



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

أنماط قيادة التغيير لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين
من وجهة نظرهم ووجهة نظر معلميهم

مرام محمود محمد ربايعة

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1440هـ/2018م

أنماط قيادة التغيير لدى مديري ومديرات المدارس الحكوميّة في محافظة جنين
من وجهة نظرهم ووجهة نظر معلميهم.

إعداد: مرام محمود محمد ربايعة

بكالوريوس معلم مجال رياضيات - الجامعة الهاشمية - الأردن

إشراف الدكتورة: نهى عطير

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
الادارة التربوية عمادة الدراسات العليا / كلية العلوم التربوية / جامعة القدس



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج الإدارة التربوية

إجازة الرسالة

أنماط قيادة التغيير لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة
نظرهم ووجهة نظر معلمهم

الطالبة: مرام محمود محمد ربايعه

الرقم الجامعي: 21612756

المشرف: د. نهى اسماعيل عبدالله عطير

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 21 / 11 / 2018م من لجنة المناقشة المدرجة

أسمائهم وتواقيعهم:

- | | |
|--------------|--------------------------------------|
|التوقيع | 1. رئيس لجنة المناقشة: د. نهى عطير |
|التوقيع | 2. ممتحن خارجيا: د. أشرف أبو خيران |
|التوقيع | 3. ممتحن داخليا: أ.د. محمود أبو سمرة |

القدس - فلسطين

1440هـ / 2018م

الإهداء

إلى قدوتي الأولى ومن علمني العطاء بلا حدود، وأمّدي بالصبر والعزيمة، إلى من رفعت رأسي عالياً افتخاراً به..... أبي الغالي.

إلى رمز المحبة والعطاء، إلى من بها أكبر، وعليها أعتد، إلى من بوجودها اكتسب قوة بلا حدود.....أمي الحبيبة.

إلى روح حماتي "عيشة"، رحمها الله، واسكنها فسيح جناته.

إلى توأم روحي ورفيق دربي، إلى من ساندني وشدّ على يدي، وسار معي، وشجّعني دائماً..... زوجي كرم الغالي.

إلى قرّة عيني ومهجة فؤادي أبنائي (هيثم ، ربي، عبدالرحمن).

إلى رفقاء طفولتي وأصدقاء شبابي، ومحل أسراري إخوتي (محمد، عبد العزيز، عبد الرحيم).

إلى الزهرات اللواتي صنعت معهن أجمل الذكريات؛ أخواتي (رهام، روان، ايمان، حنان).

إلى عمي عبد الرّازق حفظه الله، وزوجته وأولاده.

إلى أهلي وأهلي زوجي جميعاً.

إلى صديقاتي وزميلاتي.

إلى أرواح الشهداء الأبرار، الذين قدموا أغلى ما يملكون فأناروا لنا درب الحرّية.

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع، سائلةً المولى عزّ وجلّ أن يجعله خالصاً لوجهه الكريم، وأن ينفعنا بما علّمنا .

الباحثة

مرام محمود محمد ربايعه

الإقرار

أقرّ أنا معدّة الرسالة، أنّها قدّمت لجامعة القدس؛ لنيل درجة الماجستير، وأنّها نتيجة أبحاثي الخاصّة باستثناء ما تمّ الإشارة له حيثما ورد، وأنّ هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أيّ درجة عليا لأيّ جامعة أو معهد آخر.

التوقيع: 

الاسم: مرام محمود محمد ربايعة

التاريخ: 2018 / 11 / 21

الشكر والعرفان

الحمد لله ذي الفضل والاحسان، حمداً يليق بجلال وجهه، وعظيم سلطانه، والصلاة والسلام على سيد المرسلين، وخاتم النبيين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

فالشكر لله أولاً؛ الذي منحني الصبر، والقوة، والعلم؛ حتى أتمكن من اتمام هذا العمل المتواضع.

ومن منطلق قول رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم (من لا يشكر الله لا يَشْكُرِ النَّاسُ)

يطيب لي ويسعدني أن أتقدم ببالغ الشكر، وعظيم الامتنان للدكتورة نهى عطير عميدة كلية الآداب والعلوم التربوية، جامعة فلسطين التقنية خضوري، طولكرم. التي تفضلت بالاشراف على هذه الرسالة، فكانت نعم المرشد والموجه والدليل، فقد قدمت لي النصح والارشاد؛ لتخرج هذه الرسالة بصورتها الحالية فلها كل الشكر والتقدير.

كما أتقدم بوافر الشكر والامتنان إلى الاستاذ الدكتور محمود أبو سمرة والدكتور أشرف أبو خيران

لتفضلهما بقبول مناقشة الرسالة واثرائها بملاحظاتهم السديدة.

والشكر موصول لجامعتي _ جامعة القدس _ التي أتاحت لي الفرصة للالتحاق ببرنامج الدراسات العليا، وأعضاء الهيئة التدريسية والادارية في كلية العلوم التربوية، وأخص بالذكر الاستاذ الدكتور محمود أبو سمرة، والاستاذ الدكتور عفيف زيدان، والدكتور غسان السرحان، والدكتور ربيع عويس. كما أتقدم بالشكر إلى جميع السادة المحكمين لما قدموه لي من نصح وارشاد، والشكر موصول للذين وقفوا بجانبني وكانوا سنداً وعوناً لي، الاستاذ نصوص الصوص الذي قام باجراء التحليل الاحصائي، والمشرف التربوي أبي الأستاذ محمود ربايعه؛ لقيامه بالتدقيق النحوي والاملائي، والاستاذ نزار ربايعه.

كما لا أنسى أن أشكر زملائي مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين على تعاونهم.

الباحثة

مرام محمود محمد ربايعه

المخلص

المخلص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أنماط قيادة التغيير لدى مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة جنين من وجهة نظرهم ووجهة نظر معلمهم، انتهجت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتطبيق رسالتها تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة جنين، العاملين في الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية 2017-2018م، والبالغ عددهم (244) مديراً ومديرة موزعين على (131) مدرسة للذكور، و(113) مدرسة للإناث، وجميع المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة جنين، والبالغ عددهم (4748) معلماً ومعلمة.

تم اختيار عينة طبقية عنقودية (مركبة)، حيث بلغ عددها (73) مدرسة حكومية، أي بنسبة (30%) من مجتمع الدراسة، تضم (730) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية في محافظة جنين.

وللاجابة عن أسئلة الدراسة تبنت الباحثة استبانة دراسة (Hall & Hord,2012)، ترجمتها، وطوّرتها، وواءمتها للتناسب وطبيعة البيئة التربوية الفلسطينية، تكوّنت بصورتها النهائية من (30) فقرة موزعة على ستة أنماط من أنماط قيادة التغيير. تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، ومن خلال قياس معامل ارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية، وتم التحقق من تباينها من خلال حساب الإتساق الداخلي كرونباخ ألفا وقيمته (.743).

وأظهرت نتائج الدراسة أنّ مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين يمارسون أنماطاً قيادية إدارية عند إحداثهم التغيير في مدارسهم، وجاء نمط الفاعل إدارياً أعلى درجة ممارسة بنسبة (71%)، وأقلّ الأنماط ممارسة نمط المنفذ أولاً بأول بنسبة (33%).

كما أظهرت النتائج أنّه لا يوجد فروق ذات دلالة معنوية، في متوسطات تقديرات المديرين والمعلمين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، و المشاركة في المبادرات).

بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة معنوية، في متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى لمتغير المسمى الوظيفي على كل من

الأنماط الإجتماعي غير الرسمي ، الرسمي الهادف، الفاعل إدارياً، والمخطط صاحب الرؤى .ولصالح المديرين.

ووجود فروق ذات دلالة معنوية، في درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى لمتغير المؤهل العلمي على كل من نمطي الوثائق بالآخرين، والمنفذ أول بأول. لصالح المديرين حملة الشهادات الدراسية العليا.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة معنوية، في متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى لمتغير مستوى المدرسة على كل من نمط الإجتماعي غير الرسمي، ونمط المخطط صاحب الرؤى. لصالح مديري المدارس الأساسية.

كما جاءت نتائج الدراسة بأن هناك فروق ذات دلالة معنوية في درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية لأنماط قيادة التغيير؛ تبعا لمتغير المشاركة في برنامج دبلوم القيادة المدرسية على نمط المنفذ أول بأول . لصالح المديرين المشاركين ببرنامج القيادة المدرسية.

وفي ضوء نتائج الدراسة كان للباحثة بعض التوصيات وأهمها:

- ١ . ضرورة تبني الوزارة عمل دورات توعية لمديري المدارس ومديراتها بأنماط قيادة التغيير، وأهمية التغيير؛ لمواكبة التطور العلمي، والمعرفي.
- ٢ . إجراء دراسات مستقبلية حول أنماط قيادة التغيير على مستوى أوسع ليشمل جميع مديريات التربية والتعليم العالي في محافظات الوطن(فلسطين).
- ٣ . منح مديري ومديرات المدارس المزيد من الصلاحيات الإدارية التي تمكنهم من إحداث التغيير، وقيادته؛ لتحقيق الهدف المنشود.

Change Leadership Styles Among Government School Principals In Jenin District from the point of view of themselves, and from the point of view of their teacher

Prepared by: Maram Mahmmoud Mohammad Rabaya'h

Supervisor: Dr. Nuha Iter

Abstract

among the managers of governmental schools in Jenin governorate. From their point of view and the view of their teachers, the researcher used the analytical descriptive method to apply its mission. The study of society consists of all the directors of the public schools in Jenin governorate, Study 2017–2018 M, and the number of (244) As a director and director distributed on (131) Male school, and(113) school for females, and all teachers in public schools in Jenin governorate(4748).

A stratified (composite) sample was selected, 73 (A government school, ie 30% Of the study population, (730) Teachers from the public school in Jenin governorate.

To answer the questions of the study, the researcher adopted a questionnaire (Hall&Hord,2012),Translated, and developed, and suitability to the appropriateness and nature of the Palestinian educational environment, formed the final version of (30) Are divided into six patterns of change leadership. The validity of the tool was verified by presenting it to a group of arbitrators, and by measuring the Pearson correlation coefficient for the resolution blocks with the total score, and their variance was verified by the calculation of the internal consistency of Alpha and its value (.743).

The results of the study showed that the managers of the public schools in Jenin governorate practice managerial leadership patterns when they change their schools. 71%, And less pattern–style exercise port–by–step 33%.

The results showed that there were no significant differences in the average of managers and teachers' estimation of change leadership patterns due to variables (gender, years of experience and participation in initiatives).

The results showed that there were significant differences in the average of the sample of the study sample to the extent to which the managers and mangers of the public schools behaved for the change leadership styles due to the variable of the job title on the informal, formal, objective, administrative and visionary models.

And the existence of differences of important significant significance, in the degree of the exercise of managers and principals of public schools for the patterns of leadership change; attributed to the variable of scientific qualification on each of the typical of the trustworthy, and implemented first. For managers holding higher education certificates.

The results showed that there were significant differences in the average of the sample of the study sample to the extent to which the principals and principals of the public schools behaved according to the patterns of change leadership due to the variable of the school level on both the informal social pattern and the visionary pattern. for basic school principals.

The results of the study showed that there were significant differences in the degree of practicing managers of public schools for the patterns of change leadership, depending on the variable of participation in the school leadership diploma program in the style of the port first. for managers participating in the school leadership program.

In light of the results of the study, the researcher had some recommendations:

1. The Ministry of Education should adopt awareness sessions for school principals with the change leadership styles and the importance of change, keep forward with scientific and knowledge development.
2. Conducting future studies on patterns of change leadership at a wider level to include all higher education and higher education departments in the governorates of the whole country (Palestine).
3. To give school principals more administrative powers that enable them to make the change, and its leadership; to achieve the desired goal

الفصل الأول

أهمية الدراسة وخلفيتها:

1.1 المقدمة:

تعد قضية التغيير القضية الأولى في عالم اليوم. ونحن إذ نتحدث عن التغيير، فإننا نعني به التغيير الشامل المتكامل، الذي يتسع ليشمل مجالات الحياة كافة بأبعادها المختلفة، وجوانبها المتعددة الاقتصادية منها، والاجتماعية، والثقافية. إن التلازم والتكامل بين العولمة ومجالات الحياة دفع مسيرة التقدم العلمي إلى الأمام، وأصبح التغيير يلامس كل جزء من حياتنا .

في ظل هذه التغيرات تبرز أهمية التربية؛ لتجاوز التأخير، واللاحق بالتقدم والرقي العلمي، والذي ينعكس عليها مباشرة. وهذا يتطلب من المؤسسات التربوية والقائمين عليها أدواراً متجددة وتوفر قيادات متميزة قادرة على إحداث التغيير، وإدارته وفقاً للتطورات والتحديات الاجتماعية والعلمية. (Daniels,2002) من هذا المنطلق شرعت الدول العربية بإجراء إصلاحات في التعليم بمستوياته؛ العام والعالى، شملت كلاً من الإدارة، والمنهاج، وأساليب التعليم، والتمويل، وتنظيم العمل، وغيرها. حيث عمدت تلك الدول إلى وضع استراتيجيات وخطط لتطوير التعليم، والحديث عن أهمية تطوير الدور القيادي للإدارة التربوية، باتجاه الإرتقاء بقدرتها على إحداث التغيير المنشود. وهذا لا يتوقف عند حدود النظر إلى تغيير هذه الإدارة من حيث بعدها التنظيمي في الهياكل والوحدات ومراكز العاملين فحسب، بل يتعدى ذلك لتطوير أنماط الاتصال، وأساليب العمل، والمناخ التنظيمي، والثقافة التنظيمية، وتبني استراتيجيات الإدارة الحديثة بأبعادها التكنولوجية المختلفة، وأبعادها الاجتماعية، وتنمية العلاقات الإنسانية. فتميز أي نظام تربوي يعزى الى تميز العملية الإدارية فيه، وتميز مدخلاته البشرية وتمكينها من القيام بمسؤولياتها بكفاءة وفاعلية. (سعيان والطيط، 2009)

أصبح تطور الإدارة المدرسية أمراً ملحاً للخروج بالعملية التعليمية من موقع التقليد والقيود إلى موقع الانفتاح والتنمية والتغيير، وهذا لا يكون إلا عن طريق اتخاذ المدير القرارات التي تعمل على تطوير المدرسة، وإحداث التغيير المنشود فيها، فالإدارة المدرسية هي الجهة المطالبة أكثر من غيرها لأن تكون على مستوى المسؤولية وإحداث التغيير. (العوضي، 2012)

فإدارة التغيير هي الإدارة المبدعة التي توقّر القيادة البعيدة عن العمل التقليدي والتقيّد المهني. وانطلاقاً من ذلك لا بدّ من أن يتطور دور المدير؛ ليكون قائداً قادراً على إحداث التغيير في المؤسسة التربوية من خلال تركيزه على تطوير المدرسة، وتحسين أساليب الإتصال والتواصل مع العاملين ومع المجتمع المحلي، وتبني قرارات تربوية بطرق تشاورية تعاونية. كما أنه لا بدّ له من أن يمتلك القدرة على الإبداع والإبتكار من خلال توفير المناخ الملائم، ووضع استراتيجيات فاعلة، وتطبيقها، ومتابعتها؛ مما يخلق الحماس لدى العاملين، وينمي لديهم الالتزام والأمل بالمستقبل، فيشجعهم على العمل الجماعي ككتلة واحدة للارتقاء بالمؤسسة التربوية؛ لمواجهة كافة المستجدات وتحقيق الغايات المرجوة.

أمّا في الواقع الفلسطيني فتزداد التحديات على جميع القيادات والإدارات التربوية، فالتحديات أكبر والمشكلات أعمق، فقد عمدت وزارة التربية والتعليم العالي، ومنذ تسلّمها المؤسسات التربوية التعليمية والإشراف عليها، إلى إعادة بناء جهاز التربية والتعليم، وتغيير المناهج، واستحداث كل ما هو جديد وتغيير الهياكل الإدارية، والاهتمام بالبنية التحتية والمرافق التربوية. فالمدارس تتطلب إدارات تربوية حسّاسة للتوجهات والتغييرات الجديدة، إدارات قادرة على التّميز وتحديد الاحتياجات، إدارات فعّالة في ترجمة التوجهات والرؤى إلى مخرجات تربوية تحقق الأهداف المرجوة. (النجوم وآخرون، 2006).

2.1 مشكلة الدراسة:

تمارس الإدارة المدرسية الفاعلة التغيير بشكل دائم و مستمر؛ من خلال إدخال برامج تربوية ومبادرات لم تعهدها المدرسة من قبل، وتبنيها لبرامج تحسين مستوى تحصيل الطلبة، ووضع خطط علاجية، وتطوير العلاقات مع المجتمع المحلي و أولياء الأمور.

تعتبر القيادة التربوية جوهر العملية الإدارية. التي تتمثل في القدرة على التأثير في سلوك الآخرين، وتحفيزهم لإنجاز أهداف المؤسسة، وتطوير أدائها. ومن هنا تظهر مقدرة القائد التربوي على إحداث التغيير في

المؤسسة؛ من خلال التخطيط المنظم لتحقيق الأهداف، والاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية والتقنية المتاحة.

ومن خلال عمل الباحثة مديرة مدرسة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، وتعاملها مع زملائها مديري ومديرات المدارس، لاحظت تفاوتاً في استجاباتهم للتجديدات التربوية التي تحدث، سواءً على مستوى المديرية أو الوزارة، وطرق تطبيقها. وتفاوتاً في النتائج المترتبة عن ذلك سواءً أكان في العلاقات مع المجتمع المحلي، أم في متابعة نتائج الطلبة، أم الإنخراط في النمو المهني، والتي تتعلق بمجملها بمقدرة المدير على إحداث التغيير. ومن خلال مراجعة الباحثة للأدب النظري والإطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة، والتي توضح أهمية قيادة التغيير في المؤسسات التربوية، ثارت في ذهنها عدة تساؤلات حول مدى إدراك مدير المدرسة للتغيير، وطرق قيادته؛ فبرزت مشكلة الدراسة، وتمثلت بالسؤال الرئيس الآتي:

ما أنماط قيادة التغيير لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين، من وجهة نظرهم ووجهة نظر معلمهم؟

3.1 أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- ١- تحديد أنماط قيادة التغيير لدى مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة جنين، من وجهة نظرهم ووجهة نظر معلمهم.
- ٢- الكشف عن دلالة الفروق في وجهات نظر أفراد العينة لأنماط قيادة التغيير التي يمارسها مديرو المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة جنين، تبعاً لمتغيرات الدراسة (المسمى الوظيفي، والجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومستوى المدرسة، والمشاركة في المبادرات، المشاركة في برنامج القيادة المدرسية).
- ٣- تحديد المعوقات التي تواجه مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة جنين، عند ممارستهم لأنماط قيادة التغيير.
- ٤- التعرف إلى الحلول المقترحة للمعوقات التي تواجه مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة جنين، عند ممارستهم لأنماط قيادة التغيير.

4.1 أسئلة الدراسة:

- ١- ما تقديرات أفراد عينة الدراسة لأنماط قيادة التغيير السائدة في مدارسهم؟
- ٢- هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لأنماط قيادة التغيير باختلاف (المسمى الوظيفي، والجنس، سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومستوى المدرسة، وعدد مرات المشاركة في المبادرات، والمشاركة في برنامج دبلوم القيادة المدرسية)؟
- ٣- ما المعوقات التي تواجه مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة جنين عند ممارستهم لأنماط قيادة التغيير؟
- ٤- ما الحلول المقترحة للمعوقات التي تواجه مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة جنين عند ممارستهم لأنماط قيادة التغيير؟

5.1 فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم صياغة الفرضيات الآتية :

- ١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (معلم- مدير) .
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لممارسة مديري و المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى لمتغير الجنس .
- ٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى لمتغير سنوات الخبرة .
- ٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى لمتغير مستوى المدرسة .

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى لمتغير المشاركة في المبادرات .

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى لمتغير المشاركة في برنامج القيادة المدرسية.

6.1 أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناوله، وهو التغيير في المؤسسة التربوية (المدرسة)؛ كونه الوسيلة والغاية من أجل الارتقاء بالمؤسسة التعليمية؛ لمواجهة المستجدات كافة والنجاح في تحقيق الأهداف المرجوة. وعليه فإنه من المؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة في الجوانب الآتية :

الجانب النظري :

- الدراسة هي الأولى حسب علم الباحثة، التي تتناول أحد المواضيع الإدارية الحديثة، وهو أنماط قيادة التغيير لدى مديري المدارس الحكومية ومديراتها. حيث تعتبر أنماط قيادة التغيير من التوجهات الإدارية للوصول الى التميز وتحقيق الأهداف ومواكبة المستجدات .
- إثراء الأدب التربوي الإداري العربي بموضوع أنماط قيادة التغيير، وتزويدنا بمعلومات تتعلق بهذا الجانب؛ نظراً لندرة الدراسات السابقة العربية في موضوع الدراسة.

الجانب العملي :

- توجيه اهتمام التربويين وصانعي القرار لضرورة مواكبة التطورات الحديثة، والتغيرات المنتظرة لمواجهة المستقبل.
- تحديد مجالات السلوك الإداري الذي يتطلبه تطبيق التغيير، كتطوير الجوانب الإيجابية ومعالجة الجوانب السلبية.

- تصميم وحدات تدريبية حول قيادة التغيير وتطبيقه، لتصبح جزءاً من برنامج القيادة المدرسية .
- تقديم بعض التوصيات التي تساعد وزارة التربية والتعليم العالي في تطوير النظام الإداري التربوي.
- فتح آفاق للباحثين التربويين للبحث في مجال قيادة التغيير، وطرق تيسيره، وزيادة مستوى الاهتمام لدى مجتمعاته.

7.1 حدود الدراسة:

تم تعميم نتائج الدراسة الحالية ضمن الحدود الآتية:

- ١- الحدّ الزمنيّ: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2017/2018.
- ٢- الحدّ المكانيّ: شملت الدّراسة المدارس الحكوميّة في محافظة جنين التابعة لمديرتي التربية والتعليم العالي جنين و قباطية.
- ٣- الحدّ البشريّ: مديرو المدارس الحكوميّة ومديراتها ومعلموها في محافظة جنين.
- ٤- الحدّ المفاهيميّ: تحدّدت دلالات الدّراسة بالمفاهيم والمصطلحات الواردة والمعرفة في مصطلحات الدّراسة.
- ٥- الحدّ الإجرائيّ: تحدّدت نتائج الدّراسة بالأداة المستخدمة، وصدقها، وثباتها، ومدى شموليتها، ومجتمع الدّراسة، وعينة الدّراسة، والمعالجات الإحصائيّة.

8.1 المصطلحات

مدير المدرسة :

المسؤول الأوّل عن إدارة المدرسة، وتوفير البيئة التّعليميّة. وهو المشرف على سلامة العمليّة التّعليميّة التربويّة، وتنسيق جهود العاملين، وتوجيههم لضمان تحقيق الأهداف العامّة للتربية. (عابدين، 2014)

التعريف الإجرائي لمدير المدرسة :

هو القائد التربويّ الذي يقوم بالأعمال الإداريّة والفنّيّة في مدرسته، ويشرف على سير العمليّة التّعليميّة ويوفّر التّسهيلات والإمكانيات لتحقيق الأهداف المنشودة.

التغيير:

تعرفه الشريدة (2004): تغيير الأنظمة العاملة في المنظمة، أو في ثقافتها، وذلك بتحسين طريقة تأديتها لنشاطاتها، وزيادة فعاليتها، وصياغة قرارات التغيير بنوعية أفضل، فيما يتعلق ببناء النظام، أو مهامه واستخدام بعده التقني ومصادره البشرية، وكذلك أهدافه بقيادة إدارية واعية؛ تجعل المرؤوسين يقومون بمشاركة إيجابية للمستويات الإدارية المختلفة في النظام .

التعريف الإجرائي:

إحداث حراك من قبل فريق المدرسة في موقع العمل؛ يضمن تحسين العملية التعليمية، ومواكبة التجديدات التربوية التي تحصل على صعيد المديرية أو الوزارة.

قيادة التغيير:

قيادة الجهد المنظم المخطط للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير، من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والإمكانات المادية والفنية المتاحة للمؤسسة التعليمية. (عماد الدين، 2003)

وعرفه بربخ (2012:71) "تغيير الأوضاع الحالية من خلال إقناع الناس بالحاجة الى التغيير، من خلال صياغة رؤية مستقبلية عن عالم أفضل. وهي القيادة التي تستثمر أفضل الطرق والسبل للرقى بالمدرسة من خلال عمليات الإدارة المدرسية؛ لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي والمعرفي " .

قيادة التغيير إجرائياً:

هي العملية المخططة والهادفة، التي تتمثل في مقدرة القائد في التأثير على العاملين، وحفز جهودهم للوصول الى تحقيق أهداف المؤسسة التربوية، والإرتقاء بالعملية التعليمية، بأقل جهد وأقل تكلفة في جو من العمل التعاوني التشاركي.

أنماط قيادة التغيير إجرائياً :

الأساليب التي يمارسها قادة المدارس عند إحداثهم التغيير في مدارسهم.

محافظة جنين :

مدينة فلسطينية تقع في شمال فلسطين، وتبلغ مساحتها (583) كم² وتشكّل مانسبته (9.7%) من المساحة الإجمالية للضفة الغربية. تضم المحافظة مديرتين للتربية والتعليم العالي هما: مديرية التربية والتعليم العالي جنين وفيها (153) مدرسة حكومية، ومديرية التربية والتعليم العالي قباطية وفيها (91) مدرسة حكومية .

الفصل الثاني

الإطار النظريّ والدراسات السابقة

يهدف هذا الفصل إلى الوقوف على الأدب التربويّ الإداريّ والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، حيث اشتمل الإطار النظريّ على العناوين الرئيسيّة التالية:

القيادة التربويّة، التغيير، وقيادة التغيير.

1.2 الإطار النظريّ

المقدمة :

تعتبر المدرسة المجتمع الصغير الذي تحدث فيه كافة الفعاليات، والتي تتعكس على المجتمع الكبير. وتقاس جودة المجتمع بجودة نظامه التعليمي، والذي تتحمل المدرسة مسؤوليّة تطبيقه، فهي المسؤولة عن تنشئة الفرد، وتطوير وتحسين العمليّة التعليميّة. فمن هنا تعتبر المدرسة وحدة التغيير والبناء؛ فهي اللبنة الأساسيّة في الصرح التعليمي والقاعدة التعليميّة التي تقوم عليها أنظمة التعليم المتنوّعة في حياة الانسان، المليئة بالنمو والتطور في جميع المستويات البيولوجيّة، والنفسية، والاجتماعيّة. وعليه يأتي هنا دور القيادة التربويّة للقيام بواجباتها الإداريّة والقياديّة في قمة الهرم الإداريّ للمدرسة، والتي تستوجب بلا شك امتلاكها للقدرات والمهارات اللازمة لقيادة العمل التربويّ. (حسان والعجمي، 2007)

ويواجه تطوير التعليم وتحديثه في الوقت الحاضر الكثير من التحديات و المتطلبات؛ ومن أهمّها وجود إدارة مدرسيّة عمليّة حديثة، متمثّلة في المدير القائد التربويّ الذي يمثّل سلوكه القياديّ عنصراً حيويّاً في إدارته وتنظيم مدرسته، ومن ثم تتوقّف عليه فاعليتها، وكفاءتها. فالإدارة المدرسيّة الناجحة حجر الزاوية في العمليّة التعليميّة التربويّة. فهي التي تحدّد المعالم، وترسم الطرق للوصول الى هدف مشترك في زمن محدّد، وترسم الوسائل الكفيلة لمراجعة الأعمال، ومتابعة النتائج متابعة هادفة، تساعد على إعادة النظر

في التنظيمات، والانشطة، والتشريعات، وأساليب التنفيذ التي يمكن عن طريقها تحقيق الهدف المنشود (دواني، 2013)

تعرف اسماعيل (2013: 23) الإدارة المدرسية بأنها: "عملية توجيه وتنسيق وتخطيط لكل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة؛ من أجل تطوير وتقديم التعليم فيها. "

أما حسين (2006: 26) فيعرفها أنها "ذلك الكل المنظم الذي تتفاعل أجزاؤه داخل المدرسة وخارجها تفاعلاً إيجابياً وفق سياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة، ورغبة في إعداد الناشئين بما يتفق مع أهداف المجتمع والصالح العام. "

ويرى كارتر (2001) بأنها: تعاون وتنسيق الجهود والعمليات من تخطيط وتنظيم، وتوجيه ومتابعة، وتقييم، والتي يقوم بها جميع العاملين في المدرسة بهدف إعداد الطالب إعداداً تكاملياً في جميع الجوانب الشخصية والعقلية والجسمية والوجدانية وفق سياسة وفلسفة تربوية مدروسة.

وتعرف الباحثة الإدارة المدرسية بأنها: النشاط المنظم داخل المدرسة، الذي يعمل على تنفيذ الخطط والبرامج، وفقاً للسياسات التربوية، وذلك داخل البيئة المدرسية و خارجها، وتوجيه العاملين لتحقيق المخرجات التربوية المنشودة.

1.1.2 القيادة التربوية

ان مفهوم القيادة بحد ذاته لم يكن مفهوماً جديداً، إذ إن الإنسان منذ بدء الخليقة بطبعه إجتماعي يميل للعيش في جماعات. ومع تشكل الجماعات كان لابد من أن يظهر لكل جماعة قائد يسعى لتحقيق أهداف جماعته، ويوزع المهام بين أفراد المجموعة. وكان لابد من أن يكون لهذا القائد خصائص تميزه عن غيره؛ فظهر مفهوم القيادة في بداية الأمر على أنه قدرة الفرد على السيطرة وتطويع أفراد المؤسسة أو الجماعة لتحقيق ما يراه مناسباً.

وتعرف القيادة لغوياً في لسان العرب: القود: نقيض السّوق، يقود الدّابة من أمامها، ويسوقها من خلفها، فالقود من أمام والسّوق من خلف، قدت الفرس وغيره أفوده قوداً ومقادة وقيدودة، وقاد البعير واقتاده، معناه جرّه خلفه (ابن منظور، 370).

وتتضمن القيادة التأثير على الآخرين، وتنسيق جهودهم، وتطوير قدراتهم لتحقيق الأهداف المنشودة. ونتيجة للثورة الهائلة التي تحدثت في المجتمعات، أصبح لزاماً تطوير القيادات التربوية والاهتمام بها لما لها من دور بالغ في مواجهة تطوّر هذا العصر (أبو طاحون، 2012).

يعتبر هيمفيل (Hemphill) أول من تطرّق لتعريف القيادة حيث عرّفها كما أوردها أبو الخير (2003) بأنها: " سلوك الفرد عند القيام بتوجيه نشاطات الجماعة ".

ويعرفها (كاردونا) بأنها: العلاقة التبادلية للسلطة والمصلحة المشتركة بين أولئك الذين اختاروا أن يقودوا وأولئك الذين قرّروا أن يتبعوهم (Gardona,2002)

وعلى نفس النمط يعرف (العجمي) القيادة بأنها: "العمل المشترك الذي تقوم به الجماعة؛ بغية الوصول الى الأهداف المحددة للمؤسسة، في جوّ تسوده المودة والإخاء والتآلف" (العجمي ،2008: 23)

ومن خلال التعريفات السابقة استخلصت الباحثة تعريف القيادة بأنها: مجموعة من النشاطات التي يقوم بها قائد؛ يتمتع بعدد من الصفات الموروثة والمكتسبة، التي تمكّنه من القيام بعملية التأثير على مرؤوسيه(التابعين)؛ بهدف تحقيق الأهداف المنشودة للمؤسسة التعليمية. وكما تنوّعت واختلفت تعريفات القيادة فإن الباحثين قد اختلفوا في إيجاد مفهوم واحد للقيادة التربوية فقد عرفها البدري (2001:70) بأنها "مجموعة العمليات القيادية التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني، الساعي على الدوام الى توفير المناخ الفكري، والنقسي والمادي المناسب، الذي يحفز الهمم ويبعث، الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط المنظم؛ من أجل تذليل الصعاب وتكييف المشكلات الموجودة وتحقيق الأهداف التربوية للجميع وللمؤسسات التعليمية"

وعرفها الحريري (2007: 115): "القدرة الفاعلة على ربط الطموحات المستقبلية للمؤسسة وأهدافها وقيمها بممارسات، تؤدي الى تحقيق هذه الأهداف، وخلق مناخ يمكّن التابعين من الوصول إلى أهداف هذه المؤسسة بصورة متناسقة مع أهدافهم الشخصية".

أما علي وغالي (2010:31) فعرفاها: " عملية التأثير في المساهمين في العملية التربوية ودفعم لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية "

ومن التعريفات السابقة نصل إلى أنّ القيادة التربوية ترتكز على العديد من العناصر فهي عملية تأثير وتأثر، وإتصال وتواصل، وابتكار أفضل السبل لتوجيه أداء العاملين، على نحو يحقق مصالحهم ومصالح جماعاتهم ومؤسساتهم، وذلك من خلال بناء علاقات انسانية تضمن التفاعل و الانسجام بين أفراد المجموعة.

2.1.2 خصائص القيادة التربوية

تتميز القيادة التربوية بالعديد من الخصائص نذكر منها:

١. الاستمرارية: فالقيادة التربوية هي سلسلة من الأنشطة المتشابكة المستمرة التي تؤدي لتحقيق أهداف العملية التربوية، التي تتميز بالتجديد والتغيير.

٢. التكامل: القيادة التربوية تهتم بكل ما يتصل بالنظام التربوي من رسم، وتخطيط للسياسات، وتخطيط للبرامج، واتخاذ القرارات، والتنفيذ، والمتابعة، والتقويم والتطوير. فهي تعنى بكل ما يختص بالعملية التربوية كما تهتم بتنظيم العلاقة بين المؤسسة التربوية والمجتمع المحلي بما يخدم التنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع.

٣. الترابط: القيادة التربوية مجموعة من العمليات المترابطة والمتداخلة كالتخطيط، والتنسيق، واتخاذ القرارات، والتنفيذ، والتقويم، وهذه العمليات تتفاعل مع بعضها لتحسين وتطوير الإدارة التربوية برمتها. وبذلك يكون العمل التربوي عملاً جماعياً تعاونياً علمياً منظماً. (Kerry & John, 2000)

3.1.2 أنماط القيادة التربوية

تتعدد الأنماط والأساليب القيادية، وتصنف حسب علاقة القائد بمرؤوسيه، ويمكننا إيراد أكثر ثلاثة أنماط شيوعاً:

١. نمط القيادة الديمقراطي (Democratic): أكثر الأنماط القيادية فاعلية وشيوعاً، وهي تقوم على الإقرار بالفروق الفردية بين العاملين والطلاب، وتشجيعها وتنمية ما يخص الفرد من قدرات وميول. وهي تحدّد بوضوح وظيفة كل عضو في المدرسة؛ فالمدير لا ينفرد برأيه، بل يشرك الآخرين في التخطيط، واتخاذ القرار، فلا يكون مستبدّاً برأيه متعصباً له، بل يهتم و يحرص على أن يسود جوّ من المحبة والتفاهم والتعاون والتشاور، ففي عمله يمنح الفرصة للأفراد، ويعرف كيف يستفيد من قدرات المرؤوسين وإمكاناتهم؛ فيحرر نفسه من العمل الروتيني، ويحوّل جهده إلى قيادة مبدعة (عابدين، 2014).

٢. نمط القيادة الأتوقراطي (Autocratic): فالمدير في هذا النمط يلجأ إلى السلطة؛ لإجبار مرؤوسيه على إنجاز العمل. فهو يصدر أوامره وتعليماته بكلّ دقّة، ويتابعها ويتابع تفاصيل العمل. فتقته بالعاملين معدومة، فلا يفوّض سلطته، بل يحاول جاهداً توسيعها، ويعمل على رفع شأن نفسه على حساب مصالح الآخرين. فهو دائماً ما ينسب النجاح لنفسه ولجهده، ويقال من جهود الآخرين، وينسب الفشل لهم، فالقائد الدكتاتوري يقوم بكلّ أعمال التفكير، والتخطيط

والتنظيم. وما على المرؤوسين إلا التنفيذ. فالنمط الديكتاتوري مفضّل على النمط الديمقراطيّ في حالات إنجاز المهمة. ومن أهم عيوبه أن العاملين يعتمدون على القائد؛ فتضعف معنوياتهم وروح المبادرة والإبتكار. (Brenner،2002)

٣. نمط القيادة الترسليّ (Laissez-Fair) يستند هذا النمط القياديّ الى مبدأ إطلاق الحريات للعاملين، في تنفيذ ما يريدون بالأسلوب الذي يعتقدون أنه مناسب، وبالتالي يتميّز هذا النمط بالفوضويّة، وسليبيّة الإدارة؛ فالمدير يرى دوره تهيئة الظروف المناسبة، والبيئة المناسبة لقيام المعلمين بالتدريس، وينظر للمعلمين على أنهم مستشارون، ويعاملهم جميعاً بشكل مساوٍ؛ فيتيح لهم إبداء آرائهم والدفاع عنها ويحجم عن تقديم رأيه ووجهة نظره. (عابدين، 2014)

إنّ هذا النمط فعّال إذا ما توفرت الدافعية للعمل، والخبرة، والمهارة، وعندما يكون العمل روتينياً. لكن هذا النمط هو الأسوأ من حيث نتائج العمل، والنظام؛ فتحقيق أهداف المدرسة متروك للحظ كما أن كثيراً من المعلمين عاجزين عن التصرف، والاعتماد على النفس، فهم بحاجة للدعم والتوجيه من قبل الإدارة.

