

Research Article

The Degree of Implementing the Developmental Plan in Improving Educational Outcomes from School Principals' Perceptions

درجة تطبيق الخطة التطويرية بالمدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر مديري المدارس

Muhammad Badarneh^{1*}.

¹Ministry of Education, Amman, Jordan.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 03 Mar 2022

Accepted 12 May 2022

Published 01 Jan 2024

*Corresponding author:

Ministry of Education, Amman, Jordan.

Email: mohamadba0@gmail.com.

Abstract

This study aimed to identify the degree of implementing the developmental plan in improving educational outcomes from school principals' perceptions. The study sample consisted of 175 school principals. To achieve the study's objectives, a descriptive approach was used. A questionnaire was utilized, and its validity and reliability were verified. The results revealed that the degree of implementing the developmental plan in improving educational outcomes, as perceived by school principals, was moderate. There was a statistically significant difference in the degree of implementing the developmental plan based on experience, favoring those with more than 15 years of experience. However, no statistically significant differences were found due to gender and qualification. Based on the results, the study recommends that the Ministry of Education hold specialized courses addressing the developmental plan and present it to school principals to implement in their administrative practices, as it plays an important role in improving the education process.

Keywords: Developmental Plan, Educational Outcomes, School Principals, Jordan.

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق الخطة التطويرية بالمدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر مديري المدارس. تكونت عينة الدراسة من (١٧٥) مديراً ومديرة من مديري المدارس الحكومية في محافظة اربد. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي. تم استخدام الاستبانة والتأكد من صدقها وثباتها. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين كان متوسطاً، كما بينت النتائج وجود فروق دالة احصائية في مستوى درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين تعزى لمتغير الخبرة، لصالح ذوي الخبرة الأكبر من ١٥ سنة، في حين لم توجد فروق دالة احصائية في مستوى درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي. وتوصى الدراسة بدعوة وزارة التربية والتعليم إلى عقد

دورات متخصصة تتناول الخطة التطويرية وعرضها على مديري المدارس من أجل تطبيقها على أرض الواقع نظراً لدورها المهم في تحسين عملية التعلم والتعليم.

الكلمات المفتاحية: الخطة التطويرية، مخرجات التعليم، مديري المدارس، الأردن.

١. المقدمة

١،١ الإطار النظري والدراسات السابقة

يشهد العصر حالياً العديد من التطورات التي أدت إلى حدوث مجموعة من التغيرات الجوهرية في العديد من الميادين بما فيها ميدان التربية والتعليم. إذ أنّ هذه التطورات أدت إلى النظر لعملية التعلم والتعليم على أنها ليست مجرد عملية يتم من خلالها نقل المعارف للطلبة، باعتبار أنّ الطلبة هم ثروة بشرية تمتلك العديد من المواهب التي ينبغي تطويرها وتنميتها، وأنه ينبغي العمل على تطوير عملية التعليم والتعلم وتحسينها في ضوء التنافسية العالية بين مختلف الدول، والتي تدعو إلى إحداث التغيير في العملية التعليمية وإعداد الخطط التطويرية التي تقوم على دراسة الواقع وتدعو إلى إحداث التجديد والتطوير في محتوى عملية التعليم والتعلم والأساليب التي يتم من خلالها تقديم المحتوى التعليمي بهدف مواكبة التطورات التي تشهدها مختلف المجتمعات في الميدان التربوية والذي يؤدي بدوره إلى تحقيق مخرجات تعلم أفضل قادرة على المساهمة بصورة أكبر في تطور وتقدم المجتمع.

وتسعى التربية المعاصرة إلى تحسين فرص تعلم الطلبة ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي، وهذا الأمر يتطلب تطوير المدرسة بحيث تصبح قادرة على تقديم نوعية تعلم قادرة على تحقيق هذا الهدف. ووفقاً لتوجهات الفكر التربوي الحديث فإن التطوير المدرسي ينبغي أن يركز على المدرسة ويتمركز حولها ليكون فاعلاً وليكون قادراً على النهوض بجهود العاملين فيها والأطراف المؤثرة في عملياتها والمتأثرين بالنتائج المقدمة من طلبة ومعلمين ومجتمع محلي (القاعد والمشاركة، ٢٠١٦).

ويشير الرشيد (٢٠١٦) إلى أنّ العديد من أنظمة التعلم تسعى اليوم إلى تحسين وتطوير مستوى أدائها ورفع مستوى تحصيل طلبتها، وذلك من خلال محاولة إجراء مجموعة من التغيرات المستمرة وتعديل هياكلها وأنظمتها الإدارية والفنية التي من شأنها تحسين وتطوير عملية التعليم والتعلم، والتأثير على جودة وكفاءة المدخلات التي لها دور مهم وواضح في سير عمليات النظام التربوي التي تؤثر على مستوى المخرجات المعرفية وغير المعرفية للنظام التربوية.

وتهدف الخطط التطويرية إلى إحداث التغيير بهدف تحسين المدارس ومخرجاتها، وبالتالي فهي عملية تخطيط شاملة طويلة المدى واستراتيجية فاعلة، يتمثل الغرض منها في مساعدة المدرسة على إدخال التغيرات بنجاح، بحيث يتم تحسين جودة التدريس ومعايير التعليم والتعلم من خلال إعداد نقاط تطوير البرامج وتحديد ما ينبغي أن تركز عليه بشكل أساسي (Xaba, 2006).

ويرى إيسكوبار (Escobar, 2019) أنّ الخطط التطويرية تُعد أداة فاعلة في رفع جودة التعليم وتحقيق نتائج أكاديمية جيدة إذا تم العمل على بنائها وفقاً لمجموعة من الأسس الواقعية والحقيقية ووفقاً لاحتياجات المدارس، وتبعاً لمجموعة من الأهداف الواضحة على المدى القصير والطويل، مع إعداد الأفراد القادرين على تنفيذها، ومن خلال إحداث المشاركة الحقيقية للمجتمع التعليمي. كما يجب الأخذ بعين الاعتبار عند العمل على إعداد الخطط التطويرية ضرورة فهم البيئة المدرسية وثقافة المدرسة لتنفيذ التغييرات في المدارس، بحيث يكون بالإمكان تصميم برامج الخطط التطويرية كأجندة يمكن للإدارة استخدامها لتحسين وظائف المدرسة وكأداة للمساءلة لقياس مستوى التحسين.

وتعرف الخطط التطويرية بأنها مشاريع ابتكارية تعليمية يتم تنفيذها في المدارس بمشاركة العاملين فيها بهدف إحداث التحسين في مختلف جوانب العملية التعليمية والتنظيمية والإدارية (Mayo, 2009). أما إيسكوبار (Escobar, 2019) فيعرفها بأنه إجراء مقصود يتم من خلاله توضيح جوانب العملية التعليمية وتعزيز الإيجابية منها وتعديل أو إزالة الجوانب التي تم الحكم عليها بأنها تؤثر سلباً على عملية التعليم، بمشاركة الإدارة والعاملين وأصحاب المصالح فيها. وهي خطة تحسين مستمرة تقوم على تقديم مجموعة إجراءات من خلال عمليات تقييم يتم إجراؤها مسبقاً والتي تجمع وتشكل أهداف التطوير والتحسين والإجراءات التي تهدف إلى تقوية نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف مما يؤدي إلى تحسين النتائج الأكاديمية في المدارس التي تعتمد على تنفيذها.

وتتكون خطة تطوير المدرسة التي تبنتها وزارة التربية والتعليم الأردنية من أربع مجالات وهي: التعلم والتعليم، بيئة الطلبة، القيادة والإدارة، المدرسة والمجتمع.

التعلم والتعليم

هناك جانبان أساسيان للتعلم والتعليم، يتمثل أولهما في كيفية التركيز على ربط المعرفة بالحياة، وبناء القيم والاتجاهات الإيجابية، بالإضافة إلى التنوع في استراتيجيات التدريس والتقويم ومراعاة الفروق الفردية لتلبية احتياجات الطلبة، وتوظيف كفايات ومهارات التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا هو جانب المنهاج والتدريس، ويتمثل ثانيهما في أداء الطلبة وتقييمهم، والذي يتضمن متابعة تحصيل الطلبة بشفافية واستخدام نتائج تقييم الطلبة في دعم تعلمهم والتخطيط لتطوير المدرسة، وتوظيف استراتيجيات وأساليب متنوعة لتعديل وضبط سلوك الطلبة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥).

بيئة الطلبة

يتضمن هذا المجال ثلاثة جوانب أولها: تركيز المدرسة الذي يشير إلى توفير المدرسة بيئة آمنة وصحية يتم صيانتها بشكل جيد ومستمر، وتمثيل طاقم المدرسة نموذج قدوة للطلبة، والجانب الثاني دعم التعلم، والذي يشير إلى قيام المدرسة بنشر التوقعات الإيجابية والعالية لدى مجتمعها، وتوفير مصادر تعلم كافية تناسب احتياجات الطلبة التعليمية والتعلمية، وتساعد على تحمل مسؤولية تعلمهم، والجانب الثالث في هذا المجال هو التمكين والذي يشير إلى توفر فرص متنوعة للطلبة للمشاركة في الأنشطة القيادية، وأن يشاركوا بفاعلية في المدرسة، وأن تكون المدرسة مكاناً جيداً وآمناً للتعلم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥).

