

## الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بإدارة التعليم بمحافظة الزلفي في ضوء إدارة التغيير

المستخلص:

هدف البحث الحالي تعرف الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء بعض متطلبات إدارة التغيير في الأبعاد التالية (بناء وتطوير الرؤية المشتركة، بناء الثقافة التنظيمية المشتركة، القيادة التشاركية، تحفيز العاملين)، كما هدف البحث للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع البحث تعزى لاختلاف متغيرات (التخصص - سنوات الخبرة - الدورات التدريبية)، وتحقيقاً لأهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام بتصميم استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء بعض متطلبات إدارة التغيير، وقد طبقت الاستبانة بأسلوب الحصر الشامل على جميع المشرفين التربويين في إدارة تعليم الزلفي، والبالغ عددهم (83)، وكانت أبرز نتائج البحث ما يلي: أن درجة الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء بعض متطلبات إدارة التغيير فيما يتعلق جاءت بدرجة احتياج (عالية) من وجهة نظر المشرفين التربويين، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطات استجابات المشرفين حول تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية، وذلك لصالح التخصص العلمي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطات استجابات المشرفين حول تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية، وذلك لصالح من لم يحصلوا على دورات تدريبية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطات استجابات المشرفين حول تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في المجموع الكلي، في البعد الأول والثاني والثالث وفقاً لمتغير سنوات الخبرة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشرفين التربويين حول تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية حول البعد الرابع لصالح من كانت خبراتهم من (5) سنوات إلى أقل من (10) سنوات في مقابل من كانت خبراتهم أكثر من (10) سنوات.

## مقدمة:

تشهد الأنظمة التعليمية اليوم تحديات واسعة وتغيرات متلاحقة أثرت بشكل واضح على أداء المؤسسات التربوية، مما جعلها في حالة عدم استقرار الأمر الذي حتم على القائمين عليها ضرورة التعامل بصورة جادة مع هذه التغيرات ومواكبتها، والتكيف معها ولا يتحقق ذلك إلا من خلال الاعتناء بالقائمين عليها وتنمية مهاراتهم وصلتها وتزويدهم بالمعارف الجديدة من خلال التدريب.

ومن هنا تنبع أهمية الإشراف التربوي في المؤسسات التربوية للنهوض بها من خلال الاستجابة للمستجدات و الاتجاهات المعاصرة، وفي هذا الصدد يؤكد ضحاوي والمليجي (٢٠١٠، ص ٥٨) أن نهوض المؤسسة التربوية ونموها وتحقيقها لأهدافها في العصر الحالي مرهون بمدى قدراتها على تحقيق التوازن مع بيئتها المتغيرة، وهذا لن يتحقق إلا من خلال وجود قيادة إدارية قادرة على إدراك الحاجة للتغيير، وتصور احتمالات المستقبل ووسائل مواجهتها.

وفي الوقت الحاضر يعتمد بقاء المؤسسة التربوية على مدى قدرتها على استيعاب مستجدات العصر ومتطلبات المجتمع، ولهذا يشير عبد الغفار (٢٠١٠، ص ٨٠) إلى أنه إذا لم يحدث التغيير على المستوى المؤسسي، فإن ذلك سوف يسهم في إخراج المؤسسات التربوية من سياق البقاء والنماء إلى سياق الجمود وفشل الخطط التطويرية والسياسات والاستراتيجيات والأهداف، وتمكين العاملين، وضعف عمليات التوجيه والمتابعة، وضعف علاقة الإدارة التعليمية بمؤسسات المجتمع المحلي. ونظراً لأن المؤسسات تسعى للتكيف مع التغيير و التعامل مع المتغيرات المحيطة بها بإيجابية وأسلوب علمي ظهر مدخل إداري جديد يستجيب لهذه التطلعات هو إدارة التغيير، حيث يوضح الشرمان (٢٠١١، ص ١٦١٨) دور إدارة التغيير، إذ يتم بموجبها إحداث تغييرات في مهارات وقيم وأنماط سلوك العاملين، مما ينعكس إيجابياً على تحقيق أهداف الأفراد والمؤسسة ويكون ذلك من خلال إتباع استراتيجيات وأنماط إدارية مختلفة تركز في الأساس على تحسين المناخ المؤسسي.

ويشير الدرمني (٢٠١١، ص ٤٣) إلى أن الإشراف التربوي تطور في العصر الحاضر تطوراً ملحوظاً، نظراً لأهميته في تطوير العملية التعليمية إلا أنه لا يزال في واقع الممارسة التطبيقية يعاني الكثير من التحديات التي تحول دون قيامه بدوره المؤمل منه على أكمل وجه.

ونظراً لأن الإشراف التربوي يحتل مكانة مهمة في العملية التربوية، ومن الحلقات المهمة في سلسلة التعليم، لذا يبرز دور المشرف التربوي كعنصر مهم ومؤثر في العملية التعليمية، ولذلك يرى الشرمان (٢٠١١، ص ١٦١٩) ضرورة أن يسهم

المشرف التربوي في إدارة التغيير في عمله، سواء أكان ذلك في الإدارة التعليمية، أو في المدارس، فيؤثر في مدير المدرسة والمعلم والطالب والمنهاج والبيئة المحيطة.

ويؤكد الزهراني (٢٠٠٧، ص ١٥) بأن المشرف التربوي هو القائد المسئول عن قيادة وتوجيه عملية التغيير، وقد جعلت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية ذلك من أبرز المهام المناطة به، بل إن نجاح عمليات التغيير يعتمد اعتماداً كبيراً على قدرة المشرف التربوي على قيادتها.

ويضيف عثمان (٢٠٠٩، ص ١٧٧) أن المشرفين التربويين يشكلون حلقة الوصل أو قناة الاتصال بين منفعدي التغيير والإدارة المسئولة، لذا فهم يلعبون دوراً مفصلياً في تحديد الحاجة للتغيير، وتوجيه مسار التغيير وجعل عملية التغيير واضحة أمام المنفذين لذلك التغيير.

ويؤكد الزهراني (١٤٢٩، ص ٧) أن الإشراف التربوي يحتل مكانة خاصة في النظم التربوية المعاصرة، ويعتبر إحدى الركائز الأساسية في تطوير العمل التربوي؛ لذا فإنه يعول عليه كثير في تطوير وتحسين العملية التربوية والتعليمية.

وتحظى العملية الإشرافية في المملكة العربية السعودية برعاية واضحة لأنها تعتبر نظاماً فرعياً ذا أهمية في النظام التربوي الشامل، حيث يوضح عطاري وعيسان ومحمود (١٤٢٥، ص ٣٧٣) أنه من خلال العملية الإشرافية يتم تحقيق كفاية النظام وفعاليتها وفق الأهداف والسياسات المعتمدة له، كما أن العاملين في جهاز الإشراف التربوي عليهم دور رئيسي في عملية تطوير الإشراف وتجويده باستمرار، وانسجاماً مع حركة التطوير والتجديد في نظام التعليم السعودي.

ولقد أقرت وزارة التعليم مشروع تطوير الإشراف التربوي والذي استغرق عامين بدأ من العام الدراسي (١٤٣٣ / ١٤٣٤) والذي يتضمن تطوير الأداء المهني لكل من مديري الإشراف التربوي في جميع إدارات التعليم، وتقويم الأداء الإشرافي والمدرسي في الميدان التربوي، وتصميم ملف إنجاز لجميع شاغلي الوظائف التعليمية لتفعيله في تقويم الأداء الوظيفي (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٥، ص ١٠٥).

وفي نفس السياق تسعى الجهات ذات العلاقة التربوية إلى تطوير أداء المشرف التربوي نظراً لما يضطلع به من أدوار وما يعول عليه من مسؤوليات وواجبات ليكون متجدداً ومتطوراً ومواكباً للمتغيرات ومن وسائل تحقيق ذلك تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين والذي يعد أمراً على قدر كبير من الأهمية لأن تحديد الاحتياجات يساعد على بناء وتصميم البرامج التدريبية التي يتم تقديمها وبالشكل الذي يساعد على تحسين الممارسات الإشرافية على مستوى كافة المجالات. ونظراً لأهمية محتوى البرامج التدريبية أكد كل من Carron, 1998. p 128) Grauwe (Govinda,

برامج التدريب الخاصة بالمشرفين التربويين يجب أن تركز على عدد من القضايا المختلفة والمتنوعة والمتمثلة في التخطيط التربوي، والإدارة على المستوى المدرسي، والتدريب على التخطيط للتعرف على الاحتياجات الخاصة بالمعلمين، والتخطيط على المستوى الجزئي، وتعبئة الموارد المحلية من أجل تحسين مستوى الأداء المدرسي، وتدريب القادة المعلمين، والربط ما بين البيئات المدرسية وبين مختلف المؤسسات الأخرى، وإدارة نظم المعلومات، والتوجيه الأكاديمي، والتدريب على استراتيجيات الإشراف الفعال.

وفي ضوء ما سبق وفي ظل تلك التحديات السابق ذكرها والرغبة في الارتقاء بالمهارات الخاصة بالمشرف التربوي؛ تظهر الحاجة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بالمشرف التربوي لكي يواكب المستجدات الطارئة في البيئات التربوية وتنمية مستوى المهارات والقدرات التي يتمتع بها المشرف التربوي والتي تمكنه من ممارسة إدارة التغيير وفق أهداف المؤسسة التربوية، وهو ما يحاول الباحث في هذه الدراسة تسليط الضوء عليه لأن تحقيق ذلك يساهم في ارتقاء العمل الإشرافي والنهوض بأداء المعلمين نحو مستويات مرغوبة ينعكس أثرها الإيجابي في تحسين مستوى التحصيل العلمي لدى الطلاب، الأمر الذي من شأنه أن يساعد على تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية.

#### مشكلة البحث:

تدعو الضرورة للتغيير عندما لا تعود الأساليب والممارسات متناسبة مع الأهداف المتوخاة لأن الزمن قد تجاوزها، أو لأنها لم تكن مناسبة أصلاً فيما مضى، هنا تزداد دواعي التغيير وتصبح أكثر إلحاحاً عما كانت عليه في أي وقت مضى، لأنه إذا كان ثمن التغيير باهظاً؛ فإن ثمن عدم التغيير يزداد فداحة.

وفي إشارة إلى جهود القيادة العليا في المملكة العربية السعودية نحو تطوير التعليم يذكر الزهراني (١٤٢٩، ص ٧) أن هناك إرادة حقيقية لإحداث التغيير أكثر من أي وقت مضى، والذي تمثل في مشروع خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم، والذي أقره مجلس الوزراء في (١٤٢٨) وبتكلفة مالية قدرها (٩) مليارات ريال. إلا أن هذه التغييرات لن تؤتي ثمارها ما لم تتوفر لها مقومات النجاح، ويأتي في مقدمتها - إلى جانب وفرة الموارد المادية - تأهيل شامل للطاقات التربوية العامة وقيادات تربوية مؤثرة وقادرة على قيادة عمليات التغيير وتوجيهها نحو تحقيق أهدافها المنشودة.

وتوصلت دراسة آل حارث (٢٠١١) إلى قلة الإجراءات التي توجه نحو التطوير التنظيمي في إدارات الإشراف التربوي مع قصور الثقافة التنظيمية المحفزة على تطوير

أداء تلك الإدارات كما أن عملية التخطيط التي تتم في إدارات الإشراف التربوي تتم بطريقة تقليدية دون إعمال الفكر والابتكار والإبداع بالإضافة إلى هزيمة التنظيم الإداري والمركزية في اتخاذ القرارات.

كما إن عدم توفر نظم سليمة للكشف الدقيق عن الاحتياجات التدريبية يعتبر من أبرز المشاكل التي تواجه التدريب الأمر الذي يؤثر على كفاءة وواقعية البرامج التدريبية وهذا ما أشارت إليه دراسة القفعي (١٤٣٢) من أن تدريب المشرفين لم يكن وفق أسس علمية، ولم يُبين على دراسة علمية لمتطلباته المستجدة، وأن المشرفين التربويين بحاجة ماسة للتدريب والتي من أولى خطواتها تحديد الاحتياجات التدريبية بشكل ملائم لمواجهة مستجدات العصر والمشاركة الفاعلة فيه، وقيادة العملية التعليمية إلى ذلك.

