كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

المجلة التربوية لتعليم الكبار– كلية التربية – جامعة أسيوط

=======

درجة تمكن مديري المدارس بمدينة الرياض من مهارات إدارة التغيير

أ/ فهد بن محمد الخلف

معلم بإدارة التعليم بمنطقة الرياض

﴿ المجلد السادس – العدد الثالث – يوليو ٢٠٢٤م ﴾

Adult_EducationAUN@aun.edu.eg

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تمكن مديري المدارس في مدينة الرياض من مهارات إدارة التغيير، و التعرف على المعوقات التي قد تواجههم من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية، واتبعت المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من مشرفي الإدارة المدرسية بمدينة الرياض والبالغ عددهم (٥٦) مشرفًا، ونظراً لصغر مجتمع الدراسة تم توزيع الاستبانة على جميع مجتمع الدراسة بأسلوب الحصر، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تمكن مديري المدارس بمدينة الرياض من مهارات إدارة التغيير جاء بدرجة (متوسطة) بشكل عام، وجاءت درجة تمكن مديري المدارس من مهارات تفويض الصلاحيات للعاملين من أجل تحقيق التغيير المطلوب أولاً وبدرجة موافقة عالية، بينما جاءت مهارة توظيف التكنولوجيا في تطوير التعليم في المرتبة الثانية وبدرجة موافقة عالية، وجاءت معوقات ممارسة مديري المدارس لإدارة التغيير بدرجة عالية، وحل المعوق كثرة الأعباء الإدارية والتعليمية للعاملين بالمدرسة على المرتبة الأولى، بينما حل المعوق كثرة التعاميم واللوائح مما يسبب إرباكًا لخطة المدرسة ثانياً، وفي ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج أوصت الدراسة بأهمية عقد دورات ومحاضرات تعليمية لتعريف مديري المدارس بضرورة تبني منهج التغيير، ووضع معايير واضحة لتقويم أداء المدارس والادارات وتقدير مدى حاجاتها للتغيير.

الكلمات المفتاحية: التمكين، تعليم، إدارة، التغيير، مهارات

Abstract

Study Objectives: this study aimed to identify the level of change-management skills of school principals in Riyadh, and the obstacles and the challenges that may face them from the viewpoint of school's principals' supervisors.

Study methodology: the descriptive survey method was used.

Study Population and Sample: all the supervisors of the principals in Riyadh schools, they were 56 supervisors.

Study tool: the questionnaire was used as a tool to collect the necessary information about the study, and it consisted of (34) phrases, distributed on two main axes.

Statistical treatment: The results were analyzed, and the data was interpreted and statistically processed using the SPSS program, according to the methods appropriate to the objectives of the study.

Findings: it was found that the level of change-management skills of schools principals in Riyadh was (average) in general, with an average of (3.08 from 4.00), and they recognized that their most highlighted practice of change-management skills were: delegating powers to workers to achieve the required changes using technology to develop education, showing enthusiasm for achieving the goals of change, and proposing new ideas.

It was found that supervisors of the school's principals believed that there were obstacles that affect in (high) level on applying the principals change- management concept in Riyadh, with an average of (3.36 from 5.00). The most common obstacles were:

- The enormous administrative and educational burdens on school workers
- Too many regulations and generalization which confuse the school plan
- Lack of the necessary financial allocations to activate the requirements of change management
- The lack of the incentive system to increase the motivation of recommendations:
- The necessity of holding educational sessions and lectures for school principals to confirm the importance to adopt the Concept of change-management
- Setting clear standards for evaluating the performance of schools and departments and estimate their needs for change.
- Giving greater authority to the leaders in departments and schools to enable them to update systems and regulations and to develop organizational structures as appropriate to the requirements of change management.
- The necessity of providing material and moral incentives to school's principals, who had an influence in the success of the change process.
- The Ministry of Education needs to develop a general strategy to ensure that education departments can make changes as per their needs and work to provide the necessary support for change programs.

Keywords: Empowerment, education, management, change, skills

مدخل الدراسة

أصبح التغيير ضرورة ملحة تفرضها متطلبات العصر الحديث، فنحن نعيش في عالم متغير تجُدُ فيه أحداث سريعة تتطلب منا السعي بكل عزيمة واجتهاد لمواكبة هذه التطورات والتغيرات والعمل على التكيف معها والاندماج بشكل سريع حتى نتمكن من مسايرة هذا العالم.

وتأتي أهمية التغيير من كونه مواكبة للتطورات والمستجدات وتماشيًا مع الظروف والمتغيرات الحاصلة في العالم، والتغيير مسألة لابد منها لإدخال التعديلات اللازمة في المؤسسة بهدف التطوير والتحسين النوعي والكمي (عبوي، ٢٠٠٧).

كما أن عملية إدارة التغيير ترتكز على العناصر الأساسية التالية: جهد شمولي مخطط، بمعنى أن التغيير ليس عملية ارتجالية عشوائية، كما أنها عملية شاملة لجميع مجالات المنظمة (بشرية، مادية، تكنولوجية) وقيادة فاعلة تستطيع التأثير والتغيير في المجالات المطلوبة لتحقيق الأهداف التي تسعى لها المؤسسة. وتواجه المدارس في الوقت الحالي العديد من التحديات والعقبات سواء من البيئة الداخلية أو الخارجية للمدرسة والتي تكون سببًا في الجمود والتأخر وعدم مسايرة التطور والتقدم الحاصل، ويؤيد ذلك الحسين (١٤٢٨) حيث يوصي بضرورة منح صلاحيات أكثر للمدارس وضرورة الإصلاح من أسفل إلى أعلى، ولكي تواكب المدرسة هذه التغيرات وتتغلب على العقبات فهي تحتاج إلى قيادة واعية قادرة على تكوين رؤية واضحة وتمتلك القدرة على إحداث التغيير والتطوير والإبداع حتى لا تقف جامدة أمام هذه التغيرات والعقبات.

ويرى الغنام (١٩٧١) أنه من غير الإدارة التربوية لا يمكن إحداث تغيير أو إصلاح في أي مؤسسة تربوية لأن الإدارة التربوية تتعامل مع أفراد متباينين في ثقافاتهم وتخصصاتهم وتطلعاتهم واتجاهاتهم وهذا كله يتطلب الكثير من المهارات والقدرات للتعامل معهم وعندما يكون هناك إخفاق أو ضعف في المؤسسات التربوية وعجز عن تحقيق أهدافها فإن ذلك كله يسبب ضعفا في الإدارة أو قصورًا في مقومات التنظيم.

ويؤكد القاضي (١٩٩٧ص٦) بالحاجة الملحة إلى وجود إدارة تتفهم أثر هذه المتغيرات على أدائها، حيث لم تعد الإدارة بأساليب الأمس مناسبة مع تحديات الغد ولا مساعدة على تحقيق أهداف التنمية، كما يرى مؤتمن (٢٠١٠ ص٥٨) بأن القدرة على قيادة التغيير هو جوهر عملية التنمية الإدارية بأبعادها المختلفة، فقيادة التغيير تعني: "قيادة الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والإمكانات المادية والفنية المتاحة للمؤسسة التعليمية".

وقد أكد كل من كوشرين (Cochren) (١٩٩٣م) ومارتن (Marten) (١٩٩٥م) وهرفي (Harvy) (١٩٩٧م) والعطيات (٢٠٠٦م) والشمري (٢٠٠٧م) عن مدى أهمية وجود قيادة واعية ومؤثرة لإحداث التغيير، واشعار الآخرين بأهميته وخلق الدافعية تجاهه لتكون قادرة على التعامل مع الظروف المتغيرة بكفاءة عالية.

وتعد إدارة التغيير النمط الإداري الضروري للانتقال بالمؤسسات التعليمية للقرن الحادي والعشرين والاستجابة بشكل أفضل لمواكبة كل ما هو جديد من المعلومات والمعارف والمهارات. لذلك فإن إدارة التغيير أمر ضروري لكل مدير يريد التحول من الأنماط التقليدية إلى هذه الأنماط الحديثة ليواكب التطور والتقدم لتحقيق أعلى درجات النجاح.

والتغيير في أبسط صوره كما يذكر روبنسون (٢٠٠٠م) يعني التحرك من الوضع الحالي الذي نعيشه إلى وضع مستقبلي أكثر كفاءة وفاعلية (ص٢٠)، وبحسب (المغربي، ١٩٩٣م، ص٢د٣٥) هو التحويل من نقطة أو حالة في فترة زمنية معينة إلى نقطة أو حالة أخرى في المستقبل.

ويعرف العطيات (١٤٢٦هـ) التغيير بأنه" عملية التحول من الواقع الحالي للفرد أو المؤسسة إلى واقع آخر منشود يرغب في الوصول إليه خلال فترة زمنية محددة بأساليب وطرق معروفة، لتحقيق أهداف طويلة وقصيرة المدى، كي تعود على بالنفع على الفرد أو المؤسسة أو كليهما معًا" (ص٩٤)، ويضيف كلًا من ليثوود، دي، سامسون، هوبكنز وهريس (Leithwood, Day, Sammons, Hopkins, & Harris, 2006) مفهومًا عامًا للتغير وهو التحول من حالة متعارف عليها إلى حالة أخرى جديدة وأفضل منها، وذلك بهدف التطوير والتحسين والتكيف مع المتغيرات البيئية المتسارعة.

أما التغيير في مجال التربية فلقد عرفه سراسون (١٩٨٢م)، على أنه تغيير أنماط السلوك في عمل المعلمين بالمدرسة بأنماط سلوكية أخرى جديدة.

وإدارة التغيير تعني "إدارة الجهد المخطط والمنظم والهادف إلى تحقيق أهداف التغيير من خلال تطوير العاملين عن طريق التأثير في قيمهم ومهاراتهم وأنماط سلوكهم وتغيير التكنولوجيا المستخدمة والعمليات والهياكل التنظيمية" (حمادات، ٢٠٠٧م، ص١٠٥)، كما يعرف (البارودي، ٢٠١٥م، ص١٠٠) إدارة التغيير بأنها استخدام الإمكانات المتاحة من واقع معين إلى واقع أفضل يضمن به الانتقال إلى وضع أكثر قدرة على حل المشكلات، وذلك بأقصر وقت وأقل جهد.

ومما سبق يتضح أن الغاية والمبررات التي يبُحث من خلالها عن تطبيق إدارة التغيير؛ هي أحد المبررات للاختلاف بين الأدبيات التي تناولت التغيير من حيث المفهوم، إضافة إلى السياق الزمني للمفهوم والإطار الفكري الذي تناوله، ويمكن أن نخلص إلى أن التغيير هو تحول من حالة غير مرغوب فيها إلى حالة مطلوبة عبر جهد منظم ومخطط وفق أطر زمنية محددة وهادفة.

وتختلف أهداف التغيير حسب ما تحتاج إليه المؤسسة التعليمية من حيث نوع التغيير وطبيعته والظروف التي تقود لهذا التغيير حيث من الصعوبة أن نحدد أهداف التغيير لجميع المؤسسات التعليمية ويشير الزهراني (١٤١٦) إلى أن هناك بعض الأهداف المشتركة للتغيير تتمثل في تغيير في الاتجاهات والسلوك والمعايير والقيم السائدة في المؤسسة، وتعد هذه أهدافًا وسيطة، انطلاقًا من الافتراض بأن إحداث أي تغيير في المؤسسة يمكن أن يتم من خلال التغيير في معاييرها وقيمها السائدة، أو من خلال التغيير في اتجاهات أفرادها الذي ينتج عنه تغيير مصاحب في السلوك الذي يدعم هذه الاتجاهات.

