إقـــرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان :

درجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي وعلاقته بدرجة أدائهم الإداري

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

Declaration

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

Student's :

اسم الطالب: رمزي يوسف النخالة

Signature:

التوقيع:

Date:6/7/2015

التاريخ:6/7/2015

الجامعـــــــة الإســـــــلامية – غـزة
شئون البحث العلمي والدراسات العليا
كليـــــــــــــــة التـربيـــــــــــــة
قسم أصول التربيـة -الإدارة التربويـة

درجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي وعلاقته بدرجة أدائهم الإداري

إعداد الباحث

رمزي راغب يوسف النخالة

إشراف الدكتور

إياد علي الدجني

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من قسم أصول التربية–كلية التربية–الجامعة الإسلامية

1436 هـ–2015 م

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي: 1150

الرقم Ref ج س غ/35/

التاريخ Date 2015/06/17

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة شئون البحث العلمي و الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحث/ رمزي راغب يوسف النخالة لنيل درجة الماجستير في كلية *التربية*/ قسم أصول التربية– الإدارة التربوية وموضوعها:

درجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي وعلاقته بدرجة أدائهم الإداري

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الأربعاء 30 شعبان 1436هـ، الموافق 2015/06/17م الساعة الرابعة والنصف عصراً بمبنى طيبة، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

د. إياد علي الدجني	مشرفاً و رئيساً	.....
د. حمدان عبد الله الصوفي	مناقشاً داخلياً	.....
د. أحمد غنيم أبو الخير	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،،،

مساعد نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

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

﴿ وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا ﴾

(طه: آية 114)

الإهداء

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة .. ونصح الأمة .. إلى نبي الرحمة ونور العالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

إلى صاحب اليد المعطاء التي رسمت لي طريقي .. إلى من أحمل أسمه بكل افتخار
إلى من علمني العطاء بلا انتظار
إلى والدي العزيز أطال الله في عمرك

إلى من علمتني الحب والحنان وعلمتني معنى المسئولية وتحملها .. إلى من أنارت لي الطريق بصبرها .. إلى صاحبة القلب الحنون .. إلى من جعل الله الجنة تحت قدميها
إلى والدتي العزيزة رزقني الله برك

إلى رفيقة دربي .. إلى من آزرتني في دراستي وشاركتني طموحي وأحلامي
زوجتي العزيزة

إلى فلذة كبدي وقرة عيني (عبدالله وفاتنة)

إلى من شاركني حضن الأم وبهم أفتخر إخواني وأختي .. أبقاكم اللهُ لي شموخاً وفخرا.

إلى أصدقائي وزملائي في العمل

إلى كل قائد تربوي يعشق الإبداع والابتكار

إلى كل من علمني حرفاً، وأخذ بيدي في سبيل تحصيل العلم، والمعرفة
إليكم جميعاً أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع، راجياً المولى عز وجل أن يعلمنا ما ينفعنا، وأن ينفعنا بما علمنا، وأن يزيدنا علما

الباحث
رمزي راغب النخالة

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه، كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، والصلاة والسلام على سيد الخلق ومعلم البشرية سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، وعلى آلة وصحبه أجمعين، أما بعد:

انطلاقاً من حديث أبي هريرة –رضي الله عنه–حيث قال: سمعت أبا القاسم –صلى الله عليه وسلم – يقول: "من لا يشكر الناس لا يشكر الله" (الترمذي: 1978، ج 4:339).

ففي المقام الأول بعد شكر الله سبحانه وتعالى يسعدني أن أتقدم بخالص شكري وامتناني إلى جامعتي الجامعة الإسلامية الغراء، وإلى أعضاء الهيئة التدريسية الأفاضل في كلية التربية بالجامعة الإسلامية عموماً، وبقسم أصول التربية خصوصاً.

كما وأتوجه بالشكر والتقدير إلى الدكتور /إياد علي الدجني على قبوله الإشراف على هذه الرسالة، وعلى سعة صدره ونصحه، وجهده، فله مني كل الشكر والتقدير، والشكر موصول لعضوي لجنة المناقشة الداخلي الدكتور حمدان الصوفي والدكتور أحمد أبو الخير عضو لجنة المناقشة الخارجي، لتفضلهما بمناقشة الرسالة.

كما أتقدم بالشكر للسادة المحكمين لما قدموه لي من نصح ومشورة، لإخراج الاستبانة في صورتها النهائية.

وأشكر كلاً من الأستاذ أيمن العكلوك، والأستاذ محمد المغاري على مساعدتهم لي في توزيع الاستبانة. كما أشكر الأستاذ محمد بربخ على ما قدمه لي من النصح والتوجيه في التحليل الاحصائي لأداة الدراسة. وأشكر الأستاذ عدنان بعلوشة على تدقيقه الإملائي والنحوي للرسالة. وإلى كل من أسدى لي مشورة أو قدم لي نصيحة أو ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد، لهم مني كل التقدير، وجازهم الله عني كل خير.

الباحث

رمزي راغب النخالة

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	ت
الشكر والتقدير	ث
قائمة المحتويات	ج
قائمة الجداول	د
قائمة الأشكال	ز
قائمة الملاحق	س
ملخص الدراسة باللغة العربية	ش
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ض
الفصل الأول: الإطار العام للدارسة	
مقدمة الدراسة	2
مشكلة الدراسة	5
أسئلة الدراسة	5
فروض الدراسة	5
أهداف الدراسة	6
أهمية الدراسة	7
حدود الدراسة	7
مصطلحات الدراسة	8
الفصل الثاني: الإطار النظري	
المبحث الأول: التفكير الاستراتيجي	11
مفهوم التفكير الاستراتيجي	11
مراحل تطور مفهوم التفكير الاستراتيجي	13
مميزات وخصائص التفكير الاستراتيجي	15
عناصر التفكير الاستراتيجي	16
مكونات التفكير الاستراتيجي	17
خطوات تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي	18

معوقات التفكير الاستراتيجي	19
المقومات الرئيسة لممارسة التفكير الاستراتيجي	20
مؤشرات غياب التفكير الاستراتيجي	21
أغراض التفكير الاستراتيجي	22
متطلبات ممارسة التفكير الاستراتيجي	22
التفكير الاستراتيجي والتخطيط الاستراتيجي	23
خصائص الأفراد ذوي التفكير الاستراتيجي	25
أنماط التفكير الاستراتيجي	26
الفرق بين التفكير الاستراتيجي والتفكير التشغيلي	28
المبحث الثاني: الأداء الإداري	29
مفهوم الأداء	29
مفهوم الأداء الإداري	30
حقائق تطوير الأداء الإداري	31
متطلبات تطوير الأداء الإداري	31
أنواع ومجالات الأداء الإداري	32
العوامل المؤثرة في الأداء الإداري	34
عناصر الأداء الإداري	34
أولاً: التخطيط	35
ثانياً: التنظيم	36
ثالثاً: التوجيه	38
رابعاً: الرقابة	39
مبادئ الأداء الإداري الفعال	40
تحديات تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس	41
الفصل الثالث: الدراسات السابقة	
أولاً: الدراسات المتعلقة بالتفكير الاستراتيجي	43
ثانياً: الدراسات المتعلقة بالأداء الإداري	50
التعقيب على الدراسات السابقة	58
أولاً: أوجه التشابه بين هذه الدراسة والدراسات السابقة	58
ثانياً: أوجه الاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة	59

ثالثاً: أوجه الاستفادة من الدارسات السابقة	60
رابعاً: ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة	60
الفصل الرابع: الطريقة والإجراءات	
منهج الدراسة	62
مجتمع الدراسة	63
عينة الدراسة	63
الوصف الإحصائي لمجتمع وعينة الدراسة	64
أداة الدراسة	67
صدق الاستبانة	68
ثبات الاستبانة	76
المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة	79
الفصل الخامس: نتائج الدراسة الميدانية	
تمهيد	81
المحك المعتمد في الدراسة	81
الإجابة عن السؤال الأول	82
الإجابة عن السؤال الثاني	91
الإجابة عن السؤال الثالث	97
الإجابة عن السؤال الرابع	106
الإجابة عن السؤال الخامس	112
خلاصة النتائج	114
التوصيات	115
المقترحات	116
المصادر والمراجع	117
الملاحق	127

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(2-1)	مقارنة بين التفكير الاستراتيجي والتخطيط الاستراتيجي	24
(2-2)	مقارنة بين التفكير الاستراتيجي والتفكير التشغيلي	28
(4-1)	توزيع نواب مديري المدارس الثانوية حسب المديرية	63
(4-2)	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	64
(4-3)	توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	65
(4-4)	توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة	66
(4-5)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول "التفكير الشمولي" والدرجة الكلية للمجال	69
(4-6)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني "التفكير التجريدي" والدرجة الكلية للمجال	70
(4-7)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث "التفكير التشخيصي" والدرجة الكلية للمجال	71
(4-8)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع "التفكير التخطيطي" والدرجة الكلية للمجال	71
(4-9)	معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور	72
(4-10)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول "التخطيط " والدرجة الكلية للمجال	73
(4-11)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني "التنظيم " والدرجة الكلية للمجال	74
(4-12)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث "التوجيه " والدرجة الكلية للمجال	74
(4-13)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع "الرقابة" والدرجة الكلية للمجال	75

(4-14)	معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور	75
(4-15)	معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة	77
(4-16)	طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة	78
(5-1)	المحك المعتمد في الدراسة	81
(5-2)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة ت والترتيب لكل مجال من مجالات المحور الأول "التفكير الاستراتيجي"	82
(5-3)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة ت والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال التفكير الشمولي	85
(5-4)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة ت والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال التفكير التجريدي	87
(5-5)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة ت والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال التفكير التشخيصي	88
(5-6)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة ت والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال التفكير التخطيطي	90
(5-7)	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمحور التفكير الاستراتيجي ومجالاته حسب متغير الجنس	92
(5-8)	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمحور التفكير الاستراتيجي ومجالاته حسب المؤهل العلمي	93
(5-9)	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمحور التفكير الاستراتيجي ومجالاته حسب سنوات الخدمة	95
(5-10)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة ت والترتيب لكل مجال من مجالات المحور الثاني "الأداء الإداري"	97
(5-11)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة ت والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال التخطيط	100
(5-12)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة ت والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال التنظيم	101
(5-13)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة ت والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال التوجيه	103

(5-14)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة ت والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال الرقابة	104
(5-15)	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمحور الأداء الإداري ومجالاته حسب متغير الجنس	107
(5-16)	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمحور الأداء الإداري ومجالاته حسب المؤهل العلمي	108
(5-17)	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمحور الأداء الإداري ومجالاته حسب سنوات الخدمة	110
(5-18)	معامل ارتباط بيرسون لإيجاد دلالة العلاقة بين درجات الأفراد المشمولين في الدراسة على محور التفكير الاستراتيجي ودرجاتهم على محور الأداء الإداري	112

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
(1-2)	عناصر التفكير الاستراتيجي	16
(1-4)	تمثيل أفراد العينة حسب الجنس	64
(2-4)	تمثيل أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	65
(3-4)	تمثيل أفراد العينة حسب سنوات الخدمة	66

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
(1)	الاستبانة في صورتها الأولية	128
(2)	قائمة بأسماء السادة المحكمين	133
(3)	الاستبانة في صورتها النهائية	134
(4)	كتاب تسهيل مهمة من البحث العلمي والدراسات العليا	139
(5)	كتاب تسهيل مهمة من الإدارة العامة للتخطيط التربوي	140

ملخص الدراسة

درجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي وعلاقته بدرجة أدائهم الإداري

إعداد الباحث : رمزي راغب النخالة **إشراف : د. إياد علي الدجني**

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي وعلاقته بدرجة أدائهم الإداري، كما هدفت إلى الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي وعلاقته بدرجة أدائهم الإداري تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخدمة).

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع نواب ونائبات مديري المدارس الثانوية في قطاع غزة والبالغ عددهم (145) نائب ونائبة، وبلغت عينة الدراسة (122) نائب ونائبة بنسبة (84.1%) من المجتمع الأصلي، وتكونت أداة الدراسة من (54) فقرة موزعة على محورين الأول للتفكير الاستراتيجي ويشمل أربعة مجالات هي (التفكير الشمولي، التفكير التجريدي، التفكير التشخيصي، التفكير التخطيطي)، والمحور الثاني الأداء الإداري وقد تضمن أربعة مجالات هي (التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة)، وقد تأكد الباحث من صدق الأداة باستخدام صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي. وبعد استخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. درجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي من وجهة نظر نوابهم، جاءت بدرجة كبيرة، وبوزن نسبي (80.40%)، وأما مجالات التفكير الاستراتيجي جاءت على النحو التالي: "التفكير الشمولي" الذي جاء في المرتبة الأولى بوزن نسبي (83.40 %) ثم "التفكير التخطيطي" بوزن نسبي (81.80%) ثم "التفكير التشخيصي" بوزن نسبي (79.40%) وأخيراً "التفكير التجريدي" بوزن نسبي (77.00%).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي ولمجالاته المتضمنة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس – المؤهل العلمي).

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الشمولي تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح الذين يملكون أكثر من 10 سنوات، وأما باقي المجالات فلا توجد فروق.
4. درجة الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر نوابهم، جاءت بدرجة كبيرة، وبوزن نسبي (82.80%)، وجاءت مجالات الأداء الإداري على النحو التالي: "الرقابة" الذي جاء في المرتبة الأولى بوزن نسبي (84.00 %) ثم التخطيط بوزن نسبي (82.60%) ثم التوجيه بوزن نسبي (82.40%) وأخيراً التنظيم بوزن نسبي (82.20%).
5. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة ولمجالاته المتضمنة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخدمة).
6. وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة أدائهم الإداري.

وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1. ضرورة تبني وزارة التربية والتعليم ثقافة التفكير الاستراتيجي في إدارة مؤسساتها التربوية والعمل على نشر هذه الثقافة بين العاملين في سلك التعليم.
2. تطوير برامج تدريبية متخصصة في الأنماط الخاصة بالتفكير الاستراتيجي لمديري المدارس في قطاع غزة.
3. تبني وزارة التربية والتعليم العالي سياسة المكافآت والحوافز بحيث تخصص جزءاً من موازنتها العامة لدعم المبادرات التربوية المتميزة، وأن تمنح المديرين الصلاحيات لمكافأة الجهود والأفكار الإبداعية.

Abstract

The degree of use of Secondary School Principals in Gaza Governorates for Strategic thinking and its Relationship to their degree of Administrative performance

Student: Ramzi Ragheb Al-nakhala Supervisor: D. Eyad Ali al-dajany

This study has aimed to recognize the degree of use of Secondary School Principals in Gaza Governorates for Strategic thinking and its Relationship to their degree of Administrative performance, also The study aims at revealing the existence of significant difference among the means of the responses of the sample of degree of use of Secondary School Principals in Gaza Governorates for Strategic thinking and its Relationship to their degree of Administrative performance according to sex, qualifications and years in service.

The researcher used the analytical description approach, and the study community includes all male and female assistants in the Gaza Secondary School who are (145) persons, the samples of study are (122) in nearly (84.1%) from the all samples the implement of study was (54) paragraphs distributed in two fields, the first the strategic thinking which includes four fields (Totalitarian Thinking, Abstract thinking, Diagnostic thinking, planning thinking). and the second is the Administrative performance, which include four fields (Planning, Organization, Directing and Control).

The researcher was sure about the credibility of the tool by using the credibility of arbitrators and internal harmony. After using SPSS, the study concludes that:

1. The degree of use of Secondary School Principals in Gaza Governorates for Strategic thinking their assistant's point of view has showed big degree with relative weigh of (83.40%) as for the Strategic thinking fields concludes: Totalitarian Thinking in the first place with relative weigh (83.40%) then the planning thinking with a relative weigh (81.80%) then the diagnostic thinking with a relative weigh (79.40%) and finally the abstract thinking with a relative weigh (77.00%).
2. There are no significant differences within the average ($\alpha \leq 0.05$) between the average of estimated degrees of the samples to the use Secondary School Principals in Gaza Governorates for Strategic thinking and its conclude fields due to the study variables (sex- qualifications).
3. There are no significant differences on the standard of ($\alpha \leq 0.05$) between the average of estimated samples and use Secondary School Principals in Gaza Governorates, for the totalitarian Thinking due to the years of service variables for the benefit of those who have 10 years above experience, As for the rest fields, No significant differences.

4. The degree of Administrative performance for Secondary School Principals in Gaza Governorates form their assistant's point of view has showed big degree with a relative weigh (82.80%) and administrative performance concludes: The first place " Control " with a relative weigh (84.00%) then " planning " with a relative weigh (82.60%) then the " directing " with a relative weigh (82.40%) and finally the " organization " with a relative weigh (82.20%).
5. There are no significant differences on the analytical standard of ($\alpha \leq 0.05$) between the average of estimated degrees of the samples to the degree of administrative performance for the Secondary School Principals in Gaza Governorates, and its fields that included is due to the study variables (sex- qualifications- years in service).
6. There is a correlative of statistical significance on the standard of ($\alpha \leq 0.05$) between the average of estimated degrees of the samples to the use of Secondary School Principals in Gaza Governorates for Strategic thinking and the average of their evaluations for their administrative performance.

Most significant recommendations of the study:

1. It is necessary for the ministry of education to adopt the culture of strategic thinking in the form of running its educational foundations and to spread this culture out among the workers of education.
2. Developing specialized training programs in the private ways of strategic thinking for the school principals in Gaza.
3. The ministry of education's adoption of the prizes and rewards policy and focuses part of its budget to support the creative educational initiatives. And Managers grant powers to reward the efforts and creative ideas.

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

- مقدمة
- مشكلة الدراسة
- فروض الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

المقدمة:

يشهد العالم اليوم تحولات جذرية متسارعة وتحديات كبيرة في شتى مناحي الحياة، حيث أصبحت السمة الغالبة على بيئة العمل المحيطة بنا هي التقلب، والتغيير الديناميكي السريع بالإضافة إلى تميز هذا التغيير بالتقدم التكنولوجي واحتوائه على الكثير من المتناقضات، ويعود كل ذلك أساسا إلى عملية مركبة لها أبعاد مختلفة، يطلق عليها العولمة، التي أثرت بشكل كبير على أنظمتنا التعليمية. لذا أصبحت القيادات التربوية اليوم مطالبة بممارسة العديد من الأدوار، والمسؤوليات الجديدة التي فرضتها عليها تحديات العصر ليس فقط لتحقيق جودة الأداء، وإنما لتحقيق الإبداع، والتطور المستمر، والمنافسة العالمية.

يتوقف مدى نجاح الإدارة المدرسية بالدرجة الأساسية على مقدار ما يتمتع به المدير من قدرات قيادية ومؤهلات إدارية، لذا يعتبر مدير المدرسة الشخص الذي له أعظم الأثر في عمليات ونشاطات الإدارة المدرسية المختلفة (ربيع، 2006: 13)، وليتمكن مدير المدرسة من مسايرة هذه التحديات فقد أصبح مسؤولاً عن وظائف جديدة من أهمها إعداد الخطة الاستراتيجية للمدرسة وتنفيذها بما يتناسب مع احتياجات العصر ومواكبة التغيرات، ودراسة وتطوير واقع البيئة المدرسية والتعليمية، والتعرف على مواطن القوة والضعف لدى المدرسة ومنسوبيها وتدريبهم مهنياً لرفع مستوى أدائهم في العمل، والنهوض بالطالب كمحور للعملية التعليمية، ودراسة واقع البيئة الخارجية للمدرسة ، وتقوية العلاقة بين المدرسة والمجتمع وتفعيلها، وحث أولياء الأمور على متابعة مستويات التحصيل (العويسي، 2002 : 5).

لذا وجب على مدير المدرسة الناجح أن يمارس التخطيط في مدرسته، وبأسلوب علمي قائم على استلهام خبرات الماضي وحقائق الواقع، وبنظرة مستقبلية لما يمكن أن تتعرض له مدرسته من صعوبات ومشاكل، ووضع الحلول المناسبة لها (نور الدين، 2008: 18).

والمدرسة إلى جانب خضوعها لأفكار وقيم ثابتة ومحددة وفقاً لسياسات التعليم، فإنها تخضع لتدخل قوي من خارج بيئة المدرسة لإجراء التغييرات فيها، مما جعل عملية التخطيط في ميدان الإدارة المدرسية بالغ الصعوبة، وكونه أسلوباً عملياً يتم في المستقبل له حدود وإمكانات من حيث اعتماده على استقرائنا للمستقبل وحدود رؤيتنا له، وكما أن الكشف عن القوانين ومجرى الحوادث محفوف بالمخاطر وبخاصة في المجالات الإنسانية؛ مما يجعل من الصعب تقدير التغيرات التي سوف تحدث في المستقبل نتيجة عدم القدرة في التعرف على أساليب التنبؤ نفسها (محمد، 2002: 172-173).

ويعتبر التفكير الاستراتيجي خطوة أولى ومهمة من خطوات التخطيط الاستراتيجي، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً كصفة لازمة بالقادة والمخططين الاستراتيجيين، لأن أول خطوة في التخطيط الاستراتيجي، هي القيام بتشخيص واعٍ للظروف المحيطة، وتحليل لكافة العوامل المتصلة سواء كانت حاضرة أو مستقبلية، ثم وضع رؤية وبدائل. وكل ذلك لا يتأتى إلا بالتفكير الاستراتيجي (الكردي، 2010: 18).

وعملية التخطيط الاستراتيجي ضرورة أن يتوافر لدى المديرين في القيادات الإدارية العليا مهارة التفكير الاستراتيجي، أي مهارة النظر إلى المشكلة في إطارها الكلي وليس في إطارها الجزئي، وهذا يختلف عن المدخل التقليدي في معالجة المشكلات، وهو تحليل المشكلة إلى أجزائها أولاً ثم رؤيتها ككل ثانيًا، وهذا يعني أنه عند معالجة مشكلة ما يجب أن ينظر إلى العلاقات المتبادلة بين أجزاء النظام من جهة، وبين النظام والبيئة من جهة أخرى، وتحقيق التكامل بينهما (الضمور، 2008: 29).

وقد أثبتت التجارب التطبيقية للتخطيط الاستراتيجي أن المؤسسات التي تخطط استراتيجياً تتفوق في أدائها الكلي على المؤسسات التي لا تخطط استراتيجيًا

.(Wheelen and Hunger, 1998:38)

ولذلك أشارت (Liedtka، 1998: 120) إلى أن التفكير الاستراتيجي هو المصطلح الأكثر ملاءمة لاستخدامه لمواكبة متطلبات الحاضر، والاستفادة من معطياته وصولاً إلى رسم صورة مستقبلية للمدرسة تتناسب ومتطلبات القرن الواحد والعشرين.

ويؤكد كل من الشديفات والحراحشة على أن التفكير الاستراتيجي هو الأسلوب الذي سيحدد التوجهات المستقبلية، وسيساعد مدراء المدارس على مواجهة المشكلات والتغيرات الداخلية والخارجية كما أنه سيساهم في رفع مستوى أدائهم (الشديفات والحراحشة، 136:2005).

ويعتبر ميل بعض المديرين إلى إهمال ما هو حديث والإبقاء على الأوضاع الراهنة، واعتبار المدرسة مؤسسة منعزلة عن المؤسسات الأخرى، كُل ذلك مؤشر على غياب الفكر الاستراتيجي لدى مديري المدارس (سليمان، 2004: 66).

وهناك العديد من المؤشرات التي تدل على غياب الفكر الاستراتيجي لدى مديري المدارس ومنها، صعوبة التنبؤ والحصول على معلومات دقيقة في المستقبل، بالإضافة إلى ميل صانعي القرار من مديري المدارس إلى الاهتمام بالحاضر وتنفيذ الأعمال بصورة يومية عشوائية، مما يستنزف الكثير من الجهود ويضيع العديد من الفرص (حسين، 2001: 4).

وقد أولت بعض الدراسات اهتماماً بموضوع التفكير الاستراتيجي في مجال إدارة أعمال المؤسسات العامة، والمؤسسات التربوية منها دراسة الحراحشة (2003) التي توصلت إلى أن هناك علاقة ايجابية بين أنواع التفكير الاستراتيجي الشمولي وأنماط اتخاذ القرار، وأن هناك انخفاضاً في مستوى التفكير الاستراتيجي بجميع أنماطه لدى القيادات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، ودراسة الفواز (2008) التي توصلت إلى أن أكثر معوقات ممارسة التفكير الاستراتيجي لدى مديرات المدارس الحكومية في مدينة جدة هي معوقات البيئة الخارجية ثم يليها المعوقات التنظيمية ثم المعوقات الشخصية. وهناك بعض الدراسات التي اهتمت بالأداء الإداري منها دراسة الزيات (2007) التي توصلت إلى انخفاض واقع الأداء الإداري للمديرين في اتجاهات الفكر الإداري المعاصر بالمدارس التي يعملون فيها.

وبناءً على ما تقدم يتضح حاجة المؤسسات التربوية بشكل عام، والمدارس بشكل خاص إلى قادة يتملكون تفكيراً بعيداً في منظوره، عميقاً في تأمله، منظماً في إجراءاته، من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة، ولا يكون ذلك إلا من خلال تطبيقهم للتفكير الاستراتيجي. فمن خلال معايشة الباحث للواقع المحلي وللعمل التربوي في إحدى مدارس مدينة غزة الثانوية، لاحظ أن هناك تذمراً من قبل بعض مديري المدارس لكثرة وتعقد المشكلات التربوية التي تواجههم أثناء عملهم، ومن خلال توصيات الدراسات السابقة تمخضت فكرة الدراسة لتكمل الدور الذي بدأه الباحثون السابقون من خلال التركيز على التفكير الاستراتيجي حيث إنها تدرس مدى تطبيقه لدى القيادات التربوية وعلى وجه التحديد لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقته بمستوى أدائهم.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما درجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي وما علاقته بدرجة أدائهم الإداري من وجهة نظر نوابهم؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1. ما درجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي من وجهة نظر نوابهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخدمة)؟
3. ما درجة الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر نوابهم؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات الدراسة (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 استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة أدائهم الإداري؟

فروض الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي تعزى لمتغير الجنس (ذكر –أنثى).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل – ماجستير فأعلى).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي تعزى لمتغير سنوات الخدمة (10 سنوات فأقل – أكثر من 10 سنوات).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير الجنس (ذكر –أنثى).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل – ماجستير فأعلى).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (10 سنوات فأقل – أكثر من 10 سنوات).
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة أدائهم الإداري.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد درجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي.
2. الكشف عن دلالة الفروق في متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخدمة).
3. تحديد درجة الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.
4. الكشف عن دلالة الفروق في متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخدمة).
5. الوقوف على طبيعة العلاقة بين درجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي ودرجة أدائهم الإداري.

أهمية الدراسة:

يمكن تلخيص أهمية الدراسة فيما يلي:

1. تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية التفكير الاستراتيجي لمديري المدارس من خلال نظرته الشاملة المتكاملة للمستقبل، وإلى ما هو متاح وما يمكن الحصول عليه من أجل تحقيق أهداف ورؤية ورسالة المدرسة والارتقاء بها.
2. يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة كلُ من:

- مديري المدارس الثانوية: وذلك من خلال نشر ثقافة التفكير الاستراتيجي لديهم، والتي يمكن أن تسهم في تطوير مستوى أدائهم الإداري، وتفعيل دورهم في التعامل مع المشكلات، والقدرة على إحداث التغيير ومواجهة التحديات، وتحقيق النتائج المرضية.
- المسؤولين في وزارة التربية والتعليم: من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس، وإعداد وتنظيم العديد من الدورات التي تسهم في تطوير مفهوم وممارسات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس.
- الدارسين والباحثين من طلبة الدراسات العليا في مجال الإدارة التربوية.

3. تأتي هذه الدراسة استكمالاً لما بدأه الباحثون في مجال التفكير الاستراتيجي في فلسطين، وهي دراسات قليلة لم تشمل كل المجالات–على حسب علم الباحث–؛ لذلك يمكن اعتبار هذه الدراسة إضافة إلى رصيد التفكير الاستراتيجي في التعليم الفلسطيني.

حدود الدراسة:

حد الموضوع: دراسة درجة استخدام مديري المدارس الثانوية للتفكير الاستراتيجي من خلال أنماط التفكير الاستراتيجي التالية وهي (التفكير الشمولي، التفكير التجريدي، التفكير التشخيصي، التفكير التخطيطي) وعلاقته بدرجة أدائهم الإداري وذلك من خلال أربعة محاور رئيسة وهي (التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة).

الحد المؤسسي: جميع المدارس الثانوية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني.

الحد البشري: نواب مديري المدارس الثانوية الحكومية.

الحد المكاني: محافظات قطاع غزة.

الحد الزماني: تم إجراء الدراسة في العام الدراسي (2014 – 2015) م.

مصطلحات الدراسة:

1. التفكير الاستراتيجي:

- تعرف الخفاجي (2010) التفكير الاستراتيجي بأنه: " أسلوب تحليل المواقف التي تواجه المنظمة والتي تتميز بالتحدي والتغير، ومن ثم التعامل معها من خلال التصور لضمان بقاء المنظمة وارتقائها بمسؤولياتها الاجتماعية والأخلاقية حاضراً ومستقبلاً" (الخفاجي، 2010: 69).
- وعرفه الظاهر (2009) بأنه: "هو مسار فكري له خط سير خاص به يريح العقل من عناء الأفكار المتشابكة والشوائب والتصورات التي لا يحتاجها الذهن أثناء تفكيره في موضوع معين له أهداف محددة، ولا يكون التفكير فعالاً إلا إذا أدى إلى النتائج المطلوبة بأقل جهد ممكن وبأقصر وقت مستطاع" (الظاهر، 2009: 19).
- ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: قدرة مديري المدارس الثانوية على التفكير الشمولي والتجريدي والتشخيصي والتخطيطي لرسم الاتجاه الذي تسلكه المدرسة، من أجل تحقيق الأهداف المنشود.

2. مدير المدرسة:

- تعرفه (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية) بأنه :"المسؤول الأول عن إدارة المدرسة، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة فيها، والمشرف الدائم فيها لضمان سلامة سير العملية التربوية، وتنسيق جهود العاملين فيها، وتوجيههم، وتقويم أعمالهم، من أجل تحقيق الأهداف العامة للتربية" (وزارة التربية والتعليم العالي، 1996: 1).

3. درجة استخدام مديري المدارس للتفكير الاستراتيجي:

- يعرفها الباحث إجرائيا بأنها: الدرجات التي سيحصل عليها الباحث من خلال إجابة المفحوصين على فقرات استبانة التفكير الاستراتيجي المستخدمة في هذه الدراسة.

4. الأداء:

- عرف حشيش (2013) الأداء بأنه: السلوك أو الممارسات التي يقوم بها مديرو المدارس بمستوى عال من الدقة، والجودة عبر تحويل المدخلات المادية والبشرية إلى مخرجات تنظيمية ومجتمعية وقيمية مرغوب فيها (حشيش، 2013: 55).

5. الأداء الإداري:

- عرف صالحة (2013) الأداء الإداري بأنه: " كافة الجهود والممارسات الإدارية والإنجازات الملموسة التي يقوم بها مدير المدرسة، والناتجة عن قيامه بالأنشطة والمهام والمسئوليات المنوطة به، من أجل تنفيذ الأهداف التي يسعى النظام التعليمي لتحقيقها في ظل الإمكانات المتاحة وبالكفاءة والفعالية المناسبة" (صالحة، 2013: 8).
- ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مقدرة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة على القيام بالمهام الإدارية الملقاة على عاتقهم كالتخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة من أجل تحقيق أهداف المدرسة بكفاءة وفعالية.

6. درجة الأداء الإداري:

- يعرفها الباحث إجرائيا بأنها: الدرجات التي سيحصل عليها الباحث من خلال إجابة المفحوصين على فقرات استبانة درجة الأداء الإداري في هذه الدراسة.

7. المدارس الثانوية:

- يعرفها الباحث إجرائياُ بأنها: مؤسسات تربوية يشرف عليها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، تضم طلبة الصف العاشر، وطلبة الصف الأول الثانوي أو الثاني الثانوي، ومتوسط أعمار الطلبة من (17-18) سنة (وزارة التربية والتعليم العالي، 1996: 1).

8. محافظات غزة:

- "جزء من السهل الساحلي وتبلغ مساحتها 356 كم^2، ومع قيام السلطة الفلسطينية تم تقسيم قطاع غزة إدارياً إلى خمس محافظات هي: محافظة الشمال، محافظة غزة، محافظة الوسطى، محافظة خانيونس ومحافظة رفح" (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2008: 59).

الفصل الثاني
الإطار النظري للدراسة

أولاً: التفكير الاستراتيجي

ثانياً: الأداء الإداري

أولاً: التفكير الاستراتيجي:

عرفت البشرية خلال تاريخها الطويل ثلاثة أنواع من التفكير، انتقلت خلالها من التفكير البدائي الذي ساد قروناً طويلة، معتمداً على الخرافة والتنجيم، إلى التفكير العلمي الذي بدأت ملامحه في التشكل في القرن السابع عشر، والمعتمد على مناهج البحث العلمي، ثم انتقل التفكير البشري منذ الربع الأخير من القرن العشرين إلى التفكير الاستراتيجي بوصفه نهجاً جديداً قائماً على مجموعة من الأطر النظرية التي تقوم على معطيات الواقع وذلك لإحداث نقله نوعية بأساليب التفكير نهجاً وتطبيقاً (الحاج محمد ،2011: 26). وهذا يمثل وجهة نظر الفكر الغربي أما نحن كمسلمين فلنا نظرتنا الخاصة في بداية ظهور التفكير العلمي والاستراتيجي حيث بدأ منذ نزول الوحي على محمد صلى الله عليه وسلم.

