

The degree of awareness of school principals and the development team of the procedures for building the developmental and procedural plan for the school

درجة وعي مديري المدارس وفريق التطوير المدرسي بإجراءات بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة

Kifah Al-Salma^{1*}.

¹Ministry of Education, Amman, Jordan.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 12 Aug 2021

Accepted 17 Oct 2021

Published 01 Apr 2023

*Corresponding author:

Ministry of Education, Amman, Jordan.

Email: kifahalsalma@gmail.com.

Abstract

The purpose of this study was to identify the degree of awareness of the school principals and the development team of the procedures for building the developmental and procedural plan for the school. In the Directorate of Education of Deir Alla in the Balqa Governorate. To achieve the objectives of the study, the descriptive survey method was used, and a questionnaire consisting of (20) items was developed. The results of the study showed that the degree of awareness of school principals and the development team about the procedures for building the developmental and procedural plan for the school (Was moderate). Moreover, the results indicated that there were no differences in the degree of awareness School principals and development team procedures for building a developmental and procedural plan for the school. According to gender, educational qualification, and experience. The study recommended the need to direct school principals and development teams to determine resource requirements and target the available resources to meet the priority needs in the school that focus on improving students' academic achievement.

Keywords: school principals, development team, developmental and procedural plan.

المخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة وعي مديري المدارس وفريق التطوير بإجراءات بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة في مديرية تربية ديرعلا في محافظة البلقاء، تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع والبالغ عددهم (٣٨٥) مديراً وعضواً في فريق التطوير للمدرسة منهم (٨٥) مدير و(٣٠٠) عضو، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، كما تم تطوير استبانة تكونت من (٢٠) فقرة، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة وعي مديري المدارس وفريق التطوير بإجراءات بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة (متوسطة)، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في درجة وعي مديري المدارس وفريق التطوير بإجراءات بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة تعزى لمتغيرات الدراسة كالجنس والمؤهل العلمي والخبرة، وأوصت الدراسة بضرورة توجيه مديري المدارس وفريق التطوير إلى تحديد متطلبات الموارد واستهداف الموارد المتاحة لتلبية الاحتياجات ذات الأولوية في المدرسة والتي تركز على تحسين تحصيل الطلبة الأكاديمي.

١. المقدمة

١،١ الإطار النظري والدراسات السابقة

يعتبر التخطيط جزءاً من عمل كل مدرسة، حيث تسعى الإدارات التربوية جاهدة لتلبية الاحتياجات التعليمية لجميع طلابها، فالخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة هي عبارة عن منهج منظم يشرك المجتمع المدرسي بأكمله في هذا المسعى المستمر، وفي وقتنا الحاضر تشارك العديد من المدارس بالفعل في مثل هذا التخطيط التعاوني، لأنه يساعد على إدارة التغيير بما يخدم المصالح الفضلى لطلبتهم، كما توفر الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة إستراتيجية تحسين مستمرة تمكنهم من تولي زمام التنمية الخاصة بهم.

وبالعودة إلى الورقة النقاشية السابعة لجلالة الملك عبد الله الثاني المعظم، والتي أكدت على ضرورة التخطيط المستقبلي للعملية التعليمية في الأردن؛ بهدف مواكبة التطورات المتسارعة، وبناء جيل منفتح قادر على قيادة التغيير، لذلك سعت وزارة التربية والتعليم الأردنية ممثلة بمديريات التربية في مختلف المحافظات إلى العمل وفقاً لخطة استراتيجية تربوية تحت مسمى الخطة التطويرية للمدارس على مدار عامين لكل خطة، تراعي من خلالها الاحتياجات المتباعدة لكل مدرسة ولكل مديرية على حدا (الورقة النقاشية السابعة، ٢٠١٧).

ومع عمل المدارس التي تتبنى هذا النهج التربوي المعتمد على التخطيط المستقبلي من قبل مديري المدارس وفريق التطوير المدرسي وبمشاركة أفراد المجتمع المحلي، برزت الحاجة إلى معرفة درجة وعي مديري المدارس وفريق التطوير بإجراءات بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة.

إن الرقي بالعملية التعليمية والتربوية في المدارس يستدعي الكثير من الجهود والتكاثف في العمل، لتهيئة بيئة مدرسية مناسبة يتوفر فيها كافة مقومات التعلم المستمر، والتحسين الدائم لما يتم تقديمه للطلبة حتى يكتسبوا العديد من المهارات والمعارف التي تجعل منهم صناع المستقبل.

لذا تعمل المدرسة على بناء الخطة التطويرية والإجرائية من أجل ضمان حصول كافة الطلبة على تعليم جيد من حيث التنمية الشاملة والإنجاز الأكاديمي والتحصيل، وهي عملية يقوم بها كافة أفراد المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي بشكل تشاركي، ناتجة عن التفاعل بين مجموعة من العوامل المعقدة مخطط لها بطريقة منسقة، يدخل في إعدادها مجموعة من المدخلات ذات الجودة العالية، تهدف إلى توفير الجودة والجدية في التعليم (Collins, 2015).

إذ يستلزم ذلك توفر الخبرة والالتزام من قبل مدير المدرسة وهيئة التدريس، فهم المسؤولون عن بناء الخطة التطويرية، وتعد شراكتهم في التخطيط حجر الزاوية في التطوير المدرسي الفعال، إذ ينصب التركيز الرئيسي في عملية التخطيط على دعم وتمكين المدير والمعلمين في عملهم من خلال توفير احتياجاتهم المهنية في شروط بيئة العمل والتطوير المهني، وتحديد خصائص عملية التخطيط لتطوير المدرسة (Coolahan, 1994).

مقومات الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة

- المنهجية: يجب أن تنطوي الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة على نهج منظم لأعمال التخطيط التي يتم القيام بها بالفعل في المدارس، من حيث دمج وتنسيق أنشطة التخطيط المجزأة في الهيكل المتناسك للخطة الشاملة (سكيك، ٢٠٠٨).
- التعاونية: يعتمد بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة على تعاون المدير وهيئة التدريس وأفراد المجتمع المحلي، فهي بالأساس عملية تعاونية تجمع مجتمع المدرسة بأكمله معاً في تشكيل مستقبل المدرسة (Davies & Ellison, 2018).
- الاستمرارية: فهي عملية مستمرة، متجذرة في ثقافة المدرسة للمراجعة الذاتية المنهجية، حيث يتم تطوير السياسات والخطط وتنفيذها وتقييمها ومراجعتها باستمرار في ضوء الأهداف الأساسية للمدرسة والاحتياجات المتغيرة لمجتمعها (القرني، ٢٠١٢).

