"التخطيط الاستراتيجي للتنمية المهنية للوظائف القيادية التعليمية في ضوء الفكر الإداري المعاصر"

إعداد

د/ محمد فتحي محمود قاسم

مقدمة البحث وأهميته:

تعتبر التنمية المهنية للعاملين بصفة عامة، والوظائف القيادية التعليمية بصفة خاصة هي الدعامة التي يمكن من خلالها اكتساب مهارات ومعارف واتجاهات تساعد هؤلاء العاملين على مواجهة التحديات المستقبلية التي تواجه التعليم والمؤسسات التعليمية في ذلك العالم السريع التغير والتحول، كما تؤهلهم لاعتلاء مناصبهم، والقيام بأعباء وظائفهم بمستوى عال من الكفاءة والفعالية.

والتنمية المهنية عمليات مستمرة يمكن من خلالها إحداث التغييرات المطلوبة في اتجاهات، وسلوكيات، ومهارات الأفراد بما يكون له أثر إيجابي على أدائهم.

ومن صور التنمية المهنية للعاملين بصفة عامة، وللقيادات التعليمية على وجه الخصوص التدريب، حيث يلعب دوراً هاماً في تحقيق التنمية المهنية، ويعتبر من أكثر الطرق انتشاراً في مجال تنمية الموارد البشرية بهدف تحسين الأداء من خلال تجارب تعليمية يتزود بها الأفراد والتي تساعدهم على تنمية معارف ومهارات جديدة[1].

ولقد بدأ تزايد الاهتمام بالتنمية المهنية للقيادات التعليمية منذ ثمانينيات القرن الماضي، حيث أصبح ينظر إلى مدير المدرسة على أنه قائد وموجه التغيير داخل المدرسة في مجالات الثقافة التنظيمية، وإنجازات الطلاب، وجودة المخرجات، واتجاهات العاملين وسلوكهم بالمدرسة، وكذلك المناخ التنظيمي

للمدرسة[٢]. إذ يجب على مدير المدرسة أن يعمل كقائد لتعلم الطلاب، وأن يعمل مع المعلمين لتقوية مهاراتهم عن طريق التنمية المهنية المستدامة لهم، وأن يسعى دائماً مع كل العاملين بالمدرسة نحو التميز[٣].

ويعتبر التخطيط الاستراتيجي للتنمية المهنية عملية ضرورية وهامة، وهو عبارة عن عملية فكرية تتصور بها المنظمة مستقبل العمل بها، فتضع الإجراءات والعمليات الضرورية لبلوغ ذلك المستقبل، وتوفر هذه الرؤية المستقبلية للمنظمة الاتجاه الذي يجب أن تتحرك فيه..

ويتمثل التخطيط الإستراتيجي في التفكير المنظم على المدى البعيد لمساعدة المؤسسات على شق طريقها وسط الظروف المعاكسة، و يركز على القضايا الكبرى المتصلة بسياسات المؤسسة مثل رؤية المؤسسة، ورسالتها، وأهدافها، والبدائل المتاحة أمامها، ومعايير الاختيار فيما بينها، والاستراتيجيات الكفيلة بتحقيق هذه الأهداف، حيث يهدف التخطيط الاستراتيجي إلى تحقيق تغيير هيكلي مطلوب في مجالات التنمية، ويترتب على هذا المفهوم ضرورة الارتباط بين الخطط التربوية وخطط التنمية سواء الاقتصادية أو الاجتماعية أو غيرها[٤].

ويعرف (شتاينر Steiner) التخطيط الإستراتيجي للتعليم من خلال أربعة مرتكزات تمثل الإطار الذي يتحرك داخله ذلك المصطلح وهى[٥]:

١- **مستقبلية القرارات المتخذة:** حيث يتجه التخطيط الإستراتيجي إلى تحديد مواطن القوة والضعف التي ينطوي عليها المستقبل، وبغية إيجاد أساس يمكن للمؤسسة أن تستند إليه خلال عملية صنع القرارات، والتي تستهدف الإفادة من الفرص المتاحة وتتحاشى المخاطر.

٢- **التخطيط كعملية:** حيث يبدأ بصياغة الأهداف، فالإستراتيجيات والسياسات ثم الخطط لا سيما التفصيلية أو الإجرائية والمؤدية إلى تنفيذ الإستراتيجية، وبصورة يتحقق من خلالها الأهداف المرسومة.

٣- **التخطيط كفلسفة:** حيث يمثل التخطيط الإستراتيجي اتجاهاً وأسلوباً للحياة، وبحسبانه يركز على الأداء المبنى على أساس من الدراسة والتنبؤ بالمستقبل، وكذلك على الاستمرارية.

٤- **التخطيط كبناء:** حيث يسعى التخطيط الإستراتيجي إلى محاولة الربط بين أربعة أنواع رئيسية من المكونات هي: الخطط الإستراتيجية، البرامج متوسطة المدى، والميزانيات قصيرة المدى، والخطط الإجرائية بغية انصهار التكامل في صورة قرارات.

ولا يمكن الحديث عن التخطيط الإستراتيجي للتنمية المهنية للقيادات التعليمية بدون ربطها بتقويم أداء هذه القيادات التعليمية، حيث تعتبر تشخيص لأداء هؤلاء الأفراد، وذلك لما لهم من دور فعال في إدارة العملية التعليمية داخل المدرسة، ولما لهم من دور فعال في توفير البيئة المناسبة للتعلم ورفع مستوى تحصيل الطلاب.

وتهدف عمليات التشخيص المستمرة لأداء القيادات التعليمية إلى تعزيز إيجابيات هذه القيادات من خلال الاستراتيجيات التي خططتها لعملها، ونقاط الانطلاق للعملية التعليمية[٦]، ويؤدي الاهتمام بالتقويم والممارسة الفعالة له إلى توفير بيئة التعلم المناسبة، وزيادة في مستوى تحصيل الطلاب[٧].

هذا ويعتبر تشخيص تقييم أداء القيادات التعليمية مدخلاً متكاملاً لزيادة الفاعلية الفنية والمهنية والإدارية لمختلف الأنشطة، ولتطوير العمل، وترشيد الأداء المنظم، وللسياسات والممارسات العملية، ولعلاقة المؤسسة التعليمية بالبيئة المحلية، وللتجديد والابتكار، والسلوك التنظيمي وغير ذلك[٨].

ويحتاج التخطيط الإستراتيجي للتنمية المهنية للقيادات التعليمية إلى دراسة الوضع الراهن لأدائهم من خلال تقويم فعال للأداء، حيث يؤكد تقويم الأداء على الكفاءة الوظيفية للفرد والمتمثلة في الكفاءة المعرفية (فنية وإدارية)، والكفاءة الأدائية (أسلوب أو طريقة تنفيذ السياسة التعليمية)، والكفاءة الإنتاجية (متمثلة في المخرجات النهائية لنواتج العملية التعليمية مقارنة بالتوقعات)، هذا بالإضافة إلى سلوكيات الفرد وإنجازاته في مدى زمني محدد، وأيضاً علاقة ذلك بتحقيق أهداف المؤسسة، وكذلك مدى استجابة الأداء لاحتياجات المجتمع المحلي، وأخيراً مدى تحمل الفرد لمسئوليات وأعباء تتطلبها حياته المهنية المستقبلية(٩).

وتفيد عملية تقويم أداء القيادات التعليمية في تحقيق التخطيط للتنمية المهنية لها ذلك من خلال(١٠):

١- الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية، ومراجعة بعضها.

٢- الوقوف على مدى كفاءة القيادات في تحقيق اتصالات وتفاعلات جيدة مع المجتمع المحلي ومؤسساته.

٣- الوقوف على مدى كفاءة القيادة التعليمية في تحقيق تفاعل وشراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي بما يخدم العملية التعليمية.

٤- الوقوف على مدى قدرة القيادات التعليمية في اكتساب مهارات إدارية حديثة كإدارة الأزمات وإدارة التغيير وغيرها.

٥- الوقوف على مدى قدرة القيادات التعليمية في الإشراف على العملية التعليمية.

٦- الوقوف على مدى قدرة القيادة التعليمية في تبني مواقف قيادية ديمقراطية وفي إشراك المعلمين والعاملين بالمدرسة في عملية صنع القرار.

كما تساعد في رفع كفاءته وتساعده في تهيئة البيئة المناسبة والملائمة للأفراد(١١)، ولا يمكن لأي قائد أن يقود التغيير إلا إذا كان لديه حاسة عميقة من تقدير عملية التعلم واحترامها(١٢).

ويهدف إحداث التغيير في المؤسسة التعليمية بكافة جوانبها من قبل القيادة التعليمية إلى(١٣):

١- تحسين نوعية الخدمة التعليمية.

٢- استغلال الموارد المتاحة(بشرية - مادية - مالية - لائحية)أفضل استغلال.

٣- تحسين الرؤية المستقبلية للمدرسة.

والتغيير المنشود هو ذلك التغيير العميق الذي يحتاج إلى طرق جديدة من التفكير ومن السلوك، ذلك التغيير الذي يكون واسعاً في رؤيته، مع عدم استمرار يته في الماضي(١٤).

ويمكن القول أن تقييم الأداء يعتبر ركيزة أساسية للتخطيط للتنمية المهنية للعاملين بصفة عامة والقيادة التعليمية بصفة خاصة، فعندما يتم تحديد نقاط القوة والضعف في أداء هؤلاء الأفراد، فإن هذا سينعكس على برامج التنمية المهنية لهم، وذلك من حيث تحديد احتياجاتهم التدريبية بدقة، واختيار المحتوى التدريبي لبرامجهم التدريبية بصورة أفضل، واختيار الأساليب التدريبية المناسبة لهم، وكذلك تفيد التغذية الراجعة من تقويم أداء القيادات التعليمية في تحديد أساليب أخرى للتنمية المهنية لهم غير البرامج التدريبية مثل التعلم الذاتي والعصف الذهني وغيرها.

مشكلة البحث وأهدافه:

يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما التخطيط الإستراتيجي المقترح للتنمية المهنية للقيادات التعليمية في ضوء الفكر الإداري المعاصر؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما الاتجاهات العالمية المعاصرة في التخطيط الإستراتيجي للتنمية المهنية للقيادات التعليمية؟

٢- ما واقع التخطيط الإستراتيجي للتنمية المهنية القيادات التعليمية في التعليم العام نظرياً وميدانياً؟

٣- ما مقترحات التخطيط الإستراتيجي للتنمية المهنية للقيادات التعليمية؟

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

١- **حدود مجاليه:** (التخطيط الإستراتيجي – تقويم الأداء – القيادة التعليمية – التنمية المهنية).

٢- **حدود بشرية:** ويقتصر البحث الحالي على الوظائف القيادية التعليمية (مدير عام الإدارة التعليمية – مدير إدارة كلا من التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي بالإدارة التعليمية)، وعلى مستوى المدرسة (مدير المدرسة – وكيل المدرسة).

٣- **حدود مكانية:** حيث تم اختيار خمس محافظات على مستوى الجمهورية بطريقة عشوائية بحيث تمثل البيئات المختلفة في الجمهورية، وهي (القاهرة – الإسكندرية – الشرقية – بني سويف – المنيا).

و يهدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في التخطيط الإستراتيجي في المؤسسات التعليمية.

٢- التعرف على واقع أداء القيادات التعليمية.

٣- التوصل لمقترحات للتخطيط الإستراتيجي للتنمية المهنية للقيادات التعليمية.

منهج البحث:

يستند البحث الحالي وفقاً لطبيعة مشكلته والتساؤلات التي طرحها والأهداف التي يسعى لتحقيقها إلى مناهج البحث الآتية:

١- **المنهج الوصفي التحليلي:** يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع، اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها، ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كاملاً ودقيقاً؛ لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث، ويأتي استخدام المنهج الوصفي في محاولة لوصف ما هو موجود من نظم التخطيط للتنمية المهنية للقيادات التعليمية، وذلك من أجل الوقوف على المشكلات والعقبات التي تصادفها في محاولة لتخطيط رشيد للمستقبل.

٢- **مدخل النظم:** يستخدم البحث الحالي مدخل انظم الذي يقوم على النظرية العامة للنظم، وذلك بهدف التعرف الظاهرة موضوع الدراسة، والوصول إلى القوانين التي تحكم سلوكها بالإضافة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه النظام أو الأنظمة محل الدراسة.

وتكون المعالجة المنهجية لهذا الأسلوب المنهجي من عدة مستويات تأتي كما يلي بالنسبة للبحث الحالي:

١- دراسة التخطيط الإستراتيجي للتنمية المهنية للقيادات التعليمية.

٢- تشخيص نظام تقويم أداء القيادات التعليمية.

٣- وصف نظم التنمية المهنية للقيادات التعليمية في الاتجاهات العالمية المعاصرة.

ويستخدم البحث الحالي استبيانة موجهة للقيادات التعليمية بالإدارات التعليمية، واستبانه موجهة إلى القيادات التعليمية بالمؤسسة التعليمية (مدير ووكيل المدرسة).

مصطلحات البحث:

(١) التقويم:

تعرض عدد كبير من الكتاب والباحثين لمفهوم التقويم، وعرفوه بتعاريف متعددة منها ما اقتصر على تحديد المصطلح، ومنها ما اتسع ليعطي إيضاحات أكثر للمفهوم ولعملية تقويم الأداء، والتقويم هو عملية الحكم على قيمة أو مقدار شيء باستخدام مقياس للتقويم، ويتضمن الحكم من خلال دليل داخلي ومعيار خارجي(١٥).

كما يقصد بالتقويم أيضاً مجموعة الإجراءات العملية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهد لتحقيق أهداف معينة في ضوء ما اتفق عليه من معايير، وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود، وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ بقصد تحسين الأداء(١٦).

ويمكن أن يعرف التقويم إجرائياً بأنه "التحري المنظم حول أهلية أو قيمة شيء"(١٧)، وتعني كلمة تحري جمع المعلومات المناسبة ووثيقة الصلة بالموضوع وتحليلها، وتبعد كلمة منظم التقويم عن الأفعال التقويمية

العرضية، وكلمة أهلية أو قيمة تعني التقدير وإصدار حكم، فالتقويم مصمم لتحديد قيمة شيء، وتتضمن هذه العملية[١٨]:

تحديد معايير للحكم على جودة الشيء، وتحديد ما إذا كانت هذه المعايير مطلقة أم نسبية، وجمع معلومات ذات صلة بالموضوع، وتطبيق هذه المعايير لتحديد قيمة أو جودة الشيء.

(٢) تقويم الأداء:

يُعرف تقويم الأداء بأنه تحقيق غايات المؤسسة، وأهدافها من خلال تقييم أداء العاملين بها، والعمل على تصحيح الانحراف في هذا الأداء[١٩]، ويعرف أيضاً على أنه تقييم فعالية ممارسات تعيين العاملين وانتقائهم، وكذلك أنشطة التدريب وقرارات الترقي والنقل[٢٠].

وإذا كان الأداء عبارة عن المخرجات أو الأهداف التي يسعى النظام إلى تحقيقها[٢١]، أو كفاية المؤسسة في إحراز أهدافها، وكيفية استخدامها لمواردها في ضوء معايير الفاعلية والكفاءة، فإن تقويم الأداء هو قياس ما تم أداؤه بالفعل مقارناً بما هو مطلوب تحقيقه، أي أن تقويم الأداء هو "قياس الأعمال التي تتم أو تمت، ويتم القياس بواسطة المعايير الرقابية التي تقررت، وتعتبر عملية قياس الأداء من أهم العمليات، لأنه بدونها لا يمكن القيام بعملية الرقابة[٢٢].

