



جامعة نزوى

كلية العلوم والآداب

## القيادة التحويلية وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة

**The relationship between the transformational leadership and strategic planning of principals in post-basic education schools' in the South Batinah Directorate.**

رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص : الإدارة التعليمية

إعداد الطالبة:

بدرية بنت خميس بن حمد الفليبية

لجنة الإشراف:

د. حسام الدين السيد

د. علي خميس علي

د. عبدالمجيد بنجلالي

استمارة توقيع لجنة المناقشة بإجازة الرسالة

اسم الطالبة: بدرية بنت خميس بن حمد الفليبية.

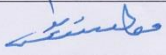

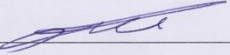
التخصص: الإدارة التعليمية.

العام الجامعي: 2015/2014.

- عنوان الرسالة: " القيادة التحويلية وعلاقتها بالتخطيط الإستراتيجي لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة".

- تاريخ المناقشة: 2014/11/5م.

توقيع لجنة المناقشة

اسم المناقش	التوقيع
د. عبدالعزيز عطاالله المعاينة	
د. محمد سليمان الجرايدة	
د. وجيهة ثابت العاني	

## الإهداء

إلى من لا أستغني عن رضاها ..... إلى من غمرتني بدعواتها

أمي ..... أمدها الله بالصحة والعافية.

إلى من أرى فيهم المستقبل .... قرّة العين ومهجة الفؤاد.....

أحبائي وأبنائي الأعزاء.....

إلى جميع من وقفوا بجانبني وساندوني

إلى كل من كان التخطيط له عملا وعنوانا.....

إليهم أقدم هذا الجهد المتواضع سائلة المولى العليم أن ينتفع به ويجعل العمل

خالصا لوجهه الكريم.

## شكر وتقدير

فأما وقد أنهيت هذه الدراسة فإنني أجد من الواجب أن أسند الفضل إلى أهله وفاء وعرفانا، وأن أتقدم بوافر الشكر والتقدير لجامعة نزوى التي أتاحت لي فرصة الالتحاق بالدراسات العليا بها. والشكر موصول إلى من وسعاني برحابة صدرهما، وغزارة علمهما، إلى من أسديا إلي نصائحهما، وشملائي بتوجيهاتهما، وتابعا هذا العمل إلى أن خرج على هذه الصورة، الدكاترة الأفاضل المشرفين على هذه الرسالة، الدكتور علي خميس علي، والدكتور حسام الدين السيد.

كما أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى عضوي لجنة المناقشة، الدكتورة وجيهة العاني، والدكتور عبدالعزيز المعايطه، والدكتور محمد الجرايدة على تفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة، وعلى ما قدموه من ملاحظات قيمة أثرت هذه الدراسة بالفائدة.

كما أشكر وزارة التربية والتعليم لتعاونها، وأفراد العينة لتجاوبهم، وإلى كل باحث استفدت من إصداره في رفد هذه الدراسة، وإلى كل من قدم لي العون حتى خرجت هذه الدراسة إلى حيز الوجود، فإن حققت هذه الدراسة ما أطمح إليه فذاك فضل ربنا وكرمه، وإن بدا خطأ أو تقصير فذاك طبع البشر.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

هذا وبالله التوفيق.

الباحثة

## ملخص الدراسة

### القيادة التحويلية وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة القيادة التحويلية وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة، من وجهة نظر المعلمين والكشف عن أثر كل من متغير الجنس، والوظيفة، والخبرة. اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي لجمع البيانات من مجتمع البحث، وتكونت عينة الدراسة من ( ١٤٢ ) مفردة من المجتمع، حيث تضمنت ( ٧١ ) معلماً، و ( ٧١ ) معلمة، موزعين على مدارس التعليم ما بعد الأساسي بولايات محافظة جنوب الباطنة. تم استخدام الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة تكونت من ( ٤٠ ) فقرة موزعة على محورين، هما: محور القيادة التحويلية، ومحور التخطيط الاستراتيجي، ولكل محور خمسة مجالات. ولمعالجة البيانات تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار ( ت )، واختبار تحليل التباين الأحادي. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (  $\alpha = 0,05$  ) بين القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس. فالعلاقة قوية موجبة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ( ٠.٨٦ ). وأن درجة الممارسة للقيادة التحويلية لدى مديري المدارس في جميع مجالات القيادة التحويلية مرتفعة بدرجة عالية. كما أن درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس في جميع مجالات التخطيط الاستراتيجي مرتفعة بدرجة عالية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (  $\alpha = 0,05$  ) بين الذكور والإناث في مجال بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير داخل المدرسة، ومجال تقديم نموذج للقدوة لمحور القيادة التحويلية،

ولصالح الذكور. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين الذكور والإناث في مجال المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية لمحور التخطيط الاستراتيجي ولصالح الذكور. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين المعلم والمعلم الأول في جميع مجالات محور القيادة التحويلية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين المعلم والمعلم الأول في مجال صياغة الخطة الاستراتيجية لمحور التخطيط الاستراتيجي. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين متغير الخبرة ومحاور الدراسة المتمثلة بالقيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي. وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصت الباحثة الدعم المستمر بالمستوى العالي-كما أوضحت نتائج الدراسة-لمديري المدارس معرفتهم في ممارستهم لنمط القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي المدرسي، وإدراكهم لأهميته وتبنيهم له. كذلك أوصت الباحثة بتعميق وعي مديري المدارس بالتحديات التي تواجههم عند ممارسة نمط القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي، وذلك من خلال عقد الاجتماعات الدورية بين المدارس لتبادل الرؤى، والتعرف على الأفكار الجديدة وتبنيها، وتعميمها، والاستفادة من التجارب الناجحة في رفع الكفاءة المهنية لدى المديرين.

وتوجيه الباحثين نحو دراسات تدرس علاقات ممكنة داخل البيئة المدرسية، مثل: دراسة علاقة القيادة التحويلية بموضوعات إدارية أخرى كعلاقتها بالمناخ التنظيمي، أو الرضا الوظيفي للمعلمين،.

## Abstract

The relationship between the transformational leadership and strategic planning of principals in post-basic education schools' in the South Batinah Directorate.

This study aims to explore the importance of practicing transforming leadership and its relationship with strategic planning for post –basic education schools' principals from teachers' point of view. It also, explore the consequences of the three variables; sex, profession and experience.

This study is based on the descriptive methodology to collect data from the society. The study sample consisted of ١٤٧ persons (٧١ male teachers and ٧٦ female teachers) distributed among different post-basic schools in South Batinah Directorate. A questionnaire was used as a basic tool for the study consisted of ٤٠ items distributed to ٧ categories which are the transforming leadership and the strategic planning. There are ٥ points for each category.

In order to process the data, the following methods were used: averages, standard deviations, (T-test) and test analysis of variance (one way ANOVA).

The results of the study are:

There is a statistic relation at a significant level ( $\alpha = ٠,٠٥$ ) between the transforming leadership and the strategic planning for the schools principals. The degree of practicing the transforming leadership is considerably high and so is the degree of practicing the strategic planning. There is a statistical difference at the significant level ( $\alpha = ٠,٠٥$ ) between males and females regarding establishing an awareness in supporting transformation process in

schools and to provide a model for transforming leadership due to the variable type for males.

There is also a statistic relation at a significant level ( $\alpha = 0,05$ ) between males and females in monitoring and evaluating the strategic planning for males. There is no statistic relation at a significant level ( $\alpha = 0,05$ ) between the teacher and the senior teacher in the discipline of transforming leadership. However, there is a statistic difference between the teacher and the senior teacher in wording the strategic planning.

On the other hand, there is no statistic difference at a significant level between ( $\alpha = 0,05$ ) between the experience variable and the study of transforming leadership and strategic planning.

According to the results of the study, the researcher recommends that schools principals have to be provided with training sessions, meetings, educational conferences and symposiums in order to improve their high level of transforming leadership and strategic planning so that a better school performance is achieved. Furthermore, the researcher recommends that it is highly important to increase the principals awareness about the challenges they are facing when practicing the transforming leadership and strategic planning by conducting meeting and workshops to gain benefits from the successful experiences of some of the schools' principals.

The researcher suggests that to relate the transforming leadership and strategic planning with other factors such as work environment and teachers' satisfactions.



قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	الإهداء
ب	الشكر والتقدير
ج - د	ملخص الدراسة باللغة العربية.
هـ - و	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية.
ز - ح - ط	فهرس المحتويات.
ي - ك	فهرس الجداول.
ل	فهرس الأشكال.
م	فهرس الملاحق.
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	
٢-٤	المقدمة.
٤-٨	مشكلة الدراسة.
٨-٩	أسئلة الدراسة.
٩	أهداف الدراسة
٩-١٠	أهمية الدراسة.
١٠-١١	حدود الدراسة.
١١-١٤	مصطلحات الدراسة.
الفصل الثاني : الاطار النظري	
المبحث الأول: القيادة التحويلية.	
١٦-١٨	مفهوم القيادة التحويلية
١٨-١٩	أهداف القيادة التحويلية المدرسية
٢٠-٢١	سمات وخصائص القيادة التحويلية

تابع قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
٢٤-٢٢	وظائف القائد التحويلي
٢٤-٢٣	المهارات والمعارف التحويلية الأساسية اللازمة لتحقيق قيادة مدرسية فعالة
٢٥	استراتيجيات القيادة التحويلية المدرسية
٢٧-٢٥	مجالات عمل القيادة التحويلية
٣١-٢٧	أبعاد القيادة التحويلية
المبحث الثاني: التخطيط الاستراتيجي	
٣٢-٣١	التخطيط الاستراتيجي
٣٤-٣٢	ما هي التخطيط الاستراتيجي المدرسي
٣٥-٣٤	خصائص التخطيط الاستراتيجي
٣٧-٣٥	فوائد التخطيط الاستراتيجي المدرسي
٣٨-٣٧	مسؤوليات مدير المدرسة في ظل التخطيط الاستراتيجي
٣٩-٣٨	متطلبات نجاح التخطيط الاستراتيجي في التربية
٤٤-٣٩	مراحل التخطيط الاستراتيجي
المبحث الثالث : التخطيط الاستراتيجي والقيادة التحويلية في سلطنة عمان	
٤٤	التخطيط الاستراتيجي في النظام التعليمي وإدارات المدارس
٤٥	مبادئ الخطة الاستراتيجية بسلطنة عمان
٤٦-٤٥	دليل نظام تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان
٤٦	مشروع تطوير مهارات الإدارة في الإدارة المدرسية
٤٧-٤٦	الحقيبة التدريبية لنظام تطوير الأداء المدرسي
٦٧-٤٨	الدراسات السابقة والتعقيب عليها
الفصل الثالث: إجراءات الدراسة	
٦٩	منهج الدراسة.

تابع قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
٧١-٦٩	مجتمع وعينة الدراسة.
٧٣-٧١	أداة الدراسة.
٧٤	صدق أداة الدراسة.
٧٥-٧٤	ثبات أداة الدراسة.
٧٦	إجراءات تطبيق أداة الدراسة.
٧٧	المعالجات الإحصائية.
الفصل الرابع : نتائج الدراسة	
٨٦-٧٩	نتائج الإجابة عن السؤال الأول.
٩٣-٨٧	نتائج الإجابة عن السؤال الثاني.
٩٨-٩٣	نتائج الإجابة عن السؤال الثالث.
١٠٢-٩٨	نتائج الإجابة عن السؤال الرابع.
١٠٨-١٠٢	نتائج الإجابة عن السؤال الخامس.
الفصل الخامس :مناقشة النتائج والتوصيات والمقترحات	
١١٥-١١٠	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
١٢١-١١٦	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
١٢٤-١٢٢	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
١٢٧-١٢٥	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
١٣٢-١٢٨	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
١٣٣-١٣٢	توصيات ومقترحات الدراسة.
١٤٤-١٣٥	المراجع.
١٥٤-١٤٦	ملاحق الدراسة.

## قائمة الجداول

الصفحة	موضوع الجدول	رقم الجدول
٧٠	مجتمع وعينة الدراسة موزع حسب متغير الولاية، والنوع والمستوى الوظيفي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي.	١
٧١	عينة الدراسة موزع حسب متغير الدراسة	٢
٧٣	التدرج الخماسي لاستجابات عينة الدراسة .	٣
٧٣	مجالات الاستبانة موزعة حسب المحاور وعدد الفقرات التي تمثلها.	٤
٧٥	نتائج معامل الثبات لمحاور الدراسة والأداة ككل	٥
٨٠	حدود فئات المقياس وطريقة تفسير استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة	٦
٨١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبية) لمجالات القيادة التحويلية مرتبة تنازليا	٧
٨٢	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية في مجال تقديم نموذج للقدوة مرتبة تنازليا	٨
٨٣	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية في مجال الاستثارة الفكرية وتقع مستويات أداء عليا من العاملين مرتبة تنازليا	٩
٨٤	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية في مجال بناء ثقافة داعمة للتغيير داخل المدرسة مرتبة تنازليا	١٠
٨٦	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية في مجال تطوير رؤية مشتركة للمدرسة مرتبة تنازليا	١١
٨٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية الرتبية لمجالات التخطيط الاستراتيجي مرتبة تنازليا.	١٢
٨٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية على فقرات المجال الأول تطبيق الخطة الاستراتيجية	١٣

## تابع قائمة الجداول

الصفحة	موضوع الجدول	رقم الجدول
٩٠	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية في مجال تحديد الأهداف الاستراتيجية مرتبة تنازليا	١٤
٩١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية على فقرات المجال الثالث المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية	١٥
٩٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية على فقرات المجال الرابع صياغة الخطة الاستراتيجية	١٦
٩٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات واقع القيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس.	١٧
٩٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات واقع القيادة التحويلية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي	١٨
٩٧	نتائج تحليل التباين الأحادي ، لفحص دلالة الفروق في القيادة التحويلية تعزى لمتغير الخبرة.	١٩
٩٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي	٢٠
٩٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير الجنس.	٢١
١٠١	نتائج تحليل التباين الأحادي ، لفحص دلالة الفروق في محور التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير الخبرة.	٢٢
١٠٣	نتائج معامل الارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين متغيري القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي وبين مجالات القيادة التحويلية ومجالات التخطيط الاستراتيجي	٢٣

## قائمة الأشكال

الصفحة	الموضوع
٤٣	مكونات البيئة الداخلية للمدرسة

## قائمة الملاحق

الصفحة	الموضوع
١٤٦	قائمة أسماء المحكمين للاستبانة
١٤٩-١٤٧	الاستبانة في صورتها الأولية
١٥٢-١٥٠	الاستبانة في صورتها النهائية
١٥٣	خطاب موجه من جامعة نزوى بتسهيل مهمة الباحثة
١٥٤	مخاطبة المديرية العامة للتربية والتعليم لمحافظة جنوب الباطنة لمدارس التعليم ما بعد الأساسي لتسهيل مهمة الباحثة

# الفصل الأول

## الاطار العام للدراسة



# الفصل الأول

## الإطار العام للدراسة

### مقدمة:

تعد عملية التخطيط الاستراتيجي من أهم العمليات الإدارية التربوية فعالية وفائدة لما لها من آثار إيجابية على تحسين الأداء وتحقيق الغايات والأهداف المرجوة . وتعد المدرسة بما تضمنه من عناصر فكرية واعية ومتنوعة، الأداة الرئيسة لقيادة التقدم في المجتمعات. إن العلاقة الطردية بين الارتقاء العلمي والفكري للمدرسة ومستوى التقدم في أي دولة تعكس وتوضح أن التقدم يبدأ من النهوض بمؤسسات التعليم ويتطلب ذلك أن يكون لها إدرة استراتيجية لها فكر وتوجه استراتيجي يقوم بصياغة رسالة المؤسسة التعليمية (الفلسفة والاهداف) ويقوم بالتحليل البيئي ويقوم بصياغة وتنفيذ الاستراتيجيات المناسبة لها حتى تتمكن من مواجهة التغيرات بفكر جديد يتجاوز حدود الواقع ويستشرف المستقبل بما يحمله في طياته من مفاجآت وتحديات، ولقد تغيرت الحاجات التربوية المجتمعية مع التطور التكنولوجي والتربوي، مما تطلب إحداث تغييرات جوهرية في النظم التربوية بما في ذلك إصلاح وتطوير قيادتها. وأصبح التفكير بالقيادة في القرن الواحد والعشرين يركز على العمل الجماعي لتحسين وتطوير النظم التربوية. (Cooper, 2005). وعملية التطوير والتحسين المدرسي يجب أن تستند إلى معايير واضحة توجه مدير المدرسة وفريق التخطيط نحو تحقيق الأهداف المرجوة في كل جزئيات العمل المدرسي لإدخال التطوير والتحسين بشكل دقيق، وإجراء عملية الإصلاح بناء على رؤية واضحة ووضع معالم محددة تقوم عليها عملية التقويم. حيث يسهم التخطيط الاستراتيجي في توجيه جهود أفراد المجتمع المدرسي لوضع تصور لمستقبل المدرسة،

وتطوير الإجراءات والعمليات الضرورية لإنجاز ذلك المستقبل، ويتطلب ذلك من المدارس إعادة الهيكلة لعملية التحسين والتطوير.

"ويعد التخطيط عنصرا أساسيا من الإدارة التعليمية، فمرحلة التفكير يجب أن تسبق تنفيذ أي عمل؛ لأن التخطيط الاستراتيجي يرتبط برسم السياسات والخطط المستقبلية لأي مؤسسة، كما يرتبط أيضا بالقرارات التي تتعلق بالمستقبل لتحقيق الأهداف المقررة. والتخطيط في الميدان التعليمي عملية معقدة وواسعة، وتمتاز بالاستمرارية والديمومة، وتتضمن جوانب عديدة ومجالات مختلفة للعملية التعليمية. وتعد عملية التخطيط الاستراتيجي من أهم العمليات الإدارية التربوية فاعلية وفائدة؛ لما لها من آثار إيجابية على تحسين الأداء، وتحقيق الغايات والأهداف المرجوة. وتشهد البيئة المحيطة بالتعليم في الوقت الراهن العديد من التغيرات، لهذا فإن المدرسة الناجحة هي التي تخطط لمستقبلها من خلال مشاركة العاملين بها، والمستفيدين منها لتبني خطة مدرسية شاملة، بحيث تتضح فيها رؤية المدرسة ورسالتها، من خلال ربط الأهداف المنشودة بمجموعة من الإجراءات مقترنة بمعايير قياس مستوى الأداء للوصول إلى ما تسعى إليه من مستوى أداء متميز". (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩ ج: ٤٠).

"وما من مجموعة بشرية إلا ويوجد بينها قائد يدير أمورها، ويملك زمام المبادرة فيها، فالقيادة كلمة تتداول قديما وحديثا. إن القيادة هي عملية إلهام الأفراد، ليقدموا ما لديهم لتحقيق النتائج المرجوة، وتتعلق بتوجيه الأفراد للتحرك في الاتجاه السليم، والحصول على التزامهم، وتحفيزهم لتحقيق أهدافهم. ويعد مصطلح القيادة التحويلية من المصطلحات التي ظهرت في مجال القيادة حديثا، حيث ظهر هذا المصطلح لأول مرة في عام ١٩٧٨ م بواسطة عالم التاريخ والسياسي الأمريكي "جيمس بيرنز" في كتاب له بعنوان - القيادة - حيث قدم من خلال هذا

الكتاب شرحاً لمفهوم القيادة التحويلية، وقارنه بمفهوم القيادة الإجرائية". (الهالي، ٢٠٠٨: ١٢٥). "ويستطيع القائد خلق الحماس لدى العاملين معه للتغيير، وجعلهم يدركون الغايات الرئيسية التي تسعى المدرسة لتحقيقها، ومساعدتهم في فهم الدور الاجتماعي الأشمل للمؤسسة التعليمية التي تشتق منه الرؤية المشتركة، ويغرس لديهم شعوراً بالفخر، والاعتزاز بالمدرسة، واحترام القواعد السائدة فيها". (مؤتمن ، ٢٠٠٤: ٧٦). وجعلهم يعملون معا من أجل صياغة أهداف مشتركة وواضحة، قابلة للتحقيق، ملائمة لحاجاتهم وللمجتمع المحلي المحيط بهم، وتتضمن تحدياً حقيقياً لهم؛ لكي يسعوا لإنجازها، و بناء الثقافة المدرسية المشتركة التي تشمل القواعد السلوكية والقيم والقناعات التي يشترك فيها كافة الأعضاء في المدرسة. (عماد الدين، ٢٠٠٣: ٣٢). المشار إليه في (الغامدي، ٢٠١٢).

وهنا ترى الباحثة التكامل بين التخطيط الاستراتيجي والقيادة التحويلية بتحقيق الأهداف من حيث تمتع القائد التحويلي بالمقدرة على تحديد الأهداف المهمة، ثم التحفيز والتمكين للعاملين بالمدرسة، ووضع الرؤية والرسالة والاستراتيجيات اللازمة للمدرسة والالتزام بها، مع المتابعة والتقييم الذاتي. مما يسهم في دفع المدرسة نحو التغيير، والتجديد، والتطوير. لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر المعلمين كونهم المتأثرين بهذا النوع من القيادة في أدائهم، وفي تحصيل الطلبة أيضاً.

### مشكلة الدراسة:

لقد أضحى التغيير في المنظمات المعاصرة بكافة أشكالها ضرورةً ملحةً ومطلباً أساسياً لبقائها واستمرارها، وأصبحت عملية التكيف مع التغيرات الخارجية أقل ما يمكن عمله، ولأننا أصبحنا نعيش في عصر من الصعوبة بمكان التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل، فإن الأمر يتطلب من المنظمات أن تكون دائماً متيقظة وذات تفكير استراتيجي ورؤية واضحة. فالتحديات التي تواجهها المؤسسات التربوية والمدرسة بصفة خاصة، تتطلب أن تكون هناك قيادة واعية ومدركة لحجم هذه التحديات".

ولتغير وظيفة مدير المدرسة في الواقع التربوي المعاصر، فلم تعد قاصرة على مزاولة الأعمال والمهام الإدارية والفنية، بل إن دوره أصبح أكثر ارتباطا بإحداث التغيير المدرسي، واتخاذ القرارات التطويرية، إذ تعد عملية صنع القرارات الجماعية التشاركية من سمات القيادة المدرسية الفاعلة، تلك القرارات التي يتم صنعها بشكل جماعي من خلال مشاركة المعلمين والعاملين والطلبة وأعضاء المجتمع المحلي ( دروزة ، ٢٠٠٣). كما أن تحصيل الطلبة يمكن أن يتحسن بشكل ملحوظ في ظل هذا النمط من القيادة، ذلك أن القيادة التحويلية أحد السبل المهمة في تحقيق مستويات عالية في حفز العاملين والطلبة وزيادة أدائهم، كما أن الممارسات المدرسية والبيئة التعليمية يمكن أن تتحسن في ظل القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي(عواد، ٢٠١٢).

وبما أن التخطيط الاستراتيجي والقيادة التحويلية ذات النزعة الهادفة إلى نقل المدرسة من الوضع القائم إلى الوضع المنشود بطريقة منظمة وهادفة ومحسوبة تقوم على أساس مشاركة الجميع في بناء الرؤية المستقبلية والعمل على تحويلها إلى واقع ملموس، فإن عملية تطوير الإدارات التعليمية والمدرسية، هي إحدى ركائز عمليات الإصلاح والتحديث التي تنشدها وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، فقد حققت وزارة التربية والتعليم على مدار الخطط الخمسية الماضية العديد من الإنجازات في النهوض بمستوى العملية التعليمية كما وكيفا بما يتلاءم مع توجهات الحكومة وتطلعات الفرد والمجتمع ، وبما يتواءم مع التطورات العالمية في مجال التربية والتعليم. وتأتي الخطة الخمسية الثامنة(٢٠١١ - ٢٠١٥) استمرارا لهذا النهج، واستنادا لتطور مفاهيم التخطيط الاستراتيجي.

من هذا المنطلق عملت الوزارة في السلطنة بأجهزتها المختلفة على تطوير الإدارة المدرسية، وعقد الدورات التدريبية لمديري المدارس لمختلف المراحل التعليمية ؛ لتبصيرهم بأحدث النظريات والتطورات المعاصرة في الإدارة التعليمية المدرسية. حيث وضعت وزارة التربية والتعليم هدفا استراتيجيا في الخطة الخمسية الثامنة في مجال الموارد البشرية متمثلا في رفع كفاءة أداء المورد البشري والارتقاء بمستوى مهاراته بما يحقق جودة العمل. ومن البرامج التي تتدرج من هذا الهدف، التوسع في تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي وتطوير أدواته وآلياته، والارتقاء بمستوى أداء الإشراف والإدارة المدرسية وفق معايير محددة، وبناء الحقائق التدريبية اللازمة لتدريب الموارد البشرية، وكذلك وضع دليل نظام تطوير الأداء المدرسي حيث تأتي أهميته في رفع جودة الأداء المدرسي بمجالاته الثلاثة: التعليم، والتعلم، والإدارة المدرسية؛ إذ يوجه المدرسة لتطور توقعاتها باستمرار من أجل رفع كفاءة أدائها عن

طريق التحسين والتطوير المستمرين للعمليات بشكل صحيح منذ البداية وباستمرار، وكذلك تبرز أهميته في تشخيص مجالات العملية التعليمية والمستوى الفعلي لمداخلاتها، وتحديد الأساليب والنشاطات المستخدمة، وبيان مواطن القوة وأولويات التطوير فيها، مما يتيح الفرصة لتصحيح الأداء، وإدخال التعديلات على الخطط لبلوغ الأهداف. وقد تم بناء هذا الدليل؛ ليسترشد به القائمون على تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي الصادر بموجب القرار الوزاري ١٩ / ٢٠٠٦، ومسايرة النظام التعليمي بالسلطنة. إضافة إلى ذلك تبنت وزارة التربية والتعليم مشروع تطوير مهارات الإدارة في الإدارة المدرسية، ومن الأهداف التي يسعى لها المشروع إكساب مديري المدارس مهارات الممارسات القيادية التربوية، ومهارات التفكير والتخطيط الاستراتيجي، والتطوير التحويلي، والثقافة المدرسية، والاتصال الاستراتيجي، وإكسابهم مهارات متنوعة في تطوير التعليم والأهداف التحويلية للمدارس العمانية، وتطوير المدارس والرؤية المستقبلية لمدارس القرن الحادي والعشرين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢). ومن حرص وزارة التربية والتعليم على تقديم التدريب المناسب، تأتي الحقيبة التدريبية لنظام تطوير الأداء المدرسي الخاصة لمديري المدارس ومساعدتهم مترجمة لهذا التوجه من خلال تنوع البرامج التدريبية الموجودة بها. وتتضمن الحقيبة التدريبية للنظام مجموعة من أوراق العمل تهدف إلى الارتقاء بمستوى الهيئات الإدارية من مديري المدارس من أجل تحقيق الجودة في الأداء المدرسي، ورفع قدرتهم على تشخيص مستوى الأداء في المدرسة باستخدام أدوات علمية مقننة ومخصصة، لذلك تم تصميمها لتغطي كافة جوانب الأداء المدرسي لتحديد جوانب القوة لدعمها، وتحديد أولويات التطوير للنهوض بمستوى الأداء ضمن عملية التقييم الذاتي للمدرسة. ومن أهم الأوراق التدريبية ذات الصلة بالدراسة الحالية، ورقة عمل بعنوان "بناء خطة المدرسة في ضوء تحديد نقاط القوة وأولويات التطوير" و"تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي (إجراءات عملية لفريق التطوير والتحسين)" و"نظام تطوير الأداء المدرسي ودور المعلم الأول في تفعيله". ومن الدورات التدريبية التي تقوم الوزارة بتنفيذها؛ دورة تطوير مهارات الإدارة والإشراف في الإدارة المدرسية، وهي تنقسم إلى مرحلتين: المرحلة الأولى تتكون من عدة أوراق عمل، الورقة الأولى: تتعلق بالتخطيط الاستراتيجي مدخل لتطوير الأداء المدرسي، والورقة الثانية: مشاركة المعلمين في إدارة التغيير، والورقة الثالثة: المدير كمصمم للثقافة المدرسية، والورقة الرابعة: الصفات القيادية العالمية المرغوبة. وهي تشمل عدة محاور متمثلة في الممارسات القيادية والممارسات الإدارية، والتغيير التحويلي ومشاركة أولياء الأمور والمجتمع. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٣). وهذه البرامج حققت نجاحات على مستوى المدارس تم الاستدلال عليها من خلال

التقارير التقييمية والملاحظات المباشرة أثناء اللقاءات الدورية بما يؤدي إلى تطوير أداء المدارس، وهذه الإسهامات هي: ساعد التخطيط الاستراتيجي على إدراك كل فرد داخل المدرسة أدواره ومهامه الملقاة على عاتقه ضمن فريق التطوير والتحسين داخل المدرسة. وكذلك ساهم البرنامج في الاستغلال الأمثل لكل من الموارد البشرية والمالية داخل المدرسة. وساهم في إيجاد التناغم بين كافة الأطراف المؤثرة والمتأثرة بالحياة المدرسية، وجعلها بيئة جذب يدرك كل منهم ماله وما عليه من حقوق وما عليه من واجبات. وقد سعت الباحثة إلى استقصاء الدورات التدريبية والإينماء المهني من مركز التدريب بمحافظة جنوب الباطنة والاطلاع على الخطة التي وضعت لتنفيذ البرامج والدورات التدريبية التي خططت الوزارة لها والخاصة بمديري المدارس، ومديري المدارس الجدد والمساعدين الجدد، حيث تبين أن قسم تطوير الأداء المدرسي بالمحافظة بالتعاون مع قسم التدريب يقوم بتنفيذ الدورات التدريبية خلال العام الدراسي مرتين، بمعدل دورة تدريبية متكاملة في كل فصل دراسي، بحيث تحتوى على أوراق العمل المذكورة أعلاه، مما يعني الاهتمام بصقل المهارات القيادية والتخطيطية لمديري المدارس، وإكسابهم المعرفة والخبرة في العمل الإداري.

وسعت بعض الدراسات والبحوث التي عنيت بدراسة أثر ممارسات القيادة التحويلية على الأداء المدرسي لإظهار الجوانب الإيجابية لذلك. مثل: دراسة الجهضمي (٢٠١١) التي قامت ببناء نظام مقترح لتدريب مديري مدارس التعليم الأساسي على القيادة التحويلية، وأوصت بتطبيقه. وكذلك الدراسات التي أجريت على عمليات التخطيط الاستراتيجي، منها دراسة المطاعني (٢٠١٢) التي أوصت بتقديم دورات تدريبية قصيرة المدى للإدارات المدرسية فيما يتعلق بالتخطيط التربوي، تثري خبرتهم ومعرفتهم بكيفية تخطيط العمل المدرسي وإدارته، والاستفادة من التصور المطروح لتحسين فاعلية الممارسات التخطيطية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي. ودراسة أمبو سعيدي (٢٠١٢) التي هدفت إلى تطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل التخطيط الاستراتيجي. وكذلك ما أوصت به دراسة السرحني (٢٠١٠) بوضع إجراءات محددة وواضحة لتفعيل التخطيط الاستراتيجي، ونشر الثقافة التنظيمية لممارسة التخطيط الاستراتيجي بمفهومه العلمي الدقيق بين العاملين بالوزارة

والمحافظات التعليمية. ودراسة السعدي(٢٠١١) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة في التخطيط الاستراتيجي لمديري مدارس التعليم الأساسي. وهنا نلاحظ الاهتمام الكبير من قبل وزارة التربية والتعليم بتبني النمط القيادي التحويلي لمديري المدارس، وإكسابهم مهارات وكفايات التخطيط الاستراتيجي السليم.

وبناء على ما سبق ذكره وانطلاقاً من أهمية التخطيط الاستراتيجي والقيادة التحويلية تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية و التخطيط الاستراتيجي، بحيث توضح نوع العلاقة ومقدار أهميتها في العملية التعليمية، وتركز الدراسة على الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

**ما العلاقة بين القيادة التحويلية و التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة جنوب الباطنة ؟**

ويتفرع منه عدد من الأسئلة، من أهمها ما يلي:

١- ما درجة ممارسة القيادة التحويلية من قبل مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة جنوب الباطنة ؟

٢- ما درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي من قبل مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة جنوب الباطنة ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) من وجهة نظر المعلمين في القيادة التحويلية لدى مديري مدارس ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة وبين متغيرات (

النوع، والمسمى الوظيفي، والخبرة)؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) من وجهة نظر المعلمين في التخطيط الاستراتيجي لدى مديري مدارس ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة وبين متغيرات ( النوع، والمسمى الوظيفي، والخبرة)؟

٥- ما العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين درجة ممارسة القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين؟

### أهداف الدراسة:

١- التعرف على واقع ممارسات القيادة التحويلية من قبل مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة .

٢- التعرف على واقع ممارسات التخطيط الاستراتيجي من قبل مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة .

٣- الوقوف على اختلاف هذا الواقع باختلاف متغيرات الدراسة.

٤- كشف العلاقة بين القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي بما يعود بالنفع على المدرسة بشكل خاص، والمنظومة التعليمية بشكل عام.

### أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في الآتي:

١- الاستفادة من نتائج ومقترحات هذه الدراسة على مستوى وزارة التربية والتعليم في إعداد عدد من البرامج التدريبية مصممة لتطوير الجانب العملي للممارسة التخطيطية الفعالة ضمن برامج إعداد



وتأهيل القيادات والإدارات التربوية بسلطنة عمان، وتزايد الاهتمام برفع مستوى وكفاءة المديرين في المدارس؛ مما قد يسهم في تطوير فاعلية وكفاءة هذه القيادات لتلائم التطورات التي تشهدها وزارة التربية والتعليم.

٢- قد تسهم في زيادة وعي الكادر الإداري بأهمية التخطيط الاستراتيجي، والمشاركة من الأطراف الأخرى المعنية بالعملية التعليمية، وممارسة النمط القيادي التحويلي، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على الارتقاء بدورهم القيادي في تحسين وتجويد العملية التعليمية.

٣- تعتبر الدراسة بمثابة أداة بحث مفيدة للباحثين في المجال التربوي والمدرسي؛ حيث إنها تعمل على استكشاف العلاقة بين نمط القيادة التحويلية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي وممارسة التخطيط الاستراتيجي، كما أنها تصف الأمور الأساسية التي يمكن استخدامها في تطوير عملهم في عالم واقعي.

٤- تعد هذه الدراسة الأولى في السلطنة على حد علم الباحثة التي تتحدث عن علاقة التخطيط الاستراتيجي بالقيادة التحويلية، باعتبار ذلك من أهم العناصر المؤثرة في العملية التعليمية.

#### **حدود الدراسة:**

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

**الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٣ \ ٢٠١٤م خلال الفصل الدراسي الأول.

**الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة على مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة.

## الحدود البشرية:

اقتصرت هذه الدراسة على معلمي المدارس ما بعد الأساسي ومعلماتها؛ نظرا لكونها الفئات الأكثر ممارسة للدور التخطيطي مع مدير المدرسة، وهي أكثر احتكاكا بمدير المدرسة مقارنة ببقية فئات المجتمع المدرسي، وبالتالي فهي أكثر قدرة للحكم على الممارسة التخطيطية والقيادة التحويلية له.

## الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على محورين تشمل القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي، المحور الأول أبعاد القيادة التحويلية المتمثلة في مجالات ( تطوير رؤية مشتركة للمدرسة، بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير داخل المدرسة ، تقديم نموذج للقوة، الاستثارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين). و المحور الثاني عمليات التخطيط الاستراتيجي المتمثلة في مجالات ( تحديد الأهداف الاستراتيجية، صياغة الخطة الاستراتيجية، تطبيق الخطة الاستراتيجية، المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية).

## مصطلحات الدراسة:

### القيادة التحويلية:

عرف (بيرنز Burns ، ١٩٨٧ ، ٣٤) القيادة التحويلية أنها " عملية دفع التابعين وتنشيطهم نحو تحقيق الأهداف من خلال تعزيز القيم العليا والقيم الأخلاقية، والوصول بهم إلى مرتبة القادة". وعرفت الشرقاوي (٢٠٠٦ : ٢٧٨ ) القائد التحويلي بأنه "القائد الذي يرفع من مستوى التابعين من أجل الإنجاز والتنمية الذاتية ، والذي يعمل في نفس الوقت على تنمية وتطوير المجموعات والمنظمات. فالقائد التحويلي يستثير في التابعين مستوى أعلى من الوعي بالقضايا الرئيسية في الوقت الذي يعمل فيه على

زيادة ثقة التابعين في أنفسهم، وبالتالي فإنه يعين أهدافهم من مجرد حرصهم واهتمامهم على البقاء على قيد الحياة إلى اهتمامات خاصة بالإنجاز العالي وبالتقدم والتنمية الذاتية.

كما عرف ( المخلافي، ٢٠٠٧: ٢٧٨ ) القائد التحويلي على أنه "القائد الذي يرفع من مستوى التابعين، فهو يؤمن بالتغيير كمنهج لإحداث التطوير في المنظمة". وكما عرفت ( مؤتمن، ١٩٩٥: ٤٥ ) على أنها " قيادة الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير، من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والمادية، والفنية والتقنية المتاحة للمؤسسة التعليمية. " ويعرف ( الغامدي، ٢٠٠٢ ) القيادة التحويلية أنها "الأسلوب القيادي الذي يمارسه مدير المدرسة من أجل رفع درجة رضى المعلمين وقناعاتهم وولائهم ،وتحفيزهم على العمل الجاد، وتعميق درجة استعدادهم لتبني المهمات المطلوب إنجازها". وعرفها (مصطفى، ٢٠٠٢: ١٦٦ ) بأنها " :عملية يسعى من خلالها كل من القائد والتابعين له إلى رفع كل منهما الآخر إلى أعلى مستويات الدافعية والأخلاق "

وتعرف الباحثة القيادة التحويلية على أنها نمط من أنماط القيادة المستقبلية، ذات رؤية ورسالة عظيمة تسعى إلى رفع الالتزام، وإنجاز العاملين تجاه رؤية المدرسة من خلال مشاركة فعالة في وضع الأهداف، وفي تحقيق الميزة التنافسية للمدرسة، مع إدراك حاجات العاملين، والعمل على إشباع تلك الحاجات؛ لاستثمار طاقاتهم بهدف تحقيق الغايات المنشودة.

