

نوقشت رسالة الطالبة رحاب محمد خير الخليل

بعنوان:

((تصور مقترح لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرسين))

وأجيزت يوم الأربعاء الواقع في 2018/5/2م من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
د. ابتسام ناصيف	عضواً	
د. لينا شالاتي	عضواً مشرفاً	
د. رنا الزين	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية – قسم التربية المقارنة



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم التربية المقارنة

تصور مقترح لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرسين

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية

إعصار الطالب
رحاب الخليل
إعصار
د. لينا شالاتي

المدرسة في قسم التربية المقارنة

1438-1439 هـ
دمشق: 2017-2018 م

شكر وتقدير

في نهاية هذا الجهد المتواضع أتقدم بفائق الشكر والامتنان إلى مشرفتي الغالية الدكتورة **لينا شالاتي**، التي كانت الموجه والمرشد لي، وقدمت الكثير من الجهد والوقت والدعم العلمي والمعنوي، ولم تبخل بعطائها ونصحها وإرشاداتها، والشكر الكبير لتقديرها وتحملها ودعمها لي لنجاح هذه الدراسة برغم الصعوبات التي مررت بها. إن كلمات الشكر لا توفيقها حقها، وأدعو الله العلي القدير أن يديم عليها نعمة الصحة، والعافية وأن ينفع بها طلاب العلم.

كما أقدم شكري وتقديري إلى السادة أعضاء لجنة الحكم: الدكتورة **ابتسام ناصيف** والدكتورة **رنا الزين** على الوقت والجهد الذي بذلوه في قراءة الرسالة وملاحظاتهم القيمة التي كانت موضع العناية والاهتمام لتجويد الدراسة، فلم مني فائق الشكر لجهودهم المبذولة.

وأتوجه بالشكر إلى الدكتورة **عزيزة رحمة** التي تفضلت مشكورة بمساعدتي بإجراء العمليات الإحصائية بالجانب الميداني، كما أتقدم بجزيل الشكر للأنسة **خلود موسى** لإجرائها التدقيق اللغوي لهذه الدراسة.

وأوجه أسمى آيات المحبة والعرفان لأفراد أسرتي، وزوجي الحبيب، وأولادي على وقوفهم إلى جانبي ودعمهم المستمر لي.

الباحثة

رحاب الخليل

فهرس المحتويات

الصفحة	فهرس المحتويات
12-2	الفصل الأول الإطار العام للدراسة
2	- مقدمة
4	أولاً - مشكلة الدراسة
7	ثانياً - أهمية الدراسة
8	ثالثاً - أهداف الدراسة
8	رابعاً - أسئلة الدراسة
9	خامساً - فرضيات الدراسة
10	سادساً - متغيرات الدراسة
10	سابعاً - منهج الدراسة
11	ثامناً - المجتمع الأصلي للدراسة وعينتها وأدواتها.
11	تاسعاً - حدود الدراسة
12	عاشرأ - مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.
41-16	الفصل الثاني الدراسات السابقة
16	- تمهيد.
16	أولاً: الدراسات العربية
35	ثانياً: الدراسات الأجنبية.
39	ثالثاً: تعقيب على الدراسات السابقة.
41	الخلاصة.
78-43	الفصل الثالث إدارة التغيير
43	- تمهيد.
43	أولاً - مفهوم التغيير وتعريفاته.
44	ثانياً - دواعي التغيير.
46	ثالثاً - أهمية التغيير.
48	رابعاً - أنواع التغيير

50	خامساً - مفهوم إدارة التغيير .
51	سادساً - أهداف إدارة التغيير .
52	سابعاً - خصائص إدارة التغيير .
55	ثامناً - أبعاد إدارة التغيير .
59	تاسعاً - استراتيجيات إدارة التغيير .
63	عاشرًا - العوامل المحددة لقابلية التغيير
64	الحادي عشر - الآثار المترتبة عن عدم التغيير .
66	الثاني عشر - دور مدير المدرسة كقائد لعملية التغيير .
68	الثالث عشر - المتطلبات الأساسية الواجب توافرها لنجاح عملية التغيير
69	الرابع عشر - - مقاومة التغيير .
77	الخامس عشر - عوامل فشل إدارة التغيير .
78	- الخلاصة.
94-80	الفصل الرابع واقع الإدارة المدرسية بالتعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
80	- تمهيد.
80	أولاً- الإدارة المدرسية بشكل عام
80	1-1- مفهوم الإدارة المدرسية
81	1-2- أهمية الإدارة المدرسية
82	1-3- أهداف الإدارة المدرسية
83	1-4- مبادئ الإدارة المدرسية
84	1-5- التوجهات الحديثة لمقومات الإدارة المدرسية.
85	ثانياً- الإدارة المدرسية في سورية.
86	1-2- مفهوم الإدارة المدرسية في سورية.
86	2-2- مدير مدرسة التعليم الأساسي في سورية.
86	2-2-1- تعريف مدير المدرسة.
86	2-2-2- شروط التكليف بالإدارة في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في سورية.
87	2-2-3- مهام مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي.
90	2-3- واقع تدريب مدير مدرسة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
92	2-4- الأهداف الوطنية لوزارة التربية في سورية لعام 2007 وصولاً لتحقيق الجودة وأهمية إدارة التغيير.

94	- الخلاصة.
108-96	الفصل الخامس إجراءات الدراسة الميدانية
96	- تمهيد
96	أولاً- منهج الدراسة.
96	ثانياً- المجتمع الأصلي وعينة الدراسة.
100	ثالثاً- خطوات تصميم الاستبانة.
107	رابعاً- إجراءات تطبيق الاستبانة
107	خامساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.
108	- الخلاصة
165-110	الفصل السادس نتائج الدراسة وتفسيرها
110	- تمهيد
110	أولاً- نتائج أسئلة الدراسة وتفسيرها.
143	ثانياً- نتائج فرضيات الدراسة وتفسيرها.
164	ثالثاً- ملخص نتائج الدراسة.
165	رابعاً- التصور المقترح لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
177	مراجع الدراسة
189	ملاحق الدراسة
221	ملخص الدراسة باللغة العربية
I-IV	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
11	توزع مجتمع الدراسة والعينة والنسبة.	1
73	أسباب مقاومة التغيير.	2
79	المجتمع الأصلي وجميع أفراد عينة الدراسة.	3
79	توزع عينة الدراسة وفق متغير المسمى الوظيفي.	4
79	توزع عينة (المديرين/المديرات) وفق متغير الجنس.	5
78	توزع عينة (المديرين/المديرات) وفق متغير المؤهل العلمي.	6
78	توزع عينة (المديرين/المديرات) وفق متغير عدد سنوات الخبرة.	7
99	توزع عينة (المدرسين/ المدرسات) وفق متغير الجنس.	8
99	توزع عينة (المدرسين/ المدرسات) وفق متغير المؤهل العلمي.	9
99	توزع عينة (المدرسين/ المدرسات) وفق متغير عدد سنوات الخبرة.	10
101	توزيع مجالات الاستبانة وعدد البنود الممثلة لها.	11
101	مفتاح التصحيح لإجابات أفراد العينة.	12
103	بعض البنود التي تم تعديلها في الاستبانة وفقاً لآراء السادة المحكمين.	13
104	الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لاستبانة الدراسة ومحاورها.	14
105	الارتباط بين المجموع الكلي والمحاور الفرعية.	15
105	معامل ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية.	16
106	معامل الترابط (بيرسون) (للمديرين/المديرات) في التطبيقين الأول والثاني.	17
106	معامل الترابط (بيرسون) (للمدرسين/ المدرسات) في التطبيقين الأول والثاني.	18
107	معامل الثبات ألفا كرونباخ لمجالات الاستبانة.	19
111	فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها.	20

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
111	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجالات الاستبانة وللدرجة الكلية مرتبة تنازلياً من وجهة نظر المديرين.	21
114	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجالات الاستبانة وللدرجة الكلية مرتبة تنازلياً من وجهة نظر المدرسين.	22
116	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتب لمجال بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير من وجهة نظر المديرين.	23
119	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير من وجهة نظر المدرسين.	24
124	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين من وجهة نظر المديرين.	25
127	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين من وجهة نظر المدرسين.	26
129	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال التحفيز الذهني أو الاستثارة الفكرية من وجهة نظر المديرين.	27
131	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال التحفيز الذهني أو الاستثارة الفكرية من وجهة نظر المدرسين.	28
134	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال تقديم أنموذج سلوكي يُحتذى به من وجهة نظر المديرين.	29
136	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال تقديم أنموذج سلوكي يُحتذى به من وجهة نظر المدرسين.	30
138	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير من وجهة نظر المديرين.	31

141	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير من وجهة نظر المدرسين.	32
143	نتائج اختبار (T-Test) لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المديرين المتعلقة بدرجة ممارسة إدارة التغيير في مدارسهم حسب متغير الجنس.	33
146	نتائج اختبار (T-Test) لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المدرسين المتعلقة بدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارسهم حسب متغير الجنس.	34
149	نتائج اختبار (T-Test) لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المديرين المتعلقة بدرجة ممارسة إدارة التغيير في مدارسهم حسب متغير المؤهل العلمي.	35
152	نتائج اختبار (T-Test) لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المدرسين المتعلقة بدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارسهم حسب متغير المؤهل العلمي.	36
155	قيم (ف) لدرجات إجابات المديرين فيما يتعلق بدرجة ممارستهم لإدارة التغيير تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	37
158	قيم (ف) لدرجات إجابات المدرسين فيما يتعلق بدرجة ممارسة إدارة التغيير تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	38
161	نتائج اختبار (T-Test) لبيان الفروق بين متوسطات درجات إجابات عينة الدراسة المتعلقة بدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير حسب متغير المسمى الوظيفي	39

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
47	الجوانب الأساسية لأهمية التغيير.	1
55	خصائص إدارة التغيير.	2
62	أبعاد إدارة التغيير.	3
62	استراتيجيات إدارة التغيير.	4
66	الآثار المرتبة عن عدم التغيير.	5

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
190	قائمة بأسماء السادة المحكمين للاستبانة.	1
191	قائمة بأسماء السادة المحكمين للتصور المقترح.	2
192	بنود الاستبانة في صورتها الأولية والنهائية.	3
199	استبانة المديرين.	4
207	استبانة المدرسين.	5
216	قائمة بأسماء المدارس التي طبقت فيها الدراسة.	6
219	تسهيل مهمة تطبيق أداة الدراسة.	7

الإطار العام للدراسة

- مقدمة

أولاً - مشكلة الدراسة

ثانياً - أهمية الدراسة

ثالثاً - أهداف الدراسة

رابعاً - أسئلة الدراسة

خامساً - فرضيات الدراسة

سادساً - متغيرات الدراسة

سابعاً - منهج الدراسة

ثامناً - المجتمع الأصلي للدراسة وعينتها وأدواتها

تاسعاً - حدود الدراسة

عاشراً - مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.

مقدمة

يجتاح العالم اليوم متغيرات كثيرة مثل الانفجار المعرفي وثورة الاتصالات والتكنولوجيا، وهذه المتغيرات فرزت تفاعلات وتكتلات لم تكن موجودة من قبل (حسان، 2007، ص447). وعليه فإن التكيف مع هذه التغيرات السريعة والمتواصلة يعد من أبرز التحديات التي تواجه المجتمعات الإنسانية في القرن الحادي والعشرين، وفي ظل هذه التغيرات تبرز أهمية التربية، فهي السبيل الأمثل لتجاوز التخلف واللاحق بركب التقدم والرقي في وقت لا مجال فيه للانتظار، ولن يتأتى لها ذلك ما لم تحقق في ذاتها تغييراً نوعياً يوازي ما يحيط بها من تغيرات، إذ لم تعد الأساليب التربوية التقليدية التي تمارس في مؤسساتنا التربوية مقبولة للتعامل مع مستجدات ومتغيرات هذا العصر، الأمر الذي يفرض على هذه المؤسسات والجهات المسؤولة عنها حتمية التغيير الذي يمكنها من استيعاب الثورة المعلوماتية واستثمار التطورات التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية (الزهراني، 2008، ص6).

وتعد المدرسة من أهم المؤسسات التربوية نظراً لمهمتها في إعداد الأجيال وتهيئتهم للمستقبل، فالمدرسة لها الدور الأول على اختلاف مستوياتها وأنواعها في تحقيق أهداف التربية الحديثة، تلك التي لم يعد هدفها مجرد تعليم الأبناء، وإنما تنمية الأجيال لمواكبة التطورات والتغيرات والتهيؤ للمستقبل بكل أبعاده، وهذا يتطلب إدارة فعالة معاصرة لإحداث التغيير، وتحقيق التعايش الفعال للمؤسسة التربوية في القرن الحادي والعشرين، والاستجابة بشكل أفضل لمتطلباته وتحدياته وتقنياته، بحيث تتضمن هذه الإدارة رؤية استشرافية لمستقبل المؤسسة التربوية، تؤكد على اتخاذ القرارات بطريقة تشاركية، وتعتمد على نوع من القوة الدافعة للإنجاز التي تستمد من خلال العمل الجماعي مع الآخرين من خلال تحفيزهم، واستثمار طاقاتهم وإمكاناتهم الفردية والجماعية بفاعلية، وحل مشكلاتهم بصورة تعاونية (الشرقاوي، 1998، ص250). ولذلك فإن نمط الإدارة وأسلوبها في العمل يؤثر بشكل جذري في مستوى نتائجها التعليمي ومدى قدرتها على الاستفادة من فرص التغيير والتطوير لجميع العاملين في المؤسسة التربوية.

ومن أجل جعل الإدارة المدرسية أكثر كفاءة وفاعلية للنجاح في عملها وتلافي القصور، سعت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، إلى تحسين وتطوير مستوى أداء الإدارة المدرسية من خلال المؤتمرات ومنها المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي المنعقد في دمشق 29-30 يوليو عام (2000) الذي حدد صفات النمط القيادي الفعال لمدير المدرسة بأنه نمط يتسم بالمرونة، ويهتم بالعلاقات الإنسانية والتي تشمل مراعاة مشاعر العاملين في المدرسة وظروف عملهم، والثقة والاحترام في العلاقة المتبادلة بين المدير كقائد وبين جماعة المعلمين (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2000، ص65). بالإضافة إلى المؤتمر العلمي

الثالث لكلية التربية الذي عقد من/28-29 /نيسان في دمشق عام /2003م/، حيث كان من بين أهدافه إلقاء الضوء على مشكلات الإدارة التعليمية، وسيكولوجيا العلاقات بين الأطراف الأساسية التي تضمها المدرسة وإلى ضرورة سيادة الديمقراطية والاتجاه نحو اللامركزية، ومن توصياته تطوير الإدارة المدرسية لتتمكن من القيام بالدور التربوي الفعال المنوط بها، والتفاعل الإيجابي البناء مع أسر التلاميذ، بما يكفل نموهم النفسي والتربوي المتوازن، وهذا يقتضي إعادة النظر في معايير انتقاء المديرين وتدريبهم المستمر أثناء الخدمة (عمار، 2003، ص229).

والتعليم الأساسي من المراحل المهمة في بنية النظام التعليمي في سورية لما له من دور في إعداد جيل المستقبل، فهو الجذع المشترك للسلم التعليمي، يسعى إلى تحقيق نمو الطفل نمواً متوازناً ومتكاملاً من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية، وتزويده بالقدر الضروري من المعارف والمهارات الأساسية الملائمة لخصائص نموه، وإعداده للحياة والمواطنة في مجتمعه (ديب، 2005، ص40). ونظراً لأهمية التعليم الأساسي فحن بحاجة إلى مدير يؤمن بالتغيير الهادف الذي يدفع المدرسين إلى الابتكار وإلى تصميم وتطوير استراتيجيات تفعيل أداء العمل التربوي، ويجعل من التغيير وسيلة للوصول بمدرسته إلى مواجهة تحديات العولمة سواء أكان هذا التغيير في أداء المدرسين عن طريق تنمية القيم والاتجاهات والقدرات الابتكارية والإبداعية لهم، أو كان التغيير في أسلوب العمل، ليكون أكثر إسهاماً في تعزيز الكفاءة والفاعلية، ويمكن إحداث التغيير المنشود بالعمل على تحقيق أعلى مستويات الجودة في جميع جوانب العملية التربوية والتعليمية لتتلاءم مخرجاتها مع متطلبات وطموحات هذا العصر، ويتطوير أساليب العمل الإدارية والفنية، وتحديث محتويات المناهج الدراسية، وتجديد الأساليب التعليمية والتعلمية وإعادة تأهيل المعلمين بحيث يكونون على كفاءة عالية ومستوى أخلاقي وأكاديمي ومهني رفيع، وتهيئة البيئات المدرسية لتكون جاذبة ومحفزة، والعمل من خلال ذلك على إعداد أجيال منتجة وقادرة على التفاعل مع الحياة بشكل إبداعي خلاق، مزودة بالقيم والاتجاهات والمعارف التي تتسجم مع متطلبات الحاضر. وتؤكد دراسة ماري ونيال (Marie & Neal , 2006) على أهمية وجود القيادة الفعالة التي تقود التغيير، فعملية التغيير تتسجم مع الصفات القيادية مثل: الاتصالات، والتفاعل الإنساني، والشفافية في عمليات التغيير، لكونها القضايا المهمة التي يتبعها التغيير، وتشمل أيضاً وجهات نظر الأفراد المشاركين في عملية التغيير، مما يسهم في إثارة الشعور بالشغف والدافعية لديهم عند تطبيق عملية التغيير، ويتطلب ذلك وجود قيادة فاعلة لتغيير استراتيجيات الإدارة وتسهيل التغيير، ومعالجة العواقب التي يمكن أن تنجم لدى الأفراد عند تطبيق التغيير، فقد أظهرت النتائج أن نجاح عملية التغيير في المؤسسة يتوقف على الطريقة التي تتم فيها الإدارة، وأن التدرج في إدارة التغيير كشف عن نتائج مرضية لدى الأفراد، فقد أدى هذا الأسلوب إلى مقاومة أقل من قبل الأفراد وكون وجهة نظر ايجابية لديهم نحو المديرين.

ويأتي هذا التوجه منسجماً مع أبرز الاتجاهات العالمية التي تؤكد على إدارة التغيير باعتبارها النمط الإداري المنشود لتحقيق التعايش الفاعل لمدارسنا، فإدارة التغيير ليست عملية سهلة وبسيطة وإنما هي عملية متشابكة متداخلة في عناصرها ومكوناتها تتسم بالإبداع والابتكار في ممارساتها، ويعتمد نجاحها بالدرجة الأولى على العنصر البشري الذي يتمثل في جانبين رئيسين هما: حماس قائد التغيير من جهة والتزام المتأثرين بالتغيير بتنفيذه من جهة أخرى (عمادالدين، 2003، 3).

من خلال ماسبق تتضح أهمية الأخذ بإدارة التغيير في المدارس، حيث أصبح من الضروري إعادة النظر في الأساليب الإدارية المتبعة وتطبيق استراتيجيات إدارية حديثة بهدف تحسين وتطوير جودة العملية التعليمية للوصول إلى معدلات عالية من النجاح والتميز في مدارسنا، ونظراً لأهمية هذا الأسلوب في الإدارة تقوم الدراسة الحالية بإلقاء الضوء على إدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين والمدرسين.

أولاً- مشكلة الدراسة:

أصبحت قضية التغيير من القضايا الأولى في عالم اليوم، عالم المتغيرات سريعة الإيقاع، عالم الثورة التكنولوجية التي سيطرت سيطرة تامة على البشرية، عالم التغيير الدائم والمستمر الذي لا تهدأ حركته أو تتوقف مسيرته. إذ بدأت قضية التغيير تأخذ حيزاً كبيراً من الاهتمام الدولي في الميدان التربوي والتعليمي مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، وقد عُقدت الكثير من المؤتمرات والمنتديات الدولية والإقليمية والعربية التي ركزت على موضوع التغيير وأعطته مساحة واسعة من المناقشات، من ذلك المؤتمرات التي عقدت في القاهرة ومنها: المؤتمر السنوي الأول "استراتيجيات التغيير وتطوير المنظمات 1991"، حيث تمت مناقشة العديد من الموضوعات المتعلقة بالتغيير منها الأبعاد الثقافية السلوكية لتهيئة الموارد البشرية اللازمة للتغيير، والمؤتمر السنوي الثاني "استراتيجيات التغيير وتطوير منظمات الأعمال 1992م"، والمؤتمر السنوي الثالث "استراتيجيات التغيير وتطوير منظمات الأعمال العربية 1993م" (الغامدي، 1995، ص4). والمؤتمر الدولي العلمي حول إدارة التغيير في عالم متغير في الفترة من 27-30 تشرين الأول/ 2014 في الأردن (المؤتمر الدولي حول إدارة التغيير، 2014). والمؤتمر السادس لإدارة التغيير 2017 في دبي، والذي أقيم تحت شعار "إحداث التغيير وتفعيل إدارة التغيير" وارتكزت محاور المؤتمر على مناقشة حالات ونماذج عن كيفية أحداث التغيير والالتزام به في المؤسسات (المؤتمر السادس لإدارة التغيير، 2017).

من هذا المنطلق بدأت تتزايد الدعوات التي تنادي بإحداث التغييرات التربوية استجابة لهذه التحديات، إذ أوصى المؤتمر التربوي الذي عقد بالقاهرة عام 1995م بعنوان "إرادة التغيير وإدارته

في الوطن العربي" بأن تتبنى البلاد العربية فلسفة التغيير في نظمها التربوية لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين وأن تتحول أجهزة التعليم في البلاد العربية إلى أدوات لإحداث التغيير، على أن تتوفر له إدارة واعية تعمل على تهيئة المناخ التربوي لتقبل التغيير ودعمه (الشرقاوي، 2002، ص 82). وقد تم التوجه في مصر منذ عام 2003م إلى وضع مجموعة معايير خاصة بإدارة التغيير من أجل الممارسة الناجحة لهذا الأسلوب في الإدارة داخل مؤسسات التعليم المصرية، كخطوة مرحلية من مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم، وقد ركزت هذه المعايير على ضرورة توفير المدير لمناخ تنظيمي داعم للتغيير الإبداعي، واعتماد مبدأ المبادرة وتشجيع التجريب والتجديد في التغيير التربوي إلى جانب تبني المدير لمداخل علمية في تعبئة الأفراد وحفز الجهود وتيسير عملية التغيير (عزب، 2008، ص 163) وهذه المعايير تتقاطع مع أهداف إدارة التغيير الناجحة وخصائصها التي ركزت على العلمية والموضوعية والمشاركة وتقديم كل دعم للتغيير وتيسير عملياته.

كما برز في أمريكا عام 2007م نموذج أدكار "Adkar" لإدارة التغيير الذي تم وصفه في ضوء الممارسات الناجحة لإدارة التغيير داخل أكثر من 1000 منظمة، وتضمن هذا النموذج مجموعة مرتكزات أساسية لفعالية إدارة التغيير تمثلت بالوعي للحاجة إلى إدارة التغيير، والرغبة بالمشاركة في التغيير ودعم هذا التغيير، إلى جانب المعرفة بكيفية إجراء التغيير، وتوافر الكفايات والمقدرة اللازمة لتنفيذ خطط التغيير، ومراعاة العلمية والموضوعية بكل خطوة من خطواته (Change Management Learning Center, 2007, 2).

وهكذا فإن ممارسة إدارة التغيير في المدارس لم يعد خياراً بل ضرورة ملحة في إطار مواكبة العملية التعليمية في سورية للمستجدات الحاصلة في العالم، خاصة وأن مدارس التعليم الأساسي السورية تشهد منذ أواخر العقد الماضي تغييرات كثيرة مثل صدور قانون التعليم الأساسي رقم/32 لعام /2002م، الذي تم بموجبه مد الإلزام إلى تسع سنوات والتوسع في نشره وازدياد عدد المدارس وارتفاع عدد الملتحقين بها، وتعزيز دمج التكنولوجيا في التعليم الأساسي، وتطوير مناهجه وربطها بقضايا المجتمع واهتماماته، وتأكيد تطوير بنية التعليم الأساسي ومضامينه، والتركيز على توفير التجهيزات الحديثة وربطه بسوق العمل، وهذا ما دعا إليه المؤتمر التربوي الذي نظّمته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية "حول مدرسة المستقبل" المنعقد في دمشق تموز عام 2000م، من أجل بناء تصور تربوي جديد حول مدرسة المستقبل التي ينبغي أن تكون مدرسة مساهمة لمحيطها المحلي والعربي والعالمي، تواكب مختلف التغيرات العالمية على جميع الأصعدة والمستويات، كما سعت الوزارة إلى اعتماد بعض التجارب الدولية في تحسين نوعية التعليم الأساسي وتوفير بيئة مدرسية محببة وإيجاد المناخ التربوي المناسب للمعلم والمتعلم ومنها "مشروع المدرسة صديقة الطفولة،

ومشروع التعليم النشط، ومشروع حماية الطفل، والمدارس التفاعلية، ومشروع التغذية المدرسية" (هيئة تخطيط الدولة، 2006، ص7).

وبالرغم من الأهمية التي حظيت بها الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، وضرورة تطويرها وتجديدها بما يتفق وحاجات العصر ومتطلبات المستقبل والثورة التكنولوجية التي تفرض نفسها باستمرار، يلاحظ أن الإدارة حتى الآن تعاني من مشكلات عدة تحول دون تنفيذها لأعمالها ومهامها على أكمل وجه، كما أن هناك معوقات كثيرة أمام قيام الإداريين في مدارس التعليم الأساسي بممارساتهم الإدارية في ضوء الممارسات الإدارية الحديثة، وتدني مستوى تفويض السلطة والصلاحيات الممنوحة، وهذا ما أظهرته دراسة كل من: غبّور (2015)، علي (2015). ودراسة وزان (2010) حيث توصلت في دراستها عن تطوير الممارسات الإدارية لمديري المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة، إلى أن العمليات الأساسية التي يقوم بها مدير المدرسة المتمثلة بالتخطيط وتنظيم العمل واتخاذ القرار والتقييم، تعاني من بعض أوجه القصور يمكن تحديدها في النقاط الآتية:

1. اقتصر دور مدير المدرسة على تنفيذ خطط موضوعة من قبل الإدارة التربوية والعمل على متابعتها ثم تقييمها، ولم يشمل دوره على وضع خطط تطويرية، ولو كانت بسيطة كونه الشخص الأعلّم بواقع مدرسته.
2. اقتصر دور المدير على تنظيم البرنامج العام للمدرسة من حيث الحصص والتوقيت وتشكيل لجان العمل التي حددتها التشريعات المدرسية.
3. اقتصر دور المدير على اتخاذ القرار بشكل مختصر دون تحديد المراحل والشروط، ولم يفوض صلاحيات لاتخاذ القرار.
4. التقييم للخطط التي يتم تنفيذها ومتابعة تقييم التلاميذ، والمشاركة في تقييم المعلمين مع الجهة المتخصصة وفق اللوائح الداخلية للعمل المدرسي، ولم يفوض بوضع برامج التقييم الخاصة بالمدرسة أو الاستفادة من نتائج التقييم للمشاركة بوضع خطط تطويرية. وانطلاقاً من ذلك نجد أن الاتجاه المناسب لتلافي هذه المشكلات هو الأخذ بإدارة التغيير لكونه يقوم بتلافي القصور، وتحقيق متطلبات التطوير التي تسعى إليها وزارة التربية في سورية من خلال ما تقوم عليه من:

1. العمل بروح الفريق الجماعي لتحقيق مستوى يفوق التوقعات.
2. تمكين العاملين وذلك لتحقيق التغيير والإبداع في العمل.
3. الاتصال والتحفيز المعنوي والمادي للأداء.
4. تطوير المناخ المدرسي الداعم للتغيير.
5. توفير جو من الاحترام والتقدير المتبادلين بين المدرسين والعاملين والطلبة.

6. تفويض الصلاحيات اللازمة للعاملين لأداء أدوارهم.
 7. توظيف التكنولوجيا المتقدمة في تطوير التعليم.
 8. تشجيع العاملين على المشاركة في الدورات التدريبية التي تعقد لهم.
 9. تنمية القدرة على الابتكار.
 10. التوافق مع متغيرات الحياة.
- وانطلاقاً من الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة في شهر شباط 2017م، وتم توزيعها عشوائياً على عينة مؤلفة من (15) من المديرين والمديرات، و(30) من المدرسين والمدرسات، لاستطلاع آرائهم حول ممارسة إدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، تبين للباحثة افتقار المديرين لمهارات إدارة التغيير، فضلاً عن غياب برامج الإعداد والتدريب في مجال إدارة التغيير على مستوى المؤسسة التعليمية، الأمر الذي أدى إلى غياب الخطط والتصورات حول الآليات والأساليب الإدارية للتعامل مع إدارة التغيير ضمن المؤسسة التعليمية، وندرة إشراك المدرسين في إدارة التغيير.
- وبناءً على نتائج الدراسة الاستطلاعية، وعلى اعتبار أن تحقيق التغييرات في مدارس التعليم الأساسي في سورية للأهداف الموضوعية لها ترتبط بممارسة المدير لإدارة التغيير داخل المدرسة، فإن مشكلة الدراسة تتحدد بالسؤال الرئيس الآتي:
- ما التصور المقترح لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين والمدرسين؟**
- ثانياً - أهمية الدراسة:**
- تتبع أهمية الدراسة من ناحيتين أساسيتين وهما:
- 2-1 - الأهمية النظرية للدراسة:**
- 1- يعد مفهوم التغيير من أبرز المفاهيم الإدارية المعاصرة، وذلك لارتباطه بقضايا مهمة على رأسها موضوع الجودة الشاملة وإعادة الهندسة (الهندرة) وعمل الفريق وغيرها من القضايا التي تتعلق بنجاح المؤسسة وتطورها.
 - 2- رغم تعدد الدراسات التي بحثت في إدارة التغيير، إلا أن القليل منها فقط اهتم بالبيئة السورية، والتي تشهد تغيرات جذرية تستدعي المزيد من الدراسة والتقييم.
 - 3- أهمية مرحلة التعليم الأساسي، لما له من دور في إعداد جيل المستقبل وتزويده بالقدر الأساسي من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم.
- 2-2 - الأهمية العملية للدراسة:**

- 1- قد تشكل هذه الدراسة على المستوى العلمي والأكاديمي اثراءً معرفياً للدراسات الإدارية المتصلة بالموضوع في الجمهورية العربية السورية خاصة، وللدراسات الإدارية عامة.
- 2- لفت نظر المسؤولين والإداريين إلى ضرورة تطبيق إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، لما لها من تأثير في نجاح هذه المؤسسات في القيام بدورها في المجتمع، ودعم هذه الجهود سواء من الناحية المادية أو الفنية من أجل الوصول إلى الجودة النوعية.
- 3- التمهيد لإجراء دراسات مستقبلية حول إدارة التغيير وتناوله من جوانب أخرى غير الجانب الذي تم التطرق إليه.
- 4- يتوقع أن تزود الدراسة العاملين على العملية التعليمية بتصوّر مقترح يكون بمثابة دليل عمل يساعد المديرين على ممارسة إدارة التغيير في المدارس بشكل يؤدي إلى رفع كفاءة الأداء التعليمي على مستوى المدرسة.

ثالثاً - أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- 1- تعرّف الإدارة المدرسية بشكل عام، وإدارة التغيير بشكل خاص (المفهوم، الخصائص، الأهمية، الأهداف، مقاومة التغيير)
- 2- تحديد درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمعايير إدارة التغيير من وجهة نظر المديرين والمدرسين.
- 3- تعرّف درجة تأثير المتغيرات المستقلة المتمثلة بالجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي في استجابات المديرين والمدرسين حول درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لإدارة التغيير.
- 4- وضع تصوّر مقترح لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالإفادة من وجهات نظر المديرين والمدرسين في هذه الحلقة.

رابعاً - أسئلة الدراسة:

- 1- ما الإدارة المدرسية بشكل عام، وإدارة التغيير بشكل خاص (المفهوم، الخصائص، الأهمية، الأهداف، مقاومة التغيير)؟
- 2- ما درجة ممارسة المديرين في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لإدارة التغيير؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:
- ما درجة ممارسة المديرين في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لمعيار بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير من وجهة نظر المديرين والمدرسين؟

- ما درجة ممارسة المديرين في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لمعيار تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين من وجهة نظر المديرين والمدرسين؟
- ما درجة ممارسة المديرين في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لمعيار التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية من وجهة نظر المديرين والمدرسين؟
- ما درجة ممارسة المديرين في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لمعيار تقديم نموذج سلوكي يُحتذى من وجهة نظر المديرين والمدرسين؟
- ما درجة ممارسة المديرين في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لمعيار تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير من وجهة نظر المديرين والمدرسين؟
- 3- ما تأثير متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي) في استجابات أفراد العينة اتجاه درجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟
- 4- ما التصور المقترح لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالإفادة من وجهات نظر المديرين والمدرسين في هذه الحلقة؟

خامساً- فرضيات الدراسة:

تم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0.05):

- 1- لا يوجد فروق بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بأرائهم حول درجة ممارستهم لإدارة التغيير تعزى لمتغير الجنس.
- 2- لا يوجد فروق بين متوسطات درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بأرائهم حول درجة ممارسة المدير لإدارة التغيير تعزى لمتغير الجنس.
- 3- لا يوجد فروق بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بأرائهم حول درجة ممارستهم لإدارة التغيير تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- 4- لا يوجد فروق بين متوسطات درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بأرائهم حول درجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارسهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

5- لا يوجد فروق بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بأرائهم حول درجة ممارستهم لإدارة التغيير تعزى لمتغير الخبرة.

6- لا يوجد فروق بين متوسطات درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بأرائهم حول درجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارسهم تعزى لمتغير الخبرة.

7- لا يوجد فروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.

سادساً- متغيرات الدراسة:

1-6- المتغيرات المستقلة وهي:

- 1) متغير الجنس: (ذكر، انثى)
- 2) متغير المؤهل العلمي: (اجازة، دبلوم تأهيل تربوي، ماجستير)
- 3) متغير الخبرة: (أقل من خمس سنوات، من خمس سنوات إلى عشر سنوات، عشر سنوات فأكثر)
- 4) متغير المسمى الوظيفي: (مدير، مدرس).

2-6- المتغيرات التابعة:

درجات إجابات عينة الدراسة من المديرين والمدرسين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق حول درجة ممارسة إدارة التغيير.

سابعاً- منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بوصفه المنهج المناسب لمثل هذا النوع من البحوث التي تصنف من البحوث الوصفية التحليلية التي "تجري وفقاً لمنهج البحث الميداني الذي ينطلق من الملاحظة إلى التساؤل ومنه إلى الفرضية ومن ثم اختبار الفرضية وفقاً للخطوات المعروفة للمنهج العلمي والموجهة نحو مهمة معينة بهدف إنتاج معرفة جديدة تؤسس لخطوات لاحقة تعمق هذه المعرفة" (أبو علام، 2004، ص28). اذ قامت الباحثة بوصف واقع إدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وذلك من خلال الدراسات السابقة والكتب النظرية التي تتناول الموضوعات ذات الصلة بموضوع الدراسة، ومن ثم بناء أداة الدراسة

وهي استبانة تهدف إلى رصد الواقع وتطبيقها على عينة الدراسة، ثم تبويب البيانات باستخدام المعالجة الإحصائية واستخلاص النتائج.

ثامناً - المجتمع الأصلي للدراسة وعينتها وأدواتها:

يتكوّن المجتمع الأصلي للدراسة من جميع المديرين والمديرات، المدرسين والمدرسات العاملين في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق والذي بلغ عددهم حسب ما جاء في الدليل الإحصائي للعام الدراسي (2016-2017) الصادر عن مديرية التربية في مدينة دمشق (114) مديراً ومديرة، و (5429) مدرساً ومدرسة (إحصائيات عام 2016-2017).

وتكونت عينة الدراسة من (91) مديراً ومديرة بنسبة (80%) من المجتمع الأصلي، و (814) مدرساً ومدرسة بنسبة (15%) من المجتمع الأصلي موزعة على مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

كما تحددت أداة الدراسة باستبانة رأي لاستطلاع آراء المديرين والمدرسين في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق لدرجة ممارسة المديرين لإدارة التغيير في مدارسهم، والاستبانة ذاتها موجهة للمديرين والمدرسين، مؤلفة من (102) بنداً موزعة على (5) مجالات.

جدول (1)

جدول توضيحي لمجتمع الدراسة والعينة والنسبة

قطاع التعليم	المجتمع الأصلي	نسبة السحب	العينة المسحوبة
(مديرو/مديرات) الحلقة الثانية من التعليم الأساسي	114	80%	91
(مدرسو/مدرسات) الحلقة الثانية من التعليم الأساسي	5492	15%	814
المجموع	5606	16.14%	905

تاسعاً - حدود الدراسة:

تم تطبيق الدراسة الحالية ضمن حدودها الزمانية والمكانية والبشرية والموضوعية المبينة كالاتي:

1- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

2- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2016-2017م خلال الفترة الواقعة بين 2017/2/29 ولغاية 2017/4/29 م.

3- الحدود البشرية: شملت الدراسة مديري ومدرسي المدارس في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

4- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة الحالية على دراسة درجة ممارسة المديرين لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين والمدرسين، والتوصل لتصور مقترح لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالإفادة من آراء المديرين والمدرسين في هذه المدارس.

عاشراً- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

1- التصور المقترح (Suggested Vision)

ذكر في المعجم الوسيط بأن التصور هو (في علم النفس) استحضار صورة شيء محسوس في العقل دون تصرف فيه، وفي المنطق إدراك الفرد أي معنى الماهية من غير أن يحكم عليها بنفي أو إثبات، وتصور أي تكونت له صورة وشكل الشيء تخيله واستحضار صورته في ذهنه (نقلاً عن قسّتي، 2008، ص10). كما يُعرّف التصور المقترح بأنه إطار فكري منظم وشامل يحتوي على عدد من المراحل تتدرج تحتها عدد من العناصر المترابطة معاً والتي تعمل حالة انسجام لتوجيه عملية التنفيذ على المدى البعيد (بيومي، 2009، ص11).

ويعرّف التصور المقترح إجرائياً بأنه مخطط يتضمن الأساليب والطرق التي يمكن من خلالها ممارسة إدارة التغيير داخل مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من خلال تطبيق معايير إدارة التغيير المتمثلة في (بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير، تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين، التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية، تقديم نموذج سلوكي يُحتذى، تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير).

2- التغيير (Change)

هو "عملية تشمل سلوك الأفراد، وهياكل التنظيم، ونظم الأداء وتقويمها، والتكنولوجيا، وذلك بغرض التفاعل والتكيف مع البيئة المحيطة" (عماد الدين، 2003، ص12)، كما يعرّف بأنه "الانتقال من حالة في فترة زمنية معينة إلى حالة أخرى في المستقبل" (الحمادي، 1999، ص25). ويعرّف التغيير إجرائياً بأنه الانتقال بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من الوضع الحالي إلى وضع آخر أفضل منه في المستقبل، من خلال استثمار الموارد البشرية والإمكانات المادية والفنية للمدرسة.

3- إدارة التغيير (Change Management)

هي "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، 2003، ص18)، كما عُرِّفت إدارة التغيير بأنها "إجراء منظم يأخذ في الاعتبار جميع الظروف الخارجية والداخلية المؤثرة في التنظيم، وفحص بيئة التنظيم وثقافته وكيفية الاتصال فيه، وشكل الهيكل التنظيمي والوظائف والمهارات والأفراد والحوافز وكافة عناصر التنظيم" (العسيري، 2005، ص7).

وتعرِّف إدارة التغيير إجرائياً بأنها عملية منظمة لتخطيط وتوجيه التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، على مستوى الأفراد والمدرسة ككل، وتنفيذ هذه التغييرات ومتابعتها وتقويمها في ضوء معايير إدارة التغيير المعمول بها، وذلك لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة من التغيير.

4- التعليم الأساسي (Basic Education)

يعرِّف التعليم الأساسي بأنه: "تأمين قدر كافي من التعليم لجميع المواطنين بدون تمييز، بما يسمح لهم بمتابعة دراستهم أو دخولهم الحياة العملية والمشاركة في النشاطات الاجتماعية والاقتصادية كمواطنين فعالين (بشور، 1982، ص25).

يعرِّفه النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي في سورية بأنه "تعليم إلزامي مجاني هدفه بناء شخصية المتعلم المتوازنة بجوانبها الوجدانية والعلمية والفكرية والاجتماعية والنفسية والجسدية، مدة الدراسة فيها تسع سنوات، ويتألف من حلقتين: الحلقة الأولى من الصف الأول وحتى الصف السادس، والحلقة الثانية تبدأ من الصف السابع وتنتهي بنهاية الصف التاسع بامتحان عام يمنح الناجحون فيه شهادة التعليم الأساسي" (وزارة التربية، 2015، ص2). وتبنت الباحثة التعريف السابق.

5- الإدارة المدرسية:

هي "جميع الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين معه من مدرسين وإداريين وغيرهم بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً يتمشى مع ما تهدف إليه الأمة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أساس سليم" (مساد، 2005، ص96).

وتعرِّف الإدارة المدرسية إجرائياً بأنها مجموعة من المهام التي يقوم بها العاملين في المدرسة وعلى رأسهم المدير من تخطيط وتنظيم ومراقبة سير الأمور وتقويم وتطوير وتواصل وغيرها من المسؤوليات المختلفة، من أجل تحقيق الأهداف التعليمية داخل المدرسة، وتنشئة جيل من المواطنين القادرين على التفكير السليم والعمل الهادف والبناء لإحداث تغيير واعي ومنظم في البيئة المحلية.

6- مدير المدرسة (School Principal)

هو "المسؤول عن إدارة المدرسة الخاصة أو الرسمية، ويقوم بالسير على حسن سير العمل فيها، فيعمل على مراقبة النشاط المدرسي وأعمال التدريس، وعلى رفع مستوى التعليم، ويراقب

الموظفين ويوجههم نحو تحسين العمل وتطويره لمصلحة الطلاب والأهالي بصورة خاصة وللتربية بصورة عامة (جرجس، 2005، ص 467)، كما يعرف بأنه "القائد التربوي في مدرسته وهو بحكم عمله المسؤول الأول عن المهام العامة التنظيمية والفنية والإدارية بالمدرسة، وهو القدوة لغيره من المعلمين" (الغريباوي، 2008، ص 12).

ويعرف مدير المدرسة إجرائياً بأنه شخص مؤهل علمياً وأكاديمياً، ويقوم بوظائف الإدارة داخل مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وهو معين من قبل إدارة التربية والتعليم وفق الأنظمة واللوائح المحددة بذلك والصادرة من وزارة التربية والتعليم ويشكل المرجع الأساسي لجميع العاملين في هذه الحلقة.

7- المدرس (Teacher)

يعرف المدرس بأنه: "العنصر الأساسي الذي تقوم عليه العملية التربوية والمواقف الصفية التفاعلية، والمحرك الأول لدوافع الطلبة المختلفة، والمسؤول عن تشكيل اتجاهاتهم ورغباتهم، وذلك عبر استعمال الأساليب وطرائق التدريس المتنوعة" (نصر الله، 2004، ص 138). ويعرف المدرس إجرائياً: جميع المدرسين والمدرسات الذين يعملون في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق، والتي تبدأ ببداية الصف السابع وتنتهي بنهاية الصف التاسع الأساسي.

الدراسات السابقة

- تمهيد.

أولاً: الدراسات العربيّة

ثانياً: الدراسات الأجنبية.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة.

- الخلاصة.

. تمهيد:

عرض هذا الفصل بعض الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وصُنفت هذه الدراسات إلى قسمين: الدراسات العربية والدراسات الأجنبية، تم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث، ثم قدّمت الباحثة تعقيباً على هذه الدراسات وبينت أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الدراسات والدراسة الحالية وأبرز النقاط والجوانب التي لوحظت أثناء تحليل تلك الدراسات، والتي استفادت منها الباحثة، وهي على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات العربية

1-1- دراسة الشرقاوي (1998)، مصر، بحث لمجلة بعنوان: "صور لإدارة التغيير بمراحل التعليم بمصر".

هدفت الدراسة التعرف إلى أهم الاتجاهات في إدارة التغيير التعليمية وأهم القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها، والتعرف إلى واقع التغيير في مراحل التعليم في مصر، واقتراح بعض التوصيات المناسبة لإدارة التغيير التعليمي في مصر، شملت عينة الدراسة مجموعة القيادات القائمة بالتغيير التعليمي في وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي مستخدمة الاستبانة والمقابلة الشخصية في جمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن إدارة التغيير تستلزم تحديد أهداف هذا التغيير، وإحاطة العاملين ببرنامج التغيير وإقامة هياكل التنظيم التعليمية المناسبة، وتقديم الحوافز اللازمة.
- أن تنمية هيئة التدريس يعد أمراً ضرورياً لتغيير المؤسسة التعليمية.

1-2- دراسة الحربي (2001)، السعودية، رسالة ماجستير بعنوان: "مقاومة التغيير التنظيمي: دراسة تطبيقية على المؤسسات العامة بمدينة جدة".

هدفت الدراسة التعرف إلى أسباب مقاومة التغيير التنظيمي في المؤسسات العامة السعودية وبيان أهم هذه الأسباب تأثيراً في مقاومة التغيير التنظيمي ودراسة العلاقة بين بعض العوامل الديموغرافية (العمر، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المستوى الوظيفي)، شملت عينة الدراسة المؤسسات العامة بمحافظة جدة تم توزيع 378 استبانة، حيث استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أبرز مسببين لمقاومة التغيير هما: عدم ثقة الرئيس المباشر في مرؤوسيه، وعدم معرفة التغيير.

- وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين كل من العمر، وعدد سنوات الخبرة والمستوى الوظيفي من جهة والمقاومة من جهة أخرى.
 - وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين المؤهل التعليمي ومقاومة التغيير.
 - 1-3- دراسة النوباني(2003)، الأردن، رسالة دكتوراه بعنوان: "العلاقة بين مصادر قوة القادة التربويين واتجاهاتهم نحو التغيير التنظيمي والتزامهم التنظيمي في الأردن".
- هدفت الدراسة التعرف إلى اتجاهات القادة التربويين نحو التغيير التنظيمي، ومستوى التزامهم التنظيمي من وجهة نظرهم، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مصادر قوة القادة التربويين واتجاهاتهم نحو التغيير التنظيمي والتزامهم التنظيمي في الأردن ومعرفة أثر كل من المستوى الوظيفي، والمؤهل العلمي والإقليمي، والخبرة الإدارية على مستوى ممارسة القادة التربويين لمصادر قوتهم ، واتجاهاتهم نحو التغيير التنظيمي، ومستوى التزامهم التنظيمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (479) مدير تربية ومشرفاً تربوياً ومدير مدرسة ثانوية باعتبارهم قادة تربويين في أربعة عشر مديرية من مديريات التربية والتعليم في الأردن، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث باستخدام ثلاثة استبيانات: الأولى لقياس مستوى ممارسة القادة التربويين(مديري تربية، ومشرفين، ومديري مدارس) لمصادر قوتهم، أما الاستبانة الثانية فكانت لقياس اتجاهات القادة التربويين من مديري تربية ومشرفين ومديري مدارس نحو التغيير والتطوير التنظيمي في مؤسساتهم التربوية العاملين فيها، أما الاستبانة الثالثة فكانت لقياس مستوى الالتزام التنظيمي لدى هؤلاء القادة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:
- جاء ترتيب مصادر قوة القادة التربويين وفقاً لدرجات ممارستهم لها تنازلياً كما يلي: الإقناع وإدارة الصراع، والثوابية، والخبرة، والمرجعية، والشرعية، والمعلومات، والمكانة الاجتماعية وأخيراً القسرية.
 - أظهرت النتائج أن اتجاهات القادة التربويين نحو التغيير والتطوير التنظيمي في مؤسساتهم التربوية كانت ايجابية، بمعنى وجود رغبة لديهم للتغيير والتجديد والتطوير في مؤسساتهم .
 - أظهرت النتائج أن مستوى الالتزام التنظيمي لدى القادة التربويين كان متوسطاً.
 - أظهرت النتائج أيضاً أن العلاقة الارتباطية بين الاتجاهات نحو التغيير والتطوير التنظيمي وبين ممارسة مصادر القوة كانت علاقة ايجابية دالة إحصائياً، وأن العلاقة بين الاتجاهات نحو التغيير والتطوير والالتزام التنظيمي أيضاً كانت علاقة ايجابية دالة إحصائياً.

1-4- دراسة دروزة (2003)، فلسطين، بحث لمجلة بعنوان: "مدى قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية وإحداث التغيير".

هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى قدرة مدير المدرسة في وكالة الغوث الدولية على اتخاذ القرارات التطويرية وإحداث التغيير في أربعة مجالات تتعلق بعناصر العملية التعليمية وهي البيئة المدرسية والتلميذ والمعلم والمنهاج، طبقت الدراسة على عينة عشوائية من مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس من فلسطين بلغت (26) مديراً ومديرةً من أصل (40)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث استخدمت استبانة قاست قدرة المدير على اتخاذ القرارات التطويرية في المجالات الأربعة المذكورة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية وسلك التعليم لها أثر كبير في اتخاذ المدير القرارات التطويرية وإحداث التغيير الأفضل.

- أجمع المستجيبون على أن النظام البيروقراطي والروتين الإداري في وزارة التربية والتعليم واستئثار المسؤولين باتخاذ هذه القرارات وعدم مشاركة المدير بها وفقر ميزانية المدرسة وضيق وقت المدير والظروف السياسية التي يعيشها الشعب الفلسطيني هي الأسباب التي تحول دون اتخاذ المدير للقرارات التطويرية وإحداث التغيير الأفضل في المدرسة.

1-5- دراسة عماد الدين (2003)، الأردن، كتاب بعنوان: "تقويم فعالية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في إعداد مدير المدرسة في الأردن لقيادة التغيير في مدرسته".

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى نجاح برنامج تطوير الإدارة المدرسية في إعداد مدير المدرسة ليصبح قائداً فاعلاً للتغيير، واستقصاء وجهات نظر الفئات المعنية بالبرنامج حول أبرز الممارسات المتصلة بقيادة التغيير، طبقت أداة الاستبانة لاستقصاء وجهات نظر مديري المدارس المشاركة في البرنامج وكذلك العاملين فيها وشملت (24) مديراً و (671) معلماً، كما طبقت أداة المقابلة مع (3) مديرين و (24) معلماً، ولتحقيق هذه الأهداف اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن الممارسات المتصلة بقيادة التغيير تنطبق بدرجة كبيرة على سلوكيات مديري المدارس المشاركين في البرنامج.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة تعزى للمؤهل العلمي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة تعزى للخبرة الوظيفية وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة الأطول (أكثر من 15 سنة).

1-6- دراسة الحميدي (2005)، السعودية، رسالة ماجستير بعنوان: "مهارات الإبداع الإداري اللازمة لقائد التغيير ومدى توافرها لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات بمدينة الطائف".

هدفت الدراسة التعرف إلى المهارات الإبداعية اللازمة لقائد التغيير، ومدى توافرها لدى المديرين والمديرات، والتعرف إلى أهم الطرق والأساليب المستخدمة لتنميتها، وإمكانية تطبيقها، وشملت عينة الدراسة جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية والمشرفين التربويين والمشرفات داخل مدينة الطائف، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وصممت استبانة لهذا الغرض تضمنت (63) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تحديد المهارات الإبداعية اللازمة لقائد التغيير في المهارات الآتية: الأصالة، المرونة، والطلاقة والحساسية للمشكلات، والاحتفاظ بالاتجاه والتفاصيل.
- أشارت إلى عدد من الطرق التي يمكن من خلالها تنمية هذه المهارات، مثل التدريب الذاتي، والعصف الذهني.
- أظهرت الدراسة توافر هذه المهارات لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بالطائف بدرجة عالية.
- أكدت على أهمية توافر هذه المهارات لدى مديري ومديرات المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات بدرجة عالية لكي يمارسوا دورهم في قيادة التغيير.

1-7- دراسة كنساره (2005) السعودية، رسالة ماجستير بعنوان: "القيادة التحويلية والتغيير المطلوب في السلوك القيادي، دراسة ميدانية للسلوك القيادي لمديرات المدارس الثانوية بمكة المكرمة".

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى تبني المديرات في سلوكهن القيادي للخصائص (الشخصية، والمهنية، والقيمية) للقيادة التحويلية في واقع الإدارة المدرسية، شملت عينة الدراسة (586) فرداً من مديرات المدارس الثانوية بمكة المكرمة وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمة استبانة تضمنت (76) فقرة لجميع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- انطباق خصائص السمات الشخصية والمهنية والقيمية للقيادة التحويلية على السلوك القيادي لمديرات المدارس الثانوية بدرجة فوق المتوسط من وجهة نظر أفراد الدراسة.
- الموافقة بدرجة عالية على أهمية انطباق خصائص السمات الشخصية والمهنية والقيمية للقيادة التحويلية على السلوك القيادي لمديرات المدارس الثانوية.

1-8- دراسة نوح (2006)، السعودية، رسالة ماجستير بعنوان: "معوقات إدارة التغيير لدى رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى بمكة المكرمة".

هدفت الدراسة التعرف إلى معوقات إدارة التغيير المتعلقة بالجوانب السلوكية والاجتماعية والتنظيمية لدى رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى بمكة المكرمة والتعرف إلى الآليات المقترحة للتغلب على معوقات إدارة التغيير، شملت عينة الدراسة (208) عضواً وعضوة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، حيث استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- درجة معوقات إدارة التغيير المتعلقة بالجوانب السلوكية بصورة عامة منخفضة.
- درجة معوقات إدارة التغيير المتعلقة بالجوانب الاجتماعية بصورة عامة متوسطة.
- درجة معوقات إدارة التغيير المتعلقة بالجوانب التنظيمية بصورة عامة عالية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول معوقات إدارة التغيير المتعلقة بالجوانب السلوكية تبعاً لمتغير الجنس، حيث يتضح أن الفروق كانت لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول معوقات إدارة التغيير تبعاً لمتغير نوع العمل.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول معوقات إدارة التغيير المتعلقة بالجوانب السلوكية تبعاً لمتغير الدرجة العلمية، حيث كانت الفروق لصالح الأستاذ المشارك.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول معوقات إدارة التغيير المتعلقة بالجوانب التنظيمية تبعاً لمتغير مدة الخبرة، حيث كانت الفروق لصالح من تقل خبرتهم عن 5 سنوات.
- 1-9- دراسة العطيات (2006)، الأردن، رسالة دكتوراه بعنوان: "إدارة التغيير والتحديات العصرية للمدير - رؤية معاصرة لمدير القرن الحادي والعشرين" في الأردن".

هدفت الدراسة التعرف إلى أهمية إدارة التغيير كمفهوم عصري لا غنى عنه للتعامل مع التغيير وتحدياته العصرية المختلفة، وتحديد أهم التحديات المعاصرة التي تواجه المدير والتي تفرض عليه إحداث تغييرات في نظم وأساليب العمل لمواجهة تلك التحديات، وتحديد أدوار ومهارات المدير العصري للتعامل مع التغيير من خلال إدارة مبتكرة ومبدعة ومتميزة في إدارة المواقف. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن مفهوم إدارة التغيير وتحدياته العصرية هي من الأمور الأساسية التي يجب أن يلم بها كل مدير يعيش في هذا العصر.
 - توفر الخبرة العملية للمديرين يجعلهم يدركون أهمية التغيير وتحدياته.
 - إن العاملين في الإدارة العليا والوسطى يشكلون الفئة القادرة على إجراء التغييرات المختلفة في المؤسسة من أجل الوصول للأهداف الخاصة بها .
 - إن من عوامل نجاح التغيير في أي مؤسسة دعم الإدارة العليا وتواجدها بالقرب من المتأثرين به.
 - عدم وجود فروقات معنوية بين إجابات أفراد الدراسة تبعاً لمتغير الخدمة الوظيفية.
 - عدم وجود فروقات معنوية بين إجابات أفراد الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
- 10-1- دراسة سليمان (2006)، مصر، رسالة دكتوراه بعنوان: "إدارة التغيير التربوي في المدرسة الثانوية العامة باستخدام مدخل إعادة الهندسة".**
- هدفت الدراسة الوقوف على اتجاهات إدارة التغيير التربوي في المدرسة الثانوية العامة باستخدام مدخل إعادة الهندسة، والوقوف على واقع إدارة التغيير التربوي في المدرسة الثانوية العامة ومبررات استخدام مدخل إعادة الهندسة وهدفت الدراسة في النهاية إلى محاولة التوصل إلى تصور مقترح لإدارة التغيير التربوي في المدرسة الثانوية العامة باستخدام مدخل إعادة الهندسة، ووضع ضمانات تنفيذه في البيئة المصرية، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي إلى جانب أسلوب " دلفي - Delhi " وهو أحد أساليب الدراسات المستقبلية المفيدة في التنبؤ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:
- إن أبرز الصعوبات التي تواجه التغيير تتمثل في انشغال المعلم بتحسين أحواله المادية، وغياب الرؤية الشاملة للإصلاح التربوي، وعجز ميزانية التعليم، وبيروقراطية الأداء المدرسي، وضعف الكفايات لدى القيادات.
- 11-1- دراسة الأصبحي (2007)، الأردن، رسالة دكتوراه بعنوان: "أنموذج مقترح لإدارة التغيير في الجامعات اليمنية العامة في ضوء الواقع و الاتجاهات الإدارية المعاصرة".**
- هدفت الدراسة إلى اقتراح أنموذج لإدارة التغيير في الجامعات اليمنية العامة في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة، شملت عينة الدراسة القادة الإداريين الأكاديميين العاملين في جميع الجامعات اليمنية العامة والبالغ عددهم (145) فرداً، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- الاتجاهات الإدارية المعاصرة لإدارة التغيير في الجامعات قد جاءت مرتبة كما يلي: إدارة المعرفة، إدارة الإبداع، إدارة الجودة الشاملة، إدارة إعادة الهندسة التنظيمية، الإدارة الاستراتيجية، إدارة التكيف الثقافي، إدارة فرق العمل ذات الثقافات المتعددة، نظام إدارة التعلم.

- إن واقع إدارة التغيير في الجامعات اليمنية العامة من وجهة نظر القادة الإداريين كان متوسطاً في مجالات أداة الدراسة الستة.

- بنت الدراسة أنموذج مقترح تكون من الاتجاهات الإدارية المعاصرة التي تمّ التوصل إليها من خلال تحليل الأدب النظري ذي العلاقة، ومن خلال الكشف عن واقع ممارسة إدارة التغيير في الجامعات اليمنية العامة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة إمكانية تطبيق أنموذج إدارة التغيير المقترح كانت مرتفعة في الجامعات اليمنية العامة.

12-1-دراسة السبحي (2007)، السعودية، رسالة ماجستير بعنوان: "ممارسة إدارة التغيير وإسهامها في التطوير الإداري من وجهة نظر مديرات ووكيلات ومعلمات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لإدارة التغيير، ودرجة معرفتهن بسلوكيات مقاومة التغيير، وتطبيقهن لعوامل نجاح إدارة التغيير، شملت عينة الدراسة (124) وكان توزيعهم كما يلي (31) مديرة، (31) وكيلة، (62) معلمة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لإدارة التغيير تعادل درجة نادرة.

- درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لسلوكيات مقاومة التغيير، ودرجة تطبيقهن لعوامل نجاح إدارة التغيير متطابقة تقريباً و تعادل درجة أحياناً.