(٣) القيادة التعليمية:

تعرف القيادة بأنها القدرة على معاملة الطبيعة البشرية أو التأثير في السلوك البشري؛ لتوجيه الناس نحو هدف مشترك بطريقة تعمل على اكتساب طاعتهم وتعاونهم، والقائد هو من يتولى إدارة جماعة من الأفراد لتحقيق أهداف معينة[٢٣]، والقائد الجيد هو أيضاً متابع جيد[٢٤].

أما القيادة التعليمية فهي عملية توجيه الأفراد العاملين في المؤسسة التربوية؛ لتحقيق هدف مشترك، ألا وهو التحسين المدرسي، ورفع المستوى التحصيلي للطلاب[٢٥]، وحتى تكون المدرسة فعالة يجب إعطاء الفرصة لكل فرد في المجتمع التعليمي لممارسة أدوار القيادة المناسبة، وتحمل المسئولية مع إعطائه السلطة المناسبة لممارسة هذه الأدوار[٢٦].

ويقصد بالقيادة المدرسية في هذا البحث القيادة الإدارية المسئولة عن تسيير أمور المدرسة وشئونها الفنية والإدارية، وتتمثل في مدير المدرسة والوكلاء العاملين بها.

(٤) التنمية المهنية:

تستهدف عمليات التنمية المهنية للقيادات التعليمية رفع مستوى كفاءتهم، وإكسابهم الخبرات والمهارات اللازمة؛ لتطوير أدائهم إلى الأفضل، وذلك من خلال مجموعة من البرامج والأنشطة والوسائل والسياسات والممارسات مثل: النمو الذاتي، والتربية المستمرة، والتدريب أثناء الخدمة والتعاون مع الزملاء، ومجموعات المناقشة وقيادة وتدريب الأقران، والتنمية المهنية عملية طويلة المدى تبدأ عقب التعيين في الوظيفة بعد التخرج، وتستمر طوال سنوات العمل بالمهنة، وتتضافر فيها الجهود البشرية والإمكانات المادية بهدف تحسين الأداء الممارس[٢٨].

والتنمية المهنية تركز على تعميق المحتوى المعرفي للمعلمين، وكذلك مهاراتهم التربوية، وتشتمل على فرص للممارسة والبحث والتأمل، وأنها تقوم على أساس التعاون بين المعلمين وبعضهم، وبين المعلمين والمديرين في حل المشكلات الهامة المرتبطة بالتدريس والتعلم[٢٩].

(٥) التخطيط الإستراتيجي:

التخطيط الإستراتيجي هو نوع من التخطيط بعيد المدى، ظهر أول ما ظهر في عالم الأعمال الذي يتسم بسرعة التغيرات، وهو عملية عقلانية أو سلسلة من الخطوات التي تعمل على إحداث تطوير في المؤسسات التعليمية من خلال الآتي(٣٠):

(أ) دراسة العوامل الخارجية المؤثرة أو ذات العلاقة بالمنظمة.

(ب) تقييم الطاقات والقدرات الداخلية في المنظمة.

(ج) تطوير الرؤية والمهام ذات الأولوية في المستقبل، بالإضافة إلى الأساليب الإستراتيجية المتبعة لإنجاز تلك المهمة، تطوير الأهداف والخطط المستقبلية من خلال وضع الرؤية الإستراتيجية.

(د) بتطبيق الخطط والعمل على تطويرها.

(ه) مراجعة التقدم والتطوير، وحل المشكلات، وتجديد ومتابعة الخطط.

ويعرف بأنه يؤكد على جزئية تصميم الاستراتيجيات، وجعل المنظمة قادرة على الاستخدام الأمثل لمواردها، واستغلال للفرص التي تباح لها في بيئتها الخارجية(٣١).

والتخطيط الاستراتيجي بأنه "نوع من التخطيط طويل الأجل يستهدف إنجاز رؤية مستقبلية معينة تسعى المدرسة إليها، ويتيح لمديري المدارس فرصة تقرير: أين يريدون الوصول بمدارسهم؟ وكيف يستطيعون الوصول إلى حيث يريدون؟(٣٢)".

ويمكن القول بأن التخطيط الإستراتيجي في المؤسسات التعليمية هو: تلك العملية التي يقوم فيها مديراً لمؤسسة التعليمية، والمشاركون له في عملية التخطيط بوضع تصور لمستقبل المؤسسة، وتطوير الإجراءات والعمليات

والوسائل الضرورية؛ لتحقيق ذلك التصور المستقبلي في الواقع، وما يرتبط به من الاستجابة لتلك التغيرات الحاصل في البيئة الداخلية والخارجية المؤثرة على العمل بالمؤسسة، من خلال استخدام الموارد والمصادر بصورة أكثر فاعلية.

الدراسات السابقة:

توجد بعض الدراسات التي تناولت التخطيط الإستراتيجي، وكذلك من تناولت التنمية المهنية في حقل التعليم سواء للقيادات التعليمية أو المدرسية أو المعلمين، وذلك كل على حدة، ومن هذه الدراسات دراسة (**محمد عبد الحميد محمد وأسامة قرني ٢٠٠٥**)[٣٣] حيث هدفت إلى وضع إستراتيجية لتطبيق معايير الاعتماد في كليات التربية في مصر، حيث توصلت إلى ثلاثة بدائل إستراتيجية لتطوير كليات التربية في ضوء معايير الاعتماد، ووضعت خطة إستراتيجية لكل بديل، ودراسة (**المبعوث٢٠٠٣**)[٣٤] حيث هدفت الدراسة إلى بيان الفروق بين أسلوبي التخطيط الإستراتيجي والتخطيط التقليدي في التعليم، وكذلك تقديم تصور مقترح للتخطيط الإستراتيجي في إدارة مؤسسات التعليم العالي، وأوصت الدراسة بضرورة إتباع التخطيط الإستراتيجي في كافة مجالات التعليم في المملكة العربية السعودية، ومن بينها مجال التنمية المهنية للعاملين، وهدفت دراسة (**حسن مختار حسين ٢٠٠٢**)[٣٥] إلى توضيح أهمية ومبررات الأخذ بأسلوب التخطيط الإستراتيجي في التعليم الجامعي، وتوصلت الدراسة إلى تصميم خطة إستراتيجية لمؤسسات التعليم العالي، ودراسة (**ضياء الدين زاهر ١٩٩٣م**)[٣٦] حيث استهدفت التعرف على المنطق الذي يركز عليه منهج التخطيط الاستراتيجي ومنطلقاته، والمساهمة في تصميم إطار عام لمراحل تطبيقه وآليات تنفيذه ومتابعته، بحيث يمكن الاسترشاد به عند القيام بالتخطيط لحملات محو الأمية، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم عمليات التخطيط

الإستراتيجي الشامل لعمليات محو الأمية تتمثل في: تحديد الغايات الإستراتيجية للحملة، وإقرار الخطة الإستراتيجية، وإعداد الخطط التنفيذية، وعمليات المتابعة والتقويم، ودراسة (**همام بدراوي زيدان ١٩٩٥**)[٣٧] حيث استهدفت التعرف على مفهوم التخطيط الإستراتيجي، وأهم عملياته ومبررات الأخذ به في مجال التربية بصفة عامة، ومتطلبات تطبيقه، وأوصت الدراسة بضرورة توفير الإمكانات المادية والبشرية والتنظيمية اللازمة؛ لتطبيق التخطيط الإستراتيجي، والتحديد الدقيق للقضايا والمشكلات والأهداف، ودراسة (**الشربيني ١٩٩٧**)[٣٨] حيث استهدفت الدراسة التعرف على طبيعة التخطيط الإستراتيجي، وأهم نماذجه، ومراحله وحاجة مؤسسات التعليم العالي له، وتوصلت الدراسة إلى أن التخطيط الإستراتيجي يمكن المؤسسة التعليمية من الاستمرار في المنافسة، وأوصت الدراسة بضرورة تبني نموذج للتخطيط الإستراتيجي يمكن تطبيقه في المؤسسة التعليمية في أي من مجالات العمل فيها، ودراسة (**عادل الجندي ١٩٩٩**)[٣٩] حيث استهدفت الدراسة التعرف على مفهوم التخطيط الإستراتيجي ومراحله والفروق بينه وبين أنواع التخطيط الأخرى، وإلى أي حد يمكن استخدام التخطيط الإستراتيجي في الارتقاء بالعملية التعليمية، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتحديد متغيرات البيئة الداخلية للمؤسسة التعليمية، ومتغيرات البيئة الخارجية لها، بالإضافة إلى تحديد القضايا الجوهرية التي تواجه هذه المؤسسة بصورة تمكنها من صنع قرارات منطقية تساهم في تحسين كفاءتها الداخلية والخارجية، ودراسة (**هند بنت ماجد ١٩٩٩**)[٤٠] حيث استهدفت الدراسة التعرف على الأهداف المتوقع تحقيقها على المدى القريب والبعيد من جراء استخدام التخطيط الإستراتيجي في مؤسسات التعليم قبل المرحلة الابتدائية، والعوامل المؤثرة في عملية التخطيط الإستراتيجي قبل وأثناء عملية التنفيذ، والتغيرات المحتمل حدوثها وإمكانية الاستعداد لها، والخطوات

الإجرائية لتنفيذ الخطة الموضوعة، وقد أوصت الدراسة بضرورة تحديد الإطار العام للتخطيط الإستراتيجي، هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع تقويم أداء مديري المدارس والإدارات وبعض القيادات الأخرى مثل: دراسة **(محمود فرحات)**[٤١] فقد هدفت إلى التعرف على مفهوم التقويم، ونماذجه وأساليبه، وتوصلت إلى أهمية توافر الكفايات البشرية والكفايات المرتبطة بمجال التكنولوجيا الإدارية، والاستفادة منها في رفع الكفاءة الإدارية لقادة المدارس، واستهدفت دراسة **(محمد قاسم)**[٤٢] التعرف على الاتجاهات المعاصرة في تقويم أداء الأفراد، وتوصلت إلى وضع تصور مقترح لأسلوب تقويم أداء مدير المدرسة الثانوية العامة، وقامت **(كارين)**[٤٣]بقضايا الوصف الوضع الراهن لتقويم أداء مديري الإدارات التعليمية، كما جاء في الأدبيات، وقامت بتحديد أهم قضايا التي يعاني منها نظام تقويم أداء مديري الإدارات التعليمية والمشكلات التي يجب التصدي لها؛ لكي يتم تطوير تقويم أداء مديري الإدارات التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية مع القيام بعدة دراسات مسحية بالمناطق التعليمية المختلفة، وقامت دراسة **(دانييل وجايسون)**[٤٤] بوضع نموذج مقترح لتقويم مديري الإدارات التعليمية يتضمن الجوانب المختلفة من المهام الوظيفية له، بما يضمن تقويم الأداء الكلي له، ويتميز هذا النموذج بأنه نموذج مرن قابل للتغيير وفقا للسياق الذي يطبق فيه، واستهدفت دراسة **(محمد أبو العلا)**[٤٥]تطوير واقع تقويم أداء القيادات التعليمية بالتعليم الابتدائي بإدارة حلوان التعليمية في ضوء أدبيات الفكر الإداري التربوي، وتوصلت إلى وجود تماثل لأسلوب تقويم أداء العاملين بوزارة التربية والتعليم، وعدم وجود اختلاف في تقويم أداء فئات المعلمين عن غيرها من الفئات الأخرى، واستهدفت دراسة **(نادية عبد المنعم)**[٤٦] رصد أهم المداخل والإتجاهات العالمية المعاصرة في تقويم أداء القيادات التربوية، كما استهدفت دراسة **(إيمان زغلول)**[٤٧] التوصل

إلى العلاقة بين التنمية الإدارية وتقويم أداء مديري إدارات التعليم بالإدارات التعليمية، وقامت دراسة أخرى[٤٨] بالتحدث عن معايير تقويم أداء جميع العاملين بالمدرسة، وكيفية تنفيذ الاستراتيجيات المحلية والقومية لرفع معدلات الأداء بالمدرسة؟، وتبني التقويم الذاتي والتحسين المستمر، كما عرضت معايير القيادة المحترفة وكيفية مواجهة المدرسة للتحديات، وأشارت دراسة **(جامي)**[٤٩] إلى أن معايير تقويم أداء القيادات التربوية تتمثل في: القدرة على التخطيط، ووضع التوجيهات، وتعليمات الإشراف، والتنظيم والإدارة، وإدارة مناخ المدرسة وثقافتها، والتنمية المهنية لجميع العاملين بالمدرسة، واستهدفت دراسة **(عزة جلال)**[٥٠] التعرف على أسس ومتطلبات وأساليب التنمية المهنية لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد قصور في إعداد برامج التنمية المهنية لمديري المدارس، وتوصلت الدراسة لبعض الآليات المقترحة التي يمكن من خلالها اكتساب المديرين الكفايات المهنية اللازمة لأداء أدوارهم المستقبلية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من قراءة الدراسات السابقة يتضح أنها تنقسم إلى ثلاثة أقسام: **القسم الأول** تنولت فيه الدراسات التخطيط بصفة عامة، والتخطيط الإستراتيجي بصفة خاصة، وتفيد هذه الدراسات في التعرف على طبيعة التخطيط الإستراتيجي ومفهومه، وأهدافه، ومراحله التاريخية، وكذلك تفيد بعض هذه الدراسات من هذا النوع في التخطيط الإستراتيجي في مجال التعليم، وذلك كما أوردت دراسات:**(محمد عبد الحميد محمد وأسامة قرني)**، ودراسة **(المبعوث)**، ودراسة **(همام بدراوي زيدان)**، دراسة **(هند بنت ماجد)**، ودراسة **(ضياء الدين زاهر)**، وتفيد هذه الدراسات في وضع إطار نظري، وتطبيقي للتخطيط الإستراتيجي

للتنمية المهنية للقيادات التعليمية، **والقسم الثاني** من الدراسات تناولت التنمية المهنية بصفة عامة، وتفيد هذه الدراسات في التنظير للتنمية المهنية في هذا البحث، **والقسم الثالث** من هذه الدراسات تناول تشخيص وتقويم الأداء للأفراد العاملين بصفة عامة، وتقويم الأداء للقيادات التعليمية، سواء على مستوى الإدارة الوسطى ومستوى الإدارة التنفيذية، حيث يعتبر خطوة أولى في التخطيط الإستراتيجي للتنمية المهنية للقيادات التعليمية.

خطوات البحث:

يسير البحث الحالي وفق الخطوات الآتية:

١- عرض الإطار العام للبحث ويشمل: المقدمة، ومشكلة البحث، وحدود البحث، وأهداف البحث، وأهمية البحث، ومنهج البحث، ومصطلحات البحث، والدراسات السابقة، وخطوات البحث.

٢- عرض المداخل العالمية المعاصرة في التنمية المهنية للقيادات التعليمية.

٣- التخطيط الإستراتيجي وآلياته بالنسبة للتنمية المهنية للقيادات التعليمية.

٤- عرض واقع التنمية المهنية للقيادات التعليمية في التعليم العام نظرياً.

٥- الدراسة الميدانية.

٦- التوصل لمقترحات التخطيط الإستراتيجي للتنمية المهنية للقيادات التعليمية.

وسوف يتم عرض محاور البحث كالتالي:

أولاً: المداخل العالمية المعاصرة في مجال التنمية المهنية للقيادات التعليمية:

هناك العديد من المداخل العالمية المعاصرة في مجال التنمية المهنية للقيادات التعليمية من أهمها:

(أ) التطوير التنظيمي كمدخل للتنمية المهنية:

يعتبر التطوير التنظيمي عملية كلية تتصدى لإجراء تطوير شامل للمؤسسة بما ينصب على المستقبل البعيد، ويتضمن ثقافة المؤسسة التعليمية وقدرتها على حل المشكلات واتخاذ القرارات، حيث يعد مدخلاً لتنمية القوى البشرية بطريقة مستمرة للخروج بنتائج لمصلحة الطلاب والمدرسة في إطار العوامل البيئية الداخلية والخارجية، فهو يقوم على منطق التغيير تحقيقاً لهدف عام هو تغيير أنماط السلوك السائد بالمؤسسة، وإحداث نوع من التغيير لمواجهة المشكلات والمواقف التي تجابهها[٥١]، ويعتبر التطوير التنظيمي أحد المداخل الهامة للتنمية المهنية للقيادات التعليمية، حيث يفيد في تشخيص الواقع التنظيمي للمؤسسة التعليمية، والذي يتضمن بالتالي واقع أداء هذه القيادات والتقييم الحادث له، بما يؤسس للتخطيط السليم للتنمية المهنية لهم.

