

دور برنامج تبني المدارس الفلسطينية في تمويل التعليم الوطني: دراسة من منظور المدارس المتبناة.

The Role of the Palestinian School Adoption Program in National Education Funding: -

" A Study from the Perspective of Adopted Schools

أحمد عمار^{*1}

Ahmad Ammar^{*1}

¹قسم الثقافة العامة ، جامعة فلسطين التقنية (خضوري) فلسطين

¹Department of General Culture, Palestine Technical University - Kadoorie, Palestine

تاريخ النشر: 2025/08/31

تاريخ القبول: 2025/06/17

تاريخ الإستلام: 2025/02/19

الملخص: هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية في إطار التمويل الوطني للتعليم، من منظور مديري المدارس المعنية. أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني، من العام الدراسي (2024/2023)، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات مدارس المتبناة، والبالغ عددهم (1218) مديراً ومديرة، وتم اختيار عينة الدراسة بشكل عشوائي طبقي، حيث تكونت من (120) مديراً ومديرة. وقام الباحث بتطوير أداة للدراسة، وهي استبانة تتضمن (34) فقرة موزعة على ستة محاور، وهي: (مسوغات برنامج تبني المدارس، و أهداف برنامج التبني، ومجالات برنامج التبني، ودور لجان برنامج التبني والمتابعة والرقابة، ودور مدير المدرسة في برنامج التبني، المشاركة المجتمعية). وقد تم التحقق من صدق أداة الدراسة، حيث بلغ معامل الثبات (91%). وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية الكلية لجميع محاور الدراسة بلغت (3.93)، في حين ما كانت الانحرافات المعيارية الكلية لجميع المحاور (0.37)، وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل لجان برنامج التبني على مستوى الوزارة والمستويات الأخرى ذات الصلة. كما أوصت بضرورة إعطاء هامش من الصلاحيات لمدير المدرسة في تفعيل برنامج التبني في مدرسته.

الكلمات المفتاحية: برنامج التبني، التمويل الوطني للتعليم، المدارس الفلسطينية.

Abstract: This study aimed to identify the reality of the Palestinian Schools Adoption Program in national funding for education from the perspective of the adopted school principals. The study was conducted in the second semester of the academic year (2023/2024). The study community consisted of all the adopted school principals, numbering (1218) male and female principals. The study sample consisted of (120) male and female principals who were selected randomly. the researcher developed a structured questionnaire consisting of 34 items designed to assess the adoption program from various dimensions., distributed in Six dimensions: (justifications for the school adoption program, objectives of the adoption program, areas of the adoption program, the role of the adoption program committees, follow-up and supervision, the role of the school principal in the adoption program, community participation). The validity and reliability of the study tool were verified, as the reliability coefficient reached (91%). The results of the study showed that the total arithmetic means for all study dimensions reached (3.93), and the total standard deviations for all study axes were (0.37). The study recommended the necessity of activating the adoption program committees at the ministry level and the directorate level, and it also recommended the necessity of giving a margin of authority to the school principal to activate the adoption program in his school.

Keywords: Adoption program, national funding for education, Palestinian schools.

مقدمة

يعتبر تمويل التعليم مسألة أساسية تواجه العديد من دول العالم، على الرغم من اختلاف مستويات النمو الاقتصادي بينها. وهذه القضية تتجدد باستمرار نتيجة التغيرات في النظام الاقتصادي وزيادة الإنفاق على التعليم، مما يؤثر في نسبة الميزانية الإجمالية للتعليم.

أصبح البحث عن حلول مبتكرة ومستدامة لتمويل التعليم أمراً ملحاً لجميع الدول، بهدف تلبية احتياجات التعليم وتحسين نظامه. ومن هنا، يعتبر التبني الوطني أحد الحلول، لأنه يعزز من استدامة التعليم، ويشكل درعاً لحمايته. يعكس التمويل الوطني معنى الشراكة المجتمعية في مجال التعليم، ويعد بديلاً مستداماً للدعم الخارجي الذي غالباً ما يتأثر بالتقلبات السياسية أو الأجندة المختلفة (عبد الرزاق، 2020).

إنّ الزيادة في أعداد الملتحقين بالتعليم العام نتيجة للنمو الطبيعي للسكان، أو لأسباب أخرى، بالإضافة إلى ارتفاع تكاليف التعليم لمواكبة إنجازات العلم والتعليم في عصر الانفجار المعرفي، ونقص الموارد المالية، لها تأثير سلبي في نوعية التعليم ومخرجاته. لذا، يتطلب الأمر البحث عن مصادر دائمة وفعالة لتمويل التعليم والإنفاق عليه، في ظلّ التطور السريع في أساليب التعليم ووسائله، والحاجة إلى إنشاء مدارس جديدة، فضلاً عن تأهيل المباني القائمة، وتطويرها، وتوفير الاحتياجات الأساسية والثانوية اللازمة. وهذا يتطلب إيجاد مصادر تمويل إضافية إلى جانب التمويل الحكومي. (بدران، 2020).

ولذلك فإن البيئة التعليمية العامة والمنشآت التعليمية المدرسية تشكلان ثروة قومية يتوجب المحافظة عليها ورعايتها، ويتم ذلك من خلال تطويرها وصيانتها وقائياً وعلاجياً، وذلك وفق مستويات مختلفة حسب التكلفة، الصيانة الخفيفة والصيانة المتوسطة والصيانة الشاملة. وقد أجرت الوزارة الفلسطينية للتعليم مسحاً وطنياً لمرافق الأبنية المدرسية عام 2020 الذي أشار إلى حاجة المدارس إلى تكلفة 74,000,000 دولار لإجراء عمليات تأهيل المرافق المدرسي وصيانتها وتطويرها، وخلص المسح المذكور على ضرورة تنفيذ الصيانة الدورية للحفاظ على الأبنية الحالية، مع ضرورة الاهتمام بالصيانة الوقائية والصيانة العلاجية (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2020).

ونظراً لأن فلسطين تاريخياً وقعت تحت احتلالات عديدة أخرى وأشرسها الاحتلال الصهيوني بات الوضع السياسي فيها مضطرباً، مما القى بظلاله على اضطراب الدعم الخارجي للتعليم وتذبذبه في المجالات الأخرى، ومن هنا لمعت فكرة التبني الوطني للتعليم بهدف توفير منشآت تعليمية ملائمة تتوافق والمعايير التربوية والهندسية العالمية وذلك من خلال تحفيز الأشخاص والهيئات على المشاركة المجتمعية، والمساهمة في تمويل تطوير احتياجات المرافق التعليمية الأساسية للتعليم المدرسي من خلال تمكين المجتمع المحلي لتبني سياسة التمويل الوطني الذاتي لها.

مشكلة الدراسة

تعاني المدارس الفلسطينية من نقص واضح في توفير التمويل المالي المستدام لسد الاحتياجات التعليمية في المدارس، سواء كانت تلك الاحتياجات في البناء، أو الترميم، أو الإصلاحات في البنية التحتية والمرافق، أو في توفير الأدوات والمستلزمات والوسائل التعليمية (وزارة التربية والتعليم، 2023).

وأشارت الدراسات إلى أن الاتجاهات الدولية في تمويل التعليم لم تعد مجدية ومستدامة ودعت إلى ضرورة الاعتماد على التمويل الذاتي بدلاً من الخارجي. بمعنى أن الحاجة ملحة لتمويل وطني مستدام ومستقر وغير مرتبط بسياسات وأجندة خارجية. وهذا يدعو إلى البحث عن مصادر تمويل أخرى بوسائل وطرق مختلفة (الصالح، والهيلم، 2017).

فكانت الفكرة في إطلاق برنامج تبني المدارس الفلسطينية لإيجاد تمويل وطني مستدام للتعليم في فلسطين من أجل منعة التمويل واستقلاله وديمومته، فجاءت هذه الدراسة لفحص واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية في التمويل الوطني للتعليم.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في:

الأهمية النظرية

تتمثل أهمية الدراسة في الوقوف على دور برنامج تبني المدارس الفلسطينية في تمويل التعليم الوطني من منظور المدارس المتبناة. وتحليل هذا الدور للخروج بالنتائج، والمقترحات، التي تساعد في تعظيم التمويل الوطني للمدارس وتعتمد الدراسة على تحليل الأدبيات، والتجارب العامة للموضوع، التي لها علاقة بالتمويل للمدارس.

الأهمية التطبيقية

ويمكن لأطراف متعددة أن تستفيد من الدراسة الحالية، كصناع القرار، والمسؤولين التربويين في وزارة التربية والتعليم العالي؛ فيعيدوا النظر في فلسفتها، وبرامجها، وخططها المتصلة بموضوع تمويل المدارس الفلسطينية، كما ان الدراسة تفتح لطلبة الدراسات العليا، والباحثين؛ افاقاً جديدة لهم، من استنتاجات الدراسة الحالية، في دراسات لاحقة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. تفحص واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية في إطار التمويل الوطني للتعليم.
2. دراسة واقع التمويل للتعليم في فلسطين.
3. استكشاف تأثير برنامج تبني المدارس الفلسطينية على المشاركة المجتمعية في التعليم.
4. فتح افاق بحثية جديدة وفق رؤى متعددة، لتحقيق التبنى للمدارس الفلسطينية.

