

جامعة غرداية
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا



التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بتنمية المهارات القيادية لدى

أساتذة التعليم الثانوي

—دراسة ميدانية بثانويات بلدية غرداية—

مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي.

إعداد الطالبة:

— عائشة قرين.

إشراف الأستاذ:

— أ.د/عمر حجاج

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
د.سعادة رشيد	جامعة غرداية	رئيسا
أ.د.حجاج عمر	جامعة غرداية	مشرفا ومقررا
د.أولاد الهدار زينب	جامعة غرداية	مناقشا

السنة الجامعية: 2020-2021

شكر وعرفان

"وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب وانطلاقا من قوله ﷺ "من لم يشكر الناس لم يشكر الله

أحمد الله تعالى حمدا كثيرا طيبا مباركا ملئ السموات و الأرض على ما أكرمني به من إتمام هذه الدراسة التي

أرجو أن تنال رضاه ثم أتوجه بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى كل من: البروفيسور الفاضل عمر حجاج

حفظه الله و أطال في عمره لتفضله الكريم بالإشراف على هذه الدراسة وتكريمه بنصحي وتوجيهي حتى إتمام

هذه الدراسة جزاكم الله خيرا و بارك فيكم و يسر أموركم في الخير و الصلاح في الدنيا والآخرة

إهداء

إلى كل من الوالدين الكرمين..

إلى إخوتي وأخواتي..

إلى صديقاتي..

إلى كل من يحل لقب قرين..

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي وتنمية المهارات القيادية ومعرفة اختلاف العلاقة حسب كل من النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة المهنية، واقتصرت الدراسة على عينة من أساتذة التعليم الثانوي لثانويات بلدية بنورة، بلغ أفراد عينة الدراسة (53) أستاذًا بواقع (34) أنثى و(19) ذكر، ولتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام استبيان للباحث **محمد إبراهيم حسن الحلبي (2017)** يقيس كل من متغير التخطيط الاستراتيجي ومهارات القيادة، وبعد معالجة البيانات إحصائياً أسفرت نتائج الدراسة إلى:

-توجد علاقة ارتباطية بين التخطيط الاستراتيجي ومهارات القيادة لدى أساتذة التعليم الثانوي.

-لا تختلف العلاقة ما بين التخطيط ومهارات القيادة لدى أساتذة التعليم الثانوي باختلاف النوع الاجتماعي (ذكر-أنثى).

-تختلف العلاقة ما بين التخطيط الاستراتيجي والمهارات القيادة لدى أساتذة التعليم الثانوي باختلاف المؤهل العلمي.

-لا تختلف العلاقة ما بين التخطيط الاستراتيجي والمهارات القيادة لدى أساتذة التعليم الثانوي باختلاف الخبرة المهنية.

*الكلمات المفتاحية: التخطيط الاستراتيجي، المهارات القيادية، أساتذة التعليم الثانوي.

Study summary :

The study aimed to uncover the relationship between strategic planning, leadership development and knowledge of the different relationship by gender, scientific qualification and professional experience. The study was limited to a sample of secondary education professors from Benoura Municipal Secondary Schools. A professor with 34 female and 19 male. For the purposes of the study, a questionnaire was used for the researcher Mohamed Ibrahim Hassan Al-Halimi. (2017) measures both strategic planning variables and leadership skills, and after statistical data processing the results of the study resulted in:

- There is a correlation between strategic planning and leadership skills of secondary education teachers. The relationship between planning and leadership skills of secondary education teachers does not differ according to gender (male-female).
- The relationship between strategic planning and leadership skills of secondary education professors is growing depending on the scientific qualification.
- The relationship between strategic planning and leadership skills of secondary education professors does not vary according to professional experience.

* **Keywords:** strategic planning, leadership skills, secondary education professors.

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
أ	البسملة
ج	الشكر والتقدير
د	ملخص الدراسة
و	فهرس المحتويات
ي	قائمة الجداول
ك	قائمة الأشكال
ل	قائمة الملاحق
01	مقدمة
الجانب النظري	
الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها	
05	1- مشكلة الدراسة.
08	2- تساؤلات الدراسة.
08	3- فرضيات الدراسة.
08	4- أهمية الدراسة.
09	5- أهداف الدراسة.
09	6- حدود الدراسة.
10	7- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.
10	8- الدراسات السابقة مع التعقيب عليها.
الفصل الثاني: التخطيط الاستراتيجي	
28	تمهيد
29	1- مفهوم التخطيط الاستراتيجي.
31	2- مصطلحات مرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي.
34	3- خصائص التخطيط الاستراتيجي وأهدافه.
37	4- أهمية التخطيط الاستراتيجي وفوائده. و

38	5- مبررات الأخذ بالتخطيط الاستراتيجي في التعليم.
39	6- التخطيط الاستراتيجي ومداخل التخطيط التربوي الأخرى.
41	7- رؤية ناقدة للمداخل الشائعة في تخطيط التعليم.
42	8- عمليات التخطيط الاستراتيجي.
48	9- معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في التعليم.
49	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: المهارات القيادية	
51	تمهيد
52	1- مفهوم المهارات القيادية.
53	2- مهارات القيادة.
55	3- أهمية القيادة.
56	4- صفات القائد.
59	5- قوة تأثير القيادة.
60	6- أساليب القيادة.
61	7- نظريات القيادة.
66	خلاصة الفصل
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
68	تمهيد
69	1- منهج الدراسة.
69	2- عينة الدراسة.
77	3- أدوات الدراسة.
85	4- الأساليب الإحصائية المستخدمة.
88	خلاصة الفصل
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	

90	تمهيد
91	عرض ومناقشة نتائج الدراسة.
91	عرض ومناقشة الفرضية الأولى.
92	عرض ومناقشة الفرضية الثانية.
93	عرض ومناقشة الفرضية الثالثة.
94	عرض ومناقشة الفرضية الرابعة.
97	استنتاج عام
98	المصادر والمراجع
104	الملاحق

الصفحة	محتوى الجدول	الرقم
70	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.	1
71	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي.	2
72	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية.	3
73	يوضح مواصفات العينة الاستطلاعية.	4
74	يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير الجنس.	5
75	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤهل العلمي.	6
76	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية.	7
78	يوضح توزيع المفردات في مقياس التخطيط الاستراتيجي والمهارات	8
79	يوضح نتائج حساب الصدق المقارنة الطرفية لمقياس التخطيط	9
80	يوضح حساب الصدق التمييزي لفقرات مقياس التخطيط الاستراتيجي.	10
81	يوضح تباثا لتجزئة النصفية لمقياس التخطيط الاستراتيجي.	11
82	يوضح الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ لمقياس التخطيط الاستراتيجي.	12
82	يوضح نتائج حساب الصدق المقارنة الطرفية لمقياس المهارات القيادية.	13
83	يوضح حساب الصدق التمييزي لفقرات مقياس المهارات القيادية.	14
84	يوضح تباث التجزئة النصفية لمقياس المهارات القيادية.	15
84	يوضح نتائج تطبيق معامل "ألفا كرونباخ" لمقياس المهارات القيادية.	16
91	يوضح العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي والمهارات القيادية.	17
92	يوضح الفروق بين معاملات الارتباط لفرضية الثانية.	18
93	يوضح الفروق بين معاملات الارتباط لفرضية الثالثة.	19
95	يوضح الفروق بين معاملات الارتباط لفرضية الرابعة.	20

الصفحة	عنوان الشكل	الرقم
70	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.	01
71	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي.	02
72	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية.	03
74	يوضح مواصفات العينة الاستطلاعية.	04
75	يوضح مواصفات العينة الأساسية حسب متغير الجنس.	05
76	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤهل العلمي.	06
77	يوضح مواصفات العينة الأساسية حسب متغير الخبرة المهنية.	07

الصفحة	عنوان الملحق	الرقم
105	الاستبيان.	01
109	مخرجات SPSS.	02

مقدمة

تلعب مؤسسات التعليم دورًا مركزيًا في تقدم الأمم وتطورها، نظرًا لما تقوم به من تعليم يهدف إلى تهيئة الطاقات البشرية وتدريبها التي تقود التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وبحث علمي يهدف إلى سبر أغوار المعرفة وإيجاد حلول للاحتياجات المتجددة، وخدمة للمجتمع تهدف إلى تلبية متطلباته على أسس من الشراكة مع مؤسساته وأفراده.

ونتيجة للتحديات التي لاقتها مؤسسات التعليم خلال العقد السابق في بيئتها الداخلية والخارجية مثل العولمة وثورة المعلومات والاتصالات والثورة المعرفية، واستجابة إلى التحديات الطارئة مثل نقص الدعم المالي، والتقدم التقني السريع، والتغيرات السكانية، وقدم البرامج المقدمة، أتجهت العديد من المؤسسات لاستخدام التخطيط الاستراتيجي لتحقيق التغيرات الاستراتيجية وتنمية المهارات القيادية المفيدة للتوافق والتكيف مع البيئة المتغيرة بشكل سريع.

ويحظى موضوعي المهارات القيادية والتخطيط الاستراتيجي بأهمية متزايدة في الوقت الحاضر، لكونهما من المواضيع الحديثة نوعا ما، التي لها تأثير بالغ في نجاح المنظمات.

حيث أصبح التخطيط الاستراتيجي هو النظرة الشاملة إلى مشكلات التربية جميعًا، وهو أداة التنمية ووسيلتها الأساسية، وله دور في نمو الاقتصاد والحياة الاجتماعية، فضلاً عن دوره في نمو الثقافة والحضارة بشكل عام. لذلك تلجأ الدول إليه؛ للبحث عن إرشادات وحلول لما يواجهها من مشاكل اقتصادية وسياسية واجتماعية.

ويمثل التخطيط الاستراتيجي مرحلة تالية للمرحلتين الكمية والكيفية من مراحل تطور الفكر التخطيطي، وهو التخطيط الذي يقوم على أساس حساب الظروف البيئية المتغيرة وحاجات سوق العمل مع الأخذ في الاعتبار نوعية المجتمع والحياة فيه في المستقبل، وتتضمن خطواته: تحليل عناصر البيئة المحيطة الداخلية والخارجية، وتحليل وتحديد المصادر اللازمة (معونات - تسهيلات... الخ)، وتحليل الفرص التنافسية، وتحليل مصادر القوة والضعف للمؤسسة، وصياغة الأهداف (حاليًا ومستقبليًا).

(مهني محمد غنيم، 2008: 101)

ومن خلال استخدام الأسلوب العلمي يُمكن وضع الخطط والاستراتيجيات، وإيجاد بدائل لاتخاذ القرارات وحل المشكلات المستحدثة، وتحليل العمليات ووسائل البحث الكمية والكيفية.

(لحسن عبد الله باشيوه: 65)

كما تشكل القيادة محورًا مهمًا ترتكز عليه مختلف النشاطات في المنظمات العامة والخاصة على حد سواء، وفي ظل تنامي المنظمات وكبر حجمها وتشعب أعمالها وتعقدتها أصبحت الحاجة ملحة لإحداث التغيير والتطوير الملائم بالشكل الذي يضمن لها الاستمرارية والتميز، وهذه مهمة لا تتحقق إلا في ظل قيادة إدارية واعية، تمتلك من المهارات القيادية ما يُمكّنها من تحريك الجهود وتوجيه الطاقات لتحقيق أفضل مستوى من الإنجاز.

لهذا ارتأينا أن نختار موضوع دراستنا هذا والموسوم بـ "التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بتنمية المهارات القيادية لدى أساتذة التعليم الثانوي"، وللإحاطة الشاملة بهذا الموضوع قمنا بتقسيم دراستنا إلى جانبين نظري وتطبيقي نلخصها كالآتي:

الجانب النظري به الفصل الأول، قمنا فيه بالتعريف بموضوع الدراسة من حيث مشكلة الدراسة وطرح تساؤلاتها وأهدافها وأسباب اختيار الموضوع، وكذا تحديد المفاهيم وعرض بعض الدراسات السابقة وجوانب الاستفادة منها، ثم قمنا بعرض المنهجية المتبعة من حيث المنهج وأدوات جمع البيانات، بعدها تعرضنا لمجتمع البحث وعينة الدراسة المختارة.

في الفصل الثاني، عرضنا فيه موضوع التخطيط الاستراتيجي، بحيث قدما تعريفًا له ولنشأته مع ذكر خصائصه وأهدافه.

في الفصل الثالث، تطرقنا لموضوع المهارات القيادية، وما تتميز به من أهمية وأهداف وكيف يكون لها صلة بالأساتذة والمديرين وكل عمال المؤسسات بصفة عامة.

الجانب التطبيقي وبه الفصل الرابع، خصصناه للإجراءات الميدانية من دراسة استطلاعية ومنهج الدراسة وكذا المجتمع والعينة.

أما الفصل الخامس، فخصصناه لعرض وتحليل وكذا مناقشة النتائج المتحصل عليها لتحقيق فرضيات دراستنا التي بنيت عليها كمقترحات.

لنختم دراستنا باستنتاجات عامة واقتراحات مستقبلية وكذا خاتمة شاملة لموضوع دراستنا.

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها.

- 1- مشكلة الدراسة.
 - 2- تساؤلات الدراسة.
 - 3- فرضيات الدراسة.
 - 4- أهمية الدراسة.
 - 5- أهداف الدراسة.
 - 6- حدود الدراسة.
 - 7- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.
 - 8- الدراسات السابقة مع "التعقيب عليها".
- *الدراسات السابقة حول التخطيط الاستراتيجي.
- أ/-الدراسات العربية.
- ب/-الدراسات الأجنبية.
- تعقيب حول دراسات التي تطرقت إلى التخطيط الاستراتيجي.

1- مشكلة الدراسة:

إن فكرة التخطيط قديمة قدم وجود الإنسان على سطح الأرض، طالما لهذا الإنسان أهداف مسبقة، ومنهج محدد الأبعاد والأساليب لضمان نجاح تلك الأهداف، ويمارس الإنسان التخطيط في مختلف جوانب حياته، فيخطط لمأكله ومشربه ودراسته وعمله، وذلك بعد تأمل فيما يحدث حوله وفيما يريد أن يصل إليه. وجاءت ضرورة تقنين المعرفة والخبرة البشرية بتحويلها إلى علوم ومراكمة البحث فيها حتى يتحصل الإنسان على الحكمة، فلا يُترك لخبراته الشخصية أو للتجربة من خلال الصواب والخطأ.

(مرقص، 2010 : 215)

وبذلك فإنه "على الرغم من أن فكرة التخطيط قديمة قدم الحضارة البشرية نفسها، فإن مفهوم التخطيط بالمعنى العلمي حديث النشأة إذ يرجع إلى أوائل الربع الثاني من القرن العشرين عندما خرج الاتحاد السوفيتي على العالم بأول خطة خمسية للتنمية من 1928 وحتى 1933، وبعد الحرب العالمية الثانية انتشرت فكرة التخطيط وأخذ كثير من الدول بأسلوب التخطيط من أجل إحداث التقدم الاقتصادي والاجتماعي المنشود".

(غنيمة، 2009 : 82-83)

ويعتبر التخطيط الاستراتيجي من أهم المفاهيم الحديثة التي ظهرت في منتصف القرن التاسع عشر، وارتبط مفهومه بالمفاهيم العسكرية والصناعية، إلا أن ارتباط التخطيط بالمؤسسات التربوية جاء متأخراً مع بداية التسعينات، وقد تناولوه أهل الاختصاص بالتحليل في مئات الكتابات، وعرف بأنه: "منهج نظامي يستشرف آفاق المستقبلات التربوية المحتملة والممكنة، ويستعد لمواجهةها بتشخيص الإمكانيات المتاحة والمتوقعة، وتصميم الاستراتيجيات البديلة، واتخاذ قرارات عقلانية بشأن تنفيذها ومتابعة هذا التنفيذ".

(حسن، 2002 : 169)

إن التخطيط الاستراتيجي التربوي نظام متكامل يتم بشكل معتمد وبخطوات متعارف عليها، وهو نظام لتحديد مسار المنظمة التربوية والتعليمية في المستقبل ويتضمن تحديد رسالة المنظمة التربوية والتعليمية وأهدافها والتصرفات اللازمة لتحقيق ذلك والجهود الموجهة لتخصيص الموارد، وهو نظام يتم من خلاله

تحديد مجالات تميز المنظمة التربوية والتعليمية في المستقبل وتحديد مجال أعمال وأنشطة المنظمة التربوية والتعليمية مستقبلاً.

لقد شهدت السنوات الأخيرة الماضية اتجاهها جديدا في الإدارة المدرسية، فلم تعد مجرد تسيير شؤون المؤسسات التربوية تسييرا روتينيا، ولم يعد هدف مدير المدرسة مجرد المحافظة على النظام في مدرسته والتأكد من سير البرامج الدراسية وفق الجدول الموضوع، بل أصبح محور العمل في هذه الإدارة يدور حول التلميذ وحول توفير كل الظروف والإمكانيات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والبدني والروحي.

(أحمد ابراهيم، 2002 : 24)

ويعد التخطيط الاستراتيجي أسلوبا جديدا في التخطيط التربوي والإدارة التعليمية، والهدف منه في مجال التعليم يتمثل في تعزيز عملية التكيف والانسجام بين المؤسسة التعليمية والبيئة التي يغلب عليها طابع التغيير وذلك بتطوير تصور قابل للتعديل طبقا للظروف ويمكن تطبيقه من أجل مستقبل المؤسسات التعليمية.

(العجمي، 2008 : 389)

والحاجة إلى التخطيط تنبثق من أن التخطيط هو عملية الوصول إلى الوسائل والإجراءات لتحقيق الأهداف الموضوعية، فهناك الأهداف العامة والتي تناظر مرحلة السياسة الموجهة لقطاع ما مثل قطاع التعليم، وهي السياسة التعليمية، ويسمى التخطيط لتحقيق هذه الأهداف العامة تخطيط السياسة التعليمية، وهناك الأهداف الوسيطة والتي تناظر مرحلة الاستراتيجية، ويسمى التخطيط لتحقيق هذه الأهداف بالتخطيط الاستراتيجي، ثم تأتي الأهداف الإجرائية، وهي أكثر تفصيلاً ومحددة الزمن والكلفة والمنفذين، ويسمى التخطيط لتحقيق هذه الأهداف بالتخطيط الإجرائي.

(ابراهيم، 2011، 36-39)

إن ممارسة التخطيط الاستراتيجي في المدارس الثانوية يعتبر أمرا ملحا وضروريا وذلك من أجل تحقيق نطالب التقدم في العملية التعليمية، وتخفيف الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق المديرين، وذلك من خلال إعداد كادر مؤهل من المعلمين والأساتذة، والعمل على تنمية المهارات القيادية لديهم، للقيام بمهام قيادية، فالقيادة عند المعلم تعد من أهم المتطلبات التربوية في الفكر القيادي المعاصر.

وفي المقابل، تشكل القيادة محورًا مهمًا تركز عليه مختلف النشاطات في المنظمات العامة والخاصة على حد سواء، وفي ظل تنامي المنظمات وكبر حجمها وتشعب أعمالها وتعقدتها أصبحت الحاجة ملحة لإحداث التغيير والتطوير الملائم بالشكل الذي يضمن لها الاستمرارية والتميز، وهذه مهمة لا تتحقق إلا في ظل قيادة إدارية واعية، تمتلك من المهارات القيادية ما يمكنها من تحريك الجهود وتوجيه الطاقات لتحقيق أفضل مستوى من الإنجاز.

كما يعد موضوع القيادة من أهم الموضوعات إثارة في علم الإدارة، فقد أصبحت المعيار الذي يحدد نجاح المؤسسة، والقيادة التربوية تعتبر جوهر العمل الإداري، لأنها تمثل عاملاً مهماً في نجاح الإدارة التعليمية لما لها من تأثير مباشر على العملية التعليمية، ولقد اعتبر الكثير من العلماء أن القيادة هي جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض، وهي مفتاح الإدارة، وأن أهميتها ودورها نابع من كونها تقوم بدور أساسي يؤثر في عناصر العملية الإدارية فتجعل الإدارة أكثر ديناميكية وفاعلية، وتعمل كأداة محركة لتحقيق أهدافها.

(الكردي، 2004 : 123)

ونظراً لأهمية الأستاذ في الطور الثانوي، ودوره القيادي في تطوير العملية التربوية وتحقيق أهدافها المنشودة وتعدد مهامه ومسؤولياته اتجاه التلميذ، وجب العلم أنه هو المسؤول الأول على نظام القسم وتسييره وقيادته وفق خطة محكمة واستراتيجية معدة مسبقاً، ومحددة الأهداف مستندة إلى الأسس العلمية للتخطيط.

كما أن المعلم بحاجة ماسة إلى تنمية مهاراته القيادية، وخاصة أن التربية تتغير باستمرار لكي تواكب التطورات والتغيرات المتلاحقة في شتى مجالات الحياة، وهذا الأمر يلقي على كاهل الإدارة المدرسية ضرورة تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين، وذلك من خلال تخطيط استراتيجي يشتمل على تطوير مهارات قيادية، ويعمل على رفع الكفاءة الثقافية والمهنية للمعلمين.

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

(حمدان، 1992 : 49)

وبالرغم من تناول هذا الموضوع من قبل الباحثين، إلا أنه بحاجة إلى اهتمام أكبر وبخاصة في المدارس الثانوية، وهذا ما جعلنا نتناول موضوعنا هذا والموسوم تحت عنوان: "التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بتنمية المهارات القيادية لدى أساتذة التعليم الثانوي"، حيث قمنا بطرح التساؤل العام على النحو التالي:

هل توجد علاقة بين التخطيط الاستراتيجي وتنمية المهارات القيادية لدى أساتذة التعليم الثانوي؟

2- تساؤلات الدراسة:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين التخطيط الاستراتيجي بتنمية المهارات القيادية لدى أساتذة التعليم الثانوي؟
- ما مستوى التخطيط الاستراتيجي لدى أساتذة التعليم الثانوي؟
- ما مستوى القيادة لدى أساتذة التعليم الثانوي؟
- هل تختلف العلاقة ما بين التخطيط والقيادة لدى أساتذة التعليم الثانوي باختلاف النوع الاجتماعي (ذكر-أنثى)؟

3- فرضيات الدراسة:

3-1- الفرضية العامة:

- للتخطيط الاستراتيجي علاقة بتنمية المهارات القيادية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

3-2- الفرضيات الجزئية:

- توجد علاقة ارتباطية بين التخطيط الاستراتيجي والقيادة لدى أساتذة التعليم الثانوي
- تتوقع مستوى متوسط للتخطيط الاستراتيجي لدى أساتذة التعليم الثانوي.
- تتوقع مستوى ضعيف للقيادة لدى أساتذة التعليم الثانوي.
- تختلف العلاقة ما بين التخطيط والقيادة لدى أساتذة التعليم الثانوي باختلاف النوع الاجتماعي (ذكر-أنثى)..

4- أهمية الدراسة:

- طبيعة المرحلة الراهنة التي يتزايد فيها الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التربوية في الدول المتقدمة والنامية على حدٍ سواء، حيث لم يعد هذا التخطيط مطلباً علمياً واقتصادياً فحسب، بل أصبح

مطلباً حضارياً، تفرضه طبيعة الصراع الحضاري، والتسارع التكنولوجي والمعلوماتي، وما أفرزته العولمة من متغيرات، وفي الوقت الذي تنتشر فيه صيحات هذا التخطيط، وتبرز ضروراته في التعليم نجد عكس ذلك في مدارسنا رغم شدة الحاجة إليه.

- حاجة المجتمع الجزائري إلى هذا النمط من التخطيط في إدارة المؤسسات، وخاصة المدارس الثانوية، وذلك لتشابه المتغيرات من جهة، ولما له من علاقة بصياغة الأهداف، وتنفيذ الخطط الخاصة، وتحليل المتغيرات الداخلية من وجهة أخرى، كما تبرز أهمية هذه الدراسة في حاجة المدرسة الثانوية إلى رفع كفاءتها الإنتاجية وتعزيز روح المنافسة وربط التفكير بالتنفيذ

- ندرة الدراسات العربية التي تناولت هذا النمط وقلّة تطبيقه في المدارس الثانوية.

- قد يستفيد من هذه الدراسة كل من:

- أساتذة المدارس بشكل عام .
- القائمون على متابعة ممارسات أداء أساتذة المدارس الثانوية في وزارة التربية الوطنية.
- القائمون على اختيار وتدريب أساتذة المدارس الثانوية ووزارة التربية الوطنية

5- أهداف الدراسة:

- معرفة العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي بتنمية المهارات القيادية لدى أساتذة التعليم الثانوي.
- التعرف على مستوى التخطيط الاستراتيجي لدى أساتذة التعليم الثانوي.
- معرفة مستوى ممارسة أساتذة المدارس الثانوية لمهارات التخطيط الاستراتيجي في ثانويات الوطن.
- معرفة مدى ممارسة أساتذة التعليم الثانوي للتخطيط الاستراتيجي من أجل تنمية مهاراتهم القيادية في التعليم.

- معرفة ما إذا كانت هذه العلاقة بين التخطيط والقيادة تختلف باختلاف النوع الاجتماعي.

6- حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة سواء الاستطلاعية أو الدراسة الأساسية في ثانويات بلدية بنورة.

- الحدود الزمنية: أجريت هذه الدراسة في الموسم الدراسي 2020//2021م.

–الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة من مجموعة من أساتذة التعليم الثانوي.

7- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

– التخطيط الاستراتيجي:

يعرفه (بدر، 1993) بأنه: "مجموعة من الخطط الاستراتيجية التي توضع لتحقيق الأهداف

الاستراتيجية للمنظمة، والتي تعمل على إيجاد التفاعل بين المنظمة وظروفها الداخلية، والخارجية "

(بدر، 1993 : 20).

وهو الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة عند تطبيق مقياس التخطيط عليهم.

– المهارات القيادية:

مجموعة السمات والقدرات المعرفية والشخصية والفنية ذات الكفاءة والفاعلية التي يمتلكها القائد من

أجل القيام بأعمالهم بسهولة ودقة وسرعة لتحقيق الأهداف المطلوبة.

(الشاعر، 2016 : 46).

وتتمثل في الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة عند تطبيق مقياس القيادة عليهم.