### التخطيط الاستراتيجي:

العملية التي يتم من خلالها وضع استراتيجية بعيدة المدى لنظام التعليم أو المؤسسة التعليمية ، ووضع الخطط التي تضمن أقصى استخدام ممكن للموارد المتاحة حاليا ومتوقعا لتحقيق أهداف الاستراتيجية. (الحاج محمد، ٢٠١١: ٥٣).

هناك من نظر إلى التخطيط الاستراتيجي على أنه "عملية تخطيط منطقية تمتاز بتأثيرها السيكولوجية الفعالة في التأثير على الأفراد داخل تنظيم معين من خلال مجموعة من الخطوات المنطقية العقلانية التي تستهدف الارتقاء بالمنظمات" (حكيم، ٢٠١٠).

وتعرف الباحثة التخطيط الاستراتيجي بأنه خطوات إجرائية وفق عمليات محددة، تتجه بالمؤسسة نحو التغيير المقصود، تنتج من تحليل استراتيجي تنبؤي للمستقبل وتحليل للبيئة المحيطة ؛ لتضع البرامج والخطط والتقديرية المالية والبشرية، وفق تقدير زمني محدد لتصل بها المؤسسة إلى غايتها المنشودة.

### التخطيط الاستراتيجي المدرسي:

هناك العديد من الدراسات والكتب التي تناولت مفهوم التخطيط الاستراتيجي المدرسي، وهي:

تعريف عباس ( ٢٠٠٥ : ٨١) للتخطيط الاستراتيجي المدرسي بأنه "خطة إنمائية تحدد من خلالها الفلسفة، والأهداف التي تسعى لتحقيقها خلال فترة الاستراتيجية للمدرسة، مع اشتمالها على الأنشطة والبرامج، ومنفذين، وزمن التنفيذ، وكذلك مستوى الأداء المطلوب والخاصة بالأهداف التي اشتملت عليها الخطة، فهي خطة شاملة وموحدة ومتكاملة، ترسم معالم الطريق أمام المنظمة، وتحدد التوجهات الاستراتيجية، وتوضح الخطوات العريضة لمسيرة تحقيق الأهداف الاستراتيجية لها".

وعرفه بيومي ( ٢٠٠٩ ، ١٠:١١) بأنه "عملية وضع تصور لمستقبل المدرسة من قبل الإدارة العليا، ومشاركة العاملين بالمدرسة، وترجمتها إلى رسالة لها مع تطوير الوسائل والإجراءات الضرورية؛ لتحقيق الرؤية والرسالة والغايات الاستراتيجية، وما يرتبط بذلك من عملية تحليل استراتيجي للمتغيرات الداخلية والخارجية لبيئة المدرسة، التي تؤثر على العمل المدرسي حاليا ومستقبلا استنادا إلى الحقائق

والمعلومات للواقع المدرسي الراهن والتوقعات المستقبلية مع تخصيص الموارد المتنوعة لإنجاز الأهداف الاستراتيجية".

ويعرف التخطيط المدرسي إجرائيا على أنه مجموعة من العمليات والإجراءات يوظف فيه كل الموارد المادية والبشرية، محاطة بإطار زمني محدد لبلوغ صورة مميزة تسعى المدرسة للوصول إليها من خلال رؤية استراتيجية تشاركية يسعى جميع العاملين في تحقيقها بدرجة من الالتزام والتفاني في بلوغها.

### التعليم ما بعد الأساسي :

هو "نظام مدته سنتان من التعليم المدرسي يعقب مرحلة التعليم الأساسي التي تستغرق عشر سنوات دراسية، ويهدف إلى الاستمرار في تنمية المهارات الأساسية، ومهارات العمل والتخطيط المهني لدى الطلاب بما يهيئهم؛ ليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع، قادرين على الاستفادة من فرص التعليم والتدريب والعمل بعد التعليم المدرسي. ويتضمن مناهج متخصصة آخذة في الاعتبار رغبات الطلاب وخياراتهم". (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١: ٢٣)

## الفصل الثاني

### الاطار النظري للدراسة

## الفصل الثاني الإطار النظري للدراسة

### مقدمة

يهدف هذا الفصل إلى التعرف على الخلفية النظرية وأهم ما كتب عن موضوعات الدراسة الحالية، كما سيتم عرض عدد من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الرسالة، وقد قامت الباحثة بتقسيمه إلى عدة مباحث، وهي:

### المبحث الأول: القيادة التحويلية

#### مفهوم القيادة التحويلية:

يعود الفضل في ظهور القيادة التحويلية إلى أعمال سيرجيو فاني (Sergiovanni) التي امتدت من عام ١٩٨٤ م إلى عام ١٩٩٠ م، وقد وصف هالنجر (Hallinger) التغيير في دور المدرسة من الإداري إلى المعلم ثم المحول (Gurr, ١٩٩٦). "ففي بداية الثمانينات ظهر نمط القيادة التعليمي كميزة من مميزات المدارس الفاعلة، حيث القيادة الإدارية القوية مع التركيز على نوعية التعليم والتوقعات العالية لتحقيق الطلبة وتقديمهم، ثم تطور هذا النمط إلى أن يصبح القائد يعمل بشكل أقل توجيها وأكثر تعاونا مع المعلمين، وهذا ما دعاه بيرنز بالقيادة التحويلية، وهذا النوع الجديد من القيادة حصل على الكثير من قوته من خلال التأكيد على مشاركة المعلمين بالقيم، وبناء ولاء طبيعي للعمل، حيث تعتبر هذه العملية هامة جدا خاصة في المدارس الثانوية، وقد أثبتت أيضا أن هذا النوع له فعالية أكثر في توفير البيئة المناسبة للمعلمين للتطوير، والإبداع، واستخدام التكنولوجيا في التعليم" (Hughes&Zachariah, ٢٠٠١: ٥٧).

ولم يتفق الباحثون والتربويون على تعريف محدد للقيادة التحويلية، ويعود السبب في ذلك لاختلاف الفلسفات ووجهات النظر حول القيادة التحويلية، حيث تعتبر من المفاهيم الحديثة في الإدارة التربوية، الأمر الذي نتج عنه تعدد التعريفات من أهمها:

-عرفها باس ( Bass ١٩٩٤)على أنها " القيادة التي تعمل على توسيع وتعاضم اهتمامات

المرؤوسين وحاجاتهم إلى ما هو أبعد من اهتماماتهم الشخصية من أجل مصلحة المنظمة."

-أما مؤتمن (١٩٩٥ : ٤٥) فقد نظرت إلى القيادة التحويلية على أنها" تتضمن قيادة التغيير، قيادة الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والمادية والفنية المتاحة للمؤسسة التعليمية ."

-ورأى ( Conger, ٢٠٠٢: ٤٧) أنها " تلك القيادة التي تتجاوز تقديم الحوافز مقابل الأداء المرغوب إلى تطوير وتشجيع المرؤوسين فكرياً و إبداعياً و تحويل اهتماماتهم الذاتية لتكون جزءاً أساسياً من الرسالة العليا للمنظمة".

-كما عرفها ليكرت Likert المشار إليه في (العجمي، ٢٠٠٨)القيادة بأنها "المحافظة على روح المسؤولية بين أفراد الجماعة وقيادتها لتحقيق أهداف المشتركة".

-أما ستوجدل Stogdill المشار إليه في (المؤمني، ٢٠٠٨ ) فذكر بأنها" عملية التأثير في نشاط جماعة منظمة باتجاه تحديد أهدافها وتنفيذ هذه الأهداف".

-أما كاردونا Cardona كما أشار إليه (عياصرة ، ٢٠٠٦) فقد رأى أنها " القيادة التي تبنى فيها علاقة التبادل على أساس العمل، وفي هذه العلاقة فإن القائد يشجع مرؤوسيه على الاتساق والتوحد مع المنظمة بإعطاء المكافآت معتمدا على الدافعية الحقيقية للمرؤوسين".

-وعرفها (الغامدي، ٢٠٠١) بأنها " القدرة على مواءمة الوسائل مع الغايات، وتشكيل وإعادة تشكيل المؤسسات لتحقيق أغراض إنسانية عظيمة وتطلعات أخلاقية. ويقوم هذا النمط القيادي على إدراك



الحاجات الظاهرة والكامنة للمرؤوسين، والعمل على إشباع تلك الحاجات، واستثمار أقصى طاقات المرؤوسين؛ بهدف تحقيق تغيير مقصود "

ومن خلال هذا العرض للآراء المتباينة للقيادة التحويلية، فقد لخصت الباحثة أهم النقاط التي تعرضت لها التعريفات السابقة المرتبطة بالقيادة التحويلية على النحو التالي:

- القائد التحويلي يوسع دائرة اهتمام العاملين من الخاص إلى العام بما يعود بالمصلحة للمنظمة.

-القائد التحويلي موجه للتغيير بجهود منظمة، موظف كل الإمكانيات المادية والبشرية.

- القائد التحويلي قادر على بناء وترسيخ قيم وثقافة للعاملين.

- القائد التحويلي صانع من المرؤوسين قادة من خلال إشراكهم في اتخاذ القرارات، وإعطاء

الاستقلالية، وتحمل المسؤولية.

-القائد التحويلي يشرك التابعين في اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية مع إعطاء الاستقلالية في

تنفيذها.

- القائد التحويلي يشجع على إعادة دراسة الأهداف، وذلك بتقديم أهداف جديدة، ووسائل جديدة،

ووجهات نظر وبدائل جديدة ورؤية جديدة.

**أهداف القيادة التحويلية المدرسية:**

حدد ليثوود (Leithwood, 1990: 17) ثلاثة أهداف جوهرية للقيادة التحويلية المدرسية، وحث

مدير المدرسة على الالتزام بها، وهي على النحو التالي:

- مساعدة فريق العمل على تطوير وتحقيق ثقافة مهنية ومعاونة مدرسية:

ويتم ذلك عن طريق وضع هدف تعاوني تسعى المدرسة إلى تحقيقه، وتقليل عزلة المدرس، واستخدام

آليات روتينية لتأييد التغييرات الثقافية، والاتصال بفاعلية بالقيم والمعتقدات والمعايير الثقافية بالمدرسة،

ومشاركة القيادة مع الآخرين، وذلك بتفويض السلطة لفريق عمل معين بالمدرسة قادر على التحسين والتطوير.

#### - مساعدة المعلمين على حل مشاكلهم بطريقة أكثر فعالية:

المشاركة بين العاملين والمديرين يمكن أن تؤدي إلى تفسير المشكلة من وجهات نظر عديدة ورؤى مختلفة، ووضع الحلول البديلة بناء على مناقشات المجموعة، وتجنب الالتزام بحلول محددة سبقاً، والاستماع بطريقة فعالة للآراء المختلفة وتوضيحها، وتوضيح وتلخيص المعلومات الرئيسية عن موضوع المشكلة أثناء الاجتماعات (Lethwood: ١٩٩٢).

#### - تعزيز تنمية المعلم:

فدافعية المدرسين لتنميتهم يتم تعزيزها من خلال تبنيتهم لمجموعة من الأهداف الداخلية للنمو المهني، ويتم تسهيل هذه العملية حينما يرتبطون ارتباطاً وثيقاً بأهداف ومنهج المدرسة، ويشعرون أنهم ملتزمون بها بشكل قوي.

إن من أهداف القيادة التحويلية المدرسية هو الإرشاد المنهجي للمؤسسة التعليمية، وذلك من خلال تبني نموذج جديد يدفع المنظمة لأن تصبح مدعومة من داخل ذاتها ويطبق أفرادها التغيير ويمارسونه بإرادته، فالتحويل الناجح يحدث عندما يضرب بجذوره في المدرسة، وعندما يحتوي على كل فرد فيها التغيير في تفكيره وسلوكه. (عيسى، ٢٠٠٨).

مما سبق تلاحظ الباحثة أن تنمية مهارات المعلمين وتعزيزها من خلال دورهم الإيجابي في حل المشكلات والتحديات التي تواجهها المدرسة بحلول إبداعية يحقق الإصلاح المدرسي، ويحفزهم للانخراط في نشاطات جديدة وبذل جهود إضافية؛ مما يسهم في تحقيق أهداف المدرسة ورسالتها، وكذلك في عمليتي التطوير والتحسين، وتحقيق الثقافة المهنية المتميزة للمدرسة.

## سمات وخصائص القيادة التحويلية:

إن التغيير الناجح يتوقف على تبني أعضاء المنظمة للقيم الجديدة. وفي مجال التعلم أظهر البحث العلمي أن المدارس الفعالة لها ثقافة تتسم بتفاهم مشترك واسع المدى لما يتمثل بالفعل وما يجب أن يتمثل في سلوك كل من الطالب، والمدرس، والمدير، وأن ما يفصل بين المدرسة ذات الأداء العالي من الإنجاز وغيرها ذات الأداء الإنجاز المنخفض، هو أن معظم الأفراد يدعون المبدأ في الفعل والعمل، ليس مجرد وجود مجموعة من المبادئ والقيم. (الغامدي، ٢٠١٢، ٣٧)

ولكي يستطيع القائد التغيير وتحويل مدرسته نحو الأفضل فإنه ينبغي عليه أن يحوز على عدد من الخصائص (مصطفى، ١٩٩٤) و (Gibson&Dennelly, ٢٠٠٣). من أبرزها:

- صاحب رؤية مستقبلية: يقدم رؤية مشوقة ومثيرة للمدى المثالي الذي يجب أن تبلغه الإدارة المدرسية مستقبلاً، وكيف تبلغه.
- متمكن في الاتصال: قدرته على مخاطبة المرؤوسين والعاملين وأولياء الأمور على قدر عقولهم وفقاً لخصائص كل فرد وخلفيته الثقافية.
- ذو مصداقية: إيمان التابعين بنزاهته واستقامته.
- ذو طاقة كبيرة: فهو مصدر للطاقة والتفاعلات الطيبة مع تابعيه، والاستجابة لحاجاتهم واهتمامهم وقدم (العمرى، ٢٠٠٤، ٣٣) خصائص أخرى يتمتع بها القادة التحويليون في المدرسة، وهي:
- يجب أن يكون لهم حضور واضح، ونشاط بدني متفاعل، حيث يشاركون العاملين في المدرسة، ويقدمون لهم الحلول المناسبة لمشاكلهم.
- القادة التحويليون يعتبرون أنفسهم وكلاء التغيير، همهم الشخصي والمهني هو إحداث تميز وتحويل مدارسهم إلى الوضع المنشود.

- يسعى القائد التحويلي للوصول بمرؤوسيه إلى تحقيق إنتاجية عالية تفوق الأهداف وما هو متوقع منهم ومن المؤسسة التعليمية.

ويرى القائد التحويلي أن المبرر من وجوده هو نقل الناس نقلة حضارية، فهو يتمتع بثقة ذاتية عالية، ويتمتع بوعي خال من الصراعات الداخلية.

كما أضاف (الغامدي، ٢٠٠١) و (Robbins, ١٩٩٨) خصائص أخرى للقائد التحويلي، وهي:

- القادة التحويليون موجهون بالقيم، ويعملون بموجبها، ولديهم القدرة على إظهار مجموعة من القيم الجوهرية التي تتلاءم مع قيمهم ووظائفهم.

- القادة التحويليون يثقون بأنفسهم، ويثقون في قدرات الآخرين، وليسوا متسلطين.

إن القادة التحويليين يشتركون في مجموعة من الخصائص التي تميزهم عن القادة الإداريين التقليديين حيث أنهم المحرك الأساسي لجهود التغيير والتطوير في المدرسة، ولديهم حسن التعامل مع المواقف المعقدة المتنوعة، والقدرة على التكيف مع الظروف المختلفة، ومعالجة المشكلات بصورة منظمة، كما أن لديهم القدرة على التخيل والحلم، ومن ثم ترجمة هذه الرؤى والأحلام إلى خطط إجرائية يشاركون الآخرين في تحقيقها. إضافة إلى تفهم كيفية تأثير أقوالهم وأفعالهم على الآخرين، وعلى إثارة دافعيتهم وحماسهم للاقتداء بهم. لذلك بات من الأهمية بمكان على القادة التحويليين استمرارية التعلم والاطلاع على كل ما يخص العملية التعليمية من مستجدات أثرت إيجابا على سلوكياتهم واتجاهاتهم ومناهجهم وأنماطهم القيادية.

## وظائف القائد التحويلي:

حدد (ستب، ٢٠٠١) و (الهوري، ١٩٩٦) وظائف القائد التحويلي فيما يلي:

- يُدير التنافس: أي إدارة العمليات المتعلقة بأنشطة المنظمة، وتجميع المعلومات، وتنمية القدرة على استخدام تلك المعلومات لزيادة الميزة التنافسية.
  - يُشرف على إدارة التعقيد: وتعني قيام القائد بالتعامل مع كثرة المتغيرات دفعة واحدة بغض النظر عن درجة التغيير والغموض واختلاف الأهداف.
  - يُكيف المنظمة مع التوجه العالمي: ولتحقيق ذلك يجب على القائد أن يقوم بما يلي: وضع رؤية مستقبلية ذات توجه عالمي بكل مستوياته، وتحديد رسالة المنظمة بحيث تعكس التوجه العالمي، وتغيير نسق القيم والقناعات والسلوكيات لتتلاءم مع التوجه العالمي.
  - يُشرف على إدارة المفاجآت: على القيادة التحويلية أن تنمي قدراتها ومهاراتها للتعامل مع المفاجآت المتكررة لاتخاذ القرارات خاصة في الأوضاع غير المستقرة.
  - يُدير التعليم والتدريب المستمر: وذلك لكثرة المفاجآت والتغيرات التي تواجه المنظمات والتي تتطلب قدرة ومهارة عالية للتعامل معها.
  - إدراك الحاجة للتغيير، تقديم رؤية مستقبلية، تقديم نموذج للتغيير.
- وقد قدم (السويدان، ٢٠٠٦: ١) أربعة مهام رئيسة للقائد التحويلي لخصتها الباحثة في النقاط التالية:
- تحديد الرؤية أو صورة المستقبل المنشود.
  - إيصال الرؤية للمرؤوسين.
  - تطبيق الرؤية.
  - رفع التزام المرؤوسين تجاه الرؤية.

وتلاحظ الباحثة من وظائف القائد التحويلي أنه يعمل ضمن مجموعة من فرق العمل المدربة، فهو يسعى إلى خلق الصف الثاني من القيادات من خلال فرق العمل المتنوعة التي معه، وهو يقوم بدور الإشراف والمتابعة من خلال إداره التعليم والتدريب المستمر للعاملين معه، واضعا رؤية محددة سهلة التطبيق، رافعا من التزام العاملين إتجاه الرؤية من خلال مشاركتهم الفعالة في وضع أهدافها.

### المهارات والمعارف التحويلية الأساسية اللازمة لتحقيق قيادة مدرسية فعالة:

يلعب القادة التحويليون دورا محوريا في صياغة القيم والثقافات للمدارس، ولكنهم لا يستطيعون أداء هذا الدور إلا من خلال إظهار مهاراتهم الشخصية التفاعلية، ومن هذا المنطلق يتعين على القادة التحويلين في عالم متغير امتلاك المهارات اللازمة التي تساعدهم على صياغة القيم وقيادة التغيير، لذلك قدم القحطاني(٢٠٠١: ١٣٥ ) مجموعة من المهارات التحويلية التي يمكن للقادة في المدارس الإلمام بها، كي يحققوا درجة عالية من التأثير في العاملين في المدرسة، ومن هذه المهارات والمعارف ما يأتي:

- يجب أن يتمتع القائد التحويلي بالمقدرة على تحديد الأهداف المهمة ثم حفز وتمكين الآخرين، وأن يهبوا أنفسهم ويهيئوا كل الموارد الضرورية لإنجاز هذه الأهداف.
- القدرة على وضع الرؤية والرسالة والاستراتيجيات اللازمة للمدرسة والالتزام بها.
- يجب أن يتمتع القائد التحويلي بالثقة بالنفس والقدرة على إدارة الذات.
- القدرة على تدريب وتطوير وتحفيز العاملين للمساهمة في تحقيق النمو والتقدم للمدرسة.
- القدرة على استيعاب متطلبات العولمة والتأقلم معها بشكل لا يؤثر على المبادئ والقيم.
- القدرة على اتخاذ القرارات الموضوعية في بيئة متغيرة والقدرة على تنفيذها.
- القدرة على مواجهة المواقف المتغيرة وإحداث التطوير الإداري.

وقد حدد كوتير (Kotter, ١٩٩٩: ٥٩-٦٧) مراحل أساسية ينبغي على القائد التحويلي اتباعها لتحويل

وضع المدرسة إلى وضع أفضل في المستقبل:

- إيجاد إحساس بضرورة عملية التحويل في المدرسة، ومعرفة التحديات والفرص المتاحة تمهيدا لبذل الجهود المناسبة لحشد الطاقات الضرورية.

- ضرورة التعاون والمشاركة بين القائد والمدرسين، والاستفادة من خبراتهم.

- توضيح الرؤية للعاملين بالمدرسة وإبراز دورها في إنجاح تحويل وضع المدرسة إلى وضع أفضل في المستقبل وتحقيق أهدافها.

- التغلب على العقبات التي قد تعوق عملية التحويل، وتشجيع الأفكار والأنشطة والممارسات التجديدية في العمل وتحفيز العاملين عليها.

- التخطيط لإنجاز أهداف تطويرية على المدى القصير حتى يستند إليها في تحقيق التغيير الاستراتيجي.

- إظهار الترابط بين الممارسات والسلوكيات الجديدة والإنجازات المتحققة، وتطوير الأساليب والوسائل التي تضمن استمرار تطوير القيادات وتحقيق الأداء المتميز.

وترى الباحثة أن القائد التحويلي لابد أن تكون له رؤية التنظيم الذي يقوده، وفهمه للترابط بين أجزائه، وقدرته على تصور وفهم علاقات العاملين بالمدرسة وعلاقات المدرسة ككل بالمجتمع المحلي الذي يعمل فيه. ولكي يستطيع مدير المدرسة ممارسة المهارات بكفاءة لابد له من وعي ببعض العناصر الجوهرية، مثل: الوسائل التي يستخدمها في عملية التأثير بمرؤوسيه بما يحقق التحفيز على العمل والإنتاج المتميز.

## استراتيجيات القيادة التحويلية المدرسية:

هناك مجموعة من الاستراتيجيات يستخدمها المديرون التحويليون بالمدرسة، وهي على النحو

التالي (Jean، ١٩٩٣: ١):

•• مشاركة كل أعضاء فريق العمل بالمدرسة في تداول الأهداف والأفكار والمعتقدات والتصورات في بداية كل عام.

•• مساعدة المدرسين على العمل بشكل أكثر في البحث عن تفسيرات مختلفة، وفحص الافتراضات، ووضع المشاكل الفردية في منظور أوسع للمدرسة ككل، وتجنب الالتزام بالحلول المقدمة سابقاً، أو الحفاظ على عمل المجموعة، وعدم فرض التصور الخاص بالمدير.

•• استخدام فرق بحثية إجرائية لتحسين وتطوير المدرسة كطريقة لمشاركة السلطة، وإعطاء كل فرد مسؤوليات، وشمول فريق العمل في وظائف أكثر مسؤولية.

•• القيام بمسح رغبات واحتياجات العمل وتقبل اتجاهات وفلسفات المدرسين واستخدام الإنصات النشط الإيجابي، والعناية بالآخرين.

•• السماح للمدرسين بتجريب الأفكار الجديدة ومناقشة الأبحاث معهم، وطرح الأسئلة للتفكير فيها

## مجالات عمل القيادة التحويلية:

تشمل جهود القيادة التحويلية جانبين رئيسيين في المؤسسة التربوية كما أشار

(١٠: ١٩٩٨: Fullan)، وهما:

-**الجانب التنظيمي**، ويشمل: الجهود الرامية إلى إعادة بناء وهيكلية التنظيم المؤسسي، وتتضمن إحداث

التغييرات في البناء الرسمي للمدرسة، بما فيها التنظيم المدرسي، والجدول المدرسي، والأدوار والوظيفة

التي تتضمن تأثيراً غير مباشر على التحسين والتطوير في العملية التعليمية.



-الجانب الثقافي والانفعالي، ويشمل: الجهود الرامية إلى إعادة بناء النسق الثقافي في المؤسسة التعليمية، وتتضمن إحداث التغييرات في الأنظمة المتصلة بالنماذج، والقيم والدوافع، والمهارات، والعلاقات التنظيمية مما يؤدي إلى تعزيز أساليب ووسائل جديدة للعمل الجماعي التعاوني ينعكس أثرها مباشرة في إحداث فرق ملموس في عمليتي التعلم والتعليم داخل المدرسة.

ورأت (مؤتمن، ٢٠٠٣ : ٤٤ ) "أن جهود إعادة النسق الثقافي باعتبارها تستند على العلاقات بشكل رئيسي، تتطلب تدخلا مباشرا لتعزيز الجانب الانفعالي سواء من القائد أو العاملين معه أو المعنيين بالعملية التربوية كافة، وتسهم هذه الجهود في زيادة المرونة ودرجة التكيف لدى الأفراد والجماعات نحو التغيير، وتساعد العاملين على مواصلة جهودهم التطويرية بالرغم من الصعوبات التي قد يواجهونها أثناء التطبيق".

وحدد (عساف، ١٩٩٩ : ٢٧٢ ) مجالات أخرى للقيادة التحويلية مكمله للمجالات السابقة يمكن ذكرها فيما يلي:

- مجال الفلسفة العامة للمدرسة :وتشمل منظومة القيم العامة التي تؤمن بها المدرسة.
- مجال غايات المدرسة :وتشمل الأهداف بعيدة المدى التي وجدت المدرسة من أجلها.
- مجال أهداف المدرسة :وتتمثل في الأهداف الفرعية والمرحلية التي تمكنها من الوصول إلى غايتها بعيدة المدى.
- مجال سياسات المدرسة :وهي مجموعة القواعد والإجراءات التي تمكن المدرسة من تحقيق أهدافها المرحلية.
- مجال العناصر الهيكلية والوظيفية للمدرسة وعناصر العلاقات :حيث تتمثل العناصر الهيكلية في العناصر (المادية والقانونية والبشرية والمعنوية) ، ويقصد بمجال العلاقات أي العلاقات؛ الخارجية والداخلية للمدرسة.

- أما العناصر الوظيفية فتتمثل في وظائف المدرسة وطبيعة هذه الوظائف، والمستويات الوظيفية، وحجم الوظيفة ومدى تعقيد الوظيفة.

### أبعاد القيادة التحويلية:

يمكن إبراز أبعاد القيادة التحويلية في المدرسة كما ذكرت (مؤتمن، ٢٠٠٣: ٣٠) على النحو التالي:

**أولاً: تطوير رؤية عامة مشتركة للمدرسة :** ويعني السلوكيات القيادية الهادفة للبحث عن رؤية وآفاق مستقبلية للمدرسة، وأن يقوم القائد التربوي ببث هذه الرؤية لدى العاملين معه، ويثير لديهم الدافعية للتغيير والتطوير. ويقصد بهذا البعد الدرجة التي يستطيع فيها القائد خلق الحماس لدى العاملين معه للتغيير وجعلهم يدركون الغايات الرئيسية التي تسعى المدرسة لتحقيقها، ومساعدتهم في فهم الدور الاجتماعي الأشمل للمؤسسة التعليمية التي تشتق منه الرؤية المشتركة، وأن ينتشر في كافة أنحاء التنظيم المدرسي إحساس بضرورة المهمة وحيويتها ، ويحث العاملين معه على الإخلاص وتكريس الجهود للتغيير، ويغرس لديهم شعوراً بالفخر والاعتزاز بالمدرسة، واحترام القواعد السائدة فيها.

### ثانياً: تحقيق أهداف المدرسة وأولوياتها حسب حاجاتها وحاجات المجتمع المحلي: "ويتضمن

هذا المجال السلوك القيادي الهادف إلى تشجيع التعاون بين العاملين في المدرسة، وجعلهم يعملون معا من أجل صياغة أهداف مشتركة وواضحة، قابلة للتحقيق ملائمة لحاجاتهم وللمجتمع المحلي المحيط بهم، وتتضمن تحدياً حقيقياً لهم لكي يسعوا لإنجازها، كما يشمل هذا البعد تطوير وسائل وآليات مناسبة لتحديد مهمات العاملين في المدرسة وواجباتهم، ومساعدتهم في تحقيق أهدافهم، ومراجعتها")

(مؤتمن، ٢٠٠٤: ٧٦)

### ثالثاً: بناء ثقافة مشتركة داخل المدرسة: يتضمن هذا البعد السلوكيات القيادية الهادفة إلى بناء

الثقافة المدرسية المشتركة التي تشمل القواعد السلوكية والقيم والقناعات التي يشترك فيها كافة الأعضاء

في المدرسة، وعادة ما تسهم الثقافة المدرسية المشتركة والملتزمة في دعم المبادرات التطويرية والإصلاح المدرسي. كما أن هذا البعد يشمل بناء الثقافة المؤسسية من قبل القائد التحويلي، أي بناء سلوكيات وممارسات تهدف إلى تطوير قواعد السلوك العام والقيم والمعتقدات والمسلّمات التي تركز على الطالب باعتباره محور العملية التعليمية، والتي ينبغي أن توجه جملة البرامج والمشاريع التربوية إلى إعداد وتنميته لينمو نموا سليما متكاملا في عصر ثورة المعلومات، إضافة إلى الاهتمام بتعزيز النمو المهني المستمر للمعلمين، وتجديد كفاياتهم المهنية وتجديدها بما يؤهلهم لأداء أدوارهم المتجددة بكفاءة واقتدار، وعادة ما يستثمر القائد التحويلي كل الفرص المتاحة لتوضيح ثقافة المدرسة ونشرها، ويتصرف بطريقة تنسجم مع القناعات والقيم المشتركة التي تسود المناخ التنظيمي للمدرسة. ( عماد الدين، ٢٠٠٣)المشار إليه في (الغامدي، ٢٠١٢).

وذكر (Leithwood & Others, ١٩٩٢) بأن هذا البعد يتضمن الثقافة المؤسسية المشتركة، وهي عبارة عن مجموعة القواعد السلوكية والقيم والمعتقدات والمسلّمات التي يشترك بها أعضاء المدرسة كافة، وعادة ما تسهم الثقافة المؤسسية المشتركة في دعم المبادرات والتوجيهات التطويرية، وتعزيز المشاريع والتجديدات التربوية. وتؤكد الباحثة أهمية القيم والمبادئ للبيئة المدرسية فهي أساس الجودة والتميز لكونها تعمل على تعزيز ثقافة مدرسية مشتركة بين العاملين جميعهم؛ فالثقافة المشتركة تعمل كمحرك قوي للعاملين نحو التغيير بروح التجديد والتطوير.

رابعا: تقديم نموذج سلوكي يحتذى به: "يشمل هذا المجال سلوك القائد الذي يتمثل في كونه يضرب مثلا حيا لمعلميه لكي يحذون حذوه ويتبعونه، بحيث يعكس هذا المثال القيم التي يتبناها القائد ويتمثلها في سلوكه، مما يجعله رمزا بالنسبة لهيئة العاملين معه في المدرسة". (المخلفي، ٢٠٠٧: ٢٩٣).

وترى الباحثة أن هذا البعد يعزز ثقة المعلمين بطاقتهم وإحساسهم بقدراتهم على إحداث التأثير والتغيير والتطوير، وأن تكون خبرات القائد ومقدرته الذهنية محل إعجاب وقدوة، تمكنه من التأثير على الآخرين، من خلال احترام العاملين، الثقة بأرائهم ومشاركتهم في مختلف النشاطات والفعاليات المدرسية، والتعاون معهم في المدرسة على التخطيط للمناسبات والأحداث المختلفة، كما يبدي حماسا ونشاطا ملحوظا أثناء قيامه بأداء مهامه، ذلك التأثير الذي يحدث بموجب الاتصال والتواصل المستمر في مواقع العمل المدرسي، بهدف تحقيق التعاون بينهم، وإقناعهم بأن تحقيق الأهداف الشخصية لا يتم بمعزل عن الأهداف المدرسية، وهذا يعني توحيد قيمي شخصي ومنظمي.

#### خامسا: التحفيز الذهني أو الاستثارة الفكرية:

وذلك بتوفير الفرص المناسبة أمام المعلمين والعاملين بالمدرسة لإعادة النظر في الإجراءات التقليدية المتبعة، وفحص المواقف بطريقة إبداعية جديدة، إذ يشجع القائد العاملين على إيجاد طرق أفضل لتحسين الأداء، وغالبا ما يكون المستهدفون في اجراء التغيير والتطوير والتحفيز هم العاملون في المستوى التبادلي أو الخط الأمامي؛ لكونهم على صلة مباشرة بالعمليات اليومية في المدرسة، وكذلك يتضمن هذا البعد السلوك القيادي الذي يتحدى العاملين في المدرسة لإعادة النظر في عملهم ومراجعتهم وتقويمهم، والتفكير الجاد العملي في كيفية أدائه بشكل أفضل، وتنمية روح التنافس الإيجابي والاختلاف البناء فيما بينهم؛ مما يسهم في ابتكار بدائل وأساليب جديدة متطورة لأداء العمل، ويشير هذا البعد إلى أي درجة يقدم القائد التحويلي للعاملين في مدرسته توجيها يؤكد على تنمية أساليب واستراتيجيات جديدة للتعلم والتعليم، وحفزهم لدعم آرائهم ومقترحاتهم بمبررات وجيهة ومنطقية، والعمل على تطوير قدراتهم وكفاياتهم الخاصة، والسعي لتوفير الدعم لمبادراتهم الإبداعية والتجديدية الهادفة لتطوير المدرسة بفعاليتها المختلفة (عواد، ٢٠١٢، الغامدي، ٢٠١٢).

سادسا: توقع مستويات أداء عليا من العاملين داخل المدرسة:

يظهر هذا البعد من أبعاد القيادة التحويلية السلوك القيادي المرتبط بتوقعات القائد لدرجة التميز والأداء النوعي العالي الجودة من قبل العاملين في المدرسة، وتتضمن هذه التوقعات عناصر التحفيز والتحدي للعاملين لإنجاز الأهداف المتفق عليها ، كما توضح هذه التوقعات الفرق بين ما تصبو إلى تحقيقه وبين ما أنجز فعلا. (Leithwood &Others ، ١٩٩٢).

وترى الباحثة أنه حينما تظهر توقعات بالتميز والتفوق، يظهر معها جودة الأداء، فالتوقعات من هذا النوع تساعد المعلمين على رؤية طبيعة التحدي، من أجل تحديد الأهداف التي تسعى المنظمة لتحقيقها، وبذلك تقلص الفجوة بين ما يتم إنجازه وما تسعى المدرسة فعلا لتحقيقه.

سابعا: هيكلية التغيير:

"يتضمن هذا البعد السلوكيات والممارسات القيادية الهادفة إلى تهيئة البنية التحتية المناسبة لدعم المبادرات التجديدية والتطويرية، وتحسين بيئة العمل وظروفه بما يتيح فرصا حقيقية لأعضاء المدرسة للمساهمة في التخطيط، ووضع القرارات المتعلقة بقضايا تهمهم وتؤثر عليهم، بإيجاد الفرص المناسبة، وإتاحة الحرية للعاملين معه للإفادة من خبراتهم ومعارفهم وتجاربهم واستثمارها إلى أقصى حد ممكن، إذ أن تشجيعهم من خلال استخدام هذه الأساليب يسهم في دفعهم نحو التغيير والتجديد والتطوير، وحفزهم لبذل أقصى طاقاتهم لتطبيق أساليب وممارسات جديدة في مجال عملهم". ( Leithwood &Others ، ١٩٩٢ : ٩٩ ).

وترى الباحثة أن القيادة المدرسية هي تلك القيادة التي لها أهداف واضحة مرنة مدروسة، وهي التي تعمل على تفويض صلاحية التنفيذ للمعلمين كل حسب اختصاصه بعد أن شجعتهم على المشاركة

الإيجابية في مواجهة التحديات، والتعامل مع المشكلات بطريقة علمية، والمساهمة في صنع القرار الناجح.

ولقد اعتمدت الباحثة على هذه الأبعاد في تصميم استبانة الدراسة كونها تحقق الأهداف المطلوب تحقيقها من هذه الدراسة، حيث تم استنباط الفقرات التي تعكس واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية.

### المبحث الثاني: التخطيط الاستراتيجي

شاع استخدام التخطيط الاستراتيجي على نظام واسع في المؤسسات على اختلاف أنواعها وأنشطتها في الحقبة الأخيرة من القرن العشرين، إذ أثبتت التجارب التطبيقية للتخطيط الاستراتيجي أن المؤسسات التي تخطط استراتيجياً تتفوق في أدائها الكلي على المؤسسات التي لا تخطط استراتيجياً، وأن هناك علاقة إيجابية تربط بين أداء المؤسسات وتبنيها للتخطيط الاستراتيجي، حيث تمتعت تلك المؤسسات بأداء يفوق أداء المؤسسات التي لا تدار استراتيجياً، مما يدل على أن التخطيط الاستراتيجي كأسلوب علمي لإدارة المؤسسات، يعتبر مسؤولاً عن تحسين الأداء، وضمان التعامل الفعال مع المكونات الأساسية لبيئة العمل في عصرنا الراهن. (حسين، ١٦٩: ٢٠٠٢)

وعرف توفيق (٢٠٠٥: ١٤) التخطيط الاستراتيجي بأنه " الأسلوب الذي يتمكن عن طريقه المسؤولون من توجيه المنشأة، بدءاً من الانتقال من مجرد العمليات الإدارية اليومية ومواجهة الأزمات، وصولاً إلى رؤية مختلفة للعوامل الديناميكية الداخلية والخارجية، القادرة على تحقيق التغيير في البيئة المحيطة بهم بما يحقق في النهاية توجيهاً فعالاً بصورة أفضل لمنشأتهم، وبحيث يكون المنظور الجديد متوجهاً أساساً إلى المستقبل مع عدم إهمال الماضي".

