كلّية الدراسات العليا

برنامج الإدارة التعليميّة

درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم

The Degree of Practicing Leadership Change by Principals of Governmental Schools in the Educational Directorate of Yetta

إعداد

رنا يوسف شريتح

إشراف

د. سامي عبد الرزاق عدوان

قُدمت هذه الرِسالة استكمالاً لمُتطلباتِ الحُصولِ على درجة الْماجستير في الإدارة التعليميّة بكلّية الدراسات العُليا في جامعة الخليل، فلسطين.

2022 م

إجازة الرسالة

درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم

إعداد

رنا يوسف شريتح

إشراف

الأستاذ الدكتور سامي عبد الرزاق عدوان

نوقشت هذه الرسالة يوم الأحد بتاريخ: 2022/1/23م، وأجيزت من أعضاء لجنة المناقشة التالية أسماؤهم:

أعضاء لجنة المناقشة:	التوقيع:
أ. د. سامي عدوان / مشرفًا رئيسياً	.....
أ. د. شبلي العزة/ ممتحنًا خارجياً	.....
د. كمال مخامرة / ممتحنًا داخلياً	.....

الخليل- فلسطين

1443هـ -2022م

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الخليل

كلّية الدراسات العليا

ماجستير

نموذج رقم (١٩)

تدقيق لغويّ (عربي، إنجليزي)

قبل مناقشة الرسالة

اسم الطالب/الطالبة: رنا الفواعير الرقم الجامعي 21919033

رقم الهاتف 0569876766 البرنامج الإدارة التعليمية

التّوقيع ..... التّاريخ 28-11-2021

أفيد سيادتكم علمًا بأنّ الرّسالة الموسومة ب :

عنوان الرّسالة باللغة العربيّة:

درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية لمهارات صناعة التغيير في مدارس مديرية بني نعيم وسبل تطويرها من وجهة نظرهم

عنوان الرّسالة باللغة الإنجليزيّة:

The Degree of practicing Leadership change by Principals of Governmental Schools in the Educational Directorate of Yatta

تمّ تدقيقُها لغويًّا من حيث:(الصّياغةُ اللغويّةُ السّليمةُ، والتّشكيلُ، والتّرقيمُ)، وهي صالحةٌ بصورتِها اللغويّةِ الحاليّةِ.

اسم المدقّق و التّوقيع

إسحق محمّد يحيى الجعبري

الرّتبة العلميّة أستاذ مساعد

عنوان العمل جامعة الخليل

رقم الجوّال 0599/291562

الإيميل ishaqj@hebron.edu

التّاريخ 2021/11/23

ملاحظة: يُعبّأ هذا النّموذج من قِبل (متخصّص في اللغة العربيّة/الإنجليزيّة) برتبة ماجستيرعلى الأقلّ.

بسم الله الرحمن الرحيم

"وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ" صدق الله العظيم

(التوبة: ١٠٥)

الإهداء

أهدي ثمرة جُهدي هذا إلى:

قائدنا وقدوتنا الحسنة في هذه الحياة خيرُ خلق الله تعالى سيدنا وشفيعنا يوم القيامة بإذن الله محمد صلّى الله عليه وسلّم

إلى مَن سطّروا بدمائهم الزكية أروع حكايات المجد، فتصغر الكلمات بحقّهم

شُهدائِنا .... أسرانا البواسل .... جرحانا

إلى جنتي وغاليتي والدتي الحبيبة

إلى حبيبي ومسند قوتي والدي الغالي

إلى رياحين حياتي وضياء عيني إخوتي وأخواتي

إقرار

أقرّ أنا مُعدّ هذه الرسالة بأنها قُدمت إلى جامعة الخليل لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصّة، ما عدا ما تمّ الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الدراسة أو أيّ جزءٍ منها، لم يُقدّم لنيل درجة عليا آخرى لأيّ جامعة أو معهد آخر.

التوقيع:.....

رنا شريتح

التاريخ:

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، القائل: "وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ" صدق الله العظيم. (إبراهيم:٧)

بعد حمد الله تعالى والثناء عليه لنعمه التي لا تُحصى عليَّ ، وتوفيقه لي في إنهاء هذه الدراسة، وبعد الصّلاة والسّلام على سيّدنا محمد صلّى الله عليه وسلم، أتشرّف بتقديم أسمى آيات الشكر والعرفان إلى أستاذي الفاضل الدكتور سامي عدوان، على متابعة نصائحهِ وتوجيهاته المتواصلة لي منذ بداية البحث وحتّى نهايته ...والشكر الجزيل أيضاً للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة الموقرين ... كما أتقدم بالشّكر الجزيل إلى الأساتذة الأفاضل الذين تفضّلوا بتحكيم أداة الدراسة، ويطيب لي أن أتقدم بجزيل الشكر إلى جامعة الخليل وإدارتها، وعمادة الدراسات العليا، ومديري مدارس تربية وتعليم يطّا فلهم جميعًا كلّ الّشكر والتقدير.

فهرس المحتويات

الإهداء ..... أ
إقرار ..... ب
شكر وتقدير ..... ج
فهرس المحتويات ..... د
فهرس الجداول ..... ز
فهرس الملاحق ..... ي
الملخّص ..... ك
Abstract ..... م

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة ١

أولاً: مقدمة الدراسة ٢
ثانيًا: مشكلة الدراسة ٤
ثالثاً: أهداف الدراسة ٥
رابعًا: أهميّة الدراسة ٥
خامسًا: فرضيّات الدراسة ٦
سادسًا: حدود الدراسة ٧
سابعًا: مصطلحات الدراسة ٨

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة ١٠

أولاً: الإطار النظريّ ١١
المحور الأول: القيادة ١١
مفهوم القيادة: ١١
أركان القيادة: ١٢
مبادئ القيادة: ١٢
القيادة والادارة والفرق بينهما: ١٣
الأنماط القيادية: ١٤
نظريات القيادة: ١٥
المحور الثاني: التغيير وقيادة التغيير ١٨
التغيير: ١٨
التغيير في المؤسسات التربوية: ١٨

قيادة التغيير: ١٩
مفهوم قيادة التغيير: ١٩
ممارسة مهارات قيادة التغيير ٢٠
مهارات تتعلّق بناء الرؤية المستقبليّة: ٢١
مهارات تتعلّق بالتخطيط: ٢١
ثانيًا: الدراسات السابقة والتعقيب عليها ٢٩
أ. الدراسات العربيّة: ٢٩
ب. الدراسات الأجنبية: ٣٥
ت. التعقيب على الدراسات السابقة ٤٠

الفصل الثالث: الطّريقة والإجراءات ٤٦

أولًا: مقدمة ٤٧
ثانيا: منهج الدراسة ٤٧
ثالثا: مجتمع الدراسة ٤٧
رابعًا: عينة الدراسة ٤٨
خامسًا: أدوات الدراسة ٤٩
سادسًا: خطوات تطبيق الدراسة ٥٤
سابعًا: متغيرات الدراسة ٥٤
ثامنًا: المعالجة الإحصائية ٥٥
تاسعًا: تصحيح أداة الاستبانة (مفتاح المتوسطات الحسابية لنتائج الدراسة) ٥٦

الفصل الرابع: تحليل البيانات وعرض النتائج ٥٧

نتائج الدراسة: ٥٨
أولا: مقدمة: ٥٨
ثانيًا: فَرضيّات الدراسة ٧٤
ثالثًا: نتائج المقابلة ٨٤
رابعاً: التعليق على نتائج المقابلة ٨٨
خامسًا: تحليل الخطط التطويرية السنوية لمديري تربية وتعليم يطّا ٨٨

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات..... ٩٢

أولاً: مناقشة النتائج المتعلّقة بالدراسة ٩٣
ثانيًا: التوصيات ١٠١
المراجع ١٠٣
المواقع التي تمّ النظر إليها. ١٠٧
الدراسات الاجنبية ١٠٧
الملاحق ١٠٩

فهرس الجداول

جدول (أ): الفرق بين الشَخصّية القيادية والإدارية..... ١٤

جدول (١): خصائص مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعيّ..... ٤٨

جدول (2): الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي، والتخصص، ومستوى المدرسة، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة من حيث النوع الاجتماعي للطلبة، والمؤهل العلمي. ٤٨

جدول (٣): سلم ليكرت الخماسي (Likert Scale) ٥١

جدول (4): نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة ٥٢

جدول (٥): مفاتيح التصحيح ٥٦

جدول (6): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم، وُمرتبّةً تنازليًا. ٥٩

جدول (7): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمهارات تتعلّق ببناء رؤية مستقبلية للتغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة، مُرتبّةً تنازليًا حسب الأهمّية ٦٠

جدول (8): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمهارات تتعلّق بالتخطيط في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة مُرتّبةً تنازليًا حسب الأهمّية..... ٦٢

جدول (٩): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمهارات تتعلّق بالتنظيم في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة، مُرتّبةً تنازليًا حسب الأهمّية ٦٤

جدول (10): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمهارات تتعلّق بالتوجيه والمتابعة في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة مُرتّبةً تنازليًا حسب الأهمّية ٦٦

جدول (١١): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمهارات تتعلّق باتخاذ القرارات في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة مُرتّبةً تنازليًا حسب الأهمّية ٦٨

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات تتعلق بالتقويم في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية مُرتّبةً تنازليًا حسب الأهمّية..... ٧٠

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات تتعلق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية مُرتّبةً تنازليًا حسب الأهمّية ٧١

جدول (١٤): نتائج اختبار (Repeated Measures) للفروق بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم ٧٤

جدول (١٥): نتائج اختبار ت للفروق في متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعيّ ٧٦

جدول (١٦): نتائج اختبار ت للفروق في متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تعزى إلى مُتغيّر التخصص..... ٧٧

جدول (١٧): نتائج اختبار ت للفروق في متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تُعزى إلى مُتغيّر مستوى المدرسة..... ٧٩

جدول (١٨): نتائج اختبار ت للفروق في متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تعزى إلى مُتغيّر سنوات الخبرة ٨٠

جدول (١٩): نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA) للفروق في درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تُعزى إلى متغير نوع المدرسة من حيث النوع الاجتماعيّ للطلبة ٨٢

جدول (٢٠): نتائج اختبار ت للفروق في متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تُعزى إلى مُتغيّر المؤهل العلميّ..... ٨٣

جدول (21): ممارسة مهارات قيادة التغيير التي تتعلق ببناء الرؤية المستقبلية لمديري مدارس تربية وتعليم يطّا ٨٥

جدول (٢٢): ممارسة مهارات قيادة التغيير التي تتعلق بالتخطيط لدى مديري تربية وتعليم يطّا ٨٥

جدول (٢٣): ممارسة مهارات قيادة التغيير التي تتعلّق بالتنظيم ٨٦

جدول (٢٤): ممارسة مهارات قيادة التغيير التي تتعلّق بالتوجيه والمتابعة ٨٦

جدول (٢٥): ممارسة مهارات قيادة التغيير التي تتعلّق باتخاذ القرارات..... ٨٦

جدول (٢٦): ممارسة مهارات قيادة التغيير التي تتعلّق بالتقويم ٨٧

جدول (٢٧): ممارسة مهارات قيادة التغيير التي تتعلّق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين..... ٨٧

جدول رقم (28): الغاية الإستراتيجيّة لخطط التطوير السّنويّة لجميع المدارس الفلسطينية 2019\2020م. ٨٩

جدول رقم(٢٩): الأهداف الفَرعيّة ومجالاتها والطرق والإجراءات(مشروع/برنامج/نشاط)، للخطط السّنوية لمدارس تربية وتعليم يطّا لسنة(٢٠١٩-٢٠٢٠)..... ٨٩

فهرس الملاحق

ملحق رقم (١): أدوات الدراسة بصورتها الأولية ١١٠

ملحق رقم (٢): قائمة بأسماء المحكمين ١١٧

ملحق رقم (٣): الاستبانة بصورتها النهائية ١١٨

ملحق رقم (٤): نموذج اسئلة المقابلة ١٢٤

ملحق رقم (٥): كتب تسهيل المهمة ١٢٥

الملخّص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم للسنة الدراسيّة2021\2020م. في ضَوْء متغيرات الدراسة: النوع الاجتماعيّ، والتخصّص، ومستوى المدرسة، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة من حيث النوعُ الاجتماعيّ للطلبة، والمؤهل العلميّ. واستُخدم أسلوب البحث الوصفيّ التحليليّ (الكمّيّ والكيفيّ) في الدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكوميّة في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا، البالغ عددهم (٩٠) مديرًا ومديرة، وبلغ حجم العينة (٥٤) مديرًا ومديرة، استُخدمت الاستبانة والمقابلات وتحليل محتوى الخطط التطويرية لجمع البيانات من عينة الدراسة.

أظهرت النتائج من وجهة نظر المديرين أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم جاء بدرجة كبيرة جدًا، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (٤.٣٣) مع انحراف معياريّ (٠.٣٧)، وبنسبة بلغت (٨٦.٦%)، وكانت ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتنظيم أعلى من غيرها في المهارات، وتلاها ممارسة المهارات التي تتعلّق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين، وتلاها ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتوجيه والمتابعة، وتلاها ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتقويم، وتلاها ممارسة المهارات التي تتعلّق باتخاذ القرارات، و تلاها ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتخطيط، وكانت ممارسة المهارات التي تتعلّق ببناء رؤية مستقبلية للتغيير أقلّ ممارسة لمهارات قيادة التغيير.

وبينت النتائج أنه توجد فروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا، لصالح ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتنظيم وممارسة المهارات التي تتعلّق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين.

وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$٠.٠٥) في درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير في مدارس تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعيّ، والتخصّص، ومستوىّ المدرسة، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة من حيث النوع الاجتماعيّ للطلبة، والمؤهل العلميّ.

وأظهرت نتائج المقابلة وتحليل محتوى خطط المدير أنه يوجد ممارسة لمهارات قيادة التغيير لمديري تربية وتعليم يطّا وتختلف هذه الممارسات من مدير لآخر. وتشابهت نتائج المقابلة وتحليل المحتوى مع نتائج الاستبانة بشكل متفاوت.

وخَلُصت الدراسة إلى التوصيات الآتية بناءً على النتائج:

عقد ندوات توعوية باستمرار للمجتمع المحلّيّ حول أهمية التغيير، وإيجاد مشاريع تطوعية تعقد بالتعاون ما بين المجتمع المحلّيّ وإدارة المدرسة، وعمل برامج تربوية للمديرين تختصّ بموضوع القيادة التعليميّة والتربوية تختصّ بجوانب التغيير. وعمل دراسات بحثية تتعلّق بمدى توافر مهارات قيادة التغيير لدى مديري المدراس وعلاقتها بالتطوير المدرسيّ والمجتمعيّ. وتدريب المديرين على كيفية توضيح خطط التغيير التربويّ للمعلمين إضافة إلى زيادة وعي المديرين حول إعطائهم لأهميّة العوامل المؤثرّة في التغيير والمتعلقة بالخطط التربوية، ورفع كفاءة المديرين في مهارات إعداد التقارير للمشكلات الناجمة عن سير خطّة التغيير التربوي داخل المدارس، ومساعدة المديرين على جمع المعلومات والبيانات والحقائق المتعلقة بقرار خطّة التغيير التربويّ ومؤشّرات ذلك كميًا ونوعيًا، ورفع كفاءة المديرين على كيفية بناء البدائل البَنّاءة للقرارات وتحديدها ودراستها وتحديد سُلّم الأولويات، وبناء معايير موضوعية تُركّز على إنجازات المعلّمين وإسهامهم في عملية وضع الخطط التربوّية للتغيير.

الكلمات المفتاحيّة: مهارات قيادات التغيير، درجة، ممارسة، مديرية تربية وتعليم يطّا، مديرو المدارس الحكوميّة.

Abstract

This study aimed to know the degree to which government school principals practice change leadership skills in the schools of Yatta Directorate of Education from their point of view in the year 2021 AD in light of the study variables (gender, specialization, school level, years of experience, school type in terms of students' gender, and qualifications). Scientific) using the analytical descriptive research method (quantitative and qualitative) in the study, the study population consisted of all government school principals in the schools of the Yatta Directorate of Education. As for the tool, interviews were used to collect data from principals, a questionnaire was used to collect data from teachers after testing its validity (reference validity), its reliability was tested using Cronbach Alfa (0.97), and the content analysis of principal's plans.

From the principals' point of view, the results showed that the degree of public school principals' practice of change leadership skills in the schools of Yatta Directorate of Education from their point of view came to a high degree, as the arithmetic mean was (4.33) with a standard deviation (0.37), and at a rate of (86.6%), and it was Skills related to organization are higher than others in skills, followed by skills related to human relations and communication with others, skills related to guidance and follow-up, skills related to evaluation, skills related to decision-making, skills related to planning, and skills related to building a future vision for change were the least skills Leading change.

The results showed that there are differences between the average estimates of the study sample members, the degree to which government school principals practice change leadership skills in Yatta Education Directorate schools, in favor of skills related to organization and skills related to human relations and communication with others.

The results showed that there were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of practicing change leadership skills in Yatta schools of education from their point of view due to the variable gender, specialization, school level, years of experience, and school type in terms of gender for students, academic qualification.

The study concluded the following recommendations based on the results:

-Continuously holding awareness seminars for the local community about the importance of change, and finding voluntary projects in cooperation between the local community and the school administration.

-Creating educational programs for principals on a topic for educational leadership.

Conducting research studies that study the availability of change leadership skills among school principals and their relationship to school and community development.

Training principals on how to clarify plans for educational change for teachers.

-Increasing the awareness of principals about giving them the importance of change factors related to educational plans.

-Raising the efficiency of the principals in the skills of preparing reports for the problems arising from the progress of the educational change plan within the schools.

-Assisting principals in collecting information, data and facts related to the decision of the educational change plan and indicators of that, quantitatively and qualitatively.

-Raising the efficiency of managers on how to build constructive alternatives for decisions, study them and determine the priority scale

Building objective standards that generalize teachers' achievements and their contribution to the process of developing educational plans

Keywords: Change Leadership Skills, Degree, Practice, Yatta Education Directorate, Government School Principals

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

اولاً: مقدمة الدراسة

ثانيًا: مشكلة الدراسة وأسئلتها

ثالثًا: أهداف الدراسة

رابعًا: أهميّة الدراسة

خامسًا: فرضيّات الدراسة

سادسًا: حدود الدراسة

سابعًا: مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

أولاً: مقدمة الدراسة

يُعدّ موضوع القيادة من أهم الموضوعات التي تُنولت بشكل واسع في مجال الإدارة وعلم النفس وعلوم الاجتماع وغيرها من العلوم الإنسانية، كما يجب على المجتمعات البشرية قيادة تنظيم شؤونها السياسيّة والاقتصادية والاجتماعيّة والثقافية وغيرها ولا يتمّ ذلك إلى بوجود قياداتٍ مُحنّكةٍ وقويةٍ، كما حثنا على ذلك نبينا الكريم صلّى الله عليه وسلّم بتعيين القائد في أقلّ التجمّعات البشرية، حين قال عليه الصّلاة والسّلام: " إذا خرج ثلاثة في سفر فليُؤمّروا أحدهم".

ترتكز القيادة بشكل أساسيّ على فنّ التأثير والتأثر، أو فنّ معاملة الطبيعة البشرية، والقائد هو الذي يمارس مهاراته القيادية بالتوجيه والمتابعة والتخطيط والتنظيم، وإحداث التغيير بسلوكيات الأفراد واتجاهاتهم وأفعالهم بغرض تحقيق أهداف المؤسّسة(عطوي،٢٠٠٤). وفي العديد من الرؤى الفلسفية الجديدة للأنماط القيادية، ونتيجة للتطورات الهائلة في عصرنا الحالي ظهر ما يُسمّى بقيادة التغيير. تعكس هذه التغيرات المتجددة التي تتصف بالسرعة الكبيرة مباشرة على المؤسّسات التعليميّة باختلاف ميادينها، وتنوع أهدافها، فلابدّ من وجود قياداتٍ مُتميزةٍ قادرةٍ على إحداث هذه التغييرات، وإدارته القيادية وفقاً للتطّورات والتغيرات الاجتماعيّة والعلميّة (سلمان،٢٠١٦).

نظراً للإفادة من هذه التغييرات والتطورات، واستثمارها للارتقاء بالمؤسّسة والعاملين فيها ومؤسّسات التعليم العالي المتمثلة بكلّ أفرعها من مدارسَ وجامعاتٍ ومعاهدَ وكلياتٍ لا بدّ من وجود قادة مُتميزين لممارسة المهامّ القيادية بكلّ كفاءة في هذه المؤسّسات والمجتمّعات، وتوجيهها نحو الأفضل للارتقاء بالتعليم

العالي(الكردي،٢٠١٦). ثَمّةَ الكثير من القادة والخبراء الذين بينوا أهمّية القيادة، منهم القائد الفرنسيّ نابليون بونابرت ومقولته الشّهيرة "جيش من الأرانب يقوده أسد، أفضل من جيش من أسود يقوده أرنب "(العساف،٢٠٠٢).

لا شكّ في أن اتجاهات القادة في الميدان التربويّ نحو التغيير تُعدّ من أهمّ العوامل الرئيسية لممارسة المهامّ القيادية، وذلك لسهولة قيادة عملية التغيير واتباعهم لأساليبَ قياديةٍ مناسبة وفقًا للظّروف والمواقف والنظريات القيادية والسلوكية التي نادى بها الفكر القياديّ(سلمان،٢٠١٦). وأنّ نجاح المؤسّسة مرهون بما يمتلك المدير من ممارسة للمهارات القيادية داخل العمل الإداريّ، بحيث يُمارس القائد مهاراتهِ القيادية من خلال قدرته على التعامل مع المواقف الإدارية بكفاءة وفاعلية، مُراعيًا جوانب القوة والضعف والفروق الفردية بين فريق العمل معه، ويكون قادرًا على استثمار الطاقة المخزونة لدى الأفراد العاملين بطريقة محببة تجذبهم إلى العمل الجاد والتغيير، والوصول الى أعلى درجة ممكنة من تحقيق اهداف المؤسّسة بالإضافة، إلى عدم تجاهل مصالح العاملين الشّخصيّة والعمل على تلبية جميع احتياجاتهم، وتقديم الدعم النفسيّ والماديّ، وذلك لينعكس إيجابيًا على روح العمل الجماعيّ في المؤسّسة التربوية، كما أشار زهير في(دراوشة وآخرين، ٢٠١٦).

إن ممارسة مهارات قيادة التغيير من قبل مديري المدارس يُعدّ أسلوب حياة، بحيث يقود المدرسة إلى التطوير والتخطيط الاستراتيجي، ويساعد على تطورات المجتمعات ونقلها من مجتمعات بيروقراطية إلى مجتمعاتٍ منتجةٍ ومبدعةٍ، كما أنّ التغيراتِ العالميّة المتجدّدةَ والتطوراتِ الهائلةَ فرضت على هذا العالم وجود شخصّيات قيادية يُمكّنها من ممارسة المهارات القيادية للتغيير بكفاءة عالية لتحقيق، الأهداف التربويةِ ومواكبةِ المدارسِ والأجيالِ القادمة لِعصرِ التقدمِ والتطورِ.

لا شكّ في أنّ التعليم العالي يُقدّم دورًا كبيرًا في إحداث التغييرات الهادفة، الى التطوير والتحسين في المجتمعات المختلفة؛ وذلك من خلال إسهام مؤسّسات التعليم العالي كالمدارس والجامعات في إخراج كوادرَ بشريةٍ مُدربةٍ على العمل في كافة المجالات والتخصّصات، وتحقيق النموّ المِهنيّ ولنهضة المجتمعات، كما ترى الباحثة أنّ التغيير يبدأ من المؤسّساتِ التربويةِ، وبالأخصّ المدارس، ولتحقيق ذلك يجب تطوير قدرات مديرو المدرسة من مدير تنفيذي إلى قائد تربوي مسؤول عن قيادة التغيير في مدرسته. ولا يكون التغيير إلا بوجود شخصّياتٍ قياديةٍ تمارس مهارات قيادة التغيير لتعملَ على تحسين الوضع التعليميّ إلى الأفضل، وخصوصاً في ظلّ الظروف الصّعبة التي تعصف بالشّعب الفلسطينيّ.

ثانيًا: مشكلة الدراسة

ترى الباحثة أن ممارسة مهارات قيادة التغيير في المدارس تشكّلُ المفتاح الاساسيّ في التكوين والدفع بجَوْدة التعليم والوصول إلى أعلى درجات الرّضا والتطور، ومن خلال بعض الزيارات التعليميّة للمدارس، وتطبيق الأنشطة العملية لمتطلبات الجامعة، ومن خلال جولةٍ تعليميّةٍ واطلاع الباحثة على طبيعة عمل الإدارات المدرسية، واستطلاعها حول القضايا المعاصرة. فإنها اتجهت لدراسة واقع ممارسة مهارات قيادة التغيير.

تمثّلت مشكلة الدراسة فيما يلي:

"ما واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات قيادة التغييّر في مدارس مديري تربية وتعليم يطا من وجهة نظرهم"؟

أسئلة الدراسة

أجابت الدراسة عن الاسئلة الآتية:

١. ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة بمديرية تربية وتعليم يطّا لمهارات قيادة التغيير من وجهة نظرهم؟

٢. هل تختلف درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة مهارات قيادة التغيّير بمديرية تربية وتعليم يطّا من وجهات نظر المديرين والمديرات، باختلاف متغيرات النوع الاجتماعيّ، والتخصّص، ومستوى المدرسة، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة من حيث النوع الاجتماعيّ للطلبة، والمؤهل العلميّ؟

ثالثاً: أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الاتية:

من خلال الحديث عن قيادة التغيير وأهمية ممارسة مهارات قيادة التغيير بالمدارس لمسْتُ مدى ضرورة التعرف إلى درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير في المدارس الحكوميّة بمديرية تربية وتعليم يطّا، وكان الهدف الأساسيّ لهذه الدراسة:

التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات قيادة التغييّر في مدارس مديري تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم.

وتمثّلت الأهداف الفرعية للدراسة على النحو الآتي:

١. التعرف إلى واقع ممارسة مديري المدارس الحكوميّة في مديرية تربية وتعليم يطّا لمهارات قيادة التغيير من وجهة نظرهم.
٢. التعرف إلى أثر متغيرات كل من (النوع الاجتماعيّ، والتخصّص، ومستوى المدرسة، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة من حيث النوع الاجتماعيّ للطلبة، والمؤهل العلميّ) على درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديري تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم.

رابعًا: أهميّة الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهمّيتها من خلال ما يلي:

أ- الأهمّية النظرية:

استمدت الدراسة أهمّيتها النظرية من أهمّية ممارسة مهارات قيادة التغيير في المؤسّسات التربويّة، وتُعد قيادة التغيير الرافعة الأساسيّة لتطوير القطاع التربويّ، وأهمّها المدارس ولهذه الدراسة قيمتها البالغة وذلك

من حيث الانتقال من الإدارة التقليدية الروتينية إلى الإدارة النشطة الفاعلة، وممارسة مهارات قيادة التغيير في المؤسّسات التربويّة التي تساعد على التغيير الإيجابيّ والتقدم العلميّ والتطور المجتمعيّ، وكيف يمكن لهذه الدراسة أن تزوّدَ المجتمع التربويّ بإجراء دراسات تقترح إستراتيجياتٍ وبرامج تعليميّة تربوية تساعد على استثمارات المهارات القيادية للمديرين، وكيفية ممارسة مهارات قيادة التغيير في المدارس الحكوميّة بمديرية تربية وتعليم يطّا.

إنّ الحاجة لممارسة مهارات قيادة التغيير في المؤسّسات التربوية من أجل التحسين والتطوير وتمييز أساليبهم المستخدمة بالعمل الإداري في المدارس التعليميّة، ورفع كفاءة المؤسّسة التعليميّة فيها ضرورة ملحّة جداً بالأخص للأنظمة التربويّة التي تهتمّ بالتحصيل الأكاديميّ والأبداع، والتمييز العلمي والإداريّ، وتطمحُ إلى أن تنهضُ بالواقع التعليميّ الإداريّ، بالرغم من شُحّ الإمكانات والموارد المساعدة لذلك.

ب- الأهمّية التطبيقية:

تتمثل الأهمّية التطبيقية لهذه الدراسة في إفادة الإداريين والمسؤولين في المؤسّسات التربوية من حيثُ تنميةُ قدراتهم ومهاراتهم القيادية للابتكار والتغيير، والتوافق مع متغيرات الحياة المتجددة، من أجل تطبيق اقتراحاتٍ استراتيجية لممارسة مهارات قيادة التغيير، كما يؤمل أن تُفيد هذه الدراسة المديرين للوصول إلى درجة أعلى من القوة في الأداء والممارسة الإدارية، ووضع الخطط التربويّة الاستراتيجية بما يتناسب مع تطورات العصر الحالي وذلك للوصول الى الهدف المنشود والإصلاحات والتطورات المعاصرة.

خامسًا: فرضيّات الدراسة

فحصت الدراسة الفَرضيّات الآتية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة بمديرية تربية وتعليم يطّا لمهارات قيادة التغيير تُعزى إلى مُتغيّر النوع الاجتماعيّ (ذكر، أنثى).

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة بمديرية تربية وتعليم يطّا لمهارات قيادة التغيير تُعزى إلى مُتغيّر التخصّص (علميّ، أدبيّ).

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0,05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة بمديرية تربية وتعليم يطّا لمهارات قيادة التغيير تُعزى إلى مُتغيّر المؤهل العلميّ (بكالوريوس فأقلّ، أعلى من بكالوريوس).

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0,05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة بمديرية تربية وتعليم يطّا لمهارات قيادة التغيير تُعزى إلى مُتغيّر مستوى المدرسة (أساسيّ، ثانويّ).

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة بمديرية تربية وتعليم يطّا لمهارات قيادة التغيير تُعزى إلى مُتغيّر الخبرة (أقلّ من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0,05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة بمديرية تربية وتعليم يطّا لمهارات قيادة التغيير تُعزى إلى مُتغيّر نوع المدرسة من حيث النوع الاجتماعيّ للطلبة (ذكور فقط، إناث فقط).

سادسًا: حدود الدراسة

١. الحدّ المكانيّ: مديرية تربية وتعليم يطّا، مدينة يطّا.

٢. الحدّ البشريّ: مُديرو ومديرات المدارس الحكوميّة بمديرية تربية وتعليم يطّا.

٣. الحدّ الزمانيّ: الفصل الثاني من عام ٢٠٢١.

٤. الحدّ المنهجيّ: تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفيّ الكميّ والكيفيّ.

٥. الحدّ المفهوميّ: اقتصرت الدراسة الحالية البحث في درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس تربية وتعليم يطّا.

سابعًا: مصطلحات الدراسة

أ- **المهارات:** استعداد أو موهبة طبيعية أو مكتسبة، وتنمو بالمعرفة والتعليم، وتُصقل بالتدريب، وتجعل الفرد قادرًا على الأداء جسميًا أو ذهنيًا، كما أنها تستخدم في التأثير على سلوك الآخرين، أو توظيفها للوصول إلى الهدف المطلوب (الجابري،٢٠٠٩) .

والمهارات أيضًا هي: القدرة على أداء الاعمال وتنفيذها واتخاذ هدف باستخدام أساليب وطرق تتسم بالكفاءة والتميز وتحقيق أفضل النتائج من الموارد والإمكانات المتاحة، ويُعتبر مصدر المهارة الوراثة التي تسمح لبعض الأفراد بقدرات لا تتوفر لغرهم، أو قد يكون مصدرها البيئة وما توفّره من تعليم وتدرب، والمهارات الفطرة أقلّ تأثيرًا في القيادة الإدارية، حيث إنّ معظم المهارات القيادة الواجب توافرها للتأثر هي مهارات مكتسبة يتمّ تنميتها بالتدريب عليها وممارستها تحت إشراف قادة أكثر علمًا وخبرةً(الأغا،٢٠٠٨).

ب- **مديرية تربية وتعليم يطّا:** مؤسّسة تربوية تعليميّة حكوميّة تابعة لوزارة تربية وتعليم فلسطين، تقع في مدينة يطّا وتضمّ العديد من المناطق، منها: بيت عمرة ،المسافر، جنبا، الكرمل وسواسية، وخلّة صالح، كما أنها تخدم شريحة كبيرة من الطلاب، يُقاربُ عددهم (٢٦) ألف طالب وطالبة، وتتكون من (٩٠) مدرسة حكوميّة، ويبلغ عدد المديرين الذكور(٤٦) مديرًا و(٤٤)مديرة، كما يبلغ عدد المدارس الأساسيّة

فيها (٥٤) مدرسة وتنقسم إلى مدارسَ أساسيّة دنيا يبلغ عددها(٢٨) مدرسة ومدارس اساسية عليا ويبلغ عددها(٢٦)مدرسة، وعدد المدارس الثانوية (٢٢) مدرسة والمدارس الثانوية المشتركة(أساسيّ وثانويّ)(١٩) مدرسة وعدد المدارس المختلطة من حيث جنس الطلبة ذكورًا وأناثًا(٤٤) مدرسة.

