مدى توافر كفايات إدارة التغيير لدى قادة مدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة من وجهة نظرمعلميها

مقدمة:

أصبحت عملية التغيير أمراً مهماً بالنسبة للمؤسسات على اختلافها، وأصبح الانفتاح عليها ومعرفة أسبابها والعناصر المكونة لها من السبل المهمة للحفاظ على وضعها التنافسي لتحقيق النمو والتقدم المطلوب، والمؤسسة التي لا تستطيع مواكبة الأحداث المتتالية والمتسارعة في التغيير سوف تواجه الفشل في تحقيق أهدافها، ولن تتماشى مع البيئة المحيطة من حولها (العطيات ٢٠٠٦، ص ص ٨٥-٩٧).

وحتى تكون المدرسة محورا للتغيير والتطوير كأساس قامت عليه فلسفة أنموذج تطوير المدارس، لابد وأنّ يكون الأسلوب الإداري المتبع في هذه المدارس يتناغم وهذه الفلسفة، ولذلك يمكن القول أنّ المدخل الإداري الملائم للتغيير هو مدخل إدارة التغيير، وهو مدخل يتوافق مع الاتجاهات الإدارية الحديثة. لاسيما أن قيادة المدرسة المتعلمة في نموذج تطوير المدارس لا تعني القيادة بمفهومها التقليدي وإنما تقوم على سياسة التغيير والتطوير، حيث إن إدارة التغيير تتضمن الانتقال بالمدرسة من وضعها الحالي إلى وضع آخر مرغوب فيه خلال فترة انتقالية (نموذج تطوير المدارس، ١٤٣٦، ص٨٥).

وتعبر إدارة التغيير عن إدارة الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والإمكانات المادية والفنية المتاحة للمؤسسة التعليمية (عماد الدين، ٢٠٠٤، ص٣١)، لذلك تلعب إدارة التغيير دورا ضروريا في تقنين التغيير العشوائي والذي قد ينشأ من رغبات فردية أو أهواء شخصية، وتعتبر عملاً مستمراً يهدف إلى زيادة قدرة المنظمة على إدخال التغييرات، وحل المشكلات الناجمة عنها، حيث يشير الحمادي (٢٠٠٩، ص٨٠) إلى أن عملية التغيير عملية ذكية، وضرورية للبقاء ولمواصلة التفوق والنجاح، إذ لم تعد مسألة خاضعة للمزاج، فمن لا يتقدم يتقادم ومن لا يغير بذكاء يفشل ويندم.

وإدارة التغيير هي الإدارة التي تساعد على إعادة النظر في الرؤية المتعلقة بالأفراد ومهماتهم وأدوارهم، وتعمل على تجديد التزامهم، وتسعى لإعادة بناء النظم والقواعد العامة التي تسهم في تحقيق غاياتهم، كما أنها الإدارة التي تخلق الحماس والدافعية لدى العاملين في المؤسسة التعليمية للتغيير، وتزرع لديهم الأمل بالمستقبل، والإيمان بإمكانية التخطيط للأمور المتعلقة بنموهم المهني وإدارتها، ويُمكن العمل التعاوني الذي تسعى إدارة التغيير إلى تعميمه المشاركين في العملية من إتقان عملهم، ويزيد من إحساسهم بالترابط والتفاؤل والطاقة للعمل (عماد الدين، ٢٠٠٤، ص٣١).

وفي أي مؤسسة تريد متابعة التغييرات المستجدة وإحداثها والتغلب على تحدياتها، تكون الحاجة فيها أكبر لإيجاد فئة من المديرين والقادة الذين يكونون أكثر عناصر التغيير فاعلية(العطيات، ٢٠٠٦، ص٢٠١)، ومن هذا المنطلق تحتاج المدارس إلى قادة أكفاء يستطيعون إدارة التغيير، مستشعرين الأهمية البالغة لذلك، حيث تقول عماد الدين(٢٠٠٤، ص٣١) أن القدرة على قيادة التغيير هي جوهر عملية التنمية الإدارية بأبعادها المختلفة، وأن الإدارة التربوية في جوهرها هي عملية قيادة بالمقام الأول وقدرة على التأثير في البشر الآخرين، وحفزهم لإنجاز أهداف المؤسسة التربوية وأولوياتها والسعي الدائم لتطويرها.

ولكي يحقق القائد إدارة التغيير الفعالة بشكل إيجابي، فلا بد أن تتوافر لديه المعارف والنظريات والمهارات والكفايات الضرورية لإحداث عملية التغيير، حيث تشير عماد الدين (٢٠٠٤، ص٢٤٥) إلى ضرورة تنمية قدرات قادة التغيير في المؤسسات التعليمية لتكون لديهم القدرة على الإبداع والابتكار وإدارة الفريق التعاوني، وإلى ضرورة أن يمتازوا بكفايات تساعدهم في تكوين رؤية واضحة عن ماهية التغيير ودوافعه وعملياته ونواتجه.

ولأهمية الكفايات في إنجاز العمل بالفاعلية المطلوبة، كان تحديد الكفاياتاللازمة لأي عمل، ضرورة من ضروراتهذا العصر الذي اتسم بسرعة التغير والتطور في المعرفة والمهارة، ولهذا اتجهت العديد من الدول إلى الأخذ بمدخل الكفاية حيث يعد الأساس في التطوير(اللوقان، ٢٠١٢، ص ٢٥٨). إن مدخل الكفايات اللازمة لقائد المدرسة يمثل اتجاها جديدا في تقيم الأداء وتحديد مستوى الانتاج في العمل.

والكفاية تعبر عن ما يمتلكه الفرد من معارف ومعلومات ومهارات وقدرات تجعله قادرا على أداء عمله بكفاءة وفاعلية (البطي، ٢٠١٤، ص ٦٤٢) ويشير فاطمة (٢٠١٣، ص١١) إلى الكفاية بأنها خبرة داخلية في شكل كل مندمج يتكون من معارف ومهارات واتجاهات تتفاعل فيما بينها، وتستنفر لإنجاز مشروع، أو حل وضعية مشكلة مركبة.

مشكلة البحث:

تبنت وزارة التعليم أنموذج تطوير المدارس كأحد مداخل الإصلاح المدرسي لعلاج مشكلات المؤسسات التعليمية القائمة، حيث يشير نموذج تطوير المدارس (١٤٣٦، ص ص ٢٧ – ٨٣) إلى أن التركيز على المدرسة بصفتها محورا للتغيير والتطوير هو سر النجاح، وهو ما قاد المعنين بتطوير التعليم إلى تبني التوجه إلى المدرسة في برامج الإصلاح والتطوير، ويحتوي نموذج تطوير المدارس على مجموعة من المكونات، تمثل محاور الاهتمام لجميع مستويات النظام التعليمي المختلفة أثناء

عملية التطوير، وكي تحقق هذه المكونات أهدافها وتعمل في اتساق تام لابد أن تكون هناك قيادة فاعلة، ومعارف ومهارات متقدمة لدى المسؤولين عن تنفيذ النموذج، حيث تعد القيادة التربوية مرتكزا رئيسا في تطبيق نموذج تطوير المدارس، لماللقيادة المدرسية من دور مؤثر في دفع الآخرين بصورة احترافية إلى العمل الناجح.

وحتى تؤدي هذه التغييرات التي يستهدفها أنموذج تطوير المدارس الأهداف المرجوة منها وتؤتي أُكلها كان لابد أن يكون هناك مدخل إداري يتلاءم مع قيادة هذه الإصلاحات في الاتجاه السليم، ومن هذه المداخل يأتي مدخل إدارة التغيير، وهو المدخل الإداري المناسب الذي يجب تطبيقه في مدارس أنموذج تطوير لتلافي القصور الواضح والحادث في تطبيق عمليات إدارة التغيير في المدارس التقليدية، حيث أوصت دراسة العولة (٢٠١٣) بضرورة اهتمام الإدارة العليا بوزارة التربية والتعليم بمفهوم إدارة التغيير في المدارس الابتدائية واتخاذ السياسات والإجراءات التي تعمل على تطبيق هذا النمط من الإدارة المدرسية، كما أوصت دراسة المشعلي (٢٠١٢) بتفعيل دور إدارة التربية والتعليم لكي تعطي الأولوية لعملية إدارة التغيير، وكذلك أوصت دراسة الشريف (٢٠١٢) بتبني مفهوم إدارة التغيير للتحول من الممارسات الإدارية التقليدية التي ترتكز على مراقبة ومتابعة الوضع الحالي لمدارس رياض الأطفال، إلى الممارسات الإدارية الحديثة التي تركز على تفعيل التغيير وإدراك مزايا الوضع المأمول لمدارس رياض الأطفال.

ورغم أهمية إدارة التغيير كمدخل إداري يتواءم مع متطلبات الإصلاح والتطوير التربوي في المدارس السعودية، إلا أنّ مؤشرات الوضع الراهن أشارت إلى قصور في ممارسة قادة المدارس لإدارة التغيير، بالإضافة إلى وجود بعض المعوقات التي تقف أمام ممارسة إدارة التغيير، حيث بينت دراسة العصيمي (٢٠١٣) أن درجة ممارسة إدارة التغيير ككل كانت بدرجة متوسطة، كما أشارت دراسة الشريف (٢٠١٢) إلى توافر أربعة متطلبات لممارسة إدارة التغيير لدى الهيئة الإدارية بمدارس رياض الأطفال في منطقة مكة المكرمة بدرجة متوسطة. كما بينت دراسة الرومي (١٤٣٣) أن واقع ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض كان بدرجة متوسطة. وأشارت دراسة العولة (٢٠١٣) أن مديرات المدارس الابتدائية يمارسن أنشطة إدارة التغيير بدرجة متوسطة.

وربما يمكن تفسير واقع ممارسة إدارة التغيير بمدارس التعليم العام في المملكة والتي أشارت إليه الدراسات السابقة من خلال الوقوف على مدى توافر كفايات إدارة التغيير لدى قادة المدارس، حيث أشارت الكثير من الدراسات إلى ضعف مستوى كفايات إدارة التغيير لدى قادة المدارس، ومنها دراسة الزهراني (٢٠١٢) التي أشارت إلى وجود نسبة متوسطة من الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمكة المكرمة، وكذلك أشارت دراسة العصيمي (٢٠١٣) إلى أن قدرة

مديري المدارس الثانوية على تعديل ممارساتهم الإدارية بغرض تحقيق التغيير المطلوب كانت بدرجة متوسطة، وبينت أن إلمام المديرين بالأسس العلمية المرتبطة بالتخطيط لإدارة التغيير كانت بدرجة متوسطة أيضا.

ولعل ما يفسر جزءاً من هذا الواقع هو القصور في بناء كفايات إدارة التغيير لدى قادة مدارس التعليم العام، حيث أشارت دراسة المشعلي (٢٠١٢) إلى وجود معوقات بدرجة عالية تقف أمام ممارسة إدارة التغيير بالمدارس الثانوية بمدينة الرياض، منها غياب البعد المعرفي للتغير، وإهمال تدريب الإداريين على إدارة التغيير. وبينت دراسة الرومي (١٤٣٣) أن أهم المعوقات التي تحول دون ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياضتتمثل في نقص التدريب على برامج التغيير. وأشارت دراسة العولة (٢٠١٣) أن من أكثر المعوقات التي تحول دون ممارسة مديرات المدارس الابتدائية لأدوارهن كقادة للتغيير قلة الدورات التدريبية الخاصة بإدارة التغيير والموجهة لمديرات المدارس.

ونتيجة مؤشرات الوضع الراهن والتي أشارت إلى أنّ ممارسة إدارة التغيير بمدارس التعليم العام، وامتلاك قادتها لكفايات إدارة التغيير ليست بالدرجة المأمولة التي تحقق التطوير والتغيير المنشود، لذلك أوصت دراسة الجرادات(٢٠١٣) بضرورة تنظيم وعقد الدورات التدريبية لزيادة فاعلية مديري المدارس في إدارة التغيير داخل المدرسة، وكذلك أوصت دراسة الثبيتي(٢٠١٤) بضرورة العمل على تدريب المديرين على عمليات إدارة التغيير، وأوصت دراسة الشهري(١٤٣٥) بضرورة العمل على تحسين المهارات (المهنية والفكرية)لمديري مدارس تطوير بمراحلها الدراسية الثلاث، وأوصت دراسة العصيمي(٢٠١٣) بضرورة تدريب مديري المدارس الثانوية على اكتساب وتنمية الكفايات والمهارات الازمة لإدارة التغيير بعملياتها ومجالاتها المختلفة، وكذلك أوصت بمراعاة كفايات ومهارات إدارة التغيير عند اختيار مديري المدارس الثانوية.

وإذا كان الواقع السابق يجسد حالة كفايات إدارة التغيير لدى مديري وقادة مدارس التعليم العام، فما واقع هذه الكفايات لدى قادةأنموذج تطوير المدارس، ولعل من مشاهدات الباحث ومناقشته لعدد من المشرفين التربويين وبعض المعلمين في مدارس أنموذج تطوير، اتضح أن هناك نقص في الكفايات اللازمة لإدارة التغيير لدى قادة مدارس تطوير، بالإضافة إلى قلة امتلاكهم للمعارف والمهارات اللازمة لإدارة التغيير وعدم قدرتهم على إدارة التغيير بالشكل المطلوب والذي يتماشى مع تطلعات مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم.

وتأسيسا على ما سبق، وانطلاقا من شعور الباحث بضرورة توافر الكفايات اللازمة لإدارة التغيير لدى قادة مدارس أنموذج تطوير لا سيما أنها مدارس قائمة على

التطوير والتغيير، يأتي هذا البحث من أجل دراسة مدى توافر كفايات إدارة التغيير لدى قادة تلك المدارس، وعليه يمكن صياغة مشكلة البحث بالتساؤل الرئيس التالي:

ما مدى توافر كفايات إدارة التغيير لدى قادة مدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة من وجهة نظر معلميها؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات التالية:

١- ما مدى توافر الكفايات المعرفية لإدارة التغيير لدى قادة مدارس أنموذج تطويربمحافظة جدة من وجهة نظر معلميها؟.

٢- ما مدى توافر الكفايات الأدائية لإدارة التغيير لدى قادة مدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة من وجهة نظر معلميها؟.

٣- ما مدى توافر الكفايات الإنسانية لإدارة التغيير لدى قادة مدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة من وجهة نظر معلميها؟.

أهداف البحث:

١- التعرف على مدى توافر الكفايات المعرفية لإدارة التغيير لدى قادة مدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة.

٢- تحديد مدى توافر الكفايات الأدائية لإدارة التغيير لدى قادة مدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة.

٣- تحديد مدى توافر الكفايات الإنسانية لإدارة التغيير لدى قادة مدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة من وجهة نظر معلميها.

أهمية البحث:

١- أهمية دورقادة المدارس في أنموذج تطوير، حيث تعد القيادة التربوية مرتكزا رئيسيا في تطبيق أنموذج تطوير المدارس، إذ يتوقف نجاح المدارس في أداء رسالتها على وجود القيادة المؤثرة التي تدفع الآخرين بصورة احترافية إلى العمل الناجح، وتحويل المدرسة إلى مؤسسة متعلمة تتسم بثقافة التعاون والتشارك (نموذج تطوير المدارس، ١٤٣٦، ص٨٣).

٢- أهمية توافر كفايات إدارة التغيير لدى قادة المدارس، حتى يكون للتغيير أساس علمي ينطلق منه، وليكون لدى قادة المدارس القدرة على إدارة التغيير باحترافية، لأن ذلك يؤدي إلى نجاح التغيير والوصول إلى الأهداف المنشودة من عملية التغيير.