13-1-دراسة عليّات وصوص (2007)، الأردن، بحث لمجلة بعنوان: "درجة ممارسة إدارة التغيير لدى القادة الإداريين في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الشمال في الأردن".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة إدارة التغيير لدى القادة الإداريين في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الشمال في الأردن، وبيان أثر المتغيرات المستقلة (المؤهل العلمي، الخبرة، المسمى الوظيفي) في استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة ممارسة إدارة التغيير لدى الإداريين في مديريات التربية والتعليم، وشملت عينة الدراسة مديري التربية والتعليم ومديري الشؤون التعليمية والفنية ومديري الشؤون المالية والإدارية ورؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في محافظات (إربد، المفرق، عجلون، جرش) حيث بلغت العينة (204) أفراد، وقد

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن القادة الإداريين في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الشمال يمارسون إدارة التغيير بمستوى عالٍ.
- تأثير المتغيرات المستقلة على درجة ممارسة القادة لإدارة التغيير التي شملت الخبرة لصالح الأكثر خبرة، والمؤهل العلمي لصالح الماجستير، والدرجة الوظيفية لصالح المديرين.

14-1- دراسة الهبيل (2008)، فلسطين، رسالة ماجستير بعنوان: "واقع إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين".

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن أثر كل من (الجنس، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية) في تقديرات المعلمين لمدى ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم كقادة لإدارة التغيير، شملت عينة الدراسة (328) معلمًا ومعلمةً من معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة غزة أي بنسبة 10% تقريبًا من مجتمع الدراسة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث استخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- بلغت درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم كقادة لإدارة التغيير في المدارس الثانوية بمحافظة غزة درجة جيدة وبنسبة (74.6%).
- لا توجد فروق دالة إحصائية في تقديرات المعلمين لمدى ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم كقادة لإدارة التغيير تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في تقديرات المعلمين لمدى ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم كقادة لإدارة التغيير تعزى لمتغير سنوات الخدمة في المجالين الأول والثاني وهما الرؤية المستقبلية للمدرسة، و تشجيع الإبداع والابتكار لدى العاملين.
- توجد فروق دالة إحصائية في تقديرات المعلمين لمدى ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم كقادة لإدارة التغيير تعزى لمتغير سنوات الخدمة في المجالين الثالث والرابع وهما القدوة والأسوة الحسنة، والثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير وفي المجموع الكلي لمجالات الاستبانة، وكانت الدلالة لصالح المعلمين أصحاب سنوات الخبرة الطويلة.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في تقديرات المعلمين لمدى ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم كقادة لإدارة التغيير تعزى لمتغير المنطقة التعليمية في المجالين الأول والثالث وهما الرؤية المستقبلية للمدرسة، القدوة والأسوة الحسنة.
- توجد فروق دالة إحصائية في تقديرات المعلمين لمدى ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم كقادة لإدارة التغيير تعزى لمتغير المنطقة التعليمية في المجال الثاني تشجيع الإبداع والابتكار لدى العاملين لصالح شرق وغرب غزة وخان يونس على محافظة الوسطى وكذلك في المجال الرابع الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير لصالح شرق وغرب غزة وخان يونس على محافظة الوسطى وكذلك لصالح شرق غزة على محافظة رفح.
- 15-1- دراسة الغنزي (2008)، السعودية، رسالة دكتوراه بعنوان: "اتجاهات القادة التربويين نحو التغيير التنظيمي وعلاقتها بالتزامهم التنظيمي بالمملكة العربية السعودية".
- هدفت الدراسة التعرف إلى اتجاهات القادة التربويين نحو التغيير التنظيمي كما يراه القادة التربويون من وجهة نظرهم في المملكة العربية السعودية، والتعرف إلى مستوى الالتزام التنظيمي لدى القادة التربويين كما يراه القادة التربويون من وجهة نظرهم في المملكة العربية السعودية، والتعرف إلى العلاقة بين اتجاهات القادة التربويين نحو التغيير التنظيمي في المملكة العربية السعودية والتزامهم التنظيمي، ومعرفة أثر كل من المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية على اتجاهات القادة التربويين نحو التغيير التنظيمي في المملكة العربية السعودية ومعرفة أثر كل من المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية على مستوى الالتزام التنظيمي للقادة التربويين في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (96) من مديري إدارات التربية والتعليم بنين ومساعدتهم في المملكة العربية السعودية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي مستخدمة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:
- إن اتجاهات القادة التربويين نحو التغيير التنظيمي والذي يتعلق بالاتجاه الإدراكي كانت بدرجة موافق بشدة، أما فيما يتعلق بالاتجاه الوجداني فكانت بدرجة موافق بينما بالنسبة للاتجاه النزوعي كانت بدرجة موافق بشدة.
- إن درجة الالتزام التنظيمي لدى القادة التربويين كانت بدرجة موافق.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو التغيير التنظيمي بأبعادها الإدراكي والوجداني والنزوعي (تبعاً لمتغيرات) المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغيرات المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية.

1-16- دراسة القرشي (2008)، السعودية، رسالة ماجستير بعنوان: "الإبداع الإداري وعلاقته بإدارة التغيير لدى مديرات ومساعدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة".

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة توافر مهارات الإبداع الإداري لدى مديرات ومساعدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة وتحديد درجة ممارسة مديرات ومساعدات المدارس الابتدائية لأساليب إدارة التغيير وتحديد العلاقة الارتباطية بين الإبداع وإدارة التغيير، شملت عينة الدراسة (347) مديرة ومساعدة بالمدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توفر مهارات الإبداع الإداري لدى مديرات ومساعدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.
- درجة ممارسة مديرات ومساعدات المدارس الابتدائية لأساليب إدارة التغيير (الأسلوب التقليدي) جاءت بدرجة منخفضة، والأسلوب الاحتوائي جاءت بدرجة عالية.
- وجود علاقة موجبة بين الإبداع الإداري وإدارة التغيير.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجتمع فيما يتعلق بدرجة توافر مهارات الإبداع الإداري وفقاً لمتغير نوع العمل وسنوات الدراسة.

1-17- دراسة ابراهيم (2008)، اليمن، رسالة ماجستير بعنوان: "مهارات إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة عدن".

هدفت الدراسة التعرف إلى مهارات إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية ومعرفة مدى توافر تلك المهارات لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة عدن من وجهة نظر المعلمين، كما هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير بعض المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة) للمعلمين على تقديراتهم لمدى توافر مهارات إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة عدن، تم تطوير استبانة مكونة من (100) فقرة موزعة على (8) مجالات تتعلق بمهارات إدارة التغيير (تطوير رؤية مشتركة، بناء الاتفاق الجماعي، بناء ثقافة مشتركة، تقديم نموذج سلوكي يُحتذى به، مراعاة الحاجات والفروق الفردية للعاملين، التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية، توقع مستويات الأداء العليا، هيكلية التغيير)، وزعت الاستبانة على عينة عددها (240) من المعلمين، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- المؤشر العام لمدى توافر مهارات إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة عدن من وجهة نظر المعلمين هو مؤشر يدل على عدم توافر هذه المهارات بالمستوى المطلوب، وبدرجة متوسطة (69%).
- لا يوجد فروق دالة إحصائية في تقديرات المعلمين لمدى توافر مهارات إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة.
- 1-18- دراسة الزهراني (2008)، السعودية، رسالة ماجستير بعنوان: "واقع ممارسة قيادة التغيير من قبل مديري مراكز الإشراف التربوي بمنطقة مكة المكرمة".
- هدفت الدراسة التعرف إلى واقع ممارسة قيادة التغيير من قبل مديري مراكز الإشراف التربوي بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر المشرفين التربويين، والكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات مديري مراكز الإشراف والمشرفين التربويين في كل بعد من أبعاد قيادة التغيير، كذلك الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لإجابات مديري مراكز الإشراف التربوي تعزى لما يلي (درجة المؤهل العلمي- سنوات الخدمة في الإشراف التربوي- سنوات الخدمة في إدارة المركز- الدورات التدريبية في مجالي القيادة والإشراف التربوي)، شملت عينة الدراسة جميع مديري المراكز، وعددهم (22) مديراً، وعينة عشوائية طبقية من المشرفين التربويين بلغ عدد أفرادها (314) يمثلون (52%) من المجتمع الأصلي للدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، مستخدماً الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:
- يرى مديرو مراكز الإشراف التربوي أنهم يمارسون قيادة التغيير في البعد المتصل "بتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة" بدرجة عالية جداً، بينما يرى المشرفون التربويون أنهم يمارسونها بدرجة عالية.
- يرى مديرو مراكز الإشراف التربوي أنهم يمارسون قيادة التغيير في البعد المتصل "ببناء فريق إحداث التغيير" بدرجة عالية، ويرى المشرفون التربويون أنهم يمارسونها بدرجة عالية.
- يرى مديرو مراكز الإشراف التربوي أنهم يمارسون قيادة التغيير في البعد المتصل "بالاتصال الفعال بالآخرين" بدرجة عالية جداً، بينما يرى المشرفون التربويون أنهم يمارسونها بدرجة عالية.

- يرى مديرو مراكز الإشراف التربوي أنهم يمارسون قيادة التغيير في البعد المتصل "بتحقيق مبدأ الشراكة في التغيير" بدرجة عالية، ويرى المشرفون التربويون أنهم يمارسونها بدرجة عالية.
- يرى مديرو مراكز الإشراف التربوي أنهم يمارسون قيادة التغيير في البعد المتصل "بالفاعلية في إدارة وقت التغيير" بدرجة عالية، ويرى المشرفون التربويون أنهم يمارسونها بدرجة عالية أيضاً.
- يرى مديرو مراكز الإشراف التربوي أنهم يمارسون قيادة التغيير في البعد المتصل "بالتحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير" بدرجة عالية بينما يرى المشرفون التربويون أنهم يمارسونها بدرجة متوسطة.

19-1- دراسة السبيعي (2009)، السعودية، رسالة دكتوراه بعنوان: "الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير".

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير، ودرجة إمكانية ممارستها، وشملت عينة الدراسة جميع مديري التربية والتعليم ومساعدتهم في إدارات التربية والتعليم للبنين بالمملكة العربية السعودية البالغ عددهم (100) فرد، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مستخدمة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير مهمة بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد الدراسة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقدير أفراد مجتمع الدراسة للدرجة الكلية لأهمية الأدوار القيادية تعزى للمتغيرات التالية (نوع الإدارة، الوظيفة، المؤهل العلمي، الخبرة، الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير).
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقدير أفراد مجتمع الدراسة للدرجة الكلية لإمكانية ممارسة الأدوار القيادية تعزى للمتغيرات التالية (نوع الإدارة، الوظيفة، الخبرة، الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير).
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقدير أفراد مجتمع الدراسة للدرجة الكلية لإمكانية ممارسة الأدوار القيادية باختلاف متغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على الدكتوراه.

1-20-دراسة منصور (2010)، سورية، بحث لمجلة بعنوان: "درجة ممارسة المديرين

لمعايير إدارة التغيير في التعليم الأساسي في مدينة دمشق".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة المديرين لمعايير إدارة التغيير في التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وكذلك معرفة تأثير المتغيرات المستقلة (الجنس، العمر، الحلقة التعليمية، الخبرة، المؤهل العلمي). شملت عينة الدراسة 200 معلماً ومعلمة في مدارس التعليم الأساسي بدمشق، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة رئيسية في الإجابة عن الأسئلة والتحقق من فرضياته، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن درجة ممارسة المديرين في مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق لمعايير إدارة التغيير كانت جيدة، سواء بصورة كلية أو على مستوى كل معيار من المعايير.
- لم يكن لمتغير الجنس تأثير ذو دلالة احصائية في استجابات أفراد العينة، في حين أثر متغير الحلقة التعليمية في استجابات أفراد العينة، وكان التأثير لصالح الحلقة الثانية. كذلك أثر متغير الخبرة في استجابات أفراد العينة، وكان التأثير لصالح المجموعة الأكثر خبرة. كما أثر متغير العمر في استجابات أفراد العينة، وكان التأثير لصالح المجموعة الأكثر عمراً. وأثر أيضاً متغير المؤهل العلمي في استجابات أفراد العينة، وكان التأثير لصالح المجموعة الأكثر تأهيلاً.

1-21-دراسة شقورة (2012)، فلسطين، رسالة ماجستير بعنوان: "إدارة التغيير وعلاقتها

بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة غزة لأساليب إدارة التغيير وعلاقتها بالإبداع الإداري وذلك من وجهة نظر المعلمين، وشملت عينة الدراسة (522) معلماً ومعلمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمة الاستبانة كأداة لجمع البيانات حيث قام الباحث بإعداد استبانتين، الاستبانة الأولى لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة غزة لأساليب إدارة التغيير، والاستبانة الثانية لقياس مدى توافر مهارات الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة التغيير في المدارس الثانوية جاءت جيدة.
- إن مستوى توافر مهارات الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة جيد.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة لأساليب إدارة التغيير تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، التخصص في الثانوية العامة) أما متغير المنطقة التعليمية فقد اتضح أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في جميع مجالات أساليب إدارة التغيير والدرجة الكلية للاستبيان.
 - لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة لمهارات الإبداع الإداري تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، التخصص في الثانوية العامة) أما متغير المنطقة التعليمية فقد اتضح أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في جميع مجالات الإبداع الإداري والدرجة الكلية للاستبيان.
 - تبين وجود علاقة موجبة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.01، بين جميع أساليب إدارة التغيير ودرجتها الكلية وبين جميع مهارات الإبداع الإداري ودرجته الكلية.
- 1-22- دراسة سقا(2012)، السعودية، رسالة ماجستير بعنوان: "المهارات المطلوبة لدى القادة الأكاديميين لقيادة التغيير بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس".**
- هدفت الدراسة التعرف إلى درجة أهمية المهارات المطلوبة لدى القادة الأكاديميين لقيادة التغيير بجامعة أم القرى، والتعرف إلى درجة ممارسة المهارات المطلوبة لدى القادة الأكاديميين لقيادة التغيير، وتحديد درجة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الأهمية والممارسة والتي تعزى لمتغيرات (الرتبة العلمية، الخبرة، الجنس، الدورات التدريبية في مجالي القيادة وإدارة التغيير)، وشملت عينة الدراسة (262) من أعضاء هيئة التدريس، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استبانة تضمنت (39) بنداً، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:
- وجد بأن استجابات عينة الدراسة فيما يتعلق بدرجة أهمية مهارات قائد التغيير لدى القائد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت عالية.
 - استجابات عينة الدراسة فيما يتعلق بدرجة ممارسة مهارات قائد التغيير لدى القائد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت عالية.
 - بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأهمية تعزى لمتغير الرتبة العلمية، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مهارات قائد التغيير فيما يتعلق بدرجة الأهمية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول

مهارات قائد التغيير فيما يتعلق بدرجة الأهمية والممارسة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة و كانت لصالح الذين التحقوا بالدورات في مجال القيادة عن الذين لم يلتحقوا.

1-23- دراسة الزهراني (2012)، السعودية، رسالة ماجستير بعنوان: "الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة".

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى توافر الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر عينة الدراسة، والتعرف إلى المقومات المطلوبة لتفعيل وجود الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي من وجهة نظر عينة الدراسة، ومعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في تحديد مدى وجود الكفايات المهنية اللازمة لقيادة التغيير لدى مديرات المدارس تعزى لكل من (المسمى الوظيفي - المؤهل العلمي - المرحلة الدراسية - مدة الخبرة). شملت عينة الدراسة المشرفات الإداريات في مكاتب الإشراف التربوي بمكة المكرمة وعددهن (18) مشرفة وعينة عشوائية طبقية من معلمات التعليم العام الحكومي بحيث تمثلت عينة الدراسة بنسبة (5 %) من المجتمع الأصلي بحيث أصبح عددهن (325) معلمة بجميع المراحل، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة استبيان من إعداد الباحثة لقياس الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود نسبة متوسطة من الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمكة المكرمة.
- أهمية وجود بعض المقومات المطلوبة لتفعيل الكفايات المهنية لكفايات التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في جميع أبعاد المحور الأول الخاص بمدى وجود الكفايات المهنية لقيادة التغيير تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في جميع أبعاد المحور الأول الخاص بمدى وجود الكفايات المهنية لقيادة التغيير تبعاً لمتغير الخبرة ما عدا البعد الخاص بالتفكير الاستراتيجي والتخطيط.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في تحديد المقومات المطلوبة لتفعيل وجود الكفايات المهنية اللازمة لقيادة التغيير تبعاً للمتغيرات (المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، مدة الخبرة).

1-24- دراسة العصيمي (2013)، السعودية، رسالة ماجستير بعنوان: "واقع ممارسة إدارة

التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المشرفين التربويين".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المشرفين التربويين، شملت عينة الدراسة (١٧٦) مشرفاً تربوياً، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استبانة مكونة من قسمين : الأول يتعلق بالمعلومات العامة، والثاني متعلق بمحاور الاستبانة، وتضمن سبعاً وخمسين فقرة موزعة على أربعة مجالات لإدارة التغيير هي (الرؤية المستقبلية، تشجيع العاملين على الإبداع والابتكار، القدوة والأسوة الحسنة، الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن درجة ممارسة إدارة التغيير ككل كانت متوسطة.
- جاءت أبعاد مجالات ممارسة إدارة التغيير مرتبة وفق الترتيب المنطقي لها وهي القدوة والأسوة الحسنة ثم الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير ثم الرؤية المستقبلية وتشجيع العاملين على الإبداع والابتكار.

1-25- دراسة التركاوي (2014)، ليبيا، بحث لمؤتمر بعنوان: "واقع ثقافة التغيير في

الجامعات الليبية".

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع ثقافة التغيير في جامعة عمر المختار من خلال أربعة أبعاد وهي (التعاون، الابتكار، التماسك، الفاعلية) كدراسة حالة من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام والبالغ عددهم (80)، وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتطوير استبانة لتلائم هدف الدراسة، وقد كشفت نتائج الدراسة أن واقع ثقافة التغيير بالجامعة جاء متوسطاً، كما بينت نتائج الدراسة أن مستوى كل من (التعاون، التماسك، الفاعلية) جاء متوسطاً، في حين أن بعد (الابتكار) جاء ضعيفاً.

1-26- دراسة الحسنية (2014)، سورية، بحث لمجلة بعنوان: "واقع إدارة التغيير في

مؤسسات التعليم العالي ومتطلبات تطبيقها كما يتصورها أعضاء الهيئة التعليمية فيها (دراسة ميدانية على جامعة دمشق)".

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي ومتطلبات تطبيقها كما يتصورها أعضاء الهيئة التعليمية فيها، والتعرف إلى الفروقات بين درجات إجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان واقع إدارة التغيير تبعاً لمتغيرات الدراسة: (الجنس، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة)، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي ، واستخدمت استبياناً مكوناً من خمسة مجالات: (الرؤية المستقبلية لمؤسسات التعليم العالي، الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير،

نظرة العاملين لعملية التغيير، استراتيجية المؤسسات التعليمية في عملية التغيير، المتطلبات المالية والفنية). وتكونت عينة الدراسة من (231) عضو هيئة تعليمية في جامعة دمشق. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان واقع إدارة التغيير ومتطلباتها وفق متغير الجنس.

2. وجود فروق بين درجات إجابات المدرسين على استبيان واقع إدارة التغيير ومتطلباتها تُعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية لصالح أعضاء الهيئة التعليمية.

3. وجود فروق بين درجات إجابات المدرسين على استبيان واقع إدارة التغيير ومتطلباتها تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة لصالح أعضاء الهيئة التعليمية الذين لديهم سنوات خبرة ما بين (11 - 20) سنة.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة تقترح الباحثة ما يلي:

1. ضرورة قيام الإدارات العليا في وزارة التعليم بفتح المجال أمام الأساتذة على اختلاف مستوياتهم الإدارية للمشاركة في عملية صناعة القرارات.

2. ضرورة تعزيز ثقة الموظفين بنظام التقييم، وذلك من خلال قيام الإدارة بالعمل على أن تكون تقديرات تقييم الأداء علنية، وليست سرية.

3. خلق ثقافة ومناخ تنظيمي يشجع الأكاديميين وذوي الخبرات في مؤسسات التعليم العالي على التوجه نحو التميز والإبداع والابتكار.

1-27-دراسة السحيمي (2015)، السعودية، رسالة ماجستير بعنوان: "قيادة التغيير وعلاقتها بثقافة المنظمة لمديرات المدارس الثانوية الحكومية بالمدينة المنورة".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية لأبعاد قيادة التغيير من وجهة نظرهن، والتعرف إلى أنماط الثقافة التنظيمية السائدة لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظرهن، ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين آراء أفراد مجتمع الدراسة فيما يتعلق بدرجة ممارسة أبعاد قيادة التغيير وأنماط الثقافة التنظيمية السائدة لمديرات المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظرهن، وفقاً لمتغيرات (الخبرة، الدورات التدريبية). تكونت عينة الدراسة من (52) مديرة من مديرات المدارس الثانوية في المدينة المنورة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارستهم لأبعاد قيادة التغيير، الاتصال الفعال بالآخرين، وتحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير، التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير، وفقاً لعدد سنوات الخبرة.
 - وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارستهم لأبعاد قيادة التغيير، الاتصال الفعال بالآخرين، وتحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير، التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير، تعود لاختلاف عدد الدورات التدريبية التي حصل عليها أفراد مجتمع الدراسة.
 - وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول أنماط الثقافة المنظمة وفقاً لعدد سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح ذوات الخبرة (أكثر من 20 سنة).
 - وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول أنماط الثقافة المنظمة وفقاً لعدد الدورات التدريبية.
 - هناك علاقة طردية موجبة بين درجات أبعاد قيادة التغيير، وبين درجات الأنماط: (ثقافة الإنجاز، ثقافة النظم والأدوار، ثقافة التعاطف الإنساني، ثقافة القوة).
- 1-28-دراسة سلمان (2016)، فلسطين، رسالة ماجستير بعنوان: "درجة إدارة التغيير وثقافة التميز والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم أنفسهم".
- هدفت الدراسة التعرف إلى درجة إدارة التغيير وثقافة التميز والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم أنفسهم، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي باعتماد الاستبانة وسيلة لجمع البيانات، وقد تكونت الاستبانة من (72) فقرة توزعت على محورين هما إدارة التغيير وثقافة التميز، تكونت عينة الدراسة من (206) مديراً ومديرة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:
- توفرت درجة مرتفعة جداً لإدارة التغيير في المدارس الحكومية الثانوية في شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين والمديرات، فقد أنتت بمتوسط (4.36)، وانحراف معياري (0.28).

- توفرت درجة مرتفعة جداً لثقافة التميز في المدارس الحكومية الثانوية في شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين والمديرات، فقد أنت بتوسط (4.24)، وانحراف معياري (0.34).
 - عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات وجهات نظر المديرين والمديرات في مجالات إدارة التغيير وثقافة التميز في المدارس الحكومية الثانوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
 - وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات وجهات نظر المديرين والمديرات في مجالات إدارة التغيير وثقافة التميز في المدارس الحكومية الثانوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
 - وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات وجهات نظر المديرين والمديرات في مجالات إدارة التغيير وثقافة التميز في المدارس الحكومية الثانوية تعزى لمتغير التخصص لصالح العلوم الإنسانية.
 - وجود ارتباط ايجابي دال احصائياً بين إدارة التغيير وثقافة التميز في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين والمديرات.
- 29-1- دراسة القرواني (2016)، فلسطين، بحث لمجلة بعنوان: "درجة تأثير ممارسة إدارة التغيير في الجامعات الفلسطينية في شمال الضفة الغربية على الرضا الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم".**
- هدفت الدراسة الكشف عن درجة تأثير ممارسة إدارة التغيير في الجامعات الفلسطينية على الرضا الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم، ولجمع البيانات أعد الباحث استبانة جرى التحقق من صدقها وثباتها، ووزعت على عينة الدراسة البالغة (345) فرداً بنسبة (20%) من مجتمع الدراسة، ولتحقيق أهدافها استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) بما فيها المتوسطات الحسابية، حيث توصلت الدراسة الى نتائج من أهمها:
1. درجة تأثير ممارسة إدارة التغيير في الجامعات الفلسطينية في شمال الضفة الغربية على الرضا الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم كانت مرتفعة على الدرجة الكلية بنسبة (71.91%).

2. لا يوجد تأثير لإدارة التغيير في الجامعات الفلسطينية في شمال الضفة الغربية على الرضا الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) يعزى لمتغيرات (العمر، المؤهل العلمي).
3. يوجد تأثير لممارسة إدارة التغيير في الجامعات الفلسطينية في شمال الضفة الغربية على الرضا الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم يعزى لمتغيرات (الجنس لصالح الذكور، وسنوات الخدمة لصالح فئة الموظفين أقل من 5 سنوات، وطبيعة العمل لصالح العمل الأكاديمي، والدخل الشهري لصالح فئة الموظفين ذوي الدخل أقل من (800) دينار، ومتغير الجامعة لصالح جامعة النجاح الوطنية، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فقد أوصى الباحث بنشر الوعي بأهمية ثقافة التغيير بين العاملين في الجامعات الفلسطينية، وتشجيع العاملين في الجامعات الفلسطينية على الانخراط في إدارة التغيير بما يعزز الأمن الوظيفي لهم، وتحسين الرضا الوظيفي للعاملين في الجامعات الفلسطينية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

- 2-1- دراسة باكر (Baker, 1998)، في الولايات المتحدة الأمريكية
"Managing Change: A Model for Community College Leders".
"إدارة التغيير: نموذج لقادة كليات المجتمع".

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على الآلية التي يدير بها قادة كليات المجتمع مؤسساتهم، مع تقديم أنموذج مركزي للمنظمات يساعد على التغيير القائم على التفاعل بين ثلاثة عناصر هي: القوى الخارجية، وأنظمة الكليات، والمخرجات، وقد تكون مجتمع الدراسة من قادة الكليات والإداريين العاملين في كليات المجتمع، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) قيادي في (١٠) كليات من كليات المجتمع في عشر ولايات أمريكية، وكان من أهم نتائجها: زيادة قدرة الموظفين على الإنجاز من خلال الترقيات، وزيادة الرواتب ونظام المكافآت، واستثمار وقت الموظفين في التفكير بتنفيذ بعض الأعمال والتي تؤدي إلى التغيير الذي سيؤدي بدوره إلى حصول الموظفين على المكافآت التي ينشدونها والرجوع إلى أعضاء المجلس لاستشارتهم في القيام ببعض النشاطات التي تؤدي إلى التغيير داخل المؤسسة.

- 2-1- دراسة ليفن (Levin, 1998)، في الولايات المتحدة الأمريكية
"Sense – making in the Community College: The Meanings of Organizational Change".

" إدراك كليات المجتمع لأهداف التغيير التنظيمي "

هدفت الدراسة إلى زيادة إدراك كليات المجتمع لأهداف التغيير التنظيمي، وخاصة ما كان منها متعلقاً بالجانب الداخلي والخارجي، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) مدير وعضو مجلس وموظف وطالب من ست كليات من كليات المجتمع في الولايات المتحدة وكندا ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تحديد الأهداف يساعد المدير على معالجة مشكلات الكلية.
- تنظيم الإطار التعليمي للكلية يساعد المدير على السيطرة والتمكن من أداء مهامه في المؤسسة
- تحفيز الكليات للاستجابة للتغيير ضمن استراتيجيات مؤسسية معينة.
- تطور المنظمات التعليمية من الداخل، مع الاحتفاظ بثقافة الكلية.

2-3-دراسة بويز (Buoy, 2002)، في أستراليا

"Employees' Perceptions as Recipients of Change: a Case Study".

"تصورات الموظفين باعتبارهم متلقين للتغيير: دراسة حالة".

هدفت الدراسة التعرف على آراء الموظفين نحو التغيير الفعال، وذلك في مؤسستين من القطاع العام في غرب أستراليا، حيث بلغ حجم العينة (200) موظف، وقد تم التعرف على تأثير التغيير التنظيمي من حيث الاستراتيجيات، الوحدة التنظيمية، المهارات، والكفاءة من خلال نموذج تم إعداده لهذا الغرض بالاعتماد على الكتب التي تناولت موضوعات إدارة التغيير ومن خلال مقابلات مع الإدارات العليا ومقابلات فردية مع الموظفين. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن إدراك الموظفين لعملية التغيير من خلال الاتصال الجيد، ومعرفتهم لإجابات وافية حول الأسئلة المتعلقة بما هو التغيير المستهدف وكيفية تحقيقه وماهي الاحتياجات اللازمة لذلك، يزيد من تقبل العاملين لعملية التغيير وبالتالي يكون التغيير أكثر فاعلية.

2-4-دراسة ستوربيرج وتاراكو (Storberge & Tarraco, 2004)، في نبراسكا

"Change and Higher Education: A Multidisciplinary Approach".

"التغيير والتعليم العالي منهج متعدد الأساليب".

هدفت الدراسة إلى توضيح العوامل الرئيسة للتغيير في التعليم العالي، وتقييم هذه القوى والعوامل عن طريق استخدام أنموذج للتغيير (أنموذج الدراسة العملي)، وإلى توضيح العلاقة بين التغيير في الإدارة وتطوير شؤون الموظفين، مع توضيح أهمية إدارة التغيير في نجاح مناخ التعليم العالي، وكانت أداة الدراسة تتمثل في أنموذج التغيير- أنموذج الدراسة العملي- والذي

يستخدم بكثرة في عمليات التغيير المخططة، وتمثلت إجابات عينة الدراسة في ثلاث جهات نظر مختلفة تبحث عن مسألة التغيير المنظم عن طريق استخدام أنموذج شيبارد (1960)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- التغيير الذي جرى في مؤسسات التعليم العالي يختلف من حيث الشدة والمدة، وأن تلك المؤسسات تسعى إلى إدارة هذا التغيير، الذي وصف بأنه متطور، ومتزايد ومدرّوس.

2-5- دراسة تيرنبول وإدواردز (Turnbull & Edwards , 2005)، في بريطانيا

"Leadership Development for Organizational Change in a "New" UK University".

"التطوير القيادي للتغيير المؤسسي في جامعة نيو البريطانية".

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر التطوير المؤسسي على جامعة نيو البريطانية من ناحية التغيير الثقافي الجذري، وشملت عينة الدراسة (120) أكاديمياً وإدارياً من العاملين بجامعة نيو البريطانية تم إدراجهم في برنامج تطوير قيادي لمدة ستة أشهر، بغرض دراسة الذات، والجوانب النفسية والعاطفية للقادة، والمؤوسين، واستخدمت الدراسة منهج الدراسة الاستقرائي، كما تناولت الدراسة الضغوط المجتمعية التي تؤثر في القيادة، والضغوط القيادية المنبثقة عن المجتمعات، وأظهرت الدراسة بأن كلا النوعين من الضغوط سواء المجتمعية، أم القيادية يتقاطعان، ويتشابها في اختلافهما، ويظهر هذا الاختلاف بصور عدة مثل: الاختلاف بين عمداء الكليات وبين الإدارة، أو بين الرغبة في وجود إدارة متغيرة، وبين الرغبة في عدم وجود إدارة تماماً، كما أظهرت الدراسة وجوب التركيز على دعم المهارات القيادية المتطورة لدى الإدارة العليا، ونشوء الحاجة لوجود عدد أكبر من القادة الأكاديميين، وإدماجهم في عملية التغيير، وضرورة خلق جو عام من المشاركة في كل الكليات، وضرورة أن تتبع الرغبة في المشاركة من الأفراد، ومن القيادة العليا.

2-6- دراسة كوتر (Kotter, 2006)، في الولايات المتحدة الأمريكية

"Leading Change: Why Transformation Efforts Fail".

"قيادة التغيير لماذا تفشل جهودهم في التغيير".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب عدم نجاح أكثر من (100) مؤسسة أمريكية وأوروبية في إحداث التغييرات اللازمة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال أسلوب دراسة الحالة والمعايشة الواقعية، وكانت أهم نتائج الدراسة:

- عملية التغيير الناجحة تمر عبر تدرج مرحلي تتطلب وقتاً طويلاً وقيادة فاعلة.

- ارتكاب الأخطاء في أي مرحلة من مراحل التغيير يفرز آثاراً مدمرة قد تفشل العملية برمتها.

7-2- دراسة ديفينباتش (Diefenbach, 2007)، في أوروبا الشرقية

"The Managerialistic Ideology of Organization Change Management".

"الأيديولوجية الادارية لإدارة التغيير في المنظمة".

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على الأسباب والظروف التي تؤدي إلى فشل مبادرات التغيير التي تقوم بها الإدارات الجديدة، وكيف يتم إيصال محتوى التغيير للآخرين وكيفية إدراكه وكيفية تطبيقه على السياسات التنظيمية. وقد تم إجراء الدراسة في إحدى جامعات أوروبا الشرقية في الفترة (2004-2005)، وتم الاعتماد على المقابلة المعمقة في الحصول على البيانات الأولية، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن نجاح أو فشل عملية التغيير يعتمد على الأسلوب الإداري وكيفية إيصال أهداف التغيير للآخرين.

8-2- دراسة جونز وهيمان وكالان (Jones, Hobman & Callan, 2008)، في المملكة المتحدة

"Employee Preceptions of Organizational Change".

"تصورات الموظفين للتغيير التنظيمي".

هدفت الدراسة إلى فحص التأثير التنظيمي على مستوى تصورات الموظفين وردود الفعل تجاه إدارة التغيير التنظيمي، وتم إجراء مقابلات مع (61) موظفاً، لمعرفة الجوانب الإيجابية والسلبية لعملية التغيير، وأعرب المستجيبون عن وجود العديد من الجوانب والمواقف تجاه التغيير، في المملكة المتحدة. ووجود العديد من الصراعات والانقسامات في مواقع العمل، في حين ركز المديرون على التخطيط للتحديات، والمشاركة في عملية التغيير، وتفعيل دور الاتصال في إدارة التغيير، وقد أوضحت الدراسة ضرورة أن يؤخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الخاصة للجماعات التنظيمية لتحقيق النجاح والفاعل المؤثر في التغيير التنظيمي.

9-2- دراسة مايكل (Michal, 2008)، في كندا

"Effecting Successful Change Management Initiatives".

"تنفيذ مبادرات ناجحة لإدارة التغيير".

هدفت الدراسة إلى مساعدة المديرين على التنفيذ الفعال لمبادرات التغيير، وقد أوضحت الدراسة ضرورة توافر الخبرة المهيأة كخطوة أساسية في إدارة التغيير وتنفيذه، وقد أظهرت النتائج أن أكثر العوامل التي قد تفشل الإدارة في عملية التغيير هي عدم إشراك العاملين في عملية

التغيير، وعدم إتاحة الوقت الكافي لإجراء التغييرات، وضرورة أن يتم التغيير ضمن سلسلة من المراحل والخطوات والسماح بقدر كاف من الزمن لكل مرحلة ليصبح التغيير مؤسسياً داخل المنظمة وقد أبدت النتائج ضرورة أن يتضمن التغيير العمليات التالية: التوجيه، والتمكين، والتحفيز، وبذلك سوف يفهم كبار المديرين لماذا تفشل مبادرات التغيير، وكيفية التنفيذ الناجح لهذه المبادرات في المنظمة.

رابعاً: التعقيب على الدراسات السابقة

- بالنظر إلى الدراسات السابقة يلاحظ أن هذه الدراسات قد أكدت على أهمية دور المدير في نجاح عملية التغيير، كما ركزت معظم الدراسات على أمور تتعلق بفلسفة التغيير وواقعه وأهدافه ومتطلباته ومعوقاته، كدراسة (النوباني، 2003) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات القيادات التربوية نحو التغيير التنظيمي في المؤسسات التربوية، ودراسة (نوح، 2006) التي هدفت إلى التعرف على معوقات إدارة التغيير المتعلقة بالجوانب السلوكية لدى رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى بمكة المكرمة، ويمكن القول بأن أغلب الدراسات السابقة لم تقدم تصوراً لإدارة التغيير يمكن في ضوءه أن يقوم المدير بممارسة الأدوار القيادية اللازمة لإحداث التغيير وإدارته، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقه.
- تبنت بعض الدراسات الطرق والأساليب التي تساعد في نجاح عملية التغيير كدراسة (العطيات، 2006).
- كشفت بعض الدراسات عن واقع ممارسة قيادة التغيير في بعض المؤسسات التعليمية ومدى فاعليتها كدراسة (كنسارة، 2005) و(الحميدي، 2005) و(الزهراني، 2012).
- أشارت دراسة (الحميدي، 2005) إلى أهمية توافر مهارات الإبداع الإداري لدى القائد، وقد وضحت أهم هذه المهارات لقائد التغيير وطريقة تنميتها وصقلها.
- تنوعت المرحلة الدراسية التي تناولتها الدراسات السابقة فمنها ما تناول مرحلة رياض الأطفال كدراسة (السبحي، 2007)، ومنها ما تناول مرحلة التعليم الأساسي كدراسة (منصور، 2010)، ومنها ما تناول المرحلة الثانوية كدراسة (الحميدي، 2005) و(كنسارة، 2005) و(سليمان، 2006) و(الهبيل، 2008) و(شقورة، 2012) و(الزهراني، 2012) و(العصيمي، 2013)، ومنها ما تناول مرحلة التعليم العالي كدراسة (نوح، 2006) و(الأصبحي، 2007) و(سقا، 2012) و(Baker, 1998) و(Levin, 1998) و(2004، Turnbull & Edwards, 2005).

- تنوعت عينات الدّراسات السابقة فمنها ما شمل المعلمين كدراسة (منصور، 2010) و (الهبيل، 2008) و (شقورة، 2012) و (الزهراني، 2012)، ومنها ما شمل المديرين كدراسة (دروزة، 2003) و (كنسارة، 2005) و (القرشي، 2008)، ومنها ما شمل المدير والمشرف التربوي كدراسة (الحميدي، 2005)، ومنها ما شمل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات كدراسة (نوح، 2006)، ومنها ما شمل مديري التربية والتعليم كدراسة (العليمات وصوص، 2007) و (العنزي، 2008) و (سقا، 2012)، أما الدراسة الحالية فقد شملت المديرين والمدرسين معاً.
- تتفق الدراسة الحالية مع الدّراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي التحليلي باستثناء دراسة (سليمان، 2006) التي اعتمدت على المنهج الوصفي إلى جانب أسلوب "دلفي - Delhi" و (Turnbull & Edwards, 2005) التي اعتمدت منهج الدراسة الإستقرائي.
- تتفق الدراسة الحالية مع الدّراسات السابقة في استخدامها الاستبانة كأداة لجمع المعلومات باستثناء دراسة (Diefenbach, 2007) و (عماد الدين، 2003) و (الشرقاوي، 1998) حيث تم اعتماد أسلوب المقابلة إلى جانب الاستبانة.
- أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدّراسات السابقة:**
- على الرغم من وجود تشابه بين الدراسة الحالية والدّراسات السابقة في تناول موضوع إدارة التغيير، إلا أن معظم الدّراسات السابقة توقفت عند وصف واقع ممارسة إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، أما الدراسة الحالية فإنها تسعى لتقديم تصور مقترح لإدارة التغيير في الحلقة الثانية من التّعليم الأساسي.
- تتميز الدراسة الحالية عن الدّراسات السابقة في المرحلة الدراسية التي تناولتها، إذ تم تطبيق الدراسة في مدارس الحلقة الثانية من التّعليم الأساسي في مدينة دمشق.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدّراسات السابقة في عينة الدراسة، إذ تناولت هذه الدراسة المديرين والمدرسين معاً.
- الجوانب التي استفادت منها الدراسة الحالية من الدّراسات السابقة:**
- استفادت الدراسة الحالية من سابقاتها في النقاط الآتية:
- تحديد موضوع الدراسة.
- اختيار منهج الدراسة.
- بناء أداة الدراسة.

- بناء الإطار النظري للدراسة.
 - التعرف إلى نوع المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة.
 - مقارنة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة.
 - الاستفادة من التوصيات والمقترحات التي توصلت إليها تلك الدراسات.
- وأضافت الباحثة في بحثها الحالي على الدراسات السابقة وضع تصور مقترح لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، لتكون هذه الدراسة نافذة لأبحاث مستقبلية في مجال الممارسات الحديثة في الإدارة المدرسية.

الخلاصة:

تبين مما سبق أن الاطلاع على الدراسات السابقة وعرضها له أهمية بالغة، سواء من حيث أهدافها، والمتغيرات التي تناولتها، أم من حيث أدواتها والمراجع التي استخدمتها والنتائج التي توصلت إليها، وقد أغنت هذه الدراسات سواء العربية منها أم الأجنبية، موضوع الدراسة الحالية وخلفيته النظرية، فقد ساعدت هذه الدراسات كثيراً في التعرف على مفهوم إدارة التغيير بشكل عملي وتطبيقي، وكذلك ساعدت هذه الدراسات الباحثة في التعرف على أدوار المديرين في إدارة التغيير، وسيتناول الفصل التالي الحديث عن إدارة التغيير، مدير التغيير ودور مدير المدرسة كقائد لعملية التغيير، الآثار المترتبة عن عدم التغيير، وكذلك التعرف إلى مقاومة التغيير وكيفية التعامل معها.

إدارة التغيير

- تمهيد.
- أولاً- مفهوم التغيير وتعريفاته.
- ثانياً- دواعي التغيير.
- ثالثاً- أهمية التغيير.
- رابعاً- أنواع التغيير.
- خامساً- مفهوم إدارة التغيير.
- سادساً- أهداف إدارة التغيير.
- سابعاً- خصائص إدارة التغيير.
- ثامناً- أبعاد إدارة التغيير.
- تاسعاً - استراتيجيات إدارة التغيير.
- عاشراً- العوامل المحددة لقابلية التغيير
- الحادي عشر- الآثار المترتبة عن عدم التغيير.
- الثاني عشر- دور مدير المدرسة كقائد لعملية التغيير.
- الثالث عشر- المتطلبات الأساسية الواجب توافرها لنجاح عملية التغيير
- الرابع عشر- مقاومة التغيير.
- الخامس عشر- عوامل فشل إدارة التغيير.
- الخلاصة.

تمهيد

يتناول هذا الفصل مجموعة من النقاط المتعلقة بأسلوب إدارة التغيير، حيث سيتم التطرق إلى مفهوم إدارة التغيير، أهداف وخصائص وأبعاد إدارة التغيير والآثار المترتبة عن عدم التغيير، إضافة لدور مدير المدرسة كقائد لعملية التغيير، وأخيراً سيتم التطرق إلى عوامل فشل إدارة التغيير وكيفية التعامل مع مقاومة التغيير.

أولاً- مفهوم التغيير وتعريفاته:

لغة: يشير الحمادي إلى أن المفهوم اللغوي للتغيير كما جاء في المعجم الوسيط: "غير الشيء أي بدل به غيره أو جعله على غير ما كان عليه، ويقال غيرت دابتي وغيرت داري أي بنيته بناء غير الذي كان، وغير فلان عن بغيره أي حط عنه رحله وأصلح من شأنه وغير (بكسر الغين وفتح الياء) الدهر أي أحواله وأحداثه المتغيرة"(الحمادي، 1999، ص23).

اصطلاحاً: التغيير في أبسط صورة كما يذكر روبنسون يعني "التحرك من الوضع الحالي الذي نعيشه إلى وضع مستقبلي أكثر كفاءة وفاعلية" (روبنسون، 2000، ص20).

ويعرّف عمارة التغيير بأنه "تلك العمليات التي تتضمن الانتقال السلس من رؤية استراتيجية واضحة سابقة إلى وضع مستقبلي مرغوب" (عمار، 1999، ص55).

كما يعرف السلمي التغيير على أنه "تحول من وضع معين عما كان عليه من قبل وقد يكون هذا التحول في الشكل أو النوعية أو الحالة" (السلمي، 1975، ص225).

ويعرفه ريتشارد روبر (Richard Rober) بأنه عبارة عن ظاهرة التحول في التوازن بين الأنظمة المعقدة من ثقافية واجتماعية واقتصادية وتكنولوجية والتي تكون أساسيات المجتمع (الطجم، 1995، ص8).

وتعرف عماد الدين التغيير بأنه "عملية تشمل سلوك الأفراد، وهياكل التنظيم، ونظم الأداء وتقويمها، والتكنولوجيا، وذلك بغرض التفاعل والتكيف مع البيئة المحيطة" (عماد الدين، 2003، ص12).

ويعرفه الخضيرى بأنه: "نتائج الجهد البشري في محاولاته لإصلاح واقعه، وللتغلب على المشاكل والقيود التي تحد من إشباعه لاحتياجاته"(الخضيرى، 2003، ص16).

كما عرّف عامر التغيير بأنه: "تحرك ديناميكي باتباع طرق وأساليب مستخدمة، ناجمة عن الابتكارات المادية والفكرية يحمل بين ثناياه آمالاً للبعض وإحباطاً للبعض الآخر، وفي جميع الأحوال هو ظاهرة يصعب تجنبها" (عامر، 1991، ص52-51).

وتعرّف الشريدة التغيير بأنه: " تغيير في الأنظمة العاملة في المنظمة أو في ثقافتها وذلك بتحسين طريقة تأديتها لنشاطاتها وزيادة فعاليتها وصياغة قرارات التغيير بنوعية أفضل فيما يتعلق ببناء النظام أو مهامه واستخدام بعده التقني ومصادره البشرية، وكذلك أهدافه بقيادة إدارية واعية تجعل المرؤوسين يقومون بمشاركة إيجابية للمستويات الإدارية المختلفة في النظام" (الشريدة، 2004، ص238).

بينما يعرف اللوزي التغيير بأنه: "إحداث تعديلات في أهداف الإدارة وسياساتها أو في أي عنصر من عناصر العمل التنظيمي بقصد تحقيق أحد أمرين أساسيين هما ملائمة أوضاع التنظيم أو استحداث أوضاع تنظيمية وأساليب إدارية وأوجه نشاط جديدة تحقق للتنظيم سبباً على غيره من المنظمات" (اللوزي، 1998، ص338).

مما سبق يمكن تعريف التغيير بأنه التحول من الواقع الحالي للمدرسة إلى واقع آخر يرغب في الوصول إليه بأساليب مختلفة ومعروفة لتحقيق أهداف معينة تعود بالفائدة على الفرد والمجتمع، وقد تعمل على تحسين أداء المدرسة وتحقيق التكيف للفرد والمدرسة.

ثانياً- دواعي التغيير:

عندما لا تعود الأساليب والممارسات مناسبة للأهداف المتوخاة لأن الزمن قد تجاوزها أو لأنها لم تكن مناسبة أصلاً في أي وقت مضى، هنا تزداد دواعي التغيير وتصبح أكثر إلحاحاً عما كانت عليه من أي وقت مضى لأنه إذا كان ثمن التغيير باهظاً فإن ثمن عدم التغيير يزداد فداحة، ومن دواعي التغيير كما حددها فهمي (2004):

1. العولمة وما فرضته من تحديات اقتصادية وسياسية وثقافية واجتماعية على المجتمعات والدول.
 2. الثورة العلمية والتكنولوجية والصناعية التي تفرض التغيير على كل المجتمعات والدول وإلى إعادة بناء شاملة في المجالات كافة.
 3. تسارع المتغيرات العالمية والإقليمية (فهمي، 2004، ص378).
- ويذكر الطراونة (2003) بعض العوامل التي تدعو إلى التغيير وهي:
1. التقدم العلمي والتقني والنمو الفكري السريع.
 2. تقدم وسائل الاتصال.
 3. استغلال الثروات الطبيعية والموارد المادية والبشرية.
 4. ظهور القادة والمفكرين والمصلحين.
 5. الحروب والفتوحات والثورات (الطراونة، 2003، ص100).

كما يشير العطيات (2006) إلى عدد من العوامل الخارجية التي تفرض الحاجة إلى التغيير ومن أهمها:

1. تطور المعرفة الإنسانية، والتقدم العلمي الكبير المتمثل في الاكتشافات والاختراعات المستمرة.
 2. تضخم حجم البيانات والمعلومات بحيث لا يمكن لأي شخص مهما كانت قدراته أن يلم بها.
 3. التطور في نظم المعلومات والاتصالات في ظل التقدم التكنولوجي المتعظم الذي تشهده حياتنا، والذي أسهم في زيادة الارتباط بين أجزاء العالم وجعله يبدو كقرية صغيرة.
 4. عوامل سياسية واقتصادية واجتماعية أحدثت في المجتمعات الإنسانية كثيراً من المشكلات المعقدة والتحديات الظاهرة.
 5. تزايد النمو السكاني: حيث يزداد سكان العالم بما يربو على 275000 نسمة يومياً، الأمر الذي يفرض تحديات كثيرة في جميع مجالات الحياة ومنها الطلب المتزايد على الخدمات التي تقدمها المؤسسات العامة أو الخاصة، بالإضافة إلى تطور حاجات الأفراد وتطلعاتهم مع تطور الحضارات وتجدها.
 6. نمو وسائل الإعلام، وتعاضد دورها التربوي والاجتماعي (العطيات، 2006، ص 24).
- ويرى عبدالله وآخرون أنه ترجع الأسباب التي تدعو مدير المدرسة إلى إحداث التغييرات المختلفة إلى أسباب اقتصادية واجتماعية وسياسية وتكنولوجية، وهذه الأسباب المجتمعة قد يكون سببها داخلياً أي داخل المدرسة، وقد يكون خارجياً يقوم به الأفراد برغبتهم أو مفروضاً عليهم (عبد الله وآخرون، 2001، ص 7).

بينما بين الجهني (2011) أربعة أسباب تفرض وتدفع إلى التغيير:

1. الأزمة (Crisis): بمعنى إدراك أن الأمور يجب أن تتحرك من مكانها وتتغير.
2. الرؤية (Vision): الصورة الواضحة للمستقبل الممكن الوصول إليه بالتغيير.
3. الفرصة (Opportunity): بمعنى التنبؤ بأن التغيير سيكون إلى الأفضل، وبالتالي يجب عدم ترك هذه الفرصة تضيق من أيدينا.
4. التهديد (Threat): أي التنبؤ بأمر في المستقبل ستؤثر على المنشأة واستمرارها فلا بد من التغيير لتجنب هذا التهديد (الجهني، 2011، ص 40).

مما سبق نرى بأنه من مبررات استخدام إدارة التغيير في المدرسة ما يلي:

1. العولمة التي جعلت العالم كقرية صغيرة بين يدي الطلاب.
2. الثورة التكنولوجية الهائلة والتقدم العلمي السريع.
3. ظهور وسائل الاتصال الحديثة والسريعة جداً كالإنترنت وغيرها.

ثالثاً- أهمية التغيير:

إن التغيير أمر شديد الأهمية فهو نتاج لمجهودات واعية ومنسقة تهدف إلى إصلاح واقع لا يتوافر على عناصر البقاء، حيث بين الخضيرى الجوانب الأساسية الخمسة لأهمية التغيير:

1. الحفاظ على الحيوية الفاعلة: يؤدي التغيير دوراً في بث روح التجديد داخل المدرسة مما يعطيها دفعاً نحو الانتعاش وإعادة الثقة لدى الأفراد العاملين فيها ورفع معنوياتهم والتخلص من رواسب الماضي السلبية الناجمة عن الثبات لفترة طويلة.
2. تنمية القدرة على الابتكار: التغيير هو الايتان بالجديد غير المألوف أو المتعارف عليه وبالتالي فهو ثمرة جهد ذهني يسعى إلى رفع القدرة على الابتكار في الأساليب.
3. إزكاء الرغبة في التطوير: التغيير حافز يدفع بنا نحو الأفضل من أجل تحقيق رغباتنا ويرفض الحالة القائمة من أجل تحسينها وفق ثلاثة عناصر:

- معالجة العيوب والأخطاء وما تسببت فيه من إشكالات .
- ممارسة عملية التجديد باستبعاد الأساليب القديمة.
- اعتماد وسائل إنتاج تعتمد على آليات وتكنولوجيا جديدة بهذه الطريقة يزداد حجم الإنتاج والإنتاجية.

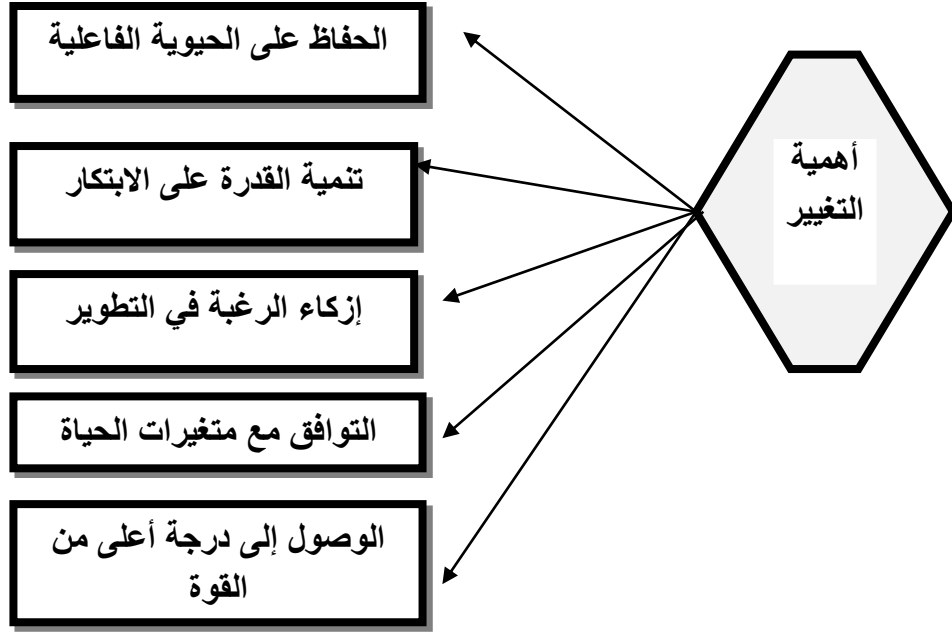
4. التوافق مع متغيرات الحياة: وذلك لأن التغيير يزيد من قدرتنا على التكيف حسب الأوضاع الجديدة ليتوافق مع مجريات الأحداث والمتغيرات التي يشهدها العالم ومن هنا تكتسب إدارة التغيير أهميتها.

5. الوصول إلى درجة عليا من القوة في الأداء والممارسة: التغيير ممارسة ذات أهداف سامية تسعى إلى تعزيز مكانة المدرسة وتحسين أدائها، وذلك عن طريق الوقوف على مواطن الضعف والوهن التي أدت إلى تراجع مكاسب المدرسة من جهة، ومعرفة مواطن القوة ودعمها من جهة أخرى، كضمان ولاء الأفراد داخل المدرسة والتفاعل الإيجابي فيما بينهم وتشجيعهم على الإنتاج المستمر.

فالتغيير أصبح من مهارات الإدارة المعاصرة ومطلباً ملحاً وصمام أمان ضد القوى السلبية، ولتحقيق هذا التغيير بشكل ملائم وسليم يتوجب وجود إدارة فاعلة مدركة لعناصره وأبعاده وأهدافه. بحيث تبتعد عن الأخطاء والمجازفة والفشل ومن أهم أسباب نجاح التغيير:

- اختيار التوقيت المناسب لإحداثه.
- تقدير قوى المقاومة.
- وضع الخطط البديلة بشكل واضح.
- استثمار مواهب العاملين وإشراكهم في القرارات (الخضيري، 2003، ص23)

والشكل الآتي يبين الجوانب الأساسية لأهمية التغيير



شكل رقم (1) الجوانب الأساسية لأهمية التغيير

يبين الشكل رقم (1) أهمية التغيير ودوره في بث روح التجديد داخل المدرسة، وسعيه لرفع قدرة العاملين على التطور والابتكار في أساليب العمل من أجل تحقيق التغيير والتميز وبالتالي التكيف مع الأحداث التي تشهدها البيئة المحيطة.

مما سبق نجد بأن أهمية التغيير بالنسبة للمدرسة تكمن في تحسينها وتطويرها بشكل مستمر، والنهوض بها إلى أرقى المستويات، وكذلك في مناخ التعاون والعمل الذي يسودها والذي يظهر من خلال تعامل جميع الأفراد مع بعضهم البعض، والذي سينعكس بدوره على أداء المدرسين

وتعاملهم مع الطلبة وعلى رضاهم عن عملهم، وسينعكس أيضاً على تحصيل الطلبة ودافعيتهم تجاه العمل والتحصيل وهذا بدوره سيرتقي بالمدرسة خاصة والمجتمع عامة.

رابعاً- أنواع التغيير:

تتعدد أنواع التغيير وتختلف باختلاف الأساس الذي ننظر إليه منه، ويتعين على المسؤول عن إدارة التغيير أن يحدد نوع التغيير الذي يسعى إلى تحقيقه حتى يستخدم الأدوات المناسبة لتحقيقه، وفي الوقت نفسه حتى يحشد له الإمكانيات والموارد التي تكفل له تحقيق هذا التغيير، ويمكن تصنيف أنواع التغيير التي ذكرها العميان إلى أنواع عدة:

4-1- حسب درجة شمولية التغيير وتتحدد بما يلي:

4-1-1- التغيير الشامل: يشمل هذا التغيير كل العناصر المكونة للمنظمة سواء أكانت العناصر بشرية أو مادية من آلات ومعدات وطرق وأساليب عمل، وبالتالي فإن هذا التغيير لا ينتظر منه نتائج هامشية فرعية، بل نتائج شاملة لكل الجوانب التي تم فيها التغيير، وبالتالي يمكن أن يطلق عليه التغيير الجذري، لأنه يتطلب التغيير في الجوهر والمضمون وليس في الشكل.

4-1-2- التغيير الجزئي: وهو الذي يقتصر على جانب واحد أو قطاع واحد والخطورة في التغيير الجزئي أنه قد ينشئ نوعاً من عدم التوازن في المؤسسة بحيث تكون بعض الجوانب متطورة والأخرى متخلفة مما يقلل من فاعلية التغيير.

4-2- حسب موضوع التغيير وتتحدد بما يلي:

4-2-1- التغيير المادي: يتناول الجوانب المادية فقط كالتغيير الذي يتناول التقنية المستخدمة في المنظمة أو التجهيزات، ويعد مثل هذا التغيير في مجال التربية سطحياً لافائدة منه إذا لم يرافقه تغيير في مستوى الأداء.

4-2-2- التغيير المعنوي: يتناول الجوانب النفسية والاجتماعية مثل تغيير المواقف والاتجاهات، والثقافة السائدة وتغيير طرق العمل.

4-3- حسب سرعة التغيير وتتحدد بما يلي:

4-3-1- تغيير سريع قصير الأجل ويتم هذا النوع من التغييرات بسرعة، ويُعد تغييراً إجرائياً أكثر منه تغييراً هيكلياً، لأنه يهدف للتكيف مع الموقف العاجل الذي يواجهه متخذ القرار الإداري.

4-3-2- تغيير متوسط الأجل: يرتبط هذا التغيير ارتباطاً قوياً بالسياسات المختلفة الخاصة بالمنظمة.

4-3-3- تغيير بطيء طويل الأجل: يرتبط هذا التغيير باستراتيجيات المنظمة وأهدافها، مما يعني أنه يستلزم وقتاً طويلاً لتحقيق أهدافه، ويُعد هذا التغيير أكثر رسوخاً ومتانة من الأنواع الأخرى لأنه يستغرق وقتاً طويلاً.

4-4- حسب مصدر التغيير وتتحدد بما يلي:

4-4-1- تغيير داخلي: يستمد هذا التغيير دوافعه ومحفزاته من عوامل ذاتية من المنظمة حيث تتولد وتتدافع محفزات التغيير وتنمو وتقوى حتى تجبر متخذ القرار على إجراء التغيير المطلوب.

4-4-2- تغيير خارجي: يرجع هذا التغيير إلى الضغوط الخارجية المفروضة على المنظمة، والتي تجبر المنظمة على إحداث التغيير المطلوب.