ت- **قيادة التغيير**: "هي قيادة الجهد المخطّط والمنظّم للوصول الى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير من خلال التوظيف العلميّ السليم للموارد البشرية والإمكانات المادية والفنية المتاحة للمؤسّسة التعليميّة والقدرة على التأثير"(عماد الدين،٢٠٠٣).

ث- تُعرف الباحثة (قيادة التغيير) إجرائيًا بإنّها:

"قدرة القائد على التأثير والتأثر للتّغير، في التابعين؛ وذلك من خلال توظيف مهارته وأساليبه المُسيّسة لقيادة الخطط التربوية التطويرية التي تهدف إلى إحداث تغييراتٍ إيجابيةٍ وقدرته على التعامل مع التغييرات السلبية داخل المؤسّسات التربوية، وتحقيق الأهداف ورفعة المجتمعات، وتأقلمها مع التغييرات المستمرة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

المحور الأول: القيادة

المحور الثاني: التغيير وقيادة التغيير

المحور الثالث: مهارات قيادة التغيير

ثانياً: الدراسات السابقة والتعقيب عليها

١- الدراسات العربية

٢- الدراسات الأجنبية

٣- التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

يشمل هذا الفصل الإطار النظريّ والدراسات السابقة.

أولاً: الإطار النظريّ

يتناول هذا الفصل عرضًا للأدب التربويّ الذي يرتبط بمتغير الدراسة، وما يرتبط به من موضوعاتٍ فرعيّةٍ.

المحور الأول: القيادة

تُعد القيادة الركنَ الأساسيّ لعملية التأثير في المجتمعات في سبيل تحقيق الأهداف والغايات وكون القيادة هي الركنَ الأساسَ والرئيس في المؤسّسات التربوية؛ وذلك لقدرتها على التكيف مع المتغيرات الهائلة والمتجددة، إذ لا بدّ من وجود قياداتٍ تربويةٍ قادرةٍ على إيجاد تفاعل مميز بين مختلف جوانب النظام التربويّ من معلّمين وطلاب ومنهجية وأبنية وغيرها؛ وذلك ليتمّ تحقيق أفضل مخرجات تربوية منسجمة مع أهداف النظام التربويّ.

مفهوم القيادة:

إن القيادة تؤدّي دورًا مهمًا في حياة الشُعوب والمجتمعات والمنظّمات وجميع المؤسّسات كونها تشكل عملية التأثير الفَعّال في الآخرين؛ وذلك لتأدية المهامّ على أكمل وجه لإنجاح العمل.

تعددت مفاهيمّ القيادة التي قدمها الباحثون والمؤرخون والمفكرون؛ وذلك باختلاف الزوايا التي ينظر إليها هؤلاء المفكرون، لكن معظم هؤلاء المفكرين اتفقوا على أنّ القيادة تعتبرُ فنّ التأثير بالآخرين.

فقد عرّفها عبودي (٢٠٠٦) بأنّها عملية إلهام الأفراد ليقدموا أفضل ما لديهم؛ وذلك لتحقيق النتائج المرجوةً. أما روبرت ليفنجسون (Robert Livingston) فقد عرّفها بأنّها" الوصول الى الهدف المنشود بأقلّ التكاليف، وفي حدود الموارد والتسهيلات المُتاحة، مع حُسن استخدام هذه الموارد والتسهيلات"(في عطوي، ٢٠٠٤، ٦٧).

ويعرفها الهادي (٢٠١٣) في القرني (٢٠١٦)، أنّها قدرة الشخص على استخدام أفضل الطرق اقتصادياً لإحداث التغييرات وَفْقَ مراحل منظّمة ومخطّطة لهدف خدمة مؤسّسات التعليم العالي للاضطلاع بمسؤوليتها وإيجاد التغيير الفعّال.

أركان القيادة:

إنّ الترابط بين الأفراد والجماعة لا يمكن أن يكون إلا بتوافر أركان القيادة داخل هذه الجماعات، ومن أهم هذه الأركان التي ذكرها(رشايدة،٢٠١٠). وجود هدف مشترك بين الجماعة والفرد والسعي لتحقيقه بالتعاون المشترك ما بين القائد والمرؤوسين، وجود شخص يوجّه هذه الجماعة، ويكون هو القائد المسؤول الأول عنهم، سواء كان هذا الشّخص قد اختارته الجماعة من بين أعضائها أو عينته سلطة خارجية، ويجب أن يتمتّعَ القائد بالعديد من الصّفات التي تميُزه عن غيره، مثل الذكاء والحنكة والاتزان والخبرة بالحياة العملية و الاجتماعيّة، بالإضافة إلى الظروف والملابسات التي يتفاعل بها الأفراد بوجود القائد، بحيث تشمل هذه الظّروف حجم الجماعة وتجانسها من حيث: العمُر وثقافة المجتمع، والتعاون والآلفة، وسُهولة الاتصال والتواصل فيما بينهم والاستقرار والاستقلالية.

مبادئ القيادة:

تستند القيادة إلى مبادئَ أساسية كما، ذكرها عطوي (٢٠٠٤)، ورشايدة (٢٠١٠). وهي على النّحو الآتي:

أ- تعتمد القيادة على المشاركة والتفاعل الاجتماعي بين الرئيس ومرؤوسيه

ب- المركز الوظيفيّ لا يُعطي بالضّرورة القيادة، فليس كلّ مَن يشغلُ مركزاً رسميًا أصبح قائدًا

ت- القيادة في أيّ مؤسّسة أو تنظيم ممتدة وواسعة الانتشار، فالقائد يُمارس دوره على نوابه الفَرعيّين وهؤلاء يمارسون دورهم على مرؤوسيهم، ويكون دور القائد التنسيقَ والتنظيمَ داخل المؤسّسة

ث- المجموعة تختار القائد بِناءً على معايير ومبادئ خاصّة بها فهي؛ تختار القائد الذي تشعر بأنه السند الذي سوف يَرعى هذه المبادئ

ج- أنّ مميّزات القادة والتابعين يمكن أن تتبدل وتتغير بمواقف معينة

ح- أنّ الشّخصيّات المسيطرة التي تبالغ في عمليات الإقناع وتُبرهن رغبتها بالسيطرة على الاتباع لا يصلحون لتولّي أدوار القيادة

خ- أنّ من أهمّ المبادئ مراعاة القائد لمشاعر الأفراد، والاهتمام باحتياجاتهم، وعدم تذمّره من تصرّفاتهم وتصريحاتهم

القيادة والادارة والفرق بينهما:

أوضح الخبراء الفرق بين مفاهيم القيادة والإدارة، وكان من أهمّ هؤلاء الخبراءَ وعلى وجه الخصوص الأستاذ بمدرسة هارفارد (جون كوتر)، بحيث يفترض كوتر أنّ القيادة الفعّالة تتضّمن عملية تنمية الرؤية، وإستراتيجيات التفكير المستقبليّ، والتعامل مع المتغيرات، والعمل على تفويض التابعين، وعلى الجانب الآخر، فإنّ الإدارة تتضمّن بشكل اكثر عملية التنظيم المؤسّسيّ وتُعتبرُ وظيفة محددة(توفيق،٢٠٠٤).

ومن الممكن تصورّ موضوعيِ القيادة والإدارة على أنهما وجهان لعملة واحدة، وأنهما مُتشابهان إلى حدٍّ ما وليس بالشّيء السّهل إيجاد الفرق بينهما بسبب أوجه التشابه الكثيرة بينهما، وثَمّةُ العديد من المُفكّرين والباحثين الذين وضعوا أهمّ ما يميّز القيادة عن الإدارة، ووضعوا المفاهيمَ الإدارية التي تُبينُ لنا وجود الاختلاف بين القيادة والإدارة، وكان من أبرز رُوّاد الإدارة (فريدريك تايلور) الذي عَرّف الإدارة بأنها "المعرفة الدقيقة لما تريد من الرجال أن يعلموه، ثم التأكد من أنهم يقومون بعمله بأحسن طريقة و أرخصها"، وعرفها هنري فايول "بأنها عمل يتضّمن التنبؤ، والتخطيط، والتنسيق، والرقابة" وذكر (جيمس موني) "بأنها الشرارة التي تُنشّط وتوجّهُ وتراقب خطّة المنظّمة وإجراءاتها"(في عقيلي،١٢,١٩٩٦).

وثمّة مَن يرفض التفريق بين الإدارة والقيادة، فكثير من المفكّرين يؤكّدون على أن الإدارة التربوية يجب أن تتسمَ بالبُعد القياديّ لتكونَ إدارةً فاعلةً.

يمكن توضيح المقارنة بين القيادة والإدارة كما وضحها (عطوي،٢٠٠٤، ص٧١). على النّحو الآتي:

جدول (أ): الفرق بين الشَخصّية القيادية والإدارية.

الإداري	القائد
ينفذ أكثر مما يخطط، فهو معني بتوفير الظروف المناسبة والإمكانات المادية والبشرية اللازمة للعملية التربويّة.	يخطط أكثر مما ينفذ، فهو يهتم برسم السياسة العامة للمؤسسة بصورةٍ رئيسّيةٍ.
يقتصر عمل المدير على تنسيق نشاط العاملين لتحقيق الأهداف المحددة.	يتبع أسلوب التأثير في نشاطات العاملين لتحقيق الأهداف العامة.
يحاول الحفاظ على الوضع الراهن للمؤسّسة التربوية فهو عنصر من عناصر الاتزان، وليس له دور بالتغيير.	يسعى دائماً إلى تغيير الواقع وتجديده فهو داعية للتغيير، ومطلوب منه أن يُحدث تغييرات في البناء التنظيمي.
يُفكر بالحاضر أكثر من تفكيره بالمستقبل.	يُفكر بالمستقبل أكثر من تفكيره بالحاضر.
يعمل وفق خطوات محددة سلفاً.	يبتكر ويُبدع ويُجدّد.
سلطته رسميّة، يستمدها من القوانين والتشريعات والنظم التي تحكم المؤسّسة.	في معظم الأحيان تكون سلطته غير رسمية، ويستدمها من قدرته على التأثير للأفراد للتعاون والعمل المشترك.
الإدارة مفروضة على الجماعة.	تقوم القيادة على النفوذ والقدرة على التأثير.
الإدارة التي تحدد الأهداف دون مشاركة الأفراد بوضعها.	تقوم على التعاون والتشارك بينها وبين الأفراد لوضع الأهداف.

الأنماط القيادية:

بالرجوع إلى الدراسات السابقة والأدب التربويّ تبين أبرز الأنماط القيادية المُتبعة وهي كالآتي:

أ-النمط الأوتوقراطيّ:

يُعرف هذا النمط بالنمط الديكتاتوريّ المتسلط ويعتمد على الاستبداد بالرأي والتعصّب الأعمى، واتخاذ القرار بشكل فرديّ (حمادات، 2006).

ب- النمط الديمقراطيّ:

هو نمط قيادي قائم على التشاور والمشاركة في اتخاذ القرارات، كذلك الاهتمام بإشباع حاجات العاملين، ورغباتهم في المؤسّسة التربوية بما يتفق وأهدافَ تلك المؤسّسة (حمادات،٢٠٠٦).

ت- النمط الترسليّ:

يتميز النمط الترسليّ من حيث الاهتمام بالعمل بعدة خصائصَ، أهمّها: ترك حرية إصدار القرارات، واتخاذ الإجراءات، ووضع الحلول لإنجاز هذا العمل للمرؤوسين، ويتمتع أفراد الجماعة بالحرّية المطلقة، ومن صفاته "محايد لا يشارك إلا بحد أدنى من المشاركة، ولا يسعى الى تحسين العمل، ولا يذمّ ولا يمدح، ويكون الإنتاج في غيابه عاديًا أو أقلّ، أو أكثر مّما هو في حضوره (عطوي،٢٠٠٤).

نظريات القيادة:

تكون القيادة هي القاعدة التي يعتمد عليها نجاح أيّ مؤسّسة، والقادة هم الاشخاص الذين يتمّ إعدادهم وتدريبهم، ويتم اختيارهم بناءً على أساس النظريات التي فسّرت القيادة بجوانبها المتعددة، بدأت مشاركة المفكّرين والكُتاب في نظريات القيادة منذ بداية الفكر الإداريّ الذي أسهم بدوره في تطوير هذه النظريات، وقد مرت هذه النظريات بسلسةٍ من التطويرات عَبر الزمن تبعًا للتطورات العامة في الفكر الإداريّ، وبالرجوع إلى الأدب التربويّ والدراسات السابقة تمّ تلخيص أهمّ النظريات القيادية على النّحو الآتي:

أ- نظرية السمات:

تشير هذه النظرية الى أن القادة يولدون قادة، أي أنها تحمل خاصّيةً وراثيةً، وتقوم هذه النظرية على دراسة ممّيزات القادة عن مرؤوسيهم في النواحي الجسميّة، والعقلية والسّمات الشّخصيّة، بحيث تشير هذه النظرية إلى أنّ القائد يتميّز بصفات تختلف عن الأشخاص العاديين، بحيث يتميز ببنية جسم قوية، كالطول والقوة والحيوية وحسن المظهر، ويتمّيز بأنه حادّ الذكاء واسع الآفاق، ولديه قدرة قوية على التنبؤ المستقبليّ بالإضافة الى حسن التصّرف لباقته بالحديث، وطلاقة لسانه والسرعة باتخاذ القرارات المناسبة، وصفات انفعالية كالنضج(عطوي،٢٠٠٤).

وما يميز ثقة القائد بنفسه وقوة الإرادة لديه، قوة علاقاته الاجتماعيّة مع المحيطين به، وحبه للتعاون، وقدرته على رفع الروح المعنوية لفريق العمل، وصفات عامة مثل: التواضع والأمان وحسن السمعة، وبالرغم من

وجود هذه النظرية منذ قِدم الزمان إلا أنه ليس لها تأييد قويّ من قِبل الباحثين، والخلاف حول عدد الصفات التي من الممكن أن تتوفّر في القائد، ومعايير قياس هذه الصفات وحول أهمّيتها النسبية وثمّة اختلاف حول ما إذا كانت هذه الصفات موروثةً ليتمّ استحضار تاريخ العائلة في أُسرٍ مُعيّنةٍ وهذا ما لم يتمّ إثبات صحته إطلاقاً، بحيث أثبتت الدراسات أنّ للمرؤوسين دورًا كبيرًا في نجاح عمل القائد، وكذلك وُجِد من الصّعب تعميم نتائج هذه النظرية بشكل علميّ ثابت، وكذلك لا يمكن رفض نظرية السمات كُلياً؛ لأنه يجب توافر بعض من السمات في القائد(عطوي،٢٠٠٤).

ب-نظرية الرجل العظيم:

الرجل العظيم شخصّية قيادية تتمتّع بمواهبَ خارقة تُمكنه من خلالها التأثير الكبير في أكبر عدد ممكن من الأفراد، والآخرون يأتون طوعاً ليقدّموا الخدماتِ والتضحياتِ من أجل تحقيق الأهدافَ وتحقيق إنجازاتٍ كبيرة، بحيث تُبين هذه النظرية أنّ القائد يُولد ولا يُصنع، وبالتالي فإنّ؛ فاعليته بالعمل أمر لا يمكن اكتشافه بدراسته أو دراسة طريقته بالعمل، بالتالي لا يمكن إخضاع القائد أو سلوكه للتحليل، وأنّ القائد يُصبح قائدًا لأنه يولد كذلك (عريقات،٢٠١١).

ت- النظرية الموقفية:

تُبين النظرية الموقفية أنّ القائد لا يمكن معرفته إلا بحال تصرفه حول موقف إداري مُعين ليعملَ على إيجاد أفضل ما يمكن من الحلول حول الموقف الإداريّ، فإنّ؛ سلوك المُتبع هو الذي يحدد شخصّية القائد ويُتيح الفرصة أمامه لاستخدام مهاراته القيادية، وتعني النظرية الموقفية باختصار أن تطبيق مبادئ الإدارة ونظرياتها يستوجب العناية بطبيعة الظّروف التي تُطبق فيها بعين الاعتبار ولإيجاد هذه الظروف، ثمة عواملُ مواتيةٌ للقيادة الموقفية، وهي:

- توافر عوامل القوة لدى القائد، بحيث يكون موقف القائد قوياً عندما يكون باستطاعته تطبيق العقاب والثواب.

- العلاقات بين القائد والجماعة، فالقائد الذي لديه ثقة المجموعة يكون مواتياً للقيادة.
- المهمّة التي يتصدّى لها القائد، فعندما تكون المهمّة واضحةً ومحددةً يسهل إنجازها.
- وتجدر الإشارة إلى أنّ أهمّ ما يُميّز هذه النظرية الديموقراطية الشّديدة، ويتركّز النقد الموجّه إلى النظرية في مبالغتها بالاعتماد على المواقف(عطوي،٢٠٠٤).

١. النظرية التفاعلية:

نتيجة للانتقادات التي تعرضت لها النظريات السابقة، ظهرت هذه النظرية التي تجمع بينَ كلّ من نظرية الّسمات والنظرة الموقفة؛ فالقيادة الناجحة في هذه النظرية لا تعتمد على السمات التي يتمتّع بها القائد في موقف معين فقط، لكنّها تعتمد على قدرة القائد ودوره، في الجماعة والعلاقة بينه وبين الاتباع(الجماعة) الذين يقودهم من حيث أهدافهم وحاجاتهم واتجاهاتهم، وعلى المواقف من حيث طبيعتُها وظروفها والعواملُ الماديةَ المحيطةُ بها(الرقب،٢٠٠٨).

٢. نظرية سلوك القائد:

ركّزت هذه النظرية بشكلٍ أساسيٍّ على تحليل سلوك القائد خلال عمله، وقيامه بواجباته الإدارية وتفّسر هذه النظرية بأن سلوك القائد هو سلوك مُكتسب من خبراته العملية، ومعرفته العلمّية وعجز نظرية السمات من تحديد صفات القائد الفعال كلّ ذلك أفضى إلى التركيز على الدراسات والأبحاث التي تختص دراسة سلوك القائد (البارودي،٢٠١٥).

٣. النظرية الوظيفية:

يتم تحديد القيادة هُنا من خلال الوظائف والأشخاص الذين يؤدّونها بها طبقاً لحجم ما يقوم به كلّ من رُوّاد هذه الوظائف التي تنظر إلى القيادة بأنها الأعمال والأدوار التي يقدمها الفرد من أجل مساعدة الجماعة على تحقيق الهدف، واتباعاً لذلك؛ فإنّ هذه النظرية تصلح لاختيار القادة في مجال إدارة المؤسّسات نظراً

للصعوبات التطبيقية التي تصادفها، ومن أهمّ رُوّادها (ميرتون) المؤسّس الثاني للبنائية الوظيفية الذي كان حريصًا على تطوير النظرية متوسّطة المدى بشكل ما أقرب إلى الواقع(الزيباري،٢٠١٦).

المحور الثاني: التغيير وقيادة التغيير

التغيير:

أصبح التغيير اليوم مطلبًا ومنهجَ عمل لدى الكثير من القادة والمنظّمات الإدارية والمجتمعية والسّياسيّة، والتغييرات الحالية في عصرنا تتمحور حول الكائن البشريّ باعتباره فردًا وجماعةً، واستمرارية جهود التغيير هو الضمان الوحيد لتحقيق الأهداف وتحسين علاقات العمل وتوفير المناخ الصّحيّ لأفراد المجتمع، كما يرتبط التغيير بالتطوير، فهما عملية تسعى إلى زيادة الفعالية والإنتاجية (الزعيبر،٢٠١١).

إن قضايا التغيير وما يرتبط بها من أبعاد، سواء من خلال الحثّ على إجراء التغيير وتطبيقه أو الاعتقاد، به يعتبر من أساسيّات من يُؤثّرون ويتأثرون به، وبخاصّة للمديرين على مختلف مستوياتهم، ومدى الاستجابة للأخذ به وفْق أسسٍ علميةٍ مع ربطها بواقع العمل الإداريّ في ظلّ ما يستجدّ من افكارٍ وآراءٍ، كما أنّ هناك مَن يقول بأن التغيير كلمة عظيمة، كلمةً أحبّها القادة والعظماء، وهرب منها من يحبّ الجمود، وعدم مواكبة التطورات. وكما اليوم فقد، أصبحت الحياة متجددّة ولم تعد تسمح لنا بالجمود والخمول والسكون، وسوء استخدام الوقت، وقتل الأفكار، لذا لا بدّ من وجود الإبداع والابتكار ومواكبة العصور المتطورة(عطيات،٢٠٠٦،ص٢٠)، لذلك تنادي معظم المنظّمات والمؤسسّات التربويّة بالتغيير المستمرّ الهادف إلى التطوير والتحسين.

التغيير في المؤسسات التربوية:

يُشكل التغيير سُنّةً كونيةً تشمل جميع مناحي الحياة الإنسانية والطبيعية، والتغيير اليوم هو لغة العصر، وشغل شاغل للمفكرين وعُلماء الإدارة بشكل عام، والإدارة في التعليم العالي بشكل خاصّ، والتغيير العالميّ يتمحور حول الكائن البشريّ باعتباره فردًا وجماعةً، وجميع المنظمات تسعى اليوم إلى، إحداث التغيرات في

أنظمتها؛ وذلك بهدف إحداث طفرة نوعية في العمليات وإعادة التصميم الجذريّ والسريع للنُظم والسياسات والهياكل التنظيميّة التي تساند تلك العمليات، فالقرن الحالي هو قرن المعرفة والتطور والسُرعة (الحريري،٢٠١١).

قيادة التغيير:

تُعتبر القيادة هي الأساس لعملية التأثير على الفرد والجماعة، وذلك بهدف توجيههم نحو تحقيق الأهداف والغايات التي تسعى إليها المؤسّسة التربوية، لذلك تُعدّ القيادة الركنَ الأساسيّ للمؤسّساتِ التربوية، ومن أهمّ التطّلعات التي تسعى لتحقيقها المؤسسّات في زمن التسارع والتغييرات الهائلة وجود قياداتٍ قادرةٍ على التكييف مع عوامل التغيير، وصدّ آثارها السلبية، ومواكبة التطورات العصرية، كما أنّ دورها الفاعل يتمثل بأن تقومَ به القيادات التربوية بحيث يتمحور هذا الدور حول إيجاد تفاعلٍ مميزٍ بين مختلف مدخلات النظام التربويّ من معلّمين وطلاب، ومجتمع محلّيّ ومناهجَ وبنيةٍ تحتيةٍ وغيرها من مُدخلات النظام التربويّ (زهور،٢٠٢١).

مفهوم قيادة التغيير:

لم يتفق العلماء والمتخصّصون على إيجاد مفهومٍ واحدٍ لقيادة التغيير، سواء كانوا علماء إدارةٍ أو اجتماعٍ أو نفسٍ أو تربيةٍ أو غيرهم، إلا أنّ هناك نقاط التقاء في مفاهيم قيادة التغيير، حيث تمّ ذكر هذه المفاهيم على الوجه التالي:

يُعرفها بحار وبوشناق (٢٠١٣) بأنها "قدرة القائد على تركيزه على الطاقات البشرية (طاقات، وكفاءة وإقناع ومشاركة للمرؤوسين). لتحقيق الأهداف والوصول الى أعلى درجة ممكنة من تحقيق النتائج المرغوبة، مع إمكانية التعديل والتغيير في الوسائل المستخدمة خلال عملية التنفيذ".

وتعرفها عضيبات (٢٠٢١) بأنها " بأنها عملية انتقال من الوضع الراهن إلى وضع جديد، وهو الوضع المرغوب الانتقال إليه".

ويمكن تعريفها بأنها "القدرة على التأثير بالآخرين من خلال القيام بعمل أو الامتناع عنه"(توفيق،٢٠٠٤).

ويمكن تعريفها أيضاً قدرة مؤسسات التعليم العالي على قيادة التغيير من خلال التوجيه والتأثير الإيجابيّ نحو اتجاه التغيير لإحداث نقلةٍ نوعيةٍ في اتجاه العاملين بما يتلاءم مع الإمكانات والظّروف من تطور معرفي وتكنولوجي لمواجهة تحدّيات العصر(الكردي،٢٠١٦).

وتعرف الباحثة (قيادة التغيير) بأنها: "قدرة المدير على ممارسة المهاراتِ القياديةِ التي تتمثل بالتخطيط والتنظيم والتقويم والتوجيه والمتابعة وبناء الرؤيا المستقبلية، وقدرته على التواصل مع الآخرين، وتوظيف العلاقات الإنسانية بإدارته، مّما يساعد على تغيير الواقع الحاليّ في مدارس تربية وتعليم يطّا الحكوميّة والتأثير بسلوك المرؤوسين من خلال إلهامهم بإنجاز المهام الموكلة أليهم من أجل تحقيق رؤيته ورسالته للارتقاء بالمدرسة".

ممارسة مهارات قيادة التغيير

مع بداية ١٩١٠، بدأ تدريس (القيادة) وبحثها بشكل أكثر رسميّةً عن طريق طرق مختلفة ومنذ ذلك الحين، بدأت العديد من النظريات والمناهج المختلفة في الظّهور، وتبعاً للمطبوعات في مجال نظريات القيادة، بحيث ركّزت العديد من الأبحاث والكثير من المفكّرين والخبراء على الجوانب الضّيقة لمفهوم القيادة وتطبيقاتها (عقيلي،١٩٩٦).

أصبح التغيير حاجة مُلحّةً في هذا العصر، ولقيادة عمليات التغيير لا بدّ من وجود أصحاب ذوي عقولٍ واعيةٍ مُدركةٍ لأهمية التغيير يتّميزون بهممٍ عاليةٍ يرفضون الواقع المتردي، ويكونون في حراكٍ مستمّرٍ لممارسة مهاراتهم القيادية من أجل التعامل مع كلّ جديدٍ ومفيدٍ، والتأقلم مع ظروف الحياة المتجددة والإبداع والابتكار لتحويل المعوقات والمشكلات إلى فرص للنجاح، والتفوق والتقدم الحضاري والارتقاء بمستوى الخدمة والتنافس من خلال إنتاجيةٍ مميزةٍ في الكّم والنوع في ظلّ التغييرات المحلّية والخارجيّة، مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الالتزام بالمبادئِ والقيمِ (عطيات،٢٠٠٦)، قد تختلف ممارسة مهارات التغيير بين

الشّخصيّات القيادية من شخص لآخر، وبالرجوع إلى الأدب التربويّ والدراسات السابقة كانت أهمّ المهارات القيادية للتغير التي يمارسها مديرو المدارس كما يلي:

مهارات تتعلّق بناء الرؤية المستقبليّة:

إنّ الرؤيـة المستقبلية لهـا أهمّيـةٌ كبيرةً فـي التخطـيط الإستراتيجيّ، والتغييـر وإدارة التطـوير علـى مستوى المؤسّسات والدول؛ لأنها توضّح اتجاه الأعمال، وتساعد على تنسيق الجهود وتجميعها وتحفز على إنجاز الأعمال لتحقيق الأهداف المنشودة، وقد سبق أن قال الأديب الفرنسيّ (فيكتور هيجو) قبل مئة وخمسين سنة "لا يوجد هناك شيء مُلح أقوى من فكرة مبتكرة ومفيدة حان وقتها" (في الحجي،٢٠١٦). ومن أهمّ الممارسات القيادية لبناء الرؤيا المستقبلية لقيادة التغيير التي يُمارسها القادة التربويّون، قدرته على توضيح الرؤيـا المستقبلية للمعلّمين، وقدرتـه علـى طرح مبـادرات حديثـة للمعلّمين تسـهمُ فـي قدرتهم لصـياغة رؤيـةٍ مستقبليةٍ وسماحهِ للمعلّمين ببنـاء الرؤيـة المستقبليّة للتغيير وأن يراعيَ، المرونـة فـي عمليـة وضـع الرؤيـة المستقبليّة للتغيير، ووضـع رؤيـةٍ مستقبليةٍ خاصّـةٍ لكلّ مجـال، (سلمان (٢٠١٦) ودراسـة أيـوب (٢٠١٢) ودراسة الكردي (٢٠١٦)).

مهارات تتعلّق بالتخطيط:

وُجد التخطـيط بمفهومـه العـام منـذ أن خلـقَ الله الإنسـان، وطبـق الإنسـان التخطـيط بصـورةٍ مباشرةٍ أو غيـر مباشرة بوعيٍ أو من غير وعي منذ خُلق على سطح الأرض، حيث نسّقَ حياته ورتّب أموره المعيشية، وأعدّ نفسه لمواجهة تقلبات الحياة الطبيعية، وقدّ قدم أفلاطون في جمهوريته الخطوط الرئيسّية لدولةٍ مثاليةٍ يؤدّي فيهـا التخطـيط دورًا كبيـرًا، بحيـث يحـددون الحكـام الأهـداف المـرادَ تحقيقهـا ويعرضـون الطـرق المناسـبة والصّحية للوصول إلى الأهداف المنشودة، بحيث ظهر التخطيط بمعناه العلميّ الحديث في أواسط القرن العشرين فـي الاتحـاد السوفياتيّ وبعد الحرب العالمية الثانيـة التـي فرضـت علـى العالم الحديث الكثيرَ من المشاكل والتحدّيات، بدأت دول العالم تُطبق التخطيط لمواجهة هذه التحديات والمشاكل (عطوي،٢٠٠٤).

إنّ أساسيّات العملية الإدارية برمّتها على اختلاف وظائفها، وتعدد أنشطتها هي عملية تحديد الأهداف، وكون التخطيط يتمثّل بالوظيفية المحورية، ويُعتبر المدخل المنطقيّ والعمليّ لترجمة الغايات إلى أهداف محددة، ومن ثمّ ترجمتها إلى واقعٍ عمليّ مفيد، فقيادة التغيير تنظر إلى مهارة التخطيط على أنه عملية وضع تصورٍ مسبقٍ لما يجب عمله، وذلك للوصول إلى الغاية عَبر استشراف المستقبل ودراسة الحاضر والاستفادة من خبرات الماضي، بالإضافة الى تحديد جميع الإمكانات المادية وغير المادية، وتحديد ثَمّةَ الكثير من المفكرين الذين وضعوا مفاهيم للتخطيط، ومنهم (هنري فايول) الذي يُعرّف التخطيط كالآتي: "أنّ التخطيط في الواقع يشمل التنبؤ بما سيكون عليه الوضع في المستقبل مع الاستعداد لهذا المستقبل"، ويقول جورج تيري "التخطيط هو الاختيار المرتبط بالحقائق ووضع الفروض المتعلقة بالمستقبل وكيفية استخدامها وتكوين الانشطة المقترحة التي يُعتقد بضرورتها لتحقيق النتائج المنشودة"(العلاق،٢٠٠٩,١٦).

يجب على القائد المدير في المدرسة أنّ يكون ملمًا بجميعِ المهاراتِ القياديةِ الخاصّةِ بعمليةِ التخطيط كون التخطيط عملًا يسبق أيّ عملٍ تنفيذيٍ، ويرسم الإطار الذي يشتمل على جميع الأنشطة والأعمال المدرسية، وبعد الاطّلاع على الدراسات السابقة والادب التربويّ رتّبت الباحثة أهمّ الممارسات التي تتعلّق بعملية التخطيط التي يجب على القائد أن يتحلّى بها، وهي كالاتي:

قدرته على تحديد الأهداف في ضَوّء التغيير المطلوب، وإعطاء الأهمّية لعوامل التغيير المتعلّقة بالخطط التربوية، وإشراكه للمعلّمين في عملية وضع الخطط التربوية للتغيير بالإضافة إلى الاهتمام بجدولة التوقيت الزمنيّ، وترتيب خُطط التغيير وفقاً للأوليات التربوية، ومراعاته عند وضع الخطط للإمكانات المتوفّرة، وإجراء دراساتٍ مسحيةٍ، وقدرته على توضيح الخطّة التربوية لكافة المعلّمين، ووضع خطط بديلة لمواجهة المشكلات غير المتوقّعة، والحرص بشكلٍ دائمٍ على تهيئة بيئة عمل جاذبة ومحفّزة لاندماج المعلّمين خلال عملية التغيير، (سلمان(٢٠١٦) ودراسة أيوب(٢٠١٢) ودراسة الكردي(٢٠١٦)).

