عمادة الدّراسات العليا
جامعة القدس

درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير وعلاقتها بالإبداع الوظيفي والكفاءة الذّاتية لدى المعلّمين العاملين معهم

أسيل سعيد جبرين الحسنات

أطروحة دكتوراه

القدس–فلسطين

1447هـ/2025م

درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير وعلاقتها بالإبداع الوظيفي والكفاءة الذّاتية لدى المعلّمين العاملين معهم

إعداد:

أسيل سعيد جبرين الحسنات

المشرف

الأستاذ الدّكتور راتب سلامة السعود

قُدّمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلّبات الحصول على درجة دكتوراه فلسفة في التّربية، تخصّص: القيادة والإدارة التّربوية

1447هـ/2025م

جامعة القدس

عمادة الدّراسات العليا

كلية الدراسات العليا

إجازة الأطروحة

درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير وعلاقتها بالإبداع الوظيفي والكفاءة الذّاتية لدى المعلّمين العاملين معهم

اسم الطّالبة: أسيل سعيد جبرين الحسنات

الرّقم الجامعي:22211080

المشرف: أ. د. راتب سلامة السعود

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 2025/7/5 من قبل لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

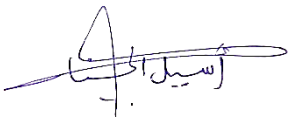
1. رئيس لجنة المناقشة: أ. د. راتب سلامة السعود التّوقيع:.....
2. ممتحناً داخلياً: د. كمال خليل مخامرة التّوقيع:.....
3. ممتحناً خارجياً: أ. د. مجدي علي زامل التّوقيع:.....
4. ممتحناً خارجياً: د. حسين جاد الله حمايل التّوقيع:.....

القدس–فلسطين

1447هـ/2025

إقرار

أنا الموقّعة أدناه، مقدّمة الأطروحة التي تحمل عنوان :"**درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير وعلاقتها بالإبداع الوظيفي والكفاءة الذّاتية لدى المعلّمين العاملين معهم**" .أقرّ بأنّ هذه الأطروحة قُدّمت لجامعة القدس، لنيل درجة الدّكتوراه في الفلسفة في القيادة والإدارة التّربوية، وأنّ ما اشتملت عليه، إنّما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمّت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الأطروحة ككُل أو أيّ جزء منها لم يُقدّم من قبل لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أيّ مؤسّسة تعليمية أو بحثية أخرى.

التوقيع: 

الاسم الكامل لمقدّم الأطروحه: أسيل سعيد جبرين الحسنات

التاريخ: 2025/7/5

الإهداء

أهدي هذا الجهد إلى أبي وأمي أعز النّاس إلى قلبي
كنزي الثمين ... لولاهما ما وصلت إلى هنا
أطال الله عمرهما...وأحسن عملهما
إلى زوجي الغالي أبو محمد... الّذي قدّم لي كل الدّعم
إلى أختي توأم روحي " شمس" رحمها الله
وإلى أبنائي، قرّة عيني: "محمد"، و "سديل"، و"وصال"، و"لمار"، و"مريم"
وابن وابنة أختي "حمزة" و"جمانة" الأعزاء
وإلى إخوتي "مجد"، و"إياد"، و"مؤيد"، وزوجاتهم وأولادهم وبناتهم حفظهم الله
إلى أهل زوجي وأهلي الكرام
إلى أساتذتي وجميع من قدّم لي العون والدّعم
إلى أصدقائي وزملائي وطلبتي
إلى جميع هؤلاء أهدي بحثي هذا

الباحثة

أسيل سعيد جبرين الحسنات

الشكر والعرفان

الحمد لله حمداً كثيراً طيّباًمباركاً، كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، الّذي وفّقني وأعانني على إنجاز هذه الأطروحة ، فالحمد لله أولاً وأخيراً. أتقدّم بأسمى آيات الشّكر والعرفان لكلّ من ساهم في دعمي ومساندتي خلال إعداد هذه الأطروحة، وأخصّ بالذّكر ، معالي الأستاذ الدّكتور راتب السّعود حفظه الله ورعاه، الّذي تفضّل بالإشراف على هذا العمل، فكان نعم المعلّم والمرشد. لقد منحني من وقته وجهده الكثير، ووجّهني بحكمته وعلمه، فكان ، ولا زال رحب الصّدر، سامي الخلق، عميق المعرفة، معطاءً، متسامحاً. وكان له الأثر الأكبر في إنجاز هذه الأطروحة، فجزاه الله خير الجزاء ، وجعل ذلك في ميزان حسناته.

كما أتوجّه بجزيل الشّكر والتّقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة الأفاضل : د. كمال مخامرة، و أ.د. مجدي زامل، و د. حسين حمايل. لما تفضّلوا به من جهد لمناقشة هذه الأطروحة، وما قدّموه من ملاحظات قيّمة ساهمت في إثرائها وتصويبها.وخالص الشّكر والتّقدير للأساتذة الّذين ساهموا في تحكيم أداة الدّراسة، ولكلّ من قدّم لي العون، خاصّة في جامعة القدس من أعضاء هيئة التّدريس الكرام، فلهم منّي خالص الامتنان والعرفان.

وأسأل الله العلي القدير أن يوفّق الجميع لما فيه الخير والنّجاح، وأن يجعل هذا العمل نافعاً متقبّلاً.

الباحثة

أسيل سعيد جبرين الحسنات

الملخّص

هدفت الدّراسة التّعرّف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير وعلاقتها بالإبداع الوظيفي، والكفاءة الذّاتية لدى المعلّمين العاملين معهم. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي.وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في فلسطين والبالغ عددهم(38811) معلماً ومعلمة، فيما تكوّنت عينة الدراسة من (368) معلّماً ومعلّمة تمّ اختيارها بالطّريقة العنقودية الطّبقية العشوائية. ولتحقيق أهداف الدّراسة، تمّ تطوير استبانة تكوّنت من(48)فقرة، توزّعت على ثلاثة مقاييس؛ مقياس قيادة التّغيير ،ومجالاته (التّعامل مع المعلّمين، التّحفيز، استراتيجيات التّغيير)، ومقياس الإبداع الوظيفي، ومجالاته (الطّلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات)، ومقياس الكفاءة الذّاتية، ومجالاتها (الكفاءة في إدارة الصّف، الكفاءة في مشاركة الطّلبة في العملية التّعليمة التّعلّمية، والكفاءة في استخدام الاستراتيجيات التّدريسية). أظهرت النّتائج أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير مرتفعة، وأنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التّغيير تعزى لمتغيّري: الجنس، والمؤهل العلمي، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر الخبرة،ولصالح الخبرة (5 إلى أقل من 10سنوات) مقارنة بالخبرة (أقل من 5 سنوات) .كما بيّنت النّتائج، أنّمستوى الإبداع الوظيفي ومستوى الكفاءة الذّاتية لدى المعلّمين مرتفعاً. كما أظهرت النّتائج وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائياً بين قيادة التّغيير لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين والإبداع الوظيفي لدى المعلمين العاملين معهم. ووجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائياً بين قيادة التّغيير لدى مديري هذه المدارس، والكفاءة الذّاتية لدى المعلّمين العاملين معهم. وبناءً على النتائج توصي الباحثة بالحرص على تبني قيادة التغيير في المدارس، وتكثيف البرامج التدريبية والتوعوية فيما يتعلق بتحفيز المعلمين والتوجه نحو اللامركزية في الإدارة.

الكلمات المفتاحية: قيادة التّغيير، الإبداع الوظيفي، الكفاءة الذّاتية.

The Degree of Practicing Change Leadership by Public School Principals in Palestine and its Relationship to Job Creativity and Self-Efficacy of Teachers Working with them

Student Name: Aseel Said Jibreen Al-Hasanat

Supervisor: Prof. Rateb Salameh Al-Soud

Abstract

This study aimed to identify the degreeofpracticing Change Leadership by public school principals in Palestine and its relationship to Job Creativity and Self-Efficacy of teachers working with them.The study used theCorrelational DescriptiveApproach.The study Population consisted of all male and female teachers in public schools in Palestine, who were (38,811) male and female teachers.Study sample consisted of (368) male and female teachers, who were selected by RandomStratified Cluster Sampling. To achieve the objectives of the study, a48-item questionnaire was developed that consisted of three scales; a scale for Change Leadership, and its domains (dealing with teachers, motivation, change strategies), a scale for Job Creativity, and its domains (fluency, flexibility, originality, sensitivity to problems), and a scale for Self-Efficacy, and its domains (efficacyin classroom management, efficacyin student participation in the teaching-learning process, and efficacyin using teaching strategies). The results showed that the degree of practicing Change Leadership by public school principals in Palestine was high, and there were no statistically significant differences between the arithmetic means for the estimates of the study sample members inthe degreeofpracticing Change Leadership by public school principals attributed to the variables: gender and academic qualification, while there were statistically significant differences attributed to the variable of experience in favor of experience (5 to less than 10 years) compared to experience (less than 5 years).The results also showed thatthe level of teachers'Job Creativity and the level of teachers'Self-Efficacy were high. The results also showed the existence of a statistically significantcorrelationbetween Change Leadership among school principals in Palestine and Job Creativity of teachers working with them. There was also a statistically significantcorrelationbetween Change Leadership among the principals of thesepublic schools and Self-Efficacy of teachers working with them. Based on the results, the researcher recommends embracing change leadership in schools, intensifying training and awareness programs to motivate teachers, and moving toward decentralization in management.

Keywords: Change Leadership, Job Creativity, Self-Efficacy.

الفصل الأوّل

مشكلة الدّراسة وأهميّتها

1.1 المقدّمة

تهدف التّربية إلى بناء الإنسان من جميع جوانب نموّه؛ العقلية ، والجسدية ، والرّوحية ، والاجتماعية ، والانفعالية،وإكسابه المعارف، والمهارات، والقيم،والسلوكيات الإيجابية الّتي تساعده على التّكيّف مع بيئته ، والتّفاعل مع مجتمعه بشكل إيجابي .وتعملالتّربية على صقل المواهب،وتحفيزالإبداعات، وغرس الانتماء الوطني، والأخلاق السّامية في النّفس. ومن هنا فإنّ التّربية هي اللّبنة الأساسية لإيجاد المواطن الصّالح على أسسٍ راسخةٍ من المعرفة والأخلاق، والمهارات الحياتية.

ويتوقّف العطاء الفلعل للنّظام التّربوي على ما يتمتّع به قادة هذه الأنظمة من وعي وإدراك، فيما تقوم به من تخطيط لاستمراريته.وذكر السّعود (2013) أنّ القادة هم من يحدثون الفرق في منظّماتهم؛ فإمّا يمدّونها بالحياة، أو يسلبونها هذه الخصّيصة، وهم المتغيّر الرّئيس والأكثر أهمّية. لذا، وضعت المؤسّسات لهذا الموقع شروطاً ومؤهّلات، بل تجاوزت ذلك إلى العناية بهؤلاء القادة بعد تعيينهم، وتدريبهم، والسّعي إلى تطوير كفاياتهم. وأوضح البدري (2001) أنّ القيادة التّربوية تعدّ القوّة المحرّكة والموجّهة للعمل التّعليمي في المؤسّسات التّربوية المختلفة، حيث تسعى إلى توفير المناخ النّفسي ، والفكري ، والمادّي

المناسب الّذي يعمل على شحذ الهمم، ويبعث الرّغبة في العمل سواء أكان فردياً ، أم جماعياً ؛ ليكون نشطاً، ومنظّماً من أجل تذليل الصّعاب، وتكييف المشكلات الموجودة، وتحقيق الأهداف التّربوية المنشودة للمجتمع وللمؤسّسات التّعليمية. وعليه، فإنّ سلوك القادةهو عامل رئيس في نجاح المؤسّسات أو فشلها؛لما للقائد من دور حيوي في التّأثير في سلوك العاملين.

ولا شكّ أنّ التّغييرات الّتي يشهدها العالم نتيجة الثّورة الصّناعية الرّابعة، وما يرافقها من تسارع في عجلة التّكنولوجيا، وتقدّم المعارف والاتّصالات، والعولمة، وغيرها،قد أثّرت بشكل كبير في نواحي الحياة المختلفة؛ السّياسية والاقتصادية والاجتماعية بما في ذلك المجال التّربوي،الأمر الّذي يستدعي من القيادات التّربوية مواكبة هذه التّغييرات ، وتبنّي التّحوّل والتّكيف بمرونة وفاعلية .إنّ الممارسات التّربوية التّقليدية لم تعد قادرة على مواجهة تحدّيات العصر ومتطلّباته الجديدة، ممّا يستلزم البحث عن مناهج وآليات جديدة بما يكفل جودة التّعليم ، ومقدرته على إعداد أجيال تواجه التّحدّيات المستقبلية بكفاءةٍ ، وتساهم في نمو مجتمعاتها. ويؤكّد السّعود (2021أ)،على أنّتطوير فهم الحاجة إلى التّغيير ،وإيجاد الوعي هو تحدٍّ يتطلّب من قادة التّغيير فحص جميع البيانات؛ الدّاخلية والخارجية. إنّ فهم الحاجة إلى التّغيير هو شرط أساسي،ومتطلّب سابق لتحديد اتّجاهه المستقبلي. على أنّ عدم الرّضا في المؤسّسة عن الوضع القائم (الرّاهن) فيها، يساعد القائد على البدء بإجراءات الدّخول في عملية التّغيير.

ومن هنا تأتي **قيادة التّغيير (Change Leadership)** في المدارس لتكون الأولى من بين وسائل الإصلاح والتّقدّم، فتهتم بالتّحوّل من الوضع القائم الّذي تعيشه المؤسّسة التّربوية إلى وضع مستقبلي أكثر كفاءة،وذلك بإحداث تغييرات في السّياسات التّعليمية، وتحسين الأساليب التّربويةسواءً الإداريةأوالفنّية، وتهتم في إحداث نقلة نوعية في مستوى المعلّمين، وكذلك تهتم بتغيير البيئات المدرسية، والتّعليمية؛لتغدو جاذبة، ومحفّزة على الإنجاز. ترى منى عماد الدّين (2003)في قيادة التّغيير جهداً مخطّطاًومنظّماً؛ للوصول إلى تحقيق أهداف التّغيير المنشودة،وذلك من خلال التّوظيف العلمي السّليم للموارد البشرية ، والمادّية، والفنّية والتّقنية المتاحة للمؤسّسة التّعليمية .ويؤكّد بربخ(2012)،أنّ قيادة التّغيير تستثمر أفضل الظّروف والسّبل للرّقي بالمؤسسة من خلال تفعيل وظائف الإدارة المدرسية؛ لمواكبة التّطور العلمي والتّكنولوجي والمعرفي.

ويصف قنديل (2010)قيادة التّغيير بأنّها عالية الكفاءة، ورفيعة المستوى الأكاديمي والثّقافي والمهني والأخلاقي،وقادرة على الإبداع والابتكار ، والضّبط، والتّوجيه في إطار من الإيمان بقيمة المهنة ، والالتزام بأداء الأدوار ، واتّخاذ قرارات إدارية دقيقة على جميع المستويات. ويضيف درانجز(Derungs, 2017)أنّ

لهذه القيادة صفات تبدو أنّها مخصّصة" لركوب" التّغييرات، لتحدّي حالة عدم اليقين ، ولعدم تجنّب المواجهة.إنّ المرونة، والإبداع، والصّمود، هي صفات لهذه القيادة، لذلك ، يجب تنمية قيادة قوية؛ لوضع خطة، وتوجيه النّاس للتّحوّل نحو التّغيير، وأيضاً لتحديد اتّجاه التّغيير.

ويشمل التّغيير في المؤسّسات التّربوية الجوانب التّكنولوجية والتّنظيمية والثّقافية؛ ومن ذلك،تغيير سلوك العاملين في المؤسّسة أفراداً وجماعات، والتّغيير في السّياسات والأهداف، وذلك من أجل الحفاظ على الميزة التّنافسية محلّياً وعالمياً. كمايعمل التّغيير على إيجاد سمات حديثة للمؤسّسة، فهو يفضي إلى مناهج جديدة، وأساليب تدريس جديدة، وبرامج جديدة؛ وبذلك، يضمن التّغيير للمؤسّسة التّربوية التّحسين المستمر على المدى القصير والمتوسّط والطّويل. وهذه التّغييرات قد تكون كلّية: تشمل المؤسسة التّربوية ككل، أو جزئية تتفاعل فيما بينها (Langton, Robbins& Jude, 2013).

إنّ الاهتمام العالمي العارم بقيادة التّغيير لدى القادة التّربويين بشكل عام، ولدى مديري المدارس بشكل خاص، لم يكن إلا لأنّ هذا النّوع من القيادة يؤثّر في كثير من الجوانب؛ ومنهاالمتغيّرات السّلوكية لدى المرؤوسين،ومنهم المعلّمين. ذكر السّعود (2021ب) أنّ قيادة التّغيير لدى مديري المدارس ترفع من مستوى الإبداع الوظيفي للمعلّمين، ممّا يزيد من إنتاجيّتهم، وأداءاتهم الوظيفية.

والإبداع الوظيفي للمعلّمين (Teacher Job Creativity) هو إتيانالمعلّم بجديد في مجال واجباته الوظيفية، أو إعادة تقديم القديم بصورة جديدة أو غير تقليدية، أو التّعامل مع الأشياء المألوفة بطريقة غير مألوفة (Naiman, 2023).يعكس الإبداع الوظيفي للمعلّم مقدرته على تبنّي طرق وأساليب إبداعية تعمل على تعزيز تعليم الطّلبة بشكل فاعل، مع الاهتمام بالتّشجيع على التّفكير النّقدي والإبداعي في تحسين بيئة التّعلّم، وتطوير المهارات لدى الطّلبة، وهذا يستلزم أن يكون مبدعاً في استخدام المعارف والمهارات الملاءمة؛ لإيجاد بيئة تعليمية محفّزة، ومتجدّدة(Kurniawan & Zunidar, 2021).

ويلعب إبداع المعلّمين دوراً حاسماً في تعزيز التّجربة التّعليمية التّعلّمية، بل وتوفير ثقافة مدرسية نابضة بالحياة،وإفادة المجتمع الأوسع؛ فالإبداع الوظيفي للمعلّم وفقاً للسّعود (2021أ)يعمل على تجديد الاستراتيجيات التّدريسية، بكلّ ما فيها من طرق عرض الدّرس، ودمج التّكنولوجيا في التّعليم، وتحفيز الطّلبة، وتقويم أداءاتهم، فضلاً عن التّجديد في التّعامل مع الطّلبة والإدارة الصّفّية، وغيرها. إنّ المحصّلة النّهائية لكلّ هذه الاتّجاهات الإيجابية لدى المعلّم نحو عمله، والتّطوير في ممارساته التّعليمية، والتّجديد والتّنويع في إدارته الصّفّية، هي رفع الرّوح المعنوية لدى طلبته، وزيادة مستوى شغفهم بالتّعليم، ممّا يساعد على رفع مستوى التّفكير الإبداعي لدى هؤلاء الطّلبة، وتوليد الأفكار الجديدة، وزيادة مستوى التّفكير النّاقد

لديهم، وبالتّالي زيادة مستوى تحصيلهم الدّراسي. كما أنّ الإبداع الوظيفي بحسب جافر (Javier, 2016)يؤدّي إلى استقرار المؤسّسة ككل، وبالتّالي الاستعداد لمواجهة متغيّرات البيئة المحيطة، وتحسين الخدمات الّتي تقدّمها المؤسسة، وذلك بالطّبع ينعكس إيجاباً على الفرد والمؤسّسة.

وكما تؤثر قيادة التغيير لدى مديري المدارس في مستوى الإبداع الوظيفي للمعلمين إيجاباً، فإنها تؤثر كذلك إيجاباً في مستوى كفاءتهم الذاتية. **والكفاءة الذّاتية للمعلّم (Teacher Self-Efficacy)** هي اعتقاد المعلّم في مقدرته على التّعامل بفاعلية مع المهام ، والواجبات الوظيفية، و الالتزامات، والتّحدّيات المتعلّقة بنشاطه المهني . وقد أشار باندورا (Bandura, 1977)إلى أنّ الكفاءة الذّاتية هي إيمان الفرد بمقدرته على النّجاح في تحقيق أهدافه الشّخصية ، وهذه تؤثّر في مشاعره،وسلوكياته. فالمعلّم الّذي يمتلك كفاءة ذاتية عالية يكون أداؤه أفضل، ويبذل جهوداً أكبر لإثارة دافعية طلبته، ويكون أكثر سعادة، ويمتلك درجة عالية من الثّقة بنفسه . وقد ذكر نوافلة والعمري (2012) أنّ الكفاءة الذّاتية المرتفعة للمعلّم تنعكس إيجاباً على مخرجات التّعليم؛ حيث يزداد تحصيل الطّلبة، ويتعمّق فهمهم للمعارف والعلوم.كما تشكّل الكفاءة الذّاتية وفقاً لعامر (2018)أحد المكوّنات الجوهرية للصّحّة النّفسية، وتُعدّ محفّزاً رئيساً للدّافعية الذّاتية في مواجهة الضّغوط. ويؤثّر وعي الفرد بكفاءته الذّاتية على تقييمه لمقدراته، وعلى وصوله إلى مستويات معيّنة من الإنجاز والتّحكّم في الأحداث المحيطة به. كما أنّ هذه الكفاءة تحدّد مستوى الجهد المبذول، ودرجة المثابرة الّتي يظهرها الفرد عند مواجهة التّحدّيات والصّعوبات أثناء تحقيق أهدافه. وبالتّالي، تلعب الكفاءة الذّاتية دوراً حيوياً في تعزيز سلوك المبادرة والمثابرة في مواقف التّحصيل.

وهكذا تتّضح أهمّية ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير. إذ أنّها رافعة إدارية تربوية قوية لجميع عناصر العملية الإدارية والتّربوية في المجتمع المدرسي، وتؤثّر في كثير من عمليات ومخرجات النّظام المدرسيومنها الإبداع الوظيفي لدى المعلّمين وكفاءتهم الذّاتية، ممّا ينعكس على الرّوح المعنوية للمديرين والمعلّمين، ودافعيّتهم للعمل،وأدائهم الوظيفي،وبالتّالي، الطّلبة، وهم محور العملية التّعليمية التّعلّمية وهدفها الأسمى. وعليه، تتعاظم الحاجة إلى هذا النّوع من القيادة بتعاظم التّحدّيات السّياسية، والاقتصادية، والاجتماعية في فلسطين، وفي ظلّ رغبة صانعي القرارات العليا، وتصميمهم على مواكبة المستجدّات، والنّهوض بالمنظومة التّعليمية.

لقد سوّغ ما سبق للباحثة إجراء هذه الدّراسة؛ بهدف تعرّف درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير وعلاقتها بالإبداع الوظيفي والكفاءة الذّاتية لدى المعلّمين العاملين معهم.

2.1 مشكلة الدّراسة وأسئلتها

تُظهر الدّراسات والأبحاث سواء كانت دولية أ م محلّية، نتائج مقلقة بخصوص وضع التّعليم في فلسطين. وليس أدلّ على ذلك من إخفاقات النّظام التّعليمي المتمثّل في غياب طلبة فلسطين عن نتائج الاختبارات الدّولية، مثل: اختبارات تيمس TIMSS، وبيزا PISA. أوضحت وزارة التّربية والتّعليم (2023أ) نتائجتيمسTIMSS في دورتها الأخيرة 2023، حيث جاء متوسّط تحصيل الطّلبة الفلسطينيين أقل من المتوسّط الدّولي. كما أظهر اختبار بيزا PISA لعام 2022في دورته الأخيرة نتائج مماثلة(مركز البحث والتّطوير التّربوي، 2022).

ومن خلال معايشة الباحثة للإدارات المدرسية المختلفة، بحكم عملها معلّمة في إحدى المدارس الحكومية في فلسطين، واحتكاكها مع زملاء العملفي مرحلة الدّراسات العليا في إحدى الجامعات الفلسطينية، لاحظت ضعفاً في ميل بعض مديري المدارس لممارسة قيادة التّغيير، وإحجام بعضهم عنها، والاستمرار في إدارة مدارسهم بالطّريقة التّقليدية، ممّا أبقى العملية التّدريسية المدرسية ضمن أطرها التّقليدية، والّتي لم تحقّق مخرجاتها المستوى المأمول من النّتاجات التّعليمية المتميّزة.

كما أنّ النّظام التّعليمي الفلسطيني برمّته يعاني من بيئة مضطّربة غير مستقرّة محاولاً التّكيّف مع جملة من التّحدّيات الجسيمة؛ السّياسية منها، والاقتصادية، والاجتماعية. وتلعب الاعتداءات المستمرّة للاحتلال الإسرائيلي الدّور الأكبر في ذلك، كما يرصده الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2024 أ). ومن جهة أخرى، باتت مجاراة التّغييرات العالمية الكبيرة ضرورةً ملحّة، وخاصّةً مع إرهاصات الثّورة الصّناعية، وإفرازات الذّكاء الاصطناعي. وبذلك، لا بدّ من التّنبّه لأهمّية قيادة التّغيير في مدارسنا الفلسطينية الأمر الّذي أكّدته عدّة دراسات، ومنها: دراسة الوعري (2022). لقد شكّل ما سبق للباحثة دافعاً قوياً لإجراء هذه الدّراسة الّتي تتمثّل مشكلتها في الإجابة عن السّؤال الرّئيس الآتي:

ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير وعلاقتها بالإبداع الوظيفي والكفاءة الذّاتية لدى المعلّمين العاملين معهم؟

وينبثق عن هذا السّؤال الرّئيس الأسئلة الفرعية السّتة الآتية:

1. **السّؤال الأوّل:** ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير من وجه ة نظر المعلّمين العاملين معهم؟

2. **السّؤال الثّاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α=.05)بين المتوسّطات الحسابية لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير تعزى لمتغيّرات: الجنس، والمؤهّل العلمي، والخبرة؟
3. **السّؤال الثّالث:**ما مستوى الإبداع الوظيفي لدى معلّمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم؟
4. **السّؤال الرّابع:** ما مستوى الكفاءة الذّاتية لدى معلّمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم؟
5. **السّؤال الخامس:** هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α=.05) بينالمتوسّطات الحسابية لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لمستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير ومستوى الإبداع الوظيفي لدى معلّميهم؟
6. **السّؤال السّادس:**هل توجدعلاقة ارتباطية ذات دلالةإحصائية عند مستوى الدّلالة (α=.05)بين المتوسّطات الحسابية لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لمستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير ومستوى الكفاءة الذّاتية لدى معلّميهم؟

3.1 أهداف الدّراسة

تهدف هذه الدّراسة إلى تعرّف درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير، وعلاقتها بالإبداع الوظيفي والكفاءة الذّاتية للمعلّمين العاملين معهم، من خلال:

- تقديم إطار فكري شامل، وموجز عن المتغيّرات الرّئيسة للدّراسة، ممثّلة بمفاهيم ومتغيّرات الدّراسة.
- تحديد الواقع الفعلي لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير.
- الكشف عمّا إذا كانت هناك فروق في قيادة التّغيير، تُعزى لمتغيّرات الدّراسة؛ الجنس، والمؤهّل العلمي، والخبرة.
- الوقوف على الواقع الحقيقي لدرجة الإبداع الوظيفي لمعلّمي المدارس الحكومية في فلسطين ضمن المؤشّرات المعبّرة عنه.
- الوقوف على الواقع الفعلي لدرجة الكفاءة الذّاتية لمعلّمي المدارس الحكومية في فلسطين ضمن المؤشّرات المعبّرة عنه.
- الكشف عمّا إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بيندرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير ودرجة الإبداع الوظيفي لدى معلّميهم.

- الكشف عمّا إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بيندرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير ودرجة الكفاءة الذّاتية لدى معلّميهم.

4.1 أهمّية الدّراسة

يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدّراسة في جانبين: نظري وتطبيقي، وذلك على النّحو الآتي:

1.4.1 الأهمّية النّظرية:

تتمثّل الأهمّية النّظرية لهذه الدّراسة فيما يأتي:

- استنباط أهمّ الممارسات الّتي يمكن أن تساهم في تطوير الأداء القيادي، وتحسين واقع الأداء التّنظيمي للمعلّمين في المدارس الحكومية في فلسطين.
- ربطها بين متغيّرات رئيسة في مجال القيادة والسّلوك التّنظيمي،وهي: (قيادة التّغيير، والإبداعالوظيفي، والكفاءة الذّاتية)، وهذا بدوره يركّز على الأداء القيادي، وتحسين مستوى الإبداع الوظيفي ،ومستوى الكفاءة الذّاتية للمعلّمين.
- الإسهام في إضافة نوعية للأدب النّظري في مجال القيادة التّربوية بشكل عام، وقيادة التّغيير بشكل خاص.

2.4.1 الأهمّية التّطبيقية:

تتمثّل الأهمّية التّطبيقية العملية لهذه الدّراسة فيما يأتي:

- من المؤمّل أن يستفيد من نتائج هذه الدّراسة وتوصياتها مديروالمدارس في فلسطين.
- من المؤمّل أن يستفيد من نتائج هذه الدّراسة وتوصياتهاراسمو السّياسات التّربوية، وصانعو القرار التّربوي في وزارة التّربية والتّعليم،وفي مديريات التّربية والتّعليم في فلسطين.
- تفتح هذه الدّراسة الآفاق من أجل تقديم مزيد من الأبحاث المتّصلة بموضوع الدّراسة الحالية.

5.1 مصطلحات الدّراسة

تشتمل هذه الدّراسة على عدد من المصطلحات، الّتي تمّتعريفها مفاهيمياً وإجرائياً، على النّحو الآتي:

- **قيادة التّغيير (ChangeLeadership)**

يعرّف كوتر(Kotter, 1996)قيادة التّغيير بأنّها : عملية إنشاء واستدامة ثقافة تدعم التّحسين المستمر والابتكار، وعمل مبادرات استراتيجية ذكية وناجحة، و القدرة على التّكيّف مع المتغيّرات المتسارعة ،

ومواكبة عالم دائم التّغيّر ، من خلال تعبئة العاملين وتوجيههم، وتكوين شعور بالإلحاح، وبناء تحالف إرشادي، وتشكيل رؤية، وتمكين الآخرين للعمل وفقاً للرّؤية، بهدف تحقيق التّحوّل والتّطوير في المؤسّسات وتحسين أدائها وفلعليّتها.

وتعرّف الباحثة قيادة التّغيير لدى مدير المدرسة إجرائياً بأنّها: أسلوب ونهج إداري لمدير المدرسة، يؤكّد على أهمّية التّحسين المستمرّ ،والتّكيّف مع المستجدّات المتسارعة،بغية التّحوّل إلى واقع أفضلبأقل ضرر ممكن، وبأقصر وقت ، وأقل جهد ، وذلك بتطوير رؤية واضحة، واتباع طرق واستراتيجيات ملائمة تضمن حشد طاقاتالمعلم نحو تحقيقها، وتقاس من خلال استجابات أفراد عيّنة الدّراسة على الأداة الّتي طوّرتها الباحثة لهذا الغرض.

- الإبداع الوظيفي (Job Creativity)

أي المقدرة على إيجاد أفكار ، أومنتجات، أو خدمات،أو طرق، أو حلول جديدة للمشكلات، ويتأتّى ذلك من تميّز الفرد في رؤيته، ومقدرته العقلية، وطلاقته الفكرية، ومعارفه الّتي يطوّرها في ظل مناخٍ ملائم، وقيادةٍ قدوة، وعلاقات عملٍ متفاعلة، والّتي تؤدّي إلى توليد الأفكار، والحلول المبدعة (السّرور، 2005).

وتعرّف الباحثة الإبداع الوظيفي للمعلّم إجرائياً بأنّه: قيام معلّمي المدارس بتقديم أفكار أو منتجات أو خدمات، أو حلول لمشكلة على نحو غير مألوف، بحيث يتّصف سلوكهم بالطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات،وذلك خلال قيامهم بعملهم لتحقيق الأهداف المرصودة، وكما تقيسه استجابات أفراد عيّنة الدّراسة على أداة الدّراسة الّتي طوّرتها الباحثة لهذا الغرض.

-الكفاءة الذّاتية (Self –Efficacy)

هي مجموعة الأحكام الصّادرة عن الفرد، الّتي تعبّر عن معتقداته حول مقدرته على تأدية سلوكيات معيّنة، ومرونته في التّعامل مع المواقف الصّعبة والمعقّدة، وتحدّي الصّعاب، ومدى مثابرته على إنجاز المهمّات المكلّف بها (Bandura, 1986).

وتعرف الباحثة الكفاءة الذّاتية للمعلّم إجرائياً بأنّها: ثقة المعلّم بمقدرته على أداء المهام، وتحقيق الأهداف التّعليمية بنجاح عبر تحسين إدارته الصّفّية، واستخدامهالاستراتيجيات التّدريسية المختلفة الّتي تعزّزالمشاركةالفاعلة للمتعلّم، وكما تقيسها أداة الدّراسة الّتي طوّرتها الباحثة لهذا الغرض.

6.1 حدود الدّراسة

تتحدّد نتائج هذه الدّراسة على النّحو الآتي:

-**الحدود البشرية:**اقتصرت الدّراسة على معلّمي المدارس الحكومية في فلسطين.

- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدّراسة على المدارس الحكومية في فلسطين (المحافظات الشّمالية).

- **الحدود الزّمانية:**تمّجمع بيانات الدّراسة خلال الفصل الدّراسي الأوّل من العام الدّراسي 2024-2025م.

7.1 محدّدات الدّراسة

أجرت الباحثة هذه الدّراسة إبّان العدوان الإسرائيلي على قطاع غزّة في السّابع من تشرين أوّل للعام 2023م، وتداعيات ذلك على المحافظات الفلسطينية الشّمالية، ممّا شكّل صعوبة في توزيع الاستبانة، وجمع البيانات اللازمة.

الفصل الثّاني

الأدب النّظري والدّراسات السّابقة ذات الصّلة

يشتمل هذا الفصل على مراجعة للأدب النّظري، والدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة، وذلك ضمن قسمين؛ تناول الأوّل منها، الأدب النّظري المتعلّق بمتغيّرات الدّراسة وهي: قيادة التّغيير، والإبداع الوظيفي، والكفاءة الذّاتية، بينما يتناول القسم الثّاني، الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بمتغيّرات الدّراسة الثّلاث، وذلك على النّحو الآتي:

1.2 أوّلاً: الأدب النّظري

تعرض الباحثة في هذا الجزء أهمّ عناصر الأدب النّظري المرتبط بموضوع الدّراسة، وفق المحاو ر الأربعة الآتية: قيادة التّغيير، والإبداع الوظيفي، والكفاءة الذّاتية، ونبذة عن التّعليم في فلسطين، كما الآتي:

1.1.2 المحورالأوّل: قيادة التّغيير (Change Leadership):

تعرض الباحثة في هذا المحور القيادة،والجذور التّاريخية لقيادة التّغيير، وقيادة التّغيير، وقيادة التّغييير وإدارة التّغيير،وأهداف التّغيير، وأسبابه، وأنواعه، وخصائصه،ومجالاته، ومبادئه، واستراتيجياته، وأبعا د قيادة التّغيير، ودور القائد في إنجاح التّغيير، وقيادة التّغيير في الميدان التّربوي، ودورة حياة التغيير،

ونماذج قيادة التّغيير التّنظيمي، وقيادة التغيير في الفكر الإسلامي،ومقاومة التّغيير، وآليات لخفض مقاومة التّغيير، وذلك على النّحو الآتي:

1.1.1.2 القيادة:

إنّ الباحثين عادةً ما يعرفون القيادة (Leadership)وفقاً لوجهات نظرهم الفردية، والجوانب الأكثر أهمّية بالنّسبة لهم، وبعد مراجعة شاملة للأدبيات خلص ستوجدل (Stogdel) إلى أنّ هناك عدّة تعريفات للقيادة تناولت جوانب السّمات، والسّلوكيات، والتّأثير، وأنماط التّعامل، والعلاقات بين الأدوار، وشغل المنصب الإداري (Yukl,2013). وعليه،فقد تنوّعت النّظريات، وتطوّرت عبر الزّمن، وقد تمّ تصنيف النّظريات إلى: نظريات السّمات الّتي ترى أنّ القادة يمتلكون صفات شخصية معيّنة تؤهّلهم للقيادة. ومن ثمّ، النّظريات السّلوكية الّتي تركّز على سلوك القادة، وليس صفاتهم الشّخصية.ومن ثمّ، جاءت النّظريات الشّرطية الموقفية كنظرية فدلر(Fiedler)، ونظرية المسار. وتركّز هذه النّظريات على أنّ فاعلية القائد هي نتاج تفاعل متغيّرات، أهمّها: نمط القيادة، وشخصية القائد والمرؤوسين، والمتغيّرات الموقفية والبيئية. ومن ثمّ، برزت اتّجاهات حديثة في القيادة، مثل: القيادة التّحويلية، والقيادة الكاريزمية، وقيادة الفريق، وغيرها. أمّا أنماط السّلوك القيادي؛ فتتحدّد بثلاثة: الأوّل هو النّمط الاستبدادي، ويتمركز حول القائد، وعدم اشراكه للتّابعين في اتّخاذ القرارات، أو أي أنشطة أخرى. والنّمط الثّاني:هو النّمط الدّيمقراطي، ويتميّز بحرّية التّابعين، وتفاعلهم، ورفع مستوى إشراكهم في الأنشطة المختلفة. والنّمط الثّالث: هو النّمط المتساهل (التّسيّبي)، والّذي يترك فيه القائد القيادة للتّابعين،ولا يقوم بأي جهد (حريم، 2013). وأظهرت الدّراسات أنّ لا وجود لنمط أفضل، وإنّما لأسلوب أنسب بحسب الموقف.وقد أشار نورثوس (Northouse, 2016) إلى عناصر القيادة: الأشخاص المنخرطون بالقيادة (القادة)، والأفراد الّذين يتمّ توجيه القيادة نحوهم (الأتباع)، والعلاقة بين القادة والأتباع كعنصر ضروري لتفعيل القيادة لتحقيق الأهداف (التّأثير). وقد برزت هذه العناصر في تعريفه للقيادة بأنّهاعملية يقوم بها الفرد بالتّأثير على مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف مشترك. كما عرّف العميان (2005) القيادة بأنّها: التّأثير في الآخرين، وتوجيه جهودهم لتحقيق ما يصبو إليه القائد. وتركّز القيادة على العنصر البشري، وترتكّز على الافتراض القائل بأنّ فاعلية المؤسّسة تعتمد بشكل رئيسي على حفز الأفراد العاملين، وتضافر جهودهم، واستغلال مقدراتهم.

2.1.1.2 الجذور التّاريخية لقيادة التّغيير

تعود الجذور الأولى لقيادة التّغيير إلى مساهمات العديد من الفلاسفة والمفكّرين القدامى، مثل: أفلاطون، وأرسطو، حيث تحدّثوا عن طبيعة التّغيير في المجتمعات، لكن يمكن اعتبار لوين (Lewin, 1947)من أوائل المؤسّسين لقيادة التّغيير حيث قدّم نموذجه والّذي يعتبر أوّل إطار منهجي للتّغيير المؤسّسي، مع أنّه لم يذكر مفهوم قيادة التّغيير صراحة. وهذا النّموذج يقوم على فكرة تهيئة المؤسّسة لفهم ضرورة التّغيير أولاً، ثمّ تنفيذ التّغييرات المطلوبة، ومن ثمّ العمل على ترسيخها، وتثبيتها في ثّقافة المؤسسة.

ومن ثمّ قدّم جيمس ماكجريجور بيرنز (James MacGregor Burns) أقدم مصطلح للقيادة التّحويلية (Transformational Leadership)في عام (1978) في كتابه "القيادة" (Leadership)، حيث رأى أن تتجاوز القيادة التّحويلية تبادل مصالح شخصية في المؤسّسة نحو تحقيق أهداف جماعية، وقيم عليا. وأكّد أنّها تقوم على إيجاد رؤية مشتركة، وبناء علاقات الثّقة، وتعزيز الدّافعية للأتباع. ومن ثمّ طوّر بيرنارد باس (Bernard Bass)عام 1985م مفهوم القيادة التّحويليةلتتحدّد بأربعة أبعاد، هي: التّأثير المثالي(Idealized Influence)، والتحفيز الملهم(Inspirational Motivation)، والتّحفيز الفكري(Intellectual Stimulation)، والاعتبار الفردي (Individualized Consideration). وفي عام 1990 ربط سينج (Senge,1990)بين قيادة التّغيير والمؤسسات المتعلّمة، آخذاً بعين الاعتبار العوامل التّنظيمية،والبيئية المؤثّرة على التّغيير. وقد عرّف سينج (Senge, 2006)المؤسسة المتعلّمة (Learning Organization)،بأنّها: مؤسسة تعمل باستمرار على توسيع قدرتها على صنع مستقبلها ليس فقط بالتّعلّم من أجل البقاء "التّعلم التّكيفي"، بل أيضاً "بالتّعلّم التّوليدي" والّذي يعزّز القدرة على الإبداع. وتتميّز هذه المؤسسات عن التّقليدية منها: بخمس صفات أو انضباطات،هي: بناء رؤية مشتركة (Shared Vision)، والتّركيز على التّعلّم الجماعي (Team Learning)، وفهم كيفية عمل النّماذج العقلية (Mental Models)، والتّركيز على الإتقان الشّخصي (Personal Mastery)، ومن ثمّ الانضباط الخامس، وهو التّفكير النّظمي (System Thinking)، والّذي يدمج الانضباطات الأخرى في مجموعة متماسكة من النّظريات والممارسات بشكل تكاملي.

وفي عام (1996)م قدّم كوتر (Kotter) نموذجه في قيادة التّغيير المتكوّن من ثماني خطوات، والّذي تحدّث فيه عن كيفية تحفيز الأفراد وتقليل المقاومة، وإنجاح التّغيير على المدى الطّويل. وقد ذكر كوتر أنّ

التّحدّي الرّئيس في جميع المراحل الثّمانية هو التّغيير في سلوك الأفراد؛ إنّ تغيير السّلوك يتطلّب من القادة مساعدة الأفراد على رؤية حقيقية تؤثّر على مشاعرهم. إنّ التّفكير والشّعور ضروريان للمؤسّسات النّاجحة، ولكن جوهر التّغيير يكمن في العواطف (Kotter& Cohen, 2002).

وفي عام(2001) م قدّم فولان (Fullan)في كتابه "القيادة في ثقافة التّغيير (Leading in a Culture of Change)نموذجاًشاملاً لقيادة التّغيير في المؤسّسات التّعليمية مع دمج البعدين الأخلاقي والاجتماعي،وركّز على التّغيير ذو المعنى، وأنّ القيادة الفاعلة تتطلّب رؤية واضحة، وثقافة تنظيمية داعمة، وتعاوناً بين الأفراد. ومن ثم برزت نماذج عديدة لقيادة التّغيير انتقلت من التّركيز على الهيكل والتّنظيم إلى التّركيز على الأفراد والثّقافة التّنظيمية كنموذج أدكار (ADKAR) في عام (2003)؛ والّذي ركّز على الأفراد خلال خمس مراحل هي: الوعي، والرّغبة، والمعرفة، والقدرة، والتّعزيز.

ومن خلال تعمّق الباحثة في دراستها لقيادة التّغيير، وجدت أنّ الانطلاقة الأبرز لقيادة التّغيير، كقيادة مستقلة ومتمايزة كانت من خلال كتابات كوتر (Kotter) عام 1996 م، وقد تناولت المؤسّسات بشكل عام؛ الشّركات والقطاعات العامّة والخاصّة.وفي ظلّ استمرار التّحدّيات يبقى الابتكار والتّطوير في نظريات ونماذج قيادة التّغيير أمراً لا مفر منه؛ لضمان نجاح المؤسّسات في بيئاتها المتغيّرة.

3.1.1.2مفهوم قيادة التّغيير:

عرّف عامر (1991) قيادة التّغيير بأنّها: كيفية استخدام أفضل الطّرق اقتصاداً وفاعلية؛ لإحداث التّغيير باتّجاه تحقيق الأهداف المنشودة. ويرى فولان (Fullan, 1998)أنّ لقيادة التّغيير داخل المؤسّسات التّربوية جانبين رئيسين هما: الجانب التّنظيمي، والجانب الثّقافي والانفعالي، وذلك عبر جهودها الرّامية إلى إعادة بناء وهيكلة التّنظيم المؤسّسي (Restructuring)، أو من خلال جهودها الرّامية إلى إعادة بناء النّسق الثّقافي(Reculturing) في المؤسّسة التّعليمية، والّذي يتضمّن إحداث التّغييرات في الأنظمة المتّصلة بالنّماذج، والقيم، والدّوافع، والمهارات والعلاقات التّنظيمية ، ممّا يؤدّي إلى تعزيز أساليب ووسائل جديدة للعمل الجماعي ،ينعكس أثرها مباشرة في إحداث فرق ملموس في عمليتي التّعلّم والتّعليم داخل المؤسّسة التّعليمية. إنّ هذا يتطلّب تدخّلاً مباشراً من القائد، أو العاملين معه، أو من المسؤولين بقصد تعزيز الجانب الانفعالي، وزيادة المرونة، ودرجة التّكيّف لدى الأفراد والجماعات نحو التّغيير، ومساعدة العاملين على مواصلة جهودهم التّطويرية متحدّين الصّعاب الّتي قد تواجههم أثناء التّنفيذ.كما يؤكّد الشّمّري (2014)

على أنّالقدرة على قيادة التّغيير هي جوهر العمل الإداري؛ فالمدير الفاعلهو الّذي ينجح في تحقيق أهداف التّغيير المقصودة من خلال التّوظيف الأمثل للموارد البشرية والإمكانات المادّية المتاحة.

ويؤكّدكوتر(Kotter,1996)على أنّ قيادة التّغييرتتمثّل في حشد الأفراد والمجموعات وقيادتهم من خلال التغيير التنظيمي. وهي تضم تطوير رؤية للمستقبل، وتأمين الالتزامات، ومواءمة الموارد، والحفاظ على الزخم، وأنّ كل فرد في المؤسّسة يحشد طاقاته نحو أهدافها.وبحسب حسيني وآخرون ,.Hussain, et al) (2016فإنّهيمكن تعريف القيادة في سياق عملية التّغيير بأنّها تشخيص مكان مجموعة العمل الآن ، والمكان الّذي يفترض أن تكون فيهمستقبلاً،مع تحديد وصياغة استراتيجيةالوصول إلى ذلك المكان . كما تتضمّن هذه القيادة تنفيذ التّغيير من خلال التّطوير، كذلك التّغيير عبر التّأثير في التّابعين من أجل الاندماج والعمل الجاد لتحقيق أهداف التّغيير، بل والعمل مع القادة لتخطّي عقبات التّغيير. وتعرّف أيضاً قيادة التّغيير بأنّها نهج استراتيجييعمل على تحفيز الموظّفين، ومساعدتهم على فهم وإدراك أهمّية الحاجة إلى التّغيير من مكان وجودهم إلى المكان الّذي يفترض أن يكونوا فيه (Kharbat, 2017).ويرى عبد الهادي (2002) أنّه لإجراء عملية التّغيير فإنّنا بحاجة إلى قيادة تملك الوقت، والمهارات، والدّعم؛ ليضعوا سياسات واضحة لجهود التّغيير وتطبيقها. كما يجب توفير المناخ والحوافز الضّرورية من أجل عملية التّغيير الّتي قد تكون طويلة ومعقّدة، كذلك يلزم إيجاد مشرفين فاعلين.

وفرّق السّعود (2021أ)بين قيادة التّغيير(Change Leadership)كمفهوم له أبعاده، وخصائصه، وآلياته، وأهمّيته، ومقاومته. وقيادة التّغيير(Leading Change)كعملية تركّز على سلوك القادة الّذين ينفّذون عملية التّغيير .ويوضّح أنّ قيادة التّغيير كمفهوم (Concept) إنما هيعملية يتمّ فيها انتقال الأشخاص أو المؤسّسات من وضعهم الحالي إلى الحالة المستقبلية المرغوبة، وذلك من خلال التّغلّب على العقبات الّتي تنشأ على طول هذه الرّحلة؛ الأمر هنا يتعلّق بإظهار الطّريق، وتوضيحها. أمّا قيادة التّغيير من حيث هي عملية(Process)فهي تتطلّب رؤية وبعد نظر؛ هي عملية استباقية،وليست عملية رد فعل،ولا يوجد للقائد إلا إحدى حالتين، فإمّا أن يقود التّغيير أو أن يتغيّر هو.إنّ قيادة التّغيير تمثّل قبول القائد المسؤولية لتهيئة الظّروف الّتي تمكّن الآخرين من تحقيق هدف مشترك في مواجهة حالات عدم التّأكّد والشّك ، وغياب الأمن واليقين.وعرّف جرافز (Graves, 2024) قيادة التّغيير بأنّها: إطار عملي لفهم كيفية التّعامل مع التّغيير بأقل قدر ممكن من الألم والتّوتر من خلال إنشاء فرق أقوى وأكثر صحّة، وتعزيز ثقافات مرنة قادرة على التّعامل مع التّغيير دون فقدان أفضل المواهب، أو خلق فوضى تنظيمية.

يتّضح ممّا سبق، أنّ قيادة التّغيير تمثّل نهجاً عملياً يسعى فيه القائد إلى التّحوّل لواقع أفضل من خلال التّوظيف الأمثل للموارد المتاحة، وتهيئة البيئة المحفّزة الدّاعمة، والتّأثير في الآخرين لبذل قصارى جهودهم لتحقيق الرّؤية المنشودة.

4.1.1.2قيادة التّغيير وإدارة التّغيير:

يستخدم كثير من الباحثين مفهومي إدارة التّغيير، وقيادة التّغيير على نحو تبادلي دون تفريق بينهم؛ليشيروا إلى المعنى نفسه، إلاّ أنّ هناك تمايزاً بين المفهومين. يفرّق السّعود (2021 أ) بين إدارة التّغيير (Managing Change) وقيادة التّغيير (Leading Change). فبينما يركّز المديرون (Managers) على المهام والأدوات والخطط والنّتائج، يركّز القادة (Leaders)على الرّؤية والقيم والتّحفيز والإلهام. ويرتبط تركيز الأفكار الاستراتيجية الحديثة بقيادة التّغيير، بدلاً من إدارة التّغيير، إذ تحافظ قيادة التّغيير على تركيزها القوي على رؤية التّغيير بصورة شمولية، وبطرق إبداعية بدلاً من التّركيز على السلوكيات المرغوب بها بصورة جزئية وبطرق تقليدية. ويتبنّى القادة دورهم الملهم لتحقيق النّجاح المستدام من خلال إشراك العاملين معهم في عملية التّغيير. وتعمل قيادة التّغيير على مساعدة القادة والمديرين على الحدّ من فقدان الإنتاجية، وإدارة مقاومة التّغيير، وتجنّب المبيعات غير الضّرورية، وكذلك زيادة احتمال تحقيق النّتائج المرغوبة. ولربّما السّبب في فشل مبادرات التّغيير ليس سوء إدارة التّغيير، ولكن على الأغلب الافتقار إلى القيادة الفاعلة. ولمّا كانت إدارة التّغيير يجب أن تتمّ بشكل كبير من خلال التّخطيط والتّنظيم والمراقبة، فإنّه يتطلّب أيضاً قيادة فاعلة قوية لتوجيه نجاحه، والتّأثير عليه. كما أنّ الإدارة تعطي نتائج منظّمة تحافظ على عمل النّظام بكفاءة، في حين توجد القيادة تغييراً جديداً مطلوباً؛ لتحقيق النّمو والازدهار. وفي حين أنّ تفويض الإدارة تقلّل من المخاطر، وتحافظ على النّظام الحالي، فإنّ التّغيير يتطلّب إنشاء نظام جديد يتمّ توجيهه من خلال قيادة قوية.ويؤكّد هايز (Hayes, 2002)أنّ إدارة التّغيير هي عملية تعديل أو تحويل للمؤسّسة للحفاظ على فاعليتها. ويتحمّل المديرون مسؤولية أداء المؤسسة، فيما يشمل النّموذج العام لإدارة التّغيير التّعرّف على الحاجة للتّغيير، وتشخيص واقع الحال، ومن ثمّ التّخطيط للتّنفيذ ومراجعة العمل. أمّا فيما يتعلّق بدور القيادة في إدارة التّغيير يتمثّل في إيجاد الرّؤية، ومواءمة العلاقات حول الرّؤية، والهام الآخرين،وحشد الدّعم لتحقيقها، والعمل على تجاوز المقاومة.

في حين تركّز إدارة التّغيير على المؤسّسة، تركّز قيادة التّغيير على الأفراد؛ فالمؤسّسات تتكوّن من أفراد، وهم من سيجعلوا التّغيير حقيقة من خلال مساعدتهم على معالجة التّغيير، وكسب تأييدهم، وتهيئة مساحة للفرق لفهم التّغيير. كما أنّ المديرين التّنفيذيين يدركون أهمّية إشراك خبير خارجي كمستشار للمساعدة في

إجراء التّغيير بسلاسة. وترى قيادة التّغيير أنّ ذلك مهمّاً للمساعدة على تدريب القادة، وتزويدهم بالمهارات اللازمة لإحداث التّغيير. وعلى الرّغم من ذلك، فإنّ قيادة التّغيير تعتمد بشكل رئيس على القادة، في حين تعتمد إدارة التّغيير بشكل كبير على هؤلاء المستشارين الّذين تقع على عاتقهم مسؤولية التّغيير (Graves, 2024).إنّ التّحوّل من إدارة التّغيير إلى قيادته يحتاج إلى تمكين المديرين من ممارسة مهامهم كقادة مسؤولين يعملون مع فريق مؤسّسي يعتمدون على الأسس العلمية والإنسانية والمهنية، بعيداً عن الرّئاسة السّلطوية، وذلك في جو ديمقراطي يؤكّد على مبادئ الشّورى والمشاركة (حؤبشة، 2025).

وترى الباحثة أنّ إدارة التّغيير هي عملية إجرائية تفصيلية تنظيمية؛ تهتمّ أوّلاً بكيفية إجراء التّغييرات المطلوبة للحفاظ على استقرار المؤسّسة، وتسيير أعمالها. وعلى الرّغم من أهمّية ذلك، إلّا أنّها لا تكفي، إذ لا بدّ لنجاح التّغيير في أيّ مؤسّسة من قيادة للتّغييرتهتمّ بـ(لماذا) التّغيير– إضافة إلى (كيفية) التغيير– حيث تعمل كعملية توجيهية لتحقيق الرّؤية المنشودة من خلال التّأثير والتّحفيز. ومن هنا،تبرز ضرورة التّكامل بين إدارة التّغيير وقيادته لنجاح التّغيير في المؤسّسات.

5.1.1.2 أهداف التّغيير:

يورد أبو طاحون (1997) أهدافاً للتّغيير في المؤسّسات ضمن مستويات. فعلى مستوى الفرد تكون أهداف التّغيير مرتبطة بتغيير الاتّجاهات، والمعتقدات، والطّموحات، والدّوافع. وعلى مستوى المؤسّسة يكون بإحداث تغييرات بنائية ووظيفية في هذه ا لمؤسّسات. وهنا ، يتمّ تناول موضوعات الاتّصال، والتّنافس، والصّراع وغيرها. أمّا على مستوى المجتمع ينظر إلى التّغيير كما لو كان تناسقاً بين الأنظمة المختلفة ، كالأنظمة السّياسية والاقتصادية، فمثلاً: نهتم على سبيل المثال بكيفية تعديل النّظام الطّبقي.
وبشكل عام، يرى بطاح (2021) أنّ هنالك أهدافاً معيّنة للتّغيير، يتجلّى أهمّها في النّقاط الآتية:

1. زيادة مقدرة المؤسّسة على النّمو والتّكيّف مع البيئة المحيطة.
2. زيادة التّعاون بين الموظّفين في المؤسّسة؛لتحقيق الأهداف الموضوعة.
3. العمل على بناء مناخ تنظيمي منفتح، ومنتج يعين على تحقيق أهداف المؤسّسة.
4. إثارة دافعية وتحفيز العاملين؛ لتحقيق الأهداف الموضوعة.
5. المساهمة في حل المشكلات، وإيجاد الظّروف الملائمة الّتي تحول دون ظهور إشكاليات جديدة.
6. تهيئة المؤسّسة من حيث هيكليتها، وكفايات عامليها؛ للتّعامل مع التّحديات المستقبلية.
7. الارتقاء بمستوى العاملين في المؤسّسة من خلال تصحيح البرامج التّدريبية الّتي تحسّن من كفاياتهم ، وتطوّر مقدّراتهم.

8. إعادة النّظر في الأهداف الموضوعة، ممّا يجعلها أكثر واقعية،وأكثر تعبيراً عن آمال المنتفعين.

6.1.1.2دواعي التّغيير:

هناك عدد من القوى الخارجية والدّاخلية الّتي تدعو للتّغيير التّنظيمي ،وأبرز القوى الخارجية الّتي تدعو للتّغيير، هي:

- التّنافس الحاد بين المنظّمات.
- إصدار قوانين وتشريعات حكومية جديدة.
- الزّيادة في ضغوط الجماعات المنظّمة.
- التّغييرات في أسعار المواد.
- حدوث أزمات خارجية طارئة.
- ظاهرة العولمة (الكوكبة).

أمّا أهمّالقوى الداخلية الّتي تدعو للتّغيير، فهي:

- تغيير في أهداف المؤسسة، ورسالتها وأغراضها.
- إدخال أجهزة ومعدّات جديدة.
- ندرة القوى العاملة.
- ادخالأنظمة متطورة لمعالجة المعلومات.
- الدّمج مع مؤسسات أخرى.
- تدنّي معنويات العاملين.
- الزيادة في نسبة دوران العاملين.
- حدوث أزمة داخلية طارئة (أبو طاحون، 1997).

ترى الباحثة أنّ مهمّة قائد التّغيير لن تنحصر بتحقيق هدف أو أهداف التّغيير الّتي يرصدها ، بل أنّ المهمّة الأصعب، والأهم تكمن في تثبيت التّغيير، وترسيخه كجزء من الثّقافة، وهذا ما أشار إليه لوين (Lewin, 1947)، عندما أكّد أنّ التّغيير نحو مستوى أعلى من أداء المجموعة يكون في كثير من الأحيان قصير الأمد؛ فبعد 'دفعة مؤقتة'، تعود الحياة في المجموعة بسرعة إلى المستوى السّابق .فلا يكفي تعريف الهدف من التّغيير المخطّط له على أنّه الوصول إلى مستوى مختلف من التّوازن ، بل ينبغي أن يتضمّن الهدف الاستمرارية عند المستوى الجديد أو الاستمرارية لفترة زمنية محدّدة.

7.1.1.2أنواع التّغيير:

هناك عدّة أنواع من التّغيير بحسب المعيار المستخدم في التّصنيف ، وقد أوضح دودين (2020)،ذلك على النّحو الآتي:

1. التّغيير الشّامل والتّغيير الجزئي: التّغيير الجزئي الّذي يقتصر على جانب واحد أو قطاع واحد كتغيير الآلات والأجهزة،أمّا التّغيير الشّامل فهو يشتمل كافّة أو معظم الأمور في المؤسسة. ومن سلبيات التّغيير الجزئي تطوّر بعض الجوانب على حساب الأخرى، وهذا يقلّل من فاعلية التّغيير.
2. التّغيير المادّي والتّغيير المعنوي:ويشمل هذا النّوع منالتّغيير؛ التّغيير المادّي،والتّغيير الهيكلي، والتغيير التّكنولوجي، فيما يشمل التّغيير المعنوي؛ التّغيير النّفسي والاجتماعي. فـمثلاً،بعض المؤسّسات لديها معدّات حديثة، ولكن أنماط سلوك العاملين وأساليب العمل فيها تقليدية، وهنا يكون التّغيير سطحي وغير فلعل.
3. التّغيير السّريع والتّغيير التّدريجي: التّغيير التّدريجي البطيء يكون عادة أكثر رسوخاً من التّغيير السّريع المفاجئ، إلا أنّ اختيار السّرعة المناسبة لإحداث التّغير يعتمد على الظّرف.

8.1.1.2خصائص التّغيير:

تتّصف عملية التّغيير النّاجحة بعدد من الخصائص الّتي يجب أن يأخذها قائد التّغيير بعين الاعتبار ليتمكّن من تحقيق أهداف التّغيير، كما أوضحها حسين (2020) على النّحو الآتي:

- الحتمية: فالتّغيير بات أمراً حتمياً لا مفرّ منه.
- التّكاملية والتّوافقية: أي التّكامل والتّوافق بين احتياجات القوى المختلفة في المؤسّسات.
- المشاركة: المشاركة الفعّالة بين قادة التّغيير والقوى المتأثّرة به.
- التّفاؤل: إنّ عملية التّغيير تتّسم بروح التّفاؤل والإيجابية في نقل المؤسّسات إلى وضع أفضل.
- الواقعية: أي أن يكون التّغيير ضمن طاقة ومقدرة وموارد المؤسّسة المتاحة.
- المقدرة والفاعلية: القدرة على اتّخاذ القرارات المناسبة، وفاعلية توجيه القوى داخل المؤسّسات.
- القانونية والشّرعية: أي الغطاء القانوني الّذي يُضفي على عملية التّغيير نوعاً من الشّرعية، ولابد من الانتباه إلى أنّ التّغيير يتبنّى المبادئ الأخلاقية السّائدة في المجتمع.
- الإيجابية وإصلاح كل ما طرأ عليها من خلل: أي التّحوّل إلى المسار الإيجابي، والسّعي للإصلاح.
- المسؤولية: أيالإ دراك والوعي أولاً بـما سيتمّ إنجازه في عملية التّغير، والتّبعات الّتي يمكن أن تحدث للمؤسّسة، وهذا يستدعي أن يتمّ دراسة كلّ خطوات التّغيير قبل اتّخاذ القرار.

- الإبداعية:إنّ غرس قيم الإبداع والابتكار والمودة داخل بيئة المؤسّسات يعمل على تنمية المقدرات المختلفة.
- الاستمرارية: تسعى المؤسّسات المختلفة إلى التّغيير الدّائم والمستمر.

ويعتقد فولان (Fullan, 2007) بأهمّية ثلاث خصائص على وجه التّحديد؛ الحاجة، والوضوح، والتّعقيد. فأوضح أنّه يجب ربط التّغيير بالحاجة إليه، ويُقصد بالوضوح أن تكون الأهداف ووسائل التّنفيذ واضحة، وليس الوضوح الزّائف الّذي يُكشف عنه عند عجز التّطبيق العملي، ممّا يؤدّي إلى القلق والإحباط. أمّا التّعقيد فيتعلّق بصعوبة التّنفيذ، وحجم التّغيير، ومهارات الأفراد وتحديداً نقطة البداية لديهم. لافتاً إلى أنّ الإنجازات الكبيرة تتطلّب مجموعة متطوّرة من الأنشطة والهياكل والاستراتيجيات والفهم للحصول على التّنفيذ الفاعل، مع ملاحظة أنّه كلّما كان التّغيير أكبر كلّما كانت المجازفة أكبر، في حين أنّ "المجازفة القليلة لا تُكسب شيئاً".

9.1.1.2مجالات التّغيير:

يذكر الجوارنة وصوص(2008) أنّ التّغيير يمكن أن يكون في أيّ مجال من مجالات الحياة ؛ المبادئ والقيم، السّلوك والتّعامل مع الآخرين ، أساليب الإدارة والقيادة، الوظيفة والعمل، اللّوائح والقوانين والأنظمة والإجراءات، الميول والرّغبات والهويات ، التّغيير في المهارات والمقدرات، الإمكانات المادّية والمعنوية ، المسؤوليات والصّلاحيات.

