الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد العاشر، العدد الخاص، 2025
DOI: https://doi.org/10.46515/jaes.v10iSpecial%20Issue.1450

The Degree of Practicing Change Leadership by Public School Principals in Palestine and its Relationship to Some Variables

Aseel Said Jibreen Al-Hasanat*
Prof. Rateb Salameh Al−Soud**

Abstract:

The study aimed to identify the degree of practicing change leadership by public school principals in Palestine and its relationship to some variables. The researchers used the descriptive survey methodology. A questionnaire was developed; it consisted of three domains: dealing with teachers, motivation, and change strategies. A stratified random sample was selected consisting of (368) male and female teachers. The results of the study indicated that the degree of practicing change leadership by public school principals is high, and that there were no statistically significant differences between the means of the sample members' responses to the change leadership scale for public school principals attributed to the variables: gender and academic qualification, while there were statistically significant differences attributed to the variable of experience and in favor of teachers with experience (from 5 to less than 10 years) compared to experience (less than 5 years).

Keywords: Change Leadership, Public Schools, Palestine.

https://orcid.org/0009-0005-2904-6971 *
Al-Quds University\ Palestine\ aseel.alhasanat@students.alquds.edu
https://orcid.org/0009-0008-6879-1669 **
School of Educational Sciences\ The University of Jordan\ Jordan \ rsaud@hotmail.com

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير وعلاقتها ببعض المتغيرات

أسيل سعيد جبرين الحسنات*

أ.د. راتب سلامة السعود**

ملخص:

هدفت الدراسة تعرّف درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير وعلاقتها ببعض المتغيرات. استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي. تم تطوير استبانة تكوّنت من ثلاثة مجالات: التعامل مع المعلمين، والتحفيز، واستراتيجيات التغيير. تمّ اختيار عينة طبقية عشوائية تكوّنت من (368) معلماً ومعلمة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لقيادة التغيير مرتفعة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لقيادة التغيير تعزى لمتغيري: الجنس والمؤهل العلمي، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) مقارنة بالخبرة (أقل من 5 سنوات).

الكلمات المفتاحية: قيادة التغيير، المدارس الحكومية، فلسطين.

* جامعة القدس/ فلسطين/ aseel.alhasanat@students.alquds.edu

** كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية/ الأردن/ rsaud@hotmail.com

بحث مستل من أطروحة دكتوراة

المقدمة

إنّ التغييرات التي يشهدها العالم نتيجة الثورة الصناعية الرابعة وما يرافقها من تسارع في عجلة التكنولوجيا، وتقدّم المعارف والاتصالات والعولمة وغيرها لها أثر كبير في نواحي الحياة المختلفة بما في ذلك المجال التربوي. وهذا يستدعي من القيادات التربوية مواكبة هذه التغييرات؛ فالممارسات التربوية التقليدية لم تعد قادرة على مواجهة تحديات العصر ومتطلباته الجديدة.

وتعدّ القيادة التربوية القوة المحركة والموجهة للعمل التعليمي في المؤسسات التربوية المختلفة، إذ تسعى إلى توفير المناخ النفسي والفكري والمادي المناسب الذي يعمل على شحذ الهمم، ليكون نشطاً ومنظماً من أجل تذليل الصعاب وتكييف المشكلات الموجودة وتحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع وللمؤسسات التعليمية(Al-Badri, 2001) . وذكر السعود (Al-Soud, 2013) أنّ المؤسسات تشبه الكائن الحي، في نموها وتطورها ونضجها. أما من يمدها بهذه الحياة (أو من يسلبها هذه الخصيصة) فهو القائد. إنّ القائد هو الذي يحدث الفرق. وهو المتغير الرئيس والأكثر أهمية. أنّ لهذا الموقع الإداري شروطاً ومؤهلات، ولا بد من العناية بهؤلاء القادة بعد تعيينهم، وتدريبهم، والسعي إلى تطوير كفاياتهم.