– التقديمية: فهي عملية دورية تسفر عن نتائج تراكمية وتدرجية، تعتمد كل دورة تخطيط على نتائج الدورة السابقة (Rogers, 2009).

– تحسينية: الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة وسيلة وليست غاية، فهي وسيلة لتحسين جودة التجربة التعليمية في المدرسة من خلال الإدارة الناجحة للابتكار والتغيير، وفقاً لذلك، تركز عملية التخطيط بشكل حاد على الاحتياجات التعليمية والإنجازات التعليمية للطلبة بالتزامن مع التطوير المهني والتمكين للمعلمين (Hargreaves & Hopkins, 2017).

أخيراً، نظراً لأن كل مدرسة فريدة من نوعها، فإن عملية التخطيط ستختلف بشكل كبير من مدرسة إلى أخرى، حيث تتسم عملية التخطيط لتطوير المدرسة بالمرونة، فهي ليست مجموعة من القواعد التي يجب اتباعها بشكل أعمى ولكنها إطار للإبداع التعاوني، يجب على كل مدرسة تكييف إطار العمل ليناسب ظروفها الخاصة.

أهمية الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة

تكمّن أهمية الخطة التطويرية والإجرائية فيما يأتي:

١. فعالية المدرسة: على الصعيد العام، هناك قبول واسع النطاق بين التربويين بأن التخطيط التعاوني لتطوير المدرسة هو وسيلة قوية لتعزيز فعالية المدرسة، إذ إنه يمكن المجتمع المدرسي من تطوير رؤية واضحة لما تدور حوله المدرسة وإلى أين تتجه، وإحساس مشترك بالهدف، ومجموعة مشتركة من الأهداف، وإجماع على وسائل تحقيقها، حيث تركز المدرسة كمنظمة تعليمية على تلبية الاحتياجات المهنية للمعلمين من أجل تلبية الاحتياجات التعليمية للطلبة (Kavanagh, 2014).

٢. تحسين المدرسة: الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة هي عبارة استراتيجية تحسين مستمرة، توفر آلية للتقييم الذاتي المنهجي التي تمكن المجتمع المدرسي من مراجعة التقدم المحرز وتحديد الأولويات وإعداد الخطط لمزيد من التحسين (Kavanagh, 2014).

٣. تحسين الجودة: توجه الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة انتباه وطاقة المجتمع المدرسي بطريقة منهجية إلى المهمة المركزية للمدرسة وهي: توفير تعليم جيد يتناسب مع قدرات واحتياجات جميع طلابها، التركيز على تحسين جودة التدريس والتعلم من خلال العمل التعاوني (سكيك، ٢٠٠٨).

٤. تطوير الموظفين: تعزز الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة الدور المهني للمعلمين وتعزز تطورهم المهني، إذ تساعد على ضمان تمكين المعلمين من المساهمة بشكل حاسم في تطوير المدرسة، وكذلك تمكينهم من ممارسة درجة أكبر من الملكية حول القضايا المركزية التي تؤثر على عملهم، وبالتالي تعزيز شعورهم بأنهم مشاركون رئيسيون في صنع السياسات التعاونية والتخطيط والعمل الجماعي والمشاركة في قيادة وإدارة أعمال التنمية داخل المدرسة (Lyons, 2010).

٥. الشراكة: تعزز الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة الشراكة في تطوير المدرسة من خلال إشراك الأطراف الرئيسية في المجتمع المدرسي، وهم (المدير والمعلمين وأولياء الأمور والطلبة ومجلس الإدارة) في حوار تعاوني يركز على تحديد الاحتياجات التعليمية الناشئة والاستجابة لها، حيث تعزز المشاركة في هذا الحوار التزام الشركاء وملكيتهم لسياسة المدرسة (القرني، ٢٠١٢).

٦. الاستثمار الفعال للموارد المتاحة: تسهم الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة في تحديد متطلبات الموارد واستهداف الموارد المتاحة لتلبية الاحتياجات ذات الأولوية (Hargreaves & Hopkins, 2017).

٧. إدارة التغيير: تساعد الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة المجتمع المدرسي على إدارة التغيير بفعالية من خلال تمكينه من التحكم في وتيرة واتجاه التغيير الداخلي وبناء القدرة على الاستجابة السريعة للتحديات الجديدة (Rogers, 2009).

٨. تعزيز أهداف وأولويات نظام التعليم الوطني: توفر الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة هيكلًا يمكن المجتمع المدرسي من الاشتراك في الأهداف المعلنة لنظام التعليم الوطني وإدماج أولويات التعليم الوطنية في عمل المدرسة (Hargreaves & Hopkins, 2017).

مراحل بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٢١)

أولاً: التهيئة (تشكيل فريق التطوير)

تعمل المدرسة على عقد اجتماع لمناقشة القضايا الخاصة بالمدرسة، وذلك بالتعاون مع المشرف الميسر (المساند)، من أجل توعية كادر المدرسة بأهمية المشاركة الجادة والفاعلة في بناء الخطة التطويرية، إذ يعمل مدير المدرسة على تشكيل فريق التطوير برؤاسته ومكون من أربعة معلمين يتولى كل واحد منهم قيادة أحد المجالات الأربعة للخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة، وهي كل من مجال القيادة والإدارة، المدرسة والمجتمع، بيئة الطالب، التعلم والتعليم.

ثم يتعين على قادة فريق التطوير إنشاء فرق لتنسيق المجالات الأربعة آنفة الذكر، وتوزيع أدوات المراجعة الذاتية عليهم والتي تتمثل في أداة كادر المدرسة، أداة الطلبة من الصف الأول إلى الرابع، أداة الطلبة من الخامس إلى الصف الثاني عشر (التوجيهي)، استبانة أولياء الأمور، قائمة رصد السجلات.