ويوضح رزوق (2023) المجالات التي يطالها التّغيير في المؤسسات كما يلي:

1. استراتيجية المؤسسة: كالتّغيير في الأهداف أو الاستراتيجيات الفرعية أو الوظيفية، أو إعداد استراتيجيات تخصّصية بما يتوافق مع تغييرات البيئة المحيطة من تغيير مستمر ومنتظم.
2. الموارد المادية والتّكنولوجية التي تستخدمها المؤسسة: وتشمل التغيير في الوسائل المستخدمة في مدخلات ومخرجات عملياتها. ويركّز هذا التّغيير على المجال التّكنولوجي وتطبيقاته ، مثل: الأتمتة، والذّكاء الاصطناعي.
3. سياسات وطرق وإجراءات العمل:من خلال إحداث أنشطة أو سياسات جديدة تحقّق لها السّرعة والمرونة في إجراءاتها مع المعنيين، أو دمج بعض الأنشطة أو السّياسات أو إلغاء بعضها.
4. الهيكل التّنظيمي: يحدث التغيير هنا لتحسين الأداء المطلوب، أو نتيجة التّغيير في استراتيجية المؤسسة، لتحقيق التّفاعل المرن للأعمال، والتّناسق بين الوحدات التّنظيمية، وتحديد السّلطات واللامركزية، أو التّوسّع أفقياً أو رأسياً،أو في حال الاندماج مع مؤسسات أخرى.

5. العنصر البشري: كالتّغيير في عدد العاملين، أو في المعاييرالّتي توضع لاختيار الأنسب والأكفأ منهم،أو التّغييرات المتعلّقة بتأهيلهم، وتدريبهم، وتنمية مقدراتهم، أو تغيير سلوكهم.
6. أنماط القيادة:كتغيير نمط القيادة بشكل مرحلي أو مستمر لإنجاح عمليات التّغيير؛ مثل تغيير القيم السّائدة، ونشر قيم جديدةتعطي القيادة القوّة والصّلاحيات، وتمكّنها من إدارة الأفراد.
7. الثّقافة التّنظيمية:يتم تهيئة العاملين بالثّقافة التّنظيمية السّائدة، بتفكيكها وتحليلها أحياناً، أو استبدالها بشكل تدريجي أحياناً، ومن ثمّ العمل على نشر الثّقافة الجديدة.
8. الخدمات والمنتجات:من خلال ما تقدّمه المؤسسة من منتجات، وخدمات جديدة.

10.1.1.2 مبادئالتّغيير:

يؤكّد هيات وكريسي (Hiatt and Creasey, 2003)علىمجموعة من المبادئ الأساسية لقيادة التّغيير،والّتي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار قبل وأثناء تنفيذ عملية التّغيير لضمان نجاحها، وهي:

1. ضرورة وجود فهم موحّد للرّسالة بين المرسل والمتلّقي؛ فقد يكون هناك اختلاف بين معنى الرّسائل الّتي يريدها المرسل، وبين ما يفهمه المستقبل من هذه الرّسائل، وهنا يجب على القادة أن يكونوا على دراية، بمعنى الرّسالة المرسلة، وبتفسير المتلقّي لها.

2. إنّ مقاومة الموظّفين أمر طبيعي،وينبغي أن يكون متوقّعاً من قبل القادة، وأنّمقاومة التّغيير تعبّر عن عدم قبول التّغيير. وذلك يكون لعدّة أسباب، منها؛ اعتقاد الموظّفين أنّ التّغير يشكّل خطورة ما على مصالحهم، وشعورهم بهذا الخطر، والخوف يحول دون فهمهم للتّغيير أو قدرتهم على تنفيذ هذا التّغيير.

3. إنّ القيادة المرئية والنّشطةضروريةلنجاح التّغيير، وكلّما أظهر قادة التّغيير دعماً أكبر لموظّفيهم حصلوا على نتائج أكثر إيجابية، وقلّت مقاومة التّغيير الّتي قد يواجهونها.

4. إنّالثّقافة التّنظيمية ونظام القيم في المؤسّسة سيؤدّي إلى بيئة صحية للعامليننتوفّر لهم وعياً أفضل بجوانب عملهم، وخاصّة المكافآت والعقوبات.

5. مهما يكن حجم التّغيير صغيراً، فإنّه يستدعي وجود قيادة للتّغيير . والتّغيير التّدريجيأو الجذري بالإضافة إلى حجم التّغيّر هي عوامل تؤثّر على توجيه القائد لعملية إدارة التّغيير لتناسب الموقف.

6. عدم افتراض انخراط الموظّفين في عملية التّغيير ببساطة، و يجبأن يكون الموظّفون راضين عن التّغيير، ولديهم الرّغبة في تنفيذه لتجنّب فشله.

7. التّغيير عملية، ولا يتمّ تنفيذها بينعشية وضحاها، لذلك، يجب ألا يتمّ تقليص دور قادة التّغيير إلى حدث واحد.

ويضيف لطفي الوارد في العزام (2017)إلى مبادئ قيادة التّغيير السّابقةأنّ تغيير المادّيات يتمّ بمعدل أسرع من تغيير الأفكار، وأنّ الابتكارات تدخل إلى المؤسّسة بمعدّل أسرع من خلال مستويات القيادة العليا. كما أنّ هناك بعض الأفراد لن يتقبّلوا بعض الأفكار، وابتكارات التّغيير. فضلاً عن أن تقبّل التّغييرات يكون بمعدّل أسرع كلّما قلّ حجمها. ويؤكّد بطاح (2021)علىمبدأ السّلطة (ولها أشكال عديدة منها سلطة القانون الشّرعية، وسلطة المكافأة والعقاب، سلطة "الكاريزما")، ومبدأالتّمكين،ومبدأ تفويض السّلطة،ومبدأ إثارة الدّافعية ،ومبدأ تفعيل نظام الحوافز المادّية والمعنوية، ومبدأ نظام الاتّصالات الفاعل كمبادئ تقود إلى التّغيير الفاعل.

وتؤكّد الباحثة أنّ مبادئ تفويض الصّلاحيات، والعمل على تمكين الأفراد ، وكذلك حرص القائد على التّحفيز المادّي والمعنوي للعاملين معه هو جوهر تحقيق مبدأ المشاركة، والّذي يعتبر أساساً لنجاح التّغيير، واستدامته كجزء من ثقافة المؤسّسة.

11.1.1.2 استراتيجيات التّغيير:

تعتمد المؤسسات على اختلافها استراتيجيات تعيّنها عند قيامها بالتّغييرات المرغوبة. وكما ذكر حمزة (2020)، فإنّ استراتيجيات التّغيير، هي مدلول يعني: التّخطيط المتّسم بالشّمول، والنّظرة المستقبلية لتحقيقه على المدى البعيد، فيتضمّن جميع النّواحي دون تركيزه على جانب معيّن. كما يجب الابتعاد قدر المستطاع عن التّخطيط الإجرائي، والاهتمام بالتّخطيط الاستراتيجي القائم على تحليل الموارد الحالية، ومتطلّبات المؤسّسة التّعليمية، وكذلك أهمّية التّواصل الفاعل للمعلّمين، وللمدير،وذلك لتوجيه جميع الأطراف وإشباع حاجاتهم بما يحقّق الأهداف المنشودة. ومن هذه الاستراتيجيات ما أوضحه المحمّدي(2022)، كالآتي:

1. **استراتيجية الرّشد والعقلانية:** تقوم هذه الاستراتيجية على أساس أنّ الإنسان يتميّز بالرّشد والعقلانية أثناء سعيه لتحقيق مصالحه، وبحسب هذه الاستراتيجية فإنّ العدو الأوّل هو الجهل،وعدم الوعي؛ فالبحوث العلمية والدّراسات هي العوامل الرّئيسة الّتي يقوم عليها التّغيير هنا. والفرد يتبنّى التّغيير

المقترح إذا ما تمّ اقناعه بالفوائد والمزايا الّتي تترتّب على التّغيير .لذلك، تقوم المؤسّسات بتصميم برامج تدريبية تركّز بشكل رئيس على تزويد المتدرّبين بالمعلومات ، وكذلك تشجيع البعثات الدّراسية والبحوث والدّراسات العلمية، إضافة إلى تدريب العاملين على تعلّم وتحليل النّظم والبحوث التّطبيقية ، والاستشارات الفنّية، واختيار العاملين.

2. **استراتيجية القيم وإعادة التّعليم :** وتستند هذه الاستراتيجية إلى افتراض أنّ سلوك الفرد يتأثّر بالقيم والعادات والمعايير الّتي يتبنّاها، وعليه، فإنّتعارض أهداف التّغيير مع قيم الأفراد ، واتّجاهاتهم، سوف يؤدّي إلى مقاومتهم للتّغيير.
3. **استراتيجية القوّة والإكراه:** وفقاً لهذهالاستراتيجية فإنّ التّغيير يُفرض على الجهات المعنية بالقوّة،أمّا أشكال المقاومة المختلفة، فيتمّ التغلّب عليها بالعقوبات لمن يُخالف. تعدّ هذه الاستراتيجية غير فلعلة في المدى البعيد؛ لأنّها لا تضمن ولاء الأفراد ودعمهم للتّغيير.
4. **استراتيجية المشاركة:** تعتمد على مقدرة القيادة الإدارية في التّأثير في العاملين، ومقدرتها على بثّ قيم وسلوكيات جديدة ، وحفز العاملين على الالتزام بمضامينها لتكون جزءاً من الثّقافة التّنظيمية الّتي ستكون مهداً للتّغيير المقترح، بمعنى أنّ هذه الاستراتيجية تركّز على تكوين قوى فاعلة وداعمة للتّغيير ، ومتبنّية للتّوجهات الجديدة للتّغيير ، وكلّ ذلك يتمّ من خلال اشراك العاملين في اعداد الخطط وتنفيذها، والأخذ بآرائهمومقترحاتهم.
5. **استراتيجية الإقناع:** تقوم هذه الاستراتيجية على فكرة كسب تأييد العاملين باتّجاه التغيير فيتم تزويد العاملين بالمعلومات الكافية وال دّقيقة عن أهداف التّغيير ، ونتائجه المتوقّعة من خلال النّدوات والمحاضرات والاجتماعات وغيرها.
6. **استراتيجية إثارة عدم الرّضى حول الوضع الحالي:** يتمّ هنا التّركيز على سلبيات المؤسّسة، وإثارة عدم الرّضى بالوضع الحالي؛ وبالتّالي، إذ أنّ البيانات والمعلومات عامل مهم في توضيح الانحرافات والاختلالات، ومن ثمّ الدّفع باتّجاه التّغيير.
7. **استراتيجية الإلزام القانوني :** تعتمد هذه الاستراتيجية على استخدام الإدارة حقّها في إلزام العاملين للاستجابة للتّغيير ، وتستخدم هذه الاستراتيجية عندما تكون مقاومة العاملين للتّغيير قوية، وفي نفس الوقت هناك ضرورة للإسراع بتنفيذ التّغيير .وتكون استجابة العاملين بهدف تجنّب العقوبات كنتيجة لمخالفتهم أو مقاومتهم للتّغيير ، وأيضاً تكون هذه الاستجابة مرحلية ، وليست دائمة، مرتبطة بتنفيذ الإدارة للعقوبة.

8. **استراتيجية ربط التّغيير بالمكافأة:** يعدّ ربط المكافآت بالتّغيير من الوسائل المهمّة لإحداث التّغيير؛ حيث تعدّالمكافآت المادّية والمعنوية من أهمّأدوات التّحفيز الإنساني.
9. **استراتيجية التّحليل الميداني:** وهي مهمّة للتّعرّف إلى أسباب مقاومة التّغيير، والفكرة تتلخّص بأنّ هناك قوى تعمل لصالح المحافظة على التّوازن الرّاهن، وإنّ الإحاطة بهذه القوى يجعل إدارة المؤسّسة أو فريق عمل منها قادر على تحليل هذه القوى، وإيجاد مركز توازن جديد، ذلك أنّه بالرّغم من وجود قوى تضغط باتّجاه التّغيير إلا أنّ هذه القوى يمكن إبطال مفعولها من القوى الّتي تضغط باتّجاه مقاومة التّغيير، والمحافظة على التّوازن الرّاهن . وعليه،فإنّ تعزيز القوى الضّاغطة باتّجاه احداث التّغيير قد يُغيّر محصّلة القوى باتّجاه وضع توازن آخر مرغوب فيه، وتصبح إمكانية التّحرك نحو التّغيير المطلوب أكثر سهولة.

قام كوتر وسشليزينجر (Kotter & Schlesinger, 2008)بحصر استراتيجيات التّغيير الّتي يستخدمها قائد التّغيير في ست استراتيجيات،هي: استراتيجية التّعليم (Education)، واستراتيجية المشاركة (Participation)، واستراتيجية التّسهيل (Facilitation)، واستراتيجية التّفاوض (Negotiation)، واستراتيجية التّلاعب (Manipulation)،واستراتيجية الإكراه (Coercion). ويلجأ القائد إلى استراتيجية التّعليم عندما يوجد نقص في معلومات العاملين حول آثار التّغيير المنشود، فيتمّالتّركيز على تقديم المعلومات والتّدريب اللازم. كذلك يتمّ اللّجوء إلى استراتيجية المشاركة عندما لا يمتلك المبادرون جميع المعلومات الّتي يحتاجونها لتصميم التّغيير، وحيث يتمتّع الآخرون (مقاومو التّغيير) بسلطة كبيرة. أمّا استراتيجية التّسهيل، فيستخدمها القائد عندما يكون سبب المقاومة هو مشاكل في التّكيّف أو الخوف من عدم المقدرة على عمل المطلوب، فيلجأ القائد إلى التّدريب والدّعم العاطفي. وعندما يتمتّع مقاومو التّغيير بقوّة كبيرة، يتمّ تفضيل استراتيجية التّفاوض. أمّا استراتيجية التّلاعب فتستخدم عندما لا تنجح التّكتيكات الأخرى أو تكون باهظة الثّمن. وقد يلجأ قائد التّغيير لاستراتيجية الإكراه الضّمني أو الصّريح عندما يتمتّع بقوّة كبيرة، وتكون السّرعة في تنفيذ التّغيير ضرورية. وبالتّالي، يجب أن يلائم قائد التّغيير استراتيجية التّغيير مع الموقف آخذاً بعين الاعتبار نوع المقاومة وقوّتها، وموقعه من المقاومة (قوّته، ومستوى ثقة العاملين به)، ومستوى المعلومات لدى القائد والعاملين، ومدى خطورة الموقف.

وعليه، لا وجود لاستراتيجية متكاملة نموذجية صالحة تناسب الجميع وفي جميع الأوقات. بل إنّ طبيعة عملية التّغيير والظّروف البيئية المحيطة هي من يحدّد الاستراتيجية الّتي يراها القائد الأنسب ليطبّقها، ولربما يمزج بين أكثر من استراتيجية.

12.1.1.2أبعاد قيادة التّغيير:

في ظل التّحدّيات المتسارعة الّتي تواجه المؤسّسات، تبرز أبعاد قيادة التّغيير كعوامل حاسمة في تحقيق النّجاح والاستدامة؛ وأبرزها: تنمية العلاقات الإنسانية الجيّدة، وبناء فريق إحداث التّغيير، وتنمية مقدّرات الأفراد، و تحقيق الاتّصال الفاعل، و تحقيق مبدأ الشّراكة في التّغيير، و الفلعلية في إدارة الوقت في عمليةالتّغيير، و التّحفيز نحو تحقيق أهداف التّغيير باستخدام الأساليب المعنوية والمادّية (الزّهراني، 2017؛ الشّمري، 2014).وهي ذات الأبعاد الّتي اعتمدها أوريدج ,Orridge (2009)،مضيفاً إليها بعد وجود رؤية واضحة للتّغيير مع العمل على إيصالها للآخرين عبر الاتّصالات الفاعلة.

أمّا جرادات وعماد الدّين (2000) فقد أوردا ثلاثة أبعاد أساسية لقيادة التّغيير، هي: التّحفيز الذّهني أو الاستثارة الفكرية، وتوقّع مستويات أداء عليا من العاملين، وهيكلية التّغيير. ويتضمّن التّحفيز الذّهني أو الاستثارة الفكرية، السّلوك القيادي لمدير المدرسة بوصفه قائداً للتّغيير يتحدّى المعلّمين لإعادة النّظر في ممارساتهم، ومراجعتها، وتقويمها، وتطويرها، ودفعهم للتّفكير في كيفية الأداء بشكل أفضل، وتعزيز أسلوب التّفكير العلمي لديهم.أمّا بُعد توقّع مستويات أداء عليا من العاملين، فيُظهر السّلوك القيادي المرتبط بتوقّعات القائد لدرجة التّميّز، والأداء النّوعي العالي الجودة من قبل العاملين في المدرسة، وحفزه وتعزيزه. في حين يتضمّن بُعد هيكلية التّغيير أنماط السّلوك الهادفة لتوفير فرص مناسبة لأعضاء التّنظيم المدرسي للإسهام في عملية صنع القرارات المتعلّقة بقضايا تهمّهم، وتؤثّر فيهم، وتدفعهم نحو التّغيير، والتّطوير على المستويين الفردي والمدرسي.

ذكر ثومسون وهال (Thomson & Hall, 2011)أنّ أبرز أبعاد قيادة التّغيير تشمل:بُعد تطوير رؤية عامّة مشتركة للمدرسة؛ ويتضمّن هذا البعد أنماط السّلوك الهادفة للبحث عن رؤية وآفاق مستقبلية للمدرسة، وأن يعمل القائد التّربوي على بث هذه الرّؤية لدى العاملين معه، ويؤكّد الحماس لديهم للتّطوير وللتّغيير. كما أنّ قيادة التّغيير تتضمّن بُعد مراعاة الحاجات الفردية للعاملين، والعمل على تلبيتها.وتشملقيادة التّغيير بناء ثقافة مدرسية مشتركة تضمّالقواعد السّلوكية، والقيم،والمهارات، والقناعات الّتي يشترك بها كافة الأعضاء بالمدرسة، وهذا يسهم في دعم مبادرات التّطوير والإصلاح المدرسي. كما أكّد ثومبسون وهال على أهمّية بناء اتّفاق جماعي فيما يتعلّق بأهداف المدرسة وأولوياتها، وأهمّية أن

يكون قائد التّغيير أنموذجاً يُحتذى به. وهي أبعاد تشترك مع الأبعاد الّتي اعتمدها العتيبي (2015)، وهي: تطوير رؤية مشتركة، وبناء ثقافة مشتركة، وتحفيز العاملين، ونمذجة السّلوك، وهيكلة التّغيير.

وقد تشمل قيادة التّغيير طيفاً واسعاً من الأبعاد تبدأ بتطوير رؤية عامّة مشتركة، والعمل على توضيحها، وتشجيع العاملين على تبنّيها. ومن ثمّ بناء اتّفاق جماعي بخصوص أهداف المؤسّسة وأولوياتها، بما في ذلك تشجيع التّعاون،والمشاركة في التّغيير.كما تشمل الأبعاد بناء ثقافة مشتركة داخل المؤسّسةفيما يتعلّق بالعمليات الإدارية والفنّية. فضلاً عن نمذجة السّلوك القيادي، ومراعاة حاجات العاملين والفروق الفردية فيما بينهم. كذلك التّركيز على التّحفيز الذّهني أو الاستثارة الفكرية، وتوقّع مستويات أداء عليا من العاملين، وصولاً إلى بعد هيكلية التّغيير الهادف إلى تهيئة البيئة المادّية المناسبة، وتحسين بيئة العمل بما يتيح فرصاً للمساهمة في صنع القرار، وحلّ المشكلات. وكذلك تفعيل دور المرأة في قيادة التّغيير، وإتاحة الفرص لها وتمكينها (حؤبشة، 2025).

وقد تبنّت الباحثة في هذه الدّراسة –استناداً إلى الأدب التّربوي والدّراسات السّابقة ذات الصلة – ثلاثة أبعاد لقيادة التّغيير، وهي: التّعامل مع المعلّمين، والتّحفيز، واستخدام استراتيجيات التّغيير. وقد اشتملت تفصيلات هذه الأبعاد على خلاصة شاملة، ووافية لأهم ممارسات قيادة التّغيير، والّتي استمدت أهمّيتهامنقوّة طرحها، ومنطقيّتها، وإجماع عدد من الباحثين على تبنّيها. وفيما يلي توضيح لهذه الأبعاد، وعلى النّحو الآتي:

1. **التّعامل مع المعلّمين:**إنّ قيادة التّغيير النّاجحة تهتم بتعزيز الجانب الإنساني، فيعمل القائد على إطلاق العنان للمواهب، والاهتمام ببناء الفرق، والحرص على مشاركة رؤية التّغيير، والمشاركة في العمل(Morgan, 2019).ولتنمية العلاقات الإنسانية يهتم قادة التّغيير بتحقيق مبدأ العدل في توزيع المسؤوليات والواجبات، وإتاحة حرية التّعبير عن الرّأي للعاملين، وتقبّل آرائهم، كما تشجّع القيادة على إقامة الأنشطة الاجتماعية واللّقاءات الدّوريةبين الأفراد(الزّهراني، 2017).ويتضمّن هذا البعد درجة اهتمام القائد بالحاجات الفردية للعاملين في المؤسّسة، والاستجابة للفروق الفردية فيما بينهم فيما يتعلّق بحاجتهم للنّمو المهني، والتّحفيز، والتّشجيع، والإفادة من خبراتهم ومهاراتهم المهنية (النّسور، 2021).

2. **التّحفيز:** تهتم قيادة التّغيير بتهيئة المناخ الملائم للتّغيير، واستثمار التّسهيلات المتاحة سواء المكانية، أو المادّية، أو الفنّية؛ لإدخال التّغيير في المؤسّسة التّعليمية، ووضع الاستراتيجيات الفاعلة لإنجاحه. ويشمل التّحفيز جميع أشكال التّشجيع المادّية والمعنوية والمهنية. وللوصول إلى تغيير فاعل يعمل

القائد على مكافأة الإنجازات المميّزة مع وضع نظام تحفيز مؤسّسي (عماد الدّين، 2010). ويتّسم سلوك قائد التّغيير بتحدّي العاملين؛وذلك لدفعهم لإعادة النّظر في ممارساتهم، ومراجعتها بغرض تطويرها من أجل أداء أفضل، وبذلك يتم رفع مستوى أسلوب التّفكير العلمي لديهم (Thomson & Hall, 2011).

3. **استراتيجيات التّغيير:** إنّ التّفكير والتّخطيط الاستراتيجي يعدّ من الأبعاد المهمّة للتّغيير. ويتضمّن التّخطيط الاستراتيجي المقدرة على وضع صورة للتّنبّؤ بالمستقبل المنشود، ورسم الخطط على المدى البعيد بأسلوب علمي، والتّحسين النّوعي، والإصلاح الفنّي للعملية التّربوية، وتناولها بالتّجديد والتّطوير، كذلك العمل على دمج أهداف المدرسة بالمجتمع الأكبر (صيام، 2017).وذكر النّجار الوارد في الزّهراني (2017) أهمّية تحديد قادة التّغيير وقت مناسب لبدء التّغيير وفق جداول زمنية موضوعة مع مراعاة التّغييرات المفاجئة والطّارئة، ومتابعة الالتزام بتنفيذ الخطط، والاهتمام بتطوير الأفراد القائمين على التّغيير.وتؤكّد حوبشة (2025) على مشاركة قادة التّغيير للعاملين في المؤسّسة في صنع القرارات بعامّة، وفيما يتعلّق بالمبادرات التّطويرية والبرامج التّجديدية بخاصّة، وتفويض السّلطات والصّلاحيات الإدارية للعاملين. كما تؤكّد قيادة التّغيير على تحسين ظروف العمل، وبيئته بما يوفّر وقتاً ومجالاً للتّخطيط التّشاركي.

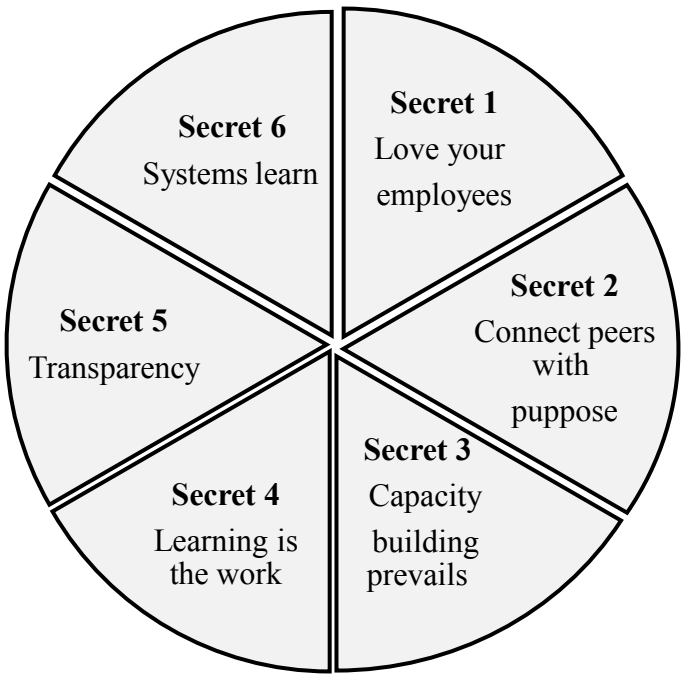
وترى الباحثة ممّا سبق ،أنّ القائد قد يتّبع استراتيجية تغيير مستنداً إلى قوّة مركزه، أو إلى إشراك العاملين، أو يسهل لهم كلّ ما يمكن لحملهم بشكل أيسر باتّجاه التّغيير، وغيرها. ويستخدم قائد التّغيير الاستراتيجيات بحسب الموقف، وهذا يؤكّد على ضرورة امتلاك القائد لجميع المهارات ضمن استراتيجيات التّغيير؛ من إدارة الوقت، وتفويض صلاحيات، وتوظيف التّكنولوجيا، وغيرها.

13.1.1.2دور القائد في إنجاح التّغيير:

ذكر فولان (Fullan, 2011)في كتابه "الأسرار السّتة للتّغيير "ما يفعله أفضل القادة لمساعدة مؤسّساتهم على البقاء والازدهار" (The Six Secrets of Change: What the Best Leaders Doto Help Their Organizations Survive and Thrive)،وفيما يلي ملخّصاً لهذه الأسرار لإحداث التّغييرات المطلوبة في المؤسّسات،ولا سيما التّربوية منها، كالآتي:

1. أن يحب القادة موظّفيهم: تبرز هنا أهمّية بناء بيئة مدرسية تركّز على المعلّمين والموظّفين ،بحيث يتمّ تمكينهم من التّعلم المستمر.
2. ربط الزّملاء بهدف، ومساعدتهم على العمل في مجتمعات تعلّم مدعومة من قبل القادة.
3. يجب أن يحرص القادة على تمكين بناء المقدّرات بين الموظّفين بتطوير المهارات التّعليمية اللازمة.
4. التّعلّم هو العمل :يجب أن تدعم ثقافة المدرسة التّعلّم اليومي للمعلّمين، حيث أنّ النّمو النّاجح يتحقّق عندما يكون التّعلّم جزءاً من العمل اليومي.
5. الشّفافية هي القاعدة : إنّ الوصول المستمر إلى البيانات ، و مراقبة الممارسات الفاعلة هي أمور ضروريةللنّجاح. يجب أن يصبح من الطّبيعي للمعلّمين مراقبة بعضهم البعض، وتبادل الملاحظات.
6. تحسين أنظمة التّعلّم: إنّ العمل على تحسين أنظمة التعلّم يتم عبر التّعلّم المستمر الذي يعتمد على تطوير العديد من القادة في المدرسة ، ولتعزيز الاستمرارية يجب أن تكون المدارس واثقة في مواجهة التّعقيد، ومنفتحة على الأفكار الجديدة.

هذه الأسرار تمثّل إطار عمل لفهم كيفية إدارة التّغيير لا سيّما في المؤسّسات التّعليمية بشكل فاعل، وتعزّز من مقدرة المدارس على تحسين الأداء، والتّكيّف مع التّحدّيات، والشّكل (1.2) يوضّح ذلك:



الشّكل1.2: الأسرار السّتّة للتّغيير

Source: Fullan, M. (2011). **The Six Secrets of Change: What the Best Leaders Do to Help Their Organizations Survive and Thrive**. Germany: Wiley.

وفي ذات السّياق، ذكر المغربي (1994) عدداً من العوامل، والّتي تساعد القائد على إنجاح عملية التّغيير، كما الآتي:

- إشراك المتأثّرين بالتّغيير في التّخطيط له وتنفيذه ورقابته.
- التّشاور، وتبادل الرّأي بين جميع الجهات المعنية فيما يتعلّق بأبعاد التّغيير.
- تطبيق التّغيير تدريجياً ما أمكن حتّى يستطيع النّظام التّأقلم عليه ، وامتصاص تأثيراته ، واستيعابه،والوقوف على مزاياه الإيجابية أو السّلبية.
- أن تتوفّر جميع الإمكانات، والتّرتيبات الكفيلة بإنجاحه.
- مشاركة جميع العاملين في نتائج التّغيير من حيث زيادة الرّواتب والأجور ، الأمر الّذي يجعلهم أكثر تقبّلاً للتّغيير.
- إجراء تجربة مبدئية على التّغيير قبل تطبيقه بشكل نهائي.

وقد ذكر فونيتس وآخرون (Fuentes, Hord, & Castro, 1996)في تقريرهمالنّهائي لمشروع القيادة من أجل التّغيير دراسات حالة تناولت ستمدارس في خمس مراحل مختلفة من عمليات التّحسين (في أوكنساس، وتكساس، ولويزيانا، ونيومكسيكو، ومدرستان في أوكلاهوما في الولايات المتّحدة الأمريكية) ، وقد كان هدف هذا المشروع معرفة كيفية تنفيذ القادة المبدعين للتّغيير بنجاح مع تحديد العوامل الّتي تيسّر أو تعيق التّنفيذ، وقد خلص التّقرير ضمن أجزائه الثّلاثة إلى وصف كيفية تنفيذ ستّة استراتيجيات بتفصيل كبير بوضع إجراءات محدّدة لكلّ منها. والاستراتيجيات هي تطوير الرّؤية، وتخطيط وتوفير الموارد، والاستثمار في التّدريس والتّطوير المهني، وتقييم ورصد التّقدم، وتقديم المساعدة المستمرّة، وخلق سياق يقود إلى التّغيير. كما توصّل التّقرير إلى دروس مستفادة في إطار ثلاث مراحل لتحسين المدرسة، وهذه المراحل هي : مرحلة البدء (و يتمّ فيها تطوير رؤى للتّغيير ، وإعداد الموظّفين، وإعطاء أولوية للطّلبة ونشاطهم)، ومرحلة الحفاظ على النّشاط والزّخم (بالتّركيز على التّدريب، والتّواصل المفتوح، و متابعة ومراقبة استمرار التّنفيذ)، و من ثمّمرحلة تعزيز مناخ مؤسسي يقود للتّغيير (بتناول العوامل الّتي تيسّر أو تعوّق تحسين أداء القيادات؛ وهي: الصّلابة التّنظيمية، والوقت، والدّعم الإداري، والاتّصال الإداري، وشبكة الدّعم، والدّعم على مستوى الدّولة).

وكما يوجد أسباب واضحة تدفع باتّجاه نجاح التّغيير، فإنّ هناك أخطاءً واضحة تعيق نجاح التّغيير في المؤسّسات، وتعدّ سبباً في فشلها، وقد أبرز كوتر (Kotter, 1996)الأخطاء الآتية على وجه التّحديد:

- الرّضا المبالغ فيه عن الوضع القائم.
- غياب التّحالف القوي بين القيادة والأفراد.
- افتقاد الرّؤية، أو عدم المقدرة على توصيل هذه الرّؤية، ويشمل هذا الرّغبة في التّضحية، والمقدرة على ذلك.
- عقبات إدارية وأبرزها: بيروقراطية الشّركة، وقوّة ونفوذ معارضي التّغيير.
- عدم وجود نجاحات سريعة قصيرة الأجل.
- سرعة إعلان النّصر بعد تحسّن كبير، ممّا يؤدّي إلى تراخي في تركيز والتزام العاملين.
- عدم وصول التّغيير إلى جذور ثقافة المؤسّسة، فإذا لم يتأصّل التّغيير، ويرسّخ في ثقافة المؤسّسة، فسوف

يموت في المهد.

14.1.1.2قيادة التّغيير في الميدان التّربوي:

تتجلّى أهمّية التّغيير في الميدان التّربوي من خلال التّحولات الأساسية في الأنظمة التّربوية، والّتي حوّلت الأنظار نحو الاهتمام بالتّغيير التّربوي،فبرز ا لاهتمام بالكيفية لا بلكمّية، وبالتّبادلية بدلاً من الاستقلالية، والتّنوّع مقابل الوحدة، كذلك التّشارك مقابل السّلطة، كما تنبع أهمّية التّغيير من الحاجة لمواكبة التّطورات السّريعة في الهجالات المختلفة على وجه العموم، والمجال التّربوي على وجه الخصوص ، فقد يهدف التّغيير إلى معالجة عدّة أمور، منها: علاج الفشل في تحقيق الأهداف التّربوية، والتّكيّف مع التّطوّرات المستقبلية، وتلبية حاجات المجتمعات، والإلمام بالمهارات اللازمة لحل المشكلات التّربوية، وإنتاج أجيال المشكلات، وإنتاج أجيال قادرة مبدعة(السّعود، 2021 أ).

وقد أوضح أبو ناصر (2008) أنّ المدارس تسعى جاهدةً من أجل إحداث سلسلة متواصلة من التّغيير في عناصر المنظومة التّعليمية كافّة، وذلك من أجل تحقيق مجموعة من الأهدافي الميدان التّربوي، أبرزها:

-العمل على إيجاد إدارة مثالية للمدرسة.
- تجهيز هيئة تدريس مسئولة تعمل دون رقابة.
- تهيئة الجو المناسب لطلبة المدرسة تهيئة تربوية، وعلمية مبنية على القيم والأخلاق، والتّوجّه نحو خدمة المجتمع، وجعلهم قادرين على تحمّل رسالة الحياة.
-جعل المدرسة صرحاً تعليمياً يمكنه تلبية متطلّبات المجتمع.
- إنشاء هيئة تنظيمية تقوم بالتّغيير التّلقائي، وبالتّغيير المنظّم المخطّط وفق الحاجة.
- مسايرة التّطور العلمي، ورفع المنافسة، ومحاربة التّخلّف.

– وجعل المدرسةمنبعاً للعلماء والأبحاث العلمية.

وبصفة عامّة يمكن القول أنّ التّغيير داخل المؤسّسات التّربوية يهدف إلى حلّ بعض المشكلات التّنظيمية أو الإجرائية، وإيجاد أوضاع تنظيمية أكثر كفاءة وفاعلية في المؤسّسات، ورفع مستوى الخدمات الّتي تقدّمها المؤسّسة بما في ذلك رفع مستوى كفاءة العاملين، و إدخال تقنية جديدة أو أساليب إدارية حديثة لتسهيل أداء المؤسّسة. وأيضاً إلى إيجاد توافق بين وضع المؤسّسة والظّروف المحيطة (بربخ، 2012).

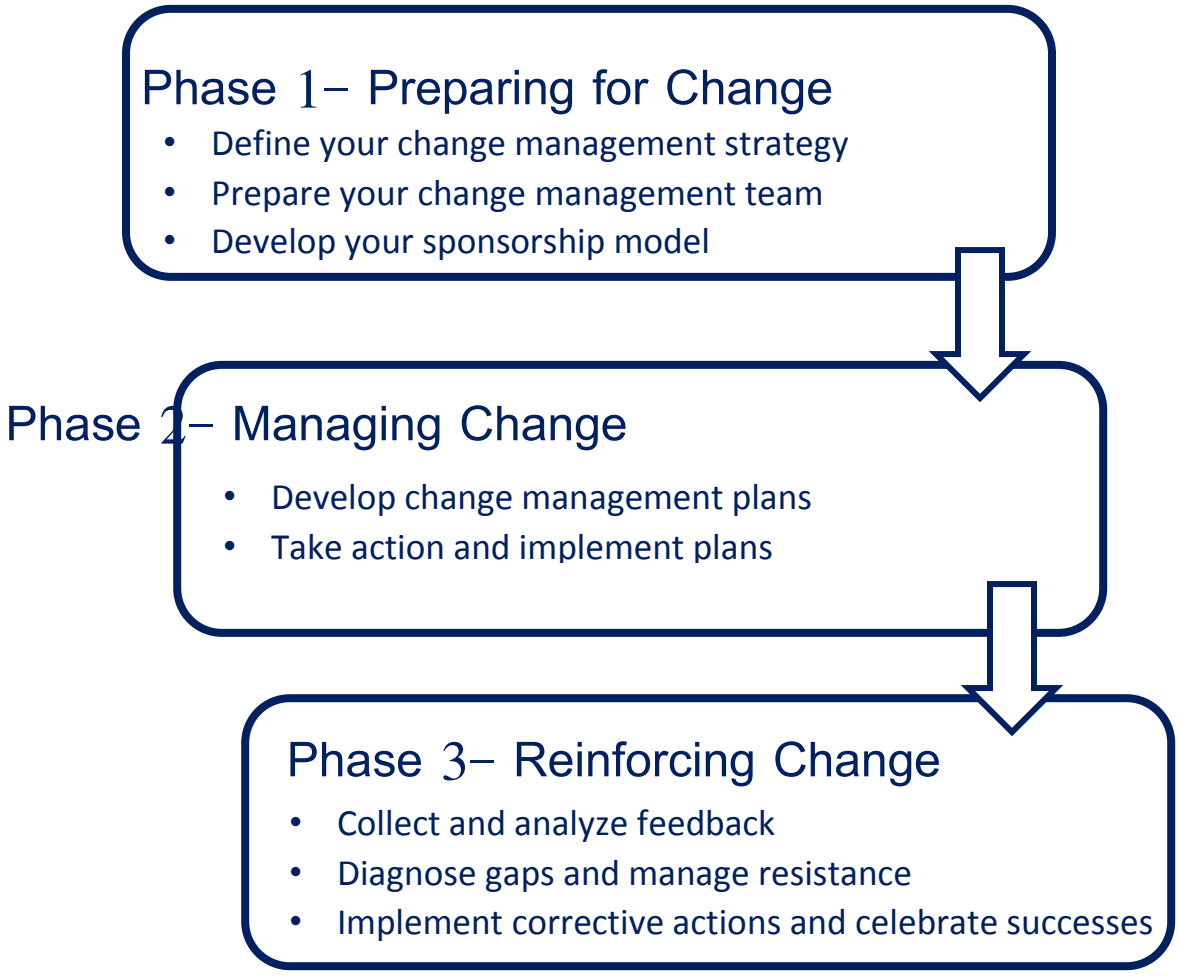
وأكّد فولان (Fullan, 2007) في كتابه "المعنى الجديد للتّغيير التّربوي" (The New Meaning of Educational Change)أنّ التّغيير في المؤسّسات التّربوية ليستعملية سهلةتتمّ بمجرّد إدخال سياسات أو برامج جديدة، بل هي عملية معقّدة متعدّدة الأبعاد؛ فهي تستوجب الوعي بأهمّية التّغيير، ومن ثمّ تغيير الممارسات، وذلك على صعيد جميع المستويات من المعلّم إلى صنّاع القرار. وهنا يبرز التّحدي المتمثّل بفهم كيفية تحقيق التّغيير بشكل مستدام، وبما يشمل الأطراف المعنية بالتّعليم جميعها. وقد أشار فولان (Fullan) إلى أنّكلّ طرف من الأطراف الفاعلة في التّعليم بما فيهم المعلّمين، والمديرين، والطّلاب، وأولياء الأمور يلعب دوراً حاسماً في دعم عملية التّغيير أو عرقلتها.

إنّ النّجاح في تنفيذ التّغيير في الميدان التّربوي يتحقّق في ظلّ وجود قيادة تعاونية بين المديرين والمعلّمين والإداريين المركزيين وغيرهم، قيادة تعتمد على تضافر الجهود. وهذه القيادة تقوم بستّة أدوار رئيسة هي: توفير رؤية واضحة، وتأمين الموارد اللازمة للتّغيير، وتعديل الإجراءات التّشغيلية الرّوتينية، ومتابعة عملية التّغيير باتّجاه تحقيق الأهداف، وإزالة المعيقات لتنفيذ التّغيير، وضمان استدامة التغيير.ولضمان استمرارية التّغيير يجب أن يلعب المعلّمون دوراً رئيساً في قيادة التّغير، ولا ينظر إليهم كأتباع أو مقاومين للتّغيير، فلهم دور كبير قيادة التّغيير من خلال تشجيع زملائهم، وتقديم الدّعم غير الرّسمي لهم، ومراقبة سير التّغيير من خلال الأعمال اليومية، وغيرها. لذلك، يجب الاهتمام بتشجيع المعلّمين، ومراقبة أدائهم باستمرار لإنجاح التّغيير (Heller & Firestone, 1994).إنّ توسيع قاعدة المشاركة (قدر المستطاع) في إحداث التّغيير المنشود مع إيجاد قيادات تتبنّى هذا التّغيير هو أمر ييسر تنفيذ التّغيير وإنجاحه حيث يلعب المعلمون دوراً بالغ الأثر في ذلك.

15.1.1.2دورة حياة التّغيير:

وفقاً لما أورده هيات وكريزي (Hiatt and Creasey, 2003)، فإنّ عملية إدارة التّغيير تمرّ في ثلاث مراحل، كما الآتي:

1. الاستعداد للتّغيير (Preparing for Change):يتمّ فيها تحديد استراتيجية إدارة التّغيير، وتجهيز فريق إدارة التّغيير، وتطوير أنموذج التّغيير.
2. إدارة التّغيير (Managing Change): وتشمل تطوير خطط إدارة التّغيير، وتنفيذ هذه الخطط.
3. تعزيز التّغيير (Reinforcing Change):حيث يتمّ الحصول على التّغذية الرّاجعة وتحليلها، ومن ثمّ تشخيص الفجوات، وإدارة المقاومة، وتنفيذ الإجراءات التّصحيحية ، وكذلك الاحتفال بالنّجاح. ويوضّح الشّكل(2.2)هذه المراحل:

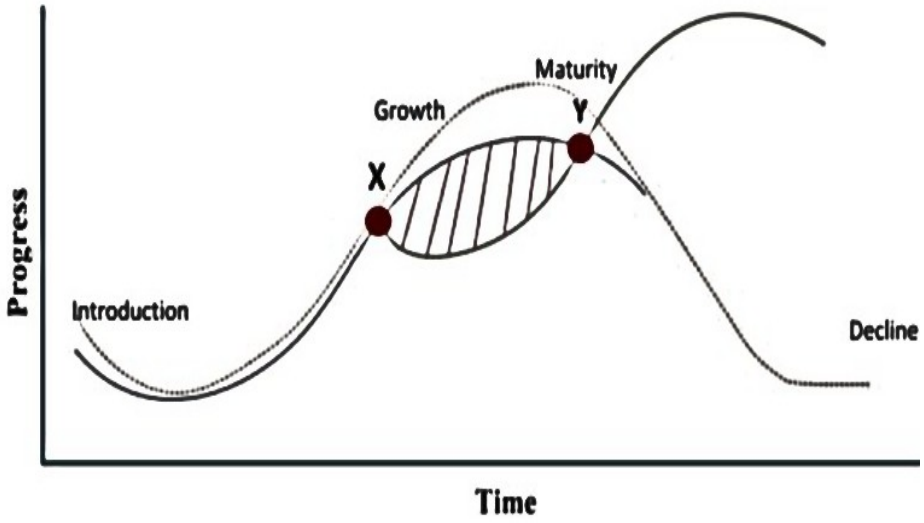


الشّكل 2.2: مراحل عملية إدارة التّغيير

Source: Hiatt, J. and Creasey, T. (2003). **Change Management: The People Side of Change**. Loveland, Colorado: Prosci Learning Center Publications.

وهناك من يصف دورة حياة التّغيير من خلال منحنى سيني كما في الشّكل (3.2)، حيث يتقاطع فيه التّطوّر(Progress)، م ع الزّمن(Time)، ويشير إلى متى يجب أن تبدأ الم ؤسسة في التّغيير، وأين

تحتاجه. ويوضح هذاالشّكل نتائج النّظام كمنحنى يزداد خلال مرحلة التّطوّر الأولى، ويستقر عند النّضج، وينخفض بمرور الوقت (السّعود، 2021أ).



الشّكل3.2: دورة حياة التّغيير.

المصدر: السّعود، راتب (2021أ). **قضايا معاصرة في القيادة التّربوية**، عمّان: طارق للخدمات المكتبية.

16.1.1.2نماذج قيادة التّغيير التّنظيمي:

ليس لقيادة التّغيير خطوات معيّنة وثابتة، ومعظم نماذج قيادة التّغيير تأتي على شكل عمليات تتألّفمن عدّة خطوات، إلا أنّها لا تعطي نفس النّتائج للتّغييرات المختلفة. إنّ جوهر التّغيير هو لم اذا نغيّر Whyto (Change)، و كيف نغيّر (How to Change)، وليس ماذانغيّر (What to Change). إنّ فهم الموظّفين لم اذا نغيّر، سيساعدالقيادة العليا في كيف نغيّر، لأنّهم سوف يصبحون جز ءاً من التّغيير نفسه، ويجعل من السّهل على الموظّفين القيام بكيف نغيّر . وأيضاً، قد يفشل التّغيير حتّى عندما يتمّ اتّباع الخطوات النّظرية والعمليات التّنفيذية.إنّ النّموذج التّكاملي للقيادة من أجل التّغيير النّاجح يحتاج إلى شرح عدد من العناصر لممارسةالقيادة الفاعلة، وهي: الرّؤية والقيم والاستراتيجية والتّمكين والتّحفيز والإلها م (السّعود، 2021 أ).

ويسلّط الدّيك والسّعود وأبو كشك (Al-Deek, Al-Soud & Abu Kishek, 2024)، الضّوء على عشرة شخصيّات مؤثّرة قدّمت نماذجهم المبدعة، ونظرياتهم لإدارة التّحوّلات التّعليمية، وهم:

1.ديمنغ(Deming)، وأنموذجه فيإدارة الجودة الشّاملة (Total Quality Management - TQM)،وسعى فيه إلى التميّز المؤسّسي من خلال التّركيز على التّحسين المستمر والتّفكيرالمنهجي.

2. هيرسي وبلانشرد (Hersey & Blanchard)، وأنموذجهمافي القيادة الموقفية (Situational Leadership)؛دعا فيه إلى التكيّف مع احتياجات الفرق والسّياقات المختلفة.
3. مايكل فولان(Michael Fullan)،الذي وضع إطاراً فيقيادة التّغيير (Change Leadership)،يعتمد فيه على تقديم رؤية شاملة تدمج الأخلاقيات، والعلاقات، وكذلك فهم التّغيير لضمان ديمومته.
4. وارين بينيس(Warren Bennis)، وركّز على الابتكار، والنّمو الثّقافي ، وإلهام الفرق لمواجهة التّحدّيات.
5. ستيفن كوفي(Stephen Covey)، وتحدّث عن العادات السّبعة للأشخاص الفاعلين (Habits of Highly Effective People)، وركّز على التّحول الشّخصي كمنطلق للتّغيير المؤسّسي والتّعاون.
6. جيم كولينز (Jim Collins)،قدّم رؤية من الجيّد إلى العظيم (Good to Great)؛وفيها مفهوم "القادة من المستوى الخامس" الّذين يجمعون بين التّواضع والإرادة المهنية لتحقيق النّجاح.
7. توني فاجنر (Tony Wagner)،وطرح فكرة مجتمعات الممارسة (Communities of Practice)،وتشدّد على التّعاون المهني كسبيل لإحداث التّحوّلات في التّعليم.
8. هايفتز ولينسكي(Heifetz & Linsky)،قدّما مفهومالقيادة التّكيفية(Adaptive Leadership)،الّتي تركّز على معالجة التّحدّيات المعقّدة وغير التّقليدية.
9. دوج ريفز (Doug Reeves)، وضع إطارالقيادةمن أجل التّعلّم (Leadership Framework for Learning)والّذي يربط بين القيادة ونتائج التّعلّم، كما أنّه يعلي من أهمّية البيئة التّعليمية.
10. دوفور ومارزانو (DuFour & Marzano)،رائدا القيادة الرّؤيوية (Visionary Leadership)، وهي ترتكز على وجود رؤية مشتركة تعمل على تعزيز التّعاون؛ لتحقيق أهداف تعليمية طويلة المدى.

وفيما يلي توضيحلبعض النّماذج حيث يمكن الاسترشاد بها أثناء عملية التّغيير التّنظيمي ، وهي:أنموذج لوين في التغيير((Lewin's Change Model)1946)، وأنموذج كوتر ذ ي الخطوات الثّمانية لقيادة التّغيير(Kotter’s Eight-Steps Model for Leading Change) (1996).وإطار عملفولانلقيادة التّغيير(Fullan's Framework for Change Leadership) (2001).

أ.أنموذج لوين في التّغيير1946(Lewin's Change Model)

يعدّ كورت لوين(Kurt Lewin)من أوائل العلماء الّذين قاموا بوضع إطار نظري واضح لعملية التّغيير في المؤسّسات. قام بتطوير نموذجٍ بسيطٍوفاعلٍ، لفهم كيفية إدارة التّغيير، حيث قسّم عملية التّغيير إلى

ثلاث مراحل رئيسة يتمّ فيها الانتقال من الوضع الحالي إلى الوضع المرغوب فيه، كما أوضح هيرسي وبلانشرد (Hersey& Blanchard,1977)، هذه المراحل على النّحو الآتي:

المرحلة الأولى: فكّ التّجميد(Unfreezing)

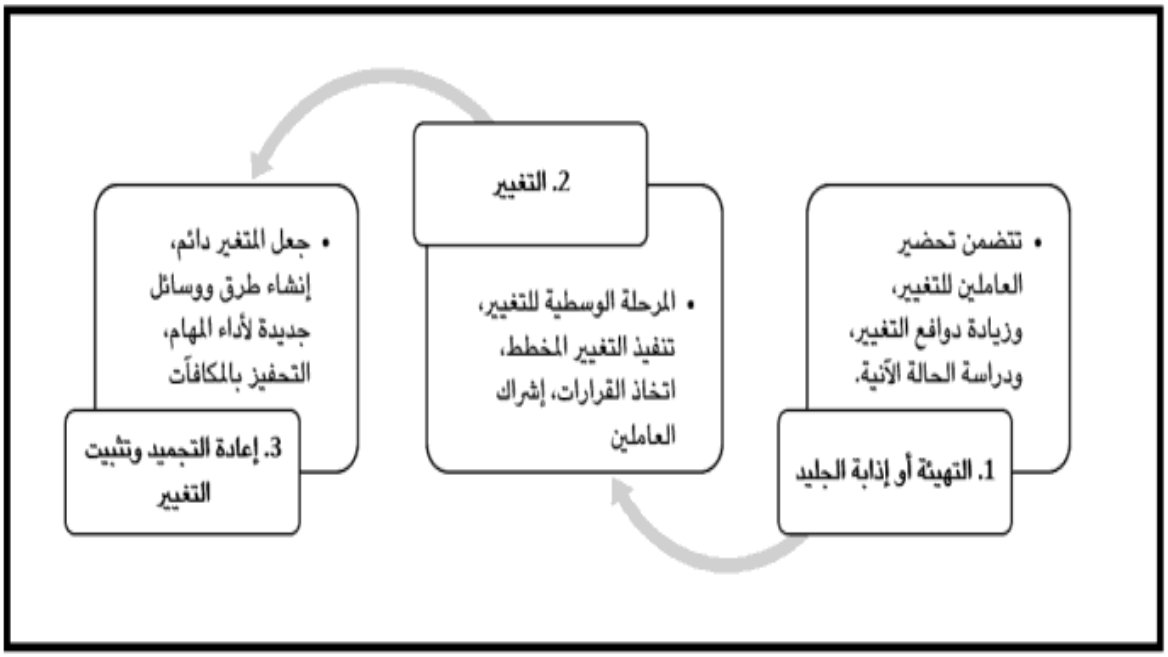
الهدف من فكّ التّجميد هو التّحفيز والاستعداد للتّغيير. إنّها عملية ذوبان الجليد حيث يرى الأفراد ضرورة التّغيير، وذلك من خلال خطوات؛ تبدأ بالإبعاد الجسدي للأفراد الّذين يتمّ تحريرهم من روتينهم المعتاد، ومصادر المعلومات، وحتّى علاقاتهمالاجتماعية، ومن ثمّ يتمّ تضعضعة وتدمير جميع أشكال الدّعم الاجتماعي.كذلك، يتمّ مساعدة الأفراد على رؤية مواقفهم أو سلوكهم القديم على أنّه غير جدير بالبقاء، وبالتّالي يكون لديهم الدّافع للتّغيير . ومن المهم التّنبه إلى ضرورة الرّبط المستمر بين المكافأة والاستعداد للتّغيير والعقاب لعدم الرّغبة في التّغيير. وعليه، إنّإلغاء التّجميد هو تحطيم الأعراف والعادات والتّقاليد للأفراد حتّى يكونوا مستعدّين لقبول بدائل جديدة. ومن حيث تحليل مجال القوة، قد يحدث إلغاء التّجميد عند زيادة القوى الدّافعة أو تقليل قوى التّقييد الّتي تقاوم التّغيير.

المرحلة الثّانية: التّغيير(Changing)

عندما يصبح الأفراد متحفّزين للتّغيير، فإنّهم يصبحون مستعدّين لتزويدهم بأنماط جديدة من السّلوك. وتحدث هذه العملية بإحدى آليّتين :المماثلة والمطابقة (Identification)،أوالاستيعابوالتّذويت (Internalization).يحدث المماثلة أو المطابقة عندما يتمّ توفير نموذج واحد أو أكثر في البيئة، وهي نماذج يمكن للأفراد من خلالها تعلّم أنماط سلوك جديدة من خلال التّعرّف عليهم ، ومحاولة أن يصبحوا مثلهم.ويحدث الاستيعاب عندما يتمّ وضع الأفراد في مواقف تتطلّب منهم سلوكيات جديدة، والعمل بنجاح في هذا المواقف، وذلك ب أن يتقمّص أو يتطبّع الأفراد أنواع السّلوك المستحدثة مع إدماجها في النّفس بحيث يضفي عليها صفة الذّاتية الشّخصية ؛ لتصبح مبادئ وأساسيات هادية لهم. إنّ المماثلة والاستيعاب ليسا مسارين منفصلينللعمل، ولكنّ التّغيير الفلعل غالباً ما يكون نتيجة الجمع بين الاثنين في استراتيجية للتّغيير.

المرحلة الثّالثة: إعادة التّجميد(Refreezing)

وتسمّى أيضاً بمرحلة تثبيت التّغيير؛ أي دمج السّلوك المكتسب حديثاً كسلوك نمطي في شخصية الفرد. يقوم القائد بتـثبيت التّغيير عبرا لمتابعة المستمرّة لنتائج تطبيق التّغيير التّنظيمي ، وتوفير سبل اتّصالات متفتّحة بين المشاركين في التّغيير. ومن المهم قيام القائد بـبناء أنظمة حوافز تشجّع الأقسام والأفراد النّاجحين والمساهمين في إنجاح عمليات التّغيير ، وكذلك إنشاء أنظمة تشجيع الاقتراحات الخاصّة بالتّطويرات والتّغييرات.ويوضّح الشّكل(4.2)أنموذج لوين(Lewin) في التغيير.



الشّكل4.2: أنموذج لوين(Lewin) في التغيير.

المصدر:حسنين، رجب (2020). **إدارة التّغيير في مؤسّسات المكتبات والمعلومات**. القاهرة: العربي للنّشر والتّوزيع.

ب.أنموذج كوتر ذو الخطوات الثّمانية لقيادة التّغيير

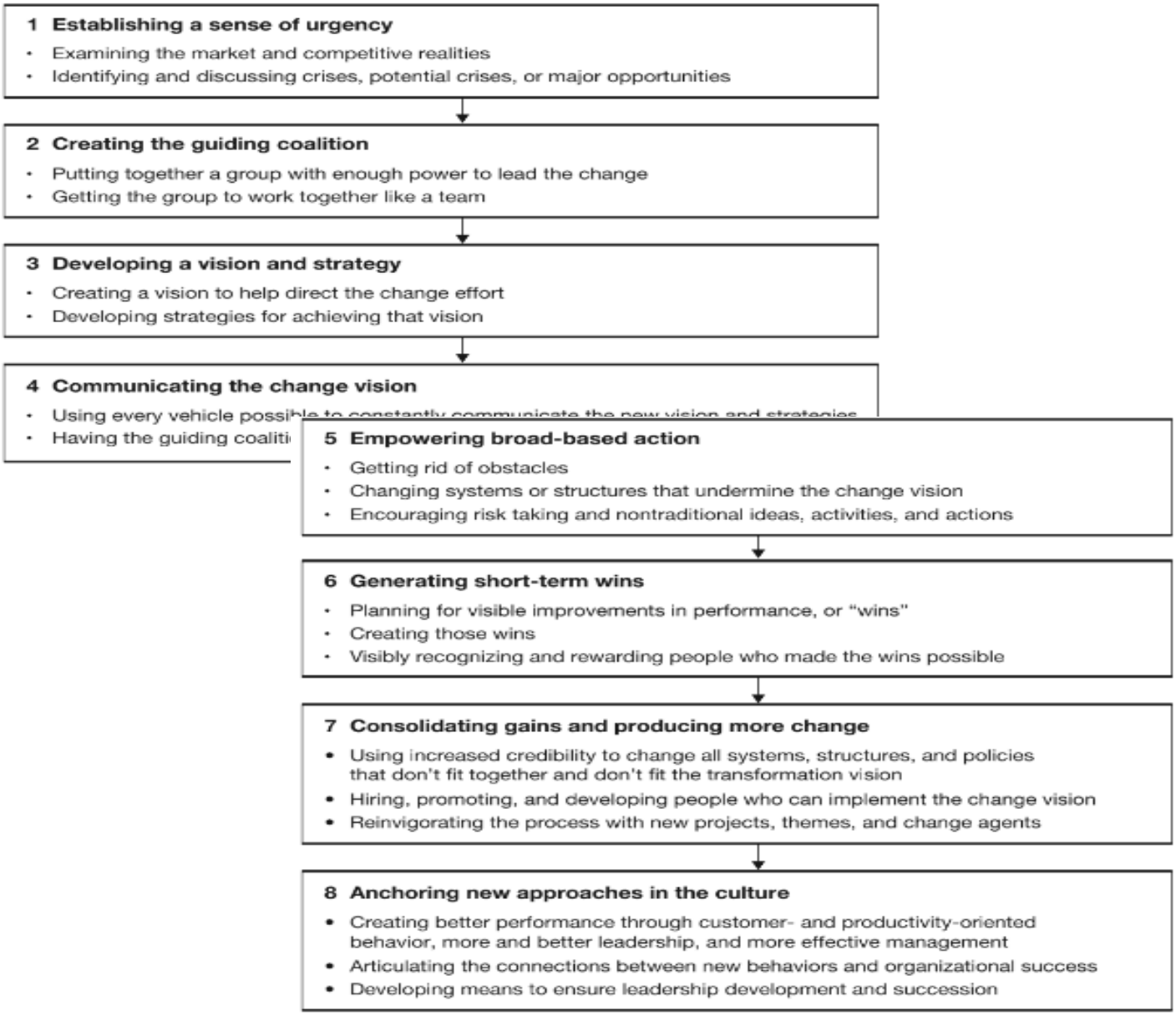
(Kotter's Eight-Steps Model for Leading Change)

يُشكّل أنموذج كوتر (Kotter)إطار عمل يتكوّن من ثماني خطوات . تهدف هذه الخطوات إلى إدارة وتحقيق التّغيير بشكل فاعل داخل المؤسسات،وفيما يلي خطوات أنموذج كوتر (Kotter, 1996):

1. خلق الشّعور بالإلحاح: إنّ أولى الخطوات تُظهر أهمّية وضرورة أن يقوم قادة التّغيير بإقناع الأعضاء بضرورة التّغيير والتّحدّيات الّتي ستواجهها المؤسّسة إذا لم يحدث التّغيير.
2. تشكيل تحالف توجيهي :من المهم بناء فريق قوي من الأفراد الّذين يمتلكون السّلطة والنّفوذ ؛ليكونوا مسؤولينعن قيادة عملية التّغيير، والمساعدة في توجيه الجهود لتحقيق الأهداف.
3. تطوير رؤية واستراتيجية واضحة للتّغيير.

4. الاتّصال بالرّؤية :تعمل الاتّصالات الفاعلة على إيصال الرّسالة إلى جميع أطراف عملية التّغيير. ووسائل الاتّصال هذه عديدة، ومتنوعة، كالاجتماعات المباشرة أو باستخدام وسائل التّواصل الاجتماعي.
5. تمكين الأفراد من العمل: ويتمّ التّمكين بـإزالة العقبات الّتي تعرقل سير التّغيير؛ ويشمل ذلك معالجة السّياسات القديمة، وتوفير ما يحتاجه الأفراد من موارد، والعمل على رفع كفاءة الأفراد بتدريبهم.
6. إنشاء مكاسب سريعة :وجود نجاحات قصيرة المدى تتحقّق بسرعة،تعزّز الثّقة وتزيد من الدّافعية للتّغيير.
7. تعزيز المكاسب:بالتّأكّد من إعلام الجميع بها، واستخدامها لتعزيز الزّخم في عملية التّغيير.
8. ترسيخ التّغييرات، ودمجها فيثقافة المؤسّسة: بالتّأكّد من أنّ التّغييرات أصبحت جزءاً جوهرياً من ثقافة العمل، ويُظهر القادة كيفية الارتباط بين القيم الجديدة والتّغييرات التّنظيمية.

والشّكل (5.2)يوضّح هذه الخطوات الثّمانية، كما الآتي:



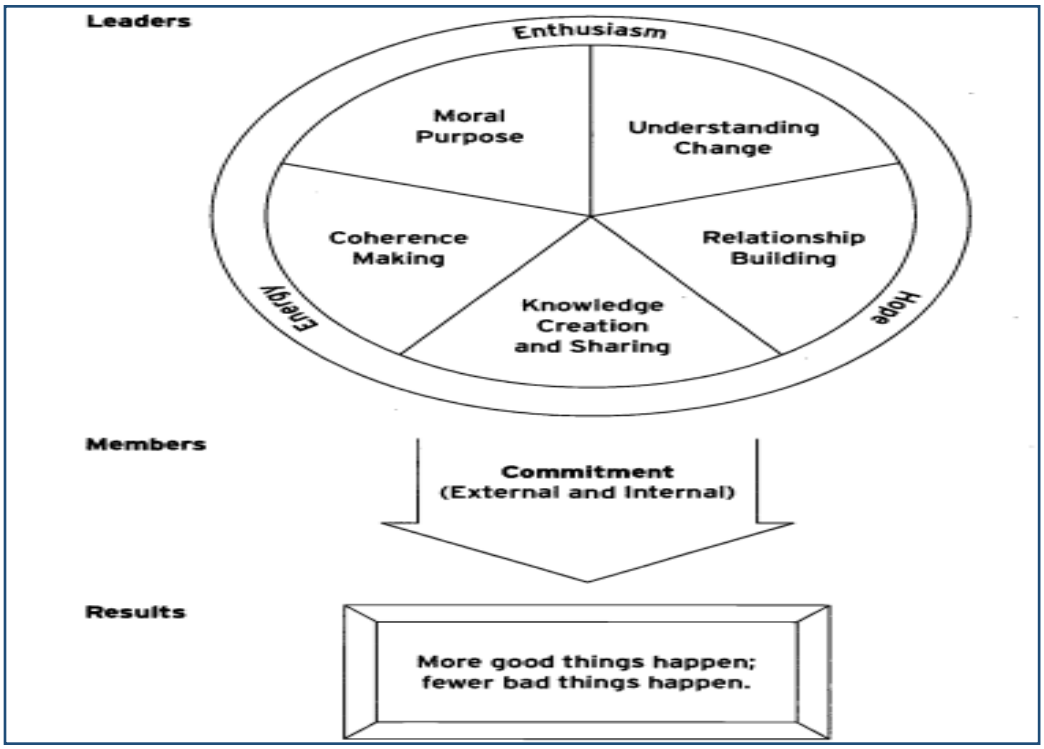
الشّكل 5.2: أنموذج كوتر (Kotter) ذو الخطوات الثّمانية لقيادة التّغيير

Source:Kotter, J. (2012). **Leading Change**.Boston Massachusetts: Harvard Business Review Press.