ومن هنا تأتي أهمية قيادة التغيير Change Leadership في المدارس لتحتل الرتبة الأولى بين وسائل الإصلاح والتقدّم، فتهتم بالانتقال من الوضع الحالي إلى وضع أكثر كفاءة وفاعلية، وذلك عبر التوظيف العملي والسليم للكوادر البشرية (Al-Zahrani& Tayyeb, 2017) . وتُحدث قيادة التغيير تغييرات في السياسات التعليمية، وتطور الأساليب التربوية المتبعة؛ الإدارية منها والفنية، وتهتم في إحداث نقلة نوعية في مستوى المعلمين، كما تهتم بتغيير البيئات المدرسية والتعليمية لتكون جاذبة ومحفزة على الإنجاز (Dinham, 2007). وبيّنت منى عماد الدين (Imad Al-Deen, 2003) أنّ في قيادة التغيير جهداً مخططاً ومنظماً للوصول إلى تحقيق أهداف التغيير المنشودة، وذلك من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والمادية والفنية والتقنية المتاحة للمؤسسة التعليمية.

ووصف قنديل (Qandeel, 2010) هذه القيادة بأنها عالية الكفاءة، ورفيعة المستوى الأكاديمي والثقافي والمهني والأخلاقي، وقادرة على الإبداع والابتكار والضبط والتوجيه في إطار من الإيمان بقيمة المهنة والالتزام بأداء الأدوار واتخاذ قرارات إدارية دقيقة على جميع المستويات. وأضاف ديرانجز(Derungs, 2017) أن لهذه القيادة صفات تبدو أنها مخصصة" لركوب"

التغييرات، لتحدي حالة عدم اليقين ولعدم تجنب المواجهة، المرونة والإبداع والصمود هي صفات لهذه القيادة، لذلك يجب تنمية قيادة قوية لوضع خطة وتوجيه الناس للتحول نحو التغيير، وأيضاً لتحديد اتجاه التغيير.

وهكذا تتضح أهمية ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير. إذ أنها رافعة إدارية تربوية قوية لجميع عناصر العملية الإدارية والتربوية في المجتمع المدرسي، مما ينعكس على الأداء الوظيفي للمديرين وللمعلمين وبالتالي الطلبة وهم محور العملية التعليمية التعلمية وهدفها الأسمى. وعليه، تتعاظم الحاجة إلى هذا النوع من القيادة بتعاظم التحديات السياسية والاقتصادية والاجتماعية في فلسطين، وفي ظل رغبة صانعي القرارات العليا وتصميمهم على مواكبة المستجدات والنهوض بالمنظومة التعليمية.

لقد سوّغ ما سبق للباحثين اجراء هذه الدراسة بهدف تعرّف درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير وعلاقتها ببعض المتغيرات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تُظهر الدراسات والأبحاث، نتائج مقلقة بخصوص وضع التعليم في فلسطين. وليس أدلّ على ذلك من غياب طلبة فلسطين عن نتائج الاختبارات الدولية مثل اختبارات TIMSS، وPISA. لقد لاحظت الباحثة الأولى لهذه الدراسة بحكم عملها معلمة، واحتكاكها مع زملاء العمل، وتواصلها مع زملائها ببرنامج الدكتوراه في إحدى الجامعات الفلسطينية، كما لاحظ الباحث الثاني من خلال احتكاكه مع عديد من مديري المدارس، بحكم تدريسه لمساقات في إحدى الجامعات الفلسطينية، ضعف ميل بعض مديري هذه المدارس لممارسة قيادة التغيير، وإدارة مدارسهم بالطريقة التقليدية، والتي لم تحقق مخرجاتها المستوى المأمول من النتاجات التعليمية المتميزة. ومن جهة أخرى، باتت مجاراة التغييرات العالمية ضرورة ملحة مع ارهاصات الثورة الصناعية، فضلاً عن أنّ النظام التعليمي الفلسطيني يعاني من بيئة مضطربة غير مستقرة بفعل الاحتلال الإسرائيلي الأمر الذي يجعله أحوج لقيادة التغيير. لقد شكّل ما سبق دافعاً قوياً للباحثين لإجراء هذه الدراسة، التي تتمثّل مشكلتها في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير، وعلاقتها ببعض المتغيرات؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس السؤالان الفرعيان الآتيان:

1. ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير من وجهه نظر المعلمين العاملين معهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير، وعلاقتها ببعض المتغيرات، من خلال:

- تحديد الواقع الفعلي لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير.
- تقديم إطار فكري شامل وموجز عن قيادة التغيير.
- الكشف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

أهمية الدراسة

يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة في جانبين: نظري وتطبيقي، وذلك على النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

تتمثّل الأهمية النظرية لهذه الدراسة فيما يأتي:

- استنباط أهم الممارسات التي قد تسهم في تطوير الأداء القيادي في المدارس الحكومية في فلسطين.
- الربط بين متغير قيادة التغيير، ومتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.
- الإسهام في إضافة نوعية للأدب النظري.