القيادة والإدارة

تتطلب القيادة جمع عناصر العملية التعليمية معاً، بينما تتضمن الإدارة الاستخدام الحكيم والمناسب للمصادر المتاحة، لذا يركز هذا المجال على هذين الجانبين، ففي جانب القيادة يتم التركيز على انطلاق جميع أنشطة المدرسة من رؤيتها ورسالتها، والعمل كمجتمع تعلم، وتوفير فرص لتطوير العاملين مهنيًا، ودعم تطويرهم ذاتيًا، بالإضافة إلى توفير فرص للقيادة التشاركية للعاملين في المدرسة، وفي جانب الإدارة يتم التركيز على ثلاثة محاور أولهما ضرورة تمحور مبادرات التطوير المستمر في المدرسة حول المتعلم وأن تكون مبنية على النتائج، ويوجد إطار لمتابعتها وتقييمها، وثانيهما تبني منهجية اتصال مؤسسي في المدرسة، وثالثها استثمار الموارد البشرية والمادية والمالية بصورة مثلى (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥).

المدرسة والمجتمع

يعتبر أولياء الأمور والمجتمع بشكل عام مشاركين أساسيين في تعليم الطلبة، وقد اسندوا مهمة تعليم أبنائهم للمدرسة، إلا أنهم يهتمون بمخرجات التعليم لأنهم معنيون بها، فالمدرسة وأولياء الأمور، والمجتمع أساس تطوير معارف الطلبة ومهاراتهم واتجاهاتهم لتحقيق اقتصاد المعرفة، وبناء مستقبل مجتمعاتهم، ومن هنا تبرز أهمية ظهور المدرسة المجتمعية التي تشير إلى العلاقة التشاركية والتعاونية بين الأسرة والمدرسة والمجتمع، بحيث يتعاونون في إطار وأسلوب ديمقراطي كامل، لتقديم الخدمات التي يحتاجها الطلبة والمجتمع المحلي، والتعرف إلى العلاقات التي تربط بينهما، ومن أجل حل المشكلات وتحسين المهارات، وتنمية الجهود المشتركة لتوضيح فرص التعليم لجميع أفراد المجتمع المحلي بكافة فئاته (عاشور، ٢٠١٢).

وينبغي أن تتضمن الخطة المطلوبة لتحسين أداء الطلبة على خطة لمعالجة مخاوف السلامة والانضباط في المدرسة؛ وتوفير خطة تحدد الممارسات والأساليب التعليمية الفعالة التي يجب استخدامها لتحسين الأداء الأكاديمي للطلبة خاصة لأولئك الذين تم التعرف عليهم بأنهم معرضون لخطر الفشل الأكاديمي أو المعرضين لخطر التسرب من المدرسة. كما وينبغي أن يعتمد المشرفون على مراجعة وتقييم مكونات السلامة المدرسية لكل خطة تطويرية وتقديم مجموعة من التوصيات المكتوبة لمراجعتها من قبل الجهات المسؤولة وتطوير خطة وفقاً لما تم تقديمه (Cobey et al., 2016).

وتعرف مخرجات التعلم بأنها وصف لما تعلمه الطلبة في نهاية عملية التعلم، بما تتضمنه من معارف ومهارات وسلوكيات وقيم يتم اكتسابها خلال فترة التعلم، والتي تختلف من طالب لآخر. وتشتمل مخرجات التعلم تحصيل الطلبة والذي غالباً ما يعتمد على المناهج الدراسية؛ ومستوى الفهم للأفكار والمفاهيم، ومستوى المعرفة المتحقق لدى الطلبة ونمو

التفكير الإبداعي، ومستوى الانخراط في عملية التعلم، ومستوى اكتساب مهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد والاستدلال وما وراء المعرفة (Scott, 2011).

كما تمثل مخرجات التعلم كما يرى آدم (Adam, 2006) ما يُتوقع من المتعلم أن يعرفه ويفهمه وما يتوقع أن يكون قادرًا على إظهاره في نهاية فترة التعلم، وهي تمثيل واضح لنتائج التعلم، وهي مزيج من المعرفة والمهارات والقدرات والمواقف والفهم الذي يحققه الطالب نتيجة مشاركته الناجحة في مجموعة معينة من خبرات عملية التعليم والتعلم. كما يعرفها هيرنانديز وأرييلانو وسانشيو (Hernandez, Arellano & Sanchez, 2016) بأنها نتيجة التعلم المتوقع أن يحققها الطالب في فترة التعلم المحددة، وبيان لما يتوقع أن يعرفه الطالب ويفهمه وما يتوقع أن يكون قادرًا على القيام به عند انتهاء فترة التعلم وفقاً لأنشطة التعلم المقدمة في المناهج التعليمية وبما يتوافق مع الموضوعات المختلفة المتضمنة في محتوى التعلم والمعرفة والمهارات والقدرات التي حققها الطالب عند الانتهاء من عملية التعلم.

ويعرف الرواضية (٢٠٢٠) مخرجات التعليم بأنها كل ما يكتسبه الطلبة من معلومات ومعارف ومهارات واتجاهات وقيم، نتيجة المرور بمجموعة من الخبرات التربوية ونتيجة الاطلاع على المناهج الدراسية وتعلم الموضوعات المقدمة.

وتُعد مخرجات التعلم مؤشرات تعتمد على تحديد مستوى نجاح عملية التعليم والتعلم، كما أنها تعطي فكرة واضحة عن النتائج التي يمكن تحقيقها من خلال عملية التعليم، والتي ينبغي أن تستند على مجموعة من العوامل التي تتضمن المعرفة ومستوى الإلمام بالموضوع المطروح كالحقائق والمعلومات والمهارات التي يتم اكتسابها من خلال خبرة التعلم، الإدراك والمهارات الفكرية، والتي تتمثل في كيفية تطبيق المعرفة وما تتضمنه من مهارات كحل المشكلات، والمهارات العامة وما تشتمله من تقنيات متبعة في حل المشكلات ووسائل التعلم المناسبة كالتحليل والمقارنة (Mahajan & Singh, 2017).

كما تعد مخرجات التعلم كما يشير ماهر (Maher, 2004) وسيلة يمكن من خلالها تركيز الانتباه على إنجازات الطلبة الفعلية، مما يعطي مقياساً أكثر واقعية حول قيمة التعليم. وبالتالي، العمل على تطوير خطة تطويرية تعمل على وضع المتعلم في قلب العملية التعليمية، مما يؤدي إلى تحقيق تعلم أفضل يجعلهم منخرطين أكثر في عملية التعلم وأكثر استقلالية مما يقدم مخرجات تعلم أفضل.

وللعمل على تحقيق مخرجات تعلم أفضل، يرى فيرغوسون وآخرون (Ferguson, et al., 2007) إلى ضرورة العمل على تقديم الدعم لبرامج التدخل التي توفر الدعم الأكاديمي والاجتماعي والمجتمعي لرفع مستوى نجاح الطلبة، والعمل على السعي نحو تغيير النظام داخل المدارس بالشكل الذي يدعم عملية التعلم ويتوافق مع التغيرات الجديدة في الميدان وبما يحقق مخرجات تعليمية أفضل، والدعوة نحو الانخراط في مراحل التعليم المبكر من أجل سد الفجوة في مستويات الاختلاف بين استعداد الأطفال للمدرسة قبل دخولها.

وتتمثل أهمية مخرجات التعلم على مستوى الطلبة في تزويدهم بالمعلومات التي تساعد على اختيار البرامج أو المؤهلات القادر على تعلمها، وعلى مستوى المؤسسة التعليمية تتمثل أهميتها في التخطيط للبرامج والمقررات والوحدات والأنشطة التعليمية وتحديد سبل تطويرها من أجل تقديم مخرجات أفضل، أما على المستوى الوطني فتتمثل هذه الأهمية باعتبار مخرجات التعلم لدورها في تحقيق التنمية للمجتمع وتطويره. كما تتمثل هذه الأهمية من خلال ترجمة غايات البرنامج ومعايير بصورة واقعية، كما وأنها أساس لضمان جودة البرنامج التعليمي والسعي نحو التحسين المستمر لمكوناته، كما أنها المقياس الذي يمكن من خلاله تحديد مدى تلبية البرنامج التعليمي لمعايير التعلم (عارف وآخرون، ٢٠١٨).

لذلك، ونظراً لجهود الدول المتقدمة لتحقيق الإصلاح والتطوير في مجال التعليم في السنوات الماضية، فإن الدول العربية، بما في ذلك الأردن، تقوم أيضاً بالسعي نحو تحقيق التطوير في مجال التعليم، مما يؤدي إلى تحقيق أفضل النتائج؛ وذلك لأن التعليم اللبنة الأساسية لتخريج مهارات مؤهلة ومدرّبة قادرة على الاندماج والتطوير في سوق العمل.

١,١,١ الدراسات السابقة

تناولت عدة دراسات الخطط التطويرية في المدارس مثل الدراسة التي أجراها إكسابا (Xaba, 2006) دراسة في جنوب أفريقيا عمدت على تعرف الصعوبات التي تعترض خطط تطوير المدارس. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام منهجية دراسة الحالة، من خلال دراسة حالة مدرستين. بينت نتائج الدراسة أنَّ الصعوبات التي تعترض خطط التطوير في المدارس تتمثل في أنَّ المدارس ما زالت تفتقر إلى خطط التطوير الواقعية، وتدني مستوى الرقابة والتخطيط، تدني مستوى المعرفة فيما يتعلق بخطط التطوير في المدارس، وتدني مستوى مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي.