ج.أنموذج فولان (Fullan's Change Model)

طوّر مايكل فولان(Fullan, 2001)وهومن أبرز الباحثين في حقل التّغيير التّعليمي نموذج اًللتّغيير المستدام في المؤسّسات التّعليمية، ويؤكّد فولان أنّ التّغيير عملية معقّدة تتطلّب فهماً دقيقاًلعدة عوامل تؤثّر على النّتائج المرجوّة ؛ ومن تلك العوامل ضرورة توافر صفات شخصية للقادة، أهمّها: الطّاقة والحماس والأمل، إضافة إلى خمسة مكوّنات أخرى يمكن تلخيصهاكما الآتي:

1. الهدفالأخلاقي(MoralPurpose):وهو إحداث فرق إيجابي في حياة الموظّفين والعملاء والمجتمع.
2. فهم التّغيير(Understanding Change): لابد من فهم التّغيير، والتّعامل معه، وعواقبه، ومقاومته.
3. بناء العلاقات (Relationship Building):يحرص القادة على تحسين العلاقات بين العاملين،والعمل كفريق، وذلك من أجل إنجاح التّغيير. ويجب أن يقوموا بتعزيز التّفاعل الهادف، وحلّ المشكلات.
4. توليد المعرفة (Knowledge Creation): إنّه أمر مرتبط بالنّقاط السّابقة؛ فلن يقوم الأفراد بمشاركة المعرفة طواعية ما لم يشعروا ببعض الالتزام الأخلاقي للقيام بذلك، وأيضاً من المهم هنا فهمهم للتّغيير، ومن ثمّ إنّ تحويل المعلومات إلى معرفة هو عملية اجتماعية.
5. تحقيق التّماسك (Coherence Making): بتحقيق التّوازن بين الإبداع والحسّ السّليم. والشّكل (6.2)يوضح نموذج فولان:



الشّكل 6.2: أنموذج فولان (Fullan)لقيادة التّغيير.

Source:Fullan, M. (2001). **Leading in a Culture of Change**, San Francisco: Jossery-Bass.

د.أنموذج أدكار في التّغيير (ADKAR Model of Change)

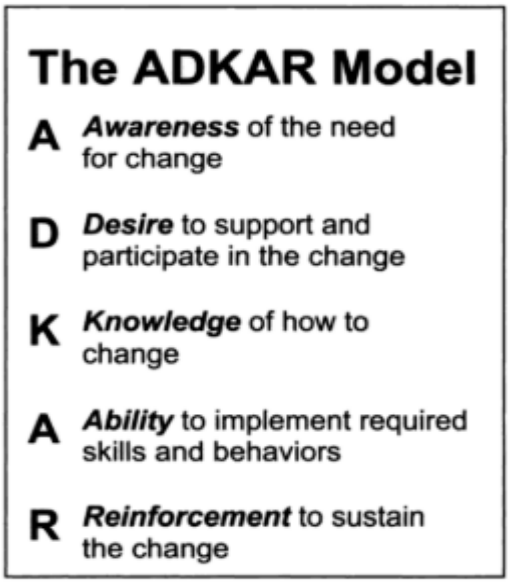
برز أنموذج أدكار(ADKAR)الذي تمّ تطويره من قبل هيات (Hiatt) عام 2003م. ويشكّل إطاراً لفهم التّغيير على المستوى الفردي، وقد تمّ توسيع الحديث عن التّغيير ضمن كتاب هيات(Hiatt)ليشمل التّغيير في الشّركات والوكالات الحكومية والمجتمعات، ويناقش الأنموذج كيف يتمّ زيادة احتمالية نجاح التّغيير ضمن خمس خطوات، كالآتي:

- **الوعي(Awareness):** يمثّل الوعي فهم الشّخص لطبيعة التّغيير من حيث ما هو سببه، وما المخاطر المترتّبة على إحداثه، والوعي بالمحفّزات الدّاخلية والخارجية الّتي أوجدت الحاجة إلى التّغيير، الوعي بدور الفرد في التّغيير.
- **الرّغبة (Desir):** تمثّل الاستعداد للأداء، والمشاركة في التّغيير، وتتعلّق الرّغبة بالاختيار الشّخصي، وهذا يتأثّر بطبيعة التّغيير، وبوضع الفرد نفسه، فضلاً عن المحفّزات الدّاخلية المميّزة للفرد. وعندما يدرك النّاس فوائد التّغيير تزداد رغبتهم فيه.
- **المعرفة (Knowledge):** تمثّل المعلومات، والتّدريب، والتّعليم اللازمين لمعرفة كيفية التّغيير، وبذلك فإنّ المعرفة تشمل: حصول الفرد على المعلومات المطلوبة للتّغيير كالسلوكيات، والعمليات، والأنظمة، والأدوات، والمهارات، والتّقنيات المطلوبة.

- **المقدرة (Ability):** تمثّل تنفيذ التغيير أي المقدرة على ترجمة المعارف إلى أفعال على أرض الواقع. وتتحقّق المقدرة عندما يصل الفرد (أو المجموعات) لمستوى الأداء المطلوب. وتعتمد مقدرة النّاس على تحقيق أهداف مؤسّساتهم على مقدراتهم النّفسية الّتي قد تمنعهم من إنجاز مهمّات معيّنة، ومقدراتهم الجسدية (القوّة، والرّشاقة البدنية، والبراعة اليدوية، الحجم البدني) والمقدرة الفكرية، والوقت المتاح لدعم المقدرات الجديدة.
- **التّعزيز (Reinforcement):**أي العوامل الدّاخلية والخارجية الّتي تدعم التّغيير، والّتي بدورها تساعد على إدامته ونجاحه، وقد تشمل التّعزيزات الخارجية الاحتفالات بالإنجازات أو المكافئات، أو التّقدير. وقد تشمل التّعزيزات الدّاخلية الرّضا الدّاخلي للشّخص، أو الفوائد الّتي يجنيها من التّغيير على المستوى الشّخصي. وتعتمد فاعلية التّعزيز على أهمّيته بالنّسبة للأفراد (Hiatt, 2006؛ Kharbat, 2017).

وتشير الباحثة إلى أنّ هذه الخطوات يجب أن تحدث وفق التّرتيب المذكور للوصول إلى تغيير ناجح؛ يجب الوعي بالتّغيير أوّلاً، ومن ثمّ يجب أن يكون هناك رغبة في التّغيير لدى الأفراد، ومن ثمّ يجب توافر المعلومات والموارد وغيرها من مستخدمات وميسّرات للتّغيير، ومن ثمّلا بد من توافر المقدرة لدى الأفراد لتحويل ذلك واقعاً على الأرض، وأخيراً يجب الحرص على التّعزيز الّذي له أهمّية كبرى في تثبيت هذا التّغيير واستدامته عبر شحذ همم منفّذيه.

والشّكل (7.2) يوضّح أنموذج أدكار(ADKAR) في التّغيير، كالآتي:



الشّكل 7.2: أنموذج أدكار (ADKAR)في التّغيير

Source: Hiatt, J. (2006). **ADKAR: A Model for Change in Business, Government and Our Community**, Loveland, Colo.: Prosci Learning Center.

بعد استعراض نماذج لقيادة التّغيير ، مثل :ليفين،وكوتر، وفولان، يتّضح لنا أنّكلّ نموذج أسلوب يميّزه في إدارته وقيادته للتّغيير بتركيزه على جوانب معيّنة؛فـنموذج كوتر يركّز على القيادة ، والتّنظيم عبر خطوات منظّمة، بينما نلاحظ أنّ نموذج فولان يعزّز التّعاون والتّعلم المستدام داخل المنظّمات التّعليمية. أمّا نموذج ليفين فيقدّم عملية مبسّطة تعتمد على التّغيير التّدريجي. وعلى الرّغم من اختلاف هذه النّماذج حيث يقدّم كلّمنها استراتيجيات مختلفة للقادة لضمان التّكيّف مع التّغيير بنجاح ،إلّا أن الاستراتيجيّات جميعها تتّفق على أهمّية القيادة، والمشاركة، والمرونة في تحقيق التّغيير النّاجح. لذا، يعتمد اختيار النّموذج المناسب على طبيعة المؤسّسة، واحتياجاتها الخاصّة.

كما لاحظت الباحثة عدداًمن الأبعاد المشتركة في معظم نماذج قيادة التّغيير، وأبرزتها كما الآتي:

- أبعاد تمهيدية (إبراز الحاجة للتّغيير، ووجود رؤية واضحة. واستراتيجية واضحة للوصول للرّؤية، وبناء التّحالفات وفرق العملوالاستفادة من التّجارب الرّائدة للتّغيير).
- أبعاد تنفيذية (إشراكالموظّفين وتحفيزهممعنوياً ومادّياً، والاحتفال بالإنجازات القصيرة،والتّواصل الفاعل، والعلاقات الإيجابية، والمرونة والثّقة والشّفافية في التّعامل، وتمكين الموظّفين، والقدرة على إدارة الوقت واتّخاذ قرارات حكيمة، والقدرة على إدارة مقاومة التّغيير).
- أبعاد ختامية (تقييم التقدّم، واستدامة التّغيير وترسيخه في ثقافة المنظّمة).

17.1.1.2قيادة التغيير في الفكر الإسلامي:

جاء الإسلام برسالة عالمية رحيمة، قال تعالى: ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾ (سورة الأنبياء: 107) حيث وضع الإسلام منهجاً متكاملاً يقوم على الرحمة والعدل والحكمة، يهدف إلى إعادة بناء الحياة وفق هذه المبادئ السامية. وعليه، أسس الإسلام لفكرة الخلافة كإطار عملي لقيادة التغيير في الأرض حيث جعل الإنسان خليفة في الأرض ليعمرها بالعدل والقسط، قال تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ (سورة البقرة: 30). لذلك، لا تقتصر قيادة التغيير في الفكر الإسلامي على مجرد إدارة تغييرات دنيوية أو تطبيقها، بل هي مسؤولية شرعية ذات أبعاد روحية واجتماعية هدفها هو تحقيق

رحمة شاملة ترنو إلى إصلاح الفرد والمجتمع، وتحفظ توازناً دقيقاً بين الثوابت الشرعية ومتطلبات الواقع المتجدد باستمرار.

لقد كان النبي ﷺ القائد الأول والأعظم والمثل الأعلى وقائداً للتغيير، حيث حوّل مجتمع الجاهلية إلى أمة هادية مستنيرة من خلال منهج متوازن يجمع بين الرحم ة والحكمة ، ويوازن بين المصلحة الفردية والجماعية. كما تميز هذا النهج بالتدرج بالتشريع، كما ظهر في خطوة تحريم الخمر التي لم تأتي دفعة واحدة بل بالتدريج. كما وازن ﷺ بين المبادئ الثابتة المستمدة من القرآن والسنة ومتطلبات الواقع، فتجلّت مرونة الإسلام في التعامل مع واقع الناس دون التفريط في هذه المبادئ. فيشدّد الفكر الإسلامي على أن قيادة التغيير لا يجب أن تتنافى مع الثوابت الدينية، بل يجب أن تكون في إطار المحافظة على القيم والأخلاق الإسلامية، مع استيعاب متطلبات العصر ووسائل التنمية الحديثة، مما يجعل التغيير عملية متوازنة بين الأصالة والحداثة .وارتكزت قيادة التغيير في الإسلام على مبادئٍ أخلاقية تجلت فـي الصدق، والأمانة، والعدل، والحكمة، والشجاعة، وغيرها. كما دعا قائد التغيير الأعظم إلى التشاور، قال تعالى: ﴿وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ ﴾ (آل عمران: 159)، مما يعزز الشرعية الجماعية للقرارات ويقّلل من مقاومة التغيير.

ينتمي مجتمع الإسلام اليوم للإسلام تاريخاً ومعتقداً وحضارة إلّا أنه لا يعيش الإسلام حقيقة، فإذا ما قورن حاضر هذه الأمة بماضيها وخاصة حالتها الحضارية الأولى بواقع هذه الأمة فإن كثير من الرموز التاريخية والمقومات الإسلامية لم يعد لها ذكر كما كان فالماضي في ظل القوانين الوضعية المستوردة من الحضارات غير الإسلامية من هنا وهناك (بودربالة، 2005). إن قيادة التغيير في العصر الحديث تواجه عدة تحديات، منها؛ تحديات داخلية كالجمود الفكري والخلافات بين المدارس الإسلامية وضعف الإعداد القيادي. وتحديات خارجية كالهيمنة الغربية، والعولمة الثقافية، ومحاولات تشويه صورة الإسلام. كما هناك تحديات تتعلق بالخلط بين الثوابت والمغيرات، إضافة إلى تحديات التعامل مع التقنيات الحديثة (أبو رمان، 2019).

إن انحراف أفراد المجتمع الإسلامي عن منهج الإسلام الذي هو نهج الفطرة السليمة والعقل الطبيعي، هو انحراف عن سنن الحياة، فتظهر نتيجة لذلك الانحرافات الأخلاقية والأزمات النفسية والاجتماعية والاقتصادية. ويعاني المجتمع من الأمراض التي تتفاقم لتكون النتيجة مجتمع يزول عن مسرح التاريخ فنسحب من حلبة الصراع الحضاري، وهو واقع الأمة الإسلامية اليوم. من هنا تبرز الحاجة إلى إعادة بناء المجتمع الإسلامي وتأسيسه من جديد. ويسلم رواد الفكر الإسلامي بقاعدة جوهرية للتغيير كمنطلق

لفهم معضلة المجتمع الإسلامي اليوم حيث وجب التغيير من السلبية للإيجابية. وتتجلى هذه القاعدة في قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللّهَ لاَ يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنْفُسِهِمْ﴾ (الرعد: 11) (بودربالة، 2005).هذه الآية تعد قاعدة أساسية لفهم فلسفة التغيير في الإسلام، حيث تؤكد على أن التغيير يبدأ من الذات قبل أن يمتد إلى المجتمع والمؤسسات. ومن هنا، تبرز أهمية القيادة في تحفيز الأفراد والجماعات على تبني القيم والمبادئ الإسلامية التي تؤدي إلى التغيير الإيجابي والتنمية المستدامة.

وعليه، يعتمد القائد في نجاحه على القوة الأخلاقية والروحية التي يمنحها له الإسلام، مستلهماً من سيرة النبي محمد صلى الله عليه وسلم، الذي قاد أمة كاملة نحو نهضة حضارية شاملة من خلال الحكمة والشورى والرحمة. لذا، فإن القيادة الإسلامية ليست مجرد وظيفة بل رسالة ومسؤولية عظيمة تتطلب ثبا تاً، ورؤية بعيدة المدى، واهتماماً حقيقياً برفعة المجتمع وازدهاره.

18.1.1.2مقاومة التّغيير(Change Resistance):

مقاومة التّغيير هي امتناع الأفراد عن التّغيير ، أو عدم الامتثال له بالدّرجة المناسبة ، والرّكون إلى المحافظة على الوضع القائم. ولمقاومة التّغيير عادة أسباب عدّة؛منها الجوهري المرتبط بالوضع الرّاهن للمقاومين، والآخر مرتبط بالتوقّعات الّتي لما يمكن أن تحدثه عملية التّغيير (المحمدي، 2022).وقد ذكر السّعود(2021 أ) أنّه يمكن تعريف مقاومة التّغيير في طيف أكثر اتّساعاً ليشمل؛ الرّفض التّام والشّامل للتّغيير، والسّلوك التّخريبي في مقاومة التّغيير، وعدم الاتّفاق مع عمليات التّغيير جزئياً، والشّعور بعدم اليقين تجاه التّغيير.

ومن المهمّفهم أسباب مقاومة التّغيير واستيعابها؛ حتّى يمكن التّعامل معها، وعلى الرّغم من صعوبة تحديد جميع أسباب مقاومة التّغيير، إلا أنّ بالإمكان عرض أهمّها، وتشمل ؛ التّمسّك بالعادات والتّقاليد، والخوف على المصالح المادّية أو المعنوية، والتّوهم بأنّ التّغيير سيكون سبباً في فقدان بعض الامتيازات أو المكاسب. ومن ذلك أيضاً عدم الاقتناع بالتّغيير، وعدم وضوح صورة التّغيير، أو الجهل بحقيقته وأهدافه وإجراءاته وجوانبه الأخرى ، والتّقليد الأعمى للآخرين، و التّكاليف البشرية والمادّية الباهظة للتّغيير ، كذلكالخوف من عدم ال مقدرة على التّكيّف مع متطلّبات هذا التّغيير، أيضاًالارتياح مع الواقع الحالي،والاقتناع به يشكّل سبباً لمقاومة التّغيير، كذلكالتّشبّع، واليأس، والإحباط، والملل من كثرة التّجارب التّغييرية الفاشلة، والاعترافبوجود تخلّف إداري مع عدم القناعة بإمكانية معالجته(العامري، 2018).

19.1.1.2آليات خفض مقاومة التّغيير(Mechanisms of Change Resistance (Lower):

تُعدّ عملية التّغيير عملية معقّدة، ومقاومة التّغيير أيضاً هي عملية معقّدة. وقد تستخدم المؤسسة أكثر من أسلوب لخفض هذه المقاومة، وهناك العديد من طرق مقاومة التّغيير كما يراها العميان (2005)، كما الآتي:

1. التّعليم والاتّصال: تساعد هذه الطّريقة العاملين على معرفة الحاجة للتّغيير. وتتّخذ عدّة أشكال، منها: المناقشة الفردية، والعرض للمجموعات، والمذكرات والتّقارير. كما تستخدم هذه الطّريقة في حالة قصور المعلومات المتوافرة أو التّحليل الخاطئ للمعلومات المنشورة عن عملية التّغيير. ومن أبرز إيجابيات هذه الطّريقة أنّه عندما يقتنع العاملون بهذه المعلومات، فإنّهم سيساهمون في عملية التّغيير، ومن سلبيات هذه الطّريقة أنّها تتطلّب وقتاً طويلاً، ولا سيّما عندما يكون عدد المعنيين بالتّغيير كبيراً.
2. المشاركة والاندماج: إنّ مشاركة الأفراد في برامج التّغيير تؤدّي إلى الطّاعة والالتزام بالتّنفيذ. وتستخدم هذه الطّريقة عندما يكون الأفراد المتأثّرون بالتّغيير يمتلكون المقدرة العالية على المقاومة، وتستغرق هذه الطّريقة وقتاً طويلاً.
3. التّسهيل والدّعم: تقوم هذه الطّريقة على تدريب العاملين على مهارات جديدة، لتقديم الدّعم اللازم لهم، وكذلك إعطائهم فترة من الرّاحة بعد التّغيير. وعلى الرّغم من أنّ هذه الطّريقة تتطلّب وقتاً طويلاً، وتكلفة عالية إلا أنّها تعدّمن أفضل الطّرق.
4. التّفاوض والاتّفاق: يتمّ اللّجوء إلى هذه الطّريقة عند وجود جهة تتضرّر بشكل كبير من عملية التّغيير، وبنفس الوقت تمتلك هذه الجهة القدرة على مقاومة التّغيير. كإعطاء النّقابة معدّل أجر أعلى لمنتسبيها فالمنظّمة مقابل الموافقة على تغيير تعليمات العمل. ومن إيجابيات هذه الطّريقة أنّها سهلة نسبياً لتجنّب المقاومة، أمّا سلبياتها فهي احتمال تكلفتها العالية.
5. الاستغلال واختيار الأعضاء: يتمّ هنا وضع العضو المختار من قبل الأفراد العاملين في موقع هام في عملية تصميم التّغيير بهدف ضمان مصادقته على عملية التّغيير. وتعتبر هذه الطّريقة سريعة نوعاً ما وغير مكلفة، إلا أنّها قد تؤدّي إلى حدوث مشاكل في المستقبل إذا شعر العاملون أنّهم استغلوا.
6. الإكراه الظّاهر وغير الظّاهر: في هذه الطّريقة يتمّ إجبار العاملين على قبول التّغيير، فيهدّدون سراً أو علناً بفقدان وظائفهم أو حرمانهم من التّرقية، أو الفصل أو النّقل. ويتمّ اتّباع هذه الطّريقة عند الحاجة إلى التّغيير السّريع، وأيضاً عندما يكون للقائمين على التّغيير قوّة كبيرة. ومن أهمّ سلبيات هذه الطّريقة هو خطورة استمرار استياء العاملين من القائمين على التّغيير.

يُستخلص ممّا سبق، أنّ قيادة التّغيير هي نهج شامل يستوجب وجود رؤية مستقبلية واضحة تمثّل الواقع المنشود، والّتي تسعى المؤسسة للوصول إليه. ويبرز هنا الدّور المحوري والمفصلي لقائد التّغيير في وضع الخطط الكفيلة بذلك، مع التّركيز على إيجاد بيئة تفاعلية محفّزة للتّغيير المستدام، وداعمة له، وحنكة قائد التّغيير تبرز أيضاً في إدارة التّغيير ومقاومته، والّتي عادة ما تظهر كقوى معرقلة للتّغير. كذلك السّعي إلى إشراك الجميععبر زيادة وعيهم بالحاجة للتّغيير ،وتمكينهم، وزيادة مقدرتهم على التّكيّف مع التّحدّيات في بيئة العمل، ولا سيّما في الميدان التّربوي، والّذي يشهد تفاعلاً مستمرّاً مع التّحوّلات الاجتماعية والتّكنولوجية.

2.1.2 المحور الثّاني: الإبداع الوظيفي (Job Creativity)

تتناول الباحثة في هذا المحور مفهوم الإبداع، ومفهوم الإبداعالوظيفي، وأهمّيته، ونظريّاته ، وعملية الإبداع،والتّفكير الإبداعي والتّفكير التّحليلي، ومستويات الإبداع، وأبعاد الإبداع الوظيفي، وخصائص المعلّم المبدع، ومعايير لتقدير إبداع المعلّم، والعوامل المؤثّرةعلى الإبداع الوظيفي، وممارسات الإدارة الّتي تؤثّر فيه، وقيادة التّغيير والإبداع الوظيفي، وذلك على النّحو الآتي:

1.2.1.2 مفهوم الإبداع:

تعدّدت تعريفات الإبداع،وتباينت بين العلماء، والباحثين، والدّارسين باختلاف تخصّصاتهم واهتماماتهم الشّخصية، بالإضافة إلى الخلط الّذي يقوم به كثيرون بالنّسبة لمفهوم الإبداع وغيرها من المصطلحات . الأمر الّذي يجعل هناك صعوبة في تحديد حقيقة الإبداعوماهيته، ويبقى مجال البحث فيه مفتوحاً لأيّإضافاتٍ أو تجديدات، وفيما يلي عدد من التّعريفات للإبداع بعد توضيحه لغة واصطلاحاً:

الإبداع لغةً؛ مشتقّ من الفعل أبدع بمعنى "أتى البديع"، والإبداع عند الفلاسفة معناه إيجاد الشّيء من عدم، فهو أخصّ من الخلق. والبديع المبدع، وفي التّنزيل قال تعالى في كتابه الحكيم: ﴿بَدِيعُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾[البقرة، آية 117] (مجمع اللغة العربية،2005).أمّا الإبداع اصطلاحاً؛ فقد كانت أولى التّعريفات للإبداع في إطار علم النّفس من طرف العالم (Galton)،الّذي قدّمه مقروناً بالعبقرية عام (1869). وقد ربط ذلك بمحدّدات الإبداع الوراثية. وفيما بعد قام لانجتن (Lungton)،بضمّ مصطلح الإبداع إلى المجال

التّنظيمي خلال مؤتمر تمّ عقده في الولايات المتّحدة الأمريكية عام (1958)، حيث تمّت مناقشة موضوع الإبداع وتأثيراته في مجال الأعمال، واختبارات الكشف عنه، وتطبيقاته (مرزوق، 2023).

على أنّ كثير من الدّراسات الّتي تناولت الإبداع تتجاهل الأبحاث التّاريخية، وتستند فقط إلى مؤلّفات التّسعينيات أو الثّمانينيات، وهنا يشير رنكو وجايغر (Runco & Jaeger, 2012) إلى أنّ التّعريف القياسي للإبداع"The Standard Definition of Creativity" يعود لعقود سابقة، وهو الأكثر قبولاً بين الباحثين، ويتطلّب معيارين رئيسين ؛الأوّل، هو الأصالة (Originality)، أي أنّ الفكرة أو المنتج يجب أن يكون جديداً، وليس شائعاً أو متكرّراً. والثّاني، هو الفاعلية (Effectiveness)، أي يجب أن تكون الفكرة أو المنتج ذا قيمة أو فائدة عملية.

ويعرّف دراكر (Drucker, 1985:30) الإبداع بأنّه "الأداة الخاصّة الّتي يستخدمها روّاد الأعمال، والوسيلة الّتي يستغلون بها التّغيير كفرصة لإنشاء عمل مختلف، أو تقديم خدمة مختلفة"، مؤكّداً على أنّه يمكن تعلّمه وممارسته. وترى أمابيل (Amabile, 1996 a)أنّالإبداع هو إنتاج أفكار جديدة، وقابلة للتّنفيذ في سياقات محدّدة. كما يعرّف تورانس وجولف (Torrance & Goff, 1999)،الإبداع على أنّه التّوصّل إلى علاقاتأصيلة، وحلول جديدة، بالاعتماد على معطياتمحدّدة، ذلك بعد أن يتحسّس الفرد مشكلة ما، أو نقصاً في المعلومات أو الفكرة. وعملية الإبداع تشمل البحث عن إمكانات مختلفة، والتّنبّؤ بتبعيّات ونتائج هذه الإمكانات، واختيار فرضيات ، وإعادة صياغتها حتّى يتمّ التّوصل إلى الحل الأفض ل. ويرى حريم (2013) أنّ الإبداع: عملية ذهنية معرفية حيث يتفاعل الفرد مع بيئته التّنظيمية والعامّة متجاوزاً ما هو مألوف لكي يتوصّل إلى شيء (سلعة، أو عملية، أو خدمة، أو أسلوب) جديد غير مألوف، بحيث يعود بالمنفعة على المنظّمة والمجتمع بصورة عامّة.بينما يؤكّد الفاخري (2018)أنّ الإبداع يتطلّب من الفرد المبدع القدرة على التّفكير النّقدي مع ملاحظة أنّ الإبداع ليس مجرّد فكرة جديدة، بل يجب أن يكون له قيمة، وأهمّية عملية. أمّا ضيف وجوهر (2021)، فيعرّفا الإبداع على أنّه المقدرة على توليد أفكار جديدة، ومفيدة، وفا علة للتّعامل مع التّحدّيات والمشكلات المختلفة، سواء في المجال الفنّي أو العلمي أو الاجتماعي أو التّكنولوجي. ويمكن أن يتمّ التّعبير عن الإبداع عبر الابتكار والتّصميم والاختراع، ويمكن أن يظهر في المنتجات والخدمات والعمليات والأساليب والأفكار.

2.2.1.2 مفهوم الإبداع الوظيفي:

وفقاً لأمابيل(b)Amabile, 1996،يركّز الإبداع الوظيفي على الإبداع في بيئة العمل من أجل تحسين الأداء داخل السّياق الوظيفي. وهو يعزّز المقدرة على حل المشكلات بشكل ابداعي داخل البيئات الوظيفية

لتحقيق مكاسب عملية.كما يعرّف الطّيطي وابداح وجرادات (2016) الإبداع الوظيفي بأنّه مقدرة الفرد على الإنتاج، وهذا الإنتاج يتميّز بأكبر قدر ممكن من الطّلاقة الفكرية، والمرونة، والأصالة.كما تمّ تعريف الإبداع في العمل بأنّه عملية إنتاج أفكار جديدة، ومفيدة، متعلّقة بالمنتجات أو العمليات أو الخدمات. ويتمّ تعزيز هذا الإبداع من خلال توافر البيئة الدّاعمة، وتوافر التّحفيزالدّاخلي (Molera-Jurado et al., 2020).

أمّا السّلوك الإبداعي الوظيفي Job Creative Behavior، فإنّه وبحسب السّعود(2021أ) يشير إلى وجود أنماط سلوكية في بيئة المؤسّسة، حيث يتمّإدراكها وفهمها وتفسيرها من الأفراد داخل المؤسّسة؛ مثل: تقبّل النّقد، وكذلك تقبّل آراء الآخرين، والمقدرة على التّحكّم في بيئة العمل، والانفتاح على التّغيير، وتقديم الحلول الجديدة للمشكلات المرتبطة بالعمل، وأيضاً الإتيان بأفكار جديدة تعمل على تطوير أعمال المؤسّسة، وتجويد خدماتها ومنتجاتها.

وترى الباحثة أنّ الإبداع الوظيفييعني القدرة على توليد أفكار أو حلول تتّصف بالجدّة،والأصالة،والفاعلية، وهو يعتمد على الدّمج بين الخيال والتّفكير النّقدي؛ إذ يتجاوز الأنماط التّقليدية للتّفكير؛ ليضيف قيمة مميّزة للسّياق الّذي يُوضع فيه، والسّياق هنا هو مكان العمل، حيث يقدّم الفرد (الموظّف) خدمة، أو عملية، أو منتج في إطار عمله، ليجني فوائد تصبّ في مصلحة العمل.

3.2.1.2أهمّية الإبداع الوظيفي للمعلم:

يعمل المعلّم المبدع – بما يحمله من ثقافة واتّجاهات إيجابية نحو مهنته – على تربية الإبداع عند طلبته معتمداً على تفهّمه للإبداع، وإدراكه لأبعاده، وعلى مقدرته على اكتشاف المبدعين، ومتابعتهم في العملية الإبداعية. ولأنّ أساليب التّدريس بالطّبع لها بالغ الأثر في تربية الإبداع، فإنّه من الضّروري أن تلبّي تلك الأساليب تنمية الرّغبة لدى الطّلبة في التّعلم الذّاتي، وأيضاً تنمية مقدرتهم على التّفكير، وتنمية مهارات الاتّصال والقيادة، فضلاً عن تعزيز روح العمل الجماعي، وتطوير مناخ صفّي اجتماعي انفعالي (محمود، 2018). وأكّد نبيل (2014) أنّ الإبداع يرتبط بحل المشكلات، وابتكار طرق جديدة للعمل، تختصر الوقت والجهد، كما أنّها تعمل على رفع جودته.

ويوفر الإبداع مجموعة من الإيجابيات الّتي تعود بالنّفع على المؤسّسات التّربوية من حيث التّخطيط والتّنظيم. وكذلك السّماح بدوران العمل اليومي بشكل فاعل. وقد أوضح خافيير (Javier, 2016) أهمّية الإبداع الوظيفي بأنّه يشكّل استقراراً للمؤسّسة ككل، وبالتّالي الاستعداد لمواجهة متغيّرات البيئة المحيطة. كما أنّ الإبداع الوظيفي يعمل على تحسين الخدمات الّتي تقدّمها المؤسّسة، وذلك بالطّبع ينعكس إيجاباً على الفرد والمؤسّسة.كما يعمل الإبداع الوظيفي على تنمية المقدرات الفكرية والعقلية للعاملين في المؤسّسة

بإتاحة الفرص لهم باختبار تلك المقدرات. وبالإبداع يتمّاستثمار الموارد البشرية بشكل فاعل، والاستفادة من مقدراتهم عن طريق إتاحة الفرص لهم بمواكبة كلّ ما هو جديد في مجال العمل، بما يتّفق والمتغيّرات المحيطة بالمؤسّسة.

4.2.1.2 نظريات الإبداع:

أوضحت ناديا السّرور (2005) عدداً من نظريات الإبداع، على النحو الآتي:

1. **نظرية الإلهام:** ويرى فيها أفلاطون أنّ الإبداع يأتي من قوّة خارجية ربّانية،وليس من الشّخص ذاته، فلا يعتمد هذا الإلهام على عقلية الإنسان أو ذاكرته.
2. **نظرية التّحليل العاملي:** قام جيلفورد (Guilford) في هذه النّظرية بالرّبط بين الذّكاء ونواتج العملية العقلية المستخدمة من قبل الفرد، وقد توصّل إلى أنّ ذكاء الفرد هو مزيج مركّب من مقدرات عقلية خاصّة مصدرها المحتويات والعمليات والنّواتج.
3. **نظرية العبقرية والجنون:** قام سيزر لمبروسو(Cesare Lombroso)بالرّبط بين العبقرية والجنونمن منظور النّظريات البيولوجية للسّلوك الإنساني ، وقد فسّر نظريّته معتبراً أنّ الأوصاف الإكلينيكية ترتبط بالانحراف عن السّلوك الطّبيعي، وتوصل إلى أنّ جنون العبقرية هو شكل خاص، وأنّ عددًا كبيرًا من التّغيّرات العقلية والجسدية هما نتيجة الانحلال الوراثي ، الّذي بدوره ينتقل إلى الأجيال المتعاقبة، وأنّ علاقات الانحلال في بعضها تظهر أكثر لدى الرّجال العباقرة منها لدى الرّجال المجانين.
4. **النّظرية التّركيبية للإبداع:** قامت أمابيل(Amabile)بالرّبط بين الإبداع الفردي وبيئة العمل التّنظيمي،وافترضت أنّ الإبداع يعدّ مصدراً رئيساً للابتكار في المؤسسة، وتشير النّظرية أيضاً إلى عناصر بيئة العمل، والّتي تؤثّر في الإبداع، وهي: ممارسات إدارة العمل، والمصادر المتوافرة للعمل، والدّافعية التّنظيمية.

5.2.1.2عملية الإبداع(The Creative Process):

يعدّ فهم عملية الإبداع ومراحلها من أكثر القضايا الّتي اختلف فيها التّربويون وعلماء النّفس.وذكر ماركسبر وروشكا (Marksberr&Rushka)أنّ عملية الإبداع تمر بأربع مراحل لتتولد الفكرة المبدعة، وهذه المراحلهي:

1. مرحلةالتّحضير (Preparation): ويتمّ فيها تحديد المشكلة، وجمع المعلومات حولها.

2. مرحلة الاحتضان أو الاختمار أو الكمون (Incubation):وفي هذه المرحلة يتحرّر العقل من الأفكار الّتي لا علاقة لها بالمشكلة، وهي تضمّ هضماً عقلياً وامتصاصاً لكلّ المعلومات والخبرات المكتسبةذات الصّلة بالمشكلة، وتتميّز هذه المرحلة ببذل المبدع لكثير من الجهد لحل المشكلة.
3. مرحلة الإشراق أو الإلهام (Illumination): وتتميّز هذه المرحلة بلبثاق شرارة الإبداع (Creative Flash)، وهي اللّحظة الّتي تولّد فيها الفكرة الجديدة، والّتي تقود للحل.
4. مرحلة إعادة النّظر أو التّحقيق (Verification): فهي مرحلة تجريب واختبار للفكرةالمبدعة، وإعادة نظر من أجل التّهذيب والصّقل.

وقد أوضح والاس(Wallas)خمس مراحل للعملية الإبداعية، كما الآتي:

1. المرحلة الأولى "الاهتمام": يسود فيها الشّعور بالحاجة وبالإشكال.
2. المرحلة الثّانية "الإعداد": يتمّ فيها جمع المعلومات وتخطيط رحلة التّفكير.
3. المرحلة الثّالثة "الاحتضان": وهي مرحلة التّفاعل بين الفرد الباحث، ومعلوماته،ومعرفته، وحكمته، وموضوع البحث، وهي مرحلة توالد الحلول الممكنة أو حل الإشكال باتّباع الحدس والبديهة.
4. المرحلة الرابعة " البزوغ" أو " الشّروق": تنبثق فيها فكرة الحل بشكل مفاجئ، فيعيد الفرد أفكاره وصولاً للحل.
5. المرحلة الخامسة "التّحقّق": هي مرحلة التّبصّر للتّحقق من صحّة الحل، وطرق التّطبيق (الفاخري، 2018).

6.2.1.2 التّفكير الإبداعي والتّفكير التّحليلي:

يعرّف **التّفكير الإبداعي(Creative Thinking)** بأنّه العملية الذّهنية الّتي تستخدم للوصول إلى الرّؤى والأفكار الجديدة، أو الّتي تؤدّي إلى الدّمج والتّأليف بين الأفكار أو الأشياء الّتي يعتبر سابقاً أنّها غير مترابطة. أمّا النّاتج أو المنتج الإبداعي فيتّصف بالجدّة، والمنفعة، وتفاصيله التّركيبية. هناك فرق بين التّفكير الإبداعي (Creative Thinking)وأنواع التّفكير الأخرى، والّتي يطلق عليها عادةً التّفكير التّقليدي السّائد الّذي تقع أنواع منه تحت مسمّى **التّفكير التّحليلي (Analytical Thinking)**. يملك التّفكير التّحليلي قواعد تسمح منطقياً بالوصول إلى حلّ واحد متوقّع؛ في حين أنّ التّفكير الإبداعي يكون غير متوقّعاً، ويتطلّب قدرة تخيلية، ويؤدّي إلى توليد أكثر من حل واحد. فيوجد مسائل رياضية لها حل

واحد متوقّع يتمّ التّوصّل إليه بتطبيق قواعد ومبادئ رياضية معيّنة بطريقة محدّدة منطقية للوصول إلى الهدف. في حين أنّ التّفكير الإبداعي لا يلتزم بالطّريق الواحد أو الحل الوحيد فهو متعدّد الاتّجاهات، متفرّق المسالك (الحيزان، 2002). وذكر عبد السلام (2020) أنّ التفكير الإبداعي يُعنى بتوليد الأفكار وحضانتها، بينما التّفكير التّحليلي يهتم بتحليل الفكرة ودراستها وتقويمها.

بناءً على ما سبق، يعرّف التّفكير التّحليلي بالتّفكير المركّز التّجميعي التّقاربي؛ حيث إنّ التّفكير هنا يركّز على إجابة واحدة، وبحدود ضيقة، فهو يعتمد الحصول على الإجابة الصّحيحة بما توافر من معلومات، ويعرف هذا التّفكير أيضاً بالتّفكير العمودي، فهو يماثل بناء يعتمد كلّ حجر فيه على ما بني قبله، ويستخدم هذا التّفكير في الحالات والمسائل المتشابهة. ويعرّف التّفكير الإبداعي بأنّه التّفكير المتشعّب المتباعد أو التّفكير الجانبي حيث يوجد أكثر من إجابة واحدة محتملة للمشكلة، فيحفّز العقل للتّمدّد والاتّساع في البحث عن أفكار متعدّدة للحل. فهو تفكير شمولي يتّسع لأكثر من حل أو فكرة للمشكلة الواحدة. وعليه، فإنّ التّفكير الإبداعي هو تفكير تخيّلي غير متوقّع ومتشعّب وجانبي، بينما التّفكير التّحليلي، هو: تفكير منطقي ومتوقّع ومركّز وعمودي (الحيزان، 2002).

7.2.1.2 مستويات الإبداع:

أشار غانم (2004) إلى أنّ الباحثين قد قسّموا الإبداع إلى خمسة مستويات، وهي:

1. الإبداع التّعبيري (Expressive): يتمثّل في الرّسوم التّلقائية للأطفال، ويعدّ ضرورياً لظهور المستويات الأخرى، ويظهر من خلال التّعبير المستقل دون الحاجة إلى المهارة أو الأصالة أو نوعية الإنتاج.
2. الإبداع المنتج (Productive): في هذا المستوى يميل الشّخص لتقبّل النّشاط الحرّ وتحسين مستوى الأداء في ضوء ضوابط معيّنة، ممّا يؤدّي إلى ظهور منتجات متكاملة.
3. الإبداع الابتكاري (Inventive): ويشمل أعمال المكتشفين والمخترعين الّذين تظهر عبقريتهم باستخدام المواد والأساليب المبتكرة، باستخدام المواد والأساليب المبتكرة، وإدراك العلاقات الجديدة بين الأجزاء الّتي كانت قبلاً منفصلة.
4. الإبداع التّجديدي (Renovative): وهي تطوير أساليب أشياء كانت موجودة من قبل باستخدام مهارات مناسبة.
5. الإبداع التّخيّلي (Imaginative): ويمثّل أعلى مستويات الإبداع، ويتحقّق عند ظهور مبدأ أو نظرية مسلّمة جديدة.

ويمكن التّمييز بين مستويات أخرى للإبداع؛ فهناك الإبداع على مستوى الفرد، والإبداع على مستوى الجماعة، والإبداع على مستوى المؤسّسة. إنّ الإبداع على مستوى الفرد يحقّقه الأفراد الّذين يمتلكون مقدرات وسمات إبداعية، وقد حاول الكثيرون من الكتّاب، والباحثين تحديد السّمات المميّزة للشّخصية المبدعة، ولكن لم يكن هناك اتّفاق على قائمة محدّدة من السّمات للشّخص المبدع، وأخرى للشّخص غير المبدع، رغم وجود اتّفاق مبدئي على بعض السّمات.أمّا الإبداع على مستوى الجماعة، فيتمّ التّوصّل إلى هذا الإبداع من قبل الجماعة (دائرة، أو قسم، أو لجنة،...إلخ). وإبداع الجماعة يفوق كثيراً مجموع الإبداعات الفردية للأعضاء، وذلك بسبب التّفاعل، وتبادل الخبرة فيما بين الأفراد. وقد توصّلت الدّراسات إلى أنّ الجماعة المختلفة من حيث الجنس أحسن جودة من الجماعة أحادية الجنس. والجماعة شديدة التّنوع تعطي حلولاً أفضل، وكذلك الجماعة المتماسكة أكثر والجماعة المنسجمة أكثر تميل إلى الإبداع أكثر. وكلّما ازداد عدد أعضاء الجماعة يزداد إبداعها، حيث تتوسّع المقدرات والمعرفة والمهارات. أمّا الإبداع على مستوى المؤسّسة، فيتمّ عن طريق الجهد التّعاوني لجميع أعضائها، وتتميّز المؤسّسات المبدعة بميلها نحو الممارسة والتّجريب المستمرين، والاتّصال القوي مع حاجات ورغبات المستهلكين، وتطوير مبادئ وقيم وأخلاقيات معروفة في المؤسّسة، والبساطة في الهيكل التّنظيمي من حيث عدد المستويات، والوحدات الإدارية (العميان، 2005؛ حريم، 2013).

وترى الباحثة أنّ الإبداع يعتمد في جوهره على الفرد بالدّرجة الأولى وإن كان جماعياً، وتضيف الجماعة قوّة للمنتج الإبداعي،وذلك كحصيلة مفترضة لتفاوض عدّة عقول، وتكون هذه القوى مستمدّة من مراكزهم الوظيفية أو من تخصّصاتهم، أو من المعلومات والمهارات الّتي يمتلكونها في إطار عملهم. وتزيد الجماعة من اتّخاذ قرارات جديدة مبتكرة تتّصف بالمخاطرة مقارنة بتلك الّتي تكون على مستوى الفرد. وتجدر الإشارة إلى أنّ ذلك يحدث في الجماعة التّشاركية الّتي تسمح بحرية الآراء بعيداً عن سيطرة الجماعة (ضغط الجماعة).

8.2.1.2أبعاد الإبداع الوظيفي:

تباينت أبعاد الإبداع الوظيفي الّتي اعتمدها الباحثون. فمنهم من اعتمد مهارات التّفكير الإبداعي بشكل عام من طلاقة، ومرونة، وحساسية للمشكلات، وغيرها ، كما البارقي وخليفة (2024)، وهي ذات الأبعاد الّتي تناولتها كثير من الدّراسات عندما بحثت في الإبداع الإداري، أو إبداع المتعلّمين (الطّلبة). وهناك دراسات تفرّدت في أبعادها؛ ومن ذلك ما ذكره شاو (Chao, 2009)، حيث أورد عناصر هي: تحطيم جدران الصّف بتفعيل التّعليم الواقعي، والمشاركة النّشطة، والعمل الجماعي، والانتقال من مركزية المعلّم إلى مركزية المتعلّم، وتعزيز استقلالية المتعلّم. أيضاً هناك من أكّد على سمات شخصية ومقدرات فطرية

للمعلّم، ومهارات معرفية له، بالإضافة إلى متغيّر البيئة الاجتماعية كميسّر أو معوّق للإبداع، كما ذكر موليرو جورادو(Molero-Jurado et al., 2020).

وفقاً لأبو وسيا وساهو (Appu, Sia, &Sahoo, 2015)، فإنّ الإبداع في مكان العمل يتمحور حول خمسة أمور أساسية هي: الدّافعية (Motivation)،سواء الدّافعية الدّاخلية أو التّحفيز الخارجي كالمكافآت، والكفاءة الذّاتية (Self-Efficacy) للموظّفين، وأسلوب الإدراك (Cognitive Style)، ويتعلّق بمدى معالجة الموظّف للمعلومات، ومقدرته على تنظيمها، والاستقلالية الوظيفية (Job Autonomy)، وتتحدّد حول مقدرة الموظّف على التّحكّم في كيفية تنفيذ مهامه، واتّخاذ قرارات العمل فضلاً عن تعزيز الحرية في الإبداعوالدعم الاجتماعي (Social Support) الّذي يتلقّاه الموظّف من المشرفين أو الزّملاء.

ومن خلال اطّلاع الباحثة على الأدب النّظري، وعدّة دراسات سابقة، ارتأت اعتماد أبعاد الإبداع الوظيفي للمعلم بحسب مهارات التّفكير الإبداعي؛ إذ وجدتها أكثر وضوحاً وتداولاً، ممّا زاد من موثوقيتها.

وفيما يلي توضيح لهذه الأبعاد الأربعة كما أوضحها عبد السّلام (2020):

1. الطّلاقة (Fluency)

هي فيض من الأفكار، والمقترحات، والصّور، والتّعبيرات الملائمة الّتي ينتجها الشّخص في فترة زمنية معيّنة. ويمكن القول أنّها المقدرة على توليد عدد كبير من البدائل والمترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات، وذلك استجابة لمثير معيّن مع السّرعة والسّهولة في توليدها. ويمكن القول أنّ الطّلاقة هي مقدرة الفرد على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار في فترة زمنية محدّدة، أي أنّها عدد من الأفكار الّتي يمكن أن يأتي بها المتعلّم المبدع، وكلّما كان المعلّم قادراً على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار والإجابات كانت طلاقته أكبر. وهي أول وأهم صفات المبدعين، وكلّما زادت هذه المقدرة، زادت معها المقدرات الإبداعية الأخرى.

إنّ للطّلاقة ثلاثة أنواع رئيسة، هي: الطّلاقة اللّفظية أو طلاقة الكلمات، أيمقدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات الّتي تتّصف بصفات محدودة. وهذه الطّلاقة لها أهمية كبيرة في تنمية الثّروة اللّغوية للفرد، وتصحّح ما لديه من أخطاء، وتقوّي قدرته على التّعبير والتّحدّث. وطلاقة الأشكال: وتعني المقدرة على تقديم إضافات على أشكال معيّنة، وتكوين رسوم حقيقية، كتكوين الأشكال باستخدام الدّوائر المغلقة أو الخطوط المتوازية أو المربّعات. هذه الطّلاقة تساعد الفرد على تنمية خياله، ممّا يؤدّي إلى تعزيز قوّة ذاكرته، وبالتّالي انتقال تفكير الفرد من الخيال البسيط إلى الخيال، والتّفكير الإبداعي. ومن ثمّ

هناك الطّلاقة الفكرية أو طلاقة المعاني؛ أي السّهولة الّتي يستدعي بها الفرد المعلومات المختزنة في ذاكرته عندما يحتاج إليها. ومن الممكن تقدير الطّلاقة الفكرية كمّياً بعدد الأفكار المتّصلة بمثير معيّن، والّتي يمكن أن تقدّم في زمن معيّن بغضّ النّظر عن مستوى هذه الأفكار أو جوانب الحداثة فيها. وهناك الطّلاقة التّعبيرية؛ أي المقدرة على التّعبير عن الأفكار، وسهولة صياغتها في كلمات أو صور معبّرة عنها، بحيث يتمّ الرّبط بين هذه الأفكار بشكل متلائم.

2. المرونة(Flexibility)

تعبر المرونة عن قدرة المبدعين في الانتقال من فكرة إلى أخرى بلياقة عالية. والمرونة تميّز بين الفرد الّذي لديه المقدرة على تغيير اتّجاه تفكيره من الزّاوية الأخرى عن الفرد الّذي يجمّد تفكيره في اتّجاه واحد. أي أنّ المقصود بالمرونة، هو الهروب من زنزانة الأفكار الجامدة، والبعد عن الإصرار والعناد. إنّ الشّخص المبدع الّذي يتّصف بالمرونة يتمكّن من التّعبير بكلّ حرّية وسهولة عن أفكاره، بحيث تكون هذه الأفكار مختلفة، ومتنوّعة، وغير مألوفة، وتساعده على إيجاد البدائل الأفضل لكلّ مشكلة،ويتمّ ذلك من خلال استخدام المفردات اللّغوية والتّراكيب اللّفظية؛ لأنّها وسيلة الإنسان للتّعبير عن أفكاره الإبداعية، ونقلها للآخرين. وللمرونة شكلان رئيسان؛ هي: المرونة التّلقائية، أي مقدرة الفرد على إعطاء عدد متنوّع من الاستجابات تلقائياً بحيث لا تنتمي إلى فئة، أو مظهر واحد بل إلى عدد متنوّع، أي الإبداع في أكثر من شكل. وهناك المرونة التّكيفية، أي القدرة على الانتقال من فئة لأخرى، وهذا الانتقال يعبّر عن مرونة الفرد العقلية، والسّهولة الّتي يغيّر بها مواقفه العقلية.

ويضيف السّامرائي (2017) أنّ المرونة بمعناها العامتعبّر عن المقدرة على التّغيير السّريع والسّهل للمواقف العقلية أو السّلوكية وفقاً للمقتضيات الجديدة المتغيّرة، وهي على نقيض الصّلابة. وترتبط المرونة بالمثابرة والبحث عن الحلول، وهي تتضمّن تنوّع الرّؤية لشكل وتقنيّات إعداد المشكلة. وبقيت المرونة تُدرّس في علم النّفس ضمن مجال الإدرا ك، وتمّ تقريبها من مجال الإدراك إلى بعض عوامل الشّخصية. ويرتبط تطوّر المرونة بالنّضج الانفعالي (المرونة العصبية)، والرّاحة العصبية تجاه المواقف الواقعية. والمرونة بهذا المعنى لا تظهر إلا عند الأفراد الّذين يتمسّكون بزمام الأمور، ويتحكّمون بانفعالاتهم.

3. الأصالة(Originality)

هي مقدرة الفرد على إنتاج أفكار جديدة نادرة ومدهشة، غير مألوفة، وقليلة التّكرار بالمعنى الإحصائي. فالشّخص المبدع الأصيل في تفكيره لا يسعى إلى تقليد الآخرين، ولا يسرق أفكارهم، ولكنّه يستفيد منهم حيث له القدرة الشّخصية على إنتاج الحلول الجديدة المناسبة. وتبرز أصالة الفكر المبدع في إنتاج أفكار

ذات تأثير أقوى على المدى البعيد، والقريب عند مقارنة هذه الأفكار بالأفكار الأخرى. ولذلك فكثيراً ما يحتاج الآخرون لبعض الوقت لفهم الأفكار الأصيلة. وهذا النّوع من الإبداع، هو الأكثر جاذبية وفائدة للمجتمع أو للآخرين، حيث يقوم الأفراد على إيجاد العلاقات الارتباطية بين العوامل أو العناصر المعروفة، والّتي تعمل قبل وقت، والعناصر المتباعدة، والّتي لم تعمل من قبل. وتتوقّف المقدرات الإبداعية للأفراد هنا على ما ينتجونه من علاقات جديدة تحرك العوامل بطريقة جديدة بتأثير أقوى وأفضل.

4. الحساسية للمشكلات(Sensitivity to Problems)

هي المقدرة على الرّؤية البعيدة، والثّاقبة للأشياء؛ فيرى المبدعون هنا أشياء كثيرة في الموقف الواحد لا يراها الآخرون حولهم، فهو يعي وجود مشكلة أو عناصر الضّعف في موقف ما حيث يعدّ اكتشاف المشكلة هو الخطوة الأولى في عملية البحث عن حل لها، فحساسيته لهذه المشكلة تدفعه لأن يلاحظ الأشياء غير المألوفة في محيطه، وإثارة تساؤلات حولها.ويضيف البارقي وخليفة (2024) أنّ الحساسية للمشكلات تعني إدراك المشكلات مبكّراً، ووعي المعلّم بمواطن القصور والضّعف في عمله، وثقة المعلّم بنفسه،ومقدرته على إدارة الأزمات.

9.2.1.2خصائص المعلّم المبدع:

لا يمكن للمعلّم أن ينمّي المقدرات الإبداعية لدى تلاميذه إلا إذا كان هو بذاته معلّماً مبدعاً ابتداءً، وهذا يستوجب جملة من السّمات والخصائص الّتي لابد أن يتّصف بها معلّم اليوم، وهو من يواجه عدداً من التّحدّيات في ظل تسارع المعرفة والتّطوّر التّقني والتّغيّر الثّقافي. ويرى السّعود (2021أ) أنّ المعلّمالمبدع هو ذلك المعلم الّذي ييسر التّعلم ويحفّزه، وهو الذي يعلّم في ظل بيئة آمنة تسمح بالاكتشاف، كما يتّصفبالأصالة والواقعية وبالشّعور بالثّقة والتّعاطف، وهو الإنساني المتقبّل المتحمّل، وهو من يرقى بنمو الطّلبة إلى أقصى طاقاتهم، لديه أفكار متنوّعة، ونادرة تحسّن وتطوّر من البيئة التّعليمية التّعلمية.

ويذكرالعبيدي وآخرون(2010)صفات يتّصف بها المعلّم المبدع، والأدوار المنوطة به لتنمية إبداع تلاميذه، كما الآتي:

- تشجيع الطّلاب على التّفكير الإبداعي، ومن أهم الأساليب هي جمع المعلومات وتحليلها بمشاركة الطلاب تنمية القدرة على التّحليل والتّجميع ؛ فجمع المعلومات ، وتحليلها بمشاركة الطّلاب من أهمّ الأساليب الّتي تشجّع الطّلاب على التّفكير الإبداعي.
- أن ينمّي التّفكير الحدسي، والحساسية للمشكلات والاستعداد لقبول التّحدّيات الفكرية دون رهبة.
- أن يكون لديه الرّوح التّعاونية.

– حث الطّلاب على التّعلّم دون معونة الآخرين.
– دفع الطّلاب إلى أن يتحكّموا في المعرفة الواقعية؛ ليكون لهم أساس متين للتّفكير الافتراضي.
– حث الطّلاب على العمل في موضوعات غير عادية.
– الاهتمام بأسئلة الطّلاب واقتراحاتهم.
– تنمية التّقييم الذّاتي لدى الطّلاب.
– مساعدة الطّلاب على احتمال الإحباط والفشل: حتّى تكوّن لديهم الشّجاعة للمحاولة من جديد.
– الاهتمام بمشاعر الطّالب،كالاهتمام بمعارفه، أو معلوماته تماماً، ويجب على المعلّم ألا يسرق الابتسامة من شفتيه، ولا يعتصر البهجة من وجدانه، وإذا رأى جانباً غامضاً في تفكير تلميذه، فعليه أن يساعده في البحث عن جوانب أخرى متعددة تكون أكثر تفتحاً وإشراقاً.
–يتّخذ من الاختبار أداة لتطوير منهجه، وليس قيداً.

10.2.1.2معايير لتقدير إبداع المعلّم:

هناك عدّة معايير تستخدم للتّمييز بين المعلّم المبدع في نشاطاته التّدريسية من غيره من المعلّمين، ومن هذه المعايير ما يلي:

1. الإبداع في ترتيب وتنظيم النّشاطات التّدريسية: عادة يعطي المعلّم المادّة الدّراسية بترتيبها المقرّر كما الكتاب المدرسي، أمّا المعلّم المبدع، فإنّ له القدرة على إعادة ترتيب الموضوعات بمرونة إبداعية وفقاً لحدوث اعتبارات معيّنة.
2. الإبداع في إثارة المشكلات: إنّ قدرة المعلم على إثارة المشكلات بطريقة إبداعية، وبدرجة متفاوتة تستفز وتلبّي قدرات الطّلاب، وتفجّر طاقاتهم يعكس مدى إبداعهم.
3. الإبداع في تخطيط الدّروس: يتّسم المعلّم المبدع بعدم اتّباعه خطط دراسية جامدة، بل تتّصف هذه الخطط بالمرونة، والاستعداد للتّعديل والتّطوير والتّحسين في ضوء المتغيّرات المستجدّة. ومن ذلك أيضاً، وجود عدّة خطط للخطّة الواحدة، بحيث تتلاءم مع حاجات واستعدادات الطّلاب. وكذلك، المعلّم المبدع لديه تقدير جيّد لمتى وكيف يخرج عن الخطط الدّراسية.
4. الإبداع في السّلوك التّنظيمي الصّفّي: إنّ المعلّم المبدع يمكن أن يعوّض أي نقص أو تقصير محتمل في النّشاطات التّدريسية أو الإمكانات المادّية الأخرى، ويتطلّب السّلوك الإبداعي للمعلّم أيضاً إبداعه في إدارة الصّفّ من جهة، ومرونته وحساسيته للأنماط التّعليمية للطّلاب فرادى وجماعات. ومن المرونة الّتي تعكس إبداع المعلّم هو انتقاله من دور الملقّن للمعلومات إلى دور المستمع، والمناقش، والميسّر للتّعامل، والمشجّع للأنشطة المتميّزة بالتنوّع والجدّة.

5. الإبداع في النّشاطات المخبرية: يهتم المعلّم المبدع بأن يشمل تدريسه نشاطات عملية، ومشاكل علمية يتطلّب فرض الفروض واختبارها. كما أنّ التّقصّي والتّجريب هو أسلوب للمعلّم المبدع المتميّز عن غيره، والهدف هنا، أن يقوم الطّالب بدور المكتشف فيعمل بنفسه، ويسجّل ملاحظاته، ويسلك سلوك العلماء.
6. الإبداع واستراتيجية توجيه الأسئلة: يوجّه المعلّم المبدع أسئلة إبداعية تتطلّب التّفكير والتّقصّي والتّجريب، وأسئلة مراعية لتنوّع المستويات العقلية للطّلاب، وهذا يتطلّب سجّلاً يوضّح مراحل التّطوّر الّذي يطرأ على تفكير كل طالب.
7. الإبداع في التّقويم: يقوّم المعلّم المبدع بشكل شمولي المعارف، وعمليات العلم، ومهارات التّفكير الإبداعي، والطّريقة العلمية لحل المشكلات، ومدى كسب الطّلاب للميول، والاتّجاهات الإبداعية الإيجابية.
8. التّقدير العام لإبداع المعلّم: كما يمكن تقدير إبداع المعلّم من خلال إبداع طلابه أيضاً؛ فنستطيع القول إنّ الطّلاب المبدعين يعكسون إبداع معلّمهم (الشيبانية، 2009؛ أحمد، 2016).

11.2.1.2 العوامل التي تؤثّر في الإبداع الوظيفي:

أوضح أوزونجر (Ozsungur, 2020)،مجموعة من العوامل الّتي تؤثّر على الإبداع ، وقد صنّفها إلى أربعة فئات رئيسة، كما يلي:

1. العوامل السّلبية (Negative Factors): وهي العوامل ذات التّأثير السّلبي على الإبداع في بيئة العمل، والّتي قد تدفع الأفراد إلى الإبداع لمواجهة هذه التّحدّيات، مثل: التّحدّيات المالية، أو التّمييز، أو العوائق المهنية.
2. العوامل المحايدة (Neutral Factors): وهي تلك العوامل الّتي لا تحمل تأثيراً إيجابياً أو سلبياً مباشراً، وهذه العوامل قد تقود إلى التّردّد في اتّخاذ القرار.
3. العوامل الإيجابية (Positive Factors): تعدّ العوامل إيجابية عندما تعزّز تحويل الأفكار المبدعة إلى أفعال على أرض الواقع، ومن ذلك: التّشجيع، والتّطوّر المهني، وكذلك تحقيق النّجاح.
4. العوامل الإبداعية (Creative Factors):وهي العوامل الّتي لها تأثير كبير على نفسية الأفراد العامليناكالطّبيعة؛ فتلهمهم، وتحفّز تفكيرهم الإبداعي، وتساعد في استدامة الأفكار.

وممّا سبق، يواجه الإبداع مجموعة من المعوّقات الّتي تؤثّر على فعاليته، وتطوّره. وتستعرض السّرور (2005) أبرز هذه المعوّقات، كما يأتي:

1- معوّقات بيئية: مثل عدم توافر المكان المناسب أو اكتظاظه، وعدم توفّر الدّعم المادّي.

2- معوّقات ثقافية: مثل نقد الأفكار المبدعة، ورفض المجتمع للأفكار الإبداعية.
3- معوّقات إدراكية: مثل النّظرة النّمطية للأمور، والتّصلب في الرّأي.
4- معوّقات تعبيرية: مثل عدم القدرة على إيصال الأفكار.
5- معوّقات فكرية: مثل استخدام أفكار غير مرنة، وتحديد الأفكار المطلوبة بعمر وزمن محدّدين.
6- معوّقات عاطفية: مثل الخوف من ارتكاب الخطأ.

12.2.1.2ممارسات الإدارة الّتي تؤثّر في الإبداع:

يربالسّعود (2021أ) أنّ القادة الفاعلين هم الطّاقة المبدعة الّتي تدفع العاملين، وتخوّلهم للقيام بمبادرات إبداعية تؤدّي إلى بلوغ الأهداف. وعليه، هناك جملة من الممارساتالّتي تؤثّر في الإبداع، كما ذكر قاسم (2000)، وعبد الفتاح (1995)،وأمابيل وكونتي وكون ولازنبي وهيرون (Amabile, Conti, Coon, Lazenby, & Herron, 1996) كما الآتي:

1. التّحدي:تعيينالشّخصالمناسبفيالوظيفةالمناسب،والّتيتتّصلبخبراته ومهاراته.
2. الحرّية: أي إعطاءالموظّفالفرصةلكييقرّربنفسهكيفينفّذالمهمّةالمسندةإليه، والشّعور بالسّيطرة على العمل ، وهذا يؤثّر إيجاباً نحو الإبداع.
3. الموارد:أهمّهاالوقتالكافي، وتوفّر المال،وتوزيعهماالعادل، والتّدريب، وهي تساعد العمل الموجّهللإبداع.
4. مجموعة العمل: إنّ الجمع بين أفراد بوجهات نظر متنوّعة ، وشخصيات معرفية متعدّدة بمستويات مختلفة من الخبرة، وبتخصّصات متنوّعة تدفع باتّجاه العمل المبدع، كذلك رغبةالأفراد فيتحقيقأهدافالفريق، ومساعدة بعضهم البعض، وضرورةالتّعرّفعلى المعلوماتالمتخصّصةالّتييحضرهاالأعضاءالآخرون للنّقاش، هيأيضاً أمور موجّهة نحو الإبداع.
5. تشجيع المؤسسة: إنّ المؤسسة الّتي تعزّز الإبداع تعمل على:
   - تشجيع المخاطرة، وتوليد الأفكار، وتقييم الابتكار.
   - التّقييم العادل لها (تقييم داعم غني بالمعلومات ، أمّا التّقييم النّقدي للغاية ، والمهدّد فهو يقوّض الإبداع).
   - مكافأة وتقدير الإبداع (مع العلم أنّ العمل من أجل المكافأة يقلّل الإبداع).
   - تدفّق الأفكار النّشطة عبر المنظّمة والإدارة التّشاركية في اتّخاذ القرار، وتوضيح المنظّمة للرّؤية المشتركة لما تحاول القيام به.
   - وضع نظاماً أوقيماًمؤكّدةلتقديرمجهوداتالإبداعواعتبارأنّالعمل المبدعهوقمّةالأولويات، ومن هذه القيم الّتيترعىالإبداع:المشاركةفيالمعلومات،والمشاركة فياتّخاذالقرارات،والتّعاون.

