إقـــــرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غـــزة للتقييـــم الذاتـــي وعلاقتـــه بالتخطيـــط الاستراتيجي المدرســي

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وإن هذه الرسالة ككل، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

DECLARATION

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name: اسم الطالب: دينا خليل عايش

Signature: التوقيع: **دينا عايش**

Date: التاريخ: 2015/1/6م

الجامعـــــــــــة الإســـــــــــلامية غـــــــــزة
شـــــئون البحـــــث العلمـــــي والدراســـــات العليـــــا
كليـــــــــــــــــــــــــة التربيـــــــــــــــــــــــــة
قســـــــم أصـــــــول التربيـــــــة– الإدارة التربويـــــــة

درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غـزة للتقييـم الذاتـي وعلاقتـه بالتخطيـط الاستراتيجي المدرسـي

The level of self-assessment practiced by UNRWA school principals in Gaza-Strip and its relationship to strategic planning in schools

إعـداد الطـالبة

دينا خليل عيسى عياش

إشـراف الـدكتور

إياد علي الدجني

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في الإدارة التربوية من كلية التربية في الجامعة الاسلامية

1436 هـ - 2015م

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي 1150

الرقم Ref ..... ج س غ/35/
التاريخ Date 2015/01/06

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحثة/ **دينا خليل عيسى عياش** لنيل درجة الماجستير في كلية *التربية*/ قسم أصول التربية – الإدارة التربوية وموضوعها:

درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتقييم الذاتي وعلاقته بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الثلاثاء 15 ربيع أول 1436هـ، الموافق 2015/01/06م الساعة الواحدة ظهراً بمبنى طيبة، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

د. إياد علي الدجني	مشرفاً ورئيسًا	.....
د. فايز كمال شلدان	مناقشًا داخليًا	.....
د. محمود إبراهيم خلف الله	مناقشاً خارجيًا	.....

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحثة درجة الماجستير في كلية *التربية*/قسم أصول التربية - الإدارة التربوية.

واللجنة إذ تمنحها هذه الدرجة فإنها توصيها بتقوى الله ولزوم طاعته وأن تسخر علمها في خدمة دينها ووطنها.

والله ولي التوفيق ،،،

مساعد نائب الرئيس للبحث العلمي و للدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

شئون البحث العلمي والدراسات العليا
الجامعة الإسلامية غزة
The Islamic University
Research & Graduate Affairs

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

(التوبة: 105)

الإهداء

إلى من بلَّغ الرسالة وأدى الأمانة نبي الرحمة رسول العالمين وإمام المرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار .. إلى من علمني العطاء دون انتظار .. إلى من أحمل اسمه بكل افتخار .. إلى من ستبقى كلماته نجوم أهتدي بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد والدي الحبيب.

إلى ملاكي في الحياة .. إلى معنى الحب والحنان .. إلى من كان دعاؤها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى أغلى الحبايب أمي الحبيبة.

إلى الروح التي سكنت روحي وحظيت بها زوجي الغالي.

إلى من سطرت أناملي حبه في قلبي فلذة كبدي حمدي.

إلى من سعدت أن أكون لهم قلباً وروحاً أحبائي محمد، آية، يزن.

إلى من بهم أكبر وعليهم أعتمد .. إلى الشموع المتقدة التي تنير ظلمة حياتي ..إلى من عرفت معهم معنى الحياة إخوتي وأخواتي.

إلي كل من أضاء بعلمه عقل غيره أو هدى بالجواب الصحيح حيرة سائليه، فأظهر بسماحته تواضع العلماء وبرحابته سماحة العارفين أساتذتي الأفاضل.

إلى الأخوات اللواتي لم تلدهن أمي .. إلى من تحلَّو بالإخاء وتميزوا بالوفاء، إلى من معهم سعدت، وبرفقتهم في دروب الحياة سرت، إلى من كانوا معي على طريق النجاح والخير، إلى من عرفت كيف أجدهم وعلموني أن لا أضيعهم صديقاتي.

إلى كل من كان له إسهام في إنجاز هذا الجهد المتواضع، إليهم جميعاً أهدي ثمرة هذا البحث.

الباحثة

شكر وتقدير

"رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ" (الأحقاف:15)

اللهم لك الحمد حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه، ملء السموات وملء الأرض، وملء ما شئت من شيء بعد، أهل الثناء والمجد، أحق ما قال العبد، وكلنا لك عبد، أشكرك ربي على نعمك التي لا تعد، وآلائك التي لا تحد، أحمدك ربي وأشكرك على أن يسرت لي إتمام هذا البحث على الوجه الذي أرجو أن ترضى به عني.

وإنه يطيب لي ويشرفني أن أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان بالجميل إلى أستاذي ومشرفي الدكتور إياد علي الدجني حفظه الله، لتفضله بقبول الإشراف على هذه الرسالة، وعلى جهده الكبير الذي بذله في إرشادي، وفي متابعته للرسالة منذ أن كانت فكرة فجزاه الله عني خير الجزاء في الدنيا والآخرة.

كما أتوجه بخالص الشكر والامتنان للأساتذة الأفاضل عضوي لجنة المناقشة:

الدكتور الفاضل / فايز كمال شلدان مناقشاً داخلياً.

والدكتور الفاضل / محمود خلف الله مناقشاً خارجياً.

فكلي ثقة بالله ثم بهم بأن ملاحظاتهم السديدة حول هذه الرسالة سيكون لها بالغ الأثر في إخراج الرسالة بأفضل صورة فجزاهم الله عني خير الجزاء. كما أتقدم بملء الكون عرفاناً إلى من رعاني وشد من أزري، وكان لي خير موجِّه ومعين في رحلتي للانتهاء من رسالتي الدكتور الفاضل / أيمن حجازي حفظه الله ورعاه. كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الجامعة الإسلامية الغراء التي خرجت الأجيال، ولا تزال تخرج، جعلها الله دوماً سبيلاً للحق تضيء لنا طريق العلم والنور، والشكر موصول إلى عمادة الدراسات العليا، وجميع أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بالجامعة الإسلامية.

كما وأشكر كل من ساعدني وأعانني على إنجاز هذا البحث، وكل من أحبني وخصني يوماً بدعائه فلهم في النفس منزلة وإن لم يسعفني المقام لذكرهم، فهم أهل للفضل والخير والشكر.

الباحثة: دينا خليل عياش

ملخص الدراسة

درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتقييم الذاتي وعلاقته بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي

الباحثة: دينا خليل عيسى عياش **المشرف / د. إياد علي الدجني**

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتقييم الذاتي وعلاقته بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي، ودراسة دلالة الفروق في متوسطات تقديراتهم تبعاً لمتغيرات الدراسة (نوع المدرسة، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بتصميم استبانتين لهذا الغرض تحتوي على (56) فقرة، وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من (252) (مديراً/ مديرة) لمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات قطاع غزة، وقد وزعت الباحثة الاستبانة على كامل مجتمع الدراسة استناداً لمنهج المسح الشامل، وقد تم استرداد (248) استبانة، وتم تحليل بيانات الاستبانات للحصول على النتائج باستخدام برنامج المعالجات الإحصائية (SPSS).

وبعد تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها، قامت الباحثة بوضح خلاصة النتائج التي توصلت إليها الدراسة على النحو الآتي:

1. مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية يمارسون التقييم الذاتي من وجهة نظرهم بدرجة كبيرة بنسبة (79.12%).
2. مديري مدارس وكالة الغوث الدولية يمارسون التخطيط الاستراتيجي المدرسي من وجهة نظرهم بدرجة كبيرة بنسبة (82.05%).
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للتقييم الذاتي تُعزى إلى متغير نوع المدرسة، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فئات نوع المدرسة لصالح مدارس

الذكور ومن ثم المدارس المشتركة وأخيراً مدارس الإناث، وكذلك لمتغير سنوات الخدمة لصالح الذين سنوات خدمتهم أكثر من عشر سنوات، أيضاً لمتغير نوع المدرسة، لصالح المدارس المشتركة ومن ثم مدارس الذكور وأخيراً مدارس الإناث.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديرو المدارس بمدارس وكالة الغوث الدولية للتقييم الذاتي والتخطيط الاستراتيجي المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك متغير سنوات الخدمة.
5. توجد علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس الوكالة للتقييم الذاتي، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة فاعلية التخطيط الاستراتيجي المدرسي.

واستناداً للنتائج السابقة أوصت الباحثة بعدة توصيات، أهمها:

1. وضع آليات ممنهجة لعملية التقييم الذاتي والتخطيط الاستراتيجي يتم العمل وفقها من قبل مديري المدارس.
2. تدريب مديرو المدارس على طرق وآليات القيادة الحديثة، وكذلك قيادة التغيير وإشراك العاملين في اتخاذ القرارات، وتدريبهم على أساليب القيادة من خلال تفويضهم بعض الصلاحيات.
3. توفير جو من الألفة مع أولياء الأمور من خلال إشراكهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة وتشجيعهم على استخدام مرافق المدرسة في غير أوقات الدوام؛ بهدف توفير نوع من التوازن لدى الطلبة حول المشاركة الفاعلة بين المدرسة وأولياء الأمور.

Abstract

Researcher: Dina Ayyash Supervisor: Dr. Eyad Al Dajani

The study aimed to explore the practice level of self-assessment in the UNRWA schools in Gaza-Strip for and its relationship to strategic planning in schools, and to examine the significance of differences which are found in their average estimates in regard to the study variables (school type, educational qualification, and years of experience). To achieve the goals of the study, the researcher used the analytical descriptive method. The researcher designed two questionnaires included (56) items and was distributed to the entire study population which consisted of (252) members. To analyze the statistical data, SPSS data analysis tool has been used.

After analyzing the data of the statistical study, the study was concluded by the following findings:

1. The UNRWA school principals practice self-assessment of their point of view by 79.12%.
2. The UNRWA school principals practice strategic planning in schools of their point of view by 82.05%.
3. There are statistically significant differences among the average estimates of the study sample in regard to UNRWA school principals practice self-assessment attributed to school type, the results were biased toward male's schools, common schools, and female's schools. Also, there are statistically significant differences attributed to the number of years' experience were biased toward those who have ten years or more. With regard to UNRWA school principals practice strategic planning, there are statistically significant differences attributed to school type, were biased toward common schools, male's schools, and female's schools.
4. There are a strong positive relationship between the level of UNRWA school principals practice self-assessment and strategic planning.
5. There are no statistically significant differences among the average estimates of the study sample in regard to the UNRWA school principals

practice self-assessment and strategic planning attributed to qualification. Also, with regard to strategic planning attributed to years' experience.

Based on the previous findings, the researcher has drawn up the following recommendation, the most important of which are:

1. To lay down specific and systematic mechanisms to guide school principals how to apply self-assessment and strategic planning.
2. Train school principals on modern leadership mechanisms, leadership change, involve employees in decision-making and delegate them some powers In order to gain leadership skills.
3. Involving parents in decisions concerning to the schools, and encourage them to use school facilities in non-working hours; in order to create active participation between the school and parents.

قائمة المحتويات

آية قرأنية ..... أ

الإهداء .....ب

شكر وتقدير.....ت

ملخص الدراسة باللغة العربية..... ج

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية..... خ

قائمة المحتويات .....ذ

قائمة الجداول .....ض

قائمة الأشكال..... ع

قائمة الملاحق ..... غ

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة 1

مقدمة. 2

مشكلة الدراسة: 5

فرضيات الدراسة:..... 7

أهداف الدراسة:..... 8

أهمية الدراسة:..... 8

حدود الدراسة: 9

مصطلحات الدراسة: 9

الفصل الثاني: الإطار النظري 12

المحور الأول: التقييم الذاتي 13

مقدمة:.....14
مفهوم التقييم الذاتي: 14
التقييم الذاتي للمدرسة: 16
أهداف التقييم الذاتي المدرسي:.....18
مجالات التقييم الذاتي المدرسي ومؤشراته:.....18
المجال الأول: القيادة المدرسية: 18
المجال الثاني: المناخ الاجتماعي للمدرسة: 20
المجال الثالث: التوجه المدرسي نحو تعلم الطلبة: 21
المجال الرابع: جودة البيئة الصفية: 22
المجال الخامس: التطور الشخصي للطلبة. 24
المجال السادس: نتائج التحصيل الطلابي وتقدمهم. 25
خطوات التقييم الذاتي المدرسي:.....26
أدوات جمع البيانات لعملية التقييم الذاتي المدرسي: 28
التقييم الذاتي وعلاقته بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي: 29
المحور الثاني: التخطيط الاستراتيجي المدرسي:.....32
مقدمة:.....33
مفهوم التخطيط الاستراتيجي المدرسي: 35
أهمية التخطيط الاستراتيجي المدرسي: 37
أهداف التخطيط الاستراتيجي المدرسي: 38
معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي المدرسي: 39

خطوات التخطيط الاستراتيجي المدرسي: 41
خطوات التخطيط الاستراتيجي: 43
الخطوة الأولى: التحليل الاستراتيجي: 43
أدوات التحليل الاستراتيجي: 44
الأداة الأولى: القوى التنافسية وتحليل قوى المنافسة الخمس: 45
الجدول من إعداد الباحثة. 47
الأداة الثانية: عوامل النجاح الحرجة: 48
الأداة الثالثة: أداة بست PEST: 50
الأداة الرابعة: أداة التحليل الاستراتيجي (SWOT): 53
الأداة الخامسة: نموذج مجموعة بوسطن الاستشارية (The Boston Consulting Group) اختصاراً (BCG): 56
تحليل أصحاب المصلحة: 60
الخطوة الثانية: تنفيذ الاستراتيجية: 63
الخطوة الثالثة: الرقابة والتقييم على الاستراتيجيات: 64
أولاً: الرقابة: 64
ثانياً: التقييم: 64
تجارب بعض الدول المعاصرة في التخطيط الاستراتيجي المدرسي: 67
أولاً: تجربة الولايات المتحدة الأمريكية: 67
ثانياً: تجربة جمهورية مصر العربية: 68
ثالثاً: إمارة أبو ظبي: 69

رابعاً: دولة قطر: 72
خامساً: التجربة الفلسطينية في التخطيط الاستراتيجي المدرسي: 74
الفصل الثالث: الدراسات السابقة 76
مقدمة. 77
أولاً: الدراسات العربية: **77**
ثانياً: الدراسات الأجنبية: 86
التعقيب على الدراسات السابقة: 93
ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة: **94**
الفصـــــل الرابع: منهجية الدراسة 95
الطريقة والإجراءات 95
المقدمة. 96
منهج الدارسة. 96
مجتمع الدراسة. 97
عينة الدراسة. 97
أداة الدراسة. 100
صدق الاستبانة. 102
1. صدق المحكمين"الصدق الظاهري": 102
2. صدق الاتساق الداخلي Internal Validity: 102
3. الصدق البنائي Structure Validity: 110
4. ثبات الإستبانة Reliability: 112

المعالجات الإحصائية المستخدمة: 115

الفصـــــل الخامس: نتائج الدراسة الميدانية " إجابة التساؤلات ومناقشتها " 117

المقدمة: 118

المحك المعتمد في الدراسة (التميمي، 2004: 45): 118

أسئلة الدراسة: 120

إجابة السؤال الأول: 120

إجابة السؤال الثاني: 132

إجابة السؤال الثالث: 138

إجابة السؤال الرابع: 146

إجابة السؤال الخامس: 151

ملخص نتائج الدراسة 153

ملخص نتائج الفرضيات: 157

توصيات الدراسة 158

مقترحات الدراسة 162

قائمة المصادر والمراجع 163

أولاً: المصادر: 164

ثانياً: المراجع العربية: 164

ثالثاً: المراجع الأجنبية: 171

رابعاً: مواقع الإنترنت. 175

ملاحق الدراسة 176

ملحق رقم (1): الإستبانة في صورتها الأولية .....

ملحق (2): قائمة بأسماء المحكمين .....

ملحق رقم (3): الاستبانة في صورتها النهائية .....

ملحق رقم (4): كتاب تسهيل مهمة الباحث .....

قائمة الجداول

جدول رقم (1): استراتيجيات بورتر التنافسية الأساسية 46
جدول (2) التطبيق التربوي لأداة القوى الخمس على مدرسة خاصة كمثال: 47
جدول رقم (3) تطبيق أداة عوامل النجاح الحرجة (CSF's) في المدرسة: 49
جدول رقم (4) العناصر الأساسية المتضمنة تحليل (PEST): 52
جدول رقم (5) تحليل البيئة الداخلية (نقاط القوة و نقاط الضعف): 54
جدول رقم (6) تحليل البيئة الخارجية (الفرص والتهديدات): 55
جدول رقم (7) توزيع أفراد العينة حسب نوع المدرسة..... 98
جدول رقم (8) توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي 99
جدول رقم (9) توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة 100
جدول رقم (10) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " القيادة المدرسية " والدرجة الكلية للمجال..... 103
جدول رقم (11) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " المناخ الاجتماعي " والدرجة الكلية للمجال..... 104
جدول رقم (12) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " التوجه المدرسي نحو تعلم الطلبة " والدرجة الكلية للمجال 105
جدول رقم (13) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " جودة البيئة الصفية " والدرجة الكلية للمجال 106
جدول رقم (14) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " التطور الشخصي للطلاب " والدرجة الكلية للمجال 107
جدول رقم (15) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "تحليل البيئة الداخلية للمدرسة" والدرجة الكلية للمجال 108

جدول رقم (16) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "تحليل البيئة الخارجية للمدرسة" والدرجة الكلية للمجال 108
جدول رقم (17) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " صياغة الاستراتيجية " والدرجة الكلية للمجال 109
جدول رقم (18) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " تنفيذ الاستراتيجية " والدرجة الكلية للمجال..... 110
جدول رقم (19) معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات استبانة درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي والدرجة الكلية للاستبانة..... 111
جدول رقم (20) معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات استبانة درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتخطيط الاستراتيجي المدرسي والدرجة الكلية للاستبانة 111
جدول رقم (21) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات استبانة "درجة ممارسة مديري مدارس 112
جدول رقم (22) طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات استبانة " درجة ممارسة مديري مدارس... 113
جدول رقم (23) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات استبانة " درجة ممارسة مديري مدارس 114
جدول رقم (24) طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات استبانة "درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتخطيط الاستراتيجي المدرسي"..... 115
جدول رقم (25) يوضح المحك المعتمد في الدراسة..... 118
جدول رقم (26) المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لكل مجال من مجالات استبانة " درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي"..... 120
جدول رقم (27) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال "القيادة المدرسية" 123
جدول رقم (28) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " المناخ الاجتماعي" 125
جدول رقم (29) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " التوجه المدرسي نحو تعلم الطلبة " 127

جدول رقم (30) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " جودة البيئة الصفية "..... 128
جدول رقم (31) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " التطور الشخصي للطلبة " 130
جدول رقم (32): نتائج اختبار " التباين الأحادي " – نوع المدرسة 132
جدول رقم (33): نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات نوع المدرسة 134
جدول رقم (34): نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – المؤهل العلمي 134
جدول رقم (35): نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – سنوات الخدمة 136
جدول رقم (36) المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لكل مجال من مجالات استبانة " درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتخطيط الاستراتيجي المدرسي " 138
جدول رقم (37) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " تحليل البيئة الداخلية للمدرسة "..... 140
جدول رقم (38) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " تحليل البيئة الخارجية للمدرسة "..... 141
جدول رقم (39) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " صياغة الاستراتيجية "..... 142
جدول رقم (40) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال 144
جدول رقم (41): نتائج اختبار " التباين الأحادي " – نوع المدرسة 146
جدول رقم (42): نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات نوع المدرسة 147
جدول رقم (43): نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – المؤهل العلمي 148
جدول رقم (44): نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – سنوات الخدمة 149
جدول رقم (45) معامل الارتباط بين متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس الوكالة للتقييم الذاتي، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة فعالية التخطيط المدرسي 151
جدول رقم (46): ملخص نتائج الفرضيات 157

قائمة الأشكال

رسم توضيحي (1) خطوات التقييم 27
رسم توضيحي (2) خطوات التقييم الذاتي كمدخل إلى عملية التخطيط الاستراتيجي المدرسي 30
رسم توضيحي (3) التفاعل المتبادل بين مكونات الخطة الاستراتيجية 35
رسم توضيحي (4) خطوات التخطيط المدرسي 37
رسم توضيحي (5) عمليات التخطيط الاستراتيجي 66
رسم توضيحي (6) توضيح توزيع أفراد العينة حسب نوع المدرسة 98
رسم توضيحي (7) توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي 99
رسم توضيحي (8) توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة 100

قائمة الملاحق

م.	الملحق
1.	ملحق رقم (1) الاستبانة في صورتها الأولية.
2.	ملحق رقم (2) قائمة بأسماء المحكمين.
3.	ملحق رقم (3) الاستبانة في صورتها النهائية.
4.	ملحق رقم (4) كتاب تسهيل مهمة.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- **مقدمة.**
- **مشكلة الدراسة وأسئلتها.**
- **فرضيات الدراسة.**
- **أهداف الدراسة.**
- **أهمية الدراسة.**
- **حدود الدراسة.**
- **مصطلحات الدراسة.**

مقدمة.

يمر عالمنا المعاصر بمرحلة تتسم بسرعة التغير والتحول الاقتصادي والتقدم العلمي والتكنولوجي والتطور التقني بصورة ليس لها مثيل في القرون الماضية، وقد نتج عن ذلك وجود محاولات لتحسين التعليم لما له من أهمية كبيرة، حيث تسعى الدولة جاهدة من خلال التعليم إلى تحقيق أهدافها لمواجهة التحديات والمتغيرات في جميع نواحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية تماشياً مع طبيعة العصر ومستجداته ومتطلباته.

ولما للعلم والتعليم من أهمية كبيرة في ديننا الحنيف فقد تم ذكره في الكثير من الآيات القرآنية فقد قال الله تعالى: **{وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْماً}** (طه 114)، كما نوَّه بقدر العلم والعلماء، فقال سبحانه: **{أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاءَ اللَّيْلِ سَاجِدًا وَقَائِمًا يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ }** (الزمر 9).

ولمواكبة هذا التطور وانطلاقاً من أهمية العلم والتعليم في ديننا الحنيف، كان لا بد من إحداث تطويرات وتغيرات في النظام التربوي الحالي، وتعتبر عملية تحسين نوعية التعليم وتطويره عملية جوهرية ترتبط بمختلف مكونات العملية التعليمية والعوامل التي تؤثر في مدى جودة نتاجات العملية التربوية، والتطوير الإداري يسهم في تطوير العمليات والمخرجات للنظام التربوي.

(الصالحي،3:2011)

إن الإدارة المدرسية منظومة إدارية تربوية داخل المدرسة تتشكل من مجموعة من العمليات المتشابكة والمترابطة من (تخطيط وتنسيق وتوجيه) التي تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها وفقاً لسياسة عامة تضعها الدولة بما يتفق مع غايات وأهداف المجتمع والدولة.

(البنا ،62:2013)

وتشير التجارب الدولية في إصلاح وتطوير التعليم إلى الدور الأساس الذي تلعبه الإدارة المدرسية في العملية التعليمية، كما أكدت هذه التجارب على ضرورة منح الإدارة المدرسية المزيد من

الصلاحيات والاختصاصات والمهام والسلطات لتمكينها من الاضطلاع بمسؤوليتها، وتحقيق الاستقلالية الإدارية والمالية والفنية للمدرسة. (الخطيب ، 2006: 288)

ولتحقيق الإصلاح والتطوير المطلوب في العملية التعليمية كان لزاماً على القائمين عليها وضع الخطط والبرامج التطويرية لتحديد المسار المستقبلي لها، ومن هنا نبعت أهمية استخدام التخطيط الاستراتيجي في العملية التعليمية، فقد أصبح التخطيط الاستراتيجي على مستوى المدرسة من أولى العمليات الإدارية الملقاة على عاتق الإدارة المدرسية، حيث إنه العلم القائم على التفكير والدراسة لأجل تحقيق الأهداف المرجوة بأقل وقت وجهد وتكلفة. (الجبر، 9:2002)

كما أن الإدارة المدرسية الفعالة تنظر إلى العملية التعليمية نظرة علمية، وهذا يعني أنها تتخذ من التخطيط أسلوباً ووسيلة لتحقيق أهداف هذه المدرسة، حيث إن للتخطيط أهمية كبيرة في توفير الوقت، واستغلال الإمكانات المتاحة والتنسيق بين النشاطات المختلفة، والتنبؤ بما يمكن أن يحدث من مشكلات وما قد يصادفها من عقبات وتجنبها، كما أن التخطيط يهتم بمشكلات التلاميذ وهيئة التدريس والعاملين بالمدرسة، وما يعنيه ذلك من توفير المناخ اللازم لنجاح العمل وزيادة الإنتاجية ورفع الكفاءة. (حجي، 34,36:2009)

ومن هنا كان لابد من الاعتماد على التخطيط الاستراتيجي، فهو يعنى بتحديد الاتجاهات الرئيسة لمتطلبات واحتياجات المدرسة، فمن خلال التخطيط الاستراتيجي يتم وضع الخطط اللازمة للاستخدام الأمثل لموارد المدرسة لتحقيق أكبر قدر ممكن من الفائدة لأصحاب المصلحة، فالخطة الاستراتيجية ترسم مسار المدرسة خلال فترة تنفيذ الخطة الاستراتيجية بما فيها وضع موازنة تقديرية تحدد تكلفة تنفيذ الخطة، فهي ليست خطة نمو وتوسع فقط، بل هي أداة لضبط النفقات وتوجيهها في المسار المحدد، بما يضمن تقنين أوجه الصرف في موازنة المدرسة وتوجيهه للوجهة السليمة.

(PARIS, 2003: 43)

إن تقييم مستوى أداء الإدارة المدرسية يعتبر جوهر العملية التعليمية التي يسعى المديرون إلى تحقيق النجاح فيها من خلال التقييم الشامل والمستمر لأعمال إدارته، والمدرسة الناجحة التي تسعى لتحقيق

أهدافها بصورة فاعلة وتكون قادرة على التكيف مع المستجدات التي تواجه العملية التعليمية لن تتحقق إلا من خلال وجود مدير مدرسة واعٍ قادر على وضع رؤية وتصور واضح لجميع جوانب العملية التعليمية. (عاشور، 110:2011)

إن التقييم الذاتي يتحقق من خلال جمع المعلومات استناداً إلى مرجعية الجودة والاعتماد للتعرف إلى مواطن القوة والضعف؛ بهدف تحسين الأداء، فالتقييم الذاتي يمثل أساساً للتطوير وضمان الجودة. (الدجني وأبو دقة، 2011: 11)

فعملية التقييم الذاتي المدرسي هو عبارة عن عملية شاملة تعكس حجم التعاون ما بين طاقم المدرسة والطلاب وأولياء الأمور بهدف الوصول إلى مستوى عالٍ من الجودة، فهو يعتمد على جمع البيانات والمعلومات من مختلف المصادر للتعرف إلى قدرات المدرسة وما يمكن تحقيقه مستقبلاً.

(Inspectorate, 2012: 55)

وترى (مجيد، 2011: 25) أن التقييم الذاتي يعتبر ركيزة من أجل تحسين الأداء، وذلك من خلال قياس أداء الفرد والمؤسسة، حيث إن ممارسته على مستوى المدرسة يثير العديد من القضايا ذات الصلة المباشرة بتحسين الأداء، مثل: قضايا التدريب، وحلقات الجودة، والبحوث العلمية وغيره، وهذا من شأنه أن يجعل المؤسسة التعليمية مؤسسة تعلم تتضافر فيها جهود الجميع من أجل تحسين الأداء.

لقد بات واضحاً أن الكثير من المؤسسات التعليمية تعتمد استراتيجية التقييم الذاتي لتطوير الأداء وتحسين فاعليته، حيث تقوم أقسام المؤسسة التعليمية بالتقييم الذاتي من أجل مراجعة الأهداف وتقييمها، وانتقاء الأفراد وتفعيل أدوارهم ومهامهم والتحقق من حسن سير العمل، وتقييم الأنشطة والإنجازات السابقة واللاحقة، وإن تقييم مدير المدرسة يتطلب تقييم الوضع القائم للمؤسسة التعليمية، لدعم الإيجابيات وتفادي السلبيات، ويبدأ من خلال تقييم الأهداف الأساسية والإجرائية والرسالة والرؤية المستقبلية للمؤسسة التعليمية، وتحديد المواد والأدوات والموارد المطلوبة وتحديد علاقة

المؤسسة التعليمية بالجهات الخارجية الأخرى، ووضع جدول زمني للمهام المطلوب تحقيقها.(العساف والصرايرة، 2011: 623 – 625).

إن مدير المدرسة لابد وأن يحقق الهدف من وراء عملية التقييم الذاتي والتي وجدت من أجله؛ وهو النهوض بمدرسته نحو الأفضل، والقضاء على العقبات التي تواجهها، وتعزيز نقاط القوة في أدائه، وتشخيص نقاط الضعف والسعي لعلاجها، والاستفادة من نتائج عملية التقييم الذاتي لمدير المدرسة في عملية التخطيط الاستراتيجي المدرسي.

وقد أكدت دراسة (علواني، 2012: 132) أن هناك العديد من المعوقات الإدارية والمادية والبشرية التي تواجه المدارس للقيام بعملية التقييم الذاتي، كما أكدت دراسة (النبوي، 2008) أن الأخذ بأسلوب الإدارة الذاتية للمدارس يؤدي إلى دعم جودة وتأهيل المدرسة وإعدادها للاعتماد التربوي التي تتبناه هيئة الاعتماد وضمان الجودة، كما أكدت دراسة (أبو دقة والدجني، 2011: 36) والتي أوضح فيها الباحثان نموذجاً عملياً تفصيلياً للتقييم الذاتي، وبيان كيف تمت الاستفادة من تجربة التقييم الذاتي المؤسسي في جعل مخرجاته تمثل أهم مدخل في عملية التخطيط، كما أكدت دراسة (الدجني، 2011: 99) أن عملية التقييم الذاتي رسخت لدى العاملين مفاهيم التخطيط الاستراتيجي وأن عملية التقييم الذاتي أسهمت في تبني العاملين للقيم والمعتقدات التنظيمية.

ومن منطلق الأهمية التي تمثلها عملية التخطيط الاستراتيجي المدرسي وأهمية الأخذ بنتائج التقييم الذاتي في عملية التخطيط الاستراتيجي المدرسي، وفي ضوء الاطلاع على الجهود السابقة وملاحظة ندرة الدراسات التي تناولت ممارسة التقييم الذاتي في مدارس وكالة الغوث الدولية لاحظت الباحثة أن هناك حاجة لدراسة درجة ممارسة مديري المدارس للتقييم الذاتي من أجل التقدم والنهوض بمدارسنا نحو الأفضل.

مشكلة الدراسة:

إن التقييم الذاتي في مدارسنا أمراً ملحاً ولازماً، من أجل تحقيق مطالب الرقي والتقدم في العملية التعليمية كما أكدت ذلك العديد من الدراسات وأوراق العمل والبحوث في هذا المجال، حيث إن

مدارسنا لم تقم بشكل فعلي بعملية التقييم الذاتي على الرغم من أهميته حيث من خلاله يتم الوقوف على ما تم تحققيه من أهداف وما لم يتم تحقيقه، ومن خلال هذه النتائج التي يتم التوصل إليها من عملية التقييم الذاتي نستطيع القيام بعملية التخطيط الاستراتيجي المدرسي بفاعلية عالية تضمن لنا تحقيق الجودة في الأداء، ومن هنا تولدت فكرة الدراسة لدى الباحثة حول ممارسات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتقييم الذاتي وعلاقته بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي

وتسعى الباحثة من خلال هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتقييم الذاتي من وجهة نظرهم ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتقييم الذاتي تعزى لمتغير (نوع المدرسة ، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة) ؟
3. ما درجة فاعلية التخطيط الاستراتيجي المدرسي لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير عينة الدراسة لدرجة فعالية التخطيط الاستراتيجي المدرسي لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة تعزى لمتغير (نوع المدرسة– المؤهل العملي – سنوات الخدمة)؟
5. هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للتقييم الذاتي، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي المدرسي.

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتقييم الذاتي تعزى لمتغير نوع المدرسة (ذكور، إناث، مشتركة).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتقييم الذاتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتقييم الذاتي تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من خمس سنوات ، من خمس إلى عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتخطيط الاستراتيجي المدرسي تعزى لمتغير نوع المدرسة (ذكور، إناث، مشتركة).
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتخطيط الاستراتيجي المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى).
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتخطيط الاستراتيجي المدرسي تعزى لمتغير سنوات الخدمة كمدير مدرسة (أقل من خمس سنوات ، من خمس إلى عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات).

7. لا توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتقييم الذاتي، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة ممارستهم للتخطيط الاستراتيجي المدرسي.

أهداف الدراسة:

1. تحديد درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للتقييم الذاتي بمحافظات غزة.
2. تحديد درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للتخطيط الاستراتيجي المدرسي بمحافظات غزة.
3. الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغيرات الدراسة (نوع المدرسة، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).
4. الوقوف على العلاقة بين متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للتقييم الذاتي ومتوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة التخطيط الاستراتيجي المدرسي.

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة بالآتي:

1. تناولها موضوع مهم من موضوعات الإدارة التربوية المتعلقة بمؤسسات التربية والتعليم.
2. قد يستفيد من هذه الدراسة المسئولون في وكالة الغوث الدولية وطلبة الدراسات العليا والباحثون والمهتمون بالموضوع.
3. تُعد هذه الدراسة الأولى – على حد علم الباحثة – التي تربط بين درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للتقييم الذاتي ودرجة التخطيط الاستراتيجي المدرسي لديهم.

حدود الدراسة:

1. **حد الموضوع:**

اقتصرت الدراسة الحالية على تحديد درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للتقييم الذاتي في المجالات الآتية: (القيادة المدرسية، المناخ الاجتماعي، التوجه المدرسي نحو تعلم الطلبة، جودة البيئة الصفية، التطور الشخصي للطلاب) وعلاقته بفاعلية التخطيط الاستراتيجي المدرسي في المجالات الآتية: (تحليل البيئة الداخلية للمدرسة، تحليل البيئة الخارجية للمدرسة، صياغة الاستراتيجية، تنفيذ الاستراتيجية).

2. **الحد المكاني:**

أجريت الدراسة في محافظات غزة.

3. **الحد المؤسسي:**

اقتصرت الدراسة على مدارس وكالة الغوث الدولية.

4. **الحد البشري:**

اقتصرت هذه الدراسة على مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية.

5. **الحد الزماني:**

طبقت هذه الدراسة في العام الدراسي 2015/2014م.

مصطلحات الدراسة:

1. **الممارسة:**

يعرفها بدوي بأنها: "التطبيق العملي للافتراضات النظرية، كما تعني كيفية تنفيذ عمليات معينة محددة لاكتشاف صحة أو خطأ تلك الافتراضات". (بدوي، 323:1986)

تعرفها الباحثة إجرائياً: مجموعة الإجراءات التي يقوم بها مدير المدرسة التابعة لوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة من أجل مؤسسته في ضوء معايير التقييم الدولية ومدى الأخذ بنتائج التقييم في عملية التخطيط الاستراتيجي المدرسي.

2. التقييم الذاتي:

"عملية مستمرة شاملة تعاونية تساعد المدرسة على ابتكار ثقافة تشجع على التحسين والتطوير المستمر، وتؤكد على المهنية والتنمية المستمرة لجميع العاملين بالمدرسة، والشراكة مع المجتمع المحلي والبحث المستمر عن الجودة والتميز". (النبوي، 378:2008)

تعرفه الباحثة إجرائياً: "مجموعة الممارسات التي يقوم بها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة من أجل تقييم الأداء الكلي للمدرسة ذاتياً استناداً إلى معايير التقييم الذاتي العالمية، من أجل الوصول إلى جودة عملية التخطيط الاستراتيجي المدرسي".

3. التقييم الذاتي المدرسي:

تعرفه الباحثة إجرائياً: "عملية يقوم بها أفراد المجتمع المدرسي والتي تتضمن مجموعة من الخطوات الإجرائية لتقييم المدرسة استناداً إلى مرجعية معايير الجودة والاعتماد، وذلك من خلال جمع بيانات ومعلومات عن الوضع القائم للمدرسة ومقارنته بمعايير الجودة والاعتماد".

4. درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للتقييم الذاتي:

تعرفه الباحثة إجرائياً: "على أنه الدرجة التي يتم الحصول عليها من خلال استجابات المفحوصين على الأداة التي يتم إعدادها للتقييم الذاتي".

5. التخطيط الاستراتيجي المدرسي:

وتعرفه (الجبر) "العملية العقلانية القائمة على البحث والدراسة الرامية إلى تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة لمدارس التعليم العام بأقل وقت وجهد وتكلفة". (الجبر، 2002:26)

تعرفه الباحثة إجرائياً: "بأنه عملية تعاونية تتضمن العديد من الإجراءات من أجل تحقيق أهداف مدرسة وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة بفعالية عالية وفق جدول زمني محدد باستخدام كافة الوسائل والأدوات المتاحة من أجل الوصول بالمدرسة إلى أعلى مستويات الجودة والتميز".

6. درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للتخطيط الاستراتيجي المدرسي.

تعرفها الباحثة إجرائياً: "هي الدرجة التي يتم الحصول عليها من خلال استجابات المفحوصين على الأداة التي يتم إعدادها للتخطيط المدرسي".

7. محافظات غزة:

جزء من السهل الساحلي وتبلغ مساحتها 365 كيلو متراً مربعاً، ومع قيام السلطة الوطنية الفلسطينية تم تقسيم قطاع غزة إدارياً إلى خمس محافظات، هي: (محافظة الشمال، محافظة غزة، محافظة الوسطى، محافظة خانيونس، محافظة رفح). (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2013)

الفصل الثاني

الإطار النظري

- **المحور الأول: التقييم الذاتي.**
- **المحور الثاني: التخطيط الاستراتيجي المدرسي.**

المحور الأول:

التقييم الذاتي

- مقدمة.
- مفهوم التقييم الذاتي.
- التقييم الذاتي للمدرسة.
- أهداف التقييم الذاتي المدرسي.
- مجالات التقييم الذاتي المدرسي ومؤشراته.
- خطوات التقييم الذاتي المدرسي.
- أدوات جمع البيانات لعملية التقييم الذاتي المدرسي.
- التقييم الذاتي وعلاقته بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي.

مقدمة:

تعد عملية التقييم الذاتي للمؤسسة التعليمية من العمليات ذات الأهمية، حيث تكمن أهميتها في كونها أداة رقابة ذاتية تعمل على تصحيح المسار، وتجنب المخاطر التي قد تحدث أثناء تنفيذ الأنشطة المدرسية، ولا ينحصر دورها على ذلك فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى كونها وسيلة لتحديد مواطن الضعف وتعزيز نقاط القوة التي يمكن أن ترد في جميع عناصر العملية التعليمية والتي من شأنها التأثير على سيرها.

مفهوم التقييم الذاتي:

لقد تم تعريف التقييم الذاتي على أنه العملية التي يتم من خلالها تزويد المشاركين بالمعلومات؛ ليتمكنوا خلالها من تقييم واضح للواقع وصولاً لفهم مضمون الجودة الشاملة في مجال عمل المؤسسة بغرض تحديد المناطق والقطاعات المطلوب تطويرها وتحسينها. فهي توفر هيكلاً واضحاً للمقارنة بين التصورات المستقبلية ومناطق التخوف والنتائج المتوقع الحصول عليها، علاوةً على أنه يقوي التواصل بين أصحاب المصلحة المختلفين في المؤسسة، حيث تقوم بتوليد نوع من الولاء لديهم لدعم تحقيق رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة من خلال وضع خطة لتحقيقها.

(New Leadership Alliance, 2012)

وفي التربية الحديثة تم تعريفه على أنه عملية مستمرة ومنتظمة لا تنحصر في مرحلة معينة من مراحل التدريس أو نشاط محدد، فكل سلوك يقوم به المعلم المتدرب أو تلاميذه هو في الواقع نتيجة لعملية تقييمية مباشرة وواعية تظهر عادة بصيغة قرارات، وإن التدريس في مجمله ما هو إلا حصيلة لسلسلة متصلة من القرارات هدفها تعلم التلاميذ. (حمدان،2002:229)

إن أهم فائدة يمكن الحصول عليها من التقييم الذاتي هو أنه خالٍ من ضغوط المتابعة والتقييم الخارجي، وإن كان يمكن استخدامه في التقييم كعامل مساعد للتقييم الخارجي، ولكن يتم تصميمه لأغراض التطوير كأداة للوصول إلى الجودة الشاملة، فالمؤسسات التي تنتهج نهج التقييم الذاتي تكون هي الأفضل والأكثر قدرة على تحقيق أهدافها الاستراتيجية، والأكثر قدرة على قياس مخرجاتها. (New Leadership Alliance, 2012)

ويعطي التقييم الذاتي مدير المدرسة فرصة موضوعية لمراجعة جميع نشاطاته وممارساته التربوية بحرية، بحيث يقف على نواحي القوة والضعف، فيعزز الإيجابيات ويعدل السلبيات، ومن الأساليب التي يمكن أن يستخدمها المدير في تقييم خطته: الملاحظة المكتوبة والاستبانات.

(عطوي ،2012: 215)

إن التقييم الذاتي للمدرسة هو عملية التعرف إلى مواطن القوة ونقاط الضعف من خلال تقويم جوانب الأداء في المدرسة كافة، ومعرفة مدى المشاركة المجتمعية قياساً على موشرات التقييم المدرسيٍ، وتكمن قوة التقييم المدرسي في أنه يمكِّن كل مدرسة من التعرف إلى احتياجاتها والموارد المتاحة لها وإجراء التحسينات والتجديدات التي تؤدي إلى جودة المؤسسة التعليمية اعتماداً على ذاتها، ويفترض التقييم الذاتي أن المدرسة مؤسسة تعليمية أنشئت لخدمة أبناء المجتمع، وإن كافة المشاركين يقومون بمساهمة تهدف إلى استمرار تطوير تلك المؤسسة وتحسينها لتحقيق وضمان الجودة.

(علواني، 111:2012)

والتقييم الذاتي للمدرسة هو مجموعة الخطوات الإجرائية التي يقوم بها أفراد المجتمع المدرسي لتقييم مدرستهم بأنفسهم استنادًا إلى مرجعية المعايير القومية في المجالات المستهدفة، وذلك من خلال جمع المعلومات والبيانات عن الأداء المدرسي في الوضع الحالي، ومقارنته بالمعايير القومية بهدف التعرف إلى الآتي:

أ. درجة التوافق بين الممارسات السائدة في المدرسة في كافة جوانب العمل المدرسي وبين المعايير في مجالاتها المختلفة.

ب. جوانب القوة والضعف في الأداء المدرسي في ضوء متطلبات الوصول إلى المعايير.

