تصورات معلمي المدارس بمحافظات قطاع غزة حول متطلبات تطبيق استراتيجيات السياسة التعليمية

الباحث

ناصر جاسر الأغا

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى تصورات معلمي المدارس في محافظات (قطاع غزة) حول متطلبات تطبيق استراتيجيات السياسة التعليمية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على الاستبانة كأداة مناسبة تكونت من (35) فقرة موزعة على (7) مجالات لكل مجال (5) فقرات، واختيرت عينة عشوائية بسيطة قوامها (504) من مجتمع حجمه (10075) من المعلمين والمعلمات في العام الدراسي (2018/2017)، حيث أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) حول تصورات معلمي المدارس بمحافظات (قطاع غزة) حول متطلبات تطبيق استراتيجيات السياسة التعليمية تعزى لمتغير الجنس. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) حول تصورات معلمي المدارس بمحافظات (قطاع غزة) حول متطلبات تطبيق استراتيجيات السياسة التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على شهادات الدراسات العليا، ولمتغير سنوات الخدمة لصالح ذوي الخبرة الأكثر من (10) سنوات، ولمتغير المحافظة لصالح محافظة (غزة). وأوصت الدراسة وزارة التربية والتعليم بإنشاء قسم مستقل في الوزارة يختص بصنع وتحليل ومتابعة وتقويم استراتيجيات السياسة التعليمية بشكل مستمر، ونشر الوعي بأهمية وقيمة السياسة التعليمية بين القائمين على العملية التعليمية، وضمان السيولة المالية للمدارس وتمكينها بزيادة اعتمادها على ذاتها في إدارة أموالها ضمن بيئاتها.

الكلمات المفتاحية:

تصورات المعلمين – الاستراتيجيات – السياسة التعليمية – المدارس.

Abstract

The study aimed to identify the perceptions of school teachers in the (Gaza Strip) governorates about the requirements of applying educational policy strategies. The study used the descriptive analytical method and relied on the questionnaire as a suitable tool consisting of (35) statements divided into (7) domains for each field (5) statements. A simple random sample (504) was chosen from a community of (10075) teachers in the academic year (2017/2018), where the results of the study showed that there are no statistically significant differences at (0.05) about the perceptions of school teachers in the (Gaza Strip) governorates about the requirements of applying educational policy strategies due to sex variable. The results showed that there were statistically significant differences at (0.05) about the perceptions of school teachers in the (Gaza Strip) governorates about the requirements of applying the educational policy strategies due to the variable of scientific qualification in favor of holders of postgraduate certificates. For years of experience it was in favor of having more than (10) years experience. For Governorate variable it was in favor of (Gaza) Governorate. The study recommended that the Ministry of Education establish an independent department in the ministry to create, analyze, follow up and evaluate educational policy strategies on an ongoing basis, and to raise awareness of the importance and value of educational policy among the educational process and ensure the financial liquidity of schools.

key words:

Teachers' perceptions - Strategies - Educational policy – Schools.

مقدمة:

تقوم فلسفة التربية والتعليم في العصر الحالي على فلسفة متجددة تسعى إلى مساعدة مديري المدارس والمعلمين والمتعلمين على فهم استراتيجيات السياسة التعليمية، وملامح مدرسة المستقبل في ظل التحديات المعاصرة على الساحة المحلية والإقليمية والدولية، وتشجعهم على مزاولة مهنة التعليم والحياة بصورة أفضل.

وتمثّل السياسة التعليمة أحد أهم أركان السياسة العامة في جميع الدول، كونها تتجه مباشرة للتعامل مع الإنسان بصفته العامل المؤثر والفعّال داخل المجتمع، كما أنّ النظام التعليمي يستمد قوّته وجودة مخرجاته من انطلاقه من سياسة تعليمية ثابتة تعمل على تحديد الإطار الإجرائي الذي بدوره يساعد في توجيه القرارات والخطط والبرامج التربوية بالشكل الذي يسهم في تطوير العملية التعليمية، وتبرز أهمية السياسة التعليمية في أنها تنظم العملية التعليمية (الألمعي، 2010).

كما تعد السياسة التعليمية مجموعة المبادئ التي توجه مسار التربية والتعليم، في دولة ما، وتشمل أهداف التعليم ونظامه، ووسائل تحقيق الأهداف؛ فصنع السياسة التعليمية هو العملية التي تُصاغ – بمقتضاها– بعض الخطوط العريضة المرشدة، والمبادئ العامة التي توجه ميدان التربية والتعليم وبرامجه وخططه، ويقصد بعملية صنع السياسة، تحويل المدخلات السياسية أو المتطلبات الاجتماعية إلى نتائج (قرارات سياسية)، وتمثل هذه المرحلة أولى مراحل السياسة التعليمية واستراتيجياتها، وتركز على البحث والدراسة وجمع البيانات والمعلومات (سعد، 2011).

فالسياسة التعليمية تطرح مسألة وظائف التربية في المجتمع، حيث كشف الانفجار الكمي لأعداد الملتحقين بالتعليم، وزيادة الإقبال عليه وبشكل واضح المكانة الممنوحة للتربية في التنظيم الاجتماعي، ويتجلى ذلك أكثر من خلال الثقل الذي أصبح يمثله النظام المدرسي في مجال الاستثمار (عساف، 2017: 211). ويرى الباحث أن العملية التربوية التعليمية برمتها تعتمد على السياسة التعليمية القائمة على التفكير الناقد، والتخطيط الدقيق لكافة الأهداف المرسومة بمجال التربية والتعليم بما فيها البرامج والأنشطة كافة، وينطلق هذا من رؤية واضحة نابعة عن السلطة التشريعية والتنفيذية والمحلية والقضائية والمؤتمرات الشعبية العامة والأحزاب السياسية وأصحاب المصالح والرأي الشعبي والمنظمات الإقليمية والدولية ووسائل الإعلام

المتنوعة مرورا بالجهاز الوصي على الشأن التعليمي والتربوي (وزارة التعليم والتربية) عبر لجان مختصة وصولاً إلى الإطارات وجميع العاملين في الحقل التربوي من خلال الملتقيات والندوات والأيام الدراسية والمؤتمرات العلمية.

أما الاستراتيجية فهي خطة العمل التي تتبعها المدرسة لتحقيق هدف محدد، أو حل مشكلة، أو تحسين أوضاعها خلال فترة معينة، مع مراعاة العوامل الاقتصادية والسياسية والمجتمعية (أبو عليوة، 2015). وتتضمن مجموعة من الأساليب التي تساعد على المقارنة والموازنة بين البدائل والاختيارات بقصد الوصول للتنفيذ والعمل (عساف، 2017: 215).

وانطلاقاً من استراتيجية الوزارة (2008–2012) التي اعتمدت على توفير الأمن الوظيفي لكل الموظفين، وإحياء مباحث التعليم الإلكتروني؛ لتحسين واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الفلسطيني، وإعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين بالشراكة مع مختلف المؤسسات المحلية والدولية على اعتبار أن هذا الإعداد ترجمة عملية ومطلب وطني في سبيل تحقيق الأهداف في إصلاح التعليم وتطويره، إضافةً إلى رسم الخطط؛ لبناء المدارس وتأثيثها، والذي توقف نسبياً بسبب الحصار، وتوفير الكتب المدرسية اللازمة للطلبة في كل عام، ومنها كتب المكفوفين، ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة بما يسمى "التعليم الجامع" وترقيات بعض الموظفين لشغل الوظائف الشاغرة على مستوى الوزارة والمديريات(http://www.mohe.ps). تولد لدى الباحث شعور قوي بضرورة تناول استراتيجيات السياسة التعليمية في المدارس الفلسطينية بمحافظات قطاع غزة، وقد تابع الباحث نشرات وزارة التربية والتعليم في فلسطين أهمها قرارات عام (2017) بشأن التربية والتعليم العام، حددت منها استراتيجيات السياسة التعليمية بعدد من المواد، ومن ضمنها المهمات حول وضع السياسات العامة والخطط لتطوير العمل التربوي بما يتلاءم والخطة الوطنية للتنمية، ووضع السياسات التي تفعل العلاقة بين المؤسسة التربوية والتعليمية ومجتمعاتها المحلية، وإنشاء مجالس تعليم مجتمعية ومجالس لأولياء الأمور والمعلمين، وتفعيل الأنشطة الحديثة التي تخدم المجتمع وتوثيق دور المؤسسة بمحيطها الاجتماعي، وتوظيف التكنولوجيا وتطوير المؤسسات التعليمية الحكومية بأنواعها ومستوياتها المختلفة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017). ويتناغم كل ما سبق مع عاشور (2010) في القول حيث أورد أن استراتيجيات السياسة التعليمية السليمة هي رأس نجاح أي دولة وهي المؤشر الحقيقي لعملية الإصلاح والمحور الأساس لتحقيق التنمية المستدامة في كافة المجالات التعليمية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

واستدراجاً لما سبق نما لذهن الباحث ضرورة معرفة الإجراءات التي تضعها وزارة التربية والتعليم في فلسطين من أجل إحداث تغييرات مقصودة في المدارس بواسطة المعلمين والمعلمات على صعيد حاكمية النظام، وتمويل التعليم، والبرامج الخاصة، وتوفير فرص التعليم، والموارد البشرية، والبيئة التعليمية التعلمية، والمتعلم، وضمان الجودة والاعتماد وفق مجموعة من القواعد والمبادئ والتشريعات التي تتماشى مع فلسفة المجتمع الفلسطيني، من خلال معرفة تصورات معلمي المدارس في محافظات قطاع غزة حول متطلبات تطبيق استراتيجيات السياسة التعليمية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

ما تصورات معلمي المدارس في محافظات قطاع غزة حول متطلبات تطبيق استراتيجيات السياسة التعليمية؟

<u>ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية: –</u>

1. ما درجة تقدير المعلمين لاستراتيجيات السياسة التعليمية في مدارس محافظات قطاع غزة؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تقدير المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات السياسة التعليمية في مدارس محافظات قطاع غزة من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس _ المؤهل العلمي _الخدمة _ المحافظة)؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف إلى درجة تقدير المعلمين لاستراتيجيات السياسة التعليمية في مدارس محافظات قطاع غزة.
- الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تقدير المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات السياسة التعليمية في مدارس محافظات قطاع غزة من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس _ المؤهل العلمي _الخدمة _ المحافظة)

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية استراتيجيات السياسة التعليمية في المدارس، وذلك من الناحيتين النظرية والعملية.

- **الناحية النظرية:** ستساعد هذه الدراسة في تعميق المعرفة النظرية فيما يتعلق بتصورات المعلمين نحو متطلبات تطبيق استراتيجيات السياسة التعليمية في المدارس بمحافظات قطاع غزة، من خلال الكشف عن الحقائق الهامة المتعلقة باستراتيجيات السياسة التعليمة لكل المهتمين في مجال التربية والباحثين وصناع السياسة التعليمية ومتخذي القرارات. وتعريف المعلمين والمعلمات بأهم المعايير الأساسية التي يجب أن تتضمنها السياسة التعليمية في المدارس وحثهم على اتباع الاستراتيجيات المرسومة.
- **الناحية العملية:** تكمن في التوصيات العملية التي يمكن الأخذ بها فيما يتعلق بمتطلبات تطبيق استراتيجيات السياسة التعليمية في المدارس في محافظات قطاع غزة، كما أنها ستسهم في فتح آفاق جديدة أمام المختصين للقيام بجهود بحثية حول الموضوع رغم قلة الدراسات المتعلقة في هذا الجانب، ولا سيما أن هذه الدراسة هي الأولى فيها على حد علم الباحث.

مصطلحات الدراسة:

الاستراتيجية: الاستراتيجية هي خطة منظمة ومتكاملة من الإجراءات، تضمن تحقيق الأهداف الموضوعة لمدة زمنية محددة (العبودي،2013: 17).

وتعرف الاستراتيجية التعليمية إجرائيا بأنها عبارة عن مجموعة من التكتيكات المتسلسلة مدعومة بالأفكار والمبادئ النابعة من وزارة التربية والتعليم في فلسطين وضعت من أجل إحداث تغيير مقصود في واقع النظام التعليمي في المدارس وصولاً لواقع مرغوب فيه.