فالتفكير الاستراتيجي هو الأسلوب الذي يمكن مديري المدارس من توجيه مدارسهم بدءاً من الانتقال من مجرد العلميات الإدارية اليومية، ومواجهة الأزمات، وصولاً إلى رؤية مختلفة للعوامل الديناميكية الداخلية والخارجية القادرة على تحقيق التغيير في البيئة بما يحقق توجيهاً فعالاً بصورة أفضل لمدارسهم، بحيث يكون المنظور الجديد متوجهاً أساساً إلى المستقبل مع عدم إهمال الماضي (سلسلة التنمية الإدارية الذاتية، 2004: 9).

وللتعرف على التفكير الاستراتيجي سيتطرق الباحث في هذا المبحث إلى مفهوم التفكير الاستراتيجي وخصائصه وعناصره ومميزاته، ثم ينتقل إلى المقارنة بين التفكير الاستراتيجي والتفكير العملي التشغيلي، وتوضيح العلاقة بينه وبين التخطيط الاستراتيجي، ثم التركيز على معيقات ممارسة التفكير الاستراتيجي، والخطوات اللازمة لتنمية مهارات مديري المدارس في ممارسة التفكير الاستراتيجي.

مفهوم التفكير الاستراتيجي:

إن الإنسان بطبيعته كائن اجتماعي، يسعى للانخراط في مجتمعه بل ويحرص على أن يحظى بمكانة فيه، وأن يحوز تقدير واحترام أفراده، فلا بد أنه سيتخذ قرارات تتيح له السباحة ببراعة في هذا الوسط، وستضع في حساباته ردود الأفعال المتوقعة من عناصر البيئة الداخلية والخارجية. لذلك فالإنسان بصورة أو بأخرى يمتلك عقلاً استراتيجياً، ونجد أن أكثر الناس نجاحاً تميزوا بملكة التفكير الاستراتيجي فالعمل الذي يبدو أحياناً أنه عفوي، لا يعني عدم امتلاك صاحبه للفكر الاستراتيجي فالفكر الاستراتيجي جزء من تكوين الناجحين، يسري في عقولهم كما تجري الدماء في شرايينهم (سلطان، 2010: 108).

استخدم مصطلح التفكير الاستراتيجي في إطار الإدارة الاستراتيجية وتطور بشكل ملحوظ في منتصف القرن العشرين منذ بدايات 1960 إلى نهايات 1980، وفي نهاية الثمانينيات حدثت نقله مهمة في منطق التفكير الاستراتيجي نتيجة العولمة وتطور التكنولوجيا والتغيرات السريعة في البيئة التنافسية (Kluyver,2000) نقلاً عن (ديراني، 2011 :482).

فقد عرف هلال التفكير الاستراتيجي على أنه الطريق الابتكاري للتفكير في كيفية الرؤية المستقبلية للقضايا المتوقعة والتنبؤ بالفرص والتهديدات التي يمكن أن تواجهها المؤسسة التعليمية، وتصور السيناريو المستقبلي للتعامل معها بما يضمن بقاء واستمرارية ونمو المؤسسة (هلال، 2008: 31).

في حين تنظر المبارك للتفكير الاستراتيجي بأنه :"الأسلوب الذي يتمكن من خلاله المسؤولون من توجيه المؤسسة بداية من الانتقال من العمليات الإدارية والأنشطة الإجرائية ومواجهة الأزمات إلى تكوين رؤية مختلفة للعوامل الداخلية المتغيرة والعوامل الخارجية القادرة على خدمة التغيير المطلوب في البيئة المحيطة بما يتضمن في النهاية أفضل استخدام ممكن لإمكانات التنظيم بصورة أساسية مركزة على المستقبل دون إهمال للماضي" (المبارك، 2006: 18).

ويعرف التفكير الاستراتيجي بأنه "قناة فكرية تبث وتستقبل صورا وأفكارا تتناسب مع الهدف المنشود، ولا تلتقط الصور والأفكار المرسلة من قناة فكرية أخرى ترهق الذهن وتشوشه وتعيق سرعته وفاعليته إلا ما كان منها متعلقًا بالموضوع" (الغالبي وإدريس، 2007: 65).

وأما عواد فيرى التفكير الاستراتيجي بأنه قدرة الفرد على فحص وتحليل عناصر البيئة المختلفة والقيام بإجراء التنبؤات الدقيقة للمستقبل مع إمكانية صياغة الاستراتيجيات واتخاذ القرارات المتكيفة مع ظروف التطبيق والقدرة على كسب معظم المواقف التنافسية بالإضافة إلى إدراك الأبعاد الحرجة والمحورية في حياة المنظمة والاستفادة من مواردها النادرة (عواد، 2012: 203-204).

من التعريفات السابقة يمكن للباحث أن يستخلص بعضاً من المعالم المميزة للتفكير الاستراتيجي وهي:

- يسهم التفكير الاستراتيجي في بناء رؤية مستقبلية للقضايا المتوقعة والتنبؤ بالفرص والتهديدات التي يمكن أن تواجهها المؤسسة التعليمية.
- يوجه نحو المستقبل مستفيداً من وقائع الماضي ومعطيات الحاضر.
- التفكير الاستراتيجي قناة فكرية تبث وتستقبل صوراً وأفكاراً تتناسب مع الهدف المنشود.
- يساعد التفكير الاستراتيجي في تحليل المواقف التي تواجه المؤسسة التعليمية والتي تتميز بالتحدي والتغير.
- يركز التفكير الاستراتيجي على حلول المعالجة التي تشمل الحدس والإبداع.
- يتميز بنظرته الشمولية والتعامل مع الكليات.

مراحل تطور مفهوم التفكير الاستراتيجي:

تطور مفهوم التفكير الاستراتيجي عبر مروره باجتهادات علماء وباحثي الإدارة الاستراتيجية، كما يأتي: (الخفاجي، 2008: 221-223)

1. **شاندلر (Chandler, 1962):**

قاد منهجًا تاريخيًا إلى التفكير بضرورة المواءمة بين تغير البيئة واستراتيجيتي التنويع والتكامل، وبينها وبين التركيب التنظيمي للمنظمات، ضمانًا لبقائها.

2. **آنسوف (Ansoff, 1965) :**

أدرك أن التفكير الاستراتيجي يبنى على أساس تفاعل المنتج ورسالة المؤسسة الحالية والجديدة، مبينًا أن على الإدارة أن تفكر بخيارات وسلوكيات استراتيجية تنسجم مع طبيعة الموقف الاقتصادي.

3. **شيلد (Child, 1972) :**

انصرف رأيه إلى التفكير في الاختيار الاستراتيجي، وفي عوامل الموقف (البيئة، والتكنولوجيا، والحجم)، واعتماده تفكيرًا موقفياً لتصميم استراتيجية المؤسسة التعليمية.

4. **منتزبرغ (Mintzberg, 1973):**

لخص خصائص التفكير الاستراتيجي ومعطياته مستخدمًا نماذج للاختيار الاستراتيجي، منها نموذج المؤسس (الريادة)، ونموذج التكيف، ونموذج التخطيط.

5. **ميلز وسنو (Miles and Snow, 1978):**

طورا أربعة نماذج للتفكير الاستراتيجي، وهي: النموذج المدافع، والنموذج المستجيب، والنموذج المحلل، والنموذج المقاوم.

6. **بورتر(Porter, 1987):**

يدور رأيه حول التفكير الاستراتيجي بهدف استيعاب معطيات بيئة المنافسة من خلال القيام بالتحليل التركيبي لها .ثم طرح ثلاثة خيارات استراتيجية هي :التمايز، والتركيز، وقيادة الكلفة، نتاجًا لعملية التفكير.

7. **ليدتكا (Liedtka, 1998):**

التي أدرجت خمسة مكونات رئيسة للتفكير الاستراتيجي، بحيث يبنى التفكير الاستراتيجي على الرؤية الشمولية للمنظمة لإيجاد قيمة لها تميزها عن الأنظمة المحيطة، والتفكير الاستراتيجي مدفوع بالنية الاستراتيجية للمنظمة. ويحتاج ذلك إلى وقت للجمع بين ماضي وحاضر المؤسسة ومستقبلها في عملية التفكير، مما يتيح فرصة للمفكر الاستراتيجي تمكنه من الاحتكام للنظرية واستخدام وسائل عملية تجمع بين الإبداع والتحليل، وأخيرًا يسعى لاقتناص الفرص الذكية لتقوم المؤسسة بتنفيذ الاستراتيجية المناسبة.

8. **أوشاناسي (O`Shannassy, 1999):**

الذي بنى أنموذجاً مطورًا لمكونات التفكير الاستراتيجي، بهدف مواجهة التغيرات التي تفرض على المنظمات استبدال الأنظمة الروتينية بأنظمة ديناميكية متطورة، والتعامل مع مدخلات مرنة تمكنها من التعامل بشكل أفضل مع تلك التغيرات، مما يمكن الاستراتيجي من تفعيل مقدراته الذهنية لمواجهة الموقف الذي يكون فيه، آخذًا بعين الاعتبار ماضي وحاضر ومستقبل المؤسسة لمعرفة الفجوة بين الوضع الحالي للمنظمة والاستراتيجية المستقبلية لها، مما يتيح فرصة مشاركة المساهمين الداخليين والخارجيين من وقت لآخر في وضع الاستراتيجية مما يحقق التزامهم بتنفيذ الاستراتيجية المقترحة.

مميزات وخصائص التفكير الاستراتيجي:

يتميز التفكير الاستراتيجي بَتعدد الاستراتيجيات نتيجة تعدد التصورات والاختيارات والمفاضلة بين البدائل الاستراتيجية بأسلوب علمي وتقنيات حديثة. ولقد حدد كل من الطويل والكبيسي مميزات التفكير الاستراتيجي على النحو التالي:

1. **أنه تفكير نظمي (System Thinking)**: لأنه يتسم باعتماده الرؤية الشمولية للعالم المحيط ولربطه الأجزاء في شكلها المنتظم ولانطلاقه من الكليات في تحليله للظواهر وفهمه للأحداث.
2. **أنه تفكير تطويري (Developmental Thinking)**: لأنه تفكير أكثر منه إصلاحي لكونه يبدأ من المستقبل ليستمد منه صورة الحاضر وينطلق من الرؤية الخارجية ليتعامل من خلالها مع البيئة الداخلية.
3. **أنه تفكير افتراقي أو تباعدي (Divergent thinking)**: لأنه يعتمد على الإبداع والابتكار في البحث عن أفكار جديدة ويكتشف تطبيقات مستحدثة لمعرفة سابقة.
4. **أنه تفكير تنافسي (Competitive thinking)**: لأنه يقر أنصاره بواقعية الصراع بين الأضداد والقوى ويتطلعون إلى اقتناص الفرص قبل غيرهم.
5. **أنه تفكير تركيبي وبنائي (Synthesizing Thinking)**: لأنه يعتمد على الإدراك، والاستبصار، والحدس؛ لاستحضار الصور البعيدة ، ورسم ملامح المستقبل قبل حدوثه.
6. **أنه تفكير تفاؤلي إنساني (Optimistic Thinking)**: لأنه يؤمن بقدرات وطاقات الإنسان العقلية على اختراق العالم المجهول، والاحتمالات الممكن حدوثها (الطويل، 2001: 10) (الكبيسي، 2006: 7).

وأضاف عابدين في كتابه بعض الخصائص التالية التي تميز التفكير الاستراتيجي عن غيره من أنواع التفكير:

1. التوجه الديمقراطي وتبني مبدأ المشاركة.
2. المزاوجة بين الاهتمام بتحسين أداء المؤسسة وإنتاجيتها وبين التخطيط بنظرته المستقبلية.
3. المنهجية العلمية التقنية المتقدمة في استجاباتها للمشكلات بعد التنبؤ بها وبأبعاده المستقبلية وما ينتج عنها من حلول، مقارنة بالحلول الفورية الآنية.
4. ربط الفكر بالعمل والتطبيق لإحداث التغيير وتقويمه.
5. التحول من مجرد الكلام عن التغيير إلى تحقيق التغيير وتطبيقه في المؤسسة التعليمية وفي المجتمع والبيئة المحيطة بها (عابدين، 2002: 68).

عناصر التفكير الاستراتيجي:

يتضمن التفكير الاستراتيجي على المستوى الفردي ثلاثة عناصر أساسية كما في الشكل (1-2) وهي:

1. التفكير المنظم: System Thinking

يمثل القدرة على تركيب وتكامل العناصر المتنوعة لفهم كيفية تفاعلها مع بعضها البعض للوصول إلى أهداف المؤسسة، بحيث يتم دراسة الأجزاء من حيث علاقتها بالكل، وتقييمها، حيث نجاحها في خدمة أهداف النظام (Maccoby,2004: 3).

2. الإبداع: Creativity

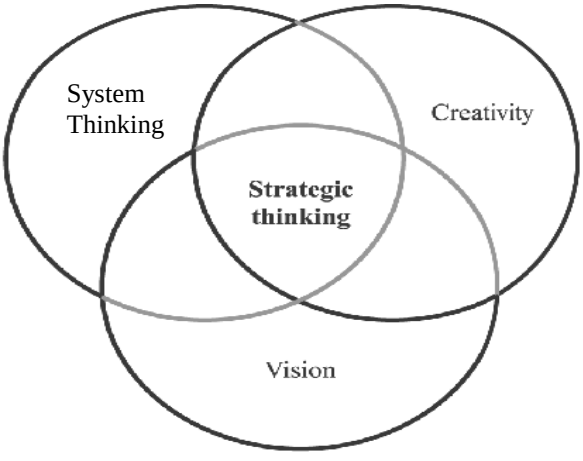
هو إنتاج شيء جديد لم يكن موجوداً من قبل على هذه الصورة ويمكن تضمين جميع أبعاد الإبداع في تعريف شامل ينص أن الإبداع مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتائج أصيلة ومفيدة سواء لخبرات الفرد أو الشركة أو المجتمع أو العالم (جروان، 2005: 22).

3. الرؤية المستقبلية: Vision

تعكس الرؤية الاستراتيجية طموحات المؤسسة وتزودها بنظرة شاملة عن (إلى أين نذهب) وتعطي إشراقات حول تطلعات المؤسسة، وترسم مساراً استراتيجياً لها من أجل الولوج فيه (Thomson & Strickland, 1995: 41- 42).

الشكل (1-2)

عناصر التفكير الاستراتيجي



مكونات التفكير الاستراتيجي:

لقدد حددت Liedtka خمسة مكونات أساسية للتفكير الاستراتيجي وهي:

1. النظرة الشمولية للمنظمة (Systems' Perspective):

المفكر الاستراتيجي ينظر بشمولية للمؤسسة بكل مكوناتها حيث إن أي تغيير في أي جانب في المؤسسة يؤثر في كافة جوانبها.

2. **التفكير المركز نحو الهدف (Intent Focus):**

يقوم التفكير الاستراتيجي على التفكير المركز نحو رسالة المؤسسة التعليمية وأهدافها الاستراتيجية لا يحرفها عنه أي تغيرات مستقبلية، وهذا يوجه العاملين نحو التركيز على تحقيق ذلك.

3. التفكير في الوقت المناسب (Thinking in Time):

التفكير في الوقت المناسب يقوم على فكرة معرفة المستقبل الذي نرغب في إيجاده، وليس كيف سيكون المستقبل، والاستراتيجية لا تتأثر فقط بالمستقبل ولكن كذلك بالفجوة الاستراتيجية الموجودة بين الواقع الحالي والتوجه نحو المستقبل، في حين وجهة النظر التقليدية تركز على درجة التجانس بين الموارد المتاحة والفرص المتاحة.

4. **تطوير الافتراضات (Hypothesis Driven):**

التفكير الاستراتيجي يقوم على التعامل مع الكم الهائل من المعلومات حول مختلف المتغيرات المتسارعة والظروف البيئية المحيطة، ومن ثم تطوير افتراضات مقنعة لها علاقة بالعوامل الاقتصادية والتكنولوجية والتنافسية وغيرها والعمل على اختبارها بكفاءة بهدف تطوير استراتيجيات تتناسب مع هذه الافتراضات.

5. الفرصة الذكية (Intelligent Opportunity):

التفكير الاستراتيجي يقوم على الانفتاح على تجارب جديدة تسمح بالاستفادة من الاستراتيجيات البديلة التي قد تظهر وتكون أنسب من الاستراتيجيات القائمة، وهذا ضروري للتأقلم والتكيف مع المتغيرات السريعة المتلاحقة (Liedtka,1998 :122).

خطوات تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي:

لتنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى المديرين، هناك عشر خطوات لابد من مراعاتها، وهي:

1. إعداد تحليل وفقًا لطريقة (SWOT): هذه الكلمة مكونة من الحروف الأولى لأربع كلمات (Strengths and Weaknesses and Opportunities and Threats) أي نقاط، القوة والضعف والفرص والتهديدات، هذا التحليل يشكل الخلفية المتحركة التي يتم من خلالها استعراض جميع التغيرات الخارجية والداخلية.
2. تحليل القيمة المضافة :وهي أداة تحليلية ابتكرها " بورتر" للتحليق بفكر الإداري إلى نقطة تبعد عن سطح الأرض، كما لو كان راكبًا طائرة مروحية .ويكون تركيز البؤرة في هذه الحالة على الميزة التنافسية المتجهة إلى الداخل، والتي تولدت عن قيمة مضافة معينة حققتها المؤسسة لمقارنتها بالقيمة نفسها التي حققها المنافسون.
3. تحليل وضع المنافسة: يهدف للنظر إلى القوى الخارجية للتهديد المتمثلة في ظهور عناصر جديدة تدخل السوق لأول مرة، والتهديد الناتج عن منتجات أو خدمات جديدة .ويؤخذ بعين الاعتبار كل من المقدرة الاقتصادية للموردين، والمقدرة الاقتصادية للعملاء، والتغير الذي حدث في وضع المنافسة الحالية، والتفاعل بينها، إلى جانب دراسة الحواجز المانعة لدخول الأسواق القائمة في الوقت الحاضر.
4. التوفيق بين المتغيرات البيئية الرئيسة :إذ تحتاج الإدارة إلى التنبؤ بمسيرة العوامل الخارجية الرئيسة، التي تمكنها من تركيز بحوثها إزاء التغيرات البيئية، فيما يشكل الاتجاهات الرئيسة لأسلوب تفكير المؤسسة.
5. إعداد أكثر من مجرد اثنين من السيناريوهات :فالمطلوب يحتاج إلى مهارات عديدة، تبدأ بإعادة تفكير المديرين بالمتغيرات البيئية المحتملة، واستشراف المستقبل لتحقيق الميزة التنافسية للمنظمة (توفيق، 2004: 288-292).
6. مناقشة وتحليل كل سيناريو مستقبلي بعد وضعه وتحليله بالإضافة إلى تحليل الآثار المختلفة المترتبة على كل سيناريو.
7. اتخاذ القرارات بشأن السياسات والاستراتيجيات الخاصة بالمؤسسة.
8. اتخاذ القرارات الخاصة بالتوزيع الاستراتيجي للموارد والكفيلة بتحقيق تلك الاستراتيجيات والكفاءات.
9. البدء في عملية التخطيط الاستراتيجي.

10. إعادة تشكيل عمليات التغذية الراجعة حتى يتم ربط التغيرات البيئية مع الخطط والاستراتيجيات المختلفة (هلال، 2008: 44-45).

معوقات التفكير الاستراتيجي:

هناك العديد من المعوقات والعقبات التي تعرقل ممارسة القادة ومديري المدارس للتفكير الاستراتيجي على الوجه الأكمل ومنها:

1. عدم ملاءمة أو كفاية الرصيد المعرفي المتاح لدى مديري المدارس عن الممارسات الفعلية لعملية التفكير الاستراتيجي ونتائجه.
2. اقتصار دور الإدارة التعليمية على مجرد تقديم رأي أو وضع تصور عام للخطط الاستراتيجية، دون أن يمتد دورها إلى تنمية منهج التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس.
3. تزايد الفجوة بين اعتراف مديري المدارس بأهمية التفكير الاستراتيجي وإقرارهم بضرورته من جانب وبين تحمسهم لتحمل عبء وتبعات التفكير الاستراتيجي.
4. عدم وضوح الأدوات المهنية التي تستخدم في ممارسة مراحل التفكير الاستراتيجي.
5. ضعف الجانب الإعلامي عن النماذج التي حققت نجاحاً في مجال التفكير الاستراتيجي (أبو بكر، 2004: 105-110).

وهناك عقبات تبدو للبعض أنها عوامل إيجابية للتفكير الاستراتيجي، بينما الحقيقة في كثير من الاحيان غير ذلك ومنها:

1. **عقبة الخبير أو الخبرة السابقة:** يعتبر الخبير في كثير من الأحيان عقبة في طريق التفكير الاستراتيجي، بحيث يصعب عليه استيعاب وتقبل الأفكار الجديدة بل يتعدى ذلك ويصبح ناقداً لها، لأنها تتناقض مع خبرته المتراكمة.
2. **التطرف في التسلط والتحديد والتعقيد:** إن التشدد في ممارسة السلطة والتحديد الدقيق للموضوعات أو المشكلات، وكذلك التعقيد في التفسير، كلها تعتبر حواجز في مسار التفكير الاستراتيجي.
3. **الاعتقاد بأنه تم العثور على كل الأفكار المهمة:** أي الاعتقاد بأنه تم التوصل لجميع الأفكار والاكتشافات والتطويرات، هو اعتقاد غير منطقي ويتناقض مع خصوبة التفكير الاستراتيجي.

4. **الاعتقاد ببيروقراطية عملية التطوير:** تسبب بيروقراطيات الإدارة والتخطيط في كتم وقهر التفكير الاستراتيجي في مجالات البحث والتطوير.
5. **استمرار العمل رغم الإرهاق:** يحتاج التفكير الاستراتيجي إلى صفاء ذهني في ممارسته، فإن أي قرارات تتخذ في غيبة التمتع بصفاء ذهني يعني وقوع درجة من الخطأ.
6. **عقبة التعريف:** الالتزام الصارم بالتعريف يشكل حاجزاً ذهنياً له خطورته في تجنب التفكير فيما يخرج عن حدود التعريف (حامد، 2002: 13-15).

وقد حدد سلطان أخطر الآفات أمام التفكير الاستراتيجي وهي:

1. صعوبة الخروج من عقدة الموقف الحالي.
2. التفكير في المحافظة على الاستقرار الداخلي.
3. القفز على مراحل التفكير .
4. إهمال التأهيل والتدريب الاستراتيجي.
5. الاستسلام للاتجاه الخاطئ .
6. الاعتقاد الخاطئ بأن العمليات والآليات بديل للتفكير الاستراتيجي (سلطان، 2010: 129-149).

ويرى الباحث من خلال عمله وانخراطه في مدارس قطاع غزة أن تركيز مديري المدارس على إنجاز مهامهم الإدارية في أقل وقت ممكن واعتقادهم أن مقياس نجاحهم في هذه المهام تكمن في السرعة في الإنجاز فقط يمثل جانباً سلبياً يقف عائقاً أمام عمليات التفكير الاستراتيجي التي تتطلب مراحل كالملاحظة والتأمل والتشخيص والتقييم قبل التنفيذ.

المقومات الرئيسة لممارسة التفكير الاستراتيجي:

1. تعد عملية تهيئة المؤسسة أحد أهم متطلبات فعالية نظام التفكير الاستراتيجي (التهيئة المعنوية السلوكية، والتهيئة الفنية المهنية، والتهيئة الإدارية) .
2. توفير قاعدة معلوماتية شاملة.
3. امتلاك الإدارة مهارات الحصول على المعلومات وأدوات ووسائل وإجراءات تحليل وتفسير هذه المعلومات.
4. استمرارية ممارسة منهج التفكير الاستراتيجي في جميع العمليات الإدارية والفنية في الإدارة (أبو بكر، 2004: 49).

مؤشرات غياب التفكير الاستراتيجي:

عادة ما ينتج عن غياب التفكير الاستراتيجي وعدم حرص المؤسسة على تعميق استخدام منهج التفكير الاستراتيجي في الممارسات الإدارية عدد من المؤشرات ومنها: (خليف، 2008: 34-35)

1. ضياع العديد من الفرص التي تتاح في البيئة الخارجية للمنظمة في حين تستطيع منظمات أخرى منافسة اقتناص هذه الفرص واستثمارها.
2. إهدار جزء من الإمكانات والموارد، وعدم الاستفادة منها نتيجة عدم إدراك المؤسسة لما لديها من نقاط قوة وكيفية الانتفاع بها.
3. ضعف العلاقة وغياب الربط بين رسالة المؤسسة وأهدافها، وما تضعه من سياسات وقواعد للعمل، ووجود بعض السياسات واتخاذ بعض القرارات التي لا تخدم رسالة المؤسسة وأهدافها.
4. غياب أو عدم وضوح أسس ومعايير تقييم الأداء وقياس الكفاءة، ويرجع ذلك إلى ضعف تحويل الأهداف إلى نتائج موضوعية قابلة للقياس، وترجمة ذلك إلى خطط وبرامج عمل.
5. ضعف مقدرة المؤسسة على الإبداع والابتكار، وتنفيذ اللوائح والإجراءات والقواعد، وتخوف الأفراد من تقديم أفكار غير تقليدية للتطوير والتحديث.
6. تخبط المؤسسة في قراراتها، ووجود فجوات واضحة بين وعودها والتزاماتها والمغالاة في أهدافها بصورة يصعب تحقيقها نتيجة عدم معرفة عناصر البيئة الداخلية والخارجية على حقيقتها وصياغة الأهداف ووضع خطط وبرامج العمل على افتراضات خاطئة.
7. ضعف مهارات ومقدرة قيادات المؤسسة من إيجاد البدائل الاستراتيجية المناسبة للتغيرات أو المفاجآت التي تحدث في بيئة المؤسسة.

ويرى هلال أن كثيراً من القادة ومديري المدارس لا تتوفر لديهم مهارة التفكير الاستراتيجي ويعزو ذلك من وجهة نظره إلى الأسباب التالية:

1. الاعتقاد الخاطئ لدى القادة بأن سنوات الخبرة والأقدمية تعفيهم من مهارات أخرى مثل التفكير الاستراتيجي.
2. عدم توافر الثقة والقدرة لتحقيق ما هو منتظر منهم خاصة أن خلفيتهم المهنية وعدم إعدادهم لشغل وظائف إدارية يقلل من كفاءتهم للتفكير استراتيجياً.
3. عدم القدرة على التوفيق بين مشكلة ضيق الوقت وممارسة التفكير الاستراتيجي (هلال، 2008 :37).

تعتبر مشكلة ضيق الوقت من أخطر المشاكل التي تواجه القادة بشكل عام ومديري المدارس بشكل خاص عند محاولتهم تنمية مهاراتهم في التفكير استراتيجياً (توفيق، 2004: 84).
لذلك يقترح الباحث بأن يتم تخفيف الأعباء الملقى على كاهل المدير من خلال تفويض بعضها ليكون قادراً على ممارسة التفكير الاستراتيجي.

أغراض التفكير الاستراتيجي:

هناك أغراض متعددة للتفكير الاستراتيجي ومنها:

1. تحديد (القصد الاستراتيجي Strategic Intent) الذي يقود إدارة المؤسسة إلى حسن توجيه طاقات العاملين لبلوغه بشكل صحيح (الدوري وصالح، 2009: 30).
2. تشخيص تأثير أنواع البيئات على عمل المؤسسة، لأن التفكير الاستراتيجي هو أنموذج ذهني له تأثير مؤكد على سلوكنا وهذا الأنموذج لابد من أن يحيط بمجمل المتغيرات التي تفسر كيفية عمل العالم حولنا (محمد، 2002: 55).
3. تصيد الفرصة الذكية (Intelligent Opportunism) عبر بناء الاستراتيجية العرضية (Emerging) التي تعد أحد محاور التفكير الاستراتيجي(Liedtka, 1998: 123) .
4. تمكين المؤسسة التعليمية من تحديد الاستراتيجية الملائمة لتجسير الفجوة بين وقائع الماضي ومعطيات الحاضر وملامح المستقبل (Weiner & Brown, 2006: 179).

متطلبات ممارسة التفكير الاستراتيجي:

1. توسيع المشاركة الجماعية والعمل بروح الفريق خاصة في تأسيس الرؤية والتصور المستقبلي والرسالة الاستراتيجية.
2. تهيئة بيئة محفزة لإطلاق العنان للمفكرين والمبدعين في المؤسسة التعليمية ليخرجوا المارد الفكري من داخلهم.
3. تطوير مهارات الاتصال خاصة في مجال (الإنصات) للتعرف على أفكار الآخرين التي قد تكون فرصة ذهبية لا يمكن تكرارها وبالتالي اقتناصها وتكييفها لصالح تقدم المؤسسة.
4. تأسيس ثقافة التقاطع الفكري، عبر سماع وجهات النظر المختلفة وتوليد الأفكار المتجددة، لأن التفكير الاستراتيجي يتطلب النظر إلى المتغيرات من زوايا متعددة.
5. تحديد سقف زمني لترجمة الطموحات والتطلعات المستقبلية إلى وقائع.
6. تشخيص مستوى أداء المؤسسة من خلال المقارنة المرجعية بأداء منظمات رائدة وقائدة (Weiner & Brown, 2006: 229) (Cummings & Wilson, 2004: 105) .

التفكير الاستراتيجي والتخطيط الاستراتيجي:

هناك علاقة وثيقة بين التفكير الاستراتيجي والتخطيط الاستراتيجي إلا أن كلاً منها يختلف عن الآخر، فيعتبر التفكير الاستراتيجي من أهم متطلبات التخطيط الاستراتيجي، فهو أسلوب في التفكير موجه إلى الغايات بالإضافة إلى أنه أسلوب متسق وموحد ومتكامل لاتخاذ القرارات التي تعتمد على دراسة البدائل في العمل .حيث يساعد هذا النوع من التفكير في استخدام الحدس والتخيل وملكة الابتكار والإبداع في صياغة الخطة الاستراتيجية (الشويخ، 2007: 28).

بينما يقوم التخطيط الاستراتيجي على استشراف المستقبل وإدراك المتغيرات المرتبطة بالبيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة، تهدف إلى الانتقال من الوضع الحالي إلى الوضع المأمول (الدجني، 2006: 8).

لذلك لابد أن يدرك المدير الفارق بين التفكير الاستراتيجي كمنهج وفلسفة ينتج عنها رؤية استراتيجية، وحس استراتيجي، وإدراك استراتيجي، وتوجه استراتيجي يتم التفكير في إطاره، وبين الخطط الاستراتيجية كمسار وخطوات ومراحل يتم التحرك بناء عليها (خليف، 2008: 14).

يشكل الفكر الاستراتيجي الأرضية الصلبة التي يبنى عليها التخطيط المستند على أسس علمية رصينة، وهنا تكمن طبيعة العلاقة ما بين المفهومين حيث إن الفكر الاستراتيجي هو الذي يولد منه التخطيط السليم لأن عملية التخطيط هي عملية لاحقة للتفكير الاستراتيجي، حيث إن عملية التفكير الاستراتيجي هي عملية ذهنية عقلية غير مرئية قائمة في العقل بينما عملية التخطيط الاستراتيجي هي عملية قائمة على تحركات فعلية عن طريق رصد الموارد والإمكانات التي يحتاجها هدف ما لكي توصل الى الغاية المبتغى الوصول إليها. إن عملية التفكير الاستراتيجي هي العملية الأولى التي تسبق عملية التخطيط الاستراتيجي، حيث لا يمكن أن يكون هناك تخطيط استراتيجي دون أن يكون هناك تفكير سابق لما نريد أن نخطط أي إن الفكرة هي التي تذهب الى صياغة الخطة وليس الخطة هي التي تولد الفكرة. وهذا الحديث يدل على أن كل خطة استراتيجية ناجحة بدأت بعملية تفكيرية ذهنية من قبل المفكر الاستراتيجي وانتهت بوضع خطة استراتيجية ناجحة.

http://pulpit.alwatanvoice.com

ويرى منتزبرج أن التخطيط الاستراتيجي عملية تحليلية بينما التفكير الاستراتيجي معالجة للبصيرة (منتزبرج، 1995: 175).

ويعتقد الحاج محمد أن الفرق الجوهري بين التفكير الاستراتيجي والتخطيط الاستراتيجي يكون من حيث سمات وحيثيات وحدود عمل كل منهما والجدول التالي يوضح الفرق بينهما: (الحاج محمد،2011: 33-34)

جدول رقم (1-2)

مقارنة بين التفكير الاستراتيجي والتخطيط الاستراتيجي

وجه المقارنة	التفكير الاستراتيجي	التخطيط الاستراتيجي
الرؤية	يتيح التنبؤ بملامح الصور العامة للمستقبل	يهتم بتفاصيل المستقبل المتنبأ به
الرسالة	يحدد المعالم العامة لرسالة المؤسسة	يحول الرسالة إلى محاور عمل
الأهداف الاستراتيجية	يشتق الأهداف من الرسالة ويجعلها تنسجم مع بعضها	يترجمها إلى مسارات عمل تنفيذية
الاستراتيجية	يحدد التوجه الاستراتيجي للمؤسسة بناء على اختيار البديل المناسب	يحدد تفاصيل السير فيها
صياغة الاستراتيجية	يشارك كل المستويات الإدارية في صياغتها	يقوم بصياغة الخطة ونشرها على المستويات الأدنى لتنفيذها
الدور الإداري في التنفيذ	يتيح لكل المستويات الإدارية تفهم نظام المؤسسة وأهمية العلاقة المتبادلة بين مختلف الأدوار	يحدد أدوار المستويات الإدارية الأدنى للقيام بها
التغيير	ينظر للاستراتيجية والتغيير على أنهما مترابطان ويبحث في خيارات جديدة	يهتم بالتغيير من ناحية خطوات إحداثه
مرجعية الحكم	الحس الاستراتيجي الذي يصعب قياسه	أدوات قياسية محددة وواضحة

ويمكن أن نخلص مما سبق أن التفكير الاستراتيجي خطوة تسبق التخطيط الاستراتيجي وتستمر معه في جميع مراحله فالتفكير الاستراتيجي يأتي بالأفكار من خلال اعتماده على الحدس والإبداع، وأما التخطيط يدرس مدى الحاجة إليها وكيفية تطبيقها على الواقع من خلال تركيزه على الجزئيات والتفاصيل والارقام.