ويشير بيودين (Beaudoin,2004) إلى أن تحديد الاحتياجات التدريبية يعد المدخل العلمي لحل كثير من المشكلات التربوية، من خلال الاهتمام بإعداد وتخطيط البرامج التدريبية الفعالة النابعة من الاحتياجات الفعلية. ويرى الأحمد (٢٠٠٥، ٢٠٩) أن للاحتياجات التدريبية أهمية كبرى في نجاح التدريب، ويمكن تلخيص هذه الأهمية فيما يلي:

- تُعد الأساس الذي يقوم عليه أي نشاط تدريبي.
  - تُعد المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح.
  - تُعد العامل الأساسي في توجيه الإمكانيات المتاحة إلى الاتجاه الصحيح في التدريب.
  - أنها لا بد أن يسبق أي نشاط؛ فهو يأتي قبل تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها.
  - إن عدم تعرفها مسبقاً، يؤدي إلى ضياع الجهد والمال والوقت المبذول في التدريب.
- أما النجدي (٢٠٠٥، ٣٩٩) فيرى أهميتها في أنها:
- تساعد في تحديد الفئات المستهدفة بالتدريب، وبالتالي نوع التدريب.
  - تُعين في الكشف عن المشكلات، ومعوقات العمل بالنسبة للمشرفين التربويين.
  - تساعد في تحديد أهداف التدريب بدقة، واختيار المحتوى المناسب من حيث النوعية، والعمق.
  - تساعد في تحديد النقص المطلوب تعويضه لدى المشرفين التربويين عن طريق التدريب.

بالإضافة إلى ما أشارت إليه العديد من الدراسات والأدبيات التربوية و التقارير الميدانية إلى وجود بعض المشكلات و المعوقات التي تواجه الإشراف التربوي على

مستوى الفكر و الممارسة، والتي ينبغي معالجتها بمنظور شمولي حتى تتحقق أهدافه بكفاءة و فاعلية ومن الأولويات التي يجب معالجتها، وإعداد القيادة الإشرافية المتمكنة لأنها المعول عليها إحداث التغيير الإيجابي المأمول، وتطوير بينات التعلم، وتحسين نوعية مخرجاتها (الإشراف التربوي في عصر المعرفة، ١٤٢٩، ص ٧).

ومن خلال خبرة الباحث الميدانية في مجال التعليم ؛ فإنه يمكن القول أنه نظراً للأدوار التي يؤديها المشرف التربوي في النظام التعليمي باعتبار كونه حلقة الوصل بين جميع عناصر العملية التعليمية من المديرين والمعلمين والمناهج والطلاب، فقد تطلب من المشرفين امتلاك مهارات وكفايات إدارة التغيير، وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من أجل تطوير مهارات وقدرات المشرفين التربويين إلا أن الدورات التدريبية المقدمة لهم يكتنفها الغموض نظراً لأنها غير منطلقة من حاجاتهم التدريبية.

وتأسيساً على ما تقدم ونظراً لأن المشرف التربوي يحتل جزءاً من المسؤولية في تحقيق أهداف النظام التربوي من خلال الاهتمام بها والسعي المتواصل لتحقيقها، وبما أن المؤسسات التربوية هي أداة تنفيذ أهداف و فلسفة المجتمع، فإن المشرفين التربويين هم المحركات التي تحفز وتدفع باقي أعضاء المؤسسات التربوية للعمل على تحقيق هذه الأهداف.

وتوافقاً مع الاتجاهات الحديثة التي تدعو إلى تبني مدخل إدارة التغيير بشكل يساهم بالارتقاء بالعمل التربوي رأى الباحث أن عملية تحديد الاحتياجات عملية مهمة وحاسمة لنجاح البرامج التدريبية، فالتحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية يساهم كثيراً في توفير الجهود والنفقات وإشباع الحاجات وإكساب العاملين المعارف والخبرات و تحسين الاتجاهات و إحداث عدد من التغييرات المرغوبة في سلوك الأفراد لتحقيق أهداف المؤسسة.

ومن هنا تتلخص مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيسي التالي: ما الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بإدارة التعليم بمحافظة الزلفي في ضوء بعض متطلبات إدارة التغيير ؟

أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء أبعاد إدارة التغيير؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء بعد بناء وتطوير الرؤية المشتركة؟
٢. ما الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء بعد بناء الثقافة التنظيمية المشتركة؟
٣. ما الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء بعد القيادة التشاركية؟
٤. ما الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء تحفيز المعلمين؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشرفين التربويين حول تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في أبعاد (بناء وتطوير الرؤية المشتركة، وبناء الثقافة التنظيمية المشتركة، بعد القيادة التشاركية، وبع تحفيز المعلمين) تعزى لاختلاف متغيرات (التخصص، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية)؟

#### أهداف البحث:

يحاول البحث الحالي تحقيق الهدف الرئيس وهو تعرف الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بإدارة التعليم بمحافظة الزلفي في ضوء إدارة التغيير، وذلك من خلال:

١. تعرف الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء بعض متطلبات إدارة التغيير في البعد المتصل ببناء وتطوير الرؤية المشتركة.
٢. تعرف الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء بعض متطلبات إدارة التغيير في البعد المتصل ببناء الثقافة التنظيمية المشتركة.
٣. تعرف الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء بعض متطلبات إدارة التغيير في البعد المتصل بالقيادة التشاركية.
٤. تعرف الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء بعض متطلبات إدارة التغيير في البعد المتصل بتحفيز المعلمين.
٥. الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة تعزى لاختلاف متغيرات (التخصص - سنوات الخبرة - الدورات التدريبية).

#### أهمية البحث:

١. تنطلق أهمية البحث من أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية حيث إن ذلك يسهم في مراعاتها عند إعداد وبناء البرامج التدريبية الخاصة بالمشرفين التربويين بالشكل الذي يلبي احتياجات المتدربين ويجسر الفجوة القائمة بين الأداء الحالي والأداء المتوقع.

٢. كما تكمن أهمية البحث من أهمية دور إدارة التغيير في إحداث تغييرات في مهارات وقيم وسلوك العاملين في ظل إشراف تربوي مواكب للتغيرات و التطورات الحديثة في محيط العمل من أجل تحقيق الكفاءة في الأداء والجودة في المخرجات.
٣. ترتبط أهمية البحث بأهمية الإشراف التربوي والمهام التي يضطلع بها من خلال مهام وأدوار المشرفين التربويين في تحسين عمليتي التعليم والتعلم.
٤. يؤمل أن يساهم البحث في تزويد القائمين على إدارة وتخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية بالاحتياجات الخاصة من البرامج التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء إدارة التغيير.
٥. يتوقع أن تفقد نتائج البحث إلى مزيد من الدراسات لتناول إدارة التغيير لتحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين.

#### حدود البحث:

تم هذا البحث في إطار الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء إدارة التغيير في الأبعاد التالية: بناء وتطوير الرؤية المشتركة، بناء الثقافة التنظيمية المشتركة، القيادة التشاركية، تحفيز العاملين.
- الحدود البشرية: المشرفون التربويون في إدارة التعليم بمحافظة الزلفي.
- الحدود المكانية: طبق هذا البحث في إدارة التعليم بمحافظة الزلفي.
- الحدود الزمنية: طبق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٥ - ١٤٣٦.

#### مصطلحات البحث:

تتمثل مصطلحات البحث في ما يلي:

#### الاحتياجات التدريبية (Training needs)

يعرفها الحديدي ودهمش (٢٠١٣م) بأنها المعلومات والمهارات والاتجاهات التي يراد تنميتها في شخص أو في مجموعة ما من أجل تلبية متطلبات العمل ومواجهة المشكلات التي تحدث فيه.

بينما يُعرف الخاطر (٢٠١٠، ص ١٥) تحديد الاحتياجات التدريبية بأنها " تحديد المهارات المطلوب رفعها لدى أفراد وإدارات معينة، والتي يتم تفصيلها في مجموعة من الأهداف المطلوب تحقيقها بنهاية التدريب "



كما تعرف الاحتياجات التدريبية من قبل برونا و برونا (2010,366) Prunã & Prunã على أنها تلك الاحتياجات الفعلية أو المستقبلية التي تساعد على الانتقال من مستوى الأداء الحالي إلى مستوى الأداء المرغوب أو المطلوب.

ويعرفها الخلفيات (٢٠١٠، ص ٥٨) بأنها احتياجات العامل والتي تمكنه من أداء دوره الحالي حسب المعايير المطلوبة للوظيفة الحالية أو المستقبلية التي يقوم بأدائها.

بينما يعرف الباحث الاحتياجات التدريبية إجرائيا بأنها عبارة عن مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها، في معلومات وخبرات ومهارات وسلوك، واتجاهات المشرفين التربويين، لجعلهم قادرين على أداء أعمالهم، ومواكبة التغيرات التي تحيط بهم، في ضوء إدارة التغيير. هذا هو الصحيح ويجب تحديد الأبعاد الموجودة في الأسئلة

### إدارة التغيير (change management)

تعرف مؤتمن (٢٠٠٣، ص١٨) إدارة التغيير بأنها ذلك الجهد المخطط والمنظم الذي يسعى إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والإمكانات المادية و الفنية المتاحة للمؤسسة التعليمية.

ويرى حمود(2008, 9) Hammoud أن إدارة التغيير عبارة عن تطبيق للمعارف والمهارات والأدوات والتقنيات التي تضمن إحداث تغيير حقيقي في المشروع أو الخطة الاستراتيجية الموضوعية.

كما يعرفها العسيري (٢٠٠٥، ص ٨) بأنها إجراء منظم يأخذ في الاعتبار جميع الظروف الخارجية والداخلية التي تؤثر على التنظيم.

ويعرفها ضحاوي والمليجي (٢٠١٠، ص ٥٤) على أنها الجهود التي تهدف إلى إحداث تعديلات مخططة خلال حياة المؤسسة لمواجهة ظروف أو مواقف معينة أو نتيجة التوصيف السلبي لجوانب معينة يتطلب الأمر تغييرها، وإن هذا التغيير يتم وفق برنامج عمل متكامل يشتمل على تشخيص لوضع المؤسسة، وتحديد مجالات تغييرها، وإتمام عملية التغيير والتأكد من فعاليتها.

ونظرا للدور الكبير الذي تضطلع به إدارة التغيير نحو تحقيق الأهداف المنشودة يرى الطيطي (٢٠١١، ص٣٠) أنها الآلة التي تمكن المؤسسة التعليمية من مواجهة الأوضاع الجديدة، وإعادة ترتيب الأمور بحيث يمكن الاستفادة من عوامل التغيير الإيجابي (التغيير المحمود ذو الفوائد العديدة للمنظمات والأفراد)، وتجنب أو تقليل عوامل التغيير السلبي (وهو التغيير إلى الأسوأ)، بمعنى أنها تعبر عن كيفية استخدام أفضل الوسائل الاقتصادية والفعالة، لإحداث التغيير المطلوب.

بينما يعرف الباحث إدارة التغيير إجرائيا، بأنها العملية التي يتم بموجبها توسيع أفق المشرف التربوي ليتسنى له الإسهام في وضع الرؤى والفلسفات التي تمكنه من إحداث التعديل أو التغيير أو التحويل المراد نحو تحقيق الأهداف المرغوبة، والانتقال بالمؤسسة من حالة راهنة إلى حالة مستقبلية أكثر مناسبة وتحقيقا لأهداف العمل بصورة أفضل وبشكل أكبر.

أولا: الإطار النظري والدراسات السابقة:

#### ١- الإطار النظري:

يعتمد مفهوم الاحتياجات التدريبية على تحديد مقدار الفجوة بين مستوى الأداء الحالي ومستوى الأداء المستهدف للمشرف التربوي، وهذا يعني أنه حتى نتمكن من تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرف التربوي لابد من معرفة مستوى أدائه الحالي ومستوى الأداء المطلوب بلوغه، مع مراعاة مدى توفر الفرص والإمكانات التدريبية التي تساعد المشرف التربوي على تطوير أدائه والانتقال به من المستوى الحالي الذي لا يخلو من القصور إلى مستويات الأداء العليا التي نطمح للوصول إليها، ولهذا يعرفها الحديدي ودهمش (٢٠١٣) بأنها المعلومات والمهارات والاتجاهات التي يراد تنميتها في شخص أو في مجموعة ما وهي التغيرات الواجب إحداثها في معلومات أو معارف أو مهارات أو اتجاهات الأفراد من أجل تلبية متطلبات العمل ومواجهة المشكلات التي تحدث فيه.

ويعرفها الخليفات (٢٠١٠، ص٥٨) بأنها احتياجات العامل والتي تمكنه من أداء دوره الحالي حسب المعايير المطلوبة للتوظيفة الحالية أو المستقبلية التي يقوم بأدائها.

ويلاحظ مما سبق اتفاق التعريفات السابقة في مجموعة من القواسم المشتركة لمفهوم الاحتياجات التدريبية وهي تزويد المشرف التربوي بمجموعة من المهارات و المعارف و الأفكار، التي تسد فجوة الاحتياج، بين واقع المشرف التربوي، والمستوى المنشود.