السياسة التعليمية: السياسة التعليمية مصطلح مشتق من السياسة العامة للدولة، ويختلف تناوله حسب توجه الدولة والإطار الفكري للباحثين، وتعد السياسة التعليمية نوعاً من الخطط تتحدد في صورة تقارير أو مفاهيم عامة ترشد أو توجه المسؤولين في الوزارة الوصية لاتخاذ القرارات، وتنفيذها في المدارس (شعلان، 2011: 12).

وتعرف السياسة التعليمية إجرائياً بأنها مجموعة من القواعد والمبادئ والتشريعات التي تضعها وزارة التربية والتعليم في فلسطين وفق فلسفة المجتمع لتوجيه وتنظيم التعليم في مدارس محافظات قطاع غزة حتى تخدم أهدافها ومصالحها الوطنية.

استراتيجيات السياسة التعليمية:

تعرف إجرائياً بأنها مجموعة من الإجراءات التي تضعها وزارة التربية والتعليم في فلسطين من أجل إحداث تغيير مقصود في المدارس بواسطة المعلمين والمعلمات على صعيد حاكمية النظام، وتمويل التعليم، والبرامج الخاصة، وتوفير فرص التعليم، والموارد البشرية، والبيئة التعليمية التعلمية، والمتعلم، وضمان الجودة والاعتماد وفق مجموعة من القواعد والمبادئ والتشريعات التي تتماشى مع فلسفة المجتمع الفلسطيني.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

1. **الحد الموضوعي:** استراتيجيات السياسة التعليمية في المدارس.
2. **الحد البشري:** عينة من معلمي المدارس الحكومية لجميع المراحل وعددهم الإجمالي قد بلغ (10075).
3. **الحد المؤسسي:** مدارس محافظات قطاع غزة (رفح _ خان يونس_ الوسطى _ غزة _ شمال غزة)
4. **الحد الزماني:** العام الدراسي (2018/2017).

الدراسات السابقة

رغم فقر المكتبة العربية للدراسات المتعلقة بهذا الجانب اجتهد الباحث في توفير أهم الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية وأوردها مرتبةً ترتيباً زمنياً من القديم إلى الحديث.

حيث أجرى بيومي (1997) دراسة هدفت إلى معرفة توجهات سياسات تحويل التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية و(زيمبابوي) وبعض الدول النامية وإمكانية الإفادة في جمهورية مصر العربية، ووظفت الدراسة المنهج المقارن، وبالإشارة إلى التحليل المقارن لدول المقارنة فيما يتصل بمشكلات تمويل التعليم ومدى ارتباطها بمجموعة من المشكلات لعل أهمها: ضآلة

نفقات التعليم مقارنة بما يتفق على القطاعات الأخر، إذ أن متوسط نصيب التعليم من إجمالي الدخل القومي في الدول المتقدمة يبلغ حوالي (6%) مقابل (4%) من الدول النامية. وضعف مشاركة المحليات في قرار الإنفاق المالي، وتزايد التفاوت في ميزانيات الإدارة التعليمية. وقد تشابهت دول المقارنة في طبيعة ونوعية المشكلات التي تواجها إلا أن تلك المشكلات تتفاوت درجتها من دولة إلى أخرى. وقد اختلفت الولايات المتحدة، وإلى حد ما، دولة (زيمبابوي) عن مجموعة الدول النامية التي تمتع مواطنوها في اختيار المدرسة التي يتعلم فيها أبناؤهم مما أعطى الفرصة إلى تزايد وجود المدارس البديلة. وأوصت الدراسة إلى ضرورة تبني الحكومة لبعض البدائل المطروحة لإيجاد مصادر للتمويل، وضرورة إحداث إعادة الهيكلية أو تطوير في الهياكل الإدارية والفنية المسؤولة عن تمويل التعليم.

كما أجرى خضير (2006) دراسة هدفت إلى معرفة سياسات وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية أثارها ودورها في حل مشكلة البطالة، ووظفت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون عدد أفراد العينة الأولى من (597) طالب وطالبة بطريقة الكرة الثلجية، وأفراد العينة الثانية من (60) مدرساً من الجامعات بطريقة العينة العشوائية، وبينت الدراسة أن سياسات وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية تعاني من صعوبات في الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية المفروضة من قبل الاحتلال الإسرائيلي والحصار، وأنه يجب العمل على ضرورة العمل على تفعيل استراتيجيات سياسة التعليم ما قبل الجامعي وتحسين مستواه وصورته في المجتمع والعمل على توعية المجتمع إلى أهمية التعليم.

وأشارت المطيري (2007) في دراسة هدفت إلى معرفة الفلسفة التربوية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظرهم، ووظفت الدراسة المنهج الوصفي، حيث اختير جميع أفراد المجتمع والبالغ عددهم (114) مديراً ومديرة موزعين على جميع المدارس الثانوية في الكويت، وبينت الدراسة أن (93 %) من عينة الدراسة كانوا بلا فلسفة واضحة في حين أن (7%) كانوا يتبنون الفلسفة الإسلامية، ولا أحد يتبنى فلسفة أخرى بشكل واضح. كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات المستقلة.

وقد ناقشت المنقاش (2008) في دراستها تحليل سياسة التعليم في السعودية كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم عام (1970م) ومقترحات لتطويرها، كما هدفت إلى معرفة مدى توافق هذه السياسة مع أهم المعايير الدولية والتوجهات

العامة للسياسات التعليمية، ومعرفة مدى دقة صياغتها وتنفيذها على أرض الواقع لاقتراح التعديلات المطلوبة، ووظفت الدراسة المنهج الوصفي الذي يقوم على التحليل والمقارنة لبنود سياسة التعليم البالغة (236) بند، وبينت الدراسة أن سياسة التعليم في السعودية وضعت قبل أكثر من (34) عاماً ولم يجر عليها أي تطوير لتلبية التغيرات والتحديات التي طرأت على المجتمع السعودي والعالم، ومضموناً لم تتوافق سياسة التعليم في السعودية مع المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية، وقد اقترحت الدراسة تعديل (الوثيقة) السياسة التربوية لتتواءم مع المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية.

وأوضحت دراسة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (2010) تحليل السياسة التعليمية في مصر، وتعرفت على الواقع الفعلي للتعليم في المرحلة الثانوية، والمحاولات التي جرت لمواجهة متطلبات اقتصاد المعرفة، ووظفت الدراسة المنهج الوصفي لبنود سياسات التعليم في مصر قبل عام (2010)، وبينت الدراسة أن السياسة التعليمية في مصر تعاني كثيراً من التحديات التي تجعلها بمنأى عن تحقيق أهداف إنمائية حقيقية تتفق مع متطلبات مجتمع/ اقتصاد المعرفة، وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة تطوير استراتيجيات السياسة التعليمية والمناهج بما يتوافق مع المستحدثات العلمية الحديثة.

كما أوضحت دراسة Marina (2012) التغيير والابتكار في السياسات والاستراتيجيات التعليمية لتنمية الموارد البشرية في رومانيا، ووظفت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات وقادة المدارس في مقاطعة رقم (C 302/04/2009) في رومانيا، وأوضحت أن عملية التعليم والتدريب تعتبران من أولويات سياسة مجلس الاتحاد الأوروبي، وتتطلب قوى عاملة ماهرة للغاية وقادرة على الاستخدام الفعال للتكنولوجيا الجديدة، وقابلية هذه القوى من التكيف مع مجتمع المعرفة من أجل ترسيخ مفاهيم التعلم مدى الحياة، والتعليم الالكتروني، والتعليم في بيئات رسمية، وبينت الدراسة تقارب المعلمين من الأهداف التنظيمية وأنواع الأنشطة المطلوبة وتفانيهم في العمل من أجل التغيير في المنظمات التعليمية التي تتمتع سياساتها بدقة الإجراءات والجودة العالية. إلى أن قوة المنظمة التعليمية تكمن في سياساتها وجودة إنتاجها وتقارب المعلمين من الأهداف التنظيمية وأنواع الأنشطة المطلوبة، والتفاني في العمل من أجل التغيير.

وأجرى البلعاسي (2014) دراسة هدفت إلى معرفة الفلسفة التربوية السائدة لدى معلمي المرحلة المتوسطة في محافظة (القريات)، كما هدفت إلى التعرف على الفروق الإحصائية في اختبارات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات المستقلة، ووظفت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (50) معلماً، وأظهرت الدراسة إلى عدم وجود فلسفة تربوية واضحة عند المعلمين، وأيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص الأكاديمي نتيجة إلى أن معظم بنود سياسة التعليم السعودية لم يتم ترجمتها إلى واقع عملي، كما أن معظم الأسس والأهداف التي احتوتها لم يتم مراعاتها في المناهج، وفي أساليب التدريس والتدريب والتقويم وإعداد المعلم والطالب.

وأجرت Cosmin & Elena (2014) دراسة هدفت معرفة على السياسة التعليمية في رومانيا ومراحل تنفيذها من وجهة نظر طلبة العلوم التربوية، ووظفت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (19) طالباً أثناء دراستهم الأكاديمية، وبعد تحليل آراء الطلبة بينت الدراسة أن السياسة التعليمية الوطنية في رومانيا غير متماسكة، وتدريب المعلمين غير مستمر وضعيف. وأوصت الدراسة الجهات المختصة بضرورة العمل على تماسك السياسة التعليمية الرومانية وتنميتها في جميع المستويات مع التركيز على سياسة تدريب المعلمين على أرض الواقع بشكل مستمر وفق نهج نوعي.

وأجرت Claudia (2014) دراسة هدفت إلى معرفة السياسة التعليمية في رومانيا ودورها في تعزيز التنوع الثقافي، ووظفت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة العشوائية البسيطة من المعلمين في (6) مدارس بلغ عددهم (80)، وبعد التحليل بينت الدراسة تدنياً في مستوى المعلمين، وحثت على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين من أجل مواصلة النهج التعليمي في تعزيز التنوع الثقافي بين المعلمين المستفيدين، وإبراز الحلول الممكنة لاكتساب الكفاءة لديهم، وتعزيز وضع سياسة تعليمية تهتم بالتنوع الثقافي.

كما أجرى Wongwanich, Others (2015) دراسة هدفت إلى وضع استراتيجيات جديدة لإيصال سياسة إصلاح التعليم للممارسين وخاصة المعلمين في تايلاند، باستخدام مفاهيم إصلاح التعليم القائم على التقييم والتعاون بين الجامعات والمدارس، ووظفت الدراسة منهج البحث والتطوير التكويني، وعدد الباحثين تكون من (26) باحثاً، حيث أجريت الدراسة على(5) مدراس نموذجية، وأيضاً (40) منطقة تعليمية، وبعد تحليل الاستراتيجيات السياسية التربوية

التايلاندية في الإصلاح التعليمي في العقد الأول ما بين (1999 –2009) لوحظ عدم النجاح بسبب الاستخدام السائد لاستراتيجيات تنفيذ السياسات من القمة إلى القاعدة، وبناءً على ذلك اهتمت الدراسة بتمكين المعلمين من أجل وضع استراتيجيات جديدة لتنفيذها في العقد الثاني (2011–2013) من خلال تجميع نتائج البحوث من المشاريع، وبينت الدراسة أن استراتيجيات سياسة إصلاح التعليم للممارسين وخاصة المعلمين ضعيفة، وأوصت الدراسة بضرورة إصلاح التعليم في تايلاند بدرجة أوسع مع إنشاء وحدات تسليم السياسة التعليمية لمواكبة الحداثة.

وأجرت Hant (2015) دراسة هدفت إلى مراجعة سياسات التعليم الوطني لأربعين دولة نامية تناولت استراتيجيات تحسين التعليم، والروابط بين جودة المدرس ومخرجات التعليم، وكيفية سعي السياسة للتغلب على عوائق التعليم للفئة الأكثر تهميشاً، ووظفت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكشفت الدراسة أن خطط التعليم تتسم بأولوياتها المختلفة بين الدول، وأن المخرجات التعليمية محدودة، وأوصت بضرورة وجود استراتيجيات محددة لدعم جودة التدريس والمخرجات التعليمة لجميع خصائص المتعلمين والفئات المختلفة، ومؤشرات لقياس التقدم نحو تحقيق الأهداف، وتطوير نظام إدارة أداء المدرسين في المدارس.