خصائص الأفراد ذوي التفكير الاستراتيجي:

يتسم القادة بمجموعة من الخصائص التي تجعلهم قادرين على أن يفكروا بطريقة استراتيجية ومن هذا السمات ما يلي:

1. الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية.
2. القدرة على تكوين الرؤى وصياغة الأهداف الاستراتيجية.
3. الدقة والبصيرة النافذة في تقييم الأمور المستقبلية.
4. المهارة في استشعار البيئة الخارجية بما توفره من فرص أو ما تفرضه من معوقات.
5. المهارة في توفير وتصنيف وتحليل البيانات والمعلومات وتفسيرها (السكارنة، 2010: 97).

ويرى الكبيسي بعض من الخصائص التي لابد أن يتصف بها الأفراد ذوو التفكير الاستراتيجي وهي على النحو التالي:

1. التحسس والحدس والاستبصار للقضايا التي تفتقر للمعلومات.
2. المتابعة المباشرة للمستجدات في مجال العمل.
3. التمتع بمهارات التحليل والتفسير والتركيب بين المتغيرات.
4. الانفتاح والمشاركة وامتلاك مهارة الاستماع والإنصات.
5. الرؤية الناقدة للأفكار والقدرة على توظيفها والبناء عليها.
6. مستوى جيد من الذكاء وسرعة البديهة وحب التعلم.
7. القدرة على توسيع دائرة التفكير وتضييق نطاق التنظيم (الكبيسي، 2006: 15).

كما وذكر عواد بعض خصائص الأفراد ذوي التفكير الاستراتيجي والذين يمكنهم إعداد التخطيط الاستراتيجي وتطبيقه ومتابعته وتقييمه ما يلي:

1. تحديد وتخصيص الموارد والإمكانات المتاحة.
2. التجاوب الاجتماعي بين المنظمة وبيئتها.
3. مهارات الاختيار الاستراتيجي.
4. مواكبة عولمة الفكر الإداري.
5. القدرة على اتخاذ القرارات الاستراتيجية (عواد، 2012: 204).

أنماط التفكير الاستراتيجي:

تتنوع أنماط التفكير الاستراتيجي بناءً على المواقف التي يواجهها مدير المدرسة عند اتخاذه القرارات المتعلقة بالبيئة المدرسية، حيث تصنف على النحو التالي:

1. نمط التفكير الشمولي:

يهتم المدير الاستراتيجي في هذا النمط بتحديد الإطار العام للمشكلة، بحيث يعتمد على خبرته المتراكمة في تحديد أولويات العوامل المؤثرة في المشكلة، فضلاً عن صياغة أطر النتائج المستهدفة(Lyles & Thomas, 1988, 131) .

فهو التفكير الذي يتعامل مع الخيارات الاستراتيجية عنصر سرعة الاستجابة لوضع الحلول، وتعتمد دقة الحلول على المهارات العقلية للقائد في فهم واستيعاب معاني الرموز، وما تؤول إليه من علاقات احتمالية(Hickson, 1987: 165) .

كما يقرن المدير الاستراتيجي نجاح قراراته بمظاهر الابداع والخيال التي تنعكس بشكل واضح على تصميم الأنشطة والممارسات في العمل (Mason, 1986: 27) .

2. نمط التفكير التجريدي:

وفي هذا النمط من التفكير يهتم المدير الاستراتيجي بحصر العوامل العامة المحيطة بالمشكلة في إطار انتقائي يقوم على فلسفته وتوجهاته، وغالباً ما يطبق ميوله أو قيمه التي تتحدد في ضوء حدسه أو خياله بهذا الصدد .

ويقوم هذا النمط من التفكير على أسس التراكم المعرفي للمدير في فهم المشكلات وتحليلها ضمن إطار الحدس، إذ يشكل الإحساس العام مصدراً مهماً للبيانات والمعلومات المعتمدة في تراكيب الأفكار والمفاهيم، ولا يحتل الإطار الكمي حيزاً مهماً في تحديد الخيارات، ويميل القادة إلى التعامل مع عدد من الموضوعات في آن واحد والتي تتطلب في الوقت نفسه تفكيراً مجرداً .(Hamal & Prahalad, 1989:63)

ويقترب هذا النمط من التفكير من مفهوم التفكير الاستراتيجي القائم على التغير الجذري لمسار الوضع القائم، إذ إن التفكير فيما يجب أن يكون يعني التفكير في صياغة الأدوار الجديدة للمنظمة (محمد، 2002: 71).

3. نمط التفكير التشخيصي:

يقصد به التفكير القائم على تحليل الموقف الإداري تحليلاً دقيقاً، ومن ثم اختيار البديل الاستراتيجي المناسب، وآخر طارئ للتغلب على المفاجآت (الشهري، 2011: 11).

ويحدد متخذ القرار محاور تفكيره ضمن هذا النمط من التفكير بالأسباب التي تقف وراء المشكلة، إذ يعتمد على قانون السببية في التحليل والتحقق من قوة العلاقة ومعنويتها، وعند اختيار الحل النهائي للمشكلة يبحث في مدى استجابة الحلول العملية لمعالجة الموقف، ويتجلى هدف متخذ القرار في الوصول إلى حكم مبني على التسليم المطلق بوجود المتغيرات في عالم الواقع، ويتشكل هذا النمط في ضوء نظرية التطابق التي تنص على أن سياقات اختيار البديل دون غيره من البدائل إنما هو عملية تطابق بين الصورة التي تكونت في الأذهان مع الواقع، وعند حصول التوافق بين الصورة الذهنية ومعطيات الواقع يكون القرار أكثر دقة، ولا يمكن استثناء عوامل الغموض البيئي من تأثيرها في نتائج صدق القرار، وبذلك تستكمل عملية التشخيص بتحديد مصادر الغموض التي تحيط بالأسباب والعمل على تخفيفها (يونس، 2002: 130).

4. نمط التفكير التخطيطي:

يقصد به التفكير الذي يتجه نحو تحديد النتائج الممكنة كمرحلة أولى في التفكير ومن ثم تهيئة مستلزمات الوصول إلى تلك النتائج (يونس، 2002: 130).

يركز المدير الاستراتيجي في هذا النمط بشكل أقل على حتمية توافر جميع الأسباب الكامنة وراء المشكلة ولابد من السماح لعنصر المرونة في تحديد الأسباب او المعلومات ومصادرها او الحلول او الأهداف المراد حصرها لأغراض اتخاذ القرار (Hamal&Prahalad, 1989: 66).

الفرق بين التفكير الاستراتيجي والتفكير التشغيلي:

إن 99% من المديرين والمسؤولين يمتلكون فكراً دقيقاً ومهارات في ممارسة التفكير التشغيلي Operational Thinking. لذلك فإن الجميع يميل دائماً إلى التفكير التشغيلي سواء عن عمد أو نتيجة عادات مكتسبة لأنها مسألة اعتادت عليها الغالبية لفترات طويلة كما ظلت لمدد طويلة موضع احتفاء وتشجيع. وفي الواقع هناك فارق كبير بين التفكير الاستراتيجي والتفكير التشغيلي في التوجهات والمهارات اللازمة لكل منهما. ومن التناقضات التي تميز بين التفكير الاستراتيجي والتشغيلي مسألة التفكير قصير الأمد وطويل الأمد ويرجع ذلك لما ترسخ لدى المدراء من قيم وافتراضات ومعتقدات بأن الأمد القصير أهم من الأمد البعيد لأنه الطريق المضمون لتحقيق النجاح إلا أن هذا المعتقد خاطئ وذلك لأن الإدارة في نهاية الأمر ستتحول إلى إدارة مشاكل وأزمات. بينما الطريق الصحيح للنجاح يكمن في جعل الأهداف طويلة الأمد هي التي تقود وتوجه الأهداف قصيرة الأمد (توفيق، 2004: 72-74).

والجدول التالي يوضح الفرق بين التفكير الاستراتيجي والتشغيلي: (هلال، 2008: 34)

جدول رقم (2-2)

مقارنة بين التفكير الاستراتيجي والتفكير التشغيلي

التفكير الاستراتيجي	التفكير التشغيلي
أطول زمناً	فوري
يقوم على الادراك	مملوس
ذهني وتصوري / تعليمي	علمي / تطبيقي
يحدد القضايا أو الفرص الرئيسة	يؤدي إلى حلول لمشاكل الأداء القائمة
يقتحم مجالات جديدة	روتيني وقابل للاستمرارية
يتسم بالفاعلية	يتسم بالكفاءة
أسلوب نظري	أسلوب عملي
منظوره يكون من أعلى	منظوره متاح لمن يقف على الارض

ويرى الباحث أنه بالرغم من أهمية التفكير الاستراتيجي إلا أنه لا يمكن الاستغناء عن التفكير التشغيلي وذلك لأن كلاً منهما يكمل عمل الأخر، لذلك يجب على مديري المدارس أن يوازنوا في ممارساتهم بين كل من التفكير الاستراتيجي والتفكير التشغيلي (التنفيذي).

ثانياً: الأداء الإداري

تحتاج المدرسة إلى إدارة فاعلة تنظم نشاطها وتنسق جهود أفرادها من أجل أن تحقق أهدافها المرجوة، فالإدارة تمثل عنصراً حيوياً للغاية في ترجمة الأفكار والنظريات التربوية، وجعلها أمراً واقعياً حقيقياً، لذا يمكن القول بأن نجاح مهمة المدرسة يتوقف على مستوى إدارتها من الناحيتين النظرية والتطبيقية (عساف، 2005: 2).

ويعتبر مدير المدرسة محور العملية الإدارية، والركيزة الأساسية في النهوض بمستوى الإدارة المدرسية وتطويرها، والعنصر الفعال الذي يتوقف عليه نجاح العمل الإداري بالمدرسة. وحيث إن الأداء الجيد لمدير المدرسة يعتبر من أهم المتطلبات الأساسية التي تنشدها المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها، وشرط أساسي لنجاح العملية الإدارية في المدرسة، فإن الاهتمام بمدير المدرسة ورفع مستوى أدائه، وتوفير السبل المعينة التي تكفل نجاحه في عمله أمر بالغ الأهمية (شافي، 2001: 2).

وسيتطرق الباحث في هذا المبحث إلى مفهوم كل من الأداء والأداء الإداري، ومتطلبات تطوير الأداء الإداري، وسيتم التركيز على العناصر الأربعة للأداء الإداري المتمثلة: بالتخطيط والتنظيم والتوجيه وأخيراً الرقابة.

مفهوم الأداء:

هناك عدة تعريفات للأداء حيث يعرف بأنه سلوك مرتبط بأداء الأفراد وهو " السلوك الفعلي للفرد الذي يعكس مفاهيمه وميوله واتجاهاته ويتوقف إلى حد كبير على قدرات ومهارات واستعدادات هذا الفرد التي يستخدمها بالفعل عند أداء معين فكل ما يصدر عن الفرد من سلوك هو أداء" (السيد، 1994: 86). وفي البيئة المدرسية يمكن تعريف الأداء بأنه السلوك الذي بقوم به مدير المدرسة لتنفيذ عمل خاص بمدرسته (أحمد، 1997: 208)، وإذا كان السلوك يختص بأداء فعل ما ينطلق من اتجاهات الأفراد ويعكس ميولهم فإنه أيضا يمثل إنجازا ناجما عن ترجمة المعارف النظرية إلى مهارات من خلال الممارسة العملية والتطبيقية لهذه النظريات وبواسطة الخبرات المتراكمة والمكتسبة في مجال العمل" (نصر، 2002: 94)، سواء كانت هذه الممارسات فنية، إدارية، مالية، أو اجتماعية من أجل تحقيق أهداف المؤسسة بالطرق والوسائل المناسبة (أبو علي، 2010: 8).

ويعرف الأداء أيضا بأنه المخرجات والنتائج المرغوب تحقيقها: مجموعة المخرجات أو الأهداف التي تسعى المؤسسة لتحقيقها باستخدام كافة الموارد المطلوبة (قوي وسلمى، 2006: 94-95).

مفهوم الأداء الإداري:

تتعدد تعريفات الأداء الإداري بسبب الطبيعة المختلفة للإدارة واختلاف الزوايا التي ينظر لها علماء الإدارة لطبيعة الأداء الإداري، والتي تحددها الزوايا الأربعة التالية:

الزاوية الأولى: اعتبار الأداء الإداري نشاطاً، لذلك يعرف الأداء الإداري بأنه العملية التي بواسطتها يمكن توجيه أنشطة الآخرين نحو أهداف مشتركة.

الزاوية الثانية: تفترض أن الأداء الإداري عملية توجيه للعناصر البشرية، ولذلك يعرف الأداء الإداري بأنه توفير التعاون والتنسيق بين الجهود البشرية من أجل تحقيق هدف معين.

الزاوية الثالثة: أن الأداء الإداري قائم على تفاعل مجموعة من العناصر المادية والبشرية، ولذلك يعرف بأنه عملية تنسيق الموارد المادية والبشرية نحو تحقيق هدف معين.

الزاوية الرابعة: اعتبار الإدارة تنظيماً، لذلك فإن الأداء الإداري يعني تحقيق أهداف هذا التنظيم من خلال الأفراد والموارد الأخرى (حنفي وأبو قحف، 1993: 23-25).

ويعرف الأداء الإداري بأنه: "مجموعة من العلميات الإدارية المتكاملة التي يقوم بها أفراد الإدارة المدرسية لتحقيق الأغراض التربوية المقصودة"(مجاهد وعناني، 2011: 112).

وقد عرف صالحة الأداء الإداري لمديري المدارس بأنه: "كافة الجهود والممارسات الإدارية التي يبذلها مدير المدرسة، والتي تتضح بصورة ملموسة يمكن ملاحظتها من خلال شواهد وأدلة محددة وواقعية في كافة الممارسات الفعلية ذات العلاقة بتنفيذ جميع الأنشطة والمهام والمسؤوليات بالأساليب والطرق والوسائل المناسبة، والمتفق عليها، وفي الوقت المناسب، وبالنوعية والكفاءة والفعالية المناسبة، وفق معايير ومؤشرات وقواعد تقدير متفق عليها مع ضمان استمرارية تحقيق ذلك" (صالحة، 2010: 10).

ويعرف بأنه: القيام بالمسؤوليات والمهام الموكلة إلى مديري المدارس في أقصر وقت محدد، وبالدقة والجودة المطلوبة (الشريف وأبو هاشم، 2012: 94).

ويتضح من التعريفات السابقة أن الأداء الإداري يتطلب القيام بمجموعة من الأنشطة والمهام والعمليات الإدارية المتكاملة بفاعلية وكفاءة عالية من أجل تحقيق الأغراض التربوية للمدرسة. ويعرف الباحث الأداء الإداري بأنه "مقدرة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة على القيام بالمهام والواجبات والمسؤوليات الإدارية الملقاة على عاتقهم على أكمل وجه بأقل وقت وتكلفة لتحقيق أقصى درجة من الإنتاجية في ظل بيئة تنظيمية متكاملة تراعي كل المتغيرات المحيطة".

حقائق تطوير الأداء الإداري:

يهدف الأداء الإداري إلى زيادة قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها، وتطوير الأداء عملية مستمرة تنتج عن تحديد الفجوة بين الوضع الراهن للمدرسة والرؤية المستقبلية لها، والتي تعد بمثابة قوة دافعة نحو التطوير (زناتي، 2004: 66). وتدور التوجهات المعاصرة لجهود تطوير الأداء الإداري حول عدة حقائق علمية هي: (أحمد، 1996: 20)

- تتعامل المنظمات التعليمية مع الجماعة وليس الأفراد.
- تمثل الأغراض التربوية ضرورة ملحة لنجاح جهود تطوير الأداء الإداري، وبدون تحديد هذه الأغراض تصبح إدارة المنظمات التعليمية كأن لم تكن.
- يتطلب تحقيق الأغراض التربوية للأداء الإداري أن تقوم الإدارة المدرسية باستثمار عناصرها البشرية والمادية أفضل استثمار، وأن تعمل على تنمية عناصرها بشكل مستمر بالإضافة إلى القيام بوظائفها الإدارية المتعارف عليها.
- الوظائف الإدارية متكاملة، حيث إن النجاح في تأدية أي منها يتوقف على كفاءة الأداء في الوظائف الأخرى.
- لا يقتصر الأداء الإداري على التعامل مع المشكلات التعليمية الراهنة فقط وإنما عليه أن يتنبأ بالأنماط التعليمية الملائمة التي تتناسب مع المتغيرات الاقتصادية والتكنولوجية.
- يتأثر الأداء الإداري في المنظمات التعليمية بالبيئة المحيطة ويؤثر فيها.
- تعتبر العلاقات بين الأفراد والمهام الإدارية والقواعد المنظمة للعمل بمثابة عوامل تقييم للأداء الإداري في المنظمات التعليمية.

متطلبات تطوير الأداء الإداري:

أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أن هناك مجموعة من المتطلبات التي من شأنها أن تعمل على تطوير الأداء الإداري ومنها:

1. تحديد المهام والمسئوليات الإدارية للإدارة المدرسية.
2. تنمية كفاءة العاملين.
3. الانطلاق من معايير دقيقة لتحقيق الأهداف.
4. تحديد حجم العمل بحيث يتناسب مع قدرات وإمكانات العاملين.
5. متابعة الأداء أثناء العمل.
6. تقويم أداء العاملين بصفة مستمرة (زناتي، 2004: 66).

أنواع ومجالات الأداء الإداري:

يشتمل الأداء الإداري على نوعين من التنظيم وهما:

1. تنظيم البيئة المادية: والتي تهتم بتقديم خدمة تعليمية للطلاب بما يحقق جودة التعليم ويزيد من فاعلية الأداء الكلي للمنظمة.
2. تنظيم البيئة الاجتماعية: تراعي طبيعة العلاقة بين أفراد المدرسة الذين يعملون ويتفاعلون معاً لتحقيق الأهداف التربوية للمدرسة (مجاهد وعناني،2011: 113).

ويشتمل الأداء الإداري على أربعة مجالات رئيسة وهي:

1. **مجال العلاقات الاجتماعية:**

تتحقق فاعلية الأداء الإداري من خلال توفير الظروف التي تساعد على إبراز فردية الطلاب وبناء شبكة من العلاقات الجيدة بين أفراد النظام المدرسي، وكذلك قيام الإدارة المدرسية بدور إيجابي نحو المجتمع من خلال المساهمة في حل مشكلاته ونشر الوعي بين الأفراد، وتحفيز المجتمع لتقديم المساعدات والإمكانات المادية التي تسهم في تحقيق الأهداف التربوية ورفع مستواها (الشيخ، 2007: 330-340).

لذلك يجب على الإدارة المدرسية أن تسعى لتنمية العلاقات الاجتماعية في نظامها التعليمي وتتمثل في:

1. علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي.
2. علاقة الطالب بأقرانه.
3. علاقة المعلم بالطالب.
4. علاقة المعلمين مع بعضهم البعض (مجاهد وعناني،2011: 114).

2. **مجال تطوير العملية التعليمية:**

يتوجب على الإدارة المدرسية أن تواكب التطورات والمستجدات في ميدان التربية، وما يستحدث فيه من اتجاهات وطرق وأساليب مبتكرة من خلال تطوير العلمية التعليمية في بعدين؛ هما الأداء والمحتوى، وذلك بتطوير أسلوب الأداء وطريقة التعليم، وكذلك تطوير محتوى ما يتم تعليمه للطلاب، ويفترض هذا المجال ضرورة القيام بالتقويم الذاتي المستمر للأداء من أجل اتخاذ القرارات التربوية السليمة التي تساعد في تطوير العملية التعليمية (مجاهد وعناني،2011: 114).

3. مجال تنمية العناصر البشرية:

تعتبر تنمية العناصر البشرية رافداً أساسياً لتطوير التعليم والنمو المهني، كما أن الاهتمام بالعنصر البشري من حيث اختياره وتأهيله يأتي في أولويات التطوير الإداري، وتتجه معظم البحوث الإدارية نحو التركيز على العاملين في المجال التربوي على مختلف مستوياتهم من المعلم إلى مدير المدرسة صعوداً لأصحاب القرار في الإدارة التعليمية بتهيئتهم وإعدادهم لتلبية الحاجات الآنية والمتغيرات المستقبلية في العملية التعليمية (الهاجري، 2011: 3).

لذلك يجب على الإدارة المدرسية توفير التدريب لجميع العاملين بالمدرسة، وتنظيم العمل الجماعي والتنسيق بين الأفراد، وإشراك المعلمين والطلاب في التخطيط للنشاطات المختلفة، وتوفير فرص متنوعة لبناء القدرات وتحسين المهارات، وتوفير بيئة تعليم وتعلم تتسم بالإثراء المعرفي، وتقديم تغذية راجعة عن مخرجات الأداء ونواتج التعلم (lakerveld, 2003: 1-3).

وتهدف تنمية وتدريب العناصر البشرية إلى تحقيق الآتي:

1. الحصول على معلمين أكفاء في العمل، من أجل الوصول لأفضل مستوى أداء بأحسن الطرق وأقل التكاليف.
2. الاستفادة القصوى من جهود المعلمين وخبرتهم.
3. تحقيق الولاء والانتماء للمدرسة والمحافظة على رغبتهم في العمل.
4. تنمية قدرات المعلمين من خلال تدريبهم لمواجهة التغيرات التكنولوجية والإدارية (السالم وصالح، 2002: 18).

4. مجال تطوير الإمكانات المادية:

يهتم هذا المجال بتوفير المعلومات حول الأدوات والمعامل والأجهزة العلمية والوسائل التعليمية والمكتبات المدرسية، وكذلك توفير معلومات عن كيفية تشغيل الأجهزة العلمية والبرامج التعليمية، وأيضا معلومات عن مدى صلاحية المباني والمرافق المدرسية وعدد الفصول وتوزيعها، ومعلومات عن الشئون المالية، وذلك لأن توافر هذه المعلومات بالكم والكيف المطلوب بعمل على تطوير الإمكانات المادية للمدرسة (مجاهد وعناني،2011: 115-116).

العوامل المؤثرة في الأداء الإداري:

تتأثر إنتاجية الأداء الإداري بالعديد من العوامل التي يمكن تقسيمها إلى مجموعتين هما:

المجموعة الأولى: العوامل الداخلية وتشمل:

1. خصائص الأفراد العاملين في المدرسة من حيث الأداء (الخبرة – التدريب – الاتجاهات)
2. البيئة المادية والتي تشمل (موقع المدرسة – صلاحية الأبنية والمرافق – الضوضاء – عدد الفصول الدراسية)
3. البيئة التكنولوجية المتمثلة في مستوى التكنولوجيا المستخدم في النواحي الإدارية والتدريسية.
4. مهارات وقدرات المعلمين (حنفي وأبو قحف، 1993: 28-31).
5. الأنماط والممارسات الإدارية المتبعة في المدرسة مثل: تفويض السلطة – المشاركة في اتخاذ القرار – إدارة الوقت.
6. العلاقات الإنسانية والاجتماعية ومدى تكيف الأفراد مع البيئة التنظيمية (الشيخ، 2007: 33-34).

المجموعة الثانية: العوامل الخارجية مثل:

1. مدى توافر الموارد المادية اللازمة لإنجاز أنشطة المدرسة.
2. القوانين السائدة في المجتمع.
3. المعتقدات والقيم السائدة في المجتمع.
4. درجة تأثير جماعات الضغط (نقابات مهنية – أولياء الأمور) على المدرسة (مجاهد وعناني،2011: 117).

عناصر الأداء الإداري:

يعد مدير المدرسة المسؤول الأول عن سير العملية التعليمية، ويعتبر قمة الجهاز الإداري داخل المدرسة، فهو يقوم بتخطيط وتنظيم العملية التربوية والتعليمية، ويختص بالإشراف والتوجيه على جميع العاملين في المدرسة، ويعمل أيضاً على مراقبة أدائهم.

تعتبر عناصر الأداء الإداري هي المكونات الأساسية للعملية الإدارية، فبمقتضاها يتم الاستفادة القصوى من الإمكانات المادية والبشرية المتاحة من أجل تحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية، وهناك شبه اتفاق بين علماء الإدارة على أن الأداء الإداري يتضمن أربعة عناصر وهي: التخطيط – التنظيم – التوجيه – الرقابة (مصطفى، 2005: 7).

أولاً: التخطيط:

يعد التخطيط الوظيفة الإدارية الأساسية التي تسبق أية عملية إدارية مهما بلغت أهميتها، حيث إنه يمثل العملية الفكرية التي ترسم مسبقًا الطريق الذي سوف يسلكه المسؤولون عند اتخاذهم القرارات المختلفة، وتنفيذهم لها بمساعدة الوظائف والعمليات الإدارية الأخرى (عساف، 2005: 19).

لقد تعددت تعريفات التخطيط حيث يعرف على أنه تفكير منظم يسبق عملية التنفيذ من خلال استقراء الماضي، ودراسة الحاضر، والتنبؤ بالمستقبل لاتخاذ القرارات التي تعمل على تحقيق الأهداف المنشودة (شحادة، 2008: 11).

ويعرف أيضاً بأنه " محاولة التحكم في مستقبل نشاط أو مجموعة من الأنشطة نحو أهداف محددة بقصد الوصول إلى أقصى درجة من الإنجاز والكفاءة" (البستان وآخرون، 2003: 101).

يساعد التخطيط الإدارة المدرسية على التعامل مع العوامل المفاجئة وغير المتوقعة بكفاءة أكبر، سواء أكانت من داخل المدرسة أم من البيئة الخارجية مما يقلل مخاطر المفاجآت والمعاناة الناتجة عنها. كما يسهم في منع الارتجال واللجوء للتجربة والخطأ، مما يؤدي إلى تقليل الإسراف في الوقت والنفقات، واتخاذ قرارات تأخذ بعين الاعتبار المتغيرات المختلفة، كما يسهم التخطيط الجيد في تحقيق الوظائف الإدارية بشكل أفضل (عليان، وسلامة، 2002: 46).

هناك العديد من المبادئ الأساسية التي يعتمد عليها التخطيط، ومن أهمها:

1. الأولوية: أي أن التخطيط يسبق العناصر الإدارية الأخرى.
2. الشمولية: يشمل جميع مجالات العمل داخل المؤسسة التعليمية.
3. الاستمرارية: يعتبر التخطيط عملية مستمرة ودائمة.
4. المرونة: فالتخطيط عملية حيوية وغير جامدة، بحيث تتلاءم مع المتغيرات والظروف المستجدة.
5. الكفاءة والفعالية: بحيث يكون العائد من الخطة يبرر التكلفة.
6. مبدأ الوصول إلى الهدف: يجب أن يكون التخطيط يعمل على تحقيق أهداف المدرسة (الشامي ونينو، 2001: 149-150).

ويرى الباحث أن التخطيط الجيد يرفع من شأن المدرسة وكما يساعد على السير بخطوات واضحة نحو تحقيق الأهداف، ورفع كفاءة العاملين وتحسين أدائهم. ولذلك ينبغي على مديري المدارس الثانوية الاهتمام بالتخطيط بحيث يشمل كافة الأنشطة الإدارية التي يقومون بها.

ثانياً: التنظيم:

يعتبر التنظيم العنصر الثاني من عناصر الأداء الإداري لمدير المدرسة، فالتنظيم وسيلة يمكن من خلالها تنسيق جهود وقدرات ومواهب الأفراد الذين يعملون معاً نحو غاية مشتركة لضمان تحقيق الأهداف المرجوة بأقل ما يمكن من التنافر والتضارب (منصور، 1999: 147).

هناك تعريفات كثيرة للتنظيم اختلفت من حيث اللفظ باختلاف الزاوية التي ينظر لها المعرف، ولكن جميع التعريفات تشترك في نفس المعنى، ومن هذه التعريفات:

وضع الترتيبات اللازمة، والوسائل التي يتم بها تنفيذ العمل المدرسي، وتحقيق الأهداف، وهو عملية تتضمن تقسيم العمل، وتوزيعه بين وحدات النشاط في المدرسة، وتحديد سلطات واختصاصات كل العاملين بها، وذلك لتفادي الخلط والتكرار والتداخل بينها، كما تتضمن إقامة هيكل أو بناء تنظيمي بين العلاقات (سليمان،2001: 391).

ويعرف أيضاً بأنه "عملية إدارية هامة للمدرسة بغرض تحديد الأعمال اللازمة لتحقيق أهداف المؤسسة وذلك بتكليف الأفراد مهام ومسئوليات وتحديد العلاقة التنظيمية بينهم وتنسيق الجهود بطريقة منظمة لضمان سير العملية الإدارية للحصول على أفضل النتائج بأقل تكلفة وأقل جهد ووقت" (بسيسو، 2003: 110).

والتنظيم له أهمية كبيرة في الوصول إلى الأهداف المنشودة بفعالية، وتبرز أهمية التنظيم في النقاط التالية:

1. يهتم التنظيم بتقسيم العمل بين العاملين، مما يؤدي إلى القضاء على التضارب والازدواجية في العمل.
2. يوضح التنظيم الإجراءات التي يجب اتباعها أثناء العمل، مما يؤدي إلى سهولة وانسياب العمل.
3. يهيئ التنظيم الجو الملائم لتدريب العاملين وتنمية مواهبه.
4. يوفر نظاماً للمعلومات والاتصالات سواء كانت الاتصالات رسمية أو غير رسمية (الفرا وآخرون، 2009: 108).
5. توحيد جهود العاملين والتنسيق بين أعمالهم.
6. الاستخدام الأمثل لكافة الموارد البشرية والمادية، وإيجاد علاقات واضحة بين الأنشطة والأفراد (لطيف، 1995: 90).

ولضمان نجاح عملية التنظيم الإداري في المدرسة فان هناك ممارسات يجب على الإدارة المدرسية أخذها بعين الاعتبار وهي تتلخص فيما يلي:

1. تقدير حجم الأعمال اللازمة لتحقيق رسالة المدرسة في جميع النواحي، وتقدير ما يلزمها من القوى البشرية.
2. تحديد المسئوليات والمهام وإسناد الأعمال المناسبة إلى العاملين بالمدرسة في كافة المجالات.
3. إعداد الجدول المدرسي العام مع مراعاة الأسس والشروط المناسبة لكل من الطالب والمعلم.
4. إعداد جداول زمنية بمواعيد اجتماعات المدرسين ومجلس إدارة المدرسة ومجلس الآباء (عساف، 2005: 24).
5. تنظيم الفصول وترتيبها بحيث يسهل توزيع التلاميذ عليها بما يتفق والأسس السليمة في التربية وعلم النفس.
6. تنظيم وتنفيذ سياسة القبول في المدرسة والتحويلات منها أو إليها أو إعادة الراسبين والنظر في أحوالهم (بسيسو، 2003: 111).
7. تنظيم جدول المناوبة وحفظ النظام المدرسي.
8. تنظيم عمل اللجان المدرسية المختلفة.
9. تنظيم السجلات والملفات المدرسية وتنظيم المراسلات والتقارير والأعمال الكتابية.
10. تنظيم الامتحانات المدرسية الشهرية والنهائية (صالحة، 2010: 54).

ومما تقدم يلاحظ الباحث أن التنظيم يضمن تحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية عالية، والحصول على أفضل النتائج بأقل تكلفة وأقل جهد ووقت، كما يساعد على تنسيق وتوحيد الجهود المبذولة وتفويض السلطات اللازمة لتنفيذ العمل، ويضمن تفادي الخلط والتكرار والتداخل في العمل، لذلك يجب على مديري المدارس الاهتمام بتنمية وتطوير أدائهم الإداري من خلال تخصيص الوقت والجهد اللازم لعلمية التنظيم.

ثالثاً: التوجيه:

تعد علمية التوجيه من العمليات الإدارية التي لا تقل أهمية عن علميتي التخطيط والتنظيم، لأنه لا معني لوظيفتي التخطيط والتنظيم ما لم يتم توجيه العاملين نحو ما يتوجب عليهم عمله، وكيفية عمله، وفقاً للخطط المحددة، وفي إطار التنظيم المعتمد.

وكما أن وظيفة التوجيه تؤثر وتتأثر بالوظائف الإدارية الأخرى، فإن نجاحها يتوقف على التحديد السليم للأهداف والخطط والسياسات الفعالة، والتنظيم الإداري الكفء، والمعايير الرقابية المحكمة. وتركز وظيفة التوجيه على تحقيق التفاعل والانسجام بين الأفراد لتوليد الحماس والرغبة والطاقة لديهم نحو تحقيق الأهداف المحددة في الخطة بكفاءة وفاعلية وبما يعود بالنفع على المؤسسة والفرد (عبد العليم، 2007: 152).

والتوجيه في الإدارة المدرسية يعني الاتصال بالمعلمين والإداريين العاملين في المدرسة من أجل مساعدتهم على تحقيق الأهداف التربوية (مصباح، 2012: 1523).

فالتوجيه عملية أساسية تتعلق بإدارة العنصر البشري داخل المؤسسة وهي تضمن إصدار الأوامر والتوجيهات من قبل المسؤولين للعاملين وتنفيذها عن رغبة وقناعة، وتوجيه نشاطهم نحو الأهداف المحددة (أحمد، 2006: 23).

ويعرف التوجيه على أنه عملية توجيه الآخرين لتنفيذ الأعمال، عن طريق النصح والإرشاد لجميع العاملين في المدرسة وذلك بهدف مساعدتهم على النمو المهني وتحسين مستوى أدائهم ومعالجة نقاط الضعف وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة بطريقة ديموقراطية (بسيسو،2003 :114).

كما ويعرف التوجيه بأنه "ذلك النشاط الإداري الذي يستهدف توحيد جهود الأفراد والتنسيق فيما بينها، وخلق الرغبة والحافز لديهم لتحقيق أهداف محددة". (عبد العليم، 2007: 152-153).

وتبرز أهمية التوجيه في العملية الإدارية في أنه يحقق الفوائد التالية:

1. استثمار وتوظيف أفضل ما لدى العاملين من إمكانات شخصية وفنية.
2. يوفر اتصالاً مباشراً بالعاملين ويساعد على تلبية احتياجاتهم بالشعور بالرضا عن أعمالهم.
3. يساعد الموظفين الجدد على النهوض بأدائهم في وقت قصير.
4. يتيح الفرصة للعاملين للتغلب على نقاط ضعفهم في الأداء وما يواجههم من مشكلات في العمل.
5. يسهم بشكل غير مباشر في تدريب العاملين وتنمية قدراتهم.
6. يضمن عدم انحراف العاملين عن تحقيق الأهداف المنشودة (شحادة، 2008: 16).