–الأساتذة: هم المدرسون الذين يشرفون على تدريس مواد التعليم الثانوي العام مثل مواد اللغات

والرياضيات والفيزياء والعلوم والتاريخ والعلوم الإسلامية وكل مواد التعليم مهما كان التخصص أو المستوى

الثانوي، والذين تلقوا تكويناً في المدارس العليا أو الجامعات.

8- الدراسات السابقة:

*الدراسات السابقة حول التخطيط الاستراتيجي.

أ/ – الدراسات العربية:

1- دراسة (زيدان ، 1995) بعنوان : " التخطيط الاستراتيجي في مجال التربية: مفهومه –

وعملياته – ومبرراته ومتطلباته."

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم التخطيط الاستراتيجي وأهم عملياته ومبررات الأخذ به في

مجال التربية بصفة عامة، ومتطلبات تطبيقه ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ، وتوصلت الدراسة إلى

عدة نتائج من أهمها أن عمليات التخطيط تتمثل في الإعداد للخطة، وتقدير وتحديد القضايا والأهداف،

واحتياجاتهما، والمسح والفحص البيئي، وبناء وتصميم بدائل وصور المستقبلات المحتملة (السيناريوهات) ووضع خطط تنفيذ السيناريوهات، وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات منها:

- ضرورة توفير الإمكانيات المادية والبشرية والتنظيمية اللازمة لتطبيق التخطيط الاستراتيجي.
- ضرورة مشاركة المؤثرين والمتأثرين بعملية التخطيط الاستراتيجي.
- توفير وتنظيم أجهزة ووحدات فعالة لجمع وتحليل البيانات وتجهيز المعلومات.
- فتح قنوات اتصال فعالة مع أفراد ومؤسسات في مختلف المجالات المجتمعية.
- التحديد الدقيق للقضايا والمشكلات والأهداف.

2- دراسة مدبولي (2001):

بعنوان: " نموذج مقترح للتخطيط المدرسي الاستراتيجي، وبناء القدرات التخطيطية لدى مجموعة من الممارسين".

هدفت الدراسة إلى وضع نموذج مناسب للتخطيط المدرسي الاستراتيجي، في البيئة التعليمية العربية، تمشياً مع الاتجاهات العالمية الحديثة، التي تعطي للمدرسة هامشاً واسعاً من حرية التخطيط والتنفيذ، والتي تولى للأبعاد المستقبلية عناية كبرى، كما هدفت إلى وضع تصور لكيفية بناء القدرات التخطيطية لدى القيادات المدرسية العربية، حتى تكون مستعدة لتولي هذه المهمة، وكذلك تطوير قائمة بالمعايير المناسبة كتحقيق الأداءات التخطيطية لهؤلاء الممارسين، وتصميم برنامج مناسب لتنفيذ ذلك وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقام بتحليل 27 خطة استراتيجية لمدارس ابتدائية وإعدادية وثانوية، ورياض للأطفال، موزعة على أنحاء متفرقة من منطقتي دبي التعليمية ورأس الخيمة التعليمية، في إطار برنامج تطوير الكفايات القيادية لمدرء المدارس، وبرنامج الدبلوم المهنية في الإدارة المدرسية، وفي بيئات ومستويات، وظروف شديدة التباين.

وكان من أهم نتائج هذه الدراسة:

- قصور المعرفة النظرية حول مفاهيم التخطيط الاستراتيجي ومدخله ونماذجه.

- ضعف كفايات التقييم للأوضاع الراهنة، ومدى فاعلية الأنساق الداخلية، ومدى خطورة التهديدات، وما ترتب على ذلك من عدم دقة التحليل، والتشخيص.

- ضعف كفايات تحليل المفاهيم والتفكير بها، مما انعكس سلباً على صياغة الرؤى والرسالات لمدارس العينة.

وقد قام الباحث بتصميم برنامج لبناء القدرات التخطيطية حيث تم تنفيذه على مجموعة من الممارسين في منطقتي العين التعليمية، ورأس الخيمة التعليمية حيث كانت عملية التقييم تشمل التقييم التحصيلي والتقييم المستند للأداء.

3- دراسة عيداروس (2005):

بعنوان: " إدارة عملية التخطيط الاستراتيجي كمدخل لفاعلية الإدارة المرتكزة إلى المدرسة وتصور مقترح نحو تطبيق بنوية الفيدرالية الإدارية بمؤسسات التعليم العام في مصر".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى طبيعة إدارة عملية التخطيط الاستراتيجي من حيث مفهومها، وخطواتها، ومبرراتها في الأديان، ومفهوم الإدارة المرتكزة إلى المدرسة وسماتها ومستوياتها، والواقع الراهن لإدارة المؤسسات التعليمية بالتعليم العام بمصر، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

- أن المدراء والقيادات التعليمية بالمدرسة لم تؤهل إدارياً ولا تنظيمياً ولا وظيفياً بجانب كونهم يعملون وفقاً لجداول أعمال مقننة لا يتم تطويرها وفق وضعية البنية أو تعددية المجالس واللجان المنبثقة.
- عدم اكتراث تلك القيادات أو التزامها بالسياسات التعليمية من قبل وحدات التخطيط الاستراتيجي، الأمر الذي يعود بضرورة إعادة التأهيل التمهيدي، وضعف الكفاءات الإدارية لانعدام كفاياتهم المهنية، بجانب ظهور عدد من السلوكيات المناهضة لتبني هذه الأفكار الجديدة.

4- دراسة غنوم (2005):

بعنوان: " دور التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم".

هدفت الدراسة إلى توضيح أهمية التخطيط الاستراتيجي في أنه السبيل العلمي المتاح أمام المنظمة التعليمية، للحاق بركب المجتمعات المتقدمة، والانتقال من مرحلة النظم التقليدية لمرحلة البنيات الجديدة .

واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وخلصت الدراسة إلى أنه لكي يتحقق النجاح لعملية التخطيط لا بد من تحديد استراتيجية تتضمن:

● تحديد الأهداف الواضحة.

● ترتيب الأولويات.

● توفر الإمكانيات المادية والبشرية.

● التنبؤ باحتمالات المستقبل والظروف المختلفة.

● الشمول والواقعية، والمرونة، والمتابعة، والتقييم.

وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بعملية التخطيط الاستراتيجي التي تعتبر من أهم العمليات

الإدارية فعالية، لما لها من آثار إيجابية على النتائج التربوية المرجوة.

5- دراسة شبلاق (2006):

بعنوان: " دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى

مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع

الدراسة، أما مجتمع الدراسة فتكون من جميع مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة والبالغ عددهم (115)

مديراً ومديرة، كما بلغت عينة الدراسة (85) مديراً ومديرة، وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة،

وتوصل إلى النتائج التالية:

- نجاح برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس في امتلاك مديري المدارس ومديراتها لمهارات التخطيط التي انعكست على ممارساتهم في مجال الإدارة المدرسية وبنسبة مئوية بلغت (16.78%).
 - حقق البرنامج أعلى درجات التنمية لمهارات التخطيط المدرسي في مجال صياغة الرؤية وتحديد الأهداف، حيث حصل على المرتبة الأولى بوزن نسبي 19.80%.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة تعزى إلى متغيرات الجنس والمؤهل الأكاديمي والمؤهل التربوي وسنوات الخدمة.
 - وقد أوصى الباحث بضرورة الاستمرار في تطبيق برنامج التطوير المدرسي على جميع المدارس وزيادة اهتمام برنامج التطوير المدرسي بتعزيز مهارات أساليب التنبؤ، ودراسة المستقبل، وتنمية مهارات الاتصال والتواصل الفعال، وتطوير العلاقات الإنسانية داخل المدرسة.
- 6- دراسة أبو هاشم (2007):

بعنوان: " واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة وسبل تطويره".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة وسبل تطويره ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع الدراسة ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس التابعة لوكالة الغوث بغزة وعددهم (193) مديراً ومديرة أما عينة الدراسة فقد بلغت (150) مديراً ومديرة من أفراد مجتمع الدراس، كما استخدم الباحث أداتين للدراسة وهما الاستبانة ، والمقابلة الشخصية لعشرة مسئولين عن برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث بغزة وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- ارتفاع نسبة المستجيبين في مجال وضوح المفاهيم المتعلقة بالتخطيط الاستراتيجي.
- وجود اتجاهات إيجابية جيدة من قبل المستجيبين تجاه التخطيط الاستراتيجي لمدرسه.
- وجود صعوبات تعيق عملية التخطيط الاستراتيجي من أهمها كثرة الأعباء الملغاة على عاتق مدير المدرسة، وعدم توافر الإمكانيات المادية والبشرية.

وقد أوصى الباحث بعدة توصيات من أهمها:

- ضرورة نشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي، والتأكيد على مفهومه الصحيح، وأهميته.
- ضرورة تشجيع المدارس على التعمق في الدراسات المستقبلية، وأساليب التنبؤ، والتصدي لقضايا استراتيجية هامة، تعمل على إحداث طفرات على مستوى الخدمات التعليمية، وتشجيع التجارب الإبداعية.

7- دراسة الشاعر (2007):

بعنوان: " معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة. "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس في محافظات غزة، وسبل التغلب عليها، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من (353) مديراً ومديرة، وبلغت عينة الدراسة (172) مديراً ومديرة، وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصل للنتائج التالية:

- أظهرت النتائج أن نسبة 9.64 % من أفراد العينة أقرت بوجود معوقات في طبيعة التخطيط المدرسي وعلى رأسها صعوبة التنبؤ بأثر المتغيرات الخارجية على النشاطات المدرسية المخطط لها في المستقبل.
- كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المستجيبين تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخدمة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدبلوم والدكتوراه، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الثانوية، وقد أوصى الباحث بعدة توصيات من أهمها:
- أن يعمل المديرون على تكريس ثقافة التخطيط الاستراتيجي وترسيخها في مدارسهم، وتخفيف الأعباء الإدارية والأعمال الكتابية عن مدير المدرسة.
- عدم نقل مدير المدرسة أو أي عضو في فريق التطوير المدرسي إلا في الحالات الفردية أو بعد انتهاء الدورة التخطيطية.
- ضرورة توفير الإمكانيات المادية والبشرية والتنظيمية اللازمة لتطبيق التخطيط الاستراتيجي.

ب/- الدراسات الأجنبية:

1-دراسة جرانث وتوماس (Thomas & Grant (2004):

بعنوان: " فوائد ومعوقات التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية في المرحلة الثانوية".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الموضوعات المتعلقة بفوائد ومعيقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية، وقد استخدم الباحث المنهج التحليلي باستخدام بطاقة تحليل المحتوى، وقد شملت عينة الدراسة (66) كتاباً، (29) مقالاً صحفياً، (28) بحثاً محكماً من مؤتمرات عالمية، (6) رسائل دكتوراه، وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم المعوقات تتمثل في:

- نقص التمويل لعمليات التخطيط الاستراتيجي.
- مدى الالتزام بالتخطيط الاستراتيجي والتطبيق العملي للخطة.
- عدم المرونة.
- عدم مشاركة بعض الأفراد في عملية التخطيط الاستراتيجي.
- البيروقراطية والتغيير.

2-دراسة ديفيز Davies (2007):

بعنوان: "من خطط المدرسة التطويرية إلى إطار التخطيط الاستراتيجي".

هدفت هذه الدراسة إلى التأكيد على أن طرق التخطيط التقليدية لم تعد تخدم احتياجات المدارس، كما تؤكد على 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 موضحاً أن التوجهات الاستراتيجية للمدرسة تتمثل في:

- إيجاد توقعات عالمية، ومستقبل ناجح.
- ربط المدرسة بالبيت من خلال تطوير المجتمع المحلي.
- توفير التعليم المبني على استخدام التكنولوجيا لكل طالب.
- بناء قيادة جديدة من خلال الهيئة التدريسية.

● تصميم وتطبيق مؤشرات ودلائل أداء دقيقة من خلال استخدام نظام الرقابة والمحاسبة.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث وضح الفرق بين التخطيط التقليدي والتخطيط الاستراتيجي الذي يجمع الأنشطة الكثيرة في عدد محدد من المجالات الاستراتيجية تتمحور حول الغرض الأساسي للمدرسة وهو مخرجات التعليم وعمليات التعليم، والتعلم ثم الترتيبات الإدارية، وكل ذلك يقع ضمن إطار زمني محدد، وفيما يتعلق بالقيادة في المدارس، فإن التخطيط الاستراتيجي يعتبر أداة لقياس مدى تطور الأداء الفردي مع إعادة التركيز على الأهداف السنوية، والحكم عليها إما بالنجاح أو الفشل، وقد استخدم الباحث نموذج ديفيز وأليسون (Ellison & Davies, 1999) الذي يوضح نماذج الخطط الإجرائية.

-تعقيب حول دراسات التي تطرقت إلى التخطيط الاستراتيجي:

لقد تبين من خلال استقراء الدراسات السابقة ما يأتي:

*من حيث الأهداف:

هدفت بعض الدراسات إلى دراسة متغير التخطيط الاستراتيجي ومن بين هذه الدراسات نجد ودراسة مدبولي (2001)، هدفت إلى وضع نموذج مناسب للتخطيط المدرسي الاستراتيجي، في البيئة التعليمية العربية، تمشياً مع الاتجاهات العالمية الحديثة، ودراسة عيदारوس (2005)، هدفت إلى التعرف إلى طبيعة إدارة عملية التخطيط الاستراتيجي من حيث مفهوماتها، وخطواتها، ومبرراتها في الأديان، ومفهوم الإدارة المرتكزة إلى المدرسة وسماتها ومستوياتها، والواقع الراهن لإدارة المؤسسات التعليمية بالتعليم العام بمصر. ودراسة غنوم (2005)، هدفت إلى توضيح أهمية التخطيط الاستراتيجي في أنه السبيل العلمي المتاح أمام المنظمة التعليمية، للحاق بركب المجتمعات المتقدمة، والانتقال من مرحلة النظم التقليدية لمرحلة البنيات الجديدة، ودراسة شبلاق (2006)، هدفت إلى الكشف عن دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة، ودراسة الشاعر (2007)، هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس في محافظات غزة، وسبلا لتغلب عليها، ودراسة جرانتوتوماس Thomas & Grant (2004)، هدفت إلى التعرف إلى

الموضوعات المتعلقة بفوائد ومعيقات تطبيقا لتخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية، ودراسة ديفيز Davies (2007)، هدفت إلى التأكيد على أن طرق التخطيط التقليدية لم تعد تخدم احتياجات المدارس، كما تؤكد على أهمية وجود طريقة جديدة أمام قيادات وإدارات المدارس لمواجهة التحدي في الألفية الجديدة. وكما أن بعض الدراسات هدفت إلى دراسة التخطيط الاستراتيجي كمتغير استكشافي، منها دراسة أبوهاشم (2007)، هدفت إلى التعرف على واقعا لتخطيط الاستراتيجي في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة وسبل تطويره.

*من حيث المنهج:

اتبعت كلا لدراسات المنهج الوصفي (العلائقي / التحليلي)، وذلك لدراسة متغير التخطيط الاستراتيجي ببعض متغيرات أخرى.

*من حيث زمن الدراسات:

أجريت هذه الدراسات والبحوث في أزمنة مختلفة وسنوات عديدة فأولى هذه الدراسات العربية التي حصل عليها الباحث في هذا المجال هي دراسة مدبولي (2001)، وأحدث دراسات هي دراسة الشاعر (2007)، ودراسة أبوهاشم (2007)، ودراسة ديفيز Davies (2007).

*من حيث النتائج:

لقد أثبتت جميعا لدراسات المتعلقة بالمتغير التخطيط الاستراتيجي في تحقيق الأهداف الموضوعية، كما تباينت نتائج الدراسات السابقة في نتائجها وذلك بسبب اختلاف الأهداف المنشودة لكل دراسة. واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في طبيعة الموضوع الموسوم التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بتنمية المهارات القيادية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

*الدراسات السابقة حول المهارات القيادية.

أ/- الدراسات العربية:

1-دراسة العاجز وشلدان (2010):

بعنوان: "دور القيادة في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين".

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لموضوع الدراسة. كما استخدم الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات والتحقق من نتائج. وبلغت عينة الدراسة (303) بنسبة 11% من المجتمع الأصلي البالغ (3416). وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أن الفقرة التي تنص على: توثق العلاقة بين المعلمين على أساس من التسامح والجدية في العمل، جاءت في المرتبة الأولى.

- أن الفقرة التي تنص على: تشجع القيادة المدرسية على إثراء المقررات بأنشطة ومفاهيم وحقائق إبداعية، جاءت في المرتبة الثانية.

-والفقرة التي تنص على: تنظيم رحلات علمية ترفيهية ومسابقات علمية لتنمية الإبداع لدى المعلمين، حيث جاءت في المرتبة قبل الأخيرة.

-والفقرة التي تنص على: تخصيص ميزانية للأنشطة اللاصفية التي تنمي الإبداع، جاءت في المرتبة الأخيرة.

-كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

2- دراسة الشبيبي (2011):

بعنوان: "المهارات القيادية وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين بالمدارس الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظرهم".

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

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أن المتوسط العام للعبارة القيادية التي تقيس المهارات القيادية بدرجة توافر عالية، وتبين أن أكثر مهارات القيادة توافراً كانت المهارات الإدراكية التصورية.

- أن المتوسط الكلي للعبارة التي تقيس درجات الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية كانت بدرجة عالية، حيث كانت درجات الروح المعنوية المتعلقة بالعلاقات الإنسانية داخل وخارج المدرسة مرتفعة، فقد حاز هذا البعد على المرتبة الأولى، ثم تبعه تقدير المعلمين بدرجة مرتفعة، ثم رضا العاملين عن العمل بدرجة مرتفعة.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات توافر القيادة لدى المديرين، وبين درجات الروح المعنوية لدى المعلمين.

3-دراسة حمد (2015):

بعنوان: " درجة توافر الصفات القيادية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بدافعية الطلبة نحو التعلم من وجهة نظر مديريهم في العاصمة عمان".

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر الصفات القيادية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بدافعية الطلبة نحو التعلم من وجهة نظر مديريهم، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لموضوع الدراسة كما استخدم الباحث أداة الاستبانة كأداة رئيسة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من 167 مديراً ومديرة، ثم اختارهم بطريقة العينة العشوائية التطبيقية. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

-أن درجة توافر الصفات القيادية لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظة عاصمة عمان من وجهة نظر المديرين كانت متوسطة.

-وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين متوسط درجات تقدير أفراد العينة لدرجة توافر الصفات القيادية لدى معلمي المرحلة الثانوية، ومتوسط درجات تقدير أفراد العينة لدافعية الطلبة نحو التعلم. (المرجع السابق، 2017: 86)

ب/- الدراسات الأجنبية:

1-دراسة موجيس وهاريس Muijs and Harris (2003):

بعنوان: "قيادة المعلم: تحسينات خلال تقوية الإدارة التعليمية في إنجلترا".

هدفت الدراسة إلى التعرف على قيادة المعلم، وقدرة المعلمين على ممارسة القيادة من أجل التدريس والتعلم داخل الفصل الدراسة وخارجه، وهي دراسة من مجلس التدريس العام لإنجلترا بالاشتراك مع الاتحاد القومي للمعلمين، وهو مشروع بحثي لدراسة مدى تمتع قيادة المعلم باعتبارها شكلاً مميزاً للتعاون المهني من أجل تحسين المدرسة، والقدرة على الإقناع في مدارس إنجلترا. في بادئ الأمر تم إجراء استعراض واف للأدبيات بتمويل من مجلس التدريس العام: لحث القاعدة التجريبية والنظرية التي يركز عليها مفهوم قيادة المعلم، استخدم المشروع دراسة حالة، ثم جمع أدلة نوعية، وكيفية من عشرة مدارس، عن طريق المقابلات، بوصفها حالات للدراسة تعطي مجموعة متنوعة من السياقات والظروف، توافرت فيها مجموعة من المتغيرات:

(القطاع، الموقع الجغرافي، المزيج العرقي). عكست خليطاً من المبادرات الخارجية مثل: (مجتمعات التعلم الشبكية، مناطق العمل التعليمي، مبادرات تحسين المدارس الخارجية). وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

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

(المرجع السابق، 2017: 96)

2-دراسة جيمس Jaimes (2009):

بعنوان: "ممارسات القيادة الموزعة في المدارس: تأثيرها على تطوير قيادة المعلم في كاليفورنيا -دراسة حالة".

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

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أن المعلمين، ومن خلال امتلاك فرصة للمشاركة في هيئات القيادة المدرسة وأنظمتها عبر توزيع القيادة، قادرين على تبادل خبراتهم، والتي تنتقل بدورها إلى فصولهم من خلال تحسين الإبداع، والتحفيز، والفعالية، على النحو المبين في برامجهم التعليمية.

- تقدم هذه الرسالة نظرة جيدة حول آلية التوزيع للمهام الإدارية، ومدى تأثيرها على الرضا المهني والتمكين، والملكية لدى المعلمين، وتعزيز روح المسؤولية في عملية اتخاذ القرارات عند تعاملهم مع إدارة التعليم والمناهج الدراسية.

3-دراسة بدرسن وجفري، وستوارت، وروبرت Pedersen, Jeffrey, Stuart, and Robert (2010):

بعنوان: "تأثير القيادة الموزعة على مبادرات التنمية، حوارات مع ثماني معلمين".

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تأثير القيادة الموزعة على مبادرات التنمية، وطبقت الدراسة على أربعة مدارس، لمعرفة تأثير هذه السمات التعاونية التي تخدم المدرسة، وتزيد من فعاليتها على تنمية المعلمين والمتعلمين فيها، وتفحص العلاقة ما بين المعلمين والإدارة وتطور المدارس من خلال مبادرات التنمية المهنية للمعلمين، تمت هذه الدراسة على ثمانية معلمين فيما يتعلق بأرائهم في القيادة الموزعة والتعاون مع الإدارة، وفريق العمل وتأثيره على تطوير المدرسة وذلك عن طريق إجراء مقابلات مع هؤلاء المعلمين، استخدم الباحثون استبانة طبقت على نفس العينة بعد عدة أسابيع من إجراء المقابلات. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- أن جميع المدارس الأربعة يطبقون أسلوب القيادة الموزعة وهو أسلوب يعمل على التواصل مع الآخرين ومع الإدارة في المدرسة.

-يعمل المعلمون على تنفيذ مبادرات جديدة في النظام المدرسي وعلى نطاق واسع وتقديم استراتيجية جديدة لتطوير المدرسة.

-من الواضح من خلال المقابلات مع المعلمين بأن من أهم عوامل نجاح تلك المبادرة هو التزام المدير بالصبر والمرونة والفهم لمن يعملون معه.

-الثقة المتبادلة بين أعضاء المدرسة لها دور كبير في نجاح ورفاهية كل عمل، وأنها تؤثر بشكل كبير على كيفية تواصل المعلمين في المدرسة.

(المرجع السابق، 2017، ص90)

4-دراسة إسلام Aslam (2012):

بعنوان: "المعلمون القادة وصفاتهم -دراسة ميدانية على معلمي المرحلة الثانوية في مدينة لاهور بدولة باكستان".

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

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

-الصفات والسمات الشخصية والإنسانية تؤثر على السلوك القيادي للمعلم.

-تمتع المعلمين القادة بدرجات مرتفعة من السمات الشخصية والإنسانية التي تجعلهم أكثر قدرة على تطبيق أنماط قيادية فعالة. (مُجد الحليمي، 2017: 87)

-تعقيب حول دراسات التي تطرقت إلى المهارات القيادية:

لقد تبين من خلال استقراء الدراسات السابقة ما يأتي:

*من حيث الأهداف:

هدفت بعض الدراسات إلى دراسة دور المهارات القيادية ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة العاجز وشلدان (2010)، هدفت إلى التعرف على دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين، ودراسة الشبيبي (2011)، هدفت إلى التعرف على درجة توافر المهارات القيادية وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين بالمدارس الثانوية بمحافظة

الطائف، ودراسة محمد (2015)، هدفت إلى التعرف على درجة توافر الصفات القيادية لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بدافعية الطلبة نحو التعلم من وجهة نظر مديرهم.

ودراسة موجيس وهاريس Muijs and Harris (2003)، هدفت إلى التعرف على قيادة المعلم، وقدرة المعلمين على ممارسة القيادة من أجل التدريس والتعلم داخل الفصل الدراسة وخارجه، وكما هدفت بعض الدراسات إلى دراسة أثر بعض المتغيرات على المهارات القيادية كدراسة جيمس Jaimes (2009)، هدفت إلى الكشف عن الآثار الناتجة عن تنمية المهارات القيادية عند المعلمين باستخدام نموذج القيادة الموزعة في مجال القيادة المدرسية.

وكما أن بعض الدراسات هدفت إلى دراسة تأثير بعض المتغيرات المهارات القيادية، منها دراسة بدرسن وجفري، وستوارت، وروبرت Pedersen, Jeffrey, Stuart, and Robert (2010)، هدفت إلى التعرف على درجة تأثير القيادة الموزعة على مبادرات التنمية، وطبقت الدراسة على أربعة مدارس، لمعرفة تأثير هذه السمات التعاونية التي تخدم المدرسة، وتزيد من فعاليتها على تنمية المعلمين والمتعلمين فيها، وتفحص العلاقة ما بين المعلمين والإدارة وتطور المدارس من خلال مبادرات التنمية المهنية للمعلمين.

وكما أن بعض الدراسات هدفت إلى دراسة المهارات القيادية كمتغير استكشافي، منها دراسة إسلام Aslam (2012)، هدفت إلى التعرف على مدى توافر الصفات والسمات الشخصية والإنسانية في المعلمين القادة، لما لذلك من دور كبير في التغيير التربوي.

*من حيث المنهج:

اتبعت كل الدراسات المنهج الوصفي (العلائقي / التحليلي)، وذلك لدراسة العلاقة بعض المتغيرات بالمهارات القيادية.

*من حيث زمن الدراسات:

أجريت هذه الدراسات والبحوث في أزمنة مختلفة وسنوات عديدة فأولى هذه الدراسات العربية التي حصل عليها الباحث في هذا المجال هي دراسة موجيس وهاريس Muijs and Harris (2003)،

وأحدث دراسات هي دراسة حمد (2015) والتي أجريت في المرحلة الثانوية الحكومية في محافظة عاصمة عمان.