٣- يأتي هذا البحث انسجاما مع ما أوصت به الدراسات السابقة، والتي أوصت بإجراء المزيد من البحوث والدراسات في مجال إدارة التغيير، وفي مجال الكفايات اللازمة لقادة المدارس لإدارة التغيير.
٤- أهميةإدارة التغيير، والتي تتناسب مع التغيرات والتطورات التي تمر بها المجتمعات، وتتناغم مع جهود الإصلاح التربوي والتطوير المستمر في مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية.
٥- قد يسهم هذا البحث في إمداد مسؤولي أنموذج تطوير المدارس بمعلومات حول واقع توافر كفايات إدارة التغيير لدى قادة المدارس، مما قد يؤدي إلى اتخاذ القرارات ووضع التشريعات اللازمة لتطوير قدرات ومهارات قادة مدارس أنموذج تطوير.
٦- ربما تسهم النتائج التي يتوصل إليها هذا البحث في زيادة الاهتمام بتقديم البرامج التدريبية اللازمة لتطوير قدرات ومهارات قادة مدارس تطوير، مما قد يسهم في تحسين كفايات وممارسات إدارة التغيير لدى قادة مدارس أنموذج تطوير.
٧- قد يساعد هذا البحث الباحثين والدارسين في مجال الإدارة المدرسية وإدارة التغيير، في بناء خلفية معرفية حول إدارة التغيير بصفة عامة وكفايات إدارة التغيير بصفة خاصة مما يمكنهم من تحديد مشكلاتهم البحثية بشكل دقيق، ويؤدي إلى مزيدا من البحوث والدراسات في هذا المجال.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على دراسةمدى توافر كفايات إدارة التغيير بأبعادها (المعرفية، الادائية، الإنسانية) لدى قادة مدارس أنموذج تطوير.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذا البحث على مدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة.

الحدود البشرية: طبقت أداة البحث على معلمي مدارس أنموذج تطويربمحافظة جدة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

مصطلحات البحث:

إدارة التغيير(Change Management): هي: "عملية منظمة لتخطيط وتنظيم وتوجيه مراحل التغيير في المدارس لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة من أجل التطوير والتغيير بما يتواكب مع احتياجات ومتطلبات العصر بأسلوب علمي تشاركي لتحقيق أهداف محددة". (الصالحي، ٢٠١٢، ص٥٩). ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: قدرة قائد

المدرسة على الإدارة الفعالة والتأثير على المعلمين بالمدرسةلتحقيق التغيير، وإلهامهم وحفزهم نحو وضع رؤية مستقبلية يشترك الجميع بتحقيقها بما يتماشى مع الأهداف المنشودة.

الكفاية: (Competences) تعرف الكفاية بأنها: "خبرة داخلية في شكل كل منـدمج يتكون من معارف ومهارات واتجاهات تتفاعل فيما بينها، وتستنفر لإنجاز مشروع، أو حل وضعية مشكلة مركبة"(فاطمة، ٢٠١٣، ص١١). ويشير البطي (٢٠١٤، ص٦٤٢) بأنها: "ما يمتلكه الفرد من معارف ومعلومات ومهارات وقدرات تجعله قادرا على أداء عمله بكفاءة وفاعلية". ويعرفها الباحث جرائيا في هذا البحث بأنها: إلمام قادة مدارس أنموذج تطوير بالأسس والمعارف وإتقان المهارات اللازمة للتعامل مع التغيير وإدارته في جو تسوده روح الجماعة والتعاون والألفة وبما يمكنه من أداء عمله بالشكل المطلوب.

دراسات سابقة:

١.دراسة الثبيتي (٢٠١٤): هدفت الدراسة إلى التعرف على الواقع الفعلي لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف لإدارة التغيير من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على علاقة ممارسة مدير المدرسة لإدارة التغيير والالتزام التنظيمي للمعلمين، وكذلك الكشف عن الفروق في درجة ممارسة مدير المدرسة لإدارة التغيير بالمدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والتي تعزى لاختلاف (المؤهل العلمي، طبيعة المؤهل، الخبرة). وتحقيقا لأهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، بالإضافة إلى المنهج السببي المقارن، وقام بإعداد استبانة مكونة من ٢٥ عبارة لقياس واقع ممارسة إدارة التغيير من خلال محورها الأول، حيث طبقت على عينة عشوائية من ٤٥٠ معلما من معلمي المدارس الثانوية بمدينة الطائف. ومما توصلت إليه الدراسة: أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة التغيير كانت بدرجة عالية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف لإدارة التغيير، ودرجة الالتزام التنظيمي للمعلمين، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات معلمي المدارس الثانوية بمدينة الطائف حول درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة التغيير وفقا للمؤهل العلمي ونوعه، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجات ممارسة المديرين لإدارة التغيير تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، لصالح تقديرات المعلمين الذين خبرتهم من ٥ سنوات فأقل. ومما أوصت به الدراسة ضرورة العمل على تدريب المديرين على عمليات إدارة التغيير، وتعزيز جهود إدارات المدارس في إظهار المزيد من الحرص على تطوير المناخ المدرسي الداعم للتغيير.

٢.دراسة النمري (٢٠١٤): هدفت الدراسة إلى التعرف على الأدوار المطلوبة من المشرف التربوي لقيادة التغيير لدى المعلم، ولدى إدارة المدرسة، وفي البيئة المدرسية بمراحل التعليم العام، والكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة من الخبراء والممارسين تعزى إلى طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقام بإعداد استبانة مكونة من ثلاثة محاور تشمل (المعلم، إدارة المدرسة، البيئة المدرسية)، وبلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة ٢٣٧ فردا مكون من ١٦٧ أستاذا جامعيا و ٧٠ ممارسا من المشرفين التربويين التابعين لتعليم مكة المكرمة، حيث طبقت الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى: أن درجة الموافقة على الأدوار المطلوبة من المشرف التربوي لقيادة التغيير لدى المعلم، ولدى إدارة المدرسة، وفي البيئة المدرسية بمراحل التعليم العام كانت في مجملها بدرجة كبيرة، وبينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول الأدوار المطلوبة من المشرف التربوي لقيادة التغيير بمراحل التعليم العام تبعا لمتغير طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخدمة لصالح سنوات الخدمة من ١١ – ٢٠ سنة.

٣.دراسة الجرادات (٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مدير المدرسة الثانوية في إدارة التغيير في منطقة حائل التعليمية، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين أفراد عينة البحث من المشرفيين التربويين ووكلاء المدارس ومرشدي الطلاب والمعلمين باختلاف المركز الوظيفي والمؤهل العلمي والخبرة العملية. وتحقيقا لأهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بإعداد استبانة تكونت من ٤٩ فقرة موزعة على المجالات التالية (التخطيط، التنظيم، التوجيه والرقابة، اتخاذ القرارات، التقويم) حيث طبقت على عينة عشوائية طبقية بلغت نسبتها ٧٣% من المجتمع الكلي للدراسة والبالغ عددهم ١٠٣٦ فردا. وقد توصلت الدراسة إلى: أن الدرجة الكلية لممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة التغيير كانت بدرجة عالية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في ممارسة مديري المدارس لمجالات إدارة التغيير وفقا لمتغير المؤهل العلمي، والخبرة العملية، ووجود فروق دالة إحصائيا وفقا لمتغير المركز الوظيفي في مجال التنظيم بين المشرفين والمرشدين وكان اتجاه الفروق لصالح المشرفين التربويين. وكان من أهم توصيات الدراسة تنظيم وعقد الدورات التدريبية لزيادة فعالية مديري المدارس في إدارة التغيير داخل المدرسة.

٤. دراسة العولة (٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى التعرف على ممارسة مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض لدورهن كقادة لإدارة التغيير، وتحديد المعوقات التي

تحول دون ممارسة مديرات المدارس الابتدائية بمنطقة الرياض لأدوارهن كقادة للتغيير، كما هدفت إلى تقديم اقتراحات وتوصيات لتحسن وتطوير عمل مديرات المدارس الابتدائية ليكونوا قادة لإدارة التغيير. وتحقيقا لهدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وقامت بإعداد استبانة مشتملة على ٧٣ فقرة، حيث طبقت الاستبانة على جميع مشرفات الإدارة المدرسية بمكاتب التربية والتعليم بمنطقة الرياض والبالغ عددهن ٥٤ مشرفة إدارية. وقد بينت نتائج الدراسة أن واقع ممارسة مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض لدورهن كقادة لإدارة التغيير بشكل عام (عالية)، وأن مديرات المدارس الابتدائية يمارسن أنشطة إدارة التغيير بدرجة متوسطة، وأن من أكثر المعوقات التي تحول دون ممارسة مديرات المدارس الابتدائية لأدوارهن كقادة لإدارة التغيير قلة الدورات الخاصة بإدارة التغيير والموجهة لمديرات المدارس، كما بينت نتائج الدراسة أن من أبرز المقترحات لتطوير أداء مديرات المدارس الابتدائية بمنطقة الرياض في ظل إدارة التغيير إلحاق مديرة المدرسة بدورات تدريبية في إدارة التغيير، والتوسع في استخدام آليات الاتصال لتفعيل إدارة التغيير.

٥. دراسة الشريف (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر المتطلبات اللازمة لممارسة إدارة التغيير لدى الهيئة الإدارية بمدارس رياض الأطفال في مكة المكرمة، وهدفت أيضا إلى توضيح ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول توافر المتطلبات اللازمة لممارسة إدارة التغيير وفقا للمتغيرات التالية (المؤهل العلمي، الوظيفة الحالية، عدد سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية، عدد الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير) وتحقيقا لأهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بإعداد استبانة مكونة من ٦١ متطلبا فرعيا تدور حول ٤ متطلبات رئيسية لممارسة إدارة التغيير هي (التخطيط، التنفيذ، التقويم، العلاقات الإنسانية)، وطبقت الاستبانة على مديرات ووكيلات مدارس رياض الأطفال التابعة لوزارة التعليم والتعليم الأهلي بمدينة مكة المكرمة والبالغ عددهن ٤٦ مديرة و ٦٦ وكيلة، وتكونت عينة الدراسة من ٧٥ مديرة ووكيلة. وقد بينت نتائج الدراسة توافر جميع المتطلبات الرئيسة لممارسة إدارة التغيير بدرجة كبيرة، حيث أوضحت توافر ١٦ متطلبا كان بدرجة كبيرة جدا، و٤١ متطلبا بدرجة كبيرة، وتوافر ٤ متطلبات بدرجة متوسطة، كما بينت نتائج الدراسة حصول متطلب العلاقات الإنسانية لممارسة إدارة التغيير على أعلى متوسط حسابي، وحصول متطلب التخطيط لممارسة إدارة التغيير على أقل متوسط حسابي، وكذلك بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول توافر متطلبات ممارسة إدارة التغيير وفقا للمؤهل العلمي، الوظيفة الحالية، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية.

٦.دراسة المشعلي (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق إدارة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم الثانوي الحكومي للبنات. وتحقيقا لأهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وقامت بإعداد استبانة مكونة من الأبعاد التالية (تطوير العلاقات العامة بين الأفراد، وتحقيق مبدأ الشراكة في إدارة التغيير، وتنمية قدرات الأفراد، والفاعلية في إدارة الوقت، وتحقيق الاتصال الفعال)، حيث طبقت الاستبانة على عينة تكونت من ١٦٥ من المديرات ومشرفات الإدارة المدرسية، بنسبة ٨٥% من مجتمع الدراسة. ومما توصلت إليه الدراسة من نتائج، أنّ تطبيق إدارة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم الثانوي الحكومي للبنات كانت بدرجة (عالية جدا) من وجهة نظرهن، بينما كانت بدرجة (عالية) من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية، واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مشرفات الإدارة المدرسية ومديرات المدارس لصالح مديرات المدارس، وكذلك اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير عدد الدورات وتأثير إدارة التغيير على كل المنسوبات بغض النظر عن اجتيازهم للدورات التدريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير المؤهل العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير عدد سنوات الخبرة.

٧.دراسة كون (٢٠١٢)Kuhn: هدفت هذه الدراسة النوعية الوصفية إلى البحث في الاختلافات الممكنة في القيادة المدرسية لعملية التغيير حسب رؤية المعلمين، حيث قام الباحث بتقسيم العينة حسب الجيل ثم بحث تصورات مديري المدارس عن ترتيب التغيير وعن معلميهم بالإضافة إلى كيفية تصور معلميهم لقدرة المديرين القيادية أثناء قيادة المرحلة الأولى والثانية من التغيير، تم ذلك عن طريق تحليل البيانات من صورة القيادة المتوازنة للتعليم والتعلم بوسط القارة حيث قامت بدراسات مسحية للمديرين بخصوص ترتيب مبادرات التغيير المدرسي وقدرتهم على قيادة التغيير بالإضافة إلى دراسات مسحية على المعلمين بخصوص قيادة المديرين المرحلة الأولى والثانية من التغيير حسب مسئوليات القيادة الـ ٢١. عني الجزء الأول من الدراسة الحالية بالاختلافات بين تقدير المديرين لترتيب التغيير لمبادرات تحسين مدارسهم وما يعتقد المعلمون شخصيا عن ترتيب التغيير لهم. اهتم الجزء الثاني من الدارسة ببحث تصورات المعلمين عن قيادة مديريهم أثناء قيادتهم للمرحلة الأولى والثانية من التغيير على خمس مجموعات من أجيال المديرين. وقد توصلت الدراسة إلى أنه يوجد فجوة واسعة بين كيفية تقدير المديرين لترتيب التغيير الذي قادوه وكيفية تصور المعلمين لهذا التغيير، تشابهت مسئوليات القيادة الخمس الكبرى والصغرى بين جميع مجموعات الأجيال المختلفة، ويميل المديرون إلى التقييم الذاتي لقدراتهم القيادية بشكل أعلى من المتوسط مقارنة بتقديرات المعلمين وخصوصا في حالات مرحلة التغيير الثانية، ويبدو أن المعلمين

يصنفون قدرات القيادة للمديرين في الأجيال السابقة أقل من المتوسط في حالات مرحلة التغيير الأولى، على الجانب الآخر فإن المعلمين صنفوا قدرات القيادة للمديرين بشكل أكبر من المتوسط في ظروف مرحلة التغيير الثانية في حين صنف ٥ معلمين قدرة القيادة لدى مديري جونز جنريشن أقل من المرحلة الأولى وأقل من المتوسط في المرحلة الثانية من أوضاع التغيير.

٨.دراسة نيني(٢٠١٠)Ninni: هدفت هذه الدراسة إلى بحث دور المدير في جهد تغيير الأنظمة باستخدام الاستجابة للتدخل كوسيلة لدراسة المديرين كوكلاء للتغيير، حيث قامت الباحثة بدراسة قدرة المديرين على تنفيذ جهد إصلاحي والمحافظة عليه مثل الاستجابة للتدخل من وجهة نظر المديرين وفريق حل المشكلات والمعلمين، و كيفية تأثير التصورات على عملية التغيير ومدى تأثير خصائص المديرين مثل المعرفة بالتغيير والكفاءة الذاتية وإيمانهم بقدراتهم في إحداث التغيير والكفاءة الذاتية في التغيير ومهارات التغيير. وقد أظهر تحليل المحتوى للمقابلات والملاحظات التي أجريت على أعضاء ما قبل التدريس أن لديهم تصورات مشابهة جدا لمعرفة المديرين وكفاءتهم الذاتية ومهارات التغيير مثل التصورات لدى المديرين عن أنفسهم، وأشارت نتائج الدراسة إلى استخلاص خمسة مكونات من الدراسة المسحية، وهي توفير رؤية ونماذج للسلوك المناسب، المحافظة على التطلعات العالية، تعزيز الالتزام بالأهداف والدعم الشخصي، توفير الرؤية والدعم الفردي، الدعم الفردي، كما بينت نتائج الدراسة أن أعضاء ما قبل التدريس وطاقم التدريس العام والمديرين في ثلاث مدارس شاركت في هذه الدراسة أظهروا جميعا سمات التغيير المتعلقة بالكفاءة الذاتية للغير والمعرفة بالتغيير ومهارات التغيير، ومما أوصت به الدراسة أن يضمن القادة المدرسيين تقييم وتحديد مهارات وسمات التغيير بين مديري البناء واستخدام هذه المهارات في تنفيذ جهود تغيير الأنظمة.