وتشير الدراسات الإدارية إلى أن التغيير الداخلي النابع من داخل المنظمة وأعضائها يكون أكثر فاعلية وأعمق أثراً وأكثر ديمومة من التغيير القادم من أطراف خارجية (العميان، 2005، ص 350)

4-5- حسب الحداثة (التغيير التقليدي والتغيير الحديث) وتتحدد بما يلي:

4-5-1- التغيير التقليدي: ويتمثل هذا الأسلوب في محاولة سد الثغرات أو ترميم الأضرار التي يسببها التغيير، وهو أسلوب دفاعي بطبيعته، ويتخذ شكل رد فعل، أي أن الإدارة تنتظر حتى يحدث التغيير ثم تحاول البحث عن وسيلة للتعامل مع الأوضاع الجديدة، وغالباً ما تكتفي فيه الإدارة بمحاولة التخفيف من الآثار السلبية الناشئة عن التغيير ولا تتجح في الاستفادة من الفرص الجديدة التي يتيحها التغيير.

4-5-2- التغيير الحديث: يتمثل هذا الأسلوب في توقع وتنبؤ التغيير والإعداد المسبق للتعامل مع الظروف الجديدة، ومن ثم يمكن تحقيق نتائج أفضل.

4-6- حسب التخطيط والتلقائية وتتحدد بما يلي:

4-6-1- التغيير التلقائي: هو ذلك التغيير الذي يحدث دون تدخل، وبمرور الوقت وبتراكم التغييرات الصغيرة ويطلق عليه التغير.

4-6-2- التغيير العشوائي: هو ذلك التغيير المرغوب الذي يتحقق بناءً على جهود غير مخطط لها.

4-6-3- التغيير المخطط له: هو التغيير الذي يتم التخطيط لإحداثه طبقاً لمتطلبات تحقيق الأهداف العامة والخاصة في المنظمة ذاتها، وبفعل إرادي من الإنسان ويتم التحكم في مساره، ويتطلب هذا النوع من التغيير فهماً وإدراكاً كامليين لبيئة المنظمة، والبدء بجدية لتوجيهها وتحريكها نحو الفاعلية والكفاءة (الخير، 2005، ص 208).

مما سبق نجد تنوع في تقسيمات التغيير سواء بحسب شموليته أو سرعته أو مصدره أو حدثه، لكن من المهم أن يكون التغيير مخطط له حتى يتم الوصول إلى الهدف بأقل تكلفة وجهد.

خامساً- مفهوم إدارة التغيير وتعريفاتها:

يقول (Nichtols, 2003): إن مفهوم التغيير يشير إلى ثلاثة تعاريف:

1. مهمة إدارة التغيير: ويشير إلى كيفية صنع التغيير من خلال المواقف والأوضاع التفاعلية والحالة القائمة المسبقة.

2. وميدان التطبيق المهني: المرتبط بالتغيير المخطط ومجهودات التغيير.

3. هيكل المعرفة: ويدل على محتوى إدارة التغيير الذي يتألف في الأغلب من نماذج وطرائق وأدوات ومهارات وأشكال أخرى من المعرفة.

ويعرّف اللوزي إدارة التغيير بأنها "أي عملية تبديل أو تعديل أو إلغاء أو إضافة مخطط لها في بعض أهداف وسياسات المؤسسات أو قيم واتجاهات الأفراد والجماعات فيها أو في الإمكانيات والموارد المتاحة لها أو في أساليب وطرق العمل ووسائله ويستجيب لها المديرون بأشكال وطرق مختلفة لغرض زيادة فاعلية أداء هذه المؤسسات وتحقيق كفاءتها" (اللوزي، 1998، ص 338).

بينما تعرف عماد الدين إدارة التغيير بأنها "إدارة الجهد المنظم والمخطط للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والمادية الفنية والتقنية المتاحة للمؤسسة التعليمية (عماد الدين، 2003، ص 18).

ويرى العالم الإداري سميث (Smith) أن إدارة التغيير هي: "عملية تحويل المؤسسة من خلال تطبيق منهج شمولي عملي متدرج من الواقع الحالي إلى الواقع المراد الوصول إليه من خلال تطوير الأعمال والسلوك بإتباع أساليب عملية لتعزيز التغيير المراد إحداثه" (العطيات، 2006، ص 95).

ويعرف درة إدارة التغيير بأنها: "عملية إدخال وتحسين وتطوير على المنظمة، بحيث تكون مختلفة عن وضعها الحالي بحيث تتمكن من تحقيق أهدافها بشكل أفضل وقد يتناول هيكل المنظمة أو سياساتها أو برامجها أو إجراءاتها أو عملياتها أو الجوانب السلوكية فيها كما قد يتناول المنظمة ككل أو بعضاً من أجزائها وقد يكون سريعاً أو تدريجياً" (درة، 1986، ص 355). من خلال التعريفات السابقة يمكن القول بأن إدارة التغيير في المدرسة هي إدارة الجهود المنظمة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير من خلال قيام المديرين والعاملين بشكل تعاوني بالاستثمار الأمثل للإمكانات المادية والبشرية المتاحة في المدرسة ومواجهة التحديات والعقبات التي تحول دون تحقيق التغيير.

سادساً- أهداف إدارة التغيير:

إن الهدف الرئيس لإدارة التغيير، هو إحداث التغيير بأفضل الطرق و حل مشكلاته و متابعته . وليتم ذلك فلا بد أن تسعى إدارة التغيير لتحقيق أهداف فرعية، و لكنها مهمة جداً لتتجح في التغيير، أهمها ما ذكرها السلمي:

1. إرساء قواعد الثقة بين الأفراد المكونين للجماعات الرئيسية، والجماعات الفرعية على كافة المستويات التنظيمية.
2. إيجاد مناخ مفتوح لحل المشكلات، وتوضيح الإضافات في الرأي بصراحة ووضوح سواء بين الجماعة الواحدة أو بين الجماعات المختلفة.
3. الإحساس بدرجة ممارسة ونشاط الجماعة في العمل (الاتصال، والتأثير، ونماذج القيادة وصراعاتها، وأساليب إدارة الصراع).
4. زيادة قدرة الأفراد على الرقابة الذاتية والتوجيه الذاتي داخل إطار المنظمة (السلمي، 2004، ص 29).

ويرى الرقب أن لإدارة التغيير أهداف جوهرية هي التي دعت لعملية التغيير وتتلخص الأهداف في الآتي:

1. زيادة قدرات المنظمة على التطور والبقاء والاستمرارية، وذلك بزيادة قدرتها على التكيف مع البيئة المتغيرة مما يجعل منها نظاماً متجداً.
2. زيادة إحساس العاملين بأهمية أهداف المنظمة، وزيادة درجة ولائهم وانتمائهم لها.
3. تكوين فريق إداري أكثر كفاءةً وتقبلاً للتغيير، وتنمية معارف العاملين ومهاراتهم وتحسين أنماطهم السلوكية وتطوير نظم وإجراءات اتخاذ القرار، والعمل على تنمية

المشاركة في عملية اتخاذ القرارات، والرغبة في تعديل سلوك الموظفين حتى تتمكن من مواجهة التغييرات التي تحيطُ بها.

4. زيادة فهم عمليات الاتصال، وأساليب القيادة وإيجاد أفضل الأساليب للقضاء على الصراعات (الرقب، 2008، ص29).

ويتم ذلك من خلال فهم الأفراد والجماعة، والعمل على إيجاد التلاؤم والتناغم والتوافق بين أهداف الأفراد الشخصية والأهداف العامة للمؤسسة، فعندما يرى الفرد أن إدارة المؤسسة تسعى لتحقيق أهدافه، ومساعدته على إشباع حاجاته ورغباته دون أن تتعارض مع الأهداف العامة للمؤسسة عندها يبذل الفرد الجهود لإثبات ولائه للمؤسسة ويسود في هذا التنظيم السليم روح الفريق وعلاقات الزمالة والاحترام والثقة، وهو ما يساعد الفرد على تطوير قدراته ومعارفه ومهاراته وصولاً لتطوير المؤسسة (القريوتي، 2000، ص 325).

مما سبق نجد أن الأهداف الأساسية لإدارة التغيير في المؤسسة التربوية تتمثل في:

- تحقيق أهداف المؤسسة التربوية على مستوى عالٍ.
- التكيف الكامل للمؤسسة التربوية مع البيئة العالمية والإقليمية والمحلية.
- إيجاد مناخ مناسب لحل المشكلات وتقبل اختلاف الرأي بين العاملين.

سابعاً - خصائص إدارة التغيير:

تتصف إدارة التغيير بخصائص عدة هامة يتعين الإلمام بها، ومعرفتها والإحاطة بجوانبها المختلفة، لكي يتمكن مديرو التغيير من إنجاز التغيير المطلوب، كمقدمة للنجاح والتطور وتنقسم الخصائص الرئيسية للتغيير من حيث الأهمية إلى عشرة خصائص كما ذكرها العميان وهي كالآتي:

7-1- الاستهدافية:

التغيير حركة تفاعل ذكي لا يحدث عشوائياً أو ارتجالياً، بل يتم في إطار حركة منظمة تتجه إلى غاية موجودة وأهداف محددة. ومن هنا فإن إدارة التغيير إدارة تتجه إلى تحقيق هدف معين وتسعى إلى غاية معلومة وموافق عليها ومقبولة من قوى التغيير، ومن بين الأهداف التي تسعى إليها إدارة التغيير ما يلي:

1. امتصاص الضغوط السلبية والتي قد تصبح مدمرة لجهود التغيير، والعمل على تحويلها إلى إيجابية تدعم جهود التغيير البناء.

2. إضفاء المرونة اللازمة على المشروع أو الكيان الإداري ليصبح قادراً على استيعاب

عمليات التغيير المطلوب بشكل سليم والاستجابة لمتطلباته.

7-2- المشاركة:

إشراك كافة المستويات الإدارية في المدرسة في عملية إدارة التغيير، لتكون عملية التغيير بروح الفريق، مما يبعدهم عن الشعور بالخوف من ناحية ويؤكد أهميتهم ودورهم الفعال في اتخاذ القرارات التي تؤثر على أدائهم في العمل من ناحية أخرى، وبذلك يحل التعاون والمشاركة مكان المقاومة، والرضا مكان الخوف والتوتر.

7-3- الواقعية:

التغيير يحاكي الواقع، ولذا فهو مرتبط بجدول الإمكانيات المتاحة وهو بذلك لا يعمل في فضاء خارج عن حسابات البيئة التي يعمل بها، وهو تماماً كأي خطة لا يمكن أن تصل بأهدافها إلى التحقيق ما لم تكن قد بنيت على الواقعية، وإلا كان الجهد المبذول لإدارة التغيير جهداً ضائعاً، بل وربما زاد تكلفة أو حقق مزيداً من الخسائر.

7-4- الشرعية:

أن يتم التغيير في إطار الشرعية القانونية والأخلاقية في آن واحد، ولما كان القانون القائم قد يتعارض مع اتجاهات التغيير، فإنه يتعين أولاً تعديل وتغيير القانون قبل إجراء التغيير، ومن ثم الحفاظ على الشرعية القانونية، كما يجب أن تكون إدارة التغيير تستند إلى قواعد الأخلاق الحميدة للمجتمع، وأن تعتمد على جهد إعلامي وإخباري مستمر ومتسع وممتد ليوفر أساساً قوياً لشرعية التغيير من الناحية الأخلاقية.

7-5- التوافقية:

ويعتمد برنامج التغيير أو الإصلاح الإداري على مدى قبول المدير كقائد التغيير، ومختلف الفئات والأطراف التي تتأثر بتلك البرامج حيث يجب أن تتوافق كافة الأطراف المختلفة، والمؤثرة في عملية التغيير، أو الطامحة به، أو تلك القوى التي ستتحمل عبء التغيير لقياس مدى قدرتها في تحمل تلك الأعباء، أو حتى القوى المحايدة، وكذلك القوى المعارضة والمقاومة له.

وعليه على قائد التغيير محاولة التعرف على الأسباب الظاهرة والكامنة لدى الأفراد والتي تدعم التغيير أو تقاومه.

7-6- الإصلاح:

حتى تنجح إدارة التغيير يجب أن تتصف بالإصلاح، بمعنى أنها يجب أن تسعى نحو إصلاح ما هو قائم من عيوب، ومعالجة ما هو موجود من اختلالات، وسد ما في المجتمع من نقائص، ومن هنا تصبح عملية التغيير عملية إصلاح شامل ومتكامل للمجتمع، وللكيان الإداري الذي تتم فيه عملية التغيير.

7-7- الفاعلية:

وهي خاصية ملازمة من أجل إنجاز التغيير على الوجه المطلوب وفي الوقت المحدد، وهي تعني العمل ببذل الطاقة المتوفرة والإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف المرجوة من خطة إدارة التغيير.

7-8- الترشيح:

ويقصد بها حساب التكلفة والعائد من التغيير، سواء كان ذلك عبر الحسابات المادية المستخرجة من القوائم المالية كالأرباح والخسائر، أو عبر الحسابات المادية مثل محاسبة المسؤولين ومراكز العمل.

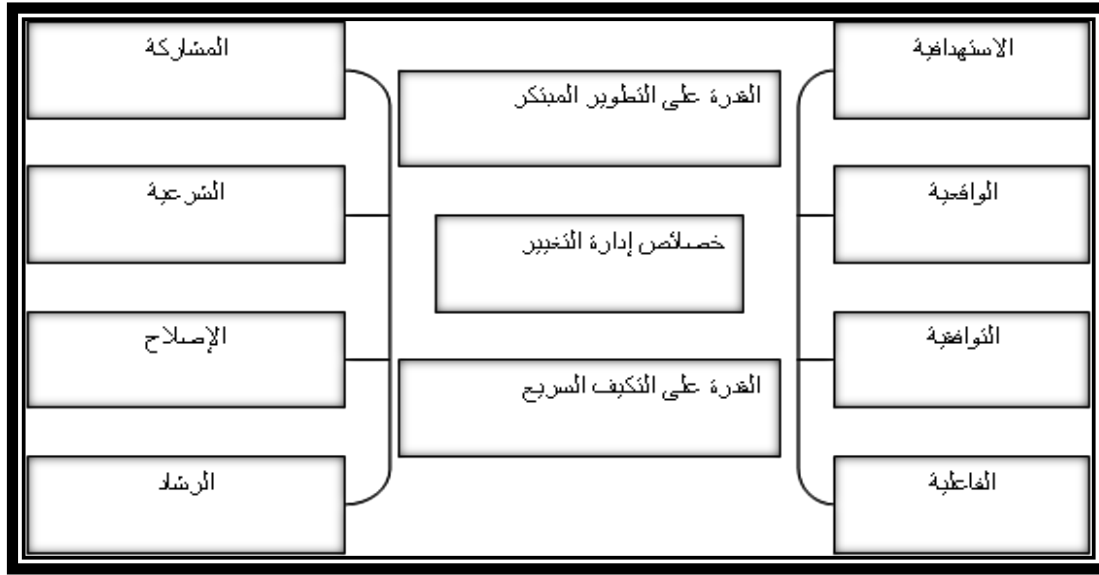
7-9- القدرة على التطوير والابتكار:

خاصية عملية لازمة لإدارة التغيير، فالتغيير يتعين أن يعمل على إيجاد قدرات تطويرية أفضل مما هو قائم أو مستخدم حالياً، فالتغيير يعمل نحو الارتقاء والتقدم وإلا فقد مضمونه.

7-10 القدرة على التكيف السريع مع الأحداث:

وهي خاصة هامة ولازمة لإدارة التغيير، فالأحداث السريعة العاصفة التي تجتاح الكيان الإداري إذا لم تستطع القوى القائمة الحاكمة التكيف معها أو استيعاب ضغطها وامتصاص آثار هذا الضغط، فإنها تؤدي إلى الصدام، والصدام الذي يؤدي إلى الدمار والخراب، إذ يتعمق الإحساس لدى الطرفين بالتفاوض في المصالح... ومن هنا فإن إدارة التغيير تهتم اهتماماً قوياً بالقدرة على التكيف السريع مع الأحداث، وتتفاعل وتتوافق معها كما تسيطر عليها وتتحكم في مسارها، بل قد تفقد وتضع الأحداث بذاتها للإبقاء على حيوية وفاعلية الكيان الإداري (العميان، 2005، ص 345).

والشكل الآتي يظهر خصائص إدارة التغيير:



الشكل رقم (2) خصائص إدارة التغيير

يبين الشكل رقم (2) خصائص إدارة التغيير، وهي خصائص ينبغي على مدير التغيير الإلمام بها من أجل تحقيق التغيير المطلوب فهي عملية استهدافية تسعى لتحقيق هدف محدد، كما تهدف لإشراك كافة المستويات الإدارية في المدرسة في عملية التغيير والتعرف إلى الأسباب الظاهرة والكامنة لدى الأفراد التي تدعم التغيير أو تقاومه، وحتى تنجح إدارة التغيير لابد أن تتصف بالإصلاح والقدرة على التكيف السريع مع الأحداث، وقدرتها على التطوير والابتكار.

ثامناً- أبعاد إدارة التغيير:

يمكن إبراز أبعاد إدارة التغيير في المؤسسة في ضوء نتائج البحوث والدراسات الميدانية التي أجريت حول طبيعة التغيير في البيئات التربوية، كما ذكرتها عماد الدين وذلك على النحو الآتي:

8-1- تطوير رؤية عامة مشتركة للمدرسة:

يتضمن هذا البعد السلوكيات الإدارية الهادفة إلى البحث عن رؤية وآفاق مستقبلية للمدرسة وأن يعمل المدير على بث هذه الرؤية ونشرها بين العاملين معه، كما يقصد به إلى أي درجة يستطيع المدير إشاعة الحماسة لدى العاملين معه للتغيير، وجعلهم يدركون الغايات الرئيسية التي يسهل على المدرسة تحقيقها، ومساعدتهم في فهم الدور الاجتماعي الأشمل للمدرسة، وأن ينشر في كافة أنحاء التنظيم المدرسي إحساساً بضرورة المهمة وحيويتها، ويحث العاملين معه على الإخلاص وتكريس جهودهم للتغيير، ويغرس لديهم شعوراً بالفخر والاعتزاز بالمؤسسة التعليمية واحترام القواعد السائدة فيها.

8-2- بناء اتفاق جماعي بخصوص أهداف المدرسة وأولوياتها:

يتضمن هذا البعد السلوكيات الإدارية الهادفة إلى تشجيع التعاون بين العاملين في المؤسسة التعليمية وجعلهم يعملون معاً لصياغة أهداف مشتركة تتصف بكونها: واضحة، وقابلة للتحقيق، وتشكل تحدياً حقيقياً لهم كي يسعوا لإنجازها، والحرص على الوصول إلى اتفاق جماعي بخصوص أولوية تحقيق هذه الأهداف، ويتضمن هذا البعد تطوير وسائل وآليات مناسبة لتحديد مهمات العاملين في المدرسة وواجباتهم لمساعدتهم في تحديد أهدافهم.

8-3- بناء ثقافة مشتركة داخل المدرسة:

تتضمن الثقافة المشتركة، مجموعة من القواعد السلوكية والقيم والمعتقدات والمسلّمات التي يشترك بها أعضاء المؤسسة التعليمية كافة، وعادة ما تسهم الثقافة المؤسسية المتينة والمشاركة في دعم المبادرات والتوجيهات التطويرية وتعزيز مشاريع التجديدات التربوية.

ويقود الثقافة المؤسسية مدير التغيير وتتضمن سلوكيات وممارسات تهدف إلى تطوير قواعد السلوك العام والنظام المؤسسي والقيم والمعتقدات والمسلّمات التي تركز على الطالب باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية للتعايش الفاعل في عصر ثورة المعلومات والمعلوماتية، إضافة إلى الاهتمام بتعزيز النمو المهني المستمر للمعلمين وتجديد كفاياتهم المهنية وتجريدها بما يؤهلهم لأداء أدوارهم المتجددة بكفاءة واقتدار في مجتمع التعلم الدائم والتربية المستدامة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتطورة، وعادة ما يستثمر مدير التغيير لكل الفرص المتاحة لتوضيح ثقافة المؤسسة التعليمية ونشرها، ويتصرف بطريقة تتسجم مع القنوات والقيم المشتركة التي تسود المناخ التنظيمي للمؤسسة التعليمية ويشجع العاملين على القيادة بموجبها.

ويشمل هذا البعد أيضاً السلوكيات والممارسات الإدارية الهادفة إلى تشجيع حل المشكلات ومواجهة الصراع بأسلوب تشاركي تعاوني كلما كان ذلك ممكناً، والحد من المعوقات وإزالة الحواجز بين الفئات المختلفة العاملة في المؤسسة التعليمية: الإدارية والفنية والتعليمية، وحفز هذه الفئات للتغيير والتطوير وبناء علاقات عمل متينة وتعاونية فيما بينها لتحقيق المنفعة المتبادلة والفائدة التربوية.

8-4- تقديم نموذج سلوكي يُحتذى :

يشمل هذا البعد من أبعاد إدارة التغيير سلوك المدير الذي يتمثل في كونه يضرب مثلاً حياً للعاملين معه كي يحذوا حذوه ويتبعوه، إذ يعكس هذا المثال القيم التي يتبناها المدير ويناصرهما، ويعزز مثل هذا السلوك إيمان العاملين بطاقتهم وإحساسهم بقدرتهم على إحداث التأثير والتغيير.

ويمارس مدير التغيير عادة أنماط سلوك تعزز القيم الأساسية مثل: احترام الآخرين والثقة بآرائهم، والاستقامة، إضافة إلى القيم الأولية، مثل الدقة والوضوح وغيرها.

وغالباً ما يشارك مدير التغيير في مختلف النشاطات والفعاليات، ويسهم التعاون مع العاملين في المؤسسة التعليمية في التخطيط للمناسبات والأحداث المختلفة، كما يبدي حماسة ونشاطاً ملحوظين أثناء قيامه بأداء مهماته، ويسعى للحصول على التغذية الراجعة من العاملين معه بخصوص ممارساته القيادية، ويبدي استعداداً حقيقياً لتغييرها في ضوء الدور المطلوب منه كما يستخدم مدير التغيير آليات مناسبة لحل المشكلات، ويشجع الآخرين على استخدامها وتطويرها بما يتلاءم مع طبيعة عملهم.

8-5- مراعاة الحاجات والفروق الفردية للعاملين:

يتضمن هذا البعد درجة اهتمام مدير التغيير بالحاجات الفردية للعاملين في المؤسسة التعليمية، والاستجابة للفروق الفردية فيما بينها وبخاصة ما يتعلق بالحاجة للنمو والتطوير المهني، والسعي للارتقاء بمستوى قدراتهم وتجديد كفاءتهم المهنية من خلال توفير البرامج والفرص التأهيلية والتدريبية والتوجيه الملائم لها، وتفويضهم الصلاحيات المناسبة لتحمل مسؤولية تنفيذ برامج ومشاريع ومهام 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.

كما يتضمن هذا البعد درجة احترام مدير التغيير للعاملين معه، إضافة إلى مراعاة تفهم المشكلات التي قد تواجههم أثناء تغييرهم لممارساتهم التعليمية وتطويرها، وبيذل الجهود لمساعدتهم في مواجهتها، وعادة ينطلق مدير التغيير من ميول العاملين واهتماماتهم وحاجاتهم الفردية كنقطة بداية لعملية التغيير والتطوير المؤسسي.

8-6- العصف الذهني والاستثارة الفكرية:

يشمل 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 يسهم في ابتكار بدائل أساليب جديدة ومتطورة لأداء العمل، ويشمل هذا البعد تزويد العاملين بالتغذية الراجعة حول أدائهم لإقناعهم بمراجعة ممارساتهم، وإثارة اهتمامهم للمقارنة بين أدائهم الحالي للممارسات المنشودة والمرتبطة بطبيعة التحدي الذي تتضمنه برامج التطوير والإصلاح التربوي، والأدوار المتغيرة للعاملين في الميدان التربوي في عصر العولمة وعالمية المعرفة.

ويشير هذا البعد إلى أي درجة يقدم مدير التغيير للعاملين في مؤسساته توجيهًا يؤكد على تنمية أسلوب التفكير العلمي ومنهجية حل المشكلات لديهم، وحفزهم للتفكير في أساليب جديدة للتعليم والتعلم، والعمل على تطوير قدراتهم وكفاياتهم الخاصة والسعي لتوفير الدعم لمبادراتهم الإبداعية والتجديدية الهادفة لتطوير المؤسسة التعليمية.

وعادة ما يحرص مدير التغيير على زيارة المدارس الرائدة والمميزة، وحضور المؤتمرات والندوات التربوية، للإفادة من الأفكار التجديدية لينقلها بدوره إلى زملائه العاملين معه مما يسهم في تطوير ممارساتهم التربوية وتجديدها وتجويدها.

8-7- توقع مستويات أداء عليا من العاملين:

يظهر هذا البعد من أبعاد إدارة التغيير السلوك القيادي المرتبط بتوقعات القائد لدرجة التمييز والأداء النوعي العالي الجودة من العاملين في المؤسسات التعليمية، وتتضمن هذه التوقعات عناصر التحفيز والتحدي للعاملين لإنجاز الأهداف المتفق عليها، كما توضح هذه التوقعات الفرق بين ما تصبو المؤسسة إلى تحقيقه وما أنجز فعلاً.

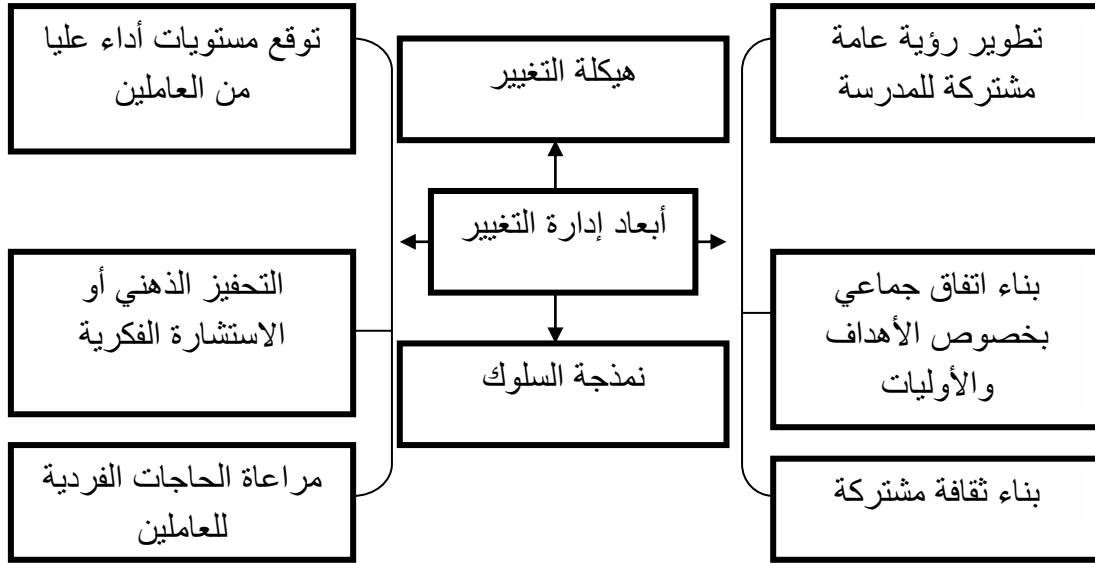
ويشير هذا البعد إلى أي درجة يقوم قائد التغيير بإيضاح الأمور فيها فيما يتعلق بما يجب أن ينجزه العاملون من أجل أن تتم مكافأتهم، وأن يوفر لهم التغذية الراجعة الضرورية فيما يصل بأدائهم، ويقدم لهم الحوافز والمكافآت المناسبة في حال قيامهم بأداء أعمالهم بتميز وفقاً لما اتفق عليه، أو بذلوا الجهد المطلوب تحقيقاً لمؤشرات الأداء والإنجاز الموضوعة سابقاً.

8-8- هيكلية التغيير:

يتضمن هذا البعد السلوكيات القيادية وممارساتها التي تسعى إلى تحسين بيئة العمل وظروفها لكي يدفع بالعاملين في المؤسسات التعليمية إلى الاستفهام عن التخطيط، وقيام مدير التغيير بتهيئة الفرص المناسبة وإتاحة الحرية للعاملين معه للإفادة من خبراتهم ومعارفهم وتجاربهم واستثمارها إلى أقصى حد ممكن، وتشجيعهم لاستخدام هذه الأساليب مما يسهم في دفعهم نحو التغيير والتجديد والتطوير، وحفزهم لبذل أقصى طاقاتهم لابتكار أساليب وممارسات جديدة في مجال عملهم.

ويؤكد هذا البعد على السلوك القيادي الهادف إلى توفير فرص مناسبة لتحقيق النمو المهني للعاملين في المؤسسة التعليمية، ووضع برامج تنفيذية وتطوير آليات مقترحة لتفعيل التعاون والشاركة الحقيقية بين العاملين في المؤسسة التعليمية ومجموعة المؤسسات التعليمية المجاورة ومختلف مؤسسات المجتمع المحلي، بهدف تحقيق التطوير التربوي والمجتمعي المنشود (عماد الدين، 2003، ص 27-33)

والشكل الآتي يبين أبعاد إدارة التغيير :



الشكل رقم (3) أبعاد إدارة التغيير

يبين الشكل رقم (3) أبعاد إدارة التغيير التي تنطلق من تطوير رؤية عامة مشتركة للمدرسة، ودور مدير التغيير في إشاعة الحماسة لدى العاملين معه للتغيير، وجعلهم يكرسون جهودهم لنجاح عملية التغيير، ويعملون معاً لصياغة أهداف مشتركة كي يسعوا لإنجازها، ولا بد أن يكون مدير التغيير قدوة للعاملين معه يبدي حماسةً ونشاطاً ملحوظين أثناء قيامه بمهامه، كما يستخدم آليات مناسبة لحل المشكلات، ويهتم بالحاجات الفردية للعاملين معه من خلال توفير البرامج والفرص التأهيلية والتدريبية والتوجيه الملائم لهم، وتفويضهم الصلاحيات المناسبة لتحمل المسؤولية.

تاسعاً - استراتيجيات إدارة التغيير :

تشير أدبيات التغيير إلى استراتيجيات عدة يمكن لقائد التغيير أن يختار الملائم منها للتعامل مع الأفراد عند الشروع في إجراء التغيير وفقاً لأهميته وطبيعة مجال التغيير ومدى تأييد أو مقاومة الأفراد له، ومن هذه الاستراتيجيات:

1- الاستراتيجية العقلانية:

وتسمى أيضاً الاستراتيجيات العقلانية التجريبية، ووفقاً لهذه الاستراتيجية يكون الحافز لقبول الفرد بالتغيير هنا هو طبيعة التغيير نفسه، ولذلك تركز الاستراتيجية العقلانية على الأنشطة التي

توضح طبيعة التغيير، ومبرراته، وتهتم باختيار الرسائل ذات الدرجة العالية من الدقة، والصدق، ومن الآليات التي تستخدمها هذه الاستراتيجية في التربية والتعليم الإعداد قبل الخدمة، والتدريب أثناء الخدمة وإنتاج المعرفة، المعلومات، وتقديم البراهين العلمية، فاستخدام هذه الاستراتيجية يتم في الحالات الآتية:

1. عندما لا يكون هناك حاجة للإسراع في إحداث التغيير.
2. عند الحاجة لتوفير أساس قوي لإحداث التغيير المستقبلي.
3. عندما يتطلب التغيير مهارات ومعارف ليست متوفرة في المستهدفين بالتغيير.
4. عندما تكون عمليات التغيير شاملة لأكثر من جانب في المؤسسة (الزهراني، 1995، ص 33).

2- استراتيجية المناورة والإقناع:

وهي استراتيجية تقوم على شيء من التحكم في بيئة التغيير عن طريق إظهارها في شكل تجعل الأفراد، أو الجماعات المستهدفة بالتغيير تميل إلى جهود التغيير والإقناع بأن التغيير والسلوك الذي تدعمه شيء جيد، وتعتمد هذه الاستراتيجيات على الأغلب في الحث على تصميم رسائل التغيير بشكل غير موضوعي متحيز للتغيير.

ومن الأساليب المستخدمة في هذه الاستراتيجيات: القيام بتوفير المواد اللازمة للعاملين في التغيير، والاتصالات الإقناعية المتحيزة للتغيير، والدعاية للتغيير، والتدريب اللازم لتوفير المهارات المطلوبة للتغيير، أو تسهيل حدوثه بالتأثير في الاتجاهات والسلوك، وتقديم حوافز للمشاركين في التغيير حسب التزامهم، ومناصرتهم لجهود التغيير.

3- استراتيجيات التسهيل:

وهي استراتيجية تهدف إلى تسهيل حدوث التغيير في المنظمات، وأفرادها، ويتطلب ذلك نظاماً فعالاً للمعلومات، والعلاقات يتولى التعريف بخدمات التسهيل المتاحة، وبطرائق الحصول عليها.

وهذه الاستراتيجية تستخدم لتسهيل إحداث التأثير انطلاقاً من الافتراض بأن الأفراد يدركون المشكلة التي تتطلب التغيير وأهمية حلها، وأنهم على درجة عالية من الاستعداد والرغبة في إحداث التغيير، وتتوفر لديهم القدرة على تحقيق أهدافه، وتقوم فكرة استراتيجية التسهيل على تقديم المساعدة اللازمة للأفراد لتطبيق التغيير والتي تتمثل في توفير ما يحتاجون إليه من إمكانيات ومعلومات.

4- استراتيجيات النفوذ أو القوة:

وهي استراتيجية تستخدم سلطة القوة والنفوذ لإجبار أفراد المؤسسة على قبول التغيير وتطبيقه وذلك من خلال التلويح باستخدام أساليب الثواب والعقاب في التأثير على أفراد المؤسسة، وتوجيههم الوجهة التي يتطلبها التغيير. وتعتمد هذه الاستراتيجية على افتراض تملك قائد التغيير السلطة التي تمكنه من تطبيق القوانين واللوائح، ومنح الحوافز وفرض العقوبات التي من شأنها تبني الأفراد للتغيير وتطبيقه.

ويمكن تطبيق هذه الاستراتيجية في بعض المواقف مثل:

1. عدم فهم الأفراد الحاجة إلى التغيير.
 2. عدم التزام الأفراد بشكل كامل لمتطلبات التغيير.
 3. الرغبة الملحة في التغيير.
 4. الرغبة في التخلص من الجهات المقاومة للتغيير (مرجع سابق، ص 34-35).
- ويرى (الخضيرى) أن استراتيجية التغيير تشمل بعدين أساسيين هما:

1. الشمول: أي تشمل كل عناصر المؤسسة وأجزائها، وبذلك فإن الاستراتيجية تصبح عملية كلية.
2. الزمن: إذ تستغرق الاستراتيجية فترة زمنية طويلة لكي تصل عملية التغيير إلى أهدافها بشكل كامل.

وقد حدد الخضيرى ثلاثة أنواع من استراتيجية التغيير على النحو الآتي:

1. استراتيجية إعادة البناء: هي استراتيجية مرحلية يتم تنفيذها عبر ثلاثة مراحل أساسية وهي:

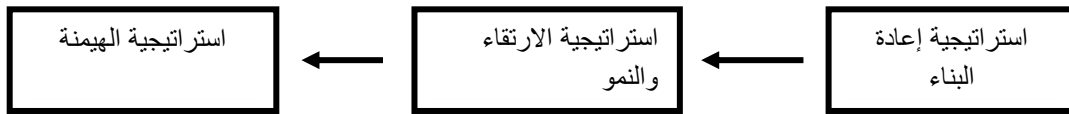
1. هدم وإزالة النظام القديم وتأكيد رفضه وتغييره وتحجيم القوى التي تدافع عنه.
2. تهيئة المناخ للنظام الجديد ووضع الأساسات والركائز القوية التي سيعتمد عليها النظام الجديد في مرحلة إعادة البناء.
3. إقامة البنيان والهيكل الرئيسي للنظام الجديد وهي المرحلة التي تظهر فيها معالم النظام الجديد.

2. استراتيجية الارتقاء والنمو: وهي تمثل استراتيجية تدعيم التغيير بالتوسع، والشمول والتعدد في مجالات التغيير، ومزيد من فلسفة التغيير، والسعي إلى التطوير في المبادئ والأفكار الأكثر تحررية، وتقدمية، وإصلاحية، وبالتطبيق الفعلي والعملية للمبادئ، من

أجل أن يكتسب قادة التغيير الخبرة الإدارية من التجربة الفعلية لأفكارهم ومبادئهم، وهكذا تنسم هذه الاستراتيجية بالواقعية العملية.

3. **استراتيجية الهيمنة:** تأتي بعد زيادة القوة بشكل تراكمي في الاستراتيجية السابقة وتقوم استراتيجية الهيمنة على الاستفادة من النجاح الذي حققته المؤسسة ووصلت إليه في المراحل السابقة، من أجل الوصول إلى المزيد من التقدم والنجاح (الخضير، 2003، ص 142-144).

والشكل الآتي يبين استراتيجيات التغيير الثلاث:



الشكل رقم (4) استراتيجيات إدارة التغيير

يبين الشكل رقم (4) استراتيجيات إدارة التغيير التي تبدأ باستراتيجية إعادة البناء حيث يتم وضع الأساسات القوية التي سيتم الاعتماد عليها لإقامة البنيان الجديد، ثم ينتقل إلى استراتيجية الارتقاء والنمو وصولاً لاستراتيجية الهيمنة بحيث تستفيد من النجاح الذي تم تحقيقه في المراحل السابقة من أجل تحقيق مزيد من النجاح والتطور.

والى جانب هذه الاستراتيجيات فقد استعرض الطويل استراتيجيات عدة لتحقيق التغيير ومنها:

1. استراتيجيات الزمالة:

وتقوم على التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، وما يسود بينهم من ألفة وتعاون.

2. الاستراتيجية السياسية:

وتقوم على استقطاب أحد المرؤوسين المتنفذين لتبني التغيير، أي أصحاب السلطة غير الرسمية القادرين على التأثير في الأفراد المستهدفين وإقناعهم بأهميته (الطويل، 2001، ص 403)

كما يضيف البلبيسي **استراتيجية التثقيف والتوعية الموجهة:**

وتقوم على افتراض عدم اقتناع الأفراد بضرورة التغيير أو تخوفهم مما سيترتب عليه من تهديد لمصالحهم، أو تضارب مع قيمهم، إذ يعتمد قائد التغيير إلى إزالة مخاوفهم وتوعيتهم بأهمية وأهداف التغيير (البلبيسي، 2002، ص 46-47).

ومما سبق نرى أنه لا يوجد استراتيجية معينة يمكن استخدامها في جميع عمليات التغيير، إذا لكل منها إيجابياتها وسلبياتها، بالإضافة إلى أن استخدام أي منها يتوقف على موقف الأفراد من

فكرة التغيير واتجاهاتهم نحو التغيير، وطبيعة عملية التغيير نفسها، والإمكانات المتاحة لتطبيقها لذلك ينبغي على مدير المدرسة استخدام الاستراتيجية المناسبة في الوقت المناسب وفي المكان المناسب، ويمكن القول بأن الاستراتيجية العقلانية قد تكون أكثر هذه الاستراتيجيات مناسبة لطبيعة العمل في مجال الإدارة المدرسية، لما تحمله من احترام لإنسانية الأفراد وقدراتهم، وما تضيفه على عملية التغيير من قوة وصلابة.

عاشراً- العوامل المحددة لقابلية التغيير:

يذكر فهمي عوامل عدة لقابلية إحداث تغيير بنّاء وناجح وهي:

1- **الضمانات:** تعد الضمانات لحدوث التغيير بمثابة القوى المحددة لنجاح أية مبادرة

للتغيير، فكلما كانت الضمانات عالية كلما كانت فرصة حدوث تغيير بنّاء أكبر.

2- **العزم والتصميم:** لا بد من توضيح أن المستقبل بالضرورة يختلف عن الحاضر،

وضرورة اقناع الناس بضرورة التغيير من القاعدة إلى القمة أو العكس بحيث يكون لدى كل فرد التصميم على إحداث التغيير.

3- **القياسات:** لا بد من اعتماد إدارة الجودة في التنظيم، أي أن يكون الأفراد مدربين على

عمليات القياس المطلوبة لضبط الجودة مما يحسن الأداء أولاً بأول.

4- **سلامة النظم:** التغيير الجذري يحتاج إلى سلامة تنظيم العمليات والمجموعات

المتعارضة كي تتكامل وظيفياً، فانهدام رغبة الأفراد من الوظائف المختلفة في التعاون يؤدي إلى بطء التغيير في التنظيم أو عدم حدوثه منذ البداية.

5- **الخبرة:** الخبرة في بعض الأحيان هي خير معلم، فالأفراد الذين لديهم الخبرة السابقة

ينجحون في إيجاد الطرق المختلفة لإحداث التغيير المطلوب.

6- **الحسم:** الحسم هو قابلية إصدار قرارات فعالة وحاسمة لإنجاح التغيير في التنظيم.

7- **الضرورة:** الإحساس بضرورة التغيير هو المحرك الذي تركز عليه التغيير.

8- **الحتمية:** الإحساس بحتمية التغيير عادة ما يعطي دافعية لإحداثه واستمراره.

9- **التنافسية:** التغيير عادة ما يحتاج إلى وقت طويل، والتنافس في التغيير يؤدي إلى الإسراع في حدوثه.

10- **الحوافز:** لا بد من حفز أفراد المؤسسة للعمل في فريق واحد، حتى تتكامل الابتكارات.

11- **التركيب:** يجب أن تكون المؤسسة مرنة قابلة للتغيير الذي يؤدي إلى إعادة تنظيمها

كلما دعت ضرورة التغيير.

- 12- **الثقافة:** شعور العاملين في المؤسسة هل هو سلبي يتصف بالرهبة والخوف؟ وهل قوانين العمل جامدة لا تتغير بمرور الزمن؟ إذا كانت الإجابة نعم، هنا تسود ثقافة القهر حيال العمل ويفقد العاملون المتعة في العمل والرغبة في التغيير.
- 13- **التواصل:** علاقة التواصل جيدة داخل المنظمة التي يعمل فيها العاملين، والتي تمنحهم الفهم لما حولهم، مما يساعد على الشعور بالولاء بين العاملين ويحسن من سرعة ودقة الأداء.
- 14- **التنظيم:** قد يتكون التنظيم من مراتب متسلسلة خطياً وقد يتكون من مستويات من الإدارات فلا بد من أن يكون هناك هياكل وظيفية عديدة يصاحبها فروق في الأجور.
- 15- **الابتكار:** يجب أن يكون التنظيم مهياً لاستقبال الابتكارات وتشجيعها، وهنا لابد من التخلي عن بيروقراطية العمل الذي يفقده قوة الدفع ويحده عن مساره الطبيعي.
- 16- **النفوذ:** يجب على العاملين أن يكونوا منفتحي العقول بحيث يسمحون للآراء المختلفة أن تناقش بحرية تامة، وأن يكون نفوذ السلطة داعماً لكل فكر جديد ببناء.
- 17- **الرضا:** لابد من رضا العاملين عن التغيير، والرغبة في التغيير لكي يتولد لديهم الاحساس الإيجابي تجاه التغيير (فهيم، 2004، ص 381 - 384).
- مما سبق نجد أن توافر جميع هذه العوامل من الشروع في أية عملية للتغيير، وحرص مدير التغيير على تحقيقها يضمن أقصى فرص نجاح التغيير وتحقيق أهدافه المنشودة.

الحادي عشر - الآثار المترتبة عن عدم التغيير:

بيّن الخضيرى عدد من الآثار الهامة التي تهدد كيان المؤسسة والمجتمع وتدمرها ويمكن تناول عناصرها كالآتي:

1. الجمود: يمكن تشبيه الجمود بداء يصيب جسم المؤسسة فيفقد نشاطها وحيويتها ومن هنا تصبح أشكال التنفيذ الإداري بعيدة عن التنوع والإبداع، وذات أسلوب نمطي واحد مما يقلل من قدرة المؤسسة على استيعاب المعارف والخبرات الجديدة والتكيف معها مما يجعلها تتجه إلى الانحدار والتلاشي.
2. السلبية: تنتشر حالة السلبية بالمؤسسة في غياب عنصر المبادرة بسبب سيطرة فئة محافظة مستفيدة لها القدرة على رفض الأفكار الجديدة والمقترحات الجادة التي تسهم في الرفع من مستوى المؤسسة كما أنها تستهدف كل موظف فاعل بالعقاب والفصل. ومن

هنا سيرضخ العاملون لهذه الحالة ويستسلمون لأوامر القادة وتعليماتهم مما يعطل عملية إحداث التغيير.

3. التخلف: إن عدم مواكبة حركة التطور والأخذ بأسباب التغيير، سيفقدها القدرة على المنافسة ويضع حداً لمسيرتها التنموية، ويدخلها في عالم التخلف وهذا الجو يشجع على نشر الفساد الإداري وتقلد المناصب من طرف فئة منحرفة لا تعمل إلا لمصلحتها.

4. التدهور: في هذه المرحلة تعرف المؤسسة انحساراً على مستوى الإنتاج، وتفقد الكثير من مكتسباتها وينتشر نطاق الفساد، وتشتد سطوته على جميع الأنشطة حتى يصبح سلوكاً ونمط حياة.

5. التحلل: الآثار المترتبة عن عدم التغيير يمتزج فيها الاقتصادي بالاجتماعي، فانهيار المؤسسات وتحللها هو نذير بانهيار المجتمعات التي ستفقد روابطها ويصبح هم الفرد هو التفكير في ذاته وتلبية حاجاته ومن هنا يفتتت المجتمع إلى وحدات صغيرة بينها حواجز نفسية

6. الاهتراء والتفكك: هي مرحلة متطورة تشهد حالة من الفوضى على جميع المستويات يعاني المجتمع فيها حالة من الانقسامات، والتفكك ويفتقد القائد للشرعية بحيث يصبح كل قرار يصدر عنه مثاراً للجدل والريبة، ويصبح المجتمع ضحية صراع بين أعضائه فالكمل يسعى إلى الحصول على مكتسبات على حساب الآخرين.

7. الاختفاء والتلاشي: وهي المرحلة الأخيرة التي يتلاشى فيها المجتمع ويختفي عن طريق ابتلاعه من المجتمعات المجاورة أو الاندماج فيه.

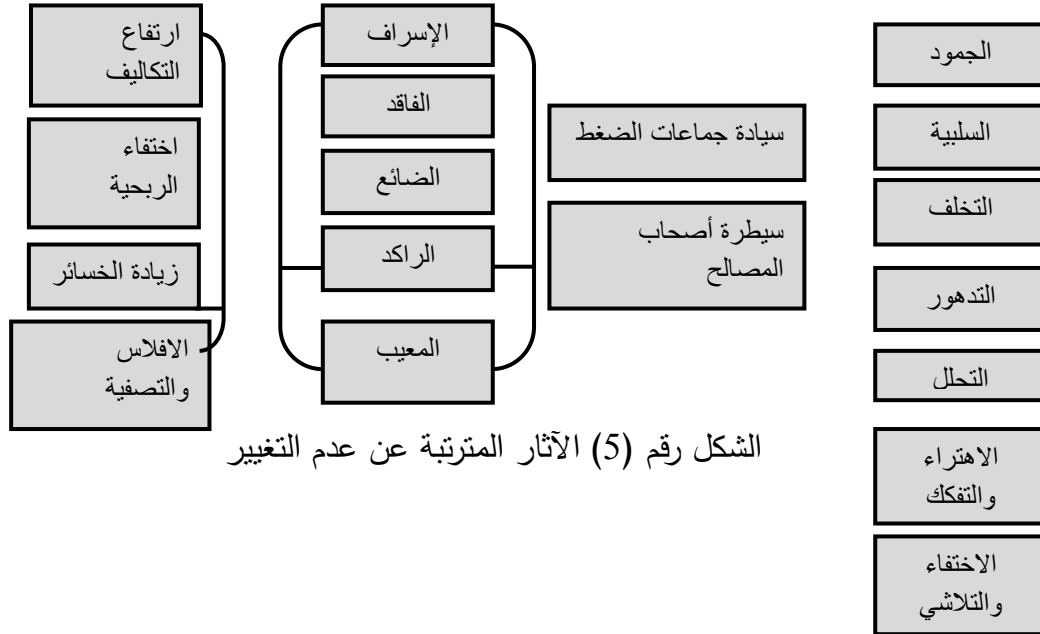
كما يرى الخضير أن المراحل السابقة سيتولد عنها عاملان أساسيان وهما:

- مدى سيادة وسيطرة جماعات الضغط.
- مدى سيادة وسيطرة أصحاب المصالح.

في هذه المرحلة يصاب المجتمع والمؤسسة الإدارية بالجمود الإداري الذي يؤدي إلى عدة سلبيات خطيرة منها ما يلي :

1. الإسراف في استخدام الموارد بشكل عام والموارد النادرة بشكل خاص.
2. زيادة نسبة الفاقد في العمليات الإنتاجية سواء من الوقت أو الجهد أو المواد الخام.
3. اتساع نطاق الضائع في المؤسسات الإدارية بشكل يفقدها اقتصاديات الإنتاج.
4. زيادة الراكد والعاطل من عوامل الإنتاج في المؤسسات الإدارية وبصفة خاصة فيما يتصل بالمخزون من الخامات والمنتجات التامة الصنع والآلات والمعدات.

5. ارتداد حجم كبير من المبيعات، وبدء فقدان السوق والمستهلك وظهور حالات رفض من جانب المستهلك وعدائه للسلع المنتجة وللشركة أيضاً (الخضيرى، 2003، ص 82) والشكل الآتي يبين الآثار المترتبة عن عدم التغيير:



يبين الشكل رقم (5) الآثار المترتبة عن عدم التغيير حيث تبدأ بالجمود مما يقلل من قدرة المؤسسة على استيعاب المعارف الجديدة والتكيف معها، ثم تنتقل إلى السلبية ورفض الأفكار الجديدة، كما يؤدي إلى التخلف ونشر الفساد الإداري والتدهور حيث تفقد الكثير من مكنسياتها وينتشر نطاق الفساد منتقلة إلى مرحلة التحلل والتفكك ثم الاختفاء والتلاشي.

الثاني عشر - دور مدير المدرسة كقائد لعملية التغيير:

لا شك أن المدير الناجح هو الذي يملك قدراً واسعاً من المعرفة الإدارية ويملك قدراً مكماً من المهارات والإبداع لتحقيق أهداف التغيير والتطوير الإداري، فمدير المدرسة هو مفتاح التغيير وهو العنصر الأساسي لتنفيذه وذلك للأسباب الآتية:

1. هو المسؤول وكل من بالمدرسة مرؤوسين.
2. هو المسؤول الأول عن الخطة الدراسية.
3. هو الوحيد الذي سلطته تخوله القيام بأي نوع من التغيير.
4. هو المثل الأعلى والكل يتشبه به.
5. بإمكانه توزيع المهام للمرؤوسين والتي من خلالها يتم تنفيذ المهمة.
6. هو حلقة الوصل بين الإدارة التعليمية والمدرسين.

7. تحت قيادته جميع الوسائل المعادية للتغيير.
8. أي نجاح للتغيير بالمدرسة دائماً يعود إلى اسمه واسم المدرسة والكادر التعليمي بها.

12-1- مواقف مدير التغيير الفعال:

1. يوفر دعماً إيجابياً للعاملين معه ولا يخذلهم.
2. يعامل العاملين معه بالمساواة، ويستمتع إليهم بفاعلية.
3. يتصف بالحماس والدافعية، والاهتمام بقضايا التربية والتعليم وأولوياتها.
4. يتميز بالالتزام في أداء الأعمال وتنفيذ المهام على النحو الأفضل.
5. يتسم بالمتابعة، ولا يبالغ في ردود أفعاله بل يكون عقلانياً.
6. لا يحاول فرض وجهة نظره بالقوة، ولا يسعى للانفراد بالحوار دائماً.
7. لديه استعداد للتجريب والتغيير، والمخاطرة المنطقية والمحسوبة.
8. لديه دائرة اهتمامات أوسع من مجرد العمل، ويستطيع وضع شؤون العمل ضمن منظومة أعم وأشمل.
9. لديه استعداد ورغبة للتعلم من أخطائه ومحاولاته.
10. يتقبل التغيير والإصلاح والتطوير كأمر حتمي.

12-2- طريقة تفكير مدير التغيير الفعال:

تتميز بما يأتي:

1. يرى كل موقف كقضية منفردة بذاتها، ويدرك إمكانية وجود فرص للتشابه مع مواقف أخرى مماثلة سابقاً.
2. يُعد للتغيير ويديره عن طريق استخدام قوائم التشخيص والمطابقة والتعديل، ثم تطويرها بشكل مناسب لأغراضها.
3. لديه القدرة على التخيل والتصور، ويمتاز بالمرونة، ويشجع التفكير والمتابعة أثناء فترة تطبيق التغيير، مما يمكن أن يؤثر بفاعلية على سير العمل وتطويره.
4. لديه القدرة على التفكير المتعمق في الأمور ودراستها وتحليلها واستنتاج نقاط الاتفاق بين البدائل والاحتمالات المختلفة.
5. يمكنه الوصول إلى جوهر المشكلة، ولديه القدرة على توقع المشكلات المحتملة.
6. يستطيع أن يتعلم من خلال مروره بالخبرة أو التجربة.
7. لديه القدرة على توجيه تعلمه الذاتي ومتابعة نموه المهني المستمر.

12-3- المعارف والمهارات المطلوبة من مدير التغيير الفعال:

يجب أن تتوفر لدى مدير التغيير المهارات التي يستطيع من خلالها إدارة عملية التغيير بكل كفاءة وفعالية ومن هذه المهارات:

1. يتفهم ديناميكية عملية التغيير ويستطيع التعامل معها والعمل بموجبها بكفاءة ونجاح.
2. يعرف النقاط والعناصر الرئيسية التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار في كل موقف من مواقف التغيير.
3. يتفهم ديناميكية البحث الإجرائي وأساليبه وآليات توظيفه.
4. يعرف كيفية توثيق نتائج البرامج والجهود التطويرية ونشرها، وذلك على النحو الأفضل.
5. يستطيع التطلع قدماً نحو الأمام والتفكير للمستقبل، مثلما يستطيع إدراك الحاضر وتفهمه والانطلاق منه للتخطيط المستقبلي.
6. يمتلك مهارات متنوعة تساعد على الاندماج الفاعل في علاقاته مع الآخرين والتفاوض الناجح معهم، واعتبارهم الأعضاء الأساسيين في عملية التغيير، سواء أكان ذلك عن طريق اللقاءات الفردية، أو أثناء العمل في المجموعات الصغيرة، أو من خلال الاجتماعات الرسمية.
7. يمتلك حصيلة من مهارات الاتصال الملائمة للمواقف الرسمية وغير الرسمية.
8. يستطيع بناء مناخ عمل إيجابي مساند وتعزيزه.
9. لديه أساليب ووسائل للتواصل المستمر مع المعارف والخبرات والتجارب الجديدة في مجال تخصصه، لإثراء حصيلته منها وجعلها متنامية بصورة مستدامة.
10. يتفهم طبيعة عمل أبعاد عملية التعليم والتعلم، ويملك حصيلة واسعة من الآليات التي تساعد على تحقيق تعلم فعال.
11. يستطيع استخدام التقنيات المناسبة التي تساعد على رفع كفاءته في جميع جوانب العمل ومجالاته.
12. يتفهم طبيعة وآليات تحقيق النمو المهني (Scott, 1999, p 149 – 153).

الثالث عشر - المتطلبات الأساسية الواجب توافرها لنجاح عملية التغيير:

ينبغي توافر عوامل معينة تتيح للقائمين على التغيير في المؤسسات التربوية فرص النجاح في جهودهم وأهم هذه العوامل:

1. توافر المناخ العام الذي يقبل التغيير ولا يعارضه.

2. دعم وتأييد القادة الإداريين في المؤسسة، إذ أن دعمهم وتأبيدهم لجهود التغيير تضمن لهم الاستمرارية وتحقيق الأهداف.
 3. وجود قادة تغيير يمتلكون مهارات انسانية وعقلية وفنية، ترتبط بالتغيير وتساعد على تكوين تصور شامل عن التغيير وقواعده.
 4. التركيز على المجموعات أكثر من الأفراد، إذ أن لمعايير وقيم وتوقعات المجموعات في المنظمات تأثيراً واضحاً على سلوك الأفراد.
 5. تشخيص مشكلات المنظمة بأسلوب علمي، وكذلك تشخيص عوامل مقاومة التغيير، وكيفية التعامل معها.
 6. توافر الموارد البشرية والمادية، والفنية التي تهيء للتغيير وتساعد على تنفيذه (الدره، 1986، ص 372).
- وأضاف الطراونة أنه يجب توافر متطلبات أساسية لإحداث التغيير في المدرسة من أهمها:
1. توافر إدارة التغيير وعزيمة التطوير.
 2. توافر الوقت الكافي لإجراء الدراسات، وعمليات التطوير.
 3. تعزيز مشاركة المعلمين في التغيير المدرسي، ومناقشتهم في المشاريع والخطط التطويرية.
 4. توافر البيانات والمعلومات الكمية والنوعية التي تلزم لاتخاذ قرارات التغيير المدرسي (الطراونة، 2003، ص 45).
- مما سبق نجد بأنه يجب إيجاد القيادة الحسنة القادرة على إدارة المدرسة والقادرة على وضع خطط المدرسة، وأن تتمتع بحسن العلاقات مع العاملين، والقدرة على تحليل المشكلات ودراساتها.
- الرابع عشر - مقاومة التغيير:**

14-1 - مفهوم مقاومة التغيير:

يرى العامري أن مقاومة التغيير هي امتناع الموظفين عن التغيير أو عدم الامتثال له بالدرجة المناسبة والركون إلى المحافظة على الوضع القائم (العامري، 1997، ص 357).

كما عرفت حلواني مقاومة التغيير بأنها: "تمسك أفراد التنظيم بالأوضاع الإدارية السائدة، وميلهم إلى الالتزام بالسلوك الوظيفي الذي تعودوا عليه، ويحاولون مقاومة التغيير وبشدة خشيتهم الانتقال إلى أوضاع أخرى" (حلواني، 1990، ص 59).

مما سبق نجد بأن مقاومة التغيير هي امتناع العاملين في المؤسسة عن التغيير ومحاارته بشتى الطرق المباشرة وغير المباشرة، وتمسكهم بالأوضاع السائدة التي اعتادوا عليها.

14-2- أشكال ومصور مقاومة التغيير:

للمقاومة أشكال عدة إذا قد تكون العدائية واضحة وصريحة، وقد تكون مخفية، كما أنها قد تكون موجهة ضد التغيير نفسه أو ضد الذي يقوم بعملية التغيير (أبو حمدي، 1994، ص 57). ولقد ذكر الزيادات أن الأفراد المقاومون للتغيير يتفاوتون في طبيعة رد الفعل تجاه التغيير، فقد يعبرون عن مواقفهم واتجاهاتهم بالشكوى والاجتماع، والاضطراب ومظاهر أخرى غير مباشرة، مثل زيادة نسبة الغياب، الهدر في الموارد، محاولة التأثير سلباً على الروح المعنوية لزملاء العمل (الزيادات، 1999، ص 34).

وقد أشار حريم إلى العديد من الأشكال والصور الشائعة في مقاومة التغيير ومنها ما يلي:

1. قيام الفرد بالتهجم على أي فكرة أو رأي جديد.
2. توجيه العديد من الأسئلة من قبل الفرد، بعضه ليس له صلة بالتغيير.
3. الموقف السلبي للفرد يتخذ دور الصامت ولا يتفوه بشيء.
4. يظهر الفرد أنه منزعج وغير قادر على اتخاذ قرار بشأن التغيير المقترح.
5. يصرُّ الفرد على أن التغيير ليس عادلاً.
6. يقلل الفرد من الحاجة للتغيير.