- **مهارات تتعلّق بالتنظيم:**

يُعدّ التنظيم الإطار الذي يتمّ من خلاله ترتيب جهود الجماعة من المعلّمين، والعمل على تنسيقها؛ وذلك من أجل تحقيق الأهداف المنشودة في المدرسة التربوية، ويتطلب ذلك تحديد النشاطات والأعمال المراد إنجازها في المدرسة، وتحديد الكادر المناسب لذلك، ووضع الأشخاص في الأماكن المناسبة بحيث يتمّ توزيع المعلّمين على هذه الأعمال بما يتناسب مع خبراتهِ العلميّةِ والعمليةِ والمعرفية، وعندما يكون التنظيم جيدًا في المدرسة أمكن للقائد استغلال إمكانات المدرسة بشكل أفضل، بالإضافة الى أهمّية توضيح العلاقات الادارية بينهم من حيث السلطة والمسؤولية، ويمكن تعريف التنظيم بأنه تحديد أوجه النشاط اللازم لتحقيق الأهداف والعمل على تجميعها في مجموعات تعليميةٍ وظيفيةٍ مستقلّةٍ تقوم بتأديتها مجموعات تنظيميّة قائمة بذاتها (عطوي،٢٠٠٤).

تُعتبر عملية الإلمام بِالمهاراتِ القياديةِ للتنظيم من قبل قادة المدارس أساسيّةً كون عملية التنظيم تُحّتمّ على القائد المدير أن يقوم بَالجمع والتوحيد بين أعمال مرؤوسيه المختلفة والمتعددة كي يتمكّنَ من تحقيق أهداف المنظّمة، فعملية التنظيم هي التي تساعد على إيجاد التعاون الفعّال داخل المدرسة كونها، تربط بين وظائفِ المنظّمةِ والعناصرِ الانتاجيةِ العاملةِ بها (العناصر البشرية، والعناصر المادية واللوائح والتنظيمات وغيرها)، بنسبٍ صحيحةٍ، فعمليةُ التنظيم والتخطيط تُكملان بعضهما البعض(الزعيبر،٢٠١١).

ومن خلال الاطّلاع على الدراسات السابقة وبالرجوع الى الأدب التربويّ لخّصت الباحثة أهمّ الممارسات القيادية التي تتعلّق بالتنظيم، وهي على النّحو الآتي:

أنّ يحرصَ بالشكل الدائم على إيجادِ بيئةٍ تعاونيةٍ وتحقيق تكامل الأعمال بين المعلّمين ويراعيَ عند وضع خطط التغيير توزيعَ المهامّ بما يتناسب مع قدراتِ المعلّمين وتخصّصاتهم وأن يعطيَ أهميّةً لتفويض الصلاحيات وقدرته على تنظيم العمل داخل المدرسة بالشكل الذي لا يتعارض مع أهداف عملية التغيير التربويّ، واستخدام نظام الحوافز والمكافآت لتحقيق أهداف التغيير التربويّ، ويتيح الحُريّة أمام جميع

المعلّمين لإبداء الآراء المختلفة حول عملية التغيير التربويّ ويهتم بإدارة العمل بما يتلاءم مع القوانين والأنظمة، ويقدمَ مصلحةَ العمل على المصالح الشّخصّية، (سلمان(٢٠١٦) ودراسة أيوب(٢٠١٢) ودراسة الكردي(٢٠١٦)).

- **مهارات تتعلّق بالتوجيه والمتابعة:**

إنّ من أبرز المهارات القيادية مهارات التوجيه، وتُعدّ بمثابة العصب الرئيسيّ للقائد داخل المدرسة التربوية، كما ذكر أستاذ الإدارة (هارولد كونتز) أنّ التوجيه هو تنفيذ الاعمال بجهود الاخرين ومعهم، فالتوجيه هو إرشاد المرؤوسين الى كيفية تنفيذ الأعمال، الموكلة إليهم، وذلك حسب لوائح الأعمال والتعليمات والقوانين التي تحكم أعمالهم، ووفق سياسة المدرسة المعتمدة، والعمل على تفسير كلُ ما يصعب فهمه، كما أنّ التوجيه لا يقف عند كيفية أداء الأعمال، بل في تبنّي السلوك المعتمد من قبل المدرسة، وذلك من خلال انتمائهم إليها والالتزام به بكافة الظّروف والأحوال وفق ما تراه ادارة المدرسة(في الزعيبر،٢٠١١).

وتجدر الإشارة إلى أنّ المتابعة عمل ضروي في مجالات العمل داخل المدرسة، فتنفيذ أيّ نشاط يتطلّبُ متابعةً من قبل الإدارة للتأكّد من تنفيذ الأعمال كما هو مخطّط له ومرسوم وفق المطلوب وصولًا إلى الهدف المطلوب، وبالرّجوع الى الدراسات السابقة والأدب التربويّ لخّصت الباحثة أهمّ الممارسات الخاصّة للتوجيه والمتابعة لقيادة التغيير كما يلي:

تكون للمدير القائد القدرة على معالجة الأخطاء باستخدام الإرشادات المناسبة خلال تنفيذ خطط التغيير التربويّة واتباعه لأساليب الإشراف الذي يساعد على زيادة إنتاجيّة المعلّمين خلال تنفيذ خطّة التغيير التربويّة، وأن يأخذ بعينِ الاعتبار التغذيةَ الراجعةَ من المعلّمين حول تنفيذ خطّة التغيير التربويّ، وتوجيه للمعلّمين نحو تحقيق الخطط الّتربويّة وَفْقَ معطيات التّغيير وأن يُبرزَ دور المتّميزين المشاركين بعملية التغيير بتقديم الدّعم والتّشجيع اللازم إليهم، و يتابع المشكلات النّاجمة عند تنفيذ خطط التغيير الّتربويّ وأن يساعدَ المعلّمين في تأدية مهامّهم خلال تنفيذ خطّة التغيير التربويّ بالإضافة إلى وضعهِ نُظمًا فعالةً

للّتدقيق على الأعمال التّي يؤدّيها المعلّمون لخطة التغيير التربويّ وأنّ يُعدَّ التقارير للمشكلات الناجمة عن سير خطّة التغيير التربويّ داخل المدرسة وأن يحرصَ على تكامل الأدوار بين المعلّمين في المدرسة بما يتناسب مع عملية التغيير التربويّة،(سلمان(٢٠١٦) ودراسة أيوب(٢٠١٢) ودراسة الكردي(٢٠١٦)).

- **مهارات تتعلّق باتخاذ القرارات:**

يُعدّ القرار لبّ العملية الإدارية، والمحور الذي تدور حوله كلّ جوانبها، وعملية اتخاذ القرار هي التي تحدد اتجاه المدرسة وفعاليتها وكفاءتها ونجاحها، يقول جريفت، إنّ تركيب التنظيم الإداريّ يتحدد بالطريقة التي تعمل بها القرارات، كما وضّح (هربرت سيمون) أنّ التنظيماتِ الاداريةَ تقوم على عملية اتخاذ القرارات وتُعتبر عملية اتخاذ القرار جزءًا من حلّ المشكلات، كما أنها تُعدّ عملًا فكريًّا وموضوعيًّا يبحث دائما عن إيجاد بدائل وحلولٍ واختيار البديل الأنسب من بين بدائل متعددة ومتاحة، ويكون ذلك من خلال المفاضلة بينها، باستخدام معايير خاصّةَ للقائد، وبما يتماشى مع الظّروف الداخلية والخارجيّة التي تواجه متخذ القرار (عطوي،٢٠٠٤).

العديد من المفكّرين أكّدوا أهمية اتخاذ القرارات داخل المنظماتِ والمؤسّساتِ التربويةٍ وبالأخّص المدارس فهي، تُعتبر القلب النابضَ الذي يحقق للمدرسة نجاحها واستمراريتها في النشاط والعمل، وأصبح ما يميّز القائد ذو الكفاءة العالية من القائد ذو الكفاءة المنخفضة: مهاراته وكفاءته في اتخاذ القرارات الصّحيحة والمناسبة للمؤسّسة التربوية، كما تُعتبر الإدارة تحصيلًا حاصلًا في اتخاذ قرارات، ولا يمكن أن تستمر وتتقدمّ من غير وجود سلسلة من القرارات المتخذة بشكل مترابط ومتكامل في سبيل تحقيق الأهداف بكفاءةٍ عاليةٍ(عقيلي،١٩٩٦).

وبعدَ الخوضِ في الأدب التربويّ والدراسات السابقة لخصت الباحثة أهمّ الممارسات التي يتّميز بها القائد التربويّ في عملية اتخاذ القرارات لقيادة التغيير:

أن يتخذَ القرارات نحو التغيير بما يناسب ضمان جَوْدة سير العملية التعليميّة والعمل على التأكد من صحّة المعلومات الخاصّة بعملية التغيير التربويّ التي يحصل عليها، وأن يتّخذَ القرارات المناسبة نحو التغيير التربويّ بناءً على معطيات الموقف الإداريّ، والدّقة في اختيار الوقت المناسب لاتخاذ القرار بما يخصّ عملية التغيير، وحرصه على اتخاذ القرارات التّربويّة الخاصّة بخطة التغيير بعنايةٍ واهتمامٍ، الاستمرار في عملية جمع المعلومات والبيانات والحقائق المتعلّقة بقرار خطّة التغيير التربويّ بشكل كميّ و نوعيّ، وأن يعملَ على دراسة بدائلَ مناسبةٍ للقرارات وفقا للتّغيير المطلوب بالإضافة إلى تنفيذ القرارات المتعلّقة بالبناء التنظيميّ لخطط التغيير التربويّ في المدرسة بدقّة، (سلمان(٢٠١٦) ودراسة أيوب(٢٠١٢) ودراسة الكردي(٢٠١٦)).

- **مهارات تتعلق بالتقويم:**

لا بدّ من وجود التقويم بالعملية الإدارية، إذ من خلالها يقوم المدير بتقويم المعلّمين بناءً على معاييرَ خاصّةٍ بالمدرسة، ويُعرف التقويم بأنه العملية التي يتمّ من خلالها الحُكم على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة، كما أنّ عملية التقويم هي عملية مُنظّمة هادفة، والغاية منها تحديد مقدار التغيير في سلوك الأفراد سواء معلّمين أم طلابً، أو على مستوى البيئة المحلّيّة والمجتمع المحلّيّ، والهدف الأساس منه هو إصدار قرارات وأحكام لتحسين الأداء والسلوك (عطوي،٢٠٠٤).

وبعد الرجوع إلى الأدب التربويّ والدراسات السابقة لخّصت الباحثة أهمّ الممارسات التي يتميّز بها القادة التربويون بالتقويم لقيادة التغيير، وهي كالاتي:

أن يعتمد على معاييرَ موضوعيّةٍ في تقييم إنجازات المعلّمين لخطط التغيير التربويّ، ويُشجع المعلّمين على مراجعة أدائهم الوظيفيّ في ضَوْء التغييراتِ المطلوبة، ويُحافظَ على ثقة المعلّمين بأنفسهم من خلال المعايير المعتمدة في التقويم عند تنفيذ خطّة التغيير التربويّة، وأن يُقوّم خطط التغيير التربوية في ضَوْء مدى تحقيقها لأهداف التغيير المطلوبة ويراعيَ معايير الجُوْدة الشّاملة عند تقويم خطّة التغيير ويُجازيَ

تقدير المعلّمين تبعاً لإنجازاتهم لخطط التغيير التربويّ، وأن يرفدّ المعلّمين بتغذيةٍ راجعةٍ حول مستوى إنجازاتهم الوظيفية في ضَوْء أهداف التغيير المنشود، (سلمان(٢٠١٦) ودراسة أيوب(٢٠١٢) ودراسة الكردي (٢٠١٦)).

- **العلاقات الإنسانيّة والتواصل مع الآخرين:**

يُعدّ موضوع العلاقات الإنسانية داخل المؤسّسات التربوية، وبالأخّص المدارس من أهمّ العوامل في الادارة، فالقدرة على العمل مع الآخرين بطريقةٍ بناءةٍ هي منَ السّمات الهامة التي يجب أن تتمّيز بها الشّخصّية القيادية، وهي بدورها تلهمُ الآخرين، وتستطيع من خلالها استثمار قدرات المعلّمين، ويكون من ذلك من خلال امتداح عملهم، والاهتمام بهم ومراعاة مشاعرهم، مّما يسهم في إنجاح العملية التعليميّة، والوصول إلى الأهداف المطلوبة. كما أنّ طريقة التواصل معهم والإلمام بأساليب التواصل ومهارتهِ مع المعلمين مهمّ جداً، والنجاح في العملية التعليمية يعتمد كلَّ الاعتماد على مقدرة المدير لتفّهمِهِ للمعلّمين وتفهم، المعلّمين للمدير، وتُعدّ علاقةً تبادليةً من الفهم المشترك (العلاق،٢٠٠٩).

وبالرجوع إلى الأدب التربويّ والدراسات السابقة لخّصت الباحثة أهمّ الممارسات التي يتميّز بها القادة التربويون للعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين لقيادة التغيير، وهي كالاتي:

أنّ يحرصَ على استمرار جعل قنوات التواصل مفتوحةً مع المعلّمين، وبينهم في أثناء تنفيذ عمليات التغيير، ويحرصَ على استمرار التواصل بين الإدارة والمجتمع المحليّ لضمان فعالية إحداث التغيير التربويّ، ويعقدّ اجتماعاتٍ دوريةٍ مع المعلّمين لمناقشة عمليات التغيير، ويخاطب المعلّمين حسب مستوياتهم في التفكير عند عرض خطّة التغيير التربويّ، وأن يُركز عند التواصل مع المعلّمين حول عملية التغيير التربويّ على الجوانب الإيجابية لديهم، ويستخدمَ وسائل الاتصال الحديثة للتواصل مع الآخرين لمتابعة عملية التغيير التربويّ، مثل: مواقع التواصل الاجتماعيّ، الفيسبوك، الواتس آب، جوجل ميت، منصة زوم العالمية ويستمع إلى الآخرين باهتمام وبدون مقاطعةٍ عند إبداء آرائهم حول عملية التغيير التربويّ ويوضّح

كيفية التواصل لحلّ المشكلات التي تعترض عملية التغيير التربويّ للمعلّمين، ويجب أن تكونَ توجيهاته وأفكاره للمعلّمين واضحةً حول عملية التغيير التربويّ، وحرصه على استمرارية العلاقات الإنسانية مع كلّ مَنْ له علاقة بعملية التغيير، ويّركز على الاتجاهات الإيجابية بين المعلّمين عند تبادل الآراء المختلفة حول عملية التغيير، بالإضافة إلى قدرته على تنظيم لقاءاتٍ اجتماعيةٍ لتوطيد العلاقات الإنسانية، لضمان تحقيق أهداف خطط التغيير التربويّ ويُراعي ظروف المعلّمين المُختلفة، ممّا يساعد على تقبل خطط التغيير وعدم مقاومتهم لها، ويحترم شخصيّاتِ المعلّمين جميعًا خلال العمل على خطط التغيير التربويّ، ويتعاملَ بإنسانية مع جميع المعلّمين بمختلف الظّروف، (سلمان(٢٠١٦) ودراسة أيوب(٢٠١٢) ودراسة الكردي(٢٠١٦)).

ثانيًا: الدراسات السابقة والتعقيب عليها

يتناول هذا الجزء عرضًا لمجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بمهارات قيادة التغيير، وحاولت الباحثة التركيز على الدراسات ذات العلاقة والأقرب إلى موضوع دراستها وهي مُرتّبة وفق تسلسلٍ زمنيٍّ من الأحدث إلى الاقدم.

أ. الدراسات العربيّة:

دراسة القطيفان (٢٠٢٠)، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصّة في محافظة العاصمة عمّان وعلاقتها بالقيادة الابتكارية من وجهة نظر مساعدي المديرين، واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ الارتباطيّ، واستخدم الاستبانة ايضاً أداةً للدراسة، وطور نموذجين من الاستبانة بحيث احتوى النموذج الأول على درجة توافر متطلبات قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصّة، مكونةً من(٢٢) فقرة، مُوزّعةً على أربعة مجالات، وكان يحتوي النموذج الثاني على مستوى الممارسات الابتكارية لدى مديري المدارس الخاصّة في العاصمة عمّان مكونة من(٢١) فقرة، مُوزّعةً على ثلاثة مجالات، واستخدم الباحث في اختيار العينة الطريقة الطّبقية العشوائية، وتكونت عينة الدراسة من(١٥٥) مساعدًا ومساعدة في المدارس الخاصّة، وكان من أبرز النتائج أنّ درجة توافر متطلبات قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصة عالية جدًا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر متطلبات قيادة التغيير تُعزى إلى صالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى إلى متغيري الخبرة والمؤهل العلميّ وكان من أبرز التوصيات الاستمرار في عملية الاهتمام بالتطوير والتشجيع على التغيير والتخطيط المستمرّ من أجل تحقيق الأهداف المرجوة.

دراسة عبد الكريم (٢٠١٧)، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع المهارات القيادية لدى خريجي برنامج القيادة والإدارة في أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا من وجهة نظر خريجيها، والكشف عن دلاله الفروق، حول تطوير المهارات القيادية لدى طلبتها تُعزى إلى مُتغيرات(الجنس وممارسة العمل ومستوى

والتحصيل الدراسي) واعتمد الباحث المنهج الوصفيّ التحليليّ ومنهج تحليل المحتوىّ، و استخدام الاستبانة وبطاقة تحليل المحتوى أداتي بحث وتمثل مجتمع الدراسة في جميع خريجي برنامج القيادة والإدارة في أكاديمّية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، والبالغ عددهم(١٠٦) من الخريجين، حتىّ الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٦.وتمثلت أهمّ النتائج في أنّ برنامج القيادة والإدارة ساهم في تطوير المهارات الفنية للعينة المستهدفة بدرجةٍ كبيرةٍ بحيث جاءت بوزن نسبيّ(٧٨,٦٦%)، وأنّ برنامج القيادة والإدارة أسهم في تطوير المهارات الإنسانية للعينة المستهدفة بدرجةٍ كبيرةٍ بحيث جاءت بوزن نسبيّ (٨١.١٨%) وبرنامج القيادة والإدارة أسهم في تطوير المهارات المفاهيميّة للعينة المستهدفة بدرجةٍ كبيرةٍ حيثُ جاءت بوزن نسبيّ(٨٧.٥ %) وأن برنامج القيادة والإدارة أسهم في تطوير المهارات التنافسية للعينة المستهدفة بدرجةٍ كبيرةٍ وبحيثُ جاءت بوزن نسبيّ(٥٨.٥٧%).

وثمّة فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات تقديرات عينة الدراسة، حول تطوير المهارات القيادية تُعزى إلى متغير الجنس، وذلك لصالح الإناث، وأنّ هناك فروقا بين متوسّط تقديرات عينة الدراسة حول تطوير المهارات القيادية، تُعزى إلى مستوى التحصيل بين الذين مستوى تحصيلهم جيد جدا وممتاز. ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول هذه المجالات تُعزى إلى متغير ممارسة العمل، كما وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز القدرات القيادية لدى خِريجي برنامج القيادة والإدارة في أكاديميّة الإدارة والسياسة من خلال إيفاد الطلبة ببرامجَ تدريبيةٍ مهنيةٍ وأنشطةٍ لا منهجية تدعم هذه المهارات، و تعزيز الجوانب العملية في المساقات الدراسيّة ومهارات البحث الإجرائيّ؛ لتطوير أفكار تسهمُ في حلّ المشاكل المجتمعية، و استمرار التواصل مع الخِريجين، وإعداد حاضناتٍ قياديةٍ لهم، ينتج عنها فرق عمل مُتخصّصة في مجالات القيادة، مثل: التخطيط الاستراتيجي، وحل المشكلات، وإدارة الأزمات وغيرها.

دراسة صالح وأبو مخ (٢٠١٧)، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلّمين داخل الخطّ الأخضر في فلسطين في ضَوْء مدخلي

المنظّمة المتعلّمة والثقافة التنظيمّية واعتمد الباحث على المنهج الوصفيّ الكميّ، وتمّ استخدام الاستبانة أداة في الدراسة بحيث تكونت الاستبانة الأولى من(٥٢) فقرة، وكانت لدراسة درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلّمين داخل الخطّ الأخضر واحتوت على أربعة مجالات بينما تكونت الاستبانة الثانية من(٣٤) فقرة وتكونت من مجالين فقط، وكانت بهدف دراسة درجة تطبيق المدارس للمنظّمة المتعلّمة والثقافية التنظيمّية من وجهة نظر المعلّمين.

تكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) معلّمًا ومعلّمة واستُخدمت طريقة العينة العشوائية البسيطة وكان من أهمّ النتائج أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية ككلّ من وجهة نظر المعلّمين داخل الخطّ الأخضر كانت كبيرة، وكان ترتيبها حسب الآتي: (المهارات الذاتية، ثمّ المهارات الفنية ثمّ المهارات الإدراكية، ثمّ المهارات الإنسانية الاجتماعيّة). ولم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات تقديرات معلّمي المدارس الابتدائية داخل الخطّ الأخضر لدرجة ممارسة مديريهم للمهارات القيادية ككلّ وفق المتغيرات الآتية: (الجنس، الرتبة العلميّة، الخبرة في مجال الإدارة)، كما أن هناك علاقةً طرديةً بين ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخطّ الأخضر للمهارات القيادية ومجالاتها، وبين تطبيق مدارسهم للمنظّمة المتعلّمة والثقافة التنظيميّة (ككلّ) من وجهة نظر المعلّمين.

دراسة الكردي (٢٠١٦)، هدفت هذه الدراسة إلى صياغة استراتيجية لتطوير قيادة التغيير في مؤسّسات التعليم العالي بمحافظات غزة، في ضَوْء مبادئ التنمية المستدامة. واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ التحليليّ والمنهج البنائيّ، واستخدم الباحث المجموعة البؤرية والاستبانة أداتي بحث، وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) من مديري الاقسام ومديري الوحدات الأكاديمّية والإدارية ونواب العمداء في الجامعة الإسلاميّة بغزة. توّصل الباحث إلى عدة نتائج، كان أبرزها وضع إستراتيجيةٍ مقترحةٍ لتطوير قيادة التغيير في مؤسّسات التعليم العالي في ضَوْء مبادئ التنمية المستدامة و بلغت الدرجة الكلية للاستبانة لتطوير قيادة التغيير في ضوء مبادئ التنمية المستدامة من وجهة نظر عميد ، نائب عميد ، رئيس قسم، مدير بوزن نسبيّ

(٦٩.٢٠%) وهذا يعني أنّ هناك موافقةً بدرجة تقدير كبيرة، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة الجامعة الإسلاميّة لقيادة التغيير في ضَوْء مبادئ التنمية تُعزى إلى متغير الرتبة الوظيفية. لصالح العميد، ومن ثَمّ نائب العميد، ومن ثمّ رئيس القسم، ولكن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة الجامعة الإسلامية لقيادة التغيير في ضَوْء مبادئ التنمية المستدامة، تُعزى إلى متغيري المؤهل العلميّ، وسنوات الخدمة. وأوصت الدراسة بضرورة تبنّي مؤسّسات التعليم العالي الفلسطينية الإستراتيجيةَ المقترحةَ لتطوير قيادة التغيير في ضَوْء مبادئ التنمية المستدامة لما لها من دورٍ فاعلٍ في زيادة فعالية الأداء وتشجيع الأكاديميّين على المبادرة بالمشاريع، والأفكار الإبداعيّة للإسهام في حلّ مشاكل المجتمع.

دراسة سلمان (٢٠١٦)، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة إدارة التغيير وثقافة التمييز والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكوميّة الثانوية ومديراتها في محافظات شمال الضّفة الغربية من وجهة نظرهم أنفسهم، كما استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ التحليليّ حيث اعتمدت على الاستبانة أداة بحث، بحيث تكونت الاستبانة من (٧٢) فقرة تمّ توزيعها على محورين هما إدارة التغيير وثقافة التمييز وتسعة مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٦) مديرًا ومديرة. وتوصّلت الدراسة الى عدة نتائج، كان أهمُها توفّر درجة مرتفعة لإدارة التغيير في المدارس الحكوميّة الثانوية في شمال الضّفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمديرات، وكان من أهمّ التوصيات ضرورة استخدام نظام الحوافز والمكافآت لتحقيق درجة أفضل من التميز والإبداع لدى المديرين والمعلّمين.

دراسة الهادي (٢٠١٣)، هدفت الدراسة إلى التعرف الى ادارة مؤسسات التعليم للوصول إلى الجَودة والنّوعية والتميز في الأداء، استُخدمَ المنهج الوصفيّ التحليليّ، وتطرقت الدراسة إلى تجارب عالمية لمؤسّسات التعليم العالي وخاصّة تجارب الجامعات الأمريكية والبريطانية، وأنّ من أبرز النتائج التي

توصلت إليها الدراسة وضع تصوّر مقترح يمكن تطبيقه في الجامعات العربية للارتقاء نحو الجَودة الشّاملة وتنفيذ برنامج للجودة الشّاملة وفق مجموعة من المهام والمراحل لتشمل الترتيباتِ الإستراتيجية، ووضع الإستراتيجيةِ المطلوبة وتطويرها.

دراسة إبراهيم (٢٠١٠)، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مهارات إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية ومعرفة مدى توافر تلك المهارات لدى مديري مدارس الثانوية في محافظة عدن من وجهة نظر المعلّمين، كما هدفت إلى معرفة مدى تأثير بعض المتغيرات مثل الجنس، المؤهل العلميّ، الخبرة العملية للمعلّمين على تقديراتهم لمدى توافر مهارات التغيير لدى مديري مدارس الثانوية في محافظة عدن، اعتمد الباحث على المنهج الوصفيّ التحليليّ، واستخدم الباحث الاستبانة في دراسته بحيث تتكون من (١٠٠) فقرة، موزعة على ثمانية مجالات تتعلّق بمهارات إدارة التغيير لتطوير الرؤية المشتركة، بناء الاتفاق الجماعيّ، بناء ثقافة مشتركة، تقديم نموذج سلوكيّ يحتذى به، مراعاة الحاجات و الفروق الفردية للعاملين، التحفيز الذهنيّ والاستثارة الفكرية، وتوقّع مستويات الأداء العليا و هيكلية التغيير.

تم توزيع الاستبانة على عينة عددها (٢٤٠) من المعلّمين، وتوصلت الدراسة إلى نتيجةٍ مهمةٍ إذ أنّ المؤشّر العام لمدى توافر مهارات إدارة التغيير لدى مديري مدارس الثانوية في محافظة عدن من وجهة نظر المعلّمين هو مؤشّر يدلّ على عدم توافر هذه المهارات بالمستوى المطلوب، وبدرجة متوسّط (٦٩%)، كما أظهرت نتائج الدراسة أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلّمين لمدى توافر مهارات إدارة التغيير لدى دارس الثانوية تُعزى إلى مُتغيرات الجنس، المؤهل العلميّ، الخبرة العلمية. وأبرز ما أوصت به الدراسة ضرورة مساندة واضعي السياسة التعليميّة وصانعي القرار لجهود التغيير والتطوير لضمان التغيير وتحقيق نتائج أكثر فاعليةً من خلال إعادة النظر في الأساليب والنُظم الإدارية التقليدية، والبَدْء باستخدام أساليبَ حديثةٍ في إدارة المدراس الثانوية ومنها أسلوب إدارة التغيير باعتباره أسلوباً إداريًّا يساعد هذه المدارس على التأقلم مع بيئتها الداخلية و الخارجية، إعادة النظر في القوانين والنُظم واللوائح التي تُنظّم شؤون وقضايا

التعيين الوظيفي لمديري مدارس الثانوية، ودعمها بسياساتٍ ومعاييرَ ومؤشّراتٍ يتمّ بموجبها تقديم الكفاءة والفاعلية على الأقدمية في تولّي المواقع القيادية بمدارس الثانوية، كما أوصت الدراسة بالتركيز على تنمية قدرات مديري المدارس باعتبارهم قادةَ التغيير في المدرسة والاهتمام بتنمية مهاراتهم حتّى يتمّ مساعدتهم في تكوين رؤيةٍ واضحةٍ عن ماهية التغيير ودوافعه وعملياته ونتائجه، ليتمكّنوا فيما بعد إلى ترجمتها وبلورتها في برامجَ عمليةٍ قابلة للتطبيق، وتيسير عملية التغيير المنشود في المدرسة.

دراسة ابو زعيتر (٢٠٠٩)، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المهارات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة غزة من وجهة نظر المعلّمين، وتحديد سُبل تطوير ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة. استخدم الباحث المنهج الوصفيّ التحليليّ واعتمد على الاستبانة أداة بحث وتكونت من(٧٦) فقرة مُوزّعةً على خمسة مجالات هي: المهارات الذاتية، المهارات الإنسانية، المهارات الادارية، المهارات الفنية، المهارات الفكرية، تكونت عينة الدراسة من(٨٣٢) معلّمًا ومعلمة، أي ما يقارب (٢٠%) من مجتمع الدراسة، وكان من أهمّ نتائج الدراسة أنّ درجة ممارسة المهارات القيادية لمديري المدارس الثانوية في محافظة غزة من وجهة نظر المعلّمين بلغت ما نسبته(٧٧,٧%)، بحيث تمثّلت نسبة المهارات الإدارية(٨٣,٤%) وتليها المهارات الذاتية ونسبتها(٧٩.١%) وكانت نسبة المهارات الفكرية(٧٥.٤%) والمهارات الفنية(٧٤,١%). كانت أهمّ توصيات الدراسة المحافظة على الدرجة العالية لدرجة ممارسة المهارات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة غزة، وذلك من خلال إعداد برامجَ تدريبيةٍ في أثناء الخدمة تأخذ صفة الاستمرارية، وإعطاء أهمية للمهارات القيادية الفنية والإنسانية والعمل على التعاون مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية وبالأخص أقسام الإدارة التربوية، وذلك لإعطاء دوراتٍ تدريبيةٍ حول المهارات القيادية وأهميتها للقيادة التربوية، وزيادة تأهيل المديرين الذين يمارسون المهارات القياديةَ بدرجةٍ متدنيةٍ.

دراسة الرقب (٢٠٠٨)، هدفت هذه الدراسة إلى تحليل واقع إدارة التغيير وتشخيصه لدى وزارات السلطة الفلسطينية بقطاع غزة، والتعرف على مستوى فعالية إدارة التغيير، وأثر الهياكل التنظيمية والقدرات المالية والإمكانات البشرية في تحقيق التغيير، اعمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفيّ التحليليّ استخدم الباحث العينة العشوائية التطبيقية وبلغ عدد العينة حوالي(٣٠٠) موظّف، استُخدمت الاستبانة في الدراسة وكان من أهمّ نتائج الدراسة أنّ دور الإدارة العليا للوزارة في القيام بعملية التغيير غير كافٍ، وأحتاج إلى تطوير وتنمية في مختلف الجوانب، سواء في وضوح الرؤية أو تحديد الأولويات، أو وجود قيادية تؤمن بإحداث عملية التغيير. وكانت قناعات العاملين حول عملية التغيير كبيرةً جدًا، أما التغيير في الهيكل التنظيمي فلا يتوافق مع التغيير في استراتيجية الوزارة.

لا توجد مواءمة للقدرات المالية والفنية مع حاجة التغيير، والتكنولوجيا الموجودة بالوزارات لا تدفع باتجاه تبنّي عملية التغيير، ولا توجد خطّة تطوير وتنمية مفاهيم الموظّفين بالعمليات الإدارية للتغيير، فيما تنعكس الأوضاع السياسيّة والبيئة الخارجيّة بصورةٍ مباشرةٍ على عملية التغيير، وكان من أبرز توصيات الدراسة ضرورة تحديد رؤية الوزارة لعملية التغيير، وإعادة صياغةِ خطّةٍ تطويريةٍ سنويةٍ للوزارات، وضرورة إشراك المستويات الإدارية المختلفة في إعداد الخطط وتشجيع الابتكارات والمبادرات التي تسهم في عملية التغيير والعمل على إحداث تغييراتٍ جوهريةٍ بالهيكل التنظيميّ تواكب التطورات.

ب. الدراسات الأجنبية:

دراسة بركات واوستروكي (Barakat & Ostrowski, 2019) استقصت هذه الدراسة الشّراكة بين القطاعين العام والخاص تغييرًا تعليميًا واسع النطاق في مصر لتحسين جَودة المعلّمين من خلال التطوير المِهنيّ لمعلّميّ المعلّمين. باستخدام المقابلات والدراسات الاستقصائية وتحليل الوثائق، بما في ذلك تقييمات (٧٢٠) مدرسة حكوميّة تجريبية في (٢٧) محافظّة، مع عينة من (٩٠) معلّمًا، سلطت الدراسة الضّوء على التغيير التربويّ على نطاق واسع. بدأ التغيير على مستوى المدرسة من قبل القادة الذين يسَعوْنَ إلى التغيير

التربويّ من أجل الإنصاف، وإظهار صفات القيادة التحويلية، النتائج الأولية للمعلّمين الذين يغيرون طريقة تفكيرهم حول أصول التدريس، مصحوبةً بتعديل الممارسات والمعتقدات. توضّح النتائج كيفية استخدام القادة للنظام المركزيّ الهرميّ الحاليّ، والذي يتضمن الإدارة العليا والوسطى لدعم التغيير. نستنتج أن التغيير التعليميّ على نطاقٍ واسعٍ يمكن أن يبدأ على مستوى المدرسة من قبل قادة التحول الشّجعان وأنّ الترابطَ على جميع المستويات أمر ضروريّ للاستدامة. وقدّ جسّدت الشّراكة الدولية الترابط العالميّ، وكانت مفيدةً لإصلاح المدارس العامة. وأخيرًا، التعلّم المهنيّ هو حجر الأساس لإصلاح المدرسة، ويمكن أن يكونَ المكان الذي يتمّ فيه تفكيك أُطر المعرفة وإعادة بنائها.