أسئلة الدراسة:

ستجيب الدراسة عن الأسئلة الاتية:

1. ما الوضع الحالي لبرنامج تبني المدارس الفلسطينية في إطار التمويل الوطني للتعليم من منظور مديري المدارس المتبناة؟
2. هل يختلف واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية في التمويل الوطني للتعليم وفقاً لمتغيرات الدراسة (جنس المدرسة، مستوى المدرسة، وموقع المدرسة، وخبرة مدير المدرسة المتبناة، ونوع برنامج التبنى).

فرضيات الدراسة:

- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة.
- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة، وذلك بناءً على متغير جنس المدرسة.
- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة، وذلك بناءً على متغير جنس المدرسة.
- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة، وذلك بناءً على متغير مكان المدرسة.
- الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة، وذلك بناءً على متغير مستوى المدرسة.

- الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة، وذلك بناءً على متغير نوع التبني.

تعريف مصطلحات الدراسة:

برنامج تبني المدارس: هو مبادرة وطنية أطلقتها الجهة المختصة بالتعليم في فلسطين عام 2021 من بهدف تعزيز التفاعل المجتمعي في دعم التعليم. ويركز البرنامج على توسيع دور المجتمع في بناء المنشآت المدرسية وصيانتها وتأهيلها. ويساهم هذا البرنامج في تعزيز قوة نظام التعليم، وحماية استقلاليتها، ويوفر مقومات استدامته. (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2020).

التمويل الوطني للتعليم: ويعرف الجبروني (2015، 247) مفهوم تمويل التعليم بأنه "توفير التمويل اللازم لتغطية الاحتياجات المادية والفنية والإدارية للمؤسسات التعليمية، وكذلك الموارد المالية اللازمة لتنفيذ خطط التطوير التعليمي".

المدارس المتبناة: هي مجموعة المدارس الفلسطينية التي نفذ فيها برنامج التبني وفقاً للمعايير التي أعدتها وزارة التربية، بعد تحقيقها لمعايير القبول في هذا البرنامج وشروطه. (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2023)

الإطار النظري:

يعتبر تمويل التعليم عنصراً أساسياً في أي نظام تعليمي، حيث يساهم في تعزيز كفاية التعليم ويقدم للمجتمع الموارد الضرورية لتلبية متطلباته. وفي غياب هذا التمويل، يصبح التعليم غير قادر على أداء مهامه الأساسية (مطر، 2019). وقد عرّف حامد وآخرون (2008) تمويل التعليم بأنه التخطيط الإداري والمالي الفعال للحصول على تأمين تمويل الاحتياجات المالية الأساسية لتنفيذ الأنشطة المختلفة. ويعتبر أيضاً بمثابة إجمالي الموارد المخصصة لقطاع التعليم داخل المؤسسات التعليمية التي تستخدم بكفاءة من خلال إدارة هذه الموارد، بهدف تحقيق الأهداف المرجوة وتحسين الأداء التعليمي. (جبر، 2014).

اما ييري وروي (Perry & Rowe, 2016) فقد عرفا تمويل التعليم بأنه "الإنفاق على الخدمات التعليمية للتعليم الابتدائي والثانوي وبعد الثانوي بما في ذلك أجور المعلمين والمديرين والعاملين في المؤسسات التعليمية".

ويشير مصطفى (2015) إلى أن الأجهزة التعليمية في مختلف الدول تواجه صعوبة في تأمين التمويل اللازم لتسيير أعمالها وتنفيذ مهامها وبرامجها، مما يساهم في تحقيق أهدافها. ويُعرف تمويل التعليم أيضاً بأنه توفير النفقات وتوجيهها لخدمة أهداف قطاع التعليم.

يعتبر برنامج تبني المدارس نظاماً يهدف إلى تعزيز الاعتماد على الذات الوطنية لدعم مالي مستدام لتطوير البنية التحتية للتعليم المدرسي. ويسعى البرنامج إلى تعزيز السيادة الفلسطينية والاستقلال الوطني، وزيادة فعالية الإنفاق لتحقيق مبادئ الشفافية والنزاهة والعدالة والمساواة. كما يهدف إلى تقليل تأثير التمويل الخارجي المشروط وارتباطاته بالوضع السياسي، والذي غالباً ما يخدم أجندات المانحين بدلاً من تلبية احتياجات الممنوحين.

يهدف البرنامج إلى تعزيز مشاركة المجتمع في دعم التعليم من خلال توسيع دوره في بناء المرافق المدرسية وصيانتها، فضلاً عن تلبية الاحتياجات في مختلف المجالات. يأتي ذلك ضمن الجهود المستمرة لتوفير بيئة مدرسية آمنة لجميع الطلبة في كافة أنحاء الوطن دون تمييز. كما يسعى إلى تعزيز قوة نظام التعليم وحماية استقلاليتها، وتوفير استدامته، مما يجعله إضافة نوعية لما تقدمه الحكومة والمانحون والمجتمع المحلي من موارد مالية وتبرعات لدعم التعليم. (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2023).

أشارت (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2023). لأهدافها من برنامج تبني المدارس إلى ضرورة تعزيز التعاون بين الأفراد والمؤسسات في المجتمع وتطوير التعليم في فلسطين، وإنشاء بنية تحتية مستدامة وفعالة تضمن توفير بيئة تعليمية آمنة، تأمين مصادر تمويل مستدامة لتحسين البنية التحتية للمدارس، تعزيز قيم الانتماء والولاء لدى الفلسطيني داخل الوطن وخارجه.

مسوغات برنامج تبني المدارس في برنامج التمويل الوطني للتعليم

من الجدير بالذكر أنه على الرغم من المساعي المستمرة التي بذلت على مدار العقود الماضية، وما زالت، تبذل، لتطوير بنية التعليم المدرسي الأساسية بدعم من الحكومة والمجتمع الفلسطيني (بما في ذلك المؤسسات والأفراد)، بالإضافة إلى موازنات ضريبة المعارف (التربية والتعليم)، والشركاء الدوليين، إلا أن هناك مجموعة من العوامل الهامة تستدعي توسيع قاعدة الشراكة من أجل تحقيق إنجازات أكبر في هذا القطاع، ومن أبرز هذه العوامل كما ورد في (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2023)،

الاستهداف المتواصل من قبل الاحتلال الإسرائيلي للمدارس، خاصة في القدس، الحاجة الملحة لبناء مدارس جديدة من أجل معالجة ظاهره الاكتظاظ التي تؤثر سلباً على جوده التعليم ونتائجه، ولتلبية الزيادة المستمرة في أعداد الطلاب المتحقيين بالمدارس الحكومية، تذبذب الدعم الخارجي وارتباطه بالأوضاع السياسية وارتباطه بأمزجة واجنده المانح واشتراطاته، الحاجة لوجود دعم وطني مالي مستدام للتعليم في فلسطين حتى يستقل التعليم من اية ابتزازات ويتاح سرد الرواية الفلسطينية الاصيله والتي لا يشوبها شائب في المناهج الفلسطينية.

وتعتبر قضية تطوير التعليم بمراحله المتنوعة، وتحسين جودته، وزيادة كفاءته، والتحكم في تكلفته، واستثمار الموارد بشكل جيد، وزيادة العائد الاقتصادي من الإنفاق في هذا القطاع، من صلب اهتمامات جميع الدول . وفي هذا السياق، قدمت وزارة التربية والتعليم اقتراحاً إلى مجلس الوزراء بشأن برنامج تبني المدارس؛ بهدف تحسين حالة المرافق المدرسية، استناداً إلى نتائج المسح الشامل لاحتياجات المدارس. وقد وافق مجلس الوزراء في جلسته رقم 98 بتاريخ 2021/03/01م على هذا الاقتراح، وشكل لجنة وزارية لمتابعة تنفيذه، تضم كل من: وزير التربية والتعليم كمقرر، وزير الحكم المحلي، وزير الاقتصاد الوطني، الأمين العام لمجلس الوزراء، والمجلس الاقتصادي الفلسطيني للتنمية والإعمار (بكدار). وبدورها، شكلت وزارة التربية لجان على مستوى الوزارة من مدير عام الأبنية، مدير عام الشؤون المالية، مدير عام التعليم العام، مدير عام الرقابة الداخلية، ممثل من وزارة الحكم المحلي. وأخرى على مستوى المديريات مكونة من مدير عام التربية، وممثل من وزارة الحكم المحلي، والبلدية، ورئيس قسم الأبنية، ورئيس قسم التعليم العام (مجلس الوزراء، 2021)

مصادر تمويل التعليم في فلسطين

تتعدد قنوات تمويل التعليم في فلسطين وبنسب متفاوتة وبأشكال مختلفة أيضاً ومن هذه المصادر:

أولاً: الحكومة: تتولى الدولة بتوفير التمويل اللازم للتعليم وتشمل ك التكاليف كافة من خلال ميزانيات محددة تضمن إتاحة الفرص التعليمية بالمجان لكل أفراد المجتمع الراغبين في التعلم، ويتم تحديد التمويل التعليمي كجزء من الموازنة العامة. (الجريوني، 2015)

ومع ذلك يواجه هذا المصدر صعوبات تتعلق بنقص التمويل المتاح من خزينة الدولة، حيث يوجد ضغط كبير على الموارد العامة للدولة. تعتمد الموازنة بشكل رئيسي على قاعدة موارد محدودة تتمثل في الضرائب والرسوم الجمركية، مما يؤدي غالباً إلى عجز مالي متكرر في الموازنة العامة للدولة. (الحربي، 2017، بدران، 2020).