4.1.2 نظريّات حديثة في القيادة التربويّة

إنّ التّطور والتغيّر الهائل الذي تشهده مجالات الحياة، مع الانفجار المعرفي والتكنولوجي كل هذا أدى إلى تغيّر ملحوظ في أنماط القيادة؛ وبدأت تظهر على الساحة نظريّات جديدة تفسّر الأنماط القياديّة. وفيما يلي عرضٌ لأبرز هذه النظريّات:

- نظرية السمات : تركّز هذه النظرية على شخصيّة القائد، وسماته، وخصائصه، وطباعه التي تميزه في الحياة، وتؤكد على وجود سمات أساسية، يجب أن يتمتع بها القائد، كالقدرة الفائقة على المتابعة، والطموح العالي، والثقة العالية بالنفس، والذكاء العالي، والجرأة في اتخاذ القرار وحسم الأمور. (أبوطاحون، 2012)
- من عيوب هذه النظريّة أنّه لا توجد صفات ثابتة تحدّد القائد التربويّ في جميع الظروف والأحوال. كما أنّ الصفات المطلوبة للنجاح تختلف من وقت لآخر، ومن مجال لآخر.
- النظريّة الموقفية : وتقوم هذه النظرية على أنّ القائد وليد الموقف، وأنّ النمط القياديّ يختلف باختلاف طبيعة الموقف، والقادة يظهرون عندما تنتهي لهم الظروف في المواقف التي يجدون أنفسهم مؤهلين لمواجهتها، في حين لا يظهرون في مواقف أخرى لا تتوفر لديهم المؤهلات القيادية فيها. (فريجات، 2016)

- النظرية السلوكية : تهتم هذه النظرية بالسلوكيات القيادية التي يمكن ملاحظتها في القائد من قبل العاملين وتقوم على مبدئين : الأعمال (المهام) والعلاقات، فالمهمة تتطلب من القائد أن يتقبل آراء العاملين ومقترحاتهم ويسهم في زيادة الكفاءة وزيادة فاعلية العاملين، وعليه أن يهتم بتحديد، وتوضيح أهداف العمل. أما مبدأ العلاقات فإن القائد لا يتمتع بقوته المهنية، ولا يسهم في تحسين جودة العمل، إنما يسهم في التأثير بالآخرين من الناحية الشخصية. (أبوطاحون، 2012)

- النظرية التحويلية : تهتم هذه النظرية بالنمط القيادي الذي يستخدمه القائد؛ لتغيير الوضع الراهن، وذلك من خلال الوقوف على المشكلات الموجودة في المؤسسة .ويعمل فيها من خلال الإلهام والإقناع والإثارة للتغيير، وتحقيق مصلحة العمل، والأهداف المرجوة. و تتضمن هذه النظرية عناصر أساسية وهي :

- التشارك في صنع القرار؛ فالأهداف تنجز بشكل أفضل بالالتزام، والتعاون المشترك.
- تنمية مهارات المعلمين، وتقويتهم؛ فالقادة يعتبرون جميع العاملين قادرين على تحمل المسؤولية، فهم يشجعونهم، ويأخذون برأيهم.
- تفهم التغيير؛ وذلك عن طريق التأكيد على التحسين المستمر لتحقيق الأهداف المرجوة. (الحربي، 2008)

يعتبر أسلوب القيادة التحويلية الأسلوب الملائم لقيادة عمليات التغيير في المؤسسة التربوية؛ فهو ملائم للتحديات التي تواجهها، فأثر القيادة التحويلية يظهر في بناء الرؤية المستقبلية للمؤسسة التعليمية، وتعزيز الالتزام بالجماعة وأهدافهم، وتوفير الدعم المهني للعاملين، واستثارة التفكير. (الحربي، 2008)

وأضاف Thompson (2001) بأن القادة التحويليون يتمتعون بخصائص عدّة أهمّها:

- قدرة على إحداث التغيير والتحوّل في المؤسسة التي يديرونها.
- الجرأة والشجاعة التي تمكنهم من اتخاذ القرار والإقدام ومواجهة المخاطر.
- الإيمان بالتعليم المستمر، والنظر للأخطاء على أنّها فرصة للتعليم؛ ف لديهم بصيرة ورؤى مستقبلية واعدة.
- توافر قيم تدفعهم لتحقيق أهدافهم، وتوافر قدرة عالية على التكيف مع تعقيدات ومشكلات العمل.

كما أورد الصليبي (2008) أبعاداً للقيادة التحويلية في المجال التربوي تمثلت في ما يلي: بناء رؤية واضحة للمدرسة. صياغة الأهداف التربوية والسعي لتحقيقها. استثارة العاملين وتقديم الدعم لهم. التركيز على توقعات عالية للأداء وتهيئة الظروف اللازمة وإشراك العاملين في اتخاذ القرارات.

5.1.2 المدير كقائد تربوي

يشير نجاح أي مؤسسة سواءً أكانت تربوية أم غير تربوية، إلى وجود قائد ناجح فعال. ففي المؤسسة التربوية يعتبر مدير المدرسة أهم عنصر يضمن تحقيق رسالة المدرسة وأهدافها. وهذا مرتبط بالكيفية والنمط القيادي الذي يمارسه، وصفاته القيادية المتمثلة في: شخصيته، وقدرته على العمل الجماعي المنظم. فقيادته تحدّد طبيعة المناخ التعليمي، ومستوى ومهنية المعلمين، وآلية تعاملهم مع طلابهم. فيمكننا تصنيف المدرسة ما إذا كانت تقليدية ذات شخصية غير واضحة، غير مهتمة بتحصيل الطلبة، أو كانت مدرسة فعّالة بطرائق التدريس، وجودة الأداء. فالطلاب يقدّمون أفضل ما لديهم من إمكانيات، لكنّ الأنظار تتجه نحو قيادة مدير المدرسة كمفتاح للنجاح. وبهذا نصل لحقيقة أن تفهم مدير المدرسة لدوره القيادي، وقدرته على الابتكار والابداع، وحث العاملين للعمل بروح الفريق سيضمن نجاح المؤسسة التربوية وتحقيق رؤيتها ورسالتها.

ويشير Alain (2002) إلى أنّ هناك مهارات ومتطلّبات يجب أن تتوفر في القائد التربوي الناجح وهي:

- مهارات فنية: وتتضمن الأساليب والطرق التي يمارسها مدير المدرسة في عمله، ومعالجته للمواقف التي تواجهه. فالمدير لا بد أن يكون ملماً بالمناهج المدرسية، وأهدافها، وأساليب تدريسها، وتنظيم الأنشطة اللامنهجية، وتوزيع المباحث بين المعلمين بما يتناسب وتخصصاتهم وامكانياتهم، وبالتالي فإن المدير يعمل باستمرار على تنمية مهاراته الفنية، وذلك بتعميق الجانب العملي للعملية الإدارية.
- مهارات إنسانية: تتمثل في القدرة على التعامل مع الآخرين، وخلق روح التعاون الجماعي بينهم من خلال تحسسه لمشاكل المعلمين، ومساعدتهم في إيجاد الحلول لها، فيكسب ثقتهم ودعمهم فيحقق النجاح والنمو في المدرسة.
- مهارات تصوّرية (إدراكية) ويقصد بها: قدرة المدير على أن ينظر للأمور نظرة شاملة، فيكون لديه توقّعات و تصوّرات للمستقبل، ومدى كفاءته في ابتكار الأفكار، واتخاذ الحلول المناسبة

في الوقت المناسب، فهي تعين مدير المدرسة التخطيط للعمل، وترتيب الأولويات، وتوقع ما يحدث من طوارئ. (Coetzee & Shaap، 2006)

ان القائد التربويّ الفعّال من وجهة نظر Thompson (2001) يجب أن تتوفر فيه مزيج من الخصائص، والسمات الشخصية، والمهنية، فتعطيه صفة القائد التربوي ومن أهم هذه السمات :

- المبادأة والإبتكار، فامتلاك القائد للعقل المنفتح، والبصيرة الثاقبة، تزيد من قدرته على مواجهة المواقف الطارئة، فيتخذ القرارات المناسبة، ويبسط الحلول.
- التعاون والتفاعل الاجتماعيّ، وذلك من خلال إيحائه للعاملين، وشحذ الهمم، وتوحيد الجهود وتعزيز روح التعاون بينهم.
- الصبر والمثابرة وتحمل المسؤوليةّ، فيكون القائد طويل النفس، يعي واجباته، ويفهم دوره الحقيقي لا يتردد، ولا يتراجع، مهما صعبت المواقف؛ حتى يصل لتحقيق مبتغاه المتمثل بتحقيق الأهداف التربوية .
- القدرة على التعليم والتدريب، فالقائد التربويّ يمتلك مهارات وخبرات بإمكانه أن ينقلها للعاملين؛ لتحسين ظروف العمل وتحقيق الأهداف.
- حسن الخلق، والقدرة على التعبير، وقوة الشّخصيّة، وحبّ المهنة، والدّافعيّة للعمل بإخلاص.

1.2.2 التغيير

يتسم العالم اليوم بصفة التغيير المستمر، الذي لا يهدأ، ولا يتوقف، عالم المتغيّرات السريعة، والانفجار العلميّ، والإدارة المدرسيّة تواجه الكثير من التحدّيات والمستجدّات التي تحدث في جميع جوانب الحياة والتي لها الأثر الكبير في العمليّة التعليميّة ومخرجاتها. ولمواجهة هذه التحدّيات لابدّ من أن تكون الإدارة قائمة على التجديد بالفعل، ومتابعة التطوّر الإداريّ التكنولوجيّ؛ فتستطيع بذلك مواجهة المستقبل بقدرة وكفاءة .

والتغيير كما ورد في المعجم الوسيط غير الشيء أو بدّله ويقال: غيّرت دابتي وغيرت داري أي بنيتها بناءً غير الذي كان، وغيّر فلان عن بعيه أي حطّ عنه رحله، وأصلح من شأنه، وغيّر الحديث أي غير مجراه وبدّله.

والتغيير كما عرفه الرشايده (185:2009) "التّحرك من الوضع الحاليّ الذي تعيشه الى وضع مستقبليّ أكثر كفاءة وفاعلية".

وخلصت الباحثة الى أنّ التغيير يعني الجهد المخطّط المنظم، الذي يهدف الى التطوير، وتحسين أداء المؤسسة، بأقل جهد وتكلفة وأكثر دقة.

2.2.2 مسوّغات التغيير (أسباب التغيير)

تزداد الحاجة للتغيير عندما تكون الأساليب و الوسائل والممارسات غير مناسبة للأهداف المتوخّاه؛ ولأنّ التغيير أصبح يطال جميع جوانب الحياة؛ فإن أثره بالعملية التعليمية أصبح واضحاً. ويرى Suresh (2001) أن هناك عدة أسباب للتغيير أهمّها:

١. العولمة، وما فرضته من تحدّيات اقتصادية، واجتماعية، وسياسية، وثقافية.
٢. تسارع المتغيّرات العالمية؛ مما فرض على الدول أن تتعامل مع التغيير لحماية الشعوب والنهوض بها لتلحق بركب الحضارة.
٣. الثورة العلمية والتكنولوجية والصناعية التي طالت مجالات الحياة كافة.
٤. زيادة طموحات وحاجات العمل، وإزدياد حدة المنافسة.

3.2.2 إدارة التغيير

منذ ثلاثينات القرن العشرين إهتمّ الباحثون المتخصّصون في مجال التغيير بمفهوم إدارة التغيير، بإعتبارها وسيلة للتطبيق العمليّ لعملية صنع القرار، ورصد المتغيّرات في البيئة المحيطة، والاستغلال الأمثل للموارد المادية والبشرية؛ لتحقيق أهداف المؤسسة.

وتعرّف البنّا (2013:267) إدارة التغيير أنّها " العملية التي من خلالها تتبنى ادارة المنظمة مجموعة معينة من القيم، والمعارف، والتقنيات مقابل التحلّي عن مجموعة من قيم أو معارف أخرى ".

ويعرّفها حمادات (2007): إدارة الجهد المنظم المخطّط الهادف؛ لتحقيق أهداف التغيير من خلال تطوير العاملين، وذلك بالتأثير في مهاراتهم، وقيمهم، وأنماط سلوكهم، وتغيير التكنولوجيا المستخدمة، بما يتناسب وأهداف المؤسسة.

ومن التعريفات السابقة خلصت الباحثة الى أنّ إدارة التغيير هي: عملية وضع خطة شاملة؛ لإحداث تعديلات في الوضع الحالي غير المرغوب فيه؛ من خلال الاستغلال الأمثل لكافة الموارد المادية والبشرية المتاحة للمؤسسة التربوية، للوصول الى التغيير المنشود، وتحقيق أهداف ورؤى ورسالة المؤسسة.

وإدارة التغيير تقوم على خمسة عناصر أساسية وهي :

- جهد مخطّط شموليٍّ منظم؛ فهذه العملية تقوم على استراتيجيات، وبرامج زمنية محددة.
- القيادة الفاعلة؛ فالتغيير يبدأ بالتخطيط، والتأثير على العاملين؛ لإستقطاب مهاراتهم وأفكارهم وتوظيفها بالصورة المثلى.
- اعتماد استراتيجيات للتأثير في اتجاهات العاملين، واستثارة دافعيتهم، وتعزيز قناعاتهم من خلال دورات تدريبية مثمرة.
- التركيز على دور الجماعة في احداث التغيير؛ فالمؤسسة التعليمية تعمل، وتتجج بروح الفريق.
- المتابعة الواعية، والإشراف الفعال على الخطوات الإجرائية؛ للتغيير ومتابعة المستجبات أولاً بأول. (حمادات، 2007:107)

٢, ٢, ٤ مراحل إدارة التغيير

لخص ويلسون (2001) مراحل إدارة التغيير إلى ست مراحل أساسية، وتمثل هذه المراحل في الفترات التي تستغرقها عملية التغيير؛ للانتقال من الوضع الراهن إلى الوضع المستقبلي المتميز بالحلول والاستقرار، وهذه المراحل هي :

١. مرحلة التشخيص وجمع المعلومات، وهذه المرحلة تتمثل في الفترة التي يتم فيها جمع المعطيات، وتحديد المشكلة، وتشخيصها، ووضع الخطط المناسبة.
٢. مرحلة الاستجابة، وهي المدّة التي تستغرقها إدارة المؤسسة في الاستجابة للتغيير. فنجد إدارة سريعة وأخرى إدارة بطيئة.
٣. مرحلة التخطيط، تبدأ عندما يتخذ قرار التغيير من طرف القيادة، وتبدأ عملية التصميم للخطة.
٤. مرحلة التنفيذ، تتمثل بمرحلة تطبيق الخطة المصمّمة، وتحويلها إلى تغيير الواقع على الأرض.
٥. مرحلة التأثير، وهي الفترة الفاصلة بين تنفيذ القرار، وظهور الأثر بشكل نهائي.
٦. مرحلة التقييم، وهي المرحلة التي تلي مرحلة التأثير، حيث يتم فيها تقييم النتائج والآثار، والحكم عليها.

1.3.2 قيادة التغيير

يعرف عبد الغفار (2010:84) قيادة التغيير أنها " عملية منظّمة لتخطيط، وتنظيم، وتوجيه التغيير في المؤسسات التربويّة، وإيجاد علاقات متوازنة بين المؤسسة والبيئة المحلية، وما يكتنفها من متغيرات ومستجدات، وذلك لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة من أجل التطوير".

وعرفتها عمادالدين (2003:18) أنها "قيادة الجهد المخطّط والمنظم؛ للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير، من خلال التوظيف العمليّ السليم للموارد البشريّة، والإمكانات الماديّة، والفنية المتاحة للمؤسسة التعليميّة".

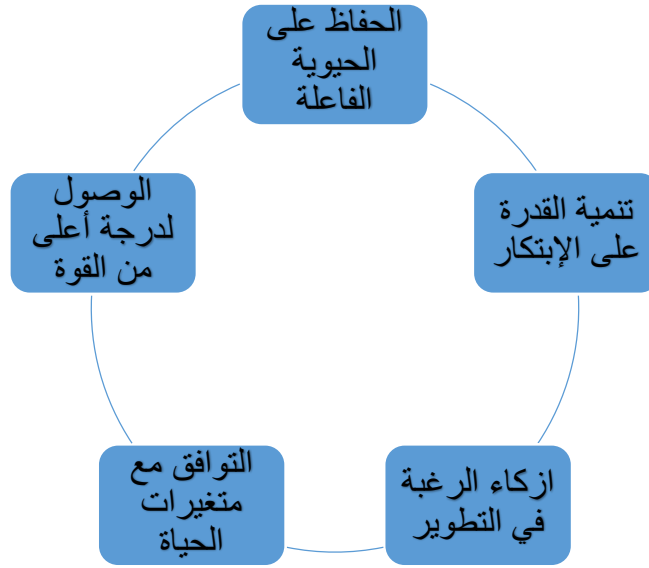
ويرى الخضير (2002:19) أن قيادة التغيير "عملية تعمل في واقع اجتماعيّ معيّن، وفي ظلّ ظروف ومناخ وبيئة إدارية واجتماعية معينة، تحكمها العادات، وتسيطر عليها التقاليد، وتفرض على حركتها قيوداً ومحددات وضوابط".

ومن خلال التعريفات السابقة، استخلصت الباحثة أنّ قيادة التغيير هي العملية المخطّطة المنظّمة الهادفة، التي يقودها القائد التربويّ؛ لمواجهة الأوضاع والتحديات الجديدة، والتي تسهم في التقدّم الإداريّ وتحفيز العاملين، وتحقيق أهداف المؤسسة التربويّة بأقلّ جهد وأقلّ تكلفة.

2.3.2 أهمية قيادة التغيير

تبرز أهمية قيادة التغيير، كونها النمط القياديّ الذي يمارسه القادة، للانتقال بالمؤسسة التربوية للتعایش مع متطلبات ومستجدات التغيير المتسارع. وهذا يتطلّب امتلاكهم الإمكانيات والمهارات والمعارف الضرورية لإحداث التغيير الإيجابيّ، لتوفير فرص للتقدّم، والإرتقاء بالمؤسسة التربوية، وذلك من خلال تبنيهم للتخطيط الاستراتيجيّ المعلن، والإجرائيّ متوسط وقريب المدى، الملبي للحاجات الميدانيّة، والمبنيّ على رؤى ورسالات مستقبلية يسعى القادة الى تحقيقها، والوصول الى درجات أفضل في الأداء التنفيذيّ، من خلال اكتشاف نقاط الضعف التي تؤدي الى انخفاض الأداء ومعالجتها، ومعرفة نقاط القوة وتوكيدها. (أبو عايد، 2006)

وقد أوردت أبو سمرة (2014) أهمية قيادة التغيير في الشكل التالي



شكل (1.2) (أهمية قيادة التغيير)

وترى الباحثة أنّ عمليّة التغيير عمليّة حتميّة في المدارس، ولا بدّ من وجود قيادات فاعلة قادرة على استيعاب التغيير، وإدارته. فأفضل القادة هم من يعززون مبدأ التغيير، ويقومون بدورهم على أكمل وجه.

3.3.2 أهداف قيادة التغيير

تهدف قيادة التغيير الى زيادة قدرة المؤسسة التعليميّة على الإبداع والتطوير، كما أنّها تهدف لتحسين أداء العاملين، وتطوير قدراتهم ومهاراتهم؛ من خلال تحديد مشكلاتهم، وتحفيزهم لإحداث التغيير والتطوير المطلوب.

ولقد ذكرت بلبيسي (2002) أهداف قيادة التغيير كما يأتي :

- تحقيق حالة من التوازن بين المؤسسة والبيئة المحيطة؛ وذلك انطلاقاً من أنّ عمليّة التغيير تؤدّي الى زيادة مقدرة المؤسسة على التأقلم مع البيئة والتغيرات، وبالتالي تحقيق هدف الاستمرارية والبقاء.
- تعديل وتغيير سلوك العاملين؛ للانتقال من العمل الفرديّ الى العمل الجماعيّ التشاركيّ.
- ادخال التكنولوجيا الحديثة للمؤسسة.
- تقوية الروابط والتعاون بين العاملين.
- تطوير إجراءات العمل بشكل يساعد على تسريعها.
- تطوير قيادات قادرة على الإبداع وراغبة فيه.

وذكر الحريري (2011:142) أنّ قيادة التغيير في المؤسسة التربويّة تهدف الى مجموعة من الأهداف أهمّها :

- إحداث التغيير الإيجابيّ المحمّل بالقيم العلميّة والتربويّة والإداريّة، لتحسين مخرجات التعليم.

- إثراء الواقع بكلّ ما هو جديد علمياً وفكرياً وتقنياً.
 - مساعدة الإدارة على التغيير الذاتي، ومواجهة المشكلات التعلّيمية والتربويّة.
 - إعادة النظر في كيفية إعداد المعلّم وتدريبه أثناء الخدمة.
 - إعادة النظر في المناهج الدراسيّة، وتطويرها لتناسب والفروق الفرديّة.
 - تحديث وتطوير أنماط السلوك في المؤسسة التربويّة.
 - إعادة النظر بتصميم المباني المدرسيّة، وتجهيزاتها بما يتوافق ومواصفات الجودة الشاملة للتعليم، للإفادة من التقنيات التربويّة الحديثة، وتوظيفها لخدمة المتعلّمين.
 - العمل على تنمية التفكير الأبداعيّ لدى الطلبة، وصقل مهاراتهم، وتوجيههم نحو التعليم الذاتي، وغرس الثقة بالنفس.
- ولقد أشار (Fullan,2002) إلى أنّ الهدف من التغيير في المجال التربويّ هو السعي للإصلاح التربويّ، وتحقيق المدارس لأهدافها بشكل أكثر فاعلية. فالسعي للتغيير هو بسبب عدم الرضا عن الواقع الحاليّ.

4.3.2 متطلبات قيادة التغيير

إنّ أحداث التغيير في المؤسسة التربويّة يفضي إلى تحسين وتطوير عمليتي التعليم والتعلم، ولا يأتي ذلك إلّا بوجود متطلّبات ضروريّة، أهمّها: إقتناع القائد التربويّ بأهميّة وحتميّة التغيير الهادف الإيجابيّ، وقدرته على الإبداع والمبادأة، وإقناع العاملين بأهميّة مواكبة التجديدات والإنفجار العلمي والتكنولوجي، وبت روح الإبداع والعمل الجماعي التشاركي بينهم. كما لا بدّ من استخدام أفضل الطرق والوسائل الأكثر فاعلية لإحداث التغيير، وتبني النمط القيادي المناسب للنهوض بالمؤسسة التربويّة، وتحقيق رسالتها. ولا بدّ من إعتقاد التغيير المدروس المخطّط له؛ لأنّ التغيير الحقيقيّ يهدف إلى تطوير، وتحسين عمل قيادة المؤسسة التربويّة، عن طريق مساعدتها في تذليل الصعاب، وتحديدها واختيار أفضل الطرائق لحلّ المشكلات. (أبو عايد، 2006)

5.3.2 خصائص قيادة التغيير

تتميز قيادة التغيير بمجموعة من الخصائص، والتي تميزها عن أنواع القيادات الأخرى والتي أوردها كل من عرفة (2012) و دودين (2012) من أهم هذه الخصائص :

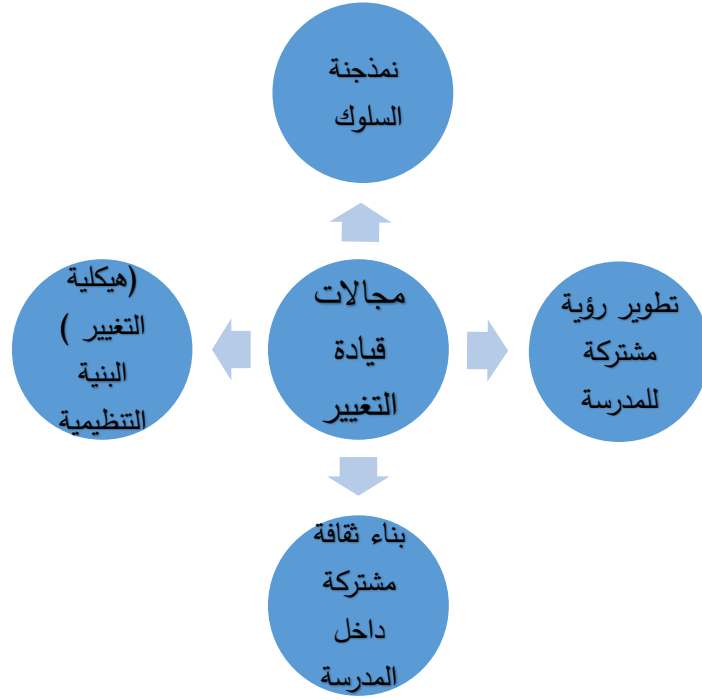
١. الإستهدافيّة: التغيير تفاعل يحدث في إطار منظم ضمن خطة محدّدة هادفة.
٢. الواقعيّة: تتميّز قيادة التغيير بإرتباطها بالواقع العمليّ الذي نعيشه، ويتم في إطار مواردها وامكانياتها وظروفها.

٣. التوافقية: هناك توافق بين عملية التغيير، ورغبة، واحتياجات، وتطلعات القوى المختلفة للتغيير.
٤. الفاعلية: فالتغيير الفعال يمتلك القدرة للتأثير على الآخرين من أجل توجيه المؤسسة للتغيير.
٥. الشرعية: فالتغيير يكون في إطار شرعي وقانوني وأخلاقي.
٦. المشاركة: حيث أنّ المشاركة الفاعلة تكون من القوى التي تتأثر بالتغيير، وتتفاعل مع قاداته.
٧. القدرة على التطوير والابتكار: اذ يتعيّن على التغيير إيجاد قدرات تطويرية أفضل مما هي عليه فالتغيير يعمل من أجل الإرتقاء والتقدّم.
٨. القدرة على التكيف السريع مع الأحداث: إنّ قيادة التغيير الناجحة تتكيف مع الأحداث التي تتخلل عملية التغيير.

6.3.2 مجالات قيادة التغيير

- أوضح بيومي (2006) إلى أنّ مجالات قيادة التغيير تتمثل فيما يأتي:
- المجال الأول: وضع الموجهات، ذلك من خلال تطوير رؤية مشتركة والالتزام بتنفيذها، واتفاق جماعيّ بخصوص أولويات المدرسة وأهدافها، بالإضافة إلى توقّعات مستويات أداء عالية من المعلمين.
 - المجال الثاني: تنمية الأفراد، وذلك من خلال نمذجة السلوك، والدعم الفردي، والاستشارة الفكرية.
 - المجال الثالث: إعادة بناء النسق الثقافي، وذلك ببناء ثقافة تعاونية داخل المدرسة.
- وقد أوردت عماد الدين (2003) مجالات قيادة التغيير و صنفتها الى أربعة مجالات هي:
- تطوير رؤية مشتركة.
 - نمذجة السلوك (الناس).
 - بناء ثقافة مشتركة.
 - هيكلية التغيير (البنية التنظيمية) .

ولخصتها الباحثة بالشكل (2.2)



شكل (2.2) (مجالات قيادة التغيير)

ذكر حمود (2002:32) "أن جهود قيادة التغيير تشمل جانبين في المؤسسة التربوية؛ الجانب التنظيمي والجانب الثقافي والانفعالي، وذلك من خلال الجهود الرامية لإعادة بناء هيكلية المؤسسة، وإحداث التغييرات في البناء الرسمي للمؤسسة، والتنظيم المؤسسي، والأدوار الوظيفية التي تضمن تأثيراً غير مباشر على تحسين وتطوير العملية التعليمية، كما أن الجهود الرامية إلى إعادة النسق الثقافي والانفعالي في المؤسسة التربوية وذلك بإحداث تغيير في الأنظمة المتصلة بالنماذج، والقيم، الدوافع، والمهارات والعلاقات الإنسانية؛ مما يؤدي لتعزيز وسائل وأساليب جديدة للعمل الجماعي، وبذلك إحداث فرق ملموس في عمليتي التعليم والتعلم.

وترى الباحثة أن مجالات قيادة التغيير متعدّدة، فلا بدّ من وجود رؤية، ورسالة للمدرسة، وهيكلية تعمل من خلالها، والالتزام بها، بما يتماشى مع قدرات العاملين، ومراعاة الفروق الفردية.

7.3.2 عناصر قيادة التغيير

يرى العلماء بأن عملية التغيير تتكوّن من ستة عناصر، سميت بسداسية التغيير، ذكرها السكارنة (2010) وهي :

١. موضوع التغيير؛ أي الموضوع الذي يتناوله التغيير.
٢. المغير: وهو الشخص الذي يطالب بعملية التغيير، ويبدأ بممارستها، ويقودها. ولقد صنّفهم العلماء الى المغير المتأمل، والمغير العقلاني، والمغير المنفذ، والمغير المادي.
٣. المؤيد للتغيير: وهو الذي يؤيد ويوافق على عملية التغيير، ويقدم الدعم والمساعدة لها.

٤. المحايد: هو الشخص الذي لا يشكل رأياً، أو يتبنى موقفاً من عملية التغيير.
٥. المقاوم: هو الراض للتغيير، ويقاومه ويسعى لإفشاله والقضاء عليه.
٦. مقاومة المقاومة: وهي الممارسات التي يقوم بها قادة التغيير ومؤيديه؛ للقضاء على المقاومة.

8.3.2 خصائص وسمات قائد التغيير

أشار قنديل (2010) أنّ هناك العديد من الصفات التي يجب أن تتوفر لدى مديري المدارس، مسؤولي التغيير، أهمها؛ الاتصال، وتحليل المشاكل والمواضيع الخاصة بالمدرسة، والقدرة على مقاومة الضغوطات والعقبات المختلفة، والمرونة في القيادة، والكفاءة في إقامة العلاقات الإنسانية، مع إمكانية التحكم في الظروف الصعبة، والتوجيه والتقييم الذاتي.

وذكرت عمادالدين (2003) أنّ على القائد التربوي المغيّر أن يتمتّع بخصائص أهمّها:

- معاملة العاملين معه بالمساواة، والاستماع اليهم بفاعلية؛ وذلك من خلال تفويض الصلاحيّات، واشراكهم في اتخاذ القرار، وتوفير الدعم الإيجابي، من خلال متابعة قضاياهم وحل مشكلاتهم.

- الحماس والدافعيّة والاهتمام بالقضايا التربوية، ونقل هذه الدافعية إلى طاقم العمل باستمرار والمثابرة، والتصرف بعقلانيّة، إذا ما سارت الأمور عكس ما هو المنشود.

- المعرفة بعمليات وقضايا التغيير والإطّلاع الحسن على إستراتيجيات التغيير.

وترى الباحثة أنّ القائد التربويّ الحامل لرسالة المدرسة، المؤمن بحتمية التغيير وأهميته، قادر على إبراز طاقات العاملين، والاستفادة من آرائهم ودعمهم في انجاح عمليّة التغيير، وتحقيق الهدف المنشود.

9.3.2 نماذج قيادة التغيير

إنّ عمليّة التغيير في المؤسسات تمر بمراحل عديدة، من أجل الوصول الى المرامي المنشودة وقد تعددت نماذج قيادة التغيير منها على سبيل المثال لا الحصر :

- أولاً: نموذج كيرت لورين (Kirt Lwin)

فقد طوّر لورين نموذجاً لإحداث التغيير، ويرى أنّ التغيير يحدث نتيجة قوّة دافعة قوية، وقد قسم عملية التغيير الى ثلاث مراحل: (عرفة، 2012)

- المرحلة الأولى: مرحلة التهيئة واذابة الجليد: وفيها يتم إيجاد الجوّ الملائم للتغيير. فقبل تعلّم أفكار واتجاهات وممارسات جديدة، ينبغي أن تختفي الأفكار والممارسات الحالية، فيعمل القائد على إعطاء صورة سلبية عن الوضع في المؤسسة في أذهان العاملين الذين سيقتنعون

حتماً بضرورة التغيير، مما يجعلهم يفكرون بجديّة في تبني نهج جديد، ووضع خطط مناسبة من أجل تحسين الأداء.

- المرحلة الثانية: مرحلة التغيير؛ وتأتي بعد التهيئة حيث تسعى المؤسسة إلى دعم فريق متجانس الأفكار والأهداف، وتبني أفكار وقيم جديدة، وتكنولوجيا حديثة تسهم في ضمان استمرارية أداء مهام المؤسسة.
- المرحلة الثالثة: مرحلة التثبيت والتدعيم؛ فبعد إحداث التغيير تسعى المؤسسة للحفاظ على المكتسبات، ومستوى الأداء، وذلك من خلال متابعة وتقييم نتائج عملية التغيير ولا يقف التغيير عند هذا الحدّ، بل يصبح اعتيادياً وابداعاً في المؤسسة، ويصبح من الضرورة تشجيع الأنشطة والاقتراحات المتصلة بالتغيير، وتعزيز العاملين فيه. (عرفة،2012)

- ثانياً: نموذج أدكار (Adkar)

- يركز النموذج على إدارة التغيير لدى المؤسسات وقد قسم عملية التغيير إلى خمس مراحل هي:
- الإدراك: ويشمل إدراك الحاجة للتغيير، وجمع المعلومات التي تؤدي إلى إدراك أهمية التغيير.
 - الرغبة: فرغبة المشاركين، ودعمهم للتغيير أمر بالغ الأهمية لإنجاح التغيير، وذلك من خلال الرغبة في تغيير الوضع الحالي والشعور بالانتماء للمؤسسة، وثقتهم بالقائد، واحترامهم له.
 - المعرفة: من المراحل المهمة؛ لتحقيق التغيير من خلال الحصول على المعلومات، والتدريب، والعمل بالنموذج لضمان تغيير ناجح.
 - القدرة: يقصد بها مقدرة العاملين على تطبيق المهارات والسلوكيات المطلوبة للتغيير، وإزالة كافة العقبات أمام العمل.
 - الدعم والتحفيز: من الأمور الهامة للحفاظ على بقاء التغيير، ويكون ذلك بتقدير العاملين، والثناء عليهم، والاحتفال بالنتائج المتحققة. (Hiatt,2006)

- ثالثاً: نموذج إيفانسفيتش (Ivancevich)

- اعتبر هذا الباحث التغيير عملية منظّمة مكونة من خطوات مترابطة، بتسلسل منطقيّ تمثّلت بما يأتي:
- قوى التغيير: وعي القوى التي تدفع إدارة المؤسسة للتغيير، وقد تكون هذه القوى داخلية أو خارجية.

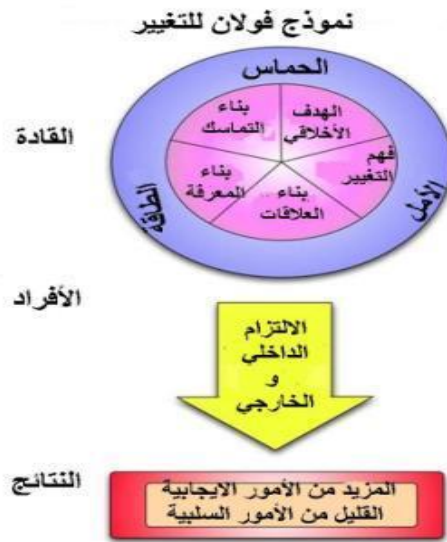
- الإعراف بالحاجة للتغيير: وذلك من الإحصاءات والتقارير والبيانات التي تصل من المصادر المختلفة، من خلال ملاحظة ورصد تدني معنويات العاملين.
- تشخيص المشكلة وتحديدها: ويهدف ذلك الى اتخاذ الإجراءات اللاحقة والتعرف على اتجاهات العاملين.
- تطوير بدائل واستراتيجيات التغيير: وذلك من أجل تحقيق النتائج المرجوة؛ كتغيير الهيكل التنظيمي، وتغيير الأفراد، وتغيير التقنيات المستخدمة.
- تعريف المحددات أو الظروف المقيدة: لا بدّ من دعم الإدارة العليا للتغيير المقترح لضمان نجاحه.
- مقاومة التغيير: من الضروري التعرّف على أسباب المقاومة، والعمل على التغلب عليها وتطويرها.
- تنفيذ التغيير ومتابعته: وتشمل معرفة متى يتمّ التغيير، وما هو نطاقه، ومعرفة مقدار التغيير الذي يجب أن يتم، أمّا بالنسبة للمتابعة؛ فهي تهدف إلى توفير معلومات عن التغذية الراجعة، هي تؤدي إلى مرحلة قوى التغيير فالتغيير ينشئ حالة جديدة يمكن أن تسبب بعض المشاكل. (حريم، 2004)

- رابعاً: نموذج فولان للتغيير (Fullan)

- مايكل فولان هو مؤلف القيادة في ثقافة التغيير، وثلاثية قوى التغيير، والواجب المعنوي المترتب على القيادة المدرسية. وقد أكد (فولان) أنّه ولكي تبدأ بعملية التغيير، لا بد أن يكون هناك هدفٌ للتغيير ويرى (فولان) أنّ هناك خمس كفايات أساسية يحتاجها القائد من أجل التعامل المستمر مع التغيير ومواجهته، وهي :
- الهدف المعنوي: ويعني التصرف بنية إحداث الفارق في حياة الأشخاص المتأثرين به.
 - فالقيادة الحقيقيون لهم أسلوب مميز، وقيم، ومثل، وغايات. فهم يظهرون شخصية ذات التزام أدبي، ويواظبون على تسخير مبادئهم الأخلاقية من أجل تقدّم مشروع التغيير، ويؤكّدون على العمل بروح التعاون، والمشاركة مما يقود للنجاح.
 - فهم التغيير؛ فالهدف ليس تغيير كلّ شيء، فينبغي البدء بتطبيق فكرة ما، وإعطائها الوقت الكافي للتأكد من نجاحها، فعلى القائد أن يقدر الصعوبات التي ترافق كلّ ما هو جديد لذا لا بدّ له من تسويق أفكاره، إذ لا يكفي أن يكون لديه أفضل الأفكار، بل عليه إيجاد الطريقة المثلى؛ لإقناع العاملين بها.
 - تنمية العلاقات؛ فالعامل الأساسي في نجاح مبادرات التغيير، هو تحسين العلاقات بين العاملين، فالمعاملات، والعلاقات هي ما تحدد نجاح المؤسسة.