ثانياً: مرحلة المراجعة الذاتية

يستكمل كل من مدير المدرسة وكادرها والطلبة وأولياء الأمور العمل على تعبئة الأداة المخصصة لهم، ويستكمل فريق القيادة والإدارة تعبئة قائمة رصد السجلات. الممارسات الضعيفة الخاصة بمجاله ويحدد كل فريق منهم ،

ثالثاً: تفريغ البيانات وتلخيصها

بعد أن تتم تعبئة أدوات المراجعة الذاتية من قبل الأفراد المستهدفين، يعمل مدير المدرسة وبالتعاون مع فريق القيادة والإدارة على تعبئة قائمة رصد السجلات والتي تتكون من أربع مجالات مقسمة إلى تسعة جوانب وتتطوي على (٢٠) مؤشر من مؤشرات المدرسة الفاعلة، انظر الشكل (١).

النتيجة	قائمة الرصد	الطلبة (١٢-٥)	الطلبة (٤-١)	أولياء الأمور	كادر المدرسة	مؤشرات المدرسة الفاعلة	#	الجوانب	المجال
				كل	ذكور	بنات	١	التركيز على ربط المعرفة بالحياة	التعليم والتعلم
							٢	التركيز على بناء قيم واتجاهات إيجابية لدى الطلبة	
							٣	التنوع في إستراتيجيات التدريس ومراعاة الفروق الفردية	
							٤	للمناهج والاحتياجات الطلابية	
							٥	توظيف كفايات ومهارات التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة: الموهوبين، بطيئي التعلم، وصعوبات التعلم، والإعاقات الحسية والعقلية.	
							٦	متابعة تحصيل الطلبة بشفافية وعدالة وبما يعكس أداء الطلبة	أداء الطلبة
							٧	لواقي والفعلي.	
							٨	استخدام نتائج تقييم الطلبة الفردية، والتراكمية للمدرسة بفعالية	
							٩	في دعم تعلم الطلبة وخطة المدرسة التطويرية	
							١٠	توظيف إستراتيجيات وأساليب متنوعة لتعديل وضبط سلوك	
							١١	توفير بيئة صحية وأسنة يتم صيانتها بشكل جيد ومستمر.	بيئة الطلبة
							١٢	تمثيل طاقم المدرسة أنموذجاً قوياً للطلبة	
							١٣	نشر ثقافة التوقعات الإيجابية والعالية لدى مجتمع المدرسة	
							١٤	توفر مصادر تعلم كافية تناسب احتياجات الطلبة التعليمية	
							١٥	والتعليمية، وتساعد على تحمل مسؤولية تعلمهم	
							١٦	توفر فرص متنوعة للطلبة للمشاركة في الأنشطة القيادية	المدرسة والمجتمع
							١٧	العمل على مشاركة أولياء أمور الطلبة	
							١٨	تفعيل الشراكة التبادلية مع المجتمع المحلي لدعم تطوير	
							١٩	انطلاق جميع أنشطة المدرسة من رؤيتها ورسالتها	
							٢٠	العمل كمجتمع تعلم ، وتوفر فرص لتطوير العاملين مهنيًا، ودعم تطويرهم ذاتيًا	
							٢١	توفر فرص للقيادة التشاركية للعاملين في المدرسة	القيادة والإدارة
							٢٢	مبادرات التطوير المستمر في المدرسة تتمحور حول المتعلم	
							٢٣	ومبنية على النتائج، ويوجد إطار لمتابعتها وتقييمها	
							٢٤	تبني منهجية اتصال مؤسسي	
							٢٥	استثمار الموارد البشرية والمالية والمادية	

شكل (١) قائمة رصد السجلات (إدارة الإشراف والإسناد التربوي، ٢٠٢١)

ليتم بعد ذلك بناء رؤية المدرسة ورسالتها من خلال ما تم التوصل إليه من جوانب ضعف وقوة في المدرسة، بعد إجراء حوار البيانات من قبل مدير المدرسة وفريق التطوير ومنسقي المجالات، ليتم بعد ذلك تحديد الأولويات التطويرية للمدرسة على نموذج رقم (Form#QF115-41 rev.a) ملحق (١)، لتأتي بعد ذلك مرحلة بناء الخطة الإجرائية لتحقيق النتائج التطويرية التي تم اعتمادها سابقاً، وتفرغها على نموذج رقم (Form#QF115-42 rev.a) والذي سيتضمن الأنشطة والإجراءات الخاصة بآلية تحقيق تلك النتائج ملحق (٢)، ليتم بعد ذلك متابعة وتقييم الأداء من خلال عمل فرق تنسيق

المجالات على بناء مؤشرات الأداء النوعية والكمية الخاصة بكل نتيجة، والأدوات اللازمة لجمع البيانات حول مراحل الإنجاز، والمتمثل في إطار قياس الأداء، نموذج رقم (Form#QF115-43 rev.a) ملحق (٣).

رابعاً: بدء تنفيذ المدرسة للخطة التطويرية والإجرائية

وهنا يعمل كار المدرسة وبالتعاون مع المجتمع المحلي ومجلس التطوير على تنفيذ الإجراءات والأنشطة التي تم الاتفاق عليها وصولاً لتحقيق النتائج التطويرية، ومن ثم الشروع في إعداد تقرير الأداء السنوي أو الفصلي نموذج رقم (Form#QF115-44 rev) ملحق رقم (٤)، والذي يتضمن ما تم تحقيقه من المؤشرات الكمية والنوعية وتحليلاً للملاحظات من جوانب قوة وضعف.