ج. تحديد نقطة الانطلاق في بناء وتنفيذ الخطة الإجرائية للتطوير المدرسي للوفاء بمتطلبات تحقيق المعايير.

وعادة فلابد وأن تنتهي هذه الدراسة إلى إعداد تقرير شامل عن الوضع الحالي للمدرسة يوضح: نقاط القوة، نقاط الضعف، الفرص المتاحة، التهديدات والمعوقات.

(سليمان وعبد العزيز، 2006: 27)

ويُعد التقييم الذاتي الدقيق شرطاً مسبقاً لتطوير المدرسة، ومن دونه لن يكون لدى أعضاء قيادة المدرسة رؤية واقعية لنقاط القوة ومواطن الضعف في مدرستهم، ويعني ذلك أن إجراءات التطوير لن تتمكن على الأرجح من معالجة القضايا الأكثر أهمية والتي تؤدي معالجتها إلى تحسين مخرجات الطلبة، وتماشياً مع أفضل الممارسات العالمية في الرقابة المدرسية، ويولي جهاز الرقابة المدرسية تركيزاً كبيراً على دور التقييم الذاتي بما يتناسب مع تنامي مستوى وعي المدارس وفهمها لعمليات التقييم الذاتي والتخطيط للتطوير، ويعد دليل الرقابة المدرسية إحدى الأدوات المهمة التي يمكن أن تستخدمها المدرسة كجزء من إجراءاتها في التقييم الذاتي.

(دليل الرقابة المدرسية، 2011 –2012)

التقييم الذاتي للمدرسة:

تعتمد كثير من المؤسسات التعليمية استراتيجية التقييم الذاتي لتطوير الأداء وتحسين فعاليته، وتشترك أقسام المؤسسة التعليمية جميعها في التقييم الذاتي الشامل لمراجعة الأهداف وتقييمها، وانتقاء الأفراد وتفعيل أدوارهم ومهامهم، والتحقق من حسن سير العمل، وتقييم الأنشطة والإنجازات السابقة واللاحقة. ويشير (Weller, 2000, P. 16-26) أن بؤرة تركيز الجودة الشاملة في نظام التعليم ينصب أساساً في مجال تقييم أداء المؤسسة التعليمية بقصد تطويره وتحسينه. فالمؤسسة التعليمية التي تستطيع أن تقدم أدلة ومؤشرات كافية عن عملياتها الحالية وتخطيطها المستقبلي لأنشطتها وتوجهاتها في ضوء التقييم المنظم تكون على دراية بما تقوم به وما تسعى إلى تحقيقه، مما يمكنها من الحصول على الدعم الذي ترجوه، ولكي يتم التقييم الذاتي المؤسسي ينبغي تحديد الفئات المؤثرة في المؤسسة، بحيث تقوم هذه الفئات بتحديد المشكلات، ويتم اختيار ممثلين من مختلف الأقسام، مع ضرورة إخبار المعنيين في المؤسسة جميعهم بضرورة التغيير المرجو وأهميته، وعلى الرغم من توافر أساليب مختلفة للتقويم الذاتي المؤسسي، فإن هنالك عدداً من المشكلات التي لم يتم التغلب عليها في عملية التقييم، ومن أبرزها:

أ. عدم وجود اتفاق حول التصور الفكري الدقيق لمفهوم الأداء المؤسسي.

ب. صعوبة قياس كثير من مخرجات العملية التعليمية.

ج. عدم ملاءمة استخدام أساليب التقييم التقليدية في المجالات الإدارية.

فيما يرى كل من (المليجي والبرازي، 2010: 176) أن عملية التقييم الذاتي تشجع الشعور بالمسؤولية المؤسسية بإتاحة فرصة حقيقية للأساتذة والإداريين مع إسهامات الطلبة لتحديد مواطن القوة الضعف، واقتراح الممارسات التصحيحية في شكل خطة تهدف إلى تحسين مؤسسي ذاتي، فضلاً عن دعم هذه العملية بتقويمات مستقلة تمثل ركيزة أساسية للمصداقية والموضوعية والتحرر من تأثير الهالة، وقد تؤدي ممارسة التقييم الذاتي على مستوى الفرد وعلى مستوى المؤسسة التعليمية إلى إثارة قضايا عدة ذات صلة مباشرة بتحسين الأداء كقضايا التدريب والنمو المهني وحلقات الجودة الشاملة والبحوث العلمية، وهذا من شأنه أن يجعل المؤسسة التعليمية مؤسسة تعلُّم بحيث يكون الأفراد والعمليات والأنظمة مكرسين من أجل تحسين دائم ومتواصل للعملية التعليمية.

ويعد التقييم الذاتي ركيزة أساسية من أجل تحسين الأداء وذلك عن طريق قياس أداء الفرد والمؤسسة، وتؤكد إدارة الجودة الشاملة على التقييم الذاتي كطريق يؤدي إلي التحسين المستمر. ويفسر الباحثون أهمية التقييم الذاتي في المؤسسات التي تتبع نظام إدارة الجودة الشاملة بالقول بأن الفارق الأساسي بين الأفراد الناجحين والأفراد غير الناجحين، هو أن الأفراد الناجحين غالباً ما يقومون بتقييم سلوكهم مع المحاولة الدائمة لتحسين ما يقومون به، أما الأفراد غير الناجحين فغالباً ما يقومون بتقييم سلوك الآخرين، ويقضون وقتهم في الانتقاد والشكوى وإصدار الأحكام في محاولة لإجبارهم على تحسين ما يقومون به، لذا فإن إدارة الجودة الشاملة بحاجة إلى أفراد ناجحين يقيِّمون سلوكهم قبل أن يقيموا سلوك الآخرين، ويحسِّنوا من أدائهم قبل أن يطالبوا بتحسين أداء الغير. إن ممارسة التقييم الذاتي على مستوى الأفراد وعلى مستوى المؤسسة في المؤسسات التي تتبع إدارة الجودة الشاملة من شأنه أن يثير العديد من القضايا ذات الصلة المباشرة بتحسين الأداء، ومنه على سبيل المثال لا الحصر، قضايا التدريب، ودوائر أو حلقات الجودة، والبحوث العلمية، والاتصال وغيرها.

(شاكر، 2011: 18)

أهداف التقييم الذاتي المدرسي:

تجدر الإشارة إلى أن التقييم الذاتي المدرسي يستهدف التعرف إلى ما إذا كانت المؤسسة أو البرامج واضحة الأغراض، وما إذا كانت طرق التدريس والتعلم القائمة متماشية مع العصر، وما إذا كان الطلبة يتعلمون فعلياً، وهل تعكس الأنشطة والفعاليات طموحات سوق العمل، ويكمن الهدف من التقييم الذاتي في قياس الإنجازات وفق اتباع المؤسسة لأهدافها العلمية والتربوية، ويعتمد ذلك على مدى قدرة المؤسسة على ربط إنجازاتها ومميزاتها من خلال عدد أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالأهداف العليا التي رسمتها لنفسها، ويقتضي ذلك على مدى قدرة المؤسسة على ربط إنجازاتها ومميزاتها من خلال عدد أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالأهداف العليا التي رسمتها لنفسها، ويقتضي ذلك أن يقوم كل العاملين في المؤسسة بالتقييم الذاتي لأعمالها وخدماتها، والتخطيط للتطورات المهمة والمستقبلية للمؤسسة. (المليجي والبرازي، 2010:219،218)

مجالات التقييم الذاتي المدرسي ومؤشراته:

وقد وضحت الباحثة أن التقييم الذاتي للمدرسة هو تلك العملية التي يتم من خلالها جمع المعلومات والبيانات عن الأداء المدرسي في الوضع الحالي، ومقارنته بالمعايير المتكاملة للمدرسة الفعالة، ويهدف للوصول إلى مجموعة من القرارات التي يتم في ضوئها إعداد مصفوفة الأداء العام للمدرسة، وتحليل وتفسير أسباب الخلل في الأداء المدرسي، ويكتسب التقويم الذاتي للمدرسة أهميته في إطار دورة التحسين المدرسي بمراحلها المختلفة، كونه يساعدنا في التعرف إلى درجة التوافق بين الممارسات السائدة في المدرسة في كافة جوانب العمل المدرسي، وبين المعايير المتكاملة للمدرسة الفعالة في أبعادها المختلفة، وتنقسم مجالات التقييم الذاتي إلى ستة مجالات على النحو الآتي:

المجال الأول: القيادة المدرسية:

يتوقف نجاح الإدارة التعليمية على القيادة، وذلك لأن القائد التربوي يلعب دوراً مهماً في تحديد الأهداف ورسم الطريق، والتأثير في مرؤوسيه وحثهم على العمل، بيد أن القيادة عملية نسبية، ذلك

أن الفرد يكون قائداً في موقف وتابعاً في آخر، ومن هنا يرتبط مفهوم القيادة بمفهوم الدور والمسؤولية وترتبط القيادة بنمط الشخصية، كما أن هناك مهارات إدارية لازمة للقائد التربوي.

(مغاري، 2009: 21)

وتعد القيادة المدرسية الفعالة من أهم عوامل نجاح المؤسسة التربوية، وحتى تحقق المدرسة غايتها لابد من تحقيق مباديء القيادة المدرسية وتحقيق أسس ومعايير ومباديء القيادة التحويلية والموزعة. وبناء علاقات مهنية مبنية على الثقة والتمكين والتأمل، والعمل على التحفيز الملهم لكافة أفراد المجتمع المدرسي ومشاركة الجميع في صنع القرارات التي تهم المدرسة وتفويض الصلاحيات وتحقيق مبدأ العدالة الاجتماعية. (دائرة الإدارات المدرسية، 36:2014)

وتعرف القيادة بأنها فن التأثير في السلوك البشري لتوجيه جماعة من الناس نحو هدف معين بطريقة تضمن طاعتهم وثقتهم واحترامهم وتعاونهم، ويعرفها البعض أنها فن توجيه الناس والتأثير فيهم، ومن الناحية النفسية هي فن تعديل السلوك ليسير في الاتجاه المطلوب. (حافظ وأحمد، 2003: 85)

ويتم تقييم القيادة المدرسية من خلال المؤشرات الآتية:

أ. الالتزام بتحقيق رؤية المدرسة ورسالتها.

ب. مدى التركيز العام من جانب المدرسة على نواتج تعلم الطلبة.

ج. مستوى التوجيه الاستراتيجي وتحديد الأولويات الرئيسة والمهام المحورية.

د. هل يتم إشراك جميع الأطراف في إدارة المدرسة.

هـ. أثر القيادة المدرسية بشكل عام على جودة نواتج التعلم.

و. التخطيط لتحسين المدرسة بشكل عام.

ز. تنفيذ الخطط وقياس أثرها.

ح. الهيكل الإداري ودور ومسؤوليات جميع العاملين.

ط. إدارة الأداء ومدى تحمل الأفراد للمسؤوليات المسندة إليهم.

ي. ترتيبات التطوير المهني.

ك. مؤهلات المعلمين وتوظيفهم.

ل. مدى ملاءمة توظيف هيئة التدريس والأدوات المتخصصة والمصادر التعليمية والمرافق.

م. ترتيبات تأمين أمن وسلامة الطلاب.

(برنامج وزارة التربية والتعليم للأداء التربوي المتميز، 2012)

وترى الباحثة أن القيادة هي عملية تعتمد على وجود شخص مميز في مجموعة ويكون قادراً على قيادة هذه المجموعة نحو تحقيق أهداف عدة يتم وضعها ويتفق الجميع على أهمية تنفيذها، وذلك من خلال تأثير القائد في سلوك الآخرين.

المجال الثاني: المناخ الاجتماعي للمدرسة:

يعد المناخ المدرسي هو كل ما يجري في المدرسة سواء كان سلباً أو إيجاباً، فيرتبط المناخ المدرسي بجودة وشخصية المدرسة، ويعتمد على نماذج وتجارب الناس في حياة المدرسة، ويعكس عادات وأهداف وقيم وعلاقات إنسانية وعمليات التعليم والتعلم والهياكل التنظيمية، ويتكون المناخ المدرسي من عادات وقيم وتوقعات تدعم وتشجع الناس والشعور العاطفي والاجتماعي والأمن المكاني واحترام الناس، والاهتمام بالجو الاجتماعي من الأمور المهمة التي تؤخذ في الاعتبار عند الحديث عن الإدارة المدرسية ودورها في تسيير الأمور الإدارية والتعليمية، حيث يؤثر ذلك إيجاباً في الصحة النفسية والوجدانية والاجتماعية لدى العاملين.

(سبتي، 2013: http://tarba22.blogspot.com/2013/09/blog-post_4.html)

ويعنى المناخ المدرسي ببناء علاقات إنسانية من خلال توفير مناخ تعليمي ملائم بين أفراد المجتمع المدرسي في إيجاد بيئة عمل يسعى الجميع فيها لتحقيق أهداف المدرسة، وللوصول إلى ذلك لابد لمدير المدرسة من القيام ببناء علاقات تواصل مهني بين العاملين في المدرسة من خلال اللقاءات المستمرة معهم ومناقشة قضايا تربوية، وإطلاعهم على المستجدات التربوية، والابتعاد عن الممارسات الخطأ التي تؤدي إلى سوء العلاقة مع المعلمين. (دائرة الإدارات المدرسية، 36:2014)

وقد تم تعريف المناخ الاجتماعي للمدرسة على أنه الجو المدرسي الذي يشعر به المعلم عند دخوله المدرسة أو الظروف المتاحة للطالب لتحقيق أكبر قدر من التعلم، أو قدرة الإدارة على توفير جو مدرسي مناسب، أو هو الجو المرح الذي يجعل المعلم يحب التعليم والطالب يحب التعلم (عويسات، 2006: 29).

إن توفير المناخ المدرسي في المدرسة يساعد على: الإقلال من المشكلات الطلابية وسوء الظن بين المدرسين وإدارة المدرسة، ويقلل من التوتر والمشاحنات بين المدرسين أنفسهم، والمدير الناجح يسعى جاهداً إلى إيجاد المناخ المدرسي الفعال في مدرسته كي ينجح في مهامه، ويحقق أهداف مدرسته، وهناك طرق لقياس ومعرفة المناخ الاجتماعي، ومنها مدى توفر الألفة والود بين العاملين مع مدير المدرسة، ولماذا يتذمر البعض من تصرفات مديره، ووجود العلاقات الإنسانية، ومدى توفر الإيمان بالمصلحة العامة للعمل، ومحاولة تحقيق أهداف المدرسة برحابة الصدر. (سبتي، 2013: http://tarba22.blogspot.com/2013/09/blog-post_4.html)

ويتم تقييم المناخ المدرسي، من خلال المؤشرات الآتية:

أ. الجو العام بالمدرسة والروح المعنوية والاعتزاز بالمدرسة.

ب. التواصل على مستوى المدرسة.

ج. العلاقة بين الطلاب والعاملين بالمدرسة.

د. العلاقة بين العاملين بالمدرسة وفريق العمل.

هـ. الاهتمام بالطلاب وتوجيههم نحو مصالحهم.

و. التواصل مع أولياء الأمور.

ز. مدى مشاركة أولياء الأمور في دعم المدرسة وتعليم أبنائهم.

ح. كيف تعمل وتتواصل المدرسة مع المجتمعات المحلية والمجتمعات الأوسع.

(برنامج وزارة التربية والتعليم للأداء التربوي المتميز، 2012)

المجال الثالث: التوجه المدرسي نحو تعلم الطلبة:

يتركز هذا المجال حول معرفة مدى تماشي المنهاج الدراسي والمصادر مع اختلاف احتياجات الطلبة الفردية، وكذلك مدى ملاءمة تخطيط وتطبيق المناهج لأعمار وإمكانات كافة الطلبة، ومستوى التوازن في المنهاج الدراسي والوقت المخصص لكل مادة ومستوى الالتزام بمتطلبات المنهاج الدراسي لوزارة التربية والتعليم.

وتساعد معرفة الفروق بين الأفراد على فهم الآخرين وإلقاء الضوء على كثير من تصرفاتهم، فلا يجوز أن نطلب من الجميع أن يتعاملوا بنفس المعاملة فلكل فرد أسلوبه الخاص في التعبير الانفعالي وأداء السلوك، فمعرفة الفروق الفردية تساعد الفرد على تفهم نفسه واستغلال مواهبه ومعرفة إمكاناته، ولعل الإنسان ولا سيما في مراحل الرشد والنضج، إذا كان مثقفاً يستطيع أن يفهم كثيراً من إمكاناته، وأن يسعى لاستغلالها بطريقة إيجابية يضمن بها النجاح. وترجع أسباب الفروق الفردية وتفاعلاتها إلى عاملين أساسيين، هما :عامل الوراثة والاستعداد الفطري، وعامل البيئة الاجتماعية. (سالم، 2010:

http://www.iu.edu.sa/administrations/Educational/Teacher/Pages/Individual (Differences.aspx

ويتم تقييم مستوى التوجه المدرسي نحو تعلم الطلاب، من خلال المؤشرات الآتية:

أ. إلى أي مدى يتماشى المناهج الدراسية والمصادر مع اختلاف احتياجات الطلاب الفردية.

ب. مدى ملاءمة تخطيط وتطبيق المناهج لأعمار وإمكانات كافة الطلاب.

ج. التوازن في المناهج الدراسي والوقت المخصص لكل مادة.

د. الالتزام بمتطلبات المنهاج الدراسي لوزارة التربية والتعليم.

هـ. إتاحة فرص الاختيار للطلاب، الاستمرارية والتقدم في تطبيق المنهاج الدراسي.

و. الأنشطة الإثرائية وغير المنهجية.

ز. توفير المصادر واستخدامها.

ح. التواصل مع المؤسسات التي سبق أن التحق بها الطلاب أو التي سيلتحقون بها مستقبلاً.

(برنامج وزارة التربية والتعليم للأداء التربوي المتميز، 2012)

المجال الرابع: جودة البيئة الصفية:

إن السعي نحو تحقيق جودة عالية فيما يخص البيئة الصفية هو ما تسعى إليه جميع النظم التعليمية في كافة الدول التي تسعى إلى تحقيق مستويات تعليمية عالية، وإن محاولات إصلاح النظم التعليمية خلال العقود السابقة لتحسين أوضاع المدارس؛ تراوحت ما بين زيادة ساعات اليوم الدراسي أو السنة

الدراسية، ومن ناحية أخرى توفير المعدات والأدوات المساعدة أو الاهتمام بالمباني المدرسية، إن كل هذه الإصلاحات لها قيمتها فيما يرتبط بتحسين أوضاع العملية التعليمية، إلا أنها لم تتعرض لأصل المسألة وجوهرها من حيث النظام والنسق المركب والعلاقة بين الكيفية التي يدرس بها للمعلمون والكيفية التي يتعلم بها الطلبة، بمعنى مستوى التفاعل بين المعلم والتلاميذ من ناحية والطلبة بعضهم البعض من ناحية أخرى. (عبد الدائم، 2006: http://www.jnob-jo.com/vb/t28857.html)

لقد بات واضحاً أنه لابد من التركيز على مدى وعي الطلبة بأهداف الدروس واستجابة الطلبة للمعلمين وانخراطهم في العملية التعليمية، ومعدل التقدم والمشاركة في الحصص، ومدى قدرة الطلبة على تقييم مستواهم ذاتياً، ومن ناحية أخرى مدى إلمام المعلمين بالمادة التي يقومون بتدريسها وقدرة المعلمين على التفاعل مع الطلبة من خلال الأسئلة، ومدى قدرة الطلبة على التعلم المستقل من خلال التخطيط والإعداد للدروس والحصص الدراسية.

(برنامج وزارة التربية والتعليم للأداء التربوي المتميز، 2012)

ويتم تقييم مستوى جودة البيئة الصفية، من خلال المؤشرات الآتية:

أولاً: نوعية التعلم:

أ. استيعاب الطلبة لأهداف الدروس واستجاباتهم إلى المعلمين وانخراطهم في العملية التعليمية.

ب. معدل التقدم والمشاركة في الحصص.

ج. نوعية أعمال الطلاب.

د. تقديرهم لمستوى تقدمهم الدراسي والتقييم الذاتي.

هـ. مهارات الطلبة في التعلم المستقل وتطبيق ما تعلموه ضمن سياقات جديدة.

و. تعلم الطلبة كأفراد أو مجموعات معينة.

ثانياً: نوعية التدريس:

أ. إلمام المعلمين بالمادة التي يقومون بتدريسها التفاعل مع الطلبة من خلال الأسئلة.

ب. تنوع استراتيجيات التدريس.

ج. تشجيع الطلبة على التعلم المستقل.

د. التخطيط والإعداد للدروس والحصص الدراسية.

هـ. التمييز في المهام التي تسند على الطلاب بحيث تتناسب مع قدراتهم.

و. إدارة الوقت أثناء الحصة الدراسية.

ز. استخدام المصادر التعليمية.

ح. التقويمات والتقارير الشفهية والمكتوبة لتعزيز تعلم الطلبة.

ط. معرفة المعلمين بطلبتهم.

ثالثاً: إدارة الفصل الدراسي:

أ. تعزيز العمل بقوانين المدرسة وإجراءاتها اليومية المعتادة.

ب. التوقعات بشأن سلوك الطلبة واستجابتهم وإنجازاتهم.

ج. كيفية تعامل المعلمين مع المقاطعات من جانب الطلبة.

د. احترام الطلبة.

هـ. استخدام أسلوب الإطراء والتشجيع والمكافآت والعقاب، واستجابة الطلاب لهذا الأمر.

و. جودة البيئة التعليمية والمعروضات.

ز. الظروف والأحوال داخل الفصل الدراسي وغيره من أماكن التعلم.

ح. إمكانية الوصول إلى المصادر.

ط. الاحتفاء بأعمال الطلبة.

(برنامج وزارة التربية والتعليم للأداء التربوي المتميز، 2012)

المجال الخامس: التطور الشخصي للطلبة.

يواجه كثير من العاملين في الميدان التربوي عدم وجود رغبة التعلم في كثير من الأحيان لدى الطالب، إن استمرار هذه الرغبة بهذا الاتجاه السلبي تقلق المعلمين والآباء، وقد تؤدي في نهاية المطاف إلى التسرب من الدراسة أو إلى الضعف الدراسي، ومن هنا كان لابد من توليد الدافعية للتعلم لدى الطلبة، حيث تعرف الدافعية على أنها عملية داخلية توجه نشاط الفرد نحو هدف في بيئته، فهي حالة داخلية تحرك السلوك وتوجهه، وإن أي نشاط يقوم به الفرد لا يبدأ أو لا يستمر دون

وجود دافع، وليس من الثابت أن كل (الطلبة) مدفوعون بدرجة عالية أو متساوية، وهذا ما يجب أن يعرفه الآباء والمربون في الميدان التربوي.

(الزهراني، 2010: http://www.taifershad.com/news.php?action=show&id=32)

وقد تم تعريف الدافعية من خلال (برنامج وزارة التربية والتعليم للأداء التربوي المتميز، 2012) أنه توجه الطلبة نحو الحياة المدرسية، ومدى استجابة الطلبة للكبار والعلاقة بين الأقران ومساندتهم لبعضهم البعض، وكذلك مستوى الحضور والالتزام بالمواعيد، واستيعاب القواعد المتبعة بالمدرسة وتوقعاتها والالتزام بها، أيضاً مسؤولية الطلبة نحو الحياة المدرسية وإسهاماتهم بها.

ويتم تقييم مستوى التطور الشخصي للطلبة، من خلال المؤشرات الآتية:

أ. توجيه الطلبة نحو الحياة المدرسية.

ب. استجابة الطلبة للكبار.

ج. العلاقة بين الأقران ومساندتهم لبعضهم البعض.

د. الحضور والالتزام بالمواعيد.

هـ. استيعاب القواعد المتبعة بالمدرسة وتوقعاتها والالتزام بها.

و. تقدير الذات والانضباط الذاتي.

ز. مسؤولية الطلبة نحو الحياة المدرسة وإسهاماتهم بها.

المجال السادس: نتائج التحصيل الطلابي وتقدمهم.

يتم التركيز في هذا المجال على مكاسب الطلبة مقارنة بالمعايير المتعارف عليها والأهداف التي وضعتها المدرسة، ومعدلات النجاح ومتوسطات الدرجات والتفاوت ضمن مجموعات الطلبة أو المواد، وكذلك مستويات الأداء في الاختبارات الدولية إن وجدت، ويعنى كذلك بقياس مدى تقدم الطلبة بمرور الوقت وتطوير مهارات التعلم المستقل ومهارات تكنولوجيا المعلومات.

وقد أضاف (الثوابية، 2004: 55) أن نتائج التحصيل الطلابي تتم من خلال عملية التقويم والتي تعد عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية وصادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات متنوعة في ضوء أهداف محددة؛ بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة وصفية يستند إليها في

إصدار أحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد، ومما لاشك فيه أن هذه القرارات لها أثر كبير على مستوى أداء المتعلم وكفاءته في القيام بأعمال أو مهام معينة. ويتبنى التقويم التقليدي فلسفة تربوية تؤكد على إبراز الفروق الفردية، وتشجع على إثارة التنافس من أجل حصول الفرد على مركز نسبي متفوق بين أقرانه دون محاولة تحديد ما يمتلكه الفرد من مهارات وظيفية وأخلاقيات وسلوكيات إيجابية بَنّاءة. هذه النظرة الضيقة تركز على ما اختزنه المتعلم في ذهنه من معلومات محددة لم تعد تناسب المتطلبات الحالية والمستقبلية للتربية، واحتياجاتها المتغيرة في هذا القرن الذي يتميز بالتفجر المعرفي وثورة المعلومات والاتصالات، وفي ضوء هذا المنظور الرحب لم تعد عملية التقويم غاية في ذاتها لتحديد نجاح المتعلمين، وانتقالهم إلى الصفوف الأعلى أو المراحل التعليمية اللاحقة أو رسوبهم، وإنما أصبحت جزءاً من عملية التعليم توجهها وتعززها وتصحح مسارها.

ويتم تقييم نتائج التحصيل الطلابي وتقدمهم، من خلال المؤشرات الآتية:

أ. مكاسب الطلبة مقارنة بالمعايير المتعارف عليها والأهداف التي وضعتها المدرسة.

ب. معدلات النجاح ومتوسط الدرجات.

ج. التفاوت ضمن مجموعات الطلبة أو المواد.

د. الاتجاه والمؤشرات بمرور الوقت (البيانات لمدة 3 سنوات).

هـ. مستويات الأداء في التقويمات التي تعدها المدرسة.

و. مستويات الأداء في الاختبارات الدولية إن وجدت.

ز. مدى تقدم الطلبة بمرور الوقت.

ح. تطوير مهارات التعلم المستقل.

ط. تطوير مهارات تكنولوجيا المعلومات.

ي. بالنسبة للطلبة الأكبر سناً، الاستعداد للتعليم الجامعي والدخول إلى مجال العمل.

(برنامج وزارة التربية والتعليم للأداء التربوي المتميز، 2012)

خطوات التقييم الذاتي المدرسي:

تمر دراسة التقييم الذاتي للمدرسة بسبع خطوات أساسية، يمكن النظر إليها على النحو الآتي:

الخطوة الأولى: تشكيل فريق قيادة التقييم الذاتي للمؤسسة.

الخطوة الثانية: إعداد خطة التقييم الذاتي.

الخطوة الثالثة: التهيئة والإعلان عن دراسة التقييم الذاتى.

الخطوة الرابعة : تشكيل وتدريب فرق العمل اللازمة للقيام بدراسة التقييم الذاتى.

الخطوة الخامسة : الاتفاق على نوعية البيانات اللازمة وأساليب الحصول عليها تتطلب دراسة التقييم الذاتي جمع نوعين من البيانات هما: معلومات كمية ومعلومات كيفية.

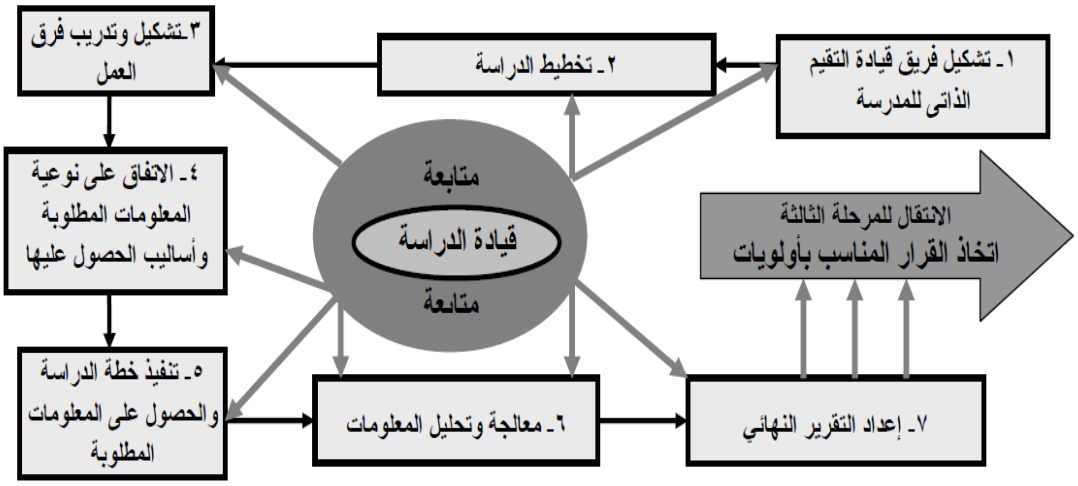
الخطوة السادسة: تحليل البيانات.

الخطوة السابعة : كتابة التقرير النهائي لدراسة التقييم الذاتي.

(مدرسة الصف التجريبية لغات المعتمدة، 2012)

ويوضح الشكل الآتي خطوات التقييم:

رسم توضيحي (1) خطوات التقييم



المصدر: سليمان، وعبد العزيز، (2006: 15).

فيما يرى (علواني، 2012: 86) أن التقييم الذاتي في المدرسة يتم من خلال فريق يتم تشكيله لهذا الغرض بالمدرسة. وذلك بمساندة ودعم من الفريق الاستشاري على مستوى الإدارة، وعملية التقييم الذاتي عملية مستمرة حيث تقوم على المتابعة المستمرة من جانب المعلمين وإدارة المدرسة، وتستمد

هذه العملية قوتها من أنها تشجع على تنمية الممارسة التأملية وتدعم الإبداع والتعاون والعمل الجماعي والنهوض المهني المستمر لجميع أعضاء هيئة التدريس فضلاً عن تشجيع الشراكة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، والتقييم الذاتي ليس غاية في حد ذاته وإنما هي وسيلة مصممة خصيصاً لتمكين المدرسة من تقديم تعليم وتعلم عالي الجودة لجميع الطلبة.

أدوات جمع البيانات لعملية التقييم الذاتي المدرسي:

هناك العديد من أساليب جمع المعلومات والبيانات عن واقع الأداء المدرسي في مجالاته المختلفة، لعل أبرزها ما يأتي:

أ. أسلوب المقابلات.

ب. الاستبيانات.

ج. أسلوب الملاحظة.

د. المسوح وقوائم الرصد.

هـ. المجموعات المستهدفة(البؤرية)

و. ورش عمل المستقبل.

ز. جلسات المناقشة والاستماع.

ح. مراجعة وتحليل الوثائق الرسمية.

ط. تحليل مشكلات العمل والأداء.

(سليمان وعبد العزيز، 2006: 34)

التقييم الذاتي وعلاقته بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي:

إن إنجاز المعايير العالية لجودة التعليم لن يتم إلا من خلال التخطيط السليم والتنفيذ الفعال من قبل المؤسسات التي تقدم البرامج التعليمية. ولتحقيق ذلك فإن الأسلوب المستخدم لتأكيد الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم مبنيٌّ على التقويم الذاتي والذي يتعلق بتحقيق معايير مقبولة للممارسة الجيدة يتم التحقق منها عن طريق مراجعة خارجية مستقلة. (الهيئة الوطنية للتقييم والاعتماد الأكاديمي، 2007)

فإذا نظرنا إلى تجارب العالم المختلفة في التحسين والتطوير النوعي في قطاع التعليم؛ فإنها تؤكد على العلاقة الوثيقة بين عمليتي التقييم الذاتي والتخطيط الاستراتيجي المدرسي من أجل ضمان الجودة. فالتخطيط يتطلب تحديداً واضحاً لثلاثة عناصر هي: الوضع الحالي للمؤسسة أو البرنامج أو الوحدة، والحالة المرجوة، بالإضافة لأكثر الاستراتيجيات ملاءمة للانتقال من حالة إلى أخرى. وفي جميع هذه العناصر يمكن لعملية التقييم الذاتي أن تقدم إسهامات في التخطيط الاستراتيجي من أهمها تحليل الوضع الراهن للمؤسسة وخصوصاً نقاط القوة و نقاط الضعف، وكذلك الجوانب التي يجب تحسينها، وكذلك تحديد الفرص والتهديدات في البيئة الخارجية والتي يجب أخذها بعين الاعتبار عند وضع الخطة الاستراتيجية، أيضاً يتضمن التقييم معايير الأداء المتميز بما يضمن توجيه عملية التخطيط الاستراتيجي إلى مراعاة هذه المعايير عند صياغة الأهداف. (Lemaitre,2007, P. 27)

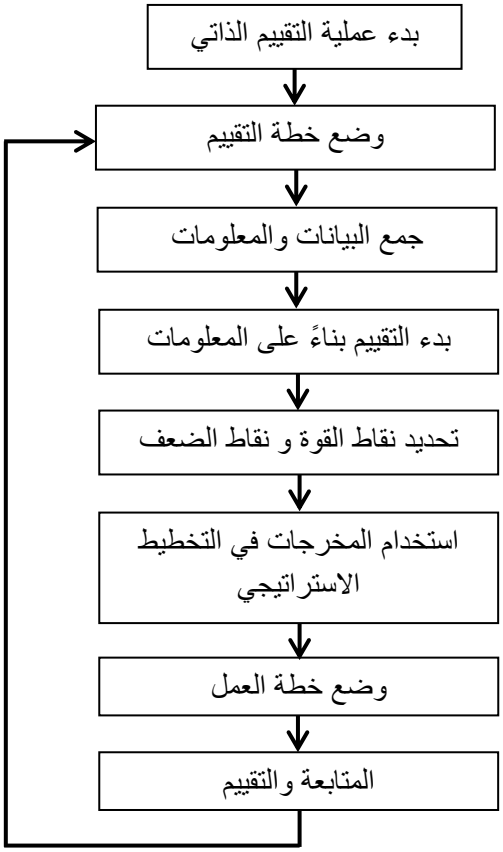
أيضاً يعد التقييم الذاتي هو المدخل للتخطيط الاستراتيجي المدرسي لما يوفره من معلومات أساسية يتم الارتكاز عليها في التخطيط الاستراتيجي المدرسي؛ بهدف الوصول للجودة المطلوبة، فقد تم تعريفه على أنه عبارة عن عملية نظامية يتم من خلالها التوافق بين المؤسسة والشركاء الرئيسيين على الأولويات التي تعتبر ضرورية لتحقيق أهداف المؤسسة، وفي نفس الوقت تستجيب للبيئة المحيطة بها. والطريقة المثلى لاستغلال الموارد المتاحة وتخصيصها باتجاه تحقيق الأهداف. (العامري، 2009: www.sst5.com/readArticle.aspx?ArtID=234&SecID=47)

إن استخدام التقييم الذاتي في المدرسة يساعدها على معرفة نقاط القوة ومواطن الضعف فيها، ومدى فاعلية خططهم لتطوير وتحسين جودة التعليم الذي توفره المدرسة، ومدى انتظام إدارة المدرسة في التحقق من مستوى جودة التعليم، ومستوى الأداء العام للمدرسة، ومدى استخدام هذه المعلومات من أجل التخطيط الاستراتيجي المدرسي للتطوير بهدف إحداث التطوير الإيجابي المطلوب على الطلبة.

(دليل الرقابة المدرسية، 2010: 72)

لقد ذكر (Caritas Europa, SODA project, 2010, P. 24) أنه يوجد عدد من المراحل التي تمر بها عملية التقييم الذاتي، والتي تركز غالباً على جمع البيانات المطلوبة لعملية التقييم من أجل الوقوف على نقاط القوة و نقاط الضعف التي تعتبر كمدخلات في عملية التخطيط الاستراتيجي المدرسي، والشكل الآتي يوضح مراحل التقييم الذاتي للوصول إلى عملية التخطيط الاستراتيجي المدرسي:

رسم توضيحي (2) خطوات التقييم الذاتي كمدخل إلى عملية التخطيط الاستراتيجي المدرسي



المصدر: SODA project, 2010

وتجدر الإشارة إلى أن عملية التقييم الذاتي تهدف بالدرجة الأولى إلى معاونة العاملين في المدرسة على أن يدركوا إلى أي مدى نجحوا في تحقيق ما حددوه من أهداف، ويصلوا من خلال التقييم العلمي إلى تحديد مواطن القوة أو مواطن الضعف في الأداء، بما يعينهم على رسم السبل واتخاذ الوسائل التي تكفل زيادة فاعلية المدرسة في تحقيق أهدافها وتطوير أدائها، فالهدف الأساس للتقييم هو رفع كفاءة النظام التعليمي والارتفاع بمستوى أدائه من خلال العاملين فيه.

(دليل التقويم الذاتي للمدرسة، 2011)

إن الهدف من التقييم الذاتي هو وضع خطة استراتيجية قادرة على رفع مستوى الجودة في المؤسسة التعليمية من خلال تحديد خطط المؤسسة لتحقيق رسالتها. والأهداف الاستراتيجية هي الوسيلة لتحقيق رسالة المؤسسة، وتكون الأهداف الاستراتيجية نتيجة لدراسة كاملة لواقع المؤسسة من خلال تقييمها وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف فيها وكذلك علاقة المؤسسة بالبيئة الخارجية، ولابد للتخطيط الاستراتيجي أن يكون عملية مستمرة وعائدة، فلا يمكن أن تكون جهود الإدارة الاستراتيجية بمثابة نشاط لفترة زمنية واحدة أو لها بداية ونهاية. بل يجب أن تكون عملية مستمرة تتراكم فيها الخبرات، ويتم تطوير هذه الخبرات من خلالها. ولعل أحد الأسباب الرئيسة التي تفسر استمرارية عملية التخطيط الاستراتيجي هي استجابته للظروف الخارجية التي لا تتوقف أبداً، ومن ثم فيجب أن تظل الخطط والأدوات التي يتم تنفيذ تلك الخطط بها في حالة تعديل وتنقيح مستمر.

(Gates, 2010: http://www.sei.cmu.edu)

ومما سبق يتضح جلياً أهمية عملية التقييم الذاتي لما لها من تأثير كبير من خلال مخرجاتها على عملية التخطيط الاستراتيجي للوصول لمستوى الجودة المطلوب، وكذلك الفائدة الكبيرة التي تتحقق من خلال معالجة نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة، ومن المهم أن تكون عملية التقييم الذاتي مرتبطة بجدول زمني كي يتم الوقوف بشكل دوري على المستجدات في البيئتين الداخلية والخارجية، وأن تنعكس النتائج على الخطة الاستراتيجية.

المحور الثاني:
التخطيط الاستراتيجي المدرسي

- مقدمة.
- مفهوم التخطيط الاستراتيجي المدرسي.
- دوافع التخطيط الاستراتيجي المدرسي.
- أهداف التخطيط الاستراتيجي المدرسي.
- أهمية التخطيط الاستراتيجي المدرسي.
- خطوات التخطيط الاستراتيجي المدرسي.
- مهارات التخطيط الاستراتيجي المدرسي.
- مجالات التخطيط الاستراتيجي المدرسي.
- معوقات التخطيط الاستراتيجي المدرسي.
- تجارب معاصرة في التخطيط الاستراتيجي المدرسي.

مقدمة:

تعد عملية التخطيط إحدى أهم القواعد التي ترتكز عليها الإدارة المدرسية؛ وذلك لتحقيق أهدافها ورسالتها من خلال إعداد وتنفيذ ومتابعة وتقويم مجموعة من الخطط والبرامج والآليات لتحقيق نتائج معينة باستخدام إمكانيات مادية وبشرية متوافرة في المدرسة والمجتمع المحلي، وحيث إن المدرسة لا تستطيع أن تعيش منفردة وبعيدة عن البيئة التي تعمل فيها سواء البيئة الداخلية أو الخارجية، وإن من أهم الأمور التي تدل على فاعلية وظيفة التخطيط هو مدى قدرة المدرسة على التفاعل والتكيف مع خصائص المتغيرات البيئية التي تتعامل معها بما يحقق أهدافها ورسالتها.