- بناء المعرفة؛ فعلى القادة توجيه اهتمام العاملين نحو المعلومات الجديدة، وزيادة المعرفة داخل وخارج المؤسسة.
- صنع التلاحم (التماسك)؛ فالقيادة مهمة صعبة في مناخ التغيير؛ بسبب حالة عدم الاتزان، لما يحدث من اضطرابات واختلافات في الآراء. فعلى القادة إفهام العاملين ما الذي يجري وما هي تداعيات التغيير. عندها يصبح التغيير محكم التلاحم، وتبدأ الأنماط الجديدة بالتشكل، والالتزام يكون خارجياً، تولده السياسات الإدارية، والالتزام الداخلي يتولد من خلال الشعور بالإنجاز. فالنجاح بالعمل يولد الشعور بالارتياح، وبث روح الحيوية لدى العاملين.

ويرى فولان أنّ هناك خصائص شخصية ينبغي أن يمتلكها القائد الفعّال وهي الطاقة Energy والحماس Enthusiasm والتفاؤل Hopefulness من أجل تحقيق النجاح والأداء العالي للمدرسة لذا لا بدّ من تطوير القيادة على كافة المستويات، وإعداد قيادات جديدة للمستقبل (Fullan,2005)



شكل (3.2) (نموذج فولان للتغيير)

10.3.2 أنماط قيادة التغيير

يرى Carnall (2007) أن هناك خمسة أنماط لقيادة التغيير تمثلت في :

1. نمط التعاون Collaboration يقوم على أنه كلما ازداد عدد العاملين، وتعاونهم، إزدادت الفرص لدعمهم، والتزامهم بالتغييرات، حيث أنهم سيشعرون بالحاجة الملحة للتغيير

ويسهمون في تحديد أهداف التغيير، ويسوّقون لتلك التغييرات، ويحدّدون طرق الوصول الى الأهداف وتحقيقها، وهذا النمط سيكون ضمن أنماط الإدارة الناجحة في حال تم التعامل مع العاملين المتخصصين، ولكنّه يستغرق وقتاً وزمناً طويلاً، وربما لا يستطيع العاملون تقديم أية أفكار واقتراحات. وإذا ما تم إهمال العاملين فإن ذلك سيؤدي الى فشل التغيير.

٢. نمط التشارك (تعاون محدد) Participation يتناول هذا النمط مبدأ مشاورّة العاملين في أمر التغيير، أكثر من اشراكهم في التغيير بشكل كامل، حيث يتم إعلامهم بالهدف من التغيير والرؤية المستقبلية التي تم وضعها للمؤسسة، ويطلب منهم التفكير فيما يجب عليهم أدائه، وطرق وصول المؤسسة لتحقيق هذه الرؤية المستقبلية. وهذا النمط يضمن لقيادة التغيير بقاء أكبر قدر ممكن من السلطة في أيديهم، وخصوصاً فيما يتعلق بنتائج التغيير. ولكن العاملين ينظرون الى أن هذا النمط هو نوع من أنواع المراوغة من قبل الإدارة، خصوصاً أنّ مشاركتهم محدودة، حيث يتمّ إبلاغهم مسبقاً بنتائج العمل وما هو متوقع منهم.

٣. نمط التوجيه Direction حيث يعتمد قادة التغيير لتوجيه العاملين نحو تحقيق التغيير، ويحتاج هذا النمط الى جهود متواصلة لإقناع العاملين بأهمية التغيير، والحصول على دعمهم، ولا يطلب منهم وضع أهداف التغيير، أو رسم طرائق إجراء التغيير، إلّا في حدود معينة. إنّ هذا النمط يضمن أن سلطة عملية التغيير تبقى بأيدي قادة التغيير، وتحت سيطرتهم، وبالتالي عملية اتخاذ القرار تكون أسرع. لكن عدم مشاركة العاملين في اتخاذ القرار سوف يزيد من مقاومة التغيير، مما يؤثر على نجاحه.

٤. نمط الإلزام Coercion حيث يعمد القادة على فرض التغيير بشكل إلزامي، بدلاً من اقناعهم به، والترويج له. ويؤدي هذا النمط الى تغيير سريع، وزيادة في مقاومة التغيير. فهو لن ينجح إلّا في حالات الأزمة الشديدة التي يشعر بها معظم العاملين، فهو لا يعمل على تغيير سلوك العاملين، فالتغيير في سلوكهم وتفكيرهم سيكون سطحياً بدلاً من كونه فعلياً.

٥. النمط التحويلي (القيادة التحويلية) Transformational Leadership وهذا النمط يقوم على إحداث تغييرات جوهرية وأساسية في اتجاهات العاملين؛ لتحقيق مهمة المؤسسة ورؤيتها، فالقادة هنا يتوقعون التغيير باستمرار، فيضعون الرؤى الجديدة، ويطوّرون القيم المشتركة بين التنظيم في مفهومه القديم ومفهومه الجديد، ويشعرون العاملين بقوتهم من خلال مشاركتهم في إحداث التغيير. فمهمة القائد تكمن في إدراكه لوجود حاجة للتغيير والتجديد، وجعل التغيير جزءاً من العمل المؤسسي.

أما Harvey & Brown (2001) فقد صنّف الأنماط التي يمارسها قادة التغيير الى خمسة أنماط وهي:

١. المثبت Stabilizrm يركّز هذا النمط على تنفيذ توجيهات الإدارة العليا للمؤسسة، ولا يهدف الى تحقيق الرضا، أو الفاعلية للعاملين.
٢. المشجّع Cheer leader يركّز القائد على رضا العاملين، ورفع معنوياتهم، وتخطي الخلافات والصراعات، فيحافظ على إنسجام المؤسسة.
٣. المحلّل Analyzer يركز القائد على الفاعلية؛ وذلك من خلال المدخل العقلاني لحل المشكلات.
٤. المقنع Persuader فالقائد يهتم بالبعد المعنوي والفاعلية التنظيمية.
٥. المرشد Pathfinder من خلال هذا النمط يسعى القائد لتحقيق أكبر قدر من الفاعلية و الرضا الوظيفي؛ من خلال الإهتمام بالعمل الجماعي.

ويشير Balogun & Hailey (2009) الى مجموعة من الأنماط التي يمارسها قادة التغيير عند إحداثهم للتغيير في مدارسهم، وهي:

- الإتصال والتعليم؛ وذلك بإقناع العاملين بضرورة التغيير، وكسب ثقتهم ودعمهم والتزامهم.
- التعاون وإشراك جميع العاملين بكل ما يختص بالتغيير وكيفيته؛ وذلك من خلال عقد ورش عمل مناسبة.
- المشاركة والتدخل؛ بحيث يتيح للعاملين التدخل المحدود في مجالات التغيير، وترك مجال التحكم بمخرجات عملية التغيير للقادة.
- التوجيه؛ فالقادة يقومون بإتخاذ معظم القرارات المتعلقة بالتغيير، ويقوم العاملون بالتنفيذ.
- الإكراه؛ وذلك بفرض التغيير على العاملين؛ وذلك لتحقيق التغيير بأسرع وقت، وهذا ما يقود الى مقاومة كبيرة للتغيير.

وقد كشف Hall & Hord (2011) عن ثلاث مجموعات لأنماط ميسّري التغيير (قادة التغيير) وهي:

- الإهتمام بالعاملين، الحسّ الاستراتيجي، الكفاءة التنظيمية. وأدرج الأنماط الستة التي ينتهجها القادة لإحداث التغيير في مؤسساتهم وهي:
- الإجتماعي غير الرسمي Social/Informal بحيث تسيّر عملية التغيير من خلال نقاشات اجتماعية غير رسمية، فيركز القادة على التصورات والمشاعر، والاعتراف بأهمية وحتمية التغيير، بدلاً من توقع العواقب طويلة المدى، فهم يتعاملون مع العاملين بودية.

- الرسمي الهادف Formal/Meaningful يركّز القادة على المهام الموجهة التي تلتقي مع التفاصيل، وأنّ أي تفاعلات تكون مقصودة وموجهة لدعم المعلمين ويهتمون بالأنشطة المبتكرة المرتبطة بالتعليم والتعلم. فالقائد في هذا النمط يبحث عن حلول دائمة ومبتكرة.
- الوثائق بالآخرين Trust in Other يقوم قادة التغيير بوضع خطة مدروسة للتغيير، وتحديد الأولويات والموارد، ووضع الإجراءات اللازمة. ويضع القائد الخطة بناءً على حاجات المعلمين. فالمعلمون في هذا النمط يكونون على معرفة تامة بوظائفهم؛ لذا فهم ليسوا بحاجة لمتابعة دقيقة؛ فالقائد يثق بمعلميّه وبقدرةاتهم وإيمانهم بحتمية وأهمية التغيير.
- الفاعلية الإدارية Administrative Efficiency يتضمن هذا النمط وضع إجراءات وأنظمة تشغيل الموارد لمساعدة المعلمين، فالقائد يؤسس بشكل واضح ورسّين الخطوات الإجرائية للتغيير ومساعدة المعلمين على أداء وظائفهم بكفاءة، ويركز القائد على مستوى عالٍ من الكفاءة التنظيمية.
- المنفّذ أولاً بأول Day to day ؛ فالقادة في هذا النمط يعتمدون على تنفيذ العمليات أولاً بأول، فهم لا يملكون تصورات بعيدة المدى للمستقبل، فرؤاهم محدودة غير كاملة، والتدخل يتمّ استجابةً للقضايا والإحتياجات حال حدوثها.
- المخطّط صاحب الرؤى Vision and Planning ؛ فالقائد يمتلك رؤية على المدى الطويل، وهي تتشكل من تكامل الأنشطة اليومية، لتحقيق الهدف المنشود، فيعمل القائد على دفع المعلمين لإنجاز كل ما بوسعهم ومن المؤشرات الواضحة على نجاح هذا النمط أن يكون القادة حازمين يتصفون بالرصد المستمر، والعمل الداعم، والتفسيرات الخلاقة، والقدرة على توقع العقبات، ووضع الحلول المناسبة.



شكل 4.2 (انماط قيادة التغيير عند Hall & Hord)

(تصميم الباحثة)

ولقد تبنت الباحثة التصنيف الوارد عند الباحثين Hall & Hord في دراستها لأنماط قيادة التغيير لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جنين.

11.3.2 معوقات التغيير

تواجه عملية التغيير العديد من المعوقات، وذلك لعدة أسباب، ولقد ذكر القيسي (2010) بأن هناك مصادر لمقاومة التغيير تمثلت في:

١. مصادر فردية؛ كأن يكون التغيير نتيجة مقترحات أشخاص غير مرغوبين، أو أن يكون الوضع القائم موافقاً لمصالح العاملين و رغباتهم وخوفهم أن تكون مستلزمات التغيير أعلى من إمكاناتهم ومهاراتهم، وتوقعهم بأن التغيير سوف يضرّ بمصالحهم الخاصة، ولا يتوافق معها.

٢. مصادر إدارية؛ وذلك بعدم وضوح مستلزمات وأسباب التغيير، وعدم إشراك الأفراد في وضع الخطط واستراتيجيات التغيير، كما أن انعدام الثقة بين الإدارة والأفراد من أهم الأسباب التي تقف عائقاً أمام التغيير.

٣. مصادر خاصة بعملية التغيير؛ بمعنى قصور نظام المعلومات، وعدم قدرته على توفير الإتصال الفعال والملائم لتخطيط التغيير، ومتابعة تنفيذه، وصعوبة استيعاب التغيير، وقصور التوقعات عن إدراك المصاعب والمشكلات.

ويضيف الطيبي (2011) بعض الأسباب لمقاومة التغيير، ومنها:

- عدم وضوح أهداف التغيير، والخوف من نتائجه.
- عدم وجود الثقة بين العاملين، ومن يديرون عملية التغيير.
- تجاهل تقاليد وأنماط ومعايير العمل.
- ارتباط التغيير بأعباء وضغوطات العمل.
- الرضى بالوضع الحالي للمؤسسة، ووجود تعارض حقيقي بين آراء الأفراد فيما يتعلق بالتغيير.

كما بيّنت الحريري (2011:80) "أنّ من أسباب مقاومة التغيير عدم توفّر معلومات كافية عن التغيير وأهدافه وأساليبه، أو خوف العاملين من فقدان مركزهم الوظيفي، أو زيادة الأعباء عليهم، وذلك لربطهم أن التغيير يصاحبه زيادة في العبء والضغوطات. كما أن بعض العاملين غير مقتنع بجدوى التغيير، فيحرصون على بقاء الوضع كما هو عليه خوفاً من المستقبل."

12.3.2 طرق التغلب على معوقات التغيير

يدرك قادة التغيير بأنّ كلّ تغيير يصحبه الكثير من المعوقات، وبذلك فإنّهم يسعون جاهدين للتقليل من درجة المقاومة وأسبابها؛ وذلك من خلال:

- حصول قائد التغيير على تأييد ودعم القيادات العليا لعملية التغيير مادياً ومعنوياً.
- إشعار العاملين المستهدفين بالتغيير بأنّهم أصحاب القرار في التغيير، وليس مفروضاً عليهم، وإشراكهم في التخطيط وصياغة برامج التغيير.
- توضيح أهداف التغيير وأهميته ومبرراته للعاملين؛ وذلك من خلال اللقاءات المستمرة بصراحة وشفافية.
- تسهيل وتوفير متطلبات العاملين من أجل التغلب على مخاطر التغيير، والاستماع لآراء العاملين وتساؤلاتهم.

وأشار عبودي (2007) الى أنّ مساعدة العاملين على رؤية الأحداث على حقيقتها بجوانبها السيئة والحسنة ثم تفسيرها بشكل واقعيّ يساعد على الإستجابة الملائمة والحد من مقاومة التغيير.

وترى الباحثة أنه من المهم احداث التغيير داخل المدرسة، ودعم ومساندة المعلمين في أداء واجباتهم وتدريبهم لقيادة التغيير داخل المدرسة؛ فحتى ينجح التغيير لا بدّ من تضافر جهود جميع العاملين، وتوفير مناخ مدرسيّ مشجع للعمل، من خلال التواصل الفاعل مع الجميع، وبناء علاقات ايجابية مع المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وإشراكهم في وضع الخطط المدرسية، كما لا بدّ من أن يوزّع القائد التربوي العبء على المعلمين، ويشركهم في عملية التغيير بما يتناسب وقدراتهم، وبالتالي تغدو المدرسة منظمة تعاونية متطورة قادرة على مواجهة كافة المستجدات .

4.2 الدراسات السابقة

1.4.2 الدراسات العربية

عمادالدين (2003)

هدفت الدراسة الى تقويم فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في إعداد مدير المدرسة في الأردن لقيادة التغيير. انتهجت الباحثة المنهج الوصفيّ التحليلي، واستخدمت الباحثة المقابلة والاستبانة أداتين لجمع البيانات، وطبقت على عينة (4) مجموعات، (3) مجموعات تجريبية وواحدة ضابطة من المدارس، وكل مجموعة تكونت من 6 مدارس شملت 24 مديراً و 671 معلماً وقد كانت نتائج الدراسة أنّ الممارسات المرتبطة بقيادة التغيير تعكس السلوك الإداريّ الحقيقي السائد للمجموعات

التجريبية المشاركة في برنامج تطوير الإدارة المدرسية بشكل كبير. أما المجموعات غير المشاركة في برنامج التطوير في مدارسهم فإن سلوكهم الإداري المرتبط بقيادة التغيير بدرجة متوسطة. وأوصت الباحثة بضرورة تفعيل قيادة التغيير في المؤسسات التعليمية؛ ليشمل مدارس المملكة وفق خطة مرحلية مدروسة.

دروزة (2003)

هدفت الدراسة للتحقق من مدى قدرة مدير المدرسة في وكالة الغوث الدولية على اتخاذ القرارات التطويرية، وإحداث التغيير في المجالات: الطالب، البيئة المدرسية، المعلم، المنهاج. انتهجت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وكانت عينة الدراسة مكونة من (26) مديراً ومديرة من مديري مدارس وكالة الغوث في منطقة نابلس التعليمية، وقد أعدت الباحثة الاستبانة أداة لقياس متغيرات الدراسة، وقد جاءت نتائج الدراسة بوجود فروق ذات دلالة احصائية في مدى قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية، وإحداث التغيير؛ يعزى لمتغير سنوات الخبرة في مجال الإدارة، وأن النظام البيروقراطي والروتين الإداري من الأسباب التي تحول دون اتخاذ المديرين للقرارات التطويرية، وإحداث التغيير. وأن قلة ميزانية المدرسة، وضيق وقت المدير، والظروف السياسية التي يعيشها الشعب الفلسطيني، هي من الأسباب التي تحول دون إتخاذ المدير للقرارات التطويرية، وإحداث التغيير الأفضل في المدرسة، وأوصت الدراسة بضرورة منح مديري المدارس مزيداً من الصلاحيات في اتخاذ القرارات الإدارية التطويرية المتعلقة بالمدرسة من أجل إحداث التغيير.

الهبيل (2008)

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر معلميه، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واختار عينة طبقية عشوائية تكونت من (328) معلماً ومعلمة، وقد أعدت استبانة لقياس واقع إدارة التغيير، وقد أشارت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم، كقادة لإدارة التغيير في مدارسهم بدرجة جيدة بلغت (74.6%)، ولا توجد فروق دالة احصائية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين لدورهم في قيادة التغيير تعزى لمتغيرات، الجنس، سنوات الخبرة في مجال الرؤية المستقبلية وتشجيع الإبداع، وبتغير المنطقة التعليمية في مجال الرؤية المستقبلية والقوة الحسنة. كما أوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين لقيادة التغيير تعزى لمتغير المنطقة التعليمية في مجال تشجيع الابتكار والثقافة التنظيمية لصالح شرق وغرب غزة وخانيونس. وبناءً على النتائج أوصى الباحث بالتأكيد على أن نمط إدارة التغيير مهم، وضرورة تطوير رؤية

مستقبلية للتغيير في المدرسة، وضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بمفهوم إدارة التغيير في المدارس الثانوية وانقضاء المديرين القادة ممن يتميّزون بالقدرة على التغيير والإبداع.

الزهراني (2011)

هدفت الدراسة للتعرف على واقع ممارسة قيادة التغيير من قبل مديري مراكز الإشراف التربوي بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين. وقد شملت الدراسة جميع مديري المراكز وعددهم 22 مديراً، وتم اختيار المشرفين التربويين بطريقة عشوائية طبقية وعددهم (314) مشرفاً وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأعدّ استبانة لجمع المعلومات، وقد أظهرت الدراسة وجود درجة متوسطة في واقع ممارسة قيادة التغيير من قبل مديري المراكز حسب تقديرات المشرفين، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات مديري مراكز الإشراف والمشرفين في كل بعد من أبعاد قيادة التغيير لمديري مراكز الإشراف؛ تعزى لمتغير سنوات الخدمة في إدارة المركز ممن أمضوا 6 سنوات فأكثر، ووجود فروق تعزى لمتغير مجموع فترات الدورات التدريبية، لصالح مديري المراكز الذين تلقوا دورات تدريبية في فترة فصل دراسي فأكثر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري المراكز تعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة) وقد أوصت الدراسة إلى التوسع في منح الصلاحيات لمديري مراكز الإشراف مما يمكنهم من اتخاذ القرارات اللازمة للتخطيط، وتطبيق البرامج التربوية التطويرية، وتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المراكز؛ في ضوء أبعاد قيادة التغيير، كما اقترح الباحث إجراء دراسات في أسباب مقاومة التغيير، والصعوبات (المعيقات) التي تواجه عمليات التغيير في المجال التربوي.

العوضي (2012)

هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت لقيادة التغيير، وعلاقتها بدرجة الالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم. واتبعت الباحثة في دراستها المنهج المسحي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (378) معلماً ومعلمة. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. وقد استخدمت الباحثة أداتين للدراسة استبانة لقيادة التغيير، واستبانة الالتزام التنظيمي. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين متوسطة، وكذلك درجة الالتزام التنظيمي لمعلميهم متوسطة، كما أوضحت أن هناك علاقة طردية إيجابية بين ممارسة المديرين لقيادة التغيير، ودرجة الالتزام التنظيمي لمعلميهم، كما وضحت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين جميع مجالات قيادة التغيير والالتزام التنظيمي للمعلمين، وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة تنمية المهارات القيادية لمديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت؛ من خلال تنظيم الدورات التدريبية، وتعميم النتائج على مديري المدارس

في دولة الكويت، للتعرف على درجة ممارستهم لقيادة التغيير، والعمل على زيادة هذه الدرجة لتكون مرتفعة.

سقا (2012)

هدفت الدراسة التعرف على درجة أهمية المهارات المطلوبة لدى القادة الأكاديميين لقيادة التغيير بجامعة أم القرى والتعرف على درجة ممارستهم لتلك المهارات، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأخذت عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس وعددهم (262) معلماً ومعلمة واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لدراساتها، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة أهمية مهارات قائد التغيير لدى القائد الأكاديمي من وجهة نظر هيئة التدريس عالية، ودرجة ممارسة القادة الأكاديميين لمهارات قائد التغيير عالية. كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابة عينة الدراسة حول مهارات قائد التغيير، فيما يتعلق بدرجة الممارسة تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مهارات قائد التغيير، فيما يتعلق بدرجة الأهمية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات عينة الدراسة لمهارات قائد التغيير، لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة، لصالح الذين التحقوا بدورات في مجال القيادة، وقد أوصت الدراسة بضرورة تنمية وعي القادة الأكاديميين وإلى تبني منهج قيادة التغيير، كمدخل لتطوير الجامعة، وضرورة توفير الخبراء والاستشاريين في إدارة التغيير، وقيادته لتقديم المساعدة والنصح.

أيوب (2012)

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة فاعلية المديرين في قيادة التغيير، اللازمة للتطوير الإداري في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين، من وجهات نظرهم، والتعرف على الاختلافات في وجهات النظر، تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة، والموقع الجغرافي، وعدد الدورات التدريبية) انتهجت الباحثة المنهج الوصفي واختارت عينة عشوائية طبقية تكونت من (255) مديراً ومديرة من مجتمع الدراسة، الذي ضم جميع مديري المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين. قامت الباحثة بإعداد استبانة بالرجوع إلى الدراسات السابقة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة عالية لفاعلية المديرين في قيادة التغيير، اللازمة للتطوير الإداري في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين من وجهات نظرهم. وبلغ المتوسط الحسابي (4.07) على الدرجة الكلية للمجالات الثمانية باستثناء مجال (المستحدثات التكنولوجية)، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظرهم حول المديرين في قيادة التغيير، اللازمة للتطوير الإداري، تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، والموقع الجغرافي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات وجهات نظرهم في مجالات الإدارة المدرسية، والمعلمين، والبناء، والمنهاج، والطلبة تعزى لمتغيرات التخصص، والخبرة، والجنس، وعدد الدورات الإدارية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظرهم في مجال المستحدثات التكنولوجية لصالح الذكور، وصالح تخصص الكليات العلمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهات نظرهم في مجال الإدارة المدرسية في فئات الخبرة، لصالح من 5- أقل من 10 سنوات، وبناءً على النتائج أوصت الباحثة بالعمل على زيادة توعية مديري المدارس الحكومية الأساسية بفوائد المستحدثات التكنولوجية في الإدارة، كما أوصت بضرورة إجراء المزيد من الدراسات البحثية حول قيادة التغيير على فئات تربوية أخرى .

حالة وآخرون (2013)

هدفت الدراسة إلى تشخيص واقع إدارة التغيير في جامعة بوليتكنيك فلسطين، والتعرف على العناصر الأساسية للتغيير، ومراحله في الجامعة، انتهج الفريق المنهج الوصفي لإجراء الدراسة وكانت أداتا الدراسة؛ المقابلة والاستبانة لجمع البيانات وقد تم توزيعها على أعضاء الهيئة العليا في الجامعه وعددهم (20) عضواً، أظهرت الدراسة أنّ هناك تشخيصاً لبعض عناصر التغيير، من وجهة نظر الإداريين القائمين على التغيير، وأنّ هناك تشخيصاً غير تام لبعض العناصر، وأنّ هنالك اعتمادية أكبر في عملية التغيير على الإدارة العليا، وتقلّ درجة الاعتمادية على الطبقات الوسطى والأطراف الخارجية هنالك عدم دراية لدى بعض القائمين على التغيير في جامعة بوليتكنيك فلسطين، بمدى إشراك عناصر خارجية في التغيير، وهناك تفضيل لثلاثة أساليب في التغيير؛ الأسلوب التعليمي، والأسلوب التعاوني، وأسلوب المشاركة. وقد جاءت توصيات الدراسة بضرورة توحيد الرؤى حول فهم الواقع، والأساليب المطلوبة لطبيعة الأدوار، والبرامج المتبعة في التغيير، وضرورة مراعاة نوع الأسلوب وبرنامج التغيير، ومستوى التغيير مع العوامل الظرفية في المؤسسة .

العزام (2014)

هدفت الدراسة الى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة إربد لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين. انتهجت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وقد قامت ببناء استبانة لهذا الغرض، تكوّنت عينة الدراسة من (485) معلماً ومعلمة من مديرية التربية والتعليم لمنطقتي إربد الأولى والثانية في محافظة إربد، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، أظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير، جاءت بدرجة متوسطة لمجالات الرؤية المستقبلية، وصياغة الأهداف، والإبداع والابتكار لدى المعلمين، والثقافة التنظيمية الداعمة، وهيكلية التغيير، وتهيئة البيئة المناسبة للتغير، ومجال الأسوة الحسنة، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية لتقدير المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لقيادة التغيير من

وجهة نظر المعلمين، في محافظة إربد، تبعاً للمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمديرية، والمؤهل العلمي) وبناءً على النتائج أوصت الدراسة بعقد دورات تثقيفية لمديري المدارس حول مجالات وتطبيقات قيادة التغيير بخصوص صياغة الرؤية، والرسالة، والتركيز على المديرات في مجال الأهداف المستقبلية، كما أوصت بتعديل الممارسات القيادية لمدير المدرسة، لتحقيق التغيير المطلوب بمرونة عالية.

خطاب (2015)

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية، وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان. وقد انتهجت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وأعدت استبانة لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية، واستبانة ثانية لقياس درجة قيادة التغيير لهؤلاء المديرين، ووزعت الاستبانتين على عينة الدراسة المكونة من (370) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية وقد أظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم مرتفعة، ودرجة ممارستهم للقيادة التكنولوجية متوسطة، وهناك علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة المديرين للقيادة التكنولوجية، وقيادة التغيير في مدارسهم، كما أوضحت بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لقيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر معلمهم في العاصمة عمان، تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والسلطة المشرفة) وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة بذل جهد أكبر من أجل تحسين مهارات القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الثانوية، وخاصة في مجال القيادة والرؤية، وإتاحة الفرصة لهؤلاء المديرين لقيادة التغيير في مدارسهم، مما سينعكس أثره على تحسين البيئة المدرسية .

صيام (2017)

هدفت الدراسة للتعرف إلى فاعلية برنامج القيادة من أجل المستقبل وعلاقته بقيادة التغيير لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة انتهج الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتصميم استبانتين الأولى لقياس فاعلية برنامج القيادة، والثانية لدراسة درجة ممارسة المديرين لقيادة التغيير، تكوّنت عينة الدراسة من (164) مديراً ومديرة بواقع (90.6%) من مجتمع الدراسة، ولقد توصل الباحث إلى أنّ درجة فاعلية برنامج القيادة من أجل المستقبل بلغ وزنها (81.57%) بدرجة موافقة كبيرة، ودرجة ممارسة مدرّاء المدارس في وكالة الغوث لقيادة التغيير بلغ وزنها (82.41%) ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة حول برنامج القيادة من أجل المستقبل وقيادة التغيير في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة

في مجال التفكير، والتخطيط الإستراتيجي، وقيادة الفريق، وإدارة الأداء، والتواصل الإنساني، تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، والجنس، ونوع المدرسة، والمنطقة التعليمية) كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة حول برنامج القيادة من أجل المستقبل في مدارس وكالة الغوث في مجال التواصل الإنساني، تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ومجال التفكير، والتخطيط تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، لصالح منطقة خانيونس، كما أظهرت وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية برنامج القيادة من أجل المستقبل، وممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة لقيادة التغيير، وأوصى الباحث بتطبيق برنامج القيادة من أجل المستقبل على جميع مديري المدارس الذين لم يتلقوا التدريب من أجل تحسين الأداء المدرسي، وتوفير الحوافز والمكافآت للمديرين الذين يلتحقون بالتدريب؛ من أجل زيادة دافعيتهم، بسبب الأعباء الكبيرة الملقاة على عاتقهم.

2.4.2 الدراسات الأجنبية

(Potter & Hooper, 2000)

هدفت الدراسة للتعرف على الأدبيات التي درست قيادة التغيير، واستعرضت أساليب تطبيق التغيير بفاعلية، وذكرت أهم المعوقات التي تواجه القادة عند احداثهم التغيير في مدارسهم، ولقد أنتهج الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واستخدما المقابلة كأداة لقياس متغيرات الدراسة، أما عينة الدراسة فقد شملت 25 قائداً تميزوا بالقيادة الفاعلة في مؤسساتهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استجابات العاملين للتغيير عند مشاركتهم الفاعلة في عملية التغيير، أكثر من فرض التغيير عليهم، وتطبيقه. وقد أوصت الدراسة بضرورة تبني القادة مبدأ تفويض الصلاحيات، وإقناع العاملين بمبررات التغيير؛ لضمان الالتزام وتطبيقه.

(Paglils & Green, 2002)

هدفت الدراسة التعرف إلى دافعية المديرين نحو قيادة التغيير؛ من خلال ثلاثة محاور وهي : احداث التوجيه اللازم لعملية التغيير، والتغلب على المشكلات ، وكسب تأييد العاملين داخل المؤسسة. بلغت عينة الدراسة 150 مديراً والتقارير المباشرة الخاصة بهم وعددها (415) تقريراً، وانتهج الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية (قوية) بين إحداث التوجيه اللازم لعملية التغيير وتأييد العاملين، وأن هناك تفاعلاً بين كسب التأييد والتغلب على المشكلات، كما أوضحت وجود علاقة ارتباطية بين الأبعاد الثلاثة السابقة، وبعض الصفات الشخصية للمدير؛ مثل احترام وتقدير الذات، والقدرات، وطبيعة العمل.

(Reinhard, 2007)

هدفت الدراسة التعرف إلى قيادة التغيير؛ حيث تم دراسة النمط القيادي لمجموعة من القادة في مؤسسات متعددة الجنسيات في الولايات المتحدة، وكان عددهم (100) قائد، ودراسة سلوكيات العاملين. ولقد اعتمد الباحث أسلوب الاستقرار وتحليل البيانات، وكانت نتائج الدراسة أن القادة واجهوا سلسلة من اضطرابات (مشكلات) في مؤسساتهم، ولكن كانت مواجهتها محفزة؛ لتتحول من مرحلة لمرحلة في قيادة التغيير، وقد وضحت الدراسة وجود ثلاثة مكونات رئيسية للتغيير وهي؛ الولاء، والاستمرارية، وحرية العمل. كما بينت الشروط الرئيسة للمحافظة على ديمومة المؤسسات في الزمن المضطرب .

(Pagon & Banutai & Bizjak ,2008)

هدفت الدراسة التعرف على التفوق القيادي وأهميته، حيث درس الباحثون التفوق القيادي ونماذجه العقلي، والوظيفي، والشخصي، والاجتماعي، وأكدوا على أن المخرجات تكون على هيئة إدارة تغيير ناجحة، حيث درسوا أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والدرجة الوظيفية، انتهج الباحثون المنهج الوصفي، وطبقوا الدراسة على عينة مكونة من (153) مديرة و(130) مديراً إدارياً من دول أوروبا المختلفة. وقاموا باستخدام الاستبانة وسيلة لجمع البيانات، وتم تعبئة الاستبانة إلكترونياً، وأشارت نتائج الدراسة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات المديرين للتفوق القيادي تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات المديرين للتفوق القيادي لمتغير المؤهل العلمي لصالح المديرين حملة الدكتوراه، وأيضاً في مجال الخبرة فالتفوق كان من نصيب من تلقوا تدريبات مكثفة لتطوير مهاراتهم القيادية، وأكدت الدراسة على أهمية التفوق القيادي في قيادة التغيير في المؤسسة التربوية، وأوصت الدراسة بأهمية الإطلاع على تجارب القياديين المتفوقين، وفهم الإبداع والتغيير في المؤسسات التربوية، كما أكدت الدراسة على ضرورة اهتمام الإداريين بالتخطيط واتخاذ القرارات.

(Cloud ,2010)

هدفت الدراسة للكشف عن عناصر قيادة التغيير وأثرها في المؤسسات التعليمية، حيث عمد الباحث لجمع الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بموضوع دراسته، واستخدم الباحث تحليل المحتوى منهجاً للبحث، وأظهرت نتائج الدراسة أن عناصر قيادة التغيير هي: تحليل البيئة الداخلية والخارجية، والقيام بالأعمال المناسبة في الوقت المناسب، والتأكد من إجراءات عمل المؤسسة، وتوقع التغيير، وأكدت دراسة الباحث أن تنمية القيادة هي العملية الرسمية وغير الرسمية وتهدف لتحقيق أكبر قدر من الفاعلية المؤسسية، وأظهرت الدراسة أهمية قيادة التغيير وتطوير القيادة لنجاح كليات المجتمع، حيث لم تعد النماذج التقليدية كافية لمواجهة التحديات، فقد أكدت الدراسة على أهمية قيادة التغيير وضرورة تبنيه في المؤسسات التعليمية؛ لزيادة فاعلية العملية التعليمية.

(Oreg & Berson,2011)

هدفت الدراسة التعرف إلى سمات قيادة التغيير عند مديري المدارس، ودورهم في قيادة التغيير، من خلال القيادة التحويلية. حيث استخدم الباحث المنهج التحليلي وكانت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (586) معلماً، و(57) مديراً من العاملين في مدارس إسرائيل، وأظهرت النتائج أن المديرين يشجعون القيادة التحويلية كنمط إداري، لما له من أثر في قيادة التغيير، وإصرارهم

على تغيير القيادة المدرسيّة، وتغيير سياسة تنظيم المدرسة إدارياً وتربوياً، فقد أصبح لدى المعلمين الدافعية للتغيير، وذلك لما له من أثر في تحسين العمليّة التعليميّة، حيث أظهرت الدراسة أنّ قيادة التغيير أثّرت بشكل مباشر في الطلبة. وتحصيلهم حيث أنّ مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم أظهر ارتفاعاً.

(Wong & Cheung ,2011)

هدفت الدراسة التعرف إلى قيادة التغيير في المدارس، استخدم الباحثان الاستبانة والمقابلة ، وقد انتهجا المنهج الوصفي، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (252) مديراً ومديرة للمرحلتين الأساسيّة والثانويّة من مدارس هونج كونج، أظهرت نتائج الدراسة أنّه من الضروري أن يكون التغيير شاملاً لجميع جوانب العمليّة التعليميّة بما فيها البيئّة المدرسيّة، وأساسات الإدارة المدرسيّة، وأسلوب التدريس، وأهداف التّعلم عند الطلبة، بحيث يحدّ من الفجوة الناتجة عن فكرة التغيير المدرسي بين المعلمين والمديرين وكذلك الطلبة ، وأظهرت الدّراسة كذلك بأنّ المديرين يشجعون بشكل عام سياسة التغيير؛ لما لها من أثر إيجابي في التعليم.

(Lewis,2011)

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين مديري المدارس الابتدائية، في تغيير أسلوب منسق الطلاب، وأداء الطلاب في نيفادا-اختبارات معيارية المرجع- حيث تحدد التقدّم السنويّ الملائم للمدارس، وتمّ اختيار (9) مدارس من مدارس الأقليات ومديرو تلك المدارس ممن لهم خدمة لاتزيد عن (3) سنوات وأظهرت نتائج الدراسة أنّ الطلاب في المدارس التي يمارس فيها المديرون قيادة التغيير، حصلوا على درجات اختيار أعلى بكثير، مقارنة بطلاب المدارس الأخرى؛ ممّا أكّد أهمية قيادة التغيير في تحسين مستوى الطلبة الأكاديمي وأظهرت الدراسة أنّ مديري المدارس يشجعون استخدام قيادة التغيير؛ لما للتغيير من أثر في تحسين العمليّة التعليميّة.