كما أجرت شعيب (2016) في دراسة هدفت إلى معرفة دور مراكز الأبحاث في صناعة سياسات إصلاح التعليم في لبنان، ووظفت الدراسة منهجية البحث النوعي والتي تضمنت: مراجعات مكتبية، تحليلاً للوثائق، مقابلات فردية، دراسة حالة لمؤسسة أبحاث واحدة (الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية)، المقابلات الفردية قد أجريت (7) مقابلات فردية شبه منظمة مع واضعي السياسات المعنيين في الفترة ما بين (1994– 2010) في وزارة التربية والمركز التربوي (CERD)، تضمنت وزيرين للتعليم في ثلاثة من رؤساء المركز التربوي، واثنين من كبار صانعي السياسات الذين شاركوا في الإصلاحين في وزارة التربية والمركز التربوي، وتناولت المقابلات عملية تخطيط وتنفيذ الإصلاح وآراء السياسة بدور مراكز البحوث في هذا المجال. فيما يتعلق بدور الباحثين مراكز البحوث تم إجراء (14) مقابلة مع مؤسسين وأعضاء حاليين من أصل (30) في الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (LAES) لصياغة دور الجمعية في عملية صنع السياسة التعليمية في لبنان. تم تسجيل وطباعة المقابلات وتحليلها. كما أجرت الدراسة تحليل المحتوى لتقارير الوزارة يتعلق بإصلاحي عامي (2010/1994)، وتم أيضا اختيار الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية لدراسة الحالة. وكشفت الدراسة أن العلاقة بين واضعي السياسة

ومؤسسات الابحاث في إصلاحي (2010/1994) لم تشهد تعاوناً منظماً، حيث كانت العلاقات والمساهمات الشخصية هي الأسباب الرئيسية للتقارب أو التباعد.

وأوضح مرسي (2017) في دراسة هدفت إلى معرفة دور السياسة التعليمية بمصر في تفعيل مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم قبل الجامعي (دراسة تحليلية)، ووظفت المنهج الوصفي التحليلي، واقتصرت العينة على تحليل القرارات الوزارية التي صدرت في الفترة من (2016/2011) والخاصة بالتعليم قبل الجامعي في مصر، وبينت الدراسة ضعف التعاون المنظم والمشاركة المجتمعية في مرحلة صنع القرار، والجمود في الأفكار والتشريعات. وأوصت الدراسة ببعض التوصيات: نشر الوعي بأهمية السياسة التعليمية وقيمتها بين القائمين على العملية التعليمية من قيادات ومعلمين وإخصائيين وكل العاملين داخل المدرسة، وضرورة استناد السياسة التعليمية إلى فلسفة اجتماعية تعبر عن نفسها، وأن ترتبط السياسة التعليمية ارتباطاً كلياً مع الظروف المجتمعية التي تحيط بالعملية التعليمية، والتأكيد على المشاركة المجتمعية عند صنع السياسة التعليمية، والاستمرارية والمرونة عند صياغة السياسة التعليمية بعيداً عن الجمود في أفكار محدودة وتشريعات واحدة لا يمكن أن تحيد عنها، بالإضافة إلى التقييم المستمر للسياسة من قبل المعنيين بالتعليم في الدولة.

التعقيب على الدراسات السابقة

باستعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالسياسات التعليمية، تمكن الباحث من الوقوف على إجراءات الدراسة الحالية من حيث الأهداف والأهمية، وتحديد العينة والمنهج والأداة من حيث المجالات والفقرات ومقياس تدرج الاجابات، وتحديد الأساليب الإحصائية، وعرض النتائج وتفسيرها، ويتضح أيضاً إجماع الدراسات السابقة على أهمية السياسة التعليمية لخدمة مقومات المجتمع بصفة عامة، والسياسات التعليمية لخدمة النظم التعليمية، وأنها ركيزة أساسية بل العمود الفقري لنجاح الإدارة المدرسية والمعلمين وغيرهم من التربويين.

لاحظ الباحث أن الدراسات السابقة تناولت السياسة التعليمية بالوصف والنقد والتحليل المقارن والشرح والتنفيذ. كما وظفت الدراسات السابقة المنهج الوصفي لوصف الواقع وتحليله، ما عدا دراسة بيومي (1997) التي وظفت المنهج المقارن، ودراسة Wongwanich, Others (2015) والتي وظفت منهج البحث والتطوير التكويني، ودراسة شعيب (2016) التي وظفت

منهجية البحث النوعي والتي تضمنت مراجعات مكتبية وتحليلاً للوثائق، ودراسة حالة، ومقابلات فردية معاً.

وتشابهت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناولها لموضوع السياسات التعليمية، إلا أنها اختلفت مع الدراسات السابقة في تناولها لتصورات معلمي المدارس بمحافظات قطاع غزة حول متطلبات تطبيق استراتيجيات السياسة التعليمية من حيث الحاكمية النظام، وتمويل التعليم، والبرامج الخاصة بتوفير فرص التعليم، والموارد البشرية، والبيئة التعليمية التعلمية، والمتعلم، وضمان الجودة والاعتماد، وهذا لم يتم طرقه في الدراسات السابقة بشكل كلي.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف إلى استراتيجيات تحسين التعليم، والروابط بين جودة المدارس ومخرجات التعليم، وكيفية سعي السياسة للتغلب على عوائق التعليم والمهمات الأساسية حول وضع السياسات العامة والخطط لتطوير العمل التربوي بما يتلاءم مع الخطة الوطنية للتنمية وتفسير نتائج هذه الدراسة.

أدبيات الدراسة:

من المعلوم أن ما تحقق أو لم يتحقق من إنجازات في النظام التعليمي تقف وراءه عوامل عديدة، يأتي في مقدمتها وضوح الأهداف التربوية والسياسة التعليمية، وهذا يقودنا إلى فهم السياسة التعليمية من خلال التمييز بين عدة مفاهيم ذات علاقة بالسياسة التعليمية، والتي ترتبط بالأساس الفلسفي وأهمها:

1. **فلسفة التربية والتعليم:** لكل مجتمَع فلسفةٌ تتضح فيها اتجاهاتُه وسياساته، مطالبُه وخصائصه، وفي ضوء هذه الفلسفة العامة تنمو فلسفةُ التربية لتقوم بوظيفتين أساسيتين هما أن تنتقي من العلوم أو الأصول المتصلة بالتربية المفاهيمَ والنتائج المتمشية مع فلسفة المجتمع. ثم تقوم بتحليل هذه المفاهيم ومناقشتها هذه المفاهيم؛ لجعلها متَّسقة مطردة، بدون خلل أو اضطراب. ففلسفة التربية هي التي تقوم بعملية الاختيار والانتقاء، والفحص والمراجعة للأفكار والمفاهيم السائدة في المجتمع. أما فلسفة التعليم تتم في داخلها مناقشة المفاهيم الأساسية للتعليم كالنشاط والعمل، اللعب والترويح، النمو والنضج، الاستعداد والتهيؤ، الثواب والعقاب، الإلزام والعمومية (عبد الفضيل، 2009)
2. **السياسة التعليمية:** السياسة لغة: مصدر ساس، يسوس، سياسة. وساس الأمر سياسة (قام به). والسياسة هي القيام على الشيء بما يصلحه. وتبعاً لمعجم العلوم الاجتماعية

تشير السياسة إلى (أفعال البشر التي تتَّصل بنشوب الصراع أو حسمه حول الصالح العام، والذي يتضمن دائما استخدام القوة أو النضال في سبيلها) ويذهب المعجم القانوني إلى تعريف السياسة على أنها أصول أو فن إدارة الشؤون العامة (القرضاوي، 2017). وبين الحربي (2007: 2) تعريف الكيالي وآخرون (1993) للسياسة بأنها نشاط اجتماعي فريد من نوعه، وهي التي تنظم حياة العامة وتضمن الأمن وتقيم التوازن والوفاق من خلال القوة الشرعية والسيادة بين الأفراد. وتعتبر السياسة التعليمية الإنسان هو الموضوع الرئيس لها في سياقاتها القومية والدولية، وتتنوع ممارساتها من سياق ثقافي لآخر وفقاً للأولويات والأهداف الرئيسة التي تتبناها الحكومات في مسائل التعليم. ومن ناحية أخرى ترتبط السياسة التعليمية بالسياسة القومية للحكومات من أجل غرس ودعم المواطنة والانتماء للتوجهات الإيديولوجية للمجتمعات (شاكر، 2015: 2). وتتبع الأسلوب العلمي وفق خطوات متتالية تبدأ بتحديد المشكلة، وتنتهي بالقوانين المرتكزة على منهجية علمية واتسامها بالتوجهات المستقبلية (عبد السلام، 2010).

3. **استراتيجية التعليم:** تعرف الاستراتيجية من الناحية اللغوية على أنها مجموعة الأفكار والمبادئ التي تتناول ميدانا من ميادين النشاط الإنساني بصورة شاملة متكاملة، وتكون ذات دلالة على وسائل العمل ومتطلباته واتجاهات مساراته بقصد إحداث تغييرات فيه وصولاً إلى أهداف محددة (عفيفي، 1978: 22)، وتعرف عموماً بأنها مجموعة السياسات والأساليب والخطط والمناهج المتبعة من أجل تحقيق الأهداف المسطرة في أقل وقت ممكن وبأقل جهد مبذول (ويكيبيديا، 2017). وأوضح عساف (2017: 215) استراتيجية التعليم بأنها المرحلة الثانية بعد السياسة التعليمية في اختيار المسالك أو الطرق أو الاتجاهات التي يمكن بواسطها الوصول إلى الأغراض التربوية، وهذه المرحلة هي مرحلة الاستراتيجية وتعني: " الجهد المبذول من أجل الاختيار بين السبل والطرق المتعددة لبلوغ الأغراض التربوية التي تبلور وتعبر عن الأهداف النهائية " كما تتضمن مجموعة من الأساليب التي تساعد على المقارنة والموازنة بين هذه البدائل والاختيارات بقصد الوصول إلى قرار للتنفيذ والعمل. وبناءً على هذا يعرف الباحث الاستراتيجية بأنها الإطار العام أو الخطط التكتيكية المرسومة التي تسير على نهجها المدرسة لتحديد أهدافها لسنوات طويلة.

4. **استراتيجيات السياسة التعليمية:** ونظراً لأهمية استراتيجيات السياسة التعليمية بشتى صورها وأبعادها، نستدل من القرآن الكريم على ذلك في قوله تعالى: ﴿ فَقَدْ آتَيْنَا آلَ إِبْرَاهِيمَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَآتَيْنَاهُمْ مُلْكاً عَظِيماً ﴾ (النساء، 54)، هذه الآية الكريمة توضح أن القرآن الكريم لم يجئ بلفظ (السياسة) جاء بما يدل عليها، ويُنبئ عنها، مثل كلمة (المُلك) الذي يعني حكم الناس أجمعين وأمرهم ونهيهم وقيادتهم في أمورهم، وهذا يقودنا إلى القول بأن السياسة التعليمية تهتم بجميع الأفراد داخل المؤسسة في ضوء استراتيجيات منظمة محددة وقيادة إشرافية رشيدة للوصول إلى مرحلة اتخاذ قرارات موضوعية.
5. **خطة التعليم:** يرى الباحث أن خطة التعليم تأتي بعد استراتيجية السياسة التعليمة، وهي عبارة عن الجهد العلمي المنظم لتحقيق المرامي والغايات التربوية ضمن فترة زمنية ومكانية محددة تتفق مع استراتيجيات السياسة التعليمية في البلد.