ويستند مفهوم تحديد الاحتياجات التدريبية إلى الفجوة بين مستوى الأداء الحالي ومستوى الأداء المستهدف للفرد، ولهذا يوضح الطراونة (٢٠١١، ص٧) لكي نتمكن من تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرف التربوي لابد من معرفة مستوى أدائه الحالي، وتحديد مستوى الأداء المطلوب بلوغه من الفرد. وهذه العملية لها أثرها الواضح في مجال التدريب لأنها كما يراها بدر (٢٠٠٨، ص٤٩) عملية لكشف الحقائق واتخاذ القرارات، يقوم بها العاملون في مجال التدريب بالتعاون مع العاملين بالمؤسسة،

بهدف تحديد المستويات الإدارية، وتسمية ما يجب أن يتدرب عليه كل من هذه المستويات ليقوم بمهامه على أكمل وجه.

ويؤكد الزرعي (٢٠١١، ص ١٢) أن تحديد الاحتياجات التدريبية تعتبر من العناصر المهمة على مستوى الفرد وعلى مستوى الجماعة، وذلك نظرا لأن التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية يساعد على جعل أي نشاط ذا معنى للمنظمة ولل فرد، ويجعله كذلك نشاطا واقعا يوفر كثيرا من الجهود والنفقات. وفي نفس السياق يضيف سليم (٢٠١٢، ص ٤٩٦) أن تحديد الاحتياجات التدريبية يمثل محور الارتكاز الذي تبنى حوله الخطط والبرامج التدريبية من منظور أن التدريب يهدف بالدرجة الأولى إلى إشباع احتياجات معينة في بيئات التدريب. ويوضح القثامي (٢٠٠٤، ص ٦٥) أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية هامة وحاسمة لفعالية البرامج التدريبية وعملية دائمة ومستمرة، فهي تنبثق من كونها عنصرا أساسيا من عناصر العملية التدريبية، ومرحلة من أهم مراحل التخطيط للتدريب.

وتعتبر الاحتياجات التدريبية من أهداف العملية التدريبية التي تسعى إلى تحقيقها والوصول إليها بشكل واقعي، ولذلك يوضح البقمي (٢٠٠٨، ص ٥٤) أن تحديد الاحتياجات التدريبية يقصد به من هم الأفراد الذي يحتاجون إلى تدريب وفي أي قسم، وما هو نوع التدريب المطلوب، وما مستوى الأداء الذي يجب الوصول إليه، كما أنه يفيد القائمين على التدريب في استشراف المستقبل التدريبي للمنظمة والتخطيط الجيد لها في ضوء متطلبات التغيير التي تسعى إلى تحقيقها والتي من خلالها تواكب مستجدات العصر.

وتبرز أهمية وفوائد تحديد الاحتياجات التدريبية في النقاط التالية:

١. ضرورة أساسية لعملية تدريب المعلمين ودعامة من دعائمها وهي الأساس في مجال التخطيط للتدريب، إذا تم التعرف أليها بدقة وتزويد الأفراد من معلومات ومهارات وخبرات لإحداث التطوير ورفع كفاءة الفرد مهنيًا.
٢. المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح.
٣. العامل الذي يسبق أي نشاط تدريبي فهي تأتي قبل تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها. (ديب، ٢٠٠٦: ٧)
٤. توضح الفئة المستهدفة من التدريب.
٥. تسهم في التخطيط الجيد للبرامج التدريبية. (الطعاني، ٢٠٠٩: ٣٠)
٦. تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة علمية يحد من العشوائية و الارتجال في طرح برامج تدريبية مكلفة وغير مناسبة للمشاركين فيها.

٧. تمكن الأفراد من تلافى القصور في أدائهم والوصول بهم إلى مستوى الإتقان المطلوب.

٨. تعتبر فرصة للمشرفين للمتابعة مستوى أداء العاملين لديهم وتحديد أوجه القصور والاحتياجات التدريبية المناسبة لهم. (الكبيسي، ٢٠١٠: ١٠٥)

بناء على ما سبق يمثل تحديد الاحتياجات محور العملية التدريبية من خلال تبني خطط وأنشطة التدريب، والوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة من عملية التطوير المهني داخل المؤسسة التعليمية. كما يتضمن تحديد الاحتياجات جملة التغيرات المطلوب إحداثها من معارف ومهارات واتجاهات المشرفين التربويين بهدف تطوير أدائهم، ومعالجة أوجه القصور في عملهم الأكاديمي، وتحقيق الأداء المرغوب (العجمي، ٢٠١٢م).

ويسهم تحديد الاحتياجات التدريبية في تحقيق الأهداف المرجوة من البرامج التدريبية، وإحداث التغيرات المطلوبة في الأفراد المراد تدريبهم؛ ليكونوا قادرين على أداء أعمالهم بكفاءة عالية، وتوفير الوقت والجهد والمال؛ فالاحتياجات التدريبية تمثل الحلقة الأولى في سلسلة حلقات مترابطة تكوّن العملية التدريبية، وهي مؤشر لتوجيه التدريب نحو الاتجاه السليم، وتكون الحاجة إلى التدريب ملحة؛ عندما يكون هناك فجوة بين ما يمتلكه الفرد، وبين ما ينبغي أن يمتلكه في مجال ما؛ لأن الاحتياجات التدريبية تركز على التفاوت بين الواقع الحالي وما يجب أن يكون عليه (الدعدي، ٢٠٠٨م).

ويمكن القول أن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين تتلخص في أنها أساس عملية التدريب، بالإضافة إلى أن الاهتمام بالأساليب العلمية التي يتم من خلالها تحديد تلك الاحتياجات يساهم في تحفيز العاملين للالتحاق بتلك البرامج والتفاعل معها واستثمار ذلك في تحقيق أهداف المنظمة.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن تحديد الاحتياجات التدريبية عملية في غاية الأهمية، ويتوقف عليها نجاح أي برنامج تدريبي معد للمتدربين، وذلك لأن نجاح عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، يساهم في قدرة المؤسسة أو بيئة العمل من الحصول على تصور واقعي وحقيقي إلى حد كبير بأوجه النقص ومجالات الاحتياج التدريبي لدى المشرفين التربويين، بمعنى أن يسير البرنامج التدريبي على هدى الاحتياجات التدريبية إشباعاً وتلبية وتحفيزاً، الأمر الذي يزيد من نجاح تلك البرامج، ويوثق صلتها بمتطلبات العاملين.

وبتطبيق ذلك الأمر على مجال الإشراف التربوي فإنه ينبغي الإشارة بادئ ذي بدء أن التدريب والبرامج التدريبية تعتبر من بين أبرز الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تحسين الأداء العام الخاص بالمشرفين في البيئات التربوية، وأن تدني مستوى

الأداء الخاص بالمشرفين يرجع إلى عدم حصولهم على القدر الكافي من التدريب وهو ما تم التأكيد عليه في واقع الأمر من جانب العديد من الدراسات من بينها دراسة لايك وآخرون (١٩٩٨) Lycke et al. ودراسة الحسني وآخرون (٢٠١٣) AL-Hosni et al. ودراسة بيتي (٢٠١٠) Betty ودراسة بوردرس (١٩٩٤) Borders ودراسة سبوكو (٢٠١٢) SOPKO.

وبين انديرسون (٢٠١١، ص٩) Anderson أن الاحتياجات التدريبية للمشرفين تتنوع؛ فنجد أنه في بعض الأحيان يحتاج المشرف التربوي إلى التدريب على تحسين مستوى الكفايات التي يتمتع بها، والتي تتضمن في حد ذاتها تدريب المشرف ليس فقط على تحسين مستوى الكفايات الخاصة به أثناء التدريب، ولكن أيضاً الارتقاء بمستوى المهارات المختلفة سواء أكانت المتعلقة بمنظومة القيم المؤسسية أم المتعلقة بالمهارات الوظيفية الضرورية لقيام المشرف بالممارسة العملية. ويؤكد كونلي (٢٠١١، ص٣٨) Conley على أهمية وضع البرامج التدريبية التي تساعد على إشباع الاحتياجات الخاصة بالمشرفين في مجال تقييم الأداء التدريسي، وتحقيق زمالة فعالة مع المعلمين، وتحسين عمليات التدريس، والقدرة الخاصة بالتعرف على الاحتياجات المختلفة الخاصة بالطلاب والعمل على إشباعها.

ولقد أوضحت نتائج دراسة الحسني وآخرون (٢٠١٣) AL-Hosni et al. أن أفضل الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها إشباع الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين هو تقييم تلك الاحتياجات؛ حيث تعتبر عملية تقييم البرامج التدريبية أحد أهم الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تحسين مستويات الممارسة الإشرافية الخاصة بالمشرفين والتي ينبغي أن يكون للبيئة المدرسية دوراً فعالاً بها من خلال تقييم مستوى المعارف والمهارات التي نجح أولئك المشرفين في اكتسابها.

يتبين مما تقدم تنوع الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين، الأمر الذي يتطلب بذل المزيد من الجهود لإشباع تلك الحاجات، والرفع من كفاءة المشرفين التربويين في ظل مراعاة متطلبات التغيير اللازمة لتحقيق أقصى فعالية ممكنة في أداء وعمل المشرفين التربويين، ومن ذلك الأخذ بالأساليب العلمية الحديثة في تحديد الاحتياجات التدريبية، ووسائل إشباعها، والإطلاع على الأساليب والطرق الجديدة في ممارسة الإشراف التربوي من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية، والتحسين والتجويد في مهارات المشرف التربوي بما يمكنه من التعامل الواعي المحكم مع متطلبات التغيير التي قد تجعله يغير من أسلوب عمله لإضفاء مزيداً من الجودة والفعالية على أساليب إدارة العملية التعليمية، وتحقيق مزيداً من التواصل والاتصال مع المعلمين، وتفهم احتياجاتهم ومساعدتهم على التقدم والتحسين والارتقاء بمستوياتهم، الأمر الذي يتطلب

إحداث نقلة نوعية في فكر المشرف التربوي بما يتواءم مع مستجدات العصر ومتطلبات التغيير.

### مفهوم إدارة التغيير:

تعرف إدارة التغيير بأنها " فلسفة إدارية تمكن المنظمة من التفاعل الديناميكي تجاه الاضطرابات العشوائية؛ وذلك للمحافظة على مسار ثابت للتقدم في سبيل تحقيق الأهداف " (Anderson R.G.,1983. P7) ويتضح من هذا التعريف أنه لا ينشغل بإحداث عمل غير مسبوق، أو تحقيق هدف فريد، وإنما يستخدم التغيير فقط في إحداث التوازن والتكيف مع المتغيرات والمؤثرات التي تواجه المنظمة من الداخل أو من الخارج.

وهناك من يرى أن التحكم في التغيير في المنظمات عموماً، ومنها المنظمات التعليمية يتم من خلال ثلاثة أطوار رئيسية هي: البدء أي تبني مدخلات للتغيير، ثم التنفيذ، وأخيراً الاستمرارية (Husen, Toresten. 1995. 3299) ومن ثم فإن هذا التعريف يشير إلى أن إدارة التغيير تشتمل على عدد من المداخل يمكن لكل منظمة أن تتخير من بينهما المدخل الذي تجده مناسباً لها وفقاً لطبيعتها والهدف المراد تحقيقه، كما يوضح التعريف أن إدارة التغيير "عملية" فهي تتضمن مجموعة من المراحل والتي يلزم أن تمر بها عملية إدارة التغيير.

كما تعرف إدارة التغيير بأنها "رصد المتغيرات وتوقع آثارها المحتملة والكشف عن المعوقات (سلامة، ١٩٩٩، ٨١٨) ويوضح هذا التعريف أن هناك هدف محدد وراء إدارة التغيير وإن جاء ضمنياً ولم ينص عليه صراحة في التعريف، بالإضافة إلى أن هذا التعريف لم يغفل أهمية بل ضرورة التحليل البيئي الداخلي والخارجي عند معالجة التغيير.

أما إدارة التغيير التربوي فتعرف بأنها: اتجاه مخطط للتجديد والتطوير في الظواهر التعليمية والرقابة على العمليات الخاصة بها ( Good, Carter V. 1973. P89) <sup>(١)</sup> ويركز هذا التعريف على أحد المجالات التطبيقية التي يمكن أن تعمل فيها إدارة التغيير وهو المجال التربوي، إلا أن هذا التعريف يهتم بإحداث التغيير التطوري، ويغفل أن هناك تغييراً ثورياً يحدث نقلة نوعية في الظاهرة التعليمية بحيث يسعى إلى تقديم عمل فريد وغير مسبوق في أداء المنظمة.

## المبادئ الحاكمة لإدارة التغيير في المنظمات:

هناك مجموعة من المبادئ تحكم إدارة التغيير في المنظمات، من أهمها (عامر، ١٩٩١، ٤٢).