6. تشجيعالمشرفين:يبرز هنا دور المديرين أو المشرفين المباشرين لا سيّما في إيضاح الهدف، والتّفاعلات المفتوحة بين المشرفين والمرؤوسين، والدّعم الاشرافي لعمل الفريق. وإظهار الثّقة في جهة العمل، مع التّأكيد على تشجيع المجهوداتالمبدعةالنّاجحةوغيرالنّاجحة،لابدّمنتحفيزالدّافعالذّاتي، وهنا يقابلالمديرأوالمشرفالأفكارالإبداعيةبعقلمتفتّحوليسبالنّقدأو بتأخيرالرّدأوبإظهاررد فعليحطّمالإبداع.

ويضيف أمابيل وآخرون(Amabile et al., 1996)إلى ما سبق أبعاداً أخرى:

7. الضّغوط: وتشمل تحدّيات العمل، وضغوط عبء العمل (إن كانت ضغوط العمل شديدة؛ فإنّها تقوّض الإبداع إلا أنّ درجة معيّنة منها لها تأثير إيجابي).
8. العوائق التّنظيمية للإبداع: و منها المشاكل السّياسية الدّاخلية، والنّقد الحادّ للأفكار الجديدة، والمنافسة الدّاخلية المدمّرة، وتجنّب المخاطرة، وضغوط الوقت الشّديدة، والتّوقّعات غير الواقعية للإنتاجية، والتّشتّت عن العمل الإبداعي.

13.2.1.2قيادة التّغيير والإبداع الوظيفي:

يتطلّب الإبداع قيادة متسامحة ملتزمة بالتّغيير، وداعمة للإبداع ومشجّعةً له، وعلى المدير أن يساعد الأفراد على التّغلّب على خوفهم من الفشل، وتطوير ثقافة المخاطرة الذّكية،والّتي تؤدّي إلى الإبداع المستدام. وهنا يقوم المدير بتحديد الأخطاء الّتي يمكن تبريرها، ويتعامل معها على أنّها نتائج لابد من فحصها وفهمها، بل والبناء عليها. يجب أن يقوم المدير بدور المشارك والمتعاون لا المسيطر، ويناقش ليجعل بيئة العمل متسامحة، وهنا تتجلّى أهمّية إصغاء المدير، وكذلك حماسه واهتمامه بعمل الموظّف. إنّ تفاعل المدير مع العاملين معه، وإظهار التّقدير والحماس لأعمالهم والإصغاء لهم، هي أمور هامة لدعم وتعزيز الإبداع. وممّا يجدر ذكره أيضاً، تشجيع التّخلّي عن الأفكار القديمة حول المنافسة الشّخصية الّتي تؤدّي إلى الإنجاز والتّميز، وبدلاً من ذلك يجب التّشجيع على التّعاون، ومكافأة السّلوك التّعاوني (حريم، 2013).

أكّد فولان وكوين (Fullan & Quinn, 2015) أنّ مفتاح تحقيق القادة للتغيير الناجح والمستدام يكون في إطار التماسك والذي يرتكز على بناء هدف جماعي، وتنمية التعاون، وتعميق التعلم لتسريع التحسين وتشجيع الإبداع، إضافةً للمساءلة. وهنا لابد لقادة التغيير من التركيز على دور المعلم واستراتيجياته المستخدمة من أجل تحسين وتشجيع الإبداع. كما ذكر تان (Tan, 2007) أنّ التفكير الإبداعي هو مصدر التغيير الفاعل لافتاً إلى أنّ التغيير السريع في عالم اليوم فرض على قادة التغيير التعامل معه بل وقيادته وبالتالي ضرورة تطوير أفراد يمتلكون المعرفة والمهارات العملية المبدعة لمعالجة المشكلات. وقد أوضح مالوني (Malone, 2013) في حديثه عن قيادة التغيير التعليمي أنّ الظروف الأكثر ملاءمة

لرعاية ابداع المعلمين هي في المدارس التي يتيح فيها القادة فرصاً لاستكشاف الابداع وتشجيعه وتعزيزه ومن خلال تطوير علاقات مهنية عميقة قائمة على الثقة بحيث يمكن لمجتمع التعلم المهني أن يصبح نقطة انطلاق للممارسة الإبداعية، ويوفر بيئة يمكن أن يزهر فيها إبداع المعلمين.

وترى الباحثة ممّا سبق، أنّه ما من قيادة ملتزمة بالتّغيير، وتبرزه ملمحاً لها،وتتّخذ من شروط الإبداع وحاجاته أبعاداً وخصائصاً كقيادة التّغيير. وعليه، فإنّ **قيادة التّغيير كمتغيّر مستقل تؤثّر إيجاياً في إيجاد معلّمين مبدعين في أماكن عملهم.ومن خلال تعمّق الباحثة في الأدب النظري الذي أوضح هذه العلاقة عبر عدة عوامل وسيطة، ارتأت توضيح هذه العلاقة بحسب أبرز هذه العوامل، كما الآتي:**

1. **العلاقات الإنسانية:** إنّ العامل المشترك لجميع المبادرات التّغييرية النّاجحة هو تحسين العلاقات، فيحرص القادة على أن يكونوا بناة علاقات بارعين (Fullan, 2001). وتؤكّدأمابيل (Amabile, 1996b)على العلاقات الإيجابية كأحد الأبعاد المهمّة لإيجاد بيئة عمل مبدعةبحيث يسودها التّعاون، والثّقة، والتّحدي، والتّشجيع على العمل والمخاطرة، وتقدير الإبداع، والتّقييم العادل، ودعم المشرفين.

2. **التّحفيز:**قيادة التّغيير هي نهج استراتيجييعمل على تحفيز الموظّفين، ومساعدتهم على فهم وإدراك أهمّية الحاجة إلى التّغيير من مكان وجودهم إلى المكان الّذي يفترض أن يكونوا فيه (Kharbat, 2017).ويؤكّد إبراهيم وأكبري وسويده (Ibrahim, Akbari, & Suaidah,2022)، على أهمّية التّحفيز،وإيجاد بيئة صديقة، وجاذبة محفزّة للإبداع كعوامل هامّة يستخدمها القادة لتنمية الإبداع،ولا سيّما من خلال تفعيل نظام المكافآت والعقوبات، وتوفير جميعمستلزمات الإبداع ، سواء كانت مستلزمات مادّية أو معنوية.

3. **المشاركة في العمل:** إنّ قيادة التّغيير هي قيادة فريقية لا وجود فيها لبطل واحدفيها، هي تتّخذ من التّشاركية نهجاً لها (Heller & Firestone, 1994).والنّهج التّشاركي الدّيمقراطي يؤدّي إلىما لدى الأفراد من قدرات إبداعية (King, 1990).

4. **التّطوير المهني:** يرى كوتر (Kotter, 2012)ضرورة تمكين العاملين للتّغيير في الخطوة الخامسة ضمن نموذجه المقترح لقيادة التّغيير (المتكوّن من ثماني خطوات)،ولا سيّما من خلال إتاحة التّدريب الكافي لإكسابهم المهارات والمعارف الّتي تتيح لهم التّكيّف مع التّغيير، حيثيشجع القائد المخاطرة والأفكار والأنشطة والإجراءات غير التّقليدية. ويؤكّد إبراهيم وآخرون (Ibrahim, et al., 2022)على أنّ انخراط المعلّمين في التّدريبات يعدّ من الأمور الأساسية الّتي يسعى القائد (المدير) من خلالها

لتنمية إبداع معلّميه؛ ومن الممكن أن يتمّ ذلك بتفعيل عقد ورشات عمل، أو إعطاء مساقات أو محاضرات، أو المشاركة في المنتديات العلمية، وغيرها من الفعاليات.

وعليه، فإنّ قيادة التّغيير تحفّز الإبداع الوظيفي، وتوجد بيئة تدعم التّجربة، وتعزّز الثّقة، وتوفّر فرص التّطور المستمر، وعندها يغدو التّغيير ثقافة متجذّرة في المؤسّسة،ويتحوّل الإبداع من خيار إلى ضرورة والتّحديات إلى فرص للنّمو والابتكار. و تخلص الباحثة ممّا سبق ذكره إلى أنّ الإبداع بات ضرورة، ولا سيّما في العصر الحديث، وخاصّة في المؤسّسات التّربوية. إنّ إبداع المعلّم يقود إلى إبداع الطّالب، وهو جوهر العملية التّعليمية التّعلّمية، ومحورها. ولن يتأتّى ذلك إلا من خلال توفير بيئة خصبة تحفّز الإبداع، وتعززه، ولعلّ أهمّالمتغيّرات لتهيئة أسباب الإبداع هو توافر القيادة الحكيمة الدّاعمة.

3.1.2المحور الثّالث: الكفاءة الذّاتية (Self –Efficacy):

تعرض الباحثة في هذا الجزء الجذور التّاريخية للكفاءة الذّاتيّةونظرية التّعلّم الاجتماعي المعرفي لباندورا(Bandura)، ومفهوم الكفاءة الذّاتية، والفرق بين الكفاءة الذّاتيةومفاهيم أخرى، وأهمّية كفاءة المعلّم الذّاتية، ومصادر الكفاءة الذّاتية، وأنواعها،وأبعاد الكفاءة الذّاتية في التّدريس، وخصائصها، والكفاءة الذّاتية والمقدرات الحقيقية، وقياس الكفاءة الذّاتية، وقيادة التّغيير وكفاءة المعلّم الذّاتية.

1.3.1.2الجذور التّاريخية للكفاءة الذّاتية:

يعتبرالكثيرون أنّ مفهوم "الكفاءة الذّ اتية" من المفاهيم الحديثة، إلا أنّ الاهتمام بالمعتقدات ذات الصّلة بالتّحكّم والسّيطرة الشّخصيةتمتد إلى جذور عميقة في علم النّفس والفلسفة؛ حيثتناولالكثيرون، وأبرزهم كل من:(سبينوزاSpinoza)،ووليام جيمس (William James)، وديفيد هيوم (David Hume)،وجيلبرت رايل(Gilbert Ryle)، وجون لوك (John Locke)الصّعوبات ذات الصّلة بفهم دورالإرادة في توجيه السّلوك البشري .كما ظهرت نظريات عدّة، مثل: الدّافعية للتّأثير الّتي طوّرها روبرتوايت (Robert White)، والدّافعية للإنجازالّتي طوّرها أتكنسون (Atkinson)، وماكليلاند (McClelland)، ولويل(Lowell)، وكلارك(Clark)،بالإضافة إلى نظرية التّعلّم الاجتماعي لروتر (Rotter)، وهذه أمثلة من عدّة نظريات سعت للبحث في العلاقة بين تصوّرات الكفاءة الذّاتي ةوالسّلوك البشري (Maddux, 2012). وقد تناول باندورا (Bandura)مفهوم الكفاءة الذّاتية من منظور نفسي، وفضلاً عن ذلك ، فإنّ أغلب الدّراسات الّتي تناولت هذا المفهوم تستخدمه مرتبطاً بالأطر النّفسية، بما في ذلك كتابات روتر

(Rotter)عام (1966) والّتي يعتبرها البعض الأفكار الّتي بلّور منها باندورا (Bandura) مفهومالكفاءة الذّاتية (Tschannen-Moran, A. Hoy, & Hoy, 1998).ومع ذلك، تعتبر كتابات باندورا(Bandura) في عام (1977)حول مفهوم "الكفاءة الذّاتية" (Self−Efficacy)قدّمت لأوّل مرة بشكل واضح، حيث عرّف الكفاءة الذّاتية بدقّةوتكامل ضمن إطار نظري يشرح فيه كيفية تشكّل هذه الكفاءة، وكيفيةتأثيرهاعلى السّلوك البشري(Maddux, 2012).

2.3.1.2 نظرية التّعلّم الاجتماعي المعرفي لباندورا

:(Bandura's Social Cognitive Learning Theory)

تعدّنظرية التّعلم الاجتماعي المعرفي من النّظريات الأساسية في علم النّفس التّربوي والاجتماعي. افترضت النّظرية أنّ المكوّن الاجتماعي هو المركز في بناء المعرفة، مثل المكوّن الفردي، فعملية البناء تحتاج إلى الوقت الكافي، وتقديم المصادر التّعليمية، وهذا يعني أنّ الطّلبة لابد أن يخبروا الأحداث العلمية، ويتفاعلوا مع المواد ومع المعلّم بخبراته، وكلّ ذلك يحدث داخل الموقف الاجتماعي بتفاعلاته المتنوّعة. وتؤكّد هذه النّظرية أنّ الأفراد يتعاونون من خلال التّفاعل بين العوامل الشّخصية (كالمعتقدات والأفكار)، والعوامل البيئية (كالبيئة الاجتماعية)، والعوامل السّلوكية (كالأفعال والاستجابات)(صالح، 2005).

إنّ **التّعلّم بالملاحظة (Observational Learning)**من أبرز مكوّنات نظرية التّعلم الاجتماعي المعرفي؛ فيتعلّم الأفراد من خلال مراقبة سلوك الآخرين. وإنّ هذا يتضمّن أربع عمليات هي: الانتباه للسّلوك، والاحتفاظ به (التّذكّر)، وكذلك إعادة إنتاج السّلوك، وعملية التّحفيز (Bandura, 1977). ومن أبرز التّجارب الدّاعمة للنّظرية تجربة الدّمية بوبو(Bobo Doll Experiment) الّتي قام بها باندورا (Bandura)، عام (1961) حيث تمّ عرض مقاطع من فيديو لأطفال يشاهدون سلوكاً عدوانياً تجاه الدّمية. وأوضحت التّجربة نتيجة مفادها أنّ الأطفال الّذين راقبوا السّلوك العدواني كانوا أكثر عرضة لتقليده، خاصّة إذا حصل السّلوك المراقب على مكافأة أو قبول من المجتمع (Khadka, 2024). كما تؤكّد هذه النّظرية أنّ الفرد يتعلّم من خلال الحتمية المعرفية، حيث تفترض أنّ النّاس عقلانيون أساساً، ويستجيبون للمواقف البيئية من خلال تركيباتهم العقلية. ومن ثمّ يمكن التّعرّف على الطّبيعة الإنسانية من حيث أنّ النّاس يمكن أن يحقّقوا ما يرغبون فيه في المواقف البيئية من حولهم. يمكن أن يحدث ذلك من خلال التّفاعل، والتّأثير المتبادل بين الفرد وبيئته، فيما يعرف بالحتمية التّبادلية (فضل السّيد، 2022). وقد طُور مفهوم الكفاءة الذّاتية كأحد المكوّنات الأساسية لنظرية التّعلّم الاجتماعي المعرفي عبر

الأعوام:(1977)، و(1986)، و(2001)، و(2011) لتبرز نظرية الكفاءة الذّاتية كنظرية مستقلّة كما يعتبرها البعض، بأبعادها، ومصادرها، وخصائصها، وكما وصفها فضل السّيد (2022)بأنّها أرقى نظريات المنحىالاجتماعي المعرفي.

3.3.1.2 مفهوم الكفاءة الذّاتية(Self-Efficacy):

لمفهوم "الكَفاءَة" في اللّغة عدّة تعريفات، منها :المماثلة في القوّة، والمقدرة على الأداء الجيّد للفرد بشكل يعكس قوّته، ومقدرته على إنجاز ما كلّف به. وفي المعجم الوجيز تعني الكفاءة: المقدرةعلى العمل وحسن تصريفه. وفي المعجم الوسيط تعني:المقدرة على تصريف العمل .وفي قاموس وبستر(Webster)تعني: الوسائل الكافية للأساسيات والملائمة للحياة، وهي الكيف أو النّوعية لكون الفرد كفء . والفرد الكفء: هو من يمتلك المقدرة على الأداء الوظيفي والنّمو بطريقة خاصّة، كما أنّه المؤهّل أو المناسب قانونياً .وفي قاموس اكسفورد تعني: المقدرة أو الجدارة أو التّفوق أو استحضار المهارة. وفي قاموس لونجمان (Longman Active Study)تعنيالمقدرة على فعل ما تحتاجه بمهارة(سويلم، 2016). يُقال" فلان كَفء لفلان" ويُقصد المساواة والنّظير، أي نظيره ومساويه في القدر أو المكانة. وتأتي أيضاً بمعنى الجدارة والاستحقاق (مصطفى، 2002). وبناءً على ذلك، فإنّه يمكن تعريف الكفاءة لغةً، بأنّها توافر سمات ومقدرات لدى الفرد تجعله يؤدّي العمل بجدارة.

أمّا "الذّات" لغةً، فهي النّفس والشّخص. يُقال في الأدب نقد ذاتي يرجع إلى آراء الشّخص وانفعالاته، ويُقال جاء فلان بذاته أي عينه ونفسه، وَيُقَال عرفه من ذَات نَفسه أي سَرِيرَته المُضمرة، وَجَاء من ذَات نَفسه أي طيّعاً، وذات الصّدر أي سريرة الإنسان، وفي التّنزيل العزيز {وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ}[التّغابن:4] (مجمع اللّغة العربية، 2005).وأمّا اصطلاحاً، فيُعرّف مفهوم الذّات بأنّه : التّصوّر الّذي يشكّله الفرد عن نفسه باعتباره كائناً اجتماعياً وبيولوجياً، وهو مصدر للتّأثير والتّأثّر مع الآخرين. من منظور سلوكي، يعتبر هذا المفهوم نتاجاً للتّعليم الإداري الانفعالي الّذي يشمل استجابات الفرد تجاه نفسه بشكل شامل. كما يمكن فهم مفهوم الذّات على أنّه مجموعة متكاملة من إدراكات الشّخص لنفسه، وهي صورة ذهنية تشمل معرفته بذاته، وتصرّفاته، وخصائصه الجسدية، والعقلية، والشّخصية، والاجتماعية. يعكس هذا المفهوم كيف يرى الفرد نفسه، وكيف يعتقد أنّ الآخرين يفضّلون أن يكون، وما يطمح أن يكون عليه. بالإضافة إلى ذلك، يُعتبر مفهوم الذّات بناءً عقلياً متغيّراً نسبياً، يتشكّل من خلال تفاعلات الفرد المباشرة مع الآخرين في مجتمعه، ومن خلال مقارنته لذاته مع الآخرين ، وتقييمه الذّاتي لأدائه الشّخصي . وكما أشار العديد من العلماء أنّه مفهوم افتراضي شامل يتضمّن جميع أفكار ومشاعر الفرد الّتي تعبّر عن خصائص جسيمة

وعقلية وشخصيته، ويشمل ذلك: معتقداته وحكمه، كما يشمل خبراته السّابقة، وطموحاته المستقبلية (عامر وياسين، 2012).

يعرّف باندورا(Bandura, 1997)الكفاءة الذّاتية كعملية معرفيةبأنّها اعتقاد الفرد بمقدرته على تنظيم وتنفيذ الأنشطة المطلوبة لتحقيق أهداف معيّنة. و هذه الكفاءة تلعب مهمّة التّأثير على كيفية التّفكير للأفراد، وكيفية تشكيل دوافعهم الذّاتية، و الاستجابات العاطفية لهم، وأيضاً سلوكياتهم. أمّا الثّقة هنا فهي ترتبط مباشرة بمدى استطاعة الفرد مواجهة المشكلات،والتّعامل معها بفاعلية؛إنّ الأفراد الّذين يتمتّعون بكفاءة ذاتيةعالية يتبنّون مواقف إيجابية غالباً، ويثابرون أمام التّحديات مستخدمين استراتيجيات تحقّق النّجاح. في حين أنّ الأفراد ذوي الكفاءة الذّاتية المنخفضة يفقدون الثّقة بأنفسهم بسرعة عند مواجهتهم للمشكلات، بل ويتجنّبون المهمّات الصّعبة.

إنّ الكفاءة الذّاتية هي معتقدات الفرد حول مقدرته على تعلّم أو أداء سلوكات معيّنة بمستويات محدّدة، وهي تستند إلى إطار نظري أكبر يتمثّل بنظرية الإدراك الاجتماعي حيث تفترض أنّ الإنجاز البشري يعتمد على التّفاعلات بين سلوك الفرد والعوامل الشّخصية (مثل الأفكار والمعتقدات) والظّروف البيئية. علاوة على ذلك، تؤثّر معتقدات الكفاءة الذّاتية على اختيار الفرد للمهام، والجهد المبذول، والمثابرة، والمرونة في مواجهة التّحدّيات (Schunk&Pajares, 2001).وتعتمد الكفاءة الذّاتية على توقّع الفرد أن تنفيذ سلوك محدّد يمكن أن يزيل التّهديد (فاعلية الاستجابة)، ومن ثمّ الاعتقاد بمقدرة هذا الفرد على تنفيذ المهام بنجاح (Conner & Norman, 2005).وأوضح ميرا وجمانة Meera &Jumana, (2015)،وفقاً لباندورا(Bandura)أنّ مستوى الكفاءة الذّاتية ممكن استخدامه لتحديد ما إذا كان سيتمّ البدء بمهمّة ما، ومقدار الجهد المبذول، ومستوى المثابرة لإكمال المهمّة عند مواجهة المواقف والتّجارب المزعجة. وبمجرد أن يكتسب الفرد كفاءة ذاتية عالية سيصبح متحمّساً لبذل مزيد من الجهد.

وتعدّ الكفاءة الذّاتية تقييم اًذاتياً يقدّمه الفرد، ويعتقده حول مدى إمكانية تهلإنجاز والأداء العقلي، وهي تمثل إجمالي التّوقّعات والأحكام الذّاتية النّشطة (العقلية، والجسمية، والاجتماعية، والانفعالية)، والّتي يتمّ تفعيلها عند مواجهة مشكلات البيئة (بلحسيني وحدان، 2017).

يُلاحظمن التّعريفات السّابقة اشتراكها في التّركيز على فكرة أنّ الكفاءة الذّاتية تتعلّق بمدى إيمان ال فرد بمقدرته على تحقيق الأهداف أو إتمام المهام كإطار تقييمي، وهي تحفّزه على المثابرة وتحدّي المشكلات المختلفة الّتي تواجهه.ويُستدل على الكفاءة الذّاتية للفرد بأنّها إجابات الفرد عن السؤال من أنا؟ بما يتضمّنه

هذا السّؤال من تفاصيل واسعة تتعلّق بمكانة الفرد ، ووضعه الاجتماعي، وانطباعاته الخاصّة عن مظهره العام، وشكله، وعمّا يحبّه ويكره هـ من تصرّفاته وأساليبه.

4.3.1.2الكفاءة الذّاتية ومفاهيم أخرى:

يتداخل مفهوم الكفاءة الذّاتية مع مفاهيم أخرى، ومنها:

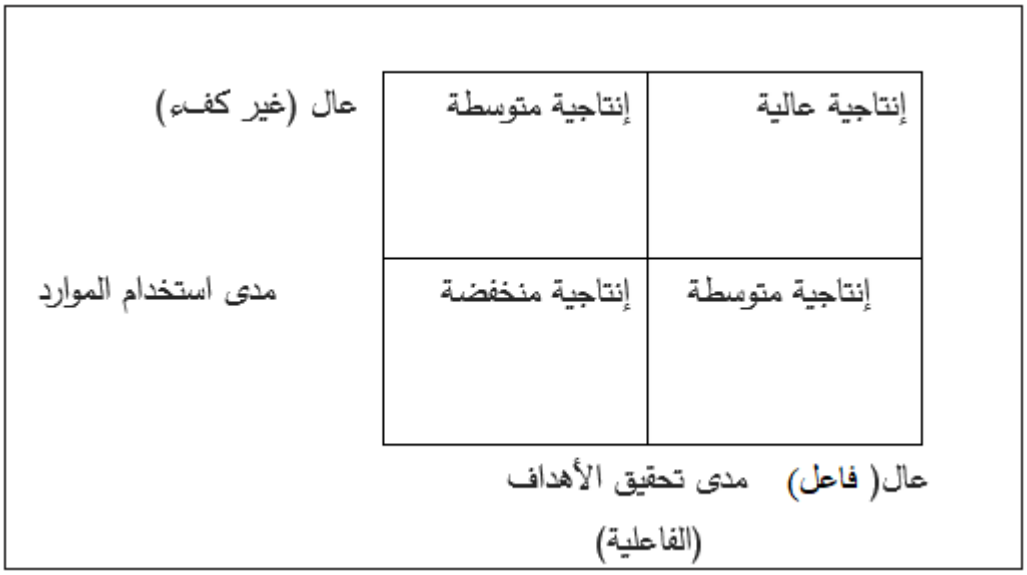
1. **تقدير الذّات (Self-Steem):** هو الوعي الّذي يمتلكه الفرد تجاه قيمته الشّخصية، والّذي يظهر في مختلف جوانب الحياة. يعكس هذا التّقدير مجموعة من المواقف والاعتقادات الّتي تساعد الفرد في مواجهة تحدّيات الواقع. وليس الأمر مجرد الشّعور بالقيمة الذّاتية بحد ذاتها، بل يتعلّق بالوعي العميق بهذه القيمة، ومقدرة الفرد على إدراكها. وهناك العديد من الأفراد يفتقرون إلى تقدير ذاتهم الحقيقي ، ولا يدركون إمكاناتهم ومزاياهم الفعلية، ما يؤدّي إلى نقص احترام الذّات لديهم. هذا الوعي لا يعتمد فقط على السّيطرة على الأمور أو تنفيذ خطط معيّنة، بل ينبع من الدّاخل ومن إدراك الفرد لإمكاناته الكامنة. ومن خلال هذا الوعي يمكنه تحقيق النّجاح والتّغلّب على التّحدّيات . إنّ الفرد الّذي يتمتّع بتقدير ذاتي قوي يدرك أنّه يملك مواهب وقيم تضيف إلى شخصيته، حتّى في ظلّ الصّعوبات. كما يفهم حدوده دون أن يكون مغروراً أو متعالياً، إنّ تقدير الذّات الحقيقي يقوم على وعي صادق ومتوازن بالذّات. هذا الإدراك ينمو ويزداد ثراءً مع مرور التّجارب ، وتواصل عملية تطوير الشّخصية (ديكلو، 2016).

2. **الكفاءة(Efficiency):**في كتاب هـ المعنون بالمدير التّنفيذي الفاعل (The Effective Executive)،يعرّف بيتر دراكر (Peter Drucker)،الكفاءة Efficiency على أنّها : الـمقدرة على القيام بالأشياء بشكل صحي ح "Doing things right"(Drucker, 2006).أي أداء الأشياء الصّحيحة في الوقت الصّحيح وفي المكان المناسب، وبواسطة الأشخاص المؤهّلين، ومن ثمّ تهتم الكفاءة بإنجاز الأعمال بشكل اقتصادي من حيث الوقت، والجهد، والعمالة، والمال. وعليه، تعرّف على أنّها: نسبة المخرجات إلى المدخلات (Simpas, Gorcia, & Hofmann, 1981).أي أنّ الكفاءة تتعلّق بتحقيق أفضل النّتائج الممكنة باستخدام أقل قدر من الموارد المتاحة ؛فهي تهتمّ بكيفية القيام بالأعمال بأقل تكلفة وجهد.

3. **الفاعلية(Effectiveness):**إنّ مفهوم الفاعلية متعدّد الأبعاد، ومن الصّعب تعريفه ، وقياسه بدقة، وذلك لأنّه يمثّل عنصراً جوهرياً في بناء الم ؤسّسة،فتعتبر الفاعلية مقياساً لنجاح وتقدّم الم ؤسّسات

وقدرتها على تحقيق أهدافها المتنوّعة. وتمثّل نتيجة لتفاعل كافّة مكوّنات الأداء الشّامل للم ؤسّسة، بما يشمل الأنشطة الفنّية والإدارية والوظيفية، بالإضافة إلى تأثّرها بالمتغيّرات الدّاخلية والخارجية. ويوضّح قياس الفاعلية مدى الانحرافات عن تحقّق الأهداف، وبالتّالي إمكان تلافيها مستقبلاً (العبادي والطائي، 2011). والفاعلية:هي المقدرة على القيام بالأشياء الصّحيحة "Doing the right things"وتعني أنّ الشّخص أو الم ؤسّسة يركّزان على الأهداف المهمّة والأساسية، وضمان تحقيق هذه الأهداف بشكل صحيح وفلعل. والفاعلية تركّز على النّتائج المرغوبة بغض النّظر عن الموارد المستخدمة لتحقيقها، ويؤكّد دراكر (Druker)أنّ الفاعلية ممارسة يمكن تعلّمها وتطويرها، وتتطلّب التّركيز على الأولويات، إدارة الوقت، والتّأكّد من أنّ المعرفة والجهد موجّهان نحو تحقيق نتائج منتجة. كما يشير إلى أنّ الفاعلية تتعلّق باتّخاذ القرارات، والتّطبيق المنضبط لنقاط القوّة لتحقيق أقصىإسهام (Drucker, 2006).

4. **الإنتاجية (Productivity)**:إذا توفّر البعدان (الكفاءة والفلعلية) في آن واحد، فإنّه يمكن أن نصف الأداء بأنّه منتج، وأنّ الإنتاجية عالية (ديري، 2019: 44).والشّكل (8.2) يوضّح العلاقة بين الفلعلية والكفاءة والإنتاجية كأبعاد للأداء؛ إنّ الإنتاجية المنخفضة تعني وجود فاعلية وكفاءة متدنّية، والإنتاجية العالية تعني أنّ كل من الكفاءة والفاعلية عالية، أمّا إذا كان أحد الأبعاد (الكفاءة أو الفاعلية) منخفضة والآخر مرتفع، فإنّ ذلك يعني إنتاجية متوسّطة.



الشكل 8.2: العلاقة بين الفلعلية والكفاءة والإنتاجية.

المصدر: ديري، زاهد (2019). **السّلوك التّنظيمي**. (ط2)، عمّان: دار المسيرة.

5. **الكفاية التّعليمية (Educational Competency):** تُمثّل الكفاية التّعليمية الحدّ الأدنى من المهارات الّتي يجب أن يكتسبها المعلّم نتيجة مروره ببرنامج دراسي معيّن، والّتي تنعكس على أدائه داخل الصّفّ الدّراسي. وهذه الكفايات لا يمكن قياسها إلا من خلال أدائه داخل الصّفّ. وهناك صلة بين كفاءة المعلّم وكفايته، على أساس أنّ الكفاءة تعني: قيام المعلّم بأداء الكفايات الّتي يمتلكها.أمّا الكفاية فهي درجة أو مستوى التمكّن الّذي يبلغه المعلّم في مجموعة محدّدة من الكفايات. وهناك من عرّف الكفاية التّعليمية بأنّها امتلاك المعلّم للمعلومات والمهارات والقدرات المطلوبة ، مثل: القدرة على العمل، ويتمّ توقّعها من أدوار الفرد المعتمدة (الحروب، 2020).

6. **الانضباط الذّاتي (Self-Discipline):** يُحدّد الانضباط الذاتي السلوكيات و التّصرفات بناءً على القوانين واللّوائح المكتوبة وغير المكتوبة الّتي يجب الالتزام بها. عندما يلتزم المعلّمون بهذه القواعد ، وينفّذونها بشكل جيد يشعرون بالرّاحة في العمل، لأنّهم يعملون وف قاً للمعايير المعتمدة، ممّا يؤدّي إلىتحقيق الأهداف التّعليمية بشكل سلس وف اعل ونجاح العملية التّعليمية، وبالتالي وجود الأجواء الإيجابية في المدرسة.كما أنّ سلوك الطّلاب، وبناء شخصيّاتهم،ونجاحهم الأكاديمي يعتمد بشكل كبير على انضباط المعلّم الذّاتي .المعلّمون الّذين يتمتّعون بمستوى عالٍ من الانضباط الذّاتي يدركون أنّ الالتزام بالقواعد ليس عبئاً، بل على العكس، يشعرون بالضّغط إذا لم يتمكّنوا من أداء ما يجب عليهم فعله. بينما يميل المعلّمون الّذين يفتقرون إلى الانضباط إلى انتهاك القواعد الّتي يجب عليهم الالتزام بها. من هنا، يلعب الانضباط الذّاتي دور اً في خلق معايير اجتماعية ، ووعي بالأنظمة المدرسية، ويعزّز الالتزام بقواعد المدرسة وأنظمة التّعليم . وه ناك حاجة إلى إشراف مستمر لضمان تطبيق الانضباط الذّاتي بشكل مستمر دون انحراف. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ الانضباط الذّاتي يساهم في تحسين أداء المعلم بشكل عام، حيث يعتبر شكلاً من أشكال التّحكم الذّاتي الّذي يؤثّر بشكل إيجابي على رفاهية حياة المعلّم، ويقلّل من ضغوط العمل(Nielsen, Bauer, & Hofman, 2020).

وترى الباحثة،وذلك من خلال مراجعتها للدّراسات والأدب التّربوي أنّ هناك عدّة باحثيين يستخدمون مفهوم الكفاءة الذّاتية، والفاعلية، وغيرها من المفاهيم على نحو تبادلي دون أن توضع في سياقها المناسب.

5.3.1.2 أهمّية كفاءة المعلّم الذّاتية:

إنّ الكفاءة الذّاتية هي مورد شخصي حيوي يؤثّر بعمق في التّحفيز البشري، والسّلوك، ومن ثمّ الإنجازات. فإذا لم يؤمن الأفراد بمقدرتهم على تحقيق النّتائج المنشودة، وتجنّب غير المرغوبة منها، فلن يكون لديهم دافع كبير للعمل أو المثابرة، ومهما كانت العوامل المحفّزة الأخرى، فإنّها تنبع من الإيمان بأنّ للفرد المقدرة على تحقيق النّتائج المرغوبة(Bandura, 2009). إنّ هناك ارتباطاً قوياً بين الكفاءة الذّاتية للمعلّم، وعدّة نتائج تعليمية مهمّة، مثل: المثابرة والحماس ، والالتزام والسّلوك التّدريسي لدى المعلّمين، وكذلك نتائج الطّلاب، مثل : التّحصيل والدّافعية ومعتقدات الكفاءة الذّاتية لديهم أيضاً (Tschannen & Hoy, 2001).ومن جهة أخرى تلعب الكفاءة الذّاتية الجماعية للمعلّمين دوراً محورياً في تعزيز البيئة التّعليمية الإيجابية داخل المدارس ، ومن ثمّ تحسين الأداء العام للمؤسّسة، وهذا ما يوضّحه ليبا وروكان (Liepa &Roxane, 2024)، فالمعلّمون الّذين يتمتّعون بكفاءة ذاتية عالية يكونون أكثر قدرة على التّعاون والتّفاعل مع بعضهم البعض، وأكثر استعداداً لتلبية احتياجات الطّلاب. ممّا يسهم في تحسين العلاقات الإيجابية مع الطّلاب ، ويخلق بيئة تعليمية محفّزة تقل فيها السّلوكات السّلبية ، ويزيد فيها الحماس للتّعليم(Conner & Norman, 2005). كما تعزّز الكفاءة الذّاتية قدرة المعلّمين على حلّ المشكلات السّلوكية لدى الطّلابممّا يؤدّي إلى تحسين ديناميكيات الفصل الدّراسي ، وزيادة الاستفادة التّعليمية للطّلاب(Aloka, Ooko, Onyango, & Birech, 2024).

وتسهم الكفاءة الذّاتية للمعلّم في اختيار أساليب التّدريس الأكثر ملاءمة لعملية التّعلّم، وتعزيز الدّافع الدّاخلي لدى الطّلاب لتحقيق أهدافهم. كما تُعتبر المشكلات والأخطاء بمثابة فرص للتّعلّم والتّطوير، ممّا يدفع المعلّمين إلى تبنّي استراتيجيات تعليمية جديدة مبتكرة ، وخلق بيئات تعلّم داعمة ومحفّزة.وتمتد أهمّية الكفاءة الذّاتية للمعلّم لتلعب دوراً في جذب أولياء الأمور إلى المدرسة، ممّا يساهم في التّركيز على تحقيق تعليم متكامل وشامل للطّالب عبر تأكيد دورهم وتفاعلهم (Liepa & Rocane, 2024).

ومن الجدير بالذّكر أنّ الكفاءة الذّاتية ليست العامل الوحيد الّذي يؤثّر في السّلوك، فـهناك متغيّرات أخرى يتأثّر بها السّلوك في بيئات الإنجاز، مثل: المهارات، توقّعات النّتائج (أي المعتقدات حول النّتائج المحتملة للأفعال)، والقيمة المدركة لتلك النّتائج (أيهدى أهمّية هذه النّتائج للأفراد مقارنة بغيرها)،فيرى بهيتي وساثي (Bhati & Sethy, 2022)، أنّه لتحقيق أداء فـلعل، من الضّروري أن تتوفّر كل من المهارة وال كفاءة الذّاتية بما يتناسب مع متطلّبات المهمّة. هذان العنصران، يتفاعلان مع بعضهما ، حيث يؤثّر كلّ منهما على الآخر. ويؤكّد سشانك (Schunk, 1991)،أنّ الكفاءة الذّاتية العالية لن تؤدّي إلى أداء فاعل إذا كانت المهارات اللازمة غير متوفّرة ،أو إذا لم يشعر الأفراد بالحافز للعمل إذا كانوا يعتقدون أنّ أفعالهم ستؤدّي إلى نتائج سلبية، وأيضاً إذا لم يشعروابلقيمة المدركة للنّتائج.

وممّا سبق، تعدّ الكفاءة الذّاتية للمعلّم من العوامل الرّئيسة المهمّة لـتعزيز جودة العملية التّعليمية، وضمان بيئة تعليمية إيجابية ومستدامة. وعلى الجانب الآخر، فإنّ انخفاض الفاعلية الذّاتية للمعلّم سيقود إلى تبنّيه مواقف سلبية تجاه عملية التّعليم، ممّا يضعف من الاستعداد والجاهزية للتّغيير المنشود، ممّا ينعكس بالطّبع سلبًا على أداء الطّلاب،وديناميكيات العملية التّعليمية والتّعلّمية.

6.3.1.2 مصادر الكفاءة الذّاتية:

أورد الأدب التّربوي أربعة مصادر رئيسة للكفاءة الذّاتية أسهمت في بنائها وتعزيزها، وقد تناولها باندورا (Bandura) في كتاباته، وشكّلت محوراً لكثير من الدّراسات، وفيما يلي توضيح لهذه المصادر:

1. **الخبرات الإتقانية(Mastery Experience):** تُعد خبرات الإتقان المصدر الأكثر موثوقية لبناء الكفاءة الذّاتية ؛فعندما ينجح المعلّمون في تحقيق أهداف تعليمية، فإنّ ذلك يعزّز ثقتهم في مقدراتهم.وليس كل إنجاز يعزّز الكفاءة الذّاتية، فلا بدّ من عاملين لذلك، هما: صعوبة المهمّة، وكمّية الجهد المتطّلب لإنجازها . هذا المصدر يرتبط بشكل وثيق بإتقان المعلّمين للمفاهيم العلمية ، واستراتيجيات التّعليم، ممّا يؤدّي إلى زيادة كفاءتهم الذّاتية (Donkoh, 2023). أمّا الفشل الذي يُعزى إلى نقص المقدرة يمكن أن يؤدّي إلى تقويض الكفاءة الذّاتية(Maddux, 2012)خاصّة إذا حدث الفشل قبل ترسيخ الشّعور بالكفاءة (Bandura, 1994). وممّا يجدر ذكره أنّ التّدريب الجيّد، وإعداد المعلّمين كوسيلة فاعلة لإمدادهم بالخبرات وتوفير فرص تبادلها، يؤثّر إيجاباً في دافعيتهم، وشعورهم بالرّضا، وهذا يرفع من مستوى إنتاجيتهم.ويمكن تدريب الكفاءة الذّاتية من خلال " نهج التّدريب الموجّه"، وتعليم المهارات الأساسية في بيئات تحاكي الواقع قبل التّطبيق الفعلي. كما يشمل التّدريب التّغذية الرّاجعة الدّورية، والّتي ترفع من مستوى الأداء وتصحّح الأخطاء. كما يتمّ التّدريب على التّوجيه الذّاتي للأفراد، وكيفية إدارة سلوكهم، وذلك من خلال تحديد الأهداف، وإدارة الوقت Bandura, (2000).
2. **الخبرات البديلة(Vicarious Experiences):** يعتمد هذا المصدر على مشاهدة الآخرين وهم ينجحون في أداء مهام معيّنة. عندما يشاهد الأفراد (المعلّمون) زملاءهم يؤدّون هذه المهام بنجاح، فإنّ ذلك يعزّز ثقتهم بأنّهم قادرون على أداء المهام نفسها. وعلى الرّغم من أنّ تأثير هذا المصدر قد يكون أقلّ قوّة من الخبرات الإتقانية، إلا أنّه يلعب دوراً مهمّاً في تعزيز الكفاءة الذّاتية (Donkoh, 2023). ويزداد تأثير هذه الخبرات البديلة إذا ازداد اعتقاد الفرد بأنّه يشبه الفرد الّذييراقب نجاحه (Maddux, 2012). إنّ تأثيرات النّماذج المشاهدة لا توفّر فقط معياراً يمكّن الأفراد من خلاله الحكم على مقدراتهم

الخاصّة، وإنّما يبحث الأفراد عن نماذج متقنة تمتلك الكفاءات الّتي يطمحون إليها،وهذه النّماذج المتقنة (الكفؤة) تنقل المعرفة، وتعلّم المراقبين المهارات الفاعلة، والاستراتيجيات؛ لإدارة المتطلّبات البيئية(Bandura, 1994).وتبرزهنا أهمّية تقديم برامج تبادل الخبرات، والاحتكاك بالنّماذج البشرية النّاجحة والمحفّزة للإبداع. يذكر سشانك وباجريس (Schunk & Pajares, 2001) أنّ التّأثيرات الأسرية والاجتماعية تلعب دوراً مهمّاً في بناء الكفاءة الذّاتية ؛ فللأهل والأقران يمكن أن يكونوا مصادر رئيسة لتقديم نماذج يحتذى بها، وتعزيز الكفاءة الذّاتية، خصوصاً من خلال توفير تجارب النّجاح.

3. **الإقناع اللّفظي(Verbal Persuasion):**تلعب الكلمات والتّغذية الرّاجعة الشّفوية دوراً في تعزيز الكفاءة الذّاتية. التّشجيع والتّعليقات الإيجابية يمكن أن يقنعا المعلّمين بمحاولة إنجاز مهام صعبة، ولكنّ الكفاءة الذّاتية المكتسبة من خلال الإقناع اللّفظي تكون أضعف مقارنة بالخبرات الإتقانية أو البديلة.مع ذلك، إذا تمّ استخدامه بشكل صحيح، يمكن أن يكون فعالاً في تحفيز المعلّمين(Donkoh, 2023).ويذكر مادوكس(Maddux, 2012)،أنّ قوّة الاقناع هذه تعتمد على خبرة وموثوقية الشّخص الّذي يقوم بالإقناع. ويشير (Bhati & Sethy, 2022) إلى أنّ تحفيز النّمذجة من الأقران، وتقديم التّغذية اللّفظية الرّاجعة والتّشجيع، سيسهم في تحقيق نجاح أكاديمي أعلى.

4. **الحالة الفسيولوجية والنّفسية (Physiological and Psychological State)**:تؤثّر الحالة العاطفية والجسدية للمعلّمين بشكل كبير على تقييمهم لـمقدراتهم. فزيادة مستويات القلق أو الخوف أو التّوتّر قد تقلّل من الكفاءة الذّاتية . ومن ثمّ، فإنّ التّعامل مع هذه المشاعر بشكل إيجابي يمكن أن يعزّز من الكفاءة الذّاتية حيث أنّ تطوير التّفكير الإيجابي ، والتّخفيف من التّوتر (تقليل المواقف العصبية)، له دور كبير في تحسين أداء المعلّمين(Donkoh, 2023).ويذكر تشانج Schunk,(1991)ضرورة تشجيع تقديم برامج تعزيز الثّقة للمعلّمين، والّتي من شأنها أن تعزّز من كفاءتهم الذّاتية.

وتُستخدم المصادر السّابقة للكفاءة الذّاتية بشكل تكاملي لتعزيز الشّعور ب هذه الكفاءة لدى الأفراد في مجالات مختلفة، سواء في التّعليم أو العمل بشكل عام أو الحياة الشّخصية.

7.3.1.2 أنواع الكفاءة الذّاتية:

هناك عدّة تصنيفات للكفاءة الذّاتية، منها: تصنيف بن هاشم ووالدين (2022)، كما الآتي:

1. **الكفاءة القومية:** ترتبط هذه الكفاءة بأحداث لا يستطيع الأفراد السّيطرة عليها من انتشار التّكنولوجيا الحديثة والتّغيّر الاجتماعي السّريع في أحد المجتمعات ، والأحداث الّتي تجري في أنحاء أخرى من العالم. كما تعمل على إكسابهم أفكاراً ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب كفاءة قومية واحدة أو بلاد واحدة.

2. **الكفاءة الاجتماعية:** إنّ الأفراد لا يعيشون منعزلين في مجتمعاتهم، وأنّ الكثير من المشكلات والصّعوبات الّتي يواجه ونها تتطلّب الجهود الجماعية ، ومساندة الأفراد من أجل أيّ تغيير فاعل. وتتمثّل هذه الكفاءة في مجموعة تؤمّن في مقدّراتها، وتعمل في نظام اجتماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها. إنّ إدراك الأفراد للكفاءة الاجتماعية يؤثّر فيما يبذلون من عمل كجماعات ، ومقدار الجهد الّذي يبذلونه،وقوّتهم الّتي تبقى لديهم إذا فشلوا في تحقيق النّتائج. وأنّ جذور الكفاءة الاجتماعية تكمن في كفاءة أفراد الجماعة (القريشي الوارد في بن هاشم ووالدين، 2022).

3. **الكفاءة الذّاتية العامّة:** وهي المقدرة على أداء السّلوك الذّي يحقّق نتائج إيجابية مرغوبة في وقت معيّن، والتّحكّم في الضّغوط الحياتية الّتي تؤثّر على سلوك الأفراد، فالكفاءة الذّاتية عند الفرد تقوده إلى تنظيم المهام والأنشطة الّتي يقوم بها، والجهد والنّشاط اللازمين لتنفيذ العمل المراد القيام به .

4. **الكفاءة الذّاتية الخاصّة:** ويقصد بها أحكام الفرد الخاصة والمرتبطة بتقدير نفسهتجاه أداء مهمّة محدّدة في نشاط محدّد، مثل: الرّياضيات، والأشكال الهندسية، وأيّ لغة عربية من الأعراف، والتّعبير .

5. **الكفاءة الذّاتية الأكاديمية:** تشير الكفاءة الذّاتية الأكاديمية إلى إدراك الفرد لمقدرته على أداء المهام التعليمية لمستويات مرغوب فيها. وهذه الكفاءة تتأثّر بمتغيّرات منها: عمر الأفراد، ومستوى الاستعداد الأكاديميوفقاً للمصري الوارد في بن هاشم ووالدين (2022).

8.3.1.2 أبعاد الكفاءة الذّاتية في التّدريس:

تعدّ الكفاءة الذّاتية في التّدريس مفهوماً متعدّد الأوجه، يشمل أبعاداً مختلفة؛ بما في ذلك إدارة الصّفوف الدّراسية، ومشاركة الطّلاب في العملية التّعليمية التّعلّمية، واستخدام استراتيجيات التّدريس المختلفة،وفيما يلي توضيح لهذه الأبعاد:

1. الكفاءة في إدارة الصّف

يرى ساركار وكوندو (Sarkar & Kundu, 2021) أنّ سلوك الطّالب أكثر أهمّية في تحديد نجاحه من أدائه الأكاديمي؛ يعكس ذلك مدى أهمّية إدارة المعلّم للصّفوف الدّراسية. وأشارت نتائج عدّة دراسات أنّ المعلّمين من ذوي الكفاءة الذّاتية المرتفعة أفادوا بالاستخدام المتكرّر للاستراتيجيات الفاعلة لإدارة سلوك الطّلبة.ويمكن القول إنّالعلاقة بين سلوك المعلّمين في إدارةالصّف وكفاءة المعلّمين الذّاتية هي علاقة دائرية، إنّ المعلّمين الّذين يتمتّعون بكفاءة ذاتية أعلى هم أكثر عرضة لاستخدام استراتيجيات فاعلة تؤدّي إلى المزيد من إنجاز الطّلبة، ممّا يؤدّي بدوره إلى زيادة كفاءة المعلّمين الذّاتية. تعدّ استراتيجيات الانضباط من الاستراتيجيات الفاعلة في إدارة الصّفوف؛ ومن ذلك، السّياسات والقواعد الّتي يضعها المعلّمون في بداية العام لضبط سلوك الطّلبة، كذلك هناك استراتيجيات التّعلّم العاطفي؛ وهي تكسب الطّلاب رؤى حول مشاعرهم، ومواقفهم، وقيمهم؛ لتعزيز تطوّرهم العاطفي والاجتماعيوالسّلوكي من خلال تعزيز احترامهم لذواتهم. ويأتي هنا دور النّقاش حيث يتحدّث المعلّمون بتعاطف مع الطّلبة، ويمكن للفكاهة أن تنزع فتيل موقف صعب.وكذلك هناك استراتيجية توضيح القيم؛ وتنظر للسّلوك غير المناسب كدالّة للقيم الّتي تسعى الأنشطة المتنوّعة والمتكاملة في المنهاج لتوضيحها وتعديلها. وهناك استراتيجيات لتعزيز الإدارة الذّاتية، وتطوير إجراءات مراقبة سلوك الطّالب، والتّحكم فيه، وإشراكه في تعزيز السّلوك المناسب، وتعديل غير المناسب. وأيضاً تسعى الوساطة بين الأقران، وهي طريقة لمشاركة الطّلاب في حلّ النّزاعات لتدريبهم إلى العمل كوسطاء بين الأفراد.

2. الكفاءة في مشاركة الطّلبة في العملية التّعليمية التّعلّمية

المشاركة نتيجة للدّيمقراطية، حيث يتمّ اشراك الطّلبة في التّخطيط،والتّنفيذ، وتحمّل المسؤولية. وهذه المشاركة مهمّة لإيجاد تعلّم نشط وإبداعي وممتع، وكلّما كان هناك مشاركة ونشاط أكبر كان هناك تعلّم أكبر. وتشمل جوانب المشاركة التّعاون، والانخراط في العمل، وطرح الأسئلة وإعطاء إجابات، وتقديم استنتاجات، وغيرها. وهناك عدد من العوامل الّتي تؤدّي إلى مشاركة الطّلاب، أبرزها خصائص الطّلبة أنفسهم، ومنها:(كفاءتهم الذّاتية الّتي كلما كانت أكبر كانت مشاركتهم أكبر)، ومدى الاهتمام الّذي يبدونه، وكذلك خصائص المعلّم ومهاراته؛ كأن يكون دائماً متفهّماً، وسهل التّعامل، وودوداً، ويشجّع المشاركة النّشطة للطّلبة (Triyanto, 2019). إنّ تفعيل مشاركة الطّلبة في العملية التّعليمية التّعلّمية كإحدى أبعاد الكفاءة الذّاتية للمعلّم تتطلّب منه أن يبذل مجهوداً ليشجع الطّلبة على التّفكير النّاقد والإبداعي. وتتطلّب منه كذلك أن يحرص على اشراك جميع الفئات من الطّلبة، بما فيهم الطّلبة من ذوي الميول المنخفضة للتّعلّم، والطّلبة من ذوي السلوكيات الصّعبة (صعبي المراس)

(Tschannen-Moran et al., 1998).وبيّنت الدّراسات أنّ الكفاءة الذّاتية تزيد من المثابرة في العمل مع الطّلاب من ذوي الصّعوبات، كما أنّها تؤثّر على ممارسات المعلّمين التّعليمية، وحماسهم والتزامهم وسلوكياتهم التّعليمية(Klassen & Tze, 2014). وكلّما زادت ثقة المعلّم في مقدرته على التّدريس بطرق تفاعلية، زاد احتمال تبنّيه لأساليب تركّز على الطّالب، بحيث يكون محوراً للعملية التّعليمية التّعلّمية، وهذا من شأنه أن يحسّنناتجات التّعلّم (Fishback,Leslie, Peck, & Dietz, 2015)، ويصقل شخصية المتعلّم من جميع جوانبها.

3. الكفاءة في استخدام الاستراتيجيات التّدريسية

يجب أن يزوّد المعلّمون طلبتهم بالمواد التّعليمية عبر استخدام الاستراتيجية الصّحيحة، لكي يتمكّنوا من الفهم، وقد تُمكّن هذه الاستراتيجيات المعلّمين من تحفيز الطّلبة، وتهيئة أجواء صفّية مناسبة، ويستخدم المعلّمون الألعاب التّعليمية، وتوجيه الأسئلة، واستخدام التّقنيات التّعليمية الحديثة؛ لتحسين مخرجات الطّلبة،وتفاعلهم (Mentari& Pratama, 2024) . إنّ الكفاءة في استخدام المعلّم للاستراتيجيات التّدريسية كأحد أبعاد كفاءة المعلّم الذّاتية تشمل أن ينوّع المعلّم في استراتيجيات التّدريس، ولا سيّما الاستراتيجيات التّقويمية، مع الحرص على استخدام الاستراتيجيات الحديثة الّتي يستخدمها لتحقيق أهداف التّدريس، وأن يستخدم الاستراتيجية المناسبة بحسب الموقف الصّفّي (Tschannen-Moran et al., 1998).إنّ استخدام أساليب تدريس متنوّعة يسهم في تلبية احتياجات المتعلّمين المختلفة، وتعزيز تفاعلهم داخل الصّف، عبر مراعاة الفروق الفردية بين الطّلبة بما في ذلك التّنوّع الثّقافي، والاحتياجات الخاصّة. ووفقاً للدّراسات الحديثة، فإنّ تنوّع هذه الأساليب يزيد من استيعاب الطّلبة للمحتوى من خلال تكييف المواد التّعليمية، لتناسب أنماط التّعلّم المختلفة، مثل: التّعلّم البصري، والسّمعي، والحركي (Slavin, 2018) .

وأوضح عبد السلام (2020) عدداً من الاستراتيجيات التّدريسية الحديثة، منها: استراتيجية العصف الذّهني، واستراتيجية الخرائط الذّهنية، واستراتيجية لعب الأدوار، واستراتيجية التّعلّم باللّعب، واستراتيجية القبعات السّتّة، واستراتيجية توليد الأسئلة، واستراتيجية الصّفّ المقلوب، واستراتيجية تعلّم الأقران، وغيرها. وقد أشار إلى أنّه لا يوجد استراتيجية مثالية واحدة، حيث تتنوّع استعدادات المتعلّمين، ومستوى نضجهم.وقد ذكر سحتوت وجعفر (2014) معاييراً لاستخدام الاستراتيجيات التّدريسية الملائمة، وهي: حجم الطّلبة في الصّف، ومدى انتباههم وقدراتهم، وخصائص الطّلبة وحاجاتهم، وإمكانات المدرسة، ومقدرة المعلّم.

وتشير الباحثة إلى التّداخل الّذي لمسته بين الأبعاد السّابقة للكفاءة الذّاتية، الّا أنّه من الواضح أنّ كفاءة المعلّم الذّاتية تعكس ثقة ومقدرة المعلّم على استخدام الاستراتيجيات الحديثة والمتنوّعة، سواء المتعلّقة بضبط الصّف وإدارته، أو الاستراتيجيا ت المختلفة لتخطيط وتنفيذ الدّروس، وتقويمها، والّتي تسعى إلى إشراك جميع الطّلبة باختلاف خصائصهم، وعلى نحو فاعل محوري في العملية التّعليمية التّعلّمية.

وقد أورد باندورا (Bandura, 1997)، وعامر(2018)، ثلاثة أبعاد رئيسةترتبط بالأداء، وتختلف معتقدات الفرد بشأن كفاءته الذّاتية بناءً على هذه الأبعاد، كالآتي:

1. **مقدرة الكفاءة:**يشير هذا البعد إلى مستوى القوّة الّتي تحرّك دوافع الفرد للأداء في مختلف المجالات والمواقف. ويتفاوت مستوى الكفاءة تبعاً لطبيعة الموقف وصعوبته، حيث يصبح أكثر وضوحاً عندما تصنّف المهام حسب درجة الصّعوبة. ويختلف الأفراد في تقديراتهم لتوقّعات الكفاءة، والّتي يمكن قياسها من خلال مقدرتهم على أداء المهام البسيطة والمتوسّطة، وحتّى المهام الأكثر تعقيداً.
2. **العمومية:**يعبّر هذا البعد عن مقدرة الفرد على نقل كفاءته الذّاتية من موقف معيّن إلى مواقف أخرى مشابهة. بمعنى آخر، إذا نجح الفرد في أداء مهام معيّنة، فإنّه غالباً ما يكون قادراً على تحقيق النّجاح في مهام أو أعمال أخرى ذات طبيعة مشابهة.
3. **القيود أو الشّدة:** يتحدّد هذا البعد بناءً على خبرات الفرد السّابقة ، ومدى توافقها مع متطلّبات الموقف الحالي. ويشير إلى عمق الشّعور بالكفاءة الذّاتية، والّذي يتجلّى في مقدرة الفرد على إدراك أنّه يستطيع إنجاز المهام أو الأنشطة المعروضة عليه. ويتدرّج هذا البعد على مقياس يبدأ من كفاءة قوية جداً ، وينتهي بكفاءة ضعيفة جداً، ممّا يعكس تفاوت الإحساس بالقوّة الذّاتية لدى الأفراد.

وتتألّف الكفاءة الذّاتية كما ذكر في دراسة العوّاد (2019)، من الأبعاد الآتية:

1. **الكفاءة الذّاتية السّلوكية:**تعكس مقدرة الفرد على ممارسة المهارات الاجتماعية والسّلوكية ، من خلال تفاعله مع مواقف الحياة اليومية.
2. **الكفاءة الذّاتية المعرفية:**ترتبط بمدى إدراك الفرد لمقدراته، والتّحكم في أفكاره من خلال تنفيذ المهام بنجاح.
3. **الكفاءة الذّاتية الانفعالية:** تشير إلى مقدرة الفرد على إدارة مشاعره، والتّحكّم في انفعالاته، مع الحفاظ على اتّزان نفسي يمكّنه من مواجهة الضّغوط والانفعالات المختلفة بشكل فلعل.

تشير الباحثة إلى تباين أبعاد الكفاءة الذّاتية الّتي وردت في الأدب التّربوي والدّراسات السّابقة، فقد تناولها حكمي والأحمد (2019) ضمن البعد المعرفي والبعد المهاري والبعد الوجداني. كما أورد أحمد والحنان ومعبد(2023) نقلاً عن بوركي (Burke) أبعاداً، تشمل: الكفاءة في استخدام التّكنولوجيا،والكفاءة في إدارة الصّف، والكفاءة في التّقويم، والكفاءة في التّدريس، والكفاءة الشّخصية. وقد اختزلها في دراسته إلى كفاءة ذاتية معرفية، وكفاءة ذاتية تدريسية. وهناك من اتّخذ من مصادر الكفاءة الذّاتية الّتي أوردها باندورا (Bandura) أبعاداً.

وقد تبنّت الباحثة في دراستها ثلاثة أبعاد، هي: الكفاءة في إدارة الصّف، والكفاءة في مشاركة الطّلبة في العملية التّعليمية التّعلّمية، والكفاءة في استخدام الاستراتيجيات التّدريسية. وهيذات الأبعاد التي اعتمدها مقياسكفاءة المعلّم الذي أعدّته تسشانن -موران(Tschannen-Moran)في عام (2001)م،وقد استُخدمت هذه الأبعاد في عدّة دراسات سابقة.

9.3.1.2 خصائص الكفاءة الذّاتية:

في عام (1998)م، قام روس (Ross)بمراجعة(88) دراسة تناولت الكفاءة الذّاتية للمعلّمين، وتوصّل إلى أنّ هناك علاقة بين كفاءة المعلّم الذّاتية ، وأدائه في الفصل الدّراسي. وقد أشار إلى أنّ المعلّمين ذوي الكفاءة الذّاتية العالية يميلون إلى:

1.اكتساب وتطبيق استراتيجيات وأساليب جديدة في التّدريس.
2. استخدام تقنيّات لضبط الصّف، تقلّل من التّحكم المباشر في الطّلاب، مع تعزيز تحصيلهم الأكاديمي.
3. تقديم دعم خاص للطّلاب ذوي التّحصيل المنخفض.
4. تعزيز وعي الطّلاب بمهاراتهم الأكاديمية.
5. وضع أهداف واقعية قابلة للتّحقيق للطّلاب.
6. التّصدّي لفشل الطّلاب، والمساعدة في تفاديه (عامر، 2018).

ويضيفماهارديكا ومباتو(Mahardika & Mbato, 2022)صفات مرتبطة بالمعلّمين ذوي الكفاءة الذّاتية العالية؛ فهم يتمتّعون بثقة عالية، وإيمان عالٍ بمقدرتهم على إنجاز المهام، وهم أكثر ارتباطاً بطلابهم، وأكثر مقدرة على التّعرّف على احتياجات الطّلاب .ويهتمّون بتحفيز الطّلاب لمتابعة عملية التّعليم والتّعلّم . هم معلّمون قادرون على التّحكّم في عواطفهم أثناء تعليم الطّلابما في ذلك الاستياء والقلق، بل وجميع أنواع الاستجابات العاطفية.كذلك يتّسمون بمواجهتهم للمخاطر، وبالتّواصل الجيّد مع الطّلاب. وممّا يجدر ذكره أنّ المعلّمين الّذين يمتلكون كفاءة ذاتية أعلى يكونون أكثر فاعلية في إدارة الصّف ، ممّا يؤدّي إلى

تحسين الإنجازات الأكاديمية للطّلاب (Dhurba, 2023).فضلاً عن أنّهم يقومون بإكمال المهام بنجاح ، ونادراً ما يشكون من المهام ، كما أنّهم قادرون على الحكم بأنّ كلّ فشل هو نتيجة أخطاء عرضية ، وأنّه يجب تصحيحها بجهود أفضل (Putra,Darmawan, Djaelani, Issalillah, & Khayru,2022).وأشارت العديد من الدّراسات إلى أنّ المعلّمين الّذين يتمتّعون بإحساس عالٍ بالكفاءة الذّاتية يتّخذون قرارات تدريسية أكثر فاعليةً، ويُظهرون مستوى أعلى من التّنظيم والتّخطيط. كما يتميّزون بمرونة أكبر في التّعامل مع التّحدّيات، ويقلّ احتمال انتقادهم للطّلاب عند وقوعالأخطاء-Tschannen). Moran et al., 1998)

أمّا المعلّمون من ذوي الكفاءة الذّاتية المنخفضة، فهم يتّصفون بعكس الصّفات السّابقة، وهنا يُضيف بوترا وآخرون (Putra et al., 2022) أنّ شكوك الشّخص كأحد أشكال الكفاءة الذّاتية المنخفضة تؤدّي تجنّب المهام المعقّدة ، وذلك ؛ لأنّها تعتبر مقلقة. وهذه الحالة تُظهر أنّ الشّخص لديه مستوى منخفض من الانضباط، ويعاني من نقص في الثّقة بالنّفس. علاوة على ذلك، ستكون نتائج الأداء الّتي يتمّ الحصول عليها ضعيفة.

إنّ الخصائص السّابقة متّصلة بالأفراد ذوي الكفاءات الذّاتية العالية أو المنخفضة. ويورد الظّاهر (2004) ستّ خصائص رئيسة للكفاءة الذّاتية تُعبّر عن جوانب مختلفة لشخصية الفرد، ومقدرته على التّكيّفوالتّطوّر، وهي:

1. **كفاءة هرمية(Hierarchical):**الكفاءة الذّاتية تُبنى على هرم يمتد من مفهوم الذّات العام إلى خبرات الفرد الفردية ، وسلوكه في المواقف اليومية. يُقسم هذا الهرم إلى الكفاءة الأكاديمية الّتي ترتبط بإنجازاته التّعليمية، والكفاءة غير الأكاديمية الّتي تعبّر عن مقدراته في مجالات أخرى من الحياة.
2. **كفاءة متعدّدة الجوانب(Multifaceted):**الكفاءة الذّاتية لا تقتصر على جانب واحد من حياة الفرد، بل تنعكس في العديد من المجالات ؛ منها ما يتعلّق بالفرد ذاته كالمعرفة وصورة الجسد ، ومنها ما يتّصل بعلاقاته الاجتماعية، والنّقل الاجتماعي، بالإضافة إلى مقدرته على التّأقلم في بيئات مختلفة.
3. **كفاءة نمائية(Developmental):**الكفاءة الذّاتية تنمو وتتطوّر على مرّ الزّمن. إنّ اكتساب الفرد مزيداً من الخبرات والمعارف يؤدّي إلى زيادة وضوح مفهوم الذّات لديه، وبروز تميّزه في كيفية التّعامل مع أدواره المختلفة، وتفاعله مع البيئة المحيطة.
4. **كفاءة يصعب تغييرها (Stable):**على الرّغم من أنّ الكفاءة الذّاتية قد تتأثّر بالأحداث والمواقف الّتي يمرّ بها الفرد، إلا أنّها ثابتة نسبياً، ما يجعل من الصّعب تغييرها بشكل جذري، إلّا إذا واجه الفرد مواقف ذات تأثير قوي في حياته.