وارتباطاً بما سبق تعتبر التربية والتعليم والسياسة في تفاعل مستمر، إذ تعكس التربية الوضع السياسي للدولة ضعفاً وقوة، ثم إن السياسة التربوية والتعليمية جزء من السياسات العامة للأمم، وتتجلى هذه الأخيرة في مجال التربية في الخيارات الأساسية التي تُبنى عليها السياسة التربوية والتعليمية، وفي وضع الهياكل المؤسساتية لتنفيذها، كما تتخذ السياسة التربية والتعليم وسيلة لتحقيق توجهاتها الإيديولوجية. إن الدولة بتخصيصها لمجموعة من الموارد وتحديدها للتوجهات لا يقتصر دورها على توفير الممتلكات والخدمات، وإنما يتجاوز ذلك إلى الاستجابة إلى الطلب المعبر عنه من قبل مكونات التشكيلة الاجتماعية، وتحديد الإطار العام لأنشطتها. ومن خلال محتويات هذه السياسة والغايات التي تروم تحقيقها، فإن الدولة تُعَيِّن وتُشْرِك، بشكل مباشر أو غير مباشر، الأفراد والجماعات المعنية، بالإضافة إلى المنظمات التي لها دخل في هذا المجال" (السوالي، 2012: 39–40). كما تسعى السياسة التعليمية لتحقيق الثبات والاستقرار لمجتمعاتها من خلال مقومات وخصائص أساسية أوضحها عساف (2017: 218) على النحو التالي:

- **مقومات دولية:** هذا يعني أنها تتأثر بالمتغيرات المعاصرة الاقتصادية والتكنولوجية، الأمر الذي يستلزم المراجعة المستمرة للخطط والسياسات، وخاصة في ضوء تلك المبادئ التي أوصت بها تقارير المنظمات والمؤسسات الدولية في مجال التربية كاليونسكو.

- **مقومات قومية:** وتتضمن المرجعية المجتمعية بمعنى أن النظام التعليمي جزء من المنظومة المجتمعية يؤثر في المجتمع ويتأثر به وبظروفه وتطلعاته، أي أن مؤسسات المجتمع وما ينبثق عنها من تشريع تؤسس لصناعة السياسة التعليمية وتحدد المبادئ التي تقوم عليها.
- **مقومات أكاديمية:** يقصد بها الدراسات والبحوث التي تتم عن واقع تكوين السياسة التعليمية وتنفيذها وبخاصة في مجال التربية المقارنة. ولهذه الدراسات دورها الهام في التوجيه إلى اختيار السياسات المناسبة في قطاع ما. لذلك ينظر إلى المدرسة على أنها تتألف من أدوار ومهام يقوم المدير والعاملون معه بأدائها بهدف تحقيق مهمات مطلوبة تشمل تفعيل الرؤى والرسالة وصياغة السياسات والخطط والموازنة المالية وتحديد وتفعيل الأنظمة والقوانين والتعليمات وتفعيل المناهج واستراتيجيات التدريس التي يعتمدها النظام التربوي، وتجسيدها في مرامٍ وأهداف على المستوى الإجرائي، وكذلك متابعة توظيف مدخلات بشرية مؤهلة، وشراء اللوازم وضبط التدريس، وتطوير أداء المعلمين وإثرائهم، والتفاعل مع المجتمع وغير ذلك من المهام اللازمة لتشغيل المدرسة وتفعيل دورها في تحقيق فاعل لرسالتها التعليمية واستراتيجياتها (سرحان، 2014: 86)، (الطويل، 2015: 55).

إجراءات الدراسة ومنهجيتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، والذي يتناسب مع أهداف الدراسة ومتغيراتها

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الفلسطينية الحكومية بمحافظات قطاع غزة في جميع المراحل وعددهم (10075).

أولاً العينة الاستطلاعية: قام الباحث باختيار عينة استطلاعية قوامها (30) فرداً من المعلمين والمعلمات في جميع المراحل في المدارس الحكومية بمحافظات قطاع غزة، وذلك من أجل التحقق من أداة الدراسة وثباتها.

ثانياً العينة الفعلية: قام الباحث باختيار عينة قوامها (504) من المعلمين والمعلمات في جميع المراحل في المدارس الحكومية بنسبة (5%) من المجتمع الأصلي بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد روعي تمثيلها لمجتمع الدراسة وتوزيعها حسب متغيرات الدراسة على النحو التالي في جدول (1):

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس		
الجنس	**العدد**	**النسبة المئوية**
ذكر	229	45.4
أنثى	275	54.6
المجموع	504	100.0
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي		
المؤهل العلمي	**العدد**	**النسبة المئوية**
بكالوريوس	453	89.9
دراسات عليا	51	10.1
المجموع	504	100.0
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخدمة		
سنوات الخدمة	**العدد**	**النسبة المئوية**
أقل من 5	183	36.3
من 5- 10	170	33.7
أكثر من 10	151	30.0
المجموع	504	100.0
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المحافظة		
المحافظة	**العدد**	**النسبة المئوية**
شمال غزة	**85**	**16.9**
غزة	**197**	**39.1**
الوسطى	**60**	**11.9**
خان يونس	**108**	**21.4**
رفح	**54**	**10.7**
المجموع	**504**	**100.0**

أداة الدراسة:

صممت أداة الدراسة بعد مراجعة الأدبيات والدراسات ذات العلاقة والخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم، وجد الباحث أن أنسب وسيلة لجمع المعلومات هي الاستبانة وقد تم تصميمها بما يتوافق مع أهداف الدراسة من خلال إعدادها بشكل أولي، وعرضها على السادة المحكمين المتخصصين في جامعة القدس المفتوحة وجامعة الأقصى من أجل اختبار مدى ملاءمتها لجمع البيانات. وتكونت الاستبانة من قسمين: القسم الأول عبارة عن (4) متغيرات شملت (الجنس _ المؤهل العلمي _ الخدمة _ المحافظة) وذلك لتوضيح خصائص عينة الدراسة. أما القسم الثاني تكون من (35) فقرة موزعة على (7) مجالات وهي (حاكمية النظام، تمويل التعليم، البرامج الخاصة، الموارد البشرية، البيئة التعليمية، المتعلم، ضمان الجودة) وكل مجال يحتوي على (5) فقرات كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2): مجالات أداة الدراسة وعدد فقراتها

م	المجال	عدد الفقرات
1	حاكمية النظام	5
2	تمويل التعليم	5
3	البرامج الخاصة بتوفير فرص التعليم	5
4	الموارد البشرية	5
5	البيئة التعليمية التعلمية	5
6	المتعلم	5
7	ضمان الجودة والاعتماد	5
	الدرجة الكلية	35

للتحقق من خصائص أداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها على العينة الاستطلاعية وحساب كل من الاتساق الداخلي والثبات لجميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة.

أولاً: الصدق

الاتساق الداخلي: للتأكد من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة استخدم الباحث معادلة بيرسون لحساب معامل الارتباط بين درجات عينة الدراسة على جميع المجالات والدرجة الكلية كما هو مبين في جدول (3).

جدول (3): مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين كل المجالات والدرجة الكلية ومستوى الدلالة الاحصائية

المحاور	الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	المحاور	الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
المجال الأول	1	**0.741	0.01	المجال الثاني	1	0.622**	0.01
	2	0.787**	0.01		2	0.563**	0.01
	3	0.819**	0.01		3	0.764**	0.01
	4	0.521**	0.01		4	0.489**	0.01
	5	0.534**	0.01		5	0.541**	0.01
المجال الثالث	1	0.514**	0.01	المجال الرابع	1	0.541**	0.01
	2	0.702**	0.01		2	0.474**	0.01
	3	0.574**	0.01		3	0.466**	0.01
	4	0.654**	0.01		4	0.621**	0.01
	5	0.566**	0.01		5	0.536**	0.01
المجال الخامس	1	0.545**	0.01	المجال السادس	1	0.634**	0.01
	2	0.741**	0.01		2	0.738**	0.01
	3	0.501**	0.01		3	0.661**	0.01
	4	0.812**	0.01		4	0.654**	0.01
	5	0.803**	0.01		5	0.722**	0.01

المجال السابع	1	0.589**	0.01	
	2	0.754**	0.01	
	3	0.587**	0.01	
	4	0.699**	0.01	
	5	0.754**	0.01	

**قيمة ر الجدولية عند درجات حرية 28 ومستوى دلالة 0.01= 0.4629

*قيمة ر الجدولية عند درجات حرية 28 ومستوى دلالة 0.05= 0.3610

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط لفقرات الاستبانة (ر المحسوبة أكبر من قيمة ر الجدولية) عند درجات حرية (28) ومستوى دلالة (0.01)، وهذا يدلل على أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01) للمجالات السبعة وأنها تتميز بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

الصدق البنائي: كما قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل مجالات من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة للتأكد من الاتساق الداخلي لمجالات الاستبانة كما هو موضح في جدول (4).

جدول (4): مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين كل مجال من مجالات الاستبانة ودرجتها الكلية ومستوى الدلالة الإحصائية

المجال	حاكمية النظام	تمويل التعليم	البرامج الخاصة بتوفير فرص التعليم	الموارد البشرية	البيئة التعليمية التعلمية	المتعلم	ضمان الجودة والاعتماد
حاكمية النظام							
تمويل التعليم	0.522**						
البرامج الخاصة بتوفير فرص التعليم	0.658**	0.527**					

المجال	حاكمية النظام	تمويل التعليم	البرامج الخاصة بتوفير فرص التعليم	الموارد البشرية	البيئة التعليمية التعلمية	المتعلم	ضمان الجودة والاعتماد
الموارد البشرية	0.569**	0.544**	0.589**				
البيئة التعليمية التعلمية	0.741**	0.681**	0.699**	0.541**			
المتعلم	0.524**	0.723**	0.657**	0.502**	0.851**		
ضمان الجودة والاعتماد	0.822**	0.498**	0.704**	0.691**	0.655**	0.614**	
الدرجة الكلية	0.752**	0.801**	0.659**	0.723**	0.529**	0.788**	0.825**

**قيمة ر الجدولية عند درجات حرية 28 ومستوى دلالة 0.01= 0.4629

*قيمة ر الجدولية عند درجات حرية 28 ومستوى دلالة 0.05= 0.3610

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين جميع المجالات والدرجة الكلية دال إحصائياً عند درجات حرية (28) ومستوى دلالة (0.01) مما يؤكد الاتساق الداخلي للاستبانة.

ثانياً: الثبات

للتحقق من ثبات أداة الدراسة قام الباحث باستخدام طريقتين وذلك على النحو التالي:

1 – طريقة التجزئة النصفية: للتحقق من ثبات الأداة قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين قسمي الاستبانة باستخدام معادلة بيرسون قبل التعديل، ومعادلة سبيرمان براون بعد التعديل كما هو مبين في جدول (5).

جدول (5): معامل الارتباط قبل التعديل وبعد التعديل لجميع محاور الاستبانة ودرجتها الكلية

م	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
.1	حاكمية النظام	5	0.616	0.755
.2	تمويل التعليم	5	0.572	0.728
.3	البرامج الخاصة بتوفير فرص التعليم	5	0.587	0.739
.4	الموارد البشرية	5	0.594	0.745
.5	البيئة التعليمية التعلمية	5	0.765	0.866
.6	المتعلم	5	0.733	0.846
.7	ضمان الجودة والاعتماد	5	0.771	0.871
	الدرجة الكلية	35	0.752	0.858

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات بعد التعديل لجميع محاور الاستبانة ودرجتها الكلية مرتفعة مما يشير إلى معامل الثبات مقبول لمثل هذه الدراسات.

2- طريقة كرونباخ ألفا: لمزيد من التأكد من ثبات الاستبانة قام الباحث بحساب معامل (كرونباخ ألفا) على جميع محاور الاستبانة ودرجتها الكلية كما هو موضح في الجدول

جدول (6): معامل كرونباخ الفا على جميع محاور الاستبانة ودرجتها الكلية

م	المحور	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
.1	حاكمية النظام	5	0.785
.2	تمويل التعليم	5	0.751
.3	البرامج الخاصة بتوفير فرص التعليم	5	0.754
.4	الموارد البشرية	5	0.772
.5	البيئة التعليمية التعلمية	5	0.874
.6	المتعلم	5	0.868
.7	ضمان الجودة والاعتماد	5	0.896

م	المحور	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
	الدرجة الكلية	35	0.923

يتضح من جدول (6) أن معاملات (كرونباخ ألفا) لمجالات الاستبانة ولدرجتها الكلية مرتفعة مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وهذا يؤكد صلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

المعالجة الاحصائية:

قام الباحث بترميز البيانات وفق مقياس (ليكرت) الخماسي (منخفض جداً، منخفض، متوسط، مرتفع، مرتفع جداً)، وتحديد طول فترة المقياس (الحدود الدنيا والحدود العليا) المستخدم في مجالات الدراسة، وحساب المدى (1-5=4) تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفقرة، بمعنى (5/4=0.8)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في القياس وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا.. والجدول (7) يوضح أطوال الفترات.