كما حدد الصيرفي (٢٠٠٦) وإدريس (٢٠٠٦) أهدافًا للتغيير تمثلت في زيادة قدرة المنظمة على التفاعل والتعاون والتكيف مع البيئة المحيطة بها، وتمكن القادة من اتباع أسلوب الإدارة بالأهداف والمشاركة في اتخاذ القرارات، والقدرة على كشف الصراعات وحل المشكلات التي قد تحدث في المنظمة والقضاء عليها باستخدام أساليب وطرق وأهداف عليا، وكذلك تطوير إجراءات العمل وإدخال التقنية الحديثة بطريقة سليمة يقبلها الأفراد، وبالإضافة إلى ذلك فإن هناك أهداف عامة للتغيير تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيقها لمواكبة التغيرات التي تستجد في جميع الميادين بما يضمن لها استمراريتها وتجددها ومواكبتها لجميع الأحداث حيث أشارت الحريري (٢٠١١) إلى وجوب إحداث تغيير إيجابي محمل بالقيم العلمية والتربوية والإدارية والأخلاقية لتجويد مخرجات التعليم وفقًا لتشريعات قانونية، وفي إطار أخلاقيات المهنة النابعة من قيم وأعراف وتقاليد المجتمع المحيط، دفع الواقع وإثرائه بالجديد علميًا وفكريًا وتقنيًا من خلال قنوات اتصال رسمية وغير رسمية من إعلام وصحافة وإذاعة وتلفاز، ومساعدة الإدارة على تلبية التغيير الذاتي في الإدارة ومواجهة المشكلات التعليمية والتربوية والإدارية بشكل جدي وفعّال، وتلبية التربية لحاجات التغيير الاجتماعي، وتحقيق خطط التنمية واستيعاب معطيات ثقافة العصر المتراكمة للحاق بركب الحضارة وسباق التقدم العلمي العالمي، و إعادة النظر في كيفية إعداد المعلم وصياغة المناهج الدراسية وتصميم المباني المدرسية بما يتماشى مع المستجدات العالمية ومواصفات الجودة الشاملة في التعليم، والعمل على محاولة التوفيق بين أهداف المؤسسة التربوية وأهداف العاملين بما يحقق رضاهم ورضى المؤسسة في الوقت نفسه، بالإضافة إلى تحديث وتطوير الموارد البشرية والمادية في المؤسسات التربوية.

ويمكن التوصل إلى أن التغيير عملية ذات أهداف محددة يأتي في طليعتها، إحداث تقدم في الأداء وتحسين للنتائج وتطوير للعمليات التعليمية داخل المدرسة بما يسهم في تحقيق الطلب الاجتماعي المنشود، ورفع مستوى تحصيل الطلبة ومهاراتهم.

وثمة ما يدفع إلى التغيير فعندما لا تعود الأساليب والممارسات مناسبة للأهداف المتوخاة، لأن الزمن قد تجاوزها أو لأنها لم تكن مناسبة أصلًا في أي وقت مضى، هنا تزداد دوافع التغيير وتصبح أكثر إلحاحًا عما كانت عليه من أي وقت مضى، لأنه إذا كان ثمن التغيير باهضًا فإن ثمن عدم التغيير يزداد فداحة، ومن دوافع التغيير العولمة وما فرضته من تحديات اقتصادية وسياسية وثقافية واجتماعية على المجتمعات والدول، وكذلك الثورة العلمية والتكنولوجية والصناعية التي تفرض التغيير على كل المجتمعات والدول من حيث إعادة بناء شاملة في كافة المجالات، بالإضافة إلى تسارع المتغيرات العالمية والإقليمية التي فرضت واقعًا لابد للدول أن تسارع بالتعامل الواعي معه بما يحمي مصالح شعوبها. (فهمي، ٢٠٠٤).

وقد حدد فيليه وعبدالمجيد (٢٠٠٥) دوافع للتغيير التربوي تمثلت في الحاجات والمشكلات التعليمية والتربوية وهذه الحاجات والمشكلات تعبر عن العوامل السلبية المحركة لعملية التجديد، مثل ضعف مخرجات التعليم، والمناهج التقليدية وغيرها، وكذلك حاجات ومشكلات المجتمع ودوافع التغيير هنا من خارج المؤسسة التربوية، كالتغييرات الاجتماعية والتحولات السياسية والتعليمية، بالإضافة إلى الحاجات والمشكلات الدولية وذلك لزيادة وعي الأفراد والمجتمع بما يطرأ على بنية العالم من تغير شامل، وإثارة اهتمامه بالقضايا العالمية المشتركة لمواكبة الفكر العلمي العالمي المستنير المتجدد.

وفي نفس السياق ترى فيفر ودنلاب (٢٠٠١) أن الحاجة إلى التغيير قد تأتي بوصفه عملًا علاجيًا للإخفاق في تحقيق أهداف التربية، كما أنها قد تأتي بوصفه فرصة للنمو، وذلك لمواكبة التقنيات المتطورة، أو الانسجام مع الأوضاع الاجتماعية المتقلبة، أو التكيف مع الظروف الاقتصادية المتغيرة.

ويمكن أن نستنتج مما سبق أن الدافع الأساسي للتغيير في المدارس، ينبع من محاولة إيجاد فرص فاعلة لمواجهة المشكلات التي تحول دون تحقيقها للإراض التي أنشأت من أجلها، ويأتي من أبرزها ضعف مخرجات التعليم، والاعتماد على طرق التدريس التقليدية مع بلوغ الثورة التكنلوجية مراحل غير مسبوقة في ظل التسارع الكبير الذي يشهده العالم في سائر المجالات.

ويمر التغيير بمراحل مترابطة ومتداخله مع بعضها البعض لا يمكن فصل أي مرحلة عن الأخرى وهناك العديد من النماذج التي شرحت مراحل التغيير ومن أشهرها نموذج (ليفن) حيث حاول هذا النموذج توضيح الكيفية التي يحدث بها من خلال الاستراتيجية التي قدمها لتنفيذ التغيير المخطط وفق ثلاث مراحل ذكرها كل من اللوزي (٢٠٠٢) ودقاسمة (٢٠٠٢) والعطيات (٢٠٠٦) على النحو التالي:

أولًا . مرحلة إذابة الجليد (التهيئة للتغيير) :

وفي هذه المرحلة يتم التخلص من الاتجاهات والقيم والسلوكيات التي يمارسها الأفراد داخل التنظيم في الوقت الحالي، ثم العمل على تهيئة الأجواء الملائمة لخلق دوافع جديدة عند الأفراد لعمل شيء ما، ثم العمل على تقوية شعور الأشخاص بضرورة استبدال الأنماط السلوكية والقيم والاتجاهات القديمة بشيء جديد.

ثانيًا. مرحلة التغيير:

وفي هذه المرحلة يجب التركيز على ضرورة تعلم الفرد الأفكار وأساليب ومهارات عمل جديد، بحيث تتوافر لدى الأفراد البدائل الجيدة لأداء الأعمال من خلال ما

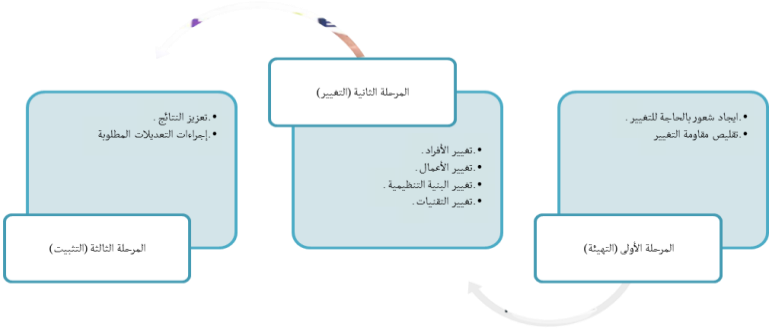
تقدمه الإدارة لهم، وهذا الأمر يتطلب من الإدارة ضرورة العمل على توفير معلومات ومعارف جديدة وأساليب عمل جديدة للأفراد العاملين للمساهمة في تعديل سلوكهم وتطوير مهاراتهم.

وفي هذه المرحلة يحذر "ليفن" من التسرع في هذه المرحلة وإحداث التغيير، لأن ذلك سوف يترتب عليه ظهور مقاومة شديدة ضد التغيير.

ثالثًا. مرحلة إعادة التجميد (التثبيت):

في هذه المرحلة يتم التأكيد على ماتم اكسابه للأفراد من مهارات، واتجاهات جديدة في مرحلة التغيير، حيث تهدف إلى تثبيت التغيير واستقراره، وعلى الإدارة أن تعطي الفرصة الكاملة للأفراد لإظهار ممارساتهم السلوكية الجديدة وتعمل على تعزيز السلوكيات الإيجابية حتى يستمر الأفراد في مواصلة هذا السلوك برغبة ورضا.

وباستعراض الأدبيات ذات العلاقة؛ يمكن من خلال الشكل التالي أن تتضح مراحل التغيير عند "ليفن":



شكل (١) نموذج عملية التغيير عند"ليفن".

ويمكن أن نستنتج من الشكل السابق تركيز " ليفن" في مراحل إحداث التغيير على الأفراد باعتبارهم أهم ما في عملية التغيير، ويؤكد النموذج على أهمية ترتيب المراحل التي يمر بها التغيير لضمان نجاحه؛ لأن تغيير التنظيم يبدأ بتغيير سلوك الأفراد العاملين في ذلك التنظيم، فالتغيير لا يحدث في أي جانب من جوانب المنظمة إلا عن طريق الأفراد، وبالتالي فإن نجاح التغيير يتوقف بالدرجة الأولى على مدى تقبل الأفراد له.

وأضاف القحطاني (٢٠٠١) بأن المدير الإداري المهتم بإدارة التغيير يبذل قصارى جهده في إدارة التغيير من خلال اتباع مراحل علمية للتغيير تتضمن الدراسة التشخيصية وتبدأ بمراجعة العناصر الأساسية للعمل في المنظمة لاكتشاف فرص التطوير وهذه العناصر هي الإنسان ونظم إجراءات العمل ومعدات وتسهيلات العمل وقد يحتاج المدير عند تشخيص المشكلة إلى أخذ رأي العاملين حول أسباب المشكلة والحلول الممكنة لها ومن ثم وضع خطط التغيير والتطوير في ضوء الأهداف والإمكانيات المتاحة حتى يتم التهيئة لقبول التغيير وذلك لتفادي أي مقاومة أو رفض ليتمكن من بدء تنفيذ عملية التغيير وذلك بعد تهيئة البيئة والمناخ التنظيمي تتم فورًا عملية التغيير مع ضرورة مشاركة الجميع في التنفيذ لضمان نجاحه ثم تأتي المرحلة الأخيرة وهي المتابعة التصحيحية ومتابعة عملية التغيير للتأكد من أنها تسير في إطارها الصحيح وللتعرف على مستوى التقدم نحو تحقيق الهدف.

وتعددت أنواعه بحسب وجهة نظر الباحثين، وحسب نوعية التغيير نفسه، فمنهم من يقسم التغيير إلى أنواع على أساس المجالات التي يتم فيها التغيير فقد يتمثل التغيير في الإضافة، أو الحذف، أو التقليص، أو التوسع، أو الاستبدال، أي إحلال أمرٍ مكان أمر آخر (الخضري ٢٠٠٥).

وبحسب الحريري (٢٠١١) يمكن تقسيم التغيير إلى استراتيجي: وهو الذي يهتم بالقضايا الرئيسة طويلة المدى، وهو خطوة نحو المستقبل، فيشمل هدف المؤسسة ورسالتها وفلسفتها وقيمها وسياستها، والوظيفي: ويرتبط بالنظم والإجراءات والهياكل والأساليب الجديدة التي يتوقع أن يكون لها أثر مباشر في تنظيم العمل داخل المنظمة على العاملين، مما يتطلب التعامل بحذر وعناية، والشامل أو الجزئي: حيث يشمل كل ما يتعلق بالمنظمة ومجالات العمل فيها، بينما يقتصر الجزئي على جوانب محددة كتغيير الآلات والأجهزة، وكذلك المادي والمعنوي: يتمثل المادي في التغيير الهيكلي والتقني، ويتمثل التغيير المعنوي في الجانبين النفسي والاجتماعي، وأخيرًا التغيير السريع والبطيء: وعادة ما يكون التغيير التدريجي البطيء أكثر رسوخًا من التغيير السريع، ولكن طبيعة الظروف قد تجعل من التغيير السريع أفضل للمنظمة.