عمدت دراسة غيلوي وآخرون (Glewwe, et al., 2011) على تعرف مدى فعالية نفقات الدول النامية على العملية التعليمية على مخرجات التعلم. عمدت الدراسة على استخدام منهجية تحليل المحتوى من خلال مراجعة (٤٣) دراسة تم نشرها في الفترة ١٩٩٠-٢٠١٠. بينت نتائج الدراسة أن قيام المدارس بتوفير البنية التحتية المناسبة، والمعلمين الذين يتمتعون بمستوى معرفي عالٍ ومعرفة بمحتوى التعلم، وتوفير الدعم الكافي للمعلمين تؤثر إيجابياً على تعلم الطلبة وبالتالي مستوى مخرجات التعلم.

وأجرى المشاقبة (٢٠١٧) دراسة في الأردن، هدفت التعرف إلى درجة مراعاة مديري المدارس لمعايير الخطة التطويرية للمدرسة في محافظة المفرق من وجهة نظر المشرفين، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) مشرفاً ومشرفة، وقد تم استخدام أداة الدراسة معايير الخطة التطويرية (القيادة، المجتمع المحلي، المناهج والتدريس، والبيئة المدرسية)، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة مراعاة مديري المدارس في محافظة المفرق لمعايير الخطة التطويرية للمدرسة جاءت متوسطة على جميع المجالات، وعلى المقياس ككل، حيث جاءت البيئة المدرسية في المرتبة الأولى، وبالمرتبة الثانية جاء المجتمع المحلي، يليها القيادة، بينما جاءت المناهج والتدريس بأقل متوسط حسابي وبالمرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس والخبرة والمؤهل العلمي في جميع المجالات.

وأجرت الشقور (٢٠١٧) دراسة في الأردن، هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تطوير المدرسة والمديرية في تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين والمجتمع المحلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٢) مديراً ومديرة ومعلم ومعلمة وولي أمر، وقد تم استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي تُعزى للوظيفة والجنس والمرحلة والتفاعل بينهما من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين، كما يوجد فروق دالة إحصائية تُعزى للجنس والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما من وجهة نظر أولياء الأمور.

أجرى شحادة (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات الإدارات المدرسية نحو الخطة التطويرية من وجهة نظرها. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة (١٨٠) فرداً. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام الاستبانة، حيث بينت نتائج الدراسة إلى ضعف اتجاهات المديرية نحو الخطة التطويرية. إذ بلغ متوسط درجات العينة، (٣٤,٤١١) درجة وبانحراف معياري مقداره (٤,٢٣٣) درجة وهو أصغر من المتوسط النظري للاستبانة البالغ (٦٠) درجة.

وقام إيسكوبار (Escobar, 2019) بدراسة في إسبانيا هدفت تعرف دور خطط تطوير المدرسة في تحسين جودة التعليم. لتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المنهجية الوصفية التحليلية النقدية المستندة إلى مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة. بينت نتائج الدراسة أن خطط التطوير ينبغي أن يتم من خلالها تحديد أوجه القصور التي يعاني منها النظام التعليمي بطريقة صحيحة وتحديد الأولويات التي تحتاج المزيد من الاهتمام بالإضافة إلى تحقيق مشاركة المجتمع التعليمي في إنشاء وتنفيذ برامج التطوير. أشارت نتائج الدراسة أن دور خطط التطوير المدرسة في تحسين جودة التعليم كان إيجابياً إذا ما تم تطويرها بناءً على أسس واقعية، مع أهداف واضحة على المدى القصير والطويل.

وأجرت الحضرمي (٢٠١٩) دراسة في سلطنة عُمان هدفت إلى تعرف صعوبات تفعيل استخدام المؤشرات التربوية في تحسين الأداء في مدارس التعليم ما بعد الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (٢٣٧) مديراً ومديرة من مديري التعليم ما بعد الأساسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. بينت النتائج وجود ضعف في مستوى الخبرات القادرة على تفعيل استخدام المؤشرات التربوية في تحسين الأداء بالمدارس نتيجة عدم تفعيل الدورات التدريبية التثقيفية، وضعف مردود الدورات والورش التي أجريت لهذا الهدف، وضعف مستوى تهيئة المدارس لتفعيل استخدام المؤشرات التربوية في تحسين الأداء المدرسي.

في حين قامت العجمي (٢٠١٩) بدراسة في الكويت هدفت تعرف واقع برامج تحسين الأداء المدرسي لدى مديري المدارس الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من (٢١٣) مديراً ومديرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. أظهرت النتائج أن واقع برامج تحسين الأداء المدرسي من وجهة نظر عينة الدراسة كان مرتفعاً، حيث جاء مجال الإدارة المدرسية أولاً، ثم مجال المعلم، فمجال المجتمع المحلي، وأخيراً مجال البيئة المدرسية. أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول واقع برامج تحسين الأداء المدرسي في ضوء متغير المؤهل العلمي والجنس والخبرة.

في حين قام سلامة (٢٠٢١) بإجراء دراسة في مصر هدفت إلى التعرف على كيفية تطوير المدارس الابتدائية الحكومية بمصر من أجل تحقيق ميزة التنافسية في ضوء ما حققته المدارس الدولية. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المنهجية النوعية المستندة إلى تحليل محتوى عدد من التقارير الدولية التعليمية في دول مختلفة من العالم، ومن ثم الكشف عن أوجه القصور التي تحد من امتلاك المدارس المصرية الابتدائية للميزة التنافسية. أظهرت الدراسة عدة نتائج من أبرزها: أن المدارس الدولية تمتلك عدة عوامل ومقومات ساعدتها على تحقيق ميزة تنافسية بالإضافة إلى تقديم خدمات تعليمية متميزة تضمن كفاءة الخرجين من تلك المدارس. وأن التقارير الدولية أظهرت أن هناك عدة مشكلات يعاني منها التعليم الابتدائي المصري كإنخفاض جودة التعليم وتزايد معدل التسرب المدرسي.

بعد القيام باستعراض الدراسات السابقة، يمكن ملاحظة ما يأتي:

- لم تعتمد الدراسات السابقة على البحث في دور الخطة التطويرية على تحسين مخرجات التعليم، إذ عمدت دراسة الحضرمي (٢٠١٩) على تعرف صعوبات تفعيل استخدام المؤشرات التربوية في تحسين الأداء في مدارس التعليم ما بعد الأساسي، في حين حاولت دراسة إيسكوبار (Escobar, 2019) تعرف دور خطط تطوير المدرسة في تحسين جودة التعليم.
 - وجود ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي دور الخطط التطويرية في تحسين مخرجات التعليم -حسب اطلاع الباحث-. بالتالي، فإن هناك ضرورة للبحث في هذه المتغيرات، نظراً لدورها المهم في تحسين عملية التعليم والتعلم.
 - استخدمت الدراسات السابقة عينات بحثية مختلفة، إذ تكونت عينة دراسة إكسابا (Xaba, 2006) من مدرستين، واستخدمت دراسة (الرواضية، ٢٠٢٠) عينة من المعلمين، وقامت دراسة إيسكوبار (Escobar, 2019) على مراجعة عدد من الدراسات السابقة، في حين أنَّ عينة الدراسة الحالية تتكون من مجموعة من مديري المدارس.
- وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محاولتها تعرف دور تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر مديري المدارس، وهذا الأمر سيؤدي إلى توفير مجموعة من المعلومات المهمة حول الخطط التطويرية ومخرجات التعلم. وقد عمدت الدراسة الحالية على الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء إطارها النظري، وفي مناقشة النتائج وتقديم التوصيات المناسبة.

٢. مشكلة الدراسة وأسئلتها

سعت الأردن من خلال فلسفة نظامها التربوي منذ بداية تأسيسها إلى تطوير العملية التعليمية ومخرجاتها إما من خلال الاستناد إلى الخبرات الوطنية أو الاطلاع على تجارب الدول المتقدمة تربوياً. وبناءً عليه، قامت وزارة التربية والتعليم في الأردن بتكييف عناصر خطة التطوير التربوي المطورة في كندا من أجل تطبيقها على مختلف المدارس الأردنية رغبةً منها في تحسين مخرجات التعليم من أجل أن يواكب التقدم العلمي والتكنولوجي وما حققته الدول المتقدمة في الميدان التربوي. وأشارت نتائج العديد من الدراسات إلى التباين في درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس (المشاقبة، ٢٠١٧؛ شحاذة، ٢٠١٨؛ الشقور، ٢٠١٧). وعلى الرغم من أنَّ وزارة التربية والتعليم قد طورت هذه الخطة، إلا أنَّ المديرين والمديرات لا يزالون على غير اطلاع كافٍ على عناصر هذه الخطة، فإنَّ هناك ضرورة لإجراء الدراسات التي تتناول فاعليتها وأثرها على مختلف مخرجات عملية التعليم والتعلم.

وباعتبار أن الباحث أحد مديري المدارس، ومشاركاً في إحدى دورات التطوير التربوي، لاحظ أن تطبيق عناصر الخطة التطويرية له أثارٌ إيجابية واضحة في رفع سوية قدرة المدارس في الوصول إلى مخرجات تعليمية متوافقة مع أهداف فلسفة النظام التربوي الأردني. كما ولاحظ الباحث أن المديرين والمديرات، ومن خلال تفاعله معهم، لا يزالون يفتقرون إلى العناصر الأساسية التي تؤهلهم لتنفيذ وتطبيق عناصر الخطة التربوية في مدارسهم مما يعني أنَّ هناك فجوة نظرية وعملية في الإدارة التربوية مما دعاه لإجراء الدراسة الحالية.