وتتحقق عملية التوجيه الإداري من خلال عدة أساليب من أهمها ما يلي:

- إصدار التعليمات والتوجيهات اللازمة للعاملين، وتقديم المعلومات المطلوبة لإنجاز العمل.
- قيادة المرؤوسين من خلال المبادأة والقدوة الحسنة واختيار أساليب القيادة الفعالة.
- تحفيز العاملين بما يتلاءم مع احتياجاتهم ورفع روحهم المعنوية.
- الاتصال الفعال ذو الاتجاهين مع المرؤوسين.
- تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين.
- تحقيق المواءمة بين أهداف المؤسسة التعليمية والأهداف الشخصية للعاملين (عبد العليم، 2007: 31).

ويرى الباحث مما تقدم أن عملية التوجيه هي دور قيادي لمدير المدرسة يعمل من خلاله على تحفيز المعلمين والإداريين العاملين في المدرسة لإنجاز أعمالهم، وذلك من خلال تقديم التعليمات والتوجيهات اللازمة لتنفيذ المهام المطلوبة، وإرشادهم وتوجيههم وقيادتهم والاتصال الفعال بهم من أجل مساعدتهم على تحقيق الأهداف بأعلى كفاءة ممكنة.

رابعاً: الرقابة:

تعتبر الرقابة الوظيفة الأخيرة من الوظائف الإدارية التي تستهدف قياس مدى النجاح في الوصول إلى الأهداف، والتأكد من تنفيذ الخطط والسياسات المقررة، واكتشاف أوجه الخلل في الأداء أثناء تنفيذ الخطة والعمل على معالجتها (صالحة، 2010: 66).

وتعد وظيفة الرقابة بمثابة واجهة عملية للوظائف الإدارية الأخرى من تخطيط وتنظيم وتوجيه، فأي قصور في ممارسة إحدى هذه الوظائف، إنما يتم الكشف عنه بواسطة الرقابة، كما أنه يصعب ممارسة الرقابة في غياب الوظائف الإدارية الأخرى (عبد العليم، 2007: 198).

وتعرف عملية الرقابة بأنها "عملية التأكد من أن ما تم التخطيط له هو ما تم تنفيذه وكشف الانحرافات وتصحيحها إن وجدت للوصول إلى الأهداف المحددة مسبقاً" (الفرا وآخرون، 2009: 206).

وتعرف بأنها " عملية إدارية تستهدف متابعة الأنشطة والأعمال والأشخاص للتحقق من مدى نجاح الإدارة في تحقيق الأهداف المرسومة، واتخاذ القرارات المناسبة على ضوء هذه المتابعة لتسهيل مهمة الوصول إلى تلك الأهداف" (الذنيبات وآخرون، 2007: 307).

يتمثل الهدف العام للرقابة في مساعدة الإدارة للتأكد من أن الأداء الفعلي يتم وفقاً للخطط الموضوعة، إلا أن هناك بعض الأهداف الجانبية للرقابة والتي تشمل:

- توحيد التصرفات اللازمة لتنفيذ الخطط.
- المساعدة في التخطيط وإعادة التخطيط.
- تخفيض مخاطر الأخطاء عند وضع الخطط.
- تحديد مراحل التنفيذ ومتابعة التقدم.
- تحقيق التعاون بين الوحدات والأقسام التي شاركت في التنفيذ (عبد العليم، 2007: 196-197).

وهناك خطوات أساسية تكون في مجموعها عملية الرقابة وهي: وضع المعايير الخاصة بالأداء، ثم مقارنة الأداء الفعلي بهذه المعايير، ثم اتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة (الزغبي، 2001: 195).

ويرى الباحث أنه لا يمكن أن تتحقق فعالية الأداء الإداري لمديري المدارس دون ممارسة الرقابة التي تمكنهم من تحقيق الأداء الفعال للخطط، وإنجاز الأهداف بأعلى مستويات الكفاءة والفاعلية.

مبادئ الأداء الإداري الفعال:

تعتمد عملية الأداء الإداري على مجموعة من المبادئ منها:

1. وضع أهداف واضحة للمؤسسة واتخاذ اجراءات صحيحة لتطوير وقياس ومراجعة هذه الأهداف.
2. التكامل بين أهداف المؤسسة وأهداف العاملين.
3. تطوير ثقافة الأداء التي تمنح النتائج أولوية أكبر من الجوانب الشكلية داخل المؤسسة.
4. إنشاء نوع من الحوار المستمر بين الإدارة والموظفين.
5. تطوير بيئة عمل تعليمية أكثر انفتاحاً يتم من خلالها تقديم الحلول والأفكار ومناقشتها بطريقة عادله، وما ينتج عن ذلك من ترسيخ لثقافة الأداء (كشواى،2003: 92).

تحديات تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس:

هناك العديد من التحديات والعراقيل التي تحول دون تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس ومن هذه التحديات ما يلي:

1. ضعف الاهتمام بتحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين في المدرسة.
2. شكلية تقويم الطلاب والمعلمين دون الاهتمام بجوهر الأداء.
3. مركزية الإدارة المدرسية.
4. قلة الموارد المادية المخصصة للمدارس.
5. غياب روح التعاون بين العاملين في الإدارة المدرسية.
6. تقييد فرص الإبداع، وتشجيع التبعية والتقليد (مجاهد وعناني، 2011: 297-298).
7. غلبة الثقافة البيروقراطية على التنظيم الإداري في المدارس في ظل ثقافة طبعت على التنفيذ السلبي للقرارات وانتظار الحلول وتجنب المشاكل.
8. اقتصار دور إدارة المدرسة على تنفيذ القرارات الواردة من السلطات العليا (سليمان، 2004: 42).

ويرى الباحث أن هناك العديد من التحديات التي تواجه التطور الإداري لمديري المدارس ومن أهمها:

ضعف الانتماء والدافعية، الجمود الفكري التربوي لدى العديد من مديري المدارس، مقاومة التغير، عدم الثقة في قدرات الآخرين ويظهر ذلك جلياً من خلال الانفراد في اتخاذ القرارات، التسلط وعدم إفساح المجال للتفويض، عدم الاهتمام بتطوير العلاقات الاجتماعية، ضعف العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، والتركيز على الأعمال الروتينية وإهمال الجانب التطويري.

الفصل الثالث
الدراسات السابقة

المحور الأول: التفكير الاستراتيجي

المحور الثاني: الأداء الإداري

التعقيب على الدراسات السابقة

الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحث على العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، حيث تم ترتيبها حسب العامل الزمني، وتم تقسيمها حسب موضوعها إلى محورين على النحو التالي:

المحور الأول: التفكير الاستراتيجي:

1. دراسة (العشي، 2013) بعنوان: "أثر التفكير الاستراتيجي على أداء الإدارة العليا في المنظمات غير الحكومية العاملة في مجال التأهيل في قطاع غزة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التفكير الاستراتيجي على أداء الإدارة العليا في المنظمات غير الحكومية العاملة في مجال التأهيل في قطاع غزة والتعرف على مدى توافر عوامل التفكير الاستراتيجي لدى الإدارة العليا في المنظمات غير الحكومية العاملة في مجال التأهيل والتعرف على واقع الأداء الحالي للإدارة العليا في المنظمات غير الحكومية في قطاع غزة. واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي إلى جانب أسلوب الدراسة الميدانية باستخدام الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات الأساسية للدراسة، وقد قامت الباحثة باستخدام طريقة الحصر الشامل لمجتمع الدراسة والمكون من الإدارة العليا المتمثلة برؤساء مجالس الإدارة وأعضاء مجالس الإدارة ومديري المؤسسات ومديري المشاريع في المنظمات غير الحكومية العاملة في قطاع التأهيل في قطاع غزة والبالغ عددهم (26) جمعية بواقع (95) شخصاً.

وقد خلصت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: تتوافر عوامل التفكير الاستراتيجي لدى الإدارة العليا في المنظمات غير الحكومية في قطاع غزة بنسبة 79.51%، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عوامل التفكير الاستراتيجي وبين مستوى أداء الإدارة العليا، كما أظهرت وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين حول أثر التفكير الاستراتيجي على أداء الإدارة العليا في المنظمات غير الحكومية في قطاع غزة تعزى للمستوى العلمي لصالح الفئات الحاملة لدرجة البكالوريوس فأقل. وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات أهمها: تعزيز ودعم واعتماد عوامل التفكير الاستراتيجي لدى مدراء المنظمات غير الحكومية والمؤسسات ذات العلاقة لتحسين مستوى الأداء، والعمل على زيادة الوعي لدى الإدارة العليا في المنظمات غير الحكومية حول أهمية تبني منهج التفكير الاستراتيجي، وتطوير برامج تدريبية متخصصة في العوامل الخاصة بالتفكير الاستراتيجي للمدراء والعاملين في المنظمات غير الحكومية.

2. دراسة (ديراني، 2011) بعنوان: "أنموذج إداري مقترح لتطوير مفهوم التفكير الاستراتيجي لمديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن".

هدفت الدراسة إلى اقتراح أنموذج إداري لتطوير مفهوم التفكير الاستراتيجي لمديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، من خلال تطوير استبانة تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من جميع أفراد مجتمع الدراسة من مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديريتي التربية والتعليم الأولى والثانية في عمان، والبالغ عددهم (115) مديرًا ومديرة للعام الدراسي 2007 / 2008 م وقد استخدمت الباحثة المنهج المسحي التحليلي التطويري، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :كانت درجة إدراك مفهوم التفكير الاستراتيجي وممارسته مرتفعة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن. وبالنسبة لمتغيرات الدراسة، فقد بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن لمفهوم التفكير الاستراتيجي تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في مجال الإدارة .وفي ضوء نتائج الدراسة تم بناء أنموذج إداري مقترح لتطوير مفهوم التفكير الاستراتيجي لمديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، وانطلاقًا من معطيات النتائج فقد أوصت الدراسة: بتبني الأنموذج الإداري المقترح، وإجراء مزيد من الدراسات التي تتناول موضوع التفكير الاستراتيجي على المنظمات التربوية والتعليمية الأردنية.

3. دراسة (الشهري ،2010) بعنوان: " واقع التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية بمدارس التعليم العام الحكومية والأهلية بمدينة الطائف".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط التفكير الاستراتيجي، وعلى درجة ممارسة التفكير الاســـتراتيجي، وعلى معوقات التفكير الاســـتراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية والأهلية بمدينة الطائف. وقد استخدام الباحث المنهج الوصفي، وقد بلغت عينة الدراسة النهائية (57) مديراً من مديري المدارس الثانوية الحكومية والأهلية للبنين بمحافظة الطائف للعام الدراسي (1430/ 1431) هـــ. واستخدام استبانة لجمع البيانات اللازمة لأغراض الدراسة، وتضمنت (99) فقرة موزعة على ثلاثة محاور رئيسة: أنماط التفكير الاستراتيجي، ممارسات التفكير الاستراتيجي، معوقات التفكير الاستراتيجي. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: أن درجة امتلاك مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف لنمط التفكير الشمولي كان بدرجة كبيرة، وأما نمط التفكير التجريدي ونمط التفكير التشخيصي، ونمط التفكير التخطيطي كان بدرجة قليلة. وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجاباتهم حول درجة امتلاكهم لأنماط

التفكير الاستراتيجي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملت الدراسات العليا، ولمتغير عدد سنوات الخبرة في الإدارة لصالح الذين خبرتهم 15 سنة فأكثر. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج قدم الباحث عدداً من التوصيات أبرزها: ضرورة ممارسة التفكير الاستراتيجي بشكل أوسع في المدارس الثانوية بمدينة الطائف من خلال تبني إدارة التربية والتعليم بمحافظة الطائف مشروع إعداد مديري المدارس في ضوء التفكير الاستراتيجي. والعمل على رفع مستوى تأهيل مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف.

4. دراسة (نجيب، 2008) بعنوان: "أنماط التفكير الاستراتيجي لدى مشرفي التربية الرياضية في مديرية تربية نينوى" (العراق)

هدف البحث إلى التعرف على درجة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى مشرفي التربية الرياضية في المدارس الابتدائية والثانوية في **مديرية** تربية نينوى فضلا عن التعرف على الفروق المعنوية في أنماط التفكير الاستراتيجي بين مشرفي التربية **الرياضية** في المدارس الابتدائية والثانوية في **مديرية** تربية نينوى، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (20) مشرفاً، استخدمت الباحثة مقياس التفكير الاستراتيجي المكون من (37) فقرة كأداة البحث، وتم معالجة البيانات إحصائياً واستنتجت الباحثة ما يأتي: انخفاض درجة استخدام أنماط التفكير التخطيطي والشمولي والتشخيصي، وجود درجة استخدام متوسطة في التفكير التجريدي، وجود فرق معنوي في التفكير التشخيصي بين مشرفي التربية الرياضية في المدارس الابتدائية والثانوية ولصالح مشرفي المدارس الابتدائية. توصي الباحثة بالعمل على عقد دورات تخصصية في مواضيع التفكير الاستراتيجي.

5. دراسة (الفواز، 2008) بعنوان: "التفكير الاستراتيجي (الأنماط–الممارسات–المعوقات) لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة جدة."

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة امتلاك مديرات مدارس التعليم العام بمدينة جدة لأنماط التفكير الاستراتيجي، وممارستهن لمراحله، ووجود معوقاته من وجهة نظرهن. واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من أفراد مجتمع الدراسة المكون من (209) مديرة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي. ومن أهم نتائج الدراسة: أن مديرات المدارس يمتلكن نمط التفكير الشمولي بدرجة كبيرة جدًا، وأما النمط التجريدي، والتشخيصي، والتخطيطي بدرجة كبيرة. وتُمارس مراحل التفكير الاستراتيجي بدرجة كبيرة جدًا. وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك كلٍّ من نمط التفكير التشخيصي لمن يعملن في مبنى حكومي مستقل أو حكومي مشترك، ولمن حصلن على دورتين أو ثلاث دورات تدريبية فأكثر. وفي نمط التفكير الشمولي لمن لهن خبرة من (10 سنوات فأكثر). وأيضًا في نمط التفكير التجريدي لمن يعملن في مرحلة دراسية ثانوية أو متوسطة، ومن يحملن درجة البكالوريوس التربوي أو ماجستير ودكتوراه. وفي نمط التفكير التخطيطي لمن يحملن درجة البكالوريوس التربوي أو ماجستير ودكتوراه. بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مراحل التفكير الاستراتيجي لمن يعملن في المرحلة الدراسية الثانوية أو المتوسطة، ولمن لهن خبرة (من 10 سنوات فأكثر)، ولمن حصلن على دورتين أو ثلاثة دورات تدريبية فأكثر. ومن أهم توصيات الدراسة: ضرورة نشر ثقافة التفكير الاستراتيجي لدى مديرات المدارس، ومنحهن الصلاحيات التي تمكنهن من ممارسة مراحل التفكير الاستراتيجي، وإزالة معوقاته.

6. دراسة (الفرا، 2008) بعنوان: " مستوى التفكير الاستراتيجي لدى قادة المنظمات الأهلية في قطاع غزة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير الاستراتيجي لدى المنظمات الأهلية الكبرى الفاعلة في قطاع غزة، وذلك من وجهة نظر الإدارة العليا فيها، من أجل الخروج بمجموعة من التوصيات التي يمكن أن تساهم في تطوير مستوى التفكير الاستراتيجي لديها. ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما اعتمد على البيانات الثانوية مثل الكتب والمجلات والرسائل العلمية، بالإضافة إلى المصادر الأولية من خلال تصميم استبانة أعدت خصيصا لهذه الدراسة، ولقد بلغ حجم مجتمع الدراسة (98) شخصاً حيث تم استخدام أسلوب الحصر الشامل. ولقد استخدم الباحث خمسة عناصر لقياس مستوى التفكير الاستراتيجي وهي:

النظرة الشمولية للمنظمة، التفكير المركز نحو الهدف، التفكير في مستقبل المؤسسة في الوقت المناسب، تطوير الافتراضات، الفرصة الذكية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن المنظمات الأهلية الكبرى في قطاع غزة لديها مستوى تفكير استراتيجي مناسب (74%) ولكن يحتاج إلى مزيد من التعزيز بما يناسب حجم التحديات التي يتعرض لها الشعب الفلسطيني بشكلٍ عام والمؤسسات الأهلية بشكل خاص. ومن أهم التوصيات التي توصلت لها الدراسة: القيام بعقد ورش عمل ودورات تدريبية مستمرة وفقاً لبرنامج عمل سنوي يركز على تعزيز التفكير الاستراتيجي من خلال النظرة الشمولية للمنظمة وبيئتها سواء البيئة الداخلية التي تركز على نقاط الضعف والقوة في قدرات المنظمة أو بيئتها الخارجية التي تأتي بالفرص والتحديات.

7. دراسة (Goldman, 2006) بعنوان: "التفكير الاستراتيجي في القمة : ما الذي يؤثر في تطوير الخبرة؟ ". (الولايات المتحدة الأمريكية وكندا)

"Strategic Thinking at the Top: What Matters in Developing Expertise"

هدفت إلى الإجابة عن السؤال التالي :ما الخبرات التي تساهم في تطوير التفكير الاستراتيجي؟ ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة الدراسة (36) من مديرين ومسؤولين في حقل الرعاية الصحية في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا، وتم استخدام أسلوب المقابلة لتحديد خبرات المشاركين، ومدى مساهمتها في تطوير تفكيرهم الاستراتيجي. توصلت الدراسة إلى ثلاثة نماذج يتم من خلالها وصف الخبرات التي تسهم في تطوير التفكير الاستراتيجي وهي : تطوير الفهم، ممارسة التخطيط الاستراتيجي مواجهة التحديات والعقبات.

8. دراسة (Bonn, 2005) بعنوان: " تحسين التفكير الاستراتيجي :مدخل متعدد المستويات" (استراليا).

"Improving Strategic Thinking: A Multilevel Approach".

هدفت إلى تطوير إطار عملي للتفكير الاستراتيجي للمنظمات في أستراليا يتكامل فيه التركيز على الأفراد والجماعات والمنظمات، واستخدم لهذا الغرض مراجعة الأدب المتعلق بالتفكير الاستراتيجي على مستوى الفرد، على مستوى الجماعات وعلى مستوى المنظمات، وتحليل هذا الأدب وصولاً إلى تحديد الإطار النظري للتفكير الاستراتيجي.

وكان من أهم نتائج الدراسة تطوير استراتيجيات على مستوى الفرد، الجماعة، والمنظمة تساعد في تطوير التفكير الاستراتيجي للمنظمات، وتمثل هذه الدراسة خطوة مهمة للقرار الاستراتيجي

وفهماً أفضل للتغير في المنظمات للمستويات المتعددة بهدف تحقيق الأداء الأمثل القادر على إبقاء ديمومة الحياة في المنظمات. كما بينت أن التفكير الاستراتيجي طريقة لحل المشكلات الاستراتيجية يجمع بين المنهج العقلاني والمجتمع مع وجود عمليات إبداعية متنوعة يتضمن مجموعة من العناصر هي :أنماط التفكير التي يمكن من خلالها النظر إلى المنظمة والتعامل معها على أنها نظام كلي يجمع بين الأجزاء المختلفة، وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات أهمها: التركيز على الإبداع في إيجاد حلول جديدة وبدائل جديدة، وابتكار أساليب أفضل للأداء لتعزيز الميزة التنافسية للمنظمة.

9. دراسة (الشديفات والحراحشة، 2005) بعنوان: "درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن".

هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، كما هدفت إلى معرفة أثر كل من المركز الوظيفي، والخبرة، والمؤهل العلمي، في درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي.

واستخدم المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (360) فرداً من القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدما الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت من (37) فقرة موزعة على أنماط أربعة؛ وهي :التفكير الشمولي، والتفكير التجريدي، والتفكير التشخيصي، والتفكير التخطيطي. وأظهرت نتائج الدراسة: أن درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم جاءت بمستوى منخفض بجميع أنماطه. وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي تعزى لمتغير المركز الوظيفي، وكانت الفروق لصالح فئتي المديرين العامين ومديري التربية والتعليم. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن تعزى لمتغيري الخبرة في مجال الإدارة والمؤهل العلمي. ومن أهم توصيات الدراسة: الاهتمام بتطوير أنماط التفكير الاستراتيجي لدى القيادات التربوية بإقامة دروات تدريبية متخصصة.

10. دراسة (Canole, 1999) بعنوان: "قسم التخطيط الاستراتيجي .هل يوجد دليل رابط بين التفكير الاستراتيجي والأداء؟". (الولايات المتحدة الأمريكية)

"District Strategic Planning: Is There Evidence of Strategic Thinking and Acting?".

هدفت الدراسة إلى إيجاد دليل رابط بين التفكير الاستراتيجي والأداء، وبشكل واضح في المقاطعات التعليمية التي اشتركت أو ضمنت في عملية التخطيط الاستراتيجي، وقد استطلعت رأي مديري مدارس من ثلاث مناطق تعليمية لمدارس عامة في جزيرة راوود بشكل عشوائي. وقد استخدمت أداتين لجمع البيانات :الأولى :المقابلات الشخصية التي قامت بها الباحثة مع أفراد عينة دراستها .والثانية :دورات تدريبية لتطبيق مبدأ التفكير الاستراتيجي والأداء والذي يتكون من عدة أبعاد؛ وهي :التخطيط، واتخاذ القرار، والتطبيق، والتقييم. وقد أظهرت نتائج الدراسة: اتفاق مديري المناطق الثلاثة على نموذج أبعاد التفكير الاستراتيجي والأداء ساعد على تكوين رؤية شاملة من حيث: التخطيط، واتخاذ القرار، والتقييم، والتطبيق. واتفقت جميع المناطق التعليمية على أن نظم المدارس أصبحت أفضل في التفكير الاستراتيجي والأداء عندما اشترك الأشخاص الأكثر خبرة في مجال التخطيط الاستراتيجي.

المحور الثاني: الأداء الإداري:

1. دراسة (قرموط، 2014) بعنوان: " درجة ممارسة الجودة الإدارية وعلاقتها بفاعلية الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة الجودة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين فيها، والتعرف على درجة ممارسة الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين فيها، والتعرف على العلاقة بينهما في ضوء متغيرات الدراسة (سنوات الخدمة، الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية، المنطقة التعليمية)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلتين الأساسية العليا والمرحلة الثانوية بمحافظات غزة والبالغ عددهم (11133) حيث تم اختيار عينة عشوائية عنقودية عددها (578) من مجتمع الدراسة الأصلي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتم استخدام استبانتين الأولى لقياس درجة ممارسة الجودة الإدارية، وتكونت من (37) فقرة موزعة على ستة أبعاد هي: (التخطيط المؤسسي، العمليات الإدارية، البيئة المدرسية، الإمكانات المادية والتجهيزات، العمل بروح الفريق، التواصل المجتمعي)، والاستبانة الثانية لقياس درجة ممارسة الأداء الوظيفي وتكونت من (48) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: (البعد الإداري، شؤون المعلمين، شؤون الطلبة، المبنى المدرسي، العلاقات الإنسانية).

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: درجة فاعلية الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر معلميهم كبيرة، ويقع عند وزن نسبي (83.70%)، وكشفت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة تعزى إلى كل من متغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الأساسية العليا، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية). وفي ضوء نتائج الدراسة فقد أوصى الباحث مديري المدارس إشراك أولياء أمور الطلاب في القرارات المهمة الخاصة بأبنائهم وإفساح مساحة أكبر لإشراك المعلمين في اتخاذ القرارات التي تخصهم.

2. دراسة (أبو شنب، 2014) بعنوان: " درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الإعدادية بمحافظات غزة لمهارات التواصل وعلاقتها بفاعلية الأداء".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للمرحلة الإعدادية بمحافظات غزة لمهارات التواصل وعلاقتها بفاعلية الأداء تُعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة. ولقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة. وقد تكّونت عينة الدراسة من (350) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الإعدادية في المدارس التابعة لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين بمحافظات غزة، أي ما نسبته (13.3%) تقريباً من مجموع مجتمع الدراسة المكون من (2623) معلماً ومعلمة. وتمثلت أدوات الدراسة باستبانتين :الأولى درجة ممارسة مهارات التواصل لدى مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، وتتكون من (50) فقرة، موزعة على محورين: المحور الأول مهارات التواصل اللفظية، ويتكون من (30) فقرة، مقسمة إلى (3) مجالات هي: مهارة الاستماع، ومهارة التحدث، ومهارة الكتابة. والمحور الثاني: مهارات التواصل غير اللفظي، ويتكون من (20) فقرة. وأما الاستبانة الثانية درجة فاعلية الأداء لدى مديري مدارس وكالة الغوث للمرحلة الإعدادية، تتكون من (20) فقرة، موزعة على مجالين هما فاعلية الأداء الإداري، ويتكون من (10) فقرات، وفاعلية الأداء الفني، ويتكون من (10) فقرات.

ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة: إن المتوسط الحسابي لجميع فقرات استبانة فاعلية الأداء يساوي (3.71)، وبذلك فإن الوزن النسبي يساوي (74.15%)، وقد أكدت الدارسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة فاعلية الأداء في مدارس وكالة الغوث الدولية تُعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة فاعلية الأداء في مدارس وكالة الغوث الدولية تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي ومتغير سنوات الخدمة. وفي ضوء نتائج الدراسة فقد أوصت الباحثة بالتدرب على مهارات التحدث كمهارة الإقناع ومهارة الاعتذار، والتقاء المدير بشكل دوري مع المعلمين لمناقشة القضايا المدرسية.

3. دراسة (Hallinger & Lee,2013) بعنوان: " اكتشاف قدرة المديرين على قيادة إصلاح جودة التدريس والتعليم في تايلاند "

"Exploring principal capacity to lead reform of teaching and learning quality in Thailand".

هدفت إلى التركيز على دور مديري المدارس الثانوية والأساسية وأدائهم في قيادة الإصلاح التربوي، خاصة بعد أن تبنت تايلاند قانوناً تربوياً طموحاً لإصلاح التعليم في تايلاند ، فقد أجريت الكثير من الدراسات لتقصي أثر ذلك القانون على تحسين جودة التعليم، ولتحقيق أهداف الدراسة اشتملت عينة ومجتمع الدراسة على (1195) مدير مدرسة ثانوية وأساسية، حيث تم تطبيق المقياس الوطني للإدارة التعليمية عليهم، وللوصول إلى نتائج الدراسة استخدم الباحثان العديد من الأساليب الإحصائية مثل التكرارات والمتوسط الحسابي، والوزن النسبي وغيرها.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: حقق مديرو المدارس مستوى متوسطاً في إعداد رسالة المدرسة، وتطوير مناخ تعليمي إيجابي، كما حققوا مستوى منخفضاً في إدارة البرنامج التعليمي. وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بما يأتي: ضرورة تطوير استراتيجية مُنظمة للموارد البشرية والتي من شأنها تحسين أداء القيادات المدرسية وقدراتهم المعرفية والمهارية؛ لدعم التغيير في التدريس والإصلاح التربوي.

4. دراسة (نعيم، 2012) بعنوان: " واقع تنمية الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم العالي وعلاقتها بمستوى الأداء الإداري". (فلسطين)

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تنمية الموارد البشرية بوزارة التربية و التعليم العالي وعلاقتها بمستوى الأداء الإداري، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة لواقع تنمية الموارد البشرية بالوزارة وعلاقتها بمستوى الأداء الإداري تعزى إلى متغيرات (النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمسمى الوظيفي).واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الموظفين بوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، والبالغ عددهم (127) موظفاً، وكان حجم الاسترداد (103) استبانة، وذلك بنسبة (81%) من مجتمع الدراسة، وتكونت أداة الدراسة من (87) فقرة موزعة على مقياسين الأول لواقع تنمية الموارد البشرية وبه ثلاثة محاور هي (التدريب، وتنمية وتطوير المسار الوظيفي، وتقييم الأداء) والمقياس الثاني لمستوى الأداء الإداري وقد تضمن أربعة محاور هي (التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة).

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: أن الوزن النسبي لمقياس مستوى الأداء الإداري بوزارة التربية والتعليم العالي من وجهة نظر الموظفين (67,4%)، وقد جاء ترتيب محاور المقياس على النحو التالي: التخطيط جاء في المرتبة الأولى ثم الرقابة، ثم التوجيه، ثم التنظيم. وقد أكدت الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تنمية الموارد البشرية، وكذلك لمستوى الأداء الإداري بوزارة التربية والتعليم العالي تعزى لمتغيرات (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة). وفي ضوء نتائج الدراسة فقد أوصى الباحث بعقد دورات متخصصة وورش عمل تهدف إلى تنمية الكوادر الإدارية في الوزارة كما واقترح الباحث وجود معايير للتميز الإداري بحيث تكون شاملة وتتعلق بأداء الموظف.

5. دراسة (المسوري، 2012) بعنوان: "واقع الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين والمعلمين". (ليبيا)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية الأداء الوظيفي لمديري مدارس الشق الأول من التعليم الأساسي (الابتدائية) وبحسب وجهة نظر معلمي تلك المدارس ومديريها ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة تكونت من (45) فقرة، مقسمة إلى مجالين المجال الأول يتعلق بالمهام الوظيفية التي يؤديها مديري المدارس ومعلميها، وأما المجال الثاني فقد وجه لمديري المدارس فقط ليوضحوا الأساليب الإدارية المتبعة في معالجة حالة أو قضية أو مشكلة إدارية أو مستوى أداري معين، وتكونت عينة الدراسة من (35)مديراً ومديرة و(175) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى تقبل مديري المدارس فكرة مشاركة المعلمين في القيادة المدرسية بالإضافة إلى شرحهم للأخطاء التي يقع بها معلمي المدرسة، كما أكدت على ضعف في عملية تقويم أداء المعلمين و تحديد جوانب القوة والضعف لوضع خطط علاجية، ووجود قصور في المتابعة الميدانية للمعلمين. وفي ضوء نتائج الدراسة فقد أوصى الباحث بضرورة اهتمام الجهات التربوية المسؤولية عن الإدارة المدرسية بتوفير احتياجاتها ومتابعة متطلباتها وتحفيز كوادرها للقيام بمهماتهم بشكل فاعل ومؤثر.

6. دراســـة (Suleman, 2011) بعنوان: "فاعلية الأداء الإداري لمســـئولي المقاطعة التنفيذية للتعليم الابتدائي والثانوي في خيبر بختون خوا بباكستان"

"Effectiveness of the administrative performance of directly selected executive district officers in elementary and secondary education of Kyber Pukhtunkwa Pakistan".

هدفت الدراسة إلى تقييم الأداء الإداري في محافظة خيبر بختون خوا، ومعرفة نقاط القوة والضعف للمسؤولين في محافظة خيبر بختون خوا. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الابتدائية والثانوية في المحافظة. واختار الباحث عينة عشوائية من العاملين في المدارس الحكومية من (9) مناطق. كما استخدم المنهج الوصفي التحليلي للدراسة.

وقام الباحث بتطوير استبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع المديرين، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن غالبية مدراء المدارس الابتدائية في محافظة خيبر بختون خوا لا يستخدمون النمط الديمقراطي، وغير مهتمين بحل مشاكل المعلمين الشخصية.

7. دراســة (أبو علي، 2010) بعنوان: " العوامل المدرســية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضــوء مفهوم تحليل النظم الإدارية. وقد اســتخدم الباحث المنهج الوصــفي التحليلي؛ وتكون مجتمع الدراســة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية والبالغ عددهم (134) مديراً ومديرة، وبلغت عينة الدراســة (124) مديراً ومديرة. واســتخدم الباحث استبانة، تكونت من أربعة مجالات، وقد اشتملت على (73) فقرة.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: تعتبر العوامل الاجتماعية أكثر العوامل التي تؤثر في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة. وتوجد فروق ذات دلالة إحصــائية بين متوســطات تقديرات مديري ومديرات المدارس في مجال العوامل البشــرية تعزى لمتغير الجنس لصــالح الذكور. ومن أهم التوصــيات إعادة النظر في النظام الإداري المعمول به وتطويره مع التأكيد على إعطاء المدير الكثير من الصلاحيات، وإطلاع مديري المدارس على كل ما يستجد من أمور في مجال الإدارة المدرسية.

8. دراسة (العمرات، 2010) بعنوان :" درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها".

هدفت إلى معرفة درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وقد تكونت الاستبانة من (50) فقرة موزعة على ستة مجالات وهي: التخطيط، القيادة، التحصيل الدراسي، توظيف التكنولوجيا، المناخ المدرسي، الاختبارات المدرسية. تكونت عينة الدراسة من(236) معلماً ومعلمة من المعلمين والمعلمات العاملين في تربية البتراء.

ومن أهم نتائج الدراسة: **أن** درجة فاعلية أداء مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين عالية بوجه عام، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للمتغيرات المستقلة على جميع مجالات الدراسة عدا متغير الخبرة على مجال الاختبارات المدرسية حيث جاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات، ومن أهم توصيات الدراسة الاهتمام ببعد القيادة في أداء مدير المدرسة من خلال برامج التدريب التي تنفذها الوزارة.

9. دراسة (شحادة، 2008) بعنوان: "واقع الممارسات الإدارية لمديري التربية والتعليم في محافظات غزة في ضوء معايير الادارة الاستراتيجية وسبل تطويرها".

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع الممارسات الإدارية لمديري التربية والتعليم في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية كما هدفت إلى الكشف إن كانت هناك فروق في درجة تلك الممارسات تعزى إلى متغيرات الدراسة وهي نوع العمل الجنس المؤهل العلمي سنوات الخدمة ولقد استخدم الباحث في سبيل تحقيق تلك الأهداف المنهج الوصفي التحليلي كما قام بتصميم استبانة قام بتطبيقها على عينة الدراسة التي تكونت من (176) مشرفا تربويا ورئيس قسم من أصل (214). وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج أهمها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة الإدارية لمديري التربية والتعليم في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية تعزى لمتغير نوع العمل، الجنس، سنوات الخدمة، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث: بتنظيم برامج تدريبية تهدف لتحسين مستوى أداء مديري التربية والتعليم في ممارسة العلميات الاستراتيجية، والعمل على نشر ثقافة الفكر الاستراتيجي بين العاملين في مديريات التربية والتعليم.