5. **كفاءة تقييمية(Evaluative):**يُصدر الأفراد تقييمات حول كفاءاتهم الذّاتية، سواء بناءً على معايير مثالية يطمحون للوصول إليها، أو من خلال مقارنة أنفسهم بالآخرين. وقد تتأثّر هذه التّقييمات بمواقف وتفاعلات معيّنة تختلف من شخص لآخر، ومن موقف لآخر.
6. **كفاءة فارقة(Differentiable):**الكفاءة الذّاتية تتميّز عن المفاهيم الأخرى المتعلّقة بها، مثل الكفاءة الأكاديمية، فهي تمتد إلى الكفاءة الاجتماعية والجسمية، ممّا يعكس تعدّد جوانب الكفاءة الذّاتية.

يتّضح من الخصائص السّابقة أنّ الكفاءة الذّاتية ليست مجرّد مقدرة ثابتة، بل هي عملية ديناميكية تتأثّر بالعديد من العوامل الدّاخلية والخارجية.

10.3.1.2 الكفاءة الذّاتيةوالمقدرات الحقيقية:

تعرّف **التّحيّزات المعرفية (Cognitive Biases)**بأنّها عمليات عقلية خاطئة تنتهك المبادئ المعيارية المقبولة، والّتي تشمل التّشوّهات الواعية أو اللاواعية للأحكام بسبب المصلحة الذّاتية، أو الضّغوط الاجتماعية، أو السّياق التّنظيمي(سباق، 2023). ويعدّ تأثير داننينغ–كروجر (Dunning-Kruger)من التّحيّزات المعرفية الّتي تعبّر عن ميل الأفراد ذوي المهارات المنخفضة إلى **المبالغة في تقدير ذواتهم(Exaggeration of Self-Esteem)**، وميل الأفراد من ذوي المهارات العالية إلى التّقليل من شأن مقدراتهم (Smith, 2024). وقد أوضح باندورا (Bandura, 1997)أنّ أحكام الفرد حول كفاءته الذّاتية قد لا تكون متطابقة مع ما يمتلكه من مقدرات حقيقية، فأحياناً تكون تقييمات الفرد لمقدراته أعلى من أدائه الفعلي، فيما يعكس ثقة مفرطة (Overconfidence)،بينما تقييماته الّتي تقل عن الأداء الفعلي تشير إلى تحفّظ مبالغ فيه يعكس نقصاً في الثّقة (Underconfidence).

ويجب الحذر عند استخدام الأداء كمؤشّر للمقدرة الحقيقية، فهو لا يعكس فقط مقدرة الأفراد الفعلية، وإنّما هناك عوامل أخرى ليس لها علاقة بالمقدرة، مثل: عوامل الدّافعية، والضّبط الذّاتي، والعوامل العاطفية، والمهام المعقّدة. وتتفاقم مشكلة دقّة التّقييم عندما يتمّ قياس جودة الأداء بالاعتماد على آراء الآخرين بدلاً من المعايير الموضوعية. إنّ سوء التّقدير لتقييم الذّات يُفضي إلى خلل وظيفي يتسبّب بعدّة مشكلات؛ فوجود الثّقة المفرطة، قد يتسبّب في عواقب مكلفة أو مؤذية،فالأشخاص الّذين يبالغون في تقدير مقدرتهم على السّباحة قد لا ينجون لتجارب أخرى. كذلك المدير المبالغ في ثقته في اتّخاذ القرارات، قد يتسبّب بفوضى تنظيمية. وبالمثل، فإنّ نقص الثّقة لدى الأفراد له عواقبه المكلفة؛ ومن الملاحظ أنّ التّقييم الذّاتي المفرط في التّحفّظ لا يحظى باهتمام كبير، حيث أنّ الآثار غير المرغوبة لفقدان الفرص،وعدم تطوّر المهارات تكون عادة متأخّرة وأقلّ وضوحاً من آثار الأخطار النّاجمة عن المغامرة.وغالباً ما يكون ندم

الأفراد متعلّقاً بالفرص الضّائعة، والمهن القيّمة الّتي لم يسعوا إليها، والعلاقات الّتي لم يستثمروه ا، والمخاطر الّتي لم يخوضوها. إنّ ذلك يعزّز توجّهاً محافظاً نحو التّنمية البشرية. ويختلف الأمر عندما يمكن للإنجازات الصّعبة أن تنتج فوائد كبيرة شخصية أو اجتماعية، وهذا يتطلّب تكاليف تشمل الوقت والجهد والموارد المستهلكة. وهنا يقرّر الأفراد إذا كانوا سيواصلون جهودهم ومواردهم في هذه المشاريع، وإذا ما كانوا مستعدين لتحمّل المشقّات، والمثابرة للحصول على الإنجازات الكبيرة.وعندما يبالغ الأفراد في تقييم مقدراتهم في الأنشطة غير الخطرة تكون هذه التّقييمات المتفائلةمفيدة؛ فالكفاءة الذّاتية المتفائلة هي ضرورة، وليست عيباً في الشّخصية، إنّها ترفع الطّموحات، وتدعم الدّوافع بطريقة تمكّن الأفراد من استخراج أقصى إمكاناتهم من مواهبهم. وعلى النّقيض من ذلك، فإنّ أحكام الأفراد الحقيقية حول كفاءتهم من الممكن أن تكون مقيّدة للذّات؛ يتولّد عندها أداء اعتيادي بعيداً عن تحدّي الذّات والمثابرة نحو أداءات تتجاوز كونها اعتيادية (Bandura, 1977).

ومن الجدير بالذّكر أنّ اتّباع أساليب تعزّز الوعي الذّاتي، والممارسات التّأمليةيؤدّي إلى التّقليل من الآثار السّلبية لتأثير داننينغ– كروجر (Dunning-Kruger)؛ وقد ذكر سميث (Smith, 2024) أنّ تدريب الأفراد على اكتساب مهارات التّقييم الذّاتي لتقييم مقدراتهم بشكل أفضل يمكن أن يقلّل الثّقة المفرطة، وهذا يشمل تعلّم الاستراتيجيات المعرفية الّتي تشجّع التّفكير في المعرفة والمهارات. كما أنّ حلقات التّغذية الرّاجعة المرتدّة المنظّمة في البيئات التّعليمية والمهنية تساعد الأفراد على فهم أداءاتهم مقارنة بغيرهم، وهذا يقلّل من احتمال الثّقة المفرطة.

11.3.1.2 قياس الكفاءة الذّاتية:

هناك عددً ا من الأدوات والمقاييس الّتي تمّ تطويرها لقياس كفاءة المعلّم ، ذكر تسشانين وآخرون (Tschannen et al, 1998)أبرزها، كما الآتي:

1. مقياس كفاءة التّدريس الخاص بـ باندورا (Bandura):يشمل هذا المقياس (30)بنداً موزّعاً على سبعة مقاييس فرعية، هي: الكفاءة في التّأثير على عملية صنع القرار ، والكفاءة في التّأثير على موارد المدرسة، والكفاءة التّأديبية، والكفاءة التّدريسية، والكفاءة في إشراك أولياء أمور الطّلبة، والكفاءة في إشراك المجتمع، والكفاءة في إيجاد مناخ إيجابي في المدرسة. ويتمّ تقييم كل عنصر باستخدام مقياس من (9) نقاط، ويتراوح التّقييم بين "لا شيء" إلى "تأثير كبير ". ويحاول هذا المقياس تقديم تصوّر شامل، ومتعدّد الأبعاد للكفاءة الذّاتية للمعلّم دون أن يكون محدّداً للغاية.

2. مقياس جيبسن وديمبو (Gibson & Dembo)، لقياس الكفاءة الذّاتيةللمعلّم: يشمل هذا المقياس (30) بنداً. ويستند هذا المقياس إلى أبحاث مؤسّسة راند (RAND).ويتمّ تقييم هذه الأبعاد باستخدام مقياس ليكرت المكوّن من (6) نقاط.يعتمد هذا المقياس على تقييم كفاءة التّدريس من خلال مقياسين فرعيين: الكفاءة الشّخصية للتّدريس ، والكفاءة العامّة. حيث يقيس الأوّل :تصوّرات المعلّم للتّأثير المباشر في تعلّم الطّلاب، بينما يقيس الثّاني: تصوّرات المعلّم حول قدرة التّعليم بشكل عام على تحقيق النّتائج المرجوّة. وباختصار، ارتبطت هنا كفاءة المقياس بسلوك المعلّم في الصّف، وانفتاحه على الأفكار الجديدة، ومواقفه تجاه التّدريس. كما تظهر كفاءة المعلّم في تأثيره على تحصيل الطّالب، وسلوكه، ونموّه العاطفي.

3. مقياس كفاءة المعلّم في تدريس العلوم: طوّره ريجز وإنوشس (Riggs & Enochs)، لقياس كفاءة المعلّم في تدريس مادة العلوم تحديداً. وهو من الأمثلة الّتي طوّرتمن مقياس جيبسن وديمبو (Dembo&Gibson)لاستكشاف كفاءة المعلّم في مناهج دراسية محدّدة. وعليه، فإنّ هذا المقياس يعتمد قياس الكفاءة الشّخصية للمعلّم في تدريسه العلوم، وكذلك يعتمد قياس توقّع نتائج تدريس العلوم.ويتضمّن هذا المقياس (25)بنداً يقّيم من خلالها المعلّم أداءه التّدريسي مستخدماً مقياس ليكرت الخماسي من "أوافق بشدّة" إلى " غير موافق بشدّة".

4.مقياس أشتون (Ashton)وزملائه:يركّز هذا المقياس على وصف المواقف الّتي قد يواجهها المعلّم في صفّه، ثمّيقدّم أحكامه حول مدى فاعليته في هذه المواقف. وتشمل المواقف مجالات، مثل: التّحفيز، والانضباط، والتّخطيط، والعمل مع أولياء أمور الطّلبة. ويتضمّن المقياس (50) بنداً يقوم المعلّمون فيه بتقييم أدائهم من "غير فلعل للغاية" إلى "فلعل للغاية".

5. مقياس روز وميدواي (Rose & Medway): ويتكوّن من (28) عنصراً نصفها يصف مواقف تعكس نجاح الطّالب، والنّصف الآخر تصف مواقف تعكس فشل الطّالب. ويتطلّب من المعلّم اختيار تفسيرلنجاح أو فشل الطّالب بين سببين، أحدهما يعزو النّجاح للمعلّم، والآخر يعزوه لعوامل خارجية.

6. مقياس "ويبWebbللكفاءة": ويتكوّن من (7) بنود. ويعتمد هذا المقياس على الاختيار الإجباري بين عبارات تتعلّق بمواقف تدريسية، حيث يُطلب من المعلّم اختيار العبارات الأقرب إلى فلسفته التّعليمية، فيحدّد المعلّم إذا كان يوافق على الخيار الأوّل أو الخيار الثّاني.

إلى جانب أدوات قياس الكفاءة كما سبق ، يتمّ التّأكيد على أهمّية أن يكون هناك توازن بين الشّمولية والتّفصيل عند قياس الكفاءة الذّاتية لـلمعلّمين. فمقاييس الكفاءة العامّة للغاية قد لا توفّر معلومات دقيقة،كذلك المقاييسالمتخصّصة من الممكن أن تكون غير قابلة للتّطبيق على نطاق أوسع.

12.3.1.2 قيادة التّغيير والكفاءة الذّاتية للمعلّم:

يتّسم العصر الحالي بالتّغيّر المتسارع، الّذي يحتّم على من يريد البقاء المواكبة وإلّا الاندثار. ويكاد يكون للمعلّم الدّور الأكبر في تنفيذ التّغيير، وإجراء الإصلاحات التّربوية في المدرسة. ولن يكتمل هذا الدّور الفاعلللمعلّم إلا بامتلاكه الكفاءة الذّاتية، والّتي تعكس ثقته بمقدرته على إنجاز المهام المختلفة. وإنّ إنجاز هذا الدّور يتطلّب تدخّلاً من قيادة حكيمة تُعنى بالتّغيير الفاعل، والانتقال إلى مستقبل أفضل. وتأتي قيادة التّغيير منسجمة بأبعادها (التّعامل مع المعلّمين، والتّحفيز، واستخدام استراتيجيات التّغيير)، وبخصائص قادتها مع متطلّبات وشروط إيجاد كفاءة ذاتية للمعلّم.أكّد فولان في حديثه عن قيادة التغيير التعليمي أنّ التغيير الفاعل لا يعتمد فقط على ما يفعله المعلمون بل ما يفكّرون فيه أيضاً (Malone, 2013). إنّ التفكير المسبق يوفر التحفيز اللازم لتوجيه الأفعال استباقيّاً، ومن ثم يتم وضع الأهداف وتخطيط لمسارات عمل يتم فيه حشد الموارد المتاحة وتحديد مستوى الجهد اللازم للنجاح (Bandura, 1995).

ويؤثر الاستعداد للتغيير بشكل كبير في تشكيل الكفاءة الذاتية للمعلم حيث يلعب القادة دوراً بالغ الأهمية في مجال تحفيز المعلمين وتوفير التدريب لهم. كما يوفر التطوير المهني فرصاً لاكتساب الثقة وتعزيز شعور المعلمين بالكفاءة (Maksum, Purwono, & Hidayatulloh, 2022) . ومن جهة أخرى إذا مُنح المعلم مسؤولية أكبر لاتخاذ القرار، سوف يعمل بجد أكبر ليرى أنّه ينجح، عندها سيكون هناك تشجيع على تجاوز الحد الأدنى من الكفاءة الذاتية ونموها بطرق جديدة (Bennett, 2007).
إنّ قيادة التّغيير كمتغيّر مستقل تؤثّر إيجاباً في الكفاءة الذاتية للمعلمين.ومن خلال تعمّق الباحثة في الأدب النظري الذي أوضح هذه العلاقة عبر عدة عوامل وسيطة، ارتأت توضيح هذه العلاقة، كالآتي:

1. **توفير الموارد:** تسعى قيادة التّغيير جاهدة لتوفير متطلّباته بما يشمله ذلك من مستلزمات مادّية، أو توفير الوقت الكافي والمناسب للتّغيير،وهذا يزيد من فرص نجاح التّغيير (Amabile et al., 1996). من جهة أخرى، فإنّ توافر هذه الموارد تعمل على تشجيع تجريب الاستراتيجيات التّدريسية المختلفة. ويذكر تستشنين–موران وآخرون (Tschannen-Moran et al., 1998) أنّ استخدام الاستراتيجيات

التّدريسية المتنوّعة، وتوسيع مشاركة الطّلبة تزيدان من ثقة المعلّم بمقدراته، ممّا يزيد من كفاءته الذّاتية.

2. **التّدريب:** تهتم قيادة التّغيير بالتّطوير المستمرّ ،ومواكبة المستجدّات؛ لذلك تحرص على النّمو المهني المستمرّللمعلّمين؛ فتعقد ورشات العمل، والمؤتمرات، وغيرها؛ لضمان تمكين المعلّمين، وهذا يزيد من فرص مرورهم بتجارب ناجحة، ممّا يؤدّي إلى رفع كفاءتهم الذّاتية. وقد أوضح باندورا (Bandura, 2000)دور التّدريب في إمداد المع لّمين بالخبرات الّتي ترفع من مستوى إنتاجيّتهم. وهنا يؤكّد باندورا (Bandura, 1997)أنّ الكفاءة الذّاتية ليست ثابتة بل تتغيّر بتغيّر تجارب النّجاح أو الفشل.

3. **البيئة الآمنة:** تعمل قيادة التّغيير على إيجاد بيئة تعليمية تشجّع على التّعاون والتّطوّر، وتتّسم بالمشاركة وتدعم التّجارب التّعليمية، وتتبنّى إيجاد ثقافة مدرسية تشجّع على المخاطرة المحسوبة، والتّعلّم من الأخطاء، وهذا يسمح للمعلّمين بتطوير مهاراتهم بدون خوف (Fullan, 2007). ومن جهة أخرى يذكردونكا (Donkoh, 2023)أنّ الحالة النّفسية للمعلمينتؤثّر بشكل كبير على تقييمهم لمقدراتهم. وبالتّالي، فإنّ التّفكير الإيجابي، والتّخفيف من التّوتّر والقلق يمكن أن يعزّز من الكفاءة الذّاتية للمعلّمين.

إنّ تحقيق التّغيير النّاجح في الميدان التّربوي يتطلّب وجود هذه القيادة الحكيمة قيادة التّغيير، فهي تمتلك رؤية مستقبلية تمثّل واقعاً أفضل، وتفعّل خطط الوصول إليها عبر مشاركة فاعلة من معلّمين ذوي كفاءة. لذا وجب الاهتمام بإيجاد وتفعيل دور هذه القيادة الّتي تتبنّى تعزيز الكفاءة الذّاتية للمعلّمين.

ممّا سبق تؤكّد الباحثة على أنّ الكفاءة الذّاتية لا تنحصر بالشّعور بالقدرة، بل تُعدّ القوّة المحرّكة الدّافعة الّتي تحوّل الأفكار إلى إنجازات ملموسة على أرض الواقع، وبالتّالي تشكّل عنصراً جوهرياً في بناء النّجاح في حياة الفرد الشّخصية منها،والمهنية.و هي القوّة المحفزّة نحو مواجهة التّحدّيات بثقة ومثابرةلتجاوز العقباتمن أجل تحقيق الأهداف المنشودة.وعليه، تبرز أهمّية تكريس جهود الأفراد والمؤسّسات في إيجاد بيئات مشجّعة، وداعمة تعمل على تنمية إيمان المعلّم بمقدراته الذّاتيةمن خلال برامج التّطوير المهني، والتّشجيع والتّحفيز، وتعزيز التّغذية الرّاجعة البنّاءة، وإبراز النّماذج المبدعة الملهمة، وتعزيز الحالة الجسدية، والنّفسية الجيّدة، لنصل نهاية المطاف لتعليم ناجح وطلبة متمكّنين.

4.1.2 المحور الرّابع: نبذة عن التّعليم في فلسطين:

تعرض الباحثة في هذا المحور معلومات عامّة عن فلسطين،وأهداف نظام التّعليم العام في فلسطين ومراحله، والجهات المشرفة على التّعليم المدرسي، وإحصائيات التّعليم المدرسي لأعداد المدارس، والطّلبة، والمعلّمين، وأبرز تحدّيات التّعليم العام في فلسطين، كما الآتي:

1.4.1.2 معلومات عامّة عن فلسطين:

يحدّ فلسطين التّاريخية من الشّمال الجمهورية اللّبنانية والجمهورية العربية السّورية، ومن الغرب البحر الأبيض المتوسّط، ومن الجنوب جمهورية مصر العربية وخليج العقبة، ومن الشّرق المملكة الأردنية الهاشمية.

وتبلغ مساحة فلسطين التّاريخية(27,027)كم مربع، بعدد سكان يقدّر بحوالي (5.55) مليون نسمة نهاية عام 2023 م، في حين تبلغ مساحة الضّفّة الغربية (5660)كم مربع، ويقدّر عدد سكانها بحوالي (3.29) مليون نسمة، وتبلغ مساحة قطاع غزّة 365 كم مربع، وعدد سكانها يقدّر بحوالي (2.26) مليون نسمة . وفي فلسطين (16) محافظة ؛ وهي : القدس العاصمة، وجنين، وطوباس والأغوار الشّمالية ،وطولكرم، ونابلس، وقلقيلية، وسلفيت، ورام الله والبيرة، وأريحا والأغوار، وبيت لحم، والخليل، وشمال غزّة، وغزّة، ودير البلح، وخانيونس، ورفح (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني،2023أ).

2.4.1.2أهدافنظام التّعليم العامفي فلسطين ومراحله:

يسعى نظام التّعليم العام في فلسطين إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، كما الآتي:

1. تعزيز المكانة العلمية والاجتماعية للمعلّم، وذلك لدوره المتميّز في بناء الإنسان ومجتمعه.
2. تنمية شخصية الطّالب، ومواهبه، ومقدراته، والتّفاعل بشكل إيجابي مع المتغيّرات المعرفية والتّقنية.
3. إيجاد طالب فاعل في بناء مجتمعه، وتنمية مهارات التّحليل النّقدي الموضوعي، وكذلك تعزيز اتّباع الأسلوب العلمي في التّعلم، مع الحرص على الاستعداد العلمي والعملي.
4. تنمية القيم الدّينية والأخلاقية، واحترام حقوق الإنسان وحرّياته، واحترام جميع المبادئ المنصوص عليها.
5. توفير البيئة الآمنة والمعزّزة للتّعليم والصّحة المدرسية.

ويتكوّن نظام التّعليم العام في فلسطين (قبل الجامعي) من المراحل الآتية:

1. مرحلة رياض الأطفال: مدّتها لا تزيد عن سنتين قبل مرحلة التّعليم الأساسي.
2. مرحلة التّعليم الأساسي: ومدّتهاتسع سنوات، ويبدأ من الصّف الأوّل، وينتهي بالصّف التّاسع.
3. مرحلة التّعليم الثّانوي: ومدّتها ثلاث سنوات، وتشمل الصّف العاشر، والصّف الحادي عشر، والصّف الثّاني عشر. وتضم هذه المرحلة مسارين؛ المسار الأكاديمي، والمسار المهني والتّقني.وتتولّى الوزارة دمج التّعليم المهني، والتّقني في إطار البرنامج الدّراسي من الصّفّ السّادس وحتّى الصّفّ التّاسع، وذلك لضمان إكساب الطّلبة المهارات والخبرات التّقنية اللازمة،ويكون التّعليم إلزامياً حتّى نهاية الصّفّ العاشر (وزارة التّربية والتّعليم العالي، 2017).

3.4.1.2 الجهات المشرفة علىالتّعليم المدرسي:

يشرف على هذا القطاع (يقدّم الخدمات في هذا القطاع) كل من:

- وزارة التّربية والتّعليم (الحكومة): تشرف وزارة التّربية والتّعليم الفلسطينية على غالبية المدارس (73.4%) من المدارس، منها في الضّفة الغربية (79.3%)، وفي قطاع غزّة (55.5%)، وتستثنى من هذا الواقع المدارس الموجودة في القدس، الّتي لا تزال تحت الاحتلال الإسرائيلي في ظلّ السّيطرة المدنية والأمنية.
- وكالة الغوث الدّولية (الأونروا): إنّ نسبة المدارس الّتي تشرف عليها وكالة الغوث في فلسطين هي (12.2%) من المدارس.
- القطاع الخاص: جمعيات خيرية، ومجموعات دينية ، وجماعات دينية تقوم بالإشراف ،وبتمويل خدمات هذا التّعليم.ويبلغ عدد المدارس الّتي يشرف عليها القطاع الخاص في المدارس في فلسطين (14.3 %).(وزارة التّربية والتّعليم، 2023ج).

ويتبع لوزارة التّربية والتّعليم الفلسطينية (18) مديرية في المحافظات الشّمالية لفلسطين (وتضمّ مديريات: جنين، وطوباس، وقباطية، ونابلس، وجنوب نابلس، وطولكرم، وسلفيت، وقلقيلية ، وبيرزيت ، ورام الله والبيرة، وأريحا، وضواحي القدس، والقدس ، وبيت لحم ، وشمال الخليل، والخليل، وجنوب الخليل، ويطّا)،كما يتوزّع في المحافظات الجنوبية (7) مديريات (وتضم مديريات: شمال غزّة، وشرق غزّة، وغرب غزّة، والوسطى، ورفح، وخانيونس، وشرق خانيونس) بحسب الجداول الإحصائية ل وزارة التّربية والتّعليم : (202354ج).

4.4.1.2 إحصائيات التّعليم المدرسي لأعداد المدارس والطّلبة والمعلّمين:

تجدر الإشارة إلى تعريف وزارة التّربية والتّعليم للمفردات الآتية:

- المدارس الحكوميّة: أي مدرسة تديرها وزارة التّربية والتّعليم العالي، أوأي مؤسّسة حكومية أخرى، وتشرف عليها وزارة التّربية.
- مدارس وكالة الغوث الدّولية: أي مؤسسة تعليمية غير حكومية تديرها أو تشرف عليها وكالة الغوث لتشغيل اللاجئين الفلسطينيين.
- المدارس الخاصّة: أي مدرسة غير حكومية مرخّصة تقوم بتعليم الطّلبة وفق مناهج فلسطينية.

أوردت وزارة التّربية والتّعليم (2023 ب) في كتابها للإحصاء السّنوي للعام (2023) آخر إحصائيات متعلّقة بأعداد المدارس والطّلبة والمعلّمين، كالآتي:

- **المدارس:**تفيد نتائج المسح ب أنّ هناك (3,190) مدرسة في الأراضي الفلسطينية ؛ منها (2,394) مدرسة في الضّفّة الغربية، و(796) مدرسة في قطاع غزّة. وتتوزّع حسب جهات الإشراف، كما يلي: (2,338)مدرسة حكومية، و (380)مدرسة تابعة لوكالة الغ وث، و (472) مدرسة خاصّة. وبيّنت النّتائج أنّ عدد مدارس وكالة الغوث الدّولية في قطاع غزّة أعلى من عددها في الضّفة الغربية، حيث بلغت(284)مدرسةفي قطاع غزّة، و(96) مدرسة في الضّفّة الغربية.
- **الطّلبة:** بيّنت نتائج المسح أنّ هناك (1,382,932) طا لباً وطالبة ، يدرسون في المدارس ، منهم(774,568) طالباً وطالبة في الضّفّة الغربية ،و(608.3649)طالباً وطالبة في قطاع غزّة، من بينهم(684,153) ذكوراً(698,779)، وموزّعين حسب جهات الإشراف كما يلي:(899,478) طالبة في المدارس الحكومية، و(339,336) طالبة في مدارس وكالة الغوث الدّولية ، و(144.118) طالباً في المدارس الخاصّة.
- **المعلّمون:** بلغ عدد المعلّمين في المدارس بكافّة مراحلها (كافة العاملين عدا المستخدمين والأذنة)(75,777) معلّماً ومعلّمة، منهم (49.852) معلّماً ومعلّمة في الضّفّة الغربية ،و25.925 معلّماً ومعلّمةً في قطاع غزّة؛ من بينهم(27,507)ذكور و(48.270) إناث. وموزّعين على المدارس حسب جهات الإشراف ، كما يلي: (53306) معلّماً في المدارس الحكومية ،و(11.984) في مدارس وكالة الغوث الدّولية،و(10,687)في المدارس الخاصّة.وبلغ عدد معلّمي ومعلّمات المدارس الحكوميّة في محافظات الضّفّة الغربية في فلسطين (30920) معلّماً ومعلّمة بحسب إحصائيات الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني(2023ب).

5.4.1.2 أبرز تحدّيات التّعليم العام في فلسطين:

يواجه التّعليم في فلسطين عدداً من التّحدّيات؛ يُردّ معظمها إلى الاحتلال الإسرائيلي، والّذي يرى في التّعليم عدّوه الأوّل.وليس أدلّ على هذه الانتهاكات من العدوان الأخير إبّان السّابع من أكتوبر على قطاع غزّة،والمحافظات الشّمالية من فلسطين؛ ووفقاً لآخر إحصائية نشرها الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2024 ب) فإنّ عدد الشّهداء في فلسطين في الفترة ما بين السّابع من أكتوبر لعام2023م وحتّى الخامس عشر من نيسان لعام 2025م هو (51955)شهيد، منهم(51000)شهيد من غزّة، و (800) هم من شهداء الكوادر التّعليمية.

وفيما يلي أبرز التّحدّيات الّتي ما زال يعاني منها النّظام التّعليمي في فلسطين على الرّغم من الجهود الّتي تبذلها وزارة التّربية والتّعليم لمواجهتها، وفيما يلي أبرز هذه التّحدّيات:

1. الاحتلال الإسرائيلي: حيث يمارس الاحتلال الإسرائيلي سياسة العنف المسلّح مهدّداً الحياة، ناهيك عن تعطيل عجلة الحياة، والعمل على انتهاج سياسة الاعتقالات والإغلاقات والحصار، والتّحكّم في الموارد 2023التّعليمية، والسّيطرة الاقتصادية، ومنع بناء المدارس، وعرقلة وتشويه المناهج، والسّعي إلى تهويد مدينة القدس بشتّى الوسائل والطّرق.
2. ضعف التّمويل الاقتصادي؛ والّذي يؤدّي إلى مشاكل الأبنية المدرسية المستأجرة، ومشاكل الصّيانة.
3. تقلّص الدّعم الخارجي المقدّم للتّعليم الفلسطيني.
4. الانقسام السّياسي بين الضّفّة وقطاع غزّة.
5. ضعف في تحصيل الطّلبة (وزارة التّربية والتّعليم، ج).

5.1.2 خلاصة الأدب النّظري:

تناولت الباحثة في الإطار النّظري أربعة محاور رئيسة تطرّقت بعمق إلى موضوع قيادة التّغيير، والإبداع الوظيفي، والكفاءة الذّاتية، فيما قدّم المحور الرّابع نبذة عن التّعليم العام في فلسطين. وقد تبيّن من العرض السّابق أهمّية هذه الموضوعات، ولا سيّما في الميدان التّربوي.

إنّ أبرز سمات هذا العصر هو التّغيّر المستمر، وتسارع عجلة التّطوّر المعرفي والتّقني، الأمر الّذي يوجب على القادة التّربويين أن يكونوا عوامل محورية في تهيئة بيئة تعليمية مرنة قادرة على التّكيّف ومواكبة هذه التّطوّرات. فلم يعد الدّور التّقليدي الّذي يلعبه القادة التّربويون قادراً حتّى على تسيير الأمور الاعتيادية أو تطبيق قرارات عليا. إنّ دورهم الجديد ينطوي على صياغة رؤية مستقبلية، وتحفيز العاملين ليبذلوا قصارى جهدهم لتحقيق الأهداف المنشودة، ولن يتمّ ذلك إلّا من خلال التّأثير فيهم، وغرس ثقافة التّغيير كثقافة مؤسّسية تمكّنهم من المشاركة الفاعلة. وفيما يتعلّق بالإبداع الوظيفي، فقد حظي باهتمام

متزايد في الأدب التّربوي بوصفه مؤشّراً على مقدرة المعلّم على التّأثير في بيئة التّعلّم، واختصاره للوقت والجهد والمال، وكونه قدوة يُحتذى بها. وتشير الأدبيات إلى أنّ الإبداع مرتبط بتوافر الموارد، والتّشجيع المعنوي، وتعزيز المشاركة الفاعلة مع السّعي للتّطوّر المهني المستمر.وفيما يخصّ الكفاءة الذّاتية للمعلّم، فقد ركّزت الأدبيات التّربوية والنّفسية على هذا المفهوم بوصفه عاملاً داخلياً ذي تأثير قوي على الأداء المهني، وعلى سلوك المعلّم في المدرسة بشكل عام. إنّ الكفاءة الذّاتية للمعلّم تمثّل ثقته بمقدرته على إنجاز المهام الموكلة له، وهي تحدّد مستوى الجهد المبذول، واستمرارية المثابرة لتحقيق الأهداف. ولن يتأتّى ذلك إلّا من خلال كفاءة المعلّم في إدارة الصّفّ، وكفاءته في استخدام الاستراتيجيات التّدريسية المتنوّعة، والمناسبة، والّتي تعزّز مشاركة فاعلة للطّلبة.

2.2 ثانياً: الدّراسات السّابقة ذات الصّلةبالدّراسة

تعرض الباحثة في هذا الجزء أهم الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بمتغيّرات الدّراسة مرتبة حسب تسلسلها التاريخي، وعلى النّحو الآتي:

1.2.2 الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بقيادة التّغيير:

سعت دراسة كلود (Cloud, 2010) وعنوانها:"قيادة التّغيير وتنمية المهارات القيادية "إلى الكشف عن عناصر قيادة التّغيير ، وتأثيرها في المؤسّسات التّعليمية في الولايات المتّحدة الأمريكية.تمّ تطبيق الدراسة على مدرسة هولي الأساسية، واستخدم الباحث أداة تحليل المحتوى لتحليل نتائج الدّراسات السّابقة المتعلّقة بموضوع الدّراسة. وخلصت الدّراسة إلى عدّة نتائج من أهمّها: أنّ عناصر قيادة التّغيير تتمحور في توقّع التّغيير، وتحليل البيئة الدّاخلية والخارجية، والقيام بالأعمال المناسبة في الوقت المناسب، والتّأكيد على سير إجراءات المؤسّسة.

وأجرى ثومسون وهال (Thomson &Hall, 2011) دراسة عنوانها "صنع المعنى كعدسة على الممارسة اليومية لقيادة التّغيير: حالة هولي تري الابتدائية" في المملكة المتحدة، وهدفت إلى الكشف عن أهمّية قيادة التّغيير كأساس للرّبط بين سمات التّغيير وصفات القائد،واستخدم الباحثان المقابلات والملاحظة.وأوضحت نتائج الدّراسة أنّ قيادة التّغ يير في المدرسة تقو معلى أربعة عناصر : أوّلاً، المدرسة تمثّل مجالاً إبداعياً بحاجة إلى تغيير مستمر . وثانياً، الحاجة إلى استمرار بناء المعرفة المهنية من خلال برامج تدريب للمعلّمين والمديرين. وثالثاً، إنّ أيّ قرار ممكن اتّخاذه لا بدّأن يتمركز حول المتعلّم . ورابعاً، المدرسة هي عائلة واحدة تتحكّم بعمليات التّطوير والتّغيير.

وسعت دراسة العوضي (2012) إلى الكشف عن العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية لدولة الكويت لقيادة التّغيير ودرجة الالتزام التّنظيمي للمعلّمين من وجهة نظرهم، وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (378) معلّماً ومعلّمة. وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت لقيادة التّغيير كانت متوسّطة، وأنّ درجة الالتزام التّنظيمي لمعلّمي هذه المدارس من وجهة نظرهم كانت متوسّطة، وأنّ هناك علاقة موجبة دالّة إحصائياً بين درجة ممارسة قيادة التّغيير لمديري هذه المدارس ودرجة الالتزام التّنظيمي للمعلّمين.

كما هدفت دراسة خطّاب (2015)تعرّف درجة ممارسة مديري المدارس الثّانوية للقيادة التّكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التّغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلّمين في العاصمة عمّان. وقد تكوّنت العيّنة من (370) معلّماً ومعلّمةً. ومن أهمّ نتائج الدّراسة أنّ درجة ممارسة المديرين للقيادة التّكنولوجية كانت متوسّطة، وأنّ درجة ممارسة المديرين لقيادة التّغيير كانت مرتفعة. كما أنّ هناك علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثّانوية للقيادة التّكنولوجية ودرجة قيادة التّغيير. أيضاً، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الثّانوية للقيادة التّكنولوجية تبعاً لمتغيّرات: الجنس، والمؤهّل العلمي، والسّلطة المشرفة، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية تبعاً لمتغيّر الخبرة. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التّغيير تبعاً لمتغيّرات: الجنس، والمؤهّل العلمي، والخبرة، والسّلطة المشرفة.

كماهدفت دراسة خربط (Kharbat, 2017) وعنوانها: " أنموذج إداري تربوي مقترح لقيادة التّغيير لمديري المدارس الثّانوية في الأردن في ضوء أنموذج أدكار (ADKAR) وعامل الاندماج الوظيفي" إلى بناء أنموذج إداري تربوي لقيادة التّغيير . وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (205) مديراً ومديرةً، و (377) معلّماً ومعلّمةً. وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ درجة واقع قيادة التّغيير والاندماج الوظيفي من وجهة نظر المديرين والمعلّمين جاءت بدرجة متوسّطة. كما وأظهرت النّتائج وجودفروق ذات دلالة إحصائية في الدّرجة الكلّية لتصوّرات أفراد العيّنة تعزى لقطاع التّعليم والمسمّى الوظيفي. في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّري الجنس والخبرة . وتوصّلت الدّراسة إلى بناء أنموذج إداري تربوي لقيادة التّغيير لمديري المدارس الثّانوية في الأردن.

وهدفت دراسة الزّامل (2018) تعرّف واقع ممارسة قيادة التّغيير في مراكز الإشراف التّربوي من وجهة نظر مديرات ومشرفات مراكز الإشراف التّربوي في الرّياض. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (10) من مراكز للإشراف التّربوي، و (364) من المشرفات التّربويات العاملات في هذه المراكز. وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ

درجة ممارسة قيادة التّغيير كانت مرتفعة من قبل مديرات مراكز الإشراف التّربوي، وكذلك جاءت درجة ممارسة قيادة التّغيير أيضاً بدرجة مرتفعة من وجهة نظر مشرفات هذه المراكز.

وسعت دراسة المعمرية (2019)إلى الكشفعن واقع ممارسة المشرفين التّربويين لمهارات قيادة التّغيير بالمدارس الحكومية بسلطنة عُمان، في ضوء مدخل قيادة التّغيير. وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (310) معلّم أول من الجنسين . وجاءت تقديرات أفراد العيّنة بدرجة متوسّطة لواقع ممارسة المشرفين التّربويين لمهارات قيادة التّغيير. كما أظهرت النّتائج أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّرات المؤهّل العلمي والمحافظة التّعليمية، والتّخصّص، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس تعزى لصالح الإناث.

وهدفت دراسة مقابلة (2019)تعرّف درجة ممارسة مديري المدارس الثّانوية في محافظة جرش لقيادة التّغيير من وجهة نظر المعلّمين وسبل تطويرها، فضلاً عن تعرّف ما إذا كان هناك فروق دالّة إحصائياً بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لدرجة ممارسة قيادة التّغيير تعزى لمتغيّرات الدّراسة: التّخصّص، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة. تكوّنت عيّنةالدّراسة من (550)معلّماً. وخلصت الدّراسة إلى أنّ درجة ممارسة مديري هذه المدارس لقيادة التّغيير جاءت بدرجة متوسّطة، كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالةإحصائية تعزى لمتغيّرات الدّراسة.

أمّا دراسة حمزة (2020) فهدفت الكشف عن درجة ممارسة قيادة التّغيير لدى مديرات رياض الأطفال وعلاقتها بالولاء التّنظيمي من وجهة نظر المعلّمات في عمّان، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات المعلّمات حول درجة ممارسة قيادة التّغيير لدى المديرات ومستوى الولاء التّنظيمي للمعلّمات تبعاً لمتغيّري المؤهّل العلمي وسنوات الخدمة. وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (345) معلّمة رياض أطفال. وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ درجة ممارسة قيادة التّغيير لدى المديرات جاءت مرتفعة. وأنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في استجابة المعلّمات نحو درجة ممارسة قيادة التّغيير تعزى للمؤهّل العلمي، بينما لا توجد فروق دالّة إحصائياً تعزى لسنوات الخدمة. كما جاء مستوى الولاء التّنظيمي بدرجة مرتفعة. ووجدت فروق دالّة إحصائياً في تقديرات المعلّمات لمستوى الولاء التّنظيمي تعزى لمتغيّري المؤهّل العلمي وسنوات الخبرة. كما أظهرت الدّراسة وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائياً ومرتفعة بين درجة ممارسة قيادة التّغيير والولاء التّنظيمي.

وقام القطيفان (2020) بدراسة هدفت تعرّف قيادة التّغيير لدى مديري المدارس الخاصّة في عمّان وعلاقتها بالقيادة الابتكارية من وجهة نظر مساعدي المديرين. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (155) مساعداً

ومساعدةً من هذه المدارس. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ درجة توافر متطلّبات قيادة التّغيير لدى مديري المدارس كانتمرتفعة، وأنّ مستوى الممارسات الابتكارية لدى مديري المدارس كان مرتفعاً جدّاً، كما أظهرت الدّراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة توافر متطلّبات قيادة التّغيير ومستوى القيادة الابتكارية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر هذه المتطلّبات تعزى لمتغيّر الجنس، وعدم وجود فروق دالّة تعزى لمتغيّري الخبرة والمؤهّل العلمي. في حين توجد فروق دالّة إحصائياً في مستوى القيادة الابتكارية تعزى لمتغيّر سنوات الخدمة، وعدم وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى القيادة الابتكارية تعزى لمتغيّري النّوع الاجتماعي والمؤهّل العلمي.

وأجرى الوعري (2022) دراسة لتعرّف دور مديري المدارس الثّانوية في قيادة التّغيير وتطوير المعلّمين مهنياً من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات مدرسة الفرير في شرقي القدس ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (50) معلّماًومعلّمة. وقد خرجت الدّراسة بمجموعة من النّتائج ، أهمّها: أنّ درجة قيادة التّغيير كانت متوسّطة، وأنّ درجة التّطوير المهني كانت متوسّطة أيضاً، كما وأظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور مديري المدارس الثّانوية في قيادة التّغيير والتّطوير المهني من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات تعزى لمتغيّرات النّوع الاجتماعي، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة اشتية (2023) الكشف عن العلاقة بين الولاء التّنظيمي، وقيادة التّغيير لدى مديري المدارس الفلسطينية مع وجود مهارة اتّخاذ القرار كمتغيّر وسيط، وتقديم نموذج مقترح لتفعيل دور مهارة اتّخاذ القرار في تطوير العلاقة بين الولاء التّنظيمي وقيادة التّغيير. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (171) مديراً ومديرة. وأظهرت النّتائج أنّ مستوى الولاء التّنظيمي لدى مديري المدارس جاء مرتفعاً، وكذلك مستوى قيادة التّغيير. كذلك تبيّن وجود تأثير لمهارة اتّخاذ القرار كمتغيّر وسيط بين الولاء التّنظيمي وقيادة التّغيير، وعدم وجود فروق دالّة إحصائياً في الولاء التّنظيمي تعزى لمتغيّر الجنس، بينما توجد فروق في الولاء التّنظيمي تعزىلمتغيّر تبعية المدرسة. كما تبيّن عدم وجود فروق دالّة إحصائياً في قيادة التّغيير تعزى لمتغيّر الجنس،في حين توجد فروق دالّة احصائياً تعزى لمتغيّر تبعية المدرسة. كما تمّ تقديم نموذج مقترح لتطوير مهارة اتّخاذ القرار.

أمّا دراسة الحنيني (2024) فهدفت تعرّف واقع ممارسة مهارات قيادة التّغيير لدى مديري المدارس الثّانوية الحكومية، وعلاقتها بتطوير ممارسة مهارات القيادة الابتكارية في محافظات شمال الضّفّة الغربيةمن وجهة نظر المديرين والمعلّمين. وكذلك، معرفة ما إذا كانت تلك المهارات تختلف باختلاف بعض المتغيّرات الدّيمغرافية ، وللخروج بتصوّر مقترح لتطوير لهذه المهارات. وطبّقت الدّراسة على (240)

مبحوثاً.وأظهرت النّتائج أنّ واقع ممارسة مهارات قيادة التّغيير والقيادة الابتكارية محققاً بدرجة كبيرة جداً للمديرين، وبدرجة كبيرة للمعلّمين، وأشارت النّتائج إلى عدم وجود فروق إحصائية دالّة لواقع ممارسة مهارات قيادة التّغيير تعزى لمتغيّرات الجنس ، والمؤهّل العلمي ، وسنوات الخدمة، ووجود فروق دالّة إحصائياً تعزى لمتغيّري المسمّى الوظيفي والمديرية،في حين لا توجد فروق دالّة إحصائياً لواقع ممارسة مهارات القيادة الابتكارية تعزى للجنس والمؤهّل العلمي وسنوات الخدمة، ووجود فروق دالّةلمتغيّري المسمّى الوظيفي والمديرية. بالإضافة لوجود علاقة ارتباطية طردية بين مهارات قيادة التّغيير ومهارات القيادة الابتكارية. وتمّ التّوصّل إلى تصوّر مقترح لتطوير ممارسة مهارات قيادة التّغيير والقيادة الابتكارية لمديري المدارس الثّانوية الحكومية في محافظات شمال الضّفّة الغربية.

وأجرى الدّيك (Aldeek, 2024) دراسة بعنوان:"أنموذج إداري تربوي مقترح لقيادة التّغيير للقادة الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية في ضوء إطار عمل فولان (Fullan) لقيادة التّغيير". هدفت الدّراسة إلى تقديم نموذج إداري تربوي مقترح لقيادة التّغيير للقادة الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية.وقد تألّفت عيّنة الدّراسة من (165) قائداً إدارياً من ثلاث جامعات في الضّفّة الغربية. وأشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ الوضع الرّاهن لقيادة التّغيير في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر القادة الأكاديميين كان مرتفعاً، وإلى وجود فروق دالّة إحصائياًفي الدّرجة الكلّية المتعلّقة بسنوات الخبرة، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّري الجنس والمنصب الوظيفي.

أمّا دراسة الدّيك وآخرون (Al-Deek et al., 2024) وعنوانها: " نماذج قيادة التّغيير: دراسة مقارنة" فهدفت إلى تقديم فهم شامل للكيفية الّتي يمكن بها لمناهج مختلفة أن تتكامل لتطوير استراتيجيات فلعلة لإدارة التّغيير في المؤسّسات التّعليمية. ومن خلال تقديم نظرة متعمّقة على عشر نظريات ، وأطر عمل مهمّة وتحليل نقاط القوّة ، والقيود لكلّمنها، تمّتزويد القادة التّعليميين برؤى قابلة للتّنفيذ. كما أوضحت الدّراسة كيف يمكن تطبيق أطر عمل مختلفة على البيئات التّعليمية لتعزيز عمليات القيادة والتّغيير.

2.2.2 الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بالإبداع الوظيفي:

هدفت دراسة لي وسو (Lee & Seo, 2006) بعنوان: "فهم الإبداع لدى معلّمي المرحلة الابتدائية في منطقة جفتد التّعليمية في كوريا" الكشف عن فهم المعلّمينللإبداع. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (42) معلّماً

ومعلّمةً للطلبة الموهوبين. وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوىفهم الإبداع لدى المعلّمين كان منخفضاً، وبرزت الحاجة إلى تعزيز التطوير المهني للمعلمين، والفهم الصحيح للإبداع.

وقام أزارتشر وسيهات (Azarcher& Sehat,2012) بإجراء دراسة بعنوان: "العلاقة بين الإبداع وأسلوب القيادة، والإنتاجية في المدارس التقنية بطهران". وهدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الإنتاجية والإبداع بأسلوب القيادة لدى مديري المدارس التقنية. وتكوّنت العيّنة من (200) فرداً من العاملين في هذه المدارس. وتوصّلت الدّراسة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الإنتاجية والإبداع وبين أسلوب القيادة لدى مديرين المدارس.

كما هدفت دراسة زنتا (Zinta, 2013) بعنوان: "الإبداع من وجهة نظر سوق العمل" الكشف عن مستوى الإبداع الوظيفي لدى معلّمي المرحلة الثّانوية في هنجاريا وعلاقتها بمتغيّري الجنس والمؤهّل العلمي. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (337) معلّماً ومعلّمةً. وأظهرت النّتائج أنّ مستوى الابداع الوظيفي للمعلّمين قد جاء بمستوى متوسّط. كما تبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً تُعزى لمتغيّري الجنس والمؤهّل العلمي.

وسعت دراسة أبوطعمة(Abo-Toama, 2016) وعنوانها: "مستوى الإبداع الوظيفي لدى معلّمي المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر" إلى تعرّف مستوى الإبداع الوظيفي لدى المعلّمين في المدارس الحكومية الفلسطينية داخل الخط الأخضر ، وكذلك فحص إذا ما كان هناك فروق في مستوى إبداع المعلّمين تعزى لمتغيّرات (الجنس، والمؤهّل العلمي، والخبرة). وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (498) معلّمة ومعلّماً . أظهرت النّتائج أنّ مستوى الإبداع الوظيفي لدى المعلّمين جاء مرتفعاً، وتبيّن أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّرالجنس،ولصالح الذكور، ولمتغيّر المؤهّل العلمي لصالح الفئة ماجستير فأعلى، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيّر الخبرة.

وأجرى حمادنة(Hamadneh, 2016)دراسة عنوانها: "مستوى الإبداع الوظيفي لدى معلّمي صعوبات التّعلّم من وجهة نظرهم في المملكة العربية السّعودية"، وهدفت تعرّف مستوى الإبداع الوظيفي لدى معلّم ي الطّلاب من ذوي صعوبات التّعلّم من وجهة نظرهم، وأيضاً لفحص الفروق وفقاً لمتغيّرات الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (80) معلّماً ومعلّمةً .وأوضحت النّتائج أنّ مستوى الإبداع الوظيفي جاء مرتفعاً . كما تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في مستوى الإبداع الوظيفي ومجالاته تعزى لأثر متغيّر المؤهّل العلمي لصالح حملة الدّراسات العليا، في حين لم تظهر فروقاً على متغيّري الجنس وسنوات الخبرة .

وسعت دراسة ناصر (Naser, 2016)وعنوانها: "مستوى السّلوك الإبداعي لدى معلّمي المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر في فلسطين من وجهة نظرهم" إلى تعرّف مستوى السّلوك الإبداعي للمعلّمين تبعاً لمتغيّرات الجنس والمؤهّل العلمي وسنوات الخبرة ومستوى المدرسة. وأوضحت النّتائج أنّ مستوى إبداع المعلّمين جاء بدرجة تقدير مرتفعة. كذلك تبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً تعزى للجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة.

وفي دراسةفترياه (Fitriah, 2018) بعنوان:" دور التّكنولوجيا في تنمية إبداع المعلّمين في ممارسات تدريس اللّغة الإنجليزية" تمّاعتماد المنهج الوصفي المسحي، مع اتباع أسلوب البحث النوعي.تمّ استخدام الاستبانات والمقابلات كأدوات لجمع المعلومات . وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (175) معلّماً في المدارس الثّانوية في أندونيسيا. وأظهرت النّتائج أنّ مستوى الإبداع لدى المعلّمين جاء مرتفعاً، ووجود أثر لاستخدام التّكنولوجيا على مستوى إبداع المعلّمين.

وهدفت دراسة القدّومي (2019)الكشف عن مستوى الإبداع لدى معلّمي الطّلبة المتفوّقين في المدارس الحكومية العادية في الأردن وعلاقته ببعض المتغيّرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهّل العلمي، والتّخصص)، وتكوّنت العيّنة من (50) معلّماً ومعلّمة .وأظهرت النّتائج بأنّ مستوى الإبداع جاء مرتفعاً، وأنّه لا يوجد أثر للجنس ولسنوات الخبرة في الفروق في مستوى الإبداع لدى معلّمي الطّلبة المتفوّقين، كما لا يوجد أثر لمتغيّرات الدّراسة في مستوى الإبداع لدى معلّمي الطّلبة المتفوّقين باستثناء بعد الخصائص الاجتماعية والانفعالية لصالح فئة البكالوريوس، وكذلك بعد الخصائص المعرفية لصالح التّخصّصات الإنسانية.

كما هدفت دراسة قزامل (2019)تعرّف مستوى العدالة التّنظيمية لدى مديري المدارس الثّانوية الدّرزية داخل الخط الأخضر في فلسطين ، وتعرّف مستوى الإبداع الوظيفي لدى المعلّمين من وجهة نظرهم ، وفحص الفروق فيهما وفقاً لمتغيّرات الجنس والخبرة والمؤهّل العلمي ،كما هدفت الكشف عن العلاقة بينالعدالة التّنظيمية لدى مديري هذه المدارس والإبداع الوظيفي لدى المعلّمين. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (306) معلّماً ومعلّمة. وأظهرت النّتائج أنّ مستوى العدالة التّنظيمية جاء بمستوى تقدير كبير. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العدالة التّنظيمية وفقاً لمتغيّري الخبرة والمؤهّل العلمي، في حين لم تظهر فروقاً إحصائية تعزى لمتغيّر الجنس. أمّا مستوى الإبداع الوظيفي ،فقد جاء بمستوى تقدير كبير. وتبيّن وجود فروق ذات دلالة احصائية في الإبداع الوظيفي حسب متغيّر ي الجنس والخبرة، في حين لم تظهر

فروق ذات دلالة تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي. وأظهرت النّتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العدالة التّنظيمية لدى مديري هذه المدارس والإبداع الوظيفي لدى المعلّمين.

وفي دراسة أخرى قام بها خلف وحسين (2021) هدفت تعرّف مستوى الإبداع الوظيفي لمعلّمي التّربية البدنية وعلوم الرّياضة في مديريات التّربية في بغداد.وتكوّنت العيّنة من (280) معلّماً. وخلصت الدّراسة إلى أنّ لهذا المقياس المقدرة على قياس نسبة الإبداع الوظيفي لدى معلّمي التّربية الرّياضية ، وتبيّن تمتّع المعلّمين بمستوى متوسّط في الإبداع الوظيفي، وأنّ النّسبة الأكبر و هي (65.38%) في مقياس ا لإبداع الوظيفي وقعت في مستوى متوسّط، وأمّا نسبة (34.61%) وقعت في مستوى جيّد.

وهدفت دراسة الحسبان (2024)معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الرّيادية في مديرية تربية الزّرقاءالأولى في الأردن وفقاً لمتغيّرات (الجنس والمؤهّل العلمي وعدد سنوات الخبرة)، وأثرها على السّلوك الإبداعي لدى المعلّمين من وجهة نظرهم. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (200) معلّم ومعلّمة. أظهرت النّتائج أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الرّيادية جاءت بدرجة مرتفعة، وكذلك تقديراتهم لممارستهم للسّلوك الإبداعي كانت مرتفعة.كما تبيّن عدم وجود فروق دالّة إحصائيا في متوسّطات تقديرات أفراد العيّنة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الرّيادية تعزى لعدد سنوات الخبرة، بينما توجد فروق تعزى للجنس والمؤهل العلمي. كما أظهرت النّتائج وجود علاقة ارتباطية طردية دالّة إحصائياً بين متوسّطات تقديرات أفراد العيّنة لدرجة ممارسة مديري المدارس لمجالات القيادة الرّيادية ومستوى السّلوك الإبداعي لدى معلّميها.

وأجرى عاصلة (2024)دراسة لتعرّف مستوى الإبداع الوظيفي لدى معلّمي المدارس الثّانوية داخل الخط الأخضر في فلسطين من وجهة نظر المديرين والمعلّمين. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (258) مديراً ومعلّماً. وأظهرت النّتائج أنّ مستوى الإبداع الوظيفي لدى معلّمي المدارس الثّانوية داخل الخط الأخضر جاء متوسّطاً، ووجود فروق دالّة إحصائياً تعزى لمتغيّر المسمّى الوظيفي لصالح المعلّمين، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيّرات (الجنس، والمؤهّل العلمي، والخبرة).

كما هدفت دراسة النّشاش والسّعود (2024) تعرّف مستوى القيادة المتسامية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزّرقاء في الأردن وعلاقتها بمستوى الإبداع الوظيفي للمعلّمين. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (375) معلّماً ومعلّمة. وقد خلصت النّتائج إلى أنّ مستوى القيادة المتسامية جاء مرتفعاً، ومستوى إبداع المعلّمين جاء مرتفعاً. وأنّ هناك علاقة ارتباطية قوية بين تقديرات أفراد العيّنة لمستوى القيادة المتسامية والإبداع الوظيفي لدى المعلّمين.

3.2.2 الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بالكفاءة الذّاتية:

هدفت دراسة صالح (2005)تقديم مقياس للكفاءة الذّاتية لمعلّمي العلوم قبل وأثناء الخدمة، كما هدفت إلى الكشف عن التّغييرات الحادثة في الكفاءة الذّاتية في تدريس العلوم كما يدركها معلّمو العلوم في جامعة السّويس المصرية قبل وأثناء الخدمة، وفيما إذا كان هناك فروق في الكفاءة الذّاتية للمعلّمين تعزى لمتغيّر للخبرة. تكوّنت العيّنة من (316) طالباً/ معلّماً. وأظهرت النّتائج انخفاض مستوى الكفاءة الذّاتية لمعلّمي العلوم قبل الخدمة في تدريس العلوم مقارنة بأقرانهم المعلّمين في أثناء الخدمة، وقد أوضحت الدّراسة وجود فروق دالّة إحصائياً تعزى لمتغيّر الخبرة.

وسعتدراسة سامية السنافي (2012)إلى تحديد فاعلية نظام تقويم كفاءة المعلّم (المعدّل) من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات الاجتماعيات في المرحلة المتوسّطة بدولة الكويت.تكوّنت العيّنة من (110)معلّم ومعلّمة، وأظهرت أهمّ النّتائج تحقيق النّظام للأهداف الّتي وضع من أجلها، وكذلك مناسبة نموذج تقييم أداء المعلّم (المعدّل) لتقويم المعلّمين في ضوء مهامهم الجديدة .وأيضاً خلصت الدّراسة إلى أنّ التّقويم غير دقيق من ناحية المضمون بعدم توفيره بند تقاس عليه أعمال المعلّم الإضافية ، في حين كشفت الدّراسة عن أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العيّنة تعزى لمتغيّر النّوع ومتغيّر المنطقة التّعليمية.

وأجرى شي وشاو (Chih and Chao, 2017)دراسة عنوانها: "تحسين الكفاءة الذّاتية للمعلّمين في تطبيق استراتيجيات التّدريس والتّعلّم وإدارة الفصول الدّراسية للطّلاب ذوي الاحتياجات التّعليمية الخاصّة في هونغ كونغ"، وهدفت تعرّف مدى تأثير الدّورات التّدريبية على كفاءة المعلّمين والإدارة الذّاتية من حيث تحسين استراتيجيات التّدريس وإدارة الصّف لدعم الطّلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة في المدارس الحكومية . وتكوّنت العيّنة من (347)معلّماً ومعلمةً.وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلّمين الّذين حصلوا على دورات تدر يبية في الإدارة الذّاتية والمعلّمين الّذين لم يحصلوا على الدّورات التّدريبية لصالح المعلّمين الّذين حصلوا على الدورات التدريبية. كما أظهرت نتائج الدّراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العيّنة تُعزى لمتغيّر الجنس، ومتغيّر نوع المرحلة التّعليمية.

كما هدفتدراسة حكمي والأحمد (2019) تحديد درجة الكفاءة الذّاتية لدى معلّمات العلوم في مدارس المرحلة المتوسّطة في مدينة الرّياض، وتمثّلت عيّنة الدّراسة في مجتمع البحث ككل. وتوصّلت الدّراسة لامتلاك معلّمات العلوم مستوىً عالٍ من الكفاءة الذّاتية في جميع المجالات.

وأجرى كوبر (Copur, 2019) دراسة بعنوان: "معتقدات وممارسات معلّمي الدّراسات الاجتماعية فيما يتعلّق بالإدماج"، وهدفت الدّراسة تعرّف وجهات نظر معلّمي الدّراسات الاجتماعية في تركيا حول دمج هذه الفئات في التّعلّم، وكذلك تعرّف مستوى تمكن المعلّمين من تدريس التّلاميذ المعاقين ضمن فصول التّعليم العام. واستخدم الباحث أسلوب البحث النّوعي لجمع البيانات باستخدام المقابلات شبه المفتوحة والملاحظة. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من ثلاثة معلّمين متطوّعين. أظهرت النّتائج أنّ المعلّمين يؤكّدون على ضرورة دمج الفئات الخاصّة، ويعتقدون بأنّهم هذه الفئات قادرة على التّعلم. كما أظهرت النّتائج وجود ضعف في الكفاءة الذّاتية لدى المعلّمين.

وهدفت دراسة زبيدية (2020)تعرّف درجة مهارات التّدريس الفـاعل والكفاءة الذّاتية المدركة لدى معلّمي ومعلّمات التّربية الرّياضية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضّفّة الغربية في فلسطين، والعلاقة بينهما، إضافة الى تحديد الفروق فيهما تبعاًلبعض المتغيّرات عند المعلّمين. وأجريت الدّراسة على عيّنة قوامها (107)معلّماً. وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ الدّرجة الكلّية للتّدريس الفلعل كانت كبيرة جداً، كذلك الدّرجة الكلّية للكفاءة الذّاتية المدركة كانت كبيرة جداً . كما يوجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مهارات التّدريس ال فاعل والكفاءة الذّاتية المدركة لدى المعلّمين. وأيضاً توجد فروق دالّة إحصائياً في الدّرجة الكلّية للتّدريس الفعّال تعزى للجنس. في حين لا توجد فروق في الدّرجة الكلّية لمهارات التّدريس الفاعلتعزى إلى متغيّري الخبرة والمرحلة التّعليمية عند المعلّمين. وأظهرت أيضاً نتائج الدّراسة أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدّرجة الكلّية للكفاءة الذّاتية المدركة للمعلّمينتعزى إلى متغيّرات الجنس والخبرة والمرحلة التّعليمية.

وأجربعلي (2022)دراسة هدفت تعرف مستوى الكفاءة الذّاتية المدركة ومستوى الرّضا الوظيفي ومستوى الاحتراق النّفسي لدى معلّمي غرف المصادر في المدارس الحكومية في محافظات الشّمال في فلسطين، ومعرفة العلاقة بين الكفاءة الذّاتية المدركة، وكل من الرّضا الوظيفي والاحتراق النّفسي، وكذلك معرفة أثر المتغيّرات (الجنس، والخبرة، العمر، والمؤهّل العلمي) في رأي عيّنة الدّراسة حول مستوى الكفاءة الذّاتيةالمدركة وعلاقتها بالرّضا الوظيفي والاحتراق النّفسي . تألّفت العيّنة من (104) مدرّساً ومدرّسة من مدرّسي غرف المصادر . كشفت النّتائج عن أنّ درجة كل من الكفاءة الذّاتية المدركة والرّضا الوظيفي كانت مرتفعة، بينما جاءت درجة الاحتراق النّفسي منخفضة. كما أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالّة إحصائياً بين الكفاءة الذّاتية المدركة والرّضا الوظيفي، وعلاقة ارتباط ية سلبية دالّة إحصائياً بين الكفاءة الذّاتية المدركة والاحتراق النّفسي. ومن ناحية أخرى تبيّن وجود أثر في آراء المعلّمين

تعود لمتغيّر الجنس على متغيّر الاحتراق النّفسي، ووجود فروق دالّة تعزى لمتغيّر الخبرة على كل من متغيّري الكفاءة الذّاتية والرّضا الوظيفي.

أمّا دراسةكالكينس (Calkins, 2022) بعنوان: "تطوير مقياس فاعل وموثوق وعادل للكفاءة الذّاتية في الدّراسات الاجتماعية" فقد هدفت إلى تطوير مقياسفعّال و موثوق وعادل لكفاءة معلّم الدّراسات الاجتماعية الذّاتية. كان المشاركون في هذه الدّراسة (205)معلّماً من معلّمي الدّراسات الاجتماعية الثّانوية في الولايات المتّحدة الأمريكية . كما سعت الدّراسة إلى تحليل الكفاءة الذّاتية لمعلّمي الدّراسات الاجتماعية ، وفهم العلاقات بين عوامل معيّنة على مستوى المعلّم والمدرسة وفعالية الدّراسات الاجتماعية الذّاتية. وأفاد المعلّمون بأعلى مستويات الكفاءة الذّاتية في تدريس التّاريخ ، وأدنى مستويات الكفاءة الذّاتية في تدريس الاقتصاد. وعلاوة على ذلك، كانت الكفاءة الذّاتية للتّربية العامّة هي الأوثق ارتباط اً بجميع أبعاد الكفاءة الذّاتية للدّراسات الاجتماعية.