14-3- حالات قبول التغيير:

يتم قبول التغيير من قبل الأفراد في الحالات الآتية:

- عندما يتأكد الأفراد من أن التغيير يسعى لتحقيق وضع وظيفي أفضل.
- عندما يكون إدخال التغيير بناء على رغبة الأفراد وليس مفروضاً عليهم.
- عندما يشارك الأفراد في وضع خطة التغيير وفي تنفيذها.
- عندما تتولى الإدارة العليا بالمنظمة سياسة الدعم الواضح والمستمر للتغيير.
- عندما يكون التغيير منسجماً ومتوافقاً بصفة مستمرة مع قيم الأفراد وأفكارهم واتجاهاتهم.
- عندما يتجنب التغيير تهديد مصالح الأفراد واستقلالهم وطبيعة أعمالهم.
- عندما يكون قرار إجراء التغيير مخططاً ومنظماً وجماعياً.
- عندما تتوفر الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لنجاح التغيير.
- عندما يتصف التغيير بالوضوح أهدافاً وإجراءات ووسائل.

- عندما يكون التغيير واقعياً وينبع من ظروف المنظمة ويتفق مع إمكانياتها.
 - عندما يقدم التغيير للأفراد نوعاً من الخبرة أو المهارة الجديدة التي تفيدهم في الوقت الحاضر أو المستقبل.
 - عندما يهدف التغيير إلى تقليل الواجبات الحالية للأفراد بدلاً من زيادتها.
- ولا يعني ذلك ضرورة توافر كافة هذه الحالات حتى يقبل الأفراد التغيير، بل إن شمولية التغيير على أكبر قدر من هذه الحالات يحقق قدراً كبيراً من القبول ويمهد لنجاح خطة التغيير بكفاءة وفعالية (حريم، 2004، ص 385).
- من خلال ما سبق نجد بأنه عندما يدرك الأفراد حقيقة التغيير وأهدافه ودرجة توافقه مع أهدافهم ورغباتهم يكونون أقرب إلى تأييده وقبوله، وبالتالي فإن قبولهم للتغيير مرهون بمدى توافر المعلومات الكافية عن التغيير وأهدافه ونتائجه المتوقعة.

14-4- أسباب مقاومة التغيير:

- إن أهم الأسباب وراء مقاومة التغيير يمكن أن تكمن فيما يلي:
1. الفائدة الشخصية المحدودة والضيقة: فالخوف من فقدان ميزة شخصية أو قيمة ما أو قوة أو إمكانيات وموارد أو حرية في اتخاذ قرارات أو أصدقاء عمل، يجعل الأفراد يقاومون التغيير.

2. فقدان الثقة في كيفية حدوث التغيير وتطبيقاته (Donnelly, 1992, p 442).

ويضيف بدر الأسباب الآتية:

1. المفاجأة وأثر الاختلاف: حدوث التغيير بشكل مفاجئ قد يوحي للأفراد أن الإدارة لا تتفق بهم ولا تستشيرهم بالإضافة إلى اعتقادهم بأن الإدارة لم تأخذ الوقت الكافي للتفكير بأهمية التغيير وآثاره على المؤسسة، أيضاً تعود العاملين على سلوكيات معينة في العمل وروتين معين، وطريقة عمل معينة بما يمثلها التغيير من تهديد لعاداتهم وقيمهم وسلوكياتهم، وآثار جانبية للعاملين وحتى لو كان ذلك في صالحهم وبغية تطوير هذه السلوكيات لذلك لا بد من إدخال التغيير بشكل تشاركي وتدرجي وغير مفاجئ.
2. وجود بعض الخسائر الحقيقية نتيجة التغيير: بحيث تطمح الإدارة إلى جعل الإيجابيات أكثر من سلبيات التغيير وتعمل على أن تكون صريحة مع هؤلاء الأفراد الذين أصابهم خسارة حقيقية وتعوضهم مادياً ومعنوياً، أو تبحث عن كيفية التعامل مع الأضرار المرتبطة بالتغيير وتعد الخطط المسبقة لذلك (بدر، 1987، ص 97-104).

3. **الخوف من الجديد المجهول:** عندما يعتاد الأفراد على أعمالهم وأنماطهم وأساليبهم فإنهم من خلال ذلك يكونوا راضين محققين الأمان الوظيفي، إذا أرادت الإدارة تغيير ما هو قائم على مقاومتهم بسبب الخوف من الفشل في التكيف مع ما هو جديد ولم يعتادوا عليه، ويأتي هذا الخوف من خلال عدم مشاركة الأفراد في التغيير وعدم امتلاكهم المعلومات الصحيحة والدقيقة عن التغيير بجوانبه كافة من حيث جوهره ومضمونه وأهدافه ومجالاته (عبد الوهاب، 1996، ص 210).

4. **الحاجة للاستقرار:** إن الاستقرار والعادات المستقرة هي ما يحبذها الأفراد وبالتالي فإن تغييرها قد يعمل على الإخلال بهذا الاستقرار مما يدفع الأفراد للمقاومة (حسن، 2000، ص 317).

5. **عدم المشاركة في إعداد التغيير:** إن عدم المشاركة في اتخاذ التغيير والإعداد له جيداً يولد نوعاً من المقاومة تجاه هذا التغيير، ولكن عندما يشارك الأفراد في اتخاذ قرار التغيير فإن ذلك سيحملهم المسؤولية تجاه هذا التغيير الذي شاركوا في إعداده وتنفيذه، مما يولد ارتباطاً بين الأفراد وبين التغيير ويحملهم على بذل الجهود لإنجاحه (سليمان، 1992، ص 96).

6. **التوقيت السيء:** إن التوقيت السيء للتغيير يدفع الأفراد لمقاومته، ولكن إذا جاء التغيير في وقت محدد يتوافر فيه الرضا لدى العاملين والشعور بالارتياح ووفرة الإمكانيات والموارد سيجعل الأفراد يدعمونه ويؤيدونه لأنه جاء في وقت مناسب (حريم، 1997، ص 514).

عادة ما يتولد عن عملية التغيير ضغوط عمل كبيرة وأعباء قد لا يتحملها الأفراد من خلال احتمال زيادة متطلبات العمل والزيادة في التخصص للعمل الجديد وكذلك زيادة المهام وإجراءات العمل المستحدثة في عملية التغيير، وبالتالي فإن هذه التغييرات المستحدثة تتطلب أن يكتسب الأفراد بعض القدرات والمهارات والخبرات الجديدة المختلفة عن تلك المكتسبة قبل التغيير. وبالتالي قد تتولد الرغبة لدى الأفراد في عدم بذل الجهود المطلوب لإعادة التعلم والتدريب على الأعمال الجديدة، خاصة إذا كان الفرد يمتلك خبرات ومهارات لفترة زمنية طويلة، فهو لا يمكنه الاستغناء عنها بشكل سريع (العديلي، 1995، ص 547).

ووضح الجهني أسباب مقاومة التغيير من خلال الجدول الآتي:

جدول (2) أسباب مقاومة التغيير

السبب	التوضيح
الاكتفاء	معظم الناس تعجبهم الطريقة التي تسير عليها الأمور.
عدم النضج	لم يتم الإعداد بشكل مناسب للتغيير فالوقت غير مناسب.
الخوف	الناس تخشى المجهول.
المصلحة الذاتية	قد يكون التغيير مفيداً للآخرين ولكن ليس لنا.
ضعف الثقة بالنفس	لا نعتقد أننا بمستوى التحديات الجديدة.
الصدمة من المستقبل	مبهورون من التغيير ولذا لا نفهمه ونقاومه.
نقص المعلومات	لا نعلم كيف نغير أو إلى ماذا نغير.
التفكير الضيق	الناس لا يمكنهم تأجيل رغباتهم ويريدون النتائج الفورية.
الغرور	يرفض القادة الاعتراف بأخطائهم وأن ما صنعوه بحاجة للتغيير.
الجهل الإنساني	الإنسان عدو ما يجهل.

(الجهني، 2011، ص159-160)

من خلال ما تقدم نرى بأن مقاومة التغيير أمر طبيعي ومشروع، فالتغيير يسبب حالات من التوتر والقلق النفسي والخوف من المستقبل رغم ما يحمله من آمال ومنافع للمؤسسة، وهنا على الإدارة أن تدرك أسباب هذه المقاومة ودوافعها وأن تتنقي أسلوباً رشيداً في التعامل معها بما يحقق الفائدة والمصلحة للجانبين. ويمكن تحديد أبرز معوقات إدارة التغيير في المؤسسة التربوية بمايلي:

1. الخوف من المجهول الذي يحدثه التغيير.
 2. الخوف من فقدان العاملين لمركزهم الوظيفي أو فقدانهم لزملائهم.
 3. خوف العاملين من زيادة الأعباء الوظيفية، أو إضافة المهام الجديدة التي يجهلها الموظف.
 4. قلة المهارات والقدرات التي تحتاجها المؤسسات التربوية لإحداث التغيير وعدم معرفة مديري المدارس بالمستجدات الحديثة في الإدارة.
 5. عدم توافر الموارد المناسبة التي تساعد في تنفيذ الإجراءات والنشاطات التي تحتاجها عملية التغيير.
- والسؤال الذي يطرح نفسه هو: كيف نتعامل مع هذا الوضع ونعمل على الحد من مقاومة التغيير؟

14-5- أساليب التعامل مع مقاومة التغيير:

عندما يدرك المدير الأسباب التي تؤدي إلى مقاومة التغيير فإنه يستطيع العمل على القضاء على هذه المقاومة أو التقليل من شأنها، وذلك باتباع الإجراءات التي تتناسب مع طبيعة مقاومة التغيير، وقد أشار (Donnelly) إلى عدة إجراءات يمكن أن تتخذها الإدارة للتقليل من مقاومة التغيير:

1. التّعليم وإيجاد اتصالات فعالة، وذلك قبل الشروع باستراتيجية التغيير بما يساعد على تحضير العاملين لقبول عملية التغيير ولفت نظرهم لأهميته وضرورته في العمل، والاحتفاظ بكل الأفراد منخفضي المقاومة.
 2. دمج العاملين في عملية التغيير والحصول على مشاركتهم، سواء في تصميم الاستراتيجية أو تطبيقها، وتنفيذ التغييرات المطلوبة بما يفيد في رفع مستوى انتمائهم وولائهم للمؤسسة والتزامهم بتنفيذ عملية التغيير.
 3. تسهيل عملية التغيير ودعمها من قبل الإدارة: فالدعم الإداري مهم جداً في تنفيذ استراتيجية التغيير المطلوبة وخاصة للمديرين والمشرفين والمساعدة في تسهيل عملية التغيير عندما يكون الخوف هو أساس المقاومة وجوهرها.
 4. التفويض والقبول من كل المستويات التنظيمية والتحليل والمناقشة بما يمكن أن يساعد المديرين في تحديد النقاط الممكنة للتفويض، وإمكانية تأثير جزء على آخر.
 5. التأثير ببراعة عليهم، بما يتضمنه من استخدام أساليب غير مباشرة لإقناع الآخرين بأن التغيير يصب في مصلحتهم الشخصية.
 6. الإلحاح الواضح والصريح، والضماني لقبول عملية التغيير: والذي يجعل المديرين يندمجون في عملية سلوكية أساسها التهديد والإلحاح بفقدان الوظيفة أو فرص الترقية المنشودة، أو بالإشارة إلى تخفيض الميزات الوظيفية ورتبة العمل، أو بفقدان الامتيازات الشخصية، بحيث يتم تخفيف حدة المقاومة تجاه مبادرة الإدارة في التغيير، ولكن يجب الانتباه إلى أن سياسة الإلحاح والإكراه القسري لقبول التغيير يمكن أن تكون لها نتائج سلبية خطيرة في إيجاد مشاعر سيئة لدى العاملين، وانخفاض أدائهم.
 7. إدخال التغيير بشكل تدريجي على مراحل ذات أوقات زمنية محددة، وأن لا يكون جذرياً، أو فجائياً، حتى يكون الانتقال من طور إلى آخر أفضل، وفيه متسع من الوقت للتأقلم التدريجي مع الوضع الجديد (Donnelly , 1992 , p442) .
- ويذكر الطروانة عدد من الاستراتيجيات لضمان نجاح برامج التغيير في المنظمة:

1. تحديد الأهداف وإطلاع المستهدفين عليها، ليتمكنوا من معرفة الفوائد المرجوة منها، ويفهموا لماذا هم بحاجة إلى التغيير وبهذا يكسب تأييدهم.
2. تحديد الملامح الرئيسية والصورة العامة للنتائج المتوقعة، وبيان ما سيجري على هذه النتائج من تأثيرات إيجابية في صالح المنظمة وأفرادها.
3. تسمية الخطة العامة ومناقشتها مع الأفراد المعنيين، وترك مجال فيها يمكن للمشاركين الإسهام من خلاله، فإن هذا يشعرهم بالانتماء لهذه الخطة طالما أن لهم إسهاماً فيها.
4. الاستعداد لتقبل التغييرات التي يقترحها المنفذون للخطة في أثناء التطبيق.
5. جعل لكل فرد منهم دوراً يؤديه ويشعر بالاعتزاز به.
6. تدريب الناس لرفع كفاياتهم ومهاراتهم لكي لا يخافوا من التغيير، فلدى الأفراد دائماً الرغبة في أن يتقنوا أعمالهم وأن يعرفوا كيف سيسهمون وكيف سيشركون (الطراونة، 2003، ص 106-107).

وأضافت العطية ستة أساليب مقترحة يمكن استخدامها للتعامل مع مقاومة التغيير هي:

1. **التعليم والاتصال:** يمكن تقليل المقاومة من خلال الاتصال بالعاملين لمساعدتهم إلى التعرف بمنطق التغيير، ويفترض هذا الأسلوب أن مصادر المقاومة تكمن في عدم توافر معلومات أو سوء الاتصال، فإذا ما استلم العاملون الحقائق كاملة، وتم توضيح أي سوء فهم، فإن ذلك يؤدي إلى تقليل المقاومة. ويمكن تحقيق الاتصال من خلال المناقشات المباشرة أو المذكرات أو التقارير أو العرض الجماعي، ويحقق هذا الأسلوب النتائج المطلوبة إذا ما كان سبب المقاومة عدم كفاية الاتصال، وتتميز العلاقات بين الإدارة والعاملين بالثقة والمصادقية وإذا لم تتوافر هذه الشروط فإن هذا الأسلوب لن يحقق النتائج المطلوبة.
2. **المشاركة:** يصعب على الأفراد مقاومة التغيير الذين شاركوا في اتخاذه، ولذلك وقبل ادخال التغيير يمكن جلب هؤلاء الذين يحتمل أن يعارضوا التغيير وإشراكهم في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالتغيير المراد احداثه، وعلى افتراض أن المشاركين يمتلكون الخبرة التي تمكنهم من المشاركة فإن انغماسهم قد يؤدي إلى تقليل مقاومتهم، والحصول على التزامهم وتحسن نوعية قرار التغيير.

3. **التسهيل والدعم:** أي تقديم الدعم من مدير التغيير لتقليل المقاومة، وحينما تكون درجة الخوف عالية بين العاملين، فإن تقديم النصح والتدريب على مهارات جديدة، قد تساعد على عملية التكيف.

4. **المفاوضات:** أي تقديم شيء ذي قيمة لتقليل المقاومة، فعلى سبيل المثال، إذا كان سبب المقاومة يتمركز بين عدد قليل من الأفراد، فإن رزمة خاصة من المكافآت يمكن تقديمها، وقد يكون أسلوب المفاوضات ضرورياً حينما تظهر المقاومة من قبل مصدر قوي.

5. **المنافرة والكسب:** تشير المنافرة إلى محاولات التأثير غير الظاهرة، من خلال التلاعب بالحقائق وتغييرها، بما يجعلها أكثر جاذبية، وحجب معلومات غير مرغوب بها، أما الكسب فيشمل كلاً من المنافرة والمشاركة.

6. **ترويح التغيير:** يقصد به النظرة المنهجية إلى إيجابيات وسلبيات التغيير من وجهة نظر العاملين، بعد ذلك يبذل المدير مجهوداً لزيادة الإيجابيات وتخفيض السلبيات لغرض تشجيع العاملين على قبول التغيير. على سبيل المثال، إذا كانت أحد الاعتراضات على التغيير أنه سوف يؤدي إلى تفكيك بعض جماعات أو فرق العمل يبحث المدير عن طريقة للإبقاء على تلك الجماعات (العطية، 2003، ص355).

وبناء على ما سبق نجد أنه لا بد من كسب تأييد الأفراد للتغيير من خلال مشاركتهم في تشخيص مشكلات المؤسسة ورسم أهداف التغيير والتخطيط له، ومناقشتهم في كيفية تنفيذ خطط التغيير ومراحل سيره مما يدفعهم للتحمس له والالتزام بتنفيذه، ومن الضروري أن يتم إدخال التغيير بشكل تدريجي وتشاركي وبشكل غير مفاجئ، كما يجب على مدير التغيير أن يشعرهم أن التغيير خاص بهم ولأجلهم وليس لمجرد التغيير بحيث يزداد فهمهم له، فيعملون على إنجاح مجهوداته، فإذا شعر العاملون أن أفكارهم واتجاهاتهم تؤخذ بعين الاعتبار فسوف تقل مقاومتهم للتغيير.

14-6- فوائد محتملة لمقاومة التغيير:

يرى بعض الكتاب والباحثين أنه ليست كل أشكال وصور مقاومة التغيير سيئة، بل إن مقاومة التغيير قد تكون مفيدة في بعض الحالات ومنها:

1. يمكن لمقاومة التغيير أن تشجع الإدارة على تفحص مقترحاتها للتغيير بشكل متعمق، وبجدية متناهية للتأكد أنها مناسبة، وفي هذه الحالة يعمل الأفراد نوعاً من التدقيق

والتوازن للتأكد من أن الإدارة تخطط وتنفذ التغيير بشكل سليم. وهكذا فإن المقاومة المعقولة إذا مادفعت الإدارة لتفحص التغييرات المقترحة، يكون الموظفين قد منعوا الإدارة من اتخاذ قرارات غير سليمة.

2. مقاومة التغيير يمكن أن تساعد على اكتشاف بعض مجالات ومواطن الصعوبات التي يحتمل أن يسببها التغيير، وبذلك تقوم الإدارة باتخاذ الإجراءات الوقائية قبل أن تتطور وتتفاقم المشكلة وفي ذات الوقت يمكن أن تشجع الإدارة على بذل مزيد من الجهد والاهتمام في إعلام الموظفين وإحاطتهم بالتغيير، والذي يؤدي في النهاية إلى تقبل أفضل للتغيير.

3. المقاومة تزود الإدارة بالمعلومات حول حدة وشدة مشاعر الأفراد بشأن قضية معينة، كما توفر منفصلاً للأفراد للتعبير عن مشاعرهم، ويمكن أن تشجع الأفراد على التفكير والتحدث عن التغيير بصورة أكبر حتى يفهموه بصورة أفضل (حسين، 2004، 389).

مما سبق نجد بأن إجراء أي تغيير في المؤسسة سوف يلاقي مؤيدين ومعارضين وذلك حسب ما يفرضه هذا التغيير، فالعنصر البشري يقف دائماً في وجه أي عائق وخطر يهدد أمنه واستقراره، وبالتالي على المؤسسة أن تتعامل مع المقاومة بشكل ايجابي لتحقيق الأهداف العامة للمؤسسة، وأن لا ينظر للمقاومة دائماً على أنها شر لا بد من إزالته.

الخامس عشر - عوامل فشل إدارة التغيير:

لقد بين (Kotter, 2002) من خلال خبرته ودراساته العديدة أن حوالي 70% من مشروعات التغيير التي تحتاج إليها المؤسسة قد تتعرض للفشل إما بسبب عدم القدرة على البدء بها رغم وضوح أهميتها بالنسبة للمؤسسة وللأفراد، أو بسبب عدم القدرة على إتمامها رغم جهود الأفراد الكبيرة، أو بسبب تجاوز حدود الميزانية المقررة لها، أو التأخير في إنهاؤها في الموعد المحدد أو الشعور بالإحباط وخيبة الأمل، وقد عمل على تطوير مجموعة من العوامل التي يعتقد بأنها تؤدي إلى فشل التغيير وعبر عنها وفق التالي:

1. عدم إيجاد الإحساس بضرورة التغيير بشكل كافٍ.

2. عدم إيجاد تحالف قوي بشكل مناسب لتوجيه التنفيذ.

3. عدم وضوح الرؤية المستقبلية.

4. عدم نقل الرؤية بشكل كافٍ للأفراد.

5. عدم التخطيط بانتظام من أجل تحقيق النجاح في الأجل القصير.

6. التصريح السريع بالإعلان عن النجاح.

7. عدم جعل التغييرات جزءاً من ثقافة المؤسسة.

اضافة إلى ذلك هناك عوامل أخرى داخل المؤسسة بإمكانها أن تؤدي إلى فشل إدارة التغيير وتعرق الوصول إلى الأهداف المنشودة:

1. **صعوبة اندماج فريق إدارة التغيير:** يعد دمج فريق التغيير مع طاقم العمل داخل المؤسسة مرحلة حرجة ودقيقة، لذا يجب أن تحدد الأدوار بوضوح من حيث تقسيم العمل بين فريق مشروع التغيير وباقي فرق العمل في المؤسسة.

2. **نقص التدريب:** يعد نقص التدريب سبباً في فشل إدارة التغيير، حيث أن نقص المهارات والمعارف والمعلومات والقدرات لدى أعضاء الفريق تؤثر سلباً على نجاح التغيير.

3. **صعوبة الانتقال من الاتصال الفردي إلى الاتصال الجماعي:** إن الاتصال سلاح ذو حدين قد يكون فعالاً وبالتالي له القدرة على توحيد تصورات الأفراد داخل المؤسسة وقد يكون ضعيفاً وبالتالي يكون سبباً في فشل عملية التغيير، لذا فإن عدم قدرة أعضاء فريق التغيير على الانتقال من أسلوب الاتصال الفردي إلى الجماعي، يؤثر على نجاح مشروع التغيير (أيوب، 2011، ص9).

الخلاصة

مما تقدم يتبين أن المؤسسات اليوم تعمل في بيئة متغيرة، فالتغيير يعد من أعظم التحديات التي تواجهها، فهو ضرورة عصرية لتطور هذه المؤسسات واستمرارها، وتحولها من وضع راهن إلى وضع مستقبلي مرغوب فيه بهدف زيادة فعاليتها، وحتى يحقق التغيير أهدافه ينبغي أن يكون مخططاً له وفق استراتيجية محددة، يشارك فيه العاملون كافة، إذ تهدف عملية إدارة التغيير إلى تحقيق الالتزام وإيجاد الحماسة والدافعية لدى العاملين في المؤسسة التعليمية لمطالب التغيير، وتغرس في نفوس العاملين الآمال المستقبلية لنموهم المهني، وإيمانهم بالعمل التعاوني الجماعي الذي تسعى إدارة التغيير إلى نشره بين العاملين. ويرى المتخصصون والخبراء أن نجاح حدوث التغيير يتطلب إداريين يفهمون عملية التغيير، وقادرين على تنفيذه وتثبيته، لذلك سيتم الحديث في الفصل التالي عن الإدارة المدرسية كون مدير المدرسة هو المسؤول عن إدارة التغيير في مدرسته.

واقع الإدارة المدرسية بالتعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

أولاً- الإدارة المدرسية بشكل عام

- 1-1- مفهوم الإدارة المدرسية
- 2-1- أهمية الإدارة المدرسية
- 3-1- أهداف الإدارة المدرسية
- 4-1- مبادئ الإدارة المدرسية
- 5-1- التوجهات الحديثة لمقومات الإدارة المدرسية.

ثانياً- الإدارة المدرسية في سورية.

- 1-2- مفهوم الإدارة المدرسية في سورية.
- 2-2- مدير مدرسة التعليم الأساسي في سورية.
- 1-2-2- تعريف مدير المدرسة.
- 2-2-2- شروط التكليف بالإدارة في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في سورية.
- 3-2-2- مهام مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي.
- 3-2- واقع تدريب مدير مدرسة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
- 4-2- الأهداف الوطنية لوزارة التربية في سورية لعام 2007 وصولاً لتحقيق الجودة وأهمية إدارة التغيير.

-تمهيد

يعدّ التّعليم الأساسي حجر الأساس في بناء نظام التّربية وقاعدة التّعليم التي على أساسها يقوم البناء التّربوي للأفراد في المراحل الأخرى، ففيها تتشكل شخصياتهم، وتحدد معالم اتجاهاتهم الفكرية والخلقية والاجتماعية، واكتسابهم المعرفة الأساسية والتكوين الضروري للمواطنة الواعية والاندماج الإيجابي، وهذا لا يتأتى إلا بوجود إدارة تقوم بمهامها على أكمل وجه متمثلة في شخصية المدير الذي يعدّ رجل التطوير والتغيير، وهو المسؤول عن تشجيع جميع العاملين في المدرسة، ودفعهم للعمل، فهو القدوة والمثل الأعلى الذي يحتذي به العاملون والمتعلمون، وقد جاء هذا الفصل ليسلط الضوء على الإدارة المدرسية عامة، والإدارة المدرسية في سورية في مرحلة التعليم الأساسي بشكل خاص، وواقع تدريب مدير مدرسة التعليم الأساسي في سورية.

أولاً- الإدارة المدرسية بشكل عام

1-1- مفهوم الإدارة المدرسية:

تعدّ الإدارة المدرسية وسيلة مهمة لتنظيم الجهود الجماعية في المدرسة من أجل تنمية الطالب تنمية شاملة متوازنة ومتكاملة بحسب قدراته واستعداداته وظروف البيئة التي يعيش فيها، فهي مؤسسة تعليمية وتربوية هامة في المجتمع، ونظام متكامل من الأعضاء العاملين بالمدرسة ومن النظم والتعليمات والقواعد المنظمة للعمل، وأصغر تشكيل إداري في النظام التعليمي، ولكنها من أهم التشكيلات فيه، لأنها تقوم بتنفيذ السياسة التعليمية ومراميها (الطويل، 2001، ص45).

والإدارة المدرسية هي جزء من كل وتشترك في مكونات هذا الكل فهي فرع من فروع الإدارة التعليمية التي هي شكل من أشكال الإدارة العامة فإذا كانت إدارة التعليم صورة من صور الإدارة العامة للمجتمع فإن الإدارة المدرسية تعتبر جزءاً من الإدارة التعليمية وكلاهما تشتركان في مكونات الإدارة وعناصرها (أبو الوفا، 2000، ص10)، فالإدارة المدرسية هي الجهاز الأساسي الذي يقوم بتنفيذ السياسة التعليمية، وأصبحت كفاءة وفاعلية الإدارة المدرسية من السمات التي تتميز بها المدرسة الحديثة عن المدرسة القديمة (التقليدية) حيث إن مهام الإدارة المدرسية لم تعد روتينية كحفظ النظام ومتابعة حضور وغياب الطلاب والموظفين بل أصبحت مهامها أبعد من ذلك حيث ارتبطت بمحور العملية التربوية وهو الطالب وتنظيم الجهود وتوفير الظروف والإمكانيات التي تساعد على تحسين وتطوير العملية التربوية، كما أصبحت تدور حول تحقيق الأهداف والأغراض التربوية والاجتماعية حجر الزاوية في الإدارة المدرسية (محمد، 2004، ص22).

وقد تطور مفهوم الإدارة المدرسية واتسع مجالها ليشمل الجوانب الإدارية والفنية للعمل المدرسي في صورة متكاملة تهدف إلى توفير الوسائل والإمكانات المادية والبشرية وتهيئة ظروف العمل المناسبة التي تساعد على تحقيق أهداف العملية التربوية التي أنشئت المدرسة من أجلها. وعليه فإن الإدارة المدرسية تضطلع بالعديد من المهام والمسؤوليات، سواء داخل المدرسة أو خارجها، بغية تحقيق أهداف العملية التعليمية والتربوية وذلك من خلال قيامها بالوظائف الإدارية التالية: التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والمتابعة والتقييم (صائغ، 1995، ص 40).

وفي هذا الإطار تعرّف الإدارة المدرسية بأنها جميع الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين معه من مدرسين وإداريين وغيرهم بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً يتمشى مع ما تهدف إليه الأمة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أساس سليم (مساد، 2005، ص 96). ويعرّفها البعض الآخر بأنها: كل نشاط تتحقق من ورائه الأغراض التربوية تحقيقاً فعالاً ويقوم بتنسيق وتوجيه الخبرات المدرسية والتربوية وفق نماذج مختارة ومحددة من قبل هيئات عليا، أو هيئات داخل المدرسة، وهذا يعني أن الإدارة المدرسية عملية تخطيط وتنسيق وتوجيه لكل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة من أجل تطور التعليم فيها وتقديمه (أحمد، 2001، ص 5). ويشير البوهي إلى أن الإدارة المدرسية هي مجموعة عمليات تشمل التخطيط والتنسيق والرقابة والتقييم في ضوء الأهداف، وتؤدي هذه الوظيفة من خلال التأثير في سلوك الأفراد وبما يحقق أهداف المدرسة (البوهي، 2001، ص 14).

مما سبق نجد بأن الإدارة المدرسية عملية مترابطة ومتكاملة تقوم على التخطيط السليم والتنظيم الجيد والإشراف على عملية التنفيذ ومن ثم المتابعة والتقييم من أجل تحقيق الهدف المنشود، والتكيف مع متغيرات وتحديات العصر.

1-2- أهمية الإدارة المدرسية:

تتبع أهمية الإدارة المدرسية في كونها مسؤولة مسؤولية كاملة عن النشء من الناحية الجسمية والعقلية والاجتماعية والسلوكية للتلميذ، فالمدرسة لم تعد مكاناً للتعليم فقط بل أصبحت تهتم بالمتعلم من النواحي الفكرية والروحية والجسمية جميعها، فالمدرسة هي وحدة الإدارة المركزية، وتعد الجهود المبذولة فيها من قبل مدير المدرسة فعالة في تهيئة المناخ المناسب لرفع كفاءة المعلمين وتوجيه نشاطهم بما يمكنهم من تربية التلامذة تربية سليمة وصحيحة وتحقيق أهداف المدرسة وأن هذه الأهمية الكبيرة للمدرسة تنعكس بلا شك على أهمية الإدارة المدرسية فتأتي

أهميتها من خلال قيامها بمهمة تسهيل وتطوير نظام العمل بالمدرسة، وتنظيم العمل بطريقة من شأنها أن تتم العمليات التربوية على وجه ميسور وفعال (ربيع، 2008، ص24).

وحدد المنيف أهمية الإدارة المدرسية بالآتي:

1. تساعد على تعليم التلامذة، إلا أن أهميتها تظهر في النهوض بالعملية التعليمية بكل جوانبها فتدرس كل ما يؤثر على التلامذة من ضعف في الدراسة أو غياب أو صعوبات وتسهم في إيجاد الحلول التربوية التي تساعد على مواصلة الدراسة بكل رغبة واهتمام.
2. تهئ كافة الأمور للمعلمين ليكونوا أكثر قدرة على التدريس، وتحسين الخبرات التربوية التي يقدمونها للتلاميذ، وحثهم على الاطلاع المستمر من بحوث أو كتب تتعلق بالتربية، ومواد تخصصهم حتى يستطيعوا تحسين أدائهم، وبالتالي زيادة تحصيل التلامذة الدراسي.

3. تعمل الإدارة المدرسية على تهيئة المناخ التربوي الملائم لتحقيق العلاقات الإنسانية بين أفراد أسرة المدرسة على أسس سليمة مبنية على الود والمحبة (المنيف، 1992، ص16).

1-3- أهداف الإدارة المدرسية:

انطلاقاً من الأهداف العامة للتربية، والمتمثلة بإعداد المتعلم إعداداً متكاملًا من جميع النواحي، فمن الممكن إيجاز أهم أهداف الإدارة المدرسية من الناحية العملية وفق ما أورده العجمي (2001) بما يأتي:

1. التأكد من أن جميع جهود أعضاء الإدارة المدرسية تصب في تنمية التلميذ من جميع النواحي.
2. الاهتمام بإنجاز جميع عمليات الإدارة من تخطيط وتنظيم ومتابعة وإشراف داخل المدرسة بصورة جيدة.
3. الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية في توزيع المهمات والمسؤوليات بين مختلف العاملين في المدرسة.
4. العمل على توفير النموذج المثالي المصغر للمجتمع داخل المدرسة من خلال نشر ثقافته وعاداته وتراثه.
5. توفير الاتصالات الجيدة داخل المدرسة.
6. العمل على ربط المدرسة بالمجتمع المحيط.

7. محاولة التوقع المسبق للمشكلات، والأزمات المدرسية المختلفة، والسعي إلى وضع الحلول المناسبة لها مقدماً (ص32-33).

1-4- مبادئ الإدارة المدرسية:

هناك العديد من المبادئ في الإدارة المدرسية ومن أهمها:

1. تقسيم العمل، إذ يؤدي التخصص في أداء الأعمال إلى رفع الكفاءة الإنتاجية.
2. تكافؤ السلطة والمسؤولية، إذ إن المسؤولية هي نتيجة لتحويل السلطة.
3. الانضباط وإطاعة الأوامر واحترام أنظمة العمل.
4. وحدة القيادة إذ يتلقى المرؤوسون أوامره من رئيس واحد (Newman, 2000, 55).
5. أولوية المصلحة العامة إذ تفضل على المصلحة الخاصة.
6. المكافأة العادلة التي تحقق الرضا بين العاملين.
7. المركزية، إذ تتحدد المواقف والظروف ودرجة المركزية.
8. تدرج السلطة وعدم تخطي الرئيس المباشر في الاتصالات.
9. المساواة وضرورة معاملة المدير للأفراد بعدالة ومساواة لرفع معنوياتهم.
10. استقرار العاملين في أعمالهم لفترة طويلة.
11. توفير روح المبادرة والابتكار وتشجيع المرؤوسين على الإسهام في اتخاذ القرارات.
12. تنمية روح الفريق بين العاملين جميعهم (حجي، 2005، ص32).

وأكد العجمي (2007) أنه يمكن تحديد أهم مبادئ الإدارة المدرسية فيما يلي:

1. إن تطوير الإدارة المدرسية لا يمكن أن يتم إلا من خلال عملية تطوير شاملة للنظام الإداري العام في التربية.
2. إن كل تطوير للإدارة المدرسية يلزمه أن يضع في حسابه صورة التعلم المستقبلية بأهدافها الواسعة وبشقيها - النظامي وغير النظامي - في المدرسة وخارجها.
3. إن كل تطوير للإدارة المدرسية يتوقف على الأهمية التي يعطيها لتنمية العناصر البشرية اللازمة لهذا التطوير.
4. إن كل تطوير سليم للإدارة المدرسية لا يمكن أن يتحقق بالفعل بغير ممارسة الطريقة العلمية وأساليبها أو تقنياتها الجديدة في البحث والإشراف والتنفيذ والمتابعة.

5. إن كل تطوير سليم للإدارة المدرسية هو محصلة مشاركة للمعلمين والتلامذة وأفراد البيئة المحيطة بالمدرسة (العجمي، 2007، ص38).

1-4- التوجهات الحديثة لمقومات الإدارة المدرسية:

إن أهم المقومات الحديثة للإدارة المدرسية هي ما يأتي:

1. **القُدوة الطيبة:** وعلى ضوءها يكون مدير المدرسة قدوة طيبة للعاملين معه من حيث التمسك بعمله، وفي إيمانه واعتزازه به هذا من جانب أما من الجانب الآخر فعليه الاعتناء بمظهره وثقافته وخلقه وسيرته، ويتعامل مع العاملين معه من مدرسين وطلاب بوصفه أباً وأخاً ومربياً.
2. **تبادل الثقة:** على مدير المدرسة الحديثة أن يزرع الثقة بقدراته وإمكاناته الإدارية في كافة المجالات والنشاطات في نفوس موظفيه ومدرسيه وطلابه وعماله، كما يبادلهم الثقة المتبادلة التي هي الدعامه الأولى لنجاح الإدارة المدرسية.
3. **المناخ المناسب:** إن خلق المناخ المناسب على أساس الاستقرار والطمأنينة وحسن التفاهم والابتعاد عن العنف والخلافات والتباغض والحرص على التعاطف والتعاون والمودة تعد من أهم مقومات الإدارة المدرسية الحديثة والناجحة.
4. **تفويض السلطات:** وهي أن يقوم مدير المدرسة بتفويض الأكفاء من العاملين معه ببعض الصلاحيات والمسؤوليات والالتزامات، ومنحهم في نفس الوقت كل السلطات الضرورية لتنفيذ أعمالهم، وتعريف كل مدرس بملكيتة للمدرسة وبأنه جزء منها.
5. **التعرف إلى العاملين:** وهذا يعني أن يتعرف مدير المدرسة إلى العاملين معه من خلال الوقوف على قدراتهم ومواهبهم واستعداداتهم وإمكاناتهم وإسناد العمل المناسب لكل منهم مع توجيههم وإرشادهم بالطرق السليمة والصحيحة بالإضافة إلى ذلك مكافأة المجددين منهم وتشجيعهم والأخذ بيد المقصرين والارتقاء بهم.
6. **أسلوب القيادة الرشيدة:** يقوم هذا الأسلوب على الديمقراطية، والحكم الذاتي والقيادة الجماعية، ومركزية التخطيط، ولا مركزية التنفيذ والبعد عن النمط الدكتاتوري في إنجاز الأعمال المطلوبة (أحمد، 2001، ص32).

من خلال ماسبق نجد أن هذه الدعائم والمقومات للإدارة المدرسية الحديثة هي بمثابة الركائز التي يعتمد عليها مدير المدرسة وبالتأكيد إن مدير المدرسة الذي يعمل على تقويتها وصيانتها سيجد نفسه محاطاً بالعاملين معه ومحاطاً بطلابه وكلهم يعملون على مؤازرته ودعمه في إرساء هذه المقومات التي يؤمن بها ويعمل من أجلها.

ثانياً - الإدارة المدرسية في سورية:

2-1- مفهوم الإدارة المدرسية في سورية:

كان ينظر إلى الإدارة المدرسية في سورية قديماً على أنها جهاز يعنى بالدرجة الأولى بالأمور الإدارية الصرفة، والأعمال الروتينية الشكلية، ويهتم بممارسة السلطة والسيطرة، وعدم الأخذ بالمبادئ الديمقراطية التي كانت تعبر عن الفلسفة التربوية السائدة في ذلك الوقت، كما كان من وظائف تلك الإدارة وممارساتها التقليدية التأكيد على المادة الدراسية وحفظها دون العناية بالطالب وتوفير الظروف والإمكانات اللازمة لتوجيه نموه العقلي والجسمي والروحي، أما اليوم فصار ينظر إلى الإدارة المدرسية على أنها الجهة المسؤولة عن رسم خطة التنفيذ، وتهيئة الجو المدرسي الصالح، الذي يتم في إطاره نمو العملية التربوية والسير بها نحو تحقيق فلسفة التعليم وأهدافه، وهي بهذا المعنى أداة أو وسيلة تتمثل فيها الجهود المبذولة من قبل المسؤولين في المدرسة، والموجهة إلى قيادة سليمة للعاملين في المدرسة إلى تحقيقه (الشماس، 2007، ص 57).

ويتألف الجهاز الإداري على مستوى المدرسة في الجمهورية العربية السورية من المدير والمعاونين ونائب المدير وأمين السر وأمين المكتبة، وتتجلى أهمية هذا الجهاز في تنفيذ التعليمات الوزارية الواردة عن طريق مديريات التربية ليقوم المدير بالإشراف على التنفيذ، وتوجيه التعليمات اللازمة للمدرسين وباقي العاملين في المؤسسة المدرسية (بلان، 1984، ص 121).

بناءً على شكل الجهاز الإداري ومهامه يتوضح تميز النظام التربوي في الجمهورية العربية السورية بالمركزية، وعلى الرغم من أن هذه المركزية تمنح المساواة في تقديم الخدمات التعليمية إلا أنها تعاني من قصور يتمثل في إعاقة الإبداع والتجريب وعرقلة تكيف التعليم لخدمة الواقع المحلي، بالإضافة إلى أنها لم تعد الشكل الأمثل لإدارة التعليم بشكل عام والتعليم الأساسي بشكل خاص في واقع يطلب من التعليم المرونة وسرعة التغير لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة (منصور، 2000، ص 193).

هذا الأمر دعا إلى التوجه نحو تخفيف هذه المركزية عن طريق توسيع السلطات الممنوحة لمديرية التربية في المحافظات عام 1959، وفي عام 1971 انتقلت سلطات غير قليلة من اختصاصات الوزارة إلى السلطات المحلية.

كما نجد جهود مبذولة لتطوير الإدارة التربوية والمدرسية من خلال مؤتمرات تطوير التعليم والتي عقدت في دمشق عام 1986-1987م، فقد أوصت بتعديل أنظمة الإدارة التربوية وهياكلها والعمل على رفع سوية العاملين فيها، ثم صدر نظام داخلي جديد لوزارة التربية عام 1988 الذي منح مديريات التربية في المحافظات صلاحيات واسعة تمكنهم من الإدارة الذاتية لمعظم شؤون التعليم التابعة لمديرياتهم، وبعدها جاء المؤتمر الثاني لتطوير التعليم المنعقد في دمشق عام 1998م فأكد على ضرورة تطوير الأساليب اللازمة لانتقاء الجهاز الإداري على المستوى

المركزي والفرعي، والعمل على تخفيض نُصب الإداريين بما يتناسب مع مهامهم، بالإضافة إلى تطوير مراكز التدريب التابعة لوزارة التربية وإيجاد صيغ متطورة لتأهيل الإداريين وتدريبهم على أساليب الإدارة الحديثة، وتبعاً لذلك أُعيد النظر بحدود المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية، بالإضافة إلى إدخال المعلوماتية في العمل الإداري من أجل أتمتته (علي، 2006، ص 88-91).

من خلال ماسبق نجد السعي الجاد لتطوير الإدارة المدرسة من تحسين قنوات الاتصال، وأتمتت المعلومات لسهولة الحصول عليها، والسعي لإكساب الإداريين المهارات القيادية الحديثة.

2-2- مدير مدرسة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

2-2-1- تعريف مدير المدرسة: هو المسؤول مباشرة أمام الإدارة التربوية عن إدارة المدرسة ونظامها وانضباطها، وهو المرجع للعاملين جميعهم في المدرسة من مدرسين ومعلمي صف فئة أولى ومدرسين مساعدين، وهو المسؤول عن تحقيق الأهداف بما ينسجم والسياسة التربوية للقطر وعن مراقبة سير التدريس وأعمال الهيئة التعليمية والتدريسية والإدارية والمستخدمين، وهو المسؤول أيضاً عن سلوك التلامذة وتطور تقدمهم في الدراسة (وزارة التربية، 2015، ص 14).

2-2-2- شروط التكليف بالإدارة في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في سورية:

يشترط للتكليف بإدارة المدارس التي تضم الصفوف من الأول حتى السادس توافر الشروط الآتية الصادرة عن وزارة التربية السورية:

1. أن يحمل الإجازة الجامعية ويفضل حامل دبلوم التأهيل التربوي، وأن يتقن أعمال الحاسب.

2. لا تقل خدماته في التعليم عن خمس سنوات.

3. يعين لمدة خمس سنوات تجدد لمرة واحدة عند الضرورة في حال توافر الأداء المتميز.

4. أن لا تقل علاماته التوجيهية عن 75% في السنتين السابقتين للتكليف.

5. أن يتعهد باتباع دورة مساعد مشرف وحدة طليعية في حال عدم اتباع الدورة.

6. أن يتمتع بكفاية إدارية وتربوية وشخصية قيادية وسمعة حسنة.

7. أن يجيد إحدى اللغات الأجنبية الحية.

8. أن يكون قد اتبع دورات تأهيلية تربوية.

9. ألا يكون معاقباً بعقوبة حسم 5% أو تأخير ترفيع أو حجب ترفيع.

يشترط للتكليف بإدارة مدرسة الحلقة الثانية توافر الشروط الآتية:

1. أن يكون حائزاً على الإجازة الجامعية التعليمية ويفضل حامل دبلوم التأهيل التربوي ومن اتبع دورات في مجال المعلوماتية.

2. يعين لمدة خمس سنوات تجدد لمرة واحدة عند الضرورة وفي حال توافر الأداء الإداري المتميز.

3. أن يكون تقديره في اللائحة التوجيهية في السنتين السابقتين للتكليف (جيداً) على الأقل.
 4. ألا تقل خدماته في التدريس عن خمس سنوات.
 5. أن يتمتع بكفاية إدارية وتربوية وشخصية قيادية وسمعة حسنة.
 6. أن يكون قد اتبع دورات تأهيلية تربوية.
 7. ألا يكون معاقباً بعقوبة حسم 5% أو تأخير ترفيع أو حجب ترفيع.
 8. أن يكون ناجحاً في عمله التربوي.
 9. أن يكون ذا اتجاه سياسي سليم.
 10. يخضع المرشح للإدارة إلى المقابلة أمام لجنة خاصة للاطلاع على شخصيته ومدى استعداداته وخبرته.
 11. أن يجيد إحدى اللغات الأجنبية (مرجع سابق، ص 14).
- مما سبق نجد بأن أغلب الشروط تتمحور حول الحصول على المؤهل العلمي، وتحديد عدد سنوات الخبرة في العمل التربوي، وهذا الأسلوب يعد ضعيفاً في الاختيار، ومن الأفضل أن يخضع للتطوير فالمؤهلات والخبرة غير كافية لممارسة العمل الإداري، بل لابد أن يتم انتقاء من تتوفر فيهم الرغبة والاستعداد لممارسة هذا العمل أولاً، لأن هذا سينعكس على سلوكهم واندفاعهم للعمل، وبالتالي تأثيرهم في المحيطين بهم، وأن يخضع هؤلاء لاختبارات تكشف عن أهليتهم وكفاءتهم في القيادة الإدارية، وأن يتم اعدادهم بشكل فعال قبل البدء بممارسة العمل الإداري، بغية تزويدهم بالمعارف والمهارات والاتجاهات الحديثة في الإدارة ثم إجراء اختبارات لهم، بعد عملية الإعداد للكشف عن مدى استفادتهم من هذا الإعداد، وبالتالي الكشف عن قدرتهم على ممارسة العمل الإداري، ثم بعد ذلك تعيينهم فيه.

2-2-3- مهام مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي في سورية:

إن مهام مدير المدرسة متنوعة ومتعددة وتتداخل فيما بينها، إلا أنه يمكن تصنيف هذه المهام إلى قسمين رئيسيين، القسم الأول يشمل المهام التي يغلب عليها الطابع الإداري، أما القسم الثاني فيشمل المهام التي يغلب عليها الطابع الفني.

2-2-3-1- المهام الإدارية:

تشغل المهام الإدارية معظم وقت مدير المدرسة، ومن الشكاوى الشائعة في ميدان الإدارة المدرسية أن معظم وقتهم يضيع في الأعمال الجانبية والروتينية، وتتركز المهام الإدارية والتنظيمية لمدير المدرسة في المجالات الآتية:

1. التخطيط: لا بد أن يكون العمل مخططاً بدقة قبل بداية العام الدراسي، ولذلك يجب أن يضع المدير خطة عمل تغطي كافة الأنشطة الإدارية التي يقوم بها في أثناء العام الدراسي.

2. التنفيذ: توضع الإجراءات والأنشطة الإدارية المقترحة موضع التنفيذ وفقاً للآتي:
- ما يتعلق منها بالتنظيم العام للمدرسة، من حيث الأهداف الكبرى للمدرسة في ارتباطها بأهداف المجتمع الكبير الذي تخدمه، وهذا يعني بالنسبة لمدير المدرسة أن يكون متفهماً للسياسة التعليمية في بلده، ودور مدرسته في تحقيق هذه السياسة، كما يجب عليه أن يكون متفهماً لرسالة مدرسته حتى يستطيع نقل هذا الفهم الواضح للآخرين.
- ما يتعلق بالتنظيم الداخلي للمدرسة، من توزيع العمل على المعلمين، والعاملين، وتنظيم اليوم المدرسي، والأنشطة المدرسية، وعمل الجداول المدرسية، وتوفير الكتب والتجهيزات اللازمة لمدرسته، وإرساء نظام جيد للاتصال يحقق المرونة والسرعة في توصيل التعليمات للآخرين، وتلقي المعلومات أو البيانات المطلوبة منهم، وكذلك الاحتفاظ بسجلات منظمة للطلاب.
- ما يتعلق بالنواحي المالية وما يرتبط بها من إعداد ميزانية المدرسة بإيراداتها ومصروفاتها.
- ما يتعلق بالمعلمين، والعاملين، وما يتعلق بالطلاب وأولياء أمورهم من مواجهة المشكلات المدرسية اليومية أثناء ممارسة العمل، وفي مقدمة هذه المشكلات الغياب والتأخير، الخروج عن النظام المدرسي أو عدم احترامه، التقصير في أداء الواجبات، إتلاف الأجهزة والأثاث وما شابه.
- ما يتعلق بتعزيز ارتباط المدرسة بمجتمعها المحلي، والقيام بدورها في النهوض بهذا المجتمع، الأمر الذي يتطلب من مدير المدرسة العمل على أن يكون لها برنامج جيد، لتستطيع المدرسة أن تكون مصدر إشعاع ثقافي وتربوي، بما تقدمه من محاضرات، وندوات، وأفلام، وأنشطة ترويحية ورياضية متنوعة (الزهيري، 2008، ص 101-105).

2-2-3-2- المهام الفنية:

تمثل المهام الفنية لمدير المدرسة أهمية كبرى في نجاح إدارته لمدرسته، وتتركز هذه المهام حول كل ما من شأنه أن يساعد في تحسين العملية التربوية والارتقاء بمستواها، ويأتي في مقدمة هذه المهام:

وقوف مدير المدرسة باستمرار على حالة التعليم في مدرسته، وما يرتبط بذلك من أسس علمية لتنظيم الفصول، وتوزيع الطلاب على أساس متجانس، وتطوير أساليب الأداء والتدريس، وتطوير البرامج والأنشطة التعليمية، ومساعدة المعلمين القدامى على زيادة مستوى كفاءتهم وأدائهم، وكذلك مساعدة المعلمين الجدد على الاندماج في أسرة المدرسة والأخذ بأيديهم في أول خطواتهم في العمل (مرجع سابق، ص 107).

ويذكر عطوي الأدوار الفنية التالية لمدير المدرسة:

1. التعرف إلى المناهج الدراسية من حيث أساليبها وأهدافها وأنشطتها وطرق تقييمها.
 2. عقد الندوات والاجتماعات للمدرسين لدراسة وضع المناهج ووضع الخطة العامة لتحقيق أهدافها.
 3. دراسة خطط المواد التدريسية التي يعدها المدرسون ومتابعة تنفيذها.
 4. الزيارات الاستطلاعية للصفوف لمتابعة أعمال المدرسين وتوجيههم لاستخدام الإمكانيات المدرسية المتوفرة بشكل أفضل.
 5. التعاون مع المشرفين التربويين والاختصاصيين في المدرسة من أجل معالجة جوانب الضعف في العملية التربوية (عطوي، 2010، ص 129).
- كما يضيف الدويك مهام فنية أخرى للمدير منها:
1. التحوار المستمر مع المدرسين وتشجيع استخدام مصادر التعلم واستراتيجياته المتنوعة.
 2. الاستماع إلى المدرسين الذين لديهم مشكلات مهنية أو عندهم تطلعات للتجديد والإبداع باستمرار.
 3. تنمية نفسه وتنمية المدرسين مهنيًا.
 4. التقويم الموضوعي الدقيق لمختلف فعاليات المدرسة.
 5. لقاءه المستمر للطلبة في صفوفهم والاستماع إلى مشكلاتهم دونما إخلال بسير العمل التعليمي (الدويك، 2005، ص 43-45).
- وحدد النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي في سورية أهم مهام مدير مرحلة التعليم الأساسي بالآتي:
1. تنفيذ القوانين والتعليمات الوزارية.
 2. مساعدة أعضاء الهيئة التعليمية في المدرسة على أداء واجباتهم وإرشادهم إلى الطرق التربوية الصحيحة وإطلاعهم على التعليمات الوزارية المتعلقة بمختلف الأمور العائدة للمدرسة وأخذ توقيعهم عليها، والتعاون معهم على العناية بالتلاميذ المقصرين وتلافي قصورهم.
 3. القيام بمهمة مشرف الوحدة، كما هو وارد في النظام الداخلي لمنظمة طلائع البعث.
 4. مراقبة دفاتر تحضير الدروس العائدة للمعلمين والمدرسين والتوقيع عليها كل صباح.
 5. توزيع المناوبة على أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس التي تضم الصفوف من الأول حتى السادس.
 6. مراقبة صحة التلاميذ وفق المعلومات المدونة في بطاقتهم الصحية.
 7. مراقبة سلوك التلاميذ والوقوف على مدى تقدمهم في الدروس.

8. السماح بزيارة المدرسة لغير الرسميين في حدود أهداف المدرسة وضمن التوجيهات العامة للوزارة.

9. توزيع الصفوف ومواد التدريس على أعضاء الهيئة التعليمية.

10. تزويد مديرية التربية بالإحصاءات والبيانات المطلوبة في مواعيدها المقررة.

11. الاحتفاظ بالسجلات الأساسية وتوزيعها بين الإداريين (وزارة التربية، 2015، ص 15).

من خلال تحليل المهام السابقة لمدير مرحلة التعليم الأساسي كما وردت في النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي نجد أنه تم ذكرها دون تصنيف لمهام إدارية وفنية، كما تركزت في معظمها على المهام الإدارية وهذا ما يؤكد شكوى المديرين من كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتقهم والتي تشغل معظم أوقاتهم، وبذلك لا يجدون من الوقت ما يسمح لهم بالعناية بالجوانب الفنية التي تتعلق بتحسين العملية التربوية.

2-3- واقع تدريب مدير مدرسة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

إن أكثر التحديات التي تواجه وزارة التربية في سورية هو النهوض بكوارها التعليمية والإدارية بإعادة تأهيلهم وتدريبهم، وفيما يخص الإدارة المدرسية فقد اعتمدت الوزارة سياسة لرفع مستوى المديرين تتمثل بتدريب المديرين القائمين على عملهم وإعادة تأهيلهم، وكذلك اعداد وتدريب المعلمين الراغبين في العمل الإداري من خلال خطط مديرية الإعداد والتدريب (علي، 2006، ص 112).

ونظراً لإدراك الوزارة أن مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي هو أهم عناصر نجاح المدرسة أو فشلها، فقد أقامت العديد من الدورات التدريبية التي استهدفت مئات المديرين ومعاونيهم في كافة مديريات التربية في المحافظات من أجل تلبية أكبر قدر ممكن من احتياجات المديرين والإسهام في رفع كفاءتهم وأدائهم الإداري ومستوى مهاراتهم القيادية واشتملت هذه الدورات على موضوعات متنوعة في المجالات المختلفة ومن هذه الدورات:

1. دورة تدريبية لمديري المدارس لتعزيز الثقة باتخاذ القرار، في 2007/8/7م، شارك فيها

40 دارساً ودارسة، وتضمنت الدورة عدة محاضرات متنوعة في القانون الأساسي

للعاملين بالدولة، النظام الداخلي للمدرسة، ميزات المدير الناجح، وهدفت الدورة إلى:

- اطلاع الدارسين على أهم التطورات التربوية التي أحدثتها وزارة التربية بعد التوسع بمرحلة التعليم الأساسي.

- تعميق وتأهيل المعارف والعلوم لدى المديرين حول اللوائح التنظيمية والنظام

الداخلي للمدارس

2. دورة تدريبية لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعنوان: "السلامة المرورية"، مدتها يوم واحد بتاريخ (2014/4/15م)، بلغ عدد المديرين الخاضعين لهذه الدورة (50) مديراً ومديرةً.
3. دورة تدريبية لمديري المدارس ليوم واحد لتدريبهم على مشروع التغذية المدرسية، في 2016/5/8م.
4. دورة تدريبية لتدريب مديري المدارس استخدام الوسائل واستثمارها وتوظيفها، في 2017/8/24م، هدفت الدورة إلى:
 - تعريف مديري المدارس باستخدام الوسائل التعليمية وكيفية استثمارها بالشكل الأمثل.
 - تدريب مديري المدارس على أساليب تطبيق المناهج المطورة، ودورهم في متابعة استثمارها.
5. دورة تدريبية في الإدارة المدرسية والتواصل الفعال لتدريب مديري المدارس، تقام هذه الدورة بالتعاون ما بين دائرة الإعداد والتدريب والتنمية الإدارية، أقيمت بتاريخ 2017/7/17م.
6. دورة تدريبية في دمج التقانة في التعليم، امتدت المرحلة الأولى من 2017/8/13م ولغاية 2017/8/24م، والمرحلة الثانية امتدت من 2017/8/27م ولغاية 2017/9/7م، شملت الدورة المديرين والموجهين الاختصاصيين والمدرسين.
7. دورة تدريبية عملية لتدريب مديري مدارس التعليم المهني والتقني على الإدارة التربوية بالتعاون ما بين دائرتي الإعداد والتدريب والتنمية الإدارية، مدة الدورة خمسة أيام من 2017/8/20م ولغاية 2017/8/24م.
8. دورة تدريبية تشمل كافة المحافظات للتدريب على المناهج الجديدة والطرائق التي يجب على المعلم أن يستوعبها للوصول إلى المتعلم لكي يتعلم كيف يتعلم ويعلم وفق الظروف المتاحة والبنية التحتية المتوفرة في المدارس، بدأت الدورة في 2017/8/22م، وشملت الدورة 200 ألف متدرب في ثلاث دورات مركزية وفرعية وميدانية من المديرين والموجهين الاختصاصيين وتربويين وعاملين في دوائر الإعداد والتدريب ومعلمين ومدرسين ومدرسين مساعدين ومكلفين بتدريس ساعات في مدارس سورية لصفوف الحلقة الأولى، وهدفت الدورة إلى:

- تدريب الموجهين الاختصاصيين والتربويين ليصبحوا مؤهلين للتدريب في الدورة الفرعية والتدريب الميداني.
- أن يتعرف المتدرب على الجديد في المناهج التعليمية المطورة، ويدرب على تنفيذ الدروس بشكل عملي.
- استخدام استراتيجيات وطرائق التدريس الفعالة ويدرب على تصميم دروس نموذجية وفق المناهج الجديدة، ويدرب على تصميم أدوات التقويم واختبارات تقويمية متعددة (وزارة التربية، 2017).

مما سبق نجد أن هناك عدد من الدورات التدريبية التي خضع لها كل من المديرين والمدرسين، ولكن لم تكن هذه الدورات بالمستوى المطلوب في العمل على تزويد المديرين بالممارسات الإدارية الحديثة، وكل ما هو جديد في عالم الإدارة، واقتصرت أغلب هذه الدورات على أسلوب المحاضرة.

2-4- الأهداف الوطنية لوزارة التربية في سورية لعام 2007 وصولاً لتحقيق الجودة وأهمية إدارة التغيير:

- تهدف وزارة التربية في الخطة الخمسية العاشرة لعام (2007 م) إلى:
1. بناء الإنسان المبدع المعترف بوطنه والانتماء له.
 2. تطوير البيئة المدرسية لتوفير مناخ تربوي يمكن من التعلم المتمركز حول المتعلم وتعزيز مشاركته في عمليات التعلم.
 3. الإسهام في تهيئة الموارد البشرية لتكون على قدر من الإعداد.
 4. الارتقاء بنوعية التعليم، وجودته ليصل إلى المستوى الذي وصل إليه التعليم في البلدان المتقدمة.
 5. توصيف المهن التربوية وتصنيف المؤسسات التعليمية في التعليم ما قبل الجامعي لتكون قابلة للتقويم الشامل.
 6. إعداد نظام تقويم شامل لمكونات النظام التربوي وتطبيقه في إطار ضمان الجودة.
 7. إعداد المجتمع السوري لمواجهة متطلبات النمو الاقتصادي الوطني وتلبية الاحتياجات الاجتماعية الوطنية لتحديد من الفقر/ البطالة/ التفاوت الاجتماعي.
 8. وضع نظام موضوعي ودقيق لاختيار القيادات الإدارية العليا.