٢,١ أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة تطبيق الخطة التطويرية بالمدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين؟

٢. هل توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية لاستجابات افراد عينة الدراسة على مستوى درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين تبعاً لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

٣. أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها والذي يعتمد على دراسة دور تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم، وتبرز هذه الأهمية من خلال تناولها الجانبين التاليين:

١. **الأهمية النظرية:** تتمثل الأهمية النظرية من خلال ما تعتمد الدراسة على تقديمه من معلومات جديدة حول درجة تطبيق الخطة التطويرية في تحسين مخرجات العملية التعليمية. وتزويد الباحثين والمهتمين في هذا الميدان بالمزيد من المعلومات.

٢. **الأهمية التطبيقية:** تتمثل الأهمية التطبيقية فيما يترتب على نتائج الدراسة من فوائد عملية في الميدان التربوي، حيث من الممكن أن يستفيد منها المسؤولون التربويون من خلال الوقوف على دور الخطة التطويرية في تحسين مستوى مخرجات العملية التعليمية في الأردن، والعمل على تبني مجموعة من الإجراءات التي يمكن من خلالها تطوير العملية التعليمية. كما أنها ستعتمد على توجيه أنظار الباحثين للبحث في هذا المجال.

٤. التعريفات المفاهيمية والإجرائية

الخطة التطويرية

هي خطة تحسين مستمرة تقوم على تقديم مجموعة إجراءات من خلال عمليات تقييم يتم إجراؤها مسبقاً والتي تجمع وتشكل أهداف التطوير والتحسين والإجراءات التي تهدف إلى تقوية نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف مما يؤدي إلى تحسين النتائج الأكاديمية في المدارس التي تعتمد على تنفيذها (Escobar, 2019). ويعرف الباحث الخطة التطويرية إجرائياً بأنها: مجموعة البرامج المعمول به لدى وزارة التربية والتعليم في الأردن ضمن خططها التطويرية ويهدف إلى تعزيز مفهوم المدرسة كوحدة أساسية وتطويرها لتحسين مخرجات التعليم، ويشمل أربع مجالات وهي (التعلم والتعليم، بيئة الطلبة، المدرسة والمجتمع، والقيادة والإدارة).

مخرجات التعليم

هي كل ما يكتسبه الطلبة من معلومات ومعارف ومهارات واتجاهات وقيم، نتيجة المرور بمجموعة من الخبرات التربوية ونتيجة الاطلاع على المناهج الدراسية وتعلم الموضوعات المقدمة (الرواضية، ٢٠٢٠). ويعرف الباحث مخرجات التعليم إجرائياً بأنها: ما يجب ان يتعلمه الطالب من معارف ومهارات وسلوكيات وقيم واتجاهات بعد نهاية عملية التعلم والتعليم.

٥. حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرَت هذه الدراسة على درجة تطبيق الخطة التطويرية بالمدارس محافظة اربد لتحسين مخرجات التعليم
- **الحدود البشرية:** اقتصرَت الدراسة على مديري المدارس الحكومية في محافظة اربد.
- **الحدود المكانية:** اقتصرَت هذه الدراسة على المدارس الحكومية في محافظة اربد.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني (٢٠٢٠/٢٠٢١).
- تحددت نتائج الدراسة في ضوء دلالات الصدق والثبات للأدوات المستخدمة في الدراسة، وفي ضوء المجالات التي تقيسها.

٦. الطريقة والإجراءات

٦,١ منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي في البحث.

٦,٢ مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية العاملين في محافظة إربد خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١، والذي يبلغ عددهم (٢٠٤) مديراً ومديرة، منهم (٨٦) مديراً و(١١٨) مديرة.

٦,٣ عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة تكونت من (١٧٥) مديراً ومديرة، وبما نسبته (٨٥%) من مجتمع الدراسة الأصلي. ويظهر الجدول (١) توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها.

جدول (١): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	٧٣	٤١,٧
	أنثى	١٠٢	٥٨,٣
	المجموع	١٧٥	%١٠٠
الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	٤١	٢٣,٤
	١٠-١٥ سنة	٥٧	٣٢,٦
	أكثر من ١٥ سنة	٧٧	٤٤,٠
	المجموع	١٧٥	%١٠٠
المؤهل العلمي	دبلوم عال/ ماجستير	١٤٩	٨٥,١
	دكتوراه	٢٦	١٤,٩
	المجموع	١٧٥	%١٠٠

٦,٤ أداة الدراسة

من خلال الرجوع إلى الخطة التطويرية المقدمة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية وبعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة كدراسات (الشقور، ٢٠١٧؛ والمشاغبة، ٢٠١٧). عمد الباحث على تطوير الاستبانة. تكونت الاستبانة بصورتها الأولى من (٣٢) فقرة موزعة على (٤) مجالات وتضمن مجال بيئة الطلبة وتضمن (٨) فقرات، ومجال المدرسة والمجتمع وتضمن (٨) فقرات، ومجال القيادة والإدارة وتضمن (٨) فقرات، ومجال التعلم والتعليم وتضمن (٨) فقرات.

– صدق المحتوى

للتأكد من صدق محتوى المقياس، عمد الباحث على عرض الاستبانة بصورتها الأولى على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التربوية في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية للعمل على أخذ ملاحظاتهم حول محتوى الاستبانة ومدى ملائمة فقراتها في قياس الهدف الذي وضعت من أجله، وعمد الباحث على الأخذ بملاحظات (٨٠%) من المحكمين كنسبة اتفاق والتي في ضوئها تم العمل على إعادة صياغة مجموعة من الفقرات. وبالتالي، تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (٣٢) فقرة موزعة على (٤) مجالات.

– صدق البناء

تم استخدام مؤشرات صدق البناء للاستبانة، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية تبلغ (٢٠) مديراً ومديرة في مديرية لواء قصبة إربد من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، ثم تم استخراج معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرات والدرجة الكلية على الاستبانة التي تنتمي إليها، وجاءت جميع هذه المؤشرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$)، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

بيئة الطلبة			المدرسة والمجتمع			القيادة والإدارة			التعلم والتعليم		
الفقرة	الارتباط	الدلالة	الفقرة	الارتباط	الدلالة	الفقرة	الارتباط	الدلالة	الفقرة	الارتباط	الدلالة
١	٠,٧٦**	٠,٠٠٠	٩	٠,٥٦*	٠,٠١٠	١٧	٠,٧٩**	٠,٠٠٠	٢٥	٠,٦٧**	٠,٠٠٠
٢	٠,٧٤**	٠,٠٠٠	١٠	٠,٥٠*	٠,٠٢٠	١٨	٠,٨٢**	٠,٠٠٠	٢٦	٠,٧٨**	٠,٠٠٠
٣	٠,٦٨**	٠,٠٠٠	١١	٠,٤٩*	٠,٠٣٠	١٩	٠,٨٧**	٠,٠٠٠	٢٧	٠,٦٠**	٠,٠١٠
٤	٠,٨٢**	٠,٠٠٠	١٢	٠,٨٦**	٠,٠٠٠	٢٠	٠,٩٢**	٠,٠٠٠	٢٨	٠,٦٩**	٠,٠٠٠
٥	٠,٥٥*	٠,٠١٠	١٣	٠,٦٨**	٠,٠٠٠	٢١	٠,٧٠**	٠,٠٠٠	٢٩	٠,٥٧**	٠,٠١٠
٦	٠,٧٥**	٠,٠٠٠	١٤	٠,٧٣**	٠,٠٠٠	٢٢	٠,٧٥**	٠,٠٠٠	٣٠	٠,٧٢**	٠,٠٠٠
٧	٠,٥٩**	٠,٠١٠	١٥	٠,٧٣**	٠,٠٠٠	٢٣	٠,٦١**	٠,٠٠٠	٣١	٠,٦٦**	٠,٠٠٠
٨	٠,٦٩**	٠,٠٠٠	١٦	٠,٦٥**	٠,٠٠٠	٢٤	٠,٨٦**	٠,٠٠٠	٣٢	٠,٧٨**	٠,٠٠٠

يبين الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة وذات دلالة إحصائية، لذلك لم يتم حذف أي فقرة من الفقرات.

كما تم حساب مؤشرات صدق البناء لأبعاد الاستبانة مع بعضها ومع الدرجة الكلية للاستبانة، وجميع مؤشرات معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$)، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): معاملات الارتباط - مؤشرات صدق البناء- بين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة والأبعاد مع بعضها

الأبعاد	الارتباط		المدرسة والمجتمع	القيادة والإدارة	التعلم والتعليم
	معامل الارتباط	الدلالة			
بيئة الطلبة	معامل الارتباط	٠,٩٣**			
المدرسة والمجتمع	معامل الارتباط	٠,٠٠٠			
القيادة والإدارة	معامل الارتباط	٠,٨١**	٠,٨٦**		
	معامل الارتباط	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠		
التعلم والتعليم	معامل الارتباط	٠,٧٩**	٠,٨٨**	٠,٨٧**	
	معامل الارتباط	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	
الدرجة الكلية	معامل الارتباط	٠,٩٤**	٠,٩٧**	٠,٩٤**	٠,٩٣**
	معامل الارتباط	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠

- ثبات الاستبانة

- تم التحقق من ثبات الاستبانة بإتباع طريقتين، هما:
 - طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث تم حساب كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) من خلال علامات العينة الاستطلاعية على التطبيق الأول، وكان معامل ثبات الاتساق الداخلي الكلي (٠,٩٥)، وهو معامل مرتفع يدل على تمتع المقياس بمعامل ثبات مرتفع ومقبول.
 - طريقة إعادة الاختبار (Test-Re-Test)، وذلك بتطبيق الاستبانة على عينة قوامها (٢٠) مديراً ومديرة في مديرية لواء قصبه إربد من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم إعادة تطبيق المقياس على نفس المجموعة بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجات التطبيقين لحساب معامل الثبات، حيث بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٩٧)، وهو معامل مرتفع يدل على تمتع المقياس بمعامل ثبات مرتفع ومقبول.