*من حيث النتائج:

لقد أثبتت جميع الدراسات إلى تأثير وأثر ودجة ممارسة وتوافر المهارات القيادية على بعض المتغيرات في تحقيق الأهداف الموضوعية، كما تباينت نتائج الدراسات السابقة في نتائجها وذلك بسبب اختلاف الأهداف المنشودة لكل دراسة.

واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في طبيعة الموضوع الموسوم التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بتنمية المهارات القيادية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

الفصل الثاني: التخطيط الاستراتيجي.

تمهيد:

- 1- مفهوم التخطيط الاستراتيجي.
- 2- مصطلحات مرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي.
- 3- خصائص التخطيط الاستراتيجي وأهدافه.
- 4- أهمية التخطيط الاستراتيجي وفوائده.
- 5- مبررات الأخذ بالتخطيط الاستراتيجي في التعليم.
- 6- التخطيط الاستراتيجي ومداخل التخطيط التربوي الأخرى.
- 7- رؤية ناقدة للمداخل الشائعة في تخطيط التعليم.
- 8- عمليات التخطيط الاستراتيجي.
- 9- معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في التعليم.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

أصبح التخطيط سمة من سمات الحياة المعاصرة، وما من أمة تسعى إلى مستقبل أفضل إلا وتضع التخطيط سياسة لها تسير على هديه وتستفيد منه، وقد أصبح العالم أشد حاجة للتخطيط بعد أن تعقدت وسائط معيشته، وتشابكت وسائلها، وتشعبت جوانبها، وتعددت إمكاناتها، وينسحب ذلك على التخطيط التعليمي بصفته العنصر الأساسي والفعال في عمليات التقدم والتنمية وزيادة كفاية وفعالية الأفراد. ويعد التخطيط الاستراتيجي أداة إدارية تستخدمها المؤسسة من أجل القيام بعملها بصورة أفضل وذلك من خلال تركيز طاقاتها والتأكد من أن جميع العاملين فيها يسرون في اتجاه نفس الأهداف، إضافة إلى تقويم وتعديل اتجاه المؤسسة استجابة للتغيرات البيئية.

1- مفهوم التخطيط الاستراتيجي:

التخطيط هو مرحلة التفكير التي تسبق أي عمل، والتي تنتهي باتخاذ القرارات المتعلقة بما يجب عمله وكيف يتم ومتى يتم، فالتخطيط سلسلة من القرارات التي تتعلق بالمستقبل حيث أنه يشمل التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل مع الاستعداد لهذا المستقبل.

(نبيل حامد مرسي، 2008:3)

ويُعد التخطيط الاستراتيجي فكرًا جديدًا في التخطيط التربوي، ويتضمن مجموعة من المفاهيم في مجالات مختلفة، وعلى ذلك فمن الضروري وصف وتحليل هذا الفكر في التخطيط من خلال رؤى متعددة؛ كي نتمكن من فهمه، ومن هذا المنطلق سيتم عرض مجموعة من التعريفات التي وردت في الكتابات المختلفة، والتي تناولت هذا الأسلوب على النحو التالي:

يُعرف التخطيط الاستراتيجي من خلال أربع نقاط، يُرى أنها تغطي الجوانب التي يتضمنها هذا الأسلوب التخطيطي، وهي:

(الهلامي الشربيني، 2008: 164-166)

-مستقبلية القرارات الحالية: حيث أن التخطيط الاستراتيجي يركز على تحديد مواطن القوة والضعف التي تكمن في المستقبل؛ وذلك لإيجاد أساس يُمكن للمؤسسة أن تعتمد عليه في اتخاذ قرارات حالية تؤدي للاستفادة من الفرص المتاحة وتجنب المخاطر، وعلى ذلك فالتخطيط هنا يعني تصميمًا للمستقبل وتحديدًا للوسائل الكفيلة بإحداثه.

-التخطيط كعملية؛ فالتخطيط الاستراتيجي عملية تبدأ بوضع الأهداف، ثم تحديد الاستراتيجيات والسياسات والخطط التفصيلية التي تتضمن تنفيذ الاستراتيجيات بصورة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المطلوبة، وعلى ذلك فالتخطيط بهذه الصورة يعد عملية يتحدد من خلالها يتحدد من خلالها بشكل مسبق نوع الجهد التخطيطي المطلوب، وتوقيته، وكيفية تنفيذه، والشخص أو الجهة التي ستتولى التنفيذ، وكيفية التعامل مع النتائج، وهذا يعني أنها عملية تسير على أسس مفهومة، ولكنها في نفس الوقت تتصف بالاستمرارية؛ لاحتواء التغيرات التي قد تحدث في البيئة، وإن كان ذلك لا يعني تغيير الخطط كل يوم، ولكن عندما تكون هناك ضرورة لذلك.

-التخطيط كفلسفة؛ فالتخطيط يعد اتجاهًا وطريقة للحياة؛ فهو يركز على الأداء المبني على أساس من دراسة واستلهم المستقبل، كما أنه يُركز أيضًا على استمرارية التخطيط وعدم اعتمادها فقط على مجموعة ثابتة من الإجراءات والأساليب.

-التخطيط كبناء؛ فالتخطيط الاستراتيجي يعمل على ربط ثلاثة أنماط رئيسية من الخطط هي: الخطط الاستراتيجية، والبرامج متوسطة المدى، والميزانيات قصيرة المدى، والخطط الإجرائية، بهدف تحويل التكامل بينها إلى قرارات حالية.

ويعرفه هاري كوبر (1985) التخطيط الاستراتيجي على أنه الطريقة أو الوسيلة التي من خلالها تستطيع المؤسسة أو المنظمة تحديد المتغيرات والاتجاهات ذات الصلة داخل البيئة المحيطة بها، وتحليل النتائج المحتملة، وبناء استراتيجية متكاملة لتحديد هذه الأحداث المستقبلية وتغييراتها الطارئة.

(cooper, harry A, 1985 :1)

وتنظر ديانا سكيلدر (1997) إلى التخطيط الاستراتيجي على أنه العملية القادرة على الإجابة على الأسئلة التالية: ما وضع المؤسسة الحالي؟ ما المصادر التي تملكها المؤسسة؟ أين تريد المؤسسة أن تكون في المستقبل؟ كيف تصل المؤسسة إلى هناك؟

(schilder, diane, 2008 :2)

أي أنه طبقًا لرؤية ديانا سكيلدر يكون على التخطيط الاستراتيجي أن يقدم صورة واضحة لما يريده النظام أن يصل إليه، على ألا تكون هذه الصورة ثابتة ولكن في إطار من التغيير المنظم.

وتعرف الكسندرا ليرنير (1999) التخطيط الاستراتيجي على أنه: ينظر نحو المستقبل، ويركز على المستقبل المتوقع. ويهتم بتحديد ملامح التغيير في العالم خلال من 5 إلى 10 سنوات، ويهدف إلى تحقيق مستقبل المنظمة مستندًا على ما ينبغي أن تكون ملامح هذا المستقبل، ويستند على التحليل الشامل للاتجاهات المتوقعة والسيناريوهات المستقبلية المتنوعة والممكنة، وكذلك يعتمد على تحليل البيانات الداخلية والخارجية.

(L. Lerner :20)

ويعرف التخطيط الاستراتيجي أيضًا على أنه عملية مدركة يستطيع من خلالها المعهد أو المؤسسة أن يتعرف على الوضع الحالي ومستقبله المحتمل، ثم يطور بعد ذلك الاستراتيجيات والسياسات والإجراءات،

بهدف اختيار وتنفيذ إحداها أو بعضها. فالتخطيط الاستراتيجي يركز على أربع جوانب، يمكن إجمالها على النحو التالي: التعامل مع المستقبل، وفهم البيئة المحيطة التي تحيط بالمؤسسة، وتحديد مواطن القوة والضعف الحالية بالمؤسسة، والقدرة على استخدام المعلومات المجمعة في النقاط الثلاث السابقة لاتخاذ قرارات مناسبة، تؤدي إلى رفاهية المؤسسة. (مُجد حسنين العجمي، 2008: 393)

ويعرفه ضياء الدين زاهر (1993) في مجال التعليم على أنه تخطيط يتحرك في أفق زمني معلوم يتراوح بين خمس إلى عشر سنوات أو ما يزيد قليلاً وينتهي بخطة استراتيجية تتضمن عددًا من الخطط الإجرائية والتنفيذية ويكون لكل من الخطط خطط أخرى احتياطية؛ للاستعانة بها وقت الأزمات أو عند تغيير ظروف التنفيذ وهنا تظهر مرونته وحركته، كما أنه يسير وفق عملية معقلنة تستهدف تحقيق المهام والغايات طويلة الأجل للنظام التربوي بالاستعانة باستراتيجيات معينة لا تستخدم كافة الموارد البشرية وغير البشرية المتاحة والمتوقعة. (ضياء الدين زاهر، 1993: 113)

ويعرفه الهلال الشريبي (2008) أيضًا في مجال التعليم على أنه: منهج ديناميكي يتعامل مع نظام تعليمي مفتوح وبعيد عن التوازن، ويتم في شكل أساليب لرصد الإمكانيات التعليمية المادية والبشرية المتاحة والممكنة وتحليلها وتفسيرها ووضع البدائل والخيارات بمزاياها وعيوبها أمام متخذي القرار، ويتم في شكل توجه ديمقراطي يتمثل في مشاركة كل أعضاء المؤسسة التعليمية في عملية التخطيط بكل مراحلها. (الهلال الشريبي، مرجع سابق: 168)

2- مصطلحات مرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي:

يُعتبر مفهوم التخطيط الاستراتيجي واحدًا من سلسلة مُتصلة من المصطلحات التي تُعبر عن منطق أو منهج في التفكير يستهدف ترشيد حركة "نظام ما" نحو المستقبل، بما يؤدي إلى زيادة ملاءمته وتطوره، وفي الوقت الذي يزيد قدرته على الإسهام في التطوير من حوله.

(محمود عباس عابدين، 2003: 65)

هذه السلسلة من المصطلحات هي:

● الرسالة **Mission**: الرسالة لعة، ما يُرسل وتكون في موضوع واحد.

(إبراهيم أنيس وآخرون، 2005: 320)

- واصطلاحًا، هي الغرض الأساسي الذي توجد المؤسسة من أجله، والذي تسعى إلى تحقيقه.
(سمير عبد الوهاب الخويت، 2011: 116)
- الرؤية **Vision**: لغة، الرأي: الاعتقاد والعقل والتدبير والنظر والتأمل، والرؤيا: ما يرى في النوم.
(إبراهيم أنيس، مرجع سابق: 315)
- واصطلاحًا تُعرف بأنها طموحات المؤسسة التي لا يُمكن تحقيقها في ظل الإمكانيات المتاحة، وإن كان من الممكن الوصول إليها في الأجل الطويل.
(سمير عبد الوهاب الخويت، مرجع سابق: 116)
- الغايات **Objectives**: لغة، الغاية هي النهاية والآخر. فغاية كل شيء: نهايته وأخرته. وغاية الأمر: الفائدة المقصودة منه.
(مُحمَّد حسنين العجمي، مرجع سابق: 388)
- وهي المواقع أو الأوضاع التي ترغب المؤسسة في الوصول إليها في المستقبل، وتأتي عادة في حدود المهمة، وترجمة لها بصورة أكثر تفصيلاً وتحديدًا في ألفاظ وأرقام من غير ربط لها بمدى زمني معين، ولكنها في الوقت نفسه لا تكون بدرجة التفصيل أو التحديد التي تظهر في الأهداف المباشرة.
(مُحمَّد عباس عابدين، مرجع سابق: 66)
- الإستراتيجية **Strategy**: هي لفظه استخدمت في الحياة العسكرية، وتطورت دلالاتها حتى أصبحت تعني فن القيادة العسكرية في مواجهة الظروف الصعبة، ثم انتقلت إلى مجالات أخرى اجتماعية وسياسية واقتصادية وتربوية. وهي عبارة عن مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالاً من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة تنطلق نحو تحقيق أهداف معينة وتحدد الأساليب والوسائل التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف، ثم تضع أساليب التقويم المناسبة للتعرف على مدى نجاحها وتحقيقها للأهداف التي حددتها من قبل.
(أحمد حسين اللقاني، 1996: 15)
- وتعرف أيضًا بأنها الاتجاه العام أو خط السير الذي تتخذه المؤسسة وصولاً إلى غايتها. وتتعدد طرق الوصول إلى غاية من الغايات، ومن هنا تأتي تشكيلة من البدائل الاستراتيجية لكل غاية، وتأتي المفاضلة والاختيار من هذه البدائل وفق معايير، منها: الإمكانيات والظروف المتاحة، والعوائق المحتملة، والتكلفة، وسرعة الوصول إلى الغاية، والعوائد المتوقعة. وقد تكون الاستراتيجية المفضلة مزيّجًا من عدد من

الاستراتيجيات، أو سلسلة متتابعة من عدد من الاستراتيجيات (استراتيجية مرحلة)، مثال ذلك الاستراتيجيات التي يُمكن بواسطتها تعميم التعليم الابتدائي بوصفه غاية.

(محمود عباس، مرجع سابق: 66)

• **الأهداف (المباشرة) أو المرامي Goals and Targets:** وهي النقاط المعينة أو المحددة - زماناً وإنجازاً - على طول تحقيق الغايات التي تُنشدها المؤسسة، وتأتي صياغتها في معظم الأحوال بأسلوب كمي؛ لكي تكون قابلة للقياس، ويتم تحقيقها عن طريق برامج ومشروعات وأنشطة تُصمم من أجلها. (محمود عباس، مرجع سابق، ص 66)

• **البرامج والمشروعات Programs and Projects:** وهي مجموعة من الأنشطة التي تم اختيارها وتنظيمها وصياغتها أو تصميمها في مجموعات من المشروعات، يخدم كل منها هدفًا أو عددًا مترابطًا من الأهداف من ناحية، وتُحدّد لموارد محددة لتنفيذه من ناحية أخرى. والبرامج بهذا المضمون هي الوسائل والآليات، أو كما يسميها البعض التكنيكات التي تستعين بها المؤسسة في التحرك نحو أهدافها وغايتها. (محمود عباس، مرجع سابق: 67)

• **الموارد Resources:** وهي القوة المحركة للبرامج أو المشروعات على خط سير المؤسسة أو طريق عملها من أجل تحقيق أهدافها وغايتها ومهمتها. وتُصنف عادة إلى موارد مالية وأخرى بشرية (مهارات) مُتاحة ومتوقعة، وهناك من يضيف إليها أقسامًا أخرى مثل: مدى التقدم العلمي والتكنولوجي، والقيم السائدة في المجتمع الذي توجد فيه المؤسسة، والمساندة الشعبية لهذه المؤسسة، والتحمس لأهدافها وغايتها ومهمتها. (محمود عباس، مرجع سابق: 67)

• **استراتيجيات التنفيذ Strategies of Implementation:** وهي تشمل: الإجراءات المفصلة المتعلقة بتنفيذ البرامج والمشروعات، وما يتصل بها من تحديد نقاط البدء والمسؤوليات في المواقع وعلى المستويات المختلفة، والخطوات الإجرائية، ووسائل التنفيذ وأساليب الإشراف والتقويم والمتابعة، والإجراءات التفصيلية المتعلقة بكسب تأييد العاملين في المؤسسة والمتصلين بها للخطة، وحفزهم على إنجازها. (محمود عباس، مرجع سابق: 67)

• الخطط الاحتياطية أو البديلة **Contingency Plans**: وهي الخطط التي يلتجأ إليها في حالة ظهور بوادر - أثناء التنفيذ - تُغيّر صورة المستقبل وما يتصل بها من قوى وعوامل ومسلمات، أو وقوع أحداث مفاجئة (حروب إقليمية، كشف علمية، اختراعات تكنولوجية، وغير ذلك)، لم تكن متوقعة سلفاً عند تصميم الخطط الأصلية. (محمود عباس، مرجع سابق: 67)

3- خصائص التخطيط الاستراتيجي وأهدافه:

التخطيط الاستراتيجي كفكر تخطيطي جديد له مجموعة من الخصائص تميزه، وينعكس إدراك الممارسين لعملية التخطيط لتلك الخصائص وعد إغفالها في مراحل العملية التخطيطية إيجابياً على فاعلية التخطيط، ومن ثم على أداء المؤسسة. من أهم هذه الخصائص ما يلي:

(أسامة مُجّد سيد علي، 2008: 53-55)

- تدور عملية التخطيط الاستراتيجي حول الأهداف، والتوصيف الدقيق للأهداف هو المنطلق الأساسي لعملية التخطيط؛ فهو جوهر عملية تقييم ومفاضلة واختيار بين بدائل لتحقيق الأهداف. وعدم الوضوح الكامل للغايات والأهداف يجعل الخطة غير فعالة، ومن ثم عدم وضوح أولويات العمل والبرامج والمهام وغياب مؤشرات قياس الأداء وتقييم النتائج ومقارنتها بالأهداف الموضوعية.

- تتأثر فعالية التخطيط بمدى التكامل والترابط الداخلي لمكونات الخطة، ويتربط على ذلك أن عملية التخطيط هي نظام مركب من عديد من المكونات تتمثل في الأهداف والسياسات والقواعد والبرامج والمعايير.

- حتمية الموضوعية والمنهج العلمي لفاعلية التخطيط الاستراتيجي، وذلك من خلال الالتزام بالتحليل المنطقي والموضوعي للمواقف والمتغيرات وتحديد الاتجاهات، فالتخطيط الفعال لا يمكن أن يقوم على المدخل الوصفية والاعتبارات العاطفية دون المعايير القياسية الرشيدة، فتحقيق الموضوعية والمنهج العلمي يتطلبان تحقيق قدر مقبول من التوازن بين الجوانب الرسمية وغير الرسمية في التخطيط.

- عملية التخطيط الاستراتيجي هي نظام متكامل له مدخلاته وعملياته ومخرجاته؛ حيث تتمثل المدخلات في متطلبات التخطيط سواء كانت مادية أو بشرية أو معلوماتية، بينما تتضمن عمليات نظام التخطيط كافة أنشطة التجميع والتحليل والتفسير وتحديد العلاقات والاتجاهات للمتغيرات، وتتمثل مخرجاته فيما يتم

تحديده وصياغته من أهداف وسياسات وخطط وبرامج ومعايير، كما أن مكونات نظام التخطيط شأنه شأن أي نظام لا تعمل بشكل مستقل أو منفصل، وإنما يتوقف الناتج النهائي من عمليات التخطيط على التفاعل والتأثير التبادلي بين مكونات النظام.

- التأثير التبادلي بين عملية التخطيط وخصائص البيئة، فلا يمكن أن تمارس عملية التخطيط بمعزل عن الظروف البيئية التي تعمل فيها المنظمة؛ حيث من الأهداف الأساسية لعملية التخطيط تحقيق قدر من الملائمة البيئية لأهداف واتجاهات المؤسسة.

- فعالية عملية المتابعة والرقابة هي أساس فعالية نظام التخطيط الاستراتيجي؛ حيث تتكون بالتخطيط والمتابعة والمراقبة وسيلة المؤسسة للتحرك والانتقال من موقف حالي إلى وضع مُستهدف ومُخطط.

- اعتمادية عملية التخطيط على نظام المعلومات وكل مرحلة من مراحل التخطيط لها درجتها في الاعتماد على المعلومات، ومن خلال المعلومات وتوافرها يتحقق مستوى أداء مرتفع ونتائج مرضية.

وأشار أندرو بترسون (2009) إلى أن عمليات التخطيط الاستراتيجي عملية

(paterson, 2009 :6)

● تعلم تعمل على توفير الفرصة للمشاركين لفهم بصورة أوضح وأشمل ما يسعوا لتحقيقه، ومتى وكيف يمكن فعل ذلك.

● اكتشاف؛ لأن من خلالها يمكن التعرف على الفرص والحلول الغير معروفة.

● انفتاح على التصورات والمفاهيم المختلفة، والتي تمثل الأساس لإيجاد الحلول المختلفة للمشكلات المتنوعة.

● تركيز على الأمور الاستراتيجية الهامة، والتي تتطلب فصل القضايا الاستراتيجية عن القضايا الأخرى.

● تتضمن صناعة القرارات، وذلك من خلال اختيار البديل الأفضل من بين البدائل المتاحة، ودعم

الأولويات والمصادر المتاحة، والاستناد إلى تقويم كل مجموعة من القرارات المترابطة، ودعم عمليات عالية

الجودة مثل الخطة مرتفعة المخاطر.

● تنظيم للجهود؛ لتنفيذ القرارات مع الأخذ في الاعتبار المصادر والإمكانات المؤسسية المتاحة.

● تبني رؤية واقعية من التوقعات، وتقدير للحالات الطارئة والتغيرات؛ حيث تتصف هذه العمليات بالمرونة،

ورسم صلات واضحة بين مخرجات مرحلة واحدة، والتي تمثل مدخلات رئيسة لمرحلة تالية أو أكثر.

● وضع للأهداف وترتيبها بصورة منطقية، وتحديد مدى تطابق الأهداف وارتباطها مع بعضها البعض، والأخذ في الاعتبار الحاجة إلى تتابع الأهداف بصورة منطقية بمرور الوقت، وإبداع وتجارب أكثر منها تفاعلية.

وفي ضوء هذه الخصائص تتلخص أهداف التخطيط الاستراتيجي في:

(أسامة مُجد سيد علي، مرجع سابق: 48-50)

- مواجهة التغير في بيئة عمل المؤسسة؛ حيث تهدف عملية التخطيط إلى التوصيف المنهجي لبيئة عمل المؤسسة ووضع استراتيجيات التعامل الفعال معها، وتطوير إمكانيات المؤسسة للتعرف وتحليل الفرص والتحديات وتقويمها ووضع سبل التعامل الفعال معها، وتدعيم قدرة المؤسسة في تحديد نقاط القوة وأوجه الضعف لديها وتحديد متطلبات التعامل الفعال معها، وتوفير المرونة لدى المؤسسة للتكيف مع التغيرات غير المتوقعة، وتوفير أدوات التنبؤ والتقدير لاتجاهات عناصر بيئة عمل المؤسسة.

- تحديد توجيه المسارات الاستراتيجية للمؤسسة، وذلك بصياغة وتطوير رسالة المؤسسة وأهدافها، وتحديد وتوجيه مسار العمل فيها، وصياغة الغايات والأهداف الاستراتيجية مع توفير متطلبات تحسين الأداء وتحقيق النمو والتقدم، والتأكد من ربط الأهداف الاستراتيجية بطموحات الإدارة العليا ومصالح أعضاء المؤسسة، وتوجيه الموارد والإمكانات إلى الاستخدامات الاقتصادية، وتوجيه الجهود البحثية لتطوير أداء المؤسسة وتحقيق الترابط بين الرسالة والأهداف وما يتم وضعه من سياسات وقواعد وأنظمة عمل.

- تطوير وتحسين أداء المؤسسة، وذلك بتحديد الخصائص الرئيسة لبيئة العمل الداخلية للمؤسسة؛ مما يساعدها على تحقيق أهدافها ورسالتها، وتدعيم الأداء المرتفع لأفراد وجماعات العمل، وتقويم الأداء المنخفض وتوفير متطلبات تحسينه، والتأكد من المتابعة المستمرة لعناصر بيئة العمل وتحديد سبل تطويرها، وتوفير متطلبات دعم العلاقات الإيجابية والتوصل المثمر بين المؤسسة والأطراف الخارجية ذوي العلاقة بها، وتدعيم مقومات بقاءها واستمرارها ونموها.

- تطوير النظام الإداري للمؤسسة، وذلك بتوفير المناخ التنظيمي الملائم لتوليد الأفكار المبتكرة، وتوفير فرص التعليم والتحسين التنظيمي والإداري، وتدعيم مرونة الإجراءات وحرية التصرف، بما يوفر مقومات تحقيق الإنجازات والأهداف المخطط، والعمل على تيسير الاتصالات الإدارية بين أعضاء وجماعات العمل

والوحدات التنظيمية داخل المؤسسة، وتحديد القواعد والسياسات والأنظمة الإدارية التي تيسر تحقيق أهداف المؤسسة ورسالتها، والتركيز على توفير الإطار العام الملائم لأعمال المتابعة والرقابة والتقويم وفق أسس سليمة للمحافظة على موارد وإمكانات المؤسسة، والتأكد من استخدامها لتحقيق الإنجازات والأهداف المخططة.

4- أهمية التخطيط الاستراتيجي وفوائده:

تكمن أهمية التخطيط الاستراتيجي في تركيزه على الربط الفعال بين المؤسسة وبيئتها المحيطة بشكل يضمن نجاحها في تحقيق رسالتها، ويرجع ذلك: لوجود اتفاق عام بين القادة والخبراء على أن التخطيط الاستراتيجي مكون حاسم للإدارة والحكم الجيد، ويساعد التخطيط الاستراتيجي المؤسسات على فهم احتياجات تحقيق الأهداف المتنوعة، وخطط التنفيذ، وغالبًا ما يكون التخطيط بعيد المدى - تخطيط لمدة سنة أو سنتين - صعب التنفيذ وأقل في العائد، ويعتبر التخطيط الاستراتيجي تخطيطًا هامًا جدًا في البيئة المتغيرة. (McKay, Emily Gantz, 2001 :1)

يمكن إجمال فوائد التخطيط الاستراتيجي في (L. lerner, cit :2):

- التوجه المثمر للجهود والموارد واستثمارها بشكل أفضل، وتعزيز دور الحكومات والمؤسسات المعنية في تحديد الأولويات وفقًا لدراسة علمية منهجية.
- تحديد مجالات التغيير والتحديات التي تواجه النظم التعليمية، ووضع الحلول المناسبة لعلاجها، والمساعدة على ابتكار طرق وآليات عمل جديدة تحسن من مستوى الأداء.
- تحديد القضايا الأساسية التي تشكل جوهر العمل التربوي، واتخاذ قرارات تتناسب مع القضايا المطروحة في العمل التربوي، وتحديد أهداف إجرائية للبرامج التربوية والتعليمية والوظائف والمسئوليات المحددة لكل عضو في المؤسسة.
- وضع تصور لمستقبل المؤسسة من خلال الكشف عن واقع إمكانات المؤسسة التعليمية ومواردها المتاحة، والوصول بالمؤسسات التعليمية إلى مستوى عال نحو تحقيق أهدافها ورسالتها، والعمل على إحداث التغيير الإيجابي المناسب لتحقيق الرسالة التعليمية نحو الطلاب والبيئة والمجتمع.