ويعد التخطيط الاستراتيجي أحد أهم جوانب التخطيط، فهو يوفر خطة للمؤسسة تحدد مسارها وتكون عادة لفترة ما بين 3 – 5 سنوات تحتوي بداخلها على عدد من الاستراتيجيات التي توفر إطار عمل ليتم تنفيذه وفق الجداول الزمنية الموضوعة مع تحديد آليات المتابعة والتقييم، الأمر الذي يؤدي في نهايته إلى تنفيذ الخطط الموضوعة وضبط أي انحراف عن المسار المحدد قد يحدث أثناء التنفيذ بما يحقق أقصى فائدة مرجوة تعود على المؤسسة. (Harray، 2008: 15)

لذلك يعد التخطيط الاستراتيجي أداة إدارية تستخدمها المؤسسات بغرض تنفيذ أعمالها ومشروعاتها بصورة جيدة، وذلك من خلال حشد وتركيز طاقاتها والتأكد من أن جميع العاملين يسيرون في اتجاه تحقيق نفس أهداف الأنشطة الاستراتيجية، إضافة إلى تقويم وتعديل اتجاه المؤسسة استجابةً للتغيرات البيئية. (أبونصيب ويوسف، 75:2013)

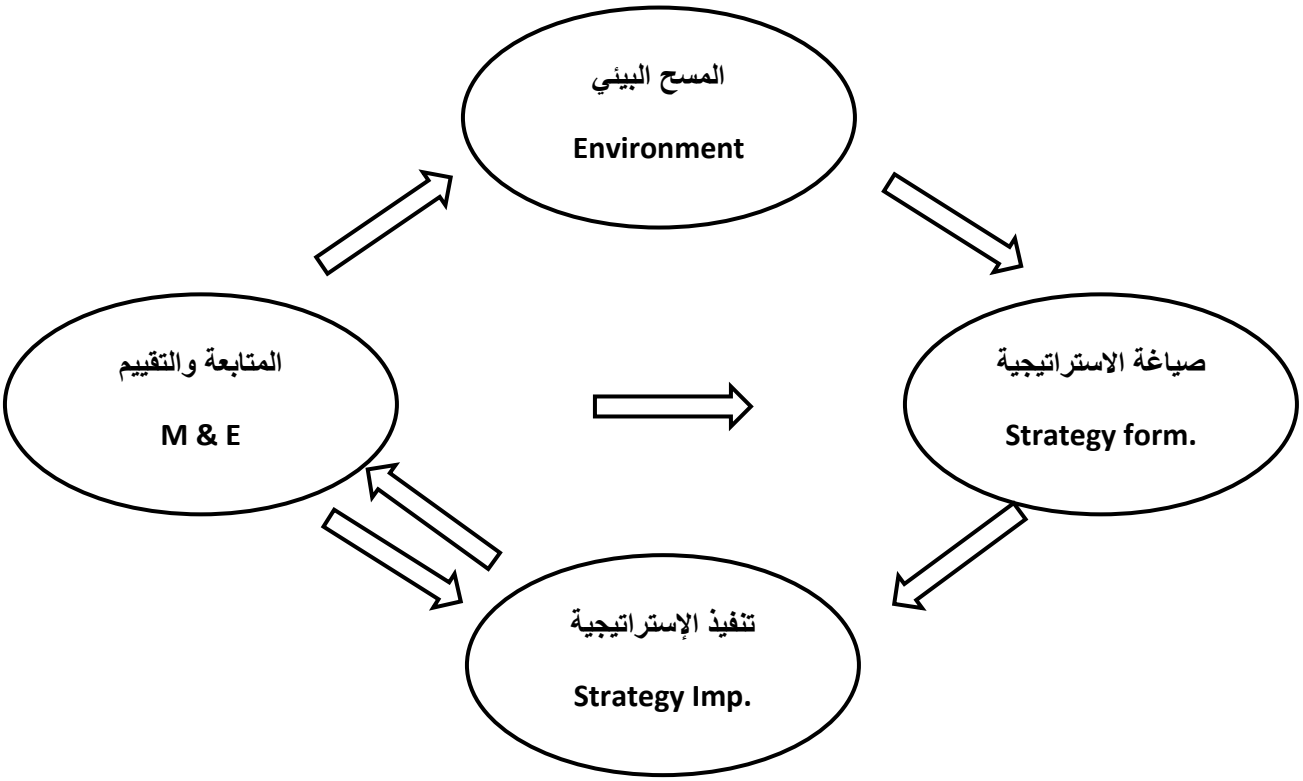
إن التربية كغيرها من جوانب النشاط البشري تشهد مرحلة غير مسبوقة من التغير، حيث أصبح من الصعوبة بمكان التنبؤ بالمستقبل، وأصبح هناك حاجة ملحَّة لاستخدام أدوات مساعدة، لعله من أهمها التخطيط الاستراتيجي الذي يعد الوسيلة الناجحة للمحافظة على الحركة بالاتجاه الصحيح وسط كم هائل من المشتتات، فهو عملية دائبة مستمرة تستطيع بواسطتها المدرسة أن تحافظ على اتجاه تطورها إلى المستقبل وذلك بإجراء التعديلات الضرورية التي تستجيب للتغيرات السريعة في البيئتين الخارجية والداخلية. (القطامين، 44:2002)

كما أن المجتمعات العربية بعامة والمجتمع الفلسطيني بخاصة يمر في ظل متغيرات اقتصادية وسياسية وسكانية وتنظيمية، وهذه المتغيرات والأزمات أثرت على التخطيط التربوي، مما دفع المخططين والإداريين للأخذ بالتخطيط الاستراتيجي، حيث لم يعد التخطيط الحالي المتبع بهذا التعليم قادر على إيجاد الحلول لها، فالتخطيط الاستراتيجي يهتم بتحليل البيئة الداخلية للمؤسسة التعليمية بهدف رصد جوانب الضعف فيها والاستفادة من جوانب القوة لعلاج جوانب الضعف، إضافة إلى تحليل البيئة الخارجية لها، بهدف التعرف إلى الفرص المتاحة فيها والاستفادة منها في تقليل التهديدات المؤثرة. (الشاعر،2007: 49).

فيما ذكر شبلاق (2006) أن التخطيط الاستراتيجي المدرسي ينظر نظرة شمولية للبيئة الداخلية والخارجية، وكل ما يؤثر على أداء المدرسة والتركيز على العمليات داخل المدرسة والنهوض بأداء مدير المدرسة إلى أقصى درجة ممكنة، وتنمية مهارات التخطيط وتوفير الإمكانات، ويسعى من خلالها مدير المدرسة لإيجاد تصور يستطيع من خلاله تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمدرسة. (شبلاق، 63:2006)

فالتخطيط الاستراتيجي كأسلوب إداري يختلف عن غيره من أساليب الإدارة الفعالة في كون مبادئه الأساسية وأساليبه ونظرياته قد جرى تطويرها بمزيج من التجارب العملية الميدانية والفكر الأكاديمي المنهجي المتخصص، فهذه المبادئ والأساليب كانت وليدة واقع عملي ميداني مدعوم بفكر أكاديمي نابع من الحاجة إلى تطوير أداء المؤسسات على المدى البعيد لضمان بقائها، وخلق أجواء حيوية تستفيد من الإمكانات المتاحة بصورة فعالة تعتمد التخطيط الاستراتيجي كأسلوب علمي بارع لتحقيق الأهداف. (القطامين، 2002: 20)

ويوضح الشكل الآتي التفاعل المتبادل بين مكونات الخطة الاستراتيجية:



رسم توضيحي (3) التفاعل المتبادل بين مكونات الخطة الاستراتيجية

المصدر: (الكرخي، 2009: 60)

مفهوم التخطيط الاستراتيجي المدرسي:

لقد مر مفهوم التخطيط الاستراتيجي المدرسي منذ أكثر من عشر سنوات بمرحلة إعادة صياغة وتعريف، مستجيباً في ذلك لتحولات عميقة اعترت ميدان العمل المدرسي ومفاهيمه الرئيسة خلال التسعينيات، بما يعني إعادة النظر في كثير مما كان متداولاً عقوداً طويلة من الأفكار حول حدود ذلك التخطيط وأبعاده ودائرة تأثيره، وكذا إعادة النظر في طبيعة ما يربط بينه وبين المفاهيم والمحددات التعليمية والسياسات الأخرى من علاقات. (مدبولي، 13:2001).

ولقد تعددت المفاهيم والتعريفات حول التخطيط الاستراتيجي المدرسي ومن هذه التعريفات ما يلي: يعرفه العويسى (2003) بأنه: "تلك العملية التي يقوم فيها مدير المدرسة والمشاركون له في عملية التخطيط بوضع تصور لمستقبل المدرسة ، وتطوير الإجراءات والعمليات والوسائل الضرورية لتجسيد

ذلك التصور المستقبلي، ومواجهة ما يرتبط به من تغيرات حاصلة في البيئتين الداخلية والخارجية المؤثرة على العمل المدرسي، من خلال الاستخدام الأمثل للموارد والمصادر".

(العويسى، 2003: 56)

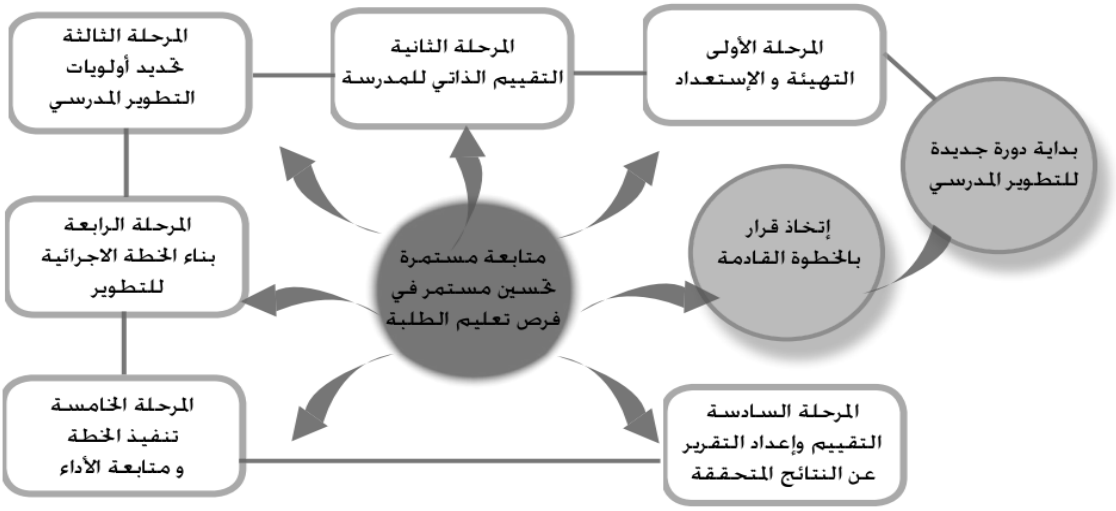
ويعرفه (حجي، 2009) بأنه :"أداة للإدارة لتحسين أداء التعليم ومؤسساته،عن طريق ضمان التزام جميع العاملين بالعمل لتحقيق الأهداف، وتكييف الواقع التعليمي وأداء مؤسساته للمتغيرات البيئية والمجتمعية". (حجى، 264:2009)

ويعرفه (شبلاق، 2006) بأنه :"عبارة عن تصور للمستقبل قائم على إدراك مدير المدرسة للمتغيرات المرتبطة بالبيئة الداخلية والخارجية في مدرسته بهدف الانتقال من وضع المدرسة الحالي إلى وضع أفضل متوقع في المستقبل من خلال تحليله للبيئة الداخلية والخارجية للمدرسة، ليتميز بالرؤية الشاملة والكاملة والبعد الزمني، وهدفه ليس مجرد الإصلاح أو التعديل بل التغيير الجذري، ليضع مدير المدرسة أمام تصور مبدع مفكر". (شبلاق، 61:2006)

ويعرفه (حسين، 2002) أنه: "منهج نظامي يستشرف آفاق المستقبليات التربوية المحتملة والممكنة، ويستعد لمواجهتها بتشخيص الإمكانات المتاحة والمتوقعة وتصميم الاستراتيجيات البديلة، واتخاذ قرارات عقلانية بشأن تنفيذها ومتابعة تنفيذها". (حسين، 139:2002)

من خلال التعريفات السابقة ترى الباحثة أن التخطيط الاستراتيجي المدرسي أداة مهمة لتوجيه الجهود نحو الاستثمار الأمثل لكافة الفرص المتاحة؛ من أجل تحقيق ما تصبو إليه المدرسة من أهداف وجدت لأجلها، والاستفادة من هذا النوع من التخطيط في تطوير العمل المدرسي والنهوض به نحو الأفضل، حيث يعد التخطيط الاستراتيجي الطريق الأمثل نحو الجودة والتطوير والتحسين المستمر، حيث يتضمن اختيار البديل الأفضل وفق ما هو متاح من إمكانات، وطبيعة الأهداف المرغوب في تحقيقها من ناحية أخرى.

ويوضح الشكل الآتي خطوات التخطيط المدرسي:



رسم توضيحي (4) خطوات التخطيط المدرسي

المصدر: الدليل الإجرائي لمدير المدرسة، وزارة التربية والتعليم العالي، دولة فلسطين.

أهمية التخطيط الاستراتيجي المدرسي:

تكمن عملية الإدارة الاستراتيجية التعليمية في تعزيز عملية التكيف والانسجام بين المدرسة والبيئة التي تتميز بطابع التغير، وذلك من خلال تطوير نموذج قابل للتعديل، يمكن تطبيقه بغية تحقيق مستقبل المدرسة. وإن التخطيط الاستراتيجي يساعد المدرسة في ترتيب أولوياتها، وتلبية احتياجات أعضائها، بشرط أن تتصف الخطة الاستراتيجية بالمرونة والإجرائية والقابلية للتنفيذ، وأن تكون دليلاً ومرشداً لتنفيذ البرامج التعليمية وتقويمها، ومواءمتها للظروف المتغيرة. (حجى ،2009:61)

وعلى ذلك فقد أضحى المخطِّط المدرسي مطالبًا بأن يلتمس لمدرسته طريقًا وموقعاً خاصاً بها على خريطة المستقبل، وأن يضع خططاً استراتيجية بعيدة المدى لتحقيق رؤيتها تلك، آخذاً ما يطرحه المخططون التربويون التعليميون من أفكار وتوجهات مستقبلية في اعتباره ليس بوصفها محددات ملزمة له بشكل إجباري، كما كان في السابق، بل بوصفها مؤشرات إرشادية يمكنه الاستهداء بها بشكل اختياري. (مدبولي، 2001: 20)

ويذكر (هلال، 58:2007) أن أهمية التخطيط الاستراتيجي المدرسي تكمن في أنه يزود المؤسسة بالفكر الخاص بها، ويساعد على تكوين رؤية استراتيجية وتخصيص الموارد، وكذلك تكامل الأنشطة الإدارية والتنفيذية، وإعداد كوادر للإدارة العليا.

فيما يرى (سلمان، 25:2012) أن أهمية التخطيط الاستراتيجي للمدرسة تتمثل في أنه: يساعد في وضع مدير المدرسة ومجلسها والفريق الإداري بها في حالة من التركيز الدائم على مصير المدرسة ومستقبلها، ويساعد القيادة الموجودة على تحديد القضايا الجوهرية التي تواجه النظام، ويساعد فريق الإدارة الموجود على الشعور بأن لديه القدرة على الرقابة والتحكم في مستقبل المدرسة، فالمشكلات تكون موجودة ولكنها في نطاق ما هو معروف ومفهوم.

وترى الباحثة أن أهمية التخطيط الاستراتيجي المدرسي تكمن في أنه يساعد في توصيل رؤية ورسالة وأهداف وأنشطة المدرسة لممولين وجذب متطوعين وأعضاء جدد للمؤسسة، وكذلك إيجاد توجه لدى أعضاء هيئة التدريس نحو العمل الفريقي وفهم أهداف المدرسة، وكذلك على فهم أفضل للمدرسة ومجال عملها من قبل أعضاء مجلس الإدارة وبالتالي امتلاك القدرة على التأثير في المدرسة بنجاح، وأخيراً يساعد إدارة المدرسة في استغلال كافة الإمكانات المتاحة من أجل تحقيق ما تصبو إليه المدرسة.

أهداف التخطيط الاستراتيجي المدرسي:

ترى الباحثة أن التخطيط الاستراتيجي في المنظمات التربوية والتعليمية هو تخطيط يأخذ في الاعتبار المتغيرات الداخلية والخارجية، ويحدد القطاعات والشرائح المستهدفة وآليات تحقيق النتائج الفعالة . ويجيب على سؤال إلى أين نحن ذاهبون؟ آخذاً في الاعتبار الرؤية المستقبلية للمؤسسة التربوية وعلاقة الارتباط والتكامل بين جوانب المؤسسة والأنشطة التربوية والإدارية المختلفة بها، والعلاقة بين المؤسسة التربوية والتعليمية وبيئتها، ويعد التخطيط الاستراتيجي أحد المكونات الأساسية للإدارة الاستراتيجية ويختلف عن التخطيط التقليدي، حيث يعتمد على التبصر بوضع المؤسسة التربوية والتعليمية في المستقبل وليس التنبؤ بالمستقبل والاستعداد له.

ويرى (شبلاق، 61:2006) أن الهدف من التخطيط الاستراتيجي المدرسي هو تحسين نوعية التعليم والتعلم في المدرسة والتغيير والإصلاح التربوي من خلال الإدارة المدرسية الناجحة، والنشاطات والعمليات التي يقوم بها مدير المدرسة بالتعاون مع فريق التطوير المدرسي، منطلقاً من رؤية واضحة ورسالة محددة المعالم، وخطة طموحة تحقق الأهداف الاستراتيجية ومحاولة الاستفادة من نقاط القوة وتجاوز إخفاقات الماضي والتغلب عليها لتنسجم الخطة مع التوجهات الجديدة لمتطلبات التربية.

ومن الواجب على المديرين قبل كل شيء معرفة ما الذي يمكن للتخطيط الاستراتيجي أن يحققه للمدرسة، حيث إن هناك العديد من الأهداف التي يمكن للتخطيط الاستراتيجي أن يحققها، ومن أهم هذه الأهداف كما يراها (غنيمة، 2005: 445-446) ما يأتي:

أ. تغيير اتجاه المؤسسة التربوية.

ب. تحليل نقاط الضعف والقوة والفرص والتهديدات.

ج. تحقيق تنسيق أفضل بين أنشطة المدرسة.

د. تحسين الاتصالات.

هـ. إحكام الرقابة على العمليات.

و. تنمية الإحساس لدى المديرين نظراً لفهمهم للبيئة المتغيرة واستعدادهم للتكيف معها.

ز. تدريب المديرين.

ح. تحديد أهداف أكثر واقعية.

ط. تركيز الموارد البشرية والمالية والمادية على الأشياء المهمة للمدرسة.

معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي المدرسي:

بالرغم من تعدد الفوائد التي تحققها المدرسة من تطبيق التخطيط الاستراتيجي في عملها، إلا أنها تواجه بعض المعوقات كأي عملية إدارية، ويحدد (الشاعر، 85:2007) معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في عجز القيادات عن إعداد السياسات الإجرائية الخاصة بالتخطيط والبرمجة والتنفيذ والمراقبة والمتابعة والتقويم لما يخدم العمل الإداري في المدرسة، وتقادم الأساليب المتبعة في التخطيط وعدم متابعتها للمستجدات الحضارية والمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتقنية والعلمية،

وكذلك غياب أسلوب التخطيط الفعال الذي يهدف إلى تحقيق الرقي للمدرسة والعاملين فيها، وعدم الاهتمام بتدريب القائمين على إعداد الخطط الاستراتيجية وتوفير الحوافز المادية والمعنوية لهم، وغياب التنسيق بين الإدارات العليا والتنفيذية واعتماد المركزية في الصلاحيات لدى بعض القيادات العليا وعدم تفويض العاملين.

ويضيف (الحاج محمد، 2011: 382-383) مجموعة أخرى من معوقات التخطيط الإستراتيجي والتي تشمل صعوبة التنبؤ بالتغيرات المستقبلية المتسارعة سواء في التعليم أو في المجتمع، واستخدام أساليب مستقبلية في التعليم كالمشاهد ودلفي والخريطة التربوية بدلاً من التخطيط الاستراتيجي، وكذلك استغراق التخطيط الاستراتيجي في التفاصيل يقلل من النظرة الشاملة للعملية التخطيطية، وصعوبة ترجمة الأهداف الاجتماعية الى أهداف كمية حتى يمكن قياسها، ووضع موازنة دقيقة تعبر عن احتياجات الخطط وإنما توضع بناءً على تقديرات سابقة. (الحاج محمد، 2011: 382-383)

وقد أوضح كلٌّ من(إدريس والمرسي، 35:2002) بأن من أكثر المعوقات التي تواجه المؤسسات في الانخراط في ممارسة التخطيط الاستراتيجي هي: استنزاف الوقت أثناء تنفيذ المديرين في عملية التخطيط الاستراتيجي، وضعف الالتزام بالتنفيذ، إذ لم يقم المشاركون في صياغة الاستراتيجية بتوجيه عمليات التنفيذ ومتابعتها، وكذلك الإحباط الناتج عن عدم تحقيق الأداء أو النتائج المرغوبة.

ويمكن للباحثة استعراض بعض المعوقات الأكثر شيوعاً التي تقف عقبة أمام تطبيق التخطيط الاستراتيجي المدرسي، وهي كالآتي:

أ. جمود الأساليب المتبعة في عملية التخطيط الاستراتيجي المدرسي وعدم تطويرها.

ب. ضعف الاهتمام بتدريب القائمين على إعداد الخطط الاستراتيجية وتنمية مهارات الإعداد لديهم.

ج. ضعف التعامل مع عملية التخطيط الاستراتيجي بجدية، والسبب في ذلك عدم اقتناع البعض بجدوى عملية التخطيط الاستراتيجي المدرسي، وغياب الدعم المادي والمعنوي للقائمين على عملية التخطيط الاستراتيجي المدرسي.

خطوات التخطيط الاستراتيجي المدرسي:

نظراً للتطورات التكنولوجية المتسارعة التي يشهدها عالمنا المعاصر وانعكاس ذلك على مؤسساتنا التربوية والتي من أهمها المدرسة، والتي تسعى دوماً للارتقاء بعطائها، ولعظم المهمة الملقاة عليها فمن الواجب على المدرسة أن تسعى نحو تخطيط استراتيجي تسير من خلاله وفق خطوات محددة من أجل ضمان جودة عالية في تحقيق المخرجات التي تسعى المدرسة لتحقيقها.

وقد اختلف العلماء حول خطوات التخطيط الاستراتيجي، فالبعض يرى أن الرؤية الاستراتيجية تأتي في مقدمة خطوات التخطيط الاستراتيجي، إلا أن "جون برايسون" يختلف عن هؤلاء، ويرجح أن تأتي الرؤية الاستراتيجية بعد مرور أكثر من دورة للتخطيط الاستراتيجي، ويبرر هذا الاختلاف قائلاً: "إن ذلك يرجع إلى سببين، أولهما: أنه لا ينبغي بالضرورة أن تكون لكافة المؤسسات (رؤية) في حين أن هناك مؤسسات تضع الرؤية الاستراتيجية واضحة، ومفصلة بنجاح في مرحلة مبكرة جداً من مراحل التخطيط الاستراتيجي، وثانيهما: أن أغلب المؤسسات لا تتمكن من رؤية النجاح إلا بعد المرور بعدة تجارب من التخطيط الاستراتيجي، حيث إن الرؤية تمثل تحدياً، وتجسد التوتر الواقع بين ما تريده أي مؤسسة، وما يمكنها الحصول عليه، ولا بد أن تكون قابلة للتطبيق".

(عزازي، 2009: 36)

ويذكر (الكرخي، 59:2009) خطوات التخطيط الاستراتيجي في الآتي:

1. مرحلة التحليل والرصد البيئي Invironmental Scanning
2. مرحلة صياغة الاستراتيجية Strategy Formulation
3. مرحلة التطبيق Strategy Implementation
4. مرحلة المتابعة والتقييم Monitoring and Evaluation

ويرى (بن دهيش وآخرون، 173:2005) خطوات التخطيط الاستراتيجي المدرسي تتمثل في النقاط الآتية:

أ. تحديد الرؤية الكلية للمؤسسة المدرسية وتحديد الاتجاهات والأهداف، ونوع المعلومات الأساسية التي ستستند إليها الخطة.

ب. التخطيط للتخطيط: وتعني هذه المرحلة بجمع البيانات الخاصة بالاهتمامات الخارجية والداخلية والخاصة في الماضي والحاضر، والتنبؤ بالأداء المستقبلي والمخاطر والتهديدات المتوقعة من البيئة الخارجية، واختيار فريق التخطيط وتحديد الأدوار وتعيين نوع المعلومات ومصادرها.

ج. تحديد الجاهزية: أي مدى التزام القيادة الإدارية بالتخطيط، وتقبلها للتغيير وتوقع المؤسسة المدرسية من الاستراتيجية.

د. تشكيل الخطط: وتشتمل هذه المرحلة على وضع الاستراتيجيات المثلى بعد رصد الوضع الراهن مثل الأنشطة الأساسية، والأهداف والسياسات، وتنظيم المصادر وتصميم الوسائل التي تكفل تحقيق الأهداف بنجاح ووصف آلية التنفيذ.

هـ. التنفيذ والمتابعة: وتحتوي هذه المرحلة على جميع الأنشطة الإدارية كالدافعية والحوافز والرقابة والتقويم. (بن دهيش وآخرون،45:2005)

فيما ذكرت (وكالة الغوث الدولية، 2002) مجموعة من خطوات التخطيط الاستراتيجي المدرسي تمثلت في الآتي:

أ. الاتفاق المبدئي على عملية التخطيط الاستراتيجي: حيث يتفق المدير مع فريق التطوير بالمدرسة والمعلمين والإداريين على التغيير والتطوير المدرسي.

ب. تحديد التشريعات والقوانين التي تحكم المدرسة :من خلال تعليمات ونشرات الوزارة، والإشراف والمتابعة مع الإدارة التعليمية.

ج. تحديد رسالة واضحة ذات أهداف وغايات محددة ومشفوعة بتصور مستقبلي مما يتطلب للمدرسة مديراً استراتيجياً.

د. تحليل البيئة الخارجية واستغلال الفرص المتاحة والتغلب على التحديات والتهديدات.

هـ. تحليل البيئة الداخلية من خلال الاستفادة من نقاط القوة واستثمارها، ونقاط الضعف التغلب عليها وتحليل القضايا الاستراتيجية التي تواجه المدرسة، مثال: (قضية الكثافة الصفية) كيف

يمكن حلها؟، ما هي الإمكانات لحلها؟، ما هي مساهمات المجتمع المحلي لحلها؟ ما البدائل مع إعداد البرامج والإجراءات؟.

و. صياغة الاستراتيجيات المناسبة لمواجهة تلك القضايا.

ز. صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة.

(وكالة الغوث الدولية، 2002)

مما سبق تؤيد الباحثة وجهة النظر التي تبناها جون برايسون في أن أغلب المؤسسات لا تتمكن من الرؤية بنجاح إلا بعد المرور بعدة تجارب من التخطيط الاستراتيجي، كي تكون قادرة على وضع الرؤية التي تلائم قدراتها وإمكاناتها.

خطوات التخطيط الاستراتيجي:

الخطوة الأولى: التحليل الاستراتيجي:

لقد أصبح التحليل الاستراتيجي ضرورة استراتيجية تسعى من خلالها المؤسسات إلى تحقيق توازنٍ بين الفرص والمحددات والقدرات الاستراتيجية في إطار الغرض الاستراتيجي للمؤسسة، وتوقعات المستفيدين منها. وللتحليل الاستراتيجي دلالات محددة تتجسد في بعدين، الأول: يهتم بتحليل المركز الاستراتيجي للمؤسسة في بيئتها التنافسية والكيفية التي تتأثر بها الخيارات الاستراتيجية بأبعاد قوى التنافس كقوى إعاقة أو إسناد، أما البعد الثاني: فيهتم بتحليل الموارد والقدرات الاستراتيجية التي تحدد بدورها المرونة الاستراتيجية للمؤسسة في استثمار الفرص وتجنب التهديدات وتحقيق المزايا التنافسية.(الدوري وصالح، 87،88:2009)

ويعد التحليل الاستراتيجي بمثابة المرحلة التمهيدية التي يتم خلالها إعداد الصورة البانورامية للواقع وتوجهاته، وتعيين عدد من القضايا أو التحديات التي تحتاج إلى اتخاذ قرار بشأنها، وتحديد موقف المدرسة منها، ويرى (مدبولي، 2001: 64) أن في هذه المرحلة تجري التحليلات الآتية:

1. تحليل البيئة بمعانيها وأبعادها المختلفة: محلياً، ووطنياً، وإقليمياً، وعالمياً، من حيث الواقع السياسي والاجتماعي والثقافي.

2. تحليل الزبائن (العملاء المستفيدون): تحديد خصائص كل من التلاميذ الملتحقين واحتياجاتهم وقدراتهم وخلفياتهم، وكذلك تحليل احتياجات سوق العمل ومتطلباتها.
3. تحليل إنتاجية المدرسة وخدماتها: تقويم المناهج وطرائق التدريس واستراتيجياته، وكذلك الأنشطة المدرسية وبرامج الرعاية، والمرافق والتسهيلات، ومعدلات تدفق أفواج التلاميذ والمؤشرات الكمية والكيفية الدالة.
4. تحليل الجهات المنافسة: تقييم مواقف المنافسين في السوق التعليمية ومقارنتها بموقف المدرسة.

أدوات التحليل الاستراتيجي:

إن تحليل البيئة المدرسية بشقيها الداخلي والخارجي يحتل أهمية قصوى في عملية التحليل الاستراتيجي البيئي، حيث معرفة الفرص والمخاطر التي من المحتمل أن تهدد مسعى المدرسة وهدفها، فالتعامل مع الفرص المتاحة بإيجابية، واتخاذ التدابير اللازمة لتجنب المخاطر يحقق نجاحاً كبيراً للمدرسة.

ويذكر الدجني أن هناك العديد من الفوائد لأدوات التحليل الاستراتيجي، فهي تسهم في مقارنة المؤشرات للمؤسسة التعليمية مع غيرها من المؤسسات الإقليمية والدولية، وتوضح مستويات الدعم على المستوى القريب والبعيد، وتحدد مدى قدرة المؤسسة التعليمية على مواجهة التحديات المجتمعية والسياسية والتكنولوجية السائدة، ويستدل من خلالها المعنيون ببعض الخصائص المتعلقة بالعاملين أو في البيئة المحيطة بهم.

(الدجني، محاضرات في التخطيط الاستراتيجي: www.iugaza.edu.ps)

ولقد تعددت وتنوعت أدوات التحليل الاستراتيجي، إلا أن الباحثة اقتصرت في دراستها على الأدوات الأكثر شيوعاً واستخداماً في المجال التربوي، وقامت بتطبيق كل أداة من هذه الأدوات على المدرسة وتوضيح كيفية استفادة المدرسة من كل أداة من أدوات التخطيط الاستراتيجي من أجل تحقيق أهدافها التي تسعى لتحقيقها.

الأداة الأولى: القوى التنافسية وتحليل قوى المنافسة الخمس:

إن نجاح المؤسسة في مواجهة منافسيها لن يكتمل إلا بإدراكها لحجم إمكاناتها والعمل على تعزيزها من خلال تثمين ما هو إيجابي، ومعالجة ما هو سلبي، ومن هنا تظهر أهمية النجاح الاستراتيجي في تعزيز تنافسية المؤسسة.

ويعرف (Porter, M, 2001, P. 62-78) الميزة التنافسية على أنها: "عملية اكتشاف طرق جديدة أكثر فاعلية من تلك المستعملة من قبل المنافسين، وقدرة المؤسسة على تجسيد ذلك الاكتشاف ميدانياً".

فالمنافسة بمنظور بورتر لا تعني شدة التنافس بين المنظمات ذات الصناعات البديلة، أو التي تقدم ذات القيمة المضافة للزبون فحسب، بل إنها تضم كثافة الداخلين الجدد للصناعة والقوة التساومية للمشترين والموردين. (الدوري وصالح، 94:2009)

ويعد نموذج بورتر لتحليل قوى المنافسة من أشهر وأفضل النماذج المستخدمة لمعرفة قوى المنافسة وكيفية مواجهتها، كما أنه يساعد المؤسسة على فهم العوامل البيئية المحيطة بها، ولقد صمم بورتر النموذج المتألف من خمسة عناصر قوى، لكي يمكِّن المؤسسة من تحديد وتحليل العناصر الخارجية التي تؤثر على سير عملياتها ونجاحها. والقوى الخمس يمكن تحديدها على النحو الآتي:

أ. التحدي بين المتنافسين في الصناعة (المنافسة الحالية).
ب. قوى التعامل من جانب العملاء (قوة العملاء التفاوضية).
ج. قوى التعامل من جانب المجهزين الموردين (قوة الموردين التفاوضية).
د. التهديد من جانب داخلي السوق الجدد (دخول منافسين جدد للسوق).
هـ. التهديدات من جانب البدلاء" السلع والخدمات البديلة (تحديد البدائل).

(Porter, 1985, P.20)

ولابد من تحديد الخطوات العملية المصاحبة لتلك الاستراتيجيات، وأن تكون تلك الخطوات مصحوبة بمستويات عالية من الأداء المنظمي، وقد أشار (Akan et al., 2006) إلى أن هناك مجموعة من الخطوات العملية المفسرة للأداء المنظمي التنافسي، والتي تمثل في الوقت ذاته تمثيلاً مفهوماً لجميع

استراتيجيات بورتر التنافسية الأساسية، مع الإشارة إلى المؤشرات الدالة إحصائياً في الأداء، والموضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (1): استراتيجيات بورتر التنافسية الأساسية

استراتيجية التمايز	استراتيجية قيادة التكلفة	استراتيجية التركيز مع التكلفة المنخفضة	استراتيجية التركيز مع التمايز
-الإبداع في التكنولوجيا والأساليب التسويقية*. - تعزيز الإبداع والقدرات الخلاقة*. - بناء حصة سوقية كبيرة*.	-تقليل تكاليف التوزيع*.	- تقديم خدمة مميزة للزبون*. - تحسين الكفاءة التشغيلية*. - الرقابة على جودة المنتجات*. - التدريب المكثف للأفراد العاملين في الصف الأمامي من المؤسسة*.	- تقديم المنتجات الخاصة*. - إنتاج سلع أو خدمات للحصص السوقية ذات السعر العالي*.

المصدر: Akan, O., Allen, R.S., Helms, M.M., & Spralls, S.A. (2006) p.45.

جدول (2) التطبيق التربوي لأداة القوى الخمس على مدرسة خاصة كمثال:

المنافسة الحالية	احتمالية دخول منافسين جدد	تهديد البدائل	قوة العملاء التفاوضية	قوة الموردين التفاوضية
• عدد المدارس الخاصة في المنطقة • الموارد والإمكانات المتاحة في المدارس الخاصة. • مدى دعم الجهات المانحة للمدارس الخاصة. • تأثير المدارس الأخرى على مستوى الرسوم المدرسية. • جودة ونوعية التعليم والأنشطة المقدمة من قبل المدارس المختلفة. • القيود والقوانين الحكومية.	• بناء مدارس يحتاج لرأس مال عالٍ. • حتى تكون المدرسة مجدية اقتصادياً يجب وجود طاقة استيعابية كبيرة(عدد الطلبة، القاعات، المختبرات، عدد الكادر الأكاديمي). • قيود وعوائق تفرضها الحكومة تحد من دخول منافسين جدد (إعطاء تراخيص). • وجود برامج أكاديمية _ذات سمعة وشهرة حسنة_ (حساب الذكاء العقلي).	• العمر الزمني للمدرسة. • سمعة المدرسة. • موارد وإمكانات المدرسة.	• استطاعة الطلبة الاستفادة من البرامج الأخرى، استطاعة الطلبة الحصول على معلومات حول تكاليف الخدمات المقدمة. • يتوفر لدى الطلبة معلومات كافية عن البرامج الأكاديمية. • تتميز المدرسة بتوافر برامج محفزة. • قدرة الطلبة على الانتقال من المدارس لأخرى بسهولة.	• إذا كانت الخدمة التي نحصل عليها من المورد لا يمكن أن نحصل عليها من غيره أو يمكن الحصول عليها من عدد قليل من الموردين فإن الموردين في هذه الحالة تكون لهم قوة تفاوضية عالية. • إقبال أولياء الأمور على تسجيل أبنائهم في المدرسة. • مشاركة أولياء الأمور في الأنشطة المقدمة في المدرسة.

الجدول من إعداد الباحثة.

الأداة الثانية: عوامل النجاح الحرجة:

عوامل النجاح الحرجة CRITICAL SUCCESS FACTORS (CSF'S): هي عدد محدود من العوامل التي تُحدد من قِبَل الإدارة العليا لكل مؤسسة، والتي يعتمد عليها نجاح أو فشل المؤسسة في أدائها لأعمالها، وتختلف هذه العوامل من مؤسسة لأخرى، حسب نشاطها، وحجمها، وطريقة أدائها لعملها، والتي من خلالها يمكن للمؤسسة أن تحقق نتائج مرضية ونجاح مؤكد لرسالتها وأهدافها، وقد قدمت فكرة عوامل النجاح الحرجة أول مرة من قبل رونالد دانيال في 1960م، وقد أطلق عليها العديد من المسميات، فالبعض يسميها عوامل النجاح الحرجة والآخر يطلق عليها عوامل النجاح الحاسمة. (mind tools, 2013)

وقد ذكر (الكرخي، 1992:225 –230) عوامل النجاح الحرجة على النحو التالي:

أنواع عوامل النجاح الحرجة:

أ. عوامل النجاح الرئيسة الصناعية: والتي تستخرج من خصائص ومميزات المنشأة الصناعية.

ب. عوامل النجاح الرئيسة البيئية: وهي التي تستخرج من التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية.

ج. عوامل النجاح الاستراتيجية: والتي تقوم على خصائص وحاجات التخطيط الاستراتيجي.

د. عوامل النجاح الآنية سريعة التغير: وهي التي تستند إلى الحاجات والمتغيرات الداخلية للمؤسسة.

خصائص عوامل النجاح الحرجة:

أ. قابليتها للقياس وفق مؤشرات عامة.

ب. وجودها مترافقة مع الأهداف.

ج. احتوائها على قدرات المؤسسة مثل نوع الخدمات ومؤهلات العاملين ومهاراتهم والتكنولوجيا المستخدمة.

د. علاقتها الوطيدة برسالة المؤسسة وتحدثها عن المستقبل.

هـ. ترابط بعضها بالبعض الآخر ووجود التناسق والانسجام فيها.

خطوات إعداد عوامل النجاح الحرجة:

أ. توفير المعلومات والبيانات التي تتعلق بحياة المؤسسة وبيئتها الخارجية.

ب. السعي لفهم المفاصل الأساسية لبيئة المؤسسة باستخدام المعلومات والبيانات التي تتوفر لدراسة واقع المؤسسة.

ج. دراسة أسباب نجاح المنظمات المشابهة وفشلها.

د. اختيار العوامل التي يمكن قياسها لأنها الأرجح للتحقيق.

هـ. اختبار العوامل الأكثر أثراً على أداء المؤسسة.

(Morrison, 2012: http://rapidbi.com/how-to-write-a-critical-success-factor-sf/#WhatareCSFs)

ويوضح (الكرخي، 2008: 228) أن هناك فرقاً بين عوامل النجاح الحرجة (CSF's) ومؤشرات الأداء الرئيسة (KPI's) في أن عوامل النجاح الحرجة هي عناصر مهمة وحيوية لنجاح الاستراتيجية، بينما مؤشرات الأداء هي مقاييس لمدى وحجم النجاح المتحقق في الاستراتيجية.

جدول رقم (3) تطبيق أداة عوامل النجاح الحرجة (CSF's) في المدرسة:

رؤية المدرسة	رسالة المدرسة	الهدف الاستراتيجي	النتائج المتوقعة	عوامل النجاح الرئيسة	مؤشرات القياس
– إعداد جيل متعلم منتمي لدينه ووطنه ولأمته يتسلح بالمثل العليا يمتلك الأمور الحياتية.	– توفير بيئة تعليمية غرس القيم الدينية والوطنية والقومية في نفوس الطلاب التواصل مع المجتمع المحلي ومؤسساته.	– تعزيز التواصل مع المجتمع المحلي لخدمة الطلاب.	– استثمار طاقات وكفاءات المجتمع المحلي من أجل خدمة الطلاب وتفعيل دوره .	– وجود عدد كبير من أولياء الأمور ذوي مؤهلات علمية عالية. – وجود علاقة لبعض أولياء الأمور مع	– التخطيط للعديد من الأنشطة . التنسيق مع بعض المؤسسات لتنفيذ الزيارات. – توفير الدعم المادي لتغطية الأنشطة .

	– توفير حاجات المعلمين المادية والنفسية لأداء دورهم على أكمل وجه.			مؤسسات المجتمع. – الوضع الاقتصادي لأولياء الأمور جيد. – وجود عدد كبير من المؤسسات بالقرب من المدرسة.	– سهولة وسرعة توجه الطلاب للمؤسسة
الجدول من إعداد الباحثة.					

الأداة الثالثة: أداة بست PEST:

هي أداة تستخدم لتحليل وتطوير البيئة الخارجية للمؤسسة سواء كانت صغيرة أو متوسطة، تحديداً عند دخول السوق حديثاً أو عند التأسيس، أو بعد التأسيس بفترة قريبة.

وهذا التحليل يساعد على اتخاذ القرار، وتصويب مسار الشركة أو المؤسسة إذا كانت تسير في اتجاه غير الاتجاه السليم، وهو أيضًا دراسة تشمل جميع العوامل الخارجية المؤثرة على الشركة أو المؤسسة، وترجع أداة PEST إلى العام 1960 من خلال Francis J. Aguilar حيث قام بمناقشة "ETPS" وبعد وقت قام Arnold Brown بإعادة تنظيمها إلى "STEP" كوسيلة لتنظيم نتائج الاستطلاع البيئي.

ويهدف تحليلPEST إلى تحديد وإيجاز التأثيرات البيئية على المؤسسة. ويشتمل تحليل PEST على التعرف إلى التأثيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية على المؤسسة، الأمر الذي يوفر طريقة لتدقيق التأثيرات البيئية التي تكون قد أثرت في المؤسسة في الماضي وكيف سيكون تأثيرها في المستقبل. (Macmillan &Tampoe, 2000:96-99)

ويعرف (بني حمدان وإدريس،94:2007) تحليلPEST بأنه تحليل الظروف والعوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والقانونية والبيئية الخارجية بالنسبة للمؤسسة.

ويمكِّن تحليل PEST من صياغة الاستراتيجيات والخطط الاستراتيجية من خلال المساعدة في فهم البيئة الخارجية التي تعمل فيها المؤسسات الآن وفي المستقبل، ولكون هذه الظروف تقع خارج سيطرة أي مؤسسة من المنظمات فإن الدراية والإحاطة الواسعة بهذه العوامل تمكِّن المنظمات من التخطيط والاستعداد لها.

جدول رقم (4) العناصر الأساسية المتضمنة تحليل (PEST):

العوامل السياسية Political factors	العوامل الاقتصادية Economic factors	العوامل الاجتماعية Social factors	العوامل التكنولوجية Technological factors
تتعلق العوامل السياسية بالضغوطات والفرص الناتجة من التغيرات السياسية والحكومات، كذلك وموقف الأشخاص في هذا التغيير السياسي، وإلى أي درجة تتدخل الحكومة في الاقتصاد وتشمل العوامل السياسية مجالات عدة مثل: السياسة الضريبية وقانون العمل والقانون البيئي والقيود والاستقرار السياسي والخدمات التي ترغب بتوفيرها الحكومة للأفراد والتي لا تريد الحكومة توفيرها كذلك، وإذا كان للحكومة تأثير على التعليم والبنية الأساسية للأمة.	تكمن العوامل الاقتصادية في النمو الاقتصادي للدولة ومعدل التضخم وأسعار الفائدة والصرف، فمثلاً أسعار الصرف تؤثر على حجم التوريدات الخاصة بقطاع التعليم، وكذلك أسعار السلع المستوردة والسياسات الاقتصادية للدولة، وهذه المتغيرات تؤثر في العملية التعليمية بشكل مباشر على الميزانية العامة لقطاع التعليم.	تشمل الجوانب الثقافية وتشمل الوعي الصحي والتعليمي للأفراد داخل المجتمع ومعدل النمو السكاني والتوزيع العمري والمواقف المهنية والتركيز على السلامة والاتجاهات في العوامل الاجتماعية تؤثر في الطلب على التعليم يعني أن نسبة المتعلمين وحملة الشهادات في قطاع غزة في تزايد ملحوظ مقارنة مع الدول المجاورة لها، فإن مستويات التعليم لها تأثير في عملية التخطيط ومراقبة العوامل الاجتماعية ، ويساعد المنظمات للنهوض بمستواها على النحو المطلوب.	تشير العوامل التكنولوجية إلى التغيرات في التكنولوجيا المصاحبة للتطور السريع في مجتمعاتنا العربية والإسلامية، وما يصاحبها من تحفيز ونشاط وجودة تعلم على الابتكار للوصول إلى مستوى جيد من الكفاءة والجودة في ظل القدرة التنافسية نتيجة للتحولات التكنولوجية.
المصدر: http://www.businessballs.com			

الأداة الرابعة: أداة التحليل الاستراتيجي (SWOT):

يعتمد هذا النوع على تحليل بيئة التخطيط، ويهدف إلى تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف المرتبطة بالبيئة الداخلية للمؤسسة، وكذلك الفرص المتاحة أمام المؤسسة والتهديدات التي قد تواجهها مستقبلاً. (السعيدي، 2010: 55)

وقد عرفه (عزازي، 37:2009) على أنه "رصد التغيرات ذات العلاقة في القوى البيئية المختلفة، وذات التأثير على المؤسسة، وعلاقات المؤسسة بالأطراف ذات الاهتمام المباشر وغير المباشر والانطباع الذهني عن المؤسسة وخدماتها لدى الرأي العام واتجاهات المستفيدين نحو جودة الخدمات المقدمة، والقيود والتهديدات الحالية والمتوقعة في البيئة ذات العلاقات المباشرة وغير المباشرة بالمؤسسة، والفرص، ونقاط القوة ونقاط الضعف داخل المؤسسة.