جدول (7): طول الخلية والوزن النسبي والدرجة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة التوافر
من 1 – أقل من 1.80	20% – أقل من 36%	درجة قليلة جداً
1.80 – أقل من 2.60	36% – أقل من 52%	درجة قليلة
2.60 – أقل من 3.40	52% – أقل من 68%	درجة متوسطة
3.40 – أقل من 4.20	68% – أقل من 84%	درجة كبيرة
4.20 – 5.0	84% – 100%	درجة كبيرة جداً

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول "ما درجة تقدير المعلمين لاستراتيجيات السياسة التعليمية في المدارس من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال الأول قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، وترتيبها على جميع مجالات استبانة درجة تقدير المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات السياسة التعليمية كما هو مبين في جدول (8).

الجدول (8): المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيبها على جميع مجالات أداة الدراسة ودرجتها الكلية

م	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
.1	حاكمية النظام	18.68	2.56	74.71	1	كبيرة
.2	تمويل التعليم	15.74	2.81	62.94	4	متوسطة
.3	البرامج الخاصة بتوفير فرص التعليم	13.09	2.53	52.37	7	متوسطة
.4	الموارد البشرية	14.95	2.30	59.81	6	متوسطة
.5	البيئة التعليمية التعلمية	17.53	2.54	70.14	3	كبيرة
.6	المتعلم	15.39	3.01	61.58	5	متوسطة
.7	ضمان الجودة والاعتماد	18.32	2.71	73.29	2	كبيرة
	الدرجة الكلية	113.69	7.82	64.97		متوسطة

يتضح من الجدول(8) أن درجة التقدير الكلية لأفراد العينة لتطبيق استراتيجيات السياسة التعليمية جاءت (متوسطة) عند وزن نسبي (64.97)، وأن مجال (حاكمية النظام) حصل على المرتبة الأولى بوزن نسبي (74.71) بدرجة كبيرة، والمجال السابع (ضمان الجودة والاعتماد) حصل على المرتبة الثانية بوزن نسبي (73.29) بدرجة كبيرة، يليه المجال الخامس (البيئة التعليمية) بوزن نسبي(70.14) بدرجة كبيرة، ثم المجال الثاني (تمويل التعليم) بوزن نسبي (62.94) بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الخامسة المجال السادس (المتعلم) بوزن نسبي (61.58) بدرجة متوسطة، وفي المرتبة السادسة المجال الرابع (الموارد البشرية) بوزن نسبي (59.81) بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الأخيرة المجال الثالث (البرامج الخاصة بتوفير فرص

التعلم) (52.37) بدرجة متوسطة. ويعزو الباحث حصول (حاكمية النظام) على الترتيب الأول بسبب مركزية القرارات المتعلقة باستراتيجيات السياسة التعليمية في المدارس، وتنفيذها من قبل المعلمين والمعلمات على مستوى المحافظات في قطاع غزة. أما بخصوص (البرامج الخاصة بتوفير فرص التعليم) فقد حصلت على المرتبة السابعة، وربما يعود ذلك إلى حصر اهتمام مديريات التربية والتعليم، وإدارة المدارس على الجوانب النظرية دون الحرص بالشكل المطلوب على متابعة تطبيق استراتيجيات السياسة التعليمية في المدارس، كما أن غياب الإطار التعاوني في مجالات تطوير الاستراتيجيات والسياسات التربوية كان السبب في تدني تحقيق المستويات العالمية في جودة الخدمة، وضعف التآزر بين استراتيجيات السياسة التعليمية والمنظومة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والدينية. ويتفق ذلك مع ما جاء في نتائج دراسة مارينا (2012).

كما قام الباحث بحساب الوزن النسبي على جميع فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة كما هو مبين في جدول (9).

المجال الأول: حاكمية النظام

جدول (9): المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيبها على جميع فقرات المجال الأول ودرجتها الكلية

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
.1	تطوير التعليم بشراكة فاعلة لتدعيم القرار التربوي	3.55	1.08	71	4	كبيرة
.2	تفويض الصلاحيات وفق أسس علمية	3.72	1.10	74.4	3	كبيرة
.3	تدعيم آليات صنع القرار في مختلف مستويات النظام	3.87	1.06	77.4	2	كبيرة
.4	تقييم الأداء المدرسي وفق السياسة المرسومة	4.06	0.98	81.2	1	كبيرة
.5	تجذير ثقافة (الإبداع والتفكر) وصولا إلى نظام تربوي متميز	3.47	1.13	69.4	5	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال الأول	18.68	2.56	74.71		كبيرة

يتضح من الجدول (9) أن وزن الدرجة الكلية للمجال الأول (كبيرة) عند وزن نسبي (74.71)، وأن الفقرة (4) حصلت على وزن نسبي مرتفع بلغ (81.2)، وأن الفقرة (5) حصلت على أدني الأوزان النسبية وبلغت (69.4) مما يدلل ذلك على أن المعلمين والمعلمات يرون أن أكثر الأمور التي تمارس، والخاصة بحاكمية النظام في المدارس الفلسطينية هي تقييم الأداء المدرسي وفق السياسة المرسومة، وأقلها هو تجذير ثقافة الإبداع والتفكر وصولاً إلى نظام تربوي متميز. وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن تقييم الأداء المدرسي مركزي يتم الاهتمام به من أجل تزويد صناع السياسة التعليمية ومتخذي القرارات بمعلومات دقيقة عن واقع الأداء في ضوء الالتزام بحرفية التعليمات لتقييم الأداء، وما تواجهه المدارس من صعوبات في ظل الحصار المفروض على قطاع غزة، الأمر الذي يساعد على اتخاذ قرارات تتسم بالواقعية لتطوير الأداء المدرسي. كما أن قلة تبادل خبرات وتجارب التميز فيما بين المعلمين والمعلمات، وغياب شبكات للمتميزين التربويين بين المدارس ربما كان هو السبب في تدني ثقافة الإبداع والتفكر، وهذا يدفع نحو التركيز على سياسة تدريب المعلمين والمعلمات بشكل مستمر في المدارس وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة كوزمين وإيلينا (2014) ودراسة كلوديا (2014).

المجال الثاني: تمويل التعليم

جدول (10): المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيبها على جميع فقرات المجال الثاني ودرجتها الكلية

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
1	تأكيد مبدأ الشراكة المجتمعية في تمويل التعليم بتخطيط واسع النطاق	3.02	1.42	60.4	3	متوسطة
2	توفر آلية تمويل ذات شفافية مبنية على فاعلية الإنفاق	3.03	1.44	60.6	2	متوسطة
3	تقييم الأداء المالي سنوياً وفق خطط التنمية	4.25	0.68	85	1	كبيرة جدا
4	توفر قنوات اتصال إقليمية ودولية لدعم ميزانية المدارس	2.95	1.39	59	4	متوسطة

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
5	تمكين المدارس بزيادة اعتمادها على ذاتها في إدارة أموالها ضمن بيئتها المحلية	2.50	1.15	50	5	قليلة
	الدرجة الكلية للمجال الثاني	15.74	2.81	62.94		متوسطة

يتضح من الجدول (10) أن وزن الدرجة الكلية للمجال الثاني (متوسطة) عند وزن نسبي (62.94) والذي يعد وزناً نسبياً متوسطاً وأن الفقرة (3) حصلت على وزن نسبي مرتفع (85) وأن الفقرة (5) حصلت على أدنى الأوزان النسبية (50)، مما يدل على أن المعلمين يرون أكثر الأمور التي تمارس في مجال تمويل التعليم في المدارس الفلسطينية هي تقييم الأداء المالي سنوياً وفق خطط التنمية، وأقلها تمكين المدارس بزيادة اعتمادها على ذاتها في إدارة أموالها ضمن بيئتها المحلية. وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن تقييم الاداء المالي في المدارس سنوياً يتم بشكل سليم لوجود متابعة وتدقيق سنوي من قبل وزارة التربية والتعليم، أما بخصوص قلة تمكين المدارس بزيادة اعتمادها على ذاتها في إدارة أموالها ضمن بيئتها مرده المركزية المطلقة في الوزارة، وضعف مشاركة المحليات في قرار الانفاق المالي، كما أن قضية قطع الرواتب والخصومات المالية على قطاع غزة، والانقسام الفلسطيني، وشح الموارد المالية، وقف حجر عثرة أمام تمكين المدارس بالشكل المطلوب وخصوصاً بعض حرب (2014)، وهناك الكثير من التحديات التي تجعل المدارس بمنأى عن تحقيق أهداف إنمائية حقيقية بسبب ضآلة نفقات التعليم، وضعف مبدأ الشراكة المجتمعية في قرار الإنفاق المالي. ومن الضروري أن تبني الحكومة ووزارة التربية والتعليم بعض البدائل الواقعية المناسبة لإيجاد مصادر للتمويل، وإحداث إعادة الهيكلية أو تطوير في الهياكل الإدارية والفنية، وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة بيومي (1997) ودراسة خضير (2006) ودراسة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (2010).

المجال الثالث: البرامج الخاصة بتوفير فرص التعليم

جدول (11): المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي، وترتيبها على جميع فقرات المجال الثالث ودرجتها الكلية

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
1	تهيئة الطلبة لمرحلة التعليم بمشاركة الجميع	3.44	1.39	68.8	2	كبيرة
2	توفير فرص التعلم مدى الحياة لمن فاتهم قطار التعليم	3.48	1.36	69.6	1	كبيرة
3	تمكين الطلبة الموهوبين من الوصول إلى تعليم نوعي مستدام	2.45	1.12	49	3	قليلة
4	تمكين الطلبة المعاقين من الوصول إلى تعليم نوعي خاص بهم	2.07	0.90	41.4	4	قليلة
5	تحقيق المستويات العالمية في الوصول للعدالة في الخدمات التربوية	1.64	0.71	32.8	5	قليلة جدا
	الدرجة الكلية للمجال الثالث	13.09	2.53	52.37		متوسطة

يتضح من الجدول (11) أن وزن الدرجة الكلية للمجال الثالث (متوسطة) عند وزن نسبي (52.37) وأن الفقرة (2) حصلت على أعلى وزن نسبي بلغ (69.6) وأن الفقرة (5) حصلت على أدني الأوزان النسبية بوزن نسبي منخفض بلغ (32.8)، مما يدل على أن المعلمين يرون أن أكثر برامج توفير فرص التعلم المتوافرة في المدارس الفلسطينية هي توفير فرص التعلم مدى الحياة لمن فاتهم قطار التعليم وأقلها تحقيق المستويات العالمية في الوصول للعدالة في الخدمات التربوية. وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن السياسة التعليمية في فلسطين تهتم بدرجة متواضعة في تعليم نوعي للأجيال وفئاتهم المتنوعة. أما بخصوص تدني تحقيق المستويات العالمية في الوصول للعدالة في الخدمات التربوية فهذا مرده إلى ممارسات الاحتلال الإسرائيلي وآثار العدوان المستمر على قطاع غزة الذي أدى إلى إرهاق وزارة التربية والتعليم العالي في إعادة ترميم المدارس وإنشاء مدارس من جديد بعد قصفها، وهذا الواقع عرقل تطوير استراتيجيات السياسة التعليمية لتلبية التغيرات والتحديات التي طرأت على المجتمع الفلسطيني والعالم،

ومضموناً لم تتوافق سياسة التعليم في فلسطين مع المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية مما أثر ذلك بالسلب على تحقيق المستويات العالمية في الوصول إلى العدالة في الخدمات التربوية. وهذا يتفق مع دراسة المنقاش (2008) ودراسة (Wongwanich, et. Al. 2015) حول إصلاح التعليم وتطوير استراتيجيات السياسة التعليمية لمواكبة الحداثة في حدود الممكن.