(Quinn & Lonie, 2012)

هدفت الدراسة التعرف إلى كيفية قيادة التغيير في المرحلة ما قبل الجامعة، وأثرها على الطلاب قبل وبعد الجامعة في استراليا، وقد استخدم الباحثان المقابلة أداةً لجمع البيانات، أمّا عينة الدراسة فكانت مجموعة من الطلبة داخل مراكز تعليميّة وتدريبية في استراليا، وقد أظهرت النتائج أنّ الطلبة يفضلون التغيير، ومستعدون للمشاركة في عملية قيادة التغيير، في جميع المراحل التعليميّة، ومن وجهة نظرهم أنّ التغيير ينعكس إيجابياً على تحصيل الطلبة ودافعيتهم؛ حيث أصبح لديهم رغبة في

التنافس لتحقيق أعلى مستويات التغيير الإيجابي، كما أكدت الدراسة على الدور الرئيسي للمعلمين في إحداث التغيير داخل المدارس والجامعات.

(Kaniunka,2012)

هدفت الدراسة التعرف إلى دور القيادة التربوية كعامل مؤثر في إحداث التغيير في تفكير المعلمين، وطرائق تدريسهم، وزيادة تحصيل طلبتهم. حيث اشتملت عينة الدراسة على (8) معلمات في المدارس الحكومية الأساسية، من المناطق الفقيرة في الولايات المتحدة. ولقد استخدم الباحث أسلوب دراسة الحالة، وأظهرت الدراسة أنّ القيادة التربوية لها الدور الأكبر في إحداث التغيير المطلوب في تفكير المعلمين، وتنوّع خبراتهم، وممارساتهم لطرائق تدريس جديدة ومبتكرة، أدّى إلى زيادة تحصيل الطلبة.

دراسة (Stewart ,2012)

هدفت الدراسة للتعرف إلى أثر قيادة التغيير في المدارس المتوسطة في الولايات المتحدة على تحصيل الطلبة. حيث تم دراسة علاقة التغيير أسلوب الميسر (CFS) وإنجاز الطلبة؛ من وجهة نظر المعلمين. انتهج الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبق استبانة أنماط الميسرين للتغيير (CFSQ)، وتم تطبيقها على (10) مدارس متوسطة في الولايات المتحدة تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المديرين يلجؤون الى أكثر من نمط لقيادة التغيير في مدارسهم، كما كشفت أنّ نتائج تحصيل الطلبة كانت أعلى عند المديرين المبادرين، مقارنة بمدارس المديرين غير المبادرين، وخصوصاً في مادة الرياضيات، وأكدت الدراسة أن نمط قيادة التغيير يؤثر بشكل كبير على تحصيل الطلبة؛ لذا لا بدّ من تطبيق التغيير في المدارس .

دراسة (Hall,Negroni & other,2013)

هدفت الدراسة إلى التعرف على نمط التغيير الذي يمارسه مديرو المدارس الابتدائية، وعلاقته بتحصيل طلبة الصف في مادة الرياضيات (المفاهيم، والحسابيات) حيث أجرى الباحثون دراستهم على (27) مدرسة ابتدائية من مدارس الولايات المتحدة، وانتهجوا المنهج الوصفي التحليلي، واستخدموا الاستبانة أداة لدراساتهم؛ للتعرف على أنماط ميسري التغيير. وأظهرت النتائج أنّ نمط المخطّط صاحب الرؤى، هو النمط الذي ينتهجه المديرين لإحداث التغيير في مدارسهم، فالقائد صاحب الرؤى البعيدة المدى قادر على التخطيط، ووضع الاستراتيجيات 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.

(Louise & Bernner ,2015)

هدفت الدراسة التعرف على أساليب القيادة، والعمليات التي تسهم في جعل التغيير إيجابياً، ومتقبلاً من قبل العاملين، وانتهج الباحثان المنهج الوصفي، وطبقا لدراستهما على (351) موظفاً من منطقتين من مناطق الدينمارك، المنطقة الأولى تختص بالرعاية الصحية لكبار السن، والمنطقة الثانية تختص بالقطاع المالي. استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وطبقا الاستبانة أداة لدراستهما لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن أساليب القيادة التحويلية تشير إلى أن القادة يُشركون جميع العاملين في تقييم أنشطة التغيير، كما أن أسلوب القيادة التحويلية، وأسلوب المشاركة كان إيجابياً في مؤسسات القطاع العام، أما في مؤسسات القطاع الخاص فقد كان متوسطاً. وأوصت الدراسة بضرورة ممارسة القادة للقيادة التحويلية لإدارة تغيير ناجحة .

٢,٤,٣ تعقيب على الدراسات السابقة

- أظهرت الدراسات السابقة باللغة الانجليزية أثر قيادة التغيير في تحسين العملية التعليمية ورفع نتائج تحصيل الطلبة كدراسة (Stewart ,2012)، (Kaniunka,2012)، (Lewis,2011)، (Quin & Linie,2012)، (Hall, Negroni & other,2013)
- كما أظهرت الدراسات العربية درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التغيير كدراسة الزهراني (2011)، ودراسة عزّام (2014)، ودراسة خطّاب (2015)
- تناولت الدراسات السابقة قيادة التغيير وربطها بالالتزام التنظيمي كدراسة العوضي (2012)، والقيادة التكنولوجية كدراسة خطّاب (2015)، وفاعلية برنامج الإدارة المدرسية وقيادة التغيير كدراسة صيام (2017)
- تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في انتهاجها للمنهج الوصفي التحليلي، واختيار الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة، كما تشابهت مع بعض الدراسات بأنه تم دراسة وجهة نظر المعلمين في درجة ممارسة مديريهم لقيادة التغيير كدراسة (Oreg & Bersson, 2011) دراسة خطّاب (2015)، ودراسة العزّام (2014)، ودراسة العوضي (2012)
- وتشابهت الدراسة مع دراسة (Stewart,2012) ودراسة (Hall,Negroni & other,2013) في دراسة أنماط قيادة التغيير لدى مديري المدارس، وفي الاداة، وفي وظيفة الباحثين.

- اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها ركّزت على الكشف عن أنماط قيادة التغيير وتأثير بعض المتغيرات عليها فيما فحصت الدراسات السابقة قيادة التغيير وعلاقتها بقضايا تربوية.
- تناولت الدراسة الحالية أنماط قيادة التغيير لدى مديري المدارس، بينما ناقشت الدراسات السابقة أهمية قيادة التغيير، وأثره الكبير في تحسين العملية التعليمية، والنهوض بالمؤسسة التربوية؛ لمواكبة التطور العلمي، والثورة التكنولوجية.

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

تناولت الباحثة في هذا الفصل الطريقة والاجراءات التي اتبعتها في تنفيذ الدراسة، وقد اشتملت منهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها ، والأداة المستخدمة في الحصول على البيانات، والتأكد من صدقها وثباتها، والاجراءات التي تم اتباعها في الدراسة، وكذلك المعالجات الإحصائية المتبعة من أجل التحليل، والتحقق من صحة الفرضيات، والوصول الى النتائج.

1.3 منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهذا المنهج يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها، والتعبير عنها كمّاً وكيفاً، وهو المنهج الأنسب لطبيعة هذه الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين جميعهم والبالغ عددهم 244 مديراً ومديرة، ومعلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة جنين والعاملين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2017/2018 جميعهم وعددهم (4748)، موزعين ما بين 131 مدرسة للذكور و113 مدرسة للإناث. والجدول (1.3) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب جنس المدرسة والمديرية.

جدول (1.3) توزيع مجتمع الدراسة حسب جنس المدرسة والمديرية

المتغير	المستوى	التكرار	عدد المعلمين
جنس المدرسة	ذكور	131	2261
	اناث	113	2487
	المجموع	244	4748
المديرية	جنين	153	2870
	قباطية	91	1878
	المجموع	244	4748

3.3 عينة الدراسة:

قامت الباحثة بإختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العنقودية (المركّبة) بنسبة (30%) من مجتمع الدراسة، بعد الحصول على الكشوفات الرّسميّة المعتمدة من قبل مديرتي التربية والتعليم العالي في محافظة جنين، قامت الباحثة بتقسيم مجتمع الدراسة حسب جنس المدرسة، واختارت العينة بشكل عشوائي، حيث اعتبر المفردة هي المدرسة وبالتالي اعتبر المدير هو من سيتم تطبيق الدراسة عليه من منظوره، ومنظور معلّميه حيث أن نسبة المديرين تمثل (30%) من المجتمع وبلغ عددهم (73) أمّا بالنسبة لعينة المعلمين فقد تم اختيار عدد ثابت (10) معلمين أو معلمات من كل مدرسة من مدارس العينة بواقع (730) معلماً ومعلّمة، وبذلك يكون حجم العينة الكلّي (803) فرداً وقد تم توزيع أداة الدراسة عليهم جميعاً، كان عدد المستجيبين (748) فرداً. فبلغ عدد المديرين الذين استجابوا للدراسة (68) مديراً ومديرة، وعدد المعلمين المستجيبين (680) معلماً ومعلّمة، وكانت جميعها صالحة للتحليل أي مانسبته (93%) من الإستبانات التي تم توزيعها.

الجدول (2.3) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	34	50
	انثى	34	50
	المجموع	68	100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	56	82.4
	دراسات عليا	12	17.6
	المجموع	68	100
مستوى المدرسة	أساسي	35	51.5
	ثانوي	33	48.5
	المجموع	68	100
عدد مرات المشاركة في المبادرات	لم يشارك	34	50
	1-5 مرات	32	47.1
	أكثر من 5 مرات	2	2.9
	المجموع	68	100
عدد سنوات الخبرة في الإدارة	أقل من 5 سنوات	3	4.4
	5-10 سنوات	17	25
	أكثر من 10 سنوات	48	70.6
	المجموع	68	100
المشاركة في برنامج القيادة	نعم	43	63.2
	لا	25	36.8
	المجموع	68	100

٤,٣ أداة الدراسة:

قامت الباحثة بالإطلاع على مجموعة من الدراسات التربوية المتخصصة، ومراجعة الأدب التربوي في قيادة التغيير، واستشارت ذوي الخبرة والاختصاص بالقيادة التربوية، ومن ثم قامت بتبني الإستبانة الواردة في كتاب (Hall & Hord,2011)؛ لدراسة أنماط قيادة التغيير لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية، فقد قامت بترجمة الاستبانة وتعديلها لتوائم البيئة التربوية الفلسطينية وتوجيهها لمديري مدارس العينة ومعلميهم.

5.3 وصف الأداة:

اشتملت أداة الدراسة على قسمين، الأول منها احتوى معلومات عامة للتعريف بالمستجيب من خلال المسمى الوظيفي، ومعلومات عامة للتعريف بمدير المدرسة وهي :
الجنس ، وسنوات الخبرة في الادارة ، والمؤهل العلمي ، ومستوى المدرسة ، والمشاركة في المبادرات، والمشاركة في برنامج القيادة المدرسية.

أما الجزء الثاني فقد اشتمل على فقرات الاستبانة التي تمثل محاور الدراسة وهي: أنماط قيادة قيادة التغيير المراد دراستها؛ وكانت (30) فقرة توزعت على (6) أنماط والجدول (3.3) يوضحها

جدول (3.3) توزيع فقرات الاستبانة على محاور الدراسة

الرقم	النمط	الفقرات
-1	الاجتماعي غير الرسمي	1,11,19,24,26
-2	الرسمي الهادف	4,6,12,15,29
-3	الثقة المدروسة (الواثق بالآخرين)	5,7,16,25,27
-4	الفاعلية الإدارية	3,8,14,17,22
-5	المنفذ أولاً بأول	10,13,21,23,28
-6	المخطط صاحب الرؤى	2,9,30,20,18

بالإضافة الى سؤالين مفتوحين لدراسة المعوقات التي تواجه المديرين والمديرات عند احداثهم التغيير في مدارسهم وأبرز الحلول المقترحة .

6.3 صدق الأداة:

قامت الباحثة بترجمة الاستبانة وواءمت فقراتها بما يتناسب وطبيعة البيئة التربوية الفلسطينية، وعرضها على المشرفة، ومجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والدراية في البحث العلمي، والإختصاص في موضوع الدراسة، والمختصين اللغويين، للتحقق من سلامتها اللغوية، وصدق محتوى فقراتها، والتأكد من ملاءمتها لقياس ما أعدت له، وقامت بإجراء التعديل اللازم على صياغة الفقرات وفقاً لملاحظاتهم. وتمّ التحقق من صدق الأداة بحساب الإتساق الداخلي؛ حيث تم حساب معامل بيرسون للارتباط بين كلّ فقرة مع المحور الذي تنتمي له الفقرة، وذلك لجميع فقرات الاستبانة، كما تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كلّ محور من محاور الدراسة، والدرجة الكلية. والجدول الآتية توضّح الاتساق الداخلي لمحاور الدراسة

جدول (4.3) معامل ارتباط بيرسون بين فقرات محور الاجتماعي غير الرسمي والدرجة الكلية للمحور

الفقرة النمط	يتحدث بموّد مع العاملين	يضع مشاعر المعلمين في المقام الأول من اهتمامه	يعتبر تقبل المعلمين له أمراً مهما	يراعي وجهات نظر المعلمين كونها أهم أولوياته	يجري نقاشات اجتماعية مع المعلمين
الاجتماعي غير الرسمي	معامل الارتباط 0.606**	0.735**	0.721**	0.758**	0.666**
	مستوى الدلالة المحسوب 0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

يتضح من نتائج الجدول أنه، يوجد ارتباط ايجابي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين 0.606 - 0.758 وكانت جميعها ذات دلالة معنوية حيث بلغ مستوى الدلالة لهذه الفقرات 0.000 مما يعني على مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ يوجد ارتباط إيجابي ذو دلالة معنوية بين فقرات المحور، والدرجة الكلية للمحور .

جدول 5.3 معامل ارتباط بيرسون بين فقرات محور الرسميّ الهادف والدرجة الكلية للمحور

الفقرة	المنظ	يناقش مشاكل المدرسة بطريقة فاعلة	يشارك المعلمين بأفكار متنوعة لتحسين التعليم والتعلم	يتابع ما يفعله المعلمون في الصفوف	يقدم دعماً للمعلمين الذين لهم أداءات ذات نتائج ملموسة	يقود حلّ المشكلات
الرسمي الهادف	معامل الارتباط	0.645**	0.598**	0.653**	0.697**	0.577**
	مستوى الدلالة المحسوب	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

يتضح من نتائج الجدول أعلاه أنّه يوجد ارتباط إيجابي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور؛ حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين 0.577 – 0.697 وكانت جميعها ذات دلالة معنويّة، حيث بلغ مستوى الدلالة لهذه الفقرات 0.000، ممّا يعني على مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) أنّه يوجد ارتباط إيجابي ذو دلالة معنوية بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

جدول (6.3) معامل ارتباط بيرسون بين فقرات محور الواثق بالآخرين والدرجة الكلية للمحور

الفقرة	المنظ	يبدو غير منظم في بعض الأحيان	يقدم الخطط في اللحظات الأخيرة	يوزع الموارد بشكل غير منظم	يستكشف القضايا المدرسيّة بطرق غير ممنهجة	يتأخر في اتخاذ القرارات حتى آخر لحظة
الثقة المدروسة الواثق بالآخرين	معامل الارتباط	0.721**	0.694**	0.756**	0.721**	0.614**
	مستوى الدلالة المحسوب	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

يتضح من نتائج الجدول أنه يوجد ارتباط إيجابي بين فقرات المحور، والدرجة الكلية للمحور، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين 0.614-0.756 وكانت جميعها ذات دلالة معنوية؛ حيث بلغ مستوى الدلالة لهذه الفقرات 0.000 مما يعني على مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) أنه يوجد ارتباط إيجابي ذو دلالة معنوية بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

جدول (7.3) معامل ارتباط بيرسون بين فقرات محور الفاعل إداريًا والدرجة الكلية للمحور

الفقرة النمط	يحدد تعليمات العمل بشكل واضح	يبقى العاملين على معرفة تامة بالعمل	يقدم توجيهات مكتوبة لعمل المدرسة بشكل فعال	يضع تقدّم المدرسة وكفاءتها أهم أولوياته	ينظّم الجداول والموارد ببراعة
الفاعل اداريا	معامل الارتباط	0.665**	0.705**	0.754**	0.683**
	مستوى الدلالة المحسوب	0.000	0.000	0.000	0.000

يتضح من النتائج أنه يوجد ارتباط إيجابي بين فقرات المجال والدرجة الكلية للمجال حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين 0.665-0.754 ، وكانت جميعها ذات دلالة معنوية؛ حيث بلغ مستوى الدلالة لهذه الفقرات 0.000 مما يعني على مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) أنه يوجد ارتباط إيجابي ذو دلالة معنوية بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

جدول (8.3) معامل ارتباط بيرسون بين فقرات محور المنفذ اولا باول والدرجة الكلية للمحور

الفقرة النمط	يركز على قضايا محدودة الاهمية	يمتلك نظرة محدودة المدى عن مستقبل مدرسته	يظهر معرفة جزئية حول البرامج والمبادرات	يقدم افكارا عملية قابلة للتطبيق من اجل التحسين	يطرح حلولا غير واضحة عندما تعرض عليه مشكلات تعليمية	معامل الارتباط	المنفذ اولا باول
	0.670**	0.797**	0.737**	0.009-	0.721**		
	0.000	0.000	0.000	0.792	0.000	مستوى الدلالة المحسوب	

يتضح من النتائج أنه يوجد ارتباط إيجابي بين فقرات المحور ، والدرجة الكلية للمحور ، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين 0.67- 0.797 وكانت جميعها ذات دلالة معنوية حيث بلغ مستوى الدلالة لهذه الفقرات 0.000 مما يعني على مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) أنه يوجد ارتباط إيجابي ذي دلالة معنوية بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور على جميع الفقرات باستثناء الفقرة " يقدم افكارا عملية قابلة للتطبيق من أجل التحسين" حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين هذه الفقرة والدرجة الكلية للمحور- 0.009 أي ان الارتباط شبه معدوم وغير دالّ معنويًا. وقد فسرت الباحثة هذه النتيجة بأن جميع فقرات هذا المجال كانت سلبية من حيث محتواها باستثناء فقرة (يقدم أفكارا عملية قابلة للتطبيق من أجل التحسين) مما جعل إجابات المستجيبين غير دقيقة، وبما أن الباحثة قد تبنت الاستبانة بجميع فقراتها فلم تتمكن من حذف هذه الفقرة وذلك لتضمن عدم تأثر النتائج.

جدول (9.3) معامل ارتباط بيرسون بين فقرات محور المخطط صاحب الرؤية والدرجة الكلية للمحور

الفقرة	النمط	يعرف الكثير عن التعليم والمنهاج	ينخرط بتفاصيل ما يحدث مع المعلمين والطلبة	يستخدم الكثير من المصادر لتعلم أكثر حول البرامج والمبادرات	يستثمر العلاقات بين الأنشطة اليومية من أجل الوصول لأهداف بعيدة المدى	يملك صورة واضحة حول مستقبل مدرسته
المخطط صاحب الرؤية	معامل الارتباط	0.599**	0.664**	0.693**	0.700**	0.675**
	مستوى الدلالة المحسوب	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

يتضح من النتائج أنه يوجد ارتباط إيجابي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور؛ حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين 0.599-0.700 وكانت جميعها ذات دلالة معنوية حيث بلغ مستوى الدلالة لهذه الفقرات 0.000، مما يعني على مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ أنه يوجد ارتباط إيجابي ذو دلالة معنوية بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

جدول (10.3) معامل ارتباط بيرسون بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

الرقم	النمط	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	الإجتماعي غير الرسمي	0.695	0.000
2	الرسمي الهادف	0.603	0.000
3	الثقة المدروسة	0.488	0.000
4	الفاعل إدارياً	0.589	0.000
5	المنفذ أولاً بأول	0.434	0.000
6	المخطط صاحب الرؤية	0.617	0.000

يتضح من الجدول السابق، أن جميع مجالات الإستبانة حققت إرتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للاستبانة، عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) ، مما يشير إلى أن الاستبانة تتسم بدرجة جيدة من الإتساق الداخلي، وتصلح لدراسة أنماط قيادة التغيير لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين.

7.3 ثبات الأداة:

يعرف الثبات بأنه؛ الدقة في تقدير العلامة الحقيقية للفرد على السمة التي يقيسها الاختبار، وثبات أداة الدراسة التي استخدمتها الباحثة هي حساب معامل الثبات على جميع فقرات الإستبانة باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، فكان (0.743)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع أداة الدراسة بدرجة ثبات مقبولة تربوياً وعلمياً وانها تفي بأغراض الدراسة ، والجدول (11.3) يبين معامل الثبات لفقرات كل نمط من محاور الدراسة

جدول 11.3 نتائج معامل الثبات لمحاور الدراسة

الرقم	النمط	معامل الثبات
1	الاجتماعي غير الرسمي	0.763
2	الرسمي الهادف	0.648
3	الوائق بالآخرين	0.739
4	الفاعل إدارياً	0.747
5	المنفذ أولاً بأول	0.612
6	المخطط صاحب الرؤية	0.696

8.3 متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة قسمين من المتغيرات هما :

١- المتغيرات المستقلة وتشمل كلاً من:

- المسمى الوظيفي، وله مستويان؛ (مدير ، معلّم)
- جنس المدير، وله مستويان؛ (ذكر ، أنثى)
- المؤهل العلمي للمدير، وله مستويان؛ (بكالوريوس ، دراسات عليا)
- سنوات الخبرة في الإدارة، وله ثلاثة مستويات؛ (أقل من 5سنوات، 5-10سنوات، أكثر من 10سنوات)
- مستوى المدرسة، وله مستويان؛ (أساسي ، ثانوي)
- المشاركة في المبادرات، وله ثلاثة مستويات؛ (لم يشارك، 1-5مرّات، أكثر من 5مرّات)
- المشاركة في برنامج القيادة، وله مستويان؛ (نعم ، لا)

٢- المتغير التابع

هو موضوع الدراسة ويتمثل في تقديرات أفراد العينة للنمط الذي يتبناه مديرو المدارس الحكومية في محافظة جنين عند إحداثهم التغيير.

9.3 اجراءات تطبيق الدراسة:

١. تبنت الباحثة استبانة جاهزة تقيس أنماط قيادة التغيير وترجمتها، وطوّرتها
٢. راجعت الباحثة مديريتي التربية والتعليم العالي في محافظة جنين؛ للحصول على البيانات التفصيليّة المتعلقة بمجتمع الدراسة، وأخذت الموافقة بتوزيع الاستبانة البحثيّة، والتي تم تطبيقها على عينة طبقية عنقوديّة (مركّبة).
٣. جمعت الباحثة الاستبانات وتأكدت من عددها وصلاحيّتها للتحليل.
٤. قامت الباحثة بتحويل الاستجابات اللفظية للمبحوثين إلى استجابات رقميّة، وذلك باستخدام مقياس ليكرت السّداسي وهو أسلوب لقياس السلوكيات والتفضيلات وقد استنبطه عالم النفس رينسيس ليكرت (Rensis Likert) ويستعمل في الاستبانات وبخاصة في مجال الإحصاءات

ويعتمد المقياس على ردود المبحوثين، على درجة الموافقة أو الاعتراض على صيغة ما (باتشيرجي، 2018)، وتم استخدام هذا المقياس على نطاق واسع في الولايات المتحدة الأمريكية (Pavan&Kathy, 1991)، وقد صحّحت الاستبانة بالدرجات كما يأتي:

الاستجابة	أبداً	نادراً جداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
الدرجة	1	2	3	4	5	6

٥. قامت الباحثة بجمع إجابات المستجيبين على فقرات كلّ نمط من أنماط الدراسة؛ حيث تكوّن كل نمط من خمس فقرات، وحصلت على نتيجة رقمية لكل نمط من (30)، وقامت بتحويلها الى نسبة مئوية.

٦. تبنت الباحثة التحليل الوارد في كتاب (Hall & Hord, 2011)، وبذلك استطاعت التعرف على النمط الذي يمارسه قادة التغيير (مديرو المدارس) عند احداثهم للتغيير، ويظهر ذلك في ملحق (3).

٧. قامت الباحثة بدراسة استجابات مديري المدارس ومعلميهم وقامت بإيجاد معدل تقييمات المعلمين لمديريهم بالإضافة إلى تقييم المدير لنفسه؛ للوصول إلى النمط الذي يمارسه مديرو المدارس عند احداثهم التغيير.

٨. اعتمدت الباحثة برنامج الرّزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ لتحليل البيانات، وتمكّنت من الإجابة عن أسئلة الدراسة، وتفسير النتائج، وتوصّلت إلى مدى تطابقها، أو تعارضها مع فرضيات الدراسة، ومن ثم إصدار الحكم بالرفض أو القبول.

٩. نafشت الباحثة النتائج النهائية، وصاغت التوصيات واقتراحاتها بناءً على ذلك.

10.3 المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في معالجة البيانات التي حصلت عليها من تحليلها للاستبانات، ثم قامت بفحص الفرضيات عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) وذلك باستخدام ما يلي:

- ١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .
- ٢- اختبار (T-test) لفحص الفرضيات ذات المتغير بمستويين .
- ٣- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفرضيات ذات المتغير بثلاثة مستويات.
- ٤- معادلة كرونباخ ألفا .
- ٥- معامل الارتباط بيرسون .
- ٦- التكرارات والنسب المئوية .

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 تمهيد

تضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو " أنماط قيادة التغيير لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظرهم ووجهة نظر معلمهم "؛ من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها.

2.4 نتائج أسئلة الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس للدراسة:

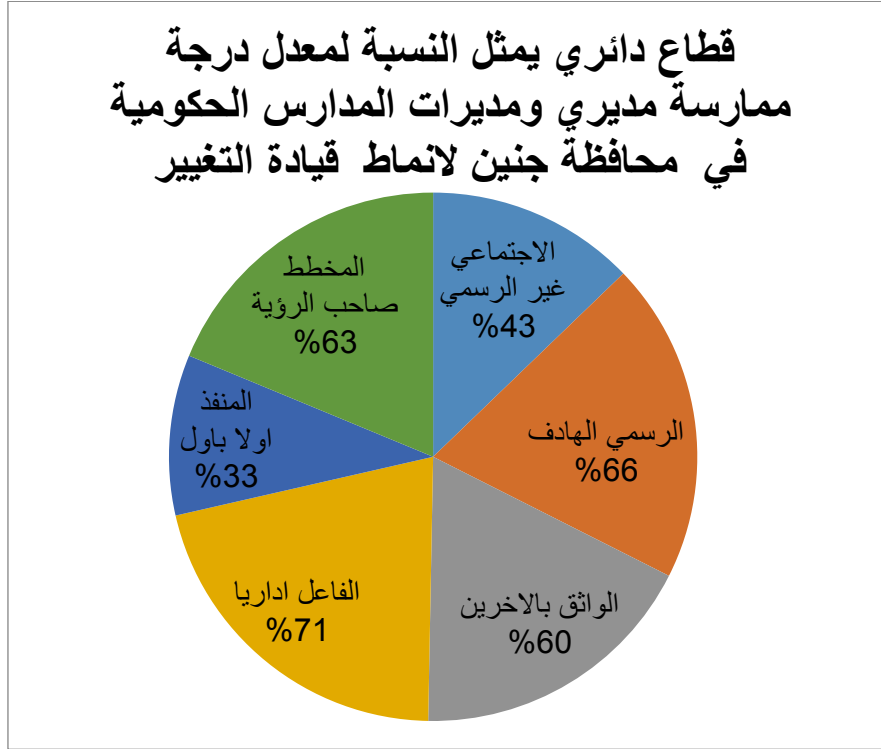
ما أنماط قيادة التغيير لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظرهم ووجهة نظر معلمهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب معدل تقييمات المعلمين لمديريهم حول كل نمط من أنماط قيادة التغيير، بالإضافة الى تقييم كل مدير لنفسه وذلك كنسبة مئوية ويظهر ذلك في ملحق (3) ويمثل الجدول (1.4) النتائج النهائية التي حصلت عليها الباحثة

جدول (1.4) معدل درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير

نمط قيادة التغيير	متوسطات ممارسة المديرين لقيادة التغيير	معدل درجة ممارسة المديرين لقيادة التغيير
الرسمي الإجتماعي	4.1	66 %
الاجتماعي غير الرسمي	2.60	43 %
الوائق بالآخرين (الثقة المدروسة)	3.63	60 %
الفاعل إدارياً	4.30	71 %
المنفذ أول بأول	2.1	33 %
المخطط صاحب الرؤى	3.82	63 %

وقامت الباحثة بتوضيح النتائج التي توصلت إليها من خلال الرسم البياني التالي والذي يمثل النسبة لمعدل درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير



شكل (1.4) النسبة لمعدل درجة ممارسة مديري المدارس لأنماط قيادة التغيير في محافظة جنين (تصميم الباحثة)

يتضح من خلال القطاع الدائري أنّ مديري ومديرات المدارس الحكوميّة في محافظة جنين بشكل عام، يمارسون نمط الفاعل إدارياً عند إحداثهم التغيير في مدارسهم؛ حيث بلغت النسبة لمعدّل درجة الممارسة 71%، يليه بذلك النمط الرسميّ الهادف، حيث بلغت النسبة 66%، يليه النمط المخطّط صاحب الرؤى؛ حيث بلغت النسبة لمعدل درجة الممارسة 63% ثم نمط الواثق بالآخرين؛ حيث بلغت النسبة 60%، في حين بيّن الشكل أنّ أقلّ نمط من أنماط القيادة يمارسه المديرون والمديرات في محافظة جنين عند إحداثهم التغيير في مدارسهم هو النمط المنفّذ أولاً بأول حيث بلغت نسبته 33%، يزيد عنه الجزء اليسير وهو نمط الاجتماعي غير الرسميّ الذي بلغت نسبته 43%.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لأنماط قيادة التغيير، باختلاف المسمى الوظيفي، والجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومستوى المدرسة، وعدد مرات المشاركة في المبادرات، والمشاركة في برنامج دبلوم القيادة المدرسية؟
وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات الآتية:
نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (معلم - مدير)".

تم فحص الفرضية الأولى من خلال حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة، واستخدام اختبار T-TEST للعينات المستقلة لمعرفة درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي كما هو موضّح في الجدول رقم (2.4).

جدول (2.4) نتائج اختبارات للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في تقديراتهم لدرجة ممارسة مديري المدارس في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير

المجال	معلم 680=N		مدير 68=N		قيمة T	مستوى الدلالة المحسوب
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي		
الاجتماعي غير الرسمي	4.80	0.71	4.94	0.48	2.19	0.031
الرسمي الهادف	5.02	0.58	5.44	0.29	9.88	0.000
الواثق بالآخرين	2.76	0.91	1.85	0.62	-10.99	0.000
الفاعل إدارياً	4.99	0.64	5.47	0.33	10.15	0.000
المنفذ أولاً بأول	3.27	0.79	2.78	0.69	-5.52	0.000
المخطط صاحب الرؤية	5.12	0.57	5.27	0.35	3.25	0.002

يتضح من خلال نتائج الجدول السابق، أنّ هناك فروقا في المتوسطات الحسابية بين المديرين والمعلمين في درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى إلى متغير الوظيفة. من أجل توضيح دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، بين المديرين والمعلمين. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة معنوية، عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ ، على كلّ مجال من مجالات الدراسة؛ حيث بلغ مستوى الدلالة على هذه المجالات أقل $(\alpha \leq 0.05)$ مما يشير إلى وجود اختلاف في وجهات النظر بين المديرين والمعلمين حول درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير تبعا لمتغير الوظيفة. وهذا يعني أنّ درجة ممارسة المديرين لأنماط التغيير تختلف فيها وجهة نظر المديرين عن وجهة نظر المعلمين، على هذه المجالات وذلك لصالح المديرين على كل من الأنماط؛ الاجتماعي غير الرسمي، والرسمي الهادف، والفاعل إدارياً، والمخطط صاحب الرؤيا. بينما نجد أنّ هذه الفروقات كانت لصالح المعلمين على نمط الواثق بالآخرين، والمنفذ أولاً بأول وهذا يتضح من خلال المتوسطات.

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى لمتغير الجنس".

من أجل اختبار هذه الفرضية حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار T-Test للعينات المستقلة؛ لمعرفة درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى إلى متغير الجنس.

جدول (3.4) اختبار T - للعينات المستقلة على كافة المجالات تبعا لمتغير الجنس

مستوى الدلالة المحسوب	قيمة T	انثى N=34		ذكر N=34		المجال
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
.086	1.744	.54	4.85	.35	5.05	الاجتماعي غير الرسمي
.627	-4.88	.31	5.45	.28	5.42	الرسمي الهادف
.092	1.709	.60	1.72	.61	1.98	الوائق بالآخرين
.125	-1.555	.35	5.54	.21	5.44	الفاعل اداريا
.594	.536	.72	2.01	.78	2.11	المنفذ اولا باول
.243	1.178	.37	5.22	.32	5.32	المخطط صاحب الرؤية

من قراءتنا للنتائج في الجدول أعلاه أنّ هناك فروقا في المتوسطات الحسابية بين الذكور والاناث في درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير، تعزى إلى متغير الجنس. من أجل توضيح معنوية هذه الفروق تم استخدام اختبار T للعينات المستقلة حيث أظهرت نتائج اختبار T للعينات المستقلة، أنّ هذه الفروق ليست دالة معنوية على كافة مجالات الدراسة، حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوب على كافة المجالات أعلى من مستوى الدلالة المحدد بالفرضية الصفرية ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يدل على عدم وجود الاختلاف في وجهات النظر بين الباحثين حول درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى إلى متغير الجنس، لا يوجد اختلاف في وجهات النظر حول درجة ممارسة المديرين والمديرات في المدارس الحكومية بمحافظة جنين لأنماط قيادة التغيير بين الذكور والاناث.

نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى لمتغير سنوات الخبرة".

من أجل اختبار هذه الفرضية، حسب المتوسطات الحسابية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق في المتوسطات؛ من أجل ذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لبيان دلالة الفروق في المتوسطات والنتائج في الجدول (4.4) توضح ذلك

جدول (4.4) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في الإدارة

المتغير المجالات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط الانحرافات	ف - المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
الاجتماعي غير الرسمي	بين المجموعات	2	.376	.188	.863	.427
	داخل المجموعات	65	14.171	.218		
	المجموع	67	14.548			
الرسمي الهادف	بين المجموعات	2	.090	.045	.507	.605
	داخل المجموعات	65	5.794	.089		
	المجموع	67	5.885			
الواثق بالآخرين	بين المجموعات	2	.250	.125	.320	.727
	داخل المجموعات	65	25.417	.391		
	المجموع	67	25.668			
الفاعل اداريا	بين المجموعات	2	.098	.049	.554	.577
	داخل المجموعات	65	5.750	.088		
	المجموع	67	5.848			
المنفذ اولا باول	بين المجموعات	2	.946	.473	.829	.441
	داخل المجموعات	65	37.084	.571		
	المجموع	67	38.029			
المخطط صاحب الرؤية	بين المجموعات	2	.005	.003	.020	.980
	داخل المجموعات	65	8.246	.127		
	المجموع	67	8.251			

يتضح من خلال النتائج في الجدول (4.4) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة معنوية على مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) وذلك على مجالات الدراسة كافة، حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوب على المجالات كافة أعلى من مستوى الدلالة المحدد بالفرضية الصفرية ($\alpha \leq 0,05$) مما يدل على عدم الاختلاف في وجهات النظر بين المبحوثين، حول درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين

لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. أي أنه لا يوجد اختلاف في درجة ممارسة المديرين في المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير بين المديرين الذين لهم سنوات خدمة في الإدارة أقل من خمس سنوات، المديرين الذين لهم من 5-10 سنوات في الإدارة أو المديرين الذين لهم أكثر من 10 سنوات.

نتائج الفرضية الرابعة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$)، بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

من أجل اختبار هذه الفرضية حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار T للعينات المستقلة لمعرفة درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (5.4) اختبار T- للعينات المستقلة لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتغير المؤهل العلمي

مستوى الدلالة المحسوب	قيمة T	دراسات عليا N=12		بكالوريوس N=56		المجال
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
.147	-1.466	.49	5.13	.45	4.91	الاجتماعي غير الرسمي
.591	-.540	.36	5.48	.28	5.43	الرسمي الهادف
.025	-1.794	.80	2.21	.54	1.77	الوائق بالآخرين
.752	-.318	.30	5.51	.29	5.48	الفاعل اداريا
.016	-1.724	1.11	2.53	.61	1.95	المنفذ اولاً باول
.192	-1.319	.35	5.40	.34	5.25	المخطط صاحب الرؤية

يتضح من خلال قراءة النتائج في الجدول (5.4) أنّ هناك فروقا في المتوسطات الحسابية بين المديرين من حملة البكالوريوس، والمديرين من حملة الشهادات العليا، في درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. من أجل توضيح دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار T للعينات المستقلة، حيث أظهرت

نتائج اختبار T للعينات المستقلة أنّ هذه الفروق ليست دالة معنويًا على كل من النمط الاجتماعي غير الرسمي، ونمط الرّسمي الهادف، ونمط الفاعل إدارياً، ونمط المخطّط صاحب الرؤية، حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوب على كافة المجالات المذكورة أعلى من مستوى الدلالة المحدد بالفرضية الصفرية ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على عدم الاختلاف في وجهات النظر بين الباحثين، حول درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وهذا يعني انه لا يوجد اختلاف بين المديرين من حملة درجة البكالوريوس في درجة الممارسة لأنماط قيادة التغيير عن نظرائهم من حملة الشهادات العليا. كما بيّنت النتائج في جدول (5.4) وجود فروق ذات دلالة معنوية على مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) وذلك على كل من النمطين الواثق بالآخرين، المنفذ أولاً بأول؛ حيث بلغ مستوى الدلالة على هذا المجال أقل أو يساوي ($\alpha \leq 0.05$) مما يشير الى وجود اختلاف في وجهات النظر بين المديرين حول درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. وهذا يعني أنّ درجة ممارسة المديرين من حملة البكالوريوس لأنماط قيادة التغيير تختلف عن نظرائهم من حملة الشهادات العليا على هذه المجالات؛ وذلك لصالح المديرين من حملة الشهادات العليا.