٩. دراسة قوكجي (٢٠٠٩)Gokce: هدفت هذه الدراسة إلى الإسهام في تحسين الإدارة في المدارس الابتدائية التركية من خلال تحديد سلوك مديري المدارس الابتدائية في عملية التغيير، وقد تم جمع البيانات من خلال مقابلات أجريت مع ٨٠ مديرا بالمدارس الابتدائية و ٢٨٠ معلما بالمرحلة الابتدائية في مدينة كابادوسيان بمحافظة نفشير. وقد توصلت الدراسة إلى أن المديرون والمعلمون يعتبرون سلوكهم في عملية التغيير ذو كفاءة "بشكل عام". ومع ذلك لاحظت الدراسة وجود فروق داله إحصائيا بين آراء المعلمين ومديري المدارس، كما يتوقع المعلمون من مديري المدارس إظهار مزيداً من السلوك الفعال في عملية التغيير، وأشارت نتائج الدارسة إلى أن تقليل العقبات التي تحدث بسب التمييز بين الذكور والإناث عند اختيار وتعيين مديري المدارس وإلحاق

المديرين ببرامج الدراسات العليا وتطبيق برامج التعليم المعتمدة على طرق التطوير سوف تسهم في زيادة فاعلية الإدارة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة من حيث الهدف الرئيس إذ أن البحث الحالي سيتناول كفايات إدارة التغيير أما الفئة المستهدفة من الدراسة فقد كان فيها اختلاف وتنوع حيث استهدف البحث الحالي قادة مدارس أنموذج تطوير بخلاف بقية الدراسات السابقة، واتفق البحث الحالي في تطبيقه للدراسة في البيئة السعودية مع أغلب الدراسات السابقة ما عدا أرلي؛ ويلسنكايا (٢٠١٢) ودراسة قوكجي (٢٠٠٩) التي طبقت في تركيا، ودراسة كون(٢٠١٢) ودراسة نيني(٢٠١٠) التي طبقت في الولايات المتحدة.

وقد اتفق البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي بشقه المسحي، إلا أنه اختلف مع دراسة الثبيتي (٢٠١٤) التي استخدمت المنهج الوصفي بشقه الارتباطي بالإضافة إلى السببي المقارن، ودراسة الجرادات (٢٠١٣) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ودراسة التوني؛ أرلي؛ ويلسنكايا (٢٠١٢) التي استخدمت المنهج النوعي. وكذلك اتفق البحث الحالي مع أغلب الدراسات السابقة من حيث استخدامه للاستبانة كأداة لجمع البيانات، واختلف مع دراسة نيني(٢٠١٠) التي استخدمت المقابلة والملاحظة، ودراسة قوكجي (٢٠٠٩) التي استخدمت المقابلة.

ويختلف البحث الحالي مع كافة الدراسات السابقة في الأبعاد التي تناولتها حيث تناولت معظم الدراسات السابقة أبعاد إدارة التغيير، في حين يتناول البحث الحالي كفايات إدارة التغيير وفقا لتقسيمها إلى الكفايات: المعرفية، الأدائية، والإنسانية، وهذا ما لم تتناوله كافة الدراسات السابق عرضها.

وفيما يخص المتغيرات الديموغرافية فقد اتفق البحث الحالي مع دراسة الثبيتي (٢٠١٤) ودراسة النمري (٢٠١٤) في متغيري (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، واتفق مع دراسة الشريف (٢٠١٢) في متغير (المؤهل العلمي)، كما اتفق البحث الحالي مع دراسة الزهراني (٢٠١٢) في متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية).

وفي ضوء ما سبق ذكره فإن البحث الحالي يختلف عن الدراسات التي سبقته عموما في عدة نقاط تمثل مصدر أهميته، وتكسبه صفة الإضافة العلمية – بإذن الله تعالى – في مجال كفايات إدارة التغيير ، حيث أنها تطبق على مدارس محددة لها

أهميتها لدى صناع القرار في وزارة التعليم، بالإضافة إلى ندرة الدراسات التي تناولت كفايات إدارة التغيير في مدارس التعليم العام، وفي مدارس أنموذج تطوير بشكل خاص- في حدود على الباحث-.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة وذلك في صياغة مشكلة البحث وتحديد منهجية البحث وبناء خلفية معرفية. وقد يستفيد منها في إعداد الإطار النظري وبناء أداة البحث وتحليل وتفسير نتائج البحث.

الإطار النظري للدراسة:

أنموذج تطوير المدارس:

أولا: المنطلقات النظرية لأنموذج تطوير المدارس:

يقوم العمل في أنموذج تطوير المدارس على أسس علمية وخطوات منهجية تساعد في تحقيق أفضل النتائج وتقليل الأخطاء التي قد تنتج من العشوائية والارتجالية وتغير مسار التطوير والتغيير إلى التغيير المخطط له، لذلك ينطلق أنموذج تطوير المدارس من نظريات علمية واضحة ومتماسكة تقود العمليات التطبيقية وتوجهها، ومن هذه المنطلقات كما وردت في (أنموذج تطوير المدارس، ١٤٣٣، ص ص ٣٣-٣٥):

- أن الأنموذج ينطلق من مفهوم المجتمعات المتعلمة: يعد مفهوم المجتمعات المهنية المتعلمة أحد المنطلقات الرئيسة في أنموذج تطوير المدارس ومحدد اتجاه وأولويات نشاطاتها، فالمدارس الأكثر فاعلية هي التي تتبنى ذلك المفهوم، فكل فرد في المدرسة أو في إدارة التعليم أو في جهاز الوزارة هو مصدر خبرة، وينبغي أن تتاح الفرص للجميع من خلال القنوات المهنية في تبادل الخبرات والمعارف.
- أن الأنموذج هو عملية أكثر منه نتيجة: يعد هذا المنطلق من المنطلقات المهمة للأنموذج في كيفية تطويره وتطبيقه، ويقصد بأنموذج تطوير المدارس بأنه أنموذج لرحلة تطوير مستمرة.
- أن الأنموذج هو عملية تطوير متدرجة: يقوم أنموذج تطوير المدراس على مبدأ التطور والنمو المتدرج، فالمدارس وإدارات التعليم هي مؤسسات تعليمية مزدحمة بكثير من الأعمال اليومية، كما أن لدى منسوبيها قناعات ترسخت على مدار فترة من الزمن، ومن الصعوبة تقديم حزمة من الأفكار التربوية دفعة واحدة ونشرها بين منسوبي المدارس وإدارات التعليم.

- أن الأنموذج هو أنموذج تطوير نظام مفتوح: يتعامل أنموذج تطوير المدارس في عملياته التطويرية مع المدرسة على أنها نظام مفتوح، فالمدرسة تتألف من مجموعة من المكونات والعناصر المتنوعة، وهذه العناصر هي في تفاعل مستمر فيما بينها، وغايتها في النهاية تقديم تعلم نوعي، إلا أن المدرسة وحدها لا تتمكن من تحقيق أهداف الأنموذج، لذا فإن أنموذج تطوير المدارس يتعامل مع العناصر المختلفة في الأنظمة المؤثرة في المدرسة.
- أن الأنموذج يعتمد على تمكين الانظمة واستدامتها: يعتمد أنموذج تطوير المدارس على آليات بناء الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي بمستوياته المختلفة – المدرسة، وإدارات التعليم، والوزارة – من خلال تطوير الأنظمة وأطر العمل وآلياته، والرقي بالمستوى المهني للقدرات البشرية.

يتضح من المنطلقات السابقة أن المدرسة في أنموذج تطوير تتحول من مدرسة تقليدية إلى مجتمع متعلم وذلك من خلال التأمل في الممارسات المهنية والتعلم القائم على فرق العمل وتطبيق كافة السبل التي تؤدي إلى النجاح وتساعد في استمراريته، كما أن الأنموذج يرسم خارطة الطريق للمدارس مما يساعدها في تطوير المكونات المتعلقة بعمليات التعليم والتعلم، وذلك من خلال مراحل وخطوات مدروسة تقوم على مبدأ التطور والنمو المتدرج لنشر الأفكار التربوية التي تساعد في تطوير أداء منسوبي المدارس، مع الأخذ في الاعتبار الاستجابة لكافة المتغيرات في الأنظمة المحيطة بالمدارس والتفاعل معها، مما يؤدي إلى استدامة عمليات التطوير والتغيير ورفع الكفاءة الداخلية للمدارس.

ثانيا: سمات المدرسة في أنموذج تطوير المدارس:

تختلف المدرسة في أنموذج تطوير المدارس عن المدرسة التقليدية وتتميز بعدة مميزات وخصائص تجعلها تسير بخطى ثابته نحو تحقيق أهداف مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم، لاسيما أنها تركز على مشاركة كل من له علاقة بالمجتمع المدرسي في عمليات التغيير والتطوير مما يزيد من تمسك منسوبيها بالرغبة في تحقيق تطلعات المجتمع المحلي وتطلعاتهم الشخصية التي تبنتها المدرسة من خلال العمل التشاركي الذي يقومون به.

لذلك يمثل مفهوم المجتمعات المتعلمة المفهوم الأساس الذي يقوم عليه أنموذج تطوير المدارس، فلم يعد المعلمون وحدهم المعنين فقط في عملية تحسين التعليم في المدارس، بل أصبحت هذه المهمة من شأن كل من له علاقة بالعملية التعليمية من معلمين وإداريين وطلاب وآباء وغيرهم، فلكل جهة من هذه الجهات شأن تقوم به في عملية التحسين وذلك من خلال تحويل المدارس والمؤسسات التعليمية إلى مجتمعات

تعلمية يؤمن جميع أعضائها بأن تحسين التعليم عملية تعاونية مستمرة لا تتوقف عند حد معين.

ومن هنا كان مفهوم المجتمع التعلمي هو المحرك الرئيس لأنموذج تطوير المدارس، فالغاية من هذا المفهوم هي دعم عملية التعليم والتعلم من خلال تمثل المدرسة لمجموعة من السمات هي (أنموذج تطوير المدارس، ١٤٣٣، ص٣٥):

- تخطط ذاتيا للتطوير وفق احتياجاتها وتطلعاتها.
- تتأمل ممارساتها المهنية، وتتفحص نتائجها.
- يلتزم أفرادها بمبادئ إرشادية تعبر عما يعتقدونه وما يسعون إلى تحقيقه وكيف يصلون إليه وكيف يقيسون مقدار تحققه.
- تطلق طاقات منسوبيها الكامنة للتأثير في أداء أفرادها عبر قنوات وطرق إبداعية.
- توفر فرص التعلم المستمر والتدريب لكل العاملين فيها وتنميتهم مهنيا.
- تشجع العمل الجاد المتميز، وتحفز المشاركة الفاعلة من جميع أفرادها في كل مناشطها.
- أنها بيت خبرة تتسم بثقافة فريدة، وممارسات نوعية تميزها عن غيرها من المدارس.
- تتطلع نحو آفاق تربوية رحبه وفرص جديدة وفق تأملها لتجاربها ومستوى رضا المستفيدين منها.
- عملية التعلم فيها عملية ممتعه وسارة لكل من ينتمي إليها.
- تدعم الأفكار الجديدة والجريئة، وتدعم الالتزام بقيم ومبادئ التشاورية لدعم العمل الجماعي وتوسيع فرص ومجالات الحوار والمناقشة وتبادل الآراء والأفكار.
- بيئة تنافسية تعاونية للطلاب والمعلمين لإطلاق قدراتهم في إطار نظم وبرامج تستثمر إمكانياتهم وتدعمها.

يتضح من السمات والمميزات السابقة أن المدرسة في أنموذج تطوير تعتمد على احتياجاتها الفعلية للتخطيط لعمليات التطوير، وذلك من خلال تأمل الممارسات المهنية ومراجعة النتائج والمخرجات، كما أنها تلبي احتياجات أفرادها وتسعى لمشاركتهم في الوصول إلى ما يخططون له وتحفزهم لإطلاق طاقاتهم بطرق إبداعية، وتسعى لتوفير فرص التنمية المهنية لمنسوبيها، وتشجعهم وعلى المشاركة الفاعلة في جميع الأنشطة وذلك بدعم الأفكار والرؤى الجديدة من خلال العمل التشاركي والتعاوني، مما يؤدي لخلق بيئة تنافسية جاذبة للطلاب والمعلمين، ويحقق رضا المستفيدين منها.

ثالثا: القيادة التربوية في أنموذج تطوير المدارس:

تعد القيادة التربوية حجر الأساس في أنموذج تطوير المدارس، وذلك لأن القائد هو الموجه لخط سير المدرسة، وعليه تعقد الآمال والطموحات في تبني سياسة التطوير والتغيير في المدرسة لتحقيق التطلعات التي يسعى مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم لتحقيقها من خلال أنموذج تطوير المدارس، لذلك يجب أن يتميز القائد فيها بالقدرة على بناء رؤية توجه أداء المعلمين والعاملين معه وتبث الحماس فيهم وتزيد من التزامهم، وهي أول خطوات التغيير والتطوير.

كما أن نجاح المدارس في أداء رسالتها يتوقف على وجود القيادة المؤثرة التي تدفع الآخرين بصورة احترافية إلى العمل الناجح، وتحويل المدرسة إلى مؤسسة متعلمة تتسم بثقافة التعاون والتشارك. إن تحقيق هذه الغايات يتوقف على مستوى النجاح في بناء القيادات التربوية التي تحتاج إلى كثير من الجهود والإمكانات، إن القائد التربوي في أنموذج تطوير المدارس يجب أن يتميز ببعض الصفات ويمتلك مجموعة من المهارات التي تمكنه من أداء مهمته القيادية.

وفي إطار التفكير في القيادة بصفة عامة، وفي دور القائد التربوي بصفة خاصة، ينبغي الإشارة إلى أن دور مدير المدرسة قد تطور خلال العقد الأخير من مدير تعليمي مسؤول عن إدارة الشؤون التعليمية في مدرسته إلى قائد مسؤول عن إحداث التغيير في مؤسسته التربوية، يركز على بناء وتطوير رؤية مشتركة للمدرسة، وتحسين سبل وأساليب التواصل مع العاملين فيها، وصنع القرارات التربوية داخلها بطريقة تعاونية (عماد الدين، ٢٠٠٤، ص٣١).

ولذلك تطور مفهوم قيادة المدرسة المتعلمة في أنموذج تطوير المدرسة حيث لم تعد تعني القيادة بمفهومها التقليدي وإنما تقوم على سياسة التغيير والتطوير، حيث إن إدارة التغيير تتضمن الانتقال بالمدرسة من وضعها الحالي إلى وضع آخر مرغوب فيه خلال فترة انتقالية، والقيادة المدرسية في أنموذج تطوير المدرسة عملية منظمة تسعى لتحويل المدرسة من المفهوم التقليدي إلى مفهوم مجتمع المدرسة المتعلمة من خلال رؤية ورسالة وقيم وأهداف واضحة ومشتركة ومعلنة لتحقيق التغيير والتطوير باستخدام الأدوات والإمكانات المتاحة.