- التركيز الدائم على القضايا الأساسية ذات العلاقة بواقع المؤسسة التعليمية ومستقبلها، والتوصل إلى قرارات استراتيجية في الأوقات التي تتعرض لها المؤسسة التعليمية لتحديات داخلية وخارجية محتملة في المستقبل.

- التركيز على أهمية المشاركة والتعاون بين أعضاء المجتمع التعليمي والمجتمع المحلي؛ لتحقيق أهداف المؤسسة، وتحديد جوانب القوة والضعف في المؤسسات التعليمية من خلال عمليات القياس والتقييم والمتابعة المستمرة.

5- مبررات الأخذ بالتخطيط الاستراتيجي في التعليم:

هناك العديد من التحديات الخارجية والقوى الداخلية التي تدفع المؤسسات للأخذ بالتخطيط الاستراتيجي، منها: زيادة الطلب على التعليم، وانخفاض التمويل الحكومي للتعليم، والتغير في خصائص الطلاب السكانية، والحاجة إلى التنافس مع نماذج التعليم الجديدة مع محاولة الإبقاء على روح الشكل الشامل التقليدي للجامعة، فالتخطيط الاستراتيجي يمكن أن يساعد المؤسسة على مواجهة مثل هذه التحديات. (رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق: 81)

ويمكن تحديد ستة أنماط من التحديات البيئية التي قد تؤثر بالسلب على مؤسسات التعليم، وتجعلها في حاجة ماسة إلى تبني التخطيط الاستراتيجي؛ لمواجهة عمليات التغير والديناميكية التي تُحدثها تلك التحديات، على النحو التالي:

(أسامة محمد سيدي علي، مرجع سابق: 48-48)

- **البيئة السكانية**، وما تتصف به تغير سواء بالتزايد أم التراجع في شرائح العمر على مستوى الدولة الواحدة وبين الدول في شرائح العمر.

- **البيئة الاقتصادية**، وما تتضمنه من تغير في تكاليف الإنتاج ومعدلاته وتكاليف الطاقة وحالة الأسواق والعمالة.

- **البيئة السياسية**، وما تتضمنه من اهتمام المسؤولين والقادة السياسيين بالحسائية، وكيفية إنفاق الأموال ومدى المردود الذي يتحقق.

- **بيئة المؤسسات**، وما تتضمنه من تنافس بين المؤسسات التعليمية الخاصة والحكومية حول مصادر التمويل والطلاب.

- البيئة الاجتماعية؛ حيث إن انتشار مفاهيم ديمقراطية القبول، وازدياد التنافس بين الطلاب في السنوات الأخيرة على الالتحاق بالتعليم، قد جعل البيئة الاجتماعية أكثر تعقيداً.

- البيئة التكنولوجية؛ حيث إن التحدي التكنولوجي يكون ذا تأثير كبير على الأسلوب الذي تتبعه المؤسسات التعليمية في عملية التعليم، فالتكنولوجيا الحديثة مثل: أقراص الليزر، ونظم الاتصال مثل: الكابلات والأقمار الصناعية وأجهزة الحاسب الآلي قد تساعد على تغيير طبيعة التعليم من الشكل التقليدي للفصول الدراسية التي تعتمد على الاتصال المباشر بين المعلم والمتعلم إلى أشكال أخرى من التعليم.

6- التخطيط الاستراتيجي ومداخل التخطيط التربوي الأخرى:

على الرغم من تعدد المداخل في تخطيط التعليم، فالشائع منها ثلاثة مداخل رئيسة هي: مدخل الطلب الاجتماعي، ومدخل التكلفة/العائد، ومدخل القوى العاملة، ويمكن تناولها على النحو التالي:

● مدخل الطلب الاجتماعي Social Demand Approach:

"أقصى حد من التعليم لأكثر عدد من الأفراد" هو الشعار الذي يلخص فلسفة هذا المدخل، فهذا الشعار ليس سهل التطبيق خاصة مع محدودية الموارد. ويسعى هذا المدخل التخطيطي إلى مراعاة الاحتياجات الصريحة/الضمنية لتنمية الأفراد والمؤسسات والطبقات الاجتماعية في المناطق الريفية. وتسمى اليونسكو هذا المدخل باسم المدخل (الاجتماعي - الثقافي). وتخطيط التعليم في إطار هذا المدخل ينطلق من الأهمية القصوى للتعليم في التقدم الاجتماعي والتطور السياسي والنمو الاقتصادي، من خلال: تدعيم الانتماء السياسي للوطن وحفظ وحدة الدولة، وتطوير القيم الاجتماعية والثقافية، وإعداد القوى التي تحفز على الإبداع والابتكار، وتعرف مواهب الأفراد وتنمية قدراتهم وزيادة مهاراتهم، ونظرًا لزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم لا تستطيع النظم التعليمية تلبية هذا الطلب، ومع هذا يجب أن تضمن نظم التعليم فرصًا متكافئة للجميع.

(مهني غنام، مرجع سابق: 97)

● مدخل التكلفة والعائد **Cost – Benefit Approach** :

أكدت بحوث ودراسات عديدة أن للتعليم عائداً اقتصادياً يفوق حجم الإنفاق عليه، حاولت العديد من الدول الوقوف على دور التعليم في التنمية الاقتصادية من خلال مدخل التكلفة والعائد، واستخدام هذا المدخل في تخطيط التعليم يتطلب الإلمام بأساليب حساب تكاليف التعليم المباشرة والغير مباشرة، وكذلك أساليب حساب عوائده على الفرد والمجتمع، ومن الطرق والأساليب الشائعة في قياس العائد الاقتصادي للتعليم: طريقة الباقي، وطريقة القياس المباشر، وطريقة الارتباط بين التقدم التعليمي والنمو الاقتصادي، وطريقة التنبؤ بالحاجات من القوى العاملة. ولكل من هذه الطرق عيوبها ومميزاتها، وأيا كانت الطرق المستخدمة في حساب العائد الاقتصادي، فهناك بيانات يلزم توفيرها أهمها: عدد الأفراد في المستويات التعليمية والمراحل المختلفة، والمستوى التعليمي للأفراد والدخول التي يحصلون عليها، والمصروفات الدراسية والمباني التعليمية والتجهيزات، وبيانات عن سوق العمل.

(مهني غنيم، مرجع سابق: 97)

● مدخل القوى العاملة **Manpower Requirement approach** :

يهتم هذا المدخل بتوفير القوى البشرية اللازمة لمواجهة احتياجات سوق العمل وقطاع الإنتاج (أي أنه يربط بين التعليم وسوق العمل)، ويؤسس هذا المدخل على أساس مقابلة حجم الإنتاج في قطاع ما بعدد من القوى العاملة المؤهلة. ومن ثم يجب - عند تخطيط التعليم - الوضع في الاعتبار حاجات القطاعات المختلفة من القوى العاملة المؤهلة على المدى القصير والمتوسط والبعيد. وتقدر الاحتياجات التعليمية للتنمية الاقتصادية (سوق العمل)، وفقاً لهذا المدخل في ضوء المراحل الآتية:

(مُجد متولي غنيم، 2012: 330)

- حصر الأوضاع السائدة في سنة الأساس (سنة بداية الخطة).

- التنبؤ بالاحتياجات من العمالة خلال سنوات الخطة.

- تقويم العمالة بحسب المهمة والوظائف.

- ترجمة الاحتياجات إلى الأهداف التعليمية.

وبالنسبة لحصر الأوضاع السائدة تتطلب دراسة أوضاع السكان وفقاً للسن والجنس والمهنة والنشاط الاقتصادي والبطالة والعمالة والإقامة. وبالنسبة للتنبؤ بالاحتياجات من العمالة تُستخدم أساليب رياضية ونماذج إحصائية منها: المقارنة الدولية، وأسلوب الإنتاجية، والمؤشرات الاقتصادية. وبالنسبة لتقويم العمالة بحسب المهن، لا توجد منهجية فريدة تضمن دقة التقديرات حسب المهن؛ حيث أنها تتوقف على طبيعة العمالة بكل قطاع، ويمكن استخدام المقارنة الدولية والاستقراء والإنتاجية في التقديرات الخاصة بتقويم العمالة بحسب المهن، وبالنسبة لترجمة الاحتياجات إلى أهداف تعليمية (حساب الأهداف التعليمية استناداً إلى الاحتياجات من القوى العاملة)، وهي المرحلة النهائية في خطة تعليمية تستند إلى مدخل القوى العاملة، وترجم هذه الاحتياجات إلى أعداد يقبلها النظام التعليمي وفقاً لتدفقات طلابية. ويتم التخرج في ضوء معدلات (قيد - رسوب - تسرب)، وتحسب التوقعات من الخريجين في التخصصات المختلفة. وعندما يتم تحديد الأفراد يجب إلحاقهم بالتعليم خلال سنوات الخطة.

(مهني غنيم، مرجع سابق: 98)

7- رؤية ناقدة للمداخل الشائعة في تخطيط التعليم:

بالنسبة لمدخل الطلب الاجتماعي هناك بعض أوجه النقد من أهمها صعوبة تحقيق هذا الطلب المتزايد خاصة في التعليم العالي مع نقص مصادر التمويل وعدم كفايتها؛ مما يقلل من كفاية هذا التعليم، وهذا المدخل يتطلب إمكانيات كبيرة؛ لتوفير التعليم للجميع، ولعل هذا ما دعي البعض إلى إطلاق عن التخطيط للتعليم.

(lewin, keith, 1987 :54)

وبالنسبة لمدخل التكلفة والعائد، فإنه يواجه بمشكلات تخص القياس وحساب معدل العائد، خاصة أن الفكرة الأساسية في قياس العائد تعتمد على أن الفروق بين مستويات التعليم تعكس تفاوتاً في العائد بين المتعلمين. والمشكلة أن التفاوت في مستوى التعليم ربما لا يكون العامل الحاسم في التفاوت في قيمة العائد من التعليم، فهناك مستوى ذكاء الفرد ومستواه الاجتماعي والاقتصادي... الخ، وهناك أيضاً مشكلة تتعلق بتكلفة "الفرصة البديلة" للطلاب خلال سنوات الدراسة؛ حيث أنها لا توضع في الاعتبار عند حساب العائد، كما أن حسابها ليس بالأمر السهل. كما أن نفقات التعليم مقابل العائد الاقتصادي، قد تسقط منها النفقات الغير مباشرة (حيث تتحمل الأسرة جزءاً من نفقات تعليم الأبناء).

أما مدخل القوي العمالة، فهناك اعتراضات تواجه تخطيط التعليم وفقاً لهذا المدخل من أهمها أن الأهداف الاقتصادية ليست الأهداف الوحيدة للتعليم، فهناك أهداف اجتماعية ثقافية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند التخطيط. ومن هذه الاعتبارات أيضاً أن هذا المدخل ربما يتضاءل إلى مجرد إقامة التوازن بين العرض والطلب من القوى العاملة.

(مهني غنايم، مرجع سابق: 98)

8- عمليات التخطيط الاستراتيجي:

ليس هناك طريقة واحدة تُعتبر المدخل الأفضل للتخطيط الاستراتيجي، فيمكن إجراء التخطيط الاستراتيجي على كافة المستويات ابتداءً جامعة ما، أو نظام تعليمي ما، وانتهاءً بالمجتمع ككل، والتخطيط الاستراتيجي الناجح يستطيع أن يجيب على أربعة أسئلة رئيسة هي: أين نحن الآن؟ وأين نريد أن نكون في المستقبل؟ وكيف نصل إلى هناك؟ وكيف يمكن أن نقيس تقدمنا؟

(4 : 1999, module)

وحدد مركز بنسلفانيا للجودة والتخطيط (1999) المراحل الرئيسة للتخطيط الاستراتيجي في

(Ibid : 7-14)

الخطوة الأولى: التخطيط للتخطيط:

تُعتبر هذه الخطوة، الخطوة الأولى الحاسمة بالنسبة للمؤسسة؛ فمن خلالها تقيم المؤسسة مدى استعدادها لاستخدام التخطيط الاستراتيجي، وتصميم عمليات التخطيط المطابقة لأغراضها ومصادرها وبيئتها السياسية.

وقبل البدء في الخطوات الأولى للتخطيط، يجب على القادة التوصل إلى اتفاق حول: الغاية والحاجة إلى تحقيق الهدف، واستعداد المؤسسة في الجوانب المتعلقة بالموظفين، والمصادر المالية، الثقافة العامة، ومبدأ الالتزام، وصيغ التقارير، والوقت المحدد لتقديم كل تقرير من التقارير اللازمة خلال عملية التخطيط، والخطوات/العمليات؛ ليكون مسار التطبيق واضح وحتى يتم إتباع الخطوات بطريقة منطقية، والتنظيمات المؤسسية؛ لكي يتم تنفيذ عمليات التخطيط الاستراتيجي.

ومعظم التنظيمات المؤسسية الشائعة قائمة على تشكيل لجنة تنسيقية مسؤولة على الإشراف واتخاذ القرارات، أما مجموعات المهام فتعمل على تقديم التوصيات إلى اللجنة التنسيقية بناءً على الدراسة العميقة للموضوعات موضع الاهتمام.

الخطوة الثانية: اكتساب ودعم الالتزام:

يتم في هذه الخطوة تحديد المشاركين الرئيسيين في عملية التخطيط والتنفيذ من مشرعين، وقادة، وموظفين حكوميين، أو مواطنين. ومن الطرق التي قد تُستخدم لمشاركة الفئات المختلفة من المجتمع المقصود من عملية التخطيط في عمليات التخطيط الاستراتيجي، ما يلي:

● الإعلانات الإعلامية، والاجتماعات العامة لوصف عمليات التخطيط الاستراتيجي.

● اللقاءات والاجتماعات مع الفئات المختلفة، وتحديد مجموعات العمل، والنشرات الدورية.

● إنشاء مكاتب للتوجيه والإرشاد، والإجابة على الاستفسارات المختلفة.

ولتحقيق التزام الفئات المشاركة في عمليات التخطيط والتنفيذ، يجب: التأكيد بشكل مستمر على ضرورة التزام أفراد المؤسسة بشكل عام، وفريق التخطيط بصورة خاصة، ووضع جدول عمل مُحدد الزمن، ووضع توقعات حقيقية وملائمة للمشاركين في عملية التخطيط، واستخدام الفرص لتحقيق النجاح، والمتابعة والاتصال المستمر بين فريق التخطيط، وربط المؤسسة بالبيئة المحيطة.

الخطوة الثالثة: تحليل احتياجات ورغبات المستفيدين من خدمات المؤسسة:

حيث يجب أن تضع المؤسسة في الاعتبار احتياجات ورغبات المستفيدين من خدماتها، وهذا يعني ضرورة الأخذ بنصائح وإرشادات المستفيدين في عمليات التخطيط، ومن الضروري مشاركتهم في وضع رسالة المؤسسة ورؤيتها وقيمها، وكذلك يمكن أن يساعدوا في تحديد الفجوة بين التوقعات والأداء الحالي للمؤسسة.

الخطوة الرابعة: تحليل نقاط القوة والضعف في أداء المنظمة، والفرص والتحديات المحيطة بها:

فلتطوير خطة واقعية؛ يجب الوقوف على نقاط القوة والضعف في أداء المؤسسة، وكذلك إجراء تحليل للبيئة الخارجية؛ لتحديد الفرص والتحديات التي قد تواجه عمل المؤسسة في المستقبل. ويجب أن تركز عملية

فحص نقاط القوة والضعف على موضوعات مثل: بناء المؤسسة، وثقافتها السائدة، وموظفيها، والوضع المالي. ومن مصادر الحصول على المعلومات لإجراء عملية الفحص: استطلاعات الموظفين، واستطلاعات المستفيدين، وملف التطور السياسي، وقواعد البيانات الداخلية، والتقارير السنوية، ومتطلبات الميزانية، وتقويم البرامج، والخطة الداخلية.

أما تحليل البيئة الداخلية فيعتبر من الملامح الهامة والمميزة للتخطيط الاستراتيجي، فيعمل على تحديد هل تؤدي المؤسسة في ضوء اتجاهات الماضي والواقع الحالي وإمكانيات المستقبل أم لا. ومن العوامل القوية التي قد تؤثر على المؤسسة التغيرات السكانية، والأوضاع الاقتصادية، التغيرات التنظيمية، والتطورات التكنولوجية، ومن مصادر الحصول على المعلومات: قواعد البيانات والتقارير الإحصائية الحكومية، والتشريعات الحكومية، والقوانين، والميزانيات، والبيانات السياسية، والدراسات الخاصة، ومراكز المعلومات بالكلية والمؤسسات.

الخطوة الخامسة: وضع الاتجاه الاستراتيجي

يساعد تحديد الاتجاه الاستراتيجي على تحديد هوية المؤسسة، ويحدد ماهية المؤسسة، وما تسعى لتحقيقه؛ فيعمل على مساعدة المؤسسة في: تحديد الأولويات من بين الطلبات والأهداف المتعددة، والحكم على كيفية معالجة والقيام بالمهام المختلفة، وبناء روح العمل الجماعي ورفع الروح المعنوية بين العاملين، واكتساب وجهة النظر بعيدة المدى اللازمة لتحقيق التغير الحقيقي في وضع المؤسسة الحالي.

فتحديد الرؤية يُعرف على أنه "تصور لمستقبل جذاب وموثوق وواقعي"، وهناك العديد من المداخل لتطوير عبارات الرؤية، منها: مراجعة تحليل نقاط القوة والضعف، الفرص والتحديات، وإجراء جلسات عصف ذهني، ورسم رؤية تخطيطية للمستقبل، والقيام بوضع تصور للمستقبل من خلال مشاركة مؤسسات المجتمع، والاستعانة بتقارير لجان التخطيط، وما تحويه من مهام منتهية، والاستعانة برؤى تم تطويرها من قبل مؤسسات أخرى.

ويرتبط تطوير رؤية المؤسسة بتطوير الرسالة، والرسالة الجيدة يجب أن تجيب على التساؤلات التالية: من نحن؟، ومن نخدم؟، وما الغرض الرئيس الذي من أجله تواجدنا؟، وما المشاكل والصعاب التي أسسنا من أجلها؟، وما الذي نسعى لتحقيقه؟، وما الذي يجعلنا متميزين وفريدين من نوعنا؟ ويرتبط أيضًا تحديد رؤية المؤسسة ورسالتها بتحديد قيم المؤسسة، فهي المبادئ التي توجه سلوك المؤسسة، ويتم تحديد عبارات القيم في صورة موضوعات هي: الاحترام المتبادل بين مقدمي الخدمة والمستفيدين منها، ومعايير أخلاقية تنظم التعامل، وسياسات تكافؤ الفرص، والتأكيد على الخدمات المتميزة.

الخطوة السادسة: تحديد الموضوعات الاستراتيجية:

تمثل الموضوعات الاستراتيجية المحدد لمستقبل المؤسسة، لذلك يجب ترتيبها بصورة منطقية؛ لتستطيع المؤسسة تنفيذ رسالتها. ولكي تحدد المنظمة موضوعاتها الاستراتيجية وتميزها تحتاج إلى الإجابة على التساؤلات التالية: ما الموضوع؟، ولماذا يمثل موضوعًا؟، ومن قال إنه موضوعًا؟، وكيف نعرف أنه موضوع؟ وما العوامل التي جعلت منه موضوعًا استراتيجيًا؟، وهل يمكن أن تفعل المؤسسة شيئًا بشأن هذا الموضوع؟، وما النتائج المترتبة عن عدم تسجيل هذا الموضوع؟

الخطوة السابعة: تطوير الأهداف والأغراض بمقاييس الأداء:

تمثل الأهداف أحد أهم الأدوات الرئيسة اللازمة لتحديد اتجاه المؤسسة نحو المستقبل. فالأهداف عبارات عامة موجهة للموضوعات تعمل على تركيز الأفعال نحو تحقيق غرض محددة وواضح. والأهداف عادة ما ترتبط بالموضوعات الاستراتيجية مثل التعليم والصحة العامة. وعندما يتم تطوير عبارات الأهداف، يجب أخذ التساؤلات التالية في الاعتبار:

- هل تتوافق الأهداف مع الإطار التشريعي للمؤسسة ورويتها ورسالتها وقيمتها؟

- هل يساعد تحقيق الأهداف على إنجاز الرؤية والرسالة؟

- هل تعكس الأهداف القضايا والأولويات الاستراتيجية؟

- هل توفر الأهداف اتجاهات واضحة للعمل؟

- هل الأهداف بعيدة المدى غير مقيدة بالوقت؟

والخطوة التالية هي تحديد الأغراض، والتي تعرف على أنها "خطوات مؤقتة قابلة للقياس نحو إنجاز رؤية المؤسسة وأهدافها البعيدة المدى"، وتكون مرتبطة بالأهداف بصورة مباشرة، وهي قابلة للقياس؛ حيث تركز على نتائج أداء المؤسسة في نهاية الفترة المحددة لتنفيذ الخطة، ومعايير كتابة الأغراض هي:

- محددة؛ حيث تعكس المهام الواجب تنفيذها، وليست الطرق (الاستراتيجيات) المستخدمة لتحقيق ذلك.
- قابلة للقياس؛ فالأغراض يجب أن تكون قابلة للقياس، فهي تمثل الوسيلة التي تجعل الأداء قابل للقياس.
- قوية ولكن سهلة المنال، فالأغراض تمثل معايير للتقدم، وبالتالي فيجب تكون متحدياً لقدرات المؤسسة، ولكن بصورة واقعية وفي نطاق قدرة المؤسسة على الإنجاز.
- موجة النتائج، فيجب أن تكون محددة للنتائج والمخرجات، وليس طرق تحقيقها.
- محددة الوقت، فكل غرض يجب أن يحدد وقت إنجازه.

وبالطبع، سيكون تحديد الأهداف والأغراض غير كاف بدون الوقوف على آليات تقييم التقدم التي تساعد على التصحيح والتعديل في الوقت المناسب؛ فعمليات التخطيط الاستراتيجي الناجحة تبنى على أساس المحاسبية، وقياس الأداء يجب يكون جزء من الخطة الاستراتيجية ويُستخدم لتقييم الأداء نحو تحقيق الأهداف والأغراض.

الخطوة الثامنة: تحديد الاستراتيجيات وخطط العمل:

فالخطوة التالية بعد تحديد الوجهة، تحديد كيفية الوصول إليها. والاستراتيجيات هي وسائل لإتمام الأهداف والأغراض، فقد تُستخدم أكثر من استراتيجية لإنجاز كل غرض. وبالتالي يجب مراجعة الاستراتيجيات المحددة والمتاحة؛ للتأكد من أنها تقابل كل الأهداف والأغراض السابق تحديدها، ومن فعاليتها وذلك بتحديد الاستراتيجيات المستخدمة من قبل مؤسسة أخرى لتحقيق أهداف مماثلة، وهل يُمكن تعديلها أو الإضافة إليها لتحسين فعاليتها؟ فتقويم الاستراتيجيات المتاحة يساعد على تضيق حيز الاختيار والمفاضلة، وعند القيام بالتقويم يجب أن يوضع في الاعتبار ما يلي:

- هل الاستراتيجية تعكس الإطار التشريعي للمؤسسة ورويتها ورسالتها وقيمتها؟

- هل ترتبط الاستراتيجي بصورة واضحة بإنجاز الأهداف والأغراض المحددة؟
- هل الاستراتيجية واقعية بحيث تُحدد الاعتبارات السياسية فريق العمل والتكاليف؟
- هل الاستراتيجية عملية بشكل تقني؟
- هل ستقبل الاستراتيجية من قبل المستفيدين؟
- هل الاستراتيجية متوافقة مع الاستراتيجيات الأخرى المستخدمة؟

الخطوة التاسعة: تطبيق الخطة:

في حالة اختيار الاستراتيجية المناسبة، يجب تطوير خطط التنفيذ؛ لتوفير تفاصيل تطبيق الخطة الاستراتيجية، وخطط التنفيذ يجب أن تحدد: مهام فريق العمل (الموظفون)، وخطوات التنفيذ، وجدول العمل والمواعيد النهائية للتنفيذ، ومعلومات الكلفة والإنفاق، ومصادر التمويل.

الخطوة العاشرة: قياس الأداء/تقويم النتائج:

يُمثل التقويم حلقة التغذية الراجعة في عمليات التخطيط الاستراتيجي، المكتملة للدورة التي تبدأ من التخطيط وتنتهي بالأداء، ويجب ملاحظة أن هناك ثلاثة أنواع مختلفة من المراقبة والتقويم، هم:

- مراقبة الأداء: يجب أن يتم مراقبة الأداء وتقريره بشكل منتظم وعلى فترات متقاربة، فالمراقبة المنتظمة لا تساعد على تحديد مواقع المشكلات فقط، بل تعمل على إظهار قوة الاستراتيجية ومدى نفعها، ويجب أن يتضمن هذا النوع من المراقبة على الإجابة على التساؤلات التالية:

● هل تتقدم المؤسسة نحو تحقيق رؤيتها؟

● هل تنفيذ المؤسسة رسالتها؟

● هل تتصرف المؤسسة بالطرق المتسقة مع قيمها؟

● هل تقابل المؤسسة توقعات المستفيدين؟

-مراقبة العمليات: فيجب أيضاً مراقبة وتقويم عمليات التنفيذ، ويجب عند القيام بذلك طرح الأسئلة التالية والإجابة عليها:

● هل وضع نحن الآن أفضل من قبل الأخذ بمبدأ التخطيط؟

● هل القيام بعمليات التخطيط مرة أخرى سوف يعمل على تحقيق ما نحن فيه؟ وإذا كان الأمر كذلك، ماذا غيرنا؟

● هل أصبح المستفيدين جزءًا من فريق العمل؟ وكيف ندعم هذه العلاقة؟

-مراقبة البيئة: فالعالم الخارجي والبيئة المحيطة يتغير بشكل ثابت، ومراقبة البيئة الخارجية تحتاج إلى مهام منتظمة ومستمرة، مما يجعل المؤسسة على وعي بالتغيرات الحادثة في المجالات المختلفة والتقنيات المتنوعة، وبما أن التخطيط الاستراتيجي يعتمد على تحليل البيئة الخارجية لتحديد الفرص والتحديات؛ فإن التغيرات في تلك البيئة قد تؤثر على تنفيذ الخطة المستخدمة.

9- معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في التعليم:

يمكن إجمال التحديات التي تواجه الأخذ بالتخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العربية فيما يلي:

(الهلالي الشريبي، مرجع سابق: 163)

- قلة الكتابات العربية التي تناولت هذا الأسلوب حتى وقت قريب.
- هناك الكثير من الكتابات الأجنبية التي تناولت هذا الأسلوب، ولكن غالبية هذه الكتابات تركز على تقديم قواعد محددة لتطبيقه، ولا تقدم إلا القليل عن العنصر الرئيسي الذي تعتمد عليه العملية.
- لا يزال هذا الأسلوب في مراحله الأولى، فلم يطبق إلا منذ سنوات قليلة في المجال التربوي ولم يخضع - بعد - لاختبار الزمن كي يوضع له تعريف محدد في مجال التعليم.
- ومن المعوقات التي تواجه استخدام التخطيط الاستراتيجي أيضًا:

(خالد محمد طلال، 2007: 32)

- صعوبة وضع نظام للتخطيط الاستراتيجي.
- صعوبة جمع المعلومات والبيانات وتحليلها لوضع الخطة الاستراتيجية.
- ضعف ميزانية وموارد المؤسسة، وعد وجود مصادر متعددة لتحسين وضعها المالي.
- يحتاج التخطيط الاستراتيجي إلى وقت وتكلفة كبيرة نتيجة المناقشات لوضع الرؤية، والتي تحتاج إلى وقت كبير، وضرورة توفر كم هائل من البيانات والمعلومات التي تحتاج إلى تكاليف مرتفعة.

خلاصة الفصل:

لقد أصبح التخطيط الاستراتيجي هو النظرة الشاملة إلى مشكلات التربية جميعًا، وهو أداة التنمية ووسيلتها الأساسية، وله دور في نمو الاقتصاد والحياة الاجتماعية، فضلاً عن دوره في نمو الثقافة والحضارة بشكل عام، لذلك تلجأ الدول إليه؛ للبحث عن إرشادات وحلول لما يوجهها من مشاكل اقتصادية وسياسية واجتماعية. (L. Lerner, Alexandra, 1999 : 2)

ويمثل التخطيط الاستراتيجي مرحلة تالية للمرحلتين الكمية الكيفية من مراحل تطور الفكر التخطيطي، وهو التخطيط الذي يقوم على أساس حساب الظروف البيئية المتغيرة وحاجات سوق العمل مع الأخذ في الاعتبار نوعية المجتمع والحياة فيه في المستقبل، وتتضمن خطواته: تحليل عناصر البيئة المحيطة الداخلية والخارجية، وتحليل وتحديد المصادر اللازمة (معونات - تسهيلات... الخ)، وتحليل الفرص التنافسية، وتحليل مصادر القوة والضعف للمؤسسة، وصياغة الأهداف (حاليًا ومستقبليًا).

(إبراهيم غنيم، 2008: 101)

ومن خلال استخدام الأسلوب العلمي يُمكن وضع الخطط والاستراتيجيات، وإيجاد بدائل لاتخاذ القرارات وحل المشكلات المستحدثة، وتحليل العمليات ووسائل البحث الكمية والكيفية.

(لحسن عبد الله باشوية :65)

الفصل الثالث: المهارات القيادية.

تمهيد:

1- مفهوم المهارات القيادية.

2- مهارات القيادة.

3- أهمية القيادة.

4- صفات القائد.

5- قوة تأثير القيادة.

6- أساليب القيادة.

7- نظريات القيادة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

لما تضمن مفهوم القيادة حالة التأثير الضمنية والصریحة على الآخرين، كان لا بد أن تكون من العناصر الحاسمة في تحقيق نجاح أو فشل الأعمال، ولقد أشار (عبوي، 2010: 13) إلى أن القيادة تلعب دورا هاما ورئيسا في حياة الأفراد والشعوب، فهناك حاجة متزايدة في كل المجتمعات وخاصة المجتمعات النامية إلى القادة القادرين على تنظيم وتطوير وإدارة المؤسسات الرسمية وغيرها للارتقاء بمستوى أدائها كما في المجتمعات المتقدمة.

وهذا ما يؤكد حاجة المجتمع إلى جهود الباحثين والتربويين في دراسة ظاهرة القيادة بأبعادها وجوانبها المختلفة للتعرف إلى الخصائص المميزة لها، وهو ما أكدته (نجم، 2012: 19) بأن القيادة الناجحة بمهاراتها المختلفة¹ هي التي تقود المؤسسة إلى النجاح الكبير وذلك بإلهام العاملين والتأثير عليهم من جهة، وضمان الاستجابة الطوعية لهم من جهة أخرى لتحقيق أهداف المؤسسة.

1- مفهوم المهارات القيادية:

تعتبر القيادة جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض، فهي محور العملية الإدارية بحيث تعد القيادة الكفاءة أحد المميزات الرئيسة التي يمكن بواسطتها التمييز بين المنظمات الناجحة وغير الناجحة، فالقيادة بالنسبة للمنظمة يمكن تشبيهها بالدماغ للإنسان، فهي التي تقوم بتوجيه عمليات الفعل ورد الفعل وتنسيقها وفقا للظروف المحيطة، فهي متأثرة ومؤثرة بالبيئة التي تعمل فيها.

(عباصرة، 2006 : 33)

لغة: القيادة في اللغة: نقيض السوق ويقال يقود الدابة من أمامها ويسوقها من خلفها، وجمع قائد هو قادة وقواد، والقواد من الخيل التي تقاد بمقاودها ولا تتركب، وتكون مودعة معدة لوقت الحاجة والقائد وأحد القواد والقادة ورجل قائد من قوم قود وقواد وقادة.

(ابن منظور، 2003 : 531)

القيادة اصطلاحا: بحسب ما أورد (بلخضر، 2016 : 116) عن (warhavig, 2005 : 77) فإن القيادة هي عملية ديناميكية تعبر عن العلاقة التفاعلية بين القائد ومرؤوسيه. أما (الصيرفي، 2006 : 124) عرفها بأنها القدرة على التأثير في الأفراد لتحقيق المطلوب منهم خلال عملية الإقناع.

أما (النعمي، 2008 : 93) فقد اعتبر بأنها العملية التي تجعل الفرد يمارس تأثيره على الآخرين ويلهمهم ويحفزهم من أجل تحقيق أهداف المؤسسة، بينما عرفها (عريفج، 2001 : 97) بأنها: استمالة أفراد الجماعة للتعاون لتحقيق هدف مشترك يتفقون عليه مع القائد، ويقتنعون بأهميته ويتفاعلون معا بطريقة تضمن تماسك الجماعة في علاقاتها.

والمتأمل في التعريفات السابقة يجد أنها ركزت على عدة أمور منها:

1/ وجود فرد معين يسمى القائد يمارس مسؤولياته تجاه المرؤوسين.

2/ وجود جماعة تساند قائدها لإنجاز المهام على علاقة قائمة على الاحترام والود والتفاهم.

3/ وجود هدف مشترك يسعى الكل لتحقيقه لإتمام المهام المنوطة بالمؤسسة على أكمل وجه.

4/ وجود ظروف معينة ونوع من التفاعل والتفهم لممارسة القيادة.

في ضوء ما سبق يمكن تعريف القيادة بأنها قدرة المسؤولين في التأثير على العاملين بهدف إقناعهم لإنجاز المهام المطلوبة، وبناء على علاقة مبنية على الود والاحترام والتعاون والعمل بروح الفريق. أما المهارة فيعرفها معجم المعاني الجامع بأنها القدرة على أداء عمل بحذق وبراعة ومهارة يدوية.

(www.almaany.com)

أما (قنديل، 2010: 67) وفي نفس السياق جاء ليعرفها بأنها القدرة على تنفيذ أو أداء العمل أو تحقيق نتيجة باستخدام أساليب وطرق تتسم بالكفاءة والتميز بما يحقق نتائج أعلي وأفضل. في ضوء ذلك يمكن تعريف المهارة بأنها مستوى الدقة والسرعة والإتقان الذي يمتلكه الفرد وقدرته على استخدام مدخلات العمل استخداما فعالا لتحقيق الأهداف المرجوة بأقل تكلفة وجهد ممكن.

تعريف المهارات القيادية:

هي قدرة القائد بإحداث المواءمة بين الفريق والبيئة الخارجية والداخلية المحيطة بهذا الفريق - بحيث يجعل من هذه البيئة قوة دافعة لتحقيق أهداف الفريق.

2- مهارات القيادة:

لا شك أن كل قائد يجب أن يتميز بصفات أو مهارات تساعده على التأثير في سلوك تابعيه وتحقيق أهداف الإدارة التي يعملون فيها، ولكي يستطيع القائد تفهم الأطراف الثلاثة لعملية القيادة وهي (القائد - التابعون - الموقف) فلا بد أن يجوز أو يكتسب أربع مهارات وذلك لكي يبلغ أهداف العمل ويرفع الإنتاجية من ناحية، ويحقق أهداف الأفراد ويرفع درجة رضاهم من ناحية أخرى، وهذه المهارات هي:

-المهارة الفنية:

وهي أن يكون القائد مجيدا لعمله متقنا إياه، ملما بأعمال رؤوسيه من ناحية طبيعة الأعمال التي يؤديها، عارفا لمراحلها وعلاقاتها ومتطلباتها، كذلك أن يكون بإمكانه استعمال المعلومات وتحليلها ومدركا وعارفا للطرق والوسائل المتاحة والكفيلة بإنجاز العمل. وأهم الخصائص المميزة للمهارة الفنية تتمثل بما يلي:

-أنها أكثر تحديداً من المهارات الأخرى أي أنه يمكن التحقق من توافرها لدى القائد بسهولة لأنها تبدو واضحة أثناء أدائه لعمله.

- أنها تتميز بالمعرفة الفنية العالية والمقدرة على التحليل وعلى تبسيط الإجراءات المتبعة في استخدام الأدوات والوسائل الفنية اللازمة لإنجاز العمل.
- أنها مألوفة أكثر من غيرها لكونها أصبحت مألوفة في الإدارة الحديثة وفي عصر التخصص.
- هي أسهل في اكتسابها وتنميتها من المهارات الأخرى ومن أهم السمات المرتبطة بها:
 - أ- القدرة على تحمل المسؤولية.
 - ب- الفهم العميق والشامل للأمر.
 - ج- الحزم.
 - د- الإيمان بالهدف.

(نجد عبد الغني حسن، مرجع سابق: 120)

- المهارة الإنسانية:

تتعلق المهارات الإنسانية بالطريقة التي يستطيع بها رجل الإدارة التعامل بنجاح مع الآخرين ويجعلهم يتعاونون معه، ويخلصون في العمل، ويزيد من قدرتهم على الإنتاج والعطاء، وتتضمن المهارات الإنسانية مدى كفاءة رجل الإدارة في التعرف على متطلبات العمل مع الناس كأفراد ومجموعات.

إن المهارات الإنسانية الجيدة تحترم شخصية الآخرين، وتدفعهم إلى العمل بحماس وقوة دون قهر أو إجبار، وهي التي تستطيع أن تبني الروح المعنوية للمجموعة على أساس قوى، وتحقق لهم الرضا النفسي، وتولد بينهم الثقة والاحترام المتبادلة، وتوحد بينهم جميعاً في أسرة واحدة متحاببة متعاطفة.

(نجد عبد الغني حسن، مرجع سابق: 121)

- المهارة التنظيمية:

وهي أن ينظر القائد للمنظمة على أساس أنها نظام متكامل، ويفهم أهدافها وأنظمتها وخططها، ويجيد أعمال السلطة والصلاحيات، وكذا تنظيم العمل وتوزيع الواجبات وتنسيق الجهود ويدرك جميع اللوائح والأنظمة.

وتعني كذلك قدرة القائد على رؤية التنظيم الذي يقوده، وفهمه للترابط بين أجزائه ونشاطاته وأثر التغيرات التي قد تحدث في أي جزء منه على بقية أجزائه وقدرته على تصور وفهم علاقات الموظف

بالمؤسسة وعلاقة المؤسسة ككل بالمجتمع الذي يعمل فيه، ومن الضرورة أن يمتلك المدير خصائص مهنية تمثل جوهر العمل الإداري، وهي خصائص تميز المدير الذي يتخذ من مركزه الوظيفي مهنة يؤمن بها، وينتمي إليها ويلتزم بقواعدها الأخلاقية.

-المهارة الفكرية:

وهي أن يتمتع القائد بالقدرة على الدراسة والتحليل والاستنتاج بالمقارنة، وكذلك تعني المرونة والاستعداد الذهني لتقبل أفكار الآخرين، وكذا أفكار تغيير المنظمة وتطويرها حسب متطلبات العصر والظروف.

(مُجَّد عبد الغني حسن، مرجع سابق: 121)

3- أهمية القيادة:

لابد للمجتمعات البشرية من قيادة ترتب حياتها وتقيم العدل بينها حتى لقد أمر النبي صلى الله عليه وسلم بتعيين القائد في أقل التجمعات البشرية حين قال عليه الصلاة والسلام ((إذا خرج ثلاثة في سفر فليأمرؤا أحدهم))؛ رواه أبو داوود، قال الخطابي: إنما أمر بذلك ليكون أمرهم جميعاً ولا يتفرق بهم الرأي ولا يقع بينهم الاختلاف. وقديماً قال القائد الفرنسي نابليون ((جيش من الأرناب يقوده أسد، أفضل من جيش من أسود يقوده أرنب)) وعليه فأهمية القيادة تكمن في:

- أنها حلقة الوصول بين العاملين وبين خطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية.
- أنها البوتقة التي تنصهر داخلها كافة المفاهيم والاستراتيجيات والسياسات.
- تدعيم القوى الإيجابية في المؤسسة وتقليل الجوانب السلبية قدر الإمكان.
- السيطرة على مشكلات العمل وحلها، وحسم الخلافات والترجيح بين الآراء.
- تنمية وتدريب ورعاية الأفراد باعتبارهم أهم مورد للمؤسسة، كما أن الأفراد يتخذون من القائد قدوة لهم.
- مواكبة المتغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة.
- أنها التي تسهل للمؤسسة تحقيق الأهداف المرسومة.

(محمود كلابه: 08)

4- صفات القائد:

الصفات المميزة للقائد الناجح عملية نسبية تختلف من وظيفة قيادية إلى آخر، وتتوقف على عوامل متداخلة، ولكن هناك صفات أساسية للقيادة.

-الثقة بالنفس وبالآخرين:

تعاني المنظمات الكبيرة من ضعف الأداء وانحدار المعنويات، نتيجة لانعدام الثقة والاحترام المتبادل بين القادة ومرؤوسهم.

ومن الممكن أن تخدع إذا وثقت كثيراً، ولكنك ستعيش في عذاب إذا لم تثق بما يكفي.

-وظيفته الرئيسية ليست حل المشكلات:

-القائد يستطيع مساعدة منظمته على التطور والنجاح إذا كان تدخله لحل المشكلات عند الضرورة.

- لا تخبر الناس أبداً كيف ينجزون الأشياء، أخبرهم فقط ماذا ينجزون؟ وسوف يفاجئونك ببراعتهم.

- الواقعية والمعرفة:

يفضل الناس حل المشكلات وليس الحديث عنها، ومن يرغب في المعرفة فليبحث حوله، وسوف يجد

الكثيرين ممن لديهم خبرات كبيرة يعطونها للآخرين، وعلى القائد الاستفادة منها، فالمعرفة تزود القائد

بالواقعية والاتزان، والجهل سبب قلة المعرفة.

(محمود كلابه، مرجع سابق: 08-09)

-مد يد المساعدة للآخرين:

لا تحبط أحلام الآخرين بعدم الحماس وعدم التعاون، لأن ذلك يعني أنك تقتل أحلامك وإمكانية تقدمهم.

-لديه القدرة على الاتصال:

القائد لديه مجموعة مهارات الاتصال:

- كتابة التقارير

- الحديث والإقناع.

- الاستماع والإنصات.

-ينظم ويدير الوقت بكفاءة:

يحتاج القائد إلى مقدرة سريعة في تنظيم أفكاره وقراءة المنشورات والتعامل مع مساعديه، وتوفير الوقت للتفكير والتخطيط وعليه أن يقود وقته ويتحكم فيه.

-صناعة القرارات:

كثير من القادة يتوقعون أن يكونوا صانعي قرارات ذوي كفاءة عالية، وعميقي التفكير، ويقبلون مسؤولية الاختبارات العسيرة، ولكن يكتشفون أن صناعة القرار من الصناعات الثقيلة في العملية الإدارية. فالقرار هو القلب النابض لها حيث يترجم المدخلات والعلاقات والظروف إلى مدخلات معين، ويحتاج القادة أن يكون لديهم مهارة الحصول على المعلومات وتحليلها، ودراسة المؤشرات وتحديد البدائل، واختيار الحلول المناسبة وصياغتها في عبارات معبرة وفي الزمن المناسب.

-مستوى مميز من الأخلاقيات الشخصية:

لا بد أن تتطابق أخلاقيات القائد الشخصية مع أخلاقيات المهنة التي يقوم بها، وكثير من القادة يصلون إلى أعلى المناصب، ولكنهم يسقطون من فوق عروشهم نتيجة لحدوث تصدع في مستوى أخلاقهم الشخصية، إن كل فرد مسئول عن سلوكه، ولكن القائد تقع عليه مسؤولية إضافية وهي مسؤوليته عن سلوك مرؤوسيه.

-قدر كبير من الطاقة والنشاط:

القائد الحقيقي لديه حاسة قوية للتفريق بين ما هو مهم وما هو مثير فقط، إن التفاهات والمشاكل الصغيرة ذات قوة تدميرية لأن عددها كبير جداً إذا أعاها القائد المزيد من الاهتمام. إن هذه الأمور الصغيرة والتفاهات تمر بدون ملاحظة، ولكن بالغرم من ذلك تتراكم كما يتراكم التراب في مرشح المياه ويعوق تقدم المياه التي هي سر الحياة، ويتم تكريس الجهد في التعامل مع هذه التفاهات من خلال مزيد من التعليمات واللوائح، وعلى القائد أن يعي أن المبالغة في التعامل مع الموضوعات غير الهامة هي إهدار للجهود والأموال. (محمود كلاله، مرجع سابق: 10)

-ترتيب الأعمال حسب أهميتها:

ترتيب الأولويات شيء أساسي وضروري للاستقرار ويتعامل معها من القاع في القمة، وكلما كانت الفترة أقصر كان ذلك أفضل، ومن الممكن أن تمسك النمر من ذيله إذا كنت تعرف ماذا تفعل بعد ذلك.

-التحلي بالشجاعة:

القائد الشجاع هو المستعد لمواجهة المخاطر، ليس من أجل المغامرة ولكن بهدف إنهاء المهمة. والقائد الجبن هو الذي يحجم من مجابهة الأمور لأنه يخافها أو يخاف من نتائجها، وليست هناك حلول وسط فيما أن يبدأ في العمل أو يدع خوفه يسيطر عليه ويسير به في الظلمات.

-الإخلاص والاجتهاد:

القائد الذي يحب عمله يفكر في كيفية تجويد الأداء، ومن القادة الناجحين لا يهتمون بالنواحي المادية، فهم يؤدون عملهم الذي يحبونه ويأتي العائد المادي في المرحلة الثانية، والقائد المخلص والمجتهد غير متشائم، ولا يشكو كثيراً، حيث أنه ليس لديه وقت لذلك.

-الخلق والابتكار:

القادة الناجحون لديهم قدرة واضحة على الابتكار وتوليد الأفكار والحلول، والقائد شخص مجدد وغير تقليدي ولا ينتظر قرارات الآخرين كثيراً.

-يضع الهدف نصب عينيه:

إن عقل القائد لا يستطيع التركيز في أكثر من شيء واحد، والتركيز في عمل معين ووضع الهدف محل التنفيذ بصورة دائمة يولد نوعاً من الحماية والمناعة ضد الألم والتعب الذي ينشأ من العمل.

1- الحماس الثابت والمستمر:

شخصية القائد وخاصة الذي يقع تحت ضغوط كثيرة تتطلب شعلة كبيرة من الحماس، وعلى القادة أن يفحصوا حماسهم، ويحددوا مصدره، هل هو عن حب حقيقي أم لظروف طارئة؟ والإنجازات هي التي تزيد من جرعة الحماس.

-القدرة على الحسم:

يجب على القائد أن يكون قاطعاً وعاقلاً في نفس الوقت، وعليه أن يعطي الفرصة لنفسه لأن يستمع لأكثر من اقتراح أو رأي قبل أخذ القرار، وعليه أيضاً أن يتشاور مع أهل الخبرة ومساعديه والمخلصين له.

-ذو عقل مفتوح:

أنجح القادة هم أولئك الذين لا يغلقون عقولهم أبداً، والذين يهتمون بسماع وجهات نظر جديدة، والذي يتوقون للتعامل مع قضايا جديدة. (محمود كلاده، مرجع سابق: 10)

-أن يمتلك الفكاهة:

الفكاهة تخدم القائد في أنها ملطف عظيم للتوتر، وعلاج لكثير من المواقف، ورسالة يصعب سردها أو إرسالها بكلمات الحوار الجافة، ولكن لا تستعمل الفكاهة ضدهم.

-له رؤيا نافذة:

حيث يعمل على الوصول إلى أعماق الموضوع ويملك حاسة قوية تعينه على الوصول إلى الخفايا والخبايا التي يصعب ذكرها ولكن يمكن إدراكها.

-القائد يملك العقل والقلب:

فلا تكن سيفاً لينا ولا قلباً جامداً ولكن استخدم الأسلوب العلمي الصحيح في مكانه الصحيح.

5- قوة تأثير القيادة:

قوة القائد تعني قدرة تأثيره على سلوك الجماعة التابعين له وذلك لتحقيق الأهداف المشتركة والمرغوبة للجماعة أو الإدارة التي ينتمون إليها. وقد أظهرت إحدى الدراسات المشهورة أن أنماط قوة القائد وتأثيره تشتمل على ما يلي:

-القوة الشرعية أو القانونية:

وهذه القوة هي نتيجة عن مركز القائد في الهيكل التنظيمي في الإدارة كأن تضع اسم وظيفته على باب المكتب مثل (المدير العام - المدير - المشرف).

- قوة التحكم في نظام التحفيز:

وهذه القدرة تعتمد على قدرته على رقابة وإدارة مكافأة الآخرين مثل (الرواتب - الترقيات - الجوائز).

- قوة القسر أو الإكراه:

هذه القوة تأتي عن طريق القدرة على المراقبة والعقاب والجزاء بالنسبة للآخرين مثل (لفت النظر - التأنيب - إنهاء الخدمة). (محمود كلابه، مرجع سابق : 11)

- قوة الخبرة:

وهي القوة التي تأتي من الخبرات والمعلومات السابقة وكذلك التجارب التي يمر بها القائد فتزيد من قدرته على التصرف والتأثير على الآخرين نتيجة للممارسات السابقة.

- قوة العلاقة أو الصلة بمصادر السلطة العليا:

وهي القوة التي تأتي عن طريق العلاقة أو الصلاحيات أو عن طريق التجاذب وربط العلاقة، وهذه العلاقة تتمثل في مساعدي المديرين والمشرفين في المستويات الدنيا وقدرة تأثيرهم على المديرين في المستويات العليا وذلك لعلاقتهم مع بعض وصلاتهم المعروفة.

6- أساليب القيادة:

يوجد العديد من أساليب القيادة الإدارية من أهمها ما يلي:

- القيادة الأوتوقراطية: من أبرز ما تتميز به القيادة الأوتوقراطية هي التمسك المطلق بالقوانين الرسمية والأنظمة التي توجب الطاعة والانقياد التام واتخاذ القرارات ولا يميل إلى تفويض السلطة لغيره.

(محمود كلابه، مرجع سابق : 12)

- القيادة التسيبية: لا يقوم القائد بمجرد في توجيهه وقيادة المرؤوسين وهو ينسحب من المواقف ويدع المرؤوسين يؤدون عملهم بالطريقة التي يرونها وقد يكون ذلك بسبب الثقة الزائدة للقائد في المرؤوسين ومثل هذا النمط دائماً غير محبوب وغير فعال.

- القيادة الديمقراطية: تقوم على أساس احترام شخصية الفرد، وعلى حرية الاختيار، والإقناع والتشاور عن اتخاذ القرارات النهائية دون تسلط، فالقائد لا يصدر الأوامر إلا بعد مناقشة الأمور مع ذوي العلاقة، وعادة

تعتمد هذه القيادة على مبدأ الترغيب لا التخويف والتهديد والوعيد، فالقائد الديمقراطي يشجع الآخرين ويقترح الحلول ولا يملئها عليهم أو يفرضها، ويترك للآخرين حرية اختيار البدائل والحلول ويراعي رغبات الآخرين، ويهتم هذا النمط من القادة بالعمل اهتماماً عالياً لتحقيق الأهداف المرسومة وكذلك اهتمام عالٍ بالعاملين وتحقيق أهدافهم أيضاً، لأنهم الأساس في تنفيذ السياسات والخطط المرسومة من خلال خلق جو من المحبة والألفة، كما تقوم هذه القيادة على تفويض بعض من سلطاتها لضمان سير العمل دون تأخير أو عرقلة، وهدم جدار المركزية بينها وبين العاملين، كما تهتم هذه القيادة بالعلاقات الإنسانية مع المرؤوسين لما لها من أهمية بالغة في دفع العملية الإنتاجية إلى الأمام.

(محمود كلاله، مرجع سابق: 12)

7- نظريات القيادة:

لقد توصل العلم إلى نظريات عديدة بالنسبة للقيادة وذلك لأن فعالية القيادة تحددها متغيرات تتعلق بسلوك القائد وخصائص الأفراد والموقف الذي يوجد فيه القائد.

أفرز هذا التنوع ثلاثة مداخل لدراسة القيادة هي:

1- المدخل الذاتي (نظرية السمات).

2- المدخل السلوكي (النظريات السلوكية).

3- المدخل الموقفى (النظريات الموقفية).

وسيتناول الباحث في هذا البحث بشيء من الإيجاز نظرية واحدة لكل مدخل من المداخل الثلاثة.

أولاً: المدخل الذاتي:

من نظريات المدخل الذاتي نظريات السمات:

حيث يعتبر العلماء ستو جديل وتيد وبرنارد من المتحمسين لهذه النظرية، وقد اعتمدوا على ملاحظة عدد من القادة المعروفين وقاموا بحصر الصفات المشتركة بينهم، واعتبروها صفات لازمة للقيادة، وقد نشر (تيد) قائمة بعشر صفات للقائد وهي:

- القدرة العصبية والجسدية.