نتائج الفرضية الخامسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير تعزى لمتغير مستوى المدرسة".

من أجل اختبار هذه الفرضية حسب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار T للعينات المستقلة لمعرفة درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى إلى متغير مستوى المدرسة.

جدول (6.4) اختبار T للعينات المستقلة على كافة المجالات تبعا لمتغير مستوى المدرسة

مستوى الدلالة المحسوب	قيمة T	N=33 ثانوي		N=35 اساسي		المجال
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
.017	2.4	.49	4.81	.40	5.08	الاجتماعي غير الرسمي
.771	.29	.29	5.43	.30	5.45	الرسمي الهادف
.654	-.450	.55	1.89	.68	1.82	الواثق بالآخرين
.315	1.013	.33	5.45	.25	5.52	الفاعل اداريا
.580	-.556	.63	2.11	.85	2.01	المنفذ اولاً بأول
.050	1.993	.35	5.19	.32	5.36	المخطّط صاحب الرؤية

يتضح من خلال نتائج جدول (6.4) أنّ هناك فروقا في المتوسطات الحسابية بين وجهات نظر مديري المدارس الأساسية والثانوية في درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى إلى متغير مستوى المدرسة. من أجل توضيح معنوية هذه الفروق تمّ استخدام اختبار T للعينات المستقلة حيث أظهرت نتائج اختبار T للعينات المستقلة أنّ هذه الفروق ليست دالة معنويا على كل من النمط الرسمي الهادف، ونمط الواثق بالآخرين، ونمط الفاعل إداريا، ونمط المنفذ أولاً بأول؛ حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوب على كافة المجالات المذكورة، أعلى من مستوى الدلالة، المحدد بالفرضية الصفرية ($\alpha \leq 0,05$) مما يدل على عدم وجود اختلاف في وجهات النظر بين الباحثين حول درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى إلى متغير مستوى المدرسة، أي أنّ درجة الممارسة لأنماط قيادة التغيير لا تختلف بين مديري المدارس الثانوية، ومديري المدارس الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة جنين، بينما نجد وجود فروقا ذات دلالة معنوية على مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) وذلك على النمط الاجتماعي غير الرسمي، وكذلك نمط المخطّط صاحب الرؤية؛ حيث بلغ مستوى الدلالة على هذين النمطين أقل أو يساوي ($\alpha \leq 0,05$)؛ مما يشير إلى وجود اختلاف في وجهات النظر بين المديرين حول درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى إلى متغير مستوى المدرسة، أي أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير تختلف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لأنماط قيادة التغيير على هذين المجالين، وذلك لصالح مديري المدارس الأساسية.

نتائج الفرضية السادسة:

" لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى لمتغير المشاركة في المبادرات".

من أجل اختبار هذه الفرضية حسب المتوسطات الحسابية، حيث أظهرت نتائج المتوسطات وجود فروق في المتوسطات؛ ومن أجل ذلك تم استخدام تحليل التباين الاحادي (One Way ANOVA) لبيان دلالة الفروق والجدول (7.4) يوضح ذلك

جدول (7.4) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير تعزى إلى متغير عدد مرات المشاركة في المبادرات

المتغير المجالات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط الانحرافات	ف - المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
الاجتماعي غير الرسمي	بين المجموعات	2	.46	.23	1.06	.350
	داخل المجموعات	65	14.08	.21		
	المجموع	67	14.54			
الرسمي الهادف	بين المجموعات	2	.28	.14	1.65	.199
	داخل المجموعات	65	5.60	.08		
	المجموع	67	5.88			
الوائق بالآخرين	بين المجموعات	2	1.20	.60	1.60	.209
	داخل المجموعات	65	24.46	.37		
	المجموع	67	25.66			
الفاعل اداريا	بين المجموعات	2	.19	.09	1.13	.328
	داخل المجموعات	65	5.65	.08		
	المجموع	67	5.84			
المنفذ اولا باول	بين المجموعات	2	2.39	1.19	2.18	.120
	داخل المجموعات	65	35.63	.54		
	المجموع	67	38.029			
المخطط صاحب الرؤية	بين المجموعات	2	.207	.10	.83	.438
	داخل المجموعات	65	8.044	.12		
	المجموع	67	8.251			

يتضح من خلال نتائج جدول (7.4) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة معنويّة على مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ وذلك على كافة مجالات الدراسة، حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوب على كافة المجالات، أعلى من مستوى الدلالة المحدد بالفرضية الصفرية، ($\alpha \leq 0.05$) ممّا يدلّ على عدم وجود اختلاف في وجهات النظر بين المبحوثين حول درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى إلى عدد مرات المشاركة في المبادرات. أي أنه لا يوجد اختلاف بين المديرين الذين لم يشاركوا في المبادرات، او المديرين الذين عدد مشاركاتهم من 1-5 مرات، او المديرين الذين عدد مرات مشاركاتهم اكثر من خمس مرات في درجة الممارسة لانماط قيادة التغيير.

نتائج الفرضية السابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى لمتغير المشاركة في برنامج دبلوم القيادة المدرسية".

من أجل اختبار هذه الفرضية حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار T للعينات المستقلة؛ لمعرفة درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى إلى المشاركة ببرنامج القيادة المدرسية

جدول (8.4) اختبار T للعينات المستقلة لمتغير المشاركة ببرنامج القيادة المدرسية على كافة المجالات

المجال	نعم N=43		لا N=25		قيمة T	مستوى الدلالة المحسوب
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الاجتماعي غير الرسمي	4.95	.47	4.95	.45	.05	.959
الرسمي الهادف	5.46	.27	5.39	.33	1.04	.300
الوائق بالآخرين	1.89	.63	1.79	.60	.64	.520
الفاعل اداريا	5.51	.29	5.45	.30	.71	.475
المنفذ اولا باول	1.94	.65	2.26	.87	-1.71	.090
المخطط صاحب الرؤية	5.26	.38	5.30	.29	-.43	.663

يتضح من خلال قراءة النتائج في الجدول (8.4) أنّ هناك فروقاً في المتوسطات الحسابية بين المشاركين ببرنامج القيادة وغير المشاركين في درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى إلى متغير المشاركة ببرنامج القيادة المدرسية. من أجل توضيح هذه الفروق تم استخدام اختبار T للعينات المستقلة، حيث اظهرت نتائج اختبار T للعينات المستقلة ان هذه الفروق ليست دالة معنوية على كل من النمط الاجتماعي غير الرسمي، والنمط الرسمي الهادف، ونمط الواثق بالآخرين، ونمط الفاعل إداريا، ونمط المخطط صاحب الرؤية، حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوب على كافة المجالات المذكورة، أعلى من مستوى الدلالة المحدد بالفرضية الصفرية ($\alpha \leq 0,05$)؛ مما يدل على عدم وجود اختلاف في وجهات النظر بين المبحوثين حول درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى إلى متغير المشاركة ببرنامج القيادة المدرسية، أي أنه لا يوجد اختلاف في درجة ممارسة المدرء المشاركين

ببرنامج القيادة لأنماط قيادة التغيير عن درجة ممارسة المديرين غير المشاركين ببرنامج القيادة، بينما توضح النتائج في جدول (8.4) الى وجود فروق ذات دلالة معنوية على مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) وذلك على نمط المنفذ أولاً بأول، حيث بلغ مستوى الدلالة على هذا النمط ($\alpha \leq 0,05$)؛ مما يشير إلى وجود اختلاف في وجهات النظر بين المديرين حول درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى إلى متغير المشاركة في برنامج القيادة المدرسية أي ان درجة ممارسة المديرين المشاركين ببرنامج القيادة لأنماط قيادة التغيير تختلف عن درجة المديرين غير المشاركين ببرنامج القيادة وذلك لصالح المديرين المشاركين ببرنامج دبلوم قيادة التغيير.

3.2.4 النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة المفتوح الأول:

ما المعوقات التي تواجه مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين عند ممارستها لأنماط قيادة التغيير ؟

أجاب (50) مديراً ومديرة عن سؤال الدراسة المفتوح الأول، وتم تجميع الإجابات وفق تكراراتها في النقاط الرئيسية الآتية ويمثل الجدول (9.4) التكرارات والنسب المئوية لإجابات المديرين على السؤال المفتوح

جدول (9.4) التكرارات والنسب المئوية لإجابات مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين

لمعوقات التغيير

الرقم	معوقات التغيير	التكرار	النسبة المئوية
1-	الشعور بالخوف من زيادة العبء الوظيفي للمعلمين	13	26%
2-	عدم اقتناع العاملين بجدوى وأهمية التغيير	10	20%
3-	قلة الموارد المادية اللازمة للتغيير	10	20%
4-	عدم توفر المعلومات الدقيقة حول التغيير المطروح	4	8%
5-	الرضى بالوضع الزاهن والتخوف من المستقبل	5	10%
6-	قلة صلاحيات المديرين أثناء تنفيذ التغيير (مركزية القرار)	8	16%
	المجموع	50	100%

أظهر الجدول (9.4) التكرارات والنسب المئوية لأراء مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين للمعوقات التي تواجههم أثناء تطبيقهم التغيير في مدارسهم، وقد حصل المعيق "الشعور بالخوف

من زيادة العبء الوظيفي للمعلمين " حصل على أعلى نسبة مئوية وهي (26%)، يليه المعيقان " عدم اقتناع العاملين بجدوى وأهمية التغيير " و"قلة الموارد المادية اللازمة للتغيير " على نسبة (20%) وحصل المعيق، " قلة صلاحيات المدراء أثناء تنفيذ التغيير على نسبة (16%)، والمعيق " الرضى بالوضع الراهن، والتخوف من المستقبل " على نسبة (10%)، ووأوضحت النتائج أن المعيق " عدم توفر المعلومات الدقيقة حول التغيير المطروح" على أقل نسبة وكانت (8%)

4.2.4 النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة المفتوح الثاني:

ما الحلول المقترحة للمعيقات التي تواجه مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين عند ممارستهم لأنماط قيادة التغيير؟.

أجاب (50) مديراً ومديرة عن سؤال الدراسة المفتوح الثاني، وتم تجميع الإجابات وفق تكراراتها في النقاط الرئيسية الآتية ويمثل الجدول (10.4) التكرارات والنسب المئوية لإجابات المديرين على السؤال المفتوح

جدول (10.4) التكرارات والنسب المئوية لإجابات مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين مقترحات حلول معيقات التغيير

الرقم	المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
1-	تحفيز المعلمين بشكل دائم وتشجيعهم على التغيير	10	20%
2-	اتاحة الإمكانيات المادية لقيادة التغيير	10	20%
3-	زيادة صلاحيات المديرين لإحداث التغيير	15	30%
4-	تفعيل العلاقات مع المؤسسات المحلية والمجتمع المحلي لجعل المدرسة محور التغيير	7	14%
5-	عقد لقاءات مع أطراف العملية التربوية لتوضيح أهمية التغيير وأهدافه ومبرراته	8	16%
	المجموع	50	100%

أظهر الجدول (10.4) النسب المئوية والتكرارات لمقترحات مديري المدارس حلاً للمعيقات التي تواجه مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين، أثناء تطبيقهم للتغيير في مدارسهم وقد حصل

المقترح، "زيادة صلاحيات المديرين لإحداث التغيير" على أعلى نسبة وكانت (30%) في حين حصل المقترحان؛ "تحفيز العاملين بشكل دائم، وتشجيعهم على التغيير" ، و" إتاحة الإمكانيات المادية لقيادة التغيير" على نفس النسبة المئوية فكانت (20%)، وحصل المقترح "عقد لقاءات مع أطراف العملية التربوية لتوضيح أهمية التغيير وأهدافه ومبرراته" على نسبة (16%)، في حين حصل المقترح "تفعيل العلاقات مع المؤسسات المحلية و المجتمع المحلي لجعل المدرسة محور التغيير" على أقل نسبة مئوية وكانت (14%).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها وذلك على الترتيب والتوالي وفقاً لأسئلتها وفرضياتها ومن ثم تم عرض التوصيات التي توصلت إليها الباحثة بناءً على نتائج دراستها

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول:

ما تقديرات مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير السائدة في مدارسهم؟

أظهرت نتائج تقييمات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة، التي تعبر عن تقييم مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين، وتقييم معلمهم لأنماط قيادة التغيير، التي يمارسونها عند إحداثهم التغيير في مدارسهم، تبين أن المديرين والمديرات يمارسون النمط الفاعل إدارياً بنسبة (71%)، وهذا يدل حسب رأي الباحثة على أنّ مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين يتمتعون بكفاءة تنظيمية عالية من خلال إدراكهم السليم لدورهم القيادي، فهم يتمتعون بوعي تام لقدراتهم، فيضعون الخطط، ويوضحونها من خلال الاجراءات بما يتلائم ومتطلبات التغيير، بالإضافة الى سعيهم الدائم لإنجاز مهامهم بالشكل الصحيح، والوقت المناسب. يليه النمط الرّسمي الإجتماعي فمديرو المدارس وحسب نتائج الدراسة يمارسونه بنسبة (66%)، مما يدل على إهتمام المديرين بتوجيه معلمهم، ودعمهم وتشجيعهم. فالتغيير لا يمكن أن ينجح إلا بتقبّل المعلمين لفكرة التغيير، ودعمها، وتبني الأفكار الجديدة و تطبيقها، للوصول الى تحقيق الأهداف المنشودة.

وأشارت النتائج إلى أنّ نمط المخطّط صاحب الرؤى يمارسه المديرون بنسبة (63%)، عند إحداثهم التغيير، فامتلاك القائد التربوي للرؤى والأفكار العميقة، يزيد من مقدرته على إحداث التغيير، وتوقع النجاحات، والصعوبات التي ستواجه عملية التغيير. وبالتالي يضع الحلول المناسبة.

أما النمط الواثق بالآخرين فإن مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين يمارسونه بنسبة (60%)، فالمديرين حسب رأي الباحثة يبنون جسور التعاون والأخوة بين العاملين ويشجعون العمل الجماعي، وبالتالي يضمنون مساندة العاملين وتضافر جهودهم لإنجاح التغيير.

يليه النمط الاجتماعي غير الرسمي فالمديرين والمديرات يمارسونه بنسبة (40%)، وترى الباحثة أنّ المديرين والمديرات عندما يمارسون هذا النمط بشكل كبير، فهم لا يميلون لكثرة الاجتماعات ولا يركّزون على المشاعر عند إحداثهم التغيير، بل يركزون على تحقيق الأهداف المرجوة.

أما النمط المنفذ أولاً بأول فإن مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين يمارسونه بنسبة (33%)، وهي أقل نسبة مئوية، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المديرين لا يركزون على تنفيذ المهام أولاً بأول بل يملكون رؤى بعيدة المدى، ويسعون لتحقيقها، فهم لا يركزون على الوضع الزاهن بل يتطلعون للمستقبل.

ويتضح مما سبق أن مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين يمارسون أنماط قيادة التغيير بما يتلائم والحاجة للتغيير وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Hall, Negroni & other, 2013) في درجة ممارسة المديرين و المديرات لأنماط قيادة التغيير حيث أظهرت الدراسة أن نمط المخطط صاحب الرؤى هو الذي ينتهجه المديرين عند احداثهم التغيير في مدارسهم .

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:

هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لأنماط قيادة التغيير باختلاف (المسمى الوظيفي، الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، مستوى المدرسة، عدد مرات المشاركة في المبادرات، المشاركة في دبلوم القيادة المدرسية)؟

وقد جاءت مناقشة نتائج هذا السؤال من خلال مناقشة فرضياته.

1.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين، لأنماط قيادة التغيير، تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (معلم - مدير).

وجاءت النتائج أنه لا توجد فروق بين متوسطات تقديرات المديرين وتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى لمتغير الوظيفة.

وتعزو الباحثة ذلك الى أن المديرين والمعلمين يستشعرون أهمية التغيير، وحتميته، و بالتالي لا بدّ من أن يمارس المديرين نمطاً قيادياً، يساعد على إحداث التغيير المطلوب، وهم قادرون على تحديد ذلك النمط .

وقد أظهرت النتائج أيضاً أن هناك فروقاً في تقديرات مديري ومديرات المدارس الحكومية ومعلميهم لأنماط قيادة التغيير في المجالات الاجتماعية غير الرسمي، والرسمي الهادف، والفاعل إدارياً، والمخطط صاحب الرؤى وهذه الفروق كانت لصالح المديرين في حين كانت لصالح المعلمين في النمطين، الواثق بالآخرين، والمنفذ أولاً بأول؛ فمديري ومديرات المدارس على وعي بدورهم القيادي، وهم حريصون على اختيار، وممارسة النمط المناسب، وفي الوقت المناسب؛ لتحقيق التغيير المنشود بما يتفق مع أهداف المدرسة، وأولوياتها.

ولقد اتفقت الدراسة مع دراسة (Oreg& Bersson,2011) و دراسة (Kaniunka,2012) في تقديرات المعلمين للدور القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس عند احداثهم التغيير وأثره في تحسين العملية التعليمية وتطويرها.

2.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أنه، لا توجد فروق ذات دلالة احصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى لمتغير الجنس.

فقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق دالة احصائية، حول درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير، تعزى لمتغير الجنس.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المدارس الحكومية في محافظة جنين، تخضع لنفس الظروف، والأنظمة التربوية بالإضافة إلى تشابه البيئة المدرسية والمجتمعية، وبالتالي فإن كلا الجنسين قادران على تطبيق

أنماط قيادة التغيير بكل واقعية، ودون تفرقة . وبذلك لم يكن لمتغير جنس المدير أي أثر في اختيار النمط القيادي الذي يمارسه عند احداث التغيير في المدرسة .

وبذلك اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الهبيل(2008)، وكذلك دراسة أيوب (2012)، ودراسة العزّام (2014)، ودراسة خطّاب (2015)، ودراسة (Pagon & Banutai) (2008) ، بينما تعارضت مع نتائج دراسة سقا (2012).

3.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصّت الفرضية الثالثة على أنه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أظهرت نتائج الدراسة بأنه، لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير، تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المهارات الإدارية الحديثة، التي يتمتع بها مديرو المدارس الجدد والتي اكتسبوها من خلال دراستهم، والدورات التدريبية، التي خضعوا لها، تكافئ الخبرة التي حصل عليها المديرون القدامى من خلال ممارستهم للعمل الإداري لسنوات، ومتابعة كل ما هو مستجدّ؛ لإحداث التغيير اللازم، وتبني النمط المناسب لنجاحه، كما أنّ وسائل المعرفة، والتطور العلمي والتربوي، ساعدت المديرين الجدد على تبني الأنماط القيادية المناسبة، عند احداثهم التغيير في مدارسهم.

وبذلك اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الهبيل(2008)، ودراسة عزّام(2014)، ودراسة خطّاب(2015)، بينما تعارضت مع نتائج دراسة دروزة (2003) ، ودراسة الزهراني (2011)، ودراسة أيوب(2012).

4.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نصّت الفرضية الرابعة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك فروقاً دالّة معنوياً، حول درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ على كل من نمط الواثق بالآخرين ونمط المنفذ أول بأول تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح المديرين حملة الشهادات الدراسية العليا.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى أنّ امتلاك المدير للشهادة العلمية العليا، يعتبر محفزاً ودافعاً قوياً له ليمارس النمط القيادي الملائم عند احداثه التغيير، فالمديرون ممن يحملون شهادات الدراسات العليا أكثر قدرة على رؤية الأمور بطريقة مختلفة، ويمتلكون المعرفة العلمية الكافية التي تجعلهم أكثر جرأة لتطبيق التغيير، وتبني الأفكار الجديدة، كما أنّهم أكثر قدرة على الإقناع؛ لأن امتلاك المعرفة، وامتلاك المهارة يزيد من ثقة المدير بنفسه.

وبذلك اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Pagon,Banutai(2008، بينما تعارضت مع نتائج دراسة الزهراني (2011)، ودراسة أيوب (2012)، ودراسة العزّام(2014)، ودراسة خطّاب(2015)، ودراسة صيام (2017).

5.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

نصّت الفرضية الخامسة على أنّه، لا توجد فروق ذات دلالة معنوية، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكوميّة في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

أظهرت نتائج الدراسة أنّه، توجد فروق دالّة معنوياً، في درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى لمتغير مستوى المدرسة. أنّ هذه الفروق في المجالات الاجتماعيّة غير الرسمي والمخطّط صاحب الرؤى، وكانت الفروق لصالح مديري المدارس الأساسيّة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ مديري المرحلة الأساسيّة يرون أنّ هذه الأنماط هي الأفضل للمرحلة التعليميّة التي يديرونها.

ولم تجد الباحثة أي دراسة من الدراسات التي أطلعت ورجعت إليها، تناولت متغير مستوى المدرسة.

٦,٢,٥ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

نصت الفرضية السادسة على أنه، لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى لمتغير المشاركة في المبادرات.

أظهرت النتائج بأنه، لا توجد فروق دالة احصائية، في درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط التغيير؛ تعزى لمتغير المشاركة في المبادرات.

ويعود ذلك، كما ترى الباحثة الى أن المديرين يقدمون المبادرات التربوية؛ استجابة لحاجة تربوية، أو لوضع حلول لمشكلة معينة. وأن عدد مرّات المشاركة في المبادرات ليس له تأثير على درجة ممارسة أنماط قيادة التغيير. فكثير من المديرين يمارسون التغيير في مدارسهم؛ لإيمانهم بأهميته وضرورته ورغبتهم بتحسين البيئة، والعملية التعليمية، وتحقيق الرؤى التربوية المنشودة، لا للمشاركة به كمبادرات. ولم تجد الباحثة أي دراسة من الدراسات التي اطلعت ورجعت إليها، تناولت هذا المتغير عند دراسة أنماط التغيير.

7.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

نصت الفرضية السابعة على أنه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى لمتغير المشاركة في برنامج القيادة المدرسية.

أظهرت النتائج أنه، لا توجد فروق دالة معنوية، في درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير؛ تعزى لمتغير المشاركة في برنامج القيادة المدرسية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى، أنّ الخبرة التي حصل عليها المديرون من واقع عملهم الإداري، ولم يلتحقوا ببرامج القيادة التربوية، تعادل المهارات التي اكتسبها المديرون الذين شاركوا في برنامج القيادة المدرسية. وأظهرت النتائج ظهور فروق دالة معنوية في متوسطات تقييمات المديرين لدرجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين في نمط المنفذ أولاً بأول، ولصالح المديرين المشاركين في برنامج القيادة المدرسية، وقد يعود ذلك إلى أنهم اكتسبوا جانباً معرفياً أوسع في قيادتهم للتغيير.

وقد تعارضت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة سقا (2012) ودراسة كريستيلو (2016).

1.3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة المفتوح الأول:

ما المعوقات التي تواجه مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين عند ممارستهم لأنماط قيادة التغيير؟

أجاب (50) مديرا ومديرة عن السؤال المفتوح، وتمّ تجميع الاجابات، وفقاً لتكراراتها في النقاط الآتية :

أظهر الجدول (9.4) التكرارات والنسب المئوية لأبرز المعوقات، التي تواجه مديري ومديرات المدارس عند إحداثهم التغيير. وقد حصل المعيق "الشعور بالخوف من زيادة العبء الوظيفي للمعلمين" على أعلى نسبة مئوية وهي (26%)، وهذا يؤكد حسب رأي المديرين أنّ المعلمين يعتقدون بأن التغيير سيؤثر على طبيعة العمل؛ مما يؤدي إلى تحميلهم أعباء إضافية، وزيادة في حجم العمل، الذي يتطلب مزيداً من الجهد والطاقة. وهذا يتفق مع ما جاء في الأدب التربوي في معوقات التغيير (الحري، 2011)

2.3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة المفتوح الثاني:

ما الحلول المقترحة للمعوقات التي تواجه مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين عند ممارستهم لأنماط قيادة التغيير؟

اجاب (50) مديرا ومديرة عن السؤال المفتوح وتمّ تجميع الاجابات وفق تكراراتها فيما يأتي:

أظهر الجدول (10.4) التكرارات والنسب المئوية لأبرز الحلول التي إقترحها مديرو ومديرات المدارس للمعوقات والمشكلات، التي تواجههم عند ممارستهم التغيير في مدارسهم، وقد حصل الحل " زيادة صلاحيات المديرين لإحداث التغيير" على أعلى نسبة مئوية وهي (30%)، وترى الباحثة أن زيادة الصلاحيات الإدارية للمديرين تسهم في إنجاح عملية التغيير، فالمركزية في اتخاذ القرارات قد تعيق أو تحدّ من نتائج التغيير، وقد تقف عائقاً أمامه. وبذلك اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة دروزة (2003)، ودراسة الزهراني (2011)، ودراسة Potter & Hopper (2000). والتي تركز على أهمية التفويض،

وعلی دور اللامركزیة فی احداث التعلیر؁ وهذا ینفق مع طبیعة القائد التحویلی الذی یعتبر التعلیر نهجاً أساسیاً فی القیادة لكن مع تفویض الصلاحيات حسب الحاجة.

4.5 التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

أولاً: توصيات خاصة بوزارة التربية والتعليم العالي

- ١- ضرورة تبني الوزارة عمل دورات توعية لمديري المدارس ، ومديراتها بأنماط قيادة التغيير، وعدم تجاهل أهمية التغيير، وحثيته في العملية التربوية، والإدارية؛ لمواكبة التطور العلمي والمعرفي.
- ٢- تصميم وحدات تدريبية في أنماط قيادة التغيير التربوي؛ لتصبح جزءاً من برنامج تدريب، وتأهيل المديرين والمديرات.
- ٣- منح مديري ومديرات المدارس المزيد من الصلاحيات الإدارية التي تمكنهم من احداث التغيير، وقيادته؛ لتحقيق الهدف المنشود.

ثانياً: توصيات خاصة بمديري المدارس ومديراتها

- ١- الاستزادة في التعرف على أنماط قيادة التغيير؛ كونها تؤثر في ممارستهم القيادية، واختيار النمط الملائم عند احداثهم التغيير.

ثالثاً: توصيات خاصة بالباحثين

- ١- اجراء دراسات أخرى حول موضوع الدراسة على مستوى أوسع، ليشمل جميع مديريات التربية والتعليم العالي في محافظات الوطن (فلسطين).
- ٢- اجراء دراسات تقيس العلاقة بين أنماط قيادة التغيير، ومعايير التميز لمديري المدارس ومديراتها.

المصادر والمراجع

أ- المراجع العربية

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (2003): *لسان العرب*. دار صادر، بيروت، لبنان

أبو الخير، سامي عبدالعزيز. (2013): *الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة*

وعلاقتها بالابداع الاداري من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية
غزة، فلسطين.

أبو سمرة، أسماء. (2014): *فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بقيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام*

الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة،
فلسطين.

أبو طاحون، أمل. (2012): *القيادة التربوية الفاعلة*. أمواج للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن

أبو عايد، محمود. (2006): *اتجاهات حديثة في القيادة التربوية*. دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد،
الأردن.

اسماعيل، ختام. (2013): *دليل المدراء في الإدارة المدرسية*. دار التقدم العلمي، عمان، الأردن

أيوب، حنان. (2012): *درجة فاعلية المدراء في قيادة التغيير اللازمة للتطوير الإداري في المدارس*

الحكومية الأساسية في فلسطين من وجهات نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة
النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

باتشيرجي، أنول.(2018): بحوث العلوم الإجتماعية المبادئ والمناهج والممارسات. ط 2 ، دار

البازوري للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

بربخ، فرحان.(2012): ادارة التغيير وتطبيقاتها في الادارة المدرسية. دار أسامة للنشر والتوزيع،

عمّان، الأردن.

البدري، طارق.(2001): الأساليب القيادية الإدارية في المؤسسات التعليمية. دار الفكر للطباعة

والنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

بليسي، حلمي.(2002): الأساليب القيادية وادارة التغيير دراسة تطبيقية على الشركات المساهمة

العامة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

البناء، هالة.(2013): الإدارة المدرسية المعاصرة. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

بيومي، محمد.(2006): بناء برنامج تدريبي لتنمية سلوكيات قيادة التغيير لدى مديري مدارس التطوير

في محافظة الإسكندرية. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، (16)(4)، 55-122.

جبر،سميح؛ حرحش، ريماء؛ نعيش، جهاد؛ النجوم، أسماء؛ بلو، صالح.(2006): قيادة التغيير

التربوي دليل المدرب والمدير، مركز تطوير المعلم المورد، رام الله، فلسطين.

الحربي، قاسم.(2008): القيادة التربوية الحديثة. الجنادرية للنشر و التوزيع، عمّان، الأردن.

الحريري، رافدة.(2007): اعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة.

دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

الحريري، رافدة.(2011): ادارة التغيير في المؤسسة التربوية. دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان

الأردن.

حريم، حسين.(2004): السلوك التنظيمي سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال. دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمّان، الأردن.

حسان، حسن؛ العجمي، محمد.(2007): الإدارة التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
حسين، سلامة.(2006): الادارة المدرسية والصّفيّة المتميزة الطريق الى المدرسة الفعّالة. دار الفكر عمّان، الأردن.

حمادات، محمد.(2007): وظائف وقضايا معاصرة في الإدارة التربوية. دارحامد للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

حمود، خضير.(2002): السلوك التنظيمي. دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

حلالة، رنين؛ جرادات، لارا؛ عيايدة، نيبال.(2013): ادارة التغيير في جامعة بوليتيكنيك فلسطين من وجهة نظر الإداريين القائمين على التغيير. جامعة بوليتيكنيك فلسطين، الخليل، فلسطين.

الخضير، محسن.(2003): إدارة التغيير. دار الرضا للنشر، دمشق، سوريا.

خطّاب، ايفيت.(2015): درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة

قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمّان. رسالة ماجستير غير

منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن.

دروزة، أفنان.(2003): مدى قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية واحداث التغيير، مجلة

اتحاد الجامعات العربية،(40)(5).

دواني، كمال.(2013): القيادة التربوية. ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

دودين، أحمد. (2012): إدارة التغيير والتطوير التنظيمي. دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن
الرّشّيدة، محمد. (2009): مهارات في الإدارة و القيادة و الاشراف التربوي. دار وائل للنشر و التوزيع،
عمّان، الأردن.

الزهراني، عبدالخالق. (2011): واقع ممارسة قيادة التغيير من قبل مديري مراكز الإشراف التربوي

بمنطقة مكّة المكرّمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السّعوديّة.

السّبيعي، عبيد. (2008): الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير.

رسالة دكتوراة، جامعة أم القرى، مكّة المكرّمة، السّعوديّة.

سعيّفان، تغريد؛ الطيط، أحمد. (2009): ممارسة استراتيجيات التغيير لمواجهة الأزمات وأثرها على

الأداء المؤسسي. بحث مقدّم للمؤتمر العلمي الدولي السّابع: تداعيات الأزمة الإقتصادية على

منظّمات الأعمال.

سقا، رغبة. (2012): المهارات المطلوبة لدى القادة الأكاديمين لقيادة التغيير بجامعة أم القرى من

وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكّة المكرّمة.

السّكارنة، بلال. (2010): القيادة الإدارية الفاعلة، دار المسيرة، عمّان، الأردن.

الشريفة، هيام. (2004): الأنماط القيادية لمديري الإدارة في وزارة التربية والتعليم وتأثيراتها في التغيير

التربوي من منظور رؤساء الأقسام. مجلة اتحاد الجامعات العربية، (43).

الصليبي، محمود. (2008): الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان،

الأردن.

صيام، رسلان.(2017): فاعلية برنامج القيادة من أجل المستقبل وعلاقته بقيادة التغيير لدى مديري

المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية

غزة، فلسطين.

الطيبي، خضر.(2011): ادارة التغيير،التحديات والاستراتيجيات للمدراء المعاصرين. مكتبة الحامد

للتشر، عمان، الأردن.

عابدين، محمد.(2014): الإدارة المدرسية الحديثة. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عبد الغفار، السيد أحمد.(2010): تصور مقترح لممارسة إدارة التغيير التربوي لدى القادة الإداريين

بالادارة التعليمية. مجلة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية،(16)(2).

عبودي، زيد.(2007): ادارة التغيير والتطوير. دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن.

العجمي، محمد.(2008): القيادة التربوية الاشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزية. دار الجامعة

الجديدة للنشر، الإسكندرية، مصر.

عرفة، سيد.(2012): اتجاهات حديثة في ادارة التغيير. دار الراية للنشر، القاهرة، مصر.

العزام، ميسم.(2014): درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة اربد لقيادة التغيير

من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية، (43)(3).

علي، محسن؛ غالي، حيدر.(2010): القيادة التربوية مدخل استراتيجي، المؤسسة الحديثة للكتاب

طرابلس، لبنان.

عمادالدين، منى.(2003): اعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير النمط القيادي المنشود لتحقيق

التعايش الفاعل في القرن الواحد والعشرين. مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن.

- العوضي، عائشة.(2012): قيادة التغيير لدى مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين ومن وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- فريجات، غالب.(2016): الإدارة والقيادة التربوية. دار دجلة، عمان، الأردن.
- قنديل، علاء.(2010): القيادة الابتكارية وقيادة الابتكار. دار الفكر، عمان، الأردن.
- القيسي، هناء.(2010): الإدارة التربوية. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- كريستيلو، لويس؛ عطير، نهى؛ العسلي، عليا.(2016): القيادة المستدامة أثر برنامج تطوير القيادة المبتكرة لمديري المدارس في فلسطين. المجلة الأمريكية للبحوث التربوية، المجلد 4 (37-42)
- النجوم، اسماعيل؛ بلو، صالح؛ نعيش، جهاد؛ جبر، سميح؛ حرحش، ريماء.(2006): قيادة التغيير التربوي دليل المدرب والمدير. مركز تطوير المعلم المورد، رام الله، فلسطين.
- الهبيل، أحمد.(2008): واقع إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- ويلسون، دافيد.(2001): استراتيجيات التغيير مفاهيم ومناظرات في ادارة التغيير. دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

- Alain, K. (2002). **Le manager leader forger votre character alecoled Experience paris**, edition d organization.
- Balogun, Julia & Haialey, Veronica. (2009). **Managing change creativity and Innovation**, C&M Digitals(P) Itj, Chenna, India.
- Brenner, A. (2002). **Educatinal Administration and supervision**.
[http://www. Soencouragement. Org/ leadership styles. htm](http://www.Soencouragement.Org/leadership_styles.htm).
- Carter, N. (2001). **Basic context for organizational change**.
[http://www. Change management .com /articles](http://www.Change_management.com/articles).
- Carnall, Colin. (2007). **Managing change in organization**, Pearson Higher education limited.
- Coetzee, C & Shaap, p. (2006). **The relationship between leadership styles and emotional intelligence**, University of Pretoria.
[www. Siapsa. Org. zal](http://www.Siapsa.Org.zal).
- Cioud, R. (2010). Change leadership and leadership Development, **New Direction of Community College** (49), 73-79.
- Daniels, Raymond. (2002). **The management change in six Victorian Secondary colleges Australia**. PhD, Diss university of new south Wals Australia.
- Fullan, M. (2002). **Leadership and sustainability principal leadership** 3(4) ,1-9.
- Fullan, M. (2005). **Fundamental change**, Spring, Printed in NetherLand.
- Gardona, Pablo. (2002): **Transcendental leadership**
[www. Mangement .com / practical ent. Leadership –styles. Html](http://www.Mangement.com/practical_ent.Leadership_styles.Html).

- Hiatt, Jeffrey M(2006).**ADKAR:amodel for change in business,government and our community**, United States Of America.Loveland, Colorado.
- Harvey, Donald &Brown, Donald. (2001).**AN Experiential Approach to Organization Development**, prentice Hall International.
- Hall, Gene & Hord, Shirley. (2011). **Implementing Change Principles And Potholes**, Pearsons Education Inc New Jersey.
- Hall, Gene, Negroni, Italia & George Archie. (2013). **Examining Relationship Between Urban principal change Facilitator Style and student Learning**, International Journal of leadership and change, (36–45).
- Kerry, Barnet, Johan, Comick &Robert, Connors (2000). Leadership Behavior of secondary school principals, teacher outcomes and school Culture, **Apaper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference Sydney**.
- 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.
- Lewis, Diane. (2011). **Its matter of principal Examining relationships Between leaders change Facilitator style and students academic Progress Adissertation Submitted Executive**, Doctor of Education Degree. University of Nevada
- Louise, Ann& Bernner, Hoten. (2015). Leadership Stylely and the Process of Organizational Change, **leadership and organization development Journal**, vol (36). (454 – 472).
- Oreg, S & Berson, Y. (2011). leadership and employes reactions to change: The role of leaders personal attributes and transformational leadership Style, **Personal Psychology Dissertation Abstracts International Vol (64)**.