ومن هنا أتت أهمية أن يكون المدير في المدرسة المتعلمة في أنموذج تطوير المدارس قائد تربوي ومشرف مقيم يشرف على جميع شؤون المدرسة تعليميا وتربويا وإداريا واجتماعيا، فمدير المدرسة في أنموذج تطوير المدارس تغيرت أدواره حسب الآتي (أنموذج تطوير المدارس، ١٤٣٣، ص٨٤):

- **من قيادة التعليم إلى قيادة التعلم: التعليم وسيلة ونشاط لتحقيق التعلم، والتعلم هو النتيجة المقصودة من التعليم ومن وجود المدرسة عموما، والقيادة في أنموذج**

تطوير تحولت من التركيز على جودة الإجراءات إلى جودة النتائج، فمهما كانت إجراءات التعليم موجودة ومراعية لكل المعايير ولكنها لم تحقق النتيجة المتوخاة منها فلا قيمة لها، ولذلك فنمط القيادة في المدرسة المتعلمة هو النمط المعتمد على النتائج والتي نسميها "تعلم الطلاب"، ولذلك فالقائد في المدرسة المتعلمة يدير التعلم في المدرسة وداخل الصفوف ويتابع طلابه ويتأكد من تعلمهم ويقارنه بما يجب أن يتعلموه، وبناء على تلك النتائج يقوم الأداء.

- من إدارة المدرسة إلى قيادة المجتمع المدرسي: يفضل المتخصصون تسمية المدرسة المتعلمة بمجتمع وليس مؤسسة، وذلك لأن مصطلح مؤسسة يوحي بالنفعية، ولكن مصطلح مجتمع يوحي بالتعاون والقيم والثقافة القوية، كما أن مصطلح مجتمع يوحي بنمط إدارة يعتمد على القيادة والتوجيه أكثر من إدارة الإجراءات، وقائد المدرسة ينبغي أن يستوعب تلك المضامين ويحولها إلى سلوكيات وممارسات فعلية.
- من الإدارة إلى القيادة: إن أنموذج تطوير المدارس يقتضي أن يتحول عمل المدير من عمل إداري إلى عمل قيادي وذلك في ظل الصلاحيات التي سوف تسند إليه والمسؤوليات والواجبات التي يقوم بها، بمعنى توجه اهتمام المدير وتحول عمله من أداء الأشياء بصورة صحيحة، إلى قائد يؤدي الأشياء الصحيحة.

إن التوجهات الحديثة للقيادة المدرسية تهدف إلى تبني خطط استراتيجية في ضوء رؤية علمية مستقبلية كما تدفع كل فرد إلى أداء أكثر كفاءة لتطوير انتاجية المدرسة تربويا وذلك من خلال المعرفة الحقيقية لقدرات كل فرد ومن ثم استغلال ذلك لتحسين المستوى العلمي والتربوي لكل فرد من أفراد تلك المؤسسة ناهيك عن الدور الذي تلعبه المدرسة في ظل التوجهات الحديثة وذلك من خلال إدماج الأسرة للمشاركة الفعالة مع المدرسة لبلوغ الأهداف والغايات التي يسعى إلى تحقيقها النظام (عبدالقادر، ٢٠١٣، ص٢٣٢).

لذلك كان القائد التربوي في أنموذج تطوير المدارس محل اهتمام المسؤولين في مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم، لما يترتب على الدور الذي يقوم به من انعكاسات مهمة على أداء العاملين معه في المجتمع المدرسي، وكذلك على الطلاب وأولياء أمورهم والمجتمع المحيط بالمدرسة، ولما له من أهمية في تحقيق التغيير والتطوير الذي تسعى المدرسة لتحقيقه، مما يساعدها في مواكبة التطورات المجتمعية وتحقيق الكفاءة والجودة في مخرجات المدرسة لتتناسب مع احتياجات المجتمع وتحقق رضا المستفيدين منها.

إدارة التغيير:

مفهوم إدارة التغيير:

يعتبر مفهوم إدارة التغيير أحد المفاهيم الإدارية الحديثة التي شاع استخدامها مؤخرا، وزاد الاهتمام بها، وذلك نتيجة لارتباط نجاح المؤسسات بقدرتها على تحقيق التغيير وإدارته ليحقق استمراريتها ونموها ومواكبتها للتطورات والمستجدات المحيطة، إلا أنه لا يوجد اتفاق حول مفهوم إدارة التغيير، وذلك يعود إلى اختلاف النظرة إلى إدارة التغيير تبعا لاختلاف مرجعية الباحثين والمتخصصين واختلاف تخصصاتهم ومجال اهتمامهم، وهذا ما أدى إلى وجود تباين في التعريفات التي نورد منها ما يلي:

أشار الثبيتي (٢٠١٤، ص٢٦) إلى أن إدارة التغيير هي عملية منظمة لتخطيط وتنظيم وتوجيه مراحل التغيير في المؤسسات التربوية لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة من أجل التطوير، أو هي سلسلة من المراحل التي من خلالها يتم الانتقال من الوضع الحالي إلى الوضع الجديد.

وعرفت أحمد (٢٠١٢، ص٨) إدارة التغيير بأنها إدارة متطور تعتمد على إيجاد حلول جيدة وغير تقليدية للمشكلات القائمة في الواقع التعليمي الراهن والتي من شأنها تغيير مسار الظواهر الإدارية من اتجاه العقبات والعوائق إلى حالة الاستقرار والتوازن في مجال الإدارة.

ويرى القثامي (٢٠١٣، ص٣٤٥) أن إدارة التغيير هي تحسين وتطوير العمليات الإدارية (التخطيط والتنظيم والتوجيه والمراقبة) لتحقيق أهداف المنظمة بشكل أفضل وأكثر فعالية.

كما عرفتها منصور (٢٠١٠، ص٨٠) بأنها عملية التخطيط للتغيير الحاصل داخل مدارس التعليم الأساسي على مستوى الأفراد والمدرسة ككل، وتنظيم وتنفيذ هذه التغييرات ومتابعتها وتقويمها في ضوء المعايير المعمول بها.

ومن خلال ما استعرض الباحث من تعاريف إدارة التغيير يستخلص عدة مضامين يمكن أن يجملها في عدة نقاط ومنها أن إدارة التغيير:

- **تعمل على تحسين وتطوير وظائف الإدارة الأساسية.**
- **عملية منظمة ومقصودة وليست عشوائية.**
- **توجه التغيير للمسار الصحيح لتحقيق الهدف المنشود.**
- **تعمل على الانتقال من وضع حالي إلى وضع آخر مرغوب فيه.**

عملية متطورة ومواكبة للمستجدات وليست عملية تقليدية.

أهمية إدارة التغيير:

تتضح أهمية إدارة التغيير من خلال النتائج التي من الممكن أن تحققها المؤسسات التي تعتمد على هذا المدخل الإداري الحديث، حيث أن هذا المدخل يتحكم في عملية التغيير ويكيفها مع ظروف المؤسسة واحتياجاتها، بالإضافة إلى توجيه التغيير بالاتجاه الصحيح لتحقيق الأهداف التي تسعى المؤسسة للوصول إليها مما يؤدي إلى ضمان استمرارها ونموها وبقائها في السوق التنافسي الذي يشهد تغيرات وتطورات سريعة.

لذلك أكدت أبرز الاتجاهات العالمية في عقد التسعينات على أهمية إدارة التغيير باعتبارها النمط الإداري الضروري للانتقال بمؤسساتنا التعليمية إلى مجتمع القرن الحادي والعشرين والتعايش الفاعل معه، والاستجابة بشكل أفضل لمتطلباته وتحدياته وتقنياته، ويتضمن هذا النمط من الإدارة رؤية لما يمكن أن يكون عليه مستقبل المؤسسة التعليمية، ويعطي إحساسا بالهدف والمعنى لمن سوف يشاركون في تبني هذه الرؤية وتحقيقها (عماد الدين، ٢٠٠٤، ص ٣١).

وإدارة التغيير علم في غاية الأهمية لكل مجتمع يريد التطور على أسس مدروسة بدلا من إهدار الوقت والاعتماد على الصدفة في بناء المجتمعات، وقد أصبحت إدارة التغيير تحديا لا يمكن تجنبه فيعتبر هو التكيف مع العصر الذي نريد أن نكون فيه، والثابت الوحيد في عصر المعلومات وما بعده إذ لا يمكن حفظ الاستقرار إلا من خلاله، وذلك لأن إدارة التغيير هي التي توجه التغيير وتضع أهدافه وتنتقي وسائله وتتابعه، ولكي تنجح إدارة التغيير فلا بد لها من قائد مؤهل لتسييرها، فالقائد المؤهل يستطيع أن يفعل المعجزات باليسير من الموارد(القثامي، ٢٠١٣، ص ص٣٤١-٣٤٤).

كما يشير الباحسين(٢٠٠٥، ص ٤٧٨) أن على القيادات الإدارية أن تدرك أن نجاح أي منظمة لا يعني المحافظة على الوضع القائم، بل أن الابتكار والابداع والتغيير والتطوير هو الذي يحقق للمنظمات الاستمرارية والنجاح، حيث أن التغيير البناء والتطوير الذي يرفع الكفاءة ويزيد الفاعلية وينشئ مناخا صحيا متجددا يعكس على العامل نموا في شخصيته، وفتحا لفرص التقدم والترقية أمامه، وهذا من شأنه أن يزيد من معدلات الأداء ومستويات جودته.

ويشير عيداروس (٢٠٠٦، ص٢١١) إلى بعض الفوائد التي تعود على مؤسسات التعليم بصفة خاصة من وراء الالتزام بمفهوم إدارة التغيير وهي: خلق إدارة نموذجية للمدرسة، إعداد هيئة تدريس مسؤولة تعمل دون رقابة، تهيئة الجو الملائم لطلبة المدرسة تهيئة تربوية وعلمية ذات قيم وخلق لخدمة المجتمع وجعلهم قادرين على تحمل رسالة الحياة، إنشاء هيئة تنظيمية تقوم بالتغيير التلقائي وبالتغيير المنظم المخطط دون الحاجة لمباشرتها، القدرة على المنافسة.

مراحل إدارة التغيير:

من أشهر التصنيفات نموذج Kurt Lewin الذي أشار إليه محمد (٢٠١٤، ص ص ٢٩-٣٢) والذي سنستعرضه بشيء من التفصيل، حيث يرى هذا النموذج أن التغيير لا بد وأن يمر بثلاثة مراحل أساسية هي:

١. مرحلة الإذابة: وهي أهم مراح التغيير لأنها تتعلق بحالة النظام (المنظمة)، وبمدى استعدادها لممارسة التغيير ولا شك في أن نجاح عملية تغيير النظام يتأثر إلى حد كبير باستعداد النظام الاجتماعي-النفسي للتغيير، وتهدف هذه المرحلة إلى إعداد العاملين نفسيا ومعنويا لاستقبال التغييرات المزمع إحداثها وذلك بإشعارهم بالأمان تجاه التغييرات التي قد تحدث في بيئة المنظمة، وبأنها لا تمس مصالحهم بسوء، وهذا بإبراز العوائد والفوائد التي قد تترتب على التغيير، والتخفيف من قيمة أي سلبيات محتملة، وكذا البدء في تغيير القوى البيئية الاخرى التي تؤثر في العاملين كنمط القيادة، نظم الحوافز وغيرها، بما يشجع العاملين على تقبل التغييرات المتعلقة بهم مباشرة.

ولهذا يتم في هذه المرحلة العمل على التخلص من الاتجاهات والقيم والممارسات والسلوكيات التي يمارسها الأفراد داخل المنظمة في الوقت الحالي، ثم العمل على تهيئة الأجواء الملائمة لخلق دوافع جديدة عند الأشخاص لعمل شيء ما، ثم العمل على تقوية الشعور لدى هؤلاء الأشخاص بضرورة استبدال الأنماط السلوكية، والقيم والاتجاهات القديمة بشيء جديد، ولا يمكن للمنظمة أن يتم لها ذلك مالم تقم بتهيئة الأفراد والمديرين، ويطلق على عملية التهيئة بـ"الإذابة"، حيث يتم تحرير الموقف الذي يتعرض له الأفراد والأقسام والمنظمة من أي متغيرات تؤدي إلى ثبات هذا الموقف.

٢. مرحلة التغيير: تعني هذه المرحلة التدخل الذي يقوم به القائمون على التغيير على الأنظمة وأساليب العمل والإجراءات التنظيمية، وعلى السلوك الفردي والجماعي في المنظمة، وينظر بعضهم إلى مرحلة التغيير ليس فقط أنها مرحلة تدخل، بل أنها مرحلة تعلم، أي مرحلة يكتسب فيها كل فرد من الأفراد، وكل جماعة من جماعات العمل، والمنظمة أنماط جديدة من التصرف والسلوك، والتي تساعدهم في مواجهة مشاكلهم وفي التغيير إلى الأفضل.

ولهذا فإنه يجب في هذه المرحلة التركيز على ضرورة تعلم الفرد أفكارا وأساليب ومهارات عمل جديدة، بحيث يتوفر لدى الأفراد البدائل الجيدة لأداء الأعمال، من خلال ما تقدمه الإدارة لهم، وفي هذه المرحلة أيضا يتم العمل على إجراء تغيير في الواجبات والمهام، كذلك في الهياكل الموجودة حاليا، الأمر الذي يتطلب من الإدارة

ضرورة العمل على توفير معلومات ومعارف جديدة وأساليب عمل جديدة للأفراد العاملين للمساهمة في تغيير مهاراتهم وسلوكهم وتطويرها.

٣. مرحلة التجميد: كما بدأت مرحلة التغيير بضرورة إذابة الموقف، ثم انتقل الأمر إلى التدخل بتغييرات مطلوبة، يكون من اللازم بعد التوصل إلى النتائج، والسوك المطلوب أن يتم تجميد ما تم التوصل إليه، ويمكن القول بأن هذه المرحلة تهتم بحماية وصيانة التغيير الذي تم التوصل إليه، وبمعنى آخر هي محاولة التثبيت والحفاظ على المكاسب والمزايا التي تم تحقيقها من التغيير، فإذا كانت هناك تغييرات في أساليب العمل السياسات والإجراءات، واكتساب الأفراد والجماعات والمنظمة أنماط جديدة، وجيدة من السلوك، فيجب إذن حماية ذلك والإبقاء عليه أطول فترة ممكنة، بل وضمان استمراريته وثباته.

كما أنه من المهم أولا أن يكون هنالك وعي من الجميع بأهمية التغيير وضرورته لمؤسستهم، وهذا يؤدي إلى الاستعداد لعملية التغيير والمشاركة فيه، والتقليل قدر الإمكان من مقاومته، وهي مرحلة مهمة يتمثلفيها دور قائد المدرسة من خلال إعداد العاملين نفسيا ومعنويا لاستقبال التغيير، وإشراكهم في وضع أهداف التغيير، ثم تأتي بعد ذلك خطوات التغيير تدريجيا وفيها يتم التغيير في الواجبات والمهام أو الهياكل التنظيمية وغيرها، ويتم في هذه المرحلة تعلم مهارات ومعارف جديدة وتتغير أساليب العمل لتواكب التغيرات المتفق على إحداثها، ومن المهم في هذه المرحلة تقييم خطوات عملية التغيير ليتم تلافي الأخطاء قبل وقوعها وتعديل مسار التغيير حال انحرافه لضمان استمراره وتحقيق الهدف المنشود منه، وبعد ذلك تتم عملية المحافظة على المكتسبات التي تم تحقيقها من عملية التغيير، وتحويل الخطوات التي مر بها التغيير إلى ثقافة تتفاعل من خلالها المنظمة للاستجابة لكل التغييرات المجتمعية المحيطة.