ثانياً: المجتمع المحلي: أظهرت دراسات في الإدارة التعليمية واقتصاديات التعليم أن مستقبل التعليم في جميع الدول يجب أن يعتمد على مبدأ التعاون المجتمعي في الإدارة والتمويل. وفي هذا السياق، قدمت الهيئة للتعليم للقرن الواحد والعشرين، برئاسة جاك ديلور، تقريراً بعنوان (التعليم ذلك الكثر المكنون)، والذي تضمن رؤية لتمويل التعليم في القرن 21. (العتيبي، 2004).

وتتخذ المساهمات المجتمعية أشكالاً متعددة، حيث يساهم القطاع الخاص ومؤسسات وشركات وهيئات وجمعيات وأفراد بأموال نقدية أو عينية أو تقديم أراضي أو مباني أو معدات ووسائل تعليمية ومختبرات ومشغل. كما يمكن أن تظهر المساهمات في الأعمال الإنشائية أو صيانة الأجهزة أو في تطوير قدرات الكادر التعليمي والطلاب (عبد الرزاق، 2020).

ثالثاً: التمويل الخارجي: أقرت قمة تحويل التعليم 2022 ضرورة حماية التمويل الخارجي وتحسينه في أدوات العمل الإنساني والتنمية، وضمان أن التمويل منصف ويتمشى مع أولويات التخطيط الوطني والالتزامات بالاتفاقيات الدولية. وبالتحديد: الالتزام بتعزيز التمويل في حالة الطوارئ في التمويل، والالتزام بالعمل على دعم التعليم فور وقوع الأزمات، وكذلك على المدى الطويل من خلال مساعدات إنمائية خارجية مستدامة ومتعددة السنوات للتعليم، وعلى الرغم من تخصيص التمويل من الموازنة العامة للدولة لنظام التعليم العام، إلا أن هناك حاجة ملحة للمساعدات الخارجية لدعم تطوير التعليم في العديد من البلدان ذات الدخل المنخفض. وينبغي أن تحترم هذه المساعدات وغيرها من أشكال الدعم الخارجي للتعليم أولويات الدول الوطنية، ويجب أن تكون متوقعة، مع التركيز على مساعدة البلدان في وضع إطار للتمويل المحلي المستدام (وكر ودومو، 2016؛ بدران، 2020).

ومع ذلك، يعاني التمويل الخارجي من محدودية الموارد وضعفها، سواء أكان منحاً أو قروضاً، ويعود ذلك إلى الطبيعة الخاصة للتمويل الخارجي الذي يتأثر بتقلبات يصعب التحكم فيها، كما أنه يعتبر مصدراً ثانوياً ومؤقتاً يرتبط بشروط محدودة، كما يتميز هذا التمويل بتذبذبه وارتباطه بالأوضاع السياسية، بالإضافة إلى ارتباطه بمزاج المانحين واشتراطاتهم. (الرشدان، 2008).

واستناداً الى تحليل الباحث للأدب التربوي ذات العلاقة بموضوع الدراسة وجد دراسات عدة:

تناول جابري (2022) في دراسته دور الشراكة المجتمعية ومساهمتها في تمويل المدارس الحكومية العمانية، ومن خلال استعراض تجربة إحدى المدارس والتعرف إلى أبرز مجالات وأوجه الدعم المالي عبر هذه الشراكة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اعتماد منهج دراسة الحالة، واستخدام أداة المقابلة، وشملت عينة الدراسة كافة أعضاء لجنة الشؤون الإدارية والمالية في مدرسة الوارث بن كعب والذين بلغ عددهم 11 عضواً. وتشير النتائج الرئيسية للدراسة إلى أن لجنة الإدارة والمالية في المدرسة تعمل وفق آليات محددة لتطبيق الشراكة المجتمعية، وتوفير مصادر تمويل للمدرسة. كما أوضحت النتائج وجود تحديات تواجه المؤسسات التربوية في تنفيذ الشراكة المجتمعية، وأوصت الدراسة بعدد من المقترحات لتجاوز هذه التحديات وتعزيز الشراكة المجتمعية.

أما دراسة الوزرة (2019) سعت إلى استكشاف واقع تنوع مصادر التمويل الذاتي للمدارس التابعة للدولة في مدينة الرياض من منظور قادتها، وصعوبات هذا التمويل، بالإضافة إلى تقديم بعض الاقتراحات التي يمكن أن تساهم في تنوع مصادر التمويل الذاتي لهذه المدارس. اعتمدت الدراسة على التحليلي الاستكشافي، حيث تم تطبيق أداة الدراسة، باستطلاع عينة من قادة مدارس البنين الثانوية الحكومية، والذين بلغ عددهم (127) قائداً. أسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها: أن المتوسط العام لمحور واقع تنوع مصادر التمويل الذاتي للمدارس الثانوية التابعة للدولة في الرياض تراوح بين (3.18-5.00)، كما استنتجت الدراسة أن المشاركين مهتمون بتنوع مصادر التمويل الذاتي لمدارسهم، حيث حصلت إحدى العبارات على أعلى متوسط حسابي. وبناءً على هذه النتائج، قدم الباحث عدداً من التوصيات المتعلقة بموضوع الدراسة.

فيما حددت دراسة المنقاش والخضير (2017) مفهوم التمويل المرتبط بالأداء، واستعراض التجربة الأمريكية في تمويل القطاع التعليمي، بالإضافة إلى توضيح كيفية الاستفادة من هذه التجربة في المدارس الحكومية السعودية. حيث اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي لاستعراض الأدبيات المتعلقة بالتمويل المبني على الأداء، وكذلك المواقع الإلكترونية التي تتناول التجربة الأمريكية، من خلال تحليل شامل لمحتواها. وتوصلت الدراسة إلى أن التمويل المبني على الأداء يعتمد على معايير أساسية ومعايير تحقق التميز في الأداء، كما أشارت إلى أن كل ولاية أمريكية لها ظروفها الخاصة، وفي ختام الدراسة أوصت بتطبيق التجربة التي طبقت في أمريكا في تمويل المدارس الحكومية السعودية، وطرحت عدد من المخرجات التعليمية وسبل ترشيد الإنفاق الحكومي.

وهدف دراسة سليمان (2016) إلى استكشاف أهمية تنوع مصادر تمويل التعليم، بالإضافة إلى البحث عن آليات مبتكرة لدعم مصادر التمويل الذاتي للمدارس الحكومية وتنويعها. تم اختيار المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتضمنت عينة الدراسة (103) من قيادات مدارس حكومية في المرحلة الثانوية. وكشفت الدراسة عن عدة نتائج، أبرزها محدودية دور المدارس لتنوع مصادر تمويلها بشكل ذاتي، بالإضافة إلى أن التشريعات الحالية تمنع الحصول على أموال إضافية غير المقررة. وقد أوصت الدراسة بزيادة أنشطة دعم البيئة المجتمعية.

أشارت دراسة الشهراني (2016) إلى واقع التمويل الذاتي في مدارس التعليم العام بمحافظة بيشة. واتبعت المنهج الوصفي المسحي، وجمعت البيانات عبر الاستبانة المطبقة على عينة من (184) مديراً ومديرة للمدارس في المحافظة. وتوصلت أن التمويل الذاتي يسهم في إيجاد بيئة تربوية مناسبة وتوفير المستلزمات الأساسية للمدارس. ومع ذلك، أظهرت النتائج ضعفاً في تلبية المتطلبات العمل اللازمة لتحقيق التمويل الذاتي. وأوصت الدراسة بضرورة وجود مختصين مسؤولين عن إدارة التمويل المدرسي.

قامت دراسة النبي (2016) بتحليل أحدث الاتجاهات في تمويل التعليم في الدول المتقدمة. استخدم الباحث على المنهج التحليلي، والاستقصاء كأداة للدراسة، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج من أبرزها: معاناة تمويل التعليم من مشكلات متعددة، مثل عدم كفاية حصة التعليم المالية من الحكومة، وعدم تحقيق التمويل الحكومي لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، بالإضافة إلى الفجوة الكبيرة بين ميزانيات الإدارات التعليمية في الأحياء الفقيرة وتلك الموجودة في الأحياء الغنية. وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق آلية تمويل التعليم وفقاً لمعادلات تضمن العدالة لجميع المناطق التعليمية.

الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة هيمانديز Hernandez (2016)، إلى تقييم احتياجات ولاية تكساس لإعادة توجيه تخصيص التمويل الحكومي بهدف تحسين التحصيل الدراسي للطلاب، بالإضافة إلى صياغة مقترحات لتحسين مقترحات لتحسين آليات تمويل التعليم في الولاية. استخدمت المنهج الوصفي، وأسفرت عن وجود عدة عيوب في نظام تمويل التعليم قبل الجامعي الحكومي في مدارس تكساس. من بين هذه العيوب، فشل نظام التمويل على زيادة حصة المدارس، ما أثر سلباً على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. وأظهرت الدراسة إلى أن نظام تمويل التعليم في ولاية تكساس يعتمد على قوانين عشوائية لا تتماشى مع احتياجات الإدارات التعليمية أو المدارس، وأن النظام الحالي لا يوفر تمويلاً منتظماً وثابتاً. وأوصت الدراسة بضرورة انتظام الإنفاق الرسمي على المدارس بشكل مستمر ومنتظم.