9. وضع برنامج لإصلاح النظام التعليمي وتحسين نوعية ومردود العملية التعليمية وربطها بمصادر المعرفة الأخرى، وبالاحتياجات المتجددة لسوق العمل.

10. إدخال مقررات دراسية وبرامج تربوية في المدارس من أجل غرس قيم السوق الاجتماعي والعمل.

11. توفير البيئة التمكينية لتحقيق الانتفاع الأمثل بمخرجات التعليم ووضع نظم جديدة للحوافز وتوفير الإمكانيات المادية والفنية اللازمة للمناخ الإبداعي (وزارة التربية، 2007، ص 20). من خلال هذه الأهداف نجد أن وزارة التربية في سورية تسعى إلى تحقيق الجودة للوصول إلى المستوى الذي وصل إليه التعليم في البلدان المتقدمة، فقد سعت في الآونة الأخيرة إلى الاتجاه نحو اللامركزية وهذا الأمر ينعكس إيجاباً على طبيعة العلاقة والمناخ السائد بين المدير والمدرسين وجميع العاملين في المدرسة، ويؤدي إلى بيئة مناسبة لتطبيق أكثر فاعلية لإدارة التغيير والتي تبرز أهميتها في تطبيق مبادئ وشروط الجودة.

وقد وضّح اجتماع الخبراء الإقليمي في مجال تطوير معايير جودة التعليم الأساسي (2011) الذي تقيمه وزارة التربية بالتعاون مع منظمة التربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) والمنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم (الإيسيسكو) الخطوات التي قامت بها سورية لتطوير هذه المعايير على مستويات التلاميذ والمعلمين والقيادات التربوية، حيث أنها تواصل مساعيها في تطوير معايير الجودة عبر وضع معايير عامة لتقييم جوانب العملية التربوية التي اعتمدت تطوير مناهج التعليم العام والتعليم التقني والمهني، وتعميق تأهيل المعلمين والمدرسين، ودمج التكنولوجيا بالتعليم، وأن الخطوات التي شملت المناهج هدفت إلى تحديث العملية التربوية وتنمية الموارد البشرية فيها للوصول إلى إنسان مدرك ومواكب لعلوم العصر ويمتلك مهارات التعلم والبحث الذاتي، وقد تضمن ذلك تحديد الدروس والأهداف التعليمية لكل صف حيث خضعت هذه المعايير لتقويم محلي ثم دولي عام 2006م، بمشاركة خبراء من منظمتي اليونسكو والإيسيسكو في حين تم تعميق تأهيل (33282) من معلمي الحلقة الأولى و(3384) من مدرسي الحلقة الثانية وتدريب (19868) مدرساً ومدرسةً على مهارات الحاسوب في إطار دمج التكنولوجيا بالتعليم حتى نهاية 2009م، كما وضعت معايير لقبول المعلمين تمثلت في المسابقات النوعية بالتزامن مع العمل الجاري لتطوير نظام الامتحانات إلى نظام اختبارات يضمن تقويماً مستمراً للتلاميذ، بالإضافة إلى مشاريع تنظيم المؤسسات التعليمية الخاصة، ورياض الأطفال، والقناة التربوية السورية، والمؤسسة العامة للطباعة، ومدارس البادية، ومركز رعاية الطلاب المتميزين، واستثمار تقانات المعلوماتية في التعليم والإدارة التربوية، وتمهين التعليم، كما تقوم الوزارة بمشاريع

أخرى من أجل تحقيق جودة التعليم مثل إنشاء المجمعات المدرسية في المدن وضواحيها، ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة، وتدريب مديري المدارس لتعديل دورهم وفقاً للأنظمة واللوائح الداخلية الجديدة، وتطوير عمل كل من مركز البحوث ومركز التقويم والقياس والصحة المدرسية والمعسكرات الصيفية والصالات الرياضية (وزارة التربية، 2011).

الخلاصة

إن التحديات التي تواجه الإدارة المدرسية في الوقت الحاضر وعلى مختلف مستوياتها تفرض على مدير المدرسة ومعاونيه ضرورة تحديد نوع الأسلوب الذي يتم إتباعه في إدارته لمدرسته وتسبير شؤونها، والاهتمام بالمستقبل وتحدياته، وهذه التحديات قد تحتم عليه الابتعاد عن أسوار الروتين والنمط التقليدي الذي ينتهجه، والبدء بالتفكير الجاد لوضع استراتيجية عملية تتماشى مع متطلبات العصر، وقد يكون من الأفضل أن يعتمد على التغيير المدروس والمخطط له، وأن يعمل على نشر ثقافة التغيير بين المعلمين والإداريين والطلاب. فالتغيير أصبح أمراً لا مفر منه، ولا بد للإدارة المدرسية أن تتوقعه وتخطط له، وتعد أفرادها لتقبله والتجاوب معه. وبعد أن تم التعرف إلى مفهوم إدارة التغيير نظرياً لا بد من اختبار هذا المصطلح من خلال الممارسة الحقيقية له، لذا سوف يتطرق الفصلين الخامس والسادس إلى دراسة إدارة التغيير ميدانياً في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

إجراءات الدراسة الميدانية

- تمهيد.
- أولاً - منهج الدراسة.
- ثانياً - المجتمع الأصلي وعينة الدراسة.
- ثالثاً - خطوات تصميم الاستبانة.
- رابعاً - إجراءات تطبيق الاستبانة.
- خامساً - الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.
- الخلاصة.

إجراءات الدراسة الميدانية

. تمهيد:

يتناول هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية من التعريف بمنهج الدراسة الذي تم اتباعه، ومجتمع الدراسة الأصلي وعينته، وأدوات الدراسة، وكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتأكد من صدقها وثباتها، ومفتاح التصحيح المستخدم لإجابات أفراد العينة، إضافة إلى القوانين الإحصائية التي استعملت في معالجة بيانات الدراسة، وفيما يلي توضيح ذلك:

أولاً- منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسات والبيانات المراد الحصول عليها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على جمع البيانات وتبويبها وتحليلها واستخراج النتائج لبيان درجة ممارسة المديرين لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق. ويعرف المنهج الوصفي التحليلي بأنه: "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع البيانات والمعلومات المقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (ملحم، 2000، ص324).

ثانياً- المجتمع الأصلي وعينة الدراسة:

يتكوّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع المديرين والمديرات، المدرّسين والمدرّسات العاملين في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق والذي بلغ عددهم حسب ما جاء في الدليل الإحصائي للعام الدراسي (2016/2017) الصادر عن مديرية التربية في مدينة دمشق (114) مديراً ومديرة، و(5429) مدرّساً ومدرّسة (إحصائيات عام 2016/2017).

وتكونت عينة الدراسة من (91) مديراً ومديرة بنسبة (80%) من المجتمع الأصلي، و(814) مدرّساً ومدرّسة بنسبة (15%) من المجتمع الأصلي موزعة على مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وسحبت العينة بالطريقة العشوائية الطبقية" ويعني ذلك أننا نصنف المجتمع في طبقات (أقسام) وفقاً لخصائصه، ويمكننا بعد ذلك الحصول على عينة عشوائية بسيطة من أصغر خلية، فنحصل في النهاية على عينة طبقية عشوائية ممثلة لخصائص المجتمع الأصلي للبحث (أبو علام، 2004، ص163).

والجدول الآتي يبين المجتمع الأصلي، وعينة الدراسة (المديرين/المديرات)، (المدرّسين/ المدرّسات) في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي:

جدول (3)

جدول توضيحي لمجتمع الدراسة والعينة والنسبة

قطاع التعليم	المجتمع الأصلي	نسبة السحب	العينة المسحوبة
(مديرو/مديرات) الحلقة الثانية من التعليم الأساسي	114	%80	91
(مدرسو/مدرسات) الحلقة الثانية من التعليم الأساسي	5492	%15	814
المجموع	5606	%16.14	905

وفيما يلي توزع العينة وفق متغيرات الدراسة:

2-1- توزع عينة الدراسة وفق متغير المسمى الوظيفي:

جدول (4) يبين توزع عينة الدراسة وفق متغير المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	عدد أفراد العينة	النسبة
المديرون	91	%10.05
المدرسون	814	%89.94
المجموع	905	%100

يلاحظ من الجدول السابق أن (%10.05) من أفراد عينة الدراسة من المديرين، وأن (%89.94) من أفراد عينة الدراسة من المدرّسين.

2-2- توزع عينة (المديرين/المديرات) وفق متغير الجنس:

يبين الجدول التالي توزع عينة (المديرين/المديرات) وفق متغير الجنس

جدول (5) يبين توزع أفراد العينة وفق متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	34	%37.36
إناث	57	%62.63
المجموع	91	%100

يلاحظ من الجدول السابق أن (37.36%) من أفراد عينة الدراسة (المديرين/المديرات) من الذكور، وأن (62.63%) من أفراد عينة الدراسة من الإناث.

2-3- توزيع عينة (المديرين/المديرات) وفق متغير المؤهل العلمي:

يبين الجدول التالي توزيع عينة (المديرين/المديرات) وفق متغير المؤهل العلمي

جدول (6) يبين توزيع عينة (المديرين/المديرات) وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
اجازة جامعية	34	37.36%
دبلوم التأهيل التربوي	53	58.24%
ماجستير	4	4.39%
المجموع	91	100%

يلاحظ من الجدول السابق أن (37.36%) من أفراد عينة الدراسة (المديرين/المديرات) يحملون اجازة جامعية، وأن (58.24%) من أفراد عينة الدراسة يحملون شهادة دبلوم التأهيل التربوي، وأن (4.39%) من أفراد عينة الدراسة يحملون شهادة الماجستير.

2-4- توزيع عينة (المديرين/المديرات) وفق متغير الخبرة:

يبين الجدول التالي توزيع عينة (المديرين/المديرات) وفق متغير الخبرة

جدول (7) يبين توزيع عينة (المديرين/المديرات) وفق متغير الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أقل من خمس سنوات	18	19.7%
من خمس إلى عشر سنوات	33	36.2%
عشر سنوات فأكثر	40	43.9%
المجموع	91	100%

يلاحظ من الجدول السابق أن (19.7%) من أفراد عينة الدراسة (المديرين/المديرات) سنوات خبرتهم (أقل من خمس سنوات)، وأن (36.2%) من أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم من خمس إلى عشر سنوات، في حين أن (43.9%) من أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم عشر سنوات فأكثر.

2-5- توزيع عينة (المدرّسين/ المدرّسات) وفق متغير الجنس:

يبين الجدول التالي توزيع عينة (المدرّسين/ المدرّسات) وفق متغير الجنس

جدول (8) يبين توزيع عينة (المدرّسين/ المدرّسات) وفق متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	334	41.1%
إناث	480	58.9%
المجموع	814	100%

يلاحظ من الجدول السابق أن (41.1%) من أفراد عينة الدراسة (المدرّسين/ المدرّسات) من الذكور، وأنّ (58.9%) من أفراد عينة الدراسة من الإناث.

2-6- توزيع عينة (المدرّسين/ المدرّسات) وفق متغير المؤهل العلمي:

يبين الجدول التالي توزيع عينة (المدرّسين/ المدرّسات) وفق متغير المؤهل العلمي

جدول (9) يبين توزيع عينة (المدرّسين/ المدرّسات) وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
إجازة جامعية	251	30.83%
دبلوم التأهيل التربوي	542	66.6%
ماجستير	21	2.57%
المجموع	814	100%

يلاحظ من الجدول السابق أن (30.83%) من أفراد عينة الدراسة (المدرّسين/ المدرّسات) يحملون إجازة جامعية، وأنّ (66.6%) من أفراد عينة الدراسة يحملون شهادة دبلوم التأهيل التربوي، وأنّ (2.57%) من أفراد عينة الدراسة يحملون شهادة الماجستير.

2-7- توزيع عينة (المدرّسين/ المدرّسات) وفق متغير عدد سنوات الخبرة:

يبين الجدول التالي توزيع عينة (المدرّسين/ المدرّسات) وفق متغير عدد سنوات الخبرة

جدول (10) يبين توزيع عينة (المدرّسين/ المدرّسات) وفق متغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أقل من خمس سنوات	230	28.3%
من خمس إلى عشر سنوات	301	36.9%

عشر سنوات فأكثر	283	34.8%
المجموع	814	100%

يلاحظ من الجدول السابق أن (28.3%) من أفراد عينة الدراسة (المدرّسين/ المدرّسات) سنوات خبرتهم (أقل من خمس سنوات)، وأنّ (36.9%) من أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم من خمس إلى عشر سنوات، في حين أن (34.8%) من أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم عشر سنوات فأكثر.

ثالثاً: خطوات تصميم الاستبانة.

استخدمت الباحثة الاستبانة أداة للدراسة، وذلك بجمع البيانات والمعلومات اللازمة، وتعتبر الاستبانة أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، كما أن للاستبانة أهمية كبيرة في جمع البيانات اللازمة في البحوث التربوية (ملحم، 2000، ص 307).

3-1- صياغة الاستبانة في صورتها الأولية:

تم إعداد الاستبانة وفقاً للخطوات الآتية:

3-1-1- الخطوة الأولى: تحديد الهدف من الاستبانة: تمثل الهدف من الاستبانة بما يلي:

الكشف عن آراء مديري ومدرسي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير للاستفادة من هذه الآراء في بناء التصور المقترح.

3-1-2- الخطوة الثانية: صياغة فقرات الاستبانة:

من أجل بناء بنود الاستبانة بصورتها الأولية (الملحق رقم 3/ ص 192/); قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

1. مراجعة الأدبيات النظرية المرتبطة بالموضوع، والدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة (الهيل، 2008)، (شقورة، 2012)، (منصور، 2010)، (سلمان، 2016).
 2. مراجعة مقاييس الدراسات السابقة التي استخدمت للتعرف على واقع إدارة التغيير في مدارس التعليم الأساسي.
 3. استشارة عدد من أساتذة الجامعة في تحديد أبعاد الاستبانة وفقراتها.
 4. إجراء عدد من المقابلات ذات الطابع غير الرسمي مع بعض العاملين في سلك التربية والتعليم وذوي الخبرة في مجال الإدارة المدرسية لتحديد فقرات الاستبانة.
- وقد تمت صياغة الاستبانة بمراعاة ما يلي:
- صياغة فقرات الاستبانة على أن تكون واضحة ومفهومة.

- مراعاة التنوع في اختيار فقرات الاستبانة، وأن يكون لكل فقرة هدف محدد.
- مراعاة خدمة هذه الفقرات للأهداف المطلوب تحقيقها.

وقد تألفت الاستبانة من قسمين:

- أ. القسم الأول: وتضمن مقدمة الاستبانة وتوضيح هدفها، ومتغيرات الدراسة التي يقوم عليها من (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، المسمى الوظيفي).
- ب. القسم الثاني: وتضمن بنود الاستبانة والبالغ عددها (102) بنوداً موجهة إلى مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ومدرسيها في مدينة دمشق، موزعة على (5) مجالات وهي مجال بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير ويتمثل في (31) بنوداً، مجال تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين ويتمثل في (18) بنوداً، مجال التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية ويتمثل في (17) بنوداً، محور تقديم نموذج سلوكي يُحتذى ويتمثل في (16) بنوداً، تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير ويتمثل في (20) بنوداً.
- والجدول التالي يوضح عدد البنود وتوزعها على المحاور:

جدول (11) يبين توزيع مجالات الاستبانة وعدد البنود الممثلة لها

المجال	عدد البنود
بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير	31
تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين	18
التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية	17
تقديم نموذج سلوكي يُحتذى	16
تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير	20
الاستبانة ككل	102

وتتم الإجابة عن كل بند من بنود الاستبانة من خلال خمس احتمالات: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، ويقابل هذه البنود الدرجات (1,2,3,4,5) على الترتيب لكل بند. وقامت الباحثة بتصحيح إجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة وفق مفتاح الدلالة الآتي:

جدول (12) يبين مفتاح التصحيح لإجابات أفراد العينة

الاستجابة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

3-1-3- الخطوة الثالثة: صياغة تعليمات الاستبانة

تمت صياغة تعليمات أداة الدراسة بغرض تعريف أفراد عينة الدراسة على الهدف من أداة الدراسة، وتعريفهم بمصطلحات الدراسة، كما تضمنت التعليمات التأكيد على كتابة البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة، وكذلك طُلب من المستجيبين قراءة البنود بدقة وعناية ومعرفة المقصود من كل فقرة، وأنها لغرض خدمة البحث العلمي، مع تدوين الإجابة في المكان المخصص لها، وعدم ترك أي فقرة من دون إجابة. كما تم التمييز بين الاستبانات الخاصة بالمديرين والاستبانات الخاصة بالمدرّسين من خلال كتابة عبارة (المدير الفاضل/المديرة الفاضلة) على الاستبانة الخاصة بالمديرين، وعبارة (المدرس الفاضل/المدرسة الفاضلة) على الاستبانة الخاصة بالمدرّسين.

3-2- الدراسة الاستطلاعية للاستبانة:

من أجل التأكد من خصائص الصدق والثبات للعينة، طبقت الاستبانة بتاريخ (2017/1/2 إلى 2017/1/5م) على عينة استطلاعية بلغ عددها فيما يتعلق بالمديرين (15) مديراً ومديرةً، وبلغ عددها فيما يتعلق بالمدرّسين (30) مدرّساً ومدرّسةً في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من غير العينة الأصلية، وقد حققت الدراسة الاستطلاعية فوائد منها: دراسة خصائص الصدق والثبات، والتأكد من وضوح عبارات الاستبانة وفهم معانيها، وقدرتها على تحقيق أهداف الدراسة.

3-3- دراسة صدق الاستبانة: تم قياس صدق الاستبانة بطرق عدة هي:

3-3-1- صدق المحتوى (صدق المحكمين):

للتحقق من صدق محتوى الاستبانة، والتأكد من أنها تخدم أهداف الدراسة، قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة دمشق البالغ عددهم (11) عضواً، (الملحق رقم/1/ الصفحة 190/)، للتأكد من صلاحية الاستبانة علمياً وتمثيلها للغرض الذي وضعت من أجله بهدف التحقق من صدقها الظاهري والاستفادة من ملاحظاتهم وآرائهم ومقترحاتهم في تعديل بنود الاستبانة، إذ اتفق السادة المحكمون على تعديل بعض البنود وحذف بعضها، وطلب بعضهم التعديلات في الصياغة.

وقامت الباحثة بدراسة ملاحظات المحكمين، واقتراحاتهم، وأجرت التعديلات اللازمة في ضوء توصياتهم، وآرائهم مثل: تعديل بعض البنود أو تصحيحها، لتصبح أكثر ملاءمة، وتصحيح بعض أخطاء الصياغة اللغوية، والجدول التالي يبين بعض تعديلات السادة المحكمين:

جدول (13)

يبين بعض البنود التي تم تعديلها في الاستبانة وفقاً لآراء السادة المحكمين

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
أعمل على إزالة الحواجز التي قد تكون موجودة بين الفئات المختلفة العاملة في المدرسة .	أعمل على إزالة الحواجز التي تعيق عملية التواصل.
أطلع أولياء الأمور على الثقافة المشتركة للمدرسة وأحاول إقناعهم بها.	أطلع أولياء الأمور على الثقافة المشتركة للمدرسة.
أتفهم المشكلات التي تواجه العاملين أثناء تغييرهم لممارساتهم التعليمية وتطويرها.	أراعي المشكلات التي تواجه العاملين أثناء تغييرهم لممارساتهم التعليمية وتطويرها.

3-3-2-الصدق التمييزي:

من أجل التأكد من صدق الاستبانة تم إجراء الصدق التمييزي وهو: "مفهوم كمي وإحصائي، يعبر بلغة العدد عن درجة تلك السمات ومدى قدرة البند على التمييز أو التفريق بين الأفراد في ذلك الجانب أو المظهر من السمة التي تصدى لقياسها، ولا شك في أنّ القدرة التمييزية للبنود تتصل مباشرة بصدق تلك البنود ونجاحها في قياس ما وضعت لقياسه، وذلك من خلال مقارنة الفئات المتطرفة في المقياس نفسه"(ميخائيل، 2006، ص86).

وقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة بلغ عددها (15) مديراً ومديرة، و(30) مدرساً ومدرسة، وتم اختبار الصدق التمييزي على المحاور الخمسة للاستبانة: (بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير، تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين، التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية، تقديم نموذج سلوكي يُحتذى، تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير)، وتم إجراء الصدق التمييزي على المقياس بين الثلث الأعلى، وهم(15) فرداً من أفراد الدراسة الاستطلاعية، والثلث الأدنى، وهم(15) فرداً من أفراد الدراسة الاستطلاعية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وفق درجاتهم الكلية على الاستبانة والبنود الكلية لكل محور، وتم إهمال(15) فرداً وهم الذين كانت درجاتهم في الوسط، ورتبت البنود تصاعدياً وعولجت النتائج إحصائياً باستخدام معامل مان _ وتني Mann-Whitney للابرامتري لدلالة الفروق بين الثلثين الأعلى والأدنى، وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (14) يبين الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لاستبانة الدراسة ومحاورها

المجال	الصدق التمييزي	المجموع	المتوسط	مجموع المتوسطات	مان وتتي U	مستوى الدلالة
مجال بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير	1.00	15	5.25	46.12	11.225	0.00
	3.00	15	15.55	93.25		
	المجموع	30				
مجال تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين	1.00	15	6.01	46.25	13.456	0.00
	3.00	15	15.14	93.21		
	المجموع	30				
مجال التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية	1.00	15	5.48	48.12	10.336	0.00
	3.00	15	15.23	94.41		
	المجموع	30				
مجال تقديم نموذج سلوكي يُحتذى	1.00	15	5.65	45.12	14.665	0.00
	3.00	15	15.01	91.33		
	المجموع	30				
مجال تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير	1.00	15	5.66	51.05	16.456	0.00
	3.00	15	14.25	91.03		
	المجموع	30				
المجموع الكلي	1.00	15	6.68	47.69	15.562	0.00
	3.00	15	15.16	93.06		
	المجموع	30		48.12		

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة معامل (مان- ويتتي) للاستبانة والمجموع الكلي ($U=15.562$) ودالة احصائياً لأن مستوى الدلالة (0.00)، مما يدل على وجود صدق تمييزي مرتفع في الاختبار لقدرته التمييزية بين الثلث الأدنى والثلث الأعلى من الدرجات، ويمكن اعتماد الأداة لإنجاز أهداف الدراسة.

3-3-2- صدق الاتساق الداخلي:

يبين الارتباط بين المجموع الكلي لكل محور فرعي وبنود المحور، وهو منهج إحصائي لقياس العلاقة بين مجموعة من العوامل، إذ تقوم هذه الطريقة على التأكد من صدق الاختبار بدراسة

الارتباط بين أداء المفحوصين في الاختبار ككل وأدائهم في كل بند من بنوده لبيان مدى ملائمة البند مع الاختبار ككل واتساقه معه (ميخائيل، 1999، ص38).
وقد قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة وكل محور من محاورها، ومدى ارتباط هذه البنود المكونة لها بعضها مع بعض، كما يلي:

جدول (15) يبين الارتباط بين المجموع الكلي والمحاور الفرعية

الارتباط	بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير	تنمية القدرات	التحفيز الذهني	تقديم أنموذج	تطوير رؤية مستقبلية
ارتباط بيرسون	0.924**	0.897**	0.903**	0.898*	0.794**
مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
عدد البنود	31	18	17	16	20

يتبين من الجدول السابق أنّ ارتباط المجموع الكلي مع المحاور الفرعية تراوح بين (0.794- 0.924) وهو ارتباط مرتفع مما يدل على أنّ الاستبانة متجانسة في قياس السمة المقیسة.

3-4- ثبات الاستبانة

3-4-1- الثبات بالتجزئة النصفية:

تم استخراج معامل ثبات أداة الدراسة لاستجابات مديري ومدرّسي الحلقة الثانية من التّعليم الأساسي بطريقة التجزئة النصفية، فقد تم استخدام قانون الارتباط لسبيرمان براون لحساب معامل الثبات لمجالات الاستبانة وللإستبانة ككل والجدول (16) يبين ذلك:

جدول (16) يبين معامل ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية

المجال	معامل الثبات
بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير	0.867
تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين	0.847
التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية	0.875
تقديم نموذج سلوكي يُحتذى	0.904
تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير	0.871
الاستبانة ككل	0.92

يلاحظ من الجدول (16) أن قيمة معامل سبيرمان-براون للدرجة الكلية تساوي (0.92)، وقد تراوحت قيم المعامل لكل مجال بين (0.84 - 0.90) وجميعها مقبولة وتشير إلى ثبات بنود الاستبانة وصلاحياتها للتطبيق النهائي.

3-4-2- الثبات بالإعادة:

قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (30) مدرساً ومدرسة، و(15) مديراً ومديرةً من الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، وبعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول قامت الباحثة بإعادة التطبيق على أفراد العينة نفسها، ثم قامت بحساب معامل الثبات (معامل بيرسون بين درجات أفراد العينة في التطبيق الأول والثاني) فكانت النتائج كما بينها الجدول (17):

جدول (17) يبين معامل الترابط (بيرسون) (للمديرين/المدرسات) في التطبيقين الأول والثاني

المجال	معامل الترابط (بيرسون)
بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير	0.90
تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين	0.64
التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية	0.71
تقديم نموذج سلوكي يُحتذى	0.60
تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير	0.72
الاستبانة ككل	0.92

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الترابط بين التطبيقين الأول والثاني جاءت مرتفعة ودالة عند مستوى الدلالة (0.05)، أي أن هناك ترابطاً بين مجالات الاستبانة وهذا يشير إلى أن الاستبانة جاهزة للتطبيق.

جدول (18) يبين معامل الترابط (بيرسون) (للمدرسين/ المدرسات) في التطبيقين الأول والثاني

المجال	معامل الترابط (بيرسون)
بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير	0.77
تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين	0.78
التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية	0.86
تقديم نموذج سلوكي يُحتذى	0.90
تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير	0.84

0.92	الاستبانة ككل
------	---------------

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الترابط بين التطبيقين الأول والثاني جاءت مرتفعة ودالة عند مستوى الدلالة (0.05) ، أي أن هناك ترابطاً بين مجالات الاستبانة وهذا يشير إلى أن الاستبانة جاهزة للتطبيق.

3-4-3- معامل الثبات ألفا كرونباخ Alpha (الاتساق الداخلي):

تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لمعرفة مدى تمثيل الاستبانة لموضوع الدراسة وذلك بحساب معامل ألفا لمجالات الاستبانة، وللاستبانة ككل، والجدول (19) يوضح ذلك:

جدول (19) يبين معامل الثبات ألفا كرونباخ لمجالات الاستبانة

معامل ألفا	عدد البنود	المجال
0.957	31	بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير
0.941	18	تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين
0.945	17	التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية
0.948	16	تقديم نموذج سلوكي يُحتذى
0.962	20	تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير
0.986	102	الاستبانة ككل

يلاحظ من الجدول أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية تساوي (0.986)، بينما تراوحت قيم معامل ألفا لمجالات الاستبانة بين (0.957_0.962) وجميعها قيم جيدة وتدل على ثبات جيد ومقبول لأغراض الدراسة.

رابعاً- إجراءات تطبيق الاستبانة:

وتمثلت بالحصول على الموافقة الخاصة بتسهيل مهمة تطبيق الاستبانة وتعميمها على المدارس التي ذكرت في العينة من قبل موافقة السيد وزير التربية، (الملحق رقم/7/ص/219)، ثم تم توزيع الاستبانة باليد على مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وجرى التطبيق في الفترة الزمنية الواقعة بين (2017/2/29 م)، ولغاية (2017/4/29 م)، وتم جمع الاستبانات وقامت الباحثة بتفريغ بياناتها.

خامساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

بعد الانتهاء من تطبيق أداة الدراسة، تم ادخال البيانات إلى الحاسوب لمعالجتها والحصول على النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) وقد تم استخدام مجموعة من القوانين:

- المتوسط الحسابي لمعرفة درجة ممارسة المديرين لإدارة التغيير في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرّسين.
 - الانحراف المعياري، لمعرفة مقدار التشتت المطلق للقيم في أوساطها الحسابية.
 - اختبار (مان ويتي) ذي الرتب المؤشرة، لدلالة الفروق بين المتوسطات.
 - اختبار T-test ستودنت لبيان الفروق بين متوسطات آراء أفراد العينة المتعلقة بدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير حسب متغير (الجنس، المؤهل العلمي).
 - تحليل التباين الأحادي One Way Anova لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية حول درجة ممارسة المدير لإدارة التغيير حسب متغير سنوات الخبرة.
- وتم اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.05)، وبشير مستوى الدلالة إلى الخطأ المعياري المقبول للوقوع في الخطأ وقبول النتائج، وذلك بهدف تحليل الأداة وتفسيرها.

الخلاصة:

تم وصف المجتمع الأصلي للبحث وعينته، فقد تم اجراء الدراسة على جميع أفراد العينة والبالغ عددهم (91) مديراً ومديرةً، و(814) مدرساً ومدرسةً، وكيفية توزع أفراد العينة على المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، المسمى الوظيفي)، كما تم شرح خطوات تصميم الاستبانة، وإجراءات الصدق والثبات للاستبانة، وإمكانية اعتمادها لتحقيق أهداف الدراسة، وأخيراً تم توضيح الأساليب الإحصائية وإجراءات تطبيق الدراسة الميدانية. وستوضح النتائج التي توصلت إليها الدراسة في الفصل التالي.

نتائج الدراسة وتفسيرها

- تمهيد.

أولاً: نتائج أسئلة الدراسة وتفسيرها.

ثانياً: نتائج فرضيات الدراسة وتفسيرها.

ثالثاً: نتائج الدراسة.

رابعاً: التصور المقترح لإدارة التغيير في
مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

- الخلاصة.

نتائج الدراسة وتفسيرها

. تمهيد:

بعد الانتهاء من جمع البيانات قامت الباحثة بتحليلها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، وفيما يلي وصف لهذه النتائج:

أولاً: نتائج الدراسة وتفسيرها:

1-1- الإجابة عن السؤال الرئيس:

تنطلق الدراسة من السؤال الرئيس الآتي: ما درجة ممارسة المديرين في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لإدارة التغيير من وجهة نظر المديرين والمدرسين؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1-1-1- ما درجة ممارسة المديرين في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لمجال بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير من وجهة نظر المديرين والمدرسين؟

1-1-2- ما درجة ممارسة المديرين في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لمجال تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين من وجهة نظر المديرين والمدرسين؟

1-1-3- ما درجة ممارسة المديرين في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لمجال التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية من وجهة نظر المديرين والمدرسين؟

1-1-4- ما درجة ممارسة المديرين في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لمجال تقديم نموذج سلوكي يُحتذى من وجهة نظر المديرين والمدرسين؟

1-1-5- ما درجة ممارسة المديرين في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لمجال تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير من وجهة نظر المديرين والمدرسين؟

للإجابة عن أسئلة الدراسة أعطيت إجابات أفراد العينة على الاستبانة التي تقيس درجة ممارسة المدير لإدارة التغيير قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي وذلك كما هو موضح سابقاً في مفتاح التصحيح، وتم حساب طول الفئة على النحو التالي:

1. حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة $5-1=4$.

2. حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (4) على أكبر قيمة في المقياس وهي (5)

$0.8=5 \div 4$ (وهو طول الفئة).

3. إضافة طول الفئة وهو (0.8) إلى أصغر قيمة في المقياس وهي (1)، وذلك للحصول على الفئة الأولى، لذا كانت الفئة الأولى من (1-1.79)، ومن ثم إضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى وذلك للحصول على الفئة الثانية، وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة.

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة كما هو مبين في الجدول (20):

جدول (20) فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي	التقدير في الأداة	التقدير للتعليل
5-4.20	موافق بشدة	درجة مرتفعة جداً
4.19-3.40	موافق	درجة مرتفعة
3.39-2.60	محايد	درجة متوسطة
2.59-1.80	غير موافق	درجة منخفضة
1.79-1	غير موافق بشدة	درجة منخفضة جداً

1-1- ما درجة ممارسة المديرين في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لإدارة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المديرين والمدرسين؟

أ- من وجهة نظر المديرين:

قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الاستبانة وترتيبها تنازلياً، فكانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول (21) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجالات الاستبانة وللدرجة الكلية مرتبة تنازلياً من وجهة نظر المديرين

الرتبة	رقم المحور	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	1	بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير	4.26	0.30	مرتفعة جداً
2	4	تقديم نموذج سلوكي يُحتذى	4.25	0.41	مرتفعة جداً
3	3	التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية	4.19	0.35	مرتفعة
4	2	تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين	4.15	0.41	مرتفعة

5	5	تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير	4.13	0.33	مرتفعة
		الدرجة الكلية	4.19	0.75	مرتفعة

يلاحظ من الجدول السابق مايلي:

- قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية الخاصة بمحاور الاستبانة ككل كانت مرتفعة إذ بلغت (4.19)، وهذا يشير إلى الأهمية الكبيرة لممارسة إدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.
- قيمة المتوسط الحسابي لمحاور الاستبانة تراوحت بين (4.13-4.26) وهي قيم مرتفعة وهذا يدل على أن مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي يمارسون معايير إدارة التغيير بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المديرين أنفسهم.
- وفق الترتيب التنازلي لقيمة المتوسطات الحسابية الخاصة بالمحاور الخمسة، كانت المراتب كما يلي:

1. المرتبة الأولى بالنسبة لدرجة ممارسة المديرين لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي كانت للمحور (بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير) فقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المديرين الخاصة بهذا المحور (4.26) وهي درجة مرتفعة جداً، وتعزوها الباحثة إلى وعي المدير لأهمية المناخ التنظيمي الذي يتصف باحترام العاملين ومشاركتهم في العمل المدرسي واتخاذ القرارات.

2. المرتبة الثانية بالنسبة لدرجة ممارسة المديرين لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي كانت للمحور (تقديم نموذج سلوكي يُحتذى) فقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المديرين الخاصة بهذا المحور (4.25) وهي درجة مرتفعة جداً، وقد تعود هذه النتيجة إلى إدراك المديرين بأن هذا الأسلوب يشجع العمل بروح الفريق ويوفر جو من الألفة بين العاملين، كما يعزز السلوك الإيجابي لديهم تجاه المدرسة وإدارتها مما يحقق أهداف العملية التعليمية، كما أن مديري المدارس يجدون حماسة و طاقة في العمل باتباعهم لهذا الأسلوب مما يحقق أهداف التغيير المنشود. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الهيبل، 2008)، ودراسة (شقورة، 2012) حيث أظهروا أن درجة ممارسة مديري المدارس لمجال تقديم نموذج سلوكي يُحتذى به كانت بدرجة مرتفعة جداً.

3. المرتبة الثالثة بالنسبة لدرجة ممارسة المديرين لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي كانت للمحور (التحفيز الذهني أو الاستثارة الفكرية) فقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المديرين الخاصة بهذا المحور (4.19) وهي درجة مرتفعة، وتعزو

الباحثة هذه النتيجة إلى وعي المديرين بأهمية التحفيز لما له من دور في رفع مستوى أداء العاملين وانتاجيتهم في مختلف المجالات والأنشطة.

4. المرتبة الرابعة بالنسبة لدرجة ممارسة المديرين لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي كانت للمحور (تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين) فقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المديرين الخاصة بهذا المحور (4.15) وهي درجة مرتفعة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء احترام مدير المدرسة للعاملين معه، والاهتمام بمشاعرهم وحاجاتهم الخاصة، وتفهم المشكلات التي قد تواجههم أثناء ممارستهم لمهامهم، وانطلاقه من ميول العاملين واهتماماتهم وحاجاتهم كنقطة بداية لعملية التغيير.

5. المرتبة الخامسة بالنسبة لدرجة ممارسة المديرين لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي كانت للمحور (تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير) فقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المديرين الخاصة بهذا المحور (4.13) وهي درجة مرتفعة، وقد تعود هذه النتيجة إلى إدراك المديرين أهمية وضع خطط مستقبلية لإدارة التغيير في المدرسة، مبنية على نتائج الخطط الحالية لتلافي السلبيات والوقوع في المفاجآت، فإدارة التغيير عملية منظمة مخططة تسعى لتحقيق أهداف محددة.

ويمكن تفسير الدرجة المرتفعة لممارسة إدارة التغيير إلى وعي المديرين بأهمية إدارة التغيير في نجاح المدرسة وتحقيق أهدافها، من خلال إيجاد جو اجتماعي قائم على العلاقات الإنسانية الجيدة في المدرسة، وتفويض الصلاحيات للعاملين، وتحفيزهم، واتخاذ القرارات الإدارية في ضوء الأهداف المحددة، وإشراك العاملين في وضع خطط إدارة التغيير مما يجعل لديهم حافز أقوى لتنفيذ هذه الخطط ويقلل من مقاومة التغيير، الأمر الذي يساعد إدارة المدرسة على تطبيق إدارة التغيير بنجاح.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الزهراني، 2008)، ودراسة (الهبيل، 2008)، ودراسة (شقورة، 2012) حيث بينوا أن المديرين يمارسون إدارة التغيير بدرجة مرتفعة في مدارسهم، كما تتفق مع دراسة (النوباني، 2003) الذي أشار إلى أن اتجاهات القادة التربويين نحو التغيير التنظيمي كانت ايجابية، أي لديهم رغبة في التطوير والتغيير والتجديد في مؤسساتهم، بينما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (القرشي، 2008) والتي بينت أن درجة ممارسة مديرات المدارس الابتدائية لأساليب إدارة التغيير جاءت بدرجة منخفضة.

ب- من وجهة نظر المدرسين:

قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الاستبانة وترتيبها تنازلياً، فكانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول (22) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجالات الاستبانة وللدرجة الكلية مرتبة تنازلياً من وجهة نظر المدرسين

الرتبة	رقم المحور	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	4	تقديم نموذج سلوكي يُحتذى	4.23	0.44	مرتفعة جداً
2	3	التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية	4.19	0.46	مرتفعة
3	2	تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين	4.18	0.49	مرتفعة
4	5	تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير	4.17	0.44	مرتفعة
5	1	بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير	4.08	0.71	مرتفعة
		الممارسة الكلية	4.17	0.87	مرتفعة

يلاحظ من الجدول السابق مايلي:

- قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية الخاصة بمحاور الاستبانة ككل كانت مرتفعة إذ بلغت (4.17)، وهذا يشير إلى الأهمية الكبيرة لتوافر متطلبات إدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.
- قيمة المتوسط الحسابي لمحاور الاستبانة تراوحت بين (4.08-4.23) وهي قيم مرتفعة وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة يقدرّون أهمية هذه المجالات في إدارة التغيير بدرجات مرتفعة ومقاربة.
- وفق الترتيب التنازلي لقيمة المتوسطات الحسابية الخاصة بالمحاور الخمسة، كانت المراتب كما يلي:

1. المرتبة الأولى بالنسبة لدرجة ممارسة المديرين لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المدرسين كانت للمحور (تقديم نموذج سلوكي يُحتذى) فقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المدرسين الخاصة بهذا المحور (4.23) وهي درجة مرتفعة جداً، وقد تعود هذه النتيجة إلى إيمان المدرسين بأن مدير المدرسة هو

القائد الأول في مؤسسته والمسؤول عنها، وهذا يحتم عليه أن تكون سلوكياته متميزة، وأن يكون قدوة لغيره من العاملين.

2. المرتبة الثانية بالنسبة لدرجة ممارسة المديرين لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المدرسين كانت للمحور (التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية) فقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المدرسين الخاصة بهذا المحور (4.19) وهي درجة مرتفعة. وقد تعود هذه النتيجة إلى إيمان المدرسين بأن التحفيز يحقق نتائج مثمرة في دعم عملية التغيير، وذلك من خلال تأثيره الإيجابي على سلوكهم، فيزداد حماسهم لفكرة التغيير، ويلتزمون بواجباته بكل إخلاصٍ وتفانٍ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (شقورة، 2012) ودراسة (اللوzy، 1998) حيث بينوا أهمية تحفيز العاملين من أجل مشاركتهم في عملية التغيير وتحقيق الأهداف المطلوبة من التغيير.

3. المرتبة الثالثة بالنسبة لدرجة ممارسة المديرين لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المدرسين كانت للمحور (تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين) فقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المدرسين الخاصة بهذا المحور (4.18) وهي درجة مرتفعة، وقد تعود هذه النتيجة إلى حاجة المدرسين إلى مراعاة الفروق بينهم في الواجبات والأعمال داخل المدرسة بما يتماشى مع اهتماماتهم وميولهم، وإعطاء كل شخص المهام ضمن المجالات التي يبدع فيها.

4. المرتبة الرابعة بالنسبة لدرجة ممارسة المديرين لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المدرسين كانت للمحور (تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير) فقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المدرسين الخاصة بهذا المحور (4.17) وهي درجة مرتفعة، وقد تعود هذه النتيجة إلى إدراك المدرسين أهمية وضع المدير خطط مستقبلية لإدارة التغيير في المدرسة استناداً إلى الخطط السابقة لتلافي ما فيها من سلبيات ودعم ما فيها من إيجابيات، ووضع هذه الخطط بصورة مشتركة مع العاملين في المدرسة، فإتاحة الفرصة للعاملين للمشاركة في كل خطوة من خطوات عملية التغيير من أهم الأسس التي تقوم عليها الإدارة الناجحة، فذلك سيجعل العاملين أكثر التزاماً في تحقيق أهدافه، وسيجعلهم أكثر استعداداً لتقبل التغيير.

5. المرتبة الخامسة بالنسبة لدرجة ممارسة المديرين لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المدرسين كانت للمحور (بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير) فقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المدرسين الخاصة بهذا المحور (4.08)

وهي درجة مرتفعة. وقد تعود هذه النتيجة إلى إدراك المدرسين محدودية الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة والتي قد لا تساعده على ممارسة الأدوار المرتبطة بالتغيير في البيئة المدرسية بسبب المركزية في القرارات المرتبطة ببعض هذه الأدوار، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (السبيعي، 2009) حيث جاء مجال تهيئة البيئة التنظيمية للتغيير في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الممارسة.

وتتفق النتائج السابقة مع نتيجة دراسة (دروزة، 2004) في حصول إدارة التغيير على درجة مرتفعة جداً وفق المقاييس المعتمدة لتقدير إدارة التغيير في هذه الدراسة، كما تتفق مع نتيجة دراسة (منصور، 2010) التي رأت أن ممارسات المديرين لإدارة التغيير قد حققت مستوى جيد من وجهة نظر المعلمين، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (ابراهيم، 2008) حيث بين أن المؤشر العام لمدى توافر مهارات إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، كما تختلف مع نتيجة دراسة (التركاوي، 2014) حيث بينت الدراسة أن واقع ثقافة التغيير بالجامعة جاء متوسطاً فيما يتعلق بأبعاد (التعاون، التماسك، الفاعلية)، في حين أن بعد الابتكار جاء ضعيفاً.

وفيما يلي سنتناول إجابات أفراد العينة على كل مجال من مجالات إدارة التغيير بالتفصيل:
1-1-1 ما درجة ممارسة المديرين في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لمجال بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير من وجهة نظر المديرين والمدرسين؟

أ- من وجهة نظر المديرين

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المديرين على بنود الاستبانة كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (23) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتب لمجال بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير من وجهة نظر المديرين

الرتبة	رقم البند	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	4	أحرص على تطوير المناخ المدرسي الداعم للتغيير.	4.75	0.48	مرتفعة جداً
2	28	أوفر فرصاً لتوظيف التكنولوجيا المتقدمة في تطوير التعليم.	4.68	0.49	مرتفعة جداً
3	2	أستثمر كل الفرص المتاحة لتوضيح ثقافة المؤسسة التعليمية ونشرها.	4.64	0.50	مرتفعة جداً

4	23	أعتمد مبدأ العدل في توزيع المهام والمسؤوليات بين العاملين.	4.56	0.49	مرتفعة جداً
5	7	أوظف الإمكانيات البشرية المتاحة لدي في عملية التغيير	4.52	0.56	مرتفعة جداً
6	5	أتصرف بطريقة تتسجم مع القنوات والقيم المشتركة التي تسود المناخ التنظيمي للمؤسسة التعليمية.	4.48	0.52	مرتفعة جداً
7	26	أعمل على توفير جو من الاحترام والتقدير المتبادلين بين المدرسين والعاملين والطلبة.	4.46	0.50	مرتفعة جداً
8	27	أعمل على مساعدة المدرس الجديد للتكيف مع البيئة المدرسية	4.45	0.50	مرتفعة جداً
9	25	أحث المدرسين على احترام آراء وأفكار الطلبة.	4.43	0.54	مرتفعة جداً
10	15	أشجع حل المشكلات بأسلوب تعاوني تشاركي.	4.42	0.59	مرتفعة جداً
11	6	أوظف الإمكانيات المادية المتاحة لدي في عملية التغيير	4.42	0.66	مرتفعة جداً
12	1	أهتم بتعزيز النمو المهني المستمر للعاملين .	4.40	0.74	مرتفعة جداً
13	12	أوضح الأهداف المراد تحقيقها بدقة لجميع العاملين في المدرسة .	4.38	0.60	مرتفعة جداً
14	30	أحرص على أن يكون المبنى المدرسي مطابقاً للمواصفات والمعايير العالمية.	4.36	0.48	مرتفعة جداً
15	8	أهئ العاملين لتقبل التغيير وأقنعهم بالحاجة إليه.	4.35	0.56	مرتفعة جداً
16	9	أشجع المعارضين للتغيير على إبداء آرائهم وملاحظاتهم على عملية التغيير .	4.34	0.56	مرتفعة جداً
17	20	أفوض الصلاحيات اللازمة للعاملين لأداء أدوارهم.	4.33	0.61	مرتفعة جداً
18	29	أبتكر الحلول المناسبة لمواجهة التغيرات المفاجئة.	4.30	0.50	مرتفعة جداً
19	22	أطلع أولياء الأمور على الثقافة المشتركة للمدرسة.	4.30	0.50	مرتفعة جداً
20	13	أتأكد من استيعاب العاملين للإجراءات التي يجب عليهم اتباعها لتحقيق أهداف التغيير .	4.27	0.53	مرتفعة جداً
21	24	أشجع العاملين على الاستفادة من تجارب وخبرات المدارس المجاورة.	4.27	0.51	مرتفعة جداً
22	14	أخطط لتوفير الوسائل والآليات المحققة للأهداف.	4.26	0.59	مرتفعة جداً
23	17	أراعي الدقة في مضمون الرسالة والوضوح في	4.26	0.55	مرتفعة جداً

الدرجة	الدرجة	الدرجة	اللغة.		
مرتفعة	0.48	4.19	أهتم بتطوير أساليب جديدة لتقييم العاملين.	21	24
مرتفعة	0.68	4.19	ألتزم بأهداف المدرسة والأولويات المتفق عليها عند اتخاذ قرارات تتعلق بإجراء تغييرات في المدرسة.	10	25
مرتفعة	0.66	4.19	أعمل على إلقاء العديد من المحاضرات التربوية والاجتماعية في المدرسة للتوجيه.	31	26
مرتفعة	0.55	4.18	أعمل على إزالة الحواجز التي تعيق عملية التواصل.	18	27
مرتفعة	0.53	4.18	أساعد العاملين على الربط بين الرؤية الخاصة بمؤسستهم التعليمية و الأهداف الفردية والجماعية.	11	28
مرتفعة	0.57	4.13	أختار القناة المناسبة بالوقت المناسب لعملية الاتصال.	16	29
مرتفعة	0.53	4.13	أشجع العاملين على بناء علاقات عمل متينة وتعاونية فيما بينهم.	19	30
مرتفعة	0.53	4.12	أبتعد عن الحرفية في تنفيذ التعليمات ما لم تقض مصلحة العمل ذلك	3	31
مرتفعة جداً	0.30	4.26	مجال بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير		

يلاحظ من الجدول السابق مايلي:

- إن قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لبند هذا المحور والتي بلغ عددها (31) بنداً تراوحت بين (4.12-4.75) بتقدير متفاوت بين المرتفعة والمرتفعة جداً.
- إن البنود الأربعة التي نالت أعلى درجة أهمية في هذا المحور، وفق آراء المديرين تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً:

- أحرص على تطوير المناخ المدرسي الداعم للتغيير.
- أوفر فرصاً لتوظيف التكنولوجيا المتقدمة في تطوير التعليم.
- أستثمر كل الفرص المتاحة لتوضيح ثقافة المؤسسة التعليمية ونشرها.
- أعتمد مبدأ العدل في توزيع المهام والمسؤوليات بين العاملين.

ويمكن تفسير ذلك في أن المدرسة نظام متكامل يحتاج إلى تكنولوجيا إدارية متطورة حتى يستطيع أن يقوم بمهامه ويحقق أهدافه، وتطوير النظام التعليمي في المدرسة يحتاج إلى تطوير في إدارته من خلال استخدام الأساليب الإدارية الحديثة وتقنياتها، حيث نفذت وزارة التربية السورية العديد من البرامج التدريبية ذات العلاقة بتوظيف التكنولوجيا في المدارس، ووضع خطط

لإدخال الحاسوب في التّعليم ودمج التكنولوجيا في التّعليم من أجل إحداث تغييرات رئيسية في المدرسة وإحداث تطوير شامل للإدارة المدرسية.

تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الهيبل، 2008) إذ جاءت الفقرة المتعلقة بتوظيف التكنولوجيا في تطوير التّعليم في المرتبة الأخيرة بسبب قلة الامكانيات لدى مديري المدارس للقيام بهذه الأدوار وعدم التخطيط لمثل هذه الأعمال، وعدم توافر القدر الكافي من التكنولوجيا والمختبرات اللازمة للنهوض بالعملية التّربوية في بعض المدارس.

• في حين حصلت البنود التالية على أدنى الرتب من وجهة نظر المديرين تمثلت بالآتي وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً:

- أساعد العاملين على الربط بين الرؤية الخاصة بمؤسستهم التّعليمية والأهداف الفردية والجماعية.

- أختار القناة المناسبة بالوقت المناسب لعملية الاتصال.

- أشجع العاملين على بناء علاقات عمل متينة وتعاونية فيما بينهم.

- أبتعد عن الحرفية في تنفيذ التّعليمات ما لم تقض مصلحة العمل ذلك.

ويمكن تفسير حصول البند "أبتعد عن الحرفية في تنفيذ التّعليمات ما لم تقض مصلحة العمل ذلك" على أدنى الرتب إلى هرمية الهيكل التنظيمي الذي يؤكد أن خط السلطة يأتي من أعلى إلى أسفل، وإدراك المديرين بأن هناك جهة مشرفة على أعمالهم تتابع مستوى تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (السحيمي، 2015) والتي بينت أن مديرات المدارس يرين أنهن جهات تنفيذية، وبالتالي يلتزمّن بالأنظمة والقوانين الصادرة من إدارات التّربية والتّعليم.

ب- من وجهة نظر المدرسين

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابة المدرسين على بنود الاستبانة كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (24) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير من وجهة نظر المدرسين

الرتبة	رقم البند	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	26	يعمل المدير على توفير جو من الاحترام والتقدير المتبادلين بين المدرسين والعاملين والطلبة.	4.35	0.57	مرتفعة جداً

مرتفعة جداً	0.58	4.34	يعمل المدير على إزالة الحواجز التي تعيق عملية التواصل.	18	2
مرتفعة جداً	0.57	4.34	يعمل المدير على مساعدة المدرس الجديد للتكيف مع البيئة المدرسية .	28	3
مرتفعة جداً	0.55	4.33	يهتم المدير بتعزيز النمو المهني المستمر للعاملين.	1	4
مرتفعة جداً	0.54	4.30	يعمل المدير على توظيف الإمكانيات البشرية المتاحة لديه في عملية التغيير .	7	5
مرتفعة جداً	0.63	4.29	يشجع المدير على حل المشكلات بأسلوب تشاركي	15	6
مرتفعة جداً	0.59	4.28	يعمل المدير على ابتكار الحلول المناسبة لمواجهة التغيرات المفاجئة.	29	7
مرتفعة جداً	0.60	4.27	يحرص المدير على تطوير المناخ المدرسي الداعم للتغيير .	4	8
مرتفعة جداً	0.62	4.27	يشجع المدير العاملين على بناء علاقات عمل متينة وتعاونية فيما بينهم.	19	9
مرتفعة جداً	0.59	4.27	يلتزم المدير بأهداف المدرسة والأولويات المتفق عليها عند اتخاذ قرارات بإجراء تغييرات في المدرسة.	10	10
مرتفعة جداً	0.85	4.26	يراعي المدير الدقة في مضمون الرسالة والوضوح في اللغة.	17	11
مرتفعة جداً	0.59	4.26	يحث المدير المدرسين على احترام آراء وأفكار الطلبة.	25	12
مرتفعة جداً	0.61	4.21	يوضح المدير الأهداف المراد تحقيقها بدقة لجميع العاملين في المدرسة.	12	13
مرتفعة جداً	0.65	4.20	يشجع المدير العاملين على الاستفادة من تجارب وخبرات المدارس المجاورة.	24	14
مرتفعة	0.65	4.19	يهتم المدير بتطوير أساليب جديدة لتقييم العاملين.	21	15
مرتفعة	0.64	4.19	يخطط المدير لتوفير الوسائل والآليات المحققة للأهداف.	14	16
مرتفعة	0.57	4.19	يوفر المدير فرصاً لتوظيف التكنولوجيا المتقدمة	27	17

			في تطوير التعليم.		
مرتفعة	0.69	4.18	يستثمر المدير كل الفرص المتاحة لتوضيح ثقافة المؤسسة التعليمية ونشرها.	3	18
مرتفعة	0.60	4.18	يهيئ المدير العاملين لتقبل التغيير ويقنعهم بالحاجة إليه.	8	19
مرتفعة	0.72	4.16	يطلع المدير أولياء الأمور على الثقافة المشتركة للمدرسة.	23	20
مرتفعة	0.70	4.16	يختار المدير القناة المناسبة والوقت المناسب لعملية الاتصال.	16	21
مرتفعة	0.63	4.16	يساعد المدير العاملين على الربط بين الرؤية الخاصة بمؤسستهم التعليمية وبين الأهداف الفردية والجماعية.	11	22
مرتفعة	0.57	4.15	يتصرف المدير بطريقة تتسجم مع القنوات والقيم المشتركة التي تسود المناخ التنظيمي للمؤسسة التعليمية.	5	23
مرتفعة	0.66	4.14	يتأكد المدير من استيعاب العاملين للإجراءات التي يجب عليهم اتباعها لتحقيق أهداف التغيير.	13	24
مرتفعة	0.72	4.11	يشجع المدير المعارضين للتغيير على إبداء آرائهم وملاحظاتهم على عملية التغيير.	9	25
مرتفعة	0.66	4.12	يحرص المدير على أن يكون المبنى المدرسي مطابقاً للمواصفات والمعايير العالمية.	30	26
مرتفعة	0.81	4.10	يعتمد المدير على مبدأ العدل في توزيع المهام والمسؤوليات بين العاملين.	22	27
مرتفعة	0.71	4.08	يعمل المدير على إلقاء العديد من المحاضرات التربوية والاجتماعية للتوجيه .	31	28
مرتفعة	0.99	3.96	يعمل المدير على توظيف الإمكانيات المادية المتاحة لديه في عملية التغيير .	6	29
متوسطة	0.67	3.12	يفوض المدير الصلاحيات اللازمة للعاملين لأداء أدوارهم.	20	30
متوسطة	0.59	3.11	يبتعد المدير عن الحرفية في تنفيذ التعليمات.	2	31
مرتفعة	0.71	4.08	مجال بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير		

يلاحظ من الجدول السابق مايلي:

- إن قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لبنود هذا المحور والتي بلغ عددها (31) بنداً تراوحت بين (3.11 - 4.35) بتقدير متفاوت بين المرتفعة جداً والمتوسطة.
 - إن البنود الأربعة التي نالت أعلى درجة أهمية في هذا المحور، وفق آراء المدرسين تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً:
 - يعمل المدير على توفير جو من الاحترام والتقدير المتبادلين بين المدرسين والعاملين والطلبة.
 - يعمل المدير على إزالة الحواجز التي تعيق عملية التواصل.
 - يعمل المدير على مساعدة المعلم الجديد للتكيف مع البيئة المدرسية.
 - يهتم المدير بتعزيز النمو المهني المستمر للعاملين.
- ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء حاجة المدرسين لتحسين العلاقات في المدرسة من خلال مشاركتهم مناسباتهم، وإتاحة الفرصة لهم بالتعبير عن حاجاتهم مما يجعلهم أسرة مترابطة تزيد من نشاطها وحماسها داخل المدرسة، ومما يدفع بعملية التغيير نحو الأفضل، فمدير المدرسة يمكن أن يحدث تغييراً ايجابياً في مدرسته عن طريق تنمية قدرات العاملين معه، وتنمية الاحترام المتبادل بينهم كما أن هذا التغيير الايجابي في مدرسته لا يحدث مالم يقوم بدعم العاملين والمدرسين، وإشاعة جو نفسي مريح.
- تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عبيد، 2009) في أهمية توافر جو من الألفة والإخاء بين العاملين، كما تتفق مع نتيجة دراسة (شقورة، 2012) والتي أكدت على أهمية العلاقات التعاونية والاحترام المتبادل بين العاملين ودوره في تحسين عملية إدارة التغيير داخل المدرسة، وتتفق مع نتيجة دراسة (السحيمي، 2015) والتي بينت أن ممارسة المديرات لمهارات البعد المتعلق بثقافة التعاطف الإنساني جاء بدرجة مرتفعة، وأشارت إلى أن تنمية العلاقات الطيبة بين العاملين، وتهيئة الجو الملائم من تعاون وتآلف بينهم، له الأثر الكبير في إنجازات المدرسة وتحقيق أهدافها ورفع الروح المعنوية لدى العاملين مما يؤثر على استعدادهم للعمل وتفانيهم في إنجازه وإتقانه، كما تتفق مع نتيجة دراسة (سلمان، 2016) والتي بينت بأنه على الصعيد الإنساني يهتم مديرو المدارس بنكويين بيئة تنظيمية داعمة تساعد المعلمين على حفز طاقاتهم وتسخيرها في مصلحة المدرسة وطلبتها، كما يعمل المديرون على تكامل أدوار المعلمين ومهامهم في المدرسة، ويوزعونها بما يتفق مع رغبات المعلمين وتخصصاتهم.

في حين حصلت البنود التالية على أدنى الرتب من وجهة نظر المديرين تمثلت بالآتي وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً:

- يعمل المدير على إلقاء العديد من المحاضرات التربوية والاجتماعية للتوجيه.
- يعمل المدير على توظيف الإمكانيات المادية المتاحة لديه في عملية التغيير.
- يفوض المدير الصلاحيات اللازمة للعاملين لأداء أدوارهم.
- يبتعد المدير عن الحرفية في تنفيذ التعليمات.

يمكن تفسير المستوى المتوسط لتفويض السلطة في ضوء حاجة المدرسين لتوسيع الصلاحيات الممنوحة لهم، وعدم الرجوع إلى المدير في كل شيء، فتخوف المديرين من تأخير الأعمال المفوضة وعدم انجازها في موعدها، واعتقاده بأنه سيفقد القدرة على التحكم مع تفويض السلطة، هو ما يجعلهم لا يتفهمون أهمية وضرورة تفويض السلطة للعاملين لذلك تمنعهم من الصلاحيات التي تتناسب مع قدراتهم، ولكن يمكن القول بأنه إذا قام المدير بتدريب العاملين لديه على اتباع المعايير نفسها التي يلتزم بها حال أدائه لما كلفهم به من مهام، فهذا سيضمن رفع قدرتهم وكفايتهم على أداء الأعمال المفوضة إليهم على النحو الأفضل.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (السحيمي، 2015) والتي أشارت إلى عدم الثقة لدى المديرين في قدرات العاملات لديهن على المشاركة في وضع الأهداف أو الآليات المناسبة للتغيير. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (سلمان، 2016) والتي أشارت إلى أن المديرين يمنحون الصلاحيات للمعلمين وفق طبيعة المهام لإنجازها، ويسعون إلى تمكينهم إدارياً وفنياً، مما يزود المعلمين بقوة إضافية للعمل، ويزيد من انتمائهم للمدرسة ويكسبهم ثقة أكبر، كما أن ذلك يحسن العلاقات القائمة بين المديرين والمعلمين، ويرفع من مستوى العمل الجماعي والعمل بروح الفريق.