المجال الرابع: الموارد البشرية

جدول (12): المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية وترتيبها على جميع فقرات المجال الرابع ودرجته الكلية

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
.1	دعم المدارس بالكوادر الفنية المتميزة	4.02	0.81	80.4	1	كبيرة
.2	دعم المدارس بمديرين مؤهلين في مجال الإدارة المدرسية	3.88	1.08	77.6	2	كبيرة
.3	دعم جهاز الإشراف التربوي بطاقم وظيفي مؤهل وفق برامج التنمية	3.00	1.39	60	3	متوسطة
.4	دعم العاملين (مادياً ومعنوياً) في المدارس لضمان مساهمتهم الفاعلة	2.55	1.12	51	4	قليلة
.5	دعم الزيارات العلمية خارج الوطن لمواكبة التطورات العالمية	1.51	0.50	30.2	5	قليلة جدا
	الدرجة الكلية للمجال الرابع	14.95	2.30	59.81		متوسطة

يتضح من الجدول (12) أن وزن الدرجة الكلية للمجال الرابع (متوسطة) عند وزن نسبي (59.81) وأن الفقرة (1) حصلت على أعلى وزن نسبي بلغ (80.4) وأن الفقرة (5) حصلت على أدنى الأوزان النسبية بوزن نسبي منخفض بلغ (30.2) مما يدل على أن المعلمين والمعلمات يرون أن أكثر الأمور التي تمارس في مجال الموارد البشرية هو دعم المدارس بالكوادر الفنية المتميزة، وأقلها دعم الزيارات العلمية خارج الوطن لمواكبة التطورات العالمية.

وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم العالي تجتهد بتوفير الكوادر الفنية في حدود الممكن، وأن عملية الفرز والاختيار، تتم بعناية نتيجة تكدس أعداد الخريجين في المجتمع الفلسطيني، وإخضاعهم لاختبارات تقيس قدراتهم من جميع الجوانب. كما أن كليات الدراسات العليا في التربية في الجامعات الفلسطينية ساهم في حصول بعض المعلمين والمعلمات على الدراسات العليا، مما عزز وجوب دعم المدارس بمديرين مؤهلين في مجال الإدارة المدرسية. أما بخصوص دعم الزيارات العلمية خارج الوطن لمواكبة التطورات العالمية فقد يكون أن سياسة وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية تعاني من صعوبات في الأوضاع السياسية والاقتصادية المفروضة من قبل الاحتلال الإسرائيلي والحصار والانقسام السياسي وإغلاق المعابر الحدودية، وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة كل من خضير (2006) ودراسة Wongwanich, Other (2015) ودراسة شعيب (2016) من حيث تأثير الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية على سياسات وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بشكل سلبي، وأن استراتيجيات سياسة إصلاح التعليم للممارسين والمعلمين ضعيفة، وأن العلاقة بين واضعي السياسة والمؤسسات البحثية محلياً وإقليماً ودولياً شهدت تعاوناً غير منظم.

المجال الخامس: البيئة التعليمية

جدول (13): المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية وترتيبها على جميع فقرات المجال الخامس ودرجته الكلية

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
.1	توفير تجهيزات مناسبة ذات جودة عالية للطلبة	3.51	1.12	70.2	3	كبيرة
.2	توفير تجهيزات مناسبة ذات جودة عالية للعاملين	3.04	1.37	60.8	5	متوسطة
.3	تعزيز المسؤولية المشتركة بين الطلبة وأولياء الأمور والتربويين	3.48	1.08	69.6	4	كبيرة
.4	تقديم التعليم وفق الأنماط المتنوعة للطلبة	3.55	1.12	71	2	كبيرة
.5	تعزيز القيم الثقافية والمجتمعية بشمولية في البيئة المدرسية	3.97	0.82	79.4	1	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال الخامس	17.53	2.54	70.14		كبيرة

يتضح من الجدول (13) أن وزن الدرجة الكلية للمجال الخامس (كبيرة) عند وزن نسبي (70.14) وأن الفقرة (5) حصلت على أعلى وزن نسبي بلغ (79.4) وأن الفقرة (2) حصلت على أدنى الأوزان النسبية في بوزن نسبي متوسط (60.8) مما يدل على ان المعلمين يرون أن أكثر الأمور توافراً في مجال البيئة التعليمية هو تعزيز ودمج القيم الثقافية والمجتمعية بشمولية في البيئة المدرسية وأقلها توفير تجهيزات مناسبة ذات جودة عالية للعاملين. وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم العالي تعمل جاهدة على ديمومة العمل التربوي الوحدوي الذي يستهدف تحسين البيئة المدرسية في محافظات قطاع غزة رغم محدودية التمويل والنفقات التي لا تصل لحد التجهيزات ذات الجودة العالية، واهتمامها بالقيم الثقافية والمجتمعية من خلال المشاركات البحثية للكوادر العلمية في المؤتمرات والأيام الدراسية المنعقدة في الجامعات الفلسطينية والاستفادة منها، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة بيومي (1997)، وقد استدل الباحث على ما سبق من خلال بيانات الوزارة المنشورة على صفحتها الإلكترونية (www.mohe.pna.ps) بصيانة البيئة المدرسية وتأهيلها في محافظات قطاع غزة من خلال طرح عدة عطاءات خلال عامي (2017/2016) التي طالت عدة مدارس مع استمرارها في العمل المتواصل لطرح عدة عطاءات جديدة خلال الفترات المقبلة.

المجال السادس: المتعلم

جدول (14): المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية وترتيبها على جميع فقرات المجال السادس ودرجته الكلية

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
.1	ترسيخ منظومة شاملة تعزز المستوى الصحي للطلبة والمدارس	2.99	1.44	59.8	3	متوسطة
.2	تمكين الطلبة من (الفنون الجمالية والمهارات الحياتية)	2.96	1.42	59.2	4	متوسطة
.3	تعزيز القيم الثقافية والمجتمعية لدى المتعلمين في المدارس.	3.73	1.31	74.6	1	كبيرة
.4	تنشئة المتعلمين على قيم العمل المتقن.	3.00	1.43	60	2	متوسطة

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
.5	تعزيز مهارات التعلم الذاتي	2.71	1.44	54.2	5	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال السادس	15.39	3.01	61.58		متوسطة

يتضح من جدول (14) أن وزن الدرجة الكلية للمجال السادس (متوسطة) عند وزن نسبي (61.58) وأن الفقرة (3) حصلت على أعلى وزن نسبي بلغ (74.6)، وأن الفقرة (5) حصلت على أدني الأوزان النسبية بوزن نسبي متوسط مقداره (54.2)، مما يدل على ان المعلمين يرون أن أكثر الأمور التي تمارس في مجال المتعلم هو تعزيز القيم الثقافية والمجتمعية لدى الطلبة في المدارس، وأقلها تعزيز اتجاهات ومهارات التعلم الذاتي. وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن تعزيز القيم الثقافية والمجتمعية جاء استجابة لاستراتيجيات السياسة التعليمية، وتوصيات التربويين والقيادات المجتمعية التي تؤكد على تفعيل الدور التربوي والثقافي والمجتمعي، وربما تكون المناهج التربوية قد ساهمت في تعزيز هذه القيم وتوظيفها عند جميع المربين في المدرسة (المعلم ومدير المدرسة والمرشد الاجتماعي...الخ). ويرى الباحث أن الجهود المبذولة نحو المتعلم ضعيفة، والسبب قد يعود إلى الكثافة الطلابية العالية والأوضاع المعيشية الصعبة وارتفاع مستوى الفقر، الذي أدى إلى قلة الاهتمام بالمستوى الصحي، وقلة تمكين الطلبة من الفنون الجميلة والمهارات الحياتية، وهذا يتطلب تنمية اتجاهات ومهارات التعلم الذاتي في المدارس، وتطوير الهياكل لدعم جودة التدريس والمخرجات التعليمية ومؤشرات قياس التقدم نحو تحقيق الأهداف، وترسيخ منظومة قيمية شاملة لممارسة العمل والإنتاج والإتقان، وهذا يتطلب نشر الوعي بأهمية جودة استراتيجيات السياسة التعليمية بين القائمين على العملية التعليمية، وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة hant (2015) ودراسة شعيب (2016) ودراسة مرسي(2017) من حيث محدودية المخرجات التعليمية، وضعف التعاون المنظم والمشاركة المجتمعية، والجمود في الأفكار والتشريعات.

المجال السابع: ضمان الجودة والاعتماد

جدول (15): المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية، وترتيبها على جميع فقرات المجال السابع ودرجته الكلية

م		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
.1	استقلالية المدارس من الانتماءات السياسية	3.48	1.13	69.6	4	كبيرة
.2	ضمان السيولة المالية	3.44	1.11	68.8	5	متوسطة
.3	تحقيق مبدأ الشفافية بما يتصل بمستوى البرامج	3.64	1.17	72.8	3	كبيرة
.4	تطوير المنظومة المدرسية بمشاركة الهيئة التعليمية	3.67	1.08	73.4	2	كبيرة
.5	تهيئة وسائل تحقيق مبدأ المحاسبية للموارد	4.09	0.94	81.8	1	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال السابع	18.32	2.71	73.29		كبيرة

يتضح من جدول (15) أن وزن الدرجة الكلية للمجال السابع (كبيرة) عند وزن نسبي (73.29) وأن الفقرة (5) حصلت على أعلى وزن نسبي بلغ (81.8) وأن الفقرة (2) حصلت على أدني الأوزان النسبية بوزن نسبي متوسط مقداره (68.8) مما يدل على أن المعلمين يرون أن أكثر الأمور التي تمارس في مجال ضمان الجودة والاعتماد هو تهيئة وسائل تحقيق مبدأ المحاسبية للموارد، وأقلها ضمان السيولة المالية. وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن مقبولية مستوى الجودة والاعتماد في المدارس واهتمام مديريات التربية والتعليم بتطبيق القانون ومبدأ الثواب والعقاب، مما انعكس ذلك على تطوير المنظومة المدرسية والعمل التشاركي تحقيقاً لمبدأ الشفافية في حدود الممكن، ورغم وجود المناكفات السياسية بين (رام الله) و(غزة) وتأثيرها السلبي على استقلالية المدارس حاول الطرفان تجاوز بعض الخلافات فيما بينهما خوفاً على الأجيال المستقبلية، وذلك من خلال توحيد الفلسفة والأهداف والسياسة والاستراتيجيات والخطط التعليمية وإجراءات العمل والتطوير والتقويم مما ساعد ذلك من تخفيف حدة تأثير الانتماءات السياسية على استقلالية المدارس في الضفة الغربية وقطاع غزة بعد الانقسام البغيض. كما أن وسطية

ضمان السيولة المالية مردها كما أسلفنا سابقاً الحصار والانقسام والأوضاع السياسية العصيبة على المستويات المحلية والإقليمية والدولية، ولذلك يجب معالجة مواطن الضعف من خلال مواطن القوة والأخذ بتوصيات دراسة خضير (2006) ودراسة (Wongwanich, et. al. 2015)) ودراسة مرسي (2017) من حيث تفعيل استراتيجيات سياسة التعليم ما قبل الجامعي، وتحسين مستواه وصورته في المجتمع والعمل على توعية المجتمع نحو أهمية التعليم وهذا لن يتم بصورة فاعلة إلا في وجود مصالحة ووحدة وطنية بين قطاع غزة والضفة الغربية والعمل على إنشاء وحدات تسليم السياسة التعليمية لمواكبة الحداثة، وضرورة استناد السياسة التعليمية على فلسفة اجتماعية تعبر عن نفسها، وأن ترتبط ارتباطاً كلياً مع الظروف المجتمعية التي تحيط بالعملية التعليمية.

نتائج السؤال الثاني:

- **هل توجد فروق ذات دلالة احصائية حول درجة تقدير المعلمين لاستراتيجيات السياسة التعليمية في المدارس تعزى لمتغير الجنس؟**

للإجابة عن السؤال الأول قام الباحث باستخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين (Independent sample T.test) والجدول (16) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية لاستجابات عينة الدراسة على جميع مجالات والدرجة الكلية لأداة الدراسة حسب متغير الجنس.