وأجرى باتريك وآخرون Patrick & Others (2015) دراسة تهدف إلى تقديم نموذج مقترح لتمويل مدارس التعليم عن بعد بناءً على أدائها. واتبعت الدراسة الأسلوب الوصفي التحليلي، حيث تم فحص التقارير المالية والأكاديمية للعام الدراسي 2013-2014 لمدارس التعليم عن بعد في 16 ولاية أمريكية. وقد أظهرت الدراسة عن عدد من النتائج، أبرزها تقديم نموذج مقترح للولايات بوضع كيفية تمويل مدارس التعليم عن بعد استناداً إلى الأداء بهدف تحقيق جودة التعليم.

أما دراسة بارسا وتسيسغا Barsa, Tsisiga (2014) فقد تناولت "دور برنامج تمويل المدارس الثانوية المدعوم في تعزيز تطوير البنية التحتية في مقاطعة سباتيا الفرعية بكينيا"، وكان الأسلوب الوصفي المسحي منهج الدراسة، وشملت العينة (248) فرداً، تضم مسؤولي التعليم ومديري المدارس وأولياء الأمور وطلاب المرحلة الثانوية. واستخدمت الدراسة عدة أدوات لجمع البيانات، منها الاستبانة، والمقابلات، ومجموعات التركيز، والملاحظات. كما تم إجراء تجربة عينية في مدرستين مختارتين بهدف تعزيز موثوقية وصلاحيات أدوات الدراسة. وأظهرت النتائج أن الحكومة تتأخر في صرف الأموال بسبب البيروقراطية، وأن التمويل الحكومي لم يكن كافياً لتلبية احتياجات البنية التحتية، مثل بناء فصول دراسية جديدة وصالات نوم، كما أشار جميع المديرين. وأوصت الدراسة بضرورة تسهيل إجراءات الصرف المالي وتقليل البيروقراطية الإدارية.

وأجرى فازيكاس Fazekas (2012) دراسة تهدف إلى استعراض نماذج لتمويل المدارس في دول OECD. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة لجمع البيانات. وشملت العينة أنظمة التعليم في الدول الأعضاء. وقد توصلت إلى أن الأنظمة البديلة للتمويل تعتمد على أداء المدارس، بالإضافة إلى التمويل القائم على معايير رياضية مثل عدد الطلاب الملتحقين. كما حددت الدراسة أربعة متغيرات رئيسية لهذه المعايير، وهي: رقم الطالب ومستوى الصف، قائمة الاحتياجات، والمناهج، بالإضافة إلى برنامج تعليمي يعتمد خصائص المدرسية.

وأجرى روبنيتي Robinette (2011) دراسة بعنوان "تحقيق تمويل المدارس الحكومية والأنظمة المدرسية لكفاية التطور السنوي في ولاية تينيسي". كانت أهداف الدراسة مقارنة أداء وتمويل المدارس ذات الأداء الجيد وفقاً لمعايير قانون التعليم للجميع لعام 2011 وتحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين مستوى التمويل ونجاح الأنظمة المدرسية في ولاية تينيسي. واستهدفت الدراسة تقييم أداء المدارس في الولاية خلال الفترة من عام 2007 إلى عام 2009. واستخدم المنهج الوصفي المقارن، وتضمنت العينة (130) مدرسة. وتوصلت لوجود اختلافات ملحوظة في مستويات التمويل (الفيديرالي-الإقليمي-المحلي) بين المدارس بناءً على أدائها الجيد وفق المعايير.

هدفت دراسة سانيال وجنستون Sanyal, Johnston (2011) إلى استكشاف الاتجاهات العالمية في تمويل التعليم العالي، سواء العام أو الخاص، وتأثيراتها عالمياً. وتناولت الدراسة عجز الحكومات عن تحمل العبء المالي المتزايد بالكامل، وأشارت إلى وجود عدة اتجاهات علمية في هذا السياق، مثل: دور التمويل الذاتي، وتقاسم التكاليف من خلال الرسوم الدراسية والقروض مع أولياء الأمور والطلاب، بالإضافة إلى الشراكات وخصخصة التعليم. كما توصلت الدراسة إلى ثمانية مواضيع أساسية تهدف إلى معالجة الوضع الأساسي للاستراتيجية المالية، مع التشديد على ضرورة تعزيز الإيرادات الخاصة، وتوسيع فرص الالتحاق بالتعليم العالي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

استناداً إلى تحليل الباحث للأدب التربوي ذات العلاقة بموضوع الدراسة وجد دراسات عدة استخدمت المنهج الوصفي المسحي، مثل دراسة الوزرة 2019 وسليمان 2016، بينما اعتمدت دراسات أخرى على التحليل، مثل دراسة النبي 2016، وتنوعت من حيث عيناتها، حيث استندت بعض الدراسات إلى مديري المدارس، مثل دراسة الصالح والهيلم 2017، والشهراني 2016. في المقابل، اعتمدت دراسات أخرى على تقييم نماذج التمويل وطني، مثل دراسة هاموند 2016، بينما اقترحت بعض الدراسات نماذج جديدة للتمويل الوطني، مثل دراسة باتريك وآخرون 2015، كما تناولت بعض الدراسات تحليل نماذج التمويل الوطني، مثل دراسة هانج 2016. وقد تناولت الدراسات السابقة متغيرات مختلفة وفقاً لمنهج كل دراسة وعينتها. واستفاد الباحث منها في تحديد محاور الإطار النظري، وبناء أداة الدراسة وتطويرها. وتميزت هذه الدراسة بتركيزها الخاص على واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية ودوره في تمويل التعليم الوطني، سيما وأن هذا البرنامج يعد برنامجاً ريادياً يكاد يكون الأول من نوعه في فلسطين وهذه الدراسة هي الأولى التي تناولت هذا البرنامج ودور في التمويل الوطني للمدارس الفلسطينية

حدود الدراسة:

حدود الدراسة تركزت في النقاط الآتية:

المكانية: أجريت الدراسة في المدارس الفلسطينية المتبناة.
الزمنية: شملت الدراسة الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024/2023 .
البشرية: شملت الدراسة مديري المدارس الفلسطينية المتبناة.
الموضوعية: تحددت هذه الدراسة في فحص برنامج تبني المدارس الفلسطينية ودوره التمويل الوطني في للتعليم من وجهة نظر المدارس التي طبق فيها برنامج التبني ، .
منهج الدراسة: اعتمد الباحث المنهج الوصفي، الذي يتناسب مع أهداف الدراسة، حيث يرتبط بظاهرة معاصرة بهدف توفير بيانات عنها ووصفها وتفسيرها (العساف، 2013).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراس من جميع مديري ومديرات المدارس الفلسطينية المتبناة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024/ 2023، حيث بلغ عددهم (1218) مديراً ومديرةً، منهم (425) مديراً و (793) مديرة، وذلك وفقاً لإحصاءات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لعام 2023.
 وتم تحديد مجموعة ممثلة للدراسة بطريقة عشوائية طبقية بناءً على متغير الجنس، وبنسبة (10%) من مجتمع الدراسة، حيث تكونت العينة من (42) مديراً و(78) مديرة. ويوضح الجدول (1) خصائص أفراد العينة .

الجدول (1): خصائص أفراد العينة

المتغير	مستوى المتغير	التكرار	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس أو أقل	111	65.7 %
	ماجستير او اعلى	58	34.3 %
سنوات الخبرة	5 سنوات فاقل	11	6.5 %
	6-10 سنوات	11	6.5 %
	اكثر من 10 سنوات	147	87 %
جنس المدرسة	ذكور	61	36.1 %
	إناث	69	40.8 %
	مختلطة	39	23.1 %
مكان المدرسة	مدينة	118	69.8 %
	قرية	51	30.2 %
مستوى المدرسة	اساسية دنيا	45	26.6 %
	اساسية عليا	124	73.4 %
نوع التبني	كلي	135	79.9 %
	جزئي	34	20.1 %

ثبات أبعاد و اقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة
 قام الباحث بحساب ثبات أبعاد واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية بالإضافة إلى الثبات الكلي، من خلال استخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول 2: نتائج معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة

الرقم	البعد	عدد الفقرات	قيمة Alpha
الأول	مسوغات برنامج تبني المدارس	7	0.81
الثاني	أهداف برنامج التبني	5	0.78
الثالث	مجالات برنامج التبني	5	0.79
الرابع	دور لجان برنامج التبني والمتابعة والرقابة	7	0.86
الخامس	دور مدير المدرسة في برنامج التبني	6	0.82
السادس	المشاركة المجتمعية	5	0.83

0.91	35	الاستبانة الكلية
------	----	------------------

تشير البيانات الموجودة في الجدول (2) إلى أن أداة الدراسة، بمختلف أبعادها، تتمتع بمستوى مقبول من الثبات، فقد تراوحت قيم الثبات للأبعاد بين (0.78) وبين (0.86)، بينما بلغت قيمة ألفا للدرجة الكلية (0.91)، مما يدل على مستوى عالٍ من الثبات.

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من استبانة لقياس واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية في التمويل الوطني للتعليم، وذلك من منظور مديري المدارس المتبناة، وقد تم تصميم الأداة بعد اطلاع الباحث على عدة دراسات مثل: دراسة مجاهد (2008)، ودراسة ارزقات (2022). وقد اشتملت الاستبانة في صيغتها النهائية على (34) فقرة، موزعة في ستة أبعاد، وهي:

(مسوغات برنامج تبني المدارس، أهداف برنامج التبني، ومجالات برنامج التبني، ودور لجان برنامج التبني والمتابعة والرقابة، ودور مدير المدرسة في برنامج التبني، والمشاركة المجتمعية). حيث احتوى كل بعد على مجموعة من الفقرات.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

التأكد من موثوقية استبانة الدراسة، تم عرضها على خمسة من المحكمين الخبراء المختصين، وهم أعضاء هيئة التدريس في كليات الآداب والعلوم التربوية في جامعات القدس، ووزارة التربية والتعليم، وفلسطين التقنية، والقدس المفتوحة. وقد أكد المحكمون على صحة الأداة بعد إجراء تعديلات على بعض الفقرات. وبعد أخذ ملاحظاتهم بعين الاعتبار، تم الاستقرار على أن تتكون الاستبانة من (34) فقرة.