الأهمية التطبيقية:

تتمثّل الأهمية التطبيقية العملية لهذه الدراسة فيما يأتي:

- من المؤمّل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة وتوصياتها مديرو المدارس في فلسطين.
- من المؤمّل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة وتوصياتها راسمو السياسات التربوية في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

مصطلحات الدراسة

تشتمل هذه الدراسة على عدد من المصطلحات، التي تم تعريفها مفاهيمياً واجرائياً، على النحو الآتي:

- قيادة التغيير: عرّفها كوتر (Kotter, 1996) بأنها عملية إنشاء واستدامة ثقافة تدعم التحسين المستمر والابتكار، والمبادرات الاستراتيجية الذكية والناجحة، والمقدرة على التكيف مع المتغيرات المتسارعة ومواكبة عالم دائم التغير، من خلال تعبئة العاملين وتوجيههم، وتكوين شعور بالإلحاح، وبناء تحالف إرشادي، وتشكيل رؤية، وتمكين الآخرين للعمل وفقاً للرؤية.
- ويعرف الباحثان قيادة التغيير المدرسي إجرائياً بأنها: أسلوب ونهج إداري لمدير المدرسة يؤكد على أهمية التحسين بهدف التكيف مع المتغيرات المتسارعة، من خلال بناء الموارد واستخدام التقنيات الجديدة، بغية التحول من واقع معين إلى واقع أفضل، وتقاس من خلال الأداة التي طورها الباحثان، واستخدمت في هذه الدراسة.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على مديري المدارس الحكومية ومعلميها في فلسطين، وتم جمع بياناتها خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2025/2024 م.

الأدب النظري

مفهوم قيادة التغيير

ذكر فولان (Fullan, 1998) أنّ لقيادة التغيير داخل المؤسسات التربوية جانبين رئيسين هما: الجانب التنظيمي، والجانب الثقافي والانفعالي، وذلك عبر جهودها الرامية إلى إعادة بناء التنظيم المؤسسي وهيكلته ، أو من خلال جهودها الرامية إلى إعادة النسق الثقافي في المؤسسة التعليمية، والذي يتضمن إحداث التغييرات في الأنظمة المتصلة بالنماذج، والقيم، والدوافع، والمهارات والعلاقات التنظيمية مما يؤدي إلى تعزيز أساليب ووسائل جديدة للعمل الجماعي ينعكس أثرها مباشرة في إحداث فرق ملموس في عمليتي التعليم والتعلّم داخل المؤسسة التعليمية. وعرّف كوتر (Kotter, 2014) قيادة التغيير بأنها تطوير رؤية للمستقبل، وصياغة استراتيجيات لتحقيقها، وأنّ كل فرد في المنظمة يحشد طاقاته نحو أهداف المنظمة. كما أوضح حسين وآخرون (Hussain et al., 2016) أن قيادة التغيير تتضمن تنفيذ التغيير من خلال التطوير، كذلك التغيير عبر التأثير في التابعين من أجل الاندماج والعمل الجاد لتحقيق أهداف التغيير، بل والعمل

مع القادة لتخطي عقبات التغيير.

وفرّق السعود (Al-Soud, 2021) بين قيادة التغيير Change Leadership كمفهوم Concept له أبعاده وخصائصه وآلياته وأهميته ومقاومته، وقيادة التغيير Leading Change بوصفها عملية Process تركز على سلوك القادة الذين ينفذون عملية التغيير، وأوضّح أنّ قيادة التغيير بوصفها مفهوماً هي عملية يتم فيها انتقال الأشخاص أو المؤسسات من وضعهم الحالي إلى الحالة المستقبلية المرغوبة، وذلك من خلال التغلب على العقبات التي تنشأ على طول هذه الرحلة. إنّ قيادة التغيير هي قبول القائد المسؤولية لتهيئة الظروف التي تمكن الآخرين من تحقيق هدف مشترك في مواجهة حالات عدم التأكد والشك.