دراسة كوفيكفي (Kovacevic, 2019) هدفت هذه الدراسة إلى التوثيق الكّميّ وتوليف قاعدة المعرفة حول قيادة التغيير والتحسين في المدرسة (LSCI). وتمّ استخدام التحليل الببليومتري لتقييم (١٦١٣) مستندًا مفهرسًا بواسطة SCOPUS على LSCI تمّ نشره بين عامي ١٩٦٠ ونهاية عام ٢٠١٧. بالإضافة إلى التحليل الوصفيّ للسمات الأساسيّة لقاعدة المعرفة، استخدمت المراجعة أيضًا والاستشهادَ والمشاركة وتحليلات الاقتباس للمؤلّفين والمجلّات والوثائق.

تمّ استخدام تحليل الاقتباس المشترك للمؤلّف (ACA) للكشف عن البنية الفكرية لأدب LSCI. حيث تمّ التوصّل إلى أنّ مسار نموّ أبحاث LSCI بدأ بمستوياتٍ منخفضةٍ من النشر خلال الستينيّات والسبعينيّات، تلاها نموّ ثابت، ثمّ متسارع في العقود اللاحقة. سلطت تحليلات الاقتباس الضّوء على المجلات والمؤلّفين والوثائق الرئيسيّة في هذا المجال، بينما حددت ACA أربع مساراتٍ بحثيةٍ أو مدارسَ فكرية تشكّلُ قاعدة معارف LSCI: القيادة التحويلية لتحسين المدرسة، والقيادة التعليميّة لتحسين المدرسة، والقيادة المشتركة للتغيير وتحسين المدرسة، تحسين المدرسة.

دراسة جوريرو (Guerrero,2018) سلطت الضّوء على نظرية التغيير الضّمنيّ في القيادة (ICLT) وأهميّة تحديد التطابق بين مخطّطات قيادة التغيير المثاليّ والفعلّي للموظّفين في إدارة التغيير الناجحة. من خلال استكشاف قيادة التغيير الفعّال والإدارة في المدارس الثانوية، وفحصت كيف تُؤثّر هذه على التزام المعلّمين بالتغيير. تمّ جمع البيانات من (٧٠٧) معلّمين من المدارس الثانوية الخاصّة والعامة في الفلبين. أشارت النتائج إلى أنّ المعلّمين يتمتّعون برؤية أكثر شموليةً وتكاملاً لمخطّطات قيادة التغيير من موظّفي مؤسّسات الأعمال، وثمّة مخطّطات تغيير القيادة للمعلّمين تتنبأ بشكلٍ كبيرٍ بالفعالية المتصّورة لإدارة التغيير، والتزام المعلّمين العاطفيّ بالتغيير، والفعاليةُ المتصوّرةُ لإدارة التغيير تتوسّط بشكلٍ كبيرٍ تأثير مخططات القيادة المتغيرة على التزام المعلّمين العاطفيّ بالتغيير.

دراسة مكافي (Mcafee et al, 2015) تناولت هذه الدراسة العلاقة بين الاحتراق الوظيفيّ للمعلّم ومقاومة التغيير لدى المعلّمين حول سلوكيات مديري المدارس الثانوية حول قيادة التغيير، استخدم الباحث المنهجَ الوصفيّ التحليليّ، شملت الدراسة (١٠٨) من معلّمي المدارس الثانوية في منطقة مترو أتلانتا في الولايات المتّحدة الأمريكية، استخدم الباحث الاستبانة أداة لقياس متغيرات الدراسة. توصّلت الدراسة إلى وجود علاقةٍ طرديةٍ بين مستوى المتغيرات من إرهاق المعلّم ومستوى مقاومة التغيير.

دراسة هيل وآخرين (Hall et al, 2013) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على نمط التغيير الذي يمارسه مديرو المدارس الابتدائية، وعلاقته بتحصيل طلبة الصّفّ في مادة الرياضيّات (المفاهيم والحسابيات) حيث أجرى الباحثون دراستهم على (٢٧) مدرسة ابتدائيةً من مدارس الولايات المتّحدة وانتهجوا المنهج الوصفيّ التحليليّ، واستخدموا الاستبانة أداة لدراستهم للتعرف على أنماط مسيري التغيير. وأظهرت النتائج أنّ نمط المخطّط صاحب الرؤى، هو النمط الذي ينتهجه المديرون لإحداث التغيير في مدارسهم فالقائد صاحب الرؤى البعيدة المدى قادر على التخطيط، ووضع الإستراتيجيات الملائمة لنجاح التغيير وأظهرت الدراسة

كذلك أنّ نتائج تحصيل الطلبة في المدارس التي يمارس فيها المديرون أنماط قيادة التغيير، كانت أعلى من نتائج طلبة في المدارس التي لا يمارس مديروها التغيير.

دراسة كوهان(Kuhn, 2012) هدفت هذه الدراسة إلى البحث في الاختلافات الممكنة في القيادة المدرسّية لعملية التغيير حسب رؤية المعلّمين ، حيث قسّم الباحث العينة حسب الجيل، ثمّ بحث تصّورات مديري المدارس عن ترتيب التغيير وعن معلّميهم، بالإضافة إلى كيفية تصّور معلّميهم لقدرة المديرين القيادية في أثناء قيادة المرحلة الأولى والثانية من التغيير، تمّ ذلك عن طريق تحليل البيانات من صورة القيادة المتوازنة للتعليم والتعلّم بوسط القارة، حيث أجريت دراساتٍ مسحيةً للمديرين بخصوص ترتيب مبادرات التغيير المدرسيّ، وقدرتهم على قيادة التغيير، بالإضافة إلى دراساتٍ مسحيةٍ على المعلّمين بخصوص قيادة المديرين في المرحلة الأولى والثانية من التغيير حسب مسئوليات القيادة الـ ٢١ .

توصّلت الدراسة إلى أنه يوجد فجوة واسعة بين كيفية تقدير المديرين لترتيب التغيير الذي قادوه وكيفية تصوّر المعلّمين لهذا التغيير، لكن تشابهت مسئوليات القيادة الخمس الكبرى والصّغرى بين جميع مجموعات الأجيال المختلفة، ويميل المديرون إلى التقييم الذاتيّ لقدراتهم القيادية بشكل أعلى من المتّوسط مقارنةً بتقديرات المعلّمين، وخصوصًا في حالات مرحلة التغيير الثانية، ويبدو أنّ المعلّمين يصّنفون قدراتِ القيادة للمديرين في الأجيال السابقة بصورة أقل من المتوسّط في حالات مرحلة التغيير الأولى، على الجانب الآخر، فإنّ المعلّمين صّنفوا قدرات القيادة للمديرين بشكل أكبر من المتوسّط في ظروف مرحلة التغيير الثانية، في حين صّنف معلّمون قدرة القيادة لدى مديري جونز جنريشن أقلّ من المرحلة الأولى، وأقلّ من المتوسّط في المرحلة الثانية من أوضاع التغيير.

دراسة كانيونكا (Kaniunka, 2012) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى دور القيادة التربوية باعتبارهم عاملًا مؤثّرًا في إحداث التغيير في تفكير المعلّمين، وطرائق تدريسهم، وزيادة تحصيل طلبتهم. اشتملت عينة

الدراسة على ثماني معلّمات في المدارس الحكوميّة الأساسيّة، من المناطق الفقيرة في الولايات المتّحدة. استخدم الباحث أسلوب دراسة الحالة، أظهرت الدراسة أنّ القيادةَ التربويةَ لها الدور الأكبر في إحداث التغيير المطلوب في تفكير المعلّمين، وتنوع خبراتهم، وممارساتهم لطرائق تدريس جديدة ومبتكرة، كلّ ذلك أفضى إلى زيادة تحصيل الطلبة.

دراسة ونغ وتشونغ (Wong & Cheung, 2011) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى قيادة التغيير في المدارس، استخدم الباحثان الاستبانةَ والمقابلةَ، وانتهجا المنهجَ الوصفيّ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٢) مديرًا ومديرةً للمرحلتين الأساسّية والثانويّة من مدارس هونج كونج، أظهرت نتائج الدراسة أنه من الضّروريّ أنّ يكون التغيير شاملاً لجميع جوانب العملية التعليميّة، بما فيها البيئة المدرسيّة، وأسلوب التدريس، وأهداف التعلّم عند الطلبة، بحيث يحدّ من الفجوة الناتجة عن فكرة التغيير المدرسيّ بين المعلّمين والمديرين وكذلك الطلبة، كما أظهرت الدراسة أيضًا أنّ المديرين يُشّجعون بشكل عام سياسة التغيير؛ لما لها من أثرٍ إيجابيٍ في التعليم.

دراسة نيني (Ninni, 2010) هدفت هذه الدراسة إلى بحث دور المدير في جهد تغيير الأنظمة باستخدام الاستجابة للتدخل باعتباره وسيلةً لدراسة المديرين بوصفهم وكلاءَ للتغيير، درست الباحثة قدرةُ المديرين على تنفيذ جهدٍ إصلاحيٍ والمحافظة عليه مثل الاستجابة للتدخّل من وجهة نظر المديرين، وفريق حلّ المشكلات والمعلّمين، وكيفية تأثير التصوّرات على عملية التغيير ومدى تأثير خصائص المديرين، مثل المعرفة بالتغيير والكفاءة الذاتية وإيمانهم بقدراتهم في إحداث التغيير والكفاءة الذاتية في التغيير ومهارات التغيير. وأظهر تحليل المحتوى للمقابلات والملاحظات التي أُجريت على أعضاء ما قبل التدريس أنّ لديهم تصّوراتٍ مشابهةً جدًا لمعرفة المديرين وكفاءتهم الذاتية ومهارات التغيير، مثل التصّورات لدى المديرين عن أنفسهم، أشارت نتائج الدراسة إلى استخلاص خمسة مكونات من الدراسة المسحية، وهي: توفير رؤية ونماذج

للسلوك المناسب، المحافظة على التطلعات العالية، تعزيز الالتزام بالأهداف والدعم الشخصّيّ توفير الرؤية والدعم الفرديّ، كما بينت نتائج الدراسة أنّ أعضاء ما قبل التدريس وطاقم التدريس العام والمديرين في ثلاث مدارس شاركت في هذه الدراسة أظهروا جميعًا سمات التغيير المتعلّقة بالكفاءة الذاتية للتغيير والمعرفة بالتغيير ومهارات التغيير.

ومّما أوصت به الدراسة أن يُضمِّنَ القادة المدرسّون تقييم التغيير وتحديد مهاراته وسماته بين مديري البناء واستخدام هذه المهارات في تنفيذ جهود تغيير الأنظمة.

دراسة كلود (Cloud, 2010) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن عناصر قيادة التغيير وأثرها في المؤسسّات التعليميّة. عمد الباحث إلى جمع الدراسات السابقة والأدب النظريّ المتعلّق بموضوع دراسته، استخدم الباحث تحليل المحتوى، منهجًا للبحث. أظهرت نتائج الدراسة أنّ عناصر قيادة التغيير هي: تحليل البيئة الداخلية والخارجية، والقيام بالأعمال المناسبة في الوقت المناسب، والتأكد من إجراءات عمل المؤسّسة، وتوقّع التغيير. أكدت دراسة الباحث أنّ تنمية القيادة هي العملية الرسمّية، وغير الرسمّية، تهدف إلى تحقيق أكبر قدر من الفاعلية المؤسّسيّة، وأظهرت الدارسة في النتائج أهمّية قيادة التغيير وتطوير القيادة لنجاح كلّيات المجتمع، حيث لم تعد نتائج كافية لمواجهة التحدّيات فقد أكّدت الدراسة على أهمية قيادة التغيير وضرورة تبّنيه في المؤسّسات التعليميّة؛ لزيادة فاعلية العملية التعليميّة.

ت. التعقيب على الدراسات السابقة

تمّ التعقيب على الدراسات السابقة من حيث:

- **الأهداف:**

هدفت دراسة القطيفان (٢٠٢٠) إلى التعرف إلى قيادة التغيير وعلاقتها بالقيادة الابتكارية، كما هدفت دراسة عبد الكريم (٢٠١٧)، إلى التعرف على واقع المهارات القيادية، بينما هدفت دراسة صالح و(أبو مخ)

(٢٠١٧) ودراسة (أبو زعيتر)(٢٠٠٩) إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات القيادية كما هدفت دراسة الكردي (٢٠١٦) إلى صياغة إستراتيجيةٍ لتطوير قيادة التغيير وهدفت دراسة سلمان (٢٠١٦) إلى التعرف على درجة إدارة التغيير وثقافة التمييز والعلاقة بينهما وهدفت دراسة الهادي (٢٠١٣) إلى التعرف الى إدارة مؤسّسات التعليم للوصول إلى الجودة النوعيّة والتميّز في الأداء، بينما هدفت دراسة الرقب (٢٠٠٨) إلى تحليل واقع إدارة التغيير، وتشخيصه أما بالنسبة لدراسة إبراهيم (٢٠٠٨) فقد هدفت إلى معرفة مهارات إدارة التغيير واستقصت دراسة (Barakat & Ostrowski, 2019) الشراكة بين القطاعين العام والخاصّ تغييرًا تعليميًا واسعَ النطاق لتحسين جَودة المعلّمين وهدفت دراسة (Kovacevic, 2019) إلى التعرف على قيادة التغيير والتحسين في المدرسة (LSCI).

وسلطت دراسة جوريرو (Guerrero,2018) الضّوْء على نظرية التغيير الضّمنيّ في القيادة (ICLT)، وتناولت دراسة (Mcafee et al, 2015) العلاقة بين الاحتراق الوظيفيّ للمعلّم ومقاومة التغيير، وهدفت دراسة (Hall et al, 2013) إلى التعرف على نمط التغيير وعلاقته بالتحصيل، وهدفت دراسة (Kuhn, 2012) إلى البحث في الاختلافات الممكنة في القيادة المدرسيّة لعملية التغيير حسب رؤية المعلّمين، وهدفت دراسة (Kaniunka, 2012) إلى التعرف إلى دور القيادة التربوية باعتبارها عاملًا مؤثرًا في إحداث التغيير في تفكير المعلّمين، وطرائق تدريسهم، وزيادة تحصيل طلبتهم، وهدفت دراسة (Wong & Cheung, 2011) إلى التعرف إلى قيادة التغيير في المدارس، وهدفت الدراسة (Ninni, 2010) إلى بحث دور المدير في جهد تغيير الأنظمة، وهدفت دراسة (Cloud, 2010) إلى الكشف عن عناصر قيادة التغيير وأثرها في المؤسّسات التعليميّة.

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في دارس تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم.

- **المنهج:**

اتبعت دراسة القطيفان (٢٠٢٠) ودراسة سلمان (٢٠١٦) ودراسة (Mcafee et al, 2015) ودراسة (Hall et al, 2013) المنهجَ الوصفيّ الارتباطيّ بينما اتبعت دراسة عبد الكريم(٢٠١٧) المنهج الوصفيّ التحليليّ ومنهج تحليل المحتوى، كما اتبعت دراسة صالح وأبو مخ (٢٠١٧) ودراسة الكردي (٢٠١٦) ودراسة الرقب (٢٠٠٨) ودراسة الهادي (٢٠١٣) ودراسة أبو زعيتر (٢٠٠٩) ودراسة إبراهيم (٢٠١٠) دراسة (Guerrero,2018) ودراسة (Kuhn, 2012) دراسة (Kovacevic, 2019) المنهج الوصفيّ التحليليّ، واتبعت دراسة (Barakat & Ostrowski, 2019) ودراسة (Ninni, 2010) ودراسة (Cloud, 2010) الأسلوب النوعيّ، ودراسة (Kaniunka, 2012) أسلوب دراسة الحالة، ودراسة (Wong & Cheung, 2011) المنهج الوصفيّ بشقه الكميّ والنوعيّ.

أما في هذه الدراسة فقد اتُبع المنهجُ الوصفيّ الكميّ والكيفيّ.

- **الأدوات المستخدمة:**

استخدمت دراسة القطيفان (٢٠٢٠) ودراسة صالح وأبو مخ (٢٠١٧) ودراسة الكردي (٢٠١٦) دراسة سلمان (٢٠١٦) ودراسة أبو زعيتر (٢٠٠٩) ودراسة الرقب (٢٠٠٨) ودراسة إبراهيم (٢٠١٠) ودراسة (Mcafee et al, 2015) ودراسة (Guerrero,2018) ودراسة (Hall et al, 2013) ودراسة (Kaniunka, 2012) ودراسة (Wong & Cheung, 2011) الاستبانة أداة للدراسة، كما استخدمت دراسة عبد الكريم (٢٠١٧) الاستبانة وبطاقة تحليل المحتوى، كما استخدمت دراسة الهادي (٢٠١٣) ودراسة (Cloud, 2010) بطاقة تحليل محتوى، بينما استخدمت دراسة (Barakat & Ostrowski, 2019) المقابلات والدراساتِ الاستقصائيةَ وتحليل الوثائق، ودراسة (Kovacevic, 2019) استخدمت التحليل الببليومتري، والدراسة (Ninni, 2010) استخدمت تحليل المحتوى للمقابلات والملاحظات.

استخدمت هذه الدراسة الاستبانة والمقابلة وتحليل المحتوى.

- **النتائج:**

توصّلت دراسة القطيفان (٢٠٢٠) إلى أنّ درجة توافر متطلبات قيادة التغيير عالية جدًا، كما توصّلت دراسة عبد الكريم (٢٠١٧) إلى أنّ برنامج القيادة والإدارة أسهم في تطوير المهارات الفنية والإنسانية والمفاهيميّة والتنافسيّة بدرجةٍ كبيرةٍ بينما توصّلت دراسة صالح وأبو مخ (٢٠١٧) إلى أنّ درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات القيادية كانت كبيرةً كما توصّلت دراسة الكردي (٢٠١٦) إلى وضع إستراتيجية مقترحة لتطوير قيادة التغيير حصلت على موافقة بدرجة تقدير كبيرة، وتوصّلت دراسة سلمان (٢٠١٦) إلى توفر درجة مرتفعة لإدارة التغيير، ودراسة أبو زعيتر (٢٠٠٩) أظهرت أنّ درجة ممارسة المهارات القيادية لمديري المدارس بدرجة كبيرة، بينما دراسة إبراهيم ٢٠١٠ توصّلت إلى أنّ المؤشّر العام لمدى توافر مهارات إدارة التغيير بدرجة متوسطة (٦٩ %)، ودراسة (Barakat & Ostrowski, 2019) الشّراكة بين القطاعين العام والخاصّ حسنت من جَودة المعلّمين من خلال التطوير المِهنيّ، ودراسة (Kovacevic, 2019) توصّلت إلى أن مسار نموّ أبحاث LSCI بدأ بمستوياتٍ منخفضةٍ من النشر خلال الستينيات والسبعينيات، تلاها نموّ ثابتُ، ثمّ متسارع في العقود اللاحقة.

ودراسة (Guerrero,2018) أشارت إلى أنّ المعلّمين يتمتّعون برؤيةٍ أكثر شموليةً وتكاملًا لمخطِطات قيادة التغيير، ودراسة (Mcafee et al, 2015) توصّلت إلى وجود علاقةٍ طرديةٍ بين مستوي المتغيرات من إرهاق المعلّم ومستوى مقاومة التغيير ودراسة (Hall et al, 2013) أظهرت أنّ نمط المخطّط صاحب الرؤى، هو النمط الذي ينتهجه المديرون لإحداث التغيير، ووضع الإستراتيجيات الملائمة لنجاح التغيير ودراسة (Kuhn, 2012) توصّلت إلى أنه يوجد فجوة واسعة بين كيفية تقدير المديرين لترتيب التغيير الذي قادوه، وكيفية تصوّر المعلّمين لهذا التغيير، ودراسة (Kaniunka, 2012) أظهرت أنّ القيادة التربوية لها الدور الأكبر في إحداث التغيير المطلوب في تفكير المعلّمين، وتنوع خبراتهم، وممارساتهم لطرائق تدريس

جديدة ومبتكرة أدى إلى زيادة تحصيل الطلبة، ودراسة (Wong & Cheung, 2011) أظهرت أن المديرين يشجّعون بشكل عام سياسةَ التغيير؛ لما لها من أثرٍ إيجابيٍّ في التعليم، ودراسة (Ninni, 2010) أشارت النتائج إلى استخلاص خمسة مكونات من الدراسة المسحية ، وهي توفير رؤيةٍ ونماذجَ للسلوك المناسب، المحافظة على التطلعات العالية ، تعزيز الالتزام بالأهداف والدعم الشّخصيّ، توفير الرؤية والدعم الفرديّ، الدعم الفرديّ ، ودراسة (Cloud, 2010) أظهرت أنّ عناصر قيادة التغيير هي: تحليل البيئة الداخلية والخارجيّة، والقيام بالأعمال المناسبة في الوقت المناسب، والتأكد من إجراءات عمل المؤسّسة، وتوقع التغيير.

بينما تمثّلت نتائج الدراسة الحالية في الآتي:

أظهرت نتائج الدراسة من وجهة نظر المديرين أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم جاء بدرجة كبيرة جدًا، حيث بلغ المتوسط الحسابيّ (٤.٣٣) مع انحراف معياريّ (٠.٣٧)، وبنسبة بلغت (٨٦.٦%)، وكانت ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتنظيم أعلى من غيرها في المهارات، وتلاها ممارسة المهارات التي تتعلّق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين، وتلاها ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتوجيه والمتابعة وتلاها ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتقويم، وتلاها ممارسة المهارات التي تتعلّق باتخاذ القرارات وتلاها ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتخطيط، وكانت ممارسة المهارات التي تتعلّق ببناء رؤية مستقبلية للتغيير أقلّ ممارسةً لمهارات قيادة التغيير.

وبينت النتائج أنه توجد فروق بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا، لصالح مهارات تتعلّق التنظيم ومهارات تتعلق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين.

وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠.٠٥$) في درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير في مدارس تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم تُعزى إلى مُتغير النوع الاجتماعيّ، والتخصّص، ومستوى المدرسة، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة من حيث النوع الاجتماعي للطلبة، والمؤهل العلمي.

وأظهرت نتائج المقابلة وتحليل محتوى خطط المدير أنه يوجد ممارسة لمهارات قيادة التغيير لمديري تربية وتعليم يطّا، وتختلف هذه الممارسات من مدير إلى آخر. وتشابهت نتائج المقابلة وتحليل المحتوى مع نتائج الاستبانة بشكل متفاوت.

الفصل الثالث

الطّريقة والإجراءات

أولًا: مقدمة

ثانيًا: منهج الدراسة

ثالثًا: مجتمع الدراسة

رابعًا: عينة الدراسة

خامسًا: أدوات الدراسة

سادسًا: خطوات تطبيق الدراسة

سابعًا: متغيرات الدراسة

ثامنًا: المعالجة الإحصائية

تاسعًا: تصحيح المقياس

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

أولًا: مقدمة

يتضمّن هذا الفصل وصفًا مفصّلًا لمنهجية الدراسة وإجراءاتها التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة من حيث المقدمة، ومنهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة وعينتُها، وإعداد أدوات الدراسة (الاستبانة والمقابلة، وتحليل محتوى الخطط السنوية وتحليل محتوى الخطط التربوية)، وإجراءات التحقّق من صدق أداة الاستبانة وثباتها، والتحليل الإحصائيّ وخصائص العينة و"المعالجات الإحصائية" للدراسة.

ثانيا: منهج الدراسة

بناءً على طبيعة البيانات والمعلومات اللازمة لهذه الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ التحليليّ (الكميّ والنوعيّ القائم على المقابلة)، في الدراسة وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة التي تحتاج إلى جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص الدلالات، والوصول إلى النتائج التي يمكن تعميمها، حيث إنّ المنهجَ الوصفيّ يرتبط غالباً بدراسات العلوم الاجتماعيّة والإنسانية، ويعتمد على وصف الظاهرة كما هي، وجمع البيانات والمعلومات اللازمة عنها، وتصنيف هذه المعلومات وتنظيمها وعرضها كميًا ونوعيًا بالإضافة إلى مراجعة الكتب والمراجع والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

ثالثا: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكوميّة في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا في العام 2020م، وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (90) مديرًا ومديرة، وذلك وفقاً لإحصائيات

مديرية التربية والتعليم في مديرية يطّا، والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقا لمتغيرات النوع الاجتماعيّ.

جدول (١): خصائص مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعيّ

عدد المديرين ونسبتهم	عدد المديرات ونسبتهمّ	المجموع
46(**%51**)	44(**%49**)	90 (**%100**)

رابعًا: عينة الدراسة

١- عينة الدراسة الخاصّة بالاستبانة:

استخدمت الباحثة العينة العشوائية الطبقية لاختيار عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعيّ للمدرسة بواقع (60%) من مجتمع الدراسة، بحيث بلغ عدد أفراد العينة (٥٤) مديرًا ومديرة.

والجدول رقم (2) يبين الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة:

جدول (2): الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي، والتخصص، ومستوى المدرسة، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة من حيث النوع الاجتماعي للطلبة، والمؤهل العلمي.

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
النوع الاجتماعيّ	ذكر	28	51.9
	أنثى	26	48.1
التخصص	علمي	27	50.0
	إنساني	27	50.0
مستوى المدرسة	أساسيّ	36	66.7
	ثانويّ	18	33.3
سنوات الخبرة	أقلّ من ١٠ سنوات	19	35.2
	أكثر من ١٠ سنوات	35	64.8
نوع المدرسة من حيث النوع الاجتماعيّ للطلبة	ذكور فقط	15	27.8
	إناث فقط	15	27.8
	مختلطة ذكور/أناث	24	44.4

المؤهل العلميّ	بكالوريوس فأقلّ	39	72.2
	أعلى من بكالوريوس	15	27.8

٧. عينة الدراسة الخاصة بالمقابلة:

تمّ اختيار ثمانية من مديري المدارس بطريقةٍ قصديةٍ، وعمل مقابلاتٍ شخصّيةٍ معهم، حيث تمّ اختيار (2) من مديري المدارس الأساسيّة و(2) من مديرات المدارس الأساسيّة، وتمّ اختيار (2) من مديري المدارس الثانويّة و (2) من مديرات المدارس الثانويّة.

٨. عينة الدراسة الخاصة بتحليل محتوى الخطط السّنوية للمديرين:

تمّ أخذ جميع المدارس التي أُختيرت للمقابلات من أجل الاطّلاع على خُططا التطويرية السّنوية، بحيث تمّ اختيار ثماني مدارس، وتمّ الحصول على (7) من الخطط التطويرية السنوية لسنة (2019-2020). تمّ استلام الخطط التطويرية السّنوية من (2) من مديري المدارس الثانويّة، و(2) من مديرات المدارس الثانوية، و(2) من مديري المدارس الأساسيّة، و(1) من مديرات المدارس الأساسيّة.

خامسًا: أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة ثلاث أدوات للدراسة، حيث استخدمت أداة الاستبانة مع المديرات والمديرين، وأداة المقابلة مع عينة من المديرين والمديرات، وتحليل محتوى الخطط التطويرية السنوية للمدارس، وفيما يلي وصف لكلّ أداة:

١. الاستبانة

بناء الاستبانة:

أ- التطوير:

بنت الباحثة أداة مقياس للتعرف على درجة ممارسة مديري ومديراتها المدارس لمهارات قيادة التغيير؛ وذلك بالاعتماد على الأدب التربويّ والدراسات السابقة، بحيث اعتمدت الباحثة على هذه الدراسات لبناء الاستبانة: دراسة أيوب (2012) ودراسة سلمان (2016) ودراسة القرني (2016)، وكذلك وُزّعت الباحثة أسئلةً مفتوحةً على عينة من مديرين والمديرات من مجتمع الدراسة، لكنّهم خارج عينة الدراسة وعددهم (10)، وذلك للتعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم، وبناءً على ذلك تم تحديد مجالات الاستبانة من خلال الدراسات السابقة وإجابات المديرين، حيث أعدت الباحثة استبانةَ المديرين والمديرات، وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (76) فقرة يُنظر(ملحق رقم (1))، وبعد عرض الاستبانة على مجموعة من المختصين والخبراء بالبحث العلميّ في الميدان التربويّ والإدارات لفحص صدقها، و بلغ عددهم أحدَ عشرَ محكّمًا بالإضافة إلى مشرف الرسالة بعد الأخذ باقتراحاتهم وتوصياتهم، وتمّ إجراء التعديل على فقرات المقياس، فقد أصبحت الاستبانة تتكون في صورتها النهائية من (70) فقرة، حيث تكونت الاستبانة من قسمين رئيسيين، (يُنظر ملحق رقم (2)).

تناول القسم الأول من الاستبانة المعلوماتِ الشّخصيّةَ لأفراد عينة الدراسة، وهي: النوع الاجتماعيّ، والتخصّص، ومستوى المدرسة، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة من حيث النوع الاجتماعيّ للطلبة، والمؤهل العلميّ. في حين ضمّ القسم الثاني سبع مجالات تتعلّق بممارسة مهارات قيادة التغيير. تكون المجال الأول من (6) فقرات تتعلّق بممارسة مهارات قيادة التغيير التي تتعلّق ببناء رؤية مستقبلية للتغيير، والمجال الثاني من(12) فقرة تتعلّق بممارسة مهارات قيادة التغيير التي تتعلّق بالتخطيط، والمجال الثالث تكون من(10) فقرات تتعلّق بممارسة مهارات قيادة التغيير لتي تتعلق بالتنظيم، والمجال الرابع تكون من (10) فقرات تتعلّق بممارسة مهارات

قيادة التغيير التي تتعلق بالتوجيه والمتابعة، والمجال الخامس تكون من(10) فقرات تتعلّق بممارسة مهارات قيادة التغيير التي تتعلّق باتخاذ القرارات، والمجال السادس تكون من(7) فقرات تتعلّق بممارسة مهارات قيادة التغيير التي تتعلق بالتقويم، و المجال السابع تكون من (15) فقرة تتعلّق بممارسة مهارات قيادة التي تتعلّق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين، علمًا أنّ طريقة الإجابة تركّزت على الاختيار من سُلّم ليكرت الخماسيّ (Likert Scale)، وذلك كما في الجدول (٣):

جدول (٣): سلم ليكرت الخماسي (Likert Scale)

التصنيف	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
الدرجات	5	4	3	2	1

ب-صدق الاستبانة:

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها صالحة لقياس ما أُعِدت لقياسه، كما يُقصد بالصّدق أن تشملَ الاستبانة على جميع العناصر اللازمة للتحليل، وأن تكونَ فقراتها ومفرداتها واضحةً لكّل مَن يستخدمها، وقد لجأت الباحثة إلى تقنين فقرات الاستبانة للتأكد من صدق أداة الدراسة، وتمّ ذلك من خلال:

- **صدق المحكّمين:**

صممت الباحثة الاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثمّ التحقّق من صدق أداة الدراسة بعرضها على المشرف وعلى (11) مُحكّمًا من ذوي الاختصاص والتخصّص في مجال الإدارة التعليميّة والتربويّة، تمّ استرجاع(11) ردًّا من المحكّمين من أعضاء الهيئة التدريسّية في الجامعات الفلسطينية، ويوضّح الملحق رقم (2) أسماء المحكّمين الذين تفضّلوا بتحكيم أداة الدراسة، حيث

أسْدَوْا مشكورين آرائهم وملاحظاتِهم حولها من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغويًا، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أيّ معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبةً، وتمّ أخذها بعين الاعتبار عند إخراج الأداة بشكلها النهائيّ.

- **ثبات أداة الدراسة:**

حسبت الباحثة الثبات بطريقة الاتساق الداخليّ وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وذلك كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4): نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة

مجالات الدراسة	عدد الفقرات	قيمة ألفا
مهارات تتعلّق ببناء رؤية مستقبلية للتغيير	6	0.77
مهارات تتعلّق بالتخطيط	12	0.92
مهارات تتعلّق بالتنظيم	10	0.89
مهارات تتعلّق بالتوجيه والمتابعة	10	0.88
مهارات تتعلّق باتخاذ القرارات	10	0.91
مهارات تتعلّق بالتقويم	7	0.86
مهارات تتعلّق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين	15	0.94
الدرجة الكلّية	**70**	**0.97**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (4) إلى أنّ قِيم ثبات أداة الدراسة تراوحت بين (0.94-) 0.77، كما بلغت قيمة الثبات عند الدرجة الكلّية (0.97) وبذلك تتمتّع الأداة (الاستبانة) بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات، وقابلة لاعتمادها لتحقيق أهداف الدراسة.