ويمكن استخدام تحليل(**SWOT**) للتوصل إلى تحليل استراتيجي من خلال مقارنة نقاط القوة ونقاط الضعف الداخلية بالفرص والتهديدات الخارجية، والهدف من هذه العملية هو تشخيص أحد الأنماط الأربعة المتميزة في مجال المواءمة ما بين أوضاع المؤسسة الداخلية وأوضاعها الخارجية.

(الزعبي، 123:2005)

مكونات تحليل (SWOT):

أ. الفرص والتهديدات الخارجية opportunities & threats.

تمثل نتائج الاتجاهات والأحداث الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية والتنافسية التي يمكن أن تؤثر بشكل واضح على المؤسسة بصورة إيجابية أو سلبية في المستقبل.

ب. القوة والضعف الداخلية Strengths & Weaknesses.

تمثل نتائج العوامل والمتغيرات التي يمكن السيطرة عليها داخل المؤسسة والتي يتم أداؤها على نحو جيد أو سيء.

إن الأطر العامة لتحليل (SWOT)، ربما تجعل الإدارة العليا للعديد من المنظمات تسترسل في التحليل وتحديد الفرص والتهديدات، وكذلك المبالغة في فرز نقاط القوة وإخفاء جوانب الضعف، وهذا يؤدي إلى الإحجام عن القيام بالتحليل والاكتفاء بمؤشرات عامة فقط، وفقدان الرؤية الواضحة

واتجاهات هذا التحليل، وكذلك صعوبة الاستفادة العلمية من نتائج هذا التحليل عند فرز الخيارات الممكنة. (الغالبي وإدريس، 324:2009)

كما أن اختيار الاستراتيجية يستمد أساساً من نتائج تقويم مصفوفة (SWOT)، وأن المؤسسة التي تضع خطة استراتيجية ولم تأخذ بعين الاعتبار أهمية العناصر الرئيسة للمصفوفة سوف تعرض نفسها للخطر، وكقاعدة ينبغي من المديرين بناء استراتيجيات حول ما هو أفضل عمل للمؤسسة، وضرورة تجنب المواقع المثقلة بالمتطلبات الضخمة والتي تعتبر هي الأضعف. (الدوري، 157:2005)

عند تطبيق أداة التحليل (SWOT) على المدرسة نجد الآتي:

1. تحليل البيئة الداخلية (نقاط القوة و نقاط الضعف):

جدول رقم (5) تحليل البيئة الداخلية (نقاط القوة و نقاط الضعف):

العوامل	نقاط القوة	نقاط الضعف
الإدارية	▪ العمل بروح الفريق. ▪ توفر طاقم إداري متكامل. ▪ وجود وصف وظيفي للمعلمين ووضوح مهام كل منهم.	▪ عزوف بعض المعلمين عن الاشتراك في وضع الخطط والأهداف.
المالية	▪ وجود نظام مالي يتيح للمدرسة الحذو نحو تحقيق الأهداف. ▪ توفر المستلزمات المالية التي قد تلزم المدرسة.	▪ ضعف الدعم المقدم من أولياء الأمور وما ينتج عنه من ضعف في الأنشطة المساندة التي تتبعها المدرسة كالزيارات وغيرها.

البشرية	▪ كادر المعلمين القوي. ▪ وحدة العمل. ▪ العمل بروح الفريق ومن أجل تغليب المصلحة العليا. ▪ تنوع الكفاءات والخبرات. ▪ قوة الترابط والصلة بين المعلمين.	▪ ضعف في مهارات التخطيط للدروس لدى بعض المعلمين. ▪ عدم استجابة بعض المعلمين للدورات التدريبية. ▪ ضعف إمكانيات بعض المعلمين في استخدام الأجهزة الحديثة في العملية التعليمية.
التكنولوجية	▪ وجود مختبرات حاسوب مجهزة بأحدث الأجهزة . ▪ وجود أحدث الأجهزة الإلكترونية التي يمكن استخدامها في التدريس. ▪ وجود صفحة إلكترونية للمدرسة.	▪ لا يوجد موقع إلكتروني للمدرسة يمكن من خلاله لأولياء الأمور الاطلاع على نشاط أبنائهم وإنجازاتهم الفصلية.
المصدر: الباحثة.		

2. تحليل البيئة الخارجية (الفرص والتهديدات):

جدول رقم (6) تحليل البيئة الخارجية (الفرص والتهديدات):

العوامل	الفرص	التهديدات
السياسية والقانونية	▪ بعد المدرسة عن أي توتر أمني أو سياسي لأنها تتبع لوكالة الغوث. ▪ الاستقرار الأمني في محيط المدرسة. ▪ تلقي المؤسسة رعاية دولية.	▪ عدم وجود صلاحيات للتعديل على المنهاج. ▪ عدم وجود صلاحيات للتدخل أو التعديل على النظام العام.
الاقتصادية	▪ توفير الدعم المالي اللازم كون	▪ الوضع الاقتصادي المتردي

	المدرسة تابعة لجهة أجنبية (وكالة الغوث). ▪ جميع احتياجات المدرسة متوفرة.	لمعظم أسر الطلاب. ▪ ضعف إمكانية الدعم المادي من قبل أولياء أمور الطلبة. ▪ قلة الدافعية للإقبال على التعليم.
الثقافية والاجتماعية	▪ نظرة المجتمع المحلي للمدرسة والثقة وتبادل المعارف بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المدرسي. ▪ الثقة الكبيرة من قبل أولياء الأمور.	▪ ضعف إقبال الطلاب على النشاطات التي تنفذها مؤسسات المجتمع المحلي. ▪ ضعف إقبال الطلبة على القراءة والمطالعة وزيارة المكتبة.
الديمغرافية	▪ المدرسة تتمتع بمكان يتوسط المخيم، وهذا يزيد من عدد الطلبة في المكان المحيط. ▪ مساحة المدرسة ملائمة لعدد الطلاب.	▪ تواجد الباعة المتجولين حول المدرسة.
المصدر: الباحثة.		

الأداة الخامسة: نموذج مجموعة بوسطن الاستشارية (The Boston Consulting Group) اختصاراً (BCG):

مجموعة بوسطن الاستشارية :هي شركة استشارات إدارية عالمية لها مكاتب في 42 دولة ويقع مقرها الرئيس في بوسطن، وتعرف على أنها واحدة من أرفع الشركات الاستشارية على مستوى العالم، تأسست الشركة على يد بروس هيندرسون عام 1963، وتشتهر مجموعة بوسطن الاستشارية بابتكار العديد من أساليب التحليل الإداري ومنها مصفوفة النمو والمشاركة، وتأثيرات منحني الخبرة وغيرها.

يقدم نموذج مجموعة بوسطن الاستشارية شبكة لتقييم الأنشطة المبنية على معيارين، هما:

1. معدل نمو السوق (الجانب الحركي) يقيس توقعات مجال ما للمؤسسة.
2. حصة السوق النسبية للمؤسسة (الميزة الساكنة) وتقاس بالنسبة لسوق أهم المنافسين ويعبر عن الميزة التنافسية للمؤسسة، وتحسب حصة الشركة مقارنة بأكبر منافس في السوق، وتحديد ما إذا كانت هذه الحصة مرتفعة أو منخفضة. (http://ar.wikipedia.org/wiki/)

وإن تقاطع المعيارين السابقين يؤدي إلى تمييز أربعة أنواع من المجالات والتي توافق غالباً المراحل الأربع الآتية لدورة حياة المنتج:

أولاً: خلية علامة الاستفهام: مصير المنتجات مجهول غالباً، ويصعب تحديد مستقبلها، (الفشل، أو النجاح)، وتنفق المؤسسة أموالاً كثيرة على المنتجات أو وحدات الأعمال لنقلها إلى خلية أفضل، وأبرز الاستراتيجيات المعتمدة استراتيجيات النمو (التغلغل، تطوير المُنتَج، تطوير السوق)؛ لأنها تتيح لها فرصة التقدم إلى حصة أفضل في السوق.

ثانياً: خلية النجوم: تتسم منتجاتها بالقوة، والارتقاء على المنافسين، وفرص نجاحها عالية لذا يصعب عليهم الوصول إليها. معدل نمو عالٍ في السوق (الصناعة) + حصة سوقية مرتفعة، منتجات هذه الخلية هي الأرباح، وحصة سوقية عالية، ومواجهة قوية للمنافسين.

ثالثاً: خلية البقرة الحلوب: وتسمى الوحدات المدرة للنقد حيث تحقق عوائد نقدية كبيرة للمؤسسة لأنها تتمتع بحصة سوقية كبيرة، حيث تقوم المؤسسة في استراتيجية أعمالها بتقليص الإنفاق المالي في أنشطة الترويج، وتوفر هذا التخفيض نحو زيادة هامش الربح، وتستخدم العوائد المالية المتحققة من منتجات هذه الخلية لدعم منتجات الخلايا الأخرى، ومساعدتها على الانتقال إلى مستوى تنافسي أفضل، كما وتسعى إلى إبقاء منتجاتها ضمن هذه الخلية لأطول فترة ممكنة طالما أنها تحقق عائد نقدي، ولكي لا تنتقل إلى خلية خلية الوضع المضطرب والتي تعني احتمالية الانسحاب من السوق من جانب آخر.

رابعاً: وتسمى خلية الوضع المضطرب: للدلالة على أن منتجات هذه الخلية ذات مستقبل مجهول، وقد ينتهي بالانسحاب أو الخسارة، معدل نمو منخفض في السوق + حصة سوقية نسبية منخفضة، وتبقي المؤسسة تعاملها في منتجات هذه الخلية على احتمال أن تحقق واحدة أو أكثر نجاحات

محتملة نتيجة نشاطات إدارة التسويق، أو أن المنتَج ذو شهرة وسمعة سابقة، وتسعى المؤسسة لإبقائه كي يساعد على إثارة الاهتمام بمنتجات أخرى تتعامل بها المؤسسة على الأغلب مصير منتجات هذه الخلية الانسحاب والخروج من السوق لأن كلفتها تكون أكثر من العوائد التي تحققها.

(Mun, 2010: 156)

خطوات تطبيق نموذج مجموعة بوسطن:

1. تحديد القطاعات السوقية التي من خلالها تسوق المؤسسة منتجاتها، حتى تعرف المؤسسة مركزها بين المنافسين في كل قطاع.
2. تحديد خصائص المصفوفة بالنسبة لكل قطاع سوقي، أي تحديد معدل النمو في مبيعات المنتج في كل قطاع سوقي، والحصة السوقية للمؤسسة في كل قطاع من القطاعات.
3. تحديد موقع المؤسسة في كل قطاع سوقي على المصفوفة، وذلك فيما يتعلق بالمنتج أو المنتجات محل الدراسة.
4. اختيار الاستراتيجية الملائمة.
5. القيام بمراجعة مستمرة للاستراتيجيات المختارة.

(غنيم ،2012: 87)

فيما يذكر عليوي (2009) مزايا عدة لاستخدام مجموعة بوسطن الاستشارية (BCG):

1. تمكّن المؤسسة من تحديد مواقع المُنتجات التي تتعامل بها ومعرفة موقفها التنافسي.
2. تساعد على اختيار الاستراتيجية التسويقية المناسبة لمواجهة كل حالة على حدة.
3. تركز الانتباه حول ضرورة الاهتمام ببعض الأنشطة التسويقية ومدى إسهام كل نشاط في دعم المُنتَج في الخلية المعنية، أو بالعكس التقليل منها وتحويلها لمنتجات أخرى .
4. تمكن إدارة التسويق والمؤسسة من تحديد فاعلية استراتيجيات نمو السوق – المنتج، وكل استراتيجية بحسب خصوصية السوق والمنتج الذي تتعامل به، بالإضافة إلى إمكانية اعتماد استراتيجية التنويع ولتوسيع أنشطتها في مجالات مضافة للعمل. (عليوي، 2009: 89)

لكن هناك نقاط ضعف في مصفوفة بوسطن الاستشارية تتمثل في أنه يعد مبسطاً لاحتوائه على بعدين فقط هما النمو في السوق، وحصة المنتج في السوق، في حين أن هناك عوامل أخرى مرتبطة بتلك الأبعاد ينبغي أخذها في الحسبان ، كما أن تقسيم المصفوفة إلى أربعة مربعات وتحديد الدرجات على تصنيف ثنائي مرتفع ومنخفض فقط نهمل الأسواق ذات النمو المتوسط، وكذلك وحدات الأعمال أو المنتجات التي تكون حصتها السوقية متوسطة. (الدوري، 185:2005)

كيفية تطبيق مصفوفة شركة بوسطن الاستشارية BCG داخل المدرسة :

أولاً: خلية علامة الاستفهام: مصير الخدمات أو البرامج الدراسية أو التخصصات العلمية غالباً ما يكون مجهول، ويصعب تحديد مستقبلها، (الفشل، أو النجاح). لذا تنفق المؤسسة مبالغ كبيرة على الأفراد العاملين لديها، وكذا المعدات والتجهيزات والأبنية، لتحقيق إنجازات ملموسة في الواقع المدرسي، فوجب عليها أن تتخذ استراتيجية تطوير شكل التعليم المدرسي والخدمات التي تقدمها للمستفيدين، لأنها تتيح لها فرصة التقدم والحصول على وضع أفضل في ظل المنافسات المستمرة ما بين المدارس لتحقيق جودة المخرجات.

ثانياً: خلية النجوم: تتسم البرامج والتخصصات التعليمية والطاقم المدرسي بالقوة والارتقاء على المنافسين وتعتبر ذات جودة عالية، وفرص نجاحها عالية لذا يصعب على المنافسين الوصول إليها.

- منتجات هذه الخلية عبارة عن: طلاب ذوي مستوى أكاديمي مرتفع ومتميز ومعلمين ذوي قدرات أكاديمية عالية ولديهم قدرة عالية على مواجهة المنافسين الحاليين والمحتملين.
- أساليب تحقيق منتج الخلية: ربط العملية التعليمية بالواقع، وتوجيه الطلبة والمعلمين لخدمة البيئة والمجتمع المحلي، وكذلك الاستفادة من تجارب الدول المجاورة للارتقاء وتطوير مستوى الخبرة لدى العاملين في المدرسة من خلال تحقيق النمو المهني وتطوير التقييم لأداء العاملين.

ثالثاً: خلية البقرة الحلوب: ويتم من خلالها رفع مستوى كفاءة العاملين في المدرسة، الأمر الذي ينعكس بالإيجاب على مستوى تحصيل الطلبة والارتقاء بهم نحو تحقيق مستويات أكاديمية أفضل.

وتقوم المدرسة في استراتيجية أعمالها على استخدام الكفاءة العالية لطاقم العاملين فيها لتحقيق تطور لكافة عناصر العملية التعليمية، ومساعدتها في الانتقال إلى مستوى تنافسي أفضل، وذلك من خلال تحقيق مستويات تحصيل أعلى للطلبة، ومن ناحية أخرى الارتقاء بالمناهج التعليمية والبيئة المدرسية.

ويتم المحافظة على هذه الإنجازات من خلال التطوير والتحسين والرقابة والمراجعة بشكل مستمر، الأمر الذي سيجعل المدرسة في مكانة تنافسية عالية، وستكون مخرجات هذه المدرسة على مستوى التعليم طاقم تعليمي في وضع تنافسي أفضل من بقية المدارس الأخرى.

رابعاً: وتسمى خلية الوضع المضطرب: للدلالة على أن منتجات هذه الخلية ذات مستقبل مجهول، حيث إنه في إطار المنافسة بين المدرسة والمدارس الأخرى حول مستوى تحصيل الطلبة قد ينتهي الأمر بانسحابها أو خسارتها، وذلك بسبب ضعف مستوى الهيئة التدريسية بسبب توافد معلمين جدد للمدرسة، الأمر الذي ينعكس سلباً على مستويات الطلبة، وبالتالي سيتسبب في عزوف أولياء أمور الطلبة عن تسجيل أبنائهم بالمدرسة، بسبب خروج المدرسة من نطاق المنافسة والتميز الذي كانت تتمتع به في السابق. وهنا أمام المدرسة خياران؛ إما رفع مستوى الهيئة التدريسية الحالية أو استقطاب أعضاء جدد للهيئة التدريسية يكونوا ذوي مستوى متميز، وذلك في إطار السعي الدؤوب للمدرسة لتطوير مستواها.

تحليل أصحاب المصلحة "Stackholders":

يعرف أصحاب المصلحة بأنهم الأشخاص ذوي العلاقة بالمؤسسة والذين يؤثرون أو يتأثرون بالمؤسسة، وينقسموا إلى:

أولاً: أصحاب المصلحة الأساسيين:

وهم المستفيدون المستهدفون من الخطة الاستراتيجية الذين لهم تأثير مباشر على المؤسسة، فحجم الإنجاز في الخطة الاستراتيجية يعتمد بدرجة كبيرة على كيفية تصرف أصحاب المصلحة الأساسيين.

أولاً: أصحاب المصلحة الثانوية:

هم الذين يقومون بدور الوسيط داخل المؤسسة، وقد يكونوا أفراداً أو مجموعات وتكون مرتبطة ارتباطاً غير مباشر بالمؤسسة مثل الحكومات والاتحادات واللجان المحلية.

(قسم العمارة – إدارة مشاريع هندسية، 2011: 12)

ويعرف أصحاب المصلحة على أنهم الجهات ذات العلاقة (الأشخاص أو المنظمات) والمستفيدون بشكل مباشر أو غير مباشر من وضع وتطوير الخطة الاستراتيجية. وعادة ما يمكن تجميعها في الفئات الآتية:

أ. الجمهور (أولياء الامور).
ب. الطلاب.
ج. طاقم المدرسة.
د. مدير المدرسة.
هـ. الإدارات التربوية.
و. وزارة التربية والتعليم.
ز. هيئات ومجالس محلية.
ح. الجهات الدولية المانحة.
ط. المشرعين والحكام.
ي. النقابات والجمعيات.
ك. الموردين.

إن تحليل أصحاب المصلحة هي وسيلة لفهم النظام بالمؤسسة من خلال شركائها، وسوف تظهر أيضاً الأنماط القائمة من التفاعل بين أصحاب المصلحة وكذلك تظهر الصراعات القائمة بينهم وكيفية حلها.

وتكمن أهمية تحليل أصحاب المصلحة لما لهم من علاقة قوية تربطهم بالمؤسسة، حيث إنهم يؤثرون ويتأثرون بها، ويعد تحليلهم عملية منهجية لجمع وتحليل بيانات وصفية لتحديد الأشخاص الذين يجب أخذهم بالحسبان عند تطوير أو تنفيذ الخطة الاستراتيجية.

(Schmeer, 2001: P. 9)

وترى الباحثة في أدوات التحليل الاستراتيجي السابقة بأن كل أداة لها استخداماتها التي تعد مناسبة لها، فأداة تحليل (SWOT) تهدف إلى تحديد مدى العلاقة بين الاستراتيجية الحالية للمؤسسة، ونقاط قوتها ونقاط ضعفها بالمتغيرات التي تجري في بيئة أعمالها، وتحليل (SWOT) تلجأ إليه المؤسسات التي تسعى وتصبو رؤيتها إلى تحسين نوعية الخدمة التعليمية المقدمة والارتقاء بالجودة النوعية للمخرجات التعليمية، وإتاحة الفرصة التعليمية للمحرومين منها بشكل أفضل، وتحقيق المنافسة على المستوى العالمي.

فيما يرى ياسين (1998) أن الخطوة الأولى في صياغة الخطة الاستراتيجية على مستوى المؤسسة تكمن في إجراء تحليل (SWOT) بعد الانتهاء من عمليات تحليل وتشخيص العوامل الحيوية ذات الأهمية القصوى. فأداة تحليل (SWOT) مفيدة لتحليل الوضع العام للمؤسسة على أساس عناصر القوة والضعف والفرص والتهديدات.

أما أداة بوسطن فإنها تسعى لتحقيق نمو لدى المؤسسة، وذلك من أجل المحافظة على الأداء المثالي للمؤسسة والوصول إلى ما هو أبعد من الأداء المثالي لدى العاملين داخل المؤسسة، ومما سبق يتضح لنا أن تحليل (SWOT) وتحليل (PEST) يكملان بعضهما البعض وعادة ما يستخدمان سوياً. ولكن كل منهما يركز على نطاق معين، فأداة (SWOT) تحتاج لمعلومات لتقوم بتصنيفها تحت التصنيفات الأربع، ويأتي هنا دور أداة التحليل بيست (PEST) التي توفر ذلك، بحيث أن عملية المسح للتعرف على كل ما يؤثر بعملك ضمن المحاور الأربعة أو الستة، ومن ثم تصنيفها ضمن قائمة (SWOT).

الخطوة الثانية: تنفيذ الاستراتيجية:

بعد أن يتم وضع الخطة الاستراتيجية بكل مكوناتها يجب البدء بتنفيذ الخطة، ويتم ذلك من خلال تحديد الأنشطة المنبثقة عن الأهداف العامة للخطة، حيث يتم الشخص المسؤول تنفيذ كل نشاط وكذلك تحديد الموارد اللازمة لتنفيذه سواء كانت موارد بشرية أو مادية، أيضاً يتم وضع الجداول الزمنية لتحديد الوقت اللازم لتنفيذ كل نشاط، ومن خلال كل هذه المعطيات يتم وضع الموازنات التقديرية اللازمة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية.

(The Enterprise Foundation, Inc, 1999)

وقد ذكر (القطامين، 2002) أن مرحلة التنفيذ هي عبارة عن مجموعة من النشاطات والفعاليات التي تمارس لوضع الخطط والسياسات في التنفيذ من خلال البرامج التنفيذية والموازنات المالية والاجراءات، ويتم التركيز على وضع إجابات محددة للأسئلة الآتية:

- من سيقوم بالتنفيذ؟
- ما الذي يجب عمله للقيام بذلك؟
- كيف سيقوم بما هو مطلوب؟

ويعتمد نجاح عملية التنفيذ بصورة كبيرة على الحصول على إجابات لهذه الأسئلة.

وقد ذكر (حمدان وإدريس، 2007: 293) أن تنفيذ الاستراتيجية هو القيام بالإجراءات اللازمة لتحقيق الغايات، والأهداف، والاستراتيجيات والذي يقتضي تخطيط الأعمال والإجراءات، ومساهمة القيادة العليا، والالتزام بالخطة واستقطاب الموارد.

الخطوة الثالثة: الرقابة والتقييم على الاستراتيجيات:

أولاً: الرقابة:

تعد وظيفة الرقابة آخر خطوات التخطيط الاستراتيجي، إلا أنها عملياً تبدأ مع بداية مرحلة التنفيذ وتهدف إلى القيام بنشاطين متتابعين:

أ. تقييم أداء المدرسة فيما يتعلق بفاعلية التنفيذ، أي التأكد من أن الأهداف تنجز حسب ما هو مخطط لها.

ب. اتخاذ الإجراءات التصحيحية في حالة أن الأهداف لا تنجز حسب ما هو مخطط لها، ويتم التصحيح من خلال التغذية الراجعة للرجوع إلى مرحلتي التنفيذ والتخطيط الاستراتيجي للبحث عن مصدر الخطأ، وإجراء التصحيح المناسب. (القطامين، 2002)

وقد ذكر (الزنفلي، 2013: 194) أن عملية التخطيط الاستراتيجي لا تنتهي عند تنفيذ الخطة، بل ينبغي أن تتواصل لمتابعة الأداء الاستراتيجي وتقويمه، وهو ما يعكس مدى نجاح المؤسسة أو فشلها في التوجه الاستراتيجي الذي أخذته.

وتتم عملية الرقابة من خلال وضع مؤشرات لقياس الأداء، بحيث يكون المؤشر هو الدليل على أن التنفيذ يتم في المسار السليم، أما لو حصل أي انحراف في التنفيذ يتم اكتشافه على نحو فوري والعمل على تصحيحه والعودة للمسار المخطط للتنفيذ. (Zarinpoush, 2006: 89)

ثانياً: التقييم:

يعد التقييم مهمة دورية تتكرر خلال فترات زمنية معينة، إما في نهاية تنفيذ العمل أو في مرحلة متقدمة منه تستهدف إجراء مسح لمستوى الأداء في تنفيذ الفاعلية، أو نشاط أو مشروع أو برنامج، أو هدف في الخطة الاستراتيجية، سواء كان خلال فترة قصيرة أو طويلة، من أجل تقرير ما إذا كانت هذه الأهداف قد أنجزت كلياً أو جزئياً أو لم تنجز بتاتاً، مع بيان الأسباب التي تكمن وراء الاختلاف بين ما خطط له وما نفذ داخل المؤسسة، أو المقارنة بين ما أنجزته المؤسسة وما أنجزته مؤسسة

أخرى، وكل ذلك من أجل تحسين نوعية الأداء وأخذ الدروس المستنبطة للاستفادة منها. (الكرخي، 2009: 306).

إن الهدف العام لتقييم الخطة الاستراتيجية هو تحديد المدى الذي تم تنفيذه، من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية: من وماذا ومتى وأين، وكيف تم إنجاز الأنشطة؟.

هذه العملية ينبغي أن تشمل مرحلتين:

أ. التقييم المستمر للاتجاهات التي يمكن أن تؤثر على التقدم أو عدم التقدم نحو الأهداف، ويشمل ذلك تحديد الأهداف والغايات الفردية ومدى تقدمها وفقا للخطة، واقتراح أي إجراءات أو تعديلات قد تكون لها حاجة لتحقيق النجاح.

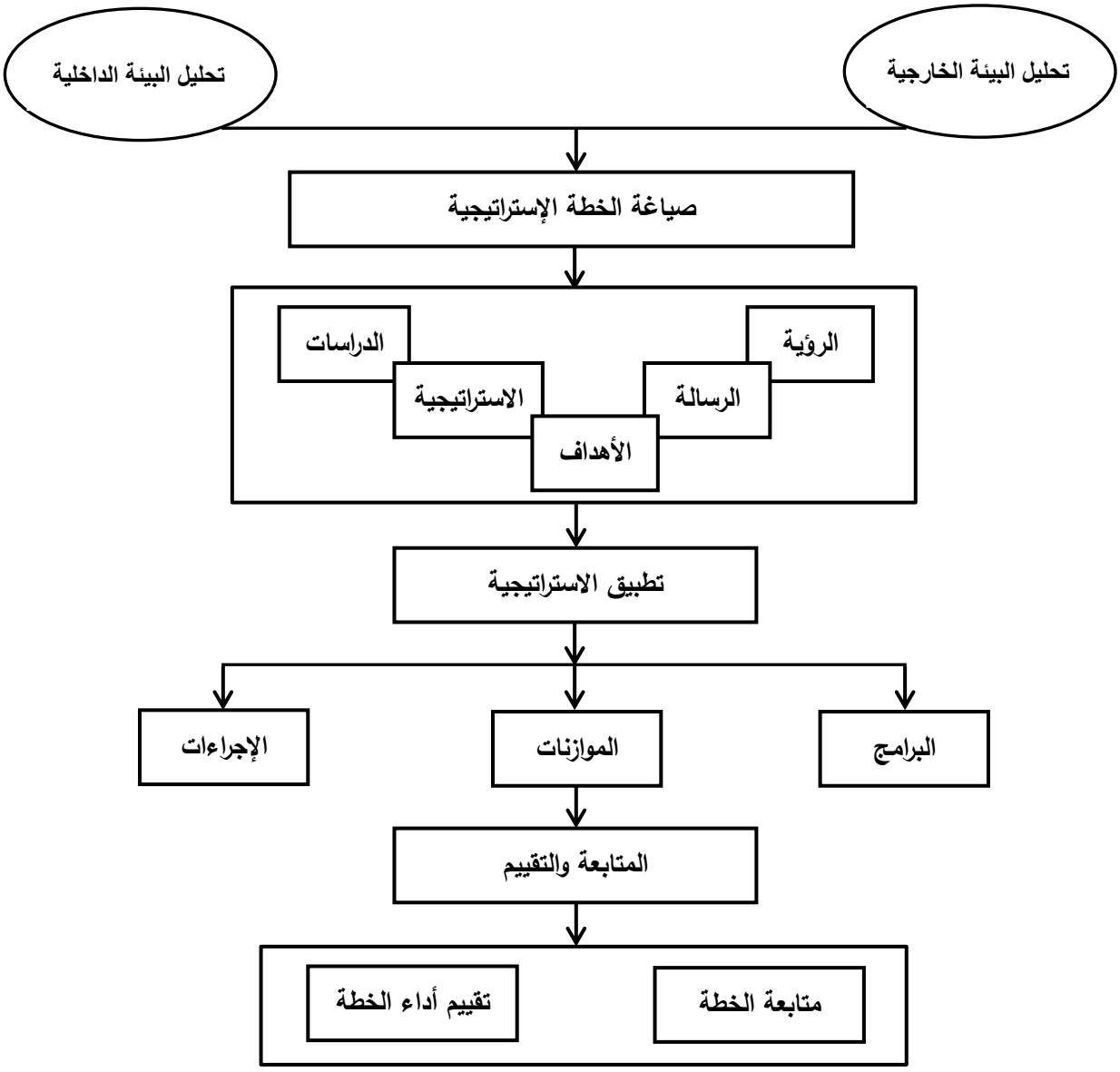
ب. يتم القيام بالتقييم النهائي بعد إعداد الخطة وتنفيذها لتحديد معدل النجاح العام للخطة.

وينبغي أن تتضمن إجراءات التقييم ما يأتي:

- من هو المسؤول عن إعداد التقارير وجمع وتقييم البيانات؟.
- كيف يتم جمع البيانات؟.
- ما هي البيانات التي يجب جمعها؟.
- الجداول الزمنية المحددة للتنفيذ.
- مقاييس البيانات الكمية والنوعية.

(Suazion, Inc, 2009)

الشكل الآتي يوضح عمليات التخطيط الاستراتيجي:



رسم توضيحي (5) عمليات التخطيط الاستراتيجي

المصدر: (الكرخي، 2009: 26)

تجارب بعض الدول المعاصرة في التخطيط الاستراتيجي المدرسي:

أولاً: تجربة الولايات المتحدة الأمريكية:

اعتمدت الاستراتيجية التي اتبعتها الولايات المتحدة الأمريكية في تطوير مؤسساتها بما فيها المؤسسة التربوية، على تغيير اتجاهات الأفراد ومهاراتهم وقيمهم وعلاقاتهم الإنسانية، لإيمان الأمريكيين بأن تغيير النظام الاجتماعي يمكن أن يحدث بزيادة وعي الأفراد الذين يقوم عليهم هذا النظام وتطويره... ومع أن مسؤولية التعليم في الولايات المتحدة كانت في الأصل بين الولايات، إلا أن الجزء الأكبر من هذه المسؤولية قد أنيط بالمناطق التعليمية المحلية التي أصبحت بمثابة هيئات ذات استقلال ذاتي، فهي تقرّر وتنفّذ سياساتها بنفسها، وهي مسؤولة بصورة رئيسة عن تطوير التعليم. (المفرج وآخرون،1999:85).

إن الاستراتيجية الأمريكية للتعليم في القرن الحادي والعشرين، تقوم على أربعة مسارات أساسية، هي: التطوير الجذري للمدارس لتكون أكثر التزاماً ومسؤولية تجاه جيل الغد، وتطوير جيل جديد من المدارس المبدعة، وتطوير برامج التعليم المستمر وتعليم الكبار، وتطوير المجتمعات التي تتوافر بها فرص للتعلم مدى الحياة. وعلى أساس هذه الاعتبارات، تمت صياغة الأهداف القومية الكبرى والمناهج التي تهدف إلى تحقيق التعليم، وتمكين الدارسين من اكتساب المهارات والمعارف المحددة، ومن مواصلة تعلمهم الذاتي مدى الحياة. (المفرج وآخرون، 1999: 86-91)

التجربة الأمريكية في التخطيط الاستراتيجي المدرسي لمدارس الجودة الأمريكية (2009-2014):

وقد بنيت الخطة الاستراتيجية لمدارس الجودة الأمريكية كمثال على أساس:

أ. النمو الهادف.

ب. السعي نحو الأفضل مع المحافظة على مستوى عالٍ من الجودة للمدرسة والاستثمار الأمثل لمواردها المادية.

وتتلخص أهداف الخطة الاستراتيجية لمدارس الجودة في:

أ. إتقان الطلاب المهارات الأساسية والقراءة والكتابة في سن مبكرة ومحو الأمية الحاسوبية ليكونوا قادرين على التفكير النقدي وحل المشكلات.

ب. تطوير إحساس الطلاب بقيمة الذات وتطوير الشعور بالالتزام المتبادل لأسرهم ومدرستهم وبلدهم واحترام الطلاب لوجهات النظر المختلفة.

ج. تخريج طلاب منتجين مساهمين في زيادة الاقتصاد الأمريكي والعالمي.

د. العيش بحياة كريمة والمواطنة الصالحة والقدرة على كسب لقمة العيش.

http://www.aqs.org

ثانياً: تجربة جمهورية مصر العربية:

يتلخص الهدف من الخطة الاستراتيجية المدرسية في مصر في وضع إطار قومي للإصلاح الشامل للتعليم فى مصر لتحقيق نقلة نوعية، وتوحيد المفاهيم وتركيز الجهود حول تحقيق الأهداف والأولويات القومية للدولة فيما يتعلق بالتعليم.

يتم تحليل البيانات والاحتياجات باستخدام نموذج التحليل والتوقع Analysis and Projection Model (ANPRO)، وقد شارك في وضع الخطة أكثر من 200 خبير مصري في مختلف المجالات، يمثلون وزارة التعليم والمحافظات ووزارة التنمية الإدارية والجامعات وكليات التربية والمجتمع المدني والجهات المانحة، بالإضافة إلى 10 خبراء دوليين، وقد شارك بالدعم الفني المعهد الدولي للتخطيط التربوي IIEP بباريس– التابع لمؤسسة اليونسكو.

تم الاستفادة من الخبرات الدولية للجهات المانحة: اليونيسيف، والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، والوكالة الكندية للتنمية، والاتحاد الأوروبي، والبنك الدولي، والبنك الألماني للتعمير، حيث تم العمل في الخطة الاستراتيجية من خلال الأسلوب التشاركي، حيث تم التعاون بين الوزارة على المستوى المركزي والمديريات والإدارات التعليمية والمدارس، وكليات التربية والمجتمع المدني والوزارات ذات الصلة والهيئات الدولية.

حيث تم الاعتماد على الواقع الفعلي للمدرسة وجميع المستويات التعليمية الإشرافية والتنفيذية المختلفة Bottom–Up and Up–Down، وكان ذلك من خلال أسلوب علمي، حيث تم الاعتماد على البيانات (بعد التأكد من صحتها) وتحليل الوضع الحالي لقطاع التعليم قبل الجامعي.

وقد استندت الخطة إلى مرتكزات عدة هي:

- البرنامج الانتخابي للسيد رئيس الجمهورية – سبتمبر 2005.
- توجهات وأولويات الدولة.
- بيان الحكومة أمام مجلس الشعب.
- الإطار العام لسياسات التعليم في مصر – مارس 2006.
- المشروعات والممارسات التعليمية التي أثبتت نجاحها في مصر.
- الدراسات والتقارير وخبرات الهيئات الدولية.

http://portal.moe.gov.eg/ABOUTMINISTRY/Pages/plan2014.aspx

ثالثاً: إمارة أبو ظبي:

وضعت الخطة الاستراتيجية المدرسية في يونيو عام 2009، وقد تم وضع هذه الخطة بناءً على البحث العلمي المكثف وتفاصيل الأهداف والاستراتيجيات الطويلة والقصيرة المدى، والأساليب المنهجية الهادفة إلى تحقيق التطور بشكل مستمر وفعال في مدارس أبو ظبي.

أهداف الخطة الاستراتيجية المدرسية لمملكة أبو ظبي:

أ. التحول الجذري على المدى الطويل في المدارس الحكومية وتحقيق تحسينات فورية، وتؤثر جهود التحول هذه على جميع الطلبة التابعين لمجلس أبو ظبي للتعليم، والبالغ عددهم حوالي (126000) طالباً، والمعلمين البالغ عددهم حوالي (11000) معلماً، إضافة إلى (268) مدرسة.

ب. ضمان توفير مستوى تعليم مدرسي متميز وعالي الجودة لجميع الطلبة في مختلف أنحاء الإمارة.

التحديات التي تواجه تنفيذ الخطة الاستراتيجية:

من أجل تحقيق مستوى عالٍ من الجودة في قطاع التعليم، يواجه مجلس أبو ظبي للتعليم تحديين رئيسين هما:

أ. ضمان تحقيق الطلبة للمستوى التعليمي المطلوب أو أفضل منه.

ب. وضمان استعداد الطلبة عقب تخرجهم من مرحلة التعليم المدرسي وقدرتهم على الالتحاق بمؤسسات (قطاع) التعليم العالي، وشغلهم للوظائف التي تلبي احتياجات إمارة أبو ظبي من الكوادر البشرية العاملة في المستقبل.

وتركز الخطة الاستراتيجية العشرية على أربع أولويات رئيسة لجميع المدارس وهي:

أ. الأولوية الأولى: الارتقاء بجودة المدارس في أبو ظبي وفقاً للمعايير الدولية.

ب. الأولوية الثانية: زيادة وتعزيز فرص الحصول على التعليم المدرسي.

ج. الأولوية الثالثة: توفير مجموعة متنوعة من فرص التعليم الخاص المتميز للطلبة.

د. الأولوية الرابعة: الحفاظ على الثقافة والتراث المحلي مع تحقيق النجاح في المستقبل الوظيفي.

استراتيجية مجلس أبو ظبي للتعليم:

يسعى مجلس أبو ظبي للتعليم إلى تطبيق استراتيجية ذات مستويين لتحقيق تطور ملموس في قطاع التعليم المدرسي، وتتضمن هذه الاستراتيجية منهجًا طويل المدى، علاوة على مجموعة من الإجراءات والمبادرات قصيرة المدى للوفاء بالاحتياجات التعليمية للطلبة الذين من المتوقع أن يستكملوا الصف الثاني عشر مع بدء وقت تنفيذ هذه الخطة.

وتتناول الاستراتيجية طويلة المدى كل عنصر من عناصر النظام التعليمي، وتتضمن:

أ. الارتقاء بمستوى مهارات وقدرات القيادات والإدارات المدرسية والمعلمين.

ب. تحديث وتطوير المناهج الدراسية بحيث تلبي المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية الناشئة.

ج. تطبيق نظام فعال لتقييم الطلبة يعتمد على المعايير المحلية والدولية.

د. تطبيق نظام شامل ومتكامل لتقييم (التفتيش على) أداء المدارس الحكومية والخاصة.

هـ. تطوير منشآت المدارس الحكومية واستقطاب المزيد من المدارس الخاصة عالية الجودة، والتوسع في عمل المدارس المتميزة القائمة.

و. الاهتمام بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الارتقاء بمعايير المناهج الدراسية لمواد: اللغة العربية والدراسات الإسلامية والتربية الوطنية.

كما أطلق المجلس أيضًا برنامجاً فورياً لضمان تأهيل الطلبة الذين هم على وشك التخرج من مرحلة التعليم المدرسي وتعزيز قدرتهم على الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، ويهدف هذا البرنامج إلى:

أ. دعم مهارات وقدرات مديري المدارس والمعلمين.

ب. التركيز على تحسين مهارات اللغة الإنجليزية والرياضيات.

ج. إعداد الطلبة وتأهيلهم لاختبارات القبول بالجامعات.

د. تعزيز الانضباط في المدارس وتطبيق نظام فعال للحضور والغياب.

هـ. تطبيق برنامج فعال لتقييم الطلبة.

النموذج المدرسي الجديد:

يعد النموذج المدرسي الجديد الذي من المقرر أن يتم تطبيقه في جميع المدارس الحكومية المحور الذي تقوم عليه الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم المدرسي، ففي النموذج القديم، كان الكتاب الدراسي هو المصدر الرئيس لتعلُّم الطلبة.

بينما يركز النموذج المدرسي الجديد على الطالب والمعلم والمنشآت والمرافق التعليمية والبيئة التعليمية والفصول والقيادة والإدارة ومشاركة أولياء الأمور.

ومن خلال النموذج الجديد يُقَدَّم منهج جديد ووسائل وأساليب تعليم حديثة؛ من أجل الارتقاء بمستوى أداء الطالب عن طريق تحسين أدائه بحيث يكون متحدثًا ومفكرًا وقادرًا على حل المشكلات.

ويعتمد المنهج الجديد في العملية التعليمية على التركيز على الطالب بصفته محور العملية التعليمية، كما توفر المنشآت والمباني المدرسية الحديثة التي تتضمن بيئة تعليمية تعتمد على أحدث وسائل وأساليب التكنولوجيا التي ستمكن الطلبة من المشاركة في الأنشطة المتعددة واكتساب الخبرات التي تناسب مختلف أنماط التعلم وتلبي احتياجاتهم، وتوفر هذه المباني والمرافق الجديدة إطاراً فعالاً بما يضمن توفير مستوى عالٍ من الصحة والأمن والسلامة لجميع الطلبة.

ويُطبق النموذج المدرسي الجديد على الطلبة من رياض الأطفال إلى الصف الثالث للعام الدراسي 2010-2011 ثم يتم التوسع ليطبق على باقي المراحل في السنوات الآتية، ومن المتوقع أن يُطبق النموذج المدرسي الجديد على جميع المراحل الدراسية بحلول عام 2016.

https://www.adec.ac.ae/ar/Education/P12Education/Pages/Strategic-Plan.aspx

رابعاً: دولة قطر:

الأهداف الاستراتيجية:

من خلال تحديد المشكلات الرئيسة والتي تواجه النظام كان التطلع نحو تحقيق الأهداف الاستراتيجية والتي تم صياغتها على المجالات الستة للعملية التعليمية:

أ. رفع التحصيل الأكاديمي للطلاب وتطوير مهارات البحث والاكتشاف لدى الطلاب .

ب. غرس القيم الدينية والوطنية لدى الطلاب وتفعيل ممارساتها في الحياة اليومية .