- الحماسة.

- الود والحب.
 - الاستقامة والنزاهة.
 - الإدراك الفني.
 - الحزم.
 - الذكاء.
 - مهارة التعميم.
 - الإيمان.
 - المعرفة بالهدف والسير نحو تحقيقه.
- والقائد المثالي في رأي تيد هو الذي يملك الصفات العشر السابقة مجتمعة.
- أما العالم: (Chester Bernard, 1964) فيؤكد أن للقيادة وجهين:
- الوجه الأول: هو التفوق عن طريق توفر بعض المواصفات الفنية:
- مثل:
- القدرة الجسدية المميزة.
 - مهارات الحديث والاتصال.
 - المعرفة.
 - التذكر.
 - التصور.
- الوجه الثاني: يشمل التحلي بالآتي:
- التصميم.
 - المثابرة.
 - الاحتمال.

وإذا كانت هذه النظرية تريد أن تقول: (إن الناس يولدون قادة حتى من حيث المواصفات الجسدية) فذلك يحسب ضدها وهذا القوائم من السمات لا توضح أي السمات أهم من غيرها بجانب أن المواقف غير متشابهة، والقائد يتفاعل مع كل موقف بطريقة مختلفة عن المواقف الأخرى، وقد اكتشف الباحثون أنه لا توجد صفات محددة يمكن أن تميز القائد عن التابع، ومن ثم تصبح مهمة نظرية السمات غير موضوعية، وقد يكون القائد فيها ناجحاً أو فاشلاً وقد وجه لهذه النظرية مقداراً كبيراً من النقد، حيث أنها تركزت على القدرات والسمات الجسمية للقائد وقدراته الشخصية، وتتجاهل الجماعة التي يقودها.

ثانياً: المدخل السلوكي:

نظراً لعدم الاقتناع بنظرية السمات، ومع نهاية الخمسينات من القرن العشرين، اتجه علماء السلوك وخلال الستينات من ذلك القرن لدراسة مدى تأثير سلوك القيادة على إنتاجية العاملين، فبدلاً من التركيز على سمات القادة الفاعلين، بدأت التركيز على سلوك القائد أي ما يفعله القائد والكيفية التي يتصرف بها. من نظريات المدخل السلوكي نظرية (ردن):

ذكر (الطويل, 1999م، ص 258) بأن ردن (Reddin) له نظرة تتعلق بنظرية السلوك وتشتمل على ثلاثة أبعاد سميت بنظرية الأبعاد الثلاثة للقيادة، وهي العناية بالإنتاج والعناية بالعاملين وبعد الفاعلية. وحلل الأسلوب القيادي إلى أبعاد ثلاثة هي:

-بعد المهمة، أو التوجه نحو المهمة: أي المدى الذي يمكن أن يتخذه الإداري لتوجيه جهوده وجهود العاملين معه لتحقيق الهدف.

- بعد العلاقات أو التوجه نحو العلاقة: أي المدى الذي يمكن أن يتخذه الإداري لتوفير علاقات عمل شخصية تتسم بالثقة المتبادلة، واحترام آراء التابعين وأفكارهم ومشاعرهم.

- بعد الفاعلية التي يمكن فهمها فقط في ضوء المدى الذي يحقق فيه الإداري الأهداف المتعلقة بدوره والتي يعتبر مسئولاً عنها، وقد بين (ردن) أنه إضافة إلى أسلوب القائد فإن للموقف عوامله التي يمكن تحديدها في خمسة عوامل:

أ- المناخ النفسي في النظام.

ب-التقنية المستخدمة في تنفيذ العمل.

ج-العلاقات مع الرؤساء.

د-العلاقات مع الزملاء.

هـ-العلاقات مع التابعين.

وقد طور (ردن) تقنيات تدريب تمكن القائد من اختيار الأسلوب القيادي المناسب من أجل

استخدامه في المواقف التي قد يواجهها، ويشتمل التدريب على ثلاثة مجالات من المهارات:

-القدرة على تقييم الموقف في ضوء متطلبات القيادة الفعالة أو ما يسمى بحساسية الموقف.

- المهارات المطلوبة للتأثير على أبعاد الموقف السلبية، أو ما يسمى بإدارة الموقف.

- القابلية لتنوع أسلوب القيادة وفق ما تتطلبه فعاليات المواقف المختلفة وفاعليتها، أو ما يسمى بمرونة

الأسلوب.

ثالثاً: المدخل الموقفى:

نظراً لتغيرات النظريات السلوكية، بدأ الباحثون والكتاب في البحث عن تطوير نظريات ونماذج جديدة

في القيادة تأخذ في الاعتبار المتغيرات الموقفية على افتراض أن فاعلية القائد في نتاج تفاعل متغيرات من

أهمها نمط القيادة، وشخصية القائد والمرؤوسين والمتغيرات الموقفية والبيئية ونتيجة للدراسات المكثفة ظهرت

نظريات عديدة.

لذلك سيتطرق الباحث إلى النظرية التفاعلية (الأسلوب الانتقائي للقيادة)

وقد حدد ثلاثة أوجه لظاهرة القيادة:

-الصفات الشخصية والنفسية للقائد: وتشمل: القيم - الاستعداد للمشاركة - الشعور الداخلي بالأمن -

القدرة على التوقع.

- الجماعة (التابعون) ومواقفهم واحتياجاتهم: وتشمل: الاتجاهات - الحاجات - فهم وإدراك الأهداف -

والاستعداد للمشاركة - العلاقات بين الأفراد - التقاليد - التوزيع الجغرافي - تماسك الجماعة.

- الموقف الذي يربط القادة والأتباع: وتعني طبيعة العمل والمواقف المؤثرة، وهذه النظرية تتطلب من القائد أن يكون على قدر كبير من الفهم والإدراك لطبيعة دوافعه الخاصة، ويقدر على التأثير في الغير وفي المواقف المختلفة، ويسيطر على مشاعره وأعصابه، ومهارات شخصية تعينه على مواجهة المواقف المختلفة، وعلى القائد أن يحدد دوافعه الحسية ويتعرف عليها جيداً، حيث أنها تختلف من شخص لآخر، فيكون التابعون وراء القائد ويكون القائد وراء رغبات التابعين، إلا أن تبعية الآخرين لن تكون إلا للشخص الذي يمتلك مهارات القيادة.

- وقدرة القائد على إدارة الغير تنطلق من قاعدة أساسية وهي الاتجاهات التي تحكم نظرتهم إليهم حيث يجب أن تكون إنسانية، وتضع في الاعتبار حاجات الغير، وإدارة المواقف المختلفة تظهر حاجة القائد لبعض الذكاء الذي يمكنه من التفاعل والتكيف مع المواقف الصعبة والحرجة، وعندما تكون الجماعة متفاعلة في العمل ومتجاوبة بشكل إيجابي ومشاركة فعلاً في التنفيذ، ويكون دور القائد هو التنظيم والمتابعة والتدريب والعمل معها، ومع أن القائد يمتلك القدرة على التجاوب مع الجماعة، وكذلك المهارة اللازمة لإنجاز العمل الذي يقوم به.

إلا أنه يعيب هذه النظرية أنها تتطلب مجتمعا يجيد الممارسة الديمقراطية والعمل المشترك، وله إمكانات مواجهة المشكلات والمواقف المتغيرة بأسلوب متطور، والدور الأساسي هنا للعمل الناتج عن تفاعل عناصر النظرية الثلاثة: الشخصية - التابعون - الموقف.

وكلما كان هدف الجماعة هو إنجاز العمل المكلفة به وتحقيق الأهداف التي تسعى إليها، كان العمل ناجحاً للقائد والجماعة.

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق حول نظريات القيادة يمكن القول: بأن نجاح القائد يكمن في مدى قدرة القائد على جمع المعلومات الكافية عن العمل والعاملين، ومن ثم التعامل مع المرؤوسين على ضوء ما توفر لديه من معلومات، وكذلك قدرته على اتخاذ القرار المناسب، كما أن القائد يجب أن يميز بالذكاء الخارق والشخصية القوية والقدرة على الحكم الصحيح والمنطقي على الأمور، وكذلك لا بد من توافر عنصر المرونة في القائد، والقدرة على اختيار البديل الأفضل من بين البدائل المطروحة، كما أن القائد الناجح هو ذلك القائد الذي يحكم بعقله على الأمور، ويستبعد العاطفة عند اتخاذ القرارات.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة.

تمهيد

1- منهج الدراسة.

2- عينة الدراسة.

2-1 المجتمع الأصلي.

2-2 العينة الدراسة الاستطلاعية.

2-3 العينة الدراسة الأساسية.

3- أدوات الدراسة.

3-1 الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة للدراسة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

بعد عرضنا للإطار النظري للدراسات السابقة الخاصة بمتغيري التخطيط الاستراتيجي والمهارات القيادية، سنتطرق في هذا الفصل إلى عرض الإجراءات المنهجية المعتمدة في دراستنا الحالية والتي تتضمن المنهج المتبع، عينة الدراسة ومواصفاتها، معرفة مدى كفاءة أدوات القياس المعتمدة في الدراسة عن طريق الدراسة الاستطلاعية وكذلك الدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية لها.

1- منهج الدراسة:

المنهج هو "الطريقة التي تتبع للكشف عن الحقائق بواسطة استخدام مجموعة من القواعد العامة ترتبط بتجميع البيانات وتحليلها حتى تصل إلى نتائج ملموسة وبما أن المعرفة العلمية معقدة كان من الواجب على العلماء والباحثين أن يتبعوا مناهج لتسهيل الدراسة والإلمام بحيثيات الموضوع المدروس وظهور هذه المناهج ساهم بقدر كبير في الدراسات النفسية والاجتماعية وحتى الدراسات التطبيقية".

(عصام الدليمي وعلي صالح، 2014 : 148/147)

وبما أن مناهج البحث العلمي متعددة ومتنوعة، فإن اختيار المنهج يرتبط أساساً بطبيعة موضوع البحث، وعليه يتعين على الباحث أن يختار منها ما يناسب طبيعة بحثه.

ونظراً لطبيعة موضوع دراستنا التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي والمهارات القيادية، فإن المنهج المناسب لكشف جوانب هذا الموضوع هو المنهج الوصفي الارتباطي وهو الأنسب لهذه الدراسة.

باعتبار "يهتم بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذين المتغيرين والتعبير عنها بصورة رقمية".

(سامي محمد ملحم، 2010: 411)

2- عينة الدراسة:

عينة: هي مجموعة فرعية من عناصر مجتمع معين.

(Maurice Angers ;2015 : 267)

ويقتضي ذلك إتباع الخطوات التالية:

2-1- مجتمع الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة جميع العناصر التي تشكل هذا المجتمع والتي يسعى الباحث بطبيعة الحال أن يعمم عليها نتائج دراسته، تكون مجتمع الدراسة من أساتذة التعليم الثانوي بغرداية.

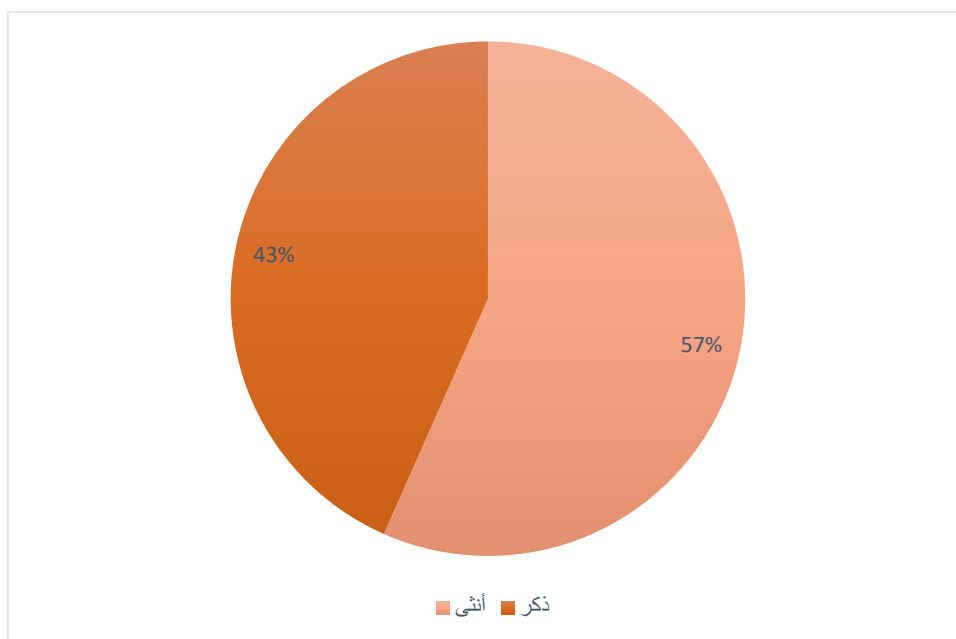
وعليه فقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية النهائي 83 أستاذاً، موزعين حسب متغيرات

الدراسة كالتالي:

جدول رقم (01): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

النسب المئوية	عدد الأفراد	الجنس
43%	36	ذكر
57%	47	أنثى
100%	83	المجموع

ومن خلال الجدول رقم (01) نلاحظ أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور.
الشكل رقم (01): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.



من الشكل رقم (01) نلاحظ أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور بنسبة 57%.

ب/- المؤهل العلمي:

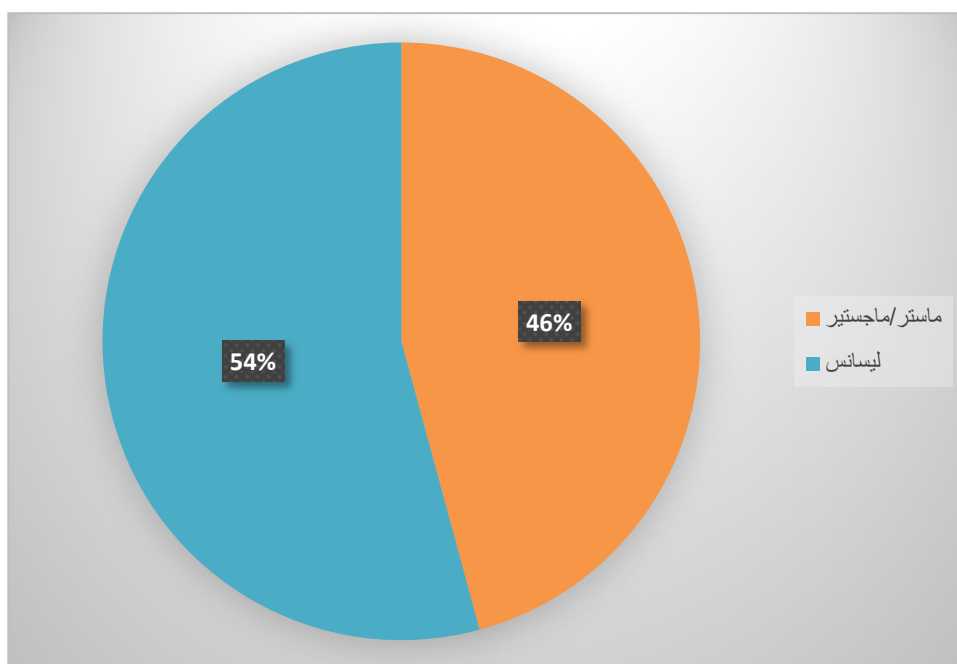
بلغ متوسط لدى أفراد العينة مؤهل علمي ماستر، في حين نجد 38 مفردة لديهم ليسانس.

جدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي.

النسبة المئوية	عدد الأفراد	المؤهل العلمي
54%	38	ليسانس
46%	45	ماستر/ ماجستير
100%	83%	المجموع

ومن خلال الجدول رقم (02) نلاحظ أن كل أفراد عينة الاستطلاعية عدد ذكور يفوق عدد الإناث.

الشكل رقم (02): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي.



من الشكل رقم (02) نلاحظ أن عدد أساتذة الذين لديهم درجة ليسانس يفوق عدد أساتذة الذين

لديهم درجة الماجستير وماستر بنسبة 54%.

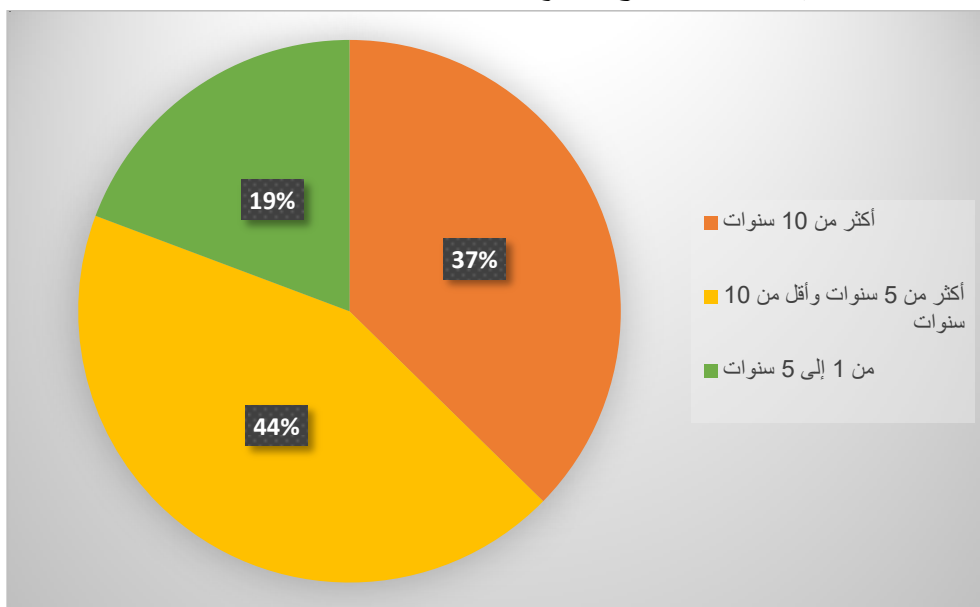
– الخبرة المهنية:

بلغ متوسط الخبرة المهنية لدى أفراد عينة الدراسة أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات، وعليه اعتبرنا الأساتذة الذين لديهم أكثر من 14 سنة ذي أقدمية في التدريس ، أما الذين لديهم أقل من 1 إلى 5 سنوات في التدريس حديثي الدراسة.

جدول رقم (03): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية.

النسبة المئوية	عدد الأفراد	الخبرة المهنية
19%	16	من 1 إلى 5 سنوات.
44%	36	أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات.
37%	31	أكثر من 10 سنوات.
100%	83	المجموع

الشكل رقم (03): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية.



4- عينة الدراسة:

4-1 العينة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم عناصر البحث العلمي التي يتطرق لها الباحث عند بدئه في بحثه فأن أغلبية البحوث العلمية تقوم على أساس دراسة عينة محددة ومختارة من المجموعة التي ترغب في التعرف على خواصها بدلا من دراسة المجموعة الأصلية في حد ذاتها.

(عبيدات، 1999: 105)

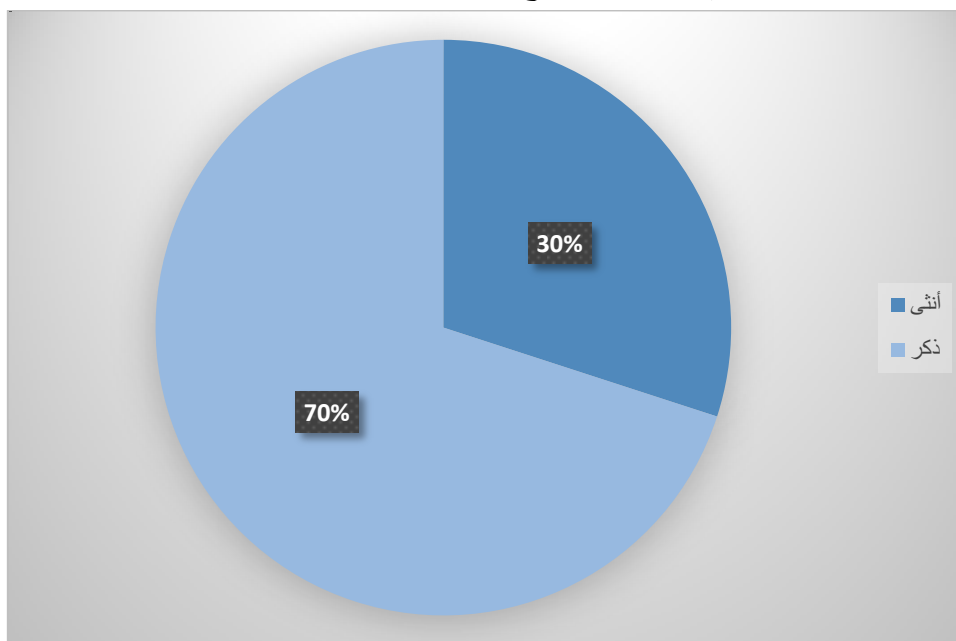
تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) أستاذ وأستاذة بثانويتين من ثانويات غرداية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم تطبيق الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة على هذه العينة بهدف التحقق من صلاحية الأدوات للتطبيق على أفراد العينة الأساسية، وذلك من خلال حساب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة.

الجدول رقم (04) يوضح مواصفات العينة الاستطلاعية.

النسبة المئوية	عدد الأفراد	الجنس
70%	21	ذكر
30%	9	أنثى
100%	30	المجموع

ومن خلال الجدول رقم (04) نلاحظ أن كل أفراد عينة الاستطلاعية عدد ذكور يفوق عدد الإناث.

الشكل رقم (04): يوضح مواصفات العينة الاستطلاعية.



من الشكل رقم (04) نلاحظ أن عدد ذكور يفوق عدد الإناث بنسبة 70%.

2-4 العينة الأساسية:

في بحثنا الحالي اعتمدنا على العينة (53) أستاذ وأستاذة.

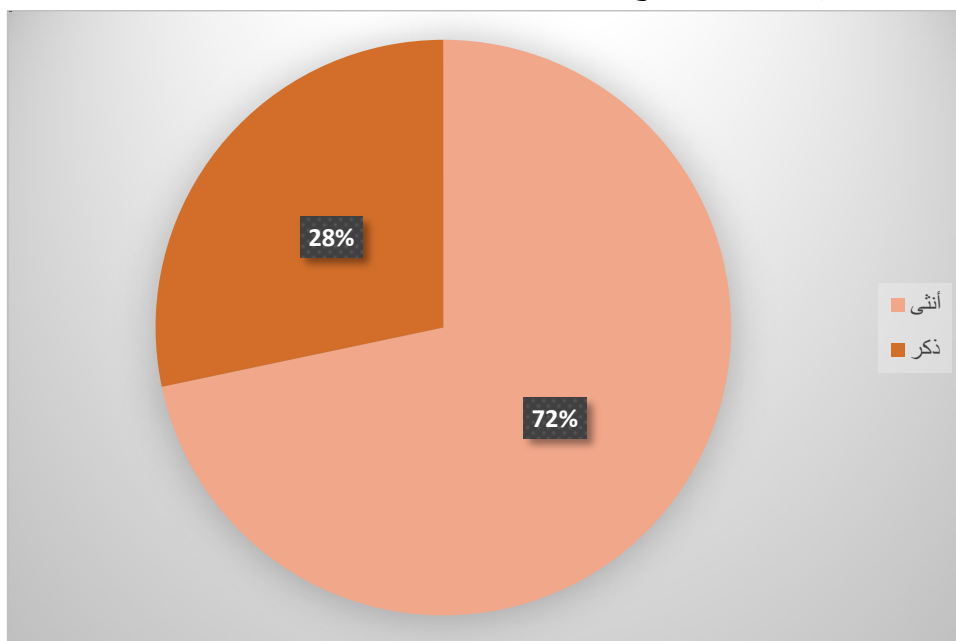
الجدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	15	28%
أنثى	38	72%
المجموع	53	100%

نلاحظ من الجدول رقم (05) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس، حيث بلغ عدد

أساتذة ذكور (15) بنسبة مئوية 28%، وبلغ عدد أستاذات الإناث 38: 72%.

الشكل رقم (05): يوضح مواصفات العينة الأساسية حسب متغير الجنس.



نلاحظ من الشكل رقم (05) أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور بنسبة 72%، وعدد الذكور قد بلغ (1) بنسبة 28%.

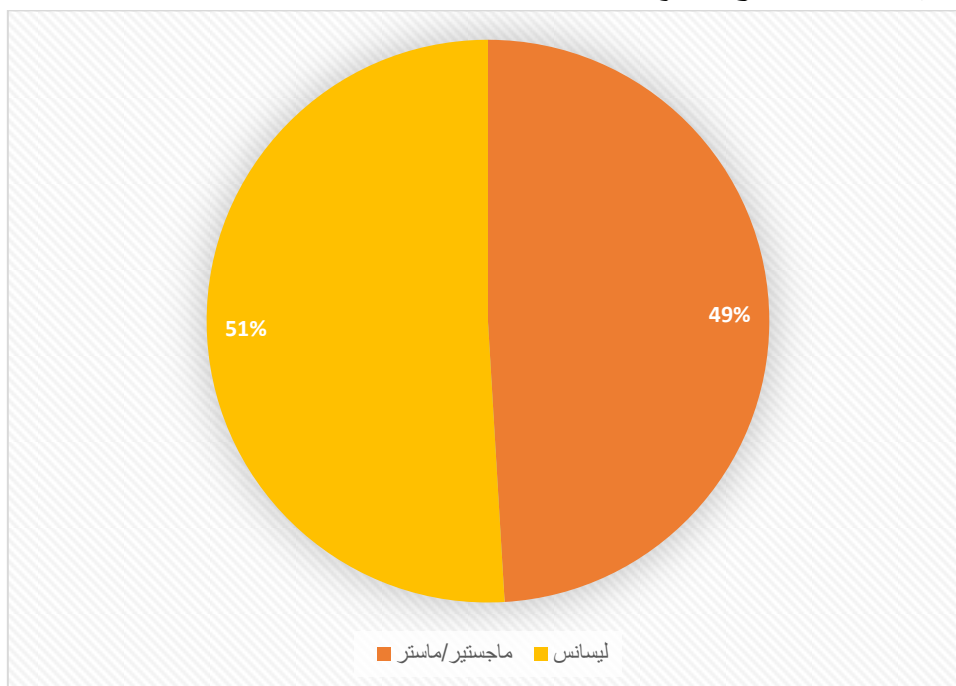
-المؤهل العلمي:

بلغ متوسط الخبرة المهنية لدى أفراد عينة الدراسة الأساسية أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات، وعليه اعتبرنا الأساتذة الذين لديهم أكثر من 14 سنة في التدريس مرتفعي الأقدمية، أما الذين لديهم أقل من 1 إلى 5 سنوات في التدريس منخفضي الأقدمية.