وأما التغيير من وجهة نظر الكاتبين (دافت ونوي) فيكون تغيير في الاستراتيجية والهيكل التنظيمي، وتغيير في عمليات العمل وبيئته: يتضمن هذا النوع من التغيير إجراء سلسلة من التغييرات (أربع مجموعات) وهي: تنفيذ حلقات الجودة أو برامج نوعية، حياة العمل، التغيير في تصميم العمل وعمليات الاتصال، إدخال تقنيات جديدة، والتغييرات في البيئة المادية للعمل، وتغيير ثقافي في قيم الأفراد ومعاييرهم وتوجهاتهم ومعتقداتهم وسلوكياتهم (جلاب، ٢٠١١).

بينما يقسم العطيات (٢٠٠٦) التغيير بحسب النظرة المرحلية له إلى التغيير المتدرج: وهو النمط الذي يبدأ من التغييرات البسيطة إلى التغييرات الأكثر صعوبة، والتغيير المرحلي: وهو الذي يتم فيه تجزئة الهدف العام من التغيير إلى أهداف فرعية أو ثانوية، بحيث يمكن تحقيق الأهداف الفرعية كافة خلال الفترة الزمنية المحددة لخطة التغيير العام، والتغيير الشامل: وهو الذي يشمل عناصر المنظمة الأساسية جميعها، كالأفراد، والجماعات، والأهداف والهيكل التنظيمي، والاساليب المتبعة في العمل.

ويمكن أن يُلاحظ أن الأدبيات التي تناولت التغيير قسمته إلى عدة أنواع بحسب المنطلق الذي تستهدفه تلك الأدبيات والغرض من التغيير، حيث يمكن أن يكون التغيير طويل المدى فيكون استراتيجي التخطيط والتنفيذ، ويمكن أن يكون مرحلياً قصير المدة، ويمكن أن يكون التغيير شاملاً وعميقاً فيشمل التنظيمات والهياكل التنظيمية ويمكن أن يكون محدودا.

وربما يواجه التغيير عند إحداثه درجة معينة من المقاومة تختلف درجته بين الارتفاع والانخفاض، وتُعد مقاومة التغيير من أصعب العقبات التي تواجه القادة، إذ أن المدير لا يمكن أن يعمل بمعزل عن العاملين فهو بحاجة إلى دعمهم ومساندتهم، ومن هنا يتأكد دور المدير في كسب ثقة من يعملون معه ودعمهم له لإنجاح عملية التغيير. ويضيف توفيق (٢٠٠٤) أن القبول يزداد عندما يهتم مدير التغيير بالمزايا التي يهتم بها الأفراد، ويقدم الدعم والمساعدة لهم، مع تحديد مسؤولية كل فرد معني بالتغيير بصورة تتناسب مع قدراته ومهاراته وميوله، فضلًا عن إشراك هؤلاء الأفراد في التخطيط لعملية التغيير، واتخاذ القرارات المتعلقة بها.

ومقاومة التغيير كما يعرفها حمود (٢٠٠٢) "هي ردود الفعل السلبية للأفراد تجاه التغيرات التي قد تحصل، أو التي حصلت بالفعل في المنظمة لاعتقادهم بتأثيرها السلبي عليهم" ولقد أشار حريم (١٩٩٧) أن المقاومة هي طبيعة الإنسان، فالإنسان غالبًا ما يقاوم تغير الوضع الراهن، وذلك لما يسببه التغيير من قلق وتوتر نفسي للفرد لعدم معرفة النتائج المترتبة عليه، والتي عادة ما ينظر إليها على أنها سلبية بالنسبة له. وعلى الرغم من أن الفكرة السائدة هي أن المقاومة تعكس صورة سلبية عن سير العمل، فإن البلبيسي (٢٠٠٢) يرى أن المقاومة قد يكون لها نواحٍ إيجابية، فقد تحمل المسؤولين عن قيادة التغيير إلى توضيح أهداف التغيير وآثاره بشكل أدق، كما أنها قد تكشف عن مواطن الضعف في عملية التغيير كالقصور في عمليات الاتصال، أو الإخفاق في اتخاذ القرارات المناسبة، أو عدم اتباع الأسلوب الأمثل في حل المشكلات، مما يدفع قادة التغيير إلى التعديل وتوجيه عمليات التغيير إلى وجهتها الصحيحة. ويضيف جوهر (٢٠٠١) بأن هناك مجموعة من التحديات التي تواجهها القيادات في المنظمات التعليمية والتربوية بسبب زيادة سرعة التغيير من أهمها: ضعف استيعاب القيادات التعليمية لمتطلبات التغيير، وانتشار بعض أنماط السلوك التي تعوق مسارات التغيير والتطوير، ونقص المرونة اللازمة للتكيف مع التغيير.

تتعدد الأسباب التي تؤدي إلى مقاومة التغيير ومواجهته، فمنها ما يعود إلى عوامل اجتماعية، ومنها ما يعود إلى العامل النفسي، ومنها ما يعود إلى طبيعة عملية التغيير نفسها، أو القائمين عليها، أو أسباب أخرى، لذلك يجب على مدير التغيير تحديد هذه الأسباب ومعرفتها في البداية حتى يستطيع التغلب عليها، ومن أهمها الأسباب الاقتصادية: يذكر المعايطة (٢٠٠٧) أن الناس يرون في التغيير تهديدًا لعملهم، خاصة بالنسبة للتغيرات الحاصلة في مجال التكنولوجيا، فإدخال الحاسب الآلي في المكاتب يضايق الذين يعملون في السكرتارية، لأنهم يرون في قدرة الحاسب على الطباعة وتصحيح الأخطاء ومعالجة الكلمات تهديدًا لوظائفهم واستغناء عن أدوارهم في المدرسة، كما يضيف المعايطة أن العوامل الاجتماعية من أسباب مقاومة التغيير حيث أن بعض العاملين يرون فيه تهديدًا كبيرًا لتماسك المجموعة في العمل، خاصة ذلك التغيير الذي يستوجب سير الإجراءات والتعامل بين أفراد مجموعة العمل الواحدة، ويرى أيضا أن الأسباب الذاتية لا تقل أهمية حيث أن الموظف يشعر بالتهديد وعدم الاطمئنان عند إحداث التغيير لأنه يشعر بأنه غير كفو فيما يقوم به من عمل، فالتهديد للذات العليا للفرد ولنظرته ولنفسه ولكرامته التي يشعر أنها أهينت عند إحداث أي تغيير. ويشير عبد الوهاب (٢٠٠٠) إلى خوف الموظفين من المجهول حيث أن الرضا والأمان الوظيفي يتحقق للعاملين من خلال ما اعتادوا عليه من أعمال وأنماط وأساليب يرون في تغييرها ما يهدد استقرارهم ويغير

ما ألفوه و اعتاده من أعمال، فالتغييرات الجديدة تحمل المجهول والمخاطر، وسيعمل العاملون على مقاومتها لخوفهم من الفشل في التكيف مع ما هو جديد. كما يذكر العلي (١٤٢٤) إلى أن عدم وضوح أهداف وأسباب التغيير وكذلك الإجراءات والتعليمات المتعلقة بالتغيير للعاملين المنفذين للتغيير أو المتأثرين فيه، من الأسباب الرئيسية لمقاومة التغيير، فعندما يتم إحداث تغيير تنظيمي داخل المدرسة سواء فيما يتعلق بالجدول المدرسي أو فيما يتعلق ببعض الأعمال دون توضيح الأهداف من هذه التغييرات تؤدي إلى مقاومة علنية مستترة. إن حدوث التغيير بشكل مفاجئ يخلق نوعًا من المقاومة من قبل العاملين، حيث يرى البلبيسي (٢٠٠٢) أن الأفراد يقاومون التغيير بسبب حدوثه بشكل مفاجئ دونما سابق إنذار أو من غير تمهيد أو معلومات مسبقة. كما يعتاد العاملون في المنظمات مع الوقت على سلوكيات معينة في العمل، وعلى نظام معين لأداء أعمالهم، ويمثل التغيير كما ذكر البلبيسي (٢٠٠٢) اختلافًا عن هذه الأنظمة التي اعتادوا عليها. ويمثل تهديدًا لعاداتهم وسلوكياتهم في العمل وهذا يدفعهم إلى مقاومة التغيير. يختلف الناس في إدراكهم للشيء ذاته، فيفسره البعض تفسيرًا إيجابيًا، ويفسره البعض الآخر تفسيرًا سلبيًا، حيث يذكر الحسن (١٤٠١) أن عدم القدرة على إدراك نواحي الضعف والقصور في الوضع الحالي وكذلك عدم القدرة على إدراك جوانب القوة ومزايا الوضع الجديد يشكل عائقًا كبيرًا في وجه التغيير، ويعد سببًا من أسباب التغيير.

يجب على مدير التغيير معرفة الأسباب التي تؤدي إلى مقاومة التغيير حتى يستطيع التغلب والقضاء عليها، وذلك باتباع عدد من الأساليب والطرق المناسبة لطبيعة ودرجة المقاومة. ويتفق كل من سيزلاقي ووالاس (١٤١٢) والعميان (٢٠٠٤) ومصطفى (٢٠٠٥) وغيرهم على بعض الطرق يمكن اللجوء إليها للتغلب على مقاومة التغيير ومنها التعليم والاتصال حيث تساعد هذه الطريقة العاملين على رؤية الحاجة للتغير، ومن أشكالها المناقشة الفردية، والعرض الجماعي، والتقارير، حيث تتم مناقشة الأفكار والموضوعات المطروحة بصراحة ووضوح. والمشاركة والاندماج عن طريق إتاحة الفرصة لبعض العاملين للمشاركة في تخطيط وتنفيذ التغيير مما يساعد العاملين على الالتزام بالتغيير. وكذلك التسهيل والدعم وتقوم هذه الطريقة على توفير الدعم المعنوي للعاملين، وتدريبهم على المهارات الجديدة. بالإضافة إلى التفاوض والاتفاق وتستخدم هذه الطريقة عند وجود جهة متضررة بشكل كبير من عملية التغيير وتعمل على مقاومته، وتقوم على تقديم الحوافز للعاملين مقابل إحداث التغيير كزيادة الرواتب أو تحسين مستوى العناية الطبية. وأخيرًا الإكراه الظاهر أو غير الظاهر وتقوم هذه الطريقة على اجبار العاملين على قبول التغيير، ومن صورها التهديد بفقد الوظائف، أو الحرمان من الترقية.

وقد توصل خبراء الإدارة في مؤسسة (DDI) الأمريكية (مؤسسة تطوير الأبعاد الإدارية) بعد تجربة عملية على ما يزيد عن ثلاثة آلاف من المديرين العاملين في مشروع الإدارة التفاعلية في شكل خطوات أساسية تمكن المدير أو المسؤول الذي يتولى التغيير من تقليل مقاومته سميت الخطوات الست للتغلب على مقاومة التغيير وهي كما ذكرها العطيات (٢٠٠٦) : الخطوة الأولى تقديم جميع المعلومات عن التغيير: ويتم ذلك عن طريق فتح باب النقاش بإعطاء شرح مفصل عن حالة التغيير ولما سوف يتم انجازه. الخطوة الثانية بيان أثر التغيير على الأفراد: حيث وجد أن الموظفين يكونون سعداء إذا تم إخبارهم بتفاصيل التغيير المنوي إحداثه. الخطوة الثالثة مناقشة جميع الأفكار والمخاوف الخاصة بالتغيير ويكون بإخطار المتأثرين بالتغيير أن الهدف هو نجاح التغيير وأن هناك حاجة لمساعدة الجميع في ذلك. الخطوة الرابعة الاتفاق على إحداث التغيير وهي هذه المرحلة تكون الإدارة قد وصلت إلى الاتفاق على تطبيق التغيير المنوي إحداثه وجعل المتأثرين به يتكيفون معه بطريقة سهلة. الخطوة الخامسة تنفيذ التغيير ومتابعته ويكون ذلك بوضع خطة تنفيذ لما تم الاتفاق عليه بتحديد ما يجب على الموظفين وكذلك الإدارة أن يعملوه والأشخاص الذين يمكن أن يقدموا المساعدة لتحقيق المطلوب، وهنا يجب التأكد من عملية الفهم السليم لخطوات التنفيذ، كما يجب تحديد أوقات وتواريخ متابعة الأعمال. الخطوة الأخيرة تلخيص ما تم التوصل إليه وتقدير القائمين على التغيير وقدرتهم على القيام بالمهام الجديدة التي أوكلت إليهم، مما يرفع روحهم المعنوية.