من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الاستبانة مع المجالات والدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات، كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3) نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الاستبانة مع المجالات والدرجة الكلية للأداة

الرقم	قيمة R	الدالة	قيمة R	الدالة	الرقم	قيمة R	الدالة	قيمة R	الدالة
مع المجال	مع الدرجة الكلية	مع المجال	مع الدرجة الكلية	مع المجال	مع المجال	مع الدرجة الكلية	مع المجال	مع الدرجة الكلية	مع المجال
1	*0.514	0.00	*0.352	0.00	19	*0.498	0.00	*0.479	0.00
2	*0.550	0.00	*0.425	0.00	20	*0.577	0.00	*0.542	0.00
3	*0.567	0.00	*0.541	0.00	21	*0.582	0.00	*0.531	0.00
4	*0.512	0.00	*0.415	0.00	22	*0.505	0.00	*0.543	0.00
5	*0.555	0.00	*0.443	0.00	23	*0.475	0.00	*0.504	0.00
6	*0.450	0.00	*0.434	0.00	24	*0.576	0.00	*0.569	0.00
7	*0.504	0.00	*0.490	0.00	25	*0.364	0.00	*0.403	0.00
8	*0.617	0.00	*0.491	0.00	26	*0.553	0.00	*0.579	0.00
9	*0.638	0.00	*0.509	0.00	27	*0.574	0.00	*0.539	0.00
10	*0.608	0.00	*0.352	0.00	28	*0.516	0.00	*0.479	0.00
11	*0.559	0.00	*0.553	0.00	29	*0.476	0.00	*0.542	0.00
12	*0.458	0.00	*0.574	0.00	30	*0.512	0.00	*0.553	0.00
13	*0.528	0.00	*0.516	0.00	31	*0.446	0.00	*0.574	0.00
14	*0.453	0.00	*0.476	0.00	32	*0.586	0.00	*0.516	0.00
15	*0.583	0.00	*0.512	0.00	33	*0.513	0.00	*0.476	0.00
16	*0.608	0.00	*0.446	0.00	34	*0.628	0.00	*260.5	0.00
17	*0.559	0.00	*0.586	0.00	35	*0.529	0.00	*0.476	0.00
18	*0.608	0.00	*0.454	0.00					

* داله إحصائية عند 0.05

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحث بحساب ثبات أبعاد واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية بالإضافة إلى الثبات الكلي، من خلال استخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (4).

الجدول 4: نتائج معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة

الرقم	البعد	عدد الفقرات	قيمة Alpha
الأول	مسوغات برنامج تبني المدارس	7	0.81
الثاني	أهداف برنامج التبني	5	0.78
الثالث	مجالات برنامج التبني	5	0.79
الرابع	دور لجان برنامج التبني والمتابعة والرقابة	7	0.86
الخامس	دور مدير المدرسة في برنامج التبني	6	0.82
السادس	المشاركة المجتمعية	5	0.83
	الاستبانة الكلية	35	0.91

تشير البيانات الموجودة في الجدول (2) إلى أن أداة الدراسة، بمختلف أبعادها، تتمتع بمستوى مقبول من الثبات، فقد تراوحت قيم الثبات للأبعاد بين (0.78) وبين (0.86)، بينما بلغت قيمة ألفا للدرجة الكلية (0.91)، مما يدل على مستوى عالٍ من الثبات.

متغيرات الدراسة:

أ. المتغيرات المستقلة:

المؤهل العلمي	☐ بكالوريوس أو أقل	☐ ماجستير أو أعلى
سنوات الخبرة	☐ 5 سنوات فأقل	☐ 6-10 سنوات
جنس المدرسة	☐ ذكور	☐ أنثى
مكان المدرسة	☐ مدينة	☐ قرية
مستوى المدرسة	☐ أساسي دنيا	☐ أساسي عليا
نوع التبني	☐ كلي	☐ جزئي

ب. المتغيرات التابعة: برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم

المعالجة الإحصائية :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة. كما تم استخدام اختبار (ت) (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance)، ومعامل الثبات (كرونباخ ألفا)، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (Spss).

نتائج الدراسة:

لتحديد درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبنية. تم استخدام المتوسطات الحسابية للاستجابات. وتم حساب المدى للمقياس الخماسي ($4 - 1 = 5$)، ثم تم تقسيم المدى على عدد الفئات (3) لتحديد طول الفئة ($1.33 = 4 / 3$). وبالتالي، كانت الفئة الأولى ($1.33 = 1 + 1$)، ثم أضيف (1.33) لكل فئة كما يلي (أبو دلال، 2010؛ ناصر، 2010):

.متوسط حسابي ($1 - 2.33$) يدل على درجة قليلة.

.متوسط حسابي ($2.34 - 3.66$) يدل على درجة متوسطة.

.متوسط حسابي ($3.67 - 5$) يدل على درجة كبيرة.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقاً لأسئلة الدراسة وفرضياتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

1. ما واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبنية؟

وللإجابة على هذا السؤال، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، كما يوضح الجدول رقم (3).

محاور الدراسة حسب الدرجة الكلية لكل محور:

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية لدرجات محاور واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لمحاور الدراسة.

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	مسوغات برنامج تبني المدارس	4.19	0.43	كبيرة
2	أهداف برنامج التبني	4.14	0.61	كبيرة
3	مجالات برنامج التبني	3.85	0.75	كبيرة
4	دور لجان برنامج التبني والمتابعة والرقابة	3.72	0.66	كبيرة
5	دور مدير المدرسة في برنامج التبني	4.02	0.48	كبيرة
6	المشاركة المجتمعية	3.62	0.71	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.93	0.37	كبيرة

يتضح من خلال المعطيات الواردة في الجدول (5) أن الدرجة الكلية لواقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة، وكانت كبيرة في جميع محاور الدراسة باستثناء محور المشاركة المجتمعية حيث كان بدرجة متوسطة. وقد جاء محور مسوغات برنامج تبني المدارس في الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (4.19)، وجاء محور أهداف برنامج التبني في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (4.14)، أما محور المشاركة المجتمعية فجاء في الترتيب الأخير وبمتوسط حسابي (3.62). تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محاور واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة، كما هو موضح في الجداول (6)، (7)، (8)، (9)، (10)، (11).

1. فيما يتعلق في محور مسوغات برنامج تبني المدارس، كانت متوسطات الفقرات كما هو موضح في الجدول رقم (6):

الجدول(6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور مسوغات برنامج تبني المدارس.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	الاستهداف المستمر من قبل الاحتلال الإسرائيلي للمدارس وخصوصاً في القدس العاصمة والمحافظات الجنوبية والمناطق المهمشة.	3.83	0.99	كبيرة
2	الحاجة الكبيرة والمتنامية للأبنية المدرسية لمعالجة ظاهرة الاكتظاظ التي تمس بجودة التعليم المدرسي وبجودة نتاجاته.	4.21	0.65	كبيرة
3	تذبذب الدعم الخارجي وارتباطه بالأوضاع السياسية.	4.32	0.64	كبيرة
4	ارتباط الدعم الخارجي بأمزجة واجندة المانح واشتراطاته.	4.21	0.79	كبيرة
5	الحاجة لوجود دعم وطني مالي مستدام للتعليم في فلسطين حتى يستقل التعليم من أية ابتزازات.	4.29	0.68	كبيرة
6	عدم كفاية التمويل الرسمي الحكومي لسد جميع احتياجات المدارس.	4.37	0.56	كبيرة
7	ضعف مشاركة المجتمع الحالية لسد الاحتياجات التعليمية	4.08	0.85	كبيرة
	الدرجة الكلية للمحور	4.19	0.43	كبيرة

يرجع الباحث السبب في التحديات التي يواجهها التعليم في فلسطين إلى الاحتلال وممارساته، بالإضافة إلى الضغوط على السلطة الوطنية وانخفاض حصة المدارس من ميزانية الوزارة. بالإضافة إلى عدم كفاية الميزانيات التعليمية من الحكومة المخصصة، هذه العوامل تعتبر من الأسباب الرئيسية التي دفعت إلى فكرة تطبيق تبني برنامج التبني. ومن جهة أخرى، تزايد عدد الطلاب والحاجة

إلى مباني مدرسية لاستيعابهم، فضلاً عن تراجع الدعم الخارجي منذ عام 2023، مما يستدعي البحث عن بدائل وطنية من قبل الداعمين وأصحاب الشركات والمؤسسات. كل هذه العوامل كانت بمثابة مبررات لفكرة تبني برنامج التبني. وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة النبي (2016)، التي أظهرت أن تمويل التعليم في الدول المتقدمة يواجه عدة مشكلات، مثل عدم كفاية الميزانيات التعليمية من الحكومة، وعدم تحقيق التمويل الحكومي لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، فضلاً عن الفجوة الكبيرة بين ميزانيات الإدارات التعليمية في الأحياء الفقيرة والغنية.