10. دراسة (الزيات، 2007) بعنوان: "تصور مقترح لتحسين الأداء الإداري بمدارس التعليم الثانوي الحكومي بفلسطين على ضوء اتجاهات الفكر الإداري المعاصر".

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة الأداء الإداري بمدارس التعليم الثانوي الحكومي بفلسطين، والعوامل المجتمعية المؤثرة، والتوصل إلى أهم اتجاهات الفكر الإداري المعاصر لتحسين الأداء الإداري بمدارس التعليم الثانوي الحكومي بفلسطين ووضع تصور مقترح لتحسين الأداء الإداري بمدارس التعليم الثانوي الحكومي بفلسطين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في جمع البيانات والمعلومات، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة أعدتها الباحثة، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (120) فرداً، منهم (84) مديراً و(18) نائباً للمدير و(18) مشرفاً تربوياً.

وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج: انخفاض درجة واقع الأداء الإداري للمديرين في اتجاهات الفكر الإداري المعاصر بالمدارس التي يعملون فيها، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة نحو واقع الأداء الإداري في محور إدارة الجودة الشاملة، وإدارة الوقت والإدارة بالأهداف، وإدارة المعرفة تعزى لمتغير النوع، والمؤهل التعليمي، والخبرة، وأوصت الباحثة بضرورة مواكبة مديري المدارس تطور الفكر الإداري المعاصر من خلال التحاقهم بالدورات التدريبية وورش العمل.

11. دراسة (حرب، 2007) بعنوان: "المهام الإدارية والفنية لمديري مدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة غزة في ضوء معيار الجودة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على المهام الإدارية والفنية لمديري مدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة غزة في ضوء معيار الجودة الشاملة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بتصميم أداة الدراسة وهي استبانة اشتملت على (86) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: (التخطيط والتنظيم، وإدارة شئون الطلاب والعاملين، المصادر المادية، والنمو المهني للمعلمين، ورعاية شئون الطلبة، والعلاقة بالمجتمع المحلي، والتقويم والمتابعة).

وقد طبقت الدراسة على جميع مديري ومديرات مدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة غزة البالغ عددهم (58) مديراً ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن أقوى المجالات التي يقوم بها مدير المدرسة وفق معيار الجودة في مهامه الإدارية كانت في إدارة شؤون الطلاب والعاملين يليها مجال المصادر المادية وأخيراً التخطيط والتنظيم. وأوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة الجودة في جميع مستويات الإدارة التعليمية من أجل مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي، وتوفير حوافز معنوية ومادية للمتميزين في الأداء.

12. دراســة (Hammond, 2006) بعنوان: "دراســة القيادة المدرســية: تطوير مديرين ناجحين" (الولايات المتحدة الأميركية)

"School Leadership Study: Developing Successful Principals"

هي دراسة نوعية، عملت على تحليل محتوى المواد التدريبية لثمانية برامج تدريبية مهنية في تدريب مديري المدارس على قيادة المدرسة، وذلك في خمس ولايات في الولايات المتحدة الأمريكية، وتضمن التحليل سياسات التدريب، والتكلفة المالية لهذه البرامج، كما تضمنت الدراسة ملاحظة سلوك عينة من المديرين الذين خضعوا للبرامج التدريبية؛ من أجل فحص تأثير البرامج التدريبية على قيادتهم لمدارسهم. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهما: أن هناك تأثيراً قوياً للبرامج التدريبية على قيادة المديرين لمدارسهم، رغم أن الإنفاق على هذه البرامج يتجاوز الفائدة المتوقعة منهم. كما أوصت الدراسة على ضرورة تنظيم البرامج التدريبية مع التغيير الحاصل في المدارس الأمريكية، لكي تصبح القيادة المدرسية أكثر مرونة واستيعاباً للمتغيرات المجتمعية والبيئية.

13. دراســة (Daresh, 2001) بعنوان: "مزايا وعيوب عمليات الإصــلاح لدى مديري المدارس البريطانيين والتوجه نحو رؤى جديدة للقيادة التربوية".

"Plus and minus of British Head teacher Reform: Toward A vision of Instructional Leadership"

هدفت الدراسة إلى التعرف على الدور الأمثل لمديري المدارس البريطانية، وكيفية تحقيق الاســتغلال الأمثل للبيئة المدرســية في ضــوء الإمكانيات المادية المتاحة، واســتخدم الباحث المنهج الوصــفي التحليلي من خلال اســتبانة طبقت على (86) مديراً ومديرة مدرســة حيث وصفت الدراسة نشاطات مديري المدارس، وحللت كفاءاتهم، وانطلقت من الواقع الميداني ومن أهم نتائج الدراسة: أن استغلال مديري المدارس للإمكانات المتاحة كان بدرجة متوسطة، عدم الاهتمام بوضــع خطط للإصــلاح التربوي من أجل رفع الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس، وأوصت الدراسة بما يلي: السعي من أجل تطوير الإدارة المدرسية ورفع كفاءة مديري المدارس البريطانية، تزويد المديرين ببرامج تدريبية جديدة تساعدهم على تطوير الإدارة المدرسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أولاً: أوجه التشابه بين هذه الدراسة والدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة وتحليلها يتضح للباحث أوجه التشابه بين دراسته والدراسات السابقة من حيث:

1. المنهج المستخدم في الدراسة:

اشتركت هذه الدراسة مع معظم الدراسات العربية والأجنبية في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي، مثل: دراسة (العشي، 2013)، دراسة (الشهري، 2010)، دراسة (نجيب، 2008)، دراسة (الفواز، 2008)، دراسة (الفرا، 2008)، دراسة (الشديفات والحراحشة، 2005)، دراسة (قرموط، 2014)، دراسة (أبو شنب، 2014)، دراسة (نعيم، 2012)، دراسة (المسوري، 2012)، دراسة (Suleman, 2011)، دراسة (أبو علي، 2010)، دراسة (العمرات، 2010)، دراسة (شحادة، 2008)، دراسة (الزيات، 2007)، دراسة (حرب، 2007)، دراسة (Daresh, 2001).

2. أداة الدراسة:

اتفقت هذه الدراسة مع معظم الدراسات العربية والأجنبية في استخدامها للاستبانة كأداة للدارسة مثل: دراسة (العشي، 2013)، دراسة (ديراني، 2011)، دراسة (الشهري، 2010)، دراسة (نجيب، 2008)، دراسة (الفواز، 2008)، دراسة (الفرا، 2008)، دراسة (الشديفات والحراحشة، 2005)، دراسة (أبو شنب، 2014)، دراسة (قرموط، 2014)، دراسة (نعيم، 2012)، دراسة (المسوري، 2012)، دراسة (أبو علي، 2010)، دراسة (العمرات، 2010)،دراسة (شحادة، 2008)، دراسة (الزيات، 2007)، دراسة (حرب، 2007)، دراسة (Daresh, 2001).

3. مجتمع وعينة الدراسة:

اشتركت هذه الدراسة في اختيار نواب مديري المدارس كمجتمع وعينة للدراسة، وهذا ما يتفق مع مجتمع وعينة دراسة (الزيات، 2007).

ثانياً: أوجه الاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة:

1. من حيث المنهج المستخدم في الدراسة:

لقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد اختلف مع هذه الدراسة في استخدامها لهذا المنهج، دراسة (ديراني، 2011) حيث استخدمت الباحثة لمنهج المسحي التحليلي التطويري، دراسة (Hammond, 2006) استخدمت الدراسة المنهج النوعي.

2. من حيث أداة الدراسة:

فقد اشتركت هذه الدراسة في استخدامها للاستبيان كأداة للدراسة مع معظم الدراسات، إلا أنها اختلفت مع بعض الدراسات مثل: دراسة (Canole, 1999) حيث استخدمت المقابلة الشخصية ودراسة (Goldman, 2006)، أيضا استخدم الباحث المقابلة كأداة لجمع البيانات، ودراسة (Bonn, 2005) حيث استخدم الباحث بطاقة تحليل المحتوى للأدب المتعلق بالتفكير الاستراتيجي، ودراسة (Hammond, 2006) استخدمت تحليل المحتوى، وأما دراسة (Suleman, 2011) فقد استخدم الباحث الاستبانة بالإضافة لإجرائه مقابلات مع عينة الدراسة.

3. من حيث مجتمع وعينة الدراسة:

تتمثل عينة ومجتمع هذه الدراسة في نواب مديري المدارس الثانوية في محافظات قطاع غزة، وقد اختلف مع هذه الدراسة بعض الدراسات، حيث تكون مجتمع وعينة بعض الدراسات من المعلمين كدراسة (العمرات، 2010)، ودراسة (أبو شنب، 2014)، وكذلك دراسة (قرموط، 2014)، ومن الدراسات من كان مجتمعها وعينتها يتكون من العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي مثل: دراسة (نعيم، 2012)، ودراسة (الشديفات والحراحشة، 2005)، ومن الدراسات من كان مجتمعها وعينتها يتكون من مديري وقادة في المنظمات الأهلية و الشركات المساهمة الخاصة مثل: دراسة (العشي، 2013)، ودراسة (الفرا، 2008)، وأما دراسة (نجيب، 2008) فقد كان مجتمع وعينة الدراسة المشرفين التربويين، دراسة (المسوري، 2012) فقد شملت دارسته مديري ومعلمي مدارس التعليم الأساسي، والعديد من الدراسات تكون مجتمعها وعينتها من مديري المدارس مثل : دراسة (Hallinger & Lee, 2013)، دراسة (الشهري، 2010)، دراسة (أبو علي، 2010)، دراسة (ديراني، 2011)، دراسة (الفواز، 2008)، دراسة (حرب، 2007)، دراسة (Daresh, 2001)، دراسة (Suleman, 2011)، دراسة (Canole, 1999).

ثالثاً: أوجه الاستفادة من الدارسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في أمور عدة منها:

1. بناء فكرة الدراسة، حيث أشارت بعض الدراسات إلى أهمية استخدام مديري المدارس للتفكير الاستراتيجي، وكذلك أهمية الأداء الإداري، لذلك كان لابد من دراسة درجة استخدام مديري المدارس الثانوية للتفكير الاستراتيجي وعلاقته بمستوى أدائهم الإداري.
2. استفاد الباحث مما قدمته الدراسات السابقة من توصيات ومقترحات في اختيار عنوان الدراسة.
3. اختيار منهج الدراسة، وهو المنهج الوصفي التحليلي.
4. اختيار أداة الدراسة المناسبة.
5. تحديد الأساليب الإحصائية الملاءمة.
6. الاستفادة من مراجع الدراسات السابقة.

رابعاً: ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

1. تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناولها موضوع التفكير الاستراتيجي وعلاقته بمستوى الأداء الإداري لمديري المدارس في محافظات غزة.
2. وفي حدود علم الباحث تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القليلة في محافظات غزة التي تناولت درجة استخدام مديري المدارس الثانوية للتفكير الاستراتيجي.
3. عينة الدراسة هي جميع نواب مديري المدارس الثانوية في قطاع غزة.

الفصل الرابع
منهجية الدراسة
الطريقة والإجراءات

- مقدمة
- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- الوصف الإحصائي لأفراد العينة وفق البيانات الشخصية
- أداء الدراسة
- صدق الاستبانة
- ثبات الاستبيان
- المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، والأداء المستخدمة وكيفية بنائها وتطويرها، كما تناول إجراءات التحقق من صدق الأداء وثباتها، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات واستخلاص النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات:

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام **المنهج الوصفي التحليلي** الذي يحاول من خلاله وصف ظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها، والآثار التي تحدثها.

يعرف المنهج الوصفي التحليلي بأنه "طريقة في البحث تتناول أحداث وظواهر وممارسات موجودة متاحة للدراسة والقياس، كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها" (الأغا والديب، 2000: 2).

وقد تم استخدام مصدرين أساسيين للمعلومات:

1. **المصادر الثانوية:** لمعالجة الإطار النظري للدراسة تم الرجوع إلى مصادر البيانات الثانوية، والتي تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة.

2. **المصادر الأولية:** لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع الدراسة تم جمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، صممت خصيصاً لهذا الغرض، ووزعت على نواب ونائبات مديري المدارس الثانوية في قطاع غزة، وقد تم تفريغ وتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع نواب ونائبات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، للعام الدراسي 2014-2015 م، والبالغ عددهم حسب إحصائية الإدارة العامة للتخطيط والإحصاء في وزارة التربية والتعليم (145) نائب ونائبه موزعين على مديريات التربية والتعليم السبع.

(وزارة التربية والتعليم العالي، الإدارة العامة للتخطيط والإحصاء: 2014-2015).

جدول رقم (1-4)

يوضح توزيع نواب مديري المدارس الثانوية حسب المديرية.

المديرية	نائب ونائبة مدير مدرسة
شرق غزة	21
غرب غزة	27
شمال غزة	24
الوسطى	27
خانيونس	14
شرق خانيونس	16
رفح	16
الإجمالي	145

عينة الدراسة:

عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) نائباً ونائبة لمديري المرحلة الثانوية في محافظات غزة، للعام الدراسي 2014 – 2015 م، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، بغرض تقنين أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات، وقد تم إدخالها ضمن عينة الدراسة التي تم التطبيق عليها نظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة، وعدم وجود مشاكل في نتائج العينة الاستطلاعية، حيث كانت نتائجها متوافقة مع اختبارات الصدق والثبات.

عينة الدراسة الأصلية:

اشتملت عينة الدراسة جميع مفردات المجتمع وذلك نظراً لصغر مجتمع الدراسة فقد قام الباحث بدراسة كامل المجتمع بطريقة المسح الشامل والبالغ (145) نائباً ونائبة لمديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، للعام 2014-2015 م، وقد تم استرداد (122) استبانة، أي بنسبة (84.1%) وهي نسبة مناسبة لإجراء المعالجات الإحصائية عليها.

الوصف الإحصائي لمجتمع وعينة الدراسة وفق البيانات الأساسية:

وفيما يأتي عرض لخصائص عينة الدراسة وفق البيانات الأساسية:

توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس:

يبين الجدول رقم (2-4) أن ما نسبته (45.1%) من عينة الدراسة ذكور، بينما (54.9%) إناث. وذلك لأن عدد مدارس الإناث أكثر من عدد مدارس الذكور بثلاث عشرة مدرسة حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم.

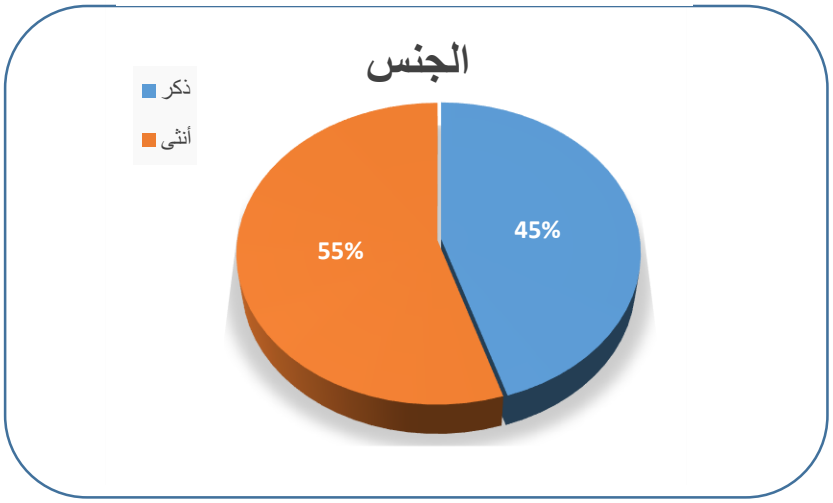
جدول رقم (2-4)

توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية %
ذكر	55	45.1
أنثى	67	54.9
المجموع	122	100.0

الشكل رقم (1-4)

تمثيل أفراد العينة حسب الجنس



توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي:

يبين الجدول رقم (3-4) أن ما نسبته (14.8%) من عينة الدراسة مؤهلهم العلمي ماجستير فأعلى، وأن ما نسبته (85.2%) من أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس فأقل.

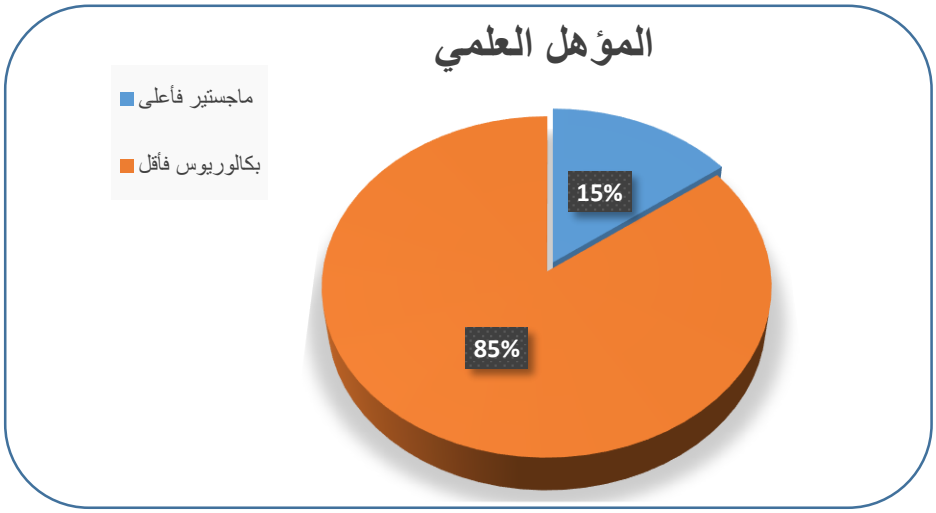
جدول رقم (3-4)

توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية %
بكالوريوس فأقل	104	85.2
ماجستير فأعلى	18	14.8
المجموع	122	100.0

الشكل رقم (2-4)

تمثيل أفراد العينة حسب المؤهل العلمي



توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة:

يبين الجدول رقم (4-4) أن ما نسبته (15.6%) من عينة الدراسة سنوات خدمتهم (10 سنوات فأقل)، (84.4%) سنوات خدمتهم (أكثر من 10 سنوات) .

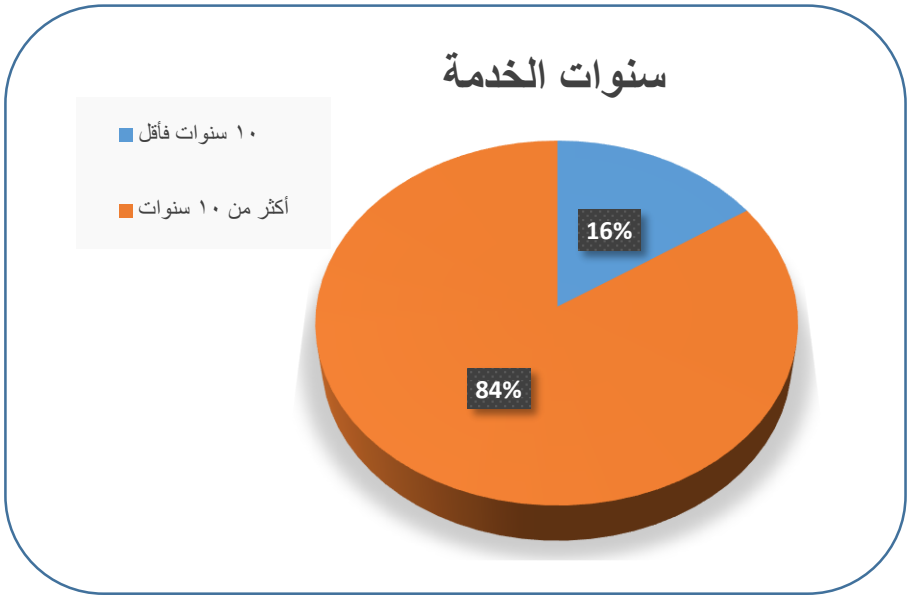
جدول رقم (4-4)

توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية %
10 سنوات فأقل	19	15.6
أكثر من 10 سنوات	103	84.4
المجموع	122	100.0

الشكل رقم (3-4)

تمثيل أفراد العينة حسب سنوات الخدمة



أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة للتعرف إلى "**درجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي وعلاقته بدرجة أدائهم الإداري**" حيث تعتبر الاستبانة الأداة الرئيسة الملائمة للدراسة الميدانية للحصول على المعلومات والبيانات التي يجرى تعبئتها من قبل المستجيب. وقد أرسلت الاستبانة إلى جميع المدارس الحكومية الثانوية بمحافظات غزة.

وتعرف الاستبانة بأنها" :أداة ذات أبعاد وبنود تستخدم للحصول على معلومات أو آراء يقوم بالاستجابة لها المفحوص نفسه، وهي كتابية تحريرية" (الأغا والأستاذ، 2007: 116).

خطوات بناء الاستبانة:

اعتمد الباحث في بناء أداة الدراسة على الخطوات الآتي :

1. الاطلاع على الأدب التربوي والدارسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والاستفادة منها في بناء الاستبانة وصياغة فقراتها.
2. تحديد المجالات الرئيسة التي شملتها الاستبانة.
3. تحديد الفقرات التي تقع تحت كل مجال.
4. تصميم الاستبانة في صورتها الأولية، وقد تكونت من (8) مجالات مقسمة على محورين بحيث يشمل كل محور على (4) مجالات، و(55) فقرة، وملحق رقم (1) يوضح ذلك.
5. تم عرض الاستبانة على المشرف، والأخذ بمقترحاته وتعديلاته الأولية.
6. تم عرض الاستبانة على (13) من المحكمين التربويين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية، والأزهر، والأقصى، وجامعة القدس المفتوحة. والملحق رقم (2) يبين أسماء أعضاء لجنة التحكيم.
7. في ضوء أراء المحكمين تم تعديل فقرات الاستبانة من حيث الحذف والتعديل؛ لتستقر على (54) فقرة، والملحق رقم (3) يبين الاستبانة في صورتها النهائية بعد التحكيم.

وقد قسمت الاستبانة إلى قسمين رئيسيين، هما:

القسم الأول: وهو عبارة عن البيانات الأساسية عن المستجيب (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

القسم الثاني: يمثل مجالات الدراسة، ويشتمل على (54) فقرة، موزعة على محورين:

المحور الأول: التفكير الاستراتيجي، الذي يشتمل على (4) مجالات:

المجال الأول: التفكير الشمولي، ويتكون من (7) فقرات.

المجال الثاني: التفكير التجريدي، ويتكون من (6) فقرات.

المجال الثالث: التفكير التشخيصي، ويتكون من (8) فقرات.

المجال الرابع: التفكير التخطيطي، ويتكون من (5) فقرات.

المحور الثاني: الأداء الإداري الذي اشتمل على (4) مجالات:

المجال الأول: التخطيط، ويتكون من (7) فقرات.

المجال الثاني: التنظيم، ويتكون من (7) فقرات.

المجال الثالث: التوجيه، ويتكون من (6) فقرات.

المجال الرابع: الرقابة، ويتكون من (8) فقرات.

وتم إعطاء كل فقرة من فقرات الاستبانة وزناً مدرجاً وفق مقياس ليكرت الخماسي.

صدق الاستبانة:

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه، كما يقصد بالصدق شمول الاستقصاء لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها (عبيدات وآخرون، 2001: 78). وقد تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

1. صدق المحكمين (الصدق الظاهري) :

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية ملحق رقم (1) على مجموعة من المحكمين، تألفت من (13) محكماً من المتخصصين في التربية، والإحصاء، وإدارة الأعمال، حيث كان عدد فقرات الاستبانة في صورتها الأولية (55) فقرة، وطلب من المحكمين التكرم بتحكيم الاستبانة من حيث:

1. مدى انتماء كل فقرة إلى مجالها.
2. مدى انتماء كل مجال لموضوع الدراسة.
3. مدى دقة صياغة الفقرات.
4. حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً.

وقد تم الاستجابة لآراء المحكمين من حيث الحذف والتعديل في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها النهائية بالملحق رقم (3) وعدد فقراتها (54) فقرة.

2. صدق الاتساق الداخلي: Internal Validity

ويقصد بصدق الاتساق الداخلي "حساب قوة الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات الاستبانة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه، وكذلك درجة ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة" (أبو ناهية،1993: 127).

حيث جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) فرداً، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من مجالات المحور، والدرجة الكلية للمحور، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المجال، والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه.

أ. صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول "التفكير الاستراتيجي":

يوضح جدول رقم (5-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول "التفكير الشمولي" والدرجة الكلية للمجال الذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $\alpha = 0.05$ وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه. وتم حذف الفقرة "**يولي اهتماما بنتائج حل المشكلات المدرسية أكثر من الاهتمام بخطوات حلها**"، **وذلك لأنها** غير دالة احصائياً.

جدول رقم (5-4)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول "التفكير الشمولي" والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	الدالة الإحصائية
1.	يحدد مدير المدرسة الإطار العام للمشكلة قبل البدء بالتفكير في الحلول الممكنة.	0.718	*0.000
2.	يتعامل بمرونة مع أعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة	0.539	*0.002
3.	يقدم معالجات شمولية للمشكلات المدرسية.	0.788	*0.000
4.	يعتمد على خبرته المتراكمة في تحديد أولويات العوامل المؤثرة في المشكلة.	0.537	*0.002
5.	يبادر في استثمار الفرص التعليمية الجديدة التي تخدم بيئته التعليمية.	0.810	*0.000
6.	يجري تغييرات شمولية في الأنشطة التي يمارسها لتحقيق أهداف المدرسة.	0.692	*0.000

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

يوضــح جدول رقم (6-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني "التفكير التجريدي" والدرجة الكلية للمجال الذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مســتوى معنوية α= 0.05 وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول رقم (6-4)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني "التفكير التجريدي" والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	الدالة الإحصائية
1.	يسعى إلى فهم المشكلات المدرسية في إطارها المجرد.	0.594	*0.001
2.	يبني رؤيته للمستقبل بالاعتماد على خبراته الشخصية.	0.689	*0.000
3.	يبتكر أليات جديدة غير مألوفة لإتمام الأعمال الإدارية.	0.881	*0.000
4.	يتعامل مع عدة موضوعات في الوقت نفسه.	0.832	*0.000
5.	يبتعد عن هدر الوقت في جمع البيانات المفصلة عن المشكلة.	0.601	*0.000
6.	يستخدم أساليب جديدة في حل المشكلات المدرسية	0.661	*0.000

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

يوضــح جدول رقم (7-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث "التفكير التشـخيصـي" والدرجة الكلية للمجال الذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مسـتوى معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول رقم (7-4)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث "التفكير التشخيصي" والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	الدالة الإحصائية
.1	يحلل المواقف الإدارية بشكل منطقي.	0.699	*0.000
.2	يمتلك القدرة على اختيار البديل الاستراتيجي المناسب.	0.699	*0.000
.3	يضع خطة طوارئ لمواجهة المفاجآت والمشكلات الطارئة.	0.790	*0.000
.4	يشخص أسباب المشكلة قبل اتخاذ القرار المناسب.	0.681	*0.000
.5	يتعرف إلى الفرص التعليمية المتاحة خارج المدرسة قبل التعامل معها.	0.761	*0.000
.6	يتعامل بشيء من المرونة مع جميع أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة.	0.403	*0.027
.7	يختار بدائل استراتيجية رئيسة للمشكلة وبدائل طارئة لمواجهة المفاجآت عند حدوثها.	0.783	*0.000
.8	يجري عملية تقييم شاملة للمشكلات التي يتم معالجتها.	0.774	*0.000

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

يوضــح جدول رقم (8-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع "التفكير التخطيطي" والدرجة الكلية للمجال الذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مسـتوى معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول رقم (8-4)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع "التفكير التخطيطي" والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	الدالة الإحصائية
.1	يسعى إلى فهم المشكلة بتفصيلاتها الدقيقة.	0.715	*0.000
.2	يتبع القوانين أثناء التعامل مع المواقف الإدارية.	0.686	*0.000
.3	يتخذ قرارات واضحة أثناء ممارسة عمله الإداري.	0.691	*0.000
.4	يضع تصوراً طموحاً لمستقبل المدرسة.	0.826	*0.000
.5	يعتمد على المعطيات الكمية لتحديد مواقفه تجاه القضايا المدرسية.	0.732	*0.000

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

صدق الاتساق الداخلي لجميع مجالات المحور الأول "التفكير الاستراتيجي":

يوضح جدول رقم **(9-4)** أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات المحور الأول دالة إحصائياً، وبدرجة قوية عند مستوى معنوية 0.05 =α وبذلك تعتبر جميع مجالات المحور صادقة لما وضعت لقياسها.

جدول رقم (9-4)

معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور

م	المجال	معامل بيرسون للارتباط	الدالة الإحصائية
.1	**المجال الأول "التفكير الشمولي"**	**0.780**	***0.000**
.2	**المجال الثاني "التفكير التجريدي"**	**0.783**	***0.000**
.3	**المجال الثالث "التفكير التشخيصي "**	**0.924**	***0.000**
.4	**المجال الرابع "التفكير التخطيطي "**	**0.886**	***0.000**

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

ب. **صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني "الأداء الإداري":**

يوضـــح جدول رقم (10-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول "التخطيط" والدرجة الكلية للمجال الذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مســتوى معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول رقم (10-4)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول "التخطيط" والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	الدالة الإحصائية
1.	يعمل مدير المدرسة وفق رؤية وخطة استراتيجية واضحة.	0.614	*0.000
2.	يحدد الاحتياجات اللازمة لتحقيق الأهداف.	0.793	*0.000
3.	يضع الجداول الزمنية اللازمة لتحقيق الأهداف.	0.563	*0.001
4.	يمتلك قدرة على التنبؤ بالتغيرات المستقبلية.	0.785	*0.000
5.	يضع خطط تطويرية تعمل على رفع كفاءة العاملين داخل المدرسة.	0.827	*0.000
6.	يشرك العاملين في المدرسة في إعداد الخطة السنوية المدرسية.	0.887	*0.000
7.	يضع مؤشرات أداء واضحة لأهدافه.	0.803	*0.000

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

يوضـــح جدول رقم (11-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني "التنظيم" والدرجة الكلية للمجال الذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية α= 0.05 وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول رقم (11-4)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني "التنظيم" والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	الدالة الإحصائية
1.	يضع هيكلاً تنظيمياً مرناً للمدرسة.	0.728	*0.000
2.	يكلف العاملين بالمهام التي تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم.	0.689	*0.000
3.	يوفر مناخًا تنظيميًا يحفز على الإبداع وتقبل التغيير.	0.658	*0.001
4.	يفوض بعض صلاحياته للعاملين لتنفيذ المهام بالسرعة الممكنة.	0.753	*0.000
5.	يحدد العلاقات ويوزع المسؤوليات بين العاملين لمنع التداخل أثناء العمل	0.615	*0.000
6.	يقوم بتوضيح وتوصيف المهام والأوامر والتوجيهات للعاملين قبل تنفيذها	0.631	*0.000
7.	يراعي مبدأ تكافؤ الفرص في توزيع الأعمال المدرسية بين العاملين.	0.697	*0.000

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

يوضـــح جدول رقم (12-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث "التوجيه" والدرجة الكلية للمجال الذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية α= 0.05 وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول رقم (12-4)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث "التوجيه" والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	الدالة الإحصائية
1.	يقوم بتوجيه جهود العاملين لتحقيق أهداف المدرسة.	0.441	*0.015
2.	يشرح الأهداف والأوامر التي يصدرها للعاملين لإزالة الغموض.	0.722	*0.000
3.	يستخدم أساليب اتصال متنوعة (كالتخاطب المباشر وعقد الاجتماعات والنشرات).	0.489	*0.006
4.	يمنح حوافز وامتيازات للمبدعين والمتميزين في العمل.	0.639	*0.000
5.	يشجع على العمل بروح الفريق.	0.849	*0.000
6.	يعمل وفق نظام دقيق وفعال لتوجيه العاملين.	0.688	*0.000

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

يوضح جدول رقم (13-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع "الرقابة" والدرجة الكلية للمجال الذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية α= 0.05 وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول رقم (13-4)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع "الرقابة" والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	الدالة الإحصائية
.1	يقيم العاملين بناءً على أسس ومعايير ثابتة.	0.751	*0.000
.2	يشجع ويرشد العاملين في المدرسة إلى أسس وطرق التقويم الذاتي من أجل التطوير المستمر لأعمالهم.	0.861	*0.000
.3	يستخدم وسائل رقابية تمتاز بالوضوح.	0.849	*0.000
.4	يراعي الشفافية والموضوعية في قياس أداء العاملين.	0.884	*0.000
.5	يبتعد عن المجاملات الشخصية عند التقييم.	0.778	*0.000
.6	يقوم بزيارات إشرافيه لاكتشاف أوجه الخلل في إنجاز الأعمال.	0.765	*0.000
.7	يتعرف سلبيات العمل بهدف تجاوزها.	0.838	*0.000
.8	يتابع الأعمال الكتابية ودفاتر التحضير بشكل دوري ومنظم.	0.547	*0.002

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

صدق الاتساق الداخلي لجميع مجالات المحور الثاني "الأداء الإداري":

يوضح جدول رقم **(14-4)** أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات المحور الثاني دالة إحصائياً، وبدرجة قوية عند مستوى معنوية α= 0.05 وبذلك تعتبر جميع مجالات المحور صادقة لما وضعت لقياسها.

جدول رقم (14-4)

معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور

م	المجال	معامل بيرسون للارتباط	الدالة الإحصائية
.1	المجال الأول "التخطيط"	0.917	*0.000
.2	المجال الثاني "التنظيم"	0.873	*0.000
.3	المجال الثالث "التوجيه "	0.854	*0.000
.4	المجال الرابع "الرقابة "	0.845	*0.000

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

ثبات الاستبانة: Reliability

يقصد بثبات الاستبانة إمكانية الحصول على النتائج نفسها لو أعيد تطبيق الأداة على نفس الأفراد.