وذكر عبد الهادي (Abed Al-Hadi, 2002) أنه لإجراء عملية التغيير فإننا بحاجة إلى قيادة تملك الوقت، والمهارات، والدعم، ليضعوا سياسات واضحة لجهود التغيير وتطبيقها، ويجب توفير المناخ و الحوافز الضرورية من أجل عملية التغيير التي قد تكون طويلة ومعقدة، كذلك إيجاد مشرفين فاعلين.

أهداف التغيير

أورد أبو طاحون (Abu Tahun, 1997) أهدافاً للتغيير المنظمي ضمن مستويات، فعلى مستوى الفرد تحدّث عن أهداف التغيير المرتبطة بتغيير الاتجاهات، والمعتقدات، والطموحات، والدوافع. أما على مستوى المجتمع فتم تناول موضوعات الاتصال، والتنافس، والصراع وغيرها. وأشار فولان (Fullan, 2008) إلى سعي التغيير لتحقيق جملة من الأهداف؛ أهمها: زيادة مقدرة المؤسسة على النمو والتكيف مع البيئة المحيطة، وزيادة التعاون بين الموظفين لتحقيق الأهداف الموضوعة، والعمل على بناء مناخ تنظيمي منفتح ومنتج يعين على تحقيق أهداف المؤسسة وحل مشكلاتها. أضاف بطاح (Battah, 2021) أهدافاً تتعلق بإيجاد الظروف الملائمة التي تحول دون ظهور إشكاليات جديدة، وتهيئة المؤسسة من حيث هيكليتها المنظمية وكفايات عامليها للتعامل مع التحديات المستقبلية، مما يؤدي إلى الارتقاء بمستوى العاملين من خلال تصحيح البرامج التدريبية التي تحسّن من كفاياتهم وتطور مقدراتهم. كما يهدف التغيير إلى إعادة النظر في الأهداف الموضوعة مما يجعلها أكثر واقعية، وأكثر تعبيراً عن آمال المنتفعين.

مبادئ قيادة التغيير

أكّد السعود (Al-Soud, 2021) على مجموعة من المبادئ الأساسية لقيادة التغيير؛ فيجب

على القادة أن يكونوا على دراية بمعنى الرسالة المرسلة وبتفسير المتلقي لها، وأنّ مقاومة الموظفين أمر طبيعي وينبغي توقعها مقدماً. كما أنّ القيادة المرئية والنشطة ضرورية لنجاح التغيير، وأنّ نظام القيم في المؤسسة سيؤدي إلى بيئة صحية للعاملين. ومهما يكن حجم التغيير صغيراً فإنه يستدعي وجود قيادة للتغيير، ومن المهم أن تعمل هذه القيادة على إدارة التغيير بحيث تناسب الموقف مراعية حجم التغيير وفيما إذا كان التغيير تدريجياً أو جذرياً، وفي جميع الأحوال يجب أن يكون العاملون راضين عن التغيير، ولديهم الرغبة في تنفيذه لتجنب فشله. كما يجب الانتباه إلى أنّ التغيير عملية ولا يتم تنفيذها بين عشية وضحاها لذلك دور قادة التغيير يتجاوز كونه حدث واحد. وأورد بطاح (Battah, 2021) جملة من المبادئ المهمة، تشتمل على: مبدأ السلطة (ولها أشكال عديدة منها سلطة القانون الشرعية، وسلطة المكافأة والعقاب، وسلطة "الكاريزما")، ومبدأ التمكين Empowerment، وتفويض السلطة Delegation of Authority، ومبدأ إثارة الدافعية Motivating، ومبدأ تفعيل نظام الحوافز Incentive System المادية والمعنوية، ومبدأ نظام الاتصالات Communication system الفاعل.

أبعاد قيادة التغيير

تبرز أبعاد قيادة التغيير كعوامل حاسمة في تحقيق النجاح والاستدامة، وتشمل: تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، وبناء فريق أحداث التغيير وتنمية مقدرات الأفراد، وتحقيق الاتصال الفعّال، وتحقيق مبدأ الشراكة في التغيير، والفاعلية في إدارة وقت التغيير، والتحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير (Al-Shamri, 2014). كما أكّدت نتائج مراجعة عدة أبحاث ودراسات ميدانية على أبعاد قيادة التغيير في المجال المدرسي بحيث تعكس هذه الأبعاد جميع الممارسات والمهارات القيادية اللازمة لقائد التغيير الفاعل، وتشمل هذه الأبعاد تطوير رؤية عامة مشتركة للمدرسة، والتوافق الجماعي بخصوص أهداف المؤسسة وأولوياته، وبناء ثقافة مشتركة داخل المدرسة، ونمذجة السلوك بتقديم أنموذج سلوكي يحتذى به، ومراعاة الحاجات والفروق الفردية لدى العاملين في المدرسة، والاستثارة الفكرية، وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين (Al-Far, 2013).

