The Islamic University–Gaza
Research and Postgraduate Affairs
Faculty of Education
Master of Educational Administration

الجامعـــــة الإســـلاميـة – غـــــزة
شئون البحث العلمي والدراسات العليـــا
كليـــــــــــــة التربيـــــــــــة
ماجستير أصول التربية - الإدارة التربوية

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى معلميهم

The Degree of Practicing the Strategic Planning by Secondary Schools Head Teachers in Gaza Governates, and its Relationship to Develop their Teachers' Leadership Skills.

إِعدَادُ البَاحِثِ

محمد إبراهيم حسن الحليمي

إِشرَافُ

الأستاذ الدُكتُور

سليمان حسين المزين

قُدّمَ هَذا البَحثُ اِسْتكمالاً لِمُتَطلباتِ الحصول عَلى دَرَجَة الْمَاجِستِيرِ

في الإِدارةِ التَّربَوِيَّةِ قسم أصول التربية بِكُلّيَةِ التَّربِيَةِ في الجامِعَةِ الإِسْلامِيَّةِ بِغَزَّة

فبراير/ 2017م – جمادى الأولى/ 1438هـ

إقـــــــــرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى معلميهم

The Degree of Practicing the Strategic Planning by Secondary Schools Head Teachers in Gaza Governates, and its Relationship to Develop their Teachers' Leadership Skills.

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

Declaration

I understand the nature of plagiarism, and I am aware of the University's policy on this.

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

Student's name:	محمد إبراهيم الحليمي	اسم الطالب:
Signature:		التوقيع:
Date:	2017/02/1	التاريخ:

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية غزة
The Islamic University of Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي 1150

الرقم: ج س غ/35/ Ref:

التاريخ: 2017/02/01 Date:

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحث/ **محمد ابراهيم حسن الحليمي** لنيل درجة الماجستير في كلية *التربية*/ قسم أصول التربية – الإدارة التربوية وموضوعها:

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الاستراتيجي وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى معلميهم

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الأربعاء 05 جمادي الأولى 1438هـ، الموافق 2017/02/01م الساعة الواحدة ظهراً بمبنى طيبة، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

أ.د. سليمان حسين المزين	مشرفاً و رئيساً	.....
د. إياد علي الدجني	مناقشاً داخلياً	.....
د. ياسر حسن الأشقر	مناقشاً خارجياً	.....

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

واللجنة إذ تمنحه هذه الدرجة فإنها توصيه بتقوى الله ولزوم طاعته وأن يسخر علمه في خدمة دينه ووطنه.

والله ولي التوفيق ،،،

نائب الرئيس لشئون البحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. عبدالرؤوف علي المناعمة

ملخص الدراسة بالغة العربية

هدفتِ الدراسةُ التعرفَ إلى درجةِ ممارسةِ مديري المدارسِ الثانويةِ بمحافظاتِ غزةَ للتخطيطِ الإستراتيجي وعلاقتِها بتنميةِ المهاراتِ القياديةِ لدى معلميهم. وللإجابةِ عنْ أسئلةِ الدراسةِ قامَ الباحثُ باستخدامِ المنهجِ الوصفيِّ التحليلي، واستخدمَ الباحثُ استبانتينِ كأداتين للدراسةِ، الأولى لقياسِ درجةِ ممارسةِ مديري المدارسِ الثانويةِ للتخطيطِ الإستراتيجي منْ وجهةِ نظرِ المعلمين، اشتملتْ على (46) فقرةً وزعتْ على (6) مجالاتٍ، والثانيةُ لقياسِ درجةِ ممارسةِ مديري المدارسِ الثانويةِ لدورهمْ في تنميةِ المهاراتِ القياديةِ لدى معلميهم منْ وجهةِ نظرِ المعلمين، اشتملتْ على (39) فقرةً وزعتْ على (5) مجالاتٍ. وتكوّنَ مجتمعُ الدراسةِ منْ جميعِ معلمي المدارسِ الثانويةِ في محافظاتِ غزةَ للعامِ الدراسيّ (2016–2017م)، والبالغِ عددهُم (4446) معلماً ومعلمةً، وقدْ بلغتْ عينةُ الدراسةِ (450) معلماً ومعلمةً.

وقدْ توصلتْ الدراسةُ إلى عدةِ نتائجِ منْ أهمها:

1- أظهرتْ نتائجُ الدراسةِ أنّ المتوسطَ الكليَّ لدرجةِ ممارسةِ مديري المدارسِ الثانويةِ بمحافظاتِ غزةَ للتخطيطِ الإستراتيجي منْ وجهةِ نظرِ معلميهم كانتْ مرتفعةً بوزنٍ نسبيٍ (78.40%)، وأنَّ المتوسطِ الكليَّ لدرجةِ ممارسةِ مديري المدارسِ الثانويةِ بمحافظاتِ غزةَ لدورهم في تنميةِ المهاراتِ القياديةِ لدى معلميهم منْ وجهةِ نظرِ المعلمينَ كانتْ مرتفعةً بوزنٍ نسبيٍّ (77.80%).

2- يوجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عندَ مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بينَ متوسطاتِ درجاتِ تقديرِ عينةِ الدراسةِ منْ معلمي المدارسِ الثانويةِ بمحافظاتِ غزةَ لدرجةِ ممارسةِ مديريهم للتخطيطِ الإستراتيجي تُعزى لمتغيرِ الجنسِ، لصالحِ المعلمينَ الإناث. في حين لا توجد فروق تعزى لمتغيري (سنواتِ الخدمةِ، المؤهلِ العلميّ).

3- يوجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عندَ مستوى دلالةِ ($\alpha \leq 0.05$) بينَ متوسطاتِ درجاتِ تقديرِ عينةِ الدراسةِ لدرجةِ ممارسةِ مديري المدارسِ الثانويةِ بمحافظاتِ غزةَ لدورهم في تنميةِ المهاراتِ القياديةِ لدى معلميهم تعزى لمتغيرِ الجنسِ، لصالحِ المعلماتِ. باستثناءِ المجالِ الذي يتعلقُ بالمهاراتِ الإنسانية. في حين لا توجد فروق تعزى لمتغير (المؤهل العلمي). ولا توجد فروق تعزى لمتغيرِ (سنواتِ الخدمة) باستثناءِ المجالِ الذي يتعلقُ بالمهاراتِ الشخصيةِ.

4- وجودُ علاقةٍ ارتباطيةٍ إيجابيةٍ (طرديةٍ) ذاتِ دلالةٍ احصائيةٍ عندَ مستوى دلالةِ ($\alpha \leq 0.05$) بينَ متوسطاتِ درجاتِ تقديرِ أفرادِ عينةِ الدراسةِ لدرجةِ ممارسةِ مديريهم للتخطيطِ الإستراتيجي، وبينَ متوسطاتِ درجاتِ تقديرِ أفرادِ العينةِ لدرجةِ ممارسةِ مديريهم لدورهم في تنميةِ المهاراتِ القياديةِ لدى المعلمين.

كلمات مفتاحية: التخطيط الإستراتيجي، المهارات القيادية، المدارس الثانوية.

Abstract

The study aimed to identify the degree of Gaza Governorates' secondary school principals' practice of strategic planning and its relationship with the development of leadership skills among their teachers. To answer the study questions, the researcher adopted the analytical-descriptive approach and used two questionnaires as the study tools. The first questionnaire, which comprised (46) items distributed among (6) domains, was used to measure the degree of secondary school principals' practice of strategic planning from the teachers' viewpoint. The second questionnaire, which comprised (39) items distributed among (5) domains, was used to measure the degree of secondary school principals' practice of their role of the development of leadership skills among their teachers from the teachers' viewpoint. The study population consisted of all secondary school teachers in Gaza Governorates during the scholastic year (2016-2017). The population size was (4446) male and female teachers, from whom a sample of (450) was selected.

The study most important findings were as follows:

1. The study findings showed that the overall mean of the degree of Gaza Governorates' secondary school principals' practice of strategic planning from the viewpoint of their teachers was high with a percentage weight of (78.40%) and the overall mean of the degree of Gaza Governorates' secondary school principals' practice of their role in the development of leadership skills among teachers from the teachers' viewpoint was high with a percentage weight of (77.80%).
2. There were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the estimate of the study sample of Gaza Governorates' secondary school teachers of the degree of principals' practice of strategic planning attributed to the gender variable in favor of the female teachers. Nonetheless, there were no statistically significant differences attributed to the variables of (years of service and academic qualification).
3. There were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the study sample's estimate of the degree of Gaza Governorates' secondary schools' practice of their role in the development of leadership skills among teachers attributed to the variable of gender in favor of the female teachers, except for the domain related to the humanitarian skills. However, there were no differences attributed to the variable of academic qualifications. In addition, there were no differences attributed to the variable (years of service), with the exception of the domain related to the personal skills.
4. There was a statistically significant positive (proportional) correlation at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the study sample's estimate of the degree of the principals' practice of strategic planning and between the mean scores of the sample's estimate of the degree of their principals' practice of their role in the development of leadership skills for teachers.

Keywords: Strategic planning, Leadership skills, Secondary school.

قال تعالى: ﴿ وَلَوْ أَنَّمَا فِي ٱلْأَرْضِ مِن شَجَرَةٍ أَقْلَٰمٌ وَٱلْبَحْرُ يَمُدُّهُۥ مِنۢ بَعْدِهِۦ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَّا نَفِدَتْ كَلِمَٰتُ ٱللَّهِ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾

[لقمان: 27]

وقال تعالى: ﴿ وَمَا أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴾

[الإسراء: 85]

ألإهدَاءُ

إلى سيد المرسلين، السراج المنير، والهادي البشير، محمد ﷺ.

إلى روح والديّ الطاهرة، رحمهما الله رحمة واسعة.

إلى زوجتي وأبنائي وبناتي الذين ساندوني وصبروا وتحملوا ليخرج هذا الجهد إلى النور.

إلى الذين لم يألوا جهداً في دعمي ...إخواني وأخواتي.

إلى سعادة الأستاذ الدكتور سليمان حسين المزين الذي مهد الطريق أمامي، ليخرج هذا الجهد في أجمل صورة وأبهى حلة.

إلى أصحاب الفضل والعطاء، أساتذتي الكرام في قسم أصول التربية الذين أفاضوا عليّ بعلمهم وتوجيهاتهم.

إلى كل الباحثين عن المعرفة.

إليكم جميعاً أُهدِي هذا الجهد المتواضع سائلاً المولى عز وجل أن ينفعنا بما علمنا وأن يزدنا علما.

الباحث

محمد الحليمي

شكرٌ وتقديرٌ

الحمد لله رب العالمين حمداً يليق بمقامه فهو القائل في كتابه العزيز: ﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ﴾ [إبراهيم:7].

والصلاة والسلام على نبيه الأمين، القائل: {من لا يشكُرُ الناسَ لا يشكُرُ الله } (الترمذي، 1975م، ج1954/4، ص 339)، فإنَّني في هذا المقام أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل المتواضع، وأخص بالذكر كلاً من:

- رئاسة الجامعة الإسلامية وإدارتها، وعمادة الدراسات العليا.
- أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وقسم أصول التربية.
- مشرفي الفاضل، الأستاذ الدكتور: سليمان حسين المزيّن، لتفضله بالإشراف على هذه الرسالة، والذي لم يألُ جهداً في تقديم النصح والتوجيه والإرشاد لإتمام هذه الرسالة، فأفاض عليَّ من سعة صدره، وسماحة خلقه، فجزاه الله خير الجزاء.

والشكر موصولاً إلى الأساتذة الأجلاء أعضاء لجنة المناقشة والمتمثلة في:

- الدكتور الفاضل: إياد علي الدجني حفظة الله (مناقشاً داخلياً)
- والدكتور الفاضل: ياسر حسن الأشقر حفظه الله (مناقشاً خارجياً)

لِتَفَضُلِهِما بقبول مناقشة الرسالة، ولدورهما الكبير في إثرائها، وإغنائها من واسع عِلمِهِمَا، فلهما خالص التقدير والاحترام.

- السادة المحكمين، لما قدموه من نصيحةٍ ومشورةٍ في إخراج الاستبانة في صورتها النهائية.
- والشكر موصولاً للأخ المهندس: جابر علوان على تنسيقه للدراسة، وإخراجها في أبهى صورة، وللأستاذة: ربا الحداد على تدقيقها اللغوي للدراسة.
- أهلي وأصدقائي الذين لم يبخلوا عليَّ بدعمهم المتواصل والمستمر.
- كل من ساهم وساعد في إنجاز هذا البحث.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

فهرس المحتويات

إقـــــرار.....أ
ملخص الدراسة بالغة العربية.....**ب**
Abstract .....**ت**
الإهدَاءُ.....**ج**
شكرٌ وتقديرٌ .....**ح**
فهرس المحتويات.....**خ**
فهرس الجداول .....ر
افهرس الملاحق .....**س**
الفصل الأول الإطار العام للدراسة **1**
المقدمة 1
مشكلة الدراسة 5
فرضيات الدراسة 6
أهداف الدراسة 7
أهمية الدراسة 7
حدود الدراسة 8
مصطلحات الدراسة 9
الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة **11**
المحور الأول: التخطيط الإستراتيجي.....11
تعريف التخطيط الإستراتيجي 12
التخطيط الإستراتيجي في الإسلام 13
تطور مفهوم التخطيط الإستراتيجي المدرسي 15
أهداف التخطيط الإستراتيجي المدرسي 17
أهمية التخطيط الإستراتيجي المدرسي 18
فوائد التخطيط الإستراتيجي 19
متطلبات تطبيق التخطيط الإستراتيجي في المدارس 21
المشاكل التي تواجه عملية التخطيط الإستراتيجي المدرسي 22
طرق التغلب على مشاكل التخطيط الإستراتيجي 24
معايير جودة الخطة الإستراتيجية المدرسية.....25
مراحل التخطيط الإستراتيجي المدرسي.....25
مهارات التخطيط الإستراتيجي الواجب توافرها لدى مدير المدرسة 33
المحور الثاني: تنمية المهارات القيادية 36
تعريف القيادة 36

تطور مفهوم القيادة التربوية 37
عناصر القيادة وأركانها 39
القيادة التربوية عند المعلم 40
مراحل اختيار القائد 42
معايير اختيار المعلم كقائد تربوي 43
واجبات المعلم كقائدٍ تربويٍّ 44
معيقات تطبيق القيادة التربوية عند المعلمين 45
أنماط القيادة التربوية 46
المهارات القيادية 49
المهارات اللازمة للقيادة التربوية عند المعلم 50
دور مدير المدرسة في تنمية المهارات والأعمال القيادية لدى المعلمين 53
مفهوم تأهيل القيادات التربوية من المعلمين 56
أسباب ودوافع تنمية القيادات التربوية من المعلمين 57
أهداف عملية تدريب وتنمية المهارات القيادية للمعلمين 58
أهمية التدريب للمهارات القيادية 58
مراحل تدريب المعلمين على اكتساب المهارات القيادية 60
واقع القيادة التربوية في وزارة التربية والتعليم 62
العلاقة بين التخطيط الإستراتيجي والمهارات القيادية 65
الفصل الثالث: الدراسات السابقة 67
الدراسات المتعلقة بالتخطيط الإستراتيجي: 67
الدراسات المتعلقة بالمهارات القيادية: 83
التعقيب على الدراسات السابقة: 98
الفصل الرابع: منهجية الدراسة 102
منهجيّة الدراسة 102
طرق جمع البيانات 102
مجتمع وعينة الدراسة 103
أداتا الدراسة 106
صدق وثبات استبانة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتخطيط الإستراتيجي 108
صدق وثبات استبانة تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين 114
المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة 120
الفصل الخامس: نتائج الدراسة الميدانية 122
الإجابة عن السؤال الأول 123
الاجابة عن السؤال الثاني 148

الإجابة عن السؤال الثالث 154
الإجابة عن السؤال الرابع 174
الإجابة عن السؤال الخامس 181
التوصيات 183
المقترحات 184
المصادر والمراجع 185
الملاحق 197

فهرس الجداول

جدول (4.1): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس والمديرية 103

جدول (4.2): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس 104

جدول (4.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي 105

جدول (4.4): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخدمة 105

جدول (4.5): مقياس ليكرث الخماسي لقياس استجابات المبحوثين 108

جدول (4.6): يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل مجال باستبانة التخطيط الإستراتيجي والدرجة الكلية للمجال الذي تتبع له 109

جدول (4.7): معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات استبانة التخطيط الإستراتيجي مع الدرجة الكلية للاستبانة. 112

جدول (4.8): معامل الثبات (طريقة ألفا كرونباخ) لاستبانة التخطيط الإستراتيجي 113

جدول (4.9): معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية) لاستبانة التخطيط الإستراتيجي. 114

جدول (4.10): يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل مجال باستبانة المهارات القيادية والدرجة الكلية للمجال الذي تتبع له 116

جدول (4.11): يوضح معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات استبانة المهارات القيادية مع الدرجة الكلية للاستبانة. 118

جدول (4.12): معامل الثبات (طريقة ألفا كرونباخ) لاستبانة المهارات القيادية. 119

جدول (4.13): معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية) لاستبانة المهارات القيادية. 120

جدول (5.1): يوضح المحك المعتمد في الدراسة 122

جدول (5.2): تحليل مجالات استبانة التخطيط الإستراتيجي. 123

جدول (5.3): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المجال الأول: عملية التحليل البيئي 129

جدول (5.4): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المجال الثاني: مهارة صياغة رؤية المدرسة 133

جدول (5.5): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المجال الثالث: مهارة صياغة رسالة المدرسة 136

جدول (5.6): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المجال الرابع: مهارة تحديد الأهداف الإستراتيجية 139

جدول (5.7): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المجال الخامس: متابعة البرامج التنفيذية للخطة المدرسية الإستراتيجية..... 142

جدول (5.8): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المجال السادس: تقييم الخطة المدرسية الإستراتيجية 145

جدول (5.9): نتائج اختبار T للفروق بين المتوسطات في التخطيط الإستراتيجي حسب متغير الجنس ... 148

جدول (5.10): نتائج اختبار T للفروق بين المتوسطات في التخطيط الإستراتيجي حسب متغير المؤهل العلمي 150

جدول (5.11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات في التخطيط الإستراتيجي حسب متغير سنوات الخدمة..... 152

جدول (5.12): تحليل مجالات استبانة المهارات القيادية 154

جدول (5.13): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المجال الأول: المهارات الإدارية..... 159

جدول (5.14): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المجال الثاني: المهارات الفنية..... 162

جدول (5.15): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المجال الثالث: المهارات الإنسانية 165

جدول (5.16): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المجال الرابع: المهارات الشخصية 168

جدول (5.17): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المجال الخامس: المهارات التنافسية..... 171

جدول (5.18): نتائج اختبار T للفروق بين المتوسطات في المهارات القيادية حسب متغير الجنس 174

جدول (5.19): نتائج اختبار T للفروق بين المتوسطات في المهارات القيادية حسب متغير المؤهل العلمي176

جدول (5.20): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات في المهارات القيادية حسب متغير سنوات الخدمة..... 178

جدول (5.21): نتائج اختبار LSD للمقارنات المتعددة..... 179

جدول (5.22): نتائج معامل الارتباط بين درجة تقدير أفراد عينة الدراسة بين التخطيط الإستراتيجي وتنمية المهارات القيادية 181

فهرس الملاحق

ملحق رقم (1): الاستبانة في صورتها الأولية..... 197
ملحق رقم (2): قائمة بأسماء محكمي الاستبانة 204
ملحق رقم (3): الاستبانة في صورتها النهائية 205
ملحق رقم (3): تسهيل مهمة باحث..... 211

الفصـل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المقدمة:

مما لا شك فيه أنَّنا نعيش الآن في عصر العولمة الذي يتسم بسرعة التغير، والانفجار المعرفي، والتطور التكنولوجي، وثورةٍ معلوماتيةٍ في شتى المجالات، وقد أدى ذلك إلى ظهور العديد من التحديات على جميع الأصعدة والمستويات، ولمواكبة هذه المتغيرات، لابد من الأخذ بعين الاعتبار أنَّ التخطيط الإستراتيجي هو السبيل الأمثل لمواجهة تلك التحديات، فهو ضرورةٌ إنسانيةٌ، وحتميةٌ تاريخيةٌ.

فالتخطيط الإستراتيجي من أهم المفاهيم الإدارية الحديثة التي ظهرت في منتصف القرن التاسع عشر، وارتبط مفهومه بالمفاهيم العسكرية والصناعية، إلا أنّ ارتباط التخطيط بالمؤسسات التربوية جاء متأخراً مع بداية التسعينيات، وقد تناوله أهل الاختصاص بالتحليل في مئات الكتابات، وقد عُرف التخطيط الإستراتيجي بأنَّه: "منهجٌ نظاميٌ يستشرف أفاقَ المستقبليات التربوية المحتملة والممكنة، ويستعد لمواجهتها بتشخيص الإمكانات المتاحة والمتوقعة، وتصميم الإستراتيجيات البديلة، واتخاذ قراراتٍ عقلانيةٍ بشأن تنفيذها ومتابعة هذا التنفيذ (حسين، 2002م، ص169).

ويمثل التخطيط بداية الطريق نحو الهدف المحدد، فهو كنشاطٍ ذهنيٍ مستمرٍ، يسبق الأنشطة الإدارية كافةً وعليه تتوقف كل النشاطات الأخرى في المنظمة، كما أنَّه يعتمد على جمع البيانات والمعلومات والدراسات، وتحليلها للوصول إلى نتائجٍ تساعد المدير في تحديد ما يجب عمله، وتوقيت البدء فيه والأشخاص الذين يقومون به وذلك في ضوء ظروفٍ وأحداثٍ مستقبليةٍ يُتوقع حدوثها (السبعاوي، 2003م، ص56).

وشهدت السنوات الأخيرة اتجاهاً جديداً في الإدارة المدرسية، فلم تعد مجرد تسيير شئون المدرسة تسييراً روتينياً، ولم يعد هدف مدير المدرسة مجرد المحافظة على النظام في مدرسته والتأكد من سير الدراسة وفق الجدول الموضوع، وحصر التلاميذ والعمل على إتقانهم للمواد الدراسية، بل أصبح محور العمل في هذه الإدارة يدور حول التلميذ وحول توفير كل الظروف والإمكانيات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والبدني والروحي والتي تعمل على تحسين

العملية التربوية لتحقيق هذا النمو، كما أصبح يدور أيضا حول تحقيق الأهداف الاجتماعية التي يدين بها المجتمع (أحمد، 2002م، ص24).

ويعد التخطيط الإستراتيجي أسلوباً جديداً في التخطيط التربوي والإدارة التعليمية، والهدف منه في مجال التعليم يتمثل في تعزيز عملية التكيّف والانسجام بين المؤسسة التعليمية والبيئة التي يغلب عليها طابع التغيير وذلك بتطوير تصورٍ قابلٍ للتعديل طبقاً للظروف و يمكن تطبيقه من أجل مستقبل المؤسسات التعليمية، وعلى ذلك فإنّ روبرت كوب ينظر إليه على أساس أنَّه عمليةٌ تتصف بالمشاركة والمسح المستقبلي الواسع ينتج عنها ممارساتٍ من قبل المؤسسة التعليمية تعمل على التوفيق بين برامجها والفرص المتاحة من أجل خدمة المجتمع (العجمي، 2008م، ص389).

إنَّ التخطيط الإستراتيجي مهمٌ لكلِ مؤسسةٍ وخاصةً المدرسة والتي تتمثل في قيادة عملية الإصلاح التربوي، وذلك من خلال دراسة البيئة الداخلية والبيئة الخارجية، والتعرف إلى نقاط القوة ونقاط الضعف، وكيفية استغلال الفرص المتاحة للاستفادة منها في مواجهة نقاط الضعف، ومواجهة التهديدات التي تعترض عمل المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية، والتي بدورها تهدف إلى تحسين نوعية التعليم والتعلم، وهذا كله ينطلق من خلال رؤيةٍ ورسالةٍ واضحةٍ تتبناها المدرسة للعمل من خلالها، وكذلك العمل على الاستفادة من نقاط القوة داخل المدرسة، وتضافر كافة الجهود للتغلب على نقاط الضعف وتلافيها (المصري، 2011م، ص18).

لقد سعت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى تنمية رُؤيً مستقبليةٍ واضحةٍ للتعليم الفلسطيني، ومن أجل ذلك كان لابد من الأخذ بالتخطيط الإستراتيجي، لأنَّه الأسلوب العلمي الدقيق لتحقيق الأهداف القريبة والبعيدة، فالتخطيط يستهدف اتخاذ إجراءاتٍ في الحاضر لجني ثمارٍ مستهدفةٍ في المستقبل، ومنذ عام 2000 دخل مفهوم تطوير القطاع التعليمي من خلال تبني مفهوم التخطيط الإستراتيجي، والتي كانت إحدى نتائجه إصدار الخطة الخمسية الأولى لتطوير قطاع التعليم في الفترة ما بين العام 2001 والعام 2005 م (وزارة التربية والتعليم العالي، 2001-2005م، ص21).

قامت وزارة التربية والتعليم بعملية تشخيصٍ لواقع التعليم العام وتحديد الدروس المستفادة من تنفيذ الخطة الخمسية الأولى، حيث تم البدء بعملية الاعداد للخطة الوطنية التربوية التطويرية الإستراتيجية في الفترة ما بين العام 2008 إلى العام 2012م. ولقد كان الهدف من بناء هذه الخطة الإستراتيجية الثانية 2008-2012م هو الانتقال بالتعليم الفلسطيني من مرحلة

إعادة ما دمره الاحتلال، ووقف التدهور في العملية التعليمية إلى مرحلة التخطيط الشامل الذي يُعني بالكيف إلى جانب العناية بالكم، والربط بين الحاجات التربوية والحاجات الاقتصادية والاجتماعية وقد بنيت الخطة على أساس دراساتٍ معمقةٍ للقطاع التربوي والتعرف على جوانبه، وإبعاده من خلال مشاركة الأطراف العاملة كافة في المجال التربوي (وزارة التربية والتعليم العالي–الخطة الإستراتيجية، 2008–2012م، ص23).

ويعد موضوع القيادة من أهم الموضوعات إثارةً في علم الإدارة، فقد أصبحت المعيار الذي يحدد نجاح المؤسسة، والقيادة التربوية تعتبر جوهر العمل الإداري؛ لأنها تمثل عاملاً مهماً في نجاح الإدارة التعليمية لما لها من تأثيرٍ مباشرٍ على العملية التعليمية، ولقد اعتبر الكثير من العلماء أن القيادة هي جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض، وهي مفتاح الإدارة، وأن أهميتها ودورها نابعٌ من كونها تقوم بدورٍ أساسيٍ يؤثر في عناصر العلمية الإدارية فتجعل الإدارة أكثر ديناميكيةٍ وفاعليةٍ، وتعمل كأداةٍ محركةٍ لتحقيق أهدافها (الكردي، 2004م، ص123).

ونظراً لأهمية مدير المدرسة، ودوره القيادي في تطوير العملية التربوية، وتحقيق أهدافها، لذا فقد تعددت مهامه، ومسؤولياته الإدارية والفنية والاجتماعية، فهو إداريٌ وفنيٌ ومشرفٌ مقيمٌ في مدرسته، والاهتمام في أيامنا ينصب على الجانب الفني الاشرافي، وعلى اعتبار أن المدير مشرفاً مقيماً، فلا يعني ذلك التقليل من أهمية الجانب الإداري لمدير المدرسة، فقد أشارت الدراسات أنه مع تزايد الدور التربوي في المدرسة فلابد له أن يجعل العمل المدرسي يسير بنظامٍ وفق خطةٍ معدةٍ مسبقاً، ومحددةِ الأهداف جيداً ومستندةٍ إلى الأسس العلمية للتخطيط (الحولي، 2015م، ص17).

إنّ جوهر العمل الإداري للقائد التربوي ينصب على وظائف التخطيط، ومراقبة التنفيذ، وإدخال التحسينات المتنوعة عن طريق الأداء، وكل هذا يتطلب مهاراتٍ إداريةٍ عاليةٍ لدى قادة العمل التربوي لخلق بيئةٍ صالحةٍ تمكنهم من مواجهة التحديات، والتغيرات السريعة التي تجري حولهم، وتستدعي الاهتمام، والعناية بنمو مصادرهم البشرية من هيئة تدريسٍ، وإداريين، وموظفين، وطلبةٍ، بجانب اتخاذ خطواتٍ مناسبةٍ لتطوير فاعلية العاملين، وتكيفهم مع المتطلبات المتجددة، والتحديات التي بمعنى تطوير، تواجههم، وهذا ما اصطلح تسميته بتطوير العاملين وتحسين قدراتهم ليتعاملوا مع مسؤولياتهم القائمة الجديدة (الطويل، 2001م، ص409).

ونظراً لأهمية المعلم ودوره القيادي في تنشئة الأجيال، فإنه بأمس الحاجة إلى تنميةِ مهاراتهِ القيادية، وخاصةً أنّ التربية تتغير باستمرار لكي تواكب التطورات والتغيرات المتلاحقة

في شتى مجالات الحياة، وهذا الأمر يَلقي على كاهل الإدارة المدرسية ضرورة تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم، وذلك من خلال تخطيط استراتيجي يشتمل على تطوير مهارات قيادية، ويعمل على رفع الكفاءة الثقافية والمهنية للمعلمين.

ولقد احتلت القيادة الفعالة أهميةً كبيرةً في الفكر القيادي المعاصر؛ لأنها تمثل أحد المرتكزات الرئيسية لكفاية الإدارة وإنتاجيتها، لذلك ظهرت نظريات واتجاهات لتفسر مفهوم القيادة. وبينت الدراسات أنَّ فاعلية القائد تكمن في درجة وعيه لحاجات مؤسسته، وتوظيف خبراته وقدرته علي التعامل مع المتغيرات المستجدة (بلبيسي، 2007م، ص4).

وتتمثل القيادة التربوية الفعالة للمعلم بتوظيف طاقاته الشخصية في التأثير على جهود الطلاب، كما أنَّ الرغبة في المساهمة الفعالة لتحقيق الأهداف التربوية الموضوعية، بالإضافة إلى امتلاك حاجات الانتماء واعتراف الآخرين بالمعلمين هو ما يعمل المدير على الاهتمام به (حمدان، 1992م، ص49).

ومن المفروض أنْ يُطور مديري المدارس تفهماً واعياً لكيفية قيادة المعلم. وفي ذلك السياق فقد بُذلت العديد من الجهود المتعلقة بموضوع التخطيط الإستراتيجي، وذلك لما له من أهميةٍ بالغةٍ في العملية التعليمية. وقد برزت هذه الجهود من خلال الأبحاث والدراسات ومنها دراسة سكيك (2008م) التي تناولت موضوع تنمية مهارات مديري المدارس الثانوية في مجال التخطيط الإستراتيجي في محافظات غزة. وهناك العديد من الدراسات التي أشارت إلى ضرورة إشراك المعلمين في عملية التخطيط الإستراتيجي منها دراسة الصوص (2012م) التي أوصت بإشراك المعلمين واستثمار قدراتهم في عملية التخطيط الإستراتيجي. ودراسة المصري (2011م) التي أوصت بضرورة إنشاء وحدةٍ للتخطيط الإستراتيجي في كل مدرسةٍ تشمل أعضاءً من الهيئةِ التدريسيةِ ويرأسها مدير المدرسة.

كما بذلت العديد من الجهود المتعلقة بتطوير وتنمية المهارات القيادية لدى المعلمين ومنها دراسة مرتجي (2009م) التي تناولت دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين. وقد أوصت الدراسة بضرورة عقد دوراتٍ لتنمية المهارات القيادية لدى المعلمين، ودراسة الصليبي (2016م) التي أوصت بضرورة العمل على تنمية المهارات القيادية للمعلمين وتوفير فرص للتطوير المهني الذي يساعد على زيادة الفاعلية الذاتية للمعلمين؛ لممارسة أدوارٍ قياديةٍ تُسهم في تطوير المدرسة. وقد تبيّن للباحث من خلال عمله في المدارس الحكومية الثانوية أن هناك حاجةً كبيرةً للتخطيط الإستراتيجي؛ نتيجة الكم الكبير من المعارف والمعلومات

والتعليمات الإدارية اليومية الصادرة عن وزارة التربية، فكان لزاماً على إدارة المدرسة أنْ تقوم بتخطيط تلك المهام؛ لكي يتم تفعيلها والاستفادة منها. ومن هنا تمخضت فكرة الدراسة لدى الباحث بهدف الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى المعلمين؛ وذلك من أجل تحسين أدائهم وإكسابهم الكفايات التي تؤهلهم للقيام بمهامهم على أكمل وجه.

مشكلة الدراسة:

إن ممارسة التخطيط الإستراتيجي في المدارس الثانوية يعتبر أمراً ملحاً وضرورياً، من أجل تحقيق مطالب التقدم في العملية التعليمية، وتخفيف الأعباء الادارية الملقاة علي عاتق المديرين وذلك من خلال إعداد كادر مؤهل من المعلمين، والعمل علي تنمية المهارات القيادية لديهم، للقيام بمهمات قيادية، فالقيادة عند المعلم تعد من أهم متطلبات التربية في الفكر القيادي المعاصر. وبالرغم من تناول هذا الموضوع من قبل الباحثين، إلا أنه بحاجة إلى اهتمام أكبر وخاصة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة. ومن هنا تولدت فكرة الدراسة والتي بعنوان: "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى معلميهم".

حيث تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي وما علاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى معلميهم؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي من وجهة نظر معلميهم؟
2- هل توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديريهم للتخطيط الإستراتيجي تُعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟
3- ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم من وجهة نظر المعلمين ؟

4- هل توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم تُعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

5- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتخطيط الإستراتيجي، ودرجة ممارستهم لدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم؟

فرضيات الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتخطيط الإستراتيجي المدرسي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثي).

2- لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتخطيط الإستراتيجي المدرسي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى).

3- لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتخطيط الإستراتيجي المدرسي تُعزى لمتغير سنوات الخدمة (من خمس سنوات فأقل، أكثر من خمس وأقل من عشر سنوات، عشر سنوات فأكثر).

4- لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية؛ لدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثي).

5- لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى).

6- لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية؛ لدورهم في تنمية المهارات

القيادية لدى معلميهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة (من خمس سنوات فأقل، أكثر من خمس وأقل من عشر سنوات، عشر سنوات فأكثر).

7- توجد علاقة ارتباطٍ موجبةٍ دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي، ودرجة ممارستهم لدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1- التعرف إلى درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية بمحافظة غزة للتخطيط الإستراتيجي من وجهة نظر معلميهم.

2- الكشف عن دلالات الفروق الإحصائية بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديريهم للتخطيط الإستراتيجي تعزى لمتغيرات الدراسة التالية: (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي).

3- التعرف إلى درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية بمحافظات غزة لدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم من وجهة نظر المعلمين.

4- الكشف عن دلالات الفروق الإحصائية بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديريهم؛ لدورهم في تنمية المهارات القيادية تُعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي).

5- التحقق من مدى وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتخطيط الإستراتيجي، ومتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة؛ لدور مديريهم في تنمية المهارات القيادية لديهم.

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة في الآتية:

1- أنَّ الدور الذي يلعبه التخطيط الإستراتيجي لدى مديري المدارس هو دورٌ متعددٌ ومتنوعٌ ومعقدٌ لمواجهة تحديات العصر، والاستجابة للمتغيرات الحاصلة في البيئة المدرسية.

2- افتقار البيئة التعليمية لهذا النوع من الدراسة المتعلقة بتطوير المهارات القيادية لدى المعلمين.

3- قدرة مديري المدارس الثانوية على تنمية مهارات معلميهم.

4- حاجة مدارسنا إلى مثل هذه الدراسات التي تشكل محوراً أساسياً في العملية التعليمية وتسلط الضوء على آلية الإفادة من الموارد البشرية المتاحة حيث يتوقع أنْ يستفيد من نتائج الدراسة كل من:

- المديرون ونوابهم وذلك بالكشف عن المعوقات التي تواجههم عند تطبيق التخطيط الإستراتيجي في مدارسهم.
- المسؤولون على عملية الإشراف في الإدارات المدرسية بمديريات التربية والتعليم في محافظات غزة من خلال متابعة أعمالهم الإدارية ضمن الخطط التطويرية.
- الباحثون والدارسون في موضوع الإدارة المدرسية والتخطيط الإستراتيجي، وتوجيه الجهود لمزيدٍ من الدراسات اللاحقة التي تتناول عملية الإدارة المدرسية وتطوير أساليبٍ وممارساتٍ تعمل على تطوير المهارات القيادية لدى المعلمين.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة في الآتي:

1- **حد الموضوع:** اقتصرت الدراسة الحالية على تحديد درجةِ ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي في المجالات التالية: (التحليل البيئي للمدرسة، صياغة الرؤية، تحديد رسالة المدرسة، تحديد الأهداف الإستراتيجية للمدرسة، متابعة البرامج التنفيذية للخطة، عملية تقييم الخطة الإستراتيجية)، وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى معلميهم في المجالات التالية: (المهارات الإدارية، المهارات الفنية، المهارات الإنسانية، المهارات الشخصية، المهارات التنافسية).

2- **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة على عينةٍ ممثلةٍ للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية التابعة للمديريات التالية: (مديرية شمال غزة، مديرية شرق غزة، مديرية غرب غزة، مديرية خانيونس، مديرية الوسطى).

3- **الحد المؤسسي:** اقتصرت الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية.

4- **الحد المكاني:** اقتصرت الدراسة على محافظات غزة، فلسطين.

5- **الحد الزماني:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام 2016-2017م.

مصطلحات الدراسة:

تتحدد مصطلحات الدراسة في الآتي:

1- **التخطيط الإستراتيجي:** هو تصورٌ مستقبليٌ يقوم به مدير المدرسة من خلال دراسته للبيئة الخارجية والداخلية، بوضع الحلول المناسبة لها لتحقيق أهداف المدرسة، والانتقال من الوضع الحالي إلى وضعٍ أفضلٍ في المستقبل (الشاعر، 2007م، ص43).

التعريف الإجرائي لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتخطيط الإستراتيجي:
هي الدرجة التي تم الحصول عليها من خلال استجابات المفحوصين على الأداة التي تم بناؤها لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي في المجالات التالية: (التحليل البيئي للمدرسة، صياغة الرؤية، تحديد رسالة المدرسة، تحديد الأهداف الإستراتيجية للمدرسة، متابعة البرامج التنفيذية للخطة، عملية تقييم الخطة الإستراتيجية) في ضوء متغيرات الدراسة.

2- **مدير المدرسة:** هو الشخص الذي يرأس الإدارة المدرسية ويقوم بعملية توجيه أنشطتها، والإشراف عليها ومتابعتها، ويتم اختياره عادة من ضمن أعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة أو من خارجها، ضمن شروط ومواصفات معينة (ربيع، 2006م، ص 51).

3- **المرحلة الثانوية:** هي تلك المرحلة التي تلي المرحلة الأساسية ومدتها سنتان، وتضم الصفين الحادي عشر والثاني عشر بفرعيهما العلمي والعلوم الإنسانية والتي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم العالي بمحافظات غزة (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 1998م، ص18).

ويقصد بها في هذه الدراسة الصفوف الحادي عشر والثاني عشر من التعليم الثانوي في المدارس الحكومية ويكون متوسط عمر الطالب فيها 17عاماً.

4- **محافظات غزة:** تعرف بأنّها: "جزء من السهل الساحلي وتبلغ مساحته 365 كيلو متراً مربعاً، ومع قيام السلطة الفلسطينية تم تقسيم قطاع غزة إداريًا إلى خمسِ محافظاتٍ هي: محافظة الشمال، محافظة غزة، محافظة الوسطى، محافظة خانيونس، ومحافظة رفح" (وزارة التخطيط والتعاون الدولي الفلسطينية، 1997م، ص14).

5- **المهارة:** تُعرف المهارة بأنّها: "نمطٌ من السلوك أو الأداء الظاهر أو غير الظاهر يتطلب التنفيذ والمعالجة والتنسيق لمعلوماتٍ سبق تعلمها ويشتمل على استجاباتٍ جسميةٍ أو فسيولوجيةٍ أو عقليةٍ ترتبط بالمثيرات التي يقع المعلم تحت تأثيرها، وتحدث في سياقٍ معينٍ يمكن معرفته والتنبؤ به" (بلقيس، 1988م، ص127).

6- **القيادة:** تُعرف القيادة بأنّها: "قدرة الفرد في التأثير على شخص أو مجموعة، وتوجيههم وإرشادهم من أجل كسب تعاونهم وحفزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الأهداف الموضوعة" (حسن، 2004م، ص 19).

7- **المهارات القيادية:** يُعرف الباحث المهارات القيادية بأنّها: "درجة امتلاك المعلمين لمجموعةٍ من المهارات والقدرات التي تمكنهم من ممارسة الدور القيادي بطريقة تضمن أداء المهام الموكلة إليهم بكفاءةٍ وفاعليةٍ، والتي تم قياسها من خلال استجابات المفحوصين لأداة الدراسة التي أعدها الباحث لذلك".

التعريف الإجرائي لدور مدير المدرسة في تنمية المهارات القيادية: هي الدرجة التي تم الحصول عليها من خلال استجابات المفحوصين لأداة الدراسة التي تم بناؤها لقياس دور مديري المدارس الثانوية في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم، من خلال ممارسة المديرين لمجموعة الأنشطة والأعمال الإدارية والفنية، والتي تعمل على تنمية مهاراتٍ قياديةٍ لدى المعلمين من خلال التأثير في العاملين مما يجعلهم يعملون ضمن فريقٍ متعاونٍ لتحقيق الأهداف.

الفصل الثانـي

الإطار النظري للدراسة

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

المحور الأول: التخطيط الإستراتيجي

مقدمة:

يتسم العصر الحديث بالتخصص، والتخطيط الإستراتيجي في كل الميادين، وخاصة المؤسسات التربوية، لما لها من أثر كبير في بناء جيل الغد. والتخطيط الإستراتيجي علامة على وضوح الرؤية، واستقرار المؤسسة، ودقة الأنظمة الإدارية.

ويعد التخطيط الإستراتيجي من الأساليب الحديثة في الإدارة التعليمية، فهو يعتبر الركيزة الأساسية لإدارة المؤسسة التربوية بفاعليةٍ وكفاءةٍ، وذلك من خلال حشد وتركيز طاقاتها والتأكد من جميع العاملين يسيرون في اتجاه تحقيق أهداف الأنشطة الإستراتيجية، إضافة إلى تقويم وتعديل اتجاه المؤسسة استجابة للتغيرات البيئية (أبو نصيب، ويوسف، 2013م، ص75)

فتطبيق مفهوم التخطيط الإستراتيجي في المدرسة يرقى بعمل مدير المدرسة؛ ليصبح موجِهاً للعملية التعليمية، ومحققاً لعمليات التغيير والتطوير المقصودة. ويؤكد عددٌ من المختصين على أنّ تبنّي منهجية التخطيط الإستراتيجي من أهم العوامل التي تميز المؤسسات التعليمية الناجحة.

والتخييط الإستراتيجي يساعد القادة التربويين على تشخيص الواقع وتحليله، ومن ثم التنبؤ بالمستقبل، وبناء الخطط والإستراتيجيات لبلوغه، ويُعد مدير المدرسة أحد الركائز المهمة في تحقيق تلك الرؤى والأفكار. ويرى (العسكر، وفراج، والأختر، 2011م، ص ص9 - 10) أنّ تبنّي التخطيط الإستراتيجي يساعد مدير المدرسة في تحقيق ما يلي:

1- تحديد الرؤية الواضحة لمستقبل المدرسة بحيث يكون لديها تصورٌ واضحٌ لمستقبلها.
2- تكون جميع الجهود متوافقةً للعمل على تحقيق الأولويات المتفق عليها.
3- التركيز على تحقيق الأهداف والبرامج المحددة سلفًا.

يتضح مما سبق أنّ التخطيط بشكلٍ عامٍ، والإستراتيجي بالتحديد يعتبر ضرورة لمواكبة متطلبات العصر الحديث، فهو لم يعد قاصراً على مجموعةٍ دون أخرى، فهو سياسةٌ وأسلوب عملٍ. ومن هذا المنطلق يجب أن تحرص وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على تطوير وتحسين أداء المنظومة التعليمية بكافة مكوناتها وعناصرها، من خلال رسم خططٍ تعليميةٍ منطلقةٍ

من رؤيةٍ مستقبليةٍ طموحةٍ؛ لإعداد المواطن إعداداً يتفق وثوابت ديننا الحنيف، ويساير المتغيرات المتسارعة في عالمنا الجديد، وأنّ على وزارة التربية والتعليم العالي أن تتخذ من التخطيط الإستراتيجي أسلوبًا رسميًا للتخطيط لكافة مستوياتها الإدارية بدءاً من الوزارة وإدارات التربية والتعليم وصولاً للمدرسة، حيث إنَّه لا يمكن تحقيق رؤية ورسالة وأهداف المدرسة إلّا بتبني التخطيط المدرسي، وتطبيق مهاراته ومبادئه.

تعريف التخطيط الإستراتيجي:

تعددت تعريفات التخطيط الإستراتيجي في ميدان الإدارة التعليمية، فهناك من ينظر إليه باعتباره عمليةً إداريةً تبدأ بصياغة الأهداف فالإستراتيجيات ثم الخطط، وهناك من يعتبر التخطيط الإستراتيجي مجرد فلسفةٍ تحدد طريقة ومنهاج حل المشكلات الإدارية في النظم المختلفة. ونظراً لاستخدام مفهوم التخطيط الإستراتيجي على نطاقٍ واسعٍ في المؤسسات التربوية، حيث يعد من المفاهيم الإدارية المتقدمة والمعاصرة في مجال الإدارة، وعلي اعتبار أنّه الركيزة الأساسية لصياغة وتشكيل الإستراتيجية، فإنّه من الضروري إلقاء الضوء على تعريفاته.

ويعرف أيضاً بأنّه: "عملية التحليل البيئي الجيّد للمؤسسة، ووضع أهداف المؤسسة المحددة والواضحة، وتطبيق الإستراتيجيات والأساليب المناسبة" (أبو حسنة، 2014م، ص15).

كما عُرِّف بأنّه: "عملية اختيار أهداف المنظمة وتحديد السياسات والإستراتيجيات اللازمة لتحقيق الأهداف وتحديد الأساليب الضرورية لضمان تنفيذ السياسات والإستراتيجية الموضوعة، وعملية التخطيط هنا طويلة المدى يتم إعدادها بصورةٍ رسميةٍ لتحقيق أهداف المنظمة" (أبو طاحون، 2013م، ص185).

ويُعرَّف بأنّه: "رؤية مستقبلية تساعد على تحديد الموارد والإمكانيات بطريقةٍ فعالةٍ من خلال التوجيه الصحيح للمؤسسة، كما يسهم في استخدام مواردها وإمكانياتها بطريقةٍ فعالةٍ تمكّن المؤسسة من استغلال نواحي القوة والتغلب على نواحي الضعف، ويساعد على تحديد الرؤية المستقبلية للمؤسسة وتحقيق التفاعل البيئي على المدى البعيد" (حمودة، 2012م، ص13).

ويُعرِّفه الشويخ (2007م) بأنّه: "مفهومٌ إداريٌ يتضمن تحليل جميع المتغيرات الداخلية ودراستها في المؤسسة المتمثلة بنقاط القوة والضعف، والمتغيرات الخارجية المحيطة بالمؤسسة المتمثلة بالفرص والتهديدات، ويتم من خلال صياغة رسالة المؤسسة ورؤيتها ووضع

الإستراتيجيات والأهداف التي تطمع المؤسسة الوصول إليها خلال الفترة الزمنية المخطط لها، مع الاستغلال الأمثل لكافة الموارد المتاحة" (الشويخ، 2007م، ص26).

ويُعرَّف أيضاً بأنّه: "العملية الإدارية ذات البعد الإستراتيجي التي تحدد شكل المؤسسة ومستقبلها، وتهتم بتصميم استراتيجياتٍ، ووضع أهدافٍ وبرامجٍ زمنيةٍ تجعل المؤسسة قادرةً على التوظيف والاستخدام الأمثل لمواردها، واستثمار الفرص الذكية في ضوء التحليل للبيئتين الداخلية والخارجية وصولاً لتحقيق الغايات والأهداف المخطط لها" (الهلالي، 2006م، ص48).

وكذلك يعرف بأنّه: "عملية وضع تصور لمستقبل المدرسة من قبل الإدارة العليا وبمشاركة العاملين بالمدرسة وترجمتها إلى رسالة لها، مع تطوير الوسائل والإجراءات الضرورية لتحقيق الرؤية والرسالة والغايات الإستراتيجية وما يرتبط بذلك من عملية تحليل إسراتيجي للمتغيرات الداخلية والخارجية لبيئة المدرسة والتي تؤثر على العمل المدرسي حالياً ومستقبلاً استناداً على الحقائق والمعلومات للواقع المدرسي الراهن والتوقعات المستقبلية، مع تخصيص الموارد المتنوعة لإنجاز الأهداف الإسراتيجية" (بيومي، 2009م، ص10).

وبعد الاطلاع على التعريفات السابقة يرى الباحث أن التخطيط الإستراتيجي هو:

1- أسلوبٌ إداريٌ يستند على المعلومات والبيانات المتوفرة من خلال التحليل البيئي للمدرسة.
2- يهدف إلى التوظيف الأمثل للموارد المادية والبشرية.
3- يتضمن وضع رؤيةٍ مستقبليةٍ، وغاياتٍ يتم العمل على تحقيقها مستقبلاً.
4- يتضمن ترتيب الأولويات وتحديد الإستراتيجيات اللازمة لتحقيق الأهداف.

ويُعرّف الباحث التخطيط الإستراتيجي بأنّه: "عمليةٌ إداريةٌ لها أبعادٌ وقواعدٌ محددةٌ قائمةٌ على إدراك مدير المدرسة للمتغيرات المرتبطة بالبيئة الداخلية والخارجية في مدرسته، من أجل تحقيق رؤية المدرسة من خلال وجود برامجٍ تنفيذيةٍ؛ من أجل إحداث التكامل بين ما تريد المدرسة تحقيقه، وبين ما تمتلكه من مواردٍ ماديةٍ وبشريةٍ وتقنيةٍ، وصولاً لتحقيق الأهداف المنشودة".

التخطيط الإستراتيجي في الإسلام:

منذ أنْ بَزغَ فَجرُ الإسلامِ ودلالاتِ التخطيط تلوح في الأفق، حينما أرسلَ الرسولُ صلى الله عليه وسلم بعضَ الصحابةِ للحبشةِ؛ كقاعدة احتياطية لو تمَّ القضاءُ على المسلمينَ في مكةِ، وتميزَ الإسلام بالاهتمامِ بوظيفة التخطيط الإدارية على مدار التاريخ حيث وردَ في القرآنِ الكريم

العديدُ من الآياتِ التي تُرشِد إلى التخطيط وتشير إلى أهميته، ومن ذلك قول الحق تعالى في سورة يوسف: ﴿يُوسُفُ أَيُّهَا ٱلصِّدِّيقُ أَفۡتِنَا فِي سَبۡعِ بَقَرَٰتٖ سِمَانٖ يَأۡكُلُهُنَّ سَبۡعٌ عِجَافٞ وَسَبۡعِ سُنۢبُلَٰتٍ خُضۡرٖ وَأُخَرَ يَابِسَٰتٖ لَّعَلِّيٓ أَرۡجِعُ إِلَى ٱلنَّاسِ لَعَلَّهُمۡ يَعۡلَمُونَ ٤٦ قَالَ تَزۡرَعُونَ سَبۡعَ سِنِينَ دَأَبٗا فَمَا حَصَدتُّمۡ فَذَرُوهُ فِي سُنۢبُلِهِۦٓ إِلَّا قَلِيلٗا مِّمَّا تَأۡكُلُونَ ٤٧ ثُمَّ يَأۡتِي مِنۢ بَعۡدِ ذَٰلِكَ سَبۡعٞ شِدَادٞ يَأۡكُلۡنَ مَا قَدَّمۡتُمۡ لَهُنَّ إِلَّا قَلِيلٗا مِّمَّا تُحۡصِنُونَ ٤٨ ثُمَّ يَأۡتِي مِنۢ بَعۡدِ ذَٰلِكَ عَامٞ فِيهِ يُغَاثُ ٱلنَّاسُ وَفِيهِ يَعۡصِرُونَ﴾ [يوسف: 46–49]. ففي هذه الآيات إشارةٌ إلى نموذجٍ من نماذج التخطيط الاقتصادي الذي استخدمه النّبي يوسف علية السلام.

وفي سورة الحشر يقول الحق سبحانه وتعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَلۡتَنظُرۡ نَفۡسٞ مَّا قَدَّمَتۡ لِغَدٖۖ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۚ إِنَّ ٱللَّهَ خَبِيرُۢ بِمَا تَعۡمَلُونَ﴾ [الحشر: 18]. وفي هذه الآية إشارةٌ إلى التخطيط للحياة الآخرة والعمل ليوم الحساب.

ولنا في سنّة نبينا محمد ﷺ أمثلةٌ كثيرةٌ تدعو إلى التخطيط للمستقبل، ومن الأحاديث النبوية الشريفة الدالة على ذلك، قوله ﷺ لسعد بن أبي وقاص ﷺ عندما أراد أن يتصدق بماله كله، أن يعمل لمستقبل ورثته كما جاء في الحديث: عن عامر بن سعد بن أبي وقاص، عن أبيه رضي الله عنهما قال: قال رسول ﷺ : {إِنَّكَ إِنْ تَذَرْ وَرَثَتَكَ أغنِيَاءَ خيرٌ مِنْ أَنْ تَذَرَهُمْ عَالَةً يتكفَّفُونَ النَّاسَ} (البخاري، 1422هـ، ج1295/2، ص81).

ومن الأمثلة التي تعكس قدرة النبي ﷺ الفائقة للتخطيط، حادثة بيعة العقبة الثانية، وقد أشار إليها الصلابي (2007م) فيما يلي:

1- سِرّية الحركة والانتقال لجماعة المبايعين، والخروج المنظم إلى موعد ومكان الاجتماع، فخرجوا يتسللون مستخفين، رجلاً رجلاً، أو رجلين رجلين، حتى لا ينكشف الأمر.
2- اختيار الليلة الأخيرة من ليالي الحج، الليلة الثالثة عشر من ذي الحجة، لتضييق الفرصة أمام قريش في اعتراضهم إذا انكشف أمر البيعة (الصلابي، 2007م، ص ص250–251).

تطور مفهوم التخطيط الإستراتيجي المدرسي:

ظهر التخطيط الإستراتيجي بدايةً في عالم إدارة الأعمال، عندما خرج الاتحاد السوفيتي على العالم بأول خطةٍ خماسيةٍ للتنمية (1928–1933م)، ومن هنا كانت نقطة الانطلاق في التخطيط الإستراتيجي، ثم أصبح سمة النجاح لأي عمل (مرسي، 1998م، ص239).

جاء الاهتمام بالتخطيط التربوي من خلال اهتمام الهيئة العامة لليونسكو عام 1958م، حيث أوصت الدورة العاشرة لليونسكو بضرورة إجراء مسحٍ للحاجات التربوية في البلاد العربية، وفي ضوء نتائج المسح أصبح التخطيط ضرورةً مهمةً لتنظيم شئون التربية، وتحقيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي (عبد الحي، 2006م، ص34).

ولقد شاع التخطيط الإستراتيجي على نطاقٍ واسعٍ في المؤسسات على اختلاف أنواعها وأنشطتها في الحقبة الأخيرة من القرن العشرين. وانتقل بعد ذلك إلى المجالات الاجتماعية الأخرى بما فيها المدرسة؛ وذلك لكونه جهداً منظمًا يهدف إلى صناعة قراراتٍ مستقبليةٍ، ويساعد المديرين على التفكير والتصرف بطريقة إستراتيجية، فالتخطيط الإستراتيجي نوعٌ يستهدف إنجاز رؤيةٍ مستقبليةٍ محددةٍ تسعى المدرسة إليها. فقد عرّفه حافظ والبحيري (2006م) بأنَّه: "رسم صورةٍ للمدرسة في المستقبل، ثم تحديد الأهداف الإستراتيجية التي تساعد على تحقيق هذه الصورة، وتحديد الوسائل والإستراتيجيات الكفيلة بتحقيق هذه الأهداف بعد معرفة التحديات في البيئة الداخلية والخارجية" (حافظ، والبحيري، 2006م، ص88).

وقد بيَّنَ مصطفى (2007م) أنّ التخطيط الإستراتيجي في المدارس ما ظهر إلّا بعد ظهور التخطيط، والذي يتمثل في التفكير في المستقبل، أو تحديد المهام اللازمة لتحقيق الأهداف التنظيمية للمدرسة، وكيف ومتى يتم القيام بها من خلال وضع الإستراتيجيات التي تمكّن مدير المدرسة من تحقيقها، أو عملية وضع وتحديد البدائل للأهداف، والخطط، والبرامج، والسياسات، والإجراءات، واختيار البديل الأفضل، والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف المدرسة في ضوء الموارد المادية والبشرية المتاحة لها (مصطفى، 2007م، ص101).

والتخطيط كعمليةٍ إداريةٍ يساعد مدير المدرسة والمعلمين من إمكانية التنبؤ بسلوكهم المتوقع، وتحديد احتياجاتهم ورغباتهم من خلال الخطة الموضوعة، والتي تعد جزءاً من التخطيط طويل الأمد، ولولا التخطيط ما استطاع المدير التعامل مع العوامل الطارئة المفاجئة غير المتوقعة بكفاءةٍ وفعاليةٍ، وهذا يقلل الهدر الإداري، ويساعد في تحقيق الوظائف الإدارية الأخرى من تنظيمٍ، وتوجيهٍ، ورقابةٍ، بشكلٍ أفضل. كما ويساهم التخطيط في إدارة الوقت، ومنع

الارتجال واللجوء إلى التجربة والخطأ، ويتضمن التخطيط الربط بين الماضي، والحاضر، والمستقبل، ويساعد على التنسيق بين الأنشطة الرئيسة والفرعية، إذ أنّه يحدد أداء كل مرحلة من مراحل العمل، ويعمل على توفير المعلومات والبيانات، ويعمل على حسن استغلال الموارد والإمكانات المتاحة، وبالتالي يعمل على تخفيض التكاليف، ويوضح أهداف المدرسة من خلال زيادة الخدمات، ويؤدي إلى زيادة فاعلية المديرين، ويعتبر التخطيط مرحلةً أساسيةً من مراحل العملية الإدارية المتكاملة تقود إلى اتخاذ القرار وتحديد الرؤية، والرسالة، وتحقيق أهداف المدرسة" (الحريري، 2007م، ص ص89–90).

وقد عرَّفه بيومي (2009م) بأنّه: "عملية وضع تصورٍ لمستقبل المدرسة من قِبل الإدارة العليا، وبمشاركة العاملين بالمدرسة وترجمتها إلى رسالة لها، مع تطوير الوسائل والإجراءات الضرورية لتحقيق الرؤية، والرسالة، والغايات الإستراتيجية، وما يرتبط بذلك من عملية تحليلٍ إستراتيجيٍ للمتغيرات الداخلية والخارجية لبيئة المدرسة، والتي تؤثر على العمل المدرسي حالياً ومستقبلاً، استناداً على الحقائق والمعلومات للواقع المدرسي الراهن والتوقعات المستقبلية، مع تخصيص الموارد المتنوعة لإنجاز الأهداف الإستراتيجية" (بيومي، 2009م، ص10).

وعرفّ القاضي (2010م) التخطيط الإستراتيجي المدرسي على أنّه: "قراراتٌ ذات أثرٍ مستقبليٍ وعمليةٌ مستمرةٌ ومتغيرةٌ ذات فلسفةٍ إداريةٍ ونظامٍ متكامل، تهدف إلى تطوير العملية التعليمية (القاضي، 2010م، ص22).

وعُرّف أيضاً بأنّه: "العملية التي يتم من خلالها وضع استراتيجياتٍ بعيدة المدى لنظام التعليم أو المؤسسة التعليمية، ووضع الخطط التي تضمن أقصى استخدامٍ ممكنٍ للموارد المتاحة حالياً لتحقيق الأهداف الإستراتيجية" (الحاج محمد، 2011 م، ص53).

وعُرّف أيضاً بأنّه: "التحليل العقلي المنظم في عمليات التطوير التعليمي؛ بهدف جعل التعليم أكثر فعاليةٍ في استجاباته لحاجات طلابه ومجتمعه" (سليمان، 2012م، ص173).

ويعرّف الباحث التخطيط الإستراتيجي المدرسي بأنّه: "تلك العملية التي يقوم فيها مدير المدرسة بالتعاون مع المعلمين المشاركين له في عملية التخطيط بوضع تصورٍ لمستقبل المدرسة، وتطوير الإجراءات والعمليات والوسائل الضرورية لتجسيد ذلك التصور المستقبلي، ومواجهة ما يرتبط به من تغيراتٍ حاصلةٍ في البيئتين الداخلية والخارجية المؤثرة على العمل المدرسي، من خلال الاستخدام الأمثل للموارد الاقتصادية المتاحة".