ويعرفه القحطاني "إلى أي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها، أو ما هي درجة اتساقه، وانسجامه، واستمراريته عند تكرار استخدامه في أوقات مختلفة" (القحطاني، 2002: 80).

وسيتم التحقق من ثبات استبانة الدراسة من خلال طريقتين:

1. طريقة ألفا كرونباخ: Cronbach's Alpha Coefficient

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة. وتشير النتائج الموضحة في جدول رقم (15-4) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات المحور الأول "التفكير الاستراتيجي" تتراوح ما بين (0.749-0.885) وتشير إلى درجة عالية من الثبات لهذه المجالات. كذلك كانت قيمة معامل ألفا للمحور ككل "التفكير الاستراتيجي" (0.925) وهذا يدل على ثبات هذا المحور ثباتاً عالياً.

وأما المحور الثاني "الأداء الإداري" فيلاحظ أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات هذا المحور تتراوح ما بين (0.711-0.874) وهي معاملات مرضية جداً وتشير إلى ثبات عالٍ لهذه المجالات. وكذلك كانت قيمة معامل ألفا للمحور ككل "الأداء الإداري" (0.934) وهذا يدل على ثبات هذا المحور ثابتاً عالياً.

جدول رقم (15-4)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

المحور	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
التفكير الاستراتيجي	التفكير الشمولي	6	0.749
	التفكير التجريدي	6	0.741
	التفكير التشخيصي	8	0.885
	التفكير التخطيطي	5	0.763
	المحور ككل	25	0.925
الأداء الإداري	التخطيط	7	0.874
	التنظيم	7	0.800
	التوجيه	6	0.711
	الرقابة	8	0.814
	المحور ككل	28	0.934

2. طريقة التجزئة النصفية:Split-Half Method

حيث تجزئة فقرات الاختبار إلى جزأين (الأسئلة ذات الأرقام الفردية والأسئلة ذات الأرقام الزوجية)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة ذات الأرقام الفردية ودرجات الأسئلة ذات الأرقام الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون (Spearman Brown).

$$\text{معامل الارتباط المعدل} = \frac{2r}{1+r}$$

حيث r معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية. وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول رقم (16-4).

جدول رقم (16-4)

طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة

المحور	المجال	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح
التفكير الاستراتيجي	التفكير الشمولي	0.484	0.653
	التفكير التجريدي	0.641	0.781
	التفكير التشخيصي	0.778	0.875
	التفكير التخطيطي	0.630	0.779
	المحور ككل	0.730	0.844
الأداء الإداري	التخطيط	0.804	0.893
	التنظيم	0.468	0.641
	التوجيه	0.559	0717
	الرقابة	0.562	0.720
	المحور ككل	0.816	0.898

يتضح من النتائج الموضحة في جدول رقم (16-4) أن قيمة معامل الارتباط المصحح سبيرمان براون (Spearman Brown) مرتفع ودال إحصائيًا.

وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية كما هي في الملحق (3) قابلة للتطبيق. ويكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات استبانة الدراسة مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

قام الباحث بتفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) Statistical Package for Social Sciences، **وقد تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية:**

1. النسب المئوية والتكرارات والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي والوزن النسبي.
2. اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وكذلك طريقة التجزئة النصفية، لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
3. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس درجة الارتباط: حيث يقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين، وقد تم استخدامه لحساب الاتساق الداخلي والصدق البنائي للاستبانة.
4. معادلة سبيرمان بروان (Spearman Brown) لتصحيح معامل الارتباط.
5. اختبار T في حالة عينة واحدة (T-Test) لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلى الدرجة المتوسطة وهي 3 أم زادت أو قلت عن ذلك، ولقد تم استخدامه للتأكد من دلالة المتوسط لكل فقرة من فقرات الاستبانة.
6. اختبار T لعينتين مستقلتين (T-Test) للإجابة عن فرضيات الدراسة المتعلقة بالجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة.
7. معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين التفكير الاستراتيجي ومستوى الأداء الإداري.

الفصل الخامس
نتائج الدراسة الميدانية
إجابة التساؤلات ومناقشتها

- مقدمة
- المحك المعتمد في الدراسة
- الإجابة عن أسئلة الدراسة
- خلاصة النتائج
- التوصيات
- المقترحات

تمهيد:

يعرض هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة، بناءً على المعالجات الإحصائية التي أجريت على ما تم جمعه وتحليله من بيانات من خلال أداة الدراسة. وقد جاءت الدراسة الحالية بهدف دراسة **درجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي وعلاقته بدرجة أدائهم الإداري**، من وجهة نظر نوابهم، والكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة **لدرجة استخدام مديري المدارس للتفكير الاستراتيجي وعلاقته بدرجة أدائهم الإداري**، تعزى لمتغيرات الدراسة التي اشتملت على (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

لذا تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانة الدراسة، إذ تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة التي سيتم 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 (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (5/4=0.08) 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:

جدول رقم (1-5)

المحك المعتمد في الدراسة

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

(التميمي، 2004: 42)

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

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

سيقوم الباحث بالإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال تحليل البيانات، والتركيز على المعايير من حيث أعلى الفقرات وأدناها حسب المتوسط الحسابي والوزن النسبي، وتفسير نتائجهما ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الأول على: ما درجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي من وجهة نظر نوابهم؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي واختبار T لعينة واحدة، وقد أتت النتائج كما توضحها الجداول الآتية:

جدول رقم (2-5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة ت والترتيب لكل مجال من مجالات المحور الأول "التفكير الاستراتيجي"

المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة ت	مستوى الدلالة	الترتيب
التفكير الشمولي	4.17	0.47	83.40	27.43	*0.000	1
التفكير التجريدي	3.85	0.54	77.00	17.31	*0.000	4
التفكير التشخيصي	3.97	0.53	79.40	20.24	*0.000	3
التفكير التخطيطي	4.09	0.52	81.80	22.85	*0.000	2
المحور ككل	4.02	0.45	80.40	24.62	*0.000	---

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

*قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 121 تساوي 1.96

تبين من الجدول رقم (2-5) أن المتوسط الحسابي العام 4.02 والوزن النسبي 80.40% ومستوى الدلالة الاحصائية تساوي 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.000 والقيمة الحسابية لاختبار ت تساوي 24.62 وهي أقل من القيمة الجدولية 1.96 مما يدلل على أن درجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي من وجهة نظر نوابهم كانت كبيرة.

ترتيب مجالات التفكير الاستراتيجي حسب الوزن النسبي:

1. مجال "التفكير الشمولي" حصل على المرتبة الأولى بوزن نسبي 83.40 % أي بدرجة كبيرة

ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك مديري المدارس الثانوية لدورهم القيادي في تطوير وتحسين العملية التعليمية وذلك من خلال نظرتهم الشمولية لجميع القضايا التي تتعلق بالمدرسة من استثمار للفرص المتاحة وتحديد للإطار العام لأي مشكلة وسرعة الاستجابة لوضع الحلول وذلك بالاعتماد على خبرتهم المتراكمة في تحديد أولويات العمل.

وتتفق هذا النتيجة مع نتيجة دراسة كل من الشهري (2010) التي أكدت على أن درجة ممارسة النمط الشمولي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية والأهلية بمدينة الطائف كانت بدرجة كبيرة. ودراسة الفواز (2008) التي أشارت إلى امتلاك مديرات مدارس التعليم العام بجدة لنمط التفكير الشمولي بدرجة كبيرة جدا. وتختلف مع نتيجة دراسة الشديفات والحراحشة (2005) التي استنتجت إلى أن درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم جاءت بمستوى منخفض بجميع أنماطه بالرغم من حصول كل من نمط التفكير الشمولي والتخطيطي على المرتبة الأولى.

2. مجال "التفكير التخطيطي" قد حصل على المرتبة الثانية بوزن نسبي 81.80% أي بدرجة كبيرة

ويعزو الباحث ذلك إلى المهارة التي يتمتع بها مديرو المدارس من تصنيف وتحليل البيانات والمعلومات وتفسيرها واتخاذ القرارات المناسبة نتيجة الدورات التي نظمتها الوزارة في مجالات الإدارة المختلفة إضافة إلى ممارستهم العملية الإدارية داخل المدرسة وكل ذلك يكون في ضوء معرفتهم للوائح والأنظمة المعمول بها، وأن اختيارهم لشغل هذه الوظيفية تم على أساس مهني وبالتالي يكون لديهم تصور عن طبيعة سير العمل، وكيفية التخطيط لإدارة المدرسة من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفواز (2008) التي أشارت إلى توافر أنماط التفكير الاستراتيجي بدرجة كبيرة. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الشهري (2010) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة التفكير التخطيطي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية والأهلية بمدينة الطائف كانت بدرجة ضعيفة. وكذلك دراسة الشديفات والحراحشة (2005) ودراسة نجيب (2008).

3. مجال "التفكير التشخيصي" قد حصل على المرتبة الثالثة بوزن نسبي 79.40% أي بدرجة كبيرة

ويعزو الباحث ذلك إلى أن قطاع التعليم في غزة يعاني الكثير من المشاكل المختلفة منها الحصار الخانق من قبل العدو الصهيوني، ومشكلة الانقسام الداخلي، وإضراب المعلمين بسبب عدم تقاضي رواتبهم، والحروب المتكررة على قطاع غزة حيث شهد القطاع ثلاثة حروب في أقل من ثماني سنوات، كل ذلك أكسب مديري المدارس نظرة تشخيصية للتعامل مع المواقف والمشاكل الطارئة أثناء عملهم، وكيفية التعامل معها، والعمل على حلها بالاعتماد على البدائل والسناريوهات التي قاموا بوضعها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفواز (2008) ودراسة كانول (1999) التي أشارت إلى توافر أنماط التفكير الاستراتيجي بدرجة كبيرة. بينما تختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة نجيب (2008) التي أكدت على أن هناك انخفاضاً في درجة استخدام نمط التفكير التشخيصي لدى مشرفي التربية الرياضية وكذلك دراسة الشديفات والحراحشة (2005) وايضا دراسة الشهري (2010) التي أكدت على أن نمط التفكير التشخيصي لدى مديري المدارس الثانوية بمدارس التعليم العام الحكومية والأهلية بمدينة الطائف جاءت بدرجة ضعيفة.

4. مجال "التفكير التجريدي" قد حصل على المرتبة الرابعة بوزن نسبي 77.00% أي بدرجة كبيرة

ويعزو الباحث ذلك إلى أن معظم مديري المدارس ممن لديهم سنوات خدمة تفوق الخمس سنوات حسب قانون التعيين، مما يتيح لهم امكانية التعامل مع القضايا الكلية بالإضافة إلى اكتسابهم الكفايات الإدارية المناسبة لوضع التصورات المستقبلية للعمل، وبالتالي ينصب اهتمامهم على إنجاز الأعمال بالاعتماد على خبرتهم الشخصية بعيداً عن هدر الوقت في جمع البيانات المفصلة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كانول (1999) ودراسة الفواز (2008) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة النمط التجريدي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية والأهلية بمدينة

الطائف كانت بدرجة كبيرة. فيما توصلت دراسة نجيب (2008) إلى أن درجة استخدام نمط التفكير التجريدي لدى مشرفي التربية الرياضية جاءت بدرجة متوسطة. بينما تختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الشديفات والحراحشة (2005) وأيضا دراسة الشهري (2010).

وقد أتت نتائج تحليل فقرات المجال الأول "التفكير الشمولي" كما في الجدول رقم (3-5):

جدول رقم (3-5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة ت والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال التفكير الشمولي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة ت	مستوى الدلالة	الترتيب
.1	يحدد مدير المدرسة الإطار العام للمشكلة قبل البدء بالتفكير في الحلول الممكنة.	4.28	0.65	85.6	21.43	*0.000	2
.2	يتعامل بمرونة مع أعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة	4.27	0.66	85.4	20.99	*0.000	3
.3	يقدم معالجات شمولية للمشكلات المدرسية.	3.99	0.64	79.8	16.87	*0.000	6
.4	يعتمد على خبرته المتراكمة في تحديد أولويات العوامل المؤثرة في المشكلة.	4.32	0.67	86.4	21.71	*0.000	1
.5	يبادر في استثمار الفرص التعليمية الجديدة التي تخدم بيئته التعليمية.	4.16	0.75	83.2	17.05	*0.000	4
.6	يجري تغييرات شمولية في الأنشطة التي يمارسها لتحقيق أهداف المدرسة.	4.04	0.78	80.8	14.62	*0.000	5

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي هما:

- الفقرة رقم (4) والتي تنص على "يعتمد على خبرته المتراكمة في تحديد أولويات العوامل المؤثرة في المشكلة" حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (86.40%) وهي درجة موافقة كبيرة جداً.
- الفقرة رقم (1) والتي تنص على "يحدد مدير المدرسة الإطار العام للمشكلة قبل البدء بالتفكير في الحلول الممكنة" حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (85.60%) وهي درجة موافقة كبيرة جداً.

ويعزو الباحث ذلك إلى الثقة التي يتحلى بها مديرو المدارس نتيجة لخبرتهم في التعامل مع المشاكل والأزمات خصوصاً في قطاع غزة الذي يمر بالعديد من الأزمات والمشاكل التي يعاني منها قطاع التعليم.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال حسب الوزن النسبي هما:

- الفقرة رقم (3) والتي تنص على "يقدم معالجات شمولية للمشكلات المدرسية" حيث احتلت المرتبة الأخيرة (السادسة) بوزن نسبي (79.80%) وهي درجة موافقة كبيرة.
- الفقرة رقم (6) والتي تنص على "يجري تغييرات شمولية في الأنشطة التي يمارسها لتحقيق أهداف المدرسة" حيث احتلت المرتبة الخامسة بوزن نسبي (80.80%) وهي درجة موافقة كبيرة.

ويعزو الباحث ذلك لأن المعالجات والتغيرات الشمولية تحتاج إلى استقرار في ظروف المدرسة والظروف البيئة المحيطة بها، وهذا غير متوفر بدرجة كبيرة في قطاع غزة بحكم اضطرابات الأوضاع وتقلبها بخلاف الفقرتين السابقتين (اعتماده على الخبرة المتراكمة، وتحديد الإطار العام للمشكلة) لأن لك لا يرتبط تماماً بالظروف المحيطة.

نتائج تحليل فقرات المجال الثاني "التفكير التجريدي" كما في الجدول رقم (4-5):

جدول رقم (4-5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة ت والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال التفكير التجريدي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة ت	مستوى الدلالة	الترتيب
.1	يسعى إلى فهم المشكلات المدرسية في إطارها المجرد.	3.82	0.77	76.4	11.73	*0.000	5
.2	يبني رؤيته للمستقبل بالاعتماد على خبراته الشخصية.	3.89	0.82	77.8	12.01	*0.000	3
.3	يبتكر آليات جديدة غير مألوفة لإتمام الأعمال الإدارية.	3.65	0.86	73	8.30	*0.000	6
.4	يتعامل مع عدة موضوعات في الوقت نفسه.	3.86	0.77	77.2	10.98	*0.000	4
.5	يبتعد عن هدر الوقت في جمع البيانات المفصلة عن المشكلة.	3.98	0.80	79.6	14.08	*0.000	1
.6	يستخدم أساليب جديدة في حل المشكلات المدرسية	3.94	0.78	78.8	12.91	*0.000	2

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي هما:

- الفقرة رقم (5) والتي تنص على "يبتعد عن هدر الوقت في جمع البيانات المفصلة عن المشكلة" حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (79.60%) وهي درجة موافقة كبيرة.
- الفقرة رقم (6) والتي تنص على "يستخدم أساليب جديدة في حل المشكلات المدرسية" حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (78.80%) وهي درجة موافقة كبيرة.

ويعزو الباحث ذلك إلى توقع المديرين للظروف الاستثنائية (تهديدات الحرب) من خلال التجارب السابقة يجعلهم يتجنبون هدر الوقت ويبادرون إلى حل المشكلات المدرسية لكي لا تتراكم وتتفاقم

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال حسب الوزن النسبي هما:

- الفقرة رقم (3) والتي تنص على "يبتكر آليات جديدة غير مألوفة لإتمام الأعمال الإدارية" حيث احتلت المرتبة الأخيرة (السادسة) بوزن نسبي (73.00%) وهي درجة موافقة كبيرة.
- الفقرة رقم (1) والتي تنص على "يسعى إلى فهم المشكلات المدرسية في إطارها المجرد" حيث احتلت المرتبة الخامسة بوزن نسبي (76.40%) وهي درجة موافقة كبيرة.

ويعزو الباحث ذلك إلى اهتمام مديري المدارس بإنجاز أعمالهم الإدارية بآليات وطرق جديدة، تضمن لهم التنافس بين المدارس، في ظل ما تقوم به مديريات التربية والتعليم من إجراء اجتماع سنوي لعرض انجازات كل مدير على حده.

نتائج تحليل فقرات المجال الثالث "التفكير التشخيصي" كما في الجدول رقم (5-5):

جدول رقم (5-5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة ت والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال التفكير التشخيصي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة ت	مستوى الدلالة	الترتيب
.1	يحلل المواقف الإدارية بشكل منطقي.	4.09	0.68	81.8	17.69	*0.000	2
.2	يمتلك القدرة على اختيار البديل الاستراتيجي المناسب.	4.03	0.69	80.6	16.49	*0.000	4
.3	يضع خطة طوارئ لمواجهة المفاجآت والمشكلات الطارئة.	3.84	0.82	76.8	11.16	*0.000	8
.4	يشخص أسباب المشكلة قبل اتخاذ القرار المناسب.	4.07	0.74	81.4	16.01	*0.000	3
.5	يتعرف إلى الفرص التعليمية المتاحة خارج المدرسة قبل التعامل معها.	3.85	0.70	77	13.44	*0.000	7
.6	يتعامل بشيء من المرونة مع جميع أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة.	4.16	0.78	83.2	16.31	*0.000	1
.7	يختار بدائل استراتيجية رئيسة للمشكلة وبدائل طارئة لمواجهة المفاجئات عند حدوثها.	3.88	0.75	77.6	12.81	*0.000	6
.8	يجري عملية تقييم شاملة للمشكلات التي يتم معالجتها.	3.91	0.68	78.2	14.77	*0.000	5

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي هما:

- الفقرة رقم (6) والتي تنص على "يتعامل بشيء من المرونة مع جميع أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة" حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (83.20%) وهي درجة موافقة كبيرة.
- الفقرة رقم (1) والتي تنص على "يحلل المواقف الإدارية بشكل منطقي" حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (81.80%) وهي درجة موافقة كبيرة.

ويعزو الباحث ذلك للخبرة التي يمتلكها مديرو المدارس نظراً لأن معظمهم تجاوزت خدمتهم 5 سنوات، فهم يدركون جيداً أهمية المرونة في التعامل مع الأخرين من خلال التعامل بإيجابية مع الاحتياجات الانسانية الأساسية سواء كان مع أعضاء الهيئة التدريسية أو الطلبة، والأخذ بوجهات النظر المختلفة. بالإضافة إلى امتلاك مديري المدارس النظرة التشخيصية في التعامل مع المواقف والمشكلات المدرسية من خلال تحليل هذه المواقف قبل التعامل معها.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال حسب الوزن النسبي هما:

- الفقرة رقم (3) والتي تنص على "يضع خطة طوارئ لمواجهة المفاجآت والمشكلات الطارئة" حيث احتلت المرتبة الأخيرة (الثامنة) بوزن نسبي (76.80%) وهي درجة موافقة كبيرة.
- الفقرة رقم (5) والتي تنص على "يتعرف إلى الفرص التعليمية المتاحة خارج المدرسة قبل التعامل معها" حيث احتلت المرتبة السابعة بوزن نسبي (77.00%) وهي درجة موافقة كبيرة.

ويعزو الباحث ذلك إلى مدى تفهم مديري المدارس لبيئة قطاع غزة التي لا تخلو من المفاجآت والأزمات المتكررة التي تؤثر سلباً على العملية التعليمية من انقطاع للتيار الكهربائي، والحصار الخانق على قطاع غزة من قبل العدو الصهيوني الذي لازال مستمراً حتى وقتنا الحالي، بالإضافة إلى العدوان الصهيوني من قصف وتدمير للبنية التحتية لذلك كان على مديري المدارس أن يواجهوا كل ذلك بوضع خطط طوارئ لمواجهتها والعمل على استغلال جميع الفرص المتاحة من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية.

نتائج تحليل فقرات المجال الرابع "التفكير التخطيطي" كما في الجدول رقم (6-5):

جدول رقم (6-5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة ت والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال التفكير التخطيطي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة ت	مستوى الدلالة	الترتيب
.1	**يسعى إلى فهم المشكلة بتفصيلاتها الدقيقة.**	**4.20**	**0.70**	**84**	**18.88**	***0.000**	**3**
.2	**يتبع القوانين أثناء التعامل مع المواقف الإدارية.**	**4.23**	**0.73**	**84.6**	**18.44**	***0.000**	**1**
.3	**يتخذ قرارات واضحة أثناء ممارسة عمله الإداري.**	**4.20**	**0.65**	**84**	**20.30**	***0.000**	**2**
.4	**يضع تصوراً طموحاً لمستقبل المدرسة.**	**4.06**	**0.82**	**81.2**	**14.13**	***0.000**	**4**
.5	**يعتمد على المعطيات الكمية لتحديد مواقفه تجاه القضايا المدرسية.**	**3.78**	**0.75**	**75.6**	**11.38**	***0.000**	**5**

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي هما:

- الفقرة رقم (2) والتي تنص على " **يتبع القوانين أثناء التعامل مع المواقف الإدارية** " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (84.60%) وهي درجة موافقة كبيرة جداً.
- الفقرة رقم (3) والتي تنص على " **يتخذ قرارات واضحة أثناء ممارسة عمله الإداري** " حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (84.00%) وهي درجة موافقة كبيرة.

ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بالتنمية المهنية لمديري المدارس وتطوير خبراتهم في التعامل مع المواقف الإدارية المختلفة، والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة، وكيفية التخطيط لإدارة مدارسهم بالصورة التي تعمل على تحقيق الأهداف المطلوبة، وذلك من خلال الدورات التدريبية وورش العمل والاجتماعات الدورية التي تعمل على صقل هذه المهارات لديهم.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال حسب الوزن النسبي هما:

- الفقرة رقم (5) والتي تنص على "يعتمد على المعطيات الكمية لتحديد مواقفه تجاه القضايا المدرسية" حيث احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (75.60%) وهي درجة موافقة كبيرة.

- الفقرة رقم (4) والتي تنص على "يضع تصوراً طموحاً لمستقبل المدرسة" حيث احتلت المرتبة السابعة بوزن نسبي (81.20%) وهي درجة موافقة كبيرة.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن مديري المدارس لديهم الخبرة والكفايات المناسبة لوضع التصور المستقبلي والتخطيط الاستراتيجي عن طبيعة سير العمل، وبالتالي ينصب اهتمامهم على إنجاز الأعمال الإدارية بالاعتماد على المعطيات الكمية.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

وقد نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخدمة)؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بصياغة الفرض الصفري الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخدمة)؟

أولاً: متغير الجنس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي تعزى لمتغير الجنس (ذكر –أنثى)؟

الفرض الصفري للإجابة عليه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي تعزى لمتغير الجنس (ذكر –أنثى).

وللإجابة عن هذا الفرض تم استخدام اختبار" ت لعينتين مستقلتين وقد كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (7-5)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمحور التفكير الاستراتيجي ومجالاته حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التفكير الشمولي	ذكر	55	4.20	0.471	0.535	0.594
	أنثى	67	4.15	0.479		
التفكير التجريدي	ذكر	55	3.95	0.546	1.725	0.087
	أنثى	67	3.78	0.539		
التفكير التشخيصي	ذكر	55	4.00	0.592	0.487	0.627
	أنثى	67	3.95	0.484		
التفكير التخطيطي	ذكر	55	4.16	0.542	1.438	0.153
	أنثى	67	4.02	0.510		
المجال ككل	ذكر	55	4.07	0.492	1.139	0.257
	أنثى	67	3.97	0.425		

*قيمة t الجدولية عند درجة حرية (120) ومستوى معنوية 0.05 تساوي 1.962

*قيمة t الجدولية عند درجة حرية (120) ومستوى معنوية 0.01 تساوي 2.581

يشير الجدول السابق رقم (7-5) إلى أن قيمة "ت" للفروق بين متوسط الذكور والإناث لمحور التفكير الاستراتيجي قد بلغ (1.139)، وأما قيمة "ت" للفروق بين متوسط الذكور والإناث على مجال التفكير الشمولي فقد بلغت (0.535)، أما مجال التفكير التجريدي فقد بلغت (1.725)، ولمجال التفكير التشخيصي فقد بلغت (0.487)، ولمجال التفكير التخطيطي فقد بلغت (1.438)، وجميعها قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد المجتمع المشمول بالدراسة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي ولمجالاته المتضمنة تعزى لمتغير الجنس (ذكر – أنثى). مما يعني قبول الفرض الصفري بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي تعزى لمتغير الجنس (ذكر –أنثى). وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة ديراني (2011) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن لمفهوم التفكير الاستراتيجي تعزى لمتغير الجنس.

ويمكن تعليل ذلك بأن نظرة أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية للتفكير الاستراتيجي لم تتأثر بمتغير الجنس، وذلك لاهتمام وزارة التربية والتعليم العالي بتنمية وتطوير مهارات النواب في التفكير الاستراتيجي بغض النظر عن جنسهم، فهم يخضعون لنفس الدورات التدريبية وورش العمل والاجتماعات.

ثانياً: المؤهل العلمي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل – ماجستير فأعلى)؟

وقد كان فرض الدراسة صفرياً في الإجابة عليه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل – ماجستير فأعلى).

وللإجابة عن هذا الفرض تم استخدام اختبار" ت لعينتين مستقلتين وقد كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (8-5)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمحور التفكير الاستراتيجي ومجالاته حسب المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التفكير الشمولي	بكالوريوس فأقل	104	4.17	0.465	0.016	0.987
	ماجستير فأعلى	18	4.17	0.534		
التفكير التجريدي	بكالوريوس فأقل	104	3.86	0.555	0.128	0.898
	ماجستير فأعلى	18	3.84	0.512		
التفكير التشخيصي	بكالوريوس فأقل	104	3.97	0.540	-0.244	0.808
	ماجستير فأعلى	18	4.00	0.508		
التفكير التخطيطي	بكالوريوس فأقل	104	4.06	0.516	-1.432	0.155
	ماجستير فأعلى	18	4.25	0.577		
المجال ككل	بكالوريوس فأقل	104	4.01	0.458	-0.378	0.706
	ماجستير فأعلى	18	4.05	0.465		

*قيمة t الجدولية عند درجة حرية (120) ومستوى معنوية 0.05 تساوي 1.962

*قيمة t الجدولية عند درجة حرية (120) ومستوى معنوية 0.01 تساوي 2.581

يشير الجدول السابق رقم (8-5) إلى أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطات الحاصلين على مؤهل علمي بكالوريوس فأقل والحاصلين على ماجستير فأعلى لمحور التفكير الاستراتيجي قد بلغ (0.378-)، وأما قيمة "ت" للفروق بين متوسطات الحاصلين على مؤهل علمي بكالوريوس فأقل والحاصلين على ماجستير فأعلى على مجال التفكير الشمولي فقد بلغت (0.016)، أما مجال التفكير التجريدي فقد بلغت (0.128)، ولمجال التفكير التشخيصي فقد بلغت (0.244-)، ولمجال التفكير التخطيطي فقد بلغت (1.432-)، وجميعها قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد المجتمع المشمول بالدراسة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي ولمجالاته المتضمنة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل – ماجستير فأعلى). مما يعني قبول الفرض الصفري بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل – ماجستير فأعلى). وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة ديراني (2011) وكذلك دراسة الشديفات والحراحشة (2005) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. كما وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشهري (2010) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح الذين يملكون مؤهل علمي دراسات عليا، وكذلك دراسة العشي (2013) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح الفئات الحاملة لدرجة البكالوريوس فأقل.

ويعزو الباحث عدم تأثر استجابات أفراد عينة الدراسة بمتغير المؤهل العلمي للخبرة التي يمتلكها أفراد عينة الدراسة في التفكير الاستراتيجي نتيجة الدورات التدريبية التي يلتحقون بها في هذا المجال، بالإضافة إلى تفهمهم للبيئة التي يعملون بها.

ثالثاً: سنوات الخدمة:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي تعزى لمتغير سنوات الخدمة (10 سنوات فأقل – أكثر من 10 سنوات)؟

وقد كان فرض الدراسة صفرياً في الإجابة عليه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي تعزى لمتغير سنوات الخدمة (10 سنوات فأقل – أكثر من 10 سنوات).

وللإجابة عن هذا الفرض تم استخدام اختبار" ت لعينتين مستقلتين وقد كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (9-5)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمحور التفكير الاستراتيجي ومجالاته حسب سنوات الخدمة

المجال	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التفكير الشمولي	10 سنوات فأقل	19	3.95	0.496	-2.252	0.026
	أكثر من 10 سنوات	103	4.21	0.460		
التفكير التجريدي	10 سنوات فأقل	19	3.68	0.613	-1.513	0.133
	أكثر من 10 سنوات	103	3.89	0.531		
التفكير التشخيصي	10 سنوات فأقل	19	3.81	0.601	-1.452	0.149
	أكثر من 10 سنوات	103	4.00	0.518		
التفكير التخطيطي	10 سنوات فأقل	19	3.97	0.705	-0.792	0.437
	أكثر من 10 سنوات	103	4.11	0.489		
المجال ككل	10 سنوات فأقل	19	3.85	0.538	-1.773	0.079
	أكثر من 10 سنوات	103	4.05	0.436		

*قيمة t الجدولية عند درجة حرية (120) ومستوى معنوية 0.05 تساوي 1.962

*قيمة t الجدولية عند درجة حرية (120) ومستوى معنوية 0.01 تساوي 2.581

يشير الجدول السابق رقم (9-5) إلى أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطات الذين يملكون سنوات خدمة من 10 سنوات فأقل والذين يملكون أكثر من 10 سنوات لمحور التفكير الاستراتيجي قد بلغ (1.773-)، وأما قيمة "ت" للفروق بين متوسطات الذين يملكون سنوات خدمة من 10 سنوات

فأقل والذين يملكون أكثر من 10 سنوات على مجال التفكير التجريدي فقد بلغت (1.513-)، أما مجال التفكير التشخيصي فقد بلغت (1.452-)، ولمجال التفكير التخطيطي فقد بلغت (0.792-)، وجميعها قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد المجتمع المشمول بالدراسة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي ولمجالاته (التجريدي- التشخيصي- التخطيطي) تعزى لمتغير سنوات الخدمة (10 سنوات فأقل – أكثر من 10 سنوات). مما يعني قبول الفرض الصفري بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي تعزى لمتغير سنوات الخدمة (10 سنوات فأقل – أكثر من 10 سنوات).

وأما قيمة "ت" للفروق بين متوسطات الذين يملكون سنوات خدمة من 10 سنوات فأقل والذين يملكون أكثر من 10 سنوات على مجال التفكير الشمولي فقد بلغت (2.252-)، وهي قيمة دالة إحصائياً لأن مستوى الدلالة أقل من (0.05)، مما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الشمولي تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح الذين يملكون أكثر من 10 سنوات. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الفواز (2008) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك مديرات المدارس لنمط التفكير الشمولي لمن لهن خبرة 10 سنوات فأكثر.

ويمكن تعليل ذلك بأن نظرة أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية للتفكير الاستراتيجي ولمجالاته (التجريدي-التشخيصي-التخطيطي) لم تتأثر بسنوات خدمتهم، وذلك لاقتناع أفراد عينة الدراسة بأن مديري مدارسهم لديهم القدرة على استشراف المستقبل والتخطيط له والعمل على استثمار الفرص المتاحة والقدرة على التعامل مع المشاكل الطارئة بنظرة تشخيصية فاحصة.

كما أظهرت نتائج الدراسة بأن نظرة أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية لنمط التفكير الشمولي تأثر بسنوات خدمتهم وكان لصالح الذين يملكون سنوات خدمة أكثر من 10 سنوات ويعزو الباحث إلى أن تقدير توافر نمط التفكير الشمولي لدى مديري المدارس يحتاج إلى خبرة أكبر، لا سيما ما يتعلق منها بإجراء تغييرات شمولية في الأنشطة المدرسية، وتقديم معالجات شمولية للمشكلات المدرسية، واعتماد المديرين على خبرتهم المتراكمة في تحديد أولويات العوامل المؤثرة في المشكلة.

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الثالث على: ما درجة الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر نوابهم؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي واختبار T لعينة واحدة، وقد أتت النتائج كما توضحها الجداول الآتية:

جدول رقم (10-5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة ت والترتيب لكل مجال من مجالات المحور الثاني "الأداء الإداري"

المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة ت	مستوى الدلالة	الترتيب
التخطيط	4.13	0.59	82.60	20.97	*0.000	2
التنظيم	4.11	0.52	82.20	23.37	*0.000	4
التوجيه	4.12	0.56	82.40	22.11	*0.000	3
الرقابة	4.20	0.56	84.00	23.70	*0.000	1
المحور ككل	4.14	0.51	82.80	24.66	*0.000	---

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

*قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 121 تساوي 1.96

تبين من الجدول رقم (10-5) أن المتوسط الحسابي العام 4.14 والوزن النسبي 82.80% ومستوى الدلالة الاحصائية تساوي 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.000 والقيمة الحسابية لاختبار ت تساوي 24.66 وهي أقل من القيمة الجدولية 1.96 مما يدلل على أن درجة الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر نوابهم كانت كبيرة. وهذه النتيجة تتفق بشكل عام مع دراسة كل من العمرات (2010) التي توصلت إلى أن درجة فاعلية أداء مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين عالية بوجه عام، وكذلك دراسة قرموط (2014) التي خلصت إلى أن درجة فاعلية الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر معلميهم كبيرة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزيات (2007) التي أشارت إلى انخفاض درجة واقع الأداء الإداري للمديرين في اتجاهات الفكر الإداري المعاصر بالمدارس التي يعملون فيها، ويعزو الباحث هذا الاختلاف إلى اختلاف الفترة الزمنية لهذه الدراسة.