١,١,١ الدراسات السابقة

من خلال استعراض الأدب السابق المتعلق بالتخطيط التربوي في المؤسسات التعليمية استطاعت الباحثة الوصول إلى الدراسات التالية، وفيما يلي عرضها وفقاً لتسلسلها من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

أجرى سانج وآخرون (Sang, et al., 2015) دراسة هدفت تحديد مستوى معرفة مديري المدارس في كينا لإجراءات بناء الخطط التطويرية، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم توزيعها استبانة تم توزيعها على عينة تكونت من (٨٥) مديراً ومديرة من مديري المدارس الثانوية في كينا، وتوصلت الدراسة إلى أن غالبية مديري المدارس في كينا لا يمتلكون المعرفة الكافية بإجراءات بناء الخطط التطويرية للمدرسة، كم توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في مستوى معرفة مديري المدارس في كينا لإجراءات بناء الخطط التطويرية تعزى لكل من متغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وأجرى القرني (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى معرفة مدى وعي مديري مدارس التعليم العام في محافظة الطائف بمفهوم التخطيط الاستراتيجي للمدرسة، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم توزيعها على عينة تكونت من (١٠٤) مديرين ومديرة من مديري مدارس التعليم العام في الطائف، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة وعي مديري مدارس التعليم العام في محافظة الطائف بمفهوم التخطيط الاستراتيجي للمدرسة مرتفعة من حيث المعايير ومتطلبات التخطيط، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وعي مديري مدارس التعليم العام في محافظة الطائف بمفهوم التخطيط الاستراتيجي للمدرسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا، وعدم وجود فروق تعزى لكل من متغيري الجنس والخبرة في العمل الإداري.

كما أجرى سكيك (٢٠٠٨) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارات التخطيط الاستراتيجي، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم توزيعها على عينة تكونت من (١١٧) مديراً ومديرة مدرسة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارة صياغة رؤية المدرسة ورسالتها وتحليل البيئة الداخلية عالية جداً، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارات التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير لجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق تعزى للخبرة والمؤهل العلمي.

من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة فقد تميزت الدراسة الحالية عن باقي الدراسات السابقة بمجتمعها الذي تمثل بمديري المدارس وفريق التطوير التربوي في المدرسة من منسقين ومشرفين، كما تميزت الدراسة الحالية عن غيرها بتناولها لدرجة وعي مديري المدارس وفريق التطوير بإجراءات بناء الخطط التطويرية والإجرائية للمدرسة في الأردن، كما تميزت بأنها من أوائل الدراسات العربية في الأردن التي ركزت على إجراءات بناء الخطط التطويرية

٢. مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن الاستثمار في مستقبل أبنائنا الطلبة يعد ركيزة أساسية لنهضة الدولة الأردنية في ظل القيادة الهاشمية الحكيمة، فهو السبيل إلى مواجهة التحديات الكبيرة التي يمر بها قطاع التعليم، وصولاً إلى نظام تعليمي فعال وبيئة مدرسة فاعلة، تعمل على إنشاء جيل قادر على ممارسة أدواره الحيوية في بناء مستقبل مزدهر ومبتكر للحلول الناجحة وقادر على التغيير، وهذا لا يتأتى إلى من خلال التخطيط الجاد والمبني على مجموعة من المعايير والمؤشرات التي تحاكي الوضع الراهن للدولة الأردنية.

٢,١ أسئلة الدراسة

وبهذا تظهر مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة وعي مديري المدارس وفريق التطوير بإجراءات بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة من وجهة نظر المعلمين وأعضاء فريق التطوير؟
٢. هل تختلف درجة وعي مديري المدارس وفريق التطوير بإجراءات بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة باختلاف الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟

٣. أهداف وأهمية الدراسة

٣,١ أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة وعي مديري المدارس وفريق التطوير بإجراءات بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة، وكذلك إلقاء الضوء على إجراءات بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة في المملكة الأردنية الهاشمية، والتعرف إلى جوانب ومعايير ومؤشرات بناء الخطة التطويرية في المدارس الحكومية الأردنية.

كما تهدف الدراسة الحالية إلى توفير نتائج عملية تساعد صناع القرار من الإدارات العليا في وزارة التربية والتعليم الأردنية في معرفة المستوى الفعلي لقدرات مديري المدارس وفريق التطوير في بناء الخطة التطويرية لمدارسهم، لمعالجة أوجه القصور وتعزيز نقاط القوة لديهم، ومن ثم تعميم هذه النتائج على مختلف المدارس الحكومية الأردنية.

٣,٢ أهمية الدراسة

١. **الأهمية النظرية:** تظهر الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال ما قدمته من نتائج علمية لدرجة وعي مديري المدارس وفريق التطوير بإجراءات بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة، ومقدرتهم على تبني الرؤية والرسالة المناسبة لمدارسهم، ومن ثم الشروع في تحديد الحاجات والأولويات المناسبة وصولاً لبيئة مدرسية فاعلة تحقق التميز في التعليم لكافة المراحل الدراسية.

٢. الأهمية العملية:

- تقدم تغذية راجعة لصناع القرار التربوي في وزارة التعليم حول درجة وعي مديري المدارس وفريق التطوير بإجراءات بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة
- إعطاء صورة لدى مديري المدارس الحكومية في الأردن عن أهمية بناء الخطة التطويرية لمدارسهم وفقاً للمعايير والإجراءات الداعمة لها.
- تساهم الدراسة في إضافة معرفية للمكتبة العربية وعلى وجه الخصوص الأردنية في المجالات والمتغيرات التي تناولتها.

٤. حدود الدراسة

- الحد الموضوعي: تناولت الدراسة الحالية درجة وعي مديري المدارس وفريق التطوير بإجراءات بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة في مديرية تربية ديرعلا.
- الحد المكاني: تم إجراء هذه الدراسة في مديرية التربية والتعليم في محافظة البلقاء.
- الحد البشري: تم تطبيق الدراسة على مديري المدارس وفريق التطوير في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية ديرعلا في محافظة البلقاء.
- الحد الزمني: تم إجراء هذه الدراسة في العام الدراسي (٢٠٢٠/٢٠٢١) في الفصل الدراسي الأول.

٥. التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الخططة التطويرية

هي وثيقة تصف الخططة التي تبنتها المدرسة لكي تعمل في ضوء رؤية واضحة لمستقبلها، كما تصف الرؤيا المتضمنة في رسالتها والمعلومات المتوافرة عن الوضع القائم فيها، وتتضمن الأهداف العامة التي تلتزم المدرسة بتحقيقها خلال سنتين دراسيتين، بالإضافة إلى الأهداف الخاصة بالموضوعة للثلاثي عشر شهرا القادمة، وإلى الخطط الإجرائية التفصيلية وعمليات المراقبة والتقويم (Martin, 2007).