جدول (٤): معامل ثبات كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة

معامل ثبات الإعادة	معامل ثبات الاتساق الداخلي	البعد
٠,٩٤	٠,٨٥	بيئة الطلبة
٠,٩٢	٠,٧٧	المدرسة والمجتمع
٠,٩٥	٠,٨٩	القيادة والإدارة
٠,٨٨	٠,٨٤	التعلم والتعليم
٠,٩٧	٠,٩٥	الدرجة الكلية

- تصحيح المقياس

تم تحديد مستويات الاستبانة من خلال المعيار الاحصائي التالي، إذ أنَّ هناك ٥ بدائل للاستبانة هي: موافق بشدة (٥)، موافق (٤)، محايد (٣)، غير موافق (٢)، غير موافق بشدة (١):

- من (١ - ٢,٣٣) مستوى منخفض.

- من (٢,٣٤ - ٣,٦٧) مستوى متوسط.

- من (٣,٦٨ - ٥) مستوى مرتفع.

٧. نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة تطبيق الخطة التطويرية بالمدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين؟ للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣	القيادة والإدارة	٣,٣٣	٠,٧٠	متوسط
٢	٤	التعلم والتعليم	٣,٢٦	٠,٥٣	متوسط
٣	٢	المدرسة والمجتمع	٣,٢٢	٠,٥٨	متوسط
٤	١	بيئة الطلبة	٣,٠١	٠,٦٣	متوسط
		تنفيذ الخطة التطويرية في تحسين مخرجات التعليم	٣,٢١	٠,٥٧	متوسط

يظهر من نتائج الجدول (٥) أن درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين جاء متوسطاً، حيث كان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتنفيذ الخطة التطويرية في تحسين مخرجات التعليم (٣,٢١) بانحرافٍ معياري (٠,٥٧)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد (٣,٠١ - ٣,٣٣)، وجاء مستوى المتوسطات الحسابية بدرجة متوسطة، حيث جاء بعد القيادة والإدارة بالمرتبة الأولى بأعلى متوسطٍ حسابي بلغ (٣,٣٣) وبانحرافٍ معياري (٠,٧٠) وبمستوى تقدير متوسط، بينما جاء بعد بيئة الطلبة بالمرتبة الأخيرة بمتوسطٍ حسابي بلغ (٣,٠١) وبانحرافٍ معياري (٠,٦٣) وبمستوى تقدير متوسط.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعد، حيث كانت على النحو الآتي:

البعد الأول: بيئة الطلبة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد "بيئة الطلبة" ضمن استبانة درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد "بيئة الطلبة" ضمن استبانة درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٥	تتضمن إجراءات المدرسة اليومية والفصلية والسنوية توفير مصادر تعلم لعمليات تعلم وتعليم الطلبة.	٣,٢٢	٠,٩١	متوسط
٢	٧	تتبع المدرسة سياسة تمكن الطلبة من التعبير عن آرائهم مما يصقل مهاراتهم.	٣,١٩	٠,٨٧	متوسط
٣	٣	يتبنى كادر المدرسة ثقافة التوقعات العالية الإيجابية ويشجعون الطلبة على وضع مستويات عالية لأدائهم.	٣,٠٢	٠,٨٥	متوسط
٤	٤	يعد المعلمون أنشطة إثرائية تشجع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم الذاتي.	٢,٩٧	٠,٨٩	متوسط
٥	٢	يدعم المعلمون العمل الجماعي والتعاوني.	٢,٩٦	٠,٩٢	متوسط
٦	٦	يعزز المعلمون من دافعية الطلبة للتعلم من خلال تمكينهم من استخدام منهجية البحث العلمي واختيار مسارات التعلم التي تناسب قدراتهم.	٢,٩٢	٠,٨٣	متوسط
٧	١	يظهر المعلمون اتجاهات إيجابية نحو مهن التعليم.	٢,٩١	٠,٧٩	متوسط
٨	٨	تدعم المدرسة القيادات الطلابية للمشاركة في المجالس المختلفة مما يتيح فرص صقل مهاراتهم القيادية.	٢,٨٩	٠,٨٣	متوسط
		الدرجة الكلية بعد بيئة الطلبة	٣,٠١	٠,٦٣	متوسط

يظهر من الجدول (٦) أن مستوى بعد "بيئة الطلبة" ضمن استبانة درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم جاء متوسطاً، حيث كان المتوسط الحسابي للمجال (٣,٠١) بانحراف معياري (٠,٦٣)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٢,٨٩-٣,٢٢)، وجاء مستوى الفقرات في الدرجة المتوسطة، حيث جاءت الفقرة (٥) ونصها: "تتضمن إجراءات المدرسة اليومية والفصلية والسنوية توفير مصادر تعلم لعمليات تعلم وتعليم الطلبة" بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٢٢) بانحراف معياري (٠,٩١) وبمستوى تقدير متوسط، بينما جاءت الفقرة (٨) ونصها: "تدعم المدرسة القيادات الطلابية للمشاركة في المجالس المختلفة مما يتيح فرص صقل مهاراتهم القيادية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٩) بانحراف معياري (٠,٨٣) وبمستوى تقدير متوسط.

البعد الثاني: المدرسة والمجتمع

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعـد "المدرسة والمجتمع" ضمن استبانة درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد "المدرسة والمجتمع" ضمن استبانة درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١٠	تمتلك المدرسة التزام إيجابي تجاه قرارات وتوصيات المجلس التربوي.	٣,٤٦	٠,٩٣	متوسط
٢	١٤	تدعم المدرسة استفادة مؤسسات المجتمع المحلي من خدمات ومرافق المدرسة.	٣,٤٢	٠,٨٧	متوسط
٣	٩	تنشئ المدرسة مجالس مدرسية فاعلة بمشاركة أولياء الأمور.	٣,٢٧	٠,٨٤	متوسط
٤	٨	ترحب ثقافة المدرسة بآراء ومقترحات أولياء الأمور وتشركهم في تعلم أبنائهم.	٣,٢٦	٠,٩٧	متوسط

٥	١٥	تحشد المدرسة دعم المجتمع ومؤسساته لتحسين عملية التعليم والتعلم ولتلبية حاجاتها الفنية والإدارية.	٣,١٦	٠,٧٦	متوسط
٦	١٣	توظف المدرسة نظام فاعل يتيح التواصل مع المجتمع المحلي.	٣,١٥	٠,٩٥	متوسط
٧	١٢	توظف المدرسة إمكاناتها ومصادرها المادية والبشرية في دعم قراراتها.	٣,٠٩	٠,٨٢	متوسط
٨	١٦	تركز ثقافة المدرسة على مشاركة أولياء الأمور في لقاءات وجلسات استشارية وحوارية مع المعلمين تتعلق بمدى تقدم تعلم أبنائهم.	٢,٩٨	٠,٨١	متوسط
		الدرجة الكلية بعد المدرسة والمجتمع	٣,٢٢	٠,٥٨	متوسط

يظهر من الجدول (٧) أن مستوى بعد "المدرسة والمجتمع" ضمن استبانة درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم جاء متوسطًا، حيث كان المتوسط الحسابي للمجال (٣,٢٢) بانحراف معياري (٠,٥٨)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٢,٩٨-٣,٤٦)، وجاء مستوى الفقرات في الدرجة المتوسطة، حيث جاءت الفقرة (١٠) ونصها: "تمتلك المدرسة التزام إيجابي تجاه قرارات وتوصيات المجلس التربوي" بالمرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٤٦) بانحراف معياري (٠,٩٣) وبمستوى تقدير متوسط، بينما جاءت الفقرة (١٦) ونصها: "تركز ثقافة المدرسة على مشاركة أولياء الأمور في لقاءات وجلسات استشارية وحوارية مع المعلمين تتعلق بمدى تقدم تعلم أبنائهم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٨) بانحراف معياري (٠,٨١) وبمستوى تقدير متوسط.