ويمكن للمعنيين بإحداث التغيير تقليل أسباب المقاومة ويذكر لنا مراد (٢٠١٤) عدة وسائل من أهمها: تجنب المفاجآت وإحاطة الموظفين علمًا وبشكل مسبق بما تتجه النية لإحداثه من تغييرات، ودواعي هذه التغييرات المقترحة، حتى يتم تفهم الأسباب، وقطع دابر الإشاعات حول الموضوع، وحتى يوفر الاستعداد لتقبل التغيير. وكذلك توفير حوافز لقبول التغيير، وإشعار المستهدفين بالتغيير بالمكاسب التي يمكن لها أن تتحقق لهم. إذ أن من المفروض أن يكون التغيير إيجابيًا ومحققًا لفوائد ومكاسب للعاملين وللتنظيم وليس العكس. ومن الأهمية الاستعانة بالقادة ورؤساء التنظيمات غير الرسمية في شرح التغيير ودواعيه وما سيترتب عليه، و اشتراك العاملين بكافة مراحل التغيير ما أمكن. بالإضافة إلى إيجاد رؤية مستقبلية يتم تعريف العاملين بها وإعطاء سلطة لفريق التغيير العمل على تحقيقها.

إدارة التغيير:

وإدارة التغيير هي اتجاه مخطط للتجديد والتطوير في الظواهر التعليمية والرقابة على العمليات الخاصة بها، ولذا فهي رصد المتغيرات وتوقع آثارها المحتملة والكشف عن المعوقات، وذا لا بد من التمييز بين التغيير كظاهرة وبين إدارة التغيير كمنهج تطبيقي له أسس وقواعد وأصول فإن إدارة التغيير ليست سوى تطبيق فعلي لعملية صنع القرار في الفكر الإداري المعاصر، وهي بذلك تمثل إدارة الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والمادية والفنية والتقنية المتاحة للمؤسسة التعليمية (المطيري، ٢٠٢٠).

وبحسب بوخدني وعاشور (٢٠١٩) تستهدف مجالات ادارة التغيير الغايات، والأهداف، والثقافة المؤسسية، والبنية التنظيمية، والهيكلة المؤسسة، حيث تشمل مثل خلق استراتيجية مؤسساتية جديدة أو تعديل الحالية، وتعنى بإدخال برنامج تدريس جديد، تعديل أو إلغاء البرنامج الحالي أو تشجيع استخدام التكنولوجيا والتعليم الالكتروني في التدريس، وتعمل على إدخال التمايز في الراتب بناء على مؤشرات الاداء أو تغيير قواعد الحصول على عقود عمل دائمة/ كما تشمل تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية والصناعة أو خلق آليات جديدة لنقل المعرفة، وتعتمد في ذلك على تطوير الهيكل التنظيمي والإداري، وتحويل بعض السلطة الجودة والتقييم مثل : تقديم نموذج قياس جديد للتقييم أو نظام جديد لتقييم الاساتذة من طرف الطلاب.

الإدارة المدرسية:

وتعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الإدارة المدرسية بحسب رؤية كل باحث فلا يوجد تعريف متفق عليه، ويرى معيقل (١٤٣٧، ص ١١) أن الإدارة هي قدرة الفرد على التأثير في شخص أو جماعة، وتوجيههم وإرشادهم لنيل تعاونهم، وتحفيزهم للعمل بأعلى درجة من الكفاءة من أجل تحقيق الأهداف المرسومة.

ويعرفها الهنداوي (٢٠٠٩م، ص٢١) بأنها "عملية تنسيق الجهد واستغلال الموارد الدراسية المتاحة، لتلبية الاحتياجات التربوية، ومساعدة التلاميذ على التعلم إلى أقصى حد تسمح به قدرتهم وتهيئتهم للحياة والاندماج في المجتمع. أما عايش (٢٠٠٩م، ص٢٥) فيعرفها بأنها: الطريقة التي تخصص بها المدرسة كمؤسسة تربوية مواردها وتعمل على تنسيق وتنظيم جهودها الرئيسة لإحداث حالة من التحكم الشامل في الظروف المحيطة وتحقيق التكامل في الأنشطة الإدارية والفنية والتعليمية في ظل تحديد علمي لأولويات بلوغ الأهداف ذات الأهمية الأكبر، وهو أسلوب تفكيري إبداعي تدخل فيه عوامل التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة كعوامل إدارية مترابطة تتكامل فيما بينها لتحقيق أهداف تربوية وتعليمية محددة في أقل جهد ووقت وتكلفة ممكنة.

ومن خلال التعريفات السابقة للقيادة المدرسية يتضح بأن الإدارة المدرسية هي أساس العمل الإداري الذي يقوم بتنفيذ سياسة التعليم داخل المدرسة لتحقيق الأهداف المرسومة كما ركزت التعريفات السابقة على أن الإدارة عملية جماعية بالدرجة الأولى كما أنها تركز على التأثير الذي يحدثه المدير مع العاملين معه.

وتتجلى أهمية الإدارة المدرسية كما ذكرها (الحسن، ١٤٣٧) في كونها الجهة التي تقوم بتنفيذ سياسة التعليم التي تضعها وزارة التعليم، وإعادة النظر في أساليب التنفيذ التي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف المنشودة، مما يساعد على إعادة النظر في العمليات والتنظيمات والأنشطة وتعديلها، فهي تقوم بتوجيه ومتابعة العاملين داخل المدرسة، وكذلك قدرتها على مجابهة المستجدات التي طرأت على الأنظمة التربوية، واستيعاب كل ما هو حديث من أساليب واتجاهات حديثة، حيث تظل المدرسة ميدان التطوير الذي ينشده المجتمع.

ويبين (ربيع، ٢٠٠٦) أن هناك عدة أسباب تؤكد أهمية الإدارة المدرسية من أهمها تنظيم العمل بطريقة تسهم في إتمام العمليات التربوية بشكل ميسر وفعال. وتسهيل وتطوير نظام العمل بالمدرسة. وتقديم خدمات مدرسية للمدرسين والتلاميذ ليقوموا بتأدية عملهم وتحصيلهم على أكمل وجه. وخلق التعاون المثمر الذي يؤدي إلى تحقيق أهداف المدرسة وبالتالي نجاح النظام التعليمي في تحقيق غاياته وأهدافه. كما تقوم بجميع الأنشطة والعمليات الأساسية كالتخطيط والتنظيم والتوجيه والإشراف والرقابة والتقويم فالإدارة عملية حيوية متطورة، تتأثر بالمستجدات والأفكار والاتجاهات التربوية. وهي مسؤولة عن تنظيم الامكانيات البشرية والمادية من خلال قيامها بوظائف الإدارة لكل نشاط تربوي يحدث داخل المدرسة من أجل تحقيق أهداف العلمية التعليمية والتربوية.

تتأكد أهمية دور الإدارة التربوية في عملية التغيير كما تذكر عماد الدين (١٤٢٤) من منطلق كونه يتعامل مع أكثر المهن أهمية في العالم وأكثرها حاجة للتغيير والتجديد، لذا ينبغي عليه أن يحقق أكبر استفادة ممكنة من جميع ما يتعلق بطبيعة قيادة التغيير في ظل تسارع معدلات التغيير، وازدياد التحديات المستقبلية، التي تحتم على النظام التعليمي وعلى الإدارات القائمة عليه ضرورة التجديد والتحسين المستمر، عن طريق توظيف مجموعة من الأساليب الجديدة في أداء العمل.

ويشير سكوت، وأندرسون (Scott, & Anderson,2008) في هذا الصدد إلى أنه يجب على الإدارة أن تسير مع التغيير، وأن تخطط للتغيير قبل حدوثه، وأن تجعل للتغيير صورة واضحة لكل العاملين فيها، حتى يستطيع كل فرد من العاملين أن يشعر بأهميته وأن تساير هذه الإدارة الركب والتطورات.

وقد أشارت عماد الدين (٢٠٠٣) إلى مجموعة من الخصائص المطلوب توافرها لدى القائمين على إدارة التغيير في المؤسسات التربوية ومنهم مدير المدرسة أهمها توافر إرادة جادة تسعى لإحداث التغيير من منطق استيعاب الإدارة الواعي لمعطيات الحاضر واقتناعها بضرورة التغيير ومسوغاته. وامتلاك القدرة على المبادأة والإبداع والابتكار لإحداث التغيير والتطوير في جميع عناصر المؤسسة التعليمية وكافة فعالياتها. والقدرة على توفير المناخ الملائم للتغيير، ووضع استراتيجيات فاعلة لإحداثه، وتطبيقها ومتابعة تنفيذها من خلال الموارد البشرية والمادية والفنية المتاحة بهدف الارتقاء بالأداء المؤسسي وصولًا إلى تحقيق الغايات المرجوة منه. وكذلك الارتقاء بقدرات المؤسسة، لتكون قادرة على مواجهة المستجدات المتلاحقة واستيعاب متطلباتها والتعامل معها بإيجابية.

ويتأكد دور المدير في كسب تأييد العاملين ومساندتهم للتغيير، فالناس بطبيعتهم يميلون إلى مقاومة التغيير، سواء كان ذلك عن طريق الامتناع عن المشاركة فيه أو رفضه والعمل على منع حدوثه. ويرى يبر (٢٠٠٦) أن الناس دائمًا يشعرون بأنهم خاسرون في مبادرة التغيير، لذلك يلجئون إلى المقاومة. وأن على الإدارة أن تحرص على تحديد المقاومين المحتملين ومحاولة توجيههم، وذلك بمعرفة أين سيحدث التغيير. وتحديد الأشخاص الذين سيخسرون، والتعرف على ردة فلعهم. ونقل سبب التغيير للمقاومين المحتملين. والتأكيد على فوائد التغيير للمقاومين المحتملين. ومساعدة المقاومين على إيجاد أدوار جديدة، تمثل مساهمات حقيقية وتخفف خسارتهم. وجعل المقاومين الذين سيفقدهم التغيير شيئا من السيطرة شركاء فاعلين في برنامج التغيير.

إن من أهم طرق الحد من مقاومة التغيير التي ينبغي على المدير اتباعها كما ذكرها عبدالباقي (٢٠٠٤). هي إبلاغ الأفراد بالتغيير قبل حدوثه، وشرح أهدافه لهم. وإشراك الأفراد الذين سيتأثرون بعملية التغيير في تصميم وتنفيذ عملية التغيير. وتشجيع الأفراد ودعمهم أثناء عملية التغيير ومساعدتهم على إزالة الخوف والقلق.

ويشير العطيات (٢٠٠٦) إلى المبادئ العشرة التي وضعها Douglas Smith وينصح باتباعها من قبل القادة من أجل مساعدتهم في إنجاح التغيير حيث تتمثل في كون المدير قدوة في ممارسة التغيير. ويشجع سلوكيات الأفراد المطابقة للتغيير المطلوب. ويجعل لغة التغيير سهلة ومفهومة. كما يبدأ التغيير من خلال فرق العمل. ويوضح أهمية التحديث والإبداع والتطوير كأفضل مدخل للتغيير. ويضع العاملين في موقف تعلم نظري وعملي ويقدم المعلومات ويساندهم. وكذلك التأكد من فهم العاملين لدورهم في إحداث التغيير. وجعل بؤرة التصميم الإداري الجديد هي الوظائف التي يقوم بها العاملون. كما يجعل نتائج التغيير هي الهدف الرئيسي في التغيير. وأخيرًا التركيز على الأفراد المتجاوبين مع التغيير، وحثهم على مساعدة الآخرين على قبول التغيير.