وقام أوموروووبوسي (Omoro & Possi, 2022) بدراسة عنوانها: "ممارسات المعلمين في الفصول الدراسية الشاملة: دور الكفاءة الذاتية والمتغيرات الديموغرافية". وهدفت الدراسة ا لكشف عن العلاقة بين مستوىالكفاءة الذّاتية للمعلّمين وممارساتهم الشاملة والفاعلة في تعليم الطلاب في تنزانيا، وعمّا إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذّاتية للمعلّمين يمكن عزوهالب عض المتغيّرات الدّيموغرافية للمعلمين وهي (الجنس، والعمر، والمؤهّل الأكاديمي ، ومستوى التعليم، والتدريب المهني، والخبرة التدريسية، والخبرة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة). وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (254) معلّماً. وأظهرت النّتائج وجود علاقة إيجابية بين مستوى الكفاءة الذّاتية للمعلمين وممارساتهم الشاملة والفاعلة في التعليم. كذلك تبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذّاتية عند هؤلاء المعلّمين يمكن عزوه المتغيّرات: الجنس، والعمر، والمستوى التعليمي، في حين توجد فروق تعزى لمتغيرات: التدريب المهني، والخبرة التدريسية، والخبرة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة.

وفي دراسة أجراها أحمد والحنان ومعبد (2023) هدفت قياس تأثير برنامج مقترح قائم على معايير الدّراسات الاجتماعية للجيل القادم لتنمية الكفاءة الذّاتية للمعلّم، وكذلك لتحديد العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذّاتية للمعلّم ومعايير الدّراسات الاجتماعية للجيل القادم. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (30) معلّماً ومعلّمة من معلّمي الدّراسات الاجتماعية بالإدارة الخارجية التّعليمية بالوادي الجديد بمصر. وتوصّلتالدراسة إلى أنّ تدريب المعلّمين على البرنامج القائم على معايير الدّراسات الاجتماعية للجيل القادم ساهم في تنمية الكفاءة الذّاتية لدى المعلّمين، والّتي جاءت بدرجة مرتفعة.

وهدفت دراسة حمادي وخضير (2023) الكشف عن مستوى الكفاءة الذّاتية لدى معلّمي المدارسالابتدائية التّابعة لمديرية تربية بغداد ، ودلالة الفروق الإحصائية فيها وفقاًلمتغيّرات: الجنس، والتّخصّص، والشّهادة،وسنوات الخدمة . وتكوّنت العيّنة من (500) معلّم ومعلّمة . وأ ظهرت النّتائج تمتّع معلّم ي المرحلةالابتدائية بكفاءة ذاتية مرتفعة، وعدم وجود فر وق دالّةإحصائياً في متغيّر الكفاءة الذّاتية المدركة بحسب متغيّر الجنس، مع وجود فرق في مستوى الكفاءة الذّاتية حسب متغيّر ات: التّخصّص ،والشّهادة، وعدد سنوات الخدمة.

وقام الشّبول (2023) بدراسة لكشف عن العلاقة بين التّدريس التّأمّلي والكفاءة الذّاتية، وتحديد درجة توظيف المعلّمات للتّدريس التّأملي. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (95) معلّمةً من محافظة إربد. وتشير النّتائج أنّ مستوى التّدريس التّأمّلي لدى معلّمات الصّفوف الثّلاثة الأولى كان مرتفعاً ، إضافة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التّدريس التّأمّلي والكفاءة الذّاتية.

وفي دراسة أجراها العامر (2023) هدفت تعرّف درجة الكفاءة الذّاتية لمعلّمي التّربية الخاصّة من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم، وعلاقتها ببعض المتغيّرات. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (248) معلّماً ومعلّمة في مدارس الرّياض الابتدائية أسفرت نتائج الدّراسة عن وجود درجة مرتفعة قليلاً من الكفاءة الذّاتية عند المعلّمين والمعلّمات. كما تبيّن وجود علاقة دالّة إحصائياً بين تقديرات المعلّمين لدرجة الكفاءة الذّاتية ومتغيّرات الدّراسة (الجنس، العمر، المؤهّل العلمي، عدد الدّورات التّدريبية، مستوى التّمكّن من تدريس فئات المعاقين).

هدفت دراسة العدوي (2023)تعرّف مستوى الكفاءة الذّاتية في تدريس الجغرافيا بالاتّصالية لدى معلّميها، وكذلك تعرّف أبعاد الكفاءة الذّاتية، والكشف فيما إذا كان هناك فروق في مستوى الكفاءة الذّاتية للمعلّمين تعزى لمتغيّرات: الجنس، والخبرة، والمؤهّل العلمي، والمرحلة التّعليمية، والمادة الدّراسية، ونوع التّعليم. وتكوّنت العيّنة من (63) معلّماً ومعلّمة. وأظهرت النّتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسّطات الحسابية لدرجات المعلّمين في مقياس الكفاءة الذّاتية والمتوسّط الاعتباري له لصالح المعلّمين، بينما ظهر قصور الكفاءة الذّاتية في محوري (الاستراتيجيات والأنشطة، والتّقويم). كما اعتمدت الباحثة أبعاد الكفاءة الذّاتية وهي: التّعلّم والمعرفة، ودور المعلّم والمتعلّم، والأهداف، واستراتيجيات التّدريس والأنشطة، وبيئة التّعلّم، والتّقويم. كما أظهرت الدّراسة عدم وجود فروق دالّة إحصائياً بين متوسّطات درجات المعلّمين في مقياس الكفاءة الذّاتية تعزى إلى متغيّرات الدّراسة الدّيموغرافية.

وهدفت دراسة أبو طالب (2024)لتعرّف مستوى الكفاءة الذّاتية المدركة لدى المعلّمين في ظلّ التّعليم الدّامج في الأردن . شملت عيّنة الدّراسة (421) معلّماً ومعلّمة .وأشارت النّتائج إلى امتلاك أفراد الدّراسة لمستوى مرتفع من الكفاءة الذّاتية المدركة. كذلك أشارت النّتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذّاتية المدركة تبعاً للنّوع، في حين توجد فروق دالّة إحصائياً تُعزى لمتغيّر عدد سنوات الخبرة.

3.2 ملخّص الدّراسات السّابقة وموقع الدّراسة الحالية منها:

من خلال مراجعة الباحثة للدّراسات السّابقة ذات العلاقة بموضوع الدّراسة الحالي وبمتغيّراتها، تلاحظ الباحثة وجود عدّة دراسات سابقة – عربية وأخرى أجنبية – تناولت كلاً من قيادة التّغيير، والإبداع الوظيفي، والكفاءة الذّاتية كل منهم في مسار واحد، ولكن لا توجد أي دراسة سابقة (بحدود علم الباحثة) تناولت العلاقة بين قيادة التّغيير والإبداع الوظيفي للمعلّمين، وأيضاً لا توجد أيّ دراسة سابقة (بحدود علم الباحثة) تناولت العلاقة بين قيادة التّغيير والكفاءة الذّاتية للمعلّمين، وهذا ما يثبت أصالة هذه الدّراسة، ويفتح المجال أمام تميّزها ممّا مهّد للباحثة القيام بهذه الدّراسة.

كشفت الدّراسات السّابقة عن أهمّية قيادة التّغيي ير وعناصرهذه القيادة،كدراسة ثمبسون وهول (Thomson &Hall, 2011)، وضرورة العمل على تعزيز عمل المدير كقائد تغيير من خلال توفير برامج التّدريب للمديرين والمعلّمين، مع ضرورة توفير البيئة الدّاعمة المشجّعة ك ما دعت دراسة كلود (Cloud, 2010)،ودراسة الوعري(2022)، ولا سيما أنّنتائج عدّة لدراسات سابقة والّتي تناولت واقع ممارسة قيادة التّغييرقد جاءت بدرجة متوسّطةكدراسة مقابلة (2019)، ودراسة الوعري(2022)، ودراسة خربط (Kharbat, 2017).

كما ركّزت غالبية هذه الدّراسات على الكشف عن درجة ممارسة **قيادة التّغيير** ، بالإضافة إلى فحص الفروق المتعلّقة بالمتغيّرات الدّيموغرافية لأفراد العيّنة، مثل دراسة كل من: (مقابلة، 2019)، و(الوعري، 2022)، و(المعمرية، 2019). وهناك من ركّز على فحص العلاقة بين متغيّرات هذه الدّراسة ومتغيّرات أخرى كدراسة أزارتشر وسيهات (Azarcher& Sehat,2012). في حين تميّزت دراسة (Kharbat, 2017)، بتقديم أنموذج مقترح لقيادة التّغيير. أيضاً، تنوّعت أدوات جمع البيانات؛ فاعتمدت غالبية هذه الدّراسات على أداة الاستبانة، مثل دراسة (المعمارية، 2019)، (الوعري،2022). في حين استخدمت

دراسة كلود (Cloud, 2010)، أداة تحليل المحتوى ، واستخدمت دراسة (Thomson and Hall, 2011) الملاحظة والمقابلات.

أمّا الدّراسات ذات الصّلة بالإبداع الوظيفي لدى المعلّمين، والّتي تناولت مستوى الإبداع الوظيفي لديهم، فقد جاءت بدرجة متوسّطة كدراسة (خلف وحسين ، 2021)، وبعضها الآخر جاء بدرجة مرتفعة كدراسة (Abo Toama, 2016)، ودراسة (Hamadneh, 2016). وقد تنوّعت هذه الدّراسات أيضاً في الأدوات الّتي استخدمتها؛ فاستخدمت غالبية الدراسات الاستبانات، مثل دراسة (القدّومي، 2019)،ودراسة(Lee & Seo, 2006)،في حين استخدمت دراسة فترياه(Fitriah, 2018)الاستبانة والمقابلة.

وبمراجعة الدّراسات الّتي تناولت الكفاءة الذّاتية لدى المعلّمين ؛ فإنّ منها من ركّز على قياس مستوى هذه الكفاءة كدراسة حكمي والأحمد (2019). ومنها من تناول الكفاءة الذّاتية لدى المعلّمين وعلاقتها ببعض المتغيّرات الدّيمغرافية، كدراسة أوموروبوسي (Omoro and Possi, 2022)، ودراسة شي وشاو (Chih and Chao, 2017)، ودراسة حمادي وخضير (2023). وفيما سعت دراسة أخرى لسامية السنافي (2012) إلى تحديد فاعلية نظام تقويمي لكفاءة المعلّم. أمّا دراسة شي وشاو (Chih and Chao, 2017)فقد أظهرت أيضاً أنّ ل لدّورات التّدريبية أثر علىتحسين الكفاءة.كما تباينت أدوات جمع البيانات هنا؛ فمن هذه الدّراسات من اعتمد الاستبانة، مثل: دراسة أبو طعيمة (Abo-Toama, 2016)، ودراسة حمادنة (Hamadneh, 2016)، ومنها من استخدم المقابلات مثل دراسة ثومسون وهال (Thomson &Hall, 2011)، في حين استخدمت دراسة كوبر(Copur, 2019) المقابلات شبه المفتوحة والملاحظة.

لقد استفادت الباحثة من الدّراسات السّابقة في زيادة وعيها بمتغيّرات الدّراسة، وفي صياغة الأدب النّظري، وفي تطوير أداة الدّراسة وأساليب التّحليل الإحصائي، وفي مقارنة نتائج دراستها بالنّتائج الّتي توصّلت إليها الدّراسات السّابقة.

وتتشابه هذه الدّراسة مع الدّراسات السّابقة في المتغيّرات الّتي تتناولها (قيادة التّغيير، الإبداع الوظيفي، الكفاءة الذّاتية)، كما تتشابه مع غالبية الدّراسات السّابقة في اعتمادها المنهج الوصفي، لكن ما يميّز هذه الدّراسة عن غيرها من الدّراسات السّابقة أنّها (وبحدود علم الباحثة) الدّراسة الأولى الّتي تستهدف الكشف عن مستوى قيادة التّغيير لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وعلاقتها بالإبداع الوظيفي والكفاءة الذّاتية لدى المعلّمين.

وفي ضوء ما سبق، وفي ظلّ غياب الدّراسات السّابقة الّتي تناولت العلاقة بين قيادة التّغيير ومستوى الإبداع ومستوى الكفاءة الذّاتية لدى المعلّمين، جاءت هذه الدّراسة للبحث في هذه العلاقة وسدّ الفجوة البحثية.

الفصل الثّالث

الطّريقة والإجراءات

تضمّن هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدّراسة، ومجتمعها، وعيّنتها وطريقة اختيارها، وأداتها وكيفية إعدادها وتطويرها وطرق التّحقّق من صدقها وثباتها. كما تضمّن الفصل تحديد متغيّرات الدّراسة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدّراسة، وذلك على النّحو الآتي:

1.3 منهج الدّراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، بوصفه الأنسب في تحقيق أهداف الدّراسة الّتي تمثّلت في تعرّف درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير وعلاقتها بالإبداع الوظيفي والكفاءة الذّاتية للمعلّمين العاملين معهم، وذلك من خلال جمع البيانات وتحليلها، وما تنطوي عليه من رصد للواقع والعلاقة بين المتغيّرات، ووضعها وصفاً وكماً.

2.3 مجتمع الدّراسة

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلّمي ومعلّمات المدارس الحكوميّة في فلسطين (المحافظات الشمالية) خلال الفصل الأوّل للعام الدّراسي (2025/2024م)، وعددهم (38811) معلّماً ومعلّمةً (وزارة التّربية والتّعليم، 2023 ب). والجدول (1.3) يبين توزع مجتمع الدراسة، كما الآتي:

جدول 1.3: توزّع أفراد مجتمع الدراسة بحسب المنطقة الجغرافية

المنطقة	المديرية	عدد المعلمين	النسبة%
الشمال	جنين	3083	7.9
	طوباس	980	2.5
	قباطية	2032	5.2
	نابلس	3505	9
	جنوب نابلس	1754	4.5
	طولكرم	2764	7.1
	سلفيت	1461	3.8
	قلقيلية	1798	4.6
الوسط	بيرزيت	1522	3.9
	رام الله والبيرة	2983	7.8
	أريحا	510	1.3
	ضواحي القدس	1417	3.7
	القدس	1110	2.9

الجنوب	بيت لحم	2784	27
	شمال الخليل	2308	5.9
	الخليل	3669	9.5
	جنوب الخليل	3410	8.8
	يطا	1721	4.4
المجموع		38811	100

3.3 عيّنة الدّراسة

قامت الباحثة باختيار عيّنة الدّراسة بالطّريقة العنقودية الطّبقية العشوائية، وفق الخطوات الآتية:

- تم تقسيم مجتمع الدّراسة Population إلى ثلاث مناطق جغرافية؛ وهي: منطقة الشّمال (وتضم مديريات: جنين، وطوباس، وقباطية، نابلس، وجنوب نابلس، وطولكرم، وسلفيت، وقلقيلية)، ومنطقة الوسط (وتضم مديريات: بيرزيت، رامااللهوالبيرة، وأريحا، وضواحي القدس، والقدس)، ومنطقة الجنوب (وتضم مديريات: بيت لحم، وشمال الخليل، والخليل، وجنوب الخليل، ويطا).
- اختارت الباحثة مديرية تربية وتعليم واحدة من كل منطقة جغرافية عشوائياً، وبذلك فقد وقع الاختيار على مديرية نابلس لتمثّل منطقة الشّمال، ومديرية رام الله والبيرة لتمثّل منطقة الوسط، ومديرية الخليل لتمثّل منطقة الجنوب. وبذلك فقد تكوّن مجتمع الدّراسة المستهدف Target Populationمن جميعالمعلّمين والمعلّمات في هذه المديريات الثّلاث، وعددهم (9272) معلّماً ومعلّمة، والجدول (2.3)يوضّح توزّع أفراد هذا المجتمع المستهدف حسب المنطقة الجغرافية والمديرية والجنس:

جدول 2.3: توزّع أفراد مجتمع الدّراسة المستهدف حسب المنطقة الجغرافية والمديريةوالجنس

المنطقة	المديرية	عدد المعلمين		المجموع الكلي
		ذكور	إناث	
الشمال	نابلس	1491	2014	3505
الوسط	رام الله والبيرة	970	2013	2983
الجنوب	بيت لحم	1044	1740	2784
المجموع الكلي		**3505**	**5767**	**9272**

المصدر: (وزارة التربية والتعليم، 2023 ب)

– قامت الباحثة ب تحديد حجم عيّنة الدّراسة باستخدام جداول كريجسي ومورغان (Krejcie and Morgan, 1970)، وقد بلغ حجمها (368)معلّماً ومعلّمةً.

– تمّ تحديد العدد المطلوب من كل مديرية بالطّريقة الطّبقية التّناسبية، ثمّ تمّ اختيار العدد المحدّد من كلّ مديرية بالطّريقة العشوائية. والجدول (3.3) يوضحتوزّع أفراد العيّنة بحسب المديرية والجنس.

جدول 3.3: توزّع أفراد عينة الدراسة حسب المديرية والجنس

المديرية	ذكور	إناث	المجموع
نابلس	59	80	139
رام الله و البيرة	39	80	119
بيت لحم	41	69	110
المجموع	139	229	368

والجدول (4.3) يوضح توزّع أفراد عيّنة الدّراسة حسب متغيّراتها:

جدول 4.3: توزّع أفراد عيّنة الدّراسة حسب متغيّرات الدّراسة

المتغير	الفئة / المستوى	العدد	المجموع
الجنس	ذكر	139	368
	أنثى	229	
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	247	368
	دبلوم عال	26	
	ماجستير فأعلى	95	
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	123	368
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	115	
	10 سنوات فأكثر	130	

4.3 أداة الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة، قامت الباحثة بتطوير أداة خاصة، تكوّنت من أربعة أجزاء، على النّحو الآتي:

– **الجزء الأول: المعلومات الدّيموغرافية للمستجيب، ويشمل:**

الجنس:وله فئتان: ذكر، وأنثى.

المؤهّل العلمي:وله ثلاثة مستويات: بكالوريوسفمادون، دبلومعالٍ،ماجستير فأعلى.

الخبرة ولها ثلاثة مستويات:أقلمن5سنوات، من5إلىأقلمن10سنوات، 10سنواتفأكثر.

- **الجزء الثّاني: مقياس تحديد درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير.**

قامت الباحثة بتطوير هذا المقياس بالاعتماد على الأدب النّظري والدّراسات السّابقة ذات الصّلة، ومنها: دراسة العوضي (2012)، ودراسة الزّامل (2018)، ودراسة عريان (2018)،ودراسة الشّرمانوخطاب (2018)،ودراسة مقابلة (2019)، ودراسة القطيفان (2020)، ودراسة حمزة (2020). وتكوّن هذا المقياس بصورته الأوّلية من (28) فقرة توزّعت على أربعة مجالات لقيادة التّغيير، على النّحو الآتي:

- المجال الأوّل: الرّؤية المشتركة للمدرسة، (الفقرات: 1-7).
- المجال الثّاني: التّعامل مع المعلّمين، (الفقرات: 8-14).
- المجال الثّالث: التّحفيز، (الفقرات: 15- 21).
- المجال الرّابع: استراتيجيات التّغيير، (الفقرات: 22-28).

- **الجزء الثّالث: مقياس تعرّف مستوى الإبداع الوظيفي للمعلّمين في المدارس الحكومية في فلسطين.**

قامت الباحثة بتطوير هذا المقياس بالاعتماد على الأدب النّظري والدّراسات السّابقة ذات الصّلة، ومنها دراسة الحموري (2020)، ودراسة عبد النعيم (2021)، ودراسة عاصلة (2024). وتكوّن هذا المقياس بصورته الأوّلية من (24) فقرة توزّعت على أربعة مجالات، وذلك على النّحو الآتي:

- المجال الأوّل: الطّلاقة، (الفقرات: 1-6).
- المجال الثّاني: المرونة، (الفقرات: 7-12).
- المجال الثّالث: الأصالة، (الفقرات:13-18).
- المجال الرّابع: الحساسية للمشكلات، (الفقرات:19-24).

- **الجزء الرّابع: مقياس تعرّف مستوى الكفاءة الذّاتية للمعلّمين في المدارس الحكومية في فلسطين.**

قامت الباحثة بتطوير هذا المقياس بالاعتماد على الأدب النّظري والدّراسات السّابقة، ومن هذه الدّراسات: دراسة العامر (2023)، وكذلك دراستيصالح (2005)، والخلايلة (2011)، كذلك

مقياسكفاءة المعلّم (Tschannen-Moran & Holly, 2001). وتكوّن مقياس الكفاءة الذّاتية الّذي طوّرته الباحثة من (21) فقرة توزّعت على ثلاثة مجالات، كما الآتي:

- المجال الأوّل: الكفاءة في إدارة الصّف، (الفقرات: 1-7).
- المجال الثّاني: الكفاءة في مشاركة الطّلبة في العملية التّعليمية التّعلّمية، (الفقرات: 8-14).
- المجال الثّالث: الكفاءة في استخدام الاستراتيجيات التّدريسية، (الفقرات: 15-21).

وللإجابة عن فقرات كل من المقاييس الثّلاثة ، تمّ استخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسي من خمس درجات للموافقة، مرتّبة تنازلياً: البديل (مرتفعة جداً) خمس درجات، والبديل (مرتفعة) أربع درجات، والبديل (متوسّطة) ثلاث درجات، والبديل (منخفضة) درجتان، والبديل (منخفضة جداً) درجة واحدة.
والملحق(1.5)يوضّح أداة الدّراسة بصورتها الأوّلية.

5.3 صدق الأداة

يشير صدق الأداة إلى مدى استطاعتها قياس ما وضعت لقياسه. وللتّحقّق من صدق أداة الدّراسة (الاستبانة)تمّ الاعتماد على طريقتين ؛ الأولى: صدق المحتوى (Content Validity)من خلال عرض الأداة بصورتها الأوّلية على مجموعة من المحكّمينالمختصّين، والثّانية احصائياً باستخدام صدقالبناء(Construct Validity) من خلال تطبيق أداة الدّراسة على عيّنة استطلاعية من مجتمع الدّراسة قوامها (24) فرد اً، ومن خارج العيّنة الأساسية للدّراسة لاستخراج معاملا ت الارتباط ، ويمكن تفصيل ذلك كالآتي:

1. صدق المحتوى (Content Validity)

استخدمت الباحثة طريقة صدق المحتوى للتّحقّق من صدق أداة الدّراسة (الاستبانة)؛ إذ تمّ عرضها على (14) محكّماًمن الجامعات الفلسطينية والأردنية من الم ختصّين في الإدارة التّربوية وأصول التّربية ، والمناهج والتّدريس، وذلك؛ لمعرفة صلاحية الفقرات، ودرجة انتمائها للمحاور الرّئيسة، وللتّأكد من الصّياغة اللّغوية الصّحيحة، والإشارة بالحذف أو الإضافة أو التّعديل المُقترح، وإخراج الأداة بشكلها العام على أنّها تقيس الهدف المراد قياسه. والملحق (2.5)يبيّن أسماء السّادة المحكّمين وتخصّصاتهم، والجهات الّتي يعملون بها. وقد أشار المحكّمون بحذف عدد من الفقرات لعدم صلاحيتها، وحذف بعضها المكرّر، وقد كان المعيار الّذي تمّ اعتماده لقبول الفقرات هو حصول ها على نسبة موافقة من المحكّمين قدرها (80%)فأكثر، أمّا الفقرات الّتي حصلت على نسبة أقل من ذلك، فقد تمّ استبعادها من أداة الدّراسة. كذلك أشاروا بدمج بعض الفقرات، وإعادة الصّياغة لفقرات أخرى. وفي ضوء بعض ملاحظاتهم ومقترحاتهم بات

المقياس بصورته النّهائية يشتمل على (48) فقرة. والجدول (5.3) يوضّح توزّع فقرات الأداة على محاورها ومجالاتها، كالآتي:

جدول 5.3: توزّع فقرات أداة الدراسة على محاورها ومجالاتها

المحور	المجال	عدد الفقرات	الفقرات
قيادة التغيير	التعامل مع المعلمين	5	5-1
	التحفيز	5	10-6
	استراتيجيات التغيير	6	16-11
الإبداع الوظيفي	الطلاقة	4	4-1
	المرونة	5	9-5
	الأصالة	5	14-10
	الحساسية للمشكلات	4	18-15
الكفاءة الذاتية	الكفاءة في إدارة الصف	5	5-1
	الكفاءة في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية	4	10-6
	الكفاءة في استخدام الاستراتيجيات التدريسية	5	14-11

والملحق3.5يوضّح أداة الدراسة بصورتها النهائية.

2. صدقالبناء (Construct Validity):

تمّ استخد ام صدق البناء بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع مجالها، ومع الدّرجة الكلّية لكلّ مقياس من المقاييس الثّلاثة. والجدول (6.3) يوضّح معامل ارتباط الفقرة مع مجالها ، والدّرجة الكلّية لمقياس درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير.

جدول 6.3: معامل ارتباط الفقرة لمقياس درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لقيادة التغيير

التعامل مع المعلمين			التحفيز			استراتيجيات التغيير		
رقم	الارتباط مع		رقم	الارتباط مع		رقم	الارتباط	الارتباط مع

الفقرة	المجال	المقياس	الفقرة	المجال	المقياس	الفقرة	مع المجال	المقياس
1	.81**	.74**	6	.88**	.82**	11	.83**	.78**
2	.86**	.80**	7	.88**	.83**	12	.87**	.82**
3	.86**	.83**	8	.88**	.83**	13	.84**	.78**
4	.84**	.77**	9	.91**	.86**	14	.87**	.81**
5	.84**	.75**	10	.90**	.84**	15	.83**	.77**
						16	.74**	.70**
ارتباط المجال مع المقياس		.92**	ارتباط المجال مع المقياس		.93**	ارتباط المجال مع المقياس		.93**

** دال احصائياً عند 01.

ويتّضح من الجدول (6.3) أنّ قيم معاملات الارتباط لفقرات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير مع الدّرجة الكلّية تراوحت بين (70.- 86.). أمّا معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات فقد تراوحت بين (74.- 91.)، في حين تراوحت معاملات ارتباط المجالات بالدّرجة الكلّية للمقياس بين(92.- 93.). وتمّ اعتماد أن يكون معامل ارتباط الفقرة بالمجال الّذي تنتمي له أعلى من (30.)، ممّا يدلّ على تمتّع المقياس بصدق البناء، وبذلك بقي المقياس كما هو مكوّناً من (16) فقرة.

ويوضّح الجدول(7.3) معامل ارتباط الفقرة مع الدّرجة الكلّية لمقياس مستوى الإبداع الوظيفيلدى معلّمي المدارس الحكومية في فلسطين، كالآتي:

الجدول 7.3:معاملات ارتباط الفقرة لمقياس مستوى الإبداع الوظيفي

الطلاقة			الأصالة		
رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس
1	.80**	.60**	10	.83**	.78**
2	.81**	.67**	11	.82**	.79**
3	.78**	.66**	12	.83**	.76**
4	.78**	.71**	13	.85**	.75**
			14	.72**	.61**
ارتباط المجال مع المقياس		.83**	ارتباط المجال مع المقياس		.91**

المرونة			الحساسية للمشكلات		
5	.69**	.54**	15	.76**	.59**
6	.82**	.76**	16	.82**	.65**
7	.82**	.77**	17	.79**	.68**
8	.79**	.70**	18	.80**	.70**
9	.72**	.66**			
ارتباط المجال مع المقياس		.89**	ارتباط المجال مع المقياس		.82**

** دال احصائياً عند 01.

ويتّضح من الجدول (7.3) أنّ قيم معاملات الارتباط لفقرات مقياس مستوى الإبداع الوظيفي لدى معلّمي المدارس الحكومية في فلسطين مع الدّرجة الكلّية تراوحت بين (54.- 79.).أمّا معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات فقد تراوحت بين (69.- 85.).وتراوحت معاملات ارتباط المجالات بالدّرجة الكلّية للمقياس بين (82.-91.)، وتمّ اعتماد أن يكون معامل ارتباط الفقرة بالمجال الّذي تنتمي له أعلى من (30.)، ممّا يدلّ على تمتّع المقياس بصدق البناء، وبذلك بقي المقياس كما هو مكوّناً من (18) فقرة.

كما يبيّن الجدول (8.3) معامل ارتباط الفقرة مع مجالها، والدّرجة الكلّية لمقياس مستوى الكفاءة الذّاتية لدى معلّمي المدارس الحكومية في فلسطين.

جدول 8.3: معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس مستوى الكفاءة الذاتية

الكفاءة في إدارة الصف			الكفاءة في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية			الكفاءة في استخدام الاستراتيجيات التدريسية		
رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس
1	.59**	.39**	6	.83**	.76**	11	.85**	.67**

2	.74**	.65**	7	.83**	.73**	12	.88**	.75**
3	.80**	.70**	8	.85**	.77**	13	.88**	.77**
4	.81**	.76**	9	.84**	.77**	14	.89**	.77**
5	.75**	.75**	10	.83**	.75**	ارتباط المجال مع المقياس		.84**
ارتباط المجال مع المقياس		.87**	ارتباط المجال مع المقياس		.90**			

** دال احصائياً عند 01.

كما يتّضح من الجدول (8.3) أنّ قيم معاملات الارتباط لفقرات مقياس مستوى الكفاءة الذّاتية لدى معلّمي المدارس الحكومية في فلسطين مع الدّرجة الكلّية تراوحت بين (.39-.77). أمّا معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات فقد تراوحت بين (.59-.89).في حين تراوحت معاملات ارتباط المجالات بالدّرجة الكلّية للمقياس بين (.84- .90). وتمّ اعتماد أن يكون معامل ارتباط الفقرة بالمجال الّذي تنتمي له أعلى من (.30)، ممّا يدلّ على تمتّع المقياس بصدق البناء، وبذلك بقي المقياس مكوّناً من (14) فقرة.

6.3 ثبات الأداة

يُقصَد بالثّبات بأنّه موثوقية الاختبار، وأنّه لو تمّ تكرار الإجراء على شخص أو مجموعة أشخاص في ذات الظّروف،فسوف يتمّ الحصول على النّتائج نفسها تقريباً . وللتّأكد من ثبات أداة الدّراسة، قامت الباحثة بتطبيقها على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (24) فرداً من أفراد مجتمع الدّراسة ومن خارج عيّنة الدّراسة ، ومن ثمّتمّحساب معامل ثبات الاتّساق الدّاخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا(Cronbach Alpha)،كما الجدول(9.3):

جدول 9.3: قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا حسب مجالاتها

المحور	المجال	معاملات كرونباخ ألفا
قيادة التغيير	التعامل مع المعلمين	.90
	التحفيز	.93
	استراتيجيات التغيير	.90
	الطلاقة	.80

الإبداع الوظيفي	المرونة	.82
	الأصالة	.87
	الحساسية للمشكلات	.80
الكفاءة الذاتية	الكفاءة في إدارة الصف	.78
	الكفاءة في مشاركة الطلبة	.89
	الكفاءة في استخدام لاستراتيجيات التدريسية	.89

من الملاحظ من الجدول (9.3)أنّ قيم معاملات الثبات كرونباخ ألفا قد تراوحت من (.78) إلى (.93) لجميع المجالات، حيث تراوحت قيم هذه المعاملات لمحور قيادة التّغيير من (.90) إلى (.93). أمّا بالنّسبة لمحور الإبداع الوظيفي فقد جاءت معاملات الثّبات من (.80) إلى (.87)، في حين تراوحت قيم الثّبات كرونباخ ألفا(Cronbach's Alpha) لمحور الكفاءة الذّاتية من (.78) إلى (.89).إنّ جميع هذه القيم مقبولة لغرض هذه الدّراسة ،وتُشير إلى صلاحية الاستبانة للتّطبيق على عيّنة الدّراسة، وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

7.3 متغيّرات الدّراسة

اشتملت الدّراسة على المتغيّرات الآتية:

1. **المتغيّر المستقل:** اشتملت الدّراسة على متغيّر مستقل واحد، وهو:

   درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير.

2. **المتغيّرات المستقلّة الوسيطة:**

   اشتملت الدّراسة على المتغيّرات المستقلّة الوسيطة الآتية:

   أ. الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى).

   ب. المؤهّل العلمي: وله ثلاثة مستويات (بكالوريوس فما دون، دبلوم عالٍ،ماجستير فأعلى).

   ج. الخبرة: ولها ثلاث مستويات (أقل من 5 سنوات، 5–أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

3. **المتغيّرات التّابعة:** اشتملت الدّراسة على متغيّرين تابعيين، وهما:

   أ. مستوى الإبداع الوظيفي لدى معلّمي المدارس الحكومية في فلسطين.

   ب. مستوى الكفاءة الذّاتية لدى معلّمي المدارس الحكومية في فلسطين.

8.3 المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدّراسة، تمّ استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

للإجابة عن السّؤالين الأوّل والثّالث والرّابع: تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

للإجابة عن السّؤال الثّاني: تمّ استخدام تحليل التّباين الثلاثي 3 Way ANOVA،وتحليل التّباين المتعدّد MANOVA،واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

للإجابة عن السّؤال الخامس: تمّ استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الدّرجة الكلّية لقيادة التّغيير لدىمديري المدارس الحكومية في فلسطين، والدرجة الكلّية للإبداع الوظيفي لدى معلّمي هذه المدارس. وكذلك تم استخراج معاملات الارتباط بين قيادة التغيير ككل وبين مجالات الابداع الوظيفي، وكذلك استخراج معاملات الارتباط بين مجالات قيادة التغيير وبين مستوى الابداع ككل، وكذلك استخراج معاملات الارتباط بين مجالات قيادة التغيير ومجالات الابداع الوظيفي.

للإجابة عن السّؤال السّادس: تمّ استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الدّرجة الكلّية لقيادة التّغيير لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين والدرجة الكلية للكفاءة الذاتية لدى معلمي هذه المدارس. كما تمّ استخراج معاملات الارتباط بين قيادة التّغيير ككل ومجالات الكفاءة الذاتية.كذلك استخراج معاملات الارتباط بين مجالات قيادة التّغيير ودرجة الكفاءة الذاتية ككل. أيضاً استخراج معاملات الارتباط بين مجالات قيادة التغيير ومجالات الكفاءة الذّاتية.

ولغايات تحديد معيار الحكم على متوسّطات فقرات ومجالات أداة الدّراسة، تمّ تقسيمها إلى ثلاثة مستويات: (منخفض، متوسّط، مرتفع)، وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5 - 1}{3} = 1.33$$

وقد تمّ استخدام المعيار الآتي لأغراض تفسير النّتائج، وهو:

المستوى المنخفض من (1+1.33) = 2.33

المستوى المتوسّط من (2.34+1.33) = 3.67

المستوى المرتفع من (3.68) فأكثر.

وبذلك،تمّ اعتماد المحك الآتي لدرجة تطبيق الأداة ككل، ولمحاور الدّراسة، وفقراتها:

درجة تطبيق منخفضة تمثّلها الدّرجات الواقعة بين (1- 2.33.

درجة تطبيق متوسّطة تمثلها الدّرجات الواقعة بين (2.34- 3.67).

درجة تطبيق مرتفعة تمثّلها الدّرجات الواقعة بين (3.68 - 5.00).

9.3 إجراءات الدّراسة

تمّت إجراءات هذه الدّراسة على النّحو الآتي:

- مراجعة الأدب النّظري ذات الصّلة بموضوع الدّراسة، وكذلك الدّراسات السّابقة.
- تحديد مجتمع الدّراسة، والعينة من المعلّمين في المدارس الحكومية في فلسطين.
- تطوير أداة الدّراسة بما يتّفق مع هدفها، والتّأكّد من صدقها وثباتها.
- الحصول على كتب تسهيل المهمّة؛ لتطبيق أداة الدّراسة، والموجّهة من رئاسة جامعة القدس إلى مدير مركز البحث والتّطوير التّربوي التّابع لوزارة التّربية والتّعليم الفلسطينية.
- توزيع أداة الدّراسة على عيّنة الدّراسة، ومن ثمّ جمع استجاباتهم.
- تفريغ استجابات عيّنة الدّراسة في جداول خاصّة بهدف التّحليل الإحصائي باستخدام البرنامج الإحصائي

  الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS).
- استخراج النّتائج، ومناقشتها، وتفسيرها، والتّعقيب عليها.
- تقديم التّوصيات المنبثقة من نتائج الدّراسة.

الفصل الرّابع

نتائج الدّراسة

يتضمّنهذا الفصل عرضاً للنّتائج الّتي تمّ التّوصّل إليها من خلال إجابة أفراد عيّنة الدّراسة عن أسئلتها، وذلك على النّحو الآتي:

1.4النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل، الّذي نصّه: ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير من وجهه نظر المعلّمين العاملين معهم؟

للإجابة عن هذا السّؤال، تمّ حساب المتوسّطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير من وجهه نظر المعلّمين العاملين معهم.والجدول (1.4) يبيّن المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريةلدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير بحسب مجالاتها مرتّبة تنازلياً وفق المتوسّطات الحسابية.

الجدول 1.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	التعامل مع المعلمين	4.07	0.65	1	مرتفعة
3	استراتيجيات التغيير	4.02	0.66	2	مرتفعة

2	التحفيز	3.99	0.74	3	مرتفعة
الدرجة الكلية		**4.03**	**0.64**		**مرتفعة**

يتّضح من الجدول (1.4) أنّ الدّرجة الكلّية لممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير من وجهه نظر المعلّمين العاملين معهم مرتفعة، بمتوسّط حسابي (4.03)، وانحراف معياري (0.64). وقد جاءت جميع المجالات بدرجة مرتفعة أيضاً. وجاء في المرتبة الأولى المجال الأوّل التّعامل مع المعلّمين بمتوسّط حسابي (4.07)، وانحراف معياري (0.65).وجاء في المرتبة الأخيرة المجال الثّاني التّحفيز بمتوسّط حسابي (3.99)، وانحراف (0.74).

كما تمّ حساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات كل مجال من مجالات الأداة على حدة، وذلك على النّحو الآتي:

أ. المجال الأوّل: التّعامل مع المعلّمين

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرّتب لفقرات مجال التّعامل مع المعلّمين، كما الجدول (2.4):

جدول2.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال التعامل مع المعلمين

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	يتعامل المدير معي بموضوعية.	4.13	0.69	1	مرتفعة
2	يحرص المدير على تلبية احتياجاتي.	4.09	0.77	2	مرتفعة
3	يحرص المدير على وضوح رؤية التغيير.	4.08	0.74	3	مرتفعة
4	يحرص المدير على وجود قنوات تواصل مفتوحة.	4.05	0.76	4	مرتفعة
5	يتيح المدير لي فرصة التعبير عن رأيي في عملية التغيير	4.03	0.88	5	مرتفعة
الدرجة الكلية		**4.07**	**0.65**		**مرتفعة**

يتّضح من الجدول (2.4) أنّ الدّرجة الكلّية لمجال التّعامل مع المعلّمين جاءت مرتفعة؛ حيث بلغ المتوسّط الحسابي (4.07)، بانحراف معياري (0.65). أمّا المتوسّطات الحسابية لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات مجال التّعامل مع المعلّمين ،فتراوحت ما بين (4.03-4.13)، أي بدرجة موافقة مرتفعة لجميع الفقرات. وكانت الفقرة الّتي حصلت على أعلى متوسّط حسابي هي الفقرة (1) "يتعامل المدير معي بموضوعية" بمتوسّط حسابي (4.13)، وكانت الفقرة الّتي حصلت على أقل متوسّط حسابي هي الفقرة (5) "يتيح المدير لي فرصة التّعبير عن رأيي في عملية التّغيير " بمتوسّط حسابي (4.03).

ب.المجال الثّاني:التّحفيز

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرّتب للفقرات،كما الجدول (3.4):

جدول 3.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال التحفيز

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
8	يشجعني المدير على تطوير أدائي.	4.08	0.77	1	مرتفعة
10	يحفزني المدير على تقديم أفكار متميزة جديدة.	4.02	0.84	2	مرتفعة
9	يقدم لي المساعدة لتنفيذ الأفكار الإبداعية.	3.99	0.86	3	مرتفعة
7	يشجع المدير التغذية الراجعة.	3.96	0.81	4	مرتفعة
6	يقدم المدير لي حوافز معنوية.	3.89	0.84	5	مرتفعة
الدرجة الكلية		**3.99**	**0.74**	**مرتفعة**	

يتّضح من الجدول (3.4) أنّ الدّرجة الكلّية لمجال التّحفيز جاءت مرتفعة ، حيث بلغ المتوسّط الحسابي (3.99)، بانحراف معياري (0.74)، أمّا المتوسّطات الحسابية لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات هذا المجال، فتراوحت ما بين (3.89-4.08) أي بدرجة موافقة مرتفعة لجميع الفقرات. وكانت الفقرة الّتي حصلت على أعلى متوسّط حسابي هي الفقرة (8) "يشجّعني المدير على تطوير أدائي" بمتوسّط حسابي (4.08)، وكانت الفقرة الّتي حصلت على أقل متوسّط حسابي ، هي الفقرة (6) "يقدّم المدير لي حوافز معنوية" بمتوسّط حسابي (3.89).

ت. المجال الثّالث: استراتيجيات التّغيير

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرّتب لفقرات مجال استراتيجيات التّغيير، كماالجدول (4.4):

جدول 4.4:المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيات التغيير

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
11	يحرص المدير على إدارة الوقت بفاعلية.	4.10	0.73	1	مرتفعة
12	يسعى المدير إلى تنمية التميز في العمل.	4.09	0.75	2	مرتفعة

14	يمتلك المدير المقدرة على إدارة الأزمات.	4.07	0.81	3	مرتفعة
13	يتابع المدير مدى الالتزام بتنفيذ خطط التغيير.	4.04	0.76	4	مرتفعة
15	يوظف المدير التكنولوجيا الحديثة.	4.03	0.81	5	مرتفعة
16	يمنح بعضاً من صلاحياته في اتخاذ القرارات.	3.77	0.95	6	مرتفعة
الدرجة الكلية		**4.02**	**0.66**	**مرتفعة**	

يتّضح من الجدول (4.4) أنّالدّرجة الكلّية لمجال استراتيجيات التّغيير جاءت مرتفعة؛ حيث بلغ المتوسّط الحسابي (4.02)، بانحراف معياري(0.66) ، أمّا المتوسّطات الحسابية لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات مجال استراتيجيات التّغيير تراوحت ما بين (3.77-4.10)، أي بدرجة موافقة مرتفعة لجميع الفقرات. وكانت الفقرة الّتي حصلت على أعلى متوسّط حسابي هي الفقرة (11) "يحرص المدير على إدارة الوقت بفاعلية" بمتوسّط حسابي (4.10)، وكانت الفقرة الّتي حصلت على أقل متوسّط حسابي هي الفقرة (16) "يمنح بعضاً من صلاحياته في اتّخاذ القرارات " بمتوسّط حسابي (3.77).

2.4النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني ، الّذي نصّه : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة(α=.05) بين المتوسّطات الحسابية لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير تعزى لمتغيّرات: الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السّؤال ، تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير تعزى لمتغيّرات : الجنس، والمؤهّل العلمي ، وسنوات الخبرة، كما الجدول (5.4):

الجدول 5.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	4.08	0.59
	أنثى	4.00	0.67
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	3.99	0.66
	دبلوم عالي	4.15	0.42

	ماجستير فأعلى	4.09	0.63
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	3.94	0.69
	من5 إلى أقل من10 سنوات	4.16	0.48
	10سنوات فأكثر	3.99	0.70

يبيّن الجدول (5.4) وجود فروق ظاهرية في المتوسّطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير تعزى لمتغيّرات : الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظّاهرية ذات دلالة إحصائية تمّ استخدام تحليل التّباين الثّلاثي (3 Way ANOVA)، والجدول (6.4) يبيّن النّتائج.

الجدول6.4: تحليل التباين الثلاثي (3 Way ANOVA) للفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسةمديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر (مربع إيتا)
الجنس	0.33	1	0.33	0.82	.363	.002
المؤهل العلمي	0.70	2	0.35	0.87	.420	.005
سنوات الخبرة	2.68	2	1.34	3.31	.037	.018
الخطأ	146.80	362	0.40			
الكلي	151.10	367				

يتّضح من الجدول (6.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=.05) في درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير تعزى لمتغيّري: الجنس، والمؤهّل العلمي، حيث بلغت قيمتي ف (0.82، 0.87) وهي غير دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=.05). كما تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة(α=.05) في درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة ف (3.31) وهي قيمة دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=.05). وقد بلغ حجم أثر سنوات الخبرة على ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير (1.8%). ولتحديد لصالح من كانت هذه الفروق ، تمّ استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول (7.4) يبيّن النّتائج.

الجدول7.4: نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق في درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير تعزى لمتغير سنوات الخبرة

الخبرة	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
أقل من 5 سنوات	-0.22*	-0.06
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	–	0.17

*** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)**

يبيّن الجدول (7.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة، حيث كانت الفروق لصالح الخبرة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات)، مقارنة بالخبرة (أقل من 5 سنوات).

تحليل مجالات مقياس قيادة التّغيير

للإجابة عن السّؤال تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لدرجة مجالات ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير تعزى لمتغيّرات : الجنس، والمؤهّل العلمي ، وسنوات الخبرة، والجدول (8.4) يبيّن النّتائج:

الجدول8.4:المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مجالات ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغيرات			التعامل مع المعلمين	التحفيز	استراتيجيات التغيير
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	4.13	4.02	4.07
		الانحراف المعياري	0.62	0.70	0.62
	أنثى	المتوسط الحسابي	4.04	3.97	3.98

		الانحراف المعياري	0.67	0.77	0.70
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	المتوسط الحسابي	4.04	3.94	3.98
		الانحراف المعياري	0.68	0.78	0.68
	دبلوم عالي	المتوسط الحسابي	4.14	4.12	4.19
		الانحراف المعياري	0.43	0.55	0.44
	ماجستير فأعلى	المتوسط الحسابي	4.15	4.08	4.06
		الانحراف المعياري	0.63	0.69	0.69
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	3.98	3.89	3.94
		الانحراف المعياري	0.69	0.80	0.71
	من5 إلى أقل من10 سنوات	المتوسط الحسابي	4.19	4.13	4.16
		الانحراف المعياري	0.52	0.59	0.53
	10 سنوات فأكثر	المتوسط الحسابي	4.05	3.96	3.97
		الانحراف المعياري	0.71	0.80	0.72

يبيّن الجدول (8.4) وجود فروق ظاهرية في المتوسّطات الحسابية لدرجة مجالات ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير تعزى لمتغيّرات : الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظّاهرية ذات دلالة إحصائية ، تمّ استخدام تحليل التّباين المتعدّد (MANOVA)،والجدول (9.4) يبيّن النّتائج:

الجدول 9.4: تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للفروق في درجة مجالات ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الجنس	التعامل مع المعلمين	0.57	1	0.57	1.35	0.24	0.004
	التحفيز	0.06	1	0.06	0.11	0.73	0.000
	استراتيجيات التغيير	0.49	1	0.49	1.11	0.29	0.003

المؤهل العلمي	التعامل مع المعلمين	0.49	2	0.24	0.58	0.55	0.003
	التحفيز	1.15	2	0.57	1.05	0.34	0.006
	استراتيجيات التغيير	0.72	2	0.36	0.82	0.43	0.005
سنوات الخبرة	التعامل مع المعلمين	2.25	2	1.12	2.65	0.07	0.014
	التحفيز	3.14	2	1.57	2.88	0.05	0.016
	استراتيجيات التغيير	2.76	2	1.38	3.13	0.04	0.017
الخطأ	التعامل مع المعلمين	153.66	362	0.42			
	التحفيز	197.56	362	0.54			
	استراتيجيات التغيير	159.67	362	0.44			
الكلي	التعامل مع المعلمين	157.48	367				
	التحفيز	202.56	367				
	استراتيجيات التغيير	164.28	367				

يُظهر الجدول (9.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α=.05) في درجة مجالات ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير تعزى لمتغيّرات : الجنس، والمؤهّل العلمي، حيث كانت قيم (ف) غير دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=.05)،وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=.05) في درجة مجالي ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير (التّعامل مع المعلّمين، التّحفيز) تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمتي (ف)(2.65، 2.88) وهي غير دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=.05). أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=.05) في درجة مجال (استراتيجيات التّغيير) تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة حيث بلغت قيمة ف (3.13) وهي دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=.5)، ولتحديد لصالح من كانت هذه الفروق، تمّ استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية. والجدول (10.4) يبيّن النّتائج.

الجدول 10.4: نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق في درجة مجال استراتيجياتالتغيير تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الخبرة	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
أقل من 5 سنوات	-0.22*	-0.03
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	-	0.19

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

يبيّن الجدول (10.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مجال استراتيجيات التّغيير تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة، حيث كان الفروق لصالح الخبرة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) مقارنة بالخبرة (أقل من 5 سنوات).

3.4 النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث، الّذي نصّه: ما مستوى الإبداع الوظيفي لدى معلّمي المدارس الحكوميةفي فلسطين من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم؟

للإجابة عن هذا السّؤال، تمّ حساب المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريةلمستوى الإبداع الوظيفي لدى معلّمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم، للمجالات ككل.

والجدول(11.4)،يبيّن المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الإبداع الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم بحسب مجالاته مرتّبة تنازلياً وفق المتوسّطات الحسابية.

الجدول 11.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الإبداع الوظيفي لدى معلميالمدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
4	الحساسية للمشكلات	4.18	0.52	1	مرتفعة
2	المرونة	4.10	0.51	2	مرتفعة
1	الطلاقة	4.09	0.55	3	مرتفعة
3	الأصالة	4.01	0.55	4	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.09	0.46	**مرتفعة**	

يتّضح من الجدول (11.4) أنّالدّرجة الكلّية لمستوى الابداع الوظيفي لدى معلّمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم، قد جاءت مرتفعة بمتوسّط حسابي (4.09)، وبانحراف معياري (0.46). كذلك يلاحظ أنّ ا لمتوسّطات الحسابيّة لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة عن مجالات مستوى الإبداع الوظيفي لدىمعلّمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم ،قد تراوحت ما بين (4.01-4.18)، بدرجة موافقة مرتفعة لجميع المجالات. وجاء بالمرتبة الأولى المجال الرّابع "الحساسية للمشكلات" بمتوسّط حسابي (4.18)، وبانحراف معياري (0.52). وجاء في المرتبة الأخيرة، المجال الثّالث "الأصالة" بمتوسّط حسابي (4.01)، وبانحراف معياري (0.55).

كما تمّ حساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات كل مجال من مجالات الإبداع الوظيفي على حدة، وتمّ عرضها حسب نتائج الدّراسة على النّحو الآتي:

أ. المجال الأوّل: الطلاقة

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرّتب لفقرات مجال الطّلاقة، كما الجدول(12.4):

جدول12.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد العينة على مجال الطلاقة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
4	لدي المقدرة على تقديم أكثر من فكرة خلال فترة زمنية معينة.	4.12	0.65	1	مرتفعة
3	أستخدم مجموعة من المواد التعليمية لتعزيز عملية التعلم.	4.11	0.66	2	مرتفعة
1	أعبّر عن آرائي بسهولة.	4.10	0.76	3	مرتفعة
2	أمتلك المقدرة على رد الفعل السريع.	4.05	0.70	4	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.09	0.55	**مرتفعة**	

يُظهر الجدول (12.4) أنّ مستوى مجال الطّلاقة كان مرتفعاً للدّرجة الكلّية، ولجميع الفقرات، حيث بلغ المتوسّط الحسابي للدّرجة الكلّية (4.09)، وبانحراف معياري (0.55). وتراوحت المتوسّطات الحسابية لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات مجال الطّلاقة ما بين (4.05-4.12). وكانت الفقرة الّتي حصلت على أعلى متوسّط حسابي هي الفقرة (4) "لدي المقدرة على تقديم أكثر من فكرة خلال فترة زمنية معيّنة" بمتوسّط حسابي (4.12).في حين كانت الفقرة الّتي حصلت على أقل متوسّط حسابي هي الفقرة (2) "أمتلك المقدرة على رد الفعل السّريع " بمتوسّط حسابي (4.05).

ب. المجال الثّاني: المرونة

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والرّتب لفقرات مجال المرونة، كما الجدول(13.4):

جدول13.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد العينة على مجال المرونة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
9	أرحب بتغيير استراتيجيات التدريس التقليدية بأساليب مبتكرة.	4.17	0.68	1	مرتفعة
8	أستطيع التكيف بسرعة مع المتغيرات الطارئة في بيئة التعلم.	4.13	0.67	2	مرتفعة
6	أمتلك المقدرة على رؤية الأشياء من جوانب مختلفة.	4.12	0.63	3	مرتفعة
7	أستطيع تقديم أفكار جديدة لتطوير العمل بتلقائية ويسر.	4.08	0.63	4	مرتفعة
5	أستطيع التحكم في انفعالاتي.	3.98	0.73	5	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.10	0.51	**مرتفعة**	

يتّضح من الجدول (13.4)أنّ الدّرجة الكلّية لمجال المرونة جاءتمرتفعة حيث بلغ المتوسّط الحسابي (4.10)، وبانحراف معياري (0.51).وتراوحت المتوسّطات الحسابية لإجابات أفراد العيّنة على فقرات مجال المرونة ما بين (3.98-4.17)، أي بدرجة موافقة مرتفعة لجميع الفقرات. وكانت الفقرة الّتي حصلت على أعلى متوسّط حسابي هي الفقرة (9) "أرحب بتغيير استراتيجيات التّدريس التّقليدية بأساليب مبتكرة" بمتوسّط حسابي (4.17)، وكانت الفقرة الّتي حصلت على أقل متوسّط حسابي هي الفقرة (5) "أستطيع التّحكّم في انفعالاتي" بمتوسّط حسابي (3.98).

ت. المجال الثّالث: مجال الأصالة

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والرّتب لفقرات مجال الأصالة، كما الجدول(14.4):

جدول 14.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد العينة على مجال الأصالة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
11	أمتلك المقدرة على الربط بين الأفكار المختلفة.	4.08	0.62	1	مرتفعة
12	لدي الجرأة لتقديم وجهات نظر جديدة حول العملية التعليمية.	4.04	0.71	2	مرتفعة
10	أمتلك المقدرة على تقديم أفكار متشعبة.	4.02	0.66	3	مرتفعة
13	لدي المقدرة على توليد أفكار جديدة وغير تقليدية.	4.01	0.69	4	مرتفعة
14	أستند إلى أفكاري الخاصة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعليم.	3.93	0.74	5	مرتفعة

الدرجة الكلية	4.01	0.55	مرتفعة

يُبيّن الجدول (14.4) أنّالدّرجة الكلّية لمجال الأصالة جاءتمرتفعة، حيث بلغ المتوسّط الحسابي (4.01)، وبانحراف معياري (0.55). أمّا المتوسّطات الحسابية ل تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات مجال الأصالة تراوحت ما بين (3.93-4.08)، أي بدرجة موافقة مرتفعة، ولجميع الفقرات. وكانت الفقرة الّتي حصلت على أعلى متوسّط حسابي ، هي الفقرة (11) "أمتلك المقدرة على الرّبط بين الأفكار المختلفة" بمتوسّط حسابي (4.08)، وكانت الفقرة الّتي حصلت على أقل متوسّط حسابي ، هي الفقرة (14) "أستند إلى أفكاري الخاصّة في اتّخاذ القرارات المتعلّقة بالتّعليم" بمتوسّط حسابي (3.93).

د. المجال الرّابع: الحساسية للمشكلات

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والرّتب لفقرات مجال الحساسية للمشكلات ، كما الجدول(15.4):

جدول 15.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مجال الحساسية للمشكلات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
15	أرى أن ثقتي بنفسي عالية.	4.33	0.62	1	مرتفعة
16	أستطيع تحديد مواطن القوة والضعف في عملي.	4.28	0.60	2	مرتفعة
18	أتعامل مع المشكلات على أنها فرصة مناسبة للتطوير والتحسين.	4.10	0.64	3	مرتفعة
17	أمتلك المقدرة على التنبؤ بالمشكلات قبل حدوثها.	4.00	0.73	4	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.18	0.52	**مرتفعة**	

يتّضح من الجدول (15.4)أنّالدّرجة الكلّية لمجال الحساسية للمشكلات جاءتمرتفعة، حيث بلغ المتوسّط الحسابي (4.18)، وبانحراف معياري (0.52). وتراوحت المتوسّطات الحسابية لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات مجال الحساسية للمشكلات ما بين (4.00-4.33)،وبدرجة موافقة مرتفعة لجميع الفقرات. وكانت الفقرة الّتي حصلت على أعلى متوسّط حسابي ، هي الفقرة (15) "أرى أن ثقتي بنفسي عالية " بمتوسّط حسابي (4.33)، وكانت الفقرة الّتي حصلت على أقل متوسّط حسابي ، هي الفقرة (17) "أمتلك المقدرة على التّنبّؤ بالمشكلات قبل حدوثها " بمتوسّط حسابي (4.00).

4.4النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الرّابع، الّذي نصه : ما مستوى الكفاءة الذّاتية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم؟

للإجابة عن هذا السّؤال، تمّ حساب المتوسّطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذّاتية لدى معلّمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم، للمجالات ككل، ولفقراتها. والجدول (16.4) يبيّن المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لمستوىالكفاءة الذّاتية لدى معلّميالمدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم،بحسب مجالاته مرتّبة تنازلياً وفق المتوسّطات الحسابية.

الجدول16.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتيةلدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	الكفاءة في إدارة الصف	4.16	0.48	1	مرتفعة
2	الكفاءة في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية	4.15	0.54	2	مرتفعة
3	الكفاءة في استخدام الاستراتيجيات التدريسية	4.12	0.62	3	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.14	0.47	**مرتفعة**	

يُبيّن الجدول (16.4) أنّالدّرجة الكلّية لمستوى الكفاءة الذّاتية لدى معلّمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم جاءت مرتفعة، بمتوسّط حسابي (4.14)،وانحراف معياري (0.47). وكذلك جاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة موافقة مرتفعة؛ إذ تراوحت المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن مجالات مستوى الكفاءة الذّاتية لدى معلّمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم، ما بين (4.12-4.16). وقد جاءت هذه المتوسّطات على نحو متقارب. وجاء بالمرتبة الأولى ، المجال الأول"الكفاءة في إدارة الصّف" بمتوسّط حسابي (4.16). وجاء في المرتبة الأخيرة، المجال الثّالث "الكفاءة في استخدام الاستراتيجيات التّدريسية" بمتوسّط حسابي (4.12).

كما تمّ حساب المتوسّطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات كل مجال من مجالات الكفاءة الذّاتية على حدة، وتمّ عرضها حسب نتائج الدّراسة على النّحو الآتي:

أ. المجال الأوّل: مجال الكفاءة في إدارة الصّف

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والرّتب لفقرات مجال الكفاءة في إدارة الصّف، كماالجدول (17.4):

جدول 17.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينةعلى مجال الكفاءة في إدارة الصف

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
2	يمكنني التحكم في السلوك الفوضوي في الصف.	4.26	0.59	1	مرتفعة
3	يمكنني تكوين توقعات واضحة عن سلوك الطلبة.	4.22	0.59	2	مرتفعة
4	يمكنني تخطيط الأعمال الروتينية بما يضمن قيام الطلبة بالأنشطة بسلاسة.	4.15	0.61	3	مرتفعة
5	أحسن إنشاء نظام إدارة صفي يراعي ذوي الاحتياجات الخاصة.	4.08	0.66	4	مرتفعة
1	أبذل جهداً لإقناع الطلبة باتباع القواعد الصفية.	4.04	0.79	5	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.16	0.48	**مرتفعة**	

يُظهر الجدول (17.4) أنّ مستوى مجال الكفاءة في إدارة الصّف كانمرتفع اً،حيث بلغ المتوسّط الحسابي للدّرجة الكلّية (4.16)، بانحراف معياري (0.48).أمّا المتوسّطات الحسابية لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات مجال الكفاءة في إدارة الصّف ، تراوحت ما بين (4.04-4.26)، أي بدرجة مرتفعة أيضاً. وكانت الفقرة الّتي حصلت على أعلى متوسّط حسابي هي الفقرة (2) "يمكنني التّحكّم في السّلوك الفوضوي في الصّف " بمتوسّط حسابي (4.26). وكانت الفقرة الّتي حصلت على أقل متوسّط حسابي هي الفقرة (1) "أبذل جهداً لإقناع الطّلبة باتّباع القواعد الصّفية " بمتوسّط حسابي (4.04).

ب. المجال الثّاني: مجال الكفاءة في مشاركة الطّلبة في العملية التّعليمية التّعلّمية

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرّتب لفقرات مجالمشاركة الطّلبة في العملية التّعليمية التّعلّمية، كما الجدول(18.4):

جدول18.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسةعلى مجال الكفاءة في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
8	أشجع الطلبة على التفكير الإبداعي.	4.21	0.62	1	مرتفعة
7	أشجع الطلبة على التفكير الناقد.	4.20	0.61	2	مرتفعة
6	أساعد الطلبة على تقييم تعلمهم.	4.17	0.61	3	مرتفعة
10	استثير الطلبة ذوي الميول المنخفضة للتعلم.	4.11	0.67	4	مرتفعة
9	أضمن اندماج الطلبة صعبي المراس.	4.05	0.68	5	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.15	0.54	**مرتفعة**	

يتّضح من الجدول (18.4) أنّ مستوى مجال الكفاءة في مشاركة الطّلبة في العملية التّعليمية التّعلّمية كان مرتفعاً، حيث بلغ المتوسّط الحسابي (4.15)، للدّرجة الكلّية، وبانحراف معياري (0.54). أمّا المتوسّطات الحسابية لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات مجال الكفاءة في مشاركة الطّلبة في العملية التّعليمية التّعلّمية، تراوحت ما بين (4.05-4.21). وكانت الفقرة الّتي حصلت على أعلى متوسّط حسابي هي الفقرة (8) "أشجّع الطّلبة على التّفكير الإبداعي" بمتوسّط حسابي (4.21)، وكانت الفقرة الّتي حصلت على أقل متوسّط حسابي هي الفقرة (9) "أضمن اندماج الطّلبة صعبي المراس" بمتوسّط حسابي (4.05).

ت. المجال الثّالث: مجال الكفاءة في استخدام الاستراتيجيات التّدريسية

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والرّتب لفقرات مجالالكفاءة في استخدام الاستراتيجيات التّدريسية،كما الجدول(19.4):

جدول19.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الكفاءة في استخدام الاستراتيجيات التدريسية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
14	لدي المقدرة على استخدام استراتيجيات التدريس الملائمة	4.18	0.66	1	مرتفعة

	للموقف الصفي.				
12	لدي المقدرة على استخدام استراتيجيات تدريسية مختلفة.	4.17	0.66	2	مرتفعة
13	أوظف استراتيجيات تقويمية متنوعة في الغرفة الصفية.	4.10	0.69	3	مرتفعة
11	أدمج التكنولوجيا في استراتيجياتي التدريسية	4.04	0.80	4	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.12	0.62	**مرتفعة**	

يتّضح من الجدول (19.4) أنّ مستوى مجال الكفاءة في استخدام الاستراتيجيات التّدريسية كان مرتفعاً للدّرجة الكلّية،حيث بلغ المتوسّط الحسابي (4.12)، بانحراف معياري (0.62). أمّا المتوسّطات الحسابية لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات مجال الكفاءة في استخدام الاستراتيجيات التّدريسية ،فقد تراوحت ما بين (4.04-4.18).وكانت الفقرة الّتي حصلت على أعلى متوسّط حسابي هي الفقرة (14)،ونصّها: "لدي المقدرة على استخدام استراتيجيات التّدريس الملائمة للموقف الصّفي " بمتوسّط حسابي (4.18)، وكانت الفقرة الّتي حصلت على أقل متوسّط حسابي هي الفقرة (11)، ونصّها: "أدمج التّكنولوجيا في استراتيجياتي التّدريسية" بمتوسّط حسابي (4.04).