البعد الثالث: القيادة والإدارة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد "القيادة والإدارة" ضمن استبانة درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد "القيادة والإدارة" ضمن استبانة درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢١	تركز القيادة المدرسية على المشاركة الجماعية في تحمل المسؤوليات.	٣,٤٤	٠,٨١	متوسط
٢	١٧	يتم بناء رؤية ورسالة المدرسة وتوجهاتها الاستراتيجية وفق منهجية علمية وبيانات المراجعة الذاتية وبمشاركة فريق تطوير المدرسة.	٣,٤٢	٠,٩٢	متوسط
٣	٢٠	يسود المدرسة ثقافة التعاون والتعاقد وتبادل المعلومات والأفكار والخبرات والسعي لتطوير مهارات العاملين.	٣,٤٠	٠,٨٤	متوسط
٤	٢٢	تركز ممارسات وخطط المدرسة على تعلم وتعليم الطلبة وفق منهجية محددة في جمع البيانات وتحليلها.	٣,٣٨	٠,٨٩	متوسط
٥	١٩	تنطلق جميع أنشطة وفعاليات المدرسة من رؤيتها ورسالتها.	٣,٣٠	٠,٩٦	متوسط
٦	٢٣	تركز ثقافة المدرسة على تحقيق الاتصال المؤسسي من خلال إرساء إجراءات وممارسات وعمليات مؤسسية في التواصل مع العاملين والمجتمع المحلي ومؤسسات المجتمع المدني.	٣,٢٧	٠,٦٥	متوسط
٧	٢٤	تبني المدرسة خارطة المصادر وأوجه الصرف وتعلنها لجميع العاملين في المدرسة.	٣,٢٣	٠,٨١	متوسط
٨	١٨	يتملك العاملين في المدرسة وعي بالرؤية والرسالة والتوجهات الاستراتيجية الخاصة بالمدرسة.	٣,٢٢	٠,٩٥	متوسط
		الدرجة الكلية بعد القيادة والإدارة	٣,٣٣	٠,٦٦	متوسط

يظهر من الجدول (٨) أن مستوى بعد "القيادة والإدارة" ضمن استبانة درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم جاء متوسطاً، حيث كان المتوسط الحسابي للمجال (٣,٣٣) بانحراف معياري (٠,٦٥٥)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣,٢٢-٣,٤٤)، وجاء مستوى الفقرات في الدرجة المتوسطة، حيث جاءت الفقرة (٢١) ونصها: "تركز القيادة المدرسية على المشاركة الجماعية في تحمل المسؤوليات" بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٤٤) بانحراف معياري (٠,٨١) وبمستوى تقدير متوسط، بينما جاءت الفقرة (١٨) ونصها: "يملك العاملون في المدرسة وعي بالرؤية والرسالة والتوجهات الاستراتيجية الخاصة بالمدرسة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٢) بانحراف معياري (٠,٩٥) وبمستوى تقدير متوسط.

البعد الرابع: التعلم والتعليم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد "التعلم والتعليم" ضمن استبانة درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد "التعلم والتعليم" ضمن استبانة درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣٠	تتبع المدرسة منهجية واضحة تقوم على توثيق بيانات تحصيل الطلبة ورقياً وإلكترونياً وتحليلها والاستفادة منها عند التخطيط لتعلم وتعليم الطلبة.	٣,٤٣	٠,٧٥	متوسط
٢	٣٢	تتأكد المدرسة من صلاحية الصفوف والساحات وسلامتها لتدريس الطلبة.	٣,٤١	٠,٨٨	متوسط
٣	٢٨	تسود المدرسة ثقافة احترام الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	٣,٣٥	٠,٧٩	متوسط
٤	٢٥	تتبنى المدرسة شراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي وتوظيفها لتحسين تعلم الطلبة.	٣,٢٨	٠,٦٢	متوسط
٥	٢٧	تركز ثقافة المدرسة على مراعاة احتياجات الطلبة وأنماط تعلمهم وثقافتهم المختلفة.	٣,٢٧	٠,٧٥	متوسط
٦	٣١	تتبع المدرسة نظاماً واضحاً لتعديل السلوك وضبط الطلبة.	٣,١٧	٠,٦٩	متوسط
٧	٢٩	يوظف المعلمون استراتيجيات متنوعة في تقييم أداء الطلبة.	٣,١٣	٠,٧٦	متوسط
٨	٢٦	تتوافر في المدرسة ثقافة لتعزيز الإيجابيات وتنظيم العلاقات بين الطلبة الذكور أو الإناث، وبين الطلبة في المدارس المختلطة.	٣,٠٧	٠,٩٣	متوسط
		الدرجة الكلية لبعد التعلم والتعليم	٣,٢٦	٠,٥٣	متوسط

يظهر من الجدول (٩) أن مستوى بعد "التعلم والتعليم" ضمن استبانة درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم جاء متوسطاً، حيث كان المتوسط الحسابي للمجال (٣,٢٦) بانحراف معياري (٠,٥٣)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣,٠٧-٣,٤٣)، وجاء مستوى الفقرات في الدرجة المتوسطة، حيث جاءت الفقرة (٣٠) ونصها: "تتبع المدرسة منهجية واضحة تقوم على توثيق بيانات تحصيل الطلبة ورقياً وإلكترونياً وتحليلها والاستفادة منها عند التخطيط لتعلم وتعليم الطلبة" بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٤٣) بانحراف معياري (٠,٧٥) وبمستوى تقدير متوسط، بينما جاءت الفقرة (٢٦) ونصها: "تتوافر في المدرسة ثقافة لتعزيز الإيجابيات وتنظيم العلاقات بين الطلبة الذكور أو الإناث، وبين الطلبة في المدارس المختلطة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٧) بانحراف معياري (٠,٩٣) وبمستوى تقدير متوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق دالة احصائية ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية لاستجابات افراد عينة الدراسة على مستوى درجة تطبيق الخطة التطويرية بالمدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين

تبعاً لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الفروق الظاهرية بواسطة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي

المتغير	مستوى المتغير	المتوسطات والانحرافات	بيئة الطلبة	المدرسة والمجتمع	القيادة والإدارة	التعلم والتعليم	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	٣,١٧	٣,٣٢	٣,٤٥	٣,٣٩	٣,٣٣
		العدد	٧٣,٠٠	٧٣,٠٠	٧٣,٠٠	٧٣,٠٠	٧٣,٠٠
		الانحراف المعياري	٠,٦٣	٠,٦٣	٠,٦١	٠,٥١	٠,٥٦
الجنس	أنثى	المتوسط الحسابي	٢,٨٩	٣,١٥	٣,٢٥	٣,١٧	٣,١٢
		العدد	١٠٢,٠٠	١٠٢,٠٠	١٠٢,٠٠	١٠٢,٠٠	١٠٢,٠٠
		الانحراف المعياري	٠,٦٠	٠,٥٤	٠,٦٨	٠,٥٢	٠,٥٥
الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	المتوسط الحسابي	٢,٤٩	٢,٦٦	٢,٧٨	٢,٨٨	٢,٧٠
		العدد	٤١,٠٠	٤١,٠٠	٤١,٠٠	٤١,٠٠	٤١,٠٠
		الانحراف المعياري	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,٢٦	٠,٢٨	٠,١٩
الخبرة	١٠ - ١٥ سنة	المتوسط الحسابي	٢,٦١	٢,٩٣	٢,٨٤	٢,٨٧	٢,٨١
		العدد	٥٧,٠٠	٥٧,٠٠	٥٧,٠٠	٥٧,٠٠	٥٧,٠٠
		الانحراف المعياري	٠,٤٤	٠,٤٥	٠,٣٧	٠,٣٥	٠,٣٨
المؤهل العلمي	أكثر من ١٥ سنة	المتوسط الحسابي	٣,٥٨	٣,٧٤	٣,٩٩	٣,٧٥	٣,٧٧
		العدد	٧٧,٠٠	٧٧,٠٠	٧٧,٠٠	٧٧,٠٠	٧٧,٠٠
		الانحراف المعياري	٠,٣٤	٠,٢٧	٠,٢٣	٠,٢٧	٠,١٩
المؤهل العلمي	دبلوم عالٍ / ماجستير	المتوسط الحسابي	٢,٩٧	٣,٢١	٣,٣٣	٣,٢٦	٣,١٩
		العدد	١٤٩,٠٠	١٤٩,٠٠	١٤٩,٠٠	١٤٩,٠٠	١٤٩,٠٠
		الانحراف المعياري	٠,٦٢	٠,٥٦	٠,٦٥	٠,٥٤	٠,٥٦
المؤهل العلمي	دكتورة	المتوسط الحسابي	٣,٢٢	٣,٣١	٣,٣٧	٣,٢٨	٣,٢٩
		العدد	٢٦,٠٠	٢٦,٠٠	٢٦,٠٠	٢٦,٠٠	٢٦,٠٠
		الانحراف المعياري	٠,٦٢	٠,٧٠	٠,٧٠	٠,٤٧	٠,٦٠

يظهر من نتائج الجدول (١٠) وجود فروق ظاهرية لمستوى درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3-Way MANOVA) على الأبعاد والدرجة الكلية، والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١): تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3-Way MANOVA) للفروق في مستوى درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس Hotelling's Trace V: ٠,٠٦٧ α: ٠,٠٣٤	بيئة الطلبة	٠,٤٥٧	١	٠,٤٦٠	٣,٦٣١	٠,٠٥٨
	المدرسة والمجتمع	٠,٢٦١	١	٠,٢٦١	٢,٣٣٨	٠,١٢٨
	القيادة والإدارة	٠,٠٣٢	١	٠,٠٣٢	٠,٣٩٠	٠,٥٣٣
	التعلم والتعليم	٠,٢٣٥	١	٠,٢٣٥	٢,٦٤٢	٠,١٠٦
	الدرجة الكلية	٠,١٣٩	١	٠,١٣٩	٢,٠٠٢	٠,١٥٩
الخبرة Wilks' Lambda	بيئة الطلبة	٢٤,٢٠٤	٢	١٢,١٠٢	٩٦,١٦٩	٠,٠٠٠
	المدرسة والمجتمع	٢٦,٤٠٧	٢	١٣,٢٠٣	١١٨,٣٣٨	٠,٠٠٠