2. فيما يتعلق في محور أهداف التبني كانت متوسطات الفقرات كما هو موضح في الجدول (7):

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحوّل أهداف برنامج

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يعزز الشراكة المجتمعية للأفراد والمؤسسات تجاه تطوير واسناد التعليم في فلسطين.	4.20	0.63	كبيرة
2	يعزز قيم الإنتماء والولاء لدى الفلسطيني داخل الوطن وخارجه.	4.25	0.67	كبيرة
3	يوفر بنية تحتية مستدامة وكفؤة بما يضمن توفير بيئة تعليمية آمنة.	4.18	0.72	كبيرة
4	يوفر مصادر تمويل مستدامة لتطوير البنية التحتية للتعليم المدرسي.	4.08	0.79	كبيرة
5	يعزز منعة نظام التعليم، ويحيي استقلاليتته، ويوفر مقومات استدامته.	4.01	0.82	كبيرة
	الدرجة الكلية للمحور	4.14	0.61	كبيرة

ويعود السبب في ذلك ان المجتمع المحلي الفلسطيني له دور رئيس في بناء المدارس وتجهيزها ودعمها وتطويرها وهذا الدعم والتمويل يعزز من تماسك المجتمع ويقوي الشراكة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية في تطوير نظام التعليم، من خلال تقديم الدعم المالي والمعنوي الذي يساهم في تعزيز قيم الانتماء للوطن والتعليم. وهذا الدعم والشراكة يساهمان في خدمة أبناء الوطن من خلال توفير مدارس مناسبة تتمتع ببيئة تعليمية محفزة وملئمة لاحتياجات الطلبة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة هوانج (2016) Huang، التي أظهرت أن أنظمة التمويل السابقة والحالية لعبت في تحفيز التعليم العالي في اليابان، وضمان جودة الجامعات الفردية والكليات، بالإضافة إلى تعزيز التعاون بين الصناعة والجامعات والحكومة.

3. فيما يتعلق في محور مجالات برنامج التبني كانت متوسطات الفقرات كما هو موضح في الجدول (8):

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحوّل مجالات برنامج التبني .

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يمكن البرنامج من تبني بناء مدرسي كامل.	3.51	1.13	متوسطة
2	يمكن من توسعة المدرسة بإضافة غرف صفية، أو مرافق صحية أو رياضية.	3.82	1.07	كبيرة
3	يعمل على تأهيل المدرسة وصيانتها (تأهيل شامل، وتأهيل جزئي، وصيانة دورية خفيفة).	4.09	0.87	كبيرة
4	يساعد على تعزيز القدرات المعرفية والتكنولوجية للمدارس، وبخاصة الأقل حظاً؛ لتمكينها من الاستفادة من التعليم عن بعد.	3.88	0.89	كبيرة
5	يعمل على توفير المصادر التعليمية (وسائل تعليمية، وادوات، واجهزة مخبرية).	3.96	0.82	كبيرة
	الدرجة الكلية للمحور	3.85	0.75	كبيرة

ويعود ذلك إلى أن بناء مدارس بشكل كامل يحتاج إلى مبالغ مالية طائلة قد تفوق قدرات المتبرعين في برنامج التبني لهذا كانت النسبة قليلة، أما موضوع توسعة المباني أو زيادة مرافق أو توفير وسائل ومعدات تعليمية لا يحتاج إلى مبالغ كبيرة ما يشجع مديري المدارس للبحث عن مصادر تمويل من خلال التعاون مع المجتمع سيما وانها تتوافق مع قدراته لذا يعتبر البرنامج وسيلة لتحسين البيئات المدرسية، وتوسيع المباني المدرسية لاستيعاب أعداد أكبر من الطلاب، وتوفير تقنيات التعليم الحديثة، وتجهيز

المختبرات العلمية. وقد اتفقت هذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة جابري (2022) في دراسته دور الشراكة المجتمعية ومساهمتها في تمويل المدارس الحكومية وفق آليات محددة لتطبيق الشراكة المجتمعية، وتوفير مصادر تمويل للمدرسة. 4. فيما يتعلق في محور دور لجان برنامج التبني والمتابعة والرقابة كانت متوسطات الفقرات كما هو موضح في الجدول (9).

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور دور لجان برنامج التبني والمتابعة والرقابة.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تساهم في التعريف بنظام التبني وأهميته لضمان بنية تحتية آمنة للتعليم.	3.90	0.80	كبيرة
2	تتابع التزام مديري المدارس بتحديث الاحتياجات وترتيبها حسب الأولوية.	3.83	0.81	كبيرة
3	تتابع التزام مديريات التربية والتعليم بإعداد الخطط التطويرية للبنية التحتية للمدارس.	3.76	0.85	كبيرة
4	تقوم بزيارات ميدانية للتأكد من تنفيذ التزامات المتبني.	3.69	0.92	كبيرة
5	تتابع أعمال لجان ضريبة التربية والتعليم والإشراف على مشاريع التبني.	3.56	0.92	متوسطة
6	تراجع التقارير المالية الخاصة بمشاريع التبني والتنسيق بها للوزير.	3.67	0.85	كبيرة
7	تقترح السياسات الخاصة بمشاريع التبني والتنسيق بها للوزير.	3.67	0.79	كبيرة
	الدرجة الكلية للمحور	3.72	0.66	كبيرة

ويعود ذلك إلى أن برنامج التبني هو حديث العهد بحاجة إلى من يقوم بالتوعية والترويج له ولأهدافه وبحاجة إلى من يتابع أدوار الأطراف العاملة في الميدان، لهذا قام المشرفون على البرنامج من قبل الوزارة بمتابعة برامج التبني من خلال التواصل مع المديريات والمديرين في المدارس وزيارتهم في مواقعهم. كما أن لجنة المتابعة تهتم بمراقبة واقع المدارس ومستوى تطورها، بالإضافة إلى مراجعة تقاريرها المالية. وقد تباينت هذه النتيجة مع دراسة الشهراني (2016)، التي أظهرت وجود ضعف في توفير متطلبات العمل اللازمة للتمويل الذاتي في مدارس محافظة بيشة، وأوصت بضرورة وجود مختصين مسئولين عن إدارة التمويل المدرسي. 5. فيما يتعلق في محور دور مدير المدرسة في برنامج التبني كانت متوسطات الفقرات كما هو موضح في الجدول (10):

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور دور مدير المدرسة في برنامج التبني.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	مدير المدرسة له دور حقيقي في رصد الاحتياجات الحقيقية لمدرسته.	4.47	0.52	كبيرة
2	يوجد قناعة لدى مدير المدرسة بضرورة السعي لزيادة مصادر التمويل للمدرسة التي يديرها.	4.39	0.60	كبيرة
3	اجراءات الصرف المالية للمدرسة مقيدة لمدير المدرسة.	4.03	0.92	كبيرة
4	صلاحيات مدير المدرسة في إدارة تمويل المدارس محدودة.	3.91	0.99	كبيرة
5	يتعرض مدير المدرسة للمساءلة من قبل الجهات المعنية عن مصادر التمويل في حال الحصول عليها بجهود ذاتية.	3.85	0.90	كبيرة
6	يسمح لمدير المدرسة بالصرف من برنامج التبني وفق ما يرويه مناسباً لاحتياجات مدرسته.	3.44	1.13	كبيرة
	الدرجة الكلية للمحور	4.02	0.48	كبيرة

ويعود السبب في ذلك إلى أن مدير المدرسة، بفضل مهاراته في القيادة والإدارة، قادر على تحديد احتياجات مدرسته من الموارد المادية والبشرية. كما يتمكن من التواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي لدعم التعليم، وصيانة المبنى المدرسي، وشراء الأجهزة، وتوفير الوسائل التعليمية، بالإضافة إلى ذلك، يستطيع استثمار بيئة المدرسة في مشاريع تحقق عائداً مالياً، وقد كان من شروط

تنفيذ برنامج التبني وجود مدير مدرسة قائد قادر على الاتصال والتواصل مع المجتمع والمؤسسات من أجل توفير تمويل، وهذا النتيجة تعارضت مع ما توصلت إليه دراسة سليمان (2016) التي أظهرت ضعف دور المدارس في تنوع مصادر تمويلها بشكل ذاتي. 6. فيما يتعلق في محور المشاركة المجتمعية كانت متوسطات الفقرات كما هو موضح في الجدول (11):

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المشاركة المجتمعية.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يقدم الاعلام التربوي صورة واضحة للمجتمع المحلي افرادا ومؤسسات حول برنامج التبني.	3.40	1.10	متوسطة
2	تقوم لجان البرنامج في المديرية بأنشطة متنوعة للترويج للبرنامج بين الافراد والمؤسسات.	3.46	0.98	متوسطة
3	يؤمن المجتمع المحلي افرادا ومؤسسات بالمشاركة المجتمعية تجاه مسؤوليتهم تجاه التعليم.	3.61	0.96	متوسطة
4	يثق المجتمع المحلي افرادا ومؤسسات بالمؤسسة الرسمية على تبرعاتهم المالية تجاه التبني.	3.73	0.91	كبيرة
5	النظام المالي والاداري والتقني لبرنامج التبني شفاف ونزيه في موضوع آليات التبرع والصرف.	3.91	0.77	كبيرة
الدرجة الكلية للمحور		3.62	0.71	متوسطة

ويعود ذلك لضعف الاعلام التربوي في مواكبة التوعية المستمرة للمجتمع والافراد والمؤسسات بضرورة الاعتماد على مصادر وطنية للتمويل، كما ان الخصوصية التي تمر بها فلسطين من حيث إغلاق المدارس والتحول إلى التعليم عن بعد في معظم أيام الأسبوع الدراسي على مدار العام ما أدى إلى تراجع دور المشاركة المجتمعية في تمويل المدارس، نتيجة لقلّة الأنشطة المدرسية وضعف الاعلام التربوي في هذا السياق، بالإضافة إلى ضعف قنوات الاتصال خلال فترة الحرب التي تعيشها فلسطين. وقد توافقت هذه النتيجة مع دراسة الجابري (2022)، التي أظهرت وجود صعوبات تواجه المؤسسة التعليمية في تطبيق الشراكة المجتمعية، وأوصت الدراسة بعدد من المقترحات لتجاوز هذه التحديات وتعزيز الشراكة المجتمعية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة، وذلك بناءً على متغير المؤهل العلمي. واختبار هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة، والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتوضح النتائج في الجدول رقم (10) نتائج اختبار (ت).