وكذلك ذكر العويسي (٢٠٠٢: ٥٢ - ٥٣) عدداً من التعريفات، من بينها تعريف كل من برادلي وفريست بأنه " تلك العملية التي توجه جهود أعضاء المنظمة لوضع تصور لمستقبل المنظمة وتطوير

الإجراءات والعمليات الضرورية لإنجاز ذلك المستقبل، ويتطلب ذلك من المدارس إعادة الهيكلة لعملية التحسين والتطوير، وذلك عن طريق إحداث تغييرات في أهداف البرامج التربوية، وطرق ووسائل تقديم الخدمات والأفراد المستخدمين، وإدارة المنشآت، والتقييم، والمسؤوليات القانونية والإجرائية، والمصادر، والتمويل، والمجتمع المحلي، والاتصالات، والعلاقات"

وعرفه الحاج ( ٢٠١١ : ٥٣ ) بأنه "العملية التي يتم من خلالها وضع استراتيجية بعيدة المدى لنظام التعليم أو المؤسسة التعليمية، ووضع الخطط التي تضمن أقصى استخدام ممكن للموارد المتاحة حالياً ومتوقعا لتحقيق أهداف استراتيجية".

#### ماهية التخطيط الاستراتيجي المدرسي:

"كان التخطيط المدرسي التقليدي في ظل السياسات التعليمية المركزية مثقلاً بالقيود للدرجة التي يمكن معها وصف ذلك التخطيط بأنه عملية عقلية، أو محاولة ما لتحريك تلك السياسات، وما يصدر عنها من مطالب، بمعنى أن واضع السياسة التعليمية يواجه من الرأي العام والقوى الاجتماعية المختلفة، بعض المطالب والتوقعات التي تفوق قدرة النظام على تحقيقها وتلبيتها، مما ينعكس بشكل أو بآخر على توجهات السياسة التعليمية المعلنة، ثم تنتقل تلك السياسات إلى حيز التخطيط التعليمي، ومنه إلى التخطيط المدرسي، لكي تترجم إلى مجموعة من الأهداف الإجرائية القابلة للتنفيذ". (مدبولي، ٢٠٠١ : ٢٢)

عند ربط التخطيط الاستراتيجي بعملية التربية والتعليم نجد أن القليل جداً من الأدبيات العربية قد ناقشت هذا الموضوع؛ لأنه قد توسعت في استخدام هذا المصطلح في إدارة الأعمال والمشروعات الكبيرة، لذلك سنستخلص تعريفاً للتخطيط الاستراتيجي المدرسي من خلال جملة من تعريفات التخطيط الاستراتيجي بشكل عام، فلقد أوضح (مخدوم، ٢٠٠٢) أن التخطيط الاستراتيجي عرفه مجموعة من المفكرين على النحو التالي:

- بيلو موريس وآخرون ١٩٨٧ "إطار شامل لتنفيذ التفكير الاستراتيجي موضعاً فيه الطريقة والأفعال والإجراءات التي تقود إلى تحقيق النتائج المرغوبة التي خطط لإنجازها".
- جون بريسون ١٩٨٨ "جهد منظم لإنتاج قرارات أساسية وإجراءات تشكل وترشد المنظمة أو المؤسسة، لتجيب عن الأسئلة التالية : ما هي المؤسسة ؟ وماذا تفعل؟ ولماذا تفعل ذلك؟".

- كما بين (المغربي، ١٩٩٩: ٢٧) أن التخطيط الاستراتيجي المدرسي يعني " التخطيط بتوقع حال المستقبل والاستعداد لمواجهة متغيرات هذا المستقبل . "
- ولقد أشار (غراب، ١٩٩٤: ٦٣) أن التخطيط الاستراتيجي المدرسي هو " إعداد خطة طويلة الأجل تتخذها المنشأة قاعدة لاتخاذ القرارات من واقع تحديدها لمهمتها الحالية والمستقبلية".

- ولقد أشار (خطاب، ١٩٩٤: ١٠٢) أن التخطيط الاستراتيجي المدرسي هو " التحليل المنظم للمدرسة وبيئتها وتكوين مجموعة من الأهداف الاستراتيجية الأساسية لمساعدة المدرسة على تحقيق رؤيتها في ضوء قيمها ومواردها المتاحة " .
- وأوضح (القاضي، ٢٠١٠: ٢) التخطيط الاستراتيجي المدرسي على أنه " قرارات ذات أثر مستقبلي وعملية مستمرة ومتغيرة ذات فلسفة إدارية ونظام متكامل يهدف إلى تطوير العملية التعليمية "

- وعرفت (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨: ٤٠) الخطة المدرسية بأنها "الوثيقة التي تنتج عن عملية التخطيط للتصور المستقبلي للمدرسة ومجموعة العمليات والإجراءات التي ستقوم بها المدرسة خلال فترة زمنية معينة، من أجل توظيف الموارد المادية البشرية المتاحة لتحقيق رؤيتها ورسالتها وأهدافها على مستوى البعيد والقريب".



وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن القول إن التخطيط الاستراتيجي المدرسي يتمثل في تعزيز عملية التكيف والانسجام بين المدرسة والبيئة التي يغلب عليها طابع التغير بوضع استراتيجيات تيسر تحقيق ذلك التكيف والانسجام. ومن هنا يتضح لنا أن التخطيط الاستراتيجي يتعامل مع مستقبلية القرارات الحالية، وهو اتجاه وطريقة حياة، يربط بين الخطط الاستراتيجية والبرامج المتوسطة الأجل، كما أنه الأسلوب العلمي الذي تلجأ إليه الإدارة في رصد وتوظيف الموارد المتاحة وإدارتها، وصولاً للأهداف المنشودة.

### خصائص التخطيط الاستراتيجي:

اكتسب التخطيط الاستراتيجي خصائص ومميزات جديدة أبعدهت عن المضامين التقليدية للتخطيط، وذلك بإعطائه وزناً أكبر للأبعاد المستقبلية في إطار بناء نظري شامل ومتكامل يأخذ في حسابه كل المتغيرات الخارجية والداخلية للمؤسسة بمختلف أبعادها ومؤثراتها العالمية والإقليمية، حتى أضحت التخطيط الاستراتيجي يتسم بمواصفات وخصائص نوعية جديدة ميزته عما سبقه من صور التخطيط كما أوضحها الحاج (٢٠١١) و الغالبي (٢٠٠٧) والحريري (٢٠٠٧).

من أبرز تلك السمات أنه يقوم على رسم التصور المستقبلي في ضوء الاتجاهات القائمة لتحديد التوجهات الاستراتيجية، ويستند إلى رؤية تصور ما يمكن بلوغه من طموح، ورسالة أو مهمة تعمل على تحقيقها باتجاه الفرص المتاحة وليست متأخرة وتأتي كردود فعل للأحداث البيئية. متميزاً بالشمول والتكامل، فهي تتأثر بالمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتقنية والسياسية، فلا بد من أخذها بعين الاعتبار. حيث يبنى على أساس مسح البيئة الخارجية؛ لبيان ما فيها من فرص مواتية لمواجهة التهديدات، وتحليل البيئة الداخلية لبيان ما فيها من نقاط قوة لمواجهة مواطن الضعف. ويعتمد على تنمية التفكير العام لدى جميع العاملين، وتشجيع المبادرات الفردية لتطوير العمل والارتقاء به من

خلال المشاركة الواسعة في وضعه ابتداء من الإدارة العليا ونزولا إلى العاملين والمستفيدين والجمهور وغيرهم. فالتفاعل المستمر بين كل المعنيين بالتخطيط الاستراتيجي سواء كانوا مخططين أو منفذين أو مقومين، والتغذية الراجعة من الكل إلى الجزء ثم إلى الكل مرة أخرى، فهو يصحح نفسه أولا بأول في المكان والوقت المناسبين تعديلا أو حذفا أو إضافة ومعرفا وموضحا ومجددا المسؤوليات وذلك من أجل تكامل العمليات وتفاعلها، واضعا الخيارات أمام المنظمة التي تسلكها في خطتها التنفيذية حيث يرتب البرامج التنفيذية، حسب أولوياتها وأهميتها. فهو موجه بالأولويات وليست مجرد إضافات منقطعة، والهدف إلى إحداث تغيرات جوهرية وهامة في المنظمة، وهذا لا يظهر في الأجل القصير بل يحتاج إلى فترة طويلة الأمد وتكاليف كبيرة وجهود مهمة، منتهجا الواقعية والمرونة والاستمرارية وملتزمًا بها.

وترى الباحثة أن التخطيط الاستراتيجي بخصائصه يمثل عملية تفاعلية تشاركية بين جميع المعنيين بنجاح العملية التعليمية التعلمية بالبيئة المدرسية في إطار من الشمولية والتكامل، مستفيدا من كل الفرص ومواجهها للتحديات في ظل بيئة متغيرة في معزل عن النظرية، مركزا على التنفيذ والتقييم والتقييم، محدثا بذلك التغيير الجوهرى المنشود للمدرسة.

#### **فوائد التخطيط الاستراتيجي للمدرسة:**

وضح كل من حافظ والبحيري (٢٠٠٦: ٩٢- ٩٤) الفوائد التي تحصل عليها المدرسة من

جراء اتباعها منهجيات علمية في عمليات التخطيط الاستراتيجي، والمتمثلة فيما يلي:

أولا: يحقق رؤية مستقبلية و تشاركيه: من المفترض أن يشترك جميع المساهمين في العملية التربوية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة من مستهدفين، وعاملين، وداعمين، ومساندين، وأي أطراف أخرى تستطيع أن تسهل العملية التربوية خارج البيئة المدرسية أو داخلها في وضع رؤية مستقبلية وتصور

تشاركي لمخرجات التعليم، فيصبح لكل فرد في المجتمع سهم شارك فيه، وتتكون الروح التشاركية من خلال وضع الخطة الاستراتيجية للمشروع التربوي المراد تنفيذه، وكذلك وضع معايير نجاح أداء المدرسة.

ثانياً: تحقيق زيادة الانتماء لرسالة التدريس: فالمعلم قد ساهم في هذا النجاح والتطور، وفي عملية قيادة المدرسة بشكل عام، فهو يدافع عن رسالة المدرسة، لأنه شارك في صياغتها، ويحاول تحقيق الأهداف؛ لأنه وضع يديه على نقاط الضعف والقوة بالمدرسة والمخاطر والتهديدات، وسيساهم في بلوغ الغايات الرئيسية أو تحقيق الرؤية وإنجاز المهمة.

ثالثاً: تحديد وتركيز الاتجاه لسير المدرسة: لتحقيق هذه الرؤية والأهداف تتخذ القرارات التي تحدد وترتكز على الاتجاه نحو تحقيق الهدف، فتسير المؤسسة التربوية بكامل قوتها والمساهمين بها نحو الاتجاه المطلوب نفسه.

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

خامساً: التحكم في الأمور غير المؤكدة وإدارتها: عند تحليلنا لجميع العناصر الداخلية والخارجية لمناطق القوة والضعف والفرص والتهديدات لأي مشروع تربوي نستطيع أن نتحكم بشكل أفضل في الأمور غير المؤكدة وإدارتها بفاعلية أكثر.

سادساً: بيئة مناسبة لتحديد الموارد: وتأتي هذه الفائدة نتيجة الدراسة الاستراتيجية لموارد التمويل والاستثمار والمكان والزمان، فتحدد وتوضح جميع هذه المصادر وأفضل الطرق للاستفادة منها.

سابعاً: تحسن المظهر العام للمدرسة: تجنى هذه الفائدة بعد التطبيق الفعلي لعمليات وسلوكيات التخطيط الاستراتيجي، وتلمسنا للمخرجات التربوية للمدرسة.

ثامنا: تضامن القوة العاملة وتركيزها: يكون الدافع العام للمؤسسة والحافز بتحقيق النجاح تلو الآخر مصدرا لتضامن القوة العاملة وتركيزها وتقليل الاختلافات الفردية الشخصية بين العاملين.

تاسعا: تحقيق التقدم الملموس والممكن قياسه: لأن الخطوات والتصرفات العملية موضوعة بعناية وواقعية، فيمكن الحكم على مدى الإنجاز الحاصل للمؤسسة والأفراد وطبيعة العمل بشكل ملموس وقابل للقياس.

وترى الباحثة أن وضع القضايا الاستراتيجية محور اهتمام العاملين والمجتمع المحيط يرفع من زيادة الوعي المجتمعي، فتتضح الصورة عن اتجاه سير المدرسة وأهدافها، من خلال تحديد الثقافة السائدة المطلوب تبنيها، والعمل عليها بروح من الدافعية والتحمدي فيتطور مناخ العمل تحت مظلة التحسين والتطوير المستمر.

#### مسؤوليات مدير المدرسة في ظل التخطيط الاستراتيجي:

يعتبر التخطيط المدرسي أحد الوظائف الرئيسية التي يتوجب على مدير المدرسة اكتساب معارفها، وإتقان المهارات المتصلة بإعداد خطة مدرسية شاملة يسهل عليه متابعة أعمالها وتحقيق أهدافها بفاعلية وكفاءة. وأشار (المنصور، ٢٠١٢) و(محمد، ٢٠٠٨) إلى أن على مدير المدرسة أن يقوم بعدة مسؤوليات في التخطيط الاستراتيجي أهمها:

- يحدد أبعاد الخطة) الأهداف، والعناصر، والإجراءات، والوسائل والأنشطة اللازمة، والمنفذ، والمستفيد، وقت التنفيذ، التقويم) .

- يحدد حاجات المستفيدين من الخطة) منسوبي المدرسة، المجتمع المحيط بالمدرسة). يجعل الخطة مرنة قابلة للحذف والإضافة لمواجهة الحاجات الطارئة والصعوبات المتوقعة، وتكون الخطة أسلوب عمل لجميع العاملين في المدرسة.

- يحرص على استمرار وتقويم الخطة جنباً إلى جنب مع تنفيذها لتعديل الإجراءات وحل المشكلات في حينها.

- يحرص على أن تكون الخطة شاملة لجميع الأنشطة والبرامج والأعمال في المدرسة، حتى يسهم التخطيط المدرسي في تطوير جوانب عمل المدرسة المختلفة.

كما حددت اللائحة التنظيمية لمدارس التعليم العام الصادرة بالقرار الوزاري ١٩٩٣/٢١، ودليل عمل مدارس التعليم الأساسي مهام مديري المدارس، (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩)، مثل إعداد خطة المدرسة بمشاركة العاملين والمستفيدين من خدمات المدرسة، وينفذها، ويتابعها، ويقومها.

ومن أهم الكفايات في مجال التخطيط والتطبيق الواجب على مدير المدرسة ومساعدته امتلاكها ما يلي:

••• معيار الرؤية والرسالة من خلال القدرة على مشاركة العاملين في إعداد وتطبيق رؤية المدرسة ورسالتها، وعلى وضع أهداف استراتيجية مبنية على رؤية المدرسة ورسالتها بفاعلية، وترجمتها إلى واقع ملموس، والقدرة على تبني قيم تتفق مع رؤية المدرسة ورسالتها.

••• معيار خطة المدرسة وذلك من خلال القدرة على إعداد خطة شاملة للمدرسة ( تشمل التعليم والتعلم، والإدارة المدرسية)، وعلى تحديد الأهداف الإجرائية لخطة المدرسة وآلية تحقيقها، وإشراك المجتمع المدرسي في وضع خطة المدرسة ومراجعتها ومتابعة تنفيذها، مع القدرة على متابعة خطة المدرسة وتقويمها، وعلى تحديد إمكانات المدرسة في تنفيذ خطتها. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩ ج).

### متطلبات نجاح التخطيط الاستراتيجي المدرسي:

يتوقف نجاح الخطة الاستراتيجية على جملة من الشروط والضوابط والتدابير الفنية والإجرائية التي لا تكفل ضمان نجاح الخطة فحسب، وإنما أيضاً تميزها. وضمان نجاح الخطة الاستراتيجية في أي مؤسسة تعليمية أن يحضر لها بعناية ودقة، وأن تعكس أهدافها وطموحها وتطلعات حقيقية للتعليم في

هذه المؤسسة قابلة للتنفيذ والقياس والتقويم ومناسبة الخطة للإمكانيات والقدرات المتاحة ووجود أساليب جيدة للتشخيص والقياس، واستثمار الوقت لتحقيق الخطط التنفيذية التفصيلية، وأن يتوفر إجماع بين العاملين من أجل التغيير، وما يجب أن يسود المؤسسة من قيم ومعتقدات وأنماط سلوك، مع وجود قيم مشتركة تحدد التطلعات والطموحات المشتركة لجميع أفراد المؤسسة، والتنمية المهنية لمختلف العاملين في المؤسسة التعليمية. (الحاج، ٢٠١١).

وأورد العامودي (٢٠١١) متطلبات التخطيط الاستراتيجي المدرسي، وذلك حسب المعايير التي وضعتها وزارة التربية والتعليم في جائزة الأداء المتميز، وهي على النحو التالي:

**المجال الأول: توفر القيادة التربوية الفعالة،** ويندرج تحت هذا المجال مؤشرات تفويض بعض صلاحياته للعاملين في المدرسة، وتشجيع أعضاء المجتمع المدرسي على المبادرة والإبداع، والعمل على تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين في المدرسة، وذلك بتشجيع العاملين على النمو المهني، والالتزام باللوائح والأنظمة وأخلاقيات مهنة التعليم في إدارته للمدرسة.

**المجال الثاني: اهتمام المدرسة بمراحل بناء الخطة الاستراتيجية المدرسية.** ويندرج تحت هذا المجال مؤشرات تشكيل فريق لإعداد الخطة الاستراتيجية، والإشراف المباشر على تحليل واقع المدرسة باستخدام تحليل سوات، و نشر رؤية ورسالة المدرسة بصورة واضحة، والتعاون مع فريق إعداد الخطة في تحديد الأهداف الاستراتيجية للمدرسة، والبرامج التي تحقق الأهداف، والالتزام بمعايير تنفيذ الخطة الاستراتيجية، وتقويم مراحل تنفيذها.

**المجال الثالث: نشر ثقافة الجودة.** ويندرج تحت هذا المجال مؤشرات تجهيز فريق التغيير داخل المدرسة، والتخطيط تخطيطاً شاملاً لعملية التغيير داخل المدرسة، وترتيب الأولويات في عملية التغيير، ومواجهة مقاومة التغيير داخل المدرسة، وتهيئة المجتمع المدرسي لعملية التغيير.

## مراحل التخطيط الاستراتيجي:

ذكر عباس ( ٢٠٠٥ ) مراحل وخطوات التخطيط الاستراتيجي كالتالي:

### الخطوة الأولى: التحليل الاستراتيجي للبيئة الداخلية والخارجية للمدرسة.

تعد بيئة المدرسة (الداخلية والخارجية) من العوامل الهامة التي تحدد نجاح المدرسة، وتواجه نظم التعليم بوجه عام والمدارس بوجه خاص بيئة على درجة عالية من التركيب والتغيير والتعقيد، لما يحدث في هذه البيئات من تغيرات وتعديلات في القواعد والقيم والأخلاق، هذا بجانب العديد من العوامل البيئية الأخرى التي يؤدي تجاهلها عادة إلى تقليل فرص الاستقرار والنجاح لأي مدرسة.

#### ١- تحليل البيئة الخارجية للمدرسة:

يتوقف نجاح المدرسة عند استخدامها التخطيط الاستراتيجي على دراستها لعوامل البيئة الخارجية وتحليلها بدقة، ومحاولة الاستفادة من اتجاهات هذه العوامل، ودرجة تأثير كل منها. وبصفة عامة تساعد دراسة وتقييم العوامل البيئية الخارجية كما ذكرها عباس ( ٢٠٠٥ ) في مساعدة المدرسة في التعرف على الأبعاد التالية ودلالاتها الاستراتيجية :

• تحديد خصائص وسمات المجتمع المحيطة بالمدرسة، وذلك من خلال الوقوف على أنماط العادات والتقاليد والقيم السائدة في المجتمع المحلي، وكذلك تحديد أولويات هذه المجتمعات.

• تحديد الأهداف الاستراتيجية التي يجب أن تعمل المدرسة على تحقيقها بما يتناسب مع أهداف وتطلعات المجتمع المحلي.

• تحديد الخصائص المطلوب توافرها في مخرجات المدرسة.

• التعرف على مؤسسات المجتمع المحلي التي يمكن للمدرسة الاستفادة منها في تقديم بعض الأنشطة التي يمكن أن تقدمها هذه المؤسسات.

وتتكون البيئة الخارجية للمدرسة من مجموعتين من المتغيرات البيئية، هما:

أ- المتغيرات البيئية العامة (الكلية)، وتشمل المتغيرات: (الاقتصادية، الاجتماعية، التكنولوجية).

ب- المتغيرات البيئية الخاصة، وتشمل (أولياء الأمور والمنافسين والمؤسسات المجتمعية التي لها

علاقة بالمدرسة)، وفيما يلي عرض لبعض المكونات وتأثيرها على الخطة الاستراتيجية.

## ٢- البيئة الخارجية الخاصة:

كما أوردها عباس (٢٠٠٥) عبارة عن المؤسسات والهيئات والأفراد التي يوجد بينها وبين المدرسة

تفاعل مباشر وتأثير على الخطة الاستراتيجية للمدرسة وهي على النحو الآتي:

• الإدارة التربوية: تتمثل في وزارة التربية والتعليم والمحافظة التعليمية، وذلك لما لهم من دور فاعل في

تزويد المدرسة بالعديد من الإمكانيات المادية والبشرية التي تؤثر على الخطة الاستراتيجية تأثيراً مباشراً.

• أولياء الأمور: توقعاتهم من العوامل الهامة التي تؤثر على الخطة الاستراتيجية، حيث من الضروري

وجود تواصل فعال ونشط بين المدرسة وأولياء الأمور، والتعرف على احتياجاتهم ومتطلباتهم، وذلك

من خلال تكوين مجالس أولياء الأمور وعقدتها بشكل دوري ومنتظم؛ لمناقشة الخطط والبرامج ومعالجة

المشاكل الدراسية والاجتماعية للطلبة.

## ٣- البيئة الخارجية العامة أو الكلية:

وهي تمثل المؤسسات والهيئات والأفراد التي تقع خارج المدرسة ولها تأثير على المدرسة، ولكنة تأثير

غير مباشر، وتشمل هذه البيئة العديد من المكونات والعناصر كما أشار إليها؛ (عباس، ٢٠٠٥)؛

و(Snell & Bohlander، ٢٠٠٧) منها:

• العوامل الاقتصادية **economic factors**: تتمثل في الإمكانيات المادية التي تتوفر فيه، فالوضع

الاقتصادي المرتفع يسهم في زيادة الموازنات لوزارة التربية والتعليم، فارتفاع الميزانية يؤدي إلى زيادة

المبالغ المخصصة للمدارس والتي بدورها تؤثر على وضع أنشطة الخطة الاستراتيجية للمدرسة.



•العوامل الاجتماعية والثقافية **social culture factors**: فمجموع العادات والتقاليد والسلوكيات والأخلاقيات الموجودة خارج المدرسة لها تأثير غير مباشر على عمل المدرسة؛ حيث يتولد عنها العديد من الفرص والتهديدات التي يجب أن تؤخذ في الحسبان عند وضع الخطة الاستراتيجية.

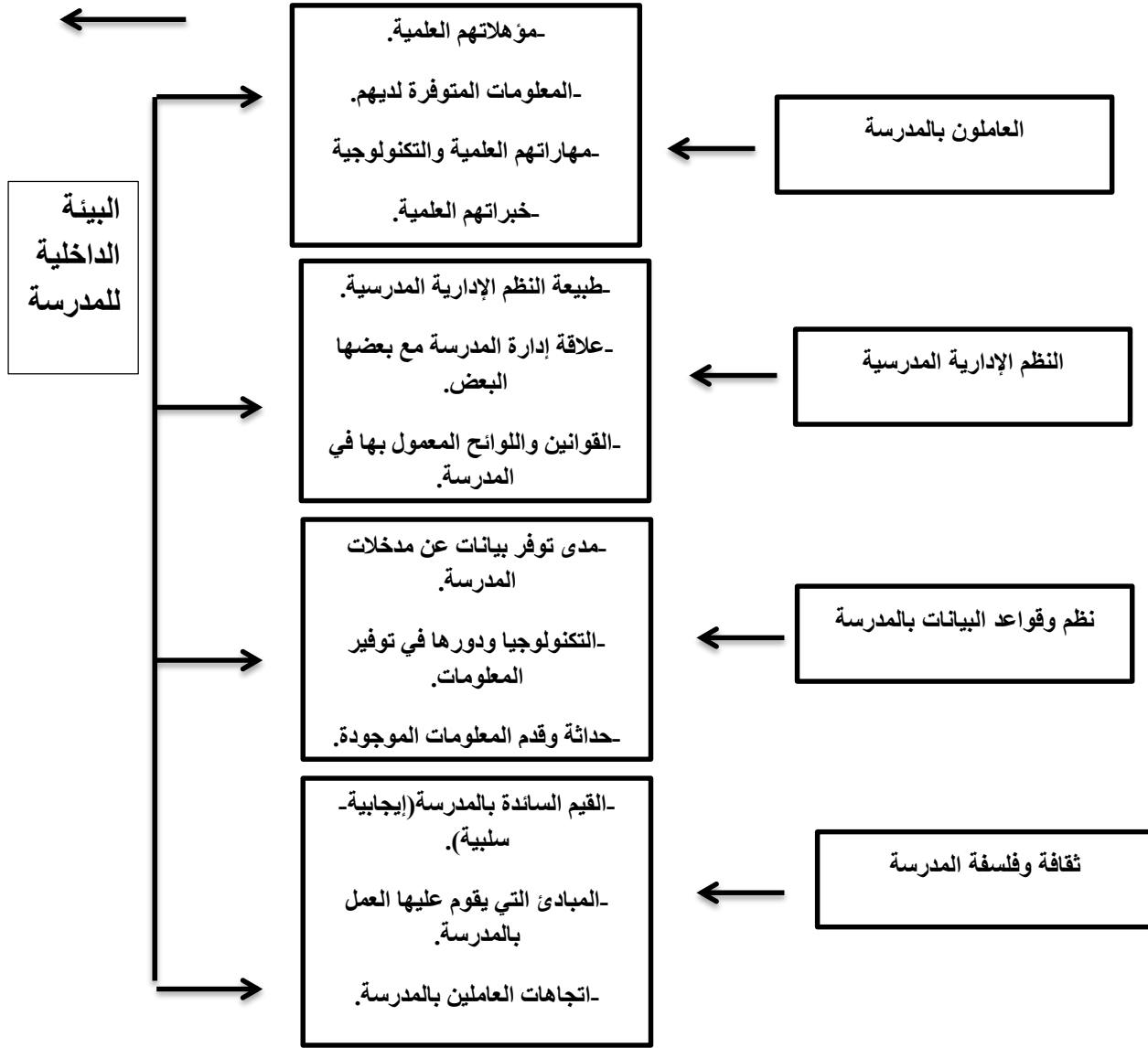
## ٢-تحليل البيئة الداخلية للمدرسة:

كما تم في الحسبان الأخذ بتحليل البيئة الخارجية للمدرسة صار ضروريا الأخذ بالتعرف على عناصر القوة بالمدرسة التي يمكن الاعتماد عليها في المستقبل، والتعرف على نقاط الضعف التي يجب تجنبها، فهذا المبدأ تأخذ به المدرسة في التخطيط الاستراتيجي، حيث تتكون البيئة الداخلية من العديد من المتغيرات التي تشكل المحيط العام الذي يتم في إطاره تحقيق أهدافها، وتتضمن هذه المتغيرات كما ذكرها (عباس، ٢٠٠٥) ما يلي:

-مدى توفر فلسفة أو ثقافة واضحة للمدرسة، وما تتضمنه من مبادئ وأفكار وقيم لها الدور الفعال في نجاح التخطيط الاستراتيجي.

-مدى توافر قاعدة بيانات للمعلومات بالمدرسة والتي ترتبط بمدخلات المدرسة (معلمون - طلاب - وسائل...) التي يمكن من خلالها التعرف على جوانب القوة والضعف بالمدرسة.

-مدى توفر نظم إدارية فعالة في المدرسة، ومدى فاعلية ومنطقية الهيكل التنظيمي بالمدرسة.



شكل (١) مكونات البيئة الداخلية للمدرسة نقلا عن عباس (٢٠٠٥: ٣٦)

يلاحظ من الشكل أن العناصر متداخلة ومتكاملة، حيث تسهم في اكتشاف وتحديد نقاط القوة والضعف داخل البيئة المدرسية، ودرجة تأثير كل منها، كما يمكن من خلالها توزيع الأنشطة والبرامج وتحديد أهداف الخطة الاستراتيجية للمدرسة.

وتؤكد الباحثة على ضرورة التحليل الداخلي والخارجي للبيئة المدرسية، لما له من أهمية في تحديد الفجوات التي يجب أن تغلق أولا عند بناء الأولويات الموجودة في رسالة المدرسة، فيتحدد نموذج

العمل الاستراتيجي، وتتضح الخطوة المحورية المهمة جدا التي تعتمد عليها جميع الخطوات القادمة في التخطيط الاستراتيجي.

### المبحث الثالث : التخطيط الاستراتيجي والقيادة التحويلية في سلطنة عمان

إن تنظيم وتجديد التعليم العام بالسلطنة وبصفة خاصة ما بعد الأساسي من الأمور التي يتصل بها اهتمام السلطات التربوية الراحية بصفة مستمرة، لذلك فإن عملية التطوير والتحسين المدرسي يجب أن تستند إلى معايير واضحة توجه مدير المدرسة وفريق التخطيط نحو تحقيق الأهداف المرجوة في كل جزئيات العمل المدرسي؛ لإدخال التطوير والتحسين بشكل دقيق. كما يسهم التخطيط الاستراتيجي في توجيه جهود أفراد المجتمع المدرسي لوضع تصور لمستقبل المدرسة، وتطوير الإجراءات والعمليات الضرورية لإنجاز ذلك المستقبل، ويتطلب ذلك من المدارس إعادة الهيكلة لعملية التحسين والتطوير. (السعيدة، ٢٠١١).

#### ١- التخطيط الاستراتيجي في النظام التعليمي وإدارات المدارس

إن عملية تطوير الإدارات التعليمية والمدرسية، هي إحدى ركائز عمليات الإصلاح والتحديث التي تنشدها وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، ومن هذا المنطلق عملت الوزارة في السلطنة بأجهزتها المختلفة على تطوير الإدارة المدرسية، وعقد الدورات التدريبية لمديري المدارس لمختلف المراحل التعليمية؛ لتبصيرهم بأحدث النظريات والتطورات المعاصرة في الإدارة التعليمية المدرسية. وتعد الإدارة الاستراتيجية ثمرة ناتجة لتطور عملية التخطيط الاستراتيجي، تلك العملية التي سيكون نتاجها في نهاية الأمر "الاستراتيجية" بحيث يمكن تصور العملية بأنها ذات أبعاد، وتتعدد الأبعاد التي يمكن اعتبارها عناصر أساسية لبناء استراتيجية تعليمية بالسلطنة. (السعيد، ٢٠٠٩).

### ٣- مبادئ الخطة الاستراتيجية

أظهرت استراتيجية التعليم ( ٢٠٠٦ - ٢٠٢٠ م) أن هناك تحديات يتوجب مواجهتها من خلال استخدام أساليب فعالة خاصة ما يتعلق منها بضمان جودة التعليم وتحسينه. ويعد التخطيط الاستراتيجي المدرسي وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية، ولكي يكون هذا التخطيط فعالاً ونصل به في مدارسنا إلى المستوى المطلوب يجب أن يركز على مبادئ أساسية، من أهمها: أن يكون التخطيط مبنياً على حاجات حقيقية يشعر بها المخطط التربوي نتيجة المعلومات والإمكانيات التي يحصل عليها، وأن يتسم بالمرونة بالقدر الذي يستطيع فيه مدير المدرسة مراجعة الحاجات الطارئة والصعوبات غير المتوقعة، وأن يكون التخطيط شاملاً لجميع مجالات العمل المدرسي في إطار الأولويات، وكذلك أن تكون الخطة واقعية بحيث تكون تقديرات وحسابات الخطة متمشية مع الظروف الفعلية والعملية. (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٦).

### ٤- دليل نظام تطوير الأداء المدرسي

"تأتي أهمية نظام تطوير الأداء المدرسي وأثره في رفع جودة الأداء المدرسي بمجالاته الثلاثة: التعليم، والتعلم، والإدارة المدرسية؛ إذ يوجه المدرسة لتطور توقعاتها باستمرار من أجل رفع كفاءة أدائها عن طريق التحسين والتطوير المستمرين للعمليات بشكل صحيح منذ البداية وباستمرار، بالاعتماد على احتياجات المجتمع المدرسي ومتطلباته للوصول به إلى أقصى درجات الكفاءة والفاعلية. وتبرز أهمية نظام تطوير الأداء المدرسي في تشخيص مجالات العملية التعليمية والمستوى الفعلي لمدخلاتها، وتحديد الأساليب والنشاطات المستخدمة، وبيان مواطن القوة وأولويات التطوير فيها، مما يتيح الفرصة لتصحيح الأداء، وإدخال التعديلات على الخطط لبلوغ الأهداف. وقد تم بناء هذا

الدليل، ليسترشد به القائمون على تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي الصادر بموجب القرار الوزاري ١٩ / ٢٠٠٦، ومسايرة النظام التعليمي بالسلطنة". (وزارة التربية والتعليم. ٢٠٠٩ ج: ١٥).

#### ٥- مشروع تطوير مهارات الإدارة في الإدارة المدرسية

نظرا لأهمية دور مدير المدرسة باعتباره القوة الدافعة التي تمد جميع العاملين بالمدرسة بمشاعر حب العمل والتفاني فيه، وبناء عليه حرصت وزارة التربية والتعليم ممثلة بالمديرية العامة لتنمية الموارد البشرية عامة، ودائرة تطوير الأداء المدرسي خاصة في تطوير البرامج التدريبية لإدارات المدارس وإثرائها بما هو جديد ومفيد، ومواكبة المستجدات التربوية الحديثة من أجل رفد المدارس بإدارات على مستوى عال من الكفاءة، والمعرفة في تطوير الأداء بمدارسهم. وسعيا لتحقيق ذلك فقد تم إعداد حقيبة تدريبية لمديري المدارس تضم أوراق عمل متنوعة وشاملة لجميع الجوانب التي تهتم مدير المدرسة وتثريه في مجال عمله. ومن الأهداف التي يسعى لها البرنامج التدريبي: إكساب مديري المدارس مهارات الممارسات القيادية التربوية، والتفكير والتخطيط الاستراتيجي، والتطوير التحويلي، والثقافة المدرسية، والاتصال الاستراتيجي، وإكسابهم مهارات متنوعة في تطوير التعليم والأهداف التحويلية للمدارس العمانية، وتطوير المدارس والرؤية المستقبلية لمدارس القرن الحادي والعشرين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢: ٦٦ - ٦٧).

#### ٦- الحقيبة التدريبية لنظام تطوير الأداء المدرسي

التدريب هو النشاط المستمر لتزويد الفرد بالمهارات والخبرات والاتجاهات التي تجعله ناجحا ومتميزا في مختلف نواحي الحياة، لذلك حرصت وزارة التربية والتعليم على تقديم التدريب المناسب، وتأتي الحقيبة التدريبية لنظام تطوير الأداء المدرسي مترجمة لهذا التوجه من خلال تنوع البرامج التدريبية الموجودة بها، وتتضمن الحقيبة التدريبية للنظام مجموعة من أوراق العمل تهدف إلى الارتقاء

بمستوى الأعضاء الفنيين والهيئات الإدارية من مديري المدارس من أجل تحقيق الجودة في الأداء المدرسي، ورفع قدرتهم على تشخيص مستوى الأداء في المدرسة باستخدام أدوات علمية مقننة ومخصصة، لذلك تم تصميمها لتغطي كافة جوانب الأداء المدرسي لتحديد جوانب القوة لدعمها وتحديد أولويات التطوير للنهوض بمستوى الأداء ضمن عملية التقييم الذاتي للمدرسة. ومن أهم الأوراق التدريبية ذات الصلة بالدراسة الحالية، ورقة عمل بعنوان بناء خطة المدرسة في ضوء تحديد نقاط القوة وأولويات التطوير تتضمن هذه الورقة عددا من الأهداف، منها: يتوقع من المتدربين أن يكونوا قادرين على تحديد مفهوم التخطيط وخطة المدرسة، والتعرف على أهمية التخطيط المدرسي، وعلى مقومات التخطيط المدرسي الناجح، بالإضافة إلى التعرف على مراحل/عناصر/ مصادر/مجالات خطة المدرسة. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٣: ١ - ١٦).

ومن الدورات التدريبية التي تقوم الوزارة بتنفيذها، دورة تطوير مهارات الإدارة والإشراف في الإدارة المدرسية، وهي تشمل عدة محاور متمثلة في الممارسات القيادية والممارسات الإدارية، والتغيير التحويلي، مشاركة المعلمين في إدارة التغيير ومشاركة أولياء الأمور والمجتمع، علما أن هذه الدورة قد قسمت على عدة مراحل، وضمنت مهارات القيادة التحويلية ضمن برامج التدريب على مستوى مراكز التدريب بالمحافظات مسندة في عملية التنفيذ إلى المشرفين الإداريين بقسم تطوير الأداء؛ حيث لا بد أن يلتحق كل مدير، ومساعد مدير بهذه الدورة، وقد قسمت على مرحلتين، كل مرحلة تستمر لمدة أسبوعين تقدم بها عشر أوراق عمل. وضمنت هذه الدورات المواضيع التي تبرز خصائص القيادة التحويلية والتخطيط الإستراتيجي.