حيث يركز هذا التخطيط من وجهة نظر الباحث على النقاط التالية:

1- فهم متغيرات البيئة الخارجية للاستفادة من فرصها والعمل على تجنب تهديداتها.
2- التركيز على نقاط قوة المدرسة ومعالجة نقاط ضعفها في إطار الأهداف الإستراتيجية المحددة.
3- ربط رؤية المدرسة بالمنظور المستقبلي الذي ينسجم مع أهداف التربية.
4- تعبئة الجهود وتوجيه الطاقات لبلوغ هذا المستقبل المنشود.

أهداف التخطيط الإستراتيجي المدرسي:

يهدف التخطيط الإستراتيجي المدرسي إلى تحسين نوعية التعليم والتعلم داخل المدرسة والتغيير والإصلاح التربوي، من خلال النشاطات والعمليات التي يقوم بها مدير المدرسة بالتعاون مع فريق التطوير، وبمشاركةٍ فاعلةٍ من قِبل المعلمين والعاملين في المدرسة، منطلقاً من رؤيةٍ واضحةٍ ورسالةٍ محددة المعالم، وخطةٍ طموحةٍ تحقق الأهداف الإستراتيجية التي تنسجم مع توجهات ومتطلبات التربية (شبلاق، 2006م، ص61).

كما يهدف التخطيط الإستراتيجي إلى الارتقاء بمستوى الأداء المهني للمعلمين، ويمكن بلورة الأهداف العامة للتخطيط الإستراتيجي بالمدارس، إلى:

1- تحديد المسار المناسب للمؤسسة التعليمية من خلال التنبؤ بالمستقبل، واحتمالات تغيره.
2- تحديد الموارد البشرية والمادية والتي تعد من أهم المتطلبات الحقيقية للمدرسة.
3- دراسة الأوضاع التعليمية وتقويمها، وذلك بتحليل البيئة الخارجية وما تواجهه من تحدياتٍ ومخاطرٍ، وما تتيحه من فرصٍ، وتحليل البيئة الداخلية وما فيها من نقاط ضعفٍ وقوةٍ.
4- تحسين عملية صناعة القرار وبيان آثاره المتوقعة.
5- إيجاد قاعدةٍ أساسيةٍ للبيانات والمعلومات والبحوث العلمية والتقنية التي يحتاجها العاملين في المدرسة.
6- تحسين أداء العاملين في المدرسة وتحقيق التفوق في الأداء.
7- توثيق الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي، وذلك من خلال ربط التنمية التربوية بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية (الحاج محمد،2011م، ص ص76-78).

يتضح مما سبق أنّ أهداف التخطيط الإستراتيجي تنبثق من الهدف العام له على صعيد المدرسة، والمتمثل في الارتقاء بمستويات التعليم وأداء المعلمين، من خلال تحديد المسارات الإستراتيجية التي تدعم وتطور قدرات العاملين، ومن خلال التركيز على الجهود المخطط لها مسبقاً، والتي يتم تكريس كامل الإمكانيات المادية والبشرية للقيام بها بفعالية.

أهمية التخطيط الإستراتيجي المدرسي:

تبرز أهمية التخطيط الإستراتيجي المدرسي من كونه الوظيفة الأساسية الأولى لمدير المدرسة، والتي تسبق جميع الوظائف التربوية الأخرى، وتشكل القاعدة والمنطلق الأساسي لها، كما تعتبر القدرة على التخطيط من الكفايات الإدارية التي يجب أن يمتلكها مدير المدرسة . كما يعمل على تحديد الإمكانات اللازمة للعمل، ويسهل عملية إيجاد التنسيق والتوافق بين أعضاء الجهاز الإداري الواحد؛ من أجل تحقيق السعي الجماعي لتحقيق الأهداف الموضوعة، حيث نضمن عن طريق التخطيط قيام كل فردٍ مشاركٍ في العملية التعليمية بدوره متعاوناً مع الآخرين وفي جوٍ يسوده الارتياح والتماسك. (عطوى، 2009م، ص207).

والتخطيط الإستراتيجي يساعد مدير المدرسة والعاملين معه على تحقيق ما يلي:

1- وضع إدارة المدرسة في موقفٍ نشطٍ ومتميزٍ يتلاءم مع تغيرات البيئة بشكلٍ دائمٍ، وتطوير الواقع المدرسي؛ لمواجهة الصعوبات التي تعترض النجاح والتفوق في المدرسة.
2- التركيز على أهمية المشاركة والتعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي والعاملين، والمجتمع المحلي؛ لتحقيق أهداف المدرسة، حيث يؤكد التخطيط على مبدأ وحدة الفريق، والمشاركة في العمل.
3- تحديد القضايا الأساسية التي تشكل جوهر العمل المدرسي، وتؤثر في العمل المدرسي، وعلى اتخاذ قراراتٍ تتناسب مع القضايا المطروحة في العمل المدرسي.
4- تحديد أهدافٍ إجرائيةٍ للمواد الدراسية والوظائف والمسؤوليات المحددة لكل عضوٍ في المدرسة.
5- وضع تصور لمستقبل المدرسة من خلال الكشف عن واقع إمكانات المدرسة ومواردها المتاحة.
6- الوصول بالمدرسة إلى مستوىً عالٍ نحو تحقيق رسالة المدرسة وأهدافها، والعمل على إحداث التغيير الإيجابي المناسب؛ لتحقيق رسالة المدرسة نحو الطلاب والبيئة والمجتمع.
7- التركيز الدائم على القضايا الأساسية ذات العلاقة بواقع المدرسة ومستقبلها.
8- التوصل إلى قراراتٍ استراتيجيةٍ في الأوقات التي تتعرض لها المدرسة لتحدياتٍ داخليةٍ أو خارجيةٍ محتملةٍ في المستقبل.
9- تحديد جوانب القوة والضعف في المدرسة من خلال عمليات القياس والتقويم والمتابعة المستمرة. (العويسي، 2003م، ص6).

كما يرى سليمان (2012م) أنّ أهمية التخطيط الإستراتيجي للمدرسة تتمثل في أنه:

10- يساعد القيادة الموجودة على تحديد القضايا الجوهرية التي تواجه المدرسة.

11- يساعد فريق الإدارة الموجود على الشعور بأنّ لديه القدرة على الرقابة والتحكم في مستقبل المدرسة، فالمشكلات تكون موجودةً ولكنها في نطاق ما هو معروفٌ ومفهومٌ.

12- يساعد في وضع مدير المدرسة وفريق التخطيط في حالةٍ من التركيز الدائم على مصير المدرسة ومستقبلها (سليمان، 2012م، ص25).

ويري الباحث أن أهمية التخطيط الإستراتيجي المدرسي تكمن في:

1- العمل على إحداث التغيير المطلوب لتحقيق رسالة المدرسة.

2- سيطرة إدارة المدرسة على الموارد المتاحة وترشيد استخدامها.

3- تحقيق التنسيق بين مختلف أوجه النشاط.

4- التركيز على أهمية المشاركة والعمل ضمن فريقٍ بين جميع العاملين.

5- الالتزام بالأهداف الإستراتيجية التي يتم وضعها، وتعميق فهم المديرين لدورهم في تحقيق هذه الأهداف.

6- السيطرة على مشاكل تنفيذ الإستراتيجية ومواجهة الصعوبات التي تعيق النجاح في المدرسة.

فوائد التخطيط الإستراتيجي:

من أهم المفاهيم الإدارية المعاصرة التخطيط الإستراتيجي؛ لكونه يربط بين المؤسسة وبيئتها الخارجية، ويحلل عناصر البيئة الداخلية والخارجية؛ للوصول بالمؤسسة إلى الأفضل. ولقد تطرق العديد من الكتَّاب والباحثين المهتمين بالتخطيط الإستراتيجي إلى فوائده، والبعض ركز كثيراً على فاعلية هذا النوع من التخطيط. فالتخطيط الإستراتيجي عمليةٌ هامةٌ لكافة المؤسسات التي تقوم بالتعريف بأنشطتها واتجاهاتها. وبالرغم من الطبيعة المربكة والمعقدة لعملية التخطيط الإستراتيجي، إلّا أنّ الفوائد المتأتية منها تفوق كثيراً هذه الصعوبات الناتجة عنه.

ويري حافظ والبحيري (2006م) أنّ ممارسة التخطيط الإستراتيجي المدرسي يؤدي إلى فوائدٍ عديدةٍ، تتمثل في التالي:

1- يحقق رؤيةً مستقبليةً وتشاركيةً: من المفترض أن يشترك جميع المساهمين في العملية التربوية بطريقةٍ مباشرةٍ أو غير مباشرةٍ من مستهدفين وعاملين وداعمين ومساندين وأي أطرافٍ أخرى تستطيع أن تسهل العملية التربوية، خارج البيئة المدرسية أو داخلها في وضع

رؤيةٍ مستقبليةٍ وتصورٍ تشاركيٍ لمخرجات التعليم، فيصبح لكلٍ فردٍ في المجتمع سهمٌ شارك فيه، وتتكون الروح التشاركية من خلال وضع الخطة الإستراتيجية للمشروع التربوي المراد تنفيذه وكذلك وضع معايير نجاح أداء المدرسة.

2- تحديد الاتجاه لسير المدرسة: لتحقيق الرؤية وأهداف المدرسة يجب أن تُتخذ القرارات التي تحدد وتركز الاتجاه نحو تحقيق الهدف، فتسير المدرسة بكامل قوتها والمساهمين بها نحو نفس الاتجاه المطلوب.

3- زيادة الدعم الداخلي والخارجي: من خلال التخطيط الإستراتيجي تتحصل المدرسة على دعم أفرادها داخل المدرسة، وأيضاً المشاركين في العملية من خارجها والبيئة المدرسية ، وذلك لأنهم جميعاً شاركوا في القيادة وصنع القرار.

4- التحكم في الأمور غير المؤكدة وإدارتها: عند تحليلنا لجميع العناصر الداخلية والخارجية لمناطق القوة والضعف، والفرص والتهديدات لأي مشروعٍ تربويٍ نستطيع أن التحكم بشكلٍ أفضل في الأمور غير المؤكدة، وإدارتها بفاعليةٍ أكثر.

5- بيئة مناسبة لتحديد الموارد: وتتحقق نتيجة الدراسة الإستراتيجية لموارد التمويل والاستثمار والمكان والزمان، فتحدد وتوضح جميع هذه المصادر وأفضل الطرق للاستفادة منها.

6- تحقيق التقدم الملموس والممكن قياسه: لأنّ الخطوات والتصرفات العملية موضوعةٌ بعنايةٍ وواقعيةٍ، فيمكن الحكم على مدى الإنجاز الحاصل للمدرسة والأفراد وطبيعة العمل بشكلٍ ملموس وقابل للقياس.

7- الحصول على الموقع الفعال بين المدارس: كنتيجةٍ نهائيةٍ لتضافر الجهود وتركيز الاتجاه وتحقيق الرؤى والأهداف، تتحصل المدرسة أو الإدارة على موقعٍ فعالٍ بين المدارس أو الإدارات المماثلة أو المنافسة. (حافظ، والبحيري، 2006م، ص95).

8- تزويد إدارة المدرسة بالمعلومات: يلعب التخطيط الإستراتيجي دوراً هاماً جداً في تزويد إدارة المدرسة بالمعلومات الهامة، التي تساعدها في عملية اتخاذ القرارات، والتي تربط بين الأهداف القصيرة والبعيدة المدى (برير، 2006م، ص82).

9- تطوير المدرسة كعمليةٍ مستمرةٍ: يسهم في جعل عملية التطوير عمليةً مستمرةً وليست مؤقتةً أو آنيةً، وأن تكون قائمةً على المبادرة وليست رد فعلٍ لخسارةٍ معينةٍ، أي يجب أن تكون عملية التطوير تفكيراً متواصلاً تسعى من خلاله المدرسة إلى الجودة والتحسين المستمر.

10- يساعد على تحديد الأولويات: وفق احتياجات الأداء والمدرسة والمجتمع المحلي بطريقةٍ علميةٍ منهجيةٍ متوازنةٍ لتحقيق أفضل النتائج (عوض الله، 2012م، ص563).

ويتضح للباحث مما سبق أنّ التخطيط الإستراتيجي يمكن أن يترتب عليه العديد من الفوائد المتمثلة في تحسين البيئة المدرسية وجعلها أكثر توجهاً صوب التعلم، من خلال توفير جو العمل بروح الفريق الواحد بين المعلمين، بالإضافة إلى تشجيع المعلمين على اكتساب المهارات القيادية التي تساعد مدير المدرسة في القيام بمهام التخطيط الإستراتيجي، بالإضافة إلى الفوائد التالية:

1- يوضح المسار الذي يقود ويدعم إدارة المدرسة.
2- يضع رؤيةً مشتركةً لجميع العاملين بالمدرسة.
3- يشجع على تحقيق غايات المدرسة وأهدافها.
4- يزيد من احتمال توفير الدعم وتطوير الأفراد.
5- تحديد الأولويات والمصادر اللازمة.
6- زيادة القدرة على التعامل مع المخاطر الخارجية.

متطلبات تطبيق التخطيط الإستراتيجي في المدارس:

من خلال الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بالتخطيط الإستراتيجي، اتضح للباحث أنّ نجاح التخطيط الإستراتيجي المدرسي يحتاج إلى بعض المتطلبات التي يتم بموجبها تطبيق الخطة على أكمل وجه. ويرى الصانع (2013م) أنّ تطبيق التخطيط الإستراتيجي في المدارس يعتمد على مجموعةٍ من المتطلبات الأساسية ومن أهمها:

1- وجود إدارةٍ إستراتيجيةٍ فاعلةٍ تمارس بعض الوظائف كبناء قدرات المدرسة الضرورية لنجاح تطبيق الإستراتيجيات، ووضع نظامٍ للدعم الإداري والمالي، وبناء ثقافة للمدرسة.
2- وجود نظامٍ مؤسسيٍ تكيفيٍ داخل المدرسة، حيث يعتمد تطبيق التخطيط الإستراتيجي على توافر النظام القادر على توقع المشكلات والتغيرات وإدارة الأزمات.
3- توافر نظام معلوماتٍ إداريةٍ لعرض المعلومات التي تتعلق بالعمليات الداخلية للمدرسة والآثار الخارجية، ويدعم هذا النظام عملية التخطيط والإدارة، حيث يوفر المعلومات المناسبة في اتخاذ القرار.
4- توافر أساليبٍ وبرامجٍ مرنةٍ تلزم لتحليل المعلومات، وهذه المناهج يشكل تكاملها ما يعرف بالمنهج المتكامل لدراسة المستقبل.
5- بناء الإجماع من أجل التغير وتحديد التغيرات التي ترتبط بالبيئة المحيطة، لذلك تسعى هذه المدارس إلى تطبيق هذا المتطلب؛ كسبيلٍ لمواجهة التغير الذي تتميز به النظم التعليمية، إذ أنّ بعض الأفراد يواجهون هذه العملية بالتمسك بما هو مألوف ورفض التغير.

6- التأكيد على التوافق مع ثقافة النظام التعليمي والحوار في اتخاذ القرار والإجماع في الوصول للقرارات. وكذلك تعزيز المشاركة الفعالة لكل عناصر النظام التعليمي وهذا يحتاج إلى الحديث بصراحةٍ عن جوانب الفشل والقصور (الصانع، 2013م، ص ص23–24).

7- التركيز على احتياجات النظام التعليمي في المدرسة، إذ تشير النظم التعليمية إلى وجود اثنين من التحديات التي ترتبط بتنفيذ التخطيط الإستراتيجي في المدرسة: الأول يتمثل في وجود صعوبةٍ في إيجاد ارتباطٍ قويٍ بين أجزاء النظام، وأما الآخر فيتمثل في أنّ التخطيط الإستراتيجي يتطلب تطوير الأهداف والأولويات مع ضرورة دمج وتكامل هذه الأهداف مع رؤية المدرسة (العجمي، 2008م، ص60).

8- مواجهة مقاومي التغيير، وذلك لا يأتي إلّا من عدم رضا أفراد المدرسة عن الوضع الحالي والشعور بالحاجة للتحسين مما يجعل من التغيير عمليةً ضروريةً، وهذه الرؤية تأتي من خلال توسيع نطاق المشاركة في عملية التخطيط الإستراتيجي (الكردي، 2010م، ص22).

9- تنمية الأنماط الإدارية والقيادية التي تمتاز بالقدرة على الإبداع والابتكار والاستثمار الأمثل لها، وتشكيل جماعات عملٍ تسودها روح الفريق التعاوني.

10- إيجاد نظم تواصلٍ فاعلةٍ توفر الترابط والتنسيق المتكامل بين أجزاء العمل وتخلق وحدة في الفكر والهدف بين القادة والمرؤوسين (أبو طاحون، 2013م، ص196).

ويرى الباحث أنّ متطلبات التخطيط الإستراتيجي تكمن في:

1- امتلاك مدير المدرسة لمهارات التخطيط الإستراتيجي.

2- وجود ثقافةٍ تنظيميةٍ مشجعةٍ للعمل.

3- وجود فريقٍ مؤهلٍ يؤمن بالتخطيط الإستراتيجي.

4- توافر الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة.

5- حشد التأثير من قبل مدير المدرسة نحو المبادرة إلى التخطيط الإستراتيجي.

المشاكل التي تواجه عملية التخطيط الإستراتيجي المدرسي:

هناك العديد من المشاكل التي تواجه القائمين على التخطيط الإستراتيجي عند القيام بالممارسة العملية، تتمثل في التالي:

1- مشكلات تختص بالأهداف: عدم تمكن المخططين من التحديد الدقيق للأهداف في المراحل التمهيدية للتخطيط.

2- مشكلة المشاركة: حيث تعد عملية اقتناع أفراد المدرسة بأهمية عملية التخطيط ركيزةً أساسيةً لدعم الخطة، سواءً خلال مرحلة الإعداد أو التنفيذ، إضافةً لحالة التردد والارتباك في حال عدم وجود معرفةٍ مسبقةٍ بإدارة الصراعات.
3- مشكلة البيانات: والتي تبدو غير واضحةٍ بسبب عدم الفهم الكامل لعملية التخطيط الإستراتيجي، وعدم النجاح في مواصلة الإعلان عن التقدم، أو التطور الذي تحرزه مجموعة التخطيط، وعدم التمكن من تقديم وصفٍ كاملٍ ودقيقٍ للمنفذين للخطط.
4- مشكلة الاعتماد المتبادل: وتكمن في أنّ قدرة المدرسة على التخطيط تتوقف بدرجة كبيرة على الاعتماد المتبادل بين التنظيمات الفرعية المكونة لها.
5- مشكلات تتعلق بالمصادر: من حيث عدم توافر الموارد المخصصة، وعدم قياس النفقات مما يدفع المدرسة للبحث عن بدائلٍ أخرى لتنفذ أهدافها (القرني، 2012م، ص28).

وقد أشار المصري (2011م) إلى بعض نقاط الضعف في واقع التخطيط الإستراتيجي المدرسي بمحافظة غزّة، وهي على النحو الآتي:

1. غياب الثقافة التنظيمية المشجعة على استخدام التخطيط الإستراتيجي.
2. عدم وجود قاعدة بياناتٍ مشتركةٍ وموحدةٍ بالوزارة، لمساعدة مديري المدارس على تحليل البيئة الخارجية والداخلية.
3. ندرة وجود معاييرٍ عمليةٍ، يمكن بواسطتها قياس الأداء العلمي والإنتاجية لمديري المدارس.
4. ضعف القدرة على تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس والقيادات التربوية.
5. قصور البرامج التدريبية المقدمة في مواكبة المستجدات العلمية والعملية.
6. ضعف الخلفية المعرفية لدى مديري المدارس حول المفاهيم الحديثة في مجال التخطيط الإستراتيجي (المصري، 2011م، ص44).
7. ندرة توافر بعض المقومات المتعلقة في التعاون مع المسئولين من حيث: الإجماع من أجل التغيير، التركيز على احتياجات النظام التعليمي، التوافق مع ثقافة النظام، المشاركة الجماعية في عملية التخطيط (عساف، 2010م، ص126).

ويرى الباحث أنّ انفراد المديرين بوضع الخطة وعدم إشراك العاملين في صياغة أهداف المدرسة، قد يؤدي إلى مقاومة الخطة الإستراتيجية، وإلى تطبيقٍ غير فعالٍ للخطط الإستراتيجية، وبالتالي انطباعٍ سيئٍ لدى العاملين حول التخطيط الإستراتيجي.

طرق التغلب على مشاكل التخطيط الإستراتيجي:

التخطيط الإستراتيجي أحد الاتجاهات الإدارية المعاصرة، وهو عمليةٌ يتم من خلالها تنسيق الجهود والأنشطة اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة. وقد يعترض القائمين عليه مشاكل أثناء الممارسة، ولكن هناك العديد من الطرق والأساليب التي لابد من معرفة القائمين على التخطيط الإستراتيجي بها؛ للحد من هذه المشاكل والتخلص منها، وبالأخص المتعلقة بالبيئة الداخلية، وتتمثل تلك الطرق والأساليب في النقاط التالية:

1- وضع آليةٍ لترسيخ ثقافة التخطيط الإستراتيجي في المدارس، ثم جعلها جزءًا من الثقافة العامة لهذه المدارس.
2- إنشاء قسمٍ مستقلٍ يتبع قسم الإدارات المدرسية بوزارة التربية والتعليم العالي يتولى مهام التخطيط الإستراتيجي في المدارس.
3- إعادة ترتيب دوراتٍ تدريبيةٍ خاصةٍ بمديري المدارس حول برنامج التخطيط المدرسي الإستراتيجي، يقودها مختصون أكفّاء من ذوي الاختصاص في الإدارة التربوية.
4- حصر المفاهيم المتعلقة بهذا النوع من التخطيط ووضعها في دليلٍ خاصٍ وتوزيعها على المدارس.
5- تزويد مكتبات المدارس بنماذج خططٍ استراتيجيةٍ، ومصادر بياناتٍ، ومراجعٍ حديثةٍ.
6- التدريب على أهمية إتقان صياغة الأهداف بوضوح وتسخير الخبرات لخدمة الهدف، واختيار الوسائل والأساليب المناسبة لتحقيق الأهداف.
7- تدريب مديري المدارس على المهارات الخاصة بالتخطيط الإستراتيجي.
8- توفير الإمكانات المادية والبشرية ومستلزمات التخطيط الإستراتيجي في المدرسة.
9- الاهتمام بالتدريب التطبيقي العملي على إعداد الخطة الإستراتيجية وعدم الاقتصار على الجانب الأكاديمي (الشاعر، 2007م، ص172).

ويرى الباحث أنّ مدير المدرسة يمكن أن يتخلص من المشاكل التي تواجه التخطيط الإستراتيجي من خلال تشكيل لجنة التخطيط، وتحديد أدوار الأعضاء، وتدريب فريق التخطيط المدرسي على المهارات اللازمة لعملية التخطيط، كمهارة إتقان صياغة الأهداف، واختيار الوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف، كذلك الاعتماد على التحليل الدقيق عند توفير الإمكانات المادية والبشرية ومستلزمات التخطيط. وتطوير صورةٍ مستقبليةٍ للمدرسة، وتحديد المعلومات التي يجب جمعها لاتخاذ قراراتٍ صائبةٍ.

معايير جودة الخطة الإستراتيجية المدرسية:

من خلال الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بجودة الخطة المدرسية الإستراتيجية، ونماذج بناء الخطة المدرسية، والدراسات السابقة، كدراسة أبو مصطفي (2016م). اتضح للباحث أن هناك مجموعة من المعاير لجودة الخطة الإستراتيجية المدرسية ينبغي توافرها في محتويات الخطة من حيث الجودة والمطابقة، والتي أشارت إليها دراسة أبو مصطفي (2016م)، حيث قام بتقسيمها إلى ثلاثةِ أجزاءٍ يتم تقييمها بطريقة كمية ونوعية، وهي كما يلي:

1- **معايير الإطار الإستراتيجي:** والتي تشتمل على مجموعة من المعايير، ومنها: الملخص التنفيذي للخطة، المقدمة، منهجية إعداد الخطة، الرؤية، الرسالة، والغايات.

2- **معايير الخطة التنفيذية للمدرسة:** والتي تشتمل على مجموعة من المعايير، ومنها: الأنشطة، الجدول الزمني، وجهة التنفيذ، المؤشرات، والميزانية.

3- **معايير فنية للخطة المدرسية:** والتي تشتمل على مجموعة من المعايير، ومنها: شكل الخطة والتنسيق العام لها، بيانات المدرسة، درجة توافر أسس بناء الخطة والانسجام الداخلي، والأهداف (أبو مصطفى، 2016م، ص ص33-41).

مراحل التخطيط الإستراتيجي المدرسي:

التخطيط كعملية إدارية لابد أن يسير على أسس واضحة، وأن يمر بمجموعةٍ من المراحل، تطرّق إليها الكثيرون ممن كتب في هذا المحور، فقد وضع المبعوث (2003م) نموذجاً للتخطيط الإستراتيجي يتكون من أربعة مراحل وهي:

1- مرحلة ممارسة التخطيط الإستراتيجي.

2- مرحلة تصميم الخطط الإستراتيجية الفرعية.

3- مرحلة تصميم خطة المتابعة والتقويم.

4- مرحلة التنفيذ للخطط الإستراتيجية. (المبعوث، 2003م، ص97).

وقد أشار الدجني (2011م) إلى أنَّ عملية بناء الخطة تمر بثلاث مراحل رئيسة وهي:

المرحلة الأولى: الإعداد للتخطيط الإستراتيجي، وتشمل ثلاثة مهارات، وهي وفق الآتي:

1- التحليل الإستراتيجي لواقع المدرسة، وينقسم إلى قسمين وهما:

- تحليل البيئة الخارجية.
- تحليل البيئة الداخلية.

2- صياغة الإستراتيجية.

3- وضع الخطة الإستراتيجية، وتمر بثلاثة خطوات وهي:

- صياغة الرؤية
- صياغة الرسالة.
- وضع الغايات والأهداف الإستراتيجية.

المرحلة الثانية: تطبيق الخطة الإستراتيجية وتشمل:

1- وضع الأهداف قصيرة الأجل.

2- وضع البرامج التنفيذية.

3- الموازنات المالية.

4- الإجراءات.

المرحلة الثالثة: عملية الرقابة وتقييم الخطة الإستراتيجية (الدجني، 2011م، ص ص53-70).

ويمكن تفصيل هذه المراحل كما يلي:

المرحلة الأولى: الإعداد للتخطيط الإستراتيجي.

وفيها يقوم مدير المدرسة فيها بتكوين الفريق المسؤول عن التخطيط، ومن الذي سيقوم بالبحث وتجميع المعلومات المطلوبة، والقضايا الأخرى المشابهة. ويقوم أعضاء الفريق بعقد اجتماعاتٍ منفردةٍ أو مفتوحةٍ مع العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور وأهل الحي، كما أنهم سيقومون بالبحث والترتيب والتصنيف للمعلومات التي يحصلون عليها، وسيعقدون اجتماعاتٍ فيما بينهم وذلك لتوزيع المهام والأدوار التي يحتاجها العمل وقد تكون الاجتماعات داخل المدرسة أو خارجها (العامودي، 2011م، ص44).

ويرى الباحث أنّ مرحلة الإعداد للخطة مهمةٌ لتخطيطٍ إستراتيجيٍ فعالٍ مبنيٍ على معلوماتٍ دقيقةٍ يتم جمعها من واقع البيئة المدرسية. وفيها يتم تقييم مدى الجاهزية للعاملين، وقدرتهم على تكثيف الجهود، وتحديد الحاجات، وتطوير صورةٍ لمستقبل المدرسة.

وتشمل مرحلة الإعداد للتخطيط الإستراتيجي أربعة مهارات، وهي وفق التالي:

1- التحليل الإستراتيجي لواقع المدرسة:

تكمن فعالية التخطيط الإستراتيجي في عملية التحليل الإستراتيجي للبيئة الخارجية للمؤسسة التعليمية؛ لاستقراء الفرص المتاحة والتهديدات المحتملة، وتحليل البيئة الداخلية؛ لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف، وبالتالي إحداث عملية التنسيق والتعاون بين جميع الأنشطة؛ لتنفيذ استراتيجية المؤسسة، وتحقيق أهدافها ورسالتها (ضحاوي، والمليجي، 2011م، ص194).

وترى الحريري (2007م) أنّه بعد تحديد المستقبل النموذجي، يقوم فريق التخطيط بفحص أداء المدرسة الحالي والماضي والقريب. ويعتبر تحليل SWOT من الأساليب الشائعة في تحليل بيئة التخطيط، ويهدف إلى تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف المرتبطة بالبيئة الداخلية للمدرسة، وكذلك الفرص المتاحة أمام المدرسة، والتهديدات التي قد تواجه المدرسة في المستقبل وهي ترتبط بالبيئة الداخلية للمدرسة. بالإضافة إلى تحليل STEEP وتشمل العوامل التي تؤثر على عمل المدرسة سواءً كانت هذه العوامل داخليةً أو خارجيةً مثل العوامل الاجتماعية، العوامل الفنية، العوامل الاقتصادية، العوامل التربوية، والعوامل السياسية (الحريري، 2007م، ص51).

ويعتبر التحليل الإستراتيجي مهم لبعدين:

أولاً: تحليل البيئة الخارجية للمدرسة:

يقصد بتحليل البيئة الخارجية للمؤسسة التعليمية هي العوامل والقوى المحيطة التي تؤثر عليها من قريبٍ أو بعيدٍ، بطرائقٍ مباشرةٍ أو غير مباشرةٍ، والمتمثلة في العوامل والمتغيرات الديموغرافية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والسياسية والثقافية. وكذلك قوى المنافسة وذلك من أجل تحديد الفرص والتهديدات الموجودة في بيئة المؤسسة الخارجية، والتي إمّا أن تدفع المؤسسة التعليمية إلى القيام بمهامها أو تعوق مسيرتها(الحاج محمد، 2011م، ص239).

وهناك مجموعةٌ من الإجراءات ينبغي القيام بها خلال عملية تحليل البيئة الخارجية وهي:

1- تحديد المتغيرات ذات الصلة والتأثير على المؤسسة.
2- تعيين المصادر التي يمكن الحصول منها على معلوماتٍ بخصوص تلك المتغيرات واتجاهاتها الحالية والمتوقعة، كالأدبيات، والمطبوعات، والوثائق، وقواعد البيانات، والمؤتمرات.
3- تمييز الاتجاهات الحالية والمستقبلية بالنسبة لكل متغيرٍ من متغيرات البيئة الخارجية.
4- تحديد الفرص المتاحة والتحديات المفروضة من تلك المتغيرات على المؤسسة. (الزنفلي، 2013م، ص124).

ثانياً: تحليل البيئة الداخلية للمدرسة

يقصد بتحليل البيئة الداخلية إلقاء نظرةٍ تفصيليةٍ على كافة الأوضاع الداخلية للمدرسة، سواءٌ كانت ماديةً كالأموال والمباني والتجهيزات وسواها، أو كانت بشريةً، وإداريةً، وتعليميةً، وفنيةً، وتنظيميةً، وتنفيذيةً، وذلك من حيث كفاية التنظيم، ومدى توافر الكفايات التعليمية والإدارية، وتوافر الجهات الاستشارية الرسمية والغير رسمية، بالإضافة إلى الجوانب المعنوية

المتمثلة في القيم، وأنماط السلوك السائدة، ومستوى العلاقات القائمة بين مجتمعات المدرسة ومدى تماسكها والولاء للمدرسة والانتماء لها (الحاج محمد، 2011م، ص244).

وتوجد مجموعةٌ من الإجراءات ينبغي القيام بها خلال "عملية تحليل البيئة الداخلية" وهي:

1- تحديد كافة مدخلات المؤسسة والعمليات التي تتم فيها .

2- تعيين المصادر التي يمكن الحصول منها على بياناتٍ ومعلوماتٍ .

3- جمع البيانات والمعلومات وتصنيفها وتجهيزها للتحليل .

4- التحليل والتفسير واستخلاص النتائج .

5- تحديد نقاط قوة وضعف المؤسسة (الزنفلي، 2013م، ص116).

ويرى الباحث أنّ التحليل البيئي للمدرسة يساعد على تمكين المدرسة من الاستجابة للتغيرات البيئية، والوعي بالمصادر المتاحة، فتحديد نقاط القوة يساعد في الاستغلال الأمثل لهذه النقاط والاعتماد عليها في تحديد الأولويات التي يمكن تحقيقها، والاستثمار الأمثل لها. كما يساعد على العمل الجاد في تحديد نقاط الضعف من أجل التغلب عليها وتحويلها إلى نقاط قوة. أما تحديد الفرص المتاحة أمام المدرسة، فإنّه يساعد في التخطيط لاستغلال هذه الفرص والاستفادة منها، بينما يساعد تحديد التهديدات والمخاطر التي تواجه المدرسة في تلافي خطرها والاستعداد لمواجهتها؛ من أجل التغلب على العقبات التي تواجه المدرسة؛ حتى لا تباغت المدرسة وهي غير جاهزةٍ لمواجهتها والتعامل معها. وهذا يساعد في التقليل من الآثار السلبية التي يمكن أن تلحق بالمدرسة بسبب هذه المخاطر والتهديدات، إذا لم يتم اتخاذ الترتيبات والإجراءات اللازمة لمواجهتها.

2- صياغة الإستراتيجية:

وقد عُرّفت الإستراتيجية بأنها "عملية اتخاذ القرار حول الاستخدام الأمثل للمسارات التي تكفل الوصول إلى الأهداف المنشودة بدقة ومهارة" (أبو حسنة، 2014م، ص 13).

وقد عَرَّفت أيضاً بأنها "مسار أو مسلك تختارها المنظمة كأساس لها من بين عدد من الممارسات البديلة المتوفرة لديها؛ لتحقيق أهدافها" (أبو النصر، 2012م، ص 124).

إن صياغة الإستراتيجية يتطلب اتخاذ قرارات حول الآتي (الفرا، 2005م، ص8):

1- تحديد فلسفة المدرسة، وغرضها، ورسالتها.

2- وضع أهداف طويلة الأجل لتحقيق الرسالة.

3- اختيار الإستراتيجية لتحقيق الأهداف طويلة الأجل.

3- وضع الخطة الإستراتيجية، وتمر بثلاثة خطوات وهي:

أولاً: تحديد الرؤية: وهي صورةٌ ذهنيةٌ للطريق الذي اختارته المدرسة، وسوف تلتزم به وتكثف جهود إمكانياتها البشرية لإنجازه. وتُعرّف الرؤية على أنها "تصوراتٌ، وتوجيهاتٌ، وطموحاتٌ لما يجب أن يكون عليه حال المؤسسة في المستقبل، وإلى أين نريد الوصول اليه بانطلاقٍ من وضع المؤسسة الحالي" (الجابري، 2013م، ص51).

وتعد الرؤية التعليمية في أساسها عملاً عقلانياً يستند على كم المعلومات والحقائق الإستراتيجية، التي عادةً ما تنتج عن عملية التحليل الإستراتيجي للموقف الراهن، وبالتالي هي تتضمن جانباً تخيلياً وجدانياً قائماً على الطموحات والانفعالات المعبرة عن طموحات العاملين بالمؤسسة التعليمية والمجتمع بوجهٍ عام (ضحاوي، والمليجي، 2011م، ص127).

وتتصف الرؤية الجيدة بأنّها تعطي معنىً للتغيرات المتوقعة، وتشكل صورةً عقليةً إيجابيةً وواضحةً لحالة المستقبل، وتصنع الفخر والطاقة والشعور بالإنجاز. وتكون محفزةً ومثاليةً وتوضح الفرص والاتجاه وتلهم الحماس وتشجع الالتزام وتكون سهلة الحفظ (القاضي، 2010م، ص47).

ويعتبر وجود رؤيةٍ إستراتيجيةٍ واضحةٍ ومميزةٍ، بمثابة حجر الزاوية في بناء وتحقيق الإستراتيجيات الفعالة، فالرؤية ليست مجرد سباق في انتقاء الألفاظ، والشعارات، والعبارات الجذابة، ولكنها منهج في الفكر الإستراتيجي الخلّاق، حول مستقبل المنظمة، ونوعية أنشطتها المرغوبة (الدجني، 2006م، ص53).

ويرى الباحث أنّ عملية تحديد رؤية المدرسة من أهم خطوات التخطيط الإستراتيجي؛ حيث أنها تستشرف المستقبل، وتساعد في بناء، وتحقيق الإستراتيجيات الفعالة، ولابد أن تكون مختصرة في جملةٍ توضح النجاح الذي يمكن أن تحققه المدرسة، وأن تعبر عن غاية كبرى بعيدة المدى يراعى فيها أن تكون محفزةً ومثاليةً وتوضح الفرص والاتجاه وتلهم الحماس وتشجع الالتزام وتكون سهلة الحفظ، وأن تكون واقعيةً، وصادقةً، ومصاغةً بطريقةٍ جيدةٍ، ومناسبةٍ، وطموحةٍ، ومستجيبةٍ للتغيير. وأن توجه الرؤية طاقات المجموعة وتخدم كدليلٍ للعمل، بالإضافة إلى أنّها يجب أن تتوافق مع قيم المؤسسة، وأن تتحدى وتحفز العاملين لتحقيق الرسالة.

ثانياً: صياغة الرسالة: في طريق الوصول إلى الرؤية وتحقيقها لابد من وجود رسالة للمدرسة، يتحدد من خلالها الأنشطة والمهام التي سيتم القيام بها من قِبل العاملين في المدرسة، فهي مرتبطةٌ بشكلٍ وثيقٍ بكيفية أداء العمل، وتعكس فلسفة إدارة المدرسة وأولوياتها ومجالات عملها الأساسية (LeDoux, Guilbeau, Kirk, et, al, 2005:43).

والرسالة هي وثيقةٌ مشتركةٌ للأشخاص في المؤسسة أو المنظمة أو المدرسة، تصف وتفسر أهدافهم النهائية وغاياتهم الحقيقية، وعادةً ما تكون قصيرةً لا تزيد عن فقرةٍ واحدةٍ، وأقل من خمسين كلمةٍ تقريباً، وسهلة التذكر ويلتزم بها كل فردٍ في المدرسة، وتختلف عن الفلسفة أو الغايات أو قائمة الأهداف، وتختلف كذلك عن وثيقة الأهداف حيث إنَّ وثيقة الأهداف تضع اتجاهاتٍ محددةٍ، بينما وثيقة الرسالة تتماشى مع الرؤية العامة الملزمة للمدرسة. وقد تستخدم الرسالة في صناعة الأهداف أو اقتراحها وتعطي أرضيةً صلبةً يمكن من خلالها تقييم ملاءَمَة الأهداف للمدرسة (القاضي، 2010م، ص48).

وتختلف الرسالة عن الرؤية، فالرؤية هي طموحات المدرسة وآمالها في المستقبل، وهي تتصف بعمومية التوجهات التي تحتويها، أما الرسالة فهي تتضمن أهدافاً عامةً يمكن تحقيقها، في ظل الإمكانات المتاحة، وهي تصاغ بالاعتماد على الرؤية. والمدرسة بحاجةٍ إلى رؤيةٍ واضحةٍ تنير كل دروبها، وتسلط النور على مسالك الطريق، كما أنّها أيضاً بحاجةٍ إلى رسالةٍ واضحةٍ، تحدد هويتها وتوجهات التفكير، ومسارات التحرك؛ لتحقيق هذه الرسالة من خلال خططٍ وبرامجٍ وسياساتٍ وقواعد عمل (شحادة، 2008م، ص43).

ويتضح للباحث مما سبق أنّ الرسالة أداةٌ هامةٌ من أدوات الوصول إلى الرؤية لذلك يجب أن يشترك في صياغتها جميع أعضاء المدرسة، وعادةً ما تكون قصيرةً ، وسهلة التذكر، ويلتزم بها كل فرد في المدرسة، وتعد مرجعاً لصناعة الأهداف، وتعطي أرضيةً صلبةً يمكن من خلالها تقييم ملاءَمَة الأهداف للمدرسة. وإذا كانت الرؤية تتمثل في جملةٍ صغيرةٍ تعبر عن غايةٍ كبرى بعيدة المدى، بينما الرسالة في ألفاظها شاملةٌ، وتحوي الكثير من المعاني، وهي تتضمن جملةً تفسيريةً لسبب وجود المدرسة، وتوضح الجهود التي تجعلها مدرسةً متميزةً عن غيرها، وتقدم خدماتٍ متميزةٍ، وتوضح تأكيد الالتزام المشترك لأعضائها بتحقيق الرؤية والغايات والأهداف.

ثالثاً: وضع الغايات والأهداف الإستراتيجية:

تعد الأهداف والغايات نقطة الانطلاق في التخطيط؛ لأنها تحدد الاتجاه العام للمجهودات الجماعية، فإذا لم يكن هناك هدف يتفق عليها بالإجماع من قبل مدير المدرسة والمشاركين معه بعملية التخطيط، فإن هذا الجهد الجماعي يعد جهداً ضائعاً (عبد الحي، 2006م، ص57).

ويمكن تعريف الهدف الإستراتيجي بأنه: "المقصد أو الوضع التي ترغب المؤسسة التعليمية في الوصول إليه في المستقبل، والذي يأتي في حدود الرؤية ليترجم الرسالة بصورة أكثر تفصيلاً" (الحاج محمد، 2011م، ص 312).

خصائص الأهداف الإستراتيجية:

ذكرت مساعدة (2013م) أن هناك مجموعة من الخصائص التي ينبغي توافرها في الأهداف لكي تكون جيدة وهي:

1- قابلية الهدف للقياس.

2- أن يكون الهدف قابل للتحقيق.

3- أن يكون متفق مع رسالة المؤسسة ورؤيتها.

4- أن تكون شاملة لجميع مجالات المؤسسة.

5- أن تكون الأهداف جميعها مترابطة مع بعضها البعض، وغير متعارضة فيما بينها.

6- أن يكون الهدف ملائم لوضع المؤسسة وحاجاتها واهتماماتها.

7- أن يكون الهدف واضح وسهل الفهم لواضعي الهدف ومنفذيه.

8- أن يتحدث الهدف عن نتائجٍ وليس أنشطة (مساعدة،2013 م، ص 143).

المرحلة الثانية: تطبيق الخطة الإستراتيجية:

وهي مرحلة تنفيذ الإستراتيجية حيث تكمن ثمرة التخطيط الإستراتيجي في التنفيذ، ولن تحقق الخطة شيئاً إذا لم تتم عملية التنفيذ، والاستفادة من التغذية الراجعة، وتنفيذ الإستراتيجية يتم من خلال وضع برامجٍ تنفيذيةٍ، وهي عبارة عن كشوفاتٍ بالأنشطة التي يراد وضع خطواتٍ لها بهدف توجيه الإستراتيجية نحو الفعل والإنجاز (مساعدة، 2013م، ص324).

يشمل تطبيق الخطة الإستراتيجية ما يلي:

1- وضع الأهداف الفرعية قصيرة الأجل: ويُعرّف الهدف الفرعي بأنّه جزءٌ من الهدف الإستراتيجي ويكتب بصيغةٍ أكثر تحديداً منه، حيث يمثل كل هدفٍ فرعيٍّ نشاطاً ذا ناتجٍ نهائيٍّ قابلٍ للقياس، وتساهم الأهداف الفرعية مجتمعةً في إنجاز الهدف الإستراتيجي (الكرخي، 2009م، ص261).

2- وضع البرامج التنفيذية: وفيها تكتب خطة تشغيلٍ لكل مجالٍ من مجالات العمل بالمدرسة. ويجب أن تكون الأهداف والغايات المحققة لاستراتيجية المدرسة ومؤشرات النجاح واضحةً ومحددةً ويمكن قياسها. كما أنّ التخطيط الإستراتيجي يعتمد على الأحداث التي من المحتمل حدوثها بشكلٍ رئيسيٍّ في المستقبل، والتي يمكن أن تؤثر باستمرارٍ على المدرسة، ولكنّ هناك الكثير من الأحداث الأخرى التي يمكن أن تؤثر في المدرسة، لكنّ احتمال حدوثها ضعيفٌ لدرجة أنّه لا يستحق التوقف عندها (الحريري، 2007م، ص53).

ويرى الباحث أنّ نجاح الخطط التنفيذية وبناء الخطط التشغيلية يعكس مدى قدرة المدير والعاملين على إدراك مستقبل المدرسة. وأنّه لابد من الاستفادة من تلك الخطط بما تحتويه من مجالاتٍ، وأهدافٍ، وأنشطةٍ تحقق المستقبل المأمول الذي يتناسب مع تطلعات الوزارة، وخططها الإستراتيجية العامة.

3- **الموازنات المالية:** وتستخدم الموازنات كخططٍ يتم من خلالها المراقبة الفعلية للتنفيذ، فالموازنة كشفٌ تفصيليٌّ بتكاليف كل برنامجٍ على حدة، ويمكن أيضاً وضع موازنةٍ بتكاليف البرامج المترابطة، والتي تؤدي إلى إنجازٍ مهمٍ في المؤسسة (مساعدة، 2013م، ص325).

4- **الإجراءات:** بعد إعداد البرامج والموازنات المطلوبة للتنفيذ، يتم إعداد إجراءات التشغيل المعيارية، التي تمثل الخطوات التي يجب ممارستها من قبل جميع أنشطة المؤسسة، ويجب أن تكون إجراءاتٍ بسيطةً تسهل تنفيذ البرامج المرغوبة، كما يجب تدريب العاملين على استخدامها. (السالم، 2005م، ص228).

يرى الباحث أنّه لا بد أن يستفيد واضعو الخطط الإستراتيجية من عملية التنفيذ، وأن لا تبقى الخطط الإستراتيجية حبيسة الأدراج؛ حتى لا تفقد الإصلاحات التربوية جذورها وفاعليتها. وهناك مجموعةٌ من الإجراءات يمكن لمدير المدرسة الأخذ بها؛ لكي يقوم بتنفيذٍ فعالٍ على صعيد الخطة المدرسية، يجمل الباحث هذه الإجراءات التالية:

1- يضع مدير المدرسة جدولاً زمنياً واضحاً لمتابعة تنفيذ الخطة.
2- يعتمد على التعاون المشترك بين المعلمين لتنفيذ الخطة الإستراتيجية.
3- يوضح التعليمات والإرشادات الخاصة بعملية تنفيذ الخطة.
4- يوفر لقادة الأنشطة مواردًا كافيةً لتنفيذ المهام الموكلة إليهم.
5- يحرص على تقدير ميزانيةٍ سنويةٍ لازمةٍ لتنفيذ الخطة الإستراتيجية.
6- يوفر التدريب اللازم لتنمية المهارات المطلوبة لتنفيذ الخطة.
7- يتابع البرامج التنفيذية بصورةٍ مستمرةٍ في ضوء مؤشرات الأداء.

المرحلة الثالثة: عملية الرقابة وتقييم الخطة المدرسية الإستراتيجية:

وتأتي عملية الرقابة والتقييم في إطار كونها جزءاً رئيساً من عملية الإدارة، وفيها يجب تكوين فريق مسؤول عن عملية المتابعة والتقويم المستمر أولاً بأول، وعلى هذا الفريق إعداد تقريرٍ قبل تنفيذ الإستراتيجية، ومن ثم تقاريرٍ دوريةٍ، وذلك للتأكد من أنّ المدرسة تسير في اتجاه تنفيذ الإستراتيجية وتعديل الاتجاه عند الحاجة إلى ذلك (الحريري، 2007م، ص ص53-54).

وتتعلق الرقابة بمتابعة الأداء، والتأكد من أنّ أداء العاملين في المدرسة يتم وفقاً للمعايير المحددة؛ حتى نضمن الوصول إلى الأهداف الإستراتيجية، وتحقيق التطور المنشود في المدرسة. وتُعرّف الرقابة الإستراتيجية بأنّها: "مجموعةٌ من الأنشطة الهامة والحيوية، التي تهدف إلى ضبط إيقاع العمليات التنفيذية ضمن الحدود المخطط لها، والتي تؤدي إلى إنجاز أهداف المدرسة كما خُطط لها" (القطامين، 2002م، ص71).

ويُعرّف التقويم بأنّه: "مقارنة النتائج المحققة فعلاً بالأهداف المرصودة في الخطة، وهو عمليةٌ مستمرةٌ ومصاحبةٌ لتدفق الأنشطة في توافقٍ زمنيٍّ مناسبٍ، يسمح للإدارة باكتشاف احتمال انحراف الأداء من مستوياته المستهدفة، والتقويم كعمليةٍ ملازمةٍ للمتابعة، ليتم التعرف على متابعة التنفيذ، وذلك باستخدام معاييرٍ ومؤشراتٍ للحكم على الكفاءة التي تم بها تحقيق الأهداف (محمد، 2009م، ص163).

وقد أشار الأخرس (2016م) أنّ عملية الرقابة والتقويم تمر بمجموعةٍ من الخطوات:

1- تحديد ما يجب قياسه.
2- وضع معاييرٍ لقياس الأداء.
3- قياس الأداء.
4- مقارنة نتائج الأداء الحالي مع المعايير.
5- اتخاذ الإجراءات التصحيحية (الأخرس، 2016م، ص ص37-38).

ويرى الباحث أنّ على الإدارة المدرسية أن تهتم بالرقابة، وأن تعتمد عملية تقييمٍ مستمرةٍ للأداء الإستراتيجي؛ لمعرفة مدى مساهمة الإستراتيجية في تحقيق الأهداف. والتأكد من أنّ الأداء الفعلي يتناسب مع الأداء المخطط له ضمن الإستراتيجية. مما يساعد في تحديد نقاط الضعف، ومن ثم تحديد الإجراءات الازمة لعملية تصحيح المسار، في ضوء الاستفادة من التغذية الراجعة.

مهارات التخطيط الإستراتيجي الواجب توافرها لدى مدير المدرسة:

تتميز المؤسسات الفعالة والكفؤة دائماً بميزةٍ أساسيةٍ تنفرد فيها عن غيرها من المؤسسات بوجود قيادةٍ استراتيجيةٍ ديناميكيةٍ فعالةٍ، تمتلك خبراتٍ واسعةً، وتتحمل مهام توضيح رسالة المؤسسة وغاياتها وايصالها إلى كافة الأطراف، وتتابع عمليات الإشراف والرقابة وسلامة تطبيق وتنفيذ الإستراتيجية في مختلف المراحل، لذلك أصبحت القيادة الإستراتيجية ضروريةً وملحةً لنجاح المؤسسة (الغالبي، وإدريس، 2009 م، ص315).

ولكون مدير المدرسة هو المناط به مسؤولية القيام بالتخطيط الإستراتيجي على صعيد المدرسة، هناك مجموعةٌ من المهارات يجب أن يتحلى بها، تتمثل في التالي:

1- تنمية قيم العمل الإيجابية لدى المرؤوسين.
2- امتلاك رؤيةٍ مستقبليةٍ واضحةٍ ومحددةٍ تدفعه للتحدي والسعي وراء كل ما هو جديد .
3- القدرة على شحذ همم المرؤوسين.
4- القدرة على مساعدة المرؤوسين على إعادة النظر في الطرق التقليدية، والبحث عن كل ما فيه ابتكار.
5- دعم المبادرة ومساعدة العاملين على توليد الأفكار الجديدة. (زايد، 2003م، ص160).

ويضيف الماضي (2006م) مجموعة أخري من المهارات المطلوبة في المدير الإستراتيجي وتتمثل في:

6- القدرة على التفكير الابتكاري الخلاق.
7- القدرة على مواجهة وحل المشاكل.
8- القدرة على التحليل المنطقي.
9- فن التعامل مع الآخرين والقدرة على التأثير فيهم.
10- القدرة على حسن الاستفادة من وقته وإدارته بفعالية.
11- الإلمام الفني العام بطبيعة ما يؤديه من عمل.
12- قوة الإدارة وشدة العزيمة التي لا تفتر. (الماضي، 2006م، ص ص69-73).

ويرى الباحث أنّ مهارات التخطيط الإستراتيجي الواجب توافرها لدى مديري المدارس تتمثل في:

1. **مهارة تحليل البيئة الداخلية للمدرسة:** وتهدف هذه المهارة التعرف إلى مدى قدرة مديري المدارس على تحديد نقاط القوة وتعزيزها والاستفادة منها والبحث عن طرق تدعيمها، وتحديد نقاط الضعف في البيئة الداخلية لمدارسهم، والعمل على التغلب عليها ومعالجتها، وما إذا كان لديهم القدرة على تحديد احتياجات كوادرها البشرية التدريبية بطريقةٍ علميةٍ.
2. **مهارة تحليل البيئة الخارجية للمدرسة:** وتهدف هذه المهارة التعرف إلى مدى قدرة مديري المدارس على تحديد التهديدات والمخاطر التي تحيط بمدارسهم، بالإضافة إلى مدى قدرتهم على تحديد الفرصة المتاحة لهم؛ من أجل الاستفادة منها وفق التغيرات المجتمعية المحيطة بمدارسهم.

3. **مهارة صياغة رؤية المدرسة:** وتهدف هذه المهارة التعرف إلى مدى قدرة مديري المدارس على رسم صورةٍ لمستقبل المدرسة تعبر عن طموحات العاملين، ومدى قدرتهم على الالتزام بمواصفات كتابة الرؤية من حيث اتصافها بالوضوح والبساطة، وما إذا كانت طموحةً وقابلةً للتّحقيق، ويمكن ترجمتها إلى استراتيجيات، بالإضافة إلى ما إذا كانت محفزةً للعاملين في المدرسة، وداعمةً لمشاركة المجتمع المحلي في تحقيق أهدافها.
4. **مهارة صياغة رسالة المدرسة:** وتهدف هذه المهارة التعرف إلى مدى قدرة مديري المدارس الثانوية على صياغة رسالةٍ جيدةٍ تراعي الدقة والوضوح لمدارسهم، محددين المهام التي وجدت من أجلها المدرسة بما يتناسب مع قيم المجتمع ومعتقداته، بالإضافة إلى مدى إشراكهم للعاملين في صياغتها. والقدرة على إبراز جوانب التميز والعمل على تحقيق التكامل بين المدرسة والمجتمع المحلي.
5. **مهارة صياغة الأهداف الإستراتيجية:** وتهدف هذه المهارة التعرف إلى مدى قدرة مديري المدارس على الالتزام بمواصفات صياغة الأهداف، من حيث شمولها واتفاقها مع رسالة المدرسة ورؤيتها، وما إذا كانت تتناسب مع قدرات مدارسهم وإمكاناتهم المتوفرة لديهم، بالإضافة إلى مدى إسهام هذه الأهداف في دعم عجلة التحسين والتطوير داخل المدرسة.
6. **مهارة تنفيذ الإستراتيجية:** وتهدف هذه المهارة التعرف إلى مدى امتلاك مديري المدارس المعرفة اللازمة لبناء الخطط التنفيذية التي يتم من خلالها تحديد الموارد البشرية والمادية اللازمة لتحقيق أهداف مدارسهم، آخذين في الحسبان الوقت اللازم لتنفيذ هذه الأهداف، ومشاركة العاملين في وضع الخطط التنفيذية وفق مؤشراتٍ واضحةٍ تمكنها من قياس أدائها.

المحور الثاني: تنمية المهارات القيادية

مقدمة:

إنَّ أهمية وجود القيادة أمرٌ غايةٌ في الأهميةِ، فالقيادة هي التي تنظم طاقات وجهود العاملين بما يضمن تحقيق الأهداف المستقبلية ونجاحها، كما يعمل القائد بشكلٍ دائمٍ على استشراف المستقبل، ووضع الخطط المستقبلية وتطويرها، وحل أي مشكلاتٍ مستقبليةٍ متوقعةٍ قد يواجهها. فقد عرَّفتها وزارة التربية والتعليم بأنَّها: "عملية تأثيرٍ متبادلةٍ لتوجيه النشاط الإنساني في سبيل تحقيق هدفٍ مشتركٍ" (العرابيد، 2010م، ص12).

تعتبر القيادة إحدى الوظائف الفرعية للإدارة التربوية باعتبارها عمليةٌ تهدف إلى تحفيز الآخرين على تحقيق الأهداف. ويَرى عبوي (2007م) أنّ القيادة تمثل عملية التأثير في الفرد والجماعة في سبيل توجيههم نحو تحقيق أهدافِ وغاياتِ المنظمة، وهذا أدى إلى الاعتراف بأهمية القيادة كعاملٍ مهمٍ في المؤسسة، وكان تركيز القيادة على العنصر البشري، حيث ترتكز على أنَّ فعالية المؤسسة تعتمد على حفز الأفراد العاملين بشكلٍ مباشرٍ، وهذا يُبرز دور القائد الذي يستطيع حفز وتشجيع المرؤوسين لتأدية أعمالهم بكل تعاونٍ وحماسٍ لتحقيق أهداف المؤسسة (عبوي، 2007م، ص7).

تعريف القيادة:

تُعرف القيادة في القاموس الدولي للتربية بأنَّها: "عملية إنجازِ عملٍ ما عن طريق التأكد من أنّ أفراد الجماعة يعملون معاً بطريقةٍ طيّبةٍ، وأنَّ كل فردٍ منهم يؤدي دوره بكفاءةٍ عاليةٍ" (حسين، 2006م، ص133).

ويُعرّفها سليمان (2001م) بأنَّها: "الجمع بين القدرة على توجيه العمل في المنظمة أو المؤسسة (المدرسة)، والقدرة على التجديد والتغيير من منطلق السلطة المكفولة بغرض تحقيق أهدافٍ أكبر" (سليمان، 2001م، ص24).

كما تُعرّف بأنَّها: "عملية إلهام الأفراد ليقدموا أفضل ما لديهم لتحقيق النتائج المرجوة" (عبوي، 2007م، ص11).

وقد عُرفت بأنَّها: "قدرة القائد على إقناع الأفراد والتأثير عليهم لحملهم على أداء واجباتهم ومهامهم التي تسهم في تحقيق الهدف المشترك للجماعة" (هاشم، 2010م، ص35).

ويُعرّفها عسكر (2012م) بأنَّها: "القدرة على التعامل مع الأفراد والجماعات بحكمةٍ وعقلانيةٍ، وباستخدام السلطة الرسمية وغير الرسمية، وامتلاك القدرة على التأثير والإقناع والإبداع والتغيير، والتوفيق بين طموحاته وطموحات المرؤوسين بهدف تحقيق الخطط المرسومة للمؤسسة بدقةٍ وفعاليةٍ" (عسكر، 2012م، ص14).

وترى شاهين (2011م) أنَّ "القيادة هي فنُ ومهارةُ التأثر في الآخرين من خلال توجيه جهودهم وطاقاتهم، مما يؤدي إلى أنْ يسعوا بحماسٍ والتزامٍ إلى أداءٍ مثمرٍ يحقق الأهداف المنشودة بأكبر قدرٍ من الفعالية" (شاهين،2011م، ص47).

ويرى الباحث أنه مهما اختلفت مفاهيم القيادة فلا بد أن يتوفر في أي تعريف العناصر الثلاثة التالية (وجود جماعة، وجود قائد، وجود هدف).

ويعرف الباحث القيادة بأنها: فن التأثير على الآخرين لتحقيق الأهداف المنشودة بقناعاتهم وليس بالإكراه.

تطور مفهوم القيادة التربوية:

لقد ارتبط مفهوم القيادة بظهور الجماعة البشرية، فمنذ فجر البشرية عُرفت القيادة كَمُكوِّنٍ رئيسٍ في الحياة الجماعة البشرية، كما أثبتت الدراسات أنَّ الأهداف الرئيسة لكل مجتمعٍ لا تكتمل بدون جماعةٍ، والجماعة لا تنتظم بمسيرة الإنجاز بدون قائدٍ ينسق جهودها للوصول إلى الهدف. ومستقبل حضارة المجتمع يتركز في أيدي القادة، وذلك لأنَّ القيادة تعد إحدى المحددات المهمة التي تسهم في طبيعة التفاعلات داخل الجماعة (أبو عيدة، 2005م، ص31).

والقيادة التربوية بمفهومها الحديث تعني كل نشاطٍ اجتماعيٍّ هادفٍ يدرك فيه القائد أنُّه عضوٌ في جماعةٍ يرعى مصالحها، ويهتم بأمورها، ويقدر أفرادها، ويسعى لتحقيق مصالحها عن طريق التفكير والتعاون في رفع الخطط، وتوزيع المسؤوليات حسب الكفايات والاستعدادات البشرية والإمكانيات المادية المتاحة (العجمي، 2010م، ص175).

إنَّ تحديد مفهوم القيادة تحكمه مجموعةٌ من العوامل المتغيرة كالبيئة والزمن والعوامل السياسية والاجتماعية والثقافية والنظام القيمي في المجتمع والأهداف المراد تحقيقها ولا أحد ينكر أننا بحاجةٍ قويةٍ إلى القيادة المدرسية؛ لأنَّ معظم الدراسات اعتبرت أنَّ القيادة عاملٌ رئيسٌ يسلح بقاعدةٍ عريضةٍ من المداخل والأساليب وباستخدام النمط المناسب (شاهين،2011م، ص47).