أما بالنسبة للمقابلة، فقد تمّ تطوير أسئلة المقابلة بما يتلاءم مع محاور الاستبانة، وبعد إجراء المقابلات مع مديري المدارس ومديراتها عملت الباحثة على تحليل الإجابات التي حصلت عليها

من مديري المدارس وذلك للتأكد من صدق البيانات. زارت الباحثة مديري المدارس ومديراتها واطلاعهم على إجاباتهم وأخذ موافقتهم عليها.

٢.المقابلة:

استخدمت الباحثة المقابلة مع مديري ومديرات مدارس تربية وتعليم يطّا، حيث وزعت الباحثة أسئلةً مفتوحةً على عينة من المديرين من خارج مجتمع الدراسة، وعددهم (8)، وبناء نموذج المقابلة بناءً على مجالات الدراسة، حيثُ تكون نموذج المقابلة من (5) أسئلة مفتوحة (أنظر ملحق رقم (3)) ثمّ أجرت الباحثة المقابلاتِ الشّخصّيةَ مع مديري ومديرات مدارس تربية وتعليم يطّا، من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (8) من مديرين ومديرات مدارس تربية وتعليم يطّا من العام 2020م. أُجريت المقابلات في مكاتب المديرين والمديرات داخل مدارسهم، في مدة زمنية لم تتجاوز (30) دقيقة، واستخدمت الباحثة آليةَ توثيق الإجابات من خلال الكتابة اليدوية، وتمّ التأكيد على المديرين بعدم استخدام أسمائهم أو أيّ معلومة تدلّ على شخصيّاتهم.

وللتأكد من صدق أسئلة المقابلة، تمّ تطوير أسئلة المقابلة بما يتلاءم مع محاور الاستبانة، وبعد إجراء المقابلات مع مديري المدارس ومديراتها، فرّغت الباحثة الإجابات، وتم تقنينها للتأكد من صدق أداة الدراسة، زارت الباحثة مديري المدارس ومديراتها حيثُ أُجريت المقابلات باطلاعهم على إجاباتهم وأخذ موافقتهم عليها.

٣.تحليل محتوى الخطط التطويرية المدرسيّة الخاصّة بمديري المدارس:

تمّ الإطلاع على سبع خطط سنوية تطويرية لمدارس تربية وتعليم يطّا. يتمّ تزويد المدارس لهذه الخطط التطويرية السّنوية من قِبل وزارة تربية وتعليم ويختار المدير ما تحتاجه المدرسة، وبناء على ذلك يرسم خطته التطويرية السنوية للمدرس، بحيث تكون الغاية الإستراتيجية ثابتة لجميع الخطط السنوية المدرسيّة بينما تختلف الأهداف والإجراءات والأنشطة و مصادر التمويل من مدير لآخر؛

وذلك بسبب اختلاف الاحتياجات والظروف المحيطة، تمّ تحليل الخُطط السنوية التربوية للمدرسة، بناء على الغاية الإستراتيجية والأهداف الفرعية والإجراءات ومصادر التمويل، بحيث تمّ تزويد الباحثة بـ(7) خطط مدرسيّة سنوية لسنة 2020/2019م. ويوضّح جدول(27)،(٢٨) تحليل محتوى الخطط السنوية لمدارس تربية وتعليم يطّا التي أُختيرت.

سادسًا: خطوات تطبيق الدراسة

١. تحديد موضوع الدراسة، والمتمثّل في التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم.

٢. بناء الباحثة أدواتِ الدراسة التي تكونت من استبانة ومقابلة وتحليل محتوى الخطط التطويرية السنوية، تمّ تطبيقه على مديري ومديرات مدارس تربية وتعليم يطّا.

٣. إجراء الباحثة المقابلاتِ الشّخصيّةِ مع مديري المدارس ومديراتها حول ممارسة مهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا في الفصل الثاني من العام 2021/2020م.

٤. بعد التأكد من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) وثباتها أنشئت الباحثة استبانةً إلكترونيةً تماشيًا مع تعليمات وزارة التربية والتعليم، بحيث تمّ توزيعها على مجموعة من المديرين والمديرات في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا الكترونيًا.

٥. تعبئة المديرين والمديرات الاستبانة الإلكترونيّة بما هو مطلوب منهم، وبعد ذلك تحققت الباحثة من الاستجابات، والحصول على نسخة إلكترونية بصيغة ملفات الإكسل.

سابعًا: متغيرات الدراسة

١- **المتغيرات المستقلة:** النوع الاجتماعيّ، والتخصّص، ومستوى المدرسة، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة من حيث النوع الاجتماعيّ للطلبة، والمؤهل العلميّ.

٢- **المتغير التابع:** مهارات قيادة التغيير، وتشمل: مهارات تتعلّق ببناء رؤية مستقبلية للتغيير، ومهارات تتعلّق بالتخطيط، ومهارات تتعلّق بالتنظيم، ومهارات تتعلّق بالتوجيه والمتابعة، ومهارات تتعلّق باتخاذ القرارات، ومهارات تتعلّق بالتقويم، ومهارات تتعلّق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين.

ثامنًا: المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبانات الإلكترونية، والتأكد من صلاحيتها للتحليل، حيث بلغ عدد الاستبانات المستردة (54) استبانةً صالحةً للتحليل الإحصائيّ، بنسبة استرداد بلغت (95.2%)، وبذلك تكون العينة التي تمّ اعتمادها لتحليل البيانات، واستخراج النتائج الخاصّة بالمديرين والمديرات (54) استبانة، ثمّ قامت الباحثة بمراجعتها وذلك تمهيدًا لإجراء المعالجات الإحصائية للبيانات، وقد أُدخلت إلى الحاسوب بإعطائها أرقامًا معينةً، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقميةٍ، حيث أُعطِيت الإجابة كبيرة جدًا (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، قليلة (2) درجتين وقليلة جدًا (1) درجة واحدة.

وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة، اختبار العينة الواحدة (One-Sample Test)، واختبار ت (t-test)، واختبار تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA Analysis of Variance)، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا، واختبار شيفه للمقارنات البُعدية، وذلك باستخدام برنامج الرُزم الإحصائية للعلوم الاجتماعيّة (SPSS).

تاسعًا: تصحيح أداة الاستبانة (مفتاح المتوسطات الحسابية لنتائج الدراسة)

للتعرف على تقديرات أفراد العينة، وتحديد درجة الموافقة حول درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم، وفق قيمة المتوسّط الحسابيّ، فقد تمّ حساب المدى (4=1−5)، ثمّ تمّ تقسيمه على (3) للحصول على طول الخلّية الصحيح (1.33=3÷4)، وبعد ذلك تمّ إضافة هذه الدرجة إلى أقلِّ قيمةٍ في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصّحيح) وذلك لتحديد الحدّ الأعلى لهذه الخلّية، وذلك كما في الجدول (٥):

جدول (٥): مفاتيح التصحيح

المتوسّط الحسابيّ	الدرجة
أقلّ من 2.33	قليلة
٢.٣٤ – ٣.٦٧	متوسّطة
3.68 فأكثر	كبيرة

الفصل الرابع

تحليل البيانات وعرض النتائج

الفصل الرابع

تحليل البيانات وعرض النتائج

نتائج الدراسة:

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج الدراسة، حيث تمّ عرض نتائج المتعلّقة بالأسئلة والفرضيّات. وعرض نتائج المقابلات ونتائج تحليل محتوى الخطط التطويرية السّنوية.

أولا: مقدمة:

يتضمّن هذا الفصل عرضًا كاملًا ومفصلًا لأهم النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، حول درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وتحليل محتوى الخطط التطويرية السنوية لمديري مدارس تربية وتعليم يطّا، والتحقّق من صحّة فرضيّاتها باستخدام التقنيات الإحصائية المناسبة، كما تمّ عرض نتائج المقابلات، وكذلك نتائج تحليل محتوى الخطط التطويرية السنوية لمديري مدراس تربية وتعليم يطّا.

الإجابة عن التساؤل الرئيسيّ: ما واقع ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم، وذلك كما هو موضّح في الجدول رقم (6).

جدول (6): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم، وُمرتبّةً تنازليًا.

المجال	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة	النسبة %
مهارات تتعلّق بالتنظيم	4.51	0.42	كبيرة	%90.2
مهارات تتعلّق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين	4.44	0.45	كبيرة	%88.8
مهارات تتعلّق بالتوجيه والمتابعة	4.32	0.43	كبيرة	%86.4
مهارات تتعلّق بالتقويم	4.30	0.44	كبيرة	%86
مهارات تتعلّق بالتخطيط	4.27	0.46	كبيرة	%85.4
مهارات تتعلّق باتخاذ القرارات	4.27	0.45	كبيرة	%85.4
مهارات تتعلّق ببناء رؤية مستقبلية للتغيير	4.23	0.39	كبيرة	%84.6
درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم	**4.33**	**0.37**	كبيرة	%86.6

تشير المعطيات الواردة في الجدول (6) إلى أن واقع ممارسة مديري المدارس الحكومّية لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم جاء بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.33) مع انحراف معياريّ (0.37)، وبنسبة بلغت (86.6%). وكانت ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتنظيم أعلى من غيرها في ممارسة المهارات القيادية للتغير، فقد جاء ذلك بمتوسّط حسابيّ (4.51) مع انحراف معياريّ (0.42) ونسبة بلغت (90.2%)، تلاها ممارسة المهارات التي تتعلّق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين بمتوسّط حسابيّ (4.44) مع انحراف معياريّ (.45) ونسبة بلغت (88.8%)، تلاها ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتوجيه والمتابعة بمتوسّط حسابيّ (4.32) مع انحراف معياريّ (0.43) ونسبة بلغت (86.4%)، تلاها ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتقويم بمتوسّط حسابيّ (4.30) مع انحراف معياريّ (0.44)، ونسبة بلغت (86.0%)، تلاها ممارسة المهارات التي تتعلّق

باتخـاذ القـرارات بمتوسّـط حسـابيّ (4.27) مـع انحـراف معيـاريّ (0.45)، ونسـبة بلغـت (85.4%)، تلاها ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتخطيط بمتوسّط حسابيّ (4.27) مع انحراف معياريّ (0.46)، ونسبة بلغت (85.4%)، وكانت مهارات تتعلّق ببناء رؤية مستقبلية للتغيير أقل مهارات قيادة التغيير، حيث جاء بمتوسطّ حسابيّ (4.23) مع انحراف معياريّ (0.39) وبنسبة بلغت (84.6%)، والجداول الآتية توضّح المتوسّطاتِ الحسابيّةَ والانحرافاتِ المعياريّةَ لفقرات الأداة حسب مجالاتها:

أ- ممارسة المهارات التي تتعلّق ببناء رؤية مستقبلية للتغيير:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمهارات تتعلّق ببناء رؤية مستقبلية للتغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة مُرتّبةً حسب الأهمّية وذلك كما هو موضّح في الجدول رقم (7).

جدول (7): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمهارات تتعلّق ببناء رؤية مستقبلية للتغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة، مُرتبّةً تنازليًا حسب الأهمّية

الترتيب	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة	النسبة %
١	أسمحُ للمعلّمين بالمشاركة في بناء الرؤية المستقبلية للتعليم	4.37	0.48	كبيرة	87.4
٢	أُراعي المرونة عند بناء أساليب الرؤية المستقبلية للتغيير	4.29	0.46	كبيرة	85.8
٣	أُوضّحُ للمعلّمين أهميّة الرؤية المستقبلية للتغيير	4.27	0.52	كبيرة	85.4
٤	أطرحُ مبادرات للمعلّمين تسُهم في صياغة الرؤية المستقبلية للتغيير	4.21	0.59	كبيرة	84.2
٥	أضعُ رؤيةً مستقبليةً للتغيير في كلّ مجال من مجالات المدرسة	4.16	0.72	كبيرة	83.2
٦	أوضّح للمعلّمين المصادر التي يمكن الاسترشاد بها لرسم رؤية مستقبلية نحو التغيير	4.09	0.59	كبيرة	81.8
	الدرجة الكلّية	**4.23**	**0.39**	**مرتفعة**	**%84.6**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (7) إلى أنّ ممارسة المهارات التي تتعلّق ببناء رؤية مستقبلية للتغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة جاءت بدرجة كبيرة.

وكانت الفقرة رقم (١) والتي نصت على (أسمحُ للمعلّمين بالمشاركة في بناء الرؤية المستقبلية للتعليم) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٣٧)، مع انحراف معياريّ (٠.٤٨)، تلتها الفقرة رقم (٢) التي نصّت على (أُراعي المرونة عند بناء أساليب الرؤية المستقبلية للتغيير) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٢٩)، مع انحراف معياريّ (٠.٤٦)، وتلتها الفقرة رقم (٣) التي نصّت على (أُوضّحُ للمعلّمين أهمية الرؤية المستقبلية للتغيير) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٢٧)، مع انحراف معياريّ (٠.٥٢).

وجاءت الفقرة رقم (٦) بأقلّ من غيرها والتي نصّت على (أوضّحُ للمعلّمين المصادر التي يمكن الاسترشاد بها لرسم رؤية مستقبلية نحو التغيير) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٠٩)، مع انحراف معياريّ (٠.٥٩)، تلتها الفقرة رقم (٥) التي نصت على (أضعُ رؤيةً مستقبليةً للتغيير في كلّ مجال من مجالات المدرسة) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.١٦)، مع انحراف معياريّ (٠.٧٢)، وتلتها الفقرة رقم (٤) التي نصّت على (أطرحُ مبادرات للمعلّمين تسُهم في صياغة الرؤية المستقبلية للتغيير) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٢١)، مع انحراف معياريّ (٠.٥٩).

ب-ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتخطيط:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمهارات تتعلّق بالتخطيط في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة، مُرتّبة حسب الأهمّية، وذلك كما هو موضّح في الجدول رقم (8).

جدول (8): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمهارات تتعلّق بالتخطيط في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة مُرتّبةً تنازليًا حسب الأهمّية

الترتيب	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة	النسبة %
١	أُحـدّدُ الاحتياجـات الأوليـة عنـد وضـع خطـط التغيير التربويّة لتوظيف الموارد المتاحة	4.41	0.59	كبيرة	88.2
٢	أهتمّ بجدولـة التوقيت الزمنـيّ عند إعداد الخطط التربوّية المستقبلية للتغيير	4.41	0.63	كبيرة	88.2
٣	أُراعـي الموضـوعيّة فـي إعـداد خطـط التغييـر المستقبلية التربويّة	4.33	0.61	كبيرة	86.6
٤	أُرتبُ خطط التغيير الخاصّة بمستقبل المدرسة وفقاً لأولوياتها التربوية	4.31	0.63	كبيرة	86.2
٥	أراعي مدى توافر الإمكانات اللازمة عند وضع خطط التغيير التربويّة	4.29	0.61	كبيرة	85.8
٦	أعتمـدُ عنـد وضـع خطـط التغييـر المسـتقبلية التربويّة على الدراسات والإمكانات المتوفّرة	4.27	0.59	كبيرة	85.4
٧	أحـرصُ علـى تهيئـة بيئـة عمـل جاذبـة ومحفـزة لاندماج المعلّمين خلال عملية التغيير	4.27	0.65	كبيرة	85.4
٨	أُحدّد أهداف الخطط في ضَوْءِ التغييّر المطلوب	4.24	0.58	كبيرة	84.8
٩	أُشـركُ المعلّمـين فـي إعـداد الخطـط المسـتقبلية للتغيير	4.22	0.61	كبيرة	84.4
١٠	أضـعُ خططًـا بديلـةً لمواجهـة المشـكلات غيـر المتوقّعة خلال تنفيذ خطّة التغيير	4.18	0.64	كبيرة	83.6
١١	أُعطـي أهمّيـةً لعوامـل التغييـر المتعلّقـة بـالخطط التربوّية	4.14	0.59	كبيرة	82.8
١٢	أوضّح خطّة التغيير التّربويّة للمعلّمين كافة	4.12	0.58	كبيرة	82.4
	الدرجة الكلية	**4.27**	**0.46**	كبيرة	**%85.4**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (٨) إلى أنّ ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتخطيط في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة جاءت بدرجة كبيرة.

وكانت الفقرة رقم (١) التي نصّت على (أُحدّدُ الاحتياجات الأولية عند وضع خطط التغيير التربويّة لتوظيف الموارد المتاحة) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٤١)، مع انحراف معياريّ (٠.٥٩)، تلتها الفقرة رقم (٢) التي نصّت على(أهتمُّ بجدولة التوقيت الزمنيّ عند إعداد الخططِ التربوّيةِ المستقبليةِ للتغيير) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٤١)، مع انحراف معياري (٠.٦٣)، وتلتها الفقرة رقم (٣) التي نصّت على (أُراعي الموضوعيّة في إعداد خُطط التغيير المستقبلية التربويّة) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٣٣)، مع انحراف معياريّ (٠.٦١).

وجاءت الفقرة رقم (١٢) بأقلّ من غيرها والتي نصّت على (أوضّحُ خطّة التغيير التّربويّة للمعلّمين كافة) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.١٢)، مع انحراف معياريّ (٠.٥٨)، تلتها الفقرة رقم (١١) التي نصّت على (أُعطي أهمّيةً لعوامل التغيير المتعلقة بالخطط التربوّية) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.١٤)، مع انحراف معياريّ (٠.٥٩)، وتلتها الفقرة رقم (١٠) التي نصّت على (أضعُ خُططًا بديلةً لمواجهة المشكلات غير المتوقّعة خلال تنفيذ خطّة التغيير) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.١٨)، مع انحراف معياريّ (٠.٦٤).

ت- ممارسة المهارات التي تتعلق بالتنظيم:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمهارات تتعلّق بالتنظيم في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة مُرتّبةً حسب الأهمّية، وذلك كما هو موضّح في الجدول رقم (٩).

جدول (٩): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمهارات تتعلّق بالتنظيم في مدارس مديريـة تربيـة وتعلـيم يطّا من وجهـة نظـر مـديري المـدارس الحكوميّـة، مُرتّبـةً تنازليًـا حسـب الأهمّية

الترتيب	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة	النسبة %
١	أقدمُ مصلحة العمل على المصالح الشّخصيّة عند إحداث عملية التغيير	4.62	0.55	كبيرة	92.4
٢	أحـرصُ علـى أن تسـودَ أجـواء التفـاهم بـين المعلّمـين داخـل المدرسـة وخارجهـا خـلال العمل على خطّة التغيير وتنفيذها	4.62	0.59	كبيرة	92.4
٣	أراعي عند وضع خطط التغيير توزيع المهامّ وفقـاً لتخصّصـات المعلمـين وقـدراتهم وإمكاناتهم	4.59	0.53	كبيرة	91.8
٤	أهتمُّ بإدارة عمليات التغيير بما يتلاءم مع القوانين والأنظمة المتعلّقة بالمدرسة	4.59	0.53	كبيرة	91.8
٥	أحرصُ على تحقيق تكامل الأعمال والمهامّ خلال توزيع المهام الخاصّة بعملية التغيير	4.51	0.57	كبيرة	90.2
٦	أحرصُ على تفعيل العمل الجماعيّ خلال تنفيذ خطط التغيير بالمدرسة	4.51	0.66	كبيرة	90.2
٧	أنظّم العمل داخل المدرسة بالشكل الذي لا يتعارض مع أهداف عملية التغيير التربويّ	4.51	0.54	كبيرة	90.2
٨	أتيحُ الحريّة الكافية لإبداء الآراء المختلفة حول عملية التغيير التربويّ	4.48	0.54	كبيرة	89.6
٩	أعطي أهمّيةً لتفويض الصّلاحيات وفقاً لمعطيات التغيير المطلوبة	4.37	0.68	كبيرة	87.4
١٠	أستخدمُ نظام التّحفيز والمكافآت لتحقيق أهداف خطط التغيير	4.27	0.59	كبيرة	85.4
	الدرجة الكلّية	**4.51**	**0.42**	كبيرة	**%90.2**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (٩) إلى أنّ ممارسة المهارات التي تتعلق بالتنظيم في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة جاءت بدرجة كبيرة.

وكانت الفقرة رقم (١) التي نصّت على (أقدمُ مصلحة العمل على المصالح الشّخصيّة عند إحداث عملية التغيير) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٦٢)، مع انحراف معياريّ (٠.٥٥) تلتها الفقرة رقم (٢) التي نصّت على(أحرصُ على أن تسودَ أجواء التفاهم بين المعلّمين داخل المدرسة وخارجها خلال العمل على خطّة التغيير وتنفيذها) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٦٢)، مع انحراف معياريّ (٠.٥٩)، وتلتها الفقرة رقم (٣) التي نصّت على (أراعي عند وضع خطط التغيير توزيع المهامّ وفقاً لتخصّصات المعلّمين وقدراتهم وإمكاناتهم) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٥٩)، مع انحراف معياريّ (٠.٥٣).

وجاءت الفقرة رقم (١٠) بأقلّ من غيرها، والتي نصّت على (أستخدمُ نظام التّحفيز والمكافآت لتحقيق أهداف خطط التغيير) حيث جاءت بمتوسطّ حسابيّ (٤.٢٧)، مع انحراف معياريّ (٠.٥٩)، تلتها الفقرة رقم (٩) التي نصّت على (أعطي أهمّيةً لتفويض الصّلاحيات وفقاً لمعطيات التغيير المطلوبة) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٣٧)، مع انحراف معياريّ (٠.٦٨)، وتلتها الفقرة رقم (٨) التي نصّت على (أتيحُ الحريّة الكافية لإبداء الآراء المختلفة حول عملية التغيير التربويّ) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٤٨)، مع انحراف معياريّ (٠.٥٤).

ث-ممارسة المهارات التي تتعلق بالتوجيه والمتابعة:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمهارات تتعلّق بالتوجيه والمتابعة في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة، مُرتّبةً حسب الأهمّية، وذلك كما هو موضّح في الجدول رقم (١٠).

جدول (10): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمهارات تتعلّق بالتوجيه والمتابعة في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة مُرتّبةً تنازليًا حسب الأهمّية

الترتيب	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة	النسبة %
١	آخذُ بعينِ الاعتبار التغذيةَ الراجعةَ من المعلّمين حول تنفيذ خطة التغيير التربويّ	4.44	0.57	كبيرة	88.8
٢	أوجّهُ المعلّمين نحو تحقيق الخطط الّتربويّة وفق معطيات الّتغيير	4.42	0.53	كبيرة	88.4
٣	أُعالجُ الأخطاء باستخدام الإرشادات المناسبة خلال تنفيذ خطط التغيير التربويّة	4.42	0.56	كبيرة	88.4
٤	أتّبعُ أسلوب الإشراف الذي يساعد زيادة إنتاجية المعلّمين خلال تنفيذ خطة التغيير التربويّة	4.38	0.56	كبيرة	87.6
٥	أساعد المعلّمين في تأدية مهامّهم خلال تنفيذ خطّة التغيير التربويّ	4.38	0.62	كبيرة	87.6
٦	أبرزُ دور المتّميزين المشاركين بعملية التغيير بتقديم الدّعم والتّشجيع اللازم إليهم	4.35	0.58	كبيرة	87
٧	أحرصَ على تكامل الأدوار بين المعلّمين في المدرسة بما يتناسب مع عملية التغيير التربويّة	4.29	0.63	كبيرة	85.8
٨	أُتابع المشكلاتِ الّناجمةَ عند تنفيذ خطط التغيير الّتربويّ	4.25	0.61	كبيرة	85
٩	أضعُ نُظمًا فعالةً للّتدقيق على الأعمال الّتي يؤديّها المعلّمون لخطّة التغيير التربويّ	4.25	0.73	كبيرة	85
١٠	أُعدُّ التقارير للمشكلات الناجمة عن سَير خطّة التغيير التربويّ داخل المدرسة	4.03	0.75	كبيرة	80.6
	الدرجة الكلّية	**4.32**	**0.43**	كبيرة	**%86.4**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (١٠) إلى أنّ ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتوجيه والمتابعة في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة جاءت بدرجة كبيرة.

وكانت الفقرة رقم (١) التي نصّت على (آخذُ بعينِ الاعتبار التغذيةَ الراجعةَ من المعلّمين حول تنفيذ خطَة التغيير التربويّ) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٤٤)، مع انحراف معياريّ (٠.٥٧)، تلتها الفقرة رقم (٢) التي نصّت على(أوجّه المعلّمين نحو تحقيق الخطط الّتربويّة وفق معطيات الّتغيير) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٤٢)، مع انحراف معياريّ (٠.٥٣)، وتلتها الفقرة رقم (٣) التي نصّت على (أُعالجُ الأخطاء باستخدام الإرشادات المناسبة خلال تنفيذ خطط التغيير التربويّة) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٤٢)، مع انحراف معياريّ (٠.٥٦).

وجاءت الفقرة رقم (١٠) بأقلّ من غيرها التي نصّت على (أُعدُّ التقارير للمشكلات الناجمة عن سير خطّة التغيير التربويّ داخل المدرس) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٠٣)، مع انحراف معياريّ (٠.٧٥)، تلتها الفقرة رقم (٩) التي نصّت على (أضعُ نُظمًا فعالةً للّتدقيق على الأعمال التّي يؤديّها المعلّمون لخطّة التغيير التربويّ) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٢٥)، مع انحراف معياريّ (٠.٧٣)، وتلتها الفقرة رقم (٨) التي نصّت على (أُتابعَ المشكلاتِ الّناجمةَ عند تنفيذ خطط التغيير الّتربويّ) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٢٥)، مع انحراف معياريّ (٠.٦١).

ج- ممارسة المهارات التي تتعلّق باتخاذ القرارات:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمهارات تتعلّق باتخاذ القرارات في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة، مُرتّبةً حسب الأهمّية، وذلك كما هو موضّح في الجدول رقم (11).

جدول (١١): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمهارات تتعلّق باتخاذ القرارات في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة مُرتّبةً تنازليًا حسب الأهمّية

الترتيب	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة	النسبة %
١	أتخذُ قراراتي نحو التغيير بما يناسب ضمان جَوْدة سير العملية التعليميّة	4.38	0.59	كبيرة	87.6
٢	أُراعي الدّقة في اختيار الوقت المناسب لتنفيذ القرار بما يخصّ عملية التغيير	4.35	0.51	كبيرة	87
٣	أتأكد من صحّة المعلومات الخاصّة بعملية التغيير التربويّ التي نحصل عليها	4.33	0.58	كبيرة	86.6
٤	أتخذ قراراتي نحو التغيير التربويّ بناءً على معطيات الموقف الإداريّ	4.33	0.64	كبيرة	86.6
٥	أُراعي الدّقة في اختيار الوقت المناسب لاتخاذ القرار بما يخصّ عملية التغيير	4.31	0.57	كبيرة	86.2
٦	أتقبلُ الآراء المختلفة حول عملية التغيير	4.31	0.61	كبيرة	86.2
٧	أُنفذُ القراراتِ المتعلّقةَ بالبناء التنظيميّ لخطط التغيير التربويّ في المدرسة بدقّة	4.27	0.56	كبيرة	85.4
٨	أحرصُ على اتخاذ القرارات التّربويّة الخاصّة بخطة التغيير بعنايةٍ واهتمامٍ	4.22	0.57	كبيرة	84.4
٩	أعملُ باستمرار على جمع المعلومات والبيانات والحقائق المتعلّقة بقرار خطّة التغيير التربويّ بشكل كميّ ونوعيّ	4.16	0.69	كبيرة	83.2
١٠	أعملّ على دراسة بدائل مناسبة للقرارات وفقا للتغّيير المطلوب	4.05	0.71	كبيرة	81
	الدرجة الكلّية	**4.27**	**0.45**	كبيرة	**%85.4**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (١١) إلى أنّ ممارسة المهارات التي تتعلّق باتخاذ القرارات في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة جاءت بدرجة كبيرة.

وكانت الفقرة رقم (١) والتي نصّت على (أتخذُ قراراتي نحو التغيير بما يناسب ضمان جَوْدة سَير العملية التعليمّية) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٣٨)، مع انحراف معياريّ (٠.٥٩)، تلتها الفقرة رقم (٢) التي نصّت على(أُراعي الدّقة في اختيار الوقت المناسب لتنفيذ القرار بما يخصّ عملية التغيير) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٣٥)، مع انحراف معياريّ (٠.٥١)، وتلتها الفقرة رقم (٣) التي ن نصّت على (أتأكدُ من صحّة المعلومات الخاصّة بعملية التغيير التربويّ التي نحصل عليها) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٣٣)، مع انحراف معياريّ (٠.٥٨).

جاءت الفقرة رقم (١٠) بأقلّ من غيرها التي نصّت على (أعمل على دراسة بدائل مناسبة للقرارات وفقا للتغّيير المطلوب) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٠٥)، مع انحراف معياريّ (٠.٧١)، تلتها الفقرة رقم (٩) التي نصّت على (أعملُ باستمرار على جمع المعلومات والبيانات والحقائق المتعلّقة بقرار خطّة التغيير التربويّ بشكل كميّ و نوعيّ) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.١٦)، مع انحراف معياريّ (٠.٦٩)، وتلتها الفقرة رقم (٨) التي نصّت على (أحرصُ على اتخاذ القرارات التّربويّة الخاصّة بخطَة التغيير بعنايةٍ واهتمامٍ) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٢٢)، مع انحراف معياريّ (٠.٥٧).

ح- ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتقـويم:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمهارات تتعلّق بالتقويم في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة، مُرتّبةً حسب الأهمّية، وذلك كما هو موضّح في الجدول رقم (12).

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات تتعلق بالتقويم في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية مُرتّبةً تنازليًا حسب الأهمّية

الترتيب	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة	النسبة %
١	أعطي المعلّمين تغذيةً راجعةً حول مستوى إنجازاتهم الوظيفية في ضَوْء أهداف التغيير المنشود	4.48	0.54	كبيرة	89.6
٢	أقدّرُ المعلّمين تبعًا لإنجازاتهم لخطط التغيير التربويّ	4.48	0.61	كبيرة	89.6
٣	أحافظُ على ثقة المعلّمين بأنفسهم من خلال المعايير المعتمدة في التقويم عند تنفيذ خطّة التغيير التربويّة	4.37	0.55	كبيرة	87.4
٤	أشجّع المعلّمين على مراجعة أدائهم الوظيفيّ في ضَوْء التغييرات المطلوبة	4.27	0.52	كبيرة	85.4
٥	أقوّمُ خطط التغيير التربوية في ضَوْء مدى تحقيقها لأهداف التغيير المطلوبة	4.21	0.71	كبيرة	84.2
٦	أراعي معايير الجَوْدة الشّاملة عند تقويم خطّة التغيير	4.18	0.64	كبيرة	83.6
٧	اعتمدُ على معايير موضوعيّة في تقييم إنجازات المعلّمين لخطط التغيير التربويّ	4.16	0.57	كبيرة	83.2
	الدرجة الكلّية	**4.30**	**0.44**	كبيرة	**%86**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (١٢) إلى أنّ ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتقويم في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة جاءت بدرجة كبيرة.

وكانت الفقرة رقم (١) التي نصّت على (أعطي المعلّمين تغذيةً راجعةً حول مستوى إنجازاتهم الوظيفية في ضَوْء أهداف التغيير المنشود) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٤٨)، مع انحراف معياريّ (٠.٥٤)، تلتها الفقرة رقم (٢) التي نصّت على(أقدّرُ المعلّمين تبعًا لإنجازاتهم لخطط التغيير التربويّ) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٤٨)، مع انحراف معياريّ (٠.٦١)، وتلتها الفقرة رقم (٣) التي نصّت على (أحافظُ على ثقة المعلّمين بأنفسهم من خلال المعايير المعتمدة في التقويم عند تنفيذ خطّة التغيير التربويّة) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٣٧)، مع انحراف معياريّ (٠.٥٥).

وجاءت الفقرة رقم (٧) بأقل من غيرها التي نصّت على (أعتمدُ على معاييرَ موضوعيّةٍ في تقييم إنجازات المعلّمين لخطط التغيير التربويّ) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.١٦)، مع انحراف معياري (٠.٥٧)، تلتها الفقرة رقم (٦) التي نصّت على (أراعي معايير الجُودة الشّاملة عند تقويم خطّة التغيير) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.١٨)، مع انحراف معياريّ (٠.٦٤)، وتلتها الفقرة رقم (٥) التي نصّت على (أقوّمُ خططَ التغيير التربوية في ضَوء مدى تحقيقها لأهداف التغيير المطلوبة) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٢١)، مع انحراف معياريّ (٠.٧١).