الخططة الإجرائية

وهي آلية التفكير بالعمليات والنشاطات التي تهدف إلى ترجمة الأهداف إلى نتائج محددة في إطار إدارة فعالة لهذه الإجراءات (Hargreaves & Hopkins, 2017)، وتعرف إجرائيًا بأنها: مجموعة من الأعمال والمهام والإجراءات التي يقوم بها أعضاء فريق التطوير لترجمة الأهداف الخاصة بالخططة التطويرية.

وتعرف إجرائيًا بأنها: تلك الوثيقة المكتوبة والتي يتم العمل عليها من قبل مديري المدرسة وفريق التطوير ومنسقي المجالات في المدارس التابعة لمديرية تربية دير علا لتحديد الأولويات والاحتياجات الخاصة بالمدرسة، والتي تتضمن ثمانية نتائج على مدار عامين، بواقع أربعة نتائج لكل عام مثل (ازدياد التنوع في استراتيجيات التدريس ومراعاة الفروق الفردية لتلبية احتياجات الطلبة، ازدياد توفير بيئة صحية آمنة يتم صيانتها باستمرار، ازدياد تفعيل الشراكة التبادلية مع المجتمع المحلي لدعم تطوير المدرسة، انطلاق جميع أنشطة المدرسة من رسالتها ورؤيتها).

فريق التطوير

يشير مفهوم فريق التطوير إلى كافة الأفراد المشاركين في الجهد المخطط والمستمر لتحسين مستوى الأداء المدرسي وتوحيد المخرجات من خلال الإشراف والتقويم المستمر للأداء المدرسي، ويتضمن ذلك التشخيص العلمي الدقيق لأداء المدرسة باستخدام أدوات علمية مقننة تجمع بواسطتها الأدلة للحكم على كل من مجالات: التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية وفق المعايير والمؤشرات الموضوعية لكل مجال لتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير، وبناء الخططة التطويرية للمدرسة لتوفير الإمكانيات البشرية والمادية اللازمة لتحقيق الأهداف (Kavanagh, 2014). ويعرف إجرائيًا بأنه: فريق يشكل من مدير المدرسة ومساعدته والمعلمين الأوائل وممثلين للأخصائيين والفنيين بالمدرسة والطلاب وأولياء الأمور) بهدف صياغة خطة المدرسة التطويرية ومتابعة تنفيذها، بحيث يكون مدير المدرسة رئيسا للفريق ويختار أحد الأعضاء مقررا للفريق.

٦. الطريقة

٦,١ منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي وذلك لمناسبته لمثل هذا النوع من الدراسات الإنسانية.

٦,٢ متغيرات الدراسة

تشتمل الدراسة على المتغيرات الآتية:

١. المتغيرات المستقلة وهي:
 - الجنس، وله فئتان: (ذكر، وأنثى).
 - سنوات الخبرة، وله فئتان: (أقل من ١٠ سنوات وأكثر من ١٠ سنوات).
 - المؤهل العلمي، وله فئتان: (بكالوريوس فأقل، ودراسات عليا).
٢. المتغير التابع ويشمل:
 - تقديرات أفراد العينة لدرجة وعي مديري المدارس وفريق التطوير بإجراءات الخططة التطويرية والإجرائية.

٦,٣ مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من كافة مديري ومدرسات المدارس وأعضاء فريق التطوير في المدرسة، العاملين في مديرية تربية دير علا في محافظة البلقاء، والبالغ عددهم (٣٨٥) مديراً وعضو فريق تطوير، وذلك حسب سجلات شؤون الموظفين في المديرية للعام الدراسي (٢٠٢٠/٢٠٢١م)، ولأغراض الدراسة تم اختيار جميع أفراد المجتمع كعينة لها بالطريقة القصدية، والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الديمغرافية في الدراسة.

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها

من حيث	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٩٥
	أنثى	١٩٠
سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	١٨٨
	أكثر من ١٠ سنوات	١٩٧
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	٢١٠
	دراسات عليا	١٧٥
المجموع الكلي	٣٨٥	١٠٠٪

٦,٤ أداة الدراسة

للتحقق من درجة وعي مديري المدارس وفريق التطوير بإجراءات بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة، تم العمل على تطوير استبانة بالرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة كدراسة الروقي (٢٠١٥)، ودراسة القرني (٢٠١٢)، ودراسة سانج وآخرون (Sang, et.al, 2015)، حيث تكونت الأداة من جزئين؛ غطى الجزء الأول البيانات الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة، وغطى الجزء الثاني إجراءات الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة، لتصبح الأداة بصورتها النهائية مكونة من (٢٠) فقرة.

❖ صدق الأداة

للتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من الخبراء والمختصين في مجال الإدارة التربوية والقياس والتقويم التربوي والمشرفين في الجامعات الأردنية ومدرسات التربية في المملكة الأردنية الهاشمية، والبالغ عددهم (١٠) محكمين؛ بهدف أخذ رأيهم بمدى وضوح فقرات الأداة، وصياغتها اللغوية ومناسبتها لأغراض الدراسة، حيث تم الأخذ بملاحظاتهم وتعديل بعض الفقرات، وبنسبة اتفاق أعلى من (٨٠٪).

كما تم التحقق من صدق البناء للأداة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (٢٥) مدير ومديرة وأعضاء من فريق التطوير في المدرسة التابعة لمديرية تربية دير علا، ومن مجتمع الدراسة، ومن ثم تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون للفقرات مع المجموع الكلي للأداة، والجدول (٢) يبين هذه القيم.