جدول (16): المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية على جميع مجالات أداة الدراسة ودرجتها الكلية حسب متغير الجنس ن= 504

المجال	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة الاحصائية
حاكمية النظام	ذكر	229	18.83	2.53	1.260	0.208	غير دالة
	أنثى	275	18.54	2.57			
تمويل التعليم	ذكر	229	15.61	2.81	0.861	0.390	غير دالة
	أنثى	275	15.83	2.78			
البرامج الخاصة بتوفير فرص التعليم	ذكر	229	12.95	2.58	1.129	0.259	غير دالة
	أنثى	275	13.21	2.49			
الموارد البشرية	ذكر	229	14.81	2.36	1.281	0.259	غير دالة

المجال	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة الاحصائية
	أنثى	275	15.08	2.26			
البيئة التعليمية	ذكر	229	17.46	2.58	0.584	0.559	غير دالة
	أنثى	275	17.59	2.52			
المتعلم	ذكر	229	15.21	2.96	1.234	0.218	غير دالة
	أنثى	275	15.54	3.05			
ضمان الجودة والاعتماد	ذكر	229	18.15	2.74	1.294	0.218	غير دالة
	أنثى	275	18.46	2.67			
الدرجة الكلية	ذكر	229	113.02	7.85	1.756	0.080	غير دالة
	أنثى	275	114.25	7.76			

****قيمة ت الجدولية عند درجات حرية (502) ومستوى دلالة (0.01=2.581)**

***قيمة ت الجدولية عند درجات حرية (502) ومستوى دلالة (0.05=1.962)**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة على جميع المجالات والدرجة الكلية أقل من قيمة (ت) الجدولية، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس. ويعزو الباحث ذلك إلى أن مركزية العمل في المدارس وحرفية تطبيق استراتيجيات السياسة التربوية واحدة نتيجة إلى أن معظم مجالات سياسة التعليم في قطاع غزة يتم ترجمتها بطرق تقليدية تفتقد إلى التنوع الثقافي في آليات التطبيق بسبب تشابه الظروف المتعلقة بالبنيان الاجتماعي وأهمها المقوم السياسي والتعليمي وهو ما يتفق مع دراسة البلعاسي (2014) ودراسة Claudia (2014).

- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة تقدير المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات السياسة التعليمية في المدارس تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟**

للإجابة عن السؤال الثاني قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent sample T.test) والجدول (17) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية على الدرجة الكلية لأداة الدراسة ودرجتها الكلية حسب متغير المؤهل.

جدول (17): العدد المتوسط والانحراف المعياري قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية على جميع مجالات أداة الدراسة ودرجتها الكلية حسب متغير المؤهل العلمي ن= 504

المجال	المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة الاحصائية
حاكمية النظام	بكالوريوس	453	18.71	2.59	0.942	0.347	غير دالة
	دراسات عليا	51	18.35	2.19			
تمويل التعليم	بكالوريوس	453	15.65	2.81	1.956	0.051	غير دالة
	دراسات عليا	51	16.45	2.56			
البرامج الخاصة بتوفير فرص التعليم	بكالوريوس	453	12.90	2.46	5.171	0.00	دالة عند مستوى 0.01
	دراسات عليا	51	14.78	2.51			
الموارد البشرية	بكالوريوس	453	14.96	2.29	0.049	0.951	غير دالة
	دراسات عليا	51	14.94	2.45			
البيئة التعليمية	بكالوريوس	453	17.46	2.58	2.337	0.022	دالة عند 0.05
	دراسات عليا	51	18.22	2.16			
المتعلم	بكالوريوس	453	15.25	2.95	3.120	0.002	دالة عند 0.01
	دراسات عليا	51	16.63	3.27			
ضمان الجودة والاعتماد	بكالوريوس	453	18.36	2.75	0.998	0.319	غير دالة
	دراسات عليا	51	17.96	2.24			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	453	113.28	7.84	3.551	0.00	دالة عند 0.01
	دراسات عليا	51	117.33	6.65			

****قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 502 ومستوى دلالة 0.01=2.581**

***قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 502 مستوى دلالة 0.05=1.962**

يتضح من الجدول (17) أن قيمة (ت) المحسوبة على كل من الدرجة الكلية، والمجال الثالث، والمجال الخامس، والمجال السادس أكبر من قيمة (ت) الجدولية، في حين وجد أن قيمة (ت) المحسوبة على بقية المجالات أقل من القيمة الجدولية مما يدل ذلك على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على شهادات الدراسات العليا. وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن المعلمين الحاصلين على الدراسات العليا قد تأثروا بالبرامج الخاصة التي التحقوا بها، وربما اكتسبوا المعرفة من البيئة التعليمية التي تعلموا فيها من جانب حضور الورش العلمية والندوات والمؤتمرات ومتابعة مصادر المعرفة المتوفرة في المكتبات ومواقع الإنترنت، مما عزز ذلك من وجود فروق بينهم وبين المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس، والسبب ربما يكون مرده البعد المعرفي أقل وكفاءتهم مختلفة عن أصحاب الشهادات العليا، بالإضافة إلى أن غياب التعاون المنظم بين أصحاب الشهادات مع واضعي السياسة التعليمية في وزارة التربية والتعليم هو السبب الذي أدى إلى ذلك، وهو ما يتفق مع دراسة البلعاسي (2014) ودراسة شعيب (2016).

- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة تقدير المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات السياسة التعليمية في المدارس تعزى لمتغير سنوات الخدمة؟**

للإجابة عن السؤال الخامس قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات أكثر من عينتين مستقلتين للتحقق من وجود فروق حول درجة تقديرات المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات السياسة التعليمية في المدارس الفلسطينية تعزى لمتغير سنوت الخدمة كما هو مبين في جدول (18).

جدول (18): مصدر التباين ومجموع المربعات ومتوسط المربعات وقيمة (ف) ومستوى الدلالة على جميع مجالات الاستبانة ودرجتها الكلية حسب متغير سنوات الخدمة ن=504

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
حاكمية النظام	بين المجموعات	58.07	2	29.035	4.505	0.012	0.05
	داخل المجموعات	3228.912	501	6.445			
	المجموع	3286.982	503				
تمويل التعليم	بين المجموعات	92.587	2	46.293	6.051	0.003	م0.01

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
	داخل المجموعات	3832.6	501	7.65			
	المجموع	3925.186	503				
البرامج الخاصة بتوفير فرص التعليم	بين المجموعات	23.77	2	11.885	1.865	0.156	غير دالة
	داخل المجموعات	3192.032	501	6.371			
	المجموع	3215.802	503				
الموارد البشرية	بين المجموعات	1.414	2	0.707	0.132	0.876	غير دالة
	داخل المجموعات	2675.625	501	5.341			
	المجموع	2677.04	503				
البيئة التعليمية	بين المجموعات	31.154	2	15.577	2.416	0.09	غير دالة
	داخل المجموعات	3230.135	501	6.447			
	المجموع	3261.289	503				
المتعلم	بين المجموعات	48.263	2	24.132	2.68	0.07	غير دالة
	داخل المجموعات	4511.735	501	9.005			
	المجموع	4559.998	503				
ضمان الجودة والاعتماد	بين المجموعات	22.08	2	11.04	1.509	0.222	غير دالة
	داخل المجموعات	3665.489	501	7.316			
	المجموع	3687.569	503				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1424.156	2	712.078	12.177	0.00	0.01
	داخل المجموعات	29298.13	501	58.479			
	المجموع	30722.28	503				

****قيمة ف الجدولية عند درجات حرية 2، 501 ومستوى دلالة 0.01 تساوي (4.82)**

****قيمة ف الجدولية عند درجات حرية 2، 501 ومستوى دلالة 0.05 تساوي (3.09)**

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية والمجالين الأول والثاني أكبر من قيمة (ف) الجدولية، أما بقية المجالات فتبين أن قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمة (ف) الجدولية، وهذا يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تعزى لمتغير سنوت الخدمة، ولمعرفة وجهة الفروق قام الباحث باستخدام اختبار (شيفيه البعدي) لتحديد وجهة الفروق في المجالات الأول والثاني فتبين أن الفروق جاءت لصالح ذوي الخدمة (الأكثر من 10 سنوات) ولمعرفة وجهة الفروق في الدرجة الكلية قام الباحث بتوضيح نتائج اختبار (شيفيه) على الدرجة الكلية كما هو مبين في جدول (19)

جدول (19): نتائج اختبار (شيفيه) على الدرجة الكلية

الفئة	أقل من 5 سنوات م=112.4317	من 5- 10 سنوات م=112.7711	أكبر من 10 سنوات م=116.2517
أقل من 5 سنوات م=112.4317			
من 5- 10 سنوات م=112.7711			
أكبر من 10 سنوات م=116.2517	*3.81996	*3.48052	

وقد يعزى السبب في أن جاءت الفروق لصالح الفئة (أكثر من 10 سنوات) إلى أن أصحاب هذه الفئة يتمتعون برؤية واضحة المعالم اكتسبوها مع الوقت تساعدهم على تقدير استراتيجيات السياسة التعليمية بشكل دقيق، والفئة الأقل من (10) سنوات ينقصهم الوعي نتيجة لتضارب السياسات الصادرة عن طرفي الانقسام السياسي، وهذا يتفق مع دراسة المطيري (2007) ودراسة مرسي (2017).

- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة تقدير المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات السياسة التعليمية في المدارس تعزى لمتغير المحافظة؟**

للإجابة عن السؤال الخامس قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات أكثر من عينتين مستقلتين للتحقق من وجود فروق حول درجة تقدير المعلمين

والمعلمات لاستراتيجيات السياسة التعليمية في المدارس تعزى لمتغير المحافظة وذلك كما هو مبين في جدول (20).

جدول (20): مصدر التباين ومجموع المربعات ومتوسط المربعات وقيمة (ف) ومستوى الدلالة على جميع مجالات الاستبانة ودرجتها الكلية حسب متغير سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
حاكمية النظام	بين المجموعات	495.248	4	123.812	22.13	0.00	0.05
	داخل المجموعات	2791.734	499	5.595			
	المجموع	3286.982	503				
تمويل التعليم	بين المجموعات	96.356	4	24.089	3.139	0.014	0.05
	داخل المجموعات	3828.83	499	7.673			
	المجموع	3925.186	503				
البرامج الخاصة بتوفير فرص التعليم	بين المجموعات	70.68	4	17.67	2.803	0.025	0.05
	داخل المجموعات	3145.122	499	6.303			
	المجموع	3215.802	503				
الموارد البشرية	بين المجموعات	128.225	4	32.056	6.276	0.00	0.01
	داخل المجموعات	2548.814	499	5.108			
	المجموع	2677.04	503				
البيئة التعليمية	بين المجموعات	55.598	4	13.9	2.164	0.072	غير دالة
	داخل	3205.69	499	6.424			

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
	المجموعات						
	المجموع	3261.289	503				
المتعلم	بين المجموعات	304.773	4	76.193	8.935	0.00	0.01
	داخل المجموعات	4255.225	499	8.528			
	المجموع	4559.998	503				
ضمان الجودة والاعتماد	بين المجموعات	706.648	4	176.662	29.573	0.00	0.01
	داخل المجموعات	2980.922	499	5.974			
	المجموع	3687.569	503				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	8048.003	4	2012.001	44.279	0.00	0.01
	داخل المجموعات	22674.28	499	45.439			
	المجموع	30722.28	503				

****قيمة ف الجدولية عند درجات حرية 4، 499 ومستوى دلالة 0.01 تساوي (3.51)**

****قيمة ف الجدولية عند درجات حرية 4، 499 ومستوى دلالة 0.05 تساوي (2.46)**

يتضح من الجدول (20) أن قيم (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية وجميع المجالات أكبر من قيمة (ف) الجدولية باستثناء المجال الخامس (البيئة التعليمية) فتبين أن قيمة (ف) المحسوبة عندها أقل من قيمة (ف) الجدولية، مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التقدير تعزى لمتغير المحافظة ولمعرفة وجهة الفروق في الدرجة الكلية قام الباحث باستخدام اختبار (شيفيه البعدي) لتحديد وجهة الفروق في المجالات الأول والثاني والثالث والرابع والسادس والسابع فتبين من النتائج أن الفروق جاءت لصالح

محافظة (غزة) ولمعرفة وجهة الفروق في الدرجة الكلية قام الباحث بتوضيح نتائج اختبار شيفيه على الدرجة الكلية كما هو مبين في جدول (21).