الجدول (12): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بكالوريوس أو أقل	111	3.91	0.34	167	0.87	0.39
ماجستير أو أعلى	58	3.95	0.43			

يتبين من الجدول رقم (12) أن الفروق في متوسطات درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة، المرتبطة بمتغير المؤهل العلمي، لم تكن ذات دلالة إحصائية. حيث بلغت قيمة (ت) (0.87) وقيمة (P) (0.39)، مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية. ويعود ذلك إلى أن المؤهل العلمي لا يؤثر على استجابات المشاركين تجاه واقع برنامج التبني، إذ أن هذا البرنامج يعتمد على قدرة القائمين عليه والمديرين في زيادة مخصصات التعليم ودعمه من مصادر ذاتية وخارجية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة تعزى لمتغير الخبرة.

لاختبار هذه الفرضية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة بناءً على متغير الخبرة. وتوضح النتائج في الجدول رقم (13) والجدول رقم (14) نتائج تحليل التباين.

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة تبعاً لمتغير الخبرة

الخبرة في التدريس	العدد	المتوسط الحسابي
5 سنوات وأقل	11	3.86
6 – 10 سنوات	11	4.05
أكثر من 10 سنوات	147	3.93

يتبين من الجدول رقم (13) وجود فروق واضحة في استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة، وذلك وفقاً لمتغير الخبرة، ولتحديد ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول رقم (14).

الجدول (14): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات استجابات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة تبعاً لمتغير الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.21	2	.105		
داخل المجموعات	23.55	166	.142	0.74	0.48
المجموع	23.76	168			

يتبين من الجدول رقم (14) أن الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة، وفقاً لمتغير الخبرة في التدريس، ليست ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة (ف) (0.74) وقيمة (P) (0.48)، مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية. ويعود ذلك إلى أن سنوات الخبرة لا تؤثر على مستوى إدراك عينة الدراسة وملاحظاتهم بشأن التغييرات المحتملة الناتجة عن برنامج التبني.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة، وذلك بناءً على متغير جنس المدرسة. لاختبار هذه الفرضية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة، بناءً على متغير جنس المدرسة. وتوضح النتائج في الجدول (14) والجدول (15) نتائج تحليل التباين.

الجدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة تبعاً لمتغير جنس المدرسة

الخبرة في التدريس	العدد	المتوسط الحسابي
ذكور	69	3.97
إناث	69	3.95
مختلطة	39	3.82

يتبين من الجدول (15) وجود فروق واضحة في استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة، وذلك وفقاً لمتغير جنس المدرسة. ولتحديد ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (16).

الجدول (16): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات استجابات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة تبعاً لمتغير جنس المدرسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.64	2	0.32	2.32	0.10
داخل المجموعات	23.11	166	0.14		
المجموع	23.76	168			

يتبين من الجدول (16) أن الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة وفقاً لمتغير جنس المدرسة ليست ذات دلالة إحصائية. حيث كانت قيمة (ف) (2.32) وقيمة (P) (0.10)، مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية. ويعود ذلك إلى أن نوع المدرسة سواء كانت مخصصة للإناث أو الذكور أو مختلطة، لا يؤثر على واقع التغيير، الذي يتجلى من خلال تطبيق برنامج التبني وتحقيق نتائج إيجابية في الدعم المالي وتحسين البنية التحتية.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة، وذلك بناءً على متغير مكان المدرسة. لاختبار هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة بناءً على متغير مكان المدرسة. وتوضح النتائج في الجدول (17) نتائج اختبار (ت).

الجدول (17): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة تعزى لمتغير مكان المدرسة.

مكان المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مدينة	118	3.93	0.39	157	0.046	0.96
قرية	51	3.92	0.35			

يتبين من الجدول (17) أن الفروق في متوسط درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة لا تعكس دلالة إحصائية مرتبطة بمكان المدرسة. حيث كانت قيمة (ت) (0.87) وقيمة (P) (0.39)، مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية. ويعود ذلك إلى أن موقع بناء المدرسة لا يؤثر في واقعها أو تقييم مستوى التغيير فيها، بل يعتمد الأمر بشكل أساسي على تبنيها لبرنامج التبني وتلقيها الدعم الكافي من المجتمع المحلي.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة، وذلك بناءً على متغير مستوى المدرسة. لاختبار هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة بناءً على متغير مستوى المدرسة. وتوضح النتائج في الجدول (18) نتائج اختبار (ت).

الجدول (18): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

مستوى المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أساسية دنيا	45	3.93	0.38	157	0.02	0.98
أساسية عليا	124	3.93	0.37			

يتبين من الجدول رقم (18) أن الفروق في متوسطات درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة، المرتبطة بمستوى المدرسة، لم تكن ذات دلالة إحصائية. حيث بلغت قيمة (ت) (0.87) وقيمة (P) (0.39)، مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية. ويعود ذلك إلى أن المرحلة الدراسية، سواء كانت ثانوية أو أساسية، لا تؤثر على إمكانيات المدرسة وطبيعة تبنيها للبرنامج أو حصولها على تمويل مالي.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة، وذلك بناءً على متغير نوع التبني. لاختبار هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لتحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة، بناءً على متغير نوع التبني. وتوضح النتائج في الجدول (19) نتائج اختبار (ت).

الجدول (19): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة تعزى لمتغير نوع التبني

نوع التبني	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
جزئي	135	3.94	0.36	157	0.90	0.37
كلي	34	3.87	0.42			

يتبين من الجدول (19) أن الفروق في متوسطات درجات واقع برنامج تبني المدارس الفلسطينية للتمويل الوطني للتعليم في المدارس المتبناة، المتعلقة بنوع التبني، لم تكن ذات دلالة إحصائية، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (0.87) وقيمة (P) تساوي (0.39)، مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية. ويعود ذلك إلى أن نجاح برنامج التبني يعتمد على مهارات المديرين في مدارسهم، سواء بشكل جزئي أو كلي، فكلما كانت مهارات المدير في الاتصال والتواصل مع الداعمين عالية، زادت فرص مدرسته في الحصول على تمويل كافٍ.

التوصيات

- تعزيز الشراكة المجتمعية للأفراد والمؤسسات تجاه تطوير واسناد التعليم في فلسطين.
- إعادة تفعيل لجان برنامج التبني على مستوى الوزارة ومستوى المديرية.
- التأكيد على أهمية دور مدير المدرسة في التواصل من أجل التمويل المجتمعي لمدرسته.
- منح مدير المدرسة بعض الصلاحيات لتعزيز برنامج التبني في مدرسته.
- تفعيل الإعلام التربوي لتوعية المجتمع بضرورة التمويل الوطني للمدراس.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- بدران، وفاء. (2020). *معوقات التمويل المدرسي في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية* وسبل التغلب عليها من وجهة نظر المديرين والمديرات أنفسهم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- الجابري، سند واسماعيل، عمر ولاشين، محمد. (2022). دور الشراكة المجتمعية في التمويل المدرسي/ الحكومي بسلطنة عُمان: دراسة حالة مدرسة الوارث بن كعب، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 11(6)، 1305-1314.
- جير، المأمون. (2014). أثر المخصصات المالية للتعليم الجامعي في مصر على تجويد مخرجاته. *المجلة العلمية لقطاع كليات التجارة*، 12(2)، 180-22.
- الجريوني، سمية. (2015). تقويم جهود مدراء ومديرات مدارس التعليم العام لزيادة مصادر التمويل المدرسي، *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، 4(3): 244-268.
- حامد، محمد وزيدان، همام والبحيري، السيد. (2008). *تمويل التعليم الجامعي واتجاهاته المعاصرة*، القاهرة: عالم الكتب.
- الحري، أمل بنت عبد الرحمن. (2017). تموسل التعليم في المملكة العربية السعودية: تحديات وبدائل، *مجلة العلوم التربوية*، 2(1): 78-58.
- خلف، فليح. (2007). *اقتصاديات التعليم وتخطيطه*، إربد: عالم الكتاب الحديث.
- الرشدان، عبد الله. (2008). في اقتصاديات التعليم، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
- سليمان، ظلال. (2016). تنوع مصادر التمويل الذاتي للمدارس الحكومية في مصر على ضوء خبرات بعض الدول، "دراسة ميدانية". *مجلة دارس ذات في التعليم الجامعي*، 33(3): 347-300.
- الشهراني، خالد. (2016). *مدى فعالية التمويل الذاتي بمدارس التعليم العام بمحافظة بيشدة من وجهة نظر مديري المدارس*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الصالح، أمل والهيلم، منيرة. (2017). واقع التمويل الذاتي المدرسي ومعوقاته من وجهة نظر الإدارات المدرسية في دولة الكويت وتصور مقترح لتطويره. *مجلة العلوم التربوية*، 11(1)، 177-207.
- عاشور، كتوش وقويدر، فورين. (2010). التجربة الماليزية في مجال التنمية البشرية ومقومات نجاحها. *مركز الدراسات الإقليمية*، 4(10)، 77-99.
- عبابنة، صالح. (2015). *التخطيط التربوي المعاصر*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الرازق، عبد الرازق. (2020). دور الشراكة المجتمعية في تمويل التعليم: تصور مقترح. *ابحاث المؤتمر الدولي السادس*، 4(4)، 450-482.
- العتيبي، فهد والحبيب، فهد. (2004). *إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية*، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الملك محمد بن سعود، الرياض، السعودية.
- مجلس الوزراء الفلسطيني، جلسة رقم 98، بتاريخ 2021/03/01م، رام اله، فلسطين.