كما يسعى التطوير التنظيمي؛ لتنمية قدرة المؤسسة على حل مشاكلها وتحقيق التكيف مع الظروف البيئية، ويعتبر أحد مداخل تنمية المؤسسة التعليمية، والذي يعني تحسين قدرة المؤسسة على زيادة فعاليتها، وقدرتها على تحقيق أهداف التغيير، كما يهدف إلى زيادة قدرة المؤسسة التعليمية على مواجهة المواقف التعليمية حتى تكتسب القدرة على التجديد الذاتي بالاستناد إلى الإدارة الذاتية.

ولا يقتصر التطوير التنظيمي على تغيير الشكل التنظيمي، بل يمتد إلى تغيير المفاهيم والأسس والمحتوى للعمل بعملياته المختلفة الإدارية والتعليمية، ويتمثل الهدف الأساسي في تغيير أنماط السلوك الجماعي، لذا تتوقف فاعلية الأنشطة من خلال التمكين، ويقوم التمكين على الإدارة بالمشاركة في المعلومات، وفي تحليل المشكلات، وفي صنع القرارات والترحيب بالابتكارات

وتحفيز المعلمين عليها، كما يعني التمكين أن يهيئ القائد التربوي المعلمين والإداريين على المبادرة، ويمثل التمكين إستراتيجية مستمرة وفلسفة إدارية لأداء مثمر، كما يسهم التمكين في إتاحة فرص التعلم، والتأهيل لقدرات إدارية أوسع[٥٢]، وإذا لم يكن اتجاه القائد وسلوكه لا يناسبان ثقافة المدرسة التي نريد أن نبنيها فإنها لن تنجح[٥٣].

وتتبع المؤسسة التعليمية أسلوب التطوير التنظيمي في الحالات الآتية[٥٤]:

(أ) تغيير الإستراتيجية الشاملة للإدارة بعملياتها المتعددة.

(ب) تغيير الهيكل التنظيمي وإعادة توزيع السلطات والمسئوليات.

(ج) التكيف مع المناخ الجديد كالانتقال من مجتمع المدرسة للتعلم بمجتمع آخر.

ويعتبر التطوير التنظيمي الأسلوب الوحيد أمام الإدارة الحديثة لمجابهة المشكلات المترتبة على التطوير التكنولوجي، والتكيف مع الظروف المستحدثة كاستخدام الحاسبات الالكترونية[٥٥]، كما أنه الأسلوب الأمثل لقيادة الموارد البشرية من خلال تطبيق اتجاهات حديثة مثل:

(أ) تطبيق المدخل السلوكي وبناء فرق العمل لتغيير الاتجاهات والقيم والمفاهيم وأساليب العمل والاهتمام بمهارات التواصل والتأكيد عليها.

(ب) التحول من مجتمع الأفراد إلى مجتمع المؤسسات والتركيز على المؤسسة التعليمية والتمسك بمفهوم التجديد والتقويم الذاتي والجودة الشاملة.

(ج) تشجيع ذاتية المؤسسة التعليمية، والاعتماد عليها في إحداث التغيير بالمؤسسة التعليمية بما يمكنها من ذاتية الإبداع، والقدرة على التعامل مع التحديات الداخلية والخارجية التي تواجهها.

(د) التحول إلى استراتيجيات مجتمع المؤسسات والعمل الجماعي والحل الجماعي للمشكلات[٥٦].

(ه) الاستفادة من تنوع قوة العمل وقدرتها على الابتكار، مما يؤدي إلى حلول أفضل لمشكلات العمل، وبما يحقق الفاعلية التنظيمية(٥٧).

وفي سبيل إحداث التنمية المهنية للعاملين في التعليم بصفة عامة، والقيادات التعليمية بصفة خاصة، فيؤكد ذلك استهداف التطوير التنظيمي لإنشاء تنظيم متجدد وحيوي داخل المؤسسة بحيث يؤدي إلى التجديد الذاتي للمؤسسة، وبالتالي تتوافر للمؤسسة القدرة على إعادة التشكل بما يتفق مع متطلبات التجديد سواء في البيئة المحلية أو الدولية(٥٨).

ويمكن استخلاص عناصر مدخل التطوير التنظيمي في التنمية المهنية للقيادات التعليمية في الآتي:

(أ) قدرة القيادة التعليمية على إحداث التغيير في المؤسسة التعليمية.

(ب) قدرة القيادة التعليمية على قيادة القوى الفاعلة في التغيير.

(ج) قدرة القيادة التعليمية على مواجهة مقاومة التغيير، والقضاء على الصور المتطرفة منها(التخريب – الانسحاب – التظاهر بالعمل – الالتزام بظاهر النص القانوني أو اللائحي).

- قدرة القيادة التعليمية على تبني النمط الديمقراطي في القيادة.
- قدرة القيادة التعليمية على إحداث تغيير في الثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية.

(د) قدرة القيادة التعليمية على تفعيل العمل الجماعي في المؤسسة التعليمية والقدرة على بناء الفريق وقيادة فرق العمل.

(ه) قدرة القيادة التعليمية على إدارة الصراع والأزمات داخل المؤسسة التعليمية.

(ب)إدارة الجودة الشاملة كمدخل للتنمية المهنية:

تسعى النظم التعليمية دائماً إلى مواجهة التحديات الاقتصادية العالمية وإدخالها في المنظومة التعليمية، حيث يجب أن يتعلم كل عضو في المنظومة

التعليمية المهارات الجديدة التي تدعم ثورة الجودة، كما يجب أن يكون الأفراد على استعداد لقبول التحديات التي تفرضها الجودة، وأن يسعوا نحو تحمل مسئولية تحسين المنتجات والخدمات المقدمة للعميل، وكيفية تأدية عمله بكفاءة وفاعلية لتحقيق إنتاجية عالية[٥٩].

وتقوم إدارة الجودة الشاملة على أسس ثلاثة هي[٦٠]:

١- **ثقافة الجودة:** وتعبر الثقافة عن مجموعة من القواعد والفروض والقيم التي تلم شمل المؤسسة، وتضم ثقافة المؤسسة التي تعني بإدارة الجودة الشاملة الناجحة ما يلي:

- تقدير عال للتحديث والتجديد.
- وضع الأداء ومساهمات العاملين في المقام الأول.
- تكون القيادة نتيجة الفعل وليس المنصب.
- اعتماد أسلوب العمل الجماعي من خلال فرق العمل.
- ينظر إلى التطوير والتعليم والتدريب (التنمية المستدامة) على أنهم مسارات حاسمة لتحقيق الاستمرارية.
- يجب توفير التمكين اللازم لتحقيق الأهداف، مدعماً بالتطوير والنجاح المستمرين، وتوفير بيئة تساعد على التحفيز الذاتي.

٢- **الالتزام:** ويلعب دوراً هاماً في ظل إدارة الجودة الشاملة الناجحة، حيث يعتبر معيار أكثر منه أسلوب طارئ أو استثنائي، ويتوقع من الجميع الالتزام بأهداف المؤسسة التعليمية.

٣- **الاتصال:** ويلعب دوراً هاماً في ظل إدارة الجودة الشاملة الناجحة، ويجب أن يكون قوياً وبسيطاً وفعالاً داخل فرق العمل أو بين فرق العمل بعضها البعض.

وتعتبر الكلمة السحرية في إدارة الجودة الشاملة هي الإدارة، حيث لا تحدث جودة الأداء بطريقة عفوية أو بالمصادفة، إن جودة الأداء تتحقق لأنها مخططة في اتجاه عمل المؤسسة الفعلي، ولذا فهي تنفذ إلى جميع مجالات العمل بالمؤسسة(٦١):

وينبغي التأكيد هنا على أن جوهرة إدارة الجودة الشاملة هي القيادة، ذلك النوع من القيادة الذي يضمن أن يؤدي كل فرد في المؤسسة عمله بالأسلوب الذي يؤكد على تحقيق كفاءة عالية وراسخة في الأداء، مع ضمان عملية التطوير والتحسين المستمر(٦٢).

وتعتبر القيادة في إطار إدارة الجودة الشاملة هي رؤية القائد، فهي تحتضن بين جوانحها تفويض السلطة وجودة الأداء، ووضع الخطط أو الاستراتيجيات المناسبة، كما تؤكد إدارة الجودة الشاملة على أهمية النظر إلى القيادة على أنها أساس لتيسير العمل للآخرين (عن طريق تفويض السلطة) بحيث يمكنهم من تحقيق الأهداف التي تستنهض التحدي (بجودة الأداء)، والتي تحقق- ربما تفوق - توقعات الآخرين (بوضع الخطط أو الاستراتيجيات المناسبة)(٦٣).

وعليه فإن التنمية المهنية للقيادات التعليمية في ظل إدارة الجودة الشاملة يقع عليه العبء الأكبر في تطوير معايير الجودة، نشرها والارتقاء بها، حيث يهدف تنمية أداء القيادات إلى العمل على تخطيط الأداء، ومتابعته المستمرة، والرقابة عليه لتقليل أخطاؤه، والكشف عن أي مؤشرات تشير إلى احتمالات انحرافه، والعمل على تصحيحه بما يحقق جودة الأداء(٦٤).

وتحتاج إدارة الجودة الشاملة الناجحة في أي مؤسسة إلى(٦٥):

١- حشد جميع العاملين داخل المؤسسة تجاه تحقيق أهدافها، أو الالتزام برؤية مشتركة (ويمثل جانب ثقافي).

٢- الفهم الكامل لأسس الجودة الشاملة، والتي تبحث عن رضا العميل، والعمليات الموجهة نحو تحقيق الجودة الشاملة (ويمثل جانب ثقافي).

٣- التركيز على العمل الجماعي (ويمثل أسلوب العمل).

٤- وضع الأهداف- بما فيه الأهداف التي تحمل صفة التحدي- مما يدفع المؤسسة وجميع العاملين بها نحو الارتقاء بالأداء وتحسينه (ويمثل جانب تخطيطي).

٥- الإدارة المنظمة من خلال الاتصال الفعال وقياس الأداء.

ويندرج تحت مدخل الجودة الشاملة في التنمية المهنية للقيادات التعليمية تكوين فرق العمل أو حلقات الجودة داخل المؤسسة، والتي تسمح للعاملين بالمؤسسة التعليمية في المشاركة في عملية صنع القرار، وينعكس ذلك على الفعالية في العمل والروح المعنوية لدى العاملين بالمؤسسة التعليمية[٦٦].

ويتحدد عمل القائد مع فرق الجودة في الآتي:

١- توفير الوقت وتنظيمه للفريق.

٢- وجود نظام من المحاسبية لأفراد الفريق بالنسبة لجودة مخرجات العمل.

٣- مدى مشاركة العملاء في الفريق- وهم هنا الآباء وأعضاء المجتمع المحلي- ومدى تركيز عمل الفريق على تحقيق احتياجاتهم.

٤- تبادل الخبرات مع المؤسسات الأخرى المناظرة ومع العاملين المناظرين فيها[٦٧].

٥- استخدام مقاييس أداء تناسب العاملين ومجالات عملهم[٦٨].

ويمكن استخلاص عناصر التنمية المهنية للقيادات التعليمية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة في الآتي:

أ. قيام القيادة التعليمية بعقد حلقات للجودة الشاملة، واختيار الأعضاء المشاركين في هذه الحلقة من داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

ب. قيام القيادة التعليمية بعمل نظام للمحاسبية لأعضاء فرق العمل بالمدرسة.

ت. قيام القيادة التعليمية بعمل تقويم لأداء المعلمين والعاملين بالمدرسة ومدى تبنيها لأساليب تقويمية متنوعة.

ث. قيام القيادة التعليمية بوضع نظام عادل للمكافآت.

ج. قيام القيادة التعليمية بعمل برامج للتنمية المهنية للعاملين بالمدرسة.

(ج) الإدارة بالأهداف كمدخل للتنمية المهنية:

ويعتبر مدخل تقويمي، حيث يعبر عن نظام لتقويم الأداء بناء على التحديد الدقيق للأهداف والاتفاق عليها بين القائد ورؤساءه، أو بين القائد ومرؤوسيه، وكذلك الاتفاق على المعايير التي تقيس الوصول لهذه الأهداف وتحديد المسئولية في شكل نتائج وليس أنشطة، ويلعب هذا المدخل دوراً في تحسين الأداء المستقبلي، وتنمية القدرة على تحديد الأهداف، ومعايير قياس الإنجازات واكتشاف الفرص والمجالات التي تساعد على تطوير الأداء.

وتُعرف الإدارة بالأهداف بأنها عملية يقوم فيها القائد ورئيسه بتحديد الأهداف العامة للمؤسسة، وتحديد المجالات الرئيسة لكل منها في صورة نتائج متوقعة، واستخدام المعايير التي تقيس التقدم نحو الأهداف، ومساهمة كل من الطرفين نحو تحقيق النتائج المطلوبة، ويتضح من هذا التعريف أنه يركز على عملية تقويم الأداء، حيث تستخدم النتائج كمقاييس لتشخيص واقع الأداء مما يشكل منهجاً واضحاً للتطبيق العملي(٦٩).

وتعتبر الإدارة بالأهداف أسلوباً فنياً يقوم بتحديد الآتي(٧٠):

١- الواجبات المفروض القيام بها، بما في ذلك تحديد الأولويات.

٢- كيفية القيام بهذه الأولويات.

٣- تحديد تكلفة الأعمال.

٤- تحديد الجدول الزمني للأولويات.

٥- تحديد عناصر الأداء المرضي.

٦- ما طرق وآليات تحديد التقدم في الأداء.

٧- الوقت المناسب والآلية المناسبة لإجراء تصحيح في الأداء.

ولا يقتصر عمل المدير في ظل أسلوب الإدارة بالأهداف على تحديد النتائج المفروض تحقيقها مقدماً، وخطوات البرنامج المطلوب إنجازها فقط، ولكنه يقوم أيضاً بوضع معايير يمكن بواسطتها قياس أداء العاملين(٧١).

ولكي نجعل من عملية التنمية المهنية عملية فعالة في الإدارة بالأهداف، يجب الاهتمام بما يلي(٧٢):

أ- يجب إعطاء جميع العاملين فرصة حقيقية للمشاركة في عملية التقويم.

ب-يجب أن تركز مستويات الأداء على معايير موضوعية يمكن قياسها بدلاً من تركيزها على سمات شخصية ومتعلقات أخرى بالأداء.

ت-يجب أن تعامل التقييمات جميع العاملين بطريقة عادلة ومتساوية.

ث-يعد تدريب القائم بعملية التقويم أمراً حاسماً بالنسبة لفعالية أي برنامج تقويمي.

ويعتبر هذا المدخل فعالاً إذا توافر الآتي(٧٣):

١- مساندة مستويات الإدارة العليا للقيادات التعليمية، واقتناعها بهذا الأسلوب واشتراكها في تطبيقه، ويتم ذلك في ضوء حصر الواقع الفعلي للمؤسسة التعليمية، وحصر المشكلات الفنية والسلوكية والإدارية والتنظيمية والمالية الموجودة.