جدول (21): نتائج اختبار (شيفيه) على الدرجة الكلية

الفئة	الشمال م=113.0588	غزة م=118.4365	الوسطى م=108.8833	خان يونس م=110.2870	رفح م=109.5203
الشمال م=113.0588					
غزة م=118.4365	-5.37772*				
الوسطى م=108.8833	4.17549*	9.55321*			
خان يونس م=110.2870		8.14951*			
رفح م= 109.5203		8.91629*			

وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الحكومة تعطي أولوية خاصة لمحافظة غزة عن غيرها من المحافظات بسبب تمركز الوزارات والجامعات والكليات والمؤسسات الرسمية وغير الرسمية واستقبالها للوفود العربية والأجنبية، وأن عملية التعليم والتدريب تعتبران من أولويات سياسة محافظة غزة والتعليم في بيئات رسمية مما يؤثر ذلك على ثقافة المعلمين والمعلمات وتقاربهم وتفانيهم في العمل من أجل التغيير في المدارس نتيجة المؤتمرات العلمية والأيام الدراسية والندوات العلمية التي تعقد على الدوام واكتسابهم مهارات علمية حديثة تجعلهم يقدرون استراتيجيات السياسة التعليمية في المدارس بشكل أدق من غيرهم، ويتفق ذلك مع ما جاء في دراسة البيومي (1997) ودراسة Marina (2012).

نتائج الدراسة:

من خلال الجداول السابقة، يستخلص الباحث النتائج الآتية:

درجة التقدير الكلية لجميع المجالات لأفراد العينة نحو تطبيق استراتيجيات السياسة التعليمية كانت (متوسطة) عند وزن نسبي (64.97)، وأن مجال (حاكمية النظام) حصل على المرتبة الأولى بوزن نسبي (74.71) بدرجة كبيرة، والمجال السابع (ضمان الجودة والاعتماد) حصل على المرتبة الثانية بوزن نسبي (73.29) بدرجة كبيرة، يليه المجال الخامس (البيئة التعليمية) بوزن نسبي(70.14) بدرجة كبيرة، ثم المجال الثاني (تمويل التعليم) بوزن نسبي (62.49) بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الخامسة المجال السادس (المتعلم) بوزن نسبي (61.58) بدرجة متوسطة، وفي المرتبة السادسة المجال الرابع (الموارد البشرية) بوزن نسبي (59.81) بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الأخيرة المجال الثالث (البرامج الخاصة بتوفير فرص التعلم) (52.37) بدرجة متوسطة، حيث تحث مديريات التربية والتعليم وإدارة المدارس المعلمين على احترام استراتيجيات السياسة التعليمية ولا تحرص بالشكل المطلوب على متابعة متطلبات تطبيق استراتيجيات السياسة التعليمية في المدارس. كما تبين تدنى في تحقيق المستويات العالمية في جودة الخدمة وعدم تأزر متين بين استراتيجيات السياسة التعليمية والمنظومة السياسية والاجتماعية والاقتصادية بسبب غياب الإطار التعاوني في مجالات تطوير الاستراتيجيات والسياسات التربوية.

توصيات الدراسة:

من خلال النتائج السابقة يوصي الباحث وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بما يلي:

1. بذل جهود للمحافظة على ديمومة العمل التربوي الوحدوي الذي يستهدف بيئة المدارس في حدود ضآلة التمويل والنفقات.
2. تمويل التعليم وتطوير الموارد البشرية وتعزيز اتجاهات ومهارات التعلم الذاتي.
3. دعم المعلمين مادياً ومعنوياً في المدارس لضمان مساهمتهم الفاعلة.
4. تمكين المدارس بزيادة اعتمادها على ذاتها في إدارة أموالها ضمن بيئتها.

5. إنشاء قسم مستقل في الوزارة يختص بصنع وتحليل ومتابعة وتقويم استراتيجيات السياسة التعليمية بشكل مستمر، بحيث يكون مسؤولاً عن إعداد استراتيجية التخطيط المستقبلي.
6. تزويد لجان المجلس التشريعي الفلسطيني بالخبراء المتخصصين في صنع السياسة التعليمية والاستماع إلى آراء المهتمين ومتابعة مقترحاتهم البناءة.
7. نشر الوعي بأهمية السياسة التعليمية وقيمتها بين القائمين على العملية التعليمية والمعلمين والمعلمات وأولياء الآمور.

المصادر والمراجع العربية

القرآن الكريم

1. أبو عليوة، نهلة (2015): استراتيجية مقترحة لتحويل المدرسة المصرية إلى بيئة تمكينية لجدارات مجتمع المعرفة في ضوء بعض الخبرات، **مجلة التربية المقارنة والدولية**، الجمعية المصرية للتربية، القاهرة.
استرداده من دار المنظومة بتاريخ 4.1.2018، https://search.mandumah.com/Record/687612
2. بيومي، حسني (1997): توجهات سياسات تمويل التعليم العام في الولايات المتحدة الامريكية وزيمبابوي وبعض الدول النامية وإمكانية الافادة في جمهورية مصر العربية. **مجلة مستقبل التربية العربية بمصر**، مج (3)، ع (9،10)، ص59.
استرداده من دار المنظومة بتاريخ 13.4.2018 https://search.mandumah.com/Record/18079
3. البلعاسي، سعود (2014): الفلسفة التربوية السائدة لدى معلمي المرحلة المتوسطة في محافظة القريات. **مجلة دراسات في التعليم العالي**، القاهرة، العدد (6)، ص ص11–35
4. الحربي، سعود (2007): **السياسة التعليمية مفاهيم وخبرات**. ط (1)، مكتبة العبيكان. الرياض.
5. خضير، تيسير (2006): سياسات وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية آثارها ودورها في حل مشكلة البطالة. **رسالة ماجستير**، قسم إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية. غزة
استرداده من دار المنظومة بتاريخ 2015/3/26. http://library.iugaza.edu.ps/thesis/69546.pdf

6. سعد، السيدة (2011): **المخطط التعليمي دوره في ربط البحث بصنع السياسة التعليمية.** ط1، مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
7. سرحان، سليمان (2014): **قضايا معاصرة في الإدارة المدرسية.** ط (1)، دار وائل للنشر والتوزيع. عمان.
8. شاكر، أحمد (2015): السياسة التعليمية قضية محورية. **مجلة الإدارة التربوية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة بالقاهرة، مج (2)، ع(6)، ص ص11–12.
9. شعلان، عبد الجميد (2011): **السياسة التعليمية بين الواقع والمأمول.** ط1، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع. القاهرة.
10. شعيب، مها (2016): دور مراكز الأبحاث في صناعة سياسات إصلاح التعليم في لبنان. **مجلة المستقبل العربي بلبنان**، مج (39)، ع (452)، ص 84.
استرداده من دار المنظومة بتاريخ 12.4.2018 https://search.mandumah.com/Record/775566
11. الألمعي، على (2010): أهمية السياسة التعليمية في العملية التعليمية. **موقع الجزيرة للصحافة والطباعة والنشر**، استرداده من موقع الجزيرة بتاريخ 15.4.2018 http://www.al-jazirah.com/2010/20100331/rj1.htm
12. السوالي، محمد (2012): السياسة التربوية الأسس والتدبير. (ترجمة مصطفى حسني)، الدار العربية للعلوم ناشرون. بيروت
13. الطويل، هاني (2015): **الإدارة المدرسية الواقع والمأمول.** ط (1)، دار وائل للنشر والتوزيع. عمان.
14. عاشور، محمد (2010): التعليم الثانوي في الأردن مدخل للتعليم العالي ومدخل لسوق العمل المهني. **ملتقى " مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية: الاستراتيجيات – السياسات–الآليات"**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية. البحرين.
15. عبد السلام، أسماء (2010): **دور البحث التربوي في صنع السياسات التعليمية.** رابطة التربية الحديثة. مصر.
16. عبد الفضيل، إبراهيم (2009): فلسفة التعليم الأساسي. **موقع الألوكة للفتاوي والاستشارات**، استرداده بتاريخ 26.5.2018 http://www.alukah.net/fatawa_counsels/0/14011/
17. عساف، محمود عبد المجيد (2017): **المدنية المتطلبات والمشاركة في إطار نظم التربية.** مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع. غزة.

18. عفيفي، محمد. وآخرون (1978): **استراتيجية التربية العربية**. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس.
19. القرضاوي، يوسف (2017): مفهوم السياسة في القرآن. **موقع إسلام**، استرداده بتاريخ 27.12.2017
id=191284&lang=A&http://articles.islamweb.net/Media/index.php?page=article
20. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (2010): دراسة تحليلية لسياسات التعليم قبل الجامعي منذ تسعينيات القرن العشرين وحتى الآن في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة. شعبة السياسات التربوية، **المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية**، استرداده بتاريخ 1.1.2018 http://eip.gov.eg/Documents/RCStudyDetails.aspx?id=41351
21. المطيري، مزيد (2007): الفلسفة التربوية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في الكويت من وجهة نظرهم. **رسالة ماجستير**، جامعة عمان العربية. عمان.
22. العبودي، فاطمة (2013): استراتيجيات التعلم التعليم والتقويم. **مشروع التأسيس للجودة والتأهيل للاعتماد المؤسسي والبرامجي**، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض. استرداده بتاريخ 1.3.2018 http://www.pnu.edu.sa
23. مرسي، عمر (2017): دور السياسة التعليمية بمصر في تفعيل مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم قبل الجامعي في الفترة من 2011– 2016 (دراسة تحليلية). **مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط**، مج (33)، ع (8)، ص ص 8–9. استرداده من المنهل بتاريخ 6.4.2018 https://platform.almanhal.com/Files/2/112722
24. المنقاش، سارة (2008): دراسة تحليلية لسياسة التعليم في السعودية ومقترحات تطويرها. **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، مج (19)،ع (1)، ص ص 381–382.
25. هانت، فرانسيس (2015): مراجعة سياسات التعليم الوطني: جودة ومخرجات التعليم. مركز مطبوعات اليونسكو، **مجلة مستقبليات بالقاهرة**، مجلد (45)، عدد (3)، ص ص 58–60
26. وزارة التربية والتعليم العالي (2008): **استراتيجيات الوزارة**. موقع وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، استرداده من الموقع بتاريخ 26.5.2018 http://www.mohe.ps
27. وزارة التربية والتعليم العالي (2017): **أنظمة وقوانين وقرارات وزارية**. موقع وزارة التربية والتعليم العالي، استرداده من الموقع بتاريخ 14.12.2017
http://www.mohe.pna.ps/moehe/ministerialsystemsandregulations

28. وزارة التربية والتعليم (2010): **الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم (2009–2013)**. موقع وزارة التربية والتعليم في الأردن، استرداده من الموقع بتاريخ 15.4.2018 www.moe.gov.jo

29. ويكيبيديا (2017). الاستراتيجية. **الموسوعة الحرة**، استرداده بتاريخ 27.12.2017 https://ar.wikipedia.org

المراجع الأجنبية:

1. Claudia, M. (2014**):** Educational Policies to Promote Cultural Diversity, **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Vol.127, 22 April. Download date 22/12/2017 at the following link: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814023027

2. Cosmin, G. & Elena, G. (2014): Educational Policy in Romania. Principles and Functionality in Initial and Continuing Teacher Training, **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Vol. 142, 14 August. Download date 24/12/2017 at the following link: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281404525X

3. Marin, S. (2012): Change and Innovation in the Educational Policies and Strategies for Human Resources Development**, Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Vol. 47. Download date 24/122017 at the following link: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281202616X

4. Wongwanich, S. & et. Al. (2015): Policy Delivery Strategies for Education Reform: A Formative Research and Development Original Research Article**, Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Volume 171, 16 January. Download date 22/9/2017 at the following link:

http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815002852