5.4 النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الخامس، الّذي نصّه: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α=.05) بين المتوسّطات الحسابية لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لمستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير ومستوى الإبداع الوظيفي لدى معلّميهم؟

للإجابة عن هذا السّؤال ، تمّ استخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير ، ودرجة الإبداع الوظيفي لدى معلّميهم . والجدول (20.4) يوضّح النّتائج.

جدول 20.4: قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير ودرجة الإبداع الوظيفي لدى معلميهم

أوجه المقارنة	الإبداع الوظيفي للعاملين				
	الدرجة الكلية	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الحساسية للمشكلات

درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير	الدرجة الكلية	.46**	.47**	.39**	.41**	.34**
	التعامل مع المعلمين	.44**	.45**	.35**	.39**	.34**
	التحفيز	.39**	.39**	.32**	.35**	.28**
	استراتيجيات التغيير	.47**	.47**	.42**	.41**	.33**

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05)

يتّضح من الجدول (20.4) وجود علاقة طردية إيجابية دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة (α=.05)بين الدّرجة الكلّية لممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير والدّرجة الكلّية للإبداع الوظيفي لدى معلّميهم، وهي متوسّطة القوّة؛ إذ بلغ معامل الارتباط (.46). كما يوجد علاقة طردية دالّة إحصائياً بين درجة مجالات ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير و الدّرجة الكلّية لمستوى الإبداع الوظيفي لدى معلّميهم؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (.39 –.47). ووجود علاقة طردية دالّة إحصائياً بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير ككل ودرجة مجالات الإبداع الوظيفي لدى معلّميهم؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (.34 -.47).كما يوجد علاقة طردية دالّة إحصائياً بين درجة مجالات ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير و درجة مجالات الإبداع الوظيفي لدى معلّميهم؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (.28 -.47).

6.4 النّتائج المتعلّقة بالسّؤال السّادس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α=.05) بين المتوسّطات الحسابية لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لمستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير ومستوى الكفاءة الذّاتية لدى معلّميهم؟

للإجابة عن هذا السّؤال ، تمّ استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة مديري المدارسالحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير و درجة الكفاءة الذّاتية لدى معلّميهم. والجدول (21.4) يوضّح النّتائج.

جدول21.4: قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير ودرجة الكفاءة الذاتية لدى معلميهم

أوجه المقارنة	**الكفاءة الذاتية للعاملين**			
	الدرجة	الكفاءة في	الكفاءة في مشاركة	الكفاءة في استخدام

		الكلية	إدارة الصف	الطلبة في العملية التعليمية التعلمية	الاستراتيجيات التدريسية
درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير	الدرجة الكلية	.35**	.34**	.25**	.32**
	التعامل مع المعلمين	.32**	.33**	.22**	.29**
	التحفيز	.29**	.30**	.22**	.26**
	استراتيجيات التغيير	.35**	.32**	.27**	.34**

** دال احصائياً عند مستوى الدلالة (.05)

يتّضح من الجدول (21.4) وجود علاقة طردية إيجابية دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة (.05) بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير و درجة الكفاءة الذّاتية لدى معلّميهم ، وهي متوسّطة القوّة؛ إذ بلغ معامل الارتباط (.35). كما يوجد علاقة طردية دالّة إحصائياً بين درجة مجالات ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير و درجة الكفاءة الذّاتية لدى معلّميهم ككل؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (.29 - .35).كما يوجد علاقة طردية دالّة إحصائياً بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير ككل، ودرجة مجالات الكفاءة الذّاتية لدى معلّميهم؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (.25- .34). أيضاًوجود علاقة طردية دالّة إحصائياً بين درجة مجالات ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير و درجة مجالات الكفاءة الذّاتية لدى معلّميهم؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (.22 - .34).

الفصل الخامس

مناقشة النّتائج

يتضمّن هذا الفصل مناقشة النّتائج الّتي تمّ التّوصّل إليها في ضوء أسئلة الدّراسة، وأهمّ التّوصيات وفقاً لنتائج الدّراسة، وذلك على النّحو الآتي:

1.5 مناقشة النّتائج المتعلقة بالإجابة عن السّؤال الأوّل، والّذي نصّه: ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير من وجهه نظر المعلّمين العاملين معهم؟

أظهرت نتائج الإجابة عن السّؤال الأوّل كما أوضحها الجدول (1.4)أنّ الدّرجة الكلّية لممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير من وجهه نظر المعلّمين العاملين معهم مرتفعة، وبمتوسّط حسابي (4.03)، وانحراف معياري (0.64).وكذلك جاءت الدّرجة مرتفعة لجميع المجالات . وتدلّ هذه النّتيجة على أنّ قادة المدارس يتعاملون بإنسانية، وإيجابية مع معلّميهم، كما يولون أهمّية كبرى لتحفيزهم وتشجيعهم، فضلاً عن استخدام استراتيجيات للتّغيير بشكل فاعل. وقد تعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ أفراد العيّنة من المعلّمين يلمسون اقتناع مديريهم بأهمّية قيادة التّغيير، وبأثرها في العملية التّعليمية التّعلّمية، ووعيهم بالتّحولات الحديثة في التّعليم، ولا سيّما التّأثيرات التّكنولوجية الإيجابية الّتي تدفع نحو تبنّي أساليب قيادية تدعم التّكيف باتّجاه تحقيق ميزة تنافسية، كذلك تدرك هذه القيادات التّحدّيات الّتي ستواجهها إذا ما أحجمت أو تباطأت نحو اللّحاق بركب التّطوّر. وقد تعزى هذه النّتيجة للجهود الواضحة لوزارة التّربية والتّعليم، والّتي تبنّت برامج تأهيل وتدريب تركّز على قيادة التّغيير، ولا سيّما إثر التّطورات المتسارعة في المجتمع التّعليمي العالمي. وتعتقد الباحثة أيضاً أنّ التّعامل مع العاملين بإيجابية، هو جوهر عملية التّأثير الاجتماعي الّذي تقوم عليه فكرة القيادة، ولا سيّما القيادة من أجل التّغيير والتّطوير، الأمر الّذي يفسّر حصول مجال "التّعامل مع المعلّمين" على الرّتبة الأولى، فتتمّ أهداف التّغيير عبر التّأثير في الآخرين (Hussain et al., 2016). أمّا حصول مجال "التّحفيز" على الرّتبة الأخيرة؛ فقد يعزى ذلك إلى كون المديرين أكثر إيماناً بدور الدّوافع الدّاخلية لتحريك السّلوك. ولربّما يعزى ذلك إلى

حرص المديرين على تطوير الأداء للعاملين، والميل نحو المثالية أحياناً على حساب تحفيز العاملين كأولوية.

وترى الباحثة أنّه لربما هناك مبالغة ذاتية لأفراد العيّنة في تقدير دور مديري المدارس في قيادة التّغيير. وتتّفق نتيجة الدّرجة الكلّية لممارسة المديرين لقيادة التّغيير في هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة الدّيك (Aldeek, 2024)، وخطّاب (2015)، والزّامل (2018)، واشتية (2023)،حيث جاءت درجة ممارسة المديرين لقيادة التّغيير مرتفعة، ومرتفعة جداً في دراسة الحنيني (2024). في حين تختلف هذه النّتيجة مع نتيجة دراسة كل من خربط (Kharbat, 2017)، والمعمرية (2019)، والوعري (2022)، والعوضي(2012)، ومقابلة(2019)، حيث جاءت درجة الموافقة في هذه الدّراسات متوسّطة.

وفيما يلي مناقشة كل مجال من مجالات مقياس قيادة التّغيير على حدة:

أ. مجال التّعامل مع المعلّمين

اتّضح من الجدول (2.4) أنّالدّرجة الكلّية لمجال التّعامل مع المعلّمين جاءت مرتفعة؛ حيث بلغ المتوسّط الحسابي (4.07)، بانحراف معياري (0.65). كما جاءت درجة الموافقة لجميع فقرات هذا المجال مرتفعة. ويدلّ ذلك على أنّ مديري المدارس يتعاملون مع معلّميهم بطريقة إيجابية، تقوم على أساس الموضوعية في التّعامل، والحرص على تلبية احتياجاتهم، وكذلك حرصهم على إيضاح رؤية التّغيير لهم، ووجود قنوات مفتوحة تعزّز التّواصل بينهم ومعلّميهم؛ وهذه القنوات تعزّز فرص تعبير المعلّمين عن رأيهم في عملية التّغيير. إنّ هذه السلوكيات تؤكّدها فقرات هذا المجال إذ جاءت جميعها بدرجة مرتفعة. و قد جاءت الفقرة(1)،والّتي نصّها"يتعامل المدير معي بموضوعية" بأعلى متوسّط حسابي، وهذا يتّفق مع ما أشار إليه حسنين (2020)، بأنّ قائد التّغيير يحرص على أن يتبنّى المبادئ الأخلاقية في المجتمع. ومن الممكن أن يُعزى سبب مجيء هذه الفقرة بالرّتبة الأولى إلى إدراك المديرين بأهمّية التّعامل بموضوعية مع المعلّمين ، الأمر الّذي يترتّب عليه كسب ثقة المعلّمين بمديريهم ، ومن ثمّ بخططهم التّطويرية، ممّا يقلّل من مقاومتهم للتّغيير. وتأتي الفقرة (2)، والّتي نصّها "يحرص المدير على تلبية احتياجاتي" في الرّتبة الثّانية، وقد يُعزى ذلك إلى إيمان المديرين بأنّ تلبية احتياجات المعلّمين، يجعلهم أكثر استعداداً للتّعاون والمشاركة في تنفيذ مبادرات التّغيير. كما قد يُفسَّر مجيء الفقرة (5)، الّتي نصّها "يتيح المدير لي فرصة التّعبير عن رأيي في عملية التّغيير "بأقل متوسّط حسابي، تسبقها الفقرة (4)،ونصّها "يحرص المدير على وجود قنوات تواصل مفتوحة" إلا أنّ الأمر يتطلّب مزيداً من التّحسين فيما يتعلّق بالتّوجه نحو اللامركزية في التّعامل مع المعلّمين، والحاجة إلى فتح المزيد من قنوات الاتّصال مع المعلّمين . وقد يرجع ذلك إلى أنّ قيادة التّغيير

تعمل على إعادة النّسق الثّقافي في المؤسّسة. ولا سيّما نحو الدّيمقراطية الشّاملة ،وهذا يحتاج إلى وقت لتُرسَخ في أذهان المديرين، وقد يُعزى ذلك أيضاً إلى حاجة المديرين لاتّخاذ قرارات سريعة طارئة أحياناً على نحو لا يسمح بالتّشاور، ولربما بسبب تزايد أعباء ومهام المديرين وانشغالهم. وتتّفق نتيجة هذا المجال مع نتيجة دراستي زامل (2018)،وكلود(Cloud, 2010). وتختلف مع نتيجة دراستي العوضي (2012)، والمعمرية (2019).

ب. مجال التّحفيز

في ضوء نتائج الجدول (3.4) والّذي أوضح أنّ الدّرجة الكلّية لمجال التّحفيز جاءت مرتفعة ، حيث بلغ المتوسّط الحسابي (3.99)، بانحراف معياري (0.74). كما جاءت موافقة المعلّمين مرتفعة لجميع فقرات هذا المجال، وهذا يتماشى مع مبدأ تفعيل نظام الحوافز الّذي ذكره بطّاح (2021). وتعزو الباحثةهذه النّتيجة إلى حرص المديرين على تشجيع معلّميهم ،وإيمانهم بأهمّية التّحفيز بأنواعه،ولا سيّما التّحفيز على تطوير أدائهم في العمل بحسب الفقرة (8)"يشجّعني المدير على تطويرأدائي" والّتي جاءت بأعلى متوسّط حسابي (الرّتبة الأولى). وهذا يتّفق مع دراسة الوعري (2022) والّتي أوضحت أهمّية دور المدير في تطوير الأداء المهني لمعلّميه. أمّا الفقرة (10) ذات الرّتبة الثّانية "يحفّزني المدير على تقديم أفكار متميّزة جديدة"فتؤكّد على تشجيع المديرين تقديم أفكار متميّزة جديدة،وقد يصل بالمدير التّحفيز حد تقديم المساعدة الفعلية لتنفيذ هذه الأفكار المتميّزة لتطوير العمل. وهذا أيضاً يُفسّر مجيء الفقرة (9)"يقدّم لي المساعدة لتنفيذ الأفكار الإبداعية" في الرّتبة الثّالثة. إنّالتّفاوت بين الفقرات يشير إلى وجود تباين في مدى التّركيز على أنواع مختلفة من التّحفيز. على سبيل المثال، بينما يُظهر المديرون اهتماماً أكبر بتطوير الأداء المهني للعاملين، قد لا يكون هناك تركيز مماثل على الحوافز المعنوية ، مثل: التّقدير الشّخصي ، أو الشّكر العلني. فالفقرة رقم (6) "يقدّم المدير لي حوافز معنوية" فقد جاءت بأقل درجة موافقة من بين فقرات هذا المجال، وهذا يختلف مع نتيجة دراسة العوضي (2012)، حيث جاءت الفقرات الدّالة على التّحفيز المعنوي بدرجة متوسّطة. وقد يرجع ذلك إلى ضغوط العمل الّتي يتعرّض لها المدير ، وانهماكه بالمهام الإدارية، ولا سيّما تطوير أداء المعلّمين، والّتي ربّما يعتقد بأولويّتها مقارنة بأهمّية التّحفيز المعنوي . كما يشجّع المديرون التّغذية الرّاجعة على نحو أقل (الرّتبة ما قبل الأخيرة) ، ولربّما يرجع ذلك الاهتمام الأقل (نوعاً ما) إلى وجود قنوات اتّصال مفتوحة على نحو أقل فاعلية،كما جاء في المجال السّابق " التّعامل مع المعلّمين".وتتّفق نتيجة هذا المجال مع نتيجة دراسة كل من مقابلة (2019)، والقطيفان (2020)، والحنيني (2024)، وعريان (2018).

ت. مجال استراتيجيات التّغيير

تبيّن من نتائج الجدول(4.4) أنّالدّرجة الكلّية لمجال استراتيجيات التّغيير جاءت مرتفعة؛ حيث بلغ المتوسّط الحسابي (4.02)، بانحراف معياري (0.66)،وكذلك جاءت درجة الموافقة مرتفعة لجميع الفقرات. وتدلّ هذه النّتيجة على أنّ أفراد العيّنة من المعلّمين يرون أنّ مديريهم يستخدمون استراتيجيات التّغيير ضمن قيادتهم للتّغيرات بدرجة مرتفعة. كما أنّ المتوسّطات الحسابية المرتفعة والمتقاربة (وبعضها متماثل) لفقرات هذا المجال تشير إلى استخدام المديرين جميع استراتيجيات التّغييربشكل كبير ومتوازن تقريباً. فيحرص المديرون على اتّباع استراتيجيات إدارة الوقت، وتلك الّتي تنمّي التّميّز في العمل، كما أنّهم يمتلكون المقدرة على إدارة الأزمات، ويتابعون مدى الالتزام بتنفيذ خطط التّغيير على أرض الواقع، كما أنّهم يوظّفون استراتيجيات للإفادة من التّكنولوجيا الحديثة، ويمنحون بعضاً من صلاحياتهم في اتّخاذ القرار. وقد تعزو الباحثة هذه الدّرجة المرتفعة لمجال استخدام المديرين لاستراتيجيات التّغيير إلى إدراكهم لأهمّية هذه الاستراتيجيات في توضيح رؤية التّغيير، وحماية التّغيير المنشود من العشوائية والارتجالية، وممّا يحقّق الكفاءة في استخدام الموارد البشرية والمادية. وبالتّالي، التّقليل من الهدر وفرص افشال خطط التّغيير. بينما قد يرجع السّبب في حصول الفقرة (11) ونصّها "يحرص المدير على إدارة الوقت بفاعلية " على أعلى رتبة إلى التزام المديرين بتحقيق أهداف التّغيير ضمن إطار زمني محددّ، وفي الوقت المناسب يزيد من فرص نجاح التّغيير حيث أشار عبد الهادي (2002)أنّ عملية التّغيير بحاجة إلى قيادة تملك الوقت إلى جانب المهارات والدّعم ليضعوا سياسة واضحة للتّغيير، ويطبّقونها.كما قد تعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ إيلاء الاهتمام الأكبر لإدارة الوقت قد يزيد من ثقة المعلّمين في قياداتهم، وخططهم التّطويرية، ممّا يجعل المديرين حريصين على إدارة الوقت كأولوية. وهذا يتّفق مع نتيجة دراسة الزّامل (2018) حيث جاءت إدارة الوقت بفاعلية بدرجة مرتفعة. أمّا الفقرة (16) والّتي تنصّ على " يمنح بعضاً من صلاحياته في اتّخاذ القرارات " فقد حصلت على الرّتبة الأخيرة ضمن هذا المجال؛ فبالرّغم من أنّ أفراد العيّنة من المعلّمين يعتقدون بتفويض مديريهم لبعض صلاحياتهم في العمل، إلا أنّهم يرون في ذلك نوعاً من التّحفّظ لربّما لضعف ثقة المديرين في بعض معلّميهم، أو لربّما لخوفهم من فقدان السّيطرة على القرارات المهمّة، ولا سيّما الطّارئة فيلجؤون إلى شيء من المركزية في أعمالهم، وهذا يتّفق مع دراسة الزّامل (2018)، في ضعف منح المديرين بعض الصّلاحيات في اتّخاذ القرار. في حين جاءت درجة تفويض المديرين لبعض مهامهم في دراسة عريان (2018)، متوسّطة. وفي الرّتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة رقم (15)، ونصّها " يوظّف المدير التّكنولوجيا الحديثة" لتؤكّد على توظيف المديرين للتّكنولوجيا الحديثة وإن كان على نحو أقل

رضىً من قبل المعلّمين، وقد يكون ذلك لوجود بعض من القصور في توفير الموارد التّكنولوجية، أو لربّما حاجة المديرين للمزيد من الخبرات التّكنولوجية. وتتّفق نتيجة هذا المجال مع نتيجة دراسة حمزة (2020)، والقطيفان (2020)، وعريان (2018).

2.5 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالإجابة عن السّؤال الثّاني، والّذي نصّه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α=.05) بين المتوسّطات الحسابية لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير تعزى لمتغيّرات: الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة؟

أظهرت النّتائج الواردة في الجدول (6.4)عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=.05) في الدّرجة الكلّية لممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير تعزى لمتغيّرالجنس ، ممّا يُشير إلى جنس المعلمين لا يؤثر على تصوراتهم لقيادة مديريهم للتغيير. وعليه، فإنّ المعلّمين والمعلّمات لم يختلفوا فيوصف ممارسات مديري المدارس في قيادتهم للتّغيير. وقد يعود ذلك إلى تأثير البيئة الاجتماعية في المدرسة على الجنسين دون اعتبار لنوع الجنس ذكرًا كان أم أنثى، فهم يمرّون بنفس الظّروف الوظيفية، فلا تفريق بينهم في المهمّات أو الدّورات أو أيّ امتيازات بناءً على اختلاف جنسهم، ممّا لا يدع مجالاً للتّمايز في تصوّراتهم لممارسة مديريهم لقيادة التّغيير بناءً على اختلاف جنسهم. وتتّفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة الحنيني (2024)، وخطاب (2015)، والدّيك (2024)، ودراسة الوعري (2022)، في عدم وجود فروق تعزى للجنس. وتختلف مع نتيجة دراسة كل من المعمرية (2019)، والوعري(2022)، والقطيفان(2020)، الّتي أثبتت وجود فروق تعزى للجنس.

أمّا فيما يخصّ متغيّر المؤهّل العلمي، فقد بيّنت النّتائج في الجدول (6.4)عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=.05) في الدّرجة الكلّية لممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي. يُشير ذلك إلى أنّ اختلاف المعلّمين والمعلّمات في مؤهّلاتهم العلمية لم يكن له أيّ تأثير في حكمهم على درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التّغيير؛ وربّما يرجع سبب ذلك إلى تلقّيهم ذات الدّورات والتّدريبات الّتي أفضت إلى إيجاد توافق في تصوّراتهم، وتقديراتهم لممارسة مديريهم لقيادة التّغيير. وتتّفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة كل من الحنيني (2024)، والوعري (2022)، والمعمرية (2019)، ومقابلة (2019)، والقطيفان (2020)، وخطاب(2015)، في عدم وجود

فروق تعزى للمؤهّل العلمي. بينما تختلف مع دراسة كل من الوعري (2022)، وحمزة(2020)،في وجود فروق في هذه الدّراسات الأخيرة نعزى للمؤهّل العلمي.

كما أظهرت نتائج الجدولين (6.4)، (7.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=.05) في الدّرجة الكلّية لممارسة مديرين المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير تعزى لمتغيّر الخبرة حيث كانت الفروق لصالح الخبرة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) مقارنة بالخبرة (أقل من 5 سنوات). وبالنّظر إلى نتائج الجداول: (8.4)، (9.4)، (10.4)، بناءً على تحليل مجالات قيادة التّغيير لفحص الفروق في درجة ممارسة المديرين لهذه المجالات، والّتي تُعزى إلى متغيّرات الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة؛ فقد تبيّن أنّه لا توجد فروق لأيّ من هذه المتغيّرات، وعلى صعيد جميع المجالات باستثناء وجود فروق دالّة إحصائياً في درجة ممارسة المديرين لاستراتيجيات التّغيير من وجهة نظر المعلّمين، والّتي تعزى إلى متغيّر الخبرة، ولصالحّ المعلّمين من ذوي الخبرة (5–أقل من 10) سنوات مقارنة بنظرائهم من ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات. وقد تعزو الباحثة ذلك إلى أنّ المعلّمين من ذوي الخبرة (5–أقل من 10) سنوات هم الأقدر على لمس التّحوّل في ممارسات المديرين، واستراتيجياتهم نحو التّجديد، وقيادة التّغيير – بحكم خبرتهم الأكبر– مقارنة بالمعلّمين الجدد ممّن تقلّ خبراتهم عن (5) سنوات. ولربما لكونهم الفئة الأكثر نشاطاً وتفاعلاً؛ إذ تجمع بين الخبرة والحماس. وبذلك، قد يكون المديرون أكثر وضوحاً أو فعالية في تطبيق استراتيجيات التّغيير مع هذه الفئة؛ لأنّها تشكّل العمود الفقري في الأداء المدرسي . وتتّفق هذه النّتيجة مع نتيجة دراسة الديك (Aldeek, 2024)ودراسة الوعري(2022)، الّتي أثبتت وجود فروق تعزى للخبرة. في حين تختلف مع نتيجة دراسة كل من خطاب (2015)، وخربط(Kharbat, 2017)، والقطيفان (2020)، والوعري (2022)، والحنيني (2024)، والّتي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغيّر الخبرة.

3.5 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالإجابة عن السّؤال الثّالث، والّذي نصّه: ما مستوى الإبداع الوظيفي لدى معلّمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم؟

أظهرت نتائج الإجابة عن السّؤال الثّالث كما أوضحها الجدول (11.4) أنّ مستوى الإبداع الوظيفي لدى معلّمي المدارس الحكومية في فلسطين قد جاء بمتوسط حسابي مقداره (4.09)،وبانحراف معياري مقداره (0.46) للدّرجة الكلّية. أي بدرجة موافقة مرتفعة، وكذلك جاءت درجة الموافقة مرتفعة لجميع المجالات. إنّ هذه النّتيجة تدلّ على أنّ المعلّمين يتمتّعون بمستوى إبداع وظيفي عالٍ من وجهة نظرهم. ولعلّ هذه النّتيجة تأتي منطقية بأنّ يتمتّع المعلّمون بدرجة عالية من الإبداع الوظيفي؛ حيث تتمتّع قيادة هذه

المدارس بدرجة كبيرة من ممارسة قيادة التّغيير – بحسب نتيجة هذه الدّراسة– الأمر الّذي يشكّل بيئة داعمة، ومحفّزة لإبداع المعلّمين. وقد تعزى هذه النّتيجة إلى إدراك وزارة التّربية والتّعليم لأهمّية إبداع المعلّمين، وإيلاء ذلك أهمّية كبرى ضمن البرامج التّدريبية المقدّمة للمعلّمين. وقد يرجع السّبب في ارتفاع مستوى الإبداع الوظيفي للمعلّمين إلى وعيهم، وإدراكهم بأهمّية الإبداع في العملية التّعليمية، واستشعارهم بآثاره الإيجابية في التّعليم. ولربّما استخدامهم لأساليب، واستراتيجيات التّدريس الحديثة الإبداعية في التّعليم. كما ترى الباحثة أنّ التّحدّيات الّتي تواجه المدارس كجائحة كورونا مؤخّراً، واعتداءات الاحتلال الإسرائيلي المتواصلة، والمتزايدة في الآونة الأخيرة، لربّما دفعت المعلّمين إلى اعتماد طرق إبداعية للتّغلّب على الأضرار المؤثّرة على العملية التّعليمية التّعلّمية. وترى الباحثة أنّه لربما يكون مردّ الدّرجة المرتفعة للإبداع الوظيفي للمعلّمين هو المبالغة الذّاتية لدى أفراد العيّنة في تقدير أدائهم الفعلي، ممّا ينعكس سلباً على دقّة وموضوعية الأحكام الّتي يصدرونها. من الممكن أن تكون الثّقة المفرطة لدى المعلّمين هي المؤثّر الحقيقي على هذه النّتيجة؛ ممّا يعني أنّهم يثقون بأنّهم على صواب أكثر ممّا يستحقون هذه الثّقة. وعلى صعيد المجالات، حصل المجال الرّابع "الحساسية للمشكلات" على الرّتبة الأولى. وقد يكون مردّ ذلك إلى أنّ العملية الإبداعية تبدأ باستشعار المشكلات أولاً (الفاخري، 2018) مشكّلاً بذلك منبعاً للعملية الإبداعية؛ بدون ملاحظة المشكلة لن يكون هناك دافع أو مجال لتطبيق أيّ من المهارات الأخرى . وقد تعزو الباحثة ذلك إلى أنّ التّطور العلمي ووجود مشكلات معاصرة يدفع المعلّمين ويشجّعهم على تحسّس المشكلات، والبحث عن الحلول العلمية بطريقة غير مباشرة، والخروج عن النّمطية في التّفكير، والسّعي نحو التّفكير الإبداعي.

وقد حصل مجاليّ " المرونة" و"الطّلاقة" على الرّتبة الثّانية والثّالثة على التّرتيب، وبدرجة موافقة مرتفعة، قد تعزى إلى م قدرة المعلّمين على التّعامل مع التّحدّيات التّعليمية ، وتقديم أفكار وحلول مبتكرة بفاعلية وسرعة. في حين جاء المجال الثّالث " الأصالة" في المرتبة الرّابعة والأخيرة، وبدرجة موافقة كبيرة. وتعكس الدّرجة المرتفعة جانباً مهمّاً من إبداع المعلّم ، و مقدرته على تقديم حلول فريدة ، ومتميزة، تُثري العملية التّعليمية، وتُحفّز الطّلاب، ممّا يجعلها عنصر اً حيوياً على الرّغم من ترتيبها المتأخّر مقارنة بالمجالات الأخرى. ويمكن عزو حصول هذا المجال على الرّتبة الأخيرة إلى طبيعة مفهوم الأصالة؛ الّذي يسعى إلى التّجديد والإنتاجية غير المألوفة، وهذا يستلزم عمق التّفكير لإيجاد فكرة متميّزة، وهي بذلك، تمثّل قمّة العملية الإبداعية، وتتطلّب توافر الوقت والجهد بعد المرور بلكتشاف المشكلة (الحساسية)، وتوليد الأفكار (الطّلاقة)، والتّكيّف مع المواقف (المرونة). وبذلك، قد يُنظر إليها على أنّها مرحلة نهائية وليست نقطة انطلاق في إبداع المعلّم . وهذا يتماشى مع ما ذكره عبد السلام (2020)، بأنّ أصالة الفكر تتجلّى في

انتاج أفكار ذات تفكير أقوى على المدى البعيد والقريب عند مقارنتها بالأفكار الأخرى؛ ولذلك كثيراً ما يحتاج الآخرون لبعض الوقت لفهم الأفكار الأصيلة.

وتتّفق هذه النّتيج ة مع غالبية نتائج الدّراسات السّابقة، والّتي جاء فيها مستوى إبداع المعلّمين بدرجة مرتفعة، كما في دراسة كل من: ناصر (Naser, 2016)،والقدومي (2019)، وقزامل (2019)، ودراسة الحسبان (2024). في حين تختلف مع نتيجة دراسة كل من: خلف وحسين (2021)، وعاصلة (2024)،وزنتا (Zinta, 2013)حيث جاء مستوى الإبداع الوظيفي لدى المعلّمين بدرجة متوسّطة.

وفيما يلي مناقشة كل مجال من مجالات الإبداع الوظيفي على حدة:

أ.المجال الأوّل: الطّلاقة

أظهرت نتائج الجدول (12.4) أنّالدّرجة الكلّية لمجال "الطّلاقة" جاءت مرتفعة. كما جاءت درجة الموافقة لجميع فقرات هذا المجال مرتفعة. ويدلّ ذلك على مقدرة المعلّمين على تقديم العديد من الأفكار في فترة زمنية محدّدة، الأمر الّذي ينعكس على تقديمهم مجموعة من المواد التّعليمية أو الأساليب لتعزيز التّعلّم خلال الموقف الصّفي، كما يرجع ذلك إلى الحرّية الّتي يتمتّع بها المعلّمون في تعبيرهم عن آرائهم وأفكارهم، وطرحها بسهولة دون خوف أو تردّد، ولا سيّما في ظلّ قيادتهم –وهي قيادة تغيير بحسب نتيجة هذه الدّراسة– والّتي توفّر بيئة آمنة، ومحفّزة، وداعمة من أجل طرح عدّة بدائل باتّجاه التّغيير. وقد تعزو الباحثة حصول الفقرة (4)، والّتي نصّها "لدي المقدرة على تقديم أكثر من فكرة خلال فترة زمنية معيّنة " على الرّتبة الأولى إلى أنّها تمثّل جوهر الطّلاقة، من حيث تركيزها على الجانب الكمّي، وهي أوّل وأهم صفات المبدعين، فكلّما زادت هذه القدرة زادت معها القدرات الإبداعية الأخرى (عبد السلام، 2020).ولربما لكونها مهارة ملموسة وسهلة الملاحظة والقياس من خلال المواقف اليومية الّتي يواجه فيها المعلّمون تحدّيات تتطلّب حلولاً متعدّدة وسريعة. بينما تأتي الفقرة (2)، والّتي تنصّ على " أمتلك المقدرة على رد الفعل السّريع " في المرتبة الأخيرة لربّما لكونها المهارة الأكثر تعقيداً وصعوبة بين فقرات هذا المجال اذ تتطلّب سرعة التّصرّف وقتاً أقل، إضافة إلى كون رد الفعل هنا مرتبط بتقديم أفكار أو أفعال للتّطبيق استجابة لموقف معيّن.

وتتّفق نتيجة هذا المجال مع نتيجة دراسة كل من: ناصر (Naser, 2016)، وحمادنة (Hamadneh,2016)، والنّشاش والسّعود (2024) حيث جاء مجال الطّلاقة بدرجة مرتفعة. واختلفت مع نتيجة دراسة عاصلة (2024) والّتي جاءت بدرجة متوسّطة.

ب. المجال الثّاني: المرونة

يتّضح من الجدول (13.4)أنّ مجال المرونة قد حصل على درجة موافقة مرتفعة للدّرجة الكلّية، ولجميع فقرات هذا المجال. وتدلّ هذه النّتيجة على أنّ المعلّمين يتمتّعون بالمرونة في سلوكهم الإبداعي؛ فلديهم الرّغبة، والمقدرة على تغيير النّهج القديم، والتّوجّه نحو تطوير العمل بتلقائية وسهولة، ممّا يعكس المقدرة على التّكيّف مع المستجدّات في بيئة التّعلّم، إضافة إلى المقدرة على التّحكّم في انفعالاتهم، وإن جاء ذلك على نحو أقلّ ممارسة. وقد تعزو الباحثة درجة الموافقة المرتفعة إلى إدراك المعلّمين أهمّية مجال المرونة والحاجة الملحّة والمستمرّة للتّكيّف مع الظّروف سريعة التّغيّر في هذا العصر بشكل عام، وللتّغلّب على التّحدّيات التّعليمية المتواصلة، والمتزايدة، والّتي يفرضها الاحتلال الإسرائيلي بشكل خاص. وتعزو الباحثة حصول الفقرة (9) الّتي تنصّ على " أرحّب بتغيير استراتيجيات التّدريس التّقليدية بأساليب مبتكرة " على الرّتبة الأولى إلى استعداد المعلّمين النّفسي، واقتناعهم بأهمّية التّحوّل نحو الأساليب المبتكرة. أمّا حصول الفقرة (5) ونصّها "أستطيع التّحكم في انفعالاتي" على الرّتبة الأخيرة، فقد يرجع ذلك إلى أنّ السّيطرة على العواطف يعتمد على طبيعة الموقف، ودرجة الضّغوط، ويتأثّر بشخصية الفرد، ومدى تحمّله. وتعتقد الباحثة أنّ السّيطرة الكاملة على الانفعالات تعدّ صعبة، خاصّة في البيئات التّعليمية المليئة بالتّحدّيات، وهذا يتّفق مع السّامرائي (2017) بأنّ المرونة ترتبط بالرّاحة العصبية تجاه المواقف الواقعية، فتظهر المرونة واضحة عند الأفراد الّذين يتمسّكون بزمام الأمور ويتحكّمون بانفعالاتهم.وقد يرجع السّبب أيضاً إلى قصور التّدريب في مجالي إدارة الذّات، والتّحكم في الانفعالات.

وجاءت نتيجة هذا المجال متوافقة مع نتيجة دراسة حمادنة (Hamadneh, 2016)، ودراسة النّشاش والسّعود (2024)، فيما اختلفت مع نتيجة دراسة عاصلة (2024)، والّتي جاءت بدرجة متوسّطة.

ت. المجال الثّالث: الأصالة

تُبيّن نتائج الجدول (14.4) أنّ مجال الأصالة قد حصل على درجة موافقة مرتفعة سواءً للمجال ككل أو لجميع الفقرات المنتمية لهذا المجال. وتُشير هذه النّتيجة إلى امتلاك المعلّمين المقدرة على الرّبط بين الأفكار المختلفة لتوليد أفكار جديدة غير مألوفة، ومن ثمّ الجرأة على تقديمها، وهم أيضاً يستندون إلى أفكارهم الخاصّة لاتّخاذ القرارات، إلى جانب مقدرتهم على تقديم أفكار متشعّبة. وتعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ المعلّمين يرون في الأصالة ضرورة ملحّة في بيئة تتّسم بالتّغيير المستمر، وهم بذلك يدركون

أهمّيتها في تحسين العملية التّعليمية التّعلّمية. وقد جاءت الفقرة (11) والّتي تنصّ على"أمتلك المقدرة على الرّبط بين الأفكار المختلفة" بأعلى درجة موافقة. وقد يكون مردّ ذلك إلى أنّ الأصالة قائمة على التّوليف؛ فكثير من الأفكار الإبداعية تنشأ عندما يتمّ الجمع بين مفاهيم أو أساليب أو مجالات مختلفة – بتحليلها والاستفادة من مزاياها– ممّا يفتح المجال لظهور الأفكار غير المألوفة، وهو ما يعكس جوهر الأصالة، حيث أكّد عبد السّلام (2020) على أنّ هذا النّوع من الإبداع، هو الأكثر جاذبية وفائدة للمجتمع أو للآخرين فيقوم الأفراد بإيجاد العلاقات الارتباطية بين العوامل المختلفة لإيجاد شيء جديد. أما الفقرة (14) وتنصّ على " أستند إلى أفكاري الخاصّة في اتّخاذ القرارات المتعلّقة بالتّعليم " فقد حصلت على أقل درجة موافقة؛ منالممكن أن يرجع السّبب إلى وجود نوع من المركزية من قبل المديرين. وقد يرجع ذلك إلى أنّ هناك قرارات تعليمية تستند بشكل أساسي إلى سياسات تربوية موجّهة أو خطط مدرسية تتطلّب الالتزام بمعايير موحّدة.

وتتّفق نتيجة هذا المجال مع نتيجة دراسة ناصر(Naser, 2016)، وحمادنة (Hamadneh, 2016)، والنّشاش، والسّعود(2024) والّتي أظهرت درجة مرتفعة. وتختلف مع نتيجة دراسة عاصلة (2024) والّتي جاءت متوسّطة.

ث. المجال الرّابع: الحساسية للمشكلات

أظهرت نتائج الجدول (15.4) أنّ الدّرجة الكلّية لمجال الحساسية للمشكلات جاءت بدرجة مرتفعة. وقد جاءت جميع فقرات هذا المجال أيضاً بدرجة مرتفعة. وتدلّ هذه النّتيجة على أنّ المعلمين يمتلكون المقدرة على التّنبّؤ بالمشكلات قبل وقوعها، وهم قادرون على تشخيص الواقع، وتحديد مواطن الضّعف والقوّة في عملهم، وأنّهم يتعاملون مع المشكلات على أنّها فرصة للتّطوير والتّحسين، ولن يتأتّى ذلك إلا من خلال كونهم يتمتّعون بدرجة ثقة عالية بأنفسهم. جاءت الفقرة (15) والّتي تنصّ على " أرى أنّ ثقتي بنفسي عالية" في أعلى مرتبة من بين فقرات هذا المجال. وقد يرجع السّبب إلى إدراك المعلّمين أنّ الثّقة بالنّفس تعدّ جوهر مجال الحساسية للمشكلات كمهارات أساسية للتّفكير الإبداعي؛ فهي تعزّز قدرة المعلّم على إدارة الأزمات وتحديده لمواطن القوّة والضّعف بفعالية. وعليه، فإنّ المعلّم الواثق من نفسه، يكون أكثر استعداداً لتحليل المواقف المعقّدة، وكذلك لاتّخاذ قرارات مناسبة دون تردّد. والثّقة تمكّن المعلّم من التّفكير بجرأة، والتّوصّل لحلول مبتكرة حتّى لو كانت الظّروف صعبة أو غامضة. إنّ الثّقة تجعل الفرد يواجه التّحدّيات بثبات، حتّى أنّه يرى في المشكلات فرصاً للتّطوّر. أمّا الفقرة (17) والّتي تنصّ على " أمتلك

المقدرة على التّنبّؤ بالمشكلات قبل حدوثها " فقد تعزو الباحثة مجيئها بأقلّ رتبة مقارنة بفقرات هذا المجال إلى أنّ هذه المهارة هي الأكثر تعقيداً بينهم، لذلك جاءت بأقلّ ممارسة. إنّ التّنبّؤ بالمشكلات يعدّ خطوة استباقية لمنع حدوثها، وهي مهارة تحتاج تبصّراً أعمق، ودراسة متفحّصة للواقع أكثر من مجرّد تحديد خلل واضح. ولربّما لكثرة أعباء المعلّمين وكثرة التّحدّيات الواقعة، والّتي أشغلتهم عن تحسّس ومتابعة المشكلات القادمة.

جاءت نتيجة هذا المجال متوافقة مع نتيجة دراسة ناصر(Naser, 2016)، ودراسة حمادنة (2016 ,Hmadneh)والّتي جاءت مرتفعة.بينما اختلفت مع نتيجة عاصلة (2024) والّتي جاءت متوسّطة.

4.5 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالإجابة عن السّؤال الرّابع، والّذي نصّه: ما مستوى الكفاءة الذّاتية لدى معلّمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم؟

أظهرت نتائج الإجابة عن السّؤال الرابعكما أوضحها الجدول (16.4)أنّ مستوى الكفاءة الذّاتيةلدى معلّمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم ، قد جاء بمتوسّط حسابي (4.14)، وبانحراف معياري (0.47)، للدّرجة الكلّية. أي بدرجة موافقة مرتفعة. وكذلك جاءت درجة الموافقة مرتفعة وبقيم متقاربة لجميع المجالات. تدلّ هذه النّتيجة على أنّ المعلّمين يتمتّعون بمستوى كفاءة ذاتية عالٍ من وجهة نظرهم. وقد تعزو الباحثة ذلك إلى إدراك وزارة التّربية والتّعليم لأهمّية امتلاك المعلّمين لمستوى عالٍ من الكفاءة الذّاتية سواء في مجال إدارة الصّف، أو مجال مشاركة الطّلاب، أو مجال استخدام الاستراتيجيات التّدريسية؛ ويتّضح ذلك من خلال الدّورات التّدريبية المكثّفة، والمتجدّدة في هذه المجالات.وقد أشار (Bandura, 2000) إلى دور التّدريب الجيّد، والإعداد للمعلّمين كوسيلة تفضي إلى رفع مستوى إنتاجيّتهم. كما أنّ تسليط الوزارة الضّوء على النّماذج النّاجحة من المعلّمين، وانتهاج تكريم المعلّمين المميّزين،وتشجيعهم يعكس اهتمام الوزارة ومديرياتها بتنمية الكفاءة الذّاتية للمعلّمين،فعندما يشاهد المعلّمون زملاءهم يؤدّون مهامهم بنجاح، فإنّ ذلك يعزّز ثقتهم بأنّهم قادرون على أداء المهام نفسها، فقد ذكر (Schunk& Pajares, 2001)،أنّ تقديم نماذج يُحتذى بها (تجارب ناجحة) يعمل على تعزيز الكفاءة الذّاتية. وقد تعزى الدّرجة المرتفعة لكفاءة المعلّمين أيضاً إلى وعيهم بأهمّية امتلاك المعلّم للكفاءة الذّاتية، ومدى انعكاس ذلك إيجابياً على سير العملية التّعليمية التّعلّمية، ونتائجها. كما أنّ عصر التّكنولوجيا الحالي قد يُعدّ مبرّراً آخر لارتفاع الكفاءة الذّاتية للمعلّمين؛ إذ يسهم التّطور التّكنولوجي في اكتشاف الذّات، وتنمية الكفاءة الذّاتية لدى المعلّمين عبر توافر البرامج والتّطبيقات على شبكات التّواصل

الاجتماعي، وغيرها. وقد جاءت المتوسّطات الحسابية لمجالات الكفاءة متقاربة حيث يوزّع المعلّمون اهتمامهم بهذه المجالات بشكل متساوٍ تقريباً. وترى الباحثة أنّه لربّما يقلّل المعلّمون من تقدير المخاطر، أو يبالغون في تقدير فرص نجاحهم، فتغدو الثّقة المفرطة المبالغ فيها هي العامل المؤثّر في ارتفاع تقدير المعلّمين لكفاءتهم الذّاتية، وبالتّالي الحصول توقّعات متحيّزة تفضي إلى أحكام وتقديرات مغايرة للواقع.

وتتّفق هذه النّتيجة مع غالبية نتائج الدّراسات السّابقة والّتي جاء فيها مستوى الكفاءة الذّاتية لدى المعلّمين بدرجة مرتفعة؛ كما في دراسة كل من حكمي والأحمد (2019)،وعلي (2022)، وأحمد والحنان ومعبد (2023)، وحمادي وخضير (2023)، والشبول (2023)، وأبو طالب (2024). كما أوضحت دراسة زبيدية (2020) وجود كفاءة ذاتية مرتفعة جداً، بينما جاءت نتيجة دراسة العامر (2023)بدرجة مرتفعة قليلاً. وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة كوبر (Copur, 2019) الّتي أوضحت ضعف الكفاءة الذّاتية لدى المعلّمين، في حين خلصت نتيجة دراسة العدوي (2023) إلى وجود قصور في الكفاءة الذّاتية للمعلّمين في بعض المحاور. وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة صالح (2005) حيث جاءت بدرجة كفاءة منخفضة للمعلّمين قبل الخدمة مقارنة بأقرانهم من المعلّمين أثناء الخدمة.

وعلى صعيد المجالات، حصل المجال الأوّل "الكفاءة في إدارة الصّف" على الرّتبة الأولى. تلاه المجال الثّاني "الكفاءة في مشاركة الطّلبة في العملية التّعليمية التّعلّمية"، وهذا ينسجم مع ما ذكره ساركار وكوندو(Sarkar & Kundu, 2021)بأنّ سلوك الطّالب أكثر أهمّية في تحديد نجاحه من أدائه الأكاديمي؛ وهذا يعكس مدى أهمّية إدارة المعلّم للصّفوف الدّراسية. وقد تعزو الباحثة حصول المجال "الكفاءة في إدارة الصّف" على الرّتبة الأولى إلى أنّ الكفاءة في إدارة الصّف تمهّد وتُؤسس لوجود كفاءة ذاتية في مشاركة الطّلبة في العملية التّعليمية التّعلّمية، وكذلك للكفاءة في استخدام الاستراتيجيات التّدريسية. وهذا يتّفق مع ما أورده أكولا وآخرون (Akola et al., 2024) بأنّ كفاءة المعلّمين وقدرتهم على حل المشكلات السّلوكية لدى الطّلاب تؤدّي إلى تحسين ديناميكيات الفصل الدّراسي، وزيادة الاستفادة التّعليمية للطّلاب.في حين جاء مجال " الكفاءة في استخدام الاستراتيجيات التّدريسية " في المرتبة الأخيرة، ومن الممكن مردّ ذلك إلى أنّ تطبيق هذه الاستراتيجيات يتطلّب وقتًوجهداً إضافياً للتّعلّم والتّجربة.

وفيما يلي مناقشة كل مجال من مجالات الكفاءة الذّاتية على حدة:

أ. المجال الأوّل: الكفاءة في إدارة الصّف

أظهرت نتائج الجدول (17.4) أنّالدّرجة الكلّية لمجال " الكفاءة في إدارة الصّف " جاءت مرتفعة. كما جاءت درجة الموافقة لجميع فقرات هذا المجال مرتفعة. وي دلّ ذلك على مقدرة المعلّمين على التّحكّم في السّلوك الفوضوي في الصّف، وتكوينهم لتوقّعات واضحة عن سلوك طلبتهم، كما أنّ التّخطيط للأعمال الرّوتينية في الصّف، ومراعاة الطّلبة من ذوي الاحتياجات الخاصّة يمكّن المعلّمين من إدارة فاعلة للصّف، ولا سيما بتوجّه المعلّمين لاتّباع القواعد الصّفية، وعبر الإقناع. وقد تعزو الباحثة حصول الفقرة رقم (2) والّتي نصّها" يمكنني التّحكّم في السّلوك الفوضوي في الصّف" على الرّتبة الأولى في هذا المجال إلى إدراك المعلّمين أنّ التّحكّم في السّلوك الفوضوي هو جوهر إدارة الصّف، وأنّ السّلوك الفوضوي في الصّف يعرقل وبشكل مباشر جميع الأهداف الّتي يسعى المعلّم لتحقيقها. أمّا حصول الفقرة رقم (1) والّتي تنصّ على"أبذل جهداً لإقناع الطّلبة باتّباع القواعد الصّفّية " على الرّتبة الأخيرة، فقد يكون مردّ ذلك إلى سعي المعلّمين إلى إدارة الصّف باتّباع مبدأ الثّواب والعقاب بالرّغم من الجهود الّتي يبذلونها في إدارة الصّف باتّباع القواعد الصّفّية عبر الإقناعلتحقيق الانضباط الدّاخلي لدى الطّلبة . وقد أشار ليبا وروكني(Liepa & Rocane, 2024)إلى أنّ الكفاءة الذّاتية لدى المعلّم تسعى إلى تعزيز الدّافع الدّاخلي لدى الطّلاب لتحقيق أهدافهم . وتتّفق نتيجة هذا المجال مع دراسة العامر (2023)، ودراسة أبو طالب (2024)، والشبول(2023). بينما تختلف مع دراسة صالح (2005).

ب. المجال الثّاني: مجال الكفاءة في مشاركة الطّلبة في العملية التّعليمية التّعلّمية

يتّضح من نتائج الجدول رقم (18.4) أنّ الدّرجة الكلّية ل مجال الكفاءة في مشاركة الطّلبة في العملية التّعليمية التّعلّمية، قد جاءت بدرجة موافقة مرتفعة. وقد جاءت جميع فقرات هذا المجال أيضاً بدرجة مرتفعة وهذا يشير إلى أنّ المعلّمين يتمتّعون بكفاءة فيما يتعلّق بإشراكهم للطّلبة في العملية التّعليمية التّعلّمية؛ فهم يسعون لتفعيل أدوارهم كمفكّرين مبدعين، وناقدين في فعاليات التّدريس، بالإضافة إلى إشراكهم في تقييم تعلّمهم. كما يهتم المعلّمون بدمج وتفعيل دور جميع الطّلبة بما فيهم ذوي الميول المنخفضة للتّعلّم أو ذوي المراس الصّعب. وقد تعزو الباحثة الدّرجة المرتفعة لهذا المجال إلىتوجّه المعلّمين نحو التّعليم الحديث الّذي يتّخذ من الطّالب محوراًللعملية التّعليمية التّعلّمية، وقد ذكر فيشباك (Fishback et al., 2015)أنّه كلّما زادت ثقة المعلّم في قدرته على التّدريس بطرق تفاعلية زاد احتمال تبنّيه لأساليب تدريس تركّز على الطّالب.

وجاءت الفقرة رقم (8) ونصّها"أشجّع الطّلبة على التّفكير الإبداعي " بأعلى متوسّط حسابي.وهذا يؤكّد ما ذكره ليبا وروكني (Liepa & Rocane, 2024) بأنّ كفاءة المعلم الذّاتية تجعله ينظر للمشكلات

والأخطاء على أنها فرص للتّعلم والتّطوير، ممّا يدفع المعلّمين إلى تبنّي استراتيجيات تعليمية جديدة مبتكرة، وخلق بيئات تعلّم داعمة . كما قد تعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى إدراك المعلّمين لأهمّية تشجيع التّفكير الإبداعي في إحداث مشاركة فاعلة للطّلبة في العملية التّعليمية التّعلّمية؛ إذ أنّ التّفكير الإبداعي يحرّر عقل المتعلّم من السّلبية والتّلقّي نحو المشاركة النّشطة، واستكشاف المعرفة بأنفسهم، والبحث عن حلول جديدة للمشكلات. وقد ذكر عبد الرزاق (2028) أهمّية الإبداع في تعزيز المشاركة، والعمل الجماعي. ومن جهة أخرى، فإنّ تشجيع الطّلبة على التّفكير الإبداعي، لا يتمّ إلا بتوفير بيئة آمنة محفّزة تسمح لهم بالتّعبير عن أفكارهم بحرّية دون خوف، ممّا يزيد من ثقة الطّلبة بأنفسهم، وبالتّالي اتّساع دائرة مشاركته. أمّا الفقرة رقم (9) والّتي نصها" أضمن اندماج الطّلبة صعبي المراس " فقد حصلت على أقل متوسّط حسابي مقارنة بباقي فقرات المجال رغم حصولها على درجة موافقة مرتفعة. وقد يكون مردّ ذلك إلى صعوبة وخصوصية التّعامل مع هذه الفئة من الطّلبة؛ إذ يحتاجون إلى معلّمين مدرّبين واستشارات مستمرّة مع مختصّين، فلربّما كان هناك قصور في التّدريب، وفي فتح قنوات تواصل مع قسم الإرشاد المدرسي أو غيره من المسؤولين عن ذلك. وتتّفق نتيجة هذا المجال مع دراسة أبو طالب (2024)، وتختلف مع نتيجة دراسة صالح(2005).

ت. المجال الثّالث: مجال الكفاءة في استخدام الاستراتيجيات التّدريسية

أوضحت نتائج الجدول رقم (19.4) أنّ درجة الموافقة لمجال الكفاءة في استخدام الاستراتيجيات التّدريسية قد جاءت بدرجة مرتفعة للدّرجة الكلّية، ولجميع فقرات هذا المجال. تدلّ هذه النّتيجة على مقدرة المعلّمين على استخدام استراتيجيات تدريسية متنوّعة، وبشكل يتلاءم مع الموقف الصّفّي، وكذلك توظيفهم لاستراتيجيات تقويمية مختلفة داخل الصّفّ، بالإضافة إلى قدرتهم على دمج التّكنولوجيا في التّدريس. وقد تعزو الباحثة حصول هذا المجال على درجة مرتفعة إلى الدّورات المكثّفة الّتي يتلقّاها المعلّمون من قبل وزارة التّربية والتّعليم والّتي تحرص على إكساب المعلّم الكفاءة في استخدام الاستراتيجيات التّدريسية، ولا سيّما في مجال دمج التّكنولوجيا من أجل مواكبة عصرٍ متطوّر باستمرار. وقد يكون السّبب أيضاً في وجود كفاءة ذاتية مرتفعة لدى المعلّمين في هذا المجال إلى وعي المعلّمين، واقتناعهم بضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية مختلفة للاستجابة لحاجات المتعلّمين المختلفة، حيث أشار سلافن (2018 ,Slavin) إلى أنّ استخدام أساليب متنوّعة يسهم في تلبية حاجات الطّلبة على اختلافها، ويزيد تفاعلهم داخل الصّف.

وجاءت الفقرة رقم (14) والّتي تنصّ على " لدي المقدرة على استخدام استراتيجيات التّدريس الملائمة للموقف الصّفّي " على الرّتبة الأولى، وهذا ينسجم مع ما ذكره ليبا ورونكا (Liepa & Rocane,

(2024بأنّالكفاءة الذّاتية للمعلّم تقود إلى اختيار أساليب التّدريس الأكثر ملاءمة لعملية التّعلّم . وقد تعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى إدراك المعلّمين ضرورة انتقاء الاستراتيجية التّدريسية الّتي تحقّق الأهداف المرصودة بأقل جهد وتكلفة، كما أنّه لا فائدة من كفاءة المعلّم في الاستراتيجيات التّدريسية المختلفة دون القدرة على توظيفها بحسب الموقف المناسب.كما قد تعزو الباحثة ذلك إلى امتلاك المعلّمين المرونة في التّفكير الإبداعي– بحسب نتائج هذه الدّراسة– ممّا يسهّل عليهم، ويدفعهم إلى انتقاء الاستراتيجيات التّدريسية المناسبة. كما قد تعزو الباحثة حصول الفقرة رقم (11) والّتي نصّها " أدمج التّكنولوجيا في استراتيجياتي التّدريسية" على الرّتبة الأخيرة في هذا المجال–رغم مجيئها بدرجة موافقة مرتفعة– إلى حاجة المعلّمين إلى التّدريب المتواصل، وتوفير الموارد التّكنولوجية؛ لمواكبة المعارف والتّحديثات المتسارعة قدر الإمكان. وقد يكون السّبب هو مقاومتهم للتّغيير، وألفتهم لبعض الاستراتيجيات البعيدة عن التّكنولوجيا. وتتّفق نتيجة هذا المجال مع دراسةالشبول (2023)، وتختلف مع دراسة صالح (2005)، ودراسة العدوي(2023).

5.5 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالإجابة عن السّؤال الخامس، والّذي نصّه: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α=.05) بين المتوسّطات الحسابية لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لمستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير ومستوى الإبداع الوظيفي لدى معلّميهم؟

أظهرت نتائج الجدول (20.4) وجود علاقة ارتباطية إيجابية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α=.05) بين الدّرجة الكلّية لمقياس قيادة التّغيير والدّرجة الكلّية لمقياس الإبداع الوظيفي لدى المعلّمين، وهي متوسّطة القوّة؛ إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.467). كما وجدت علاقات ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α=.05) بين مجالات قيادة التّغيير والدّرجة الكلّية للإبداع الوظيفي، وأيضاً بين مجالات الإبداع الوظيفي والدّرجة الكلّية لقيادة التّغيير، كذلك بين مجالات قيادة التّغيير ومجالات الإبداع الوظيفي.وتدلّ العلاقة الإيجابية الطّردية إلى أنّه بزيادة ممارسة مديري المدارس الحكومية لقيادة التّغيير يزداد مستوى الإبداع الوظيفي لدى معلّميهم.جاءت هذه النّتيجة منسجمة مع ما ذكره الأدب التّربوي لهذه الدّراسة؛ فقد تُفسّر هذه العلاقة بأنّ قيادة التّغيير تهتم بتعزيز البيئة المادّية والمعنوية الدّاعمة والّتي تركّز على المعلّمين والموظّفين، بحيث يتمّ تمكينهم من التّعلّم المستمر. كما وتهتم بتطوير مهارات المعلّمين. في حين أوضح فولان (Fullan, 2011) وإبراهيم وآخرون et al., Ibrahim)(2022أنّ هذه العوامل لها أهمّية كبيرة في توجيه المعلّمين نحو الإبداع. ذكر أوزونجر

(Ozsunger, 2020) أهمّية التّشجيع والتّطوير المهني وكذلك أهمّية العوامل الّتي تؤثّر على نفسية الأفراد في إلهام وتحفيز التّفكير الإبداعي، وفي تعزيز تحويل الأفكار المبدعة إلى أرض الواقع.وذكرت ناديا السرور (2005)أهمّية توافر الجانب المادّي المحفّز للإبداع، فأشارت لوجود معوّقات بيئية له كعدم توافر المكان المناسب، أو عدم توفر الدّعم المادّي.

كما وتفسّر الباحثة هذه العلاقة بما ورد في الأدب النّظري أيضاً من أنّ قيادة التّغيير هي قيادة فريقية تتّخذ من التّشاركية نهجاً لها (Heller & Firestona, 1994). كما يُوصف قادتها بأنّهم بناة علاقات بارعين حيث تعتمدهذه القيادة تحسين العلاقات كعامل مشترك لجميع المبادرات التّغييرية النّاجحة (Fullan, 2001). وعلى الجانب الآخر، فإنّظهور الإبداع يتطلّب نّهجاً تّشاركياً دّيمقراطياً (King, 1990). كما أنّالتّفاعلات المفتوحة بين القادة والمرؤوسين وتدفّق الأفكار النّشطة عبر المنظّمة، والتّعاون، والمشاركة في اتّخاذ القرار من العوامل المؤثّرة إيجاباً نحو إحداث الإبداع (Amabile et al., 1996).

6.5مناقشة النّتائج المتعلّقة بالإجابة عن السّؤال السّادس، والّذي نصّه: هل توجدعلاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α=.05) بينالمتوسّطات الحسابية لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لمستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير ومستوى الكفاءة الذّاتية لدى معلّميهم؟

أظهرت نتائج الجدول (21.4) وجود علاقة ارتباطية إيجابية طرديةذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين الدّرجة الكلّية لمقياس قيادة التّغيير والدّرجة الكلّية لمقياس الكفاءة الذّاتية لدى المعلّمين، وهي متوسّطة القوّة؛ إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.35). كما ووجدت علاقات ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α=.05) بين مجالات قيادة التّغيير والدّرجة الكلّية للكفاءة الذّاتية، وأيضاً بين مجالات الكفاءة الذّاتية والدّرجة الكلّية لقيادة التّغيير، كذلك بين مجالات قيادة التّغيير ومجالات الكفاءة الذّاتية.وتدلّ العلاقة الإيجابية الطّردية على أنّه بزيادة ممارسة مديري المدارس الحكومية لقيادة التّغيير يزداد مستوى الكفاءة الذّاتية لدى معلّميهم.وجاءت هذه النّتيجة منسجمة مع ما ذكره الأدب التّربوي لهذه الدّراسة؛ فقد تُفسَّر هذه العلاقة بأنّ قيادة التّغيير تهتم بتعزيز البيئة الدّاعمة والمشجّعة للعمل كما أوضح عماد الدّين (2010) فتمدّ المعلّم بما يحتاجه ليطبّق استراتيجيات تدريسية مختلفة في الصّف، وليوسّع دائرة مشاركة طلابه، ممّا يعمل على زيادة الكفاءة الذّاتية للمعلّم (Tschannen-Moran et al., 1998). وقد تعزى هذه العلاقة الموجبة بين قيادة التّغيير والكفاءة الذّاتية أيضاً إلى أنّ قيادة التّغيير تتّخذ من التّعامل مع المعلّمين بإيجابية بعداً لهامورغان (Morgan, 2019)، في حين أنّ الكفاءة الذّاتية أصلاً ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأطر

النّفسية؛ فهي تقوم على معتقدات المعلّم بمقدرته (ثقته) على القيام بعمله كما يجب (Bandura, 1997). أي أنّ البيئة المعنوية المريحة الآمنة الّتي يوفّرها قائد التّغيير تزيد من ثقة المعلّم بنفسه وبمن حوله، فتزداد مثابرته وحماسه، وهذا أيضاً يزيد من كفاءته الذّاتية. وقد يكون في حرص قائد التّغيير على تمكين وتدريب وتحفيز معلّميه مهنياً، كما ذكر ثمبسون وهول (Thomson & Hall, 2011) بالغ الأثر في تنمية كفاءتهم الذّاتية، الّتي أكّد باندورا (Bandura, 1997)على أنّ هناك مصادر لتنميتها، واستراتيجيات لتعلّمها سواء في إدارة الصّف أو في التّدريس أو لتعزيز مشاركة الطّلبة.

7.5 التّوصيات

في ضوء ما توصّلت إليه الدّراسة من نتائج، تقدّم الباحثة مجموعة من التّوصيات، وعلى النّحو الآتي:

1. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير من وجهة نظر المعلّمين العاملين معهم مرتفعة، وضمن جميع مجالاتها (التّعامل مع المعلّمين، واستخدام استراتيجيات التّغيير ،التّحفيز) على التّرتيب. وعليه توصي الباحثة بالمحافظة على هذه النتيجة بمواصلة دعم السّلطات العليا وأصحاب القرار لمديري هذه المدارس بما يتعلّق بتنمية مقدراتهم، ومهاراتهم المرتبطة بقيادة التّغيير، من خلال:
   أ. متابعة وإشراف الهيئات الرّقابية في مديريات التّربية والتّعليم لعمل برامج لتبادل الخبرات مع قادة التّغيير من المديرين في مدارس مختلفة؛لتعزيز الإفادة من هذه الخبرات، والعمل على نشرها. وتشمل هذه البرامج الزّيارات التّبادلية، وتنظيم مؤتمرات دورية.
   ب. تعميم الجهات المسؤولةلبرامج توعوية، وتدريبية بعنوان "قيادة التغيير"،ولا سيما مجال "التّحفيز"، ولجميع المدارس.
   ج. إنشاء منصّة إلكترونية تتيح لمديري المدارس مشاركة أفضل الممارسات المتعلّقة بقيادة التّغيير.
   د. تحديث نظام تقييم أداء المديرين السّنوي، ليشمل مؤشّرات لممارسة مديري المدارس لقيادة التّغيير، مع وضع آليات لمتابعة تقدّم، وتطوّر المديرين في ذلك، وتقديم التّغذية الرّاجعة.
2. بيّنت النّتائج أنّ مديري هذه المدارس قد أولوا اهتماماً أقل بـ(إتاحة الفرصة للمعلّمين للتّعبير عن رأيهم، وبمنح المعلّمين بعضاً من الصّلاحيات في اتّخاذ القرار، وتقديم المديرين حوافز معنوية للمعلّمين) مقارنةً بممارساتهم الأخرى لقيادة التّغيير. وعليه، توصي الباحثة بتعزيز سلوكيات مديري المدارس فيما يتعلّق بتحفيز المعلّمين معنوياً، والتّوجّه نحو اللامركزية، وتفويض المديرين لبعض صلاحيّاتهم وذلك من خلال:

أ. متابعة الرّقابة الإدارية العليا لتوفير المديرين سجلات خاصّة توضّح جوانب القوّة والتّميّز لمعلّميهم سعياً لاستثمارها، وتوظيفها عبر إعطاء مهام، وتفويض صلاحيات مناسبة.

ب. إشراك المديرين في تدريبات توضّح أهمّية العمل التّشاركي، وكيفيّته والتّشجيع عليه، كذلك إعطائهم تدريبات أخرى تحثّهم على تحفيز معلّميهم بشكل أكبر.