مهام ومسؤوليات قائد التغيير:

لقد تغير الدور الذي يقوم به مدير المدرسة قائد التغيير من الدور التقليدي إلى أدوار أكثر تعقيدا وذات أهمية في إحداث التغيير في المؤسسة التربوية، لذلك حدد التربويون عددا من المهام والمسؤوليات التي لابد أن يقوم بها قائد التغيير ليكون قادرا على قيادة التغيير وفق الأسس العلمية التي تساعده في تحقيق الأهداف التي تسعى المؤسسة لتحقيقها من خلال التغيير، ومن هذه الأدوار ما حدده عرفة (٢٠١٢، ص١٣١) في التالي:

- يجب على قادة التغيير مساعدة الموظفين على الانتقال من الحالة القديمة إلى الوضع الجديد بكل ارتياح وثقة وتوضيح الأهداف المرجوة من عملية التغيير، بدقة وشفافية وطمأنتهم بأن التغيير لن يكون ضد مصالحهم الشخصية، وذلك

من خلال بناء علاقات جيدة معهم، الامر الذي يتطلب حرفية مهنية عالية المستوى في إدارة العلاقات.

- لا بد لقادة التغيير أن يهتموا اهتماما جليا بتكوين فريق عمل متخصص لعبور مرحلة الانتقال بشكل آمن وبذل كل جهد ممكن من أجل إنجاح عملية التغيير.
- لا بد من الذكر أن نجاح عمل الفريق أثناء المرحلة الانتقالية يتطلب التركيز على الضرورات الست التالية، وهي المعرفة الواسعة والرؤية الثابتة والإيمان الراسخ والمبادرة والتدريب والتطوير.

كما أشارت أبو العز (٢٠١٠، ص٨١) إلى أبرز الخصائص المميزة لقائد التغيير وهي:

- يوفر دعما إيجابيا للعاملين معه ولا يخذلهم.
- يعامل أعضاء الهيئة العاملة معه بالمساواة، ويستمع إليهم بفاعلية.
- يتصف بالحماس والدافعية، والاهتمام بقضايا التربية والتعليم وأولوياتها.
- يتميز بالالتزام في أداء الأعمال وتنفيذ المهام على النحو الأفضل.
- يتسم بالمثابرة، ولا يبالغ في ردود أفعاله بل يكون عقلانيا إذا سارت الأمور بعكس ما هو منشود.
- لا يحاول فرض وجهة نظره بالقوة، ولا يسعى للانفراد بالحوار دائما.
- لديه استعداد للتجريب والتغيير، والمخاطرة المنطقية المحسوبة.
- لديه دائرة اهتمامات أوسع من مجرد العمل، ويستطيع وضع شؤون العمل ضمن منظومة أعم وأشمل.
- لديه استعداد ورغبة للتعلم من أخطائه ومحاولاته.
- يقبل التغيير والإصلاح والتطوير كأمور حتمية.
- يعتمد على التوجيه من خلال العمل، ويلتزم بالقيادة من خلال تقديم الأمثلة العملية والسلوك والنماذج.

وحدد علي (٢٠١٣، ص٢٠٧) ثلاثة مهام رئيسية متداخلة لقائد التغيير أولها العمل على تنمية الأفراد من خلال برامج تطويرية تركز على مفاهيم التغيير والتجديد والمراجعة والتقويم الذاتي، والمهمة الثانية بناء روح الفريق وتأسيس مجموعات عمل تتكون من أفراد يتمتعون بمهارات مختلفة وخبرات متنوعة، توفر للعمل موارد متكاملة، تساعد في تحقيق الأهداف المرجوة والمتوقعة منها، والمهمة الثالثة إنجاز المهام المطلوبة وفقا للخطة بحيث يتم تنفيذ التجديدات وتحقيق التغيير التربوي.

ولهذه المهام والمسؤوليات التي ينبغي على قادة التغيير القيام بها أهمية بالغة في تحقيق التغيير المنشود وتخفيف مقاومة المعلمين له، إذ أن توفير مناخ ملائم لعملية التغيير من خلال تشجيع المعلمين على العمل بروح الفريق الواحد وبث روح الحماس بداخلهم وتحفيزهم وعرض التغيير بطرق مقنعة وشيقة وإشراك المعلمين في وضع

أهداف التغيير تزيد من فرص نجاح التغيير ومشاركة الجميع بفاعلية في إحداثه واستمراريته.

أبعاد إدارة التغيير:

اعتمد الباحث على تقسيم عماد الدين (٢٠٠٤، ص ص ١٣-١٩) لأبعاد إدارة التغيير، وذلك لشمولها على كافة الجوانب التي تتعلق بكفايات إدارة التغيير بأبعادها المعرفية والأدائية والإنسانية، ولمناسبتها لهذا البحث، وهذه الأبعاد تتمثل في:

١. تطوير رؤية مشتركة: يتضمن هذا البعد السلوكات القيادية الهافة إلى البحث عن رؤية وآفاق مستقبلية للمؤسسة التعليمية، وأن يعمل القائد على بث هذه الرؤية ونشرها بين العملين معه.
٢. بناء اتفاق جماعي بخصوص أهداف المؤسسة التعليمية وأولوياتها: يتضمن هذا البعد السلوكات والممارسات القيادية الهادفة إلى تشجيع التعاون بين العاملين في المؤسسة التعليمية وجعلهم يعملون معا لصياغة أهداف مشتركة تتصف بكونها: واضحة، وقابلة للتحقيق، وتشكل تحديا حقيقيا لهم لكي يسعوا لإنجازها، والحرص على الوصول إلى اتفاق جماعي بخصوص أولوية تحقيق هذه الأهداف.
٣. بناء ثقافة مشتركة داخل المؤسسة التعليمية: تتضمن الثقافة المؤسسية المشتركة، مجموعة القواعد السلوكية والقيم والمعتقدات والمسلمات التي يشترك بها أعضاء المؤسسة التعليمية كافة، وعادة ما تساهم الثقافة المؤسسية المتينة والمشتركة في دعم المبادرات والتوجهات التطويرية وتعزيز المشاريع والتجديدات التربوية.
٤. نمذجة السلوك / تقديم نموذج سلوكي يحتذى: يشمل هذا البعد من أبعاد قيادة التغيير سلوك القائد الذي يتمثل في كونه يضرب مثالا حيا للعاملين معه كي يحذوا حذوه ويتبعوه، بحيث يعكس هذا المثال القيم التي يتبناها القائد ويناصرها، ويعزز هذا السلوك إيمان المعلمين بطاقاتهم وإحساسهم بقدرتهم على إحداث التأثير والتغيير.
٥. مراعاة الحاجات والفروق الفردية للعاملين: يتضمن ها البعد درجة اهتمام قائد التغيير بالحاجات الفردية للعاملين في المؤسسة التعليمية، والاستجابة للفروق الفردية فيما بينهم وبخاصة ما يتعلق بالحاجة للنمو والتطوير المهني، والسعي للارتقاء بمستوى قدراتهم وتجديد كفاياتهم المهنية من خلال توفير البرامج والفرص التأهيلية والتدريبية والتوجيه الملائم لهم، وتفويض الصلاحيات المناسبة لتحمل مسؤولية تنفيذ برامج ومشاريع ومهمات تربوية جديدة، وتشجيعهم لتجريب أساليب وممارسات حديثة تتفق واهتماماتهم وميولهم

ورغباتهم الخاصة، وحفزهم للإفادة من الخبرات التربوية التي مروا بها، والاستجابة بصورة بناءة لمبادراتهم التطويرية والتجديدية.

٦. التحفيز الذهني أو الاستثارة الفكرية: يتضمن هذا البعد السلوك القيادي الذي يتحدى العاملين في المؤسسة التعليمية لإعادة النظر في عملهم ومراجعته وتقويمه، والتفكير الجاد العملي في كيفية أدائه بشكل أفضل، وتنمية روح التنافس الإيجابي والاختلاف البناء فيما بينهم مما يساهم في ابتكار بدائل وأساليب جديدة ومتطورة لأداء العمل، ويشمل هذا البعد تزويد العملين بالتغذية الراجعة حول أدائهم لإقناعهم بمراجعة ممارساتهم، وإثارة اهتماماتهم للمقارنة بيم أدائهم الحالي والممارسات المنشودة والمرتبطة بطبيعة التحدي الذي تتضمنه برامج التطوير والإصلاح التربوي، والأدوار المتغيرة والمتجددة للعاملين في الميدان التربوي في عصر ثورة المعلومات والعولمة وعالمية المعرفة.

٧. توقع مستويات أداء عليا من العاملين: يظهر هذا البعد من أبعاد قيادة التغيير السلوك القيادي المرتبط بتوقعات القائد لدرجة التميز والأداء النوعي العالي الجودة من قبل العاملين في المؤسسة التعليمية، وتتضمن هذه التوقعات عناصر التحفيز والتحدي للعاملين لإنجاز الأهداف المتفق عليها، كما توضح هذه التوقعات الفرق بين ما تصبو المؤسسة إلى تحقيقه وبين ما أنجز فعلا.

٨. هيكلة التغيير: يتضمن هذا البعد السلوكات والممارسات القيادية الهادفة إلى تهيئة البنية التحتية المناسبة لدعم المبادرات التجديدية والتطويرية، وتحسين بيئة العمل وظروفه بما يتيح فرصا حقيقية لأعضاء المؤسسة التعليمية للمساهمة في التخطيط وصنع القرارات المتعلقة بقضايا تهمهم وتؤثر عليهم، إضافة إلى حل المشكلات بصورة جماعية.

كفايات إدارة التغيير لدى قادة مدارس أنموذج تطوير:

١. الكفايات المعرفية:

إن التركيز على إعداد قائد المدرسة إعداد شاملا ومتخصصا يجعله يقوم بعمله على أكمل وجه ممكن، ويساعده في تحقيق التغيير المنشود والمخطط وإدارته بما يحقق الأهداف التي تسعى مدارس أنموذج تطوير للوصول إليها، إذ أن قائد المدرسة هو من يقوم بإدارة التغيير في المدرسة ويوجهها في الاتجاه الصحيح الذي يتماشى مع التغيرات والتطورات المحيطة وبما يحقق الأهداف المنشودة، وذلك يتطلب مجموعة من الكفايات التي على رأسها الكفايات المعرفية.

والكفايات المعرفية تتضمن المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقليـــة والوعي بالمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد لمهامه في شتى المجالات والأنشطة

المتصلة بهذه المهام، وهذا الجانب يتعلق بالحقائق والعمليات والنظريات والفنيات، ويعتمد مدى كفاءة المعلومات في هذا الجانب على استراتيجية المؤسسة التعليمية في الجانب المعرفي (المطيري، ٢٠١٠، ص٢٥). كما تشير الكفايات المعرفية إلى المعلومات والمعارف الضرورية لأداء قائد المدرسة في أنموذج تطوير المدارس.

ويؤكد الغزاوي (٢٠٠٨) إلى أن التعليم لابد أن يستند إلى مجموعة من المعارف والحقائق النظرية المتعلقة بفلسفة التعليم وأهدافه ونظرياته، والحقائق المتصلة بالمتعلم، طبيعته ونموه ومشكلاته، وحاجاته فضلا عن معرفة ثقافية واسعة ومعرفة تخصصية في مجال معين.

وتشمل الكفايات المعرفية لقائد المدرسة في مدارس أنموذج تطوير الإلمام بفلسفة التربية وأسسها الفكرية، والأهداف العامة للتربية وأهداف التعليم ومناهجه في كل مرحلة دراسية وبخاصة المراحل التي تشتمل عليها المدرسة التي يعمل بها، السياسة التربوية في المملكة العربية السعودية وتوجهات التطوير التربوي في مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم، وكذلك التشريعات التربوية التي تحكم إدارة العملية التربوية في المدرسة، والأسس العلمية والمعارف اللازمة التي تساعده في صياغة رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها المستقبلية بشكل تشاركي مع المعلمين، وكذلك المفاهيم والمصطلحات الخاصة بعملية تشخيص وتحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة، كما تتطلب من قائد المدرسة في أنموذج تطوير أن يلم بالنظم واللوائح المنظمة للعمل في أنموذج تطوير، بالإضافة إلى معرفة الاتجاهات والطرق والاساليبالتربوية الحديثة التي تساعد في تحقيق التغيير وإدارته بالشكل المنشود.

كما يشير جرادات وعماد الدين (٢٠٠، ص٥١) إلى أن الكفايات المعرفية لا تقتصر على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفايات التعلم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية، وقد أوضحت حركة التربية القائمة على الكفايات، أن الكفايات المعرفية ضرورة لا غنى عنها على أن تدعم بكفايات أدائية.

٢. الكفايات الأدائية:

تشير الكفايات الأدائية إلى السلوكيات التي يظهرها قائد المدرسة في أنموذج تطوير، وإلى المهارة والمهام التي ينبغي أن يؤديها قائد المدرسة في أنموذج تطوير المدارس، وتتضمن المهارات التي يعتمد أدائها على ما حصلة القائد سابقا من كفايات معرفية، ومعيار تحقق الكفاية هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب، ويرى المطيري (٢٠١٠، ص٢٥) أن الكفايات الأدائية تشير إلى كفايات الأداء التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات النفس حركية في حقول المواد التكنولوجية مثلا، والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما تحصل عليه الفرد من

كفايات معرفية، كما تتطلب عرضا يستطيع الفرد أن يقدمه، ويؤديه مستفيدا فيه من كل الوسائل والأساليب والفنيات.

وتشمل الكفايات الأدائية قدرة قائد المدرسة في مدارس أنموذج تطوير على مواجهة الظروف الطارئة وإدارة الصراعات والنزاعات التي تحدث في المدرسة بكفاءة عالية، وقدرته على إقناع الآخرين بأهمية التغيير والتطوير لمواكبة المستجدات المحيطة، واستبداله الطق التقليدية في إدارة المدرسة بأساليب وطرق حديثة تخدم التغيير، واستخدامه البرامج الحاسوبية التي تتطلبها عمليات التطويربفاعلية مع امتلاكه لمهارات الحوار مع المعلمين ومنسوبي المجتمع المدرسي، والتدرج في تنفيذ خطط التغيير مع التقييم المستمر لكافة مراحل التغيير، ووضع برنامجا زمنيا معلنا لتنفيذ مراحل التغيير وإجراءاته مع الاهتمام بترتيب الأولويات في تنفيذ التغيير وفقا لدرجة أهمية الحاجات القائمة.

٣. الكفايات الإنسانية:

يتعامل مدير المدرسة ليس فقط مع المعلمين والإداريين بل هو أيضا في اتصال وتفاعل مستمر مع طوائف مختلفة من البشر، وكلهم لهم تأثير في مدى تحقيقه لأهداف المدرسة بدرجات متفاوتة، ومن ثم يحتاج المدير إلى كفايات إنسانية في التفاهم والتعامل مع رؤسائه وزملائه ومرؤوسيه وطلابه وأولياء الأمور وغيرهم من المجتمع، ويحاول المدير إقناع الاخرين بأهدافه وسياساته وقراراته وكسب تأييدهم له، وغرض المدير دائما هو استمالة هؤلاء البشر للتعاون معه (حفني، ٢٠٠٠، ص٨٧).

وتعبر الكفايات الإنسانيةعن قدرة قائد المدرسة على تنسيق الجهود وإيجاد جو محفز تسوده روح الجماعة والتعاون وتبادل الأفكار والخبرات، كما يرى عودة (٢٠١٠، ص ٢٤) أن الكفايات الإنسانية تشير إلى مقدرة المدير على التعامل مع المرؤوسين وتنسيق جهودهم وإيجاد روح العمل الجماعي بينهم، وهذا يتطلب وجود الفهم المتبادل بينه وبينهم ومعرفته لآرائهم وميولهم واتجاهاتهم. ويؤكد اللوقان (٢٠١٢، ص ٢٥٣) أن الكفايات الإنسانية تتعلق بالطريقة التي يستطيع بها القائد التربوي التعامل بنجاح مع التنظيمات الإدارية كافة ويجعلهم يتعاونون معه ويخلصون في العمل ويزيد من قدرتهم على الإنتاج والعطاء.