وترى الباحثة برغم أهمية نظام تطوير الأداء المدرسي في تحديد نقاط القوة وأولويات التطوير والذي يسهم مساهمة كبيرة في إعداد الخطة المدرسية بصورة صحيحة ومنطقية مرتكزة على حقائق علمية،

إلا أنه يلاحظ قصر الفترة الزمنية في تنفيذ ورقة العمل، حيث حددت لها فترة ثلاث ساعات فقط ، رغم أهميتها وجورها وانعكاسها البالغ على وجود مدرسة ناجحة من خلال إعداد خطة شاملة مبنية على ما تم ذكره، وتضع لها رؤية ورسالة تسعى لتحقيقها من خلال الأهداف التي ترسمها لنفسها، وكون مدير المدرسة هو قائد للعملية التربوية ومشرف في مدرسته على تنفيذ السياسة التعليمية. وترى الباحثة بشكل عام أن التخطيط الاستراتيجي المدرسي يسير بخطى واثقة نحو الإنجاز المتميز المعتمد على الأسس العلمية الصحية، لتحقيق ما تصبو إليه من أهداف ورؤى، ساعية إلى الارتقاء بمستوى إدارات المدارس والعاملين فيها متجنباً جوانب الضعف والقصور في الأداء المدرسي.

### المحور الثالث الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت القيادة التحويلية:

#### الدراسات العربية:

دراسة المنذري ( ٢٠٠٣ ) هدفت الدراسة إلى كشف متطلبات القيادة التحويلية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، ولقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي، وجمع البيانات بواسطة أداة البحث الرئيسة وهو الاستبيان كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وكذلك استخدمت المقابلة. وتكونت عينة الدراسة من ( ٢٠٢ ) مساعد مدير، و(٤٠٥) من المعلمين. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: إن واقع القيادة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي حسب تقديرات العينة جيد في محاور الدراسة ما عدا محور ممارسة التغيير جاءت بدرجة ضعيفة، ووجود قصور في قدرة مديري مدارس التعليم الأساسي على صياغة رؤية خاصة بها، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة الطويلة، وأنه لا توجد فروق

ذات دلالة إحصائية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير الجنس. وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها: تطبيق القيادة التحويلية في مدارس التعليم الأساسي وفق الإجراءات المقترحة.

**دراسة العنزي (٢٠٠٥)** والتي هدفت الدراسة إلى معرفة السلوك القيادي التحويلي لمديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية، ومعرفة علاقة هذا السلوك بأداء المعلمين، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي، وجمع البيانات بواسطة أداة البحث الرئيسية الاستبيان كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من (١٩١) مديراً، و(٧٦٤) معلماً. ولقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: انخفاض مستوى السلوك القيادي التحويلي لدى مديري المدارس الثانوية السعودية، وفي جميع الأبعاد التي شملتها أداة الدراسة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك القيادي التحويلي يمكن أن يعزى لمتغيرات التخصص والخبرة، انخفاض مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين هذا المستوى والمستوى العام للسلوك القيادي التحويلي لمديري المدارس الثانوية.

**وهدف دراسة الفقيه (٢٠٠٦)** إلى التعرف على درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية لسلوك القيادة التحويلية، والتعرف على درجة العلاقة بين ممارسة مديري التربية والتعليم لسلوك القيادة التحويلية ودرجة الفعالية التنظيمية لإدارات التربية والتعليم. ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي، وجمع البيانات بواسطة أداة البحث الرئيسية الاستبيان كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠١) فرداً. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: يمارس مديرو التربية والتعليم في المملكة سلوك القيادة التحويلية بدرجة متوسطة، وأنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للقيادة التحويلية



ودرجة الفعالية التنظيمية لإدارات التربية والتعليم، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محور القيادة التحويلية باختلاف متغير الوظيفة.

**دراسة الحمد ( ٢٠٠٩ )** والتي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية بمدينة الرياض لنمطي القيادة التحويلية، والقيادة الإجرائية، من جهة نظر المعلمين، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي، وجمع البيانات بواسطة أداة البحث الرئيسة الاستبيان كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٩) معلما. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج، من أهمها: أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على ممارسة مدير المدرسة لنمط القيادة التحويلية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة القيادة التحويلية لدي مديري المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وأنه توجد علاقة طردية بين القيادة التحويلية ودرجة الرضا الوظيفي. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات، منها: العمل على وضع مقاييس محددة يتم في ضوءها اختيار مديري المدارس الذين يمتلكون الخصائص الشخصية التي تساعد على ممارسة القيادة التحويلية في أداء أعمالهم، وتضمن مدى ممارسة مديري المدارس الابتدائية للقيادة التحويلية، ضمن عناصر تقييم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة، وضرورة وضع السبل المناسبة للحد من المعوقات التي تواجه ممارسة مديري المدارس الابتدائية للقيادة التحويلية.

**وأجرى الجهضمي (٢٠١١)** دراسة هدفت إلى بناء نظام مقترح لتدريب مديري مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية بسلطنة عمان على القيادة التحويلية، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي، وجمع البيانات بواسطة أداة البحث الرئيسة الاستبيان كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٢) مديرا. وانتهت الدراسة ببناء نظام مقترح لتدريب مديري مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية بسلطنة عمان على القيادة التحويلية. وأوصت الدراسة بتطبيق النظام المقترح على الفئة المستهدفة.

وهدفت دراسة الغامدي ( ٢٠١١ ) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام للقيادة التحويلية بمحافظة المخوة بالمملكة العربية السعودية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي، وجمع البيانات بواسطة أداة البحث الرئيسة الاستبيان كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من ( ١١٠ ) من مديري المدارس. ولقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمحافظة المخوة للقيادة التحويلية من وجهة نظرهم كانت بدرجة منخفضة، ونتائج متوسط عبارات درجة الممارسة لبعدها تطوير رؤية مشتركة للمدرسة جاءت بدرجة منخفضة، ونتائج متوسط عبارات درجة الممارسة لبعدها بناء ثقافة داعمة للتغيير جاءت بدرجة منخفضة، ونتائج متوسط عبارات درجة الممارسة لبعدها تقديم نموذج للقدوة جاءت بدرجة منخفضة، ونتائج متوسط عبارات درجة الممارسة لبعدها توقع مستويات أداء عليا من العاملين جاءت بدرجة منخفضة، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الذين خبرتهم ١٠ سنوات وأكثر. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج قدم الباحث عددا من التوصيات، أبرزها: ضرورة زيادة وعي مديري المدارس بأهمية ممارسة القيادة التحويلية، من خلال عقد ندوات ومحاضرات توضح أهمية ممارستها وأهميتها في تطوير العمل التربوي داخل المدرسة.

وأجرى عواد (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق مديري المدارس الحكومية الثانوية للقيادة التحويلية والمناخ التنظيمي والعلاقة بينهما من وجهات نظر المديرين في مديريات شمال الضفة الغربية بفلسطين، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي، وجمع البيانات بواسطة أداة البحث الرئيسة الاستبيان كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من ( ٢٨٨ ) مديرا. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: أن واقع ممارسة القيادة التحويلية في المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين عال جدا، كما أن مجال رؤية المدرسة جاء بدرجة عالية جدا،

وجاء مجال التحفيز الفكري ونماذج العمل بدرجة عالية جداً، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهات نظر المديرين في مجالات القيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس، ما عدا مجالات رؤية المدرسة، وأهداف الجماعة، والتحفيز الفكري، ولصالح الذكور. كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهات نظر المديرين في مجالات القيادة التحويلية تعزى لمتغير الخبرة، ما عدا مجالات رؤية المدرسة، وأهداف الجماعة، وأداء المعلمين، ولصالح أصحاب الخبرة الأكبر، ووجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين القيادة التحويلية والمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية الثانوية. وبناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، أوصت بعدة توصيات منها: العمل على نشر ثقافة القيادة التحويلية بين مديري المدارس الثانوية الحكومية عامة، وتدريبهم عليها.

#### ثانياً: الدراسات الأجنبية:

دراسة لوكاس ٢٠٠١ (Lucas) هدفت الدراسة إلى البحث في العلاقة بين القيادة التحويلية التي يمارسها كل من مدير المدرسة والفريق القيادي بالمدرسة وثقافة المدرسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٤٥) معلماً أجابوا عن الأداة التي أعدت لهذا الغرض، كما أجرى الباحث مقابلات مع (٤٧) عضواً مشاركاً في الفرق القيادية المدرسية. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: ظهور أدوار بارزة لدى مديري المدارس في ممارسة سلوكيات القيادة التحويلية أدت إلى تشكيل ثقافة مدرسية إيجابية، ويتبادل مديرو المدارس والفرق القيادية التأثير في تعزيز الالتزام بالأهداف الجماعية، والوعي بأهمية القيادة التحويلية لمديري المدارس في تحديد الرؤية والتبصر بها، ودور القيادة التحويلية في توفير الاستشارة العقلية والاحتفاظ بالتوقعات العالية.

دراسة مايلز (Miles, ٢٠٠٢) هدفت الدراسة إلى تنمية الفهم بالأثر النسبي للقيادة الإدارية التعليمية والتحويلية على ثقافة المدرسة، شارك في الدراسة عينة تكونت من (١٢٣٦) معلماً في (٩٨)

مدرسة متوسطة ، واستخدم الباحث لجمع البيانات أدوات هي :استبانة التقييم للهيئة التدريسية، استبانة قيادة المدير، أداة المسح لثقافة المدرسة . واشتملت سلوكيات القيادة التحويلية على التعريف بالرؤية، التعزيز بقبول أهداف الجماعة والتزويد بدعم الفرد، إيجاد توقعات الأداء المرتفع، اشتملت سلوكيات القيادة التعليمية على توفير المصادر التعليمية وتوفير الاتصال، والتواجد الفعلي. وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج من أهمها: أن لمجموعة سلوكيات القيادة الإدارية التعليمية والتحويلية أثرا واضحا على عناصر ثقافة المدرسة في القيادة التشاركية، ومشاركة المعلم، والإنماء المهني، ووحدة الهدف. جميع سلوكيات القيادة التحويلية لها أثر على عنصر ثقافة المدرسة ما عدا التعريف بالرؤية. جميع سلوكيات القيادة التحويلية لها أثر على عنصر الشراكة التعليمية ما عدا التزويد بدعم الفرد.

دراسة بارنيت ( Barnett, ٢٠٠٢ ) هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين القيادة التحويلية والتبادلية مع نتائج المعلم والثقافة التعليمية المدرسية في المدارس الثانوية في جنوب ولاية نيويورك، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، استخدم الباحث الاستبيان والمقابلة لتوفير البيانات اللازمة. طبقت الاستبانة على عينة تكونت من (٣٩) مديرا و(٣٧٣) معلماً. أما المقابلة فقد تمت مع عينة مكونة من (٤) مديرين و (١١) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن القيادة لديها ارتباطات إيجابية مع نتائج المعلم والثقافة التعليمية، وأن المعلمين يكونون أكثر استجابة للرؤية (Vision) عندما يكون هناك اهتمام بالفرد.

وأجرى أمورسو ( Amorso, ٢٠٠٣ ) دراسة هدفت إلى فحص تصورات المعلمين لسلوكيات القيادة التحويلية لمديريهم وعلاقة هذه التصورات مع التزام المعلم ورضاه الوظيفي، ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٧) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: وجود علاقة إيجابية بين استخدام

مديري المدارس للقيادة التحويلية وأخلاقيات الهيئة التدريسية، ووجود علاقة إيجابية بين ممارسة القيادة التحويلية والالتزام والرضا الوظيفي للمعلم.

(Dionne and Others, ٢٠٠٤) هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين ممارسة سلوكيات القيادة التحويلية وأداء الفريق، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن إيجاد رؤية مشتركة تؤثر إيجاباً على تماسك الفريق وتتوسط جزئياً العلاقة بين قيادة التأثير المثالي والدفع الإلهامي مع أداء الفريق، وأن التزام القائد سوف يؤثر إيجابياً في تماسك الفريق. وتوضح الدراسة أن سلوكيات القيادة التحويلية التي تتمثل في التأثير المثالي، الدافعية الإلهامية، التشجيع الإبداعي، تؤثر إيجاباً في النتائج، مثل: (الرؤية المشتركة).

ثانياً: الدراسات التي تناولت التخطيط الاستراتيجي:

الدراسات العربية:

الشحي ( ٢٠٠٤ ) أجرى دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس لعملية التخطيط المدرسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم ونظر الموجهين الإداريين. و استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي، وجمع البيانات بواسطة أداة البحث الرئيسية الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من ( ٢٩٨ ) مديراً، و ( ٣٦ ) مشرفاً إدارياً. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: أن غالبية المهارات التدريبية الواردة في أداة الدراسة اعتبرت احتياجات تدريبية بدرجة عالية لمديري المدارس في مجتمع الدراسة. وقد جاء من ضمن توصيات الدراسة ضرورة تأهيل المديرين والمديرات، وعقد دورات تدريبية لهم فيما يتعلق بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي، وذلك للحصول على مهارات متنوعة في جميع مجالات التخطيط.

وأجرى شبلق ( ٢٠٠٦ ) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط الاستراتيجي لدي مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي، وجمع البيانات بواسطة أداة البحث الرئيسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من ( ٨٥ ) مديرا. ولقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: أن البرنامج حقق نتائج عالية في مجال صياغة الرؤية وتحديد الأهداف، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تنمية مهارات التخطيط الاستراتيجي لدي مديري المدارس تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخدمة.

وأجرى الشاعر ( ٢٠٠٧ ) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية بغزة، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي، وجمع البيانات بواسطة أداة البحث الرئيسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من ( ١٧٢ ) مديرا. ولقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: أن ٦٤% من المديرين أقرروا بصعوبة تطبيق التخطيط الاستراتيجي خاصة فيما يتعلق بالمتغيرات الخارجية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخدمة.

دراسة القشيري (٢٠٠٧) أجرى دراسة هدفت إلى تفعيل أداء مديري المدارس الثانوية في محافظة عدن للتخطيط الاستراتيجي، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي، وجمع البيانات بواسطة أداة البحث الرئيسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من ( ١٥ ) مديرا، و( ١٧٤ ) معلما. ولقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: وجود ضعف في صياغة أهداف الخطة، وفي تنفيذها وتقييمها ومتابعتها، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير المسمى الوظيفي بين آراء مديري المدارس والمعلمين في تقديرهم لمستوى الضعف

في صياغة أهداف الخطة، وفي تنفيذها وتقييمها ومتابعتها، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث على الاهتمام بتقوية جوانب الضعف في صياغة أهداف الخطة، وفي تنفيذها وتقييمها ومتابعتها. وضرورة الأخذ بمبدأ التخطيط الاستراتيجي عند بناء الخطة المدرسية.

دراسة القرشوبي (٢٠٠٨) وهدفت للتعرف على مدى توظيف التخطيط الاستراتيجي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط، ولقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وجمعت البيانات بواسطة أداة البحث الرئيسة الاستبيان كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكون مجتمع الدراسة وعينته من فئة مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: توافق خصائص خطة المدرسة مع خصائص الخطة الاستراتيجية بدرجة كبيرة حسب تقدير أفراد عينة الدراسة، وإن تقديرات أفراد عينة الدراسة للمشكلات التي تعيق تطبيق التخطيط الاستراتيجي مرتفع. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بتدريب مديري مدارس التعليم الأساسي في جميع المحافظات التعليمية للعمل على توظيف التخطيط الاستراتيجي بمفهومه الصحيح.

دراسة السرحني (٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، ولقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، جمعت البيانات بواسطة أداة البحث الرئيسة الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (١١٨) مديرا. ومن نتائج الدراسة: أن هناك مستوى متوسطا من الوضوح في المفهوم العلمي للتخطيط الاستراتيجي لدى المديرين المبحوثين. وبينت الدراسة ٥٦% من المديرين ليس لديهم فهم صحيح ووعي لمفهوم التخطيط الاستراتيجي. وأن وزارة التربية تقوم بممارسة التخطيط الاستراتيجي بدرجة متوسطة. وأن نسبة (٤٤%) من المبحوثين لم يشاركوا بأي دورة تتعلق بالتخطيط الاستراتيجي.

دراسة السعدية (٢٠١١) هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة في التخطيط الاستراتيجي لمديري مدارس التعليم الأساسي للصفوف (١-١٠) في سلطنة عمان، ولقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وجمعت البيانات بواسطة أداة البحث الرئيسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من (١١٤) مديراً ومديرة و(١٤١) مساعداً ومساعدة. وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج من أهمها: أن غالبية الاحتياجات التدريبية في التخطيط الاستراتيجي الواردة في محاور الدراسة المتمثلة في محور تطبيق الخطة الاستراتيجية، ومجال المتابعة والتقييم جاءت بدرجة "عالية" وجاءت محاور صياغة الخطة ورؤية المدرسة ورسالتها وتحديد الأهداف الاستراتيجية على درجة متوسطة لمديري المدارس في جميع المحافظات التعليمية، كما أنه توجد فروق ذات دلالة عند متغير المسمى الوظيفي والخبرة، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة إعطاء مجال التخطيط الاستراتيجي المدرسي أهمية كبرى، وإشراك المديرين والمساعدين في تحديد احتياجاتهم التدريبية وفي عملية التخطيط.

دراسة العامودي (٢٠١١) هدفت الدراسة لبيان درجة توفر متطلبات التخطيط الاستراتيجي المدرسي ودرجة أهميتها، وذلك من وجهة نظر الهيئة التعليمية في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي، وجمع البيانات بواسطة أداة البحث الرئيسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) مديراً و(٩٦) وكيلة، و(٣٠٤) معلماً. ولقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: إن لتوفر القيادة الفاعلة أهمية عالية جداً لإنجاح التخطيط الاستراتيجي المدرسي، وكذلك لعناية المدرسة بمراحل بناء الخطة الاستراتيجية وصياغتها أهمية عالية جداً لإنجاحها عند التنفيذ، ولمشاركة المجتمع المدرسي أهمية عالية في نجاح الخطة الاستراتيجية المدرسية. كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند تعزى



لمتغير المسمى الوظيفي لصالح مديري المدارس، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند متغير الخبرة. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة تدريب مديري المدارس على بناء الخطط الاستراتيجية وتطبيقها بمدارسهم. والاهتمام والعناية بمشاركة المجتمع المحلي في اعداد الخطة المدرسية.

دراسة **المطاعني ( ٢٠١٢ )** هدفت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتحسين الممارسات التخطيطية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان، استخدم الباحث المنهج الوصفي ، وجمع البيانات بواسطة أداة البحث الرئيسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٢) مديرا ومساعد مدير. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: أن درجة فاعلية الممارسات التخطيطية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي جاءت بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الممارسات التخطيطية تعزى لمتغير النوع، باستثناء مجال الخطة المدرسية ولصالح الإناث. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الممارسات التخطيطية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بتقديم دورات تدريبية قصيرة المدى للإدارات المدرسية فيما يتعلق بالتخطيط التربوي، تثري خبرتهم ومعرفتهم بكيفية تخطيط العمل المدرسي وإدارته، والاستفادة من التصور المطروح لتحسين فاعلية الممارسات التخطيطية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي.

دراسة **الغيلاني ( ٢٠١٢ )** هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الممارسات الإدارية لمديري العموم في المحافظات التعليمية بسلطنة عمان في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، وجمع البيانات بواسطة أداة البحث الرئيسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) مدير دائرة ونائبه ورئيس قسم. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: أن واقع الممارسات الإدارية في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية جاءت بدرجة

متوسطة، كما جاءت درجة مجال صياغة رؤية ورسالة المديرية، ومجال صياغة الأهداف، ومجال التنفيذ الاستراتيجي بدرجة متوسطة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الممارسات لمعايير الإدارة الاستراتيجية تعزى لمتغير النوع، والمسمى الوظيفي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الممارسات لمعايير الإدارة الاستراتيجية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة من ٦ - ١٠ سنوات.

دراسة العلوي (٢٠١٢) هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتفعيل التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان ، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ، وجمع البيانات بواسطة أداة البحث الرئيسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الأساسي بحلقته الأولى والثانية. ولقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: أن مدى تطبيق مراحل التخطيط الاستراتيجي المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الأساسي جاءت بدرجة عالية، كما جاءت درجة مجال صياغة رؤية ورسالة المدرسة، ومجال صياغة الأهداف، ومجال التنفيذ والتقييم الاستراتيجي بدرجة عالية. وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مراحل تطبيق التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات.

دراسة القرني (٢٠١٢) هدفت الدراسة لبيان درجة وضوح مفهوم التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم العام الثانوي بمحافظة الطائف، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي، وجمع البيانات بواسطة أداة البحث الرئيسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من جميع المديرين الذكور. ولقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: إن متطلبات التخطيط الاستراتيجي جاءت بدرجة عالية جدا، وجاء بالمرتبة الأولى محور البعد الثاني المتعلق باهتمام مدير المدرسة بمتطلبات تطبيق التخطيط الاستراتيجي. كما أنه لا توجد فروق ذات

دلالة تعزى لمتغير الخبرة. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة إشراك عدد من المعلمين في التخطيط المدرسي الاستراتيجي، حتى يشعروهم ذلك بدورهم الهام في الخطة المدرسية.

دراسة المنصور (٢٠١٢) هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع التخطيط المدرسي بالمدارس الثانوية من وجهة نظر مديريها والمشرفين التربويين بمحافظة الرس بالمملكة العربية السعودية، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي، وجمع البيانات بواسطة أداة البحث الرئيسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) مشرفاً و( ٢٠ ) مديراً. ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث أن متوسط عبارات درجة مهام مدير المدرسة تجاه التخطيط المدرسي جاء بدرجة متوسطة، ودرجة معوقات تطبيق التخطيط المدرسي جاءت بدرجة مرتفعة، كما أنه توجد فروق ذات دلالة عند متغير الخبرة ولصالح الأكثر خبرة في مجال واقع التخطيط المدرسي. ومن أهم التوصيات: ضرورة العمل على رفع مستوى معرفة مديري المدارس بأهمية التخطيط المدرسي وتدريبهم على إعداد خططهم المدرسية وتفعيل مجالس الآباء والمعلمين للحد من مشاكل وصعوبات التخطيط المدرسي.

دراسة أمبوسعيد (٢٠١٢) هدفت إلى تطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل التخطيط الاستراتيجي في سلطنة عمان. ولقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وجمعت البيانات بواسطة أداة البحث الرئيسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من المديرين، والمعلمين. وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج من أهمها: أن درجة توفر ممارسات التخطيط الاستراتيجي في إدارة المدارس متوسطة في جميع المجالات. و توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لفئة المعلم وكانت الفروق لصالح الخبرة القليلة ( ١-٥ )سنوات.

## الدراسات الأجنبية:

دراسة كوهين (Cohen , ١٩٩٩ ) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف فيما إذا كانت خطة مديري المدارس بشكلها الحالي تنفذ السياسة العامة الاستراتيجية للمنطقة التعليمية، ومدى مناسبتها للنموذج العالمي للتخطيط واستجابتها للحاجات المحلية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لمناسبه لموضوع الدراسة، كما استخدم المقابلة الشخصية وبطاقة تحليل المحتوى كأداتين للدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى التأكيد على أهمية التخطيط الاستراتيجي لمدير المدرسة.

دراسة موكسلي (Moxley, ٢٠٠٣ ) هدفت الدراسة إلى تحديد الكيفية التي يتم بها توظيف عمليات التخطيط الاستراتيجي والاستخدام الفعال لموارد المنطقة التعليمية وتحصيل الطلاب، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات بواسطة أداة مسح مطورة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من ( ١٨٠ ) مديرا. ولقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: أن هناك علاقة وثيقة بين تقدير المديرين لفعالية عملية التخطيط الاستراتيجي والاستخدام الفعال لموارد المنطقة التعليمية وتحصيل الطلاب، وأن ممارسة التخطيط الاستراتيجي أدت إلى فهم رسالة المدرسة ورؤيتها وأهدافها، وكيفية تحليل الأداء، وخطط التنفيذ، ووضع الخطط التشغيلية، ومعايير التقييم وطرق قياس التقدم.

دراسة لينهان (Linehan , ٢٠٠٦ ) هدفت الدراسة إلى فهم استخدام التخطيط الاستراتيجي في مدارس الضواحي الجديدة من أحياء مدينة نيويورك؛ لتفهم المتطلبات والاحتياجات التدريبية والتقنية بشأن التخطيط الاستراتيجي، ولقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات بواسطة أداة الاستبانة الالكترونية كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من ( ١٦١ ) مشرفا. ولقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: أن ثلث المديرين لديهم خطة استراتيجية مكتوبة، وأن

٥٢% أكدوا على أن خططهم غطت فترة زمنية من ثلاث سنوات أو أكثر، وأنه تم تطبيق عملية التخطيط الاستراتيجي بين عام ( ٢٠٠٠ - ٢٠٠٥ ) من قبل ٣١% منهم، والمعوقات التي صادفتهم هي قلة المصادر المالية لدعم التخطيط الاستراتيجي.

**دراسة ولكنز ( Wilkins , ٢٠٠٦ )** هدفت الدراسة إلى الكشف عن : التأثيرات البيئية على التخطيط الاستراتيجي، ومدى فهم المشتركين في التخطيط الاستراتيجي لأهداف عملية التخطيط ، ودرجة فهم المشتركين في التخطيط الاستراتيجي لكيفية تحسين التخطيط الاستراتيجي في النظم التربوية. وقد جمعت البيانات بواسطة أداة المقابلة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، ومراجعة الوثائق محل الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من ( ٨ ) أفراد، بمديرية تربية مدينة (بالمدين)، دراسة حالة " بفلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية". ولقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: أن البيئة المحيطة بالمنظمة تؤثر على التخطيط الاستراتيجي، وأن المشاركين عبروا بوضوح عن مدى فهمهم لغايات وأهداف عملية التخطيط، وأوصت الدراسة القائمين على التخطيط الاستراتيجي في النظم التربوية بضرورة الاهتمام بالقضايا البيئية المحيطة، والعناية بالثقافة الداخلية للنظام، بالإضافة إلى تبني أنظمة معلوماتية لتدفق البيانات لمساعدة القيادات التربوية لدفع عملية التخطيط الاستراتيجي للنجاح.

**دراسة جوردهيل ( Jordahl , ٢٠٠٧ )** هدفت الدراسة إلى تحديد الممارسات الصحية المتصورة لمجلس حكم المدارس حول التخطيط الاستراتيجي وصنع القرار للتأثير على إنجاز الطالب في ولاية مينسوتا، ولقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، و تم جمع البيانات بواسطة أداة الاستبانة الالكترونية كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من ( ١٥٠ ) مديرا. ولقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: أن مجلس المدرسة لا يؤثر على إنجاز الطالب. وأوصت

الدراسة بتدريب أعضاء المجلس المدرسي والمشرفين من خلال ورش العمل، لتكون لديهم القدرة على الممارسات الإدارية، مثل: (الرؤية المشتركة، وصنع القرار الفعال، والتعاون المجتمعي).

دراسة ماك وليامز ( ٢٠١١ , Mc Williams ) دراسة حالة وصفية حول استخدام عمليات التخطيط التي يقوده مدير المدرسة، في مدارس ولاية المسيسيبي الأمريكية. هدفت الدراسة إلى مقارنة الفرق التي يقودها مدير المدرسة وبين فريق التخطيط التي يقوده المعلم الأول بالمدرسة في ولاية مينسوتا ، وتم جمع البيانات بواسطة الملاحظة والوثائق الرسمية كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من ( ١٦ ) مديرا تم اختيارهم عشوائيا من مدارس الولاية. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: أن آليات التخطيط في المدارس الحكومية تقوم على استخدام فرق التخطيط، وأن ممارسات التخطيط في المدارس تقوم على التعاون بين مدير المدرسة وبين المعلمين من أجل العمل على الوصول إلى رفع أداء المدرسة بشكل عام، وأن ممارسات التخطيط في المدرسة تقوم على التخطيط القائم على التقييم، والتخطيط الاستراتيجي، ووضع خطط من أجل زيادة نشاطات التدريس لدى المعلمين.

#### التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال التحليل السابق للدراسات العربية والأجنبية التي تم عرضها تبرز أهمية القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي كاتجاه إداري حديث، ولما له من أثر إيجابي ودور في الارتقاء بالفكر الإداري، وانعكاساته الإيجابية في مستوى الإنجاز وتيسير سير العمل، وتحسينه وتطويره. كذلك ترى الباحثة أن هذا المجال لاقى قبولا في قطاعات أخرى غير المجال التربوي، ويتضح ذلك في العدد الكبير من الدراسات الميدانية التي وضعت؛ بهدف تطوير الجوانب الإدارية في لمختلف المنظمات وخاصة المنظمة التعليمية.

## أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة للقيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي في مساعدة الباحثة في وضع موضوعات الإطار النظري والمراجع المستخدمة، كذلك ساعدت الباحثة في تحديد الصورة الشاملة لمشكلة الدراسة وأسئلتها وأهميتها وأهدافها، وتحديد المتغيرات الأكثر أهمية للدراسة في البيئة المدرسية، من حيث ( النوع ، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة )، وتحديد مقاييس أبعاد الدراسة في محورها، واختيار منهج الدراسة الأكثر ملاءمة مع موضوع الدراسة، وهو المنهج الوصفي؛ حيث كان الأكثر شيوعا واستخداما في الدراسات السابقة. كذلك أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية في تصميم وتطوير أداة الدراسة المتعلقة بالتخطيط الاستراتيجي والقيادة التحويلية من حيث محاورها، ومجالاتها، وفقراتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، ومناقشة النتائج بهذه الدراسة، مع مقارنة نتائج الدراسة الحالية بالنتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات السابقة.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي ذات العلاقة بموضوع الدراسة، تمكنت الباحثة من إيجاد العديد من أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

## أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تحديد الهدف من الدراسة وفي اعتمادها على المنهج الوصفي، واستخدامها لأداة الاستبانة كأداة للدراسة، وفي المقاييس المستخدمة في تصميم الأداة، ومن حيث هدف الدراسة الحالية التي سعت للكشف عن ممارسة مديري المدارس للتخطيط الاستراتيجي والقيادة التحويلية، فقد تشابهت مع دراسة الغامدي (٢٠١١) ودراسة الحمد (٢٠٠٩)، وكذلك دراسة

عواد (٢٠١٢) في كشف واقع تطبيق القيادة التحويلية لدى مديري المدارس، أما دراسة (العنزي، ٢٠٠٥) فقد سعت إلى كشف العلاقة بين القيادة التحويلية وعلاقتها بأداء المعلمين. وأوجد لوكاس (٢٠٠١) إيجاد علاقة بين القيادة لتحويلية التي يمارسها مدير المدرسة وفرق القيادة وثقافة المدرسة. وشاركه بارينت (٢٠٠٢) في فحص العلاقة بين القيادة التحويلية مع نتائج المعلم والثقافة التعليمية بالمدرسة. وفيما يتعلق بالتخطيط الاستراتيجي تتفق مع دراسة المنصور (٢٠١٢) التي هدفت على الوقوف على واقع التخطيط المدرسي بالمدارس الثانوية. ودراسة العامودي (٢٠١١) التي الدراسة لبيان درجة توفر متطلبات التخطيط الاستراتيجي المدرسي ودرجة أهميتها، وذلك من وجهة نظر الهيئة التعليمية في المرحلة الثانوية. ودراسة الساعدي (٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان.

ودراسة ماك وليامز (٢٠١١، Mc Williams) كدراسة حالة وصفية حول استخدام عمليات التخطيط التي يقودها مدير المدرسة، ومع دراسة جوردهيل (٢٠٠٧، Jordahl) التي هدفت إلى تحديد الممارسات الصحية المتصورة لمجلس حكم المدارس حول التخطيط الاستراتيجي وصنع القرار للتأثير على إنجاز الطالب.

أما من حيث عينة الدراسة، فتتكون عينة الدراسة الحالية من معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي حيث تشابهت مع دراسة (الحمد، ٢٠٠٩) و (العامودي، ٢٠١١). ودراسة مايلز (٢٠٠٢، Miles).

وركزت معظم الدراسات السابقة على المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، حيث اتفقت العديد من هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في اختيارها أغلب هذه المتغيرات، مثل: دراسة (الحمد، ٢٠٠٩)، (الغامدي، ٢٠١٢)، (الشحي، ٢٠٠٤)، (أبو سعدي، ٢٠١٢)، (عواد، ٢٠١٢)، و (القرني، ٢٠١٢)، (القرشوي، ٢٠٠٨)، (الشاعر، ٢٠٠٧).



واعتمدت هذه الدراسة على أداة واحدة وهي الاستبانة، وهي بذلك تتفق مع أغلب الدراسات السابقة (الغامدي، ٢٠١٢) و(عواد، ٢٠١٢) و(المنذري، ٢٠٠٣) و(العنزي، ٢٠٠٥) و (الحمد، ٢٠٠٩)، (العامودي، ٢٠١٢). و مايلز ( Miles، ٢٠٠٢).

### أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تركيزها بإيجاد العلاقة بين مجالات القيادة التحويلية ومجالات التخطيط الاستراتيجي، وأثرها في تحسين وتطوير الأداء المدرسي.

كما أن الدراسة الحالية تعد -على حد علم الباحثة- الدراسة الوحيدة التي تدرس العلاقة بين القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي لمدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر المعلمين، حيث ناقشت ولأمت جانباً مهماً من جوانب عمل المعلم، وهو الجانب الإداري الذي يقوم ويسهم به خلال سنوات خبرته بالعمل المدرسي، وذلك من خلال قدرته على المشاركة والتميز في المهام والأعمال الإدارية التي يقوم بها مدير المدرسة، والحكم عليها.

كما تناولت الدراسة الحالية بعض المهام الإدارية، وأكدت على ضرورة تعزيز جانب القيادة التحويلية وممارسة التخطيط الاستراتيجي، وذلك لما لهما من دور بارز بالركي بالعمل الإداري وتطوير الأداء المدرسي. ومن حيث عينة الدراسة اختلفت مع (الغامدي، ٢٠١٢) و(عواد، ٢٠١٢) و(مصطفى، ٢٠٠٢) و(المنذري، ٢٠٠٣) و(العنزي، ٢٠٠٥)، و(لوкас، ٢٠٠١)، و(المنصور، ٢٠١٢)، و(القرني، ٢٠١٢)، (القرشوبي، ٢٠٠٨)، (الشاعر، ٢٠٠٧)، و(المطاعني، ٢٠١٢) و(الغيلاني، ٢٠١٢)، (العلوي، ٢٠١٢) حيث تمثلت عينة الدراسة في مديري المدارس.

وفيما يتعلق بمتغيرات الدراسة اختلفت عن الدراسات السابقة بإضافة المسمى الوظيفي بالإضافة إلى الاختلاف مع دراسة (الحمدي، ٢٠٠٩)، وذلك كونه أضاف العمر كمتغير، وكذلك دراسة السعدي (٢٠١١)، والمنصور (٢٠١٢) حيث أضافا الدورات التدريبية كمتغير .

ومن حيث أداة الدراسة اختلفت الدراسة الحالية مع باقي الدراسات التي استخدمت المقابلة كأداة لدراساتها كدراسة (لوکاس، ٢٠٠١)، و (بارينت، ٢٠٠٢)، و (كوهين، ١٩٩٩)، حيث استخدمت المقابلة الشخصية وبطاقة تحليل المحتوى كأداتين للدراسة. ودراسة **ولكنز (٢٠٠٦ ، wilkins )** التي تم جمع البيانات فيها بواسطة المقابلة مع أفراد العينة، ومراجعة الوثائق محل الدراسة.

وهنا يلاحظ وبشكل عام مدى ارتباط الدراسات السابقة بالتربية والتعليم، حيث تناولت موضوع التخطيط الاستراتيجي المدرسي والقيادة التحويلية وأهميتهما في جودة الأداء، ودور الهيئة التدريسية في عملية التخطيط والتنفيذ للبرامج والأنشطة الاستراتيجية المقدمة للمدرسة.

وحتى تخرج هذه الدراسة بنتائج حقيقية عن واقع التخطيط الاستراتيجي والقيادة التحويلية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي حرصت الباحثة على إيجاد العلاقة بين ممارسة التخطيط والقيادة التحويلية، فالدراسات السابقة تناولت جوانب مختلفة وزوايا متعددة للتخطيط الاستراتيجي المدرسي في موضوعاتها ومضامينها، وكذلك القيادة التحويلية وأهميتها، وقد جاءت هذه الدراسة تكملة لما سبقتها من دراسات ولكونها أضافت العلاقة بين متغير التخطيط الاستراتيجي المدرسي والقيادة التحويلية.

## الفصل الثالث

### الطريقة والإجراءات

## الفصل الثالث

### الطريقة والإجراءات

#### مقدمة

يتناول هذا الفصل وصفا لمنهج البحث العلمي المستخدم في الدراسة والطريقة والإجراءات الخاصة بالجانب الميداني، متضمنا مجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة من حيث صدقها وثباتها، والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في عملية التطبيق، وأساليب معالجة البيانات وتحليلها إحصائيا.

#### منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي لجمع البيانات من مجتمع البحث، حيث يعتمد على دراسة الواقع كما هو، مهتما بوصفها وصفا دقيقا معبرا عنها تعبيراً كفيئاً أو كميًا، كما أن المنهج الوصفي يهدف للوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع وتطويره. لذلك كان المنهج الوصفي الأنسب لهذه الدراسة.

#### مجتمع الدراسة

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم ما بعد الأساسي (١١ - ١٢) بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان وهي ( ولاية الرستاق، ولاية المصنعة، ولاية بركاء ) ويوضح الجدول ( ١ ) توزيع أفراد مجتمع الدراسة على مدارس المحافظة حسب متغير الولاية والنوع بمدارس التعليم ما بعد الأساسي، وذلك وفق ما أفاد به قسم الإحصاء بمحافظة جنوب الباطنة للإحصاءات

التعليمية للعام الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤ م، وقد بلغ العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة ( ٤٦٨ ) معلما ومعلمة.

### جدول رقم ( ١ )

مجتمع وعينة الدراسة موزع حسب متغير الولاية، والنوع والمستوى الوظيفي.