قيادة التغيير في الميدان التربوي

تتجلّى أهمية التغيير في الميدان التربوي من خلال التحولات الأساسية في الأنظمة التربوية والتي حوّلت الأنظار نحو الاهتمام بالتغيير التربوي، فبرز الاهتمام بالكيفية لا بالكمية، وبالتبادلية

بدلاً من الاستقلالية، والتنوّع مقابل الوحدة، كذلك التشارك مقابل السلطة، كما تنبع أهمية التغيير من الحاجة لمواكبة التطورات السريعة. ويهدف التغيير إلى معالجة عدة أمور، منها: علاج الفشل في تحقيق الأهداف التربوية، والتكيف مع التطورات المستقبلية، وتلبية حاجات المجتمعات، والإلمام بالمهارات اللازمة لحل المشكلات التربوية، وإنتاج أجيال قادرة مبدعة (Al-Soud, 2021).

إنّ النجاح في تنفيذ التغيير في الميدان التربوي يتحقق في ظل وجود قيادة تعاونية بين المديرين والمعلمين والإداريين المركزيين وغيرهم، إذ لا وجود لبطل وحيد في قيادة التغيير. وهذه القيادة تقوم بستة أدوار رئيسة هي: توفير رؤية واضحة، وتأمين الموارد اللازمة للتغيير، وتعديل الإجراءات التشغيلية الروتينية، ومتابعة عملية التغيير باتجاه تحقيق الأهداف، وإزالة المعيقات لتنفيذ التغيير. ولضمان استدامة التغيير يجب أن يؤدي المعلمون دوراً رئيساً في قيادة التغيير (Heller & Firestone, 1994).

نماذج قيادة التغيير التنظيمي

إنّ فهم العاملين "لماذا نغير"، سيساعد القيادة العليا في "كيف نغير"، لأنهم سوف يصبحون جزءاً من التغيير نفسه، ويجعل من السهل على العاملين القيام بـ "كيف نغير". وأيضاً، قد يفشل التغيير حتى عندما يتم اتباع الخطوات النظرية والعمليات التنفيذية. إنّ الأنموذج التكاملي للقيادة من أجل التغيير الناجح يحتاج إلى شرح عدد من العناصر لممارسة القيادة الفعالة، وهي: الرؤية والقيم والاستراتيجية والتمكين والتحفيز والإلهام(Al-Soud, 2021) .

وقد سلّط الديك والسعود وأبو كيشك (Al-Deek, Al-Soud & Abu Kishek, 2024) الضوء على عشرة شخصيات مؤثرة قدّمت نماذج مبدعة لإدارة التغيير، وهي: إدارة الجودة الشاملة لديمنغ (Deming's Total Quality Management - TQM)، وإطار القيادة الموقفية لهيرسي وبلانشرد (Hersey& Blanchard - The Situational Leadership Framework)، وما قدّمه وارن بينيس: رائد القيادة الحديثة والتغيير (Warren Bennis; A Pioneer of Modern Leadership and Change)، كذلك ستيفن كوفي والعادات السبع للناس الأكثر فاعلية(Stephen Covey& the 7 Habits of Highly Effective People)، وجيم كولينز: من الجيد إلى العظيم (Jim Collins: Good to Great)، وتوني فاجنر: "مجتمعات الممارسة (Tony Wagner: Community of Practice)، وهايفتز ولينسكي:

التحديات التكيفية (Heifetz and Linsky; Adaptive Problems)، ودوج ريفز وإطار القيادة من أجل التعلم(Doug Reeves and Leadership for Learning Framework)، ودوفور ومارزانو واستكشافهما لقيادة التغيير (DuFour and Marzano and their exploration of change leadership)، و إطار مايكل فولان لقيادة التغيير (Fullan Framework for Change Leadership.