٢- يجب أن تتعلم القيادات التعليمية هذا الأسلوب قبل تنفيذه، فعلى الرغم من أنه يبدو سهلاً في التطبيق فإن تعلم مهارة جديدة أصعب من العمل ذاته، حيث أن وضع أهداف (مجالات ونتائج) لكل منصب، ووضع مقاييس لكل

مجال ليست مسألة سهلة لاسيما إذا كان المطلوب ربط المناصب ببعضها البعض رأسياً وأفقياً.

٣- مناقشة أهداف المؤسسة التعليمية وأهداف الأفراد من خلال اجتماع القادة الذين سوف يشاركون في تطبيق هذا الأسلوب، واستعراض الأهداف الكلية للمؤسسة وأهدافها الإستراتيجية والمرحلية وأهداف الأقسام والإدارات وأهداف الأفراد مما يخلق الفهم الواضح للأهداف وقبولها والتعاون من أجل تحقيقها.

يمثل تقويم الأداء الخطوة الأخيرة، وهو عملية تعاونية بين القائد الأعلى والقيادات الأخرى، ويكون محورها مدى تحقيق الأهداف المحددة ولاقتراح طرق أفضل للأداء، ولتحديد أهداف أخرى للفترة التالية.

(د) بناء فرق العمل كمدخل للتنمية المهنية:

تعتمد فرق العمل في ظل الإدارة الحديثة، وعصر المعلومات والتكنولوجيا على الهيكل غير الرسمي للمؤسسة، حيث يتم تشكيل فرق عمل متضمنة قادة ومعلمين وإداريين وعمال وطلاب وأولياء أمور لأداء عمل واحد بشكل جيد، ويعتبر كل واحد منهم مسئول عن جزئية معينة من جزئيات هذا العمل، ولديه انتماء لهذا العمل مما ينتج عنه سهولة في الأداء ورضا عن هذا العمل، ويتكون فريق العمل من عدد محدود من الأفراد ذوي مهارات متكاملة ويلتزمون بهدف مشترك وأهداف خاصة بالأداء يحاسبون بعضهم عليها وفقاً لقواعد مشتركة، ويتميز هذا الفريق بالتكامل بين أعضائه والتوجه نحو العمل وتوافر المعرفة والمعلومات وسرعة الاستجابة والاستعداد للعمل والإنتاج، كما يتميز بقدرة القائد على الحصول على التزام الأعضاء ببذل كل جهد في حل المشكلات التي تواجههم، ويهدف فريق العمل أساساً إلى أداء العمل على أعلى

مستوى، ويبنى على منهج الخطوة خطوة بالاتفاق على الأهداف، وتعريف الأدوار والمسئوليات وتطوير جداول زمنية واقعية للأداء وتقويم النتائج(٧٤).

ومن أسباب تفضيل فرق العمل ما يلي(٧٥):

١- أنها تعظم المواهب المبدعة داخل المؤسسة، وتتبناها وتعمل على دفع عمليتي التعلم والاستيعاب وتنشيطهما وجودتهما.

٢- تعتبر كأنها وحدات تعلم، حيث أنها تشجع على نقل المعرفة والمعارات.

٣- أنها تنشط عمليات مواجهة المشكلات داخل المؤسسة واحتوائها.

٤- تشجع على اتساع مجال حل المشكلات وأساليب حل تلك المشكلات بشكل أفضل من حلها بالجهد الفردي، خاصة في حالة تعدد مجالات عمل هذه الفرق.

٥- العمل الجماعي أكثر إرضاء للذات (بشرط أن يدار العمل جيداً ويكون مرتبطاً بالتطور والتدريب الجماعي).

٦- يحمل العمل الجماعي في ذاته سلطة التجمع وقوته في هيئة دعم للمقترحات والتوصيات التي تتوصل لها هذه الفرق وتؤدي بدورها إلى عمليات التغيير.

ولكن كل هذه الأسباب أو المزايا لفرق العمل تتطلب توافر الصفات التالية للحفاظ عليها(٧٦):

١- التزام جاد بالعمل الجماعي وفرق العمل من جانب السلطات الإدارية العليا للمؤسسة.

٢- الاستثمار في مجال التدريب والتطوير لمعاونة فرق العمل في تنمية مهارات العمل الجماعي الفعال.

٣- أن تكون فرق العمل هي الوحدة الأساسية للتعامل مع جميع الأنشطة داخل المؤسسة.

٤- أن يحدد لهذه الفرق مهام معينة ومواعيد ملزمة لإنجازها، ومصادر وإمكانات لمعاونتها في أداء مهمتها بجدية وكفاءة.

ويعتبر مدخل بناء فريق العمل من المداخل الهامة في التنمية المهنية للقيادات التعليمية، وذلك من خلال الآتي:

١- قيام القيادة التعليمية بتشكيل الفريق من أعضاء يتوافر فيهم الثقة والرغبة في العمل الجماعي.

٢- توافر المناخ المناسب لعمل الفريق من خلال التسهيلات التي تمنحها القيادة التعليمية.

٣- مساعدة الفريق على التكيف مع المتغيرات والمستجدات سواء خارج المدرسة أو داخلها.

٤- المساعدة على تنفيذ القرارات والتوصيات التي تم التوصل إليها من خلال الفريق بالمدرسة.

٥- إيجاد قنوات اتصال سريعة ومفتوحة بين القيادة التعليمية وفريق العمل بالمؤسسة التعليمية.

٦- إدارة الصراعات والأزمات بين أعضاء الفريق.

٧- ابتكار أساليب لتقييم أعضاء فريق العمل.

ثانياً: التخطيط الاستراتيجي:

في ظل التغيرات الهيكلية المتسارعة في الاقتصاديات العالمية والقومية، ومع زيادة عدم المصداقية والتعقيد، وعدم القدرة على التنبؤ بذات المؤسسات تفقد الثقة في التنبؤ، وفي استخدام التخطيط التقليدي للحد من عدم المصداقية، ولهذا ظهر التخطيط الاستراتيجي ليقدم بعض المفاهيم والعمليات الحيوية التي تساعد على فهم السوق والقوى التي تقود التغيير: إطار ديناميكي

وخلاق لتخصيص الموارد، وعملية لتوليد الخيارات الإستراتيجية وتقويمها على مختلف المستويات في المؤسسات المركبة والمتنوعة(٧٧).

وكنتيجة للنقد المواصل عبر العقدين الماضيين لنماذج التخطيط التقليدي بدأ مدخل تطوير الإدارة والتخطيط الاستراتيجي، والتي تؤكد على كل من: تطوير الخطة، وتنفيذ الإستراتيجية.

كما تؤكد الإدارة والتخطيط الاستراتيجي على التقويم البيئي، وتحليل مهام شركاء التخطيط، وتوضيح المهمة، وتحليل القضايا، وتشكيل الإستراتيجية، والتنفيذ(٧٨).

هذا ويتضمن التخطيط الاستراتيجي نشاطين مختلفين: الأول، اختيار أهداف مناسبة للبرنامج ووضع الأولويات فيما بينها، واختيار استراتيجيات عريضة للتنفيذ، وتكون هذه المهام من مسئولية صناع القرار على المستوى الأعلى، والثاني يتضمن ترجمة هذه الأهداف العريضة للبرنامج إلى سياسات عمل واستثمارات محددة والتي سوف تسمح بتحقيق الأهداف الإستراتيجية، ويتم هذا في المستويات الدنيا للمؤسسة، ويعرف باسم التخطيط التكتيكي أو الإجرائي، أي أن التخطيط الاستراتيجي يعطي الحدود للتخطيط الإجرائي(٧٩)، وتفترض عمليات التخطيط المؤسسي بيئة ثابتة وممكن توقعها، وتعول على عملية عقلانية لاتخاذ القرار، مدعومة بجمع معلومات كمية وكيفية بالإضافة إلى التنبؤ وأساليب النمذجة(٨٠).

ويفترض التخطيط الاستراتيجي ما يلي:

١- أن تكون مراحل النظام وأهدافه وأغراضه، وكذلك وحداته الإجرائية معروفة وصالحة ونافعة.

٢- أن تكون وحدة التطوير هي النظام ككل، وبنفس القدر أجزائه الفرعية.

٣- أن يكون تحقيق هذه المرامي والأهداف مناسباً لكي يسمح للمتعلمين بالاكتفاء الذاتي على النفس في عالم اليوم والغد.

٤- أن يكون المستفيد الأول هو المؤسسة(٨١).

(أ) خصائص التخطيط الاستراتيجي للتعليم:

حدد (كيلر G. Keller) ستة مظاهر يتسم بها التخطيط الإستراتيجي في المجال التعليمي وهى كما يلي(٨٢):

١- أن صنع القرار التعليمي الإستراتيجي يعني القدرة على بقاء المنظمة التعليمية وقادتها في حالة نشاط دائم وغير سلبيين فيما يتعلق بمواقعهم أو مراكزهم.

٢- أن التخطيط التعليمي الإستراتيجي يرمي إلى مزيد من التقدم والتطور، ويركز على الإبقاء بالمنظمة في حالة تتناسب مع البيئة المتغيرة.

٣- الإستراتيجية الأكاديمية تكونا تنافسيا وتدرك أن المؤسسات التعليمية تتأثر بظروف السوق الاقتصادي والتنافس القوي المتزايد.

٤- أن التخطيط الإستراتيجي لا يركز اهتمامه على الخطط الموثقة والتحليل والتنبؤ والأهداف، ولكنه يولي عملية صنع القرارات كل اهتمامه.

٥- عملية صناعة القرار التعليمي الإستراتيجي تمثل خليطاً من التحليل المنطقي والاقتصادي والحنكة السياسية، والتفسير السيكولوجي، ومن ثم فهو عملية على درجة فائقة من التعاون والمشاركة.

٦- التخطيط التعليمي الإستراتيجي يضع مستقبل المنظمة التعليمية فوق أي اعتبار آخر.

(ب)أهداف التخطيط الاستراتيجي:

يسعى التخطيط الإستراتيجي إلى تحقيقها فلقد عددها (شتاينر Steiner) وأجملها في قائمة تضم تسعة عشر هدفاً، هي[٨٣]:

١- تغيير اتجاه المنظمة التعليمية، بمعنى إحداث تغيير في الرؤية الاستراتيجية للمؤسسة التعليمية.

٢- الإسراع بالنمو وتعظيم الفائدة، وذلك من حيث إحداث برامج للتنمية الشاملة بالمؤسسة وقياس العائد منها مع التطبيق الفوري لما يتم اكتسابه.

٣- تركيز المصادر أو الموارد على الأشياء المهمة، وهذا يتطلب عمل جداول بالأولويات.

٤- تطوير التنسيق الداخلي بين الأنشطة.

٥- تطوير عملية الاتصال، وهذا من ناحية الاتصال الرأسي وسهولة تبادل المعلومات بين المستويات الإدارية التعليمية المختلفة والاتصال الأفقي.

٦- الرقابة على العمليات الجارية، وذلك بتفعيل نظم الرقابة، وتمكين الرقابة لجهات ترى أنها بعيدة عن المؤسسة التعليمية، وهي المجتمع المحلي بمؤسساته وأولياء الأمور، هذا إلى جانب الاهتمام بالرقابة الذاتية.

٧- الاهتمام بالممارسات المستمرة للتخطيط الاستراتيجي مع الاستفادة من التغذية المرتدة منها في عمل خطط وبرامج جديدة.

٨- تدريب الرؤساء والمديرين من مستوى الإدارة الوسطى على أهمية الأخذ بالتخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية، وكذلك الاهتمام باكتساب مهارات التفكير الاستراتيجي.

٩- تنحية ذوي الأداء المتدني، وخاصة في المناصب القيادية والرئاسية، حيث سيكونون معوقا للتقدم.

١٠- وضع القضايا الإستراتيجية في بؤرة اهتمام الإدارة العليا.

١١- توليد الشعور بالأمن بين الرؤساء يكون نابعاً عن فهم أفضل للبيئة المتغيرة.

١٢- قدرة المنظمة على التكيف مع البيئة المتغيرة.

١٣- خلق قاعد بيانات دقيقة أمام المسئولين كي يتمكنوا من صنع قرارات رشيدة.

١٤- توفير إطار مرجعي للميزانيات، والخطط الإجرائية قصيرة المدى.

١٥- توفير التحليلات الموقفية، والمخاطر لبيان إمكانية المنظمة في ضوء جوانب القوة والضعف لها.

١٦- تصميم خريطة تبين الاتجاه الذي تسير فيه المنظمة وآلية تحقيق ذلك.

١٧- مراجعة وفحص الأنشطة الحالية للقيام بعمليات من التكيف والتعديل في ضوء التغيرات البيئية وأهداف المنظمة.

١٨- توجيه الانتباه إلى التغيرات البيئية بغية التكيف معها بصورة أفضل.

١٩- التعرف على طريقة سير العمل في المنظمة التعليمية و تحديد أسباب البطء في العمل.

(ج)نماذج التخطيط الاستراتيجي للمؤسسات التعليمية:

توجد عدة نماذج للتخطيط الاستراتيجي تستخدم عند تطبيق هذا النوع من التخطيط في المؤسسات، سواء المؤسسات الربحية كالشركات التجارية والصناعية أو المؤسسات الخدمية، ويندرج تحتها المؤسسات التعليمية.

ويتوقف النموذج المستخدم في التخطيط الاستراتيجي على طبيعة عمل المؤسسة والنظام الهيراركي للسلطة فيها ومدى درجة المركزية في القطاع الذي تتبعه المؤسسة، ويتوقف كذلك على التكنولوجيا المتوفرة، ومدى الاستفادة الفعلية

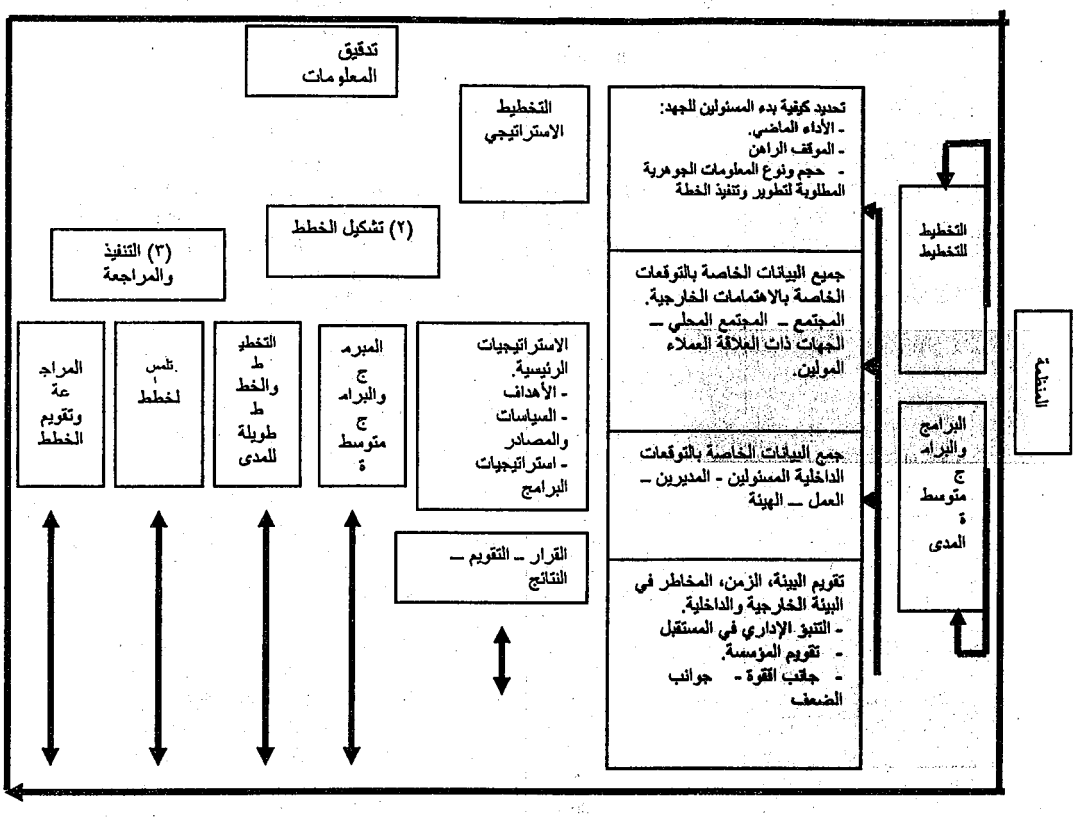
منها في تسيير العمل بالمؤسسة، وتوافر البيانات والمعلومات لدى الأفراد العاملين بالمؤسسة، ويتوقف كذلك على درجة مشاركة وإسهام الأفراد العاملين في المؤسسة في عمليات صنع القرار، والنموذج أيا كان يهدف إلى تيسير تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المؤسسة.