- Paglilis, I & Green, S. (2002). leader Social power and subordinate creativity, **Personal Psychology Dissertation Abstracts International**, Vol (63).
- Potter, John & Hooper, Alan. (2000). **The literature of Change and methods Of effectively apply the Change**, Intelligent leadership, London.
- Pagon, Milan & Banutai, Emanuel & Bizijak, Uros. (2008). Leadership Competences for successful change management a primary Study, **Report Solvenian presidency of UE 1-20**
<http://www.funzionepubblica.gov>.
- Pavan, Barbra & Entekin, Kathy (1991). Principal change Facilitator Styles And Implementation of Instructional support teams, **Annual Meeting of American Educational Research Association**, Chicago, April. (3-7).
- Quinn, D, Amer & Lonie. (2012). leading change: Applying change Management approaches to engage students in blended learning **Australasian Journal of Educational Technology**, 28(1). (20-40).
- Reinhard, Tess. (2007). **Aground Theory Investigation of change Leadership During Turbulent**, a dissertation degree of doctor of Education, NORTHERN ILLINOIS UNIVERSITY, USA.
- Stewart, Steven Keith. (2012). **Principal change Facilitator Style and Student Achievement**, A study of school in the Middle. a dissertation Degree of doctor, University of Nevada, Las Vegas
- Suresh, H. (2001). **Change management must for todays Organization** Think Business Networkes. Pvt. Ltd.
- Thompson, Carmela. (2001). **The Effect of perceived leadership style on The Job satisfaction of Mid- level Student Affairs Administration**. State University of New York.
- Wong, P & Cheung, A. (2011). **Managing the process of an educational Change, The current Issue and full text archive this journal is Available**. www.emeraldinsight.com/0951-354x.htm.

الملاحق

ملحق رقم (1): الصورة الأولية للاستبانة قبل التحكيم



جامعة القدس

كلية الدراسات العليا

الإدارة التربوية

حضرة الأستاذ

الدكتور/الدكتورة:.....حفظه الله

جامعة/مؤسسة:

تحية طيبة وبعد :

أتقدم لحضرتكم بأحر التحيات وأتمنى لكم موفور الصحة والعافية، وأدامكم الله ذخرًا لخدمة العلم وأهله، نظراً للخبرة التي تتمتعون بها، أرجو من حضرتكم التكرم بتحكيم الإستبانة المكونة من ٣ أقسام(البيانات الشخصية، أنماط قيادة التغيير، الأسئلة المفتوحة) التي سيتم استخدامها كأداة رئيسة للكشف عن أنماط قيادة التغيير من خلال دراستي الحالية الموسومة ب: أنماط قيادة التغيير لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظرهم ووجهة نظر معلمهم. وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في جامعة القدس أبو ديس/كلية الدراسات العليا /قسم الإدارة التربوية

محاور التحكيم :

- ١- مدى ملائمة الفقرات من حيث الإيجاز والطول والوضوح والغموض .
- ٢- مدى ملائمة الفقرات للفئة المستهدفة.
- ٣- مدى انتماء الفقرة للبعد(النمط) الذي تقيسه.
- ٤- من حيث احتمال الفقرة الواحدة لأكثر من معنى.
- ٥- من حيث سلامة اللغة المستخدمة في الفقرات.
- ٦- الفقرات التي ترون ضرورة إضافتها.
- ٧- الفقرات المقترحة حذفها .
- ٨- ملاحظة: سيتم تطبيق الاستبانة متضمنة الفقرات متسلسلة رقمياً دون التعريف بالأنماط.
- ٩- مقياس الاستبانة مقياس متصل من ١ إلى ٦، حيث ١ تعطي عندما لا تنطبق العبارة نهائياً و ٦ عندما تنطبق العبارة تماماً

٦	٥	٤	٣	٢	١
دائماً ينطبق	غالباً	أحياناً	نادراً	نادر جداً	أبداً لا ينطبق

مع خالص شكري وتقديري لجهودكم وتعاونكم

الباحثة: مرام محمود ربايعه

استبانة أنماط قيادة التغيير لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في
محافظة جنين من وجهة نظرهم

القسم الأول: البيانات الشخصية

فيما يأتي مجموعة من الفقرات حول البيانات الشخصية، يرجى التكرم حضرتكم بوضع إشارة (X) تشير الى درجة وضوح الفقرة واقتراحات التعديل في الجدول الآتي:

رقم الفقرة	وضوح الفقرة		التعديل المقترح
	نعم	لا	
١.			
٢.			
٣.			
٤.			
٥.			

١. النوع الإجتماعي : ذكر أنثى

٢. عدد سنوات الخبرة في الإدارة : أقل من ٥ سنوات ٥ - ١٠ سنوات أكثر من ١٠ سنوات

٣. مستوى المدرسة : أساسي ثانوي

٤. عدد مرات المشاركة بالمبادرات على مستوى المديرية والوطن:

لا يوجد مبادرات ١ - ٥ مرات أكثر من ٥ مرات

٥. حاصل على الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسية

نعم لا

القسم الثاني: أنماط قيادة التغيير

تشير الفقرات في هذا القسم الى دلالات أنماط قيادة التغيير لدى مديري ومديرات المدارس التي تكشف على النمط القيادي السائد في عمل القيادة المدرسية أثناء ممارسته لعملية التغيير، لذا يرجى التكرم حضرتكم بوضع اشارة (X) في المكان الذي يشير الى درجة إنتماء الفقرة للنمط ودرجة وضوحها اللغوي وملاءمتها واقتراحات التعديل التي تسهم في تجويد الأداة وتحسينها.

المجال	الرقم	الفقرة	درجة انتماء الفقرة		درجة الوضوح المقترح	التعديل المقترح
			لا	نعم		
المجال الاجتماعي غير الرسمي	١	اتحدث بمودة مع العاملين				
	١١	أضع مشاعر المعلمين في المقام الأول من اهتمامي				
	١٩	أعتبر تقبل المعلمين لي أمراً مهما				
	٢٤	أراعي المشاعر والتصورات كونها أهم أولوياتي				
	٢٦	أجري نقاشات اجتماعية مع المعلمين				
المجال الرسمي للهدف	٤	اناقش مشاكل المدرسة بطريقة منتجة				
	٦	أشارك بالعديد من الأفكار لتحسين التعليم والتعلم				
	١٢	أسأل عما يفعله المعلمون في الصفوف				
	١٥	أقدم دعماً للمعلمين الذين لهم أداءات ذات نتائج ملموسة				
	٢٩	أقود المشكلات التي يجب أن تحل				
الرائق بالآخرين	٥	أبدو غير منظم في بعض الأحيان				
	٧	أقدم الخطط والإجراءات في اللحظات الأخيرة				
	١٦	أوزع الموارد والأدوار بشكل غير منظم				
	٢٥	استكشف القضايا المدرسية بطرق غير ممنهجة				
	٢٧	أتأخر في اتخاذ القرارات حتى آخر لحظة				
المجال الإداري الفاعل	٣	أحدد قواعد وأنظمة العمل بشكل واضح				
	٨	أبقي العاملين على معرفة تامة بالعمل				
	١٤	أقدم توجيهات مكتوبة لتشغيل المدرسة بشكل فعال				
	١٧	أضع تقدم المدرسة وكفاءتها أهم أولوياتي				
	٢٢	أنظم الجداول والموارد ببراعة				

					أطرح حلولاً غير واضحة عندما تعرض علي مشكلات تعليمية	١٠	المفتوح أولاً بأول
					أقدم أفكار عملية قابلة للتطبيق من أجل التحسين	١٣	
					أظهر معرفة جزئية حول البرامج والمبادرات	٢١	
					أمتلك صورة غير واضحة حول مستقبل مدرستي	٢٣	
					أركز على قضايا محدودة الأهمية	٢٨	
					أعرف الكثير عن التعليم والمنهاج	٢	المخطط صاحب الرؤية
					أنخرط بتفاصيل ما يحدث مع المعلمين والطلبة	٩	
					أستخدم الكثير من المصادر للتعلم أكثر حول البرامج والمبادرات الجديدة	١٨	
					استثمر العلاقات بين الأنشطة اليومية من أجل الوصول لأهداف بعيدة المدى	٢٠	
					أمتلك صورة واضحة حول مستقبل مدرستي	٣٠	

القسم الثالث: الأسئلة المفتوحة

فيما يأتي سؤالان إجابتهما مفتوحة، لإعطاء مدير المدرسة فرصة التعبير عن واقع ممارسة التغيير في مدرسته، يرجى التكرم بتحكيما في الجدول المخصص من حيث الوضوح وأية اقتراحات للتعديل

١. اذكر المعوقات التي تواجه مدير المدرسة عند تطبيق مبادرات للتغيير في المدرسة.

وضوح السؤال	التعديل المقترح

٢. اقترح إجراءات تسهم في التغلب على المعوقات التي تواجه المدير عند تطبيق مبادرات للتغيير في المدرسة.

وضوح السؤال	التعديل المقترح

ملحق رقم (2): الصورة النهائية للاستبانة بعد التحكيم



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

الإدارة التربوية

حضرة المدير الفاضل /المديرة الفاضلة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع: إستبانة

أقوم بدراسة عنوانها: أنماط قيادة التغيير لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظرهم ونظر معلمهم ، لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير، والأداة الرئيسية لدراستي هذه الاستبانة التي أضعتها بين أيديكم وتتكون من ثلاثة أقسام: الأول بيانات شخصية، والثاني عن أنماط قيادة التغيير ، والثالث اسئلة مفتوحة حول معيقات قيادة التغيير، أرجو تعاونكم في تعبئتها بدقة، لما في ذلك من أهمية كبيرة في الوصول إلى نتائج تخدم مجال الإدارة المدرسية، علماً بأن المعلومات التي ستقدمونها ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي والتربوي.

وتفضلوا بقبول فائق الإحترام

الباحثة

مرام ربايعة

المسمى الوظيفي: أ- مدير ب- معلم

١. الجنس:

أ- ذكر ب- أنثى

٢. عدد سنوات الخبرة في الإدارة :

أ- أقل من 5 سنوات ب- 5-10 سنوات ج- أكثر من 10 سنوات

٣. المشاركة في المبادرات :

أ- لم يشارك ب- ١-٥ مرات ج- اكثر من ٥ مرات

٤. لمؤهل العلمي:

أ- دبلوم ب- بكالوريوس ج- دراسات عليا

5. مستوى المدرسة:

أ- أساسي ب- ثانوي

6. المشاركة ببرنامج القيادة المدرسية (دبلوم القيادة المدرسية)

أ- نعم ب- لا

القسم الثاني: أنماط قيادة التغيير

تشير الفقرات في هذا القسم الى أنماط قيادة التغيير لدى مديري ومديرات المدارس التي تكشف عن النمط السائد لدى مدير المدرسة أثناء ممارسته لقيادة التغيير في مدرسته ، لذا يرجى التكرم حضرتكم بوضع إشارة (X) أمام الفقرة أسفل الخيار الذي ينطبق على حالتكم.

الرقم	الفقرة	أمارس الأداء					
		أبداً	نادراً جداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
١.	اتحدث بمودة مع العاملين						
٢.	أعرف الكثير عن التعليم والمنهاج						
٣.	أحدد تعليمات العمل بشكل واضح						
٤.	أناقش مشاكل المدرسة بطريقة فاعلة						
٥.	أبدو غير منظم في بعض الأحيان						
٦.	أشارك المعلمين بأفكار متنوعة لتحسين التعليم والتعلم						
٧.	أقدم الخطط في اللحظات الأخيرة						
٨.	أبقي العاملين على معرفة تامة بالعمل						
٩.	أنخرط بتفاصيل ما يحدث مع المعلمين والطلبة						
١٠.	أطرح حلولاً غير واضحة عندما تعرض على مشكلات تعليمية						
١١.	أضع مشاعر المعلمين في المقام الأول من اهتمامي						
١٢.	أتابع ما يفعله المعلمون في الصفوف						
١٣.	أقدم أفكاراً عملية قابلة للتطبيق من أجل التحسين						
١٤.	أقدم توجيهات مكتوبة لعمل المدرسة بشكل فعال						
١٥.	أقدم دعماً للمعلمين الذين لهم أداءات ذات نتائج ملموسة						
١٦.	أوزع الموارد بشكل غير منظم						
١٧.	أضع تقدم المدرسة وكفاءتها أهم أولوياتي						
١٨.	أستخدم الكثير من المصادر للتعلم أكثر حول البرامج والمبادرات الجديدة						
١٩.	أعتبر تقبل المعلمين لي أمراً مهماً						
٢٠.	أستثمر العلاقات بين الأنشطة اليومية من أجل الوصول لأهداف بعيدة المدى						
٢١.	أظهر معرفة جزئية حول البرامج و المبادرات						
٢٢.	أنظم الجداول والموارد ببراعة						
٢٣.	أمتلك نظرة محدودة المدى عن مستقبل مدرستي						
٢٤.	أراعي وجهات نظر المعلمين كونها أهم أولوياتي						
٢٥.	أستكشف القضايا المدرسية بطرق غير ممنهجة						
٢٦.	أجري نقاشات إجتماعية مع المعلمين						
٢٧.	أأخر في اتخاذ القرارات حتى آخر لحظة						

						أركز على قضايا محدودة الأهمية	٢٨.
						أفود حل المشكلات	٢٩.
						أملك صورة واضحة حول مستقبل مدرستي	٣٠.

القسم الثالث:

فيما يأتي سؤالان مفتوحان حول واقع ممارسة قيادة التغيير في مدرستك أرجو الإجابة عنهما في المكان المخصص:

السؤال الأول :

أذكر/ي المعوقات التي تواجهك عند تطبيق مبادرات للتغيير في مدرستك (عند ممارستك لأنماط قيادة التغيير).

.....

.....

.....

.....

.....

السؤال الثاني :

اقترح/ي اجراءات تساهم في التغلب على المعوقات التي تواجهك عند تطبيق مبادرات التغيير في مدرستك (عند ممارستك لأنماط قيادة التغيير).

.....

.....

.....

.....

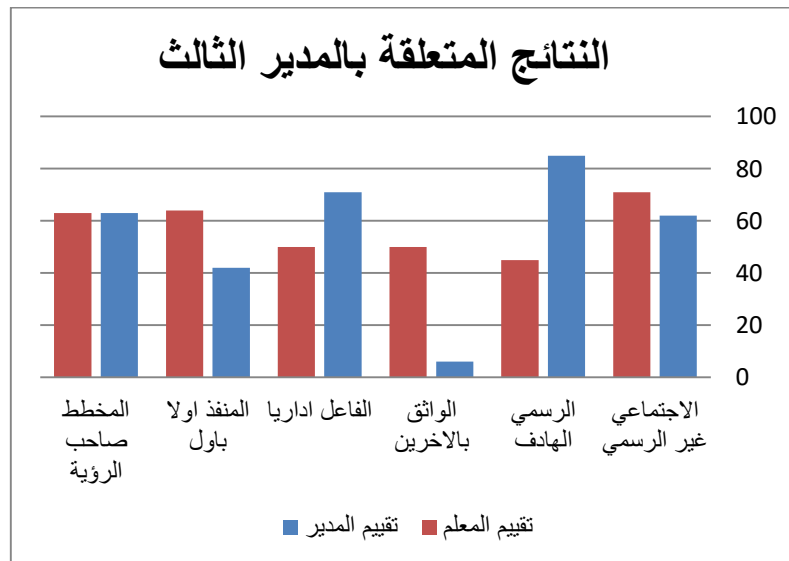
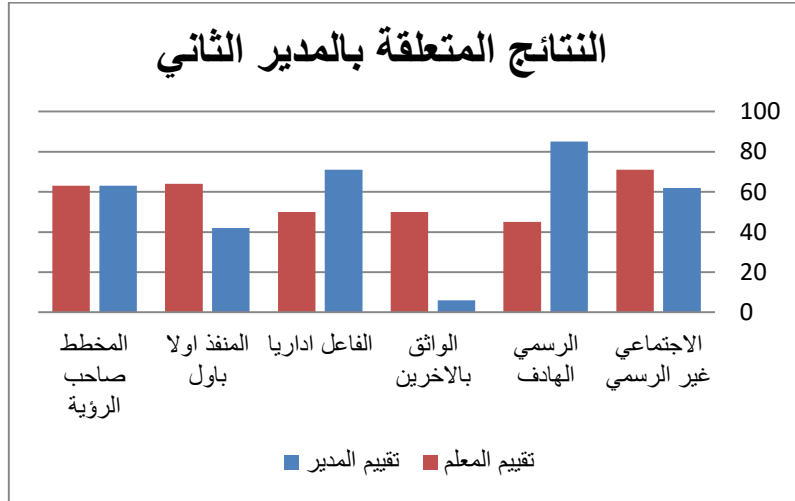
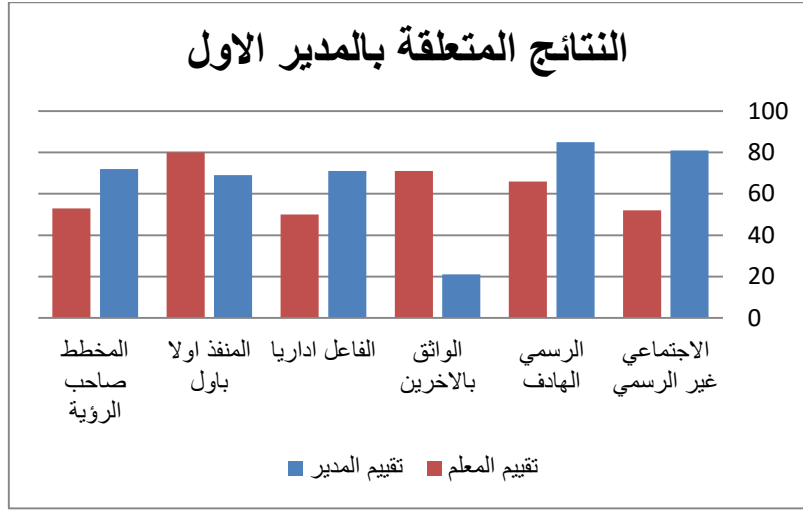
ملحق رقم (3): مفتاح حل الاستبانة وتحويل الاستجابات اللفظية لنسب مئوية

المخطط صاحب الرؤى V&P	المنفذ أولاً بأول DtD		الفاعل اداريا AE		الوثائق بالاخرين TiO		الاجتماعي الرسمي F/M		الاجتماعي غير الرسمي S/I		النمط
	2		10		3		5		4		1
	9		13		8		7		6		11
	18		21		14		16		12		19
	20		23		17		25		15		24
	30		28		22		27		29		26

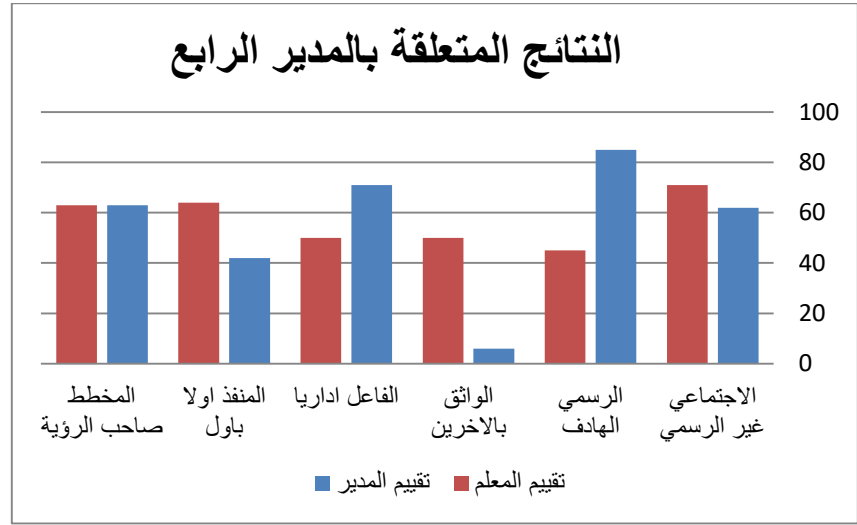
المجموع

V&P	DtD	AE	TIO	F/M	S/I	المجموع
1	7	1	6	1	1	5
1	13	1	10	1	1	6
1	19	1	15	1	1	7
1	26	1	21	1	1	8
1	33	1	28	1	1	9
1	42	1	35	1	2	10
1	50	1	42	1	2	11
1	57	1	49	2	3	12
2	64	1	55	2	4	13
2	69	2	60	3	5	14
3	76	2	66	4	7	15
3	80	3	71	5	9	16
4	85	5	77	6	12	17
6	88	7	81	8	16	18
7	91	9	86	12	20	19
10	95	12	90	16	27	20
14	97	18	92	21	34	21
19	99	24	95	28	43	22
26	99	31	97	36	52	23
33	99	40	98	45	62	24
42	99	50	99	56	71	25
53	99	60	99	66	81	26
63	99	71	99	75	87	27
72	99	79	99	85	92	28
84	99	87	99	93	97	29
99	99	99	99	99	99	30

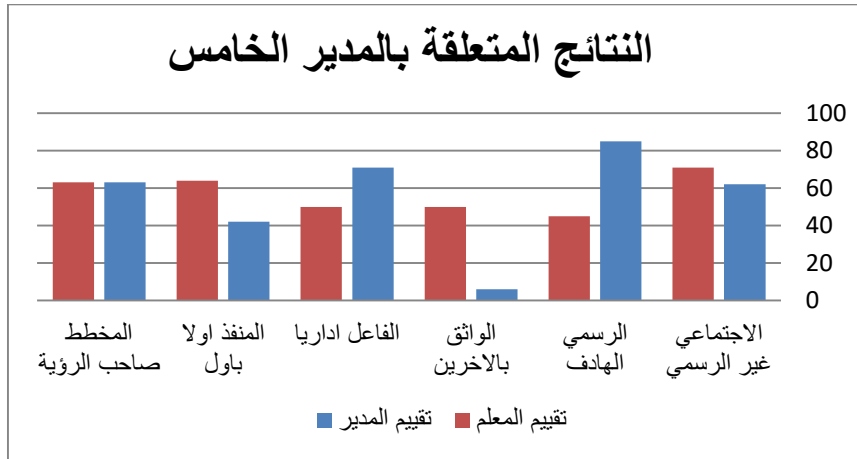
ملحق رقم (4): رسومات بيانية لاجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة



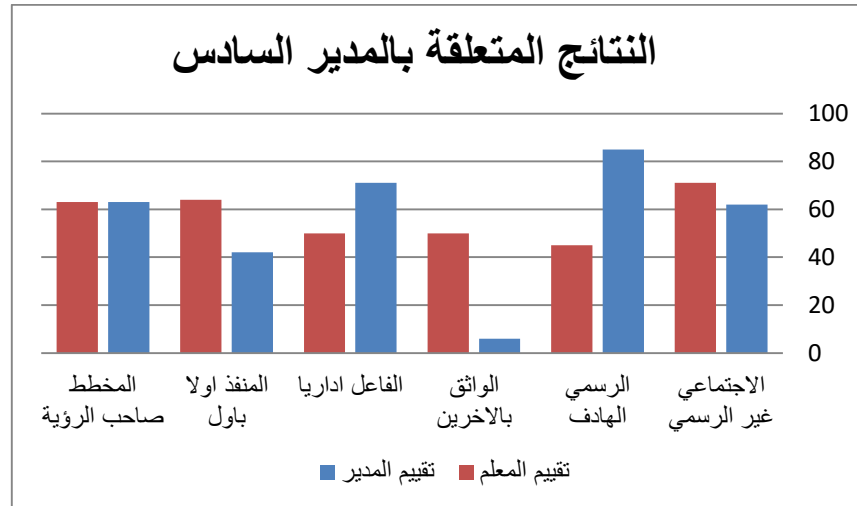
النتائج المتعلقة بالمدير الرابع



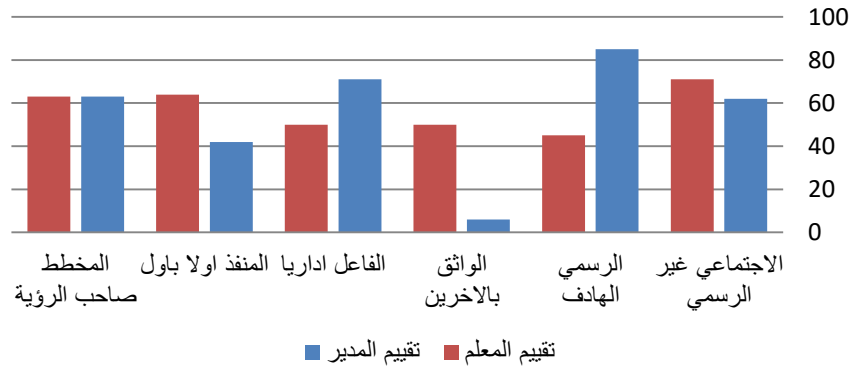
النتائج المتعلقة بالمدير الخامس



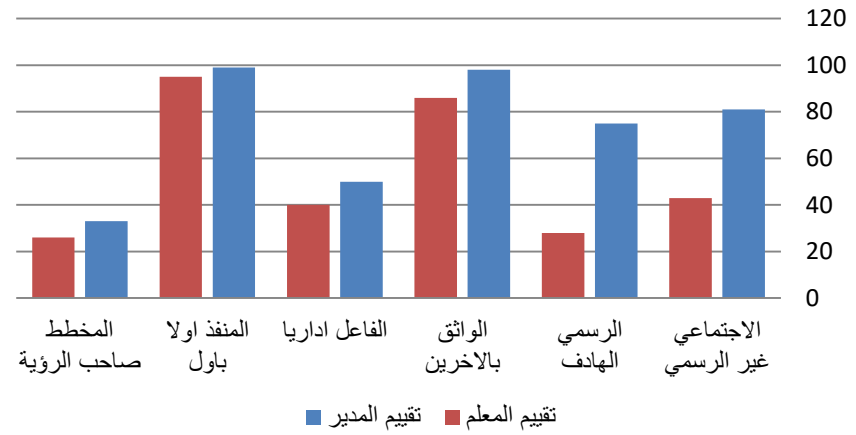
النتائج المتعلقة بالمدير السادس



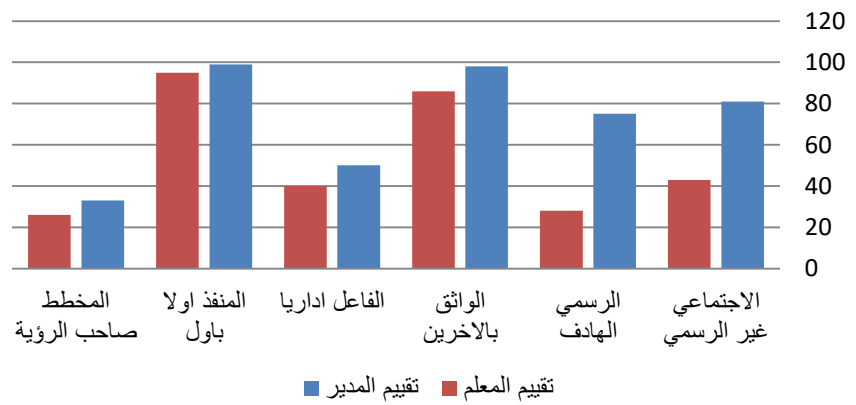
النتائج المتعلقة بالمدير السابع



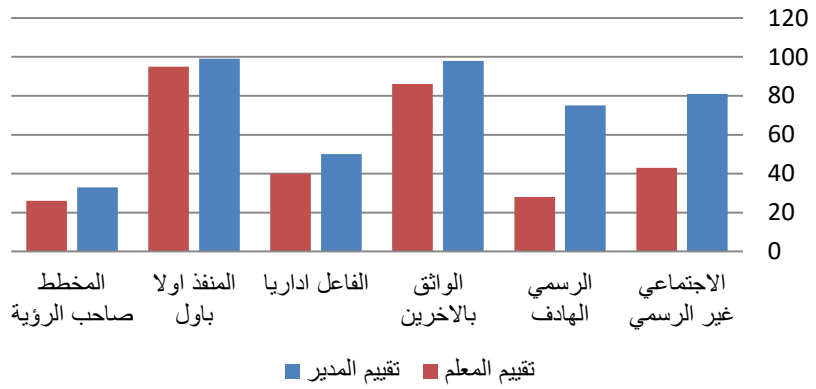
النتائج المتعلقة بالمدير الثامن



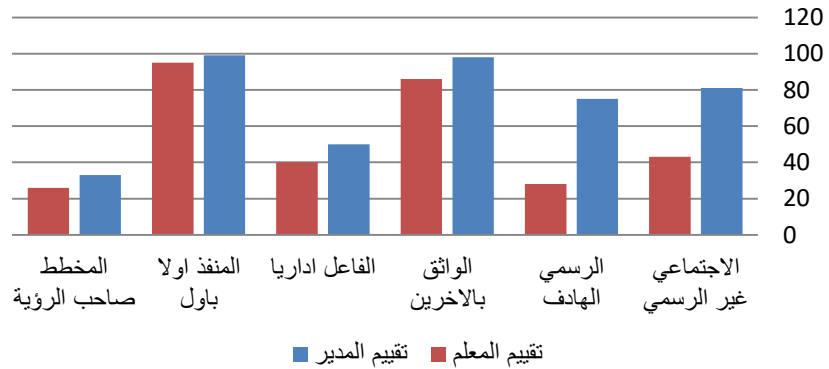
النتائج المتعلقة بالمدير التاسع



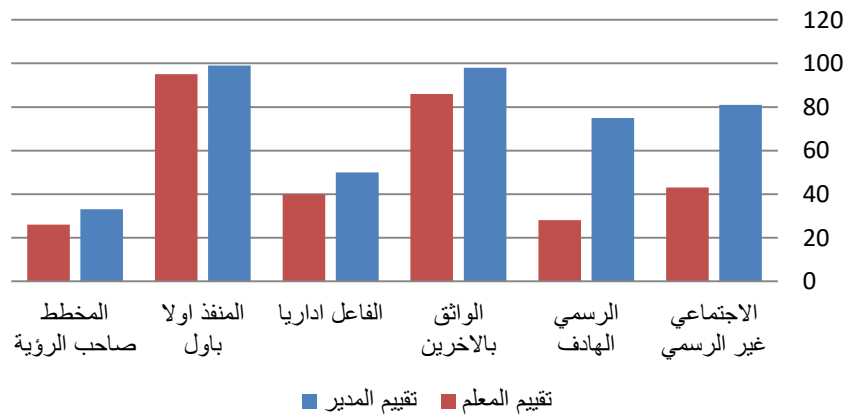
النتائج المتعلقة بالمدير العاشر



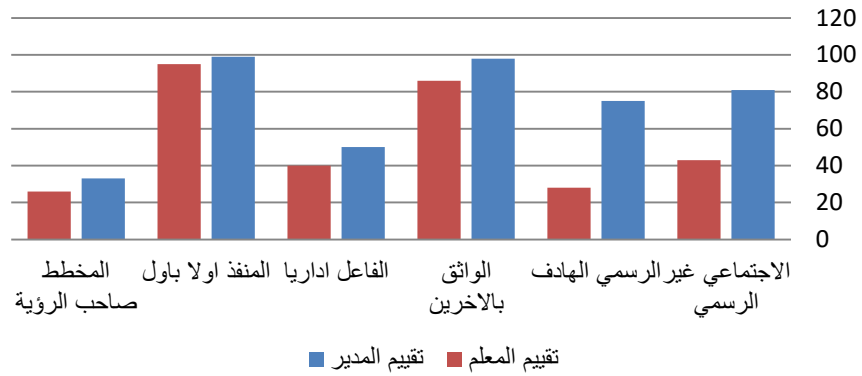
النتائج المتعلقة بالمدير الحادي عشر



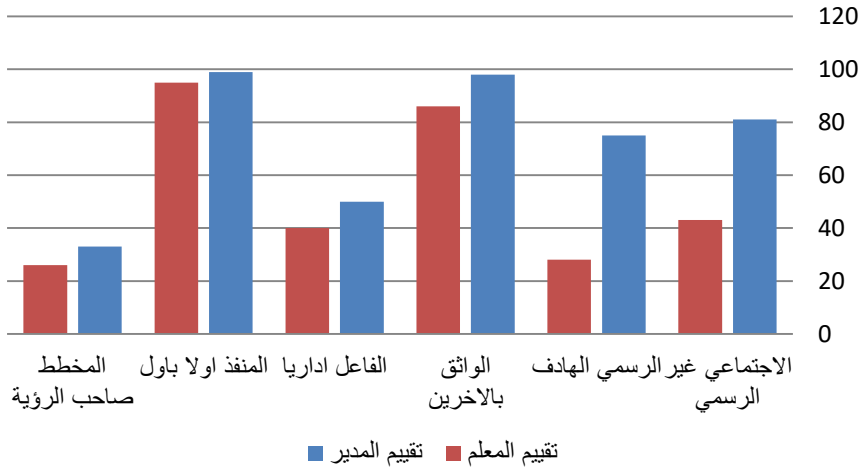
النتائج المتعلقة بالمدير الثاني عشر



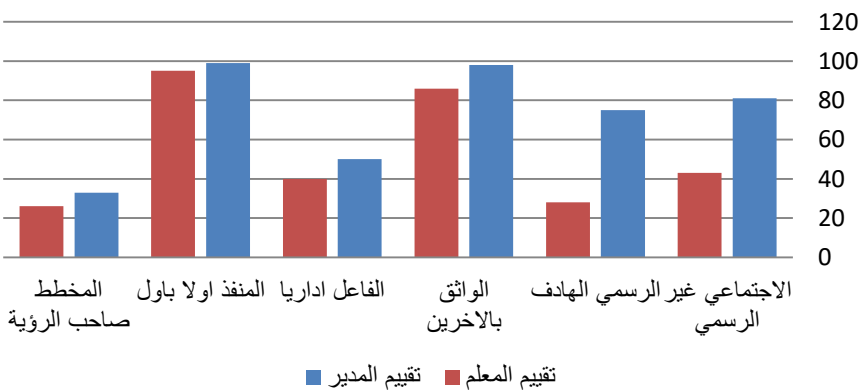
النتائج المتعلقة بالمدير الثالث عشر



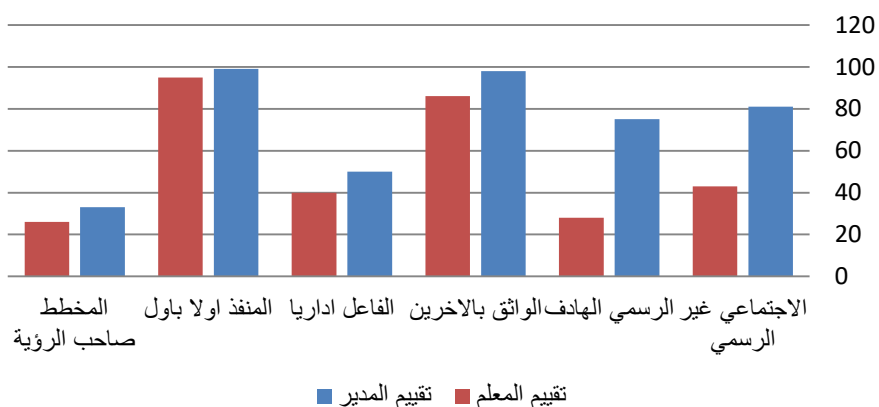
النتائج المتعلقة بالمدير الرابع عشر



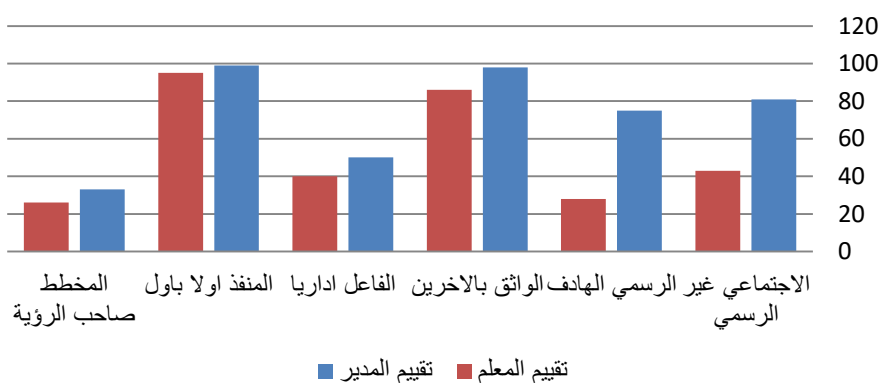
النتائج المتعلقة بالمدير الخامس عشر



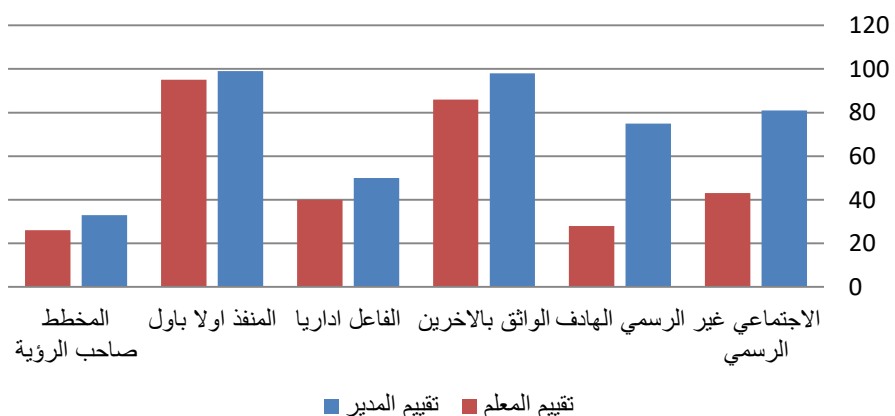
النتائج المتعلقة بالمدير السادس عشر



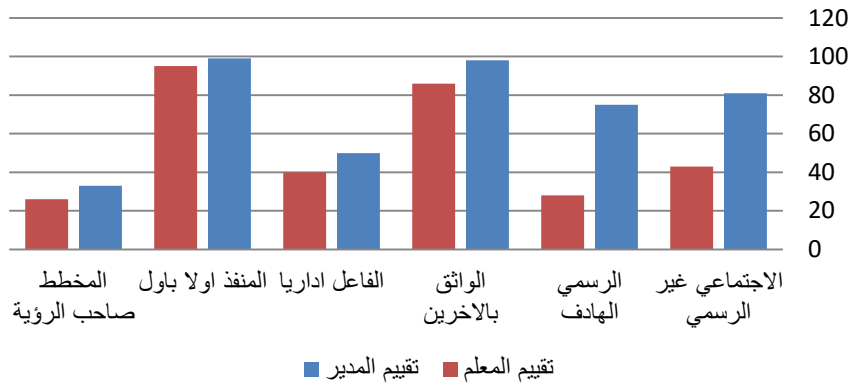
النتائج المتعلقة بالمدير السابع عشر



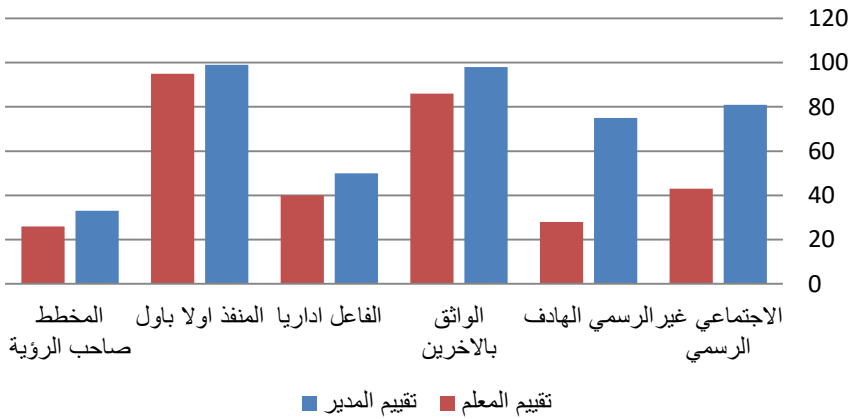
النتائج المتعلقة بالمدير الثامن عشر



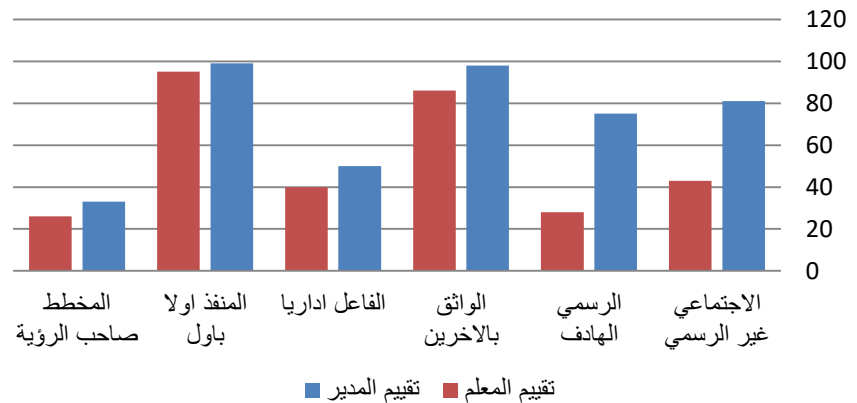
النتائج المتعلقة بالمدير التاسع عشر



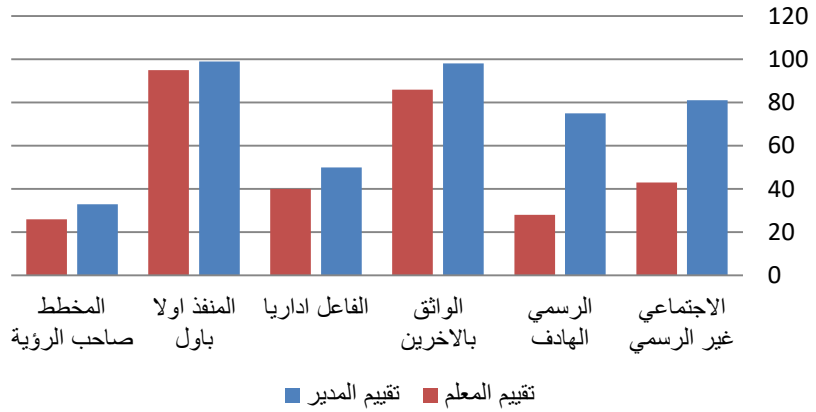
النتائج المتعلقة بالمدير العشرون



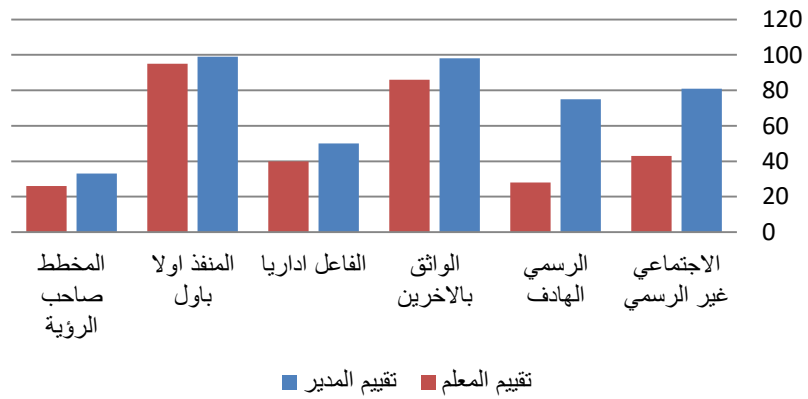
النتائج المتعلقة بالمدير الحادي والعشرون



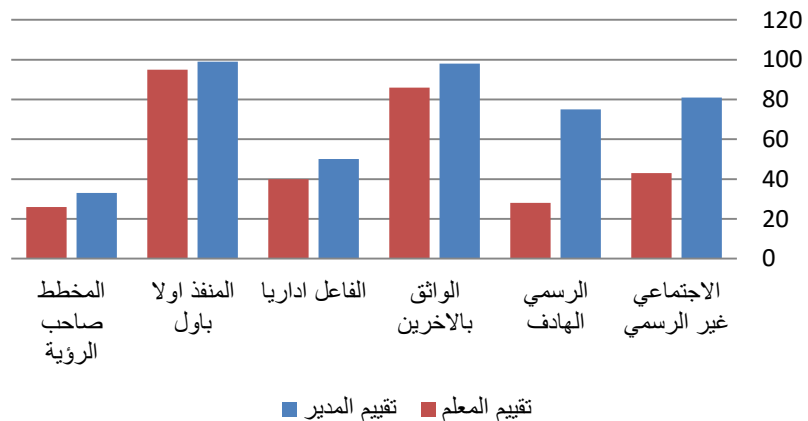
النتائج المتعلقة بالمدير الثاني والعشرون



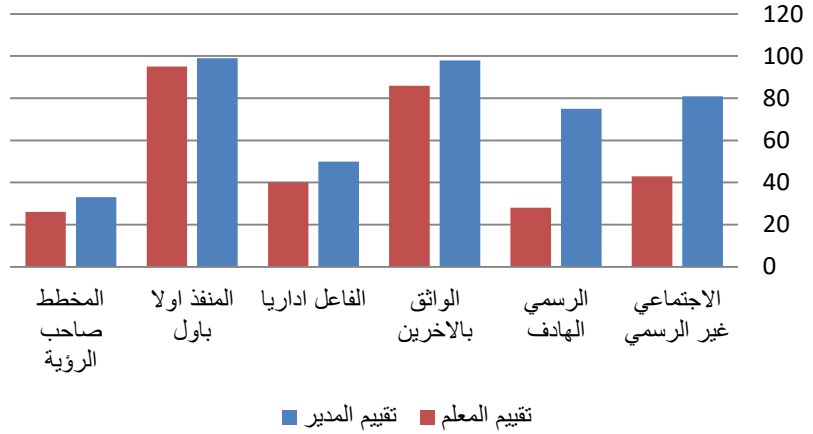
النتائج المتعلقة بالمدير الثالث والعشرون



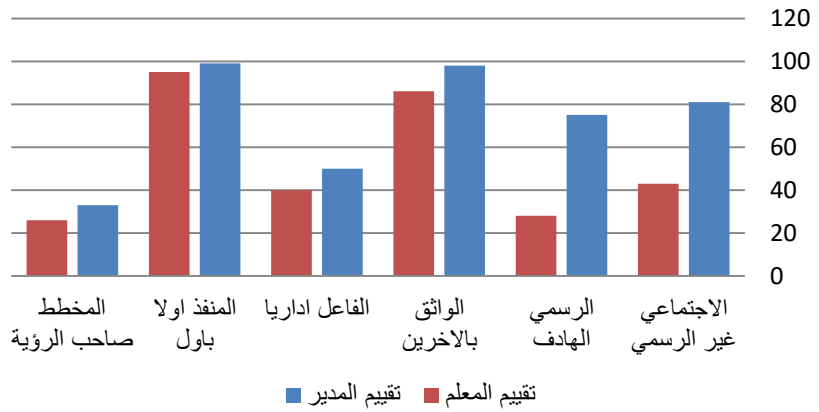
النتائج المتعلقة بالمدير الرابع والعشرون



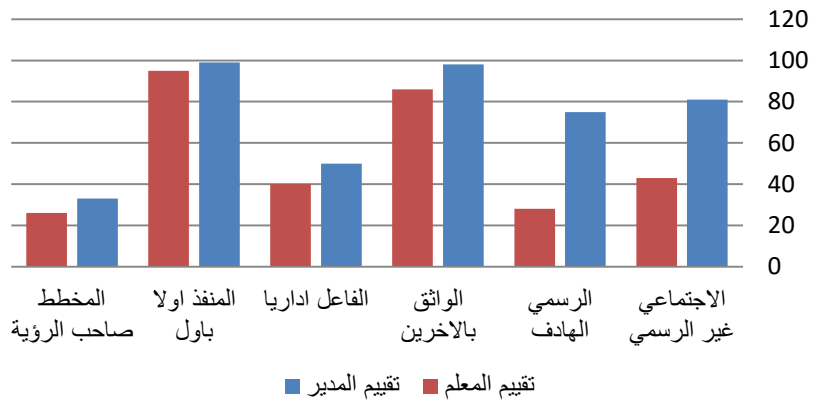
النتائج المتعلقة بالمدير الخامس والعشرون



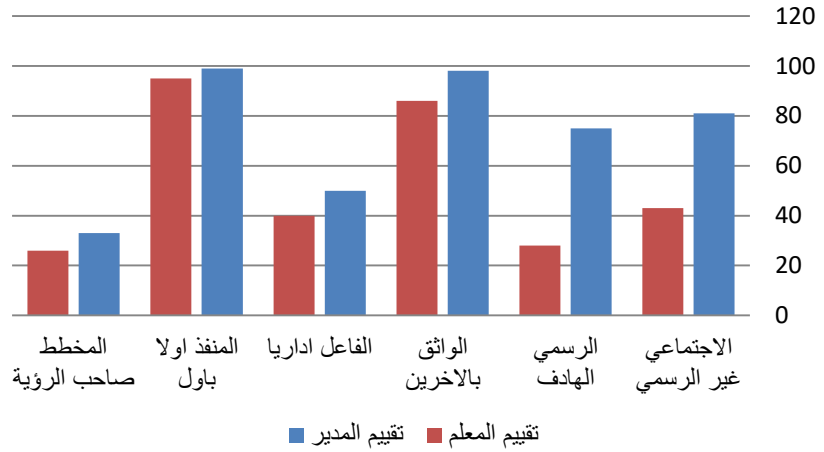
النتائج المتعلقة بالمدير السادس والعشرون



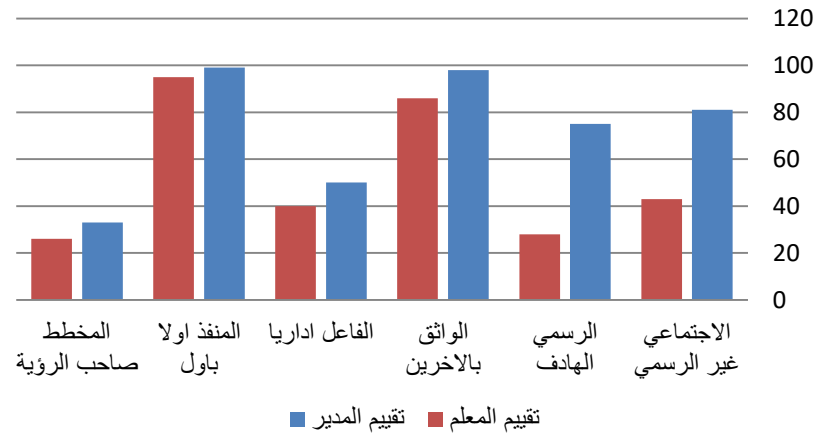
النتائج المتعلقة بالمدير السابع والعشرون



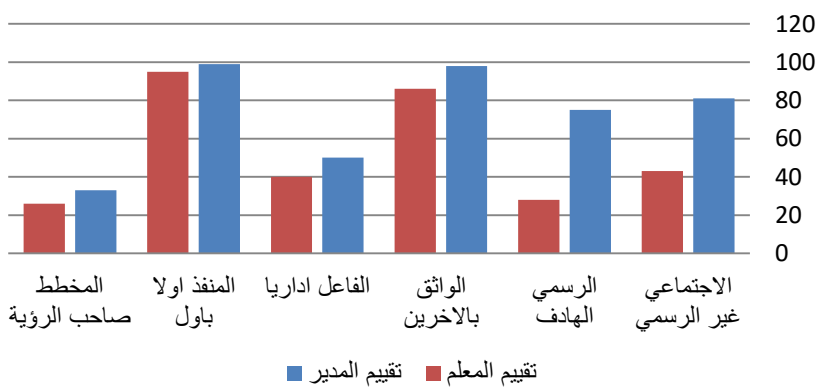
النتائج المتعلقة بالمدير الثامن والعشرون



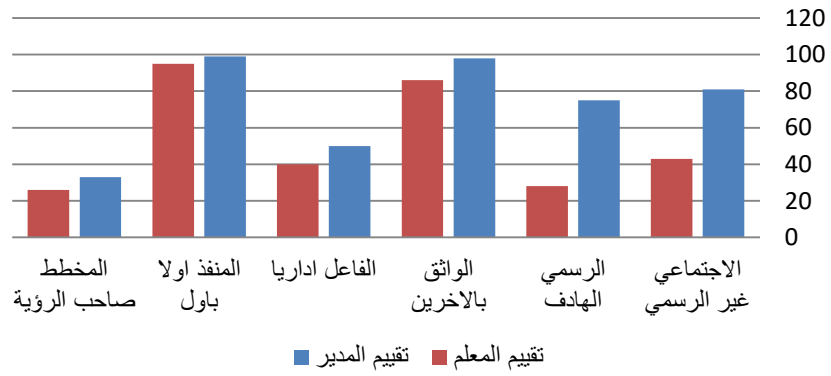
النتائج المتعلقة بالمدير التاسع والعشرون



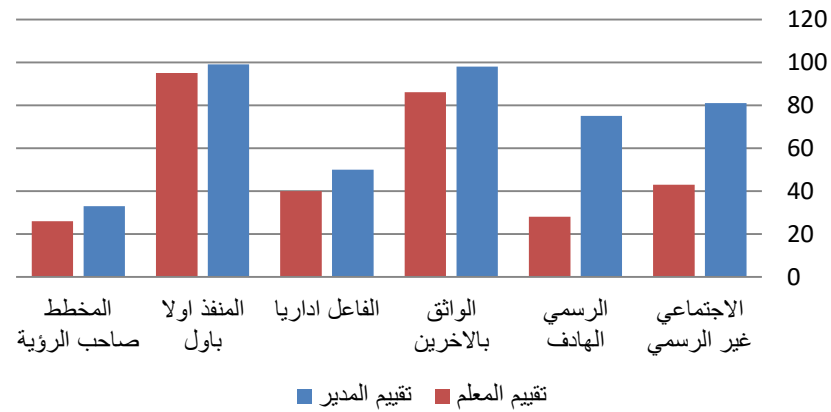
النتائج المتعلقة بالمدير الثلاثون



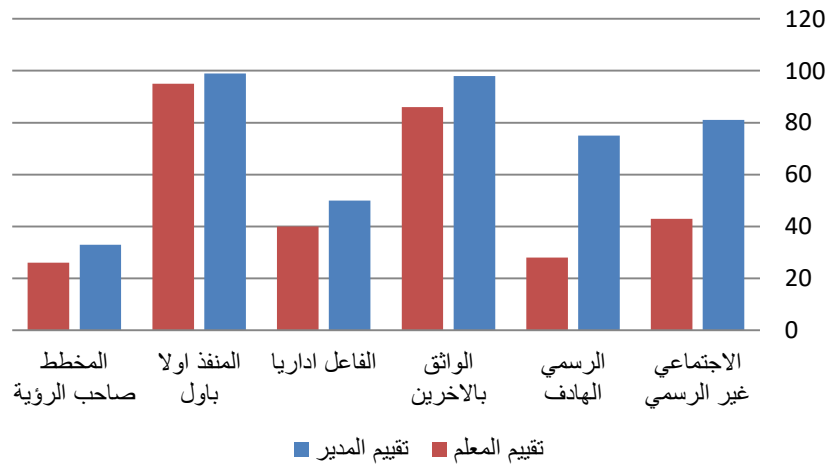
النتائج المتعلقة بالمدير الحادي والثلاثون



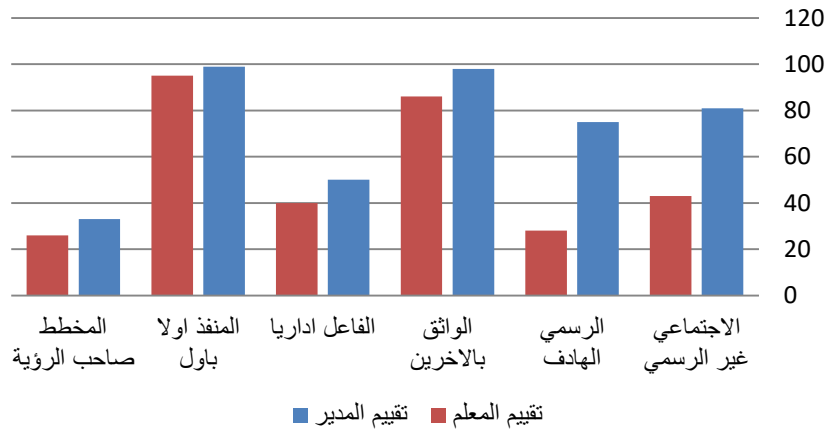
النتائج المتعلقة بالمدير الثاني والثلاثون



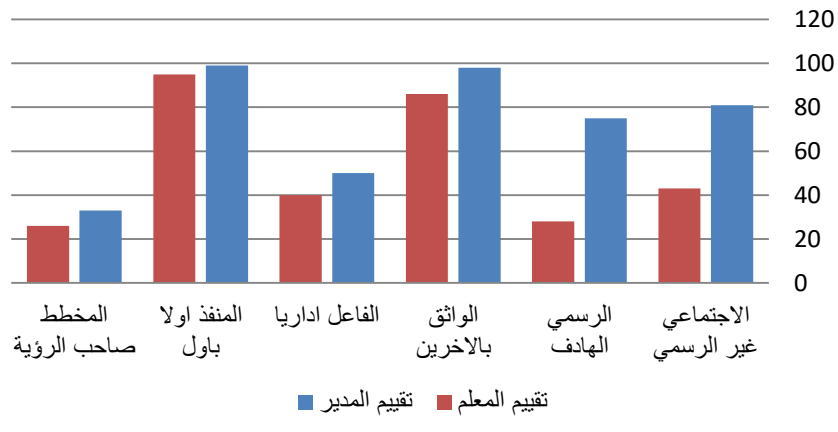
النتائج المتعلقة بالمدير الثالث والثلاثون



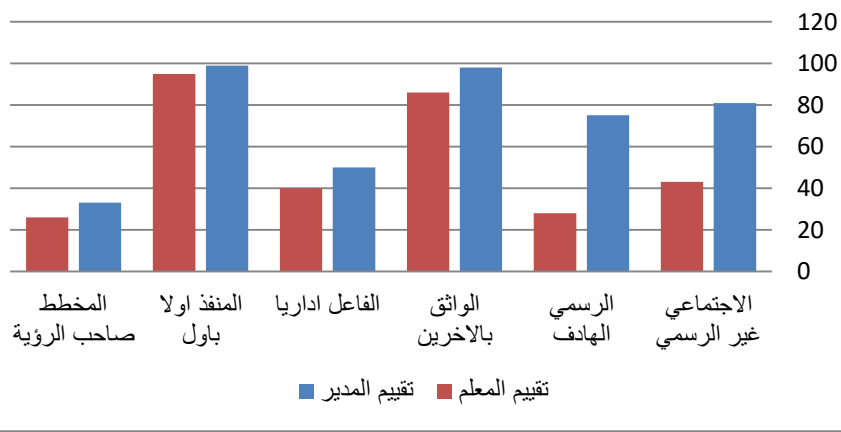
النتائج المتعلقة بالمدير الرابع والثلاثون



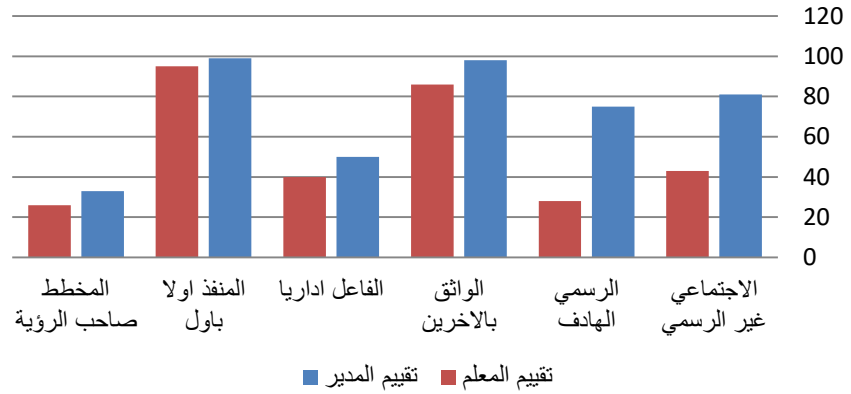
النتائج المتعلقة بالمدير الخامس والثلاثون



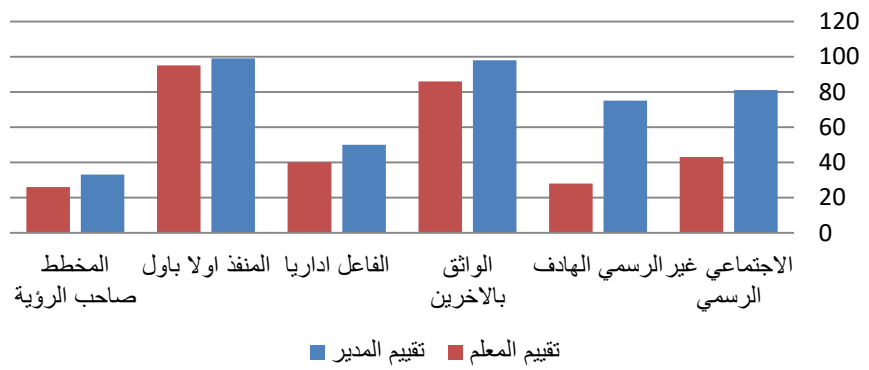
النتائج المتعلقة بالمدير السادس والثلاثون



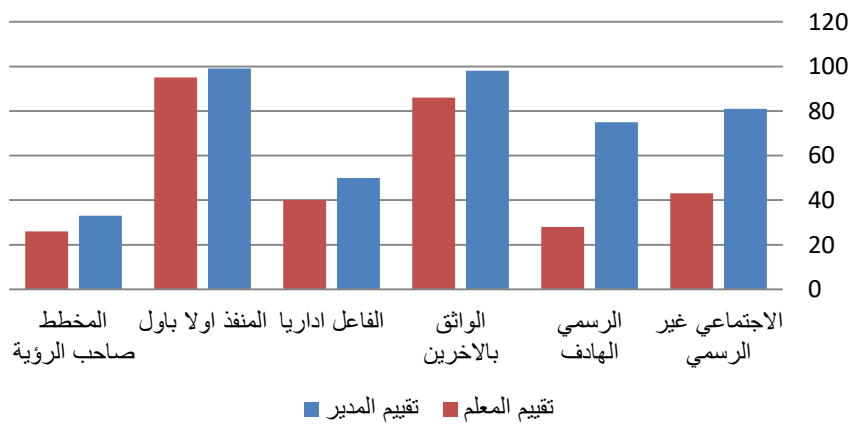
النتائج المتعلقة بالمدير السابع والثلاثون



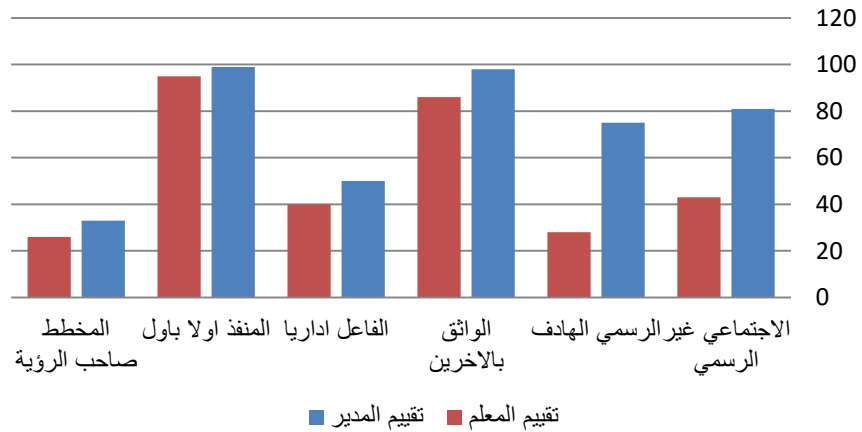
النتائج المتعلقة بالمدير الثامن والثلاثون



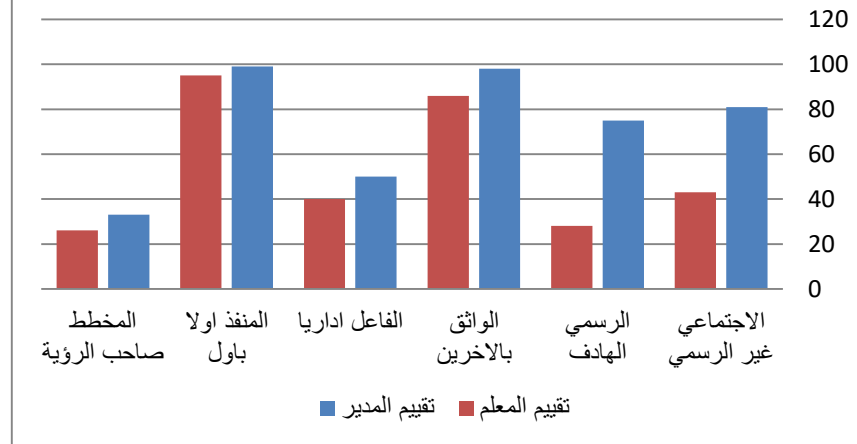
النتائج المتعلقة بالمدير التاسع والثلاثون



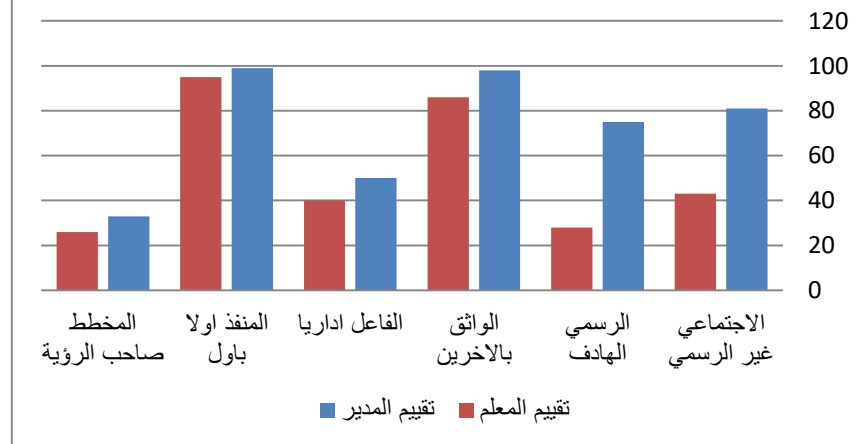
النتائج المتعلقة بالمدير الاربعون



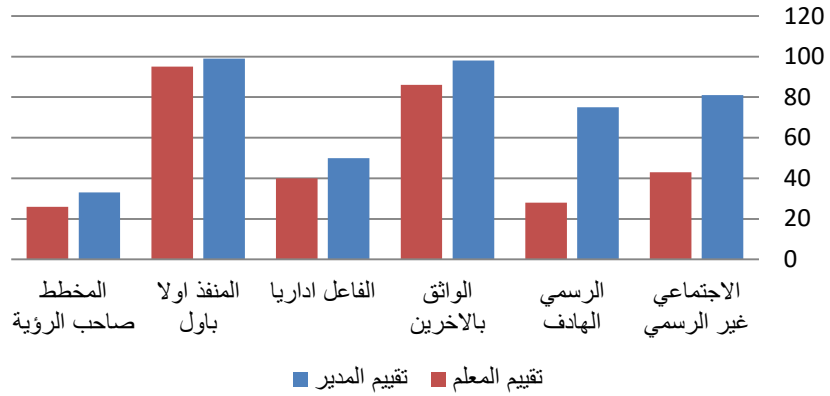
النتائج المتعلقة بالمدير الحادي والاربعون



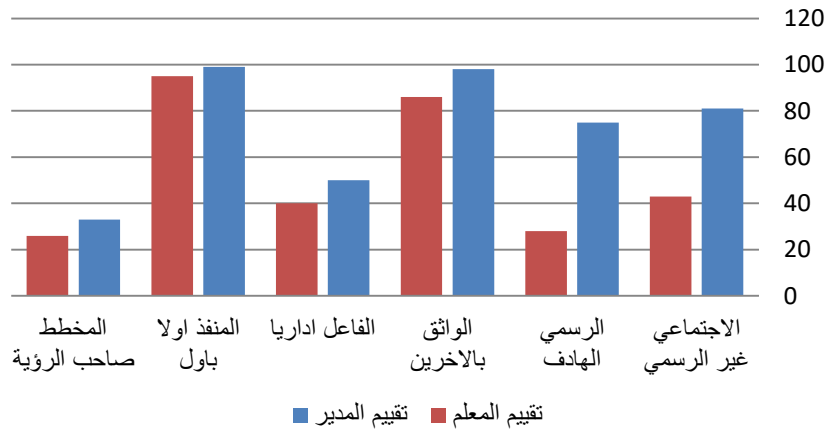
النتائج المتعلقة بالمدير الثاني والاربعون



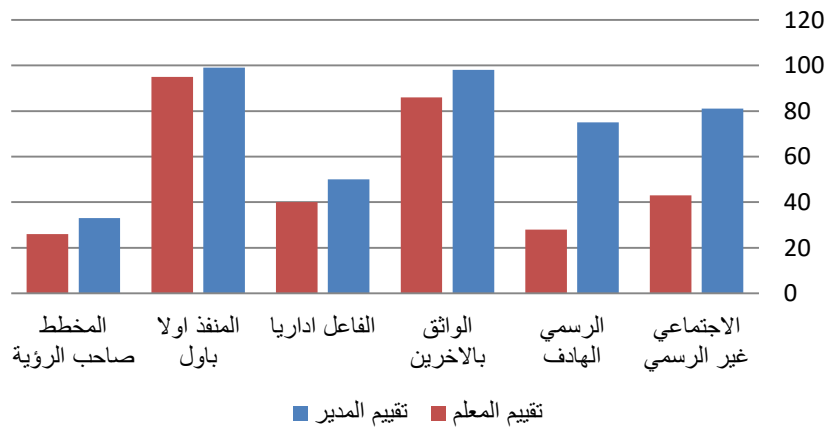
النتائج المتعلقة بالمدير الثالث والاربعون



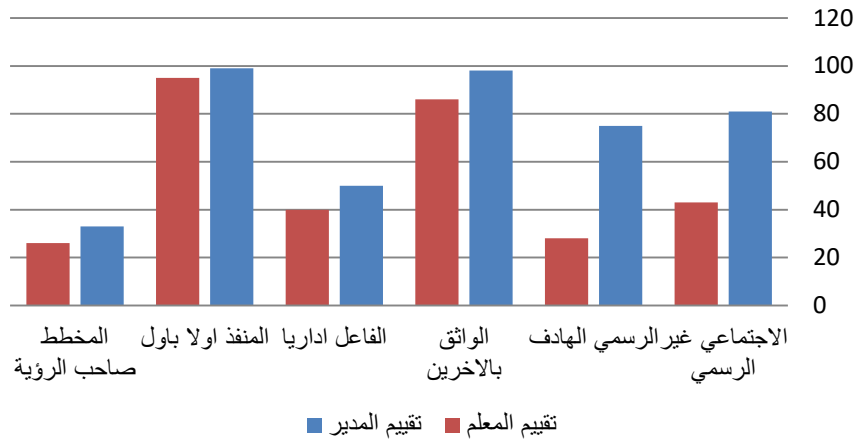
النتائج المتعلقة بالمدير الرابع والاربعون



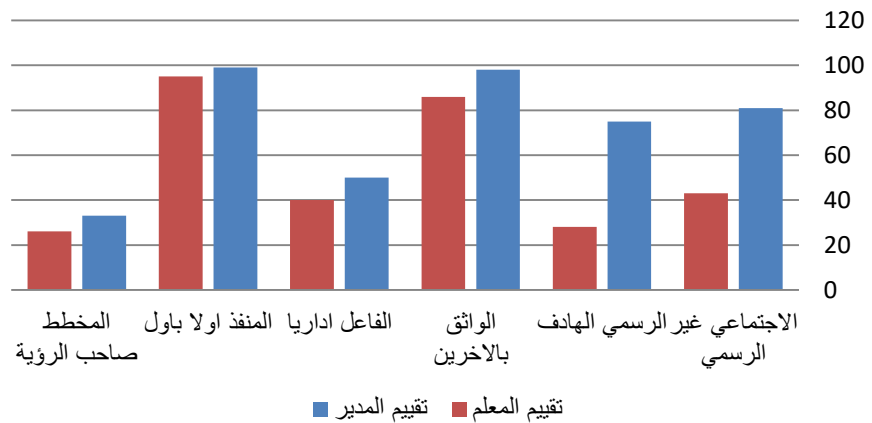
النتائج المتعلقة بالمدير الخامس والاربعون



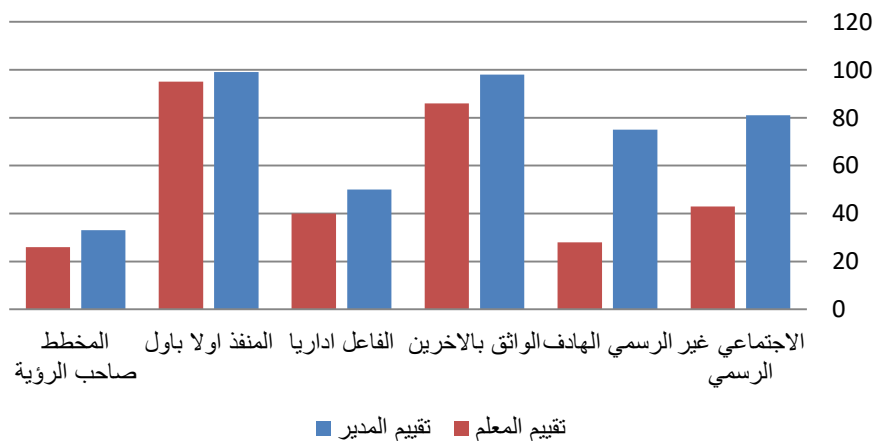
النتائج المتعلقة بالمدير السادس والاربعون