جدول (٢): قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالأداة ككل

رقم الفقرات	معامل الارتباط	رقم الفقرات	معامل الارتباط	رقم الفقرات	معامل الارتباط	رقم الفقرات	معامل الارتباط
١	٠,٦٦٥**	٦	٠,٧٦١**	١١	٠,٧٤٥**	١٦	٠,٥٦٥**
٢	٠,٧٧٩**	٧	٠,٦٥٧**	١٢	٠,٤٧٧**	١٧	٠,٨٤٣**
٣	٠,٦٩٨**	٨	٠,٦٤٢**	١٣	٠,٧٥٩**	١٨	٠,٧٥٩**
٤	٠,٥٢٣**	٩	٠,٧٥٧**	١٤	٠,٧٨٥**	١٩	٠,٥٢٥**
٥	٠,٥٥٤**	١٠	٠,٨٠٠**	١٥	٠,٥٤٧**	٢٠	٠,٦٧٩**

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠١$)

يتبين من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة الفقرات والدرجة الكلية للأداة قد تراوحت بين (٠,٥٢٥ - ٠,٨٤٣)، وقد كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠١$)، وتعتبر هذه القيم لمعاملات الاستقرار

جميعها ذات دلالة إحصائية، مما يُشير إلى أن الاتساق الداخلي بين الفقرات المكونة للاستبانة مقبولة وأنها صَادقة بَنَائِيًا، وتعد صالحة للتطبيق على أفراد عينة الدراسة (الشريفين والكيلاني، ٢٠١٦).

❖ ثبات الأداة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (٢٥) مدير ومديرة وأعضاء من فريق التطوير في المدرسة، في المدارس التابعة لمديرية تربية ديرعلا، من مجتمع الدراسة، ومن ثم تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach alpha) لتقدير ثبات الاتساق الداخلي للأداة والتي بلغت (٠,٨٦)، إذ تعتبر هذه القيمة دالة إحصائيًا وتشير إلى جودة بناء الأداة وصلاحياتها للتطبيق على أفراد عينة الدراسة (الكيلاني والشريفين، ٢٠١٦).

❖ معيار تصحيح أداة الدراسة

للحكم على متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة على أدواتها، استخدمت الباحثة المقياس الثلاثي لتصحيح الأداة والحكم على درجة وعي مديري المدارس وفريق التطوير بإجراءات الخطة التطويرية؛ وذلك على النحو الآتي:

— مرتفعة: أكثر من (٣,٦٦).

— متوسطة: من (٣,٦٦-٢,٣٤).

— منخفضة: أقل من (٢,٣٤).

٦,٥ إجراءات الدراسة

قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- تحديد موضوع الدراسة بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.
- تحديد أفراد المجتمع وعينة الدراسة من خلال قسم شؤون الموظفين في التربية.
- إعداد أداة الدراسة بصورتها الأولية والتحقق من صدقها وثباتها، وإجراء التعديلات المناسبة عليها.
- تطبيق الأداة بصورتها النهائية على عينة الدراسة المحددة، وجمع البيانات وترميزها، تمهيدًا لتحليلها، والخروج بنتائج الدراسة وتوصياتها.

٦,٦ المعالجات الإحصائية

للإجابة عن سؤالي الدراسة، تم استخدام الاختبارات الإحصائية الآتية:

١. المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والرتب للإجابة عن السؤال الأول.
٢. تحليل التباين الثلاثي بدون تفاعل للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني.

٧. نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي نص على "ما درجة وعي مديري المدارس وفريق التطوير بإجراءات بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة؟"، تم العمل على حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة، مع مراعاة ترتيبها بشكل تنازلي، كما في الجدول الآتي.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وعي مديري المدارس وفريق التطوير بإجراءات بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الوعي
٢	يتم بناء الخطة التطويرية والإجرائية بالتعاون مع أفراد المجتمع المحلي	٤,١٤	٠,٦٣	١	مرتفعة
٢٠	يعمل كادر المدرسة وبالتعاون مع المجتمع المحلي ومجلس التطوير على تنفيذ الإجراءات والأنشطة التي تم الاتفاق عليها وصولاً لتحقيق النتائج التطويرية	٤,٠٠	٠,٧٩	٢	مرتفعة
٣	يتم الاعتماد على نتائج المراجعة الذاتية في إعداد الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة	٣,٩٩	٠,٧٠٢	٣	مرتفعة
١٢	تركز الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة على تحسين جودة التدريس والتعلم من خلال العمل التعاوني	٣,٩٦	٠,٧٩	٤	مرتفعة
٦	تركز عملية التخطيط بشكل حاد على الاحتياجات التعليمية للطلبة	٣,٩٠	٠,٥٩	٥	مرتفعة
٥	تعتمد كل دورة تخطيط على نتائج الدورة السابقة	٣,٨٤	١,٠٢	٦	مرتفعة
١	هناك منهجية واضحة المعالم في بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة	٣,٨٠	٠,٨٩	٧	مرتفعة
١١	توجه الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة انتباه وطاقة المجتمع المدرسي بطريقة منهجية إلى المهمة المركزية للمدرسة	٣,٧٧	٠,٦٣	٨	مرتفعة
٧	تتسم عملية التخطيط بالمرونة في كافة مراحلها	٣,٦٩	٠,٨١	٩	مرتفعة
١٤	تعزز الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة الشراكة في تطوير المدرسة من خلال إشراك الأطراف الرئيسية في المجتمع المدرسي	٣,٦١	٠,٨١	١٠	متوسطة
٨	تقوم الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة على رؤية واضحة	٣,٢٥	٠,٩٧	١١	متوسطة
٩	تركز المدرسة كمنظمة تعليمية في خطتها على تلبية الاحتياجات المهنية للمعلمين	٣,١٤	٠,٨٢	١٢	متوسطة
١٣	تساعد الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة على ضمان تمكين المعلمين من المساهمة بشكل حاسم في تطوير المدرسة	٣,١٤	١,٠٠	١٣	متوسطة
١٠	توفر آلية الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة التقييم الذاتي المنهجي التي تمكن المجتمع المدرسي من مراجعة التقدم المحرز	٣,٠٥	٠,٨٧	١٤	متوسطة
٤	يتم تطوير السياسات باستمرار في ضوء الأهداف الأساسية للمدرسة والاحتياجات المتغيرة لمجتمعها.	٢,٩٩	١,٠٠	١٥	متوسطة
١٨	تعمل المدرسة على عقد اجتماع لمناقشة القضايا الخاصة بالمدرسة قبل الشروع ببناء الخطة التطويرية والإجرائية	٢,٧٢	٠,٧٧	١٦	متوسطة
١٥	تسهم الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة في تحديد متطلبات الموارد واستهداف الموارد المتاحة لتلبية الاحتياجات ذات الأولوية	٢,٦٢	٠,٨٨	١٧	متوسطة
١٦	تساعد الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة المجتمع المدرسي على إدارة التغيير بفعالية من خلال تمكينه من التحكم في وتيرة واتجاه التغيير الداخلي	٢,٤١	٠,٨٣	١٨	متوسطة
١٧	توفر الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة هيكلاً يمكن المجتمع المدرسي من الاشتراك في الأهداف المعلنة لنظام التعليم الوطني	٢,٢٨	٠,٩١	١٩	منخفضة
١٩	يعمل مدير المدرسة وبالتعاون مع فريق القيادة والإدارة على تعبئة قائمة رصد السجلات	٢,٢٤	٠,٨١	٢٠	منخفضة
	المتوسط العام	٣,٣٤	٠,٣٥٧		متوسطة