النسبة	المسمى الوظيفي				عدد المدارس		الولاية
	معلم		معلم أول		إناث	ذكور	
	إناث	ذكور	إناث	ذكور			
٢٩,٣	٥٨	٦٨	٦	٥	١	١	الرسنق
٢٣,٩	٧٥	٢٩	٥	٣	١	١	المصنعة
٤٦,٨	٩٧	٩٧	١٥	١٠	٢	٢	بركاء
%١٠٠	٢٣٠	١٩٤	٢٦	١٨	٤	٤	الجملة
	٤٦٨				٨		الإجمالي

(قسم الإحصاء، المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة، ٢٠١٣ - ٢٠١٤ م)

### عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة، على مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، حيث أن هذه المحافظة تمثل المرتبة الثالثة من المحافظات التعليمية، من حيث عدد مدارس التعليم ما بعد الأساسي، وتم اختيار أفراد العينة باستخدام طريقة العينة الطبقية العشوائية، حيث بلغت العينة ( ١٨٨ ) مفردة من المجتمع ونسبة ٤٠% من حجم المجتمع الكلي للدراسة، و تضمنت ( ٩٤ ) معلما و ( ٩٤ ) معلمة موزعين على مدارس التعليم ما بعد الأساسي بولايات محافظة جنوب الباطنة. وقامت الباحثة بتوزيع عدد من الاستبانات بكل مدرسة، وحرصت على التسليم الشخصي مع إدارات المدارس، وقد استجاب منهم ( ١٥٤ ) وهم الذين يشكلون

العينة الفعلية للدراسة، أي ما نسبته ( ٣٦ % ) من مجتمع الدراسة. والجدول التالي يوضح توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة.

## جدول رقم ( ٢ )

### عينة الدراسة موزع حسب متغير الدراسة

المتغير	مستويات المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	٧٧	%٥٠
	أنثى	٧٧	%٥٠
	الإجمالي	١٥٤	%١٠٠
المسمى الوظيفي	معلم أول	٣٥	%٢٢,٧
	معلم	١١٩	%٧٧,٣
	الإجمالي	١٥٤	%١٠٠
سنوات الخبرة	١ - ٥ سنوات	٢٦	%١٦,٩
	٦ - ١٠ سنوات	٦١	%٣٩,٦
	١١ - ١٥ سنة	٥١	%٣٣,١
	١٦ سنة فأكثر	١٦	%١٠,٤
	الإجمالي	١٥٤	%١٠٠

### أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في استبانة تم إعدادها وتطويرها؛ لتكشف العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي، والقيادة التحويلية لمدراس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر المعلمين، وقد اعتمدت الباحثة في بناء الاستبانة على جملة من المصادر، والمراجع في مجال القيادة التحويلية، والتخطيط الاستراتيجي بما يتسق مع طبيعة البحث وتحقق أهدافه، بالاعتماد على الأدب النظري لدراسة الجوانب المتعلقة

بكل من التخطيط الاستراتيجي، والقيادة التحويلية، والاطلاع على خطط واستراتيجيات تطوير التعليم بسلطنة عمان، و الدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة، مثل: دراسة العامودي (٢٠١٢) التي تم أخذ الاستبانة المتعلقة بالقيادة التحويلية منها، ومن ثم تعديلها وفق ما يتناسب مع منظومة العمل واستراتيجية تطوير التعليم بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ودراسة السعدي (٢٠١٢) فيما يتعلق بالتخطيط الاستراتيجي. وكذلك الاستفادة من خبرات إدارات المدارس والمشرفين الإداريين ومشرفي تطوير الأداء المدرسي بمحافظة جنوب الباطنة، ومحافظة شمال الباطنة. وبناء على ما سبق تم تصميم أداة الدراسة في صورتها الأولية كما هو موضح في الملحق (٣)

### **أداة الدراسة في صورتها النهائية:**

اشتملت أداة الدراسة في صورتها النهائية على ثلاثة أجزاء كالآتي:

#### **الجزء الأول: بيانات عامة:**

تكون هذا الجزء من بيانات عامة عن عينة الدراسة، من ثلاث فقرات، تضمنت المسمى الوظيفي، النوع، سنوات الخبرة.

#### **الجزء الثاني: محاور القيادة التحويلية:**

بلغ عدد فقرات محاور القيادة التحويلية (٢٠) فقرة موزعة على المجالات التالية: تطوير رؤية مشتركة للمدرسة، بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير داخل المدرسة، تقديم نموذج للقوة، الاستثارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين. وقد اشتمل كل مجال على (٥) فقرات.

### الجزء الثالث التخطيط الاستراتيجي:

بلغ عدد فقرات محاور التخطيط الاستراتيجي ( ٢٠ ) فقرة موزعة على المجالات التالية: تحديد الأهداف الاستراتيجية، صياغة الخطة الاستراتيجية، تطبيق الخطة الاستراتيجية، المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية. وقد اشتمل كل مجال على (٥) فقرات.

ولقياس درجة ممارسة المديرين لهذه العمليات، فقد اعتمدت الاستبانة على مقياس التدرج الخماسي (مقياس ليكرت الخماسي) لتوضيح استجابات أفراد عينة الدراسة، وهو كالتالي:

#### جدول (٣) التدرج الخماسي لاستجابات عينة الدراسة.

الاستجابة	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
التدرج الخماسي	٥	٤	٣	٢	١

والجدول (٤) يوضح توزيع محاور الدراسة مع مجالاتها وتوزيع فقراتها.

#### جدول ( ٤ ) مجالات الاستبانة موزعة حسب المحاور وعدد الفقرات التي تمثلها.

المحور	المجال	عدد الفقرات	الفقرات التي تمثلها
القيادة التحولية	تطوير رؤية مشتركة للمدرسة	٥	١ - ٥
	بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير داخل المدرسة	٥	٦ - ١٠
	تقديم نموذج للقوة	٥	١١ - ١٥
	الاستشارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين	٥	١٦ - ٢٠
التخطيط الاستراتيجي	تحديد الأهداف الاستراتيجية	٥	١ - ٥
	صياغة الخطة الاستراتيجية	٥	٦ - ١٠
	تطبيق الخطة الاستراتيجية	٥	١١ - ١٥
	المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية	٥	١٦ - ٢٠
	إجمالي الفقرات		٤٠



## صدق الأداة

وللتحقق من صدق أداة الدراسة ومناسبتها استخدمت الباحثة الصدق المنطقي (صدق المحكمين)؛ لكونه أكثر الأساليب استخداماً، ويتمثل هذا الأسلوب في عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية ملحق رقم ( ١ ) على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، في كل من جامعة نزوى، وجامعة السلطان قابوس، وجامعة صحار، وكلية العلوم التطبيقية بالمرستاق، والمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة. كما هو موضح بالملحق رقم ( ٢ ). وذلك لإبداء ملاحظاتهم، وللحكم على فقرات أداة الدراسة من حيث صياغتها، ووضوحها، وانتمائها للمحور الذي تندرج ضمنه، ومدى قدرتها على قياس ما وضعت له، واقتراح طرق تحسينها (بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة). وبال اتفاق مع لجنة الإشراف تم إجراء بعض التعديلات المقترحة استناداً على ملاحظاتهم وتوجيهاتهم، وإخراجها في صورتها النهائية. ويمكن الوقوف على التعديلات التي تمت في هذا الإطار من خلال المقارنة بين الاستبانة في صورتها الأولية، وصورتها النهائية ملحق ( ٢ ) ، وملحق ( ٣ ).

## ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، و ذلك عن طريق تطبيق الاستبانة في شكلها النهائي على عينة مكونة من ( ٣٠ ) مستهدفاً، خارج العينة الأصلية، وتحليل نتائج الاستجابات لكل محور من محاور الدراسة، كانت النتائج كما يوضحها الجدول ( ٤ ) على النحو التالي :

جدول ( ٥ ) نتائج معامل الثبات CRONBACH ALPHA لمحاور الدراسة والأداة ككل

المحور	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات CRONBACH ALPHA
القيادة التحويلية	تطوير رؤية مشتركة للمدرسة	٥	٠.٩٤
	بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير داخل المدرسة	٥	٠.٩٥
	تقديم نموذج للقدوة	٥	٠.٩٥
	الاستشارة الفكرية وتوقع مستويات اداء عليا من العاملين	٥	٠.٩٣
المحور ككل			٠.٩٥
التخطيط الاستراتيجي	تحديد الاهداف الاستراتيجية	٥	٠.٩٣
	صياغة الخطة الاستراتيجية	٥	٠.٩٦
	تطبيق الخطة الاستراتيجية	٥	٠.٩٢
	المتابعة والتقويم للخطة الاستراتيجية	٥	٠.٩٤
المحور ككل			٠.٩٥

يتضح من الجدول (٥) أن معامل الثبات للأداة جاء لمحور القيادة التحويلية (٠.٩٥)، ومحور التخطيط الاستراتيجي (٠.٩٥)، وهذه القيمة ذات درجة عالية، وتدلل على أن الفقرات منتمية للأداة مما جعلها صالحة لأغراض الدراسة.

## إجراءات التطبيق:

بعد التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات التالية لتطبيقها في الحقل

التربوي:

١-مخاطبة المكتب الفني للدراسات والتطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم؛ لتسهيل مهمة الباحثة، والذي قام بدوره بمخاطبة محافظة جنوب الباطنة التعليمية لتسهيل مهمة الباحثة فيما يتعلق بالتطبيق الميداني للدراسة.

٢-تم توزيع أداة الدراسة على مجتمع الدراسة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة، حيث حرصت الباحثة على الحضور الشخصي مع المعلمين، وذلك بعد التنسيق مع إدارات المدارس.

٣-تجميع الاستبانات بعد استبعاد الاستمارات غير الصالحة، حيث وزعت (١٨٨) استبانة فقد منها (٢١)، وكان الصالح منها للتحليل الإحصائي ١٥٤ استبانة، (٧٧) للمعلمين، و(٧٧) للمعلمات. ويلاحظ فقد عدد من الاستبانات المسترجعة من المدارس، و ذلك لعدة أسباب: منها غياب بعض المعلمين بسبب عقد دورات تدريبية ، أو غيابهم لأسباب خاصة بهم، ورفض بعض المعلمين الإجابة عن الاستبيان؛ لأسباب تتعلق بعدم رغبتهم بذلك، كما تم استبعاد عدد (١٣) من الاستبانات، وذلك يعود للأسباب التالية : نقص في الاستجابة ببعض مفردات الاستبيان، حيث لم تحدد درجة الممارسة مما جعل الاستبانات غير صالحة، كذلك وجود استجابات متطرفة، حيث لاحظت الباحثة اختيار درجة الممارسة عالية جدا ولكل مجالات وفقرات الاستبانة، وبذلك تم اعتماد عدد ( ١٥٤ ) من الاستبانات في هذه الدراسة.

## المعالجة الإحصائية:

بعد تفرغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها، وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب حيث تم استخدام برنامج (SPSS) لمعالجة البيانات، واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

١- لإجابة عن السؤالين الأول والثاني، تم حساب قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومقياس الرتبة.

٢- لإجابة عن السؤالين الثالث والرابع، تم استخدام اختبار ( ت ) ( t - test ) لعينتين مستقلتين وذلك للمتغيرات التي تضمنت فئتين متغير ( الجنس، والمسمى الوظيفي ) ، وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للمتغيرات التي تضمنت أكثر من فئتين، متغير (سنوات الخبرة) .

٣- لإجابة عن السؤال الخامس، تم استخدام اختبار معامل ارتباط بيرسون ( Pearson Correlation Coefficient)، لفحص العلاقة بين القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي.

## الفصل الرابع

### نتائج الدراسة الميدانية

## الفصل الرابع عرض نتائج الدراسة

### مقدمة

يتناول هذا الفصل تحليل نتائج الدراسة، وذلك من خلال عرض استجابات أفراد عينة الدراسة على تساؤلات الدراسة، ومعالجتها إحصائياً باستخدام مفاهيم الإحصاء الوصفي وأساليبه الإحصائية، وصولاً إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها في ضوء الأطر النظرية للدراسة المتعلقة بدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي للقيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي بمحافظة جنوب الباطنة.

### أولاً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

#### النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول والذي نص على: ما درجة ممارسة القيادة التحويلية من قبل مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة جنوب الباطنة ؟

تم احتساب المستويات لتقدير مستوى ممارسة القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي بمقياس خماسي ذي خمسة مستويات، وفي سبيل وضع معيار لمفتاح التصحيح للحكم على درجة استجابة أفراد عينة الدراسة، وذلك تسهيلاً لعرض النتائج ومناقشتها، اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة تحديد المستويات بناء على المعادلة التالية ( الحد الأعلى - الحد الأدنى )، وذلك بطرح أعلى درجة بالمقياس من أدنى

درجة بالمقياس على النحو الآتي: المدى = ٥ - ١ = ٤

ولحساب طول فئات المقياس نقوم بقسمة المدى على أكبر قيمة بالمقياس على النحو الآتي: طول الفئة =  $4 \div 0,8 = 5$  ، والجدول ( ٦ ) أدناه يوضح حدود فئات المقياس وطريقة تفسير استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة .

الجدول ( ٦ ) حدود فئات المقياس وطريقة تفسير استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة

الاستجابة	حدود الفئات		م
	إلى	من	
عالية جدا	٤,٢١	٥	١
عالية	٣,٤١	أقل من ٤,٢١	٢
متوسطة	٢,٦	أقل من ٣,٤١	٣
متدنية	١,٨	أقل من ٢,٦	٤
متدنية جدا	أقل من ١,٨		٥

واستنادا إلى ذلك فإن قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة، يتم التعامل معها لتفسير البيانات كما هو موضح في الجدول ( ٦ ) .

وللإجابة عن السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات محور القيادة التحويلية، ورتبت البيانات تنازليا في جميع الجداول، والجدول ( ٧ ) يبين هذه النتائج:

جدول رقم ( ٧ ) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبية) لمجالات

القيادة التحويلية مرتبة تنازليا

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣	تقديم نموذج للقدوة	٤,٠٦	٠.٦٨	عال
٢	٤	الاستثارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين	٣,٩٢	٠.٧٧	عال
٣	٢	بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير داخل المدرسة	٣,٩٢	٠.٧٣	عال
٤	١	تطوير رؤية مشتركة للمدرسة	٣,٨٦	٠.٧٠	عال
		الدرجة الكلية لمجالات واقع القيادة التحويلية	٣,٩٤	٠.٦٥	عال

يتضح من الجدول ( ٧ ) أن درجة الممارسة لجميع مجالات القيادة التحويلية، قد أتى بمتوسط ( ٣,٩٤ ) وانحراف معياري ( ٠.٦٥ )، وهذا يدل على مستوى عال للقيادة التحويلية، وفيما يتعلق بترتيب المجالات فقد جاء مجال "تقديم نموذج للقدوة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ( ٤,٠٦ )، وانحراف معياري ( ٠.٦٨ )، وهذا يدل على مستوى عال جدا، كما جاءت مجالات "بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير"، و"الاستثارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين" بالمرتبة الثانية على حد سواء بمتوسط حسابي ( ٣,٩٢ )، وهي متوسطات استجابات تدل على مستوى عال ، وقد جاء بالمرتبة الأخيرة مجال "تطوير رؤية مشتركة للمدرسة"، بمتوسط حسابي ( ٣,٨٦ )، وانحراف معياري ( ٠.٧٠ )

المجال الأول: تقديم نموذج للقدوة

ويوضح الجدول (٨) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية الرتبية في محور القيادة التحويلية، في مجال " تقديم نموذج للقدوة " وقد تم ترتيب البيانات تنازليا وفق تلك المستويات المذكورة في الجدول ( ٦ ) .



الجدول (٨) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية في مجال تقديم نموذج

للقدوة مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى القدوة
١١	١	يدعم مدير المدرسة العلاقة بين المعلمين، والطلاب على أساس التسامح، والجدية في العمل.	٤,١٩	٠.٧٥	عال
١٤	٢	يملك مدير المدرسة المهارات اللازمة لإدارة الأزمات.	٤,١٣	٠.٨٩	عال
١٣	٣	يمارس مدير المدرسة سلوكيات تدل على تميز وتنوع أسلوبه ونمطه القيادي.	٤,٠٨	٠.٨٦	عال
١٥	٤	يدرس مدير المدرسة المشكلات، والتحديات من جميع أبعادها.	٣,٩٧	٠.٨٣	عال
١٢	٥	يتسم مدير المدرسة بالمرونة في تعديل ممارساته القيادية بناء على التغذية الراجعة من العاملين في المدرسة.	٣,٩٣	٠.٩٠	عال
		المتوسط الكلي	٤,٠٦	٠.٦٨	عال

تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لمجال تقديم نموذج للقدوة جاء بدرجة عالية، فقد جاءت الفقرة (١١) "يدعم مدير المدرسة العلاقة بين المعلمين، والطلاب على أساس التسامح، والجدية في العمل"، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١٩)، وانحراف معياري (٠.٧٥). كما جاءت الفقرة (١٤) "يملك مدير المدرسة المهارات اللازمة لإدارة الأزمات" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,١٣)، وانحراف معياري (٠.٨٩). كما جاءت الفقرة (١٣) "يمارس مدير المدرسة سلوكيات تدل على تميز وتنوع أسلوبه، ونمطه القيادي". في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٠٨)، وانحراف معياري (٠.٨٦). كما جاءت الفقرة (١٥) "يدرس مدير المدرسة المشكلات والتحديات من جميع أبعادها" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٩٧)، وانحراف معياري (٠.٨٣). في حين جاءت الفقرة (١٢) "يتسم مدير المدرسة بالمرونة في تعديل ممارساته القيادية بناء على التغذية الراجعة من العاملين في المدرسة" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٩٣)، وانحراف معياري (٠.٩٠).

## المجال الثاني: الاستشارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين

ويوضح الجدول (٩) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية الرتبية في محور القيادة التحويلية، في مجال " الاستشارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين " وقد تم ترتيب البيانات تنازليا وفق تلك المستويات المذكورة في الجدول (٦).

## الجدول (٩) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية في مجال الاستشارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوقع
١٦	١	يعزز مدير المدرسة الفعاليات، والأنشطة البناءة التي تتم داخل المدرسة لإثارة التنافس الشريف بين العاملين داخل المدرسة.	٣,٩٧	٠.٨٦	عال
١٨	٢	يشجع مدير المدرسة العاملين معه بما هو متوقع منهم من مستويات أداء عليا كتربيين، ومهنيين مختصين.	٣,٩٣	٠.٨٩	عال
١٧	٣	يطلع مدير المدرسة المعلمين على إنجازات المبدعين منهم للاستفادة منها.	٣,٩٢	٠.٩١	عال
٢٠	٤	يشجع مدير المدرسة المعلمين على ابتكار أساليب لمعالجة المشكلات التي تعوق إبداعات الطلاب.	٣,٩١	٠.٨٤	عال
١٩	٥	يحفز مدير المدرسة العاملين معه على الأسلوب العلمي لحل المشكلات.	٣,٨٩	٠.٩١	عال
<b>المتوسط الكلي</b>			٣,٩٢	٠,٧٧	عال

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي لمجال "الاستشارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين" جاء بدرجة عالية، فقد جاءت الفقرة (١٦) "يعزز مدير المدرسة الفعاليات، والأنشطة البناءة التي تتم داخل المدرسة لإثارة التنافس الشريف بين العاملين داخل المدرسة". في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٧)، وانحراف معياري (٠,٨٦). كما جاءت الفقرة (١٨) "يشجع مدير المدرسة العاملين معه بما هو متوقع منهم من مستويات أداء عليا كتربيين، ومهنيين مختصين". في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٩٣)، وانحراف معياري (٠,٨٩). كما جاءت الفقرة (١٧) "يطلع مدير المدرسة المعلمين على إنجازات المبدعين منهم للاستفادة منها"، في المرتبة الثالثة بمتوسط

حسابي(٣,٩٢)، وانحراف معياري (٠,٩١). وجاءت الفقرة ( ٢٠ ) "يشجع مدير المدرسة المعلمين على ابتكار أساليب لمعالجة المشكلات التي تعوق إبداعات الطلاب"، في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(٣,٩١)، وانحراف معياري (٠,٩١). في حين جاءت الفقرة(١٩) "يحفز مدير المدرسة العاملين معه على الأسلوب العلمي لحل المشكلات"، بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي ( ٣,٨٩ ) ، وانحراف معياري (٠,٩١) .

### المجال الثالث: بناء ثقافة داعمة للتغيير داخل المدرسة

يوضح الجدول(١٠) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية الرتبية في محور القيادة التحولية، في مجال " بناء ثقافة داعمة للتغيير داخل المدرسة "وقد تم ترتيب البيانات تنازليا وفق تلك المستويات المذكورة في الجدول( ٦ ).

الجدول(١٠) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية في مجال بناء ثقافة

### داعمة للتغيير داخل المدرسة مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى بناء الثقافة
٩	١	يشجع مدير المدرسة على العلاقات الإنسانية، والتعاون بين العاملين معه من خلال ترسيخ ثقافة داعمة لتغيير	٤,٠٧	٠,٩٩	عال
٦	٢	يعطي مدير المدرسة أولوية لبناء منظومة من القيم مرتبطة، بالتجديد والتطوير.	٣,٩٧	٠,٧٨	عال
١٠	٣	يبدي مدير المدرسة انفتاحا نحو آراء المعلمين ومقترحاتهم.	٣,٩٥	١	عال
٨	٤	ينمي مدير المدرسة مهارات المعلمين الأوائل، والعاملين معه في المدرسة بما يدعم الإبداع، والابتكار.	٣,٨٣	٠,٨٨	عال
٧	٥	يوضح مدير المدرسة للعاملين معه عناصر الثقافة المشتركة بطريقة تنسجم مع القناعات التي تسود المناخ المدرسي لإحداث التطوير المنشود في المدرسة.	٣,٧٩	٠,٧٦	عال
		المتوسط الكلي	٣,٩٢	٠,٧٣	عال

ويتضح من الجدول (١٠) أن المتوسط الحسابي لمجال " بناء ثقافة داعمة للتغيير داخل المدرسة" جاء بدرجة عالية، فقد جاءت الفقرة (٩) "يشجع مدير المدرسة على العلاقات الإنسانية، والتعاونية بين العاملين معه من خلال ترسيخ ثقافة داعمة لتغيير" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠٧)، وانحراف معياري (٠.٩٩). كما جاءت الفقرة (٦) "يعطي مدير المدرسة أولوية لبناء منظومة من القيم مرتبطة بالتجديد، والتطوير" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٩٧)، وانحراف معياري (٠.٧٨). كما جاءت الفقرة (١٠) "يبيد مدير المدرسة انفتاحا نحو آراء المعلمين ومقترحاتهم"، في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٩٥)، وانحراف معياري (١). وجاءت الفقرة (٨) "ينمي مدير المدرسة مهارات المعلمين الأوائل، والعاملين معه في المدرسة بما يدعم الإبداع، والابتكار" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٨٣)، وانحراف معياري (٠.٧٦). في حين جاءت الفقرة (٧) "يوضح مدير المدرسة للعاملين معه عناصر الثقافة المشتركة بطريقة تتسجم مع القنوات التي تسود المناخ المدرسي لإحداث التطوير المنشود في المدرسة"، بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٧٩).

#### المجال الرابع: تطوير رؤية مشتركة للمدرسة

يوضح الجدول (١١) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية الرتبية في محور القيادة التحويلية، في مجال " تطوير رؤية مشتركة للمدرسة " وقد تم ترتيب البيانات تنازليا وفق تلك المستويات المذكورة في الجدول (٦).

الجدول (١١) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية في مجال تطوير رؤية

مشتركة للمدرسة مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى تطوير الرؤية
٤	١	يحرص مدير المدرسة على معرفة توجهات المدرسة وتوقعاتها من أجل تطوير رؤية مشتركة للمدرسة.	٣,٩٢	٠.٧٨	عال
١	٢	يشرك مدير المدرسة العاملين معه على المشاركة في ابتكار أفكار جديدة تطور رؤية المدرسة، ورسالتها.	٣,٨٨	٠.٨٦	عال
٣	٣	يأخذ مدير المدرسة بعين الاعتبار خطط المدرسة السابقة عند تطوير رؤية المدرسة.	٣,٨٥	٠.٨٦	عال
٥	٤	يسهم مدير المدرسة بفاعلية في إعداد رؤية ذات أهداف طموحة تثير اهتمام العاملين	٣,٨٤	٠.٨٤	عال
٢	٥	يراعي مدير المدرسة ظروف البيئة الداخلية والخارجية عند صياغة رؤية المدرسة.	٣,٨٣	٠.٧٧	عال
<b>المتوسط الكلي</b>			<b>٣,٨٦</b>	<b>٠.٧٠</b>	<b>عال</b>

ويتضح من الجدول (١١) أن المتوسط الحسابي لمجال تطوير رؤية مشتركة للمدرسة جاء بدرجة عالية، فقد جاءت الفقرة (٤) "يحرص مدير المدرسة على معرفة توجهات المدرسة وتوقعاتها من أجل تطوير رؤية مشتركة للمدرسة"، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٢)، وانحراف معياري (٠.٧٨). كما جاءت الفقرة (١) "يشرك مدير المدرسة العاملين معه على المشاركة في ابتكار أفكار جديدة تطور رؤية المدرسة، ورسالتها"، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٨٨)، وانحراف معياري (٠.٨٦). كما جاءت الفقرة (٣) "يأخذ مدير المدرسة بعين الاعتبار خطط المدرسة السابقة عند تطوير رؤية المدرسة"، في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٨٥)، وانحراف معياري (٠.٨٦). كما جاءت الفقرة (٥) "يسهم مدير المدرسة بفاعلية في إعداد رؤية ذات أهداف طموحة تثير اهتمام العاملين". في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٨٤)، وانحراف معياري (٠.٨٤). في حين جاءت الفقرة (٢) "يراعي مدير المدرسة ظروف البيئة الداخلية والخارجية عند صياغة رؤية المدرسة" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٨٣) وانحراف معياري (٠.٧٧).

## النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ونص على: ما درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي من قبل مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي

من وجهة نظر المعلمين بمحافظة جنوب الباطنة؟

وعلى وفق المستويات المحددة سابقا في جدول (٦) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية الرتبية، وذلك من أجل معرفة مستوى ممارسة التخطيط الاستراتيجي لكل مجال من مجالات المحور كما هو موضح في الجدول (١٢)، وعلى مستوى المجال ككل كما هو موضح في الجدول (١٣)، (١٤)، (١٥) والجدول (١٦). وقد تم ترتيب البيانات تنازليا في جميع الجداول.

جدول رقم ( ١٢ ) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية الرتبية لمجالات

التخطيط الاستراتيجي مرتبة تنازليا.

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى ممارسة التخطيط الاستراتيجي
١	٣	تطبيق الخطة الاستراتيجية	٣,٨٥	٠.٦٥	عال
٢	١	تحديد الأهداف الاستراتيجية	٣,٨٤	٠.٦٢	عال
٣	٤	المتابعة والتقويم للخطة الاستراتيجية	٣,٨٣	٠.٦٢	عال
٤	٢	صياغة الخطة الاستراتيجية	٣,٨١	٠.٦٦	عال
		<b>الدرجة الكلية لمجالات واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي</b>	٣,٨٤	٠.٥٧	عال

يتضح من الجدول ( ١٢ ) أن المتوسط الحسابي لممارسة التخطيط الاستراتيجي، قد أتى بمتوسط

حسابي (٣,٨٤)، وانحراف معياري (٠.٥٧) على الدرجة الكلية للمجالات، وهذا يدل على مستوى

عال لمحور التخطيط الاستراتيجي، وفيما يتعلق بترتيب المجالات فقد حصل مجال "تطبيق الخطة

الاستراتيجية" على أعلى رتبة لمتوسط حسابي، حيث بلغ (٣,٨٥)، وانحراف معياري (٠.٦٥)، بينما

حصل مجال "تحديد الأهداف الاستراتيجية" على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,٨٤)، وانحراف

معياري (٠.٦٢)، وحصل مجال "المتابعة والتقييم للخطة الإستراتيجية" على الترتيب الثالث وبمتوسط حسابي (٣,٨٣)، وانحراف معياري (٠.٦٢)، وأخيرا مجال "صياغة الخطة الاستراتيجية" والذي حصل على أقل متوسط حسابي وصل إلى (٣,٨١). وانحراف معياري (٠.٦٦)، ومن خلال ملاحظة نتائج الانحرافات المعيارية لجميع مجالات التخطيط الاستراتيجي يتضح بأنها بسيطة وتعتبر عن مقدار التجانس العالي لاستجابات أفراد العينة.

### المجال الأول: تطبيق الخطة الاستراتيجية

يوضح الجدول رقم ( ١٣ ) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الأول تطبيق الخطة الاستراتيجية مرتبة تنازليا وفق تلك المستويات المذكورة في الجدول ( ٦ )

جدول رقم ( ١٣ ) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية على فقرات تطبيق الخطة الاستراتيجية

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى تطبيق الخطة
١١	١	يشرف مدير المدرسة على توظيف ميزانية المدرسة بما يتلاءم مع برامج الخطة.	٤,٠٦	٠.٧٧	عال
١٤	٢	يحرص مدير المدرسة على جودة أداء العاملين في تنفيذ الخطة.	٣,٩٣	٠.٧٥	عال
١٥	٣	يوضح مدير المدرسة آلية متابعة تنفيذ الخطة لجميع العاملين المعنيين بذلك.	٣,٨١	٠.٧٧	عال
١٢	٤	يوضح مدير المدرسة للعاملين اتجاهات التغيير المحتملة ذات التأثير على عمليات تنفيذ الخطة.	٣,٧٦	٠.٨٥	عال
١٣	٥	يطبق مدير المدرسة الطرق العلمية في المستجدات التي تعوق الخطة الاستراتيجية.	٣,٧١	٠.٨١	عال
المتوسط الكلي					عال
			٣,٨٥	٠.٦٥	عال

ويتضح من الجدول (١٣) أن المتوسط الحسابي لمجال "تطبيق الخطة الاستراتيجية" جاء بدرجة عالية بمتوسط حسابي (٣,٨٥)، وانحراف معياري (٠.٦٥). وقد جاءت الفقرة (١١) يشرف مدير المدرسة على توظيف ميزانية المدرسة بما يتلاءم مع برامج الخطة، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠٦)، وانحراف معياري (٠.٧٧). كما جاءت الفقرة (١٤) "يحرص مدير المدرسة على جودة أداء العاملين في تنفيذ الخطة"، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٩٣)، وانحراف معياري (٠.٧٥). كما جاءت الفقرة (١٥) "يوضح مدير المدرسة آلية متابعة تنفيذ الخطة لجميع العاملين المعنيين بذلك"، في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٨١)، وانحراف معياري (٠.٧٧). كما جاءت الفقرة (١٢) "يوضح مدير المدرسة آلية متابعة تنفيذ الخطة لجميع العاملين المعنيين بذلك"، في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٨١)، وانحراف معياري (٠.٧٧) في حين جاءت الفقرة (١٣) "يطبق مدير المدرسة الطرق العلمية في المستجدات التي تعوق الخطة الاستراتيجية" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٧١)، وانحراف معياري (٠.٨١).

#### المجال الثاني: تحديد الأهداف الاستراتيجية

يوضح الجدول رقم (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال تحديد الأهداف الاستراتيجية مرتبة تنازليا وفق تلك المستويات المذكورة في الجدول (٦).



الجدول (١٤) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لتحديد الأهداف

الاستراتيجية مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى تحديد الأهداف
١	١	يشكل مدير المدرسة فريقا لوضع خطة استراتيجية تسعى المدرسة لتحقيقها	٤,٠١	٠.٨٣	عال
٣	٢	يراعي مدير المدرسة أهداف الخطة وارتباطها ببرامج، وممارسات من شأنها إحداث تغييرات بالمدرسة.	٤,٠٥	٠.٧٧	عال
٢	٣	يراعي مدير المدرسة ميول الطلاب، واحتياجاتهم المستقبلية عند تحديد الأهداف المتعلقة بهم.	٣,٩٠	٠.٧٥	عال
٤	٤	يساعد مدير المدرسة على إيجاد التوافق، والانسجام بين الرؤية العامة للمدرسة وأهدافها؛ والأهداف الخاصة للعاملين.	٣,٨٤	٠.٧٨	عال
٥	٥	يشاور مدير المدرسة مؤسسات المجتمع المحلي في تحديد أهداف خطة المدرسة.	٣,٤٢	٠.٩٥	عال
<b>المتوسط الكلي</b>			٣,٨٤	٠.٦٢	عال

ويتضح من الجدول (١٤) أن المتوسط الحسابي لمجال تحديد الأهداف الاستراتيجية جاء بدرجة عالية بمتوسط حسابي (٣,٨٤)، وقد جاءت الفقرة (١) "يشكل مدير المدرسة فريقا لوضع خطة استراتيجية تسعى المدرسة لتحقيقها" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠١)، وانحراف معياري (٠.٨٣). كما جاءت الفقرة (٣) "يراعي مدير المدرسة أهداف الخطة وارتباطها ببرامج، وممارسات من شأنها إحداث تغييرات بالمدرسة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٠٥)، وانحراف معياري (٠.٧٧). وجاءت الفقرة (٢) "يراعي مدير المدرسة ميول الطلاب، واحتياجاتهم المستقبلية عند تحديد الأهداف المتعلقة بهم" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٩٠)، وانحراف معياري (٠.٧٥). كما جاءت الفقرة (٤) "يساعد مدير المدرسة على إيجاد التوافق، والانسجام بين الرؤية العامة للمدرسة وأهدافها؛ والأهداف الخاصة للعاملين" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٨٤)، وانحراف معياري (٠.٧٨). في حين جاءت الفقرة (٥) "يشاور مدير المدرسة مؤسسات المجتمع المحلي في تحديد أهداف خطة المدرسة"، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٤٢)، وانحراف معياري (٠.٩٥).

## المجال الثالث: المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية

يوضح الجدول رقم ( ١٥ ) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال "المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية" مرتبة تنازليا وفق تلك المستويات المذكورة في الجدول(٦)

جدول رقم ( ١٥ ) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المتابعة والتقييم
١٦	١	يتابع مدير المدرسة مدى تحقق أهداف الخطة بشكل مستمر.	٣,٩٨	٠.٦٩	عال
١٧	٢	يستفيد مدير المدرسة بمشاركة فريق إعداد الخطة من أولويات التطوير للخطة الحالية في بناء خطط مستقبلية.	٣,٨٦	٠.٧٤	عال
٢٠	٣	يحدد مدير المدرسة التحديات التي حالت دون تنفيذ الخطة الاستراتيجية.	٣,٧٩	٠.٨١	عال
١٨	٤	يراعي مدير المدرسة عند متابعة تنفيذ الخطة جوانب البيئة التنافسية المحيطة بالمدرسة.	٣,٧٨	٠.٨٠	عال
١٩	٥	يعقد مدير المدرسة اجتماعات دورية؛ للوقوف على مستويات تنفيذ الخطة.	٣,٧٣	٠.٩٤	عال
المتوسط الكلي			٣,٨٣	٠.٦٢	عال

يتضح من الجدول(١٥) أن المتوسط الحسابي لمجال "المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية" جاء بدرجة عالية بمتوسط حسابي (٣,٨٣)، وقد جاءت الفقرة (١٦) "يتابع مدير المدرسة مدى تحقق أهداف الخطة بشكل مستمر"، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠١) وانحراف معياري (٠.٦٩). كما جاءت الفقرة (١٧) "يستفيد مدير المدرسة بمشاركة فريق إعداد الخطة من أولويات التطوير للخطة الحالية في بناء خطط مستقبلية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي(٣,٨٦)، وانحراف معياري (٠.٧٤). كما جاءت الفقرة (١٨) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(٣,٧٩)، وانحراف

معياري (٠.٨٠) . وجاء في المرتبة الرابعة الفقرة (٢٠) "يراعي مدير المدرسة عند متابعة تنفيذ الخطة جوانب البيئة التنافسية المحيطة بالمدرسة" بمتوسط حسابي (٣,٧٨)، وانحراف معياري (٠.٨٠). في حين جاءت الفقرة (١٩) "يعقد مدير المدرسة اجتماعات دورية؛ للوقوف على مستويات تنفيذ الخطة"، بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٧٣)، وانحراف معياري (٠.٩٤).

#### المجال الرابع: صياغة الخطة الاستراتيجية

يوضح جدول رقم (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الرابع "صياغة الخطة الاستراتيجية" مرتبة تنازليا وفق تلك المستويات المذكورة في الجدول (٦).

جدول رقم ( ١٦ ) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات صياغة الخطة الاستراتيجية:

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى صياغة الخطة
١٠	١	يركز مدير المدرسة في إعداد الخطة على تطوير المجالات التي يمكن أن تتميز بها المدرسة.	٣,٩٥	٠.٨٠	عال
٧	٢	يحرص مدير المدرسة على إعداد خطة استراتيجية شاملة المجالات الثلاثة (التعليم، والتعلم، والإدارة المدرسية) بحيث تلامس الواقع العملي.	٣,٩٤	٠.٨١	عال
٨	٣	يعمل مدير المدرسة على إعداد خطة ملائمة لحاجات المدرسة والمجتمع المحيط بها.	٣,٨٦	٠.٨١	عال
٩	٤	يترجم مدير المدرسة الخطة الاستراتيجية إلى خطة إجرائية قابلة للتنفيذ.	٣,٨١	٠.٧١	عال
٦	٥	يشرك مدير المدرسة المجتمع المدرسي في إعداد خطة المدرسة الاستراتيجية.	٣,٥١	٠.٩٩	عال
المتوسط الكلي					عال

يتضح من الجدول (١٦) أن المتوسط الحسابي لمجال صياغة الخطة الاستراتيجية جاء بدرجة عالية بمتوسط حسابي (٣,٨١)، وانحراف معياري (٠,٦٦) وقد جاءت الفقرة (١٠) "يركز مدير المدرسة في إعداد الخطة على تطوير المجالات التي يمكن أن تتميز بها المدرسة"، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٥) وانحراف معياري (٠,٨٠). كما جاءت الفقرة (٧) "يحرص مدير المدرسة على إعداد خطة استراتيجية شاملة المجالات الثلاثة (التعليم، والتعلم، والإدارة المدرسية) بحيث تلامس الواقع العملي"، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٩٤)، وانحراف معياري (٠,٨١). كما جاءت الفقرة (٨) ( في المرتبة الثالثة "يعمل مدير المدرسة على إعداد خطة ملائمة لحاجات المدرسة والمجتمع المحيط بها"، بمتوسط حسابي (٣,٨٦)، وانحراف معياري (٠,٨١). وجاءت في المرتبة الرابعة الفقرة (٩) "يترجم مدير المدرسة الخطة الاستراتيجية إلى خطة إجرائية قابلة للتنفيذ". بمتوسط حسابي (٣,٨١)، وانحراف معياري (٠,٧١) في حين جاءت الفقرة (٦) "يشرك مدير المدرسة المجتمع المدرسي في إعداد خطة المدرسة الاستراتيجية" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٥١)، وانحراف معياري (٠,٩٩).

### ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث

ينص السؤال الثالث على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = ٠,٠٥$ ) من وجهة نظر المعلمين

في القيادة التحويلية تعزي لمتغير (النوع والمسمى الوظيفي والخبرة)؟

أولاً: متغير النوع:

وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار ( ت ) ( Independent t – test ) لعينتين مستقلتين بين مجموعات الذكور والإناث، وذلك على جميع مجالات محور القيادة التحولية حسب متغير النوع ، ونتائج الجدول ( ١٧ ) تبين ذلك.

جدول رقم ( ١٧ ) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات واقع القيادة التحولية تعزى لمتغير النوع.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة (ت)	اناث ن(٧٧)		ذكور ن (٧٧)		المجال
			الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
.٠٩٦	١٥٢	١,٦٧	,٦٧٨	٣,٧٧	.٧٠٥	٣,٩٥	تطوير رؤية مشتركة للمدرسة.
*.٠١٣	١٥٢	٢,٥٢	.٧٠٧	٣,٧٧	.٧٢٣	٤,٠٦	بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير داخل المدرسة.
*.٠٢٩	١٥٢	٢,١٩	.٦٧٩	٣,٩٤	.٦٧٢	٤,١٧	تقديم نموذج للقدوة.
.٠٧٧	١٥٢	١,٧٨	.٦٩٦	٣,٨١	.٨١٨	٤,٠٣	الاستشارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين.
*.٠٢٤		٢,٢٧	.٥٩٤	٣,٨٢	.٦٧٧	٤,٠٦	الدرجة الكلية لمجالات واقع القيادة التحولية

\*مستوى الدلالة عند (  $\alpha = ٠,٠٥$  )

يتضح من الجدول (١٧) من خلال اختبار "ت" t – test بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (  $\alpha = ٠,٠٥$  ) بين الذكور والإناث لمجال "بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير داخل المدرسة"، حيث بلغت قيمة "ت" ( ٢,٥٢ ) وتشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي (٤,٠٦) للذكور أعلى من الإناث (٣,٧٧)، ومجال "تقديم نموذج للقدوة" حيث بلغت قيمة "ت" (٢,١٩) وتشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي (٤,١٧) للذكور أعلى من الإناث (٣,٩٤)، ولصالح الذكور. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (  $\alpha = ٠,٠٥$  ) بين متوسطات وجهات نظرهم في

مجالات "تطوير رؤية مشتركة للمدرسة"، حيث بلغت قيمة "ت" ( ١,٦٧ ) و"الاستثارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين"، حيث بلغت قيمة "ت" ( ١,٧٨ ) . كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (  $\alpha = ٠,٠٥$  ) بين الذكور والإناث ومحور القيادة التحويلية، حيث بلغت قيمة "ت" ( ٢,٢٧ ) للمتوسط الكلي لمجالات القيادة التحويلية (٣,٩٤)، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (  $\alpha = ٠,٠٥$  ).

### ثانيا: متغير المسمى الوظيفي

ولمعرفة الفروق في المسمى الوظيفي (معلم أول - معلم) على أبعاد محور القيادة التحويلية، استخدمت الباحثة اختبار (ت) (Independent t – test) لعينتين مستقلتين بين مجموعات الذكور والإناث، وذلك على جميع مجالات محور القيادة التحويلية حسب متغير المسمى الوظيفي ، ونتائج الجدول ( ١٨ ) تبين ذلك.

جدول رقم (١٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات واقع القيادة التحويلية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة (ت)	معلم أول ٣٥		معلم ١١٩		المجال
			الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
٠.٧١٥	١٥٢	.٣٧	.٤٩٣	٣,٩٠	٠.٧٤٦	٣,٨٥	تطوير رؤية مشتركة للمدرسة.
٠.٣٢٦	١٥٢	.٩٩	.٥٢٧	٤,٠٢	٠.٧٧٥	٣,٨٩	بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير داخل المدرسة.
٠.١٢٠	١٥٢	١,٦	.٥٥١	٤,٢١	٠.٧١٤	٤,٠١	تقديم نموذج للقوة.
٠.٢٢٥	١٥٢	١,٢	.٥٢١	٤,٠٦	٠.٨٢٠	٣,٨٨	الاستثارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين.
٠.٢٥١		١,٢	.٤٢٢	٤,٠٥	٠.٦٩٦	٣,٩١	الدرجة الكلية لمجالات واقع القيادة التحويلية

يتضح من الجدول (١٨) من خلال اختبار "ت"  $t - test$  بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = ٠,٠٥$ ) بين المعلم والمعلم الأول لمجال تطوير رؤية مشتركة للمدرسة، حيث بلغت قيمة "ت" (٠.٣٧). كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمجال "بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير داخل المدرسة حيث بلغت قيمة "ت" (٠.٩٩). ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمجال تقديم نموذج للقدوة حيث بلغت قيمة "ت" (١,٦). وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة لمجال الاستثارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين، حيث بلغت قيمة "ت" (١,٢). كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = ٠,٠٥$ ) بين المعلم والمعلم الأول ومحور القيادة التحويلية، حيث بلغت قيمة "ت" (١,٢) الكلية لمجالات القيادة التحويلية، وهذه القيمة غير ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = ٠,٠٥$ ).

### ثالثا: متغير الخبرة:

ولمعرفة الفروق في متغير الخبرة على أبعاد محور القيادة التحويلية، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (Anova One –Way) لفحص دلالة الفروق في القيادة التحويلية تعزى لمتغير الخبرة ، ونتائج الجدول ( ١٩ ) تبين ذلك.

جدول (١٩) نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في القيادة التحويلية تعزى لمتغير الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة
تطوير رؤية مشتركة للمدرسة	بين المجموعات	.٩١	٣	.٣٠٢	.٦٢	.٦١
	خلال المجموعات	٧٣,٢٤	١٥٠	.٤٩		
	المجموع	٧٤,٢	١٥٣			
بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير داخل المدرسة.	بين المجموعات	٢,٥٠	٣	.٨٣	١,٢	.١٩
	خلال المجموعات	٧٨,٥٠	١٥٠	.٥٢٣		
	المجموع	٨١,٠٩	١٥٣			
تقديم نموذج للقدوة.	بين المجموعات	.٩٨	٣	.٣٣	.٦٩	.٥٦
	خلال المجموعات	٧٠,٧٣	١٥٠	.٤٧		
	المجموع	٧١,٧٠	١٥٣			
الاستشارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين.	بين المجموعات	٣,٠٢	٣	١,٠١	١,٧٤	.١٦
	خلال المجموعات	٨٦,٦	١٥٠	.٥٨		
	المجموع	٨٩,٦	١٥٣			
الدرجة الكلية لمجالات القيادة التحويلية	بين المجموعات	١,٥٩	٣	.٥٣	١,٢٨	.٢٩
	خلال المجموعات	٦٢,٣	١٥٠	.٤٢		
	المجموع	٦٣,٩	١٥٣			

يتضح من الجدول (١٩) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = ٠,٠٥$ )

بين متغير الخبرة لمجال تطوير رؤية مشتركة للمدرسة، حيث بلغت قيمة " f " ( $٠,٦٢$ ) كما أنه لا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = ٠,٠٥$ ) بين متغير الخبرة لمجال بناء ثقافة

مشتركة داعمة للتغيير داخل المدرسة، حيث بلغت قيمة " f " ( $١,٢$ )، كما أنه لا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = ٠,٠٥$ ) بين متغير الخبرة لمجال تقديم نموذج للقدوة حيث

بلغت قيمة " f " ( $٠,٦٩$ ). وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = ٠,٠٥$ )

بين متغير الخبرة لمجال الاستشارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين، حيث بلغت قيمة "



f " (1,74) . ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (  $\alpha = 0,05$  ) بين متغير الخبرة ومحور القيادة التحولية حيث بلغت قيمة " f " (1,28)، وهي غير دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (  $\alpha = 0,05$  ).

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع

ينص السؤال الرابع على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (  $\alpha = 0,05$  ) من وجهة نظر المعلمين

في التخطيط الاستراتيجي وبين المتغيرات (النوع والمسمى الوظيفي والخبرة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار ( ت ) ( Independent t – test ) لعينتين

مستقلتين بين مجموعات الذكور، والإناث، وذلك على جميع مجالات محور التخطيط الاستراتيجي

حسب متغير النوع ، ونتائج الجدول ( ٢٠ ) تبين ذلك.

أولاً: متغير النوع

جدول رقم ( ٢٠ ) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات التخطيط الاستراتيجي لمتغير النوع.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة ( ت )	إناث ن (٧٧)		ذكور ن (٧٧)		المجال
.١١٤	١٥٢	١,٥٨	.٥٨٣	٣,٧ ٦	.٦٥ ٢	٣,٩٢	تحديد الأهداف الاستراتيجية.
.٩٦١	١٥٢	.٠٤٩	.٦١٨	٣,٨ ١	.٧٠ ٣	٣,٨١	صياغة الخطة الاستراتيجية.
.٤٢٩	١٥٢	.٧٩٢	.٥٨٨	٣,٨ ١	.٧٠ ٧	٣,٨٩	تطبيق الخطة الاستراتيجية.
*.٠٣٩	١٥٢	٢,٠٨	.٥٦٤	٣,٧ ٢	.٦٥ ٥	٣,٩٣	المتابعة والتقويم للخطة الاستراتيجية.

الدرجة الكلية لمجالات واقع التخطيط الاستراتيجي	٣,٧٧	٠.٦٢ ٣	٣,٧ ٧	٠.٥١٦	١,٢٢	٠.٢٢٣
--	------	-----------	----------	-------	------	-------

\*مستوى الدلالة عند (  $\alpha = ٠,٠٥$  )

يتضح من الجدول (٢٠) من خلال اختبار "ت" t - test بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (  $\alpha = ٠,٠٥$  ) بين الذكور والإناث لمجال المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية حيث بلغت قيمة "ت" ( ٢,٠٨ ) وتشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي ( ٣,٩٣ ) للذكور أعلى من الإناث ( ٣,٧٢ ). بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (  $\alpha = ٠,٠٥$  ) بين متوسطات وجهات نظرهم في مجال تحديد الأهداف الاستراتيجية حيث بلغت قيمة "ت" ( ١,٥٨ )، ومجال صياغة الخطة الاستراتيجية، بلغت قيمة "ت" ( ٠.٤٩ )، تطبيق الخطة الاستراتيجية حيث بلغت قيمة "ت" ( ٠.٧٩٢ ) . كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (  $\alpha = ٠,٠٥$  ) بين الذكور والإناث ومحور التخطيط الاستراتيجي، حيث بلغت قيمة "ت" ( ٢,٢٧ ) للمتوسط الكلي لمجالات التخطيط الاستراتيجي ( ٣,٨٤ ) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (  $\alpha = ٠,٠٥$  ).

ثانياً: متغير المسمى الوظيفي

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة (ت)	معلم أول ٣٥		معلم ١١٩		المجال
			الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
٠.٢٠٦	١٥٢	١,٣	٠.٥٠٣	٣,٩٦	٠.٦٥٠	٣,٨٠	تحديد الأهداف الاستراتيجية.
*٠.٠٢٧	١٥٢	٢,٢	٠.٥٣٨	٤,٠٢	٠.٦٨٠	٣,٧٤	صياغة الخطة الاستراتيجية.
٠.١٨٥	١٥٢	١,٣	٠.٤٤٢	٣,٩٨	٠.٦٩٦	٣,٨١	تطبيق الخطة الاستراتيجية.
٠.٣٢٨	١٥٢	٠.٩٨	٠.٤٩٩	٣,٩٢	٠.٦٤٨	٣,٨٠	المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية.
٠.١٠٦		١,٦	٠.٤٢٦	٣,٩٧	٠.٦٠٥	٣,٧٩	الدرجة الكلية لمجالات واقع التخطيط الاستراتيجي

## جدول رقم ( ٢١ ) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي

يتضح من الجدول ( ٢١ ) من خلال اختبار " ت "  $t - test$  بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (  $\alpha = ٠,٠٥$  ) بين المعلم الأول، والمعلم لمجال ومجال صياغة الخطة الاستراتيجية، بلغت قيمة " ت " ( ٢,٢ ) وتشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي ( ٤,٠٢ ) للمعلم الأول أعلى من المعلم ( ٣,٧٤ ) . بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (  $\alpha = ٠,٠٥$  ) بين المعلم الأول والمعلم في مجال تحديد الأهداف الاستراتيجية حيث بلغت قيمة " ت " ( ١,٥٨ ) ، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (  $\alpha = ٠,٠٥$  ) بين المعلم الأول، والمعلم في مجال تطبيق الخطة الاستراتيجية حيث بلغت قيمة " ت " ( ١,٣ ) . كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (  $\alpha = ٠,٠٥$  ) في مجال المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية حيث بلغت قيمة " ت " ( ٠,٩٨ ) . كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (  $\alpha = ٠,٠٥$  ) لكل مجالات التخطيط الاستراتيجي حيث بلغت قيمة " ت " ( ١,٦ ) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً .

### ثالثاً: متغير الخبرة:

ولمعرفة الفروق في متغير الخبرة على أبعاد محور القيادة التحويلية، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي ( Anova One –Way ) لفحص دلالة الفروق في التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير الخبرة، ونتائج الجدول ( ٢٢ ) تبين ذلك.

جدول ( ٢٢ ) نتائج تحليل التباين الأحادي ، لفحص دلالة الفروق في محور التخطيط الاستراتيجي

تعزى لمتغير الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة
تحديد الأهداف الاستراتيجية	بين المجموعات	١,١٢	٣	.٣٧	.٩٦	.٤١٣
	خلال المجموعات	٥٨,٠٨	١٥٠	.٣٩		
	المجموع	٥٩,٢	١٥٣			
صياغة الخطة الاستراتيجية	بين المجموعات	١,٤٨	٣	.٤٩	١,١	.٣٣٨
	خلال المجموعات	٦٥,١٣	١٥٠	.٤٣		
	المجموع	٦٦,٦	١٥٣			
تطبيق الخطة الاستراتيجية	بين المجموعات	١,٢٢	٣	.٤١	.٩٦	.٤١٤
	خلال المجموعات	٦٣,٤	١٥٠	٤٢		
	المجموع	٦٤,٧	١٥٣			
المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية	بين المجموعات	١,١٤	٣	.٣٨	١,٠	.٣٩٤
	خلال المجموعات	٧٥,٣	١٥٠	.٣٨		
	المجموع	٥٨,٥	١٥٣			
الدرجة الكلية لمجالات التخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	١,٠٥	٣	.٣٥	١,٠	.٣٦٥
	خلال المجموعات	٤٩,٣	١٥٠	.٣٣		
	المجموع بين المجموعات	٥٠,٣	١٥٣			

يتضح من الجدول ( ٢٢ ) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = ٠,٠٥$ )

بين متغير الخبرة لمجال تحديد الأهداف الاستراتيجية، حيث بلغت قيمة " f " (.٩٦) كما أنه لا توجد

فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = ٠,٠٥$ ) بين متغير الخبرة لمجال صياغة الخطة

الاستراتيجية، ، حيث بلغت قيمة " f " (١,١٣)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى

الدلالة ( $\alpha = ٠,٠٥$ ) بين متغير الخبرة لمجال تطبيق الخطة الاستراتيجية، حيث بلغت قيمة " f "

(٩٦). كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = ٠,٠٥$ ) بين متغير الخبرة لمجال المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية حيث بلغت قيمة " f " (١,٠٠). كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = ٠,٠٥$ ) بين متغير الخبرة ومحور التخطيط الاستراتيجي حيث بلغت قيمة " f " (١,٠٧)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = ٠,٠٥$ ).

#### الإجابة عن السؤال الخامس:

ما العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين درجة ممارسة القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال استخدمت الباحثة اختبار معامل الارتباط بيرسون، حيث تحسب القيمة وتدل على وجود علاقة ما بقوة معينة إذا اقتربت من الواحد دل ذلك على قوة العلاقة. أما إذا اقتربت القيمة من الصفر فإن ذلك يدل على ضعفها، أما الإشارة فتدل على اتجاه العلاقة بين المتغيرين. (بخيت، والرفاعي، ٢٠٠٧. ١٣٤) ونتائج الجدول ( ٢٣ ) تبين ذلك.

جدول رقم ( ٢٣ ) : نتائج معامل الارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين متغيري القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي وبين مجالات القيادة التحويلية ومجالات التخطيط الاستراتيجي

المجال	الأهداف المحددة	الخطة صياغة	الخطة تطبيق	و المتابعة التقييم	مجموع مجالات التخطيط
تطوير رؤية مشتركة للمدرسة.	ارتباط بيرسون	.٦٤٨**	.٦٦١**	.٦٨٢**	.٧٤٩**
	مستوى الدلالة	.٠٠٠	.٠٠٠	.٠٠٠	.٠٠٠
	حجم العلاقة	كبيرة	كبيرة	كبيرة	كبيرة
	اتجاه العلاقة	علاقة طردية			
بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير داخل المدرسة.	ارتباط بيرسون	.٦٦٩**	.٦٤٩**	.٦٩١**	.٧٧٧**
	مستوى الدلالة	.٠٠٠	.٠٠٠	.٠٠٠	.٠٠٠
	حجم العلاقة	كبيرة	كبيرة	كبيرة	كبيرة
	اتجاه العلاقة	علاقة طردية			
تقديم نموذج للقدوة.	ارتباط بيرسون	.٥٦٠**	.٥٨٧**	.٦١٥**	.٦١٢**
	مستوى الدلالة	.٠٠٠	.٠٠٠	.٠٠٠	.٠٠٠
	حجم العلاقة	كبيرة	كبيرة	كبيرة	كبيرة
	اتجاه العلاقة	علاقة طردية			
الاستثارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين.	ارتباط بيرسون	.٥٨٢**	.٦٢٣**	.٦٣٧**	.٦٩٨**
	مستوى الدلالة	.٠٠٠	.٠٠٠	.٠٠٠	.٠٠٠
	حجم العلاقة	كبيرة	كبيرة	كبيرة	كبيرة
	اتجاه العلاقة	علاقة طردية			
مجموع مجالات القيادة	ارتباط بيرسون	.٧٠١**	.٧٣٠**	.٦٨٤**	.٧٨٩**
	مستوى الدلالة	.٠٠٠	.٠٠٠	.٠٠٠	.٠٠٠
	حجم العلاقة	كبيرة	كبيرة	كبيرة	كبيرة
	اتجاه العلاقة	علاقة طردية			
العدد	١٥٤	١٥٤	١٥٤	١٥٤	١٥٤

يتضح من الجدول ( ٢٣ ) أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (  $\alpha = ٠,٠٥$  ) بين القيادة التحويلية، والتخطيط الاستراتيجي لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي، فالعلاقة قوية موجبة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.٠٨٦)، فهي علاقة طردية؛ أي أنه كلما زادت ممارسة القيادة التحويلية أدى إلى تميز في التخطيط الاستراتيجي. كما يتضح أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل مجالات محوري القيادة التحويلية ومجالات التخطيط الاستراتيجي، حيث نجد أن العلاقة بين متغيري القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي وبين مجالات كل منهما جاءت قوية حيث بلغت درجة كبيرة. ونوضحه على النحو الآتي:

#### مجال: تطوير رؤية مشتركة للمدرسة

هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (  $\alpha = ٠,٠٥$  ) بين مجال تطوير رؤية مشتركة للمدرسة و تحديد الأهداف الاستراتيجية، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.٦٤٨)، وهي علاقة طردية، أي أنه كلما تطورت الرؤية أدى ذلك إلى تحديد أهداف أكثر دقة ووضوحا. كما أن هناك علاقة معنوية عند مستوى الدلالة (  $\alpha = ٠,٠٥$  ) بين تطوير رؤية مشتركة للمدرسة و صياغة الخطة الاستراتيجية، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.٦٦١)، وهي علاقة كبيرة؛ أي أنه كلما كانت قدرة مدير المدرسة على تطوير الرؤية للمدرسة ، كتبت الخطة بشكل واضح قابل للقياس والتحقيق داعم للتغيير. كما أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (  $\alpha = ٠,٠٥$  ) بين تطوير رؤية مشتركة للمدرسة و تطبيق الخطة الاستراتيجية، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.٦٨٢)، وهي علاقة كبيرة؛ أي أنه كلما كان مدير المدرسة قادرا على تطوير رؤية المدرسة مع معلميه ، سهل تطبيق الخطة الاستراتيجية وتنفيذها. كما أن هناك علاقة جوهرية عند مستوى

الدلالة (  $\alpha = 0,05$  ) بين تطوير رؤية مشتركة للمدرسة و المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية، فهي علاقة كبيرة حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.749)، أي أنه كلما تمكن مدير المدرسة من تطوير رؤية مشتركة، أدى ذلك إلى تكاتف المعلمين، ومساهماتهم بالمتابعة، وتقييم الخطة الاستراتيجية وتنفيذها وتقديم التغذية الراجعة. كما أن هناك علاقة معنوية عند مستوى (  $\alpha = 0,05$  ) بين تطوير رؤية مشتركة للمدرسة والتخطيط الاستراتيجي فهي علاقة كبيرة حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.761)، كما أن هذه العلاقة طردية، أي أنه كلما زادت قدرة مدير المدرسة وممارسته لتطوير الرؤية المشتركة لمدرسته، زادت الممارسة للتخطيط الاستراتيجي.

#### مجال: بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير داخل المدرسة

كما أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (  $\alpha = 0,05$  ) بين بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير داخل المدرسة و تحديد الأهداف الاستراتيجية، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.669)، وهي علاقة طردية؛ أي أنه كلما أسست ثقافة مشتركة في البيئة المدرسية أدى إلى تحديد أهداف أكثر دقة ووضوحا. كما أن هناك علاقة معنوية عند مستوى الدلالة (  $\alpha = 0,05$  ) بين بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير داخل المدرسة و صياغة الخطة الاستراتيجية، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.649)، وهي علاقة كبيرة؛ أي أنه كلما كانت مشاركة المعلمين في بناء ثقافة التغيير، صيغت الخطة بشكل واضح قابل للقياس والتحقق داعم للتغيير. كما أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (  $\alpha = 0,05$  ) بين بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير داخل المدرسة و تطبيق الخطة الاستراتيجية، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.691)، وهي علاقة كبيرة أي أنه كلما كانت مشاركة المعلمين في بناء ثقافة التغيير ، سهل تطبيق الخطة الاستراتيجية وتنفيذها. كما أن هناك علاقة جوهرية عند مستوى الدلالة (  $\alpha = 0,05$  ) بين بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير



داخل المدرسة و المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية، فهي علاقة كبيرة حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.777)، أي أنه كلما تمكن مدير المدرسة من مشاركة المعلمين في بناء ثقافة التغيير، أدى ذلك إلى تكاتف المعلمين ومساهماتهم بالمتابعة، وتقييم الخطة الاستراتيجية وتنفيذها وتقديم التغذية الراجعة. كما أن هناك علاقة معنوية عند مستوى ( $\alpha = 0,05$ ) بين بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير داخل المدرسة، والتخطيط الاستراتيجي فهي علاقة كبيرة حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.773)، كما أن هذه العلاقة طردية، أي أنه تمكن مدير المدرسة من مشاركة المعلمين في بناء ثقافة التغيير، يزيد من ممارسة التخطيط الاستراتيجي.

### مجال: تقديم نموذج للقذوة

هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين تقديم نموذج للقذوة وتحديد الأهداف الاستراتيجية، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.560)، وهي علاقة طردية أي أنه كلما كان مدير المدرسة قدوة يحتذى به في ممارساته القيادية أدى ذلك إلى تحديد أهداف أكثر دقة ووضوحا. كما أن هناك علاقة معنوية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين بناء تقديم نموذج للقذوة وصياغة الخطة الاستراتيجية، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.587)، وهي علاقة كبيرة؛ أي أنه كلما كان مدير المدرسة قدوة يحتذى به في ممارساته القيادية، صيغت الخطة بشكل واضح قابل للقياس. كما أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين بناء تقديم نموذج للقذوة و تطبيق الخطة الاستراتيجية، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.615)، وهي علاقة كبيرة؛ أي أنه كلما كان مدير المدرسة قدوة للمعلمين بالعمل والتطبيق، سهل تطبيق الخطة الاستراتيجية وتنفيذها. كما أن هناك علاقة جوهرية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين بناء تقديم نموذج للقذوة و المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية، فهي علاقة كبيرة حيث بلغت قيمة معامل ارتباط

بيرسون (0.612)، أي أنه كلما كان مدير المدرسة قدوة للمعلمين بالمتابعة والحرص على التقويم ، أدى ذلك إلى تكاتف المعلمين ومساهماتهم بالمتابعة وتقويم الخطة الاستراتيجية وتنفيذها وتقديم التغذية الراجعة. كما أن هناك علاقة معنوية عند مستوى ( $\alpha = 0,05$ ) بين بناء تقديم نموذج للقدوة والتخطيط الاستراتيجي فهي علاقة كبيرة حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.660)، كما أن هذه العلاقة طردية؛ أي أنه كلما كان مدير المدرسة قدوة للمعلمين ، زادت الممارسة للتخطيط الاستراتيجي.

### مجال: الاستشارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين

هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين الاستشارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين و تحديد الأهداف الاستراتيجية، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.582)، وهي علاقة طردية؛ أي أنه كلما كان مدير لديه القدرة على استشارة المعلمين ورفع دافعيتهم أدى ذلك إلى تحديد أهداف أكثر وضوحا. كما أن هناك علاقة معنوية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين الاستشارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين وصياغة الخطة الاستراتيجية، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.623)، وهي علاقة كبيرة أي أنه كلما كان مدير المدرسة يعمل على تحفيز المعلمين في ممارساته القيادية، صيغت الخطة بشكل واضح قابل للقياس. كما أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين الاستشارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين و تطبيق الخطة الاستراتيجية، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.637)، وهي علاقة كبيرة أي أنه كلما كان مدير المدرسة يعمل على تحفيز المعلمين وتوقع مستويات أداء عليا لهم ، سهل تطبيق الخطة الاستراتيجية وتنفيذها. كما أن هناك علاقة جوهرية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين بين الاستشارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين و المتابعة والتقويم للخطة الاستراتيجية، فهي علاقة كبيرة حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون

(٠.٦٩٨)، أي أنه كلما كان مدير المدرسة يحفز المعلمين إيجابيا، أدى ذلك إلى تكاتف المعلمين ومساهماتهم بالمتابعة، وتقويم الخطة الاستراتيجية وتنفيذها وتقديم التغذية الراجعة. كما أن هناك علاقة معنوية عند مستوى ( $\alpha = ٠,٠٥$ ) بين بناء تقديم نموذج للقدوة والتخطيط الاستراتيجي فهي علاقة كبيرة حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠.٧٠٦)، كما أن هذه العلاقة طردية، أي أنه كلما كان مدير المدرسة محفزا دافعا للتنافس الإيجابي للمعلمين ، زادت الممارسة للتخطيط الاستراتيجي.

### محور القيادة التحويلية:

هناك علاقة معنوية عند مستوى ( $\alpha = ٠,٠٥$ ) بين القيادة التحويلية و تحديد الأهداف الاستراتيجية فهي علاقة كبيرة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.٧٠١)، كما أن هذه العلاقة طردية؛ أي أنه كلما زادت ممارسة القيادة التحويلية كما كان هناك تحديد للأهداف الاستراتيجية، و أن هناك علاقة معنوية عند مستوى ( $\alpha = ٠,٠٥$ ) بين القيادة التحويلية وصياغة الخطة الاستراتيجية فهي علاقة كبيرة؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.٧٣٠)، كما أن هذه العلاقة طردية، أي أنه كلما زادت ممارسة القيادة التحويلية كلما زاد تحديد صياغة الخطة الاستراتيجية كما أن هناك علاقة معنوية عند مستوى ( $\alpha = ٠,٠٥$ ) بين القيادة التحويلية وتطبيق الخطة الاستراتيجية فهي علاقة كبيرة حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.٦٨٤)، كما أن هذه العلاقة طردية؛ أي أنه كلما زادت ممارسة القيادة التحويلية زاد تطبيق الخطة الاستراتيجية كما أن هناك علاقة معنوية عند مستوى ( $\alpha = ٠,٠٥$ ) بين القيادة التحويلية والمتابعة والتقويم للخطة الاستراتيجية فهي علاقة كبيرة حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.٧٨٩)، كما أن هذه العلاقة طردية. أي أنه كلما زادت ممارسة القيادة التحويلية زادت المتابعة والتقويم للخطة الاستراتيجية.

## الفصل الخامس

### مناقشة نتائج الدراسة

- مناقشة نتائج السؤال الأول
- مناقشة نتائج السؤال الثاني
- مناقشة نتائج السؤال الثالث
- مناقشة نتائج السؤال الرابع
- مناقشة نتائج السؤال الخامس

## الفصل الخامس

### مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

#### مقدمة:

يتضمن هذا الفصل مناقشة وتفسير النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وفق التسلسل الذي وردت فيه، وفي ضوء الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، وتسهيلاً لمناقشة وتفسير النتائج، فقد تم تصنيفها وفقاً لأسئلة الدراسة، وانتهاءً بوضع التوصيات والمقترحات بناءً على النتائج، وذلك على النحو التالي:

#### أولاً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

#### مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

لمناقشة نتائج السؤال الأول الذي نصه: ما درجة ممارسة القيادة التحويلية من قبل مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة جنوب الباطنة؟

أشارت النتائج إلى أن درجة الممارسة للقيادة التحويلية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي، جاءت مرتفعة بدرجة عالية في جميع مجالات القيادة التحويلية، وفيما يتعلق بترتيب المجالات فقد جاء مجال تقديم نموذج القدوة في المرتبة الأولى، كما جاء مجال بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير، والاستشارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين بالمرتبة الثانية على حد سواء، وقد جاء في المرتبة الأخيرة مجال تطوير رؤية مشتركة للمدرسة.

ويمكن أن يعزى ذلك المستوى العالي للقيادة التحويلية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي لعدة أسباب، منها: ما أظهره المعلمون من تأثير كبير من قبل مديري المدارس عليهم، فهم يحدثون في

نفوس المعلمين تأثيرا إيجابيا، وذلك من خلال الحرص على توجيه أفكارهم حول المدرسة وتوجهاتهم، كما أن مدير المدرسة يسعى في عمله إلى خلق روح التعاون بين المعلمين، وإظهار الأداء المدرسي على أنه نتاج فريق عمل متكامل بأهداف واحدة، مترجما رؤية واحدة مشتركة للمدرسة والعاملين عليها، كما يشجع المعلمين على استخدام الأسلوب العلمي لحل المشكلات وعلى ابتكار أساليب عمل جديدة تحفز الطلاب وتحد من إعاقة إبداعهم . كما أنه يطلعهم على إنجازات المبدعين من المعلمين للاستفادة منها، معززا الفعاليات والأنشطة البناءة لإثارة التنافس الشريف بينهم. كما ترى الباحثة قدرة مدير المدرسة على تحقيق الهدف الأسمى وهو المصلحة العامة للمدرسة ومصلحة الطلاب، وذلك من خلال الانسجام والتوافق بين المدير وأُسرة المدرسة، فامتزاج آراء المعلمين في القضايا المدرسية ومشكلاتها وتبادل الخبرات منهم ، يشعرهم بوحدة المجموعة، وأن المدير هو فرد منهم؛ لما يظهره من نموذج للقدوة تعكس مهاراته وتميزه وتنوع أسلوبه ونمطه القيادي . وترى الباحثة أن أسباب ارتفاع مستوى الممارسة في القيادة التحويلية يعود إلى برامج الإنماء المهني التي يتلقاها المديرين من خلال الورش التدريبية الخاصة التي تساعدهم على التميز والابتكار وإكسابهم هذا النمط القيادي التحويلي، كمشروع تطوير مهارات الإدارة في الإدارة المدرسية، حيث يكسب المشروع مديري المدارس مهارات الممارسات القيادية التربوية ، والتطوير التحويلي، والثقافة المدرسية، ومهارات متنوعة في تطوير التعليم والأهداف التحويلية للمدارس العمانية، وتطوير المدارس والرؤية المستقبلية لمدارس القرن الحادي والعشرين. ففي ورقة العمل "القيادة مقابل الإدارة" تم التركيز فيها على القيادة التحويلية وأهميتها وضرورة نقل المدرسة من الإدارة إلى القيادة، ومناقشة أهم قضايا القيادة التحويلية لمديري المدارس. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الحمد (٢٠٠٩)، حيث جاءت درجة الممارسة للقيادة التحويلية كبيرة، ومع دراسة عواد(٢٠١٢) فقد حصلت ممارسة القيادة التحويلية على درجة عالية جدا، وكذلك جاءت دراسة المنذري ( ٢٠٠٣) بتقدير جيد. بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الغامدي

( ٢٠١١ ) ودراسة العنزي ( ٢٠٠٥ ) حيث جاءت نتائجها بدرجة الممارسة للقيادة التحويلية منخفضة، ودراسة الفقيه ( ٢٠٠٦ )، حيث أشارت إلى نتائج ممارسة القيادة التحويلية إلى درجة متوسطة. ونتائج الدراسة الحالية بينت أن درجة ممارسة القيادة التحويلية من قبل مديري المدارس لجميع مجالات القيادة التحويلية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة جاءت بدرجة عالية، وسيتم مناقشة كل مجال على حدة.

### مجال تقديم نموذج للقدوة

أشارت النتائج إلى أن مجال "تقديم نموذج للقدوة" جاء بمتوسط حسابي ( ٤,٠٦ ) حيث إن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة في كل فقرات مجال تقديم نموذج للقدوة جاءت بدرجة عالية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى تمتع مدير المدرسة بالثقة بالنفس والقدرة على إدارة الذات، ودعمه العلاقة بين المعلمين والطلاب على أساس التسامح والجدية في العمل، وبما يمارسه مدير المدرسة من سلوكيات تدل على تميز وتنوع أسلوبه ونمطه القيادي، وإظهار الترابط بين الممارسات والسلوكيات والإنجازات المتحققة ، وتطوير الأساليب والوسائل التي تضمن استمرار تطويره وتحقيق الأداء المتميز، وتعزيز إيمان المعلمين بطاقتهم وإحساسهم بقدراتهم على إحداث التأثير والتغيير والتطوير، وسلوكياته محددة ليكون قدوة للعاملين في المدرسة؛ فهو يظهر احترام العاملين، ويثق بأرائهم ، ويشاركهم في مختلف النشاطات والفعاليات المدرسية ، ويسهم بالتعاون مع العاملين في المدرسة في التخطيط للمناسبات والأحداث المختلفة، كما يبدي حماسا ونشاطا ملحوظا أثناء قيامه بأداء مهامه. بالإضافة إلى امتلاك مدير المدرسة المهارات اللازمة لإدارة الأزمات، كما يدرس المشكلات والتحديات من جميع أبعادها واتسامه بالمرونة في تعديل ممارساته القيادية بناء على التغذية الراجعة من العاملين في المدرسة، وربما يعود السبب كذلك إلى أن أغلب مديري المدارس يحرصون على تفعيل القيم الإسلامية داخل مدارسهم؛ ولذلك يلتزم مديرو المدارس بالأخلاق الحميدة، لكي يكونوا قدوة

للعاملين والطلاب في التعامل، كما يركزون على تنمية الوازع الديني بين العاملين والطلاب من خلال إدراكهم لأهمية رسالة التعليم ودورها السامي في تحقيق الالتزام الأخلاقي، ودور المدرسة في تحقيق ذلك. ولذلك يحث مديرو المدارس المعلمين على أن يكونوا قدوة حسنة لطلابهم، وهذا يحتم عليهم أن يكونوا قدوة حسنة للعاملين في المدرسة. فكل ما ورد أعلاه من أسباب يعود كنتيجة محققة من برنامج الإنماء المهني والتطوير لمديري المدارس كورقة العمل المقدمة لهم بعنوان "المديرون يعملون كميسرين للتغيير التحويلي" حيث أكسبت المديرين عدة أمور منها: أن على مدير المدرسة تشجيع المعلمين على التعاون، ودعم نجاح الطلاب، والعمل على حل معوقات التعليم. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عواد ( ٢٠١٢ )، التي أظهرت أن مجال تقديم نموذج للقدوة جاءت بدرجة عالية جدا. و مع دراسة (Dionne and Others, ٢٠٠٤) ، أن سلوكيات القيادة التحويلية التي تتمثل في التأثير المثالي، تؤثر إيجابيا في النتائج، مثل: ( الرؤية المشتركة)، ودراسة لوكاس (Lucas, ٢٠٠١) التي أشارت إلى أن هناك أدوارا بارزة لدى مديري المدارس في ممارسة سلوكيات القيادة التحويلية أدت إلى تشكيل ثقافة مدرسية إيجابية، وتختلف مع دراسة الغامدي ( ٢٠١١ )، التي أظهرت أن ممارسة القيادة التحويلية جاءت بدرجة متوسطة، في مجال تقديم نموذج للقدوة.