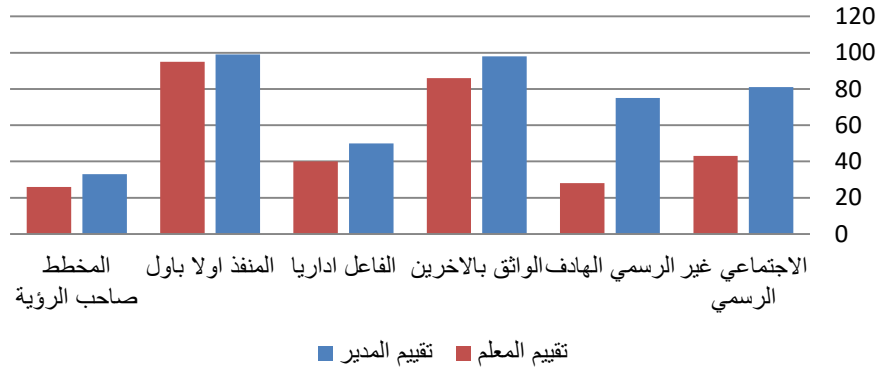
النتائج المتعلقة بالمدير السابع والاربعون



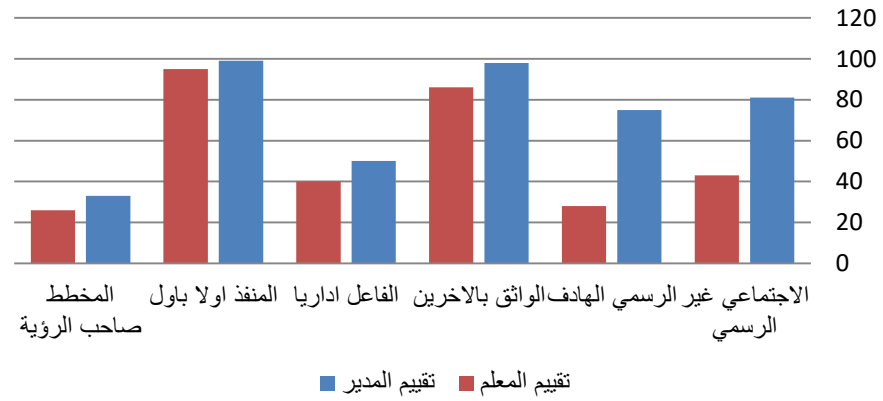
النتائج المتعلقة بالمدير الثامن والاربعون



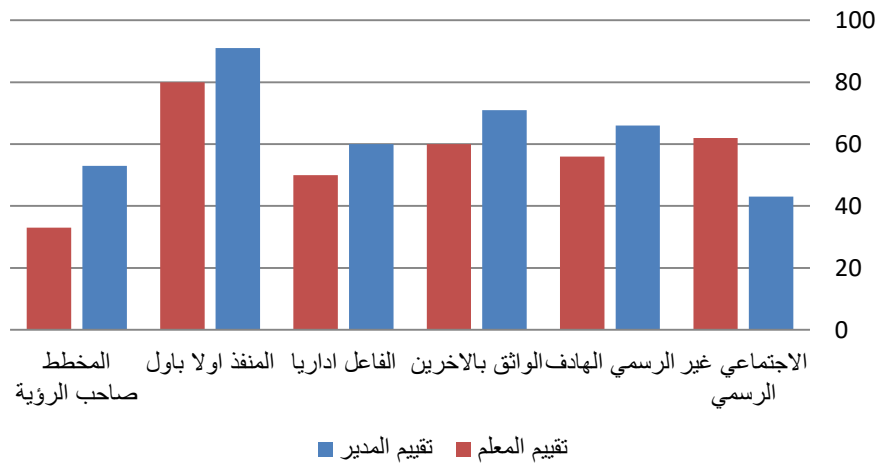
النتائج المتعلقة بالمدير التاسع والاربعون



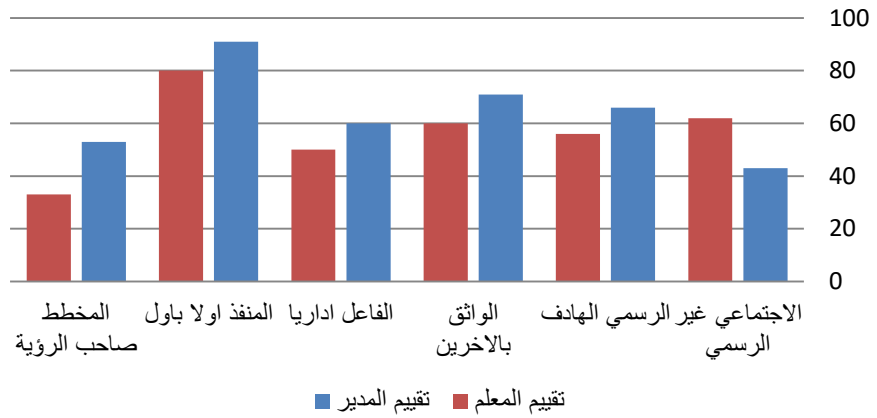
النتائج المتعلقة بالمدير الخمسون



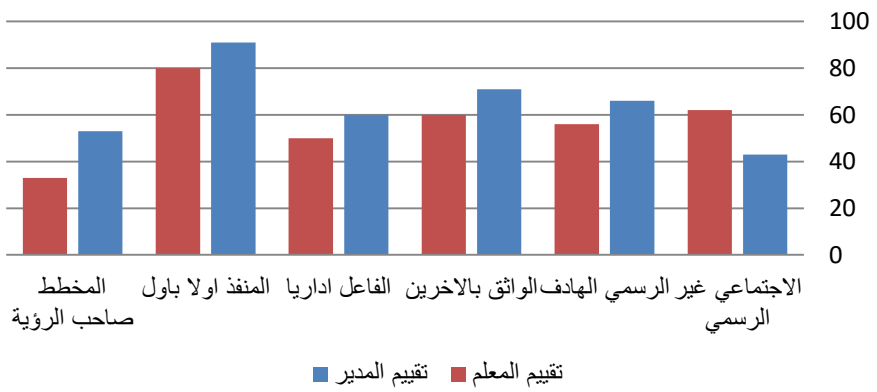
النتائج المتعلقة بالمدير الحادي والخمسون



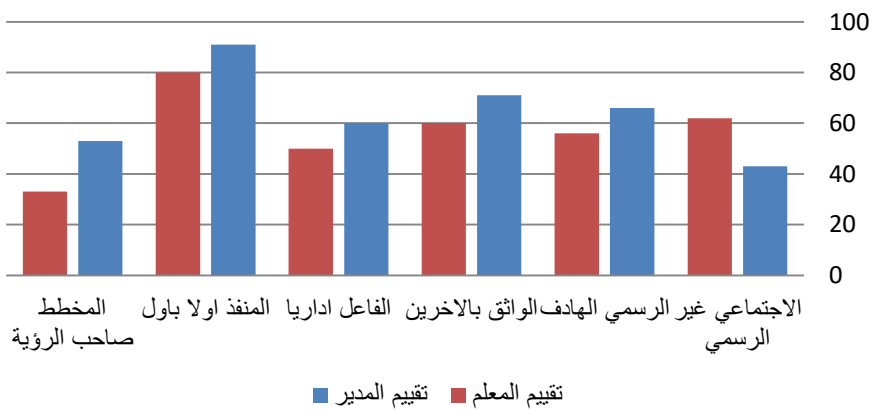
النتائج المتعلقة بالمدير الثاني والخمسون



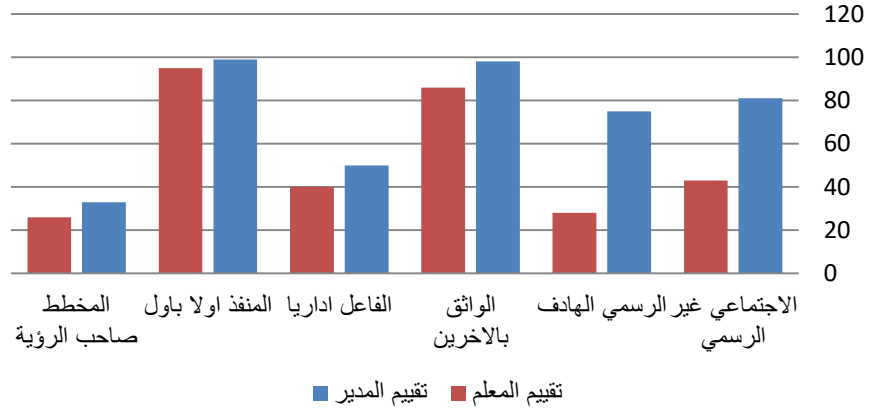
النتائج المتعلقة بالمدير الثالث والخمسون



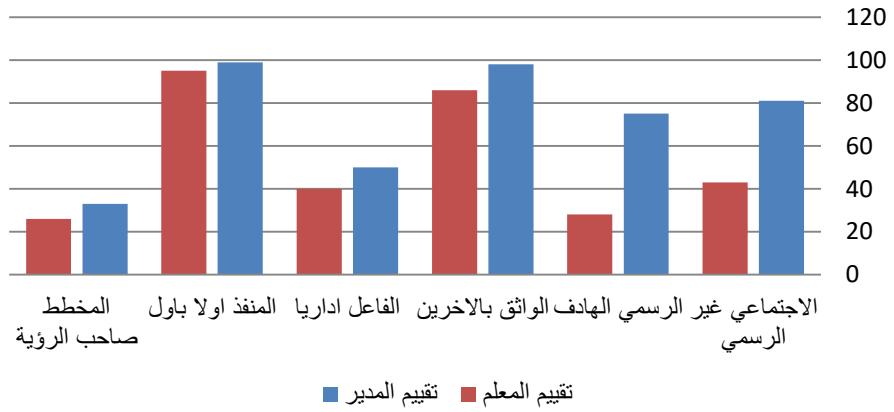
النتائج المتعلقة بالمدير الرابع والخمسون



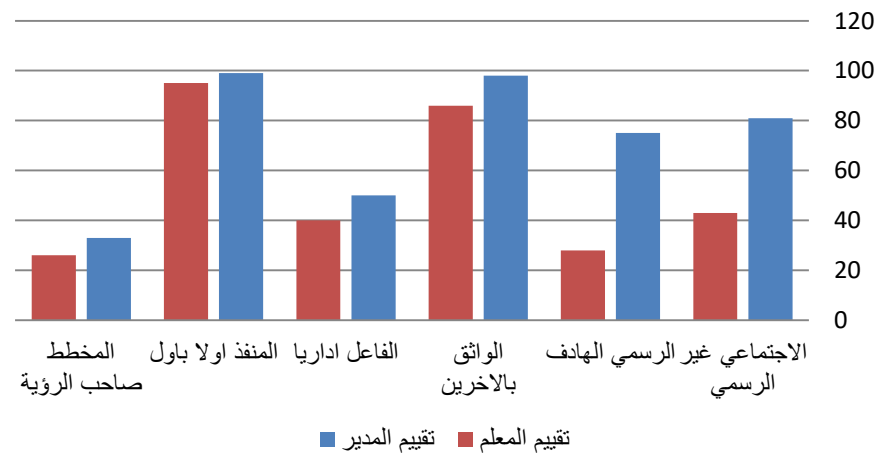
النتائج المتعلقة بالمدير الخامس والخمسون



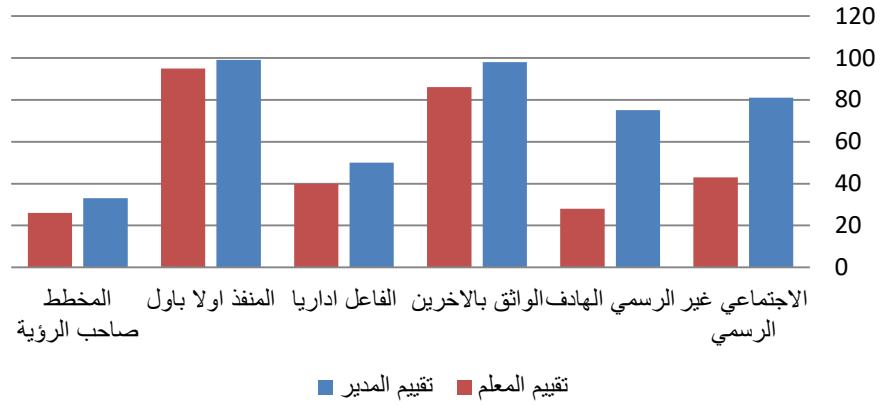
النتائج المتعلقة بالمدير السادس والخمسون



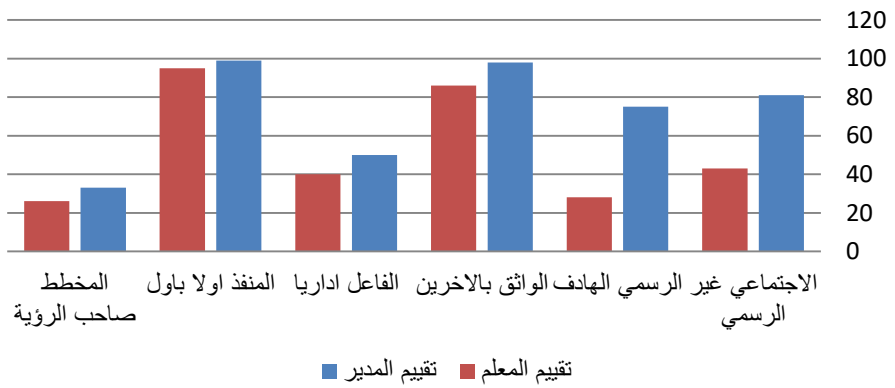
النتائج المتعلقة بالمدير السابع والخمسون



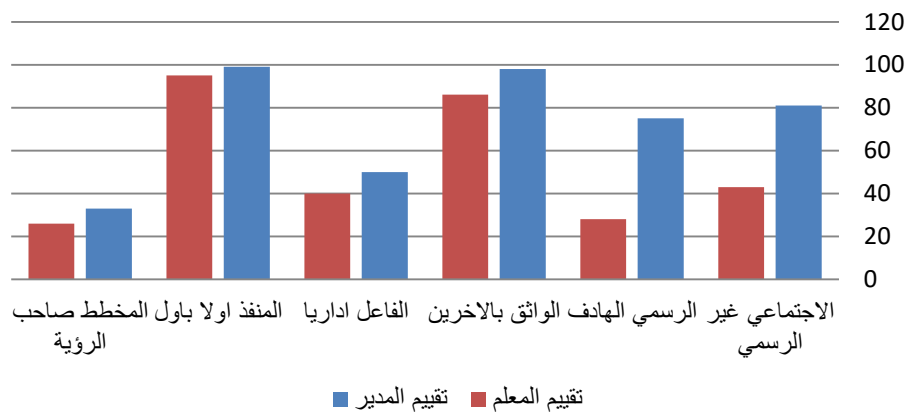
النتائج المتعلقة بالمدير الثامن والخمسون



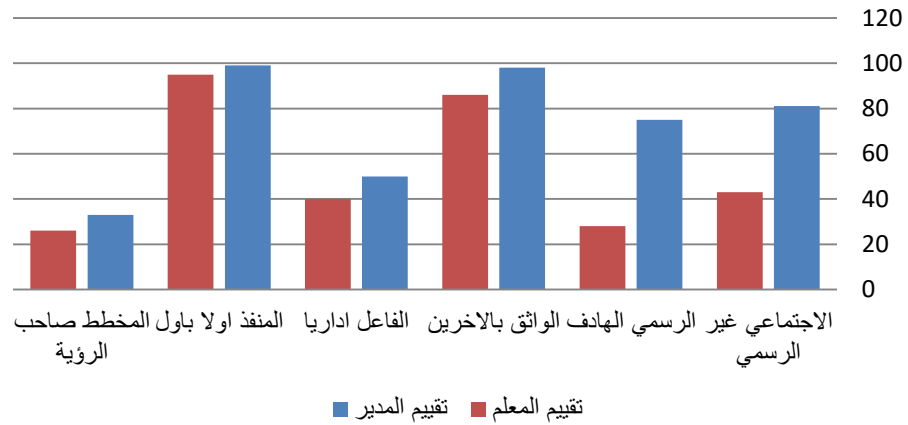
النتائج المتعلقة بالمدير التاسع والخمسون



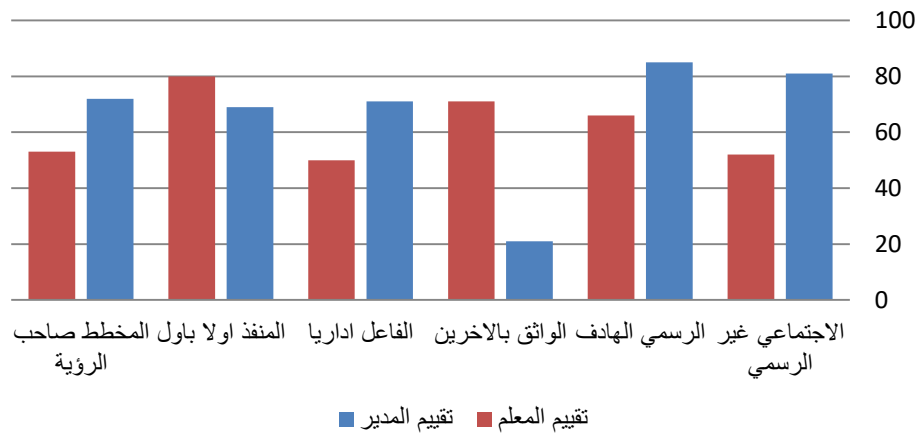
النتائج المتعلقة بالمدير الستون



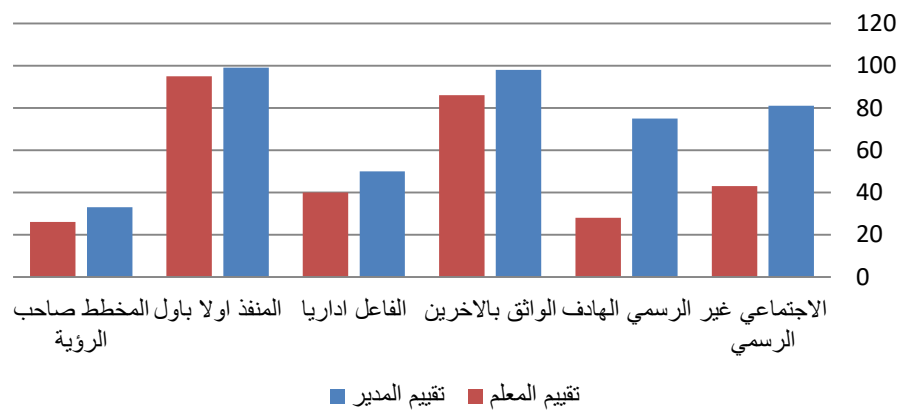
النتائج المتعلقة بالمدير الحادي والستون



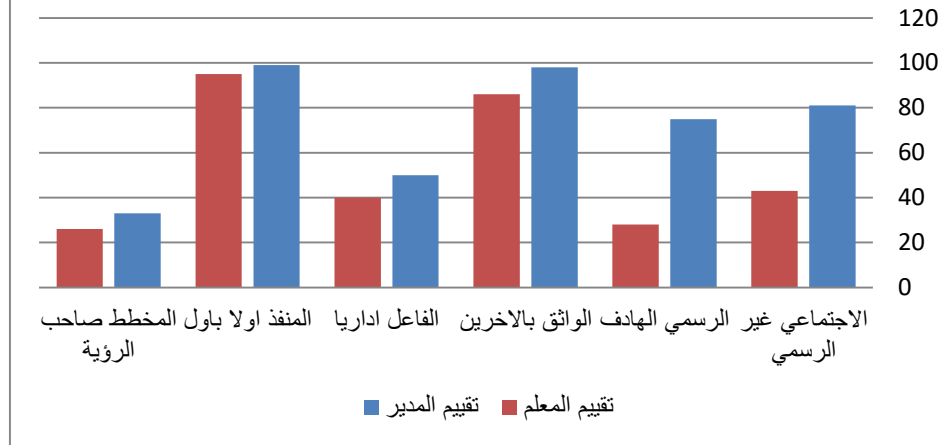
النتائج المتعلقة بالمدير الثاني والستون



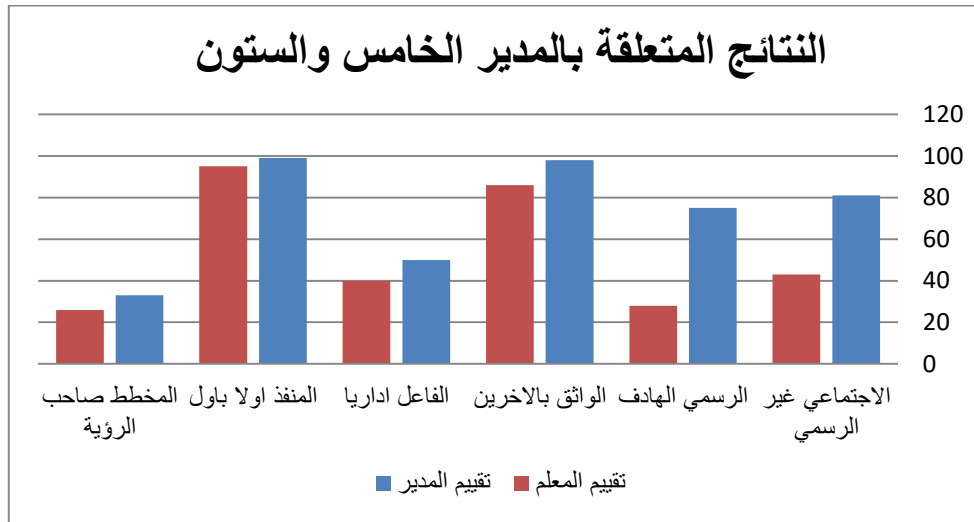
النتائج المتعلقة بالمدير الثالث والستون



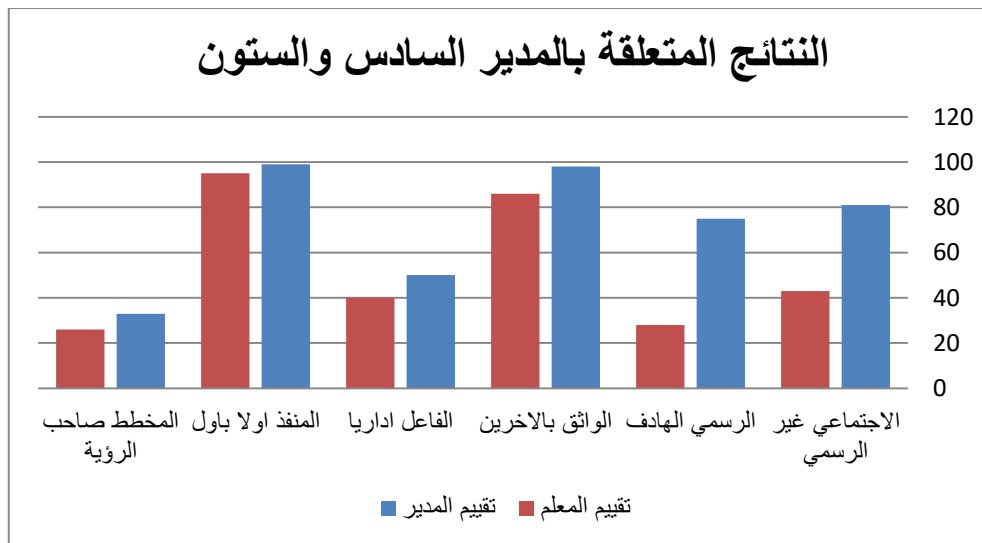
النتائج المتعلقة بالمدير الرابع والستون



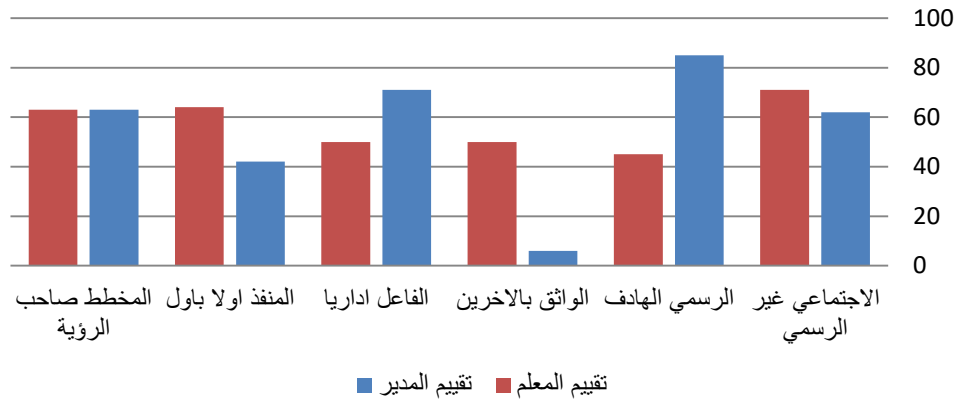
النتائج المتعلقة بالمدير الخامس والستون



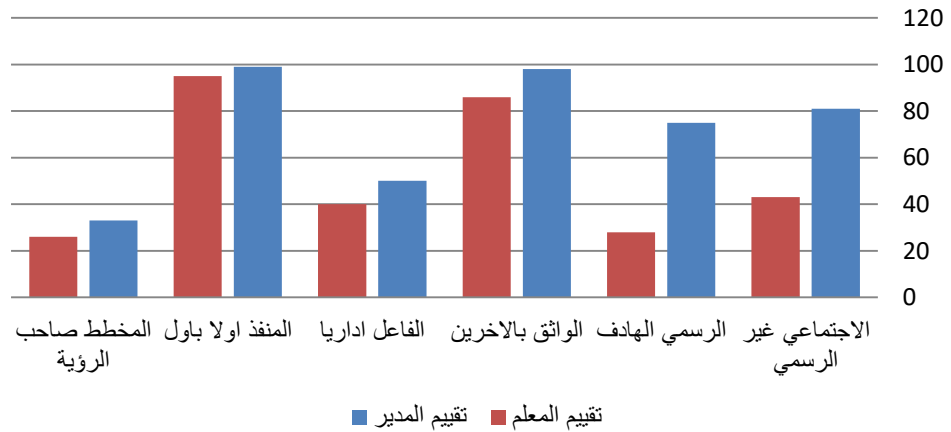
النتائج المتعلقة بالمدير السادس والستون



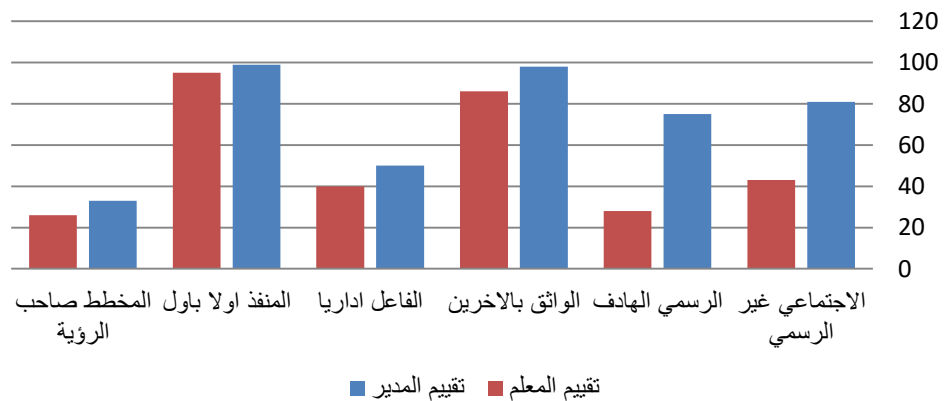
النتائج المتعلقة بالمدير السابع والستون



النتائج المتعلقة بالمدير الثامن والستون



النتائج المتعلقة بالمدير التاسع والستون



ملحق رقم(5): لجنة تحكيم الاستبانة

تكوّنت لجنة تحكيم الاستبانة من الأعضاء التالية أسماؤهم

الرقم	اسم المحكم	مكان العمل
1	الأستاذ الدكتور أنمار الكيلاني	الجامعة الأردنية
2	الدكتور سلامة يوسف طنّاش	الجامعة الأردنية
3	الأستاذ الدكتور محمود أبو سمرة	جامعة القدس- أبو ديس
4	الأستاذ الدكتور عفيف زيدان	جامعة القدس- أبو ديس
5	الدكتور أشرف أبو خيران	جامعة القدس – أبو ديس
6	الدكتور أحمد فتيحه	جامعة بيرزيت
7	الدكتورة رفا الرمحي	جامعة بيرزيت
8	الدكتور محمد دبوس	جامعة الإستقلال
9	الدكتور فيصل سباعنة	جامعة الإستقلال
10	الدكتور جعفر أبو صاع	جامعة فلسطين التقنية خضوري
11	الأستاذ نصوح الصوص	جامعة فلسطين التقنية خضوري
12	الدكتورة رجاء العسيلي	جامعة القدس المفتوحة /الخليل
13	الدكتور سائد ربايعة	جامعة القدس المفتوحة/جنين
14	الدكتور مازن ربايعة	جامعة القدس المفتوحة/جنين
15	الأستاذ محمود ربايعة	جامعة القدس المفتوحة/طوباس

ملحق رقم(6): تسهيل مهمة توزيع أداة الدّراسة (الاستبانة) وتطبيق الدّراسة

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
مكتب العميد

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Dean's Office

2018/2/18 التاريخ

حضرة السادة /
المحترمين

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،
تقوم الطالبة : مرام محمود محمد ورقمها الجامعي(21612756) ، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير
بعنوان :
" انماط قيادة التغيير لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظرهم "

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ايناس ناصر
عميد كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

18.2.2018

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس من ب 20002



التاريخ: 2018/4/1

حضرة السادة/ الجامعة الاردنية المحترمين

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة مرام محمود محمد ربايعه ، ورقمها الجامعي (21612756) ، باجراء دراسة بعنوان:

" أنماط قيادة التغيير لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظرهم"

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ايناس ناصر

عميد كلية العلوم التربوية

11/4/2018
تلفاكس 02-2794913 - القدس 20002



الرقم: ق/ 4 / 46 / 9641
التاريخ: 2018/04/02م

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين
تحية وبعد،،،

الموضوع: تسهيل مهمة

أرجو تسهيل مهمة الطالب/ة (مرام محمود محمد رابعة) بإجراء دراسته/ا الميدانية بعنوان " أنماط قيادة التغيير لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظرهم" ، وذلك بتعبئة الاستبانة المعدة لهذه الغاية شريطة أن لا يؤثر ذلك سلباً على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام، ، ،

أ. محمد زكارة

مدير التربية والتعليم العالي



ع.ع/ص.ع



الرقم : م/ج. ١٠٧١٤ / ١١٩٧
التاريخ : 2018/04/02 م
الموافق 15 / رجب / 1439 هـ

حضرة مديرة مدرسة المحترم/ة
تحية طيبة وبعد !!!

الموضوع : تسهيل مهمة بحثية

نهدبكم أطيب التحيات ، أرجو تسهيل مهمة الباحثة " مرام محمود محمد ربايعه " استكمالاً للحصول على شهادة الماجستير من جامعة القدس ، في تنفيذ دراستها بعنوان " أنماط قيادة التغيير لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظرهم " .
راجياً تعبئة الاستمارة المرفقة ، بما لا يؤثر على سير العملية الإدارية والتعليمية .

مع الاحترام !!!

أ. طارق ملاونة
مدير التربية والتعليم العالي



أ. غ. ان. م.
ن. ط. م.

فهرس الجداول:

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
44	توزيع مجتمع الدراسة حسب جنس المدرسة والمديرية	1.3
45	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها	2.3
46	توزيع فقرات الاستبانة على محاور الدراسة	3.3
47	معامل ارتباط بيرسون بين فقرات محور الاجتماعي غير الرسمي والدرجة الكلية	4.3
48	معامل ارتباط بيرسون بين فقرات محور الرسمي الهادف والدرجة الكلية	5.3
48	معامل ارتباط بيرسون بين فقرات محور الواثق بالآخرين والدرجة الكلية	6.3
49	معامل ارتباط بيرسون بين فقرات محور الفاعل اداريا والدرجة الكلية	7.3
50	معامل ارتباط بيرسون بين فقرات المنفذ أول بأول والدرجة الكلية	8.3
51	معامل ارتباط بيرسون بين فقرات محور المخطط صاحب الرؤية والدرجة الكلية	9.3
51	معامل ارتباط بيرسون بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية	10.3
52	نتائج معامل الثبات لمحور الدراسة	11.3
57	معدل درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة جنين لأنماط قيادة التغيير	1.4
59	نتائج اختبارات للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة في تقديراتهم لدرجة ممارسة مديري المدارس لأنماط التغيير	2.4
60	نتائج اختبارات للعينات المستقلة على كافة المجالات تبعا لمتغير الجنس	3.4
61	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة في الادارة	4.4

63	نتائج اختبارات للعينات المستقلة على كافة المجالات تبعا لمتغير المؤهل العلمي	5.4
64	نتائج اختبارات للعينات المستقلة على كافة المجالات تبعا لمتغير مستوى المدرسة	6.4
65	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة تبعا لمتغير عدد مرات المشاركة في المبادرات	7.4
67	نتائج اختبارات للعينات المستقلة على كافة المجالات تبعا لمتغير المشاركة ببرنامج القيادة المدرسية	8.4
68	التكرارات والنسب المئوية لاجابات أفراد العينة لمعوقات التغيير	9.4
69	التكرارات والنسب المئوية لاجابات أفراد العينة مقترحات وحلول لمعوقات التغيير	10.4

فهرس الأشكال:

الصفحة	اسم الشكل	الرقم
19	أهمية قيادة التغيير	1.2
22	مجالات قيادة التغيير	2.2
26	نموذج فولان للتغيير	3.2
29	أنماط قيادة التغيير عند Hall& Hord	4.2

فهرس الملاحق :

الصفحة	عنوان الملحق	ملحق رقم
88	الصورة الأولى للاستبانة قبل التحكيم	1
92	الصورة النهائية للاستبانة بعد التحكيم	2
95	مفتاح حل الاستبانة وتحويل الاستجابات اللفظية لنسب مئوية	3
98	رسومات بيانية لاجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة	4
121	أعضاء لجنة تحكيم الاستبانة	5
122	تسهيل مهمة توزيع الاستبانة وتطبيق الدراسة	6

فهرس المحتويات:

الرقم	الموضوع	الصفحة
	إقرار	أ
	شكر و عرفان	ب
	الملخص باللغة العربية	ج
	الملخص باللغة الإنجليزية	هـ
الفصل الأول : مشكلة الدراسة وأهميتها		
1.1	المقدمة	1
2.1	مشكلة الدراسة	2
3.1	أهداف الدراسة	3
4.1	أسئلة الدراسة	4
5.1	فرضيات الدراسة	4
6.1	أهمية الدراسة	5
7.1	حدود الدراسة	6
8.1	مصطلحات الدراسة	6
الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة		
1.2	الإطار النظري	8
1.1.2	القيادة التربوية	9
2.1.2	خصائص القيادة التربوية	10
3.1.2	أنماط القيادة التربوية	11

12	نظريات حديثة في القيادة التربوية	4.1.2
14	المدير كقائد تربوي	5.1.2
15	التغيير	1.2.2
16	مسوغات التغيير	2.2.2
16	ادارة التغيير	3.2.2
17	مراحل ادارة التغيير	4.2.2
18	قيادة التغيير	1.3.2
18	أهمية قيادة التغيير	2.3.2
19	أهداف قيادة التغيير	3.3.2
20	متطلبات قيادة التغيير	4.3.2
20	خصائص قيادة التغيير	5.3.2
21	مجالات قيادة التغيير	6.3.2
22	عناصر قيادة التغيير	7.3.2
23	خصائص وسمات قائد التغيير	8.3.2
23	نماذج قيادة التغيير	9.3.2
26	أنماط قيادة التغيير	10.3.2
30	معيقات التغيير	11.3.2
31	طرق التغلب على معيقات التغيير	12.3.2
31	الدراسات السابقة	4.2
31	الدراسات العربية	1.4.2
38	الدراسات الأجنبية	2.4.2
42	تعقيب على الدراسات السابقة	3.4.2
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات		

44	منهج الدراسة	1.3
44	مجتمع الدراسة	2.3
45	عينة الدراسة	3.3
46	أداة الدراسة	4.3
46	وصف الأداة	5.3
47	صدق الأداة	6.3
52	ثبات الأداة	7.3
53	متغيرات الدراسة	8.3
53	إجراءات تطبيق الدراسة	9.3
54	المعالجة الإحصائية	10.3
الفصل الرابع: نتائج الدراسة		
56	تمهيد	1.4
56	نتائج أسئلة الدراسة	2.4
56	النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس للدراسة	1.2.4
58	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	2.2.4
68	النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة المفتوح الأول	3.2.4
69	النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة المفتوح الثاني	4.2.4
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات		
70	مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول	1.5
71	مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني	2.5
71	مناقشة نتائج الفرضية الأولى	1.2.5
72	مناقشة نتائج الفرضية الثانية	2.2.5
73	مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	3.2.5

73	مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	4.2.5
74	مناقشة نتائج الفرضية الخامسة	5.2.5
75	مناقشة نتائج الفرضية السادسة	6.2.5
75	مناقشة نتائج الفرضية السابعة	7.2.5
76	مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة المفتوح الأول	1.3.5
76	مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة المفتوح الثاني	2.3.5
78	التوصيات	4.5
المراجع		
79	قائمة المراجع العربية	
85	قائمة المراجع الأجنبية	
88	الملاحق	
الفهارس		
102	فهرس الجداول	
104	فهرس الأشكال	
129	فهرس الملاحق	
130	فهرس المحتويات	