خ- ممارسة المهارات التي تتعلّق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمهارات تتعلّق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة، مُرتّبةً حسب الأهمّية، وذلك كما هو موضّح في الجدول رقم (١٣).

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات تتعلق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية مُرتّبةً تنازليًا حسب الأهمّية

الترتيب	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة	النسبة %
١	أحرصُ على استمرار جعل قنوات التواصل مفتوحةً مع المعلّمين، وبينهم في أثناء تنفيذ عمليات التغيير	4.57	0.56	كبيرة	91.4
٢	أُركّزُ عند التواصل مع المعلّمين حول عملية التغيير التربويّ على الجوانب الإيجابية لديهم	4.51	0.54	كبيرة	90.2
٣	أستمعُ إلى الآخرين باهتمام وبدون مقاطعة عند إبداء آرائهم حول عملية التغيير التربويّ	4.51	0.54	كبيرة	90.2
٤	أحرصُ على استمرارية العلاقات الإنسانية مع كلّ مَنْ له علاقة بعملية التغيير	4.51	0.57	كبيرة	90.2
٥	أركّزُ على الاتجاهات الإيجابية بين المعلّمين عند تبادل الآراء المختلفة حول عملية التغيير	4.51	0.54	كبيرة	90.2
٦	أحرصُ على التعامل بإنسانية مع جميع المعلّمين	4.51	0.57	كبيرة	90.2

الترتيب	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة	النسبة %
	بمختلف الظّروف				
٧	أوضّحُ للمعلّمين كيفية التواصل لحلّ المشكلات التي تعترض عملية التغيير التربويّ	4.46	0.57	كبيرة	89.2
٨	أحرصُ على أن تكون توجيهاتي وأفكاري للمعلّمين واضحةً حول عملية التغيير التربويّ	4.44	0.57	كبيرة	88.8
٩	أحرصُ على استمرار التواصل بين الإدارة والمجتمع المحلّيّ لضمان فعالية إحداث التغيير التربويّ	4.42	0.63	كبيرة	88.4
١٠	أحرصُ على عقد اجتماعاتٍ دوريةٍ مع المعلّمين لمناقشة عمليات التغيير	4.42	0.63	كبيرة	88.4
١١	أُراعي ظروف المعلّمين المُختلفة، ممّا يساعد على تقبل خطط التغيير وعدم مقاومتهم لها	4.42	0.63	كبيرة	88.4
١٢	أحترمُ شخصيّات المعلّمين جميعًا خلال العمل على خطط التغيير التربويّ	4.41	0.63	كبيرة	88.2
١٣	أخاطبُ المعلّمين حسب مستوياتهم في التفكير عند عرض خطّة التغيير التربويّ	4.37	0.55	كبيرة	87.4
١٤	أستخدمُ وسائل الاتصال الحديثة للتواصل مع الآخرين لمتابعة عملية التغيير التربويّ مثل: مواقع التواصل الاجتماعيّ، الفيسبوك، الواتس آب، جوجل ميت، منصّة زوم العالميّة	4.37	0.62	كبيرة	87.4
١٥	أُنظّمُ لقاءاتٍ اجتماعيةً لتوطيد العلاقات الإنسانية، لضمان تحقيق أهداف خطط التغيير التربويّ	4.22	0.69	كبيرة	84.4
	الدرجة الكلّية	**4.44**	**0.45**	**كبيرة**	**%88.8**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (١٣) إلى أنّ ممارسة المهارات التي تتعلق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة جاءت بدرجة كبيرة.

وكانت الفقرة رقم (١) التي نصّت على (أحرصُ على استمرار جعل قنوات التواصل مفتوحةً مع المعلّمين، وبينهم في أثناء تنفيذ عمليات التغيير) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٥٧)، مع انحراف معياريّ (٠.٥٦)، تلتها الفقرة رقم (٢) التي نصّت على(أُركّزُ عند التواصل مع المعلّمين

حول عملية التغيير التربويّ على الجوانب الإيجابية لديهم) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٥١)، مع انحراف معياريّ (٠.٥٤)، والفقرة رقم (٣) التي نصّت على (أستمعُ إلى الآخرين باهتمامٍ وبدون مقاطعة عند إبداء آرائهم حول عملية التغيير التربويّ) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٥١)، مع انحراف معياريّ (٠.٥١).

وجاءت الفقرة رقم (١٥) بأقل من غيرها التي نصّت على (أُنظّمُ لقاءاتٍ اجتماعيةً لتوطيد العلاقات الإنسانية، لضمان تحقيق أهداف خطط التغيير التربويّ) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٢٢)، مع انحراف معياريّ (٠.٦٩)، تلتها الفقرة رقم (١٤) التي نصّت على (أستخدمُ وسائل الاتصال الحديثة للتواصل مع الآخرين لمتابعة عملية التغيير التربويّ مثل: مواقع التواصل الاجتماعيّ، الفيسبوك، الواتس آب، جوجل ميت، منصّة زوم العالميّة) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٣٧)، مع انحراف معياريّ (٠.٦٢)، وتلتها الفقرة رقم (١٣) التي نصّت على (أخاطبُ المعلّمين حسب مستوياتهم في التفكير عند عرض خطّة التغيير التربويّ) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (٤.٣٧)، مع انحراف معياريّ (٠.٥٥).

ثانيًا: فَرضيّات الدراسة

النتائج المتعلّقة بفرضيات الدراسة

فحص الفرضيّات واختبارها:

١. **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم.**

للتحقّق من صحّة الفرضيّة السابقة تمّ استخراج نتائج اختبار (Repeated Measures) للفروق بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم، وذلك كما هو موضّح في الجدول رقم (١٤).

جدول (١٤): نتائج اختبار (Repeated Measures) للفروق بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم

المهارات	المتوسّط الحسابيّ	A	B	C	D	E	F	G
بناء رؤية مستقبلية للتغيير (A)	4.23			-0.28*				-٠.٢١*
التخطيط (B)	4.27			-0.24*				-٠.١٧*
التنظيم (C)	4.51	0.28*	0.24*		0.18*	0.24*	*٠.٢٠	
التوجيه والمتابعة (D)	4.32			-0.18*				
اتخاذ القرارات (E)	4.27			-0.2٤*				-٠.١٧*
لتقـــويم (F)	4.30			-0.20*				
العلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين (G)	4.44	0.21*	0.17*			0.17*		

تشير المعطيات الواردة في الجدول (١٤) إلى أنه توجد فروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا.

ظهرت الفروق بين مهارات تتعلق بالتنظيم وكل من (مهارات تتعلّق ببناء رؤية مستقبلية للتغيير، مهارات تتعلّق بالتخطيط، مهارات تتعلّق بالتوجيه والمتابعة، مهارات تتعلّق باتخاذ القرارات، مهارات تتعلّق بالتقويم) وكانت الفروق لصالح المهارات المتعلّقة بالتنظيم؛ لأنّ المتوسّط الحسابيّ لها أعلى.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الفروق ظهرت بين مهارات تتعلّق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين، وكلّ من (مهارات تتعلّق ببناء رؤية مستقبلية للتغيير، مهارات تتعلّق بالتخطيط، مهارات تتعلّق باتخاذ القرارات) وكانت الفروق لصالح المهارات المتعلّقة بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين؛ لأنّ المتوسّط الحسابيّ لها أعلى.

٢. **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تُعزى إلى المتغيرات الديمغرافية (النوع الاجتماعيّ، والتخصّص، ومستوى المدرسة، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة من حيث النوع الاجتماعيّ للطلبة، والمؤهل العلميّ).**

أ. **حسب متغير النوع الاجتماعيّ:**

للتحقّق من صحة الفرضية السابقة حسب متغير النوع الاجتماعيّ، تمّ استخدام اختبار (ت) للفروق في متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة

لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تعزى إلى متغير النوع الاجتماعيّ، وقدّ حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضّحة في جدول رقم (١٥).

جدول (١٥): نتائج اختبار ت للفروق في متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعيّ

المجال	النوع الاجتماعيّ	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
مهارات تتعلّق ببناء رؤية مستقبلية للتغيير	ذكر	28	4.24	0.36	52	٠.١٧٩	٠.٨٥٩
	أنثى	26	4.22	0.45			
مهارات تتعلّق بالتخطيط	ذكر	28	4.22	0.53	52	٠.٨٦٨	٠.٣٨٩
	أنثى	26	4.33	0.38			
مهارات تتعلّق بالتنظيم	ذكر	28	4.43	0.48	52	-٠.٥١٢	٠.١٣٧
	أنثى	26	4.60	0.34			
مهارات تتعلّق بالتوجيه والمتابعة	ذكر	28	4.30	0.52	52	-٠.٥٤٠	٠.٥٩١
	أنثى	26	4.36	0.34			
مهارات تتعلّق باتخاذ القرارات	ذكر	28	4.29	0.49	52	٠.٢٢٠	٠.٨٢٧
	أنثى	26	4.26	0.43			
مهارات تتعلّق بالتقويم	ذكر	28	4.27	0.46	52	-٠.٦٦٥	٠.٥٠٩
	أنثى	26	4.35	0.43			
مهارات تتعلّق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين	ذكر	28	4.44	0.50	52	-٠.٠٠٦	٠.٩٩٥
	أنثى	26	4.44	0.41			
الدرجة الكلّية	**ذكر**	28	4.31	0.42	52	**-٠.٥٣٣**	**٠.٥٩٧**
	أنثى	**26**	4.37	0.32			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (١٥) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تُعزى إلى متغير النوع

الاجتماعيّ؛ وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (٠.٥٩٧) أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (٠.٠٥)، كما أنّ قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٠.٥٣٣)، وهي أقلّ من القيمة (ت) الجدولية والبالغة (١.٩٩)، وبذلك يتمّ قبول الفرضيّة الصّفرية.

ب. حسب متغير التخصص:

للتحقّق من صحّة الفرضيّة السابقة حسب متغير التخصص، تمّ استخدام اختبار(ت) للفروق في متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تُعزى إلى متغير التخصص، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضّحة في جدول رقم (١٦).

جدول (١٦): نتائج اختبار ت للفروق في متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تعزى إلى مُتغيّر التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
مهارات تتعلّق ببناء رؤية مستقبلية للتغيير	علميّ	27	4.17	0.40	٥٢	-١.٢٥٥	٠.٢١٥
	إنسانيّ	27	4.30	0.40			
مهارات تتعلّق بالتخطيط	علميّ	27	4.27	0.35	٥٢	٠.٠٢٤	٠.٩٨١
	إنسانيّ	27	4.27	0.56			
مهارات تتعلّق بالتنظيم	علميّ	27	4.58	0.29	٥٢	١.٢٣٣	٠.٢٢٣
	إنسانيّ	27	4.44	0.52			
مهارات تتعلّق بالتوجيه والمتابعة	علميّ	27	4.35	0.34	٥٢	٠.٣٩٩	٠.٦٩١
	إنسانيّ	27	4.30	0.53			
مهارات تتعلّق باتخاذ القرارات	علميّ	27	4.23	0.42	٥٢	-٠.٧٩٧	٠.٤٢٩
	إنسانيّ	27	4.33	0.50			
مهارات تتعلّق بالتقويم	علميّ	27	4.32	0.39	٥٢	٠.١٢٩	٠.٨٩٨
	إنسانيّ	27	4.30	0.50			
مهارات تتعلّق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين	علميّ	27	4.47	0.37	٥٢	٠.٤٥٧	٠.٦٤٩
	إنسانيّ	27	4.41	0.53			
الدرجة الكلّية	علميّ	27	4.34	0.29	**٥٢**	**٠.٠٤٠**	**٠.٩٦٨**
	إنسانيّ	27	4.34	0.45			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (١٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) في متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تعزى إلى مُتغيّر التخصّص؛ وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائية بلغت (٠.٩٦٨) أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (٠.٠٠٥)، كما أنّ قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٠.٠٤٠) وهي أقلّ من القيمة (ت) الجدولية والبالغة (١.٩٩)، وبذلك يتمّ قَبولُ الفرضيّة الصّفرية.

ت. حسب متغير مستوى المدرسة:

للتحقّق من صحّة الفرضيّة السابقة حسب متغير مستوى المدرسة، تمّ استخدام اختبار (ت) للفروق في متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تُعزى إلى متغير مستوى المدرسة، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضّحة في جدول رقم (١٧).

جدول (١٧): نتائج اختبار ت للفروق في متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تُعزى إلى مُتغيّر مستوى المدرسة

المجال	مستوى المدرسة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
مهارات تتعلّق ببناء رؤية مستقبلية للتغيير	أساسيّ	36	4.29	0.41	٥٢	١.٣٧٥	٠.١٧٥
	ثانويّ	18	4.13	0.38			
مهارات تتعلّق بالتخطيط	أساسيّ	36	4.28	0.54	٥٢	٠.١٧٢	٠.٨٦٤
	ثانويّ	18	4.25	0.27			
مهارات تتعلّق بالتنظيم	أساسيّ	36	4.54	0.48	٥٢	٠.٧٥٠	٠.٤٥٦
	ثانويّ	18	4.45	0.27			
مهارات تتعلّق بالتوجيه والمتابعة	أساسيّ	36	4.33	0.50	٥٢	٠.١٣٠	٠.٨٩٧
	ثانويّ	18	4.32	0.31			
مهارات تتعلّق باتخاذ القرارات	أساسيّ	36	4.30	0.48	٥٢	٠.٤٧٨	٠.٦٣٥
	ثانويّ	18	4.23	0.41			
مهارات تتعلّق بالتقويم	أساسيّ	36	4.35	0.48	٥٢	٠.٩٢٣	٠.٣٦١
	ثانويّ	18	4.23	0.37			
مهارات تتعلّق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين	أساسيّ	36	4.45	0.51	٥٢	٠.١٩٦	٠.٨٤٥
	ثانويّ	18	4.43	0.33			
الدرجة الكلّية	**أساسيّ**	**36**	**4.36**	**0.42**	**٥٢**	**٠.٦٥٨**	**٠.٥١٣**
	ثانويّ	**18**	**4.29**	**0.25**			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (١٧) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) في متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تُعزى إلى مُتغيّر مستوى المدرسة؛ وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (٠.٥١٣) أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا

(٠.٠٥)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٠.٦٥٨) وهي أقلّ من القيمة (ت) الجدولية والبالغة (١.٩٩)، وبذلك يتمّ قَبولُ الفرضيّة الصّفرية.

ث. حسب متغير سنوات الخبرة:

للتحقّق من صحّة الفرضيّة السابقة حسب متغير سنوات الخبرة، تمّ استخدام اختبار(ت) للفروق في متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تُعزى إلى مُتغيّر سنوات الخبرة، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضّحة في جدول رقم (١٨).

جدول (١٨): نتائج اختبار ت للفروق في متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تعزى إلى مُتغيّر سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
مهارات تتعلّق ببناء رؤية مستقبلية للتغيير	أقلّ من ١٠ سنوات	19	4.25	0.47	٥٢	٠.١٤٨	٠.٨٨٣
	أكثر من ١٠ سنوات	35	4.23	0.36			
مهارات تتعلّق بالتخطيط	أقلّ من ١٠ سنوات	19	4.26	0.33	٥٢	-٠.١٣١	٠.٨٩٦
	أكثر من ١٠ سنوات	35	4.28	0.53			
مهارات تتعلّق بالتنظيم	أقلّ من ١٠ سنوات	19	4.53	0.28	٥٢	٠.٢٦١	٠.٧٩٥
	أكثر من ١٠ سنوات	35	4.50	0.48			
مهارات تتعلّق بالتوجيه والمتابعة	أقلّ من ١٠ سنوات	19	4.37	0.35	٥٢	٠.٤٩٧	٠.٦٢١
	أكثر من ١٠ سنوات	35	4.31	0.48			
مهارات تتعلّق باتخاذ القرارات	أقلّ من ١٠ سنوات	19	4.25	0.41	٥٢	-٠.٢٧٢	٠.٧٨٧
	أكثر من ١٠ سنوات	35	4.29	0.49			
مهارات تتعلّق بالتقويم	أقلّ من ١٠ سنوات	19	4.22	0.36	٥٢	-١.١١٢	٠.٢٧١
	أكثر من ١٠ سنوات	35	4.36	0.48			

مهارات تتعلّق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين	أقلّ من ١٠ سنوات	19	4.45	0.35	٥٢	٠.١١٢	٠.٩١٢
	أكثر من ١٠ سنوات	35	4.44	0.50			
الدرجة الكلّية	**أقلّ من ١٠ سنوات**	**19**	**4.33**	**0.28**	**٥٢**	**٠.٠٩٢**	**٠.٩٢٧**
	أكثر من ١٠ سنوات	**35**	**4.34**	**0.42**			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (١٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$٠.٠٠٥) في متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تُعزى إلى مُتغيّر سنوات الخبرة؛ وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (٠.٩٢٧)، أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (٠.٠٥)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٠.٠٩٢) وهي أقلّ من القيمة (ت) الجدولية والبالغة (١.٩٩)، وبذلك يتمّ قَبولُ الفرضيّة الصّفرية.

ج. حسب متغير نوع المدرسة من حيث النوع الاجتماعيّ للطلبة:

للتحقق من صحة الفرضية السابقة حسب متغير نوع المدرسة من حيث النوع الاجتماعيّ للطلبة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA) للفروق في درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تُعزى إلى مُتغيّر نوع المدرسة من حيث النوع الاجتماعيّ للطلبة، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (١٩).

جدول (١٩): نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA) للفروق في درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تُعزى إلى متغير نوع المدرسة من حيث النوع الاجتماعيّ للطلبة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مهارات تتعلّق ببناء رؤية مستقبلية للتغيير	بين المجموعات	0.200	2	0.100	0.617	0.544
	داخل المجموعات	8.273	51	٠.162		
	المجموع	8.473	53			
مهارات تتعلّق بالتخطيط	بين المجموعات	0.157	2	0.078	0.357	0.701
	داخل المجموعات	11.190	51	٠.219		
	المجموع	11.346	53			
مهارات تتعلّق بالتنظيم	بين المجموعات	0.890	2	0.445	2.662	0.080
	داخل المجموعات	8.524	51	٠.167		
	المجموع	9.413	53			
مهارات تتعلّق بالتوجيه والمتابعة	بين المجموعات	0.257	2	0.129	0.657	0.523
	داخل المجموعات	9.991	51	٠.196		
	المجموع	10.248	53			
مهارات تتعلّق باتخاذ القرارات	بين المجموعات	0.134	2	0.067	0.310	0.735
	داخل المجموعات	11.064	51	٠.217		
	المجموع	11.199	53			
مهارات تتعلّق بالتقويم	بين المجموعات	0.254	2	0.127	0.628	0.538
	داخل المجموعات	10.307	51	٠.202		
	المجموع	10.561	53			
مهارات تتعلّق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين	بين المجموعات	0.061	2	0.031	0.145	0.866
	داخل المجموعات	10.811	51	٠.212		
	المجموع	10.873	53			
الدرجة الكلّية	**بين المجموعات**	**0.143**	**2**	**0.071**	**0.505**	**0.607**
	داخل المجموعات	**7.206**	**51**	**٠.141**		
	المجموع	**7.348**	**53**			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (١٩) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) في درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تُعزى إلى مُتغير نوع المدرسة من حيث النوع الاجتماعيّ للطلبة؛ وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائية بلغت (٠.٦٠٧)، أي أنّ هذه القيم أكبر من قيمة ألفا (٠.٠٥)، كما أنّ قيمة (ف) المحسوبة بلغت (٠.٥٠٥) وهي أكبر من القيمة (ف) الجدولية البالغة (٣.٠٩)، وبذلك تم قَبول الفرضيّة الصّفرية عند الدرجة الكلّية.

ح. حسب متغير المؤهل العلميّ:

للتحقّق من صحّة الفرضيّة السابقة حسب متغير المؤهل العلميّ، تمّ استخدام اختبار (ت) للفروق في متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تُعزى إلى متغير المؤهل العلميّ، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضّحة في جدول رقم (٢٠).

جدول (٢٠): نتائج اختبار ت للفروق في متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تُعزى إلى مُتغيّر المؤهل العلميّ

المجال	المؤهل العلميّ	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
مهارات تتعلّق ببناء رؤية مستقبلية للتغيير	بكالوريوس فأقلّ	39	4.17	0.39	٥٢	-١.٠٧٤	٠.١٩٣
	أعلى من بكالوريوس	15	4.41	0.37			
مهارات تتعلّق بالتخطيط	بكالوريوس فأقلّ	39	4.27	0.34	٥٢	-٠.١٣٠	٠.٨٩٧
	أعلى من بكالوريوس	15	4.28	0.71			
مهارات تتعلّق بالتنظيم	بكالوريوس فأقلّ	39	4.50	0.32	٥٢	٠.٢٣٨-	٠.٨١٣
	أعلى من بكالوريوس	15	4.53	0.62			

مهارات تتعلّق بالتوجيه والمتابعة	بكالوريوس فأقل	39	4.32	0.35	٥٢	-٠.٣٣١	٠.٧٤٢
	أعلى من بكالوريوس	15	4.36	0.63			
مهارات تتعلّق باتخاذ القرارات	بكالوريوس فأقلّ	39	4.23	0.42	٥٢	-١.١٦٨	٠.٢٤٨
	أعلى من بكالوريوس	15	4.39	0.54			
مهارات تتعلّق بالتقويم	بكالوريوس فأقلّ	39	4.28	0.38	٥٢	-٠.٨٢٤	٠.٤١٤
	أعلى من بكالوريوس	15	4.39	0.59			
مهارات تتعلّق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين	بكالوريوس فأقلّ	39	4.43	0.38	٥٢	-٠.٣٦٧	٠.٧١٥
	أعلى من بكالوريوس	15	4.48	0.62			
الدرجة الكلّية	بكالوريوس فأقلّ	39	4.31	0.29	٥٢	٠.٨٣٦	٠.٤٠٧
	أعلى من بكالوريوس	15	4.41	0.54			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (٢٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) في متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تُعزى إلى مُتغيّر المؤهل العلميّ؛ وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائية بلغت (٠.٤٠٧)، أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (٠.٠٠٥)، كما أنّ قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٠.٨٣٦) وهي أقلّ من القيمة (ت) الجدولية والبالغة (١.٩٩)، وبذلك يتمّ قَبول الفرضيّة الصّفرية.

ثالثًا: نتائج المقابلة

درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير لدى مديري المدارس بتربية وتعليم يطا من وجهة نظرهم.

استعرضت الباحثة إجابات مديري ومديرات تربية وتعليم يطا التي تمّ الحصول عليها من المقابلات حول درجة ممارسة المهارات القيادية للتغيير بعد تفريغ معلومات المقابلات، بحيث تمّ وضع الإجابات المتشابهة كما هو موضّح في الجداول الآتية:

جدول (21): ممارسة مهارات قيادة التغيير التي تتعلق ببناء الرؤية المستقبلية لمديري مدارس تربية وتعليم يطّا

المهارات التي تتعلّق ببناء الرؤية المستقبلية
١- إشراك المعلمين ببناء الرؤيا المستقبلية
٢- يحرص على أن تكون رؤية المستقبلية للتغيير واضحة وتشمل جميع المجالات
٣- يوضّح أهمية الرؤية المستقبلية للتغيير لدى المعلّمين

يشير الجدول إلى إجابات مديري ومديرات تربية وتعليم يطّا كما هو موضّح في جدول (٢١) أنّ درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير لمديري تربية وتعليم يطّا لبناء الرؤية المستقبلية كبيرة وجاءت أقل ممارسة للمهارات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الاستبانة التي وأضّحت أنّ أقلّ ممارسة للمهارات القيادية داخل المدرسة هي بناء الرؤية المستقبلية للتغيير وتفسّر الباحثة ذلك بسبب محدودية الرؤية المستقبلية في مجتمعاتنا العربية أو محدودية هذا المفهوم لدى مديري المدارس والتفكير بالتقاعد بدل من وضعِ خططٍ تربويةٍ مستقبليةٍ.

جدول (٢٢): ممارسة مهارات قيادة التغيير التي تتعلق بالتخطيط لدى مديري تربية وتعليم يطّا

المهارات التي تتعلّق بالتخطيط
١. يحددُ أهداف المدرسة في ضَوْء التغيير المطلوب
٢. يشركُ المعلّمين في عملية وضع خطط التغيير التربويّ
٣. يراعي التوقيت الزمنيّ للخطط الهادفة إلى التغيير
٤. يحدّدُ الإمكانات والاحتياجات اللازمة لإنجاز خطط التغيير التربويّ
٥. يوضّحُ الخطط الهادفة إلى التغيير للمعلّمين بشكل تفصيليّ
٦. يعملُ دراسات مسحية للبيئة قبل وضع الخطط لمعرفة الحاجة الأساسيّة التي تحتاج إلى تغيير الأولويات وترتيبها لعمل خطة التغيير
٧. يحرصُ على تهيئة بيئةٍ جاذبةٍ خلال تنفيذ خطط التغيير التربويّ

يشير الجدول إلى إجابات مديري ومديرات تربية وتعليم يطّا كما هو موضّح في جدول (٢٢)، أن درجة ممارسة مديري المدارس لمهارات قيادة التغيير التي تتعلّق بالتخطيط حيث شملت عدة جوانب.

جدول (٢٣): ممارسة مهارات قيادة التغيير التي تتعلّق بالتنظيم

مهارات تتعلّق بالتنظيم
١. يُتيحُ الحريّة أمام كافة المعلّمين لإبداء آرائهم حول عملية التغيير
٢. يحرصُ على استخدام نظام المكافآت والتحفيز لدى المعلّمين للوصول إلى الهدف المطلوب
٣. يراعي عند تقسيمه العمل قدرات المعلّمين وتخصّصاتهم لمهامّ عملية التغيير التربويّ
٤. يحرصُ على تفعيل العمل الجماعيّ بين المعلّمين خلال تنفيذ خطط التغيير
٥. يحرصُ على إيجاد بيئة تسودها أجواء الطمأنينة والتفاهم خلال العمل على خطة التغيير التربويّ

يشير الجدول إلى إجابات مديري ومديرات تربية وتعليم يطّا كما هو موضّح في جدول (٢٢)، أنّ هناك ممارسة لمهارات قيادة التغيير التي تتعلّق بالتنظيم من قبل مديري مدارس تربية وتعليم يطّا.

جدول (٢٤): ممارسة مهارات قيادة التغيير التي تتعلّق بالتوجيه والمتابعة

مهارات تتعلّق بالتوجيه والمتابعة
١. يساعدُ المعلّمين في تأدية مهامّهم خلال تنفيذ خطط التغيير التربويّ
٢. يعالج الأخطاء باستخدام الارشادات المناسبة التي تحفّزُ على زيادة الإنتاجية خلال تنفيذ خطط التغيير التربويّ
٣. يوجّهُ المعلّم نحو تحقيق الخطط التربوية وفق معطيات التغيير التربوي
٤. يأخذُ بعين الاعتبار التغذيةَ الراجعةَ من المعلّمين حول تنفيذ خطة التغيير التربويّ
٥. يُبرزُ دور المعلّمين المتميّزين المشاركين بعملية التغيير التربويّ بتقديم الدعم والتشجيع إليهم

يُشير الجدول إلى اجابات مديري ومديرات تربية وتعليم يطّا كما هو موضّح بجدول (٢٤)، يوجد ممارسة لمهارات قيادة التغيير التي تتعلق بالتوجيه والمتابعة من قِبل مديري مدارس تربية وتعليم يطّا.

جدول (٢٥): ممارسة مهارات قيادة التغيير التي تتعلّق باتخاذ القرارات

مهارات تتعلّق باتخاذ القرارات
١. يتقبلُ الآراء حول عملية التغيير التربويّ
٢. يتخذ القراراتِ بما يخصّ عملية التغيير، بناءً على الموقف الإداريّ
٣. يراعي الوقت في عملية اتخاذ القرار وتنفيذه بما يخصّ عملية التغيير التربويّ
٤. يعملُ باستمرار على جمع المعلومات والبيانات والحقائق المتعلّقة بقرار خطّة التغيير التربويّ
٥. يعمل على دراسة بدائلَ مناسبةٍ للقرارات وَفق التغيير التربويّ المطلوب

يُشير الجدول إلى إجابات مديري ومديرات تربية وتعليم يطّا كما يوضّحها جدول (٢٥)، هناك ممارسة لمهارات قيادة التغيير التي تتعلّق باتخاذ القرارات من قبل مديري مدارس تربية وتعليم يطّا.

جدول (٢٦): ممارسة مهارات قيادة التغيير التي تتعلّق بالتقويم

مهارات تتعلّق بالتقويم
١. يُقدر المعلّمين تبعًا لإنجازاتهم لخطط التغيير التربويّ
٢. يعتمدُ على معاييرَ موضوعيّةٍ في تقييم إنجازاتهم لخطط التغيير التربويّ
٣. يشجع المعلّمين على مراجعة أدائهم الوظيفيّ في ضَوْء التغييرات المطلوبة
٤. يُرفدُ المعلّمين بتغذيةٍ راجعةٍ حول مستوى إنجازاتهم الوظيفية في ضَوْء أهداف التغيير المنشود

يُشير الجدول إلى اجابات مديري ومديرات تربية وتعليم يطّا كما يوضّحها جدول (٢٦)، يوجد ممارسة لمهارات قيادة التغيير التي تتعلق بالتقويم لدى مديري مدارس تربية وتعليم يطّا.

جدول (٢٧): ممارسة مهارات قيادة التغيير التي تتعلّق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين

مهارات تتعلّق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين
١. يحرصُ على استمرار جعل قنوات التواصل مفتوحةً مع المعلّمين، وبينهم في أثناء تنفيذ عمليات التغيير
٢. يحرصُ على استمرار التواصل بين الإدارة والمجتمع المحلّيّ لضمان فعالية إحداث التغيير التربويّ
٣. يحرصُ على عقد اجتماعاتٍ دوريةٍ مع المعلّمين لمناقشة عمليات التغيير
٤. يخاطبُ المعلّمين حسب مستوياتهم في التفكير عند عرض خطة التغيير التربويّ
٥. يستخدمُ وسائل الاتصال الحديثة للتواصل مع الآخرين لمتابعة عملية التغيير التربويّ مثل: مواقع التواصل الاجتماعيّ، الفيسبوك، الواتس آب، جوجل ميت، منصة زوم العالميّة
٦. يستمعُ إلى الآخرين باهتمام وبدون مقاطعة عند إبداء آرائهم حول عملية التغيير التربويّ
٧. يراعي ظروف المعلّمين المُختلفة
٨. يحترم شخصيّاتِ المعلّمين جميعًا خلال العمل على خطط التغيير التربويّ
٩. يتعاملُ بإنسانية مع جميع المعلّمين بمختلف الظّروف

يُشير الجدول إلى اجابات مديري ومديرات تربية وتعليم يطّا كما يوضّحها جدول (٢٧)، يوجد ممارسة لمهارات قيادة التغيير التي تتعلّق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين لدى مديري تربية وتعليم يطّا.

رابعاً: التعليق على نتائج المقابلة

أظهرت نتائج المقابلة أنّ هناك ممارسة لمهارات قيادة التغيير لدى مديري تربية وتعليم يطّا. وكانت النتائج متقاربة مع نتائج الاستبانة بشكل متفاوت وتفسّر الباحثة ذلك بتشابه الأعمال الإدارية والبيئة المحيطة، وبأن الاستبانة والمقابلة طُبقت على المجتمع نفسه، وتشابه الثقافات والأفكار. والرغبة الكبيرة في إظهار الذات.

خامسًا: تحليل الخطط التطويرية السنوية لمديري تربية وتعليم يطّا

تُعد هذه الخطط التطويرية السّنوية المدرسيّة حجر الأساس في المدرسة؛ بحيث لا يمكن لأيّ إدارة العمل واستكمال المهامّ الإدارية من غير وجود مثل هذه الخطط التطويرية السّنوية. بحيث يتم تزويد المديرين بهذه الخطط من قبل وزارة التربية والتعليم، وتحتوي الخطط السنّوية التربويّة على الغاية الإستراتيجية فتكون ثابتةً لجميع الخطط كما هو موضّح في جدول(٢٨)، والأهداف الفَرعيّة التي يتمّ من خلالها اختيار المديرين للأهداف المطلوبة من الأهداف الفَرعيّة خلال السنة الدراسيّة، بالإضافة إلى الطّريقة والإجراءات؛ بحيث يتمّ تنفيذها من خلال أنشطة أو مشاريعَ أو برامجَ، ويتمّ تحديد الطريقة المناسبة بناءً على الهدف الفَرعيّ المراد تحقيقه وما يناسبه، بالإضافة إلى مصادر التمويل الأساسيّة التي تعتمد عملية تنفيذ الخطط عليها، كما أنّ معظم مصادر التمويل للمدارس في تربية وتعليم يطّا متشابهة. تمّ الحصول على (7) خططٍ تطويريةٍ سنويةٍ لمديري مدارس تربية وتعليم يطّا لسنة 2019\2020م. تمّ تحليل مكونات الخطط التطويرية السّنوية من حيث الغاية الإستراتيجية ثمّ الأهداف الفَرعيّة، ثمّ النشاطات والمشاريع المقررة لتنفيذها، ثمّ مصادر التمويل، وتمّ عرض نتائج ذلك تباعًا.