ج. تحقيق معلمات المدرسة لمعايير الجودة في الأداء الوظيفي والحصول على الرخصة المهنية للمعلمين بدولة قطر .

د. بناء علاقات وشراكة مجتمعية مع أولياء الأمور بالمنطقة والمؤسسات الخدمية الأخرى.

هـ. توفير بيئة مدرسية وتهيئتها لتخدم الأهداف التعليمية للمؤسسة، ولتحقيق بيئة أمنة ومحفزة تساعد على البحث والاكتشاف.

و. إعداد وتنفيذ مناهج دراسية خاصة بالمدرسة، تحقق رؤية المدرسة ورسالتها وتواكب المناهج العالمية وتحقق معايير دولة قطر واعتمادها من المجلس الأعلى للتعليم بدولة قطر.

ز. تطوير الأداء ورفع قدرات القيادة المدرسية على جميع مستوياتها.

ومن ثم فإن نشر ثقافة الجودة في العمل، مع تحقيق الترابط والتجانس بين النظم والإجراءات المتبعة بالمدرسة من خلال الخطة الاستراتيجية قد التزمت العمل على الآتي:

أ. تحقيق العدالة والمساواة والشفافية والمرونة اللازمة في أسلوب تقديم الخدمة التعليمية.

ب. تحديد المجالات المحتملة والممكنة لتحقيق التميز والإبداع والابتكار.

ج. الإسهام في حل المشكلات التي تعوق العملية التعليمية بالمدرسة مما يحسن من نظرة المجتمع لأداء المدرسة.

د. استخدام صيغ متطورة في التعليم لمواكبة التقدم السريع في تكنولوجيا المعلومات وربطها بأولويات الدولة من حوسبة جميع الأنظمة.

هـ. التعامل مع الفروق بين الطلاب سواء المستوى الأكاديمي أو الاجتماعي أو الثقافي بما يحقق توقعات المجتمع.

كما تم الاعتماد على المصادر الآتية في إعداد الخطة الاستراتيجية:

(دراسات وبحوث محلية ودولية – جامعة قطر – أصحاب الخبرة في المجال – مراكز التدريب المعتمدة).

كما أن أداة التحليل المستخدمة في الخطة الاستراتيجية تعتبر من الخطوات الرئيسة لصياغة الخطة الاستراتيجية حيث أنه سيتم من خلالها دراسة وتحليل عوامل بيئة العمل الداخلية والخارجية، وتحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات (SWOT).

http://www.sec.gov.qa/

خامساً: التجربة الفلسطينية في التخطيط الاستراتيجي المدرسي:

في ظل التوجه الحديث في التخطيط، ونظام الإدارة المرتكزة إلى المدرسة، بدأ التخطيط المدرسي يمتد أفقياً ورأسياً متجاوزاً الحدود القائمة بين مستويات التخطيط التربوي، وقد انعكس ذلك على مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة، حيث تبنت وكالة الغوث عام (2001) مشروع المدرسة كمركز للتطوير، والذي يستند إلى فكرة التخطيط الاستراتيجي المدرسي حيث الارتكاز إلى رؤية ورسالة، ومنظومة من الأهداف تعمل المدرسة على تحقيقها، في إطار تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة، وبمشاركة كافة المعنيين. (أبو هاشم،29:2007)

ولقد كان هناك العديد من الإسهامات في مجال تطوير مهارات التخطيط الاستراتيجي المدرسي لدى مديري مدارس وكالة الغوث، حيث تشير دراسة (المصري،41:2011) أن برنامج المدرسة كوحدة تدريب قد نجح في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس في امتلاك مديري المدارس ومديراتها لمهارات التخطيط التي انعكست على ممارساتهم في مجال الإدارة المدرسية، وأن البرنامج قد حقق أعلى درجات التنمية لمهارات التخطيط المدرسي في مجال صياغة الرؤية وتحديد الأهداف.

وقد حددت (وزارة التربية والتعليم الفلسطيني، 2010) أهم ملامح الخطة الاستراتيجية الثانية على مستوى قطاع التربية والتعليم العالي، وهي:

الهدف العام: تهيئة إنسان فلسطيني يعتز بدينه وقوميته ووطنه وثقافته العربية والإسلامية، ويسهم في نهضة مجتمعه، ويسعى للمعرفة والإبداع، ويتفاعل بإيجابية مع متطلبات التطور العلمي والتكنولوجي، وقادر على المنافسة في المجالات العلمية والعملية.

الغرض: استفاد المتعلمون في فلسطين من تحسين نوعية وعلاقة التعليم للجميع المقدّم وفق احتياجاتهم العمرية.

الغايات:

الغاية 1: إتاحة الفرصة للجميع للالتحاق في التعليم وفقاً لاحتياجاتهم العمرية.

النتيجة 1.1: تزايد عدد الطلبة الملتحقين، بما في ذلك ذوي الإعاقة العقلية أو الجسمية.

النتيجة 1.2: قدرة النظام التعليمي للإبقاء على زيادة عدد الطلبة.

النتيجة 1.3: توفير فرص التعليم غير النظامي / الإكمالي.

النتيجة 1.4: دعم التعليم في القدس.

الغاية 2: تحسين نوعية عملية التعليم – التعلم.

النتيجة 2.1: مراجعة المنهاج الفلسطيني للتعلم النظامي وغير النظامي وتطويره.

النتيجة 2.2: تعزيز توظيف تكنولوجيا التعليم.

النتيجة 2.3 : تحسين مستويات المدارس والبيئة التعليمية.

النتيجة 2.4: تعزيز وتقوية كفاءات الكادر التعليمي.

النتيجة 2.5 :تقوية نظام القياس والتقويم.

الغاية 3: تحسين النظم المالية والإدارية و تطويرها.

النتيجة 3.1 : تعزيز النظم الإدارية جنباً إلى جنب مع الأهداف.

النتيجة 3.2 : نظم التخطيط التعليمية / التربوية تعززت على كافة الأصعدة.

النتيجة 3.3 : النظم المالية للتخطيط التربوي.

النتيجة 3.4 :كفاءات الطاقم الإداري تعززت وأصبحت أقوى على كافة الأصعدة.

النتيجة 3.5: التفاعل والتنسيق بين الوزارة والمجتمع المدني وشركاء التطوير (الدول المانحة، ومنظمات الأمم المتحدة).

http://www.mohe.gov.ps/

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- **أولاً: دراسات باللغة العربية.**
- **ثانياً: دراسات باللغة الأجنبية.**

مقدمة.

تُعد الدراسات السابقة من أهم السبل المتاحة للباحثين لزيادة معرفتهم بموضوع البحث، من خلال التعرف إلى خبرات وتجارب الباحثين الآخرين في مجالات البحث العلمي القريبة من موضوع الدراسة ، والوقوف على الآليات والأدوات المستخدمة، والنتائج التي تم التوصل إليها من قبل الباحثين في هذا المجال، ومن خلال اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية واطلاعها على الأدب التربوي، قامت باستعراض الدراسات السابقة على النحو الآتي:

أ. الدراسات العربية ومن ثم الأجنبية.

ب. الدراسات الأحدث ومن ثم الأقدم.

أولاً: الدراسات العربية:

1. دراسة أبو حسنة (2014) مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى قيادات كليات التربية في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بتحسين الأداء المؤسسي لها.

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة قيادات كليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمهارات التخطيط الاستراتيجي، وعلاقتها بتحسين الأداء المؤسسي لها من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها، تبعاً للمتغيرات الآتية (الجامعة، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة)، وللإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدرسيسة في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى للعام الدراسي (2013 – 2014) والبالغ عددهم (149) عضواً.

ولقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتوصيات من أهمها:

أ. إن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على ممارسة قيادات كليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمهارات التخطيط الاستراتيجي بلغت (74.88%) بدرجة كبيرة.

ب. يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة امتلاك قيادات كليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمهارات التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير الجامعة لصالح الجامعة الإسلامية.

وقد أوصت الدراسة بضرورة وضع آليات محددة وممنهجة تعمل لتعزيز مشاركة المجتمع الداخلي والخارجي لكليات التربية في عملية التخطيط الاستراتيجي، مع مراعاة المرونة في الخطط الاستراتيجية بحيث تعمل على ربط استراتيجية الكلية مع الظروف المحيطة.

2. دراسة رصرص (2013) بعنوان "دور التقييم الذاتي المؤسسي في تطوير جودة أداء كلية الآداب في جامعة الأقصى بغزة"

هدفت الدراسة التعرف إلى دور التقييم الذاتي المؤسسي في تطوير جودة أداء كلية الآداب بجامعة الأقصى بغزة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، والتقدم بمقترحات لتفعيل دور التقييم الذاتي المؤسسي في تطوير جودة أداء الكلية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة لتحقيق هدف الدراسة، وتم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (120) عضواً.

ولقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتوصيات من أهمها:

أ. إن درجة الاستفادة من التقييم الذاتي المؤسسي في تطوير جودة الأداء جاءت بدرجة كبيرة.

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات أفراد العينة حول دور التقييم الذاتي المؤسسي في تطوير الموارد المؤسساتية والخدمات تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وقد أوصت الدراسات بتدعيم العلاقات التعاونية والاتفاقيات مع المؤسسات المحلية والدولية.

3. دراسة مرتجى (2013) بعنوان "فعالية نظام تقييم الأداء السنوي لمعلمي المرحلة الثانوية وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم بمحافظة غزة"

هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين درجة فعالية نظام تقييم الأداء السنوي لمعلمي المرحلة الثانوية والأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم، وكذلك بيان أثر المتغيرات (الجنس، العمر، سنوات

الخدمة، تقييم الأداء للمعلم) على متوسطات تقديرات المعلمين لهذه العلاقة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي مستخدمة استبانتين تم تطبيقهما على عينة الدراسة المكونة من(305) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة البالغ (1384) معلماً ومعلمة.

ولقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتوصيات من أهمها:

أ. الأداء السنوي لمعلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين قد بلغ درجة (63.6%) وبدرجة متوسطة.

ب. وجود علاقة ارتباط بين تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدرجة فعالية نظام تقييم الأداء السنوي للمعلمين، وتقديرهم لمستوى الأداء السنوي بحيث يشتمل على معايير لتقييم الأداء تكون أكثر موضوعية وفاعلية.

وقد أوصت الدراسات بضرورة تطوير نظام تقييم الأداء السنوي بحيث يشتمل على معايير لتقييم الأداء تكون أكثر موضوعية وفاعلية، وتكون قادرة على قياس أداء المعلمين بشكل مهني، وضرورة وجود أكثر من طرف في عملية تقييم الأداء، لتجنب الذاتية والعوامل الشخصية، لتكتسب عملية تقييم الأداء المصداقية والنزاهة.

4. دراسة القرني (2012) بعنوان "التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف تصور مقترح".

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى وضوح مفهوم التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف كما يراها مديري تلك المدارس، والكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة مديرو ومديرات مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف، تعزى لمتغيرات (المؤهل الأكاديمي ، المؤهل التربوي ، الخبرة)، والتوصل إلى تصور مقترح لمتطلبات التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لوصف وتجميع البيانات والمعلومات حول مشكلة الدراسة، وتم تطبيق أداة الدراسة وهي الاستبانة، وتألف مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس التعليم العام الحكومي بمحافظة الطائف للعام الدراسي 1431هـ -1432 هـ.

ولقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتوصيات من أهمها:

أ. إن المتوسط الحسابي لدرجة التأييد لمديري المدارس حول متطلبات التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف بلغ (86.75%) وهذا يدل على أن درجة التأييد عالية جداً.

ب. اتفقت النتائج مع الفرضيات بشكل كبير فيما يخص التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم العام، وهذا يجعل التصور المقترح للتخطيط الاستراتيجي بمدارس التعليم العام يتمتع بقوة وعمومية وفاعلية، ويؤكد نجاح تطبيقه في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تنظيم دورات تدريبية على نحو مُركَّز وفعال لمديري المدارس من جانب وزارة التربية والتعليم وخاصة المديرين الجدد فيما يخص التخطيط الاستراتيجي، وكيفية وضع الخطة الاستراتيجية للمدرسة.

5. دراسة أبو ختلة (2011) بعنوان "درجة استخدام مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للتخطيط الاستراتيجي في مواجهة الهدر التربوي في مدارسهم".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة استخدام مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للتخطيط الاستراتيجي في مواجهة الهدر التربوي من وجهة نظر مديري المدارس وسبل تطويره، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وزعت على عينة الدراسة المكونة من (198) مديراً ومديرة من مدارس وكالة الغوث الدولية.

ولقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتوصيات من أهمها:

أ. درجة استخدام مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للتخطيط الاستراتيجي من وجهة نظرهم بصورة كبيرة حيث بلغت نسبة الاستبانة (82.72%).

ب. تحفيز مديري المدارس على التعمق في الدراسات المستقبلية وأساليب التنبؤ ووضع استراتيجيات مناسبة تحدث تغييرات نوعية في مخرجات العملية التعليمية التعلمية، وإنشاء وحدة مراجعة أداء المدارس، وهي إحدى وحدات هيئة ضمان جودة التعليم.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تثقيف العاملين بالمدرسة على مستوى طاقم التعليم والهيئة الادارية بمفهوم التخطيط الاستراتيجي وأهميته وآليات تطبيقه، وكذلك الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة والعمل بروح الفريق.

6. دراسة العامودي (2011) بعنوان "درجة توافر متطلبات التخطيط الاستراتيجي المدرسي ودرجة أهميتها وذلك من وجهة نظر الهيئة التعليمية في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة".

هدفت الدراسة إلى بيان درجة أهمية توفر القيادات الفاعلة لإنجاح التخطيط الاستراتيجي المدرسي، وبيان درجة أهمية عناية المدرسة بمراحل بناء الخطة الاستراتيجية حتى تحقق النجاح عند التنفيذ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقام الباحث بتطبيق أداة الدراسة وهي الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (54) مديراً و (96) وكيلاً، و(62) مرشداً و(304) معلماً.

ولقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتوصيات من أهمها:

أ. إن لتوافر القيادة الفاعلة أهمية عالية جداً لإنجاح التخطيط الاستراتيجي المدرسي.

ب. وإن لنشر ثقافة الجودة أهمية عالية في إنجاح التخطيط الاستراتيجي المدرسي.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تشجيع مديري المدارس لتطبيق معايير القيادة التربوية بدلاً من الإدارة، وكذلك أهمية تفعيل الدور الإشرافي لمدير المدرسة في الميدان التربوي.

7. دراسة الدجني (2011) بعنوان " دور عملية التقييم المؤسسي في نشر ثقافة الجودة في جامعات قطاع غزة من وجهة نظر فريق التقييم"

هدفت الدراسة التعرف إلى دور عملية التقييم الذاتي المؤسسي في نشر ثقافة الجودة لدى العاملين في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، والصعوبات ذات العلاقة بالموروث الثقافي الذي واجه عملية التقييم من وجهة نظر فريق التقييم، واتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي واستخدم الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، حيث طبقت الدراسة على عينة من (60) فرداً شاركوا في عملية التقييم.

ولقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتوصيات من أهمها:

أ. وجود تأثير للتقييم الذاتي المؤسسي في مجالات (التخطيط المؤسسي ، الحكم والإدارة ، النطاق المؤسسي، الموارد والمؤسسات والخدمات).

ب. وجود صعوبات تتعلق بتقبل نتائج التقييم وما يتطلبه ذلك من تغيير في مستوى الأداء.

وقد أوصت الدراسة بضرورة إحداث تكامل في قواعد البيانات بحيث تغطي جميع أنشطة الجامعة بغرض توثيقها، وزيادة التوعية بمعايير التقييم الذاتي المؤسسي من خلال عقد ورشات عمل ودورات متخصصة تشمل جميع العاملين في الجامعات.

8. دراسة الدجني وأبو دقة (2011) بعنوان "التقييم الذاتي المؤسسي والتخطيط الاستراتيجي ودورهما في ضمان الجودة في الجامعات الفلسطينية" (الجامعة الإسلامية بغزة كدراسة حالة).

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على تجربة التقييم المؤسسي الذاتي في الجامعات الفلسطينية وانعكاساتها على عملية التخطيط الاستراتيجي فيها، حيث تأتي هذه الدراسة لتضع نموذجاً عملياً تفصيلياً فلسطينياً للتقييم الذاتي ثم بيان كيف تمت الاستفادة من تجربة التقييم الذاتي المؤسسي في جعل مخرجاته تمثل أهم مدخل في عملية التخطيط الاستراتيجي للجامعة، واتبع الباحثان في دراستهما المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج البنائي ؛ لتطوير معايير التقييم المؤسسي الذاتي.

ولقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتوصيات من أهمها:

أ. توضيح معايير التقييم الذاتي المؤسسي والنماذج التي تم تطبيقها من خلال الدراسة.

ب. توضيح خطوات عملية لتنفيذ التقييم الذاتي المؤسسي والنماذج التي تم تطبيقها من خلال الدراسة.

ج. تجربة ربط نتائج عملية التقييم المؤسسي بعملية التخطيط الاستراتيجي بالجامعة من خلال نموذج متكامل.

وقد أوصت الدراسة بضرورة اعتماد نتائج التقييم الذاتي المؤسسي كأساس ومدخل مهم من مداخل تحليل الوضع الراهن والبيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة التعليمية قبل القيام بعملية التخطيط للمؤسسة، وكذلك تنفيذ عملية التقييم الذاتي بجهود ذاتية لتطوير قدرات الكوادر المؤسسية ولنشر ثقافة الجودة والتطوير المؤسسي.

9. دراسة نور الدين (2011) بعنوان "دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظات غزة".

هدفت الدراسة التعرف إلى دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظات غزة، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكَّون مجتمع الدراسة من (161) مديراً ومديرة، وقد بلغت عينة الدراسة (122) مديراً ومديرة، واستخدم الباحث في دراسته أداة الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة.

ولقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتوصيات من أهمها:

أ. إن المستجيبين أقروا بأهمية دور صياغة الأهداف الاستراتيجية للمدرسة في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بوزن نسبي قدره (86.36%) بدرجة تقدير كبيرة جداً.

ب. إن المستجيبين أقروا بأهمية تحليل البيئة الداخلية للمدرسة في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بوزن نسبي قدره (85.26%) بدرجة تقدير كبيرة جداً.

وقد أوصت الدراسة بعقد دورات لمديري المدارس حول التخطيط الاستراتيجي، وتوفير البرامج والمسابقات من قبل وزارة التربية والتعليم العالي بهدف تنمية روح التنافس بين المدارس.

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

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات مديري المدارس الثانوية في مجال التخطيط الاستراتيجي في محافظات غزة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانة، وتم توزيع (117) استبانة وقد تم إعادة (110) استبانة من أفراد عينة الدراسة.

ولقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتوصيات من أهمها:

أ. إن الوزن النسبي لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارة صياغة رسالة المدرسة من وجهة نظر المستجيبين بلغ(88.69%) بدرجة كبيرة جداً.

ب. إن الوزن النسبي لدرجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهارات صياغة رؤية المدرسة من وجهة نظر المستجيبين بلغ(85.62%) بدرجة كبيرة جداً.

ج. إن درجة ممارسة مديري المدراس الثانوية لمهارات تحليل البيئة الداخلية من وجهة نظر المستجيبين وبلغ (83.29%) بدرجة كبيرة.

د. إن درجة ممارسة مديري المدراس الثانوية لمهارة تحليل البيئة الخارجية من وجهة نظر المستجيبين بلغ(79.65%) بدرجة كبيرة.

وقد أوصت الدراسة بأن تقوم وزارة التربية والتعليم العالي بإعادة النظر في الأساليب والنظم الإدارية التقليدية، والبدء باستخدام التخطيط الاستراتيجي كأسلوب إداري يساعد المدارس الثانوية على التأقلم مع بيئتها الداخلية والخارجية.

11. دراسة الشاعر (2007) بعنوان "معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة".

هدفت الدراسة التعرف إلى معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وسبل التغلب عليها، واتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق أداة الدراسة وهي الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (187) مديراً ومديرة.

ولقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتوصيات من أهمها:

أ. إن نسبة (62.8%) من المديرين تؤكد على وجود معوقات لدى مديري المدارس وعلى رأس هذه المعوقات انشغال المدير في مشكلات الطلبة وأولياء الأمور.

ب. إن نسبة (64.9%) من المستجيبين أقرت بوجود معوقات تتعلق بطبيعة التخطيط الاستراتيجي المدرسي.

وقد أوصت الدراسة بضرورة أن يعمل المديرون على تكريس ثقافة التخطيط الاستراتيجي وترسيخها في مدارسهم، وجعلها جزءاً لا يتجزأ من الثقافة العامة لهذه المدارس، وكذلك تخفيف الأعباء الإدارية والأعمال الكتابية عن مدير المدرسة، وذلك من خلال تعيين وظيفة نائب مدير في كل مدرسة وتخفيف العبء التدريسي عن فريق التطوير المدرسي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

1. دراسة Farkas (2013) بعنوان: بناء ثقافة التقييم: الممارسات الأفضل لقيادة التغيير.

"**Building and sustaining a culture of assessment: best practices for change leadership**"

هدفت الدراسة إلى استكشاف فكرة استخدام نموذج الخطوات الثمانية لكوتر وذلك لتغيير الإدارة من أجل إيجاد ثقافة للتقييم في الثقافة المؤسساتية، ووضعت الدراسة كل خطوة من الخطوات الثماني لكوتر في سياق بناء ثقافة التقييم، مدعمة بأمثلة واقتراحات من الأدب التربوي، والسلوكيات التنظيمية والإدارة المتغيرة.

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتوصيات أهمها:

أ. إنّ بناء ثقافة التقييم هو أمر بالغ الأهمية في البيئة الحالية، بل إنها عملية صعبة ومعقدة وتتطلب مبادرة ودعم من الإدارة العليا إلى الإدارة الدنيا.

ب. وجود إدارة قوية تدعم التغيرات السلوكية الهادفة إلى تغيير الثقافة دون النظر إلى طبيعة السلطة الموجودة.

وقد أوصت الدراسة بضرورة أن تقوم المؤسسة بتغيير هياكلها التنظيمية وسياساتها، بما يتناسب مع الثقافة السائدة في المجتمع.

2. دراسة KUREBWA MERCY (2012)، بعنوان: مشاكل التقييم في المدارس الابتدائية في زيمبابوي، دراسة حول المدارس في منطقة غويرو.

" **ASSESSMENT PROBLEMS IN ZIMBABWE'S PRIMARY SCHOOLS WITH SPECIAL REFERENCE TO GWERU DISTRICT SCHOOLS** "

هدفت الدراسة إلى التحقق من مشاكل التقييم في المدارس الأساسية في زيمبابوي مع التركيز على مقاطعة غويرو، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وقد تم جمع البيانات من خلال المجموعات المركزة والمقابلات وكذلك تحليل الوثائق والمستندات.

ولقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتوصيات أهمها :

أ. **فيما يخص كفاءة المعلمين:** توصلت الدراسة إلى أن معظم المعلمين يفتقرون إلى الكفاءات اللازمة لتنفيذ التقييم في المدارس الابتدائية، ويعزى ذلك إلى الافتقار لهذه الكفاءات بسبب عدم تعلمها في الكليات، أيضاً بعض المدارس حاولت تطوير أداء المعلمين من خلال توفير برامج تدريبية لهم، إلا أن المعلمين كانوا غير راغبين بحضور مثل هذه البرامج التدريبية.

ب. **فيما يخص عدم وجود أساليب تقييم متنوعة:** توصلت الدراسة إلى أن المعلمين يستخدمون الواجبات المنزلية والتمارين اليومية في التقييم، ولكن كان الاعتماد الرئيس كان مركزاً على الاختبارات سواء كانت أسبوعية ونصف شهرية أو شهرية.

وقد أوصت الدراسة: بضرورة تعليم المعلمين الدارسين في كليات المعلمين طرق التقييم وكيفية ممارسته في المدارس، وكذلك تعليمهم الآليات المختلفة لتنفيذه، أيضاً لابد من تطبيق ما سيتعلموه في المدارس عملياً قبل ممارسته من خلال عملهم.

3. دراسة Margaret Miller (2012) بعنوان: التحقق من مدى تأثير رسالة المدرسة على التخطيط التنموي للمدرسة.

"An Investigation into the Impact of Mission Statements on School Development Planning"

الهدف الرئيس من هذه الدراسة هو اختبار مدى الاعتقاد بأن التخطيط التنموي المدرسي يكون أكثر فاعلية عندما يرتبط بوثيقة مكتوبة بوضوح تم وضعها بالتعاون فيما بين جميع العاملين، والتي تعبر عن القيم والمعتقدات في المدرسة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، حيث تم استخدام استبيان بطريقة التعبئة وجهاً لوجه، وكذلك تم إجراء العديد من المقابلات.

ولقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتوصيات أهمها :

أ. وضوح العبارات الموضوعة في المدارس كالرؤية والرسالة لجميع العاملين.

ب. وضوح الرؤية والرسالة للموظفين الجدد قبل وأثناء تعيينهم في المدرسة، بحيث تعزز لديهم القدرة على العمل وفقها.

وقد أوصت الدراسة بضرورة استمرار تطوير الخطة الاستراتيجية الموضوعة، مع ضرورة إشراك العاملين في وضع أبعاد الخطة الاستراتيجية.

4. دراسة Williams (2009) بعنوان: تقييم الأداء الداخلي لمدير المدرسة المبني على معايير اتحاد قادة المدارس.

"**An evaluation of principal Interns performance on the Interstate School leaders licensure Consortium Standards**".

هدفت الدراسة التعرف إلى كيفية تعامل مديري المدارس مع معايير **ISLLC** لقادة المدارس من خلال التدريب لتحسين تعلم الطلاب.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم استبانة خاصة للتقويم الذاتي طُبقت على عينة الدراسة المكونة من (16) مديراً متدرباً في الدورة التدريبية والتي مدتها سنة.

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتوصيات أهمها:

أ. إشراك المديرين المتدربين في عملية تقويم أنفسهم يمكنهم من إدارة سلوكياتهم المهنية التي تعزز قيادتهم مهارات صنع القرار لفترة طويلة بعد الانتهاء من البرنامج.

ب. هناك نقص في مصادر البيانات وجمع المعلومات واستراتيجيات تحليل البيانات.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تنظيم دورات تدريبية حول آليات جمع البيانات وتحليلها، وتنمية المهارات الإدارية لديهم.

5. دراسة ANNIE CASSON (2009) بعنوان: التقييم خارج برنامج التعليم.

"ASSESSMENT IN OUTDOOR EDUCATION"

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى وجود نوعية من ممارسات التقييم خارج برنامج التعليم في مدرسة مستقلة في أونتاريو. وتركز هذه الدراسة على تجارب الطلاب مع التقييم في سياق التعليم خارج

نطاق المدرسة، بما في ذلك مجموعة من ممارسات التقييم التي يعاني منها الطلبة، وتصورات الطلاب للتقييم، وتقييم الآثار على تجارب الطلبة في خارج برنامج التعليم.

وقد تم جمع البيانات من خلال الملاحظات من النشاطات الصفية، والمقابلات مع المعلمين والطلاب، وتقييم الوثائق والمجلات الطلابية.

ولقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتوصيات أهمها:

أ. إن طائفة واسعة من ممارسات التقييم تم استخدامها من قبل المعلمين في الدراسة، مع التركيز على ممارسات التقييم التي تركز على الطالب مثل التقييم الذاتي، ممارسات التقييم هذه عززت ثقافة التقييم.

ب. أيضاً نتائج الدراسة تشير إلى أن هذه الأنواع من التقييمات ساعدت على خلق مجتمع من المتعلمين داخل الفصول الدراسية، وتشجيع تطوير الثقة بالنفس لدى الطلاب.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تعليم الطلاب آليات التقييم الذاتي وتقييم زملائهم، وكذلك استخدام التقييم من قبل المعلمين.

6. دراسة Neil Harray (2008) بعنوان: التحدي الذي يواجه الإدارة الاستراتيجية والقيادة الاستراتيجية، دراسة حالة ثلاث مدارس ثانوية نيوزيلندا.

"The challenge of strategic management and strategic leadership in the case of three New Zealand secondary schools"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق الممارسات الإدارية الاستراتيجية في المدارس الثانوية في نيوزيلندا، وقد تمحورت أسئلة الدراسة حول طبيعة الإدارة الاستراتيجية والقيادة الاستراتيجية، وما هي التوقعات المتوقعة في المدارس فيما يتعلق بالإدارة الاستراتيجية والقيادة الاستراتيجية؟ وكيفية قيام المدارس الثانوية بممارسة الإدارة الاستراتيجية، وما هي أهمية القيادة في الإدارة الاستراتيجية؟ وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، حيث تم استخدام استبيان في جمع البيانات.

ولقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتوصيات أهمها :

أ. إن مدير المدرسة هو الشخص الرئيس في قيادة وتنسيق التوجه الاستراتيجي للمدرسة.

ب. كل مدرسة تحاول التعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف في مختلف المجالات.

ج. المدارس تخصص قدراً كبيراً من الوقت في استشارة أصحاب المصلحة الرئيسيين في صياغة ومراجعة الأهداف الاستراتيجية.

وقد أوصت الدراسة قادة المدارس بضرورة التطبيق العملي للخطط الاستراتيجية، وكذلك تعميق القدرة على اتخاذ القرارات الاستراتيجية في الوقت المناسب، أيضاً استخدام طرق إضافية للتخطيط الاستراتيجي.

7. دراسة Aimee E. Drivas (2006) بعنوان: التخطيط الاستراتيجي في التعليم، دراسة حالة مدارس مقاطعة شبوا، ويسكونسن.

"Strategic Planning in Education: A Case Study of the Chippewa Falls, Wisconsin Area Unified School District"

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس في الولايات المتحدة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وقد تم جمع البيانات من خلال توزيع استبانة تم تصميمها لهذا الغرض.

ولقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتوصيات أهمها :

أ. توصلت الدراسة إلى أنه يتم استخدام التخطيط الاستراتيجي بالحد الأدنى في المدارس.

ب. استخدام التخطيط الاستراتيجي في المدارس ليس منذ زمن بعيد، ولكن هناك شعور بأهمية وضرورة استخدامه.

وقد أوصت الدراسة بضرورة إشراك الأشخاص المقتنعين والمهتمين بأهمية التخطيط الاستراتيجي في عمليات التخطيط، وكذلك في المرحلة المقبلة محاولة إشراك الجميع في عملية التخطيط بما فيهم الطلبة أنفسهم.

8. دراسة Johnson (2005) بعنوان: "تقييم مديري المدارس: وجهات نظر مختلفة"

"**Principal Evaluation: A different Perspective**"

هدفت الدراسة التعرف إلى وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم؛ للتحقق من عناصر نظام التقييم التي تحفز على النمو المهني، تم إجراء الدراسة على مديري المدارس الابتدائية العامة ومساعدي المديرين الذين يعملون في مدارس جنوب شرق نبراسا العامة، وطبق الباحث مجموعة من الأدوات وهي: المقابلة، ومراجعة الوثائق، واستخدم طريقة المقارنة الثابتة لتحليل البيانات، وطريقة تحليل المحتوى للوثائق.

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتوصيات أهمها:

أ. التقييم ركز على التركيب، والتغذية الراجعة والتقييم الذاتي وانعكاساته، وتحسين أنظمة التقييم.

ب. إن هناك خمسة عناصر للتقييم تعزز النمو المهني وهي : معايير القيادة، خطط النمو المهني، تغذية راجعة متعددة للمشكلة، الإنصاف، واستخدمت هذه العناصر لتطوير إطار تقييم مديري المدارس.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب المديرين حول طرق وآليات التقييم من خلال دورات تدريبية متخصصة لتنمية مهاراتهم.

9. دراسة Johnson (2004) بعنوان " التخطيط الاستراتيجي في المدارس العامة في ميلارد"

"**Strategic Planning in the Millard Public Schools**"

هدفت الدراسة إلى فهم عملية التخطيط الاستراتيجي وإطار العمل الذي تم تطويره لتوجيه مبادرات المنطقة لتحسين التعليم في مدارس ميلارد العامة.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة مكونة من مجموعة من المشاركين السابقين والحاليين في عمليات التخطيط الاستراتيجي ومسؤولي التعليم في المنطقة.

وكانت أداة الدراسة المستخدمة عبارة عن مقابلات للعاملين في التخطيط الاستراتيجي ، واستخدمت مدارس ميلارد طريقة ملخصة ومتكاملة للتخطيط الاستراتيجي لتظهر العلاقة بين إطار التخطيط ونتائج الأداء المنظم.

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتوصيات أهمها:

أ. هناك حاجة ماسة للاستمرار في تقييم معايير نجاح تمكن المنظمات من التنفيذ الفعال لعمليات التخطيط الاستراتيجي.

ب. مسؤولي التعليم على اقتناع كامل بأهمية التخطيط الاستراتيجي.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تعزيز التخطيط الاستراتيجي للوصول إلى الجودة المطلوبة للتعليم في المدارس محل الدراسة.

10. دراسة BELL (2002) بعنوان التخطيط الاستراتيجي وإدارة المدرسة.

"Strategic Planning and school Management"

هدفت الدراسة إلى توضيح أن التخطيط الاستراتيجي في مجال التخطيط للتطوير المدرسي أصبح هو المنحنى المهيمن على الإدارة المدرسية الإنجليزية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصل الباحث في دراسته إلى العديد من النتائج والتوصيات أهمها:

أ. إن النموذج الجديد للتخطيط الاستراتيجي قد استنبط من النماذج الأولى للتخطيط التي كان لها نقاط ضعف ملازمة إلى الحد الذي لم يستطع فيه التخطيط الإسهام في فاعلية إدارة المدرسة.

ب. لقد وفر التخطيط الاستراتيجي منهجاً بديلاً للتخطيط في المدارس، مع تطور الطرق التي تسهل التعرف إلى ظروف المدرسة وبيئتها الخارجية.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب مديري المدارس على الطرق الحديثة للتخطيط الاستراتيجي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح ما يأتي:

أولاً: اتفقت معظم الدراسات على الآتي:

أ. إنّ بناء ثقافة التقييم هو أمر صعب ومعقد إلا أنه بالغ الأهمية ومطلوب بشدة في البيئة الحالية، ويمكن تحقيقه من خلال مبادرة ودعم موجه من الإدارة العليا إلى الإدارة الدنيا.

ب. التقييم الذاتي المؤسسي يساهم بدرجة كبيرة في تطوير جودة الأداء.

ج. مديريوكالة الغوث الدولية يستخدمون التخطيط الاستراتيجي بدرجة كبيرة من وجهة نظرهم.

د. إن التقييم الذاتي له تأثير في مجال التخطيط المدرسي.

هـ. إن للتخطيط أهمية كبيرة في التأثير على أداء المدير وتعزيز النمو المهني لديه.

و. تقييم المديرين ذاتياً يساهم في تعزيز القيادة لديهم.

1. من حيث المنهج المستخدم للدراسات : اتفقت الدراسات جميعها على استخدام المنهج الوصفي التحليلي كدراسة مرتجي (2013)، ودراسة القرني (2012)، ودراسة نور الدين (2011)، دراسة العامودي (2011)، ودراسة Williams (2009)، دراسة شبلاق (2006)، ودراسة Bell (2002)، لكن اختلفت دراسة الدجني وأبو دقة (2011) في استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي في نفس الدراسة، وأيضاً استخدمت المنهج الوصفي المسحي، لكن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

2. من حيث الأداة المستخدمة للدراسات : اتفقت جميع الدراسات على استخدام الاستبانة كأداة رئيسة كدراسة مرتجى (2013)، ودراسة القرني (2012)، ودراسة أبو ختلة (2011)، ودراسة الدجني (2011)، ودراسة العامودي (2011)، ودراسة Williams (2009)، أما دراسة جونسون (2004) فقد اقتصرت على المقابلات للعاملين في التخطيط الاستراتيجي، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي استخدمت الاستبانة كأداة رئيسة .

3. من حيث عينة الدراسات: كانت معظم الدراسات تشترك في عينة الدراسة المكونة من المديرين والمديرات كدراسة القرني (2012)، ودراسة سكيك (2008)، Williams (2009)، ودراسة الشاعر (2007)، ودراسة، johnson (2004)، واختلفت بعض الدراسات في العينة حيث كانت العينة فيها مكونة من أعضاء هيئة التدريس من المعلمين والمعلمات كدراسة مرتجى (2013)، ودراسة رصرص (2013)، فيما شملت دراسة العامودي(2011) في عينتها المديرين والوكلاء والمرشدين والمعلمين، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي استخدمت عينة الدراسة المكونة من المديرين والمديري.

أوجه استفادة الباحثة من الدراسات السابقة:

أ. إعداد المقدمة.

ب. اختيار أداة الدراسة المناسبة.

ج. اختيار المنهج المناسب للدراسة.

د. استخدام الأساليب الإحصائية الملائمة.

هـ. تدعيم نتائج الدراسة بالدراسات السابقة.

و. الاستفادة من مراجع الدراسات السابقة.

ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

أ. الربط بين هذين المجالين المهمين يمهد للوصول إلى العلاقة بينهما وكيفية الاستفادة منهما مجتمعين للوصول إلى مستوى الجودة المطلوب في مجال التعليم وخصوصاً في المدارس.

ب. مجال تطبيق الدراسة تم في منطقة لم تتعرض لها أي من الدراسات والبحوث السابقة.

الفصـــــــل الرابع

منـهجية الدراسة

الطريقة والإجراءات

- **المقدمة.**
- **منـهج الدراسة.**
- **مجتمع الدراسة.**
- **عينـة الدراسة.**
- **الوصف الإحصائي لأفراد العينـة وفق البيانات الأساسية.**
- **أداة الدراسة.**
- **صدق الاستبيان.**
- **ثبات الاستبيان.**
- **المعالجات الإحصائية المستخدمة.**

المقدمة.

تناول هذا الفصل وصفًا لمجتمع الدراسة وعينتها، والأداة المستخدمة وكيفية بنائها وتطويرها، كما تناول إجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات واستخلاص النتائج، وفيما يأتي وصف لهذه الإجراءات:

منهج الدارسة.

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي تحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها.

حيث يعد المنهج الوصفي التحليلي مظلة واسعة ومرنة قد تتضمن عدداً من المناهج والأساليب الفرعية مثل المسوح الاجتماعية ودراسات الحالات التطورية والميدانية وغيرها. ويقوم على أساس تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها ونوعية العلاقة بين متغيراتها وأسبابها واتجاهاتها، وما إلى ذلك من جوانب تدور حول سبر أغوار مشكلة أو ظاهرة معينة والتعرف إلى حقيقتها في أرض الواقع. (عبيدات، 2001: 31)

وقد عرفه الأغا (41:1997) بأنه" دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة وموجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخل من الباحث في محتوياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها".

وتم استخدام مصدرين أساسين للمعلومات:

1. **المصادر الثانوية:** لمعالجة الإطار النظري للدراسة تم الرجوع إلى مصادر البيانات الثانوية والتي تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدارسة، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة.
2. **المصادر الأولية:** لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع الدراسة تم جمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة كأداة رئيسة، صممت خصيصاً لهذا الغرض.

مجتمع الدراسة.

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة والبالغ عددهم (252) مديراً وفق بيانات برنامج التعليم بوكالة الغوث الدولية "UNRWA".

عينة الدراسة.

العينة الاستطلاعية:

تم اختيار (50) مدير مدرسة بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات، والتحقق من صلاحيتهما للتطبيق على العينة الأصلية، وبعد التأكد من صلاحية العينة الاستطلاعية تم إعادة استخدامها في عينة الدراسة الأصلية.

عينة الدراسة الأصلية:

تم استخدام منهج المسح الشامل على كامل مجتمع الدراسة الذي يتكون من (252) مديراً، وتم استرداد (248) استبانة أي بنسبة (98.5%) وهي نسبة مناسبة لإجراء المعالجات الإحصائية عليها، ويتضح من خلال النقاط الآتية توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب البيانات الأساسية للأفراد فيها:

الوصف الإحصائي لعينة الدراسة وفق البيانات الأساسية:

وفيما يأتي عرض لعينة الدراسة وفق البيانات الأساسية.

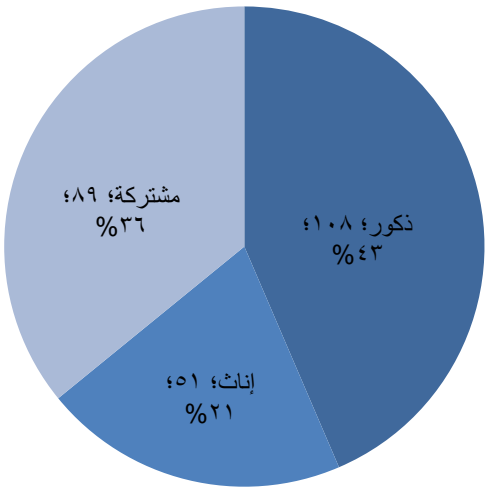
1. **توزيع أفراد العينة حسب نوع المدرسة:**

يبين جدول رقم (7) أن ما نسبته (43.5%)من عينة الدراسة أجابوا أن نوع مدرستهم ذكور، (20.6%) نوع مدرستهم إناث، بينما (35.9%) أجابوا أن نوع مدرستهم مشتركة. يعزى ذلك بحسب (الجهاز المركزي للاحصاء الفلسطيني، 2013) للطبيعة السكانية في مناطق تواجد المدارس حيث تزيد نسبة الذكور عن الإناث، ومن ناحية أخرى تتحكم العادات والتقاليد في قضية تعليم الفتيات فهناك بعض المناطق المهمشة التي لا تهتم بتعليم الفتيات.

جدول رقم (7) توزيع أفراد العينة حسب نوع المدرسة

نوع المدرسة	العدد	النسبة المئوية %
ذكور	108	43.5
إناث	51	20.6
مشتركة	89	35.9
المجموع	248	100.0

رسم توضيحي (6) توضيح توزيع أفراد العينة حسب نوع المدرسة



2. توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي:

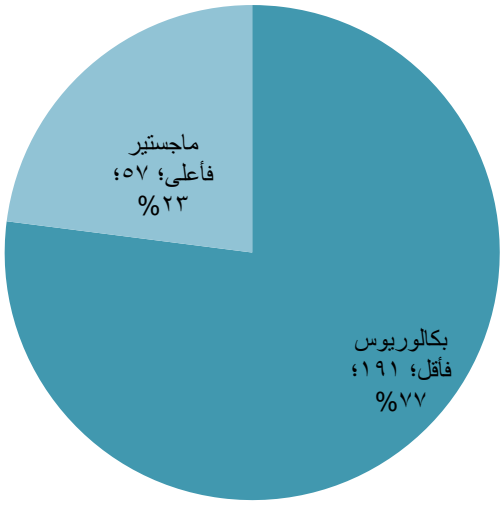
يبين جدول رقم (8) أن ما نسبته 77.0% من عينة الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس، بينما 23.0% مؤهلهم العلمي ماجستير فأعلى. ويعزى ذلك إلى أن معظم مديري المدارس يلتزمون الحد الأدنى المطلوب للمؤهل العلمي الذي يؤهلهم للحصول على وظيفة مدير مدرسة، حيث أنه الدرجات العلمية الإضافية كالماجستير والدكتوراه لا يتم احتسابها في السجل الوظيفي لموظفي وكالة الغوث الدولية،

ولا يشكل إضافة في موضوع الترقيات، وبالتالي يفتقد معظم العاملين في مجال التعليم إلى الدافع المطلوب للحصول على مثل هذه الدرجات العلمية.