وتتضمن الكفايات الإنسانية قدرة قائد المدرسة في مدارس أنموذج تطوير على تهيئة مناخ مدرسي إيجابي يحفز منسوبي المدرسة نحو تحقيق التغيير والتكيف معه والعمل على استمراره، من خلال نشر ثقافة التغيير والتجديد بين منسوبي المدرسة بطرق متنوعة ومبتكرة تخدم التغيير، وكذلك تتضمن إتاحة الفرصة أمام المعلمين للمشاركة بآرائهم وأفكارهم وإظهار الثقة في قدراتهم وما يمكن أن يسهموا به لتحقيق التغيير، وتشجيعهم على استخدام استراتيجيات التدريس وأساليبه الحديثة التي تتماشى

مع التغيير، وتشجيعهم على التعاون والعمل بروح الفريق الواحد وإقامة الأنشطة واللقاءات الاجتماعية التي تساعد في تكوين العلاقات الإنسانية بما يخدم عملية التغيير.

وهذه الكفايات تمكن القادة في مدارس أنموذج تطوير من إدارة التغيير باحترافية عالية لما يمتلكونه من معارف ومهارات تساعدهم على التحكم في كافة العوامل المحيطة بعملية التغيير، وتشكيلها بما يخدم التغيير ويساهم في نجاحه واستمراريته وتقبل المعلمين وكافة العاملين له وعدم مقاومته، كما تمكن القادة في مدارس أنموذج تطوير من استغلال كافة الموارد المادية والبشرية الاستغلال الأمثل للمساهمة في دعم عمليات التغيير والتطوير في المدرسة، مما يساهم في نجاح عمليات التغيير واستمراريتها، وإزالة العوائق التي من الممكن أن تعرض عمليات التغيير في المستقبل.

الإجرءات المنهجية للبحث:

أولاً: منهج البحث:

تحقيقا لأهداف البحث وللإجابة عن تساؤلاته، حدد الباحث المنهج الملائم للبحث الحالي وهو المنهج الوصفي المسحي. وقد بين العساف (٢٠١٢، ص ص١٧١-١٧٢) أن المنهج الوصفي تتعدد أغراضه وقد يشمل أكثر من غرض فيبحث الظاهرة كما هي في الواقع ويصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها كيفياً أو كمياً، كما بين أن البحث المسحي يهدف لوصف واقع الظاهرة المراد دراستها بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم بصورة مباشرة أو بصورة غير مباشرة.

وقد اختار الباحث هذا المنهج (المنهج الوصفي) لكونه ملائماً لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها، وحتى يمكن الوصول إلى إجابات تسهم في وصف وتحليل نتائج استجابات معلميمدارس أنموذج تطوير حول كفايات إدارة التغيير لدى قادة المدارس التي يعملون بها.

مجتمع البحث: يتمثل مجتمع البحث الحالي في معلمي مدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة والبالغ عددهم (٢١٩٩) طبقا لإحصائيات إدارة التعليم بمحافظة جدة في العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، ويوضح الجدول التالي توزيعهم على مراحل التعليم الثلاث بمدارس أنموذج تطوير.

جدول(١) توزيع معلمي مدارس أنموذج تطوير وفقا للمرحلة الدراسية بمحافظة جدة

م	المرحلة	المعلمين	
		العدد	%
١	الابتدائية	٩١٠	٤١

٢	المتوسطة	٦٣٣	٢٩
٣	الثانوية	٦٥٦	٣٠
	المجموع	٢١٩٩	١٠٠

المصدر: إحصائية إدارة التعليم بمحافظة جدة للعام الدراسي (١٤٣٦/١٤٣٧هـ).

ثالثاً: عينة البحث: تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية الطبقية، من أفراد مجتمع الدراسة، وقد راعى الباحث أن تشمل عينة الدراسة معلمي مدارس أنموذج تطوير بمراحلها الثلاث، وقد تم توزيع (٣٣٠) استبانة على أفراد مجتمع الدراسة بنسبة (١٥%) من المجتمع، وكانت الاستبانات المستردة (٢٩٢) استبانة، واستبعد (٦) استبانات منها لعدم صلاحيتها للتحليل، وعلى ذلك أصبح عدد الاستبانات المستوفاة والجاهزة للتحليل (٢٨٦) استبانة، تمثل أفراد عينة الدراسة الحالية، بنسبة (١٣%) من المجتمع الأصلي للدراسة.

ويوضح الجدول التالي الأعداد والنسب المئوية للاستبانات الموزعة والمستردة بالنسبة لأفراد مجتمع الدراسة الكلي.

جدول (٢) الأعداد والنسب المئوية للاستبانات الموزعة والمستردة والصالحة من أفراد مجتمع البحث

المرحلة	مجتمع الدراسة		الاستبانات الموزعة		الاستبانات المستردة		الاستبانات المستبعدة		الاستبانات الصالحة	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
ابتدائي	٩١٠	٤١,٤	١٣٧	١٥	١٢٢	١٣,٤	٢	٠,٢	١٢٠	١٣,٢
متوسط	٦٣٣	٢٨,٨	٩٥	١٥	٧٩	١٢,٥	١	٠,٢	٧٨	١٢,٣
ثانوي	٦٥٦	٢٩,٨	٩٨	١٤,٩	٩١	١٣,٩	٣	٠,٥	٨٨	١٣,٤
الاجمالي	٢١٩٩	١٠٠	٣٣٠	١٥	٢٩٢	١٣,٣	٦	٠,٣	٢٨٦	١٣

خصائص أفراد عينة البحث:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً للمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، التخصص، المرحلة الدراسية)، كما يلي:

١) توزيع أفراد عينة البحث وفقاً للمؤهل العلمي: تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغير المؤهل العلمي كما تبينه النتائج بجدول (٣-٢) التالي:

جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث موزعينوفقاً لمتغير المؤهل العلمي

م	المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
١	بكالوريوس	٢٥٢	٨٨,١
٢	دراسات عليا	٣٤	١١,٩
	المجموع الكلي	٢٨٦	%١٠٠

يتضح من الجدول (٣)السابق أن أغلب أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي (بكالوريوس) بنسبة (٨٨,١%) من إجمالي أفراد العينة، وكانت النسبة الأقل للذين مؤهلهم العلمي (دراسات عليا) بنسبة (١١,٩%) من أفراد عينة البحث.

٢) توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لعدد سنوات الخبرة: تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرعدد سنوات الخبرة في التعليم كما تبينه النتائج بجدول (٣-٤) التالي:

جدول (٤)التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث موزعينوفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

م	سنوات الخبرة في التعليم	التكرار	النسبة (%)
١	أقل من ١٠ سنوات	١٠٣	٣٦
٢	من ١٠سنوات إلى ٢٠ سنة	٩٧	٣٣,٩
٣	أكثر من ٢٠ سنة	٨٦	٣٠,١
	المجموع الكلي	٢٨٦	%١٠٠

يتضح من الجدول (٤) السابق أن أغلب أفراد عينة البحث من المعلميناللذين عدد سنوات خبرتهم في التعليم (أقل من ١٠ سنوات) بنسبة (٣٦%)، يليهم المعلمون أصحاب سنوات الخبرة (من ١٠سنوات إلى ٢٠ سنة) بنسبة (٣٣,٩%)، ثم يليهم المعلمون أصحاب سنوات الخبرة (أكثر من ٢٠ سنة) بنسبة (٣٠,١%).

٣) توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير التخصص: تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرالتخصصكما تبينه النتائج بجدول (٣-٥) التالي:

جدول (٥)التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث موزعين وفقاً لمتغير التخصص

م	التخصص	التكرار	النسبة
١	علمي	١٠٧	%٣٧,٤
٢	أدبي	١٧٩	%٦٢,٦
	المجموع الكلي	٢٨٦	%١٠٠

يتضح من الجدول (٥) السابق أن أغلب أفراد عينة البحث من المعلمين أصحاب التخصص (أدبي) بنسبة (٦٢,٦%)، أما المعلمين أصحاب التخصص (علمي) فبلغت نسبتهم (٣٧,٤%) من إجمالي أفراد عينة البحث.

٤) توزيع أفراد عينة البحث وفقاً للمرحلة الدراسية: تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرالمرحلة الدراسيةكما تبينه النتائج بجدول (٦) التالي:

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث موزعين وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية

م	المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة
١	ابتدائي	١٢٠	%٤٢
٢	متوسط	٧٨	%٢٧

٣	ثانوي	٨٨	%٣١
المجموع الكلي		٢٨٦	%١٠٠

يتضح من الجدول (٦) السابق أن أغلب أفراد عينة البحث من المعلمين في المرحلة الابتدائية بنسبة (٤٢%) من إجمالي أفراد العينة، يليهم المعلمين في المرحلة الثانوية حيث بلغت نسبتهم (٣١%) من إجمالي أفراد العينة، وأقلهم المعلمين في المرحلة المتوسطة حيث بلغت نسبتهم (٢٧%) من إجمالي أفراد العينة.

رابعاً: أداة البحث:

في سبيل الحصول على المعلومات اللازمة من مفردات العينة للإجابة عن تساؤلات البحث، اعتمد الباحث على الاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات المطلوبة لدعم الجانب النظري بالجانب التطبيقي للإجابة على تساؤلات البحث وتحقيق أهدافه.

وقد تم تصميم الاستبانة من خلال الأدب النظري للبحث والدراسات السابقة ومن خلال الاطلاع على بعض أدوات ومقاييس الدراسات الأخرى ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، وبحيث تحتوي الاستبانة على مجموعة من الأسئلة التي تدعم موضوع البحث من خلال علاقته المباشرة بأهداف الدراسة وتساؤلاتها.

ولقد احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على جزأين رئيسيين هما:

الجزء الأول: عبارة عن البيانات الأولية لأفراد عينة البحث وتمثلت في (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، التخصص، المرحلة الدراسية).

الجزء الثاني: كفايات إدارة التغيير لدى قادة مدارس أنموذج تطوير، حيث استفاد الباحث من بعض الدراسات السابقة منها دراسة الزهراني (٢٠٠٨)، ودراسة العصيمي (٢٠١٣)، ودراسة شقوة (٢٠١٢)، ودراسة عودة (٢٠١٠)، في بناء عبارات هذا الجزء والذي يتكون من ثلاثة محاور رئيسية هي:

- المحور الأول: الكفايات المعرفية: والذي اشتمل على (١١) عبارة تتعلق بقياس الكفايات المعرفية لإدارة التغيير لدى قادة مدارس أنموذج تطوير.

- المحور الثاني: الكفايات الأدائية: والذي اشتمل على (١١) عبارة تتعلق بقياس الكفايات الأدائية لإدارة التغيير لدى قادة مدارس أنموذج تطوير.

- المحور الثاني: الكفايات الإنسانية: والذي اشتمل على (١١) عبارة تتعلق بقياس الكفايات الإنسانية لإدارة التغيير لدى قادة مدارس أنموذج تطوير.

وقد استخدم الباحث أسلوب ليكرت (Likert) خماسي التدرّج (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدا) وذلك لقياس درجة ممارسة قائد المدرسة لأبعاد الكفايات، حيث تم تحديد درجة الاستجابة بحيث يعطي الدرجة (٥) للاستجابة كبيرة جدا، والدرجة (٤) للاستجابة كبيرة، والدرجة (٣) للاستجابة متوسطة، والدرجة (٢) للاستجابة ضعيفة، والدرجة (١) للاستجابة ضعيفة جدا.

صدق أداة البحث: اعتمد الباحث للتحقق من صدق الأداة على طريقتين الأولى وتسمى الصدق الظاهري (Face validity)، التي تعتمد على عرض الأداة على مجموعة من المتخصصين الخبراء في المجال، أما الثانية وتسمى الاتساق الداخلي (Internal Consistency) وتقوم على حساب معامل الارتباط بين كل وحدة من وحدات الأداة، والأداة ككل، وفيما يلي الخطوات التي اتبعها الباحث للتحقق من صدق الأداة طبقا لكل طريقة من الطريقتين:

١) الصدق الظاهري:

بعد بناء الاستبانة تم عرضها في صورتها الأولية على مشرف البحث وعلى مجموعة من أساتذة كليات التربية في تخصص التربية بجامعات: الملك عبدالعزيز، وجامعة حائل، وجامعة الطائف، وجامعة جدة، والجامعة العربية المفتوحة، وإدارة التعليم بالرياض، وإدارة التعليم بالقريات (وعددهم ١٠ أساتذة) كما يبين ملحق (٢) وتم توجيه خطاب للمحكمين موضح به أهداف البحث ملحق (١) لتحكيم الاستبانة بهدف:

١. التأكد من صدق محتوى الاستبانة من حيث ملائمة العبارات المستخدمة ومدى صلاحيتها لقياس ما صيغت الاستبانة من أجله.
٢. التأكد من شمول أسئلة وفقرات الاستبانة وتغطيتها جميع نقاط الدراسة.
٣. التأكد من سلامة صياغة أسئلة وفقرات الاستبانة ووضوحها وعدم تكرارها.

وبعد استعادة النسخ المحكمة من المحكمين تم مناقشة ملاحظاتهم مع الأستاذ المشرف على البحث وفي ضوء اقتراحات بعض المحكمين أعاد الباحث صياغة الاستبانة حيث تم حذف وإعادة صياغة بعض العبارات في الاستبانة وذلك فيما اتفق عليه أكثر من (٨٠%) من السادة المحكمون، وبذلك أصبحت الاستبانة في شكلها النهائي بعد التأكد من صدقها الظاهري مكونة من ٣٣ عبارة مقسمة على ثلاثة أبعاد. وكانت تعديلات المحكمين كما يلي:

في بعد الكفايات المعرفية لإدارة التغيير:

- تمت اضافة عبارة بادئة لتحاشي تكرار "قائد المدرسة" في كل عبارة، وبالتالي تم تعديل صياغة جميع العبارات بما يتماشى مع العبارة البادئة.

- عدلت العبارة رقم (٥) "يضع قائد المدرسة بدائل عديدة لحل المشكلة الواحدة" لتصبح "وضع بدائل عديدة لحل المشكلة الواحدة".

في بعد الكفايات الأدائية لإدارة التغيير:

- تمت اضافة عبارة بادئة لتحاشي تكرار "قائد المدرسة" في كل عبارة، وبالتالي تم تعديل صياغة جميع العبارات بما يتماشى مع العبارة البادئة.
- عدلت العبارة رقم (١٦) "يدير قائد المدرسة الخلافات والصراعات التي تحدث داخل المدرسة بكفاءة" لتصبح "إدارة(الصراع التنظيمي) الذييحدث داخل المدرسة بكفاءة".

في بعد الكفايات الإنسانية لإدارة التغيير:

- تمت اضافة عبارة بادئة لتحاشي تكرار "قائد المدرسة" في كل عبارة، وبالتالي تم تعديل صياغة جميع العبارات بما يتماشى مع العبارة البادئة.
- عدلت العبارة رقم (٣٠) " يظهر قائد المدرسة الثقة في قدرات المعلمين وما يمكن أن يسهموا به في تحقيق أهداف التغيير" لتصبح "إظهار الثقة في قدرات المعلمين لتحقيق أهداف التغيير".
- عدلت العبارة رقم (١٦) " يشجع قائد المدرسة المعلمين على تحسين التعليم واستخدام أساليب التدريس الحديثة" لتصبح "تشجيع المعلمين على استخدام أساليب التدريس الحديثة".

٢) صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث:

نظراً لأن الثبات في أدبيات القياس يعني اتساق الاختبار مع نفسه في قياس الجانب الذي بني لقياسه، أي إنه يدل على مدى اتساق الدرجات في حالة تكرار التجربة، لذلك يعتمد الثبات – في إحدى طرقه – عن طريق التحقق من الاتساق الداخلي للأداة على حساب معامل ارتباط درجة المحور أو البعد بالدرجة الكلية للاختبار.