١- النتائج التي تتعلّق بالغاية الإستراتيجيّة للخطط التطويرية السّنويّة

جدول رقم (28): الغاية الإستراتيجيّة لخطط التطوير السّنويّة لجميع المدارس الفلسطينية 2019\2020م.

الغاية الإستراتيجيّة
١. زيادةُ معدل الالتحاق للطلاب والطالبات في المرحلة الأساسيّة (١-٩) إلى المرحلة الثانوية (١٠-١٢) بمعدل (0,23%) سنويًا حتى عام ٢٠٢٢.
٢. زيادةُ نسبة المؤهلين والمؤهلات من الطواقم التعلّيمية والمساندة لهم وَفق إستراتيجية إعداد المعلّمين والمعلّمات بنسبة (٩%) سنويًا حتّى نهاية العام ٢٠٢٢.
٣. ضمانُ خدمة التعليم النوعيّ المستند على الطالب داخل الصَفّ لجميع الطلبة في سنّ التعليم الثانويّ ذكورًا وإناثًا بمعدل (٥.٧%) للتعليم النشط و(٤%) لمشاركة الطلبة في الأنشطة اللاصفية الداعمة للتعليم سنويًا حتى نهاية ٢٠٢٢.
٤. تقويمُ المناهج للمرحلة الثانوية وتطويرها بما يتناسب مع احتياجات الطلبة ذكورًا وإناثًا اعتمادًا على منح الكفايات بنسبة (١٠٠%) سنويًا حتىّ عام ٢٠٢٢.
٥. تطويرُ النظام الإداريّ والماليّ للتعليم المِهنيّ بنسبة (١٠٠%) حتىّ نهاية ٢٠٢٢.

٢- النتائج التي تتعلّق بالأهداف الفَرعيّة ومجالاتها والطرق والإجراءات

جدول رقم (٢٩): الأهداف الفَرعيّة ومجالاتها والطرق والإجراءات(مشروع/برنامج/نشاط)، للخطط السّنوية لمدارس تربية وتعليم يطّا لسنة (٢٠١٩-٢٠٢٠).

الأهداف الفَرعيّة(الوزارة)	الطرق والإجراءات التي يقوم باختيارها مديري المدارس(المشروع/البرنامج/النشاط).
١. تهيئة بنية تحتية ملائمة وإصلاح كلّ ما يعيق تحقيق أهداف العملية التعليميّة وترميمه وتتمّثل في الآتي (صيانة الكهرباء في المدرسة، ترميم اسوار المدرسة، صيانة المطبخ والوحدة الصّحّية بالمدرسة، صيانة الحدائق والملاعب، توفير بيئة مدرسية جاذبة).	صيانة الكهرباء في الغرف الصّفية والممرات، وترميم أسوار الوحدات الصّحّية، صيانة المقصف، صيانة الكاميرات، عمل مظليات جديدة للمدرسة، طلاء الملعب وتخطيطه، توسيع منصة الإذاعة.
٢. توفير الأمان للطلاب من خلال ضمان الحماية والدعم والوصول الآمن إلى جميع الطلبة والمعلّمين ذكورًا وإناثًا في مناطق(ج) بالتعاون مع مؤسّسات حقوق الإنسان الدولية بنسبة ١٠٠%.	توفير الحماية للمعلّمين وللطلاب الذين يعانون من صعوبة الوصول إلى المدرسة.
٣. زيادة نسبة المؤهلين من المعلّمين والمعلّمات والمديرين والمديرات.	تأهيل المعلّمين الجدد بالتعاون مع قسم الإشراف، والاستفادة من بعض خبرات المعلّمين لإنتاج كادر تعليميّ مؤهل مِهنيًا.
٤. زيادة نسبة الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصّة المدموجون بالمدارس الثانوية والأساسية بزيادة سنوية	التنسيق مع قسم الارشاد والتعليم الجامع، واحتضان المدرسة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة، توفير كلّ ما يلزم لطلاب الاحتياجات

الأهداف الفَرعيّة(الوزارة)	الطرق والإجراءات التي يقوم باختيارها مديري المدارس(المشروع/البرنامج/النشاط).
(٠.٠٥%).	الخاصّة مثل المقاعد الخاصّة وأوراق بيضاء لطابعة بريل.
٥. تطوير إستراتيجيات مناسبة للطلبة الذين يتحولون من النظام التعليميّ الرسميّ إلى مؤسّساتٍ ومراكز تدريب، وفتح مسارات تخصّصيّة في المدارس الثانوية.	افتتاح أفرع جديدة، مثل الفَرع المهنيّ، وتوفير مختبرات وكتب خاصّة للمسار المِهنيّ، وتوفير مَرسم صناعيّ خاصّ للفِرع المهنيّ، عمل لقاءات مع الطلبة، وشرح فروع التعليم جميعًا وتشجيعهم للالتحاق بالفَرع الذي يلائم إمكاناتهم وطموحاتهم، ومتابعة الطلبة المتسّربين وتحويلهم إلى مراكز التدريب المِهنيّ.
٦. تطوير أساليب التقويم والتشخيص لجميع جوانب التعليم، ووفق فلسفة المناهج وإستراتيجية التدريب والتعليم المِهنيّ.	اتّباع طرق تقييم مختلفة، منها تقييم الطلاب بناءً على ملفّ الإنجاز والمشاريع التي يقوم بتنفيذها ومن خلال اختبارات تشخيصيّة، وتحليل نتائج واعتماد نماذج التقييم المرسلة من المديرية.
٧. دراسة المناهج وتحليلها بناءً على التحليل المنهجيّ لقياس مدى تحقيقها للأهداف التربوية المنشود.	تكليف المعلّمين بتحليل المناهج.
٨. متابعة برنامج المبادرات الإيجابية والريادة والإبداع العلميّ للمعلّمين، وتعزيز برنامج العمل التطوعيّ.	الأعمال التطوعيّة، واستثمار البرلمانات الطلابية للأعمال التطوعيةّ، الاستعداد لمبادرات تربوية وتحضيرها من خلال رصد المواهب في المدرسة من قِبل المعلّمين والمشاركة في الانشطة والمسابقات المختلفة.
٩. زيادة نسبة الحصص الصّفية التي يستخدم فيها التقنيات التربوية وتكنولوجيا التعليم في أثناء العملية التعليميّة وداخل الصّفوف.	تفعيل التكنولوجيا في التعليم، وتوفير أجهزة الحاسوب وتفعيلها، وتوفير مسجلات صوتية وأجهزةLcd
١٠. تعزيز وعي الطلبة والمعلّمين والمجتمع المحلّيّ بأهميّة التعليم المِهنيّ.	تعزيز التعليم والتعلّم المِهنيّ وتشجيع الطلاب على الالتحاق بالفرع المهني من خلال عمل ندوات توعية توضّح فيها أهمية التعليم المهني للطلاب والمجتمع المحلّيّ.
١١. تعزيز برنامج الإرشاد التربويّ والصّحّة المدرسيّة في المدارس الأساسيّة والثانوية الحكوميّة (ذكورًا وإناثًا) في مناطق(ج) والقدس.	تفعيل دور المرشد التربويّ للحدّ من العنف المدرسيّ، والتنمر والتمكين الاكاديميّ والتوجيه المهنيّ.

٣- النتائج المتعلّقة بالجهات الممولة:

تشابهت في جميع الخطط بالجهات الممولة وذلك من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من الخطط المدرسيّة التطويرية وتمثّلت في الآتي:

١. الدعم الماليّ من المجتمع المحلّيّ (التبرّعات).
٢. ميزانية المدرسة (مقصف، استثمارات).

٣. وزارة تربية والتعليم ومديرية التربية وتعليم.

٤. الطلاب (الأقساط، التبرّعات).

سادسًا: التعليق على النتائج المتعلّقة بخطط التطوير السنوية لمديري تربية وتعليم يطّا لسنة 2020\2019م:

بينت النتائج تحليل محتوى خطط المدير التطويرية السنوية أن هناك مهارات لقيادة التغيير لدى مديري تربية وتعليم يطّا، لكنّ درجة الممارسة تختلف من مدير إلى آخر.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

يشمل هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلّقة بالدراسة

يشمل هذا الفصل مناقشة النتائج حسب الأسئلة، والتوصيات، ونتائج المقابلات، ونتائج تحليل محتوى الخطط التطويرية السنوية.

١- مناقشة أسئلة الدراسة:

أ- مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الرئيسيّ: ما واقع ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم؟

إنّ واقع ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم جاء بدرجة كبيرة جدًا، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (٤.٣٣) مع انحراف معياريّ (٠.٣٧)، وبنسبة بلغت (٨٦.٦%). تفسر الباحثة هذه النتيجة بشدّة الرغبة في إظهار الذات.

وكانت ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتنظيم أعلى من غيرها في المهارات، فقد جاء ذلك بمتوسّط حسابيّ (٤.٥١) مع انحراف معياريّ (٠.٤٢) ونسبة بلغت (٩٠.٢%)، تلاها ممارسة المهارات التي تتعلّق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين بمتوسّط حسابيّ (٤.٤٤) مع انحراف معياريّ (٠.٤٥) ونسبة بلغت (٨٨.٨%)، تلاها ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتوجيه والمتابعة بمتوسّط حسابيّ (٤.٣٢) مع انحراف معياريّ (٠.٤٣) ونسبة بلغت (٨٦.٤%)، تلاها ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتقويم بمتوسّط حسابيّ (٤.٣٠) مع انحراف معياريّ (٠.٤٤) ونسبة بلغت (٨٦.٠%)، تلاها ممارسة المهارات التي تتعلّق باتخاذ القرارات بمتوسّط حسابيّ (٤.٢٧) مع انحراف معياريّ (٠.٤٥) ونسبة بلغت (٨٥.٤%)، تلاها ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتخطيط بمتوسّط حسابيّ (٤.٢٧) مع انحراف معياريّ (٠.٤٦) ونسبة بلغت (٨٥.٤%)، وكانت ممارسة المهارات التي تتعلّق

ببناء رؤية مستقبلية للتغيير أقل مهارات قيادة التغيير، حيث جاء بمتوسّط حسابيّ (٤.٢٣) مع انحراف معياريّ (٠.٣٩)، وبنسبة بلغت (٨٤.٦%).

وتعزو الباحثة هذه الاختلافات إلى اختلاف المجتمع الدراسيّ وبيئة المجتمع، بينما تفسر الباحثة حصول مهارات التنظيم على المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة، بأنّ المهارات التي تتعلّق بالتنظيم هي مهارات يمارسها المديرون بشكل يوميّ في أعمالهم الإدارية ممّا ساعدهم على التمكّن من ممارسة هذه المهارات بإتقانٍ كبيرٍ جدًا، كذلك العلاقات الإنسانية التي تساعد على المشاركة والدعم الماديّ والمعنويّ كما أنّ التوجيه والمتابعة يساعد بالتزام المعلّمين لوظيفيتهم وتحسين أدائهم، كما هو معروف بالتخطيط، فهو من الاعمال الروتينية في العمل المدرسيّ التي تساعد المدير في التخطيط بشكلٍ كبيرٍ، بينما اتخاذ القرارات فهي تأتي على شكل تعليمات ومطلوب من المدير الالتزام بهذه التعليمات وتطبيقها. كما وتعتمد ممارسة المهارات على مدى توافر الامكانات. واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة عبدالله (٢٠٢٠)، ودراسة صالح و(أبو مخ) (٢٠١٧)، بوجود ممارسة مهارات قيادية للتغيير بدرجة كبيرة.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة سلمان (٢٠١٦)، في أنّ واقع ممارسة مهارات قيادة التغيير كبيرة جدًا وأنّ ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتنظيم أتت بالمرتبة الأولى، واختلفت هذه الدراسة بترتيب باقي المهارات واحتّلت ممارسة المهارات التي تتعلّق باتخاذ القرارات الترتيب الثاني، وممارسة المهارات التي تتعلّق بالتقويم بالترتيب الثالث، بينما ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتوجيه والمتابعة احتلّت الترتيب الرابع، وكانت ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتخطيط احتلّت الترتيب الخامس.

ب-مناقشة نتائج السؤال الفَرعيّ الذي نصّ على: "ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة بمديرية وتعليم يطّا لمهارات قيادة التغيير من وجهة نظرهم"؟

إنّ مستوى توافر ممارسة المهارات القيادية للتغيير لدى مديري مدارس تربية وتعليم يطّا كبير جدًا، كما أوضّحت نتائج مجالات ممارسة مهارات قيادة التغيير بحيث كانت مستوى ممارسة المهارات التي تتعلّق ببناء الرؤية المستقبلية للتغير أقلّ مهارات قيادة التغيير، حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ(٤.٢٣)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود عوائقَ تمنع المديرين من وضع بناء الرؤية المستقبلية من الأولويات، وجود سياسة الاستعمار الإسرائيليّ التي تمنع من التغيير الهادف إلى التطوير، وبالأخصّ المدارس القريبة من المستوطنات اليهودية، مثل مدارس المسافرَ ومدارس سويا، وكذلك وجود فكرة التقاعد لدى، المدير الأمر الذي يعيق تفكيره في بناء الرؤيا المستقبلية، وقد لا يكون هناك دور أو مطلوب من المدير القيام ببناء رؤية مستقبلية للمدرسة وتكون الجهة المسؤولة عن ذلك الوزارة.

بينما كانت مستوى ممارسة المهارات التي تتعلق بالتخطيط كبيرة، وحصلت على المرتبة السادسة في ترتيب ممارسة مهارات قيادة التغيير، حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ(٤.٢٧)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن عملية التخطيط في المدرسة تُعتبرُ من الضّروريات والأساسيّات التي يتمّ من خلالها بناء نظام المدرسة وتعتمد وضع الخطط على التحليل البيئيّ لكل سنة وتوضيح نقاط الضعف والقوة، وذلك ما تبينَ مع الباحثة في أثناء تحليلها للخطط التطويرية السّنوية الخاصّة بالمديرين، وتُعتبرُ عملية وضع الخطط السّنوية الخاصّة بالمدارس من قِبل المديرين من الممارسات المكتسبة بسبب الخبرة في الإدارة لوضع الخطط التطويرية؛ إذ تعتبر من المهارات المكتسبة خلال الحياة العملية.

بينما كان مستوى درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير التي تتعلّق بالتنظيم كبيرةً وحصلت على المرتبة الأولى، حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ(٤.٥١)، وكان مستوى درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير التي تتعلّق بالتوجيه والمتابعة مرتفعةً وحصلت على المرتبة الثالثة، وجاءت بمتوسّط حسابيّ(٤,٣٢)، وتعزو الباحثة ذلك إلى اتّباع مديري المدارس الإشراف التطويريّ وإدراك المدير أنّه مشرف مقيم، حيث تمّ ملاحظة ذلك خلال عمل المقابلات الشخصية مع المديرين بالإضافة إلى توجيه المعلّمين بطرقٍ إيجابيةٍ ومُحفزةٍ، وكان مستوى درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير التي تتعلّق باتخاذ القرارات كبيرةً، حصلت على المرتبة الخامسة، وجاءت بمتوسّط حسابيّ(٤.٢٧)، تفسّر الباحثة نسبة الارتفاع لممارسة المهارات التي تتعلّق باتخاذ القرارات. اعتماد المديرين على التحليل البيئيّ، وعمل الدراسات البيئية للمدرسة لتمكينهم من اختيار القرارات الصّحيحة وهذا ما تمّ ملاحظته خلال إجراء المقابلات وتحليل الخطط، بحيث كان يحتوي مجلّد الخطط التطويرية الخاصّة بالمدرسة على التحليل البيئيّ للمدرسة وقدرة المديرين على تحديد الاحتياجات اللازمة للمدرسة بصورة دقيقة، وإشراك المعلّمين والاعتماد على التشاور في عملية اتخاذ القرارات.

أنّ مستوى درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير التي تتعلّق بالتقويم أيضًا كبيرةً، وحصلت على المرتبة الرابعة، وجاءت بمتوسّط حسابيّ(٤.٣٠)، ويرجع ذلك إلى التزام المديرين بنماذج التقويم الخاصّة المزوّدة لديهم من قبل مديرية تربية وتعليم، بينما كان مستوى درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير التي تتعلّق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين كبيرةً وحصلت على المرتبة الثانية، وجاءت بمتوسّط حسابيّ(٤.٤٤)، وتفسّر الباحثة ذلك بأنه لا يمكن أن يكون هناك قائد لا يمارس هذه المهارات الإنسانية، وتعتبرُ الباحثة أنّ الإنسانية هي من أهمّ المهارات التي منَ المفترض أن تتوفرَ لدى مديري المدارس وانّ يمارسوها بالشكل الصّحيح، وتكون نابعة من القلب،

والتعامل مع المعلّمين والطلاب بإنسانية يزيد قوة التأثير لديهم وهذا ما يحثُ عليه ديننا الاسلاميُّ وعقيدتُنا الإسلاّميةُ، وكان خيرُ البريّة سيّدنا محمد –عليه السلام– وهو القدوة الأولى في حُسنِ الخلق والتعامل بإنسانية وما زال تأثير سيّد الخلق باقيًا إلى اليوم، وخلال المقابلاتِ الشخصّيةِ وحديث مدراء المدارس عن تجاربهم التي خاضوها خلال فترة الإدارة تبين أنّ هناك ممارسةً لهذه المهارات القيادية التي تتعلّق بالإنسانية وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة عبد الكريم(٢٠١٧) التي أوضحت أنّ برنامج القيادة والإدارة أسهم في تطوير المهارات الإنسانية لدى ديري المدارس بدرجة كبيرة. وتفسر الباحثة مستوى مهارات التواصل الفعال، التواصل المستمرّ ما بين الإدارة والمعلّمين والمجتمع المحلّيّ وقدرة المديرين على التواصل معهم بكلّ الطرق، كما لوحظ أن جائحة كورونا أسهمت بتطوير أداء المديرين لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعيّ المختلفة لضمان سير العملية التعليميّة ممّا أدى إلى وجود اتصال مستمرّ بين الإدارة والمعلّمين والمجتمع المحلّيّ لفترةٍ زمنيةٍ طويلةٍ.

وكان هناك بعض العوائق التي تمنع المديرين من ممارسة مهارات قيادة التغيير في مديرية تربية وتعليم يطّا، ولخّصت الباحثة هذه العوائق على النّحو الآتي:

عدم استجابة بعض الجهات المسؤولة لتوفير احتياجات المدرسة، القوانين والأنظمة التي تشكل أحياناً عائقًا أمام المدير لممارسة مهارات التغيير بشكلٍ واسعٍ، سياسة الاحتلال الإسرائيليّ وما يمارسونه من اضطهادٍ لمدارس المسافر ومدارس سويا، عدم وجود التعاون الفعّال من قبل المجتمع المحلّيّ، ثقافة المجتمع المحلّيّ التي تشكل عائقًا لممارسة التغيير في المدارس، وعدم وجود شخصّياتٍ مُشجّعةٍ للتغيير. ومع ذلك وبوجود هذه العقبات أمام المديرين إلا أنهم يمارسون مهامهم القيادية، وباستطاعتهم التعامل مع هذه العقبات بسياسةٍ معينةٍ خاصّةٍ بهم. وتتفق هذه

النتائج مع نتائج دراسة الرقب (٢٠٠٨) التي اشارت نتائجها إلى أهمّية وجود قادة يؤمنون بأهمّيةِ التغيير وأنّ دور الإدارة العليا للوزارة للقيام بعملية التغيير يحتاج إلى تطويرٍ وتنميةٍ.

ت- مناقشة سؤال الفرعيّ الخامس الذي ينصّ على: "هل تختلف درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيّير بمدينة يطّا من وجهات نظر المديرين والمديرات، باختلاف متغيرات النوع الاجتماعيّ والمؤهل العلميّ والخبرة والتخصّص ومستوى المدرسة"؟

لمناقشة النتائج المتعلّقة بهذا السؤال تمّ مناقشة نتائج الفَرضّيات الآتية:

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم**

بينت النتائج أنه توجد فروق بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا، وظهرت الفروق لصالح ممارسة المهارات التي تتعلّق التنظيم مقابل ممارسة المهارات الآتية (ممارسة المهارات التي تتعلّق ببناء رؤية مستقبلية للتغيير، ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتخطيط، ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتوجيه والمتابعة، ممارسة المهارات التي تتعلّق باتخاذ القرارات، ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتقويم)، كما أنّ هناك فروقًا لصالح ممارسة المهارات التي تتعلّق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين مقابل ممارسة المهارات الآتية (ممارسة المهارات التي تتعلّق ببناء رؤية مستقبلية للتغيير، ممارسة المهارات التي تتعلّق بالتخطيط، ممارسة المهارات التي تتعلّق باتخاذ القرارات).

وتفسّر الباحثة اختلاف درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير من مدير إلى آخر بسبب اختلاف البيئة والمجتمع المحيط، بحيث يكون ذلك من خلال وجود بيئةٍ مدرسّيةٍ تشجع على التغيير من معلّمين ومجتمع محلّيّ وإدارةٍ مدرسّيةٍ، وقد يكون العكس في بعض المدارس التي تكون بيئتها

المدرسّية غيرَ مشجّعةٍ، ويمكن أن تكونَ ثقافة المدير وأعماله الادارية تتمحور حول أعمال المدير الروتينية ويكون شخصّيةً إداريةً مُحبةً للمكتب الإداريّ، ولا يشجّع التغيير، ومن الأسباب التي لاحظتها الباحثة خلال إجرائها للمقابلات هي ممارسة المديرين لمهارات قيادة التغيير، ولكن عدم إدراكهم بمفاهيم مهارات قيادة التغيير.

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا تُعزى إلى المتغيرات الديمغرافية (النوع الاجتماعيّ، والتخصّص، ومستوى المدرسة، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة من حيث النوع الاجتماعيّ للطلبة، والمؤهل العلميّ).**

بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠.٠٥$) في درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير في مدارس تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم تُعزى إلى متغيرات (النوع الاجتماعيّ، والتخصّص، ومستوى المدرسة، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة من حيث النوع الاجتماعيّ للطلبة، والمؤهل العلميّ).

تعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير بين المديرين الذكور والمديرات الإناث، بسبب تشابه الأعمال الإدارية والالتزام بالقوانين والأنظمة وترى الباحثة أنه من الطّبيعيّ عدم وجود فروق تُعزى لمتغير النوع الاجتماعيّ، كون المهاراتِ القياديةِ سماتٍ عامةً تتمّيزُ بها الشّخصيّة القيادية ذكرًا كانت أو انثى، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة صالح و(ابو مخ)(٢٠١٧) ودراسة إبراهيم(٢٠١٠)، وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة عبدالله(٢٠٢) ودراسة عبد الكريم(٢٠١٧)، بحيث بينت نتائج هذه الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى صالح الإناث.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير في مدارس تربية وتعليم يطا تُعزى إلى متغير التخصّص. وأنّ درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير بالمدارس ترجع إلى شخصّية المدير القائد ومدى علمه ومعرفته، كم تمتلك من معرفة كم تمتلك من قوة، فماذا لو توفر قائد ذو معرفةٍ وعلمٍ وبشخصيةٍ قياديةٍ تتمتّع بمهارات قياديةٍ عاليةٍ، وتكون السمات الشّخصيّةُ القياديةُ لبعض الأشخاص مولودةً معه، وبالاجتهاد والعمل يتميز بقوته المؤثّرة في مدرسته التربوية التعليميّة، وربّما يكون هناك مديرون ذوي شخصيات ضعيفة ويملكون شهاداتٍ علميةً، ومع ذلك لا يستطيعون التأثير في أعمالهم الإدارية وربما العكس. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة مع نتائج دراسة صالح و(ابو مخ) (٢٠١٧). بينما لم تستخدم باقي الدراسات التخصّص في الإدارة.

تعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير في مدارس تربية وتعليم يطّا تُعزى إلى مُتغير مستوى المدرسة. نتيجةً لدوران العمل في الإدارة بحيث يتمّ تغيير المديرين كلّ خمس سنوات ونقلهم إلى مدارس أخرى. يمكن نقل مدير مدرسة من مدرسة ثانوية إلى مدرسة أساسيّة أو العكس، وممارسة المهام القيادية للتغير تكون في جميع المدارس على اختلاف مستوياتها. ولم تذكر الدراسات مستوى المدرسة باعتباره مُتغير في الادارة.

تعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير في مدارس تربية وتعليم يطّا تُعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة في الإدارة. أنّ الأعمال الإدارية متشابهة على مدار الأعوام كما يمكن للشّخصيّةِ القياديةِ الإلمام بجميع المهام الإدارية خلال مدةٍ زمنيةٍ لا تتجاوز السنة، كون الصفات التي تتميز بها الشّخصيّة القيادية مثل: الذكاء وسرعة البديهة والحنكة والتصرف بحكمة، وقدرته على التعامل مع المواقف الإدارية مهما كانت صعوبتها، بالإضافة إلى الاستفادة من خبرات المديرين لبعضهم من خلال تبادل الزيارات، وعرض إنجازات المديرين من قبل التربية أمام

الجميع، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة صالح و(ابو مخ)(٢٠١٧)، ودراسة الكردي(٢٠١٦)، ودراسة عبدالله(٢٠٢٠)، ودراسة ابراهيم(٢٠١٠).

تعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير في مدارس تربية وتعليم يطّا تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعيّ للطلبة. قدرة القائد التربويّ في التعامل مع جميع الفئات، ولديه قوة التأثير للطلبة الذكور والاناث، المدارس المختلطة وقدرته على ممارسة مهارات قيادة التغيير.

تعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير في مدارس تربية وتعليم يطّا تُعزى إلى متغير المؤهل العلميّ. إدراك المديرين لمهامّ الإدارية وانتماؤهم إلى وظيفيتهم المهنية وشعورهم بضرورة التحسين والتطوير في مجتمعاتهم، كون معظم المديرين الذين أُجريت معهم المقابلاتِ من المجتمع نفسه، ولمست الباحثة الجهد الذي يبذلونه به من أجل تطوير المدرسة ورفعة شأنها، وثمّة تفسير آخر للباحثة يمكن أن يكونَ السّبب في الدرجة الكبيرة لممارسة مهارات قيادة التغيير، الخوف من العقاب، وفقدان المنصب وهذا يرجع إلى طبيعة المدير القائد وتفكيره. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبدالله (٢٠٢٠)، ودراسة الكردي (٢٠١٦)، ودراسة إبراهيم (٢٠١٠).

ثانيًا: التوصيات

في ضَوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بمجموعة من التوصيات كما يلي:

١. أجراء دراساتٍ تحليليةٍ بحثيةٍ تخصُ الخطط التطويرية السنوية لمديري المدارس.
٢. عقد ندواتٍ توعويةٍ باستمرار للمجتمع المحلّيّ حول أهميّة التغيير، وإيجاد مشاريعَ تطوعيةٍ تكون بالتعاون ما بين المجتمع المحلّيّ وإدارة المدرسة.
٣. إعداد برامج تربوية للمديرين تختصّ بموضوع القيادة التعليميّة والتربويّة تختصّ بجوانب التغيير.

٤. إعداد دراسات بحثيةٍ تتعّلق بمدى توافر مهارات قيادة التغيير لدى مديري المدراس وعلاقتها بالتطوير المدرسيّ والمجتمعيّ.

٥. تدريب المديرين على كيفية توضيح خطط التغيير التربويّ للمعلّمين.

٦. زيادة وعي المديرين حول رفدهم بأهمية العوامل المؤثّرة في التغيير والمتعلّقة بالخطط التربوية.

٧. رفع كفاءة المديرين في مهارات إعداد التقارير للمشكلات الناجمة عن سير خطّة التغيير التربويّ داخل المدارس.

٨. مساعدة المديرين على جمع المعلومات والبيانات والحقائق المتعلّقة بقرار خطّة التغيير التربويّ ومؤشرات ذلك كميًا ونوعيًا.

٩. رفع كفاءة المديرين على كيفية بناء البدائل للقرارات البناءة وتحديدها ودراستها وتحديد سُلّم الأولويات.

١٠. بناء معاييرَ موضوعيةٍ تُركز على إنجازات المعلّمين وإسهامهم في عملية وضع الخطط التربوية للتغيير.

المراجع

إبراهيم، لبيب عبد العزيز. (٢٠١٠). **مهارات إدارة التغيير لدى مديري مدارس الثانوية في محافظة عدن، مجلّة معرفة**، ٢٠١٠(١١) ،١٣٣-١٦٤.

ابو زعيتر، منير حسن. (٢٠٠٩). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الأغا، رائد عمر. (٢٠٠٨). **المهارات القيادية لدى المسئولين في شركة الاتصالات الخلوية الفلسطينية(جوال) بين الواقع والمنظور المعياري**، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

أيوب، حنان. (٢٠١٢). **درجة فاعلية المدراء في قيادة التغيير اللازمة للتطوير الإداريّ في المدارس الحكوميّة الأساسيّة في فلسطين من وجهات نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس، فلسطين.

البارودي، منال. (٢٠١٥). **القائد المتميّز وأسرار الأبداع القياديّ**، القاهرة، مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

توفيق، عبد الرحمن. (٢٠٠٤). **الشّخصيّة القيادية فكرًا وفعلًا**، القاهرة، مصر: مركز الخبرات المهنية للإدارة "بميك".

الجابري، صلاح بن سمار. (٢٠٠٩). **المهارات القيادية اللازمة لإدارة التغيير التنظيميّ**، رسالة ماجستير غير منشورة، المدينة المنورة.

الحجّي، خالد إبراهيم. (٢٠١٦). **حاجتنا إلى الرؤيا المستقبلية، مجلّة الجزيرة**، تم النظر إليه يوم الاثنين بتاريخ ٢٠٢١/٩/٢٧م، الساعة الخامسة مساءً.

الحريري، رافدة عمر. (٢٠١١). **إدارة التغيير في المؤسّسات التربوية**، عمّان: دار الثقافة.

حمادات، محمد حسن. (٢٠٠٦). **القيادة التربوية في القرن الجديد**، عمان: دار الحامد.

دراوشة، صدام، الشعار، أنوار; مساعده، رائد; اللوزي، موسى. (٢٠١٦). **درجة ممارسة رؤساء الأقسام في جامعة الدمام للقيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء التدريس، مجلّة العلوم الإنسانية**، ٥(١).

الرشايدة، محمد صبيح. (٢٠١٠). **مهارات الإدارة والقيادة والإشراف التربويّ**. ط١، عمان، الاردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

الرقب، حماد. (٢٠٠٨). **واقع إدارة التغيير لدى وزارات السلطة الفلسطينية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الزعيبر، إبراهيم بن عبدالله. (٢٠١١). **إدارة التغيير الأسس والمنطلقات الفكريّة**، جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية: دار الجامعة الجديدة.

الزهور، رائد علي. (٢٠٢١). **القيادة التحويلية لمديري المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل وعلاقتها بالصلابة النفسية للمعلمين من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل، الخليل، فلسطين.

الزيباري، طاهر. (٢٠١٦). **النظرية السوسيولوجية المعاصرة**، عمان، الاردن: دار البيروني للنشر والتوزيع.

سلمان، عُريب عباس. (٢٠١٦). **درجة إدارة التغيير وثقافة التمييز والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظرهم أنفسهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

صالح، علي محمد، وابو مخ، محمود محمد. (٢٠١٧). **درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات القيادية داخل الخط الأخضر في فلسطين من وجهة نظر المعلمين في ضوء مدخلي المنظمة المتعلمة والثقافة التنظيمية، المجلة الدولية للبحوث التربوية**، ٤(١) ، ١٣٦-٢٠٠.

عبد الكريم، همام رزف. (٢٠١٧). **واقع المهارات القيادية لدى خريجي برامج القيادة والإدارة في مؤسسات التعليم العالي وسُبل تطويرها**، رسالة ماجستير غير منشورة، اكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، غزة، فلسطين.

عبودي، زيد. (٢٠٠٧). **إدارة التغيير والتطوير**. عمان، الاردن: دار كنوز المعرفة.

عريقات، احمد. (٢٠١١). **المفاهيم الإدارية الأساسية: النظرية والتطبيق**، عمان، الاردن: دار ومكتبة حامد للنشر والتوزيع.