إن من أهم التحديات التي تواجه مدير المدرسة هي مقاومة التغيير والحد منه والتعامل مع العاملين معه سواء قبلوا هذا التغيير أو رفضوه، حيث أن قياس نجاح التغيير على حسب تحقيقه للأهداف المرسومة. لذا يجيب على القادة أن يعيدوا تهيئة أنفسهم لقبول التغيير وكذلك قبول وجهات نظر العاملين معه والاستفادة منها سواء بالسلب أو الإيجاب وأن ينظر الجميع إلى التغيير بنظرة إيجابية متفائلة باعتباره فرصة كبيرة للتقدم والتطور ومواكبة العصر الحديث.

وتناولت العديد من الدراسات إدارة التغيير والإدارة المدرسية ومنها دراسة **جوكس (Gokce2009)** والتي هدفت الدراسة إلى المساهمة في تحسين إدارة المدارس الابتدائية التركية من خلال تحديد سلوك مديري المدارس الابتدائية في عملية التغيير، وقد استخدم الباحث أسلوب المقابلات للحصول على البيانات، وتكون مجتمع أفراد الدراسة من عينة مكونة من (٨٠) من قادة المدراس الابتدائية و (٢٨٠) من معلمي المدارس الابتدائية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن توقع المعلمون من مديري المدارس أن يُظهروا سلوكًا أكثر فعالية في عملية التغيير، كما أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة القضاء على المعوقات الناجمة عن التمييز على أساس نوع الجنس عند اختيار وتعيين مديري المدارس.

وهدفت دراسة نغكويو وتيكلي (Ngcobo & Tikli2010) إلى تحديد الأبعاد الرئيسية للقيادة الفاعلة للتغيير في المدارس الريفية في جنوب أفريقيا، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة على (١٣) مدرسة تم اختيارهم على أساس التحصيل الأكاديمي والنجاح في تنفيذ التغيير، وكانت أداة الدراسة الاستبانة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود تشابه في الإدارة الفعالة للتغيير في مدارس العينة كما هو سائد في المدارس العامة من حولهم.

بينما هدفت دراسة شقورة (٢٠١٢) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة غزة لأساليب إدارة التغيير، وعلاقتها بالإبداع، وذلك من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع أفراد الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة غزة والبالغ عددهم (٥٣٠٣) معلمًا ومعلمة،، وبلغت أفراد الدراسة (٥٢٢) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وكانت أداة الدراسة الاستبانة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لأساليب إدارة التغيير في المدارس جاءت جيدة، وجاء أسلوب تقديم نموذج سلوكي يحتذى به في أعلى مراتب أساليب إدارة التغيير.

وهدفت دراسة السبيعي (١٤٣٠) إلى تحديد درجة أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير، ودرجة إمكانية ممارستها، وأهم المعوقات التي تحول دون ذلك من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة. وقد تم استخدام الباحث المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وقد تكونت أفراد الدراسة من مديري التربية والتعليم ومساعديهم في جميع إدارات التربية والتعليم (بنين) في المناطق والمحافظات البالغ عددها (٤٢) إدارة تعليمية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير مهمة بدرجة كبيرة جدًا من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة. كما أشارت النتائج إلى أن هناك مجموعة من المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير.

وهدفت دراسة الزهراني (١٤٣٣) إلى التعرف على مدى توافر الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر أفراد الدراسة، والتعرف على المقومات المطلوبة لتفعيل وجود الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر أفراد الدراسة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وقد تكونت أفراد الدراسة من (١٨) من المشرفات الإداريات في مكاتب الإشراف التربوي، وقد تم تطبيق الدراسة أيضًا على عينة عشوائية طبقية من معلمات التعليم العام الحكومي بمراحله الابتدائية والمتوسطة والثانوية بحيث تمثل أفراد الدراسة (٥%) من المجتمع الأصلي من كل مرحلة دراسية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود نسبة متوسطة من الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمكة المكرمة، وأهمية وجود بعض المقومات المطلوبة لتفعيل الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم الحكومي.

وهدفت دراسة دراسة الثبيتي (١٤٣٥) إلى التعرف على الواقع الفعلي لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف لإدارة التغيير من وجهة نظر المعلمين. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وتم توزيع الأداة على جميع معلمي المدارس الثانوية بمدينة الطائف، والبالغ عددهم (١٣١٧) معلمًا، وتكونت العينة النهائية من (٤٠٠) استبانة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة التغيير من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة عالية، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف لإدارة التغيير كما يراها المعلمون، ودرجة الالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الزهراني١٤٣٣)، ودراسة (السبيعي، ١٤٣٠) في استخدام المنهج الوصفي المسحي، واختلفت مع دراسة (الثبيتي ١٤٣٥)، ودراسة (شقورة٢٠١٢)، ودراسة (نغكويو وتيكلي٢٠١٠) حيث استخدموا المنهج الوصفي التحليلي، اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات الأخرى من حيث مجتمع وعينة الدراسة حيث اشتمل مجتمع الدراسة على مشرفي الإدارة المدرسية في مدينة الرياض، بينما دراسة (الثبيتي١٤٣٥) شملت على المعلمين في الطائف، أما دراسة (السبيعي ١٤٣٠) فقد شملت مديري التربية والتعليم ومساعديهم في جميع إدارات التربية والتعليم. وبالنظر إلى دراسة (الزهراني١٤٣٣) نجد أنها تكونت من المشرفات في مكاتب الإشراف وعينة عشوائية من المعلمات بمكة المكرمة. وأما دراسة (شقورة٢٠١٢) فقد شملت على جميع معلمي ومعلمات الثانوية بمحافظة غزة، وأما دراسة (جوكس٢٠٠٩) احتوت على (٨٠) من مديري المدارس الابتدائية و (٢٨٠) من معلمي المدارس الابتدائية. وفي دراسة (نغكويو وتيكلي٢٠١٠) اشتملت عينة الدراسة على (١٣) مدرسة. كما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تهدف إلى التعرف على درجة تمكن القيادات المدرسية في مدينة الرياض من المهارات اللازمة لإدارة التغيير.

وتتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها للمفاهيم المتصلة بإدارة التغيير كالمفهوم والأهمية والأهداف والمعوقات، وكذلك تناول مفهوم المدير وصفاته، وخصائصه، ولكن تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في تناولها لدور المدير في قيادة التغيير والحد من مقاومة التغيير.

واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في الإلمام بموضوع الدراسة، وفي تصميم أداة جمع البيانات وتفسيرها، وتفردت هذه الدراسة بتقصيها لمعوقات تطبيق إدارة التغيير من قبل مديري المدارس بالرياض، مع الكشف عن واقع تطبيقها.

مشكلة الدراسة:

شهد نظام التعليم في المملكة العربية السعودية العديد من المستجدات والتحديثات في المناهج، والخطط، والاختبارات الدولية، والتقنيات الحديثة، إضافة إلى التوسع في برامج الطفولة المبكرة، وتبني النماذج الممكنة لمديري المدارس مع منحهم بعض الصلاحيات، ومؤشرات الأداء وغيرها من المستجدات التي تتطلب مهارة كاملة لإدارة المدرسة في ضوء إدارة التغيير، والتعامل معها بشكل يساعد العاملين في البيئة التعليمية على القيام بمهامهم على أكمل وجه.

ومن هنا فإن الدور الذي يقوم به مدير المدرسة في عملية التغيير يجب أن يكون فعّالًا في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية حيث يحتاج المدير إلى بعض الصفات والسمات حتى يقوم بعملية التغيير داخل المؤسسة.

وتناولت العديد من الدراسات متطلبات قيادة التغيير، منها دراسة المختار وآخرون (٢٠١١م)، حيث أكدت على ضرورة أن يرتقي المدير بالمواصفات التي من شأنها أن تجعله مديراً فاعلًا، يستطيع تطبيق متطلبات قيادة التغيير في مدرسته، كما أشارت دراسة منصور (٢٠١١م) إلى أن أهم تلك المتطلبات توفير المناخ التنظيمي الداعم للتغيير، وتبني المداخل العلمية في تعبئة الأفراد وحفز الجهود، وتيسير عمليات التغيير.

وبما أن الإدارة هي عملية إبداع وتغيير فمن واجب مديري المدارس مواكبة هذا التغيير بخطط مدروسة، لأن أغلب إدارات المدارس لا تزال تعتمد في تسيير الأعمال على المبادرات الشخصية التي يمارسها القادة، والتي تكون كاجتهادات شخصية لمواجهة مواقف معينه تكون نتائجها ضعيفة، لذلك فلا بد للمدير من رسم سياسة متكاملة لإدارة التغيير بطريقة علمية للحصول على نتائج مرضية، حيث أن هذه التغييرات تتطلب أسلوبًا إداريًا ونمطًا حديثًا يتماشى مع هذه المستجدات. ولظهور الحاجة إلى قيادة فاعلة تكون قادرة على استيعاب التغييرات والتعامل مع ما تفرضه من تحديات واستجابة لتوصيات بعض الدراسات السابقة بإجراء مزيد من الدراسات الميدانية حول قيادة التغيير، وعلى ضوء ما تم طرحه تحدد مشكلة الدراسة في مضمون السؤال التالي: ما درجة تمكن مديري المدارس بمدينة الرياض من مهارات إدارة التغيير؟

أسئلة الدراسة:

تناولت الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

- السؤال الأول: ما درجة تمكن مديري المدارس في مدينة الرياض من مهارات إدارة التغيير من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية؟
- السؤال الثاني: ما معوقات تطبيق إدارة التغيير لدى مديري المدارس في مدينة الرياض من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى:

- التوصل إلى درجة تمكن مديري المدارس في مدينة الرياض من مهارات إدارة التغيير.
- الكشف عن أبرز معوقات تطبيق إدارة التغيير لدى مديري المدارس في مدينة الرياض.

أهمية الدِّراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهمية نظرية وعملية، على النحو الآتي:

الأهمية النظرية

تكمن أهمية الدراسة النظرية فيما يلي:

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله كونها تسلط الضوء على أحد مواضيع الفكر الإداري الحديث –إدارة التغيير–الذي تتسم به روح هذا العصر ومنظماته بشكلٍ عام ومؤسساته التربوية بشكلٍ خاص.
- كما تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الدور الذي يقوم به مديري المدارس في تحقيق أهداف التعليم بما ينعكس إيجابياً على مستوى الخدمات المقدمة للطلاب بشكل خاص وللمجتمع بشكل عام.
- الأهمية المتزايدة لموضوع إدارة التغيير، وذلك لما له أثر في ضبط جودة مخرجات التعليم، وتحسين العملية التعليمية على مستوى مدارس التعليم.

الأهمية العلمية:

- تساعد نتائج الدراسة في تزويد مديري المدارس بما يساعدهم في قيادة التغيير بأساليب فاعلة تحقق الأهداف، وتمكّنهم من مواجهة التحديات التي قد تعترض عملية التغيير.
- مسايرة الموضوع للاتجاهات والمتغيرات العالمية الحديثة في الإدارة ومواكبة التغييرات المنتظرة لمواجهة المستقبل.
- الإسهام في تكوين اتجاهات إيجابية نحو التغيير للأفضل في لدى مديري المدارس في جميع المراحل الدراسية.
- تساهم هذه الدراسة في مساعدة الباحثين والدارسين لموضوعي الإدارة المدرسية وإدارة التغيير، وتوجيه الجهود لمزيد من الدراسات اللاحقة التي تتناول عملية الإدارة المدرسية وتطوير أساليبها وممارستها في ضوء الفكر الإداري والمعاصر.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على معرفة درجة تمكن مديري المدارس في مدينة الرياض من مهارات إدارة التغيير، والمعوقات التي قد تواجههم.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤١ هـ ٢٠١٩/٢٠٢٠ م.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على مشرفي الإدارة المدرسية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

تضمنت الدراسة المصطلحات التالية:

مديرو المدارس: هم من يقودون المدارس تربويًا وتعليمًا لتحقيق الأهداف المنشودة (الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام الإصدار الثالث).