ومن ثم تم حساب معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالبعد الذى تنتمي له، وكذلك حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة، والتي نتجت عن تطبيق الاستبانة على عينة مبدئية بلغ عدد أفرادها(٣٠) فرد من أفراد عينة الدراسة. ويوضح الجدولين التاليين معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وبعدها (٧) ودرجة كل بعد والدرجات الكلية للاستبانة التي ينتمي إليها(٨):

أ) الاتساق بين العبارات والأبعاد التي تنتمي لها:

جدول (٧) معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له

البعد الأول الكفايات المعرفية		البعد الثاني الكفايات الأدائية		البعد الثالث الكفايات الإنسانية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٨٤٦	١٢	**٠,٧٩٤	٢٣	**٠,٨٢٩
٢	**٠,٦٥٧	١٣	**٠,٨٢٠	٢٤	**٠,٨٣٧
٣	**٠,٦٥١	١٤	**٠,٨١٩	٢٥	**٠,٧٧٦
٤	**٠,٦٧٢	١٥	**٠,٨٥٩	٢٦	**٠,٨٠٨
٥	**٠,٦٨٩	١٦	**٠,٨١٦	٢٧	**٠,٨٨٥
٦	**٠,٦٢٣	١٧	**٠,٨٤١	٢٨	**٠,٨٨٢
٧	**٠,٧٢٤	١٨	**٠,٨٤٣	٢٩	**٠,٨٧٩
٨	**٠,٦٥٥	١٩	**٠,٨٥٢	٣٠	**٠,٩١٧
٩	**٠,٦١٢	٢٠	**٠,٨٤٥	٣١	**٠,٨٥٠
١٠	**٠,٦٨١	٢١	**٠,٨٢٩	٣٢	**٠,٨١٢
١١	**٠,٧٣٤	٢٢	**٠,٧٤٠	٣٣	**٠,٧٧٤

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتبين من الجدول (٧) السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث جاءت محصورة للبعد الأول بين (٠,٦١٢-٠,٨٤٦) وبالنسبة للبعد الثاني جاءت محصورة بين (٠,٧٤٠-٠,٨٥٩) وللبعد الثالث جاءت محصورة بين (٠,٧٧٤- ٠,٩١٧). وهى قيم مرتفعة تشير إلى ارتباطكل عبارة من عبارات الاستبانة بالبعد الذى تنتمي اليه مما يشير إلى اتساق عبارات كل بعد من أبعاد الاستبانة.

ب) الاتساق بين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة:

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجات كل بعدوالدرجة الكلية للاستبانة

م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	البعد الأول: الكفايات المعرفية	**٠,٩٠٩
٢	البعد الثاني: الكفايات الأدائية	**٠,٩٦٥
٣	البعد الثالث: الكفايات الإنسانية	**٠,٩٤٠

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق (٨) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الابعاد والدرجة الكلية للاستبانة هي قيم عالية، حيث تتراوح قيمة معامل الارتباط للبعد الأول (الكفايات المعرفية) بالدرجة الكلية للاستبانة(٠,٩٠٩)، وقيمة معامل الارتباط للبعد الثاني (الكفايات الأدائية) بالدرجة الكلية للاستبانة (٠,٩٦٥)، وقيمة معامل الارتباط للبعد الثالث (الكفايات الإنسانية) بالدرجة الكلية للاستبانة (٠,٩٤٠)، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات الاستبانة.

- **ثبات أداة البحث:** للتحقق من ثبات الاستبانة استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ(Cronbach Alpha). ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة.

جدول (٩) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد محوري الاستبانة

م	البعد	عدد العبارات	معامل الثبات
١	البعد الأول: الكفايات المعرفية	١١	٠,٩٥
٢	البعد الثاني: الكفايات الأدائية	١١	٠,٩٥

٣	البعد الثالث: الكفايات الإنسانية	١١	٠,٩٦
	الإجمالي	٣٣	٠,٩٨

يتضح من جدول (٩) السابق أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخلكافة الأبعادجاءت قيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠,٩٥– ٠,٩٦)، وكان معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠,٩٨)، وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

نتائج البحث ومناقشتها:

إجابة السؤال الرئيس: "ما مدى توافر كفايات إدارة التغيير لدى قادة مدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة من وجهة نظر معلميها؟".

للإجابة على هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات معلمي مدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة حول توافر كفايات إدارة التغيير لدى قادتهم، والتي حددها الباحث في ثلاثة أبعاد، ومن ثم ترتيب هذه الأبعاد تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل بعد، ويبين ذلك الجدول (٤–١) التالي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي مدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة حول توافر كفايات إدارة التغيير لدى قادتهم مرتبة تنازليا

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة التوافر
٣	الكفايات الإنسانية	٣,٦٣	٠,٩٤٦	١	كبيرة
٢	الكفايات المعرفية	٣,٥٤	٠,٨٠٢	٢	كبيرة
١	الكفايات الأدائية	٣,٤٩	٠,٨٥٤	٣	كبيرة
المجموع الكلي (كفايات إدارة		٣,٥٥	٠,٨١٤	–	كبيرة

يتبين من جدول (١٠) أن درجة توافر كفايات إدارة التغيير لدى قادة مدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة (كبيرة) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للأبعاد الثلاثة بين (٠,٨٠٢ – ٠,٩٤٦) وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات معلمي مدارس أنموذج تطوير حول توافر أبعاد كفايات إدارة التغيير لدى قادتهم.

ولعل ما يفسر نتيجة توافر كفايات إدارة التغيير إجمالا وبدرجة (كبيرة) هو التأهيل الجيد الذي يتلاقاه قادة مدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة قبل تكليفهم بالعمل وكذلك حصولهم على دورات تدريبية تمكنهم من ممارسة هذه الكفايات، وحرصهم على مواكبة التغيير وإدارته بما يحقق الهدف المنشود، وكذلك دور إدارة التعليم بمحافظة جدة في اختيار قادة مدارس تطوير وفق شروط ومعايير مختارة بعناية ودقة.

كما يتبين من الجدول السابق أن بعد (الكفايات الإنسانية) جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٦٣)، يليها في الترتيب الثاني بعد (الكفايات المعرفية) بمتوسط حسابي (٣,٥٤) ثم في الترتيب الثالث بعد (الكفايات الأدائية) بمتوسط حسابي (٣,٤٩)، وجميعها كانت بدرجة ممارسة (كبيرة).

وقد يرجع الباحث حصول الكفايات الإنسانية على الترتيب الأول وبدرجة ممارسة كبيرة، إلى أن طبيعة مدارس أنموذج تطوير وفلسفتها تدعوا إلى الاهتمام بالعمل الجماعي والتشاوري، وكذلك حرص إدارة التعليم بمحافظة جدة على دعم إقامة الأنشطة واللقاءات الاجتماعية التي تساعد على توطيد العلاقات الإنسانية، وإلى أن قادة المدارس يؤمنون بأهمية الشورى والمشاركة في العمل الجماعي، ويحرصون على إعطاء قدراً كبيراً من التحفيز والتشجيع لإشباع حاجات المعلمين النفسية والاجتماعية، ويحرصون على أخذ الآراء بالأغلبية، ويشجعون على مشاركة المعلمين في القرارات لإدراكهم أن مثل تلك الممارسات تساهم في توافر بيئة يشعر من خلالها المعلمي نبنوع من الرضا عن العمل وتزيد من الدافعية نحو العمل مما يساهم في مشاركة المعلمين في عمليات التطوير والتغيير وعدم مقاومتهم لها، والذي يؤدي بدوره إلى تحقيق التغيير والتطوير المنشود.

ويعزو الباحث حصول الكفايات الأدائية على الترتيب الثالث والأخير بين أبعاد كفايات إدارة التغيير وبدرجة كبيرة، إلى اهتمام قادة مدارس أنموذج تطوير بكفايات إدارة التغيير بكافة أبعادها، ووعيهم بأهمية انعكاس الكفايات المعرفية التي اكتسبوها على أدائهم داخل المدارس، واهتمامهم بتكييف القواعد والتعليمات المطبقة في مدارسهم مع متطلبات التغيير والتطوير المنشود.

إجابة السؤال الأول الذي نص على: ما مدى توافر الكفايات المعرفية لإدارة التغيير لدى قادة مدارس أنموذج تطويربمحافظة جدة من وجهة نظر معلميها؟.

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات معلمي مدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة حول توافر العبارات الدالة على الكفايات المعرفية، ثم

ترتيب تلك العبارات تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج جدول (٤-٢) التالي:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي مدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة حول توافر كفايات إدارة التغيير في بعد الكفايات المعرفية مرتبة تنازليا

الرقم بالاستبانة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة التوافر
٩	معرفته بالنظم واللوائح الخاصة بأنموذج تطوير المدارس.	٣,٧١	٠,٩٧٨	١	كبيرة
٢	الإلمام بالمفاهيم والمصطلحات الخاصة بعملية تشخيص وتحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة.	٣,٦٨	٠,٩٤٠	٢	كبيرة
١	الإلمام بالأسس العلمية التي تساعده في صياغة أهداف المدرسة.	٣,٦٥	٠,٩٥٤	٣	كبيرة
٤	الاطلاع على المعارف الجديدة لزيادة قدرته على مواجهة المشكلات المستقبلية.	٣,٥٨	١,٠٢٢	٤	كبيرة
٥	وضع بدائل عديدة لحل المشكلة الواحدة.	٣,٥٨	٠,٩٨٠	٥	كبيرة
٨	إدراك أثر الجوانب الثقافية للمجتمع على العملية التعليمية بالمدرسة.	٣,٥٥	٠,٩٣٨	٦	كبيرة
٣	امتلاك المعرفة اللازمة لترجمة رؤية المدرسة إلى خطة استراتيجية.	٣,٤٩	٠,٩٢٤	٧	كبيرة
٦	اقتراح حلول منطقية لمواجهة معوقات التغيير.	٣,٤٨	٠,٩٥٤	٨	كبيرة
١٠	معرفة طرائق وأساليب تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين بالمدرسة.	٣,٤٤	٠,٩٦٧	٩	كبيرة

الرقم بالاستبانة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة التوافر
١١	معرفة الاتجاهات التربوية الحديثة في تحقيق إدارة التغيير.	٣,٤٣	٠,٩٦٧	١٠	كبيرة
٧	اتخاذ القرارات بعد دراسة متعمقة ومتأنية للمواقف.	٣,٣٦	١,٠٩٨	١١	متوسطة
المجموع الكلي للبعد الأول (الكفايات المعرفية)		٣,٥٤	٠,٨٠٢	-	كبيرة

يتبين من جدول (١١) أندرجة توافر الكفايات المعرفية لدى قادة مدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة (كبيرة)، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للكفايات المعرفية (٣,٥٤) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٨٠٢)، وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للعبارات الدالة على الكفايات المعرفية بين (٠,٩٢٤ - ١,٠٢٢) وهي قيم عالية نسبيا تدل على تباين استجابات المعلمين حول توافر الكفايات المعرفية لإدارة التغيير لدى قادتهم، وقد يعزى هذا التباين في الاستجابات إلى اختلاف توافر كفايات إدارة التغيير لدى قادة مدارس أنموذج تطوير باختلاف المدارس والمراحل التعليمية.

وجاءت العبارة (معرفته بالنظم واللوائح الخاصة بأنموذج تطويرالمدارس) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٧١)، بدرجة ممارسة (كبيرة)، وجاءت باقي العبارات الدالة على الكفايات المعرفية بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٣,٣٦ - ٣,٦٨) بدرجات ممارسة (كبيرة، ومتوسطة)، وفي الترتيب الأخير جاءت العبارة (اتخاذ القرارات بعد دراسة متعمقة ومتأنية للمواقف) بمتوسط حسابي (٣,٣٦) ودرجة ممارسة (متوسطة).

ويعزو الباحث حصول الكفاية المعرفية لدى قائدالمدرسة في أنموذج تطوير المتمثلة في "معرفته بالنظم واللوائح الخاصة بأنموذج تطويرالمدارس" على الترتيب الأول ودرجة ممارسة كبيرة إلى وجود وتوافر الأدلة والإجراءات المنظمة للعمل في مدارس أنموذج تطوير التي أدت إلى حرص قادة المدارس على الإلمام بكافة النظم واللوائح الخاصة بمدارس أنموذج تطوير لأنهم بطبيعة الحال أولى من غيرهم بمعرفة هذه النظم وذلك لأنهم يشغلون قمة الهرم في هذه المدارس، ولحاجتهم إلى هذه النظم واللوائح لتساعدهم في تسيير أمور المدرسة بما يتماشى مع الأهداف التي وضعت لها.

وقد يرجع حصول الكفاية المعرفية لدى قادة مدارس أنموذج تطوير المتمثلة في "اتخاذ القرارات بعد دراسة متعمقة ومتأنية للمواقف" على الترتيب الأخير وبدرجة ممارسة متوسطة إلى أن بعض قادة مدارس أنموذج تطوير قد يحتاج إلى اتخاذ

القرارات بسرعة أكبر حتى لا تتزاحم المواقف وتتراكم بدون اتخاذ القرار الذي يساهم في حلها، وقد تكون كثرة الأعباء والمواقف التي تواجه قائد المدرسة تسببت في دفعه لعدم التأني في اتخاذ القرارت.

إجابة السؤال الثاني الذي نص على: ما مدى توافر الكفايات الأدائية لإدارة التغيير لدى قادة مدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة من وجهة نظر معلميها ؟.

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات معلمي مـــدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة حولتوافر العبارات الدالة على الكفايات الأدائية، ثم ترتيب تلك العبارات تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج جدول (٤-٣) التالي:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي مدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة حول توافر كفايات إدارة التغيير في بعد الكفايات الأدائية مرتبة تنازليا

الرقم بالاستبانة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة التوافر
٢١	قدرته على مواجهة الظروف الطارئة التي تحدث في المدرسة.	٣,٧٤	٠,٩٧٠	١	كبيرة
١٧	امتلاكه لمهارات إدارة الحوار مع المعلمين.	٣,٦٦	١,١٥٢	٢	كبيرة
٢٢	استخدامه للبرامج الحاسوبية التي تتطلبها عملياتالتطوير بفاعلية.	٣,٦٥	١,١٠٣	٣	كبيرة
١٢	اهتمامه بترتيب الأولويات في تنفيذ التغيير وفقا لدرجة أهمية الحاجات	٣,٥٠	٠,٩٩٠	٤	كبيرة
٢٠	استبداله للطرق التقليدية في إدارة المدرسة بطرق حديثة.	٣,٥٠	١,١١٧	٥	كبيرة
١٨	قدرته على إقناع الآخرين بأهداف التغيير المنشود.	٣,٥٣	١,٠٨١	٦	كبيرة
١٩	تقييمه المستمر للتغييرات الحاصلة بالمدرسة في ضوء رؤيتها	٣,٤٤	٠,٩٨٨	٧	كبيرة
١٤	حرصه على التدرج في تنفيذ خطط التغيير بالمدرسة.	٣,٤٣	١,٠٠٥	٨	كبيرة

الرقم بالاستبانة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة التوافر
١٥	تكييف القواعد والتعليمات المطبقة في المدرسة مع متطلبات التطوير والتغيير	٣,٣٧	٠,٩٣٨	٩	متوسطة
١٦	إدارة (الصراع التنظيمي) الذييحدث داخل المدرسة بكفاءة.	٣,٣٥	١,١٠٣	١٠	متوسطة
١٣	وضع برنامجا زمنيا معلنا لتنفيذ إجراءات التغيير وفق مراحل محددة	٣,٢٣	٠,٩٦١	١١	متوسطة
المجموع الكلي للبعد الثاني (الكفايات الأدائية)		٣,٤٩	٠,٨٥٤	–	كبيرة

يتبين من جدول (١٢) أندرجةتوافر الكفايات الأدائية لدى قادة مدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة (كبيرة)، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للكفايات الأدائية (٣,٤٩) بانحرافمعياريبلغتقيمته (٠,٨٥٤)، وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للعبارات الدالة على الكفايات الأدائية بين (٠,٩٣٨ – ١,١٥٢) وهي قيم عالية نسبيا تدل على تباين استجابات المعلمين حول توافر الكفايات الأدائية لإدارة التغيير لدى قادتهم.