### مجال الاستثارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين

أشارت النتائج إلى أن مجال "الاستثارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين" جاء بمتوسط حسابي (٣,٩٢)، حيث إن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة في فقرات المجال جاءت بدرجة عالية، ويعزى تفسير ذلك إلى السلوك القيادي الذي يتحدى فيه مدير المدرسة العاملين في المدرسة لإعادة النظر في عملهم ومراجعته وتقويمه، والتفكير الجاد العملي في كيفية أدائه بشكل أفضل، وتنمية روح التنافس الإيجابي والاختلاف البناء فيما بينهم مما يسهم في ابتكار بدائل وأساليب جديدة متطورة لأداء العمل، وبما يقدمه مدير المدرسة للعاملين في مدرسته من توجيهات يؤكد فيها على تنمية



أساليب واستراتيجيات جديدة للتعلم والتعليم، وحفزهم لدعم آرائهم ومقترحاتهم بمبررات وجيهة ومنطقية، والعمل على تطوير قدراتهم وكفاياتهم الخاصة، والسعي لتوفير الدعم لمبادراتهم الإبداعية والتجديدية الهادفة لتطوير المدرسة بفعاليتها المختلفة، ويوضح عناصر التحفيز والتحدي للعاملين لإنجاز الأهداف المتفق عليها، كما يوضح في هذه التوقعات الفرق بين ما تصبو إلى تحقيقه وبين ما أنجز فعلا. وهذه النتيجة **اتفقت** مع دراسة عواد ( ٢٠١٢ )، التي أظهرت أن مجال التحفيز الفكري جاءت بدرجة عالية جدا. ومع دراسة **لوكاس ( Lucas, ٢٠٠١ )** التي أظهرت أن القيادة التحويلية تعمل في توفير الاستشارة العقلية والاحتفاظ بالتوقعات العالية، كما **تختلف** مع دراسة الغامدي (٢٠١١) التي أظهرت أن ممارسة القيادة التحويلية، في مجال الاستشارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين جاءت بدرجة منخفضة.

#### مجال بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير

أشارت نتائج الدراسة إلى أن مجال " **بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير** " جاء بمتوسط حسابي (٣,٩٢)، حيث إن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة في فقرات المجال جاءت بدرجة عالية؛ ويعزى ذلك إلى سعي مدير المدرسة إلى بناء سلوكيات وممارسات تهدف إلى تطوير قواعد السلوك العام والقيم والمعتقدات والمسلّمات التي تركز على الطالب باعتباره محور العملية التعليمية، والتي ينبغي أن توجه جملة البرامج والمشاريع التربوية إلى إعداده وتميته لينمو نموًا سليماً متكاملًا، في عصر ثورة المعلومات، إضافة إلى الاهتمام بتعزيز النمو المهني المستمر للمعلمين، وتجديد كفاياتهم المهنية وتجوديتها بما يؤهلهم لأداء أدوارهم المتجددة بكفاءة واقتدار، وعادة ما يستثمر مدير المدرسة كل الفرص المتاحة لتوضيح ثقافة المدرسة ونشرها، ويتصرف بطريقة تتسجم مع القناعات والقيم المشتركة التي تسود المناخ التنظيمي للمدرسة. وهذه النتيجة **تختلف** مع دراسة الغامدي ( ٢٠١١ )، التي أظهرت أن ممارسة القيادة التحويلية، في مجال بناء ثقافة داعمة للتغيير داخل المدرسة جاءت

بدرجة منخفضة. ودراسة المنذري ( ٢٠٠٣ )، التي أظهرت أن ممارسة القيادة التحويلية، في مجال التغيير داخل المدرسة جاءت بدرجة ضعيفة.

### مجال تطوير رؤية مشتركة للمدرسة:

أشارت نتائج الدراسة إلى أن مجال "تطوير رؤية مشتركة للمدرسة" جاء بمتوسط حسابي (٣,٨٦)، حيث إن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة في فقرات المجال جاءت بدرجة عالية؛ ويمكن عزو ذلك إلى السعي الهادف من مدير المدرسة للتطوير والبحث عن رؤى وآفاق مستقبلية للمدرسة، كما يقوم ببحث هذه الرؤى لدى العاملين معه، وليثير لديهم الدافعية للتغيير والتطوير، كما يستطيع خلق الحماس لدى العاملين معه للتغيير وجعلهم يدركون الغايات الرئيسية التي تسعى المدرسة لتحقيقها، ومساعدتهم في فهم الدور الاجتماعي الأشمل للمؤسسة التعليمية التي تشتق منه الرؤية المشتركة، وأن ينتشر في كافة أنحاء التنظيم المدرسي إحساس بضرورة المهمة وحيويتها، ويحث العاملين معه على الإخلاص وتكريس الجهود للتغيير، ويغرس لديهم شعورا بالفخر والاعتزاز بالمدرسة واحترام القواعد السائدة فيها. وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة عواد ( ٢٠١٢ )، التي أظهرت أن مجال رؤية المدرسة جاءت بدرجة عالية جدا، و مع دراسة بارنيت ( Barnett, ٢٠٠٢ ) التي أظهرت أن المعلمين يكونون أكثر استجابة للرؤية ( Vision ) عندما يكون هناك اهتمام بالفرد. ودراسة لوكاس ( Lucas, ٢٠٠١ ) التي أكدت أهمية القيادة التحويلية في تحديد رؤية المدرسة. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الغامدي ( ٢٠١١ ) حيث أظهرت النتائج أن متوسطات عبارات درجة ممارسة تطوير رؤية مشتركة للمدرسة جاءت بدرجة منخفضة. ودراسة مايلز ( Miles, ٢٠٠٢ ) جميع سلوكيات القيادة التحويلية لها أثر على عنصر ثقافة المدرسة ما عدا التعريف بالرؤية. ودراسة المنذري (٢٠٠٣) أوضحت وجود قصور في قدرة مديري مدارس التعليم الأساسي على صياغة رؤية خاصة بها.

## مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

لمناقشة نتائج السؤال الثاني الذي نصه: ما درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي من قبل مديري

مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة جنوب الباطنة؟

أظهرت النتائج أن ممارسة التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين لجميع مجالات التخطيط الاستراتيجي، قد جاء بمتوسط حسابي ( ٣,٨٤ )، وهذا يدل على مستوى عالٍ لمحور التخطيط الاستراتيجي في جميع المجالات، وفيما يتعلق بترتيب المجالات فقد حصل مجال تطبيق الخطة الاستراتيجية على أعلى رتبة، بينما حصل مجال تحديد الأهداف الاستراتيجية على الترتيب الثاني، وحصل مجال المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية على الترتيب الثالث، وأخيراً مجال صياغة الخطة الاستراتيجية الذي حصل على أقل متوسط حسابي وصل إلى (٣,٨١). ومن خلال ملاحظة نتائج الانحرافات المعيارية لجميع مجالات التخطيط الاستراتيجي، يتضح بأنها بسيطة وتعبر عن مقدار التجانس العالي لاستجابات أفراد العينة. وقد يعود ذلك إلى أهمية وجود طريقة جديدة أمام قيادات وإدارات المدارس لمواجهة التحدي في الألفية الجديدة، وتتمثل هذه الطريقة في مفهوم التوجه الاستراتيجي الذي يتمحور في نموذج جديد للتخطيط يحل محل الإطار المحدود للتخطيط التطويري للمدرسة، ويعزى كذلك إلى امتلاك مدير المدرسة مهارة إقناع العاملين بالمدرسة بأهمية التخطيط الاستراتيجي والجدية في تطبيقه، وتعريفهم بمتطلبات الخطة الاستراتيجية من موارد مالية وبشرية وتنظيمية وتقنية، والاستفادة من طاقات المدرسة البشرية في تصميم الأهداف الاستراتيجية للمدرسة، وزيادة الالتزام نحو المدرسة وأهدافها. وقدرته على توظيف الإمكانيات المادية المتاحة للتنفيذ، وإمكانية وضع خطط علاجية لتقوية نقاط الضعف عند المعلمين، وزيادة الدعم الداخلي والخارجي لتحقيق الخطة. وهذه المهارات التي اكتسبها نتاج دورة " التخطيط

الاستراتيجي مدخل لتطوير الأداء المدرسي" من خلال (عناصر الخطة، صفات عملية التخطيط الاستراتيجي، نماذج للخطة الاستراتيجية، تحديد إجراءات تواصل لخطة المدرسة). واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العلوي(٢٠١٢) في أن مدى تطبيق مراحل التخطيط الاستراتيجي المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الأساسي جاءت بدرجة عالية. ومع نتائج القرشوبي(٢٠٠٨)، ودراسة (كوهين، ١٩٩٩، Cohen) التي أظهرت نتائج الدراسة على أهمية التخطيط الاستراتيجي لمدير المدرسة. ودراسة ماك وليامز (٢٠١١ Mc williams) في أن ممارسات التخطيط في المدرسة تقوم على التخطيط القائم على التقييم، والتخطيط الاستراتيجي، ووضع خطط من أجل زيادة نشاطات التدريس لدى المعلمين. ودراسة ولكنز (٢٠٠٦ wilkins) التي أشارت نتائجها إلى أن المشاركين عبروا بوضوح عن مدى فهمهم لغايات وأهداف عملية التخطيط، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة المنصور(٢٠١٢)، ودراسة أمبو سعيدي (٢٠١٢) حيث أشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس متوسطة اتجاه التخطيط الاستراتيجي. ودراسة المطاعني(٢٠١٢) في أن درجة فاعلية الممارسات التخطيطية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة الغيلاني (٢٠١٢) التي أشارت نتائجها إلى أن واقع الممارسات الإدارية في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية جاءت بدرجة متوسطة.

ودراسة جوردهيل(٢٠٠٧, Jordahl) التي أوصت بتدريب أعضاء المجلس المدرسي والمشرفين من خلال ورش العمل؛ لتكون لديهم القدرة على الممارسات الإدارية مثل ( الرؤية المشتركة، وصنع القرار الفعال، والتعاون المجتمعي). ودراسة الشحي(٢٠٠٤) التي أظهرت احتياج تدريبي بدرجة عالية جدا في محور التخطيط الاستراتيجي.

## مجال تطبيق الخطة الاستراتيجية

اتضح من النتائج أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة في مجال تطبيق الخطة الاستراتيجية جاءت بدرجة عالية بمتوسط حسابي (٣,٨٥)، ويعزى ذلك إلى أن أهم الكفايات في مجال التخطيط والتطبيق الواجب على مدير المدرسة امتلاكه والقدرة على تطبيق و ترجمة رؤية المدرسة ورسالتها، وقدرته على عملية تنفيذ الخطة من المراحل المهمة في ترجمة الرؤية والأهداف العامة إلى واقع عملي، وتنفيذ الخطة يرتبط بعدة عوامل مهمة منها: الهيكل التنظيمي، وأساليب التنفيذ المتبعة، ومدى توافر الموارد البشرية، حيث يتم التنفيذ في عدة عمليات تتمثل في تحديد الكلفة التقديرية لإنجاز الخطط الاستراتيجية، والفترة الزمنية اللازمة لإنجاز تلك الخطط، ومسؤوليات القائمين بعملية التنفيذ والمتابعة والتقويم والمراقبة المستمرة، وكيفية استخدام نتائج التقويم كتغذية راجعة، لأغراض التطوير والتحسين المستمر، وتعزى الباحثة ذلك إلى تمكن مدير المدرسة وامتلاكه المهارات التنفيذية وأساليبها ووسائلها، بالإضافة إلى متابعة المشرفين الإداريين على منهجية التطبيق ومتابعته، وكذلك إلى قدرة مدير المدرسة على توحيد الجهود وتكاتفها في عملية التخطيط. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة المنصور (٢٠١٢) التي أظهرت أن درجة معوقات تطبيق الخطة جاءت منخفضة، مما يعني أن تطبيق الخطة يسير بالطريقة الصحيحة، ودراسة موكسلي (Moxley, ٢٠٠٣) التي أظهرت أن ممارسة التخطيط الاستراتيجي أدت إلى فهم رسالة ورؤية وأهداف المدرسة، وكيفية تحليل الأداء، وخطط التنفيذ، ووضع الخطط التشغيلية، ومعايير التقييم وطرق قياس التقدم. وتختلف مع دراسة العلوي (٢٠١٢) حيث جاءت درجة ممارسة مجال تنفيذ الأهداف الاستراتيجية بدرجة متوسطة. ودراسة السعدي (٢٠١١) في محور تطبيق الخطة الاستراتيجية، قد جاءت بدرجة عالية، من حيث الاحتياج التدريبي، وهذا يعبر عن القصور في هذا المجال. وكذلك مع نتائج دراسة القرني (٢٠١٢) حول اهتمام مدير المدرسة بمتطلبات تطبيق التخطيط الاستراتيجي حيث جاءت بدرجة عالية جدا. وكذلك دراسة

القرشوبي (٢٠٠٨) في أن المشكلات التي تعوق تطبيق التخطيط الاستراتيجي جاءت بدرجة مرتفعة. ودراسة الشاعر (٢٠٠٧) التي أظهرت أن ٦٤% من المديرين أقرّوا بصعوبة تطبيق التخطيط الاستراتيجي خاصة فيما يتعلق بالمتغيرات الخارجية.

### مجال تحديد الأهداف الاستراتيجية

اتضح من النتائج أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة في مجال تحديد الأهداف الاستراتيجية جاءت بدرجة عالية بمتوسط حسابي (٣,٨٤). ويمكن تفسير ذلك إلى ما يتمتع به مدير المدرسة من المقدرّة على تحديد الأهداف المهمة، ثم حفز وتمكين الآخرين، وأن يهبوا أنفسهم و يهيئوا كل الموارد الضرورية لإنجاز هذه الأهداف، والقدرة على وضع الرؤية والرسالة والاستراتيجيات اللازمة للمدرسة والالتزام بها، وإيجاد إحساس بضرورة عملية التحويل في المدرسة ومعرفة التحديات والفرص المتاحة تمهيدا لبذل الجهود المناسبة لحشد الطاقات الضرورية. وتعزى الباحثة ذلك إلى تمكن مدير المدرسة من التخطيط لإنجاز أهداف تطويرية على المدى القصير، واستناده إليها في تحقيق التغيير الاستراتيجي، مع الانسجام و التعاون والمشاركة بينه وبين المعلمين والاستفادة من خبراتهم بعد توضيح الرؤية للعاملين بالمدرسة، وإبراز دورها في إنجاح تحويل وضع المدرسة إلى وضع أفضل في المستقبل وتحقيق أهدافها. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة موكسلي (Moxley, ٢٠٠٣) التي أظهرت أن ممارسة التخطيط الاستراتيجي أدت إلى فهم رسالة ورؤية وأهداف المدرسة، وكيفية تحليل الأداء، وخطط التنفيذ، ووضع الخطط التشغيلية. ودراسة القرشوبي (٢٠٠٨) حيث أظهرت توافق خصائص خطة المدرسة مع خصائص الخطة الاستراتيجية بدرجة كبيرة، مما يعني امتلاك مديري المدارس مهارات تحديد الأهداف وتقدير الأولويات. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة القشيري (٢٠٠٢)، حيث أشارت نتائجها إلى وجود ضعف في صياغة أهداف الخطة الاستراتيجية. ودراسة

السعدي(٢٠١١) التي جاءت بدرجة متوسطة في الاحتياج التدريبي الذي يعزى إلى أن المديرين تلقوا تدريباً غير كافي في هذا المجال وبالتالي جاءت الدرجة متوسطة.

### مجال المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية

يتضح من النتائج أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة في مجال المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية جاءت بدرجة عالية بمتوسط حسابي (٣,٨٣)، وتعزى الباحثة ذلك إلى أن خبرة مديري المدارس ومعرفتهم بمعلميهم يسهم في توزيع المهام والمسؤوليات بينهم وبما يناسب كل واحد منهم حسب طاقته وقدرته ومهارته، وتوزيع المهام والمسؤوليات على قادة الأنشطة والمشاركين في الخطة المدرسية، ويوفر لديهم روح الانتماء للعمل مما يساعد في المتابعة والتقييم وبالتالي تحقيق الأنشطة والبرامج المرسومة بشكل سليم، حيث يعتبر التخطيط للأنشطة المدرسية الناحية العملية التطبيقية في خطة المدرسة الاستراتيجية وهي موضع التميز في نتائج المدرسة، وهذا يدل على أنه تمت مراعاة جوانب البيئة التنافسية المحيطة بالمدرسة. فالتخطيط للأنشطة المدرسية بشكل سليم يساعد على إنجازها بصورة فعالة، وهذا يزيد من فاعلية الإدارة المدرسية. وقد يعود ذلك إلى كون المتابعة والتقييم من صميم عمل مديري مدارس، وكذلك بسبب إلحاقهم بالبرامج التأهيلية التي تطرح عدة مقررات تتعلق بتقويض المسؤوليات وتوزيع العمل، مثل: البكالوريوس، ودبلوم الإدارة المدرسية، وبرامج تطوير الأداء، مثل: ورقة عمل " استراتيجيات التقييم ودور مدير المدرسة " و " تقييم البرامج والأنشطة التربوية " كذلك إلى متابعة المشرف الإداري وإعطائه التغذية الراجعة، ووجود نظام لتطوير الأداء المدرسي، حيث يسهم في تحليل استمارات تقييم آراء أولياء الأمور والمعلمين والطلاب والزيارات الإشرافية. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة موكسلي (Moxley, ٢٠٠٣) التي أظهرت أن ممارسة التخطيط الاستراتيجي أدت إلى فهم رسالة المدرسة ورؤيتها وأهدافها، وكيفية تحليل الأداء، وخطط التنفيذ،

ووضع الخطط التشغيلية، ومعايير التقييم وطرق قياس التقدم. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة القشيري(٢٠٠٧) حيث أشارت النتائج إلى وجود ضعف في تقويم ومتابعة الخطة، والتي أوصت أن على مديري المدارس الثانوية تقوية جوانب الضعف في تنفيذ وتقييم ومتابعة الخطة. ودراسة السعدي(٢٠١١) التي جاءت نتیجتها بدرجة عالية في الاحتياجات التدريبية.

### مجال صياغة الخطة الاستراتيجية

ويتضح من النتائج أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة في مجال صياغة الخطة الاستراتيجية جاءت بدرجة عالية بمتوسط حسابي (٣,٨١)، ويعزى ذلك إلى أن إعداد مدير المدرسة يؤهله إلى أن يكون الأكثر ملاءمة في المدرسة لمعرفة صياغة الخطة الاستراتيجية المدرسية، وذلك من خلال الدورات التدريبية التي تعلمها، وورش العمل التي شارك فيها، والاجتماعات المدرسية التي حضرها، كل ذلك جعله أكثر معرفة بصياغة الخطة الاستراتيجية. وكذلك وجود دليل الإدارة المدرسية وتطوير الأداء المدرسي وما تضمنه من نموذج نظري لصياغة الخطة الاستراتيجية التي تتطلب محاكاة النموذج الموجود في الدليل فقط. وربما يمكن عزو حصول المجال على أقل متوسط حسابي من بين جميع مجالات المحور إلى عدم قدرة المعلمين على الحكم الصحيح لصياغة الخطة والمجالات التي تشملها على وجه الدقة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العامودي (٢٠١١) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن صياغة الخطة جاءت بدرجة عالية جداً، وتختلف مع دراسة العلوي (٢٠١٢) حيث جاءت درجة ممارسة مجال صياغة الأهداف بدرجة متوسطة. ودراسة القشيري(٢٠٠٧) حيث أشارت النتائج إلى أن وجود ضعف في صياغة الخطة، والتي أوصت بضرورة اهتمام مديري المدارس الثانوية بتقوية جوانب الضعف في صياغة الخطة. ودراسة السعدي(٢٠١١) التي جاءت بدرجة متوسطة وقد يعود ذلك إلى قلة التدريب في هذا المجال وبالتالي جاءت الدرجة متوسطة.



## مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث

ينص السؤال الثالث على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) من وجهة نظر المعلمين في القيادة التحويلية لدى معلمي مدارس ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة وبين المتغيرات (الجنس، والمسمى الوظيفي، والخبرة)؟

أولاً: معرفة دلالة الفروق تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي:

يتضح من النتائج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين الذكور والإناث لمجال بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير داخل المدرسة ومجال تقديم نموذج للقدوة لمحور القيادة التحويلية، ولصالح الذكور. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين متوسطات وجهات نظرهم في محور القيادة التحويلية لمجالات تطوير رؤية مشتركة للمدرسة، والاستثارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المنذري (2003) حيث إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهات نظر المديرين في مجالات القيادة التحويلية، تعزى لمتغير النوع، ودراسة عواد (2012) حيث أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهات نظر المديرين في مجالات القيادة التحويلية، تعزى لمتغير النوع، ما عدا مجالات رؤية المدرسة، وأهداف الجماعة، والتحفيز الفكري، ولصالح الذكور، وفي هذه المجالات الثلاثة تختلف عن نتائج الدراسة الحالية. وتفسر الباحثة تفوق المديرين الذكور على المديرات الإناث في محور ممارسة القيادة التحويلية إلى طبيعة شخصية الذكور وما يتمتعون به من تقدير عال مما ينعكس إيجاباً على نمط القيادة التي يتبعونها وأهمية التخطيط الاستراتيجي لنجاحهم في مهامهم الإدارية. ويلاحظ وجود المديرين في ساحة المدرسة ومتابعتهم بشكل مستمر، فهم يرون أن

مدارسهم تحتاج إلى الحضور والمتابعة الحثيثة؛ فهم يتابعون حضور الطلبة والمعلمين وتهيئة اليوم الدراسي مما يضمن تكاتف عدد من المعلمين مع جهود مديريهم في العمل والأداء المدرسي.

### ثانيا: معرفة دلالة الفروق تبعا لمتغير المسمى الوظيفي:

يتضح من النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين المعلم والمعلم الأول في جميع مجالات محور القيادة التحويلية . وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة عواد ( ٢٠١٢ )، والعنزي ( ٢٠٠٥ ) في عدم وجود فروق بين أفراد العينة باختلاف متغير الوظيفة . وتختلف مع نتائج دراسة الفقيه (٢٠٠٦) في أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محور القيادة التحويلية باختلاف متغير الوظيفة. وتعزو الباحثة ذلك إلى الوجود المستمر لمدير المدرسة في ميدان العمل مما يؤهله لمعرفة واقع المدرسة بكل تفاصيلها، كما يؤهله لبناء علاقة مهنية وشخصية مع التلاميذ والمعلمين وجميع العاملين في المدرسة، حيث تساعده على إحداث التأثير المطلوب في دافعيتهم وفعاليتهم في تنفيذ الخطة. رغم اختلاف المهام التي يقومون بها في المدارس، واختلاف إدراكهم لأهمية القيادة الفاعلة وما لها من دور بارز في المدرسة، وأهمية التخطيط الاستراتيجي في نجاح العمل وتطوير الأداء.

### ثالثا: معرفة دلالة الفروق تبعا لمتغير الخبرة

يتضح من النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين متغير الخبرة ومحور القيادة التحويلية. حيث أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الخبرة لمجال بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير داخل المدرسة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الخبرة ومجال تطوير رؤية مشتركة للمدرسة. كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الخبرة لمجال تقديم نموذج للقدوة، كما أنه لا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين متغير الخبرة لمجال الاستثارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العنزي (٢٠٠٥) ودراسة الحمد (٢٠٠٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهات نظر المديرين في مجالات القيادة التحويلية، تعزى لمتغير الخبرة وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة عواد ( ٢٠١٢ ) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهات نظر المديرين في مجالات القيادة التحويلية، تعزى لمتغير الخبرة، وتختلف عنها في مجالات رؤية المدرسة، وأهداف الجماعة ، وأداء المعلمين، ولصالح أصحاب الخبرة الأكبر. وكما تختلف نتائج هذه الدراسة مع كل من دراسة الغامدي ( ٢٠١١ ) التي كانت نتائجها لصالح الذين خبرتهم ١٠ سنوات وأكثر. ودراسة المنذري (٢٠٠٣) من حيث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة الطويلة.

ويمكن أن رد ذلك إلى حرص الجميع على العمل بتقان وثقة وتعاون مع أسرة المدرسة، كما أن مديري المدارس يعملون على إشراك أكبر عدد من المعلمين بالمدرسة بغض النظر عن سنوات خبراتهم، فهم يبدون مرونة في مساعدة المعلمين، وتحسين فرص النمو الذاتي لهم، وكذلك ما يظهره المعلمون الجدد من حماس ونشاط خاصة فيما يتعلق بالتغيير، إضافة إلى عدم وجود امتيازات مجزية لذوى الخبرة الأكثر من المعلمين في المدارس، وكذلك عدم وجود علاوات تميزهم عن المعلمين الأقل خبرة، وبالتالي فهم يتبادلون الشعور نفسه، حيث لا يوجد فرق بينهم، مما ساهم بعدم وجود أثر لاستجابات أفراد الدراسة.

## مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع

ينص السؤال الرابع على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) من وجهة نظر المعلمين في التخطيط الاستراتيجي لدى معلمي مدارس ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة وبين المتغيرات ( الجنس، والمسمى الوظيفي، والخبرة)؟.

أولاً: معرفة دلالة الفروق تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي:

اتضح من النتائج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين الذكور والإناث في مجال المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية لمحور التخطيط الاستراتيجي، ولصالح الذكور. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين متوسطات وجهات نظرهم في محور التخطيط الاستراتيجي في مجال تحديد الأهداف الاستراتيجية، ومجال صياغة الخطة الاستراتيجية، ومجال تطبيق الخطة الاستراتيجية. ونتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة السعدي (2011) في أنه توجد فروق ذات دلالة عند جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المطاعني (2012) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الممارسات التخطيطية في مجال الخطة المدرسية ولصالح الإناث. ودراسة الشاعر (2007)، ودراسة شبلاق (2006)، في أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع.

## ثانياً: معرفة دلالة الفروق تبعا لمتغير المسمى الوظيفي:

اتضح من النتائج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين المعلم الأول والمعلم في مجال صياغة الخطة الاستراتيجية، ولصالح المعلم الأول. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين المعلم الأول والمعلم في مجال تحديد الأهداف الاستراتيجية، ومجال تطبيق الخطة الاستراتيجية، ومجال المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة المنصور ( ٢٠١٢ ) حيث ظهرت النتائج لصالح مديري المدارس ودراسة العامودي (٢٠١١). وتختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة السعدي(٢٠١١) ودراسة القشيري(٢٠٠٧) في أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي. ودراسة المطاعني (٢٠١٢) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الممارسات التخطيطية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي. ويمكن عزو هذه الفروق لصالح المعلم الأول باعتباره فرد أساسي في فريق التطوير والتحسين؛ بهدف صياغة خطة المدرسة التطويرية ومتابعة تنفيذها، كما يقوم بتعريف المجتمع المدرسي بنظام تطوير الأداء المدرسي وأدوارهم المتوقعة فيه، ومن جهة أخرى يعود ذلك إلى ممارسة المعلم الأول لإعداد خطة عمل إشرافية خاصة بمادته، وتتم مراجعة هذه الخطة من قبل مدير المدرسة، والمشرف التربوي فيتلقى التغذية الراجعة في صياغة الخطة التي قام بوضعها، بالإضافة إلى أنه يتم إخضاع المعلمين الأوائل لبرامج تدريبية في هذا المجال تصقل مهاراتهم التخطيطية والبحثية، ولا يتم تثبيتهم في المسمى الوظيفي إلا بعد تطبيقهم لمشاريع نظرية وعملية صقلهم، وتكوين شخصياتهم بطريقة تقييم علمية عملية مقننة.

### ثالثا : معرفة دلالة الفروق تبعا لمتغير الخبرة

اتضح من النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين متغير الخبرة ومحاور التخطيط الاستراتيجي، حيث إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الخبرة ومحور التخطيط الاستراتيجي بجميع مجالاته، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة القرني (٢٠١٢)، ودراسة شبلاق (٢٠٠٦)، ودراسة الشاعر (٢٠٠٧)، ودراسة العامودي (٢٠١١) ودراسة السعدي (٢٠١١) التي أشارت بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع كل من دراسة أمبو سعدي (٢٠١٢) حيث أظهرت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، حيث ظهرت الفروق لصالح الخبرة القليلة (١-٥) سنوات، ودراسة المنصور (٢٠١٢) حيث أشارت النتائج لصالح الأكثر خبرة، ودراسة العامودي (٢٠١١) لصالح الخبرة من (٥-١٠)، ومع دراسة العلوي (١٠١٢) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مراحل تطبيق التخطيط الإستراتيجي تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات.

وترى الباحثة أن إشراك المعلمين في التخطيط المدرسي الاستراتيجي يشعروهم بدورهم المهم في الخطة المدرسية، وكذلك تعريف المعلمين الآخرين - بغض النظر عن اختلاف سنوات خبرتهم- بالخطة وأهدافها ورسالتها ورؤيتها، يحقق إلزامهم بالقيام بأدوارهم ومهامهم المدرسية على أكمل وجه. وربما يعود السبب إلى قدرة مديري المدارس على توزيع المهام والمسؤوليات بين جميع المعلمين، فهم يعملون معا كأسرة مدرسية واحدة قائمة على التعاون والثقة والإخلاص، وكذلك ما يتلقاه مديري المدارس من تدريب ومعرفة في الحقائق التدريبية الخاصة بالإنماء المهني للمعلمين من خلال وضع استراتيجيات بعيدة المدى للتطوير المهني، حيث إن تطبيقه للتطوير المهني ينم عن إدراكه لقواعد الخطة، وهو المفتاح لتطوير المدارس كمجتمعات متعلمة.

## مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي لدى

مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين؟

اتضح من النتائج أن هناك علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

( $\alpha = 0,05$ ) بين القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي،

فالعلاقة قوية، ويمكن توضيح العلاقة بين المحورين من خلال الجدول ( ٢٤ ) على النحو الآتي :

### مجال تطوير رؤية مشتركة للمدرسة:

أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين

تطوير رؤية مشتركة للمدرسة و تحديد الأهداف الاستراتيجية، وصياغة الخطة الاستراتيجية، وتطبيق

الخطة الاستراتيجية، والمتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية، فهي علاقة كبيرة. كما أن هناك علاقة

معنوية عند مستوى ( $\alpha = 0,05$ ) بين تطوير رؤية مشتركة للمدرسة والتخطيط الاستراتيجي فهي

علاقة كبيرة، كما أن هذه العلاقة طردية. ويعزى ذلك إلى أن صناعة رؤية مشتركة للمدرسة قائمة

على القيادة القائمة على التخطيط، حيث يترجم مدير المدرسة هذه الرؤية إلى أهداف، وهذا ما أكدته

ورقة العمل "تطوير المدارس والرؤية المستقبلية"، حيث أشارت إلى رؤية مشتركة والالتزام بالتعليم

والتعلم القائم على أفضل الممارسات، وأن مديري المدارس يقودون من القاعدة وليس من القمة، حيث

من سماتهم مشاركة المعلمين والطلاب برؤية واضحة يعملون على تنفيذها، بعد تحديد أهدافها

وصياغة الخطة الاستراتيجية وتطبيقها.

### مجال بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير داخل المدرسة:

هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير داخل المدرسة و تحديد الأهداف الاستراتيجية، وصياغة الخطة الاستراتيجية، وتطبيق الخطة الاستراتيجية، والمتابعة والتقويم للخطة الاستراتيجية، فهي علاقة كبيرة. كما أن هناك علاقة معنوية عند مستوى ( $\alpha = 0,05$ ) بين بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير داخل المدرسة والتخطيط الاستراتيجي فهي علاقة كبيرة، كما أن هذه العلاقة طردية، ويعزى ذلك إلى سعي مدير المدرسة للعمل في فرق متعاونة ضمن ثقافة التطوير المستمر للمدرسة، فالمدير كمصمم لثقافة المدرسة متمكن من فهم ثقافة المدرسة وتقييمها بالتعزيز أو التغيير، ويدرك قوة الثقافة المدرسية. وكذلك يسعى المدير لتكوين مدارس يتمكن فيها كل تلميذ من النمو، وكل معلم من صنع التغيير، حيث تلعب الثقافة المدرسية دورا بارزا في تحقيق الأداء المثالي، وبما أن ثقافة المدرسة نظام معتقدات وقيم مشتركة تربط مجتمع المدرسة، تأتي الرؤية والرسالة لتعكس قيم الثقافة المدرسية ويأتي التخطيط الاستراتيجي ليوضح، كيفية ترسخ الرؤية والرسالة في الثقافة المدرسية، فتظهر العلاقة الإيجابية بين ثقافة مشتركة داعمة لتغيير وبين مجالات التخطيط الاستراتيجي.

#### مجال تقديم نموذج للقدوة:

هناك علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين تقديم نموذج للقدوة وتحديد الأهداف الاستراتيجية، وصياغة الخطة الاستراتيجية، و تطبيقها، وتقييمها، فهي علاقة كبيرة. كما أن هناك علاقة موجبة طردية عند مستوى ( $\alpha = 0,05$ ) بين بناء تقديم نموذج للقدوة والتخطيط الاستراتيجي فهي علاقة كبيرة.

#### مجال الاستشارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين:



هناك علاقة طردية ذات قيمة موجبة بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (  $\alpha = 0,05$  ) بين الاستشارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين، وتحديد الأهداف الاستراتيجية، وصياغة الخطة الاستراتيجية، وتطبيقها ، ومتابعتها وتقويمها ، فهي علاقة كبيرة. كما أن هناك علاقة معنوية عند مستوى (  $\alpha = 0,05$  ) بين بناء تقديم نموذج للقدوة والتخطيط الاستراتيجي فهي علاقة كبيرة، كما أن هذه العلاقة طردية.

كما أن هناك علاقة معنوية عند مستوى (  $\alpha = 0,05$  ) بين القيادة التحويلية و تحديد الأهداف الاستراتيجية فهي علاقة كبيرة، كما أن هذه العلاقة طردية. و أن هناك علاقة معنوية عند مستوى (  $\alpha = 0,05$  ) بين القيادة التحويلية وصياغة الخطة الاستراتيجية فهي علاقة كبيرة، كما أن هذه العلاقة طردية. وهناك علاقة معنوية عند مستوى (  $\alpha = 0,05$  ) بين القيادة التحويلية وتطبيق الخطة الاستراتيجية فهي علاقة كبيرة، وهذه العلاقة طردية. كما أن هناك علاقة معنوية عند مستوى (  $\alpha = 0,05$  ) بين القيادة التحويلية والمتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية فهي علاقة كبيرة، كما أن هذه العلاقة طردية؛ أي أنه كلما زادت ممارسة القيادة التحويلية زادت المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية. كما يتضح أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل مجالات محوري القيادة التحويلية ومجالات التخطيط الاستراتيجي، حيث جاءت العلاقة قوية بدرجة كبيرة بين متغيري القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي وبين مجالات كل منهما. وتتفق هذه النتائج مع دراسة بارنيت ( Barnett, 2002 ) في أن القيادة لديها ارتباطات إيجابية مع نتائج المعلم والثقافة التعليمية. وتشابهت مع دراسة الحمد ( 2009 ) حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط بين القيادة التحويلية والرضا الوظيفي لدى مديري المدارس، ودراسة الفقيه ( 2006 ) في وجود ارتباطية بين درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للقيادة التحويلية ودرجة الفعالية التنظيمية لإدارات التربية والتعليم، وكذلك دراسة جونسون ( Johson, 2004 )، ودراسة موكسلي ( Moxley, 2003 ). ودراسة العامودي ( 2012 ) حيث أشارت

النتائج إلى الدرجة العالية جدا التي حصلت عليها القيادة والخطة الاستراتيجية، ودراسة عواد ( ٢٠١٢ ). ودراسة مايلز ( Miles, ٢٠٠٢ ) مجموعة سلوكيات القيادة التحويلية على عناصر ثقافة المدرسة وفي القيادة التشاركية ، ومشاركة المعلم ، والإنماء المهني ، ووحدة الهدف. ودراسة أمورسو ( Amorso, ٢٠٠٣ ) في وجود علاقة إيجابية بين استخدام مديري المدارس للقيادة التحويلية وأخلاقيات الهيئة التدريسية. ووجود علاقة إيجابية بين ممارسة القيادة التحويلية والالتزام والرضا الوظيفي للمعلم. وتختلف مع دراسة العنزي ( ٢٠٠٥ ) في عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المستوى التنظيمي والمستوى العام للسلوك القيادي التحويلي لمديري المدارس الثانوية. ويمكن أن يعزى ذلك إلى قدرة مدير المدرسة على إشاعة جو إيجابي من الود والتعاون داخل المدرسة يجعلها أسرة تربوية واحدة، لها حاجات وتطلعات وأهداف وقرارات مشتركة، ومنح المعلمين حرية الرأي والتعبير، يحفز طاقات المعلمين ويزيد العمل والإنتاج بأداء أفضل وولاء أعمق للمهنة وللمدرسة. ومثال ذلك ورقة العمل بعنوان "إشراك المعلمين في إدارة التعبير" و "تقويم المعلمين وتطوير أدائهم"، حيث يتطلب من مدير المدرسة إشراك أعضاء هيئة التدريس كأفراد متعاونين لتطوير المدرسة، ووضع أهداف ومهام وجداول أعمال وإجراءات مناسبة لفرق المدرسة، وتضمين المهارات المعاصرة لكثير من المعلمين في إدارة المدارس، وتطوير مقدرة مجموعات المعلمين المهمة لصنع قرارات مشتركة، فإدخال التطوير المهني في الأعمال اليومية هو مفتاح لتطوير المدارس.

ويمكن أن يعزى وجود ارتباط إيجابي بين القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس لعدة أسباب، منها: أثر البرامج التي يتلقاها مديري المدارس ومساعدتهم في تمكينهم من تحقيق أهدافهم، حيث يؤدي إتقان الإدارة المدرسية لتلك المهارات إلى توجيه عمل المدرسة في مجالات التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية لتحديد أولويات العمل وحل المشكلات التي تواجهها ، والاستفادة من الموارد البشرية والمالية المتاحة بالمدرسة لتحقيق رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها.