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لتقديرات مديري المدارس وفريق التطوير، لدرجة وعيهم بإجراءات بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة في مديرية تربية ديرعلا (متوسطة)، بوسط حسابي بلغ (٣,٣٤)، وانحراف معياري بلغ (٠,٣٥٧)، في حين تراوحت الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات الاستبانة من مرتفعة

للفقرات ذات الرتبة (١-٩) إلى متوسطة للفقرات ذات الرتبة (١٠-١٨)، إلى منخفضة للفقرات ذات الرتبة (١٩-٢٠)، حيث جاء أعلى تقدير للفقرة (٢) والتي نصت على "يتم بناء الخطة التطويرية والإجرائية بالتعاون مع أفراد المجتمع المحلي" بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٤٥)، وانحراف معياري بلغ (٠,٦٣٣)، ضمن الدرجة المرتفعة، وجاءت الفقرة (٢٠) والتي نصت على "يعمل كادر المدرسة وبالتعاون مع المجتمع المحلي ومجلس التطوير على تنفيذ الإجراءات والأنشطة التي تم الاتفاق عليها وصولاً لتحقيق النتائج التطويرية" بالرتبة الثانية من ناحية التقدير بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٠٥)، وانحراف معياري بلغ (٠,٧٩٩)، وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (١٩) بالرتبة الأخيرة، والتي نصت على "يعمل مدير المدرسة وبالتعاون مع فريق القيادة والإدارة على تعبئة قائمة رصد السجلات"، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٢٤٧) وانحراف معياري بلغ (٠,٨١٦)، وبدرجة منخفضة.

وترى الباحثة أن درجة وعي مديري المدارس وفريق التطوير بإجراءات بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة فيما يتعلق بتعزيز الشراكة في تطوير المدرسة من خلال إشراك الأطراف الرئيسية في المجتمع المدرسي، وإن حققت درجة متوسطة إلا أنه يتطلب منهم الاستمرار في تعزيز هذا الدور، لما له من أهمية في إنجاح مخرجات الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة، وذلك من خلال السعي الدائم إلى فتح قنوات الاتصال مع أفراد المجتمع المحلي ليكونوا داعمين ومؤثرين بشكل إيجابي في تعزيز مفهوم التعلم الذاتي للطلبة.

أما مجيء الفقرة (٢) بالترتيب الأول الأولى، وضمن الدرجة مرتفعة، والتي تلتها كل من الفقرات (٢٠، ٣، ١٢، ٦، ٥، ١، ١١، ٧)، وفي نفس الدرجة، فيمكن عزو ذلك إلى قناعة مديري المدارس وفريق التطوير بأهمية التعاون مع المجتمع المحلي ومجلس التطوير على تنفيذ الإجراءات والأنشطة المتعلقة ببناء الخطة التطويرية والإجرائية في المدرسة، وكذلك ضرورة الاعتماد على نتائج المراجعة الذاتية في تحسين جودة التدريس والتعلم من خلال التركيز على الاحتياجات التعليمية للطلبة ونتائج الدورات السابقة، مع وجود منهجية واضحة المعالم في بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة، تستثمر طاقة المجتمع المدرسي بطريقة منهجية ومرنة.

أما مجيء الفقرتين (١٧، ١٩) في الرتبة الأخيرة وبدرجة منخفضة، فيمكن عزو ذلك إلى عدم وجود هيكل تنظيمي داخل المدرسة يمكن المجتمع المدرسي من الاشتراك في الأهداف المعلنة لنظام التعليم الوطني في الأردن، وكذلك انفراد بعض مديري المدارس في تعبئة قائمة رصد السجلات دون إشراك لفريق التطوير ومنسقي المجالات، وذلك بسبب بعض أنماط الإدارة المتبعة من قبلهم كالإدارة السلطوية أو المتسببة، أو لكثرة الأعمال الواقعة على عاتق فريق التطوير ومنسقي المجالات التي تجعل المدير ملزم بتعبئة مثل هذا النوع من القوائم لوحده، وكذلك عدم وجود جدية في التعامل مع مثل هذا النوع من القوائم من قبل الكادر المدرسي.

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الروقي (٢٠١٥)، ودراسة سانج وآخرون (Sang, et al., 2015) ودراسة القرني (٢٠١٢).

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي نص على "هل تختلف درجة وعي مديري المدارس وفريق التطوير بإجراءات بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة باختلاف الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟"، تم العمل على حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة كما هو مبين في الجدول (٤).

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

من حيث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	٣,٣٦
	أنثى	٠,٣٧
الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	٣,٣٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٠,٣٣
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	٣,٣١
	دراسات عليا	٠,٣٤
		٣,٣٥

يتبين من النتائج في الجدول (٤) عدم وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لتقديرات مديري المدارس وفريق التطوير لدرجة وعيهم بإجراءات بناء الخطة التطويرية والإجرائية في المدرسة في مديرية تربية ديرعلا، باختلاف مستويات متغيرات الدراسة؛ وبهدف التحقق من دقة هذه النتيجة تم استخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي، كما يأتي.