جدول رقم (06): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤهل العلمي.

النسبة المئوية	عدد الأفراد	المؤهل العلمي
51%	27	ليسانس
49%	26	ماستر/ ماجستير
100%	53%	المجموع

الشكل رقم (06): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤهل العلمي.



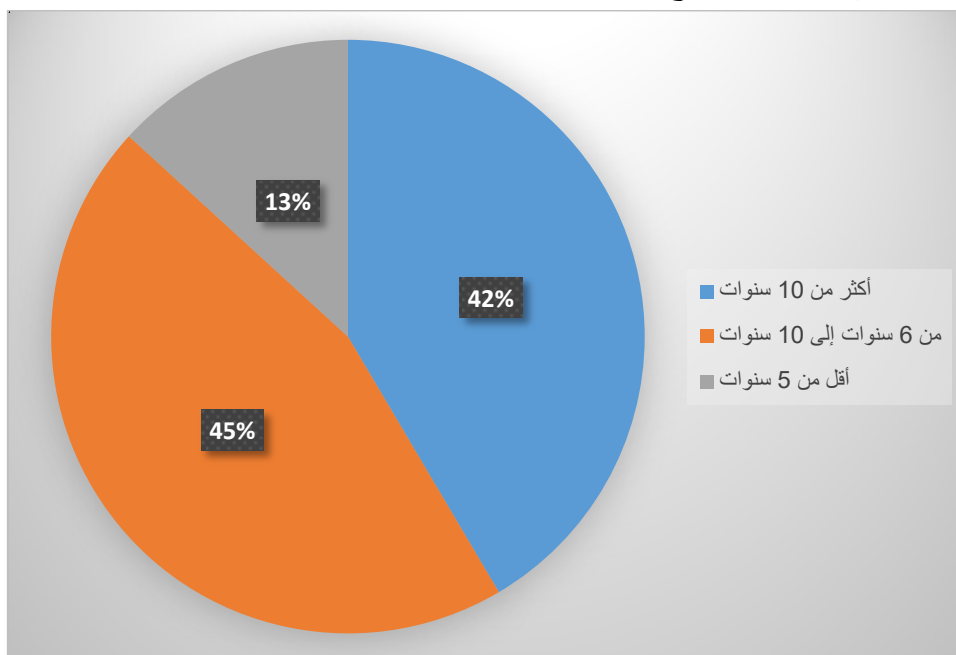
– الخبرة المهنية:

بلغ متوسط الخبرة المهنية لدى أفراد عينة الدراسة أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات، وعليه اعتبرنا الأساتذة الذين لديهم أكثر من 14 سنة في التدريس مرتفعي الأقدمية، أما الذين لديهم أقل من 1 إلى 5 سنوات في التدريس منخفضي الأقدمية.

جدول رقم (07): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية.

الخبرة المهنية	عدد الأفراد	النسبة المئوية
من 1 إلى 5 سنوات.	7	13%
أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات.	24	45%
أكثر من 10 سنوات.	22	42%
المجموع	53	100%

الشكل رقم (07): يوضح مواصفات العينة الأساسية حسب متغير الخبرة المهنية.



نلاحظ من الجدول رقم (07) والشكل رقم (07) أن الأساتذة ذوي الأقدمية المهنية الأكثر من 10 سنوات بلغ عددهم 22 بنسبة 42%، وأن الأساتذة ذوي الأقدمية من 6 سنوات إلى 10 سنوات بلغ عددهم 24 بنسبة 45%، وأن الأساتذة ذوي الأقدمية أقل من 5 سنوات بلغ عددهم 7 بنسبة 13%.

3- أدوات الدراسة:

من أجل جمع البيانات والمعلومات الخاصة بالدراسة يحتاج الباحث إلى أدوات معينة لكي يقوم بهذه العملية وذلك من خلال اختيار الأداة المناسبة لذلك، ومن المتفق عليه أن أداة البحث تساعد الباحث على تحقيق هدفين أساسيين هما:

-تساعد على جمع الحقائق والمعلومات المتعلقة بموضوع البحث.

- تجعل الباحث يتقيد بموضوع بحث هو عدم خروجه عن أطره العريضة.

(إحسان حسن، 1982: 65)

اعتمدنا في دراستنا المتمثلة في الكشف عن علاقة بين التخطيط الاستراتيجي والمهارات القيادية، على

الاستبيان للباحث محمد إبراهيم حسن الحلبي (2017).

احتوى الاستبيان على محورين بإجمالي 29 سؤال وهي كالتالي:

المحور الأول: التخطيط الاستراتيجي، وقد أخذ الفقرات التالية: (1، 2، 3، 4، 8، 9، 13، 14، 16، 18، 19، 20، 21، 22، 25، 26، 27، 28، 29).

المحور الثاني: المهارات القيادية، وقد أخذ الفقرات التالية: (5، 6، 7، 10، 11، 12، 15، 17، 23، 24).

الجدول رقم (08): ويوضح توزيع المفردات في مقياس التخطيط الاستراتيجي والمهارات القيادية.

عدد الفقرات	تسلسل الفقرات	الأبعاد
19	-13-9-8-4-3-2-1 -20-19-18-16-14 -27-26-25-22-21 .29-28	التخطيط الاستراتيجي
10	-12-11-10-7-6-5 .24-23-17-15	المهارات القيادية

*طريقة تصحيح الأداة:

طريقة التصحيح هذه الأداة بإعطاء وزن لكل بديل من البدائل وتتراوح الدرجة من 1 إلى 5 فإذا كان البند موجب تكون أوزان البدائل 1.2.3.4.5، أما إذا كان البند سالب تكون أوزان على نحو التالي: 5.4.3.2.1

3-3- الخصائص السيكومترية للأداة:

1- مقياس التخطيط الاستراتيجي:

- الصدق:

"يقصد بصدق الاختبار، أن يقيس الاختبار ما وضع من أجله، أي صلاحيه الاختبار لقياس هدف أو جانب محدد". (صالح أبو جادو، 2005: 399)

وقد اعتمدنا في قياس الصدق على:

-**الصدق المقارنة الطرفية:** وهو قدرة الاستبيان على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها، بحيث يقوم الباحث بعد تطبيق الاستبيان على مجموعة من المفحوصين بترتيب درجات المفحوصين على الاستبيان تنازلياً أو تصاعدياً في توزيع، ثم يحسب 27% من المفحوصين من طرفي التوزيع، فينتج مجموعتان متطرفتان، فيقارن بينهما بصفتهما مجموعتين متناقضتين تقعان على طرفي الخاصية من حيث درجاتهما عليها، إحداهما يطلق عليها مجموعة عليا من حيث ارتفاع درجاتها في الخاصية، والثانية يطلق عليها مجموعة دنيا من حيث انخفاض درجاتها في الخاصية ثم يستعمل اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين.

(بشير، 2007: 158)

فكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم (09): يوضح نتائج حساب الصدق المقارنة الطرفية لمقياس التخطيط الاستراتيجي.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	ن	الانحراف المعياري	متوسط الحسابي	التقنية الإحصائية المقياس
0.01	18	11.190	10	1.825	29.000	الدرجات العليا
			10	1.333	21.000	الدرجات الدنيا

نلاحظ من الجدول رقم (09) نتائج حساب الصدق المقارنة الطرفية، الذي تم حسابه وفق الصدق

التمييزي للأداة بطريقة المقارنة الطرفية باستعمال الاختبار (ت)، وبتابع الخطوات المذكورة سابقاً.

حيث قدرت قيمة "ت" المحسوبة المتواصل إليها ب: (11.190) وهي دالة عند مستوى 0.01 وعند درجة الحرية 18 مما يدل على صدق المقياس.

الصدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس التخطيط:

الجدول رقم (10): حساب الصدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس التخطيط الاستراتيجي.

معامل ارتباط	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	رقم الفقرة
-6.000	0.000	0.000	1.000	01
-1.342	0.163	0.516	1.400	02
-1.852	0.152	0.483	1.300	03
-6.000	0.000	0.483	1.000	04
-0.885	0.000	0.000	1.000	05
-3.857	0.000	0.527	1.000	06
-0.514	0.166	0.737	1.500	07
-1.567	0.233	0.918	1.900	08
-1.964	0.290	0.516	1.800	09
-5.563	0.163	0.316	1.600	10
-1.342	0.221	0.666	1.400	11
-8.510	0.133	0.994	1.200	12
-4.332	0.000	0.000	1.000	13

-1.862	0.163	0.483	1.400	14
0.000	0.000	0.483	1.000	15
-6.000	0.166	0.875	1.500	16

من خلال الجدول رقم (10) نستنتج أن أعلى قيمة في فقرات مقياس التخطيط هو 6.000 وأقل

قيمة فيه 0.000

- الثبات:

"ويعني الثبات مدى إعطاء الاختبار نفس الدرجات أو القيم لنفس الفرد أو الأفراد إذا ما تكررت

عملية القياس". (عباس، 2006: 53)

- طريقة التجزئة النصفية:

فقد تم استخدام طريقة الثبات بالتجزئة النصفية (الفردية، زوجية) حيث يفصل الاختبار بشكل

مصطنع إلى نصفين ويجري ارتباط درجات الأفراد في النصفين، ويطبق الاختبار على مجموعة ثم تقسم البنود

بعدئذ إلى نصفين، ويتم الحصول على درجات كل فرد في النصفين ويحسب معامل الارتباط (معامل

الارتباط لبيرسون). (سعد الحسيني، 2013: 306)

الجدول رقم (11): يوضح تباث التجزئة النصفية لمقياس التخطيط الاستراتيجي.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	(ر) المحسوبة
دالة عند 0.01	15	0.799

نلاحظ من خلال نتائج الموضحة في الجدول رقم (11) أن قيمة "ر" المحسوبة 0.799 عند

مستوى الدلالة 0.01 ودرجة الحرية 15 وبالتالي يمكن القول إن الأداة ثابتة ويمكن الاعتماد عليها.

-معامل "ألفا كرو نباخ":

" وهو من مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار، ويربط ثبات الاختبار بثبات بنوده".

(بشير، 2007: 184)

وبعد تطبيق معامل α كانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (12): يوضح الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ لمقياس التخطيط الاستراتيجي.

معامل الثبات ألفا	التقنية الإحصائية
كرونباخ	مقياس
0.687	

نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (12) أن قيمة معامل الثبات ألفا كرومباخ

0.687 عند مستوى الدلالة 0.01 وهو مرتفع وهذا يدل على اتساق عالي وتجانس الأداة.

ومن هنا نستنتج أن المقياس ثابت ويمكن الاعتماد عليه.

2-مقياس المهارات القيادية:

-الصدق المقارنة الطرفية: وهو قدرة الاستبيان على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها، بحيث يقوم

الباحث بعد تطبيق الاستبيان على مجموعة من المفحوصين بترتيب درجات المفحوصين على الاستبيان

تنازلياً أو تصاعدياً في توزيع، ثم يحسب 27% من المفحوصين من طرفي التوزيع، فينتج مجموعتان متطرفتان،

فيقارن بينهما بصفتها مجموعتين متناقضتين تقعان على طرفي الخاصية من حيث درجاتهما عليها، إحداهما

يطلق عليها مجموعة عليا من حيث ارتفاع درجاتها في الخاصية، و الثانية يطلق عليها مجموعة دنيا من حيث

انخفاض درجاتها في الخاصية ثم يستعمل اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين

للمجموعتين.

(بشير، 2007: 158)

فكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم (13) يوضح نتائج حساب الصدق المقارنة الطرفية لمقياس المهارات القيادية.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	ن	الانحراف المعياري	متوسط الحسابي	التقنية الإحصائية المقياس
0.01	18	10.113	10	2.626	23.700	الدرجات العليا

			10	0.918	14.800	الدرجات الدنيا
--	--	--	----	-------	--------	----------------

نلاحظ من الجدول رقم (13) نتائج حساب الصدق المقارنة الطرفية، الذي تم حسابه وفق الصدق

التمييزي للأداة بطريقة المقارنة الطرفية باستعمال الاختبار (ت)، وبتابع الخطوات المذكورة سابقاً.

حيث قدرت قيمة "ت" المحسوبة المتواصل إليها ب: (10.113) وهي دالة عند مستوى 0.01 وعند

درجة الحرية 18 مما يدل على صدق المقياس.

-الصدق الاتساق الداخلي لمقياس المهارات القيادية:

الجدول رقم (14): يوضح حساب الصدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس المهارات القيادية.

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	اختبار "ت"
01	1.000	0.000	0.000	-9.000
02	1.000	0.000	0.000	-3.000
03	1.000	0.000	0.000	-4.583
04	1.000	0.000	0.000	-3.674
05	1.400	0.516	0.163	1.000
06	1.000	0.000	0.000	-6.183
07	1.800	0.788	0.249	1.000
08	1.200	0.421	0.133	-6.183
09	1.900	0.737	0.233	3.857
10	1.000	0.000	0.000	-6.332
11	1.200	0.421	0.133	-6.183

-1.342 0.152 0.483 1.300 12

من خلال الجدول رقم (14) نستنتج أن أعلى قيمة في فقرات مقياس المهارات القيادية هو 9.000- وأقل قيمة فيه -1.342.

- الثبات:

"ويعني الثبات مدى إعطاء الاختبار نفس الدرجات أو القيم لنفس الفرد أو الأفراد إذا ما تكررت عملية القياس".
(عباس، 2006: 53)

-ثبات التجزئة النصفية:

الجدول رقم (15): يوضح تباث التجزئة النصفية لمقياس المهارات القيادية.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	(ر) المحسوبة
دالة عند 0.01	11	0.891

نلاحظ من خلال نتائج الموضحة في الجدول رقم (15) أن قيمة "ر" المحسوبة 0.891 عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة الحرية 11 وبالتالي يمكن القول إن الأداة ثابتة ويمكن الاعتماد عليها.

-معامل "ألفا كرو نباخ":

" وهو من مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار، ويربط ثبات الاختبار بثبات بنوده".

(بشير، 2007 : 184)

وبعد تطبيق معامل α كانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (16): يوضح نتائج تطبيق معامل "ألفا كرو نباخ"

مستوى الدلالة	درجة الحرية	معامل الثبات ألفا كرو نباخ	التقنية الإحصائية
دالة عند 0.01	15	0.793	مقياس

نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (16) أن قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ 0.793 عند مستوى الدلالة 0.01 وهو مرتفع وهذا يدل على اتساق عالي وتجانس الأداة. ومن هنا نستنتج أن المقياس ثابت ويمكن الاعتماد عليه واستخدامه.

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم الاعتماد في معالجة البيانات على البرنامج الإحصائي: SPSS تمت الاستعانة به من خلال التقنيات الإحصائية التي استعملت في الدراسة السيكومترية وكذا الدراسة الأساسية للتأكد من مدى صحة فرضيات الدراسة، ويمكننا أن نتعرف على هذه التقنيات في الآتي:

- معامل بيرسون:

وتم استخدامه لحساب ثبات الاستبيان التخطيطي الاستراتيجي والمهارات القيادية، وذلك بحساب الارتباط بين الجزئين الفردي والزوجي، وطبق وفق المعادلة التالية:

$$r = \frac{n \text{ مج (س. ص) - مج س} \times \text{مج ص}}{\sqrt{[n \text{ مج ص}^2 - 2 \text{ مج (س. ص)}] [n \text{ مج س}^2 - 2 \text{ مج (ص. س)}]}}$$

حيث أن:

r = معامل الارتباط الجزئين الفردي والزوجي

س = تكرار الأسئلة الفردية

ص = تكرار الأسئلة الزوجية

ن = تكرار العينة

(بشير، 2007: 176)

- اختبار (ت):

في حالة: $n_1 = n_2$

وتم استخدامه لاختبار صدق الاستبيان كل من التخطيط الاستراتيجي والمهارات القيادية، بتطبيق المعادلة التالية:

$$t = \frac{m_1 - m_2}{\dots}$$

$$\frac{\sqrt{2}e + \sqrt{e}}{1 - n}$$

حيث أن:

1م = متوسط المجموعة العليا.

2م = متوسط المجموعة الدنيا.

ع²1 = تباين المجموعة العليا.

ع²2 = تباين المجموعة الدنيا.

1 = 2 = ن = عدد أفراد المجموعة العليا أو الدنيا.

(محمود السيد أبو النيل، 1987: 231)

- معامل ألفا كرو نباخ:

وتم استخدامه لحساب ثبات مقياس كل من التخطيط الاستراتيجي والمهارات القيادية بتطبيق المعادلة التالية:

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left[1 - \frac{\text{مج ع}^2 \text{ ب}}{\text{ع}^2 \text{ ك}} \right]$$

حيث أن:

مج ع² ب = مجموع تباينات البنود

ع² ك = تباين الاختبار كله

ن = عدد بنود الاختبار

(أحمد الطيب، 1999: 301)

-الاتساق الداخلي: تم استخدامه لحساب صدق مقياس التخطيط الاستراتيجي ومقياس المهارات القيادية.

-معامل الارتباط بيرسون: يستخدم معامل الارتباط في الكشف عن العلاقة بين أي متغيرين وعمّا إذا كانت هذه العلاقة موجبة أو سالبة.

$$r = \frac{\text{ص مج} \times \text{س مج} - \text{ص س مج} \text{ ن}}{\left[2(\text{ص مج})^2 - 2(\text{س ج م})^2 \right] \left[2(\text{ص مج} \text{ ن})^2 - 2(\text{ص مج} \text{ ن})^2 \right]}$$

ر: معامل الارتباط.

ن: عدد القيم في أحد المتغيرين.

س: درجات فقرات متغير الأول (التخطيط الاستراتيجي).

مج: المجموع.

ص ك: درجات فقرات متغير الثاني (المهارات القيادية).

(محمد عباس وآخرون، 2014: 308).

6- معادلة دلالة الفرق بين معاملات الارتباط:

$$\text{معادلة دلالة الفرق بين معاملات الارتباط} = \frac{z_1 - z_2}{\sqrt{\frac{1}{n_1 - 3} + \frac{1}{n_2 - 3}}}$$

حيث أن:

1: المقابل اللوغارتمي لمعادل الارتباط في المجموعة الأولى.

2: المقابل اللوغارتمي لمعادل الارتباط في المجموعة الثانية.

ن1: العدد في المجموعة الأولى (1).

ن2: العدد في المجموعة الثانية (2).

الدلالة للإحصائية لمعادلة الفرق بين معاملات الارتباط:

إذا كانت القيمة الناتجة تقع:

- بين 1.96 و2.58 كان الفرق دالا عند 0.05.
- من 2.58 فما فوق كان الفرق دالا عند 0.01.
- أقل من 1.96 كان الفرق غير دال أي يقبل الفرض الصفري.

(محمود السيد أبو النيل، 1987: 246).

خلاصة الفصل:

إن هذا الفصل بمثابة الخطوة الأولى لعرض الدراسة الميدانية، ولقد تطرقنا فيه إلى مختلف الإجراءات المتبعة في هذه الدراسة، حيث اخترنا المنهج الوصفي علائقي لأنه يتناسب مع طبيعة الموضوع. كما بينا عينة الدراسة بالإضافة إلى عينة الدراسة الاستطلاعية وعينة الدراسة الأساسية وكيفية اختيارها وخصائصها وتوزيعها حسب متغيرات الدراسة، كما تعرضنا إلى وصف الأداة المستعملة في جمع المعلومات والمتمثلة في الاستبيان الذي يقيس التخطيط الاستراتيجي وآخر يقيس المهارات القيادية، ثم قمنا بعرض خصائصه السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات. وفي الأخير أتمنا هذا الفصل بعرض الأساليب الإحصائية المستعملة في موضوع الدراسة.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

- 1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.
- 2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.
- 3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.
- 4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

استنتاج عام

تمهيد

يعتبر فصل عرض ومناقشة النتائج من أهم الفصول فهو لا يقل أهمية عن باقي الفصول الأخرى، فسنتناول في هذا الفصل عرض لنتائج الدراسة وفق لما توصلنا إليه من خلال الأساليب الإحصائية التي اعتمدنا عليها والتأكد من صحتها إثباتاً أو نفيًا، ثم التعرض بعد ذلك إلى مناقشة النتائج وتفسيرها وفقاً لمشكلة البحث وفروضه.

-عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: " توجد علاقة بين التخطيط الاستراتيجي والمهارات القيادية".
والجدول التالي يوضح نتائج هذه الفرضية:

الجدول رقم (17) يوضح العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي والمهارات القيادية.

مستوى الدلالة	(ر) المحسوبة	عدد الأفراد	التقنية الإحصائية المتغيرات
دالة عند 0.01	0.63	53	التخطيط الاستراتيجي المهارات القيادية

يتبين من الجدول رقم (17) علاقة بين التخطيط الاستراتيجي والمهارات القيادية، حيث قدرت قيمة "ر" المحسوبة بـ: 0.63، ما يدل على أنها دالة عند 0.01، بمعنى توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التخطيط الاستراتيجي والمهارات القيادية، أي الفرضية تحققت.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من مُجَّد إبراهيم حسن الحلبي (2017)، التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديريهم للتخطيط الاستراتيجي، وبين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة لدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى معلمهم، وأرجح هذه النتيجة إلى أن قيام مديري المدارس بدورهم في مجال التخطيط الاستراتيجي يرافقه اهتمام من قبلهم في مجال تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين، نظراً لكون التخطيط الاستراتيجي وإعداد وتنفيذ الخطة الاستراتيجية لن يتم بمعزل عن المعلمين، ولضمان دور إيجابي للمعلمين في هذا المجال لا بد أن يكتسبوا المهارات القيادية التي تجعلهم أكثر قدرة على لعب الأدوار المناطة بهم في مجال التخطيط الاستراتيجي، فالتخطيط الاستراتيجي الناجح يتطلب قيادة رشيدة في المدرسة تعزز المهارات لدى المعلمين.

(مُجَّد الحلبي، 2017: 182)

حيث نلاحظ أن التخطيط الاستراتيجي يساعد على تنمية المهارات القيادية لدى أساتذة التعليم الثانوي، بحيث نتوقع تطور في العملية التربوية من خلال الاستغلال الحسن للتخطيط الاستراتيجي تربويا.

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: "تختلف العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي والمهارات القيادية باختلاف النوع الاجتماعي (ذكر/ أنثى)".
والجدول التالي يوضح نتائج هذه الفرضية:

الجدول رقم (18): يوضح الفروق بين معاملات الارتباط.

مستوى الدلالة	الفروق	ن	"ز"	"ر"	الأساليب الإحصائية المتغيرات
غير دال	1.709	15	0.04=1ز	0.04=1ر	الذكور
		38	0.65=2ز	0.57=2ر	الإناث

يتبين من النتيجة المسجلة في الجدول رقم (18) الفرق بين الإناث والذكور، حيث قدر معامل الارتباط عند الذكور ب: 0.04 بما يقابله معامل اللوغارتمي ب: 0.04، أما معامل الارتباط الإناث يساوي 0.57 بما يقابله معامل اللوغارتمي ب: 0.65، بحيث نلاحظ النتيجة لمعادلة الفروق بين معاملات الارتباط قد قدرت 1.709 وهو غير دال إحصائياً، مما يدل على أن الفرضية لم تتحقق.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة الحية (2015)، ودراسة عبد العال (2009)، ونتيجة الشاعر (2007)، ونتيجة أبو هاشم (2007)، ونتيجة نور الدين (2008).

كما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة كل من مُجَّد الحليمي (2017)، التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرهم للتخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ودراسة سكيك (2008)، التي توصلت إلى وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المستجيبين تعزى لمتغير الجن لصالح الإناث (معلمات)، ونتيجة أبو ختلة (2011)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث، ودراسة الكردي (2010)، ودراسة الصوص (2012).

(محمد الحلبي، 2017 : 149)

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أن جميع الأساتذة ذكور والإناث يعملون في ظروف عملية واحدة، وتطبق عليهم نفس قوانين، ويعملون بحجم ساعي متساوي..... إلخ.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: "تختلف العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي والمهارات القيادية باختلاف المؤهل العلمي.

والجدول التالي يوضح نتائج هذه الفرضية:

الجدول رقم (19): يوضح الفروق بين معاملات الارتباط.

مستوى الدلالة	الفروق	ن	"ز"	"ر"	الأساليب الإحصائية المتغيرات
دالة عند 0.01	4.375	27	ز=1=0.37	ر=1=0.35	ليسانس
		26	ز=2=0.87	ر=2=0.70	ماجستير/ماستر

يتبين من النتيجة المسجلة في الجدول رقم (19) الفرق بين المؤهل العلمي، حيث قدر معامل الارتباط عند درجة الليسانس ب: 0.35 بما يقابله معامل اللوغارتمي ب: 0.37، أما معامل الارتباط لدرجة ماجستير/ماستر يساوي 0.70 بما يقابله معامل اللوغارتمي ب: 0.87، بحيث نلاحظ النتيجة لمعادلة الفروق بين معاملات الارتباط قد قدرت ب: 4.375 وهو دال إحصائياً عند 0.01، مما يدل على أن الفرضية تحققت.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشاعر (2007)، توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح دبلوم دكتوراه، كما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة كل من مُجَّد إبراهيم حسن الحلبي (2017)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديريهم للتخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة الحية (2015)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ونتيجة دراسة الكحلوت (2014)، ونتيجة دراسة عياش (2015)، ونتيجة دراسة المصري (2011)، ونتيجة دراسة سكيك (2008) ونتيجة دراسة نور الدين (2008) التي بينت عدم وجود فروق في جميع مجالات الاستبانة. (مُجَّد الحلبي، 2017: 151)

كما يمكن تفسير هذه اختلاف بين الأساتذة في المؤهل العلمي هو أن الأساتذة من ذوي المؤهل ليسانس أو الأساتذة من ذوي المؤهل الماجستير / ماستر، ليس لديهم نفس المستوى علمي أحيانا نجد هناك اختلاف ويعود هذا إلى طبيعة تكوين بيداغوجي / علمي بين الجامعات ومدارس عليا، كذلك اختلاف موجود بين درجات علمية للأساتذة هناك اختلاف بين ليسانس وماجستير وماستر.....، وبالتالي تختلف المؤهلات والقدرات بين أستاذ وآخر خاصة في جانب اكتساب لمهارات القيادية وقدرة على التخطيط الاستراتيجي.