مقاومة التغيير

ويقصد بها امتناع الأفراد عن التغيير أو عدم الامتثال له بالدرجة المناسبة، والركون إلى المحافظة على الوضع القائم. ولمقاومة التغيير عدة أسباب؛ منها الجوهري المرتبط بالوضع الراهن للمقاومين، وآخر مرتبط بالتوقعات التي يمكن أن تحدثها عملية التغيير (Al-2022 Muhammadi,). وتشمل هذه المقاومة الرفض التام للتغيير، أو عدم الاتفاق جزئياً، أو السلوك التخريبي، أو الشعور بعدم اليقين (Al-Soud, 2021).

ومن المهم فهم أسباب مقاومة التغيير؛ حتى يمكن التعامل معها، وأورد العامري (Al-Amri, 2018) أهمها: التمسك بالعادات والتقاليد، والخوف على المصالح المادية أو المعنوية، والتوهم بأن التغيير سيكون سبباً في فقدان بعض الامتيازات أو المكاسب. وعدم الاقتناع بالتغيير، وعدم وضوح صورة التغيير، أو الجهل بحقيقته وأهدافه وإجراءاته وجوانبه الأخرى، والتقليد الأعمى للآخرين، والتكاليف البشرية والمادية الباهظة للتغيير، كذلك الخوف من عدم المقدرة على التكيف مع متطلبات هذا التغيير.

وذكر المحمدي (Al-Muhammadi , 2022) أنّ من مداخل خفض مقاومة التغيير المشاركة في التغيير، وتقديم الحوافز من أجل التغيير، وتغيير ما هو مألوف عبر الاتصالات التي تقليل مقدار القلق والمقاومة. كذلك، التغييرات المتعددة المقترحة ستكون أقل قوة في حال تم ادخال التغييرات بشكل منفصل.

الدراسات السابقة ذات الصلة

سعت دراسة كلود(Cloud, 2010) و عنوانها: "قيادة التغيير وتنمية المهارات القيادية" إلى الكشف عن عناصر قيادة التغيير وتأثيرها في المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة، واستخدمت الباحثة أداة تحليل المحتوى لتحليل نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة. وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن عناصر قيادة التغيير تتمحور في توقع التغيير،

وتحليل البيئة الداخلية والخارجية، والقيام بالأعمال المناسبة في الوقت المناسب، والتأكيد على سير إجراءات المؤسسة.

هدفت دراسة خربط (Kharbat, 2017) وعنوانها: "أنموذج إداري تربوي مقترح لقيادة التغيير لمديري المدارس الثانوية في الأردن في ضوء أنموذج (أدكار) وعامل الاندماج الوظيفي" إلى بناء أنموذج إداري تربوي لقيادة التغيير. وتكوّنت عينة الدراسة من (205) مديرين ومديرات، و (377) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن درجة قيادة التغيير والاندماج الوظيفي من وجهة نظر المديرين والمعلمين جاءت متوسطة. كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لقطاع التعليم والمسمى الوظيفي. في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة. كما تم بناء أنموذج إداري تربوي لقيادة التغيير.

وسعت دراسة المعمرية (Al-Mamiria, 2019) إلى كشف واقع ممارسة المشرفين التربويين لمهارات قيادة التغيير بالمدارس الحكومية بسلطنة عمان، في ضوء مدخل قيادة التغيير. وقد تكونت العينة من (310) معلم أول من الجنسين. وجاءت تقديرات أفراد العينة بدرجة متوسطة لواقع ممارسة المشرفين التربويين لمهارات قيادة التغيير. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والمحافظة التعليمية، والتخصص، بينما كانت هناك فروق تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وأجرى الوعري (Al-Waari, 2022) دراسة لتعرّف دور مديري المدارس الثانوية في قيادة التغيير وتطوير المعلمين مهنياً من وجهة نظر معلمي مدرسة الفرير ومعلماتها في شرقي القدس، وتكّونت العينة من (50) معلماً ومعلمة. وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج أهمها: أن درجة قيادة التغيير كانت متوسطة، وأن درجة التطوير المهني كانت متوسطة أيضاً، كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