جدول (٥): نتائج تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) لدرجة وعي مديري المدارس وفريق التطوير بإجراءات بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة باختلاف الجنس والمؤهل العلمي والخبرة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
الجنس	٠,٠٨٤	١	٠,٠٨٤	٠,٦٥٩	٠,٤١٧
الخبرة	٠,٠٣٦	١	٠,٠٣٦	٠,٢٨٣	٠,٥٩٥
المؤهل	٠,١٤٦	١	٠,١٤٦	١,١٥٣	٠,٢٨٤
الخطأ	٤٨,٣٧٣	٣٨١	٠,١٢٧		
الكل	٤٨,٦٥٩	٣٨٤			

يتبين من الجدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجة وعي مديري المدارس وفريق التطوير بإجراءات بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة باختلاف متغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، في مديرية تربية ديرعلا، وهذا يعني أن اختلاف الجنس أو الخبرة أو المؤهل العلمي لدى مديري المدارس وفريق التطوير، لا يعد مؤثراً حقيقياً في مدى معرفتهم بإجراءات بناء الخطة التطويرية للمدرسة، إذ أن عملية التدريب على بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة تتم من خلال دورة القيادة التربوية التي تعقد لكل من مديري المدارس وفريق التطوير في المدرسة، والتي تتطلب من المتدرب أن يواظب على حضورها بنسبة غياب لا تتعدى (١٠ ٪)، وكذلك تسليم الواجبات والمشاركة في النقاشات والحوارات التي تتم فيها والتي تعد مطلب إجباري للنجاح فيها، كما تنتهي هذه الدورة باختبار من قبل وزارة التربية والتعليم، يتوجب على كل متدرب اجتيازه ليعد حاصلاً على الدورة، والتي تخصص ما مقداره (٥٥) ساعة تدريبية لبناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة، كما يطلب من كل متدرب في نهاية المجمع التدريب الخاص بالدورة أن يعد خطة تطويرية وإجرائية للمدرسة التي يعمل بها، كنوع من التطبيق العملي المباشر لما تم تعلمه في المجمع الثاني من دورة القيادة التربوية، وهو وقت كافي كي يتقن كل المتدربين المهارات والمعارف المرتبطة بإجراءات بناء الخطة التطويرية والإجرائية في المدرسة، مع ما سيقوم به من تطبيق عملي في إعداد الخطة أصلاً، باختلاف جنسهم وخبرتهم ومؤهلاتهم العلمية.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سانج وآخرون (Sang, et al., 2015)، والتي بينت عدم وجود فروق في مستوى معرفة مديري المدارس في كينا لإجراءات بناء الخطط التطويرية تعزى لكل من متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، وكذلك دراسة القرني (٢٠١٢)، التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وعي مديري مدارس التعليم العام في محافظة الطائف بمفهوم التخطيط الاستراتيجي للمدرسة تعزى للجنس والخبرة، ودراسة سكيك (٢٠٠٨) التي بينت عدم وجود فروق في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارات التخطيط الاستراتيجي تعزى للخبرة والمؤهل العملي.

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من القرني (٢٠١٢)، التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وعي مديري مدارس التعليم العام في محافظة الطائف بمفهوم التخطيط الاستراتيجي للمدرسة تعزى للمؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا، ودراسة سكيك (٢٠٠٨)، التي بينت وجود فروق في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارات التخطيط الاستراتيجي تعزى للجنس ولصالح الإناث.

٨. التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يأتي:

١. ضرورة توجيه مديري المدارس وفريق التطوير إلى تحديد متطلبات الموارد واستهداف الموارد المتاحة لتلبية الاحتياجات ذات الأولوية في المدرسة والتي تركز على تحسين تحصيل الطلبة الأكاديمي.
٢. اتباع نهج إدارة التغيير من قبل مديري المدارس للتمكن من التحكم في وتيرة واتجاه التغيير الداخلي في بيئة المدرسة والمجتمع المحلي المحيط.
٣. توفير هيكل إداري منظم لمجتمع المدرسة لتوفير إمكانية الاشتراك في الأهداف المعلنة لنظام التعليم الوطني في الأردن.
٤. توعية مديري المدارس بأهمية اتباع النمط التشاركي في بناء الخطة التطويرية والإجرائية للمدرسة مع كادر المدرسة وفريق التطوير ومنسقي المجالات.

قائمة الملاحق

- ملحق ١
- ملحق ٢
- ملحق ٣
- ملحق ٤

بيان تضارب المصالح

يقر جميع المؤلفين أنه ليس لديهم أي تضارب في المصالح.

المراجع

- الروقي، بندر. (٢٠١٥). **معوقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، السعودية.
- القرني، عبد الخالق. (٢٠١٢). **التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف: تصور مقترح** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، السعودية.
- سكيك، سامية. (٢٠٠٨). **تنمية مهارات مدير المدارس الثانوية في مجال التخطيط الاستراتيجي في محافظات** [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة.
- المليجي، رضا ويحيى، يوسف. (٢٠٠٥). **إدارة عمليات التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي في مصر**. مجلة البحوث التجارية، ٢٣(١)، ٣٣٥-٣٥٨.

References

- Collins, M. (2015). **Developing a School Plan: A Step-by-Step Approach**. Dublin: Marino Institute of Education.
- Coolahan, J. (1994). **Report on the National Education Convention**. 4^{ed} Edition, Dublin: Government Publications.
- Davies, B & Ellison, L. (2018). **Strategic Direction and Development of the School**. London & New York: Routledge.
- Hargreaves, A. & Hopkins, D. (2017). **The Empowered School: The Management and Practice of Development Planning**. London: Cassell.
- Kavanagh, A. (2014). **Secondary Education in Ireland: Aspects of a Changing Paradigm**. Tullow: Patrician Brothers Generalate.
- Lyons, J. (2010). **School Exploring the relationships, which constitute good schools**. Ennis: Clare Education Centre.
- Martin, M. (2007). **School Development Planning**. Secondary Division, Cole Publishing Company, Monterey California.
- Rogers, R. (2009). **How to Write a School Development Plan**. Oxford: Heinemann.
- Sang, F., Kindiki, J., Sang, J., Rotich, G. and Kipruto, K. (2015). **Availability and the Level of Implementation of Strategic Plans in Secondary Schools in Nandi County, Kenya**. *SAGE Open*, 5(2), 1-8.