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: " تختلف العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي والمهارات القيادية

باختلاف الخبرة المهنية"، والجدول التالي يوضح نتائج هذه الفرضية:

الجدول رقم (20): يوضح الفروق بين معاملات الارتباط.

مستوى الدلالة	الفروق	ن	"ز"	"ر"	الأساليب الإحصائية المتغيرات
		7	0.91=1ز	0.72=1ر	أقل من 5 سنوات
غير دالة	0.666	24	0.82=2ز	0.68=2ر	من 6 سنوات إلى 10 سنوات
		22	0.27=3ز	0.26=3ر	أكثر من 10 سنوات

يتبين من النتيجة المسجلة في الجدول رقم (20) الفرق بين الخبرة المهنية، حيث قدر معامل الارتباط عند درجة أقل من 5 سنوات بـ: 0.72 بما يقابله معامل اللوغارتمي بـ: 0.91، أما معامل الارتباط عند أساتذة الذين لديهم من سنوات عمل من 6 إلى 10 سنوات يساوي 0.68 بما يقابله معامل اللوغارتمي بـ: 0.82، أما معامل الارتباط عند درجة الأساتذة الذين لديهم أكثر من 10 سنوات بلغ بـ: 0.26 بما يقابله معامل اللوغارتمي بـ: 0.27، بحيث نلاحظ النتيجة لمعادلة الفروق بين معاملات الارتباط قد قدرت 0.666 وهو غير دال إحصائياً، مما يدل على أن الفرضية لم تتحقق.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من محمد إبراهيم حسن الحلبي (2017)، ودراسة المصري (2011)، ودراسة الحية (2015) التي أشارت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات سنوات الخدمة، ودراسة الحاج (2013)، كما توصلت نتيجة دراسة محمد إبراهيم حسن الحلبي (2017) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير درجة ممارسة مديريهم للتخطيط

الاستراتيجي، مبرهنا ذلك أن جميع المديرين القدامى والجدد يشاركون في دورات تطويرية في مجال التخطيط الاستراتيجي.

وأن جميع المديرين يتبعون الجهة رسمية واحدة، ويخضعون لنفس تعليمات الصادرة من وزارة التربية والتعليم.
(مُجد الحلبي، 2017 : 153)

استنتاج عام:

خلاصة لما سبق، هدفت هذه الدراسة إلى معالجة أحد الموضوعات وهو التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بالمهارات القيادية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

وللتحقق من أهداف الدراسة تم الاستعانة بأدبيات البحث واستعملنا المقاييس التالية:

- استبيان يقيس التخطيط الاستراتيجي والمهارات القيادية لـ باحث مُجدِّ إبراهيم حسن الحلبي (2017).

كما تطرقنا في البحث للإجراءات المنهجية للدراسة، واستخدمنا فيها الأساليب الإحصائية مستعينين بالبرنامج الإحصائي SPSS 19.0 وكانت النتائج على النحو التالي:

1- توجد علاقة ارتباطية بين التخطيط الاستراتيجي ومهارات القيادة لدى أساتذة التعليم الثانوي.

2- لا تختلف العلاقة ما بين التخطيط ومهارات القيادة لدى أساتذة التعليم الثانوي باختلاف النوع الاجتماعي (ذكر-أنثى).

3- تختلف العلاقة ما بين التخطيط الاستراتيجي والمهارات القيادة لدى أساتذة التعليم الثانوي باختلاف المؤهل العلمي.

4- لا تختلف العلاقة ما بين التخطيط الاستراتيجي والمهارات القيادة لدى أساتذة التعليم الثانوي باختلاف الخبرة المهنية.

وتم مناقشة نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة وما جاء في الجانب النظري.



المصادر والمراجع

أولاً: المصادر:

القرآن الكريم

ثانياً: المراجع العربية:

- 1- أحمد ابراهيم، (2002): "الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة"، القاهرة، دار المعارف الحديثة، دط.
- 2- أسامة محمد سيد علي، (2008): "التخطيط الاستراتيجي وجودة التعليم واعتماده"، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ.
- 3- أحمد محمد الطيب، (1999): "الإحصاء في التربية وعلم النفس"، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، الطبعة الأولى.
- 4- بشير معمري، (2007): "القياس النفسي وتصميم أدواته"، منشورات الخبر، الجزائر، الطبعة الثانية.
- 5- حمدان، محمد زياد، (1992): "الإدارة والإشراف التربوي اتجاهات حديثة"، دار الأمل، الأردن.
- 6- خالد محمد طلال، ووائل محمد إدريس، (2007): "الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي كمدخل عصري"، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.
- 7- الصيرفي، محمد، (2006): "القيادة الادارية الإبداعية"، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر، دط.
- 8- إحسان محمد حسن، (1982): "الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي"، دار الطليعة، بيروت، الطبعة الأولى.
- 9- ضياء الدين زاهر، (1993): "تعليم الكبار.. منظور استراتيجي"، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، القاهرة.
- 10- الطويل، هاني عبد الرحمن صالح، (1999): "الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق"، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2.
- 11- عبوي، زيد، (2010): "دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية"، دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع، الماصيون، رام الله، فلسطين.

- 12- عبيدات مُجَد، (1997): "منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات"، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 13- عباس محمود عوض، (2006): "القياس النفسي بين النظرية والتطبيق"، دار المعرفة، الإسكندرية.
- 14- العجمي، مُجَد حسنين، (2008): "الإدارة والتخطيط التربوي: النظرية والتطبيق"، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1.
- 15- عريفج، سامي سلطي، (2001): "الإدارة التربوية المعاصرة"، دار الفكر، عمان، ط3.
- 16- عياصرة، علي أحمد عبد الرحمن، (2006): "القيادة والدفاعية في الإدارة التربوية"، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1.
- 17- عصام حسن الدليمي، علي عبد الرحيم صالح، (2014): "البحث العلمي أسسه ومناهجه"، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان -الأردن، الطبعة الأولى.
- 18- قنديل، علاء مُجَد، (2010): "القيادة الإدارية وإدارة الابتكار"، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ط1.
- 19- الكردي، (2004): "الإدارة المدرسية الحديثة"، عالم الكتب، القاهرة.
- 20- ليلي السيد فرحات، (2001): "القياس والاختبار في التربية الرياضية"، مركز الكتاب للنشر، ط1.
- 21- مُجَد حسنين العجمي، (2008): "الإدارة والتخطيط التربوي - النظرية والتطبيق"، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، ط1.
- 22- مُجَد متولي غنيمة، (2012): "التخطيط التربوي"، دار الميسرة، عمان، ط3.
- 23- محمود السيد أبو النيل، (1978): "الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي"، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، ط1.
- 24- محمود عباس عابدين، (2003): "قضايا تخطيط التعليم وإقتصادياته بين العالمية والمحلية"، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

25- مروان أبو حويج وآخرون، (2000): "مدخل إلى علم النفس التربوي"، دار اليازوري العلمية، عمان.

26- مُجد خليل عباس، مُجد بكر نوفل، مُجد مصطفى العبسي، فريال مُجد أبو عواد، (2014): "مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان -الأردن، الطبعة الخامسة.

27- نبيل حامد مرسي، (2008): "التخطيط الاستراتيجي"، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية.

28- نجم، نجم عبود، (2012): "القيادة وإدارة الابتكار"، دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1.

29- النعيمي، صلاح عبد القادر، (2008): "المدير القائد والمفكر الاستراتيجي فن ومهارة التفاعل مع الآخرين"، إثراء للنشر والتوزيع بالاشتراك مع مكتبة الجامعة، الشارقة.

30- الهاللي الشربيني الهاللي، (2008): "التخطيط الاستراتيجي وديناميكية التغيير في النظم التعليمية"، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

ثالثا: المراجع الأجنبية:

1-Cooper, Harry,(1985):"**A, Strategic Planning in Education: A Guide for Policymaker**", National Association of State Boards of Education, Virginia.

2-L. Lerner, Alexandra,"(1999):"**A Strategic Planning for Higher Education**", Collage of Business Administration and Economics, California University, Northridge.

3-lewin, Keith M,"(1987):"**Education in Austerity: Option for Planners**", IIEP, UNESCO, Paris.

4-McKay, Emily Gantz, (2001):"**Strategic Planning: A Ten-Step Guide**", National Council of La Raza, La Raza.

5-Maurice Angers, (2015):"**Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines**", Casbah-Editions, Alger.

6-Paterson, Andrew, (2009):"**A review of Strategic Planning practice that may be applied by the South African National Planning Commission**", Development Bank of Southern African, Midrand.

7-Schilder, Diane, (2008):"**Strategic Planning Process: Steps in Developing Strategic Plans**", Harvard Family Research Project, Harvard University.

8-The Penn State Center for Quality and Planning; Module 1: Strategic Planning, The Penn State Center for Quality and Planning, Penn State, 1999.

رابعاً: المذكرات والأطروحات العلمية:

1-الشاعر، حسين سليم سالم،(2016):"الإبداع الإداري وعلاقته بالمهارات القيادية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين"، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

2-مُحَمَّد إبراهيم حسن الحليمي، (2017): درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للتخطيط الاستراتيجي وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى معلميهم، رسالة ماجستير في أصول التربية في الإدارة التربوية، الجامعة الإسلامية - غزة، فلسطين.

خامساً: المجلات والمؤتمرات:

1-بلخضر، مسعود سليمان، (2016):"مدى توفر المهارات القيادية بمؤسسة فرتيال بعنابة ودورها في تنمية المهارات الابداعية للعاملين"، مجلة دراسات لجامعة عمار ثلجي، الأغواط _الجزائر، العدد 47.

2-حسين، حسن، (2002):"تصور مقترح لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي المصري"، مجلة التربية بمصر، (6ع).

3-رشدي أحمد طعيمة: "التخطيط الاستراتيجي والجودة الشاملة في التعليم الجامعي"، المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، مجلد 1.

4-لحسن عبد الله باشيوة: "التخطيط الاستراتيجي وتوجيه مسارات الحلول وفق النماذج وتنبؤاتها دراسة حالة صناعة السياسات التعليمية واستراتيجياتها في الوطن العربي"، المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، المجلد 1.

5-مهني مُحَمَّد إبراهيم غنايم، (2008): "مدخل متكامل لتخطيط التعليم العالم العربي في إطار التخطيط الإستراتيجي"، المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، المجلد 1، جامعة الملك فهد للبترول والتعدين، الظهران، المملكة العربية السعودية، 24-27 فبراير 2008.

سادساً: المعاجم والقواميس:

1-إبراهيم أنيس وآخرون، (2005): "المعجم الوسيط"، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط4.

2-ابن منظور، (2003):"معجم لسان العرب"، دار الحديث، القاهرة.

3- أحمد حسين اللقاني، وعلي الجمل، (1996): "معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس"، عالم الكتب، القاهرة.

الملاحق

ملحق رقم (01): الاستبيان.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة غرداية
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

تحية طيبة و بعد ...

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر2 في علم النفس، حول: "التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بتنمية المهارات القيادية لدى اساتذة التعليم الثانوي ".
ومن أجل ذلك أعدت الباحثة استمارة استبيان مكونة من ثلاث محاور بإجمالي 28 سؤال للإجابة عليهم من طرف أساتذتنا الأكارم، حيث أن الاستمارة مكونة من خمس درجات يختار الأستاذ ما يناسبه منها.
نرجو من أساتذتنا الطيبين التساهل معنا والإجابة على الأسئلة المرفقة دون تحطي أي سؤال، وذلك قصد إتمام دراستنا والخروج بالنتائج المراد التوصل لها، علما أن إجاباتكم ستكون لأغراض علمية لا أكثر، كما أنها ستبقى سرية تماما.
في الأخير تقبلوا مني فائق الشكر والاحترام.

الطالبة:

2021/2020

أولاً: البيانات الأولية:

أ- يرجى وضع إشارة (X) أمام الإجابة المناسبة لكل بند:

1/ النوع الاجتماعي:

ذكر

أنثى

2/ المؤهل العلمي:

ليسانس

ماجستير/ماستر

3/ مدة الخدمة:

من 1 إلى 5 سنوات

أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات

أكثر من 10 سنوات

الدرجة					الفقرات	
منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا		
					التخطيط الاستراتيجي ينمي لدى المعلمين مهارة القيادة	1
					يساعد المعلمين على تحديد الاحتياجات المالية اللازمة للخطة	2
					يدرّب المعلمين على جدولة تنفيذ المهام والتكاليف	3
					يوجه المعلمين إلى كيفية متابعة دورهم في الخطة الاستراتيجية	4
					ينمي قدرة المعلمين على تنظيم العلاقات الإدارية وتقسيم العمل	5
					يكسب المعلمين مهارة تشكيل اللجان الخاصة بتنفيذ الخطة	6
					ينمي قدرة المعلمين على مهارة تنظيم الوقت	7
					ينمي لدى المعلمين القدرة على تحديد المجالات التي تحتاج تنمية	8
					ينمي التخطيط الاستراتيجي لدى المعلمين مهارة تقدير الموقف واتخاذ القرار	9
					يشجع على امتلاك مهارات قيادية تعزز ثقتهم بأنفسهم	10
					يشجع المعلمين على الالتحاق بالدورات التدريبية لتحسين أدائهم القيادي	11
					يكسب المعلمين القدرة على توظيف الموارد المتاحة لتنفيذ الاستراتيجية	12
					ينمي مهارة المعلمين في استخدام التقنيات الحديثة	13
					ينمي لدى المعلمين القدرة على حل المشكلات التي تواجه الطلاب	14
					ينمي لدى المعلمين مهارة الاتصال والتواصل في التعامل مع الآخرين	15
					يحفز المعلمين على التعاون والعمل بروح الفريق	16
					ينمي قدرة المعلمين على إقناع الآخرين	17
					يعزز لدى المعلمين وضع معايير لتحقيق طموحاتهم	18
					ينمي التخطيط الاستراتيجي في نفوس المعلمين إتقان العمل وتقوى الله	19
					ينمي قدرة المعلمين على ابتكار أفكار جديدة	20
					ينمي قدرة المعلمين على امتلاك رؤية واضحة للمستقبل	21
					يساعد المعلمين على التخطيط لتنمية قدراتهم المعرفية والأدائية	22
					ينمي قدرة المعلمين على الاستماع للآخرين وتقبل آرائهم	23
					التخطيط الاستراتيجي يشجع المعلمين على تقديم مبادرات وأفكار جديدة	24
					يشجع المعلمين على متابعة المستجدات التربوية والمعرفية	25
					يساعد المعلمين على إيجاد حلول مبتكرة لمشكلات التخطيط	26

					ينمي مهارة المعلمين في توظيف التكنولوجيا المتقدمة	27
					ينمي قدرة المعلم على تطوير الاختبارات لتلائم الخطة الاستراتيجية	28

ملحق رقم (02): مخرجات SPSS

الخصائص السيكومترية لمقياس التخطيط الاستراتيجي:

الصدق التمييزي لفقرات مقياس التخطيط :

Statistiques de groupe

	VAR00018	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	1.00	10	1.0000	.00000	.00000
	2.00	10	1.8000	.42164	.13333
VAR00002	1.00	10	1.4000	.51640	.16330
	2.00	10	1.7000	.48305	.15275
VAR00003	1.00	10	1.3000	.48305	.15275
	2.00	10	1.7000	.48305	.15275
VAR00004	1.00	10	1.0000	.00000 ^a	.00000
	2.00	10	1.0000	.00000 ^a	.00000
VAR00005	1.00	10	1.0000	.00000	.00000
	2.00	10	2.2000	.63246	.20000
VAR00006	1.00	10	1.0000	.00000 ^a	.00000
	2.00	10	1.0000	.00000 ^a	.00000
VAR00007	1.00	10	1.5000	.52705	.16667
	2.00	10	1.7000	.48305	.15275
VAR00008	1.00	10	1.9000	.73786	.23333
	2.00	10	1.0000	.00000	.00000
VAR00009	1.00	10	1.8000	.91894	.29059
	2.00	10	2.0000	.81650	.25820
VAR00010	1.00	10	1.6000	.51640	.16330
	2.00	10	1.9000	.31623	.10000
VAR00011	1.00	10	1.4000	.69921	.22111
	2.00	10	2.0000	.66667	.21082
VAR00012	1.00	10	1.2000	.42164	.13333
	2.00	10	3.1000	.99443	.31447
VAR00013	1.00	10	1.0000	.00000 ^a	.00000
	2.00	10	1.0000	.00000 ^a	.00000
VAR00014	1.00	10	1.4000	.51640	.16330
	2.00	10	1.7000	.48305	.15275
VAR00015	1.00	10	1.0000	.00000	.00000
	2.00	10	2.3000	.48305	.15275
VAR00016	1.00	10	1.5000	.52705	.16667
	2.00	10	2.9000	.87560	.27689

a. t ne peut être calculé car les écarts-types des deux groupes sont nuls.

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieur	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	16.000	.001	-6.000-	18	.000	-.80000-	.13333	-	-.51988-
	Hypothèse de variances inégales			-6.000-	9.000	.000	-.80000-	.13333	1.08012-	-
VAR00002	Hypothèse de variances égales	.750	.398	-1.342-	18	.196	-.30000-	.22361	-.76978-	.16978
	Hypothèse de variances inégales			-1.342-	17.920	.196	-.30000-	.22361	-.76993-	.16993
VAR00003	Hypothèse de variances égales	.000	1.000	-1.852-	18	.081	-.40000-	.21602	-.85385-	.05385
	Hypothèse de variances inégales			-1.852-	18.000	.081	-.40000-	.21602	-.85385-	.05385
VAR00005	Hypothèse de variances égales	5.063	.037	-6.000-	18	.000	-1.20000-	.20000	-	-.77982-
	Hypothèse de variances inégales			-6.000-	9.000	.000	-1.20000-	.20000	1.62018-	-
VAR00007	Hypothèse de variances égales	1.714	.207	-.885-	18	.388	-.20000-	.22608	-.67497-	.27497
	Hypothèse de variances inégales			-.885-	17.865	.388	-.20000-	.22608	-.67523-	.27523
VAR00008	Hypothèse de variances égales	13.228	.002	3.857	18	.001	.90000	.23333	.40978	1.39022
	Hypothèse de variances inégales			3.857	9.000	.004	.90000	.23333	.37216	1.42784
VAR00009	Hypothèse de variances égales	1.000	.331	-.514-	18	.613	-.20000-	.38873	-	.61669
	Hypothèse de variances inégales			-.514-	17.754	.613	-.20000-	.38873	1.01669-	-

	Hypothèse de variances égales	12.054	.003	-1.567-	18	.135	-30000-	.19149	-.70230-	.10230
VAR00010	Hypothèse de variances inégales			-1.567-	14.918	.138	-30000-	.19149	-.70834-	.10834
	Hypothèse de variances égales	.629	.438	-1.964-	18	.065	-60000-	.30551	-	.04184
VAR00011	Hypothèse de variances inégales			-1.964-	17.959	.065	-60000-	.30551	-	.04195
	Hypothèse de variances égales	3.355	.084	-5.563-	18	.000	-1.90000-	.34157	-	-
VAR00012	Hypothèse de variances inégales			-5.563-	12.135	.000	-1.90000-	.34157	-	-
	Hypothèse de variances égales	.750	.398	-1.342-	18	.196	-30000-	.22361	-.76978-	.16978
VAR00014	Hypothèse de variances inégales			-1.342-	17.920	.196	-30000-	.22361	-.76993-	.16993
	Hypothèse de variances égales	47.250	.000	-8.510-	18	.000	-1.30000-	.15275	-	-.97908-
VAR00015	Hypothèse de variances inégales			-8.510-	9.000	.000	-1.30000-	.15275	-	-.95445-
	Hypothèse de variances égales	2.538	.129	-4.332-	18	.000	-1.40000-	.32318	-	-.72103-
VAR00016	Hypothèse de variances inégales			-4.332-	14.765	.001	-1.40000-	.32318	-	-.71020-

صدق المقارنة الطرفية لمقياس التخطيط:

Statistiques de groupe

	VAR00018	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00017	1.00	10	21.0000	1.33333	.42164
	2.00	10	29.0000	1.82574	.57735

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différenceé cart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure
VAR00017 Hypothèse de variances égales	.878	.361	11.190	18	.000	-8.00000-	.71492	-9.50199-	-6.49801-

الثبات

بالتجزئة النصفية:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.014
		Nombred'éléments	8 ^a
	Partie 2	Valeur	.638
		Nombred'éléments	8 ^b
Nombre total d'éléments			16
Corrélation entre les sous-échelles			.665
Coefficient de Spearman-Brown	Longueurégale		.799
	Longueurinégle		.799
Coefficient de Guttman split-half			.658

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008.

b. Les éléments sont : VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016.

1-الثبات الفا كرونباخ لمقياس

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombred'éléments

2- الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات القيادية:

الصدق التمييزي لفقرات مقياس المهارات:

Statistiques de groupe

	VAR00014	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	1.00	10	1.0000	.00000	.00000
	2.00	10	2.8000	.63246	.20000
VAR00002	1.00	10	1.0000	.00000 ^a	.00000
	2.00	10	2.0000	.00000 ^a	.00000
VAR00003	1.00	10	1.0000	.00000	.00000
	2.00	10	1.5000	.52705	.16667
VAR00004	1.00	10	1.0000	.00000	.00000
	2.00	10	1.7000	.48305	.15275
VAR00005	1.00	10	1.4000	.51640	.16330
	2.00	10	2.0000	.00000	.00000
VAR00006	1.00	10	1.0000	.00000 ^a	.00000
	2.00	10	1.0000	.00000 ^a	.00000
VAR00007	1.00	10	1.8000	.78881	.24944
	2.00	10	1.5000	.52705	.16667
VAR00008	1.00	10	1.2000	.42164	.13333
	2.00	10	3.1000	.87560	.27689
VAR00009	1.00	10	1.9000	.73786	.23333
	2.00	10	1.0000	.00000	.00000
VAR00010	1.00	10	1.0000	.00000	.00000
	2.00	10	2.4000	.69921	.22111
VAR00011	1.00	10	1.2000	.42164	.13333
	2.00	10	3.1000	.87560	.27689
VAR00012	1.00	10	1.3000	.48305	.15275
	2.00	10	1.6000	.51640	.16330

a. t ne peut être calculé car les écarts-types des deux groupes sont nuls.

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	5.063	.037	-9.000-	18	.000	-1.80000-	.20000	-2.22018-	-1.37982-
	Hypothèse de variances inégales			-9.000-	9.000	.000	-1.80000-	.20000	-2.25243-	-1.34757-
VAR00003	Hypothèse de variances égales	.	.	-3.000-	18	.008	-.50000-	.16667	-.85015-	-.14985-
	Hypothèse de variances inégales			-3.000-	9.000	.015	-.50000-	.16667	-.87703-	-.12297-
VAR00004	Hypothèse de variances égales	47.250	.000	-4.583-	18	.000	-.70000-	.15275	-1.02092-	-.37908-
	Hypothèse de variances inégales			-4.583-	9.000	.001	-.70000-	.15275	-1.04555-	-.35445-
VAR00005	Hypothèse de variances égales	216.000	.000	-3.674-	18	.002	-.60000-	.16330	-.94308-	-.25692-
	Hypothèse de variances inégales			-3.674-	9.000	.005	-.60000-	.16330	-.96941-	-.23059-
VAR00007	Hypothèse de variances égales	1.173	.293	1.000	18	.331	.30000	.30000	-.33028-	.93028
	Hypothèse de variances inégales			1.000	15.700	.332	.30000	.30000	-.33696-	.93696
VAR00008	Hypothèse de variances égales	6.283	.022	-6.183-	18	.000	-1.90000-	.30732	-2.54565-	-1.25435-
	Hypothèse de variances inégales			-6.183-	12.961	.000	-1.90000-	.30732	-2.56412-	-1.23588-
VAR00009	Hypothèse de variances égales	13.228	.002	3.857	18	.001	.90000	.23333	.40978	1.39022
	Hypothèse de variances inégales			3.857	9.000	.004	.90000	.23333	.37216	1.42784
VAR00010	Hypothèse de variances égales	40.500	.000	-6.332-	18	.000	-1.40000-	.22111	-1.86453-	-.93547-
	Hypothèse de variances inégales			-6.332-	9.000	.000	-1.40000-	.22111	-1.90018-	-.89982-
VAR00011	Hypothèse de variances égales	6.283	.022	-6.183-	18	.000	-1.90000-	.30732	-2.54565-	-1.25435-

VAR00012	Hypothèse de variances inégales			-6.183-	12.961	.000	-1.90000-	.30732	-2.56412-	-1.23588-
	Hypothèse de variances égales	.750	.398	-1.342-	18	.196	-.30000-	.22361	-.76978-	.16978
	Hypothèse de variances inégales			-1.342-	17.920	.196	-.30000-	.22361	-.76993-	.16993

صدق المقارنة الطرفية لمقياس المهارات

Statistiques de groupe

	VAR00014	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00013	1.00	10	14.8000	.91894	.29059
	2.00	10	23.7000	2.62679	.83066

الثبات :

1- بالتجزئة النصفية:

	Test de Levene sur l'égalité des variances	Test-t pour égalité des moyennes								
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00013	Hypothèse de variances égales	14.700	.001	10.113	18	.000	-8.90000-	.88003	-10.74886-	-7.05114-
									.000	-6.96668-

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.808
		Nombred'éléments	6 ^a
	Partie 2	Valeur	.457
		Nombred'éléments	6 ^b
		Nombre total d'éléments	12
		Corrélation entre les sous-échelles	.803
		Coefficient de Spearman- Longueurégale	.891
		Brown Longueurinégle	.891
		Coefficient de Guttman split-half	.887

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006.

b. Les éléments sont : VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012.

2- الثبات الفا كرونباخ لمقياس

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombred'éléments
.793	12