- أن الماديات تتغير بمعدل أسرع من تغير الأفكار.
- أن التغيرات تدخل إلى المنظمة بمعدل أسرع من قبل المستويات الإدارية الأعلى.
- يتم تقبل التغيرات المبتكرة بمعدل أسرع من قبل المستويات الرفيعة المستوى التعليمي.
- هناك بعض الأفراد لا تتقبل الأفكار الجديدة وابتكارات التغيير بالمرّة.
- يوجد منحنى تعلم تنظيمي لمعظم التغيرات.
- يتم تقبل التغيرات بمعدل أسرع كلما قل حجمها.
- المدير البيروقراطي معوق لمجهودات التغيير.
- ترتفع معدلات التغيير في المنظمات الكبيرة والمعقدة التركيب، ويرتفع معها معدلات المقاومة الإنسانية.
- يقبل الأفراد التغيرات بشكل أكبر عند ما يشاركون في مناقشتها.
- صوت الفعل أقوى وأعذب من صوت القول في التغيير.
- يطمع العاملون أن يؤدي التغيير إلى كون عملهم أكثر أهمية وأشد رغبة.

ومن الجهود المبذولة في المجال التربوي لتحديد المبادئ التي تقوم عليها إدارة التغيير نجد أنه في أحد أهم نماذج التحسين المدرسي والمستخلص من مشروع كبير أنجز في النصف الأول من تسعينيات القرن العشرين حدد هوبكنز Hopkins (١٩٩٦) خمسة مبادئ إستراتيجية لإدارة التغيير في المدرسة هي (مدبولي، ٢٠٠١، ٥٠، ٥١):

- ١- "أن هدف تحسين المدرسة هو تعزيز ودعم جودة التعلم بالنسبة للتلاميذ.
- ٢- إن رؤية المدرسة Vision فيما يتعلق بمهمة Mission التحسين يجب أن تكون موحدة يتفق عليها جميع الأطراف وتنبع من أفكارهم وخبراتهم.
- ٣- أن تعمل المدرسة على توظيف الضغوط الواقعة عليها من الخارج لأجل التغيير، وتحويلها إلى اتجاه التمكن من تحقيق أولوياتها الداخلية بمعنى أن تحول الضغوط الخارجية إلى إمكانيات وعوامل مساعدة لنجاح الخطط المستقلة لها.

٤- أن تحرص المدرسة على تطوير بنيتها، وإيجاد الظروف الداخلية الداعمة للتعرف والتحسين على المستويين الفردي والجماعي، وأن يتحمل جميع العاملين بالمدرسة بمسئولياتهم تجاه البحث، وضبط وتحسين الجودة في كافة أداءاتهم".

ويتضح من هذه المبادئ لإدارة التغيير بالمدرسة أنها تؤكد على توافر العناصر التالية الهدف - الرؤية - توجيه الضغوط الخارجية نحو إنجاز الخطط - أي إعلاء الدعم الداخلي للتغيير - والاستمرارية في ضبط جودة الأداء، وتعد تلك العناصر لازمة لأداء المدرسة لمهمة التغيير ذاتياً ودون الاعتماد على المستويات الإدارية الأعلى لفرض التغيير.

#### آليات إحداث التغيير بالمدرسة:

هناك مجموعة من الآليات التي يمكن أن تستخدمها المدرسة لإحداث التغيير منها (Vic Shuttleworth, 2000. P 193, 194):

١- آلية اليد الثقيلة: *The Heavy Handed* وتقوم على عمل صياغة مختصرة للميثاق الخاص بسياسة المدرسة، والخاص بتحقيق الأهداف بشكل جيد، ومن أمثلتها:

- أن يقضى مدير المدرسة ساعة كل أسبوع في ضبط الدروس.

- أن يقضى مدير المدرسة أربع ساعات كل أسبوع في ملاحظة معاملة المعلمين للتلاميذ.

٢- آلية الحرب الخاطفة: *Blitzkrieg* وفيها يتم التغاضي عن أحداث الماضي وتناسيها، وذلك فيما يتعلق بالممارسات السلبية للأفراد.

٣- آلية بورجيا: *Borgia* فيها يتم عزل واستبعاد مثيري القلق وذلك عن طريق تعريف العناصر المعوقة للتغيير وتحديدتها ثم اعتبار وجهات نظرها غير ذات قيمة والحرص على اتخاذ القرارات المهمة في غياب تلك العناصر، كما تمنع عنهم المعلومات ويحرص على توجيه النقد الشخصي لهم باستمرار، وإن كان يؤخذ على هذه الآلية أنها تولد تدمير وشجار دائم بالمنظمة قد يحبط محاولات التغيير بها.

٤- آلية مانيش "*Munich*": ووفقاً لهذه الآلية فإن المسابرة والتوفيق والتهنئة تظل فرصة قائمة دائماً، وهذا يتطلب الحرس على تجنب القضايا الشائكة، والأخذ بالنقاط الآمنة موضع الاتفاق، إلا أن ما تولده هذه الآلية من سعادة للأفراد لا تدوم إلا فترة قصيرة فسرعان ما يحل هذا الاتفاق مع حدوث أي تغيير ولو بسيط في المنظمة.



٥- آلية ماترهورن Materhorn: وهي ترى أن الصراع في المنظمة شيء ضروري أو أنه يمكن قيادته بشكل إيجابي عن طريق تركيز الفريق على الهدف ذي العوائد على الفريق ككل، ويتأتى ذلك بالتغاضي عن الآراء والمعتقدات الشخصية ووجهات النظر الخاصة.

وإذا كان عرض الآليات السابقة اعتمد على توضيح - فقط - الفكرة الأساسية التي تقوم عليها كل منها، فإنه يكون من الأفضل عرض آلية عملية بشكل تفصيلي وأكثر إجرائية تم التوصل إليها من خلال الملاحظة الدقيقة لممارسات إدارة التغيير التربوي الحادثة في المدارس.

ووفقاً لهذه الآلية العملية فإنه تعتبر الوظيفة الأساسية لكل من المدير والمعلم هي التدريس، وقبل البدء في هذه العملية - أي التدريس - يكون من الضروري الاتفاق بين جميع أفراد المدرسة على عدم استخدام كلمة "تغيير" لما تستدعي هذه الكلمة من صراع ومقاومة، فهي توحى أن هناك خطأ فيما تقوم به حالياً، وبدل عن هذه الكلمة يحرص على استخدام كلمة "تنمية" فهي تعبر عن إمكانية تناول الأشياء بروى مختلفة (Ibid.,p.195).

أسباب التغيير و مبرراته:

يشير عليان (٢٠١٥: ٦٠-٦١) إلى أن أهم أسباب التغيير ما يلي: انخفاض الروح المعنوية لدى العاملين في المنظمة، وبطء العمل وارتفاع تكلفته وتدني الإنتاجية مما يستدعي التغيير من أجل القضاء على هذه المظاهر السلبية، وكذلك تغير حاجات المستفيدين ورغباتهم وتوقعاتهم - إذ يعد هؤلاء محور اهتمام المنظمة و أساس خدماتها-، وزيادة المنافسة بين المنظمات مما يستدعي تغيير واضح في السياسات وأساليب العمل وإجراءاته وطبيعة الخدمات المقدمة إلى المستفيدين وطبيعة القوى العاملة وحجمها والتكنولوجيا المستخدمة وغيرها، وكذلك النزعة للتجديد والابتكار على مستوى الأفكار و المنتجات والخدمات وغيرها.

كما يضيف الطيطي (٢٠١١: ٥٥) مجموعة من أسباب التغيير وهي: عدم الرضا عن الوضع الحالي و الشعور بأن التغيير حقيقة لا بد منها آجلاً أو عاجلاً، والطموح للوصول إلى وضع أفضل للمنظمة و الأفراد كي تحقق أهدافها، وكذلك العمل على المزيد من إرضاء العملاء و الوصول إلى أكبر شريحة منهم، والوصول إلى مستوى عالي من الجودة يتماشى مع مقاييس السوق العالمية.

كما يشير قنديل (٢٠١٠: ١٧٩) إلى أسباب التغيير الآتية: التطور في مجال تكنولوجيا المعلومات و المعرفة كما ونوعاً بشكل متكامل وموضوعي، وكذلك الابتكارات الحديثة خاصة في مجال تقدم المنتجات الجديدة وزيادة حدة المنافسة، ومن الأسباب توجه معظم المؤسسات إلى الاهتمام بعملية الابتكار و الإبداع والتشجيع على ذلك،

وكذلك التغيرات في الركائز الأساسية فالتوجه حالياً نحو العالمية - الخصخصة - ونحو الجودة الشاملة ونحو التحالفات الاستراتيجية، وكذلك التغيير في المنظومة الإدارية من حيث الأهداف والسياسات والأساليب و الهياكل والعلاقات والمعايير والتغيير في الإدارة كفلسفة وفكر و توجهات.

ويضيف دودين (٢٠١٤: ٢٩) مجموعة من أسباب التغيير وهي: تجديد الحيوية داخل المنظمة وسيادة روح التفاؤل و التعاون بين العاملين في المنظمة، وتنمية القدرة على الابتكار في الأساليب والإجراءات في المنظمة شكلاً ومضموناً، وكذلك التوافق مع متغيرات الحياة والتأقلم مع العوامل البيئية المتغيرة المحيطة بالمنظمة والعمل على اقتناص الفرص المتاحة في هذه البيئة.

#### مجالات التغيير:

تشير منى عماد الدين (٢٠٠٣: ٢٠) أن التغيير يتركز في مجالين هما المجال التنظيمي والمجال الثقافي والانفعالي وذلك على النحو الآتي:

١- الجهود الرامية إلى إعادة بناء وهيكلية التنظيم المؤسسي وتتضمن إحداث التغييرات في البناء الرسمي للمؤسسة التعليمية، بما فيها: تنظيم الأعمال، والجدول، والأدوار الوظيفية، إلخ، والتي تتضمن تأثير غير مباشر على التحسين والتطوير في العملية التعليمية.

٢- الجهود الرامية إلى إعادة بناء النسق الثقافي في المؤسسة التعليمية، وتتضمن إحداث التغييرات في الأنظمة المتصلة بالنماذج، والقيم والدوافع، والمهارات والعلاقات التنظيمية مما يؤدي إلى تعزيز أساليب ووسائل جديدة للعمل الجماعي التعاوني ينعكس أثرها مباشرة في إحداث فرق ملموس في عمليتي التعلم والتعليم داخل المؤسسة.

كما يشير دودين (٢٠١٤: ٤١-٤٣) إلى أنه يمكن للمنظمة أن تحدث التغيير في مختلف عناصرها الداخلية التي تصنف إلى أربع مجالات :

١- التغيير الاستراتيجي: يحدث التغيير في هذا المجال على استراتيجيات المنظمة بما فيها الاستراتيجية الكلية للمنظمة، استراتيجيات الإدارة الفرعية، و الاستراتيجيات الوظيفية، أي أن التغيير الإستراتيجي هو التغيير في قرارات المنظمة المتعلقة بعملية تخصيص الموارد وأيضاً تغيير الأهداف المقررة.

٢- التغيير الهيكلي: يتمثل التغيير الهيكلي في تغيير الهيكل التنظيمي للمنظمة وأيضاً هياكل الإدارات الفرعية وتوزيع الوظائف كما يشمل مصادر اتخاذ القرارات، درجة الرسمية والمركزية، نطاق الإشراف والعلاقات ما بين العمال بالإضافة إلى الأنظمة المتبعة في المنظمة مثل: نظام المكافآت، تقييم الأداء ونظم الرقابة.

٣- التغيير التكنولوجي: تقوم المنظمة بالتغيير التكنولوجي لمواجهة الأوضاع الجديدة واقتناء التكنولوجيات التي تعود عليها بالفائدة كتخفيض التكاليف، تحسين الجودة والالتزام الأفضل بمواعيد تسليم الإنتاج. ويتمثل التغيير التكنولوجي في إدخال وسائل إنتاج حديثة أو تغيير طرق وخطوط الإنتاج، وقد توصل التقدم التكنولوجي إلى تطوير طرق المعاملات منها: طريقة تحويل الأموال والدفع بوسائل إلكترونية، القيام بالثقافات التجارية عبر شبكة الإنترنت (التجارة الإلكترونية) هذه الشبكة التي تخدم جميع المجالات مثل تقديم برامج التعليم والتدريب.

٤- التغيير الإنساني: يعنى التغيير الإنساني بتغيير الأفراد القائمين بالعمل ويأخذ شكلين:

أ - تغيير الأفراد بالاستغناء عن بعضهم وإحلال غيرهم في محلهم.

ب - التغيير النوعي للأفراد وذلك برفع مهاراتهم وتنمية قدراتهم أو تعديل أنماط سلوكهم وقيمهم وكل الجوانب السيكولوجية في العمل من خلال نظم التدريب والتنمية البشرية وتطبيق قواعد المكافآت والجزاءات التنظيمية.

استراتيجيات التغيير:

يشير عليان (٢٠١٥: ٢١٣) إلى مجموعة من استراتيجيات التغيير:

١. الاستراتيجية الهيكلية: حيث تهتم هذه الاستراتيجية بالهيكل التنظيمي وطرق التصميم والعلاقات بين الوحدات والوظائف.
٢. الاستراتيجية التكنولوجية: حيث تركز هذه الاستراتيجية على التطورات والعمليات الجديدة القائمة على الاختراعات والإبداعات التكنولوجية.
٣. الاستراتيجية السلوكية: حيث تهتم هذه الاستراتيجية بالقيم والتوجهات الجديدة والسلوكيات التي تهدف إلى تحسين أداء الموارد البشرية كتفويض اتخاذ القرار للإدارة الإشرافية دون أخذ الموافقة من المستوى الإداري الأعلى.