٠,٠٠٠	١٩٣,٢٦٤	١٥,٧٤٨	٢	٣١,٤٩٦	القيادة والإدارة	V: ٠,٢٥٨
٠,٠٠٠	٨٦,٢٣٢	٧,٦٥٥	٢	١٥,٣١٠	التعلم والتعليم	α : ٠,٠٠٠
٠,٠٠٠	١٧١,٤٩٥	١١,٩٣٠	٢	٢٣,٨٦٠	الدرجة الكلية	
٠,١٠٣	٢,٦٩٣	٠,٣٣٩	١	٠,٣٣٩	بيئة الطلبة	المؤهل العلمي Hotelling's Trace V: ٠,٠٥٥ α : ٠,٠٧١
٠,٥٣٨	٠,٣٨٢	٠,٠٤٣	١	٠,٠٤٣	المدرسة والمجتمع	
٠,٢٢١	١,٥١٠	٠,١٢٣	١	٠,١٢٣	القيادة والإدارة	
٠,٥١٤	٠,٤٢٩	٠,٠٣٨	١	٠,٠٣٨	التعلم والتعليم	
٠,٨١٨	٠,٠٥٣	٠,٠٠٤	١	٠,٠٠٤	الدرجة الكلية	الخطأ
		٠,١٢٦	١٦٣	٢٠,٥١٢	بيئة الطلبة	
		٠,١١٢	١٦٣	١٨,١٨٦	المدرسة والمجتمع	
		٠,٠٨١	١٦٣	١٣,٢٨٢	القيادة والإدارة	
		٠,٠٨٩	١٦٣	١٤,٤٧٠	التعلم والتعليم	المجموع المعدل
		٠,٠٧٠	١٦٣	١١,٣٣٩	الدرجة الكلية	
			١٧٤	٦٧,٨٨٩	بيئة الطلبة	
			١٧٤	٥٨,٦٥٢	المدرسة والمجتمع	
			١٧٤	٧٤,٧٤١	القيادة والإدارة	
			١٧٤	٤٨,٢٠٩	التعلم والتعليم	
			١٧٤	٥٥,٤٨٢	الدرجة الكلية	

يتبين من نتائج الجدول (٦) ما يأتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$) تعزى لأثر الجنس في الدرجة الكلية وجميع الأبعاد لمستوى تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين، حيث كانت الدلالة الإحصائية حسب متغير الجنس (٠,١٥٩)، وهي أكثر من مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$)، مما يدل على عدم وجود فروق إحصائية في تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين حسب متغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$) تعزى لأثر المؤهل العلمي في الدرجة الكلية وجميع الأبعاد لمستوى تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين، حيث كانت الدلالة الإحصائية حسب متغير الجنس (٠,٨١٨)، وهي أكثر من مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$)، مما يدل على عدم وجود فروق إحصائية في تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين حسب متغير المؤهل العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$) تعزى لأثر الخبرة في الدرجة الكلية وجميع الأبعاد لمستوى تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين، حيث كانت الدلالة الإحصائية حسب متغير الخبرة (٠,٠٠٠)، وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$)، مما يدل على وجود فروق إحصائية في تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين حسب متغير الخبرة، ولتحديد اتجاه الفروق الإحصائية للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية، وفي أي مستوى من مستويات متغير الخبرة كان اتجاه الفروق الإحصائية استُخدم اختبار شيفيه (Scheffe) لتحديد اتجاه الفروق الإحصائية، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق الإحصائية في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمستوى تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين حسب متغير الخبرة

المتغير	الأبعاد	مستوى المتغير	المتوسط الحسابي	أقل من ١٠ سنوات	١٠ - ١٥ سنة	أكثر من ١٥ سنة
الخبرة	بيئة الطلبة	أقل من ١٠ سنوات	٢,٤٩			
		١٠ - ١٥ سنة	٢,٦١	٠,١٢		

المدرسة والمجتمع	أقل من ١٥ سنة	٣,٥٨	٠,٠٩*	٠,٩٧*
	أقل من ١٠ سنوات	٢,٦٦		
	١٠ - ١٥ سنة	٢,٩٣	٠,٢٨*	
	أكثر من ١٥ سنة	٣,٧٤	١,٠٨*	٠,٨٠*
القيادة والإدارة	أقل من ١٠ سنوات	٢,٧٨		
	١٠ - ١٥ سنة	٢,٨٤	٠,٠٦	
	أكثر من ١٥ سنة	٣,٩٩	١,٢٢*	١,١٦*
	أقل من ١٠ سنوات	٢,٨٨		
التعلم والتعليم	١٠ - ١٥ سنة	٢,٨٧	٠,٠١	
	أكثر من ١٥ سنة	٣,٧٥	٠,٨٨*	٠,٨٧*
	أقل من ١٠ سنوات	٢,٧٠		
	١٠ - ١٥ سنة	٢,٨١	٠,١١	
الدرجة الكلية	أكثر من ١٥ سنة	٣,٧٧	١,٠٦*	٠,٩٥*

يتبين من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الخبرة في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمستوى تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين حسب متغير الخبرة، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة الأكثر وهم (أكثر من ١٥ سنة) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية.

٧,١ مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول والذي نصه: ما مستوى درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين؟

أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ مستوى درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين كان متوسطاً. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس لم يطوروا تصورات إيجابية كافية حول الدور المهم الذي تؤديه الخطة التطويرية في تحسين مخرجات التعليم في مدارسهم. كما ويمكن تفسير النتيجة إلى أن المديرين ليس لديهم اطلاع كافٍ حول مجالات هذه الخطة التطويرية وما تستطيع أن تقدمه لهم من أجل تنمية مخرجات عملية التعليم في المدارس، وقد تعزى أيضاً إلى أن العديد من مديري المدارس ما زالوا يمارسون النمط الأوتوقراطي، لذا فهم يخططون وفق رؤيتهم الخاصة، دون إشراك المعلمين والطلبة والمجتمع المحلي معهم في وضع برامج وأنشطة المدرسة التعليمية.

وقد جاء مجال القيادة والإدارة في المرتبة الأولى، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الخطة التربوية لا تزال غير واضحة بالنسبة للمدرسين وعدم اطلاعهم الكافي عليها. إضافةً لذلك، لا تزال مديريات التربية غير قادرة على تطبيق الخطة التطويرية بالشكل الكافي في المدارس نظراً لأن الكثير منها لا يزال يفتقر إلى المقومات الأساسية في عملية التطبيق والتي تحتاج إلى الكثير من الموارد البشرية والمادية خاصة أن بعض المدارس تفتقد إلى مصادر التعلم، كما وأن مديري المدارس لديهم رؤية واضحة بأن القيادة والإدارة من أهم عوامل نجاح تطبيق الخطة التطويرية نظراً لأن مدير المدرسة هو القائد التربوي والمسؤول عن جميع جوانب العملية التعليمية. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (المشاقبة، ٢٠١٧).

وجاء في المرتبة الثانية مجال التعلم والتعليم، ويمكن تفسير ذلك إلى أن المدارس تخضع لمجموعة من المعايير والقوانين والتشريعات المستمدة من فلسفة التربية والتعليم في الأردن مما يعني أن مديري المدارس لا يمتلكون السلطة الكافية من أجل تطبيق الخطة التطويرية والآثار الناتجة عنها في تنمية مخرجات التعلم. إضافةً لذلك، ضعف كفاءة بعض مديري المدارس في إيجاد بيئة تربوية تشجع على الإبداع والابتكار والمبادأة والعمل بروح الفريق الواحد انطلاقاً من رؤية ورسالة المدرسة وخططها الاستراتيجية، ويرى مديرو المدارس أن الخطة التطويرية لا تزال في مراحلها الأولى وتحتاج إلى الكثير من الوقت والعمل سواء من مركز الوزارة أو من مديريات التربية التابعة لها مما يعني أن أثرها على عملية التعليم والتعلم لن يكون واضحاً في الوقت الحالي ويحتاج إلى وقت أطول من أجل رؤية مخرجات تطبيق الخطة التطويرية على أرض الواقع.

أما مجال المدرسة والمجتمع فقد جاء في المرتبة الثالثة، ويمكن تفسير النتيجة إلى أن الخطة التطويرية المقترحة تحتاج إلى الكثير من المقومات من أجل أن يظهر أثرها على مخرجات التعلم إذ إن العمل على تطبيقها يتطلب إيجاد شركات

فاعلة بين المدارس والمجتمع المحلي ليتجلى أثرها بشكل واضح. إضافة لذلك، ضعف تفعيل قنوات الاتصال مع أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي، والاستفادة من أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي في خدمة العملية التعليمية في المدرسة، بالإضافة إلى ضعف تفعيل مجالس أولياء الأمور والمعلمين. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (المشاقبة، ٢٠١٧).