العساف، أحمد بن عبد المحسن. (٢٠٠٢). **مهارات القيادة وصفات القائد**، قاعدة مذكرات التخرج والدراسات الاكاديمية، الرياض، السعودية.

عضيبات، ولاء. (٢٠٢١). **القيادة والتغيير الإداري**، تم النظر اليه يوم الخميس الموافق ٢٠٢١/٩/١٤م، الساعة السابعة مساءاً.

عطوي، جودت عزت. (٢٠٠٤). **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي**. ط١، عمان، الاردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العقيلي، عمر وصفي. (١٩٩٦). **الإدارة أصول وأسس ومفاهيم**، عمان، الاردن: دار زهران.

العلاق، بشير. (٢٠٠٩). **تنمية المهارات الإشراقية والقيادية**، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عماد الدين، منى مؤتمن. (٢٠٠٣). **إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير**. ط١، عمان: مركز الكتاب الاكاديمي.

عمد، بحار، وبوشناق، حسن. (٢٠١٣). **قيادة التغيير**، مجلة المسلح، تم النظر اليه يوم الخميس الموافق ٢٠٢١/٩/١٤م، الساعة الثامنة مساءاً.

القرني، عبدالله محمد. (٢٠١٦)، **واقع ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديميّة بجامعة تبوك لقيادة التغيير من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلّة كلية التربية**،٣٥(١٦٨): 725- 767.

القطيفان، رائد موسى. (٢٠٢٠). **قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالقيادة الابتكارية من وجهة نظر مساعدي المديرين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الاوسط، عمان.

الكردي، زهير محمود. (٢٠١٦). **إستراتيجية مقترحة لتطوير قيادة التغيير في مؤسّسات التعليم العالي بمحافظات غزة في ضَوء التنمية المستدامة**، رسالة ماجستير غير منشورة، شئون البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

النمران، محمد بن يوسف. (٢٠٠٦). **إدارة التغيير والتحدّيات العصرية للمدير رؤية معاصرة لمدير القرن الحادي والعشرين**. ط١، السلط، الأردن: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

الهادي، شرف ابراهيم. (٢٠١٣). **ادارة مؤسّسات التعليم للوصول إلى الجَودة النوعيّة والتميز في الأداء، المجلّة العربية لضمان جَودة التعليم العربيّ**، ٦(١١) ،٢٤٣-٣٠٥.

المواقع التي تمّ النظر إليها.

1. https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-285481-
2. https://www.al-jazirah.com/2016/20160502/av12.htm
3. https://www.almusallh.ly/ar/thoughts/251-vol-34-28
4. https://e3arabi.com

الدراسات الاجنبية

Barakat, M & Ostrowski, P. (2019). Ripples of hope: leading educational change for equity in Egypt's public schools, **International Journal of Leadership in Education**, International Journal of Leadership in Education, https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1690706

Cioud, R. (2010). Change leadership and leadership Development, **New Direction of Community College,** (49), 73-79.

Guerrero, J. (2018). Implicit change leadership schemas, perceived effective change management, and teachers' commitment to change in secondary schools in the Philippines, **Asia Pacific Education**, 19, 375–387.

Hall, Gene, Negroni, Italia & George Archie. (2013). Examining Relationship Between Urban principal change Facilitator Style and stydant Learning, **International Journal of leadership and change**, (36-45).

Kanivnka, Throdores. (2012). **Toward an Understanding of low Teacher Change During School Reforms**, Consideration for Educational Leadership and school Improvement, J Educ change, Fayetteville State University, USA.

Kovacevic, J. (2019). Leading School Change and Improvement, **Journal of Educational Administration**, v57 n6 p635-657

Kuhn, M. (2012). **Leading Schools through a Generational Lens: Perceptions of Principals' Change Leadership Disaggregated by Principal Generation**. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, University of Denver.

McAfee, k. (2015). **The Predictive Relationship between teacher burnout and resistance to change**. Doctor of Education, Liberty University.

Ninni, K n. (2010). **Building Level Principals as Change Agents in a Response to Intervention Reform Initiative**. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Loyola University Chicago.

Wong, P& Cheung, A. (2011). **Managing the process of an educational Change**, the curvent Issue and full text archive this journal is Available. www. Emeraldin Sight. Com/0951-354x.htm.

الملاحق

ملحق رقم (١): أدوات الدراسة بصورتها الأولية

جامعة الخليل

كلّية الدراسات العليا

برنامج الإدارة التعليميّة

حضرة مدير/ة مدرسة ..... المحترم/ة

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية عنوانها "درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم؛" وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج الإدارة التعليميّة من جامعة الخليل.

ولتحقيق أغراض الدراسة؛ أعدت الباحثة استبانةً معتمدةً على ما جاء في الأدب التربويّ والدراسات السابقة؛ لذا يُرجى التكرّم من حضراتكم الإجابة عن جميع فقراتها بما يُعبر عن وجهات نظركم، علماً أنّ البياناتِ ستُستخدم فقط لأغراض البحث العلميّ، وسيتمّ التعامل معها بموضوعيةٍ وأمانةٍ وسّريةٍ.

شاكرين حسن تعاونكم

الباحثة: رنا يوسف شريتح

إشراف الدكتور: سامي عبد

الرزاق عدوان

قيادة التغيير:

يُعرف الدين(٢٠٠٣،ص٨) قيادة التغيير "هي قيادة الجهد المخطط والمنظّم للوصول الى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير، من خلال التوظيف العلميّ السّليم للموارد البشرية والإمكانات المادية والفنية المتاحة للمؤسّسة التعليميّة".

اولاً: البيانات الشخصية

يرجى وضع إشارة (X) بجانب الإجابة المناسبة:

١. النوع الاجتماعيّ: ذكر () أنثى ( ) .
٢. المؤهل العلميّ : بكالوريوس فأقل ( ) بكالوريس و دبلوم تأهيل تربويّ ( ) ماجستير فأعلى ( ) .
٣. التخصّص: علميّ ( ) أدبيّ ( ) .
٤. مستوى المدرسة: أساسيّ ( ) ثانويّ ( ) مشترك {أساسيّ+ثانويّ} ( ) .
٥. سنوات الخبرة في الإدارة:أقلّ من ٥ سنوات ( ) من ٥-١٠ سنوات ( ) أكثر من ١٠ سنوات( ) .
٦. نوع المدرسة من حيث النوع الاجتماعيّ للطلبة: ذكور فقط ( ) أناث فقط ( ) مختلطة ذكور/إناث ( ).

الرقم.	الفقرة	بدرجة				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
المجال الأول: مهارات تتعلّق ببناء رؤية مستقبلية للتغيير						
١.	أوضح للمعلّمين أهمّية الرؤية المستقبلية للتغيير					
٢.	أطرح مبادرات للمعلّمين تسُهم في صياغة الرؤية المستقبلية للتغيير					
٣.	أشارك المعلّمين في بناء الرؤية المستقبلية للتغيير					
٤.	أؤكد على ضرورة مرونة أساليب بناء الرؤية المستقبلية للتغيير لدى للمعلّمين					
٥.	أوضّح للمعلّمين المصادر التي يمكن من خلالها رسم رؤية مستقبلية نحو التغيير					

الرقم.	الفقرة	بدرجة				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
٦.	أضع رؤية مستقبلية للتغيير في كلّ مجال من مجالات المدرسة					
المجال الثاني:مهارات تتعلّق بالتخطيط						
٧.	أحدد أهداف الخطط في ضوء التغييّر المطلوب					
٨.	أعطي أهمية لعوامل التغيير المتعلقة بالخطط التربويّة					
٩.	أضع خططي وفقاً لمعطيات التغيرات المتوقع					
١٠.	أعُطي أهمية للمشكلات التربوية الأكثر أولوية عند وضع خطة التغيير					
١١.	أشرك المعلمين معي عند إعداد خطط المستقبلية للتغيير					
١٢.	أهتم بجدولة التوقيت الزمني عند إعداد الخطط التربويّة المستقبلية للتغيير					
١٣.	أَرتب خطط التغيير الخاصة بمستقبل المدرسة وفقاً لأولوياتها التربويّة					
١٤.	أرتكز في وضع خطط التغيير المستقبلية التربوية على دراسات مسحية و واقعية للظروف البيئة					
١٥.	أراعي الموضوعية في إعداد خطط التغيير التربويّة					
١٦.	أضع خطط بديلة لمواجهة المشكلات غير المتوقعة خلال تنفيذ خطة التغيير					
١٧.	أراعي مدى توافر الإمكانيات اللازمة عند وضع خطط التغيير التربويّة					
١٨.	أوضح خطة التغيير الّتربويّة لكافة المعلّمين					
١٩.	أحرص على تهيئة بيئة عمل جاذبة ومحفزة لاندماج المعلّمين خلال عملية التغيير					
المجال الثالث: مهارات تتعلّق بالتنظيم						
٢٠.	أحرص على أن تسود أجواء التفاهم بين المعلمين داخل المدرسة وخارجها خلال العمل على خطة التغيير و تنفيذها					
٢١.	أحرص على تحقيق تكامل الأعمال و المهام خلال توزيع المهام الخاصة لعملية التغيير					

الرقم.	الفقرة	بدرجة				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
٢٢.	أراعي عند وضع خطط التغيير توزيع المهام وفقاً لتخصصات المعلّمين وقدراتهم					
٢٣.	أحرص على تفعيل العمل الجماعي خلال تنفيذ خطط التغيير بالمدرسة					
٢٤.	أعطي أهمية لتفويض الصلاحيات وفقاً لمعطيات التغيير المطلوبة					
٢٥.	أستخدم نظام الّتحفيز والمكافآت لتحقيق أهداف خطط التغيير التربويّة					
٢٦.	أعمل على تنظيم الأعمال داخل المدرسة بالشكل الذي لا يتعارض مع أهداف عملية التغيير التربويّة					
٢٧.	أقدم مصلحة العمل على المصلحة الشخصية عند إحداث عملية التغيير					
٢٨.	أحدد الاحتياجات الاولوية عند وضع خطط التغيير التربوية لتوظيف الموارد المتاحة					
٢٩.	أهتّم بإدارة عمليات التغيير بما يتلائم مع القوانين والأنظمة المتعلّقة بالمدرسة					
٣٠.	أحرص على إعطاء الحرية الكافية لابداء الاراء المختلفة حول عملية التغيير التربويّ					
المجال الرابع: مهارات تتعلق بالـتوجـيه و الرقــابة						
٣١.	أعمل على معالجة الأخطاء باستخدام الإرشادات المناسبة خلال تنفيذ خطط التغيير التربويّة					
٣٢.	أعتمد على أسلوب الإشراف الموجه بغرض زيادة فعالية إنتاجية المعلمين خلال تنفيذ خطة التغيير التربويّة					
٣٣.	استخدم أساليب إشراف حديثة و متنوعة خلال تنفيذ خطة التغيير التربويّة					
٣٤.	استمع الى التغذية الراجعة من المعلّمين حول تنفيذ خطة التغيير و أخذها بعين الاعتبار					
٣٥.	أوجه المعلّمين نحو تحقيق الخطط الّتربويّة وفق معطيات الّتغيير					
٣٦.	أبرز دور المتّميزين المشاركين بعملية التغيير بتقديم الّدعم و التّشجيع اللازم لهم					
٣٧.	أتابع المشكلات الّناجمة عند تنفيذ خطط التغيير الّتربويّ					

الرقم.	الفقرة	بدرجة				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
٣٨.	أساعد المعلّمين في تأدية مهامهم خلال تنفيذ خطة التغيير التربوي					
٣٩.	أضع نظماً فعالة للّتدقيق على الأعمال التّي يقوم بها المعلّمين لخطة التغيير التربويّ					
٤٠.	أعد التقارير للمشكلات الناجمة عن سير خطة التغيير التربويّ داخل المدرسة					
٤١.	أحرص على تكامل الأدوار بين المعلّمين في المدرسة بما يتناسب مع عملية التغيير التربويّة					
٤٢.	أحرص على توجيه المعلّمين بالمدرسة عند أحداث التغيير التربوي بعيداً عن الاوامر الالزامية					
المجال الخامس: مهارات تتعلّق باتخـــاذ الـقرارات						
٤٣.	أتخذ قراراتي نحو التغيير بما يناسب ضمان جودة سير العمل التعليميّة					
٤٤.	أعمل على التأكد من صحة المعلومات الخاصة بعملية التغيير التربويّ التي نحصل عليها					
٤٥.	إشراك المعلّمين معي في عملية صنع القرارات الخاصة بعملية التغيير التربويّ					
٤٦.	أتخذ قراراتي نحو التغيير التربوي بناءً على معطيات الموقف الإداري فقط					
٤٧.	أراعي الدّقة في اختيار الوقت المناسب لاتخاذ القرار و تنفيذه في عملية التغيير					
٤٨.	أحرص على اتخاذ القرارات الّتربوية الخاصة بخطة التغيير بعناية					
٤٩.	أقوم باستمرار بجمع المعلومات و البيانات و الحقائق المتعلقة بقرار خطة التغيير التربويّ بشكل كميّ و نوعيّ					
٥٠.	أعمل على دراسة بدائل مناسبة للقرارات وفقا للّتغيير المطلوب					
٥١.	أحرص على تفعيل القرارات المتعلقة بالبناء التنظيميّ لخطط التغيير التربويّ في المدرسة					
٥٢.	أتقبل الآراء المختلفة حول عملية التغيير					

الرقم.	الفقرة	بدرجة				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
المجال السادس: مهارات تتعلّق بالتقـــويم.						
٥٣.	اعتمد على معايير موضوعّية في تقويم إنجازات المعلّمين لخطط التغيير التربويّ					
٥٤.	أشجع المعلّمين معي على مراجعة أساليبهم في كيفية أدائهم الوظيفيّ في ضوء التغييرات المطلوبة					
٥٥.	أحافظ على ثقة المعلّمين بأنفسهم من خلال المعايير المعتمدة في التقويم عند تنفيذ خطة التغيير التربويّة					
٥٦.	أقوم خطط التغيير التربويّة في ضوء مدى تحقيقها لأهداف التغيير المطلوبة					
٥٧.	أركز على الأداء الكميّ و الكيفيّ في ضوء معايير الجودة الشاملة لخطة التغيير التربويّ					
٥٨.	اقدر المعلّمين تبعاً لإنجازاتهم لخطط التغيير التربويّ					
٥٩.	أزود المعلّمين بمستوى إنجازاتهم الوظيفية في ضوء أهداف التغيير المنشود					
المجال السابع: مهارات تتعلّق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين						
٦٠.	أحرص على استمرار التواصل مع/ وبين المعلّمين أثناء تنفيذ عمليات التغيير					
٦١.	أحرص على جعل قنوات التواصل مفتوحة بشكل دائم بيني و بين المعلّمين عند أحداث التغيير التربويّ					
٦٢.	أحرص على استمرار التواصل بين الإدارة و المجتمع المحلّيّ لضمان فعالية أحداث التغيير التربويّ					
٦٣.	أحرص على عقد اجتماعات دورية مع المعلّمين لمناقشة عمليات التغيير					
٦٤.	أخاطب المعلّمين حسب مستوياتهم في التفكير عند عرض خطة التغيير التربوي					
٦٥.	اركز عند التواصل مع المعلّمين حول عملية التغيير التربوي على الجوانب الإيجابية لديهم					

الرقم.	الفقرة	بدرجة				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
٦٦.	أستخدم وسائل الاتصال الحديثة للتواصل مع المعلّمين والمجتمع المحلّيّ لمتابعة عملية التغيير التربوي مثل: مواقع التواصل الاجتماعي،الفيسبوك، الواتس اب،جوجل ميت، منصة زوم العالمية					
٦٧.	أستمع و أنصت الى الآخرين باهتمام و بدون مقاطعة عند ابداء ارائهم حول عملية التغيير التربويّ					
٦٨.	أوضح للمعلمين كيفية التواصل لحل المشكلات التي تعترض عملية التغيير التربويّ					
٦٩.	أوصل توجيهاتي و افكاري للمعلّمين بكل وضوح حول عملية التغيير التربويّ					
٧٠.	احرص على تنمية العلاقات الإنسانية مع المعلمين والطلاب و المجتمع المحلّيّ لضمان فعالية خطة التغيير التربويّ					
٧١.	أركز على الاتجاهات الايجابية بين المعلّمين عند تبادل الآراء المختلفة حول عملية التغيير					
٧٢.	اقوم بعمل لقاءاتٍ اجتماعيةٍ لتوطيد العلاقات الإنسانية، لضمان تحقيق أهداف خطط التغيير التربويّ					
٧٣.	أراعي ظروف المعلّمين المُختلفة، مما يساعد على تقبل خطط التغيير و عدم مقاومتهم لها					
٧٤.	أحرص على تلبية دعوات المعلّمين لحضور مناسباتهم الخاصة، لتشجعيهم على دعم خطط التغيير التربوية					
٧٥.	أحرص على احترام شخصيات جميع المعلّمين، خلال العمل على خطط التغيير التربوي					
٧٦.	أتعامل بإنسانية بكل الظروف و الحالات مع المعلّمين و خاصةً أثناء العمل بخطط التغيير التربويّة					

ملحق رقم(٢): قائمة بأسماء المحكمين

١) **أ.د. محمد شاهين / جامعة القدس المفتوحة**

٢) **أ.د. نبيل الجندي / جامعة الخليل**

٣) **أ.د. رجاء العسيلي / جامعة القدس المفتوحة**

٤) **أ.د. تيسير أبو ساكور / جامعة القدس المفتوحة**

٥) **د. خالد كتلو / جامعة القدس المفتوحة**

٦) **د. كرم الكركي / جامعة الخليل**

٧) **د. إبراهيم المصري / جامعة الخليل**

٨) **د. بلال مخامرة / جامعة الخليل**

٩) **د. كمال مخامرة / جامعة الخليل**

١٠) **د. منال أبو منشار / جامعة الخليل**

١١) **د. إبراهيم أبو عقيل / جامعة الخليل**

ملحق رقم(٣): الاستبانة بصورتها النهائية

جامعة الخليل

كلية الدراسات العليا

برنامج الإدارة التعليمية

حضرة مدير/ة مدرسة ..... المحترم/ة

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية عنوانها "درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم؛" وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج الإدارة التعليميّة من جامعة الخليل.

ولتحقيق أغراض الدراسة؛ أعدت الباحثة استبانةً معتمدةً على ما جاء في الأدب التربويّ والدراسات السابقة؛ لذا يُرجى التكرّم من حضراتكم الإجابة عن جميع فقراتها بما يُعبر عن وجهات نظركم، علماً أنّ البياناتِ ستُستخدم فقط لأغراض البحث العلميّ، وسيتمّ التعامل معها بموضوعيةٍ وأمانةٍ وسّريةٍ.

شاكرين حسن تعاونكم

الباحثة: رنا يوسف شريتح

إشراف الدكتور: سامي عبد الرزاق عدوان

قيادة التغيير:

يُعرّف عماد الدين (٢٠٠٣، ص٨) **قيادة التغيير** بأنّها: "قيادة الجهد المخطّط والمنظّم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير، من خلال التوظيف العلميّ السليم للموارد البشرية والإمكانات المادية والفنية المتاحة للمؤسّسة التعليميّة".

أولاً: البيانات الشّخصيّة:

يُرجى وضع إشارة (**X**) بجانب الإجابة المناسبة:

١. **النوع الاجتماعيّ للمدير/ة:** ( ) ذكر. ( ) أنثى.

٢. **التخصّص:** ( ) علميّ. ( ) أدبيّ.

٣. **مستوى المدرسة:** ( ) أساسيّ. ( ) ثانويّ.

٤. **سنوات الخبرة:** ( ) أقلّ من١٠سنوات. ( ) أكثر من ١٠ سنوات

٥. **نوع المدرسة من حيث النوع الاجتماعيّ للطلبة:** ( ) ذكور فقط. ( ) إناث فقط. ( ) مختلطة ذكور/إنا.

٦. **المؤهل العلميّ:** ( ) بكالوريوس فأقلّ. ( ) اعلى من بكالوريوس

ثانياً: فقرات الاستبانة:

الرجاء وضع إشارة (**X**) في عمود الإجابة المناسبة لكل فقرة:

الرقم	المجال الأوّل: مهارات تتعلّق ببناء رؤية مستقبلية للتغيير	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١	أُوضّح للمعلّمين أهمية الرؤية المستقبلية للتغيير					
٢	أطرح مبادرات للمعلّمين تسُهم في صياغة الرؤية المستقبلية للتغيير					
٣	أسمحُ للمعلّمين بالمشاركة في بناء الرؤية المستقبلية للتعليم					
٤	أُراعي المرونة عند بناء أساليب الرؤية المستقبلية للتغيير					
٥	أوضّح للمعلمين المصادر التي يمكن الاسترشاد بها لرسم رؤيةٍ مستقبليةٍ نحو التغيير					
٦	أضعُ رؤيةً مستقبليةً للتغيير في كلّ مجال من مجالات المدرسة					

	المجال الثاني: مهارات تتعلّق بالتخطيط	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
٧	أحدّد أهداف الخطط في ضَوْء التغييّر المطلوب					
٨	أُعطي أهمّيةً لعوامل التغيير المتعلّقة بالخطط التربوّية					
٩	أشركُ المعلّمين في إعداد الخطط المستقبلية للتغيير					
١٠	أهتمّ بجدولة التوقيت الزمنيّ عند إعداد الخطط التربوّية المستقبلية للتغيير					
١١	أُرتبُ خطط التغيير الخاصّة بمستقبل المدرسة وفقاً لأولوياتها التربويّة					
١٢	أعتمد عند وضع خطط التغيير المستقبلية التربويّة على الدراسات والإمكانات المتوفّرة					
١٣	أُراعي الموضوعيّة في إعداد خطط التغيير المستقبلية التربويّة					
١٤	أضع خططًا بديلةً لمواجهة المشكلات غير المتوقّعة خلال تنفيذ خطة التغيير					
١٥	أراعي مدى توافر الإمكانات اللازمة عند وضع خطط التغيير التربويّة					
١٦	أوضّحُ خطّة التغيير التّربويّة للمعلّمين كافة					
١٧	أحّدّدُ الاحتياجاتِ الأوليةَ عند وضع خطط التغيير التربويّة لتوظيف الموارد المتاحة					
١٨	أحرصُ على تهيئة بيئة عمل جاذبةٍ ومحفّزةٍ لاندماج المعلّمين خلال عملية التغيير					
	المجال الثالث: مهارات تتعلق بالتنظيم	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
١٩	أحرصُ على أن تسودَ أجواء التفاهم بين المعلّمين داخل المدرسة وخارجها خلال العمل على خطّة التغيير وتنفيذها					
٢٠	أحرصُ على تحقيق تكامل الأعمال والمهامّ خلال توزيع المهامّ الخاصّة لعملية التغيير					
٢١	أراعي عند وضع خطط التغيير توزيع المهامّ وفقاً لتخصّصات المعلّمين وقدراتهم وإمكاناتهم					
٢٢	أحرصُ على تفعيل العمل الجماعيّ خلال تنفيذ خطط التغيير بالمدرسة					
٢٣	أعطي أهمّيةً لتفويض الصّلاحيات وفقاً لمعطيات التغيير المطلوبة					
٢٤	أستخدمُ نظام التّحفيز والمكافآت لتحقيق أهداف خطط التغيير					
٢٥	أنظّمُ العملَ داخل المدرسة بالشكل الذي لا يتعارض مع أهداف عملية التغيير التربويّ					
٢٦	أقدمُ مصلحة العمل على المصالح الشّخصية عند إحداث عملية التغيير					
٢٧	أهتمُّ بإدارة عمليات التغيير بما يتلاءم مع القوانين والأنظمة المتعلّقة بالمدرسة					
٢٨	أتيحُ الحريّة الكافية لإبداء الآراء المختلفة حول عملية التغيير التربويّ					

	المجال الرابع: مهارات تتعلق بالتوجيه والمتابعة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
٢٩	أُعالجُ الأخطاء باستخدام الإرشادات المناسبة خلال تنفيذ خطط التغيير التربويّة					
٣٠	أتّبعُ أسلوب الإشراف الذي يساعد زيادة انتاجية المعلّمين خلال تنفيذ خطة التغيير التربويّة					
٣١	آخذُ بعين الاعتبار التغذيةَ الراجعةَ من المعلّمين حول تنفيذ خطة التغيير التربويّ					
٣٢	أوجّه المعلّمين نحو تحقيق الخطط الّتربويّة وفق معطيات التغير					
٣٣	أبرزُ دور المتّميزين المشاركين بعملية التغيير بتقديم الدّعم والتّشجيع اللازم إليهم					
٣٤	أُتابع المشكلاتِ النّاجمةَ عند تنفيذ خطط التغيير الّتربويّ					
٣٥	أساعد المعلّمين في تأدية مهامّهم خلال تنفيذ خطة التغيير التربويّ					
٣٦	أضعُ نظمًا فعّالةً للّتدقيق على الأعمال التّي يؤديّها المعلّمون لخطّة التغيير التربويّ					
٣٧	أُعدّ التقارير للمشكلاتِ الناجمةِ عن سير خطّة التغيير التربويّ داخل المدرسة					
٣٨	أحرصُ على تكامل الأدوار بين المعلّمين في المدرسة بما يتناسب مع عملية التغيير التربويّة					
	المجال الخامس: مهارات تتعلق باتخاذ القرارات	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
٣٩	أتخذ قراراتي نحو التغيير بما يناسب ضمان جَوْدة سَير العملية التعليميّة					
٤٠	أتأكدُ من صحّة المعلومات الخاصّة بعملية التغيير التربويّ التي نحصل عليها					
٤١	أتخذ قراراتي نحو التغيير التربويّ بناءً على معطيات الموقف الإداريّ					
٤٢	أُراعي الدّقة في اختيار الوقت المناسب لاتخاذ القرار بما يخصّ عملية التغيير					
٤٣	أحرصُ على اتخاذ القرارات التّربويّة الخاصّة بخطّة التغيير بعنايةٍ واهتمامٍ					
٤٤	أُراعي الدّقة في اختيار الوقت المناسب لتنفيذ القرار بما يخصّ عملية التغيير					
٤٥	أعملُ باستمرار على جمع المعلومات والبيانات والحقائق المتعلّقة بقرار خطّة التغيير التربويّ بشكل كميّ و نوعيّ					
٤٦	أعملُ على دراسة بدائلَ مناسبةٍ للقرارات وفقا للتغّيير المطلوب					
٤٧	أُنفذُ القراراتِ المتعلّقةَ بالبناء التنظيميّ لخطط التغيير التربويّ في المدرسة بدقّة					
٤٨	أتقبلُ الآراء المختلفة حول عملية التغيير					

	المجال السادس: مهارات تتعلق بالتقـويم	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
٤٩	أعتمد على معاييرَ موضوعيّةٍ في تقييم إنجازات المعلّمين لخطط التغيير التربويّ					
٥٠	أشجّعُ المعلّمين على مراجعة أدائهم الوظيفيّ في ضَوْء التغييرات المطلوبة					
٥١	أحافظُ على ثقة المعلّمين بأنفسهم من خلال المعايير المعتمدة في التقويم عند تنفيذ خطّة التغيير التربويّة					
٥٢	أقوّمُ خطط التغيير التربوية في ضَوء مدى تحقيقها لأهداف التغيير المطلوبة					
٥٣	أراعي معايير الجَودة الشّاملة عند تقويم خطّة التغيير					
٥٤	أقدّرُ المعلمين تبعاً لإنجازاتهم لخطط التغيير التربويّ					
٥٥	أعطي المعلّمين تغذيةً راجعةً حول مستوى إنجازاتهم الوظيفية في ضَوْء أهداف التغيير المنشود					
	المجال السابع: مهارات تتعلق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
٥٦	أحرصُ على استمرار جعل قنوات التواصل مفتوحةً مع المعلّمين، وبينهم في أثناء تنفيذ عمليات التغيير					
٥٧	أحرصُ على استمرار التواصل بين الإدارة والمجتمع المحلّيّ لضمان فعالية إحداث التغيير التربويّ					
٥٨	أحرصُ على عقد اجتماعاتٍ دوريةٍ مع المعلّمين لمناقشة عمليات التغيير					
٥٩	أخاطبُ المعلّمين حسب مستوياتهم في التفكير عند عرض خطّة التغيير التربويّ					
٦٠	أُركّزُ عند التواصل مع المعلّمين حول عملية التغيير التربويّ على الجوانب الإيجابية لديهم					
٦١	أستخدمُ وسائل الاتصال الحديثة للتواصل مع الآخرين لمتابعة عملية التغيير التربويّ مثل: مواقع التواصل الاجتماعيّ، الفيسبوك، الواتس آب، جوجل ميت، منصة زوم العالمية					
٦٢	أستمعُ إلى الآخرين باهتمام وبدون مقاطعة عند إبداء آرائهم حول عملية التغيير التربويّ					
٦٣	أوضّحُ للمعلّمين كيفية التواصل لحلّ المشكلات التي تعترض عملية التغيير التربويّ					
٦٤	أحرصُ على أن تكون توجيهاتي وأفكاري للمعلّمين واضحةً حول عملية التغيير التربويّ					
٦٥	أحرصُ على استمرارية العلاقات الإنسانية مع كلّ مَنْ له علاقة بعملية التغيير					
٦٦	أركّزُ على الاتجاهات الإيجابية بين المعلّمين عند تبادل الآراء المختلفة حول عملية					

	التغيير					
٦٧	أُنظّمُ لقاءاتٍ اجتماعيةً لتوطيد العلاقات الإنسانية، لضمان تحقيق أهداف خطط التغيير التربويّ					
٦٨	أُراعي ظروف المعلّمين المُختلفة، ممّا يساعد على تقبل خطط التغيير وعدم مقاومتهم لها					
٦٩	أحترمُ شخصيّات المعلّمين جميعاً خلال العمل على خطط التغيير التربويّ					
٧٠	أحرصُ على التعامل بإنسانية مع جميع المعلّمين بمختلف الظّروف					

شاكرةً حسنَ تعاونكم

ملحق رقم(٤): نموذج اسئلة المقابلة

اعتمدت الباحثة الأسئلة الآتية ليتمّ طرحها خلال إجراء المقابلات مع مديري ومديرات مدارس تربية وتعليم يطّا، بحيث سيتم اختيار خمسة من المديرين وخمسٍ من المديرات.

وتتمثل أسئلة المقابلة في الآتي:

١. ما مفهومك لقيادة التغيير؟

٢. هل تشجّع على التغيير؟

٣. هل تلجأ إلى ممارسة قيادة التغيير في عملك الإداريّ؟ إذا (نعم)، الرجاء طرح أمثلة (متى؟ وفي أيّ مجال؟ ومع مَن؟) وإذا لا، لماذا؟

٤. ما الصّعوبات والتحدّيات التي تواجهك خلال ممارستك لمهارات قيادة التغيير في المدرسة؟

٥. هل تعتقد أنّ لديك المهارات والإمكانات الكافية اللازمةَ لاستخدام مهارات قيادة التغيير في مدرستك؟ الرجاء ذِكرها.

ملحق رقم(٥): كتب تسهيل المهمة

ملحق رقم (٥): كتب تسهيل المهمة

HEBRON UNIVERSITY
جامعة الخليل

الرقم : م.خ/ 26 ت/2021 — بسم الله الرحمن الرحيم — Ref.

التاريخ : 2021/05/30 — Date

حضرة السيد مدير التربية والتعليم / يطا/ المحترم.

الموضوع: تسهيل مهمة.

بعد التحية ،،،

تقوم الطالبة رنا يوسف شريتح بإجراء دراسة بعنوان:

" درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات قيادة التغير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظرهم".

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب/ة المذكور/ة والتعاون لإتمام دراسته /ا.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

عميد كلية التربية

د. كمال مخامره

جامعة الخليل HEBRON UNIVERSITY 1971 كلية التربية COLLEGE OF EDUCATION

P.O.Box 40 , Hebron , West Bank , Palestine
URL : http // www.hebron.edu

ص.ب ٤٠ الخليل - فلسطين
تلفون : Tel: 970 (0)2-222-0995
فاكس : Fax: 970 (0)2-222-9303

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

وزارة التربية والتعليم

الرقم: و ت / ٥٤٧/١/١٣
التاريخ: 25 /8 /2021م

لمن يهمه الأمر

الموضوع: "تسهيل مهمّة بحثية"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"رنا يوسف شريتح "

من **جامعة الخليل** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

" "درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظرهم"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة توزيع استبانات ومقابلات على عينة مدراء مديرية يطا وتحليل محتوى خطط المدير التطويرية.
- ت/يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات، بتنسيق مع منسق البحث والتطوير والجودة في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم

د. محمد مطر

/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي

نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم
السيد مدير عام مديرية /يطا المحترم
د. سامي عدوان المشرف الرئيس على الدراسة المحترم – بريد الكتروني – adwan.sami@gmail.com