جدول رقم (8) توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية %
بكالوريوس فأقل	191	77.0
ماجستير فأعلى	57	23.0
المجموع	248	100.0

رسم توضيحي (7) توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي



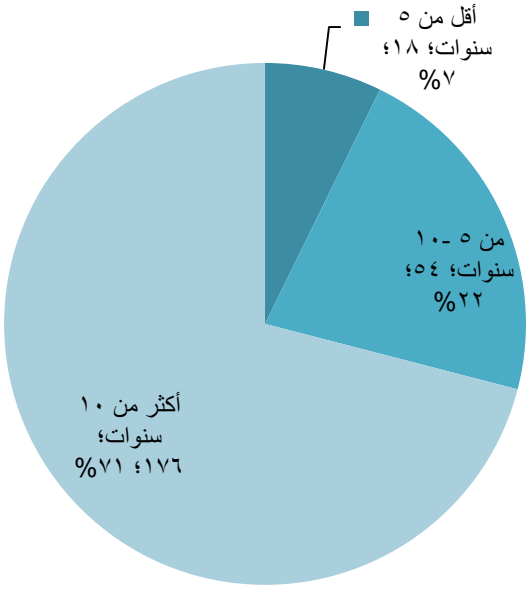
3. **توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة:**

يبين جدول رقم (9) أن ما نسبته (7.3%) من عينة الدراسة سنوات خدمتهم أقل من 5 سنوات، (21.8%) تتراوح سنوات خدمتهم من 5 – 10 سنوات، بينما 71.0% سنوات خدمتهم أكثر من 10 سنوات. يتضح من النتائج أن المديرين الأكثر خبرة هم الأقدر على الفوز بالترقيات والحصول على وظيفة مدير مدرسة، ويعزى لذلك لقدرتهم على توظيف خبراتهم في الامتحانات الخاصة بالترقيات.

جدول رقم (9) توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية%
أقل من 5 سنوات	18	7.3
من 5 – 10 سنوات	54	21.8
أكثر من 10 سنوات	176	71.0
المجموع	248	100.0

رسم توضيحي (8) توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة



أداة الدراسة.

تعرف الاستبانة بأنها: "أداة ذات أبعاد وبنود تستخدم للحصول على معلومات أو آراء يقوم بالاستجابة لها المفحوص نفسه، وهي كتابية تحريرية" (الأغا والأستاذ، 2004 : 116).

وقد تم استخدام استبانتين لقياس "درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة للتقييم الذاتي وعلاقته بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي".

وقد تكونت أداة الدراسة من استبانتين هما:

الاستبانة الأولى: وهي عبارة عن **درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي**، وتتكون من (34) فقرة، موزعة على 5 مجالات:

المجال الأول: القيادة المدرسية، ويتكون من (9) فقرات.

المجال الثاني: المناخ الاجتماعي، ويتكون من (6) فقرات.

المجال الثالث: التوجه المدرسي نحو تعلم الطلبة، ويتكون من (5) فقرات.

المجال الرابع: جودة البيئة الصفية، ويتكون من (8) فقرات.

المجال الخامس: التطور الشخصي للطلاب، ويتكون من (6) فقرات.

الاستبانة الثانية: وهي عبارة عن **درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتخطيط الاستراتيجي المدرسي**، وتتكون من (21) فقرة، موزعة على 4 مجالات:

المجال الأول: تحليل البيئة الداخلية للمدرسة، ويتكون من (4) فقرات.

المجال الثاني: تحليل البيئة الخارجية للمدرسة، ويتكون من (6) فقرات.

المجال الثالث: صياغة الاستراتيجية، ويتكون من (6) فقرات.

المجال الرابع: تنفيذ الاستراتيجية، ويتكون من (5) فقرات.

خطوات بناء الاستبانتين:

1. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والاستفادة منها في بناء الاستبانة وصياغة فقراتها.
2. تحديد المجالات الرئيسة التي شملتها كل استبانة.
3. تحديد الفقرات التي تقع تحت كل مجال.
4. تم تصميم الاستبانتين في صورتهما الأولية، وقد تكونت من (9) مجالات و (60) فقرة، ملحق رقم (1).

5. تم عرض الاستبانتين على (14) محكماً التربويين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى، وجامعة القدس المفتوحة. والملحق رقم (2) يبين أسماء أعضاء لجنة التحكيم.
6. في ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض الفقرات من حيث الحذف أو الإضافة والتعديل، لتستقر الاستبانتين في صورتهما النهائية على (55) فقرة، ملحق (3).

صدق الاستبانة.

صدق الاستبانة يعني "أن يقيس الاستبيان ما وضع لقياسه" (الجرجاوي،2010: 105)، كما يقصد بالصدق "شمول الاستقصاء لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها" (عبيدات وآخرون، 2001). وقد تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

1. صدق المحكمين"الصدق الظاهري":

يقصد بصدق المحكمين "هو أن يختار الباحث عددًا من المحكمين المتخصصين في مجال الظاهرة أو المشكلة موضوع الدراسة" (الجرجاوي، 2010: 107) حيث تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين تألفت من (14) محكماً من المتخصصين في التربية ومناهج البحث العلمي والإدارة الاستراتيجية، والملحق رقم (2) يبين أسماء المحكمين، وقد استجابت الباحثة لآراء المحكمين وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرج الاستبيان في صورته النهائية – انظر الملحق رقم (3).

2. صدق الاتساق الداخلي Internal Validity:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد تم حساب الاتساق الداخلي للاستبيان وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه.

أولاً: نتائج الاتساق الداخلي لاستبانة "درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي"

يوضح جدول رقم (10) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "القيادة المدرسية" والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية (α= 0.05) وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول رقم (10) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " القيادة المدرسية " والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	تطور القيادة المدرسية رؤية ملهمة للمدرسة.	.524	*0.000
.2	تضع الإدارة المدرسية رسالة المدرسة بمشاركة العاملين فيها.	.609	*0.000
.3	تصوغ إدارة المدرسة قيمها بما يتلاءم مع رسالتها.	.584	*0.000
.4	تراجع مستوى الأداء باستمرار.	.628	*0.000
.5	توفر الإمكانات المطلوبة لتحقيق خطط العاملين وأهدافهم.	.681	*0.000
.6	توفر بيئة مشجعة على الإبداع.	.736	*0.000
.7	تطبق نظاماً واضحاً للحوافز يرتبط بالأداء المتميز.	.474	*0.000
.8	تعمل على قيادة خطط التغيير للمدرسة.	.786	*0.000
.9	تفوض المسؤوليات للآخرين لتحقيق أهداف المدرسة.	.650	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة α =0.05.

يوضح جدول رقم (11) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "المناخ الاجتماعي" والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية α= 0.05 وبذلك يعد المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول رقم (11) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " المناخ الاجتماعي " والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	توفر إدارة المدرسة الدعم والإرشاد الأكاديمي والاجتماعي لطلبتهم.	.548	0.000*
.2	توفر جواً من الثقة والدعم في العلاقة مع أولياء الأمور.	.764	0.000*
.3	تحافظ على إيجاد علاقة إيجابية بين هيئة التدريس والطلبة.	.687	0.000*
.4	تزود أولياء الأمور بمعلومات كافية عن أبنائهم.	.623	0.000*
.5	تشجع المدرسة أولياء الأمور على لعب دور فعال في الحياة المدرسية.	.694	0.000*
.6	يستفيد أعضاء المجتمع المحلي من مرافق المدرسة.	.694	0.000*

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

يوضح جدول رقم (12) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " التوجه المدرسي نحو تعلم الطلبة" والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية 0.05 =α، وبذلك يعد المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول رقم (12) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " التوجه المدرسي نحو تعلم الطلبة " والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	يساند المعلمون الطلبة الذين هم بحاجة إلى متطلبات تعليمية خاصة.	.581	*0.000
.2	الوقت المخصص للمنهاج الدراسي يكفي لتنفيذه.	.293	*0.049
.3	يحقق المنهاج الدراسي الاستمرارية والتقدم في تعلم الطلبة بفاعلية كبيرة.	.438	*0.001
.4	تستخدم مصادر التعلم المتوافرة في البيئة بشكل فعال.	.336	*0.009
.5	أساليب تدريس كافة المواد تتضمن استراتيجيات متنوعة.	.378	*0.003

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

يوضح جدول رقم (13) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " جودة البيئة الصفية " والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية 0.05 =α وبذلك يعد المجال صادق لما وضع لقياسه.

جدول رقم (13) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " جودة البيئة الصفية " والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	يشارك الطلبة بنشاط في الحصص الدراسية.	.622	*0.000
.2	يلتزم الطلبة بالقواعد والقوانين الصفية.	.705	*0.000
.3	جميع المعلمين يستخدمون الممارسات التقييمية الفعالة باستمرار لمتابعة تقدم الطلبة.	.822	*0.000
.4	جميع المعلمين لديهم معرفة دقيقة بنتائج تحصيل طلابهم وتقدمهم.	.608	*0.000
.5	يتعامل المدرسون بفاعلية مع أي مقاطعات بسيطة داخل الفصول الدراسية.	.642	*0.000
.6	يستمع المعلمون لما يقوله الطلبة ويحترمون آراءهم.	.657	*0.000
.7	ينادي المعلمون الطلبة بأسمائهم عند توجيه الأسئلة إليهم.	.749	*0.000
.8	الفصول الدراسية هي بمثابة أماكن شيقة ومشجعة لتعليم الطلبة.	.685	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

يوضح جدول رقم (14) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " التطور الشخصي للطلاب " والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية 0.05 =α، وبذلك يعد المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول رقم (14) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " التطور الشخصي للطلاب " والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	يتفاعل الطلبة إيجابياً في شتى مجالات الحياة المدرسية (الأنشطة المنهجية واللامنهجية).	.574	*0.000
.2	يلتزم الطلبة بتعليمات المدرسة.	.699	*0.000
.3	يرتبط ما يتعلمه الطلبة في المدرسة بالمهارات الحياتية في المجتمع المحيط بالمدرسة.	.779	*0.000
.4	توفر المدرسة الأنشطة الكافية لتفعيل التكامل المعرفي لدى الطلبة.	.821	*0.000
.5	ترسخ إدارة المدرسة مفاهيم (الإتقان ، التعاون، العمل الفريقي).	.723	*0.000
.6	توفر إدارة المدرسة أنشطة مجتمعية لتحقيق الشراكة بين الطلبة وأولياء الأمور والمدرسة.	.809	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

ثانياً: نتائج الاتساق الداخلي لاستبانة "درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتخطيط الاستراتيجي المدرسي":

يوضح جدول رقم (15) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " تحليل البيئة الداخلية للمدرسة " والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية 0.05 =α، وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول رقم (15) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "تحليل البيئة الداخلية للمدرسة" والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	تحديد نقاط القوة في البيئة الداخلية.	.765	*0.000
.2	تحديد نقاط الضعف في البيئة الداخلية.	.840	*0.000
.3	تقييم قدرات المدرسة وإمكاناتها المادية والبشرية.	.835	*0.000
.4	تقييم فاعلية الأنظمة الداخلية (الهياكل التنظيمية واللوائح والأدلة).	.624	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

يوضح جدول رقم (16) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " تحليل البيئة الخارجية للمدرسة" والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية α= 0.05، وبذلك يعد المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول رقم (16) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "تحليل البيئة الخارجية للمدرسة" والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	تحديد الفرص المتاحة لاستثمارها.	.677	*0.000
.2	تحديد التحديات التي قد تتعرض لها المدرسة للعمل على تلافيها.	.530	*0.000

.3	تحليل اتجاهات أفراد المجتمع المحلي واحتياجاتهم .	.765	*0.000
.4	تحليل العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية.	.749	*0.000
.5	تحديد الموارد التي يمكن للمدرسة الحصول عليها.	.737	*0.000
.6	التوصل إلى قرارات استراتيجية عند تعرض المدرسة لتحديات خارجية محتمل.	.659	*0.000
.7	تحديد المتغيرات المجتمعية التي تؤثر على المدرسة.	.689	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

يوضح جدول رقم (17) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " صياغة الاستراتيجية " والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية 0.05 =α، وبذلك يعد المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول رقم (17) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " صياغة الاستراتيجية " والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	تصوغ إدارة المدرسة رؤية مستقبلية طموحة.	.791	*0.000
.2	تصوغ إدارة المدرسة أهدافاً استراتيجية تتفق مع رؤيتها ورسالتها.	.795	*0.000
.3	تضع إدارة المدرسة أهدافاً شاملة لمجالات عملها.	.772	*0.000
.4	تحدد إدارة المدرسة أهدافاً تتناسب مع قدرات المدرسة وإمكاناتها.	.767	*0.000
.5	تتبنى إدارة المدرسة أهدافاً تدعم التطور المهني لدى العاملين فيها	.723	*0.000
.6	تطور مؤشرات أداء واضحة وطموحة	.765	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

يوضح جدول رقم (18) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " تنفيذ الاستراتيجية " والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية 0.05 =α، وبذلك يعد المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول رقم (18) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " تنفيذ الاستراتيجية " والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	تضع إدارة المدرسة الخطط التنفيذية المناسبة.	.732	*0.000
.2	توفر إدارة المدرسة متطلبات تنفيذ أنشطتها (موارد مادية وموارد بشرية).	.827	*0.000
.3	تشرك إدارة المدرسة العاملين في وضع الخطط التنفيذية.	.727	*0.000
.4	تنشر إدارة المدرسة الخطة التنفيذية.	.765	*0.000
.5	تعرف إدارة المدرسة أصحاب المصلحة بخططها.	.799	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

3. الصدق البنائي Structure Validity:

يعد الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبيان.

أولاً: نتائج الصدق البنائي لاستبانة "درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي"

يتضح من جدول رقم (19) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية 0.05 = α، وبذلك تعد جميع مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (19) معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات استبانة درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي والدرجة الكلية للاستبانة

م.	المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
.1	القيادة المدرسية.	.735	*0.000
.2	المناخ الاجتماعي.	.593	*0.000
.3	التوجه المدرسي نحو تعلم الطلبة.	.849	*0.000
.4	جودة البيئة الصفية.	.658	*0.000
.5	التطور الشخصي للطلبة.	.743	*0.000

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

ثانياً: نتائج الصدق البنائي لاستبانة " درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتخطيط الاستراتيجي المدرسي "

يتضح من جدول رقم (20) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية 0.05 =α، وبذلك تعتبر جميع مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (20) معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات استبانة درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتخطيط الاستراتيجي المدرسي والدرجة الكلية للاستبانة

م.	المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
.1	تحليل البيئة الداخلية للمدرسة	.728	*0.000
.2	تحليل البيئة الخارجية للمدرسة	.856	*0.000
.3	صياغة الاستراتيجية	.845	*0.000
.4	تنفيذ الاستراتيجية	.869	*0.000

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

4. ثبات الإستبانة Reliability:

يقصد بثبات الاستبانة هو "أن يعطي الاستبيان نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه عدة مرات متتالية" (الجرجاوي، 2010: 97)، ويقصد به أيضاً "إلى أي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها، أو ما هي درجة اتساقه وانسجامه واستمراريته عند تكرار استخدامه في أوقات مختلفة" (القحطاني، 2002: 66).

أولاً: نتائج الثبات لاستبانة "درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي"

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال طريقتين، وذلك كما يأتي:

أ. معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient:

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة. وتشير النتائج الموضحة في جدول رقم (21) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة لكل مجال حيث تتراوح بين (0.670 – 0.836)، كذلك قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبانة (0.886)، وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع ودال إحصائياً.

جدول رقم (21) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات استبانة "درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي"

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
.1	القيادة المدرسية.	9	0.789
.2	المناخ الاجتماعي.	6	0.751
.3	التوجه المدرسي نحو تعلم الطلبة.	5	0.670
.4	جودة البيئة الصفية.	8	0.836
.5	التطور الشخصي للطلاب.	6	0.833
	جميع المجالات معاً.	**34**	**0.886**

ب. طريقة التجزئة النصفية Split Half Method:

حيث تم تجزئة فقرات الاختبار إلى جزأين (الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية) ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون Spearman Brown: معامل الارتباط المعدل = $\frac{2r}{1+r}$ حيث r معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية. وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول رقم (22).

جدول رقم (22) طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات استبانة " درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي "

م	المجال	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
1.	القيادة المدرسية.	0.683	*0.812
2.	المناخ الاجتماعي.	0.737	0.848
3.	التوجه المدرسي نحو تعلم الطلبة.	0.528	*0.691
4.	جودة البيئة الصفية.	0.709	0.830
5.	التطور الشخصي للطلاب.	0.754	0.860
	جميع المجالات معاً.	**0.818**	**0.900**

* تم استخدام معادلة جتمان حيث إن عدد الأسئلة الفردية لا يساوي عدد الأسئلة الزوجية

واضح من النتائج الموضحة في جدول رقم (22) أن قيمة معامل الارتباط المعدل (سبيرمان براون Spearman Brown) مرتفعة ودالة إحصائيًا.

وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية كما هي في الملحق (3) قابلة للتوزيع، وتكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات الاستبانة، مما يجعلها على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج، والإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

ثانياً: نتائج الثبات لاستبانة " درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتخطيط الاستراتيجي المدرسي "

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال طريقتين، وذلك كما يأتي:

أ. معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient:

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الإستبانة. وتشير النتائج الموضحة في جدول رقم (23) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة لكل مجال حيث تتراوح بين (0.763،0.858)، كذلك كانت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبانة (0.923)، وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع ودال إحصائياً.

جدول رقم (23) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات استبانة " درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتخطيط الاستراتيجي المدرسي"

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
.1	تحليل البيئة الداخلية للمدرسة.	4	0.763
.2	تحليل البيئة الخارجية للمدرسة.	7	0.809
.3	صياغة الاستراتيجية.	6	0.858
.4	تنفيذ الاستراتيجية.	5	0.829
	جميع المجالات معاً.	**22**	**0.923**

ب. طريقة التجزئة النصفية Split Half Method:

حيث تم تجزئة فقرات الاختبار إلي جزأين (الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية) ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون Spearman Brown: معامل الارتباط المعدل = $\frac{2r}{1+r}$ حيث r معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية. وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول رقم (24).

جدول رقم (24) طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات استبانة "درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتخطيط الاستراتيجي المدرسي"

م	المجال	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
.1	تحليل البيئة الداخلية للمدرسة.	0.789	0.882
.2	تحليل البيئة الخارجية للمدرسة.	0.661	*0.796
.3	صياغة الاستراتيجية.	0.819	0.900
.4	تنفيذ الاستراتيجية.	0.741	*0.851
	جميع المجالات معاً.	**0.907**	**0.951**

*تم استخدام معادلة جتمان حيث إن عدد الأسئلة الفردية لا يساوي عدد الأسئلة الزوجية

واضح من النتائج الموضحة في جدول رقم (24) أن قيمة معامل الارتباط المعدل (سبيرمان براون Spearman Brown) مرتفعة ودالة إحصائيًا.

وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية كما هي في الملحق (3) قابلة للتوزيع، وتكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات الاستبانة مما يجعلها على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج، والإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

المعالجات الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأدوات الإحصائية الآتية:

1. النسب المئوية والتكرارات (Frequencies & Percentages): لوصف عينة الدراسة.
2. إحصاءات وصفية "المتوسط الحسابي، الوزن النسبي، الانحراف المعياري".
3. اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وكذلك طريقة التجزئة النصفية، لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
4. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس درجة الارتباط: يقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين. وقد تم استخدامه لحساب الاتساق الداخلي والصدق البنائي للاستبانة والعلاقة بين المتغيرات.

5. اختبار T في حالة عينة واحدة (T-Test) لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلى الدرجة المتوسطة وهي 3 أم زادت أو قلت عن ذلك، ولقد تم استخدامه للتأكد من دلالة المتوسط لكل فقرة من فقرات الاستبانة .
6. اختبار T في حالة عينتين (Independent Samples T-Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات المستقلة.
7. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance - ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات.
8. اختبار شيفيه لمقارنة المتوسطات ومعرفة اتجاه الفروق.

الفصـــــــل الخامس

نتائج الدراسة الميدانية " إجابة التساؤلات ومناقشتها "

- المقدمة.
- المحك المعتمد في الدراسة.
- أسئلة الدراسة.
- ملخص النتائج.
- التوصيات.
- المقترحات.

المقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة واستعراض أبرز نتائج الاستبانة والتي تم التوصل إليها من خلال تحليل فقراتها؛ بهدف التعرف إلى " **درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة للتقييم الذاتي وعلاقته بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي**".

لذا تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانة الدراسة، إذ تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة التي تم عرضها وتحليلها في هذا الفصل.

المحك المعتمد في الدراسة (التميمي، 2004: 45):

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5-1=4)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4/5=0.80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول رقم الآتي:

جدول رقم (25) يوضح المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من 1 – 1.80	من 20% -36%	ضعيفة جداً
أكبر من 1.80 – 2.60	أكبر من 36% – 52%	ضعيفة
أكبر من 2.60 – 3.40	أكبر من 52%- 68%	متوسطة
أكبر من 3.40 – 4.20	أكبر من 68%- 84%	كبيرة
أكبر من 4.20 – 5	أكبر من 84 %-100%	كبيرة جداً

ولتفسير نتائج الدراسة والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمدت الباحثة على ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات للأداة ككل ومستوى الفقرات في كل مجال، وقد حددت الباحثة درجة الموافقة حسب المحك المعتمد للدراسة.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة للتقييم الذاتي من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار T لعينة واحدة.

جدول رقم (26) المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لكل مجال من مجالات استبانة " درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي"

م	المجال	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الترتيب
.1	القيادة المدرسية.	4.05	81.01	37.64	*0.000	2
.2	المناخ الاجتماعي.	4.07	81.45	41.81	*0.000	1
.3	التوجه المدرسي نحو تعلم الطلبة.	3.73	74.53	35.69	*0.000	5
.4	جودة البيئة الصفية.	3.94	78.86	40.75	*0.000	3
.5	التطور الشخصي للطلبة.	3.84	76.81	32.12	*0.000	4
	جميع المجالات معاً.	3.96	79.12	46.43	*0.000	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

يبين جدول رقم (26) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات استبانة درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي يساوي 3.96، وبذلك فإن الوزن النسبي 79.12%، وأن قيمة اختبار T يساوي 46.43، وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة على فقرات الاستبانة الأولى بشكل عام، أي أن مديري مدارس وكالة الغوث يمارسون التقييم الذاتي من وجهة نظرهم بنسبة 79.12%، ويعزى ذلك إلى أنه وفق القواعد المعمول بها في وكالة الغوث الدولية

يتم التعامل مع المدراس على أنها وحدات مستقلة، يكون فيها لدى مدير المدرسة بعض الصلاحيات التي تتضمن وضع الخطة الاستراتيجية للمدرسة وإعداد الموازنات المالية، الأمر الذي يتطلب القيام بالتقييم الذاتي على نحو دوري لضمان السير في الاتجاه الصحيح وتحقيق مستوى الجودة المطلوب، بالإضافة الى استخدام مخرجات التقييم الذاتي في التخطيط الاستراتيجي للمدرسة.

ويتضح أيضاً من الجدول رقم أن المجال الأول "القيادة المدرسية" قد حصل على المرتبة الثانية حيث بلغ الوزن النسبي 81.01%، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المدارس تعزز مفهوم القيادة المدرسية من خلال إشراك جميع العاملين في المدرسة في وضع الخطط الفعالة التي من شأنها الارتقاء بمستوى الأداء داخل المدرسة انطلاقاً من انتمائهم للخطط التي شاركوا بوضعها فيتم مشاركتهم في وضع رؤية ورسالة وقيم المدرسة، وكذلك توفير الإمكانات المطلوبة لتحقيق خطط العاملين وأهدافهم من خلال بيئة تشجعهم على الإنجاز، وقد قامت الوكالة بإعداد برنامج بعنوان (القيادة من أجل المستقبل) لتطوير المهارات العملية للقيادة لكي يتم تنفيذ استراتيجية وكالة الغوث الدولية للإصلاح بصورة ناجحة، وقد خصصت موقعاً إلكترونياً يدعم مفهوم القيادة لدى مديري المدارس، وقد تم تطبيق هذا البرنامج على منطقة رفح التعليمية في العام (2013) ويتم تطبيقه على منطقتي خانيونس وشمال غزة التعليميتين العام الحالي (2014) (الأونروا، 2014: http://www.unrwa.org)، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة (Farkas, 2013)، ودراسة (العامودي، 2011) ودراسة (Johnson, 2005) ودراسة (Neil Harray, 2008).

بينما حصل المجال الثاني " المناخ الاجتماعي " على المرتبة الأولى حيث بلغ الوزن النسبي 81.45%، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المدارس تعزز مفردات تحسين المناخ الاجتماعي من حيث قيام إدارة المدرسة بتوفير الدعم والإرشاد الأكاديمي والاجتماعي للطلبة، من خلال المرشد النفسي والاجتماعي في المدرسة، والذي يقوم بمتابعة مشاكل الطلبة والتواصل مع ذويهم إذا تطلب الأمر ذلك، وكذلك توفير جوٍ من الثقة والدعم في العلاقة مع أولياء الأمور من خلال تزويدهم بمعلومات كافية عن مستوى أبنائهم، وتدعم إدارة المدرسة الزيارات الاجتماعية بين المعلمين في المناسبات المختلفة، والحرص على عقد مجلس أولياء الأمور شهرياً.

وقد حصل المجال الثالث " التوجه المدرسي نحو تعلم الطلبة " على المرتبة الخامسة "الأخيرة" حيث بلغ الوزن النسبي 74.53%، وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام إدارة المدرسة بتفاعل الطلبة في شتى مجالات الحياة المدرسية (الأنشطة الصفية واللاصفية)، وكذلك المهارات الحياتية، وتعزيز العمل بروح الفريق من خلال تنظيم حصص لمعالجة الطلبة ضعاف التحصيل في المواد المختلفة وتنفيذ رحلات وجولات تعليمية تعزز التعلم الصفي، وكذلك تعمل إدارة المدرسة على اكتشاف المواهب المختلفة لدى الطلبة والعمل على تنميتها بمختلف السبل.

بينما حصل المجال الرابع " جودة البيئة الصفية " على المرتبة الثالثة حيث بلغ الوزن النسبي 78.86%، وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام وكالة الغوث الدولية بالمعايير المطلوبة عند بناء المدارس والغرف الصفية لتتناسب واحتياجات الطلبة، أيضاً الاهتمام بجودة البيئة الصفية هي من المهام اليومية المطلوب من المعلم متابعتها، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة (رصرص، 2013).

وأخيراً حصل المجال الخامس " التطور الشخصي للطلب " على المرتبة الرابعة حيث بلغ الوزن النسبي 76.81%، وتعزو الباحثة ذلك إلى وجود اهتمام بقياس مستوى التقدم الشخصي الذي يحققه الطلبة من خلال الممارسات المدرسية، وكذلك الكشف عن الطلبة الموهوبين وإعداد سجلات خاصة لهم والعمل على تعزيز وتنمية مواهبهم من خلال إعداد المسابقات (الصفية واللاصفية) وإشراكهم في كافة الاحتفالات التي تقوم بها المدرسة.

تحليل فقرات استبانة " درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي "

- **تحليل فقرات مجال " القيادة المدرسية "**

جدول رقم (27) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال "القيادة المدرسية"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	تطور القيادة المدرسية رؤية ملهمة للمدرسة.	4.24	84.84	43.70	*0.000	2
.2	تضع الإدارة المدرسية رسالة المدرسة بمشاركة العاملين فيها.	4.16	83.15	26.05	*0.000	4
.3	تصوغ إدارة المدرسة قيمها بما يتلاءم مع رسالتها.	4.39	87.74	40.23	*0.000	1
.4	تراجع مستوى الأداء باستمرار.	3.50	70.08	6.09	*0.000	9
.5	توفر الإمكانات المطلوبة لتحقيق خطط العاملين وأهدافهم.	4.03	80.56	19.82	*0.000	6
.6	توفر بيئة مشجعة على الإبداع.	4.01	80.24	25.98	*0.000	7
.7	تطبق نظاماً واضحاً للحوافز يرتبط بالأداء المتميز.	3.82	76.37	19.07	*0.000	8
.8	تعمل على قيادة خطط التغيير للمدرسة.	4.10	82.02	26.91	*0.000	5
.9	تفوض المسؤوليات للآخرين لتحقيق أهداف المدرسة.	4.21	84.11	28.65	*0.000	3

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة رقم (3) والتي نصت على " **تصوغ إدارة المدرسة قيمها بما يتلاءم مع رسالتها** " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 87.74% بدرجة كبيرة جداً.

– الفقرة رقم (1) والتي نصت على " **تطور القيادة المدرسية رؤية ملهمة للمدرسة** " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره 84.84% بدرجة كبيرة جداً.

ومن خلال مراجعة الباحثة لعدد من الخطط الاستراتيجية لبعض المدارس في وكالة الغوث الدولية لاحظت أنها تضمنت عدداً من القيم مثل الالتزام والمسؤولية الاجتماعية والتميز والمشاركة بالتوافق مع رؤية ورسالة المدرسة، وهذا يتفق مع دراسة (سكيك، 2008)، وكذلك تطلب الإدارة العليا في برنامج التعليم بوكالة الغوث الدولية من إدارات المدارس وضع رؤية ورسالة مستقلة خاصة بها. واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (Farkas, 2013)، ودراسة (العامودي، 2011)، ودراسة (Neil Harray, 2008).

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة رقم (7) والتي نصت على " **تطبق نظاماً واضحاً للحوافز يرتبط بالأداء المتميز** " احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره 76.37% بدرجة كبيرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن إدارة المدرسة لديها صلاحيات لمنح حوافز مادية ومعنوية للمعلمين المتميزين تتمثل بمكافآت يتم صرفها من صندوق المدرسة، وكتب شكر تقدمها الإدارة لهم من أجل زيادة الدافع لديهم للتميز والإبداع.

– الفقرة رقم (4) والتي نصت على " **تراجع مستوى الأداء باستمرار** " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 70.08% بدرجة كبيرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى المراجعة الدورية لأداء المعلمين والمتابعة المستمرة لتنفيذ الخطة، إلا أن هذه الفقرة جاءت بقيمة منخفضة من حيث الوزن النسبي نظراً لأن بعض المدارس لا تقوم بتقييم شمولي لكافة أعمال المدرسة على نحو منتظم وممنهج.

- **تحليل فقرات مجال " المناخ الاجتماعي "**

جدول رقم (28) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " المناخ الاجتماعي"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	توفر إدارة المدرسة الدعم والإرشاد الأكاديمي والاجتماعي لطلبتهم.	4.43	88.63	39.90	*0.000	1
.2	توفر جواً من الثقة والدعم في العلاقة مع أولياء الأمور.	4.39	87.82	40.28	*0.000	3
.3	تحافظ على إيجاد علاقة إيجابية بين هيئة التدريس والطلبة.	4.42	88.47	39.75	*0.000	2
.4	تزود أولياء الأمور معلومات كافية عن أبنائهم.	4.14	82.74	33.32	*0.000	4
.5	تشجع المدرسة أولياء الأمور على لعب دور فعال في الحياة المدرسية.	3.96	79.19	25.38	*0.000	5
.6	يستفيد أعضاء المجتمع المحلي من مرافق المدرسة.	3.09	61.85	2.12	*0.035	6

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة رقم (1) والتي نصت على " **توفر إدارة المدرسة الدعم والإرشاد الأكاديمي والاجتماعي لطلبتهم** " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 88.63% بدرجة كبيرة جداً.

- الفقرة رقم (3) والتي نصت على " **تحافظ على إيجاد علاقة إيجابية بين هيئة التدريس والطلبة** " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره 88.47% بدرجة كبيرة جداً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام إدارة المدرسة بتوفير الدعم والإرشاد الأكاديمي والاجتماعي للطلبة لما لـه من أهمية كبيرة في الارتقاء بمستوى المدرسة الأكاديمي، حيث يوجد مرشد نفسي واجتماعي لمتابعة حالات الطلبة وإنشاء سجلات للطلبة ذوي التحصيل المتدني والمشكلات الاجتماعية، من خلال آليات واضحة وممنهجة لتقديم الدعم النفسي لهم، ومن ناحية أخرى إيجاد علاقة إيجابية بين هيئة التدريس والطلبة الأمر الذي ينعكس إيجاباً على الجو العام في المدرسة وخصوصاً على مستوى تقليل حجم المشاكل وتركيز جهد المعلم على الجانب الأكاديمي بنسبة أكبر من الجانب التربوي.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة رقم (5) والتي نصت على " **تشجع المدرسة أولياء الأمور على لعب دور فعال في الحياة المدرسية** " احتلت المرتبة الخامسة بوزن نسبي قدره 79.19% بدرجة كبيرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى قيام إدارة المدرسة بمشاركتهم من خلال تشكيل مجلس لأولياء الأمور، وكذلك دعوتهم إلى المناسبات المختلفة التي تنظمها المدرسة واستشارتهم في بعض القضايا ذات العلاقة بأبنائهم الطلبة من أجل تحقيق هدف المدرسة المتمثل بالارتقاء بالمستوى العلمي للمدرسة.

– الفقرة رقم (6) والتي نصت على " **يستفيد أعضاء المجتمع المحلي من مرافق المدرسة** " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 61.85% بدرجة متوسطة.

ويعزى ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى أن معظم المدارس تعمل فترتين صباحية ومسائية، وبالتالي يكون من الصعوبة بمكان الاستفادة من مرافق المدرسة من قبل أعضاء المجتمع المحلي.

- **تحليل فقرات مجال " التوجه المدرسي نحو تعلم الطلبة "**

جدول رقم (29) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " التوجه المدرسي نحو تعلم الطلبة "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	يساند المعلمون الطلبة الذين هم بحاجة إلى متطلبات تعليمية خاصة.	3.90	77.90	21.19	*0.000	3
.2	الوقت المخصص للمنهاج الدراسي يكفي لتنفيذه.	3.44	68.87	10.23	*0.000	5
.3	يحقق المنهاج الدراسي الاستمرارية والتقدم في تعلم الطلبة بفاعلية كبيرة.	3.76	75.16	19.20	*0.000	4
.4	تستخدم مصادر التعلم المتوافرة في البيئة بشكل فعال.	4.00	79.92	30.12	*0.000	1
.5	أساليب تدريس كافة المواد تتضمن استراتيجيات متنوعة.	3.94	78.71	26.39	*0.000	2

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

أعلى فقرة في هذا المجال كانت:

– الفقرة رقم (4) والتي نصت على " **تستخدم مصادر التعلم المتوافرة في البيئة بشكل فعال** " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 79.92% بدرجة كبيرة جداً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى توفر مصادر التعلم اللازم من خلال المدرسة من أجل تحقيق الهدف السامي للمدرسة، حيث إن برنامج التعليم في وكالة الغوث الدولية تتوفر له الموازنة الأكبر من بين باقي البرامج، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على موازنات المدارس وبالتالي توفير مصادر التعلم المختلفة.

وأن أدنى فقرة في هذا المجال كانت:

– الفقرة رقم (2) والتي نصت على " **الوقت المخصص للمنهاج الدراسي يكفي لتنفيذه** " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 68.87% بدرجة كبيرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن توزيع المنهاج يتم بموجب خطط مسبقة تمكن المعلمين من تنفيذه بشكل كامل ، إلا أن درجة الموافقة جاءت منخفضة نسبياً بحسب الترتيب النسبي نظراً للظروف الاستثنائية التي يمر بها قطاع غزة والتي أدت إلى توقف الدراسة في بعض الأحيان، فضلاً عن تباين مهارات تنفيذ المنهاج لدى بعض المدرسين الأمر الذي يتسبب في حدوث بعض المعيقات لديهم.

- **تحليل فقرات مجال " جودة البيئة الصفية "**

جدول رقم (30) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " جودة البيئة الصفية "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	يشارك الطلبة بنشاط في الحصص الدراسية.	3.98	79.52	27.37	*0.000	4
.2	يلتزم الطلبة بالقواعد والقوانين الصفية.	3.91	78.15	25.28	*0.000	6
.3	جميع المعلمين يستخدمون الممارسات التقييمية الفعالة باستمرار لمتابعة تقدم الطلبة.	4.00	80.00	31.43	*0.000	3
.4	جميع المعلمين لديهم معرفة دقيقة بنتائج تحصيل طلابهم وتقدمهم.	4.11	82.26	26.65	*0.000	1
.5	يتعامل المدرسون بفاعلية مع أي مقاطعات بسيطة داخل الفصول الدراسية.	3.83	76.69	20.64	*0.000	7
.6	يستمع المعلمون لما يقوله الطلبة ويحترمون آراءهم.	4.07	81.45	32.03	*0.000	2

.7	ينادي المعلمون الطلبة بأسمائهم عند توجيه الأسئلة إليهم.	3.96	79.19	30.77	*0.000	5
.8	الفصول الدراسية هي بمثابة أماكن شيقة ومشجعة لتعليم الطلبة .	3.68	73.63	18.64	*0.000	8

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة رقم (4) والتي نصت على " **جميع المعلمين لديهم معرفة دقيقة بنتائج تحصيل طلبتهم وتقدمهم** " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 82.26% بدرجة كبيرة جداً.

– الفقرة رقم (6) والتي نصت على " **يستمع المعلمون لما يقوله الطلبة ويحترمون آراءهم** " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره 81.45% بدرجة كبيرة جداً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المهمة الرئيسة للمعلمين والمراد تحقيقها من العملية التعليمية هي تحسين المستوى التحصيلي للطلبة، لذلك يتابع المعلم نتائج تحصيل الطلبة من أجل تعزيز نقاط القوة لديهم ومعالجة نقاط الضعف، أيضاً نموذج تقييم أداء المعلم يتضمن تقييمه من خلال قياس مدى تقدم الطلبة ونتائج تحصيلهم. كما أن تبني المعلمين للقيم والمباديء التي تخص عملهم كالإخلاص والأمانة يدفع بهذا الاتجاه، ومن ناحية أخرى تشجيع وتحفيز إدارة المدرسة للمعلمين على احترام آراء الطلبة له الأثر الكبير في تحقيق ذلك. وقد اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات كدراسة (ANNIE CASSON, 2009) و(دهمان، 2013)، وقد اختلفت مع بعض الدراسات كدراسة (KUREBWA MERCY, 2012).

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة رقم (5) والتي نصت على " **يتعامل المدرسون بفاعلية مع أي مقاطعات بسيطة داخل الفصول الدراسية** " احتلت المرتبة السابعة بوزن نسبي قدره 76.69% بدرجة كبيرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الإعداد والتخطيط المسبقان للحصة يتضمن طرقاً وآليات التعامل مع المقاطعات البسيطة التي قد يتعرض لها المعلم من قبل الطلبة أثناء الحصة.

– الفقرة رقم (8) والتي نصت على " **الفصول الدراسية هي بمثابة أماكن شيقة ومشجعة لتعليم الطلبة** " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 73.63% بدرجة كبيرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن وكالة الغوث الدولية قد قامت ببناء المدارس وفقاً للمعايير القياسية المطلوبة دونما تقصير من جانبها.

- **تحليل فقرات مجال " التطور الشخصي للطلاب "**

جدول رقم (31) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " التطور الشخصي للطلبة "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	يتفاعل الطلبة إيجابياً في شتى مجالات الحياة المدرسية (الأنشطة المنهجية واللامنهجية).	3.84	76.77	28.37	*0.000	3
.2	يلتزم الطلبة بتعليمات المدرسة.	3.98	79.60	29.65	*0.000	2
.3	يرتبط ما يتعلمه الطلبة في المدرسة بالمهارات الحياتية في المجتمع المحيط بالمدرسة.	3.57	71.45	13.98	*0.000	6
.4	توفر المدرسة الأنشطة الكافية لتفعيل التكامل المعرفي لدى الطلبة.	3.82	76.37	23.74	*0.000	4
.5	ترسخ إدارة المدرسة مفاهيم (الإتقان ، التعاون، العمل الفريقي).	4.03	80.56	28.67	*0.000	1
.6	توفر إدارة المدرسة أنشطة مجتمعية لتحقيق الشراكة بين الطلبة وأولياء الأمور والمدرسة.	3.81	76.13	18.97	*0.000	5

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة رقم (5) والتي نصت على " **ترسخ إدارة المدرسة مفاهيم (الإتقان ، التعاون، العمل الفريقي)**" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 80.56% بدرجة كبيرة جداً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن فهم إدارة المدرسة لأهمية عمل الفريق وما له من أثر واضح في إنجاز الأعمال بسرعة ودقة كبيرتين له الدور الكبير في تحقيق أهداف جيدة على مستوى التعلم التعاوني، ومن ناحية أخرى قيام الإدارة بتوزيع المدرسين على اللجان المدرسية المختلفة يعزز مفهوم التعاون والعمل الفريقي لديهم، كما أن تطبيق نظام توجيه الأقران بين المعلمين يترتب عليه الحضور المتبادل للحصص فيما بينهم وبالتالي تعزيز التعاون فيما بينهم.

– الفقرة رقم (2) والتي نصت على " **يلتزم الطلبة بتعليمات المدرسة** " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره 79.60% بدرجة كبيرة جداً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى وجود نظام تحفيز يعمل على زيادة حب وانتماء الطلبة للمدرسة، كما أن مبادرة الانضباط والاحترام التي تتبناها إدارة التعليم ببرنامج وكالة الغوث الدولية والتي تدعم التزام الطلبة بتعليمات المدرسة وتعزز انتماءهم لمدرستهم. واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (أبو ختلة، 2011).

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة رقم (6) والتي نصت على " **توفر إدارة المدرسة أنشطة مجتمعية لتحقيق الشراكة بين الطلبة وأولياء الأمور والمدرسة** " احتلت المرتبة الخامسة بوزن نسبي قدره 76.13% بدرجة كبيرة.

– الفقرة رقم (3) والتي نصت على " **يرتبط ما يتعلمه الطلبة في المدرسة بالمهارات الحياتية في المجتمع المحيط بالمدرسة** " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 71.45% بدرجة كبيرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن واضعي المنهاج يراعون المباديء الأساسية للمهارات الحياتية مع ربطها بالمجتمع المحيط بالمدرسة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة للتقييم الذاتي تعزى لمتغير (نوع المدرسة ، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة) ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم اختبار الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتقييم الذاتي تعزى لمتغير نوع المدرسة (ذكور، إناث، مشتركة).