عُرِّفت القيادة التربوية بأنَّها "هي قيادة القوى العاملة في العملية التعليمية، في مؤسسةٍ تعليميةٍ، توجهها نحو الأهداف التربوية، وتحسين التفاعل الاجتماعي بينهم بطريقةٍ مؤثرةٍ تحقق تعاونهم، ورفع مستوى أدائهم إلى أقصى حدٍ ممكنٍ مع المحافظة على بناء الجماعة وتمسكها (مطاوع، 2003م، ص73).

وتُعرّف القيادة التربوية بأنَها: "عمليةٌ ثقافيةٌ، ووسيلةٌ سلوكيةٌ تتم في إطارٍ تعليميٍّ تربويٍّ وثقافيٍّ بيئي، وهي ليست غايةً ذاتها ولكنها وسيلةً لتحقيق أهداف المدرسة وغاياتها، كما أنَّها ممارساتٌ سلوكيةٌ لمديري المدارس والعاملين معهم (خليل، 2009 م، ص145).

وعُرِّفت أيضاً بأنَّها: "القدرة التي يتميز بها المدير عن مرؤوسيه بطريق يتسنى بها كسب طاعاتهم، واحترامهم، وولائهم، وشحذ هممهم، وخلق التعاون بيتهم في سبيل تحقيق هدفٍ بذاته". وعُرِّفت أيضاً بأنَّها: "العلاقة بين اثنين أو أكثر، وفيها يحاول القائد التأثير على الآخرين؛ لأجل تحقيق الأهداف المرجوة" (العجمي، 2010 م، ص72).

ويُعرّف الباحث القيادة التربوية بأنَّها: "عملية قيادة مدير المدرسة للموارد المادية والبشرية داخل مدرسته، والتي تتطلب منه امتلاكاً لمهاراتٍ تمكنه من التأثير والإقناع في العاملين، بهدف تنظيم أنشطةٍ وعلاقاتٍ بينهم داخل المدرسة من أجل تحقيق الأهداف بكفاءةٍ عاليةٍ".

أهمية القيادة التربوية:

للقيادة أهميةٌ بالغةٌ في كونها صورةً فعالةً للربط ما بين الأفراد والمصادر المتوفرة في المؤسسة معاً، وقد يكون من المستحيل تحقيق الأهداف وإنجازها من غير وجود هذا النوع من الارتباط. وتبرز أهمية القيادة من خلال تأثيرها في السلوك الإنساني بشكلٍ عامٍ، وفي السلوك الإداري بشكلٍ خاصٍ، فالقيادة الرشيدة، التي تقوم على مبدأ الشورى والتعاون والتضامن والقيام بالدور القيادي السليم مهمةً في حياة الأفراد والجماعات (الحريري، 2008م، ص214).

ويرى العساف (2002م) أنّ أهمية القيادة التربوية تكمن في:

1- أنَّها حلقة الوصل بين العاملين وبين خطط المدرسة وتصوراتها المستقبلية.
2- أنَّها البوتقة التي تنصهر بداخلها طاقة المفاهيم والسياسات والإستراتيجيات.
3- أنَّها قيادة المؤسسة من أجل تحقيق الأهداف المرسومة.
4- أنَّها عملية تدعيم القوى الإيجابية في المؤسسة، وتقليص الجوانب السلبية بقدر الإمكان.
5- قدرتها على تنمية وتدريب ورعاية الأفراد، إذ أنَّهم رأس المال الأهم للمؤسسة.
6- قدرتها على مواكبة التغيرات المحيطة وتوظيفها (العساف، 2002م، ص ص4-5).

يتضح مما سبق أنّ ظهور معلمين كقادةٍ تربويين في المدارس، لم يكن ليظهر لولا أهمية هذا الدور في تحسين مخرجات العملية التعليمية، وتحقيق التميز، والترابط والتعاون المشترك بين جميع الأطراف من مدير مدرسةٍ ومعلمين ومتعلمين، وأولياء أمورٍ، ومشرفين تربويين، وغيرهم من الجهات المسؤولة، فالمعلم القائد يجب أن يلمّ بأدوار جميع هذه الأطراف ويكملها.

عناصر القيادة وأركانها:

القيادة عمليةٌ اجتماعيةٌ يجب أن تتوفر لكل جماعةٍ من الجماعات، وإلّا أصبحت هذه الجماعة مجموعةً من الأفراد لا يربط بين أفرادها رابطٌ، ولا يقتصر دور القيادة في كل جماعةٍ أو مؤسسةٍ أو منظمةٍ على مجرد التأكد من قيامها بواجبها في الحدود المرسومة لها قانوناً، بل يتعدى ذلك إلى إمداد القائمين عليها بالدوافع والحوافز، التي تبعث النشاط في نفوسهم، وتغرس فيهم روح التعاون وحب العمل المشترك (العجمي، 2010م، ص58).

وأشارت بلبيسي (2007م) إلى أنَّ عناصر القيادة تتمثل في :

1- وجود مجموعةٍ من الأفراد.
2- الاتفاق على أهدافٍ للمجموعة تسعى للوصول إليها.
3- وجود قائدٍ من المجموعة ذي تأثيرٍ وفكرٍ إداريٍّ، وقرارٍ صائبٍ، وقادرٍ على التأثير الإيجابي في سلوك المجموعة (بلبيسي، 2007م، ص15).

تعتمد القيادة على الأركان الثلاثة التالية: (القائد، والموقف، والتابعين) والتي تشكل بتفاعلها عملية القيادة، ويجب التوافق بين هذه الأركان الثلاثة حتى يتم التفاعل، فالموقف هو الذي يساعد على تهيئة الفرصة للقيادة ويظهر الاحتياج إليها، والقائد هو فردٌ من الجماعة يشعر بشعورها، ولديه القدرة على استثمار قدرات الأفراد، والتأثير فيهم ليجابهوا الموقف الذي يتفاعلون فيه، وبالتالي يجب على الأفراد أنْ يكون لديهم شعورٌ بالحاجة إلى القيادة والاستعداد والتعاون مع القائد في الموقف الذي يتفاعلون فيه (ربيع، 2006م، ص ص136-137).

ويشير(أبو زعيتر، 2009م) بأنَّ هناك عواملٌ يجب على القائد تهيئتها لتحقيق الأمن والرضا للتابعين، ومنها: إيجاد جوٍ مناسبٍ من الرضا الوظيفي، وتلبية حاجات الأفراد المختلفة الاقتصادية والنفسية والاجتماعية، ووجود نظامٍ واضحٍ يحدد علاقات العمل والأسس التي تحكم علاقات الأفراد (أبو زعيتر، 2009م، ص ص51-52).

ويرى الباحث أنَّ عناصر القيادة التربوية التي يقودها المعلم داخل بيئة العمل تشتمل على المعلم (القائد)، الموقف (ظروف بيئة العمل داخل الصف المدرسي)، التلاميذ والمعلمين (الأتباع)، فعملية القيادة التربوية التي توكل للمعلم هنا تعبر عن التأثير المتبادل الذي يتم بين المعلم كقائد، ومن يتم قيادتهم داخل بيئة العمل من تلاميذ ومعلمين.

القيادة التربوية عند المعلم:

هي عمليةٌ تتمثل في قيام المعلم بالتأثير في الآخرين، وتوجيه جهودهم نحو تحقيق غاياتِ وأهدافِ المدرسة. وتُعرّف بأنَّها: "عملية التأثير المتبادل الذي يتم بين المعلم القادر على ممارسة القيادة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، ومجموعةٍ من الأشخاص أهمهم التلاميذ الذين يرتضون قيادته في ظل المواقف والظروف المختلفة، عن طريق عمليات الاتصال والمشاركة وضرب الأمثال، بقصد تحقيق هدفٍ تربويٍّ أو عدةِ أهدافٍ تربويةٍ متفق عليها" (مرتجى، 2009م، ص41).

ظهرت القيادة التربوية عند المعلمين بعد أنْ أصبح التدريس عمليةً تأمليةً نقديةً، يفكر فيها المعلم في ضوء قناعاته التربوية وأساليب وطرائق تدريسه، ويتفحصها في ضوء خبراته. فلم يعد المعلم الخبير الذي يلقن المعارف والعلوم، ويصدر التوجيهات، ويملي على الطلاب ما يجب أن يفعلوه، أو يحفظوه، بل أصبح ميسراً ومنسقاً للتعليم داخل المدرسة. في عصر اليوم أيضاً، لن يكون المعلمون عبارةً عن أفرادٍ يؤدون عملاً محدداً، ولا علاقةً لبعضهم ببعض. فالتحول الذي تنشده المدارس اليوم يأخذ بعدين: بُعد التقارب، وبُعد التكامل. فبدلاً من عمل المعلم لوحده منعزلاً عن بقية زملائه، يجب أن تأخذ المدرسة الحديثة منحىً يسعى لتقريب المعلمين، وربطهم ببعضٍ بعلاقاتٍ أخويةٍ تعاونيةٍ تساعد على الاستثمار الأمثل لجهودهم داخل المدرسة، فالأخوة، والعمل التشاركي بين المعلمين يجب أن يكون سمةً للعمل المدرسي في المستقبل، ولا يتحقق ذلك من غير وجود مهاراتٍ قياديةٍ مكتسبةٍ لدى المعلمين. فلم يعد تنفيذ المهام متمثلاً في اتباع خطواتٍ محددةٍ من خبراءٍ أعلى منه، فالدور المأمول من المعلم يكمن في إعطائه صلاحية اتخاذ القرار فيما يتعلق بعمله التدريسي داخل الفصل، وفيما يتعلق بأنشطة نموه المهني، وذلك جزءٌ من عمليةِ تمهين التعليم التي تحتم أن يتمتع المعلم بقدرٍ كبيرٍ من الحرية في اتخاذ القرارات التي تتعلق بممارساته ونموه المهني، بما يتفق مع مهاراته القيادية (الحيلة، 2001م، ص61-63).

وتزداد اليوم الحاجة الملحّة إلى وجود بعض المعلمين في المدارس كقادةٍ تربويين؛ نظراً لاتساع أعداد الطلبة والمعلمين والمدارس؛ ونتيجةً للتغير في التربية من حيث الأهداف والأساليب، وبفعل ذلك أصبح المدير والمشرف التربوي غير قادرين على القيام بجميع المهام المطلوبة منهم على صعيد الإدارة والإشراف، مما تطلب إعداد قادةٍ معلمين لديهم من الخبرات والمؤهلات ما يكفيهم للعب هذا الدور الرئيسي، حيث يناط به القيام بالعديد من المهام والأدوار في مجال العمل المدرسي، والإشراف الفني، ومساعدة المعلمين للنمو المهني، والتخطيط والمتابعة في مجال مادة تخصصه، وفي الميدان الإداري لمدرسته مساعداً للمدير في مهام التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة وغيرها (لهلوب، 2010م، ص113).

والقيادة التربوية كما يرى البدري (2001م) تتمثل في مجموعة العمليات القيادية التنفيذية والفنية التي يقوم بها المعلم، وتتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب، والذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط والمنظم؛ من أجل تحقيق الأهداف التربوية المحددة، حيث من متطلبات القيام بهذه العمليات قيام المعلم بالتأثير في الآخرين ومنهم التلاميذ وأولياء الأمور والزملاء وتوجيه جهودهم نحو تحقيق غايات وأهداف المدرسة (البدري، 2001م، ص95).

وأوضح الطعاني (2007م) أنَّ المعلم الذي يتمتع بالمهارات القيادية هو عنصرٌ أصيلٌ في الجهاز التعليمي، حيث تتوافر فيه مقومات النضج العلمي والخبرات الفنية، والقدرة على التوجيه المهني، وعلى أعمال التخطيط والإدارة والمتابعة في الإطار الفني لتخصصه، وفي الميدان الإداري بمدرسته حيث يعتبر معاوناً رئيسياً لمدير المدرسة، وهو يعد من أهم عناصر تحسين العملية التعليمية والارتقاء بجودتها تعليمياً وإدارياً، ويجب عليه أن يلم بالتالي:

1- الاتجاهات الوطنية للتربية والتعليم وأهدافها ووسائل تحققها.
2- اتجاهات السياسة التعليمية وما يطرأ عليها من تغيرٍ وتعديلٍ.
3- أساليب القيادة الديمقراطية التعاونية في المدرسة، وأسس المجتمع المدرسي ونظمه.
4- التعرف على الوسائل الصحيحة لتقويم المعلمين والطلبة والمناهج والكتب.
5- الإلمام بالوظائف الإدارية واتقانها.
6- امتلاك المهارات الإدارية المعاصرة (الطعاني، 2007م، ص150-151).

واتفق جميع التربويين على أهمية مركز المعلم القائد في العملية التعليمية، فهو الأقرب لزملائه المعلمين لمساعدتهم، والأقرب لمدير المدرسة لمساعدته، فهو يمثل حلقة الوصل بين المعلمين ومدير المدرسة والمشرف التربوي، ويشرف عليهم إدارياً وفنياً، وهو أيضاً معلماً مرشداً ومتابعاً وملاحظاً وداعماً ومشجعاً ومستشاراً وصديقاً كل هذا جعل القائمين على العملية التربوية يهتمون بهذه الوظيفة القيادية التربوية وشاغليها (الحراصي، 2011م، ص16).

يتضح للباحث مما سبق أنَّ المعلم يعتبر قائداً ناجحاً، إذا استطاع أنْ ينظم الأعمال الإدارية المناطة به بحيث يؤثر في العاملين معه داخل المدرسة، ويحثهم على القيام بأعمالٍ مفيدةٍ تحقق أهدافاً تربويةً. وإذا استطاع إعادة صياغة خبراته السابقة للوصول إلى تصوراتٍ مستقبليةٍ، وإذا استطاع تحليل الإمكانات المتاحة، وصياغتها ضمن خططٍ وعملياتٍ. وأنْ تتوافر فيه سماتٌ قياديةٌ تجمع بين اكتساب المهارة والقدرة على تطبيقها. وأنْ يكون لديه القدرة على المبادرة بالقيام بالأعمال القيادية؛ من أجل تحقيق أهدافٍ تربويةٍ يتم تحديدها مسبقاً. فالمعلم الذي يملك روح المبادرة والنزعة إلى التجريب والتجديد، يكون واثقاً من نفسه، ويمتلك من المهارات والقدرات والمعلومات ما يجعل منه قائداً يسهم في حل المشكلات التربوية عن درايةٍ ووعيٍ.

مراحل اختيار القائد:

إنَّ اختيار المعلمين كقياداتٍ تربويةٍ متوقعٌ لها النجاح في إدارة وقيادة المسيرة التربوية والتعليمية داخل الصف المدرسي وخارجه، لا يتأتى بالتعيين والاختيار العشوائي والاختيار لاعتباراتٍ خاصةٍ أو مصالحٍ شخصيةٍ عند المدير والمشرف التربوي، فالمدارس بحاجةٍ إلى قادةٍ يمتلكون قدراتٍ ومهاراتٍ وسماتٍ شخصيةٍ خاصةٍ، مدعومةٍ بعمق التجربة وطول الخبرة وقوة التفكير وسعة الأفق، للمسك بزمام الأمور بثقةٍ واقتدارٍ (حمايل، 2012م، ص7).

تمر عملية اختيار القائد بست مراحلٍ أساسيةٍ يتم من خلالها اكتشاف القائد وهي:

1- مرحلة التنقيب: تحديد مجموعةٍ من الأشخاص ودراسة واقعهم من كافة النواحي.
2- مرحلة التجريب: وهي اختيار وتمحيص المجموعة التي تم اختيارها في المرحلة السابقة، بحيث تكون تحت المراقبة والملاحظة من خلال الممارسات اليومية والمواقف المختلفة، ومن خلال اختبار القدرات الإنسانية والذهنية والفنية لديهم .
3- مرحلة التقييم: يتم فيها تقييم المجموعة بناءً على معاييرٍ محددةٍ سابقاً، حيث يكتشف فيها جوانب القصور والتميز والتفاوت في القدرات.

4- مرحلة التأهيل: يتضح مما سبق جوانب القصور والضعف في الشخصيات، وبناءً عليه تحدد الاحتياجات التدريبية حسبما تقتضيه الحاجة العملية، ويختار لهذه البرامج المدربين ذوي الخبرة والتجربة والإبداع.
5- مرحلة التكليف: بعد التدريب والتأهيل يختار مجموعةً منهم في مواقعٍ قياديةٍ متفاوتة المستوى والأهمية لفتراتٍ معينةٍ لنضع الجميع على محك التجربة.
6- مرحلة التمكين: بعد أن تأخذ هذه العناصر فرصتها من حيث الممارسة والتجربة تتضح المعالم الأساسية للشخصية القيادية لكل واحدٍ منهم، ثم تفوض لهم المهام حسب قابليتهم لها ومناسبتها لهم (فروانة، 2014م، ص24).

معايير اختيار المعلم كقائد تربوي:

هناك مجموعة من المعايير التي ينبغي أن يتصف بها المعلم كي يكون قائداً تربوياً ومنها التالي:

1- معايير عقائدية: تتمثل في سلامة العقيدة الإسلامية الصحيحة، والخلق الحسن، والأمانة، والصدق، والعدل، والقوة، والاستقامة، والإحسان.
2- معايير شخصية، تتمثل في التواضع، والإخلاص في العمل، والتعاون، وتقديم النصح والمشورة، والثقة بالنفس، والصبر، والرحمة، وحسن المظهر.
3- معايير مهنية: تتمثل في الكفاءة، واتخاذ القرارات الرشيدة، ومعرفة خصائص التلاميذ وإمكانياتهم، وحسن اختيار الأتباع ومراقبتهم، ومعرفة السلطة والمسؤولية في القيادة، والإلمام الكافي بالواجبات، ورجاحة العقل وسداده (مرتجى، 2009م، ص42).

ويرى الباحث أنَّه لابد أنْ يراعي المسؤولون المعايير العقائدية عند اختيار قادتنا، وبالأخص المعلمين منهم، وهم بناة جيل المستقبل، لذا يجب مراعاة جميع المعايير السابقة عن إعداد واختيار المعلمين القادة التربويين؛ لكي يتم اختيار المناسب منهم ووضعه في المكان المناسب. والمعلم الذي يستحق أنْ يكون قائداً يجب أن يتحلى ويتسم بهذه الصفات والخصال؛ ليصبح من صفوة المعلمين ومن أفضل القيادات التربوية في المدارس، كما أنَّ المدارس التي يتميز معلموها بتلك الصفات، هي مدارسٌ فاعلةٌ مؤثرةٌ في تلاميذها تأثيراً يحقق الأهداف التربوية المنشودة. لذلك يري الباحث أنّ القائد يجب أنْ يتصف بمجموعةٍ من الصفات التي تؤهله لقيادة الفريق والتأثير فيهم، ويمكن تلخيص هذه الصفات في النقاط التالية:

1- صدق العقيدة وثباتها.

2- التشاور مع الآخرين من أهل الخبرة والمعرفة.
3- الفطنة والذكاء وسرعة البديهة والقدرة على الاستنتاج.
4- التحلي بالصبر والقوة والأمانة.
5- القدرة على الإقناع والدفاع عن آرائه وأفكاره دون تعصبٍ.
6- القدرة على اتخاذ القرارات بحكمةٍ وشجاعةٍ.
7- القدرة على العمل والاستعداد لتنفيذه.
8- القدرة والاستعداد للتنسيق والتعاون مع زملائه المدرسين.
9- تشجيع التلاميذ على الإبداع والابتكار والتجديد والاعتماد على النفس.

واجبات المعلم كقائدٍ تربويٍّ:

المعلم كقائدٍ يبرهن على الفهم العميق لعمليات التدريس والتعلم، ويستخدم هذه المعرفة لتحسين المهارات المهنية لدى الزملاء، ونمذجة ممارساته التدريسية من خلال نتائج التلاميذ. فالمعلم القائد يعمل متعاوناً مع زملائه لتأكيد الممارسات التعليمية الصحيحة في ضوء رؤية ومهام وأهداف الوزارة أو المؤسسة التي يتبع لها. والمعلم كقائدٍ يفترض أن يكون عارفاً بالأبحاث الحالية حول الفصل والمدرسة المعتمدة على البيانات المستقاة من أساليب التقويم المناسبة، والتي تشمل طرق التقويم البنائي والتقويم الختامي. ويتبادل هذه المعلومات مع زملائه ليستخدم التقويم والمعلومات الأخرى لاتخاذ قراراتٍ؛ لتحسين التعلم لجميع التلاميذ، ووضع ذلك ضمن استراتيجيات المدرسة والوزارة لتطوير التعليم، والعمل مع زملائه على تكوين تعاونٍ منظمٍ مع الأسر، وأفراد المجتمع، ورجال الأعمال، وقادة المجتمع، وغيرهم من المحيطين بالمدرسة؛ لتحسين النظام التعليمي، وتوسيع فرص تعلم التلاميذ. ولا يتحقق ذلك دون وجود تفاعلٍ وتأثيرٍ على العاملين داخل بيئة العمل (الحربي، 2015م، ص ص2-3).

في ضوء الدور المهم والكبير للمعلم في الحياة التربوية والتعليمية فإنَّ واجبات المعلم كقائدٍ تربويٍ في المدرسة كثيرةً وتشمل مهاماً تعليميةً وتربويةً وقياديةً عديدةً، وقد أجملها قنديل (1998م) في النقاط التالية:

1- تخطيط المواقف التدريسية وتنفيذها بإعطاء التلاميذ المعلومات، وتعليمهم المهارات، وتقويم تعلمهم وتعزيزه، ومتابعة تحصيلهم العلمي.
2- إدارة النشاطات الاجتماعية غير الصفية بالتخطيط لها، وتنفيذها بمشاركة التلاميذ، وغرس حب الجماعة في نفوسهم.

3- التعاون مع الإدارة والزملاء في المهام الإدارية والتعليمية.
4- التعاون مع المنزل في تحقيق نمو التلاميذ التربوي والتعليمي.
5- إرشاد التلاميذ وتوجيههم في المسار التعليمي، والمساهمة في حل المشكلات التربوية للتلاميذ.
6- الدراسة والبحث والحرص على النمو المعرفي، والاهتمام بتطوير العملية التعليمية.
7- خلق روح منافسةٍ بنّاءةٍ مع الزملاء من المدرسين.
8- تشجيع التلاميذ على الإبداع والتطوير والابتكار (قنديل، 1998م، ص20).

ويتضح للباحث مما سبق أنَّ هناك أهميةً كبيرةً للدور الذي يقوم به المعلم كقائدٍ تربويٍّ، وعلاقته بأفراد المجتمع من تلاميذٍ وزملاءٍ ومسئولين وإداريين وأولياء أمورٍ، وهذا يبين أنّ هذا الدور لا يقتصر على طلابه داخل الفصل، بل يمتد إلى خارجه ليشمل جميع العاملين معه، فيكوّن فريق عملٍ تسود أفراده روح الألفة والتعاون والاحترام المتبادل، ويؤسس جماعةً متوافقةً يسعى أعضاؤها إلى تحقيق أهدافها وغاياتها النبيلة. لذلك من الضروري الاهتمام بالمعلم وتحفيزه على القيام بواجباته باعتباره ركيزةً هامةً من ركائز التعليم والتربية، من حيث توفير ظروف العمل الملائمة، وإتاحة الإمكانات والتجهيزات اللازمة، وتشجيع المعلم على المشاركة في صنع القرارات التي تتعلق بعمله، وتوفير فرص التجديد والاطلاع والتدرب، وحثه على الابتكار وتبادل الخبرات والمساهمة في حل المشكلات التي تعترض عمله وتؤثر على أدائه، ومساعدته في التغلب على جميع الصعوبات التي تعيق تكيفه في عمله، وتفاعله معه.

معيقات تطبيق القيادة التربوية عند المعلمين:

إنَّ القيادة رغم كل ما تتسم به من أحقيَّةٍ في أنْ تنال فرصةً للتطبيق في مؤسساتنا التعليمية إلّا أنَّها تُواجَه بالعديد من العقبات والصعوبات ثقيلة الوطأة، والتي تتأتى من التصورات المسبقة للقيادة التعليمية بفعالية المركزية في اتخاذ القرار (أبو ذر، 2015م، ص36).

وقد بيَّنت خليفة (2013م) في دراستها إلى مجموعةٍ من المعيقات تمثلت في:
1- زيادة الأعباء على المدرسين لا تتيح لهم ممارسة الأدوار القيادية، وكذلك عزوفهم عن طرح أفكارٍ ومبادراتٍ قياديةٍ جديدةٍ؛ خوفاً من تحميلهم أعباءً إداريةً لتنفيذها.
2- عدم الرغبة في الخروج عن المألوف والخوف من التغيير.
3- الثقافة التنظيمية السائدة في المدرسة التي تميل أحياناً إلى المركزية.
4- ضعف المهارات القيادية لدى المدرسين، وتخوفهم من ممارسة أدوارٍ قياديةٍ.

5- ضعف عملية الاتصال والتواصل بين الإدارة المدرسية والمعلمين.
6- ضيق الوقت المتاح للمعلمين؛ بسبب الأعمال الإدارية (خليفة، 2013م، ص51).

ويَرى أبو زر (2015م) أن من أهم المعيقات التي تواجه تطبيق القيادة التربوية:
7- غياب الرؤية الواضحة لدى أصحاب القرار في آلية تنفيذ هذا النوع من القيادة، وبالتالي الخوف من توزيع الأدوار القيادية من قِبَل الرئيس على المرؤوسين.
8- تخوّف مديري المدارس من المساءلة؛ نتيجة عدم تحقيق المعلمين النتائج المرجوة من المهام الموزعة عليهم.
9- غياب الدافعية لدى بعض المعلمين في قبول المهام القيادية الموزعة عليهم؛ نتيجة اعتقادهم بأنَّ المشاركة ستلقي على عاتقهم مزيداً من المسؤوليات.
10- شعور بعض المعلمين بضعف الثقة في قدراتهم القيادية، واعتقادهم بأنَّهم لا يملكون الخبرة والمهارات اللازمة لتولي مهام قيادية في المدرسة، الأمر الذي ينعكس بالسلب على فاعليتهم الذاتية (أبو ذر، 2015م، ص ص36–37).

ويرى الباحث أنَّ معيقات تطبيق القيادة التربوية عند المعلمين في المدارس تتمثل في أنَّ بعض المعلمين ينظرون لأنفسهم على أنّهم ممارسون للعملية التعليمية داخل الفصل فقط، وهناك من المعلمين من ينظر إلى الأعمال الإدارية أو الفنية المتعلقة بالأنشطة اللاصفية على أنَّها من اختصاص الإداريين داخل المدرسة، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف مستوى الدافعية والطموح ويثقل عليه تحمل أي مهامٍ إداريةٍ أو فنيةٍ يمكن أنْ تُنمّي مهاراتٍ قياديةٍ لديه. فالقيادة التربوية لكي تُمارس يجب أن يكون هناك اقتناعٌ بها، فإذا كان المدير حريصاً على أن يكون لديه معلمون قادةٌ في المدرسة يعاونوه في مهام التخطيط الإستراتيجي والتنظيم والمتابعة والرقابة فعليه أن يزيد من ثقتهم في قدراتهم القيادية، وتحفيز دافعيتهم لقبول المهام الموكلة إليهم.

أنماط القيادة التربوية:

النمط هو: "الأسلوب الذي ينتهجه القائد للتأثير في سلوك الجماعة والعاملين من أجل تحقيق أهداف المؤسسة" (ستراك، والشناق، 2004م، ص28)، وهو نظام العمل الذي يتبعه القائد في الإدارة ويتخذه سبيلاً له، ويعبر عن أسلوبه المتجسد في السلوك والتصرفات الشخصية والمهنية في المواقف التربوية والإدارية كافةً. ولكل قائدٍ طريقةً مميزاً في العمل، فالأنماط القيادية تختلف لدى القادة التربويين؛ وذلك بسبب اختلاف صفاتهم الشخصية وخبراتهم العلمية، وهذا ينعكس على المرؤوسين إمّا بالسلب أو الإيجاب، أثناء عملية تدريبهم على المهارات القيادية.

كما أنَّ اهتمامَ القائد بالعمل له مستوياتٌ مختلفةٌ، وهذا يَعْني أنَّ هناك أنماطاً متعددةً للقيادة يمكن أنْ تؤثر في العمل والسلوك القيادي. ولقد أجمعت الأدبيات التي تناولت موضوع القيادة على تصنيف أنماط القيادة إلى ثلاثة أساليبٍ يستعملها القادة الإداريون لقيادة مرؤوسيهم، وهي:

1- نمط القيادة التسلطية (الأوتوقراطية): وهو الذي تكون فيه السلطات كلها بيد القائد دون مراعاةٍ لآراء المسؤولين، ويهدد بها القائد مرؤوسيه بالثواب والعقاب.

وهي نوعٌ من القيادات التي تعتمد وتقوم على أساس مبدأ الاستبداد بالرأي والتصرف والتعصب للقرارات الفردية، مستخدمةً في هذا الإطار الفرض والإجبار والإكراه والتخويف لإجبار الآخرين على القيام بالأعمال وتنفيذها، سواءً كانت معبرةً عن مشاعرهم أو طموحاتهم أم لا، ولا تسمح بمقاطعة هذه القرارات أو الاعتراض عليها أو رفضها، حيث يكون دور الأعضاء تنفيذ القرارات والتوجيهات والتعليمات (البدري، 2001م، ص53).

ويَرى الباحث أنَّ هذا الأسلوب القيادي يؤدي في الغالب إلى نتائجٍ سلبيةٍ تنعكس آثارها على العمل والمعلمين أثناء تأهيلهم، وتدريبهم على اكتساب مهاراتٍ قياديةٍ في ظل نمطٍ قياديٍ استبداديٍ، يتسم بطلب الإذعان والولاء من المرؤوسين، دون إشراكهم في عملية صنع القرار، حيث أنَّه لم يعد يتلاءم مع متطلبات الإدارة الحديثة.

2- نمط القيادة الترسلية (الفوضوية): وهو الذي فيه يكون القائد محايداً لا يشارك إلا بحدٍ أدنى من المشاركة ويترك الحبل على الغارب للفرد والجماعة .

يتميز هذا الأسلوب القيادي بأنَّ القائد يسمح للأعضاء بِحُرِّيّة التصرف، ويترك لمعاونيه العنان ليفعلوا ما يشاؤون، فهم الذين يحددون الأهداف ويختارون طرق الوصول إليها، ويعملون كل ما يحلو لهم، والقائد الفوضوي لا يشترك اشتراكاً له أثره في شؤون الجماعة والتنسيق بين وحداتها (عليان، 2010م، ص181).

ويسعى القائد في هذا النمط إلى إعطاء أكبر قدرٍ من الحرية لمرؤوسيه لممارسة نشاطهم واتخاذ القرارات، واتباع الإجراءات التي يرونها ملائمةً لإنجاز العمل؛ إيماناً منه بأنَّ هذا الأسلوب يؤدي إلى تنمية قدرات الموظفين، فدور القائد دورٌ سلبيٌ، ودور الفرد العامل دورٌ إيجابيٌ، والقائد هنا يميل إلى إسناد الواجبات إلى المرؤوسين بطريقةٍ عامةٍ وغير محددةٍ، إيماناً منه بأنَّ التعليمات العامة تتيح للمرؤوسين فرصة الاعتماد على النفس في العمل، وكذا تقييم نتائج عمله وقراراته (المخلافي، 2008م، ص26).

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أنَّ هذا النمط من القيادة لا يصلح للعمل في المؤسسات التربوية؛ لأنَّه يؤدي إلى عدم الإنجاز وقلة الإنتاج فهو نمطٌ غير مجدٍ ونادرِ التطبيق، حيث يساعد على التهاون في العمل، فهو يتنافى مع القيادة التي هي النشاط الإيجابي الذي يتعاطاه القائد في تعامله مع العاملين بأسلوبٍ محببٍ وصولاً لغايةٍ محددةٍ. بينما تسود الفردية في ظل هذا النمط.

3- **نمط القيادة الديمقراطية:** وهو الذي فيه يتيح القائد الفرصة لمرؤوسيه للمشاركة في مهماته عن طريق تفويض الكثير من سلطاته لهم، وإشراكهم في اتخاذ القرارات فيما يخصهم من الأعمال وإفساح المجال لهم للمبادأة والإبداع.

وتقوم فلسفة هذا النمط على مبدأ المشاركة وتفويض السلطات، فالقائد الديمقراطي يتفاعل مع أفراد الجماعة ويشركهم في عملية اتخاذ القرارات، ويتوسع في تفويض السلطات الصلاحيات لمرؤوسيه؛ فالنفوذ يتركز أكثر مع المجموعة ككل ويتعاظم التفاعل الشخصي بين أفراد جماعة العمل، وتتوزع وظائف القيادة بين الأعضاء ويكون المدير جزءاً من نسيج فريق العمل ويكون لأعضاء جماعة العمل رأي أو إسهام أكبر في تصميم السياسات والإجراءات، ونظام الحوافز وصنع القرار (أبو العلا، 2013م، ص65).

وفي ضوء ما سبق فإن الباحث يرى أنَّ النمط الديمقراطي هو أفضل الأنماط القيادية الحديثة التي تنسجم مع النظام التربوي، حيث يتيح هذا النمط الفرصة للعاملين في المشاركة والتقدم والنمو، ففيها احترامٌ لآراء المرؤوسين وتشجيعٌ لهم على الإبداع والابتكار، وهذا ينتج عنها رفع الروح المعنوية للمعلمين، ويزيد من ولائهم والتزامهم، كما أنَّهم يشعرون بأهميتهم في المدرسة.

ويتضح للباحث مما سبق وبَعد استعراض أنماط القيادة المختلفة أنَّ المعلم كقائدٍ تربويٍ قد يتقمص أحد النماذج التالية:

1- المعلم الأوتوقراطي (المتسلط أو المتحكم).
2- المعلم الديمقراطي: الذي يركز على أسسٍ منها العلاقات الإنسانية بينه وبين زملائه وتلاميذه.
3- المعلم الفوضوي: الذي يتّبع سياسة الباب المفتوح، حيث يترك للتلاميذ حرية التصرف.

المهارات القيادية:

هي تلك القدرات المكتسبة من خلال المعارف والقدرات التي تميّز الشخصية القيادية عبر برامجٍ تدريبيةٍ متخصصةٍ، وتظهر تلك المهارات من خلال الأدوار التي يؤديها مستقبلاً (الوهيبي، 2005م، ص9).

والمهارات القيادية عبارةٌ عن مجموعةٍ من القدرات التي يجب أن يمتلكها القائد التربوي، وتمكّنه من ممارسة دوره القيادي بطريقةٍ تضمن أداء المهام الموكلة إليه بكفاءةٍ وفاعليةٍ، وتتضمن استخدام السلطة والقوة في التأثير في عملية إدارة الموارد المتاحة في المدرسة لتحقيق الأهداف المنشودة (شاهين، 2011م، ص65).

ويرى أبو زعيتر (2009م) إلى أنّه إذا امتلك القائد المهارات القيادية اللازمة، يمكن الحكم عليه بأنّه قائدٌ ناجحٌ. فقد عرّف القيادة بأنّها: "ممارسة مدير المدرسة لمجموعةٍ من المهارات القيادية التي تمكنه من توفير المناخ التربوي المناسب للمعلمين والطلبة، وتشجيعهم على التعاون والتفاعل فيما بينهم؛ لتذليل الصعاب ومواجهة المشاكلات، واتخاذ القرارات التي تؤدي إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة للمدرسة" (أبو زعيتر، 2009م، ص59).

ويرى الباحث أنّ هناك عدداً من المهارات القيادية التي تؤثر في أداء العاملين بالمدرسة كقادةٍ تربويين، والتي يمكن تعلمها واكتسابها من الحياه العملية وتنميتها بالتدريب، والقائد التربوي يجب أن يتمتع بمجموعةٍ من المهارات الأساسية التي يتطلبها نجاحه، والذي بدوره لابد من أن يستغلها في عدة مواقف وتتمثل تلك المهارات في التالي: المهارات الإدارية التي تتمثل في قدرة القائد على فهم عمله وممارسة نشاطه بما يتلاءم وتحقيق أهداف التنظيم، وما يكفل تحقيق متطلبات المرؤوسين وإشباع حاجاتهم، والمهارات الفنية المتعلقة بالمعرفة المتخصصة في فرعٍ من فروع العلم والكفاءة في استخدام هذه المعرفة بشكلٍ يحقق الهدف بفاعليةٍ، والمهارات الشخصية التي تشمل بعض السمات والقدرات اللازمة في بناء شخصية الأفراد ليصبحوا قادةً، والمهارات الانسانية التي تعكس قدرة القائد على التعامل مع الأفراد، والمهارات التنافسية التي تهتم بتعزيز روح المنافسة الشريفة والبنّاءة بين العاملين.

المهارات اللازمة للقيادة التربوية عند المعلم:

المهارات القيادية تمنح المعلم القدرة على العطاء والنجاح والتميز، فالمعلم القائد يجب أن يتميز بمهاراتٍ قياديةٍ تساعده على التأثير في سلوك الآخرين من خلال تطويره وابتكاره الأساليب والطرق التي تيسر العمل؛ لكي يتمكن من القيام بالمهام الموكلة إليه، لتحقيق الأهداف المنشودة. ولكي يتمكن المعلم القائد من أداء أدواره ومهامه الملقاة على عاتقه، لابد أن يتحلى بمهاراتٍ تؤهله للقيام بهذه المسؤوليات التربوية والإدارية، وتتمثل هذه المهارات في التالي:

1- **المهارات الإدارية:** وهي المهارات التي تعكس القدرة على التعامل بشكلٍ إيجابيٍّ مع الأفراد والجماعات، وتتطلب الفهم المتبادل بين القائد والأفراد والجماعات وفهم وميول وحاجات واتجاهات الآخرين، وهي أكثر المهارات استعمالاً (الأغا، 2008م، ص11).

وأوردت شاهين (2011م) بعض الدلائل الهامة التي تدل على توفر المهارة الإدارية لدى القائد، ككفاءته في التخطيط، وتوزيع العمل داخل التنظيم توزيعاً عادلاً، ووضع معدلات للأداء بطريقةٍ موضوعيةٍ وعادلةٍ، وإبراز وتطوير القدرات الكامنة لدى مرؤوسيه وتدريبهم، وقدرته على الاستفادة من كافة إمكانيات التنظيم، فيضع الموظف المناسب في الوظيفة المناسبة، فيوضح خطوط السلطة، ويستفيد من كفايات الأفراد ومن سلوكهم عن طريق توجيههم بجهدٍ تعاونيٍّ منسقٍ، وتحميلهم مسئولية الواجبات الموكلة إليهم والسلطة المفوضة اليهم، وكفاءته في ممارسة الرقابة للتحقق من إنجاز الأعمال على أفضل وجهٍ (شاهين، 2011م، ص87).

2- **المهارات الفنية:** وهي المعرفة التخصصية في فرعٍ من فروع العلم والكفاءة في استخدام هذه المعرفة أفضل استخدامٍ بشكلٍ يحقق الهدف بفعاليةٍ.

وتتعلق هذه المهارات بالجانب التنفيذي، وغالباً ما تعكس المعرفة والخبرة معرفةً بالأصول والقواعد والطرائق، وخبرةً عمليةٍ في استخدام هذه الطرائق ومتطلبات وترتيبات الانتفاع بها على أحسن وجهٍ. فهي مهارةٌ يكتسبها المسئول بالممارسة الواعية الهادفة إلى تنمية القدرة الذاتية، أو بالمشاركة في ورشات العمل التي تعقدها الإدارات للقادة؛ لتدريبهم على تطوير أداء المهمات (عريفج، 2007 م، ص100).

وتنمية هذه المهارات لدى المعلم القائد هي مسؤوليةٌ مشتركةٌ بين المعلم نفسه والسلطات الإدارية الأعلى مثل مدير المدرسة، فعلى المعلم القائد أن يعمل دائماً على تنمية مهاراته الفنية وتعميق الجانب العلمي وزيادة مهاراته المعرفية الإشراقية باستمرارٍ، وفي نفس

الوقت يجب على السلطات التعليمية أن تضع برامجاً تدريبيةً فعالةً تساعد المعلم القائد على النمو المهني (عطوي، 2004م، ص122).

3- **المهارات الإنسانية:** يقصد بها الطريقة التي يستطيع بها المعلم القائد التعامل بنجاح مع الآخرين، ويجعلهم يتعاونون معه ويخلصون له في العمل، ويزيد من قدرتهم على الإنتاج، فهذه المهارات تساعد المعلم القائد على احترام شخصية الآخرين ودفعهم للعمل بحماسٍ دون قهرٍ أو إجبارٍ، ويولّد بين العاملين الثقة والاحترام المتبادل، ويؤلف بينهم في أسرةٍ واحدةٍ، وتظهر قدرته على العمل مع أطراف العملية التعليمية. وتتطلب فهم الذات الإنسانية، وحسن الإصغاء والتفهم وبناء الأجواء الودية، وإيجاد اتصالٍ فعالٍ، وتقديم تغذيةٍ راجعةٍ وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل (عطوي، 2004م، ص123).

وترى الحريري (2007م) أنّ القائد يستطيع أن يتمكن من تلك المهارة، وذلك بالتأثير على سلوك الأفراد والجماعات، فيكون متعاوناً وودوداً ومتفهماً وايجابياً، وبالتالي فإنّه سيتمكن من تحقيق أهداف العمل وأهداف المنظمة، مستخدماً أسلوب إقناع مرؤوسيه من أجل تحقيق مصالح المؤسسة (الحريري، 2007م، ص57).

أمّا كنعان (2009م) فأكد أنّ المهارة الإنسانية تعني قدرة القائد على التعامل مع مرؤوسيه وتنسيق جهودهم، وخلق روح العمل الجماعي بينهم. وهذا يتطلب وجود الفهم المتبادل بينه وبينهم، ومعرفته لآرائهم وميولهم واتجاهاتهم. فالمهارة الإنسانية تعكس قدرته على التعامل مع الأفراد (كنعان، 2009م، ص333).

4- **المهارات الشخصية**، وتتمثل في القدرة على ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات، ثم إيجاد الحلول لها. والمهارات الشخصية ضروريةٌ لمساعدة المعلم على النجاح في التخطيط ،وتوجيه الأولويات، وتوقع الأمور التي يمكن أن تحدث في المستقبل. وتعتبر من أهم المهارات اللازمة للمعلمين القادة، وهي أيضاً من أصعبها بالنسبة له في تعملها واكتسابها، وتعني مهاراته الشخصية في النظرة إلى التربية والتعليم في الإطار العام الذي يرتبط فيه النظام التعليمي بالمجتمع وليس مجرد نظرةٍ جزئيةٍ إلى التعليم، والمعلم القائد هو الذي يتمتع بتلك المهارات، ويحتفظ دائماً في ذهنه بالصورة الكلية، ويربط أي إجراءٍ يتخذه بالأهداف المنشودة (حسين، وعوض الله، 2006م، ص102).

5- المهارات التنافسية: وتعني توفير جوٍّ من المنافسة الشريفة والبنّاءة بين التلاميذ، بحثهم على البذل والعطاء والتفكير داخل الصف المدرسي، وتعزيز روح المنافسة بينهم، وتحقيق المهارة التنافسية يلزم القائد بامتلاك بعض المقومات الرئيسة مثل: الكفاءة والفعالية في الأداء، و المعاصرة والحداثة، والتفرد؛ لامتلاك ما يميز شخصيتها عن المؤسسات الأخرى.

ومع تطور المعارف والعلوم، وحداثة التكنولوجيا المتجددة، فإن كفاءة العناصر المستخدمة في أداء المؤسسة تضعف أمام تحديات الوسائل الحديثة، الأمر الذي يلزم قيادة المؤسسة بمتابعة التطورات والتكيف معها، لإحداث التطوير المستمر في مدخلاتها، وتحسين عملياتها ومخرجاتها لتحقيق الميزة التنافسية والتفوق على المؤسسات المناظرة وهذا يجعل أداء المؤسسة يتمثل في قدرتها على تحقيق النتائج التي تتطابق مع الخطط والأهداف المرسومة بالاستغلال الأمثل للموارد الموضوعة تحت تصرفها المتاحة (الدجني، 2016م، ص65).

ويرى حسين وعوض الله (2006م) أنَّ الدور الأساسي للمعلم القائد هو المساهمة في تحقيق الرؤية المستقبلية للمدرسة، بالتعاون مع المدير وفريق التخطيط من الزملاء. كما أنّ غرس قيم التميز في قلوب التلاميذ والزملاء مهمةٌ أساسيةٌ لتحقيق التمييز في الأداء، فالقائد الذي لا يستطيع أن يغرس قيم التميز في الحاضر لن يحصد إلا الفشل في المستقبل. ويتولى المعلم القائد مسؤولية تنمية التلاميذ من خلال العديد من الأساليب والطرق المتطورة مثل المشاركة في العمل، وتفويض السلطة، وتحديث وتنمية قدرات التلاميذ. وللقيادة الحديثة من قِبل المعلم دورٌ مهمٌ ليس فقط في تحقيق مصالح الصف والمدرسة، بل أيضاً في تحقيق أهداف ومصالح المجتمع ككل (حسين، وعوض الله، 2006م، ص ص137–138).

يتضح للباحث مما سبق أنّ امتلاك المعلم للمهارات القيادية، يمكّنه من تحسين أدائه، ويزيد من قدراته القيادية، فهي مهاراتٌ مكتسبةٌ، يمكن تطويرها وتنميتها في المعلم من خلال التدريب والعمل بها من خلال مواقف العمل الحياتية. حتى أنّ المواهب القيادية المتوفرة عند المعلمين تحتاج إلى تنميةٍ وتطويرٍ، والانتقال إلى مستوى أفضل من العمل القيادي. فالمعلم الذي يقوم بأدوارٍ قياديةٍ يحقق نجاحات بقدر امتلاكه للمهارات، والقائد الناجح هو الذي يبحث عن المبادرات، والتطوير، والإصلاح. وأنّ المعلم إذا ما اتصف بسمات وصفات القيادة واكتسب مهاراتٍ قيادية وعزز ذلك بممارسته لتلك المهارات، فإنه سيكون قائداً تربوياً ناجحاً داخل المدرسة، من خلال قيادته لتلاميذه داخل الصف وخارجه، بحيث يجمع ويجسد كافة المهارات الأدائية المطلوبة بكل فعاليةٍ، من أجل الإصلاح، كما يمكن أن يكون قائداً لزملائه أيضاً حيث

تقوم علاقاته على أساس الود والاحترام المتبادل والتعاون البنّاء، ومدير المدرسة له دورٌ كبيرٌ ومحوريٌّ في تنمية مهارات القيادة التربوية لدى المعلمين.

دور مدير المدرسة في تنمية المهارات والأعمال القيادية لدى المعلمين:

مع بداية الألفية الثالثة أصبح من الأهمية بمكانٍ تواجد قيادةٍ مدرسيةٍ قادرةٍ على اتخاذ القرارات التربوية بجرأةٍ وكفاءةٍ، وتسعى إلى توجيه الإمكانات المتاحة، وحسن توظيف الموارد البشرية، بالإضافة إلى الاهتمام بالتلاميذ، وما يتطلبه من تخطيطٍ وتنظيمٍ وتوجيهٍ وتنسيقٍ وقيادةٍ وإشرافٍ ومتابعةٍ وتقويمٍ، وأيضاً الاتصال بالمؤسسات التعليمية الأخرى، والاتصال بالمجتمع المحلي والبيئة المحيطة لتحقيق الأهداف المخطط لها. لذلك يجب على مديري المدارس أن يتحلّوا بالصفات القيادية وينمّوها، وفي نفس الوقت يساعدون بعض المعلمين ممن يتوافر فيهم صفات القيادة باكتساب المهارات القيادية التربوية، فلاشك أنّ المعلمين هم قادة التغيير الإيجابي في المجتمع؛ حيث أنّهم من يشكلون توجهات النشء، ويبنون عقولهم مكونين فكر مجتمع المستقبـــل (الأكاديمية المهنية للمعلمين، 2013م، ص2).

وعصرنا الحالي الذي يتميز بالتطور التكنولوجي المتسارع والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المتتالية، يتطلب من المعلم مهاراتٍ قياديةً فاعلةً تتلاءم مع روح العصر، وتسهم في مواجهة التحديات الراهنة والمستقبلية بشكلٍ يسهم في خلق جيلٍ واعٍ يكون لبنةً أساسيةً لمجتمع المستقبل، الذي يتطلع إليه القائمون على التربية والتعليم، بحيث يكون داعماً لعملية التطوير المستمر اجتماعياً واقتصادياً وعلمياً وفي شتى مجالات الحياة. ولا يمكن أن يمارس المعلم تلك المهارات والأعمال القيادية دون وجود تحفيزٍ مـــن قِبل مدير المدرسة، الـذي يعتبر القائد التربوي الأول فيها. ودور مديـــــر المدرسة تجاه المعلمين في هذا المجال يتمثل في مجموعة من المجالات، وقد أشارت إليها دراسة الحربي (2015م)، ومن أهمها الأتي:

المجال الأول: تعزيز ثقافة التعاون لدعم تطوير المعلمين وتعلم التلاميذ:

ويندرج تحت هذا المجال مجموعةٌ من الوظائف أو المهام الواجب على المدير أن يساعد المعلم القيادي على القيام بها:

1- حثه على الاستفادة من العمليات الجماعية لمساعدة الزملاء وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وإدارة الصراع، ودعم التغييرات الإيجابية.

2- مساعدته في تكوين نماذج للمهارات الفاعلة في الاستماع، وعرض الأفكار، والقرارات القيادية، والشرح، وتحديد الاحتياج الذاتي واحتياج الآخرين لتبادل الخبرات المهنية والتقدم في مجال التطوير المهني.
3- تحفيزه على خلق ثقافة العمل الجماعي مع احترام تنوع الأفكار في مواجهة التحديات.

المجال الثاني: الحث على استخدام البحوث لتحسين ممارسات التدريس وعمليات تعلم الطلاب:

ويندرج تحت هذا المجال مجموعةٌ من الوظائف أو المهام الواجب على المدير أن يساعد المعلم القيادي على القيام بها:

1- قيام المدير بطلب المشاركة من قِبل المعلمين له لبحث خطط التعاون مع مؤسسات التعليم العالي، ومنظمات البحث الأخرى لبحث قضايا التعليم.
2- قيام المدير بتدريب المعلمين على جمع المعلومات وتحليلها والاستفادة من معلومات فصولهم لتحسين عمليات التدريس والتعلم، ومن ثم قيام المعلمين بتعليم بعضهم البعض.

المجال الثالث: تشجيع المعلمين على التعلم المهني من أجل التطوير المستمر:

ويندرج تحت هذا المجال مجموعةٌ من الوظائف أو المهام الواجب على المدير أن يساعد المعلم القيادي بالقيام بها:

1- لفت انتباه المعلم لأهمية التعاون مع الزملاء، وإدارة المدرسة لتخطيط التعلم (التدريب) المهني المشتمل على وظائف المهنة، مع مراعاة معايير المحتوى وربط ذلك بأهداف المدرسة ووزارة التعليم.
2- تشجيع المعلمين على استخدام معلومات التعلم الموجودة لديهم لمراعاة الحاجة لتنويع التعلم بين الزملاء (المعلمين) من خلال تحديد وتحسين وتسهيل فرص تعلمٍ (تدريب) مهنيٍ متنوعٍ.

المجال الرابع: تحفيز المعلمين على تسهيل إدخال تحسينات في التدريس وتعلم التلاميذ.

ويندرج تحت هذا المجال مجموعةٌ من الوظائف أو المهام الواجب على المدير أن يساعد المعلم القيادي بالقيام بها:

1- التسهيل على المعلمين في جمع وتحليل واستخدام معلومات الفصل والمدرسة؛ لتدعيم فرص تحسين المنهج والتعلم والتقويم وتنظيم المدرسة وثقافتها.

2- دعم النمو المهني للزملاء بالخبرات الفردية والجماعية من خلال أدوار: المصلح، المدرب، الميسر للمحتوى.
3- تشجيع المعلم القائد على العمل كقائد فريقٍ، لاستغلال مهارات وخبرات ومعرفة الزملاء التي تعني بتوقعات تطوير المناهج وحاجات التعلم لدى الطلاب.
4- تحفيز المعلم على استخدام التكنولوجيا الحالية والمتجددة؛ لتوجيه جهود الزملاء في مساعدة الطلاب لاكتساب مهارات البحث في عالم المعلومات المتوفرة على الانترنت، واستخدام شبكات التواصل الاجتماعي؛ للرقي بالتعلم التعاوني وربط الطلاب بالمصادر العلمية المتوفرة في أنحاء العالم.

المجال الخامس: حث المعلم على تحسين التواصل والتعاون مع الأسر والمجتمع:

ويندرج تحت هذا المجال مجموعةٌ من الوظائف أو المهام الواجب على المدير أن يساعد المعلم القيادي على القيام بها:

1- قيام مدير المدرسة بحثّ المعلم القائد على تدريب زملائه على مهارات التواصل الفاعل والتعاون مع العائلات وبقية المرتبطين بالمدرسة، وذلك بالتركيز على تحقيق فرصٍ متساويةٍ لكل التلاميذ بعيداً عن خلفياتهم الثقافية وظروفهم.
2- قيام مدير المدرسة بخلق التعاون بين الأسر والمجتمع والمعلمين؛ لتطوير استراتيجياتٍ شاملةٍ لسد الاحتياجات التربوية المتنوعة للعائلات والمجتمع (الحربي، 2015م، ص2–3).

وأضاف عطوي (2006م) مجموعةً أخرى من المهام الواجب على المدير أن يساعد المعلم القيادي بالقيام بها، ومنها:

3- إشراك المعلم في وضع خطة المدرسة وتنفيذها.
4- منحه بعض الصلاحيات.
5- مشاركته في وضع خطةٍ لمعالجة قضايا المعلمين الذي يعانون من قصور في بعض المهارات.
6- تفعيل مشاركة المعلم القائد في مجلس إدارة المدرسة.
7- مشاركته في وضع خطة تبادل الزيارات بين معلمي المدرسة وتفعليها.
8- تشجيع المعلم القائد على استخدام أساليبٍ إشرافيةٍ حديثةٍ.
9- مشاركته في كتابة تقرير الأداء الوظيفي.
10- تشجعيه على تبادل الخبرات مع زملائه بالمدارس الأخرى.

11- الاشتراك مع المعلم القائد في صياغة الأهداف والغايات وتحديد الأولويات.
12- القيام بالزيارات المشتركة للصفوف.
13- توفير المناخ له للمساعدة في حل المشكلات (عطوي، 2006م، ص151).

بالنظر إلى ما سبق يرى الباحث أنّ مدير المدرسة يلعب دوراً هاماً في بناء القدرات القيادية وتطويرها لدى المعلمين؛ ليتمكنوا من استثمار طاقاتهم اللازمة لتحقيق الأهداف، وهذا يتطلب من المدير عدم الاحتفاظ بالسلطة، وأن يتخلص من الممارسات الإدارية البيروقراطية، وأن يزيل العوائق المتمثلة بالثقافة التنظيمية في المدارس باعتبارها هياكل هرميةٍ تحول دون حصول المعلمين على أدوارٍ قياديةٍ، وتعمل على عدم إظهار المعلمين لقدراتهم القيادية. كما يرى الباحث أنّ المعلم القائد لا يمكن أن يمارس تلك المهارات القيادية دون وجود تشجيعٍ وتحفيزٍ من مدير المدرسة، ويقع على عاتق مدير المدرسة أن يساعد المعلم في اكتساب تلك المهارات، التي تساعد المعلم القائد على القيام بالعديد من المهام والواجبات. وأن يوفر فرصاً لتطوير المعلمين من خلال السماح لهم بمتابعة اللجان المدرسية، وتوزيع المسؤوليات عليهم، وأن يقوم بإجراءاتٍ تدعم إشراك المعلمين في الممارسات القيادية، وأن ينفذ برنامجاً تدريبياً للمعلمين داخل المدرسة يتماشى مع أهداف المدرسة، ويعمل على إكساب مدير المعلم بعض المهارات القيادية، منها التفكير الإبداعي والتطوير الذاتي والقدرة على تحليل المشاكل وإيجاد الحلول المناسبة لها، وأيضاً أن تكون له قدرةٌ على خلق جو المنافسة الفعال بين التلاميذ مما ينعكس إيجاباً على العملية التعليمية.

مفهوم تأهيل القيادات التربوية من المعلمين

يتمثل مفهوم التأهيل في تمكين القادة من امتلاك مهاراتٍ وقدراتٍ فنيةٍ وتربويةٍ، مع التجديد المستمر للكفايات والمهارات، والقدرات القيادية والإدارية؛ لتحقيق التنمية البشرية المستدامة للنظم التربوية والتعليمية؛ للمساهمة في تحقيق أهدافها وأدائها، والمحافظة على خدماتها ومكتسباتها، بالإضافة إلى إكساب المعلمين القدرة على إدماج الطاقات البشرية في أنشطة المدرسة والمنظمة التربوية وتحفيزهم على المثابرة والإبداع، وتوفير الظروف الضرورية لإعداد الموارد البشرية المؤهلة، وبناء سياساتٍ وبرامجٍ تربويةٍ تنطلق من الخصوصيات المجتمعية، وتنفتح على التجارب العالمية، وتطوير النظام التربوي والتعليمي؛ ليتماشى مع المستجدات وخاصةً إذا كان المعلم يتصف بالسمات القيادية (حمايل، 2012م، ص4).

ويرى الباحث أنّ هناك حاجةً ماسةً لتنمية القيادات التربوية من المعلمين؛ ليكونوا قادرين على مواجهة التحديات، ومواكبة الانفجار المعرفي والمستجدات التربوية، وتقدير الحاجات المستقبلية وربطها بخطط التربية. وهذا يتطلب تنمية وتدريب قادةٍ تربويين من المعلمين؛ لأنّهم الفئة التي يمكن أن تنفذ الخطط والأساليب التربوية الحديثة، والتي يمكن أن تستخدم أدوات ووسائل التعليم المتجددة التي تستهدف الطلاب، وتنمية مهاراتهم على استخدام الأساليب التربوية اللازمة لتنفيذ الخطة.

أسباب ودوافع تنمية القيادات التربوية من المعلمين:

وجود المعلمين القادة في المدارس والعمل على تنميتهم لم يأتِ من فراغٍ، بل بفعل التطورات المستجدة على صعيد التربية والتعليم، والتي جعلت من الضروري الاستفادة من خبرات بعض المعلمين، الذين يمتلكون مهاراتٍ تؤهلهم للعب الدور القيادي في مدارسهم، ومساعدة مديري المدارس في جميع المهام الإدارية وبالأخص التخطيط الإستراتيجي، وتكمن أهمية الاهتمام بتأهيل القادة المعلمين في المدارس كمؤسساتٍ تربويةٍ وتعليميةٍ، في مجموعة من الأسباب أهمها ما يلي:

1- من الطبيعي أن تسعى كل مؤسسةٍ تربويةٍ وتعليميةٍ كالمدرسة، إلى تحقيق الأهداف التي قامت من أجلها بأعلى درجةٍ من الكفاية والجودة، وبشكلٍ يضمن نجاحها واستمرارها
2- الاتجاهات التربوية والإدارية المعاصرة التي تؤكد على ضرورة إعداد وتأهيل قادةٍ معلمين، لما لهم من تأثيرٍ فعالٍ على نجاح العملية التربوية والتعليمية في الصف المدرسي وخارجه.
3- عملية تأهيل وتنمية السلوك القيادي والإداري للقائد المعلم التربوي ليست بالعملية العشوائية ولا بالارتجالية، بل هي عمليةٌ مخططٌ لها ومدروسةٌ تهدف إلى تحقيق الاستقرار التنظيمي للمنظمات التربوية والمدارس، وزيادة كفاءة المعلم فكرياً وثقافياً وإدارياً وتنظيمياً، وتكوين الكوادر الفنية والإدارية القادرة على تفعيل المدارس، والنهوض بأدوارها على مختلف الصعد والمجالات (حمايل، 2012م، ص ص6-7).

يتضح للباحث مما سبق أنّه بالرغم من أهمية وجود قياداتٍ تربويةٍ على صعيد وزارة التربية والتعليم يسند إليها القيام بمجموعةٍ من الأعمال بمنظورٍ قياديٍ، إلّا أنّ المعلم في المدرسة من الضروري أن يكون قائداً وإن كانت صفات القيادة غير موجودةٍ عند جميع المعلمين، وفي المقابل المعلمين المؤهلين ليكوّنوا قيادةً تربويةً لابد من تأهليهم إدارياً وقيادياً وتدريبهم على مهارات القيادة ليقوموا بالمهام الموكلة لهم على أكمل وجهٍ.

أهداف عملية تدريب وتنمية المهارات القيادية للمعلمين:

يعد التدريب مصدراً من مصادر إعداد القيادات التربوية من المعلمين، ويؤدي إلى رفع كفاياتهم، وتحسين أدائهم؛ بل ويعد عنصراً أساسياً في استمرار التربية، لأنّه يلبي رغبات المعلم، وميوله، ويساعده على اكتشاف قدراته التي ما كان لها أن تظهر لولا فرص التدريب، كما أنّ التدريب يعزز ثقة المعلم بنفسه وبأدائه، وهو من الأمور التي تساعده على النمو والتقدم في عمله (عبيدات، 2007م، ص201).