كما أشار أولمسك في (الحريري، ٢٠١١: ١٦٣) إلى استراتيجيات التغيير

التالية:

١. استراتيجية الزمالية: وتقوم على التفاعل الاجتماعي الذي يتسم بالموودة والشعور بروح الزمالة.
٢. الاستراتيجية السياسية: وتقوم على استقطاب أصحاب النفوذ في المنظمة لتبني عملية التغيير.
٣. الاستراتيجية الاقتصادية: وتقوم على ربط التغيير بتحسين الأوضاع الاقتصادية وخفض النفقات.

٤. الاستراتيجية الأكاديمية: و تقوم على التناول العقلائي للأمر و السعي إلى مسانرة المسنجات التي توصلت إليها الدراسات الأكاديمية.
٥. استراتيجية المواجهة: و تستخدم هذه الاستراتيجية في مواقف تشوبها درجة عالية من الصراع حيث تتم المواجهة عن طريق تدريب مجموعة من الأفراد لتسهيل عملية إحداث التغيير.
- وقد صنف لاري جراينر في (عليان، ٢٠١٥: ٢٢٢) استراتيجيات التغيير إلى ثلاث استراتيجيات:

١. الاستراتيجية التي تعتمد على طرف واحد: و التي تؤكد على دور الشخص في موقع السلطة لإحداث التغيير و قد تتخذ الأشكال التالية: إصدار قانون أو مرسوم أو قرار.
٢. استراتيجية المشاركة في السلطة: و تتخذ هذه الاستراتيجية عادةً شكلين و هما: اتخاذ القرارات من قبل الجماعة، أو حل المشكلات بواسطة الجماعة.
٣. استراتيجية السلطة المفوضة: و هنا تعهد مسؤولية تعريف المشكلات عن طريق دراسة الحالة، و تدريب الأفراد و جماعات العمل، و بالتالي فهي تركز على علاقات الأفراد.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن مفهوم إدارة التغيير ينعكس بطريقة موجبة على فعالية المشرف التربوي، إذ تنعكس عملية إدارة التغيير على إحداث التحسن و التطور في طريقة عمل المشرف التربوي، فبالنظر إلى مفهوم إدارة التغيير نجد أنه يتطلب إجراء التغيير و التعديل في الطريقة التي يجري و يدار بها العمل من خلال وضع خطط واضحة المعالم و الأركان، بهدف مسانرة تطورات العصر الحديث و ما يفرضه من تغيير و تجديد و ذلك في محيط العمل بهدف تحقيق الجودة و التحسين في مستوى سير العمل و إنتاجيته، و إذا ما تم الربط بين مفهوم إدارة التغيير و طبيعة عمل المشرف التربوي و أساليب تحديد احتياجاته التدريبية نجد أنه يتسنى مع الأخذ بمفهوم إدارة التغيير في الإشراف التربوي فتح أفق و مجالات جديدة تسهم في تحسين مجال الإشراف التربوي، حيث أن إجراء التغييرات و التعديلات في طرق عمل المشرف التربوي عن طريق وضع خطط واضحة الملامح للتحسين و التطوير في ظل مواكبة التغييرات و التطورات الحديثة و الأخذ منها بما يتناسب و طبيعة العمل، يؤدي بالضرورة إلى مساعدة المشرف التربوي على اكتساب المزيد من الخبرات و المهارات التي تؤكد قدرته على الأداء الجيد و الفعال في محيط العمل، الأمر الذي ينعكس أثره على إضفاء مناخ عام من الإيجابية و الفعالية على مختلف جوانب المنظومة التعليمية و التربوية.

وبالنظر إلى أهمية إدارة التغيير في مجال الإشراف التربوي يلاحظ لإدارة التغيير أهمية كبيرة في هذا المجال، إذ تسهم عملية إدارة التغيير في مواكبة المشروعات التطويرية الداعية للتغيير و الإصلاح ومواكبة مستجدات العصر، وكذلك تعديل ومغايرة النظرة التقليدية للإشراف التربوي على أنه عملية مراقبة ومحاسبة، حيث تبث عملية إدارة التغيير قيما جديدة مثل (بناء وتطوير الرؤية المشتركة و بناء الثقافة التنظيمية المشتركة و تكوين القيادة التشاركية و تحفيز العاملين) حيث يؤدي العمل بها في مجال الإشراف التربوي إلى تحقيق قدر كبير من التحسين والتجويد في طبيعة عمل المشرف التربوي وآليات أدائه لأدواره ومهامه، مثل: المرونة وعدم الجمود في سير وإدارة العمل الإشرافي، تقديم الدعم والمساعدة للمعلم بدلا من المحاسبة المتعسفة لأخطائه وإتاحة الفرصة له للتعبير عن ذاته واحتياجاته، بث أجواء الثقة مع المعلم وتدعيم الصلة بينه وبين المشرف التربوي باعتباره المساند والمؤازر والمتفهم، بما يتيح الفرصة للمصارحة والمكاشفة وعلاج مواطن الضعف وتعزيز جوانب القوة والتميز، الأمر الذي ينعكس أثره المحمود على العملية الإشرافية والتربوية بشكل عام.

ويرى الباحث أن عملية إدارة التغيير في البيئات التربوية تعتمد إلى حد كبير على التعاون المشترك ما بين مدير المدرسة وبين المشرف التربوي، ومثل هذا التعاون المشترك يساعد على الإلمام بكافة الجوانب الخاصة بعملية التغيير ووضع استراتيجيات فعالة لتنفيذها بداخل المؤسسات التعليمية، وكذلك تساعد على وضع عدد من الأسس والمعايير التي يمكن الاعتماد عليها في إدارة تلك العملية على الوجه الأكمل بما يتفق مع طبيعة الاحتياجات الخاصة بالأفراد وطبيعة الموارد المتاحة في تلك البيئات.

#### الدراسات السابقة:

٢- دراسة آل هديل (١٤٣٦) هدفت الدراسة تعرف واقع ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة بيشة من وجهة نظر مديريها ومعلميها، والكشف عن المعوقات التي تحول دون ممارستهم لإدارة التغيير، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، كما استخدم الاستبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومعلمي المدارس الثانوية الحكومية للبنين بمحافظة بيشة، والبالغ عددهم الإجمالي (٥٠٣) مديراً ومعلماً منهم (٢٧) مديراً و(٤٧٦) معلماً، وكان من أهم نتائج الدراسة أن درجة ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة بيشة بشكل عام جاءت بدرجة متوسطة، وقد جاء ترتيب الأبعاد كالتالي: بعد الرؤية المستقبلية بالمرتبة الأولى بدرجة كبيرة، ثم تلاه بعد الثقافة الداعمة للتغيير بدرجة متوسطة، ثم جاء بعد تحفيز المعلمين نحو التجديد والإبداع بدرجة متوسطة.

٣- دراسة العصيمي (١٤٣٤) هدفت الدراسة تعرف درجة ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الاستبانة كأداة للدراسة، تكون مجتمع الدراسة من ١٧٦ مشرفاً تربوياً، وكان من أهم نتائج الدراسة أن درجة ممارسة إدارة التغيير ككل كانت متوسطة وجاءت أبعاد مجالات ممارسة إدارة التغيير مرتبة وفق الترتيب المنطقي لها وهي القدوة والأسوة الحسنة ثم الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير ثم الرؤية المستقبلية ثم تشجيع العاملين على الإبداع والابتكار، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة التغيير وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة التغيير ومجالاتها تعزى للمؤهل العلمي.

٤- دراسة (Yilmaz & Kilicoglu: 2013) هدفت الدراسة معالجة المفاهيم الناتجة عن التغيير وأسباب المقاومة وكيف يتغلب مدراء المدارس على المقاومة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أهم نتائج الدراسة: أن التغيير يُنفذ لأسباب إيجابية مثل التكيف مع ظروف البيئة المتقلبة والحفاظ على النزعة التنافسية، كما أظهرت أن من الأسباب الشائعة لمقاومة التغيير في المنظمات: الإدراك الانتقائي، العادات، الخوف من المجهول، الآثار الاقتصادية، كما أظهرت ستة طرق محددة للتغلب على مقاومة التغيير يمكن لمدير المدرسة استخدامها في التعليم، والاتصال، والمشاركة، وتسهيل ودعم عملية التفويض مع مقاومي التغيير.

٥- دراسة شقورة (٢٠١٢) هدفت الدراسة تعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة لأساليب إدارة التغيير وعلاقتها بالإبداع الإداري، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٢) معلماً من جميع المدارس الثانوية، وكان من أهم نتائج الدراسة: أن درجة ممارسة مديري المدارس لأساليب إدارة التغيير جاءت بدرجة جيدة، وجاءت الأساليب مرتبة وفق الترتيب المنطقي لها كالتالي (تقديم نموذج سلوكي يحتذى به، بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير، تطوير رؤية ورسالة مشتركة للمدرسة، تحديد أهداف المدرسة وأولوياتها).

٦- دراسة السويدان (٢٠٠٩) هدفت الدراسة تعرف الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات التربية الخاصة بمدينة الرياض في مجال المعارف والمهارات والاتجاهات وعلى أهم المعوقات التي تحد من تحديدها من وجهة نظر أفراد الدراسة. وقد تكونت

عينة الدراسة من (٧٩) مشرفاً ومشرفة في الإدارة العامة للتربية الخاصة (بنين - بنات)، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة للدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها ما يلي: قلة الكوادر البشرية المؤهلة في إدارة التدريب و قلة وجود نماذج محددة لحصر الاحتياجات التدريبية وفق معايير مقننة.

٧- دراسة الروقي (٢٠٠٦)، وكان من أهم أهدافها: تعرف أبرز الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في مدينة الرياض وقد شمل مجتمع الدراسة (٢٤٤) مشرفاً تربوياً واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليل كمنهج للدراسة، وكان أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الاحتياجات التدريبية في مجال المعارف كانت أكثر الاحتياجات ثم يليها الاتجاهات، والمهارات.

٨- دراسة الزهراني (٢٠٠٨/١٤٢٩) هدفت الدراسة تعرف واقع ممارسة قيادة التغيير من قبل مديري مراكز الإشراف التربوي بمنطقة مكة المكرمة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٢) مدير من مديري مركز للإشراف التربوي بمكة المكرمة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي المعتمد على الاستبانة المكونة من (٤٨) فرداً، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مديرو مراكز الإشراف التربوي يمارسون قيادة التغيير في البعد المتصل بـ " تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة " بدرجة (عالية جداً)، بينما يرى المشرفون التربويون أنهم يمارسونها بدرجة (عالية).

٩- دراسة الجوارنة وآخرون (٢٠٠٧)، هدفت الدراسة تعرف درجة ممارسة إدارة التغيير لدى منتسبي دورة مديري المدارس في كلية المعلمين بأبها، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٤٨) مدير مدرسة، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واعتمدوا على الاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة واضحة لجميع فقرات الاستبانة ككل وعلى مستوى المجالات وذلك لصالح ذوو الخبرة (٥ سنوات فما دون).