ترتيب مجالات الأداء الإداري حسب الوزن النسبي:

1. مجال "الرقابة" قد حصل على المرتبة الأولى بوزن نسبي 84.00 % أي بدرجة كبيرة

ويعزو الباحث ذلك إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم العالي بعملية الرقابة واعتبرتها في سلم أولوياتها حيث وضعت الوزارة ضمن خطة عام 2012 –عام التعليم الفلسطيني–مخططاً واضحاً لتطوير وحوسبة النظام الرقابي من أجل الابتعاد عن العشوائية واعتماد معايير واضحة، كما واستحدثت وحدة خاصة بالمتابعة والرقابة الإدارية، وذلك يستدعي اهتمام المديرين بجانب الرقابة استجابة لتوجيهات الوزارة.

وتتفق هذا النتيجة مع نتيجة دراسة نعيم (2012) التي توصلت إلى أن الرقابة جاء في المرتبة الثانية بدرجة كبيرة عند قياس درجة الأداء الإداري بوزارة التربية والتعليم.

2. مجال "التخطيط" قد حصل على المرتبة الثانية بوزن نسبي 82.60% أي بدرجة كبيرة

ويعزو الباحث ذلك إلى أن التخطيط وظيفة إدارية تسبق أية عملية إدارية مهما بلغت أهميتها، فهو تفكير منظم يسبق عملية التنفيذ بالاعتماد على الماضي والحاضر والتنبؤ بالمستقبل من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، فهو يساعد مديري المدارس في التعامل مع العوامل المفاجئة وغير المتوقعة بكفاءة أكبر، سواء أكانت من داخل المدرسة أم من البيئة الخارجية، حيث يطلب من مديري المدارس وضع خطة استراتيجية سنوية للمدرسة ويتم متابعة تنفيذها من قبل مديرية التربية والتعليم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نعيم (2012) التي توصلت إلى أن التخطيط جاء في المرتبة الأولى بدرجة كبيرة عند قياس درجة الأداء الإداري لموظفي وزارة التربية والتعليم. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة حرب (2007) التي توصلت إلى أن التخطيط جاء في المرتبة الأخيرة من ضمن المهام الإدارية والفنية لمديري مدارس المرحلة الأساسية بمحافظة غزة في ضوء معيار الجودة الشاملة.

3. مجال "التوجيه" قد حصل على المرتبة الثالثة بوزن نسبي 82.40% أي بدرجة كبيرة

ويعزو الباحث ذلك إلى مقدرة مديري المدارس في التأثير على سلوك العاملين باعتبارهم مركز القيادة المدرسية لذلك ينبغي عليهم ضمان تركيز جهود العاملين حول أهداف المدرسة، والتأكد من أن كل فرد يبذل قصارى جهده في إنجاز العمل المناط به، وذلك باستخدام عدة أساليب ووسائل منها: إصدار الأوامر والتعليمات المكتوبة، عقد الاجتماعات الدورية، الزيارات الإشرافية، متابعة الأعمال الكتابية.

وتتفق مع دراسة نعيم (2012) التي جاء فيها التوجيه في المرتبة الثالثة عند قياس درجة الأداء الإداري بوزارة التربية والتعليم، وكذلك دراسة الدجني (2011) التي جاء فيها التوجيه ليحتل المرتبة الثالثة عند قياس درجة ممارسة القيادة التربوية الوسطى في وزارة التربية والتعليم العالي لدورها الإداري.

4. مجال "التنظيم" قد حصل على المرتبة الرابعة بوزن نسبي 82.20% أي بدرجة كبيرة

ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك مديري المدارس لأهمية التنظيم باعتباره عملية يمكن من خلالها تنسيق جهود وقدرات العاملين نحو غاية مشتركة لضمان تحقيق الأهداف المرجوة بأقل ما يمكن من التضارب، من خلال تقسيم العمل وتوزيعه بين العاملين وتحديد صلاحيات كل فرد، فمن المهام المطلوبة من مديري المدارس تشكيل لجان مدرسية متعددة واشراك المعلمين فيها وتنظيم أعمالها وفقاً لمهام محددة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة حرب (2007) التي توصلت إلى أن التنظيم جاء في المرتبة الأخيرة من ضمن المهام الإدارية والفنية لمديري مدارس المرحلة الأساسية بمحافظة غزة في ضوء معيار الجودة الشاملة. وكذلك دراسة نعيم (2012) التي توصلت إلى أن التنظيم جاء بالمرتبة الأخيرة عند قياس درجة الأداء الإداري بوزارة التربية والتعليم.

وقد أتت نتائج تحليل فقرات مجال "التخطيط" كما في الجدول رقم (11-5):

جدول رقم (11-5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة ت والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال التخطيط

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة ت	مستوى الدلالة	الترتيب
.1	يعمل مدير المدرسة وفق رؤية وخطة استراتيجية واضحة.	4.33	0.73	86.6	20.02	*0.000	1
.2	يحدد الاحتياجات اللازمة لتحقيق الأهداف.	4.21	0.71	84.2	18.65	*0.000	3
.3	يضع الجداول الزمنية اللازمة لتحقيق الأهداف.	4.30	0.70	86	20.42	*0.000	2
.4	يمتلك قدرة على التنبؤ بالتغيرات المستقبلية.	3.88	0.81	77.6	11.82	*0.000	7
.5	يضع خطط تطويرية تعمل على رفع كفاءة العاملين داخل المدرسة.	3.98	0.86	79.6	12.42	*0.000	6
.6	يشرك العاملين في المدرسة في إعداد الخطة السنوية المدرسية.	4.11	0.88	82.2	13.94	*0.000	5
.7	يضع مؤشرات أداء واضحة لأهدافه.	4.11	0.68	82.2	18.03	*0.000	4

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي هما:

- الفقرة رقم (1) والتي تنص على "يعمل مدير المدرسة وفق رؤية وخطة استراتيجية واضحة" حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (86.60%) وهي درجة موافقة كبيرة جداً.
- الفقرة رقم (3) والتي تنص على "يضع الجداول الزمنية اللازمة لتحقيق الأهداف" حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (86.00%) وهي درجة موافقة كبيرة جداً.

ويعزو الباحث ذلك إلى التزام مديري المدارس بإعداد خطة استراتيجية سنوية لمدارسهم، والعمل على تنفيذها حسب الجداول الزمنية المحددة في هذه الخطة، بحيث يقوم المشرف التربوي الخاص بكل مدرسة بمتابعة مدى تحقق أهداف هذه الخطة.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال حسب الوزن النسبي هما:

- الفقرة رقم (4) والتي تنص على "يمتلك قدرة على التنبؤ بالتغيرات المستقبلية" حيث احتلت المرتبة الأخيرة (السابعة) بوزن نسبي (77.60%) وهي درجة موافقة كبيرة.
- الفقرة رقم (5) والتي تنص على "يضع خطط تطويرية تعمل على رفع كفاءة العاملين داخل المدرسة" حيث احتلت المرتبة السادسة بوزن نسبي (79.60%) وهي درجة موافقة كبيرة.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن إحدى مهام مدير المدرسة رفع قدرات المعلمين من خلال تنفيذ ورش العمل التدريبية، وترشيح المعلمين لحضور الدورات التدريبية التي تقيمها الوزارة، والاهتمام بالزيارات التبادلية، وحضوره حصص المدرسين، وارشادهم وتطوير قدراتهم المهنية.

نتائج تحليل فقرات مجال "التنظيم" كما في الجدول رقم (12-5):

جدول رقم (12-5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة ت والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال التنظيم

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة ت	مستوى الدلالة	الترتيب
.1	يضع هيكلاً تنظيمياً مرناً للمدرسة.	4.09	0.68	81.8	17.69	*0.000	4
.2	يكلف العاملين بالمهام التي تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم.	4.37	0.61	87.4	24.41	*0.000	1
.3	يوفر مناخًا تنظيميًا يحفز على الإبداع وتقبل التغيير.	4.08	0.78	81.6	15.16	*0.000	6
.4	يفوض بعض صلاحياته للعاملين لتنفيذ المهام بالسرعة الممكنة.	4.12	0.82	82.4	14.96	*0.000	2
.5	يحدد العلاقات ويوزع المسؤوليات بين العاملين لمنع التداخل أثناء العمل.	4.09	0.71	81.8	16.82	*0.000	5
.6	يقوم بتوضيح وتوصيف المهام والأوامر والتوجيهات للعاملين قبل تنفيذها.	4.10	0.72	82	16.83	*0.000	3
.7	يراعي مبدأ تكافؤ الفرص في توزيع الأعمال المدرسية بين العاملين.	3.97	0.74	79.4	14.26	*0.000	7

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي هما:

- الفقرة رقم (2) والتي تنص على "يكلف العاملين بالمهام التي تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم" حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (87.40%) وهي درجة موافقة كبيرة جداً.
- الفقرة رقم (4) والتي تنص على "يفوض بعض صلاحياته للعاملين لتنفيذ المهام بالسرعة الممكنة" حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (82.40%) وهي درجة موافقة كبيرة.

ويعزو الباحث ذلك إلى كثرة المهام والأعباء الملقاة على عاتق مديري المدارس لذلك يميلون إلى تقسيم العمل وتوزيع المهام وتفويض جزء من صلاحياتهم حتى لا تتراكم الأعمال لديهم وكل ذلك لا يتحقق إلا من خلال معرفة مديري المدارس لجميع امكانيات وقدرات العاملين داخل المدرسة.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال حسب الوزن النسبي هما:

- الفقرة رقم (7) والتي تنص على "يراعي مبدأ تكافؤ الفرص في توزيع الأعمال المدرسية بين العاملين" حيث احتلت المرتبة الأخيرة (السابعة) بوزن نسبي (79.40%) وهي درجة موافقة كبيرة.
- الفقرة رقم (3) والتي تنص على "يوفر مناخًا تنظيميًا يحفز على الإبداع وتقبل التغيير" حيث احتلت المرتبة السادسة بوزن نسبي (81.60%) وهي درجة موافقة كبيرة.

ويعزو الباحث ذلك إلى التزام مديري المدارس بتعليمات وزارة التربية والتعليم في توزيع الحصص حسب النصاب وحسب التخصصات والتفريغات الإدارية على المعلمين، بالإضافة إلى توزيع اللجان المدرسية على المعلمين كل ذلك من شأنه أن يعمل على تحقيق العدالة، وتكافؤ الفرص، وزيادة انتماء العاملين للمدرسة، وحفزهم على الإبداع في عملهم.

وقد كانت نتائج تحليل فقرات مجال "التوجيه" كما في الجدول رقم (13-5):

جدول رقم (13-5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة ت والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال التوجيه

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة ت	مستوى الدلالة	الترتيب
.1	يقوم بتوجيه جهود العاملين لتحقيق أهداف المدرسة.	4.24	0.60	84.8	22.64	*0.000	3
.2	يشرح الأهداف والأوامر التي يصدرها للعاملين لإزالة الغموض.	4.17	0.70	83.4	18.48	*0.000	4
.3	يستخدم أساليب اتصال متنوعة (كالتخاطب المباشر وعقد الاجتماعات والنشرات).	4.30	0.76	86	18.62	*0.000	1
.4	يمنح حوافز وامتيازات للمبدعين والمتميزين في العمل.	3.75	0.98	75	8.37	*0.000	6
.5	يشجع على العمل بروح الفريق.	4.27	0.75	85.4	18.70	*0.000	2
.6	يعمل وفق نظام دقيق وفعال لتوجيه العاملين.	4.02	0.71	80.4	15.94	*0.000	5

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي هما:

- الفقرة رقم (3) والتي تنص على "يستخدم أساليب اتصال متنوعة (كالتخاطب المباشر وعقد الاجتماعات والنشرات)" حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (86.00%) وهي درجة موافقة كبيرة جداً.
- الفقرة رقم (5) والتي تنص على "يشجع على العمل بروح الفريق" حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (85.40%) وهي درجة موافقة كبيرة جداً.

ويعزو الباحث ذلك إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بتدريب مديري المدارس في كافة المجالات بما فيها المهارات الشخصية وأساليب التواصل وفن الحوار وإدارة الاجتماعات، بالإضافة لإدراك مديري المدارس لأهمية توجيه العاملين للتعاون والعمل الجماعي من أجل إنجاز وتحقيق الأهداف المنشودة.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال حسب الوزن النسبي هما:

- الفقرة رقم (4) والتي تنص على "يمنح حوافز وامتيازات للمبدعين والمتميزين في العمل" حيث احتلت المرتبة الأخيرة (السادسة) بوزن نسبي (75.00%) وهي درجة موافقة كبيرة.
- الفقرة رقم (6) والتي تنص على "يعمل وفق نظام دقيق وفعال لتوجيه العاملين" حيث احتلت المرتبة الخامسة بوزن نسبي (80.40%) وهي درجة موافقة كبيرة.

ويعزو البحث ذلك إلى أن مديري المدارس يقدرون الجهود المبدعة من خلال تنظيم الاحتفالات ومنح كتب الشكر ورفع رسائل توجيه بمكافأة المتميزين، ولكن نظراً لمحدودية الصلاحيات التي يتمتع بها المدير حيث لا يستطيع منح مكافآت مادية أو يخصص موازنات تدعم الأفكار والأعمال الإبداعية التي يتقدم بها المدرسون.

وقد جاءت نتائج تحليل فقرات مجال "الرقابة" كما في الجدول رقم (13-5):

جدول رقم (14-5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي وقيمة ت والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال الرقابة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة ت	مستوى الدلالة	الترتيب
.1	يقيم العاملين بناءً على أسس ومعايير ثابتة.	4.18	0.73	83.6	17.64	*0.000	5
.2	يشجع ويرشد العاملين في المدرسة إلى أسس وطرق التقويم الذاتي من أجل التطوير المستمر لأعمالهم.	4.04	0.70	80.8	16.22	*0.000	7
.3	يستخدم وسائل رقابية تمتاز بالوضوح.	3.96	0.78	79.2	13.47	*0.000	8
.4	يراعي الشفافية والموضوعية في قياس أداء العاملين.	4.20	0.76	84	17.22	*0.000	4
.5	يبتعد عن المجاملات الشخصية عند التقييم.	4.24	0.82	84.8	16.59	*0.000	3
.6	يقوم بزيارات إشرافيه لاكتشاف أوجه الخلل في إنجاز الأعمال.	4.29	0.73	85.8	19.40	*0.000	2
.7	يتعرف سلبيات العمل بهدف تجاوزها.	4.14	0.69	82.8	18.07	*0.000	6
.8	يتابع الأعمال الكتابية ودفاتر التحضير بشكل دوري ومنظم.	4.63	0.64	92.6	27.91	*0.000	1

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي هما:

- الفقرة رقم (8) والتي تنص على "يتابع الأعمال الكتابية ودفاتر التحضير بشكل دوري ومنظم" حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (92.60%) وهي درجة موافقة كبيرة جداً.
- الفقرة رقم (6) والتي تنص على "يقوم بزيارات إشرافيه لاكتشاف أوجه الخلل في إنجاز الأعمال" حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (85.80%) وهي درجة موافقة كبيرة جداً.

ويعزو الباحث ذلك إلى وجود لجنة رقابية من الوزارة ومديرية التربية والتعليم تقوم بزيارات دورية لمتابعة الأعمال الإدارية داخل المدرسة لتتأكد من مدى التزام الإدارة المدرسية بمتابعة دفاتر التحضير والدرجات وتحليل المستويات والزيارات الإشراقية للمعلمين وفي نهاية كل زيارة تقوم هذه اللجنة بكتابة تقرير عن هذه الزيارة للجهات المختصة.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال حسب الوزن النسبي هما:

- الفقرة رقم (3) والتي تنص على "يستخدم وسائل رقابية تمتاز بالوضوح" حيث احتلت المرتبة الأخيرة (الثامنة) بوزن نسبي (79.20%) وهي درجة موافقة كبيرة.
- الفقرة رقم (2) والتي تنص على "يشجع ويرشد العاملين في المدرسة إلى أسس وطرق التقويم الذاتي من أجل التطوير المستمر لأعمالهم" حيث احتلت المرتبة الخامسة بوزن نسبي (80.80%) وهي درجة موافقة كبيرة.

ويعزو الباحث ذلك إلى ثقة مديري المدارس بالعاملين داخل المدرسة وقدرتهم على تقويم ذواتهم من أجل الرقي بالمستوى المهني لهم، ومساعدتهم على تطوير أنفسهم، وذلك من خلال إرشادهم إلى طرق وأساليب التقويم الذاتي. بالإضافة إلى استخدام مديري المدارس وسائل وأساليب رقابية تمتاز بالوضوح، وذلك من خلال الاعتماد على نماذج تقييم الأداء المعمول بها في وزارة التربية والتعليم.

الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة:

والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخدمة)؟

وقد كان الفرض صفرياً في الإجابة عليه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخدمة).

وقد أتت النتائج كما يلي:

أولاً: متغير الجنس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير الجنس (ذكر –أنثى)؟

وقد كان الفرض صفرياً في الإجابة عليه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير الجنس (ذكر –أنثى).

وللإجابة عن هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين وقد كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (15-5)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمحور الأداء الإداري ومجالاته حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التخطيط	ذكر	55	4.10	0.612	-0.369	0.713
	أنثى	67	4.14	0.585		
التنظيم	ذكر	55	4.09	0.560	-0.446	0.657
	أنثى	67	4.13	0.503		
التوجيه	ذكر	55	4.11	0.582	-0.217	0.829
	أنثى	67	4.13	0.547		
الرقابة	ذكر	55	4.19	0.589	-0.280	0.780
	أنثى	67	4.22	0.545		
المجال ككل	ذكر	55	4.12	0.533	-0.360	0.720
	أنثى	67	4.16	0.501		

*قيمة t الجدولية عند درجة حرية (120) ومستوى معنوية 0.05 تساوي 1.962

*قيمة t الجدولية عند درجة حرية (120) ومستوى معنوية 0.01 تساوي 2.581

يشير الجدول السابق رقم (15-5) إلى أن قيمة "ت" للفروق بين متوسط الذكور والإناث لمحور الأداء الإداري قد بلغ (0.360-)، وأما قيمة "ت" للفروق بين متوسط الذكور والإناث على مجال التخطيط فقد بلغت (0.369-)، أما مجال التنظيم فقد بلغت (0.446-)، ولمجال التوجيه فقد بلغت (0.217-)، ولمجال الرقابة فقد بلغت (0.280-)، وجميعها قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد المجتمع المشمول بالدراسة لدرجة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة ولمجالاته المتضمنة تعزى لمتغير الجنس (ذكر – أنثى). مما يعني قبول الفرض الصفري بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير الجنس (ذكر –أنثى). وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة شحادة (2008) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الممارسة الإدارية لمديري التربية والتعليم في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية تعزى لمتغير الجنس، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة قرموط (2014)

ودراسة أبو شنب (2014) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

ويمكن تعليل ذلك بأن نظرة أفراد عينة الدراسة لدرجة الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية لم تتأثر بمتغير الجنس، فهي نظرة مهنية، فجميع المديرين والمديرات يقومون بنفس المهام والمسؤوليات الإدارية، ويتلقون نفس التدريب الإداري دون تميز أو تحيز، وتنطبق عليهم نفس القوانين والأنظمة.

ثانياً: المؤهل العلمي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل – ماجستير فأعلى)؟

وقد كان فرض الدراسة صفرياً في الإجابة عليه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل – ماجستير فأعلى).

وللإجابة عن هذا الفرض تم استخدام اختبار" ت لعينتين مستقلتين وقد كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (16-5)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمحور الأداء الإداري ومجالاته حسب المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التخطيط	بكالوريوس فأقل	104	4.14	0.600	0.459	0.647
	ماجستير فأعلى	18	4.07	0.582		
التنظيم	بكالوريوس فأقل	104	4.11	0.550	0.156	0.877
	ماجستير فأعلى	18	4.10	0.382		
التوجيه	بكالوريوس فأقل	104	4.15	0.581	1.402	0.164
	ماجستير فأعلى	18	3.95	0.395		
الرقابة	بكالوريوس فأقل	104	4.22	0.558	0.798	0.427
	ماجستير فأعلى	18	4.11	0.598		
المجال ككل	بكالوريوس فأقل	104	4.16	0.526	0.740	0.461
	ماجستير فأعلى	18	4.06	0.438		

*قيمة t الجدولية عند درجة حرية (120) ومستوى معنوية 0.05 تساوي 1.962

*قيمة t الجدولية عند درجة حرية (120) ومستوى معنوية 0.01 تساوي 2.581

يشير الجدول السابق رقم (16-5) إلى أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطات الحاصلين على مؤهل علمي بكالوريوس فأقل والحاصلين على ماجستير فأعلى لمحور الأداء الإداري قد بلغ (0.740)، وأما قيمة "ت" للفروق بين متوسطات الحاصلين على مؤهل علمي بكالوريوس فأقل والحاصلين على ماجستير فأعلى على مجال التخطيط فقد بلغت (0.459)، أما مجال التنظيم فقد بلغت (0.156)، ولمجال التوجيه فقد بلغت (1.402)، ولمجال الرقابة فقد بلغت (0.798)، وجميعها قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد المجتمع المشمول بالدراسة لدرجة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة ولمجالاته المتضمنة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل – ماجستير فأعلى). مما يعني قبول الفرض الصفري بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل – ماجستير فأعلى). وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة قرموط (2014) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما تتفق مع دراسة أبو شنب (2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة فاعلية الأداء في مدارس وكالة الغوث الدولية تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، في حين اختلفت نتائج دراسة شحادة (2008) التي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس.

ويعزو الباحث عدم تأثر استجابات أفراد عينة الدراسة بمتغير المؤهل العلمي وذلك لامتلاك أفراد العينة المؤهلات العلمية والتربوية التي أهلتهم لهذا المنصب، بالإضافة لاعتماد وزارة التربية والتعليم العالي معايير وأسس موحدة وواضحة في تعينهم.

ثالثاً: سنوات الخدمة:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (10 سنوات فأقل – أكثر من 10 سنوات)؟

وقد كان فرض الدراسة صفرياً في الإجابة عليه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (10 سنوات فأقل – أكثر من 10 سنوات).

وللإجابة عن هذا الفرض تم استخدام اختبار" ت لعينتين مستقلتين وقد كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (17-5)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمحور الأداء الإداري ومجالاته حسب سنوات الخدمة

المجال	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التخطيط	10 سنوات فأقل	19	4.00	0.602	-1.045	0.298
	أكثر من 10 سنوات	103	4.15	0.594		
التنظيم	10 سنوات فأقل	19	3.90	0.716	-1.436	0.166
	أكثر من 10 سنوات	103	4.15	0.480		
التوجيه	10 سنوات فأقل	19	3.98	0.743	-1.201	0232
	أكثر من 10 سنوات	103	4.15	0.521		
الرقابة	10 سنوات فأقل	19	4.04	0.778	-1.378	0.171
	أكثر من 10 سنوات	103	4.23	0.513		
المجال ككل	10 سنوات فأقل	19	3.98	0.680	-1.498	0.137
	أكثر من 10 سنوات	103	4.17	0.475		

*قيمة t الجدولية عند درجة حرية (120) ومستوى معنوية 0.05 تساوي 1.962

*قيمة t الجدولية عند درجة حرية (120) ومستوى معنوية 0.01 تساوي 2.581

يشير الجدول السابق رقم (17-5) إلى أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطات الذين يملكون سنوات خدمة من 10 سنوات فأقل والذين يملكون أكثر من 10 سنوات لمحور الأداء الإداري قد بلغ (1.498-)، وأما قيمة "ت" للفروق بين متوسطات الذين يملكون سنوات خدمة من 10 سنوات فأقل والذين يملكون أكثر من 10 سنوات على مجال التخطيط فقد بلغت (1.045-)، أما مجال التنظيم فقد بلغت (1.436-)، ولمجال التوجيه فقد بلغت (1.201-)، ولمجال الرقابة فقد بلغت (1.378-) وجميعها قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد المجتمع المشمول بالدراسة لدرجة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة ولمجالاته المتضمنة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (10 سنوات فأقل – أكثر من 10 سنوات). مما يعني قبول الفرض الصفري بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (10 سنوات فأقل – أكثر من 10 سنوات). وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة قرموط (2014) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة، كما تتفق مع دراسة أبو شنب (2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة فاعلية الأداء في مدارس وكالة الغوث الدولية تُعزى إلى متغير سنوات الخدمة، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة العمرات (2010) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح الأقل من 5 سنوات.

ويمكن تعليل ذلك بأن نظرة أفراد عينة الدراسة لدرجة الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية لم تتأثر بسنوات خدمتهم، وذلك لاقتناع أفراد عينة الدراسة بأن وزارة التربية والتعليم العالي تهتم بشكل كبير في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس من خلال الدورات التدريبية والاجتماعات الدورية وورش العمل وغيرها من الأنشطة التي تهدف إلى صقل مهارتهم التربوية والإدارية.

الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة:

والذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة أدائهم الإداري؟

وللإجابة عن هذا التساؤل فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد دلالة العلاقة بين درجات الأفراد المشمولين في الدراسة على محور التفكير الاستراتيجي ودرجاتهم على محور الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر نوابهم.

وقد أتت النتائج كما يلي:

جدول رقم (18-5)

معامل ارتباط بيرسون لإيجاد دلالة العلاقة بين درجات الأفراد المشمولين في الدراسة على محور التفكير الاستراتيجي ودرجاتهم على محور الأداء الإداري

الأداء الإداري / التفكير الاستراتيجي		التخطيط	التنظيم	التوجيه	الرقابة	الدرجة الكلية
التفكير الشمولي	معامل الارتباط	0.657	0.674	0.675	0.662	0.728
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
التفكير التجريدي	معامل الارتباط	0.561	0.538	0.546	0.532	0.595
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
التفكير التشخيصي	معامل الارتباط	0.709	0.704	0.685	0.697	0.765
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
التفكير التخطيطي	معامل الارتباط	0.748	0.691	0.666	0.679	0.762
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الدرجة الكلية	معامل الارتباط	0.762	0.745	0.734	0.735	0.813
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

*قيمة ر الجدولية عند درجة حرية (120) ومستوى معنوية 0.05 تساوي 0.178

*قيمة ر الجدولية عند درجة حرية (120) ومستوى معنوية 0.01 تساوي 0.232

من الجدول السابق رقم (18-5) تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة أدائهم الإداري، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين المقياسين (0.813) وهو دال عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وقد يستدل من هذه النتيجة إلى وعي أفراد عينة الدراسة بأهمية التفكير الاستراتيجي لمديري المدارس الذي يسهم في بناء رؤية مستقبلية للقضايا المتوقعة والتنبؤ بالفرص والتهديدات التي يمكن أن تواجهها المؤسسة التعليمية. والذي ينعكس بشكل ايجابي على الارتقاء بمستوى أدائهم الإداري من خلال قدرتهم على وضع الخطط الاستراتيجية للمدرسة، والتأثير على سلوك العاملين وتنسيق جهودهم وتعبئة طاقاتهم حول أهداف المدرسة. حيث إن أي تقدم في مستوى التفكير الاستراتيجي لا يأتي إلا من خلال إيمان واقتناع مديري المدارس بأهمية الدور الذي يؤديه في تطوير وتنمية العمل الإداري، الذي ينعكس بشكل ايجابي على مستوى أدائهم الإداري.

خلاصة النتائج والتوصيات والمقترحات:

أولاً: نتائج الدراسة:

1.درجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي من وجهة نظر نوابهم، جاءت بدرجة كبيرة، وبوزن نسبي (80.40%) ، وأما مجالات التفكير الاستراتيجي جاءت على النحو التالي:

أ. التفكير الشمولي: الذي جاء بدرجة كبيرة واحتل المرتبة الأولى بوزن نسبي (83.40 %).

ب. التفكير التخطيطي: احتل المرتبة الثانية بوزن نسبي (81.80%) أي بدرجة كبيرة.

ج. التفكير التشخيصي: الذي احتل المرتبة الثالثة بوزن نسبي (79.40%) بدرجة كبيرة.

د. التفكير التجريدي: في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (77.00%) بدرجة كبيرة.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي ولمجالاته المتضمنة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس – المؤهل العلمي).

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الشمولي تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح الذين يملكون أكثر من 10 سنوات، وأما باقي المجالات فلا توجد فروق.

4. درجة الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر نوابهم ، جاءت بدرجة كبيرة، وبوزن نسبي (82.80%) ، وجاءت مجالات الأداء الإداري على النحو التالي:

أ. الرقابة: الذي جاء بدرجة كبيرة واحتل المرتبة الأولى بوزن نسبي (84.00 %).

ب. التخطيط: احتل المرتبة الثانية بوزن نسبي (82.60%) وبدرجة كبيرة.

ج. التوجيه: قد حصل على المرتبة الثالثة بوزن نسبي (82.40%) أي بدرجة كبيرة

د. التنظيم: الذي جاء في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (82.20%) بدرجة كبيرة.

5. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة ولمجالاته المتضمنة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخدمة).

6. وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي، وبين متوسط تقديراتهم لدرجة أدائهم الإداري.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها:

4. ضرورة تبني وزارة التربية والتعليم ثقافة التفكير الاستراتيجي في إدارة مؤسساتها التربوية والعمل على نشر هذه الثقافة بين العاملين في سلك التعليم.
5. تطوير برامج تدريبية متخصصة في الأنماط الخاصة بالتفكير الاستراتيجي لمديري المدارس في قطاع غزة.
6. تطبيق برامج تطوير مديري المدارس المتبعة لدى وكالة الغوث الدولية مثل: برنامج القيادة من أجل المستقبل، المدارس منظمات تعلم، التعليم الجامع، الإدارة والتخطيط الاستراتيجي، لتطوير أداء مديري المدارس في مجالات الإدارة والقيادة.
7. تبني وزارة التربية والتعليم العالي سياسة المكافآت والحوافز بحيث تخصص جزءاً من موازنتها العامة لدعم المبادرات التربوية المتميزة، وأن تمنح المديرين الصلاحيات لمكافأة الجهود والأفكار الإبداعية.
8. اعداد خطط طوارئ للتعامل مع الأحداث الحرجة والعمل على تحديثها باستمرار وتدريب العاملين والطلبة عليها بحيث تشمل الخطة كافة وسائل السلامة والأمان.
9. ضرورة مواكبة مديري المدارس كل ما هو جديد في مجال الإدارة من أبحاث ودراسات وتقارير.
10. عقد اجتماعات دورية على مستوى مديري المدارس بحيث يشارك كل مدير بأوراق عمل في المجالات الإدارية والتربوية ومناقشتها بهدف تلاقح الخبرات والأفكار.
11. أن تقوم وزارة التربية والتعليم العالي بإصدار نشرات دورية خاصة بطرق وأساليب تنمية التفكير الاستراتيجي.
12. قيام الإدارة المدرسية بالعديد من الفعاليات والأنشطة التي من شأنها إشراك المجتمع المحلي بالقضايا المدرسية مثل: تكريم الطلبة المتفوقين، والمسابقات المنهجية واللامنهجية، والمعارض التكنولوجية.

ثالثاً: المقترحات:

1. إجراء دراسة للتعرف على درجة ممارسة القادة التربويين بوزارة التربية والتعليم العالي للتفكير الاستراتيجي وعلاقته بمستوى أدائهم الإداري.
2. إجراء دراسة للتعرف على دور التفكير الاستراتيجي في الحد من معوقات الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في قطاع غزة.
3. إجراء دراسة للتعرف على دور التنمية المهنية لمديري المدارس في الحد من معوقات التفكير الاستراتيجي.
4. العوامل المؤثرة في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء التمكين الإداري.

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر

- **القرآن الكريم: تنزيل من العزيز الحكيم**

ثانياً: المراجع العربية:

1. أحمد، إبراهيم أحمد(2006). **الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين**، ط2. دار الفكر العربي: القاهرة.
2. أحمد، أحمد إبراهيم (1997). **نحو تطوير الإدارة المدرسية، دراسات نظرية وميدانية**. مكتب المعارف الحديثة: الإسكندرية.
3. أحمد، شاكر محمد فتحي (1996). إدارة المنظمات التعليمية رؤية معاصرة للأصول العامة. دار المعرفة: القاهرة.
4. الأغا، إحسان والأستاذ، محمود (2007). **مقدمة في تصميم البحث التربوي**، ط 2. مكتبة الطالب الجامعي في الجامعة الإسلامية: غزة.
5. الأغا، إحسان والديب، ماجد (2000). دور المشرف التربوي في فلسطين في تطوير أداء المعلم. **بحث مقدم للمؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، جامعة عين شمس، القاهرة.
6. اغوان، علي بشار (2011). جدلية العلاقة بين التفكير الاستراتيجي والتخطيط الاستراتيجي. **مقال منشور**، استخرج بتاريخ 21-12-2014م ضمن الرابط http://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2011/07/18/232979.html
7. البستان، أحمد وعبد الجواد، عبد الله وبولس، وصفي (2003). **الإدارة والاشراف التربوي (النظرية، البحث، الممارسة)**. مكتبة الفلاح.
8. بسيسو، نادرة غازي (2003). تصور مقترح لمعالجة مشكلات الإدارة المدرسية في محافظة غزة. **أطروحة دكتوراه**، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.
9. أبو بكر، مصطفى (2004). **التفكير الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية**. الدار الجامعية: الإسكندرية.
10. أبو بكر، مصطفى(2004). **المرجع في التفكير الاستراتيجي والإدارة**. الدار الجامعية: الاسكندرية.
11. الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة (1975): **سنن الترمذي**، تحقيق (إبراهيم عطوة عوض) شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي: مصر.