- **نموذج "شتاينر Steiner"**

يهتم نموذج شتاينر بوجود وظيفتين للتخطيط وهما: التخطيط الدائم، حيث يؤدي ذلك استمرار عمليات جمع البيانات، وتحديد التوقعات المستقبلية، وعمل تقييم للبيئة الداخلية للمنظمة بالإضافة إلى المسح المستمر للبيئة الخارجية، وتحديد القضايا الملحة والقضايا المتوقعة والفرص والتهديدات، والوظيفة الثانية هي التخطيط الموقفي للبرامج، وخاصة البرامج ذات المدى المتوسط، وهي تعالج مشاكل الحاضر للمؤسسة، ويوضح الشكل الآتي نموذج شتاينر للتخطيط الاستراتيجي.

شكل رقم (١) يوضح نموذج شتاينر للتخطيط الاستراتيجي(٨٤)

خطوات تطبيق نموذج شتاينر Steiner



هذا ومن ناحية أخرى فلقد أوضح ستينر أن هناك أربعة مسارات طرق إجرائية يمكن لأي مؤسسة منظمة إتباعها بغية تصميم، وتنفيذ خطة استراتيجية يمكن تطبيقها في الواقع، وذلك على النحو التالي، ويوضح الجدول الآتي مسارات أربعة لتطبيق نموذج شتاينر للتخطيط الاستراتيجي.

جدول رقم (٣) يوضح مسارات تطبيق نموذج شتاينر للتخطيط الاستراتيجي(٨٥)

المسار الأول	المسار الثاني	المسار الثالث	المسار الرابع
١- صياغة الخطة أ- توضيح إطار الخطة. ب- توضيح الناتج المتوقع. ج- تحديد كيفية تطوير الخطة. * من يفعل ماذا؟ * ما الوقت؟ * ما المعلومات المطلوبة؟ ٢- تطوير المدخلات أ- التاريخ الماضي ب- الاتجاهات البيئية الرئيسية. ج- الفرص والمخاطر د. نقاط القوة والضعف الداخلية. ه- القيم والحسابات الخاصة بالمديرين. ٣- تقييم بدائل الأداء أ- طلبات السوق ب- العوائد ج- تطوير المنتج د- قوة العمل ٤- توضيح الاستراتيجيات والسياسات الرئيسية. أ- الأسواق. ب- المنتجات. ج- التمويل. د- أصحاب العمل. هـ- الأسعار. و- التكنولوجيا. ٥- تطوير خطة كاملة متوسطة المدى. ٧- تحديد القرارات الراهنة. ٨- الأداء الضابط. ٩- إعادة الدورة سنوية	١- بيان نوع المنظمة التي يبغيها ٢- تحليل المستفيدين أ- من هم؟ ب- وكيف يمكن تقسيمهم؟ ج- لماذا يقبلون على ناتج هذه المنظمات؟ د- هل سيحدث تغير، كيف؟ هـ- ما مؤشرات السوق وهل سيحدث تغير في الأوضاع؟ ٣- تحليل ميدان العمل الذي تقوم به المنظمة/المؤسسة؟ أ- الاتجاهات. ب- الصراعات. ج- العوائد المتوقعة. ٤- ما هي الفرص والمخاطر المحيطة ٥- ما هي جوانب القوة والضعف في المنظمة/ المؤسسة؟ ٦- ما هي الاستراتيجيات الملاءمة؟ ٧- تقديم الاستراتيجيات. ٨- تطوير/ تنمية الأهداف. ٩- إعداد الخطط الكاملة لتنفيذ الاستراتيجيات. ١٠- تطوير خطط للحالات الطارئ. ١١- ترجمة الخطط إلى ميزانيات. ١٢- الأداء الحاكم. ١٣- إعادة الدورة سنوياً.	١- تنمية فهم حديث للتخطيط الاستراتيجي أ- الإطار النظري الوثيق بذلك. ب- الاستثمارات الإدارية ج- جلسات النقاش. د- الزيارات الميدانية للمنظمات/ المؤسسات التي تستخدمه. ٢- بيان نقاط القوة والضعف. ٣- تحديد الإستراتيجيات وكيفية الاستفادة وتجنب المخاطر. ٤- تقديم اختيار الاستراتيجيات. ٥- تنفيذ الخطط بالنسبة للإستراتيجيات الهامة. ٦- صياغة الأهداف الجوهرية للمنظمات/ المؤسسة. أ-الفلسفة والأهداف. ب- الأهداف طويلة المدى. ج- مطالب السوق. د- العوائد. ٧- إعدادا خطط مشتركة أخرى: أ- قوة العمل. ب- التمويل. ج- الامتيازات. ٨- الأداء الضابط. ٩- إعادة الدورة سنوياً.	١-أين نحن؟ أ- الفلسفة، التوجه. ب- التمويل. ٢- إلى أين نريد أن نصل؟ أ- توضيح مبدئي للأهداف. ب- البدائل الإستراتيجية. ج- تقديم البدائل في ضوء نقاط القوة والضعف. ٣- هل من الممكن الوصول إلى: أ- قوة الدفع الراهنة. ب- المطالب المتعلقة بالنظم الأساسية. ج- المطالب المتعلقة بالأفراد. د- المطالب المتعلقة بالتمويل. ٤- ما هي الاستراتيجيات التي ستحقق الأهداف؟ أ- تكرار الاستراتيجيات والأهداف في ضوء القيم الإدارية والوضع الراهن. ب- القرارات الختامية المتعلقة بالأهداف. ج- القرارات الختامية المتعلقة بالاستراتيجيات. ٥- ما هي القرارات التي يجب اتخاذها حالياً ونسعى للوصول إليها؟ أ- الميزانيات قصيرة المدى. ب- التنظيمات والقرارات قصيرة المدى. ٦- الأداء الضابط. ٧- إعادة الدورة سنوياً.

- **نموذج (ماكون Mccune)**

ويعتبر نموذج ماكون من النماذج الصالحة للمؤسسات الخدمية، ومنها المؤسسات التعليمية، ويتضمن خمسة مراحل تبدأ بالتهيئة العامة للمؤسسة لوضع الخطة الاستراتيجية من حيث القيام بعمليات المسح والتحليل للبيئة الداخلية للمنظمة والبيئة الخارجية لها والاهتمام في ذلك بتصورات الخبراء والمسئولين واستجلاء توقعاتهم عن المستقبل. و في المرحلة الثانية يكون الاهتمام بوضع الخطة الاستراتيجية من حيث تحديد المشاركين سواء في التخطيط أو في التنفيذ و مراجعة المسح الداخلي و المسح الخارجي لاستخلاص الفرص و التهديدات و ترتيبها من حيث امكانية الحدوث و تحيد القضايا العامة للمؤسسة. و في المرحلة الثالثة يكون فيها تطوير خطة التنفيذ و وضعها و الاهتمام بالتنسيق بين قطاعات العمل داخل الخطة و محاولة إيجاد خطوط إتصال أو انسياب للعمل بين هذه القطاعات. و في المرحلة الرابعة يتم الاهتمام بالمتابعة و المراقبة لسير العمل في الخطة. و في المرحلة الخامسة يكون وضع خطة التقييم. و يوضح الشكل الآتي نموذج ماكون للتخطيط الاستراتيجي[٨٦].

جدول رقم (٤) يوضح خطوات نموذج (ماكون) للتخطيط الاستراتيجي

المرحلة (١)	المرحلة (٢)	المرحلة (٣)	المرحلة (٤)	المرحلة (٥)
١- إيجاد قاعدة للتخطيط والتغير: (المسح والتحليل) ٢- المسح: سلسلة من الأنشطة التي تهدف إلى تزويد نظام ما بالمعلومات التي يحتاجها لاتخاذ قرارات راهنة مستقبلية والمسح نوعان:	وضع الخطة الاستراتيجية - من سيشارك في التخطيط؟ - أفكار يجب أخذها بعين الاعتبار. ١- مراجعة المسح الخارجي. - أين يوجد المجتمع؟	تطوير خطة التنفيذ - يجب أن تقوم خطة التنفيذ بإيجاد الطرق التي توصل إلى تحقيق التخطيط المعلوم. - ينبغي وضع خطط التنفيذ من قبل الأفراد المسئولين عن	تنفيذ ومراقبة - إعداد التقارير والملاحظات باستخدام الحاسب الآلي وينبغي توجيه المراقبة عند مرحلة مبكرة من التنفيذ وأن تكون المعلومة	تحديد الخطة التقييم

المرحلة (١)	المرحلة (٢)	المرحلة (٣)	المرحلة (٤)	المرحلة (٥)
أ- المسح البيئي الخارجي: تحديد طبيعة المجتمع والظروف المتغيرة التي تؤثر في النظم التعليمية. ب- المسح البيئي الداخلي(التحليل التنظيمي الداخلي) وهو تحليل متصل المصادر القوة والضعف للتنظيم. ٣- تصورات وتوقعات المسؤولين: وتتم بدعوة الموظفين وهيئة الإدارة ومجموعات مختلفة من المجتمع إلى المشاركة في حلقات بحثية، مؤتمرات، حلقات دراسية. ٤- تعليم المجتمع: مساعدة الناس على فهم التغير في المجتمع الأكبر وتوقع تأثيرات ذلك التغير على المنظمة التعليمية ومن الممكن للمشاركين في هذه العملية تطوير المعرفة في الميادين التالية: - تطوير مصادر جديدة للبيانات. - البحث عن حلول المشكلات وإيجاد بدائل لحلها.	- ما الاتجاهات الوطنية؟ - ما هي المضامين التي تحملها تلك الاتجاهات. - ما هي الفرص الموجودة في المجتمع؟ - ما مصدر الخطر؟ - ما الأنشطة التي يجب تطويرها في المستقبل؟ ٢- مراجعة المسح الداخلي. - ما مدة التنظيم؟ - ما مصادر القوة في التنظيم؟ -ما القضايا التي تواجه التنظيم؟ - ما خطوات التحسين؟ ٣- تنمية وتطوير الرؤية - ما هو المستقبل المفضل. - ما الأشياء التي سيقوم بها لتنظيم بعد فترة؟ ٤- وضع الأهداف الاستراتيجية - كيف تحقق المستقبل الأفضل؟ - ما الواجبات	التنفيذ على أن يتم تنسيق الخطط من قبل مجموعة التخطيط المركزية. - أن تطوير خطة التنفيذ ليس بالأمر اليسير فلابد من إعطائها الوقت الكافي لاشتراك كل الأطراف العاملين بها. - أن خطط التنفيذ يجب أن تكون	واضحة أمام العاملين كلهم حيث أن التقارير الدورية المنظمة تساعد على الاهتمام وتدفع إلى الحماس والاستمرار	

المرحلة (١)	المرحلة (٢)	المرحلة (٣)	المرحلة (٤)	المرحلة (٥)
- فهم ارتباطهم بالآخرين والبحث عن فرص للتعاون	العامة؟ - ما مقدار المدة الزمنية التي يمكن إنجاز الوجبات فيها؟ - ما الذي سيمكن تنفيذ؟ ٥- ما الحاجة إلى الخطة الاستراتيجية. ٦- المعتقدات الأساسية وافتراضات التخطيط. ٧- الأهداف الاستراتيجية التنفيذية. - نموذج لأخذ الأهداف التنفيذية.			

- **نموذج غراب:**

يمر نموذج التخطيط الإستراتيجي عند غراب بعدة مراحل تبدأ بمرحلة إقامة نظام وإجراءات وضع إستراتيجية(التخطيط للتخطيط)، ثم مرحلة وضع الأهداف، والتي تتعلق بتحديد هيكل الأغراض، والغايات التي تعمل المنظمة في ظل إدارتها على تحقيقها، أما مرحلة تحديد الإستراتيجية فتتعلق بتحديد أنشطة الأعمال الرئيسية التي تزاولها المنظمة، وتدخل ضمن اختصاصاتها، ثم تأتي مرحلة تتعلق بتحليل البيئة الخارجية لوحدات لأعمال الإستراتيجية، وتتميز بتوصيف وترجيح الخصائص الرئيسية، والاتجاهات العامة للبيئة الخارجية التي ينتظر أن تؤثر على أداء المنظمة الإستراتيجي، وتقويم الفرص والمخاطر في تلك البيئة، أما مرحلة تحليل البيئة الداخلية للمنظمة فيدخل فيها تحديد الموارد

المتاحة للمنظمة ووحدات الأعمال الإستراتيجية وتقويم نواحي القوة والضعف في كل منهما.

ويلي مرحلة التحليل الإستراتيجي للبيئة الداخلية والخارجية أن تقوم الإدارة بتحديد المركز الحالي المستقبلي للمنظمة في ضوء الفرص والمخاطر السائدة في البيئة الخارجية، ومقارنة المركز الحالي والمركز المتوقع للمنظمة، وحينئذ تتكون لدى الإدارة الإستراتيجية فكرة عن الفجوة الإستراتيجية اللازم سدها لتحقيق تلك الأهداف.

هذا ولقد أشار إلى أن التخطيط الإستراتيجي ليس عملية ميكانيكية مرتبة الخطوات، وإنما تقوم على القدرة على مواجهة المشكلات بشكل ابتكاري، فيسعى المدير الإستراتيجي أولاً إلى تفهم الطبيعة الخاصة بكل عنصر من عناصر الموقف، ثم يحاول استخدام أقصى قدرات طاقته العقلانية لإعادة ترتيب العناصر في أفضل وضع ممكن، ولما كانت الظواهر والمشكلات الإستراتيجية تتسم بأنها ذات طبيعة معقدة، فإنها تتطلب أسلوباً ابتكارياً غير روتيني لمواجهتها والتعامل معها.

ويهتم بعدد من المصطلحات منها(٨٧):

- **النطاق:** هو عبارة عن مدى التفاعل الحالي المستقبلي بين التنظيم وبيئته الخارجية (نطاق التنظيم).
- **استخدامات الموارد:** وهي أنماط استخدامات التنظيم لموارده الحالية والمستقبلية للمساعدة على تحقيق غاياته وأهدافه في إطار نطاقه المحدد(إمكانيات التنظيم المتاحة).
- **التفوقات التنافسية:** هي المراكز الفريدة أو المميزات التي يحققها التنظيم في مواجهة المنافسين.
- **أثر التوافق:** وهي الآثار المجتمعية الناتجة عن استخدامات الموارد في التنظيم.

مما تقدم نخلص إلى ما سبق أن أشرنا إليه بداية من أن تلك النماذج التي تم تحليلها على سبيل المثال، إن كانت تبدو مختلفة في الشكل إلا إنها تتفق في الجوهر صيما من خلال الأنشطة التفصيلية والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

١- ظهور المقدمات المنطقية للتخطيط، ومن ثم القيام بنشاط التخطيط من أجل التخطيط الاستراتيجي.

٢- إيجاد قاعدة بيانات للتخطيط والتغير وذلك من خلال:

أ- تقييم البيئة الخارجية للمنظمة، أو المسح البيئي الخارجي أي رصد تلك التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتعليمية التي تحدث بالبيئة المحيطة بالمنظمة، وانعكاساتها على الأحداث الجارية بالمنظمة.