١٠- دراسة سبجي (٢٠٠٧) هدفت الدراسة تعرف درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لإدارة التغيير، والتعرف على درجة معرفة مديرات رياض الأطفال لسلوكيات مقاومة التغيير التي تحد من إدارة التغيير، والتعرف على درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لعوامل نجاح إدارة التغيير، وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٢٤) مديرة ووكيلة ومعلمة من مديرات و وكيلات ومعلمات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واعتمدت على الاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: المتوسط الحسابي العام للبعد الأول الذي يقيس ممارسة مديرة رياض

الأطفال إدارة التغيير جاء بدرجة نادرة. المتوسط الحسابي العام للبعد الثاني الذي يقيس ممارسة مديرة رياض

ثانياً: الإطار الميداني للبحث:

تحقيقاً لأهداف البحث والإجابة على تساؤلاته اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وقام الباحث بتصميم الاستبانة من خلال الأدب النظري للبحث والدراسات السابقة ومن أجل التأكد من صدق وثبات الاستبانة قام الباحث عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (١٠) من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الإمام محمد بن سعود، جامعة المجمعة، جامعة القصيم، جامعة الملك سعود، جامعة نايف العربية، صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون، الصدق البنائي، وقد تبين أن قيم معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة جاءت بقيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد بين (0.964) للبعد الثاني و (0.973) للبعد الرابع، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحاور الاستبانة (0.972)، وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها. كما تبين النتائج بجدول (١)

جدول (١)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة والثبات الكلي للاستبانة

م	البعد	عدد العبارات	معامل الثبات
١	البعد الأول: بناء وتطوير الرؤية المشتركة	15	0.967
٢	البعد الثاني: بناء الثقافة التنظيمية المشتركة	13	0.964
٣	البعد الثالث: القيادة التشاركية	14	0.966
٤	البعد الرابع: تحفيز العاملين	12	0.973
	الدرجة الكلية	54	0.972

بناء على طبيعة البحث والأهداف التي سعى الباحث إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) واستخراج النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية التالية:



- ١- التكرارات والنسب المئوية **Frequencies & Percentages**: للتعرف على خصائص أفراد عينة البحث وفقاً للبيانات الشخصية.
- ٢- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية **Mean & Standard Deviation**: لحساب متوسطات عبارات الاستبيان وكذلك الدرجات الكلية والدرجات الفرعية للاستبانة بناءً على استجابات أفراد عينة البحث.
- ٣- معامل ارتباط بيرسون **Pearson Correlation Coefficient**: لحساب الاتساق الداخلي.
- ٤- معامل ألفا كرونباخ **Alpha Cronbach**: لحساب الثبات لعبارات الاستبانة.
- ٥- معادلة المدى: وذلك لوصف المتوسط الحسابي للاستجابات على كل عبارة وبعد على النحو التالي:  
تم تحديد درجة الاستجابة بحيث يعطي الدرجة (٥) للاستجابة عالية جداً، والدرجة (٤) للاستجابة عالية، والدرجة (٣) للاستجابة متوسطة، والدرجة (٢) للاستجابة ضعيفة، والدرجة (١) للاستجابة ضعيفة جداً، ويتم تحديد درجة تحقيق أو الصعوبات لكل عبارة أو بعد بناءً على ما يلي:
  - من ١،٠٠ إلى أقل من ١،٨٠ تمثل درجة احتياج (ضعيفة جداً).
  - من ١،٨٠ إلى أقل من ٢،٦٠ تمثل درجة احتياج (ضعيفة).
  - من ٢،٦٠ إلى أقل من ٣،٤٠ تمثل درجة احتياج (متوسطة).
  - من ٣،٤٠ إلى أقل من ٤،٢٠ تمثل درجة احتياج (عالية).
  - من ٤،٢٠ إلى أقل من ٥،٠٠ تمثل درجة احتياج (عالية جداً).
- ٦- اختبار كلمنجروف سيمرنوف: للتحقق من اعتدالية توزيع البيانات.
- ٧- اختبار ليفين للتجانس: للتحقق في توزيع استجابات أفراد عينة البحث على جميع أبعاد الاستبانة.
- ٨- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين: للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير التخصص.
- ٩- اختبار مان ويتني (**Mann Whitney**) للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث والتي تعزى إلى متغير (الدورات التدريبية).
- ١٠- الاختبار اللامعلمي كروسكال واليس **Kruskal Wallis** للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير (سنوات الخبرة). بعد أن تم التأكد من عدم اعتدالية توزيع البيانات الخاصة باستجابات أفراد عينة البحث على كل من محاور الاستبانة وفقاً لهذه المتغير.

### ثالثاً: النتائج

هدف البحث الحالي إلى تعرف الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء إدارة التغيير في البعد المتصل ببناء وتطوير الرؤية المشتركة، كما هدف للتعرف على الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في البعد المتصل ببناء الثقافة التنظيمية المشتركة، وفي البعد المتصل بالقيادة التشاركية، وفي البعد المتصل بتحفيز العاملين، وأخيراً هدفت لدراسة الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة تعزى لاختلاف متغيرات (المؤهل العلمي - التخصص - سنوات الخبرة - الدورات التدريبية).

وقد تم إعداد استبانة لتحقيق هذه الأهداف وتم تطبيقها على أفراد عينة البحث من المشرفين التربويين في إدارة التعليم بمحافظة الزلفي وكانت النتائج على النحو التالي:

لإجابة عن السؤال الأول وهو: ما الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء بعد ببناء وتطوير الرؤية المشتركة؟

للإجابة عن هذا التساؤل: تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل احتياج من الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين فيما يتعلق ببناء وتطوير الرؤية المشتركة تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول (٢) التالي:

#### جدول (٢)

استجابات المشرفون التربويون في إدارة التعليم بمحافظة الزلفي حول الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين فيما يتعلق ببناء وتطوير الرؤية المشتركة

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبرة	درجة الاحتياج
٢	قراءة مؤشرات الأداء لتشخيص الواقع.	4.30	0.822	1	عالية
١	الإلمام بالأسس العلمية لصياغة الرؤية.	4.23	0.874	2	عالية
١٢	طرق توجيه جهود العاملين نحو التغيير.	4.23	0.902	3	عالية
٧	بناء فريق عمل من المشرفين التربويين لصياغة الرؤية.	4.22	0.884	4	عالية
١٣	تحديد التوقعات العالية التي تترتق بمستوى الأداء.	4.19	0.803	5	عالية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاحتياج
١٤	تحديد القيم التي تعزز الانتماء للرؤية.	4.18	0.751	6	عالية
١٠	تطبيق التقويم المرحلي من خلال معايير واضحة للحكم على تحقق الرؤيا.	4.14	0.871	7	عالية
٥	تحديد دواعي التغيير.	4.14	0.899	8	عالية
١٥	معرفة وسائل إيصال الرؤية للقيادات العليا.	4.11	0.733	9	عالية
٣	استراتيجيات فن الإقناع.	4.11	0.950	10	عالية
١١	أساليب توحيد المعنيين بالتغيير حول الأهداف المشتركة.	4.10	0.878	11	عالية
٦	صياغة الأهداف بعيدة المدى.	4.10	0.905	12	عالية
٩	معرفة أساليب التخطيط العلمي لإحداث التغيير.	4.08	0.900	13	عالية
٤	أساليب تقدير الحاجة للتغيير.	4.04	0.917	14	عالية
٨	كيفية وضع تصورات مشتركة لتحقيق الأهداف.	4.00	0.765	15	عالية
	المجموع الكلي للبعد الأول: بناء وتطوير الرؤية المشتركة	4.14	0.626	---	عالية

يتبين من الجدول (٢) السابق أن الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين فيما يتعلق ببناء وتطوير الرؤية المشتركة جاءت بدرجة احتياج (عالية) من وجهة نظر المشرفين التربويين في إدارة التعليم بمحافظة الزلفي، حيث جاء المتوسط العام للمحور الأول (4.14) بانحراف معياري بلغ (0.626) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للاحتياجات بين (0.733 - 0.950) وهي قيم منخفضة؛ مما يوضح تجانس آراء أفراد العينة من المشرفين التربويين في إدارة التعليم بمحافظة الزلفي.

**وللإجابة عن التساؤل الثاني وهو: ما الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء بعد بناء الثقافة التنظيمية المشتركة؟**

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل احتياج من الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين فيما يتعلق ببناء الثقافة التنظيمية المشتركة تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول (٣) التالي:

**جدول (٣)**

**استجابات المشرفون التربويون في إدارة التعليم بمحافظة الزلفي حول الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين فيما يتعلق ببناء الثقافة التنظيمية المشتركة**

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاحتياج
٢٥	معرفة أساليب حل المشكلات بطرق إبداعية.	4.29	0.957	1	عالية
١٨	توظيف التقنية لإتاحة المعلومات الضرورية للتغيير.	4.27	0.798	2	عالية
٢٨	أساليب إدارة فرق العمل.	4.25	0.824	3	عالية
١٧	الإمام بالأسس العلمية لتمكين المعنيين لإحداث التغيير.	4.23	0.786	4	عالية
١٦	أساليب الاتصال الفعال المعززة لدعم رسالة التغيير.	4.17	0.695	5	عالية
٢٢	الإمام بأساليب التعامل مع الأنماط الشخصية المختلفة للمعنيين بالتغيير.	4.17	0.809	6	عالية
٢٦	سبل استثمار العلاقات الاجتماعية في بيئة العمل بما يحقق رسالة التغيير.	4.14	0.871	7	عالية
٢٧	توظيف التقنيات الحديثة في إحداث التغيير المنشود.	4.13	0.838	8	عالية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاحتياج
٢٤	أساليب معالجة الصراع التنظيمي لدى فرق العمل.	4.13	0.852	9	عالية
٢١	أساليب بناء المسؤولية المشتركة لدى المعنيين بالتغيير.	4.11	0.884	10	عالية
١٩	أساليب إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للمعنيين بالتغيير.	4.11	0.924	11	عالية
٢٣	تحديد الممارسات المهنية الداعمة للتغيير.	4.10	0.790	12	عالية
٢٠	أساليب تعزيز قيم التغيير لدى المعنيين بالتغيير.	4.02	0.897	13	عالية
	المجموع الكلي للمحور الثاني: بناء الثقافة التنظيمية المشتركة	4.16	0.623	---	عالية

يتبين من الجدول (٣) السابق أن الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين فيما يتعلق ببناء الثقافة التنظيمية المشتركة جاءت بدرجة احتياج (عالية) من وجهة نظر المشرفون التربويون في إدارة التعليم بمحافظة الزلفي، حيث جاء المتوسط العام للمحور الثاني (4.16) بانحراف معياري بلغ (0.623) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للاحتياجات بين (0.695 - 0.957) وهي قيم منخفضة؛ مما يوضح تجانس آراء أفراد العينة من المشرفين التربويين في إدارة التعليم بمحافظة الزلفي.

ولإجابة عن السؤال الثالث وهو: ما الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء بعد القيادة التشاركية؟

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل احتياج من الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين فيما يتعلق بالقيادة التشاركية تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول (٤) التالي:

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفون التربويون حول الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين فيما يتعلق بالقيادة التشاركية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاحتياج
٤٢	توظيف الطاقات الإبداعية لدى المعنيين بالتغيير.	4.35	0.671	1	عالية
٣٥	الإلمام بالأسس العلمية للتخطيط لإدارة التغيير.	4.28	0.888	2	عالية
٤٠	معرفة الأسس العلمية لبناء فريق العمل الفعال.	4.24	0.850	3	عالية
٤١	أساليب تعزيز انتماء المعنيين لرؤية التغيير.	4.20	0.823	4	عالية
٢٩	الإلمام بالمبادئ العلمية للقيادة التشاركية.	4.19	0.788	5	عالية
٣١	الإلمام بالأساليب العلمية في تشخيص الواقع لتحديد مبررات التغيير.	4.19	0.890	6	عالية
٣٩	معرفة أساليب توزيع مهام العمل حسب القدرات الشخصية لأعضاء الفريق.	4.18	0.872	7	عالية
٣٧	الإلمام بأساليب الاتصال اللفظي وغير اللفظي.	4.14	0.828	8	عالية
٣٦	أساليب تمكين أعضاء فريق العمل.	4.14	0.857	9	عالية
٣٠	معرفة استراتيجيات مقاومة التغيير.	4.12	0.903	10	عالية
٣٨	التعرف على طرق تعزيز التعلم المستمر في بيئة العمل.	4.11	0.827	11	عالية
٣٢	الإلمام بأسس الحوار الفعال لتبرير الحاجة للتغيير لدى المعنيين.	4.06	0.846	12	عالية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاحتياج
٣٣	أساليب تعزيز الثقة التنظيمية في مختلف المستويات لدعم التغيير.	4.06	0.888	13	عالية
٣٤	معرفة عمليات المعرفة (المرتبطة بإنتاج وتطبيق وخرن ونشر المعرفة) بما يحقق رسالة التغيير.	4.05	0.923	14	عالية
	المجموع الكلي للمحور الثالث: القيادة التشاركية	4.17	0.665	---	عالية

يتبين من الجدول (٤) السابق أن الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين فيما يتعلق بالقيادة التشاركية جاءت بدرجة احتياج (عالية) من وجهة نظر المشرفين التربويين في إدارة التعليم بمحافظة الزلفي، حيث جاء المتوسط العام للمحور الثالث (4.17) بانحراف معياري بلغ (0.665) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للاحتياجات بين (0.671 - 0.923) وهي قيم منخفضة؛ مما يوضح تجانس آراء أفراد العينة من المشرفين التربويين في إدارة التعليم بمحافظة الزلفي.

ولإجابة عن التساؤل الرابع وهو: ما الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء تحفيز المعلمين؟

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل احتياج من الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين فيما يتعلق بتحفيز العاملين تنازلياً بناءً على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول (٥) التالي:

جدول (٥)

استجابات المشرفون التربويون في إدارة التربية والتعليم بمحافظة الزلفي حول  
الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين فيما يتعلق بتحفيز العاملين

رقم العبارة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاحتياج
٤٥	تعزيز نقاط القوة وعلاج جوانب الضعف لدى الأفراد.	4.35	0.723	1	عالية
٥٠	معرفة أساليب إثارة الدافعية نحو التغيير.	4.34	0.785	2	عالية
٥٣	الإلمام بالأسس العلمية في تقديم الحوافز (المعنوية، والمادية) للمعنيين بالتغيير.	4.31	0.840	3	عالية
٥٤	تحديد أدوار المعنيين بالتغيير بما يحقق فاعليتهم.	4.27	0.842	4	عالية
٤٧	أساليب تحفيز العاملين لإنجاز الأهداف.	4.25	0.881	5	عالية
٤٦	تحديد معايير تقديم الحوافز المادية والمعنوية.	4.24	0.878	6	عالية
٥٢	أساليب معالجة الإحباط لدى المعنيين بالتغيير.	4.19	0.833	7	عالية
٤٤	سبل تقديم الدعم (الفني، والنفسي) للمعنيين بالتغيير.	4.17	0.762	8	عالية
٤٣	أساليب تقديم التغذية الراجعة للمعنيين بالتغيير حول أدائهم.	4.16	0.724	9	عالية
٤٩	أساليب إدارة ضغوط العمل لدى المعنيين بالتغيير.	4.14	0.857	10	عالية



رقم العبارة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاحتياج
٤٨	تشخيص المخاطر المهددة للتغيير لدى المعنيين لمعالجتها.	4.12	0.771	11	عالية
٥١	معرفة الأسس النظرية لإثارة دافعية المعنيين بالتغيير.	4.12	0.802	12	عالية
	المجموع الكلي للمحور الرابع: تحفيز العاملين	4.22	0.596	---	عالية

يتبين من الجدول (٥) السابق أن الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين فيما يتعلق بتحفيز العاملين جاءت بدرجة احتياج (عالية) من وجهة نظر المشرفين التربويين في إدارة التعليم بمحافظة الزلفي، حيث جاء المتوسط العام للمحور الرابع (4.22) بانحراف معياري بلغ (0.596) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للاحتياجات بين (0.723 - 0.881) وهي قيم منخفضة؛ مما يوضح تجانس آراء أفراد العينة من المشرفين التربويين في إدارة التعليم بمحافظة الزلفي.

وللإجابة عن التساؤل الخامس وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشرفين التربويين حول تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في أبعاد (بناء وتطوير الرؤية المشتركة، وبنء الثقافة التنظيمية المشتركة، بعد القيادة التشاركية، وبع تحفيز المعلمين) تعزى لاختلاف متغيرات (التخصص، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية)

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات المشرفين حول تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية والتي تعزى إلى متغير (التخصص)، كما تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann Whitney) للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات المشرفين حول تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية والتي تعزى إلى متغير (الدورات التدريبية).

كما تم استخدام الاختبار اللامعلمي كروسكال واليس (Kruskal Wallis) لنفس الغرض مع المتغيرات (سنوات الخبرة)، بعد التأكد من عدم اعتدالية توزيع البيانات لاستجابات المشرفين التربويين حول متوسطات استجابات المشرفين التربويين حول تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية وفقاً لهذه المتغيرات حيث جاءت قيم اختبار

كلمنجرورف سيمرنورف للكرشف عن اعدالفة توزفك البفراناء دالة إحصائفاً عند مسنورف دلالة (0.05). وففما فلف عرض لننائف فك الإخبفارات:

١- الفروق بفن مئوسفاا اسنجاباا المشرففن حول تقدرهم لاحتفابااام الأربفبفة والئف فعزف لاختلاف إلف الأخصص:

م اسنخاباا إخبفار (ا) لعفننفن مسنقلنن للئعرف على دلالة ما قد فوجد من فروق بفن مئوسفاا اسنجاباا المشرففن حول تقدرهم لاحتفابااام الأربفبفة والئف فعزف لاختلاف إلف الأخصص، ففوض ننافك الجءول (٦) الألف:

جءول (٦)

ننافك إخبفار (ا) لعفننفن مسنقلنن للئعرف على دلالة ما قد فوجد من فروق بفن مئوسفاا اسنجاباا المشرففن حول تقدرهم لاحتفابااام الأربفبفة والئف فعزف لاختلاف الأخصص

مسنورف الدلالة	ا	الإنحراف المعفارف	المئوسف الحسابف	العءء	الأخصص	المئغفراف
**0.008	2.730	0.580	4.36	35	علمف	البء الأول: بناء وئطورف الرؤفة المشركة
		0.619	3.99	48	أءبف	
**0.032	2.183	0.598	4.33	35	علمف	البء الألف: بناء الأفاة الأنظفمفة المشركة
		0.617	4.04	48	أءبف	
**0.003	3.020	0.603	4.41	35	علمف	البء الألف: الففاءة الأشاركة
		0.656	3.99	48	أءبف	
**0.034	2.155	0.540	4.38	35	علمف	البء الألف: أءفزف العاملفن
		0.612	4.10	48	أءبف	
**0.008	2.739	0.535	4.37	35	علمف	المجموع الكلف للاسنباة
		0.589	4.03	48	أءبف	

\*\* ءال إحصائفاً عند مسنورف الدلالة (0.01)

يتضح من نتائج الجدول الموضحة أعلاه (٦) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطات استجابات المشرفين حول تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية، حيث جاءت قيمة (ت) للمجموع الكلي للاستبانة (2.739)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وذلك لصالح التخصص العلمي؛ ويعزو الباحث سبب ذلك إلى التطورات المتلاحقة في الجوانب العلمية وسرعة التغيير فيها وما يكتنفها من تعقيد وما تتطلبه من مهارات عليا لمواكبة مستجداتها، بالإضافة إلى أن أصحاب التخصصات العلمية يكون منسوب الإدراك لديهم أعلى حول تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السويدان (2009) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وأقل بين استجابات أفراد الدراسة نحو الاحتياجات التدريبية في مجال المعارف والمهارات والاتجاهات ومعوقات تحديد الاحتياجات التدريبية باختلاف التخصص. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الروقي (2006) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المشرفين التربويين في مدينة الرياض في تحديد أهم الاحتياجات التدريبية باختلاف التخصص.

٢- الفروق بين متوسطات استجابات المشرفين حول تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية والتي تعزى لاختلاف الدورات التدريبية:

تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann Whitney) للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات المشرفين حول تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية والتي تعزى لاختلاف الدورات التدريبية، ويوضح نتائج الجدول (٧) التالي:

جدول (٧)

المتوسطات، وقيم مان ويتني (Mann Whitney)، للفروق بين متوسطات استجابات المشرفين حول تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية والتي تعزى لاختلاف متغير الدورات التدريبية

الأبعاد	الدورات التدريبية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة مان ويتني	مستوى الدلالة	الدلالة
البعد الأول: بناء وتطوير الرؤية المشتركة	لا	64	46.51	2976.50	-3.132	319.500	**0.002	دالة
	نعم	19	26.82	509.50				
البعد الثاني: بناء الثقافة التنظيمية المشتركة	لا	64	45.53	2914.00	-2.455	382.000	**0.014	دالة
	نعم	19	30.11	572.00				
البعد الثالث: القيادة التشاركية	لا	64	45.00	2880.00	-2.084	416.000	**0.037	دالة
	نعم	19	31.89	606.00				
البعد الرابع: تحفيز العاملين	لا	64	46.25	2960.00	-2.955	336.000	**0.003	دالة
	نعم	19	27.68	526.00				
المجموع الكلي للاستبانة	لا	64	45.78	2930.00	-2.624	366.000	**0.009	دالة
	نعم	19	29.26	556.00				

\*\* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من نتائج الجدول الموضحة أعلاه (٧) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطات استجابات المشرفين حول تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية، حيث جاءت قيمة (Z) للمجموع الكلي للاستبانة للاحتياجات

التدريبية للمشرفين (-2.624) وقيمة (مان ويتني) بلغت (366.000)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وذلك لصالح من لم يحصلوا على دورات تدريبية. وهي نتيجة متوقعة من قبل الباحث حيث أن من لم يتلقوا دورات تدريبية تكثر لديهم الاحتياجات التدريبية بالمقارنة مع من تلقوا دورات تدريبية قد تكون لبت بعض من احتياجاتهم التدريبية ولذلك تختلف اتجاهات آراء عينة الدراسة باختلاف تلقيهم دورات تدريبية. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الروقي (٢٠٠٦) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المشرفين التربويين في مدينة الرياض في تحديد أهم الاحتياجات التدريبية باختلاف عدد البرامج التدريبية في مجال الإشراف التربوي.

٣- الفروق بين متوسطات استجابات المشرفين حول تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية والتي تعزى سنوات الخبرة:

تم استخدام اختبار كروسكال واليس للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات المشرفين حول تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة، ويوضح نتائج الجدول (٨) التالي:

#### جدول (٨)

نتائج اختبار كروسكال واليس للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات المشرفين حول تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة

أبعاد الدراسة	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
البعد الأول: بناء وتطوير الرؤية المشتركة	أقل من ٥ سنوات	12	42.75	1.240	0.538
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	20	46.93		
	من ١٠ سنوات فأكثر	51	39.89		
البعد الثاني: بناء الثقافة التنظيمية المشتركة	أقل من ٥ سنوات	12	37.25	1.988	0.370
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	20	48.28		
	من ١٠ سنوات فأكثر	51	40.66		
البعد الثالث:	أقل من ٥ سنوات	12	41.21	5.355	0.069

أبعاد الدراسة	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
القيادة التشاركية	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	20	52.68		
	من ١٠ سنوات فأكثر	51	38.00		
البعد الرابع: تحفيز العاملين	أقل من ٥ سنوات	12	45.17	5.975	0.050
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	20	52.38		
	من ١٠ سنوات فأكثر	51	37.19		
المجموع الكلي للاستبانة	أقل من ٥ سنوات	12	41.54	3.150	0.207
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	20	50.18		
	من ١٠ سنوات فأكثر	51	38.90		

يتضح من نتائج الجدول الموضحة أعلاه (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطات استجابات المشرفين التربويين حول تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية في المجموع الكلي وفي البعد الأول: بناء وتطوير الرؤية المشتركة و البعد الثاني: بناء الثقافة التنظيمية المشتركة و البعد الثالث: القيادة التشاركية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث جاءت قيمة (مربع كاي) للمجموع الكلي للمحورين على التوالي (3.150)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) ؛ وقد يرجع ذلك إلى تقارب المستويات المعرفية لعينة الدراسة، كما أن احتياجاتهم التدريبية في ضوء إدارة التغيير تعتبر من التوجهات الحديثة والتي لا تستطيع الخبرة وحدها أن تكون ذو تأثير على تلبية تلك الاحتياجات وبالتالي لم تختلف احتياجات المشرفين التدريبية باختلاف سنوات الخبرة. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشرفين حول تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية حول البعد الرابع تحفيز العاملين وذلك لصالح من كانت خبرتهم من (5) سنوات إلى أقل من (10) سنوات في مقابل من كانت خبراتهم أكثر من (10) سنوات، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى حاجة ذوي الخبرة الأقل للتدريب أكثر من غيرهم بحكم قصر فترة خدمتهم في مجال الإشراف التربوي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سليم و سنقر (٢٠١٢) والتي توصلت إلى عدم فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات الموجهين التربويين فيما يتعلق باحتياجاتهم التدريبية يمكن أن تعزي إلى متغير الخبرة في التوجيه التربوي. وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتيجة دراسة السويدان (٢٠٠٩) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وأقل بين استجابات أفراد الدراسة نحو (الاحتياجات التدريبية في مجال المعارف والمهارات والاتجاهات باختلاف سنوات الخبرة). كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الروقي (٢٠٠٦) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المشرفين التربويين في مدينة الرياض في تحديد أهم الاحتياجات التدريبية باختلاف عدد سنوات الخبرة في العمل الإشرافي.

في حين تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو عاشور وحامدنة (٢٠١١) والتي توصلت إلى وجود فروق في سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرات أقل من (6) سنوات.

وللتعرف على الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء بعض أبعاد إدارة التغيير ككل، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد الاستبانة والتي حددها الباحث في أربعة أبعاد، ومن ثم ترتيب هذه الأبعاد تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل بعد، ويبين ذلك الجدول (٩) التالي:

#### جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين في إدارة التعليم بمحافظة الزلفي حول أبعاد الاستبانة

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة الاحتياج
٤	تحفيز العاملين	4.22	.596	1	عالية
٣	القيادة التشاركية	4.17	.665	2	عالية
٢	بناء الثقافة التنظيمية المشتركة	4.16	.623	3	عالية
١	بناء وتطوير الرؤية المشتركة	4.14	.626	4	عالية
	المجموع الكلي لمحاور الاستبانة	4.17	.589	---	عالية

يتبين من الجدول (٩) السابق أن درجة الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء بعض متطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين في إدارة التعليم بمحافظة الزلفي في مجالات بناء وتطوير الرؤية المشتركة، وبناء الثقافة التنظيمية المشتركة، والقيادة التشاركية، وتحفيز العاملين جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر المشرفين التربويين في إدارة التعليم بمحافظة الزلفي أفراد عينة البحث، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للمجموع الكلي لمحاوَر الاستبانة (4.17) بانحراف معياري قدره (0.589)، وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للأبعاد الأربعة التي تتكون منها الاستبانة بين (0.596-0.665)، وهي قيم منخفضة؛ مما يدل على تجانس استجابات المشرفين التربويين في إدارة التعليم بمحافظة الزلفي أفراد العينة حول درجة الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء بعض متطلبات إدارة التغيير المحددة بأبعاد الاستبانة.