12. توفيق، عبد الرحمن (2004). **التفكير الاستراتيجي المهارات والممارسات**. مركز الخبرات المهنية للإدارة (سلسلة بميك): القاهرة.
13. جامعة القدس المفتوحة (2007). **مبادئ الإدارة**، ط 3. جامعة القدس المفتوحة.
14. جروان، فتحي عبد الرحمن (2005). **الإبداع :مفهومه، معاييره، نظرياته، قياسيه، تدريبه، مراحل العملية الإبداعية**. دار الفكر: عمان.
15. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، (2008– 2009). **فلسطين في أرقام 2008–2009**. رام الله، فلسطين.
16. الحاج محمد، أحمد(2001). **التخطيط التربوي الاستراتيجي الفكر والتطبيق**. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان.
17. حامد، محمد رؤوف (2002). **التفكير بطريقة استراتيجية**. المكتبة الاكاديمية: مصر.
18. الحراحشة، محمد عبود (2003). مستوى التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن وعلاقته بأنماط اتخاذ القرار. **أطروحة دكتوراه**، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
19. حرب، سحر (2007). المهام الإدارية والفنية لمديري مدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة غزة في ضوء معيار الجودة. **رسالة ماجستير**، جامعة الأزهر، فلسطين.
20. حسين، فلاح (2001). **الإدارة الاستراتيجية مفاهيمها مداخلها عملياتها المعاصرة**. دار وائل: عمان.
21. حشيش، خالد (2013). درجة ممارسة القيادات الإدارية بمديريات التربية والتعليم لتفويض السلطة وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمديرين والمشرفين التربويين. **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة.
22. حنفي، عبد الغفار وأبو قحف، عبد السلام(1993). **تنظيم وإدارة الأعمال**. الدار الجامعية: الاسكندرية.
23. الخفاجي، عباس (2004). **لإدارة الاستراتيجية المدخل والمفاهيم والعمليات**، دار الثقافة: عمان.
24. الخفاجي، نعمة (2008). **الفكر الاستراتيجي :قراءات معاصرة**. دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان.
25. الخفاجي، نعمة (2010). **الإدارة الاستراتيجية– المدخل والمفاهيم والعمليات**، ط2، دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان.

26. خليف، لينا (2008). أنموذج إداري مقترح لتطوير مفهوم التفكير الاستراتيجي لمديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن. **رسالة دكتوراه**، الجامعة الأردنية، عمان.
27. الدجني، إياد (2011). درجة ممارسة القيادة التربوية الوسطى لدورها الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. **مجلة جامعة الأزهر بغزة سلسلة العلوم الإنسانية**، المجلد 13، العدد 1، ص ص 311- 360.
28. الدجني، إياد (2006). واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة. **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة.
29. الدوري، زكريا وصالح، أحمد (2009). **الفكر الاستراتيجي وانعكاساته على نجاح منظمات الأعمال-قراءات وبحوث**. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع: عمان.
30. ديراني، لينا (2011). أنموذج إداري مقترح لتطوير مفهوم التفكير الاستراتيجي لمديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلد 38، العدد 2، ص ص 480-503.
31. ربيع، هادي مشعان (2006). **المدير المدرسي الناجح**. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع: الأردن.
32. الزغبي، دلال (2001). أهمية المهارات الإدارية للمديرين ورؤساء الأقسام الإداريين في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، المجلد 17، العدد 3.
33. الزيات، عطاف (2007). تصور مقترح لتحسين الأداء الإداري بمدارس التعليم الثانوي الحكومي بفلسطين على ضوء اتجاهات الفكر الإداري المعاصر. **أطروحة دكتوراه**، جامعة الدول العربية، القاهرة.
34. زياني، أمل (2004). تطوير الأداء الإداري بالمدرسة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية في ضوء مدخل التعلم التنظيمي. **أطروحة دكتوراه**، جامعة عين شمس.
35. السالم، مؤيد وصالح، عادل (2002). **إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي**. عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع: الأردن.
36. السكارنة، بلال (2010). **التخطيط الاستراتيجي**. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان.
37. سلسلة التنمية الإدارية الذاتية (2004). **منهج الإدارة العليا كيف تفكر استراتيجياً**. مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك): القاهرة.

38. سلطان، جاسم (2010). **التفكير الاستراتيجي والخروج من المأزق الراهن**، ط2. مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع: مصر.
39. سليمان، سلمان (2004). **البعد الاستراتيجي للمعرفة**. مركز الخليج للأبحاث: دبي.
40. سليمان، عرفات عبد العزيز (2001). **استراتيجية الإدارة في التعليم (ملامح من الواقع المعاصر)**. مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة.
41. شافي، عائشة (2001). الممارسات الإدارية لمدير المدرسة التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة. **رسالة ماجستير**، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
42. الشامي، لبنان ونينو، ماركو (2001). **الإدارة :المبادئ الأساسية**. المركز القومي للنشر: عمان.
43. شحادة، حاتم (2008). واقع الممارسات الإدارية لمديري التربية والتعليم في محافظات غزة في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية وسبل تطويرها. **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة.
44. الشديفات، يحيى والحراحشة، محمد عبود (2005). درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، المجلد 17، العدد 2، ص ص 134- 184.
45. الشريف، صالح وأبو هاشم، ابراهيم (2012). أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات على فاعلية الأداء الإداري لمديري ومعلمي المدارس بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية. **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد 139.
46. أبو شنب، إيمان (2014). درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الإعدادية بمحافظات غزة لمهارات التواصل وعلاقتها بفاعلية الأداء. **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة.
47. الشهري، محمد (2010). واقع التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية بمدارس التعليم العام الحكومية والأهلية بمدينة الطائف. **رسالة ماجستير**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
48. الشويخ، عاطف (2007). واقع التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم التقني في محافظات غزة. **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة.
49. الشيخ، محمود (2007). **مشكلات تربوية معاصرة (مفهومها – مظاهرها – أسبابها – علاجها)**. دار الفكر العربي: القاهرة.

50. صالحة، جواد عبد النور (2013). درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي وعلاقتها بتطوير الاداء الإداري لمديري المدارس. **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

51. صالحة، فايز أحمد (2010). دور مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث الدولية بغزة في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس وسبل تفعيله. **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

52. الضمور، موفق (2008). واقع التخطيط الاستراتيجي للموارد البشرية في القطاع العام في الأردن. **أطروحة دكتوراه**، الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية، الأردن.

53. الطويل، هاني (2001). **الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق**، ط ٢. دار وائل للنشر والتوزيع: عمان.

54. الظاهر، نعيم إبراهيم (2009). **الإدارة الاستراتيجية المفهوم الأهمية التحديات**. عالم الكتب للنشر والتوزيع: عمان.

55. عابدين، محمود (2002). **قضايا تخطيط التعليم واقتصادياته بين العالمية والمحلية**. الدار المصرية اللبنانية :القاهرة.

56. العامودي، علي بن حسين (2011). درجة توفر متطلبات التخطيط الاستراتيجي المدرسي ودرجة أهميتها وذلك من وجهة نظر الهيئة التعليمة في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. **رسالة ماجستير**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

57. عبد العليم، محمد (2007). **مبادئ إدارة الأعمال**. مركز التعليم المفتوح بجامعة بنها: مصر.

58. عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد(2001). **البحث العلمي- مفهومه وأدواته وأساليبه**. دار الفكر للنشر والتوزيع: عمان.

59. عساف، محمود (2005). واقع الإدارة المدرسية في محافظة غزة في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية. **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة.

60. العشي، نهال (2013). أثر التفكير الاستراتيجي على أداء الإدارة العليا في المنظمات غير الحكومية العاملة في مجال التأهيل في قطاع غزة. **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

61. أبو علي، عبد القادر (2010). العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية. **رسالة ماجستير**، جامعة الأزهر، غزة.
62. عليان، ربحي وسلامة، عبد الحافظ (2002). **إدارة مراكز مصادر التعلم**. دار اليازوري للنشر والتوزيع: عمان.
63. العمرات، محمد (2010). درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد 6، العدد 4، ص ص 34-359.
64. عواد، فتحي (2012). **إدارة الأعمال ووظائف المدير في المؤسسات المعاصرة**. دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.
65. العويسي، رجب (2002). **مدير المدرسة وتحديات العولمة**. الرياض.
66. الغالبي، طاهر وإدريس، وائل (2007). **الإدارة الاستراتيجية – منظور منهجي متكامل**. دار وائل للنشر: عمان.
67. الفرا، ماجد (2008). مستوى التفكير الاستراتيجي لدى قادة المنظمات الأهلية في قطاع غزة. **مجلة تنمية الرافدين**، المجلد 31، العدد 95، ص ص 33 – 59.
68. الفرا، ماجد وآخرون (2009). **الإدارة المفاهيم والممارسات**، ط 4. مكتبة الطالب الجامعي: غزة.
69. الفواز، نجوى مفوز (2008). التفكير الاستراتيجي الأنماط الممارسات المعوقات لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة جدة. **رسالة ماجستير**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
70. القحطاني، محمد علي مانع (2002). أثر بيئة العمل الداخلية على الولاء التنظيمي. **رسالة ماجستير**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
71. قرموط، عماد (2014). درجة ممارسة الجودة الإدارية وعلاقتها بفاعلية الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة. **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
72. قوي، بوحينة وسلمى، الإمام (2006). علاقة المناخ التنظيمي بالأداء الوظيفي داخل المنظمات الإدارية. **المجلة العلمية للإدارة**، المجلد 1، العدد 1.

73. الكبيسي، عامر (2006). القيادة والتفكير الاستراتيجي الطريق إلى المستقبل، **ورقة عمل مقدمة للقاء الاداري الرابع للجمعية السعودية للإدارة**، الخبر، من الفترة 21-22 مارس 2006.

74. الكردي، رنا داود (2010). درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين فيها. **رسالة ماجستير**، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

75. كشواى، بارى (2003). **إدارة الموارد البشرية**. ترجمة تيب توب لخدمات التعريب والترجمة. دار الفاروق للنشر والتوزيع: القاهرة.

76. لطيف، هدى سيد (1995). **الأسس العلمية للإدارة**. الشركة العربية للنشر والتوزيع: القاهرة.

77. المبارك، معصومة (2006). القيادة والتفكير الاستراتيجي الطريق إلى المستقبل، **ورقة عمل مقدمة للقاء الاداري الرابع للجمعية السعودية للإدارة**، الخبر، من الفترة 21-22 مارس 2006.

78. مجاهد، محمد وعناني، هشام (2011). **استراتيجيات الجودة في التعليم**. دار الجامعة الجديدة: الإسكندرية.

79. محمد، طارق شريف (2002). **أنماط التفكير الاستراتيجي وأثرها في اختيار مدخل اتخاذ القرار**. دار المتنبي للنشر والتوزيع: إربد.

80. المسوري، أحمد (2012). واقع الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين والمعلمين. **مجلة الأستاذ**، العدد 201، ص ص 665-668.

81. مصباح، رضا (2012). تطوير الأداء الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي في ليبيا على ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة. **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة عين شمس، العدد 13، ص ص1511-1527.

82. مصطفى، يوسف (2004). **الإدارة التربوية مداخل جديدة لعالم جديد**. دار الفكر العربي: القاهرة.

83. الملا، عيسى (2001). **التفكير الاستراتيجي للمخططين الاستراتيجيين**. دون ناشر: الدمام.

84. منتزبرج، هنري (1995). سقوط ونهوض التخطيط الاستراتيجي. **معهد الإدارة العامة**، المجلد35 ، العدد1. (ترجمة :الحمود، أحمد).

85. منصور، علي محمد (1999). **مبادئ الإدارة أسس ومفاهيم**. مجموعة النبل العربية: القاهرة.

86. أبو ناهية، صلاح الدين (1993). **القياس التربوي**. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

87. نجيب، نغم خالد (2008). أنماط التفكير الاستراتيجي لدى مشرفي التربية الرياضية في مديرية تربية نينوى. **مجلة الرافدين للعلوم الرياضية**، المجلد 14، العدد 48، ص ص 1-19.

88. نصر، محمد (2002). تطوير برنامج إعداد المعلم وتدريبه في ضوء مفهوم الأداء. **المؤتمر العلمي الرابع عشر، مفاهيم التعليم في ضوء مفهوم الأداء**، المجلد 1، جامعة عين شمس، القاهرة.

89. نعيم، محمد (2012). واقع تنمية الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم العالي وعلاقتها بمستوى الأداء الإداري. **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

90. نور الدين، مازن سليم (2008). دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظات غزة. **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

91. الهاجري، برجس (2011). دور التدريب في تحسين أداء مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت. **مجلة كلية التربية ببنها**، العدد 85.

92. هلال، محمد (2008). **مهارات التفكير التخطيط الاستراتيجي كيف نربط بين الحاضر والمستقبل**. مركز تطوير الأداء والتنمية: مصر.

93. وزارة التربية والتعليم العالي (1996). **الإدارة العامة للتخطيط التربوي**، غزة، فلسطين.

94. يونس، طارق شريف (2002). **الفكر الاستراتيجي للقادة دروس مستوحاة من التجارب العالمية والعربية**. المنظمة العربية للتنمية الإدارية: القاهرة.

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

1. Bonn, I. (2005). Improving Strategic Thinking: A Multilevel Approach. **Leadership & Organization Development** Journal, 26 (5), p p 336-354.
2. Canole, Holland.(1999). District Strategic Planning: Is There Evidence Of Strategic Thinking And Acting? (A Study Of Three Rhode Island School Districts**). Ed. Dissertation**. Rhode Island: Johnson & Wales University, United States. Publication Number: AAT 9941903
3. Cummings, S., & Wilson, D. (2004). **Images of strategy**. Black well Publishing: U.K.
4. Daresh, John , c. male Trevor (2001). **Plus And Minus of British Head teacher Reform:** Toward Avision of Instructional Leadership**.** www. Erice.edu.com.
5. Goldman, E. (2006). **Strategic Thinking at the Top: What Matters in Developing Expertise**. Academy of Management. 1, 1-6.
6. Hallinger, P., & Lee, M. (2013). Exploring principal capacity to lead reform of teaching and learning quality in Thailand, **International Journal of Educational Development**, Vol. 33(4), pp. 305-315.
7. Hamal Q & Prahalad C. K. (1989). Strategic Intent, **Harvard Business Review**, 67(3), PP. 63-69.
8. Hammond, L. (2006). **School Leadership Study - Developing Successful Principals**. Stanford Educational Leadership Institute, Stanford University.
9. Hickson, D. J. (1987). Decision Making At The Top Of Organizaions, **Annual Reviews Of Sociology**, 13(1), PP. 165-192.
10. Kluyver, C.A. (2000). **Strategic Thinking: An Executive Perspective**. Prentice Hal: N.J. .
11. Lakerveld, jaap van.(2003) self-evaluation: about pitfalls and pudding. **Paper presented at the international conference of self-evaluation,** Slovenia 24-28 September 2003.pp. 1-3.
12. Liedtka, J. M. (1998). Strategic Thinking: Can It Be Taught?. **Long Range Planning**, 31(1), p p 120-122.
13. Lyles M. A. & Thomas. J. (1988). Strategic Problem Formulation: Biases And Assumptions Embedded In Alternative Decision Making Models, **Journal Of Management Studies**, 25(2), p. 135.
14. Maccoby, Michael, (2004). Brainiest, **Research technology management**, 44(5).

15. Mason,J.(1986). Developing Strategic Thinking, **Long Planning**, 19(3).
16. Suleman, Qaiser et al, (2011), Effectiveness of the Administrative Performance of Directly Selected Executive District Officers in Elementary and Secondary Education of kyber pukhtunkwa Pakistan. **International Journal of business and Social Science**, 2(20), p p 169-179.
17. Thompson Jr., Arthur A. and Strickland III, A. J. (1995). **Strategic Management: Concepts and Cases**. McGraw: Boston.
18. Thompson, Jr., Strickland A.J. (1999). **Strategic management: concepts and cases,** 11th edition. McGraw Hill**:** Boston, Mass.
19. Wheelen, T.L. and Hunger, J.D (1998). **Strategic Management and Business, Reading**, Mass. Addison-Wesley, MA.
20. Wiener, E., & Brown, A. (2006). **Future Think: How to think clearly in atime of change**. prentice Hall: New York.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (1)

الاستبانة في صورتها الأولية

الجامعة الإسلامية-غزة
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
أصول التربية/ إدارة تربوية

الموضوع /طلب تحكيم استبانة

السيد/..... حفظه الله ،، السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

يطيب لي أن أضع بين أيديكم أسئلة الاستبانة التي هي أداة هامة من أدوات الدراسة الميدانية، حيث يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان(**درجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي وعلاقته بدرجة أدائهم الإداري)** للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص إدارة تربوية

وقد شملت الاستبانة محورين:

- المحور الأول: التفكير الاستراتيجي، والذي اشتمل على أربعة مجالات وهي:

(نمط التفكير الشمولي-نمط التفكير التجريدي-نمط التفكير التشخيصي-نمط التفكير التخطيطي)

- المحور الثاني: الأداء الإداري، والذي اشتمل على أربعة مجالات وهي:

(التخطيط – التنظيم-التوجيه-الرقابة)

لذا أرجو التكرم بقراءة هذه الأسئلة وتعديل ما ترونه مناسباً من خلال خبرتكم القيمة لتخرج بالصورة المناسبة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحث: رمزي راغب النخالة
0599-629277
إشراف: د. إياد علي الدجني

المحور الأول: التفكير الاستراتيجي

المجال الأول: نمط التفكير الشمولي

م	الفقرة	الملائمة		الانتماء		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
1.	يحدد الإطار العام للمشكلة قبل البدء بالتفكير في الحلول الممكنة.					
2.	يتعامل بمرونة مع أعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة					
3.	يطرح معالجات واقتراحات شمولية للمشكلات المدرسية.					
4.	يعتمد على خبرته المتراكمة في تحديد أولويات العوامل التي تؤثر في المشكلة.					
5.	يولي اهتماما بنتائج حل المشكلات المدرسية أكثر من الاهتمام بخطوات حلها.					
6.	يبادر في استثمار الفرص التعليمية الجديدة التي تخدم بيئته التعليمية.					
7.	يجري تغييرات شمولية في الأنشطة التي يمارسها لتحقيق أهداف المدرسة.					

المجال الثاني: نمط التفكير التجريدي

م	الفقرة	الملائمة		الانتماء		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
1.	يسعى إلى فهم المشكلات المدرسية في إطارها العام المجرد.					
2.	يبني رؤيته للمستقبل بالاعتماد على خبراته الشخصية.					
3.	يبتكر آليات جديدة غير مؤلفة لإتمام الأعمال الإدارية.					
4.	يتعامل مع عدة موضوعات في نفس الوقت.					
5.	يشكل الحدس مصدرا مهما للبيانات والمعلومات التي تساعده في بلورة أفكاره.					
6.	يبتعد عن هدر الوقت في جمع البيانات المفصلة عن المشكلة					
7.	يستخدم أساليب جديدة في حل المشكلات المدرسية.					

المجال الثالث: نمط التفكير التشخيصي						
م	الفقرة	الملائمة		الانتماء		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
1.	يحلل المواقف الإدارية تحليلاً دقيقاً.					
2.	يمتلك القدرة على اختيار البديل الاستراتيجي المناسب.					
3.	يضع خطة طوارئ لمواجهة المفاجآت والمشكلات الطارئة.					
4.	يسعى لتعرف اسباب المشكلة قبل طرح الحل الأنسب.					
5.	يتعرف على الفرص التعليمية المتاحة خارج المدرسة قبل التعامل معها.					
6.	يتعامل بشيء من المرونة مع جميع أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب.					
7.	يجري تغييرات تدريجية في الأنشطة التي يمارسها لتحقيق أهداف المدرسة.					

المجال الرابع: نمط التفكير التخطيطي						
م	الفقرة	الملائمة		الانتماء		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
1.	يسعى إلى فهم المشكلة بتفصيلاتها الدقيقة.					
2.	يتبع القوانين والإجراءات أثناء التعامل مع المواقف الإدارية.					
3.	يتخذ قرارات واضحة أثناء ممارسة عمله الإداري.					
4.	يضع تصوراً طموحاً لمستقبل المدرسة.					
5.	يعتمد على المعطيات الكمية لتحديد مواقفه تجاه القضايا المدرسية.					

المحور الثاني: الأداء الإداري

المجال الأول: التخطيط

م	الفقرة	الملائمة		الانتماء		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
1.	يعمل وفق رؤية واضحة وخطة استراتيجية.					
2.	يحدد القوى البشرية والاحتياجات المادية اللازمة لتحقيق الأهداف.					
3.	يضع الجداول الزمنية اللازمة لتحقيق الأهداف.					
4.	لدية قدرة على التنبؤ بالتغيرات والأزمات المستقبلية.					
5.	يضع خطط تطويرية تعمل على رفع كفاءة العاملين داخل المدرسة.					
6.	يشرك العاملين في المدرسة في إعداد الخطة السنوية المدرسية.					
7.	يضع مؤشرات أداء واضحة لأهدافه.					

المجال الثاني: التنظيم

م	الفقرة	الملائمة		الانتماء		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
1.	يصمم هيكل تنظيمي يتصف بالمرونة.					
2.	يكلف العامين بالمهمة التي تتناسب مع قدراته وامكانياته.					
3.	يوفر مناخًا تنظيميًا يحفز على الإبداع وتقبل التغيير.					
4.	يفوض بعض صلاحياته للموظفين أثناء تنفيذهم للمهام لتحقيق السرعة الممكنة.					
5.	يحدد العلاقات ويقسم الأعمال والمسؤوليات بين العاملين لمنع التداخل أثناء العمل.					
6.	يقوم بتوضيح وتوصيف المهام والأوامر والتوجيهات للعاملين قبل تنفيذها.					
7.	يراعي مبدأ تكافؤ الفرص في توزيع الأعمال المدرسية بين العاملين					

المجال الثالث: التوجيه						
م	الفقرة	الملائمة		الانتماء		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
1.	يقوم بتوجيه جهود الموظفين لتحقيق أهداف المدرسة.					
2.	يشرح الأهداف والأوامر التي يصدرها للموظفين لإزالة الغموض.					
3.	يستخدم أساليب اتصال متنوعة كالتخاطب المباشر وعقد الاجتماعات والنشرات.					
4.	يمنح حوافز وامتيازات للمبدعين والمتميزين في العمل.					
5.	يشجع على العمل بروح الفريق.					
6.	يوجه أنشطة العمل بواسطة إجراءات وقواعد وأوامر رسمية.					
7.	يعمل وفق نظام دقيق وفعال لتوجيه العاملين.					
المجال الرابع: الرقابة						
م	الفقرة	الملائمة		الانتماء		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
1.	يقيم الموظفين بناءً على أسس ومعايير ثابتة.					
2.	يشجع ويرشد العاملين في المدرسة إلى أسس وطرق التقويم الذاتي من أجل التطوير المستمر لأعمالهم.					
3.	يستخدم وسائل رقابية تمتاز بالوضوح.					
4.	يتمتع بالشفافية والموضوعية في قياس أداء العاملين.					
5.	يبتعد عن المجاملات الشخصية عند التقييم.					
6.	يقوم بزيارات إشرافيه لاكتشاف أوجه الخلل في إنجاز الأعمال.					
7.	يتعرف على سلبيات العمل والعاملين بهدف تجاوزها.					
8.	يتابع الأعمال الكتابية ودفاتر التحضير بشكل دوري ومنظم.					

الملحق رقم (2)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

م	الاسم	مكان العمل
1.	أ.د. فؤاد على مصطفى العاجز	الجامعة الاسلامية
2.	أ.د. محمود خليل صالح أبو دف	الجامعة الاسلامية
3.	أ.د. سمير خالد حسين صافي	الجامعة الاسلامية
4.	أ.د. عامر يوسف الخطيب	جامعة الأزهر
5.	أ.د. زياد علي محمود الجرجاوي	جامعة القدس المفتوحة
6.	د. إبراهيم عبد الكريم إبراهيم المشهراوي	جامعة القدس المفتوحة
7.	د. احمد غنيم علي أبو الخير	جامعة القدس المفتوحة
8.	د. جلال إسماعيل عوض شبات	جامعة القدس المفتوحة
9.	د. فايز كمال عبد الرحمن شلدان	الجامعة الاسلامية
10.	د. حمدان عبد الله شحدة الصوفي	الجامعة الاسلامية
11.	د. ياسر عبد طه الشرفا	الجامعة الاسلامية
12.	د. ناجي رجب سكر	جامعة الأقصى
13.	د. بسام محمد أبو حشيش	جامعة الأقصى
14.	د. محمود برغوث	وزارة التربية والتعليم

الملحق رقم (3)

الاستبانة في صورتها النهائية

الجامعة الإسلامية-غزة
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
أصول التربية/ إدارة تربوية

السيد/ة نائب/ة مدير/ة المدرسة ..... المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الموضوع /تعبئة استبانة

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بعنوان:

درجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي وعلاقته بدرجة أدائهم الإداري

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أصول التربية تخصص إدارة تربوية، وقد تكونت الاستبانة من (54) فقرة، موزعة على محوريين وهما: التفكير الاستراتيجي والأداء الإداري، لذا يرجى التكرم من سيادتكم تعبئة الاستبانة المرفقة، وذلك بتحديد درجة موافقتكم على كل فقرة بوضع إشارة (X) في المكان المناسب.

ونشكركم لتعاونكم في إنجاح هذا البحث، مع العلم بان ما ستدلون به من إجابات لن يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول خالص الشكر والتقدير،،،،

الباحث
رمزي راغب النخالة
0599629277

الجزء الأول: البيانات الأساسية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس فأقل ☐ ماجستير فأعلى

سنوات الخدمة: ☐ 10 سنوات فأقل ☐ أكثر من 10 سنوات

الجزء الثاني:

المحور الأول: التفكير الاستراتيجي						
المجال الأول: التفكير الشمولي						
م	**الفقرة**	**الاستجابة**				
		بدرجة كبيرة جدا	**بدرجة كبيرة**	**بدرجة متوسطة**	**بدرجة قليلة**	**بدرجة قليلة جدا**
1.	**يحدد مدير المدرسة الإطار العام للمشكلة قبل البدء بالتفكير في الحلول الممكنة.**					
2.	**يتعامل بمرونة مع أعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة**					
3.	**يقدم معالجات شمولية للمشكلات المدرسية.**					
4.	**يعتمد على خبرته المتراكمة في تحديد أولويات العوامل المؤثرة في المشكلة.**					
5.	**يولي اهتماما بنتائج حل المشكلات المدرسية أكثر من الاهتمام بخطوات حلها.**					
6.	**يبادر في استثمار الفرص التعليمية الجديدة التي تخدم بيئته التعليمية.**					
7.	**يجري تغييرات شمولية في الأنشطة التي يمارسها لتحقيق أهداف المدرسة.**					
المجال الثاني: التفكير التجريدي						
1.	**يسعى إلى فهم المشكلات المدرسية في إطارها المجرد.**					
2.	**يبني رؤيته للمستقبل بالاعتماد على خبراته الشخصية.**					
3.	**يبتكر آليات جديدة غير مألوفة لإتمام الأعمال الإدارية.**					
4.	**يتعامل مع عدة موضوعات في الوقت نفسه.**					
5.	**يبتعد عن هدر الوقت في جمع البيانات المفصلة عن المشكلة**					
6.	**يستخدم أساليب جديدة في حل المشكلات المدرسية**					

المجال الثالث: التفكير التشخيصي						
م	الفقرة	الاستجابة				
		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
1.	يحلل المواقف الإدارية بشكل منطقي.					
2.	يمتلك القدرة على اختيار البديل الاستراتيجي المناسب.					
3.	يضع خطة طوارئ لمواجهة المفاجآت والمشكلات الطارئة.					
4.	يشخص أسباب المشكلة قبل اتخاذ القرار المناسب.					
5.	يتعرف إلى الفرص التعليمية المتاحة خارج المدرسة قبل التعامل معها.					
6.	يتعامل بشيء من المرونة مع جميع أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة.					
7.	يختار بدائل استراتيجية رئيسة للمشكلة وبدائل طارئة لمواجهة المفاجآت عند حدوثها.					
8.	يجري عملية تقييم شاملة للمشكلات التي يتم معالجتها.					
المجال الرابع: التفكير التخطيطي						
1.	يسعى إلى فهم المشكلة بتفصيلاتها الدقيقة.					
2.	يتبع القوانين أثناء التعامل مع المواقف الإدارية.					
3.	يتخذ قرارات واضحة أثناء ممارسة عمله الإداري.					
4.	يضع تصوراً طموحاً لمستقبل المدرسة.					
5.	يعتمد على المعطيات الكمية لتحديد مواقفه تجاه القضايا المدرسية.					

المحور الثاني: الأداء الإداري						
المجال الأول: التخطيط						
م	الفقرة	الاستجابة				
		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
1.	يعمل مدير المدرسة وفق رؤية وخطة استراتيجية واضحة.					
2.	يحدد الاحتياجات اللازمة لتحقيق الأهداف.					
3.	يضع الجداول الزمنية اللازمة لتحقيق الأهداف.					
4.	يمتلك قدرة على التنبؤ بالتغيرات المستقبلية.					
5.	يضع خطط تطويرية تعمل على رفع كفاءة العاملين داخل المدرسة.					
6.	يشرك العاملين في المدرسة في إعداد الخطة السنوية المدرسية.					
7.	يضع مؤشرات أداء واضحة لأهدافه.					
المجال الثاني: التنظيم						
1.	يضع هيكلاً تنظيمياً مرناً للمدرسة.					
2.	يكلف العاملين بالمهام التي تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم.					
3.	يوفر مناخًا تنظيميًا يحفز على الإبداع وتقبل التغيير.					
4.	يفوض بعض صلاحياته للعاملين لتنفيذ المهام بالسرعة الممكنة.					
5.	يحدد العلاقات ويوزع المسؤوليات بين العاملين لمنع التداخل أثناء العمل.					
6.	يقوم بتوضيح وتوصيف المهام والأوامر والتوجيهات للعاملين قبل تنفيذها.					
7.	يراعي مبدأ تكافؤ الفرص في توزيع الأعمال المدرسية بين العاملين.					

المجال الثالث: التوجيه						
م	الفقرة	الاستجابة				
		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
1.	يقوم بتوجيه جهود العاملين لتحقيق أهداف المدرسة.					
2.	يشرح الأهداف والأوامر التي يصدرها للعاملين لإزالة الغموض.					
3.	يستخدم أساليب اتصال متنوعة (كالتخاطب المباشر وعقد الاجتماعات والنشرات).					
4.	يمنح حوافز وامتيازات للمبدعين والمتميزين في العمل.					
5.	يشجع على العمل بروح الفريق.					
6.	يعمل وفق نظام دقيق وفعال لتوجيه العاملين.					
المجال الرابع: الرقابة						
1	يقيم العاملين بناءً على أسس ومعايير ثابتة.					
2	يشجع ويرشد العاملين في المدرسة إلى أسس وطرق التقويم الذاتي من أجل التطوير المستمر لأعمالهم.					
3	يستخدم وسائل رقابية تمتاز بالوضوح.					
4	يراعي الشفافية والموضوعية في قياس أداء العاملين.					
5	يبتعد عن المجاملات الشخصية عند التقييم.					
6	يقوم بزيارات إشرافيه لاكتشاف أوجه الخلل في إنجاز الأعمال.					
7	يتعرف سلبيات العمل بهدف تجاوزها.					
8	يتابع الأعمال الكتابية ودفاتر التحضير بشكل دوري ومنظم.					

الملحق رقم (4)

كتاب تسهيل مهمة من البحث العلمي والدراسات العليا

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا **هاتف داخلي**: 1150

الرقم.....ج س.غ/35/..... Ref

التاريخ.....2015/03/29..... Date

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/ **رمزي راغب يوسف النخالة**، برقم جامعي **120110790** المسجل في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص **أصول التربية – الإدارة التربوية** وذلك بهدف تطبيق أدوات دراسته والحصول على المعلومات لمساعدته في اعداد رسالته للماجستير والتي بعنوان:

درجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي وعلاقته بدرجة أدائهم الإداري

والله ولي التوفيق،،،

مساعد نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

شئون البحث العلمي والدراسات العليا
Research & Graduate Affairs

صورة إلى:-
- الملف.

الملحق رقم (5)

كتاب تسهيل مهمة من الإدارة العامة للتخطيط التربوي

بسم الله الرحمن الرحيم

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
الادارة العامة للتخطيط التربوي

Palestinian National Authority
Ministry of Education &Higher Education
General Directorate of Educational planning

الرقم: و.ت.غ مذكرة داخلية (م ت/ ١٣)
التاريخ: 2015/3/29
الموافق: 9 جمادي الاخر، 1436هـ

السادة/ مديري التربية والتعليم –محافظات غزة المحترمين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الموضوع/ تسهيل مهمة بحث

نهديكم أطيب التحيات، ونتمنى لكم موفور الصحة والعافية، وبخصوص الموضوع أعلاه، يرجى تسهيل مهمة الباحث/ رمزي راغب يوسف النخالة والذي يجري بحثاً بعنوان :

" درجة استخدام مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتفكير الاستراتيجي وعلاقته بدرجة أدائهم الإداري"

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة تخصص أصول التربية– الإدارة التربوية، في تطبيق أدوات البحث على عينة من نواب مديري المدارس بمديرياتكم الموقرة، وذلك حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

د. علي عبد ربه خليفة
مدير عام التخطيط التربوي

السلطة الوطنية الفلسطينية – وزارة التربية والتعليم العالي

نسخة:
- السيد/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي المحترم.
- السيد/ وكيل الوزارة المساعد للشئون الإدارية والمالية المحترم.
- الملف.

غزة – هاتف(2641298 –2641297–08 فاكس(2641292–08)
Gaza (08-2641298 – 2641297 Fax:(08-2641292)
E-mail: info@mohe.ps