وجاءت العبارة (قدرته على مواجهة الظروف الطارئة التي تحدث في المدرسة) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٧٤)، بدرجة ممارسة (كبيرة)، وجاءت باقي العبارات الدالة على الكفايات الأدائية بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٣,٢٣ – ٣,٦٦) بدرجات ممارسة (كبيرة، ومتوسطة)، وفي الترتيب الأخير جاءت العبارة (وضع برنامجا زمنيا معلنا لتنفيذ إجراءات التغيير وفق مراحل محددة ومناسبة) بمتوسط حسابي (٣,٢٣) ودرجة ممارسة (متوسطة).

ويعزو الباحث حصول الكفاية الأدائية لدى قائدالمدرسة في أنموذج تطوير المتمثلة في "قدرته على مواجهة الظروف الطارئة التي تحدث في المدرسة" على الترتيب الأول ودرجة ممارسة كبيرة إلى ارتفاع مستوى خبرات ومهارات قادة مدارس تطوير التي تمكنهم من التعامل الجيد مع كافة الظروف الطارئة، وعلى مرورهم بكثير من التجارب التي ساهمت في زيادة قدرتهم على مواجهة الظروف الطارئة التي قد تحدث في المدرسة.

وقد يرجع حصول الكفاية الأدائية لدى قادة مدارس أنموذج تطوير المتمثلة في "وضع برنامجا زمنيا معلنا لتنفيذ إجراءات التغيير وفق مراحل محددة ومناسبة" على الترتيب الأخير وبدرجة ممارسة متوسطة إلى أن برنامج التغيير ومراحله وتفاصيله

الدقيقة من اختصاص فرق التميز في مدارس أنموذج تطوير، والتي لا تعلن كافة التفاصيل التي يقومون بها مراعاةً لكثرة الأعباء على المعلمين ولعدم إشغالهم بكثرة التعاميم ومعرفة الاجراءات الدقيقة التي يقومون بها، ولذلك جاءت تقديرات المعلمين لهذه العبارة بدرجة متوسطة.

إجابة السؤال الثالث الذي نص على: ما مدى توافر الكفايات الإنسانية لإدارة التغيير لدى قادة مدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة من وجهة نظر معلميها؟.

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات معلمي مدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة حول توافر العبارات الدالة على الكفايات الإنسانية، ثم ترتيب تلك العبارات تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج جدول (٤-٤) التالي:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي مدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة حول توافر كفايات إدارة التغيير في بعد الكفايات الإنسانية مرتبة تنازليا

الرقم بالاستبانة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة التوافر
٣٣	تشجيع المعلمين على استخدام أساليب التدريس الحديثة.	٣,٩٣	٠,٩٨٠	١	كبيرة
٢٤	تمثل القدوة الحسنة في قوله وفعله.	٣,٨٥	١,١٠٧	٢	كبيرة
٢٦	إظهاره حماسا لتحقيق أهداف التغيير أكثر من الجميع.	٣,٨٤	١,٠١٨	٣	كبيرة
٢٧	تشجيع المعلمين على التعاون والعمل بروح الفريق الواحد لإحداث التغيير.	٣,٨١	١,١٢٨	٤	كبيرة
٣٠	إظهار الثقة في قدرات المعلمين لتحقيق أهداف التغيير.	٣,٦٥	١,١٣٥	٥	كبيرة
٣١	إتاحة الفرصة أمام الافراد للتعبير عن أراءهم وأفكارهم تجاه عملية التغيير.	٣,٥٨	١,١٣٩	٦	كبيرة
٢٩	نشر ثقافة الإبداع والتجديد بين منسوبي المدرسة بطرق وأساليب	٣,٥٤	١,١٣٨	٧	كبيرة

الرقم بالاستبانة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة التوافر
٢٨	تهيئة مناخ مدرسي إيجابي يحفز منسوبي المدرسة نحو التغيير.	٣,٥٠	١,٢٠٧	٨	كبيرة
٢٥	تلبية احتياجات جميع منسوبي المدرسة.	٣,٤٢	١,١٠٤	٩	كبيرة
٣٢	إقامة الأنشطة واللقاءات الاجتماعية التي تساعد على توطيد العلاقات	٣,٤٢	١,١٩٠	١٠	كبيرة
٢٣	إشراكه للمعلمين في صياغة رؤية المدرسة المستقبلية.	٣,٣٨	١,٢٠٤	١١	متوسطة
المجموع الكلي للبعد الثاني (الكفايات الإنسانية)		٣,٦٣	٠,٩٤٦	–	كبيرة

يتبين من جدول (١٣) أندرجةتوافر الكفايات الإنسانية لدى قادة مدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة (كبيرة)، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للكفايات الإنسانية (٣,٦٣) بانحرافمعياريبلغتقيمته (٠,٩٤٦)، وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للعبارات الدالة على الكفايات الإنسانية بين (٠,٩٨٠ – ١,٢٠٧) وهي قيم عالية نسبيا تدل على تباين استجابات المعلمين حول توافر الكفايات الإنسانية لإدارة التغيير لدى قادتهم.

وجاءت العبارة (تشجيع المعلمين على استخدام أساليب التدريس الحديثة) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٩٣)، بدرجة ممارسة (كبيرة)، وجاءت باقي العبارات الدالة على الكفايات الإنسانية بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٣,٣٨ – ٣,٨٥) بدرجات ممارسة (كبيرة، ومتوسطة)، وفي الترتيب الأخير جاءت العبارة (إشراكه للمعلمين في صياغة رؤية المدرسة المستقبلية) بمتوسط حسابي (٣,٣٨) ودرجة ممارسة (متوسطة).

ويعزو الباحث حصول الكفاية الإنسانية لدى قادة مدارس أنموذج تطوير المتمثلة في "تشجيعالمعلمينعلىاستخدامأساليبالتدريسالحديثة" على الترتيب الأول ودرجة ممارسة كبيرة إلى زيادة اهتمام وزارة التعليم على استخدام أساليب واستراتيجيات التدريس الحديثة والتي من شأنها تطوير عمليات التدريس بما يتماشى مع المتغيرات العالمية، ولتوفر البنية التحتية الجيدة في مدارس أنموذج تطوير التي تساعد المعلمين على استخدام كل الوسائل والتقنيات المتاحة لتفعيل استراتيجيات التدريس الحديثة.

وقد يرجع حصول الكفاية الإنسانية لدى قائد المدرسة في أنموذج تطوير المتمثلة في "إشراكه للمعلمين في صياغة رؤية المدرسة المستقبلية" على الترتيب الأخير وبدرجة ممارسة متوسطة إلى أن صياغة رؤية المدرسة من مهام فرق التميز في مدارس أنموذج تطوير، ولهذا لا تتم مشاركة جميع المعلمين في صياغة رؤية المدرسة المستقبلية مما انعكس على استجابات المعلمين على هذه العبارة والتي جاءت بدرجة ممارسة متوسطة.

توصيات البحث:

- العمل على رفع مستوى كفايات إدارة التغيير لدى قادة مدارس أنموذج تطوير وبخاصة منها الكفايات الأدائية، وذلك من خلال توجيه البرامج التدريبية المتخصصة والزيارات الميدانية المتبادلة.
- تدريب قادة مدارس أنموذج تطوير على الأساليب المتطورة التي تساعدهم في اتخاذ القرارات بعد دراسة متعمقة ومتأنية للمواقف المختلفة لتلافي الخطأ الذي قد يحدث عند التسرع في اتخاذ القرارات، والتغلب على كثرة الأعباء من خلال توزيع مراكز إصدار القرار في مدارسهم.
- إعطاء قادة مدارس أنموذج تطوير الصلاحيات الكاملة وتمكينهم من تكييف القواعد والتعليمات التي يطبقونها في مدارسهم مع متطلبات التطوير والتغيير المنشود.
- تقديم دورات تدريبية وإقامة ورش عمل لقادة مدارس أنموذج تطوير لتطوير مهاراتهم وقدراتهم في كيفية إدارة الصراع التنظيمي الذي يحدث داخل مدارسهم بطرق وأساليب مختلفة.
- توجيه قادة المدارس وفرق التميز بمدارس أنموذج تطوير بإيجاد الآليات المناسبة التي تمكن المعلمين من معرفة ومتابعة إجراءات وخطوات التغيير وفق المراحل المعدة لذلك.
- توجيه قادة المدارس وفرق التميز بمدارس أنموذج تطوير بإيجاد الأساليب المناسبة التي تساهم في إشراك كافة منسوبي المدرسة في صياغة رؤية المدرسة المستقبلية.

الدراسات المقترحة:

- إجراء دراسات مماثلة في بيئات ومناطق ومجتمعات مهنية أخرى (مثل مدارس تعليم البنات) للوقوف على كفايات إدارة التغيير لدى قادتها.
- إجراء دراسة حول معوقات إدارة التغيير في مدارس أنموذج تطوير.
- إجراء دراسة حول كفايات إدارة التغيير لدى الهيئة التعليمية بمدارس أنموذج تطوير.

- دراسة أثر توافر كفايات إدارة التغيير على مخرجات مدارس أنموذج تطوير.

مراجع البحث

١. أبو العز، عواطف.(٢٠١٠). متطلبات تفعيل أسلوب إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية العامة في ضوء المتغيرات العالمية. مجلة كلية التربية بالمنصورة. ٧٤، ٥٨-٨٩.

٢. أحمد، شريفة السباعي.(٢٠١٠). دور إدارة التغيير في علاج بعض المشكلات المدرسية المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم أصول التربية، كلية التربية بأسوان، جامعة جنوب الوادي: مصر.

٣. الباحسين، سامي. (٢٠٠٥). القيادة الإدارية العربية ومتطلبات التغيير: دراسة تحليلية. المجلة المصرية للدراسات التجارية. مجلد٢٩(١). ٤٦١-٤٨١.

٤. البطي، عبدالله.(٢٠١٤). الكفايات القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مجلد١٥(٢). ٦٢٩-٦٦٢.

٥. الثبيتي، سلطان.(٢٠١٤). ممارسة مدير المدرسة لإدارة التغيير وعلاقته بالالتزام التنظيمي للمعلمين بالمدارس الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

٦. الجرادات، محمود.(٢٠١٣). إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة حائل التعليمية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مجلد١٤(٢). ٢٢٧-٢٥٤.

٧. حفني، نادية محمد. (٢٠٠٠). المتطلبات الفنية لمدير المدرسة العصري في ضوء المتغيرات العالمية. مصر: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

٨. الحمادي، علي.(٢٠٠٩). التغيير. مجلة الوعي الإسلامي – وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية. ٥٢٤، ٨٠.

٩. الرومي، صالح.(١٤٣٣). واقع ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.

١٠. الزهراني، سهام.(٢٠١٢). الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

١١. الشريف، دعاء.(٢٠١٢). متطلبات ممارسة إدارة التغيير لدى الهيئة الإدارية بمدارس رياض الأطفال في منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرات والوكيلات. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
١٢. الشهري، محمد.(١٤٣٥). درجة ممارسة مديري المدارس التابعة لمشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام بمدينة مكة المكرمة للمهارات القيادية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
١٣. الصالحي، خالد.(٢٠١٢). واقع إدارة التغيير لدى مديري المدارس في منطقة القصيم التعليمية و الصعوبات التي تواجههم عند تطبيقها. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مجلد٥(٢). ٤٩-١٥٣.
١٤. عبدالقادر، أحمد دحماني.(٢٠١٣). القيادة المدرسية في ظل المقاربة بالكفاءات. مجلة البحوث التربوية والتعليمية- الجزائر. ٤، ٢٣١-٢٤٤.
١٥. عرفة، سيد سالم. (٢٠١٢). اتجاهات حديثة في إدارة التغيير. الأردن: دار الراية للنشر والتوزيع.
١٦. العساف، صالح.(٢٠١٢). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.
١٧. العصيمي، تركي.(٢٠١٣). واقع ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المشرفين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
١٨. العطيات، محمد.(٢٠٠٦). إدارة التغيير والتحديات العصرية للمدير. عمان: دار الحامد.
١٩. علي، أسامة محمد. (٢٠١٣). إدارة التغيير التربوي والتطوير. كفر الشيخ: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
٢٠. عماد الدين، منى.(٢٠٠٤). قيادة التغيير النمط القيادي المنشود لإحداث التغيير وتحقيق التعايش الفاعل في القرن الحادي والعشرين. رسالة التربية-سلطنة عمان. ٤، ٣٠-٣٦.
٢١. العولة، رؤى.(٢٠١٣). واقع إدارة التغيير التنظيمي لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفات الإداريات. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.
٢٢. عيداروس، أحمد نجم الدين. (٢٠٠٦). تجويد إدارة الثقافة التنظيمية بمؤسسات التعليم الأساسي بمصر في ضوء إدارة التغيير. التربية-مصر. مجلد٩(١٨). ٢٠٩-٢٨٧.

٢٣. الغزاوي، فاروق خلف. (٢٠٠٨). حركة إعداد المعلمين على أساس الكفايات. مجلة المعرفة. ١٦٣، ٧٩- ٨٥.
٢٤. فاطمة، محمد.(٢٠١٣). كفايات القرن الحادي والعشرين. تونس: المركز الوطني للتكنولوجيا في التربية. بدون رقم نشر.
٢٥. القثامي، أمل بنت مسحل. (٢٠١٣). تأصيل إدارة التغيير. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية- المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. مجلد١(٣). ٣٤١-٣٨٢.
٢٦. اللوقان، محمد.(٢٠١٢). الكفايات الأساسية لمديري التدريب التربوي بالمملكة العربية السعودية. عالم التربية. مجلد١٣(٣٧). ٢٤١-٣١٢.
٢٧. محمد، جمال عبدالله. (٢٠١٤). إدارة التغيير والتطوير التنظيمي. عمان: دار المعتز.
٢٨. مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.(١٤٣٣). أنموذج تطوير المدارس. الرياض: شركة تطوير للخدمات التعليمية. (بدون رقم نشر).
٢٩. مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.(١٤٣٦). نموذج تطوير المدارس. الرياض: شركة تطوير للخدمات التعليمية. (بدون رقم نشر).
٣٠. المشعلي، انتصار.(٢٠١٢). واقع إدارة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم الثانوي الحكومي للبنات بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.
٣١. المطيري، عيسى.(٢٠١٠). الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
٣٢. منصور، سمية. (٢٠١٠). درجة ممارسة المديرين لمعايير إدارة التغيير في التعليم الأساسي. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية. مجلد٣٢(٤). ٧١-٩٢.
٣٣. النمري، إبراهيم.(٢٠١٤). الأدوار المطلوبة من المشرف التربوي لقيادة التغيير بمراحل التعليم العام. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
34. Kuhn, Matthew.(2012). Leading Schools through a Generational Lens: Perceptions of Principals' Change Leadership Disaggregated by Principal Generation. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, University of Denver.

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

36. **Gokce, Feyyat.(2009). Behaviour of Turkish Elementary School Principals in the Change Process: An Analysis of the Perceptions of Both Teachers and School Principals. Educational Management Administration & Leadership. 37(2).198-215.**