مدير المدرسة ويُعرف إجرائيًا: بأنه الرئيس المباشر لجميع العاملين في المدرسة وهو المسؤول عن تحقيق أهداف المدرسة وغاياتها.

التغيير لغة: بمعنى التحول، تعود إلى الفعل (غَيّرَ) وتغيرت الأشياء أي اختلفت (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٠م، ص٤٥٨).

التغيير اصطلاحًا: هو التحويل من نقطة أو حالة في فترة زمنية معينة إلى نقطة أو حالة أخرى في المستقبل (المغربي، ١٩٩٣م، ص٢٣٥).

إدارة التغيير: "إدارة الجهد المخطط والمنظم والهادف إلى تحقيق أهداف التغيير من خلال تطوير العاملين عن طريق التأثير في قيمهم ومهاراتهم وأنماط سلوكهم وتغيير التكنلوجيا المستخدمة والعمليات والهياكل التنظيمية (حمادات، ٢٠٠٧م، ص١٠٥).

التعريف الإجرائي لإدارة التغيير: هو الارتقاء بالعملية الإدارية والتربوية والتعليمية وتحسينها من وضعها الحالي إلى وضع أكثر كفاءة وفاعلية في المستقبل، من خلال أساليب جديدة، لتحقيق أهداف مقصود.

منهج الدراسة

نظراً لطبيعة موضوع الدراسة الحالية والتي تهدف للتعرف إلى درجة تمكن القيادات المدرسية في مدينة الرياض من مهارات إدارة التغيير، فقد تم استخدام المنهج الوصفي (المسحي) ، وهو أحد الطرق العلمية لجمع المعلومات، ويقوم هذا المنهج على "استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها " (العساف،٢٠٠٦ ص١٩١).

مجتمع الدراسة:

يشير عبيدات، وعبد الحق، وعدس (٢٠٠٧م) إلى أن مجتمع الدراسة هو" جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث"

وكون الدراسة الحالية من الدراسات المسحية التي تستهدف استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو جزء كبير منهم ولصغر حجم العينة فإن مجتمع الدراسة هو عينته، حيث تم توزيع استبانة الدراسة على جميع افراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (٥٦) مشرفاً تربوياً في مدينة الرياض، وكان مردود هذه الاستبانات (٥٣) استبانة بما يمثل ما نسبته (٩٤. ٦%) من إجمالي مجتمع الدراسة، وهي نسبة عالية يمكن بها تعميم النتائج على مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات اللازمة عن الدراسة، وتعرف الاستبانة بأنها "وسيلة لجمع البيانات من مجموعة من الأفراد عن طريق إجابتهم عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة حول موضوع معين دون مساعدة الباحث لهم أو حضوره اثناء إجابتهم عنها" (القحطاني، والعامري، وآل مذهب، والعمر، ٢٠٠٤م:٢٨٨).

وصيغت بصياغة أولية لعبارات الاستبيان انطلاقاً من موضوع الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها وذلك بعد القراءة المتأنية والاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، وبعد بناء الاستبانة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أصحاب الخبرات العلمية والعملية المتعلقة بموضوع الدراسة؛ لأخذ آرائهم في مدى مناسبة العبارات للمحور المنتمية إليه وسلامتها لغوياً ومناسبتها لتحقيق ما أعدت من أجله وأي تعديلات يرونها مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، ثم تم إجراء التعديلات اللازمة حسب توجيهاتهم وملاحظاتهم وبعد حذف وتعديل بعض العبارات تكونت الاستبانة في صورتها النهائية (ملحق رقم (٣)). من جزأين على النحو التالي:

الجزء الأول البيانات الأولية:

يحتوي على البيانات الأولية (الوظيفية) الخاصة بأفراد الدراسة، والمتمثلة في: (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي، عدد الدورات في مجال الإدارة).

الجزء الثاني: ويتكون من (٣٤) عبارة، موزعة على محورين رئيسيين على النحو التالي:

المحور الأول: درجة تمكن مدير المدرسة من مهارات إدارة التغيير، ويتضمن (١٦) عبارة من العبارات التي تقيس درجة تمكن مدير المدرسة من مهارات إدارة التغيير من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من مشرفي الإدارة المدرسية.

المحور الثاني: معوقات تطبيق إدارة التغيير، ويتضمن (١٨) عبارة من العبارات التي تقيس درجة تأثير معوقات تطبيق إدارة التغيير على مديري المدارس من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من مشرفي الإدارة المدرسية.

تصحيح أداة الدراسة:

لتسهيل تفسير النتائج لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة تم اعطاء درجة للبدائل المستخدمة في الاجابة على العبارات بناءً على مقياس ليكرت الرباعي وتم تصنيف تلك الاجابات إلى (٤ مستويات) متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٤-١) ÷ ٤ = ٠. ٧٥

جدول (١)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في الاجابة على بدائل المحور الثاني لأداة الدراسة

الوصف	مدى المتوسطات
عالية	من ٣.٢٥ إلى ٤.٠٠
متوسطة	من ٢.٥٠ إلى أقل من ٣.٢٥
منخفضة	من ١.٧٥ إلى أقل من ٢.٥٠
معدومة	من ١.٠٠ إلى أقل من ١.٧٥

صدق الأداة:

تم التأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين:

الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين) :

لِلتحقق من صدق محتوى الاستبانة تم عرضها على عدد من المحكمين وذلك للوقوف على سلامة الفقرات ومدى ارتباطها بالهدف العام من الاستبانة، بالإضافة إلى إبداء ملاحظات أخرى قد يراها المحكمون ضرورية من حيث تقدير مدى صدق البنود للغرض الذي أعدت من أجله، حيث أبدى السادة المحكمين آرائهم في فقرات الاستبانة، بعد ذلك تم الأخذ بوجهات نظر المحكمين، وتم إجراء ما يلزم من حذف أو تعديل في ضوء مقترحاتهم.

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط فقرات المحور بالدرجة للمحور المنتمية إليه

م	العبارة	معامل الارتباط
	المحور الأول: درجة تمكن مديرة المدرسة من مهارات إدارة التغيير	
١	نشر ثقافة التغيير داخل المدرسة	٠.٨٧٤**
٢	إيجاد مناخ تنظيمي يشجع على التغيير	٠.٧٣١**
٣	مراعاة المرونة في مراحل التغيير	٠.٧٦٧**
٤	طرح الأفكار الجديدة	٠.٧١٩**
٥	معالجة أخطاء العاملين الناتجة عن التغيير	٠.٦٥٣**
٦	تمهيد النتائج المتوقعة للتغيير	٠.٧٢٤**
٧	مشاركة العاملين في تحديد الخطة المناسبة للتغيير	٠.٧٣٤**
٨	احتواء وجهات نظر المقاومين للتغيير	٠.٧٩٨**
٩	متابعة المستجدات التربوية والمعرفية	٠.٦٤٢**
١٠	مراعاة أهداف المدرسة أثناء اتخاذ القرارات المتعلقة بالتغيير	٠.٧٠١**
١١	توظيف التكنولوجيا في تطوير التعليم	٠.٧٧٦**
١٢	تفويض الصلاحيات للعاملين من أجل تحقيق التغيير المطلوب	٠.٧٨٢**
١٣	تحليل أداء المدرسة (نقاط القوة والضعف والفرص والتحديات)	٠.٨٥٢**
١٤	إظهار الحماس لتحقيق أهداف التغيير	٠.٨٢٠**
١٥	وضع خطة زمنية لتنفيذ التغيير	٠.٨٢٩**
١٦	تحديد الاحتياجات اللازمة للتغيير (مادية، بشرية)	٠.٨٠٣**
	المحور الثاني: معوقات إدارة التغيير	
١	الخوف من الفشل في إحداث التغيير	٠.٥٣٣**
٢	ضعف المناخ التعاوني داخل المدرسة	٠.٥٩٣**
٣	عدم وضوح متطلبات التغيير	٠.٥٧١**
٤	الرضا عن الوضع الحالي للمدرسة	٠.١٢٥
٥	مقاومة التغيير من العاملين بالمدرسة	٠.٥١٩**
٦	الجهل بالنتائج الإيجابية للتغيير	٠.٦٤٨**
٧	ضعف مساندة المسؤولين في وزارة التعليم لبرامج التغيير	٠.٣٩٣**
٨	المركزية في اتخاذ القرارات	٠.٤٠٣**
٩	قلة الوسائل والتقنيات الحديثة بالمدارس	٠.٤٥٧**
١٠	محدودية الصلاحيات الممنوحة للقيادات المدرسية	٠.٤١٤**
١١	قلة المخصصات المالية اللازمة لتفعيل متطلبات إدارة التغيير	٠.٥٩٠**
١٢	قصور نظام الحوافز لتعزيز الدافعية للعاملين بالمدرسة	٠.٥٣٠**
١٣	كثرة التعاميم واللوائح مما يسبب إرباكًا لخطة المدرسة	٠.٥٣٢**
١٤	كثرة الأعباء الإدارية والتعليمية للعاملين بالمدرسة	٠.٤٠٥**
١٥	نقص الكفاءات البشرية القادرة على إحداث التغيير	٠.٦٢٠**
١٦	تدني مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين	٠.٥٩١**
١٧	ضعف التدريب والتطوير المهني للعاملين	٠.٥١١**
١٨	عدم التحديد الدقيق لأهداف التغيير	٠.٥٠٤**

** عبارات دالة عند مستوى ٠. ٠١ فأقل.

من الجدول السابق يتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠. ٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكونة لاستبانة الدراسة تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من الثبات لمفردات محاور الدراسة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول: درجة تمكن مدير المدرسة من مهارات إدارة التغيير	١٦	٠.٩٥٢
المحور الثاني: معوقات إدارة التغيير	١٨	٠.٨٢١
معامل الثبات الكلي	٣٤	٠.٨٣٨

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن ثبات جميع محاور الدراسة وأبعادها مرتفع، حيث بلغ معامل الثبات للمحور الأول (٠.٩٥٢)، بلغ معامل الثبات للمحور الثاني، (٠.٨٢١)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي (٠.٨٣٨)، وهذا يعني أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة ثبات عالية ويمكن الاعتماد عليها، كما يُعد مؤشراً مهماً على أن العبارات المكونة للاستبانة تعطي نتائج مستقرة وثابتة في حال إعادة تطبيقها على أفراد عينة الدراسة مرة أخرى.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

السؤال الأول: ما درجة تمكن مديري المدارس في مدينة الرياض من مهارات إدارة التغيير من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة حول درجة تمكن مديري المدارس في مدينة الرياض من مهارات إدارة التغيير من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية وفيما يلي عرض للنتائج مرتبة في الجدول التالي:

جدول رقم (٤)

استجابات أفراد عينة الدراسة على محور (درجة تمكن مدير المدرسة من مهارات إدارة التغيير)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٢	تفويض الصلاحيات للعاملين من أجل تحقيق التغيير المطلوب	٣.٣٠	٠.٧٤٩	عالية	١
١١	توظيف التكنولوجيا في تطوير التعليم	٣.٢٦	٠.٧٣٨	عالية	٢
١٤	إظهار الحماس لتحقيق أهداف التغيير	٣.٢٥	٠.٧٠٥	متوسطة	٣
٤	طرح الأفكار الجديدة	٣.١٩	٠.٧٠٩	متوسطة	٤
٣	مراعاة المرونة في مراحل التغيير	٣.١٧	٠.٧٢٧	متوسطة	٥
١	نشر ثقافة التغيير داخل المدرسة	٣.١٥	٠.٧٧٠	متوسطة	٦
٥	معالجة أخطاء العاملين الناتجة عن التغيير	٣.١١	٠.٧٢٥	متوسطة	٧
١٠	مراعاة أهداف المدرسة أثناء اتخاذ القرارات المتعلقة بالتغيير	٣.٠٩	٠.٧١٤	متوسطة	٨
٩	متابعة المستجدات التربوية والمعرفية	٣.٠٨	٠.٧٥٦	متوسطة	٩
١٣	تحليل أداء المدرسة (نقاط القوة والضعف والفرص والتحديات)	٣.٠٦	٠.٧٧٠	متوسطة	١٠
١٥	وضع خطة زمنية لتنفيذ التغيير	٣.٠٢	٠.٩٠٩	متوسطة	١١
١٦	تحديد الاحتياجات اللازمة للتغيير (مادية، بشرية)	٣.٠٢	٠.٩٣٠	متوسطة	١٢
٢	إيجاد مناخ تنظيمي يشجع على التغيير	٢.٩٨	٠.٦٩٣	متوسطة	١٣
٨	احتواء وجهات نظر المقاومين للتغيير	٢.٩٢	٠.٨٧٤	متوسطة	١٤
٦	تمهيد النتائج المتوقعة للتغيير	٢.٩١	٠.٦٨٧	متوسطة	١٥
٧	مشاركة العاملين في تحديد الخطة المناسبة للتغيير	٢.٨١	٠.٨١٠	متوسطة	١٦
الدرجة الكلية		٣,٨٠	٠.٥٨٧	متوسطة	