1-1-2- ما درجة ممارسة المديرين في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لمجال تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين من وجهة نظر المديرين والمدرسين.

أ- من وجهة نظر المديرين:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المديرين على بنود الاستبانة كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (25) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين من وجهة نظر المديرين

الرتبة	رقم البند	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	41	أشجع العاملين على المشاركة في الدورات التدريبية التي تعقد لهم.	4.41	0.53	مرتفعة جداً
2	39	أقترح على الجهات التربوية العليا توفير البرامج التأهيلية والتدريبية للعاملين من أجل الارتقاء بمستوى قدراتهم وكفاياتهم المهنية .	4.29	0.63	مرتفعة جداً
3	37	أراعي ردود أفعال العاملين قبل اتخاذ أي قرار .	4.28	0.70	مرتفعة جداً
4	46	أشجع العاملين على العمل بروح الفريق في المدرسة	4.25	0.63	مرتفعة جداً
5	32	أهتم بالحاجات الفردية للعاملين في المدرسة.	4.19	0.57	مرتفعة
6	35	أراعي المشكلات التي تواجه العاملين أثناء تغييرهم لممارساتهم التعليمية وتطويرها .	4.19	0.59	مرتفعة
7	40	أقدر نجاحات العاملين وإبداعاتهم.	4.18	0.57	مرتفعة
8	44	أشجع المناقشة الموضوعية أثناء الحوار مع العاملين	4.17	0.70	مرتفعة
9	45	أشارك العاملين في حل المشكلات التي تعترضهم.	4.17	0.62	مرتفعة
10	36	أراعي الاختلاف في الرأي مع الآخرين.	4.16	0.68	مرتفعة
11	47	أزود المدرسين بكل ما يلزمهم من وسائل تعليمية ترفع من جودة العملية التعليمية .	4.16	0.63	مرتفعة
12	43	أمنح العاملين المتميزين شهادات تقدير .	4.16	0.61	مرتفعة
13	33	أشجع تجريب أساليب حديثة تتفق مع اهتمامات وميول العاملين في المدرسة.	4.15	0.52	مرتفعة
14	38	أنطلق من ميول العاملين واهتماماتهم وحاجاتهم الخاصة كنقطة بداية لعملية التغيير .	4.14	0.68	مرتفعة

مرتفعة	0.46	4.13	أشجع العاملين للإفادة من الخبرات التربوية التي مروا بها	34	15
مرتفعة	0.58	4.08	أظهر الثقة في قدرات العاملين وإمكاناتهم .	42	16
مرتفعة	0.65	4.07	أشجع الرحلات الميدانية ذات الصلة بالمنهج.	49	17
متوسطة	0.44	3.18	أعطي العاملين الحوافز المادية والمعنوية بما يتوافق مع أعمالهم.	48	18
مرتفعة	0.33	4.15	مجال تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين		

يلاحظ من الجدول السابق مايلي:

- إن قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لبنود هذا المحور والتي بلغ عددها (18) بنداً تراوحت بين (3.18 - 4.41) بتقدير متفاوت بين المرتفعة جداً والمتوسطة.
 - إن البنود الأربعة التي نالت أعلى درجة أهمية في هذا المحور، وفق آراء المديرين تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً:
 - أشجع العاملين على المشاركة في الدورات التدريبية التي تعقد لهم.
 - أقترح على الجهات التربوية العليا توفير البرامج التأهيلية والتدريبية للعاملين من أجل الارتقاء بمستوى قدراتهم وكفاياتهم المهنية.
 - أراعي ردود أفعال العاملين قبل اتخاذ أي قرار.
 - أشجع العاملين على العمل بروح الفريق في المدرسة
- وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في الجانب النظري للدراسة الحالية (الصفحة 52) في أن أهم خصائص إدارة التغيير هي القدرة على التطوير والابتكار، فالتغيير ينبغي أن يعمل على إيجاد قدرات تطويرية أفضل مما هو قائم حالياً، ويعمل نحو الارتقاء والتقدم وإلا فقد مضمونه. وهنا يأتي دور مدير التغيير في تطوير وتنمية قدرات العاملين معه كل ضمن اختصاصه، وزجهم بمختلف الدورات التدريبية للتعلم وزيادة المعرفة العلمية بالأساليب الجديدة، والعمل على توفير المصادر اللازمة للنمو المهني للعاملين، وإدراكهم لأهمية هذه الدورات في بناء فريق عمل متكامل في خبراته وجهوده لإحداث التغيير المنشود، وإدراكه بأن عملية التغيير تنطلق من ميول العاملين واهتماماتهم وحاجاتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (سلمان، 2016) والتي أشارت إلى أن مديري المدارس يتابعون أعمال المدرسة والمعلمين أولاً بأول ويوجهونها نحو تحقيق أهداف المدرسة، في أجواء بعيدة عن تصيد الأخطاء أو التفتيش، وإنما الانتقال إلى مستويات أفضل من الأداء، ولذلك يستخدم المديرون أساليب مختلفة في متابعتهم.

• في حين حصلت البنود التالية على أدنى الرتب من وجهة نظر المديرين تمثلت بالآتي وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً:

- أشجع العاملين للإفادة من الخبرات التربوية التي مروا بها.
- أظهر الثقة في قدرات العاملين وإمكاناتهم .
- أشجع الرحلات الميدانية ذات الصلة بالمنهج.
- أعطي العاملين الحوافز المادية والمعنوية بما يتوافق مع أعمالهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ماورد في الجانب النظري للدراسة الحالية (الصفحة 73) في أن أبرز معوقات إدارة التغيير يكمن في ضعف التمويل، وضعف الحوافز المقدمة للعاملين، وكذلك ضغط العمل المدرسي على المدرسين والمديرين. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قلة الميزانية المخصصة للمدارس، واعتقاد بعض مديري المدارس أن عملية تحفيز العاملين والمدرسين والطلبة هي من اختصاص وزارة التربية والتعليم، إضافة إلى قلة الوقت المتاح لمديري المدارس وكثرة الأعمال الإدارية الملقاة على عاتقهم يؤدي إلى عدم الانتباه كثيراً على موضوع الحوافز.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (شقورة، 2012) والتي بينت بأن هناك معوقات تعترض مدير المدرسة في تطبيق التغيير في مدرسته منها قلة الميزانية للمدرسة، كما تتفق مع نتيجة دراسة (دروزة، 2003) التي بينت أن الروتين الإداري وعدم مشاركة المدير بالقرارات وفقر ميزانية المدرسة وضيق وقت المدير هي الأسباب التي تحول دون إحداث التغيير الأفضل في المدرسة، كما تتفق مع نتيجة دراسة (اللوذي، 1998) والتي بينت بأن قلة الميزانية في المدرسة هي أحد الأسباب التي تحول دون تطبيق إدارة التغيير. وتتفق كذلك مع دراسة (السحيمي، 2015) والتي أشارت إلى أن البعد المتعلق بتقديم حوافز مادية ومعنوية في عملية التغيير قد حصل على درجة متوسطة بسبب قلة المخصصات المالية للمديرين، وعدم إدراكهم لأهمية الحوافز المادية والمعنوية في تحسين الأداء لدى العاملين.

ب- من وجهة نظر المدرسين:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابة المدرسين على بنود الاستبانة كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (26) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين من وجهة نظر المدرسين

الرتبة	رقم البند	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	34	يشجع المدير العاملين للإفادة من الخبرات التربوية التي مروا بها .	4.31	0.54	مرتفعة جداً
2	33	يشجع المدير تجريب أساليب حديثة تتفق مع اهتمامات وميول العاملين في المدرسة .	4.27	0.60	مرتفعة جداً
3	45	يشجع المدير العاملين على العمل بروح الفريق في المدرسة .	4.21	0.58	مرتفعة جداً
4	39	يزود المدير العاملين بكل ما يلزمهم من وسائل تعليمية.	4.17	0.60	مرتفعة
5	35	يراعي المدير المشكلات التي تواجه العاملين أثناء تغييرهم لممارساتهم التعليمية وتطويرها.	4.16	0.57	مرتفعة
6	40	يقدّر المدير نجاحات العاملين وإبداعاتهم.	4.16	0.67	مرتفعة
7	43	يشجع المدير المناقشة الموضوعية أثناء الحوار مع العاملين.	4.16	0.66	مرتفعة
8	41	يظهر المدير الثقة في قدرات العاملين وإمكاناتهم.	4.14	0.66	مرتفعة
9	46	يعطي المدير العاملين المتميزين الأولوية في الامتيازات المتاحة والإعارات والترقيات.	4.14	0.72	مرتفعة
10	37	ينطلق المدير من ميول العاملين واهتماماتهم وحاجاتهم الخاصة كنقطة بداية لعملية التغيير .	4.14	0.70	مرتفعة
11	38	يقترح المدير على الجهات التربوية العليا توفير البرامج التأهيلية والتدريبية للعاملين من أجل الارتقاء بمستوى قدراتهم وكفاياتهم المهنية.	4.14	0.64	مرتفعة
12	47	يشجع المدير الرحلات الميدانية ذات الصلة بالمنهج	4.12	0.70	مرتفعة
13	48	يراعي المدير الاختلاف في الرأي مع الآخرين	4.12	0.69	مرتفعة
14	32	يهتم المدير بالحاجات الفردية للعاملين في المدرسة.	4.12	0.70	مرتفعة
15	44	يشارك المدير العاملين في حل المشكلات التي تعترضهم.	4.10	0.66	مرتفعة
16	36	يفكر المدير في مشاعر الآخرين وردود أفعالهم قبل	4.08	0.85	مرتفعة

			اتخاذ أي قرار .		
مرتفعة	0.88	4.06	يمنح المدير العاملين المتميزين شهادات تقدير .	42	17
متوسطة	0.60	3.05	يعطي المدير الحوافز المادية والمعنوية للعاملين بما يتوافق مع أعمالهم	49	18
مرتفعة	0.44	4.18	مجال تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين		

يلاحظ من الجدول السابق مايلي:

- إن قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لبنود هذا المحور والتي بلغ عددها (18) بنداً تراوحت بين (3.05 - 4.31) بتقدير متفاوت بين المرتفعة جداً والمتوسطة.
 - إن البنود الأربعة التي نالت أعلى درجة أهمية في هذا المحور، وفق آراء المدرسين تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً:
 - يشجع المدير العاملين للإفادة من الخبرات التربوية التي مروا بها.
 - يشجع المدير تجريب أساليب حديثة تتفق مع اهتمامات وميول العاملين في المدرسة.
 - يشجع المدير العاملين على العمل بروح الفريق في المدرسة.
 - يزود المدير العاملين بكل ما يلزمهم من وسائل تعليمية.
- يمكن تفسير ذلك في ضوء إدراك المدرسين أهمية العمل الجماعي ونشر ثقافة الفريق الواحد، وحاجتهم لوجود مدير يهتم بتشجيعهم لتطوير مهاراتهم وخبراتهم وتوظيفها في خدمة العملية التعليمية.
- في حين حصلت البنود التالية على أدنى الرتب من وجهة نظر المدرسين تمثلت بالآتي وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً:
- يشارك المدير العاملين في حل المشكلات التي تعترضهم.
 - يفكر المدير في مشاعر الآخرين وردود أفعالهم قبل اتخاذ أي قرار .
 - يمنح المدير العاملين المتميزين شهادات تقدير .
 - يعطي المدير الحوافز المادية والمعنوية بما يتوافق مع أعمالهم.
- يمكن تفسير ذلك في ضوء حاجة المدرسين لوقوف المدير إلى جانبهم في المشكلات التي تعترضهم ومساعدتهم في حلها ليكونوا فريق متكامل متعاون في مواجهة الصعوبات، فالمدير قد يكون كفواً وذا مهارات وخبرات، بيد أنه لا يجيد فن حل المشكلات واتخاذ القرارات، إضافة إلى

أنه قد ينفرد باتخاذ القرارات الخاصة بالعمل أو العاملين دون الاستشارة، ولذلك يعيش بعض المديرين حالة من التوتر والقلق عندما يواجه العاملين الذين يعملون معه مشكلة ما، خاصة حينما يكونون غير قادرين على حلها بشكل سريع وصحيح.

1-1-3- ما درجة ممارسة المديرين في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لمجال

التحفيز الذهني والاستشارة الفكرية. من وجهة نظر المديرين والمدرسين؟

أ- من وجهة نظر المديرين:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المديرين على بنود الاستبانة كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (27) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال التحفيز الذهني أو الاستشارة الفكرية

من وجهة نظر المديرين

الرتبة	رقم البند	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	50	أحفز الفئات المختلفة في المدرسة على التغيير والتطوير	4.35	0.50	مرتفعة جداً
2	55	أشجع العاملين على التعبير عن وجهات نظرهم الخاصة	4.34	0.54	مرتفعة جداً
3	59	أساعد المدرسين على ابتكار أساليب وأنشطة جديدة تساعد في تعليم المنهاج.	4.33	0.49	مرتفعة جداً
4	62	أشجع المدرسين على التوسع في معلومات الكتاب المدرسي لإغناء معلومات التلاميذ.	4.31	0.49	مرتفعة جداً
5	65	أناقش العاملين في الاستراتيجيات التي يضعونها لتحقيق أهداف العملية التعليمية .	4.31	0.53	مرتفعة جداً
6	64	أقدم حوافز مادية ومعنوية للعاملين والطلبة لتحقيق الإبداع في التعليم.	4.30	0.60	مرتفعة جداً
7	63	أعزف العاملين بالأساليب التي يتم بموجبها منح الحوافز	4.29	0.52	مرتفعة جداً
8	58	أشجع المدرسين على عمل دروس توضيحية.	4.29	0.48	مرتفعة جداً
9	53	أشجع العاملين للمقارنة بين أدائهم الحالي والممارسات المنشودة التي تتضمنها برامج التغيير	4.27	0.49	مرتفعة جداً
10	54	أشجع العاملين على الأسلوب العلمي في التفكير .	4.27	0.59	مرتفعة جداً

11	51	أنمي روح التنافس الايجابي والاختلاف البناء بين العاملين في المدرسة .	4.27	0.47	مرتفعة جداً
12	60	أشجع المدرسين على النمو المهني واستكمال دراستهم العليا.	4.27	0.53	مرتفعة جداً
13	61	أوجه المدرسين لإنتاج الوسائل التعليمية اللازمة من خامات البيئة المحلية.	4.26	0.48	مرتفعة جداً
14	66	أجري اجتماعات دورية مع العاملين في المدرسة لدفع عملية التغيير.	4.26	0.57	مرتفعة جداً
15	52	أزود العاملين بالتغذية الراجعة حول أدائهم.	4.19	0.45	مرتفعة
16	56	أحث المدرسين والطلبة على زيارة المكتبة المدرسية	4.19	0.58	مرتفعة
17	57	أوفر جو مدرسي يسهم في نشر ثقافة الإبداع.	4.18	0.44	مرتفعة
		مجال التحفيز الذهني أو الاستثارة الفكرية	4.19	0.35	مرتفعة

يلاحظ من الجدول السابق مايلي:

- إن قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لبنود هذا المحور والتي بلغ عددها (17) بنداً تراوحت بين (4.18 - 4.35) بتقدير متفاوت بين المرتفعة جداً والمرتفعة.
 - إن البنود الأربعة التي نالت أعلى درجة أهمية في هذا المحور، وفق آراء المديرين تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً:
 - أحفز الفئات المختلفة في المدرسة على التغيير والتطوير.
 - أشجع العاملين على التعبير عن وجهات نظرهم الخاصة.
 - أساعد المدرسين على ابتكار أساليب وأنشطة جديدة تساعد في تعليم المنهاج.
 - أشجع المدرسين على التوسع في معلومات الكتاب المدرسي لإغناء معلومات التلاميذ.
- ويمكن تفسير ذلك بأن مدير التغيير يريد التحسين والتطوير لمدرسته، والوصول بها للأفضل وما يعزز ذلك وجود تنافس بين مديري المدارس في تحقيق نتائج أفضل في جميع الجوانب، وهذا ما يدفعه لحفز العاملين في المدرسة إلى التغيير والتطوير، فحصول مدرسته على أعلى الدرجات يؤدي إلى شعوره بالإنجاز والتميز والتفوق مما يجعله يتفاخر بمدرسته ومدرسيه.
- وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من دراسة (عبيد، 2009)، ودراسة (الهبيل، 2008)، ودراسة (شقورة، 2012) حيث بينت هذه الدراسات أهمية دور المدير في تحفيز الفئات المختلفة في المدرسة على التغيير.

- في حين حصلت البنود التالية على أدنى الرتب من وجهة نظر المديرين تمثلت بالآتي وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً:
 - أجري اجتماعات دورية مع العاملين في المدرسة لدفع عملية التغيير.
 - أزود العاملين بالتغذية الراجعة حول أدائهم.
 - أحث المدرسين والطلبة على زيارة المكتبة المدرسية.
 - أوفر جو مدرسي يسهم في نشر ثقافة الإبداع.
- تعزو الباحثة قلة حث المدرسين والطلبة على زيارة المكتبة المدرسية إلى قلة وعي المدير بأهمية دور المكتبة المدرسية في حياة الطالب الدراسية والمستقبلية، واعتبار أن لها دور ثانوي، حيث إن جل اهتمامهم ينصب في المنهج المدرسي وتقييم مكتسبات الطلاب، إضافة إلى ضجر أمناء المكتبات من هذه المهنة بسبب تعيين أمناء مكتبات غير مؤهلين وغير قادرين على تحمل مثل هذه المسؤولية، وذلك بتحويل الكثير من المدرسين إلى أمناء مكتبات.
- ب-من وجهة نظر المدرسين:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المدرسين على بنود الاستبانة كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول(28) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال التحفيز الذهني أو الاستثارة الفكرية من وجهة نظر المدرسين

الرتبة	رقم البند	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	51	ينمي المدير روح التنافس الايجابي والاختلاف البناء بين العاملين في المدرسة.	4.27	0.61	مرتفعة جداً
2	56	يوفر المدير جو مدرسي يسهم في نشر ثقافة الإبداع.	4.25	0.56	مرتفعة جداً
3	50	يحفز المدير الفئات المختلفة في المدرسة على التغيير والتطوير .	4.22	0.56	مرتفعة جداً
4	65	يجري المدير اجتماعات دورية مع العاملين في المدرسة لدفع عملية التغيير.	4.21	0.63	مرتفعة جداً
5	55	يحث المدير المدرسين والتلاميذ على زيارة المكتبة المدرسية .	4.21	0.65	مرتفعة جداً
6	61	يشجع المدير المدرسين على التوسع في	4.18	0.68	مرتفعة

			معلومات الكتاب المدرسي.		
مرتفعة	0.63	4.17	يزود المدير العاملين بالتغذية الراجعة حول أدائهم.	52	7
مرتفعة	0.67	4.15	يوجه المدير المدرسين لإنتاج الوسائل التعليمية اللازمة من خامات البيئة المحلية.	60	8
مرتفعة	0.58	4.15	يشجع المدير العاملين على الأسلوب العلمي في التفكير.	58	9
مرتفعة	0.62	4.15	يشجع المدير المدرسين على النمو المهني واستكمال دراستهم العليا.	59	10
مرتفعة	0.63	4.13	يشجع المدير العاملين على التعبير عن وجهات نظرهم الانتقادية.	54	11
مرتفعة	0.73	4.13	يعرف المدير الأفراد بالأسلوب التي يتم بموجبها منح الحوافز.	64	12
مرتفعة	0.56	4.12	يشجع المدير المدرسين على عمل دروس توضيحية.	57	13
مرتفعة	0.66	4.11	يساعد المدير المدرسين على ابتكار أساليب وأنشطة جديدة تساعد في تعليم المنهاج.	66	14
مرتفعة	0.57	4.03	يشجع المدير العاملين للمقارنة بين أدائهم الحالي والممارسات المنشودة التي تتضمنها برامج التغيير	53	15
مرتفعة	0.70	3.40	يقدم المدير حوافز مادية ومعنوية للمدرسين والطلبة لتحقيق الإبداع في التعليم.	63	16
متوسطة	0.60	3.10	يناقش المدير العاملين في الاستراتيجيات التي يضعونها لتحقيق أهداف العملية التعليمية	62	17
مرتفعة	0.46	4.19	مجال التحفيز الذهني أو الاستثارة الفكرية		

يلاحظ من الجدول السابق مايلي:

- إن قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لبنود هذا المحور والتي بلغ عددها (17) بنداً تراوحت بين (3.10 - 4.27) بتقدير متفاوت بين المرتفعة جداً والمتوسطة.
- إن البنود الأربعة التي نالت أعلى درجة أهمية في هذا المحور، وفق آراء المدرسين تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً:

- ينمي المدير روح التنافس الايجابي والاختلاف البناء بين العاملين في المدرسة.
 - يوفر المدير جو مدرسي يسهم في نشر ثقافة الإبداع.
 - يحفز المدير الفئات المختلفة في المدرسة على التغيير والتطوير.
 - يجري المدير اجتماعات دورية مع العاملين في المدرسة لدفع عملية التغيير.
- ويمكن تفسير ذلك في ضوء حاجة المدرسين إلى إيجاد علاقات ايجابية بين جميع العاملين في المدرسة وخاصة أعضاء فرق العمل وتوجيههم باستمرار نحو تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المدرسة، مع مراعاة امكانات كل فرد ضمن الفريق أثناء توزيع المهام عليهم لضمان النجاح بالعمل الموكل إليهم.
- في حين حصلت البنود التالية على أدنى الرتب من وجهة نظر المديرين تمثلت بالآتي وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً:
 - يساعد المدير المدرسين على ابتكار أساليب وأنشطة جديدة تساعد في تعليم المنهاج.
 - يشجع المدير العاملين للمقارنة بين أدائهم الحالي والممارسات المنشودة التي تتضمنها برامج التغيير.
 - يقدم المدير حوافز مادية ومعنوية للمدرسين والطلبة لتحقيق الإبداع في التعليم.
 - يناقش المدير العاملين في الاستراتيجيات التي يضعونها لتحقيق أهداف العملية التعليمية.
- يمكن تفسير ذلك في ضوء حاجة المدرسين إلى أساليب وأنشطة جديدة في تدريس المنهاج وإيصال المعلومة للطالب، مما يساعد في تحقيق أهداف العملية التعليمية وتحقيق أهداف التغيير المنشود في المدرسة، وحاجتهم للدعم المادي لإنجاز الوسائل الجديدة، من أجل تحقيق الإبداع في التعليم وتحويل التغيير من مجرد أقوال إلى أفعال.
- وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (مؤتمن، 2003) حيث توصلت الدراسة إلى أن السبب الرئيس في فشل العديد من جهود التغيير في المؤسسات هو الإفراط في ممارسة الإدارة وغياب دور القيادة.
- 1-1-4- ما درجة ممارسة المديرين في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لمجال تقديم نموذج سلوكي يُحتذى من وجهة نظر المديرين والمدرسين؟**
- أ- من وجهة نظر المديرين:**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المديرين على بنود الاستبانة كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (29) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال تقديم أنموذج سلوكي يُحتذى به من وجهة نظر المديرين

الرتبة	رقم البند	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	80	أحسن التعامل مع أولياء الأمور.	4.38	0.54	مرتفعة جداً
2	70	أبدي استعداداً حقيقياً للتغيير والتوجيه الذاتي في ضوء الدور المطلوب مني.	4.36	0.48	مرتفعة جداً
3	73	أنمي لدى العاملين الثقة بالنفس.	4.35	0.48	مرتفعة جداً
4	75	أستخدم آليات فاعلة في توفير معلومات دقيقة وصحيحة.	4.35	0.54	مرتفعة جداً
5	81	أشجع المدرسين على ربط المنهاج بالبيئة المحلية	4.35	0.54	مرتفعة جداً
6	68	أبدي نشاطاً ملحوظاً أثناء قيامي بأداء مهامي.	4.34	0.50	مرتفعة جداً
7	72	أقدم مثالاً للعمل بروح الفريق والتعاون الاجتماعي	4.32	0.49	مرتفعة جداً
8	76	أقوم بتفويض بعض المهام للعاملين حسب متطلبات العمل.	4.32	0.49	مرتفعة جداً
9	77	أحرص على متابعة المستجدات التربوية والمعرفية.	4.32	0.49	مرتفعة جداً
10	74	أستخدم التكنولوجيا المساعدة على الفهم الأفضل للتفاعلات الحاصلة في المدرسة .	4.32	0.49	مرتفعة جداً
11	79	قادر على إدارة الصراع وحل النزاعات داخل المدرسة.	4.30	0.56	مرتفعة جداً
12	78	أسهم في تذليل العقبات التي تحول دون تحقيق التغيير المنشود.	4.29	0.54	مرتفعة جداً
13	71	أستخدم آليات مناسبة لحل المشكلات بطريقة جديدة	4.27	0.47	مرتفعة جداً
14	69	أسعى للحصول على التغذية الراجعة من العاملين معي.	4.25	0.50	مرتفعة جداً

15	67	أسهم بالتعاون مع العاملين في المدرسة في التخطيط للمناسبات والأحداث المختلفة.	4.21	0.58	مرتفعة جداً
16	82	أشارك العاملين في مناسباتهم الشخصية.	4.12	0.52	مرتفعة
		مجال تقديم أنموذج سلوكي يُحتذى	4.25	0.41	مرتفعة جداً

يلاحظ من الجدول السابق مايلي:

• إن قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لبنود هذا المحور والتي بلغ عددها (16) بنداً تراوحت بين (4.12 - 4.38) بتقدير متفاوت بين المرتفعة جداً والمرتفعة.

• إن البنود الأربعة التي نالت أعلى درجة أهمية في هذا المحور، وفق آراء المديرين تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً:

- أحسن التعامل مع أولياء الأمور.
- أبدي استعداداً حقيقياً للتغيير والتوجيه الذاتي في ضوء الدور المطلوب مني.
- أنمي لدى العاملين الثقة بالنفس.
- استخدم آليات فاعلة في توفير معلومات دقيقة وصحيحة.

وتعود هذه النتيجة لإدراك مديري المدارس بأهمية وجود علاقة جيدة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي في التعاون لتصحيح سلوك التلاميذ ورفع المستوى التعليمي لهم وتحقيق التغيير المطلوب، وإدراكهم بأن العلاقة الجيدة مع أولياء الأمور لها مردود إيجابي على النظام داخل المدرسة، وأن المدرسة لا تستطيع تطوير عملها وتحقيق أهدافها والمضي قدماً دون عمل مخطط وجهه منظم ومشترك مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة كل من دراسة (عماد الدين، 2004)، ودراسة (الهبيل، 2008) الذين توصلوا إلى أن مديري المدارس يحسنون التعامل مع أولياء الأمور بدرجة مرتفعة، وتختلف مع نتيجة دراسة (شقورة، 2012) التي بينت ضعف إيمان مديري المدارس الثانوية بأهمية العلاقة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، كما تختلف مع نتيجة دراسة (السحيمي، 2015) والتي أشارت إلى تدني مستوى المهارة المتعلقة باستطلاع وجهات نظر المؤسسات المجتمعية المختلفة وقادة المجتمع وأولياء الأمور حول توجهات المدرسة وأهدافها وبرامجها التطويرية، وضعف الشراكة المجتمعية في المدارس.

• في حين حصلت البنود التالية على أدنى الرتب من وجهة نظر المديرين تمثلت بالآتي وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً:

- أستخدم آليات مناسبة لحل المشكلات بطريقة جديدة.
 - أسعى للحصول على التغذية الراجعة من العاملين معي.
 - أسهم بالتعاون مع العاملين في المدرسة في التخطيط للمناسبات والأحداث المختلفة.
 - أشارك العاملين في مناسباتهم الشخصية.
- يمكن تفسير قلة مشاركة العاملين في مناسباتهم الشخصية إلى كثرة الأعباء والمهام التي يقوم بها المدير، وقلة الوقت المتاح له للمشاركة في المناسبات الشخصية للعاملين لديه.

ب- من وجهة نظر المدرسين:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المدرسين على بنود الاستبانة كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (30) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال تقديم أنموذج سلوكي يُحتذى به من وجهة نظر المدرسين

الرتبة	رقم البند	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	72	يقدم المدير مثال للعمل بروح الفريق والتعاون الاجتماعي	4.28	0.55	مرتفعة جداً
2	68	يبدي المدير نشاطاً ملحوظاً أثناء قيامه بأداء مهامه.	4.27	0.52	مرتفعة جداً
3	77	يسهم المدير في تذليل العقبات التي تحول دون تحقيق التغيير المنشود.	4.26	0.54	مرتفعة جداً
4	79	يحسن المدير التعامل مع أولياء الأمور.	4.26	0.58	مرتفعة جداً
5	70	يبدي المدير استعداداً حقيقياً للتغيير والتوجيه الذاتي في ضوء الدور المطلوب منه.	4.25	0.52	مرتفعة جداً
6	82	يستخدم المدير التكنولوجيا المساعدة على الفهم الأفضل للتفاعلات الحاصلة في المدرسة .	4.25	0.53	مرتفعة جداً
7	80	يشجع المدير المدرسين على ربط المنهاج بالبيئة المحلية	4.22	0.58	مرتفعة جداً
8	78	يقدر المدير على إدارة الصراع وحل النزاعات داخل المدرسة.	4.22	0.58	مرتفعة جداً
9	75	يقوم المدير بتقويض بعض المهام للعاملين حسب متطلبات العمل.	4.21	0.59	مرتفعة جداً

10	71	يستخدّم المدير آليات مناسبة لحل المشكلات بطريقة جديدة .	4.21	0.60	مرتفعة جداً
11	74	يستخدّم المدير آليات فاعلة في توفير معلومات دقيقة وصحيحة.	4.19	0.58	مرتفعة
12	81	يشارك المدير العاملين في مناسباتهم الشخصية.	4.19	0.60	مرتفعة
13	69	يسعى المدير للحصول على التغذية الراجعة من العاملين.	4.18	0.57	مرتفعة
14	73	ينمي المدير الثقة بالنفس لدى العاملين.	4.18	0.71	مرتفعة
15	67	يتعاون المدير مع العاملين في المدرسة في التخطيط للمناسبات والأحداث المختلفة.	4.12	0.58	مرتفعة
16	76	يحرص المدير على متابعة المستجدات التربوية والمعرفية.	3.12	0.60	متوسطة
		مجال تقديم أنموذج سلوكي يُحتذى به	4.23	0.44	مرتفعة جداً

يلاحظ من الجدول السابق مايلي:

- إن قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لبنود هذا المحور والتي بلغ عددها (16) بنداً تراوحت بين (3.12 - 4.28) وهي بتقديرات أغلبها بين المرتفعة جداً والمرتفعة وواحدة فقط نالت تقدير متوسط.
 - إن البنود الأربعة التي نالت أعلى درجة أهمية في هذا المحور، وفق آراء المدرسين تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً:
 - يقدم المدير مثال للعمل بروح الفريق والتعاون الاجتماعي.
 - يبدي المدير نشاطاً ملحوظاً أثناء قيامه بأداء مهامه.
 - يسهم المدير في تذليل العقبات التي تحول دون تحقيق التغيير المنشود.
 - يحسن المدير التعامل مع أولياء الأمور.
- يمكن تفسير ذلك في ضوء أهمية العمل الجماعي ونشر ثقافة الفريق الواحد، وتنمية مهارات العمل ضمن الفريق لدى العاملين، وأهمية خلق جو اجتماعي داخل المدرسة قائم على المحبة والاحترام والتعاون وبناء جسور من الثقة بين العاملين، وكل ذلك سيعود بفوائد كثيرة على المدرسة والمدرسين والطلبة والمجتمع بأسره.
- في حين حصلت البنود التالية على أدنى الرتب من وجهة نظر المدرسين تمثلت بالآتي وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً:

- يسعى المدير للحصول على التغذية الراجعة من العاملين.
 - ينمي المدير الثقة بالنفس لدى العاملين.
 - يتعاون المدير مع العاملين في المدرسة في التخطيط للمناسبات والأحداث المختلفة.
 - يحرص المدير على متابعة المستجدات التربوية والمعرفية.
- يمكن تفسير حصول "متابعة المدير للمستجدات التربوية والمعرفية" على درجة متوسطة إلى إدراك المدرسين كثرة الأعباء والمهام الإدارية المطلوبة من المديرين، وضيق الوقت المتاح لهم للاطلاع على البحوث التربوية، وعدم اهتمام الدورات التدريبية التي تقام للمديرين والمدرسين بتزويدهم بالبحوث الحديثة أو تكليفهم بالقيام بالبحوث في مجال الإدارة المدرسية واقتصرها على أسلوب المحاضرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (شقورة، 2012) والتي بينت افتقار بعض مديري المدارس إلى مهارات كتابة البحوث الإجرائية وعدم إيمانهم بأهمية البحوث في حلها للمشكلات التربوية.

1-1-5- ما درجة ممارسة المديرين في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لمجال تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير من وجهة نظر المديرين والمدرسين.

أ- من وجهة نظر المديرين:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المديرين على بنود الاستبانة كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (31) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير من وجهة نظر المديرين

الرتبة	رقم البند	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	86	أعتمد في وضع الخطط المستقبلية للمدرسة على نتائج الخطط السابقة.	4.31	0.55	مرتفعة جداً
2	83	أشرك العاملين في صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة.	4.25	0.45	مرتفعة جداً
3	84	أراعي المرونة في التخطيط المسبق لإدارة التغيير .	4.25	0.48	مرتفعة جداً
4	87	أستعين بنتائج البحوث والدراسات في صنع القرار التربوي.	4.25	0.50	مرتفعة جداً
5	85	أراعي الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة في المدرسة	4.21	0.46	مرتفعة جداً

6	88	أضع خططاً وقائية وعلاجية لمشكلات التلاميذ.	4.21	0.46	مرتفعة جداً
7	98	أحرص على متابعة المستجدات الحاصلة في مجال تقانات الاتصال وتقانات التعليم.	4.18	0.49	مرتفعة
8	99	أعقد بعض الندوات في المدرسة لبحث جوانب التعاون بين المدرسة والبيت.	4.18	0.41	مرتفعة
9	101	أشارك المدرسة في الأنشطة والمناسبات الاجتماعية المحلية.	4.16	0.42	مرتفعة
10	96	أسعى إلى تدريب العاملين على المشاركة في التخطيط للأنشطة المستقبلية.	4.15	0.51	مرتفعة
11	89	أعطي تصور للمشكلات المحتمل حدوثها داخل المدرسة.	4.13	0.42	مرتفعة
12	92	أراجع خطط التغيير دورياً.	4.13	0.45	مرتفعة
13	94	أؤكد أهمية النظرة الشمولية عند كل تغيير.	4.13	0.36	مرتفعة
14	95	أضع خطة للأمور الطارئة التي تواجه عملية التغيير	4.13	0.36	مرتفعة
15	97	أعمل على الاستفادة من التجارب العالمية والمحلية في إدارة التغيير .	4.13	0.47	مرتفعة
16	102	أتعاون مع معاهد وكليات التربية لإقامة دورات تدريبية لتطوير كفايات العاملين.	4.13	0.49	مرتفعة
17	91	أضع خططاً فصلية وسنوية تغطي أوجه نشاط المدرسة.	4.10	0.43	مرتفعة
18	90	أستعين بوجهات نظر المؤسسات المجتمعية وأولياء الأمور حول توجهات المدرسة .	4.08	0.41	مرتفعة
19	93	أراعي الموضوعية عند صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة .	4.08	0.43	مرتفعة
20	100	أستعين بوسائل الإعلام المحلية لتغطية الأنشطة التي تقوم بها المدرسة.	4.07	0.46	مرتفعة
		مجال تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير	4.13	0.33	مرتفعة

يلاحظ من الجدول السابق مايلي:

- إن قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لبند هذا المحور والتي بلغ عددها (20) بنداً تراوحت بين (4.07 - 4.31) بتقدير متفاوت بين المرتفعة جداً والمرتفعة.

- إن البنود الأربعة التي نالت أعلى درجة أهمية في هذا المحور، وفق آراء المديرين تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً:

- أعتمد في وضع الخطط المستقبلية للمدرسة على نتائج الخطط السابقة.
- أشرك العاملين في صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة.
- أراعي المرونة في التخطيط المسبق لإدارة التغيير.
- أستعين بنتائج البحوث والدراسات في صنع القرار التربوي.

يمكن تفسير ذلك في ضوء الوظيفة التخطيطية للمدير في قيامه بوضع خطة لسير المدرسة حيث يحدد الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها مستقبلاً، والأساليب المناسبة لبلوغ هذه الأهداف والموارد المالية والبشرية اللازمة والبرنامج الزمني اللازم للتنفيذ. مع الاستفادة من الخطط التي تم وضعها في السنوات السابقة وتلافي السلبيات التي صادفته وتعزيز الايجابيات، وإدراك أهمية مشاركة المدرسين في اتخاذ القرارات وفي صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الهيبل، 2008) التي بينت أن مدير المدرسة يهتم بالرؤية المستقبلية للمدرسة لتحقيق أهداف العملية التعليمية. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (السحيمي، 2015) والتي بينت قلة مشاركة المديرات للعاملات لدهن في وضع الأهداف أو الآليات المناسبة للتغيير، وبينت بأن البرامج التربوية التطويرية تأتي إلى المديرات على شكل قرارات أو تعاميم مركزية من إدارات التربية والتعليم، ويقتصر دور المديرات فيها على التنفيذ مما يجعل الفرصة في إشراك العاملات في اتخاذ القرارات أو صنع الآليات ضئيلة.

- في حين حصلت البنود التالية على أدنى الرتب من وجهة نظر المديرين تمثلت بالآتي وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً:

- أضع خططاً فصلية وسنوية تغطي أوجه نشاط المدرسة.
- أستعين بوجهات نظر المؤسسات المجتمعية وأولياء الأمور حول توجهات المدرسة.
- أراعي الموضوعية عند صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة.
- أستعين بوسائل الإعلام المحلية لتغطية الأنشطة التي تقوم بها المدرسة.

يمكن تفسير قلة مشاركة وسائل الإعلام المحلية في تغطية الأنشطة التي تقوم بها المدرسة إلى ضعف التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي بما فيها وسائل الإعلام، ولا بد من الإشارة إلى أن توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع أمر مهم لإشعار المجتمع باهتمام المدرسة بالطالب وهذا يؤدي بدوره كذلك إلى تبلور الشعور لدى الآباء فيدفعهم للتعاون مع المدرسة.

ب- من وجهة نظر المدرسين:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المدرسين على بنود الاستبانة كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (32) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير من وجهة نظر المدرسين

الرتبة	رقم البند	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	91	يضع المدير خططاً فصلية وسنوية تغطي أوجه نشاط المدرسة .	4.23	0.57	مرتفعة جداً
2	86	يعتمد المدير في وضع الخطط المستقبلية للمدرسة على نتائج الخطط السابقة.	4.23	0.59	مرتفعة جداً
3	88	يضع المدير خططاً وقائية وعلاجية لمشكلات التلاميذ.	4.22	0.57	مرتفعة جداً
4	84	يراعي المدير المرونة في التخطيط المسبق لإدارة التغيير	4.20	0.57	مرتفعة جداً
5	90	يستعين المدير بوجهات نظر المؤسسات المجتمعية وأولياء الأمور حول توجهات المدرسة	4.20	0.63	مرتفعة جداً
6	87	يستعين المدير بنتائج البحوث والدراسات في صنع القرار التربوي.	4.20	0.57	مرتفعة جداً
7	85	يراعي المدير الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة في المدرسة	4.19	0.49	مرتفعة
8	98	يتابع المدير المستجدات الحاصلة في مجال تقانات الاتصال وتقانات التعليم.	4.14	0.59	مرتفعة
9	93	يراجع المدير خطط التغيير دورياً.	4.14	0.56	مرتفعة
10	94	يؤكد المدير على أهمية النظرة الشمولية عند كل تغيير للمدرسة .	4.13	0.56	مرتفعة
11	95	يضع المدير خطة للأمر الطارئة التي تواجه عملية التغيير .	4.13	0.57	مرتفعة
12	96	يسعى المدير إلى تدريب العاملين على المشاركة في التخطيط للأنشطة المستقبلية.	4.13	0.59	مرتفعة
13	97	يعمل المدير على الاستفادة من التجارب العالمية	4.13	0.66	مرتفعة

			والمحلية في إدارة التغيير.		
مرتفعة	0.62	4.12	يعقد المدير بعض الندوات في المدرسة لبحث جوانب التعاون بين المدرسة و البيت	99	14
مرتفعة	0.55	4.12	يعطي المدير تصوراً للمشكلات المحتمل حدوثها داخل المدرسة	89	15
مرتفعة	0.65	4.10	يشرك المدير العاملين في صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة.	83	16
مرتفعة	0.61	4.10	يستعين المدير بوسائل الإعلام المحلية لتغطية الأنشطة التي تقوم بها المدرسة.	100	17
مرتفعة	0.64	4.09	يتعاون المدير مع معاهد وكليات التربية لإقامة دورات تدريبية لتطوير كفايات العاملين.	102	18
متوسطة	0.54	3.20	يراعي المدير الموضوعية عند صياغة الرؤية المستقبلية	92	19
متوسطة	0.45	3.12	يسعى المدير إلى مشاركة المدرسة في الأنشطة والمناسبات الاجتماعية المحلية.	101	20
مرتفعة	0.44	4.17	مجال تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير		

يلاحظ من الجدول السابق مايلي:

- إن قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لبنود هذا المحور والتي بلغ عددها (20) بنداً تراوحت بين (3.12 - 4.23) بتقدير متفاوت بين المرتفعة جداً والمتوسطة.
 - إن البنود الأربعة التي نالت أعلى درجة أهمية في هذا المحور، وفق آراء المدرسين تمثلت بالآتي مرتبة تنازلياً:
 - يضع المدير خططاً فصلية وسنوية تغطي أوجه نشاط المدرسة.
 - يعتمد المدير في وضع الخطط المستقبلية للمدرسة على نتائج الخطط السابقة.
 - يضع المدير خططاً وقائية وعلاجية لمشكلات التلاميذ.
 - يراعي المدير المرونة في التخطيط المسبق لإدارة التغيير.
- يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أهمية وضع خطط للمدرسة وتحديد الإجراءات المناسبة للتنفيذ والمتابعة، وإدراك المدرسين بأن ذلك يكون من خلال المشاركة والمناقشة وتفويض الصلاحيات ليشتركوا المسؤولية في تحقيق الأهداف وتطوير العملية التعليمية في المدرسة.

- في حين حصلت البنود التالية على أدنى الرتب من وجهة نظر المديرين تمثلت بالآتي وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً:

- يستعين المدير بوسائل الإعلام المحلية لتغطية الأنشطة التي تقوم بها المدرسة.
 - يتعاون المدير مع معاهد وكلليات التربية لإقامة دورات تدريبية لتطوير كفايات العاملين.
 - يراعي المدير الموضوعية عند صياغة الرؤية المستقبلية.
 - يسعى المدير إلى مشاركة المدرسة في الأنشطة والمناسبات الاجتماعية المحلية.
- يمكن تفسير حصول "مشاركة المدرسة في الأنشطة والمناسبات الاجتماعية المحلية" على درجة متوسطة إلى ضعف التواصل بين المدرسة والمجتمع، وغياب وضوح الرؤية لكل من المدرسة والمجتمع في أهمية العلاقة والتواصل بينهما، فكل منهم دوره، والذي يجب أن يؤديه ليعود بالنفع على العملية التعليمية، وربما يعود ذلك إلى تقصير المدرسة وعدم تفعيلها للأنشطة المختلفة والتي من شأنها أن توثق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وتبصيرها بدور المدرسة وأهميته، ومما لا شك فيه أن عبء الأعمال الإدارية الروتينية يشكل عائقاً أمام المدير والمدرسين لتفعيل البرامج المختلفة لدعم الصلة بين المدرسة والمجتمع.

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

- 2-1- الفرضية الأولى ونصت أنه: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بأرائهم حول درجة ممارستهم لإدارة التغيير تعزى لمتغير الجنس".
- للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام قانون T-Test للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (33):

جدول (33) نتائج اختبار (T-Test) لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المديرين المتعلقة بدرجة ممارسة إدارة التغيير في مدارسهم حسب متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت ستيودنت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
بناء مناخ تنظيمي	ذكور	34	135.22	9.756	0.283	90	0.778	غير دال
	إناث	57	135.80	7.390				
تنمية القدرات	ذكور	34	76.68	5.021	0.418	90	0.667	غير دال
	إناث	57	76.01	5.049				

التحفيز الذهني	ذكور	34	73.34	9.334	0.620	90	0.537	غير دال
	إناث	57	72.54	8.068				
تقديم أنموذج	ذكور	34	70.94	5.025	2.04	90	0.44	غير دال
	إناث	57	68.10	5.265				
تطوير رؤية مستقبلية	ذكور	34	85.65	8.102	2.55	90	0.12	غير دال
	إناث	57	82.03	7.049				
الدرجة الكلية	ذكور	34	441.85	44.819	1.14	90	0.257	غير دال
	إناث	57	434.50	43.416				

يلاحظ من الجدول (33) أن قيمة ت ستيودنت (T) بالنسبة للدرجة الكلية بلغت (1.14)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية (0.257) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بأرائهم حول درجة ممارستهم لإدارة التغيير تعزى لمتغير الجنس".

كما يلاحظ من الجدول (33) أن قيمة ت ستيودنت (T) لمحور بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير بلغت (0.283)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.778) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير تعزى لمتغير الجنس".

كما يلاحظ من الجدول (33) أن قيمة ت ستيودنت (T) لمحور تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين بلغت (0.418)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.667) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين تعزى لمتغير الجنس".

كما يلاحظ من الجدول (33) أن قيمة ت ستيودنت (T) لمحور التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية بلغت (0.620)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.537) وهي أكبر من مستوى

الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية تعزى لمتغير الجنس".

كما يلاحظ من الجدول (33) أن قيمة ت ستيودنت (T) لمحور تقديم أنموذج سلوكي يُحتذى به بلغت (2.04)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.44) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور تقديم أنموذج سلوكي يُحتذى به تعزى لمتغير الجنس".

كما يلاحظ من الجدول (33) أن قيمة ت ستيودنت (T) لمحور تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير بلغت (2.55)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.12) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير تعزى لمتغير الجنس".

يلاحظ من خلال نتائج الفرضية الأولى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية لاستبانة إدارة التغيير وأبعادها جميعاً، ويمكن تفسير ذلك بأن المديرين سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً، فهم يعملون في مجال واحد، وفي مدارس حكومية واحدة، ويواجهون مشكلات وظروف متشابهة ويتعاملون مع طلاب ومدرسين يتشابهون في ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية وخاصة في ظل الأوضاع الحالية للبلاد، ولذلك فمن المفترض أن تكون رؤيتهم لإدارة التغيير في مدارسهم واحدة.

تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (نوح، 2006) والذي أشار إلى وجود اختلاف بين متوسطات إجابات المديرين لدرجة ممارستهم لإدارة التغيير تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، حيث أكد أن العاملين الذكور يميلون للتغيير الذي ينظرون إليه على أنه من قبيل التطوير والتجديد، بينما تميل الإناث للهدوء والاستقرار، والثبات النسبي.

2-2- الفرضية الثانية ونصت أنه: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بآرائهم حول درجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارسهم تعزى لمتغير الجنس".

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام قانون T-Test للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (34):

جدول (34) نتائج اختبار (T-Test) لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المدرسين المتعلقة بدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارسهم حسب متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت ستيودنت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
بناء مناخ تنظيمي	ذكور	334	131.92	9.325	1.215	489	0.22	غير دال
	إناث	480	130.43	8.024				
تتمية القدرات	ذكور	334	67.50	7.270	1.239	489	0.216	غير دال
	إناث	480	66.60	5.229				
التحفيز الذهني	ذكور	334	68.38	9.207	3.005	489	0.003	دال
	إناث	480	66.33	6.849				
تقديم أنموذج	ذكور	334	64.24	6.021	2.140	489	0.033	دال
	إناث	480	62.93	6.550				
تطوير رؤية مستقبلية	ذكور	334	84.79	8.125	2.795	489	0.005	دال
	إناث	480	82.50	7.594				
الدرجة الكلية	ذكور	334	416.85	44.365	2.175	489	0.030	دال
	إناث	480	408.82	44.259				

يلاحظ من الجدول (34) أن قيمة ت ستيودنت (T) بالنسبة للدرجة الكلية بلغت (2.175)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية (0.03) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق دال إحصائياً، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بآرائهم حول درجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارسهم تعزى لمتغير الجنس".

كما يلاحظ من الجدول (34) أن قيمة ت ستيودنت (T) بالنسبة لمحور بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير بلغت (1.215)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية (0.22) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال احصائياً، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية بشكل جزئي ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من المدرسين في محور بناء مناخ تنظيمي عند مستوى دلالة (0.05).

كما يلاحظ من الجدول (34) أن قيمة ت ستيودنت (T) بالنسبة لمحور تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين بلغت (1.239)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية (0.216) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال احصائياً، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية بشكل جزئي ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من المدرسين في محور تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين عند مستوى دلالة (0.05).

كما يلاحظ من الجدول (34) أن قيمة ت ستيودنت (T) لمحور التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية بلغت (3.005)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.003) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق دال إحصائياً، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من المدرسين في محور التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية عند مستوى دلالة (0.05).

كما يلاحظ من الجدول (34) أن قيمة ت ستيودنت (T) لمحور تقديم أنموذج سلوكي يُحتذى به بلغت (2.140)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.33) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق دال إحصائياً، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من المدرسين في محور تقديم أنموذج سلوكي يُحتذى به عند مستوى دلالة (0.05).

كما يلاحظ من الجدول (34) أن قيمة ت ستيودنت (T) لمحور تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير بلغت (2.795)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.005) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق دال إحصائياً، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل

الفرضية البديلة " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من المدرسين في محور تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير عند مستوى دلالة (0.05).
 يلاحظ من نتائج الفرضية الثانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من المدرسين على الدرجة الكلية لاستبانة إدارة التغيير والمحاور (التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية، تقديم أنموذج سلوكي يُحتذى به، تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير).
 ويمكن تفسير اختلاف وجهات النظر بين المدرسين، باختلاف مديريهم، واختلاف مدارسهم، فقد كانت إجابات كل مدرس، حول درجة ممارسة المدير لإدارة التغيير، لمدير مدرسته، ونظراً لاختلاف شخصيات المديرين، والتي تؤثر على عملية إدارة التغيير، جاءت آراء المدرسين مختلفة، وقد كان الاختلاف لصالح الذكور فيما يتعلق بمجالات (التحفيز الذهني، تقديم أنموذج، تطوير رؤية مستقبلية، والمجالات ككل).

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (سقا، 2012) والتي بينت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لمدى ممارسة مديري المدارس لدورهم كقادة لإدارة التغيير تعزى لمتغير الجنس وكان الفرق لصالح الإناث، في حين تختلف هذه النتيجة مع نتيجة كل من دراسة (الهيل، 2008)، ودراسة (شقورة، 2012)، ودراسة (ابراهيم، 2008)، ودراسة (منصور، 2010) حيث أظهرت نتائج الدراسات أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لمدى ممارسة مديري المدارس لدورهم كقادة لإدارة التغيير تعزى لمتغير الجنس.

2-3- الفرضية الثالثة ونصت أنه: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بآرائهم حول درجة ممارستهم لإدارة التغيير في مدارسهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام قانون تحليل التباين الأحادي (أنوفا Anova) فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (35):

جدول (35) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا Anova) لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المديرين المتعلقة بدرجة ممارسة إدارة التغيير في مدارسهم حسب متغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل أنوفا (ف)	مستوى الدلالة	القرار
بناء مناخ تنظيمي	اجازة	34	135.82	8.254	1.714	0.85	غير دال
	دبلوم التأهيل التربوي	54	135.44	9.012			
	ماجستير	4	135.22	8.231			
تنمية القدرات	اجازة جامعية	34	76.52	5.299	0.17	0.80	غير دال
	دبلوم التأهيل التربوي	54	76.12	7.270			
	ماجستير	4	76.15	7.231			
التحفيز الذهني	اجازة جامعية	34	72.58	6.849	2.30	0.75	غير دال
	دبلوم التأهيل التربوي	54	73.00	9.207			
	ماجستير	4	72.21	9.231			
تقديم أنموذج	اجازة جامعية	34	68.97	3.676	1.92	0.81	غير دال
	دبلوم التأهيل التربوي	54	69.31	6.955			
	ماجستير	4	68.21	6.325			
تطوير رؤية مستقبلية	اجازة جامعية	34	82.17	7.673	1.36	0.18	غير دال
	دبلوم التأهيل التربوي	54	84.13	6.940			
	ماجستير	4	83.65	6.325			
الدرجة الكلية	اجازة جامعية	34	436.08	39.325	1.352	0.76	غير دال
	دبلوم التأهيل التربوي	54	438.01	40.651			
	ماجستير	4	437	40.301			

يلاحظ من الجدول (35) أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة للدرجة الكلية لدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين بلغت (1.325)، كما بلغ مستوى الدلالة (0.67) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بأرائهم حول درجة ممارستهم لإدارة التغيير في مدارسهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

كما يلاحظ من الجدول (35) أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لمحور بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير بلغت (1.714)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.85) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

كما يلاحظ من الجدول (35) أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لمحور تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين بلغت (0.17)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.80) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

كما يلاحظ من الجدول (35) أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لمحور التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية بلغت (2.30)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.75) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

كما يلاحظ من الجدول (35) أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لمحور تقديم أنموذج سلوكي يُحتذى به بلغت (1.92)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.81) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور تقديم أنموذج سلوكي يُحتذى به تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

كما يلاحظ من الجدول (35) أن قيمة (ف) المحسوبة لمحور تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير بلغت (1.36)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.18) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات

مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

يلاحظ من خلال نتائج الفرضية الثالثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات آراء العينة فيما يتعلق بدرجة ممارسة المديرين لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين تعزى لمتغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى الأبعاد جميعها، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بأرائهم حول درجة ممارستهم لإدارة التغيير في مدارسهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

يمكن تفسير ذلك في ضوء الإعداد الأكاديمي لمديري مدارس التعليم الأساسي في سورية فهو إعداد موحد، وطبيعة العمليات والمهام الإدارية تحددها وزارة التربية، وهي تعمل على رفع مستوى الأداء المهني لديهم من خلال الدورات التدريبية التي تعمل على تحسين أدائهم نحو الأفضل، وتزويدهم بالأسس النظرية والخبرات والمهارات الميدانية، واطلاعهم على كل ما هو حديث في مجال الإدارة المدرسية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة كل من دراسة (سلمان، 2016)، ودراسة (العطيات، 2006)، ودراسة (العنزي، 2008)، ودراسة (الزهراني، 2012) الذين بينوا أنه لا يوجد فروق في تقدير أفراد مجتمع الدراسة لدرجة ممارسة إدارة التغيير تعزى لمتغير المؤهل العلمي. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (السبيعي، 2009) والذي بين وجود فروق في تقدير أفراد مجتمع الدراسة باختلاف المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على الدكتوراه.

2-4 الفرضية الرابعة ونصت أنه: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بأرائهم حول درجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارسهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام قانون تحليل التباين الأحادي (أنوفا Anova) فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (36):

جدول (36) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا Anova) لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المدرسين المتعلقة بدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارسهم حسب متغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل أنوفا (ف)	مستوى الدلالة	القرار
بناء مناخ تنظيمي	اجازة جامعية	251	131.17	9.025	1.708	0.88	غير دال
	دبلوم التأهيل التربوي	542	130.98	9.325			
	ماجستير	21	130.12	4.256			
تنمية القدرات	اجازة جامعية	251	66.92	5.723	0.15	0.91	غير دال
	دبلوم التأهيل التربوي	542	67.00	5.801			
	ماجستير	21	66.32	5.731			
التحفيز الذهني	اجازة جامعية	251	67.74	6.014	2.05	0.26	غير دال
	دبلوم التأهيل التربوي	542	66.91	5.654			
	ماجستير	21	66.56	8.215			
تقديم أنموذج	اجازة جامعية	251	63.46	6.334	1.92	0.97	غير دال
	دبلوم التأهيل التربوي	542	63.48	8.236			
	ماجستير	21	63.46	6.73			
تطوير رؤية مستقبلية	اجازة جامعية	251	82.12	4.802	1.36	0.16	غير دال
	دبلوم التأهيل التربوي	542	83.07	6.258			
	ماجستير	21	84.23	5.261			
الدرجة الكلية	اجازة جامعية	251	413.57	40.256	1.265	0.59	غير دال
	دبلوم التأهيل التربوي	452	411.46	38.265			
	ماجستير	21	356.21	35.023			

يلاحظ من الجدول (36) أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة للدرجة الكلية لدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المدرسين بلغت (1.265)، كما بلغ مستوى الدلالة (0.59) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بأرائهم حول درجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارسهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

كما يلاحظ من الجدول (36) أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لمحور بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير بلغت (1.708)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.88) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

كما يلاحظ من الجدول (36) أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لمحور تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين بلغت (0.15)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.91) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

كما يلاحظ من الجدول (36) أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لمحور التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية بلغت (2.05)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.26) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

كما يلاحظ من الجدول (36) أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لمحور تقديم أنموذج سلوكي يُحتذى به بلغت (1.92)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.97) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات

درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور تقديم أنموذج سلوكي يُحتذى به تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

كما يلاحظ من الجدول (36) أن قيمة (ف) المحسوبة لمحور تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير بلغت (1.36)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.16) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

يلاحظ من خلال نتائج الفرضية الرابعة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرسين فيما يتعلق بدرجة ممارسة المديرين لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى الأبعاد جميعها، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بأرائهم حول درجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارسهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

يمكن تفسير ذلك في أن المدرسين باختلاف مؤهلاتهم العلمية، فأراؤهم ستكون حول مديريهم في المدارس التي يعملون بها، وبما أن جميع المديرين، في جميع المدارس، يمارسون الأدوار ذاتها، ويتبعون الأنظمة نفسها، فمن الطبيعي أن تكون وجهة نظر المدرسين واحدة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عماد الدين، 2003)، ودراسة (ابراهيم، 2008)، ودراسة (شقورة، 2012)، الذين أظهروا عدم وجود فروق بين إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بأراء المدرسين بدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (منصور، 2010) والتي بينت وجود فروق في إجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة المدير لمعايير إدارة التغيير وكانت النتيجة لصالح الأكثر تأهيلاً.

2-5- الفرضية الخامسة ونصت أنه: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بأرائهم حول درجة ممارستهم لإدارة التغيير في مدارسهم تعزى لمتغير الخبرة".

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات المديرين المتعلقة بدرجة ممارسة إدارة التغيير لديهم وفق متغير سنوات الخبرة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (37):

جدول (37) تحليل التباين الأحادي (أنوفا Anova) لبيان الفروق بين إجابات المديرين فيما يتعلق بدرجة ممارستهم لإدارة التغيير تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المحور	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل أنوفا (ف)	مستوى الدلالة	القرار
بناء مناخ تنظيمي	أقل من 5	18	134.61	8.23	0.127	0.88	غير دال
	10-5	33	136	9.27			
	أكثر من 10	40	135.67	10.32			
	Total	91	135.58	9.47			
تتمية القدرات ومراعاة الفروق	أقل من 5	18	75	7.28	0.655	0.52	غير دال
	10-5	33	75.82	6.96			
	أكثر من 10	40	77.22	7.85			
	Total	91	76.27	7.40			
التحفيز الذهني	أقل من 5	18	71.83	4.55	0.422	0.65	غير دال
	10-5	33	73.44	5.45			
	أكثر من 10	40	72.80	6.92			
	Total	91	72.84	5.97			
تقديم أنموذج سلوكي	أقل من 5	18	69.55	6.69	0.067	0.93	غير دال
	10-5	33	68.88	6.16			
	أكثر من 10	40	69.27	7.03			
	Total	91	69.18	6.58			
تطوير رؤية مستقبلية	أقل من 5	18	82.38	3.53	1.040	0.35	غير دال
	10-5	33	82.58	3.76			
	أكثر من 10	40	84.57	9.37			
	Total	91	83.41	6.97			
الدرجة الكلية	أقل من 5	18	433.38	19.19	0.266	0.76	غير دال
	10-5	33	436.73	24.41			
	أكثر من 10	40	439.55	37.79			
	Total	91	437.30	30.04			

يلاحظ من الجدول (37) أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة للدرجة الكلية لدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين بلغت (0.266)، كما بلغ مستوى الدلالة (0.76) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بأرائهم حول درجة ممارستهم لإدارة التغيير في مدارسهم تعزى لمتغير الخبرة".

كما يلاحظ من الجدول (37) أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لمحور بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير بلغت (1.127)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.88) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير تعزى لمتغير الخبرة".

كما يلاحظ من الجدول (37) أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لمحور تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين بلغت (0.655)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.52) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين تعزى لمتغير الخبرة".

كما يلاحظ من الجدول (37) أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لمحور التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية بلغت (0.422)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.65) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية تعزى لمتغير الخبرة".

كما يلاحظ من الجدول (37) أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لمحور تقديم أنموذج سلوكي يُحتذى به بلغت (0.067)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.93) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات

درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور تقديم أنموذج سلوكي يُحتذى به تعزى لمتغير الخبرة".

كما يلاحظ من الجدول (37) أن قيمة (ف) المحسوبة لمحور تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير بلغت (1.040)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.35) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير تعزى لمتغير الخبرة".

يلاحظ من خلال نتائج الفرضية الخامسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات آراء العينة فيما يتعلق بدرجة ممارسة المديرين لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين تعزى لمتغير الخبرة على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى الأبعاد جميعها، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بأرائهم حول درجة ممارستهم لإدارة التغيير في مدارسهم تعزى لمتغير الخبرة".

يمكن تفسير ذلك بأن المديرين بغض النظر عن سنوات خبرتهم في الإدارة يخضعون لإدارة تربوية واحدة، وقوانين واحدة، ويحكمهم نظام داخلي واحد لمدارسهم، ويملكون الاندفاع ذاته تجاه عملهم في المدرسة، ويعتبرون أن عملهم في المدرسة مهم جداً بالنسبة لهم، ويعطيهم قيمة ومكانة في المجتمع، وهم يسعون جميعاً لجعل مدارسهم في أفضل صورة ممكنة، لذلك كانت نظرتهم واحدة في مجالات التغيير تقريباً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (النوباني، 2003) و (الزهراني، 2012) و (العنزي، 2008) و (السبيعي، 2009)، في حين أنها تختلف مع نتيجة دراسة (عماد الدين، 2003) التي أظهرت أن سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية لها أثر كبير في اتخاذ المدير القرارات التطويرية واحداث التغيير الأفضل، كما تختلف مع نتيجة دراسة (القرشي، 2008) حيث بينت الدراسة أنه يوجد تأثير لسنوات الخبرة لصالح أقل من خمس سنوات، ودراسة (دروزة، 2003) التي أظهرت أن سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية وسلوك التعليم لها أثر كبير في اتخاذ المدير القرارات التطويرية واحداث التغيير الأفضل. وتختلف مع نتيجة دراسة (سلمان، 2016) التي أشارت إلى وجود فروق في الدرجة الكلية لإدارة التغيير لصالح ذوي سنوات الخبرة من (5-10 سنوات)، كما

تختلف مع نتيجة (السحيمي، 2015) التي أشارت إلى وجود فروق في الدرجة الكلية لقيادة التغيير لصالح ذوي سنوات الخبرة (أكثر من 20 سنة) وأكدت على أهمية أثر الخبرة في الارتقاء بمستوى قيادة التغيير لدى المديرين.

2-6- الفرضية السادسة ونصت أنه: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بآرائهم حول درجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارسهم تعزى لمتغير الخبرة".

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات المدرسين المتعلقة بدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير وفق متغير سنوات الخبرة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (38):

جدول (38) تحليل التباين الأحادي (أنوفا Anova) لبيان الفروق بين إجابات المدرسين فيما يتعلق بدرجة ممارسة إدارة التغيير تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل أنوفا (ف)	مستوى الدلالة	القرار
بناء مناخ تنظيمي	أقل من 5	230	132.01	13.19	0.933	0.39	غير دال
	5-10	301	131.29	12.50			
	أكثر من 10	283	129.98	14.34			
	Total	814	131.04	13.36			
تنمية القدرات ومراعاة الفروق	أقل من 5	230	67.47	7.32	0.387	0.67	غير دال
	5-10	301	66.81	7.45			
	أكثر من 10	283	66.74	8.75			
	Total	814	66.97	7.88			
التحفيز الذهني	أقل من 5	230	67.68	6.18	1.260	0.28	غير دال
	5-10	301	67.47	6.92			
	أكثر من 10	283	66.45	8.94			
	Total	814	67.17	7.51			
تقديم أنموذج سلوكي	أقل من 5	230	63.73	5.88	0.157	0.85	غير دال
	5-10	301	63.31	6.42			
	أكثر من 10	283	63.43	7.57			
	Total	814	63.47	6.69			
تطوير رؤية	أقل من 5	230	84.42	7.82	1.630	0.19	غير دال
	5-10	301	83.52	8.11			

دال			10.57	82.57	283	أكثر من 10	مستقبلية
			8.98	83.45	814	Total	
غير دال	0.41	0.887	36.42	415.33	230	أقل من 5	الدرجة الكلية
			37.29	412.42	301	5-10	
			46.32	409.20	283	أكثر من 10	
			40.43	412.12	814	Total	

يلاحظ من الجدول (38) أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة للدرجة الكلية لدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المدرسين بلغت (0.887)، كما بلغ مستوى الدلالة (0.41)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بأرائهم حول درجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارسهم تعزى لمتغير الخبرة".

كما يلاحظ من الجدول (38) أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لمحور بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير بلغت (0.933)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.39) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير تعزى لمتغير الخبرة".

كما يلاحظ من الجدول (38) أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لمحور تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين بلغت (0.387)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.67) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين تعزى لمتغير الخبرة".

كما يلاحظ من الجدول (38) أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لمحور التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية بلغت (1.260)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.28) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية تعزى لمتغير الخبرة".

متوسطات درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية تعزى لمتغير الخبرة".

كما يلاحظ من الجدول (38) أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لمحور تقديم أنموذج سلوكي يُحتذى به بلغت (0.157)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.85) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور تقديم أنموذج سلوكي يُحتذى به تعزى لمتغير الخبرة".

كما يلاحظ من الجدول (38) أن قيمة (ف) المحسوبة لمحور تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير بلغت (1.630)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.19) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محور تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير تعزى لمتغير الخبرة".

يلاحظ من خلال نتائج الفرضية السادسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرسين فيما يتعلق بدرجة ممارسة المديرين لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير الخبرة على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى الأبعاد جميعها، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بأرائهم حول درجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارسهم تعزى لمتغير الخبرة".

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن جميع المدرسين/المدرسات على اختلاف سنوات خبرتهم قادرين على تحديد درجة ممارسة المديرين لإدارة التغيير في مدارسهم بدرجات متفاوتة، وهذا يدل على أنهم يدركون أهمية إدارة التغيير ودورها في تطوير المدرسة، فأغلبهم يتمتع بخبرة واسعة، إذ بلغت نسبة من يتمتع بخبرة من خمس إلى عشر سنوات (301) كما بلغت نسبة من يتمتع بخبرة أكثر من عشر سنوات (283) وهي نسبة مرتفعة/كما هو موضح في الجدول (10) الصفحة 99/، وهذا له تأثير على جعل الفروقات التي تعزى لمتغير الخبرة بسيطة وليس لها دلالة إحصائية،

ويمكن تفسير هذا أيضاً من خلال الالتزام بدورات تدريبية عدة مما أغنى خبرتهم وثقافتهم وجعلهم قادرين على تحسس أهمية إدارة التغيير.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (شقورة، 2012)، ودراسة (ابراهيم، 2008) حيث أشارتا أنه لا يوجد فروق في تقديرات المدرسين لدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير تعزى لمتغير الخبرة، في حين أنها تختلف مع نتيجة دراسة (الهليل، 2008)، ودراسة (منصور، 2010)، ودراسة (عماد الدين، 2003) حيث بينت الدراسات وجود فروق في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير تعزى لسنوات الخبرة وكان التأثير لصالح المجموعة الأكثر خبرة.

2-7- الفرضية السابعة ونصت أنه: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام قانون T-Test للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (39):

جدول (39) نتائج اختبار (T-Test) لبيان الفروق بين متوسطات درجات إجابات عينة الدراسة المتعلقة بدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير حسب متغير المسمى الوظيفي

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت ستيودنت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
بناء مناخ تنظيمي	المدرسين	814	131.0448	15.178	-3.116	581	.002	دال
	المديرين	91	135.5870	16.178				
تنمية القدرات	المدرسين	814	66.9776	8.940	-10.471	581	.000	دال
	المديرين	91	76.2717	9.875				
التحفيز الذهني	المدرسين	814	67.1772	8.511	-6.843	581	.000	دال
	المديرين	91	72.8478	7.501				
تقديم أنموذج	المدرسين	814	63.4766	9.989	-7.520	581	.000	دال
	المديرين	91	69.1848	8.950				
تطوير رؤية مستقبلية	المدرسين	814	83.4501	8.251	.038	581	.970	غير دال
	المديرين	91	83.4130	9.546				
الدرجة الكلية	المدرسين	814	412.1263	40.356	-5.684	581	.000	دال
	المديرين	91	437.3043	41.256				

يلاحظ من الجدول (39) أن قيمة ت ستودينت للدرجة الكلية بلغت (-5.684)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.000). وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق دال إحصائياً، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والتي تقول "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، وذلك لصالح المديرين.

كما يلاحظ من الجدول (39) أن قيمة ت ستودينت لمحور بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير بلغت (-3.116)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.02) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق دال إحصائياً، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والتي تقول "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير فيما يتعلق بمحور بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، وذلك لصالح المديرين.

كما يلاحظ من الجدول (39) أن قيمة ت ستودينت لمحور تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين بلغت (-10.471)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق دال إحصائياً، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والتي تقول "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير فيما يتعلق بمحور تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، وذلك لصالح المديرين.

كما يلاحظ من الجدول (39) أن قيمة ت ستودينت لمحور التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية بلغت (-6.843)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق دال إحصائياً، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والتي تقول "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير فيما يتعلق بمحور التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، وذلك لصالح المديرين.

كما يلاحظ من الجدول (39) أن قيمة ت ستودينت لمحور تقديم أنموذج سلوكي يُحتذى به بلغت (-7.520)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق دال إحصائياً، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والتي

تقول "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير فيما يتعلق بمحور تقديم أنموذج سلوكي يُحتذى به تبعاً لتغير المسمى الوظيفي، وذلك لصالح المديرين.

كما يلاحظ من الجدول (39) أن قيمة ت ستودينت لمحور تطوير رؤية مستقبلية بلغت (0.038)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.970). وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومن ثم الفرق غير دال إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة والتي تقول "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير فيما يتعلق بمحور تطوير رؤية مستقبلية تبعاً لتغير المسمى الوظيفي.

يلاحظ من خلال نتائج الفرضية السابعة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة ممارسة المديرين لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي تعزى لتغير المسمى الوظيفي على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى المحاور (بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير، تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين، التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية، تقديم أنموذج سلوكي يُحتذى به) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والتي تقول "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لتغير المسمى الوظيفي، وذلك لصالح المديرين.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء احساس المديرين بمسؤولياتهم الإدارية والقيادية ومدى تأييدهم لكل ما يسهم في تطوير العملية التعليمية التي تحتاج إلى العناية والتطوير والمتابعة الميدانية، فالمديرين يتابعون سير العملية التربوية في الميدان، ويُفعلون الأنشطة المدرسية، ويشرفون على استخدام المرافق المدرسية، ويخططون على نحو واقعي، ويوزعون المهام على العاملين في المدرسة وفقاً للأنظمة والتعليمات التربوية، وبالتالي فإن المديرين أكثر إحساساً بمسؤولياتهم الإدارية. كما أن الدورات والبرامج التدريبية التي خضع لها مديري المدارس تزودهم بالأسس النظرية والخبرات العلمية، والمهارات الإدارية الميدانية، وتطلعهم على كل ما هو حديث في مجال الإدارة المدرسية، وتدعمهم بالكفايات اللازمة للممارسات الإدارية الحديثة كإدارة التغيير.

وتتفق آراء المديرين والمدرسين من خلال محور (تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير) وهذا يؤكد على وعي مديري المدارس بإتاحة الفرصة للعاملين للمشاركة في وضع الأهداف لعملية

إدارة التغيير لا أن يملئها عليهم، وتمكين العاملين لإعدادهم لتحمل المسؤولية لاحقاً. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (نوح، 2006) حيث بينت أنه توجد فروق حول معوقات إدارة التغيير تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، كما تتفق مع نتيجة دراسة (عليجات وصوص، 2007) ودراسة (القرشي، 2008) واللذان أشارتا لوجود فروق في الدرجة الوظيفية لصالح المديرين. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العطيات، 2006)، ودراسة (العنزي، 2008)، ودراسة (السبيعي، 2009)، ودراسة (سقا، 2012)، ودراسة (الزهراني، 2012) والذين بينوا أنه لا توجد فروق بين إجابات أفراد الدراسة تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.

ثالثاً: ملخص نتائج الدراسة

ويمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها الدراسة بما يلي:

1. درجة ممارسة المديرين في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لإدارة التغيير في مدارسهم جاءت بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المديرين والمدرسين.
2. جاء ترتيب مجالات الاستبانة لدرجة ممارسة المديرين في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لإدارة التغيير من وجهة نظر المديرين مرتبة كالتالي: بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير بدرجة ممارسة مرتفعة جداً، تقديم نموذج سلوكي يُحتذى بدرجة ممارسة مرتفعة جداً، التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية بدرجة ممارسة مرتفعة، تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين بدرجة ممارسة مرتفعة، تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير بدرجة ممارسة مرتفعة.
3. جاء ترتيب مجالات الاستبانة لدرجة ممارسة المديرين في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لإدارة التغيير من وجهة نظر المدرسين مرتبة كالتالي: تقديم نموذج سلوكي يُحتذى بدرجة ممارسة مرتفعة جداً، التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية بدرجة ممارسة مرتفعة، تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين بدرجة ممارسة مرتفعة، تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير بدرجة ممارسة مرتفعة، بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير بدرجة ممارسة مرتفعة.
4. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بأرائهم حول درجة ممارستهم لإدارة التغيير في مدارسهم تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة.

5. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بأرائهم حول درجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارسهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والخبرة.

6. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بأرائهم حول درجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارسهم تعزى لمتغير الجنس، وكان التأثير لصالح الذكور.

7. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، لصالح المديرين.

رابعاً- التصور المقترح لإدارة التغيير في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي:

-تمهيد:

في ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة الحالية، وما توصلت إليه دراستنا الميدانية من نتائج، تم بناء هذا التصور المقترح لإدارة التغيير في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وللتأكد من سلامة هذا التصور لغوياً، وملاءمة محاوره للموضوع، تم تحكيم التصور عند بعض أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق / الملحق رقم(2) الصفحة/191/.

أولاً- منطلقات التصور المقترح لإدارة التغيير في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي:

يأتي هذا التصور انطلاقاً من الحاجة إلى ممارسة إدارة التغيير في مدارس التعليم الأساسي لكي تتمكن من مواجهة التحديات ومعايشة عصر العولمة والتعامل الجيد مع التقنيات الحديثة. وتتحدد منطلقات التصور المقترح بالآتي:

1-1 العصر الذي نعيش فيه هو عصر الانفجار المعرفي، وممارسة إدارة التغيير في المنظمات التربوية عموماً وعلى مستوى المدارس بصورة خاصة أضحت ضرورة ملحة في إطار مواكبة العملية التعليمية في سورية للمستجدات والتطورات الحاصلة في العالم، خاصة وأن مدارس التعليم الأساسي السورية تشهد منذ أواخر العقد الماضي وبداية الألفية الثالثة تغيرات كثيرة مثل ادخال المعلوماتية في التعليم، تطوير المناهج، ادخال

الثقافة في التعليم، تطوير أساليب التقويم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وغيرها من التغييرات، على اعتبار أن تحقيق هذه التغييرات في التعليم الأساسي السوري للأهداف الموضوعة لها ترتبط بدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير.

2-1 أهمية مرحلة التعليم الأساسي كونها تمثل القاعدة الصلبة لمراحل التعليم اللاحقة، ومرحلة إلزامية لأبناء المجتمع كافة، هدفها بناء الجيل الجديد لكي يسهم بشكل جيد وفعال في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، حيث تعد مرحلة التعليم الأساسي من أهم المراحل التعليمية وخصوصاً مرحلة الحلقة الثانية، وتأتي أهميتها من أنها تضم الطلبة في فترة المراهقة والتي تعد فترة حرجية يصعب التعامل معها.

3-1 تمثل إدارة التغيير الإدارة التي تسهم في تحسين الأداء ونتائج العمل من خلال وضع مجموعة من الممارسات المنهجية لإدارة التغيير وتطبيقها بهدف تحسين البنية المدرسية وتطويرها.

ثانياً- أهداف التصور المقترح لإدارة التغيير في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي:

- 1-2- توضيح أهمية تطبيق إدارة التغيير في المدارس.
- 2-2- الحث على تطبيق مبادئ إدارة التغيير في الحلقة الثانية من مدارس التعليم الأساسي لرفع مستوى وفاعلية الأداء في هذه المدارس.
- 3-2- نشر ثقافة إدارة التغيير لدى القائمين على العملية التعليمية.
- 4-2- التعرف على معوقات تفعيل إدارة التغيير داخل مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
- 5-2- وضع مجموعة من المقترحات لممارسة إدارة التغيير، بالإفادة من آراء المديرين والمدرسين في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ومن الخلفية النظرية للدراسة.

ثالثاً- ملامح التصور المقترح:

من أبرز ملامح التصور المقترح توافر ما يلي:

- 1-3- صياغة رؤية مستقبلية واضحة للإدارة المدرسية كوحدة للتغيير.
- 2-3- الالتزام التام بتنفيذها من قبل جميع العاملين، انطلاقاً من اعتبار التعليم قضية مجتمعية مشتركة، بالإضافة إلى مشاركتهم في صياغة الأهداف والاستراتيجيات.
- 3-3- وضع معايير متفق عليها لقياس الأداء الإداري للحكم من خلالها على درجة ممارسة إدارة التغيير داخل المدرسة.

3-4- توزيع الأدوار والمهام وتفويض الصلاحيات بين العاملين مما يسهم في تطوير وتحسين ممارسة إدارة التغيير داخل المدرسة.

3-5- ايجاد المناخ المناسب للإنجاز والتميز، بحيث يكون دور المديرين داعماً ومحفزاً لممارسة إدارة التغيير، لا مصدراً للأوامر والتعليمات مستخدماً سلطة الثواب والعقاب.

رابعاً- مضمون التصور المقترح لإدارة التغيير في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي: تم بناء التصور المقترح في ضوء مجالات إدارة التغيير والتي حددتها الباحثة في الإطار النظري بخمسة مجالات، كما تم تحديد مراحل تنفيذ خطة إدارة التغيير في المدرسة.

4-1- مجالات إدارة التغيير وتتمثل في:

4-1-1- بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير:

4-1-1-1- نشر ثقافة التغيير بين العاملين في المدرسة وتحديد مهام كل شخص ليعرف دوره، ومدى تكامله مع أدوار الآخرين.

4-1-1-2- اشراك جميع العاملين في المدرسة بالتخطيط لعملية التغيير.

4-1-1-3- تدريب العاملين على كيفية التعامل مع التغيير.

4-1-1-4- بذل عناية كبيرة عند صياغة خطة التغيير لضمان نجاح تطبيقها.

4-1-1-5- وضع خطط زمنية مجدولة ومرنة للبرامج التدريبية المراد تنفيذها في المدرسة.

4-1-1-6- تقسيم خطة العمل إلى مراحل، وممارسة الرقابة بعد كل مرحلة، بما يضمن استدراك الأخطاء ومنع تراكمها.

4-1-1-7- البحث عن أفكار وطرائق وبرامج ابتكارية لتلبية احتياجات التغيير.

4-1-1-8- استخدام مداخل إدارية حديثة لممارسة إدارة التغيير مثل (مدخل إدارة الجودة الشاملة، مدخل إدارة المعرفة... الخ) وغيرها من المداخل الحديثة في الإدارة.

4-1-1-9- تحسين بيئة العمل والحرص على جعلها جاذبة في كل وقت.

4-1-1-10- التعرف على عوامل مقاومة التغيير، للعمل على إزالتها، أو للتخفيف من حدتها، ومن آثارها.

4-1-1-11- تعزيز الوعي لدى أفراد المجتمع المحلي بأهمية الحاجة إلى إحداث التغيير التربوي.

4-1-1-12- توفير نظم اتصالات فعالة، ومناسبة، توفر بيئة النجاح اللازمة لعملية التغيير.

4-1-1-13- انشاء موقع الكتروني لكل مدرسة يستطيع من خلاله أولياء الأمور ومنظمات المجتمع المحلي والتعرف إلى نشاطات المدرسة وفعاليتها والمشاركة فيها ودعمها، كذلك التعرف

على مستويات أبنائهم الدراسية وملاحظات المدرسين والإداريين حولها، الأمر الذي يسهم في تحقيق التّواصل الفعال بين هذه الأطراف.

4-1-1-14- التواصل مع العاملين إلكترونياً بما يمكنهم من الاطلاع على التعاميم والتوجيهات المدرسية عن طريق أجهزتهم الشخصية، ولو خارج أوقات الدوام.

4-1-1-15- الاستعانة بالوسائل التكنولوجية لتخفيف الأعباء المكتبية في المدرسة كرسد درجات الطلبة في ملفات إلكترونية خاصة بكل طالب عوضاً عن استخدام الدفاتر للمتابعة.

4-1-1-16- توفير قاعدة بيانات إلكترونية لحفظ بيانات المدرسة، كبيانات العاملين والطلبة وخطة العمل وجعلها متاحة أمام الجميع.

4-1-1-17- الدراسة في الانترنت عن حلول لمشكلات تواجه المدرسة، وعن خبرات مشابهة يمكن الاستفادة منها في علاج المشكلات.

4-1-1-18- توظيف منظومة الدراسة والتطوير التربوي والاستفادة من نتائجها التربوية بالعملية الإدارية في المدرسة.

4-1-1-19- السعي للتخلص من الخوف داخل المدرسة، من أجل خلق بيئة تشجع الأفراد على التعبير عن آرائهم.

4-1-1-20- زرع الثقة في نفوس العاملين لحل مشكلات العمل واتخاذ القرارات المناسبة لها.

4-1-1-21- النظر لكل من يعمل في المدرسة بأن لديه القابلية للإبداع والابتكار، وتحفيز المبدعين ومكافأتهم.

4-1-1-22- تبني سياسة أن الكل يعمل ويشارك ويغير.

4-1-1-23- تصميم برنامج لمساعدة أولياء الأمور في كيفية تعليم أبنائهم ومشاركتهم في العملية التعليمية.

4-1-1-24- التخطيط لفعاليات توفر للمدرسة مورداً مالياً يمنحها مزيداً من الاستقلالية، كتقديم دورات تعليمية، أو تنظيم معارض لبيع أعمال الطلبة.

4-1-1-25- الكشف عن الفرص التي يمكن استثمارها في المجتمع المحلي، بما يدعم الموارد المالية الإضافية للمدرسة.

4-1-2- تقديم نموذج سلوكي يُحتذى:

4-1-2-1- مواصلة مديري المدارس تطوير أنفسهم، من خلال وضع أهداف هامة لهم يسعون دائماً إلى تحقيقها.

4-1-2-2- أهمية تطوير المدير لصفاته الشخصية والمهنية عل حد سواء.

- 4-1-2-3- إدراك المدير لتبعات سلوكه على العاملين في المدرسة.
- 4-1-2-4- ضرورة الإلمام الكافي بطبيعة التغيير، وبأساليب تعزيزه لدى العاملين.
- 4-1-2-5- الالتزام بالهدوء في معالجة المشكلات التي تحدث في المدرسة.
- 4-1-2-6- محاولة المدير التأثير في سلوكيات الآخرين ودفعهم للإنجاز والتميز من خلال الإقناع والتحفيز، واهتمامه بالعلاقات الانسانية الطيبة بينه وبين العاملين معه في المدرسة، وليس بالإجبار والتسلط، لأن ذلك ينمي فيهم شعور الانتماء للمدرسة.
- 4-1-2-7- تكوين مدير المدرسة فرق العمل وادارتها والتعامل السليم معها، والالتزام المرنة في التوجيه والإدارة بما يتناسب مع تكوين كل فريق وطبيعة عمله.
- 4-1-2-8- مساهمة المدير في تذليل العقبات التي تحول دون تحقيق التغيير المنشود من خلال كونه نموذجاً يُحتذى به وقدوة حسنة يسعى دوماً الى إدارة التغيير المنشود.
- 4-1-2-9- زيارة المدير للمدارس الرائدة والمميزة، وحضور المؤتمرات والندوات التربوية، للإفادة من الأفكار التجديدية لينقلها بدوره إلى زملائه العاملين معه، مما يسهم في تطوير ممارساتهم التربوية وتجديدها.
- 4-1-3- التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية:
- 4-1-3-1- استخدام أساليب وأشكال اتصال مناسبة مع كافة العاملين.
- 4-1-3-2- تعزيز التعاون والتشارك بين العاملين، وحفزهم على التعاون وإزالة ماقد يوجد بينهم من حواجز.
- 4-1-3-3- التأكيد على الإبداع والتجديد وتوليد حلول ابتكارية باستمرار بهدف الوصول إلى درجات عليا من الأداء والالتقان والتميز.
- 4-1-3-4- تحفيز جهود العاملين على عمل أبحاث ميدانية متنوعة تعود بالفائدة على المجتمع المحلي.
- 4-1-3-5- تفويض المدير المزيد من الصلاحيات حتى يقدم الحوافز المادية والمعنوية للمدرسين والعاملين والطلبة لتحقيق الإبداع في التعليم.
- 4-1-3-6- رفع الروح المعنوية للعاملين عن طريق تعزيز الجوانب الايجابية في أداء العاملين وتكريم المدرسين المتميزين.
- 4-1-3-7- تبني مبدأ الصراحة والشفافية في مناقشة المشكلات مع المدرسين.

4-1-3-8- اعداد برامج تدريبية شاملة في مجال إدارة التغيير للمدرسين والمديرين، والإيمان بأن الإنسان الفعال في عالم الغد هو الإنسان متعدد المهارات متنوع الكفايات الذي يخضع لعمليات التدريب وإعادة التدريب باستمرار لمواكبة المستجدات والتقنيات.

4-1-4- تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين:

4-1-4-1- دراسة مستوى الكفاءة المهنية للعاملين في المدرسة، وتحديد احتياجاتهم التدريبية في التخصصات المختلفة.

4-1-4-2- منح العاملين مزيداً من الصلاحيات في تصريف الأمور الروتينية في المدرسة.

4-1-4-3- حث كافة العاملين على المشاركة في العمل ضمن فريق واحد.

4-1-4-4- اشراك الطلبة في التخطيط للأنشطة التعليمية، بمنحهم العضوية في مجال المدرسة.

4-1-4-5- اقامة علاقات طيبة مع العاملين في المدرسة، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم الخاصة، والعمل على ايجاد أنشطة توطد العلاقات الانسانية بين العاملين كالرحلات وغيرها.

4-1-4-6- مساعدة العاملين في المدرسة على فهم مبدأ عملية حل المشكلة، وطلب عونهم، ومشاركتهم في إيجاد الحلول الناجحة لها.

4-1-4-7- الاستفادة مما توفره الاجتماعات التي تعقد داخل المدرسة لإيجاد حلول للمشكلات التي تصادف المدرسة، من خلال شعور كل شخص بدوره في المدرسة.

4-1-4-8- الحرص على الالتزام بمبدأ العدل، والمساواة بين العاملين.

4-1-4-9- امتلاك مدير المدرسة لمهارات الاتصال المناسبة.

4-1-4-10- تحديد أدوار ومهام العاملين بكل دقة.

4-1-4-11- اتاحة المجال للعاملين في المدرسة لتقديم وطرح أفكارهم ومقترحاتهم حول عملية التغيير .

4-1-4-12- اصدار القرارات في اطار من المشاركة والتعاون الجماعي .

4-1-4-13- تحفيز المدرسين على النمو المهني المستمر من خلال تشجيعهم على الالتحاق بالدورات التدريبية.

4-1-4-14- حث المدرسين على مواكبة المتغيرات الحديثة من خلال التدريب المستمر على أساليب التدريس الحديثة.

4-1-4-15- تشجيع المدرسين على استخدام الوسائل والأدوات الحديثة لإحداث التغيير المنشود في المدرسة.

4-1-5- تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير:

- 4-1-5-1- أن يتم تقديم عملية التغيير للعاملين في المدرسة، وهي مدعومة ببراهين وحجج، وأن تكون بعيدة عن التفاضل المفرط والمبالغة الزائدة.
- 4-1-5-2- عقد اجتماعات دورية ومنظمة مع هيئة التدريس في المدرسة للتعرف على التغييرات والتجديدات، حتى يتمكن من توجيه المدرسين توجيهاً موضوعياً.
- 4-1-5-3- وضع جداول زمنية معلومة للقيام بعملية التغيير.
- 4-1-5-4- محاولة التنبؤ بالأوضاع المستقبلية للموقف واحتمالات التغيير فيه ، ومدى تناسب التغييرات المحتملة مع أهداف المدرسة.
- 4-1-5-5- أن يسعى مدير المدرسة دائماً إلى تشكيل المستقبل وليس مجرد التنبؤ به، وهذا يضمن المحافظة على المدرسة وقدرتها على التكيف مع المتغيرات التي قد تطرأ في البيئة المحيطة بها والتعامل معها وإدارتها بكفاية وفاعلية.
- 4-1-5-6- أن يسعى مدير المدرسة جاهداً لإشراك العاملين في صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة وصنع القرار التشاركي والابتعاد عن التفرد بالقرار.
- 4-1-5-7- ألا ينتظر المدير حدوث التغيير، ولكن يخطط له، ويعمل على إحداثه وضمان نجاحه ودفعه في الاتجاهات المرغوبة، كما يسعى إلى استكشاف الفرص واستثمارها.
- 4-1-5-8- أن يستعين المدير بنتائج البحوث والدراسات في التخطيط للمستقبل وصنع القرار التربوي.
- 4-1-5-9- إتاحة المجال للحوار والمناقشات وتقبل النقد والآراء المختلفة حول ممارسة إدارة التغيير.
- 4-1-5-10- تشكيل مجلس المدرسة، بمشاركة العاملين وممثلين عن المجتمع المحلي كأولياء الأمور وأعضاء منظمات وهيئات محلية لوضع رؤية المدرسة.
- 4-1-5-11- الأخذ بالحسبان الوضع الحالي للمدرسة عند صياغة الرؤية.
- 4-1-5-12- تحديد المستوى الذي تطمح المدرسة بالوصول إليه.
- 4-1-5-13- تحديد الموارد المالية والبشرية اللازمة لتحقيق الأهداف.
- 4-1-5-14- إتاحة المجال للحوار والمناقشات وتقبل النقد والآراء المختلفة حول ممارسة إدارة التغيير.

4-2- مراحل تنفيذ خطة إدارة التغيير في المدرسة:

تم تحديد ثلاثة مراحل لإدارة التغيير هي مرحلة ما قبل التغيير (دور المخطط)، مرحلة التغيير (دور المنفذ)، مرحلة ما بعد التغيير (دور المتابع).

4-2-1- مرحلة ما قبل التغيير (دور المخطط):
وتشمل هذه المرحلة:

- وضوح الأهداف وشمولها.
- تحديد الأهداف المراد الوصول إليها.
- توضيح مضامين التغيير وأبعاده.
- التأكد من استعداد المنظمة للتغيير .
- التثقيف والإعلان عن التغيير.
- تحديد مصادر التغيير الحالية والمستقبلية.
- تقدير طبيعة التغيير وتحديد استراتيجيات تطبيقه.
- تقسيم الأفراد إلى مجموعات ذات خصائص مشتركة.
- تحديد النتائج غير المرغوب فيها ووضع الخطط البديلة.
- ايضاح فوائد التغيير سواء بالنسبة للأفراد والمدرسة والمجتمع المحيط بالمدرسة.
- تحديد الزمن اللازم لعملية التغيير.
- المرونة.
- اعتبار تحقيق سعادة ونجاح العاملين هدف لعملية التغيير.
- وجود القيادة المؤهلة والمدربة لإحداث التغيير.

4-2-2- مرحلة التغيير (دور المنفذ):

وتشمل هذه المرحلة:

- تأسيس علاقات متينة مع المشاركين في التغيير.
- مواجهة المشكلات التي تعترض عملية التغيير وحلها.
- الرد على الانتقادات، وإزالة المخاوف تجاه عملية التغيير في المدرسة.
- ندرة استخدام العنف وحل المشكلات بأسلوب المناقشة والاستشهاد بالحقائق والإقناع.
- ايضاح الإجراءات المتبعة في عملية التغيير لضمان تكيف العاملين مع الاتجاهات الجديدة.

- توفير المعلومات اللازمة للعاملين عن فوائد التغيير.
- تقديم التعزيز بصورة مستمرة.
- التدرج في التغيير، والإعلان عن نتائج التغيير في كل مرحلة من المراحل.
- تكرار المحاولة عدداً من المرات وعدم الاستسلام للفشل.
- بناء جميع شبكات الاتصال وقواعد المعلومات اللازمة وتقنياتها.
- دعم القوى المؤيدة للتغيير.
- جذب القوى المعارضة للتغيير من خلال إشراكهم في تخطيط التغيير وتنفيذه لضمان دعمهم وتحفيزهم وعدم مقاومتهم للتغيير.
- العمل على تنمية قدرات الأفراد بطريقة مستمرة.
- الحرص على حسن استخدام كل من الوقت والموارد المتاحة، وتنفيذ الخطة خلال مدة زمنية معينة.
- الحرص على الوصول إلى أعلى مستويات الإتقان.
- متابعة التنفيذ وتحديد نقاط القوة والضعف في تنفيذ عملية التغيير.
- سعي قادة التغيير لرفع درجات الالتزام بالتغيير.
- التريث واستشارة الخبراء.

4-2-3- مرحلة متابعة التغيير (دور المتابع)

وتشمل هذه المرحلة:

- إشراك المجتمع المحلي في عملية التغيير.
- تزويد العاملين بالمعلومات بصورة مستمرة.
- الأخذ بالاعتبار عادات العاملين وقيمهم عند القيام بعملية التغيير.
- إشعال الحماس لدى العاملين.
- استخدام أسلوب حل المشكلات.
- إظهار سلبيات الوضع الراهن.
- العمل على تحفيزهم للنجاح المستمر.
- المرونة.

خامساً- متطلبات تنفيذ التصور المقترح لإدارة التغيير في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي

يتطلب تنفيذ التصور المقترح توافر مجموعة من العوامل التي تساعد على ذلك تتجسد في الآتي:

- 5-1- تبسيط الإجراءات وتسهيل حركة اتخاذ القرار وسيره ووصوله إلى المنفذين بأسرع وقت.
- 5-2- تفويض السلطة حتى يتم اتخاذ القرارات بشكل سريع، ومنح المديرين المزيد من الصلاحيات بما يسهم بالتوسع في مهامهم وشمولها للمهام التطويرية.
- 5-3- زيادة الإنفاق على التعليم من الموازنة العامة للدولة، وحث المنظمات الدولية على زيادة المساعدات المقدمة للقطاع التربوي، وإدارتها بكفاءة مرتفعة.
- 5-4- تشكيل فرق عمل لدعم التعاون بين مدارس التعليم الأساسي وكليات التربية للاستفادة من نتائج أعمال طلابها في توفير الوسائل التعليمية للمدارس، ولتشجيع أساتذة هذه الكليات على زيارة المدارس، وإلقاء المحاضرات، وتقديم الدعم التربوي والنفسي لمديري المدارس والعاملين بشكل يشجعهم على ممارسة إدارة التغيير بشكل أفضل.
- 5-5- أن تتعاون وزارة التربية مع كليات التربية في نشر الاتجاهات الإدارية المعاصرة (كإدارة الجودة الشاملة، إدارة التغيير... وغيرها)، من خلال وضع برامج تدريب مناسبة لتدريب المدرسين والاداريين عليها.
- 5-6- التوسع في الدورات التدريبية المقدمة لمديري المدارس، والتي تساعد على اكتساب مهارات إدارة التغيير وممارستها بشكل أفضل.
- 5-7- ايجاد قنوات اتصال فعالة مع مؤسسات المجتمع المحلي عبر الانترنت ، وتوفير فرص أكبر لزيادة فعاليتهم في العملية التعليمية عبر إنشاء موقع الكتروني لكل مدرسة تستطيع من خلاله مؤسسات المجتمع المحلي التفاعل مع نشاطاتها والتعرف إلى احتياجاتها.
- 5-8- اطلاع المديرين على الأبحاث الحديثة في مجال الإدارة المدرسية من خلال التعاون بين كلية التربية ومديريات التربية، حيث يمكن الاستفادة من الأبحاث الحديثة في كلية التربية ووضعها بمكتبة في المديرية لتكون بمتناول يد مديري المدارس.
- 5-9- إلزام مديري المدارس بعمل بحوث وتقارير في مجال الإدارة المدرسية ليكونوا على اطلاع دائم بما يستجد من علوم الإدارة التعليمية والمدرسية.
- 5-10- إصدار نشرة دورية توزع على المدارس تتناول كل ما هو حديث في الإدارة المدرسية.

- 5-11- عقد دورات تدريبية لمديري المدارس والعاملين في علوم الحاسب الآلي وشبكات التّواصل لتطوير الاتصالات الإدارية.
 - 5-12- انشاء موقع الكتروني على شبكة المعلومات (الانترنت) خاص بإدارة التغيير في المدارس باختلاف مراحلها، يساعد المدير على ممارسة إدارة التغيير بشكل أفضل في مدرسته بالاستفادة من تجارب المدارس الأخرى.
 - 5-13- تبسيط عمليات الاتصال والتواصل بين الإدارات المدرسية، والإدارة العليا، وجعلها الكترونية ما يختصر الوقت الذي تتطلبه الإجراءات الورقية التقليدية.
 - 5-14- ضرورة تحسين شروط اختيار مديري المدارس، وعدم الاكتفاء بسنوات الخدمة، بل من الأفضل أن يكون المتقدم اجتاز دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية بنجاح.
 - 5-15- وضع حوافز مادية ومعنوية لمديري المدارس المبدعين في ممارسة إدارة التغيير في مدارسهم، وربط العلاوة السنوية لمديري المدارس والمدرسين بتقويم أسلوبهم الإداري.
 - 5-16- ربط الترقية في السلم الإداري بمدى اتباع المديرين للدورات التدريبية والنماذج الإدارية المعاصرة والخبرة المناسبة.
 - 5-17- توفير مزيد من التسهيلات المكانية والمادية والتقنية، التي تساعد في تيسير تطبيق التغيير والحصول على أهدافه.
- سادساً- معوقات تنفيذ التصور المقترح في مدارس التّعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها فإن من أهم معوقات تنفيذ التصور المقترح مايلي:
- 6-1- تخوف مديري المدارس من التجديد والتغيير واتباعهم للنمطية في العمل الإداري، وترددهم في استخدام الأساليب الإدارية الحديثة لاعتقادهم بعدم كفاية الوقت للقيام به.
 - 6-2- قلة الوعي بأهمية إدارة التغيير وضرورة التخطيط لها والتدريب عليها.
 - 6-3- عدم وجود فريق مدرب على إدارة التغيير على مستوى وزارة التربية والمديريات التابعة لها.
 - 6-4- نقص الامكانيات المادية والتي تشمل الأجهزة والأدوات اللازمة لإحداث التغيير.
 - 6-5- كثرة أعباء المديرين والمدرسين والتي تحول دون فسخ المجال أمامهم للبحث والمطالعة.
 - 6-6- عدم الاستخدام الأمثل لمصادر المجتمع المحلي وموارده.
 - 6-7- قلة الاطلاع على التجارب العالمية في مجال إدارة التغيير.

6-8- قصور نظام اختيار المديرين، وعدم وجود نظام فعال لمتابعة أدائهم، وإعادة تعيينهم في ضوء معايير علمية، وموضوعية تساير العصر وتطوراتها.

سابعاً- طرق التغلب على معوقات التصور المقترح لإدارة التغيير:
ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

- 7-1- تأهيل مديري المدارس تأهيلاً تربوياً، ومهنياً، وتحفيزهم على الابتكار والابداع.
- 7-2- الاعتماد على المقدرة الوظيفية في الترقية بدلاً من معيار الأقدمية.
- 7-3- الدعم المالي والمعنوي من الإدارة المركزية في وزارة التربية.
- 7-4- قيام الإدارة التربوية العليا بتفويض المزيد من الصلاحيات، والمهام لإدارة المدرسة.
- 7-5- إشراك الإدارة المدرسية في وضع القوانين الناظمة لعملها.
- 7-6- تشكيل فريق لإدارة التغيير على مستوى المدرسة، وربطه بهيئة تقييم على مستوى الإدارة التربوية العليا.
- 7-7- تفعيل دور المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية من خلال إشراك ممثلين عن مؤسسات وجمعيات المجتمع المحلي في اتخاذ القرارات على مستوى المدرسة.
- 7-8- عقد الندوات والدروس للتوعية بأهمية استخدام الأساليب الإدارية الحديثة التي تتماشى مع متطلبات المرحلة الراهنة.

خلاصة:

ارتكز التصور المقترح بشكل أساسي على الخلفية النظرية للدراسة، وعلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية، وتكون هذا التصور من عناصر أساسية وهي منطلقات التصور المقترح، وأهدافه، ومجالاته، ومتطلبات تنفيذه.

المراجع

المراجع العربية:

- 1- ابراهيم، محمد. (2008). مهارات إدارة التغيير لدى مديري مدارس الثانوية في محافظة عدن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، اليمن.
- 2- أبو حمدي، أيمن حمدي. (1994). اتجاهات العاملين نحو التغيير التنظيمي في الشركات الصناعية المساهمة العامة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- 3- أبو الوفا، جمال وحسين، سلامة. (2000). اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية. الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.
- 4- أبو علام، رجا. (2004). مناهج الدراسة في العلوم النفسية والتربوية. ط4، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- 5- أحمد، ابراهيم أحمد. (2001). الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة. مكتبة المعارف الحديثة: الإسكندرية.
- 6- الأصبحي، آلاء. (2007). أنموذج مقترح لإدارة التغيير في الجامعات اليمنية العامة في ضوء الواقع و الاتجاهات الإدارية المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- 7- أيوب، ناديا. (2011). إدارة التغيير من أجل إيجاد القيمة للعمل. ورقة بحثية، 14-16 آذار.
- 8- بدر، حامد أحمد رمضان. (1987). إدارة التغيير التنظيمي في المنظمة. مجلة البحوث التجارية، كلية التجارة، جامعة الزقازيق، مجلد (9)، العدد (11)، 81-151.
- 9- بشور، منير. (1982). اتجاهات في التربية العربية. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- 10- بلان، كمال. (1984). الإدارة التربوية في القطر العربي السوري. من أبحاث ندوة الإدارة التربوية واتجاهات تحديثها في الوطن العربي، نقابة المهندسين، دمشق، الجمهورية العربية السورية.

- 11-البلبليسي، حلمي محمد بشير.(2002). الأساليب القيادية وإدارة التغيير. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- 12-البوهي، فاروق شوقي.(2001). الإدارة التعليمية والمدرسية. دار قباء للطباعة والنشر: القاهرة، مصر.
- 13-بيومي، محمد غازي. (2009). نموذج مقترح للتخطيط الاستراتيجي في ضوء مدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة في مصر. مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد64، الجزء الثاني.
- 14-التركاي، خير الله. (2014). واقع ثقافة التغيير في الجامعات الليبية. المؤتمر العلمي المحكم حول إدارة التغيير في عالم متغير، عمان 27-28 تشرين الأول.
- 15-جرجس، ميشال.(2005). معجم مصطلحات التربية والتعليم. ط1، دار النهضة العربية.
- 16-الجهني، أحمد بن عطاالله.(2011). التغيير الايجابي في الشركات والهيئات. ط1، الرياض: دار قرطبة للنشر والتوزيع.
- 17-حجي، أحمد اسماعيل.(2005). الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 18-حسان، حسن محمد ابراهيم و العجمي، محمد حسين.(2007). الإدارة التربوية. دار المسيرة: عمان.
- 19-حسن، راوية.(2000). السلوك في المنظمات. الدار الجامعية للطبع والنشر والتوزيع: الإسكندرية، مصر.
- 20-الحري، عبدالله.(2001). مقاومة التغيير التنظيمي: دراسة تطبيقية على المؤسسات العامة بمدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والإدارة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- 21-حلواني، ابتسام عبد الرحمن.(1990). التغيير ودوره في التطوير الإداري. مجلة الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة، العدد (76)، ص47، الرياض.
- 22-الحمادي، علي.(1999). التغيير الذكي. دار ابن حزم: بيروت.
- 23-الحميدي، منال.(2005). مهارات الإبداع الإداري اللازمة لقائد التغيير ومدى توفرها لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين التربويين

- والمشرفات بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.
- 24-الحسنية، سليم وآخرون.(2014). واقع إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي ومتطلبات تطبيقها كما يتصورها أعضاء الهيئة التعليمية فيها (دراسة ميدانية على جامعة دمشق).مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 36، العدد6، ص277-297.
- 25-حسين، سلامة عبد العظيم.(2004). اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة. دار الفكر: عمان، الأردن.
- 26-حريم، حسين.(1997). السلوك التنظيمي سلوك الأفراد في المنظمات. دار زهوان للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- 27-حريم، حسين.(2004). السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال. ط2، دار الحامد للطباعة والنشر: عمان، الأردن.
- 28-الخضر، عثمان محمود. (2005). علم النفس التطبيقي. ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- 29-الخضيرى، محسن أحمد. (2003). إدارة التغيير- مدخل اقتصادي للسلوكيات الإدارية للتعامل مع متغيرات الحاضر لتحقيق التفوق والامتياز الباهر في المستقبل للمشروعات. دار الرضا للنشر: دمشق.
- 30-الدرة، عبد الباقي.(1986). التغيير في المنظمات - نظريات وتطبيقات. جامعة الأزهر، غزة.
- 31-دروزة، أفنان.(2003). مدى قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية وإحداث التغيير. مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد (41)، 5-41.
- 32-الدويك، تيسير. (2005). الإدارة التعليمية والمدرسية. دار الفكر العربي: القاهرة.
- 33-ديب، أوصاف علي. (2005). فاعلية برنامج تدريبي في تقنيات التعليم لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ضوء احتياجاتهم. رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- 34-ربيع، هادي مشعان.(2008). تطوير الإدارة المدرسية. مكتبة المجتمع العربي: عمان، الأردن.

- 35-الرقب، حماد محمود. (2008). واقع إدارة التغيير لدى وزارات السلطة الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 36-روبنسون، دانا جاينس و روبنسون، جيمس.(2000). التغيير - أدوات تحويل الأفكار إلى نتائج. تعريب: عبد الرحمن توفيق، إصدارات بميك: القاهرة.
- 37-الزهراني، سعد. (1995). تخطيط التغيير وإدارته في مؤسسات التعليم العالي: المبادئ والأسس. مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية المحكمة، العدد12، ص248-301.
- 38-الزهراني، عبدخالق.(2008). واقع ممارسة قيادة التغيير من قبل مديري مراكز الإشراف التربوي بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 39-الزهراني، سهام.(2012). الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 40-الزهيري، إبراهيم عباس.(2008). الإدارة المدرسية والصفية من منظور الجودة الشاملة. دار الفكر العربي: القاهرة، مصر.
- 41-الزيادات، خليفة. (1999). العوامل المؤثرة في اتجاهات العاملين نحو التغيير التنظيمي دراسة تطبيقية على المصارف التجارية الأردنية. كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، قسم إدارة الأعمال جامعة آل البيت، عمان، الأردن.
- 42-السبحي ، منال.(2007). ممارسات إدارة التغيير وإسهاماتها في التطوير الإداري من وجهة نظر مديرات ووكيلات ومعلمات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .
- 43-السبيعي، عبید. (2009). الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 44- السحيمي، أسماء. (2015). قيادة التغيير وعلاقتها بثقافة المنظمة لمديرات المدارس الثانوية الحكومية بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، كلية التربية، السعودية.
- 45-سقا، رعدة.(2012م). المهارات المطلوبة لدى القادة الأكاديميين لقيادة التغيير بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- 46-السلمي، علي. (1975). *تطور الفكر التنظيمي*. وكالة المطبوعات: الكويت.
- 47-السلمي، علي. (2004). *إدارة السلوك التنظيمي*. دار الغريب: القاهرة.
- 48-سلمان، عريب. (2016). *درجة إدارة التغيير وثقافة التميز والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم أنفسهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- 49-سليمان ، هالة. (2006). *إدارة التغيير التربوي في المدارس الثانوية العامة باستخدام مدخل إعادة الهندسة*. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة ، جمهورية مصر العربية.
- 50-سليمان، حنفي محمد. (1992). *التغيير*. من منشورات المؤتمر السنوي الثاني، استراتيجيات التغيير وتطوير منظمات الأعمال، مركز وايد سيرفس للاستشارات والتطوير الإداري، القاهرة.
- 51-الشرقاوي، مريم. (1998). *صور لإدارة التغيير بمراحل التعليم بمصر*. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.
- 52-الشرقاوي، مريم محمد ابراهيم. (2002). *إدارة المدرسة بالجودة الشاملة*. ط2، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة.
- 53-الشريدة، هيام نجيب. (2004). *الأنماط القيادية لمديري الإدارة في وزارة التربية والتعليم وتأثيراتها في التغيير التربوي من منظور رؤساء الأقسام*. مجلة اتحاد الجامعات العربية، (43)، ص238.
- 54-شقورة، منير. (2012). *إدارة التغيير وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- 55-الشماس، عيسى. (2007). *التعليم الأساسي الضرورات والأهداف*. مجلة المعلم العربي، العدد الأول السنة الستون.
- 56-صائغ، عبد الرحمن بن محمد. (1995). *مقياس فعالية أداء مدير المدرسة لأدواره المتوقعة*. كلية التربية، جامعة قطر.
- 57-الطجم، عبد الله عبد الغني. (1995). *التطوير التنظيمي*. دار النوايح: الرياض.
- 58-الطراونة، اخليف. (2003). *التصور التطويري*. ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان.

- 59- الطويل، هاني عبد الرحمن. (2001). الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي - سلوك الأفراد والجماعات في النظم. دوائر للنشر: عمان.
- 60- عامر، سعيد. (1991). مفاهيم إدارة التغيير وأهميتها. مركز وايد سيرفس: القاهرة.
- 61- العامري، احمد سالم والقوزان، ناصر محمد. (1997). مقاومة الموظفين للتغيير في الأجهزة الحكومية بالمملكة العربية السعودية أسبابها وسبل علاجها. الإدارة العامة، مجلد (37)، العدد (3)، ص 358.
- 62- عبد الله، محمد وآخرون. (2001). التغيير لمجابهة المتغيرات. سلسلة الإدارة المثلى، مكتبة لبنان: بيروت.
- 63- عبد الوهاب، علي محمد. (1996). التغيير ومناهجه ومقوماته وخطواته ومقاومته. المؤتمر السنوي السادس استراتيجيات التغيير وتطوير منظمات الأعمال، مركز وايد سرفيس للاستشارات والتطوير الإداري: القاهرة، مصر.
- 64- عبد الكريم، اباد. (2007). التغيير التنظيمي وسيلة المنظمة للبقاء والتكيف دراسة في شركة المنتجات النفطية. مجلة التقني، العدد 20، ص 30.
- 65- العجمي، محمد حسنين. (2001). الإدارة المدرسية. ط1، دار الفكر العربي: القاهرة، مصر.
- 66- العجمي، محمد حسنين. (2007). الإدارة المدرسية ومتطلبات العصر. دار الجامعة الجديدة للنشر: الإسكندرية، مصر.
- 67- العديلي، ناصر محمد. (1995). السلوك الإنساني والتنظيمي ومنظور لكل مقارن. مطابع معهد الإدارة العامة: الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 68- عزب، محسن عبد الستار محمود. (2008). تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر.
- 69- العسيري، عبد العزيز خليفة. (2005). إدارة التغيير، ط1، المجلس الوطني للثقافة والفنون والتراث، الدوحة، قطر.
- 70- عطوي، جودت. (2010). الإدارة المدرسية الحديثة. ط4، دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- 71- العطية، ماجدة. (2003). سلوك المنظمة سلوك الفرد والجماعة. دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان.

- 72-العطيات ، محمد.(2006). إدارة التغيير والتحديات العصرية للمدير – رؤية معاصرة لمدير القرن الواحد والعشرين. رسالة دكتوراه منشورة ، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 73-العصيمي، تركي.(2013). واقع ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المشرفين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- 74-علي، عيسى. (2006). الإدارة التربوية ونظرياتها. منشورات جامعة دمشق: سورية.
- 75-علي، جلال. (2015). تصور مقترح لقواعد اختيار شاغلي الوظائف الإدارية في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء الخبرات الإدارية العربية وتجارب الدول المتقدمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- 76-العليمات، ناصر و صوص، ديمة.(2007). درجة ممارسة إدارة التغيير لدى القادة الإداريين في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الشمال في الأردن. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، العدد64، 83-123.
- 77-عماد الدين، منى. (2003). تقويم فعالية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في إعداد مدير المدرسة في الأردن لقيادة التغيير في مدرسته. مركز الكتاب الأكاديمي: عمان، الأردن.
- 78-عمارة، تحية. (1999). استراتيجية التغيير، مفاهيم ومناظرات في إدارة التغيير. دار الفجر للنشر والتوزيع: القاهرة، مصر.
- 79-عمار، سام. (2003). تقرير عن أعمال المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بجامعة دمشق الذي عقد في يومي 28 و 29 نيسان 2003. مجلة جامعة دمشق، المجلد 19، العدد الأول، ص219- 232.
- 80-العميان، محمود سليمان. (2005). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. ط3، دار وائل للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- 81-العنزي، عطا الله.(2008). اتجاهات القادة التربويين نحو التغيير التنظيمي وعلاقتها بالتزامهم التنظيمي بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

- 82-الغامدي، خالد سعيد. (1995). ممارسة رؤساء الأقسام العلمية في جامعتي أم القرى والملك فهد للبترول والمعادن إدارة التغيير من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة قسم الإدارة التربوية والتخطيط التربوي، كلية التربية جامعة أم القرى، السعودية.
- 83-غبور، ماهر. (2015). أنموذج مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية العامة في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- 84-الغريايوي، محمد. (2008). التربية الصفية للمعلمين. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- 85-فهمي، أمين فاروق. (2004). المدخل المنظومي وإدارة التغيير. مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد العاشر، عدد 35، المكتب الجامعي الحديث: الإسكندرية، ص 377-397.
- 86-القرواني، خالد. (2016). درجة تأثير ممارسة إدارة التغيير في الجامعات الفلسطينية في شمال الضفة الغربية على الرضا الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. مجلد 4، عدد 14.
- 87-القرشي، عديلة. (2008). الإبداع الإداري وعلاقته بإدارة التغيير لدى مديرات ومساعدات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 88-القيروتي، محمد قاسم. (2000). السلوك التنظيمي - دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة. دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- 89-قستي، ليلي. (2008). تصور مقترح للتطوير المهني الذاتي لمعلمات اللغة الانكليزية بمراحل التعليم العام في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، السعودية.
- 90-كنسرة، خديجة. (2005). القيادة التحويلية والتغيير المطلوب في السلوك القيادي دراسة ميدانية للسلوك القيادي لمديرات المدارس الثانوية بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- 91-اللوذي، موسى. (1998). اتجاهات العاملين في المؤسسات الحكومية الأردنية نحو إدارة التغيير. مجلة دراسات في العلوم الإدارية، 25(3)، ص 338.

- 92-محمد، محمد جاسم. (2004). سيكولوجيا الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام. ط1، دار الثقافة للنشر: عمان، الأردن.
- 93-مساد، عمر حسن. (2005). الإدارة المدرسية. دار الصفاء للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- 94-ملحم، سامي محمد. (2000). مناهج الدراسة في التربية وعلم النفس. ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان، الأردن.
- 95-منصور، سميرة. (2000). دراسة مقارنة لاتجاهات إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية وجمهورية مصر العربية والإفادة منها في الجمهورية العربية السورية. رسالة ماجستير، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- 96-المنيف، محمد صالح عبد الله. (1992). الإدارة المدرسية في ضوء مهام مدير المدرسة السلوكية والتربوية. دار العلم للنشر: الرياض، السعودية.
- 97-منصور، سميرة. (2010). درجة ممارسة المديرين لمعايير إدارة التغيير في التعليم الأساسي (دراسة ميدانية في مدينة دمشق). مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 32(4).
- 98-المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2000). المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب. دمشق 28-30 يوليو.
- 99-المؤتمر الدولي العلمي حول إدارة التغيير في عالم متغير. (2014). عمان، الأردن. تم استرجاعه في (2018/1/4) على الرابط :
(<http://edu.asu.edu.eg/news.php?action=show&nid=12660#.Wk5a7PITi2w>)
- 100- المؤتمر السادس لإدارة التغيير. (2017). وكالة أنباء الإمارات، دبي. تم استرجاعه بتاريخ (2018/1/4) على الرابط: <http://wam.ae/en/details/1395302610693>
- 101-ميخائيل، امطانيوس. (1999). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. الجزء الأول، منشورات جامعة دمشق.
- 102-ميخائيل، امطانيوس. (2006). القياس النفسي. الجزء الأول، منشورات جامعة دمشق، دمشق سورية.
- 103-نصر الله، عمر عبد الرحيم. (2004). تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي. عمان: دار وائل للنشر.