ب- تقييم البيئة الداخلية للمنظمة أو المسح البيئي الداخلي، وبغية توفير البيانات المتعلقة بالأداء داخل المنظمة والموارد أو المصادر.. (المدخلات والعمليات).

جـ- توضيح وبيان القضايا الإستراتيجية والسياسات الرئيسية المرتبطة بها.

د- تصميم خطط يتم من خلالها ربط الإستراتيجيات بالقضايا الإستراتيجية.

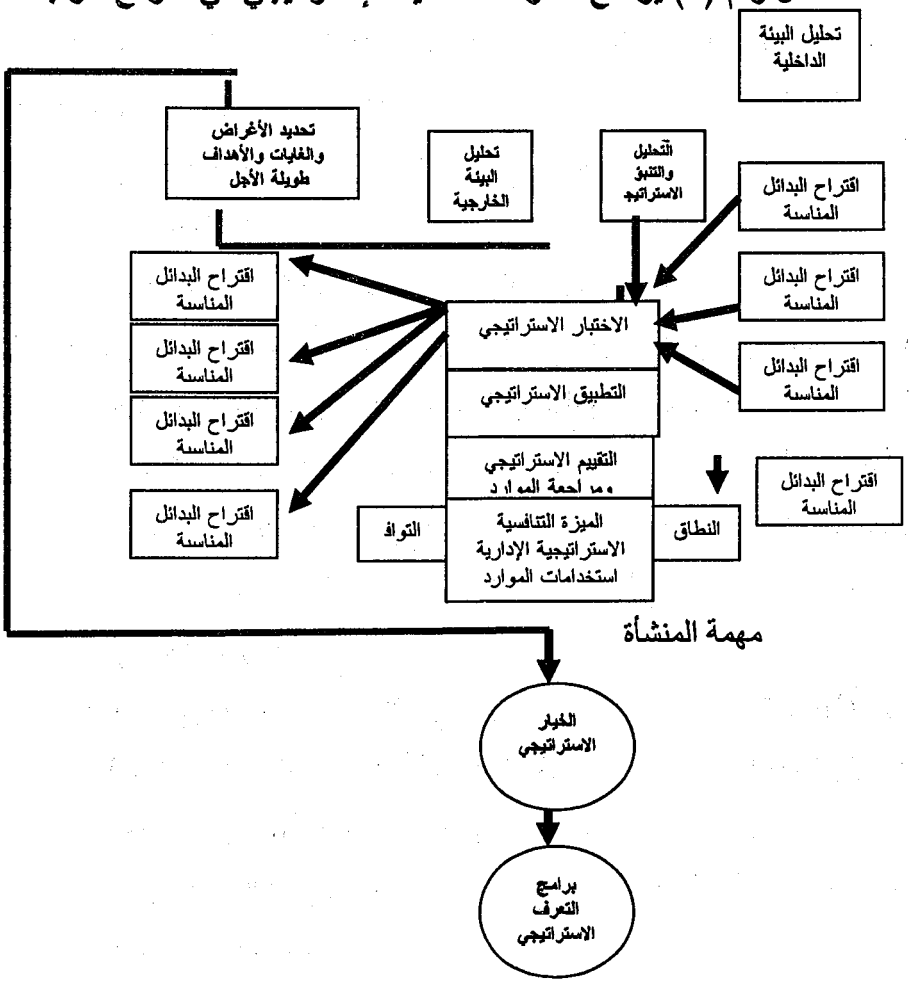
هـ- تحديد معايير الأداء وتطوير تنفيذ الخطة.

و- المراجعة والتقويم والتغذية الراجعة التي من شأنها زيادة كفاءة وفعالي المنظمة التعليمية.

ز- تجديد الخطة في ضوء عمليات التقويم.

ويوضح الشكل الآتي خطوات تطبيق نموذج غراب للتخطيط الاستراتيجي(٨٨)

شكل رقم (٥) يوضح خطوات التخطيط الإستراتيجي في نموذج غراب



الموقف الذي تواجهه المنشأة

اتخاذ القرارات الاستراتيجية

(د) مميزات و فوائد التخطيط الاستراتيجي للتعليم:

للتخطيط الاستراتيجي للتعليم مميزات عديدة منها [٨٩]:

١) أن التخطيط الاستراتيجي يتميز بالديناميكية والتغير المستمر والتفاعل مع بيئة خارجية تتسم بالطبيعة غير المستقرة.

٢) يتميز بالعقلانية و ما يتفق مع المنطق، و في نفس الوقت يأخذ في اعتباره الجوانب غير العقلانية الناتجة من الطبيعة المتغيرة للظروف.

٣) يركز على البيئتين الخارجية والداخلية للمنظمة، وعلى المعلومات الكمية والكيفية معا.

٤) يهتم بمشاركة عدد كبير من أفراد المؤسسة التعليمية في العمليات التخطيطية.

٥) يستخدم الاتجاهات الحالية و المستقبلية في اتخاذ قرارات تتعلق بالحاضر والمستقبل على السواء.

٦) يركز على الابتكار والإبداع والحدس في كافة العمليات التخطيطية وفي الإدارة واتخاذ القرار.

٧) يهيئ الظروف المناسبة لدراسة نقاط القوة والضعف في جميع مجالات العملية التخطيطية وعناصرها.

٨) يساعد على دراسة العوامل الاجتماعية والاقتصادية والبيئية والثقافية المحيطة بالمنظمة.

٩) يسهم في دراسة الاتجاهات التي يتوقع أن يكون لها تأثير مباشر في تنفيذ الخطة الاستراتيجية.

١٠) يسهم في تحسين وضع المنظمة باستمرار والعمل على تطويرها.

١١) يعمل على الدراسة المستمرة والواعية للبيئتين الداخلية والخارجية للمنظمة و تشخيصها ووضع تصور مستقبلي لها بما يساعد على تحديد وتحقيق الأهداف.

١٢) يساعد على تحديد القضايا الأساسي التي تشكل جوهر العمل بالمنظمة وعلى اتخاذ قرارات تتناسب مع القضايا المطروحة في المنظمة.

١٣) يضع تصور لمستقبل المنظمة من خلال الكشف عن واقع إمكانيات المنظمة و مواردها المتاحة.

١٤) الوصول بالمنظمة إلى مستوى عال نحو تحقيق رسالة المنظمة وأهدافها والعمل على إحداث التغيير الإيجابي المناسب لتحقيق رسالة المنظمة.

١٥) التركيز الدائم على القضايا الأساسية ذات العلاقة بواقع المنظمة ومستقبلها.

١٦) التوصل إلى قرارات استراتيجية في الأوقات التي تتعرض المنظمة لتحديات داخلية أو خارجية محتملة في المستقبل.

١٧) وضع إدارة المنظمة في موقف نشط و متميز يتلاءم مع تغيرات البيئة بشكل دائم و تطوير الواقع لمواجهة التحديات و الصعوبات.

١٨) التركيز على أهمية المشاركة والتعاون بين العاملين في المنظمة والمجتمع المحلي لتحقيق أهداف المنظمة.

١٩) يحدد جوانب القوة والضعف في المنظمة من خلال عمليات القياس والتقويم والمتابعة المستمرة.

ويقوم التخطيط الاستراتيجي على ديمقراطية التخطيط والإلمام الكامل بالبيئة التي يعمل من خلالها والمعلومات المتوافرة أو الممكنة لاستخدامها في توليد الأفكار المبتكرة وإتاحة فرص متكافئة وكاملة للمناقشة والحوار، وقوى متساوية في التأثير على الآخرين، وواجب سماع القيادة لرأي الفرد، كما يوفر التخطيط الاستراتيجي احتمالاً كبيراً لتحسين الإدارة والبرامج التي يتم تنفيذها في المؤسسة(٩٠)، وهو الأمر الذي يظهر أهمية التخطيط الاستراتيجي للتنمية المهنية داخل المؤسسة.

الدراسة الميدانية:

إجراءات الدراسة الميدانية:

(١) بناء وتحديد صدق وحساب ثبات أدوات الدراسة الميدانية:

وتم وضع الصورة المبدئية للأداتين من قبل الباحث، وتم استخدام الصدق الظاهري للأداة الميدانية باستخدام خبراء للتحكيم*، وبعد التحكيم تم تنقيح الأدوات وتعديلها في ضوء الملاحظات الواردة من عملية التحكيم، وتم وضع الأدوات في صورتها النهائية لتطبيقها في الميدان**.

وتم حساب ثبات الإستبانة من خلال تطبيق اختبار " ألفا كرونباخ"(٩١) لبيان مدى تجانس العبارات في الاستبانة.

$$\infty = [ن/(ن-١)] \times [١ - مج ع_{ق} / مج ع_{ك}]$$

حيث: $ع_{ق}$= تباين البند الواحد من الاستبانة.

$ع_{ك}$= التباين الكلي للاستبانة.

ن= عدد بنود الاستبانة.

وكانت نتائج حساب الثبات كالآتي:

م	المحور	قيمة معامل الثبات
١	محور التخطيط الإستراتيجي	٠,٨٧
٢	محور التنمية المهنية للقيادات التعليمية	٠,٨٩
٣	محور تقويم أداء القيادات التعليمية	٠,٨٣
٤	الاستبانة ككل	٠,٨٢

ومن خلال قراءة الجدول السابق يتضح أن القيم المحسوبة تمثل درجة عالية للثبات.

(٢) اختيار عينة البحث:

تم وضع عدة ضوابط لاختيار عينة البحث منها:

- أن تكون العينة ممثلة للمجتمع الأصل قدر الإمكان حتى يصبح ما يمكن استنتاجه منها استنتاجاً صحيحاً يمكن تعميم أحكامه، والبناء عليه مستقبلاً، وتم اختيار خمسة محافظات في جمهورية مصر العربية وهي: القاهرة – الإسكندرية – الشرقية – بني سويف– المنيا، حيث تمثل تنوعاً جغرافياً وبيئياً وثقافياً، كما تم اختيار عدد(١٥) إدارة تعليمية بطريقة عشوائية داخل هذه المحافظات، وسبعة مدارس متنوعة داخل نطاق كل إدارة تعليمية.
- يمكن تمثيل العينة المختارة وفق الجدول الآتي:

الوظيفة	القاهرة	الإسكندرية	الشرقية	بني سويف	المنيا	الإجمالي
مدير عام إدارة تعليمية	٣	٣	٣	٣	٣	١٥
مدير مرحلة تعليمية	٦	٦	٦	٦	٦	٣٠
مدير مدرسة	٦٣	٤٢	٦٣	٢١	٢١	٢١٠
وكيل مدرسة	٥٢	٤٨	٥٠	٤٣	٤٠	٢٣٣
الإجمالي	٩٤	٩٠	٩٢	٨٥	٨٢	٤٨٨

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث أسلوب حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة في المعالجة الإحصائية، كما تم استخدام أسلوب اختبار كا^2 لحساب الدلالة الإحصائية، وذلك لحساب دلالة الفروق في التكرارات بين أفراد العينة.

ويعتبر أسلوب اختبار كا^2 مقياس لمدى اختلاف التكرار المشاهد أو الواقعي عن التكرار المحتمل أو المتوقع، وهي في الواقع عبارة عن مجموعة مربعات انحرافات التكرار الواقعي عن التكرار المتوقع، ثم تنسب مربعات الانحرافات بعد ذلك إلى التكرار المتوقع(٩٢).

نتائج الدراسة الميدانية:

المحور الأول: التخطيط الاستراتيجي:

ويوضح الجدول الآتي النسب المئوية والتكرارات وقيم كا^2 لعبارات هذا المحور:

م	العبارة	الاستجابات						كا^2	مستوى الدلالة
		يحدث		يحدث على حد ما		لا يحدث			
		ك	%	ك	%	ك	%		
١	توجد خطط إستراتيجية فيما يختص بالقيادات التعليمية.	٤٠٠	٩٠,٣	٢٣	٥,٢	٢٠	٤,٥	٩,٧٢	٠,١٣
٢	توجد رؤية ثابتة للتنمية المهنية للقيادات التعليمية.	٧٣	١٦,٥	٣٠	٦,٨	٣٤٣	٧٦,٧	٥,٦٠	٠,١٠
٣	توجد خطط إستراتيجية للتنمية المهنية للقيادات التعليمية.	٤٢	٩,٥	٢	٠,٥	٣٣٩	٩٠	١٤,٦٨	٠,١٦
٤	يتم تعيين القيادات التعليمية بناء على مبدأ الكفاءة والجدارة فقط.	٤١	٩,٣	٦	١,٤	٣٩٦	٨٩,٣	١٠,٤١	٠,١٤
٥	توجد خطط للتنمية المهنية على مستوى	٢٨١	٦٣,٤	٧٩	١٧,٨	٨٣	١٨,٧	٢٠,٤٧	٠,١٩

م	العبـــــارة	الاستجابات						كا٢	مستوى الدلالة
		يحدث		يحدث على حد ما		لا يحدث			
		ك	%	ك	%	ك	%		
	الإدارة الوسطي في التربية والتعليم.								
٦	توجد خطط للتنمية المهنية على المستوى الإداري التنفيذي (المدارس).	٢٣١	٥٢,١	١٢	٢,٨	٢٠٠	٤٥,١	٠,٣٥	٠,٠٣
٧	توجد أهداف واضحة ومحددة للتنمية المهنية للقيادات التعليمية.	٦٢	١٤	٨١	١٨,٣	٣٠٠	٦٧,٧	٣٦,٢٨	٠,٢٥
٨	تشارك القيادات التعليمية بالمدارس في وضع خطط التنمية المهنية للقيادات التعليمية.	٢١	٤,٧	٦٢	١٤	٣٦٠	٨١,٣	٤٨,٨٤	٠,٢٩
٩	توجد خطط لنشر ثقافة التخطيط بالمؤسسات التعليمية.	٢٩٣	٦٦,١	٥٠	١١,٣	١٠٠	٢٢,٦	٨,٢٣	٠,١٢
١٠	توجد جهاز لمتابعة تنفيذ الخطط الخاصة بالقيادات التعليمية.	٣١٢	٧٠,٤	٥	١,٢	١٠٠	٢٨,٤	٨,١٥	٠,١٢

من قراءة نتائج الجدول السابق يتضح الآتي:

١. ترى غالبية أفراد العينة (٩٠,٣%) أنه توجد خطط إستراتيجية للتنمية المهنية للقيادات التعليمية، وإن كانت قد لا ترقى للمدى الإستراتيجي، وتوجد موافقة عالية على ذلك من قبل أفراد العينة.

٢. ترى نسبة ٧٦,٦ % من العينة عدم وجود رؤية ثابتة للتنمية المهنية للقيادات التعليمية، ويمكن تفسير تلك النتيجة بغياب ثقافة التخطيط الإستراتيجي عن هذا المجال.

٣. ترى نسبة ٩٠% من العينة عدم وجود خطط إستراتيجية للتنمية المهنية للقيادات التعليمية ويمكن تفسير تلك النتيجة بغياب خطط إستراتيجية للتنمية المهنية، وبخاصة على مستوى الإدارة الدنيا..

٤. ترى نسبة ٨٩,٣ % من العينة أن تعيين القيادات التعليمية لا يتم بناء على مبدأ الكفاءة والجدارة فقط، ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن ذلك قد يضعف الاتجاه نحو تنمية مهنية فاعلة.

٥. ترى نسبة ٦٣,٤% من العينة وجود خطط للتنمية المهنية على مستوى الإدارة الوسطى في التربية والتعليم، ويمكن تفسير تلك النتيجة بشعور القيادات التعليمية بغياب انتظام التنمية المهنية على مستوى المؤسسات التعليمية.