مصطفى، الطيب (2015). المؤتمر القومي للتعليم 2011م: الإنفاق على التعليم العام وتمويله في السودان، مجلة دراسات تربوية، 16(30)، 248-277.

المصليحي، نجلاء محمود رؤوف السيد. (2017). التعليم وقيم التنمية في مصر: دراسة تحليلية لمضمون مقرر القراءة في التعليم قبل الجامعي. *حوليات آداب عين شمس، جامعة عين شمس*، (45)، 217-241.

مطر، مروة، (2019). تمويل التعليم في الفكر التربوي الإسلامي وإمكانية الإفادة منها في دعم التعليم الجامعي في مصر، جامعة، كلية التربية، المنصورة، مصر.

المنقاش، سارة والخضير، رنا. (2017). التمويل المرتبط بالأداء مدخل لتمويل المدارس الحكومية السعودية: التجربة الأمريكية كنموذج، مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (14)، 249-270.

الني، أحمد. (2016). الاتجاهات المعاصرة في تمويل التعليم بالدول المتقدمة: تمويل التعليم وفقا للمعادلات نموذج، مجلة التربية المعاصرة، 33 (201)، 117-178.

هندي، عبد المعين سعد الدين. (2012). التحولات الاقتصادية وقضايا التربية المعاصرة،

ط2، كفر الشيخ: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2019). نشرة لإنجازات الوزارة من 2019 – 2022، قرار مجلس الوزراء، جلسة رقم 98 بتاريخ 1-3-2021، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2020). نشرة صادرة عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية حول برنامج التبني، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2020). نشرة مسح احتياجات المدارس الصادر عن وزارة التربية والتعليم 2020، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2023). نشرة توضيحية للبرنامج وإنجازاته صادرة عن وزارة التربية والتعليم 2023، رام الله، فلسطين.

الوزرة، عبدة الله. (2019). واقع تنوع مصادر التمويل الذاتي للمدارس الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر قادتها. مجلة البحث العلمي في التربية، 2(2): 457-482.

ووكر، جو، ومو، جاهدسن. (2016). قضايا التمويل دليل مجموعة الأدوات المعنية بالتمويل المحلي للتعليم. الحملة العالمية للتعليم. جوهانسبرج.

ثانياً: المراجع المترجمة إلى الأجنبية:

Badran, Wafaa. (2020). *Obstacles to school financing in government schools in the northern governorates of the West Bank and ways to overcome them from the perspective of principals themselves*, (unpublished master's thesis), An-Najah National University, Nablus, Palestine.

Al-Jabry, Sand, Ismail, Omar, and Lashin, Muhammad. (2022). The role of community partnership in school/government financing in the Sultanate of Oman: A case study of Al-Warid bin Kaab School, *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 11(6), 1305-1314.

- Jabr, Al-Mamoun. (2014). The impact of financial allocations for university education in Egypt on improving its outcomes. *Scientific Journal of the Faculties of Commerce Sector*, 12(2). 22-180.
- Al-Jariuni, Samia. (2015), Evaluating the efforts of principals of public education schools to increase sources of school financing, *International Journal of Specialized Education*, 4(3). 244-268.
- Hamed, Mohammed and Zidan, Hammam and Al-Bahri, Al-Sayed. (2008). *Financing university education and its contemporary trends*, Cairo: Alam Al-Kutub.
- Khalaf, Fali. (2007). *Economics of education and its planning*, Irbid: Alam Al-Kutub Al-Hadith.
- Al-Rashdan, Abdullah. (2008). *In the economics of education*, Amman: Wael House for Printing and Publishing.
- Suleiman, Zilal. (2016). Diversifying sources of self-financing for public schools in Egypt in light of the experiences of some countries, "A field study." *Journal of Daris That in University Education*, (33), 347-300.
- Al-Shahrani, Khaled. (2016). *The effectiveness of self-financing in public schools in Bishda Governorate from the point of view of school principals*. (Unpublished master's thesis), Imam Muhammad bin Saud Islamic University, AL-Riyad, Kingdom of Saudi Arabia.
- Al-Saleh, Amal and Al-Haylam, Munira. (2017). The reality of school self-financing and its obstacles from the perspective of school administrations in the State of Kuwait and a proposed vision for its development. *Journal of Educational Sciences*, (11): 177-207.
- Ashour, Katoush and Qwaider, Foreign. (2010). The Malaysian experience in the field of human development and the elements of its success. *Center for Regional Studies*, 4(10), 77-99.
- Ababneh, Saleh. (2015). *Contemporary educational planning*, Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.
- Abdul Razzaq, Abdul Razzaq. (2020). The role of community partnership in financing education: *A proposed vision. Research of the Sixth International Conference*, (4), 450-482
- Al-Otaibi, Fahd and Al-Habib, Fahd. (2004). The contribution of the private sector in financing public education in the Kingdom of Saudi Arabia, (unpublished doctoral dissertation), King Saud University, Saudi Arabia.
- Azouz, Raafat and Abdul Raouf, Tariq. (2009). *Economics and financing of education*, Cairo: Taiba Foundation.
- Mustafa, El-Tayeb (2015). The National Education Conference 2011: Spending on and Financing Public Education in the Sudan, *Journal of Educational Studies*, 16(30), 248-277.
- El-Meselhy, Naglaa Mahmoud Raouf El-Sayed. (2017). Education and Development Values in Egypt: An Analytical Study of the Content of the Reading Curriculum in Pre-University Education. *Annals of Ain Shams Arts*, (45), 217-241.

- Matar, Marwa, (2019), *Financing Education in Islamic Educational Thought and the Possibility of Benefiting from It in Supporting University Education in Egypt*, Egypt, Mansoura University, Faculty of Education, Mansoura, Egypt.
- El-Manqash, Sarah and El-Khidir, Rana. (. (2017) Performance-related funding: An introduction to financing Saudi public schools: The American experience as a model, *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, (14), 249-270.
- Al-Nabi, Ahmed. (2016). Contemporary trends in financing education in developed countries: Financing education according to equations as a model, *Journal of Contemporary Education*, 33 (201), 117-178.
- Al-Wazrah, Abdullah. (2019). The reality of diversifying sources of self-financing for public schools in Riyadh from the point of view of their leaders. *Journal of Scientific Research in Education*, 2(2), 457-482.
- Palestinian Ministry of Education. (2020), *A bulletin issued by the Palestinian Ministry of Education on the adoption program*, Ramallah, Palestine.
- Palestinian Ministry of Education. (2023), *An explanatory bulletin on the program and its achievements issued by the Ministry of Education 2023*, Ramallah, Palestine.
- Palestinian Ministry of Education. (2020), *A bulletin on the school needs survey issued by the Ministry of Education 2020*, Ramallah, Palestine.
- Palestinian Ministry of Education. (2019), *Bulletin of the Ministry's Achievements from 2019-2022*, Palestine Cabinet Resolution, Session No. 98, dated 1-3-2021
- Walker, Joe, and Mo, Johnson (2016). *Financing Issues: A Toolkit Guide for Domestic Financing of Education*. Global Campaign for Education. Johannesburg.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Barsa, M. J., & Tsigiga, M. J. (2014). Impact of subsidized school funding on infrastructure development in public secondary schools in Sabatia sub-county, Kenya. *International Journal of Management & Review*, 4(5), 564–574.
- Escue, C. P. (2012). Adequate yearly progress as means of funding public elementary and secondary education for impoverished students: *Florida funding*. *Journal of Education Finance*, 37(4), 347–373.
- Fazekas, M. (2012). *School funding formulas: Review of main characteristics and impacts* (OECD Education Papers No. 74, EDU/WKP 11). University of Cambridge.
- Hernandez, L. (2016). *School funding and their impact on efficiency and productivity in Texas*. Paper presented to the Texas Senate Education Committee, Texas Latino Education Coalition.

Johnstone, B., & Sanyal, B. C. (2011). International trends in the public and private *financing of higher education*. *Springer*, 41(1), 140- 157.

Patrick, S., Myers, J., Silverstein, J., Brown, A., & Watson, J. (2015). Performance-based funding & online learning: Maximizing resources for student success. INCOL Organization.

Robinette, J. E. (2011). *Public school funding and school systems meeting adequate yearly progress in Tennessee* (Doctoral dissertation, Tennessee State University, USA). (Unpublished)

Rowe, E., & Perry, L. (2016). Yes, education funding has increased—but not everyone benefits. *The Conversation*, 1–4