في حين جاء مجال بيئة الطلبة في المرتبة الأخيرة، ويمكن تفسير ذلك إلى أن المعلمين ملتزمون في منهاج دراسي مفروض من وزارة التربية والتعليم في الأردن مما يشير إلى أن الإدارة المدرسية والمعلمين لا يمتلكون الحرية الكافية من أجل تطبيق جوانب الخطة التطويرية على مختلف عمليات التعليم والتعلم المقدمة للطلبة. وعلى الرغم من أن مخرجات التعلم مرتبطة بشكل وثيق بما يحققه الطلبة من تقدم أكاديمي، أشار مديرو المدارس أن أثر الخطة التطويرية على الجوانب المتعلقة بالطلبة لا زال تحت المستوى المأمول نظراً لأن رؤية هذا الأثر يحتاج إلى الكثير من الوقت وهذا ما يدركه مديرو المدارس، وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة (العجمي، ٢٠١٩) في الكويت والتي أظهرت أن واقع برامج تحسين الأداء المدرسي كان مرتفعاً.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي نصه: هل توجد فروق دالة احصائية ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية لاستجابات افراد عينة الدراسة على مستوى درجة تطبيق الخطة التطويرية بالمدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين تبعاً لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائية في مستوى درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين تعزى لمتغير الخبرة، لصالح ذوي الخبرة أكثر من ١٥ سنة. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس من ذوي الخبرة الأكبر على اطلاع كافي بما يتم في الوزارة نظراً لعلاقتهم الجيدة مع مركز الوزارة وبالتالي الحصول على بيانات كافية حول آليات تطبيق الخطة التطويرية. كما ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن ذوي الخبرة الأكبر لديهم الرغبة في إثبات أنفسهم مما يعني أنهم أكثر نزعة وميله نحو تطبيق الخطة التطويرية ومعرفة مدى أثرها الإيجابي على مخرجات عملية التعليم والتعلم. كما وأن خبرتهم تجعلهم أكثر إدراكاً بأهمية توظيف وتطبيق أفضل الخطط التربوية القادرة على الارتقاء بعملية التعليم والتعلم. إضافة لذلك انهم خضعوا لدورات وبرامج تدريبية في مجال الخطة التطويرية. أما مديري المدارس الأقل خبرة، لم يصلوا إلى المستوى الكافي من الإدراك حول أهمية تطبيق الخطط التطويرية ودورها في تحسين مخرجات التعليم، وعدم المامهم بأهداف الخطة التطويرية ودورها في تحسين مخرجات التعليم. في ضوء أنهم لا يزالون في بداية دورهم كمديري مدارس وهذا يعني أنهم يحتاجون إلى سنوات من الانخراط في عملية الإدارة المدرسية ليكونوا أكثر إدراكاً للعناصر والجوانب المهمة في هذه العملية.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائية في مستوى درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين تعزى لمتغير الجنس. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن كلاً من مديري ومديرات المدارس يتعرضون لنفس الخبرات المدرسية في ضوء أن كلاً من مدارس الذكور والإناث لا تختلف بشكل واضح من حيث البيئة التنظيمية والهيكل التنظيمي وهذا ما أدى إلى غياب الفروق في تصورات المديرين والمديرات. كما وأن مديري المدارس من كلا الجنسين يشاركون في نفس برامج التطوير المهني والتدريب إضافة إلى أن خبراتهم الأكاديمية السابقة في برامج الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه) متشابهة إلى حد كبير وهذا ما انعكس على تصوراتهم المبحوثة في الدراسة الحالية. إضافة لذلك، هناك تبادل للمعلومات والخبرات بين الذكور والإناث سواء على مستوى مديريات التربية أو في مركز الوزارة مما يعني أن المديرين والمديرات يشاركون المعرفة حول الخطة التطويرية وأثرها في تحسين عملية التعليم مما ينعكس على تصوراتهم الذاتية وهذا ما ظهر جلياً في نتائج الدراسة الحالية.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة احصائية في مستوى درجة تطبيق الخطة التطويرية في المدارس في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر المديرين تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس في الأردن يجب أن يكونوا من حملة الدراسات العليا والتي لا تختلف بدرجة كبيرة من حيث الخطة الدراسية أو المساقات المقدمة مما أدى إلى غياب الفروق في التصورات حول أثر تطبيق الخطة التطويرية في تحسين مخرجات التعليم. بالإضافة، فإن كلا من مديري المدارس من حملة الدراسات العليا لديهم خبرات ميدانية متشابهة إلى درجة كبيرة إذ إن الدراسة الحالية قد تمت على مديري المدارس الحكومية والتي لا تختلف من حيث المؤثرات الخارجية والبيئة التنظيمية والعلاقات بين المعلمين والموارد المادية والبشرية اللازمة من أجل تطبيق أكثر فاعلية للخطة التطويرية والتحقق من أثرها على عملية التعليم.

٨. التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، توصي الدراسة بما يأتي:

١. دعوة وزارة التربية والتعليم إلى عقد دورات متخصصة تتناول الخطة التطويرية وعرضها على مديري المدارس من أجل تطبيقها على أرض الواقع نظراً لدورها المهم في تحسين عملية التعليم.
٢. إدراج بعض جوانب الخطة التطويرية في مساقات الدراسات العليا المقدمة في كليات التربية في الجامعات الأردنية من أجل اطلاع مديري المدارس المتوقع أن يكونوا قادة مستقبليين في مدارسهم حول أهمية الخطة التطويرية.
٣. إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تتناول أثر الخطة التطويرية على مخرجات مؤسسية أخرى في المدارس الحكومية والخاصة مثل أداء المعلمين، الرضى الوظيفي لدى المعلمين، المخرجات الأكاديمية للطلبة.

بيان تضارب المصالح

يقر جميع المؤلفين أنه ليس لديهم أي تضارب في المصالح.

المراجع

- الحضري، ف. (٢٠١٩). تصور مقترح لتفعيل المؤشرات التربوية في تحسين الأداء بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس، مصر.
- الرشدي، غ. (٢٠١٦). دراسة مقارنة لنتائج مخرجات أنظمة التعليم الثانوي العام الثلاثة (الفصلين - المقررات - الموحد) في اختبار القدرات الأكاديمية بجامعة الكويت. *المجلة التربوية*، ٣٠ (١١٩)، ١٣-٥٢.
- الرواضية، خ. (٢٠٢٠). مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في مدارس تربية البادية الجنوبية مهارات الإدارة الصفية وعلاقتها بمخرجات التعلم والعلاقات الاجتماعية بين الطلبة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (٧)، ٦٢-٣٨.
- سلامة، م. (٢٠٢١). الميزة التنافسية في المدارس الدولية وإمكانية الاستفادة منها في تطوير المدارس الابتدائية الحكومية بمصر. *مجلة البحث التربوي*، ٢٠ (٤٠)، ٣٩٢-٣٩٦.
- شحادة، ي. (٢٠١٨). اتجاهات الإدارات المدرسية نحو الخطة التطويرية من وجهة نظرها. *جامعة بغداد - كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية*، ٩٤ (٢)، ٣٥٩-٣٤٥.
- الشقور، ي. (٢٠١٧). دور برنامج تطوير المدرسة والمديرية في تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين والمجتمع المحلي في مدارس لواء الأغوار الجنوبية. *مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد*، (٢٢)، ٢٣٠-٢٠١.
- عارف، أ.، حجازي، أ.، وعبد الحميد، م. (٢٠١٨). جودة مخرجات التعلم في الجامعات السعودية ودورها في تلبية متطلبات سوق العمل السعودي وفق رؤية ٢٠٣٠. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (١٩)، ٦٨٣-٧٤١.
- عاشور، م. (٢٠١٢). المدرسة المجتمعية تعاون وشراكة حقيقية. عمان، الأردن: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.
- العجمي، أ. (٢٠١٩). واقع برامج تحسين الأداء المدرسي لدى مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت، الأردن.
- القاعود، إ.، والمشاقبة، إ. (٢٠١٦). دور مبادرة "مدرستي" في تطوير المدرسة الأردنية وإنماء الشراكة بين القطاعين العام والخاص من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية وطلبتهم والإداريين. *المجلة التربوية*، ٣٠ (١٢٠)، ٢٤٦-٢٠١.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٥). برنامج تطوير المدرسة والمديرية "التعلم والتعليم". عمان.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٥). برنامج تطوير المدرسة والمديرية "القيادة والإدارة". عمان.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٥). برنامج تطوير المدرسة والمديرية "بيئة الطالب". عمان.

المشاقبة، ر. (٢٠١٧). درجة مراعاة مدراء المدارس في محافظة المفرق لمعايير الخطة التطويرية للمدرسة من وجهة نظر المشرفين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

References

- Adam, S. (2006). An introduction to learning outcomes: A consideration of the nature, function, and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area. *Psychology*, 1-24.
- Cobey, W., Taylor, B., ... & Alcorn, G. (2016). *North Carolina school improvement planning implementation guide*. State Board of Education, Department of Public Instruction, North Carolina, USA.
- Escobar, I. (2019). School improvement plans, a tool to improve the quality of education. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 6(1), 440-450.
- Ferguson, H., Bovaird, S., & Mueller, M. (2007). The impact of poverty on educational outcomes for children. *Paediatrics & Child Health*, 12(8), 701-706.
- Glewwe, P., Hanushek, E., Humpage, S., & Ravia, R. (2011). School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010. *National Bureau of Economic Research*, Massachusetts Avenue, Cambridge, USA.
- Hernandez, A., Arellano, P., & Sanchez, C. (2016). The learning outcomes in the study program format of school subjects belonging to the General Training Area at UJAT: A syntactic and semantic analysis. *Perspective's docents*, 60, 15-20.
- Mahajan, M., & Singh, M. (2017). Importance and benefits of learning outcomes. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 22(3), 65-67.
- Maher, A. (2004). Learning outcomes in higher education: Implications for curriculum design and student learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport, and Tourism Education*, 3(2), 46-54.
- Mayo, I. (2009). Systematic evaluation model for improvement plans. Leon: Area de publications.
- Scott. (2011). The learning outcome in higher education: Time to think again? *Worcester Journal of Learning and Teaching*, 5, 1-8.
- Xaba, M. (2006). The difficulties of school development planning. *South African Journal of Education*, 26(1), 15-26.