أما دراسة الحنيني (Al-Hanini, 2024) فهدفت تعرف واقع ممارسة مهارات قيادة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بتطوير ممارسة مهارات القيادة الابتكارية في محافظات شمال الضفة الغربية، وكذلك معرفة ما إذا كانت تلك المهارات تختلف باختلاف بعض المتغيرات الديمغرافية، وللخروج بتصوّر مقترح لتطوير هذه المهارات. وطبقت الدراسة على 240 مبحوثاً. وأظهرت النتائج أن واقع ممارسة مهارات قيادة التغيير والقيادة الابتكارية محققاً بدرجة

كبيرة جداً للمديرين وبدرجة كبيرة للمعلمين، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق إحصائية دالة لممارسة مهارات قيادة التغيير تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة، ووجود فروق دالة احصائياً تعزى لمتغيري المسمى الوظيفي والمديرية، في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً لواقع ممارسة مهارات القيادة الابتكارية تعزى للمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة، ووجود فروق لمتغيري المسمى الوظيفي والمديرية. فضلاً عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين مهارات قيادة التغيير ومهارات القيادة الابتكارية.

وأجرى الديك (Al-Deek, 2024) دراسة بعنوان "أنموذج إداري تربوي مقترح لقيادة التغيير للقادة الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية في ضوء إطار عمل فولان لقيادة التغيير". هدفت الدراسة إلى تقديم أنموذج إداري تربوي مقترح لقيادة التغيير للقادة الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية. وقد تكونت عينة الدراسة من (165) قائداً إدارياً. وأشارت النتائج إلى أن الوضع الراهن لقيادة التغيير من وجهة نظر القادة الأكاديميين كان مرتفعاً، وإلى وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية المتعلقة بسنوات الخبرة، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والمنصب الوظيفي.

أما دراسة الديك وآخرون (Al-Deek et al., 2024) وعنوانها" نماذج قيادة التغيير: دراسة مقارنة" فهدفت تقديم فهم شامل للكيفية التي يمكن بها لمناهج مختلفة أن تتكامل لتطوير استراتيجيات فعالة لإدارة التغيير في المؤسسات التعليمية. فمن خلال تقديم نظرة متعمقة على عشر نظريات وأطر عمل مهمة وتحليل نقاط القوة والقيود لكل منها، تم تزويد القادة برؤى قابلة للتنفيذ. كما أوضحت الدراسة كيف يمكن تطبيق أطر عمل مختلفة على البيئات التعليمية لتعزيز عمليات القيادة والتغيير.

ملخص الدراسات السابقة ذات الصلة وموقع الدراسة الحالية منها

من خلال مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة، يُلاحظ أنّ غالبيتها ركّزت على الكشف عن درجة ممارسة المديرين لقيادة التغيير، فضلاً عن فحص الفروق المتعلقة بالمتغيرات الديموغرافية لأفراد العينة، مثل دراسة المعمرية (Al-Mamiria, 2019). في حين تميّزت دراسة خربط (Kharbat, 2017) بتقديم أنموذج مقترح لقيادة التغيير. وتباينت النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة المديرين لقيادة التغيير؛ فجاءت مرتفعة كما في دراسة الحنيني (Al-Hanini, 2024)، ومتوسطة كما في دراسة خربط (Kharbat, 2017).

لقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في زيادة وعيهما بمتغيرات الدراسة، وفي صياغة الأدب النظري، كذلك في تطوير أداة الدراسة، وفي مقارنة نتائجها بنتائج الدراسات السابقة.

وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تتناولها قيادة التغيير واعتمادها المنهج الوصفي، لكن ما يميّز هذه الدراسة عن غيرها أنها (وبحدود علم الباحثين) الدراسة الأولى التي تناولت الكشف عن مستوى قيادة التغيير لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة لدى المعلمين العاملين معهم.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي، بوصفه المنهج الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكوميّة ومعلماتها في فلسطين خلال الفصل الأول للعام الدراسي (2024–2025م)، وعددهم (38811) معلماً ومعلمة (Ministry of Education, 2023).