ويتضح من ذلك أن مشروع تطوير مهارات مديري المدارس المتمثلة في الدورات التدريبية جاءت لتجيب عن الأسئلة التالية: ما المهارات القيادية الضرورية لمديري مدارس عمان المستقبلية؟ ما التدريب القيادي الذي يحتاجونه؟؟. وقد أكسبت القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي هذه العلاقة الإيجابية من التركيز والربط بين الموضوعين في مهام مديري المدارس، على سبيل المثال ورقة العمل القيادة للتخطيط من خلال تحديد الأهداف smart في النقاط التالية: تشكيل ثقافة المدرسة، وروح القيادة المشتركة، وتسهيل ممارسات التخطيط الاستراتيجي المدرسي، وصناعة الرؤية المشتركة، وقيادة إدارة الوقت. فكانت العلاقة الإيجابية بين محاور الدراسة هي نتيجة القيادة التحويلية للتطوير المدرسي المستمر برؤية تخطيطية استراتيجية.

#### ثانيا التوصيات والمقترحات:

على ضوء نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها توصي وتقرح الباحثة الأمور التالية:

#### ١ - التوصيات:

١ - الدعم المستمر بالمستوى العالي-كما أوضحت نتائج الدراسة-لمديري المدارس معرفتهم في ممارستهم لنمط القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي المدرسي، وإدراكهم لأهميته وتبنيهم له، وذلك من خلال زيادة أوراق العمل المقدمة بالتدريب، والتي يمكن أن تعزز مهاراتهم الحالية وتكسبهم جوانب أخرى جديدة في تحسين وتطوير جودة الأداء المدرسي.

٢ - تعميق وعي مديري المدارس بالتحديات التي تواجههم عند ممارسة نمط القيادة التحويلية والتخطيط الاستراتيجي، وذلك من خلال عقد الاجتماعات الدورية بين المدارس لتبادل الرؤى، والتعرف على الأفكار الجديدة وتبنيها، وتعميمها، والاستفادة من التجارب الناجحة في رفع الكفاءة المهنية لدى المديرين.

٣ - تعزيز دور فريق إعداد الخطة ودور المعلمين في تنوع المناشط وزيادة الاهتمام بالمجالات المختلفة للخطط المدرسية من خلال إقامة ورش العمل المكثفة قبل بداية كل عام دراسي؛ لدراسة ونقد بعض النماذج لخطط مدرسية سابقة حتى يكونوا جميعاً مؤهلين مهارياً ومعرفياً حسب آلية التخطيط الاستراتيجي ورؤية المدرسة المستقبلية لتحقيق التوازن بين الوضع الحالي والوضع المأمول.

## ٢ - بحوث ودراسات مقترحة

في ضوء ما تم عرضه من توصيات وفقاً لنتائج الدراسة، وسعيًا إلى إثراء الحقل التربوي بالبحوث ذات الصلة فإنَّ الباحثة تقترح ما يلي:

١ - توجيه الباحثين نحو دراسات تدرس علاقات ممكنة داخل البيئة المدرسية، مثل: دراسة علاقة القيادة التحويلية بموضوعات إدارية أخرى كعلاقتها بالمناخ التنظيمي أو الرضا الوظيفي للمعلمين، أو علاقة القيادة التحويلية بالممارسات الإدارية بالمدرسة.

٢ - إجراء دراسة عن دور المشرف التربوي في التخطيط الاستراتيجي المدرسي ومعرفة مدى إسهامه.

٣ - تطبيق أداة الدراسة الحالية على مديري مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عمان.

# المراجع

## المراجع:

- أمبو سعدي، منى محمد سلام. (٢٠١٢). تطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل التخطيط الاستراتيجي بسلطنة عمان. رسالة ماجستير، جامعة نزوى.
- بدر، حامد أحمد رمضان. (١٩٩٤). الإدارة الاستراتيجية. القاهرة: دار النهضة العربية.
- بخيت، حسين علي و الرفاعي، غالب عوض. (٢٠٠٧). تحليل ونمذجة البيانات باستخدام الحاسوب. الأردن : دار الأهلية لنشر والتوزيع.
- بيومي، كمال حسني. (٢٠٠٩). تحليل السياسات التربوية وتخطيط التعليم. الأردن : دار الفكر .
- بيومي، محمد غازي. (٢٠٠٩). نموذج مقترح للتخطيط الاستراتيجي في ضوء مدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة في مصر .مجلة كلية التربية بالزقازيق العدد (٦٣). مصر.
- توفيق، عبد الرحمن. (٢٠٠٥) . التخطيط الاستراتيجي، هل يخلو المستقبل من المخاطر. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة، بميك.
- الجهضي، محمد حميد. (٢٠١١). نظام مقترح لتدريب مديري مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية بسلطنة عمان على القيادة التحويلية، رسالة ماجستير، جامعة نزوى.
- الحاج، أحمد علي. (٢٠١١). التخطيط التربوي الاستراتيجي الفكر والتطبيق. الأردن :دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حافظ، محمد صبري، البحيري ، السيد السيد . (٢٠٠٦). تخطيط المؤسسات التعليمية. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- الحراصي، راشد علي . (٢٠١١). فاعلية دور المعلم الأول بوصفه مشرفا مقيما في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير، جامعة نزوى.

- الحريري، رافدة. ( ٢٠٠٧ ). التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية. عمان: دار الفكر.
- الحريري، رافده. ( ٢٠٠٧ ). المهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. عمان: دار المناهج.
- حسين، حسن مختار. ( ٢٠٠٢ ). تتصور مقترح لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي المصري. مجلة التربية. كلية التربية في عين شمس، العدد ( ٦ ). القاهرة
- الحمد، ناصر أحمد. (٢٠٠٩). القيادة التحويلية والقيادة الإجرائية لدى مديري المدارس الابتدائية في مدينة الرياض، وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- الخزامي، نبيل. ( ٢٠٠٠ ). الإدارة الاستراتيجية تكوين وتنفيذ استراتيجيات التنافس. مصر: دار المعارف.
- خطاب، عايدة سيد. ( ١٩٩٤ ). الإدارة الاستراتيجية. مصر: مكتبة عين شمس.
- دروزة ، أفنان . (٢٠٠٣).مدى قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية وإحداث التغيير، مجلة اتحاد جامعات العربية ، القاهرة.
- السرحني، أحمد حمود(٢٠١٠). واقع التخطيط الاستراتيجي في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان. دراسة ميدانية من وجهة نظر المديرين. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.
- السعدية، زليخا سالم.(٢٠١١). الاحتياجات التدريبية اللازمة في التخطيط الاستراتيجي لمديري مدارس التعليم الأساسي ومساعدتهم للصفوف من ( ١ - ١٠ ) بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السلطان قابوس ،سلطنة عمان.

- السويدان، طارق. (٢٠٠٦). نظريات القيادة. بيروت: دار ابن حزم.
- الشاعر، عدلي داود (٢٠٠٧). معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- شبلاق، وائل صبحي. (٢٠٠٦). دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الشحي، خالد محمد. (٢٠٠٤). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس لعملية التخطيط المدرسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم ونظر الموجهين، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- الشراوي، مريم محمد. (٢٠٠٦). الإدارة المدرسية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الشهري، خالد بن حسن. (٢٠٠١). كفايات تنفيذ الخطط الاستراتيجية التعليمية لدى مديري المدارس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- العامودي، علي حسين. (٢٠١١). درجة توفر متطلبات التخطيط الاستراتيجي المدرسي ودرجة أهميتها وذلك من وجهة نظر الهيئة التعليمية في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- عباس، محمود السيد. (٢٠٠٥). الخطة الاستراتيجية المدرسية. دليل عمل ارشادي. الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.
- العجمي، محمد حسنين. (٢٠١٠). الإدارة والتخطيط التربوي. الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.



- العجمي، محمد الحسنين. (٢٠٠٨). الإدارة والتخطيط التربوي ط٣. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عساف، عبد المعطي. (١٩٩٩). السلوك الإداري التنظيمي في المنظمات المعاصرة في الأردن. عمان: دار زهران.
- العلوي، خلفان سالم. (٢٠١٢). تصور مقترح لتفعيل التخطيط الإستراتيجي في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- العمري، مشهور ناصر. (٢٠٠٤). العلاقة بين خصائص القيادة التحويلية ومدى توافر مبادئ الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- العنزي، حمود. (٢٠٠٥). القيادة التحويلية لدى مديري مدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمعلميهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- عواد، ريم نصوح. (٢٠١٢). علاقة القيادة التحويلية بالمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين من وجهات نظر المديرين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- العويسي، رجب بن علي. (٢٠٠٢). دراسة تقييمية للدور التخطيطي لمدير المدرسة الثانوية بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- عياصرة، علي. (٢٠٠٦). القيادة والدافعية في الإدارة التربوية. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- عيسى، سناء محمد. (٢٠٠٨). دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري مدارس الثانوية في محافظات غزة. رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة.

- الغالبي، طاهر و إدريس، وائل. (٢٠٠٧). الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل . الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الغامدي، جمعان خلف جمعان. (٢٠١٢). ممارسة مديري التعليم العام للقيادة التحويلية بمحافظة المخواة . رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الغامدي، سعيد محمد صالح. (٢٠٠١). القيادة التحويلية في الجامعات السعودية: مدى ممارستها وامتلاك خصائصها من قبل القيادات الأكاديمية . أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.
- غراب، كامل السيد. (١٩٩٤) . الإدارة الاستراتيجية أصول علمية وحالات عملية .الرياض.
- غنيمة، محمد متولي. (٢٠٠٥).التخطيط التربوي. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الغيلاني، ثريا سالم .(٢٠١٢).واقع الممارسات الإدارية لمديري العموم بالمحافظات التعليمية لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في ضوء معايير الإدارة الإستراتيجية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.
- القاضي، عثمان دفع الله . (٢٠١٠) . التخطيط الاستراتيجي للتربية والتعليم. قطر: دار العلم والإيمان.
- القحطاني، سالم .(٢٠٠١). القيادة الإدارية التحول نحو النموذج القيادي العالمي. الرياض
- القرني، عبدالخالق محمد مانع.(٢٠١٢).التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف تصور مقترح، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى.
- الهاللي، الشرييني الهاللي.(٢٠٠٨). التخطيط الاستراتيجي وديناميكية التغير في النظم التعليمية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

- مؤتمن ، منى عماد الدين. ( ٢٠٠٣). إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.
- المؤمني، واصل جميل حسين. (٢٠٠٨). الإدارة المدرسية الفعالة ط٣. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- مخدوم ، أحمد محمد قاضي. ( ٢٠٠٢ )، التخطيط الاستراتيجي للمدرسة. مكة المكرمة.
- المخلافي، محمد سرحان. (٢٠٠٧). القيادة الفاعلة وإدارة التغيير. الأردن: دار الحنين للنشر والتوزيع.
- مدبولي، محمد عبد الخالق. (٢٠٠١). التخطيط المدرسي الاستراتيجي. القاهرة: الدار العربية للكتاب.
- مصطفى، يوسف عبد المعطي. (٢٠٠٢). أسلوب القيادة التحويلية كمدخل لتحسين أداء مدير المدرسة في مصر ، مجلة التربية، العدد ٧، ص ٣٢٤
- مصطفى، صلاح عبد الحميد. (١٩٩٤). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. الرياض: دار المريخ.
- المطاعني، منصور ناصر. (٢٠١٢). تصور مقترح لتحسين فاعلية الممارسات التخطيطية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان، رسالة ماجستير، جامعة نزوى.
- المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح. ( ١٩٩٩ ) . الإدارة الاستراتيجية لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرون. القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- المنذري ، فايزة ناصر. (٢٠٠٣). متطلبات تطبيق القيادة التحويلية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السلطان قابوس .

- المنصور، خالد بن محسن. (٢٠١٢). التخطيط المدرسي بالمدارس الثانوية من وجهة نظر مديريها والمشرفين التربويين في محافظة الرس. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
- المنيف ، محمد صالح. ( ١٩٩٩ ) .التخطيط المدرسي مفهومه وأهميته لمدير المدرسة .الرياض.
- الهواري، السيد ( ١٩٩٩ ) القائد التحويلي للعبور بالمنظمات للقرن الحادي والعشرين، ط ٢. القاهرة : المكتبة العصرية
- الهواري، سيد. (١٩٩٦) . ملامح مدير المستقبل من القيادة التبادلية إلى القيادة التحويلية. القاهرة: مكتبة عين شمس.
- وزارة التربية والتعليم.(٢٠١١أ).الخطة الخمسية الثامنة(٢٠١١- ٢٠١٥) البرامج التنفيذية للخطة، الجزء الثاني، سلطنة عمان.
- وزارة التربية والتعليم .(٢٠٠٩ج). دليل نظام تطوير الأداء المدرسي. سلطنة عمان.
- وزارة التربية والتعليم.(٢٠١١ب). الإنماء المهني وتطوير الأداء المدرسي سلطنة عمان.
- وزارة التربية والتعليم.(٢٠١٣) الحقيبة التدريبية لنظام تطوير الأداء المدرسي. سلطنة عمان.
- وزارة التعليم العالي(٢٠٠٦). ملخص استراتيجية التعليم في سلطنة عمان ٢٠٠٦ - ٢٠٢٠م. سلطنة عمان: وزارة التعليم العالي.

Amorso, p. f.(٢٠٠٣). *The Impact of Principals Transformational Leadership Behaviors on Teacher Commitment and Teacher Job Satisfaction*. Unpublished doctoral dissertation ,Seton Hall University.

Barnett,k.j.(٢٠٠٢). *Leadership Behaviors of New South Wales Secondary School Principals (Australia)*. Unpublished Doctoral Dissertation .University of New South Wales: Australia.

Bass, B & Avolio,B.J. (١٩٩٤). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational leadership*. London SAGE publication, Inc.١٣٢

Burns, G.M. (١٩٨٧). *Leadership*, New York, Harper Row Cohen, W.A (١٩٩٠): *The Art of a leader*. Englewood Cliffs, NJ: prentice hall.

Cohen, Gary David ( ١٩٩٩ ). " *Analysis of School District Strategic Planning Relationships with School Action Planning* " Ph.D , University of Washington, U.S.A

Conger, M. (٢٠٠٢): *Leadership: Learning to Share the Vision, Organizational Dynamics*, Winter Vol.١٩.issue٣.

Fullan, M (١٩٩٨). *Implementing Educational Change: What We Know*, World Bank Document, PHREE ٨٩/٨١,١٣٣

Gibson & Donnelly (٢٠٠٣). *(Organizations, Behavior Structure, and Baronesses)*, Mc Grow– Hill, Companies.

Hughes, M. & Zachariah, S. (۲۰۰۱). An Investigation into the Relationship between Effective Administrative Leadership Styles and Use of Technology. International Electronic Journal for Leadership for Leadership in Learning. Vol. ۵. No.

Jean, B (۱۹۹۳): Leadership for school improvement, emergency librarian, Vol. Issue۳, .PP۸-۱۵.

Jordahl, S. T. (۲۰۰۷). The Perceived Healthy Practices of School Board Governance: Strategic Planning and Decision Making to Impact Student Achievement, d. e. Dissertation, University of North Dakota.

Kotter, J (۱۹۹۹). Leading Change. Harvard Business, USA.

Leithwood, K (۱۹۹۰). Changing Leadership for Changing Times Buckingham, Philadelphia: Open University press.

Leithwood, K. and Others (۱۹۹۲). Transformational Leadership and School Restructuring .Paper Presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Victoria, B.C.

Linehan, B (۲۰۰۶).A Study of the Status of the Strategic Planning Process as used by Public School Districts in Six Suburban New York City Counties.ED.D. Dissertation, Seton Hall University, United States – New Jersey.

Lucas, S.E. (۲۰۰۱).Transformational Leadership: Principals, Leadership Teams and School Culture. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Missouri University: Columbia.

Miles ,M .T.(٢٠٠٢) .The Relative Impact of Principal Instructional and Transformational Leadership Style on School Culture. Unpublished Doctoral Dissertation, The George Washington University.

Mc Williams, E. (٢٠١١), A Descriptive Case Study of a School –Wide Positive Behavior Support (pbs) System in Schools with Principal – Led Planning Teams and Coach – Led Planning Teams, Poquest Ilc, PH. Dissertation, Kent State University, ١٨٩ PP.

Robbins, S. P (١٩٩٨). (Organization Behavior) ٨th Ed., New Jersey: Prentice–Hall, Upper Saddle River.

Snell, S & Bohlander, G (٢٠٠٧). Human Resource Management. USA. Thomson Higher Education.

Wilkins, J (٢٠٠٦).Participant Perceptions of Strategic Planning in an Urban School District: A Case Study, Ed. Retrieved from : [http// www.lib.umi.com /dissertations /fullcit/٣٢١٦٢٧٥](http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/٣٢١٦٢٧٥)

# الملاحق



ملحق ( ١ )

قائمة اسماء المحكمين لاستبانة الدراسة في صورتها الأولية

م	اسم المحكم	المؤهل العلمي	مقر العمل
١	محمد عبدالحميد لاشين	دكتوراه اداره تعليمية	جامعة السلطان قابوس
٢	زهرة بنت ناصر بن محمد الراسبية	دكتوراه ادارة تربوية	جامعة السلطان قابوس
٣	نسرین صالح محمد	دكتوراه اداره تعليمية	جامعة السلطان قابوس
٤	محمد جاد حسين	دكتوراه أصول تربية	جامعة السلطان قابوس
٥	عبدالعزيز عطاالله المعايطه	دكتوراه ادارة وأصول تربية	جامعة نزوى
٦	محمد الجرايدة	دكتوراه ادارة تربوية	جامعة نزوى
٧	عايدة بنت بطي القاسمية	دكتوراه الادارة التربوية	جامعة صحار
٨	عبدالله بن خميس المانعي	دكتوراه لغة ونحو	جامعة صحار
٩	حمود بن عبدالله الشكري	دكتوراه علم نفس تربوي	كلية العلوم التطبيقية - الرستاق
١٠	حارث بن ناصر الهنائي	دكتوراه الادارة التربوية	كلية العلوم التطبيقية - الرستاق
١١	محمد بن سليمان الحوسني	دكتوراه احصاء تطبيقي	وزارة التربية والتعليم
١٢	ميمونة بنت يوسف العجمي	دكتوراه الادارة تربوية	المديرية العامة للتربية والتعليم جنوب الباطنة-قسم تطوير الأداء

جامعة نزوى

كلية العلوم والآداب

قسم التربية والدراسات الإنسانية

الاستبانة في صورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

المحترم / الدكتور.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . وبعد،،،

الموضوع / تحكيم استبانة

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان "القيادة التحويلية وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة"

تهدف الدراسة إلى الوقوف على واقع ممارسات عملية التخطيط الاستراتيجي والوقوف على واقع ممارسات القيادة التحويلية والعلاقة بينهما ، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التعليمية وقد أعدت الباحثة الاستبانة المرفقة وهي تشمل على محورين هما: محور القيادة التحويلية ومحور التخطيط الاستراتيجي ويندرج تحت كل محور أربعة مجالات له عدد ( ٥ ) من الفقرات التي تعبر عنها وكل فقرة لها خمس رتب(عالية جداً،عالية،متوسطة منخفضة، منخفضة جداً) لذا فإن الباحثة ترحو منكم التكرم وذلك لما تتمتعون به من دراية في مجال البحث العلمي ، وسمعة علمية في التخصص، بإبداء رأيكم حول:صلاحيه الفقرات المستنبطة من كل محور، ومدى انتمائها للمحور الذي أدرجت ضمنه، ومدى ارتباطها بالمحاور الأخرى، ووضوحها، ودقة صياغتها اللغوية، وإضافة أي عبارات تقترحونها، بالإضافة إلى ذكر التعديلات والملاحظات المناسبة من وجهة نظركم .

شاكرة لكم تعاونكم وجهودكم العلمية المبذولة في تحكيم الاستبانة .

الباحثة : بدرية بنت خميس بن حمد الفليتيه. (هاتف : ٩٣٢٥٣٣٣٤ )

يرجى التكرم بتعبئة البيانات التالية:

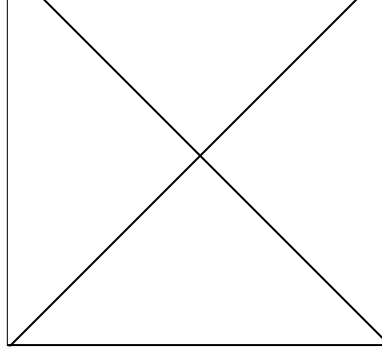
البيانات الشخصية للمحكم:

الاسم ( الثلاثي) : ..... الدرجة العلمية : ..... التخصص : .....

مقر العمل : ..... القسم : .....

المحور الأول : القيادة التحولية									
م	الفقرات	وضوح العبارة		دقة الصياغة اللغوية		مدى الارتباط بالمحور			التعديلات والملاحظات المقترحة
		واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة	جيدة	متوسطة	منخفضة	
١- مجال :تطوير رؤية مشتركة للمدرسة.									
١	بحث مدير المدرسة العاملين معه على ابتكار أفكار جديدة تحدد رسالة ورؤية المدرسة.								
٢	يراعي مدير المدرسة ظروف البيئة الداخلية والخارجية عند صياغة برامج المدرسة.								
٣	يأخذ مدير المدرسة بعين الاعتبار خطط المدرسة السابقة عند تطوير الخطط والبرامج المستقبلية.								
٤	يحرص مدير المدرسة على معرفة وجهات نظر مختلف الأطراف المساهمة في العملية التربوية حول توجهات المدرسة وخططها وبرامجها.								
٥	يعد مدير المدرسة رؤية ذات أهداف جديدة وطموحة تثير اهتمام العاملين								
٢- مجال : بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير داخل المدرسة.									
١	يعطي مدير المدرسة أولوية لبناء منظومة من القيم وتعزيزها داخل المدرسة ،وخاصة ما يتصل بالتجديد والتطوير .								
٢	يتصرف مدير المدرسة بطريقة تتسمج مع القناعات والقيم المشتركة التي تسود المناخ المدرسي.								
٣	ينمي مدير المدرسة مهارات المعلمين الأوائل والعاملين معه في المدرسة بما يدعم الإبداع والابتكار .								
٤	شجع مدير المدرسة المعلمين على تجريب استراتيجيات عمل جديدة داعمة للتغيير .								
٥	ييدي مدير المدرسة انفتاحا نحو آراء المعلمين ومقترحاتهم .								
٣- مجال : تقديم نموذج سلوكي يحتذى به.									
١	يدعم مدير المدرسة العلاقة بين المعلمين والطلاب على أساس التسامح والجدية في العمل لحفز الإبداع.								
٢	تسم مدير المدرسة بالمرونة وتعديل ممارساته القيادية بناء على التغذية الراجعة من العاملين في المدرسة.								
٣	يمارس مدير المدرسة مظاهر سلوكية تدل على تميز وتنوع أسلوبه ونمطه القيادي.								
٤	يمتلك مدير المدرسة القدرة على التعامل مع الأزمات .								
٥	يدرس مدير المدرسة المشكلات من جميع أبعادها ويحفز العاملين على الأسلوب العلمي لحلها.								
٤- مجال : الاستثارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين.									
١	يعزز مدير المدرسة الفعاليات والأنشطة البناءة التي تتم داخل المدرسة لإثارة التنافس الشريف بين العاملين.								
٢	يطلع مدير المدرسة المعلمين على إنجازات المبدعين منهم للاستفادة من خبراتهم.								
٣	يشعر مدير المدرسة العاملين معه على الأداء المتوقع منهم تحقيقه كتربويين ومهنيين مختصين.								
٤	يعمل مدير المدرسة على تنمية الإبداع لدى المعلمين بتزويدهم بالمعرفة والمعلومات.								
٥	يشجع مدير المدرسة المعلمين لابتكار أساليب لمعالجة المشكلات السلوكية التي تعوق القدرات الإبداعية لدى الطلاب.								

المحور الثاني: التخطيط الاستراتيجي								
م	الفقرات	وضوح العبارة		دقة الصياغة اللغوية		مدى الارتباط بالمحور		
		واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة	جيدة	متوسطة	منخفضة
التعديلات والملاحظات المقترحة								
١- مجال: تحديد الأهداف الاستراتيجية.								
١	يشكل مدير المدرسة فريقاً لوضع خطة استراتيجية تسعى المدرسة لتحقيقها.							
٢	يراعي مدير المدرسة ميول الطلاب واحتياجاتهم.							
٣	يراعي مدير المدرسة أهداف المدرسة وأولوياتها أثناء صنع القرارات المتصلة بإحداث التغيير في البرامج والممارسات التربوية.							
٤	يساعد مدير المدرسة إيجاد التوافق والانسجام بين الرؤية العامة المشتركة للمدرسة وأهدافها ؛ والأهداف الخاصة للعاملين.							
٥	يتعاون مدير المدرسة مع مؤسسات المجتمع المحلي لتحديد الخدمات المدرسية.							
٢- مجال: صياغة الخطة الاستراتيجية.								
١	يشارك مدير المدرسة المجتمع المدرسي في وضع خطة المدرسة الاستراتيجية .							
٢	يحرص مدير المدرسة مع فريق إعداد الخطة على إعداد خطة استراتيجية شاملة للمدرسة ( تشمل التعليم ، والتعلم ، والإدارة المدرسية ) عملياً .							
٣	يعمل مدير المدرسة مع فريق إعداد الخطة على ملاءمة الخطة المدرسية المنفذة لحاجات المدرسة والمجتمع.							
٤	يترجم مدير المدرسة الخطة الاستراتيجية إلى خطة إجرائية وألية لتحقيقها من حيث الأهداف ، والاستراتيجيات ، والبرامج اللازمة لتنفيذها.							
٥	يسند مدير المدرسة مهام المتابعة في تنفيذ الخطة إلى المختصين كل حسب اختصاصه.							
٣- مجال: تطبيق الخطة الاستراتيجية.								
١	يحسن مدير المدرسة توظيف الميزانية لتنفيذ البرامج وعمليات التدريب .							
٢	يوضح مدير المدرسة للعاملين اتجاهات التغيير المحتملة ذات التأثير على عمليات التطبيق والتنفيذ الاستراتيجي.							
٣	يتعامل مدير المدرسة مع المستجدات التي تعوق تطبيق الخطة بطريقة علمية							
٤	يحرص مدير المدرسة على جودة أداء العاملين في تنفيذهم للخطة.							
٥	يعقد مدير المدرسة اجتماعات دورية؛ لمناقشة سير الخطة ، والوقوف على مستوى تنفيذها .							
٤- مجال: المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية.								
١	يتابع مدير المدرسة الأساليب والأدوات المنفذة في التقييم المرحلي والختامي.							
٢	يقوم مدير المدرسة بمشاركة فريق إعداد الخطة ببناء خطة جديدة بناء على تقييم الخطة السابقة.							
٣	يحرص مدير المدرسة على زيادة جودة عمليتي التعليم والتعلم.							
٤	يوضح مدير المدرسة كيفية المتابعة والتقييم لجانبى الأداء والتنفيذ داخل المدرسة وجانب البيئة التنافسية والخارجية للمدرسة.							
٥	يحدد مدير المدرسة التحديات التي حالت دون تنفيذ الخطة الاستراتيجية							



جامعة نزوى

كلية العلوم والآداب  
قسم التربية والدراسات الإنسانية

بسم الله الرحمن الرحيم

المحترم / ..... / المعلم /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . وبعد،،،

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان "القيادة التحويلية وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة"

تهدف الدراسة إلى الوقوف على واقع ممارسات عملية التخطيط الاستراتيجي والوقوف على واقع ممارسات القيادة التحويلية والعلاقة بينهما ، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التعليمية وقد أعدت الباحثة الاستبانة المرفقة وهي تشتمل على محورين هما: محور القيادة التحويلية ومحور التخطيط الاستراتيجي ويندرج تحت كل محور أربعة مجالات له عدد ( ٥ ) من الفقرات التي تعبر عنها وكل فقرة لها خمس رتب (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً ) لذا فإن الباحثة ترحو منكم التكرم وذلك لما تتمتعون به من دراية وخبرة ، بالإجابة على فقرات هذه الاستبانة بكل جدية وموضوعية وذلك بوضع علامة ( √ ) في الخانة التي ترونها مناسبة لدرجة ممارسة مدير المدرسة في هذا المجال من وجهة نظركم . علماً بأن البيانات التي سيتم جمعها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم تعاونكم وجهودكم المبذولة

الباحثة : بدرية بنت خميس بن حمد الفليزية. (هاتف : ٩٣٢٥٣٣٣٤ )

يرجى التكرم بتعبئة البيانات التالية:

• الاسم ( اختياري): .....
• الجنس : ذكر ( ) ، أنثى ( )
• المسمى الوظيفي: معلم اول ( ) ، معلم ( )

ملاحظة : ١ - القيادة التحويلية : مدى سعي القائد الإداري إلى الارتقاء بمستوى مرؤوسيه من أجل الانجاز والتطوير الذاتي والعمل على تنمية وتطوير الجماعات والمنظمة ككل .

٢ - التخطيط الاستراتيجي المدرسي : خطة تحدد من خلالها فلسفة المدرسة ، والأهداف التي تسعى لتحقيقها خلال فترة استراتيجية للمدرسة مع اشتغالها على الأنشطة و البرامج ومنفذين وزمن التنفيذ ، وكذلك مستوى الأداء المطلوب ."

م	الفقرات	درجة الممارسة				
		منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا
المحور الأول : القيادة التحولية						
١- مجال :تطوير رؤية مشتركة للمدرسة.						
١	شرك مدير المدرسة العاملين معه على المشاركة في ابتكار أفكار جديدة تطور رؤية المدرسة ورسالتها.					
٢	يراعي مدير المدرسة ظروف البيئة الداخلية والخارجية عند صياغة رؤية المدرسة.					
٣	يأخذ مدير المدرسة بعين الاعتبار خطط المدرسة السابقة عند تطوير رؤية المدرسة.					
٤	يحرص مدير المدرسة على معرفة توجهات المدرسة وتوقعاتها من أجل تطوير رؤية مشتركة للمدرسة.					
٥	يسهم مدير المدرسة بفاعلية في اعداد رؤية ذات أهداف طموحة تثير اهتمام العاملين					
٢- مجال : بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير داخل المدرسة.						
١	يعطي مدير المدرسة أولوية لبناء منظومة من القيم مرتبطة بالتجديد والتطوير.					
٢	يوضح مدير المدرسة للعاملين معه عناصر الثقافة المشتركة بطريقة تتسجم مع القنوات التي تسود المناخ المدرسي لإحداث التطوير المنشود في المدرسة.					
٣	ينمي مدير المدرسة مهارات المعلمين الأوائل والعاملين معه في المدرسة بما يدعم الإبداع والابتكار.					
٤	يشجع مدير المدرسة على العلاقات الانسانية والتعاونية بين العاملين معه من خلال ترسيخ ثقافة داعمة للتغيير .					
٥	يبدد مدير المدرسة انفتاحا نحو آراء المعلمين ومقترحاتهم .					
٣- مجال : تقديم نموذج للقدوة.						
١	يدعم مدير المدرسة العلاقة بين المعلمين والطلاب على أساس التسامح والجدية في العمل.					
٢	يتسم مدير المدرسة بالمرونة في تعديل ممارساته القيادية بناء على التغذية الراجعة من العاملين في المدرسة.					
٣	يمارس مدير المدرسة سلوكيات تدل على تميز وتنوع أسلوبه ونمطه القيادي.					
٤	يمتلك مدير المدرسة المهارات اللازمة لإدارة الأزمات .					
٥	يدرس مدير المدرسة المشكلات والتحديات من جميع أبعادها .					
٤- مجال : الاستشارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين.						
١	يعزز مدير المدرسة الفعاليات والأنشطة البناءة التي تتم داخل المدرسة لإثارة التنافس الشريف بين العاملين داخل المدرسة.					
٢	يطلع مدير المدرسة المعلمين على إنجازات المبدعين منهم للاستفادة منها.					
٣	يشجع مدير المدرسة العاملين معه بما هو متوقع منهم من مستويات أداء عليا كتربويين ومهنيين مختصين.					
٤	يحفز مدير المدرسة العاملين معه على الأسلوب العلمي لحل المشكلات.					
٥	يشجع مدير المدرسة المعلمين على ابتكار أساليب لمعالجة المشكلات التي تعوق ابداعات الطلاب.					

م	الفقرات	درجة الممارسة				
		منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا
المحور الثاني : التخطيط الاستراتيجي						
١- مجال: تحديد الأهداف الاستراتيجية.						
١	يشكل مدير المدرسة فريقا لوضع خطة استراتيجية تسعى المدرسة لتحقيقها.					
٢	يراعي مدير المدرسة ميول الطلاب واحتياجاتهم المستقبلية عند تحديد الاهداف المتعلقة بهم.					
٣	يراعي مدير المدرسة بأهداف الخطة ارتباطها ببرامج وممارسات من شأنها احداث تغييرات بالمدرسة.					
٤	يساعد مدير المدرسة على إيجاد التوافق والانسجام بين الرؤية العامة للمدرسة وأهدافها ؛ والأهداف الخاصة للعاملين.					
٥	يشاور مدير المدرسة مؤسسات المجتمع المحلي في تحديد أهداف خطة المدرسية.					
٢- مجال: تصياغة الخطة الاستراتيجية.						
١	يشرك مدير المدرسة المجتمع المدرسي في اعداد خطة المدرسة الاستراتيجية .					
٢	يحرص مدير المدرسة على إعداد خطة استراتيجية شاملة المجالات الثلاثة (التعليم ، والتعلم ، والإدارة المدرسية ) تلامس الواقع العملي.					
٣	يعمل مدير المدرسة على اعداد خطة ملاءمة لحاجات المدرسة والمجتمع المحيط بها.					
٤	يترجم مدير المدرسة الخطة الاستراتيجية إلى خطة إجرائية قابلة لتنفيذ.					
٥	يركز مدير المدرسة في اعداد الخطة على تطوير المجالات التي يمكن أن تتميز بها المدرسة.					
٣- مجال: تطبيق الخطة الاستراتيجية.						
١	يشرف مدير المدرسة على توظيف الميزانية المدرسية بما يتلائم مع برامج الخطة .					
٢	يوضح مدير المدرسة للعاملين اتجاهات التغيير المحتملة ذات التأثير على عمليات تنفيذ الخطة.					
٣	يطبق مدير المدرسة الطرق العلمية في المستجدات التي تعوق الخطة الاستراتيجية					
٤	يحرص مدير المدرسة على جودة أداء العاملين في تنفيذ الخطة.					
٥	يوضح مدير المدرسة آلية متابعة تنفيذ الخطة لجميع العاملين المعنيين بذلك.					
٤- مجال: المتابعة والتقييم للخطة الاستراتيجية.						
١	يتابع مدير المدرسة الأساليب والأدوات المنفذة في التقييم المرحلي والختامي.					
٢	يقوم مدير المدرسة بمشاركة فريق اعداد الخطة ببناء خطة جديدة بناء على تقييم الخطة السابقة.					
٣	يحرص مدير المدرسة على زيادة جودة عمليتي التعليم والتعلم.					
٤	يوضح مدير المدرسة كيفية المتابعة والتقييم لجانبي الأداء والتنفيذ داخل المدرسة وجانب البيئة التنافسية والخارجية للمدرسة.					
٥	يحدد مدير المدرسة التحديات التي حالت دون تنفيذ الخطة الاستراتيجية					

١١ سبتمبر ٢٠١٣م

إلى من يهمه الأمر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

الموضوع: تسهيل مهمة باحث

تقوم الطالبة: بدرية بنت خميس بن حمد الفليزية، طالبة ماجستير تخصص الإدارة التعليمية ورقمها الجامعي ( 04314219 ) بإعداد بحث بعنوان: " القيادة التحويلية وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي لدى مدراء مدارس التعليم ما بعد الاساسي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة جنوب الباطنة" ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير، ولتطبيق دراستها تحتاج إلى الاطلاع على العديد من المصادر الأولية والمراجع والإحصائيات المتعلقة بدراساتها وتطبيق الاستبانة التي أعدتها؛ لذا نرجو تسهيل مهمتها البحثية. شاكرين ومقدرين لكم حسن تعاونكم معنا.

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام،،،

د/ عبدالله بن سيف التويي  
عميد كلية العلوم والآداب



أ.د/ عامر جميل رضوان  
رئيس قسم التربية والدراسات الإنسانية  
(بالوكالة)





الرقم  
التاريخ ١١ / ٢٠ / ١٤٣٤ هـ  
الموافق ٩ / ١٣ / ٢٠١٣ م



سلطنة عُمان  
وزارة التربية والتعليم  
مديرية العامة للتربية والتعليم لمنطقة الباطنة جنوب

المحترمين

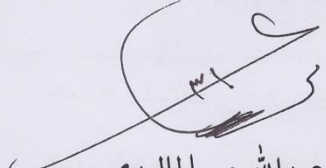
الأفاضل / مديري ومديرات المدارس

الموضوع: تسهيل مهمة باحثة

نود إفادتكم بأن الفاضلة / بدرية بنت خميس بن حمد الفليبية - طالبة ماجستير تخصص (الإدارة التعليمية) تقوم حالياً بإجراء بحث ميداني بعنوان ( القيادة التحولية وعلاقتها بالتخطيط الإستراتيجي لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة ) .

لذا نأمل تكريمكم بتسهيل مهمة الباحثة ، وسوف تقوم المذكورة بالتنسيق معكم قبل وقت كاف لتطبيق عينة تلك الدراسة ، وفي حالة وجود أي استفسار يمكنكم التواصل مع المذكورة مباشرة على هاتف (٩٣٢٥٣٣٣٤) .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

  
د. ناصر بن عبدالله بن سالم العبري  
المدير العام



هاتف: ٢٦٨٧٦٢٠٧ / ٢٦٨٧٦٢٠٦ ، فاكس: ٢٦٨٧٥٠٨٣ ، ص.ب: ٣، الرمز البريدي: ٣٢٩ - الرستاق  
البريد الإلكتروني: s-batinah.net موقع الوزارة : moe.gov.om