#### رابعاً: التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصل إليها البحث في هذا البحث، يمكن تقديم عدد من التوصيات، التي من شأنها الإسهام في الحد من الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء بعض متطلبات إدارة التغيير التوصيات كما يلي:

- استثمار الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية في تطوير استراتيجية لإدارة التغيير وتنفيذها بما يضمن نجاح استمرارية تطوير التعليم وكذلك في تعزيز القدرات القيادية بوصفها أدوات تطوير في جميع المستويات في النظام التعليمي.
- ضرورة العمل على تزويد المشرفين التربويين بأحدث المستجدات العلمية والعملية في مجال عملهم لمواكبة التحول نحو الاقتصاد المعرفي الذي يشهده القطاع التربوي وذلك بعقد دورات تدريبية تساهم في تحقيق ذلك.
- العمل على استمرار تطوير وتحديث البرامج التدريبية بما يتلاءم مع تطورات وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية وذلك بالاستفادة من الدول المتقدمة في هذا المجال وتوفير الدعم المادي لتحقيق ذلك.
- التأكيد على تنوع الأساليب الإشرافية التي يمارسها المشرفون والابتعاد عن الأساليب التقليدية وذلك بالانفتاح على كل ما هو جديد في هذا المجال وتدريب المشرفين التربويين على استخدامه وتوفير الإمكانيات المادية التي تحقق ذلك.
- العمل على إتاحة الفرصة أمام المشرفين التربويين للتفاعل مع مصادر الخبرة المتنوعة مثل حضور المؤتمرات والندوات المرتبطة بالكفايات التدريبية.



- 
- العمل على دعم وحدة تدريب المشرفين التربويين بإدارات التعليم بالكوادر المؤهلة القادرة على تطوير ممارساتهم الفنية والإدارية بشكل عام وما يخص قيادة التغيير بصفة خاصة.
  - ضرورة قيام إدارات التعليم بوضع خطط واضحة ومحددة لتدريب المشرفين على مهارات إدارة التغيير.
  - العمل على تعديل اللوائح التي تتعارض مع التحديث والتغيير المطلوب، وإدخال لوائح وأنظمة جديدة تتماشى مع متطلبات إدارة التغيير مما يتيح فرصة للمشرفين إيجاد نظام حوافز مناسب يضمن مشاركة العاملين في دعن عملية التغيير ويسهم في توفير الإمكانيات المادية اللازمة لعملية التغيير.

## المراجع:

١. الأحمّد، خالد طه (٢٠٠٥م). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، العين: دار الكتاب الجامعي.
٢. آل حارث، فاطمة بنت علي عبد الله؛ البحيري، السيد السيد محمود. (٢٠١١)، إعادة هيكلة العمليات الإدارية بإدارات الإشراف التربوي بمنطقة عسير التعليمية: في ضوء مدخل إعادة الهندسة. رسالة الخليج العربي - السعودية، س ٣٢، ع ١٢١، ص ص ٢٦٥ - ٢٦٦
٣. آل هديل، سعد ناصر (٥١٤٣٦). واقع ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة بيشة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض. كلية العلوم الاجتماعية.
٤. الحديدي، محمود؛ دهمش، وليندا (٢٠١٣). الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية العليا الأردنية من وجهة نظرهن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، ٣، ص ص ١ - ٦٦٧ - ٧٠٢
٥. الحريري، رافدة عمر (٢٠١١م). إدارة التغيير في المؤسسات التربوية. ط١. عمان. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
٦. الخاطر، فايز (٢٠١٠). استراتيجية التدريب الفعال، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
٧. الخلفيات، عصام عطا الله حسين (٢٠١٠). تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فاعلية البرامج التدريبية، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٨. ديب، أوصاف (٢٠٠٦). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تقنيات التعليم. مجلة جامعة دمشق، مجلد ٢٢، العدد الثاني.
٩. الدرهمي، أحمد بن مبارك. (٢٠١١)، تطوير مهارات الإشراف: رؤية مستقبلية. مجلة التطوير التربوي - سلطنة عمان، س ١٠، ع ٦٤، ص ص ٤٣ - ٤٥
١٠. الدعدي، عبد الرحيم. (٢٠٠٨م). درجة ملائمة برامج تدريب مديري المدارس في الإدارة المدرسية بجامعة أم القرى لاحتياجاتهم التدريبية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص ٣٧.
١١. دودين، أحمد يوسف (٢٠١٤م). إدارة التغيير و التطوير التنظيمي. ط٢. عمان. دار اليازوري.

١٢. الزهراني، عبد الخالق حنش سعيد الجندبي. (٢٠٠٨/١٤٢٩). واقع ممارسة قيادة التغيير من قبل مديري مراكز الإشراف التربوي بمنطقة مكة المكرمة. الماجستير في الإشراف التربوي. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
١٣. الزهراني، معجب بن جار الله يتيم (٢٠٠٧). ممارسات قيادة التغيير لدى المشرفين التربويين بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة (جده بنين)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
١٤. سلامة، عادل عبد الفتاح (١٩٩٩)، إدارة التغيير التربوي، موسوعة سفير لتربية الأبناء، المجلد الثالث، القاهرة: شركة سفير.
١٥. الشрман، منيرة (٢٠١١). درجة إسهام المشرفين التربويين في إدارة التغيير وأسباب مقاومته من وجهة نظر المشرفين والمديرين في محافظة الكرك. دراسات - العلوم التربوية - الأردن، مج ٣٨، ملحق ص ص ١٦١٨ - ١٦٣٥
١٦. شقورة، منير حسن (٢٠١٢م). إدارة التغيير وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة. كلية التربية.
١٧. ضحاوي، بيومي محمد والملجي، رضا إبراهيم (٢٠١٠). توجهات الإدارة التربوية الفعالة في مجتمع المعرفة، القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
١٨. الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٥). الإشراف التربوي مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه. مراجعة: أحمد بطاح، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
١٩. الطيطي، خضر مصباح (٢٠١١م). إدارة التغيير التحديات و الاستراتيجيات للمدراء المعاصرين. ط١. عمان. دار الحامد للنشر و التوزيع.
٢٠. الطيطي، خضر مصباح إسماعيل (٢٠١١). إدارة التغيير: التحديات والاستراتيجيات للمدراء المعاصرين، عمان - الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
٢١. عامر، سعيد يس (١٩٩١)، " مفاهيم إدارة التغيير وأهميتها"، ورقة مقدمه إلى المؤتمر السنوي الأول مؤتمر استراتيجيات التغيير وتطوير المنظمات ( القاهرة، مركز وايد سرفيس للاستشارات والتطوير الإداري).
٢٢. عبد الغفار، السيد أحمد. تصور مقترح لممارسة إدارة التغيير التربوي لدى القادة الإداريين بالإدارات التعليمية. دراسات تربوية واجتماعية - مصر، مج ١٦، ع ٢، (٢٠١٠)، ص ص ٧٧ - ١٣٦

٢٣. عثمان، مختار نور الدين (٢٠٠٩). دليل التدريب الذاتي للمبتدئين في مجال الإشراف التربوي، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
٢٤. العجمي، نوف. (٢٠١٢م). الاحتياجات التدريبية لعضوات هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهن. مجلة دراسات العلوم التربوية. م ٣٩، ع ١، ص ١٧-٣٢.
٢٥. العسيري، عبد العزيز خليفة. (٢٠٠٥). إدارة التغيير: الدليل العملي لإدارة التغيير وإعادة الهندسة، الدوحة-قطر: المجلس الوطني للثقافة والفنون والتراث.
٢٦. العصيمي، تركي دغيم (٥١٤٣٤). واقع ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المشرفين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. كلية التربية.
٢٧. عطاري، عارف توفيق وعيسان، صالحة عبد الله ومحمود، ناريمان (١٤٢٥هـ). الإشراف التربوي: نماذج النظرية وتطبيقاته العملية، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
٢٨. عليان، ربحي مصطفى (٢٠١٥م). إدارة التغيير. ط١. عمان. دار صفاء للنشر و التوزيع.
٢٩. عماد الدين، منى مؤتمن (٢٠٠٣م). إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير: النمط القيادي المنشود لتحقيق التعايش الفاعل في القرن ٢١.. ط١. عمان. مركز الكتاب الأكاديمي.
٣٠. العنزي، يوسف صالح الحمد (٢٠١٣). أثر إدارة التغيير في تعزيز فعالية الشركات المساهمة العامة في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط.
٣١. فهمي، أمين فاروق (٢٠٠٤)، المدخل المنظومي وإدارة التغيير، مستقبل التربية العربية، المجلد العاشر، العدد (٣٥)، أكتوبر.
٣٢. القرشي، عديلة عبد الله (٢٠٠٨)، الإبداع الإداري وعلاقته بإدارة التغيير لدى مديرات ومساعدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
٣٣. القفعي، خميس بن عبد الرحمن (١٤٣٢). الاحتياجات التدريبية للمشرف التربوي في مجتمع المعرفة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٣٤. قنديل، علاء محمد (٢٠١٠م). القيادة الإدارية و إدارة الابتكار. ط١. عمان. دار الفكر .

٣٥. الكبيسي، عامر (٢٠١٠). التدريب الإداري والأمني. رؤية معاصرة للقرن الواحد والعشرين، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض  
٣٦. مؤتمن، منى (٢٠٠٣)، إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

٣٧. مدبولي، محمد عبد الخالق (٢٠٠١)، التخطيط المدرسي الاستراتيجي، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

٣٨. النجدي، عادل (٢٠٠٥م). الاحتياجات التدريسية لمعلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية بسلطنة عُمان في ضوء المعايير العالمية، المؤتمر العلمي السابع عشر "مناهج التعليم والمستويات المعيارية"، ٢٦ - ٢٧ يوليو ٢٠٠٥م، دار الضيافة، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد (١)، ٣٨٧ - ٤٢٠.

٣٩. الهبيل، أحمد عيسى أحمد (٢٠٠٨). واقع إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة.

٤٠. وزارة التربية والتعليم (١٤٢٩)، الإشراف التربوي في عصر المعرفة، المركز الوطني للمعلومات التربوية، المملكة العربية السعودية.  
[www.iu.edu.sa/administrations/Educational/Download/Documents/1.pdf](http://www.iu.edu.sa/administrations/Educational/Download/Documents/1.pdf)

٤١. وزارة التربية والتعليم (١٤٣٥هـ). إنجازات وزارة التربية والتعليم - التقرير السنوي، المركز الوطني للمعلومات التربوية، المملكة العربية السعودية.  
<https://www.moe.gov.sa/Arabic/Ministry/Pages/-Report-of-the-Ministry-of-Education.aspx>

#### المراجع الأجنبية:

42. Carron, Gabriel & Grauwe, Anton De & Govinda, Rangachar. (1998). Supervision and support services in Asia. Working document in the series: Trends in school supervision, UNESCO: International Institute for Educational Planning.
43. Prună, Mihaela & Prună, Ștefan. (2010). Some Considerations Regarding Training In Performance Organizations. Review of International Comparative Management, vol. 11, Iss. 1, pp. 363-372.

44. Hammoud, Mohamad Saleh. (2008). **Assessing Project Success: Comparing Integrated Change Management and Change Management. Doctor Of Philosophy. North-central University.**
45. Beaudoin ،M.(2004). **The instructor's changing role in distance education. The American Journal of Distance Education,4 (2) ,622-629.**
46. R.G. Anderson ,A Dictionary of Management Terms (Estover. Macdonald and Evans Ltd,1983)p.7.
47. Husen, Toresten and T.Neville Postlethwaite (Eds.),**The International Encyclopedia of Education, Vol.6 (UK: Pergamon, 1995) p.3299,**
48. Good, Carter V., **Dictionary of Education, 3rd Edition,(N.Y.: Mc-Graw Hill Book Company, 1973),p.89.**
49. Vic Shuttleworth, **Middle Management in Schools Manual: A Practical Guide to Combining Teaching and Management Roles (London: Pearson Education Limited & FTPH, 2000)pp.193-194.**
50. **Ibid.,p.195.**
51. Yilmaz, Derya & Kilicoglu, Gokhan. (2013). **Resistance to Change and Ways of Reducing Resistance in Educational Organizations. European Journal of Research on Education. vol 1. pp 14-21.**