٦. ترى نسبة ٥٢,١ % من العينة وجود خطط للتنمية المهنية على المستوى الإداري التنفيذي (المدارس) فى حين ترى نسبة ٤٥,١ % من العينة عدم خطط للتنمية المهنية على المستوى الإداري التنفيذي (المدارس).

٧. ترى نسبة ٦٧,٧ % من العينة عدم وجود أهداف واضحة ومحددة للتنمية المهنية للقيادات التعليمية، وتفيد هذه النتيجة بأن جهود التنمية المهنية الموجودة يغلب عليها طابع العشوائية.

٨. ترى نسبة ٨١,٣ % من العينة أن القيادات التعليمية لا تشارك في وضع خطط التنمية المهنية للقيادات التعليمية، ويفسر ذلك بزيادة درجة المركزية فيما يتعلق بالتخطيط الإستراتيجي للتنمية المهنية للقيادات التعليمية.

٩. ترى نسبة ٦٦,١ % من العينة وجود خطط لنشر ثقافة التخطيط بالمؤسسات التعليمية، ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء إقامة عدد من المؤسسات التدريبية في الجمهورية.

١٠. ترى نسبة ٧٠,٤ % من العينة انه يوجد جهاز لمتابعة تنفيذ الخطط الخاصة بالقيادات التعليمية، ويمكن تفسير تلك النتيجة بالجهود التي تقوم بها لجان المتابعة في وزارة التربية والتعليم.

المحور الثاني: التنمية المهنية للقيادات التعليمية:

ويوضح الجدول الآتي التكرارات والنسب المئوية وقيم كا٢ للعبارات الآتية:

م	العبارة	الاستجابات						كا٢	مستوى الدلالة
		يحدث		يحدث إلى حد ما		لا يحدث			
		ك	%	ك	%	ك	%		
١١	يعتبر التدريب الذي يحصل عليه القائد التعليمي كاف لتولي مهامه القيادية.	--	--	--	--	٤٤٣	١٠٠	١٩,٨٢	٠,١٩
١٢	توجد وحدات تدريبية متخصصة في الإدارات التعليمية.	--	--	--	--	٤٤٣	١٠٠	٨,٠٩	٠,١٢
١٣	توجد خطة للبعثات التعليمية التدريبية للقيادات التعليمية.	--	--	--	--	٤٤٣	١٠٠	٨,٦٥	٠,١٣
١٤	يوجد خطط لتحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات التعليمية بالمؤسسات التعليمية	٢٦	٥,٩	١٧	٣,٨	٤٠٠	٩٠,٣	٠,١٤	٠,٠٢
١٥	تشارك المؤسسات التعليمية في تحديد المبتعثين للتدريب في الخارج.	--	--	١٧	٣,٨	٤٢٦	٩٦,٢	١٢,٥١	٠,١٥

م	العبـــــارة	الاستجابات						كا٢	مستوى الدلالة
		يحدث		يحدث إلى حد ما		لا يحدث			
		ك	%	ك	%	ك	%		
١٦	توجد وحدات مختصة بتنمية الموارد البشرية بالمديريات والإدارات التعليمية.	٢١	٤,٧	٢٢	٥	٤٠٠	٩٠,٣	٠,٣٧	٠,٠٣
١٧	تلبي البرامج التدريبية الحدود الدنيا في المعارف والمهارات والاتجاهات للقيادات التعليمية.	٤٠١	٩٠,٥	٤٢	٩,٥	--	--	٠,١١	٠,٠٢
١٨	تستخدم أساليب تدريبية متنوعة في البرامج التدريبية للقيادات التعليمية.	٢٨١	٦٣,٤	٥٣	١٢	١٠٩	٢٤,٦	٣٢,٥٤	٠,٢٢
١٩	تستطيع القيادات التعليمية على مستوى المؤسسات التعليمية متابعة برامج التنمية المهنية.	٤٠٩	٩٢,٣	٣٤	٧,٧	--	--	٠,١٣	٠,٠٣

من قراءة نتائج الجدول السابق يتضح الآتي:

١. يرى كافة أفراد العينة عدم كفاية التدريب الذي يحصل عليه القائد التعليمي لتولي مهامه القيادية.

٢. يرى كافة أفراد العينة عدم وجود وحدات تدريبية متخصصة في الإدارات التعليمية.

٣. يرى كافة أفراد العينة عدم وجود خطة للبعثات التعليمية التدريبية للقيادات التعليمية.

٤. ترى نسبة ٩٠,٣ % من العينة عدم وجود خطط دقيقة لتحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات التعليمية بالمؤسسات التعليمية.

٥. ترى نسبة ٩٦,٢ % من العينة عدم مشاركة المؤسسات التعليمية في تحديد المبتعثين للتدريب في الخارج.

٦. ترى نسبة ٩٠,٣ % من العينة عدم وجود وحدات مختصة بتنمية الموارد البشرية بالمديريات والإدارات التعليمية.

٧. ترى نسبة ٩٠,٥ % من العينة أن البرامج التدريبية تلبى الحدود الدنيا في المعارف والمهارات والاتجاهات للقيادات التعليمية.

٨. ترى نسبة ٦٣,٤ % من العينة أنه يوجد استخدام أساليب تدريبية متنوعة في البرامج التدريبية للقيادات التعليمية.

٩. ترى نسبة ٩٢,٣ % من العينة أن القيادات التعليمية على مستوى المؤسسات التعليمية تستطيع متابعة برامج التنمية المهنية.

المحور الثالث: تقويم وتشخيص أداء القيادات التعليمية:

ويوضح الجدول الآتي التكرارات والنسب المئوية وقيم كا٢ لعبارات هذا المحور.

م	العبـــــارة	الاستجابات						كا٢	مستوى الدلالة
		يحدث		يحدث إلى حد ما		لا يحدث			
		ك	%	ك	%	ك	%		
٢٠	يقوم بتقويم أداء القيادات التعليمية بالمؤسسات التعليمية (المدارس) القيادات التعليمية بالإدارات التعليمية.	٢١	٤,٧	١٢	٢,٧	٤١٠	٩٢,٦	٩٢,٦	٠,١٣
٢١	يشارك مديروا المراحل التعليمية بالإدارات التعليمية في تقويم أداء القيادات التعليمية بالمؤسسات التعليمية(المدارس)	٣٩١	٨٨,٣	٤٢	٩,٥	١٠	٢,٢	٨,٠٩	٠,١٢
٢٢	يشارك الموجهون التربويون في تقويم أداء القيادات التعليمية.	--	--	--	--	٤٤٣	١٠٠	٨,٦٥	٠,١٣
٢٣	يشارك المعلمون في تقويم أداء القيادات التعليمية بالمؤسسات التعليمية(المدارس)	--	--	--	--	٤٤٣	١٠٠	١٩,٨٢	٠,١٩
٢٤	يشارك الطلاب بالمؤسسات التعليمية في تقويم أداء القيادات التعليمية.	--	--	--	--	٤٤٣	١٠٠	١٩,٨٢	٠,١٩

م	العبـــــارة	الاستجابات						كا٢	مستوى الدلالة
		يحدث		يحدث إلى حد ما		لا يحدث			
		ك	%	ك	%	ك	%		
٢٥	يؤخذ بالتقويم الذاتي للقيادات التعليمية لوصف الوضع الراهن لأدائهم.	٢٦	٥,٩	١٧	٣,٨	٤٠٠	٩٠,٣	٠,١٤	٠,٠٢
٢٦	يؤخذ بالتقويم من قبل النظراء(مديري مؤسسات تعليمية مماثلة).	--	--	١٧	٣,٨	٤٢٦	٩٦,٢	١٢,٥١	٠,١٥
٢٧	يتم تقويم أداء القيادات التعليمية بالمؤسسات التعليمية مرة واحدة سنوياً.	٤١٧	٩٤,١	١٦	٣,٦	١٠	٢,٣	١٥,١٢	٠,١٦

من قراءة نتائج الجدول السابق يتضح الآتي:

١. ترى نسبة(٩٢,٦%) من العينة بأن القيادات التعليمية تقوم بتقويم أداء القيادات التعليمية بالمؤسسات التعليمية (المدارس)، وتفيد هذه النتيجة بأنه أمر طبيعي للهيراركية، ولكن بصورة روتينية، وقد لا تدخل هذه التقويمات في وصف الوضع الراهن لأداء القيادات التعليمية بالمؤسسات التعليمية.

٢. ترى نسبة(٨٨,٣%) من العينة بأن مديرو المراحل بالإدارات التعليمية يشاركون في تقويم أداء القيادات التعليمية بالمؤسسات التعليمية.

٣. يرى كافة أفراد العين عدم مشاركة الموجهون التربويون في تقويم أداء القيادات التعليمية.

٤. يرى كافة أفراد العينة عدم مشاركة المعلمون في تقويم أداء القيادات التعليمية بالمؤسسات التعليمية(المدارس).

٥. يرى كافة أفراد العينة عدم مشاركة الطلاب بالمؤسسات التعليمية في تقويم أداء القيادات التعليمية.

٦. ترى نسبة ٩٠,٣ % من العينة أنه لا يؤخذ بالتقويم الذاتي للقيادات التعليمية لوصف الوضع الراهن لأدائهم.

٧. ترى نسبة ٩٦,٢ % من العينة عدم الأخذ بالتقويم من قبل النظراء (مديري مؤسسات تعليمية مماثلة).

٨. ترى نسبة ٩٤,١ % من العينة أن تقويم أداء القيادات التعليمية بالمؤسسات التعليمية يحدث مرة واحدة سنوياً.

نتائج ومقترحات البحث:

أولاً نتائج البحث:

١. غياب ثقافة التخطيط بصفة عامة والتخطيط الإستراتيجي عن التنمية المهنية للقيادات التعليمية سواء بالمؤسسات التعليمية أو مستوى الإدارة الوسطى.

٢. تفتقد وزارة التربية والتعليم إلى وجود اهتمام كاف بفكرة تنمية الموارد البشرية والتخطيط لها.

٣. توجد خطط إستراتيجية للتنمية المهنية للعاملين بالتربية والتعليم بصفة عامة، وتصمم وتنفذ على المستوى المركزي.

٤. لا توجد دراسة دقيقة ومحددة للاحتياجات التدريبية للعاملين بالتربية والتعليم بصفة عامة والقيادات التعليمية بالمؤسسات التعليمية بصفة خاصة.

٥. لا تشارك القيادات التعليمية في وضع خطط للتدريب لهم.

٦. لا توجد رؤية واضحة ومحددة للتنمية المهنية للعاملين بصفة عامة والقيادات التعليمية بالمؤسسات التعليمية.

٧. غياب معرفي لأهداف التنمية المهنية بوزارة التربية والتعليم لدى القيادات التعليمية.

٨. لا توجد جهاز لمتابعة أثر التدريب من خلال برامج التنمية المهنية للقيادات التعليمية.

٩. غياب لفاعلية وحدات التدريب بالمؤسسات التعليمية (المدارس).
١٠. روتينية وعشوائية برامج التدريب الميداني للقيادات التعليمية بالمؤسسات التعليمية.
١١. توجد برامج تدريبية متنوعة تستخدم أساليب تدريبية متنوعة، ولكن يغلب عليها ضعف الانسجام والتنسيق.
١٢. لا يوجد تنسيق بين بعض النشاطات في التنمية المهنية للقيادات التعليمية مثل برامج (الفيديو كونفرانس٩، والبرامج التدريبية المعتادة، والبعثات التعليمية للخارج.
١٣. لا توجد وحدات تدريبية فعالة تختص بالتنمية المهنية للقيادات التعليمية بالإدارات التعليمية والمديريات التعليمية.
١٤. ضعف أسلوب تقويم الأداء المستخدم للقيادات التعليمية بالمؤسسات التعليمية، والذي يغلب عليه التقليدية والمجاملات وضعف الموضوعية.
١٥. غياب مشاركة أطراف فاعلة في عمل القيادات التعليمية بالمؤسسات التعليمية مثل الموجهين والمعلمين والطلاب.

مقترحات البحث:

١. العمل على نشر ثقافة التخطيط بصفة عامة والتخطيط الإستراتيجي بصفة خاصة، والمفاهيم المتعلقة بالإستراتيجية في وسط القيادات التعليمية على كافة المستويات الإدارية في وزارة التربية و التعليم.
٢. أن يشارك القيادات التعليمية في وضع الخطط الإستراتيجية بالتنمية المهنية لهم.
٣. وضع خطط دقيقة تنفذ على مراحل زمنية محددة لتحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات التعليمية بالمؤسسات التعليمية.
٤. تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة من خلال: إيجاد فترة زمنية كافية للتدريب، والاهتمام بالتدريب على التعلم الذاتي للقيادات التعليمية، و وجود

نظام حوافز مغري وقوي لحضور واجتياز البرامج التدريبية للقيادات التعليمية بالمؤسسات التعليمية، واستخدام أجهزة التكنولوجيا الحديثة في البرامج التدريبية ليزيد من فاعليتها.

٥. الاهتمام بتقييم مهارات ومعارف القيادات التعليمية بعد حضورهم برامج تدريبية من خلال خطة واضحة لمتابعة الأثر التدريبي.

٦. إنشاء قاعدة بيانات للقيادات التعليمية تتضمن كافة المعلومات العامة عنهم وكذلك المعلومات التدريبية عنهم بما يضمن تحديد دقيق للاحتياجات التدريبية.

٧. إيجاد تنسيق واضح بين الأجهزة المتعلقة بالتنمية المهنية بوزارة التربية والتعليم سواء على مستوى ديوان عام الوزارة أو المديريات التعليمية أو الإدارات التعليمية، ويرتبط ذلك بالمدارس.

٨. الاهتمام ببرامج تدريب القيادات التعليمية بالمؤسسات التعليمية على الإستراتيجية والتخطيط الإستراتيجي.

٩. تحديث أسلوب تقويم الأداء للقيادات التعليمية بما يسهم في تحديد دقيق للاحتياجات التدريبية لهم.

١٠. إعطاء الحرية المهنية للمؤسسات التعليمية٠ المدارس) في التعامل مع مراكز تدريب من القطاع الخاص أو استقدام مدربين وخبراء في التنمية المهنية من مجال الإدارة العامة، وأن يتم ذلك بالتنسيق مع المستويات الإدارية المختلفة.

المراجع والهوامش

(١) عبد الرحمن توفيق، تحويل التدريب: إستراتيجيات نقل أثر التدريب إلى حيز التطبيق، مركز الخبرات المهنية(بيميك)،القاهرة، ١٩٩٥،ص ٢٢.

(2) Ross Margor, An Assessment of the Professional Development Needs of Middle School Principals Around Social and Emotional Issues in Schools, Bell& Howell Information and Learning Co.,U.S.A, 2000, p.1.

(3) Institute of Educational Leadership, Leadership for Student Learning: Reinventing the Principalship, A Report of the Task force on the Principalship, Washington D.C, ILE, Oct.,2000,p.2.

(٤) فؤاد أحمد حلمي وآخرون، التخطيط التربوي: مبادئ وأساسيات، سلسلة إصدارات الإدارة العامة للتخطيط التربوي(٣)، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية،الرياض، ٢٠٠٢، ص ٦٠.

(٥) عادل السيد محمد الجندي، الإدارة والتخطيط التعليمي الإستراتيجي: رؤية معاصرة، مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية، الرياض، ٢٠٠٣، ص ص١٥٦-١٥٧.

(٦) نادية محمد عبد المنعم، تقويم أداء القيادات التربوية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٠،ص ٩.

(7) Richard Stiggins, " The Principal's Role in Assessment", NASSP (National Association of Secondary School Principals) Bulletin,85,2001,p.25.

(٨) محمد منير مرسي، الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٨، ص ١٨٣.

(٩)نادية محمد عبد المنعم، مرجع سابق، ص ٤.

(10) NASSP, Principal Professional Development, Washington, National Association of Secondary School Principals, 2001,pp.1-3.