*** درجة المتوسط الحسابي من (٤. ٠٠)**

يتضح من الجدول السابق أن مشرفي الإدارة المدرسية بمدينة الرياض يرون أن درجة تمكن مديري المدارس بمدينة الرياض من مهارات إدارة التغيير (متوسطة) بشكل عام، بدلالة المتوسط العام لاستجاباتهم على محور: (درجة تمكن مدير المدرسة من مهارات إدارة التغيير)

والذي بلغ (٣,٨٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة (الثالثة) من فئات المقياس (الرباعي)، والتي تشير إلى خيار درجة الممارسة (متوسطة)، وتؤيد هذه النتائج ما أشار إليه مخيمر (٢٠١١)، وعطية (٢٠١٢) بوجود عدداً من العوامل المتعددة والمتنوعة تؤثر في أداء مديري المدارس وهي ليست بدرجة واحدة بل تتفاوت وتختلف في قوتها وتأثيرها من مدرسة لأخرى ومن مدير لآخر وتختلف أيضًا بحسب الزمان والمكان مثل خصائص العمل، والرقابة الفعالة ونظام الاجور والحوافز كذلك الخصائص الديموغرافية مثل: الجنس، السن، المستوى التعليمي، الخبرة المهنية، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دارسة شقورة (٢٠١٢) حيث توصلت الأولى إلى أن درجة تمكن مديري المدارس بمدينة الرياض من مهارات إدارة التغيير (متوسطة) بشكل عام في حين توصلت الأخيرة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لأساليب إدارة التغيير في المدارس جاءت جيدة، كما تتفق مع ما دراسة الزهراني (١٤٣٣)، حيث توصلت الأخيرة إلى وجود نسبة متوسطة من الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى قادة مدارس التعليم العام، بينما تختلف الدراسة الحالية مع دراسة السبيعي (١٤٣٠)، حيث أظهرت الاخيرة، أن الأدوار القيادية لمديري التعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير مهمة بدرجة كبيرة جدًا، كما تختلف مع دراسة الثبيتي (١٤٣٥) ؛ حيث توصلت نتائج الأخيرة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة التغيير من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة عالية، وقد يرجع اختلاف هذه الدراسات عن الدراسة الحالية لاختلاف الحدود الزمانية والمكانية لهذه الدراسات عن الدراسة الحالية وكذلك اختلاف مجتمع الدراسة الحالية عن هذه الدراسات

وجاءت العبارة رقم (١٢) وهي: (تفويض الصلاحيات للعاملين من أجل تحقيق التغيير المطلوب)، في المرتبة (الأولى) ؛ من حيث درجة ممارستها؛ بمتوسط مقداره (٣،٣٠)، وربما يفسر سبب ذلك إلى وعي مديري المدارس وإدراكهم بأن تفويض بعض من صلاحياتهم يبث في العاملين المزيد من الثقة المتبادلة مما يعزز المشاركة الفاعلة في عملية التغيير؛ ويفجر طاقاتهم الابداعية والابتكارية الكامنة؛ ويؤكد ذلك ما أشار إليه الصيرفي (٢٠٠٦)، وإدريس (٢٠٠٦) بأن قيام القادة بمشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، يعتبر هدفاً من أهداف التغيير، كما يضيف القحطاني (٢٠٠١) بأن المدير الإداري المهتم بإدارة التغيير عليه مشاركة الجميع في التنفيذ لضمان نجاحه.

بالإضافة إلى أن كثرة الاعباء الادارية الملقاة على عاتق كثير من مديري المدارس تجعلهم يفوضون بعض الصلاحيات من أجل تخفيف العبء الملقى على عاتقهم

وجاءت العبارة رقم (١١) وهي (توظيف التكنولوجيا في تطوير التعليم)، في المرتبة (الثانية) من حيث درجة ممارستها، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٢٦)، ويشير ذلك إلى الطفرة الهائلة التي حدثت في تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصال والاجهزة الذكية؛ وكذلك الجهود الكبيرة والخطى الواسعة التي اتخذتها وزارة التعليم في استحداث الاساليب التكنولوجيا في تطوير التعليم، والعمل على تفعيل أساليب التعلم النشط التي تجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية، وهو ما انعكس اثره على جميع العاملين في المنظومة التعليمية بما فيها مديري المدارس، وأدى لارتفاع ممارستهم لتوظيف التكنولوجيا في التعليم.

بينما جاءت العبارة رقم (٦) وهي (تمهيد النتائج المتوقعة للتغيير)، في المرتبة (الخامسة عشر) من حيث موافقة أفراد عينة الدارسة، بمتوسط موافقة مقداره (٢,٩٣)، وربما يعود إلى تخوف مديري المدارس من رسم نتائج قد يخفقون في تحقيقها، وخوفاً من وعد العاملين بميزات قد لا تتحقق بالشكل المأمول، وهو ما يجعل الكثير من القادة يتحفظون قليلاً في إعطاء صورة كاملة عن النتائج المتوقعة للتغيير هرباً من مسؤولية اللوم أو العتاب من قبل العاملين.

وجاءت العبارة رقم (٧) وهي (مشاركة العاملين في تحديد الخطة المناسبة للتغيير)، في المرتبة (السادسة عشر والأخيرة) من حيث موافقة أفراد عينة الدارسة، بمتوسط موافقة مقداره (٢,٨١). وربما يكون السبب أن اعتقاد بعض مديري المدارس أن مشاركة جميع العاملين في تحديد الخطة المناسبة للتغيير يمكن أن يستغرق وقتاً طويلاً وخاصة إذا ما تعددت وجهات النظر وأصر البعض على تبني نمط مختلف عما هو مخطط له، وهو ما يجعل بعض القادة قد يتحفظون قليلاً عند إجراء ذلك.

السؤال الثاني: ما معوقات تطبيق إدارة التغيير لدى مديري المدارس في مدينة الرياض من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة حول معوقات تطبيق إدارة التغيير لدى مديري المدارس في مدينة الرياض من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية وفيما يلي عرض للنتائج مرتبة في الجدول التالي:

جدول رقم (٥)

استجابات أفراد عينة الدراسة على محور (معوقات تطبيق إدارة التغيير لدى مديري المدارس في مدينة الرياض)

	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٤	كثرة الأعباء الإدارية والتعليمية للعاملين بالمدرسة	٣.٦٨	٠.٥١٠	عالية	١
١٣	كثرة التعاميم واللوائح مما يسبب إرباكًا لخطة المدرسة	٣.٦٠	٠.٥٦٦	عالية	٢
١١	قلة المخصصات المالية اللازمة لتفعيل متطلبات إدارة التغيير	٣.٥٣	٠.٦٩٦	عالية	٣
١٢	قصور نظام الحوافز لتعزيز الدافعية للعاملين بالمدرسة	٣.٥٣	٠.٧٧٥	عالية	٤
١٧	ضعف التدريب والتطوير المهني للعاملين	٣.٤٢	٠.٦٠٢	عالية	٥
٩	قلة الوسائل والتقنيات الحديثة بالمدارس	٣.٤٠	٠.٦٨٩	عالية	٦
١٨	عدم التحديد الدقيق لأهداف التغيير	٣.٣٨	٠.٦٢٧	عالية	٧
١٥	نقص الكفاءات البشرية القادرة على إحداث التغيير	٣.٣٤	٠.٦٧٨	عالية	٨
١٦	تدني مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين	٣.٣٤	٠.٨٠٧	عالية	٩
١٠	محدودية الصلاحيات الممنوحة للقيادات المدرسية	٣.٣٠	٠.٦٩٦	عالية	١٠
٨	المركزية في اتخاذ القرارات	٣.٣٠	٠.٧٢٣	عالية	١١
٥	مقاومة التغيير من العاملين بالمدرسة	٣.٢٨	٠.٦٩٠	عالية	١٢
٧	ضعف مساندة المسؤولين في وزارة التعليم لبرامج التغيير	٣.٢٨	٠.٧٤٤	عالية	١٣
٢	ضعف المناخ التعاوني داخل المدرسة	٣.٢٦	٠.٨١٢	عالية	١٤
٣	عدم وضوح متطلبات التغيير	٣.٢٥	٠.٧٠٥	متوسطة	١٥
٤	الرضا عن الوضع الحالي للمدرسة	٣.٢٣	٠.٦٦٩	متوسطة	١٦
١	الخوف من الفشل في إحداث التغيير	٣.٢١	٠.٩٠٦	متوسطة	١٧
٦	الجهل بالنتائج الإيجابية للتغيير	٣.٠٩	٠.٩٠٤	متوسطة	١٨
	الدرجة الكلية	٣,٣٦	٠,٣٧٥	عالية	

يتضح من الجدول السابق أن هناك معوقات تؤثر بدرجة (عالية) بشكل عام، على قيام مديري المدارس بتطبيق إدارة التغيير بمدينة الرياض، بدلالة المتوسط العام لموافقتهم على محور: (معوقات تطبيق إدارة التغيير لدى مديري المدارس في مدينة الرياض)، والذي بلغ (٣,٣٦)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة (الرابعة) من فئات المقياس الرباعي، والتي تشير إلى خيار أن معوقات تطبيق مديري المدارس لإدارة التغيير، من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية (عالية) بشكل عام، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة السبيعي (١٤٣٠)، حيث توصلت الأولى لوجود معوقات تؤثر بدرجة (عالية) بشكل عام، على قيام مديري المدارس بتطبيق إدارة التغيير، وتوصلت الاخيرة إلى أن هناك مجموعة من المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير.

وجاء المعوق رقم (١٤) وهو (كثرة الأعباء الإدارية والتعليمية للعاملين بالمدرسة)، في المرتبة (الأولى) ؛ من حيث الموافقة على درجة تأثيره؛ بمتوسط مقداره (٣,٦٨)، وهو ما قد يولد الخوف لدى المعلمين من زيادة الاعباء والمهمات التي قد تتطلبها عملية التغيير.

جاء المعوق رقم (١٣) وهو (كثرة التعاميم واللوائح مما يسبب إرباكًا لخطة المدرسة)، في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة على درجة تأثيره، بمتوسط موافقة مقداره (٣،٦٠)، حيث أن كثرة التعاميم تؤدي إلى نوع من العشوائية وعدم الانتظام في العمل وخطة التغيير المرسومة مسبقًا وبالتالي يؤثر على الأداء بشكل عام ويجعل العاملون يميلون دائماً للمحافظة على الأمور المألوفة، وكذلك كون التغيير يلزمه تعاميم ولوائح جديدة لضمان تحقيق التغيير لأهدافه، فإن البعض يرون بأن عدم تحقيق التغير من بدايته والبقاء على ما اعتادوا عليه هو الافضل.