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار " التباين الأحادي ".

جدول رقم (32): نتائج اختبار " التباين الأحادي " – نوع المدرسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
القيادة المدرسية	بين المجموعات	3.441	2	1.721	9.519	*0.000
	داخل المجموعات	44.281	245	0.181		
	المجموع	47.722	247			
المناخ الاجتماعي	بين المجموعات	7.191	2	3.596	26.604	*0.000
	داخل المجموعات	33.113	245	0.135		
	المجموع	40.305	247			
التوجه المدرسي نحو تعلم الطلبة	بين المجموعات	3.978	2	1.989	22.757	*0.000
	داخل المجموعات	21.412	245	0.087		
	المجموع	25.390	247			
جودة البيئة الصفية	بين المجموعات	0.895	2	0.447	3.435	*0.034
	داخل المجموعات	31.910	245	0.130		
	المجموع	32.805	247			
التطور الشخصي للطلاب	بين المجموعات	4.502	2	2.251	14.723	*0.000
	داخل المجموعات	37.457	245	0.153		

	المجموع	41.959	247			
جميع المجالات معاً	بين المجموعات	3.211	2	1.605	17.279	*0.000
	داخل المجموعات	22.763	245	0.093		
	المجموع	25.974	247			

* الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

من النتائج الموضحة في جدول رقم (32) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" التباين الأحادي " أقل من مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$، وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي تُعزى إلى متغير نوع المدرسة في جميع المجالات والدرجة الكلية، حيث تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فئات نوع المدرسة لصالح مدارس الذكور ومن ثم المدارس المشتركة وأخيراً مدارس الإناث. وتستدل الباحثة من ذلك على اهتمام المديرين بمدارس الذكور، حيث إن مدارس الذكور تتعرض لبعض المشاكل والتغيرات على نحو أكبر من مدارس المشتركة ومدارس الإناث، وبالتالي يكون هناك حاجة ملحَّة لتقييم أداء الإدارة المدرسية على نحو دوري لتحديد المشاكل وطرق حلها.

وقد اختلفت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (مرتجى، 2013)

اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات نوع المدرسة:

جدول رقم (33): نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات نوع المدرسة

الفئات		الفرق بين المتوسطين	القيمة الاحتمالية (Sig.)
ذكور	إناث	.29630	0.000
	مشتركة	.04051	0.650
إناث	مشتركة	-.25578	0.000

يوضح جدول رقم (33) نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات نوع المدرسة حيث تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فئات نوع المدرسة لصالح مدارس الذكور ومن ثم مدارس المشتركة وأخيراً مدارس الإناث.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى).

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار " T – لعينتين مستقلتين ".

جدول رقم (34): نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
القيادة المدرسية	بكالوريوس فأقل	191	4.04	0.46	-0.993	0.322
	ماجستير فأعلى	57	4.10	0.38		
المناخ الاجتماعي	بكالوريوس فأقل	191	4.07	0.42	-0.197	0.844
	ماجستير فأعلى	57	4.08	0.36		
التوجه المدرسي نحو تعلم الطلبة	بكالوريوس فأقل	191	3.72	0.34	-0.318	0.751
	ماجستير فأعلى	57	3.74	0.24		
جودة البيئة الصفية	بكالوريوس فأقل	191	3.99	0.37	3.887	*0.000

	ماجستير فأعلى	57	3.78	0.30		
التطور الشخصي للطلاب	بكالوريوس فأقل	191	3.86	0.42	1.439	0.151
	ماجستير فأعلى	57	3.77	0.37		
جميع المجالات معاً	بكالوريوس فأقل	191	3.97	0.34	1.551	0.122
	ماجستير فأعلى	57	3.90	0.28		

* الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

من النتائج الموضحة في جدول رقم (34) يمكن استنتاج ما يلي:

تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" T – لعينتين مستقلتين " أقل من مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ لمجال " جودة البيئة الصفية "، وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتقييم الذاتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس فأقل.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه كلما ازداد المؤهل العلمي لدى مديري المدارس فوق البكالوريوس تصبح اهتمامتهم أكاديمية على نحو أكبر من حملة البكالوريوس الذين يهتمون على نحو أكبر بالبيئة الصفية.

أما بالنسبة لباقي المجالات والدرجة الكلية فقد تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) أكبر من مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن ممارسة مديري المدارس لعملية التقييم الذاتي ينبع من الخبرة العملية وليس عبر الشهادات العلمية، حيث إنه لا يوجد مساقات تعليمية في الجامعات لتدريس التقييم الذاتي على نحو ممنهج، وبالتالي نبع اهتمامهم به من خلال معرفتهم بمدى أهميته لتحسين جودة أعمالهم اليومية.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (القرني، 2012) التي توصلت إلى عدم وجود فروقات ذات دلالات إحصائية فيما يخص التقييم الذاتي والتخطيط الاستراتيجي تعزى للمؤهل العلمي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتقييم الذاتي تعزى لمتغير سنوات الخدمة (عشر سنوات فأقل، أكثر من عشر سنوات).

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار " T – لعينتين مستقلتين ".

جدول رقم (35): نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – سنوات الخدمة

المجال	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
القيادة المدرسية	عشر سنوات فأقل	72	3.93	0.44	-2.863	*0.005
	أكثر من عشر سنوات	176	4.10	0.43		
المناخ الاجتماعي	عشر سنوات فأقل	72	4.03	0.40	-1.118	0.265
	أكثر من عشر سنوات	176	4.09	0.40		
التوجه المدرسي نحو تعلم الطلبة	عشر سنوات فأقل	72	3.60	0.32	-4.008	*0.000
	أكثر من عشر سنوات	176	3.78	0.31		
جودة البيئة الصفية	عشر سنوات فأقل	72	3.77	0.24	-6.010	*0.000
	أكثر من عشر سنوات	176	4.01	0.38		
التطور الشخصي للطلاب	عشر سنوات فأقل	72	3.62	0.45	-5.307	*0.000
	أكثر من عشر سنوات	176	3.93	0.36		
جميع المجالات معاً	عشر سنوات فأقل	72	3.82	0.32	-4.450	*0.000
	أكثر من عشر سنوات	176	4.01	0.31		

* الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

من النتائج الموضحة في جدول رقم (35) يمكن استنتاج ما يأتي:

تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" T – لعينتين مستقلتين " أكبر من مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ لمجال " المناخ الاجتماعي "، وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن إدارة المدرسة تدير مفردات المناخ الاجتماعي كعلاقة إدارة المدرسة بالمعلمين والمجتمع المحلي وأولياء الأمور دون الحاجة إلى خبرة عملية؛ نظراً لتوافر هذه القدرات على نحو بديهي في إدارة المدرسة.

أما بالنسبة لباقي المجالات والدرجة الكلية فقد تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) أقل من مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$، وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح الذين سنوات خدمتهم أكثر من عشر سنوات، وتستدل الباحثة من ذلك على أن سنوات الخدمة لها أثر كبير في إدراك مديري المدارس لأهمية التقييم الذاتي، حيث إنه كلما زادت سنوات الخدمة زادت قناعتهم بقدرة التقييم الذاتي على حل الكثير من المشكلات وتصحيح مسار العمل والحفاظ على جودة العمل المنجز، ومن جانب آخر لا يوجد دليل للتقييم الذاتي يعمل جميع مديري المدارس بموجبه، بل يعمل كل مدير مدرسة وفق حاجته وشعوره بمدى أهمية التقييم الذاتي لتطوير عمله والوصول للجودة المطلوبة، أيضاً معظم مديري المدارس المشمولين بالدراسة تزيد عدد سنوات الخدمة لديهم عن عشر سنوات.

وقد اختلفت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (رصرص، 2013)، ودراسة (مرتجى، 2013).

السؤال الثالث: ما درجة فعالية التخطيط المدرسي لدى مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار T لعينة واحدة.

جدول رقم (36) المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لكل مجال من مجالات استبانة " درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتخطيط الاستراتيجي المدرسي "

م	المجال	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الترتيب
.1	تحليل البيئة الداخلية للمدرسة.	4.13	82.54	42.05	*0.000	3
.2	تحليل البيئة الخارجية للمدرسة.	3.98	79.54	37.87	*0.000	4
.3	صياغة الاستراتيجية.	4.18	83.55	46.45	*0.000	1
.4	تنفيذ الاستراتيجية.	4.17	83.37	41.25	*0.000	2
	جميع المجالات معاً.	4.10	82.05	48.29	*0.000	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

يبين جدول رقم (36) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات استبانة درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتخطيط الاستراتيجي المدرسي يساوي 4.10، وبذلك فإن الوزن النسبي 82.05%، وأن قيمة اختبار T يساوي (48.29) وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة على فقرات الاستبانة الثانية بشكل عام، أي أن مديري مدارس وكالة الغوث يمارسون التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظرهم بنسبة (82.05%). ويعزى ذلك إلى أن مديري المدارس مكلفون من قبل الادارة العليا في برنامج التعليم بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة بوضع خطة استراتيجية كل في مدرسته ليتم العمل وفق بنودها، وذلك يؤكد التزامهم بوضع الخطط الاستراتيجية والعمل بموجبها، وهذا ما تؤكده دراسة (القرني، 2012) التي أظهرت ارتفاع درجة تأييد مديري

المدارس حول متطلبات التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف، واتفقت أيضاً مع دراسة (أبو ختلة، 2011) التي أظهرت أن مديري مدارس وكالة الغوث الدولية يستخدمون التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظرهم بصورة كبيرة، ودراسة (أبو حسنة، 2014)، ودراسة (نور الدين، 2008).

ويتضح أيضاً من الجدول رقم أن المجال الأول " تحليل البيئة الداخلية للمدرسة " قد حصل على المرتبة الثالثة حيث بلغ الوزن النسبي 82.54%، وتعزو الباحثة ذلك إلى إدارة المدرسة تعلم مدى أهمية هذا التحليل من أجل تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة (الدجني وأبو دقة، 2011) التي نوهت لضرورة تحليل الوضع الراهن والبيئة الداخلية للمؤسسة التعليمية قبل القيام بعملية التخطيط للمؤسسة، ودراسة (نور الدين، 2011) التي أظهرت أن مديري المدارس أقروا بأهمية تحليل البيئة الداخلية للمدرسة في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية.

بينما حصل المجال الثاني " تحليل البيئة الخارجية للمدرسة " على المرتبة الرابعة "الأخيرة" حيث بلغ الوزن النسبي (79.54%)، وترى الباحثة أن ذلك يعود إلى مقدرة إدارة المدرسة على تحليل البيئة الخارجية للوقوف على الفرص والتهديدات من خلال استعانتهم بأفراد المجتمع المحلي وأولياء الأمور. وهذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة (الدجني وأبو دقة، 2011) التي أشارت لضرورة تحليل الوضع الراهن والبيئة الخارجية للمؤسسة التعليمية قبل القيام بعملية التخطيط للمؤسسة.

وقد حصل المجال الثالث " صياغة الاستراتيجية " على المرتبة الأولى حيث بلغ الوزن النسبي (83.55%)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن مشاركة إدارة المدرسة كافة العاملين في وضع الخطة الاستراتيجية من خلال صياغة الرؤية والرسالة والقيم والأهداف العامة والخاصة وصولاً إلى خطة استراتيجية متكاملة. وهذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة (نور الدين، 2011) التي أقرت بأهمية دور صياغة الأهداف الاستراتيجية للمدرسة في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية.

وأخيراً حصل المجال الرابع " تنفيذ الاستراتيجية " على المرتبة الثانية حيث بلغ الوزن النسبي (83.37%)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه وبسبب مشاركة العاملين في المدرسة في وضع الخطة الاستراتيجية، يكون هنالك حماسة كبيرة لتنفيذها بسبب انتمائهم لها.

تحليل فقرات استبانة " درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتخطيط الاستراتيجي المدرسي "

- **تحليل فقرات مجال " تحليل البيئة الداخلية للمدرسة "**

جدول رقم (37) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " تحليل البيئة الداخلية للمدرسة "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	تحديد نقاط القوة في البيئة الداخلية.	4.11	82.26	33.20	*0.000	3
.2	تحديد نقاط الضعف في البيئة الداخلية.	4.15	82.90	33.69	*0.000	2
.3	تقييم قدرات المدرسة وإمكاناتها المادية والبشرية.	4.19	83.71	32.51	*0.000	1
.4	تقييم فاعلية الأنظمة الداخلية (الهياكل التنظيمية واللوائح والأدلة).	4.06	81.29	31.73	*0.000	4

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

أعلى فقرة في هذا المجال كانت:

- الفقرة رقم (3) والتي نصت على " **تقييم قدرات المدرسة وإمكاناتها المادية والبشرية** " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 83.71% بدرجة كبيرة جداً.

وأن أدنى فقرة في هذا المجال كانت:

- الفقرة رقم (4) والتي نصت على " **تقييم فاعلية الأنظمة الداخلية (الهياكل التنظيمية واللوائح والأدلة)**" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 81.29% بدرجة كبيرة جداً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى معرفة إدارة المدرسة وإلمامها الشامل بأمور المدرسة وإمكاناتها وظروفها بما يمكنها من التقييم السليم لقدرات المدرسة وإمكاناتها المادية والبشرية، وكذلك تقييم فاعلية الأنظمة الداخلية (الهياكل التنظيمية واللوائح والأدلة).

- **تحليل فقرات مجال " تحليل البيئة الخارجية للمدرسة "**

جدول رقم (38) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " تحليل البيئة الخارجية للمدرسة "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	تحديد الفرص المتاحة لاستثمارها.	3.94	78.87	26.93	*0.000	5
.2	تحديد التحديات التي قد تتعرض لها المدرسة للعمل على تلافيها.	4.07	81.45	33.00	*0.000	3
.3	تحليل اتجاهات أفراد المجتمع المحلي واحتياجاتهم.	3.80	75.97	20.61	*0.000	7
.4	تحليل العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية.	3.80	76.05	18.49	*0.000	6
.5	تحديد الموارد التي يمكن للمدرسة الحصول عليها.	4.09	81.85	42.31	*0.000	2
.6	التوصل إلى قرارات استراتيجية عند تعرض المدرسة لتحديات خارجية محتملة.	4.11	82.26	31.84	*0.000	1
.7	تحديد المتغيرات المجتمعية التي تؤثر على المدرسة.	4.02	80.32	30.51	*0.000	4

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة رقم (6) والتي نصت على " **التوصل إلى قرارات استراتيجية عند تعرض المدرسة لتحديات خارجية محتملة** " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 82.26% بدرجة كبيرة جداً.
- الفقرة رقم (5) والتي نصت على " **تحديد الموارد التي يمكن للمدرسة الحصول عليها** " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره 81.85% بدرجة كبيرة جداً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه وبحسب ما هو متعارف عليه فإن التحديات الخارجية توحد القوى والجهود لمواجهة هذه التحديات من خلال القدرة على التوصل إلى قرارات استراتيجية لمواجهة هذه التحديات، لذلك لابد من تحديد الموارد التي يمكن للمدرسة الحصول عليها وتكريسها لمواجهة هذه التحديات.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة رقم (4) والتي نصت **على** " **تحليل العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية** " احتلت المرتبة السادسة بوزن نسبي قدره 76.05% بدرجة كبيرة.

– الفقرة رقم (3) والتي نصت على " **تحليل اتجاهات أفراد المجتمع المحلي واحتياجاتهم** " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 75.97% بدرجة كبيرة.

وترى الباحثة أن الادارة المدرسية تمتلك القدرات اللازمة لإجراء تحليل اتجاهات أفراد المجتمع المحلي واحتياجاتهم نسبياً بسبب نقص الموارد اللازمة أو ضعف القدرات الفنية المطلوبة لإنجاز العمل، الأمر الذي يترتب عليه عدم إلمام إدارة المدرسة الكامل بكافة ظروف البيئة الخارجية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الشاعر، 2007) التي أقرت بوجود صعوبات في التنبؤ بالمتغيرات الخارجية على النشاطات المدرسية المخطط لها في المستقبل.

- **تحليل فقرات مجال " صياغة الاستراتيجية "**

جدول رقم (39) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " صياغة الاستراتيجية "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	تصوغ إدارة المدرسة رؤية مستقبلية طموحة.	4.11	81.95	41.07	*0.000	5
.2	تصوغ إدارة المدرسة أهدافاً استراتيجية تتفق مع رؤيتها ورسالتها.	4.12	82.34	32.22	*0.000	4

.3	تضع إدارة المدرسة أهدافاً شاملة لمجالات عملها.	4.26	85.16	38.48	*0.000	2
.4	تحدد إدارة المدرسة أهدافاً تتناسب مع قدرات المدرسة وإمكاناتها.	4.23	84.60	39.33	*0.000	3
.5	تتبنى إدارة المدرسة أهدافاً تدعم التطور المهني لدى العاملين فيها.	4.27	85.32	36.32	*0.000	1
.6	تطور مؤشرات أداء واضحة وطموحة.	4.10	81.94	31.62	*0.000	6

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة رقم (5) والتي نصت على " تتبنى إدارة المدرسة أهدافاً تدعم التطور المهني لدى العاملين فيها " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (85.32%) بدرجة كبيرة جداً.

– الفقرة رقم (3) والتي نصت على " تضع إدارة المدرسة أهدافاً شاملة لمجالات عملها " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (85.16%) بدرجة كبيرة جداً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه وبسبب قيام المدرسة بوضع خطة استراتيجية، فلابد أن يكون من ضمن مكوناتها جزء يتعلق بوضع أهدافٍ تدعم التطور المهني لدى العاملين فيها، ومن ناحية أخرى وحيث إن جوهر الخطة الاستراتيجية وضع الأهداف الشاملة فمن المنطقي أن تكون أهداف الخطة الاستراتيجية شاملة لمجالات عمل المدرسة. واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (Neil Harray, 2008) التي أظهرت أن المدارس تخصص قدراً كبيراً من الوقت في صياغة ومراجعة الأهداف الاستراتيجية.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة رقم (1) والتي نصت على " **تصوغ إدارة المدرسة رؤية مستقبلية طموحة** " احتلت المرتبة الخامسة بوزن نسبي قدره (81.95%) بدرجة كبيرة جداً.

– الفقرة رقم (6) والتي نصت على " **تطور مؤشرات أداء واضحة وطموحة** " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (81.94%) بدرجة كبيرة جداً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه بسبب تبني إدارة المدرسة لثقافة التخطيط الاستراتيجي فإن ذلك يتضمن وجود طموح معين ترغب إدارة المدرسة بتحقيقه من خلال الخطة الموضوعة، ويكون من ضمن مكوناتها رؤية ومؤشرات أداء لقياس مستوى الإنجاز.

- **تحليل فقرات مجال " تنفيذ الاستراتيجية "**

جدول رقم (40) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " تنفيذ الاستراتيجية "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	تضع إدارة المدرسة الخطط التنفيذية المناسبة.	4.23	84.52	34.06	*0.000	2
.2	توفر إدارة المدرسة متطلبات تنفيذ أنشطتها (موارد مادية وموارد بشرية).	4.28	85.56	33.02	*0.000	1
.3	تشرك إدارة المدرسة العاملين في وضع الخطط التنفيذية.	4.17	83.39	35.39	*0.000	3
.4	تنشر إدارة المدرسة الخطة التنفيذية.	4.06	81.13	27.38	*0.000	5
.5	تعرف إدارة المدرسة أصحاب المصلحة بخططها.	4.11	82.26	29.56	*0.000	4

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

أعلى فقرة في هذا المجال كانت:

– الفقرة رقم (2) والتي نصت على " **توفر إدارة المدرسة متطلبات تنفيذ أنشطتها (موارد مادية وموارد بشرية)**" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 85.56% بدرجة كبيرة جداً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن برنامج التعليم في وكالة الغوث الدولية هو البرنامج الأكبر من حيث الموازنة، الأمر الذي ينعكس على موازنات المدارس، وبالتالي يكون لدى المدارس القدرة على توفير متطلبات تنفيذ أنشطتها (موارد مادية وموارد بشرية).

وأن أدنى فقرة في هذا المجال كانت:

– الفقرة رقم (4) والتي نصت على " **تنشر إدارة المدرسة الخطة التنفيذية** " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 81.13% بدرجة كبيرة جداً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى مدارس وكالة الغوث الدولية تقوم بنشر الخطة الاستراتيجية كاملة على مواقع الويب الخاصة بها متضمنة الجزء المتعلق بتنفيذ الخطة الاستراتيجية لتحقيق أعلى مستوى من الشفافية والرقابة عند تنفيذ الخطة الاستراتيجية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقدير عينة الدراسة لدرجة فعالية التخطيط المدرسي لدى مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى لمتغير (نوع المدرسة– المؤهل العملي – سنوات الخدمة)؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم اختبار الفرضيات الآتية:

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتخطيط المدرسي تعزى لمتغير نوع المدرسة (ذكور ، إناث، مشتركة).

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار " التباين الأحادي ".

جدول رقم (41): نتائج اختبار " التباين الأحادي " – نوع المدرسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
تحليل البيئة الداخلية للمدرسة	بين المجموعات	1.914	2	0.957	5.572	*0.004
	داخل المجموعات	42.085	245	0.172		
	المجموع	43.999	247			
تحليل البيئة الخارجية للمدرسة	بين المجموعات	2.261	2	1.130	7.193	*0.001
	داخل المجموعات	38.505	245	0.157		
	المجموع	40.766	247			
صياغة الاستراتيجية	بين المجموعات	2.198	2	1.099	7.246	*0.001
	داخل المجموعات	37.162	245	0.152		
	المجموع	39.360	247			
تنفيذ الاستراتيجية	بين المجموعات	9.705	2	4.853	30.138	*0.000
	داخل المجموعات	39.449	245	0.161		
	المجموع	49.155	247			
جميع المجالات معاً	بين المجموعات	3.257	2	1.628	13.914	*0.000
	داخل المجموعات	28.671	245	0.117		
	المجموع	31.928	247			

* الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

من النتائج الموضحة في جدول رقم (41) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار"التباين الأحادي" أقل من مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$، وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتخطيط المدرسي تُعزى إلى متغير نوع المدرسة في جميع المجالات والدرجة الكلية.

اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات نوع المدرسة:

جدول رقم (42): نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات نوع المدرسة

الفئات		الفرق بين المتوسطين	القيمة الاحتمالية (.Sig)
ذكور	إناث	.23520	0.000
	مشتركة	-.07782	0.285
إناث	مشتركة	-.31301	0.000

حيث تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فئات نوع المدرسة لصالح المدارس المشتركة ومن ثم مدارس الذكور وأخيراً مدارس الإناث.

وتستدل الباحثة من ذلك أن المدارس المشتركة بحاجة لتخطيط جيد ومتقن كي تستطيع إدارة المدرسة إدارتها على النحو الأمثل من حيث القدرة على التعامل مع الطلبة من كلا الجنسين، حيث أن كلاً منهما بحاجة إلى تعامل خاص وفق أسس معينة، الأمر الذي يتطلب وضع خطة تراعي الفروقات في التعامل بينهما، على أن يتم ذلك من خلال أهداف واضحة مكتوبة في متن الخطة الاستراتيجية.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث للتخطيط المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى).

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار " T – لعينتين مستقلتين ".

جدول رقم (43): نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
تحليل البيئة الداخلية للمدرسة	بكالوريوس فأقل	191	4.12	0.42	-0.182	0.856
	ماجستير فأعلى	57	4.14	0.43		
تحليل البيئة الخارجية للمدرسة	بكالوريوس فأقل	191	4.00	0.37	1.498	0.138
	ماجستير فأعلى	57	3.89	0.50		
صياغة الاستراتيجية	بكالوريوس فأقل	191	4.22	0.40	3.268	*0.001
	ماجستير فأعلى	57	4.04	0.37		
تنفيذ الاستراتيجية	بكالوريوس فأقل	191	4.19	0.48	1.623	0.107
	ماجستير فأعلى	57	4.10	0.31		
جميع المجالات معاً	بكالوريوس فأقل	191	4.13	0.36	1.889	0.060
	ماجستير فأعلى	57	4.02	0.36		

* الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

من النتائج الموضحة في جدول رقم (43) يمكن استنتاج الآتي:

تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" T – لعينتين مستقلتين " أقل من مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ لمجال " صياغة الاستراتيجية " وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتخطيط المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس.

أما بالنسبة لباقي المجالات فقد تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) أكبر من مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتخطيط المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي في المجال الأول والثاني والرابع والدرجة الكلية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن التخطيط المدرسي هو من ضمن مهام مدير المدرسة الذي يتم تكليفه به من قبل الادارة العليا لبرنامج التعليم دون الاخذ بعين الاعتبار مؤهله العملي، الأمر الذي يجعله بمثابة واجب وظيفي لابد من تأديته.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (القرني، 2012)

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتخطيط المدرسي تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من عشر سنوات، عشر سنوات فأكثر).

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار " T – لعينتين مستقلتين ".

جدول رقم (44): نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – سنوات الخدمة

المجال	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
تحليل البيئة الداخلية للمدرسة	أقل من عشر سنوات	72	4.09	0.47	-0.876	0.382
	عشر سنوات فأكثر	176	4.14	0.40		
تحليل البيئة الخارجية للمدرسة	أقل من عشر سنوات	72	3.91	0.42	-1.648	0.101
	عشر سنوات فأكثر	176	4.00	0.40		
صياغة الاستراتيجية	أقل من عشر سنوات	72	4.15	0.36	-0.679	0.498
	عشر سنوات فأكثر	176	4.19	0.42		
تنفيذ الاستراتيجية	أقل من عشر سنوات	72	4.02	0.45	-3.507	*0.001
	عشر سنوات فأكثر	176	4.23	0.43		
جميع المجالات معاً	أقل من عشر سنوات	72	4.03	0.38	-1.962	0.051
	عشر سنوات فأكثر	176	4.13	0.35		

* الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

من النتائج الموضحة في جدول رقم (44) يمكن استنتاج الآتي:

تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" T – لعينتين مستقلتين " أقل من مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ لمجال " تنفيذ الاستراتيجية "، وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث للتخطيط المدرسي تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح الذين سنوات خدمتهم عشر سنوات فأكثر، وتعزو الباحثة ذلك أنه بسبب تراكم الخبرة لدى مديري المدارس أصبحوا أكثر قدرة على تنفيذ الاستراتيجيات.

أما بالنسبة لباقي المجالات فقد تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) أكبر من مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث للتخطيط المدرسي تعزى لمتغير سنوات الخدمة. أما فيما يخص التخطيط المدرسي وعلاقته بمتغير سنوات الخدمة فلا توجد فروقات، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه يتم تدريب مديري المدارس عند توليهم إدارة مدارسهم على طرق وآليات التخطيط الاستراتيجي، وكيفية وضع الخطة الاستراتيجية، ناهيك أنه يكون من ضمن مهامهم وضع خطة المدرسة، وبالتالي من المنطقي أن لا تؤثر سنوات الخدمة على ممارستهم للتخطيط المدرسي، واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (رصرص، 2013) و(مرتجى، 2013).

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتقييم الذاتي، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة فاعلية التخطيط المدرسي ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم اختبار الفرضية الآتية:

الفرضية السابعة: لا توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتقييم الذاتي، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة فاعلية التخطيط المدرسي.

جدول رقم (45) معامل الارتباط بين متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس الوكالة للتقييم الذاتي، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة فعالية التخطيط المدرسي

		تحليل البيئة الداخلية للمدرسة	تحليل البيئة الخارجية للمدرسة	صياغة الاستراتيجية	تنفيذ الاستراتيجية	**درجة ممارسة التخطيط المدرسي**
القيادة المدرسية	معامل الارتباط	.482	.505	.548	.465	**.581**
	القيمة الاحتمالية	*0.000	*0.000	*0.000	*0.000	***0.000**
المناخ الاجتماعي	معامل الارتباط	.566	.635	.559	.565	**.678**
	القيمة الاحتمالية	*0.000	*0.000	*0.000	*0.000	***0.000**
التوجه المدرسي نحو تعلم الطلبة	معامل الارتباط	.577	.603	.619	.600	**.697**
	القيمة الاحتمالية	*0.000	*0.000	*0.000	*0.000	***0.000**
جودة البيئة الصفية	معامل الارتباط	.445	.410	.425	.580	**.535**
	القيمة الاحتمالية	*0.000	*0.000	*0.000	*0.000	***0.000**
التطور الشخصي للطلاب	معامل الارتباط	.628	.600	.526	.761	**.723**
	القيمة الاحتمالية	*0.000	*0.000	*0.000	0.000	***0.000**
درجة ممارسة التقييم الذاتي	**معامل الارتباط**	**.635**	**.636**	**.638**	***.714**	**.759**
	القيمة الاحتمالية	***0.000**	***0.000**	***0.000**	***0.000**	***0.000**

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

يبين جدول رقم (45) أن معامل الارتباط يساوي 0.759، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا يدل على وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتقييم الذاتي، وبين متوسطات تقديراتهم لدرجة فعالية التخطيط المدرسي عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن معظم مديري المدارس يمارسون التخطيط المدرسي على نحو أو آخر، وهذا ينعكس على نحو طبيعي في ممارستهم للتقييم الذاتي، حيث إنه يعتبر المدخل للتخطيط الاستراتيجي، ويمكن ملاحظة العلاقة الوثيقة بين عمليتي التقييم الذاتي والتخطيط الاستراتيجي المدرسي من أجل ضمان الجودة، فمخرجات التقييم الذاتي تعتبر مدخلاً في عملية التخطيط الاستراتيجي، حيث تتضح أهمية التقييم الذاتي من خلال تحليل الوضع الراهن للمؤسسة وخصوصاً نقاط القوة والضعف والجوانب التي يجب تحسينها، وكذلك تحديد الفرص والتهديدات في البيئة الخارجية والتي يجب أخذها بعين الاعتبار عند وضع الخطة الاستراتيجية، فمن خلال عملية التقييم الذاتي يستطيع العاملون في المدرسة أن يدركوا إلى أي مدى نجحوا في تحقيق ما حددوه من أهداف، وكذلك تحديد مواطن القوة أو الضعف في الأداء بما يعينهم على رسم السبل واتخاذ الوسائل التي تكفل زيادة فاعلية المدرسة في تحقيق أهدافها وتطوير أدائها، فهدف التقييم الأساسي هو توفير المدخلات اللازمة لوضع خطة استراتيجية يتم من خلالها رفع كفاءة النظام التعليمي من خلال مشاركة جميع العاملين في النظام التعليمي بوضع وتنفيذ الخطة. واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (الدجني، 2011) و(الدجني وأبو دقة، 2011)، و(نور الدين، 2008).

ملخص نتائج الدراسة

فيما يأتي ملخص نتائج الدراسة التي أجرتها الباحثة والتي درست من خلالها درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتقييم الذاتي وعلاقته بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي، وبعد بتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها، قامت الباحثة بوضح خلاصة النتائج التي توصلت إليها الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: مجال القيادة المدرسية:

1. تقوم إدارة المدرسة بصياغة قيمها بما يتلاءم مع رسالتها، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 87.74%.
2. تقوم إدارة المدرسة بتطوير رؤية ملهمة للمدرسة، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 84.84%.
3. تطبق إدارة المدرسة نظاماً واضحاً للحوافز يرتبط بالأداء المتميز، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 76.37%.
4. هناك تراجع في مستوى الأداء باستمرار، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 70.08%.

ثانياً: مجال المناخ الاجتماعي:

1. توفر إدارة المدرسة الدعم والإرشاد الأكاديمي والاجتماعي لطلبتهم، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 88.63%.
2. تحافظ إدارة المدرسة على إيجاد علاقة إيجابية بين هيئة التدريس والطلبة، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 88.47%.
3. تشجع المدرسة أولياء الأمور على لعب دور فعال في الحياة المدرسية، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 79.19%.
4. يستفيد أعضاء المجتمع المحلي من مرافق المدرسة، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 61.85%.

ثالثاً: مجال التوجه المدرسي نحو تعلم الطلبة:

1. تستخدم إدارة المدرسة مصادر التعلم المتوافرة في البيئة بشكل فعال، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 79.92%.
2. أساليب تدريس كافة المواد تتضمن استراتيجيات متنوعة، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 78.71%.
3. الوقت المخصص للمنهاج الدراسي يكفي لتنفيذه، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 68.87%.

رابعاً: مجال جودة البيئة الصفية.

1. جميع المعلمين لديهم معرفة دقيقة بنتائج تحصيل طلابهم وتقدمهم، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 82.26%.
2. يستمع المعلمون لما يقوله الطلبة ويحترمون آراءهم، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 81.45%.
3. يتعامل المدرسون بفاعلية مع أي مقاطعات بسيطة داخل الفصول الدراسية، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 76.69%.
4. الفصول الدراسية هي بمثابة أماكن شيقة ومشجعة لتعليم الطلبة، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 73.63%.

خامساً: مجال التطور الشخصي للطلاب.

1. ترسخ إدارة المدرسة مفاهيم (الإتقان ، التعاون، العمل الفريقي)، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 80.56%.
2. يلتزم الطلبة بتعليمات المدرسة، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 79.60%.
3. توفر إدارة المدرسة أنشطة مجتمعية لتحقيق الشراكة بين الطلبة وأولياء الأمور والمدرسة، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 76.13%.
4. يرتبط ما يتعلمه الطلبة في المدرسة بالمهارات الحياتية في المجتمع المحيط بالمدرسة، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 71.45%.

سادساً: مجال تحليل البيئة الداخلية للمدرسة.

1. تقوم إدارة المدرسة بتقييم قدرات المدرسة وإمكاناتها المادية والبشرية، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 83.71%.
2. تقوم إدارة المدرسة بتقييم فاعلية الأنظمة الداخلية (الهياكل التنظيمية واللوائح والأدلة)، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 81.29%.

سابعاً: مجال تحليل البيئة الخارجية للمدرسة.

1. التوصل إلى قرارات استراتيجية عند تعرض المدرسة لتحديات خارجية محتملة، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 82.26%.
2. إدارة المدرسة قادرة على تحديد الموارد التي يمكن للمدرسة الحصول عليها، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 81.85%.
3. تقوم إدارة المدرسة بتحليل العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 76.05%.
4. تقوم إدارة المدرسة بتحليل اتجاهات أفراد المجتمع المحلي واحتياجاتهم، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 75.97%.

ثامناً: مجال صياغة الاستراتيجية.

1. تتبنى إدارة المدرسة أهدافاً تدعم التطور المهني لدى العاملين فيها، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 85.32%.
2. تضع إدارة المدرسة أهدافاً شاملة لمجالات عملها، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 85.16%.
3. تصوغ إدارة المدرسة رؤية مستقبلية طموحة، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 81.95%.
4. تطور مؤشرات أداء واضحة وطموحة، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 81.94%.

تاسعاً: مجال تنفيذ الاستراتيجية.

1. توفر إدارة المدرسة متطلبات تنفيذ أنشطتها (موارد مادية وموارد بشرية)، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 85.56%.
2. تنشر إدارة المدرسة الخطة التنفيذية، وقد حصلت على وزن نسبي قدره 81.13%.

ملخص نتائج الفرضيات:

جدول رقم (46): ملخص نتائج الفرضيات

م.	الفرض	النتيجة
.1	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي تعزى لمتغير نوع المدرسة (ذكور، إناث، مشتركة).	**رفض**
.2	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى).	**قبول**
.3	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي تعزى لمتغير سنوات الخدمة (عشر سنوات فأقل، أكثر من عشر سنوات).	**رفض**
.4	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتخطيط المدرسي تعزى لمتغير نوع المدرسة (ذكور، إناث، مشتركة).	**رفض**
.5	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث للتخطيط المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى).	**قبول**
.6	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتخطيط المدرسي تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من عشر سنوات، عشر سنوات فأكثر).	**قبول**
.7	لا توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس الوكالة للتقييم الذاتي، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة فعالية التخطيط الاستراتيجي المدرسي.	**رفض**

توصيات الدراسة

التوصيات العامة:

1. وضع آليات ممنهجة لعملية التقييم الذاتي والتخطيط الاستراتيجي يتم العمل وفقها من قبل مديري المدارس.
2. وضع خطوات واضحة حول كيفية استخدام نتائج التقييم الذاتي كمدخلات في عملية التخطيط الاستراتيجي المدرسي.
3. وضع دليل للرقابة والتقييم يتم العمل من خلاله على ضبط تنفيذ الخطة الاستراتيجية وتقييمها في نهايتها.

التوصيات وفق المجالات:

أولاً: مجال القيادة المدرسية:

1. تدريب إدارة المدرسة على طرق وآليات القيادة الحديثة في المدارس.
2. تدريب إدارة المدرسة على قيادة التغيير من خلال إقناعهم بمدى أهميته لمواكبة التطور التكنولوجي.
3. إشراك العاملين في إتخاذ القرارات كي يصبح لديهم ولاء للقرارات التي شاركوا بصياغتها فيقوموا بتنفيذها على أكمل وجه.
4. حث إدارة المدرسة على تدريب العاملين فيها على أساليب القيادة من خلال تفويضهم بعض الصلاحيات، مثل أن يتم تفويض بعض المدرسين صلاحيات معينة لانجاز أعمالهم دون العودة إلى إدارة المدرسة.

ثانياً: مجال المناخ الاجتماعي:

1. توفير جو من الألفة مع أولياء الأمور من خلال تنظيم اجتماعات دورية معهم يتم فيها عرض آخر المستجدات في المدرسة عليهم فيما يخص أبنائهم ومستوياتهم العلمية، وتوجيههم لمواطن الضعف لديهم كي يتم معالجتهم.

2. إشراك أولياء الأمور في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة بهدف توفير نوع من التعاون بينهم وبين إدارة المدرسة في تنفيذ هذه القرارات، وكذلك دعوتهم لحضور الاحتفالات والمهرجانات والمعارض التي تقيمها المدرسة.
3. تشجيع أولياء الأمور على استخدام مرافق المدرسة في غير أوقات الدوام فيما يخصهم من حلقات علمية كمحو الأمية أو ندوات أو لقاءات أو غيرها.
4. إنشاء موقع إلكتروني أو صفحة من خلال مواقع التواصل الاجتماعي للمدرسة ليتم من خلاله التواصل بفاعلية بين المدرسة وأولياء أمور الطلبة وأفراد المجتمع المحلي.
5. الاستفادة من مؤسسات لمجتمع المحلي في دعم تعلم الطلبة.

ثالثاً: مجال التوجه المدرسي نحو تعلم الطلبة:

1. إعادة النظر في المنهاج من حيث الوقت المخصص لتدريسه.
2. تدريب المعلمين على طرق التدريس الحديثة لمساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
3. وضع مواد إثرائية مساندة للمنهاج الدراسي.
4. استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة لدعم تعلم الطلبة.

رابعاً: مجال جودة البيئة الصفية.

1. قيام المعلمون بتحفيز الطلبة على المشاركة الفاعلة أثناء الحصة.
2. تدريب المعلمون على كيفية إستخدام طرق وآليات التقييم المناسبة للوقوف على مستويات الطلبة.
3. تجهيز الفصول المدرسية على نحو مناسب لتصبح بمثابة مكان شيق للطلبة، من خلال تزويدها بمقاعد دراسية مريحة، ووسائل تعليمية مساندة، ومراعاة التهوية الجيدة للفصول الدراسية.
4. اتخاذ كافة السبل والتدابير اللازمة من قبل إدارة المدرسة لمواجهة أية معيقات من شأنها التأثير على جودة البيئة الصفية.

خامساً: مجال التطور الشخصي للطلبة.

1. ربط تعلم الطلبة بالمهارات الحياتية لتحقيق الاستفادة القصوى من العملية التعليمية.

2. التركيز على تنظيم أنشطة مشتركة مع أولياء الأمور بهدف توفير نوع من التوازن في عقول الطلبة حول المشاركة الفاعلة بين المدرسة وأولياء الأمور.
3. تشجيع الطلبة على المشاركة بالأنشطة اللامنهجية التي لها دور في دعم تعلمهم.

سادساً: مجال تحليل البيئة الداخلية للمدرسة.

1. تدريب العاملين حول طرق وآليات تحليل البيئة الداخلية للمدرسة للوقوف على مواطن القوة ونقاط الضعف.
2. وضع جدول زمني ليتم تحليل البيئة الداخلية بموجبه، ليكون هناك تحديث ومعرفة دائمة بمواطن القوة ونقاط الضعف في المدرسة.
3. إشراك متخصصين في مجال التخطيط الاستراتيجي في تحليل بيئة المدرسة الداخلية.

سابعاً: مجال تحليل البيئة الخارجية للمدرسة.

1. تدريب العاملين حول طرق وآليات تحليل البيئة الخارجية للمدرسة للوقوف على الفرص والتهديدات.
2. وضع جدول زمني ليتم تحليل البيئة الخارجية بموجبه، ليكون هناك تحديث ومعرفة دائمة بالفرص المتاحة والتهديدات المتوقعة للمدرسة.
3. إشراك متخصصين في مجال التخطيط الاستراتيجي في تحليل بيئة المدرسة الخارجية.
4. تحليل أفراد المجتمع المحلي والتعرف على احتياجاتهم وما الذي يتطلعون لتحقيقه من خلال المدرسة.
5. تدريب إدارة المدرسة على سرعة اتخاذ القرارات لتعزيز قدرتهم على تلافي أية أخطار قد تحدق بالمدرسة وكذلك الإستفادة من أية فرص قد تتاح لها.

ثامناً: مجال صياغة الاستراتيجية.

1. تدريب إدارة المدرسة على نحو مكثف حول صياغة رؤية ورسالة المدرسة وكيفية ربطها بأهداف المدرسة.
2. يجب أن تضع إدارة المدرسة أهدافاً قابلة للتحقيق، تكون متناسبة مع قدراتها.
3. وضع مؤشرات واضحة يتم من خلالها قياس مدى تحقيق الأهداف الموضوعة.

تاسعاً: مجال تنفيذ الاستراتيجية.

1. تدريب إدارة المدرسة على وضع الخطط التنفيذية للخطة الاستراتيجية.
2. تدريب إدارة المدرسة على وضع الموازنات المالية لتنفيذ أهداف الخطة الاستراتيجية.
3. وضع مؤشرات لقياس الأداء.
4. وضع خطة رقابة وتقييم، بهدف الرقابة على تنفيذ الخطة الاستراتيجية وتصحيح أية انحرافات قد تحدث أثناء التنفيذ، وكذلك وضع تقييم نهائي لنسبة تنفيذ الخطة الاستراتيجية.
5. اللجوء إلى مقيمين خارجيين من برنامج التعليم أو خارجه ليقوموا بتقييم حجم ومستوى الأداء.