3. أظهرت نتائج الدّراسة أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير تعزى لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي، بينما توجد فروق دالّة إحصائياً في درجة ممارسة مديري هذه المدارس لقيادة التّغيير تعزى لسنوات الخبرة ولصالح الخبرة من (5 إلى أقل من 10 سنوات). وعليه توصي الباحثة بتعزيز توضيح قيادة التّغيير بأبعادها، وخصائصها، وأهمّيتها لجميع المعلّمين، مع ضرورة توضيحها للمعلّمينمن ذوي الخبرة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات)، وذلك من خلال تفعيل ورشات العمل، والتّدريبات.

4. بيّنت نتائج الدّراسة أنّ مستوى الإبداع الوظيفي لدى المعلّمين جاء مرتفعاً. وعليه، توصي الباحثة بالآتي:

أ. مواصلة الجهود الرّامية إلى تعزيز الإبداع لدى المعلّمين، وتنميته بعمل تدريبات دورية، وشراكات بين المدارس، مع ضرورة استثمار المستجدّات الحديثة، ولا سيّما في مجال الذّكاء الاصطناعي.

ب. تكثيفإجراء المسابقات الّتي تحثّ المعلّمين على الإبداع، وتكريم المبدعين منهم.

ج. تفعيل المنصّات الإلكترونية لوزارة التّربية والتّعليم الخاصّة بالمعلّمين لتعميم، وتطوير إبداعاتهم.

5. أظهرت نتائج الدّراسة أنّممارسات المعلّمينالمتعلّقة بـ (المقدرة على التّحكّم في انفعالاتهم، وتقديم ردود فعل سريعة، والمقدرة على التّنبّؤ بالمشكلات قبل حدوثها) قد جاءت على نحو أقل ضمن مجالات الإبداع الوظيفي للمعلّمين. وعليه، توصي الباحثة بتكثيف التّدريبات الّتي تُعنى بذلك، وإدخال برامج تهتم بدعم المعلّمين في هذه المجالات ضمن البرنامج الدّورية للإرشاد المدرسي.

6.كما أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى الكفاءة الذّاتية للمعلّمين مرتفع. وعليه، توصي الباحثة بـالمحافظة على وجود كفاءة ذاتيةمرتفعة للمعلّمين من خلال مواصلة عقد الجهات المسؤولة كلٌ في موقعها لورش العمل،والتّدريبات الحديثة والمتجدّدة والمتنوّعة،ولا سيّما الّتي تُعنى بـ(دمج التّكنولوجيا في الاستراتيجيات التّدريسية، ودمج الطّلبة من ذوي الصّعوبات، وإدارة الصّف عبر سياسة الإقناع) حيث أبدى المعلّمون اهتماما أقل بهذه السلوكيات مقارنة بغيرها ضمن المجالات المختلفة للإبداع الوظيفي للمعلّمين.

7. أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة طردية دالّة إحصائياً بين ممارسة المديرين لقيادة التّغيير من جهة، وكل من الإبداع الوظيفي، والكفاءة الذّاتية لدى المعلّمين العاملين معهم من جهة أخرى، وعليه توصي

الباحثة بتوفير البرامج، والمسابقات، والأنشطة الّتي تسعى لإكساب قادة المدارس ممارسات قيادة التّغيير للعمل على الإفادة منها في إيجاد معلّمين يتّسموا بالإبداع الوظيفي والكفاءة الذّاتية، ودعمهم.

8. عمل مزيد من الدّراسات المستقبلية، لتقصّي أثر أو علاقة متغيّر "قيادة التّغيير" بمتغيّرات أخرى، مثل: الأداء الوظيفي، أو الدّافعية للإنجاز، وعلى مجتمعات أخرى، مثل: مديريات التّربية والتّعليم.

المصادر والمراجع العربية

- القرآن الكريم.

- أبو رمان (2019). **نظريات التغيير في الفكر الإسلامي وعصر الشبكات** ، الرابطة العربيةللتربويين التنويريين، تم الاسترداد بتاريخ 10/ 2025/7 من الموقع: https://arabaeme.org/?p=2103
- أبو طاحون، عدلي (1997). **في التّغيير الاجتماعي**. الإسكندرية: جامعة المنوفية.
- أبو طالب، أيسر (2024). الكفاءة الذّاتية المدركة لدى معلّمي المواد في ظلّ التّعليم الدّامج في الأردن. **المجلّة الدّولية للبحوث النّفسية والتّربوية**، 3(1)، 51-70.
- أبو ناصر، فتحي (2008). **مدخل إلى الإدارة التّربوية النّظريات والمهارات** . عمّان: دار المسيرة للنشر.
- أحمد، صفاء والحنان، طاهر ومعبد، محمود (2023). برنامج تدريبي قائم على معايير الدّراسات الاجتماعية للجيل القادم لتنمية الممارسات المهنية للمعلّم وكفاءته الذّاتية. **المجلّة العلمية لكلّية التّربية جامعة الوادي الجديد**، 15(44)، 125-140.
- أحمد، علا (2016). **التّربية الإبداعية وصعوبات التّعلّم**. عمّان: دار أمجد للنّشر.

- اشتية، فاطمة (2023).**العلاقة بين الولاء التّنظيمي وقيادة التّغيير لدى مديري المدارس الفلسطينية: مهارة اتّخاذ القرار كمتغيّر وسيط: أنموذج مقترح** . أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة العربية الأمريكية، جنين، فلسطين.
- البارقي، مرام وخليفة، فاطمة (2024). التّدفّق النّفسي واليقظة العقلية وعلاقتهما بالإبداع الوظيفي لدى عيّنة من معلّمي الطّلاب الموهوبين بمدينة جدّة. **المجلّة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة** ، 8(30)، 325-374.
- البدري، طارق (2001). **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسّسات التّعليمية**. عمّان: دار الفكر للطّباعة والنّشر.
- بربخ، حسن (2012). **إدارة التّغيير وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية**، عمّان: دار أسامة للنّشر.
- بطّاح، أحمد (2021). **القيادة التّربوية: فعاليّتها، وقضاياها، وتحدّياتها** . عمّان: دار وائل للنّشر.
- بلحسيني، وردة وحدان، ابتسام (2017). الكفاءة الذّاتية المفهوم والبناء النّظري. **مجلّة المداد** ، 5(2)، 6-20.
- بن هاشم، مريم والدين، رقية (2022). **الكفاءة الذاتية لدى معلم التربية الخاصة وعلاقتها بالرضا الوظيفي**. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة أحمد دراية، أدرار، الجزائر.
- بودربالة، علي (2005). **منهج التغيير الاجتماعي في الفكر الإسلامي**. الجزائر: دار قرطبة.
- جرادات، عزت وعماد الدين، منى (2000). **التّجارب العالمية المتميّزة في الإدارة التّربوية** . تونس: المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة.
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2023 أ). **كتاب فلسطين الإحصائي السّنوي** . رقم 24، رام الله، فلسطين.
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2023 ب). **توزيع معلمي المدارس في فلسطين** . استرجع بتاريخ 17-3-2024 من الموقع:https://n9.cl/sodvl.
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2024 أ). **الفلسطينيون في نهاية العام 2024**. رام الله، فلسطين.
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2024 ب). **أعداد الشهداء** . استرجع بتاريخ 20-4-2025، من الموقع:.https://www.pcbs.gov.ps/site/lang__ar/1/default.aspx

- الجوارنة، المعتصم بالله وصوص، ديمة (2008). **التربية وإدارة التغيير** . عمّان : دار الخليج للنشر.
- حؤبشة، منى (2025). **نحو نقلة نوعية لأنماط القيادة التّربوية في البلاد العربية** . عمّان: اليازوري العلمية للنّشر.
- الحروب، زهير (2020). **أساليب حديثة في تقويم أداء المعلّم** . الطّبعة الأولى، عمّان: دار غيداء.
- حريم، حسين (2013). **السّلوك التّنظيمي سلوك الأفراد والجماعات في منظّمات الأعمال.** عمّان: دار حامد للنّشر.
- الحسبان، كوثر (2024). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الرّيادية في مديرية تربية الزّرقاء الأولى وأثرها على السّلوك الإبداعي لدى المعلّمين من وجهة نظرهم. **مجلّة جامعة عمّان العربية للبحوث – سلسلة البحوث التّربوية والنّفسية** ، عمّان، الأردن، 9(1)، 348–378.
- حسنين، رجب (2020). **إدارة التّغيير في مؤسّسات المكتبات والمعلومات** . القاهرة: العربي للنّشر.
- حكمي، أحلام والأحمد، نضال (2019). مستوى الكفاءة الذّاتية لدى معلّمات العلوم. **مجلّة كلّية التّربية**، 3(25)، 807–821.
- حمادي، ميسون وخضير، وفاء (2023). الكفاءة الذّاتية المدركة لدى معلّمي المرحلة الابتدائية. جامعة بغداد مركز الدّراسات التّربوية، العراق، **مجلّة العلوم النّفسية**، 34(2)، 279–310.
- حمزة، هناء (2020). **قيادة التّغيير لدى مديرات رياض الأطفال وعلاقتها بالولاء التّنظيمي من وجهة نظر المعلّمات في محافظات العاصمة عمّان** . رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الشّرق الأوسط، عمّان، الأردن.
- الحموري، نادية (2020). **العلاقة بين القيادة التحويلية وإبداع الموظفين: الدور الوسيط للأمان النفسي**. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الحنيني، وصال تايه (2024). **واقع ممارسة مهارات قيادة التّغيير لدى مديري المدارس الثّانوية الحكومية وعلاقتها في تطوير ممارسة مهارات القيادة الابتكارية في محافظات شمال الضّفّة الغربية من وجهة نظر المديرين والمعلّمين –تصوّر مقترح** . أطروحة دكتوراه (غير منشورة). الجامعة العربية الأمريكية، جنين، فلسطين.

•الحيزان، عبد الإله بن إبراهيم (2002). **لمحات عامة في التّفكير الإبداعي**. الرّياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

- خطاب، إيفيت (2015). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية وعلاقتهابدرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمّان** . رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن.
- الخلايلة، هدى (2011). الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات.**مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية**، 25(1)،1-24.
- خلف، إيهاب وحسين، سكينة (2021). الإبداع الوظيفي لمعلّمي التّربية الرّياضية لمديريات التّربية في بغداد. **مجلّة كلّية التّربية الأساسية**، 27(112)، 475-491.
- دودين، أحمد (2020). **إدارة التّغيير والتّطوير التّنظيمي**. عمّان: اليازوري العلمية للنّشر.
- ديري، زاهد(2019). **السّلوك التّنظيمي**. ط2، عمّان: دار المسيرة.
- ديكلو، جيرمان (2016). **تقدير الذّات جواز سفر مدى الحياة** . (ترجمة: مصطفى الرّقا وبسّام الكردي)، لبنان: دار القلم للنّشر.
- رزوق، أنيس (2023). **وجبة إبداع وابتكار مجالات التغيير**. استرجع بتاريخ 20-9-2024منالموقع:
https://abudhabienv.ae/?s=%D9%85%D8%AC%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AA+%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%BA%D9%8A%D9%8A%D8%B1،
- الزّامل، مها (2018). واقع ممارسة قيادة التّغيير في مراكز الإشراف التّربوي بمنطقة الرّياض: دراسة ميدانية على المديرات والمشرفات بمراكز الإشراف التّربوي. **شؤون اجتماعية**، 35(138)، 183-220.
- زبيدية، مروة (2020). **العلاقة بين مهارات التّدريس الفعّال والكفاءة الذّاتية المدركة لدى معلّمي ومعلّمات التّربية الرّياضية في مدارس محافظات شمال الضّفّة الغربية** . رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة النّجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- الزّهراني، مستورة (2017). المعوّقات الّتي تواجه قائدات المدارس في ممارسة قيادة التّغييرفي المدرسة المتوسّطة بجدّة. **مجلّة الإدارة التّربوية**، 4(16)، 389-491.
- السّامرائي، طارق عبد الحميد (2017). **الإبداع التّربوي**. عمان: دار الابتكار للنّشر.

- سباق، أسماء (2023). أنماط التّحيّزات المعرفية وعلاقتها بمركز التّفكير في نظام (الإنيكرام) لدى عيّنة من طلاب الماجستير والدّكتوراه بكلّية التّربية بقنا .**المجلّة التّربوية لكلّية التّربية بسوهاج**، 1(108)، 291-386.
- سحتوت، إيمان وجعفر، زينب (2014). **استراتيجيات التّدريس الحديثة**.ط (1)، الرّياض: مكتبة الرّشد.
- السّرور، ناديا (2005). **مقدّمة في الإبداع**. عمان: دار ديبونو للنّشر.
- السّعود، راتب (2013). **القيادة التّربوية: مفاهيم وآفاق**. عمّان: دار صفاء للنّشر.
- السّعود، راتب (2021 أ). **قضايا معاصرة في القيادة التّربوية**. عمّان: طارق للخدمات المكتبية.
- السّعود، راتب (2021 ب) **اتّجاهات معاصرة في القيادة التّربوية** . عمّان: مركز طارق للخدمات المكتبية.
- السّنافي، سامية (2012). فاعلية نظام تقويم كفاءة أداء المعلّم المعدّل من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات الاجتماعيات في المرحلة المتوسّطة بدولة الكويت. **مجلّة كلّية التّربية**، 6(45)، 308-365.
- سويلم، محمد (2016). **التّوأمان الكفاءة والفاعلية**. القاهرة: دار العلوم للنّشر والتّوزيع.
- الشّبول، رشا (2023). التّدريس التّأملي وعلاقته بالكفاءة الذّاتية لدى معلّمات الصّفوف الثّلاثة الأولى في لواء الرّمثا وبني كنان–الأردن. **مجلّة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات التّربوية والنّفسية**،14(43)، 238-252.
- الشرمان، عاطفوخطاب، إيفيت (2018). درجة ممارسة مديري المدارس الثّانوية للقيادة التّكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التّغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلّمين في العاصمة عمّان. **مجلّة دراسات العلوم التّربوية**، 45(4)، 557-579.
- الشّمّري، محمد (2014). قيادة التّغيير. **مجلة عالم التّربية**، 15(47)، 125- 193.
- الشّيبانية، زينة (2009). الإبداع والمعلّم. **مجلّة التّطوير التّربوي**، 8(52)، 64-65.
- صالح، محمد صالح (2005). الكفاءة الذّاتية كما يدركها معلّمو العلوم من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم دراسة تقويمية. **المؤتمر العلمي التّاسع: (معوّقات التّربية العلمية في الوطن العربي: التّشخيص والحلول) (31 تموز – 3 آب، 2024)**. 351-406.

- صيام، إبراهيم (2017). **فاعلية برنامج القيادة من أجل المستقبل وعلاقته بقيادة التّغيير لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدّولية في محافظات غزّة** . رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزّة، فلسطين.
- ضيف، هبة الله وجوهر، علي(2021). معوّقات الإبداع الإداري لمديري مدارس التّعليم الأساسي بدمياط من وجهة نظرهم. **مجلّة كلّية التّربية**، 78(2)، 1-33.
- الطّيطي، مسلم وإبداح، رائد وجرادات، محي الدّين (2016). دور مديري المدارس في الأساسية في تنمية الإبداع لدى المعلّمين من وجهة نظر مساعدي مديري المدارس. **مجلّة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات التّربوية والنّفسية**، 4(13)، 311-344.
- الظّاهر، قحطان (2004). **مفهوم الذّات بين النّظرية والتّطبيق** . عمّان: دار وائل للنّشر والتّوزيع.
- عاصلة، ربيع (2024). مستوى الإبداع الوظيفي لدى معلّمي المدارس الثّانوية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في ضوء بعض المتغيّرات. **المجلّة التّربوية الأردنية**، 9(3)، (الملحق 2)، 101-126.
- عامر، إيمان وياسين، حمدي (2012). الذّكاء الرّوحي وكفاءة المعلّم. **مجلّة البحث العلمي في التّربية**، 2(13)، 1144-1167.
- العامر، سعد (2023). مستوى الكفاءة الذّاتية لدى معلّمي التّربية الخاصّة في فصول الدّمج من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم. **مجلّة العلوم الإنسانية**، 19(1)، 245-265.
- عامر، سعيد (1991). استراتيجية التّغيير وأهميّتها، **المؤتمر السّنوي الأوّل "استراتيجيات التّغيير وتطوير المنظّمات"**، الأقهرة: مركز وايد سيرفيس.
- عامر، طارق (2018). **مفهوم وتقدير الذّات**. الطّبعة الأولى، القاهرة: دار العلوم للنّشر والتّوزيع.
- العامري، محمد (2018). **قضايا معاصرة في الإدارة التّربوية**. عمّان: دار المعتز للنّشر.
- العبادي، هاشم والطّائي، يوسف (2011). **التّعليم الجامعي من منظور إداري**. عمّان: دار اليازوردي.
- عبد السّلام، محمد (2020). **التّفكير الإبداعي بين النّظرية والتّطبيق**. مكتبة نور.
- عبد الفتّاح، دياب حسين (1996). **دور التّدريب في تطوير العمل الإداري** ، سلسلة مطبوعات المجموعة الاستشارية، العربية، الطّبعة الأولى، مطبعة النّيل، الجيزة

- عبد النّعيم، إيمان (2021). التّمكين الإداري ودوره في تحقيق الإبداع لدى المعلّمين من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية في محافظة أسوان. **مجلّة الإدارة التّربوية،** 8(30)، 43-211.
- عبد الهادي، جودت (2002). **الإشراف التّربوي: مفاهيمه وأساليبه،** عمّان: دار العلم والثّقافة.
- العبيدي، محمد (2010). **الإبداع والتّفكير الإبداعي وتنميته في التّربية والتّعليم** . عمّان: دار ديبونو.
- العتيبي، عبير (2015). قيادة التّغيير في إدارتي التّربية والتّعليم للبنين والبنات بالمنطقة الشّرقية: الواقع وأبرز المعوّقات. **مجلّة كلّية التّربية،** 26(102)، 251-279.
- العدوي، مروة (2023). الكفاءة الذّاتية في تدريس الجغرافيا بمنهجية التّرابطية لدى معلّميها. **مجلّة التّربية جامعة الإسكندرية،** 33(4)، 21-56.
- عريان، فاطمة محمد(2018).**درجة ممارسة مديري مدارس منطقة حولي التّعليمية للقيادة التّكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التّغيير في مدارسهم.** رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- العزّام، ميسم (2017). **قيادة التّغيير في المدارس الثّانوية الحكومية في محافظة إربد (أنموذجاً).** إربد: دار الكتاب الثّقافي.
- علي، سجود (2022). **الكفاءة الذّاتية المدركة وعلاقتها بالرّضا الوظيفي والاحتراق النّفسي لدى معلّمي غرف المصادر في المدارس الحكومية في محافظات الشّمال/ فلسطين** . رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة النّجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- عماد الدّين، منى (2000). **التّجارب العالمية المتميّزة في الإدارة التّربوية: ملخّص دراسة** . فلسطين: وزارة التّربية والتّعليم.
- عماد الدين، منى (2003). **إعداد مدير المدرسة لقيادة التّغيير النّمط القيادي المنشود لتحقيق التّعايش الفاعل في القرن 21.** عمّان: مركز الكتاب الأكاديمي.
- عماد الدّين، منى (2010). **آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية** . عمّان: مركز الكتاب الأكاديمي.
- العميان، محمود (2005). **السّلوك التّنظيمي في منظّمات الأعمال.** عمّان: دار وائل للنّشر والتّوزيع.
- العوّاد، ورود (2019). **الكفاءة الذاتية المدركة: دراسة مقارنة بين الطّلبة الموهوبين وغير الموهوبين.** رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

- العوضي، عائشة (2012). **قيادة التّغيير لدى مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت وعلاقتها بالالتزام الوظيفي للمعلّمين من وجهة نظرهم** . رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الشّرق الأوسط، عمّان، الأردن.
- غانم، محمود محمد (2004). **التّفكير عند الأطفال**. ط1، عمّان: دار الثّقافة.
- الفاخري، سالم (2018). **سيكولوجية الإبداع**. عمّان: مركز الكتاب الأكاديمي.
- فضل السّيد، عثمان (2022). نظرية الكفاءة الآتية المدركة: أرقى نظريات المنحى الاجتماعي المعرفي. **مجلّة تأصيل**، 3، 183-211.
- قاسم، عباس قاسم (2000). كيف تقتل الإبداع. **مجلّة الإداري**، 82، 201-202.
- القدّومي، فاتن (2019). الإبداعية لدى معلّمي الطّلبة المتفوّقين في المدارس الحكومية العادية وعلاقته ببعض المتغيّرات. **مجلّة جامعة فلسطين للأبحاث والدّراسات**، 9(1)، 56-93.
- قزامل، حجازي(2019). **مستو ىالعدالة التّنظيمية لدى مديري المدارس الثّانوية الدّرزية داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالإبداع الوظيفي لدى المعلّمين من وجهة نظرهم.** أطروحة دكتوراه (غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- القطيفان، رائد (2020).**قيادة التّغيير لدى مديري المدارس الخاصّة في محافظة العاصمة عمّان وعلاقتها بالقيادة الابتكارية من وجهة نظر مساعدي المديرين** . رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الشّرق الأوسط، عمّان، الأردن.
- قنديل، علاء محمد (2010). **القيادة الإبداعية وإدارة الابتكار**. عمّان: دار الفكر.
- مجمع اللّغة العربية (2005). **المعجم الوجيز**.
- المحمدي، سعد علي (2022). **الإدارة الاستراتيجية والإدارات المعاصرة**. عمّان: دار اليازوري العلمية.
- محمود، عبد الرّازق (2018). تنمية مهارات التّدريس الإبداعي المناسبة معايير التّدريس الحقيقي لدى معلّمي اللّغة العربية. **المجلّة الدّولية للبحوث في العلوم التّربوية**، 1(2)، 235-281.
- مرزوق، سارة (2023). **أثر التّمكين على الإبداع لدى العاملين** . الخليج: دار الخليج للنّشر والتّوزيع.
- مركز البحث والتّطوير التّربوي (2022). **دراسة بيزا2022 PISA**. تمّ الاسترجاع بتاريخ 20-4-2024 من

الموقع: https://cerd.moe.edu.ps/pisa/?utm_source=chatgpt.com#_.

- مصطفى، عبد الله علي (2002). **مهارات اللّغة العربية**. عمّان: دار المسيرة للنّشر.
- المعمرية، بثينة (2019). **واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيادة التغيير بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان**. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة السّلطان قابوس، مسقط، عُمان.
- المغربي، كامل (1994). **السّلوك التنظيمي**. عمّان: دار الفكر.
- مقابلة، منصور أحمد (2019). درجة ممارسة مديري المدارس الثّانوية في محافظة جرش لقيادة التّغيير من وجهة نظر المعلّمين وسبل تطويرها. **مجلّة جامعة أم القرى للعلوم التّربوية والنّفسية**، 10(2)، 183-209.
- نبيل، خليل (2014).**إدارة المؤسّسات التّربوية في بدايات الألفية الثّالثة**. القاهرة: دار الفجر.
- النّسور، زياد (2021). **القيادة كيف تكسب قادة المستقبل؟**. عمّان: دار الأكاديميّين للنّشر والتّوزيع.
- النشاش، ريما والسّعود، راتب (2024). القيادة المتسامية لدى مديري المدارس في محافظة الزّرقاء في الأردن وعلاقتها بالإبداع الوظيفي للمعلّمين.الجمعية الأردنية للعلوم التّربوية، **المجلة التّربوية الأردنية**، 9(ملحق)، 74-96.
- نوافلة، وليد والعمري، علي (2012). مستوى الكفاءة الذّاتية في تدريس العلوم بالاستقصاء لدى طلبة التّربية في جامعة اليرموك. **مجلة المنارة للبحوث والدّراسات**، 19(1)، 9-44.
- وزارة التّربية والتّعليم العالي (2017). **قانون التّربية والتّعليم العام** . رام الله: وزارة التّربية والتّعليم العالي.
- وزارة التّربية والتّعليم العالي(2023أ). **مناقشة نتائج دراسة (TIMSS 2023)**. تمّ الاسترجاع بتاريخ 20-4-2024https://moe.edu.ps/c/30319?utm_source=chatgpt.com
- وزارة التّربية والتّعليم العالي (2023 ب). **الكتاب الإحصائي السّنوي للعام 2022-2023**. رام الله، فلسطين.
- وزارة التّربية والتّعليم (2023 ج). **الاستراتيجية القطاعية للتّعليم 2021-2023**. رام الله: فلسطين.
- الوعري، عريب (2022). دور مديري المدارس الثّانوية في قيادة التّغيير والتّطوير المهني من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات مدرسة الفرير في شرقي القدس. **المجلة العلمية لكلّية التّربية- جامعة أسيوط**، 38(7)، 199 -220.

المصادر والمراجع الأجنبية

- Abo-Toama, N. (2016). Level of Job Creativity Among Public School Teachers Within the Green Line, Israel. **Research on Humanities and SocialSciences**, 6 (14), 60-66.
- Aldeek, G. M. (2024). **A Proposed Educational Administrative Model of Change Leadership for Academic Leaders in Palestinian Universities in Light of Fullan's Framework for Change Leadership**(Unpublished PhD Dissertation).Al-Quds University: Palestine.
- Al-Deek, G., Al-Soud, R., & Abu Kishek, I. (2024). Change Leadership Models: A Comparative Study. **Jordanian Education Journal**, 9(Special Issue), 401-421.
- Aloka, P., Ooko, M., Onyango, P., & Birech, K. (2024). **Teacher Self-Efficacy in Managing Diverse Classrooms.** In Handbook of Research on Inclusive an Accessible Education. IGI Global.
- Amabile, T. (1996a). **The Social Psychology of Creativity**. NY: Springer-Verlage.
- Amabile, T. (1996b**). Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity**. West View Press: Boulder Co.
- Amabile, T., Conti, R., Coon, H., Lazenby., J., & Herbom, M.(1996). Assessing the Word Environment for Creativity. **Academy of Management Journal**, 39(5),1154–1184.
- Appu, A., Sia, S., & Sahoo, B. (2015). Creativity at Workplace: Proposing Some Contributors. **International Journal of Innovative Research & Development**, 4(5), 177-183.
- Azarcher, Sehat .(2012). The Relationship Between Innovation andLeadership Style of Managers With Technical Schools and ProfessionalProductivity in Tahran Province. **American Journal of ScientificResearch, (**52), 139-148.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. **Journal Psychologist Review**, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**.Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), **Encyclopedia of Human Behavior** (4), pp. 71–81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], **Encyclopedia of Mental Health**. San Diego, CA: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). **Self-Efficacy in Changing Societies**. 1st ed. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. 1st ed. New York, NY: Freeman. Worth Publishers.

- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.). **Handbook of principles of organization behavior.** (pp120-136). Oxford. UK. Blackwell.
- Bandura, A. (2009).**Cultivate Self-Eefficacy for Personal and Organizational Effectiveness**. In E. A. Locke (Ed)., Handbook of principles of organization behavior. (2nd ed.), PP.179-200 New York: Wiley.
- Bennett, D. S. (2007). **Teacher efficacy in the implementation of new curriculum supported by professional development**. Doctoral dissertation. University of Montana, USA.
- Bhati, K., & Sethy, T. (2022). Self-Efficacy: Theory to Educational Practice. **The International Journal of Indian Psychology**, 10(1), 1123-1128.
- Calkins, L. (2022). **Measuring Social Studies Teacher Self-Efficacy: Development of a Valid, Reliable, and Fair Social Studies Self-Efficacy Scale**. Doctoral Dissertation, University of Nevada, Las Vegas.http://dx.doi.org/10.34917/31813252.
- Chao, C. (2009). Dimensions of Innovation and Creativity in TESOL: Views in Eight Teachers from Taiwanese Higher Education. **English Teaching & Learning**, 33(2), 147-181.
- Chih, N. and Chao, G. (2017). Improving Teachers Self- Efficacy in Applying Teaching and Learning Strategies and Classroom Management to Students with Special Education Needs in Hong Kong, **Journal of Teaching and Teacher Education**. 66(2), 360-369.
- Cloud, R. (2010). Change Leadership and Leadership Development, **New Directions for Community Colleges**, (49), 73- 79.
- Conner, M., & Norman, P. (2005). (Eds.) **Predicting Health Behaviour: Research and practice with social cognition models**.(2nd ed.).Open University Press.
- Copur, A. (2019). Beliefs and Practices of Social Studies Teachers on Inclusion Sosyal Bilgiler Ogretmenlerinin Kaynastirma Uygulaması Ile Ilgili Inanç ve Pratikleri. **Pegem Journal of Education and Instruction**, 9(2), 451-490.
- Derungs, I. M. (2017). **Trans-Cultural Leadership for Ransformation**. London: Palgrave Macmillan.
- Dhurba, Shah. (2023). Teachers'Self-Efficacy and Classroom Management Practices.**Journal of Education and Research**, 13(1), 8-26.
- Dinham, S. (2007). How Schools Get Moving and Keep Improving: Leadership for Teacher Learning, Student Success and School Renewal. **Australian Journal of Education**, 51(3), 263-275.

- Donkoh, S. (2023). Sources of Self-Efficacy and Their Implications on Science Teacher Education. **European Journal of Education Studies**, 10(9), 447-459.
- Drucker, P. (1985). **Innovation and Enterprenuship**. NY: Harper & Row.
- Drucker, P. (2006). **The Effective Executive: The Definitive Guide to Getting the Right Things Done**. NY: Harper Collins Publishers.
- Fishback, S. J., Leslie, B. B., Peck, L. C., & Dietz, P. M. (2015). Community College Faculty Self-Efficacy in Student-Centered Teaching. **Adult Education Research Conference**. Kansas State University, Kansas, USA.
- Fitriah, F. (2018). The Role of Technology in Teachers' Creativity Development in English Teaching Practices. **TEFLIN Journal**, 29(2), 177-193.
- Fuentes, N., Hord, S., & Castro, A. (1996). **Improvement Strategies at Six Culturally Different Schools. Final Report FY91-FY95, Leadership for Change Project,** Washington DC, USA: Office of Educational Research and Improvement (ED), EducationalResources Information Center.
- Fullan, M. (1998). Leadership for the 21st Century: Breaking the Bonds of Dependency. **Educational Leadership**, 55(7), 6-10.
- Fullan, M. (2001). **Leading in a Culture of Change**, San Francisco: Jossery-Bass.
- Fullan, M. (2007). **The New Meaning of Educational Change.** (4th ed.). Teachers College Press, New York, NY.
- Fullan, M. (2011). **The Six Secrets of Change: What the Best Leaders Do to Help Their Organizations Survive and Thrive**. NY: Wiley.
- Fullan, M., Quinn, J. (2015). **Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems**. United States: SAGE Publications.
- Graves, J. (2024). **Change leadership: The Art of Moving from Resistance to Resilience**. USA: Aloha Publishing.
- Hamadneh, B. (2016). Level of Job Creativity Among Learning Disabilities Teachers from Their Perspective in Kingdom of Saudi Arabia.**Journal of Education and Practice**, 7(9), 40-46.
- Hayes, J. (2002). **The Theory and Practice of Change Management**. NY: Palgrave Macmillan.
- Heller, M., & Firestone, W. (1994). **Heroes, Teams, and Teachers: A Study of Leadership for Change**. Educational Resources Information Center (ERIC).
- Hersey, P., Blanchard, K. (1977). **Management of Organizational Behavior**. NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Hiatt, J. and Creasey, T. (2003). **Change Management: The People Side of Change. Loveland**, Colorado: Prosci Learning Center Publications.

- Hiatt, J. (2006). **ADKAR: A Model for Change in Business, Government and OurCommunity**. Loveland, Colorado: Prosci Learning Center.
- Hussain, T.S., Lei, S., Akram, T., Haider, M., Hussain, H.S. & Ali, M**. (2016).** Kurt Lewin's Change Model: A Critical Review of the Role of Leadership andEmployee Involvement in Organizational Change**. Journal of Innovation and Knowledge**, 3(2018), 123-127.
- Ibrahim, T., Akbari, S. , & Suaidah, S. (2022). Principal's Behavior in Strengthening Teacher Innovation and Creativity During the Covid-19 Pandemic. **Nidhomul Haq: Journal of Islamic Education Managemen**t, 7(1), 116–124.
- Javier, V. (2016). The Impact of Learning Orientation on Innovation and Performance in SME's in Mexico. **International Review of Management and Business Research**, 5(1), 48-64.
- Khadka, C. (2024). Social Learning Theory and The Development of Aggression.**Medha: A Multidisciplinary Journal**, 7(1), 79–92. https://doi.org/10.3126/medha.v7i1.73897.
- Kharbat, Nadia (2017). **A Proposed Educational Administrative Model of Change Leadership for Secondary School Principals in Jordan in Light of the ADKAR Model and Employee Engagement Factor**. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Jordan, Amman.
- King, Nigel (1990). Innovations At Work: The Research Literature. In Michael A. West and James L. Farr (Eds.,). **Innovation and Creativity At work: Psychological and Organizational Strategies**.Chichester: John Wiley and Sons.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' Self-Efficacy, Personality, and Teaching Effectiveness: A Meta-Analysis. **Educational Research Review**, 12, 59-76.
- Kotter, J. (1996). **Leading Change**. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Kotter, J. & Cohen, D. (2002). **The Heart of Change**. Boston, Mass.: Harvard Publisher.
- Kotter, J. & Schlesinger, L. (2008). Choosing Strategies for Change**. Harvvard Business Review**, 86(7/6), 130-141.
- Kotter, J. (2012). **Leading Change**.(2nd ed). Boston, Mass.:Harvard Review Press.
- Krejcie, R. and Morgan, D. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. **Educational and Psychological Measurement**, 30, 607-610.
- Kurniawan, H., & Zunidar. (2021). Creative Teachers and Teaching Creativity: An Effort in Learning Activities in the New Normal Era. **Proceeding of**

Dirundeng International Conference on Islamic Studies (DICIS 2021), Indonesia.
- Langton, N., Robbins, S. & Judge, T. (2013). **Fundamentals of Organizational Behavior.** (5th ed.) Canada Ontario: Pearson Education Canada.
- Lee, E. A., & Seo, H. A. (2006). Understanding of Creativity by Korean Elementary Teachers in Gifted Education. **Creativity Research Journal**, 18(2), 237-242.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. **Human Relations**, 1(1), 5-41
- Liepa, D., & Rocane, M. (2024). Teacher‘s Pedagogical Self-Efficacy for Ensuring the Quality of Education. **Education. Innovation. Diversity**, 1(8), 79-85.
- Maddux, J. (2012). **Self-Efficacy: The Power of Believing You Can, Handbook of Positive Psychology**, Oxford University Press.
- Mahardika, A., & Mbato, C. (2022). Private Senior High School Teacher‘s Self-Efficacy in Understanding Student‘s Needs During the On Line Learning. **Magister Scientiae**, 50(2), 85-96.
- Maksum, M. A., Purwono, J., & Hidayatulloh, F. S. (2022). The influences of change readiness and self-efficacy on teacher performance during the COVID-19 pandemic**. Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan**, 14(2), 1271–1282.
- Malone, H. J. (2013). **Leading Educational Change: Global Issues, Challenges, and Lessons on Whole-System Reform**. United States: Teachers College Press.
- Meera, K. P., & Jumana, M. K. (2015). Self-Efficacy and Academic Performance in English. **Research in Pedagogy**, 5(2), 25-30.
- Mentari, V. P., & Pratama, F. W. (2024). Teacher's Self-Eefficacy of Prospective Mathematics Teacher Students in Micro-Teaching. **Edunesia: Journal Ilmiah Pendidikan**, 5(2), 893-909.
- Molero-Jurado, M., Pérez-Fuentes, M., Soriano, J., Tortosa, B., Oropesa, N., Simón-Márquez, M., & Gázquez-Linares, J. (2020). Personality and Job Creativity in Relation to Engagement in Nursing. **Anales de Psicología**, 36(3), 533-542.
- Morgan, A. S. (2019). The Human Side of Changing Education: How to Lead Change With Clarity, Conviction, and Courage. **Harvard Educational Review**, 89(3), 512–516.
- Naiman, Linda (2023). **Creativity at Work**. https://www.creativityatwork.com. Retrieved on: 9/9/2024.

- Naser. R. (2016). Level of Creative Behavior Among Teachers of Public Schools Within the Green Line from Their Perspective. **Journal of Education and Practice**, 7(18). 109-119.
- Nielsen, K., Bauer, J. & Hofman, W. (2020). Examining the Relationship Between Trait Self-Control and Stress: Evidence on Generalizability and Outcome Variability. **Journal of Research in Personality**, 1(84), 1-24.
- Northouse, P. G. (2016). **Leadership: Theory and Practice** (7th ed.). California: Sage.
- Omoro, M.& Possi, M. (2022).Teachers' Inclusive Classroom Practices: The Role of Self-efficacy and Demographic Variables**. Papers in Education andDevelopment**, 40(2), 51-69.
- Orridge, M. (2009). **Change Leadership Developing a Change-Adept Organization**, Farenham: Gower Publishing Limited.
- Ozsungur, F. (2020). **Innovation Psychology in Organizational Management**. Mersin University, Turky.
- Putra, A., Darmawan, D., Djaelani, M., Issalillah, F., & Khayru, R. (2022). Pengaruh Tuntutan Pekerjaan, Modal Psikologis dan Kematangan Sosial Terhadap Profesionalisme Karyawan. **Relasi:Jurnal Ekonomi**, 18(2), 157-172.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. **Creativity Research Journal***,* 24(1), 92–96.
- Sarkar, S., & Kundu, P. (2021). Self-Efficacy of Teachers in Managing Inclusive Classroom Behavior: An Analysis. **Asian Journal of Education and Social Studies,** 15(1), 46-53.
- Schunk, D. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. **Educational Psychologist,** 26(3-4), 207-23
- Schunk, D., & Pajares, F. (2001). **The Development of Academic Self-Efficacy**. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), Development of Achievement Motivation. San Diego: Academic Press.
- Senge, P. M. (1990). **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization.** NY: Doubleday.
- Senge, P. M. (2006). **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization.** NY: Currency.
- Simpas, S., Garcia, R., Ramiro, E. (1981). A Study of Efficiency, Effectiveness and Productivity of Filipino Administrative Agencies.**Science DilimanJournal**, vol.1, 177-197.
- Slavin, R. E. (2018). **Educational Psychology: Theory and Practice**. (12th ed.), London: Pearson.
- Smith, S. (2024). The Impacts and Causes of the Dunning-Kruger Effect on Students, Teachers, and Administrations in English Language Teaching

Environments. **International Journal of Education Humanities and Social Science**. 7(3), 1-25.
- Tan, A. (2007). **Creativity: A Handbook For Teachers**. Singapore: World Scientific Company.
- Thomson P. and Hall, C. (2011). Sense Making as a Lens on Everyday Change Leadership Practice: The Case of Holly Tree Primary.**International Journal of Leadership in Education**. 14(4), 383-403.
- Torrance, P. and Goff, K. (1999). **Fostering Academic Creativity inGifted Students**. Athens: University of Georgia.
- Triyanto. (2019). Understanding Student Participation Within a Group Learning. **South African Journal of Education**, 39(2), 1-8.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. **Teaching and Teacher Education**, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. **Review of Educational Research**, 68(2), 202-248.
- Yukl, G. (2013). **Leadership in Organizations** (8th ed.). Boston: Pearson.
- Zinta. Z. (2013). Creativity from View of Job Market. **Budapest Management Review**, 2-13.

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1.5	أداة الدّراسة بصورتها الأوّلية	161

2.5 أسماء السّادة المحكّمين وتخصّصاتهم والجهة الّتي يعملون بها 167

3.5 أداة الدّراسة بصورتها النّهائية 168

4.5 كتب تسهيل المهمة وكتاب الإشراف 173

ملحق رقم (1.5)

أداة الدراسة بصورتها الأولية

جامعة القدس

كلية الدراسات العليا

الأستاذ الدكتور/ الدكتورة ..... المحترم/ المحترمة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "**قيادة التغيير لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وعلاقتها بالإبداع الوظيفي والكفاءة الذاتية لدى المعلمين العاملين معهم**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في القيادة والإدارة التربوية. وقد تطلب إجراء هذا الهدف إعداد استبانة أولية لقياس متغيرات الدراسة.

ولمّا كنتم من أصحاب الخبرة والاختصاص، والمعرفة والدراية في هذا المجال، فإنه ليسرني أن أضع بين أيديكم أداة الدراسة الأولية، يحدوني الأمل أن تتكرموا بإبداء رأيكم في مجالاتها وفقراتها، ومدى ملاءمة هذه المجالات والفقرات لأغراض الدراسة، وفيما إذا كانت الفقرات دقيقة لغوياً، ومدى صلاحيتها لقياس متغيراتها، وتقديم أية ملاحظات ترونها مناسبة لتطويرها، مما يمكن أن يُسهم في تحسين هذه الأداة.

شاكرة تعاونكم وجهودكم المبذولة وجزاكم الله خيراً

الباحثة/ أسيل سعيد الحسنات

المشرف/ أ. د. راتب سلامة السعود.

الجزء الأول: المعلومات الديموغرافية لعينة الدارسة:

1. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2. المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس فما دون ☐ دبلوم عالي ☐ ماجستير فأعلى

3. الخبرة: ☐ 5 سنوات فأقل ☐ 6-10 سنوات ☐ 11 سنة فأكثر

الجزء الثاني: مقياس درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير:

الرقم	الفقرة	الانتماء		صلاحية الفقرة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة	
المجال الأول: الرؤية المشتركة للمدرسة: أعتقد أن مديري:						
1	يشجع المعلمين على تبني الرؤية.					
2	يراعي الموضوعية عند صياغة الرؤية .					
3	يحرص على أن تتصف الرؤية بالوضوح.					
4	يُشعر كل فرد بأهمية دوره في تحقيق الرؤية.					
5	يشرك المعلمين في وضع الرؤية المستقبلية للتغيير.					
6	يحلل الأداء المدرسي لمعرفة نقاط القوة والضعف فيه.					
7	يأخذ بعين الاعتبار الخطط المدرسية السابقة عند تطويره للخطط الجديدة.					
المجال الثاني: التعامل مع المعلمين: أعتقد أن مديري:						
8	يشجع التعاون بين المعلمين.					
9	يعزز الثقة في قدرات المعلمين.					
10	يتعامل مع المعلمين بموضوعية.					
11	يحرص على الوقوف على احتياجات المعلمين.					
12	يشيع جواً من التفاهم المتبادل بما يخدم عملية التغيير.					
13	يحرص على وجود قنوات اتصال مفتوحة مع المعلمين.					
14	يتيح للمعلمين فرصة التعبير عن آرائهم تجاه					

	عملية التغيير.					
المجال الثالث: التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير: أعتقد أن مديري:						
15	يقدم للمعلمين حوافز مادية.					
16	يقدم للمعلمين حوافز معنوية.					
17	يشجع التغذية الراجعة من المعلمات.					
18	يشجع المعلمين على تطوير أنفسهم.					
19	يحفز المعلمين على تقديم أفكار متميزة جديدة.					
20	يقدم المساعدة لتنفيذ الأفكار الإبداعية للمعلمين.					
21	يستثير الأفكار الإبداعية عند المعلمين في إثراء المنهاج.					
المجال الرابع: استراتيجيات التغيير: أعتقد أن مديري:						
22	يتبنى فلسفة العمل بروح الفريق.					
23	يحرص على إدارة الوقت بفاعلية.					
24	يسعى إلى تنمية التميز لدى المعلمين.					
25	يضع خطة عمل واضحة لتنفيذ التغيير.					
26	يتابع مدى الالتزام بتنفيذ خطط التغيير.					
27	يوظف التكنولوجيا الحديثة في التواصل مع المعلمين.					
28	يمنح المعلمين بعض الصلاحيات في اتخاذ القرارات.					

الجزء الثالث: مقياس مستوى الإبداع الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين.

الرقم	**الفقرة**	**الانتماء**		**صلاحية الفقرة**		**التعديل المقترح**
		منتمية	**غير**	**صالحة**	**غير**	

			منتمية		**صالحة**	
المجال الأول: الطلاقة						
1	أعبّر عن آرائي بسهولة.					
2	أمتلك القدرة على رد الفعل السريع.					
3	لدي القدرة على اقتراح أكثر من حل لمشكلة معينة.					
4	أبتكر أنشطة تعليمية متنوعة تلبي احتياجات الطلاب.					
5	أستخدم مجموعة من المواد التعليمية لتعزيز عملية التعلم.					
6	لدي القدرة على تقديم أكثر من فكرة خلال فترة زمنية معينة.					
المجال الثاني: المرونة						
7	أستطيع التحكم في انفعالاتي.					
8	أمتلك القدرة على تقديم أفكار متنوعة.					
9	أمتلك القدرة على رؤية الأشياء من منظور مختلف.					
10	أستطيع التكيف بسرعة مع المتغيرات في بيئة التعلم.					
11	أستطيع تقديم أفكار جديدة لتطوير العمل بتلقائية ويسر.					
12	أرحب بتغيير أساليب التدريس التقليدية بأساليب مبتكرة.					
المجال الثالث: الأصالة						
13	أمتلك القدرة على تقديم أفكار متشعبة.					
14	أستطيع تقديم أفكار جديدة في مجال عملي.					

15	أمتلك القدرة على الربط بين الأفكار المختلفة.					
16	أمتلك القدرة على تقديم أفكار جديدة وغير تقليدية.					
17	أستطيع الابتعاد عن الإجراءات التقليدية في إنجاز العمل.					
18	ألجأ إلى أساليب فيها مواربة (حيل) من أجل تمرير ما هو مناسب برأيي.					
المجال الرابع: الحساسية للمشكلات						
19	أرى أن تقتي بنفسي عالية.					
20	أخطط لمشكلات العمل المتوقعة.					
21	أمتلك القدرة على إدارة الأزمات.					
22	أدرك مواطن القوة والضعف في عملي.					
23	أمتلك القدرة على التنبؤ بالمشكلات قبل حدوثها					
24	أتعامل مع المشكلات على أنها فرصة مناسبة للتطوير والتحسين.					

الجزء الرابع: مقياس مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين.

الرقم	الفقرة	الانتماء		الصلاحية		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة	
المجال الأول: الكفاءة في إدارة الصف						
1	أحسن التعامل مع الطالب الجريء.					
2	يمكنني تهدئة الطالب الفوضوي في الصف.					
3	أبذل جهداً لإقناع الطلبة باتباع القواعد الصفية.					
4	يمكنني التحكم في السلوك الفوضوي في الصف.					

5	يمكنني تكوين توقعات واضحة عن سلوك الطلبة.					
6	يمكنني تخطيط الأعمال الروتينية بما يضمن قيام الطلبة بالأنشطة بسلاسة.					
7	أحسن إنشاء نظام إدارة صفي يفي بحاجات ذوي الصعوبات أثناء التدريس.					
المجال الثاني: الكفاءة في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية						
8	أساعد الطلبة على تقييم التعلم.					
9	أجعل طلبتي يفكرون تفكيراً ناقداً.					
10	أضمن اندماج الطلبة صعبي المراس.					
11	استثير الطلبة ذوي الميول المنخفضة للتعلم.					
12	أعمل على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبتي.					
13	يمكنني تحسين فهم الطلبة الذين لم ينجحوا.					
14	أحث أولياء الأمور على مساعدة أبنائهم في تحسين أدائهم المدرسي.					
المجال الثالث: الكفاءة في استخدام الاستراتيجيات التدريسية						
15	أبرع في طرح أسئلة جديدة على الطلبة.					
16	أحسن الاستجابة على أسئلة الطلبة الصعبة.					
17	يمكنني قياس فهم الطلبة لما قمت بتدريسهم.					
18	أقدم شرحاً أو مثالاً بديلاً عندما لا يفهم الطلبة.					
19	أقدم تحديات مناسبة للطلبة ذوي القدرات المرتفعة.					
20	أوظف استراتيجيات تقويمية متنوعة في الصف.					
21	أقوم بتكييف الدروس وفق مستوى الطلبة.					

مع بالغ شكري وتقديري ،،،

ملحق رقم (2.5)

أسماء السادة المحكّمين وتخصصاتهم والجهات التي يعملون بها

الرقم	اسم المحكّم	التخصص	مكان العمل
1	أ. د. خالد علي السرحان	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
2	أ. د. رضا سلامة المواضية	الإدارة التربوية	جامعة الزرقاء
3	أ. د. مجدي علي زامل	أصول التربية والإدارة	جامعة القدس المفتوحة
4	أ. د. محمد عبود الحراحشة	إدارة تربوية	جامعة آل البيت
5	د. باسم إبراهيم الحجاحجة	القيادة والإدارة التربوية	مديرية التربية والتعليم بيت لحم
6	د. جنان أبو جودة	فلسفة مناهج وطرق تدريس	وزارة التربية والتعليم الفلسطينية
7	د. حسين جاد الله حمايل	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
8	د. خالد أحمد الصرايرة	إدارة تربوية	جامعة مؤتة
9	د. علي مصطفى العليمات	الفلسفة في التربية	الجامعة الهاشمية
10	د. عماد محمود الرحاحلة	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
11	د. غسان الديك	القيادة والإدارة التربوية	جامعة القدس
12	د. نادية فوزي خريط	إدارة تربوية	مدارس ميار الدولية
13	د. هدى محمد حجة	القيادة والإدارة التربوية	جامعة القدس
14	د. يحيى محمد ندى	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة

ملحق رقم (3.5)

أداة الدراسة بصورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس

كلية الدراسات العليا

حضرة المعلم /ة ..... المحترم/ المحترمة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: " **قيادة التغيير لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وعلاقتها بالإبداع الوظيفي والكفاءة الذاتية لدى المعلمين العاملين معهم** "، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في القيادة والإدارة التربوية. ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة بتطوير هذه الاستبانة؛ والتي تتكوّن من أربعة أجزاء؛ الجزء الأول يتعلق بالبيانات الديموغرافية للمعلم، والجزء الثاني يمثّل مقياساً لتحديد درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير، والجزء الثالث يمثّل مقياساً لتعرف مستوى الابداع الوظيفي لدى المعلمين العاملين في المدارس الحكومية في فلسطين، فيما يشمل الجزء الرابع مقياساً يهدف التعرّف إلى مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين.وتضع الباحثة هذه الاستبانةبين أيديكم لتتمكن من ا لإجابة عن أسئلة الدراسة، وايماناً منها بكم وثقتها بقدراتكم وجهودكم، فإنها تلتمس منكم الإجابة عن فقرات الاستبان ة بدقة وموضوعية، إذ إنّ كافة المعلومات ستُعامل بسرية تامة، وهي فقط لأغراض البحث العلمي.

شاكرة تعاونكم وجهودكم المبذولة وجزاكم الله خيراً

الباحثة: أسيل سعيد الحسنات .... اشراف أ. د. راتب السعود

الجزء الأول: المعلومات الديموغرافية لعينة الدارسة:

يرجى وضع علامة(x) أمام العبارة المتوافقة مع حالتك فيما يلي:

1. **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

2. **المؤهل العلمي:** ☐ بكالوريوس فما دون ☐ دبلوم عاليماجستير فأعلى

3. **الخبرة:** ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من5إلى أقل من10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر

الجزء الثاني: مقياس درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير:

يتكوّن هذا الجزء من أربعة مجالات، يرجى وضع علامة (x) لاختيار درجة موافقتك على العبارات الآتية:

الرقم	الفقرة	درجة مرتفعة جداً	درجة مرتفعة	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
المجال الاول: التعامل مع المعلمين:						
1	يتعامل المدير معي بموضوعية.					
2	يحرص المدير على تلبية احتياجاتي.					
3	يحرص المدير على وضوح رؤية التغيير.					
4	يحرص المدير على وجود قنوات تواصل مفتوحة.					
5	يتيح المدير لي فرصة التعبير عن رأيي في عملية التغيير.					
المجال الثاني: التحفيز:						
6	يقدم المدير لي حوافز معنوية.					
7	يشجع المدير التغذية الراجعة.					
8	يشجعني المدير على تطوير أدائي.					
9	يقدم لي المساعدة لتنفيذ الأفكار الإبداعية.					
10	يحفزني المدير على تقديم أفكار متميزة جديدة.					
المجال الثالث: استراتيجيات التغيير:						

11	يحرص المدير على إدارة الوقت بفاعلية.					
12	يسعى المدير إلى تنمية التميز في العمل.					
13	يتابع المدير مدى الالتزام بتنفيذ خطط التغيير.					
14	يمتلك المدير المقدرة على إدارة الأزمات.					
15	يوظف المدير التكنولوجيا الحديثة.					
16	يمنح بعضاً من صلاحياته في اتخاذ القرارات.					

الجزء الثالث: مقياس مستوى الإبداع الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين.

يتكوّن هذا الجزء من أربعة مجالات، يرجى وضع علامة (X)لاختيار درجة موافقتك على العبارات الآتية:

الرقم	الفقرة	درجة منخفضة جداً	درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة مرتفعة	درجة مرتفعة جداً
المجال الأول: الطلاقة						
1	أعبّر عن آرائي بسهولة.					
2	أمتلك المقدرة على رد الفعل السريع.					
3	أستخدم مجموعة من المواد التعليمية لتعزيز عملية التعلم.					
4	لدي المقدرة على تقديم أكثر من فكرة خلال فترة زمنية معينة.					
المجال الثاني: المرونة						
5	أستطيع التحكم في انفعالاتي.					
6	أمتلك المقدرة على رؤية الأشياء من جوانب مختلفة.					
7	أستطيع تقديم أفكار جديدة لتطوير العمل بتلقائية ويسر.					

8	أستطيع التكيف بسرعة مع المتغيرات الطارئة في بيئة التعلم.					
9	أرحب بتغيير استراتيجيات التدريس التقليدية بأساليب مبتكرة.					
المجال الثالث: الأصالة						
10	أمتلك المقدرة على تقديم أفكار متشعبة.					
11	أمتلك المقدرة على الربط بين الأفكار المختلفة.					
12	لدي الجرأة لتقديم وجهات نظر جديدة حول العملية التعليمية.					
13	لدي المقدرة على توليد أفكار جديدة وغير تقليدية.					
14	أستند إلى أفكاري الخاصة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعليم.					
المجال الرابع: الحساسية للمشكلات						
15	أرى أن ثقتي بنفسي عالية.					
16	أستطيع تحديد مواطن القوة والضعف في عملي.					
17	أمتلك المقدرة على التنبؤ بالمشكلات قبل حدوثها.					
18	أتعامل مع المشكلات على أنها فرصة مناسبة للتطوير والتحسين.					

الجزء الرابع: مقياس مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين.

يتكوّن هذا الجزء من ثلاثة مجالات، يرجى وضع علامة (X) لاختيار درجة موافقتك على العبارات الآتية:

الرقم	الفقرة	درجة منخفضة جداً	درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة مرتفعة	درجة مرتفعة جداً
المجال الأول: الكفاءة في إدارة الصف						

1	أبذل جهداً لإقناع الطلبة باتباع القواعد الصفية.					
2	يمكنني التحكم في السلوك الفوضوي في الصف.					
3	يمكنني تكوين توقعات واضحة عن سلوك الطلبة.					
4	يمكنني تخطيط الأعمال الروتينية بما يضمن قيام الطلبة بالأنشطة بسلاسة.					
5	أحسن إنشاء نظام إدارة صفي يراعي ذوي الاحتياجات الخاصة.					
المجال الثاني: الكفاءة في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية						
6	أساعد الطلبة على تقييم تعلمهم.					
7	أشجع الطلبة على التفكير الناقد.					
8	أشجع الطلبة على التفكير الإبداعي.					
9	أضمن اندماج الطلبة صعبي المراس.					
10	استثير الطلبة ذوي الميول المنخفضة للتعلم.					
المجال الثالث: الكفاءة في استخدام الاستراتيجيات التدريسية						
11	أدمج التكنولوجيا في استراتيجياتي التدريسية					
12	لدي المقدرة على استخدام استراتيجيات تدريسية مختلفة.					
13	أوظف استراتيجيات تقويمية متنوعة في الغرفة الصفية.					
14	لدي المقدرة على استخدام استراتيجيات التدريس الملائمة للموقف الصفي.					

مع بالغ شكري وتقديري،،،

ملحق (4.5)

كتب تسهيل المهمة وكتاب الإشراف

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
مكتب العميد

بسم الله الرحمن الرحيم

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

التاريخ: 2024/ 10 /21

حضرة الدكتور محمد مطر المحترم
مدير مركز البحث والتطوير

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة **اسيل سعيد جبرين الحسنات** من تخصص دكتوراه القيادة والادارة التربوية بإعداد دراسة بعنوان :

"درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير وعلاقتها بالابداع الوظيفي والكفاءة الذاتية لدى المعلمين العاملين معهم "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة في الحصول على المعلومات المطلوبة ولتطبيق الدراسة خلال الفصل الأول الحالي من العام الأكاديمي2025/2024.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

أ.د. محمود أبو سمرة
منسق برنامج دكتوراه القيادة والادارة التربوية

نسخه: الملف

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
National Centre for Examination, Measurement and Educational Evaluation.

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي

الرقم: و ت / 17440 /47/4
التاريخ: 13 /11 /2024م

السادة المديرون العامون لمديريات التربية والتعليم في (رام الله، نابلس، بيت لحم) المحترمون

الموضوع: تسهيل مهمة بحثية للباحثة أسيل سعيد جبرين الحسنات

نهديكم أطيب تحية، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه نرجو التكرم والإيعاز لمن يلزم بتسهيل مهمة الباحثة المذكورة أعلاه من **جامعة القدس**، حيث تقدمت بطلب تسهيل مهمة لإجراء دراسة بعنوان: "**درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير وعلاقتها بالإبداع الوظيفي والكفاءة الذاتية لدى المعلمين العاملين مهم**".

وتتضمن الدراسة توزيع **رابط استبيان** محوسب على المعلمين/ات في المدارس الحكومية في المديريات الآتية: "رام الله، نابلس، بيت لحم".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

م. جهاد دريدي

/ رئيس المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي

نسخة: الأخ مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي المحترم.
أ. د. راتب سلامة السعود المحترم/ المشرف على الدراسة/ بريد الكتروني: rsaud@hotmail.com
الباحثة أسيل الحسنات المحترمة/ بريد الكتروني: aseel2002.2020@gmail.com
د. مطر/ ن س

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1.2	الأسرار السّتة للتّغيير	27
2.2	مراحل عملية إدارة التّغيير	31
3.2	دورة حياة التّغيير	32
4.2	أنموذج لوين(Lewin)في التغيير	35
5.2	أنموذج كوتر(Kotter)ذو الخطوات الثمانيةلقيادة التغيير	36
6.2	أنموذج فولان (Fullan) لقيادة التّغيير	37
7.2	أنموذج أدكار(ADKAR)في التّغيير	39
8.2	العلاقة بين الفاعلية والكفاءة والإنتاجية	63

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
1.3	توزّع أفراد مجتمع الدراسة بحسب المنطقة الجغرافية	98
2.3	توزّع أفراد مجتمع الدّراسة حسب المنطقة الجغرافية والمديرية والجنس	99
3.3	توزّع أفراد عيّنة الدّراسة حسب المديرية والجنس	99
4.3	توزّع أفراد عيّنة الدّراسة حسب متغيّرات الدّراسة	100
5.3	توزّع فقرات أداة الدّراسة على محاورها ومجالاتها	102
6.3	معامل ارتباط الفقرة لمقياس درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لقيادة التّغيير	103
7.3	معاملات ارتباط الفقرة لمقياس مستوى الإبداع الوظيفي	104
8.3	معامل ارتباط الفقرة مع الدّرجة الكلية لمقياس مستوى الكفاءة الذّاتية	105
9.3	قيم معاملات الثّبات للأداة باستخدام طريقة الاتّساق الدّاخلي كرومباخ ألفا حسب مجالاتها	106
1.4	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير من وجهة نظر المعلّمين العاملين معهم	110
2.4	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لفقرات مجال التّعامل مع المعلّمين	110
3.4	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لفقرات مجال التّحفيز	111
4.4	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيات التّغيير	112
5.4	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرين المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير تعزى لمتغيّرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة	113

6.4	تحليل التّباين الثّلاثي (3 Way ANOVA) للفروق في المتوسّطات الحسابية لدرجة ممارسة مديرين المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير تعزى لمتغيّرات الجنس والمؤهّل العلمي وسنوات الخبرة	113
7.4	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق في درجة ممارسة مديرين المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة	114
8.4	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مجالات ممارسة مديرين المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير تعزى لمتغيّرات الجنس والمؤهّل العلمي وسنوات الخبرة	115
9.4	تحليل التّباين المتعدّد (MANOVA) للفروق في درجة مجالات ممارسة مديرين المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير تعزى لمتغيّرات الجنس والمؤهّل العلمي والخبرة	116
10.4	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق في درجة مجال استراتيجيات التّغيير تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة	117
11.4	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الإبداع الوظيفي لدى معلّمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم	117
12.4	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لإجابات أفراد العيّنة على مجال الطّلاقة	118
13.4	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لإجابات أفراد العيّنة على مجال المرونة	119
14.4	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لإجابات أفراد العيّنة على مجال الأصالة	120
15.4	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العيّنة على مجال الحساسية للمشكلات	120
16.4	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذّاتية لدى معلّمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم	121
17.4	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العيّنة على مجال الكفاءة في إدارة الصّف	122

18.4	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة على مجال الكفاءة في مشاركة الطّلبة في العملية التّعليمية التّعلّمية	123
19.4	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة على مجال الكفاءة في استخدام الاستراتيجيات التّدريسية	124
20.4	قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير ودرجة الإبداع الوظيفي لدى معلّميهم	125
21.4	قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التّغيير ودرجة الكفاءة الذّاتية لدى معلّميهم	126

فهرس المحتويات

إقرار لجنة المناقشة.....أ

الإهداء..... ب

شكر وعرفان.....ج

الملخّص باللّغة العربية.....د

الملخّص باللّغة الإنجليزية.....هـ

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها.....1

1.1 المقدّمة..... 1

2.1 مشكلة الدّراسة وأسئلتها.....5

3.1 أهداف الدّراسة.....6

4.1 أهمية الدّراسة..... 7

5.1 مصطلحات الدّراسة.....7

6.1 حدود الدّراسة 9

7.1 محدّدات الدّراسة..... 9

الفصل الثّاني: الأدب النّظري والدّراسات السّابقة..... 10

1.2 أولاً: الأدب النّظري 10

1.1.2 المحور الأوّل: قيادة التّغيير 10

2.1.2 المحور الثّاني: الإبداع الوظيفي..... 43

3.1.2 المحور الثّالث: الكفاءة الذّاتية..... 58
4.1.2 المحور الرّابع: نبذة عن التّعليم في فلسطين.....78
5.1.2 خلاصة الأدب النّظري.....82
2.2 ثانياً: الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بالدّراسة 83
3.2 ملخص الدّراسات السّابقة وموقع الدّراسة الحالية 94
الفصل الثّالث: الطّريقة والإجراءات 97
1.3 منهج الدّراسة 97
2.3 مجتمع الدّراسة.....97
3.3 عيّنة الدّراسة.....98
4.3 أداة الدّراسة.....100
5.3 صدق الأداة.....101
6.3 ثبات الأداة.....105
7.3 متغيّرات الدّراسة.....106
8.3 المعالجة الإحصائية.....107
9.3 إجراءات الدّراسة 108
الفصل الرّابع: نتائج الدّراسة.....109
1.4 النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل.....109
2.4 النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني 112
3.4 النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث.....117
4.4 النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الرّابع 121
5.4 النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الخامس.....124

6.4 النّتائج المتعلّقة بالسّؤال السّادس 125
الفصل الخامس: مناقشة النّتائج..... 127
1.5 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل..... 127
2.5 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني 131
3.5 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث..... 132
4.5 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الرّابع..... 137
5.5 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الخامس..... 141
6.5 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال السّادس 142
7.5 التّوصيات 143
قائمة المصادر والمراجع..... 145
قائمة الملحقات 160
قائمة الأشكال..... 175
قائمة الجداول..... 176
فهرس المحتويات..... 179