تهدف عملية تأهيل وتدريب القيادات التربوية إلى إكساب القائد المعلم بعض الحقائق التي لم يسبق له معرفتها من قبل، وكذلك اكتسابه القدرة على أداء أعمالٍ لم يكن قادراً على أدائها. وقد أورد موسي (1997م) العديد من أهداف التدريب، ومن أهمها ما يلي:

1- زيادة الكفاءة والقدرة التربوية للمعلم، ومساعدته على أداء عمله بطريقةٍ أفضل، وجهدٍ أقل.
2- اكتشاف كفاءات من المعلمين يمكن الاستفادة منهم في مجالات أخرى، ورفع الروح المعنوية للمعلم عند مشاركته برأيه وعند إتقانه للمهارات.
3- إتاحة الفرصة للمعلمين للتعرف على الاتجاهات والأساليب الحديثة المتطورة في التربية، وتحسين العلاقات الإنسانية داخل العمل (موسى، 1997م، ص33).

ويري عبد الهادي (2002م) أنّ هناك عدّة أهدافٍ للتدريب، أهمها ما يلي:
4- تنمية استعدادات التربويين للنهوض بالمهام الجديدة التي ستسند إليهم.
5- مساعدة التربويين على ما استجد من تطورٍ في المجالين التربوي والعلمي.
6- زيادة قدرة الفرد على التفكير المبدع الخلاق، بما يمكنه من التكيف مع عمله في مواجهة المشكلات، والتغلب عليها.
7- تخفيض نسبة الأعطال في العمل، والحد من قيمة الخسائر المادية في الأجهزة والمعدات.
8- الحد من عوامل السخط، والغياب، وعدم الاستقرار الوظيفي؛ لأنه يساعد على استغلالٍ كاملٍ لطاقات المعلمين الشخصية (عبد الهادي، 2002م، ص80).

أهمية التدريب للمهارات القيادية:

يحتل التدريب أهميةً قصوى كعنصرٍ رئيسٍ في عملية التنمية، ومن ثم يتطلب عنايةً فائقةً في التخطيط والتنفيذ والمتابعة ضماناً لتحقيق الأهداف المحددة؛ حتى يتمكن الفرد من تأدية عمله بأسلوبٍ فعّالٍ، ونظراً للتطورات التكنولوجية والاقتصادية الجارية، وتوجه المؤسسات نحو الانفتاح والتوسع، تزايدت الحاجة إلى كادرٍ مؤهلٍ ومدربٍ (السكارنة، 2011م، ص15).

والمعلمون كأهم عنصرٍ من عناصر العملية التعليمية، فهم بحاجة إلى تنمية مهاراتهم القيادية من خلال التدريب على تطوير أدائهم المهني نحو الأفضل. وترجع أهمية التدريب على المهارات القيادية إلى ما يلي:

1- التغيير المستمر والتطور السريع، الذي أصبح سمةً من سمات العصر في شتى وسائل الاتصال التكنولوجي والتقدم العلمي، الذي جعل من التدريب ضرورةً حتميةً لمسايرته.
2- قصور التعليم بأساليبه وأجهزته التقليدية في إعداد القوى العاملة المؤهلة تماماً للعمل مباشرةً عند تخرجها، وذلك بسبب تعقد المنظمات والاتجاه نحو التخصصات الدقيقة، فضلاً عن الايقاع السريع للتطور العلمي والتكنولوجي، وانعكاس ذلك على العمليات الإدارية المختلفة.
3- عدم وضوح الدور الذي يقوم به القائد والافتقار إلى تحديد محتواه، بحيث يكون القائم بإنجاز هذا الدور عاجزاً عن الأداء الصحيح؛ بسبب عدم إلمامه بمحتوى هذا الدور، أو التأكد مما يتوافر لديه من معلوماتٍ حول ما يتوقع منه القيام به.
4- ظهور مصطلحات عدة للقائد في ظل الاتجاه للعالمية، كالقائد العالمي وقائد الدقيقة الواحدة والقيادة المتحررة والقيادة المبدعة، والأخيرة زادت من أهمية التدريب للقيادة وتزويدها بأحدث الاتجاهات والمفاهيم العالمية والخبرات الحديثة المتعلقة بميدان الإدارة؛ حتى يكون صالحاً للعمل في أي مكانٍ بكفاءةٍ عاليةٍ (قنديل، 2010م، ص ص229–230).
5- يعمل على تمكين المعلمين من القيام بمهامهم المتجددة والمتطورة بكفاءةٍ أفضل، ويساعد في تحقيق ذواتهم، ويشعرهم بأنهم أصبحوا على درجةٍ عاليةٍ من الكفاءة، مما يولّد الإحساس بالتميز والتفوق والاستقرار والأمن الوظيفي (العزاوي، 2006م، ص81).
6- يعتبر الوسيلة الأكثر فعاليةً والأقوى تأثيراً في صقل وتنمية العاملين بالمدرسة، وإمداد وإكساب الفرد القيم والمعارف والمهارات اللازمة لأداء أعماله بنجاحٍ، ومنح الفرد فرصةً الحصول على رصيدٍ مجانيٍ تراكميٍ من الخبرات، التي تمثل الرصيد التراكمي الإنساني المتحقق في مجال العمل المدرسي (موسى، 2014م، ص12).
7- يعتبر مصدراً من مصادر إعداد الكوادر البشرية وتطوير كفاءتهم، وزيادة الإنتاج والإنتاجية، فهو إنفاقٌ استثماريٌ يحقق عائداً ملموساً لتلبية احتياجات النمو الاقتصادي والاجتماعي، ووسيلةٌ مهمةٌ في التقدم التكنولوجي (الطعاني، 2010م، ص21).

ويرى الباحث أن أهمية التدريب تكمن في:

1- الإعداد الجيد للمعلمين وتنمية قدراتهم ومهاراتهم القيادية.
2- تحسين سلوك المعلمين واتجاهاتهم نحو العمل.

3- إكساب المعلمين خبراتٍ جديدةٍ تؤهلهم إلى الارتقاء بالعمل وشغل مناصبٍ قياديةٍ.
4- تمكين المعلمين لمواجهة تحديات العصر ومواكبة التطورات والتغيرات المتسارعة.

مراحل تدريب المعلمين على اكتساب المهارات القيادية:

يرى رضا (2010م) أنّ العملية التدريبية الخاصة بإكساب المعلمين المهارات القيادية تحتاج إلى بناء برنامجٍ تدريبيٍ، ويمكن تقسيم هذه العملية وفق هذا البرنامج إلى المراحل والعمليات الفرعية التالية:

أولاً: تصميم البرنامج التدريبي: يتمثل في عملية التصميم التي تمر بخطواتٍ متلاحقةٍ من أهمها التالي:

1- تحديد أهداف البرنامج التدريبي وهي الغايات التي يرجى تحقيقها من وراء البرنامج التدريبي القيادي، وتوضح الأهداف ما يراد إحداثه من تغيير في مستوى أداء المعلمين القيادي، مما يتطلب القيام بتحليلٍ للاحتياجات التدريبية عند المعلمين المختارين قبل البدء بعقد التدريب.
2- تحديد نوع المهارات القيادية التربوية التي سيتم تدريب المعلمين عليها ومن الأمثلة على تلك المهارات: المهارات الفنية، والمهارات التطويرية والإبداعية، والمهارات الأخرى.
3- وضع المنهاج التدريبي، أي المادة التدريبية التي سوف تقدم للمعلمين المتدربين، ويتم تحديدها بناءً على الاحتياجات التدريبية المطلوبة.
4- اختيار أساليب التدريب المناسبة التي تعتمد على التعلم والتنشيط.
5- اختيار المعلمين القادرين على لعب دورٍ قياديٍ تربويٍ في المستقبل بعد الالتحاق بالبرنامج التدريبي.
6- اختيار المدربين فهو من العوامل المهمة جداً في إنجاح البرنامج التدريبي، إذ عن طريقهم يتم نقل المادة التدريبية إلى المعلمين المتدربين.
7- تحديد مكان إقامة البرنامج التدريبي وهذا يعتمد على عدة أمورٍ، منها إمكانيات الوزارة والمدرسة المادية، وطبيعة المادة التدريبية.
8- تحديد فترة البرنامج التدريبي زمنياً فمدة المادة التدريبية تختلف بناءً على طبيعة المادة وعلى الأسلوب التدريبي المستخدم، وعلى مدة تفرغ المتدربين لبرنامج التدريب.
9- توفير مستلزمات البرنامج التدريبي، ومن أهمها قاعات التدريب المؤهلة ووسائل الإيضاح اللازمة والمسؤول الإداري للبرنامج (رضا، 2010م، ص25).

ثانياً: تنفيذ البرنامج التدريبي: في هذه المرحلة تتم عملية التدريب، وإخراج البرنامج التدريبي إلى حيز التنفيذ، ويتم تحديد المكان والزمان للبرنامج، وفي الغالب يتم تحديد مشرفٍ أو منسقٍ لتنفيذ البرنامج (الحداد، 2010م، 26).

وقد ألقى الخليفات (2010م) الضوء على أكثر أساليب التنمية والتدريب للمهارات القيادية انتشاراً، ومنها ما يلي:

1- **أسلوب المحاضرة:** الذي يعتمد على قدرة المحاضر على إثارة اهتمام السامعين.
2- **أسلوب التطبيق العملي:** الذي يعتمد على قيام المدرب بأداء العمل أمام المتدربين مع شرح نظريٍ وعمليٍ لمراحل أداء العمل.
3- **أسلوب تمثيل الأدوار:** الذي يعتمد على محاولة التقليد أو التمثيل لموقفٍ واقعيٍ يعبر عن مشكلةٍ واقعيةٍ أو افتراضيةٍ، وتدريب المعلمين على حلها من خلال التعامل مع الآخرين.
4- **أسلوب دراسة الحالة:** الذي يعتمد على تقديم موقفٍ واقعيٍ للمتدربين وتزويدهم بمعلوماتٍ تثير اهتمامهم حول الموقف (الخليفات، 2010م، ص97).

ثالثاً: تقويم البرنامج التدريبي: والمقصود بالتقويم قياس كفاءة البرنامج التدريبي، ومدى نجاحه في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، ومن الممكن أن تكون عملية التقويم في أثناء عملية تطبيق التدريب وبعدها، وقد أورد الحداد (2010م) عدة نماذجٍ وأساليبٍ للجوانب التي تشملها عملية التقويم، والتي تهدف إلى تحقيق مجموعةٍ من الأهداف يمكن إجمالها في النقاط التالية:

1- الوقوف على الثغرات التي حدثت خلال تنفيذ البرنامج ومعالجتها وتفاديها في المستقبل.
2- معرفة مدى نجاح المدربين في نقل المادة التدريبية.
3- إعطاء صورةٍ واضحةٍ عن مدى استفادة المتدربين من البرنامج التدريبي، ويتم ذلك بتقويم المتدرب قبل وبعد عملية التدريب.

ومن الأساليب التي يمكن من خلالها تقويم مدى استفادة المتدربين من البرنامج التدريبي ما يلي:

1- مقارنة تقويم أداء المتدربين قبل البرنامج التدريبي وبعده.
2- الاختبارات إذ يمكن بواسطتها قياس مدى استيعاب المتدربين واستفادتهم من البرنامج.
3- الترقيات الناتجة عن كفاءة المتدربين وسلوكهم الجيد بعد البرنامج التدريبي.
4- التحسينات التي تظهر على المدارس التي يعمل فيها المتدربين (الحداد، 2010م، ص26).

يرى الباحث أنّ عملية تدريب المعلمين على المهارات القيادية أمراً ضرورياً باعتبارهم أهم موردٍ للمدرسة، وأنّ عملية التدريب يجب أن تتضمن إعطاء المعلمين أدواراً قياديةً عمليةً لممارسة المهارات القيادية كقيادة الاجتماعات، وكتابة التقارير، وحل المشكلات. ويتضح للباحث أيضاً أن أي برنامجٍ تدريبيٍ موجه] لإكساب المعلمين المهارات القيادية التربوية، يجب أن يخطط له بشكلٍ جيدٍ لتتحقق الأهداف المقصودة منه، وبالأخص في تحديد الفئة المستفيدة من المعلمين من هذه الدورات التدريبية إذا ما توافرت فيهم السمات والصفات القيادية، بالإضافة إلى التحديد السليم للاحتياجات التدريبية.

واقع القيادة التربوية في وزارة التربية والتعليم:

تعتبر وزارة التربية والتعليم العالي، المؤسسة التربوية التعليمية العليا لإدارة التعليم في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية، شأنها شأن بقية الوزارات التي تنظم الحياة المدنية في مجتمعنا الفلسطيني المعاصر. حيث أُنيطت بعد قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية صلاحيات التعليم العالي بوزارةٍ جديدةٍ حملت اسم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، فيما ظلت الوزارة الأم تحمل اسم وزارة التربية والتعليم، وفي تعديلٍ وزاريٍ على الحكومة الفلسطينية عام 2002 م، تم إعادة دمج الوزارتين في وزارةٍ واحدةٍ حملت اسم وزارة التربية والتعليم العالي حتى حدوث الانقسام الفلسطيني عام 2007 (وزارة التربية والتعليم العالي، 2009م، ص44). حيث تكونت حكومتان، حكومةٌ في الضفة الغربية حيث شكلت وزارة التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم، وحكومةٌ في قطاع غزة شكلت وزارة التربية والتعليم العالي. وبعد تشكل حكومة الوفاق الوطني الفلسطينية في 2 يونيو من عام 2014م شُكلت وزارةٌ واحدةٌ تُعنى بقضايا التعليم العام والعالي تحت مسمى وزارة التربية والتعليم العالي.

أولاً: المستويات القيادية لوزارة التربية والتعليم:

ينقسم التنظيم الإداري لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية إلى ثلاثة مستويات وهي:

1- **مستوى القيادة التربوية العليا:** وتتمثل في وزارة التربية والتعليم العالي بكل من الوزير والوكيل والوكلاء المساعدون والمدراء العامون ونوابهم (الحديدي، 2009م، ص74).
2- **مستوى القيادة التربوية الوسطى:** وهي حلقة الوصل بين الإدارة التربوية العليا والإدارة التربوية الدنيا، وتتمثل بمدراء الدوائر في الوزارة، ومدراء التربية والتعليم في المديريات التعليمية. وتدير المديريات العملية التعليمية وتشرف كل مديريةٍ على المدارس التابعة لها،

وتتمتع هذه المديريات بنوعٍ من الاستقلالية ذات صلاحياتٍ محددةٍ وتحت إشرافٍ مركزيٍ (وزارة التربية والتعليم العالي، 2009م، ص46).

3- مستوى القيادة التربوية (الإشرافية) الدنيا: تتمثل القيادة التربوية الدنيا برؤساء الأقسام في وزارة التربية والتعليم العالي والمديريات (محمد، 2000م، ص77).

ثانياً: آليات تنفيذ القيادة التربوية لوزارة التربية والتعليم العالي:

تتطلب القيادة الإدارية والتربوية من عناصر القوة، والتأثير والسلطة، التي إن توفرت في القائد التربوي الإداري فإنها تتفاعل مع بعضها البعض، لتعطي مخرجاتٍ ايجابيةً تترك بصماتها على الإدارة التربوية بوزارة التربية والتعليم العالي، التي يتطلع إليها كل مواطنٍ فلسطينيٍ بصورةٍ عامةٍ، وكل مثقفٍ متابعٍ بصورةٍ خاصةٍ، والتي يتمتع فيها هذا القائد بإنسانيته، و بقوة شخصيته، ومرونته، واتساع علاقاته، وقدرته على التفكير، والحوار الهادئ، والذي يقدم من قبل العاملين فيها بأنّه الأخ، و الصديق، والزميل، والمرشد، والموجه، والمرجع، والخبير، وحتى يتحقق ذلك لابد من مراعاة ما يلي: (الحديدي، 2009م، ص88).

1- العمل على تحقيق الأهداف بيسرٍ، وبأقل جهدٍ ممكنٍ.
2- إتباع الجوانب الإيجابية من أنماط القيادة المختلفة وخاصةً الديمقراطي منها.
3- العمل على تطوير الأهداف باستمرار مع بث عوامل الإبداع، والابتكار، والتجديد عبر التحفيز، وتحقيق مبدأ الثواب والعقاب.
4- تعزيز التعاضد الاجتماعي بين العاملين، وبناء الثقة بين الرئيس، والمرؤوس عبر تفعيل قنوات الاتصال، والتواصل بينهم، وإشاعة المناخ التنظيمي الفاعل.
5- توسيع دائرة اتخاذ القرار، وخاصةٍ مع الإدارات، والدوائر ذات الشأن لتعزيز المشاركة الجماعية، وللحد من عوامل الهدم والتخريب (الحديدي، 2009م، ص88).

يلاحظ الباحث أنّ وجود القيادة التربوية الفلسطينية ذات الخبرة الطويلة والمعرفة الوثيقة هي أحد أهم مسببات التقدم على مستوى التربية والتعليم في فلسطين، وخير دليلٍ على ذلك وجود كيانٍ إداريٍ يتمثل في وزارة التربية والتعليم العالي، يناط بالقائمين عليها مهام ممارسة هذه القيادة بمستوياتها المختلفة، ولكن هذه القيادة تتصدم في الكثير من الأحيان بالواقع الفلسطيني المرير المتمثل في الانقسام الفلسطيني، والذي وبالرغم من وجود حكومة الوفاق الوطني إلّا أنّ السجال ما زال قائماً في قضايا التعليم العام والتعليم العالي، مما يقوض من فعالية مخرجات هذه القيادة التربوية، ويؤثر سلباً على مسيرة التربية والتعليم العالي في فلسطين بالرغم من

امتلاك وزارة التربية والتعليم العالي للعديد من القادة التربويين، ولكن البعد السياسي أصبح هو الغالب.

ثالثاً: دور وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في مجال تدريب المعلمين:

على الصعيد العملي قامت وزارة التربية والتعليم العالي في غزة بإنجازٍ غير مسبوقٍ خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2014-2015 رغم آثار الحرب، حيث عقدت أكبر برنامجٍ تدريبيٍ لرفع كفايات وقدرات الطواقم التعليمية شمل التالي:

1- تدريب 1664 معلماً ومديراً ومشرفاً على الإدارة الصفية وتعزيز الانضباط المدرسي

2- تنفيذ دوراتٍ متخصصةٍ في المناهج الجديدة و نظريات التعلم وتعليم التفكير.

3- برنامج الدعم الأكاديمي بعد الحرب حقق نتائجاً إيجابيةً على صعيد الطلبة.

فوزارة التربية والتعليم العالي تعتبر تدريب وتأهيل الطواقم التعليمية من معلمين وغيرهم ضمن البرامج الأساسية الواجب التركيز عليها؛ للارتقاء بالكادر التربوي علمياً ومهنياً وثقافياً وتحسين مستوى الأداء وصولاً لتطويرٍ شاملٍ للعملية التعليمية وزيادة تحصيل التلاميذ، حيث تضمن هذا البرنامج التدريبي عدة مجالاتٍ مثل المنهاج والمحتوى والأنشطة والأساليب التعليمية والقياس والتقويم والامتحانات، إضافةً إلى المجال التربوي والنفسي بكافة تفاصيله. وهذا البرنامج لم يتم عقده إلا بعد إجراء دراسةٍ وافيةٍ للاحتياجات التدريبية في الميدان التربوي، ثم عقد ورش عملٍ متخصصةٍ، وإعداد موادٍ تدريبيةٍ محكمةٍ تتناسب مع التخصص والموضوع من قِبل متخصصين في الوزارة، ثم تم بعد ذلك تطبيق التدريب وتنفيذه بصورةٍ منهجيةٍ واضحةٍ، وخلال وبعد التدريب تم إجراء تقييمٍ شاملٍ؛ لترك الأثر في الميدان التربوي والتعليمي؛ والتأكد من أن التدريب ساهم في إكساب الموظفين مهاراتٍ جديدةٍ تلبي احتياجاتهم، وأنّ ذلك انعكس إيجاباً على العملية التعليمية والواقع التحصيلي للتلاميذ.

والتركيز في البرنامج كان على الدورات التربوية، والدورات الأكاديمية، ودورات توظيف التقنيات الحديثة. وفيما يتعلق بالدورات التدريبية التربوية كانت دورةٌ بعنوان الإدارة الصفية وتعزيز الانضباط المدرسي لـ 1600 معلماً بشكلٍ لوائيٍ. وفيما يخص الدورات الأكاديمية فقد استهدفت تنمية معارف الطواقم التعليمية في تخصصاتهم العلمية، حيث تم تنفيذ عدة دوراتٍ تركز على تدريب المعلمين على المناهج الجديدة بواقع 20 ساعةً تدريبيةً موجهةً لجميع المعلمين؛ وذلك لتمكينهم من تدريس المناهج بالشكل العلمي والتربوي المطلوب. وفيما يتعلق بتوظيف التقنيات الحديثة في التعليم فقد تم تنفيذ دورةٍ تدريبيةٍ هدفت لتعريف المعلمين باستخدام

مختبرٍ علميٍ افتراضيٍ عن طريق الحاسوب لإجراء التجارب، كما تم تدريب معلمي 137 مدرسةً على تنمية مهاراتهم حول توظيف السبورة الذكية في التعليم. ومن الدورات التي تم تنفيذها للمعلمين دورة تهيئة المعلم الجديد لعدد 71 معلماً. وتدريب 180 معلماً على دوراتٍ في مجال التأهيل التربوي، وتم إعطاء دورة تدريب مدربين TOT لحوالي 100 معلماً في موضوع المستجدات التربوية الحديثة؛ وذلك حتى ينقلوا هذا التدريب لباقي المعلمين في الميدان، وتم تدريب جميع معلمي مدارس الحكومة حول الدعم التربوي والأكاديمي بعد العدوان الصهيوني. وقد لاقى هذا البرنامج صدىً إيجابيً ونتائجاً إيجابيةً في المدارس من حيث التخفيف عن الطلبة بعد الحرب، وتم تنفيذ هذا التدريب للمعلمين بشكلٍ متزامنٍ ومتتالٍ وبهدف الارتقاء بقدرات المعلم (وزارة التربية والتعليم العالي، 2015م، www.mohe.gov.ps).

ويتضح للباحث مما سبق أنّ هذه الدورات بشكلٍ أو بآخر تدعم فرص وجود معلمين كقادةٍ تربويين؛ لكون تلك الدورات تكسب هؤلاء المعلمين بعض المهارات القيادية التربوية، التي تجعل منهم أشخاصاً قادرين على التأثير داخل الصف المدرسي وخارجه، ويجب على وزارة التربية والتعليم العالي الاهتمام باستمرار برفع كفاءة المعلمين؛ ليكونوا قادرين على لعب دور القيادي التربوي في المدرسة طالما توافرت عند بعضهم صفات وسمات القيادة.

العلاقة بين التخطيط الإستراتيجي والمهارات القيادية:

يرى الباحث من خلال اطلاعه على الأدب التربوي أنَّ أول عناصر وأهم وظائف الإدارة هو التخطيط لما له الأثر الجيد على سير المؤسسة التعليمية نحو أهدافها المنشودة، فالتخطيط الإستراتيجي علامة على وضوح الرؤية، واستقرار المؤسسة، ودقة الأنظمة الإدارية، فهو يعمل على رفع كفاءة المعلمين المهنية من خلال إشراكهم في عملية التخطيط.

إن التخطيط الاستراتيجي يساعد القادة على تشخيص الواقع، وتحليله، ومن ثمَّ التنبؤ بالمستقبل وبناء الخطط والاستراتيجيات، وصياغة الرسالة والغايات، كما ويعمل على ترتيب الأولويات، وتحديد الاستراتيجيات لتحقيق الأهداف، ويعمل على فهم متغيرات البيئة الخارجية للإستفادة منها، وتجنب تهديداتها، وتحسين عملية صناعة القرار، وتحسين أداء العاملين، وتحقيق التفوق في الأداء.

ويساعد التخطيط الاستراتيجي على وضع مدير المدرسة والمعلمين في حالة من التركيز على مصير المدرسة ومستقبلها، ويستدل الباحث على ما يقدمه التخطيط الاستراتيجي من فوائد لتنمية المهارات القيادية ما توصلت إليه دراسة الشمري (2016م)، والتي أشارت إلى أنَّ التخطيط الاستراتيجي له علاقة تأثير إيجابي على فاعلية القيادة.

وقد تبين للباحث أن التخطيط الإستراتيجي يسهم في تنمية المهارات القيادية للمعلمين في كافة مراحله، فتحليل SWOT وهو من أسس التخطيط يساهم في تنمية قدرة المعلمين على التحليل للبيئيتين الخارجية والداخلية، كما أنَّ التحليل البيئي يساهم في تمكين المعلمين من الاستجابة للتغيرات البيئة والوعي بمواردها، كما أنَّ النمط المتبع في التخطيط يؤثر على القيادة فإشراك المعلمين في عملية صنع القرار يؤدي إلى اكتساب مهارات قيادية إدارية وفنية، وخاصة عند اتباع النمط الديمقراطي التي يعتبر من أفضل الاتجاهات القيادية الحديثة،

كما يتضح للباحث أن طرق تنمية مهارات القيادة للمعملين تتمثل فيما يلي: التخطيط لعقد دورات تدريبية مهنية، منح المعلمين بعض الصلاحيات القيادية، تدريب المعلمين على المهارات القيادية، مشاركة العاملين، العمل على تحقيق رؤية ورسالة المدرسة.

إن حرص مدير المدرسة على تنمية المهارات الانسانية، والإدارية، والمهارات التنافسية من خلال عملية التخطيط الإستراتيجي يؤدي إلى إيجاد معلمين قادة يتمتعون بالمهارات القيادية، وعلى مدير المدرسة أن يقوم بدور تحفيز للمعلمين لتنمية مهاراتهم.

والمعلم يصبح قائداً ناجحاً إذا قام بتوظيف عناصر التخطيط ، فظهور معلمين ذو كفاءة تربوية في المدارس لم يكن ليظهر دون تخطيط مسبق في تنمية قدارتهم ومهاراتهم المهنية كما أنَّ التدريس أصبح عملية تأملية نقدية يفكر فيها المعلم لاختيار أنشطته وطرائق تدريسه ووسائله وهذا بدوره يعكس مفهوم التخطيط، فلا توجد تنمية قيادية خارجة عن نطاق التخطيط، وقد بينت نتائج دراسة الباحث بوضوح مدى العلاقة بين التخطيط وتنمية المهارات القيادية حيث بينت النتائج أنَّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الاستراتيجي جاءت بدرجة كبيرة وبوزن نسبي(77.8%) كما بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية ايجابية (طردية) ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرهم للتخطيط الاستراتيجي وبين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديرهم لدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تمهيد:

من خلال الاطلاع على الأدب التربوي، تم الوقوف على العديد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، أمكن تصنيفها إلي محورين رئيسيين وهما: دراسات متعلقة بالتخطيط الإستراتيجي وأخرى متعلقة بتنمية المهارات القيادية لدى المعلمين، وقد تم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي:

أولاً: الدراسات المتعلقة بالتخطيط الإستراتيجي:

1- دراسة الأخرس (2016م) بعنوان: "الإدارة الإستراتيجية وفق النموذج الأوروبي للتميز وأثرها على الإبداع الإداري في القطاع الحكومي الفلسطيني".

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع الإدارة الإستراتيجية لدى الفئة الإشرافية العليا في القطاع الحكومي الفلسطيني وأثرها في الإبداع الإداري لديهم من وجهة نظر المدراء فيه، والتعرف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول ممارسة الإدارة الإستراتيجية وفق النموذج الأوروبي للتميز، وممارسة الإبداع الإداري من قِبَل الفئة الإشرافية العليا في القطاع الحكومي الفلسطيني تعزى للمتغيرات التالية: (الوزارة، الجنس، المؤهل العلمي، العمر، سنوات الخدمة). ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي. كما استخدم الباحث الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع المعلومات. وتكونت عينة الدراسة من (144) مدير دائرةٍ تم أخذهم بطريقةٍ قصديةٍ من مجتمع الدراسة من الفئة الإشرافية الأولى في وزارتي التربية والتعليم والصحة، والبالغ عددهم (229) مديراً.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أنَّ واقع الإدارة الإستراتيجية وفق النموذج الأوروبي للتميز في القطاع الحكومي الفلسطيني جاء بوزنٍ نسبيٍ (67.6%)، وأنَّ مستوى الإبداع الإداري في القطاع الحكومي الفلسطيني جاء بوزنٍ نسبيٍ (71.1%).
- توجد علاقةٌ طرديةٌ موجبةٌ بين ممارسة الإدارة الإستراتيجية وفق النموذج الأوروبي للتميز ومستوى الإبداع الإداري في القطاع الحكومي الفلسطيني.
- لا يوجد تأثير للمتغيرات الشخصية والوظيفية على تقدير العينة لمتغيري الدراسة.

2- دراسة أبو مصطفى (2016م): "درجة توافر معايير جودة الخطة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بمستوى تحقيق أهداف المدرسة الفاعلة".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة توافر معايير جودة الخطة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بمستوى تحقيق أهداف المدرسة الفاعلة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي. كما استخدم الباحث الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع المعلومات، حيث قام بتصميم استبانتين لهذا الغرض، الأولى: لتحديد مدى توافر معايير جودة الخطة المدرسية، والثانية: لقياس مدى تحقيق أهداف المدرسة الفاعلة، وبلغت عينة الدراسة (379) معلماً ومعلمة.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أن درجة توافر معايير الجودة في الخطة المدرسية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة ، وبوزن نسبي (74.00%).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة جودت الخطة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث.
- توجد علاقة طردية إيجابية بين درجة توافر معايير الجودة في الخطة المدرسية، ومستوى تحقيق أهداف المدرسة الفاعلة.

3- دراسة أبو حطب (2015م) بعنوان: "درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي المدرسي وعلاقتها بمستوى إدارة المعرفة".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي المدرسي وعلاقتها بمستوى إدارة المعرفة، ودراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة التالية: (الجنس، التخصص، سنوات الخدمة). ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملائمته لموضوع الدراسة. كما استخدم الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع البيانات والتحقق من نتائج الدراسة، حيث قام بتصميم استبانتين لهذا الغرض تحتويان على (65) فقرة. وتكونت عينة الدراسة من (369) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (8262) معلماً ومعلمةً في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي المدرسي بلغت (82.80%) بدرجة تقديرٍ كبيرةٍ.
- توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي المدرسي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) لصالح الإناث.
- لا توجد فروقٌ ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي المدرسي تعزى لمتغير التخصص، ولمتغير سنوات الخدمة.

4- دراسة الحية (2015م) بعنوان: "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للإدارة الإستراتيجية وعلاقتها بتحقيق التميز الإداري من وجهة نظرهم".

هدفت الدراسة التعرف إلى قياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للإدارة الإستراتيجية، وتحديد درجة تحقيق مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتميز الإداري، وكشف العلاقة الارتباطية بين ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للإدارة الإستراتيجية، وبين تحقيق التميز الإداري. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدم الباحث الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع البيانات، والتحقق من نتائج الدراسة، حيث قام ببناء استبانةٍ مكونةٍ من (66) فقرةً، مقسمةً لمحورين، الأول يقيس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للإدارة الإستراتيجية في المجالات التالية: (التحليل الإستراتيجي، صياغة الإستراتيجية، تنفيذ الإستراتيجية، التقييم والرقابة الإستراتيجية)، والمحور الثاني يقيس درجة تحقيق مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتميز الإداري في المجالات التالية: (القيادة، الإستراتيجية، الموارد البشرية، الشركات والموارد، العمليات، خدمة المستفيدين). وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (145) مديراً ومديرةً من المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة، موزعين على (145) مدرسةً ثانويةً في مديريات التربية والتعليم السبع.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- بلغت درجة موافقة أفراد العينة لممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للإدارة الإستراتيجية بدرجةٍ كبيرةٍ جداً، بنسبة (87.26%).

- لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للإدارة الإستراتيجية تعزى إلى المتغيرات التالية: (الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).
- توجد علاقةٌ طرديةٌ موجبةٌ بدرجةٍ كبيرةٍ جداً ذات دالةٍ إحصائيةٍ بين متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للإدارة الإستراتيجية وبين متوسط تقديراتهم للتميز الإداري.

5- دراسة شويدح (2015م) بعنوان: "درجة ممارسة دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية بغزة للإدارة الالكترونية وعلاقتها بعمليات التخطيط الإستراتيجي".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية بغزة للإدارة الالكترونية وعلاقتها بعمليات التخطيط الإستراتيجي. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدم الباحث الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، حيث قام ببناء استبانتين هما: استبانة قياس درجة ممارسة دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية بغزة للإدارة الالكترونية من وجهة نظر مديري المدارس، احتوت على (47) فقرةً، وزعت على (5) مجالاتٍ، واستبانةً لقياس درجة ممارسة دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية بغزة لعمليات التخطيط الإستراتيجي من وجهة نظر مديري المدارس، احتوت على (37) فقرةً، وزعت على (4) مجالاتٍ. وتكونت عينة الدراسة من (224) مديراً ومديرةً، أي ما نسبته تقريباً (88.88%) من مجتمع الدراسة المتمثل في جميع مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة للعام الدراسي (2014-2015 م)، والبالغ عددهم (252) مديراً ومديرةً.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أنَّ الدرجة الكلية لاستبانة درجة ممارسة دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية بغزة لعمليات التخطيط الإستراتيجي بلغت (3.82)، بوزنٍ نسبيٍ (76.43%) وبدرجةٍ عاليةٍ.
- توجد علاقة ارتباط بين درجة ممارسة الإدارة الالكترونية، ودرجة ممارسة عمليات التخطيط الإستراتيجي.

6- دراسة عياش (2015م) بعنوان: "درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتقييم الذاتي وعلاقته بالتخطيط الإستراتيجي المدرسي".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتقييم الذاتي وعلاقتها بالتخطيط الإستراتيجي المدرسي، ودراسة دلالة الفروق في متوسطات تقديراتهم تبعاً لمتغيرات الدراسة (نوع المدرسة، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة). ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمتهُ لموضوع الدراسة. كما استخدمت الباحثة الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع البيانات، والتحقق من نتائج الدراسة، حيث أعدت استبانتين لهذا الغرض تحتويان على(56) فقرةً. وتكونت عينة مجتمع الدراسة من جميع أفراد المجتمع استناداً لمنهج المسح الشامل، والبالغ عددهم (252) مديراً ومديرةً.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أن مديري مدارس وكالة الغوث الدولية يمارسون التخطيط الإستراتيجي المدرسي من وجهة نظرهم بدرجةٍ كبيرةٍ، وبوزن نسبي (82.05%).
- وجود علاقةٍ طرديةٍ قويةٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس الوكالة للتقييم الذاتي، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة فاعلية التخطيط الإستراتيجي المدرسي.
- وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتخطيط الإستراتيجي المدرسي تُعزى إلى متغير نوع المدرسة، لصالح المدارس المشتركة، ومن ثم مدارس الذكور، وأخيراً مدارس الإناث.

7- دراسة العطار(2014م) بعنوان: "معوقات تطبيق الإدارة الإستراتيجية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة وسبل التغلب عليها".

هدفت الدراسة التعرف إلى معوقات تطبيق الإدارة الإستراتيجية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة وسبل التغلب عليها. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدم الباحث الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع البيانات، حيث تكونت الاستبانة من (54) فقرةً، وزعت على(5) مجالات تتعلق بموضوع الدراسة. وتكونت العينة من جميع أفراد مجتمع الدراسة، حيث استخدام أسلوب الحصر الشامل لمجتمع الدراسة الذي بلغ (245) مديراً ومديرةً، وبعد استبعاد العينة الاستطلاعية (40) مديراً ومديرةً، وقد تم استعادة استبانات معظم أفراد العينة (201) مديراً ومديرةً.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- بالنسبة للمعوقات التي تتعلق بطبيعة الإدارة الإستراتيجية: فقد أظهرت النتائج أنَّ نسبة (52.6%) من المستجيبين أقرت بوجود معوقاتٍ في هذا المجال، وعلى رأس هذه المعوقات صعوبة التنبؤ بالمخاطر المستقبلية التي ستواجه المدرسة.
- بالنسبة للمعوقات التي تتعلق بمدير المدرسة: فقد أظهرت النتائج أن نسبة (52.8%) من المستجيبين لديهم معوقات في هذا المجال وعلى رأس هذه المعوقات كثرة الأعمال الروتينية اليومية لمدير المدرسة.

8- دراسة الكحلوت (2014م) بعنوان: "درجة ممارسة مديري وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي وعلاقته بإدارة الوقت لديهم".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي وعلاقته بإدارة الوقت لديهم. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدم الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع المعلومات حيث قام ببناء استبانتين، استبانةٌ للتخطيط الإستراتيجي مكونةٌ من (38) فقرةً موزعةً على خمسة مجالاتٍ وهي: (تحليل البيئة الداخلية، تحليل البيئة الخارجية، تكوين الإستراتيجية(الرؤية والرسالة)، تنفيذ الأهداف الإستراتيجية، المتابعة والتقويم)، واستبانةٌ لإدارة الوقت مكونةٌ من (23) فقرة، موزعة على مجالين هما: (مظاهر وأساليب إدارة الوقت لدى مدير المدرسة، الأعمال والمهام التي يقضي بها مدير المدرسة وقته). وتكونت عينة الدراسة من (700) معلماً ومعلمةً، أي ما نسبته تقريباً (9%) من مجموع مجتمع الدراسة المتمثل في جميع معلمي ومعلمات مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة، والبالغ عددهم (7818) للفصل الثاني من العام الدراسي 2013-2014م.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أنَّ درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي بلغت (74.37%).
- توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات تقديرات معلمي مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى) لصالح الإناث لمجالي: تنفيذ الأهداف الإستراتيجية، والمتابعة والتقويم والمجالات مجتمعةً، أما بالنسبة لباقي المجالات، تبين أنَّه لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ.

- لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات تقديرات معلمي مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فما دون، ماجستير فأعلى).
- توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات تقديرات معلمي مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي تُعزى إلى متغير سنوات الخدمة لصالح الذين لديهم سنوات خدمة (10) سنوات فأكثر لمجال (المتابعة والتقويم)، أما بالنسبة لباقي المجالات والمجالات مجتمعةً فقد تبين أنَّه لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ تُعزى لمتغير سنوات الخدمة.
- توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات تقديرات معلمي مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي تُعزى إلى متغير المرحلة التعليمية (ابتدائي، إعدادي) لصالح المرحلة الابتدائية لمجالي (المتابعة والتقويم) و (تنفيذ الأهداف الإستراتيجية) والمجالات مجتمعة، أما بالنسبة لباقي المجالات، فقد تبين أنَّه لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ تُعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

9- دراسة الحاج (2013م) بعنوان: "درجة فعالية العمليات الإشرافية وعلاقتها بالإدارة الإستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة فعالية العمليات الإشرافية، وعلاقتها بالإدارة الإستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدمت الباحثة الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع البيانات، حيث أعدت استبانتين: تكونت الأولى من (33) فقرةً موزعةً على مجالين (دور مدير المدرسة في تنمية وتطوير المعلمين مهنياً، دور مدير المدرسة في أراء وتطوير المنهاج). تكونت الاستبانة الثانية من (47) فقرةً موزعةً على خمسة مجالاتٍ (صياغة رؤية ورسالة المدرسة، تحليل البيئة الداخلية والخارجية، تحديد الأهداف الإستراتيجية، تحديد البدائل الإستراتيجية، التقويم والرقابة الإستراتيجية). وتكونت عينة الدراسة من (390) معلماً ومعلمةً من مجتمع الدراسة، البالغ عددهم (4120) معلماً ومعلمةً من معلمي المرحلة الثانوية بمدارس محافظات غزة.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر معلميهم كانت بدرجةٍ كبيرةٍ، بلغت نسبة (75.6%).

- لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسط تقديرات معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدرجة ممارسة مديريهم للإدارة الإستراتيجية تُعزى لمتغيري: (الجنس، سنوات الخدمة).
- توجد علاقةٌ ارتباطيةٌ موجبةٌ بين درجة فعالية العمليات الإشرافية وبين درجة ممارسة الإدارة الإستراتيجية.

10- دراسة البنا (2012م) بعنوان: "درجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيلها".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيلها. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدم الباحث الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع البيانات، حيث قام بتطوير استبانة أبعاد المنظمة المتعلمة، تكونت من (55) فقرةً موزعةً على سبعة مجالاتٍ. و تكونت عينة الدراسة من (405) معلماً ومعلمةً، تم أخذهم بطريقةٍ طبقيةٍ عشوائيةٍ تناسبيةٍ، بنسبة (10,8%) من المجتمع الأصلي للدراسة البالغ عددهم (4048) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة للعام الدراسي (2011-2012م).

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أنَّ المتوسط الكلي لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة، لدى أفراد العينة بلغ (3.21%)، وبوزنٍ نسبيٍ (64.2%)، وبدرجةِ توافرٍ متوسطةٍ، إلا في المجال السابع حيث حصل على درجةِ توافرٍ كبيرٍ بمتوسطٍ حسابيٍ (3.44)، وبوزنٍ نسبيٍ (68.8%).
- أنَّ القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم جاءت بمتوسطٍ حسابيٍ (3.44)، وبوزن نسبي قدره (68.8%)، وبدرجةِ توافرٍ كبيرةٍ.
- لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة تُعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخدمة).

11- دراسة حمودة (2012م) بعنوان: "مدى تطبيق الخطة الإستراتيجية 2012 -2008 لنظام التعليم الأساسي بفلسطين في ضوء معايير الجودة الشاملة".

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى تطبيق الخطة الإستراتيجية 2008–2012م لنظام التعليم الأساسي بفلسطين في ضوء معايير الجودة الشاملة، كما هدفت تحديد تأثير متغيرات كل من

(الجنس، العمر، مكان العمل، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي) على تقديرات العاملين لمدى تطبيق الخطة الإستراتيجي 2008–2012م لنظام التعليم الأساسي بفلسطين في ضوء معايير الجودة الشاملة. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدم الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع البيانات، حيث أعدّ الباحث استبانةً مكونةً من (70) فقرةً موزعةً على خمسةَ أبعادٍ هي: (توفير التعليم الأساسي لجميع الطلبة، تحسين نوعية التعليم من خلال إعداد منهاج فلسطيني وتحسين مصادر التعلم، تنمية القوى البشرية في الجهاز الإداري، تطوير النظام الإداري والتربوي، تطوير الأنشطة اللاصفّية). وتكونت عينة الدراسة من (210) من المديرين ورؤساء الأقسام في مديريات وزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (242) مديراً ورئيسَ قسمٍ.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أنَّ الدرجة الكلية لتطبيق الخطة الإستراتيجية 2008–2012م لنظام التعليم الأساسي بفلسطين في ضوء معايير الجودة الشاملة كانت جيدةً، وبوزن نسبي (72.8%).
- كما بينت الدراسة عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمدى تطبيق الخطة الإستراتيجية 2008-2012 لنظام التعليم الأساسي بفلسطين في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لجميع متغيرات الدراسة.

12- دراسة الصوص (2012م) بعنوان: "دور التخطيط المدرسي في تطوير أداء معلمي مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيله".

هدفت الدراسة التعرف إلى دور التخطيط المدرسي في تطوير أداء المعلمين وسبل تفعيل هذا الدور في المدارس الإعدادية التابعة لوكالة الغوث بمحافظات غزة وفقاً لمتغيرات الدراسة التالية (الجنس، التخصص، سنوات الخدمة). ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة، كما استخدم الباحث الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع البيانات، والتحقق من نتائج الدراسة، حيث أعد استبانتين: الأولى خاصةٌ بدور التخطيط المدرسي في تطوير أداء المعلمين، وهي استبانةٌ مغلقةٌ موجهةٌ للمعلمين، والاستبانة الثانية خاصةٌ بسبل تفعيل دور التخطيط المدرسي، وهي استبانةٌ مفتوحةٌ. كما تكونت عينة الدراسة من (338) معلماً ومعلمةً، حيث اختار الباحث عينة الدراسة بطريقةٍ عشوائيةٍ طبقيةٍ.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- دور التخطيط المدرسي في تطوير المعلمين في مدارس وكالة الغوث الاعدادية من وجهة نظر معلميها بدرجة تقدير كبيرة، وبوزنٍ نسبيٍ قدرهُ (80.83%).
- لا توجد فروقٌ دالةٌ إحصائياً في متوسطات تقديرات أفراد العينة لدور التخطيط المدرسي في تطوير أداء المعلمين تُعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، سنوات الخدمة).

13- دراسة مارجريت (Margaret, 2012) بعنوان: "التحقق من مدى تأثير رسالة المدرسة على التخطيط التنموي للمدرسة".

"An investigation into the impact of Mission Statements on School Development Planning".

هدفت الدراسة التعرف إلى إختبار مدى الاعتقاد بأن التخطيط التنموي المدرسي يكون أكثر فاعليةً عندما يرتبط بوثيقةٍ مكتوبةٍ بوضوحٍ تم وضعها بالتعاون فيما بين جميع العاملين، والتي تعبر عن القيم والمعتقدات في المدرسة. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدام الباحث الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع البيانات، والتحقق من نتائج الدراسة، وكذلك تم إجراء العديد من المقابلات.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- وضوح العبارات الموضوعية في المدارس كالرؤية والرسالة لجميع العاملين.
- وضوح الرؤية والرسالة للموظفين الجدد قبل وأثناء تعيينهم في المدرسة، بحيث تعزز لديهم القدرة على العمل وفقها.
- أنَّ عملية التخطيط التنموي للمدرسة يسير وفق رؤية ورسالة واضحة لجميع العاملين.

14- دراسة أبو ختلة (2011م) بعنوان: "درجة استخدام مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للتخطيط الإستراتيجي في مواجهة الهدر التربوي في مدارسهم". فلسطين.

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة استخدام مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للتخطيط الإستراتيجي في مواجهة الهدر التربوي من وجهة نظر مديري المدارس، وسبل تطويره، وفقا لمتغيرات الدراسة التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المرحلة التعليمية، المنطقة التعليمية). ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدمت الباحثة الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع البيانات، والتحقق من نتائج

الدراسة، وهي مكونةٌ من (47) فقرةً موزعةً على (5) مجالاتٍ. وتكونت عينة الدراسة من (198) مديراً ومديرةً.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- درجة استخدام مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للتخطيط الإستراتيجي من وجهة نظرهم بصورةٍ عامةٍ كانت كبيرةً، حيث بلغت نسبة الاستبانة (82.71%).

15- دراسة العمودي (2011م) بعنوان: "درجة توافر متطلبات التخطيط الإستراتيجي المدرسي ودرجة أهميتها وذلك من وجهة نظر الهيئة التعليمية في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة".

هدفت الدراسة التعرف إلى بيان درجة أهمية توافر القيادات الفاعلة لإنجاح التخطيط الإستراتيجي المدرسي، وبيان درجة أهمية عناية المدرسة بمراحل بناء الخطة الإستراتيجية حتى تحقق النجاح عند التنفيذ، وفقاً للمغيرات التالية: (العمل الحالي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية). ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدم الباحث الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع البيانات، والتحقق من نتائج الدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (54) مديراً، و(96) وكيلاً، و(62) مرشداً، و(304) معلماً.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أنَّ لتوافر القيادة الفاعلة أهميةٌ عاليةٌ جداً لإنجاح التخطيط الإستراتيجي المدرسي.
- أنَّ لنشر ثقافة الجودة أهميةٌ عاليةٌ في إنجاح التخطيط الإستراتيجي المدرسي.

16- دراسة المصري (2011م) بعنوان: "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي وعلاقته بأنماط الثقافة التنظيمية السائدة في مدارسهم".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي وعلاقته بأنماط الثقافة التنظيمية السائدة في مدارسهم. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدم الباحث الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمعِ البيانات، حيث قام بتصميم استبانتين، استبانةٌ للتخطيط الإستراتيجي مكونةٌ من (61) فقرةً، موزعةً على ستة مجالات وهي: (صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة، صياغة رسالة المدرسة، صياغة الأهداف الإستراتيجية، تحليل البيئة الداخلية، تحليل البيئة الخارجية، المتابعة

والتقويم)، واستبانةٌ للثقافةِ التنظيميةِ مكونةٌ من (39) فقرةً، موزعةً على أربع مجالاتٍ هي: (ثقافة القوة، ثقافة النظم والأدوار، ثقافة التعاطف الإنساني، ثقافة الإنجاز). وتكونت عينة الدراسة الميدانية من (110) مديراً ومديرةً من مجتمع الدراسة المتمثل بمديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات غزة للعام 1010–2011م، والبالغ عددهم (134) مديراً ومديرةً .

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أنَّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتخطيط الإستراتيجي قد بلغت (82.18%)، وقد جاء المجال الثاني: درجة ممارسة مدير المدرسة لصياغة رسالة المدرسة في المرتبة الأولى بوزنٍ نسبيٍ قدرهُ (83.98%)، يلي ذلك المجال السادس: درجة ممارسة مدير المدرسة للمتابعة والتقويم لخطة المدرسة الإستراتيجية، حصل على الرتبة الثانية بوزنٍ نسبيٍ قدرهُ (83.93%)، يليه المجال الرابع: درجة ممارسة مدير المدرسة لتحليل البيئة الداخلية للمدرسة، حصل على الثالثة بوزنٍ نسبيٍ قدرهُ (82.44%)، ثم المجال الأول: درجة ممارسة مدير المدرسة لصياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة، حصل على المرتبة الرابعة بوزنٍ نسبيٍ قدرهُ (81.96%)، يلي ذلك المجال الثالث: درجة ممارسة مدير المدرسة لتحديد وصياغة الأهداف الإستراتيجية للمدرسة، حصل على المرتبة الخامسة بوزنٍ نسبيٍ قدرهُ (81.33%)، وأخيراً المجال الخامس: درجة ممارسة مدير المدرسة لتحليل البيئة الخارجية للمدرسة، حصل على المرتبة السادسة والأخيرة بوزنٍ نسبيٍ قدرهُ (79.11%).
- وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ موجبةٍ ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ بين جميع أبعاد مقياس التخطيط الإستراتيجي وأنماط الثقافة التنظيمية.

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

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تطبيق التخطيط الإستراتيجي في مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين فيها، بالإضافة إلى بيان أثر متغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، وموقع مديرية التربية والتعليم) على درجة تطبيق التخطيط الإستراتيجي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته موضوع الدراسة. كما استخدمت الباحثة الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع البيانات، والتحقق من نتائج الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (417) عاملاً تم

اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة من جميع العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية البالغ عددهم (1190) عاملاً.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أنَّ هناك درجةً متوسطةً لتطبيق التخطيط الإستراتيجي في مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين فيها.
- وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في متوسطات استجابات العاملين لدرجة تطبيق التخطيط الإستراتيجي في مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية، تُعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، ولمتغير المسمى الوظيفي، لصالح مدير التربية والتعليم ونائبه، ولمتغير المؤهل العلمي، لصالح حملة الماجستير فأعلى.

18- دراسة سكيك (2008م) بعنوان: "تنمية مهارات مديري المدارس الثانوية في التخطيط الإستراتيجي في محافظات غزة".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارات التخطيط الإستراتيجي، ووضع مقترحاتٍ لتنمية مهاراتهم في مجال التخطيط الإستراتيجي في محافظات غزة، وفقاً للمتغيرات التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية). ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدمت الباحثة الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع البيانات، وهي مكونة من (58) فقرةً. وقد تكونت عينة الدراسة من (117) مديراً ومديرةً، وتم إعادة (110) استبانةً من أفراد عينة الدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- الوزن النسبي لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارة صياغة رسالة المدرسة من وجهة نظر المستجيبين بلغ (88.69%).
- الوزن النسبي لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارات صياغة رؤية المدرسة من وجهة نظر المستجيبين بلغ (85.62%).
- درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارات تحليل البيئة الداخلية من وجهة نظر المستجيبين بلغ (83.29%).
- درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارات تحليل البيئة الخارجية من وجهة نظر المستجيبين بلغ (79.65%)

- وفيما يتعلق بمتغيرات الدراسة، فقد أظهرت الدراسة وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات المستجيبين المتعلقة بالمجال الأول والثالث للاستبانة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الإناث.

19- دراسة نور الدين (2008م) بعنوان: "دور التخطيط الإستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظات غزة".

هدفت الدراسة التعرف إلى دور التخطيط الإستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظات غزة، وفقاً للمتغيرات التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية). ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدم الباحث الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع البيانات، والتحقق من نتائج الدراسة، والتي تكونت من (60) فقرةً، وُزعت على (5) مجالاتٍ. وتكونت عينة الدراسة من (122) مديراً ومديرةٍ من مجتمع الدراسة البالغ (161) مديراً ومديرةً للمرحلة الأساسية العليا.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أنَّ الوزن النسبي لمتوسط درجة تأييد عينة الدراسة لدور التخطيط الإستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظات غزة، بلغ (84.47%).
- أنَّ المستجيبين أقروا بأهمية دور صياغة رسالة المدرسة في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بوزنٍ نسبيٍ قدرهُ (85.06%).
- أنَّ المستجيبين أقروا بأهمية دور صياغة الرؤية المدرسية في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بوزنٍ نسبيٍ قدرهُ (84.75%).
- أنَّ المستجيبين أقروا بأهمية دور صياغة الأهداف الإستراتيجية للمدرسة في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بوزنٍ نسبيٍ قدرهُ (86.36%).
- أنَّ المستجيبين أقروا بأهمية دور تحليل البيئة الداخلية للمدرسة في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بوزنٍ نسبيٍ قدرهُ (85.26%).
- أنَّ المستجيبين أقروا بأهمية دور تحليل البيئة الخارجية للمدرسة في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بوزنٍ نسبيٍ قدرهُ (82.25%).

20- دراسة الشاعر (2007م) بعنوان: "معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة".

هدفت الدراسة التعرف إلى معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي لدى مديري المدارس في محافظات غزة، وسبل التغلب عليها. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة، كما استخدم الباحث الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع البيانات، والتحقق من نتائج الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (187) مديراً ومديرةً، من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (353).

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أظهرت النتائج أنَّ نسبة (64.9%) من أفراد العينة أقرت بوجود معوقات في طبيعة التخطيط المدرسي، وعلى رأسها صعوبة التنبؤ بأثر المتغيرات الخارجية على النشاطات المدرسية المخطط لها في المستقبل.

21- دراسة إيمي (Aimee, 2006): "التخطيط الإستراتيجي في التعليم، دراسة حالة مدارس مقاطعة شبوا".

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

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى تطبيق التخطيط الإستراتيجي في المدارس في الولايات المتحدة. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدم الباحث الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع البيانات، والتحقق من نتائج الدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أنَّ استخدام التخطيط الإستراتيجي يتم بالحد الأدنى في المدارس.
- أنَّ استخدام التخطيط الإستراتيجي في المدارس ليس منذ زمنٍ بعيدٍ، وأنَّ هناك شعور بأهمية، وضرورة استخدامه.

22- دراسة جونسون (Johnson, 2004) بعنوان: "التخطيط الإستراتيجي للمدارس العامة في ميلارد".

"Strategic Planning in the Millard Public Schools".

هدفت الدراسة التعرف إلى فهم عملية التخطيط الإستراتيجي، وإطار العمل الذي تم تطويره؛ لتوجيه مبادرات المنطقة؛ لتحسين التعليم في مدارس ميلارد العامة. ولتحقيق أهداف

الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدم الباحث المقابلة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع البيانات، والتحقق من نتائج الدراسة، حيث قام الباحث بإجراء مقابلاتٍ للعاملين حول موضوع التخطيط الإستراتيجي. واستخدمت مدارس ميلارد طريقةً ملخصةً، ومتكاملةً للتخطيط الإستراتيجي؛ لتظهر العلاقة بين إطار التخطيط، ونتائج الأداء المنظم. وتكونت عينة الدراسة من مجموعةٍ من المشاركين السابقين والحاليين في عمليات التخطيط الإستراتيجي، ومسؤولي التعليم في المنطقة.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أنَّ هناك حاجةً ماسةً للاستمرار في تقييم معايير نجاحٍ تمكن المنظمات من التنفيذ الفعال لعمليات التخطيط الإستراتيجي.
- أنَّ مسؤولي التعليم على اقتناعٍ كاملٍ بأهمية التخطيط الإستراتيجي.

23- دراسة كامبل (Campbell, 2003) بعنوان:" أثر التخطيط الإستراتيجي على النمو المهني في المدارس العامة لمنطقتي بيركس وتشيستر في ولاية بنسلفانيا".

"The perceived impact of strategic planning on professional development in Berks County and Chester county public school in Pennsylvania".

هدفت الدراسة التعرف إلى تحديد مدى فهم وإدراك المعلمين والإداريين في بيركس وتشيستر من ولاية بنسلفانيا لفعالية عملية التخطيط الإستراتيجي كأداةٍ لتنفيذ أنشطة النمو المهني. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدم الباحث الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع البيانات، والتحقق من نتائج الدراسة. وتكونت العينة من (162)معلماً وإدارياً في مدارس المنطقتين.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- انحياز المعلمين والإداريين وتأييدهم للخطة الإستراتيجية.
- أنَّ مدارس المنطقتين بذلتا جهداً لدعم النمو المهني للعاملين من خلال التخطيط.
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة التخطيط الإستراتيجي، وبين متوسط تقديرهم لأثر التخطيط على النمو المهني.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالمهارات القيادية:

1- دراسة الصليبي (2016م) بعنوان: "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لمعلميهم".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة التشاركية وعلاقتها بمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلميهم، ودراسة دلالة الفروق في متوسطات تقديراتهم تبعاً لمتغيرات الدراسة التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة). ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدم الباحث الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ، حيث قام بتصميم استبانتين لهذا الغرض تحتويان على (75) فقرةً. وتكونت عينة الدراسة من (420) معلماً ومعلمةً من مجتمع الدراسة، والبالغ عددهم (4855) معلماً ومعلمةً من المدارس الثانوية بمحافظاتِ غَزَّة.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- يمارس مديرو المدارس الثانوية بمحافظات غزة القيادة التشاركية من وجهة نظر معلميهم بنسبة (77.40%)، وهي نسبةٌ كبيرةٌ حسب المحك المستخدم.
- مستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم جاءت بنسبة (80.8%)، وهي نسبةٌ كبيرةٌ حسب المحك المستخدم.
- توجد فروقٌ ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات تقدير أفراد العينة لمستوى الفاعلية الذاتية لديهم تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث.
- لا توجد فروقٌ ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات تقدير أفراد العينة لمستوى الفاعلية الذاتية لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمتغير سنوات الخدمة.
- توجد علاقةٌ ارتباطيةٌ طرديةٌ دالةٌ إحصائياً بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة التشاركية، وبين متوسطات تقديراتهم لمستوى الفاعلية الذاتية لديهم.

2- دراسة أبو زر (2015م) بعنوان: "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلميهم".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلميهم. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدم الباحث الاستبانة كأداةٍ

رئيسةٍ لجمع البيانات والتحقق من نتائج الدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (400) معلماً ومعلمةً.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- وجود علاقةٍ طرديةٍ موجبةٍ ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ بين ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة ومستوى الفاعلية الذاتية لمعلميهم.
- بلغ مستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم (81.83%)، وهي درجةٌ كبيرٌ حسب المحك المستخدم في الدراسة.
- لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى إلى متغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة.

3- دراسة عبد العال (2015م): "درجة توافر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بمستوى الانتماء المهني لمعلميهم".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بالانتماء المهني لمعلميهم، ودراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات تقدير المعلمين تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، المنطقة التعليمية). ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدمت الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمعِ البياناتِ، حيث أعدت استبانتين: تكونت الاستبانة الأولى من (50) فقرة موزعة على مجالات الدراسة الأربع (التأثير المثالي، الحافز الإلهامي، الاستثارة الفكرية، الاهتمام بالمشاعر الفردية)، والاستبانة الثانية لقياس مستوى الانتماء المهني لدى المعلمين، احتوت على (27) فقرة. وقد تكون مجتمع الدراسة من (1538) معلماً ومعلمةً من المدارس الثانوية بمحافظةِ غَزَّة.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظرهم، جاء بدرجة تقدير كبيرة، وبوزن نسبي (75.00%).
- لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية).

- توجد علاقةٌ ارتباطيةٌ طرديةٌ موجبةٌ دالةٌ إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة، ومستوى الانتماء المهني لدى معلميهم.

4- دراسة الرنتيسي (2015م) بعنوان: "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة التشاركية وعلاقتها بدرجة علاقاتهم الإنسانية".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة التشاركية وعلاقتها بدرجة علاقاتهم الإنسانية. للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لملاءمته لموضوع الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام استبانتين كأداة للدراسة، الأولى لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين تكونت من (38) فقرة، والثانية لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للعلاقات الإنسانية تكونت من (43) فقرة وزعت على (3) مجالات هي: (العلاقات الإنسانية بين المدير والمعلمين، العلاقات الإنسانية بين المدير والطلبة، العلاقات الإنسانية بين المدير والمجتمع المحلي)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية في محافظات غزة للعام الدراسي (2014-2015م) والبالغ عددهم (4978) معلماً ومعلمةً، وقد بلغت عينة الدراسة (500) معلماً ومعلمةً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ما يعادل (10%) من أفراد مجتمع الدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

- أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الكلي لدرجة العلاقات الإنسانية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، قد بلغ (3.82) وبوزنٍ نسبيٍ (76.40%).
- لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للعلاقات الانسانية تُعزى لمتغيري (الجنس، المؤهل العلمي).
- توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للعلاقاتِ الانسانيةِ تُعزى لسنوات الخدمة في الدرجة الكلية للاستبانة، ومجال العلاقات الانسانية بين المدير والمعلمين لصالح (أقل من 5 سنوات).

- توجد علاقةٌ ارتباطيةٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة التشاركية، ومتوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارستهم للعلاقات الانسانية من وجهة نظر المعلمين.

5- دراسة حمد (2015م): "درجة توافر الصفات القيادية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بدافعية الطلبة نحو التعلم من وجهة نظر مديريهم في العاصمة عمان".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة توافر الصفات القيادية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بدافعية الطلبة نحو التعلم من وجهة نظر مديريهم، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي والتحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدم الباحث أداة الاستبانة. كأداة رئيسة لجمع المعلومات. وتكونت عينة الدراسة من (167) مديراً ومديرةً، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أنَّ درجة توافر الصفات القيادية لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المديرين كانت متوسطة.
- وجود علاقة ذات دلالةٍ إحصائيةٍ موجبةٍ بين متوسط درجات تقدير أفراد العينة لدرجة توافر الصفات القيادية لدى معلمي المرحلة الثانوية، ومتوسط درجات تقدير أفراد العينة لدافعية الطلبة نحو التعلم.

6- دراسة خيرنديش (Kheirandish, 2014): "العلاقة بين نمط القيادة التحويلية وتحسين الأداء بين المعلمين: دراسة حالة. منطقة الأهواز".

"The Relationships between Transformational Leadership Styles and Performance Improvement among Teachers: A case Study".

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين القيادة التحويلية وأداء المعلم في تحسين العملية التعليمية لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة الأهواز. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي؛ لملاءمته لموضوع البحث. كما استخدم الباحث الاستبيان كأداةٍ رئيسةٍ لجمع البيانات والتحقق من نتائج الدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (108) من المعلمين، والتي تم اختيارهم بطريقةٍ عشوائيةٍ.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- وجود علاقةٍ إيجابيةٍ بين القيادة التحويلية وتحسين أداء المعلمين.

- من أجل تحسين وتطوير أداء المعلم من خلال نمط القيادة التحويلية، ينبغي أنْ يكون المديرون قدوةً للمعلمين، ولا بد من وضع رؤيةٍ واضحةٍ لهم.

7- دراسة ندراسا وثيرسنجام (Nadarasa and Thuraisingam, 2014): "تأثير أساليب القيادة لدى المديرين على الرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية بمنطقة جافنا".

"The Influence of Principals' Leadership Styles on School Teachers' Job Satisfaction- Study of Secondary School in JAFFNA district".

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى تأثير أساليب القيادة لدى المديرين على الرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية بمنطقة جافنا، وركز على أسلوبين: الأول أسلوب القيادة الديمقراطية، والثاني الأسلوب الاستبدادي. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدم الباحث الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ في جمع البيانات، والتحقق من نتائج الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (320) معلماً ومعلمةً من المدارس الثانوية بالمنطقة.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- القيادة الديمقراطية لها تأثيرٌ إيجابيٌ على الرضا الوظيفي للمعلمين.
- القيادة المستبدة لها تأثيرٌ سلبيٌ على الرضا الوظيفي.

8- دراسة إسلام (Aslam, 2012): "المعلمون القادة وصفاتهم – دراسة ميدانية على معلمي المرحلة الثانوية". في مدينة لاهور بدولة باكستان.

"Teachers` as a Leader and their Traits: Evidence from secondary level".

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى توافر الصفات والسمات الشخصية والإنسانية في المعلمين القادة، لما لذلك من دورٍ كبيرٍ في التغيير التربوي. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدم الباحث الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع المعلومات. وتكونت عينة الدراسة من (150) معلماً من معلمي المدارس الثانوية في مدينة لاهور بدولة باكستان.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- الصفات والسمات الشخصية والإنسانية تؤثر على السلوك القيادي للمعلم.
- تمتع المعلمين القادة بدرجاتٍ مرتفعةٍ من السمات الشخصية والإنسانية التي تجعلهم أكثر قدرةً على تطبيق أنماطٍ قياديةٍ فعالةٍ.

9- دراسة أبو ناييم (Abu Nayeem, 2011) بعنوان: "القيادة الفعالة في المدارس الثانوية في بنغلاديش- الانتقال نحو تطبيق القيادة الموزعة".

"Perception of effective leadership in Bangladesh Secondary school Moving towards distributed leadership".

هدفت الدراسة التعرف إلى فهم مديري المدارس في بنغلادش لنظرية القيادة، ومدى استخدامهم لأسلوب القيادة الموزعة، ومدى إشراك المديرين لمعلميهم في الأنشطة القيادية. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدم الباحث الاستبانة والمقابلة كأدواتٍ رئيسةٍ لجمع البيانات، والتحقق من نتائج الدراسة، وتم إجراء مقابلاتٍ شبهِ منظمةٍ مع المديرين، وتطبيق مسحٍ على المعلمين. واشتملت عينة الدراسة على مديري أربعِ مدارسٍ، وعشرين معلماً من مدارس ثانوية في مدينة دكا في بنغلادش، حيث تم اختيار المدارس الأربع من بين العشر الأوائل في مدينة دكا وفقاً لنتائج اختبار الثانوية العام للدراسي 2009 –2010م.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- امتلاك مديري المدارس للمعرفة التجريبية الكافية حول قيادتهم لمدارسهم، حيث تم تطوير معظم مهاراتهم القيادية من خلال الخبرة، والتي تركز على القيادة التربوية .
- قلة إدراك مديري المدارس إلى المعرفة النظرية، والأساليب المختلفة، ومفاهيم القيادة المدرسية باعتبار أنهم لم تتح لديهم الفرصة للخضوع إلى برامجٍ تدريبيةٍ عن القيادة .
- على المديرين مضاعفة الإدارة الذاتية في إدارتهم لمدارسهم وكذلك أظهرت الدراسة حرص المعلمين على توسيع مشاركتهم في الأنشطة القيادية.

10- دراسة أولو رانسولا، وأبيويدن (Olo Runsola and Abiduun, 2011) بعنوان: "مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار في المدارس الثانوية في ولاية أكيتي في نيجيريا".

"Teachers participation in decision making in secondary schools in Ekiti State, Nigeria".

هدفت الدراسة التعرف إلى مشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرار في المدارس الثانوية في ولاية أكيتي، والتعرف عما إذا كان اشترك المعلمين في عملية اتخاذ القرار متصلة بصفاتهم الشخصية، واستخدم الباحثان المنهج القائم على المسح الوصفي، واستخدم الباحثان استبانة اتخاذ القرار للمعلمين. وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس الثانوية في ولاية أكيتي، وتم اختيار عينةٍ عشوائيةٍ تكونت من (200) معلماً من خمس مناطقٍ حكوميةٍ محليةٍ

مختلفةٍ في الولاية، وتم اختيار المناطق الحكومية عشوائياً، واختيرت أربع مدارسٍ من كل المناطق المحلية الخمس.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أنَّ معلمي المدارس الثانوية من ولاية أكيتي يشاركون بفاعليةٍ في عمليات اتخاذ القرار، وأن الجنس، والعمر، والمؤهلات التربوية للمعلمين لا تعيق مشاركة المعلمين في عمليات اتخاذ القرار.
- تظهر مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار أنهم يتمتعون بالقوة، وينظر إليهم كموارد تتمتع بالعلم، والخبرة التي يمكن اللجوء إليها عند الحاجة.
- كما توصلت الدراسة أن المشاركة المستمرة للمعلمين في اتخاذ القرار، سوف يزيد من تطور المعلمين في العمل، وأنَّ على مديري المدارس ألا يهملوا تماماً المعلمين الأقل خبرة في اتخاذ القرار، حيث أنَّهم بحاجةٍ إلى التطورِ في عملِهم.

11- دراسة الثبيتي (2011م) بعنوان: "المهارات القيادية وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين بالمدارس الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظرهم".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة توافر المهارات القيادية وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين بالمدارس الثانوية بمحافظة الطائف، وفقاً لمتغيرات الدراسة التالية: (العمر، الخبرة، المؤهل العلمي). ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدم الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع البيانات، والتحقق من نتائج الدراسة. وتم بناء استبانةٍ مكونةٍ من (76) عبارةً تقيس مستوى توفر المهارات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف، وكذلك تشمل (48) عبارةً تقيس درجة الروح المعنوية، والتي تتمثل في تقدير العاملين، ورضا العاملين عن العمل، وبيئته والعلاقات الإنسانية داخل وخارج المدرسة، والحوافز المادية والمعنوية. تكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الثانوية بمدينة الطائف، والبالغ عددهم (992) معلماً بالمدارس الثانوية المستقلة، تم اختيار (324) معلماً بالطريقة العشوائية الطبقية.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أنَّ المتوسط العام للعبارات القيادية التي تقيس المهارات القيادية بدرجةِ توافرٍ عاليةٍ، وتبين أنَّ أكثر مهارات القيادة توافراً كانت المهارات الإدراكية التصورية.

- أنَّ المتوسط الكلي للعبارات التي تقيس درجات الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية كانت بدرجةٍ عاليةٍ، حيث كانت درجات الروح المعنوية المتعلقة بالعلاقات الإنسانية داخل وخارج المدرسة مرتفعةً، فقد حاز هذا البعد على المرتبة الأولى، ثم تبعه تقدير المعلمين بدرجةٍ مرتفعةٍ، ثم رضا العاملين عن العمل بدرجةٍ مرتفعةٍ.
- وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ موجبةٍ بين درجات توافر القيادة لدى المديرين، وبين درجات الروح المعنوية لدى المعلمين.

12- دراسة بدرسن وجفري، وستوارت، وروبرت (Pedersen, Jeffrey, Stuart, and Robert, 2010) بعنوان "تأثير القيادة الموزعة على مبادرات التنمية، حوارات مع ثماني معلمين".

"Distributed Leadership Influence on Professional Development Initiative :Conversation With Eight Teachers".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تأثير القيادة الموزعة على مبادرات التنمية، وطبقت الدراسة على أربعة مدارس؛ لمعرفة تأثير هذه السمات التعاونية التي تخدم المدرسة، وتزيد من فعاليتها على تنمية المعلمين والمتعلمين فيها، وتفحص العلاقة ما بين المعلمين والإدارة وتطور المدارس من خلال مبادرات التنمية المهنية للمعلمين، تمت هذه الدراسة على ثمانيةِ معلمين فيما يتعلق بآرائهم في القيادة الموزعة والتعاون مع الإدارة، وفريق العمل وتأثيره على تطوير المدرسة وذلك عن طريق إجراء مقابلات مع هؤلاء المعلمين. استخدم الباحثون استبانةً طُبقت على نفس العينة بعد عدةِ أسابيعٍ من إجراء المقابلات .

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أنَّ جميع المدارس الأربعة يطبقون أسلوب القيادة الموزعة وهو اسلوب يعمل على التواصل مع الآخرين ومع الإدارة في المدرسة.
- يعمل المعلمون على تنفيذ مبادراتٍ جديدةٍ في النظام المدرسي وعلى نطاقٍ واسعٍ وتقديم استراتيجيةٍ جديدةٍ لتطوير المدرسة.
- من الواضح من خلال المقابلات مع المعلمين بأنَّ من أهم عوامل نجاح تلك المبادرة هو التزام المدير بالصبر والمرونة والفهم لمن يعملون معه.
- الثقة المتبادلة بين أعضاء المدرسة لها دور كبير في نجاح ورفاهية كل عمل، وأنها تؤثر بشكل كبير على كيفية تواصل المعلمين في المدرسة.

13- دراسة العاجز وشلدان (2010م) بعنوان: "دور القيادة في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين".

هدفت الدراسة التعرف إلى دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدم الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع البيانات والتحقق من نتائج الدراسة. وبلغت عينة الدراسة (303) بنسبة 11% من المجتمع الأصلي البالغ (3416).

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أنَّ الفقرة التي تنص على: "توثق العلاقة بين المعلمين على أساسٍ من التسامح والجدية في العمل"، جاءت في المرتبة الأولى.
- والفقرة التي تنص على: "تشجيع القيادة المدرسية على إثراء المقررات بأنشطةٍ ومفاهيمٍ وحقائق إبداعيةٍ"، جاءت في المرتبة الثانية.
- والفقرة التي تنص على: "تنظيم رحلات علمية ترفيهية ومسابقات علمية لتنمية الإبداع لدى المعلمين" ، حيث جاءت في المرتبة قبل الأخيرة.
- والفقرة التي تنص على: "تخصيص ميزانيةٍ للأنشطة اللاصفية التي تنمي الإبداع"، جاءت في المرتبة الأخيرة.
- كما توصلت الدارسة إلى أنه لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ حول دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

14- دراسة نحيلي (2010م) بعنوان: "دور مديري المدارس في رفع كفاية المعلمين" في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمدينة أبها".

هدفت الدراسة التعرف إلى الكشف عن دور مديري المدارس في رفع كفاية المعلمين، وذلك من خلال معرفة آراء مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، والملتحقين بالدورات التدريبية التي عقدتها كلية المعلمين بأبها للفصول الدراسية الأول والثاني، ما بين عامي (2003–2004م). ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدم الباحث الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع البيانات، والتحقق من نتائج الدراسة، اشتملت على (60) فقرةً موزعة على (6) محاورٍ. وتكونت عينة الدراسة من (100) من مديري المدارس، ووكلائها، واختيرت بالأسلوب الفرضي القصدي.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أهمية دور مديري المدارس في رفع كفاية المعلمين في مجالات البحث المختلفة، وغرس الثقة بالنفس، والاعتزاز والافتخار بالمهنة، وإكساب المعلمين المهارات اللازمة في معالجة المشكلات التي تعترضهم.
- أنَّ لمديري المدارس دوراً في توجيه المعلمين لحضور الدورات التدريبية.

15- دراسة الرباعي (2009م) بعنوان: "درجة مشاركة معلمي المدارس الثانوية الخاصة في الأردن في اتخاذ القرارات المدرسية وعلاقتها برضاهم الوظيفي وانتمائهم المهني".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة مشاركة معلمي المدارس الثانوية الخاصة في اتخاذ القرارات المدرسية، وعلاقتها برضاهم الوظيفي، وانتمائهم المهني. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدمت الباحثة الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع البيانات، حيث قامت ببناء ثلاث استبانات: الأولى تقيس درجة مشاركة معلمي المدارس الثانوية الخاصة في اتخاذ القرارات المدرسية، والثانية تقيس درجة الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة، والثالثة تقيس درجة الانتماء المهني لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة. وتكونت عينة الدراسة من (520) معلماً ومعلمةً من المدارس الثانوية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية، للعام الدراسي 2007–2008م، شكلوا ما نسبته (24%) تقريبا من مجتمع الدراسة الكلي، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أنَّ درجة مشاركة معلمي المدارس الثانوية الخاصة في الأردن في اتخاذ القرارات المدرسية بصورةٍ عامةٍ وعلى جميع المجالات كانت متوسطة من وجهة نظرهم.
- أنَّ مستوى الرضا الوظيفي والانتماء المهني لدى معلمي المدارس الخاصة في الأردن كان متوسطاً.

16- دراسة مرتجي (2009م) بعنوان: "دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيله".

هدفت الدراسة التعرف إلى دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، وسبل تفعيله. ولتحقيق غرض الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدمت الباحثة الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع البيانات، وهي مكونةٌ من (59) فقرةً موزعةً على ثلاث

مجالاتٍ هي: (مجال دور المشرف في تنمية مهارات الإبداع، مجال دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين، مجال دور المشرف في تنمية مهارات التطوير). وتكونت العينة من (600) معلماً ومعلمةً من المدارس الإعدادية في وكالة الغوث بمحافظات غزة، وهي تمثل (18.35%) من مجتمع الدراسة، واستجاب منهم (950) معلماً ومعلمةً، أي ما يمثل (18.05%) من مجتمع الدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- درجة قيام المشرف التربوي بدوره في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الاعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة كان عالياً، بوزن نسبي (63.97%).
- احتل المجال الثالث "دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين" الترتيب الأول، بوزنٍ نسبيٍ قدرهُ (68.34%).
- احتل المجال الثاني "دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير" الترتيب الثاني، بوزنٍ نسبيٍ قدرهُ (62.57%).
- احتل المجال الأول "دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع" الترتيب الثالث، بوزنٍ نسبيٍ قدرهُ (60.11%).

17- دراسة روبيو (Rubio, 2009): "المعلم الفعال – المهارات المهنية والشخصية". في منطقة كاستيا في أسبانيا".

"Effective Teachers–Professional And Personal Skills".

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توافر المهارات المهنية والإدارية والشخصية والإنسانية في المعلم ليكون فعالاً، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة، كما قام بعقد مقابلاتٍ شخصيةٍ مع عينة من المعلمين في منطقة كاستيا بإسبانيا.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أنْ يكون المعلم فعالاً وقادراً على لعب دور القائد التربوي في المدرسة ليس بالأمر السهل دونما اتصافه بمجموعة من الصفات والمهارات القيادية.
- يتمتع المعلمون محل الدراسة بمهاراتٍ إنسانيةٍ وشخصيةٍ وإداريةٍ ومهنيةٍ مرتفعةٍ.
- المعلم الذي يتصف بالمهارات القيادية يكون أكثر تأثيراً على الطلاب وإدارة المدرسة للوصول إلى الأفضل.

18- دراسة جيمس (Jaimes, 2009) بعنوان: "ممارسات القيادة الموزعة في المدارس: تأثيرها على تطوير قيادة المعلم في كاليفورنيا" دراسة حالة".

"Distributed Leadership practices in school :Effect on the development of teacher leadership in California "Case study".

هدفت الدراسة التعرف إلى الكشف عن الآثار الناتجة عن تنمية المهارات القيادية عند المعلمين باستخدام نموذج القيادة الموزعة في مجال القيادة المدرسية، فقد قامت الدراسة بالبحث في أدوار المعلمين، ومهامهم، وتفاعلاتهم، وقدمت معلومات حول كيفية تطوير القيادة، والسؤال البحثي الذي حاولت الدراسة الاجابة عليه وهو: هل ممارسات القيادة الموزعة في أنظمة المدارس تؤدي إلى زيادة دافعية وقدرة وعمل المعلمين نحو القيادة؟ وهي دراسة حالةٍ نوعيةٍ لمدرستين ابتدائيتين من بين مدارس الضواحي، والتي تحقق إنجازاتٍ طلابية ثابتة خلال السنوات الماضية. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي. كما استخدم الملاحظة، والاستبانة كأداتين رئيسيتين لجمع البيانات، والتحقق من نتائج الدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أن المعلمين، ومن خلال امتلاك فرصةٍ للمشاركة في هيئات القيادة المدرسة وأنظمتها عبر توزيع القيادة، قادرين على تبادل خبراتهم، والتي تنتقل بدورها إلى فصولهم من خلال تحسين الإبداع، والتحفيز، والفعالية، على النحو المبين في برامجهم التعليمية.
- تقدم هذه الرسالة نظرةً جيدةً حول آلية التوزيع للمهام الإدارية، ومدى تأثيرها على الرضا المهني والتمكين، والملكية لدى المعلمين، وتعزيز روح المسؤولية في عملية اتخاذ القرارات عند تعاملهم مع إدارة التعليم والمناهج الدراسية.

19- دراسة حرز الله (2007م) بعنوان: "مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي في محافظات غزة".

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي في محافظات غزة. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدم الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمعِ البياناتِ والتحقق من نتائج الدراسة، حيث قام الباحث ببناء استبانتين: إحداهما لقياس مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات، والأخرى لقياس رضاهم الوظيفي، واشتملت استبانة المشاركة على اتخاذ القرارات على (50) فقرةً موزعةً على (5) مجالاتٍ، واستبانة الرضا الوظيفي على (43) فقرةً، موزعةً على (6) مجالاتٍ. وقد طبق الباحث أداتي الدراسة على عينةٍ

طبقيةٍ عشوائيةٍ من معلمي المدارس الثانوية، بلغ عددهم (306) معلماً ومعلمةً، أي بنسبة (10%) تقريباً من مجتمع الدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أنَّ معلمي المدارس الثانوية يشاركون بدرجة متوسطة في اتخاذ القرارات.
- أنَّ أعلى درجات مشاركةٍ للمعلمين في اتخاذ القرارات كانت في القرارات المتعلقة بالمنهاج، ثم القرارات المتعلقة بشؤون الطلبة، ثم القرارات المتعلقة بالمعلمين، ثم القرارات المتعلقة بالمجتمع المحلي، وقد حصلت القرارات المتعلقة بالمبنى المدرسي، والأمور المادية على أقل درجةٍ من الممارسة.

20- دراسة المغاسي (2004م) بعنوان: "القيادة التربوية والمهارات القيادية اللازمة لقادة المؤسسات التربوية في المملكة العربية السعودية".

هدفت الدراسة التعرف إلى القيادة التربوية، والمهارات القيادية اللازمة لقيادة المؤسسات التربوية، وركزت على مهارة الإبداع والتطوير، ومهارة التأثير في الآخرين، واشتمل على تحديد مفهوم القيادة التربوية وخصائصها، وبيان أهميتها والحاجة إليها في المؤسسات التربوية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة. طبقت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية على المدارس لجميع مراحل التعليم العام والمعاهد والكليات.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- تبرز أهمية القيادة التربوية في المؤسسات التربوية التي تقود العملية التربوية بشكلٍ فعالٍ نحو الشمول لمختلف أوجه الأنشطة التربوية، والتعليمية، والإدارية؛ لتحقيق الأهداف المنشودة. وتتعاظم الحاجة والأهمية من خلال المتغيرات والمستجدات العلمية، وتأثيرها على العملية التربوية والتعليمية.
- تبرز أهمية القائد التربوي في المؤسسات التربوية الذي يمتلك مهارة الإبداع، والابتكار، والتطوير، والرؤية المستقبلية.
- تتضح أهمية وجود القائد التربوي في مؤسساتنا التربوية الذي يمتلك مهارة التأثير في الآخرين من خلال القدرة على فهم العاملين معه، والتعامل معهم بالمعاملة الحسنة، ومراعاة خصائصهم، وحاجاتهم، وقدراتهم، وميولهم.

21- دراسة موجيس وهاريس (Muijs and Harris, 2003) بعنوان: "قيادة المعلم: تحسينات خلال تقوية الإدارة التعلمية في انجلترا".

"Teacher leadership: improvement through empowerment, Educational, Management and Administration in England".

هدفت الدراسة التعرف إلى قيادة المعلم، وقدرة المعلمين على ممارسة القيادة من أجل التدريس والتعلم داخل الفصل الدراسة وخارجه. وهي دراسة من مجلس التدريس العام لإنجلترا بالاشتراك مع الاتحاد القومي للمعلمين، وهو مشروع بحثي لدراسة مدى تمتع قيادة المعلم باعتبارها شكلاً مميزاً للتعاون المهني من أجل تحسين المدرسة، والقدرة على الإقناع في مدارس انجلترا. في بادئ الأمر تم اجراء استعراضٍ وافٍ للأدبيات بتمويلٍ من مجلس التدريس العام؛ لحث القاعدة التجريبية والنظرية التي يرتكز عليها مفهوم قيادة المعلم. استخدم المشروع دراسة حالة، تم جمع أدلةٍ نوعيةٍ، وكيفيةٍ من عشرة مدارس، عن طريق المقابلات، بوصفها حالاتٍ للدراسة تعطي مجموعةً متنوعةً من السياقات والظروف. توافرت فيها مجموعة من المتغيرات: (القطاع، الموقع الجغرافي، المزيج العرقي). عكست خليطاً من المبادرات الخارجية مثل: (مجتمعات التعلم الشبكية، مناطق العمل التعليمي، مبادرات تحسين المدارس الخارجية).

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- ضرورة إلقاء بعض الضوء على قيادة المعلم في الواقع العملي، ودراسة فهم المعلمين لمفهوم قيادة المعلم.
- أظهر المشروع أنَّ قيادة المعلم قد تكون مفهوماً ذا معناً بالنسبة للمعلمين، واستخدم المعلمون مصطلحات مثل التعاون والشراكة والتشبيك؛ لوصف طرق العمل مع المعلمين الآخرين.
- أظهرت الدراسة وجودَ خمسةِ أبعادٍ لقيادة المعلم، وهي: اتخاذ القرار المشترك، التعاون، المشاركة الفاعلة والنشطة، التعلم المهني والنشاطية.
- أظهرت الدراسة أنَّ هناك العديد من العوامل التي عززت المقدرة القيادية، وساعدت على ظهور توزيع القيادة في المدارس، ومنها: ثقافة المدرسة، الرؤية المشتركة، الترقيات الداخلية وتوفير فرص للتطور المهني المتواصل.

22- دراسة أبو حسب الله (2000م) بعنوان: "النمو المهني لمعلمي المدارس الحكومية بقطاع غزة ودور مدير المدرسة في تطويره من وجهة نظرهم".

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع دور مدير المدرسة، وأثره في النمو المهني لمعلمي المدارس الحكومية بقطاع غزة من وجهة نظرهم، وتحديد السبل التي تسهم في تعزيز النمو المهني للمعلمين من قبل مديرهم. واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة. وبلغت عينة الدراسة (494) معلماً ومعلمة بنسبة (85.5%) من المجتمع الأصلي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أن واقع دور مدير المدرسة في النمو المهني لمعلميه في قطاع غزة جاء بنسبة مئوية (78.17%)، وأن أثر النمو المهني لمعلميه واضحٌ ملموس.
- عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات تقدير إجابات المعلمين حول واقع دور مدير المدرسة في النمو المهني لمعلميه تعزى لمتغير الجنس، ما عدا مجالي: (الأهداف والأنشطة التعليمية) اللذين كانت الفروق فيهما لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات تقدير إجابات المعلمين حول واقع دور مدير المدرسة في النمو المهني للمعلمين في مجال العلاقات الإنسانية تعزى للمؤهل العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة تعزى للمؤهل العلمي ولصالح حملة دبلوم المعلمين.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال عرض وتحليل الدراسات السابقة أن هناك اهتماماً متزايداً حول موضوع التخطيط الإستراتيجي، كما أنَّه يمكن رصد العديد من جوانب التشابه وجوانب الاختلاف بين الدراسات السابقة وبين هذه الدراسة، والتي كان لها أثراً في بناء الدراسة.

أوجه الاتفاق والاختلاف في الدراسات السابقة:

1- **من حيث الهدف:** هدفت دراسة الحية (2015م) التعرف إلى قياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للإدارة الإستراتيجية، وتحديد درجة تحقيق مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتميز الإداري، وكشف العلاقة الارتباطية بين ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للإدارة الإستراتيجية، وبين تحقيق التميز الإداري. ودراسة المصري (2011م) التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي وعلاقته بأنماط الثقافة التنظيمية السائدة في مدارسهم. ودراسة سكيك (2008م) التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارات التخطيط الإستراتيجي، ووضع مقترحاتٍ لتنمية مهاراتهم في مجال التخطيط الإستراتيجي في محافظات غزة. بينما هدفت دراسة الثبيتي (2011م) التعرف إلى درجة توافر المهارات القيادية وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين بالمدارس الثانوية بمحافظة الطائف. ودراسة العاجز وشلدان (2010م) التعرف إلى دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين. ودراسة حرزالله (2007م) التعرف إلى مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي في محافظات غزة. في حين هدفت دراسة الباحث التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتخطيط الإستراتيجي وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى معلميهم.

2- **من حيث المنهج:** اتفقت معظم الدراسات على استخدام المنهج الوصفي التحليلي: كدراسة أبو حطب (2015م)، ودراسة الحية (2015م)، ودراسة شويدح (2015م)، ودراسة العطار (2014م)، ودراسة الكحلوت (2014م)، ودراسة الحاج (2013م)، ودراسة البنا (2012م)، ودراسة الصوص (2012م)، ودراسة أبو ختلة (2011م)، ودراسة الكردي (2010م)، ودراسة المصري (2010م) ودراسة سكيك (2008م)، ودراسة نور الدين (2008م)، ودراسة الشاعر (2007م). ودراسة الصليبي (2016م)، ودراسة حمد (2015م)، ودراسة أبو ذر

(2015م)، ودراسة عبد العال (2015م)، ودراسة الثبيتي (2011م)، ودراسة العاجز وشلدان (2010م)، ودراسة نحيلي (2010م)، ودراسة الرباعي (2009م)، ودراسة مرتجى (2009م)، ودراسة حرزالله (2007م)، ودراسة المغاسي (2004م). فيما استخدمت دراسة العامودي (2011)، ودراسة (Nadarasa and Thuraisingam, 2014)، ودراسة (OlorunsolaL and ABIDUUN, 2011) المنهج الوصفي المسحي، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

3- **من حيث الأداة:** اعتمدت معظم الدراسات على استخدام الاستبانة كأداة رئيسة: كدراسة أبو حطب (2015م)، ودراسة الحية (2015م)، ودراسة شويدح (2015م)، ودراسة العطار (2014م)، ودراسة الكحلوت (2014م)، ودراسة الحاج (2013م)، ودراسة البنا (2012م)، ودراسة الصوص (2012م)، ودراسة أبو ختلة (2011م)، ودراسة الكردي (2010م)، ودراسة المصري (2010م) ودراسة سكيك (2008م)، ودراسة نور الدين (2008م)، ودراسة الشاعر (2007م) ودراسة العامودي (2011). ودراسة الصليبي (2016م)، ودراسة حمد (2015م)، ودراسة أبو ذر (2015م)، ودراسة عبد العال (2015م)، ودراسة الثبيتي (2011م)، ودراسة العاجز وشلدان (2010م)، ودراسة نحيلي (2010م)، ودراسة الرباعي (2009م)، ودراسة مرتجى (2009م)، ودراسة حرزالله (2007م)، ودراسة المغاسي (2004م)، ودراسة (Nadarasa and Thuraisingam, 2014)، ودراسة (Aslam, 2012). في حين استخدمت بعض الدراسات المقابلة والاستبانة، ومنها دراسة (Abu Nayeem, 2011). وأضافت دراسة درويش (2011م) إلى ذلك بطاقة تحليل المحتوى. في حين اقتصرت دراسة (Muijs and Harris, 2003) على استخدام المقابلة فقط كأداةٍ رئيسةٍ. ودراسة مدبولي (2001م) على تحليل خطط استراتيجية لمدارس ابتدائية وإعدادية وثانوية ورياض الأطفال. واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي استخدمت الاستبانة كأداةٍ رئيسيةٍ.

4- **من حيث عينة الدراسة:** اشتركت معظم الدراسات في عينة الدراسة المكونة من المعلمين والمعلمات كدراسة أبو حطب (2015م)، ودراسة الحاج (2013م)، ودراسة الصوص (2012م)، ودراسة الصليبي (2016م)، ودراسة عبد العال (2015م)، ودراسة أبو ذر (2015م)، ودراسة الثبيتي (2011م)، ودراسة الطعاني (2011م)، ودراسة الرباعي (2009م)، ودراسة مرتجى (2009م)، ودراسة حرزالله (2007م). بينما اختلفت دراسة الحية (2015م)، ودراسة شويدح (2015م)، ودراسة عياش (2015م)، ودراسة حمد (2015م)،

ودراسة أبو ختلة (2011م)، ودراسة المصري (2010م)، ودراسة نور الدين (2008م)، ودراسة الشاعر (2007م)، في العينة المكونة من المديرين والمديرات، وطريقة أخذها. في حين طبقت دراسة سكيك (2008م) على عينةٍ من المديرين وأخرى من المعلمين. ودراسة انحيلي (2015م) على عينةٍ من المديرين والوكلاء. واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي استخدمت عينة مكونة من المعلمين والمعلمات.

5- **من حيث المتغيرات:** هدفت دراسة كل من عبد العال (2015م)، ودراسة أبو ختلة (2011م)، ودراسة زيدان (2011م)، ودراسة سكيك (2008م)، ودراسة نور الدين(2008م) التعرف إلى أثر كل من متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية)، على الدراسة من وجهة نظر أفراد العينة، بينما اكتفت دراسة أبو حطب (2015م)، ودراسة عياش (2015م)، ودراسة الصوص (2012م) على متغيرات (الجنس، التخصص، سنوات الخدمة). في حين أضافت دراسة الكردي (2010م) متغير (المسمى الوظيفي). ودراسة العمودي (2011م) متغيري (عدد الدورات التدريبية، والعمل الحالي). واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الصليبي (2016م) التي هدفت إلى معرفة أثر متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة) على الدراسة من وجهة نظر أفراد العينة.

6- **مكان إجراء الدراسة:** تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الحدود المكانية (محافظات الجنوب) مثل دراسة الصليبي (2016م)، ودراسة عبد العال (2015م)، ودراسة أبو ذر (2015م)، ودراسة العاجز وشلدان (2010م)، ودراسة مرتجى (2009م)، ودراسة حرزالله (2007م)، ودراسة حسب الله (2000م). بينما اختلفت مع دراسة حمد (2015م)، ودراسة الرباعي (2009م). ودراسة الثبيتي (2011م) التي أُجريت في الطائف. ودراسة المغاسي (2004م) التي أُجريت في السعودية. ودراسة (Nadarasa and Thuraisingam, 2014) التي أُجريت بمنطقة جافنا. ودراسة (Aslam, 2012) التي أُجريت في مدينة لاهوز في باكستان. ودراسة (Abu Nayeem, 2011) التي أُجريت في بنغلاديش. ودراسة (Rubio, 2009) التي أُجريت في أسبانيا. ودراسة (Muijs and Harris, 2003) التي أُجريت في إنجلترا.

أوجه استفادة الباحث من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التالي:

1- اختيار المنهج والأداة للدراسة الحالية كدراسة الحاج (2013م).

2- بناء الاستبانة وصياغة الفقرات وتطويرها كدراسة المصري (2011م).

3- التعرف إلى نوع المعالجات الإحصائية الملائمة كدراسة الكحلوت (2014م).

4- الاستفادة من مراجع الدراسات السابقة؛ للتعرف إلى مصادر جمع المعلومات المناسبة للدراسة كدراسة سكيك (2008م).

5- تحديد المتغيرات المناسبة للدراسة كدراسة الصليبي (2016م).

أوجه التميز للدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تناولت الدراسة الحالية موضوع درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي وتم ربطه بتنمية المهارات القيادية لدى المعلمين، حيث أنه لم تتطرق إليه الدراسات السابقة على حد علم الباحث.

الفصل الرابع

منهجية الدراسة

الفصل الرابع

منهجية الدراسة

مقدمة:

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ الدراسة، ومن ثمَّ وصفاً لمنهج الدّراسة، وأفراد مجتمع الدراسة وعيِّنتها، وكذلك أداة الدراسة المستخدمة وطرق إعدادها، وصدقها وثباتها، كما يتضمَّن هذا الفصل وصفاً للإجراءات الَّتي تم القيام بها لتقنين أدوات الدراسة وتطبيقها، وأخيراً المعالجات الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في تحليل بيانات الدراسة، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

منهجيّة الدراسة:

وهي الطريقة البحثيَّة التي اختارها الباحث؛ لتساعده في الحصول على معلومات تُمكنُه من إجابة أسئلة البحث من مصادرها (الأغا، والأستاذ، 2003م، ص82).

وحيث تم التعرَّف مسبقاً إلى جوانب وأبعاد الظَّاهرة موضع الدِّراسة من خلال الاطّلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المُتَعلّقة بموضوع البحث، ويسعى الباحث للتعرف إلى "**درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى معلميهم** " ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الذي من خلاله يمكن وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقات بين مكوناتها، والآراء التي تُطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها، والآثار التي تحدثها (أبو حطب، وصادق، 2010م، ص104).

ولذا تم الاعتماد على هذا المنهج للوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية حول مشكلة البحث، ولتحقيق تصورٍ أفضل وأدق للظاهرة موضع الدراسة، كما أنه استخدم أسلوب العينة العشوائية الطبقية في اختياره لعينة الدراسة، كما استخدم الاستبانة في جمع البيانات الأولية.

طرق جمع البيانات:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على نوعين من البيانات:

1- البيانات الأولية: وذلك بالبحث في الجانب الميداني بتوزيع استبانات لدراسة بعض مفردات البحث وحصر وتجميع المعلومات اللازمة في موضوع البحث، ومن ثم تفريغها وتحليلها

باستخدام برنامج SPSS (Statistical Package for Social Science) الإحصائي واستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة بهدف الوصول لدلالات ذات قيمة ومؤشرات تدعم موضوع الدراسة.

2- **البيانات الثانوية:** تم الرجوع إلى مصادر البيانات الثانوية لمعالجة الإطار النظري للبحث والتي، تتمثل في: الكتب والدوريات والمنشورات ذات العلاقة بالموضوع قيد الدراسة، والتي تتعلق بدراسة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى معلميهم، ومراجع أخرى أسهمت في إثراء الدراسة بشكلٍ علميٍّ. ويهدف الباحث من خلال اللجوء للمصادر الثانوية في الدراسة التعرف على الأسس والطرق العلمية السليمة في كتابة الدراسة، وكذلك أخذ تصورٍ عامٍ عن آخر المستجدات التي حدثت وتحدث في مجال الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس الثانوية بمحافظات غزة، والتابعين لوزارة التربية والتعليم، وقد بلغ عددهم وفقا للإحصائيات الرسمية في الوزارة (4446) معلماً ومعلمة، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد المجتمع حسب الجنس والمديرية.

جدول (4.1): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس والمديرية

المديرية	عدد المدارس	عدد المعلمين الذكور	عدد المعلمين الإناث	الإجمالي
الوسطى	27	422	404	826
خانيونس	14	279	251	530
شرق خانيونس	16	191	244	435
رفح	16	196	305	501
شرق غزة	22	248	382	630
غرب غزة	27	363	417	780
شمال غزة	23	346	398	744
الإجمالي	145	2045	2401	4446

المدارس الثانوية وعدد المعلمين بها حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم 2017/2016.

العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (40) مُعلماً ومُعلمةً، حيث تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية، وذلك ليتم تقنين أدوات الدراسة، والتحقق من صلاحيتها للتطبيق على العينة الأصلية من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق المناسبة، وقد تم استبعادهم من ضمن عينة الدراسة التي تم التطبيق عليها، وذلك لكبر حجم العينة الميدانية، وتقارب النتائج بينهما، وبالتالي فإن استبعادها لا يمثل عائقاً للدراسة.

العينة الميدانية للدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة الطبقية العشوائية حسب معادلة ستيفن ثامبسون، ووفقاً لجنس المعلمين من مجتمع الدراسة، وقد بلغ عددها (450) معلماً ومعلمةً، أي ما يقارب (10.12%) من المجتمع الأصلي للدراسة، وقد تم توزيع أداة الدراسة عليهم، وقد تم استرداد (440) استبانة، أي بما نسبته (97.7%)، وتعتبر هذه النسبة مقبولةً لإجراء التحليل والإجراءات الإحصائية بهدف الوصول على أفضل وأدق النتائج.

معادلة ستيفن ثامبسون:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1\times\left(d^2 \div z^2\right)\right] + p(1-p)\right]}$$

وصف الخصائص والبيانات الشخصية:

1- توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

يبين جدول (4.2) أنَّ ما نسبته (48.0%) من عينة الدراسة هم من جنس الذكور، وما نسبته (52.0%) هن من جنس الإناث. يعزو الباحث ذلك لاستخدام العينة الطبقية العشوائية، حيث أنَّ عدد المعلمات أكبر من عدد المعلمين ولا بد من مراعاة ذلك في التوزيع.

جدول (4.2): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

النوع	العدد	النسبة المئوية%
ذكر	211	48.0
أنثى	229	52.0
المجموع	**440**	**100.0**

(المصدر، الاستبانا

2- توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي:

يبين الجدول (4.3) أن ما نسبته (86.8%) هم من الذين يحملون مؤهلاً علمياً بدرجة البكالوريوس، وما نسبته (13.2%) هم من الذين يحملون مؤهلاً علمياً بدرجة دراساتٍ عليا ماجستير أو دكتوراه. ويعزو الباحث ذلك إلى أنَّ الحصول على الماجستير ليس شرطاً للالتحاق بوظيفة معلم.

جدول (4.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية%
بكالوريوس	382	86.8
ماجستير فأعلى	58	13.2
المجموع	**440**	**100.0**

(المصدر، الاستبانات)

3- توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة:

يبين الجدول (4.4) أن ما نسبته (9.1%) هم من الذين سنوات خدمتهم من 1-5 سنوات، وما نسبته (44.5%) هم من الذين سنوات خدمتهم أكثر من 5 وأقل من 10 سنوات، وما نسبته (46.4%) هم من الذين سنوات خدمتهم 10 سنوات فأكثر. ويعزو الباحث ذلك إلى عدم توظيف معلمين جدد منذ أكثر من ثلاثة سنوات، الأمر الذي جعل عدداً كبيراً من المعلمين يتقدمون في سنوات الخدمة.

جدول (4.4): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية%
5 سنوات فأقل	40	9.1
أكثر من 5 وأقل من10 سنوات	196	44.5
10سنوات فأكثر	204	46.4
المجموع	**440**	**100.0**

(المصدر، الاستبانات)

أداتا الدراسة:

تعد الاستبانة أكثر وسائل الحصول على البيانات من الأفراد استخداماً وانتشاراً وتعرف بأنها: "أداةٌ ذات أبعادٍ وبنودٍ تستخدم للحصول على معلوماتٍ أو آراءٍ يقوم بالاستجابة لها المفحوص نفسه، وهي كتابيةٌ تحريريةٌ (الأغا، والاستاذ، 2004م، ص116). ولقد تم استخدام الاستبانة للحصول على استجابات المعلمين والمعلمات حول معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي، وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى معلميهم.

ولقد تم إعداد استبانتين كأدوات رئيسية وهي:

1- **الاستبانة الأولى:** والمتعلقة بتقدير درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي، وتكونت من ست مجالات رئيسة هي:
   - المجال الأول: عملية التحليل البيئي، ويتكون من 10 فقرات.
   - المجال الثاني: مهارة صياغة رؤية المدرسة، ويتكون من 6 فقرات.
   - المجال الثالث: مهارة صياغة رسالة المدرسة، ويتكون من 7 فقرات.
   - المجال الرابع: مهارة تحديد الأهداف الإستراتيجية، ويتكون من 9 فقرات.
   - المجال الخامس: متابعة البرامج التنفيذية للخطة المدرسية، ويتكون من 7 فقرات.
   - المجال السادس: تقييم الخطة الإستراتيجية، ويتكون من 7 فقرات.

2- **الاستبانة الثانية:** والمتعلقة بتقدير درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدورهم في تنمية المهارات القيادية وتكونت من خمس مجالات رئيسة هي:
   - المجال الأول: المهارات الإدارية، ويتكون من 9 فقرات.
   - المجال الثاني: المهارات الفنية، ويتكون من 8 فقرات.
   - المجال الثالث: المهارات الإنسانية، ويتكون من 8 فقرات.
   - المجال الرابع: المهارات الشخصية، ويتكون من 6 فقرات.
   - المجال الخامس: المهارات التنافسية، ويتكون من 8 فقرات.

ولقد تم بناء أداتا الدراسة بإتباع الخطوات التالية:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، والإفادة منها في بناء أداتا الدراسة، مثل: دراسة أبو حطب (2015م)، ودراسة موسى (2014م)، ودراسة خليفة (2013م)، ودراسة حمودة (2012م)، ودراسة المصري (2011م)، واستطلاع آراء نخبةٍ من المتخصصين في الإدارة التربوية عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي، وبناءً على التوجيهات المستمرة من قبل المشرف الأكاديمي، قام الباحث ببناء الأداة وفق الخطوات التالية:

- تحديد المحاور الرئيسية التي شملتها الأداة.
- تحديد المجالات التي شملتها محاور الأداة.
- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال من مجالات الاستبانة.
- إعداد الأداة في صورتها الأولية والتي شملت (116) فقرة، والملحق رقم (1) يوضح الاستبانة في صورتها الأولية.
- عرض الأداة على المشرف لاعتماد ما يراه مناسباً، وتعديل ما يراه غير مناسب.
- تعديل الأداة بناءً على توجيهات المشرف.
- عرض الأداة على (13) من المحكمين التربويين، المتخصصون في مجال التربية، أغلبهم من أعضاء هيئات التدريس في الجامعات الفلسطينية بغزة (الجامعة الإسلامية، جامعة الأقصى)، بالإضافة إلى وزارة التربية والتعليم العالي، والملحق رقم (2) يبين أعضاء لجنة التحكيم وأماكن عملهم.
- في ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض الفقرات فأصبحت الاستبانة الأولى (46) فقرة بدل (61) فقرة. كما تم تعديل بعض فقرات الاستبانة الثانية، وحذف البعض الآخر لتستقر في صورتها النهائية على (39) فقرة بدل (55) فقرة، والملحق رقم (3) يبين الأداة في صورتها النهائية.
- تم إعطاء لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم ليكرت خماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) أعطيت الأوزان التالية (5، 4، 3، 2، 1) كما هو موضح في جدول (4.5).

جدول (4.5): مقياس ليكرث الخماسي لقياس استجابات المبحوثين

درجة الموافقة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
الدرجة	5	4	3	2	1

صدق وثبات استبانة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتخطيط الإستراتيجي:

أولاً: صدق الاستبانة:

يقصد بصدق الاستبانة: "التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه" (العساف، 1995م، ص429). كما يقصد بالصدق "شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحيةٍ ثانيةٍ، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها" (عبيدات، وعدس، وعبد الحق،2001م، ص44). وقد قام الباحث بتقنين فقرات الاستبانة؛ وذلك للتأكد من صدق أداة الدراسة، وقد تم التأكد من صدق فقرات الاستبانة بطريقتين:

1- الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين):

ويقصد به: "أن تكون الأداة المستخدمة صادقةً إذا كان مظهرها وترتيبها وشكلها يوحي أنها تقيس الهدف الذي صممت لأجله" (أحمد، 2009م، ص83). وقد قام الباحث بعرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعةٍ من المحكمين، تألفت من (13) عضو من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأقصى، ووزارة التربية والتعليم، والمتخصصين في مجال التربية. ويوضح الملحق رقم (2) أسماء المحكمين الذين قاموا مشكورين بتحكيم أداة الدراسة. وقد طلب الباحث من المحكمين إبداء آرائهم في مدى ملائمة العبارات لقياس ما وضعت لأجله، ومدى وضوح صياغة العبارات، ومدى مناسبة كل عبارةٍ للمجال الذي تنتمي إليه، ومدى كفاية العبارات لتغطية كل مجالٍ من مجالاتِ الدراسة الأساسية هذا بالإضافة إلى اقتراح ما يرونه ضرورياً من تعديل صياغة العبارات أو حذفها، أو إضافة عباراتٍ جديدةٍ لأداة الدراسة، وكذلك إبداء آرائهم فيما يتعلق بالبيانات الأولية (الخصائص الشخصية والوظيفية) المطلوبة من المبحوثين، إلى جانب مقياس ليكرت المستخدم في الاستبانة، كما أن بعض المحكمين نصحوا بضرورة تقليص بعض العبارات من بعض مجالات، وإضافة بعض العبارات إلى مجالات أخرى.

واستناداً إلى الملاحظات والتوجيهات التي أبداها المحكمون قام الباحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين، حيث تم تعديل صياغة العبارات، وحذف أو إضافة البعض الآخر منها. وعلى ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات الاستبانة (46) من (61).

2- صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة:

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ حجمها (40) مفردة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرةٍ، والدرجة الكلية للمجال التابعة له.

جدول (4.6) يبين معاملات الارتباط بين كل فقرةٍ من فقرات المجال والدرجة الكلية للمجال الذي تتبع له، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة أقل من (0.05)، وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة الأولى صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (4.6): يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل مجال باستبانة التخطيط الإستراتيجي والدرجة الكلية للمجال الذي تتبع له

م	الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
عملية التحليل البيئي			
.1	يحدد مدير المدرسة نقاط القوة ونقاط الضعف المتعلقة بالمدرسة.	0.536	*0.000
.2	يشرك المعلمين في عملية التحليل البيئي.	0.577	*0.000
.3	يتعرف إلى البرامج التكنولوجية المستخدمة في إنجاز أعمال المدرسة.	0.673	*0.000
.4	يرصد الإمكانات المادية المتاحة للمدرسة.	0.556	*0.000
.5	يحدد الموارد البشرية التي يمكن للمدرسة الاستفادة منها.	0.667	*0.000
.6	يقيم كفاءة المباني والمرافق والتجهيزات المدرسية.	0.616	*0.000
.7	يحدد التهديدات والمخاطر التي قد تؤثر على عمل المدرسة.	0.744	*0.000
.8	يتعرف إلى الفرص المتاحة والتي يمكن الاستفادة منها في البيئة الخارجية.	0.642	*0.000

م	الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
.9	يتعرف على قيم وثقافة المجتمع وتأثيرها على المدرسة.	0.602	*0.000
.10	يراعي احتياجات المجتمع عند تحليل البيئة الخارجية.	0.730	*0.000
	صياغة رؤية المدرسة		
.1	يشرك مدير المدرسة المعلمين في صياغة الرؤية.	0.689	*0.000
.2	يصوغ الرؤية في ضوء المتغيرات البيئية.	0.764	*0.000
.3	يراعي عند صياغة الرؤية واقع المدرسة وإمكاناتها المتاحة.	0.820	*0.000
.4	يضع رؤية تتصف بالوضوح.	0.837	*0.000
.5	يسعى إلى أن تكون رؤية مدرسية طموحة تتطلع للمستقبل .	0.766	*0.000
.6	يسعى من خلال الرؤية إلى الارتقاء بمستوى أداء العاملين.	0.760	*0.000
	صياغة رسالة المدرسة		
.1	يشرك مدير المدرسة المعلمين في صياغة رسالة المدرسة.	0.475	*0.002
.2	يحدد المهمة التي وجدت من أجلها المدرسة عند صياغة الرسالة.	0.650	*0.000
.3	يصوغ رسالة المدرسة بما يتلاءم مع قيم وفلسفة المجتمع.	0.681	*0.000
.4	يضمن الرسالة محاور استراتيجية لضبط العمل المدرسي.	0.677	*0.000
.5	يستوحي رسالة المدرسة من الرؤية المستقبلية لها .	0.781	*0.000
.6	يضمن رسالة المدرسة جوانب التميز التي تسعى المدرسة إلى بلوغها.	0.699	*0.000
.7	يحدد الموقع التنافسي للمدرسة من خلال الرسالة.	0.747	*0.000
	تحديد الأهداف الإستراتيجية		
.1	يشرك مدير المدرسة المعلمين في تحديد الأهداف الإستراتيجية.	0.717	*0.000
.2	يضع أهدافاً واقعية يمكن قياسها.	0.787	*0.000
.3	يراعي أن تتسم الأهداف الإستراتيجية بالمرونة لمواجهة أية ظروف جديدة.	0.704	*0.000
.4	يضع أهدافاً استراتيجية محددة بزمن لتنفيذها.	0.701	*0.000

م	الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
.5	يحدد الأولويات الإستراتيجية للأهداف حسب الأهمية.	0.727	*0.000
.6	يحقق التوازن بين الإمكانات والمتطلبات عند صياغة الأهداف.	0.787	*0.000
.7	يضع أهدافاً شاملة لمجالات الخطة الإستراتيجية.	0.782	*0.000
.8	يضع أهدافاً تتوافق مع التطور المهني لدى المعلمين.	0.693	*0.000
.9	يهتم بالمهارات القيادية كمصدر لتحديد الأهداف.	0.689	*0.000
	متابعة البرامج التنفيذية للخطة		
.1	يضع مدير المدرسة جدولاً زمنياً واضحاً لمتابعة تنفيذ الخطة.	0.631	*0.000
.2	يعتمد على التعاون المشترك بين المعلمين لتنفيذ الخطة الإستراتيجية.	0.609	*0.000
.3	يوضح التعليمات والإرشادات الخاصة بعملية تنفيذ الخطة.	0.671	*0.000
.4	يوفر لقادة الأنشطة موارد كافية لتنفيذ المهام الموكلة إليهم.	0.689	*0.000
.5	يحرص على تقدير ميزانية سنوية لازمة لتنفيذ الخطة الإستراتيجية.	0.684	*0.000
.6	يوفر التدريب اللازم لتنمية المهارات المطلوبة لتنفيذ الخطة.	0.698	*0.000
.7	يتابع البرامج التنفيذية بصورة مستمرة في ضوء مؤشرات الأداء.	0.464	*0.003
	تقييم الخطة الإستراتيجية		
.1	يعتمد مدير المدرسة عملية تقييم مستمرة للأداء الإستراتيجي.	0.668	*0.000
.2	يستخدم أدوات مناسبة عند تقييم الخطة.	0.695	*0.000
.3	يرصد نقاط القوة ونقاط الضعف عند تقييم الخطة الإستراتيجية.	0.789	*0.000
.4	يعدل في بنود الخطة حسب الظروف الطارئة.	0.704	*0.000
.5	يضع مجموعة من معايير الأداء للحكم على مدى تحقيق الأهداف.	0.696	*0.000
.6	يعتمد معايير النزاهة والشفافية عند إجراء عملية التقييم.	0.751	*0.000
.7	يستفيد من التغذية الراجعة لتلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية للمدرسة.	0.681	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

ثانياً: صدق الاتساق البنائي:

جدول (4.7) يبين معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكلِ مجالٍ من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية لفقرات الاستبانة ككل، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالةٌ عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إنَّ مستوى الدلالة لكل مجال أقل من (0.05)، وبذلك تعتبر مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (4.7): معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات استبانة التخطيط الإستراتيجي مع الدرجة الكلية للاستبانة.

م	المجال	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
.1	عملية التحليل البيئي	0.911	*0.000
.2	صياغة رؤية المدرسة	0.821	*0.000
.3	صياغة أهداف المدرسة	0.780	*0.000
.4	تحديد الأهداف الإستراتيجية	0.888	*0.000
.5	متابعة البرامج التنفيذية	0.716	*0.000
.6	تقييم الخطة الإستراتيجية	0.820	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

ثالثاً: ثبات فقرات الاستبانة:

أما ثبات أداة الدراسة فيعني: "التأكد من أنَّ الإجابة ستكون واحدةً تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقاتٍ مختلفةٍ (العساف، 1995م، ص430). وقد أجرى الباحث خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها بطريقتين هما: معامل ألفا كرونباخ و طريقة التجزئة النصفية.

1- طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

استخدام الباحث طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة كطريقة أولى لقياس الثبات، وقد يبين جدول (4.8) أن معاملات الثبات مرتفعة.

جدول (4.8): معامل الثبات (طريقة ألفا كرونباخ) لاستبانة التخطيط الإستراتيجي

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
.1	عملية التحليل البيئي	10	0.835
.2	صياغة رؤية المدرسة	6	0.863
.3	صياغة أهداف المدرسة	7	0.797
.4	تحديد الأهداف الإستراتيجية	9	0.889
.5	متابعة البرامج التنفيذية	7	0.744
.6	تقييم الخطة الإستراتيجية	7	0.836
الدرجة الكلية للاستبانة		46	0.954

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق رقم (4.8) أنَّ قيمة معامل ألفا كرونباخ تتراوح ما بين (0.744– 0.889)، فيما بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية للاستبانة (0.954)، وهذا يدل على أنَّ الاستبانة تتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2- طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient:

تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية الرتبة ومعدل الأسئلة الزوجية الرتبة لكل مجال وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح (Spearman-Brown Coefficient) حسب المعادلة التالية:

معامل الثبات = $\frac{2ر}{1+ر}$ حيث ر معامل الارتباط والجدول التالي يبين النتائج:

جدول (4.9): معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية) لاستبانة التخطيط الإستراتيجي.

م	المجال	التجزئة النصفية			
		عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح	القيمة الاحتمالية (sig)
.1	عملية التحليل البيئي	10	0.649	0.787	*0.000
.2	صياغة رؤية المدرسة	6	0.657	0.793	*0.000
.3	صياغة أهداف المدرسة	7	0.566	0.722	*0.000
.4	تحديد الأهداف الإستراتيجية	9	0.761	0.864	*0.000
.5	متابعة البرامج التنفيذية	7	0.670	0.802	*0.000
.6	تقييم الخطة الإستراتيجية	7	0.642	0.782	*0.000
الدرجة الكلية للاستبانة		**49**	**0.744**	**0.853**	***0.000**

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

واضح من النتائج الموضحة في جدول (4.9) أنَّ قيمة معامل الارتباط المعدل (سبيرمان براون) (Spearman Brown) مرتفع ودال إحصائيًا، وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية كما هي في الملحق (3) قابلة للتوزيع، وبذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات استبانة الدراسة، مما يجعله على ثقةٍ تامةٍ بصحة الاستبانة، وصلاحيتها لتحليل النتائج، والإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها.

صدق وثبات استبانة تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين:

أولاً: صدق الاستبانة:

يعني: "التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه" (العساف، 1995م، ص429). كما يقصد بالصدق " شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحيةٍ ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها (عبيدات، وعدس، وعبد الحق، 2001م، ص44). وقد قام الباحث بتقنين فقرات الاستبانة وذلك للتأكد من صدق أداة الدراسة، وقد تم التأكد من صدق فقرات الاستبانة بطريقتين:

1- الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين):

قام الباحث بعرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، تألفت من (13) عضو من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأقصى، ووزارة التربية والتعليم، والمتخصصين في مجال التربية. ويوضح الملحق رقم (2) أسماء المحكمين الذين قاموا مشكورين بتحكيم أداة الدراسة. وقد طلب الباحث من المحكمين إبداء آرائهم في مدى ملائمة العبارات لقياس ما وضعت لأجله، ومدى وضوح صياغة العبارات ومدى مناسبة كل عبارةٍ للمجال الذي تنتمي إليه، ومدى كفاية العبارات لتغطية كل مجال من مجالات الدراسة الأساسية هذا بالإضافة إلى اقتراح ما يرونه ضرورياً من تعديل صياغة العبارات أو حذفها، أو إضافة عباراتٍ جديدةٍ لأداة الدراسة، وكذلك إبداء آرائهم فيما يتعلق بالبيانات الأولية (الخصائص الشخصية والوظيفية) المطلوبة من المبحوثين، إلى جانب مقياس ليكرت المستخدم في الاستبانة، كما أنَّ بعض المحكمين نصحوا بضرورة تقليص بعض العبارات من بعض مجالات وإضافة بعض العبارات إلى مجالات أخرى.

واستنادا إلى الملاحظات والتوجيهات التي أبداها المحكمون قام الباحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين، حيث تم تعديل صياغة العبارات، وحذف أو إضافة البعض الآخر منها. وعلى ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات الاستبانة (39) بدلاً من (55).

2- صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي: "مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة" (أبو ناهية، 1994م، ص127). وقد تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ حجمها (40) مفردة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال التابعة له.

جدول (4.10) يبين معاملات الارتباط بين كل فقرةٍ من فقرات المجال والدرجة الكلية للمجال الذي تتبع له، والذي يبين أنَّ معاملات الارتباط المبينة دالةٌ عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إنَّ مستوى الدلالة لكل فقرة أقل من (0.05)، وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة الأولى صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (4.10): يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل مجال باستبانة المهارات القيادية والدرجة الكلية للمجال الذي تتبع له

م	الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
	المهارات الإدارية		
.1	ينمي مدير المدرسة لدى المعلمين مهارة التخطيط ووضع استراتيجيات	0.715	*0.000
.2	يساعد المعلمين على تحديد الاحتياجات المالية اللازمة للخطة.	0.614	*0.000
.3	يدرب المعلمين على جدولة تنفيذ المهام والتكاليف.	0.706	*0.000
.4	يوجه المعلمين إلى كيفية متابعة دورهم في الخطة الإستراتيجية.	0.754	*0.000
.5	ينمي قدرة المعلمين على تنظيم العلاقات الإدارية وتقسيم العمل.	0.642	*0.000
.6	يُكْسِبْ المعلمين مهارة تشكيل اللجان الخاصة بتنفيذ الخطة.	0.698	*0.000
.7	يكلف المعلمين بتعبئة التقارير الدورية (شهرية- فصلية -سنوية).	0.451	*0.003
.8	ينمي قدرة المعلمين على مهارة تنظيم الوقت.	0.797	*0.000
.9	ينمي لدي المعلمين القدرة على تحديد المجالات التي تحتاج تنمية.	0.716	*0.000
	المهارات الفنية		
.1	ينمي مدير المدرسة لدى المعلمين مهارة تقدير الموقف واتخاذ القرار.	0.720	*0.000
.2	يحرص على إشراك المعلمين في متابعة تنفيذ المهام.	0.642	*0.000
.3	ينمي قدرة المعلم على توزيع المسئوليات على العاملين.	0.711	*0.000
.4	يتعاون مع المعلمين لوضع معايير لتقويم انجازاتهم.	0.456	*0.003
.5	يشرك المعلمين في تحديد الاحتياجات التدريبية لفريق التخطيط.	0.790	*0.000
.6	يشجع المعلمين على الالتحاق بالدورات التدريبية لتحسين أدائهم القيادي	0.731	*0.000
.7	يُكْسِبْ المعلمين القدرة على توظيف الموارد المتاحة لتنفيذ الإستراتيجية	0.848	*0.000

م	الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
.8	ينمي مهارة المعلمين في استخدام التقنيات الحديثة.	0.848	*0.000
المهارات الإنسانية			
.1	يشرك المعلمين في حل المشكلات التي تواجه الطلاب.	0.786	*0.000
.2	يتعاون مع المعلمين في إبراز العناصر القيادية منهم.	0.830	*0.000
.3	ينمي لدى المعلمين مهارة الاتصال والتواصل في التعامل مع الآخرين	0.850	*0.000
.4	يحترم رغبة المعلمين عند تنفيذ المهام المدرسية.	0.830	*0.000
.5	يساعد المعلمين في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لديهم.	0.768	*0.000
.6	يحفز المعلمين على التعاون والعمل بروح الفريق.	0.800	*0.000
.7	ينمي قدرة المعلمين على إقناع الآخرين.	0.843	*0.000
.8	يتعاون مع المعلمين لوضع معايير لتحقيق طموحاتهم.	0.859	*0.000
المهارات الشخصية			
.1	ينمي مدير المدرسة في نفس المعلمين إتقان العمل وتقوى الله.	0.620	*0.000
.2	يشجع المعلمين على امتلاك مهارات قيادية تعزز ثقتهم بأنفسهم.	0.703	*0.000
.3	ينمي قدرة المعلمين على ابتكار أفكار جديدة.	0.810	*0.000
.4	ينمي قدرة المعلمين على امتلاك رؤية واضحة للمستقبل.	0.828	*0.000
.5	يخطط مع المعلمين لتنمية قدراتهم المعرفية والأدائية .	0.790	*0.000
.6	ينمي قدرة المعلمين على الاستماع للآخرين وتقبل آرائهم.	0.758	*0.000
المهارات التنافسية			
.1	يشجع مدير المدرسة المعلمين على تقديم مبادرات وأفكار جديدة.	0.776	*0.000
.2	يشجع المعلمين على متابعة المستجدات التربوية والمعرفية.	0.740	*0.000
.3	يتعاون مع المعلمين لتحقيق نتائج تفوق ما هو متوقع.	0.793	*0.000
.4	يساعد المعلمين على إيجاد حلول مبتكرة لمشكلات التخطيط.	0.760	*0.000

م	الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
.5	يتعاون مع المعلمين في إثراء المقررات بأنشطة تربوية إبداعية.	0.763	*0.000
.6	ينمي مهارة المعلمين في توظيف التكنولوجيا المتقدمة.	0.841	*0.000
.7	ينمي قدرة المعلم على تطوير الاختبارات لتلائم الخطة الإستراتيجية	0.806	*0.000
.8	يوفر المناخ المشجع على تنمية التفكير الإبداعي للمعلمين.	0.814	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

ثانياً: صدق الاتساق البنائي:

يعد الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل مجالٍ من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة (الجرجاوي، 2010م، ص108). وجدول (4.11) يبين معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجالٍ من مجالاتِ الاستبانةِ مع الدرجة الكلية لفقرات الاستبانة ككل، والذي يبين أنَّ معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إنَّ مستوى الدلالة لكل مجال أقل من (0.05)، وبذلك تعتبر مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (4.11): يوضح معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات استبانة المهارات القيادية مع الدرجة الكلية للاستبانة.

م	المجال	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
.1	المهارات الإدارية	0.833	*0.000
.2	المهارات الفنية	0.885	*0.000
.3	المهارات الإنسانية	0.886	*0.000
.4	المهارات الشخصية	0.890	*0.000
.5	المهارات التنافسية	0.909	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

ثالثاً: ثبات فقرات الاستبانة:

يشير الثبات إلى: "مدى اتساق نتائج المقاييس، فإذا حصلنا على درجاتٍ متشابهةٍ عند تطبيق نفس الاختبار على نفس المجموعة مرتين مختلفتين، فإننا نستدل على ثباتها" (علام، 2010م، ص466). وقد أجرى الباحث خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها بطريقتين هما: معامل ألفا كرونباخ و طريقة التجزئة النصفية.

1- طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

تم تقدير ثبات الاستبانة بحساب معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات فقرات الاستبانة كطريقة أولى لقياس الثبات وقد يبين جدول (4.12) أن معاملات الثبات مرتفعة.

جدول (4.12): معامل الثبات (طريقة ألفا كرونباخ) لاستبانة المهارات القيادية.

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
.1	المهارات الإدارية	9	0.850
.2	المهارات الفنية	8	0.871
.3	المهارات الإنسانية	8	0.931
.4	المهارات الشخصية	6	0.847
.5	المهارات التنافسية	8	0.909
الدرجة الكلية للاستبانة		39	0.966

يتضح من الجدول السابق أنَّ قيمة معامل الثبات تتراوح ما بين (0.847-0.931) ومعامل الثبات الكلي تساوي (0.966) وهذا يدل على أنَّ الاستبانة تتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2- طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient:

تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية الرتبة ومعدل الأسئلة الزوجية الرتبة لكل مجال، وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح (Spearman-Brown Coefficient) حسب المعادلة التالية:

معامل الثبات = $\frac{2ر}{1+ر}$، حيث ر معامل الارتباط، والجدول التالي يبين النتائج:

جدول (4.13): معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية) لاستبانة المهارات القيادية.

م	المجال	التجزئة النصفية			
		عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح	القيمة الاحتمالية (sig)
.1	المهارات الإدارية	9	0.542	0.703	*0.000
.2	المهارات الفنية	8	0.687	0.815	*0.000
.3	المهارات الإنسانية	8	0.887	0.940	*0.000
.4	المهارات الشخصية	6	0.570	0.726	*0.000
.5	المهارات التنافسية	8	0.751	0.858	*0.000
الدرجة الكلية للاستبانة		**39**	**0.857**	**0.923**	***0.000**

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

واضح من النتائج الموضحة في جدول (4.13) أنَّ قيمة معامل الارتباط المعدل (سبيرمان براون) (Spearman Brown) مرتفعٌ ودالٌ إحصائياً، وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية كما هي في الملحق (3) قابلةً للتوزيع، وبذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات استبانة الدراسة، مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبانة، وصلاحيتها لتحليل النتائج، والإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم تفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج التحليل الإحصائي "Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)" ، وتم استخدام الأدوات الإحصائية الآتية:

- النسب المئوية، والتكرارات، والوزن النسبي: يستخدم هذا الأمر بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغيرٍ ما، وتم الاستفادة منها في وصف عينة الدراسة المبحوثة في الإجابة عن السؤال الأول.
- اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وكذلك اختبار التجزئة النصفية ومعامل التصحيح (Spearman-Brown Coefficient)؛ لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس درجة الارتباط، ويقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين، وقد تم استخدامه لحساب الاتساق الداخلي، والصدق البنائي للاستبانة، والعلاقة بين المتغيرات، وذلك بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين كل من فقرات المجالات والدرجة الكلية للمجال الذي تتبع له، وكذلك معامل الارتباط بين كل مجال مع الدرجة الكلية للاستبانة.
- اختبار T في حالة عينةٍ واحدةٍ لمعرفة ما إذا كان درجة الاستجابة قد وصل إلى الدرجة المتوسطة وهو (3)، أم زاد أو قل عن ذلك، وقد تم استخدامه؛ للتأكد من دلالة المتوسط لكل فقرة من فقرات الاستبانة.
- اختبار T في حالة عينتين (Independent Samples T-Test)؛ لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين مجموعتين من البيانات المستقلة، وقد استخدم للإجابة عن فرضيات (الجنس والمؤهل العلمي) .
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance - ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقاتٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين ثلاث مجموعات، أو أكثر من البيانات، وقد استخدم مع متغير (سنوات الخدمة).
- اختبار LSD للمقارنات المتعددة.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة الميدانية

الفصل الخامس

نتائج الدراسة الميدانية

مقدمة:

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 المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى معلميهم**"، والوقوف على متغيرات الدراسة التي اشتملت (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

لذا تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانتي الدراسة، إذ تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية "Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)"؛ للحصول على نتائج الدراسة التي تم عرضها وتحليلها في هذا الفصل.

المحك المعتمد في الدراسة:

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة، فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (4=1-5)، 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 الآتي: (التميمي، 2004م، ص42).

جدول (5.1): يوضح المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من 1 – 1.80	من 20% -36%	قليلة جدا
أكبر من 1.80 - 2.60	أكبر من 36% - 52%	قليلة
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 جدا

ولتفسير نتائج الدراسة والحكم على مستوى الاستجابة، تم الاعتماد على ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات للأداة ككل، ومستوى الفقرات في كل مجال، وقد تم تحديد درجة الموافقة حسب المحك المعتمد للدراسة، وقام الباحث بالإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال تحليل البيانات، والتركيز على أعلى فقرتين، وأدنى فقرتين، وتفسير نتائجهما.

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على ما يلي: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي من وجهة نظر معلميهم؟

وللإجابة على هذا التساؤل، تم استخدام اختبار One Sample T-Test لعينةٍ واحدةٍ؛ للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عن الدرجة المتوسطة (المحايدة) وهي (3) وفقاً للمقياس المستخدم، وقد تم احتساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي للمجالات وترتيبها تبعاً لذلك.

جدول (5.2): تحليل مجالات استبانة التخطيط الإستراتيجي.

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	عملية التحليل البيئي للمدرسة	3.91	0.61	78.20	31.35	0.000	4
.2	مهارة صياغة رؤية المدرسة	3.93	0.71	78.60	27.46	0.000	3
.3	مهارة صياغة رسالة المدرسة	3.95	0.65	79.00	30.49	0.000	2
.4	مهارة تحديد الأهداف الإستراتيجية للمدرسة	3.88	0.68	77.60	27.16	0.000	5
.5	متابعة البرامج التنفيذية للخطة المدرسية الإستراتيجية	3.96	0.65	79.20	30.90	0.000	1
.6	تقييم الخطة المدرسية الإستراتيجية	3.87	0.66	77.40	27.58	0.000	6
	الدرجة الكلية للاستبانة	3.92	0.58	78.40	33.18	0.000	

* قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "439" تساوي 1.96 ±

ويتضح من خلال الجدول (5.2) أن جميع متوسطات المجالات المختلفة كانت متقاربةً من حيث أوزانها النسبية، أما الدرجة الكلية للاستبانة ككل، فقد حصلت على وزن نسبي قدره (78.40%) مما يدلل على أنَّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي من وجهة نظر معلميهم جاءت بدرجة كبيرة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ التخطيط الإستراتيجي المدرسي أصبح عمليةً إداريةً هامةً في جميع المدارس كغيره من الوظائف مثل التخطيط النمطي والتنظيم والرقابة، حيث أنَّهُ من المهم بمكان أنْ يكون لدى مديري المدراس القدرة الفائقة على القيام بهذه العملية، وهذا ما يتوافر لدى مديري المدارس محل الدراسة، التي أظهرت مدى امتلاكهم للمعارف والمهارات ذات العلاقة بالتخطيط الإستراتيجي المدرسي.
- وجود معرفةٍ بدرجةٍ كبيرةٍ لدى مديري المدارس الثانوية، وفريق التخطيط بكيفية تطبيق خطوات التخطيط الإستراتيجي بالشكل المطلوب.
- اهتمام وزارة التربية والتعليم العالي بتطوير قدرات مديري المدارس الثانوية في مجال التخطيط الإستراتيجي، من خلال الدورات التي تعقدها وتوفرها لهم الوزارة.
- أن المديرين يلتزمون بالتعليمات الخاصة بالتخطيط الإستراتيجي، ويحاولون زيادة فاعليتهم بها على اعتبار أنها من أهم العمليات الإدارية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو مصطفى (2016م) التي أكدت أن درجة توافر معايير الجودة في الخطة المدرسية كانت كبيرة، وبوزن نسبي (74.00%)، ونتيجة دراسة أبو حطب (2015م) التي أكدت أنَّ مجال ممارسة التخطيط الإستراتيجي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ، وبوزنٍ نسبيٍّ (82.80%)، ونتيجة دراسة الحية (2015م) التي جاءت بدرجة كبيرة جداً، وبوزنٍ نسبيٍّ (87.26%)، ونتيجة دراسة شويدح (2015م) التي أظهرت أنَّ الدرجة الكلية لاستبانة التخطيط الإستراتيجي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ، وبوزنٍ نسبيٍّ (76.43%)، ونتيجة دراسة عياش (2015م) التي أثبتت أنَّ ممارسة التخطيط الإستراتيجي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ، وبوزنٍ نسبيٍّ (82.05%)، ونتيجة دراسة الكحلوت (2014م) التي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ، وبوزنٍ نسبيٍّ (74.37%)، ونتيجة دراسة أبو ختلة (2011م) التي حاز فيها التخطيط الإستراتيجي على درجة عالية، ونتيجة دراسة المصري (2011م) التي أكدت أنَّ مجال ممارسة التخطيط الإستراتيجي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ، وبوزنٍ نسبيٍّ (82.18%)، ونتيجة دراسة نور الدين (2008م)

التي بينت أنَّ ممارسة مديري المدارس الثانوية للتخطيط الإستراتيجي جاء بدرجةٍ كبيرةٍ جداً، وبوزنٍ نسبيٍّ (84.47%)، ونتيجة دراسة سكيك (2008م) التي جاءت فيها جميع مجالات التخطيط بدرجةٍ كبيرةٍ، وبوزنٍ نسبيٍّ (83.84%).

وتختلف مع نتيجة دراسة مدبولي (2001م) التي توصلت إلي وجود قصور المعرفة النظرية لدى المديرين حول مفاهيم التخطيط الإستراتيجي ومداخله. ودراسة عساف (2005م) والتي جاءت بدرجة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى أنَّ الدورات التي تلقَّاها المديرون في تلك الفترة كانت قليلة، وغير كافية، وأن الدورات الخاصة بالتخطيط الإستراتيجي توقفت من قِبل الوزارة في عام (2003م)، إضافة إلى قدم الدراسات.

أما ترتيب المجالات حسب أوزانها النسبية فقد كانت كالتالي:

5- **المجال الخامس: متابعة البرامج التنفيذية للخطة المدرسية الإستراتيجية،** فقد حصل على المرتبة الأولى بوزنٍ نسبيٍّ قدرهُ (79.20%) أي بدرجة تقديرٍ كبيرةٍ.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ مهارة متابعة البرامج التنفيذية للخطة المدرسية الإستراتيجية جزء أساسي في التخطيط الإستراتيجي المدرسي، فبدون وجود برامجٍ مخططٍ لها مستقبلاً قابلةٍ للتنفيذ، ومتوافقةٍ مع الخطة الإستراتيجية المدرسية، لن يكتب لهذا التخطيط النجاح، وبالذات إذا غابت المتابعة المستمرة من قبل مدير المدرسة.
- وعي المدير بكيفية التنفيذ للخطة الإستراتيجية بالشكل الصحيح، وبما يتلاءم مع أهداف الخطة ومعايير التنفيذ المحددة للخطة.
- قناعة المديرين بضرورة التفويض مما يجعل لديهم الوقت الكافي لمتابعة البرامج التنفيذية للخطة.
- قناعة المديرين بأن متابعة البرامج التنفيذية تعطي نتائج إيجابية، وتساعدهم في معرفة مدي تحقيقهم للأهداف.
- أن المعلمين هم الفئة المكلفة بالالتزام بتنفيذ البرامج حسب الخطة، ومن مهام المديرين متابعة تنفيذ تلك البرامج، وبما أنَّ المعلمين هم عينة الدراسة، فهم يشعرون بأهمية تلك المهارة لدى المديرين، لذلك جاء هذا المجال في المرتبة الأولى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحية(2015م) والتي جاءت بدرجةِ موافقةٍ كبيرةٍ جداً في هذا المجال، وبوزنٍ نسبيٍّ (88.08%)، ونتيجة دراسة المصري (2011م) والتي جاءت

بدرجةٍ كبيرةٍ، وبوزنٍ نسبيٍّ (83.93%) في هذا المجال. ونتيجة دراسة وهبة (2008م) والتي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ، وبوزنٍ نسبيٍ (69%) لمجال تنفيذ الإستراتيجية.

6- **المجال الثالث: مهارة صياغة رسالة المدرسة،** فقد حصل على المرتبة الثانية بوزنٍ نسبيٍّ قدرهُ (79.00%) أي بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- قدرة مدير المدرسة بالمشاركة مع فريق العمل على صياغة الأهداف التي من أجلها أُنشِئت المدرسة، بما يتناسب مع قيم المجتمع ومعتقداته، وإمكانيات المدرسة نفسها.
- إدراك مديري المدارس الثانوية لأهمية وضوح مفهوم الرسالة، ومدي مساهمتها في تحقيق الأهداف، مما يدل على الخبرة المكتسبة لديهم في صياغة الرسالة.
- اهتمام مديري المدارس الثانوية بوضع خطط تطويرية سنوية تتضمن مهارة صياغة الرسالة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحية (2015م) التي جاءت بدرجةِ موافقةٍ كبيرةٍ جداً في مجال مهارة صياغة رسالة المدرسة، وبوزنٍ نسبيٍّ (88.60%)، ونتيجة دراسة المصري (2011م) التي جاءت بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ، وبوزنٍ نسبيٍّ (83.98%)، ونتيجة دراسة سكيك (2008م) التي بينت أن ممارسة المديرين لمهارة صياغة رسالة المدرسة عاليةٌ جداً، وبوزنٍ نسبيٍّ (88.69%)، ونتيجة دراسة نور الدين (2008م) والتي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ أيضاً في هذا المجال.

7- **المجال الثاني: مهارة صياغة رؤية المدرسة،** فقد حصل على المرتبة الثالثة بوزنٍ نسبيٍّ قدرهُ (78.60%) أي بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- امتلاك مديري المدارس بالمشاركة مع فريق العمل لإمكانيات صياغة تطلعات المدرسة الإستراتيجية (طويلة الأجل)، بصورة تتصف بالوضوح والبساطة ومحاكاة الواقع والقابلة للتحقق.
- أن رؤية المدرسة مشتقة من الرؤية العامة، مما يسهل عملية صياغتها وتكوينها.
- جهود الوزارة في ترسيخ مفاهيم وأهداف المدرسة الفاعلة وتحديد اتجاهها الإستراتيجي من خلال رؤيتها للتعليم في الأعوام 2015-2019.

- أنَّ مديري المدارس الثانوية وفريق التطوير لديهم الكفاءة على صياغة رؤيةٍ منسجمةٍ مع الأهداف الإستراتيجية.
- أنَّ المديرين لديهم الطموح نحو تطوير المدرسة من خلال صياغة رؤيةٍ مستقبليةٍ تسعى المدرسة للوصول إليها في الأجل الطويل.

تتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة الحية (2015م) في مجال صياغة الرؤية، والتي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ جداً، وبوزنٍ نسبيٍّ (88.60%)، ونتيجة دراسة المصري (2011م) التي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ، وبوزنٍ نسبيٍ (81.96%)، ونتيجة دراسة سكيك (2008م) التي جاءت فيها مهارة صياغة الرؤية بدرجةٍ كبيرةٍ جداً، وبوزنٍ نسبيٍّ (85.62%).7

8- **المجال الأول: عملية التحليل البيئي للمدرسة،** فقد حصل على المرتبة الرابعة بوزنٍ نسبيٍ قدره (78.20%) أي بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ مهارة التحليل البيئي (الداخلي والخارجي) للمدرسة من الأهمية بمكان، حيث أن مدير المدرسة الإستراتيجي يسعي دائماً إلى معرفة الموارد المتاحة في مدرسته، والتغيرات الحادثة في البيئة، وانعكاسها على تحقيق الأهداف.
- امتلاك مديري المدارس الثانوية الكفاءة في تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف الموجودة في البيئة الداخلية، حريصون في ذلك على وضع الخطط التي تحافظ وتعزز من نقاط القوة، وأيضاً التي تحد من نقاط الضعف في طريق التخلص منها بشكل مطلق، وذلك من خلال الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة.
- امتلاك مديري المدارس الكفاءة في تحديد التهديدات التي تحيط بمدارسهم، وفرص النجاح المتوافرة في البيئة الخارجية، محاولين قدر الإمكان الحد من هذه التهديدات، مع الاستفادة من فرص النجاح المتاحة مستثمرين في ذلك جميع الإمكانيات.

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة المصري (2011م) التي جاءت فيها مهارة التحليل البيئي الداخلي بنسبة (82.44%)، والتحليل البيئي الخارجي بنسبة (79.11%)، ونتيجة دراسة سكيك (2008م) التي جاءت فيها مهارة التحليل البيئي الداخلي بنسبة (83.26 %)، والتحليل البيئي الخارجي بنسبة (79.65 %)، ونتيجة دراسة نور الدين (2008م) التي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ، ونتيجة دراسة الحاج (2013م) والتي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ أيضاً.

9- **المجال الرابع: مهارة تحديد الأهداف الإستراتيجية للمدرسة،** فقد حصل على المرتبة الخامسة بوزنٍ نسبيٍّ قدرهُ (77.60%) أي بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- قدرة مديري المدارس على صياغة أهدافٍ تتناسب مع التطلعات الإستراتيجية المستقبلية للمدرسة، وبكفاءةٍ عاليةٍ؛ لممارستهم الدائمة في إعداد خططٍ تطويريةٍ فصليةٍ وسنويةٍ.
- امتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارة تحديد الأهداف الإستراتيجية والفرعية، التي تتصف بكونها محددةً، وقابلةً للقياس والتحقق، وواقعيةً، ولها وقتٌ زمنيٌ محددٌ، متفقةً مع رؤية المدرسة ورسالتها وتطلعاتها.

تتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة أبو حطب (2015م) التي جاءت بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ، وبوزنٍ نسبيٍّ (81.80%)، ونتيجة دراسة المصري (2011م) التي جاءت فيها مهارة تحديد الغايات الإستراتيجية بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ، وبوزنٍ نسبيٍّ (81.33%).

10- **المجال السادس: تقييم الخطة المدرسية الإستراتيجية،** فقد حصل على المرتبة السادسة بوزنٍ نسبيٍّ قدرهُ (77.40%) أي بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- وعي مديري المدارس الثانوية بأهمية التقييم للخطة المدرسية؛ من أجل تحقيق الأهداف التربوية، والارتقاء بمستوى المخرجات.
- وجود نماذج تم إعدادها من قبل الوزارة لتقييم خطط المدرسة.
- مشاركة كافة المستويات الإدارية لمديري المدارس الثانوية في تقييم الخطة، وبما يتفق مع الرؤية والرسالة والأهداف الإستراتيجية والفرعية وإمكانيات المدرسة المادية والبشرية.
- قيام مديري المدارس بعملية التقييم للخطة الإستراتيجية بعد تنفيذها، ومعرفة نتائج الأداء الفعلية لتحديد الانحرافات، وقيامهم بتحسين وتطوير هذه الخطة في المستقبل؛ لكي لا تكون مجرد عمل يتم القيام به لأجل المباهاة مع المدارس الأخرى.
- أنَّ هدف مديري المدارس الثانوية من التقييم هو تحسين العمل الإداري، واستشراف المستقبل.

تتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة الحية (2015م) التي بيَّنت أنَّ مجال ممارسة مديري المدارس الثانوية للمتابعة والتقويم للخطة الإستراتيجية جاءت بدرجةِ موافقةٍ كبيرةٍ جداً، وبوزنٍ نسبيٍّ (86.23%)، ونتيجة دراسة المصري (2011م) التي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ، وبوزنٍ نسبيٍّ (83%).

وهذه المهارات تتوافر في مديري المدارس محل الدراسة بدرجةٍ كبيرةٍ، ويعود الاختلاف النسبي بين درجات الموافقة على تلك المهارات إلى اختلاف مستوى اهتمام وتقديم مديري المدراس لكل مهارة على الأخرى.

تحليل فقرات الاستبانة الأولى:

المجال الأول: عملية التحليل البيئي

تم استخدام اختبار (t) للعينة الواحدة، وحساب المتوسطات الحسابية بهدف التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عن الدرجة المتوسطة (المحايدة) وهي (3) وفقاً للمقياس المستخدم، والنتائج مبينة في جدول (5.3).

جدول (5.3): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المجال الأول: عملية التحليل البيئي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
.1	يحدد مدير المدرسة نقاط القوة ونقاط الضعف المتعلقة بالمدرسة.	4.04	80.80	28.22	0.000	2
.2	يشرك المعلمين في عملية التحليل البيئي.	3.62	72.40	15.08	0.000	10
.3	يتعرف إلى البرامج التكنولوجية المستخدمة في إنجاز أعمال المدرسة.	3.82	76.40	20.76	0.000	9
.4	يرصد الإمكانات المادية المتاحة للمدرسة.	4.06	81.20	26.16	0.000	1
.5	يحدد الموارد البشرية التي يمكن للمدرسة الاستفادة منها.	4.02	80.40	25.25	0.000	3
.6	يقيم كفاءة المباني والمرافق والتجهيزات المدرسية.	3.96	79.20	24.43	0.000	5
.7	يحدد التهديدات والمخاطر التي قد تؤثر على عمل المدرسة.	3.95	79.00	23.77	0.000	6
.8	يتعرف إلى الفرص المتاحة والتي يمكن الاستفادة منها في البيئة الخارجية.	3.86	77.20	21.25	0.000	7
.9	يتعرف على قيم وثقافة المجتمع وتأثيرها على المدرسة.	4.00	80.00	24.13	0.000	4
.10	يراعي احتياجات المجتمع عند تحليل البيئة الخارجية.	3.81	76.20	19.69	0.000	8

* قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "439" تساوي 1.96 ±

وتبين النتائج من خلال الجدول أنَّ أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1- الفقرة رقم (4) التي نصت على "**يرصد الإمكانات المادية المتاحة للمدرسة**". قد جاءت في المرتبة الأولى بوزنٍ نسبيٍ (81.20%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ مديري المدارس الثانوية لديهم معرفةً تامةً بالإمكانات المادية والبشرية داخل المدرسة.
- أنَّ مديري المدارس عند قيامهم بمهمة تحليل البيئة الداخلية والبيئة الخارجية يركزون على معرفة الإمكانيات المادية المتاحة للمدرسة، ويوجهونها صوب الحد من نقاط الضعف داخل المدرسة، والتخفيف من حدة التهديدات والمخاطر الخارجية التي تواجه المدرسة أثناء تنفيذ خططها وبرامجها.
- قدرة مديري المدارس على الاستثمار الأمثل والأكفأ للموارد المتاحة.
- إدراك مديري المدارس لأهمية معرفة الإمكانيات المتاحة في المدرسة، وتكريسها للتخطيط الإستراتيجي وأنها تحقق رفع كفاءة وفعالية الاستخدام الأمثل للموارد في المدرسة، وتحقيق الرقابة الفعالة على هذه الإمكانيات المادية، والعمل على تنميتها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو حطب (2015م) التي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ جداً، وبوزنٍ نسبيٍّ (88.40%) ونتيجة دراسة الحية (2015م) التي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ جداً، وبوزنٍ نسبيٍّ، (84.12%)، ونتيجة دراسة سكيك (2008م) التي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ، وبوزنٍ نسبيٍّ (83.45%).

2- الفقرة رقم (1) التي نصت على "**يحدد مدير المدرسة نقاط القوة والضعف المتعلقة بالمدرسة**". قد جاءت في المرتبة الثانية بوزنٍ النسبيٍّ (80.80%)، مما يدل على أنَّ الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- إدراك مديري المدارس لأهمية البيئة الداخلية بشكلٍ جيدٍ وشموليٍّ؛ ليحدد نقاط القوة والضعف سواءً في الجانب المادي أو التعليمي أو البشري؛ لأنه بناءً على هذه الدراسة سيضع الخطة الإستراتيجية، ويحدد الأنشطة والبرامج التي تتضمنها الخطة، باحثاً في ذلك عن تحقيق الاستغلال الأمثل لموارد المدرسة.
- فهم فريق التطوير للبيئة المدرسية الداخلية والخارجية.

- قدرة مديري المدارس وفريق التطوير على التوظيف المناسب للإمكانيات.
- إلمام مديري المدارس بظروف المدرسة واحتياجاتها.

وتتفق مع نتيجة دراسة أبو حطب (2015م) التي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ، وبوزنٍ نسبيٍّ (86.40%) ونتيجة دراسة الحية (2015م) التي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ جداً، وبوزنٍ نسبيٍّ، (89.38%)، ونتيجة دراسة سكيك (2008م) التي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ، وبوزنٍ نسبيٍّ (87.27 %)، ونتيجة دراسة نور الدين (2008م) التي بينت أهمية تحديد نقاط القوة والضعف داخل المدرسة.

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أدنى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1- الفقرة رقم (2) التي نصت على "**يشرك المعلمين في عملية التحليل البيئي**". قد احتلت المرتبة الأخيرة بوزنٍ نسبيٍ (72.40%)، مما يدل على أنَّ الفقرة قد حصلت على درجة موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبل أفراد العينة. وقد اتفقت مع نتيجة دراسة المصري(2011م) التي جاءت بنسبة (82.44%) في مجال تحليل البيئة الداخلية، و(79.11%) في مجال تحليل البيئة الخارجية.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- حرص مديري المدارس الوصول إلى تحليل بيئي دقيق يعتمد عليه في وضع استراتيجيات سليمة، لذلك يقومون بتكريس دور فريق التطوير من المعلمين في مجال الاستعانة بهم في تحليل ظروف البيئة الداخلية والخارجية التي يعلمونها تماماً.
- قيام مديري المدارس بإشراك معظم المعلمين والاعتماد عليهم في عملية التخطيط والتحليل البيئي.

وقد جاءت هذه الفقرة في المرتبة الأخيرة، لأنه رغم قناعة مديري المدارس بصعوبة العمل بمفردهم في مجال التخطيط الاستراتيجي المدرسي، إلا أنهم لا يحرصون على مشاركة جميع المعلمين في مهمة التحليل البيئي، ويقتصرون ذلك على بعض المعلمين الذين تعرضوا لدورات تدريبية في مجال التحليل البيئي، لكونهم الأكثر معرفةً في مجال العمل المدرسي. فهناك معلمين جدد داخل المدرسة لا يعتمد عليهم في عملية التحليل البيئي، واقتصار ذلك على فريق التطوير. كما يرجع ذلك أيضاً لضعف مفهوم التحليل البيئي للمستجيبين.

2- الفقرة رقم (3) التي نصت على "**يتعرف إلى البرامج التكنولوجية المستخدمة في انجاز أعمال المدرسة**". قد احتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزنٍ نسبيٍّ (76.40%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن الإدارة الإلكترونية وما يترتب على تطبيقها من وجود برامج إلكترونية أصبحت مطبقة في المدارس.
- فهم المدير لكافة البرامج المحوسبة الموجودة في المدرسة وخصوصياتها لكونها تساهم بدرجة كبيرة في تسيير مهام وأعمال التخطيط الاستراتيجي ومنها صياغة الأنشطة المتوقع تنفيذها.
- حرص مديري المدراس بتنمية مهاراتهم المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات.

وقد جاءت هذه الفقرة في المرتبة قبل الأخيرة من قبل المستجيبين لعدم إطّلاع جميع المعلمين على كافة البرامج المحوسبة الموجودة في المدرسة، فلا يشعرون بالاستفادة من البرامج التكنولوجية، وخصوصاً إذا كانت مقتصرة على بعض التخصصات أو على معلمي التكنولوجيا أو المعلمين الذين تعرضوا للدورات التدريبية. وكذلك لكثرة الأعمال الورقية التي يُكلف بها المعلم، وعدم استفادة البعض من تكنولوجيا المعلومات في التحليل البيئي، ووضع الخطة الاستراتيجية، وتنفيذ المهام والأنشطة.

المجال الثاني: مهارة صياغة رؤية المدرسة

تم استخدام اختبار (t) للعينة الواحدة وحساب المتوسطات الحسابية بهدف التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عن الدرجة المتوسطة (المحايدة) وهي (3) وفقاً للمقياس المستخدم والنتائج مبينة في جدول (5.4).

جدول (5.4): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المجال الثاني: مهارة صياغة رؤية المدرسة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
.1	يشرك مدير المدرسة المعلمين في صياغة الرؤية.	3.83	76.60	18.56	0.000	5
.2	يصوغ الرؤية في ضوء المتغيرات البيئية.	3.82	76.40	20.27	0.000	6
.3	يراعي عند صياغة الرؤية واقع المدرسة وإمكاناتها المتاحة.	3.89	77.80	21.29	0.000	4
.4	يضع رؤية تتصف بالوضوح.	3.96	79.20	23.47	0.000	3
.5	يسعى إلى أن تكون رؤية مدرسية طموحة تتطلع للمستقبل.	4.06	81.20	25.54	0.000	1
.6	يسعى من خلال الرؤية إلى الارتقاء بمستوى أداء العاملين.	4.05	81.00	24.63	0.000	2

* قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "439" تساوي 1.96 ±

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1- الفقرة رقم (5) التي نصت على "**يسعى إلى أن تكون رؤية مدرسية طموحة تتطلع للمستقبل**". قد جاءت في المرتبة الأولى بوزنٍ نسبيٍّ (81.20%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ صياغة رؤية واضحة المعالم للمدرسة من الأهمية بمكان؛ لكون هذه الرؤية أحد مقومات التخطيط الإستراتيجي المدرسي الفعال.
- امتلاك مديري المدراس نظرةً طموحةً عند صياغتهم لرؤيةٍ يهدفون من خلالها إلى الوصول بمدارسهم مستقبلاً إلى أعلى المراتب على صعيد التعليم والتعلم.
- قدرة مديري المدارس الثانوية على تحديد البعد الإستراتيجي للمدرسة دون وجود غموضٍ في ذلك.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو حطب (2015م) التي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ جداً، وبوزنٍ نسبيٍّ (86.80%)، ونتيجة دراسة الحية (2015م) التي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ جداً، وبوزن نسبيٍّ (84.27%)، ونتيجة دراسة أبو ختلة (2011م) التي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ، ونتيجة دراسة المصري (2011م) التي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ، وبوزنٍ نسبيٍّ (81%)، ونتيجة دراسة سكيك (2008م) التي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ، وبوزنٍ نسبيٍّ (85.45%).

2- الفقرة رقم (6) التي نصت على "**يسعى من خلال الرؤية إلى الارتقاء بمستوى أداء العاملين**". قد جاءت في المرتبة الثانية بوزنٍ نسبيٍّ (81.00%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ مديري المدارس الثانوية يأخذون بعين الاعتبار أهمية مساهمة رؤية المدرسة في الارتقاء بأداء المعلمين.
- أهمية تكاثف جهود المعلمين في صياغة الرؤية، مما يعزز مشاركتهم في تحقيق أهداف التخطيط الإستراتيجي.
- إدراك مديري المدارس الثانوية لأهمية المعلمين في العملية التعليمية، والاستفادة من خبراتهم وتطلعاتهم في هذا المجال.
- حرص مديري المدارس الثانوية على الوصول لرؤيةٍ مشتركةٍ بين الجميع، تهدف إلى الارتقاء بمستوي العاملين.

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أدنى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1- الفقرة رقم (2) التي نصت على "**يصوغ الرؤية في ضوء المتغيرات البيئية**". قد حصلت على المرتبة الأخيرة بوزنٍ نسبيٍّ (76.40%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينةِ.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن مديري المدارس الثانوية تعتمد عند صياغة الروية على دراسة جميع المتغيرات والعوامل ذات العلاقة بالبيئة الداخلية والبيئة الخارجية حول بيئة المدرسة.
- حرص مديري المدارس على معرفة نقاط القوة والضعف والتهديدات والفرص عند صياغة رؤية واضحة المعالم تنسجم مع ظروف المدرسة وإمكانياتها وأهدافها وأنشطتها.
- حرص مديري المدارس على صياغة رؤية تجعل الخطة الاستراتيجية أكثر محاكاة للواقع.

وقد جاءت هذه الفقرة في المرتبة الأخيرة لعدم قدرة بعض المديرين الجدد على الربط الهادف بين البيئة الداخلية والخارجية والرؤية المستقبلية، لصياغة باقي عناصر الخطة على أسسٍ سليمةٍ. وكذلك شعور بعض المعلمين بعدم إمكانية تطبيق الرؤية في حالة تعرض الخطة إلى عقبات نتيجة الأوضاع السياسية والمالية.

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة الحية (2015م) التي جاءت بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ جداً، وبوزنٍ نسبيٍّ (84.27%)، ونتيجة دراسة سكيك (2008م) التي جاءت بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ جداً، وبوزنٍ نسبيٍّ (85.45%).

2- الفقرة رقم (1) التي نصت على "**يشرك مدير المدرسة المعلمين في صياغة الرؤية**". قد جاءت في المرتبة قبل الأخيرة بوزنٍ نسبيٍّ (76.60%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- إدراك مديري المدارس لأهمية إشراك للمعلمين في صياغة الرؤية الفعالة والجدية، وأنه لا يمكن الوصول إليها مستقبلاً بمعزل عن المعلمين وأدائهم، فهم من أهم الوسائل التي تؤدي للوصول إلى الرؤية.
- تفعيل مديري المدارس لدور المعلمين البناء في صياغة الرؤية الاستراتيجية، وقدرتهم على التعرف على توجهات المعلمين المستقبلية.

وقد جاءت هذه الفقرة في المرتبة قبل الأخيرة لأن بعض المديرين يعتمدون على فريق التطوير فقط عند صياغة الرؤية، وعدم الوصول إلى رؤيةٍ متفقٍ عليها بين جميع أطراف العملية التعليمية. وأن بعض المديرين يُعدّون الخطة أثناء الإجارة الصيفية بمعزلٍ عن المعلمين، ثم يلقون على كاهل المعلم مهمة التنفيذ فقط.

المجال الثالث: مهارة صياغة رسالة المدرسة

تم استخدام اختبار (t) للعينة الواحدة وحساب المتوسطات الحسابية بهدف التعرف على ما إذا كانت هناك فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عن الدرجة المتوسطة (المحايدة) وهي (3) وفقاً للمقياس المستخدم والنتائج مبينة في جدول (5.5).

جدول (5.5): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المجال الثالث: مهارة صياغة رسالة المدرسة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	يشرك مدير المدرسة المعلمين في صياغة رسالة المدرسة.	3.91	78.20	21.24	0.000	7
.2	يحدد المهمة التي وجدت من أجلها المدرسة عند صياغة الرسالة.	3.94	78.80	25.34	0.000	4
.3	يصوغ رسالة المدرسة بما يتلاءم مع قيم وفلسفة المجتمع.	3.98	79.60	25.47	0.000	2
.4	يضمن الرسالة محاور استراتيجية لضبط العمل المدرسي.	3.91	78.20	23.01	0.000	6
.5	يستوحي رسالة المدرسة من الرؤية المستقبلية لها .	3.92	78.40	22.32	0.000	5
.6	يضمن رسالة المدرسة جوانب التميز التي تسعى المدرسة إلى بلوغها.	4.01	80.20	24.88	0.000	1
.7	يحدد الموقع التنافسي للمدرسة من خلال الرسالة.	3.96	79.20	24.38	0.000	3

* قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "439" تساوي 1.96 ±

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1- الفقرة رقم (6) التي نصت على "**يضمن رسالة المدرسة جوانب التميز التي تسعى إلى بلوغها**"، قد احتلت المرتبة الأولى بوزنٍ نسبيٍّ (80.20%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ مديري المدارس الثانوية يحرصون على وضع رسالة المدرسة بحيث تتضمن جميع الأنشطة والمهام المميزة التي تستطيع المدرسة تقديمها للمجتمع المحلي بشكلٍ دوريٍّ ومستمر.

- إدراك مديري المدارس لأهمية مراعاة الإمكانيات والقدرات المادية والبشرية المتاحة للمدرسة عند صياغته للرسالة؛ لتكون الأنشطة والمهام أقرب إلى التنفيذ والتحقيق.
- قدرة مديري المدارس الثانوية على جعل المدرسة أكثر ملامسة للأهداف التي تسعى لتحقيقها في الفترة القصيرة القادمة مستفيدةً من نقاط تميزها الحالية.
- حرص مديري المدارس على إثراء وإغناء رسالة المدرسة وجعلها متميزةً. وأنْ تكون رسالةً شاملةً وواضحةً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو حطب (2015م) التي جاءت بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ، وبوزنٍ نسبيٍّ (82.00%) في إظهار المدير لموقع المدرسة من خلال صياغة رسالة المدرسة.

2- الفقرة رقم (3) التي نصت على "**يصوغ رسالة المدرسة بما يتلاءم مع قيم وفلسفة المجتمع**"، قد جاءت في المرتبةِ الثانيةِ بوزنٍ نسبيٍّ (79.60%)، مما يدل على أنَّ الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- مراجعة مدير المدرسة للقيم والأخلاقيات عند صياغة الرسالة، بحيث تكون الرسالة بما تتضمنه من مهامٍ وأنشطةٍ مميزةٍ تعكس القيم السائدة في المجتمع وتحاكيها.
- إدراك مديري المدارس أنَّه إذا انتفت تلك القيم لن يكتب للرسالة النجاح ولن تنفذ المهام والأنشطة، بسبب عدم رضا المجتمع المحلي عنها.
- وهذا يحقق التالي:
- أن مديري المدارس يحرصون أن تكون الرسالة في الخطة الإستراتيجية انعكاساً لقيم المجتمع الراسخة، وأن تحافظ عليها وتنميها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحية (2015م) التي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ جداً، وبوزنٍ نسبيٍّ (90.84%)، ونتيجة دراسة سكيك (2008م) التي جاءت بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ جداً، وبوزنٍ نسبيٍّ (91.45%).

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أدنى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1- الفقرة رقم (1) التي نصت على "**يشرك مدير المدرسة المعلمين في صياغة رسالة المدرسة**"، قد احتلت المرتبة الأخيرة بوزن النسبي (78.20%)، مما يدل على أنَّ الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- إدراك المديرين لأهمية المشاركة الفعالة والجدية من قبل المعلمين في مجال صياغة الرسالة، فمشاركة المعلمين في صياغة الرسالة يضمن حرصهم على تنفيذها؛ لكونهم جزءً منها.
- أنه يمكن الاستفادة من الخبرات الخاصة بالمعلمين، وتنمية العمل بروح الفريق داخل المدرسة.

وقد جاءت هذه الفقرة في المرتبة الأخيرة لأنه رغم إدراك المديرين لأهمية المشاركة الفعّالة والجدية من قبل المعلمين في مجال صياغة الرسالة؛ لكون الرسالة لا يمكن الوصول إليها في الأمد القريب بمعزلٍ عن المعلمين وأدائهم، فهم من أهم الوسائل التي تؤدي للوصول إلى الرسالة، إلا أن معظم مديري المدارس يسندون مهمة صياغة الرسالة إلى فريق التخطيط فقط، ولا يشركون جميع المعلمين فيها. كما أنهم لا يشركون المعلمين المتذمرين، والذين ليس لديهم رغبة جادة في العمل، لأنهم قد يكونون معول هدم وعائقاً حقيقياً أمام تنفيذ الخطة.

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة سكيك (2008م) التي جاءت بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ جداً، وبوزنٍ نسبيٍّ (87.45%).

2- الفقرة رقم (4) التي نصت على "**يضمّن الرسالة محاور إستراتيجية لضبط العمل المدرسي**"، قد احتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزنٍ نسبيٍّ (78.20%)، مما يدل على أنَّ الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن الرسالة لكي تصاغ بشكلٍ شموليٍ ومنطقيٍ من قبل مدير المدرسة، يجب أن تتضمن محاوراً تعكس إستراتيجية ضبط العمل المدرسي، وذلك من خلال المهام والأنشطة التي تنفذها المدرسة من أجل الارتقاء بالعمل المدرسي.
- إدراك مديري المدارس أن تضمين الرسالة بمحاور إستراتيجية يحافظ على منظومة العمل المدرسي، والارتقاء به.

وقد جاءت هذه الفقرة في المرتبة قبل الأخيرة لأن المحاور الإستراتيجية غير ملموسةٍ لبعض المعلمين؛ لبعدهم عن عملية التخطيط وعدم مشاركتهم في تنفيذ انشطتها. كما أن تردد العديد من المديرين في وضع استراتيجيات، مما يعني التزاماً عليهم، وبالتالي الخوف من عدم تحقيقها، مما يعني تهديداً لوجودهم.

المجال الرابع: مهارة تحديد الأهداف الإستراتيجية

تم استخدام اختبار (t) للعينة الواحدة وحساب المتوسطات الحسابية بهدف التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عن الدرجة المتوسطة (المحايدة) وهي (3) وفقاً للمقياس المستخدم والنتائج مبينة في جدول (5.6).

جدول (5.6): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المجال الرابع: مهارة تحديد الأهداف الإستراتيجية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	يشرك مدير المدرسة المعلمين في تحديد الأهداف الإستراتيجية.	3.86	77.20	20.80	0.000	6
.2	يضع أهدافاً واقعية يمكن قياسها.	3.94	78.80	23.48	0.000	1
.3	يراعي أن تتسم الأهداف الإستراتيجية بالمرونة لمواجهة أية ظروف جديدة.	3.83	76.60	20.29	0.000	9
.4	يضع أهدافاً إستراتيجية محددة بزمن لتنفيذها.	3.85	77.00	20.98	0.000	7
.5	يحدد الأولويات الإستراتيجية للأهداف حسب الأهمية.	3.88	77.60	21.22	0.000	5
.6	يحقق التوازن بين الإمكانات والمتطلبات عند صياغة الأهداف.	3.94	78.80	11.89	0.000	2
.7	يضع أهدافاً شاملة لمجالات الخطة الإستراتيجية.	3.88	77.60	21.83	0.000	4
.8	يضع أهدافاً تتوافق مع التطور المهني لدى المعلمين.	3.85	77.00	20.76	0.000	8
.9	يهتم بالمهارات القيادية كمصدر لتحديد الأهداف.	3.93	78.60	23.12	0.000	3

* قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "439" تساوي 1.96 ±

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1- الفقرة رقم (2) التي نصت على "**يضع أهداف واقعية يمكن قياسها**"، قد احتلت المرتبة الأولى بوزنٍ نسبيٍّ (78.80%)، مما يدل على أنَّ الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- فهم المديرين لخصائص الهدف الجيد، وأنَّ الأهداف الواقعية تضمن التحسين والتطوير المستمر.
- إدراك المديرين أنَّ صياغة أهدافٍ خياليةٍ غير قابلةٍ للتحقيق، يعيق تحقيق تطلعات المدرسة التربوية.
- التزام المديرين بوضع أهدافٍ قابلةٍ للقياس بالمؤشرات ذات العلاقة.
- تساعد الاهداف الواقعية المديرين على إجراء مقارنة فعالة بين المخطط له والمحقق.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو حطب (2015م) التي جاءت بدرجة كبيرة، وبوزن نسبي (82.80%) في مجال وضع أهداف يمكن تحقيقها، ونتيجة دراسة الحية (2015م) التي جاءت بدرجة تقدير كبيرة جداً، وبوزن نسبي (89.69%).

2- الفقرة رقم (6) التي نصت على "**يحقق التوازن بين الإمكانات والمتطلبات عند صياغة الأهداف**". قد احتلت المرتبة الثانية بوزنٍ نسبيٍّ (78.80%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبل أفراد العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- وعي مديري المدارس بالإمكانات المادية والبشرية لدى مدارسهم.
- قدرة مديري المدارس على الموازنة بين الإمكانات المتوفرة، ومتطلبات التنفيذ.
- إدراك مديري المدارس أنَّ الأهداف المصاغة بشكلٍ جيدٍ وبمشاركة جميع المعلمين معهم، تصل بهم إلى تخطيطٍ استراتيجي فعالٍ، حين يراعوا الموازنة بين الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة، ومتطلبات تنفيذ البرامج والأنشطة والمهام على الصعيد طويل الأجل والصعيد قصير الأجل.
- إدراك مديري المدارس أن الموازنة بين الإمكانات والمتطلبات يحقق أهدافاً عاكسةً لتطلعات المدرسة، مع وجود الإمكانيات الكافية للتحقيق.

وتبين النتائج من خلال الجدول أنَّ أدنى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1- الفقرة رقم (3) التي نصت على "**يراعي أن تتسم الأهداف الإستراتيجية بالمرونة لمواجهة أية ظروف جديدة**"، قد جاءت في المرتبة الأخيرة بوزنٍ نسبيٍّ (76.60%)، مما يدل على أنَّ الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- وعي مديري المدارس بمواصفات الهدف الجيد، وأنَّ المرونة من أهم تلك المواصفات؛ لكون البيئة السائدة في قطاع غزة لا تتصف بالاستقرار والعوامل والمتغيرات المستقبلية لا يمكن التنبؤ بها بدقة، فقيام مديري المدارس بصياغة أهداف قابلة للتعديل والتغيير حسب المتطلبات يكتب للتخطيط الاستراتيجي النجاح ويحقق العديد من السمات على صعيد الخطة الاستراتيجية.
- إدراك المديرين أن مراعاة المرونة والتغير في الظروف عند وضع الأهداف الاستراتيجية يضمن سعي جميع اعضاء فريق العمل بالمدرسة للوصول إلى الاهداف المخطط لها.

وقد جاءت تلك الفقرة في المرتبة الأخيرة لأنّ بعض مديري المدارس يصوغون أهدافاً تتسم بالثبات ولا تتسم بالتغيير، ولا يأخذون بالاعتبار الظروف المتقلبة باستمرار. كما أن ّقيام بعض المديرين بتكليف المعلمين بتنفيذ الأهداف حرفياً كما وردت في الخطة، يُشعِر المعلمين بصعوبة تحقيق الأهداف وأنها لا تواكب المستجدات.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحية (2015م) التي جاءت بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ جداً، وبوزنٍ نسبيٍ (88.24%)، ونتيجة ودراسة أبو حطب (2015م) التي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ، وبوزنٍ نسبيٍّ (81%).

2- الفقرة رقم (8) التي نصت على "**يضع أهداف تتوافق مع التطور المهني لدى المعلمين**"، قد جاءت في المرتبة قبل الأخيرة بوزنٍ نسبيٍ (77.00%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- حرص مديري المدارس على وضع أهداف تتوافق مع الإمكانيات المتاحة في المدرسة، وبالأخص في مجال التطور المهني لدى المعلمين.
- إدراك المديرين أن مراعاة ظروف المعلمين، والحرص على تطورهم، باعتبارهم أهم مورد من موارد المدرسة، ووضع أهداف شمولية تراعي احتياجاتهم، يجعل المعلمين أكثر قبولاً لأهداف الخطة.

وقد جاءت هذه الفقرة في المرتبة قبل الأخيرة لأنّ بعض مديري المدارس يضعون أهدافاً منصبّة فقط على جانب الارتقاء بتحصيل الطلبة من خلال ممارسات التعليم الفعالة، ولا ترتقى في جانبٍ منها بأداء المعلمين، وهذا يؤدي إلى عدم قبول المعلمين لأهداف الخطة؛ لشعورهم بأنها لا تلبي حاجاتهم.

المجال الخامس: متابعة البرامج التنفيذية للخطة المدرسية الإستراتيجية

تم استخدام اختبار (t) للعينة الواحدة وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بهدف التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عن الدرجة المتوسطة (المحايدة) وهي (3) وفقاً للمقياس المستخدم والنتائج مبينة في جدول (5.7).

جدول (5.7): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المجال الخامس: متابعة البرامج التنفيذية للخطة المدرسية الإستراتيجية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	يضع مدير المدرسة جدولاً زمنياً واضحاً لمتابعة تنفيذ الخطة.	4.23	84.60	32.83	0.000	1
.2	يعتمد على التعاون المشترك بين المعلمين لتنفيذ الخطة الإستراتيجية.	4.02	80.40	27.10	0.000	3
.3	يوضح التعليمات والارشادات الخاصة بعملية تنفيذ الخطة.	4.05	81.00	27.43	0.000	2
.4	يوفر لقادة الأنشطة موارد كافية لتنفيذ المهام الموكلة إليهم.	3.79	75.80	18.43	0.000	7
.5	يحرص على تقدير ميزانية سنوية لازمة لتنفيذ الخطة الإستراتيجية.	3.87	77.40	19.29	0.000	5
.6	يوفر التدريب اللازم لتنمية المهارات المطلوبة لتنفيذ الخطة.	3.80	76.00	19.18	0.000	6
.7	يتابع البرامج التنفيذية بصورة مستمرة في ضوء مؤشرات الأداء.	3.97	79.40	24.56	0.000	4

* قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "439" تساوي 1.96 ±

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1- الفقرة رقم (1) التي نصت **على "يضع مدير المدرسة جدولاً زمنياً واضحاً لمتابعة تنفيذ الخطة"**، قد احتلت المرتبة الأولى بوزنٍ نسبيٍّ (84.60%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجةٍ موافقةٍ (كبيرةٍ جداً) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- حرص مديري المدارس على تضمين الخطة الإستراتيجية برامجاً وأنشطةً ومهاماً واجبة التنفيذ في نطاق زمني محدد؛ لكي يكون هناك استثماراً أمثلاً لأهم الموارد وهو الوقت، فيضمن المدير الاستفادة من الوقت قدر الإمكان دون إسرافٍ، ويقوم المدير بمتابعة تلك البرامج والأنشطة والمهام وتقييمها بالنظر إلى العديد من المؤشرات منها وقت التنفيذ الفعلي مع المخطط.
- اهتمام مديري المدارس بالتخطيط الزمني للأنشطة والفعاليات والبرامج، ربط كل نشاط وفعالية بمدة زمنية؛ للاستفادة من الوقت وعدم اضاعته.
- رغبة مديري المدارس في تقييم الإنجاز حسب التوقيت، وهذا من العناصر الهامة.
- رغبة مديري المدارس بتحقيق الأهداف المخطط لها حسب التوقيت، ومحاسبة المقصرين.

2- الفقرة رقم (3) التي نصت على **"يوضح التعليمات والإرشادات الخاصة بعملية تنفيذ الخطة"**، قد احتلت المرتبة الثانية بوزنٍ نسبيٍّ (81.00%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- قيام مدير المدرسة الإستراتيجي بوضع مجموعةٍ من التعليمات والإرشادات الشمولية والواضحة، التي تساعد الأطراف ذات العلاقة بالخطة الإستراتيجية، ومنهم المعلمين على تنفيذ عناصر الخطة الإستراتيجية، بحيث تكون تلك التعليمات والإرشادات بمثابة دليلاً إجرائياً إرشادياً يساعد المعلمين على القيام بالأنشطة والمهام المطلوبة منهم بالخطة.
- حرص المديرين على ضمان فهم جميع أعضاء فريق العمل لعناصر الخطة.
- رغبة المديرين في التقييم عن أي تقصير في ظل هذه التعليمات والإرشادات، وتفعيل دور الجانب الرقابي.

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أدنى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1- الفقرة رقم (4) التي نصت على "**يوفر لقادة الأنشطة موارد كافية لتنفيذ المهام الموكلة إليهم**"، قد احتلت المرتبة الأخيرة بوزنٍ نسبيٍّ (75.80%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- حرص مديري المداس على توفير جميع الإمكانيات والموارد المادية اللازمة لتنفيذ الأنشطة والمهام الموكلة للمعلمين وبالذات من يمتلكون مهارات قيادية فيهم، ومن المهم أن يضع مدير المدرسة مسبقاً الأنشطة والبرامج والمهام القابلة للتنفيذ في ظل الموارد والإمكانيات المتاحة، لكونه إذا قصر في توفير الإمكانيات والموارد المادية عند التنفيذ فإنه يتحمل المسؤولية المتمثلة في صياغة خطة استراتيجية غير واقعية.
- شعور المعلمين باهتمام مديريهم برصد الإمكانيات الكفيلة بتنفيذ الأنشطة والمهام.
- أن توفير الموارد تلعب دور هام في تنفيذ الاستراتيجية، حيث أن فريق التخطيط يستطيع تنفيذ أنشطة ومهام تتوافر لها إمكانيات مادية.

وقد جاءت تلك الفقرة في المرتبة الأخيرة بسبب قيام بعض المديرين بوضع أنشطة لا يتوافر لها إمكانيات مادية. كما أن ضعف الرقابة على هذه الإمكانيات، وعدم توزيعها على الأنشطة حسب الحاجة والأهمية مما يجعلها عرضة للهدر.

2- الفقرة رقم (6) التي نصت على "**يوفر التدريب اللازم لتنمية المهارات المطلوبة لتنفيذ الخطة**"، قد جاءت في المرتبة قبل الأخيرة بوزنٍ نسبيٍّ (76.00%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أهمية التدريب في إكساب معارف ومهارات جديدة للمعلمين المشاركين في رسم الخطة الاستراتيجية وتنفيذها، حيث أن التدريب يساهم في نجاح التخطيط الاستراتيجي وتنفيذ الخطة الاستراتيجية على أكمل وجه، لكون المعلمين والموارد البشرية من أهم عناصر النجاح والتمييز لأي مدرسة.
- ادراك المديرين أن توفير التدريب الكافي لأعضاء فريق العمل يحقق العديد من السمات للخطة الاستراتيجية، ومنها رفع كفاءة المنفذين لبنود الخطة الاستراتيجية.

- أن اكساب المعلمين لمهارات ومعارف جديدة يساعد على التنفيذ الأفضل لهذه المهام والأنشطة في ظل الدورات والبرامج التدريبية.

وقد جاءت تلك الفقرة في المرتبة قبل الأخيرة لأن عملية التدريب تقتصر على مجموعةٍ قليلةٍ من المعلمينِ متمثلةٍ بفريقِ التخطيط، فيشعر البعض الآخر من المعلمين بأن عملية التدريب لا تلبي حاجاتهم؛ لعدم اكتسابهم معارفٍ ومهاراتٍ جديدةٍ تسهم في تنفيذ الخطة الإستراتيجية.

المجال السادس: تقييم الخطة المدرسية الإستراتيجية

تم استخدام اختبار (t) للعينة الواحدة وحساب المتوسطات الحسابية وبهدف التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عن الدرجة المتوسطة (المحايدة) وهي (3) وفقاً للمقياس المستخدم والنتائج مبينة في جدول (5.8).

جدول (5.8): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المجال السادس: تقييم الخطة المدرسية الإستراتيجية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	يعتمد مدير المدرسة عملية تقييم مستمرة للأداء الإستراتيجي.	4.01	80.20	26.37	0.000	1
.2	يستخدم أدوات مناسبة عند تقييم الخطة.	3.83	76.60	20.74	0.000	5
.3	يرصد نقاط القوة ونقاط الضعف عند تقييم الخطة الإستراتيجية.	3.94	78.80	25.16	0.000	2
.4	يعدل في بنود الخطة حسب الظروف الطارئة.	3.85	77.00	21.79	0.000	4
.5	يضع مجموعة من معايير الأداء للحكم على مدى تحقيق الأهداف.	3.80	76.00	20.15	0.000	7
.6	يعتمد معايير النزاهة والشفافية عند إجراء عملية التقييم.	3.82	76.40	19.41	0.000	6
.7	يستفيد من التغذية الراجعة لتلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية للمدرسة.	3.88	77.60	20.73	0.000	3

* قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "439" تساوي 1.96 ±

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1- الفقرة رقم (1) التي نصت على "**يعتمد مدير المدرسة عملية تقييم مستمرة للأداء الإستراتيجي**"، قد جاءت في المرتبة الأولى بوزنٍ نسبيٍّ (80.20%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ المتابعة والتقييم المستمر من قبل مدير المدرسة لأداء المعلمين أثناء تنفيذ البرامج والمهام والأنشطة المدرجة في الخطة الإستراتيجية يعتبر أكثر كفاءةٍ وفعاليةٍ من التقييم النهائي بعد التنفيذ.
- أنَّ المديرين يسعون دائماً إلى اكتشاف نقاط القصور أولاً بأول، ومعالجها بدلاً من الانتظار حتى انتهاء التنفيذ.
- أنَّ التقييم والمتابعة المستمرة تحقق العديد من المزايا، ومنها اكتشاف الأخطاء فور حدوثها وتصحيحها.
- إدراك المديرين أنَّ عملية التقييم المستمرة تساعد في التعرف على كيفية الأداء والإنجاز، ومعرفة التطورات والتغيرات التي حصلت والواجب أخذها بالاعتبار.

تتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة الحية (2015م) التي جاءت بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ جداً، وبوزنٍ نسبيٍّ (89.01%).

2- الفقرة رقم (3) التي نصت على "**يرصد نقاط القوة ونقاط الضعف عند تقييم الخطة الإستراتيجية**"، قد جاءت في المرتبة الثانية بوزنٍ نسبيٍّ (78.80%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ التقييم النهائي من قِبل مدير المدرسة للأداء الإستراتيجي يجب أن يراعي فيه نقاط القوة ونقاط الضعف التي تتخلل عملية تنفيذ الإستراتيجية، وأنَّ نقاط القوة تعزز الأداء الإيجابي في بعض البرامج والأنشطة والمهام.
- اهتمام المديرين برصد النتائج الفعلية ومقارنتها مع ما تم التخطيط له.

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أدنى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1- الفقرة رقم (5) التي نصت على "**يضع مجموعة من معايير الأداء للحكم على مدى تحقيق الأهداف**"، قد جاءت في المرتبة الأخيرة بوزنٍ نسبيٍّ (76.00%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أهمية وجود معايير ومؤشرات منطقية صالحة لقياس الأداء بكل موضوعية وشمولية وبالأخص كمياً، حيث أنه يستند عليها مدير المدرسة في قياس أداء البرامج والأنشطة والمهام المنفذة من منظور الأهداف التي تسعى الخطة الاستراتيجية إلى تحقيقها، ليتم في النهاية التقييم من خلال مقارنة النتائج الفعلية مع المخطط لها.
- حرص المديرين على وضع معايير واضحة لتقييم الأداء يحقق من خلاله المديرين حصر معايير ومقاييس الأداء التي تتناسب مع كل هدف، وفهم هذه المقاييس وكيفية احتسابها.

وقد جاءت تلك الفقرة في المرتبة الأخيرة بسبب عدم اطّلاع بعض المعلمين على المعايير والمؤشرات المستخدمة لقياس الأداء، والتي يستند عليها مدير المدرسة. كما أنّ عملية وضع معاييرٍ ومؤشراتٍ للحكم على مدى تحقيق الأهداف، هي من مهام مدير المدرسة وفريق التخطيط، وليست من مهام الجهة المنفذة للخطة وهم المعلمين.

2- الفقرة رقم (6) التي نصت على "**يعتمد معايير النزاهة والشفافية عند إجراء عملية التقييم**"، قد جاءت في المرتبة قبل الأخيرة بوزنٍ نسبيٍّ (76.40%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- إلمام مدير المدرسة بالمعايير والمؤشرات اللازمة لقياس الأداء ومعرفته للصفات والسمات الواجب أن تتصف بها تلك المعايير والمؤشرات، ومن أهمها سمات النزاهة والشفافية والموضوعية، ليكتب لعملية قياس وتقييم الأداء النجاح.
- حرص المدير على البعد عن التحيز والمحاباة في التقييم، وإجراء تقييم علمي منطقي، والاتصاف بالحيادية والنزاهة.

وقد جاءت تلك الفقرة في المرتبة قبل الأخيرة لأنّ عملية تقييم الأداء ينظر إليها المدير من زاويةٍ تختلف عن نظرة المعلمين إليها. فالمعلم ينظر لعملية التقييم من خلال مستويات الطلاب، لكن المدير ينظر إليها من جوانبٍ إداريةٍ وفنيةٍ مختلفةٍ.

ثانياً: الاجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على ما يلي: هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديريهم للتخطيط الإستراتيجي تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

وللإجابة عن هذا الفرض تحقق الباحث من ثلاثة فرضيات وهي كما يلي:

1- الفرض الأول من فروض الدراسة الذي ينص على: لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديريهم للتخطيط الإستراتيجي تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (t) للعينتين المستقلتين، لاختبار الفروق بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديريهم للتخطيط الإستراتيجي تُعزى لمتغير الجنس، والنتائج مبينة في جدول (5.9).

جدول (5.9): نتائج اختبار T للفروق بين المتوسطات في التخطيط الإستراتيجي حسب متغير الجنس

التخطيط الإستراتيجي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الدلالة الإحصائية
عملية التحليل البيئي	ذكر	211	3.74	0.64	6.00	0.000	دال إحصائيا
	أنثى	229	4.08	0.54			
صياغة رؤية المدرسة	ذكر	211	3.74	0.77	5.58	0.000	دال إحصائيا
	أنثى	229	4.11	0.60			
صياغة رسالة المدرسة	ذكر	211	3.81	0.75	4.21	0.000	دال إحصائيا
	أنثى	229	4.07	0.52			
مهارة تحديد الأهداف الإستراتيجية	ذكر	211	3.71	0.76	5.18	0.000	دال إحصائيا
	أنثى	229	4.04	0.55			
متابعة البرامج التنفيذية للخطة الإستراتيجية	ذكر	211	3.81	0.70	4.91	0.000	دال إحصائيا
	أنثى	229	4.11	0.57			

التخطيط الإستراتيجي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الدلالة الإحصائية
تقييم الخطة الإستراتيجية	ذكر	211	3.75	0.68	3.92	0.000	دال إحصائيا
	أنثى	229	3.99	0.62			
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكر	211	3.76	0.63	5.75	0.000	دال إحصائيا
	أنثى	229	4.06	0.48			

* قيمة t الجدولية عند درجة حرية "438" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96 ±

تبين من الجدول (5.9) أنَّ القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية تساوي (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وقيمة t المحسوبة تساوي (5.756) وهي أكبر من قيمة t الجدولية والتي تساوي (1.96) مما يدل على وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديريهم للتخطيط الإستراتيجي تعزى لمتغير الجنس، وللتعرف لصالح من تكون الفروق تبين من خلال المتوسطات الحسابية لدى معلميهم الإناث. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سكيك (2008م) التي توصلت إلى وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات المستجيبين تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ونتيجة دراسة أبو ختلة (2011م) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث، ودراسة الكردي (2010م)، ودراسة الصوص (2012م). وتختلف هذه النتائج مع دراسة الحية (2015م)، ودراسة (عبد العال (2009م)، و نتيجة دراسة الشاعر (2007م)، و نتيجة دراسة أبو هاشم (2007م)، و نتيجة دراسة نور الدين (2008م) التي أظهرت النتائج عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ تُعزى لمتغير الجنس.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- اختلاف المشكلات التي تواجه مدارس الذكور عن مدارس الإناث.
- أنَّ مدارس الذكور قد يكون لديهم رؤية تختلف عن مدارس الإناث في تطبيق التخطيط الإستراتيجي، وقد يعود ذلك لعدم تعرضهم لنفس الدورات.
- أنَّ ممارسة مديري المدارس للتخطيط الإستراتيجي في عملهم ينظر كل معلم له من زاوية محددة حسب الجنس.

2- الفرض الثاني من فروض الدراسة الذي ينص على: لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديريهم للتخطيط الإستراتيجي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار t للعينتين المستقلتين؛ لاختبار الفروق بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديريهم للتخطيط الإستراتيجي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والنتائج مبينة في جدول (5.10).

جدول (5.10): نتائج اختبار T للفروق بين المتوسطات في التخطيط الإستراتيجي حسب متغير المؤهل العلمي

التخطيط الإستراتيجي	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الدلالة الإحصائية
عملية التحليل البيئي	بكالوريوس	382	3.93	0.58	0.98	0.32	غير دال إحصائيا
	ماجستير فأعلى	58	3.84	0.78			
صياغة رؤية المدرسة	بكالوريوس	382	3.94	0.68	1.00	0.31	غير دال إحصائيا
	ماجستير فأعلى	58	3.84	0.89			
صياغة رسالة المدرسة	بكالوريوس	382	3.95	0.63	0.34	0.72	غير دال إحصائيا
	ماجستير فأعلى	58	3.92	0.79			
مهارة تحديد الأهداف الإستراتيجية	بكالوريوس	382	3.89	0.65	0.29	0.76	غير دال إحصائيا
	ماجستير فأعلى	58	3.86	0.87			
متابعة البرامج التنفيذية للخطة الإستراتيجية	بكالوريوس	382	3.97	0.64	0.71	0.47	غير دال إحصائيا
	ماجستير فأعلى	58	3.90	0.712			
تقييم الخطة الإستراتيجية	بكالوريوس	382	3.88	0.66	0.42	0.66	غير دال إحصائيا
	ماجستير فأعلى	58	3.84	0.69			
الدرجة الكلية للاستبانة	بكالوريوس	382	3.92	0.56	0.71	0.47	غير دال إحصائيا
	ماجستير فأعلى	58	3.87	0.69			

* قيمة t الجدولية عند درجة حرية "438" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96 ±

تبين من الجدول (5.10) أنَّ القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية تساوي (0.475)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وقيمة t المحسوبة تساوي (0.714)، وهي أقل من قيمة t الجدولية والتي تساوي (1.96) مما يدل على عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديريهم للتخطيط الإستراتيجي تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحية (2015م) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ونتيجة دراسة الكحلوت (2014م)، ونتيجة دراسة عياش (2015م)، ونتيجة دراسة المصري (2011م)، ونتيجة دراسة سكيك (2008م). ونتيجة دراسة نور الدين (2008م) التي بينت عدم وجود فروق في جميع مجالات الاستبانة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ كون التحصيل العلمي للمعلمين والمعلمات بغض النظر عن الشهادة العلمية لهم، لم يؤثر على نظرتهم لممارسات مدراء المدارس في مجال التخطيط الإستراتيجي؛ لكونهم خريجي جامعاتٍ محلية، وهذه الجامعات قريبةٌ مع بعضها البعض في نظام التدريس.
- أنَّ الدورات التي يتعرض لها المعلمون واحدة، وتعطى للجميع دون تمييز، وبغض النظر عن المؤهل العلمي.
- أنَّ المديرين يتعاملون مع المعلمين بنفس المستوى، بحيث يشرك الجميع في تنفيذ أهداف الخطة دون النظر إلى المؤهل العلمي.

3- الفرض الثالث من فروض الدراسة الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديريهم للتخطيط الإستراتيجي تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديريهم للتخطيط الإستراتيجي تُعزى لمتغير سنوات الخدمة، والنتائج مبينة في جدول (5.11).

جدول (5.11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات في التخطيط الإستراتيجي حسب متغير سنوات الخدمة

التخطيط الإستراتيجي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الاختبار (f)	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الدلالة الإحصائية
عملية التحليل البيئي	بين المجموعات	1.34	2	0.67	1.78	0.16	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	164.63	437	0.37			
	المجموع	165.98	439				
صياغة رؤية المدرسة	بين المجموعات	1.91	2	0.95	1.87	0.15	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	222.47	437	0.50			
	المجموع	224.39	439				
صياغة رسالة المدرسة	بين المجموعات	1.33	2	0.66	1.56	0.21	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	186.75	437	0.42			
	المجموع	188.09	439				
مهارة تحديد الأهداف الإستراتيجية	بين المجموعات	1.30	2	0.65	1.38	0.25	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	205.62	437	0.47			
	المجموع	206.92	439				
متابعة البرامج التنفيذية للخطة الإستراتيجية	بين المجموعات	2.31	2	1.15	2.71	0.06	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	186.68	437	0.42			
	المجموع	188.99	439				
تقييم الخطة الإستراتيجي	بين المجموعات	0.71	2	0.35	0.79	0.45	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	195.87	437	0.44			
	المجموع	196.58	439				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	1.39	2	0.69	2.06	0.12	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	147.63	437	0.33			
	المجموع	149.03	439				

* قيمة F الجدولية عند درجة حرية "2، 437" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 3.01 ±

تبين من الجدول (5.11) أنَّ القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية تساوي (0.128)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05). وقيمة f المحسوبة تساوي(2.064)، وهي أقل من قيمة f الجدولية والتي تساوي (3.01). مما يدل على عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديريهم للتخطيط الإستراتيجي تعزى لمتغير سنوات الخدمة. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة المصري (2011م) التي بينت عدم وجود فروق، ونتيجة دراسة الحية (2015م) التي أشارت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات سنوات الخدمة، ونتيجة دراسة الحاج (2013م) التي أشارت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات سنوات الخدمة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ جميع المديرين القدامى والجدد يشاركون في دوراتٍ تطويريةٍ في مجال التخطيط الإستراتيجي.
- أنَّ جميع المديرين يتبعون لجهةٍ رسميةٍ واحدةٍ، ويخضعون لنفس التعليمات الصادرة من وزارة التربية والتعليم.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على ما يلي: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم من وجهة نظر المعلمين.

وللإجابة على هذا التساؤل، تم استخدام اختبار One Sample T Test لعينة واحدة؛ للتعرف على ما اذا كانت هناك فروقٌ ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عن الدرجة المتوسطة (المحايدة) وهي (3) وفقاً للمقياس المستخدم. وقد تم احتساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي للمجالات وترتيبها تبعاً لذلك.

جدول (5.12): تحليل مجالات استبانة المهارات القيادية

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	تنمية المهارات الإدارية	3.81	0.68	76.20	25.09	0.000	5
.2	تنمية المهارات الفنية	3.87	0.69	77.40	26.54	0.000	4
.3	تنمية المهارات الإنسانية	3.91	0.74	78.20	25.80	0.000	2
.4	تنمية المهارات الشخصية	4.01	0.75	80.20	28.12	0.000	1
.5	تنمية المهارات التنافسية	3.89	0.71	77.80	26.30	0.000	3
	الدرجة الكلية للاستبانة	**3.89**	**0.64**	**77.80**	**29.21**	**0.000**	

* قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "439" تساوي 1.96 ±

ويتضح من خلال الجدول (5.12) أنَّ جميع متوسطات المجالات المختلفة كانت متقاربةً من حيث أوزانها النسبية، أما الدرجة الكلية للاستبانة ككل، فقد حصلت على وزنٍ نسبيٍ قدرهُ (77.80%)، مما يدلل على أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم، من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الطعاني (2011م) التي جاءت بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ في مجال المهارات الإدارية والفنية، ونتيجة دراسة الثبيتي (2011 بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ م) التي جاءت بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ في مجال المهارات الإنسانية والفنية، ونتيجة دراسة محمد (2007م) التي جاءت بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ في مجال المهارات الإدارية، والإنسانية، والفنية، ونتيجة دراسة (Rubio, 2009) التي جاءت بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ في مجال المهارات الإنسانية والشخصية والفنية والإدارية، ونتيجة دراسة (Gao and Liu, 2013) ، ونتيجة دراسة (Aslam,, 2012)

التي جاءت بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ في مجال المهارات الإنسانية والشخصية. ونتيجة دراسة (Abu Nayeem, 2011) التي أظهرت حرص المعلمين على توسيع مشاركتهم في الأنشطة القيادية. واختلفت مع نتيجة دراسة حمد (2015م) التي جاءت بدرجةٍ متوسطةٍ، ونتيجة دراسة زيدان (2011م) التي جاءت بدرجةٍ ضعيفةٍ في مجال المهارات الشخصية والإنسانية، ونتيجة دراسة درويش (2011م) التي جاءت بدرجةٍ ضعيفةٍ في مجال المهارات الإدارية والفنية وبالأخص في مجال التخطيط، ونتيجة دراسة مرتجى (2009م) التي جاءت بدرجةِ تقديرٍ متوسطةٍ.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن مديري المدارس يقومون بدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم من خلال إشراكهم في الأعمال الإدارية والفنية المختلفة.
- قناعة المعلمين بقدرتهم على الإنجاز في ظل وجود دورٍ للمدير، وأنّ القيادة لا تتمثل في شخص مدير المدرسة فقط، بل لابد من توافر صفات ومهارات القيادة في المعلمين؛ ليكونوا عوناً لمدير المدرسة في القيام بمهامه، بالإضافة إلى تمكين أنفسهم للقيام بمهام الإدارة الصفية.
- إدراك المعلمين أنَّ اكتسابهم لتلك المهارات، وتوافرها لديهم، تجعل منهم قادةً تربويين.
- أن المدير يتم اختياره بناءً على معايير متعددة أهمها توافر المهارات القيادية لديه.
- أن المدير كمشرف مقيم يقع على عاتقه كأحد الأدوار الرئيسة له، عملية التوجيه وتحقيق أهداف المدرسة.
- أن نماذج تقييم أداء المديرين يتضمن محاور رئيسة في المهارات القيادية، كما أن البرامج التدريبية التي عقدتها الوزارة ركزت على تنمية المهارات القيادية.

أما ترتيب المجالات حسب أوزانها النسبية فقد كانت كالتالي:

1- المجال الرابع: المهارات الشخصية، فقد حصل على المرتبة الأولى بوزنٍ نسبيٍ قدرهُ (80.20%) أي بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ مديري المدارس يبدؤون في تعزيز اكتساب مهارات القيادة لدى المعلمين، من خلال اكتشاف الصفات والمهارات الشخصية لديهم وتنميتها.

- أنَّ المهارات الشخصية من الأهمية بمكان؛ لكونها لازمةً في بناء شخصية المعلمين؛ ليصبحوا قادةً، مثل: السمات الشخصية، والقدرات العقلية، والمبادأة، والابتكار، والإبداع وضبط النفس.
- إدراك المديرين لأهمية المهارات الشخصية، وتقديرهم لأثرها العظيم على المعلمين، ودورها الكبير في زيادة فاعليتهم نحو العمل، لذلك جاءت درجة المديرين لدورهم في تنمية هذه المهارات القيادية بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ.
- وجود اهتمام عند المعلمين بتنمية مهاراتهم الشخصية، مما يجعلهم أكثر قبولاً عند الآخرين.

2- المجال الثالث: المهارات الإنسانية، فقد حصل على المرتبة الثانية بوزنٍ نسبيٍ قدرهُ (78.20%) أي بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- حرص مديري المدارس على معرفة مستوى المهارات الإنسانية لدى المعلمين، والقيام بتنميتها؛ لأنها تعكس قدرة المعلم على التعامل مع الأشياء.
- ادراك المديرين لأهمية هذه المهارات وتنميتها لتكوين جماعة متجانسة داخل المدرسة مما يزيد من فرص تحقيقها لأهدافها.
- وجود قناعة لدى المديرين أنَّ توافر المهارات الإنسانية لدى المعلمين، يساهم إلى حدٍ كبيرٍ في تحقيق الأهداف المنوطة بالمدرسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرنتيسي (2015م) التي جاءت بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ، وبوزنٍ نسبيٍ (77.60%)، ونتيجة دراسة محمد (2007م) التي جاءت بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ، وبمستوى عال من المهارة، وبوزنٍ نسبيٍ (78%)، ونتيجة دراسة الغامدي (2010م) التي جاءت بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ، واختلفت مع نتيجة دراسة الزبون (2011م) التي جاء فيها مجال العلاقات الإنسانية بدرجة متوسطة.

3- المجال الخامس: المهارات التنافسية، فقد حصل على المرتبة الثالثة وبوزنٍ نسبيٍ قدرهُ (77.80%) أي بدرجة تقدير كبيرة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنّ المهارات التنافسية تعكس ريادة المعلم داخل الصف، وقدرته على خلق جوّ من المنافسة الشريفة والبناءة بين التلاميذ، لذلك يسعى مديرو المدارس إلى تنميتها وتطويرها من خلال حثهم على البذل والعطاء داخل الصف المدرسي.
- الإعلان عن مسابقات للمعلم والمدير المتميز.
- وعي مديري المدارس بأنّ تنمية المهارات التنافسية لدى المعلمين تنعكس بالإيجاب على مخرجات العملية التعليمية.

4- المجال الثاني: المهارات الفنية، فقد حصل على المرتبة الرابعة بوزنٍ نسبيٍ قدرهُ (77.40%) أي بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- إدراك مديري المدارس بضرورة تنمية المهارات الفنية لدى المعلمين، وخاصةً أنها غالباً متواجدةً في كلِ معلمٍ حسب تخصصه، فهي متمثلةٌ في المعرفة التخصصية في فرع من فروع العلم، والكفاءة في استخدام هذه المعرفة أفضل استخدامٍ بشكلٍ يحقق الهدف بفعالية.
- أن دور المدير كمشرف مقيم يتطلب إتقان وتنمية المهارات الفنية للمعلمين.
- وعي مديري المدارس بأنَّ امتلاك المعلمين للمهارات الفنية يؤثر على أدوارهم القيادية داخل الصف وخارجه.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد (2007م) التي جاءت بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ، وبمستوىً عالٍ من المهارة، وبوزنٍ نسبيٍ (76.4%). واختلفت مع نتيجة دراسة مرتجى (2009م) التي جاءت فيها مهارة التأثير في الآخرين، بدرجةِ تقديرٍ متوسطة، وبوزنٍ نسبيٍ (68.34%).

5- المجال الأول: المهارات الإدارية، فقد حصل على المرتبة الخامسة بوزنٍ نسبيٍ قدره (76.20%) أي بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ مديري المدارس يقومون بدورهم في تنمية المهارات الإدارية لدى المعلمين، من خلال تكليفهم بأعمالٍ ومهامٍ إداريةٍ كمهارة التخطيط، وتحديد الاحتياجات، وإعطائهم أدواراً في الخطة الإستراتيجية، وتكليفهم بتعبئة التقارير الدورية، وتقسيم العمل في الخطة الإستراتيجية.
- إدراك مديري المدارس لأهمية امتلاك المعلمين لمهاراتٍ إداريةٍ صفيةٍ باعتبار هذا الصف نظاماً متكاملاً له أهدافه وأنظمته وخططه.
- أنَّ مديري المدارس ينظرون للمعلم، وإلى دوره القيادي داخل المدرسة من خلال مشاركتهم في عمليات تنفيذ الخطة، وتوزيع المهمات، وتنظيم الجهود.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد (2007م) التي جاءت بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ، وبمستوىً عالٍ من المهارة، وبوزنٍ نسبيٍ (78.4%).

وقد جاءت المهارات الشخصية في المرتبة الأولى؛ لأن مدير المدرسة يبدأ في تعزيز اكتساب مهارات القيادة لدى المعلمين من خلال اكتشاف الصفات والمهارات الشخصية لديهم وتنميتها، فهذه المهارات هي من الأهمية بمكان؛ لكونها لازمةً في بناء شخصية المعلمين؛ ليصبحوا قادةٍ مقبولين لدى الجميع. أمّا المهارات الإدارية، فقد جاءت في المرتبة الأخيرة؛ لأنّ زيادة الأعباء على المعلمين لا تتيح لهم فرص ممارسة أدوارٍ إداريةٍ، كما أنّ عزوف بعض المعلمين عن طرح مبادراتٍ جديدةٍ خوفاً من تحميلهم أعباءً إداريةً لتنفيذها.

تحليل فقرات الاستبانة الثانية:

المجال الأول: المهارات الإدارية

تم استخدام اختبار (t) للعينة الواحدة وحساب المتوسطات الحسابية؛ بهدف التعرف على ما إذا كانت هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عن الدرجة المتوسطة (المحايدة) وهي (3) وفقاً للمقياس المستخدم والنتائج مبينة في جدول (5.13).

جدول (5.13): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المجال الأول: المهارات الإدارية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	ينمي مدير المدرسة لدى المعلمين مهارة التخطيط ووضع استراتيجيات	3.90	78.00	23.48	0.000	2
.2	يساعد المعلمين على تحديد الاحتياجات المالية اللازمة للخطة.	3.67	73.40	15.96	0.000	9
.3	يدرب المعلمين على جدولة تنفيذ المهام والتكاليف.	3.73	74.60	17.13	0.000	8
.4	يوجه المعلمين إلى كيفية متابعة دورهم في الخطة الإستراتيجية.	3.78	75.60	18.49	0.000	7
.5	ينمي قدرة المعلمين على تنظيم العلاقات الإدارية وتقسيم العمل.	3.83	76.60	20.49	0.000	4
.6	يُكْسِبْ المعلمين مهارة تشكيل اللجان الخاصة بتنفيذ الخطة.	3.81	76.20	19.18	0.000	5
.7	يكلف المعلمين بتعبئة التقارير الدورية (شهرية- فصلية -سنوية).	3.92	78.40	21.39	0.000	1
.8	ينمي قدرة المعلمين على مهارة تنظيم الوقت.	3.85	77.00	19.72	0.000	3
.9	ينمي لدي المعلمين القدرة على تحديد المجالات التي تحتاج تنمية.	3.81	76.20	18.81	0.000	6

* قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "439" تساوي 1.96 ±

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1- الفقرة رقم (7) التي نصت على "**يكلف المعلمين بتعبئة التقارير الدورية (شهرية، فصلية، سنوية)**"، قد جاءت في المرتبة الأولى بوزنٍ نسبيٍ (78.40%)، مما يدل على أنّ الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبل أفراد العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- حرص المديرين على تنمية مهارات المعملين في مجال تعبئة التقارير الدورية التي تصدر باستمرار عن المدرسة؛ لكونها من أكثر المهام المطلوبة من قبل المعلم، فمعظم المديرين يكلفون المعلمين بتعبئة تقارير عن الأعمال التي يقومون بها.
- إدراك المديرين بأنَّ قيام المعلمين بهذه المهارة يحقق لهم انخراطاً أكثر في العمل الإداري، ويزيد من خبراتهم في مجال العمل الإداري.

2- الفقرة رقم (1) التي نصت على "**ينمي مدير المدرسة لدى المعلمين مهارة التخطيط ووضع استراتيجيات**"، قد جاءت في المرتبة الثانية بوزنٍ نسبيٍ (78.00%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبل أفراد العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ قيام مديري المدارس بممارسة التخطيط وإعداد الخطة الإستراتيجية يتطلب منهم مشاركة جميع المعلمين فيها؛ لتكون أقرب إلى التنفيذ والالتزام، وبالتالي يقوم مديرو المدارس بتنمية مهارات المعلمين في مجال التخطيط، ورسم الإستراتيجيات لدى المعلمين.
- إدراك مديري المدارس بأنّ تنمية المهارات ذات العلاقة بالتخطيط يحقق للمعلمين العديد من المزايا، ومنها: جعلهم أكثر قدرة وكفاءة على القيام بالأعمال المطلوبة منهم.
- حاجة المعلمين للتخطيط اليومي والفصلي يحتم على المديرين إشراكهم وتنمية مهاراتهم حول كيفية القيام بالتخطيط .

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أدنى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1- الفقرة رقم (2) التي نصت على "**يساعد المعلمين على تحديد الاحتياجات المالية اللازمة للخطة**"، قد جاءت في المرتبة الأخيرة بوزنٍ نسبيٍ (73.40%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ الخطة الإستراتيجية تحتاج إلى موازنةٍ ماليةٍ لتنفيذها، وأنَّ معظم المديرين يرصدون المبالغ الكافية للقيام بتلك الخطة، وباعتبار أنَّ المعلمين عنصرٌ أساسيٌ في إعداد الخطة، يحرص مديرو المدارس على تنمية إمكانيات معلميهم في مجال تحديد الاحتياجات المالية اللازمة للقيام بكل بند في الخطة.

- وعي مديري المدارس بأنَّ تنمية إمكانيات معلميهم في مجال تحديد الاحتياجات المالية اللازمة، يضمن لهم قيام المعلمين بتخصيص الاحتياجات المالية التي تلزم للبرامج والأنشطة بالشكل الملائم، وتوفير المال.

وقد جاءت تلك الفقرة في المرتبة الأخيرة لأن بعض المديرين يقتصرون تنمية تلك المهارة على فريق اللجنة المالية فقط داخل المدرسة.

2- الفقرة رقم (3) التي نصت على "**يدرب المعلمين على جدولة تنفيذ المهام والتكاليف**"، جاءت في المرتبة قبل الأخيرة بوزنٍ نسبيٍ (74.60%)، مما يدل على أنَّ الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- إدراك مديري المدارس بأنَّ الخطة الإستراتيجية لن يكتب لها النجاح دون وضع مهامٍ وأنشطةٍ ورصد المبالغ اللازمة لها، وفي نفس الوقت تحديد مدةٍ زمنيةٍ للتنفيذ، ولكون المعلمين عنصراً مشاركاً وفعالاً في إعداد الخطة الإستراتيجية، يقوم مديرو المدارس بتنمية مهارة جدولة تنفيذ المهام والتكاليف لدى المعلمين.
- وعي مديري المدارس بأنَّ تنمية مهارة جدولة تنفيذ المهام والتكاليف لدى المعلمين يحقق لهم العديد من المزايا، ومنها: فهم المعلم للتخطيط الزمني المناسب للمهام والأنشطة.
- أنّ تنمية مهارة جدولة تنفيذ المهام لدى المعلمين يضمن مشاركةً فاعلةً وبناءةً من قبل المعلمين، ويضمن قيامهم بالتحديد السليم للتكلفة التي تلزم للقيام بكل نشاطٍ ومهمةٍ.

وقد جاءت تلك الفقرة في المرتبة قبل الأخيرة، لأن بعض المستجيبين لا يدركون دور المدير المباشر في تنمية مهارة جدولة تنفيذ المهام والتكاليف، حيث يقوم مديريهم بتنمية تلك المهارة لدى المعلمين المكلفين بمسؤولية اللجان فقط، والذين يقومون بدورهم في تنمية تلك المهارة لدى فريق التنفيذ من المعلمين.

المجال الثاني: المهارات الفنية

تم استخدام اختبار (t) للعينة الواحدة وحساب المتوسطات الحسابية بهدف التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عن الدرجة المتوسطة (المحايدة) وهي (3) وفقاً للمقياس المستخدم والنتائج مبينة في جدول (5.14).

جدول (5.14): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المجال الثاني: المهارات الفنية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
.1	ينمي مدير المدرسة لدى المعلمين مهارة تقدير الموقف واتخاذ القرار.	3.95	79.00	22.98	0.000	2
.2	يحرص على إشراك المعلمين في متابعة تنفيذ المهام.	3.91	78.20	21.99	0.000	3
.3	ينمي قدرة المعلم على توزيع المسئوليات على العاملين.	3.83	76.60	19.44	0.000	7
.4	يتعاون مع المعلمين لوضع معايير لتقويم انجازاتهم.	3.86	77.20	21.94	0.000	5
.5	يشرك المعلمين في تحديد الاحتياجات التدريبية لفريق التخطيط.	3.77	75.40	18.81	0.000	8
.6	يشجع المعلمين على الالتحاق بالدورات التدريبية لتحسين أدائهم القيادي	3.95	79.00	23.61	0.000	1
.7	يُكْسِبْ المعلمين القدرة على توظيف الموارد المتاحة لتنفيذ الإستراتيجية	3.85	77.00	19.90	0.000	6
.8	ينمي مهارة المعلمين في استخدام التقنيات الحديثة.	3.87	77.40	20.00	0.000	4

* قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "439" تساوي 1.96 ±

وتبين النتائج من خلال الجدول أنَّ أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1- الفقرة رقم (6) التي نصت على "**يشجع المعلمين على الالتحاق بالدورات التدريبية لتحسين أدائهم القيادي**"، قد جاءت في المرتبة الأولى بوزنٍ نسبيٍ (79.00%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ تنمية قدرات المعلمين في مجال المهارات الفنية المعرفية في التخصص لا يتحقق دون التحاق المعلمين بدوراتٍ تدريبيةٍ تحسن من أدائهم القيادي في المدرسة، وهذا ما يحرص عليه مديرو المدارس.
- إدراك مديري المدارس بأنَّ التحاق المعلمين بدوراتٍ تدريبيةٍ يعود عليهم بالعديد من الفوائد، ومنها: تعزيز معلوماتهم ومهاراته، وتشجيعهم على الارتقاء بأدوارهم الإيجابية في المدرسة.
- اهتمام وزارة التربية والتعليم بتوفير الدورات التدريبية المناسبة والتي تواكب المستجدات للكادر التعليمي.
- وعي المعلمين بأنَّ قيامهم بلعب دورٍ قياديٍّ يتطلب منهم التدريب المستمر.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نحيلي (2010م) التي توصلت أنَّ لمديري المدارس دوراً في توجيه المعلمين لحضور الدورات التدريبية.

2- الفقرة رقم (1) التي نصت على "**ينمي مدير المدرسة لدى المعلمين مهارة تقدير الموقف واتخاذ القرار**"، قد جاءت في المرتبة الثانية بوزنٍ نسبيٍ (79.00%)، مما يدل على أنَّ الفقرةَ قد حصلت على درجة موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- اهتمام مديري المدارس بتنمية مهارات تقدير الموقف عند المعلمين لتحسين قدراتهم على المشاركة في اتخاذ القرار الصائب أو اتخاذ القرار الصفي المناسب.
- أنَّ إشراك المعلمين في عمليات تقدير الموقف، يُعزز فيهم اكتساب العديد من المهارات، ومنها: مهارة تحليل المشكلة، ومهارة صنع واتخاذ القرارات المناسبة، ومهارة المشاركة مع الجميع في الأمور الهامة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خليفة (2013م) التي جاءت بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ، وبوزنٍ نسبيٍ (72.48%)، ونتيجة دراسة (Olu, 2011) التي بينت أنَّ معلمي المدارس الثانوية في ولاية أكيتي يشاركون بفاعلية في عمليات إتخاذ القرار، وأنَّ الجنس والعمر والمؤهلات العلمية لا تعيق مشاركتهم في عمليات اتخاذ القرار. واختلفت مع نتيجة دراسة حرزالله (2007م) التي أظهرت أنَّ معلمي المدارس الثانوية يشاركون بدرجةٍ متوسطةٍ في عمليات اتخاذ القرارات.

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أدنى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1- الفقرة رقم (5) التي نصت على "**يشرك المعلمين في تحديد الاحتياجات التدريبية لفريق التخطيط**". قد جاءت في المرتبة الأخيرة بوزنٍ نسبيٍ (75.40%)، مما يدل على أنَّ الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ ممارسة التخطيط بشكل جيد تتطلب مشاركة الجميع في ذلك كفريق ، وباعتبار المعلمين أعضاء فاعلين في الفريق، يعمل مدير المدرسة على تنميتهم في مجال تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء الفريق الذي هم عنصرٌ أساسيٌ فيه.
- حرص مديري المدارس على عقد دوراتٍ تدريبيةٍ للمعلمين؛ ليتمكنوا من تحديد احتياجاتهم التدريبية، وهذا يحفز المعلمين على المشاركة البناءة، ويجعلهم أكثر حرصاً على تطبيق الخطة الاستراتيجية.

وقد جاءت تلك الفقرة في المرتبة الأخيرة، لاقتصار بعص مديري المدارس في ممارسة التخطيط على فئةٍ قليلةٍ من المعلمين الذين يكلفون بوضع الخطة. كما أن التعليمات الواردة من قِبَل الوزارة تقيد تلك الاحتياجات في ضوء الإمكانيات المتوفرة.

2- الفقرة رقم (3) التي نصت على "**ينمي قدرة المعلم على توزيع المسئوليات على العاملين**"، قد جاءت في المرتبة قبل الأخيرة بوزنٍ نسبيٍ (76.60%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبل أفراد العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ مدير المدرسة عند قيامه بتنفيذ الخطة الإستراتيجية يقوم يوزع المهام على العاملين، لذا يحرص مدير المدرسة على تنمية مهارات المعلمين في مجال توزيع المهام على العاملين؛ ليساعدوه في اختيار الأشخاص المناسبين للقيام بتلك المهام. وهذا يساعد في تعزيز دور المعلمين الإيجابي في التخطيط الإستراتيجي.
- تكليف مديري المدارس لمعلميهم مهمة القيام بتوزيع الواجبات والمهام على العاملين عند تطبيق الخطة، وهذا يُكسب المعلمين مهارة توزيع المسئوليات على العاملين.
- وقد جاءت تلك الفقرة في المرتبة قبل الأخيرة، لأن هناك فئة من المعلمين، وهي الفئة المكلفة بالتنفيذ، لا يقوم المديرين بتكليفها بتلك المهمة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Jaimes, 2009) التي أظهرت أنَّ مشاركة المعلمين في عملية توزيع المهام والأعمال كانت بدرجةٍ متوسطةٍ.

المجال الثالث: المهارات الإنسانية

تم استخدام اختبار (t) للعينة الواحدة وحساب المتوسطات الحسابية، بهدف التعرف على ما إذا كانت هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عن الدرجة المتوسطة (المحايدة) وهي (3) وفقاً للمقياس المستخدم والنتائج مبينة في جدول (5.15).

جدول (5.15): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المجال الثالث: المهارات الإنسانية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
.1	يشرك المعلمين في حل المشكلات التي تواجه الطلاب.	4.13	82.60	27.20	0.000	1
.2	يتعاون مع المعلمين في إبراز العناصر القيادية منهم.	3.90	78.00	20.57	0.000	4
.3	ينمي لدى المعلمين مهارة الاتصال والتواصل في التعامل مع الآخرين	3.96	79.20	23.36	0.000	3
.4	يحترم رغبة المعلمين عند تنفيذ المهام المدرسية.	3.87	77.40	19.38	0.000	5
.5	يساعد المعلمين في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لديهم.	3.79	75.80	17.12	0.000	8
.6	يحفز المعلمين على التعاون والعمل بروح الفريق.	3.98	79.60	22.37	0.000	2
.7	ينمي قدرة المعلمين على إقناع الآخرين.	3.86	77.20	19.44	0.000	6
.8	يتعاون مع المعلمين لوضع معايير لتحقيق طموحاتهم.	3.82	76.40	18.88	0.000	7

* قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "439" تساوي 1.96 ±

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1- الفقرة رقم (1) التي نصت على "**يشرك المعلمين في حل المشكلات التي تواجه الطلاب**"، قد جاءت في المرتبة الأولى بوزنٍ نسبيٍ (82.60%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ المعلمين يجب أن يتحسسوا مشاكل الطلاب، وهذا جزءٌ اساسيٌ في مهارات العمل الإنساني، لذا يحرص مديروا المدارس على تنمية مهارات المعلمين في مجال المشاركة بحل المشاكل التي تواجه الطلاب؛ لإيجاد الحلول المناسبة.
- وعي مديري المدارس بأنَّ تنمية مهارة حل مشكلات الطلبة تجعل المعلم أكثر انخراطاً مع الطلبة وفهماً لمشاكلهم، وتساعدهم في إيجاد الحلول المناسبة، ولعب دورٍ أكبر في مجال صنع القرار وحل المشكلات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نحيلي (2010م)، ونتيجة دراسة (Rubio, 2009)، ونتيجة دراسة (Gao and Liu,2013)، ونتيجة دراسة (Aslam,, 2012) التي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ. واختلفت مع نتيجة دراسة حمد (2015م) التي جاءت بدرجةٍ متوسطةٍ، ونتيجة دراسة زيدان (2011م) التي جاءت بدرجةٍ ضعيفةٍ.

2- الفقرة رقم (6) التي نصت على "**يحفز المعلمين على التعاون والعمل بروح الفريق**"، قد جاءت في المرتبة الثانية بوزنٍ نسبيٍ (79.60%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ العمل بروح الفريق هو أساس النجاح، وهذا التعاون لا يتحقق دون وجود سمةٍ وصفةٍ إنسانيةٍ لدى المعلم.
- أنَّ مديري المدارس يقومون بتحفيز المعلمين على التعاون والعمل بروح الفريق، لقناعتهم أن هذا يضمن تهيئة ظروف عملٍ بنَّاءةٍ، والتوزيع الأمثل للواجبات والمهام والمسؤوليات.

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أدنى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1- الفقرة رقم (5) التي نصت على "**يساعد المعلمين في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لديهم**"، قد جاءت في المرتبة الأخيرة بوزنٍ نسبيٍ (75.80%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجةِ موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبل أفراد العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ السمات والصفات والمهارات الإنسانية تساهم بشكلٍ كبيرٍ في تحديد ملامح تعامل المعلمين مع الطلاب والعاملين، وتؤثر في دورهم القيادي، لذا يحرص مديرو المدارس على تنمية مهارات المعلمين القيادية في الجانب الإنساني، من خلال مساعدتهم في إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية؛ ليستطيعوا لعب دورٍ إيجابيٍّ مع الطلاب.
- وقوف مديري المدارس بجانب المعلمين في مجال إشباع حاجاتهم النفسية، والاجتماعية، وبالتالي يصبحون أكثر دفاعاً عن الخطة الاستراتيجية.

وقد جاءت تلك الفقرة في المرتبة الأخيرة، لأن هناك فئةُ من المعلمين، من مقاومي التغيير والمتذمرين والانطوائيين، ممن ليس لديهم دورٌ في تنفيذ الخطة، يشعرون بتقصير المدير بدوره في مساعدتهم في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لديهم.

2- الفقرة رقم (8) التي نصت على "**يتعاون مع المعلمين لوضع معايير لتحقيق طموحاتهم**"، قد جاءت في المرتبة قبل الأخيرة بوزنٍ نسبيٍ (76.40%)، مما يدل على أنَّ الفقرة قد حصلت على درجة موافقةٍ (كبيرةٍ) من قِبل أفرادِ العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ المعلمين ذوي الصفات والسمات القيادية يحرصون على تحقيق طموحاتهم وتطلعاتهم من خلال معايير محددة، لذا يحرص مديرو المدارس على التعاون مع هؤلاء المعلمين في ذلك المجال؛ لجعلهم أكثر تمتعاً بالمهارات الإنسانية اللازمة للقيادة التربوية. وهذا التعاون يضمن للمدير التعاون المثمر والبنَّاءَ مع المعلمين وباستمرار.
- قيام مديري المدارس بإشراك المعلمين في تنفيذ وتطبيق عناصر الخطة الإستراتيجية؛ لكونها تعكس طموحاتهم وآمالهم.

وقد جاءت تلك الفقرة في المرتبة قبل الأخيرة، لأن بعض المستجيبين من المعلمين يرون أن الخطة لا تحقق طموحاتهم؛ لافتقارها معايير التميز. ولا تعكس طموحات البعض الآخر؛ لكونهم غير مشتركين في وضعها.

المجال الرابع: المهارات الشخصية

تم استخدام اختبار (t) للعينة الواحدة وحساب المتوسطات الحسابية بهدف التعرف على ما إذا كانت هناك فروقُ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عن الدرجة المتوسطة (المحايدة) وهي (3) وفقاً للمقياس المستخدم والنتائج مبينة في جدول (5.16).

جدول (5.16): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المجال الرابع: المهارات الشخصية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	ينمي مدير المدرسة في نفس المعلمين إتقان العمل وتقوى الله.	4.28	85.60	31.77	0.000	1
.2	يشجع المعلمين على امتلاك مهارات قيادية تعزز ثقتهم بأنفسهم.	4.04	80.80	26.18	0.000	2
.3	ينمي قدرة المعلمين على ابتكار أفكار جديدة.	4.00	80.00	23.18	0.000	3
.4	ينمي قدرة المعلمين على امتلاك رؤية واضحة للمستقبل.	3.92	78.40	21.54	0.000	5
.5	يخطط مع المعلمين لتنمية قدراتهم المعرفية والأدائية .	3.87	77.40	19.72	0.000	6
.6	ينمي قدرة المعلمين على الاستماع للآخرين وتقبل آرائهم.	3.94	78.80	21.20	0.000	4

* قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "439" تساوي 1.96 ±

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1- الفقرة رقم (1) التي نصت على "**ينمي مدير المدرسة في نفس المعلمين إتقان العمل وتقوى الله**"، قد جاءت في المرتبة الأولى بوزنٍ نسبيٍ (85.60%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقةٍ (كبيرةٍ جداً) من قبل أفراد العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ هناك العديد من المهارات الشخصية التي يجب أن ينميها مدير المدرسة في المعلمين؛ لتشجيعهم على المبادرة والمبادأة والإبداع والتطوير، ومن أهمها: قيامه بتنمية مفاهيم ومهارات إتقان العمل والتفاني فيه وتقوى الله. وهذا يلعب دوراً كبيراً في إيجاد شخصيةٍ إيجابيةٍ للمعلم.
- حرص مديري المدارس على غرس مفاهيم أخلاقيات العمل عند المعلمين، وربط هذه المفاهيم والمهارات بتعاليم الدين الإسلامي الحنيف.

2- الفقرة رقم (2) التي نصت على "**يشجع المعلمين على امتلاك مهارات قيادية تعزز ثقتهم بأنفسهم**"، قد احتلت المرتبة الثانية بوزنٍ نسبيٍ (80.80%)، مما يدل على أنَّ الفقرة قد حصلت على درجة موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبل أفراد العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ تعزيز ثقة المعلم بنفسه تجعل منه عنصراً فعالاً في عملية القيادة، لذا يحرص مديرو المدارس على تنمية المهارات القيادية التي تعزز ثقة المعلمين بأنفسهم، ويكونوا قادرين على تقديم كل ما هو جديد دون خوف.
- إدراك مديري المدارس أنَّ تشجيع المعلمين على امتلاك مهارات قيادية تعزز ثقتهم بأنفسهم ينعكس على المعلمين في زيادة ثقتهم بأنفسهم، وشعورهم بأنهم عناصرٌ فعالةٌ في المدرسة ولهم أعمالٌ إداريةٌ، وأنهم قد يلعبون أدواراً قيادية في بعض المهام.
- وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نحيلي (2010م) التي توصلت إلى أهمية دور المدير في رفع كفاية المعلمين في مجال غرس الثقة بالنفس.

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أدنى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1- الفقرة رقم (5) التي نصت على "**يخطط مع المعلمين لتنمية قدراتهم المعرفية والأدائية**"، قد جاءت المرتبة الأخيرة بوزنٍ نسبيٍ (77.40%)، مما يدل على أنَّ الفقرة قد حصلت على درجة موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبلِ أفراد العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أهمية التخطيط الكبيرة في تنمية القدرات المعرفية والأدائية.

- أنَّ مديري المدارس يحرصون على تشجيع المعلمين على اكتساب المهارات الشخصية التي تجعلهم أكثر اهتماماً في مجال الريادة والإبداع والتطوير، وهذا يتطلب من مديري المدارس قيامهم بتنمية قدرات المعلمين المعرفية والأدائية.
- إدراك مديري المدارس بأنَّ هذا التخطيط الذي يهدف لتنمية قدرات المعلمين المعرفية والأدائية، يعمل على زيادة حصيلة المعلمين المعرفية، ويعمل على تحسين مستويات أدائهم.

وقد جاءت تلك الفقرة في المرتبة الأخيرة لأن بعض المستجيبين من المعلمين يرون أن محاولات المدير في تنمية تلك المهارة، هي محاولاتٌ تقليديةٌ لا تعمل على زيادة حصيلتهم المعرفية، أو تحسين مستويات أدائهم.

2- الفقرة رقم (4) التي نصت على "**ينمي قدرة المعلمين على امتلاك رؤية واضحة للمستقبل**"، قد جاءت في المرتبة قبل الأخيرة بوزن النسبي (78.40%)، مما يدل على أنَّ الفقرة قد حصلت على درجة موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبل أفراد العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن مديري المدارس يقومون بدورهم في تنمية قدرات المعلمين على امتلاك رؤية واضحة للمستقبل، وجعلها تصب في خدمة رؤية المدرسة نفسها.
- إدراك مديري المدارس بأهمية امتلاك المعلمين لرؤية واضحة ترتبط برؤية المدرسة، وتجعلهم يمارسون أدواراً بنَّاءةً في المدرسة، وتعزز ولاءهم وانتماءهم للمدرسة، وتجعلهم أكثر تقديراً لتطلعاتهم في المستقبل.

وقد جاءت تلك الفقرة في المرتبة قبل الأخيرة، لأن بعض المعلمين يرون أن لا يطلع المعلمين على معايير اختيار وصياغة الرؤية الجيدة.

المجال الخامس: المهارات التنافسية

تم استخدام اختبار (t) للعينة الواحدة وحساب المتوسطات الحسابية بهدف التعرف على ما إذا كانت هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عن الدرجة المتوسطة (المحايدة) وهي (3) وفقاً للمقياس المستخدم والنتائج مبينة في جدول (5.17).

جدول (5.17): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المجال الخامس: المهارات التنافسية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
.1	يشجع مدير المدرسة المعلمين على تقديم مبادرات وأفكار جديدة.	4.12	82.40	29.60	0.000	1
.2	يشجع المعلمين على متابعة المستجدات التربوية والمعرفية.	3.95	79.00	24.85	0.000	2
.3	يتعاون مع المعلمين لتحقيق نتائج تفوق ما هو متوقع.	3.94	78.80	23.49	0.000	3
.4	يساعد المعلمين على إيجاد حلول مبتكرة لمشكلات التخطيط.	3.78	75.60	18.33	0.000	7
.5	يتعاون مع المعلمين في إثراء المقررات بأنشطة تربوية إبداعية.	3.91	78.20	20.79	0.000	4
.6	ينمي مهارة المعلمين في توظيف التكنولوجيا المتقدمة.	3.81	76.20	18.18	0.000	6
.7	ينمي قدرة المعلم على تطوير الاختبارات لتلائم الخطة الإستراتيجية	3.88	77.60	21.69	0.000	5
.8	يوفر المناخ المشجع على تنمية التفكير الإبداعي للمعلمين.	3.76	75.20	16.36	0.000	8

* قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "439" تساوي 1.96 ±

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1- الفقرة رقم (1) التي نصت على "**يشجع مدير المدرسة المعلمين على تقديم مبادرات وأفكار جديدة**"، قد جاءت في المرتبة الأولى بوزنٍ نسبيٍ (82.40%)، مما يدل على أنَّ الفقرة قد حصلت على درجة موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبل أفراد العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ المعلم الذي يرغب في لعب دورٍ قياديٍّ، يكون لديه الطاقات التي تجعله قادراً على تقديم المبادرات والأفكار الجديدة غير التقليدية، التي تجعل المدرسة تحتل موقعاً تنافسياً متميزاً بالنسبة لمثيلاتها.
- وجود ملف الإنجاز للمعلم والذي يحتوي على مبادرات وبحوث إجرائية.
- أنَّ مديري المدارس يقومون بدورهم في تشجيع المعلمين على تقديم مبادراتٍ وأفكارٍ جديدةٍ يتم الاستفادة منها في التخطيط الإستراتيجي واتخاذ القرارات.
- قيام مديري المدارس بتشجيع المعلمين على طرح المبادرات الخلاقة والبعد عن التقليد، يساعد في الارتقاء بالعمل الإداري الحديث الذي يعتمد على التفكير الإبداعي.

2- الفقرة رقم (2) التي نصت على "**يشجع المعلمين على متابعة المستجدات التربوية والمعرفية**"، قد جاءت في المرتبة الثانية بوزنٍ نسبيٍ (79.00%)، مما يدل على أنَّ الفقرة قد حصلت على درجة موافقةٍ (كبيرةٍ) من قبل أفراد العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- تشجيع مديري المدارس للمعلمين على الاطلاع على كل ما هو جديد في ظل عالم تربويٍّ متسارعٍ في التغيرات والمستجدات، وتنميته مهاراتهم في مجال متابعة كل المستجدات التربوية على الصعيد الإداري والمعرفي التخصصي، وهذا يحقق للمعلمين العديد من المزايا كالاستفادة من خبرات المعلمين الجديدة للارتقاء بالعمل الإداري.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرنتيسي (2015م) والتي جاءت بدرجةِ تقديرٍ كبيرةٍ، وبوزنٍ نسبيٍ قدرهُ (81.80%).

وتبين النتائج من خلال الجدول أن أدنى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

1- الفقرة رقم (8) التي نصت على "**يوفر المناخ المشجع على تنمية التفكير الإبداعي للمعلمين**". قد احتلت المرتبة الأخيرة بوزنٍ نسبيٍ (75.20%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقةٍ (كبيرةٍ) من قِبل أفراد العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن المناخ المدرسي المناسب يشجع بدرجة كبيرة على وجود معلمٍ قياديٍّ مبدع.
- حرص مديري المدارس على توفير المناخ الذي ينمى لدى المعلمين مهارات التفكير الإبداعي والخلاق لدى المعلمين.

- مدى قناعة مديري المدارس بأهمية التفكير الإبداعي كحلٍ للعديد من المشاكل، وحثهم للمعلمين على طرح أفكارهم الإبداعية.

وقد جاءت تلك الفقرة في المرتبة قبل الأخيرة، لأنه رغم حرص مديري المدارس على توفير المناخ الذي ينمى لدى المعلمين مهارات التفكير الإبداعي والخلاق، ومدى قناعتهم بأهمية التفكير الإبداعي كحلٍ للعديد من المشاكل، وحثهم للمعلمين على طرح أفكارهم الإبداعية، إلّا أنّ بعض المعلمين يقومون بطرح أفكارٍ مكلفةٍ، ولا يمكن تطبيقها في حالة عدم توافر ميزانيةٍ كافيةٍ.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العاجز وشلدان (2010م) التي جاءت بدرجة تقديرٍ كبيرةٍ في مجال تنمية الإبداع. واختلفت مع نتيجة دراسة مرتجى (2009م) التي جاءت بدرجة تقديرٍ متوسطةٍ، وبوزنٍ نسبيٍّ (60.11%) في مجال مهارة الإبداع.

2- الفقرة رقم (4) التي نصت على "**يساعد المعلمين على إيجاد حلول مبتكرة لمشكلات التخطيط** "، قد احتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزنٍ نسبيٍ (75.60%)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقةٍ (كبيرةٍ) من قِبل أفراد العينة.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- سعي مديري المدارس إلى إشراك المعلمين ذوي الصفات القيادية في عملية التخطيط الاستراتيجي، وفي اكتسابهم المهارات التي تمكنهم من إيجاد حلولٍ مبتكرةٍ لمشكلات التخطيط في المدرسة.
- وعي مديري المدارس بأنَّ تنمية تلك المهارة لدى المعلمين يشجعهم على طرح الحلول التي تدور في مخيلتهم لمشاكل التخطيط.

وقد جاءت تلك الفقرة في المرتبة قبل الأخيرة، لأن بعض مديري المدارس يتجاهلون المعلمين حديثي التعيين؛ لافتقارهم للخبرة.

رابعاً: الإجابة عن السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

وللإجابة عن هذا الفرض تحقق الباحث من ثلاثة فرضيات وهي كما يلي:

1- الفرض الأول من فروض الدراسة الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (t) للعينتين المستقلتين؛ لاختبار الفروق بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم تعزى لمتغير الجنس، والنتائج مبينة بجدول (5.18).

جدول (5.18): نتائج اختبار T للفروق بين المتوسطات في المهارات القيادية حسب متغير الجنس

المهارات القيادية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
المهارات الإدارية	ذكر	211	3.65	0.70	4.70	0.000	دال إحصائيا
	أنثى	229	3.95	0.62			
المهارات الفنية	ذكر	211	3.72	0.73	4.58	0.000	دال إحصائيا
	أنثى	229	4.02	0.61			
المهارات الإنسانية	ذكر	211	3.85	0.76	1.65	0.098	غير دال إحصائيا
	أنثى	229	3.97	0.72			
المهارات الشخصية	ذكر	211	3.88	0.77	3.54	0.000	دال إحصائيا
	أنثى	229	4.13	0.71			
المهارات التنافسية	ذكر	211	3.73	0.78	4.70	0.000	دال إحصائيا
	أنثى	229	4.04	0.60			
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكر	211	3.76	0.68	4.27	0.000	دال إحصائيا
	أنثى	229	4.01	0.57			

* قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "439" تساوي 1.96 ±

تبين من الجدول (5.18) أن القيمة الاحتمالية لدرجة الكلية تساوي (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05). وقيمة t المحسوبة تساوي (4.271)، وهي أكبر من قيمة t الجدولية والتي تساوي (1.96). مما يدل على وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم تعزى لمتغير الجنس، وللتعرف لصالح من تكون الفروق تبين من خلال المتوسطات الحسابية لدى معلميهم الإناث، باستثناء المجال الثالث الذي يتعلق بالمهارات الإنسانية، فقد كانت القيمة الاحتمالية (sig) له أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة للمهارات الإنسانية تعزى لمتغير الجنس.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ مديرات المدارس الثانوية للبنات يقمن بدورهن في تنمية المهارات القيادية بدرجةٍ أكبر من مديري المدارس الثانوية للبنين، حيث أن المعلمات لديهنَّ رغبةً في إنجاز العمل داخل المدرسة، وفي البيت أيضاً، وهنَّ أكثر حرصاً على اكتساب المهارات القيادية، وأكثر قدرة على التطبيق.
- أنَّ المعلمين والمعلمات يتعرضون لنفس الدورات التدريبية التي تتعلق بالمهارات الإنسانية، ويخضعون لنفس القوانين والأنظمة.
- حرص وزارة التربية والتعليم على عدم التمييز بين الجنسين في اكتسابهم المهارات الانسانية؛ لكونها قريبةً من تحديد طبيعة علاقاتهم في التعامل مع الطلاب وزملائهم من المعلمين الآخرين.
- أنَّ كلاً من المعلمين والمعلمات يقومون بنفس الوظائف، والمهام والمسئوليات المطلوبة منهم بغض النظر عن الجنس.

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة مرتجى (2008م) التي أظهرت وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً تُعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث في الاستبانة ككل، وفي جميع المجالات ما عدا المجال الثالث. ونتيجة دراسة الطعاني (2010م) التي أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

2- الفرض الثاني من فروض الدراسة الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (t) للعينتين المستقلتين، لاختبار الفروق بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والنتائج مبينة في جدول (5.19).

جدول (5.19): نتائج اختبار T للفروق بين المتوسطات في المهارات القيادية حسب متغير المؤهل العلمي

المهارات القيادية	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الدلالة الإحصائية
المهارات الإدارية	بكالوريوس	382	3.81	0.66	0.03	0.97	غير دال إحصائيا
	ماجستير فأعلى	58	3.82	0.79			
المهارات الفنية	بكالوريوس	382	3.89	0.67	1.21	0.22	غير دال إحصائيا
	ماجستير فأعلى	58	3.77	0.80			
المهارات الإنسانية	بكالوريوس	382	3.89	0.72	1.35	0.17	غير دال إحصائيا
	ماجستير فأعلى	58	4.04	0.85			
المهارات الشخصية	بكالوريوس	382	4.01	0.73	0.02	0.97	غير دال إحصائيا
	ماجستير فأعلى	58	4.02	0.90			
المهارات التنافسية	بكالوريوس	382	3.90	0.69	0.84	0.39	غير دال إحصائيا
	ماجستير فأعلى	58	3.82	0.84			
الدرجة الكلية للاستبانة	بكالوريوس	382	3.89	0.62	0.12	0.90	غير دال إحصائيا
	ماجستير فأعلى	58	3.88	0.75			

* قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "439" تساوي 1.96 ±

تبين من الجدول (5.19) أن القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية تساوي (0.900) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05). وقيمة t المحسوبة تساوي (0.126) وهي أقل من قيمة t الجدولية والتي تساوي (1.96). مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أنَّ كون التحصيل العلمي للمعلمين والمعلمات، بغض النظر عن الشهادة العلمية لهم لم يؤثر على نظرتهم لتشجيع مديري المدارس لهم في مجال اكتساب المهارات القيادية لكونهم خريجي جامعات محلية، وهذه الجامعات قريبةٌ مع بعضها البعض في البيئة.
- اهتمام مديري المدارس بجميع المعلمين، دون النظر إلى المؤهل العلمي عند توفير دوراتٍ تدريبيةٍ لتنمية المهارات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الثبيتي (2011م)، ونتيجة دراسة مرتجي (2008م) التي أظهرت عدم وجود فروقٍ تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

بينما اختلفت مع نتيجة دراسة محمد (2007م) التي أظهرت وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح فئة البكالوريوس.

3- الفرض الثالث من فروض الدراسة الذي ينص على: لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لاختبار الفروق بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة، والنتائج مبينة في جدول (5.20).

جدول (5.20): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات في المهارات القيادية حسب متغير سنوات الخدمة

المهارات القيادية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الاختبار (f)	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الدلالة الإحصائية
المهارات الإدارية	بين المجموعات	2.433	2	1.21	2.63	0.07	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	201.49	437	0.46			
	المجموع	203.93	439				
المهارات الفنية	بين المجموعات	1.053	2	0.52	1.09	0.33	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	210.72	437	0.48			
	المجموع	211.77	439				
المهارات الإنسانية	بين المجموعات	0.788	2	0.39	0.70	0.49	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	243.25	437	0.55			
	المجموع	244.04	439				
المهارات الشخصية	بين المجموعات	3.65	2	1.83	3.24	0.04	دال إحصائيا
	داخل المجموعات	246.25	437	0.56			
	المجموع	249.91	439				
المهارات التنافسية	بين المجموعات	2.19	2	1.09	2.14	0.11	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	222.72	437	0.51			
	المجموع	224.91	439				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	1.78	2	0.89	2.16	0.11	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	180.06	437	0.41			
	المجموع	181.85	439				

* قيمة F الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "2، 437" تساوي 3.01 ±

تبين من الجدول (5.20) أن القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية تساوي (0.116) وهي اكبر من مستوى الدلالة (0.05). وقيمة f المحسوبة تساوي(2.169)، وهي أقل من قيمة f الجدولية والتي تساوي (3.01) مما يدل على عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية

بمحافظات غزة لدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة، باستثناء ما يتعلق في مجال المهارات الشخصية، حيث كانت القيمة الاحتمالية (Sig.) له أقل من مستوى الدلالة (0.05) مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في المهارات الشخصية تُعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

وللتعرف على الفروق لصالح من تكون تم استخدام اختبار " LSD " للمقارنات المتعددة فكانت النتائج حسب الجدول التالي.

جدول (5.21): نتائج اختبار LSD للمقارنات المتعددة

المجال	سنوات الخدمة	من 1 - 5 سنوات	من 6 - 9 سنوات
المهارات الشخصية	من 1 - 5 سنوات		
	من 6 - 9 سنوات	0.3537	
	10 سنوات فأكثر	0.15245	*0.18783

* الفروق دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

ومن خلال نتائج اختبار LSD تبين بالنسبة للمهارات الشخصية عدم وجود فروقٍ بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للمهارات الشخصية بين الذين لديهم سنوات خدمة أقل من 5 سنوات مع الذين سنوات خدمتهم من 6–9 سنوات.

كما يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للمهارات الشخصية بين الذين لديهم سنوات خدمةٍ من 1–5 سنوات مع الذين سنوات خدمتهم أكثر من 10 سنوات، وتبين وجود فروقٍ بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للمهارات الشخصية بين الذين لديهم سنوات خدمةٍ أكثر من 5 وأقل من10 سنوات مع الذين سنوات خدمتهم 10 سنوات فأكثر، ولصالح الذين سنوات خدمتهم أكثر من 6–9 سنوات.

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- أن جميع المعلمين يتعرضون لنفس الدورات التدريبة بغض النظر عن سنوات الخدمة لديهم.
- أن سنوات الخدمة للمعلمين والمعلمات قريبة من بعضها البعض ولم يحصل فيها تغيرات كثيرة، وبالتالي نظرتهم لممارسات مديري المدراس في مجال تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين واحدة، باستثناء نظرتهم لدور مدير المدرسة في مجال اكساب المعلمين للمهارات الشخصية لكون هذه المهارات التي تتمثل في تعزيز اهتمامهم في الجانب الإبداعي واكتساب المعارف الجديدة قد يختلف بناءً على فترات هذا الاهتمام من قبل مدير المدرسة وفقاً لسنوات الخدمة.

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة مرتجى (2008م) التي بينت عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة، ونتيجة دراسة الثبيتي (2011م) التي أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة ما عدا مجال المهارات الفنية لصالح الذين خدمتهم من 15 سنة فأكثر، ونتيجة دراسة محمد (2007م) التي أظهرت وجود فروق لصالح فئة (أكثر من 15سنة).

خامساً: الإجابة عن السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس على ما يلي: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديريهم للتخطيط الإستراتيجي، وبين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تحققت الباحث من الفرض التالي: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديريهم للتخطيط الإستراتيجي، وبين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم، وتم استخدام اختبار بيرسون للإجابة هذا السؤال، واختبار هذا الفرض، والنتائج مبينة في جدول (5.22).

جدول (5.22): نتائج معامل الارتباط بين درجة تقدير أفراد عينة الدراسة بين التخطيط الإستراتيجي وتنمية المهارات القيادية

التخطيط الإستراتيجي	تنمية المهارات القيادية						
	الإحصاءات	المهارات الإدارية	المهارات الفنية	المهارات الإنسانية	المهارات الشخصية	المهارات التنافسية	الدرجة الكلية
عملية التحليل البيئي	معامل الارتباط	0.63	0.676	0.586	0.626	0.692	0.715
	القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
صياغة رؤية المدرسة	معامل الارتباط	0.630	0.694	0.557	0.629	0.645	0.701
	القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
صياغة رسالة المدرسة	معامل الارتباط	0.693	0.724	0.627	0.701	0.713	0.768
	القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
مهارة تحديد الأهداف الإستراتيجية	معامل الارتباط	0.743	0.736	0.694	0.693	0.726	0.800
	القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
متابعة البرامج التنفيذية للخطة الإستراتيجية	معامل الارتباط	0.787	0.746	0.706	0.717	0.722	0.819
	القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
تقييم الخطة الإستراتيجية	معامل الارتباط	0.827	0.794	0.754	0.727	0.750	0.859
	القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الدرجة الكلية	معامل الارتباط	0.816	0.826	0.744	0.774	0.806	0.882
	القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

* الفروق دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تبين من خلال الجدول (5.22) أن القيمة الاحتمالية تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) ، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديريهم للتخطيط الإستراتيجي، وبين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم،.ومن النتائج فإن قيمة معامل الارتباط تساوي (0.882) وهذا يدلل على ان العلاقة بينهما علاقة إيجابية (طردية).

ويعزو الباحث ذلك إلى:

- قيام مديري المدراس بدورهم في مجال التخطيط الإستراتيجي يرافقه اهتمام من قبلهم في مجال تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين، نظراً لكون التخطيط الإستراتيجي وإعداد وتنفيذ الخطة الإستراتيجية لن يتم بمعزل عن المعلمين، ولضمان دور إيجابي للمعلمين في هذا المجال لا بد أن يكتسبوا المهارات القيادية التي تجعلهم أكثر قدرة على لعب الأدوار المناطة بهم في مجال التخطيط الإستراتيجي، فالتخطيط الإستراتيجي الناجح يتطلب قيادة رشيدة في المدرسة تعزز المهارات لدى العاملين.

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة حمد (2015م)، ونتيجة دراسة الثبيتي (2011م) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة.

سادساً: التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل له من نتائج، يوصي الباحث بالنقاط التالية لتعزيز ممارسات مديري المدارس الثانوية في مجال التخطيط الإستراتيجي ومجال تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين:

1- قيام مديريات التربية والتعليم بعقد ورش عمل لمديري المدراس في مجال التخطيط الإستراتيجي ومجال تنمية المهارات القيادية للمعلمين.
2- تشجيع المعلمين على اكتساب كل ما هو جديد في مجال التخطيط الإستراتيجي واكتساب المهارات القيادية.
3- قيام المعلمين بالتحلي بالصفات والسمات القيادية التي تجعلهم أكثر قرباً لمدير المدرسة في مجال مساعدته في المهام القيادية.
4- إلحاق المعلمين بدورات تدريبية داخلية وخارجية في مجالات التخطيط الإستراتيجي والقيادة التربوية.
5- استمرار وزارة التربية والتعليم في وضع البرامج التي تعزز ممارسات المدارس للتخطيط الإستراتيجي والقيام بدورها القيادي.
6- الاستفادة من خبرات المتخصصين في مجال التخطيط الإستراتيجي المدرسي والقيادة التربوية والإطلاع على تجاربهم.
7- تعزيز أجواء المناخ المدرسي المستقر الذي يعزز ثقافة المعرفة والاكتساب والتفكير الإبداعي لدى المعلمين.
8- تكوين فرق للتخطيط الإستراتيجي في كل مدرسة يكون الجل الكبير من أعضائها من المعلمين، وممثلين عن مديريات التربية والتعليم.
9- وجود لجنة للتخطيط الإستراتيجي المدرسي على صعيد مديريات التربية والتعليم يكون أعضائها من المدارس الثانوية لتعزيز المشاركة فيما بينها.
10- متابعة مديريات التربية والتعليم ووزارة التربية والتعليم العالي لممارسات التخطيط الإستراتيجي في المدارس وتقييم نتائج التنفيذ للخطة الإستراتيجية.
11- تكامل الخطة الإستراتيجية في كل مدرسة مع الخطة الإستراتيجية على صعيد مديرية التربية والتعليم والخطة الإستراتيجية الشاملة لوزارة التربية والتعليم العالي.
12- تهيئة الظروف أمام مديري المدارس للعمل على تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم.

سابعاً: المقترحات:

يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

1- دور مديري المدارس في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم في ضوء الإدارة بالتفويض.
2- تصور مقترح لتنمية المهارات الإدارية لدى مديري المدارس في ضوء التكنولوجيا المحوسبة.
3- تحسين الكفايات المهنية للمعلمين في ضوء تنفيذ متطلبات تطبيق الخطة الإستراتيجية.
4- العلاقة بين وضوح مفهوم القيادة التربوية ومستوى ممارستها في المدارس.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم تنزيل العزيز الرحيم.

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، أحمد إبراهيم. (2002م). *الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة*. (د.ط). القاهرة: دار المعارف الحديثة.

أحمد، حافظ فرج. (2009م). *مهارات البحث العلمي في الدراسات التربوية والاجتماعية*. ط1. القاهرة: عالم الكتب.

الأخرس، جبر. (2016م). *الإدارة الإستراتيجية وفق النموذج الأوروبي للتميز (EFQM) وأثرها على الابداع الاداري في القطاع الحكومي الفلسطيني* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

الأغا، إحسان والأستاذ، محمود. (2003م). *مقدمة في تصميم البحث التربوي*. ط3. غزة: مطبعة الرنتيسي للطباعة والنشر.

الأغا، رائد عمر. (2008م). *المهارات القيادة لدى المسئولين في شركة الاتصالات الخلوية الفلسطينية (جوال) بين الواقع والمنظور المعياري* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الأكاديمية المهنية للمعلمين. (2013م). *برنامج مهارات القيادة لمديري المدارس*. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

البخاري، محمد بن إسماعيل.(1422هـ). *الجامع الصحيح*، ج2. ط1. بيروت: دار طوق النجاة.

البدري، طارق. (2001م). *الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية*. ط1. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

برير، آدم عصام الدين. (2006م). *التخطيط التربوي والتنمية البشرية*. ط1. إمارة رأس العين: دار الكتاب الجامعي.

بلبيسي، فاتنة. (2007م). *درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

بلقيس، أحمد. (1988م). *المهارات الأدائية النفس حركية تعلمها وتعليمها*. عمان: الأونروا – معهد التربية.

البنا، شادي إبراهيم. (2012م). *درجة ممارسة الإدارة المدرسية لإستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعليها* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

بيومي، كمال حسني. (2009م). *تحليل السياسات التربوية وتخطيط التعليم، المفاهيم والمداخل والتطبيقات*. ط1. عمان: دار الفكر.

الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة بن موسى بن الضحاك (1975م). *سنن الترمذي*. ط2. مصر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي.

التميمي، فواز. (2004م). *فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو 9001) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها ورضاهم عن هذا النظام* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان، عمان، الأردن.

الثبيتي، توفيق بن مستور. (2011م). *المهارات القيادية وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين بالمدارس الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظرهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الجابري، نايف. (2013م). *الإدارة الإستراتيجية في المنشآت الصناعية*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الجرجاوي، زياد. (2010م). *القواعد المنهجية لبناء الاستبانة*. ط2. غزة: مطبعة أبناء الجراح.

الحاج محمد، أحمد. (2011م). *التخطيط التربوي الإستراتيجي الفكر والتطبيق*. ط1. عمان: دار الميسر للنشر والتوزيع.

الحاج، نجاة. (2013م). *درجة فعالية العمليات الاشراقية وعلامتها بالإدارة الإستراتيجية لدى مدرس الثانوية العامة بمحافظات غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين.

حافظ، محمد صبري، والبحيري، السيد السيد. (2006م). *تخطيط المؤسسات التعليمية*. ط1. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

الحداد، جعفر يوسف. (2010م). *بناء برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفاءات الإدارية للقادة التربويين في المناطق التعليمية بدولة الكويت في ضوء احتياجاتهم التدريبية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الحديدي، عماد أمين. (2009م). *درجة ممارسة القيادة التربوية العليا في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لدورها الإداري في ضوء الفكر الإداري الحديث* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الحراصي، راشد. (2011م). *فاعلية دور المعلم الأول بوصفه مشرفاً مقيماً في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطة عُمان* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوي، نزوي، سلطنة عُمان.

الحربي، عبد الله. (2015م). *مجالات المهارات القيادية للمعلم*. الدوادمي: جامعة شقراء.

حرز الله، أشرف رياض. (2007م). *مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي في محافظات غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

الحريري، رافدة. (2008م). *مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية*. ط1. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الحريري، رافدة عمر. (2007م). *التخطيط الإستراتيجي في المنظومة المدرسية*. ط1. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الحريري، رافدة. (2007م). *مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية*. ط1. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

أبو حسب الله، علي سعيد. (2000م). *النمو المهني لمعلمي المدارس الحكومية بقطاع غزة ودور مدير المدرسة في تطويره من وجهة نظرهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

حسن، ماهر. (2004). *القيادة: أساسيات ونظريات ومفاهيم*. ط1. إربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.

أبو حسنة، جلال. (2014م). *مهارات التخطيط الإستراتيجي لدى قيادات كليات التربية في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بتحسين الأداء المؤسسي* لها (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

حسين، حسن. (2002م). تصور مقترح لتطبيق التخطيط الإستراتيجي في التعليم الجامعي المصري. *مجلة التربية بمصر*. (ع6)، 160-210.

حسين، سلامة عبد العظيم. (2006م). *الذكاء الوجداني للقيادة التربوية*. ط1 . عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

حسين، سلامة، وعوض الله، سليمان. (2006م). *اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي*. ط1. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

أبو حطب، أشرف. (2015م). *درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي المدرسي وعلاقتها بمستوى إدارة المعرفة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال. (2010م). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية و الاجتماعية*. (د.ط). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

حمايل، عبد عطا الله. (2012م). *القيادات التربوية ومتطلبات تأهيلها لمواجهة مستجدات العصر*. ط1. رام الله: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

حمد، محمد علي. (2015م). *درجة توافر الصفات القيادية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بدافعية الطلبة نحو التعلم من وجهة نظر مديريهم في العاصمة عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

حمدان، محمد زياد. (1992م). *الإدارة والإشراف التربوي اتجاهات حديثة*. الأردن: دار الأمل.

حمودة، خيري. (2012م). *مدى تطبيق الخطة الإستراتيجية 2012 -2008 لنظام التعليم الأساسي بفلسطين في ضوء معايير الجودة الشاملة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الحولي، عليان. (2015م). *محاضرات في الإدارة المدرسية.* (د.ط). غزة: مكتبة الطالب الجامعي.

الحية، وليد. (2015م). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للإدارة الإستراتيجية وعلاقتها بتحقيق التميز الإداري من وجهة نظرهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الحيلة، محمد محمود. (2001م). *طرائق التدريس واستراتيجياته*. ط1. إمارة رأس العين: دار الكتاب الجامعي.

أبو ختلة، ريم عابد. (2011م). *درجة استخدام مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي في مواجهة الهدر التربوي في مدارسهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الخطيب، أحمد؛ والخطيب، رداح؛ وعاشور، محمد. (2002م): *تقويم مدي فاعلية برنامج الإدارة العليا للقيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم* بالأردن. *مجلة جامعة دمشق، 18* (1)، 51-96.

الخليفات، عصام عطاالله. (2010م). *تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فعالية البرامج التدريبية*. ط1. عمان: دار الصفا للنشر والتوزيع.

خليفة، رندة. (2013م). *درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للقيادة الموزعة وآليات تفعيلها* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

خليل، نبيل سعد. (2009م). *الإدارة المدرسية الحديثة في ضوء الفكر الإداري المعاصر*. ط1. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

الدجني، إياد. (2006م). *واقع التخطيط الإستراتيجي في الجامعة الاسلامية في ضوء معايير الجودة* (رسالة ماجستير عير منشورة). الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

الدجني، إياد. (2011م). *دور التخطيط الإستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة دمشق ، الجمهورية العربية السورية.

الدجني، إياد. (2016م). *محاضرات في القيادة التربوية في الإسلام.* (د.ط). غزة: مكتبة الطالب الجامعي.

الرباعي، خولة إبراهيم. (2009م). *درجة مشاركة معلمي المدارس الثانوية الخاصة في الأردن في اتخاذ القرارات المدرسية وعلاقتها برضاهم الوظيفي وانتمائهم المهني* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

ربيع، هادي. (2006م). *المدير المدرسي الناجح*. ط1. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

رضا، هاشم حمدي. (2010م). *التدريب والتأهيل الإداري*. ط1. عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

الرنتيسي، محمد سمير. (2015م). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة التشاركية وعلاقتها بدرجة علاقاتهم الإنسانية* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

زايد، عادل محمد. (2003م). *الإدارة الإستراتيجية*. ط1. القاهرة : دار النشر كتب عربية

أبو زر، أيمن. (2015م). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلميهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو زعيتر، منير حسن. (2009م). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الزنفلي، أحمد.(2013 م). *التخطيط الإستراتيجي للتعليم الجامعي*. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

السالم، مؤيد سعيد. (2005م). *أساسيات الإدارة الإستراتيجية*. ط1. عمان: دار وائل للنشر.

السبعاوي، محمد مصطفى. (2003م). *تطور الفكر الإداري*. (د.ط). غزة: مطبعة أبو وطفة.

ستراك، رياض، والشناق، كمال. (2004م). *تقويم أداء مديريات التربية والتعليم في الأردن مهامها الإدارية والفنية، دراسات في الإدارة الإستراتيجية*. (د.ط) عمان، الأردن: دار وائل للنشر.

السكارنة، بلال خلف. (2011م). *طرق ابداعية في التدريب*. ط1. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

سكيك، سامية اسماعيل. (2008م). *تنمية مهارات مديري المدارس الثانوية في مجال التخطيط الإستراتيجي في محافظات غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

سليمان، زيد منير. (2012م). *الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية*. ط1. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.

سليمان، عرفات عبد العزيز. (2001م). *استراتيجية الإدارة في التعليم، ملامح من الواقع المعاصر*. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

الشاعر، عدلي داود. (2007م). *معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي لدي مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

شاهين، عبير.(2011م). *درجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القيادية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم وسبل تفعيلها* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

شبلاق، وائل صبحي. (2006م). *دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

شحادة، حاتم. (2008م). *واقع الممارسات الإدارية لمديري التربية والتعليم في محافظات قطاع غزة في ضوء معايير الإدارة الإستراتيجية وسبل تطويرها* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الشويخ، عاطف. (2007م). *واقع التخطيط الإستراتيجي في مؤسسات التعليم التقني في محافظات غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

شويدح، محمد. (2015م). *درجة ممارسة دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية بغزة للإدارة الالكترونية وعلاقتها بعمليات التخطيط الإستراتيجي* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

الصانع، خولة عبد العزيز. (2013م). *درجة ممارسة عمداء الكليات الجامعية المتوسطة في محافظات الوسط للتخطيط الإستراتيجي وعلاقته بمستوى ضمان الجودة من وجهة نظرهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الصلابي، علي. (2007م). *السيرة النبوية، عرض وقائع وتحليل أحداث*. ط1. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الصليبي، عائد. (2016م). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لمعلميهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الصوص، سليمان. (2012م). *دور التخطيط الإستراتيجي في تطوير أداء معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل تفعيله* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

ضحاوي، بيومي، والمليجي، رضا. (2011م). *التخطيط الإستراتيجي في التعليم*. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

أبو طاحون، أمل. (2013م). *التخطيط التربوي واعتباراته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية*. ط1.عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الطعاني، حسن أحمد. (2010م). *التدريب الإداري المعاصر*. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الطعاني، حسن أحمد. (2007م). *الإشراف التربوي*. ط1. عمان: دار الشروق للنشر.

الطويل، هاني.(2001م). *الإدارة التربوية والسلوك المنظمي*. ط3. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

العاجز، فؤاد، وشلدان، فايز. (2010م). دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية، 18* (1)، 1 -37.

عبد الحي، رمزي. (2006م). *التخطيط التربوي ماهيته ومبرراته وأسسه*. ط1. الاسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

عبد العال، خولة (2015). *درجة توافر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بمستوى الانتماء المهني لمعلميهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عبوي، زيد. (2007م). *القيادة ودورها في العملية الإدارية*. ط1. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.

عبيدات، سهيل أحمد. (2007م). إعداد المعلمين وتنميتهم. (د.ط) عمان: عالم الكتب الحديثة.

عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (2001م). *البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه*. ط5. عمان: دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع.

العجمي، محمد حسنين. (2010م). *الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية*. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العجمي، محمد حسنين. (2008م). *الإدارة والتخطيط التربوي، النظرية والتطبيق*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العرابيد، نبيل. (2010م). *دور القيادة التشاركية بمديريات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غز* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

عريفج، سامي سلطي. (2007م). *الإدارة التربوية المعاصرة*. ط 3. عمان: دار الفكر.

العزاوي، نجم. (2006م). *التدريب الإداري*. ط1. عمان: اليازوري للنشر والطباعة.

عساف، محمود عبد المجيد. (2010م). *تصور مقترح لتنمية مهارات مديري المدارس الحكومية في مجال الإدارة الإستراتيجية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

العساف، أحمد بن عبد المحسن. (2002م). *مهارات القيادة وصفات القائد*. (د.ط). الرياض: دار العلوم.

العساف، صالح. (1995م). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. (د.ط). الرياض: مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع.

عسكر، عبدالعزيز. (2012م). *القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

العسكر، عبد العزيز، وفراج فؤاد، والأختر، محمد. (2011م). *التخطيط الإستراتيجي على مستوى المدرسة*. الرياض: منشورات الإدارة العامة للتخطيط والإستراتيجيات.

العطار، أحمد. (2014م). *معوقات تطبيق الإدارة الإستراتيجية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة وسبل التغلب عليها* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عطوي، جودت عزت. (2009م). *الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العلمية*. ط3. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عطوي، جودت عزت. (2004م). *الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، أصولها وتطبيقاتها*. ط1. عمان: دار العلم والثقافة.

عطوي، جودت عزت. (2006م). *الإشراف التربوي، مفاهيمه وأساليبه*. ط1. عمان: دار الثقافة للنشر.

أبو العلا، ليلى محمد. (2013م). *مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة*. ط1. عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

علام، رجاء. (2010م). *مناهج البحث العلمي في العلوم النفسية والتربوية*. ط6. القاهرة: دار النشر للجامعات.

عليان، ربحي مصطفى (2010م). *العمليات الإدارية*. ط1. عمان: صفاء للنشر والتوزيع.

العمودي، علي بن حسين. (2011م). *درجة توافر متطلبات التخطيط الإستراتيجي المدرسة ودرجة أهميتها وذلك من وجهة نظر الهيئة التعليمية في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القري، مكة المكرمة، السعودية.

عوض الله، عصام الدين. (4-5 أبريل 2012م). *التخطيط الإستراتيجي للتعليم في السودان في ضوء الخطة ربع القرنية ومعايير الجودة*، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، البحرين: الجامعة الخليجية.

العويسي، رجب. (2003م). *التخطيط الإستراتيجي من مسؤوليات مدير المدرسة*. تاريخ الإطلاع: 20 ديسمبر 2013. الموقع: Http://home.moe.Gov.om.

عياش، دنيا. (2015م). *درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للتقييم الذاتي، وعلاقته بالتخطيط الإستراتيجي المدرسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

أبو عيدة، كفاية يوسف. (2005م). *الأنماط القيادية في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة وانعكاساتها على تفعيل أداء العاملين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الغالبي، طاهر، وإدريس، وائل. (2009م). *الإدارة الإستراتيجية، منظور منهجي متكامل*. ط2. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الفرا، ماجد. (2005م). *دورة تدريبية في التخطيط الإستراتيجي*. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

فروانة، عامر محمد. (2014م). *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات القيادية لدى طلاب المرحلة الثانوية* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

القاضي، عثمان. (2010م). *التخطيط الإستراتيجي للتربية والتعليم*. ط1. قطر: دار العلم والإيمان.

القرني، عبد الخالق محمد. (2012م). *التخطيط الإستراتيجي في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف تصور مقترح* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

القطامين، أحمد.(2002م). *التخطيط الإستراتيجي والإدارة الإستراتيجية*. ط1.عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

قنديل، علاء محمد. (2010م). *القيادة الإدارية وإدارة الابتكار*. ط1. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

قنديل، يس عبد الرحمن. (1998م). *التدريس وإعداد المعلم*. ط2. الرياض: دار النشر الدولي.

الكحلوت، علي. (2014م). *درجة ممارسة مديري وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي وعلاقته بإدارة الوقت لديهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

الكرخي، مجيد. (2009م). *التخطيط التربوي، عرض نظري وتطبيقي*. (د.ط). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الكردي، أحمد. (2004م). *الإدارة المدرسية الحديثة*. (د.ط). القاهرة: عالم الكتاب.

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

كنعان، نواف سالم. (2009م). *القيادة الإدارية*. (د.ط). عمان: دار الثقافة للنشر.

لهلوب، ناريمان يونس. (2010م). *الإشراف التربوي، درجة فعاليته في المدارس*. ط1. عمان: دار الخليج للنشر.

ماهر، أحمد. (2009م). *دليل المديرين إلى التخطيط الإستراتيجي*. ط1. الإسكندرية: الدار الجامعية.

المبعوث، محمد. (2003م). تصور مقترح للتخطيط الإستراتيجي في إدارة مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية بالسعودية*، 6 (8)، 79-126.

محمد، أشرف. (22-23 يوليو 2009م). *أدوار رؤساء الاقسام الاكاديمية لتطبيق مدخل إدارة المعرفة بالجامعات المصرية*. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي السابع، التعليم في مطلع الألفية الثالثة، الجودة، الإتاحة، التعلم مدى الحياة، مصر: جامعة المنصورة.

محمد، موفق. (2000م). *الإدارة العامة– هيكلية الأجهزة وصنع السياسات وتنفيذ البرامج الحكومية*. ط1. رام الله: دار الشروق للنشر والتوزيع.

المخلافي، أمل محمد. (2008م). *الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في مدينة صنعاء من و جهة نظر المعلمين وعلاقتهما برضاهم الوظيفي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

مرتجى، ذكريات أحمد. (2009م). *دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيله*. (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

مرسي، محمد. (1998م). *الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها*. ط1. القاهرة: عالم الكتب.

مساعدة، ماجد.(2013م). *الإدارة الإستراتيجية، مفاهيم ،عمليات، حالات تطبيقية*. (د.ط). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المصري، كمال (2011م). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي وعلاقته بأنماط الثقافة التنظيمية السائدة في مدارسهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو مصطفى، أمجد عبدالله. (2016م). *درجة توافر معايير الخطة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بمستوى تحقيق أهداف المدرسة الفاعلة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

مصطفى، يوسف عبد المعطي. (2007م). *الإدارة التربوية مداخل جديدة لعالم جديد*، ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

مطاوع، إبراهيم. (2003م). *الإدارة التربوية في الوطن العربي*. (د.ط). القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

المغاسي، سعيد بن فالح. (2004م). القيادة التربوية والمهارات القيادية اللازمة لقادة المؤسسات التربوية. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، 1* (54)، 99-128.

موسى، باسمة محمد. (2014م). *استراتيجية مقترحة للارتقاء بدور مركز التطوير التربوي في تحسين أداء المعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية غزة ، فلسطين.

موسي، عبد الحكيم. (1997م). *التدريب أثناء الخدمة*. (د.ط). الرياض: دار ثقيف للنشر والتوزيع.

أبو ناهية، صلاح الدين. (1994م). *القياس التربوي*. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

نحيلى، على أحمد. (2010م). دور مديري المدارس في رفع كفاية المعلمين. *مجلة جامعة دمشق، 26* (2،1)، 137-173.

أبو النصر، مدحت. (2012م). *مقومات التخطيط والتفكير الإستراتيجي المتميز*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أبو نصيب، عرفة، ويوسف، محمد. (2013). أثر التخطيط الإستراتيجي في أداء العاملين بالمؤسسات الخدمية. *مجلة العلوم الإنسانية والاقتصادية، 14* (1)، 74–82.

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

هاشم، عادل عبد الرازق. (2010م). *القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي*. ط1. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الهلالي، الهلالي الشربيني. (2006م). *التخطيط الإستراتيجي وديناميكية التغير في النظم التعليمية*. ط1. المنصورة: المكتبة العصرية.

وزارة التخطيط والتعاون الدولي الفلسطينية. (1997م). *الأطلس الفني*. رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2008م). *الخطة الإستراتيجية (2008-2012م)، فلسطين*. تاريخ الاطلاع: 28 ديسمبر 2016م، (https://ar.wikipedia.org).

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2008م). *الخطة الخمسية التطويرية الإستراتيجية 2008-2012م نحو نوعية التعليم من أجل التطوير*. غزة، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2009م). *الإدارة العامة للتخطيط والتطوير التربوي. فلسطين*. تاريخ الإطلاع: 20 ديسمبر 2009م، Http://www.mov.mohe.pna.ps

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2009م). *الإدارة العامة للشئون الإدارية*. فلسطين. تاريخ الإطلاع: 20 ديسمبر 2009م، Http://www.mov.mohe.pna.ps

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2015م). *تنفيذ برنامج تربيي لرفع كفايات وقرات الطواقم التعليمية*. تاريخ الاطلاع: 15 أكتوبر 2016، www.mohe.gov.ps.

الوهيبي، خالد. (2005م). *دور برامج التأهيل القيادي في تنمية المهارات القيادية الأمنية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية للدراسات العليا، الرياض، السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abu Nayeem, M. (2011). *Perceptions of Effective Leadership in Bangladesh Secondary Schools- Moving towards Distributed Leadership* (Unpublished Master's Thesis), college of Education, University of Canterbury Christchurch , Newzeland.

Aimee, E. (2006). *Strategic Planning in Education: A Case Study of the Chippewa Falls, Wisconsin Area Unified School District*. (Unpublished Master of Science Degree in Training and Development). the Graduate School University of Wisconsin-Stout, Menomonie, WI, USA.

Aslam, T.(2012). Teachers' as Leader and their Traits: Evidence from Secondary Level. *International Journal of Physical and Social Sciences, 2* (7), 11-19.

Campbell, v. (2003).*The perceived impact of strategic planning on professional development in Berks County and Chester county public school in Pennsylvania*. USA: Widener University.

Jaimes, I. (2009*). Distributed Leadership practices in schools: Effect on the development of teacher leadership . a case study*, A dissertation presented to the faculty of the Rosier School of education university of southern California, USA.

Johnson, J. (2004). Strategic planning in the Millard Public Schools the University of Nebraskalincolm, *Dissertation abstracts international*, *65*(9), 32-34.

Kheirandish, M. (2014). The Relationship between Transformational Leadership Style and Performance Improvement among Teachers: A Case Study. *Research Journal of Recent Sciences, 3*(1), 103-107.

LeDoux, L., Guilbeau, R, Kirk, S, Baker, N. (2005): Strategic Planning: Managing Strategically, Taxes, Workforce Commission, taxes: Traning and Development department

Margaret, M. (2012). *An investigation into the impact of Mission Statements on School Development planning*. Degree of Doctorate of Education University of Durham, England, UK.

Muijs, D, & Harris, A. (2003). Teacher Leadership. Improvement through empowerment. *Educational Management and Administration, 31*(4), 437-449.

Nadrasa, T & Thuraisingam, R. (2014). The Influence of Principals' Leadership Styles on School Teachers' Job Satisfaction- Study of Secondary School in JAFFNA district. *International Journal of Scientific and Research Publications*. *4*(2), 1-7.

Olorunsola, E. & Abidouun, O .(2011). Teachers Participation in decision making in secondary schools in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Education Administration and Policy Studies*, 3(6), 78-84.

Pederson, E., Jeffrey; Y., Stuart, Y., Robert E. (2010) . Distributed Leadership influence on Professional Development Initiative. Conversation with eight Teachers. *Academic Leadership, 8*(3), 1-30.

Rubio, ch. (2009). Effective Teachers: Professional & Personal Skills. *Journal of the Faculty of education in Albacet, 1*(24), 35-49.

الملاحق

الملاحق

ملحق رقم (1): الاستبانة في صورتها الأولية

الجامعة الاسلامية غزة
شئون البحث العلمي والدراسات العليا
كلية التربية
قسم أصول التربية– الادارة التربوية

السيد الدكتور/ .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع: تحكيم استبانة

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان **" درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدي معلميهم"**، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية ، تخصص الإدارة التربوية ، وقد أعد الباحث لذلك الاستبانة وهي موزعة على محورين، المحور الأول متعلق بدرجة ممارسة المديرين للتخطيط الإستراتيجي. والمحور الثاني متعلق بدور مدير المدرسة بتنمية المهارات القيادية لدي المعلمين.

لذا يرجو الباحث من سيادتكم إبداء رأيكم في درجة مناسبة كل بند من الاستبانة للمجال الذي ينتمي إليه بكل دقة وموضوعية، وذلك بوضح اشارة (X) في المكان المناسب.

شاكراً لكم حسن تعاونكم ،،

الباحث

محمد ابراهيم الحليمي

أولاً: بيانات عامة:

ضع إشارة (x) أمام الإجابة المناسبة لكل بند :

1- الجنس ( ) معلم ( ) معلمة

2– المؤهل العلمي ( ) بكالوريوس ( ) ماجستير فما فوق

3– سنوات الخدمة ( ) 1–5 ( ) أكثر من 5 وأقل من 10 ( ) فوق 10

ثانياً : المعلومات المتعلقة بالمدرسة:

أ .المديرية التي تتبع لها المدرسة:

شرق غزة ( ) غرب غزة ( ) شمال غزة ( )

الوسطى ( ) خانيونس ( ) رفح ( )

المحور الأول: درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارات التخطيط الإستراتيجي.

المجال الأول : درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارة صياغة رؤية المدرسة		درجة الانتماء والملائمة			
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
1-	يضع رؤية مدرسية شاملة تتصف بالوضوح والبساطة.				
2-	يشارك المعلمين في صياغة الرؤية.				
3-	يسعي أن تكون رؤية المدرسة طموحة تتطلع للمستقبل .				
4-	يلتزم بتوقيت محدد لتنفيذ رؤية المدرسة.				
5-	يصوغ الرؤية في ضوء المتغيرات البيئية.				
6-	يراعي عند صياغة الرؤية واقع المدرسة وامكانياتها المتاحة.				
7-	يسعى من خلال الرؤية إلى زيادة تحفيز العاملين.				
8-	يراعي المرونة عند صياغة الرؤية.				
9-	يضع رؤية تمكن من تحديد نقاط القوة والضعف من خلال القياس.				
10-	يرسم صورة لما تطمح المدرسة لتحقيقه.				
المجال الثاني: درجة ممارسة مديري المدرسة الثانوية لمهارة صياغة رسالة المدرسة.		**درجة الانتماء والملائمة**			
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
1-	يراعي الدقة في صياغة الرسالة.				
2-	يصوغ رسالة المدرسة بما يتلاءم مع قيم وفلسفة المجتمع.				
3-	يُضمن الرسالة جوانب التميز التي تسعى المدرسة الى بلوغها.				
4-	يستوحي رسالة المدرسة من الرؤية المستقبلية لها.				
5-	يحدد الموارد البشرية والمادية اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة.				
6-	يشارك المعلمين في صياغة رسالة المدرسة.				
7-	يحدد الموقع التنافسي للمدرسة من خلال الرسالة.				
8-	يحدد الغايات التي تسعى المدرسة الى تحقيقها عند صياغة الرسالة.				
9-	يحدد المهمة التي وجدت من أجلها المدرسة.				
10-	يقدم صورة مستقبلية واعدة لما ينبغي ان تكون عليه المدرسة.				

المجال الثالث: درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهارة صياغة الأهداف الإستراتيجية للمدرسة.		درجة الانتماء والملائمة			
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
1-	يراعي الدقة والملائمة عند صياغة الأهداف الإستراتيجية.				
2-	يشارك المعلمين في تحديد الأهداف الإستراتيجية.				
3-	يراعي قابلية الأهداف للقياس				
4-	يراعي أن تكون الأهداف الإستراتيجية مجدولة زمنيا.				
5-	يضع أهداف يمكن تحقيقها.				
6-	يراعي في صياغة الأهداف المرونة والتكيف مع التحديات المستقبلية.				
7-	يراعي الوزن النسبي في توزيع المهمات على الأهداف.				
8-	يحرص على تحقيق التوازن بين الامكانات والمتطلبات عند صياغة الأهداف.				
9-	يضع أهداف شاملة لمجالات الخطة الإستراتيجية.				
10-	يضع أهداف تنمي مهارات المعلمين وتدعم التطور المهني لديهم.				
11-	يوظف وسائل اتصال فعالة مع المعلمين لتوضيح الاهداف.				
المجال الرابع: درجة ممارسة مديري المدرسة لتحليل البيئة الداخلية.		درجة الانتماء والملائمة			
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
1-	يحرص على تحديد نقاط القوة والضعف المتعلقة بالمدرسة.				
2-	يشارك المعلمين في عملية التحليل البيئي.				
3-	يستثمر قدرات المعلمين في عملية التحليل البيئي.				
4-	يرصد الإمكانات المادية المتاحة للمدرسة.				
5-	يحدد مدى كفاءة المباني والمرافق والتجهيزات المدرسية.				
6-	يضمن العوامل الادارية والمالية والتكنولوجية والبشرية في عملية التحليل البيئي الداخلي.				
7-	يحرص على تقدير ميزانية سنوية للمدرسة.				
8-	يحرص على تحديد العوامل البشرية التي يمكن للمدرسة الاستفادة منها.				
9-	يتعرف على مستوى التكنولوجيا المستخدمة في المدرسة.				
10-	يبرز مجالات التميز والتنافس المتاحة أمام المدرسة.				
المجال الخامس: ممارسة مدير المدرسة لتحليل البيئة الخارجية للمدرسة.		درجة الانتماء والملائمة			
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
1-	يحدد التهديدات والمخاطر التي قد تؤثر على عمل المدرسة				

2-	يتعرف على الفرص المتاحة والمتوفرة التي يمكن الاستفادة منها في البيئة الخارجية.				
3-	يشرك أولياء الأمور في حل المشكلات المدرسية.				
4-	يتعرف على قيم وثقافة المجتمع وتأثيرها على المدرسة.				
5-	يحدد الموارد التي يمكن الاستفادة منها من البيئة الخارجية.				
6-	يراعي احتياجات المجتمع عند تحليل البيئة الخارجية.				
7-	يستشرف التحديات المستقبلية المتوقعة.				
8-	يواكب التطور التقني في المجتمع.				
9-					
المجال السادس: درجة ممارسة مدير المدرسة للمتابعة والتقويم للخطة المدرسية الإستراتيجية.		**درجة الانتماء والملائمة**			
		مناسبة	**غير مناسبة**	**منتمية**	**غير منتمية**
1-	يضع جدولا واضحا لمتابعة تنفيذ الخطة				
2-	يتابع تنفيذ الخطة من خلال أدوات تقويم مناسبة.				
3-	يعدل في بنود الخطة حسب الظروف الطارئة.				
4-	يضع مجموعة من معايير الأداء للحكم على مدى تحقيق الأهداف.				
5-	يقوم برصد الأهداف التي تم تحقيقها بناءً على معايير محددة.				
6-	يقوم بتحديد أدوار المنفذين والمتابعين للخطة المدرسية.				
7-	يوضح التعليمات والارشادات الخاصة بعملية تنفيذ الخطة.				
8-	يوزع المهام والمسؤوليات على المشاركين بشفافية كل حسب قدراته.				
9-	يعمل على تنسيق وتوجيه الأعمال بشكل فاعل				
10-	ينمي مهارات التوجيه الذاتي الفردي والجماعي.				
11-	يوفر لقادة الأنشطة موارد كافية لتنفيذ المهام الموكلة إليهم				
12-	يستفيد من التغذية الراجعة في وضع خطط مستقبلية.				
13-					

المحور الثاني: تنمية مديري المدارس الثانوية للمهارات القيادية لدي معلميهم.

	المجال الأول : المهارات الإدارية.	درجة الانتماء والملائمة			
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
1-	يرشد المعلم إلى العمل وفق القوانين والأنظمة والتعليمات الصادرة من الوزارة.				
2-	ينمي قدرة المعلم على تنظيم لقاءات مع فريق التخطيط.				
3-	يوجه المعلم إلى اعتماد النمط الشوري في قيادة الفريق في ضوء نتائج البحث العلمي.				
4-	يوجه المعلم إلى كيفية متابعة الخطة الإستراتيجية.				
5-	يرشد المعلم إلى توزيع المهام بموضوعية.				
6-	يشرك المعلم في انجاز القرارات المناسبة للعمل.				
7-	يوجه المعلم إلى التفاني في العمل وانكار الذات.				
8-	يشرك المعلم في تشكيل اللجان الخاصة بتنفيذ الخطة.				
9-	يدرب المعلم على جدولة تنفيذ المهام والتكاليف.				
10-	يكلف المعلم بتعبئة التقارير الفترية والفصلية والسنوية.				
11-	ينمي قدرة المعلم على كيفية اختيار الأفراد الأكفاء لتنفيذ الخطة.				
12-	يساعد المعلم على وضع خطط للخروج من الأزمات.				
13-	يكلف المعلم بتنسيق العمل بشكل الكتروني.				
14-	ينمي قدرة المعلم على تنظيم العلاقات الإدارية وتقسيم العمل.				
15-	يساعد المعلم على تحديد الاحتياجات المالية اللازمة للخطة.				
	المجال الثاني: المهارات الفنية.	**درجة الانتماء والملائمة**			
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
1-	يتفق مع المعلم على آليات تنفيذ الخطة الإستراتيجية.				
2-	يكلف المعلم بمتابعة تنفيذ القرارات.				
3-	يحرص على اشراك المعلم في متابعة تنفيذ المهام وتحقيق الأهداف.				
4-	يشرك المعلم في توزيع المسئوليات على العاملين.				
5-	يتعاون مع المعلم لوضع معايير لتقويم انجازاته.				
6-	يساعد المعلم على القيام بتنفيذ الخطة وفق جدول زمني.				
7-	يتعاون مع المعلم لتطوير آلية تقويم الخطة.				
8-	يشرك المعلم في تحديد الاحتياجات التدريبية لفريق التخطيط.				
9-					

المجال الثالث: المهارات الإنسانية.		درجة الانتماء والملائمة			
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
1-	يشرك المعلم في حل المشكلات التي تواجه.				
2-	يتعاون مع المعلم في ابراز العناصر القيادية من المعلمين.				
3-	يساعد المعلم على اقامة علاقات طيبة مع المجتمع المحلي.				
4-	يراعي رغبة المعلم عند تنفيذ المهام المدرسية.				
5-	يساعد المعلم في اشباع الحاجات النفسية والاجتماعية عند المعلمين.				
6-	يحفز المعلم على العمل بروح الفريق.				
7-	يرشد المعلم إلى تقبل وجهة نظر الآخرين.				
8-	ينمي لدى المعلم مهارة الاتصال والتواصل في التعامل مع الأخرين.				
9-	ينمي قدرة المعلم علي اقناع الآخرين.				
10-					
المجال الرابع :المهارات الشخصية		**درجة الانتماء والملائمة**			
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
1-	ينمي قدرة المعلم علي امتلاك رؤية واضحة للمستقبل.				
2-	يحث المعلم على الالتزام بالقيم المثلي في سلوكه.				
3-	يشجع المعلم على امتلاك مهارات قيادية تعزز ثقته بنفسه.				
4-	ينمي قدرة المعلم علي ابتكار أفكار جديدة.				
5-	يشجع المعلم على طرح أسئلة باعثة على الابداع.				
6-	يخطط مع المعلم لتنمية القدرات المعرفية والأدائية لديه.				
7-	يغرس في نفس المعلم إتقان العمل وتقوى الله.				
8-	ينمي لدى المعلم القدرة علي التنبؤ بالمشكلات المحتمل حدوثها.				
9-	يتعاون مع المعلمين لوضع معايير لتحقيق طموحاتهم.				
10-	ينمي قدرة المعلم على الاستماع للآخرين وتقبل آرائهم.				
11-					
المجال الخامس : المهارات التنافسية		**درجة الانتماء والملائمة**			
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
1-	يحث المعلم علي تحديث المعلومات لتواكب التطورات.				
2-	يشجع المعلم علي متابعة المستجدات التربوية والمعرفية.				
3-	يشجع المعلم على تقديم المبادرات والأفكار الجديدة.				
4-	يساعد المعلم علي ايجاد حلول مبتكرة لمشكلات التخطيط				

5-	يتعاون مع المعلم في اثراء المقررات بأنشطة تربوية ابداعية				
6-	يوظف فرصاً لتوظيف التكنولوجيا المتقدمة في تطوير التعليم.				
7-	يرسخ لدى المعلم ثقافة قائمة على الابتكار والتجديد				
8-	يتعاون مع المعلم لتحقيق نتائج تفوق ما هو متوقع				
9-	يرشد المعلم الى تطوير الاختبارات بما يتناسب مع برنامج تطوير الجودة.				
10-	يحث المعلم على تقدير الأعمال الابداعية وتدعيمها.				
11-	يساعد المعلم في تذليل العقبات التي تحول دون تحقيق التميز.				
12-	يشجع المعلم على ايجاد وسائل جديدة لمواجهة المواقف الطارئة عند التنفيذ .				
13-	يشجع المعلم على الاستفادة من خبرات وتجارب المدارس المجاورة.				
14-					

ملحق رقم (2): قائمة بأسماء محكمي الاستبانة

م.	الإسم	مكان العمل
1-	أ.د. محمود أبو دف	الجامعة الإسلامية
2-	د. فايز شلدان	الجامعة الإسلامية
3-	د. حمدان الصوفي	الجامعة الإسلامية
4-	د. إياد الدجني	الجامعة الإسلامية
5-	د. ياسر الأشقر	الجامعة الإسلامية
6-	د. أحمد برهوم	الجامعة الإسلامية
7-	د. منور نجم	الجامعة الإسلامية
8-	د. رندة شرير	جامعة الأقصى
9-	د. عدلي الشاعر	جامعة الأقصى
10-	د. محمود خلق الله	جامعة الأقصى
11-	د. محمد الجمل	جامعة الأقصى
12-	د. حمدي معمر	جامعة الأقصى
13-	د. محمود عساف	وزارة التربية والتعليم

ملحق رقم (3): الاستبانة في صورتها النهائية

الجامعة الاسلامية غزة

شئون البحث العلمي والدراسات العليا

كلية التربية

قسم أصول التربية– الادارة التربوية

أخي المعلم/ أختي المعلمة.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: **"درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الإستراتيجي وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى معلميهم".** وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، من الجامعة الإسلامية بغزة، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث استبانتين: الاستبانة الأولى متعلقة بدرجة ممارسة المديرين للتخطيط الإستراتيجي وهى مكونة من (46) فقرة موزعة على ستة مجالات وهي: (التحليل البيئي للمدرسة، صياغة الرؤية، صياغة الرسالة، تحديد الأهداف الإستراتيجية، متابعة البرامج التنفيذية، تقييم الخطة). والاستبانة الثانية متعلقة بدور مديري المدارس بتنمية المهارات القيادية لدى معلميهم، وهي مكونة من (39) فقرة وموزعة علي خمسة مجالات وهي: (المهارات الإدارية، المهارات الفنية، المهارات الإنسانية، المهارات الشخصية، المهارات التنافسية).

لذا يرجو الباحث من سيادتكم إبداء رأيكم في درجة توافر بنود الاستبانة لديكم بكل دقة وموضوعية ، وذلك بوضح اشارة (X) في المكان المناسب ، علماً بأن إجابتكم ستعامل بسرية تامة ، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث: محمد ابراهيم الحليمي

أولاً: البيانات الاولية:

أ- **يرجى وضع إشارة (x) أمام الإجابة المناسبة لكل بند :**

1- الجنس: ( ) ذكر ( ) أنثى

2- المؤهل العلمي: ( ) بكالوريوس ( ) ماجستير فأعلى

3- سنوات الخدمة: ( ) من1-5 سنوات ( ) أكثر من 5 وأقل من10 سنوات ( ) 10 فأكثر

ب- **المديرية التي تتبع لها المدرسة:**

( ) شرق غزة ( ) غرب غزة ( ) شمال غزة ( ) الوسطى

( ) شرق خانيونس ( ) خانيونس ( ) رفح

ثانياً: محاور الاستبانة

المحور الاول: درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارات التخطيط الإستراتيجي.

التعريف الاجرائي لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتخطيط الإستراتيجي: هي الدرجة التي سيتم الحصول عليها من خلال استجابات المفحوصين على الأداة التي تم بناؤها؛ لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتخطيط الإستراتيجي من خلال المجالات المحددة في الاستبانة.

م.	الفقرات	درجة الممارسة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
المجال الأول: درجة ممارسة مدير المدرسة لعملية التحليل البيئي للمدرسة						
-1	يحدد مدير المدرسة نقاط القوة ونقاط الضعف المتعلقة بالمدرسة.					
-2	يشرك المعلمين في عملية التحليل البيئي.					
-3	يتعرف إلى البرامج التكنولوجية المستخدمة في إنجاز أعمال المدرسة.					
-4	يرصد الإمكانات المادية المتاحة للمدرسة.					
-5	يحدد الموارد البشرية التي يمكن للمدرسة الاستفادة منها.					
-6	يقيم كفاءة المباني والمرافق والتجهيزات المدرسية.					
-7	يحدد التهديدات والمخاطر التي قد تؤثر على عمل المدرسة.					
-8	يتعرف إلى الفرص المتاحة والتي يمكن الاستفادة منها في البيئة الخارجية.					

م.	الفقرات	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
9-	يتعرف على قيم وثقافة المجتمع وتأثيرها على المدرسة.					
10	يراعي احتياجات المجتمع عند تحليل البيئة الخارجية.					
المجال الثاني: درجة ممارسة مدير المدرسة لمهارة صياغة رؤية المدرسة						
1-	يشرك مدير المدرسة المعلمين في صياغة الرؤية.					
2-	يصوغ الرؤية في ضوء المتغيرات البيئية.					
3-	يراعي عند صياغة الرؤية واقع المدرسة وإمكاناتها المتاحة.					
4-	يضع رؤية تتصف بالوضوح.					
5-	يسعى إلى أن تكون رؤية مدرسية طموحة تتطلع للمستقبل .					
6-	يسعى من خلال الرؤية إلى الارتقاء بمستوى أداء العاملين.					
المجال الثالث: درجة ممارسة مدير المدرسة لمهارة صياغة رسالة المدرسة						
1-	يشرك مدير المدرسة المعلمين في صياغة رسالة المدرسة.					
2-	يحدد المهمة التي وجدت من أجلها المدرسة عند صياغة الرسالة.					
3-	يصوغ رسالة المدرسة بما يتلاءم مع قيم وفلسفة المجتمع.					
4-	يضمن الرسالة محاور استراتيجية لضبط العمل المدرسي.					
5-	يستوحي رسالة المدرسة من الرؤية المستقبلية لها .					
6-	يضمن رسالة المدرسة جوانب التميز التي تسعى المدرسة إلى بلوغها.					
7-	يحدد الموقع التنافسي للمدرسة من خلال الرسالة.					
المجال الرابع: درجة ممارسة مدير المدرسة لمهارة تحديد الأهداف الإستراتيجية للمدرسة.						
1-	يشرك مدير المدرسة المعلمين في تحديد الأهداف الإستراتيجية.					
2-	يضع أهدافاً واقعية يمكن قياسها.					
3-	يراعي أن تتسم الأهداف الإستراتيجية بالمرونة لمواجهة أية ظروف جديدة.					
4-	يضع أهدافاً استراتيجية محددة بزمن لتنفيذها.					
5-	يحدد الأولويات الإستراتيجية للأهداف حسب الأهمية.					
6-	يحقق التوازن بين الإمكانات والمتطلبات عند صياغة الأهداف.					
7-	يضع أهدافاً شاملة لمجالات الخطة الإستراتيجية.					
8-	يضع أهدافاً تتوافق مع التطور المهني لدى المعلمين.					
9-	يهتم بالمهارات القيادية كمصدر لتحديد الأهداف.					

م.	الفقرات	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
المجال الخامس: درجة ممارسة مدير المدرسة لمتابعة البرامج التنفيذية للخطة المدرسية الإستراتيجية.						
-1	يضع مدير المدرسة جدولاً زمنياً واضحاً لمتابعة تنفيذ الخطة.					
-2	يعتمد على التعاون المشترك بين المعلمين لتنفيذ الخطة الإستراتيجية.					
-3	يوضح التعليمات والارشادات الخاصة بعملية تنفيذ الخطة.					
-4	يوفر لقادة الأنشطة موارد كافية لتنفيذ المهام الموكلة إليهم.					
-5	يحرص على تقدير ميزانية سنوية لازمة لتنفيذ الخطة الإستراتيجية.					
-6	يوفر التدريب اللازم لتنمية المهارات المطلوبة لتنفيذ الخطة.					
-7	يتابع البرامج التنفيذية بصورة مستمرة في ضوء مؤشرات الأداء.					
المجال السادس : درجة ممارسة مدير المدرسة لعملية تقييم الخطة المدرسية الإستراتيجية.						
-1	يعتمد مدير المدرسة عملية تقييم مستمرة للأداء الإستراتيجي.					
-2	يستخدم أدوات مناسبة عند تقييم الخطة.					
-3	يرصد نقاط القوة ونقاط الضعف عند تقييم الخطة الإستراتيجية.					
-4	يعدل في بنود الخطة حسب الظروف الطارئة.					
-5	يضع مجموعة من معايير الأداء للحكم على مدى تحقيق الأهداف.					
-6	يعتمد معايير النزاهة والشفافية عند إجراء عملية التقييم.					
-7	يستفيد من التغذية الراجعة لتلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية للمدرسة.					

المحور الثاني: دور مديري المدارس الثانوية في تنمية المهارات القيادية لدى معلميهم.

التعريف الاجرائي لدور مدير المدرسة في تنمية المهارات القيادية: هي الدرجة التي سيتم الحصول عليها من خلال استجابات المفحوصين على الأداة التي تم بناؤها؛ لقياس دور مديري المدارس الثانوية في تنمية المهارات القيادية لدي معلميهم من خلال ممارسة المديرين لمجموعة الانشطة والأعمال الإدارية والفنية، والتي تعمل على تنمية مهارات قيادية لدى المعلمين من خلال التأثير عليهم مما يجعلهم يعملون ضمن فريق متعاون لتحقيق الاهداف.

م.	الفقرات	الدرجة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
المجال الأول: دور المدير في تنمية المهارات الادارية لدى المعلمين						
1-	ينمي مدير المدرسة لدى المعلمين مهارة التخطيط ووضع استراتيجيات					
2-	يساعد المعلمين على تحديد الاحتياجات المالية اللازمة للخطة.					
3-	يدرب المعلمين على جدولة تنفيذ المهام والتكاليف.					
4-	يوجه المعلمين إلى كيفية متابعة دورهم في الخطة الإستراتيجية.					
5-	ينمي قدرة المعلمين على تنظيم العلاقات الإدارية وتقسيم العمل.					
6-	يُكْسِبْ المعلمين مهارة تشكيل اللجان الخاصة بتنفيذ الخطة.					
7-	يكلف المعلمين بتعبئة التقارير الدورية (شهرية- فصلية - سنوية).					
8-	ينمي قدرة المعلمين على مهارة تنظيم الوقت.					
9-	ينمي لدي المعلمين القدرة على تحديد المجالات التي تحتاج تنمية.					
المجال الثاني : دور المدير في تنمية المهارات الفنية لدى المعلمين.						
1-	ينمي مدير المدرسة لدى المعلمين مهارة تقدير الموقف واتخاذ القرار.					
2-	يحرص على إشراك المعلمين في متابعة تنفيذ المهام.					
3-	ينمي قدرة المعلم على توزيع المسئوليات على العاملين.					
4-	يتعاون مع المعلمين لوضع معايير لتقويم انجازاتهم.					
5-	يشرك المعلمين في تحديد الاحتياجات التدريبية لفريق التخطيط.					
6-	يشجع المعلمين على الالتحاق بالدورات التدريبية لتحسين أدائهم القيادي					
7-	يُكْسِبْ المعلمين القدرة على توظيف الموارد المتاحة لتنفيذ الإستراتيجية					
8-	ينمي مهارة المعلمين في استخدام التقنيات الحديثة.					

م.	الفقرات	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
المجال الثالث : دور المدير في تنمية المهارات الانسانية لدى المعلمين.						
1-	يشرك المعلمين في حل المشكلات التي تواجه الطلاب.					
2-	يتعاون مع المعلمين في إبراز العناصر القيادية منهم.					
3-	ينمي لدى المعلمين مهارة الاتصال والتواصل في التعامل مع الآخرين					
4-	يحترم رغبة المعلمين عند تنفيذ المهام المدرسية.					
5-	يساعد المعلمين في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لديهم.					
6-	يحفز المعلمين على التعاون والعمل بروح الفريق.					
7-	ينمي قدرة المعلمين على إقناع الآخرين.					
8-	يتعاون مع المعلمين لوضع معايير لتحقيق طموحاتهم.					
المجال الرابع : دور المدير في تنمية المهارات الشخصية لدى المعلمين						
1-	ينمي مدير المدرسة في نفس المعلمين إتقان العمل وتقوى الله.					
2-	يشجع المعلمين على امتلاك مهارات قيادية تعزز ثقتهم بأنفسهم.					
3-	ينمي قدرة المعلمين على ابتكار أفكار جديدة.					
4-	ينمي قدرة المعلمين على امتلاك رؤية واضحة للمستقبل.					
5-	يخطط مع المعلمين لتنمية قدراتهم المعرفية والأدائية .					
6-	ينمي قدرة المعلمين على الاستماع للآخرين وتقبل آرائهم.					
المجال الخامس : دور المدير في تنمية المهارات التنافسية لدى المعلمين						
1-	يشجع مدير المدرسة المعلمين على تقديم مبادرات وأفكار جديدة.					
2-	يشجع المعلمين على متابعة المستجدات التربوية والمعرفية.					
3-	يتعاون مع المعلمين لتحقيق نتائج تفوق ما هو متوقع.					
4-	يساعد المعلمين على إيجاد حلول مبتكرة لمشكلات التخطيط.					
5-	يتعاون مع المعلمين في إثراء المقررات بأنشطة تربوية إبداعية.					
6-	ينمي مهارة المعلمين في توظيف التكنولوجيا المتقدمة.					
7-	ينمي قدرة المعلم على تطوير الاختبارات لتلائم الخطة الإستراتيجية					
8-	يوفر المناخ المشجع على تنمية التفكير الإبداعي للمعلمين.					

ملحق رقم (3): تسهيل مهمة باحث

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 2016/06/05

الأخ الدكتور/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي حفظه الله،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالب ماجستير

تهديكم شئون البحث العلمي والدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالب/ **محمد ابراهيم حسن الحليمي**، برقم جامعي **120140262** المسجل في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص **أصول التربية/ الإدارة التربوية** وذلك بهدف تطبيق أدوات دراسته والحصول على المعلومات التي تساعده في إعدادها والتي بعنوان:

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الاستراتيجي وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدي معلميهم

والله ولي التوفيق،،،

نائب الرئيس لشئون البحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. عبدالرؤوف على المناعمة

صورة إلى:-
- الملف.

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

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
General Directorate of planning

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
الإدارة العامة للتخطيط

الرقم: و ت غ/( )
التاريخ: ٢٠١٦/٠٦/٠٧م

07. 06. 2016
23191 الرقم

السادة/ مديرو التربية والتعليم محافظات غزة المحترمون

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الموضوع/ تسهيل مهمة باحث.

نهديكم أطيب التحيات، وكل عام وأنتم بخير، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه، يرجى تسهيل مهمة الباحث/ **محمد إبراهيم الحليمي**، والذي يجري بحثاً بعنوان "**درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الاستراتيجي وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى معلميهم**"، وذلك لنيل درجة الماجستير في الجامعة الإسلامية- كلية التربية - تخصص أصول تربية/ إدارة تربوية، في تطبيق أدوات الدراسة على عينة من معلمي المدارس الثانوية، وذلك حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

أ. رشيد محمد أبو جحجوح
نائب مدير عام التخطيط

دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم العالي

نسخة لـ:
- ✓ السيد/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي
- ✓ السيد/ وكيل الوزارة المساعد لشؤون التعليم العالي
- ✓ السيد/ وكيل الوزارة المساعد للشؤون التعليمية
- ✓ الملف

Gaza: (08-2641295 - 2641297) Fax:(08-2641292)
غزة: (08-2641295 -2641297) فاكس: (08-2641292)
Email: info@mohe.ps

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education /west Gaza

دولة فلسطين
وزارة التربية و التعليم العالي
مديرية التربية والتعليم / غرب غزة

قسم التخطيط والمعلومات

التاريخ: 18/ 9 /2016م
الموافق: 17 ذي الحجة 1437هـ

السادة/ مديري ومديرات المدارس المحترمون،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع: تسهيل مهمة

نهديكم عاطر التحيات، ونتمنى لكم موفور الصحة والعافية، بخصوص الموضوع أعلاه، الرجاء من سيادتكم تسهيل مهمة الباحث/ **محمد إبراهيم الحليمي**، والذي يجري بحثاً بعنوان:

" درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الاستراتيجي وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى معلميهم"

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في كلية التربية – الجامعة الإسلامية ، تخصص أصول تربية/ إدارة تربوية، في تطبيق أدوات الدراسة على عينة من معلمي المرحلة الثانوية، حسب الأصول.

ولكم منا فائق الاحترام والتقدير،،،

مدير التربية والتعليم
أ. فتحي علي رضوان

دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم / غرب غزة

m.bakri

West Gaza - Tel : (+ 9708 2865209 ، 2829206) Fax (+ 9708 2865300)
WWW.facebook.com/dirwest
غرب غزة – هاتف : (2865209 ، 9708 2829206 +) فاكس (9708 2865300 +)
Email: dirwest@mohe.ps