مقترحات الدراسة

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وما انبثق عنها من توصيات، قامت الباحثة بتقديم بعض المقترحات على النحو الآتي:

1. تنفيذ دراسات مشابهة على مدارس القطاع الحكومي والمدارس الخاصة.
2. وضع إطار مقترح لنمذجة التخطيط الاستراتيجي المدرسي في ضوء معايير الجودة.
3. تطوير المهارات القيادية لمديري مدارس وكالة الغوث الدولية في ضوء معايير الأداء المؤسسي.
4. تنفيذ متطلبات تطبيق الخطة الاستراتيجية في مدارس وكالة الغوث الدولية، وسبل تطويرها.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر.

ثانياً: المراجع العربية.

ثالثاً: المراجع الأجنبية.

رابعاً: مواقع الإنترنت.

أولاً: المصادر:

1. القرآن الكريم.

ثانياً: المراجع العربية:

1. أبو حسنة، أحمد جلال (2014). مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى قيادات كليات التربية في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بتحسين الأداء المؤسسي لها، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.
2. أبو ختلة، ريم عابد (2011). "درجة استخدام مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتخطيط الاستراتيجي في مواجهة الهدر التربوي في مدارسهم". **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين .
3. أبو دقة، سناء والدجني، إياد علي (2011، مايو). "التقييم الذاتي المؤسسي والتخطيط الاستراتيجي ودورهما في ضمان الجودة في الجامعات الفلسطينية الجامعة الإسلامية بغزة كدراسة حالة". **بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي**. جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن.
4. أبو رزق، صلاح الدين على مصطفى (2012). "نظام تقييم أداء مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية الدولية بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها". **رسالة ماجستير**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
5. أبو علام، رجاء محمود (2010). "**مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**"، دار النشر للجامعات: القاهرة.
6. أبو لبدة، سناء يونس (2011). "درجة فاعلية برنامج تقويم مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية الدولية بمحافظات غزة". **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
7. أبو نصيب، عرفة جبريل ويوسف، محمد مصطفى محمد (2013). أثر التخطيط الاستراتيجي في أداء العاملين بالمؤسسات الخدمية. **مجلة العلوم الإنسانية والاقتصادية**. 14(1).74-82.
8. إدريس، ثابت، والمرسي، جمال الدين (2002). **الإدارة الاستراتيجية مفاهيم ونماذج تطبيقية**، الدار الجامعية، مصر.

9. الأغا، هاني عبد القادر عثمان (2012). "أثر تدريس وحدة مقترحة قائمة على الروابط الرياضية في تنمية مهارات التفكير الناقد وتقدير القيمة العلمية للرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر بمحافظات غزة". **رسالة ماجستير**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
10. الأغا، إحسان (1997). **البحث التربوي "عناصره، مناهجه، أدواته** " الطبعة الثانية، مطبعة الرنتيسي، غزة.
11. الأغا، إحسان والأستاذ، محمود (2003)، "**تصميم البحث التربوي**"، فلسطين، غزة.
12. الأغا، إحسان والأستاذ، محمود (2004). **مقدمة في تصميم البحث التربوي**، غزة، فلسطين.
13. الأونروا، (2014). القيادة من أجل المستقبل. http://www.unrwa.org
14. بدرية المفرج وآخرون (1999). **دراسة حول التطوير والإصلاح التربوي**، نماذج من بعض الدول، دراسة مكتبية، وزارة التربية. مركز البحوث التربوية والمناهج، دولة الكويت 1999، ص 85.
15. بدوي، أحمد (1986). "**معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**". بيروت: مكتبة لبنان.
16. برنامج إصلاح التعليم في مصر (2008)، **دور مجلس الأمناء في التخطيط لتحسين المدرسة والمتابعة والتقييم – دليل المدرب.**
17. بن دهيش، خالد والشلاش، عبد الرحمن ورضوان، سامي (2005). **الإدارة والتخطيط التربوي**، الرياض : مكتب الراشد.
18. البنا، هالة مصباح، (2013). **الإدارة المدرسية المعاصرة**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
19. بني حمدان، خالد محمد وإدريس، وائل محمد صبحي (2007). **الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي منهج معاصر**. عمان : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .
20. التميمي، فواز (2004). فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو 9001) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها و درجة رضاهم عن هذا النظام، **رسالة دكتوراة**، جامعة عمان.
21. مغاري، تيسير عبد القادر (2009). نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين بها. **رسالة ماجستير**، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الازهر.

22. الثوابية، أحمد (2004). استراتيجيات التقويم وأدواته.
23. الجبر، زينب علي، (2002). "**الإدارة المدرسية الحديثة من منظور علم النظم**". مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: بيروت.
24. الجبر، زينب علي، (2002). "**التخطيط المدرسي مفاهيم وأسس وتطبيقات**" . مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: بيروت.
25. الجرجاوي، زياد (2010). **القواعد المنهجية لبناء الاستبيان**، الطبعة الثانية، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين.
26. الجهاز المركزي للاحصاء الفلسطيني، (2013): **كتاب فلسطين الإحصائي – 2013**، دولة فلسطين.
27. الحاج محمد، أحمد علي (2011). **التخطيط التربوي الاستراتيجي الفكر والتطبيق**، عمان: دار المسيرة للنشر.
28. حافظ فرج أحمد ومحمد صبري حافظ، (2003). **إدارة المؤسسات التربوية**، عالم الكتب، القاهرة.
29. حجي، أحمد إسماعيل (2009). **إدارة المدرسة وإدارة الصف**. القاهرة: دار الفكر العربي.
30. حسين، حسن (2002). **تصور مقترح لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي**، (مجلة التربية، 105)، 3-35.
31. حمدان، خالد وإدريس، وائل، (2007): **الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي**. الأردن: دار اليازوري العلمية.
32. حمدان، محمد زياد (2002). **التربية العملية الميدانية مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية**. الجمهورية العربية السورية: دار التربية الحديثة.
33. خالد أحمد الصرايرة، ليلى العساف (2011). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**: جامعة العلوم والتكنولوجيا. الأردن.
34. داوودي، الطيب ومحبوب، مراد (2007). تعزيز تنافسية المؤسسة من خلال تحقيق النجاح الاستراتيجي، **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد(12).
35. دائرة الإدارات المدرسية، (2014). **الدليل الاجرائي لمدير المدرسة**، وزارة التربية والتعليم – دولة فلسطين.

36. الدجني، إياد علي (2011). "دور عملية التقييم المؤسسي في نشر ثقافة الجودة في جامعات قطاع غزة من وجهة نظر فريق التقييم". **مجلة الجامعة الإسلامية**، 19(2)، 305-342.

37. الدجني، إياد (2014). **محاضرات في التخطيط الاستراتيجي**.
www.iugaza.edu.ps

38. الدوري، زكريا مطلك (2005). **الإدارة الاستراتيجية مفاهيم وعمليات وحالات دراسية**، عمان : دار اليازوري للنشر والتوزيع.

39. الدوري، زكريا وصالح، أحمد علي (2009). **الفكر الاستراتيجي وانعكاساته على نجاح منظمات الأعمال قراءات وبحوث**، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

40. رصرص، فلسطين (2013). "دور التقييم الذاتي المؤسسي في تطوير جودة أداء كلية الآداب في جامعة الأقصى بغزة". **رسالة ماجستير** ، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

41. الزعبي، حسن علي(2005). **نظم المعلومات الاستراتيجي**: مدخل استراتيجي. ط1 ، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

42. الزنفلي، أحمد (2013). **التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي**. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

43. الزهراني، أنور عبد الله (2010). **الدافعية نحو التعلم**، موقع التوجيه والارشاد بمحافظة الطائف. http://www.taifershad.com/news.php?action=show&id=32

44. سالم، أحمد عبد العظيم (2010). **الفروق الفردية: مفهومها، وكيفية مراعاتها**، الجامعة الاسلامية المدينة المنورة.
http://www.iu.edu.sa/administrations/Educational/Teacher/Pages/IndividualDifferences.aspx

45. سبتي، عباس (2013). **دراسة أثر المناخ المدرسي في تفعيل دور الإدارة المدرسية**. دراسة مكتبية. http://tarba22.blogspot.com/2013/09/blog-post_4.html

46. السعيدي، أحمد (2010). التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بفعالية الأداء المؤسسي، **رسالة ماجستير**، Arab British Academy for Higher Education.

47. سكيك، سامية إسماعيل (2008) "تنمية مهارات مديري المدارس الثانوية في مجال التخطيط الاستراتيجي في محافظات غزة". **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة،

فلسطين.
48. سلمان، زيد منير (2012). **الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية**. الطبعة الأولى دار البداية ناشرون وموزعون.
49. سليمان، سعيد أحمد، وعبد العزيز، صفاء محمود (2006). **دليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية للتعليم**، برنامج جوائز الامتياز المدرسي، مصر.
50. الشاعر، علي داود علي (2007). "معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة". **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
51. شبلاق، وائل صبحي (2006). "دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديرى المدارس الثانوية بمحافظات غزة"، **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
52. الصالحي، نبيل محمود (2011). **إستراتيجيات الإدارة المدرسية في ضوء الاتجاهات المعاصرة**. عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.
53. عاشور، محمد علي (2011). "دور مدير المدرسة في الإصلاح المدرسي في ضوء بعض المستجدات المعاصرة". **مجلة أبحاث اليرموك**، 105-133.
54. العامري، محمد بن علي شيبان (2009). **مفهوم التخطيط الإستراتيجى**، موسوعة تعلم معنا النجاح.
http://www.sst5.com/readArticle.aspx?ArtID=234&SecID=47
55. العامودي، علي بن حسين بن أحمد (2011). "درجة توافر متطلبات التخطيط الاستراتيجي المدرسي ودرجة أهميتها وذلك من وجهة نظر الهيئة التعليمية في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة". **رسالة ماجستير**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
56. عبد الدائم، محمد أحمد (2006). **الإدارة الصفية وتحسين بيئة التعلم**.
http://www.jnob-jo.com/vb/t28857.html
57. عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد (2001). **البحث العلمي- مفهومه وأدواته وأساليبه**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
58. العجمي، محمد (1998). **الإدارة المدرسية**. دار الفكر العربي : القاهرة".
59. عزازي، فاتن محمد عبد المنعم (2009). **التخطيط الاستراتيجي للتعلم عن بعد بين**

النظرية والتطبيق .القاهرة، مكتبة ابن سينا.

60. عطوي، جودت عزت (2001). "**الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**". الدار العلمية الدولية ودار الثقافة والنشر والتوزيع : عمان.
61. عطوي، جودت عزت (2012) **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقات العملية**، الطبعة الخامسة ،عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
62. علواني، علي أحمد مقرب (2012). **التقييم الذاتي للمدارس في ضوء المعايير القومية** ، اتجاه حديث نحو تطوير وإصلاح التعليم الأساسي في مصر، 2(29)، 83-148.
63. عليوي، عبد الله (2009). **سياسات إدارية**، دار الرسالة للنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر.
64. عويسات، مجدي (2006). **الإدارة الناجحة وتأثيرها على المناخ المدرسي**. بحث ميداني بشرقي القدس.
65. العويسي، رجب بن علي (2003). التخطيط الاستراتيجي من مسؤوليات مدير المدرسة. www.moe.gov.om
66. الغالبي، طاهر محسن منصور وإدريس، وائل محمد صبحي (2009). **الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل**. الطبعة الثانية. عمان : دار وائل للنشر.
67. غنيم، عثمان محمد (2011). **أساليب التحليل النوعي للتخطيط العمراني والبشري**، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
68. غنيمة، محمد متولي (2005). **التخطيط التربوي**. دار المسيرة ، عمان، الأردن.
69. القحطاني، محمد علي مانع (2002). أثر بيئة العمل الداخلية على الولاء التنظيمي، **رسالة ماجستير**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
70. القرني، عبد الخالق محمد مانع (2012). "التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف "تصور مقترح" . **رسالة ماجستير**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
71. قسم العمارة – إدارة مشاريع هندسية (2011). **المستفيدون وأطراف المشروع**، الجامعة الإسلامية – غزة، كلية الهندسة.
72. القطامين، أحمد (2002). التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العام، **دراسة تحليلية تطبيقية**، قسم ادارة الاعمال – كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية – جامعة مؤتة – الأردن.
73. الكرخي، مجيد (1992). **التخطيط الاستراتيجي**، عمان- الأردن: دار النفائس للنشر

والتوزيع.
74. الكرخي، مجيد (2009). **التخطيط الاستراتيجي – عرض نظري وتطبيقي**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
75. مجلس أبو ظبي للتعليم، (2009). **الخطة الاستراتيجية**.
http://www.adec.ac.ae/ar/Education/P12Education/Pages/Strategic-Plan.aspx#top
76. مجيد، سوسن (2011). **تقويم جودة الأداء في المؤسسات التعليمية**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع 134_135..
77. مجيد، سوس شاكر (2011). **تقويم جودة الأداء عمان:**
78. مدبولي، محمد عبد الخالق (2001). نموذج مقترح للتخطيط الاستراتيجي. **مجلة كلية التربية**، (18)، 198–232.
79. مدبولي، محمد عبدالخالق (2001). **التخطيط المدرسي الاستراتيجي**، مكتبة الدار العربية للكتاب، الطبعة الأولى، القاهرة.
80. مدرسة الصف التجريبية لغات المعتمدة، (2012). **خطوات التقييم الذاتى فى المدرسة – مفهوم التقييم الذاتى وخطواته**، إدارة الصف التعليمية – محافظة الجيزة.
http://www.saftagribia.com/saftagribia/UserFiles/gamal1/steps.htm
81. مرتجى، نسرين فرحات (2013). "فعالية نظام تقييم الأداء السنوي لمعلمي المرحلة الثانوية وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم بمحافظة غزة". **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
82. مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث الدولية، 2013 – 2014.
83. المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي (2008). **بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثاني بعنوان "التقويم الشامل وضمان الجودة والاعتماد في التعليم الحاضر والمستقبل" للفترة من 20–21 يوليه 2008م**، القاهرة: المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.
84. المصري، كمال مصطفى محمد (2011). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للتخطيط الاستراتيجي وعلاقته بأنماط الثقافة التنظيمية السائدة في مدارسهم، **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
85. ملحم، سامي (2000)، "**مناهج البحث في التربية وعلم النفس**"، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان.
86. المليجى، رضا إبراهيم والبرازي، مبارك عواد (2010). **الجودة الشاملة والاعتماد**

المؤسسي رؤى مستقبلية لتحقيق جودة التعليم في عصر المعلوماتية. القاهرة: عالم الكتب

87. النبوي، أمين محمد (2008). "**مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس**" . الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.

88. نور الدين، مازن سليم محمود (2011). "دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظات غزة". **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة ، فلسطين.

89. هلال، محمد عبد الغني حسن (2007). **مهارات التفكير والتخطيط الاستراتيجي كيف تربط بين الحاضر والمستقبل**، مصر : دار الكتب.

90. هيئة المعرفة والتنمية البشرية، (2012). **دليل الرقابة المدرسية**، جهاز الرقابة المدرسي في دبي، حكومة دبي.

91. الهيئة الوطنية للتقييم والاعتماد الأكاديمي، (2007). **مقاييس التقويم الذاتي لبرامج مؤسسات التعليم العالي**، المملكة العربية السعودية.

92. وزارة التربية التعليم المصرية (2009). **الخطة الاستراتيجية للتعليم فى مصر**.
http://salamounprepschool.ahlamontada.net/t7-topic

93. وزارة التربية والتعليم – السعودية، (2011). **دليل التقويم الذاتي للمدرسة**، وكالة التعليم، الادارة العامة للاختبارات والقبول.

94. وزارة التربية والتعليم الفلسطيني، (2010). **الخطة الخمسية الثانية 2012/2008**.
http://www.mohe.gov.ps

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

96. ياسين، سعد غالب (1998). **الإدارة الاستراتيجية**. عمان، دار اليازوري للنشر.

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

1. Akan, O., Allen, R.S., Helms, M.M. & Spralls III, S.A. (2006). **Critical tactics for implementing Porter's generic strategies**. Journal of Business Strategy. 27(1) 43–53.
2. Business balls, (2012): **pest market analysis tool**. http://www.businessballs.com/pestanalysisfreetemplate.htm

3. Bell, less. (2002) .**Strategic Planning and school Management**.
4. Caritas Europa, SODA project, 2010: **Guidelines for Self-assessment – Strategic Planning.**
5. Cohn, Gary David (1999). Analyzing the relationship of the strategic planning for the educational area with the planning for school work.**ph D**, university of Washington, USA.
6. CASSON, ANNIE. (2009). ASSESSMENT IN OUTDOOR EDUCATION, **Master Degree of of Education,** Queen's University Kingston, Ontario, Canada.
7. Drivas, Aimee E. (2006). Strategic Planning in Education: A Case Study of the Chippewa Falls, Wisconsin Area Unified School District**. Master of Science Degree in Training and Development,** the Graduate School University of Wisconsin-Stout.
8. Farkas, M. (2013). **Building and sustaining a culture of assessment: best practices for change leadership**. **Reference services review**, 41(1), 13−31
9. Gates, Linda Parker (2010): **Strategic Planning with Critical Success Factors and Future Scenarios: An Integrated Strategic Planning Framework**, Acquisition Support Program. http://www.sei.cmu.edu
10. Harray, Neil. (2008). **The challenge of strategic management and strategic leadership in the case of three New Zealand secondary schools**, Master of Educational Leadership and Management, Unitec Institute of Technology.
11. Inspectorate, (2012). **school self-evaluation guideline for post – primary schools, promoting the quality of learning**.
12. Johnson, Julie (2004) .Strategic planning in the Millard Public Schools the University of Nebraskalincolm, 65 (9), Dissertation **abstracts international**, 32−34.

13. Johnson, Rhonda annette. (2005). Principal Evaluation: A different Perspective, **Doctor Degree**, Wichita state University. **Journal of educational administration**, 40 (5), 407−428.

14. Koheen, M. (1999). Analyzing the relationship of the strategic planning for the educational area with the planning for school work. **Master degree**.

15. Lemaitre, M. Lewis, R. & Toro, J. (2007). **Guidelines on Self-assessment & Strategic Planning for Palestinian Tertiary Education Institutions**. MOEHE – Palestine. http://www.tep.ps/userfiles/file/reports/guidelines_for_self_assessment_and_strategic_planning.pdf

16. Mind tools, (2013): **Critical Success Factors**. http://www.mindtools.com/pages/article/newLDR_80.htm

17. Morrison, Mike (2012): **How to write a Critical Success Factor (CSF)**. http://rapidbi.com/how-to-write-a-critical-success-factor-csf/#WhatareCSFs

18. Macmillan, hugh & Tampo, M (2000). **Strategic Management**. Oxford University Press Inc, New York.

19. Mun, Jonathan (2010). **real options analysis**, Crystal ball, Washington, U.S.A.

20. MERCY, KUREBWA (2012). ASSESSMENT PROBLEMS IN ZIMBABWE'S PRIMARY SCHOOLS WITH SPECIAL REFERENCE TO GWERU DISTRICT SCHOOLS, **DOCTOR OF PHILOSOPHY DEGREE,** ZIMBABWE OPEN UNIVERSITY.

21. MARGARET, MILLER. (2013). an Investigation into the Impact of Mission Statements on School Development Planning, **Degree of Doctorate of Education,** School of Education University of Durham.

22. New Leadership Alliance, (2012:7). Assuring Quality - An Institutional Self-Assessment Tool for Excellent Practice in Student Learning

Outcomes Assessment, Published by New Leadership Alliance for Student Learning and Accountability.

23. PARIS, KATHLEEN, (2003). **TRATEGIC PLANNING IN THE UNIVERSITY**, University of Wisconsin, office of quality improvement.
24. Porter, M. (2001). **"Strategy and the Internet."**, Harvard Business Review, 79(3), 62-78.
25. Porter, M.E. (1985). "**Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance**". New York: The Free Press.
26. Suazion, Inc, (2009). **Handbook on planning monitoring and evaluating for development result**, United Nations development Programme.
27. Schmeer, Kammi, (2001). **Stakeholder Analysis Guidelines**.
28. The Enterprise Foundation, Inc, (1999). **Effective Strategic Planning**.
29. Volkwein, J.F. (2006). "**Coping with the Challenges of Assessment on Campus**." Paper presented at the Middle States Commission on Higher Education Annual Conference. December, Philadelphia.
30. Weller, L. D. (2000). **School attendance problems: Using that TQM Tools to identify root causes**. Journal of Educational Administration. (8), (4), 16-26.
31. Williams, Henrys. (2009). **an evaluation of Principal Interns performance on the Interstate School leaders licensure Consortium Standards**. National forum of Education administration and supervision Journal, 26(4)
32. Zarinpoush, Fataneh, (2006). **Project Evaluation Guide for Nonprofit Organizations**, Imagine Canada Ottawa, Ontario.

رابعاً: مواقع الإنترنت.

1. http://www.aqs.org
2. http://portal.moe.gov.eg/ABOUTMINISTRY/Pages/plan2014.aspx
3. https://www.adec.ac.ae/ar/Education/P12Education/Pages/Strategic-Plan.aspx
4. http://www.sec.gov.qa/
5. http://www.mohe.gov.ps/
6. http://ar.wikipedia.org/wiki/

ملاحق الدراسة

- **الاستبانتان في صورتهما الأولية.**
- **قائمة بأسماء المحكمين.**
- **الاستبانتان في صورتهما النهائية.**
- **رسالة تسهيل مهمة الباحث.**

الجامعة الإسلامية – غزة
شئون البحث العلمي والدراسات العليا
كلية التربية
أصول التربية / الإدارة التربوية

ملحق رقم (1)

الإستبانة في صورتها الأولية

طلب تحكيم استبانة

السيد الدكتور/ .....حفظه الله،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يطيب لي أن أضع بين أيديكم أسئلة الاستبانة التي هي أداة مهمة من أدوات الدراسة الميدانية،حيث تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: (درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة للتقييم الذاتي وعلاقته بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي)

للحصول على درجة الماجستير في أصول التربية تخصص إدارة تربوية، والتي ستقوم بمشيئة الله بتطبيقها على مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، ونظراً لخبرتكم الواسعة في هذا المجال يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي تشكل أداء الدراسة الميدانية في صورتها الأولية بهدف تحكيمها قبل تطبيقها ميدانياً، لذلك أرجوا من سيادتكم التكرم بالإطلاع على فقرات الاستبانة وإبداء رأيكم فيها من حيث: دقة العبارات، ومناسبتها لموضوع الدراسة، ومدى انتمائها لمجالات

الدراسة التي وردت فيها، وذلك بوضع إشارة (×) أمام الاختيار المناسب، وإن كان لسيادتكم أي مقترحات نرجو كتابتها في الصفحة الأخيرة أو في ورقة خارجية علماً بأن الاستبانة مكونة من:

1. البيانات الأساسية.
2. فقرات الاستبانة.

ملاحظة: أسئلة الدراسة هي:

1. ما درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة للتقييم الذاتي من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة للتقييم الذاتي تعزى لمتغير (نوع المدرسة ، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة) ؟
3. ما درجة فعالية التخطيط الاستراتيجي المدرسي لدى مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظرهم؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقدير عينة الدراسة لدرجة فعالية التخطيط الاستراتيجي المدرسي لدى مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى لمتغير (نوع المدرسة– المؤهل العملي – سنوات الخدمة)؟
5. هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس الوكالة للتقييم الذاتي، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة فعالية التخطيط الاستراتيجي المدرسي.

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي تعزى لمتغير نوع المدرسة (ذكور ، إناث، مشتركة)
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من خمس سنوات ، من خمس إلى أقل من عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات)
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتخطيط المدرسي تعزى لمتغير نوع المدرسة (ذكور ، إناث، مشتركة)
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث للتخطيط المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى).
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتخطيط المدرسي تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من خمس سنوات ، من خمس إلى أقل من عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات)
7. لا توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس الوكالة للتقييم الذاتي، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة فعالية التخطيط الاستراتيجي المدرسي.

الباحثة: دينا خليل عيسى عياش

بيانات أساسية:

1. نوع المدرسة ( ) ذكور ( ) إناث ( ) مشتركة.
2. المؤهل العلمي ( ) بكالوريوس فأقل ( ) ماجستير فأعلى.
3. سنوات الخدمة ( ) أقل من خمس سنوات ( ) من5-10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات

المحور الأول للاستبانة: درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي:

هو قياس مدى وجود إجراءات يقوم من خلالها مديري مدارس وكالة الغوث بإجراء التقييم الذاتي على نحو دوري لضمان تحسين مستوى أدائهم:

	البنـــد	وضوح الفقرة		الإنتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
المجال الأول: القيادة المدرسية هي عملية إشراك جميع العاملين في المدرسة في وضع الخطط الفعالة التي من شأنها الارتقاء بمستوى الأداء داخل المدرسة انطلاقاً من انتمائهم للخطط التي شاركوا بوضعها.								
.1	تطور القيادة المدرسية رؤية ملهمة للمدرسة .							
.2	تضع رسالة المدرسة وتعرف العاملين بها.							
.3	تصوغ قيم المدرسة بما ينسجم مع رسالتها .							

.4	تشارك أعضاء المدرسة في بناء رؤية المدرسة ورسالتها .							
.5	تراجع مستوى الأداء باستمرار							
.6	تساعد العاملين على تحقيق خططهم وأهدافهم .							
.7	توفر بيئة مشجعة على الإبداع.							
.8	تطبق نظاماً للحوافز واضحاً يرتبط بالأداء المتميز.							
.9	تعمل على قيادة خطط التغيير للمدرسة .							
.10	تفوض المسؤوليات للآخرين لتحقيق أهداف المدرسة .							
المجال الثاني: المناخ الاجتماعي للمدرسة جملة من المعتقدات والقيم والتفاعلات والعلاقات الاجتماعية بين التلاميذ بعضهم البعض والعاملين وأولياء الأمور، وتعبر عن المناخ الاجتماعي المعايير الآتية.								
.1	توفر إدارة المدرسة بيئة داعمة للتعلم .							
.2	توفر جوا من الثقة والدعم في العلاقة مع أولياء الأمور .							
.3	تحرص على إيجاد علاقة							

	إيجابية بين هيئة التدريس والطلاب.							
4.	يستقبل أولياء الأمور معلومات كافية عن أبنائهم .							
5.	تشجع المدرسة أولياء الأمور على لعب دور فعال في الحياة المدرسية .							
6.	يستفيد أعضاء المجتمع المحلي من مرافق المدرسة .							
المجال الثالث: التوجه المدرسي نحو تعلم الطلاب.مدى مناسبة الخدمات التعليمية التي تقدمها المدرسة للطلاب من حيث مستوياتهم وميولهم وقدراتهم.								
1.	يتناسب المنهاج الدراسي مع أعمار الطلاب .							
2.	يعمل في المدرسة عدد كاف من المعلمين المؤهلين .							
3.	يساند المعلمون الطلاب الذين هم بحاجة إلى متطلبات تعليمية خاصة .							
4.	يخصص المنهاج الدراسي الوقت والتركيز الكافي لكل							

	مادة .							
5.	يحقق المنهاج الدراسي الاستمرارية والتقدم في تعلم الطلاب بفاعلية كبيرة .							
6.	تستخدم مصادر بشكل فعال لإثراء المنهاج الدراسي .							
7.	أساليب تدريس كافة المواد تتضمن استراتيجيات متنوعة .							
المجال الرابع: جودة البيئة الصفية.انعكاس قدرات المعلمين على معرفة قدرات الطلاب ونتائج تحصيلهم العلمي وطبيعة التعامل الإيجابي مع الطلاب.								
1.	يشارك الطلبة بنشاط في الحصص الدراسية.							
2.	يلتزم الطلبة بالقواعد والقوانين الصفية .							
3.	جميع المعلمين يستخدمون الممارسات التقييمية الفعالة باستمرار لمتابعة تقدم الطلاب .							
4.	جميع المعلمين لديهم معرفة دقيقة بنتائج تحصيل طلابهم وتقدمهم .							

5.	يتعامل المدرسون بفاعلية مع أي مقاطعات بسيطة داخل الفصول الدراسية .								
6.	. يستمع المعلمون لما يقوله الطلاب كما يحترمون آرائهم .								
7.	ينادي المعلمون الطلاب بأسمائهم عند توجيه الأسئلة إليهم ويستجيبون لما يقولونه								
8.	الفصول الدراسية هي بمثابة أماكن شيقة ومشجعة بالنسبة إلى الطلاب كي يتعلموا								
المجال الخامس:. التطور الشخصي للطلاب قياس مستوى التقدم الشخصي الذي يحققه الطلاب من خلال الممارسات المدرسية									
1.	يبدي الطلاب توجهاً إيجابياً نحو جميع مجالات الحياة المدرسية .								
2.	يلتزم الطلاب بتعليمات المدرسة بشكل واضح .								
3.	يشارك الطلاب بالأنشطة المدرسية بشكل واضح .								
4.	يرتبط ما يتعلمه الطلاب في المدرسة بالمهارات الحياتية								

	في المجتمع المحيط بالمدرسة							
5.	توفر المدرسة الأنشطة الكافية لتفعيل التكامل المعرفي لدى الطلاب							
6.	تسعى المدرسة إلى ترسيخ مفاهيم مع طلبتها ومع أولياءالأمور مثل مفاهيم (الإتقان، التعاون، العمل الفريقي)							

المحور الثاني: درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتخطيط الاستراتيجي المدرسي

معرفة مدى ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتخطيط الاستراتيجي من خلال قياس مدى استخدامهم لأدوات التحليل الاستراتيجي وتحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات.

	البنـــد	وضوح الفقرة		الإنتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
المجال الأول : تحليل البيئة الداخلية للمدرسة : ويقصد به تحديد نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية للمدرسة يقوم مدير المدرسة في تحليل البيئة الداخلية بـــ :								
.1	تحديد نقاط القوة في البيئة الداخلية.							
.2	تحديد نقاط الضعف في البيئة الداخلية.							
.3	تقييم قدرات المدرسة وإمكاناتها المادية والبشرية.							
.4	تقييم فاعلية الأنظمة الداخلية (الهياكل التنظيمية واللوائح والأدلة) .							
المجال الثاني: تحليل البيئة الخارجية للمدرسة: ويقصد به تحديد الفرص والتهديدات التي تواجه البيئة الخارجية للمدرسة يقوم مدير المدرسة في تحليل البيئة الخارجية بـــ :								
.1	تحديد الفرص المتاحة لاستثمارها.							

.2	تحديد التحديات التي قد تتعرض لها المدرسة للعمل على تلافيها.							
.3	تحليل اتجاهات واحتياجات أفراد المجتمع المحلي.							
.4	تحليل العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية.							
.5	تحديد الموارد التي يمكن للمدرسة الحصول عليها.							
.6	التوصل إلى قرارات استراتيجية عند تعرض المدرسة لتحديات خارجية محتملة.							
.7	تحديد المتغيرات المجتمعية التي تؤثر على المدرسة.							
المجال الثالث: صياغة الاستراتيجية ويقصد بها وضع الاستراتيجيات الملائمة للارتقاء بمستوى العمل في المدرسة.								
.1	تصوغ إدارة المدرسة رؤية مستقبلية طموحة.							
.2	تصوغ إدارة المدرسة أهداف استراتيجية تتفق مع رؤيتها ورسالتها.							
.3	تضع إدارة المدرسة أهدافاً شاملة لمجالات عملها.							
.4	تحدد إدارة المدرسة أهدافاً تتناسب مع قدرات المدرسة وإمكاناتها .							
.5	تتبنى إدارة المدرسة أهدافاً تدعم							

	التطور المهني لدى العاملين فيها							
.6	تطور مؤشرات أداء واضحة وطموحة							

المجال الرابع: تنفيذ الاستراتيجية ويقصد بها تحويل الاستراتيجيات التي تم إعدادها إلى خطط عمل قابلة للتطبيق على أرض الواقع.								
.1	تمتلك إدارة المدرسة المعرفة بأسس بناء الخطط التنفيذية.							
.2	تحدد إدارة المدرسة الموارد البشرية اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة .							
.3	تحدد الموارد المادية اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة .							
.4	تحدد إدارة المدرسة المسئولين عن تنفيذ الأهداف .							
.5	تحدد المدرسة الوقت المطلوب لتنفيذ الأنشطة							
.6	تشارك إدارة المدرسة العاملين في وضع الخطط التنفيذية .							

ملحق (2)

قائمة بأسماء المحكمين

م.	الإسم	مكان العمل
1.	مجدي عقل	الجامعة الإسلامية
2.	سمير صافي	الجامعة الإسلامية
3.	فايز شلدان	الجامعة الإسلامية
4.	محمد الأغا	الجامعة الإسلامية
5.	حاتم العايدي	الجامعة الإسلامية
6.	وسيم الهابيل	الجامعة الإسلامية
7.	محمد المدهون	الجامعة الإسلامية
8.	محمود أبو دف	الجامعة الإسلامية
9.	سامي أبو الروس	الجامعة الإسلامية
10.	محمد هاشم الأغا	جامعة الأزهر
11.	ناجي سكر	جامعة الأقصى
12.	رائد أبو صواوين	جامعة الأزهر
13.	رائد الحجار	جامعة الأقصى
14.	زكي مرتجى	جامعة القدس المفتوحة

ملحق رقم (3)

الاستبانة في صورتها النهائية

الجامعة الإسلامية – غزة
شئون البحث العلمي والدراسات العليا
كلية التربية
أصول التربية / الإدارة التربوية

السادة / مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: (درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتقييم الذاتي وعلاقته بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي) وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أصول التربية / الإدارة التربوية من الجامعة الإسلامية .

وقد أعدت الباحثة أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة تتكون من (56) فقرة، تقيس درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة للتقييم الذاتي وعلاقته بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي من وجهة نظر أفراد العينة، لذا نرجو من سيادتكم التكرم بقراءة كل فقرة من فقرات الاستبانة، وتحديد درجة موافقتكم وتأييدكم لها بوضع إشارة (x) في العمود المناسب، وكلي أمل في إجابتكم عن جميع فقرات الاستبانة بدقة وموضوعية، وذلك للوصول إلى نتائج صحيحة وصادقة، علماً بأن البيانات التي سيتم جمعها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وبارك الله فيكم .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام .

الباحثة: دينا خليل عيسى عياش

البيانات أساسية:

1. نوع المدرسة: ( ) ذكور ( ) إناث ( ) مشتركة.
2. المؤهل العلمي: ( ) بكالوريوس فأقل ( ) ماجستير فأعلى.
3. سنوات الخدمة: ( ) أقل من خمس سنوات ( ) من5- 10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات.

المحور الأول للاستبانة: درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي:

هو قياس مدى وجود إجراءات يقوم من خلالها مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بإجراء التقييم الذاتي على نحو دوري لضمان تحسين مستوى أدائهم:

	الفقـــرات	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
المجال الأول: القيادة المدرسية هي عملية إشراك جميع العاملين في المدرسة في وضع الخطط الفعالة التي من شأنها الارتقاء بمستوى الأداء داخل المدرسة انطلاقاً من انتمائهم للخطط التي شاركوا بوضعها.						
.1	تطور القيادة المدرسية رؤية ملهمة للمدرسة .					
.2	تضع الإدارة المدرسية رسالة المدرسة بمشاركة العاملين فيها.					
.3	تصوغ إدارة المدرسة قيمها بما يتلائم مع رسالتها					
.4	تراجع مستوى الأداء باستمرار					
.5	توفر الامكانات المطلوبة لتحقيق خطط العاملين وأهدافهم.					
.6	توفر بيئة مشجعة على الإبداع.					
.7	تطبق نظاماً للحوافز واضحاً يرتبط بالأداء المتميز.					
.8	تعمل على قيادة خطط التغيير للمدرسة .					

.9	تفوض المسؤوليات للآخرين لتحقيق أهداف المدرسة.					
المجال الثاني: المناخ الاجتماعي للمدرسة جملة من المعتقدات والقيم والتفاعلات والعلاقات الاجتماعية بين الطلبة بعضهم البعض والعاملين وأولياء الأمور، وتعبر عن المناخ الاجتماعي المعايير الآتية.						
.1	توفر إدارة المدرسة الدعم والإرشاد الأكاديمي والاجتماعي لطلبتهم.					
.2	توفر جوا من الثقة والدعم في العلاقة مع أولياء الأمور.					
.3	تحافظ على إيجاد علاقة إيجابية بين هيئة التدريس والطلبة.					
.4	تزود أولياء الأمور معلومات كافية عن أبنائهم.					
.5	تشجع المدرسة أولياء الأمور على لعب دور فعال في الحياة المدرسية.					
.6	يستفيد أعضاء المجتمع المحلي من مرافق المدرسة.					
المجال الثالث: التوجه المدرسي نحو تعلم الطلبة: مدى مناسبة الخدمات التعليمية التي تقدمها المدرسة للطلاب من حيث مستوياتهم وميولهم وقدراتهم.						
.1	يساند المعلمون الطلبة الذين هم بحاجة إلى متطلبات تعليمية خاصة .					
.2	الوقت المخصص للمنهاج الدراسي يكفي لتنفيذه .					
.3	يحقق المنهاج الدراسي الاستمرارية والتقدم في تعلم الطلبة بفاعلية كبيرة.					
.4	تستخدم مصادر التعلم المتوافرة في البيئة بشكل فعال.					
.5	أساليب تدريس كافة المواد تتضمن استراتيجيات متنوعة.					
المجال الرابع: جودة البيئة الصفية.انعكاس قدرات المعلمين على معرفة قدرات الطلبة ونتائج تحصيلهم العلمي وطبيعة التعامل الإيجابي مع الطلبة.						
.1	يشارك الطلبة بنشاط في الحصص الدراسية .					

.2	يلتزم الطلبة بالقواعد والقوانين الصفية.					
.3	جميع المعلمين يستخدمون الممارسات التقييمية الفعالة باستمرار لمتابعة تقدم الطلبة.					
.4	جميع المعلمين لديهم معرفة دقيقة بنتائج تحصيل طلابهم وتقدمهم.					
.5	يتعامل المدرسون بفاعلية مع أي مقاطعات بسيطة داخل الفصول الدراسية.					
.6	يستمع المعلمون لما يقوله الطلبة ويحترمون آراءهم.					
.7	ينادي المعلمون الطلبة بأسمائهم عند توجيه الأسئلة إليهم					
.8	الفصول الدراسية هي بمثابة أماكن شيقة ومشجعة لتعليم الطلبة .					
المجال الخامس:. التطور الشخصي للطلاب قياس مستوى التقدم الشخصي الذي يحققه الطلبة من خلال الممارسات المدرسية.						
.1	يتفاعل الطلبة إيجابياً في شتى مجالات الحياة المدرسية (الأنشطة المنهجية واللامنهجية).					
.2	يلتزم الطلبة بتعليمات المدرسة .					
.3	يرتبط ما يتعلمه الطلبة في المدرسة بالمهارات الحياتية في المجتمع المحيط بالمدرسة					
.4	توفر المدرسة الأنشطة الكافية لتفعيل التكامل المعرفي لدى الطلبة.					
.5	ترسخ إدارة المدرسة مفاهيم (الإتقان ، التعاون، العمل الفريقي)					
.6	توفر إدارة المدرسة أنشطة مجتمعية لتحقيق الشراكة بين الطلبة وأولياء الأمور والمدرسة.					

المحور الثاني : درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتخطيط الاستراتيجي المدرسي

معرفة مدى ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتخطيط الاستراتيجي من خلال قياس مدى استخدامهم لأدوات التحليل الاستراتيجي وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف والفرص والتهديدات.

	الفقـــــرات	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
المجال الأول : تحليل البيئة الداخلية للمدرسة: ويقصد به تحديد نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية للمدرسة يقوم مدير المدرسة في تحليل البيئة الداخلية بـــ :						
.1	تحديد نقاط القوة في البيئة الداخلية.					
.2	تحديد نقاط الضعف في البيئة الداخلية.					
.3	تقييم قدرات المدرسة وإمكاناتها المادية والبشرية.					
.4	تقييم فاعلية الأنظمة الداخلية (الهياكل التنظيمية واللوائح والأدلة).					
المجال الثاني: تحليل البيئة الخارجية للمدرسة: ويقصد به تحديد الفرص والتهديدات التي تواجه البيئة الخارجية للمدرسة يقوم مدير المدرسة في تحليل البيئة الخارجية بـــ :						
.1	تحديد الفرص المتاحة لاستثمارها.					
.2	تحديد التحديات التي قد تتعرض لها المدرسة للعمل على تلافيها.					
.3	تحليل اتجاهات أفراد المجتمع المحلي واحتياجاتهم.					
.4	تحليل العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية.					
.5	تحديد الموارد التي يمكن للمدرسة الحصول عليها.					
.6	تحديد المتغيرات المجتمعية التي تؤثر على المدرسة.					
المجال الثالث: صياغة الاستراتيجية ويقصد بها وضع الاستراتيجيات الملائمة للارتقاء بمستوى العمل في المدرسة.						

.1	تصوغ إدارة المدرسة رؤية مستقبلية طموحة.					
.2	تصوغ إدارة المدرسة أهداف استراتيجية تتفق مع رؤيتها ورسالتها.					
.3	تضع إدارة المدرسة أهدافاً شاملة لمجالات عملها.					
.4	تحدد إدارة المدرسة أهدافاً تتناسب مع قدرات المدرسة وإمكاناتها.					
.5	تتبنى إدارة المدرسة أهدافاً تدعم التطور المهني لدى العاملين فيها.					
.6	تطور مؤشرات أداء واضحة وطموحة.					
المجال الرابع: تنفيذ الاستراتيجية ويقصد بها تحويل الاستراتيجيات التي تم إعدادها إلى خطط عمل قابلة للتطبيق على أرض الواقع.						
.1	تضع إدارة المدرسة الخطط التنفيذية المناسبة.					
.2	توفر إدارة المدرسة متطلبات تنفيذ أنشطتها (موارد مادية وموارد بشرية).					
.3	تشرك إدارة المدرسة العاملين في وضع الخطط التنفيذية .					
.4	تنشر إدارة المدرسة الخطة التنفيذية.					
.5	تعرف إدارة المدرسة أصحاب المصلحة بخططها.					

ملحق رقم (4)

كتاب تسهيل مهمة الباحث

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي 1150

الرقم ج س غ/35/ Ref
التاريخ 2014/11/02 Date

الأستاذ الفاضل/ رئيس برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث حفظه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم شئون البحث العلمي والدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالبة/ دينا خليل عيسى عياش، برقم جامعي 220120123 المسجلة في برنامج الماجستير بكلية التربية تخصص أصول التربية – الإدارة التربوية، وذلك بهدف تطبيق أدوات دراستها والحصول على المعلومات التي تساعدها في إعداد رسالتها والمعنونة بـ :

درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتقييم الذاتي وعلاقته بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي

والله ولي التوفيق،،،

مساعد نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

صورة إلى:
الملف

3-11-2014

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps