جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدِّراسات العليا والبحث العلمي

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التَّربوي

درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وعلاقتها بمستوى ممارستهم للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية

The level of principals' practice in leading change and its relationship to their level of administration from the perspective of teachers in public schools in the Northern Governorates

إعداد:

نجية إسماعيل شهوان طوافشة

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

شهر أيلول/2022

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدِّراسات العليا والبحث العلمي

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التَّربوي

درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وعلاقتها بمستوى ممارستهم للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية

The level of principals' practice in leading change and its relationship to their level of administration from the perspective of teachers in public schools in the Northern Governorates

إعداد:

نجية إسماعيل شهوان طوافشة

إشراف:

د. حسين حمايل

قدمت هذه الرِّسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التَّربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

شهر أيلول/ 2022

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التغيير وعلاقتها بمستوى ممارستهم للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية

The level of principals' practice in leading change and its relationship to their level of administration from the perspective of teachers in public schools in the Northern Governorates

إعداد:

نجية إسماعيل شهوان طوافشة

إشراف:

د. حسين حمايل

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت في 2022/9/27م

أعضاء لجنة المناقشة

الدكتور حسين حمايل جامعة القدس المفتوحة مشرفاً ورئيساً.....

الدكتورة سهير القاسم المعهد الوطني للتدريب عضواً.....

الدكتور جمال بحيص جامعة القدس المفتوحة عضواً.....

تفويض وإقرار

أنا الموقع/ة أدناه **نجية إسماعيل شهوان طوافشة** أفوض جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

وأقر بأنني قد التزمت بقوانين جامعة القدس المفتوحة وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المعمول بها والمتعلقة بإعداد رسائل الماجستير عندما قمت شخصياً بإعداد رسالتي بعنوان: **درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التغيير وعلاقتها بمستوى ممارستهم للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية**، ذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل العلمية.

الاسم: نجية إسماعيل شهوان طوافشة

الرقم الجامعي:0330012010053

التوقيع:

التاريخ:2022/9/27

الإهداء

إلى من بلغ الرِّسالة وأدى الأمانة، إلى نبي الرَّحمة سيدنا محمد – صلى الله عليه وسلم–.

إلى من حملتني وتحملتني... وراهنت علي... إلى أمي الحنونة

إلى من منحني الحب والعطاء... إلى أبي العزيز

إلى من أحبني بكل ما أنا عليه... ودعمني بكل حب وصبر... زوجي العزيز

وإلى من افتخر بهن... وقرة عيني... بناتي العزيزات

إلى كل من تركوا في روحي بصمة جميلة... وفي قلبي نبضة لا تنطفئ... أخواتي وأخي

إلى جميع الأهل والأصدقاء والأحبة وإلى جميع محبي العلم والمعرفة

إلى أبطال وأسرى وشهداء وشعب فلسطين جميعاً

أهديكم ثمرة جهدي على هذه الرِّسالة

الباحثة

نجية إسماعيل طوافشة

الشكر والتقدير

الشكر لله والحمد له أن أعانني ووفقني بفضله على إتمام هذه الدِّراسة، وإلى من تعلمت منه أن ثمرة النجاح لا بد أن تزهر بالصَّبر والمثابرة، وإنه لا للمستحيل في سبيل الوصول لما نصمم عليه، الذي بذل كل ما في وسعه لتكون رسالة كما يليق، إلى الدكتور الفاضل حسين حمايل مشرفي على هذه الرِّسالة.

وأتقدم بجزيل الشُّكر والإمتنان لجامعة القدس المفتوحة، وعمادة الدِّراسات العليا، وكل أعضاء الهيئة التدريسية الذين ساهموا في دراستي للماجستير فكانوا قناديل تنير دربنا، كما وأتقدم بالشكر لأعضاء لجنة المناقشة الدكتور جمال بحيص ممتحناً داخلياً والدكتورة سهير قاسم ممتحناً خارجياً، على ما قدموه من جهود طيبة في قراءة الرِّسالة، وإثرائها بملاحظاتهم القيمة، فجزآهم الله عني خير الجزاء.

الباحثة

نجية إسماعيل طوافشة

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
التفويض والإقرار	ج
الإهداء	د
الشكر والتقدير	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ط
قائمة الأشكال	ل
قائمة الملاحق	م
الملخص باللغة العربية	ن
الملخص باللغة الإنجليزية	ع
الفصل الأول: خلفية الدِّراسة ومشكلتها	1-11
1.1 المقدمة	1
1.2 مشكلة الدِّراسة وأسئلتها	4
1.3 فرضيات الدِّراسة	6
1.4 أهداف الدِّراسة	7
1.5 أهمية الدِّراسة	8
1.6 حدود الدِّراسة ومحدداتها	9
1.7 التَّعريفات الاصطلاحية	9
الفصل الثَّاني: الإطار النَّظري والدِّراسات السَّابقة	12-69
1.2 الإطار النَّظري	13
2.2 الدِّراسات السَّابقة	58
الفصل الثَّالث: الطَّريقة والإجراءات	70-84
1.3 منهجية الدِّراسة	71
2.3 مجتمع الدِّراسة	71
3.3 عينة الدِّراسة	72

4.3 أدوات الدِّراسة	73
5.3 صدق الأدوات وثباتها	73
6.3 تصميم الدِّراسة ومتغيراتها	81
7.3 إجراءات الدِّراسة	82
8.3 المعالجات الإحصائية	83
الفصل الرَّابع: نتائج الدِّراسة	122-85
1.4 النَّتائج المتعلقة بأسئلة الدِّراسة	86
1.1.4 النَّتائج المتعلقة بالسُّؤال الأول	86
2.1.4 النَّتائج المتعلقة بالسُّؤال الثَّاني	91
2.4 النَّتائج المتعلقة بفرضيات الدِّراسة	98
1.2.4 النَّتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	98
2.2.4 النَّتائج المتعلقة بالفرضية الثَّانية	99
3.2.4 النَّتائج المتعلقة بالفرضية الثَّالثة	101
4.2.4 النَّتائج المتعلقة بالفرضية الرَّابعة	103
5.2.4 النَّتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	107
6.2.4 النَّتائج المتعلقة بالفرضية السَّادسة	108
7.2.4 النَّتائج المتعلقة بالفرضية السَّابعة	111
8.2.4 النَّتائج المتعلقة بالفرضية الثَّامنة	113
9.2.4 النَّتائج المتعلقة بالفرضية التَّاسعة	118
10.2.4 النَّتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة	119
الفصل الخامس: تفسير النَّتائج ومناقشتها	144-123
1.5 تفسير النَّتائج المتعلقة بأسئلة الدِّراسة	124
1.1.5 تفسير نتائج السُّؤال الأول ومناقشته	124
2.1.5 تفسير نتائج السُّؤال الثَّاني ومناقشته	127
2.5 تفسير النَّتائج المتعلقة بفرضيات الدِّراسة	131
1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	131
2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثَّانية ومناقشتها	132

3.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثَّالثة ومناقشتها	133
4.2.5 تفسير نتائج الفرضية الرَّابعة ومناقشتها	133
5.2.5 تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها	134
6.2.5 تفسير نتائج الفرضية السَّادسة ومناقشتها	135
7.2.5 تفسير نتائج الفرضية السَّابعة ومناقشتها	135
8.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثَّامنة ومناقشتها	136
9.2.5 تفسير نتائج الفرضية التَّاسعة ومناقشتها	137
10.2.5 تفسير نتائج الفرضية العاشرة ومناقشتها	138
3.5 تفسير نتائج بطاقة الرَّصد ومناقشتها	138
4.5 التَّوصيات والمقترحات	143
المصادر والمراجع باللغة العربية والأجنبية	185-145
أولا: المصادر والمراجع باللغة العربية	145
ثانيا: المصادر والمراجع باللغة الإنجليزية	156
ملاحق الرِّسالة	159

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجداول	الصفحة
1.3	يوضح توزيع مجتمع الدِّراسة حسب متغيري الجنس والمديرية.	72
2.3	يوضح توزيع عينة الدِّراسة حسب متغيري الجنس والمديرية.	72
3.3	يوضح قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير بالمجال الذي ينتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدَّرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدَّرجة الكلية للمقياس(ن=42).	74
4.3	يوضح قيم معاملات ثبات مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير بطريقة كرونباخ ألفا.	75
5.3	يوضح قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدَّرجة الكلية للمقياس وقيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدَّرجة الكلية للمقياس (ن=42).	77
6.3	يوضح معاملات ثبات مقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية بطريقة كرونباخ ألفا.	78
7.3	يوضح درجات احتساب مستوى ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية.	80
1.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً.	86
2.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لفقرات التَّغيير في الأهداف مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.	87
3.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لفقرات التَّغيير على مستوى خدمة المجتمع المحلي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.	88
4.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لفقرات التَّغيير على مستوى الموارد المادية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.	89
5.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لفقرات التَّغيير على مستوى الموارد البشرية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.	90
6.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً.	92
7.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لفقرات مهام تتعلق بالتَّخطيط مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.	93
8.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لفقرات مهام تتعلق بالتَّنظيم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.	94

9.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لفقرات مهام تتعلق بالتَّوجيه والمتابعة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.	95
10.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لفقرات مهام تتعلق باتخاذ القرارات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.	96
11.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لفقرات مهام تتعلق بالتَّقويم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.	97
12.4	يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير الجنس.	98
13.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.	99
14.4	يوضح نتائج تحليل التَّباين الأحادي على الدَّرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.	100
15.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.	101
16.4	يوضح نتائج تحليل التَّباين الأحادي على الدَّرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.	102
17.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المديرية.	103
18.4	يوضح نتائج تحليل التَّباين الأحادي على الدَّرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المديرية.	104
19.4	يوضح نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير ومجالاته من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المديرية.	105
20.4	يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى	107

	متغير الجنس.	
21.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.	108
22.4	يوضح نتائج تحليل التَّباين الأحادي على الدَّرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.	109
23.4	يوضح نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مجال مهام تتعلق بالتَّقويم من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.	110
24.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.	111
25.4	يوضح نتائج تحليل التَّباين الأحادي على الدَّرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإداريةمن وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.	112
26.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المديرية.	113
27.4	يوضح نتائج تحليل التَّباين الأحادي على الدَّرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المديرية.	114
28.4	يوضح نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية ومجالاته من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المديرية.	116
29.4	يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدِّراسة على مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وممارستهم للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية(ن=500).	118
30.4	يوضح نتائج تحليل الانحدار المتعدد التَّدريجي لمعرفة مدى إسْهام أبعاد ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير في التنبؤ بممارستهم للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية.	119

قائمة الأشكال

الشكل	موضوع الشَّكل	الصفحة
1.2	شكل توضيحي لأدوار المدير في العمل الإداري.	20
2.2	نموذج الكاتب كورت ليوين لقيادة التَّغيير.	47
3.2	نموذج ماكنزي لقيادة التَّغيير.	47
4.2	نموذج كوتر لقيادة التَّغيير.	48
5.2	نموذج فولان لقيادة التَّغيير.	48
6.2	شكل توضيحي لطرق التَّغلب على معيقات التَّغيير.	54

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
أ	أدوات الدِّراسة قبل التَّحكيم.	160
ب	قائمة المحكمين.	170
ت	أدوات الدِّراسة بعد التَّحكيم (الصَّدق الظَّاهري).	171
ث	أدوات الدِّراسة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية.	177
ج	كتاب تسهيل المهمة.	186

درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وعلاقتها بمستوى ممارستهم للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية

إعداد: نجية إسماعيل طوافشة

بإشراف: د. حسين جاد الله حمايل

2022

ملخص

هدفت الدِّراسة التَّعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وعلاقتها بمستوى ممارستهم للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في فلسطين، في ضوء المتغيرات المستقلة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية)، واستخدم المنهج الإرتباطي الكمي والنَّوعي، وتكون مجتمع الدِّراسة من جميع المعلمين في المحافظات الشَّمالية، والبالغ عددهم (16370) معلماً ومعلمة، حيث طبقت مقاييس الدِّراسة على أفراد عينة عشوائية عنقودية طبقية ضمت (500) معلم ومعلمة، واستخدمت الاستبانة وبطاقة الرَّصد أدوات لجمع البيانات المتعلقة بمشكلة الدِّراسة. وأظهرت نتائج الدِّراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.65)، كما أظهرت نتائج الدِّراسة أن مستوى ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية كانت متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.60).

كما أظهرت نتائج الدِّراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير ومجالاتها تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ووجود فروق في ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير ومجالاتها تعزى لمتغير المديرية، وجاءت الفروق لصالح كل من (بيرزيت، الخليل، بيت لحم)، وتبين عدم وجود فروق في ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية تعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي وجاءت لصالح ماجستير فأعلى، ووجود فروق في ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية تعزى لمتغير المديرية في مجال (مهام تتعلق بالتَّخطيط) لصالح الخليل، وفي مجال (مهام تتعلق بالتَّنظيم) لصالح الخليل، و (مهام تتعلق بالتَّقويم) لصالح كل من الخليل و بيت لحم، وأشارت النَّتائج إلى وجود علاقة ارتباط طردية موجبة بين ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وممارستهم للمهام الإدارية حيث بلغ معامل ارتباط يرسون(818.). وتبين وجود اثر دال إحصائياً لممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير في التنبؤ بممارستهم للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين.

وفي ضوء نتائج الدِّراسة، توصي الباحثة بضرورة دراسة واقع دورات مديري المدارس لتحسين ممارستهم لأدوارهم ومهام المدرسية، ووضع برامج تهيئة لمديري المدارس وخاصة الجدد منهم لتأدية مهامهم الإدارية ضمن المجالات المختلفة في بداية كل عام دراسي، من قبل المختصين تضعهم مديرية التَّربية والتَّعليم.

الكلمات المفتاحية: مديري المدارس، قيادة التَّغيير، المهام الإدارية، المحافظات الشَّمالية.

The level of principals' practice in leading change and its relationship to their level of administration from the perspective of teachers in public schools in the Northern Governorates

Prepared by: Najia Ismail Tawafsha

Instructor: Dr. HusseinJadallahHamayel

2022

Abstract

The study aims to determine the level of school principals' practice in leading change and its relation to the level of their practice in administrative duties from the teacher's perspective at public schools in Palestine, in lightof the independent variables (gender, educational qualification, years of experience, and directorate).The study employed both quantitative and qualitative correlational approaches .The study population consisted of all teachers in the northern governorates, who numbered (16370) male and female teachers, where the study scales were applied to members of a stratified cluster random sample that included (500) male and female teachers. Furthermore, it employed the survey and the monitoring card as tools for collecting information regarding the study problem.The study findings showed that the level of school principals' practice of leading change from the teachers' point of view in public schools in the northern governorates was medium, with the arithmetic average reaching (3.65). The study's findings also showed that the level of school principals' practice of administrative duties from the teachers' point of view in public schools in the northern governorates was medium, with an arithmetic average of (3.60).

Moreover, the study's findings indicate that differences in practice between school principals for leading change and its domains due to the directorate variable were present but were not statistically significant due to the variables of gender, educational qualification, years of experience, or directorate. The differences came in favor of (Birzeit, Hebron, and Bethlehem), and it was realized that the variables of gender and years of

experience had no effect on how well school principals performed their administrative duties. However,the educational qualification variable had a statistically significant impact on master's degrees and higher degrees.

The existence of differences in the school principal’s practice of administrative duties came due to the directorate variable in the fields of (planning tasks) in favor of Hebron, and in the fields of (Organizing tasks) in favor of Hebron, and (Evaluation tasks) in favor of both Hebron and Bethlehem.The findings indicated that there is a positive, satisfactory correlation between the practice of school principals to lead change and their practice of administrative duties, where the Pearson correlation coefficient reached (.818). It was also found that there was a statistically significant effect of the practice of school principals to lead change in predicting their practice of administrative duties from the teachers' point of view.

In light of the study's findings, the researcher suggests that training courses for school principals be held in order to help them perform their roles and school duties more effectively. In addition to building up a systems to prepare school principals, particularly new ones, to carry out their administrative duties within the various fields at the beginning of each academic year. Specialists chosen by the Directorate of Education should prepare these systems.

Keywords: School Principals, Change Leadership, Administrative Duties, Northern Governorates.

الفصل الأول

خلفية الدِّراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدِّراسة وأسئلتها

3.1 فرضيات الدِّراسة

4.1 أهداف الدِّراسة

5.1 أهمية الدِّراسة

6.1 حدود الدِّراسة ومحدداتها

7.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الفصل الأول

خلفية الدِّراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

يشهد العالم اليوم العديد من التَّطورات العظيمة المتسارعة في جميع مجالات الحياة، ولا سيما في العالم العربي الذي يتعرض إلى سلسلة من التَّغيرات في الأنظمة السياسية، التي تؤدي إلى تحولات ثقافية واجتماعية، وتلقى بظلالها على المستوى الاقتصادي والتَّكنولوجي والتَّربوي لهذه المجتمعات، تعد المنظمات التَّعليمية كغيرها من المنظمات التي تأثرت بالتَّغيرات والمستجدات العالمية والتَّطورات التقنية الهائلة، ولمواكبة التَّطورات والمستجدات لا بُدَّ من التَّفوق والتميز بقيادتها وأداء قائدها الذي يقود المنظمة ليفسح المجال أمام تابعيه لإظهار حالات الإبداع والابتكار، والعمل كفريق نحو تحقيق الأهداف المرجوة.

كثير من المفكرين والباحثين قالوا إنَّ القيادة هي جوهر العملية الإدارية، وقلبها النَّابض، ومفتاح الإدارة، فتكمن أهميتُها في ازدياد حاجة التَّنظيمات الحديثة للقيادات الإدارية ذات الكفاءة العالية والقادرة على القيادة الفعالة، وتنظيمها ووضع الهيكل التَّنظيمي المناسب، واعتماداً على القائد الذي هو أهم عنصر في نجاح الإدارة وتحقيق رسالتها الإدارية، وهو المسؤول عن كيفية ملاحقة الإحداث العالمية، وحسن استخدام التَّقنيات الحديثة والمتطورة، للاستفادة منها في تطوير العمل، والأداء وتحقيق الأهداف، فالقائد المسؤول عن جميع عناصر العملية الإدارية من خلال قيادته الحكيمة (منصور و بوربعة، 2021).

فموضوع القيادة ذو شان مهم وأساسي في إدارة المؤسسات على اختلاف أنواعها ومهامها، فمع التَّطورات أصبحت القيادة تركز على الأفراد بدلاً من المهام، فتعرف القيادة على أنها: " العديد من القدرات المميزة التي تمكن قائد المؤسسة من التَّأثير في العاملين من أجلتحقيق أهداف المؤسسة المشتركة" (الكبير، 2016).

فهنا يظهر أن نجاح الإدارة المدرسية يرتبط بكفاءة المدير عند قيامه بمهام التَّخطيط لمحاولة السَّيطرة على المستقبل باتجاه الأهداف المطلوبة التي يتم اختيارها بدقة، لاختيار وتعيين الموارد المادية والبشرية اللازمة لعمل الخطة، والتَّحفيز لإثارة الفعالية في السُلوك باتجاه النَّتائج المطلوبة، والتَّنسيق لربط الفعاليات والنَّشاطات المختلفة في إطار متكامل للعمل الهادف، والتَّقييم المستمر للنتائج (الخطيب، 2021).

كما أن الوظائف والمهام لمدير المدرسة تتأثر بالعديد من العوامل التَّربوية والإيديولوجية والظُّروف السَّياسية والاقتصادية التي يمر بها المجتمع، ففي الوقت الحالي أصبح لمدير المدرسة وظائف ومهام جديدة تتناسب مع الظُّروف التي يعيشها، لذا أصبح معنيا بدراسة المجتمع والسَّعي للمشاركة في حل بعض مشكلاته، والعمل على تحقيق أهدافه بما يلائم التَّطورات والتَّغيرات (عبيدات، 2021).

وتعد إدارة عملية التَّغيير من أهم النّقاط التي ترتكز عليها الإدارة الحديثة، فقد أدرك الجميع أن الإعداد والتَّخطيط لمنظمة دائمة التَّغيير أفضل بكثير من عدم التَّخطيط، والاعتماد على أن فرضية تطور الأعمال يتم من خلال النُّمو التَّدريجي دون الحاجة إلى التدخل والتَّغيير، وذلك لأن الإنفتاح على البيئة الخارجية يمثل عصب الحياة، فهي تأخذ مدخلاتها من الأفراد والسُلوك التَّنظيمي والإداري

ومجمل بنيتها من البيئة، كما تعمل على إعطاء وتقديم المخرجات للبيئة الخارجية من خدمات وأهداف وتنمية، وتقدم، وتطوير يتجلى أثره على البيئة المحيطة، وهذه العلاقة التَّبادلية تعطي نوعا من المرونة التي تخفي الجمود والرُّكود والانعزال عن العالم الخارجي، فالتَّغيير عملية مدروسة ومخططة، ولكي تحافظ المنظمة على نجاح التَّغيير يجب أن تتبنى اتجاهات وممارسات إيجابية تناسب التَّغيير لضمان مواجهة التَّحديات المستمرة(محمد،2021).

وأهمية ممارسة قيادة التَّغيير في المؤسسات التَّعليمية، وثقافة قيادة التَّغيير، والسَّعي إلى التَّدريب، والتَّعليم المستمر للقيادات التَّربوية والتَّعليمية لأساليب قيادة التَّغيير، تمكن العاملين في المؤسسات باتخاذ القرارات، وقيادة التَّغيير، ووضع خطط إستراتيجية لقيادة أنماط التَّغيير داخل المؤسسات التَّربوية (العريفان،2019).

ورغم ذلك فقد يواجه التَّغيير مقاومةً عنيفة في المؤسسات التَّربوية، ويرجع ذلك إلى مبررات عقلانية، أو مواقف حياتية عملية، كما قد يكون الرَّفض بسبب التَّخوف، والتَّردد، والخشية من المستقبل باعتبار أنه شيءٌ جديد، هذه المقاومة للتَّغيير لها إيجابياتها: تتمثل في تحفيز الحوار والنقاش، وتبادل الآراء حول الأسباب والتَّوقعات المصاحبة للتَّغيير؛ مما يعمق الفهم ويثري المعلومات، ويمهد لاستقطاب القوى الفاعلة واحتوائها في عملية التَّغيير (تركي،2021).

وترى الباحثة أنه في الواقع الفلسطيني تزداد التَّحديات على جميع القيادات والإدارات التَّربوية؛ فالتَّحديات أكبر والمشكلات أعمق، فالمدارس تتطلب إدارات تربوية حساسة للتَّوجهات والتَّغييرات الجديدة، إدارات قادرة على التَّميز وتحديد الاحتياجات، وإدارات فعالة في ترجمة التَّوجهات والرُّؤية إلى مخرجات تربوية تحقق الأهداف المرجوة، ولمواجهة كافة الأزمات والتَّغيرات والأحداث غير المتوقعة،

فهنا دورنا أن نبين أهمية هذه الدِّراسة للبحث عن أهمية ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير، وعلاقتها بممارستهم للمهام الإدارية، ليتمكن الإداري من قيادة مؤسسته، وممارسته للمهام الإدارية، و العمل على إحداث التَّغيير الذي يتناسب مع الواقع الذي يحتم للتطور والتَّغيير.

2.1 مشكلة الدِّراسة وأسئلتها

كان لتأثير القيادة العفوية منذ بداية العصور أهميتُها في تحقيق أهداف الأفراد والجماعات وتطلعهم، إذ إن القائد الفعال يمارس مهامه بشكل إبداعي؛ لتحقيق الأهداف بأعلى مستوى من الإتقان والجودة؛ ولعل التَّقدم التَّقني والإلكتروني يدفع كثيراً من قيادة المجتمعات إلى العمل على تطوير ممارستهم الإدارية، لتناسب متطلبات المستقبل.

وتعد القدرة على قيادة التَّغيير جوهر عملية التَّنمية الإدارية، فقيادة التَّغيير تهتم بالتَّحرك من الوضع الحالي الذي نعيشه إلى وضع مستقبلي أكثر كفاءة وفاعلية، من خلال التَّوظيف السَّليم للموارد البشرية، والمعرفة في كيفية استغلالها، لتحقيق الهدف المنشود، وهذا يتوقف إلى حد كبير على قدرة الإدارة التَّربوية في حسن استخدامها لمهامها في تحقيق أهداف المؤسسة (الزهراني،2017).

ومن خلال مراجعة الباحثة للأدب النَّظري والاطلاع على الدِّراسات السَّابقة ذات العلاقة، التي توضح أهمية قيادة التَّغيير في المؤسسات التَّربوية، وردت لديها عدة تساؤلات حول مدى إدراك معلمي المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية لقيادة التَّغيير وعلاقتها في ممارسة المدراء للمهام الإدارية. وبناء على ما تقدم، تتلخص مشكلة الدِّراسة في السُّؤال الرئيس الآتي:

ما درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وعلاقتها بمستوى ممارستهم للمهام الإدارية، من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية؟

وبناء عليه، ستجيب هذه الدِّراسة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

السُّؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية؟

السُّؤال الثَّاني: ما مستوى ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية؟

السُّؤال الثَّالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a≤.05) لمستوى درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير تعزى لمتغير(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديرية)؟

السُّؤال الرَّابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a≤.05) لمستوى درجة ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديرية)؟

السُّؤال الخامس:هل توجد علاقة ارتباطيه بين درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وممارستهم للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية؟

السُّؤال السادس: ما القدرة التَّنبؤية لدرجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وممارستهم للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية؟

3.1 فرضيات الدِّراسة

للإجابة على أسئلة الدِّراسة (الثَّالث، والرَّابع، والخامس)، وضعت الفرضيات الصِّفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a≤.05) بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول ممارسة قيادة التَّغيير لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تبعاً لمتغير الجنس.

الفرضية الثَّانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a≤.05) بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول ممارسة قيادة التَّغيير لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثَّالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a≤.05) بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول ممارسة قيادة التَّغيير لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الرَّابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a≤.05) بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول ممارسة قيادة التَّغيير لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تبعاً لمتغير المديرية.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a≤.05) بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول ممارسة المهام الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تبعاً لمتغير الجنس.

الفرضية السَّادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a≤.05) بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول ممارسة المهام الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تبعاً لمتغير المؤهل العملي.

الفرضية السَّابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a≤.05) بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول ممارسة المهام الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الثَّامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a≤.05) بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول ممارسة المهام الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تبعاً لمتغير المديرية.

الفرضية التَّاسعة: لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a≤.05) بين درجة ممارسة قيادة التَّغيير ومستوى المهام الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية.

الفرضية العاشرة: لا توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(a≤.05) لأبعاد ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير في التنبؤ بممارسة للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية.

4.1 أهداف الدِّراسة

تسعى الدِّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الوصول إلى درجة ممارسة قيادة التَّغيير لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية.

2. الوصول إلى درجة ممارسة المهام الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية.

3. تحديد دور المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة،المديرية) في ممارسة قيادة التَّغيير لدى عينة من مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية.

4. تحديد دور المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديرية) في ممارسة المهام الإدارية لدى عينة من مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية.

5. تقصي العلاقة بين درجة ممارسة قيادة التَّغيير ومستوى ممارسة المهام الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية.

6. التَّعرف إلى القدرة التنبؤية بين درجة ممارسة قيادة التَّغيير ومستوى ممارسة المهام الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية إلى المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديرية).

5.1 أهمية الدِّراسة

تنبع أهمية هذه الدِّراسة من الناحيتين النَّظرية والتَّطبيقية على النَّحو الآتي:

1.5.1 الأهمية النَّظرية

-الاهتمام المتزايد نحو قيادة التَّغيير في المؤسسات التَّعليمية، لدورها في التَّطوير والتَّغيير لمواكبة العصر.

-اقتراح إستراتيجيات لتطوير قيادة التَّغيير في المؤسسات التَّربوية في فلسطين.

-إثراء الأدب التَّربوي بموضوع هذه الدِّراسة، لتكون مرجعاً للدراسات التَّربوية للباحثين والتَّربويين نحو قيادة التَّغيير.

2.5.1 الأهمية التَّطبيقية

أما من الناحية التَّطبيقية، فإن أهمية الدِّراسة الحالية تمثلت في الآتي:

-توجيه اهتمام التَّربويين وصانعي القرار لضرورة مواكبة التَّطورات الحديثة، والتَّغيرات المنتظرة.

-تحديد مجالات السُّلوك الإداري في تطبيق التَّغيير؛ كتطوير الجوانب الإيجابية، ومعالجة الجوانب السَّلبية.

- تقديم بعض التَّوصيات التي تساعد وزارة التَّربية والتَّعليم في تطوير النِّظام الإداري التَّربوي.

-فتح أفاق للباحثين التَّربويين في مجال قيادة التَّغيير، وطرق تيسيره، وزيادة مستوى الاهتمام لدى المجتمع.

6.1 حدود الدِّراسة ومحدداتها

تمثل حدود الدِّراسة الحالية في الآتي:

1- الحدود البشرية: اقتصرت تطبيق الدِّراسة على معلمي المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية(فلسطين).

2-الحدود المكانية: طبقت هذه الدِّراسة على المحافظات الشَّمالية في فلسطين(رام الله والبيرة/ نابلس/ بيرزيت/ قلقيلية/ الخليل/ بيت لحم).

3- الحدود الزَّمانية: طبقت هذه الدِّراسة في الفصل الثَّاني من العام الدراسي2022/2021م.

4- الحدود المفاهمية: اقتصرت الدِّراسة على الحدود المفاهيمية والمصطلحات الواردة في الدِّراسة.

5- الحدود الإجرائية: استخدم في هذه الدِّراسة مقياسان، هما: الاستبانة، وبطاقة الرَّصد، بالتَّالي اقتصرت على الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها على عينة الدِّراسة وخصائصها، والمعالجات الإحصائية المناسبة.

كما أن تعميم نتائج الدارسة الحالية، مقيداً بدلالات صدق وثبات الأدوات المستخدمة، ومدى الاستجابة الموضوعية لأفراد عينة الدِّراسة على هذه الأدوات من جهة، وعلى مجتمعات مشابهة لمجتمع الدِّراسة من جهة أخرى.

7.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدِّراسة على التعريفات الآتية:

القيادة: فن معاملة الطَّبيعة البشرية، أو فن التَّأثير في السُّلوك البشري لتوجيه جماعة من الناس نحو هدف معين بطريقة تضمن طاعتهم وثقتهم واحترامهم وتعاونهم(عطوي،2016).

وتعرف إجرائيا: بأنها السُّلوك أو النَّشاط الذي يقوم به الفرد للتأثير في الجماعات؛ وذلك من أجلتحقيق الهدف المشترك بأقل التكاليف، وأكثر سهولة داخل المدرسة.

قيادة التَّغيير: تعني إدارة الجهد المخطط والمنظم؛ للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتَّغيير من خلال التَّوظيف العلمي السَّليم للموارد البشرية والمادية والفنية والتَّقنية المتاحة في المؤسسة التَّعليمية(عساف وشننن،2020).

وتعرف إجرائيا: إن التَّغيير يجب أن يكون واضحا ومخططاً له، وهادفا يعتمد على قراءة الماضي والحاضر، ورؤية المستقبل من أجلالتَّحسين والتَّطوير والوصول إلى الهدف المتوقع الوصول له، والذي يمكن قياسه من خلال استجابة أفراد عينة الدِّراسة على الاستبانة الخاصة بقيادة التَّغيير التي سوف يتم تطويرها لهذا الغرض.

الممارسة: مجموعة من الأنشطة والسُّلوك التي يجب أداؤها في الوظيفة المعينة، وهي الواجبات والمهام والمسؤوليات التي يتضمنها دور الموظف(الروقي والشريف،2019).

وتعرف إجرائيا: أسلوب أو طريقة يتم التَّعامل بها، للقيام بالمسؤوليات التي تقع على عاتق الشخص، وتختلف الوسيلة أو الطَّريقة من شخص لآخر.

المهام الإدارية: الأعمال التي يقوم بها المدير بطريقة صحيحة وسريعة ومميزة وبجودة عالية، مثل: التَّخطيط السَّليم، وتطوير العاملين، وتوزيع المهام والمسؤوليات، وممارسة الرَّقابة؛ للتأكد من إنجاز الأعمال، وتحقيق الأهداف المرغوب بها(حسان والعجمي،2022).

وتعرف إجرائيا: المسؤوليات التي تقع على عاتق المدير التي عليه إنجازها، تتمثل في: الوظائف الإدارية من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة، واتصال وإشراف وتنفيذ كافة الإعمال ومتابعتها،الذي يمكن قياسه من خلال استجابة أفراد عينة الدِّراسة على الاستبانة الخاصة بالمهام الإدارية التي سوف يتم تطويرها لهذا الغرض.

المحافظات الشَّمالية: قسمت السُلطة الفلسطينية بعد إعلان المجلس الوطني الفلسطيني في الدورة التاسعة عشرة المنعقدة في الجزائر عام (1988) أراضي الدَّولة الفلسطينية إلى (16) محافظة منها (11) بالضفة الغربية، وهي ما أطلقت عليها المحافظات الشَّمالية، وهي: (القدس، ورام الله والبيرة، وبيت لحم، والخليل، ونابلس، وسلفيت، وقلقيلية، وطولكم، وطوباس، وجنين، وأريحا، والأغوار). في حين أطلق على محافظات غزة المحافظات الجنوبية، وهي:(رفح، وخان يونس، والوسطى، وغزة، وشمال غزة)، (الجهاز المركزي الفلسطيني، 2018).

الفصل الثَّاني

الإطار النَّظري والدِّراسات السَّابقة

1.2 الإطار النَّظري

1.1.2 الإدارة

2.1.2 المهام الإدارية

3.1.2 القيادة

4.1.2 قيادة التَّغيير

2.2 الدِّراسات السَّابقة ذات الصِّلة

1.2.2 الدِّراسات المتعلقة بممارسة المهام الإدارية

2.2.2 الدِّراسات المتعلقة بممارسة قيادة التَّغيير

الفصل الثَّاني

الإطار النَّظري والدِّراسات السَّابقة

1.2الإطار النَّظري

تمهيد

سيتناول هذا الفصل عرضاً للإطار النَّظري والدِّراسات السَّابقة، ففي الجزء الأول منه سيكون العرض عن متغيرات الدِّراسة الرئيسة، المتمثلة في قيادة التَّغيير، والمهام الإدارية لمديري المدارس، أما الجزء الثَّاني من هذا الفصل؛ فيتمثل في الدِّراسات السَّابقة التي لها صلة بالبحث الحالي؛ إذ وزعت بحسب متغيرات الدِّراسة، وتضمنت دراسات عربية وأخرى أجنبية.

1.1.2 الإدارة (Manager)

تعرف الإدارة بأنها: عملية التَّخطيط واتخاذ القرار، والتَّنظيم، والقيادة، والتَّحفيز، والرَّقابة، التي تمارس في حصول المنظمة على الموارد البشرية، والمادية، والمالية، والمعلوماتية، ومزجها، وتوحيدها، وتحويلها إلى مخرجات بكفاءة؛ لغرض تحقيق أهدافها، والتكييف مع بيئتها (الشماع، 2016).

ويقصد بالإدارة: النَّشاط الذي يعتمد على التّفكير والعمل الذَّهني المرتبط بالشَّخصية الإدارية، والجوانب والاتجاهات السُّلوكية الخاصة بتحفيز الجهود الجماعية نحو تحقيق هدف مشترك باستخدام الموارد المتاحة وفقا لأسس ومفاهيم علمية، ووسيلتها في ذلك إصدار القرارات الخاصة بتحديد الهدف، ورسم السِّياسات، ووضع الخطط والبرامج وأشكال التَّنظيم اللازمة لتَّحقيق الهدف(عطوي، 2016).

كما وعرفها المشهداني(2015): بأنها قيادة مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف معين من خلال التَّخطيط والتَّنظيم والرَّقابة والتَّنسيق والتَّوجيه والحوافز، واستغلال الموارد البشرية والمادية إلى أحسن حال.

وتعرف الباحثة الإدارة بأنها: استخدام الموارد المتاحة سواء كانت موارد بشرية أو مادية استخداماً عقلانياً أمثلا ضمن مفاهيم الكفاية والفاعلية، والإدارة النَّاجحة التي تسعى دوماً إلى تجنب الإسراف والفوضى، وتعمل بكل جهد وطاقة؛ من أجل تحقيق الأهداف المشتركة لصالح المؤسسة والفرد.

1.1.1.2 تطور الإدارة:(Management development)

الإدارة نشاط قديم وجد منذ إن وجد الإنسان على سطح الأرض، فحيثما يتطلب إنجاز عمل ما تضافر جهود عدة أفراد، تظهر وظيفة الإدارة كعامل منسق لتلك الجهود، وهذا يدل على أهمية الدَّور الذي يقوم به الإداري في سياسة الأمور، إلا إن أهميتها كوظيفة أو مهنة مستقلة بذاتها لم تعرف إلا قبل مئتي سنة عندما عجز أصحاب المشاريع عن إدارة مشروعهم بأنفسهم؛ بسبب تضخم المشاريع وازدياد أعداد العاملين ضمن المشروع الواحد. كانت تغلب الصِّفة الشَّخصية على علاقة صاحب العمل بالعاملين في مؤسسته، فهو سيد نفسه يتخذ قراراته بنفسه لإدارة دفة عمله(عيسى،2018).

كان للثّروة الصِّناعية، وللصِّناعة بشكل عام الأثر المهم في الإدارة وتطويرها، ففي أواخر القرن التَّاسع عشر وبداية القرن العشرين، كانت محاولات المؤسسات الصناعية في أوروبا وأمريكا تهدف إلى إيجاد وسائل متطورة لزيادة الإنتاجية مع تخفيض التّكلفة، وقد مرت الإدارة بعدة مراحل يصعب وضع حد فاصل بين المراحل من حيث المدارس الفكرية والاتجاهات الأساسية لتلك المدارس، إلا إنه لتسهيل

هذه الدِّراسة يمكن اعتماد مراحل تاريخية لتطور مفهوم الإدارة، (عطوي،2016). ويمكن إبراز هذه المراحل فيما يلي:

أولا: مرحلة الإدارة العلمية(1910-1935)

تتصف هذه المرحلة في تحليل العملية الإدارية في ضوء ما يقوم به المديرون من أعمال وفهم هذه العملية عن طريق التَّحليل المنطقي والمنظم، وتحديد دور الوظائف الإدارية وطرق الأداء، واعتماد معايير واضحة تقاس نتائج الأفراد والتَّخطيط لأهداف محددة، ويعتبر فردريك تايلور مؤسس حركة الإدارة العلمية، فغرس مفهوم البحث العلمي في الإدارة، وأبرز أهميتها كعلم قائم على مبادئ عامة صالحة للتَّطبيق في مختلف المجالات البشرية.

ثانيا: مرحلة العلوم السُلوكية(1935-1950)

ظلت المدرسة العلمية في الإدارة نمطاً سائداً لفترة زمنية، إلى إن تعرضت الإدارة لنتائج أبحاث علم النَّفس، وعلم النَّفس الاجتماعي، وعلم الاجتماع، وبغرض فهم السُلوك الإنساني في المؤسسة، إذ إن العلاقة بين ظروف العمل المادية أو الطَّبيعية، وإنتاجية العاملين تتأثر بالمتغيرات والعوامل الاجتماعية، ومنها: درجة تحقيق الرِّضا الشخصي للأفراد، كما وتتسم هذه المرحلة بالتَّغير الذي يعتمد على التَّطبيق السَّليم لمبادئ العلوم السُلوكية والاجتماعية للأفراد وأثره على المؤسسة، ويرجع المفهوم الإنساني للإدارة إلى الإداري الأمريكي(أيلتون مايو) الذي أجرى الدِّراسات، وأظهر أهمية الرُّوح المعنوية والرَّاحة، وإزالة التَّوتر، وأهمية العلاقات الإنسانية في زيادة الإنتاج.

ثالثا: المرحلة الجديدة(منذ عام 1950)

مرت المدرسة الجديدة في كلِّ دول العالم المتقدم بتغيرات كبيرة نظرية وعلمية منذ القرن التَّاسع لجهود مديري المدارس وطلاب الحركة العلمية والمفكرين، وتتسم هذه المرحلة بالاتجاهات والمبادئ

التي تسعى لتحقيق النَّظرة الشُّمولية في الإدارة من حيث تفهم المعرفة المتخصصة في السُّلوك الإنساني، والمهارة في استخدام طرق البحث لدراسة السُّلوك الإنساني، والقدرة على تفهم المضمون الفكري للنَّظرية الإدارية، ومن أهم خصائص هذه المرحلة: الاهتمام بأسلوب تحليل النَّظم، الذي يهتم بدراسة الصُّورة الكلية للعملية الإدارية بدلا من التَّركيز على دراسة بعض أجزائها، ويعنى بعلاقة المنشأة مع البيئة المحيطة بها.

2.1.1.2 الفرق بين الإدارة والقيادة(Leader&Manager)

مع أن هناك من يرفض التَّفريق بين الإدارة والقيادة؛ فإنَّ جمهور علماء السُّلوك يرون أن الإدارة شيء والقيادة شيء آخر، ويرى بعضهم أنه يمكن التَّمييز بين الإدارة والقيادة، ولتوضيح ذلك يمكن المقارنة بين الإداري والقائد على النَّحو التَّالي، كما بين (زهري وبوالصوف،2021).

	الإداري		**القائد**
1	ينفذ أكثر مما يخطط.	**1**	يخطط أكثر مما ينفذ.
2	يحاول الحفاظ على الوضع الراهن.	**2**	يحاول تغيير الواقع وتجديده.
3	يفكر في الحاضر أكثر مما يفكر في المستقبل.	**3**	يفكر في المستقبل أكثر مما يفكر في الحاضر.
4	يعمل وفق خطوات محددة سلفاً.	**4**	يبتكر ويبدع ويجدد.
5	سلطته رسمية، يستمدها من القوانين والتَّشريعات والنُّظم التي تحكم المؤسسة.	**5**	سلتطه غير رسمية في الغالب، ويستمدها من قدرته التَّأثير على الأفراد للتعاون والعمل المشترك.
6	الإدارة مفروضة على الجماعة.	**6**	تقوم القيادة على النُّفوذ والقدرة على التَّأثير.
7	الإدارة هي التي تحدد الأهداف.	**7**	يشارك الأفراد في تحديد الأهداف.

وفي هذا المدخل يتم الاهتمام وتدريب مدراء المدارس في ضوء كفايات العمل المطلوبة كقوى بشرية لازمة لإحداث التَّغيير على المستوى المدرسي، والمقصود بالكفايات تلك المهارات skills والمهام Tasks والوظائف Function التي على المدير أن يمتلكها، ومن هنا يظهر مدى ارتباط الكفاية بإنجاز العمل، ولكي يمارس المدير وظائفه، ويصل إلى أهدافه، فيجب عليه استخدام مجموعة من الكفايات الإدارية والقيادية، وتنقسم على النَّحو التالي:

أولا: كفاية تحليل المشكلات وصياغة القرارات الجديدة، فتحليل المشكلات وحلها، واتخاذ القرارات من أهم الأنشطة التي يقوم بها المدير، فلا بُدَّ أن يستخدم منهجاً علمياً في حل المشاكل فيقوم على تحديد المشكلة وتوصيفها والبحث عن أسبابها، وإيجاد الحلول البديلة واختيار الحل الأمثل ثم تطبيقه، وفي النهاية عملية صنع القرارات بدرجة واضحة هي خليط من الموضوعية والشَّخصية، وتعتمد عملية صنع القرارات بدرجة واضحة على توفر المعلومات السَّليمة والدقيقة، وهنا يتوقف الأمر على كفاءة المدير في مواجهة وحل المشكلة (زيدان،2018).

ثانيا: كفاية تنظيم الوقت، تعتمد هذه المهارة على تخطيط الوقت من حيث تحديد الأعمال المطلوب إنجازها، والوقت المناسب والأولويات في إنجازها، حسب الخطة، ويجب أن يكون هناك رقابة على الوقت حيث يتم تحديد الفترة الزمنية التي يستغرقها لإنجاز كل مهمة للمحافظة على الوقت المستهدف.

ثالثا: كفاية إدارة الاجتماعات، تستهلك الاجتماعات نسبة عالية من وقت المدير، وتعتمد كفاية الإدارة الجيدة للاجتماعات على تخطيط الاجتماع، وتحديد موضوعه، وعدد المشاركين فيه، والنَّتائج المطلوب التَّوصل إليها، وتحديد موعد الانعقاد والانتهاء، وكيفية تنظيم الاجتماع، والمعلومات اللازمة والدِّراسات، وكيفية إدارة وتنفيذ الاجتماع وضبط الحوار (الشاعر،2016).

رابعا: كفاية التَّعامل مع المتغيرات، إن عمل مدير المدرسة دائم التَّغيير بسبب عوامل كثيرة داخلية وخارجية تحدث تحولا في ظروف العمل، من تكنولوجيا متقدمة وثورة معلوماتية هائلة تحتاج إلى كفايات خاصة في التَّعامل معها، ولا بد لمدير المدرسة أن يكون على دراية باستخدام وإتقان العمل بالكمبيوتر والاتصال بشبكة المعلومات، فقد تتطلب منه مواجهة تحديات وظروف عليه أن يقوم بإعادة تحديد الأهداف والتَّخطيط، ووضع البرامج وتطوير الأساليب واللجوء إلى التَّجديد والابتكار، واستخدام محفزات لتيسير العمل(ألبنا،2017).

خامسا: كفاية القيادة الإستراتيجية، تتضح مظاهر الكفاية القيادية للمدير في الدِّقة والسُّرعة في رصد المتغيرات الخارجية، والعمل على قيادة المساعدين، وتنمية كفايتهم الإدارية ليكونوا هم أنفسهم قادة التَّغيير، فإن المدير هو محرك التَّغيير ودافعه الأساسي في المدرسة، بالإضافة إلى تركيز المدير على تحويل العاملين للمشاركة في التَّغيير والتَّنمية الذَّاتية، وتكوين رؤية مميزة للمدرسة،و يظهرون حكم إستراتيجية مبنية على منظومة قيمة واضحة، وهم على صلة مع هدفهم المعنوي وأهداف المدرسة، وهم يفكرون بإبداع وبطريقة تحليلية عملية، ويشاركون الآخرين في البحث عن حلول وإمكانيات بما يملي عليهم رؤيتهم المستقبلية (سمور،2018).

إنه من الممكن أن يكون الشخص في موقف قائداً وفي موقف آخر إدارياً، فعندما يعمل على تيسير الأمور الرُّوتينية يكون مديراً، أما عندما يطور ويبتكر ويبدع في أمور ليحقق هدف مشترك؛ فإنه يتصرف كقائد، فتعتبر الإدارة كل ما يتعلق بالجوانب التَّنفيذية التي توفر الظُّروف المناسبة والإمكانيات المادية والبشرية، ويهتم بالوضع الرَّاهن وليس له دور في التَّغيير، أما القيادة فتتعلق بما هو أكبر من ذلك، ويتطلب ممن يقوم بهذا الدَّور أن يكون على مستوى رفيع يدرك من خلاله الغايات البعيدة والأهداف الكبرى، علاوة على مسؤوليته عن الأمور التَّنفيذية، وهناك من رأى رجل الإدارة بأنه

عنصر الاتزان والاستقرار، أما القائد فهو يحدث التَّغيير في البناء والتَّنظيم، فلا بد أن يجمع بين الاثنين، لأن القيادة علم وفن، والإدارة مهارة في إتقان العمل وتنفيذه.

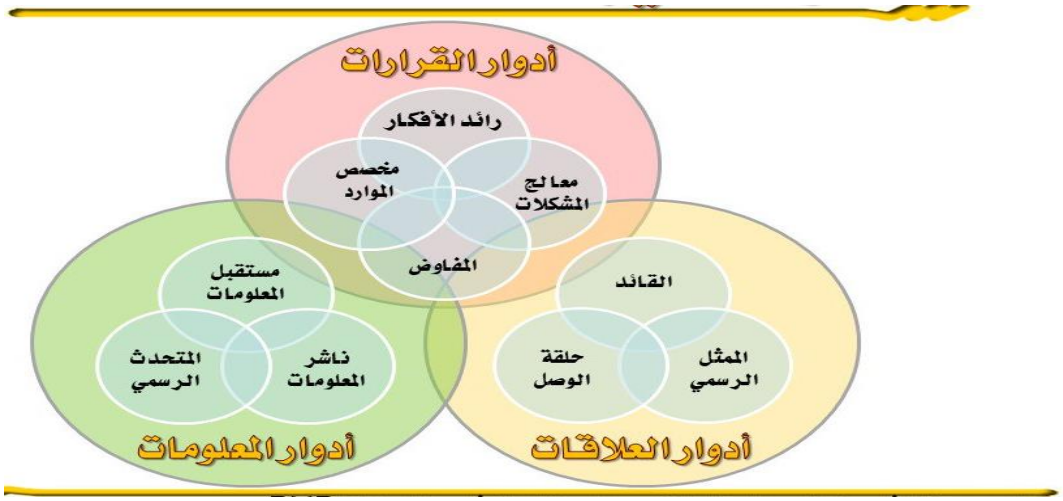
3.1.1.2 أدوار المدير و الفعالية الإدارية (Roles of the Manager)

من بين الأساليب في تفهم الطَّبيعة المعقدة للعمل الإداري في المنظمة تحديد الأدوار المتعددة التي يلعبها المدير، فالمدير حسب أفضل الدِّراسات المعاصرة له عشرة أدوار يمكن تبويبها في ثلاث مجموعات رئيسية، وهي: التَّفاعلية، والمعلوماتية، والإدارية، كما يعكس ذلك، (الصيفي، 2016) أدناه:

1.الأدوار التَّفاعلية(Interpersonal): وهي ثلاثة أدوار، تشمل: المدير كرأس في المنظمة، وكقائد وكحلقة وصل.

2. الأدوار المعلوماتية(Information): وهي ثلاثة أيضا تتضمن: المراقب، والمرسل، والناطق باسم المنظمة.

3.الأدوار الإدارية(Decisional): وتضم أربعة أدوار، هي: رب العمل، ومعالج الارتباكات، وموزع الموارد، والمفاوض.



الشكل (1.2) شكل توضيحي لادوار المدير في العمل الإداري

4.1.1.2 أبرز الطَّرق لاختيار المدير

تعرض الدِّراسة طرق اختيار المدير كما عرضها، (العيسى،2018):

حسب الأقدمية(مدة الخدمة): هذه الطَّريقة تحقق معيار الخبرة، والموضوعية والعدالة في الاختيار، بالإضافة إلى البعد عن استغلال السُّلطة والنُّفوذ السِّياسي، أو الحزبي، وتعيين مديرين دون مؤهلات، مع تحديد الحد الأدنى للعمر كما في فرنسا وبريطانيا وأستراليا، وبعض الدُّول تشترط خبرة لا تقل عن خمس سنوات في مجال التَّعليم في المدارس: وقد تصل إلى عشر سنوات، ومنها ما يتم التَّعيين عن طريق الوزارة مباشرة، وبعضها عن طريق الإدارة التَّعليمية.

وأيضا مقاييس الرتب: وتستخدم في الولايات المتحدة الأمريكية (جامعة تكساس) واعتبرت من المقاييس الجيدة إذا تم استخدامها بالشَّكل المناسب.

أما المقابلة الشَّخصية: فتعتبر من الطَّرق الشَّائعة جدا في اختيار المديرين، وتمتاز بالقدرة على معرفة الأبعاد الشَّخصية والفكرية والإنسانية واللغة والأسلوب، وسعة الثَّقافة والتَّعامل مع المواقف. وأيضا الاختيار حسب الكفاءة: يتم الاختيار خلال اختبارات موضوعية تقرر من هو الأكثر جدارة بالمنصب الجديد، كما في ألمانيا والولايات المتحدة الأمريكية.

2.1.2 المهام الإدارية (Managerial Skills)

تقوم الإدارة بالعديد من المهام والوظائف الإدارية والإشرافية والفنية، ويعد المدير المسؤول الأول والمباشر، وعنصر التَّغيير في المؤسسة التَّربوية، وأن الإدارة المدرسية هي الجهة المسؤولة عن رسم خطط وتنفيذ البرامج وإعدادها. وتتمثل المهام الإدارية لمدير المدرسة إدارة شؤون الطَّلبة، ومتابعة المعلمين، وانضباطهم في التَّعليم، وتنمية العلاقات مع المجتمع المحلي، ومتابعة الشُّؤون المالية

بالإضافة إلى التَّنظيم والتَّواصل بين المدرسة والإدارة التَّربوية، وأخيراً التقييم الختامي، ومتابعة الجوانب الإدارية لاتخاذ القرارات السَّليمة (الخطيب،2021).

1.2.1.2 المهام الإدارية للمدير (Administrative tasks)

يري الحمد(2019)، أن إحاطة مدير المدرسة بمهام وظيفته يسهم بفاعلية في تحقيق الأهداف التَّربوية المنشودة، لهذا وضعت المهام الوظيفية لمدير المدرسة في مجالات يمكن حصرها فيما يلي:

العمل على تحسين العملية التَّعليمية وتطويرها، من خلال التَّعرف على المناهج الدِّراسية، من حيث أهدافها وأساليبها وطرق تقويمها، والتَّعرف مستوى المعلمين وإمكانياتهم التَّربوية التَّعليمية، من حيث توزيع المباحث الدِّراسية على المعلمين حسب تخصصاتهم وقدراتهم، ودراسة خطط المواد التَّدريسية التي يعدها المعلمون، ومتابعة تنفيذها من خلال الزِّيارات الاستطلاعية والإشرافية للصُّفوف وتوجيههم لإستخدام الإمكانيات المدرسية، والتَّعاون مع المشرفين التَّربويين من أجل معالجة جوانب الضّعف في العملية التَّعليمية، والتَّنسيق لعقد الاجتماعات والنَّدوات للمعلمين حول المناهج الدِّراسية للعمل على تحقيقها، والتَّعرف على حاجات المعلمين المهنية، وتلبيتها من خلال توفير التدريب والتَّنمية الذاتية للمعلم.

أما من حيث الشؤون الإدارية، يقوم بإعداد الخطة الإدارية السَّنوية للمدرسة، والإطلاع على التَّشريعات التَّربوية للمدرسة وتنفيذها وإدارة الشؤون المالية، وإعداد خطة التَّشكيلات المدرسية، وتوزيع المهمات والمسؤوليات على الهيئات التَّدريسية والتَّعليمية، وتشكيل المجالس المدرسية، وتوفير الكتب والمواد التَّعليمية والقرطاسية، ويقوم المدير– أيضا– بممارسة صلاحياته في اتخاذ القرارات، وبث روح العمل والتَّعاون والانسجام بين المعلمين للعمل بإنتاجية، وتقديم تقارير دورية عن سير العملية التَّربوية،

وهناك الكثير من الأعمال التي يتكفل بمتابعتها المدير لتنظيم العملية التَّعليمية التَّربوية، وتحقيق الأهداف التَّربوية للمدرسة (حريم، 2016).

ويشرف المدير على شؤون الطَّلبة والتَّنظيم المدرسي والمجتمع المحلي، في التَّعرف إلى حاجات الطَّلبة ومشكلاتهم الدِّراسية والاجتماعية بالتَّعاون مع المعلمين والمرشدين الاجتماعيين، للتَّعرف على مستوى تحصيلهم وسجلاتهم التَّراكمية، والأوضاع الصَّحية للطلبة، والعمل على حل مشكلاتهم بالطَّرق التَّربوية، وتنظيم أعمال المعلمين والطَّلبة في العملية التَّعليمية داخل أسوار المدرسة، وتنظيم اجتماعات مع المجتمع المحلي لمتابعة القضاية المدرسية والمشكلات المدرسية، وتقديم الدَّعم المالي والمعنوي؛ لتطوير ظروف وإمكانيات المدرسة وتحسينها (الحمد،2019).

في نهاية المطاف لا تسير السُّفن إلا بوجود قائد يسيرها ويعمل على تطويرها وتحسينها، وتوجيهها نحو الأفق؛ كي تتمكن من التَّقدم والاستمرار في مواجهة التَّطور والتَّقدم والثَّورة المعلوماتية المستمرة؛ فالمدير الفعال يقدم على القيام بخطط مستقبلية ذات رؤية واضحة وبعيدة الأمد لمواجهة أي مشاكل، أو إعاقات قد تواجهه في العملية التَّربوية، ويكون قادراً لاتخاذ القرارات بشكل سليم بما يتناسب مع إمكانيات المدرسة والعاملين فيها دون إحداث أضرار تعيق بالعملية التَّربوية.

2.2.1.2 المهارات الإدارية (Managerial Skills):

قسم العالم الإداري روبرت كانز المهارات الإدارية إلى ثلاث فئات وهي: المهارات الفنية، المهارات الإنسانية، والمهارات المعرفية أو الإدراكية، وأكد روبرت كانز أن المهارات الثلاثة السَّابقة هامة لكل المديرين باختلاف أنواعهم، وفيما يلي توضيح لكل مهارة وأهميتها: كما بينها (بطاح والطعاني، 2016)، على النَّحو الآتي:

أ.المهارات الفنية(Technical Skills): يقصد بها القدرة على استخدام الخبرة لأداء مهام محددة، كما أن المهارات الفنية هي التي يحتاجها المدير لأداء الأعمال التَّخصصية داخل المنظمة، ومن ثم فإننا نلاحظ أن تلك المهارات تستخدم بصورة أكبر في إطار مديري الإدارات الإشرافية، وهذا لا يمنع أهميتها بالنِّسبة لمديري الإدارات الأخرى ولكن بنسبة أقل.

ب.المهارات الإنسانية(Human Skills): يقصد بها أسلوب وطريقة التَّعامل مع الآخرين بطريقة جيدة تعكس القدرة على التَّوصل لحلول وسط، والمهارات الإنسانية مهمة لكل المستويات بنفس الدَّرجة، حيث إن الإدارة في المقام الأول فن التَّعامل مع ومن خلال الآخرين لتحقيق أهداف المنظمة، ومن ثم السِّمة الإنسانية يجب أن تتوافر في مديري جميع المستويات الإدارية.

ج.المهارات الإدراكية/المعرفية(Conceptual Skills): يقصد بها القدرة على التّفكير بطريقة تحليلية والقدرة على حل المشاكل المعقدة التي تواجه العمل، وذلك من خلال تجزئة المشكلات إلى جزيئات صغيرة، والعمل على إيجاد علاقة بين تلك الجزيئات. وتكون المهارات الإدراكية هامة بصورة أكبر بالنِّسبة للمستويات الإدارية العليا، وتقل بالنِّسبة للمستويات الإشرافية (عيسى،2018).

3.2.1.2 وظائف الإدارة(Functions of the Manager)

تعتبر وظائف الإدارة هي المكونات الأساسية للعملية الإدارية بمختلف أبعادها ومستوياتها، فالغرض الأساسي من الإدارة هو تحقيق أهداف معينة عن طريق تنفيذ الأعمال من خلال أشخاص آخرين، كما أنها مسؤولية تحقيق النَّتائج بأقل تكلفة وجهد بشري ممكن، ونتيجة للبحوث والدِّراسات المتواصلة في العملية الإدارية وتحديد وظائفها، فقد اتجهت معظم البحوث والدِّراساتإلى تحديد أربع وظائف للعملية الإدارية وهي: التَّخطيط، والتَّنظيم، والتَّوجيه، والرَّقابة، التي سوف نعرضها كما وضحها، (الغامدي،2016):

أولا: التَّخطيط(Planing): التَّخطيط في المنظمة عمل ذهني موضوعه التَّرتيبات التي يفكر فيها المدير في حاضره مستفيداً من ماضيه، كي يواجه الظُّروف التي تواجهه في مستقبله لتحقيق أهدافه، كما أنه بعد النَّظر المتضمن للتعديل المستهدف للعلاقات تعديلاً يسبق الإحداث، من خلال خلق التَّفسير والاستجابة له إيجابياً.

ثانيا: التَّنظيم(Organaizing): التَّنظيم عملية تحصر الواجبات اللازمة لتحقيق الهدف وتقسيمها إلى اختصاصات للإدارات والأفراد، وتحديد السُّلطة والمسؤولية، وإنشاء العلاقات بغرض تمكين مجموعة من الأفراد من العمل معا لتحقيق هدف مشترك (حريم، 2016).

ثالثا: التَّوجيه(Motivating): التَّوجيه إصدار التَّوجيهات والتَّعليمات للمرؤوسين لإخبارهم بالأعمال التي يجب القيام بها وموعد أدائها، والتَّوجيه عنصر مهم من عناصر الإدارة، فهو حلقة الاتصال بين خطة موضوعية لتحقيق الهدف من جهة، والتَّنفيذ من جهة أخرى (عسيري، 2019).

رابعا: الرَّقابة (Controlling): الرَّقابة عملية يتم فيها تحديد عناصر الفجوة بين ما هو مخطط والنَّتائج المحققة، واتخاذ الإجراءات التَّصحيحية اللازمة حالة وجود خلل أو قصور بسبب الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها العنصر البشري القائم على التَّنفيذ، ونظام الرَّقابة الأمثل هو الذي يتدارك وقوع الخطأ ويقضي على أسبابه، والرَّقابة قد تكون داخلية نابعة من التَّنظيم الإداري الداخلي، أو قد تكون خارجية تنبع من النِّظام والقانون العام للدولة (حسن علي، 2016).

ثمة حقيقة تشير إلى نجاح القائد الإداري في أدائه لوظائفه يقاس دائما بقدرته وتفوقه في إصدار القرارات المناسبة في الوقت الملائم، ولا بد أن تكون هذه الوظائف مندمجة مع بعضها، ولكن غالبا النَّشاط الإداري يكون مختفيا في العمليات والأساليب في التَّطبيق اليومي للإعمال، كما أنه غالباً يكون متشابكاً ومعقداً، لذلك هنا ترجع لمهارة وقيادة الإداري في التَّصرف والعمل نحو تحقيق الأهداف

المرصودة. كما حث الإسلام التَّعامل مع الغير بأخلاق عالية، ووضع الأسس لأداء مختلف الوظائف الإدارية لتحقيق الكفاءة العالية، والقرآن الكريم هو دستور الإسلام الذي يحتوي على النُّصوص التي تشتمل كل جوانب العملية الإدارية، وثم جاءت الأحاديث النَّبوية الشَّريفة مفصلة وموضحة لتعاليم الإسلام.

4.2.1.2 الإدارة كعملية اتخاذ القرارات (Managerial Decision Making)

يتضمن اتخاذ القرار الإداري خياراً واعياً، والهدف من اتخاذ القرار هو اختيار ذلك البديل الأفضل، من حيث قدرته على تحقيق أكبر مجموعة من النَّتائج المرغوبة، وأقل عدد من النَّتائج غير المرغوبة، ويطلع المدراء باتخاذ القرارات؛ لأن الصَّلاحيات اللازمة بهذا الخصوص قد خولت لهم من رؤسائهم؛ أي أنهم يستطيعون اتخاذ القرارات الإدارية فيما يتعلق ضمن اختصاصهم في المؤسسة (الشماع، 2016).

إن اتخاذ القرار في كثير من الأحيان يفتقر إلى كثير من المعطيات والمعلومات التي بحاجة إلى البحث بعمق في قواعد البيانات لتوخي الدِّقة والموضوعية، وليكون رشيداً لا بد أن يسبقه التَّخطيط فهو ليس مجرد عملية منظمة، بل يعتبر التَّخطيط جوهرَ عملية صنع، واتخاذ القرارات المتعلقة بالمستقبل (العيسى، 2018).

ولإنَ قدرة الإدارة التَّعليمية لاتخاذ أي قرار تربوي وخاصة فيما يتعلق في تحليل وتقييم وجمع البيانات اللازمة محدودة؛ فإنه لا بد من ضرورة تقسيم عملية اتخاذ القرارات التَّربوية وتوزيعها، فمن هنا تبرز مشكلتان أساسيتان عند تصميم الهيكل التَّنظيم للمدرسة، الأولى: على أي الأسس يجب أن يتم تقسيم هذه العملية وتوزيعها، والثَّانية: كيف يمكن التَّنسيق بين القرارات التَّربوية المتعددة وتنفيذها،

فالتَّطور الذي شهدته الإدارة المدرسية أدى إلى تعقيد الدَّور الذي يقوم به مدير المدرسة، وفرض على الإداريين التعاون مع المرؤوسين، وإشراكهم في صنع قراراتهم وممارسة مهامهم (شعبان، 2017).

وترتبط عملية اتخاذ القرار ارتباطا وثيقا بالقائد؛ لأن عملية اتخاذ القرارات هي من المهمات الرئيسة للقائد، التي تتطلب اتباع أسلوب الحكم والقياس، والبعد عن أسلوب التَّخمين والحدس؛ لأن القائد هو الذي يمتلك سلطة اتخاذ القرار، وهو الذي يتحمل النَّتائج تبعا لقراراته، ومع أن عملية اتخاذ القرار تعتبر من أصعب العمليات الإدارية التي تواجه القادة في الظُّروف العادية، حيث يكون متخذ القرار تحث تأثير ضغوط مختلفة، منها: محدودية الوقت، والضُّغوط الدَّاخلية والخارجية التي تساهم في تصعيب المهمة على القائد (آل مفتاح، 2021).

وبالنِّسبة لأهمية اتخاذ القرارات على مستوى الجماعات، فإنها تبرز من خلال تأثير سلوك الفرد بسلوك أعضاء الجماعات، وأما بالنِّسبة لأهمية اتخاذ القرارات على مستوى المنظمة، فتزداد بازدياد درجة تعقيدها نتيجة تضخم حجم المنظمات وانفتاحها على البيئات المختلفة، وترجع أهمية الموضوع بأنها تتأثر وتؤثر على الأفراد والجماعات داخل المنظمة وخارجها(عطوي، 2016).

هناك مهارات لاتخاذ القرار الإداري، يفترض الاهتمام بالوقت المناسب لاتخاذ القرار، وقد يكون القرار مصيرياً ولا يمكن تأخيره، ففي كثير من الأوقات يكون القرار الذي يأخذ بسرعة هو الأفضل، فهو نقطة الانطلاق لاتخاذ القرارات، ويجب الإستعانة بالمنهجية في اتخاذ القرار، ووجود قائمة بكل الإحتمالات والخيارات الموجودة ومدى صلاحيتها، وما هي النَّتائج المرتبة عليها، والإستعانة بالآخرين لتوليد أفكار جديدة وجمع معلومات ذات صلة؛ لأن هناك قرارات تندرج ضمن احتمالين، وقرارات أخرى متعددة الاحتمالات، ومفتوحة الخيارات عندما تكون ضمن القرارات التي لها بديلان أو أكثر(الفواعير، 2015).

فعملية اتخاذ القرارات هي عملية مهمة وأساسية للإدارة؛ فهي المحرك لجهود ونشاط الموارد البشرية، وعملية اتخاذ القرار عملية مستمرة لا تتوقف عند حد معين أو وقت معين، وتعتمد فاعلية القرار على مهارة المدير، ودرجة استخدامه للمنطق العلمي لحل المشكلة.

5.2.1.2 التَّحديات التي تواجه الإدارة المعاصرة (Challenges to Contemporany Management)

تتعاظم التَّحديات التي تواجهها الإدارة المعاصرة بسبب تعقيد الإدارة، وتدخل الدَّولة في شؤون المنشآت، وتزايد قوة الإدارة ومسؤولياتها في المجتمع، سوف نعرض كما تحدث (الخطيب، 2021)، التَّحديات التي تواجه الإداري:

أولا– تعقيد الإدارة بشكل متزايد، لقد تعقدت الفرص والتَّهديدات التي تواجه الإدارة في الآونة الأخيرة، وذلك بسبب العديد من العوامل التي من أهمها: حجم المنظمة وسعة نشاطها جغرافيا، وتخصص الموارد البشرية وصعوبة العمل، وتغيير مكانة الأفراد و تدخل الدولة في شؤون المنظمة والتَّغيير المتسارع.

ثانيا–الإدارة والإنتاجية، تؤلف ضرورة رفع مستوى الإنتاجية تحدياً كبيراً للإدارة المعاصرة، والإنتاجية هي مقياس للمنتج الاقتصادي للفرد الواحد، والإنتاجية الأعلى هي أساس التَّنمية الاقتصادية والاجتماعية. وتؤثر الإنتاجية في العوامل الدَّاخلية والخارجية للمنظمة، إذ عليهم تقديم الحوافز المتنوعة للأفراد، وتعتمد نوعية القرارات الإدارية على خبرات ومهارات وإبداعات المدير، وللدولة أيضاً تأثير كبير في إتاحة الفرص أمام الإدارة في مستوى الإنتاجية.

ثالثا–سلطات الإدارة ومسؤولياتها اتجاه المجتمع، لقد تزايدت قوة الإدارة في المجتمع وفي الاقتصاد الوطني، و في الوقت نفسه تزايد دور المنظمات فيهما، بل إن القوة الاقتصادية لأية دولة ترتبط بقدرة منظمتها على الإسهام في تحقيق النُّمو الاقتصادي (الخطيب،2021).

3.1.2 القيادة(Leadership)

في ظل ما يشهده العالم من تطور واتساع ومع ظاهرة العولمة التَّكنولوجيا فإن المؤسسات أصبحت ملزمة على إحداث تغييرات جذرية في أساليبها الإدارية التقليدية، والبحث عن طرق إدارية إبداعية حديثة بالتركيز على العنصر البشري الذي يعتبر أساس العملية الإدارية القيادية، وفي ظل هذه التَّحديات تبحث المؤسسة عن إيجاد طرق مثلى للتأقلم والتَّكيف مع هذه التَّحديات من خلال ما تمتلكه من طاقات إبداعية، وهذا لا يأتي إلا إذا توفرت بيئة عمل مناسبة وسليمة تدفع الأفراد إلى إبراز قدراتهم ومهاراتهم وتوظيفها بالشكل الصَّحيح للوصول إلى الحلول الملائمة (على، 2020).

تعتبر القيادة من أكثر الموضوعات أهمية في علم الإدارة، حيث يرتبط نجاح المؤسسة بنجاح قائدها، و يؤثر القائد بالجماعة ويتأثرون ويتفاعلون معه من أجل الاستثمار الأفضل للموارد البشرية والمادية من أجل تحقيق الأهداف المرصودة، ويعود أي إخفاق في المؤسسة لقائدها، ويختلف أداء القادة من قائد لآخر ومن جماعة لأخرى حسب الظُّروف المحيطة والبيئة، أو الموقف أو سمات كل من القائد والمرؤوسين (عليان، 2015).

فالقيادة عملية اجتماعية تتشكل من تفاعل وتوافق أركان رئيسية تتمثل في القائد التَّربوي، والموقف التَّربوي، أعضاء المجتمع التَّعليمي أو المدرسي والقوانين واللوائح؛ فالقائد لديه قدرة الاستفادة من طاقات الأفراد وقدراتهم، والموقف بما يتضمنه من نظم إدارية ومالية، أما العاملون فيشعرون بالحاجة إلى القيادة، ولديهم الرغبة والاستعداد للمشاركة والتَّعاون في الموقف، كما أن القيادة تعتبر عملية تفاعل بين القائد والعاملين في موقف معين (بالخير و بن قدور، 2021).

يتوقف نجاح الإدارة على القيادة؛ لأن القائد يلعب دوراً هاماً في تحديد الأهداف، ورسم الطَّرق، وتحديد الوسائل المحققة لها؛ فالقيادة الإدارية تعني مدى قدرة المدير على استخدام ما لديه من أنواع

السُلطة أو القوة والمهارة التي تمكنه من التَّأثير على مرؤوسيه، وكسب ثقتهم في ضوء مقتضيات الموقف ومتطلباته ويقوم بتحفيزهم والاتصال بهم، ويقدم الاتجاه أو الرؤية التي تمكنهم من القيام بالعمل في المؤسسة على أكمل وجه لتحقيق الأهداف بأقصى فعالية ممكنة (محمد نور، 2017).

وتعرف القيادة بأنها: "قدرة الفرد في التَّأثير على الفرد أو الجماعة، وتوجهيهم وإرشادهم؛ لنيل تعاونهم وتحفيزهم للعمل بأعلى درجة من الكفاءة من أجلتحقيق الأهداف المرسومة، والمحافظة على روح المسؤولية بين أفراد الجماعة وقيادتها لتحقيق أهدافها المشتركة"، كما أنها مجموعة من الأبعاد تتمثل في ربط الرؤيا المستقبلية بمجموعة من الإستراتيجيات التي تحقق هذه الرؤيا، وعمل الفريق على التَّحفيز والمحافظة على الإلتزام نحو تلك الرؤيا (القبلي، 2017، 16).

ويعرفها العقوني (2019) بأنها عملية تحريك مجموعة من الناس باتجاه محدد ومخطط وذلك لتحفيزهم على العمل باختيارهم، ويشير إلى إن للقيادة دوراً هاماً، وهي عملية تهدف إلى التَّأثير في الآخرين، والشخص القيادي هو الذي يحتل مرتبة معينة في المجموعة، ويتوقع منه تأدية عمله بأسلوب يتناسق مع تلك المرتبة.

والقيادة كسمة شخصية، وتعرف بأنها: عملية التَّأثير على الآخرين لتحقيق أهداف التَّنظيم المتفق عليها، وهذا يبين لنا أن عملية القيادة سمة من سمات شخصية الفرد، وإنها تتطلب من الفرد أن يكون صاحب نفوذ وقادراً على نسج العلاقات مع الأتباع، ليكون قادراً على إتمام وظائفه القيادية، والسَّعي لتحقيق الأهداف المنشودة للقائد والمؤسسة (عساف وشنن، 2020).

والقيادة كسلوك، تعرف بأنها: فن معاملة الآخرين بالطَّريقة التي تكفل الإهتمام من القائد للشخص المسؤول عنه وتوجيهه نحو سلوك معين، حيث يكفل أن يتم إنتهاج نفس النَّمط القيادي الذي يتمتع به القائد(الأسطل، 2016).

والقيادة كعملية تنموية تطويرية، تؤكد على أهمية ربط الطُّموحات المستقبلية للمؤسسة وأهدافها، وقيامها بممارسات تؤدي إلى تحقيق الأهداف، وخلق مناخ يمكن التابعين من الوصول إلى أهداف المؤسسة (صيام، 2017).

وتبين من التعريفات السَّابقة أنها ركزت على وظيفتين أساسيتين، وهما:(القدرة على اتخاذ القرارات وممارسة التَّأثير). وترى الباحثة أن القيادة: علم وفن ومهارة إتقان الأعمال بكل كفاءة والمقدرة في التَّأثير على الآخرين؛ لإنجاز المهام بكل سهولة، وأقل تكلفة والعمل نحو التَّطوير لتحقيق الهدف المنشود.

1.3.1.2 أهمية القيادة(The importance of Leadership)

تمثل القيادة التَّربوية أهمية كبرى في نجاح العملية التَّعليمية، فالقيادة فن معاملة الطَّبيعة البشرية أو فن التَّأثير في السُّلوك البشري لتوجيه جماعة من الناس نحو هدف معين بطريقة تضمن طاعتهم وثقتهم واحترامهم وتعاونهم، فهي تعني فن الإدارة وليس الإدارة بحد ذاتها، لأنها تعنى بالنَّشاط المؤثر في الجهاز الإداري؛ لأنه ينقله من الحالة السَّاكنة إلى الحالة المتحركة أو الديناميكية (الأسطل، 2016).

ولا شك أن القيادة الإدارية السَّليمة الهادفة تعمل على تحقيق هدف الوحدة الإدارية، ولعل أهمية الدَّور الذي تلعبه القيادة الإدارية تبرز بصورة واضحة على العاملين عندما يكون هناك قيادة إدارية تدفع الموظفين إلى تحقيق الهدف بروح من الحماس والرغبة في التَّعاون وهو ما تحققه القيادة السَّليمة، وبالتَّالي فإن تحقيق النجاح يتوقف على حد كبير على وجود القائد المؤمن بهذه الأهداف والقادر على دفع العاملين على تحقيقها، وتوضح أهمية القيادة كما وردها الدكتور مدني العقلاني بتحويل الأهداف إلى واقع، والقيام بالعمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة، وتحويل عناصر الإنتاج إلى

عنصر فعال، وأن نتعامل مع البيئة الخارجية وتطويرها، وتحفيز الأفراد ودفعهم لزيادة إنتاجهم (محمد نور، 2017).

لقد ذهب كثير من رجال الفكر الإداري للقول أن القيادة هي جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض وإنها مفتاح الإدارة، وأن أهمية مكانتها ودورها نابع من كونها تقوم بدور أساسي يسري في كل جوانب العملية الإدارية فتجعل الإدارة أكثر ديناميكية وفعالية، وتعمل كأداة محركة لتحقيق أهدافها، وأصبحت القيادة المعيار الذي يحدد على ضوئه نجاح أي مؤسسة، وتبرز أهمية القيادة في التوافق والموازنة بين ما تم انجازه فعلا من العمل وبين ما يراد انجازه من أعمال أو تحقيقه من أهداف، والتوافق بين إشباع حاجات ومتطلبات المؤسسة وبين المصادر المالية والبشرية المتاحة في المؤسسة لإشباع الحاجات، وأخيراً التوافق بين خطوط التَّنظيم والتنسيق والإتصال وبين الأنماط المتعددة من الخطوط التي يتبعها التَّنظيم الرسمي (دوباخ، 2018).

فالقيادة الإدارية تستمد أهميتها من العنصر البشري الذي أصبح محور الاهتمام في المنظمة وأهم مورد من مواردها، ولكن الفرد يتميز بسلوك من الصَّعب التَّحكم فيه والسَّيطرة عليه، وتظهر حاجة المنظمة إلى شخص يستطيع قيادة المنظمة وتحقيق أهدافها مع الأخذ بعين الاعتبار الجوانب الإنسانية؛ لأنها تعتبر حلقة الوصل بين العاملين وبين خطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية، والسَّيطرة على مشكلات العمل وحلها وحسم الخلافات، وتنمية وتدريب ورعاية الأفراد باعتبارهم أهم الموارد في المؤسسة، ومواكبة التَّغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة، وتحقيق التَّفاعل الاجتماعي وتنمية روح الفريق مما يؤدي إلى زيادة الفعالية ومن ثم زيادة الإنتاجية (طافر و بومجيرك، 2019).

و تنبع أهمية قيادة التَّغيير من خلال الحاجة الفعلية للتَّغيير بشكل كبير، إذ أن عملية التَّغيير تتطلب استثمار عدد كبير من الموارد البشرية، وجزء من الموارد المالية أيضا في الوقت نفسه، وباتت

قيادة التَّغيير ضرورة لا غنى عنها في جميع المؤسسات، وأن الحاجة تزداد إليها بمرور الزمن، لذا لا بد من تعديل الأنظمة، كي تتمكن من متابعة التَّطورات على أسرع وجه، وفي محاولة لسد الحاجات في عصر المعلومات، والتَّطور التَّكنولوجي والتَّقني الذي يسيطر اليوم (الحسبان، 2021).

إن أهمية القيادة مرتبطة بالعلاقات بين القائد ومرؤوسيه التي عن طريقها يستطيع التَّأثير عليهم وقبول أفكاره ومقترحاته وآرائه وأوامره، وصولاً لأداء مثمر يحقق أهداف المؤسسة، وفيما يخص قيادة التَّغيير في المؤسسة فإنها تقع على عاتق مديري المؤسسات التَّربوية من خلال ممارستهم مهامهم كقادة تربويين يعملون على أسس علمية ومهنية وإنسانية بمتابعتهم للتَّغييرات المستمرة والمتسارعة، وقناعتهم ومعرفة أهدافهم وإقناع العاملين معه بأهمية وأهداف التَّغيير.

2.3.1.2 عناصر القيادة(Pillaras of Leadership)

انطلاقاً من فهمنا لموضوع القيادة الإدارية يتضح لنا أنها تتشكل من عناصر أساسية لا بد من وجودها وتوفرها لوجود عملية القيادة وبالتَّالي هناك مجموعة من العناصر تتمثل في ما يلي:

أولا: وجود القائد، يعتبر القائد الإداري من أهم عناصر العملية الإدارية وذلك لما له من قدرات ومهارات وصفات شخصية، أي أن أهمية القائد كعنصر من عناصر العملية القيادية تنبع مما يمتلكه من سمات شخصية، وقدرات ومهارات فردية لتساعد في وضع الخطط والإستراتيجيات لقيادة المؤسسة لتحقيق التميز والنجاح (الروقي والشريف، 2019).

ثانيا: وجود جماعة من الناس، وهي وحدة تتألف من مجموعة من الأفراد يدركون وحدتهم الجماعية، ولديهم القدرة على العمل، أو يعملون بالفعل في البيئة التي تجمعهم، ويتضح ذلك من خلالأنهم يمارسون وجودهم كجماعة، بمعنى أن يعملوا ويستجيبوا كجماعة، وأنهم يتفاعلوا مع بعضهم البعض تفاعلاً قوياً ونشيطاً (نواصرة و هواين، 2017).

والتَّنظيم باعتباره جماعة منظمة وبواسطتها تتحقق الأهداف، وتتميز بنوعين من الجماعة في التَّنظيم، الجماعة الرَّسمية التي تقوم على التَّنظيم، وتحديد وظائفها ومهامها، والجماعة غير الرَّسمية التي تنشأ حسب مصالح ومعتقدات الأفراد، فهم الذين يمنحون السُّلطة والنَّجاح للقيادة في حال تفاعلهم واستجابتهم لكل ما يطلب منهم القائد، وتأدية كل الأعمال الموكلة إليهم بنجاح، ولذا يعتبر المرؤوسين والجماعة العاملة في المنظمة من الأمور التي تعزز القيادة في تحقيق أهدافها (طافر و بومجيرك،2019).

ثالثا: عملية التَّأثير، تتعدد وسائل التَّأثير التي يمكن أن يستخدمها القائد للتَّأثير في الجماعة، فقد يكون التَّأثير عن طريق الثَّواب الذي يمثل بما يقدمه القائد من مكافأة على الجهد المبذول، وتثير هذه الوسيلة استجابات جيدة لدى أفراد الجماعة، تتمثل في رضاهم وارتياحهم لتقدير القائد لمجهودهم، وقد تكون وسيلة القائد للتَّأثير، فاستخدامه لمثيرات متعددة في تنمية قدرات أفراد الجماعة (على، 2020).

وتتحدد درجة نجاح القائد أو فشله في قيادة الجماعة بمدى قوة وفعالية وسيلة التَّأثير التي يستخدمها لتوجيه الجماعة، وتغيير أفرادها وعملية التَّأثير تأخذ ثلاث حالات، وهي، محاولة القيادة: يكون من خلال إحداث تغيير في سلوك الأفراد، ومن خلال القيادة النَّاجحة وتكون من خلال إحداث تغيير سلوك الجماعة في الاتجاه المرغوب نتيجة لجهود القائد، والقيادة الفعالة وتكون من خلال إحداث تغيير فعال في سلوك الجماعة وإن التَّغيير قد تم فعلاً (دوباخ، 2018).

رابعا: تحقيق الأهداف المرغوبة، تستهدف عملية التَّأثير في الجماعة تحقيق الأهداف المشتركة والمرغوبة لدى الجماعة، ولكن الأهداف متعددة، فهناك أهداف خاصة بالقائد، وأهداف خاصة بالجماعة ككل، وأهداف خاصة بكل فرد من أفرادها، ونادرا ما تكون هذه الأهداف واحدة، وتبرز

صعوبة تحقيق الأهداف المرغوبة إذا ما تعارضت أهداف القائد وأهداف الجماعة (الروقي والشريف، 2019).

3.3.1.2 نظريات القيادة(Leadership Theories)

عمد الباحثون والمختصون في مجال الإدارة التَّربوية إلى تناول عدد من نظريات القيادة التي لا بد من تناول أبرزها وأكثرها ملائمة لأغراض الدِّراسة التي يمكن من خلالها استخلاص أبرز الممارسات القيادية لمديري المدارس؛ التي يمكن عرضها كما سيتضح فيما يلي:

أولا: نظرية الرَّجل العظيم(The Great man Theory)

تعتبر من أقدم النَّظريات، وتقوم على أن القادة يولدون قادة، وأن السِمات القيادية هي سمات موروثة وليست مكتسبة، حيث يمتلكون مهارات غير مألوفة وسمات وراثية، واستخدمت هذه النَّظرية في التَّدليل على شخصيات كبيرة وشهيرة مثل: الأسكندر الأكبر، ونابليون وبسمارك، وهم شخصيات لديهم القدرات الطَّبيعية الوراثية للقيادة (نافع، 2015).

ثانيا: نظرية السِّمات(Traits Theory)

تشبه النَّظرية السَّابقة، إلا أنها ركزت على شخصية القائد وخصائصه والطِّباع التي تميزه عن غيره، وتوافر هذه السِّمات هي التي تجعل منه قائداً فعالاً، إلا أن هذه النَّظرية لم تستطع تفسير وجود بعض الأشخاص الذين يملكون السِّماتنفسها ولكنهم ليسوا قادة، وكذلك تفسير وجود قادة يملكون نفس السِّمات، منهم: قادة فاعلين وآخرون غير فاعلين(زهري و بوالصوف، 2021).

ثالثا: النَّظرية الموقفي(Contingency Theory)

تقوم هذه النَّظرية على افتراض أساسي أن أي قائد لا يمكن أن يظهر كقائد إلا إذا تهيأت البيئة المحيطة تساعده لإستخدام مهاراته وتحقيق تطلعاته، والموقف والسُّلوك الذي يبديه الإنسان فيه يحدد

شخصية القائد ويتيح له فرصة استخدام مهاراته وإمكاناته القيادية، ولذا نجد أن فعالية القيادة تتأثر بشخصية القائد وأسلوبه وبشخصية الجماعة والموقف، ويتركز النَّقد الموجه لهذه النَّظرية في مبالغتها في الاعتماد على المواقف، حيث معظم الناس يمكن أن يكونوا قادة، كما أن المواقف هي تبرز القيادات وتكشف عن إمكانياتهم الحقيقية في القيادة، فالقيادة وليد الموقف وأن القائد لا يتوقف على الصفات الشَّخصية التي يتمتع بها، بل إن القيادة هي نتيجة مباشرة للتفاعل بين الناس في مواقف معينة(الدرديسي، 2016).

رابعا: النَّظرية التَّبادلية(Transactional Theory)

تعتمد القيادة التَّبادلية على عملية التبادل بين المدير وأفراد مؤسسته على أساس توضيح دور الفرد، فهنا القائد لا ينظر إلى احتياجات العاملين، وإنما تهمه المنفعة المتبادلة بين العاملين والقائد، أو المؤسسة، يعني هنا القائد ينظر للاستفادة من إمكانيات العاملين في مصلحة تلبية احتياجاتهم المادية مقابل القيام بالعمل (الشهري، 2016).

خامسا: النَّظرية التّحويلية(Transformational Theory)

تركز النَّظرية التّحويلية على الرَّوابط بين القادة والمرؤوسين، التي من شأنها أن تساهم في زيادة الدَّافعية الأخلاقية لكل من القادة والمرؤوسين؛ من أجل تحقيق أهداف المؤسسة. القيادة التَّحويلية تستخدم الإلهام والرُّؤى المشتركة، والقيم لرفع القائد والعاملين إلى أعلى مستويات التَّفكير، والتَّحفيز ورفع الرُّوح المعنوية، فهي تدفعهم إلى مضاعفة جهودهم الملائمة لتحقيق الأهداف المشتركة (نافع، 2015).

يستنتج من النَّظريات السَّابقة بأنه ليس هناك طريقة مثلى محددة وواضحة لقيادة الأفراد، وفي الحياة نادراً ما نجد أن هناك نوعاً معيناً من القادة؛ أي قائد ديمقراطي أو اوتقراطي مئة بالمائة، وعملية

القيادة ليس إلى مواقف وظروف تواجه القائد وعليه يتبع الطَّريقة المناسبة لمواجهتها، حيث نجد أن الخبرات السَّابقة للقائد والمناخ والبيئة وشخصية القائد هي المسار التي تدل القائد على التَّعامل مع الواقع.

4.3.1.2 أنماط القيادة(driving styles)

قادة المواقف هم الذين يحتاجهم المجتمع في عمليات التَّخطيط للمشكلات، وهم يدركون الأزمات وبوادرها قبل الآخرين، إذ تساعدهم بصيرتهم وخبراتهم على فهم المعاني والتَّصورات، ووضع خطط العمل لمقابلتهم، هم القيادات الذين صنفوا وفق طبيعة الموقف:

أولا: النَّمط الأوتوقراطي/ الديكتاتوري

إن فهم الأسلوب الأوتوقراطي للقيادة يقتضي معرفة أشكاله وخصائصه ثم تقييم هذا الأسلوب، ويعرف النَّمط الأوتوقراطي: بأنها تلك القيادة التي تتميز بانفراد القائد بالرَّأي، واتخاذ القرار، وعدم المراجعة، أو التَّراجع والعلاقة بين الرَّئيس والمرؤوس مبنية على الخوف واتباع التَّعليمات، والقائد الذي يتصف بهذا النَّمط يجده أسلوباً سهلاً، فهو لا يحتاج إلى أكثر من فرض السُّلطة على الجماعة التي يشرف عليها من العاملين معه في مختلف المستويات، واتباع الصَّرامة والشِّدة في التَّعامل معهم، إن استخدام القائد الأوتوقراطي لسلطته أداة للضغط على مرؤوسيه لإنجاز العمل، فهو لا يعرف معنى التَّحفيز، ويشعر أن التهديدات وحدها هي المحفزات للعمل (الشافعي، 2016).

ثانيا: النَّمط الترسلي/الفوضوي

ويعود أصل القيادة الترسلية إلى حركة عدم التَّدخل التي قام بها التجار والاقتصاديون والأوروبيون في نهاية القرون الوسطى، لمقاومة التَّدخل الحكومي في الشُّؤون الاقتصادية كافة، وهي القيادة التي تركز على حرية الفرد العامل إلى حد الإفراط حيث يتم الاهتمام فقط بالعلاقات الإنسانية، دون الإهتمام

بالعمل والإنتاج، والقيادة هنا متسامحة ولينة، ويتمتع أتباعها بدرجة عالية من الاستقلالية في القيام بأعمالها، وتعتمد على المرؤوسين في صياغة ووضع الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها. والمدير الترسلي يتميز بشخصية مدركة وواعية، وله اطلاع واسع في مجال تخصصه، وخاصة في الجانب المهني لعمله، وهوكثير التَّفاؤل والثَّقة بالآخرين (الدرديسي، 2016).

ويغلب على هذا النَّمط طابع الفوضى وسلبية القائد حيث لا تحكمه القوانين، أو سياسات محددة أو إجراءات، ويتميز هذا النَّمط بعدم تدخل القائد في مجريات الأمور، ولا يعطي توجيهاته ولا إرشاداته للعاملين إطلاقا إلا إذا طلب منه، فهي قيادة تترك للفرد حرية مطلقة في التَّصرف والعمل (الصيفي، 2016).

ثالثا: النَّمط الدِّيمقراطي

تعتمد القيادة الدِّيمقراطية على مشاركة المرؤوسين في اتخاذ القرار وإجراءات العمل، حيث يعتمد القائد الدِّيمقراطي على قبول التَّابعين لسلطته وليس على السُّلطة الرَّسمية المخولة إليه، ويعتبر هذا النَّمط في القيادة معاكساً للنمط الأوتوقراطي المتسلط، فهو يعتمد على تطوير العلاقات الإنسانية الجيدة بين القائد والأفراد من خلال إشباع حاجاتهم، والاهتمام بهم والاعتراف بأهمية دورهم في المنظمة، كما يؤمن القائد الدّيمقراطي بإمكانيات وقدرات مرؤوسيه في اتخاذ القرارات (أبو عودة، 2016).

وإن هذه القيادة تعتمد على مبدأ التَّرغيب، فالقائد الدِّيمقراطي يشجع الآخرين، ويقترح الحلول ولا يمليها عليهم ويفرضها، ويترك للآخرين حرية اختيار البدائل والحلول، ويراعي رغبات الآخرين، وتعمل أيضا على تفويض بعضا من سلطاته لضمان سير العمل دون تأخير أو عرقلة، وهدم جدار المركزية بينها وبين العاملين(ألبنا، 2017).

5.3.1.2 آليات تطوير الأداء القيادي(Mechanisms for developing Ieadership performance)

سنتعرف هنا على أهم العناصر التي يعتمد عليها القائد في قيادته:(سمور، 2018).

– التَّمكين، هناك من نظر على أنه نقل السُلطة من الإدارة إلى العاملين في مصلحة العمل على المدى الطويل، ومنهم من اعتبره ممارسة ثقافية لتشجيع الأفراد على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات، في حين رأى الآخرون أنها فلسفة، ومنهم من اعتبره المشاركة في القرار وتحمل المسؤولية.

– قيادة فريق العمل، والمؤسسة التَّربوية النَّاجحة هي تلك التي يؤمن قائدها بأهمية العمل الجماعي ونشر ثقافة الفريق الواحد، ويعملون على تنمية مهارات العمل ضمن الفريق الواحد.

– المشاركة في صنع القرار، حيث تعتبر المشاركة في صنع القرار التَّربوي المدخل الجماعي للمشاركة، ومن أهم الخطوات الضَّرورية لتطوير وتوفير المزيد من المعلومات والبيانات؛ مما يساهم بصورة كبيرة في إثراء عملية صنع القرار التي تكون الخطوة الأولى لامتلاك مدير المؤسسة القدرة والخبرة التي تساهم في المناخ المناسب لتطبيق اللامركزية في عملية صنع القرار(منصور و بوربعة،2021).

–قيادة التَّغيير، يعتبر التَّغيير المستمر في كافة مجالات الحياة من أبرز سمات عالمنا المعاصر، مما يفرض على الإداري المعاصر حقيقة واقعية أنها قد غدت أداة لإحداث التَّغيير وإدارته، ويقتضي على التَّغيير القدرة على إدارة التَّغيير، وامتلاك المهارات والمبادرة والابتكار والإبداع، ووضع إستراتيجيات للتَّغيير ومتابعتها وتنفيذها لتحقيق الهدف من التَّغيير(نواصرة وهواين، 2017).

4.1.2 قيادة التَّغيير(Change Leadership)

إذا أمعنا النظر في المؤسسة التَّربوية كمؤسسة اجتماعية، نجد أنها تستجيب للتَّغيرات التي تحدث من حولها، من خلال التَّغيير الضروري لبنيتها الأساسية من تكنولوجيا، وهياكل تنظيمية، ونظم

وأساليب عمل، وعلاقات إنسانية وغيره، حيث إنها إن لم تواجه ذلك سوف تخرج من دائرة المنافسة. لذلك أصبح التَّغيير وقيادته مفهوما وممارسة ضرورة ملحة كما تتطلبه طبيعة المرحلة الحالية والقادمة، كما أن لقيادة التَّغيير دوراً جوهرياً في إحداث الفارق الإيجابي في المدارس، فالقيادة أداة حيوية في تعزيز التَّطور المؤسسي، وضمان التَّغيير المستدام، وتحقيق الأهداف والغايات التَّنظيمية والإبداع. (Ghavifekr &Adewale, 2019).

تركز معظم الأدبيات والممارسات المتعلقة بالإصلاح على فهم التَّغيير الذي يمثل حجر الأساس في نجاح المؤسسة، و هنا تنبع الأهمية في خلق رؤية واضحة قائمة على التَّحليل البيئي، وتقييم المناخ الحالي للمدرسة، وتمثل قيادة التَّغيير أحد أبرز الأنماط القيادية الحالية حيث تمنح كوادرها تنمية مهاراتهم وتقديم أداء متميز (Liou,2019).

وقد عرف التَّغيير الإداري بأنه: إحداث تعديلات في أهداف الإدارة وسياستها، أو في أي عنصر من عناصر العمل التَّنظيمي بقصد تحقق أمرين أساسيين، هما: ملائمة أوضاع التَّنظيم، أو استحداث أوضاع تنظيمية، وأوجه نشاط جديدة يحقق للمؤسسة سبقا على غيرها من المؤسسات (عوض الله، 2021).

وتعرف أيضا قيادة التَّغيير بأنها: عملية منظمة لتخطيط وتنظيم وتوجيه التَّغيير في المؤسسة التَّربوية، وإيجاد علاقات متوازنة بين المؤسسة والبيئة المحلية، وما يكتنفها من متغيرات ومستجدات، وذلك لتحقيق الأهداف التَّربوية المنشودة من أجل التَّطوير (كمال، 2017).

ويعرفها الكري(2016) بأنها قدرة مؤسسات التَّعليم العالي على قيادة التَّغيير من خلال التَّوجيه والتَّأثير الإيجابي نحو اتجاه التَّغيير لإحداث نقلة نوعية في اتجاه العاملين بما يتلاءم مع الإمكانات والظُّروف من تطور معرفي وتكنولوجي لمواجهة تحديات العصر.

كما ويعرفها شريتح (2022) بأنها قدرة المدير على ممارسة المهارات القيادية التي تتمثل بالتَّخطيط والتَّنظيم والتَّقويم والتَّوجيه والمتابعة وبناء الرُّؤيا المستقبلية، وقدرته على التَّواصل مع الآخرين، وتوظيف العلاقات الإنسانيةبإدارته، مما يساعد على تغيير الواقع الحالي.

وترى(Turnbull ,2015,p41) إن قيادة التَّغيير هي "قيادة الجهد المخطط، والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتَّغيير، من خلال التَّوظيف العلمي السَّليم للموارد البشرية، والإمكانات المادية والفنية المتاحة للمؤسسة التَّعليمية".

1.4.1.2 أسباب التَّغيير ودواعيه (Reasons for Change)

طالما أن التَّغيير هو السِّمة الأبرز للعصر الحالي، وهو المتطلب للبقاء في خط المنافسة والتَّميز؛ فالأكيد ستكون هناك أسباب ومبررات تدعو للتَّغيير، سواء كانت الأسباب متعلقة بالنِّظام الدَّاخلي، أو بالبيئة الخارجية للمؤسسة؛ ولعل من أبرز أسباب ودواعي التَّغيير، كما ذكر:(الكردي، 2016).

-التَّطور التَّكنولوجي.	-العولمة.
-ضعف الأداء.	-القوانين والأنظمة.
-العمالة.	-قصور العقل البشري.
-تغيير احتياجات الطَّلبة.	-تغيير إدارة المؤسسة.

ويرى الخليف(2018)، أن أسباب ودواعي التَّغيير تكمن في مجموعة من العوامل، وهي: الانفجار السُّكاني، حيث يشكل التَّزايد الكبير في عدد السُّكان خطراً كبيراً على النمو الاقتصادي والاجتماعي لاسيما في الدُّول النَّامية. والثَّورة المعلوماتية، حيث نعيش عصر المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات الذي يرافقه السُّرعة المتزايدة في كمية المعارف والعلوم والاختراعات، كل هذا أحدث تغييراً واسعاً في شتى مجالات الحياة، وتعد الأسباب الاجتماعية والسِّياسية من الأسباب المهمة؛ فسياسة

الدَّولة والقوانين والتَّشريعات التي تسنها الدولة لتواكب التَّغييرات ومتطلبات الحياة، قد يمثل تغييراً على ممارسات المؤسسات التَّعليمية، ولا شك أن الخطأ الكبير في إدارة التَّغيير يكمن في تهميش الآثار النَّفسية والبدنية المترتبة على التَّغيير، لذا على إدارة التَّغيير أن تدرك الاضطرابات المزعجة التي تصيب الموظفين أثناء عملية التَّغيير، وأنهم بحاجة إلى التَّكيف مع هذا التَّغيير، لأن الموظفين عنصر مهم في المؤسسة؛ فنجاح المؤسسة يتم بنجاح الموظفين وعملهم، ومهارة القيادي في التَّصرف في الوقت والزمن المناسب.

2.4.1.2 أهمية قيادة التَّغيير وأهدافها(The Importance of Change Leadership and it,sgoals)

التَّغيير مسألة في غاية الأهمية، تحدث عن طريق الأفراد وللأفراد أنفسهم، ويتطلب التَّحدي الذي يواجه قائد القرن الحادي والعشرين لعب أدوار عديدة متجددة ومتطورة، تنسجم مع المتغيرات وتتواكب مع المستجدات الكثيرة والمتلاحقة، ويتمثل التَّحدي الذي يواجه القائد التَّربوي في التَّغيرات الحاصلة في بيئة العمل؛ إذ أصبحت تقنية المعلومات، والأنظمة الاتصالية المتطورة كالبريد الإلكتروني، وأنظمة الحاسوب الآلي جزءاً لا يتجزأ من العمل الإداري، ومن سمات العصر؛ مما جعل التَّغيير في المؤسسات التَّربوية ضرورة حتمية ومطلباً ملحاً (الزهراني، 2017).

وفي المجال التَّربوي يعد التَّغيير أمراً بالغ الأهمية، فهو التَّجديد والخروج عن المألوف، أو الانتقال من الوضع الحالي إلى وضع آخر جديد؛ لتحقيق أهداف مرغوب بها ومخططة، ومرسومة بناء على أهداف المؤسسة التَّربوية وتوجيهاتها، وأن أهمية التَّغيير تكمن في التَّجديد الذاتي، والتَّطوير المستمر الذي تهدف المؤسسة التَّربوية من خلاله إلى تطوير نفسها والعاملين فيها، ومنع التَّراجع والحد

منه؛ إذ أن التَّغيير عملية تحتاج إلى جهد في العمل؛ مما يساعد على الابتكار وتفجير الطَّاقات وتنمية العمل نحو الارتقاء، والتَّقدم في المؤسسة (القطيفان، 2020).

وتعد قيادة التَّغيير قيادة هادفة ومدروسة تسعى إلى تحقيق أهداف معينة، ويمكن تصنيف أهداف قيادة التَّغيير التَّربوي أنها تساعد على تبني مفاهيم وأساليب معاصرة تتفق مع طبيعة المؤسسة، وزيادة درجة الانتماء للمؤسسة وأهدافها، وتطوير القدرة على الإبداع والتَّطوير عند الأفراد، وجعل المؤسسة أكثر قابلة على التَّكيف مع تغيرات البيئة الخارجية، بالإضافة إلى القضاء على روتين العمليات التَّقليدية، وإبقاء النَّشاط والفعالية (ربايعة وعطير، 2019). مع ملاحظة أن أهداف التَّغيير يتم تحديدها من خلال تحليل الأسباب الخارجية، مثل: التَّطوير التَّكنولوجي، وثورة الاتصالات، وحدة المنافسة، والتَّغيير المتسارع في المنتجات والخدمات (Weiner,2020).

3.4.1.2 خصائص قيادة التَّغيير(Change Leadership Characteristics)

تتميز قيادة التَّغيير بمجموعة من الخصائص، التي تميزها عن أنواع القيادات الأخرى التي أوردها، (ريان،40:2017)، ومن أهم هذه الخصائص:

1.الاستهدافية: التَّغيير تفاعل يحدث في إطار منظم هادفة.

2.الواقعية: تتميز قيادة التَّغيير بارتباطها بالواقع العلمي الذي تعيشه، ويتم في إطار مواردها وإمكاناتها وظروفها.

3.التَّوافقية: هناك توافق بين عملية التَّغيير، والرَّغبة، واحتياجات وتطلعات القوى المختلفة للتَّغيير.

4.الفاعلية: فالتَّغيير الفعال يمتلك القدرة للتأثير على الآخرين؛ من أجل توجيه المؤسسة للتَّغيير.

5.الشرعية: فالتَّغيير يكون في إطار شرعي وقانوني وأخلاقي.

6.المشاركة: حيث إن المشاركة الفاعلة تكون من القوى التي تتأثر بالتَّغيير وتتفاعل مع قادته.

7.القدرة على التَّطوير والابتكار: إذ يتعين على التَّغيير إيجاد قدرات تطويرية أفضل مما هي عليه؛ فالتَّغيير يعمل من أجل الارتقاء والتقدم.

8.القدرة على التَّكيف السَّريع مع الأحداث: إن قيادة التَّغيير النَّاجحة تتكيف مع الإحداث التي تتخلل عملية التَّغيير.

4.4.1.2 إستراتيجيات قيادة التَّغيير(Change leadership strategies)

لابُدَّ أن تكون عملية التَّغيير منظمة ومدروسة، ومخططاً لها جيداً حتى يتسنى لها تحقيق أهدافها، وذلك باتباع إستراتيجيات مناسبة، ومنها ما ذكرته (جمال، 2018):

-إستراتيجيه التَّطبيق العملي: تقوم هذه الإستراتيجية على تصورات عقلانية مفادها أن الإنسان يحقق مصالحه إذا ما وضح له ذلك، وتعتمد على تبادل المعلومات بين الأفراد؛ لاتخاذ القرارات، والوصول إلى الأهداف التي تسعى لها عملية التَّغيير، كون الاختيار الرشيد للفرد هو الأفضل والأنسب.

-إستراتيجية القيم: وتقوم على الاعتراف بمنظومة احتياجات العاملين في المؤسسات التَّربوية، وما لهذه الاحتياجات من تأثير في أدائهم، وإن تغيير سلوك العاملين يتم عند عدم فاعلية القيم القديم؛ لذا لا بد من إحداث قيم فعالة جديدة.

-إستراتيجية تطبيق القوة القصرية : وتتضمن إلزام الأفراد على إحداث التَّغيير، والتَّغلب على أشكال المقاومة باتخاذ العقوبات، والإجراءات لكل من يقاوم أو يخالف، وهذه الإستراتيجية قلما تطبق في المؤسسات التَّربوية؛ لما لها من تأثير سلبي في العاملين (ريان، 2017).

وذكر الكردي(32:2016) أن من أهم الإستراتيجيات التي يمكن اعتمادها في عملية إحداث التَّغيير لدى القادة التَّربويين ما يلي:

– الإستراتيجية العقلانية الميدانية: تقوم على افتراض إن العدو الرئيس للتَّغيير هو الجهل وعدم الوعي والخرافات، وبالتَّالي فإنها تنظر (للتَّعليم والأبحاث العلمية والدِّراسات)، على أنها العامل الرئيس الذي يقوم عليه التَّغيير؛ لذلك تقوم المؤسسات بتصميم برامج تدريبية تركز بشكل رئيس على تزويد المتدربين بالمعلومات، وتشجيع الأبحاث والبعثات والدِّراسات العلمية.

–إستراتيجية التَّثقيف والتَّوعية الموجهة: تقوم على إعادة عملية التَّعلم بحيث تلغي الأعراف القديمة وتستبدل بأخرى جديدة، وفق معيارية علمية معاصرة.

– إستراتيجية التَّعلم والاتصال: هي إستراتيجية تقوم على محاولة التَّخلص من المقاومة التي تظهر من العاملين اتجاه عملية التَّغيير من خلال قيام المدير بعمل الاتصالات مع العاملين؛ بهدف تعليمهم وإرشادهم بأهمية عملية التَّغيير، ومحاولة إقناعهم بأن التَّغيير لمصلحتهم ومصلحة المؤسسة معاً.

– إستراتيجية المشاركة والانخراط: تسعى هذه الإستراتيجية إلى تقليل مقاومة التَّغيير من خلال تشجيع الأفراد العاملين على المناقشة وطرح الأفكار، والمساهمة في صنع القرار الخاص، وإعداد خطط التَّغيير وتنفيذها (منصور و بوربعة، 2021).

ويعتبر وضوح الرؤية، ووجود إستراتيجية واضحة، والتَّطوير المهني الفعال للمعلمين، ومبادرات تعليم الطَّلبة المركزة، وتعزيز مشاركة المجتمع والأسرة من الممارسات القيادية التي أثرت إيجابيا في جهود التَّطوير التَّربوي، (Klar etal, 2020)، وبالتَّالي ينبغي التَّشديد على وضوح الرُّؤية والارتقاء بكفايات التَّخطيط لإحداث التَّغيير لدى القيادات التَّربوية في ضوء التَّحديات المعاصرة والمستقبلية(Cheung,2019)، حيث زيادة رؤية الإدارة المدرسية ووعيها بالتَّغيير سيؤدي إلى خطوة إلى الأمام نحو الاستدامة (DerquiGrimaldi& Fernandez, 2020).

5.4.1.2 نماذج قيادة التَّغيير(Change leadership models)

طور الباحثون نماذج عدة تمثل إستراتيجيات واضحة المعالم للتَّغيير، وتهتم جميعا بتحديد عملية التَّغيير في مراحل وخطوات متتابعة وواضحة إلا أن هناك مشكلات تتعلق بكيفية اعتماد نموذج واحد للتَّغيير؛ لأن ما يحقق النَّجاح لمنظمة ما إطار التَّغيير–هو ليس بالضرورة– وتمثل نماذج التَّغيير الخطوط العريضة التي تحتوي على المتغيرات، أو العوامل ذات الصلة بالتَّغيير، ومنأهم النَّماذج ما يلي:

أولا: نموذج الكاتب كورت ليوين(Model writer kurt leven)

هذا النُّموذج الذي طوره كورت ليوين، شائع بفضل نموذجه ثلاثي المراحل الذي يقسم التَّغيرات الكبيرة إلىأجزاء أكثر قابلية للإدارة: (الجهني، 2019).

الشَّكل (2.2) نموذج الكاتب كورت ليوين لقيادة التَّغيير

ثانيا: نموذج ماكنزي(Makinsey 7_s model)

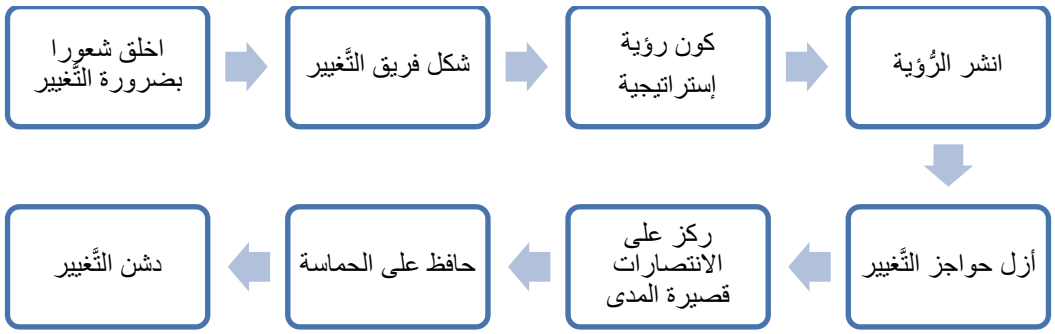
إنَّ الأجزاء السَّبعة لنموذج ماكنزي(s–7) جعلته أحد أكثر النَّماذج تعقيداً، لكن قد يكون هذا التَّعقيد ضرورياً عند تنفيذ تغييرات كبيرة على مستوى المؤسسة، يتم تقييمها من خلال تأثيرها على بعضها البعض بحيث يمكن تحديد نقاط الضَّعف (عليان، 2015).

الشكل (3.2) نموذج ماكنزي لقيادة التَّغيير

ثالثا: نموذج كوتر(Kotters theory)

تم تطوير نظرية كوتر من قبل الأستاذ بكلية هارفارد للأعمال جون بي كونر، وتنقسم إلى ثمانية مراحل: (تركي، 2021) .

الشكل (4.2) نموذج كوتر لقيادة التَّغيير



رابعا: نموذج فولان(Fullan)

مايكل فولان مؤلف القيادة في ثقافة التَّغيير وثلاثية قوى التَّغيير، والواجب المعنوي المترتب على القيادة المدرسية، وأكد فولان أنه تبدأ عملية التَّغيير؛ لابُدَّ من وجود هدف للتَّغيير، ويرى فولان أن هناك خمس كفايات أساسية يحتاجها القائد من أجل التَّعامل مع التَّغيير ومواجهته، وهي:(ربايعة وعطير، 2019).

الشكل (5.2) نموذج فولان لقيادة التَّغيير

6.4.1.2 ممارسة مهارات قيادة التَّغيير(Practice change leadership skills)

تتنوع مهارات القائد الإداري في المنظمة وتتعدد، والمهارات هي استعدادٌ، أو موهبة طبيعية، أو مكتسبة تنمو بالمعرفة والتَّعليم، وتصقل بالتَّدريب، وتجعل الفرد قادراً على الأداء جسمياً وذهنياً، أما المهارات الإدارية؛ فتمكن القائد من فهم الأنظمة والتَّعليمات والأوامر المنظمة لسير العمل بالجهة التي يقودها (بالخير و بن قدور، 2021) .

لقد تغيرت طبيعة المهام والأعمال الإدارية المتعلقة بإدارة المنظمات التَّعليمية بدرجات ملحوظة، والأمر الذي يتطلب التَّغيير المماثل في المواصفات والمهارات اللازمة توافرها في مديري لأداء المهام بشكل فعال، وهذا الأمر يعنى بضرورة توافر عدة قدرات ومهارات في مديري المدارس، فهناك عوامل تؤثر على مستقبل المنظمات التَّعليمية؛ فالعالم دائم التَّغيير سواء سياسياً أو اجتماعياً أو تكنولوجياً أو اقتصادياً؛ لذلك على الإدارة أن تعيش وتستمر في هذا العالم، وتكون واعياً لضغوط البيئة وقادرة على الاستمرار، ومواجهة الظُّروف بإدارتها ومهاراتها وكفاءتها، وعلى المدير ممارسة مهارات القيادة ويواكب التَّغيير في إدارته وفق متطلبات العصر، (حسان والعجمي، 2022: 458) ويتضح ذلك في ما يلي:

أولا:التَّغيير بالأهداف، زادت مجالات التَّعليم نتيجة للتَّغيير في أهدافه، وامتدت تلك الأهداف ليس فقط للتَّنشئة الاجتماعية المتكاملة للتَّلميذ، ولكن بتدريب وتنمية قدرات التَّلاميذ إلى مستوى القدرة

والكفاءة في العمل والإنتاج، كما أعطت المدرسة اهتماماً للمجتمع ومشاكله، كما اتجهت الأهداف الجديدة إلى التَّفوق والتَّميز.

ثانيا: التَّغيير في القيم، تعتبر القيم من أهم قوى العمل داخل المدرسة، وتتمثل في المشاركة في القرارات المؤثرة على المرؤوسين، وتبني مفاهيم الرَّقابة الذَّاتية أكثر من الاعتماد على أساليب الرَّقابة التَّقليدية.

ثالثا: التَّغيير في المسؤولية الاجتماعية للمدرسة،إن مدير المدرسة مسؤولٌ اتجاه المجتمع من خلال ثلاثة قرارات تتمثل في أن يحل المدير المشاكل التي تواجه المجتمع المحلي، وهذه المشاكل توجد أثناء علاقات المدرسة بأولياء الأمور والآباء بالمجتمع، وأن تكون المدرسة راغبة في حلِّ بعض هذه المشاكل الاجتماعية، وينبغي على المدرسة أن تحاول اتخاذ القرارات فيما يتعلق بمجالات المشاكل المدرسية، لذا يجب على مديري مدارس المستقبل أن يتصدوا لمثل هذه المشاكل قبل أن تتصاعد.

رابعا: التَّغييرات التَّكنولوجية، لقد تقدمت التَّكنولوجيا بشكل سريع في السَّنوات الماضية، ومن المتوقع استمراره في المستقبل، وتعد العولمة والتَّطور العلمي والتَّكنولوجي أحد ملامح العصر الحالي التي طال تأثيرها لكافة المجالات، وبات العالم قرية صغيرة نتيجة للتكنولوجيا، وما قدمته من تسهيلات لعمليات الاتصال والتَّواصل بين شعوب العالم، وبالتَّالي فمن المؤكد لهذا التَّطورأن يكون له أثر في النِّظام التَّعليمي والتَّربوي وعناصرها المختلفة ومنها، الإدارة التَّربوية (السعود، 2019).

خامسا: التَّغييرات في العمليات الإدارية، من الضروري أن تتوفر لدى مديري المدارس مجموعة من المهارات الإدارية مثل القدرة على اتخاذ القرارات على نحو جيد، سواء المتعلقة بالتَّلاميذ أو المدرسين، وكذلك إدارة الاجتماعات والقدرة على توزيع المهام على العاملين بشكل عادل، وفي الإدارة والتَّخطيط

ورسم سياسة المنظمة وكتابة التَّقارير، والتَّعامل مع المرؤوسين التي تتطلب مهارات فنية (الشاعر، 2016).

سادسا: التَّغيير الهيكل التَّنظيمي في المستقبل، يعد مدير المدرسة المسؤول عن الهيكل التَّنظيمي القائم على الرَّبط بين مختلف المهام داخل المدرسة، ومن المحتمل أن تستخدم المدرسة في المستقبل أكثر من هيكل تنظيمي واحد، وذلك للمحافظة على توافق المدرسة مع البيئة ومرونتها(حسان والعجمي، 2022).

سابعا: التَّغييرات في التَّخطيط، في ظل مستجدات وتحديات البيئة المعاصرة أصبح من الضروري على المؤسسات التَّربوية توفير متطلبات التَّخطيط الإستراتيجي كأسلوب حديث من أساليب التَّخطيط، الذي يُمكن المؤسسة من النَّظر للمستقبل ليس كمجال يفرض عليها تهديدات يجب تفاديها، وإنما كمسار يمنح فرصاً يمكن استثمارُها والتَّطور من خلالها، وكذلك تحويل نقاط الضَّعف إلى نقاط قوة يتم توظيفها للتَّعامل مع المستجدات وتحديات البيئة المعاصرة، و يعتبر التَّخطيط مهارة من المهارات المهمة للقائد(خليل، 2017).

ثامنا: التَّغييرات في اتخاذ القرارات والرَّقابة، يعتبر اتخاذ القرارات جوهر عمل القيادة الإدارية، وهي نقطة الانطلاق بالنِّسبة لجميع النَّشاطات والتَّصرفات التي تتم داخل المؤسسة، بل وفي علاقتها وتفاعلها مع البيئة الخارجية، كما أن توقف اتخاذ القرارات مهما كان نوعها يؤدي إلى تعطيل العمل وتوقف النَّشاطات والتَّصرفات، مما يؤدي إلى انهيار المؤسسة (الشاعر، 2016). ولا سيما الرَّقابة مهمة في مقاومة الفساد الإداري وتفعيلها وتقويتها، لتأتي ثمارها، وقد كثرت النَّظريات والدِّراسات في مجال الرَّقابة الإدارية وتنوعها، وأكدت على أهمية حسن استخدام الموارد، وضمان صدور القرارات

السَّليمة، والعمل على التَّأكد من تنفيذ القرارات؛ لأنها تؤكد على جودة الأداء، والتَّحقق من تنفيذ الأهداف المرسومة وفقا لما خططت لها (خليل، 2017).

7.4.1.2 عوامل نجاح المدير كقائد تغيير(Manager's Success Factors)

هناك عدة عوامل يجب أن تؤخذ من قبل قائد التَّغيير بعين الاعتبار حتى تحظى فكرة التَّغيير بقبول وتفاعل الأفراد ويصبح أكثر فاعلية. وإن التَّغيير المثمر لا يكمن أن يحدث أو يدوم؛ إلا إذا بني على قواعد متينة، وهناك دراسات عديدة وأدلة أثبتت أن هناك خمسة مبادئ أساسية يحتاج إليها القائد أو المدير النَّاجح من أجل التَّعامل مع التَّغيير المستمر ومواجهته، ومنها: الهدف الأخلاقي الذي يعمل القائد فيه بإيجابية مع موظفيه، ويمثل قيمة واضحة يقدرها الجميع لذلك يجب أن يوجه الهدف الأخلاقي في عمله وتصرفاته حيث يعتمد عليه في نجاح المؤسسة، وأيضا فهم وإدراك التَّغيير، وبناء وتقوية العلاقات الاجتماعية مع كافة أفراد المنظمة، وصنع المشاركة والتَّماسك، وخلق المعرفة (حمدون، 2019).

ويضيف صيام(2017) أن الوعي بأهمية التَّغيير والاقتناع بضرورته من خلال إفهام العاملين بمضامين التَّغيير ودوافعه، ومدى المكاسب التي سوف يحققونها من خلال التَّغيير، من شأنها أن تساهم في التَّقليل من مقاومة التَّغيير، بالإضافة إلى الاستعانة بالأفراد الذين لهم تأثير فاعل على الآخرين، وإشراك العاملين بكافة مراحل التَّغيير ما أمكن حسب قدراتهم وإمكاناتهم.

لتحقيق إدارة تغيير فعالة في المدارس يجب فهم الأنظمة المحلية الوطنية، وكذلك الاهتمام ببناء القدرات، لذا يجب الاعتماد على مزيج من الأساليب المتنوعة من القيادة الموزعة والتَّعاونية التَّربوية التي تسهم في دعم التَّغيير، وتوزيع الأدوار القيادية في نظام أوسع من المدرسة، إن مهمة الإدارة

التَّربوية تثقيف الأجيال القادمة، من خلال تطوير مخرجات التَّعليم، إن القائد هو الشخص الذي يستطيع التَّأثير في سلوك الآخرين واتجاهاتهم وأفعالهم لتحقيق أهداف المنظمة (الخليف، 2018).

فيقع على عاتق هذا القائد السَّعي دائما لمواكبة التَّطورات من خلال القدرة على التَّغيير والتَّجديد وإقناع من حوله بأهمية التَّغيير؛ لأن التَّغيير في الواقع العملي غالبا ما يكون عملية صعبة، وتواجه الكثير من المعوقات والمقاومة لارتباطه بالجوانب التَّنظيمية والثَّقافية في المؤسسة التَّعليمية، فمنهم من لديه الرَّغبة في التَّغيير، والبعض الآخر يرى التَّغيير مصدر تهديد لوضعه واستقراره.

8.4.1.2 معيقات التَّغيير(Obstacles to Change)

تواجه عملية التَّغيير العديد من المعيقات، وذلك لعدة أسباب، وذكرت(عوض الله، 2021، 39) أن هناك مصادر لمقاومة التَّغيير، منها: ما يتعلق بالقائد، وأخرى ما يتعلق بالبيئة الاجتماعية، وهناك ما يتعلق بالثَّقة القيادية للتَّغيير، وأيضا هناك معيقات تتعلق بالخوف من الخسارة المادية، والشُّعور بعدم الأمان والمساندة الاجتماعية، ولخصت الباحثة هذه المعيقات في ثلاثة عناصر، تمثلت في:

1.مصادر فردية: كأن يكون التَّغيير نتيجة مقترحات أشخاص غير مرغوبين، أو أن يكون الوضع القائم موافقاً لمصالح العاملين ورغباتهم وخوفهم أن تكون مستلزمات التَّغيير أعلى من إمكاناتهم ومهاراتهم، وتوقعهم بأن التَّغيير سوف يضر بمصالحهم الخاصة ولا يتوافق معها.

2.مصادر إدارية: وذلك بعدم وضوح مستلزمات وأسباب التَّغيير، وعدم إشراك الأفراد في وضع الخطط وإستراتيجيات التَّغيير، كما أن انعدام الثِّقة بين الإدارة والأفراد من أهم الأسباب التي تقف عائقاً أمام التَّغيير.

3.مصادر خاصة بعملية التَّغيير: بمعنى قصور نظام المعلومات، وعدم قدرته على توفير الاتصال الفعال والملائم لتخطيط التَّغيير، ومتابعة تنفيذه، وصعوبة استيعاب التَّغيير، وقصور التَّوقعات عن إدراك المصاعب والمشكلات.

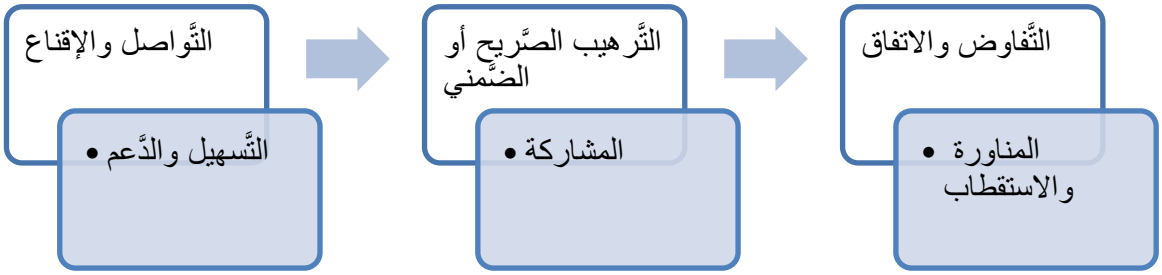
وتعدد الأسباب التي تؤدي إلى رفض الأفراد للتَّغيير، منها: التي تعتبر بحد ذاتها من أهم المعيقات التي تعترض ممارسات قيادة التَّغيير، وإن كان يصعب تحديد جميع الأسباب؛ إلا إنه يمكن الإشارة إلى أهمها في الآتي: التَّمسك بالعادات والتَّقاليد، والخوف على المصالح المادية والمعنوية، والتَّوهم بأن التَّغيير سيكون سبباً في فقد بعض الامتيازات والمكاسب، وعدم المشاركة في إعداد مشروع التَّغيير، وكذلك الخوف من تأثير التَّغيير على العلاقات الشَّخصية مع من يقع عليهم التَّغيير، وعدم الاقتناع بالتَّغيير، أو عدم وجود مبررات وجيهة، أو حجج كافية للتَّغيير المراد اتخاذه، وعدم نضوج صورة التَّغيير(أبو عودة، 2016).

إن من الضروري اعتبار مقاومة التَّغيير كمصدر للطاقة، فأينما توجد المقاومة يوجد طاقة، ويجب اكتساب هذه الطَّاقة فقد تكون سلبية أو إيجابية، ولذلك يجب الاهتمام بهذه الطَّاقة وتحويلها إلى مكسب للمؤسسة، والمقاومة في أي مؤسسة تعتبر رد فعل طبيعي عند البشر؛ ولكن المكسب كيف نستنزف هذه المقاومة لمصلحة المؤسسة، والعمل على التَّغيير الذي يتناسب مع أهداف هذه المؤسسة.

9.4.1.2 طرق التَّغلب على معيقات التَّغيير(Ways to Overcome Obstacles to Change)

يدرك قادة التَّغيير أن كل تغيير يصحبه الكثير من المعيقات، وبذلك فإنهم يسعون جاهدين للتقليل من درجة المقاومة وأسبابها؛ كما ذكرت(سمور، 2018: 23،24) وذلك من خلال:

الشكل (6.2) شكل توضيحي لطرق التَّغلب على معيقات التَّغيير



1.التَّواصل والإقناع: إن مناقشة الأفكار بوضوح مع جميع العاملين يجعلهم يدركون أهمية التَّغيير للمؤسسة، ويؤكد لهم الحاجة، ويمهد إلىاقتناع الأفراد بالتَّغيير وتخفيف مقاومتهم، ويساعد ذلك بشكل كبير في زيادة دافعيتهم للعمل، ويتم من خلال المناقشات واللقاءات المستمرة حول التَّغيير ومبرراته وأهدافه.

2.التَّسهيل والدَّعم: ويشمل توفير متطلبات العاملين من أجلالتغلب على صعوبات التَّغيير ومخاطره ويكون الدَّعم من خلال الاستماع لآراء العاملين وتساؤلاتهم والإجابة على تخوفهم، وتوفير التَّدريب على أساليب العمل الجديدة من أجلإكسابهم القدرات والمهارات اللازمة ليتغلبوا على المشاكل التي قد تواجههم.

3.التَّرهيب الصَّريح أو الضَّمني: يضطر المدير أحياناً وحفاظاً على المصلحة العامة للمؤسسة إلى إجراءات يستخدم فيها سلطته من خلال تهديد العاملين أن استمرار مقاومة التَّغيير قد يؤدي إلى فقدانهم مكانتهم التَّنظيمية، أو تقليل فرص التَّرقية، ويكون ذلك في حالات حرجة، مثل: ضيق الوقت وعدم وجود بدائل للانخراط في التَّغيير.

4.المشاركة: وتساهم مشاركة الأفراد في التَّخطيطللتَّغيير، وإعطائهم مقترحات وأفكار حول التَّغيير في المؤسسة، وتكليفهم بمهام لتنفيذها وفق قدراتهم وإمكاناتهم يعطي شعورا بأن التَّغيير نابع من الأفراد وغير مفروض عليهم؛ مما يساهم في كسب ولائهم وطاعتهم.

5.التَّفاوض والإتفاق: يتم التَّفاوض مع العاملين من أجل انخراطهم في التَّغيير، من خلال تقديم مزايا وحوافز مقابل مواكبة التَّغيير، ومن المهم إشعار العاملين بالمكاسب التي يمكن أن تحقق لهم من خلال إجراء التَّغيير.

6.المناورة والاستقطاب: قد يحتاج قائد التَّغيير للمناورة والاستقطاب إلى أفراد محددين من أصحاب التَّأثير الكبير في الآخرين، وفي أداء المؤسسة، وإسناد أدوار رئيسة لهم في التَّخطيط أو التَّنفيذ، كما يمكن مناورتهم عن طريق تقديم معلومات انتقائية مختارة لتوفير أوضاع تجعل التَّغيير أمراً مرغوباً (نواصرة و هواين، 2017).

إن قادة التَّغيير يركزون على الجانب الانفعالي الثَّقافي قبل تركيزهم على الجانب التَّنظيمي، ويتميزون بتأكيدهم القوي على إنجاز رسالة المؤسسة ومهمتها الرئيسة، ويتغلبون على القلق الذي قد يسود المؤسسة من خلال استثمار الفرص المتاحة لتطوير البنية التَّنظيمية والعاملين وأساليب العمل، إضافة إلى تعزيز العمل الجماعي التعاوني؛ مما يرفع روح العمل، وزيادة الطُّموح والإنجازات.

10.4.1.2 العلاقة بين المهام الإدارية وقيادة التَّغيير

من خلال اطلاع الباحثة على الأدب التَّربوي المتعلق بمشكلة الدِّراسة الحالية وجد أن هناك علاقة تربط بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لقيادة التَّغيير بمستوى ممارستهم للمهام الإدارية.

إن المهام الإدارية ترتكز على مجموعة من العوامل الأساسية؛ كالعمل الإداري، والتَّطوير في المؤسسة، ونسج العلاقات ما بين المؤسسة وبيئتها الاجتماعية؛ فالقائد الموهوب يعمل بشكل متوازٍ بين إنجاز العمل وتنفيذه، ومراقبته من جانب، وربط العلاقات البشرية الاجتماعية داخل وخارج منظمته من جانب آخر، بالإضافة إلى استمرارها بتطويرها وتقدمها ومواكبتها لكل ما هو جديد ومستحدث من تكنولوجيا ومعارف.

ولتحقيق التَّربية ثمارها فإنها تحتاج إلى إدارة فاعلة تنظم نشاطها، وتنسق جهود أفرادها من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، فالاهتمام الكبير في المجال التَّربوي (يقيمه) إدارة المؤسسات التَّربوية بصفة عامة والتَّعليمية بصفة خاصة، لما لها أهمية كبيرة في العملية التَّعليمية(عساف وشنن، 2020)

وفي ظل التَّغيرات تبرز أهمية التَّربية؛ لتتجاوز التَّأخير، واللحاق بالتَّقدم والرُّقي العلمي، الذي ينعكس عليها مباشرة وهذا يتطلب من المؤسسات التَّربوية توفير قيادات متميزة قادرة على إحداث التَّغيير وإدارته وفقاً للتَّطورات والتَّحديثات الإجتماعية والعلمية (ربايعة وعطير، 2019).

وأصبح تطور الإدارة المدرسية أمراً ملحاً للخروج بالعملية التَّعليمية من موقع التَّقليد والقيود إلى موقع الانفتاح والتَّنمية والتَّغيير، وهذا لا يحدث إلا بوجود مدير قائد يستطيع اتخاذ القرارات التي تعمل على تطوير المدرسة، وإحداث التَّغيير الذي يساعد الإدارة المدرسية على مواكبة التَّطور والتقَّدم العلمي، وإحداث التَّغيير الذي يساعدها على إظهار نفسها، وبيان قوتها يكون من إدارتها ومديرها والتَّابعين، والمسؤولية في إحداث التَّغيير والقيام بالمهام الإدارية، والتَّطوير والتَّحسين تقع على عاتق الإدارة المدرسية (عبيدات، 2021).

وبذلك نستنتج، أن مسؤولية القائد تنبثق من مهامه الفنية والإدارية، وعلاقته مع جميع العاملين والمستفيدين من المؤسسة، ويقع على عاتق قادةالتَّعليم العديد من المسؤوليات والمهام والوظائف الإدارية والتَّربوية، من خلال إشراف ومتابعة وتنفيذ جميع النَّشاطات التَّنظيمية وتوجيهها بغاية تحقيق الأهداف التَّربوية والتَّعليمية المرجوة، والنُّهوض بالمجتمع ثقافياً، وفكرياً، وتربوياً، ومعرفياً (شريتح، 2022).

وفيما يخص قيادة التَّغيير في المؤسسة فإنها تقع على عاتق مديري المؤسسات التَّربوية من خلال ممارسة مهامهم كقادة تربويين يعملون على أسس علمية ومهنية وإنسانية بمتابعتهم للتَّغييرات المستمرة والمتسارعة من حولهم وقناعتهم ومعرفة أهدافهم، وإقناع العاملين بأهمية وأهداف التَّغيير، ومساعدة الإدارة على تلبية التَّغيير الذَّاتي في الإدارة، ومواجهة المشكلات التَّعليمية والتَّربوية والإدارية بشكل فعّال(جمال، 2018).

ويتألق الهدف الأخلاقي لقيادة التَّغيير بالدَّور الذي يلعبه القادة كوكلاء التَّغيير الملهمين والمحفزين للموظفين (Awang, Kenny & Chua, 2020)، وقادة التَّغيير يجب أن يكونوا بمثابة قدوة لمرؤوسيهم كوسيلة للإلهام والتَّحفيز، وتعزيز سلوك المواطنة التَّنظيمية للموظفين، وكسب ثقتهم في خطة التَّغيير، إذ أن التَّغيير الدَّاخلي للأفراد هو نتيجة لنجاح التَّغيير التَّنظيمي العام خاصة في المرحلة الأولى للتَّغيير (Ghavifekr &Adewale,2019).

وتبين أنه يقع على عاتق القادة العديد من المسؤوليات والمهام، والوظائف الإدارية والتَّربوية، من خلال إشراف ومتابعة وتنفيذ جميع النَّشاطات التَّنظيمية وتوجيهها، بغاية تحقيق الأهداف التَّربوية والتَّعليمية المرجوة، والنُّهوض بالعملية التَّربوية، ومن ثم النُّهوض بالمجتمع ثقافياً وفكرياً وتربوياً ومعرفياً، والمدير عامل مهم في تحديد النُّمو الأكاديمي والمهني للمنظمة، ولا سيما في وقت تتزايد فيه

الضُّغوط بكافة أشكالها، فهنا يبرز دور القائد الإداري في الحفاظ على منظمته، والمقدرة على مواجهة كلِّ الصعاب، والعمل على تطوير وتحسين المنظمة وتغييرها بما يناسب العصر ومواكبة التَّطور.

2.2 الدِّراسات السَّابقة

1.2.2 الدِّراسات المتعلقة بممارسة المهام الإدارية

دراسة الأزوري والزهراني(2021) هدفت التَّعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة لأدوارهن في تنمية الموهبة، وتمثلت عينتها (153) مديرة، وتم توزيع الاستبانة بأسلوب الحصر الشَّامل، وكانت الاستجابات(112) بالطَّريقة العشوائية، واعتمد البحث المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النَّتائج أن درجة ممارسة مديرات المدارس الابتدائية لأدوارهن في تنمية الموهبة كانت عالية، وقد جاءت على التَّرتيب الآتي: مجال إدارة الكوادر البشرية في المرتبة الأولى، تليها مجال التَّخطيط، ثم مجال البيئة المدرسية، ويتبعه مجال الأنشطة الطلابية.

دراسة الخطيب(2021) هدفت التَّعرف على الاستعداد الرَّقمي لدى مدراء المدارس لواء الأغوار الشَّمالية في ظل جائحة كورونا، وأثره في إدارة المهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين، واشتملت الدِّراسة على عينة من (180) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطَّريقة العشوائية البسيطة، واستخدم الاستبانة كأداة للدِّراسة، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التَّحليلي، وأظهرت النَّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد العينة على الأداة ككل تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي).

دراسة(2020,Umosen) هدفت التَّعرف على تأثير الشَّركات المدرسية على الإدارة الإدارية لمديري المدارس الفعالة في المدارس الثَّانوية في نيجيريا، حيث اعتمدت الدِّراسة تصميم بحث بأثر رجعي، واشتملت الدِّراسة على عينة من(176) مشاركا منهم(7) من المديرين، و(14) نائبا،و(155) معلما. استخدمت الاستبانة جمع البيانات، واعتمد الباحث المنهج التَّحليلي، وأظهرت النَّتائج أن الشَّراكات مع

المعلمين الدينيين في كلِّ فرضية تم اختيارها للمنظمات، وأن المجتمعات المضيفة لها تأثير على الفعالية الإدارية لمديري المدارس.

دراسة العتيبي(2018) هدفت التَّعرف على درجة توافر الكفايات الإدارية والفنية لدى قادة المدارس الابتدائية بمحافظة الطَّائف من وجهة نظر المشرفين التَّربويين، وتمثلت عينتها من(401) مشرف تربوي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، واعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت نتائج الدِّراسة أن درجة توافر الكفايات الإدارية والفنية لدى قادة المدارس الابتدائية جاءت بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي(3.46)، وأن درجة توفر الكفايات الإدارية جاءت بدرجة كبيرة وبمتوسط بلغ (3.51) في حين درجة توافر الكفايات الفنية جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.38)، وأشارت النَّتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المتغيرات (المؤهل العلمي و سنوات الخبرة) بينما لا يوجد فروق عن المتغيرات(الدَّروات التَّدريبية والتَّخصص).

دراسة الزعلان(2017) هدفت التَّعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثَّانوية في محافظات غزة للإدارة بالقيم من وجهة نظر المعلمين، وتمثلت عينتها من مجتمع الدِّراسة بلغ حجمها(580) معلما ومعلمة، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدِّراسة، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التَّحليلي، وأظهرت نتائج الدِّراسة أنها كانت عالية بمتوسط حسابي قدره(4.01) ووزن نسبي قدره (80.8%)، وقد كانت الأوزان النِّسبية لدرجة ممارسة مديري المدارس للمجالات على الترتيب كالآتي: قيم الانتماء التَّنظيمي، الأمانة التَّنظيمية، التَّسامح التَّنظيمي، القيم القيادية، القيم المسؤولية الاجتماعية، وقيم النَّزاهة والشَّفافية، وقيم الدَّعم.

دراسة الشطناوي واغبارية (2017) هدفت التَّعرف على درجة ممارسة المهام الإدارية لمديري المدارس الثَّانوية في منطقة المثلث من وجهة نظر المعلمين، وتكون مجتمع الدِّراسة من (1062) معلما ومعلمة موزعين على(30) مدرسة ثانوية، وتم اختيار عينة الدِّراسة من(330) معلماً ومعلمة بالطَّريقة العشوائية البسيطة، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت النَّتائج أن درجة ممارسة المهام الإدارية لمديري المدارس الثَّانوية في منطقة المثلث جاءت متوسطة، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة المهام الإدارية لمديري

المدارس الثَّانوية تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي، وتوجد فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة المهام الإدارية لمديري المدارس الثَّانوية تعزى لمتغير الجنس.

دراسة العرينى(2016) هدفت التَّعرف على درجة ممارسة مدراء تعليم المناطق والمحافظات للصَّلاحيات الإدارية والمالية الممنوحة لهم من وزارة التَّعليم السُّعودية، وتمثلت عينة الدِّراسة من (16) مديراً عاماً بالتَّربية والتَّعليم في المناطق والمحافظات، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واعتمدت الدِّراسة المنهج الوصفي، وأظهرت الدِّراسة أبرز النَّتائج من أهمها: أن معظم عينة الدِّراسة من مدراء تعليم المناطق والمحافظات يرون ممارستهم للصَّلاحيات الإدارية والمالية الممنوحة لهم بدرجة كبيرة جدا وذلك بشكل عام، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول ممارسة مدراء تعليم المناطق والمحافظات للصَّلاحيات الإدارية والمالية الممنوحة ترجع لاختلاف أيٍّ من المتغيرات (نوع إدارة التَّعليم، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

دراسة الخطيب وعاشور(2016) هدفت التَّعرف على درجة ممارسة مديري التَّربية والتَّعليم في محافظة إربد للكفايات الإدارية من وجهة نظر مساعديهم ورؤساء الأقسام الإدارية، وتمثلت عينتها من جميع أفراد المجتمع والبالغ(108) فرداً منهم (32) مساعدا، و(76) رئيسا إدارياً، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، واعتمدت الدِّراسة على المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النَّتائج أن درجة ممارسة مديري التَّربية والتَّعليم للكفايات الإدارية كانت بدرجة عالية، وكانت أكثر المجالات ممارسة مجال كفايات التَّخطيط التَّربوي، وأقلها ممارسة مجال الكفايات التَّكنولوجية، كما أوضحت عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي)، بينما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح (11 سنة فأكثر).

دراسة ضحيك(2016) هدفت التَّعرف على درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدَّولية بمحافظات غزة للإدارة بالقيم وعلاقتها باتخاذ القرارات التَّشاركية من وجهة نظر معلميهم، وتمثلت عينة الدِّراسة (400) معلم ومعلمة، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة، واستخدمت المنهج الوصفي التَّحليلي، وأظهرت نتائج الدِّراسة أن ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث بغزة للإدارة بالقيم جاءت

عالية، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدِّراسة بالقيم تعزى لمتغير (المؤهل العملي)، في حين توجد فروق تعزى لمتغير (الجنس) لصالح الذكور.

دراسة (Vorhaeghe, Vanhoof, Valcke &Van 2010) هدفت التَّعرف على تصورات مديري المدارس الابتدائية لاستخدام التَّغذية الرَّاجعة في تحسين أداء مديري المدارس، وتمثلت عينة الدِّراسة من (16) مدير مدرسة، و(4) مجموعات عمل من المعلمين، واستخدم الباحثون المقابلات في جمع البيانات، واستخدم المنهج الوصفي التَّحليلي، وأظهرت نتائج الدِّراسة أن التَّنويع في تقديم التَّغذية الرَّاجعة في المراحل المختلفة للأداء يمكن أن يساهم في تحسين فاعلية المدرسة، بالإضافة إلى تنوع مصادر التَّغذية الرَّاجعة من الهيئة الإدارية والمعلمين، وكذلك المجتمع المحلي.

دراسة (Bradey,2001) هدفت التَّعرف على العلاقة بين الرِّضا الوظيفي لمديري المدارس وفاعلية الأداء في ولاية كاليفورنيا، وتمثلت عينة الدِّراسة من (162) مديرا ومديرة، واستخدم الباحث الاستبانة كأدة للدراسة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت نتائج الدِّراسة وجود علاقة إيجابية بين الرَّضا الوظيفي لمدير المدرسة، وفاعلية الأداء.

2.2.2 الدِّراسات المتعلقة بممارسة قيادة التَّغيير

دراسة سليمان وأبو حسين (2022) هدفت التَّعرف على تقديم تصور مقترح لتفعيل قيادة التَّغيير لتلبية متطلبات التَّحول الرَّقمي بجامعة دمياط، وتمثلت العينة (110) عضو من أعضاءهيئة التَّدريس، والقيادات الأكاديمية والإدارية بكليات جامعة دمياط، واختيرت العينة بالطَّريقة العشوائية، واستخدما الاستبانة كأداة للدِّراسة، وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي التَّحليلي، وأظهرت النَّتائج أن واقع ممارسة قيادة التَّغيير نحو التَّحول الرَّقمي جاء بدرجة متوسط، حيث جاء نمذجت السُّلوك في المركز الأول، ثم جاء بناء رؤية مشتركة للتَّغير نحو التَّحول الرَّقمي وتطويرها في المركز الثَّاني، ويليه بناء الثَّقافة الدَّاعمة للتَّغيير نحو التَّحول الرَّقمي، ثم تحقيق الشَّراكة وأخيراً التَّحفيز نحو تحقيق أهداف التَّغيير نحو التَّحول الرَّقمي في المركز الأخير.

دراسة البلشي (2022) هدفت التَّعرف على دور قيادة التَّغيير بالمدرسة الثَّانوية في القضاء على هدر العمليات بها باستخدام مدخل lean management، وتمثلت العينة من (21) من العاملين بالمدرسة، واختيرت العينة بالطَّريقة العشوائية، واستخدم الباحث المقابلة كأداة للدِّراسة، وقد اعتمد المنهج النَّوعي القائم على أسلوب دراسة الحالة، وأظهرت النَّتائج إلى وجود صور هدر في كافة العمليات بالمدرسة الثَّانوية، وتم تصنيفها إلى خمسة أنواع من الهدر وهي: هدر إمكانيات المعلمين، وهدر العمليات، وهدر المعلومات، وهدر الأصول المادية، و هدر القيادة.

دراسة الخليفي (2021) هدفت التَّعرف على متطلبات قيادة التَّغيير التَّنظيمي بمدارس التَّعليم المتوسط في محافظة الأحمدي بدولة الكويت، وتمثلت العينة (96) من المدراء والمدراء المساعدين، ورؤساء الأقسام بمدارس البنين والبنات، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وفق المنهج الوصفي التَّحليل، وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أن أهمية المتطلبات البشرية لقيادة التَّغيير التَّنظيمي في عينة الدِّراسة جاءت مرتفعة من وجهة نظر إفراد عينة الدِّراسة، وهذا يدل على أن قيادة التَّغيير التَّنظيمي تتأثر بشكل مباشر، أو غير مباشر بالمتطلبات البشرية.

دراسة مصطفى(2021) هدفت التعرف على استقصاء واقع القيادة المدرسية في القدس في ضوء نظرية "فولان" لقيادة التَّغيير ومدى قدرتها على إحداثالتَّغيير المطلوب، وتمثلت عينة الدِّراسة من (180) مديرا ومديرة في مدارس القدس المختلفة التابعة (السُّلطة الفلسطينية، الوكالة، الخاصة، المعارف، البلدية)، واستخدمت نتائجها كنقطة قياسية لعقد خمس مقابلات شبه منظمة مع المديرين؛ بهدف تثبيت البيانات، إلى جانب عشر مقابلات مع المعلمين في تلك المدارس، واستخدمت الباحثة المنهجية الكمية والكيفية الهجينة بتصميم وصفي تحليلي، وأظهرت نتائج الدِّراسة أن واقع القيادة التَّربوية في ضوء قيادة التَّغيير جاء بدرجة كبيرة، وأشارت النَّتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المديرين تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجهة المشرفة لصالح مدارس البلدية.

دراسة حماد والكيومي والعمري(2020) هدفت التعرف على واقع ممارسة المشرفين التَّربويين لمهارات قيادة التَّغيير بالمدارس الحكومية بسلطنة عمان، وأثر بعض المتغيرات في ذلك، وتمثلت عينة بلغ

حجمها(310) من المعلمين الأوائل من الجنسين من محافظات مسقط، شمال الباطنة، جنوب الباطنة، الداخلية، واعتمدت الطَّريقة العشوائية. وعليه قد تم بناء استبانة، واتبعت الدِّراسة المنهج الوصفي لتحقيق أغراضها، وجاءت تقديرات أفراد العينة بدرجة" متوسطة"، كما أظهرت النَّتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والمحافظات التَّعليمية، والتَّخصص، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في مجال بناء العلاقات، وصنع التَّماسك تعزى لصالح الإناث.

دراسة العريفان(2019) هدفت التَّعرف على واقع ممارسة قيادة التَّغيير في مؤسسات التَّعليم العام الكويتية من وجهة نظر مديري المدارس، وتمثلت عينة الدِّراسة من (32) مديراً ومديرة، وتم اختيار العينة بطريقة العشوائية، واعتمدت الباحثة أسلوب المقابلة المقننة والمؤلفة من أربع أسئلة كأداة الدِّراسة، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وقد أظهرت النَّتائج أن درجة استخدام نمط قيادة التَّغيير من قبل مديري مدارس التَّعليم العام الكويتي جاءت بنسبة عالية بناء على نسبة استخدام أسلوب قيادة التَّغيير في المنظمات التَّعليمية، كما بينت أن مدارس التَّعليم العام الكويتية مهيئة لعمليات التَّغيير المختلفة والمفاجئة.

دراسة عون و الجاسر ومشعان(2018) هدفت التَّعرف على واقع ممارسة مديري المناطق التَّعليمية لمهارات القيادة والتَّغيير، وكذلك التَّعرف على المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري المناطق التَّعليمية لمهارات القيادة والتَّغيير في المملكة العربية السعودية، وتمثلت عينة الدِّراسة من (74) مديراً ومساعد مدير، وتم اختيار كامل المجتمع، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت نتائج الدِّراسة أن مديري المناطق التَّعليمية يمارسون المهارات القيادية بدرجة عالية، كما بينت النَّتائج أن مديري المناطق التَّعليمية يمارسون مهارة التَّغيير بدرجة متوسطة، وأوضحت النَّتائج أن مديري المناطق التَّعليمية يمارسون مهارة القيادة والتَّغيير بدرجة عالية، حيث تأتي مهارة القيادة بالمرتبة الأولى وتليها مهارات التَّغيير.

دراسة عبد النافع(2018) هدفت التَّعرف على درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لقيادة التَّغيير، وعلاقتها بالنمو المهني لدى معلماتهن في محافظة العاصمة(عمان)، وتمثلت العينة من (370) معلمة

من معلمات رياض الأطفال الخاصة في عمان، واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة، واستخدم المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج الدِّراسة أن درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لقيادة التَّغيير جاءت بدرجة مرتفعة من وجهة نظر معلماتهن.

دراسة جوريرو(Guerrero,2018) هدفت التَّعرف على أهمية تحديد التَّطابق بين مخططات قيادة التَّغيير المثالي والفعلي للموظفين في إدارة التَّغيير النَّاجحة، وتمثلت عينة الدِّراسة من (707) معلمين من المدارس الثَّانوية الخاصة والعامة في الفلبين، واختيرت بالطَّريقة العشوائية البسيطة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت النَّتائج أن المعلمين يتمتعون برؤية أكثر شمولياً وتكاملاً لمخططات قيادة التَّغيير من موظفي مؤسسات الأعمال، وثمة مخططات تغيير القيادة للمعلمين تتنبأ بشكل كبير بالفعالية المتصورة لإدارة التَّغيير، والتزام المعلمين العاطفي بالتَّغيير، والفعالية المتصورة لإدارة التَّغيير تتوسط بشكل كبير تأثير مخططات القيادة المتغيرة على التزام المعلمين العاطفي بالتَّغيير.

دراسة مي كين و عبد الكريم ونوردين وواوي بينغ(Mai kin, Abdull kareem, Nordin & Wai bing,2018) هدفت التَّعرف على العلاقة بين اختصاصات قيادة التَّغيير الرئيسة ومواقف المعلمين تجاه التَّغيير، وتمثلت عينة الدِّراسة من (936) معلما ومعلمة من (47) مدرسة ثانوية عالية الأداء في ماليزيا، واختيرت بالطَّريقة العشوائية الطبقية، واستخدموا الاستبانة أداة للدراسة، واستخدم المنهج الكمي، وأظهرت النَّتائج أن الكفاءات الرئيسة لقيادة التَّغيير ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمعتقدات تغيير المعلم وتنطوي على فكرة أنه إذا تم تزويد مديري المدارس بالكفاءات القيادية الأساسية للتَّغيير.

دراسة تشانغ و تشين وتشو(Chang, Chen & Chou, 2017) هدفت للتَّعرف على قيادة تغيير المديرين كما يراها المدرسون، واستكشاف أي أثر للتَّغيير قد يؤثر في التَّطوير المهني للمدرسين في تايوان، تمثلت عينة الدِّراسة من (490) معلمة ومعلماً من (41) مدرسة من المراحل الابتدائية في مدينة تاييه الجديدة (تايوان)، وتم استخدام الاستبانة أداة للدراسة، واستخدم المنهج الوصفي التَّحليلي، وأظهرت نتائج الدِّراسة وجود أثر إيجابي لقيادة التَّغيير الصَّحيحة في تعزيز النُّمو المهني للمعلمين، ويمكن تطبيق قيادة التَّغيير على الممارسات الأوسع؛ لتحسين أداء المعلمين في مختلف الأوضاع.

دراسة مكافي(Mcafee et al, 2015) هدفت التَّعرف على العلاقة بين الاحتراق الوظيفي للمعلم ومقاومة التَّغيير لدى المعلمين حول سلوكيات مديري المدارس الثَّانوية حول قيادة التَّغيير، تمثلت عينة الدِّراسة (108) من معلمي المدارس الثَّانوية في منطقة مترو أتلانتا في الولايات المتحدة الأمريكية، استخدم الاستبانة كأداة للدراسة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التَّحليلي، وأظهرت نتائج الدِّراسة وجود علاقة طردية بين مستوى المتغيرات من إرهاق المعلم ومستوى مقاومة التَّغيير.

دراسة (Holten& Bernner,2015) هدفت التَّعرف على أساليب القيادة، والعمليات التي تسهم في جعل التَّغيير إيجابياً، ومتقبلاً من قبل العاملين، تمثلت عينة الدِّراسة (351) موظفاً من منطقتين من مناطق الدينمارك، واستخدم الباحثان الاستبانة كأداه لجمع البيانات، و استخدم المنهج الوصفي التَّحليلي، وأظهرت نتائج الدِّراسة أن أساليب القيادة التّحويلية تشير إلى أن القادة يشركون جميع العاملين في تقييم أنشطةالتَّغيير، كما أن أسلوب القيادة التّحويلية وأسلوب المشاركة إيجابياً في مؤسسات القطاع العام، أما مؤسسات القطاع الخاص فقد كان متوسطاً.

من خلال استعراض الدِّراسات العربية والأجنبية المقترحة كدراسات سابقة للدراسة، فإنه يمكن استخلاص التعقيب على هذه الدِّراسات كالآتي:

أولا: أوجه التشابه والاختلاف:

اولا: الدِّراسات التي تناولت متغير ممارسة المهام الإدارية

1- من حيث الأهداف: اختلفت الدِّراسات السَّابقة من حيث الأهداف؛ فقد هدفت دراسة العتيبي(2018)، ودراسة الخطيب وعاشور(2016)، للتَّعرف على ممارسة المديري للكفايات الإدارية، بينما هدفت دراسة العريني(2016) للتَّعرف على ممارسة المدير للصَّلاحيات المالية والإدارية، بينما هدفت دراسة الزعلان(2017) ودراسة الضحيك(2016)، للتَّعرف على ممارسة مديري المدارس للإدارة بالقيم، وأما دراسة الازوري والزهراني(2021) فهدفت للتَّعرف على ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تنمية الموهبة، واتفقت دراسة الشطناوي واغبارية(2017) ودراسة الازوري والزهراني

(2021)، التي هدفت التَّعرف على درجة ممارسة المهام الإدارية لمديري المدارس، ولكن ما يميز هذه الدِّراسة بأنها تهدف إلى التَّعرف على درجة ممارسة قيادة التَّغيير وعلاقتها بمستوى ممارسة المهام الإدارية لمديري المدارس؛ أي أنها تدرس علاقة بين متغيرين في الدِّراسة الحالية.

2. من حيث العينة: تنوعت العينات المستخدمة في الدِّراسات السَّابقة من حيث الفئة المستهدفة وطبيعتها وحجمها، وقد تضمن العينات في الدِّراسات السَّابقة فئات، مثل: تمثلت العينة مدراء في دراسة الأزوري(2021)، ودراسة العريني(2016)، بينما تمثلت العينة من مساعد ورئيس إداري في دراسة الخطيب وعاشور (2016)، بينما تمثلت العينة مشرفا تربويا في دراسة العتيبي(2018)، أما دراسة الزعلان (2017)، ودراسة الشطناوي واغبارية(2017)، ودراسة الخطيب (2021) ودراسة ضحيك (2016) فقد تمثلت عينتها بالمعلمين، فهي تشابهت من بين الدِّراسات السَّابقة العينة التي اختيرت لهذه الدِّراسة.

3. من حيث الأداة: تشابهت الدِّراسة الحالية مع معظم الدِّراسات السَّابقة من حيث تبني مقياس الاستبانة كأدوات للدِّراسة، واختلفت من حيث استخدامها لأداة أخرى في جمع البيانات، وهي بطاقة الرَّصد، وأيضا اختلفت من حيث بعض متغيرات الدِّراسة والأسلوب الذي سيتبع لاستخلاص النَّتائج.

4. من حيث النَّتائج: الاستفادة من الدِّراسات السَّابقة في البحث الحالي، في ما يلي:

– من النَّتائج والتَّوصيات التي توصلت لها الدِّراسات السَّابقة في بناء فكرة البحث وتحديد موضوعاته.

– في بناء أداة البحث بما يناسب المجتمع والعينة محل الدِّراسة.

– تحديد المتغيرات التي يمكن دراستها.

–تحديد الأساليب الإحصائية وطرق التَّحليل المناسب للبحث.

–مقارنة النَّتائج التي توصلت لها الدِّراسات السَّابقة بالنَّتائج التي ستتوصل لها الدِّراسة الحالية، وتوجيه الباحثة التوصيات والمقترحات.

ثانياً: الدِّراسات التي تناولت متغير قيادة التَّغيير

1. من حيث الأهداف: هدفت أغلب الدِّراسات التَّعرف إلى واقع ممارسة قيادة التَّغير، كدراسة مصطفى (2021) ودراسة حماد والكيومي والعمري(2020)، ودراسة العريفان(2019)، ودراسة عون والجاسر ومشعان(2018)، وأخرى عن درجة ممارسة قيادة التَّغيير كدراسة عبد النافع (2018) ودراسة (AL-Rosan,2017)، وهناك دراسة الخليفي (2021) التي هدفت التَّعرفعلى متطلبات قيادة التَّغيير التَّنظيمي، ودراسة تشانغ وتشين وتشو (2017) التي تحدثت عن أثر التَّغيير على التَّطور المهني، أما دراسة مكافي (2015) فهدفت التَّعرفعلى العلاقة بين الاحتراق الوظيفي ومقاومة التَّغيير، ودراسة كين وعبد الكريم ونوردين وواوي بينغ (2018) هدفت التَّعرف على العلاقة بين قيادة التَّغيير ومواقف المعلمين، ودراسة البلشي(2022) هدفت إلى معرفة دور قيادة التَّغيير على هدر العمليات، ودراسة سليمان وأبو حسين(2022) هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتفعيل قيادة التَّغيير، أما الدِّراسة الحالية فتبحث في التَّعرف على ممارسة قيادة التغير علاقتها بمستوى ممارسة المهام الإدارية، وهذا ما لم تتطرق إليه أي من الدِّراسات السَّابقة.

2. من حيث العينة: تنوعت العينات المستخدمة في الدِّراسات السَّابقة من حيث الفئة المستهدفة وطبيعتها وحجمها، وقد تضمن العينات في الدِّراسات السَّابقة فئات مثل:المدراء، والمدراء المساعدين ورؤساء الأقسام كدراسة الخليفي(2021)، ومدير ومساعد المدير كدراسة عون، والجاسر ومشعان(2018)، ودراسة مصطفى(2021)، ومدير ومديرة كدراسة العريفان(2019)، أما باقي

الدِّراسات السَّابقة؛ فكانت عينة الدِّراسة مكونة من معلمين ومعلمات، فقد اتفقت مع العينة التي اختيرت لهذه الدِّراسة.

3. من حيث الأداة: تشابهت الدِّراسة الحالية مع معظم الدِّراسات السَّابقة من حيث تبني المقاييس الاستبانة كأدوات للدراسة، إلا دراسة مصطفى(2021)، ودراسة العريفان (2019)، ودراسة البلشي(2022) استخدموا المقابلات كأداة لجمع البيانات، واختلفت من حيث بعض متغيرات الدِّراسة والأسلوب الذي سيتبع لاستخلاص النَّتائج، قامت الباحثة باستخدام الاستبانة، وبطاقة الرَّصد في البحث الحالي.

4. من حيث النَّتائج: الاستفادة من الدِّراسات السَّابقة في البحث الحالي، في ما يلي:

– من النَّتائج والتوصيات التي توصلت لها الدِّراسات السَّابقة في بناء فكرة البحث وتحديد موضوعاته.

– في بناء أداة البحث بما يناسب المجتمع والعينة محل الدِّراسة.

– تحديد المتغيرات التي يمكن دراستها.

–تحديد الأساليب الإحصائية وطرق التَّحليل المناسب للبحث.

–مقارنة النَّتائج التي توصلت لها الدِّراسات السَّابقة بالنَّتائج التي ستتوصل لها الدِّراسة الحالية، وتوجيه الباحثة إلى استخلاص التوصيات والمقترحات.

ثانيا: أوجه التميز للدِّراسة الحالية:

تتميز الدِّراسة الحالية عن الدِّراسات السَّابقة أنها تناولت درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير ومستوى ممارستهم للمهام الإدارية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي الكمي والنَّوعي الذي يميزها عن الدِّراسات السَّابقة، بأنها تدرس علاقة بين متغيرين.

-وتتميز هذه الدِّراسة أيضا بأنها استخدمت الاستبانة إلى جانب بطاقة الرَّصد، فقد جمعت بين البحث الكمي والنَّوعي من حيث نوع المنهج، و لم تستخدم في الدِّراسات السَّابقة.

-أن هذه الدِّراسة تناولت أهمية قيادة التَّغيير لدى مديري المدارس في فلسطين لأهمية التَّغيير في ظل الظُّروف الرَّاهنة والأوضاع المتغيرة في البلاد، ولأهمية مواكبة التَّغيير في العصر الحالي والتَّطور المستمر في المعرفة العلمية والتَّكنولوجيا.

-أن تُضيف هذه الدِّراسة بصمة في وزارة التَّربية والتَّعليم، لإضافة برامج تدريبية لقيادة التَّغيير وإضافتها للمهام الإدارية للمدراء في المدارس، يشكل بفعالية، ويدعم عملية التَّطوير والتَّغيير في العملية التَّعليمية التَّربوية.

الفصل الثَّالث

الطَّريقة والإجراءات

3. 1 منهجية الدِّراسة

3. 2 مجتمع الدِّراسة وعينتها

3. 3 أدوات الدِّراسة

3. 4 متغيرات الدِّراسة

3. 5 إجراءات تنفيذ الدِّراسة

3. 6 المعالجات الإحصائية

الفصل الثَّالث

الطَّريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطَّرق والإجراءات التي اتبعت، وتضمنت تحديد منهجية الدِّراسة المتبعة، ومجتمع الدِّراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في بناء أدوات الدِّراسة وخصائصها، ثم شرح مخطط تصميم الدِّراسة ومتغيراتها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدِّراسة.

1.3 منهجية الدِّراسة

اعتمدت هذه الدِّراسة على منهجين هما: المنهج الوصفي الارتباطي الكمي والنَّوعي، ويساعد المنهج النَّوعي على فهم الظَّاهرة ووصفها وصفاً نوعياً دقيقاً، كما يساعد المنهج الوصفي الإرتباطي على فهم الظاهرة ووصفها وصفاً كمياً دقيقاً، وأن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات، وإنما يقوم بالرَّبط وتحليل العلاقة ما بين متغيرات الدِّراسة للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من خلال الدِّراسة.

2.3 مجتمع الدِّراسة وعينتها

أ) مجتمع الدِّراسة:

تكون مجتمع الدِّراسة من جميع المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية، والبالغ عددهم (16370)، حسب إحصائية وزارة التَّربية والتَّعليم الفلسطينية للعام الدراسي (2022/2021) والجدول (1.3) يوضح توزيع مجتمع الدِّراسة حسب متغيري الجنس، والمديرية.

الجدول (1.3): يوضح توزع مجتمع الدِّراسة حسب متغيري الجنس، والمديرية

المديرية		رام الله	بيرزيت	نابلس	قلقيلة	الخليل	بيت لحم	المجموع
الجنس	ذكر	982	519	1487	743	1444	1065	6240
	أنثى	1970	991	2175	1059	2197	1739	10131
المجموع		2952	1510	3662	1802	3641	2804	**16370**

ب) عينة الدِّراسة:

اختيرت عينة الدِّراسة كالآتي:

أولاً- العينة الاستطلاعية: اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (42) من المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدِّراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثانياً- عينة الدِّراسة الأصلية: اختيرت عينة الدِّراسة في المرحلة الأولى بالطَّريقة العشوائية العنقودية فقد اختارت الباحثة ستة عناقيد من مجموع مديريات التَّربية والتَّعليم في المحافظات الشَّمالية، ثم في المرحلة الثَّانية اختارت الباحثة عينة ممثلة وفق الجنس والمديرية وذلك بالطَّريقة العشوائية الطبقية، إذ بلغ حجم العينة (500) من المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية، والجدول (2.3) يوضح توزيع أفراد عينة الدِّراسة حسب متغيري الجنس والمديرية:

الجدول (2.3): يوضح توزع عينة الدِّراسة حسب متغيري الجنس والمديرية

المديرية		رام الله	بيرزيت	نابلس	قلقيلة	الخليل	بيت لحم	المجموع
الجنس	ذكر	30	16	46	23	44.1	33	192
	أنثى	60.1	30.2	66.4	32	67.1	53.1	308
المجموع		90	46	112	55	111	86	**500**

3.3 أدوات الدِّراسة

لأغراض جمع بيانات الدِّراسة، فقد طورت ثلاثة أدوات للدراسة اعتماداً على الدِّراسات السَّابقة والأدب النَّظري، وهم: مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير، مقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية، وبطاقة الرَّصد، كما يلي:

أولاً: مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدِّراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التَّربوي والدِّراسات السَّابقة وعلى مقاييس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير المستخدمة في بعض الدِّراسات ومنها: دراسة (قطيفان، 2020)، ودراسة عوض الله (2021)، ودراسة مصطفى(2021)، ربايعة(2018)، قامت الباحثة بتطوير مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير استناداً إلى تلك الدِّراسات.

1.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير

صدق المقياس

استخدمت الباحثة نوعين من الصَّدق كما يلي:

أ) الصَّدق الظَّاهري(Face validity)

للتحقق من الصَّدق الظَّاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير، عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراة، وقد بلغ عددهم (12) محكمين، كما هو موضح في ملحق (ب)، وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (24) فقرة، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول

الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التَّعديلات المقترحة، واستناداً إلى ملاحظات المحكمين، فقد عدلت صياغة بعض الفقرات .

ب) صدق البناء (Construct Validity)

للتحقق من الصدق للمقياس استخدمت الباحثة أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (42) من المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية، ومن خارج عينة الدِّراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات معاً لدَّرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال معاً لدَّرجة الكلية للمقياس، والجدول (3.3) يوضح ذلك:

جدول (3.3): يوضح قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدَّرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدَّرجة الكلية للمقياس(ن=42)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدَّرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدَّرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدَّرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدَّرجة الكلية
التَّغيير في الأهداف			التَّغيير على مستوى خدمة المجتمع المحلي			التَّغيير على مستوى الموارد المادية			التَّغيير على مستوى الموارد البشرية		
1	.60**	.39*	7	.54**	.62**	13	.71**	.76**	19	.78**	.73**
2	.78**	.68**	8	.82**	.71**	14	.73**	.66**	20	.84**	.70**
3	.64**	.38*	9	.83**	.68**	15	.81**	.79**	21	.83**	.71**
4	.75**	.72**	10	.78**	.61**	16	.82**	.78**	22	.81**	.80**
5	.61**	.52**	11	.73**	.63**	17	.78**	.74**	23	.82**	.71**
6	.73**	.65**	12	.77**	.73**	18	.73**	.70**	24	.82**	.78**
درجة كلية للبُعد	**.81** **		**درجة كلية للبُعد**	**.89** **		**درجة كلية للبُعد**	**.97** **		**درجة كلية للبُعد**	**.91** **	

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (3.3) أن معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.38-.84)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011)، أن قيمة معامل

الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس .

ثبات مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير

للتَّأكد من ثبات مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير ومجالاته، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (42) من المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية، ومن خارج عينة الدِّراسة المستهدفة، وبهدف التَّحقق من ثبات الاتساق الدَّاخلي للمقياس ومجالاته، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا(Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد قياس الصدق (24) فقرة، والجدول (4.3): يوضح ذلك:

جدول (4.3): يوضح قيم معاملات ثبات مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
التَّغيير في الأهداف	6	.78
التَّغيير على مستوى خدمة المجتمع المحلي	6	.84
التَّغيير على مستوى الموارد المادية	6	.86
التَّغيير على مستوى الموارد البشرية	6	.90
الدَّرجة الكلية	**24**	.95

يتضح من الجدول (4.3) أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير تراوحت ما بين (.78-.90)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.95). وتعد هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

ثانياً– مقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدِّراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التَّربوي والدِّراسات السَّابقة وعلى مقاييس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية المستخدمة في بعض الدِّراسات ومنها: دراسة الغامدي(2016)، ودراسة كمال(2017)، ودراسة الزعلان(2017)، ودراسة حسن علي(2016)، قامت الباحثة بتطوير ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية استناداً إلى تلك الدِّراسات.

2.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية

أ) صدق المقياس :

استخدمت الباحثة نوعين من الصِّدق كما يلي:

أولاً: الصَّدق الظَّاهري(Face validity)

للتحقق من الصَّدق الظَّاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية، عرُض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراة، وقد بلغ عددهم (12) محكمين، كما هو موضح في ملحق (ب)، وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (30) فقرة، موزعة على (5) مجالات، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، فقد عدلت صياغة بعض الفقرات .

ثانياً: صدق البناء (Construct Validity)

من أجل التَّحقق من الصَّدق للمقياس استخدمت الباحثة أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (42) من المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية، ومن خارج عينة الدِّراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدَّرجة الكلية لمقياس(ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية)، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدَّرجة الكلية لمقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية، كما هو مبين في الجدول (5.3):

جدول (5.3): يوضح قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدَّرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدَّرجة الكلية للمقياس (ن=42):

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدَّرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدَّرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدَّرجة الكلية
مهام تتعلق بالتَّخطيط				**مهام تتعلق بالتَّنظيم**			**مهام تتعلق بالتَّوجيه والمتابعة**	
1	.81**	.72**	7	.79**	.77**	13	.76**	.70**
2	.77**	.69**	8	.85**	.80**	14	.76**	.77**
3	.72**	.64**	9	.86**	.73**	15	.85**	.80**
4	.80**	.66**	10	.69**	.59**	16	.79**	.63**
5	.56**	.46**	11	.73**	.71**	17	.85**	.73**
6	.78**	.70**	12	.82**	.78**	18	.85**	.83**
	درجة كلية للبُعد .87**			**درجة كلية للبُعد .93****			**درجة كلية للبُعد .92****	
الفقرة	**الارتباط مع المجال**	**الارتباط مع الدَّرجة الكلية**	**الفقرة**	**الارتباط مع المجال**	**الارتباط مع الدَّرجة الكلية**	ا	–	–
مهام تتعلق باتخاذ القرارات				**مهام تتعلق بالتَّقويم**			----------	
19	.76**	.73**	25	.75**	.76**	-	-	-
20	.83**	.75**	26	.75**	.69**	-	-	-
21	.82**	.73**	27	.88**	.79**	-	-	-
22	.82**	.76**	28	.91**	.76**	-	-	-
23	.79**	.74**	29	.81**	.74**	-	-	-
24	.84**	.82**	30	.85**	.64**	-	-	-
	درجة كلية للبُعد .93**			**درجة كلية للبُعد .88****			----------	

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (5.3) أن معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (46.-91.)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011)أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (30.) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (30.– أقل أو يساوي 70.) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (70.) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس .

ثبات مقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية

للتأكد من ثبات مقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (42) معلماً من المدارس الحكومية، و خارج عينة الدِّراسة المستهدفة، وبهدف التَّحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وأبعاده، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا(Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد قياس الصدق (30) فقرة، والجدول (6.3) يوضح معاملات ثبات الاتساق الدَّاخلي لمقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية، كما في الآتي:

جدول (6.3): يوضح معاملات ثبات مقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية بطريقة كرونباخ ألفا

البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
مهام تتعلق بالتَّخطيط	6	.84
مهام تتعلق بالتَّنظيم	6	.88
مهام تتعلق بالتَّوجيه والمتابعة	6	.89
مهام تتعلق باتخاذ القرارات	6	.89
مهام تتعلق بالتَّقويم	6	.91
الدَّرجة الكلية	30	.97

يتضح من الجدول (6.3) أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية تراوحت ما بين (84.-91.)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (97.). وتعد هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقياسي الدِّراسة :

أولاً: مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير: تكون مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير في صورته النهائية بعد قياس الصدق من (24) فقرة موزعة على أربعة مجالات كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير.

ثانياً: مقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية: تكون مقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية في صورته النهائية من (30) فقرة، موزعة على خمسة مجالات كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير.

وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: كبيرةجداً (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، قليلة(2) درجتان، قليلةجداً (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية لدى عينة الدِّراسة حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات : عالية ومتوسطة ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية :

طول الفئة = (الحد الأعلى _ الحد الأدنى (لتدرج)) / عدد المستويات المفترضة

$$1.33 = \frac{1-5}{3}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النَّحو الآتي:

جدول (7.3): يوضح درجات احتساب مستوى ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية

مستوى منخفض	**2.33 فأقل**
مستوى متوسط	**3.67 -2.34**
مستوى مرتفع	**5 -3.68**

ثالثاً: بطاقة رصد درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير في ضوء ممارستهم للمهام الادارية في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية(فلسطين)

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدِّراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التَّربوي والدِّراسات السَّابقة في مجال درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير في ضوء ممارستهم للمهام الإدارية في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية(فلسطين)، قامت الباحثة بتطوير بطاقة رصد درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير في ضوء ممارستهم للمهام الإدارية في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية(فلسطين) بناءً على تلك الدِّراسات.

3.3.3 الخصائص السيكومترية لبطاقة رصد درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير في ضوء ممارستهم للمهام الإدارية في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية(فلسطين)

صدق بطاقة الرَّصد

استخدمت الباحثة الصَّدق الظَّاهري(Face validity) كما يلي:

للتَّحقق من الصَّدق الظَّاهري، أو ما يعرف بصدق المحكمين لبطاقة رصد درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير في ضوء ممارستهم للمهام الإدارية في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية(فلسطين)، عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد بلغ عددهم (13) محكماً، كما هو موضح في ملحق (ب)، وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من(9) فقراة، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، واستناداً إلى ملاحظات المحكمين، عدلت صياغة بعض الفقرات، كما هو مبين في الملحق (ت).

4.3 متغيرات الدِّراسة

اشتملت الدِّراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أ- المتغيرات المستقلة:

1. الجنس: وله مستويان هي: (1-ذكر ، 2- أنثى).
2. المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات هي: (1-دبلوم، 2-بكالوريوس، 3-ماجستير فأعلى).
3. سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات هي: (1-أقل من5سنوات، 2-من 5 سنوات -إلى أقل من 10سنوات، 3-10سنوات فأكثر).

4. المديرية: ولها ستة مستويات هي: (1–رام الله والبيرة، 2–بيرزيت، 3–نابلس، 4–قلقيلية، 5–الخليل، 6–بيت لحم).

ب–المتغير التَّابع:

أ) الدَّرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير من وجهة نظر عينة الدِّراسة.

ب) الدَّرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر عينة الدِّراسة.

5.3 إجراءات تنفيذ الدِّراسة

نفُذت الدِّراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمع المعلومات من العديد من المصادر؛ كالكتب، والمقالات، والتقارير، والرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النَّظري للدراسة.
2. الحصول على إحصائية بعدد المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية.
3. تحديد مجتمع الدِّراسة، ومن ثم تحديد عينة الدِّراسة.
4. تطوير أدوات الدِّراسة من خلال مراجعة الأدب التَّربوي في هذا المجال.
5. تحكيم أدوات الدِّراسة.
6. تطبيق أدوات الدِّراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدِّراسة الأساسية، إذ شملت (42) من المعلمين في المحافظات الشَّمالية؛ بهدف التَّأكد من دلالات صدق أدوات الدِّراسة وثباتها.

7. تطبيق أدوات الدِّراسة على العينة الأصلية، والطَّلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إستجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
8. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برنامج الرُّزمة الإحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التَّحليل الإحصائي المناسب.
9. مناقشة النَّتائج التي أسفر عنها التَّحليل في ضوء الأدب النَّظري والدِّراسات السَّابقة، والخروج بمجموعة من التِّوصيات والمقترحات البحثية.

6.3 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قامت الباحثة باستخدام برنامج الرُّزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية.
2. معامل كرونباخ ألفا(Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
3. اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين(Independent Samples t-test)، لفحص الفرضيات المتعلقة بالجنس.
4. اختبار تحليل التَّباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضيات المتعلقة بالمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية.
5. المقارنات البعدية باستخدام اختبار أقل فرق دال (LSD).

6. اختبار بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة بين ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية، كذلك لفحص صدق أداتي الدارسة .

7. اختبار معامل الانحدار المتعدد التَّدريجي (Stepwise Multiple Regression) باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise) لمعرفة إسْهام أبعاد ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير في التنبؤ في ممارستهم للمهام الإدارية.

الفصل الرَّابع

عرض نتائج الدِّراسة

1.4 النَّتائج المتعلقة بأسئلة الدِّراسة

1.1.4 نتائج السُّؤال الأول

2.1.4 نتائج السُّؤال الثَّاني

2.4 النَّتائج المتعلقة بفرضيات الدِّراسة

1.2.4 نتائج الفرضية الأولى

2.2.4 نتائج الفرضية الثَّانية

3.2.4 نتائج الفرضية الثَّالثة

4.2.4 نتائج الفرضية الرَّابعة

5.2.4 نتائج الفرضية الخامسة

6.2.4 نتائج الفرضية السَّادسة

7.2.4 نتائج الفرضية السَّابعة

8.2.4 نتائج الفرضية الثَّامنة

9.2.4 نتائج الفرضية التَّاسعة

10.2.4 نتائج الفرضية العاشرة

3.4 النَّتائج المتعلقة ببطاقة الرَّصد

الفصل الرَّابع

عرض نتائج الدِّراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدِّراسة في ضوء أسئلتها وفرضيتها التي طرحت، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، وكما يلي:

1.4 النَّتائج المتعلقة بأسئلة الدِّراسة

1.1.4 نتائج السُّؤال الأول: مادرجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغييرمن وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية؟

للإجابة عن السُّؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لمقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغييروعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرُّتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النِّسبة المئوية	الدَّرجة
1	1	التَّغيير في الأهداف	3.68	0.574	73.6	**مرتفعة**
2	2	التَّغيير على مستوى خدمة المجتمع المحلي	3.65	0.635	73.0	**متوسطة**
3	3	التَّغيير على مستوى الموارد المادية	3.64	0.630	72.8	**متوسطة**
4	4	التَّغيير على مستوى الموارد البشرية	3.63	0.617	72.6	**متوسطة**
		درجةممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير	3.65	0.550	73.0	**متوسطة**

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدِّراسة على مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير ككل بلغ (3.65) وبنسبة مئوية (73.0) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد عينة الدِّراسة عن مجالات مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير تراوحت ما بين (3.68–3.63)، وجاء مجال "التَّغيير في الأهداف " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.68) وبنسبة مئوية (73.6) وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال "التَّغيير على مستوى الموارد البشرية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.63) وبنسبة مئوية (72.6) وبتقدير متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدِّراسة على فقرات كلِّ مجال من مجالات مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير كل مجال على حدة على النَّحو الآتي:

1) التَّغيير في الأهداف

جدول (2.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لفقرات التَّغيير في الأهداف مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرُّتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النِّسبة المئوية	الدَّرجة
1	1	يصوغ المدير رؤية مستقبلية للمدرسة تنسجم مع الإمكانات المتاحة للمدرسة	3.86	0.803	77.2	**مرتفعة**
2	2	يراعى المدير إمكانات المدرسة في صياغة الأهداف المستقبلية نحو التَّغيير	3.75	0.797	75.0	**مرتفعة**
3	5	يضع المدير بدائل مناسبة للتغلب على معوقات تحقيق أهداف التَّغيير	3.65	0.859	73.0	**متوسطة**
4	4	يتصرف المدير بشكل واضح في ضوء أهداف التَّغيير	3.64	0.869	72.8	**متوسطة**
5	6	يوضح للمعلمين المصادر التي يمكن الاسترشاد بها لرسم	3.59	0.921	71.8	**متوسطة**

		أهداف مستقبلية للتَّغيير			
6	3	يربط المدير خطط تنمية المعلمين مهنيا برؤية المدرسة وأهداف التَّغيير	3.58	0.881	71.6	**متوسطة**
		التَّغيير في الأهداف	3.68	0.574	73.6	**مرتفعة**

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد عينة الدِّراسة عن مجال التَّغيير في الأهداف تراوحت ما بين (3.58-3.86)، وجاءت فقرة "يصوغ المدير رؤية مستقبلية للمدرسة تنسجم مع الإمكانات المتاحة للمدرسة " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.86) وبنسبة مئوية (77.2) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يربط المدير خطط تنمية المعلمين مهنياً برؤية المدرسة وأهداف التَّغيير" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.58) وبنسبة مئوية (71.6) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال التَّغيير في الأهداف (3.68) وبنسبة مئوية (73.6) وبتقدير مرتفع.

2) التَّغيير على مستوى خدمة المجتمع المحلي

جدول (3.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لفقرات التَّغيير على مستوى خدمة المجتمع المحلي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرُّتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النِّسبة المئوية	الدَّرجة
1	8	يعمل المدير على استثمار إمكانات المجتمع المحلي بشكل مثمر.	3.73	0.852	74.6	**مرتفعة**
2	12	يرسخ المدير مفهوم الشَّراكة المجتمعية.	3.65	0.919	73.0	**متوسطة**
3	9	يعقد المدير لقاءات دورية مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور لإشراكهم في حل المشكلات التي تواجههم في عملية التَّغيير.	3.65	0.922	73.0	**متوسطة**

4	11	يتابع المدير المستجدات التَّربويةباستمرار نحو التَّغيير.	3.64	0.902	72.8	**متوسطة**
5	7	ينظم المدير البرامج والحملات المدرسية التي تعود بالفائدة على المجتمع المحلي.	3.61	0.912	72.2	**متوسطة**
6	10	يفعل العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي لتحقيق التَّغيير والحد من مشكلات المعارضين للتَّغيير	3.61	0.940	72.2	**متوسطة**
		التَّغيير على مستوى خدمة المجتمع المحلي	3.65	0.635	73.0	**متوسطة**

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد عينة الدِّراسة عن مجال التَّغيير على مستوى خدمة المجتمع المحلي تراوحت ما بين (3.73 - 3.61)، وجاءت فقرة "يعمل المدير على استثمار إمكانات المجتمع المحلي بشكل مثمر" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.73) وبنسبة مئوية (74.6) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يفعل العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي لتحقيق التَّغيير والحد من مشكلات المعارضين للتَّغيير" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.61) وبنسبة مئوية (72.2) وبتقدير متوسطة. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال التَّغيير على مستوى خدمة المجتمع المحلي (3.65) وبنسبة مئوية (73.0) وبتقدير متوسط.

3) التَّغيير على مستوى الموارد المادية

جدول (4.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لفقرات التَّغيير على مستوى الموارد المادية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرُّتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النِّسبة المئوية	الدَّرجة
1	15	يبذل المدير جهدا من أجل نمو و تطوير المدرسة	3.70	0.930	74.0	**مرتفعة**
2	17	يحرص المدير على تطوير المناخ المناسب الداعم للتَّغيير وفقا للأولويات ودرجة أهميتها	3.66	0.852	73.2	**متوسطة**
3	14	يستخدم المدير الوسائل التَّكنولوجية في إنجاز التَّغيير في وقت قياسي	3.64	0.912	72.8	**متوسطة**

4	13	يوضح المدير أهمية التَّغيير وفق منهج واضح للبيئة المدرسية	3.62	0.891	72.4	**متوسطة**
5	16	يحقق المدير التوازن في تحديد أهداف التَّغيير بين(جهود المعلمين وإمكانات بيئة العمل) في التَّغيير	3.62	0.898	72.4	**متوسطة**
6	18	يخطط المدير بطريقة علمية للفعاليات والأنشطة المدرسية	3.61	0.897	72.2	**متوسطة**
		التَّغيير على مستوى الموارد المادية	3.64	0.630	72.8	**متوسطة**

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد عينة الدِّراسة عن مجال التَّغيير على مستوى الموارد المادية تراوحت ما بين (3.70–3.61)، وجاءت فقرة "يبذل المدير جهدا من أجلنمو و تطوير المدرسة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.70) وبنسبة مئوية (74.0) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يخطط المدير بطريقة علمية للفعاليات والأنشطة المدرسية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.61) وبنسبة مئوية (72.2) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال التَّغيير على مستوى الموارد المادية(3.64) وبنسبة مئوية (72.8) وبتقدير متوسط.

4) التَّغيير على مستوى الموارد البشرية

جدول (5.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لفقرات التَّغيير على مستوى الموارد البشرية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرُّتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النِّسبة المئوية	الدَّرجة
1	19	يختار المدير أعضاء فريق التَّغيير على أساس المهارات والقدرات لإحداثالتَّغيير	3.70	0.869	74.0	**مرتفعة**
2	24	يشجع المدير مشاركة المعلمين في عملية التَّغيير وفق القيم والمبادئ والرُّؤيةالتَّربوية	3.69	0.880	73.8	**مرتفعة**
3	23	يرسخ المدير ثقافة قائمة على التَّعاون والعمل بروح الفريق	3.64	0.868	72.8	**متوسطة**
4	20	يضع المدير خططا تحفيزية لتشجيع المعلمين على العمل	3.62	0.865	72.4	**متوسطة**

		الفعال نحو التَّغيير				
5	22	يتيح المدير الفرصة للمعلمين لتطوير قدراتهم ومهاراتهم	3.57	0.869	71.4	**متوسطة**
6	21	يمتلك المدير المقدرة على تنمية التفكير الإبداعي للمعلمين نحو التَّغيير	3.55	0.884	71.0	**متوسطة**
		التَّغيير على مستوى الموارد البشرية	3.63	0.617	72.6	**متوسطة**

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد عينة الدِّراسة على مجال التَّغيير على مستوى الموارد البشرية تراوحت ما بين (3.70–3.55)، وجاءت فقرة " يختار المدير أعضاء فريق التَّغيير على أساس المهارات والقدرات لإحداث التَّغيير" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.70) وبنسبة مئوية (74.0) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يمتلك المدير المقدرة على تنمية التفكير الإبداعي للمعلمين نحو التَّغيير" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.55) وبنسبة مئوية (71.0) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال التَّغيير على مستوى الموارد البشرية(3.63) وبنسبة مئوية (72.6) وبتقدير متوسط.

2.1.4 نتائج السُّؤال الثَّاني: مامستوى ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية؟

للإجابة عن السُّؤال الثَّاني حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لمقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية، والجدول (6.4) يوضح ذلك :

جدول (6.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرُّتبة	رقم البعد	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النِّسبة المئوية	المستوى
1	1	**مهام تتعلق بالتَّخطيط**	3.62	0.584	72.4	**متوسط**
2	2	**مهام تتعلق بالتَّنظيم**	3.62	0.604	72.4	**متوسط**
3	3	**مهام تتعلق بالتَّوجيه والمتابعة**	3.61	0.620	72.2	**متوسط**
4	4	**مهام تتعلق باتخاذ القرار**	3.59	0.630	71.8	**متوسط**
5	5	**مهام تتعلق بالتَّقويم**	3.59	0.645	71.8	**متوسط**
		ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية	**3.60**	**0.562**	**72.0**	**متوسط**

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدِّراسة على مقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية ككل بلغ (3.60) وبنسبة مئوية (72.0) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد عينة الدِّراسة عن مجالات مقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية تراوحت ما بين (3.62–3.59)، وجاء مجال "مهام تتعلق بالتَّخطيط" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.62) وبنسبة مئوية (72.4) وبتقدير متوسط، بينما جاء مجال "مهام تتعلق بالتَّقويم" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.59) وبنسبة مئوية (71.8) وبتقدير متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدِّراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية كل مجال على حدة، وعلى النَّحو الآتي:

1) مجال مهام تتعلق بالتَّخطيط

جدول (7.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لفقرات مهام تتعلق بالتَّخطيط مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابي

الرُّتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النِّسبة المئوية	المستوى
1	1	يحدد أهداف التَّخطيط في ضوء عملية التَّغيير	3.80	0.770	76.0	**مرتفع**
2	5	يحدد الاحتياجات الأولية عند وضع خطط التَّغيير لتوظيف الموارد المتاحة	3.70	0.827	74.0	**مرتفع**
3	2	يراعي وضع خطط بديلة لمواجهة المشكلات غير المتوقعة حدوثها خلال تنفيذ خطة التَّغيير	3.62	0.842	72.4	**متوسط**
4	6	يحرص على تهيئة بيئة عمل جاذبة خلال التَّغيير	3.57	0.857	71.4	**متوسط**
5	4	يوضح خطة التَّغيير للمعلمين كافة	3.51	0.867	70.2	**متوسط**
6	3	يعتمد على الدِّراسات العلمية في وضع خطط التَّغيير	3.50	0.929	70.0	**متوسط**
		درجة مجال مهام تتعلق بالتَّخطيط	3.62	0.584	72.4	**متوسط**

يتضح من الجدول (7.4) أن المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد عينة الدِّراسة عن مجال مهام تتعلق بالتَّخطيط تراوحت ما بين (3.80–3.50)، وجاءت فقرة " يحدد أهداف التَّخطيط في ضوء عملية التَّغيير" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.80) وبنسبة مئوية (76.0) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يعتمد على الدِّراسات العلمية في وضع خطط التَّغيير" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.50) وبنسبة مئوية (70.0) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال مهام تتعلق بالتَّخطيط(3.62) وبنسبة مئوية (72.4) وبتقدير متوسط.

2) مجال مهام تتعلق بالتَّنظيم

جدول (8.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لفقرات مجال مهام تتعلق بالتَّنظيم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرُّتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النِّسبة المئوية	المستوى
1	9	يهتم بإدارة عمليات التَّغيير بما يتلاءم مع قوانين وأنظمة المدرسة	3.68	0.835	73.6	**مرتفع**
2	10	يقدم مصلحة العمل على المصلحة الشَّخصية عند إحداث التَّغيير	3.66	0.856	73.2	**متوسط**
3	11	يعطي أهمية لتفويض الصَّلاحيات وفقا لمعطيات التَّغيير	3.64	0.883	72.8	**متوسط**
4	12	ينظم توزيع المهام وفقا لتخصصات المعلمين وقدراتهم	3.58	0.937	71.6	**متوسط**
5	7	يحرص على تهيئة عمل جاذب ومحفز لاندماج المعلمين في عملية التَّغيير	3.58	0.895	71.6	**متوسط**
6	8	يتيح الحرية لإبداء الآراء حول عملية التَّغيير	3.56	0.894	71.2	**متوسط**
		درجة مجال مهام تتعلق بالتَّنظيم	3.62	0.604	72.4	**متوسط**

يتضح من الجدول (8.4) أن المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد عينة الدِّراسة عن مجال مهام تتعلق بالتَّنظيم تراوحت ما بين (3.68 -3.56)، وجاءت فقرة "يهتم بإدارة عمليات التَّغيير بما يتلاءم مع قوانين وأنظمة المدرسة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.68) وبنسبة مئوية (73.6) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يتيح الحرية لإبداء الآراء حول عملية التَّغيير" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.56) وبنسبة مئوية (71.2) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال مهام تتعلق بالتَّنظيم(3.62) وبنسبة مئوية(72.4) وبتقدير متوسط.

3) مجال مهام تتعلق بالتَّوجيه والمتابعة

جدول (9.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لفقرات مجال مهام تتعلق بالتَّوجيه والمتابعة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرُّتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النِّسبة المئوية	المستوى
1	13	يوجه المعلمين نحو تحقيق الخطط التَّربويةوفق معطيات التَّغيير	3.63	0.857	72.6	**متوسط**
2	14	يساعد المعلمين في كيفية تأدية عملهم خلال خطة التَّغيير	3.63	0.898	72.6	**متوسط**
3	16	يعد التقارير للمشكلات النَّاجمة عن سير خطة التَّغيير	3.62	0.859	72.4	**متوسط**
4	17	يتابع المشكلات عند تنفيذ خطط التَّغيير	3.62	0.880	72.4	**متوسط**
5	18	يأخذ يعين الاعتبار التَّغذية الرَّاجعة من المعلمين حول تنفيذ خطة التَّغيير	3.59	0.867	71.8	**متوسط**
6	15	يضع نظاما فعالاً للتَّدقيق على الأعمال التي يؤديها المعلمون لخطة التَّغيير	3.56	0.925	71.2	**متوسط**
		درجةمجالمهام تتعلق بالتَّوجيه والمتابعة	3.61	0.620	72.2	**متوسط**

.

يتضح من الجدول (9.4) أن المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد عينة الدِّراسة عن مجال مهام تتعلق بالتَّوجيه والمتابعة تراوحت ما بين (3.63 - 3.56)، وجاءت فقرة "يوجه المعلمين نحو تحقيق الخطط التَّربوية وفق معطيات التَّغيير" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.63) وبنسبة مئوية (72.6) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة "يضع نظاماً فعالاً للتدقيق على الأعمال التي يؤديها المعلمون لخطة التَّغيير" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.56) وبنسبة مئوية (71.2) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال مهام تتعلق بالتَّوجيه والمتابعة(3.61) وبنسبة مئوية(72.2) وبتقدير متوسط.

4) مجال مهام تتعلق باتخاذ القرارات

جدول (10.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لفقرات مجال مهام تتعلق باتخاذ القرارات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرُّتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النِّسبة المئوية	المستوى
1	19	يتخذ قراراته نحو التَّغيير التَّربوي بناء على معطيات الموقف التَّربوي	3.65	0.891	73.0	**متوسط**
2	20	يحرص على اتخاذ القرار نحو التَّغيير بعناية واهتمام	3.63	0.884	72.6	**متوسط**
3	22	يعمل على دراسة بدائل مناسبة للقرارات وفقاً لخطة التَّغيير	3.57	0.861	71.4	**متوسط**
4	21	يراعي الدِّقة في اختيار الوقت المناسب لتنفيذ قرار التَّغيير	3.56	0.853	71.2	**متوسط**
5	24	يتقبل أراء المعلمين حول عملية التَّغيير	3.55	0.985	71.0	**متوسط**
6	23	يجمع المعلومات والحقائق المتعلقة بالتَّغيير بشكل دقيق ومحكم	3.54	0.866	70.8	**متوسط**
		درجة مجال مهام تتعلق باتخاذ القرارات	3.59	0.630	71.8	**متوسط**

.

يتضح من الجدول (10.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدِّراسة عن مجال مهام تتعلق باتخاذ القرارا تتراوحت ما بين (3.65-3.54)، وجاءت فقرة "يتخذ قراراته نحو التَّغيير التَّربوي بناء على معطيات الموقف التَّربوي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.65) وبنسبة مئوية (73.0) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة "يجمع المعلومات والحقائق المتعلقة بالتَّغيير بشكل دقيق ومحكم" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.54) وبنسبة مئوية (70.8) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال مهام تتعلق باتخاذ القرارات(3.59) وبنسبة مئوية (71.8) وبتقدير متوسط.

5) مجال مهام تتعلق بالتَّقويم

جدول (11.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسب المئوية لفقرات مجال مهام تتعلق بالتَّقويم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرُّتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النِّسبة المئوية	المستوى
1	28	يعزز المعلمين وفق إنجازاتهم لخطة التَّغيير	3.64	0.908	72.8	**متوسط**
2	25	يقوم خطط التَّغيير في ضوء مدى تحقيق أهداف التَّغيير	3.58	0.823	71.6	**متوسط**
3	26	يراعي معايير الجودة الشَّاملة في التَّقويم لخطة التَّغيير	3.58	0.881	71.6	**متوسط**
4	29	يعتمد على معايير موضوعية في تقييم المعلمين لخطط التَّغيير	3.58	0.891	71.6	**متوسط**
5	30	يعطي المعلمين تغذية راجعة حول مستوى إنجازاتهم في خطة التَّغيير	3.58	0.947	71.6	**متوسط**
6	27	ينمي ثقة المعلمين بأنفسهم من خلال معايير التَّقويم عند تنفيذ خطة التَّغيير	3.55	0.934	71.0	**متوسط**
		درجة مجال مهام تتعلق بالتَّقويم	3.59	0.645	71.8	**متوسط**

يتضح من الجدول (11.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدِّراسة عن مجال مهام تتعلق بالتَّقويم تراوحت ما بين (3.64 -3.55)، وجاءت فقرة "يعزز المعلمين وفق إنجازاتهم لخطة التَّغيير" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.64) وبنسبة مئوية (72.8) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة "ينمي ثقة المعلمين بأنفسهم من خلال معايير التَّقويم عند تنفيذ خطة التَّغيير" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.55) وبنسبة مئوية (71.0) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال مهام تتعلق بالتَّقويم(3.59) وبنسبة مئوية (71.8) وبتقدير متوسط.

2.4 النَّتائج المتعلقة بالفرضيات

1.2.4 النَّتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq .05$) بينمتوسطات ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغييرمن وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير الجنس.

ومن أجل فحص الفرضية الأولى وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير الجنس، استخدم اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين(Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (12.4) تبين ذلك:

الجدول (12.4): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التَّغيير في الأهداف	ذكر	192	3.69	0.577	0.493	.622
	أنثى	308	3.67	0.572		
التَّغيير على مستوى خدمة المجتمع المحلي	ذكر	192	3.66	0.656	0.211	.833
	أنثى	308	3.64	0.622		
التَّغيير على مستوى الموارد المادية	ذكر	192	3.64	0.668	-0.035	.972
	أنثى	308	3.64	0.607		
التَّغيير على مستوى الموارد البشرية	ذكر	192	3.64	0.648	0.416	.677
	أنثى	308	3.62	0.598		
الدَّرجة الكلية	ذكر	192	3.66	0.569	0.296	.767
	أنثى	308	3.64	0.539		

يتبين من الجدول (12.4) أن قيمة مستوى الدّلالة المحسوب على مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير ومجالاته كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)،

وبالتَّالي عدم وجود فروق في ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير ومجالاتها من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير الجنس.

2.2.4 النَّتائج المتعلقة بالفرضية الثَّانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسطات ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغييرمن وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ومن أجل فحص الفرضية الثَّانية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي، ومن ثم استخدم تحليل التَّباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتَّعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي. والجدولان (13.4) و(14.4) يبينان ذلك:

جدول (13.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التَّغيير في الأهداف	دبلوم	26	3.54	0.642
	بكالوريوس	304	3.65	0.599
	ماجستير فأعلى	170	3.74	0.510
التَّغيير على مستوى خدمة المجتمع المحلي	دبلوم	26	3.46	0.616
	بكالوريوس	304	3.64	0.686
	ماجستير فأعلى	170	3.70	0.531
التَّغيير على مستوى الموارد المادية	دبلوم	26	3.46	0.656
	بكالوريوس	304	3.61	0.677
	ماجستير فأعلى	170	3.72	0.525
التَّغيير على مستوى الموارد البشرية	دبلوم	26	3.54	0.599
	بكالوريوس	304	3.61	0.661
	ماجستير فأعلى	170	3.67	0.532
الدَّرجة الكلية	دبلوم	26	3.50	0.578

بكالوريوس	304	3.63	0.591
ماجستير فأعلى	170	3.71	0.459

يتضح من خلال الجدول (13.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت إلى مستوى الدّلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التَّباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (14.4) يوضح ذلك:

جدول (14.4): يوضح نتائج تحليل التَّباين الأحادي على الدَّرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المتغيرات	مصدر التَّباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التَّغيير في الأهداف	بين المجموعات	1.317	2	0.658	2.007	.135
	داخل المجموعات	163.022	497	0.328		
	المجموع	164.339	499			
التَّغيير على مستوى خدمة المجتمع المحلي	بين المجموعات	1.425	2	0.713	1.774	.171
	داخل المجموعات	199.635	497	0.402		
	المجموع	201.060	499			
التَّغيير على مستوى الموارد المادية	بين المجموعات	2.260	2	1.130	2.864	.058
	داخل المجموعات	196.105	497	0.395		
	المجموع	198.365	499			
التَّغيير على مستوى الموارد البشرية	بين المجموعات	0.586	2	0.293	0.769	.464
	داخل المجموعات	189.248	497	0.381		
	المجموع	189.834	499			
الدَّرجةالكلية	بين المجموعات	1.299	2	0.649	2.155	.117
	داخل المجموعات	149.765	497	0.301		
	المجموع	151.063	499			

يتبين من الجدول (14.4) أن قيمة مستوى الدّلالة المحسوب على مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)،

وبالتَّالي عدم وجود فروق في ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير ومجالاتها من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

3.2.4 النَّتائج المتعلقة بالفرضية الثَّالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسطات ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

ومن أجل فحص الفرضية الثَّالثة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة، ومن ثم استخدم تحليل التَّباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتَّعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة. والجدولان (15.4) و(16.4) يبينان ذلك:

جدول (15.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التَّغيير في الأهداف	أقل من 5 سنوات	74	3.71	0.538
	من 5-إلى أقل من 10 سنوات	174	3.66	0.552
	10 سنوات فأكثر	252	3.68	0.600
التَّغيير على مستوى خدمة المجتمع المحلي	أقل من 5 سنوات	74	3.72	0.588
	من 5-إلى أقل من 10 سنوات	174	3.66	0.580
	10 سنوات فأكثر	252	3.62	0.683
التَّغيير على مستوى الموارد المادية	أقل من 5 سنوات	74	3.63	0.587
	من 5-إلى أقل من 10 سنوات	174	3.67	0.605
	10 سنوات فأكثر	252	3.62	0.661
التَّغيير على مستوى الموارد البشرية	أقل من 5 سنوات	74	3.68	0.596
	من 5-إلى أقل من 10 سنوات	174	3.64	0.600
	10 سنوات فأكثر	252	3.60	0.635
الدَّرجةالكلية	أقل من 5 سنوات	74	3.68	0.499
	من 5-إلى أقل من 10 سنوات	174	3.66	0.521

10 سنوات فأكثر	252	3.63	0.585

يتضح من خلال الجدول (15.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التَّباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (16.4) يوضح ذلك:

جدول (16.4): يوضح نتائج تحليل التَّباين الأحادي على الدَّرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغيرات	مصدر التَّباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التَّغيير في الأهداف	بين المجموعات	0.141	2	0.070	0.213	.808
	داخل المجموعات	164.198	497	0.330		
	المجموع	164.339	499			
التَّغيير على مستوى خدمة المجتمع المحلي	بين المجموعات	0.536	2	0.268	0.664	.515
	داخل المجموعات	200.524	497	0.403		
	المجموع	201.060	499			
التَّغيير على مستوى الموارد المادية	بين المجموعات	0.265	2	0.133	0.332	.717
	داخل المجموعات	198.100	497	0.399		
	المجموع	198.365	499			
التَّغيير على مستوى الموارد البشرية	بين المجموعات	0.439	2	0.220	0.577	.562
	داخل المجموعات	189.394	497	0.381		
	المجموع	189.834	499			
الدَّرجة الكلية	بين المجموعات	0.175	2	0.087	0.287	.750
	داخل المجموعات	150.889	497	0.304		
	المجموع	151.063	499			

يتبين من الجدول (16.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير ومجالاته كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)،

وبالتَّالي عدم وجود فروق في ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير ومجالاتها من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

4.2.4 النَّتائج المتعلقة بالفرضية الرَّابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسطات ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المديرية.

ومن أجل فحص الفرضية الرَّابعة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير المديرية، ومن ثم استخدم تحليل التَّباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتَّعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير المديرية. والجدولان (17.4) و(18.4) يبينان ذلك:

جدول (17.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المديرية

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التَّغيير في الأهداف	رام الله والبيرة	90	3.47	0.639
	بيرزيت	46	3.91	0.688
	نابلس	112	3.58	0.575
	قلقيلية	55	3.52	0.492
	الخليل	111	3.80	0.467
	بيت لحم	86	3.84	0.489
التَّغيير على مستوى خدمة المجتمع المحلي	رام الله والبيرة	90	3.50	0.670
	بيرزيت	46	3.88	0.703
	نابلس	112	3.54	0.680
	قلقيلية	55	3.68	0.582
	الخليل	111	3.74	0.522
	بيت لحم	86	3.68	0.617
التَّغيير على مستوى الموارد المادية	رام الله والبيرة	90	3.46	0.675
	بيرزيت	46	3.92	0.706
	نابلس	112	3.53	0.648

	قلقيلية	55	3.58	0.534
	الخليل	111	3.76	0.538
	بيت لحم	86	3.72	0.607
التَّغيير على مستوى الموارد البشرية	رام الله والبيرة	90	3.49	0.668
	بيرزيت	46	3.73	0.819
	نابلس	112	3.58	0.623
	قلقيلية	55	3.50	0.615
	الخليل	111	3.75	0.488
	بيت لحم	86	3.71	0.541
الدَّرجة الكلية	رام الله والبيرة	90	3.48	0.602
	بيرزيت	46	3.86	0.659
	نابلس	112	3.56	0.572
	قلقيلية	55	3.57	0.472
	الخليل	111	3.76	0.441
	بيت لحم	86	3.73	0.504

يتضح من خلال الجدول (17.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التَّباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (18.4) يوضح ذلك:

جدول (18.4): يوضح نتائج تحليل التَّباين الأحادي على الدَّرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المديرية

المتغيرات	مصدر التَّباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التَّغيير في الأهداف	بين المجموعات	12.565	5	2.513	8.179	.000*
	داخل المجموعات	151.774	494	0.307		
	المجموع	164.339	499			
التَّغيير على مستوى خدمة المجتمع المحلي	بين المجموعات	6.934	5	1.387	3.529	.004*
	داخل المجموعات	194.126	494	0.393		
	المجموع	201.060	499			
التَّغيير على مستوى الموارد	بين المجموعات	10.278	5	2.056	5.399	.000*
	داخل المجموعات	188.087	494	0.381		

المادية	المجموع					
		198.365	499			
التَّغيير على مستوى الموارد البشرية	بين المجموعات	5.396	5	1.079	2.891	.014*
	داخل المجموعات	184.437	494	0.373		
	المجموع	189.834	499			
الدَّرجةالكلية	بين المجموعات	7.959	5	1.592	5.495	.000*
	داخل المجموعات	143.105	494	0.290		
	المجموع	151.063	499			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (18.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير ومجالاته كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α≤.05)، وبالتَّالي وجود فروق في ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير ومجالاتها من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المديرية.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير ومجالاته من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المديرية، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD) والجدول (19.4) يوضح ذلك :

جدول (19.4): يوضح نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير ومجالاته من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المديرية

المتغير	المستوى	المتوسط	رام الله والبيرة	بيرزيت	نابلس	قلقيلية	الخليل	بيت لحم
التَّغيير في الأهداف	رام الله والبيرة	3.47		-.445*			-.329*	-.367*
	بيرزيت	3.91			.333*	.389*		
	نابلس	3.58					-.217*	-.255*
	قلقيلية	3.52					-.273*	-.311*
	الخليل	3.80						
	بيت لحم	3.84						
التَّغيير على	رام الله والبيرة	3.50		-.384*			-.240*	
	بيرزيت	3.88			.344*			

مستوى خدمة المجتمع المحلي	نابلس	3.54				-.200*
	قلقيلية	3.68				
	الخليل	3.74				
	بيت لحم	3.68				
التَّغيير على مستوى الموارد المادية	رام الله والبيرة	3.46	-.457*			-.304*
	بيرزيت	3.92		.391*	.335*	
	نابلس	3.53				-.237*
	قلقيلية	3.58				
	الخليل	3.76				
	بيت لحم	3.72				
التَّغيير على مستوى الموارد البشرية	رام الله والبيرة	3.49	-.239*			-.254*
	بيرزيت	3.73				
	نابلس	3.58				-.167*
	قلقيلية	3.50				-.243*
	الخليل	3.75				
	بيت لحم	3.71				
الدَّرجة الكلية	رام الله والبيرة	3.48	-.381*			-.282*
	بيرزيت	3.86		.305*	.288*	
	نابلس	3.56				-.205*
	قلقيلية	3.57				-.188*
	الخليل	3.76				
	بيت لحم	3.73				

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (19.4) الآتي:

- وجود فروق دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، في ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير ومجالاتها تبعاً إلى متغير المديرية بين كل من (بيرزيت، الخليل، بيت لحم) من جهة وكل من (رام الله والبيرة، نابلس، قلقيلية) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من (بيرزيت، الخليل، بيت لحم).

5.2.4 النَّتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسطات ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير الجنس.

ومن أجل فحص الفرضية الخامسة وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين(Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (20.4) تبين ذلك:

الجدول (20.4): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهام تتعلق بالتَّخطيط	ذكر	192	3.63	0.583	0.294	.769
	أنثى	308	3.61	0.586		
مهام تتعلق بالتَّنظيم	ذكر	192	3.65	0.602	0.887	.376
	أنثى	308	3.60	0.606		
مهام تتعلق بالتَّوجيه والمتابعة	ذكر	192	3.63	0.623	0.577	.565
	أنثى	308	3.59	0.619		
مهام تتعلق باتخاذ القرارات	ذكر	192	3.64	0.645	1.600	.110
	أنثى	308	3.55	0.619		
مهام تتعلق بالتَّقويم	ذكر	192	3.59	0.633	0.144	.885
	أنثى	308	3.58	0.652		
الدَّرجةالكلية	ذكر	192	3.63	0.559	0.770	.441
	أنثى	308	3.59	0.564		

يتبين من الجدول (20.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية ومجالاته كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)،

وبالتَّالي عدم وجود فروق في ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير الجنس.

6.2.4 النَّتائج المتعلقة بالفرضية السَّادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسطات ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ومن أجل فحص الفرضية السَّادسة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي، ومن ثم استخدم تحليل التَّباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتَّعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي. والجدولان (21.4) و(22.4) يبينان ذلك:

جدول (21.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهام تتعلق بالتَّخطيط	دبلوم	26	3.51	0.441
	بكالوريوس	304	3.59	0.629
	ماجستير فأعلى	170	3.68	0.514
مهام تتعلق بالتَّنظيم	دبلوم	26	3.49	0.541
	بكالوريوس	304	3.60	0.631
	ماجستير فأعلى	170	3.66	0.563
مهام تتعلق بالتَّوجيه والمتابعة	دبلوم	26	3.52	0.550
	بكالوريوس	304	3.61	0.653
	ماجستير فأعلى	170	3.62	0.571
مهام تتعلق باتخاذ القرارات	دبلوم	26	3.42	0.562
	بكالوريوس	304	3.58	0.681
	ماجستير فأعلى	170	3.62	0.537
	دبلوم	26	3.29	0.740
	بكالوريوس	304	3.59	0.660

مهام تتعلق بالتَّقويم	ماجستير فأعلى	170	3.62	0.591
الدَّرجة الكلية	دبلوم	26	3.44	0.470
	بكالوريوس	304	3.59	0.597
	ماجستير فأعلى	170	3.64	0.505

يتضح من خلال الجدول (21.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التَّباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (22.4) يوضح ذلك:

جدول (22.4): يوضح نتائج تحليل التَّباين الأحادي على الدَّرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

المتغير	**مصدر التَّباين**	**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**"ف" المحسوبة**	**مستوى الدلالة**
مهام تتعلق بالتَّخطيط	بين المجموعات	1.064	2	0.532	1.562	.211
	داخل المجموعات	169.230	497	0.341		
	المجموع	170.294	499			
مهام تتعلق بالتَّنظيم	بين المجموعات	0.772	2	0.386	1.056	.349
	داخل المجموعات	181.545	497	0.365		
	المجموع	182.317	499			
مهام تتعلق بالتَّوجيه والمتابعة	بين المجموعات	0.241	2	0.121	0.313	.731
	داخل المجموعات	191.776	497	0.386		
	المجموع	192.018	499			
مهام تتعلق باتخاذ القرارات	بين المجموعات	0.880	2	0.440	1.109	.331
	داخل المجموعات	197.202	497	0.397		
	المجموع	198.081	499			
مهام تتعلق بالتَّقويم	بين المجموعات	2.555	2	1.277	3.101	.046*
	داخل المجموعات	204.749	497	0.412		
	المجموع	207.304	499			
الدَّرجةالكلية	بين المجموعات	0.901	2	0.451	1.429	.240
	داخل المجموعات	156.702	497	0.315		
	المجموع	157.603	499			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (22.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية ومجالاته باستثناء مهام تتعلق بالتَّقويم كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتَّالي عدم وجود فروق في ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجالمهام تتعلق بالتَّقويم من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، أجري اختبارأقل فرق دال (LSD) والجدول (23.4) يوضح ذلك :

جدول (23.4): يوضح نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مجال مهام تتعلق بالتَّقويم من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المتغير	المستوى	المتوسط	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
مهام تتعلق بالتَّقويم	دبلوم	3.29			-.336*
	بكالوريوس	3.59			
	ماجستير فأعلى	3.62			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (23.4) الآتي:

- وجود فروق دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، في مجال مهام تتعلق بالتَّقويم من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي بين (دبلوم) و (ماجستير فأعلى)، وجاءت الفروق لصالح (ماجستير فأعلى).
-

7.2.4 النَّتائج المتعلقة بالفرضية السَّابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسطات ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

ومن أجل فحص الفرضية السَّابعة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة، ومن ثم استخدم تحليل التَّباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتَّعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة. والجدولان (24.4) و(25.4) يبينان ذلك:

جدول (24.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهام تتعلق بالتَّخطيط	أقل من 5 سنوات	74	3.66	0.525
	من 5-إلى أقل من 10 سنوات	174	3.61	0.598
	10 سنوات فأكثر	252	3.61	0.592
مهام تتعلق بالتَّنظيم	أقل من 5 سنوات	74	3.65	0.529
	من 5-إلى أقل من 10 سنوات	174	3.62	0.586
	10 سنوات فأكثر	252	3.61	0.639
مهام تتعلق بالتَّوجيه والمتابعة	أقل من 5 سنوات	74	3.66	0.530
	من 5-إلى أقل من 10 سنوات	174	3.60	0.643
	10 سنوات فأكثر	252	3.60	0.631
مهام تتعلق باتخاذ القرارات	أقل من 5 سنوات	74	3.62	0.576
	من 5-إلى أقل من 10 سنوات	174	3.57	0.617
	10 سنوات فأكثر	252	3.59	0.655
مهام تتعلق بالتَّقويم	أقل من 5 سنوات	74	3.70	0.558
	من 5-إلى أقل من 10 سنوات	174	3.59	0.630
	10 سنوات فأكثر	252	3.55	0.676
الدَّرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	74	3.66	0.480
	من 5-إلى أقل من 10 سنوات	174	3.60	0.564
	10 سنوات فأكثر	252	3.59	0.583

يتضح من خلال الجدول (24.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التَّباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (25.4) يوضح ذلك:

جدول (25.4): يوضح نتائج تحليل التَّباين الأحادي على الدَّرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التَّباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
مهام تتعلق بالتَّخطيط	بين المجموعات	0.163	2	0.082	0.239	.788
	داخل المجموعات	170.131	497	0.342		
	المجموع	170.294	499			
مهام تتعلق بالتَّنظيم	بين المجموعات	0.099	2	0.049	0.134	.874
	داخل المجموعات	182.218	497	0.367		
	المجموع	182.317	499			
مهام تتعلق بالتَّوجيه والمتابعة	بين المجموعات	0.240	2	0.120	0.311	.733
	داخل المجموعات	191.777	497	0.386		
	المجموع	192.018	499			
مهام تتعلق باتخاذ القرارات	بين المجموعات	0.127	2	0.064	0.160	.853
	داخل المجموعات	197.954	497	0.398		
	المجموع	198.081	499			
مهام تتعلق بالتَّقويم	بين المجموعات	1.230	2	0.615	1.483	.228
	داخل المجموعات	206.075	497	0.415		
	المجموع	207.304	499			
الدَّرجةالكلية	بين المجموعات	0.267	2	0.134	0.422	.656
	داخل المجموعات	157.336	497	0.317		
	المجموع	157.603	499			

يتبين من الجدول (25.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية ومجالاته كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)،

وبالتَّالي عدم وجود فروق في ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

8.2.4 النَّتائج المتعلقة بالفرضية الثَّامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسطات ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المديرية.

ومن أجل فحص الفرضية الثَّامنة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير المديرية، ومن ثم استخدم تحليل التَّباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتَّعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير المديرية. والجدولان (26.4) و(27.4) يبينان ذلك:

جدول (26.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المديرية.

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهام تتعلق بالتَّخطيط	رام الله والبيرة	90	3.41	0.602
	بيرزيت	46	3.72	0.665
	نابلس	112	3.55	0.605
	قلقيلية	55	3.46	0.569
	الخليل	111	3.78	0.487
	بيت لحم	86	3.75	0.523
مهام تتعلق بالتَّنظيم	رام الله والبيرة	90	3.44	0.690
	بيرزيت	46	3.76	0.715
	نابلس	112	3.56	0.584
	قلقيلية	55	3.55	0.582
	الخليل	111	3.76	0.490
	بيت لحم	86	3.65	0.569
	رام الله والبيرة	90	3.44	0.697
	بيرزيت	46	3.72	0.706

مهام تتعلق بالتَّوجيه والمتابعة	نابلس	112	3.52	0.603
	قلقيلية	55	3.48	0.635
	الخليل	111	3.78	0.492
	بيت لحم	86	3.70	0.583
مهام تتعلق باتخاذ القرارات	رام الله والبيرة	90	3.38	0.728
	بيرزيت	46	3.74	0.675
	نابلس	112	3.50	0.637
	قلقيلية	55	3.48	0.601
	الخليل	111	3.74	0.525
	بيت لحم	86	3.68	0.550
مهام تتعلق بالتَّقويم	رام الله والبيرة	90	3.34	0.800
	بيرزيت	46	3.78	0.691
	نابلس	112	3.50	0.639
	قلقيلية	55	3.53	0.561
	الخليل	111	3.72	0.485
	بيت لحم	86	3.71	0.585
الدَّرجة الكلية	رام الله والبيرة	90	3.40	0.642
	بيرزيت	46	3.74	0.649
	نابلس	112	3.53	0.558
	قلقيلية	55	3.50	0.521
	الخليل	111	3.76	0.439
	بيت لحم	86	3.70	0.511

يتضح من خلال الجدول (26.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التَّباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (27.4) يوضح ذلك:

جدول (27.4): يوضح نتائج تحليل التَّباين

الأحادي على الدَّرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المديرية.

المتغير	مصدر التَّباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة

مهام تتعلق بالتَّخطيط	بين المجموعات	10.662	5	2.132	6.599	.000*
	داخل المجموعات	159.633	494	.323		
	المجموع	170.294	499			
مهام تتعلق بالتَّنظيم	بين المجموعات	6.868	5	1.374	3.867	.002*
	داخل المجموعات	175.449	494	.355		
	المجموع	182.317	499			
مهام تتعلق بالتَّوجيه والمتابعة	بين المجموعات	8.728	5	1.746	4.705	.000*
	داخل المجموعات	183.290	494	.371		
	المجموع	192.018	499			
مهام تتعلق باتخاذ القرارات	بين المجموعات	9.957	5	1.991	5.229	.000*
	داخل المجموعات	188.124	494	.381		
	المجموع	198.081	499			
مهام تتعلق بالتَّقويم	بين المجموعات	11.569	5	2.314	5.840	.000*
	داخل المجموعات	195.735	494	.396		
	المجموع	207.304	499			
الدَّرجةالكلية	بين المجموعات	9.210	5	1.842	6.132	.000*
	داخل المجموعات	148.393	494	.300		
	المجموع	157.603	499			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. > p *)**

يتبين من الجدول (27.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية مجالاته كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α≤.05)، وبالتَّالي وجود فروق في ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المديرية.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية ومجالاتهمن وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المديرية، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD) والجدول (28.4) يوضح ذلك :

جدول (28.4): يوضح نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية ومجالاته من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المديرية

المتغير	المستوى	المتوسط	رام الله والبيرة	بيرزيت	نابلس	قلقيلية	الخليل	بيت لحم
مهام تتعلق بالتَّخطيط	رام الله والبيرة	3.41					-.368*	-.343*
	بيرزيت	3.72						
	نابلس	3.55						
	قلقيلية	3.46					-.322*	
	الخليل	3.78						
	بيت لحم	3.75						
مهام تتعلق بالتَّنظيم	رام الله والبيرة	3.44					-.320*	
	بيرزيت	3.76						
	نابلس	3.56						
	قلقيلية	3.55						
	الخليل	3.76						
	بيت لحم	3.65						
مهام تتعلق بالتَّوجيه والمتابعة	رام الله والبيرة	3.44					-.343*	
	بيرزيت	3.72						
	نابلس	3.52						
	قلقيلية	3.48						
	الخليل	3.78						
	بيت لحم	3.70						
مهام تتعلق باتخاذ القرارات	رام الله والبيرة	3.38					-.365*	
	بيرزيت	3.74						
	نابلس	3.50						
	قلقيلية	3.48						
	الخليل	3.74						
	بيت لحم	3.68						
مهام تتعلق بالتَّقويم	رام الله والبيرة	3.34		-.438*			-.382*	-.376*
	بيرزيت	3.78						
	نابلس	3.50						
	قلقيلية	3.53						
	الخليل	3.72						
	بيت لحم	3.71						
الدَّرجة الكلية	رام الله والبيرة	3.40		-.342*			-.356*	-.298*
	بيرزيت	3.74						
	نابلس	3.53						
	قلقيلية	3.50						
	الخليل	3.76						

بيت لحم	3.70	

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. > p *)**

يتبين من الجدول (28.4) الآتي:

- وجود فروق دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05)، في مجال (مهام تتعلق بالتَّخطيط) تبعاً إلى متغير المديرية بين (رام الله والبيرة) من جهة، وكل من (الخليل) و(بيت لحم) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من (الخليل) و(بيت لحم)، كما جاءت الفروق دالة إحصائياً بين (قلقيلية) و (الخليل) إذ جاءت الفروق لصالح (الخليل) .
- وجود فروق دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05)، في مجالات: (مهام تتعلق بالتَّنظيم،
- مهام تتعلق بالتَّوجيه والمتابعة، مهام تتعلق باتخاذ القرارات) تبعاً إلى متغير المديرية بين (رام الله والبيرة) و (الخليل)، وجاءت الفروق لصالح (الخليل) .
- وجود فروق دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05)، في ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية ومجال (مهام تتعلق بالتَّقويم) تبعاً إلى متغير المديرية بين (رام الله والبيرة) من جهة وكل من (الخليل) و(بيت لحم) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من (الخليل) و(بيت لحم).

9.2.4 النَّتائج المتعلقة بالفرضية التَّاسعة:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وممارستهم للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية.

للإجابة عن الفرضية التَّاسعة، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين مقياسين ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وممارستهم للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية، والجدول (29.4) يوضح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون.

جدول (29.4): يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدِّراسة على مقياسي ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وممارستهم للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية(ن=500)

	مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير				
	التَّغيير في الأهداف	التَّغيير على مستوى خدمة المجتمع المحلي	التَّغيير على مستوى الموارد المادية	التَّغيير على مستوى الموارد البشرية	ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير ككل
ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية	معاملارتباطبيرسون				
مهام تتعلق بالتَّخطيط	.709**	.655**	.737**	.738**	.792**
مهام تتعلق بالتَّنظيم	.642**	.610**	.696**	.710**	.742**
مهام تتعلق بالتَّوجيه والمتابعة	.642**	.611**	.650**	.699**	.726**
مهام تتعلق باتخاذ القرارات	.670**	.608**	.680**	.705**	.742**
مهام تتعلق بالتَّقويم	.636**	.601**	.674**	.698**	.728**
ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية ككل	.723**	.676**	.753**	.779**	**.818****

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)

يتضح من الجدول (29.4) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وممارستهم للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.818)، ويتضح أن العلاقة بين ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وممارستهم للمهام الإدارية جاءت طردية موجبة؛ بمعنى كلما ازدادت درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير ازداد مستوى ممارستهم للمهام الإدارية.

10.2.4 النَّتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة:

لا توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) لأبعاد ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير في التنبؤ بممارستهم للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية.

من أجلقياس مدى إسهام (إبعادممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير) في التنبؤ بممارستهم للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية، استخدم معامل الانحدار المتعدد التَّدريجي (Stepwise Multiple Regression) باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise) والجدول (30.4) يوضح ذلك :

جدول (30.4): يوضح نتائج تحليل الانحدار المتعدد التَّدريجي لمعرفة مدى إسْهام أبعاد ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير في التنبؤ بممارستهم للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية

النموذج	المعاملات تغيرالمعيارية		المعاملات المعيارية بيتا Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (R)	التَّباين المفسر R^2	معامل الارتباط المعدل
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري						
الثابت	1.028	.094		10.901	.000			

التَّغيير على مستوى الموارد البشرية	.709	.026	.779	27.683	.000	.779[a]	.606	.605
الثابت	.546	.098		5.579	.000			
التَّغيير على مستوى الموارد البشرية	.486	.032	.533	15.241	.000			
التَّغيير في الأهداف	.352	.034	.359	10.263	.000	.822[b]	.675	.674
الثابت	**.506**	.096		5.292	.000			
التَّغيير على مستوى الموارد البشرية	**.372**	.038	.408	9.840	.000			
التَّغيير في الأهداف	**.268**	.037	.274	7.271	.000			
التَّغيير على مستوى الموارد المادية	**.209**	.039	.235	5.310	.000	.832[c]	**.692**	.691

قيمة "ف" المحسوبةللتَّغييرعلى مستوى الموارد البشرية = 766.375دالةعندمستودلالة000.

قيمة "ف" المحسوبةللتَّغييرعلى مستوى الموارد البشرية والتَّغيير في الأهداف= 516.138دالةعندمستودلالة000.

قيمة "ف" المحسوبةللتَّغييرعلى مستوى الموارد البشريةوالتَّغيير في الأهداف و التَّغيير على مستوى الموارد المادية= 372.324دالةعندمستودلالة000.

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. > p *)**

يتضح من الجدول (30.4) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. ≥α) لمجالات ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير في التنبؤ بممارستهم للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية، ويلاحظ أن مجالات: (التَّغيير على مستوى الموارد البشرية، التَّغيير في الأهداف، التَّغيير على مستوى الموارد المادية) قد وضحت (69.2%)، من نسبة التَّباين في مستوى ممارستهم للمهام الإدارية، أما فيما يتعلق بمجال(التَّغيير على مستوى خدمة المجتمع المحلي للمدرسة)، فإنه لم يسهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤبمستوىممارستهم للمهام الإدارية. وتجدر الإشارة إلى أن قيم عامل تضخم التَّباين (VIF) للنَّماذج التَّنبؤيةالأربعة قد كانت متدنية؛ مما يشير إلى عدم وجود إشكالية التَّساهمية المتعددة (Multicollinearity) التي تشير إلى وجود ارتباطات قوية بين المتنبئات.

وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار كما يلي: (**y=.506+.372+.268 +.209**)، أي كلما تغير مجالالتَّغيير على مستوى الموارد البشرية درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في ممارستهم للمهام الإدارية بمقدار (372.)، وكلما تغير مجال التَّغيير في الأهداف درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب

في ممارستهم للمهام الإدارية بمقدار(268.). وكلما تغير مجال التَّغيير على مستوى الموارد المادية درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في ممارستهم للمهام الإدارية بمقدار (209.).

3.4 النَّتائج المتعلقة ببطاقة الرَّصد

اشتملت العينة الخاصة ببطاقة الرَّصد على (30) معلما ومعلمة موزعين بين (15) معلماً، و (15) معلمة.

فقد تمثلت إجابات المبحوثين حول الأسئلة الموجهة لهم بما يلي:

السُّؤال الأول: هل يراعي المدير عند صياغة رؤية وأهداف التَّغيير الإمكانات المادية والبشرية المتاحة؟

كانت الإستجابات (23) نعم، و (7) لا.

السُّؤال الثَّاني: هل يستثمر إمكانات المجتمع المحلي في خدمة أهداف التَّغيير؟

كانت الإستجابات (25) نعم، و (5) لا.

السُّؤال الثَّالث: هل يحرص على التَّوازن في خطة التَّغيير بين جهود العاملين والزمن المتاحة للتَّغيير؟

كانت الإستجابات (22) نعم، و (8) لا.

السُّؤال الرَّابع: هل يحرص على تعزيز المنافسة بين المعلمين ويستثمر قدراتهم نحو خطة التَّغيير؟

كانت الإستجابات (27) نعم، و (3) لا.

السُّؤال الخامس: هل يشرك المعلمين في عملية التَّخطيط و وضع الأهداف في خطة التَّغيير؟

كانت الإستجابات (24) نعم، و(6) لا.

السُّؤال السَّادس: هل ينظم عملية التَّغيير ويوزع المهام بشكل مناسب حسب الكفاءات؟

كانت الإستجابات (21) نعم، و (9) لا.

السُؤال السابع: . هل يتابع عملية التَّغيير ويعمل على توجيه المعلمين نحو تحقيق الأهداف المرغوب بها؟

كانت الإستجابات (28) نعم، و (2) لا.

السُؤال الثامن: هل يحرص على مشاركة المعلمين في صنع القرارات خطة التَّغيير؟

كانت الإستجابات (19) نعم، و (11) لا.

السُؤال التاسع: هل يعتمد على معايير موضوعية في تقييم إنجازات المعلمين نحو خطة التَّغيير؟

كانت الإستجابات (26) نعم، و (4) لا.

الفصل الخامس

تفسير النَّتائج ومناقشتها

1.5 تفسير نتائج المتعلقة بالأسئلة ومناقشتها

2.5 تفسير النَّتائج المتعلقة بالفرضيات ومناقشتها

3.5 تفسير نتائج قائمة الرَّصد ومناقشتها

4.5 التَّوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

تفسير النَّتائج ومناقشتها

تضمن هذا الفصل مناقشة النَّتائج التي توصلت إليها الدِّراسة، من خلال أسئلتها وما انبثق عنها من فرضيات، وذلك بمقارنتها بالنَّتائج التي توصلت إليها الدِّراسات السَّابقة الواردة في هذه الدِّراسة، إضافة إلى تفسير النَّتائج، وصولاً إلى التَّوصيات التي يمكن طرحها في ضوء هذه النَّتائج.

1.5 تفسير النَّتائج المتعلقة بالأسئلة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السُّؤال الأول ومناقشتها

ما درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية؟

أشارت النَّتائج إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير جاءت بدرجة متوسطة بدلالة المتوسط الحسابي لتَّقديرات عينة الدِّراسة على مقياس درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير ككل بلغ (3.65) وبنسبة مئوية (73.0).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن هناك مجموعة من المدراء يجدون بأن سياسة التَّغيير المتبعة تحتاج إلى جهد مادي ومعنوي، كما أن التَّغيير سيكون سبباً في فقد بعض الامتيازات والمكاسب، وقد يعزى رفضهم أيضاإلى نقص المعلومات الضَّرورية لسَّياسة التَّغيير، وخوفاً من عدم تقبل المعلمين للسَّياسات الحديثة المقترنة معه، أو عدم وجود مبررات وجيهاً، أو حجج كافية للتَّغيير المراد اتخاذه، وعدم نضوج صورة التَّغيير لديه.

بالتَّالي تتفق هذه النتيجة مع دراسة سليمان وأبو حسين (2022) حيث أظهرت نتائج الدِّراسة أن واقع ممارسة قيادة التَّغيير نحو التَّحول الرَّقمي جاء بدرجة متوسط .

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة مصطفى(2021) حيث أظهرت نتيجة الدِّراسة أن واقع القيادة التَّربوية في ضوء قيادة التَّغيير جاء بدرجة كبيرة، ودراسة العريفان(2019)، وقد أظهرت النَّتائج أن درجة استخدام نمط قيادة التَّغيير من قبل مديري مدارس التَّعليم العام الكويتي جاءت بنسبة عالية، ودراسة عون و الجاسر ومشعان(2018)، التي أوضحت النَّتائج أن مديري المناطق التَّعليمية يمارسون مهارة القيادة والتَّغيير بدرجة عالية، وتعزى هذه النتيجة إلى أن هناك وعياً بأهمية التَّغيير والاقتناع بضرورته من خلال اقتناع مدراء المدارس بمضامين التَّغيير ودوافعه، ومدى المكاسب التي سوف يحققونها من خلال التَّغيير التي من شأنها أن تساهم في التَّقليل من مقاومة التَّغيير، بالإضافة إلى الاستعانة بالأفراد الذين لهم تأثيرٌ فاعل على الآخرين، وإشراك المعلمين، والطَّلبة بكافة مراحل التَّغيير ما أمكن حسب قدراتهم وإمكاناتهم.

ومن هنا نستنتج أنه من أجل تحقيق إدارة تغيير فعالة في المدارس يجب فهم الأنظمة المحلية الوطنية، وكذلك الاهتمام ببناء القدرات، كما يجب الاعتماد على مزيج من الأساليب المتنوعة من القيادة الموزعة والتعاونية التَّربوية التي تسهم في دعم التَّغيير وتوزيع الأدوار القيادية بين نظام أوسع من المدرسة، وبالرَّغم من ذلك، وبعد الاطلاع على النَّتائج لكل مجال نستنتج الآتي:

1) التَّغيير في الأهداف

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد عينة الدِّراسة عن مجال التَّغيير في الأهداف تراوحت ما بين (3.86–3.58)، وجاءت فقرة "يصوغ المدير رؤية مستقبلية للمدرسة تنسجم مع الإمكانات المتاحة للمدرسة " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.86) وبنسبة مئوية (77.2) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يربط المدير خطط تنمية المعلمين مهنيا برؤية المدرسة وأهداف التَّغيير" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.58) وبنسبة مئوية (71.6) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال التَّغيير في الأهداف (3.68) وبنسبة مئوية (73.6) وبتقدير مرتفع.

وتعزى هذه النتيجة إلى أنه تتجلى قدرة المدير من خلال ممارسة المهارات القيادية التي تتمثل بالتَّخطيط والتَّنظيم والتَّقويم والتَّوجيه والمتابعة وبناء الرُّؤيا المستقبلية، وقدرته على التَّواصل مع الآخرين، وتوظيف العلاقات الإنسانية بإدارته، مما يساعد على تغيير الواقع الحالي، كما أن قيادة التَّغيير تعتبر قيادة الجهد المخطط، والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتَّغيير، من خلال التَّوظيف العلمي السَّليم للموارد البشرية، والإمكانات المادية والفنية المتاحة للمؤسسة التَّعليمية".

2) التَّغيير على مستوى خدمة المجتمع المحلي

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد عينة الدِّراسة عن مجال التَّغيير على مستوى خدمة المجتمع المحلي تراوحت ما بين (3.73 – 3.61)، وجاءت فقرة "يعمل المدير على استثمار إمكانات المجتمع المحلي بشكل مثمر" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.73) وبنسبة مئوية (74.6) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يفعل العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي لتحقيق التَّغيير والحد من مشكلات المعارضين للتَّغيير" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.61) وبنسبة مئوية (72.2) وبتقدير متوسطة. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال التَّغيير على مستوى خدمة المجتمع المحلي (3.65) وبنسبة مئوية (73.0) وبتقدير متوسط.

وتعزى هذه النتيجة إلى أنه من أجل تحقيق التَّغيير في المؤسسات التَّربوية يجب الإهتمام بالمجتمع المحلي الذي تعمل من ضمنه المؤسسة، وذلك من أجل الحصول على الدَّعم الكافي منه في مواجهة أي ضغوطات ومشاكل، وضرورة العمل على توطيد العلاقات معه، من خلال إشراكه في نشاطات المدرسة، وإعلامه أول بأول باحتياجات المدرسة، وهذا يدل على أن مدير المدرسة يدعم فكرة التَّغيير، حيث تتفق هذه النَّتيجة مع دراسة مصطفى (2021) حيث أظهرت نتيجة الدِّراسة أن واقع القيادة التَّربوية في ضوء قيادة التَّغيير جاء بدرجة كبيرة.

3) التَّغيير على مستوى الموارد المادية

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد عينة الدِّراسة عن مجال التَّغيير على مستوى الموارد المادية تراوحت ما بين (3.61–3.70)، وجاءت فقرة "يبذل المدير جهداً من أجل نمو و تطوير المدرسة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.70) وبنسبة مئوية (74.0) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يخطط المدير بطريقة علمية للفعاليات والأنشطة المدرسية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.61) وبنسبة مئوية (72.2) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال التَّغيير على مستوى الموارد المادية(3.64) وبنسبة مئوية (72.8) وبتقدير متوسط.

وتعزى هذه النَّتيجة إلى أن التَّغيير هو السِّمة الأبرز للعصر الحالي، وهو المتطلب للبقاء في خط المنافسة والتَّميز، وبالتَّالي يسعى مدير المدرسة إلى تطبيقه من أجل نمو وتطوير مدرسته، من خلال استخدامه أحدث الوسائل التَّكنولوجية، من خلال ذلك يحقق المدير التَّوازن في تحديد أهداف التَّغيير بين(جهود المعلمين وإمكانات بيئة العمل) في التَّغيير، كما يخطط المدير بطريقة علمية للفعاليات والأنشطة المدرسية، وذلك بالتَّعاون مع المعلمين، وذلك من أجل تحقيق أعلى مستويات الكفاءة والفعالية في العمل.

4) التَّغيير على مستوى الموارد البشرية

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد عينة الدِّراسة على مجال التَّغيير على مستوى الموارد البشرية تراوحت ما بين (3.70–3.55)، وجاءت فقرة " يختار المدير أعضاء فريق التَّغيير على أساس المهارات والقدرات لإحداث التَّغيير" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.70) وبنسبة مئوية (74.0) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يمتلك المدير المقدرة على تنمية التفكير الإبداعي للمعلمين نحو التَّغيير" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.55) وبنسبة مئوية (71.0) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال التَّغيير على مستوى الموارد البشرية(3.63) وبنسبة مئوية (72.6) وبتقدير متوسط.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن سياسة التَّغيير تعتمد اعتماداً كاملاً على العاملين أيضا بالمؤسسة، وبالتَّالي يسعى المدير إلى تنمية المهارات والقدرات لديهم من أجل تكوين فريق يدعمه، في تحقيق هذه السياسية (سياسة التَّغيير)، حيث يختار المدير أعضاء فريق التَّغيير على أساس المهارات والقدرات لإحداث التَّغيير، كما يشجع المدير مشاركة المعلمين في عملية التَّغيير وفق القيم والمبادئ والرُّؤية التَّربوية.

1.4 تفسير نتائج السُّؤال الثَّاني ومناقشته

السُّؤال الثَّاني: ما مستوى ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية؟

أظهرت نتائج هذا السُّؤال أن مقياس ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدِّراسة (72.0) وبنسبة مئوية (3.60).

وترى الباحثة أن إحاطة مدير المدرسة بمهام وظيفته يسهم بفاعلية في تحقيق الأهداف التَّربوية المنشودة، حيث تتجلى المهام الوظيفية لمدير المدرسة من خلال العمل على تحسين العملية التَّعليمية وتطويرها، من خلال التَّعرف على المناهج الدِّراسية، من حيث أهدافها وأساليبها وطرق تقويمها، والتَّعرف على مستوى المعلمين وإمكانياتهم التَّربوية التَّعليمية، ودراسة خطط المواد التَّدريسية التي يعدها المعلمون ومتابعة تنفيذها من خلال الزِّيارات الاستطلاعية والإشرافية للصُّفوف وتوجيههم لاستخدام الإمكانيات المدرسية، والتَّعاون مع المشرفين التَّربويين.

حيث تتفق هذه النَّتيجة مع دراسة الشطناوي واغبارية (2017)، التي أظهرت بأن درجة ممارسة المهام الإدارية لمديري المدارس الثَّانوية في منطقة المثلث جاءت متوسطة.

واختلفت النَّتيجة مع دراسة العرينى(2016) حيث أظهرت الدِّراسة أبرز النَّتائج من أهمها: أن معظم عينة الدِّراسة من مدراء تعليم المناطق والمحافظات يرون ممارستهم للصَّلاحيات الإدارية والمالية

الممنوحة لهم بدرجة كبيرة جداً، وقد تعزى النتيجة إلى أن المدراء لديهم وعي وإدراك كبير حول المهام والصَّلاحيات الموكلة لديهم.

ومن هنا تعزى الباحثة السَّبب أن مدير المدرسة يمتلك مجموعة من المهام والوظائف الإدارية والإشرافية والفنية، كما يعد المدير المسؤول الأول والمباشر، وعنصر التَّغيير في المؤسسة التَّربوية، وأن الإدارة المدرسية هي الجهة المسؤولة عن رسم خطط وتنفيذ البرامج وإعدادها، وبالرغم من ذلك وبعد الاطلاع على النَّتائج لكل مجال نستنتج الآتي:

1) مجال مهام تتعلق بالتَّخطيط

يتضح من الجدول (7.4) أن المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد عينة الدِّراسة عن مجال المهام التي تتعلق بالتَّخطيط تراوحت ما بين (3.80–3.50)، وجاءت فقرة " يحدد أهداف التَّخطيط في ضوء عملية التَّغيير" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.80) وبنسبة مئوية (76.0) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يعتمد على الدِّراسات العلمية في وضع خطط التَّغيير" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.50) وبنسبة مئوية (70.0) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال المهام التي تتعلق بالتَّخطيط (3.62) وبنسبة مئوية (72.4) وبتقدير متوسط.

وتعزى هذه النتيجة بأن التَّخطيط في المدرسة عمل ذهني موضوعه التَّرتيبات التي يفكر فيها المدير في حاضره مستفيداً من ماضيه، كي يواجه الظُّروف التي تواجهه في مستقبله لتحقيق أهدافه، كما أنه بعد النَّظر في مضمون التَّعديل المستهدف للعلاقات تعديلاً يسبق الإحداث، من خلال خلق التَّفسير والاستجابة له إيجابياً.

2) مجال مهام تتعلق بالتَّنظيم

يتضح من الجدول (8.4) أن المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد عينة الدِّراسة عن مجال مهام تتعلق بالتَّنظيم تراوحت ما بين (3.68 –3.56)، وجاءت فقرة "يهتم بإدارة عمليات التَّغيير بما يتلاءم مع قوانين وأنظمة المدرسة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.68) وبنسبة مئوية

(73.6) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يتيح الحرية لإبداء الآراء حول عملية التَّغيير" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.56) وبنسبة مئوية (71.2) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال مهام تتعلق بالتَّنظيم(3.62) وبنسبة مئوية(72.4) وبتقدير متوسط.

وتعزى هذه النتيجة بأن المدير يمتلك مجموعة من المهام المتعلقة بعنصر التَّنظيم من ضمنها حرصه على تهيئة عمل جاذب ومحفز لاندماج المعلمين في عملية التَّغيير، كما أنه يهتم بإدارة عمليات التَّغيير بما يتلاءم مع قوانين وأنظمة المدرسة، ويقدم مصلحة العمل على المصلحة الشَّخصية عند إحداث التَّغيير، كما يعطي أهمية لتفويض الصلاحيات وفقاً لمعطيات التَّغيير، وينظم توزيع المهام وفقاً لتخصصات المعلمين وقدراتهم.

3) مجال مهام تتعلق بالتَّوجيه والمتابعة

يتضح من الجدول (9.4) أن المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد عينة الدِّراسة عن مجال مهام تتعلق بالتَّوجيه والمتابعة تراوحت ما بين (3.63 –3.56)، وجاءت فقرة "يوجه المعلمين نحو تحقيق الخطط التَّربويةوفق معطيات التَّغيير" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.63) وبنسبة مئوية (72.6) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة "يضع نظاماً فعالاً للتدقيق على الأعمال التي يؤديها المعلمون لخطة التَّغيير" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.56) وبنسبة مئوية (71.2) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال مهام تتعلق بالتَّوجيه والمتابعة(3.61) وبنسبة مئوية(72.2) وبتقدير متوسط.

وتعزى هذه النتيجة بأن التَّوجيه عبارة عن إصدار التَّوجيهات والتَّعليمات للمرؤوسين لإخبارهم بالأعمال التي يجب القيام بها وموعد أدائها، والتَّوجيه عنصر مهم من عناصر الإدارة، فهو حلقة الاتصال بين الخطة الموضوعية لتحقيق الهدف من جهة والتنفيذ من جهة أخرى، حيث يوجه المدير المعلمين نحو تحقيق الخطط التَّربوية، ومن مهمات المدير هنا توجيه وإثارة الأفراد للأداء الأفضل للواجبات أو المهمات وبذلك يؤدي بالمنظمة إلى تحقيق الكفاءة والفاعلية، كما ويحفز على تحسين

الأداء المستمر، واستمرار الكثير من الأعمال يعود على مهمة المتابعة التي يقوم بها المدير، فمهمة المتابعة المتواصلة من المدير تعد من أكثر المهام تأثيراً على الإنجاز وتحقيقاً للنجاحات.

4) مجال مهام تتعلق باتخاذ القرارات

يتضح من الجدول (10.4) أن المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد عينة الدِّراسة عن مجال مهام تتعلق باتخاذ القرارات تراوحت ما بين (3.65–3.54)، وجاءت فقرة "يتخذ قراراته نحو التَّغييرالتَّربوي بناء على معطيات الموقف التَّربوي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.65) وبنسبة مئوية (73.0) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة "يجمع المعلومات والحقائق المتعلقة بالتَّغيير بشكل دقيق ومحكم" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.54) وبنسبة مئوية (70.8) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال مهام تتعلق باتخاذ القرارات(3.59) وبنسبة مئوية (71.8) وبتقدير متوسط.

وتعزى هذه النَّتيجة بأنه يتضمن عند اتخاذ القرار الخيار الواعي، والهدف من اتخاذه هو اختيار ذلك البديل الأفضل، من حيث قدرته على تحقيق أكبر مجموعة من النَّتائج المرغوبة، وأقل عدد من النَّتائج غير المرغوبة، ويطَّلع المدراء باتخاذ القرارات؛ لأن الصَّلاحيات اللازمة بهذا الخصوص قد أسندت لهم من رؤسائهم، أي أنهم يستطيعون اتخاذ القرارات الإدارية فيما يتعلق ضمن اختصاصهم في المؤسسة.

إن اتخاذ القرار في كثير من الأحيان يفتقر إلى كثير من المعطيات والمعلومات التي بحاجة إلى البحث بعمق في قواعد البيانات لتوخي الدَّقة والموضوعية، وليكون رشيداً لا بُدَّ وأن يسبقه التَّخطيط فهو ليس مجرد عملية منظمة، بل يعتبر التَّخطيط جوهر عملية صنع، واتخاذ القرارات المتعلقة بالمستقبل.

5) مجال مهام تتعلق بالتَّقويم

يتضح من الجدول (11.4) أن المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد عينة الدِّراسة عن مجال مهام تتعلق بالتَّقويم تراوحت ما بين (3.64 –3.55)، وجاءت فقرة "يعزز المعلمين وفق إنجازاتهم لخطة التَّغيير" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.64) وبنسبة مئوية (72.8) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة "ينمي ثقة المعلمين بأنفسهم من خلال معايير التَّقويم عند تنفيذ خطة التَّغيير" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.55) وبنسبة مئوية (71.0) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال مهام تتعلق بالتَّقويم(3.59) وبنسبة مئوية (71.8) وبتقدير متوسط.

وتعزى هذه النتيجة أن المدير يهتم في تقويم المهام من أجل معرفة الأخطاء ومواطن الضَّعف، حيث يعمل على تقويم المهام من خلال مقارنة نتائج الأعمال بما تم التَّخطيط له، وذلك من أجل معالجة الأخطاء، كما يعطي المعلمين تغذية راجعة حول مستوى إنجازاتهم في خطة التَّغيير، كما يعمل على تعزيز نجاحات المعلمين من أجل تنمية الثَّقة بينه وبين العاملين خاصة عند تنفيذ خطة التَّغيير، كما يعمل على تعزيز المعلمين وفق إنجازاتهم لخطة التَّغيير، كما ويقوم على وضع خطط التَّغيير في ضوء مدى تحقيق أهداف التَّغيير، ويعمل على مراعاة معايير الجودة الشاملة في التَّقويم لخطة التَّغيير، ويعتمد على معايير موضوعية في تقييم المعلمين لخطط التَّغيير.

2.5 تفسير النَّتائج المتعلقة بالفرضيات

1.2.5 تفسير النَّتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a<.05) بين متوسطات ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى متغير الجنس.

أظهرت النَّتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير ومجالاتها من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى لمتغير الجنس.

وقد تعزى هذه النِّتيجة إلى النَّظرة المتساوية ما بين المعلمين والمعلمات حول مفهوم قيادة التَّغيير في المدارس، وأهمية تطبيقها، وذلك من أجل مواكبة التَّطورات الحديثة في ميدان العمل التَّربوي، ومن أجل تحقيق نهضة وتطور مستمر في المدارس التي يعملون بها.

حيث تختلف هذه النتيجة مع دراسة حماد والكيومي والعمري (2020) والتي أظهرت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في واقع ممارسة المشرفين التَّربويين لمهارات قيادة التَّغيير بالمدارس الحكومية بسلطنة عمان.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الخليفي(2021) التي أظهرت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في دور متطلبات قيادة التَّغيير التَّنظيمي بمدارس التَّعليم المتوسط في محافظة الأحمدية بدولة الكويت.

2.2.5 تفسير النَّتائج المتعلقة بالفرضية الثَّانية ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة(α<.05) بين متوسطات ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّماليةتعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

أظهرت النَّتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير ومجالاتها من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تعزى النتيجة إلى أن المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية، يدركون الآثار الإيجابية المقترنة مع قيادة التَّغيير، كونهم يشاركون في نجاحها وتطويرها، وأنهم غير رافضين لهذه القيادة، كما يدل بأن عملية التَّغيير من أهم النقاط التي ترتكز عليها الإدارة الحديثة، فقد أدرك الجميع أن الإعداد والتَّخطيط لمنظمة دائمة التَّغيير أفضل بكثير من عدم التَّخطيط والاعتماد على أن فرضية تطور الأعمال يتم من خلال النُّمو التَّدريجي بدون الحاجة إلى التدخل والتَّغيير، وذلك لأن الانفتاح على البيئة الخارجية يمثل

عصب الحياة، فهي تأخذ مدخلاتها من الأفراد والسُلوك التَّنظيمي والإداري ومجمل بنيتها من البيئة، كما تعمل على إعطاء وتقديم المخرجات للبيئة الخارجية من خدمات وأهداف وتنمية وتقدم وتطوير يتجلى أثره على البيئة المحيطة، وهذه العلاقة التَّبادلية تعطي نوعا من المرونة التي تخفي الجمود والرُكود والانعزال عن العالم الخارجي، فالتَّغيير عملية مدروسة ومخططة، ولكي تحافظ المنظمة على نجاح التَّغيير يجب أن تتبنى اتجاهات وممارسات إيجابية تناسب التَّغيير لضمان مواجهة التَّحديات المستمرة.

حيث تتفق هذه النَّتيجة مع دراسة حماد والكيومي والعمري (2020) التي أظهرت بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في واقع ممارسة المشرفين التَّربويين لمهارات قيادة التَّغيير بالمدارس الحكومية بسلطنة عمان.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة العريفان(2019) التي أظهرت بأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في واقع ممارسة التَّغيير في مؤسسات التَّعليم العام الكويتية.

3.2.5 تفسير النَّتائج المتعلقة بالفرضية الثَّالثة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة(α<.05) بين متوسطات ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

أظهرت النَّتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير ومجالاتها من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تعزى النتيجة إلى أن المعلمين على وعي تام حول دور مدير المدرسة في تطبيق سياسة التَّغيير في المدرسة، من خلال استغلال كافة الإمكانات والموارد التَّابعة للمدرسة من أجلإنجاح هذه العملية، وهذا يدل عىأن المدير يشرك المعلمين في هذه العملية خطوة بخطوة، ولديه خبرة واسعة في العملية

التَّربوية تساعده للنُّهوض بالمؤسسة وتطويرها بما يتلاءم مع التقدم والتَّطور العملي، ويشرك المعلمين في صنع القرارات كونهم يمدونه بالأفكار والمعلومات المفيدة لهذه العملية، وهذا ما أظهرته دراسة (Louise &Bernner،2015) بأن القادة يشركون جميع العاملين في تقييم أنشطة التَّغيير.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة جوريرو(2018) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية تحديد التَّطابق بين مخططات قيادة التَّغيير المثالي والفعلي للموظفين في إدارة التَّغيير النَّاجحة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

واتفقت أيضا مع دراسة مي كين وعبد الكريم ونوردين وواوي بينغ(2018) التي أظهرت عدم وجود فروق دلالة إحصائية في العلاقة بين اختصاصات قيادة التَّغيير الرئيسة ومواقف المعلمين اتجاه التَّغيير تعزى إلى سنوات الخبرة.

كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة عون والجاسر ومشعان(2018) التي أظهرت وجود فروق دلالة إحصائية على واقع ممارسة مديري المناطق التَّعليمية لمهارات القيادة والتَّغيير في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

4.2.5 تفسير النَّتائج المتعلقة بالفرضية الرَّابعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة(α<.05) بين متوسطات ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المديرية.

أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق في ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير ومجالاتها من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المديرية إذ جاءت الفروق لصالح كل من (بيرزيت، الخليل، بيت لحم).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن هذه المديريات (بيرزيت، الخليل، بيت لحم) تسعى إلى تقديم الدعم، والإمكانات والموارد الكافية، لمدراء المدارس من أجل تطبيق سياسة التَّغيير في مهامهم،

وأنشطتهم المدرسية، كون هذه السياسة قد تعود بالنفع على مدارسهم، حيث تعمل على تطويرها وتنميتها.

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة حماد والكيومي والعمري (2020) التي أظهرتعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسة المشرفين التَّربويين لمهارات قيادة التَّغيير بالمدارس الحكومية بسلطنة عمان يعزى للمحافظات التَّعليمية.

5.2.5 تفسير النَّتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسطات ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير الجنس.

أظهرت النَّتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى لمتغير الجنس.

وقد تعزى هذه النَّتيجة إلى النَّظرة المتساوية للمعلمين والمعلمات لمفهوم المهام الإدارية الموكلة لمدير المدرسة، ودوره في تطوير هذه المهام إلى أعلى المستويات، وأنهم على وعي لمفهوم ومغزى هذه المهام.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الخطيب(2021) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على الاستعداد الرقمي لدى مدراء المدارس لواء الأغوار الشَّمالية في ظل جائحة كورونا وأثره في إدارة المهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

واتفقت أيضا مع دراسة الخطيب وعاشور(2016) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري التَّربية والتَّعليم في محافظة إربد للكفايات الإدارية من وجهة نظر مساعديهم ورؤساء الأقسام الإدارية تعزى لمتغير الجنس.

كما تختلف هذه النَّتيجة مع دراسة الشطناوي واغبارية(2017) التي أظهرت وجود فروق إحصائية في درجة ممارسة المهام الإدارية لمديري المدارس الثَّانوية تعزى لمتغير الجنس.

6.2.5 تفسير النَّتائج المتعلقة بالفرضية السَّادسة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسطات ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق في ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي إذ جاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المعلمين الحاصلين على ماجستير فأعلى يواكبون أعمال المدير ومهامه، ويشاركونه في اتخاذ ووضع القرارات المناسبة، ولديهم خبرات أكثر في العملية الإدارية والمهام الإدارية والإشرافية كونهم ذي معرفة علمية أوسع، ولديهم مهارات القيادة والإدارة، وكيفية القيام وتطبيق المهام الإدارية للمدير ومتابعتها وتطويرها بهدف تطوير المؤسسة.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العتيبي(2018) حيث أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية درجة توافر الكفايات الإدارية والفنية لدى قادة المدارس الابتدائية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المشرفين التَّربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الخطيب (2021) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على الاستعداد الرقمي لدى مدراء المدارس لواء الأغوار الشَّمالية في ظل جائحة كورونا وأثره في إدارة المهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

7.2.5 تفسير النَّتائج المتعلقة بالفرضية السَّابعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة(.05≥α) بين متوسطات ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّماليةتعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

أظهرت النَّتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتعزى هذه النتيجة أن المعلمين على اختلاف سنوات الخبرة لديهم يدركون مفهوم ومغزى المهام الإدارية الموكلة لمدير المدرسة، كما يدل –أيضا– أن المدير يطبق هذه المهام عليهم، ويدركون بأن المهام التي يتبعها المدير من ضمن مصلحتهم ومصلحة المدرسة، بهدف النُّهوض بالمؤسسة، وتحقيق الهدف المرغوب به، والوصول إلى نتيجة أفضل من خلال مواكبة التَّطور والتَّغيير المستمر في عالم الثورة التَّكنولوجية والتقدم في العملية التَّعليمية.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الخطيب(2021) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات إفراد العينة على الاستعداد الرَّقمي لدى مدراء المدارس لواء الأغوار الشَّمالية في ظل جائحة كورونا وأثره في إدارة المهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة العتيبي(2018) حيث أشارت النَّتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية درجة توافر الكفايات الإدارية والفنية لدى قادة المدارس الابتدائية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المشرفين التَّربويين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

8.2.5 تفسير النَّتائج المتعلقة بالفرضية الثَّامنة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة(.05≥α) بين متوسطات ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّماليةتعزى إلى متغير المديرية.

أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق في ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية تعزى إلى متغير المديرية إذ جاءت الفروق لصالح كل من (الخليل، بيت لحم).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن هذه المديريات (الخليل، بيت لحم) تدعم المدير في المهام الإدارية لمدير المدرسة، وأن هذه المديريات تراقب مهام المدير، من خلال تكثيف الزِّيارات الميدانية للمدرسة، والاطلاع على سجلات المدرسة، وذلك من أجل معرفة إذا كان هناك أخطاء والعمل على معالجتها.

9.2.4 النَّتائج المتعلقة بالفرضية التَّاسعة:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (.05≥α) بين ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وممارستهم للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية.

أظهرت النَّتائج وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (.05≥α)، بين ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وممارستهم للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية.

وتعزى هذه النتيجة من أجل ممارسة قيادة التَّغيير يجب الإلمام بالمهام الإدارية، والعمل على تنميتها، كما أن المهام الإدارية ترتكز على مجموعة من العوامل الأساسية؛ كالعمل الإداري والتَّطوير في المؤسسة، ونسج العلاقات ما بين المؤسسة وبيئتها الاجتماعية، فالقائد الموهوب يعمل بشكل متوازٍ

بين إنجاز العمل وتنفيذه، ومراقبته من جانب، وربط العلاقات البشرية الاجتماعية داخل وخارج منظمته من جانب آخر، بالإضافة إلى استمرارها بتطويرها وتقدمها ومواكبتها لكل ما هو جديد ومستحدث من تكنولوجيا ومعارف.

كما أن قيادة التَّغيير تعتبر جوهر عملية التَّنمية الإدارية، فقيادة التَّغيير تهتم بالتحرك من الوضع الحالي الذي نعيشه إلى وضع مستقبلي أكثر كفاءة وفاعلية، من خلال التَّوظيف السَّليم للموارد البشرية والمعرفة في كيفية استغلالها، لتحقيق الهدف المنشود، وهذا يتوقف إلى حد كبير على قدرة الإدارة التَّربوية في حسن استخدامها لمهامها في تحقيق أهداف المؤسسة.

10.2.4النَّتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة:

لا توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha<.05$) لأبعاد ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير في التنبؤ بممارستهم للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية.

أظهرت النَّتائج وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha\leq .05$) لمجالات ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير في التنبؤ بممارستهم للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية.

حيث كانت معادلة الانحدار كما يلي: (y=.506+.372+.268+ .209)، أي كلما تغير مجال التَّغيير على مستوى الموارد البشرية درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في ممارستهم للمهام الإدارية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن مسؤولية المدير تنبثق من مهامه الفنية والإدارية، وعلاقته مع جميع العاملين في مدرسته، كما ويقع على عاتقه العديد من المسؤوليات والمهام والوظائف الإدارية والتَّربوية، من خلال إشراف ومتابعة وتنفيذ جميع النَّشاطات التَّنظيمية وتوجيهها بغاية تحقيق الأهداف التَّربوية والتَّعليمية المرجوة، والنُّهوض بالمجتمع ثقافياً، وفكرياً، وتربوياً، ومعرفياً، وفيما يخص قيادة التَّغيير في

المؤسسة فإنها تقع على عاتق مدير المدرسة أيضاً من خلال ممارسة مهامه على أسس علمية ومهنية وإنسانية بمتابعته للتَّغييرات المستمرة والمتسارعة من حوله ، وإقناع العاملين بأهمية وأهداف التَّغيير.

3.5 تفسير نتائج قائمة الرَّصد ومناقشتها:

تفسير نتائج السُّؤال الأول: هل يراعي المدير عند صياغة رؤية وأهداف التَّغيير الإمكانات المادية والبشرية المتاحة؟

بينت نتائج السُّؤال الأول أن (23) من أفراد عينة الدِّراسة أجابوا بنعم، وأن (7) من أفراد عينة الدِّراسة أجابوا بـ لا، حيث إن مدراء المدارس يهتمون في تحقيق رؤية المدرسة، ويمارسون المهام التي تنسجم مع رؤية المدرسة، وذلك من أجل تحقيق، وتنفيذ سياسة التَّغيير، كما أن مدراء المدارس لا يضعون خطة إلا وقد درسوا الإمكانات المادية والبشرية للمدرسة؛ من أجل تنفيذ الخطط والأنشطة المرسومة بسهولة ويسر.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن نجاح الإدارة المدرسية يرتبط بكفاءة المدير عند قيامه بمهام التَّخطيط لمحاولة السَّيطرة على المستقبل باتجاه الأهداف المطلوبة التي يتم اختيارها بدقة، لاختيار وتعيين الموارد المادية والبشرية اللازمة لعمل الخطة، والتَّحفيز لإثارة الفعالية في السُّلوك باتجاه النَّتائج المطلوبة، والتَّنسيق لربط الفعاليات والنَّشاطات المختلفة في إطار متكامل للعمل الهادف، والتقييم المستمر للنتائج.

تفسير نتائج السُّؤال الثَّاني: هل يستثمر إمكانات المجتمع المحلي في خدمة أهداف التَّغيير؟

بينت نتائج السُّؤال الثَّاني أن (25) من أفراد عينة الدِّراسة أجابوا بنعم، وأن (5) من أفراد عينة الدِّراسة أجابوا بلا، وهذا يدل بأن المدير يهتم بالمجتمع المحلي الذي تعمل من ضمنه المدرسة كونه يقدم لمدرسته الدعم اللازم. كما أن الوظائف والمهام لمدير المدرسة تتأثر بالعديد من العوامل التَّربوية والإيديولوجية والظُّروف السِّياسية والاقتصادية التي يمر بها المجتمع، ففي الوقت الحالي أصبح لمدير

المدرسة وظائف ومهام جديدة بما تتناسب مع الظُّروف التي يعيشها، لذا أصبح معنيا بدراسة المجتمع والسعي للمشاركة في حل بعض مشكلاته، والعمل على تحقيق أهدافه بما يلاءم التَّطورات والتَّغيرات.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن المدير المسؤول الأول والمباشر وعنصر التَّغيير في المؤسسة التَّربوية، وأن الإدارة المدرسية هي الجهة المسؤولة عن رسم خطط وتنفيذ البرامج وإعدادها. وتتمثل المهام الإدارية لمدير المدرسة في إدارة شؤون الطَّلبة، ومتابعة المعلمين وانضباطهم في التَّعليم، وتنمية العلاقات مع المجتمع المحلي، ومتابعة الشؤون المالية بالإضافة إلى التَّنظيم والتواصل بين المدرسة والإدارة التَّربوية، وأخيراً التقييم الختامي، ومتابعة الجوانب الإدارية لاتخاذ القرارات السَّليمة.

تفسير نتائج السُّؤال الثَّالث: هل يحرص على التَّوازن في خطة التَّغيير بين جهود العاملين والزمن المتاحة للتَّغيير؟

بينت نتائج السُّؤال الثَّالث أن (22) من أفراد عينة الدِّراسة أجابوا بنعم، وأن (8) من أفراد عينة الدِّراسة أجابوا بلا، وهذا يدل أن المدير عندما يضع خطة، أو يرسم سياسة جديدة في مدرسته، يقوم بدراسة جهود العاملين والزمن المتاحة لديه من أجل تنفيذ الخطة، خوفا من مواجهة مشاكل خلال تنفيذ الخطة.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن القائد لديه قدرة الاستفادة من طاقات الأفراد وقدراتهم، والموقف بما يتضمنه من نظم إدارية ومالية، أما العاملون فيشعرون بالحاجة إلى القيادة، ولديهم الرغبة والاستعداد للمشاركة والتعاون في الموقف، كما أن القيادة تعتبر عملية تفاعل بين القائد والعاملين في موقف معين، بالتَّالي فلكل نشاط هدف أو أهداف توجه الجهود للحصول عليها، وهذه الأهداف ليست فردية أو متصلة بفرد معين بل متصلة بالنَّشاط وبالجماعة والمؤسسة، ويتوقف نجاح الإدارة على القيادة؛ لأن القائد يلعب دوراً هاماً في تحديد الأهداف، ورسم الطَّرق وتحديد الوسائل المحققة لها، فالقيادة الإدارية تعني مدى قدرة المدير على استخدام ما لديه من أنواع السُّلطة، أو القوة والمهارة التي تمكنه من التَّأثير على مرؤوسيه، وكسب ثقتهم في ضوء مقتضيات الموقف ومتطلباته، ويقوم بتحفيزهم

والاتصال بهم، ويقدم الاتجاه أو الرؤيا التي تمكنهم من القيام بالعمل في المؤسسة على أكمل وجه لتحقيق الأهداف بأقصى فعالية ممكنة.

تفسير نتائج السُّؤال الرَّابع: هل يحرص على تعزيز المنافسة بين المعلمين ويستثمر قدراتهم نحو خطة التَّغيير؟

بينت نتائج السُّؤال الرَّابع بأن (27) من أفراد عينة الدِّراسة أجابوا بنعم، وأن (3) من أفراد عينة الدِّراسة أجابوا بلا، وهذا يدل بأن المدير يسعى دائما إلى تعزيز المنافسة بين العاملين، وذلك من أجل تنمية جهود وقدرات العاملين لديه، واستثمار طاقاتهم، وقدراتهم، وتنفيذ الخطة الموضوعة بسهولة.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن التَّغيير هو السِّمة الأبرز للعصر الحالي، وهو المتطلب للبقاء في خط المنافسة والتَّميز، حيث يلاحظ أيضا أن المدارس تستجيب للتغيرات التي تحدث من حولها، من خلال التَّغيير الضَّروري لبنيتها الأساسية من تكنولوجيا، وهياكل تنظيمية، ونظم وأساليب عمل، وعلاقات إنسانية وغيره، حيث أنها لم تواجه ذلك سوف تخرج من دائرة المنافسة.

تفسير نتائج السُّؤال الخامس: هل يشرك المعلمين في عملية التَّخطيط و وضع الأهداف في خطة التَّغيير؟

بينت نتائج السُّؤال الخامس أن (24) من أفراد عينة الدِّراسة أجابوا بنعم، وأن (6) من أفراد عينة الدِّراسة أجابوا بلا، وهذا يدل بأن عملية التَّخطيط في المدرسة عبارة عن عملية تفاعل مشتركة ما بين المدير والمعلم، وذلك من أجل وضع الأهداف الخاصة لخطة التَّغيير.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن قيادة التَّغيير هي قيادة الجهد المخطط، والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتَّغيير، من خلال التَّوظيف العلمي السليم للموارد البشرية. والإمكانات المادية والفنية المتاحة للمؤسسة التَّعليمية"، حيث أنه لا بُدَّ من التَّخطيط بعمق، ومهارة عالية؛ لتحقيق إستراتيجية التَّغيير، النابعة من براعة مدير المؤسسة التَّربوية، التي تتم بمبادرة أحد العاملين طرح فكرة

التَّغيير، التي يتبعها قدر كبير من التَّوجيه، وإتباع أسلوب الإقناع من أجل الوصول إلى الأهداف المطلوبة.

تفسير نتائج السُّؤال السادس: هل ينظم عملية التَّغيير ويوزع المهام بشكل مناسب حسب الكفاءات؟

بينت نتائج السُّوالالسادسأن (21) من أفراد عينة الدِّراسة أجابوا بنعم، وأن (9) من أفراد عينة الدِّراسة أجابوا بلا، وهذا يدل بأن المدير يهتم بالكفاءات المتوفرة لديه، حيث يوزع المهام على كل فرد بناء على كفاءته، وذلك من أجل تنفيذ المهام موكله بدون عوائق.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن القيادة تعتبر فن معاملة الآخرين بالطَّريقة التي تكفل الاهتمام من القائد للشخص المسؤول عنه وتوجيهه نحو سلوك معين، حيث يكفل أنيتم انتهاج نفس النَّمط القيادي الذي يتمتع به القائد.

تفسير نتائج السُّؤال السابع:هل يتابع عملية التَّغيير ويعمل على توجيه المعلمين نحو تحقيق الأهداف المرغوب بها؟

بينت نتائج السُّؤال السابع أن (28) من أفراد عينة الدِّراسة أجابوا بنعم، وأن (2) من أفراد عينة الدِّراسة أجابوا بلا، وهذا يدل بأن المدير يتبع سياسة التَّوجيه للمعلمين خلال عملية التَّغيير من أجل تنفيذ الأهداف المرغوب بها، حيث أن قدرة المدير تتجلى من خلال ممارسة المهارات القيادية التي تتمثل بالتَّخطيط والتَّنظيم والتَّقويم والتَّوجيه والمتابعة وبناء الرُّؤيا المستقبلية، وقدرته على التَّواصل مع الآخرين، وتوظيف العلاقات الإنسانية بإدارته، مما يساعد على تغيير الواقع الحالي.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن عملية التَّوجيه تتمثل في إصدار التَّوجيهات والتَّعليمات للمرؤوسين لإخبارهم بالأعمال التي يجب القيام بها وموعد أدائها، والتَّوجيه عنصر مهم من عناصر الإدارة، فهو حلقة الاتصال بين خطة الموضوعية لتحقيق الهدف من جهة والتنفيذ من جهة أخرى.

تفسير نتائج السُّؤال الثامن: هل يحرص على مشاركة المعلمين في صنع القرارات خطة التَّغيير؟

بينت نتائج السُّؤال الثامن أن (19) من أفراد عينة الدِّراسة أجابوا بنعم، وأن (11) من أفراد عينة الدِّراسة أجابوا بلا، وهذا يدل بأن هناك تقاربا في الإجابة ما بين الأشخاص الذين أجابوا بنعم، والأشخاص الذين أجابوا بلا، وهذا يدل بأن هناك بعضا من القرارات يصعب مشاركة المعلمين فيها، خاصة القرارات الحساسة المتعلقة بالأمور المالية في المدرسة.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن المشاركة الفاعلة تكون من القوى التي تتأثر بالتَّغيير وتتفاعل مع قادته، حيث تعتبر المشاركة في صنع القرار التَّربوي المدخل الجماعي للمشاركة، ومن أهم الخطوات الضرورية لتطوير وتوفير المزيد من المعلومات والبيانات مما يساهم بصورة كبيرة في إثراء عملية صنع القرار والتي تكون الخطوة الأولى لامتلاك مدير المؤسسة القدرة والخبرة التي تساهم في المناخ المناسب لتطبيق اللامركزية في عملية صنع القرار.

تفسير نتائج السُّؤال التاسع: هل يعتمد على معايير موضوعية في تقييم إنجازات المعلمين نحو خطة التَّغيير؟

بينت نتائج السُّؤال التاسع أن (26) من أفراد عينة الدِّراسة أجابوا بنعم، وأن (4) من أفراد عينة الدِّراسة أجابوا بلا، وهذا يدل بأن التقييم يلعب دوراً أساسياً في العملية التَّعليمية باعتباره حاجة ملحة ومن أجلتوجيه القائد التَّربوينحو التَّغيير والتحسين، حيث يقوم المدير بوضع معايير معينة من أجلتقييم إنجازات المعلمين، ومعالجة الثغرات التي وقعوا بها خلال عملية تنفيذ الخطة.

بالتَّالي تعزو الباحثة النتيجة إلى أنه يعتبر تقييم المعلمين من أهم وسائل الارتقاء بالتَّربية بصورة عامة، لما له من دور في تعريف المعلم بجوانب هامة في عملية التعلم والتَّطور بجوانبه المختلفة. إضافة لكون المعايير غير الفعالة في تقييم المعلمين سبباً في تراجع قدرات المعلم وعدم تطويره مهاراته؛ إذإن المعايير الواضحة والمعدة بشكل جيد ومدروس لها فعاليةعلى تطوير مهارات المعلم وتوجيهه بشكل جيد نحو بيئة تربوية صحية.

4.5 التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدارسة ومناقشتها، انبثقت عنها عدة توصيات من أهمها:

أولاً: دراسة واقع دورات مديري المدارس لتحسين ممارستهم لأدوارهم والمهام المدرسية وتوعيتهم بأهمية التَّغيير، وحتميته في العملية التَّربوية والإدارية، لمواكبة التَّطور العلمي والمعرفي.

ثانياً: وضع برامج تهيئة لمديري المدارس وخاصة الجدد منهم لتأدية مهامهم الإدارية ضمن المجالات المختلفة في بداية كل عام دراسي، من قبل المختصين تضعهم مديرية التَّربية والتَّعليم.

ثالثاً: ضرورة التَّعرف على أنماط قيادة التَّغيير؛ كونها تؤثر في ممارستهم القيادية، واختيار النَّمط الملائم عند إحداث التَّغيير.

رابعاً: ضرورة تحقيق أهداف التَّغيير من خلال إشراك معلمين المدارس في صنع القرار، وإعطائهم الفرصة لإبداء الآراء والمقترحات.

خامساً: دراسة واقع الدعم المخصص لمديري المدارس فيما يخص الإنفاق على البرامج التَّطويرية والمتطلبات المدرسية.

ساساً: إجراء دراسات مماثلة، عن المعوقات التي تواجه مدراء المدارس في ممارسة قيادة التغير.

المراجع

المراجع العربية:

آلمفتاح، فاطمة. (2021). أساليب اتخاذ القرارات أثناء الأزمات: دراسة ميدانية على عينة من القيادات الإداريةبجامعة الملك سعودي في المملكة العربية السعودية، **المجلة العربية الإدارية** (مقبول للنشر)، المملكة العربية السعودية ، 44(2): 35-54.

أبو عودة، صالح. (2016). **دور الأنماط القيادية في تعزيز ممارسة عمليات إدارة المعرفة لمنتسبي قوى الأمن الفلسطيني بالمحافظات الجنوبية.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأقصى، غزة.

الأزوري، هنادي والزهراني، عبد الله. (2021). درجة ممارسة مديرين المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة لأدوارهن في تنمية الموهبة (المعيقات وسبل التغلب عليها)، **مجلة كلية التَّربية(أسيوط)**، مكة المكرمة، 37(9): 384-511.

الأسطل، إبراهيم. (2016). **دور النخبة القيادية في رفع كفاءة الأداء لدى العاملين في مؤسسات التَّعليم العالي،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأقصى، غزة.

بالخير، محمد وبن قدور، أشواق. (2021). دور القيادة الإستراتيجية في إدارة وقيادة التَّغيير بالمؤسسة العمومية، **مجلة التمكين الاجتماعي**، الجزائر، 3(3): 18-31.

بطاح، أحمد و الطعاني، حسن. (2016). **الإدارةالتَّربوية –رؤية معاصرة**، عمان: دار الفكر للنشر.

البلشي، محمد. (2022). دور قيادة التَّغيير بالمدرسة الثَّانوية في القضاء على هدر العمليات بها باستخدام مدخلlean management ، **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التَّربوية**، مصر 5(3):131- 157.

البنا، محمد. (2017). **الأنماط القيادية وعلاقتها بالسُّلوك الإبداعي لدى العاملين في جهاز الأمن الداخلي في قطاع غزة**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأقصى، غزة.

تركي، العصيمي. (2021). فاعلية قيادة التَّغيير في المؤسسة العسكرية: دراسة استشرافية، **مجلة بحوث العلوم التَّربوية**، جامعة الملك سعود، الرياض، 1(3): 128-144.

جمال، لينا. (2018). **استراتيجيات التَّغيير وإدارة الصراع التَّنظيمي**، عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2018). **دائرة الإحصاء الفلسطينية**، الموقع الإلكتروني، www.pcps.gov.ps.

الجهني، حنان. (2022). أنماط القيادة التَّربوية لقائدات المدارس الحكومية بوسط جدة وعلاقتها بدافعية العمل لمعلمات الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمات، **مجلة العلوم التَّربوية والنَّفسية**، جامعة دار الحكمة، المملكة العربية السعودية، 6(17): 106-128.

حريم، حسين. (2016). **مبادئ الإدارة الحديثة (نظريات، العمليات الإدارية، وظائف المنظمة)**، عمان: دار الحامد للنشر، ط(4).

حسان، حسن والعجمي، محمد. (2022). **الإدارة التَّربوية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط(4).

الحسبان، بسمة. (2021). دور المرأة في قيادة التَّغيير، **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية** 5 (25): 145-156.

حسن علي، مرح. (2016). **الرَّقابة الإدارية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين أنفسهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

حماد، وحيد و الكيومي، أمل والمعمري، بثينة. (2020). واقع ممارسة المشرفين التَّربويين لقيادة التَّغيير منوجهة نظر المعلمين الأوائل بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان، **مجلة علمية محكمة ربع سنوية**، سلطنة عمان،28 (4): 467-510.

الحمد، ناهد. (2019). **المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه الإدارة المدرسية في مخيم الزعتري**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التَّربوية، جامعة آل البيت.

حمدون، نوري. (2019). **قيادة التَّغيير في المدرسة**، استرجعت 2020/7/25،

https://www.new-educ. Com/author/nuriedtech

الخطيب، فيروز وعاشور، محمد. (2016). **درجة ممارسة مديري التَّربية والتَّعليم في محافظة إربد للكفايات الإدارية من وجهة نظر مساعديهم ورؤساء الأقسام الإدارية**، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، اليرموك، إربد.

الخطيب، ياسين. (2021). الاستعداد الرقمي لدى مدراء المدارس بلواء الأغوار الشَّمالية في ظل جائحة وأثره في إدارة المهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين، **مجلة العلوم التَّربوية والنَّفسية**، الأردن5(38):66-82.

الخليف، عبد الرازق. (2018). **معوقات تطبيق إدارة التَّغيير في مدارس التَّعليم الأساسي في محافظة دمشق ومتطلبات تطويرها**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة دمشق، سوريا.

الخلفي، أحمد. (2021). متطلبات قيادة التَّغيير التَّنظيمي بمدارس التَّعليم المتوسط في محافظة الأحمدي، **مجلة كلية التَّربية**، جامعة المنصورة، 1(113): 3-26.

خليل، همام. (2017). **واقع المهارات القيادية لدى خريجي برامج القيادة والإدارة في مؤسسات التَّعليم العالي و سبل تطويرها، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا "أنموذجاً"**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأقصى، غزة.

الدرديسي، حمادة. (2016). **الأنماط القيادية وعلاقتها بالسِّمات الشَّخصية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأقصى، غزة.

دوباخ، سعيدة. (2018). **دور القيادة في إدارة التَّغيير التَّنظيمي في المؤسسات العمومية (دراسة حالة)** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجمهورية الجزائرية.

ربايعة، مرام و عطير، نهى. (2019). الأنماط الميسرة للتَّغيير لدى مديري و مديرات المدارس الحكوميةفي محافظة جنين من وجهة نظرهم ووجهة نظر معلميهم، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التَّربوية والنَّفسية**، جامعة فلسطين التقنية خضوري، وزارة التَّربية والتَّعليم، فلسطين،28 (5): 719-742.

الروقي، مطلق والشريف، طلال. (2019). واقع الممارسات القيادية والإدارية في الجامعات السعودية الناشئة، **المجلة التَّربوية الدولية المتخصصة**، السعودية،8(8): 151-182.

ريان، إيمان. (2017). **التوجهات الإستراتيجية لمديري المدارس الثَّانوية وعلاقتها بقيادة التَّغيير لديهم**،(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التَّربية، جامعة الأزهر، غزة.

الزعلان، سامية. (2017). **تصور مقترح لتطوير الممارسات الإدارية لمديري مدارس المرحلة الثَّانوية في المحافظات الجنوبية على ضوء مدخل الإدارة بالقيم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر ،غزة.

الزهراني، مستورة. (2017). المعوقات التي تواجه قائدات المدارس في ممارسة قيادة التَّغيير في المدارس المتوسطة بجدة، **مجلة الإدارة التَّربوية**، جامعة الملك عبد العزيز، 1(16): 389-398.

زهري، نهاد و بوالصوف، برهان الدين. (2021). **دور القيادة التّحويلية في إدارة التَّغيير التَّنظيمي "دراسة حالة المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة"**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، الجمهورية الجزائرية.

زيدان، عبد الحليم. (2018). **القيادة الإدارية والمؤسسات الإنسانية**، الاتحاد العالمي للمؤسسات الإنسانية برنامج دبلوم القيادات الإنسانية.

السعود، حسني. (2019). دور التَّطور التَّكنولوجي على فاعلية الإدارة التَّربوية من وجهة نظر المشرفين التَّربويين، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التَّربوية والنَّفسية**، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، كلية العلوم التَّربوية، عمان، 27(5): 186-212.

سليمان، هناء و أبو حسين، ولاء. (2022). تفعيل قيادة التَّغيير مدخل لتلبية متطلبات التَّحول الرَّقمي بجامعة دمياط، **مجلة تطوير الأداء الجامعي**، كلية التَّربية جامعة دمياط، مصر، 18(1): 265-331.

سمور، إيمان. (2018). **فاعلية برنامج القيادة من أجل المستقبل وعلاقتها بكفايات إدارة الأزمات لدى مديري مدارس وكالة الغوث في المحافظات الجنوبية لفلسطين.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التَّربية، جامعة الأزهر، غزة.

الشاعر، حسين. (2016). **الإبداع الإداري وعلاقته بالمهارات القيادية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التَّربية، جامعة الأزهر، غزة.

الشافعي، نضال. (2016). **دور الأنماط القيادية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية في مديريات التَّربية والتَّعليم بمحافظات غزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأقصى، غزة.

- شريتح، رنا. (2022). **درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات قيادة التَّغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظرهم**، جامعة الخليل، فلسطين.

الشطناوي، نواف واغبارية، سلام. (2017). درجة ممارسة المهام الإدارية لمديري المدارس الثَّانوية في منطقةالمثلث من وجهة نظر المعلمين، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التَّربوية والنَّفسية**، جامعة اليرموك،الأردن، 26(5): 307-323.

شعبان، لبنى. (2017). **عبء المعلومات وعلاقتها باتخاذ القرار في المدارس الخاصة من وجهة نظر الإداريين في العاصمة عمان،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التَّربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

الشماع، خليل. (2016). **مبادئ الإدارة مع التركيز على إدارة الإعمال،** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط (7).

الشهري، عثمان. (2016). **المهارات القيادية السائرة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الطائفمن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

صيام، رسلان. (2017). **فاعلية برنامج القيادة من أجل المستقبل وعلاقته بقيادة التَّغيير لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظة غزة،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

الصيفي، وليد. (2016). **الأنماط القيادية وعلاقتها بإدارة التَّغيير التَّنظيمي "دراسة ميدانية على قطاع الاتصالات في قطاع غزة"،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر، غزة.

ضحيك، نعمة. (2016). **درجة ممارسة مديري مدارس الغوث الدولية بمحافظات غزة للإدارة بالقيم وعلاقتها باتخاذ القرارات التشاركية،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

طافر، مريم و بومجيرك، أحلام. (2019). **القيادة الإدارية ودورها في تحسين الأداء الوظيفي (دراسة ميدانية بالشركة الإفريقية للزجاج أولاد صالح- الطاهر)**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد الصديق بن يحي- جيجل، الجمهورية الجزائرية.

عبد النافع، نهى. (2018). **درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لقيادة التَّغيير وعلاقتها بالنمو المهني لدى معلماتهن في محافظة العاصمة عمان**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية، الأردن.

عبيدات، علا. (2021). درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى معلمي التَّربية الاجتماعية في لواء بني كنانة، **المجلة العلمية للبحوث والنشر العلمي**، الأردن،37(9):597- 616.

العتيبي، عطا الله. (2018). درجة توافر الكفايات الإدارية والفنية لدى قادة المدارس الابتدائية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المشرفين التَّربويين، **مجلة كلية التَّربية**، 34(11):512-554.

العريفان، أمثال. (2019). واقع ممارسة قيادة التَّغيير في مؤسسات التَّعليم العام الكويتية من وجهة نظرمديري المداري فيها، **المجلة التَّربوية**، الكويت، 62(62): 688-709.

العريني، ابتسام. (2016). واقع ممارسة التَّعليم للصلاحيات الممنوحة لهم من وزارة التَّعليم، **مجلة علمية محكمة للبحوث التَّربوية والنَّفسية والاجتماعية**، جامعة الملك سعود، 35(171): 693-748.

عساف، محمود وشنن، علي. (2020). **تطوير أداء قيادات التَّعليم منظور العلاقة بين التَّخطيط**

الاستراتيجي والتَّنمية المستدامة، غزة: مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع.

عسيري، محمود. (2019). مدى فاعلية مراكز التدريب التَّربوي في تطوير الأداءالإداري لمديري المدارس بمدينة جدة، **المجلة الدولية التَّربوية المتخصصة**، جدة، 8(3): 34-45.

عطوي، جودت. (2016). **الإدارة التَّعليمية والإشراف التَّربوي أصولها وتطبيقاتها**، عمان: دار الثَّقافة للنشر والتوزيع، ط(7).

العقوني، محمد. (2019). **القيادة النَّاجحة**، موقع التَّربية والتَّعليم، الجمهورية الجزائرية.

على، مرام. (2020). أثر القيادة الإدارية على جودة بيئة العمل والإبداع الإداري "بالتطبيق على كليات محافظة آبها جامعة الملك خالد"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية**، السعودية، 28(4): 147-115.

عليان، ربحي. (2015). **إدارة التَّغيير**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عوض الله، هيام. (2021). **واقع ممارسات المشرفين لقيادة التَّغيير وعلاقتها في جودة الأداء التدريسي في المدارس الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشَّمالية في فلسطين (دراسة حالة)**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

عون، وفاء والجاسر، فاطمة ومشعان، حصة. (2018). مهارات القيادة والتَّغيير لمدراء المناطق التَّعليمية بالمملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التَّربية بينها**، جامعة الملك سعود، 29(113):1-24.

عيسى، آسيا. (2018). **الإدارة التَّربوية والتَّعليمية الحديثة، عمان:** المكتبة الوطنية، ط(1).

العيسى، إيناس. (2018). **القيادة التَّربوية إدارة الجودة الشاملة والإدارة الالكترونية "نماذج عالمية"**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الغامدي، ماجد. (2016). **مستوى الأداء الإداري لدى مديري المدارس المطبقة لبرنامج "تطوير" بمدينة الطائف من وجهة نظر المشرفين والمعلمين.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

الفواعير، لما. (2015). **اثر استخدام نظم دعم القرارات على جودة القرارات الإدارية في الشركة الأردنية للطيران(دراسة حالة)**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الإعمال، جامعة عمان العربية، عمان.

القبلي، عناية. (2017). **القيادة ألفاعلة في الميدان التَّربوي، الاشراف التَّربوي**، المملكة العربية السعودية.

القطيفان، رائد. (2020). **قيادة التَّغيير لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالقيادة الابتكارية من وجهة نظر مساعدي المديرين، (رسالة ماجستير غير منشورة)**، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

أحمد، الكبير. (2016). **القيادة الأخلاقية من منظور إسلامي (دراسة نظرية تطبيقية مقارنة)**، المملكة العربية السعودية، الرياض: دار الملك فهد للطباعة.

الكردي، زهير. (2016). **إستراتيجية مقترحة لتطوير قيادة التَّغيير في مؤسسات التَّعليم العالي بمحافظات غزة في ضوء مبادئ التَّنمية المستدامة "الجامعة الإسلامية دراسة حالة"**، (رسالة ماجستير غيرمنشورة) الجامعة الإسلامية، غزة.

كمال، حنان. (2017). التحول نحو الأدوار المعاصرة للمعلم العربي في ضوء قيادة التَّغيير، **مجلة كلية التَّربية في العلوم التَّربوية**، جامعة أسوان، 41(7): 71-139.

محمد، أميرة. (2021). تأثير التَّغيير في الإدارة العليا على الخطط التنفيذية لوزارة الشباب، **مجلة التَّربية البدنية وعلوم الرياضة**، جامعة بنها، مصر، 27(9): 1-30.

محمد نور، عبد المنعم. (2017). **القيادة الإدارية وأثرها في أداء العاملين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة شندى، جمهورية السودان.

المشهداني، خالد. (2015). **مبادئ إدارة الإعمال بمنظور منهجي متقدم**، عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع.

مصطفى، عالية. (2021). **واقع القيادة المدرسية في القدس في ضوء نظرية "فولان" لقيادة التَّغيير ومدى قدرتها على إحداث التَّغيير المطلوب**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بير زيت، فلسطين.

منصور، عبير وبوربعة، نادية. (2021). **دور القيادة الإدارية في التقليل من مقاومة التَّغيير التَّنظيمي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة الجمهورية الجزائرية.

نافع، سعدية. (2015). **القيادة الإدارية و دورها في تنمية مهارات مديري الإدارات (دراسة حالة)**، (أطروحة دكتوراه في إدارة الأعمال غير منشورة)، جامعة السودان للعلوم والتَّكنولوجيا، جمهورية السودان.

نواصرة، حنان و هواين، سلاف. (2017). **دور القيادة الادارية في الحد من مقاومة التَّغيير التَّنظيمي (دراسة حالة مديرية الضرائب– جيجل)**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد الصديق يحيى– جيجل، الجمهورية الجزائرية.

المراجع الأجنبية:

Awang, S., Kenny, C. S. L., & Chua, Y. P. (2020). Readiness of Change Leadership Practices in the sustainability of International BaccalaureateDiploma Program(IBDP) in MARA College. **In SA ConferenceSeries: Industrial Revolution**,(1) 1: 102-110.

Bradey,D. B. (2001). **Correlates of job satisfaction among California School principals,Dissertation – University of Southern California: L.A – California.** DAL- A. 36L01, p 25.

Chang, D. F.,Chen, S. N., &Chou, W. C. (2017). Investigating the Major Effect of Principal'schange Leadership on school Teacher's Professional Development**. IAFR Journal of Education,** 5(3): 139-154.

Cheung, C. S. (2019). Parents' involvement and adolescents' school adjustment: Teacher–student relationships as a mechanism of change. **School Psychology**, 34(4): 350.

Derqui, B., Grimaldi, D., & Fernandez, V. (2020). Building and managing schools: The case of food waste. **Journal of Cleaner**sustainable**Production**, 243, 118533.

Garcia, E.(2011). **A tutorial on correlation coefficients**, information- retrieval-18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/

095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.

Ghavifekr, S., & Adewale, A. S. (2019). Can change leadership impact Onstaff Organizational citizenship behavior? A scenario from Malaysia. **Higher Education Evaluation and Development,** , 13(2): 65-8.https:// doi. Org/10.1108/heed-08-1019-0040.

Guerrero, J. M., Teng- Calleja, M.,Hechanova, M., & Regina, M. (2018). Implicit change leadership schemas, perceived effective changeManagement, and teacher's commitment to change in seconday schondar Schools in the Philippines, **Asia Pacific Education,** 19(3):375-387.

Klar, H. W., Moyi, P., Ylimaki, R. M., & Hardie, S., Andreoli, P. M., Dou, J., ... & Buskey, F. C. (2020). Getting Off the List: Leadership, Learning, and Context in Two Rural, High-Needs**Journalof school Leadership,** 30(1): 62-83.

Liou, Y. H., Canrinus, E. T., & Daly, A. J. (2019). Activating the implementers: The role of organizational expectations, teacher beliefs, and motivation in bringing about reform. **Teaching and Teacher Education**, 79(1): 60-72.

Holten, A. L.,& Bermner, S.O. (2015). Leadership Styely and the Process of Oraganizational Change**, Leadership snd organization deve lopmantJournal,** 36(1): 454-472.http://dx.doi.org/10.1108/LODJ -11-2012-0155.

Mc Afee, K. (2015). **The Predictive Relationship between teacher burnour andresistance to change. (**Doctor of Education). Liberty University: Lynchburg, VA.

Mei Kin, T., Abdull Kareem, O., Nordin, M. S., & Wai Bing, k. (2018). Principal Change leadership competencies and teacher attiudes toward chang The mediating effects of teacher change beliefs. **International Journal of Leadership in Education,** 21(4): 427-446.

Turnbull, S.,& Edwards, G. (2015). Leadership Derelopment for Organizational change in a **"New" UK University Adance Developing Human Resources**, (7)3: 396-413.

Umosen, A. O., & Ogon, P. (2020). School Partnerships and Principals' Administrative Effectiveness in Secondary Schools in Ibesikpo AsutanLocal Government Area of Akwa Ibom State, Nigeria. **Journal of Education and Practice**, 20(8): 173.

Verhaeghe, G., Vanhoof, J., Valcke, M., & Van Petegem, P. (2010). Using school performance feedback: Perceptions of primary school principals. School effectiveness and school improvement, 21(2), 167-188.

Weiner, B. J. (2020). **A theory of organizationsl readiness for charge.** In Handbook on Implementation Science (pp.215-232). Edward Elgar Publishi

\

ملاحق الرِّسالة

أ. **أدوات الدِّراسة قبل التَّحكيم**

ب. **قائمة المحكمين**

ت. **أدوات الدِّراسة بعد التَّحكيم (الصَّدق الظَّاهري)**

ث. **أدوات الدِّراسة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية**

ج. **كتاب تسهيل مهمة**

الملحق (أ):أدوات الدِّراسة قبل التَّحكيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدِّراسات العليا والبحث العلمي

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الأستاذ الدكتور المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التَّربويبعنوان:"**درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وعلاقتها بمستوى ممارستهم للمهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية**". ولأنكم أهل العلم والدراية والاهتمام في هذا المجال، فإنني أتوجه إليكم لإبداء آرائكم وملاحظاتكم القيمة في تحكيم فقرات مقاييس الدِّراسة الحالية، من حيث مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه، ووضوح الفقرات وسلامة صياغتها اللغوية، وإضافة أي تعديل مقترح ترونه مناسباً، من أجلإخراجها بالصورة المناسبة لتحقيق أهداف الدِّراسة.

مع بالغ شكري وتقديري،

الباحثة:

بإشراف: أ د

بيانات المحكم:

اسم المحكم	الجامعة	الرُّتبة العلمية	التخصص

أولاً- البيانات الأولية:

القسم الأول: المعلومات الشَّخصية:

يرجى وضع إشارة (×) في المكان الذي ينطبق عليك فيما يلي:

1.الجنس: 1- ذكر ☐ **2.** أنثى ☐

2.المؤهل العلمي: 1-دبلوم ☐ 2- بكالوريوس ☐ 3- ماجستير فأعلى ☐

3.سنوات الخبرة:

1-أقل من 5 سنوات ☐ 2- من 5-إلى أقل من 10 سنوات ☐ 3- 10 سنوات فأكثر ☐

4. المديرية:

1-رام الله والبيرة ☐ 2-بيرزيت ☐ 3-نابلس ☐

4-قلقيلية ☐ 5- الخليل ☐ 6- بيت لحم ☐

القسم الثَّاني: مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير

يتكون هذا القسم من مجموعة بنود في أربعة مجالات رئيسية يرجى قراءة البنود وتقدير درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لها, بوضع إشارة(×) أمام كل منها.

الرقم	اتجاه الفقرة	الفقرة	ملائمة الفقرة		صياغة الفقرة		التعديل المقترح إن وجد
			ملائمة	غير ملائمة	مناسبة	غير مناسبة	
البعد الأول-التَّغيير في الأهداف							
.1		يصوغ أهداف الرُّؤية ويخطط لها بناء على الفرص المتاحة في المدرسة.					
.2		يراعى المدير قدرات المدرسة في صياغة الأهداف المستقبلية نحو التَّغيير.					

.3		يشترك المعلمون في صياغةالرّسالة والرُّؤيةالمستقبلية للمدرسة و صنع قرارات عملية التَّغيير.					
.4		تصرف المدير واضح في ضوء أهداف التَّغيير.					
.5		يوضح الأهداف في كل مجالات المدرسة.					
.6		يوضح للمعلمين المصادر التي يمكن الاسترشاد بها لرسم أهداف مستقبلية للتَّغيير.					
الرقم	**اتجاه الفقرة**	**الفقرة**	**ملائمة الفقرة**		**صياغة الفقرة**		**التعديل المقترح إن وجد**
			ملائمة	**غير ملائمة**	**مناسبة**	**غير مناسبة**	
البعد الثَّاني-التَّغيير في خدمة المجتمع المحلي للمدرسة							
.7		ينظم البرامج والحملات المدرسية التي تعود بالفائدة على المجتمع المحلي.					
.8		يعمل على استغلال إمكانات المجتمع المحلي بشكل جيد و مثمر.					
.9		يعقد لقاءات دورية مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي لإشراكهم في حل المشكلات.					
.10		يعمل على تفعيل العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي لتحقيق التَّغيير والحد من مشكلات المعارضين.					
.11		يتابع المستجدات التَّربويةباستمرار نحو التَّغيير.					
.12		يتخذ القرارات بإشراك المعلمين والمجتمع المحلي في التَّغيير.					

الرقم	اتجاه الفقرة	الفقرة	ملائمة الفقرة		صياغة الفقرة		التعديل المقترح إن وجد
			ملائمة	غير ملائمة	مناسبة	غير مناسبة	
البعد الثَّالث-: التَّغيير في الإمكانات و بيئة العمل							
.13		يحدد الضرورة من أهمية التَّغيير في البيئة المدرسية.					
.14		يستخدم الوسائل التَّكنولوجية في إنجاز التَّغيير بوقت قياسي.					
.15		يبذل جهودا مضاعفة لتحقيق ازدهار المدرسة.					
.16		يحقق التوازن بين تحديد أهداف التَّغيير وجهود العاملين والزمن المتاح وإمكانيات بيئة العملفي التَّغيير.					
.17		يحرص على تطوير المناخ المناسب الداعم للتَّغيير وفقا لأولويات والحاجات ودرجة أهميتها.					
.18		التَّخطيط السليم للفعاليات ولأنشطة التَّغيير.					

الرقم	اتجاه الفقرة	الفقرة	ملائمة الفقرة		صياغة الفقرة		التعديل المقترح إن وجد
			ملائمة	غير ملائمة	مناسبة	غير مناسبة	
البعد الرَّابع-التَّغيير في فرق العمل							
.19		يختار أعضاء فريق التَّغيير على أساس المهارات والقدرات لإحداثالتَّغيير.					
.20		يخصص جزءا من موازنة المدرسة لتلبية احتياجات عملية التَّغيير.					
.21		يمتلك المقدرة على تنمية التفكير الإبداعي للمعلمين نحو التَّغيير.					

.22		ضمان مشاركة المعلمين في عملية التَّغيير وفق القيم والمبادئ والرُّؤية التَّربوية.						
.23		تعزيز التنافس الإيجابي بين المعلمين لإحداث التَّغيير.						
.24		يحرص على العمل الجماعي في أداء المهام بين المعلمين.						

القسم الثَّالث: ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية

يتعلق هذا القسم بتحديد وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في مستوى ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وعلاقتها بالمهام الإدارية.

الرقم	اتجاه الفقرة	الفقرة	ملائمة الفقرة		صياغة الفقرة		التعديل المقترح إن وجد
			ملائمة	غير ملائمة	مناسبة	غير مناسبة	
البعد الاول–مهام تتعلق بالتَّخطيط							
.1		يحدد أهداف الخطط في ضوء التَّغيير المطلوب.					
.2		يعطي أهمية لعوامل التَّغيير المتعلقة بالخطط التَّربوية.					
.3		يعتمد على دراسات والإمكانيات في وضع خطط التَّغيير.					
.4		يوضح خطة التَّغيير التَّربوية للمعلمين كافة.					
.5		يحدد الاحتياجات الأولية عند وضع خطط التَّغيير لتوظيف الموارد المتاحة.					
.6		يحرص على تهيئة بيئة عمل جاذبة خلال التَّغيير.					

الرقم	اتجاه الفقرة	الفقرة	ملائمة الفقرة		صياغة الفقرة		التعديل المقترح إن وجد
			ملائمة	غير ملائمة	مناسبة	غير مناسبة	
البعد الثَّاني–مهام تتعلق بالتنسيق							
.7		يحرص على أن تسود أجواء التفاهم بين المعلمين خلال العمل على خطة التَّغيير.					
.8		يتيح الحرية لإبداء الآراء حول عملية التَّغييرالتَّربوي.					
.9		يهتم بإدارة عمليات التَّغيير بما يتناسب مع قوانين وأنظمة المدرسة.					
.10		يقدم مصلحة العمل على المصلحة الشَّخصية عند إحداثالتَّغيير.					
.11		يعطي أهمية لتفويض الصلاحيات وفقا لمعطيات التَّغيير.					
.12		يراعي توزيع المهام وفقاً لتخصصات المعلمين وقدراتهم.					
الرقم	**اتجاه الفقرة**	**الفقرة**	**ملائمة الفقرة**		**صياغة الفقرة**		**التعديل المقترح إن وجد**
			ملائمة	**غير ملائمة**	**مناسبة**	**غير مناسبة**	
البعد الثَّالث–مهام تتعلق بالتَّوجيه والمتابعة							
.13		يوجه المعلمين نحو تحقيق الخطط التَّربوية وفق معطيات التَّغيير.					
.14		يساعد المعلمين في كيفية تأدية عملهم خلال خطة التَّغيير.					
.15		يضع نظاماً فعال للتدقيق على الأعمال التي يؤديها المعلمون لخطة التَّغيير.					
.16		يعد التقارير للمشكلات الناجمة عن سير خطة التَّغيير					

		التَّربوي.					
17.		يتابع المشكلات عند تنفيذ خطط التَّغيير التَّربوي.					
18.		يأخذ بعين الاعتبار التغذية الراجعة من المعلمين حول تنفيذ خط التَّغيير.					
الرقم	**اتجاه الفقرة**	**الفقرة**	**ملائمة الفقرة**		**صياغة الفقرة**		**التعديل المقترح إن وجد**
			ملائمة	**غير ملائمة**	**مناسبة**	**غير مناسبة**	
البعد الأول–مهام تتعلق باتخاذ القرارات							
19.		يتخذ قراراته نحو التَّغيير التَّربوي بناء على معطيات الموقف التَّربوي.					
20.		يحرص على اتخاذ القرار نحو التَّغيير بعناية واهتمام.					
21.		يراعي الدقة في اختيار الوقت المناسب لتنفيذ قرار التَّغيير.					
22.		يعمل على دراسة بدائل مناسبة للقرارات وفقا لخطة التَّغيير.					
23.		يعمل على جمع المعلومات والحقائق المتعلقة بالتَّغيير بشكل دقيق ومحكم.					
24.		يتقبل آراء المعلمين حول عملية التَّغيير.					
الرقم	**اتجاه الفقرة**	**الفقرة**	**ملائمة الفقرة**		**صياغة الفقرة**		**التعديل المقترح إن وجد**
			ملائمة	**غير ملائمة**	**مناسبة**	**غير مناسبة**	
البعد الخامس–مهام تتعلق بالتَّقويم							
25.		يقوم خطط التَّغيير في ضوء مدى تحقيق أهداف التَّغيير.					
26.		يراعي معايير الجودة الشاملة عند التَّقويم خطة التَّغيير.					

.27		ينمي ثقة المعلمين بأنفسهم من خلال معايير التَّقويم عند تنفيذ خطة التَّغيير.						
.28		يقدر المعلمين وفق إنجازاتهم لخطة التَّغيير.						
.29		يعتمد على معايير موضوعية في تقييم إنجازات المعلمين لخطط التَّغيير.						
.30		يعطي المعلمين تغذية راجعة حول مستوى إنجازاتهم في خطة التَّغيير						

بطاقة رصد

جامعة القدس المفتوحة

الدِّراسات العليا

الإدارة والإشراف التَّربوي

حضرة معلم/ة المحترم/ة:

تقوم الباحثة بالدِّراسة بعنوان: "**درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وعلاقتها بمستوى ممارستهم للمهام الإدارية, من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية**".

وتأتي هذه الدِّراسة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التَّربوي في جامعة القدس المفتوحة؛ ولتحقيق ذلك فقد اطلعت الباحثة على مجموعة من الدِّراساتالسَّابقة والمراجع التي تحتوي على المقاييس المتصلة في مجال الدِّراسة، ونظرا لما تتمتعون به من علم وخبرة واهتمام في هذا المجال، فإنني أتوجه إليكم من أجل الاستفسار حول بعض الأسئلة المعدة مسبقا لغرض البحث في موضوع الدِّراسة ومعرفة مدى ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وعلاقتها بممارستهم للمهام الإدارية في مكان عملكم ومن خلال خبرتكم في هذا المجال, ونؤكد لكم أن هذه المعلومات لا تستخدم إلا لغايات البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة: نجية إسماعيل شهوان طوافشة

إشراف: د. حسين حمايل

القسم الأول: البيانات الشَّخصية

الرجاء وضع إشارة(**X**) في المكان المناسب بما يتناسب مع بياناتك الشَّخصية.

الجنس: 1-ذكر ☐ 2- أنثى ☐

القسم الثَّاني: درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير في ضوء ممارستهم للمهام الادارية في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية(فلسطين).

بطاقة الرَّصد (قوائم الرَّصد):

قوائم الرَّصد أو الشطب قائمة الأفعال أو السُّلوكيات التي يرصدها المعلم أو المتعلم لدى قيامه بتنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر وذلك برصد الاستجابات على فقراتها باختيار أ التقديرين من الأزواج التالية: خطا أو صح, موافقا أو غير موافق, وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقيق النَّتائج.

بنود بطاقة الرَّصد:

البنود	نعم	لا
1. هل يراعي المدير عند صياغة رؤية وأهداف التَّغيير الإمكانات المادية والبشرية المتاحة؟		
2. هل يستثمر إمكانات المجتمع المحلي في خدمة أهداف التَّغيير؟		
3. هل يحرص على التوازن في خطة التَّغيير بين جهود العاملين والزمن المتاحة للتَّغيير؟		
4 .هل يحرص على تعزيز المنافسة بين المعلمين ويستثمر قدراتهم نحو خطة التَّغيير؟		
5. هل يشرك المعلمين في عملية التَّخطيط و وضع الأهداف في خطة التَّغيير؟		
6. هل ينظم عملية التَّغيير ويوزع المهام بشكل مناسب حسب الكفاءات؟		
7. هل يتابع عملية التَّغيير ويعمل على توجيه المعلمين نحو تحقيق الأهداف المرغوب بها؟		
8. هل يحرص على مشاركة المعلمين في صنع القرارات خطة التَّغيير؟		

9. هل يعتمد على معايير موضوعية في تقييم إنجازات المعلمين نحو خطة التَّغيير؟		

شكرا لجهودكم

الملحق (ب): قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	الرُّتبة	التخصص	الجامعة
1	د. رفاء الرمحي	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	جامعة بير زيت
2	د. حسن عبد الكريم	أستاذ مساعد	مناهج وطرق التدريس	جامعة بيرزيت
3	ا.د.خالد قيراواني	أستاذ	ادارة التَّربية	جامعة القدس المفتوحة
4	ا.د. محمد الطيطي	أستاذ	إدارة وتخطيط تربوي	جامعة القدس المفتوحة
5	د. كوثر سحويل	دكتورة/مديرة مدرسة	التاريخ الحديث	مدرسة الاسراء لبنات سنجل الثَّانوية
6	د. سهير قاسم	دكتورة/مدير عام	مناهج وطرق التدريس	مديرية بير زيت
7	د. محمد العوري	أستاذ مساعد	استشارات تربوية(دائرة المناهج والتَّعليم)	جامعة بير زيت
8	د. بيهان قيمري	أستاذ مساعد	التَّعليم الجامع/تربية خاصة	جامعة بير زيت
9	د. محمد عمران	أستاذ مشارك	الادارة التَّربوية/مناهج التَّعليم	الجامعة العربية الأمريكية
10	د.سهيل صالحة	استاذ مشارك	المناهج وأساليب التدريس	جامعة النجاح
11	د. حسن تيم	استاذ مساعد	الادارة التَّربوية	جامعة النجاح
12	د. اشرف الصايغ	استاذ مساعد	الفلسفة في الادارة التَّربوية	جامعة النجاح

الملحق (ت): أدوات الدِّراسة بعد التَّحكيم (الصَّدق الظَّاهري) مطبق على العينة الاستطلاعية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدِّراسات العليا والبحث العلمي

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التَّربوي

حضرة المعلم/ة المحترم/ة:

تقوم الباحثة بالدِّراسة الموسومة ب: "**درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وعلاقتها بمستوى ممارستهم للمهام الإدارية، من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية**".

ولتحقيق أهداف الدِّراسة تضع الباحثة بين يديكم هذه الاستبانة المكونة من ثلاثة أجزاء: الأول يشتمل البيانات الشَّخصية، والثَّاني يمثل مقياساً لممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير، والثَّالث يمثل مقياساً لعلاقة ممارسات مديري المدارس للمهام الإدارية، أتمنى منكم تعبئة فقرات الاستبانة بما يتوافق مع وجهة نظرك، علما أن هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة: نجية إسماعيل شهوان طوافشة

إشراف: د. حسين حمايل

القسم الأول: بيانات شخصية

الرجاء وضع إشارة (X) في المربع المخصص إمام ما يتناسب مع بياناتك الشَّخصية:

1. الجنس: **1**- ذكر ☐ **2.** أنثى ☐

2.المؤهل العلمي: 1-دبلوم ☐ 2- بكالوريوس ☐ 3- ماجستير فأعلى ☐

3.سنوات الخبرة:

1-أقل من 5 سنوات ☐ 2- من 5-إلى أقل من 10 سنوات ☐ 3- 10 سنوات فأكثر ☐

4. المديرية:

1-رام الله والبيرة ☐ 2-بيرزيت ☐ 3-نابلس ☐

4-قلقيلية ☐ 5- الخليل ☐ 6- بيت لحم ☐

القسم الثَّاني: مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير

يتكون هذا القسم من مجموعة بنود في أربعة مجالات رئيسية يرجى قراءة البنود وتقدير درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لها، بوضع إشارة(/) أمام كل منها.

	الفقرات	درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الأول: التَّغيير في الأهداف						
1	يصوغ المدير رؤية مستقبلية للمدرسة تنسجم مع الإمكانات المتاحة للمدرسة.					
2	يراعى المدير إمكانات المدرسة في صياغة الأهداف المستقبلية نحو التَّغيير.					
3	يربط المدير خطط تنمية المعلمين مهنيا برؤية المدرسة وأهداف التَّغيير.					
4	يتصرف المدير بشكل واضح في ضوء أهداف التَّغيير.					

5	يضع المدير بدائل مناسبة للتغلب على معوقات تحقيق أهداف التَّغيير.					
6	يوضح للمعلمين المصادر التي يمكن الاسترشاد بها لرسم أهداف مستقبلية للتَّغيير.					
الفقرات		درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الثَّاني: التَّغيير على مستوى خدمة المجتمع المحلي للمدرسة						
7	ينظم المدير البرامج والحملات المدرسية التي تعود بالفائدة على المجتمع المحلي.					
8	يعمل المدير على استثمار إمكانات المجتمع المحلي بشكل مثمر.					
9	يعقد المدير لقاءات دورية مع المجتمع المحلي و أولياء الأمور لإشراكهم في حل المشكلات التي تواجههم في عملية التَّغيير.					
10	يفعل العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي لتحقيق التَّغيير والحد من مشكلات المعارضين للتَّغيير.					
11	يتابع المدير المستجدات التَّربوية باستمرار نحو التَّغيير.					
12	يرسخ المدير مفهوم الشراكة المجتمعية.					
الفقرات		درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الثَّالث: التَّغيير على مستوى الموارد المادية						
13	يوضح المدير أهمية التَّغيير وفق منهج واضح للبيئة المدرسية.					
14	يستخدم المدير الوسائل التَّكنولوجية في إنجاز التَّغيير في وقت قياسي.					
15	يبذل المدير جهداً من أجل نمو و تطوير المدرسة.					
16	يحقق المدير التوازن في تحديد أهداف التَّغيير بين(جهود المعلمين وإمكانات بيئة العمل) في التَّغيير.					
17	يحرص المدير على تطوير المناخ المناسب الداعم للتَّغيير وفقا للأولويات ودرجة أهميتها.					
18	يخطط المدير بطريقة علمية للفعاليات والأنشطة المدرسية.					

الفقرات		درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الرَّابع: التَّغيير على مستوى الموارد البشرية						
19	يختار المدير أعضاء فريق التَّغيير على أساس المهارات والقدرات لإحداثالتَّغيير.					
20	يضع المدير خططا تحفيزية لتشجيع المعلمين على العمل الفعال نحو التَّغيير.					
21	يمتلك المدير المقدرة على تنمية التفكير الإبداعي للمعلمين نحو التَّغيير.					
22	يتيح المدير الفرصة للمعلمين لتطوير قدراتهم ومهاراتهم.					
23	يرسخ المدير ثقافة قائمة على التعاون والعمل بروح الفريق.					
24	يشجع المدير مشاركة المعلمين في عملية التَّغيير وفق القيم والمبادئ والرُّؤيةالتَّربوية.					

القسم الثَّالث: ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية

يتعلق هذا القسم بتحديد وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في مستوى ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وعلاقتها بالمهام الإدارية.

الفقرات		درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الأول: مهام تتعلق بالتَّخطيط						
1.	يحدد أهداف التَّخطيط في ضوء عملية التَّغيير.					
2.	يراعي وضع خطط بديلة لمواجهة المشكلات غير المتوقعة حدوثها خلال تنفيذ خطة التَّغيير.					
3.	يعتمد على الدِّراسات العلمية في وضع خطط التَّغيير.					
4.	يوضح خطة التَّغيير للمعلمين كافة.					
5.	يحدد الاحتياجات الأولية عند وضع خطط التَّغيير لتوظيف الموارد المتاحة.					

6.	يحرص على تهيئة بيئة عمل جاذبة خلال التَّغيير.					
الفقرات		درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الثَّاني: مهام تتعلق بالتَّنظيم						
7.	يحرص على تهيئة عمل جاذب ومحفز لاندماج المعلمين في عملية التَّغيير.					
8.	يتيح الحرية لإبداء الآراء حول عملية التَّغيير.					
9.	يهتم بإدارة عمليات التَّغيير بما يتلاءم مع قوانين وأنظمة المدرسة.					
10.	يقدم مصلحة العمل على المصلحة الشَّخصية عند إحداثالتَّغيير.					
11.	يعطي أهمية لتفويض الصلاحيات وفقا لمعطيات التَّغيير.					
12.	ينظم توزيع المهام وفقا لتخصصات المعلمين وقدراتهم.					
الفقرات		درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الثَّالث: مهام تتعلق بالتَّوجيه والمتابعة						
13.	يوجه المعلمين نحو تحقيق الخطط التَّربويةوفق معطيات التَّغيير.					
14.	يساعد المعلمين في كيفية تأدية عملهم خلال خطة التَّغيير.					
15.	يضع نظاما فعالاً للتدقيق على الأعمال التي يؤديها المعلمون لخطة التَّغيير.					
16.	يعد التقارير للمشكلات الناجمة عن سير خطة التَّغيير.					
17.	يتابع المشكلات عند تنفيذ خطط التَّغيير.					
18.	يأخذ يعين الاعتبار التَّغذية الرَّاجعة من المعلمين حول تنفيذ خطة التَّغيير.					
الفقرات		درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الرَّابع: مهام تتعلق باتخاذ القرارات						

19.	يتخذ قراراته نحو التَّغييرالتَّربوي بناء على معطيات الموقف التَّربوي.					
20.	يحرص على اتخاذ القرار نحو التَّغيير بعناية واهتمام.					
21.	يراعي الدِّقة في اختيار الوقت المناسب لتنفيذ قرار التَّغيير.					
22.	يعمل على دراسة بدائل مناسبة للقرارات وفقاً لخطة التَّغيير.					
23.	يجمع المعلومات والحقائق المتعلقة بالتَّغيير بشكل دقيق ومحكم.					
24.	يتقبل أراء المعلمين حول عملية التَّغيير.					

الفقرات		درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الخامس: مهام تتعلق بالتَّقويم						
.25	يقوم خطط التَّغيير في ضوء مدى تحقيق أهداف التَّغيير.					
.26	يراعي معايير الجودة الشاملة في التَّقويم لخطة التَّغيير.					
.27	ينمي ثقة المعلمين بأنفسهم من خلال معايير التَّقويم عند تنفيذ خطة التَّغيير.					
.28	يعزز المعلمين وفق إنجازاتهم لخطة التَّغيير.					
.29	يعتمد على معايير موضوعية في تقييم المعلمين لخطط التَّغيير.					
.30	يعطي المعلمين تغذية راجعة حول مستوى إنجازاتهم في خطة التَّغيير.					

انتهت الاستبانة.....شكرا لجهودكم

الملحق (ث): أدوات الدِّراسة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدِّراسات العليا والبحث العلمي

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التَّربوي

حضرة المعلم/ة المحترم/ة:

تقوم الباحثة بالدِّراسة الموسومة ب: "**درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وعلاقتها بمستوى ممارستهم للمهام الإدارية، من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية**".

ولتحقيق أهداف الدِّراسة تضع الباحثة بين يديكم هذه الاستبانة المكونة من ثلاثة أجزاء: الأول يشمل البيانات الشَّخصية، والثَّاني يمثل مقياساً لممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير، والثَّالث يمثل مقياساً لعلاقة ممارسات مديري المدارس للمهام الإدارية، أتمنى منكم تعبئة فقرات الاستبانة بما يتوافق مع وجهة نظرك، علما أن هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة: نجية إسماعيل شهوان طوافشة

إشراف: د. حسين حمايل

القسم الأول: بيانات شخصية

الرجاء وضع إشارة (X) في المربع المخصص إمام ما يتناسب مع بياناتك الشَّخصية:

1.الجنس: 1- ذكر ☐ **2.** أنثى ☐

2.المؤهل العلمي: 1-دبلوم ☐ 2- بكالوريوس ☐ 3- ماجستير فأعلى ☐

3.سنوات الخبرة:

1-أقل من 5 سنوات ☐ 2- من 5-إلى أقل من 10 سنوات ☐ 3- 10 سنوات فأكثر ☐

4. المديرية:

1-رام الله والبيرة ☐ 2-بيرزيت ☐ 3-نابلس ☐

4-قلقيلية ☐ 5- الخليل ☐ 6- بيت لحم ☐

القسم الثَّاني: مقياس ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير

يتكون هذا القسم من مجموعة بنود في أربعة مجالات رئيسية يرجى قراءة البنود وتقدير درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لها, بوضع إشارة(/) أمام كل منها.

	الفقرات	درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الأول: التَّغيير في الأهداف						
1	يصوغ المدير رؤية مستقبلية للمدرسة تنسجم مع الإمكانات المتاحة للمدرسة.					
2	يراعى المدير إمكانات المدرسة في صياغة الأهداف المستقبلية نحو التَّغيير.					
3	يربط المدير خطط تنمية المعلمين مهنيا برؤية المدرسة وأهداف التَّغيير.					
4	يتصرف المدير بشكل واضح في ضوء أهداف التَّغيير					

5	يضع المدير بدائل مناسبة للتغلب على معوقات تحقيق أهداف التَّغيير.					
6	يوضح للمعلمين المصادر التي يمكن الاسترشاد بها لرسم أهداف مستقبلية للتَّغيير.					
الفقرات		درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الثَّاني: التَّغيير على مستوى خدمة المجتمع المحلي للمدرسة						
7	ينظم المدير البرامج والحملات المدرسية التي تعود بالفائدة على المجتمع المحلي					
8	يعمل المدير على استثمار إمكانات المجتمع المحلي بشكل مثمر					
9	يعقد المدير لقاءات دورية مع المجتمع المحلي و أولياء الأمور لإشراكهم في حل المشكلات التي تواجههم في عملية التَّغيير.					
10	يفعل العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي لتحقيق التَّغيير والحد من مشكلات المعارضين للتَّغيير.					
11	يتابع المدير المستجدات التَّربوية باستمرار نحو التَّغيير.					
12	يرسخ المدير مفهوم الشراكة المجتمعية.					
الفقرات		درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الثَّالث: التَّغيير على مستوى الموارد المادية						
13	يوضح المدير أهمية التَّغيير وفق منهج واضح للبيئة المدرسية.					
14	يستخدم المدير الوسائل التَّكنولوجية في إنجاز التَّغيير في وقت قياسي.					
15	يبذل المدير جهدا من أجلنمو و تطوير المدرسة.					
16	يحقق المدير التوازن في تحديد أهداف التَّغيير بين(جهود المعلمين وإمكانات بيئة العمل) في التَّغيير.					
17	يحرص المدير على تطوير المناخ المناسب الداعم للتَّغيير وفقا للأولويات ودرجة أهميتها.					
18	يخطط المدير بطريقة علمية للفعاليات والأنشطة المدرسية					

الفقرات		درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الرَّابع: التَّغيير على مستوى الموارد البشرية						
19	يختار المدير أعضاء فريق التَّغيير على أساس المهارات والقدرات لإحداث التَّغيير.					
20	يضع المدير خططا تحفيزية لتشجيع المعلمين على العمل الفعال نحو التَّغيير.					
21	يمتلك المدير المقدرة على تنمية التفكير الإبداعي للمعلمين نحو التَّغيير.					
22	يتيح المدير الفرصة للمعلمين لتطوير قدراتهم ومهاراتهم .					
23	يرسخ المدير ثقافة قائمة على التعاون والعمل بروح الفريق.					
24	يشجع المدير مشاركة المعلمين في عملية التَّغيير وفق القيم والمبادئ والرُّؤية التَّربوية.					

القسم الثَّالث: ممارسة مديري المدارس للمهام الإدارية

يتعلق هذا القسم بتحديد وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في مستوى ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وعلاقتها بالمهام الإدارية.

الفقرات		درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الأول: مهام تتعلق بالتَّخطيط						
1.	يحدد أهداف التَّخطيط في ضوء عملية التَّغيير.					
2.	يراعي وضع خطط بديلة لمواجهة المشكلات غير المتوقعة حدوثها خلال تنفيذ خطة التَّغيير.					
3.	يعتمد على الدِّراسات العلمية في وضع خطط التَّغيير.					
4.	يوضح خطة التَّغيير للمعلمين كافة.					
5.	يحدد الاحتياجات الأولية عند وضع خطط التَّغيير لتوظيف الموارد المتاحة.					

6.	يحرص على تهيئة بيئة عمل جاذبة خلال التَّغيير.					
الفقرات		درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الثَّاني: مهام تتعلق بالتَّنظيم						
7.	يحرص على تهيئة عمل جاذب ومحفز لاندماج المعلمين في عملية التَّغيير.					
8.	يتيح الحرية لإبداء الآراء حول عملية التَّغيير.					
9.	يهتم بإدارة عمليات التَّغيير بما يتلاءم مع قوانين وأنظمة المدرسة.					
10.	يقدم مصلحة العمل على المصلحة الشَّخصية عند إحداثالتَّغيير.					
11.	يعطي أهمية لتفويض الصلاحيات وفقاً لمعطيات التَّغيير.					
12.	ينظم توزيع المهام وفقا لتخصصات المعلمين وقدراتهم.					
الفقرات		درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الثَّالث: مهام تتعلق بالتَّوجيه والمتابعة						
13.	يوجه المعلمين نحو تحقيق الخطط التَّربوية وفق معطيات التَّغيير.					
14.	يساعد المعلمين في كيفية تأدية عملهم خلال خطة التَّغيير.					
15.	يضع نظاما فعالاً للتدقيق على الأعمال التي يؤديها المعلمون لخطة التَّغيير.					
16.	يعد التقارير للمشكلات الناجمة عن سير خطة التَّغيير.					
17.	يتابع المشكلات عند تنفيذ خطط التَّغيير.					
18.	يأخذ يعين الاعتبار التغذية الراجعة من المعلمين حول تنفيذ خطة التَّغيير.					
الفقرات		درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الرَّابع: مهام تتعلق باتخاذ القرارات						

19.	يتخذ قراراته نحو التَّغييرالتَّربوي بناء على معطيات الموقف التَّربوي.					
20.	يحرص على اتخاذ القرار نحو التَّغيير بعناية واهتمام.					
21.	يراعي الدقة في اختيار الوقت المناسب لتنفيذ قرار التَّغيير.					
22.	يعمل على دراسة بدائل مناسبة للقرارات وفقاً لخطة التَّغيير.					
23.	يجمع المعلومات والحقائق المتعلقة بالتَّغيير بشكل دقيق ومحكم.					
24.	يتقبل أراء المعلمين حول عملية التَّغيير.					

الفقرات		درجة الممارسة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الخامس: مهام تتعلق بالتَّقويم						
.25	يقوم خطط التَّغيير في ضوء مدى تحقيق أهداف التَّغيير.					
.26	يراعي معايير الجودة الشاملة في التَّقويم لخطة التَّغيير.					
.27	ينمي ثقة المعلمين بأنفسهم من خلال معايير التَّقويم عند تنفيذ خطة التَّغيير.					
.28	يعزز المعلمين وفق إنجازاتهم لخطة التَّغيير.					
.29	يعتمد على معايير موضوعية في تقييم المعلمين لخطط التَّغيير.					
.30	يعطي المعلمين تغذية راجعة حول مستوى إنجازاتهم في خطة التَّغيير.					

انتهت الاستبانة.....شكرا لجهودكم

بطاقة رصد

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدِّراسات العليا والبحث العلمي

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التَّربوي

حضرة معلم/ة المحترم/ة:

تقوم الباحثة بالدِّراسة الموسومة ب: "**درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير وعلاقتها بمستوى ممارستهم للمهام الإدارية, من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية**".

وتأتي هذه الدِّراسة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التَّربوي في جامعة القدس المفتوحة؛ ونؤكد لكم أن هذه المعلومات لا تستخدم إلا لغايات البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة: نجية إسماعيل شهوان طوافشة

إشراف: د. حسين حمايل

القسم الأول: البيانات الشَّخصية

الرجاء وضع إشارة(**X**) في المكان المناسب بما يتناسب مع بياناتك الشَّخصية.

الجنس: 1-ذكر ☐ **2- أنثى** ☐

القسم الثَّاني: درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير في ضوء ممارستهم للمهام الإدارية في المدارس الحكومية في المحافظات الشَّمالية(فلسطين).

بطاقة الرَّصد (قوائم الرَّصد):

قوائم الرَّصد أو الشطب قائمة الأفعال أو السُّلوكيات التي يرصدها المعلم أو المتعلم لدى قيامه بتنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر وذلك برصد الاستجابات على فقراتها باختيار أحد التقديرين من الأزواج التالية: خطا أو صح, موافقا أو غير موافق, وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقيق النَّتائج.

بنود بطاقة الرَّصد:

البنود	نعم	لا
1. هل يراعي المدير عند صياغة رؤية وأهداف التَّغيير الإمكانات المادية والبشرية المتاحة؟		
2. هل يستثمر إمكانات المجتمع المحلي في خدمة أهداف التَّغيير؟		
3. هل يحرص على التوازن في خطة التَّغيير بين جهود العاملين والزمن المتاحة للتَّغيير؟		
4 .هل يحرص على تعزيز المنافسة بين المعلمين ويستثمر قدراتهم نحو خطة التَّغيير؟		
5. هل يشرك المعلمين في عملية التَّخطيط و وضع الأهداف في خطة التَّغيير؟		
6. هل ينظم عملية التَّغيير ويوزع المهام بشكل مناسب حسب الكفاءات؟		
7. هل يتابع عملية التَّغيير ويعمل على توجيه المعلمين نحو تحقيق الأهداف المرغوب بها؟		

8. هل يحرص على مشاركة المعلمين في صنع القرارات خطة التَّغيير؟		
9. هل يعتمد على معايير موضوعية في تقييم إنجازات المعلمين نحو خطة التَّغيير؟		

شكرا لجهودكم

الملحق (ح): كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم: و ت / ٢٧٠ /١٨/٢
التاريخ: ٠٦/٠٨ /٢٠٢٢م

لمن يهمه الأمر

الموضوع: "تسهيل مهمّة بحثية"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"نجية اسماعيل شهوان طواشة"

من **الجامعة العربية الامريكية** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

""درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التغيير وعلاقتها بمستوى ممارستهم للمهام الإدارية، من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية".

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة توزيع استبيانات على عينة من المعلمين والمعلمات في المحافظات الشمالية والحصول على قوائم رصد لتحليلها.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.
- نرفق لكم اطار مدارس مديريات العينة للتواصل عبر الايميل مع مدراء المدارس للتواصل مع العينة لاجراء المقابلات هاتفيًا او عبر منصة الكترونية.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي

نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين
السادة مديرين عامين التربية والتعليم/ رام الله/ بيرزيت/ نابلس/ قلقيلية/ الخليل/ بيت لحم المحترمين
د. حسين حمايل المحترم المشرف الرئيس على الدراسة –بريد الكتروني hhamayl@yahoo.com