(١١) أحمد كامل الرشيدي، مشكلات الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة: رؤية تربوية جديدة، مكتبة كوميت،القاهرة، ٢٠٠٠، ص ١١.

(12) C. Dahle, Natural Leader, Fast company, U.S.A, 2000,p.278.

(١٣) خالد علي منصور،" إستراتيجية مقدمة لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية"، مؤتمر إرادة التغيير وإدارته في الوطن العربي، في الفترة من ٢١-٢٣ يناير ١٩٩٥، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة، ١٩٩٥، ص ص ٥٦-٦٥.

(14) RoBert Quinn, Deep change: Discovering the Leader within, San Francisco, Jossey-bass,1996, p.3.

(15) Carter V.Good, Dictionary of Education, 3rd.ed.,New York,McGraw-hill Book co.,1973,p.220.

(16) Robin Geofferey& Barrow Milburn, A Critical Dictionary of Educational Concepts: An Appraisal of selected Ideas and Issues in Educational Theory and Practice, 2nd. Ed., New York, 1990, pp.122-152.

(17) Thomas R. Juskey, Evaluating Professional Development, California, Corwen Press, 2000, pp.113-116.

(18) Ibid.

(١٩) كول بليز جراهام الإبن،و ستيفان و.هايز، إدارة المنشآت العامة، ترجمة محمد عبد الكريم، الطبعة الأولى، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة،١٩٩٦، ص ٢٠٠.

(20) Nicolas Lovrich, "Performance Appraisal", In: Steven W. Hays& Richard C. Kearney (Eds.), Public Personnel Administration: Problems and Prospects, Englewood Cliffs,N.J. Prentice – hall, 1990, pp.91-92.

(٢١) توفيق محمد عبد المحسن، تقييم الأداء: مداخل جديدة لعالم جديد، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٧، ص ٥.

(٢٢) كول بليز جراهام الابن، و ستيفان و. هايز، مرجع سابق، ص ص ٢٠١- ٢٠٣.

(٢٣) يرجى مراجعة الآتي:

- أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الإدارية، دار الكتاب المصري واللبناني، بيروت، ١٩٩٤، ص ٢٦٦.
- Ronald Barth, Learning By Heart, Jossey Bass, San Francisco, 2001, p. 446.
- Robert J. Starratt, Centering Educational Administration: Cultivating Meaning, Community, Excellence, Lawrence Erlbaum Association, Feb. 2003, p. 164.
- Francis M. Duffy, Courage, Passion , and Vision: A Guide to Leading Systemic School Improvement, Scarecrow Press, Feb. 2003, p.13.
- David Gamage, Nicholas S. K. Bang, Educational Leadership and Management, The Chinese university Press, March 2003,p.5.

• Richard T.castallo, Focus Leadership: School Boards and Superintendents Working Together, Scarecrow Press, Jan. 2003, p.135.

• Michael Fullan, The Moral Imperative of School Leadership, Corwin Press, Mar.2003, p.2.

• Scott D. Thomson& Beth M.Conny, Principals for our Changing Schools, Knowledge and Skill Base, Scarecrow Press, 1998,p. 28.

(24) Phil Schlechty, Shaking up the School House, Jossey-Bass , San Francisco, 2001, p. 214.

(25) See for Example:

• Richard Elmore, Building a New Structure for School Leadership, Washington, D.C, Albert Shankar Institute,2000,p.13.

• Sally J.Zepeda, The Principal As Instructional Leader: A Handbook for Supervisors, Eye on Education, Apr. 2003,p.1.

• Kenneth Leithwood et.al.(Eds.) Second International Handbook of Educational Leadership and Administration, Kluwer International Handbooks of Education, No.(8), Kluwer Academic publishers, Jan. 2003, p.11.

• Samuel Smith, School Leadership Handbook for Excellence, Eric Clearinghouse on Educational Management, June 1989, p.9.

• Richard T. Castallo, Op. Cit., p. 56.

• Daniel L. Duke, Margaret Gorgan, Pamela D. Tucker, Walter F. Heinecke, Educational Leadership in an

Age of Accountability, the Virginia Experience, State of New York Press, Mar. 2003, p.3.

(26) See for Example:

- Mary Neuman& Warren Simmons," Leadership for Student Learning", Phi Delta Kappan, Vol.(82), No.(1), 2000, pp.9-10.

- Carl Glickman, Leadership for Learning: How to Help Teachers Succeed, Alexandria, VA:ASCD, 2002, p.95.

(27) Marchall Goldmith, Warren Bennis, Alastair Robertson, Cath Greenberg, Maya Hu- Chan: Global Leadership: The Next Generation, Financial Times Prentice Hall, 1st. Ed., April 29, 2003, pp.10-11.

(٢٨) المجلس القومي للتعليم والتكنولوجيا والبحث العلمي، " التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة"، تقرير الدورة الثامنة والعشرين، القاهرة ٢٠٠٠/٢٠٠١، ص ص ٤٠-٤١.

(29) Dennis Sparks, Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals, Oxford, Oh: National Staff Development Council, 2002, p.14.

(٣٠) عبد الرحمن توفيق، التفكير الإستراتيجي – المهارات والممارسات، سلسلة إصدارات بيميك رقم (٤٦)، مركز الخبرات المهنية للإدارة(بيميك)، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ٧٠.

(٣١) المرجع السابق.

(32) http://www.themanager.org/knowledgebase/strategy/planning/htm.

(٣٣) محمد عبد الحميد محمد وأسامة محمود قرني، "إستراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول"، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية (جمتمات) بعنوان الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، المنعقد في كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة، في الفترة من ٢٤-٢٥ يناير ٢٠٠٥م، الجزء الثاني، الدراسات، القاهرة، ٢٠٠٥.

(٣٤) محمد حسن المبعوث، " تصور مقترح للتخطيط الإستراتيجي في إدارة مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية"، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية (جمتمات)، السنة السادسة، العدد الثامن، يناير ٢٠٠٣م.

(٣٥) حسن مختار حسين، " تصور مقترح لتطبيق التخطيط الإستراتيجي في التعليم الجامعي المصري"، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية(جمتمات)، السنة الخامسة، العدد السادس، مارس ٢٠٠٢م.

(٣٦) ضياء الدين زاهر، تعليم الكبار: منظور إستراتيجي، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، القاهرة، ١٩٩٣م.

(٣٧) همام بدراوي زيدان، "التخطيط الإستراتيجي في مجال التربية: مفهومه وعملياته – مبرراته ومتطلباته" مجلة دراسات تربوية، الجزء ٧٤، المجلد العاشر، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩٥م.

(٣٨) الهلالي الشربيني، " التخطيط الإستراتيجي و استخدامه في مؤسسات التعليم العالي- رؤية مستقبلية، بحث مقدم للمؤتمر الأول" اتجاهات التربية و تحديات المستقبل، المنعقد في الفترة من ٧-١٠ سبتمبر ١٩٩٧م، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية والعلوم الإسلامية.

(٣٩) عادل السيد محمد الجندي، "التخطيط الإستراتيجي ودوره في الارتقاء بالنظم التعليمية"، مجلة مستقبل التربية، المجلد الرابع والخامس، العددان ١٦ و ١٧، أكتوبر ١٩٩٨ ويناير ١٩٩٩، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، القاهرة.

(٤٠) هند بنت ماجد ابن خثيلة، التخطيط الإستراتيجي في إدارة التعليم ما قبل المرحلة الابتدائية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد الثاني والسبعون، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، سبتمبر ١٩٩٩م.

(٤١) محمود محمد السعيد فرحات، "نموذج مقترح لتقويم أداء مديري المدارس في إطار كفايات التكنولوجيا الإدارية"، مجلة التربية والتنمية، السنة الثانية، العدد ٦، مارس ١٩٩٤م.

(٤٢) محمد فتحي محمود قاسم، تطوير أسلوب تقويم أداء مدير المدرسة الثانوية العامة في مصر في ضوء الفكر الإداري التربوي المعاصر، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٥م.

(43) Karen Cullen," Literature Review Findings: Evaluating of Superintendents", Journal of Personnel Evaluation in Education, Vol. 9, No.4, 1995.

(44) Daniel L. Stuffelebeam& Jason Milan," A Proposed Model for Superintendent Evaluation", Journal of Personnel Evaluation in Education, Vol. 9, No,4, 1995,Op.Cit.

(٤٥) محمد أنور أبو العلا،" تقويم أداء القيادات التعليمية: دراسة ميدانية على إدارة حلوان- التعليم الابتدائي"، بحث لنيل درجة دبلوم معهد التخطيط القومي، بحث مقدم إلى مركز التخطيط الاجتماعي والثقافي، القاهرة، معهد التخطيط القومي، ١٩٩٨م.

(٤٦) نادية محمد عبد المنعم، تقويم أداء القيادات التربوية، مرجع سابق.

(٤٧) إيمان زغلول راغب أحمد، التنمية الإدارية وتقويم أداء مديري الإدارات بالتعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٢.

(48) National Standards for School Improvement Professionals, In: www.standards.dfee.gov.uk/lea/sinssshortenddocument.pdf?version=1

(49) Jamie Wallin, "Improving School Effectiveness", ABAC Journal,Vol. 23,No.1,Jan.Abril 2003,pp.61-72.

(٥٠) عزة جلال مصطفى نصر، التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء أدوارهم المستقبلية، رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٢م.

(٥١) نادية محمد عبد المنعم، تقويم أداء القيادات التربوية، مرجع سابق،ص ١٢.

(52) Jonathan Z. Gottlieb," Understanding the Role of Organization Development Practitioners ", In: Richard W. Woodman & William A. Pasmore et al. (Eds.), Research in Organization Chance and Development , Stanford: Jai Press, 1988, PP. 117- 120.

(53) Carol Schweitzer, " Creating A Dot- com Compatible Culture" , Association Management, Vol.(52), No. (13), 2000, P. 35.

(٥٤) نادية محمد عبد المنعم، تفعيل الشراكة المجتمعية في إدارة النظم التعليمية، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٩ ،ص٧٨.

(55) Robert T. Golembiewski, "Public Sector Organization Behavior and Theory: Perspectives on Nagging Problem and on Real Progress ", In: Naomi B. Lynn & Aaron Wildavsky (Eds.) , Public Administration: The State of The Discipline, New Delhi, Affiliated East – West Press PVTLTD , 1992 , PP. 138-139.

(٥٦) نادية محمد عبد المنعم، تفعيل الشراكة المجتمعية في إدارة النظم التعليمية، مرجع سابق، ص ٧٩.

(٥٧) روبرت هـ. تروسان الابن (مترجم)، براعة الإدارة في الشركات الأمريكية، ترجمة علا عبد المنعم عبد القوي، القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ١٩٩٦، ص ٦١.

(58) Steven P. Robbins, Essentialsof Organizational Behavior, 6th Edition, London, Prentice- Hall International, Inc., 2000, P. 254.

(٥٩) أحمد إبراهيم أحمد، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ٢٠٠٣، ص ٢٥.

(60) Sonia Blandford, Managing Professional Development in Schools , London and New York: Rooutledge, First Published, 2000. P. 19.

(61) S. Murgatroyd & C. Morgan, Total Quality Management and the School, Buckingham: Open University Press, 1993, P. 5.

(٦٢) أحمد إبراهيم أحمد، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، مرجع سابق، ص ٩٠.

(٦٣) المرجع السابق.

(64) John S. Oakland, Total Quality Management: Text With Cases, 2nd. Edition, Oxford: Butterworth Heinemann, 2000, P. 118.

(65) Sonia Blandford, Managing Professional Development in Schools, Op. cit, PP. 28-29.

(٦٦) موسى اللوزي، التطوير التنظيمي: أساسيات ومفاهيم حديثة، عمان: دار وائل للنشر، ١٩٩٩، ص ٢٣٨.

(٦٧) أمين محمد النبوي قاسم، الجودة: مدخل لفاعلية إدارة التغيير التربوي على مستوى المدرسة في جمهورية مصر العربية، بحث مقدم إلى مؤتمر إرادة التغيير وإدارته في التعليم في الوطن العربي، في الفترة من ٢١-٢٣ يناير ١٩٩٥، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة، ١٩٩٥، ص ٢٠٤.

(٦٨) محمد فتحي محمود قاسم، مرجع سابق، ص٢٤١.

(٦٩) نادية محمد عبد المنعم، تقويم أداء القيادات التربوية، مرجع سابق، ص١٦.

(٧٠) كول بليز جراهام الابن واستيفن و. هايز، إدارة المنشآت العامة، مرجع سابق، ص ٩٤.

(٧١) المرجع السابق، ص ٩٥.

(٧٢) المرجع السابق، ص ص ٢١٠- ٢١١.

(٧٣) يرجى الرجوع في ذلك إلى:

- على محمد عبد الوهاب، افدارة بالأهداف: النظرية والتطبيق، القاهرة، مكتبة غريب، ١٩٩٤، ص ٢١.
- سيد الهواري، الإدارة الديموقراطية بالأهداف والنتائج، الطبعة الثالثة، القاهرة، مكتبة عين شمس، ١٩٩٧، ص ٩٣.
- Gregory B. Lewis , " Turnover and the Quiet Crisis in the Federal Civil Service ", Public Administration Review , Vol. (51) , March/ April 1991, PP. 145-155.

- C.E. Teasly & Lee Williams , " The Future is nearly Now: Managing Personnel in the 21th Century ", Review of Public Personnel Administration, Vol. (11), Spring 1991, PP. 131- 138.

(٧٤) نادية محمد عبد المنعم، تقويم أداء القيادات التربوية، مرجع سابق، ص ص ١٨ – ١٩.

(٧٥) أحمد إبراهيم أحمد، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، مرجع سابق، ص ص ١٠٨ – ١٠٩.

(٧٦) المرجع السابق، ص ١٠٩.

(77) Nagy Hanna , Strategic Planning and Management: A Review of Recent Experience , World Bank Staff Working Papers, No. (751), The World Bank, Washington D.C., U.S.A., 2nd Printing, 1989, P. 13.

(78) Peter W. Obrian, "Strategic Planning and Management for Organizations", In: Robert V. Carlson & Gary Awkerman (Eds.), Educational Planning: Concepts, Strategies and Practices, New York: Longman Publishing Group, 1991, P. 163.

(79) Adrian Verspoor, Pathways to Change: Improving the Quality of Education in Developing Countries, World Bank Discussion Paper, No. (53), The World Bank, Washington D.C., 2nd Printing , 1990, P. 32.

(80) B. M. Hudson, "Comparison of Current Planning Theories: Counterparts and Contradictions ", Journal of the American Institute of planners, Vol. (45), No. (4), 1979 , PP. 389- 390.

(81) Roger Kaufman , Asking the Right Questions: Types of Strategic Planning , In: R. V. Carlson & G. Ackerman (Eds.) , Op. cit., P.188.

(٨٢) محمد فتحي محمود قاسم، التخطيط للتعليم: مفهومه- أساليبه- منهجياته، الإدارة العامة للتخطيط و السياسات، وزارة التربية والتعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٦م، ص ٨١.

(83) Steiner, G. A., Strategic planning: What Every Manager Must Know, New York:The Free Press, McMillan Co. , 1979, P. 106.

(84) Ibid., P.109.

(85) Ibid., P.110.

(٨٦) عادل السيد محمد الجندي، مرجع سابق، ص ٢٣٦.

(٨٧) كامل السيد غراب، الإدارة الإستراتيجية- الأصول العلمية، الرياض، جامعة الملك سعود، ١٩٩٦، ص ص ٥٢.

(٨٨) المرجع السابق، ص ص ٥٣ – ٥٦.

(٨٩) عادل السيد محمد الجندي، مرجع سابق، ص ١٧٠.

(٩٠) كول بليز جراهام الابن و استيفن و. هايز، إدارة المنشآت العامة، مرجع سابق، ص ٧٠.