- 104- النوباني، مصطفى. (2003). العلاقة بين مصادر قوة القادة التربويين واتجاهاتهم نحو التغيير التنظيمي والتزامهم التنظيمي في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان الأردن.
- 105- نوح، هوزان. (2006). معوقات إدارة التغيير لدى رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 106- الهبيل، أحمد. (2008). واقع إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 107- وزارة التربية. (1998). دراسة حول توصيات المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم وأساليب تنفيذها، دمشق.
- 108- وزارة التربية. (2007). التقييم المتوسط الأمد للتعليم للجميع في سورية. دمشق، سورية.
- 109- وزارة التربية. (2010). دائرة الإعداد والتدريب. وزارة التربية، دمشق، سورية.
- 110- وزارة التربية. (2011). مؤتمر معايير جودة التعليم الأساسي. دمشق، سورية. تم استرجاعه بتاريخ (2018/2/4) على الرابط:
(<http://moed.gov.sy/site/en/node/80>)
- 111- وزارة التربية. (2015). النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي الجمهورية العربية السورية. تم استرجاعه بتاريخ (2017 /10/7) على الرابط:
(<http://moed.gov.sy/moefiles/docs-2015/pdf/Rules-Procedure.pdf>)
- 112- وزارة التربية. (2016). مديرية التخطيط والاحصاء، وزارة التربية، دمشق، سورية.
- 113- وزارة التربية. (2017). مديرية المناهج، دمشق، سورية. تم استرجاعه بتاريخ (2017 /10/7) على الرابط: (<http://moed.gov.sy/site/>)
- 114- وزان، روان. (2010). تطوير الممارسات الإدارية لمديري المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة. رسالة ماجستير، قسم التربية المقارنة، جامعة دمشق، سورية.
- 115- هيئة تخطيط الدولة: الخطة الخمسية العاشرة (2006-2010). قطاع التعليم والدراسة العلمي، رئاسة الجمهورية العربية السورية.

المراجع الأجنبية

- 1- Baker, George A. (1998). **Managing Change: A Model for Community Colleg Leders, American Association of community colleges**. Published by the Community College Press, Washington.
- 2- Buoy, Lynette. (2002). **Employees' perceptions as recipients of change: a case study**. Curtin University of Technology, Graduate School of Business (Doctoral Thesis).
- 3- Case, Agnes Gilman. (1997). **The Effect of Leadership Behaviors on the Facilitation of Change In An Urban School District**. University of New York.
- 4- Change Management Learning Center.(2007). **Change Management**. Leveland, CMLC, 5.
- 5- Daniels, Rayionond George. (2002). **The Management change in six Victorian secondary colleges**. Astralia, phd, Diss, university of New South Australia.
- 6- Donnelly, James JR. and Gibson, James & Ivencevich John. (1995) **Fundamentals of Management**, BPI-Irwin, Boston, Seventh ed.
- 7- Diefenbach, Tomas.(2007). **The managerialistic ideology of organization change management**. Journal of Organizational Chang Managemen, Vol.20, No. 1, p. 126-144.
- 8- Jones, L., Hobman, E., & Callan, V.(2008). **Employee preceptions of organizational change: Impact of hierarchical level**. Leadership and Organization Development Journal,29(4),294-316.
- 9- Kotter, john p. (2006). **Leading change: why transformation efforts fail**. Harvard business review on leading through change, Harvard business school press, Boston- Massachusetts.
- 10- Levin, Johns (1998). **Sense – making in the Community College: The Meanings of Organizational Change**. Document Resune , Center for the Study of Higher Education The University of Arizona.
- 11- Marie, H. & Neal, M. (2006). **The impact of Leadership & Change Management Strategy on organizational Cultural& Individual Acceptane of change Duringe A Merger**. British Journal of Management, V (17), 81-103.
- 12- Michael, S.(2008). **Effecting successful change management initiatives, Industrial and Commercial Training**, 40(1), 34-37.
- 13- Newman. M. Simmons. w .(2000): **Leaderships for student Learning** . phi delta Keppan. 13 September .U. S.A.

- 14- Paglis and Green. (2002). **Leadership self – efficacy and managers motivation for leading change.** Journal of organizational behavior, vol 23 issue 2, p 215-235.
- 15- Scott, Geoll. (1999). **Change Matters** Allen & Unwin Australia.
- 16- Storberg, Julia & Tarraco, Richard. (2004). **Change and Higher Education: A Multidisciplinary Approach**, University of Nebraska. Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Conference (AHRD) (Austin, TX, Mar 3-7, 2004) p811-818 (Symp. 37-3)
- 17- Turnbull, Sharon And Edwards, Gareth. (2005). **Leadership Development for Organizational Change in a "New" UK University.** Advances in Developing Human Resources, 7(3), 396-413.
- 18- Watwood, Britt. (1997). **Managing Organizational Change**, Paper presented at the sixth Annual International conference for community & Technical College Chairs, February 12-15, Reno, Nevada.

ملاحق الدراسة

- الملحق رقم (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين للاستبانة.
- الملحق رقم (2) قائمة بأسماء السادة المحكمين للتصور المقترح.
- الملحق رقم (3) بنود الاستبانة في صورتها الأولية والنهائية.
- الملحق رقم (4) استبانة المديرين.
- الملحق رقم (5) استبانة المدرسين.
- الملحق رقم (6) قائمة بأسماء المدارس التي طبقت فيها الدراسة
- الملحق رقم (7) ملحق ملحق (7) تسهيل مهمة تطبيق أداة الدراسة.

الملحق رقم (1)

أسماء السادة المحكمين للاستبانة

الصفة العلمية	السادة المحكمين	
أستاذة في قسم المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق	أ.د. صالحة سنقر	1
أستاذ في قسم التربية المقارنة في جامعة دمشق	أ.د. فاضل حنا	2
أستاذ في قسم التربية المقارنة في جامعة دمشق	أ.د. محمد حلاق	3
أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق	د. خالد الأحمد	4
أستاذة في قسم التربية المقارنة في جامعة دمشق	أ.د. سميرة منصور	5
أستاذة مساعدة في قسم التربية المقارنة في جامعة دمشق	د. ابتسام ناصيف	6
أستاذة مساعدة في قسم التقويم والقياس النفسي والتربوي في جامعة دمشق	د. عزيزة رحمة	7
أستاذة مساعدة في قسم المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق	د. أمل كحيل	8
مدرس في قسم التقويم والقياس النفسي والتربوي في جامعة دمشق	د. ياسر جاموس	9
مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق	د. حسناء أبو النور	10
مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق	د. دلال أبو شاهين	11

الملحق رقم (2)

أسماء السادة المحكمين للتصور المقترح

السادة المحكمين	الصفة العلمية
أ.د. فاضل حنا	أستاذ في قسم التربية المقارنة في جامعة دمشق
أ.د. محمد حلاق	أستاذ في قسم التربية المقارنة في جامعة دمشق
أ.د. باسمه حلاوة	أستاذة في قسم التربية المقارنة في جامعة دمشق
أ.د. سميرة منصور	أستاذة في قسم التربية المقارنة في جامعة دمشق
د. خالد الجهماني	مدرس في قسم المناهج في جامعة دمشق

الملحق رقم (3)

بنود الاستبانة في صورتها الأولية والنهائية

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل	
بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير		
1	أهتم بتعزيز النمو المهني المستمر للمعلمين بما يؤهلهم لأداء أدوارهم المتجددة .	أهتم بتعزيز النمو المهني المستمر للعاملين
2	أستثمر كل الفرص المتاحة لتوضيح ثقافة المؤسسة التعليمية ونشرها.	أستثمر كل الفرص المتاحة لتوضيح ثقافة المؤسسة التعليمية ونشرها.
3	أبتعد عن الحرفية في تنفيذ التعليمات ما لم تقتض مصلحة العمل ذلك.	أبتعد عن الحرفية في تنفيذ التعليمات ما لم تقتض مصلحة العمل ذلك
4	أحرص على تطوير المناخ المدرسي الذي يسهل عملية التغيير.	أحرص على تطوير المناخ المدرسي الداعم للتغيير.
5	أتصرف بطريقة تتسجم مع القناعات والقيم المشتركة التي تسود المناخ التنظيمي للمؤسسة التعليمية .	أتصرف بطريقة تتسجم مع القناعات والقيم المشتركة التي تسود المناخ التنظيمي للمؤسسة التعليمية.
6	أوظف الإمكانيات المادية المتاحة لدي في عملية التغيير	أوظف الإمكانيات المادية المتاحة لدي في عملية التغيير
7	أوظف الإمكانيات البشرية المتاحة لدي في عملية التغيير	أوظف الإمكانيات البشرية المتاحة لدي في عملية التغيير
8	أهيب العاملين لتقبل التغيير وأقنعهم بالحاجة إليه.	أهيب العاملين لتقبل التغيير وأقنعهم بالحاجة إليه.
9	أشجع المعارضين للتغيير على إبداء آرائهم وملاحظاتهم على عملية التغيير .	أشجع المعارضين للتغيير على إبداء آرائهم وملاحظاتهم على عملية التغيير .
10	أرجع إلى أهداف المدرسة والأولويات المتفق عليها عند اتخاذ قرارات تتعلق بإحداث تغييرات في المدرسة	ألتزم بأهداف المدرسة والأولويات المتفق عليها عند اتخاذ قرارات تتعلق بإجراء تغييرات في المدرسة.
11	أساعد العاملين على الربط بين الرؤية الخاصة بمؤسستهم التعليمية وبين الأهداف الفردية والجماعية.	أساعد العاملين على الربط بين الرؤية الخاصة بمؤسستهم التعليمية و الأهداف الفردية والجماعية.
12	أوضح الأهداف المراد تحقيقها بدقة لجميع العاملين في المدرسة .	أوضح الأهداف المراد تحقيقها بدقة لجميع العاملين في المدرسة

13	أحصل على معلومات مؤكدة من الأفراد حول سير عملية التغيير .	أؤكد من استيعاب العاملين للإجراءات التي يجب عليهم اتباعها لتحقيق أهداف التغيير .
14	أخطط لتوفير الوسائل والآليات المحققة للأهداف.	أخطط لتوفير الوسائل والآليات المحققة للأهداف.
15	أشجع حل المشكلات بأسلوب تعاوني تشاركي.	أشجع حل المشكلات بأسلوب تعاوني تشاركي.
16	أختار القناة المناسبة بالوقت المناسب لعملية الاتصال.	أختار القناة المناسبة بالوقت المناسب لعملية الاتصال.
17	أراعي الدقة في مضمون الرسالة والوضوح في اللغة.	أراعي الدقة في مضمون الرسالة والوضوح في اللغة.
18	أعمل على إزالة الحواجز التي قد تكون موجودة بين الفئات المختلفة العاملة في المدرسة.	أعمل على إزالة الحواجز التي تعيق عملية التواصل
19	أشجع العاملين على بناء علاقات عمل متينة وتعاونية فيما بينهم.	أشجع العاملين على بناء علاقات عمل متينة وتعاونية فيما بينهم.
20	أفوض الصلاحيات اللازمة للعاملين لأداء أدوارهم.	أفوض الصلاحيات اللازمة للعاملين لأداء أدوارهم.
21	أهتم بتطوير أساليب جديدة لتقييم المعلمين.	أهتم بتطوير أساليب جديدة لتقييم المعلمين.
22	أطلع أولياء الأمور على الثقافة المشتركة للمدرسة وأحاول إقناعهم بها.	أطلع أولياء الأمور على الثقافة المشتركة للمدرسة.
23	أعتمد مبدأ العدل في توزيع المهام والمسؤوليات بين العاملين	أعتمد مبدأ العدل في توزيع المهام والمسؤوليات بين المعلمين.
24	أشجع العاملين على الاستفادة من تجارب وخبرات المدارس المجاورة.	أشجع العاملين على الاستفادة من تجارب وخبرات المدارس المجاورة.
25	أحث المعلمين على احترام آراء وأفكار الطلبة.	أحث المعلمين على احترام آراء وأفكار التلاميذ.
26	أعمل على توفير جو من الاحترام والتقدير المتبادلين بين المعلمين والعاملين والطلبة.	أعمل على توفير جو من الاحترام والتقدير المتبادلين بين المعلمين والعاملين والتلاميذ.
27	أعمل على مساعدة المعلم الجديد للتكيف مع المدرسة.	أعمل على مساعدة المعلم الجديد للتكيف مع البيئة المدرسية
28	أوفر فرصاً لتوظيف التكنولوجيا المتقدمة في	أوفر فرصاً لتوظيف التكنولوجيا المتقدمة في تطوير

التعليم	تطوير التعليم	
أبتكر الحلول المناسبة لمواجهة التغيرات المفاجئة.	أبتكر الحلول المناسبة لمواجهة التغيرات المفاجئة التي تحدث في المدرسة.	29
أحرص على أن يكون المبنى المدرسي مطابقاً للمواصفات والمعايير العالمية.	أحرص على أن يكون المبنى المدرسي مطابقاً للمواصفات والمعايير العالمية.	30
أعمل على إلقاء العديد من المحاضرات التربوية والاجتماعية في المدرسة للتوجيه.	أعمل على إلقاء العديد من المحاضرات في المدرسة للتنوعية في مواضيع تربوية واجتماعية متنوعة.	31
تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين		
أهتم بالحاجات الفردية للعاملين في المدرسة.	أهتم بالحاجات الفردية للعاملين في المدرسة.	32
أشجع تجريب أساليب حديثة تتفق مع اهتمامات وميول العاملين في المدرسة.	أشجع تجريب أساليب حديثة تتفق مع اهتمامات وميول العاملين.	33
أشجع العاملين للإفادة من الخبرات التربوية التي مروا بها	أحفز العاملين للإفادة من الخبرات التربوية التي مروا بها .	34
أراعي المشكلات التي تواجه العاملين أثناء تغييرهم لممارساتهم التعليمية وتطويرها.	أنفهم المشكلات التي تواجه العاملين أثناء تغييرهم لممارساتهم التعليمية وتطويرها.	35
أراعي الاختلاف في الرأي مع الآخرين.	أراعي الاختلاف في الرأي مع الآخرين.	36
أراعي ردود أفعال العاملين قبل اتخاذ أي قرار .	أراعي ردود أفعال العاملين قبل اتخاذ أي قرار .	37
أنطلق من ميول العاملين واهتماماتهم وحاجاتهم الخاصة كنقطة بداية لعملية التغيير .	أنطلق من ميول العاملين واهتماماتهم وحاجاتهم الخاصة كنقطة بداية لعملية التغيير .	38
أقترح على الجهات التربوية العليا توفير البرامج التأهيلية والتدريبية للعاملين من أجل الارتقاء بمستوى قدراتهم وكفاياتهم المهنية.	أقترح على الجهات التربوية العليا توفير البرامج التأهيلية والتدريبية للعاملين من أجل الارتقاء بمستوى قدراتهم وكفاياتهم المهنية .	39
أقدر نجاحات المعلمين وإبداعاتهم.	أقدر نجاحات المعلمين وإبداعاتهم.	40
أشجع المعلمين على المشاركة في الدورات التدريبية التي تعقد لهم.	أشجع المعلمين على المشاركة في الدورات التدريبية التي تعقد لهم.	41
أظهر الثقة في قدرات المعلمين وإمكاناتهم.	أظهر الثقة في قدرات المعلمين وإمكاناتهم.	42
أمنح المعلمين المتميزين شهادات تقدير .	أمنح المعلمين المتميزين شهادات تقدير .	43
أشجع المناقشة الموضوعية أثناء الحوار مع المعلمين	أشجع المناقشة الموضوعية أثناء الحوار مع المعلمين	44

45	أشارك المعلمين في حل المشكلات التي تعترضهم.	أشارك المعلمين في حل المشكلات التي تعترضهم.
46	أشجع المعلمين على العمل بروح الفريق في المدرسة	أشجع المعلمين على العمل بروح الفريق في المدرسة
47	أزود المعلمين بكل ما يلزمهم من وسائل تعليمية ترفع من جودة العملية التعليمية.	أزود المعلمين بكل ما يلزمهم من وسائل تعليمية ترفع من جودة العملية التعليمية.
48	أعطي المعلمين الحوافز المادية والمعنوية بما يتوافق مع أعمالهم.	أعطي المعلمين الحوافز المادية والمعنوية بما يتوافق مع أعمالهم.
49	أحرص على زيارة التلامذة لبعض الهيئات والمؤسسات ذات الصلة بموضوع المنهج.	أحرص على زيارة التلامذة لبعض الهيئات والمؤسسات ذات الصلة بموضوع المنهج.
التحفيز الذهني أو الاستثارة الفكرية		
50	أحفز الفئات المختلفة في المدرسة على التغيير والتطوير .	أحفز الفئات المختلفة في المدرسة على التغيير والتطوير .
51	أنمي روح التنافس الايجابي والاختلاف البناء بين العاملين في المدرسة .	أنمي روح التنافس الايجابي والاختلاف البناء بين العاملين في المدرسة .
52	أزود العاملين بالتغذية الراجعة حول أدائهم لإقناعهم بمراجعة ممارساتهم.	أزود العاملين بالتغذية الراجعة حول أدائهم لإقناعهم بمراجعة ممارساتهم.
53	أشجع العاملين للمقارنة بين أدائهم الحالي والممارسات المنشودة التي تتضمنها برامج التغيير	أشجع العاملين للمقارنة بين أدائهم الحالي والممارسات المنشودة التي تتضمنها برامج التغيير
54	أشجع العاملين على الأسلوب العلمي في التفكير .	أشجع العاملين على الأسلوب العلمي في التفكير .
55	أشجع العاملين على التعبير عن وجهات نظرهم الانتقادية.	أشجع العاملين على التعبير عن وجهات نظرهم الانتقادية.
56	أحث المعلمين والطلبة على زيارة المكتبة المدرسية.	أحث المعلمين والطلبة على زيارة المكتبة المدرسية.
57	أوفر جو مدرسي يسهم في نشر ثقافة الإبداع.	أوفر جو مدرسي يسهم في نشر ثقافة الإبداع.
58	أشجع المعلمين على عمل دروس توضيحية.	أشجع المعلمين على عمل دروس توضيحية.
59	أساعد المعلمين على ابتكار أساليب وأنشطة جديدة تساعد في تعليم المنهاج.	أساعد المعلمين على ابتكار أساليب وأنشطة جديدة تساعد في تعليم المنهاج.
60	أشجع المعلمين على النمو المهني واستكمال	أشجع المعلمين على النمو المهني واستكمال

	دراستهم العليا.	دراستهم العليا.
61	أوجه المعلمين لإنتاج الوسائل التعليمية اللازمة من خامات البيئة المحلية.	أوجه المعلمين لإنتاج الوسائل التعليمية اللازمة من خامات البيئة المحلية.
62	أشجع المعلمين على التوسع في معلومات الكتاب المدرسي لإغناء معلومات التلامذة.	أشجع المعلمين على التوسع في معلومات الكتاب المدرسي لإغناء معلومات التلامذة.
63	أعرف الأفراد بالسياسة التي يتم بموجبها منح الحوافز.	أعرف الأفراد بالسياسة التي يتم بموجبها منح الحوافز.
64	أقدم حوافز مادية ومعنوية للعاملين والطلبة لتحقيق الإبداع في التعليم.	أقدم حوافز مادية ومعنوية للعاملين والطلبة لتحقيق الإبداع في التعليم.
65	أناقش العاملين في الاستراتيجيات التي يضعونها لتحقيق أهداف العملية التعليمية.	أناقش العاملين في أساليب واستراتيجيات جديدة للتعليم والتعلم.
66	أجري اجتماعات دورية مع العاملين في المدرسة لدفع عملية التغيير.	أسعى لتوفير الدعم لمبادرات العاملين لدفع عملية التغيير قديماً.
تقديم أنموذج سلوكي يُحتذى به		
67	أُسهم بالتعاون مع العاملين في المدرسة في التخطيط للمناسبات والأحداث المختلفة.	أُسهم بالتعاون مع العاملين في المدرسة في التخطيط للمناسبات والأحداث المختلفة.
68	أبدي نشاطاً ملحوظاً أثناء قيامي بأداء مهام.	أبدي نشاطاً ملحوظاً أثناء قيامي بأداء مهام.
69	أُسعى للحصول على التغذية الراجعة من العاملين معي.	أُسعى للحصول على التغذية الراجعة من العاملين معي.
70	أبدي استعداداً حقيقياً للتغيير والتوجيه الذاتي في ضوء الدور المطلوب مني.	أبدي استعداداً حقيقياً للتغيير والتوجيه الذاتي في ضوء الدور المطلوب مني.
71	أستخدم آليات مناسبة لحل المشكلات بطريقة جديدة.	أستخدم آليات مناسبة لحل المشكلات بطريقة جديدة.
72	أقدم مثالاً للعمل بروح الفريق والتعاون الاجتماعي.	أقدم نموذجاً للعمل بروح الفريق والتعاون الاجتماعي.
73	أنمي لدى العاملين الثقة بالنفس.	أنمي لدى العاملين الثقة بالنفس.
74	أستخدم التكنولوجيا المساعدة على الفهم الأفضل للتفاعلات الحاصلة في المدرسة.	أستخدم التكنولوجيا المساعدة على الفهم الأفضل للتفاعلات الحاصلة في المدرسة.
75	أستخدم وسائل مناسبة لتوفير معلومات دقيقة وصحيحة.	أستخدم وسائل مناسبة لتوفير معلومات دقيقة وصحيحة.
76	أقوم بتفويض بعض المهام للعاملين حسب	أقوم بتفويض بعض المهام للعاملين حسب

متطلبات العمل.	متطلبات العمل.	
أحرص على متابعة المستجدات التربوية والمعرفية.	أحرص على متابعة المستجدات التربوية والمعرفية.	77
أسهم في تذليل العقبات التي تحول دون تحقيق التغيير المنشود.	يقدر على إدارة الصراع وحل النزاعات داخل المدرسة.	78
قادر على إدارة الصراع وحل النزاعات داخل المدرسة.	أتفاعل مع المشكلات والمناسبات الشخصية للعاملين في المدرسة.	79
أحسن التعامل مع أولياء الأمور.	أحسن التعامل مع أولياء الأمور.	80
أشجع المعلمين على ربط المنهاج بالبيئة المحلية	أشجع المعلمين على ربط المنهاج بالبيئة المحلية	81
أشارك المعلمين في مناسباتهم الشخصية.	أشارك المعلمين في مناسباتهم الشخصية.	82
تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير		
أشرك المعلمين في صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة.	أشرك المعلمين في صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة.	83
أراعي المرونة في التخطيط المسبق لإدارة التغيير .	أراعي المرونة في التخطيط المسبق لإدارة التغيير .	84
أراعي الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة في المدرسة	أقدر الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة في المدرسة	85
أعتمد في وضع الخطط المستقبلية للمدرسة على نتائج الخطط السابقة.	أراعي خطط المدرسة السابقة أثناء بنائي لخططها المستقبلية.	86
أستعين بنتائج البحوث والدراسات في صنع القرار التربوي.	أستعين بنتائج البحوث والدراسات في صنع القرار التربوي.	87
أضع خططاً وقائية وعلاجية لمشكلات التلاميذ.	أضع خططاً وقائية وعلاجية لمشكلات الطلبة.	88
أعطي تصور للمشكلات المحتمل حدوثها داخل المدرسة	أنتبأ بالمشكلات المحتمل حدوثها داخل المدرسة	89
أستعين بوجهات نظر المؤسسات المجتمعية وأولياء الأمور حول توجهات المدرسة.	أستشعر وجهات نظر المؤسسات المجتمعية وأولياء الأمور حول توجهات المدرسة.	90
أضع خططاً سنوية وفصلية وسنوية تغطي أوجه نشاط المدرسة.	أضع خططاً سنوية وفصلية تغطي أوجه نشاط المدرسة جميعها.	91
أراجع خطط التغيير دورياً.	أراجع خطط التغيير دورياً.	92
أراعي الموضوعية عند صياغة الرؤية المستقبلية	أراعي الموضوعية عند صياغة الرؤية المستقبلية	93

الملحق رقم (4)

استبانة المديرين

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية

استبانة استطلاع رأي

السيد المدير الفاضل / السيدة المديرية الفاضلة:

أضع بين يديك الاستبانة التالية التي تهدف إلى التعرف على رأيك حول واقع إدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ضمن إجراءات بحث لنيل درجة الماجستير بعنوان (تصور مقترح لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرسين) لذا يرجى منكم التفضل بالإجابة عليها بدقة علماً أنها مخصصة لأغراض الدراسة العلمي فقط وسيتم التعامل معها بسرية مطلقة. وتتألف هذه الاستبانة من خمسة محاور تضمنت عدداً من البنود تمثل مقياساً لدرجة ممارسة إدارة التغيير.

شاكرين حسن تعاونكم

إدارة التغيير هي إدارة الجهد المنظم والمخطط للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والمادية الفنية والتقنية المتاحة للمؤسسة التعليمية.

الباحثة

رحاب الخليل

القسم الأول: البيانات أولية:

الجنس: ☐ ذكر: ☐ أنثى: ☐

سنوات الخبرة: أقل من خمس سنوات: ☐

من خمس سنوات إلى عشر سنوات: ☐

أكثر من عشر سنوات ☐

المؤهل التربوي: اجازة ☐ دبلوم تأهيل تربوي: ☐ ماجستير ☐

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	العبارة	
					أهتم بتعزيز النمو المهني المستمر للعاملين	1
					أستثمر كل الفرص المتاحة لتوضيح ثقافة المؤسسة التعليمية ونشرها.	2
					أبتعد عن الحرفية في تنفيذ التعليمات ما لم تقض مصلحة العمل ذلك	3
					أحرص على تطوير المناخ المدرسي الداعم للتغيير.	4
					أصرف بطريقة تتسجم مع القنوات والقيم المشتركة التي تسود المناخ التنظيمي للمؤسسة التعليمية.	5
					أوظف الإمكانيات المادية المتاحة لدي في عملية التغيير	6
					أوظف الإمكانيات البشرية المتاحة لدي في عملية التغيير	7
					أهيب العاملين لتقبل التغيير وأقنعهم بالحاجة إليه.	8
					أشجع المعارضين للتغيير على إبداء آرائهم وملاحظاتهم على عملية التغيير.	9
					ألتزم بأهداف المدرسة والأولويات المتفق عليها عند اتخاذ قرارات تتعلق بإجراء تغييرات في المدرسة.	10
					أساعد العاملين على الربط بين الرؤية الخاصة بمؤسستهم التعليمية و الأهداف الفردية والجماعية.	11
					أوضح الأهداف المراد تحقيقها بدقة لجميع العاملين في المدرسة.	12
					أتأكد من استيعاب العاملين للإجراءات التي يجب عليهم اتباعها لتحقيق أهداف التغيير	13
					أخطط لتوفير الوسائل والآليات المحققة للأهداف.	14
					أشجع حل المشكلات بأسلوب تعاوني تشاركي.	15

					أختار القناة المناسبة بالوقت المناسب لعملية الاتصال.	16
					أراعي الدقة في مضمون الرسالة والوضوح في اللغة.	17
					أعمل على إزالة الحواجز التي تعيق عملية التواصل.	18
					أشجع العاملين على بناء علاقات عمل متينة وتعاونية فيما بينهم.	19
					أفوض الصلاحيات اللازمة للعاملين لأداء أدوارهم.	20
					أهتم بتطوير أساليب جديدة لتقييم العاملين.	21
					أطلع أولياء الأمور على الثقافة المشتركة للمدرسة.	22
					أعتمد مبدأ العدل في توزيع المهام والمسؤوليات بين العاملين.	23
					أشجع العاملين على الاستفادة من تجارب وخبرات المدارس المجاورة.	24
					أحث المدرسين على احترام آراء وأفكار الطلبة.	25
					أعمل على توفير جو من الاحترام والتقدير المتبادلين بين المدرسين والعاملين والطلبة.	26
					أعمل على مساعدة المعلم الجديد للتكيف مع البيئة المدرسية.	27
					أوفر فرصاً لتوظيف التكنولوجيا المتقدمة في تطوير التعليم.	28
					أبتكر الحلول المناسبة لمواجهة التغيرات المفاجئة.	29
					أحرص على أن يكون المبنى المدرسي مطابقاً للمواصفات والمعايير العالمية.	30
					أعمل على إلقاء العديد من المحاضرات التربوية والاجتماعية في المدرسة للتوجيه.	31
تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين						
					أهتم بالحاجات الفردية للعاملين في المدرسة.	32
					أشجع تجريب أساليب حديثة تتفق مع اهتمامات وميول العاملين في المدرسة .	33
					أشجع العاملين للإفادة من الخبرات التربوية التي	34

					مروا بها	
					أراعي المشكلات التي تواجه العاملين أثناء تغييرهم لممارساتهم التعليمية وتطويرها.	35
					أراعي الاختلاف في الرأي مع الآخرين.	36
					أراعي ردود أفعال العاملين قبل اتخاذ أي قرار.	37
					أطلق من ميول العاملين واهتماماتهم وحاجاتهم الخاصة كنقطة بداية لعملية التغيير.	38
					أقترح على الجهات التربوية العليا توفير البرامج التأهيلية والتدريبية للعاملين من أجل الارتقاء بمستوى قدراتهم وكفاياتهم المهنية .	39
					أقدر نجاحات العاملين وإبداعاتهم.	40
					أشجع العاملين على المشاركة في الدورات التدريبية التي تعقد لهم.	41
					أظهر الثقة في قدرات العاملين وإمكاناتهم .	42
					أمنح العاملين المتميزين شهادات تقدير .	43
					أشجع المناقشة الموضوعية أثناء الحوار مع العاملين.	44
					أشارك العاملين في حل المشكلات التي تعترضهم.	45
					أشجع العاملين على العمل بروح الفريق في المدرسة	46
					أزود العاملين بكل ما يلزمهم من وسائل تعليمية ترفع من جودة العملية التعليمية .	47
					أعطي العاملين الحوافز المادية والمعنوية بما يتوافق مع أعمالهم.	48
					أشجع الرحلات الميدانية ذات الصلة بالمنهج.	49
التحفيز الذهني والاستشارة الفكرية						
					أحفز الفئات المختلفة في المدرسة على التغيير والتطوير .	50
					أنمي روح التنافس الإيجابي والاختلاف البناء بين العاملين في المدرسة .	51
					أزود العاملين بالتغذية الراجعة حول أدائهم.	52
					أشجع العاملين للمقارنة بين أدائهم الحالي والممارسات المنشودة التي تتضمنها برامج التغيير .	53

54	أشجع العاملين على الأسلوب العلمي في التفكير .				
55	أشجع العاملين على التعبير عن وجهات نظرهم الخاصة				
56	أحث المدرسين والطلبة على زيارة المكتبة المدرسية .				
57	أوفر جو مدرسي يسهم في نشر ثقافة الإبداع.				
58	أشجع المدرسين على عمل دروس توضيحية.				
59	أساعد المدرسين على ابتكار أساليب وأنشطة جديدة تساعد في تعليم المنهاج.				
60	أشجع المدرسين على النمو المهني واستكمال دراستهم العليا.				
61	أوجه المدرسين لإنتاج الوسائل التعليمية اللازمة من خامات البيئة المحلية .				
62	أشجع المدرسين على التوسع في معلومات الكتاب المدرسي لإغناء معلومات التلاميذ.				
63	أعزف العاملين بالأساليب التي يتم بموجبها منح الحوافز				
64	أقدم حوافز مادية ومعنوية للعاملين والطلبة لتحقيق الإبداع في التعليم.				
65	أناقش العاملين في الاستراتيجيات التي يضعونها لتحقيق أهداف العملية التعليمية .				
66	أجري اجتماعات دورية مع العاملين في المدرسة لدفع عملية التغيير .				
تقديم أنموذج سلوكي يُحتذى به					
67	أسهم بالتعاون مع العاملين في المدرسة في التخطيط للمناسبات والأحداث المختلفة.				
68	أبدي نشاطاً ملحوظاً أثناء قيامي بأداء مهامتي.				
69	أسعى للحصول على التغذية الراجعة من العاملين معي.				
70	أبدي استعداداً حقيقياً للتغيير والتوجيه الذاتي في ضوء الدور المطلوب مني.				
71	أستخدم آليات مناسبة لحل المشكلات بطريقة جديدة .				

72	أقدم مثال للعمل بروح الفريق والتعاون الاجتماعي .				
73	أنمي لدى العاملين الثقة بالنفس.				
74	أستخدم التكنولوجيا المساعدة على الفهم الأفضل للتفاعلات الحاصلة في المدرسة .				
75	أستخدم آليات فاعلة في توفير معلومات دقيقة وصحيحة.				
76	أقوم بتقويض بعض المهام للعاملين حسب متطلبات العمل.				
77	أحرص على متابعة المستجدات التربوية والمعرفية.				
78	أسهم في تذليل العقبات التي تحول دون تحقيق التغيير المنشود.				
79	قادر على إدارة الصراع وحل النزاعات داخل المدرسة.				
80	أحسن التعامل مع أولياء الأمور.				
81	أشجع العاملين على ربط المنهاج بالبيئة المحلية				
82	أشارك العاملين في مناسباتهم الشخصية.				
تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير					
83	أشرك العاملين في صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة.				
84	أراعي المرونة في التخطيط المسبق لإدارة التغيير				
85	أراعي الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة في المدرسة.				
86	أعتمد في وضع الخطط المستقبلية للمدرسة على نتائج الخطط السابقة.				
87	أستعين بنتائج البحوث والدراسات في صنع القرار التربوي.				
88	أضع خططاً وقائية وعلاجية لمشكلات الطلبة.				
89	أعطي تصور للمشكلات المحتمل حدوثها داخل المدرسة.				
90	أستعين بوجهات نظر المؤسسات المجتمعية وأولياء الأمور حول توجهات المدرسة.				
91	أضع خططاً فصلية وسنوية تغطي أوجه نشاط				

					المدرسة.	
					أراجع خطط التغيير دورياً.	92
					أراعي الموضوعية عند صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة.	93
					أؤكد أهمية النظرة الشمولية عند كل تغيير.	94
					أضع خطة للأمور الطارئة التي تواجه عملية التغيير.	95
					أسعى إلى تدريب العاملين على المشاركة في التخطيط للأنشطة المستقبلية.	96
					أعمل على الاستفادة من التجارب العالمية والمحلية في إدارة التغيير.	97
					أحرص على متابعة المستجدات الحاصلة في مجال تقانات الاتصال وتقانات التعليم.	98
					أعقد بعض الندوات في المدرسة لبحث جوانب التعاون بين المدرسة والبيت.	99
					أستعين بوسائل الإعلام المحلية لتغطية الأنشطة التي تقوم بها المدرسة.	100
					أشارك المدرسة في الأنشطة والمناسبات الاجتماعية المحلية.	101
					أتعاون مع معاهد وكليات التربية لإقامة دورات تدريبية لتطوير كفايات المدرسين.	102

الملحق رقم (5)

استبانة المدرسين

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية

استبانة استطلاع رأي

المدرس الفاضل / المدرسة الفاضلة:

أضع بين يديك الاستبانة التالية التي تهدف إلى التعرف على رأيك حول واقع إدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ضمن إجراءات بحث لنيل درجة الماجستير بعنوان (تصور مقترح لإدارة التغيير في مدارس الحلقة من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرسين) لذا يرجى منكم التفضل بالإجابة عليها بدقة علماً أنها مخصصة لأغراض الدراسة العلمي فقط وسيتم التعامل معها بسرية مطلقة. وتتألف هذه الاستبانة من أربعة محاور تضمنت عدداً من البنود تمثل مقياساً لدرجة ممارسة إدارة التغيير.

شاكرين حسن تعاونكم

إدارة التغيير هي إدارة الجهد المنظم والمخطط للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والمادية الفنية والتقنية المتاحة للمؤسسة التعليمية.

الباحثة

رحاب الخليل

القسم الأول: البيانات الأولية:

الجنس: ☐ ذكر: ☐ أنثى: ☐

سنوات الخبرة: أقل من خمس سنوات: ☐

من خمس سنوات إلى عشر سنوات: ☐

أكثر من عشر سنوات ☐

المؤهل التربوي: اجازة جامع ☐ دبلوم تأهيل تربوي: ☐ ماجستير ☐

العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يهتم المدير بتعزيز النمو المهني المستمر للعاملين				
2	يستثمر المدير كل الفرص المتاحة لتوضيح ثقافة المؤسسة التعليمية ونشرها.				
3	يبتعد المدير عن الحرفية في تنفيذ التعليمات ما لم تقض مصلحة العمل ذلك.				
4	يحرص المدير على تطوير المناخ المدرسي الداعم للتغيير.				
5	يتصرف المدير بطريقة تتسجم مع القناعات والقيم المشتركة التي تسود المناخ التنظيمي للمؤسسة التعليمية.				
6	يوظف المدير الإمكانيات المادية المتاحة لدي في عملية التغيير.				
7	يوظف المدير الإمكانيات البشرية المتاحة لدي في عملية التغيير.				
8	يهيئ المدير العاملين لتقبل التغيير ويقنعهم بالحاجة إليه.				
9	يشجع المدير المعارضين للتغيير على إبداء آرائهم وملاحظاتهم على عملية التغيير.				
10	يلتزم المدير بأهداف المدرسة والأولويات المتفق عليها عند اتخاذ قرارات تتعلق بإجراء تغييرات في المدرسة.				
11	يساعد المدير العاملين على الربط بين الرؤية الخاصة بمؤسستهم التعليمية و الأهداف الفردية والجماعية.				
12	يوضح المدير الأهداف المراد تحقيقها بدقة لجميع العاملين في المدرسة.				
13	يتأكد المدير من استيعاب العاملين للإجراءات التي يجب عليهم اتباعها لتحقيق أهداف التغيير.				

					14	يخطط المدير لتوفير الوسائل والآليات المحققة للأهداف.
					15	يشجع المدير حل المشكلات بأسلوب تعاوني تشاركي.
					16	يختار المدير القناة المناسبة بالوقت المناسب لعملية الاتصال.
					17	يراعي المدير الدقة في مضمون الرسالة والوضوح في اللغة.
					18	يعمل المدير على إزالة الحواجز التي تعيق عملية التواصل.
					19	يشجع المدير العاملين على بناء علاقات عمل متينة وتعاونية فيما بينهم.
					20	يفوض المدير الصلاحيات اللازمة للعاملين لأداء أدوارهم.
					21	يهتم المدير بتطوير أساليب جديدة لتقييم العاملين.
					22	يطلع المدير أولياء الأمور على الثقافة المشتركة للمدرسة.
					23	يعتمد المدير مبدأ العدل في توزيع المهام والمسؤوليات بين العاملين.
					24	يشجع المدير العاملين على الاستفادة من تجارب وخبرات المدارس المجاورة.
					25	يحث المدير المدرسين على احترام آراء وأفكار الطلبة.
					26	يعمل المدير على توفير جو من الاحترام والتقدير المتبادلين بين المدرسين والعاملين والطلبة.
					27	يعمل المدير على مساعدة المدرس الجديد للتكيف مع البيئة المدرسية.
					28	يوفر المدير فرصاً لتوظيف التكنولوجيا المتقدمة في تطوير التعليم.
					29	يبتكر المدير الحلول المناسبة لمواجهة التغيرات المفاجئة.

					30	يحرص المدير على أن يكون المبنى المدرسي مطابقاً للمواصفات والمعايير العالمية.
					31	يعمل المدير على إلقاء العديد من المحاضرات التربوية والاجتماعية في المدرسة للتوجيه.
تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين						
					32	يهتم المدير بالحاجات الفردية للعاملين في المدرسة.
					33	يشجع المدير تجريب أساليب حديثة تتفق مع اهتمامات وميول العاملين في المدرسة.
					34	يشجع المدير العاملين للإفادة من الخبرات التربوية التي مروا بها
					35	يراعي المدير المشكلات التي تواجه العاملين أثناء تغييرهم لممارساتهم التعليمية وتطويرها.
					36	يراعي المدير الاختلاف في الرأي مع الآخرين.
					37	يراعي المدير ردود أفعال العاملين قبل اتخاذ أي قرار.
					38	ينطلق المدير من ميول العاملين واهتماماتهم وحاجاتهم الخاصة كنقطة بداية لعملية التغيير.
					39	يقترح المدير على الجهات التربوية العليا توفير البرامج التأهيلية والتدريبية للعاملين من أجل الارتقاء بمستوى قدراتهم وكفاياتهم المهنية.
					40	يقدر المدير نجاحات العاملين وإبداعاتهم.
					41	يشجع المدير العاملين على المشاركة في الدورات التدريبية التي تعقد لهم.
					42	يظهر المدير الثقة في قدرات العاملين وإمكاناتهم.
					43	يمنح المدير العاملين المتميزين شهادات تقدير.
					44	يشجع المدير المناقشة الموضوعية أثناء الحوار مع العاملين
					45	يشارك المدير العاملين في حل المشكلات التي تعترضهم.
					46	يشجع المدير العاملين على العمل بروح الفريق في المدرسة.

					يزود المدير العاملين بكل ما يلزمهم من وسائل تعليمية ترفع من جودة العملية التعليمية.	47
					يعطي المدير العاملين الحوافز المادية والمعنوية بما يتوافق مع أعمالهم.	48
					يشجع المدير الرحلات الميدانية ذات الصلة بالمنهج.	49
التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية						
					يحفز المدير الفئات المختلفة في المدرسة على التغيير والتطوير.	50
					ينمي المدير روح التنافس الإيجابي والاختلاف البناء بين العاملين في المدرسة	51
					يزود المدير العاملين بالتغذية الراجعة حول أدائهم.	52
					يشجع المدير العاملين للمقارنة بين أدائهم الحالي والممارسات المنشودة التي تتضمنها برامج التغيير.	53
					يشجع المدير العاملين على الأسلوب العلمي في التفكير.	54
					يشجع المدير العاملين على التعبير عن وجهات نظرهم الخاصة.	55
					يحث المدير المدرسين والطلبة على زيارة المكتبة المدرسية.	56
					يوفر المدير جو مدرسي يسهم في نشر ثقافة الإبداع.	57
					يشجع المدير المدرسين على عمل دروس توضيحية.	58
					يساعد المدير المدرسين على ابتكار أساليب وأنشطة جديدة تساعد في تعليم المنهاج.	59
					يشجع المدير المدرسين على النمو المهني واستكمال دراستهم العليا.	60
					يوجه المدير المدرسين لإنتاج الوسائل التعليمية اللازمة من خامات البيئة المحلية.	61
					يشجع المدير المدرسين على التوسع في معلومات	62

					الكتاب المدرسي لإغناء معلومات التلاميذ.	
					يعرّف المدير العاملين بالأساليب التي يتم بموجبها منح الحوافز.	63
					يقدم المدير حوافز مادية ومعنوية للعاملين والطلبة لتحقيق الإبداع في التعليم.	64
					يناقش المدير العاملين في الاستراتيجيات التي يضعونها لتحقيق أهداف العملية التعليمية.	65
					يجري المدير اجتماعات دورية مع العاملين في المدرسة لدفع عملية التغيير.	66
تقديم أنموذج سلوكي يُحتذى به						
					يسهم المدير بالتعاون مع العاملين في المدرسة في التخطيط للمناسبات والأحداث المختلفة.	67
					يؤدي المدير نشاطاً ملحوظاً أثناء قيامه بأداء مهامه.	68
					يسعى المدير للحصول على التغذية الراجعة من العاملين معه.	69
					يؤدي المدير استعداداً حقيقياً للتغيير والتوجيه الذاتي في ضوء الدور المطلوب منه.	70
					يستخدم المدير آليات مناسبة لحل المشكلات بطريقة جديدة.	71
					يقدم المدير مثال للعمل بروح الفريق والتعاون الاجتماعي.	72
					ينمي المدير الثقة بالنفس لدى العاملين.	73
					يستخدم المدير التكنولوجيا المساعدة على الفهم الأفضل للتفاعلات الحاصلة في المدرسة.	74
					يستخدم المدير آليات فاعلة في توفير معلومات دقيقة وصحيحة.	75
					يقوم المدير بتفويض بعض المهام للعاملين حسب متطلبات العمل.	76
					يحرص المدير على متابعة المستجدات التربوية والمعرفية.	77
					يسهم المدير في تذليل العقبات التي تحول دون	78

					تحقيق التغيير المنشود.	
					قادر على إدارة الصراع وحل النزاعات داخل المدرسة.	79
					يحسن المدير التعامل مع أولياء الأمور.	80
					يشجع المدير المدرسين على ربط المنهاج بالبيئة المحلية.	81
					يشارك المدير العاملين في مناسباتهم الشخصية.	82
تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير						
					يشرك المدير العاملين في صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة.	83
					يراعي المدير المرونة في التخطيط المسبق لإدارة التغيير .	84
					يراعي المدير الإمكانات المادية والبشرية المتوفرة في المدرسة.	85
					يعتمد المدير في وضع الخطط المستقبلية للمدرسة على نتائج الخطط السابقة.	86
					يستعين المدير بنتائج البحوث والدراسات في صنع القرار التربوي.	87
					يضع المدير خططاً وقائية وعلاجية لمشكلات التلاميذ.	88
					يعطي المدير تصوراً للمشكلات المحتمل حدوثها داخل المدرسة.	89
					يستعين المدير بوجهات نظر المؤسسات المجتمعية وأولياء الأمور حول توجهات المدرسة.	90
					يضع المدير خططاً فصلية وسنوية تغطي أوجه نشاط المدرسة.	91
					يراجع خطط التغيير دورياً.	92
					يراعي المدير الموضوعية عند صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة.	93
					يؤكد المدير أهمية النظرة الشمولية عند كل تغيير.	94
					يضع المدير خطة للأمور الطارئة التي تواجه عملية التغيير .	95

					يسعى المدير إلى تدريب العاملين على المشاركة في التخطيط للأنشطة المستقبلية.	96
					يتعاون المدير مع معاهد وكليات التربية لإقامة دورات تدريبية لتطوير كفايات المدرسين.	97
					يعمل المدير على الاستفادة من التجارب العالمية والمحلية في إدارة التغيير.	98
					يحرص المدير على متابعة المستجدات الحاصلة في مجال تقانات الاتصال وتقانات التعليم.	99
					يعقد المدير بعض الندوات في المدرسة لبحث جوانب التعاون بين المدرسة والبيت.	100
					يستعين المدير بوسائل الإعلام المحلية لتغطية الأنشطة التي تقوم بها المدرسة.	101
					يشارك المدير المدرسة في الأنشطة والمناسبات الاجتماعية المحلية.	102

ملحق رقم (6) قائمة بأسماء المدارس التي طبقت فيها الدراسة

اسم المدرسة	العنوان
ابن الأثير	ساروجا
ابن زيدون	القنويات
ابن سينا	الميدان
ابن حيان التوحيدي	الميدان
الفقهاء الصالحين	الميدان
الواقدي	ساروجا
انور العطار	ساروجا
ايليا ابو ماضي	ساروجا
جميل الخاني	القنويات
حسان بن ثابت	الميدان
حسن عبد الرزاق الحكيم	الميدان
درويش الزوني	ركن الدين
سعيد الحاج علي	الميدان
سناء محيدلي	ركن الدين
عارف النكدي	الميدان
عباس الحامض	القنويات
عبد الرحمن الكواكبي	الميدان
عبد الرحمن السفرجلاني	المزة
عبد الرحمن الشهبندر	الصالحية
فريز مالك	ساروجا
محمد أحمد ناصيف	ركن الدين

محمد حسن الملا	ركن الدين
مروان مرشة	دمشق القديمة
معاذ بن جبل	المزة
نسيبة الخزرجية	الميدان
نصوح عثمان آغا	الميدان
هيثم مطر المحدثه	الميدان
ابن خلدون	ساروجا
ابن رشد	المزة
ابن هانئ الأندلسي	ساروجا
أبو جرش المحدثه	الصالحية
أسعد عبد الله	القنوات
الأم العربية	الميدان
الربيع الأنصارية	الميدان
المنصور الرسمية	دمشق القديمة
الياس قدسي	دمشق القديمة
برهان الدين شمدن	ركن الدين
بنات الشهداء	المزة
حسن الخراط	القنوات
حسن شعيرية	كفرسوسة
ذات الصواري	المزة
ذات النطاقين	ساروجا
زيد بن ثابت الأنصاري	كفرسوسة
سعد ابن الربيع	المزة

الصالحية	سليم البخاري
المزة	سليم حسن شعيب
ركن الدين	صالح الشاطر
الميدان	عادل الجزائري
الميدان	عائشة بنت عثمان
المزة	عثمان بن عفان
الميدان	عدنان أبو دبوسة
المزة	عز الدين التنوخي
الميدان	عزة الحصرية
القنوت	علي طلبة حسن
المزة	عين جالوت
ساروجا	غسان عبود
الصالحية	لبانة المحدثه
المزة	محمد النجدي البغدادي
المزة	محمود شحادة خليل
ساروجا	محي الدين داوود
كفرسوسة	مؤيد جبر
الميدان	نائلة الوفية
الميدان	وجيه أمين القادري
الميدان	ياقوت الحموي

الملحق رقم (7) تسهيل مهمة تطبيق أداة الدراسة.



جامعة دمشق
مدرسة الدراسات العليا

الإستاذ الدكتور رئيس جامعة دمشق

ع\ط الأستاذ الدكتور عميد كلية التربية

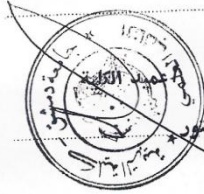
مقدمه (١) : رهاب محمد طلال

نوع البحث : ☐ دراسات عليا ☒ ماجستير ☐ دكتوراه ☐ عضو هيئة تدريسية

عنوان البحث : تطوير مقترح للداء التجنيز في مدارس المرحلة الثانية من التعليم
الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرسين

يرجى التفضل بالتوسط لدى (٢) مديرية التربية في دمشق للسماح لنا بالحصول على أو القيام

بـ : أجراء بحث في عدد من مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق من مدينة دمشق
والقيام بتطبيق الاستبانة في مدارس المرحلة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق
على أن (٣) :



رئيس قسم المختص

الدكتور جاسم هارون

المشرف أو الباحث الرئيسي

الدكتور طهنا سراج

(١) يذكر اسم الطالب في حالة أبحاث طلاب الدراسات العليا واسم عضو الهيئة التدريسية في حالة أبحاث أعضاء الهيئة التدريسية

(٢) يذكر اسم الجهة أو الجهات التي يرغب الطالب بالتعاون معها

(٣) يجب أن يتم وضع إحدى العبارات التالية حصراً :

— لا تتحمل جامعة دمشق أية نفقات لقاء ذلك .

— لا تتحمل جامعة دمشق أية نفقات سوى المواد اللازمة والتي يتم تأمينها أصولاً

— تتحمل جامعة دمشق النفقات المترتبة عن ذلك والبالغة ()

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
الرقم :
تاريخ: ٢٠١٧ /

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة وبعد:

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيدة " رحاب محمد خير الخليل " طالب في سنة الماجستير بكلية التربية في جامعة دمشق لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان " (تصور مقترح لإدارة التغير التربوي من وجهة نظر المديرين والمدرسين في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي) " المتعلقة بموضوع دراسته و ذلك بناء على طلب الأستاذ المشرف

شاكرين تعاونكم

دمشق في / ١٤٣٨ هـ و / ٢٠١٧ م

الأستاذ المشرف
د. لينا شالاتي

عميد كلية التربية
د. أمل الأحمد

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم : ٢٨٢
٤

إلى إدارة مدارس التعليم الأساسي ح ٢

نثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق رقم / تاريخ / ٢٠١٧ م.

يطلب إليكم تسهيل مهمة السيد " رحاب محمد خير الخليل " لتطبيق البحث المذكور أعلاه .

للاطلاع و التقيد بمضمونه

دمشق في / ١٤٣٨ هـ و / ٢٠١٧ م

مدير التربية
محمد ما رديني

صورة إلى :

- مكتب السيد المدير
- معاون المدير للتعليم الأساسي
- دائرة التعليم الأساسي
- إدارة مدارس التعليم الأساسي ح ٢
- صاحب العلاقة

ملخص الدراسة

تصور مقترح لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرسين

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لإدارة التغيير في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرسين، ومعرفة إذا ما كان هناك فروق جوهرية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بإدارة التغيير في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً للمتغيرات الآتية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي).

ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة تم التأكد من صدقها وثباتها، وتألفت الاستبانة من (102) بنداً موزعة على خمسة مجالات هي (بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير، تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين، تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين، التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية، تقديم نموذج سلوكي يُحتذى، تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين والمدرسين في الحلقة الثانية والبالغ عددهم (5429) مدرساً و(114) مديراً، بينما شملت العينة (91) من المديرين بنسبة (80%) و(814) من المدرسين بنسبة (15%) من المجتمع الأصلي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. درجة ممارسة المديرين في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لإدارة التغيير في مدارسهم جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر المديرين والمدرسين.
2. جاء ترتيب مجالات الاستبانة لدرجة ممارسة المديرين في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لإدارة التغيير من وجهة نظر المديرين مرتبة كالتالي: بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير بدرجة ممارسة عالية جداً، تقديم نموذج سلوكي يُحتذى بدرجة ممارسة عالية جداً، التحفيز الذهني أو الاستثارة الفكرية بدرجة ممارسة عالية، تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين بدرجة ممارسة عالية، تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير بدرجة ممارسة عالية.
3. جاء ترتيب مجالات الاستبانة لدرجة ممارسة المديرين في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لإدارة التغيير من وجهة نظر المدرسين مرتبة كالتالي: تقديم نموذج سلوكي يُحتذى بدرجة ممارسة عالية جداً، التحفيز الذهني أو الاستثارة الفكرية

بدرجة ممارسة عالية، تنمية القدرات ومراعاة الفروق الفردية للعاملين بدرجة ممارسة عالية، تطوير رؤية مستقبلية مشتركة للتغيير بدرجة ممارسة عالية، بناء مناخ تنظيمي داعم للتغيير بدرجة ممارسة عالية.

4. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مديري مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بأرائهم حول درجة ممارستهم لإدارة التغيير في مدارسهم تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة.

5. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بأرائهم حول درجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارسهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، الخبرة.

6. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق فيما يتعلق بأرائهم حول درجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارسهم تعزى لمتغير الجنس، وكان التأثير لصالح الذكور.

7. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة ممارسة المدير لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، لصالح المديرين.

وقد تم وضع تصور مقترح لإدارة التغيير في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ومن أهم ما جاء فيه:

1- نشر ثقافة التغيير بين العاملين في المدرسة وتحديد مهام كل شخص ليعرف دوره، ومدى تكامله مع أدوار الآخرين.

2- إنشاء موقع الكتروني لكل مدرسة يستطيع من خلاله أولياء الأمور ومنظمات المجتمع المحلي التعرف إلى نشاطات المدرسة وفعاليتها والمشاركة فيها ودعمها، كذلك التعرف على مستويات أبنائهم الدراسية وملاحظات المدرسين والإداريين حولها، الأمر الذي يساهم في تحقيق التواصل الفعال بين هذه الأطراف.

- 3- محاولة المدير التأثير في سلوكيات الآخرين ودفعهم للإنجاز والتميز من خلال الإقناع والتحفيز، واهتمامه بالعلاقات الانسانية الطيبة بينه وبين العاملين معه في المدرسة، وليس بالإجبار والتسلط، لأن ذلك ينمي فيهم شعور الانتماء للمدرسة.
- 4- مساهمة المدير في تذليل العقبات التي تحول دون تحقيق التغيير المنشود من خلال كونه نموذجاً يحتذى به وقدوة حسنة يسعى دوماً الى إدارة التغيير المنشود.
- 5- زيارة المدير للمدارس الرائدة والمميزة، وحضور المؤتمرات والندوات التربوية، للإفادة من الأفكار التجديدية لينقلها بدوره إلى زملائه العاملين معه، مما يسهم في تطوير ممارساتهم التربوية وتجديدها.
- 6- منح العاملين مزيداً من الصلاحيات في تصريف الأمور الروتينية في المدرسة.
- 7- إتاحة المجال للحوار والمناقشات وتقبل النقد والآراء المختلفة حول ممارسة إدارة التغيير.

Abstract

A Suggested Vision for Change Management in the Second Cycle of Basic Education in Damascus from the Point of View of Principals and Teachers.

The study aimed to provide a suggested change management in the second cycle of basic education in the city of Damascus from the point of view of managers and teachers, and find out if there are significant differences between the mean scores of answers to study sample with respect to the management of change in the second cycle of basic education according to the following variables (Gender, qualification, years of experience, job title).

In order to achieve this, the study adopted the descriptive analytical method, and used a questionnaire that verified its validity and stability. The questionnaire consisted of (102) items divided into five areas (building an organizational climate supportive of change,

Capacity development and taking into account individual differences of staff , Capacity development and taking into account individual differences of staff, Mental stimulation or intellectual stimulation, To present a model of behavior, Develop a common vision for change).The study population consisted of 5429 teachers and 114 principals, while the sample included (91) managers with (80%) and (814) teachers with (15%) of the original society.

The study reached the following results:

1. The degree of principals in the second cycle schools from basic education to change management in their schools came to a high degree from the point of view of principals and teachers.
2. The order of the areas of inquiry for the degree of exercise

managers in the schools of the second cycle of basic education for the management of change from the point of view of managers ranked as follows:

Building an organizational climate supportive of change with a very high degree of practice, presenting a behavioral model to emulate a very high degree of exercise, mental stimulation or intellectual arousal with a high degree of practice, capacity development and taking into account the individual differences of the employees with a high degree of practice.

3. The ranking of the areas of questionnaires for the degree of the exercise of managers in the schools of the second cycle of basic education for the management of change from the perspective of teachers ranked as follows: Provide a behavioral model to emulate a very high degree of practice, Mental stimulation or intellectual stimulation with a high degree of exercise, Capacity development and taking into account the individual differences of workers with high degree of practice, Develop a common future vision for change with a high degree of practice, Building an organizational climate supportive of change with a high degree of practice.
4. There were no statistically significant differences at the level of (0.05) between the average scores of the principals of the schools of the second cycle of basic education in Damascus regarding their degree of practicing change management in their schools due to gender variables, educational qualification.
5. There were no statistically significant differences at the level of (0.05) between the average scores of the teachers of the second cycle schools from the basic education level in Damascus

regarding their degree of practice of managing the change in their schools due to the variable of educational qualification and experience.

6. There were statistically significant differences at the level of (0.05) between the average scores of the teachers of the schools of the second cycle of basic education in Damascus in relation to their opinions about the degree of the director's practice of managing change in their schools due to gender variable.
7. There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average scores of the responses of the sample members in relation to the degree of practice of the Director of Change Management in the schools of the second cycle of basic education in Damascus according to the variable job title, for principals.

The study put a Suggested Vision for Change Management in the Second Cycle of Basic and the most important things in it:

1. Spreading a culture of change among school staff and defining each person's tasks to define his or her role, and how it integrates with the roles of others.
2. Establishment of a website for every school where parents and community organizations can identify, participate in and support school activities and events; Also, learn about their children's school levels and the teachers ' and administrators ' feedback about them, which contributes to communication. Effective between these parties.
3. the director's attempt to influence the behaviour of others and push them to achievement and excellence through persuasion and motivation, and his interest in good human relations between him and his staff at school, not by coercion and bullying, because it nurtures their sense of belonging to the school.

Abstract

4. the director's contribution to overcoming the obstacles to achieving the desired change by being a role model and a good example that always seeks to manage the desired change.
5. the director's visit to leading and distinguished schools; attending the educational conferences and seminars to take advantage of the innovative ideas to convey them to his colleagues, thereby contributing to the development and renewal of their educational practices.
6. Giving employees more powers to conduct routine matters at school.
7. Allow for dialogue, discussions, criticism and differing views on the practice of change management.

Damascus University

Faculty of Education

Comparative Education Department



**A Suggested Vision for Change Management in
the Second Cycle of Basic Education in
Damascus from the Point of View of
Principals and Teachers.**

Study provider for the Master's Degree in Comparative Education

Prepared by

Rehab Alkhalel

Supervised by

D. Lina Shalaty

D. at Department of Comparative Education

Damascus: $\frac{1439-1438 \text{ H-A}}{2018-2017 \text{ C-A}}$