جاء المعوق رقم (١) وهو (الخوف من الفشل في إحداث التغيير)، في المرتبة (السابعة عشر) من حيث موافقة أفراد عينة الدارسة، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٢١)، وهو ما يدل على أن الخوف من الفشل في إحداث التغيير يجعل بعض مديري المدارس والذين لا يتوافر لديهم الثقة في نجاحهم يتخوفون من الفشل الذي قد يتعرضون له في محاولة التغيير، وتتفق تلك النتائج مع ما اشار إليه عبد الوهاب (٢٠٠٠) بأن من أسباب مقاومة إدارة التغيير الخوف من الفشل في التكيف مع ما هو جديد.

جاء المعوق رقم (٦) وهو (الجهل بالنتائج الإيجابية للتغيير)، في المرتبة (السابعة عشر) من حيث موافقة أفراد عينة الدارسة، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٠٩)، وهذا يشير إلى قلة وعي القادة بإيجابيات التغيير وكذلك قصورهم في إعلام العاملين بإيجابيات.

التوصيات:

- العمل على عقد ندوات ومؤتمرات ومحاضرات تعليمية لتعريف مديري المدارس ومعلميها بضرورة تبني منهج إدارة التغيير.
- مراجعة اللوائح والقوانين المتعلقة بصرف المخصصات المالية لإدارات التعليم وإعطاء صلاحيات أكبر للقادة وربط المخصصات المالية بأداء المدارس بحيث تتناسب المخصصات المالية لكل مدرسة مع نفقاتها.
- وضع معايير واضحة لتقويم أداء المدارس والادارات وتقدير مدى حاجاتها للتغيير ونوع التغيير الذي تحتاجه
- تبني القيادات التعليمية لإدارة التغيير في المدارس.

المراجع:

البلبيسي، حلمي محمد. (٢٠٠٢). الأساليب القيادية وإدارة التغيير "رسالة ماجستير غير منشورة" كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

الحريري، رافدة عمر (٢٠١١). إدارة التغيير في المؤسسات التربوية. ط١. عمان، دار الثقافة والنشر والتوزيع.

الحسن، ربحي. (١٤٠١). التخطيط للتغيير مدخل لتنمية الإدارة، مجلة الإدارة العامة، العدد ٢٧.

الحسين، إبراهيم عبدالعزيز. (١٤٢٨هـ). من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة. ورقة عمل الملتقى الأول للجودة في التعليم. الأحساء.

الحوامدة، نضال. الهيتي، صلاح الدين. (٢٠٠١)، التغيير التنظيمي العوامل المؤثرة واستجابة الإدارة دراسة ميدانية. المؤتمر العربي الثاني في الإدارة والإدارة الإبداعية. جامعة الدول العربية المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

الخضر، عثمان. (٢٠٠٥). علم النفس التنظيمي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

الخضيري، محسن أحمد. (٢٠٠٣). إدارة التغيير مدخل اقتصادي للسيكولوجية الإدارية للتعامل مع متغيرات الحاضر لتحقيق التغيير. دمشق، دار الرضا.

الخواجا، عبدالفتاح. (٢٠٠٤). تطوير الإدارة المدرسية، دار الثقافة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

الزهراني، سعد. (١٤١٦). تخطيط التغيير وإدارته في مؤسسات التعليم العالي، المبادئ والأسس، مدخل تطويري. مجلة جامعة أم القرى، السنة التاسعة، العدد الثاني.

الشمري حامد مالح. (٢٠٠٧م). إدارة الجودة الشاملة. صناعة النجاح في سباق التحديات. ط٢. الرياض.

العساف صالح بن حمد. (١٤٠٨). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. بدون ناشر، الرياض.

العساف، صالح محمد (٢٠٠٦) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية مكتبة الملك فهد الوطنية، ط٤.

العطيات محمد يوسف. (٢٠٠٦م). إدارة التغيير و التحديات العصرية للمدير رؤية معاصرة لمدير القرن الحادي و العشرين. دار الحامد. عمان.

العلي فهد معيقل. (١٤٢٤). إدارة التغيير الدوافع المعوقات، أساليب المعالجة. رسالة معهد الإدارة العامة. الرياض. العدد (٤٩).

العميان، سلمان محمود (٢٠٠٤). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، الطبعة الثالثة، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.

الغنام محمد أحمد. (١٩٧١م). في الإدارة التربوية. دار الكتب. الإسكندرية.

القاضي فؤاد. (١٩٩٧م). إدارة التغيير. دار الصفا. مصر.

القحطاني، سالم سعيد. (٢٠٠١). القيادة الإدارية التحول نحو نموذج القيادي العالمي. ط١. الرياض.

القحطاني، سالم سعيد؛ والعامري، أحمد سليمان؛ وآل مذهب، معدي محمد؛ العمر، بدران عبد الرحمن، (٢٠٠٤م)، منهج البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض.

القطان علي. (٢٠١١). الأنماط القيادية للقادة الأكاديميين الممارسة في جامعة الكويت من منشورة قسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

المعايطة، عبدالعزيز عطاالله. (٢٠٠٧). السلوك التنظيمي. مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم. ط١. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

المغربي محمد. (١٩٩٣م). السلوك التنظيمي مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم. (ط١). دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان.

اللوزي، موسى. (٢٠٠٣). التطوير التنظيمي، أساسيات ومفاهيم حديثة. ط٢. دار وائل للنشر. الأردن.

بير مايك. (٢٠٠٦). إدارة التغيير والتحول. تعريب: محمد رياض الأبرش. شركة الحوار الثقافي، لبنان.

توفيق، عبدالرحمن. (٢٠٠٤). منهج المدير الفعال. إدارة التغيير والتطوير. ط٢. إصدارات بميك، القاهرة.

جلاب إحسان. (٢٠١١). إدارة السلوك التنظيمي في عصر التغيير. ط١. عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

جوهر صلاح الدين. (٢٠٠١). أساليب وتقنيات الإدارة التربوية في ضوء ثورة الاتصالات والمعلومات. القاهرة. دار الفكر العربي.

حريم، حسن. (١٩٩٧). السلوك التنظيمي، دار زهران. عمان.

حمادات، محمد حسن. (٢٠٠٧م). وظائف وقضايا معاصرة في الإدارة التربوية. دار الحامد. عمان.

حمود، خضير كاظم. (٢٠٠٢) السلوك التنظيمي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان.

دقاسمة، مأمون أحمد. (٢٠٠٢). التغيير التنظيمي، دراسة ميدانية لاتجاهات المديرين في الإدارات الحكومية في محافظة إربد. مجلة الإداري، السنة الرابعة والعشرون، العدد الثامن والثمانون. معهد الإدارة العامة. مسقط.

روبنسون، دانا جاينس. وروبنسون، جيمس. (٢٠٠٠م). التغيير أدوات تحويل الأفكار إلى نتائج. (ترجمة) عبدالرحمن توفيق. إصدارات بميك القاهرة.

سكوت، سينتيا. وجافي، دنيس. (١٤٢٢). إدارة التغيير في العمل، ترجمة. بشير البرغوثي. دار المعرفة.

سلوى، شرف. مقالة بعنوان التغيير والتطوير الإداري على الموقع الإلكتروني، www. (almualem. net/saboora/index. php).

سيزلاقي، أندرو دي. وولاس، مارج جي. (١٩٩١). السلوك التنظيمي والأداء. ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد. معهد الإدارة العامة، الرياض.

صالحي، سميرة. (٢٠٠٨). هندرة الموارد البشرية. مصر، الإسكندرية. مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

ضحاوي، بيومي. محمد، المليجي. رضا إبراهيم. (٢٠١٠). توجهات الإدارة التربوية الفعالة في مجتمع المعرفة. ط١. القاهرة، دار الفكر.

عابدين، محمد. (٢٠١٢). الإدارة المدرسية الحديثة. ط٣. الأردن، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

عايش، أحمد حميل. (٢٠٠٩). إدارة المدرسة ونظرياتها وتطبيقاتها التربوية. الأردن، عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبدالباقي، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٤). السلوك الفعّال في المنظمات. الدار الجامعية، الإسكندرية.

عبدالوهاب، علي محمد. (٢٠٠٠). التغيير ومناهجه ومقوماته وخطواته ومقاومته، المؤتمر السنوي السادس، مركز دايد سيرفس، القاهرة.

عبوي، زيد منير. (٢٠٠٧م). إدارة التغيير والتطوير. ط١. كنوز المعرفة. عمان الأردن.

عبيدات، ذوقان. عدس، عبدالرحمن. عبدالخالق، كايد. (٢٠٠٣). البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه. عمان، دار الفكر.

عبيدات، ذوقان، وعبدالحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن (٢٠٠٧م)، البحث العلمي: مفهومه. أدواته. أساليبه. ط٢. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع. عمان.

علي، أسامة. (٢٠١٠). الإدارة الذاتية للمدرسة. كفر الشيخ. العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

عليوه، السيد. (٢٠٠٥). إدارة التغيير ومواجهة الأزمات، القاهرة، دار الأمين.

عماد الدين، منى مؤتمن. (٢٠١٠م). آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية. مركز الكتاب الأكاديمي. عمان. الأردن.

عماد الدين، منى مؤتمن. (١٤٢٤). إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير: النمط القيادي المنشود لتحقيق التعايش الفاعل في القرن٢١. مركز الكتاب الأكاديمي، عمّان، الأردن.

فليه، فاروق عبده. وعبدالمجيد، السيد محمد. (٢٠٠٥). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية. دار المسرة، عمان.

فهمي، أمين فاروق. (٢٠٠٤). المدخل المنظومي وإدارة التغيير. مجلة مستقبل التربية العربية. المجلد العاشر، عدد٣٥. المكتب الجامعي الحديث. الإسكندرية.

فيفر، إيزابيل. ودنلاب، جين. (٢٠٠١). الإشراف التربوي على المعلمين دليل لتحسين التدريس. ترجمة محمد عيد ديراني. روائع مجدلاوي. الطبعة الثالثة، عمّان.

كنعان، نواف. (٢٠٠٩). القيادة الإدارية. الأردن، عمان، دار الثقافة للنشر.

ماهر، أحمد. والهجرسي، جلال. والدعيج، حمد. والعجمي، راشد. (٢٠٠٢). الإدارة المبادئ والمهارات. الرياض. الدار الجامعية.

مختار، حسن محمد. (٢٠١١م). إدارة التغيير التنظيمي. ط١. الشركة العربية المتحدة. عمان.

مراد، ناصر محمد. (٢٠١٤). عوامل نجاح أو فشل التغيير.

مصطفى، أحمد سيد. (٢٠٠٥) إدارة السلوك التنظيمي. نظرة معاصرة لسلوك الناس في العمل. القاهرة.

منصور، فؤاد سعيد. (٢٠١١م). التطوير التنظيمي وإدارة التغيير في المنظمات الحكومية، المتطلبات والمعوقات. المركز الجامعي. الجزائر.

بوخدوني، صبيحة وبن عاشور، الزهرة. (٢٠١٩). إدارة التغيير في المؤسسات التعليمية. مجلة القبس للدراسات النفسية والإجتماعية. ع ٤، ١٠٩-١٢٧

المطيري، فهد مشبب (٢٠٢٠) مقترحات تطبيق إدارة التغيير التنظيمي بالمدارس الثانوية بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية. جامعة جتوب الوادي. مج ٣، ع ٤، ٤٣-٨٤.

Banoglu, K. (2011). School Principal's Technology Leadership Competency and Technology Coordinatorship, Educational Sciences, 11 (1) , 208-213.

Gokce, F. (2009). Behaviour of Turkish elementary school principals in the change process, an analysis of the perceptions of both teachers and school principals.

Ngcobo, T. & Tikly, L. (2010). Key dimensions of effective leadership for change: A focus on township and rural schools in South Africa Educational Management Administration and Leadership, 38 (2) , 202-228.

Quinlan, L (2008). Leader Personality Characteristics and Their Effects on Trust in the Organizational Setting. A thesis the Doctor In College Of Social And Behavioural Sciences. Walden University.

Scott, G; Coates, H. & Anderson, M (2008). Learning Leaders in Time of Change: Academic Leadership Capabilities for Australian Higher Education, University of Western Sydney and Australian Council for Educational Research.