عينة الدراسة

قام الباحثان باختيار عينة طبقية عشوائية وفق الخطوات الآتية:

- قام الباحثان بتقسيم مجتمع الدراسة Population إلى ثلاث مناطق جغرافية؛ وهي: منطقة الشمال (وتضم مديريات: جنين، وطوباس، وقباطية، نابلس، وجنوب نابلس، وطولكرم، وسلفيت، وقلقيلية)، ومنطقة الوسط (وتضم مديريات: بيرزيت، رام الله والبيرة، وأريحا، وضواحي القدس، والقدس)، ومنطقة الجنوب (وتضم مديريات: بيت لحم، وشمال الخليل، والخليل، وجنوب الخليل، ويطا).
- اختار الباحثان مديرية تربية وتعليم واحدة من كل منطقة جغرافية عشوائياً، وبذلك فقد وقع الاختيار على مديرية نابلس لتمثّل منطقة الشمال، ومديرية رام الله والبيرة لتمثّل منطقة الوسط، ومديرية الخليل لتمثّل منطقة الجنوب. وبذلك فقد تكوّن المجتمع المستهدف Target Population من جميع المعلمين والمعلمات في هذه المديريات الثلاث، وعددهم (9272) معلماً ومعلمة، والجدول (1) يوضح توزع أفراد هذا المجتمع المستهدف حسب المنطقة الجغرافية والمديرية والجنس:

الجدول (1): توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب المنطقة الجغرافية والمديرية

المنطقة	المديرية	عدد المعلمين		المجموع الكلي
		ذكور	إناث	
الشمال	نابلس	1491	2014	3505
الوسط	رام الله والبيرة	970	2013	2983
الجنوب	بيت لحم	1044	1740	2784
المجموع الكلي		**3505**	**5767**	**9272**

المصدر: وزارة التربية والتعليم (Ministry of Education, 2023)

- قام الباحثان بتحديد حجم العينة باستخدام جداول كريجسي ومورغان (Krejcie and Morgan, 1970)، فبلغ حجمها (368) معلماً ومعلمة.
- تمّ اختيار العدد المطلوب من كل مديرية بالطريقة الطبقية، ثم تم اختيار العدد المحدد من كل مديرية بالطريقة العشوائية. والجدول (2) يوضح توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها:

الجدول (2): توزّع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئة / المستوى	العدد	المجموع
الجنس	ذكر	139	368
	أنثى	229	
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	247	368
	دبلوم عال	26	
	دراسات عليا	95	
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	123	368
	من 5 إلى أقل من10 سنوات	115	
	10 سنوات فأكثر	130	

أداة الدراسة: قام الباحثان بتطوير أداة خاصة، تكونت من:

- الجزء الأول: المعلومات الديموغرافية
- الجزء الثاني: مقياس درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير: وقد تم تطوير هذا المقياس بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة ومنها: دراسة العوضي (Al-Awadi, 2012)، ودراسة الزامل (Al-Zamil, 2018)، ودراسة العريان (AL-Arian, 2018)، ودراسة الشرمان وخطاب (Al-Sharman & Khatab, 2018). تكوّن المقياس بصورته الأولية من (28) فقرة، توزعت على أربعة مجالات:

المجال الأول: الرؤية المشتركة للمدرسة (الفقرات: 1–7).

المجال الثاني: التعامل مع المعلمين (الفقرات: 8–14).

المجال الثالث: التحفيز (الفقرات: 15-21).

المجال الرابع: استراتيجيات التغيير (الفقرات: 22-28).

وللإجابة عن فقرات المقياس، تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسي من خمس درجات للموافقة، مرتبة تنازلياً: خمس درجات للبديل (مرتفعة جداً)، وأربع درجات للبديل (مرتفعة)، وثلاث درجات للبديل (متوسطة)، ودرجتان للبديل (منخفضة)، ودرجة واحدة للبديل (منخفضة جداً).

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الاستبانة كالآتي:

1. صدق المحتوى بعرضها على خمسة عشر محكّماً. وفي ضوء بعض ملاحظاتهم ومقترحاتهم أضحى المقياس بصورته النهائية يشتمل على (16) فقرة، تتوزع على ثلاثة مجالات؛ وهي: التعامل مع المعلمين (الفقرات: 1-5)، والتحفيز (الفقرات: 6-10)، واستراتيجيات التغيير (11-16).
2. حساب معاملات ارتباط بيرسون، لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، كما في الجدول (3):

الجدول (3): قيم معاملات ارتباط بيرسون لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

التعامل مع المعلمين			التحفيز			استراتيجيات التغيير		
رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس
1	.812**	.748**	6	.885**	.828**	11	.839**	.782**
2	.867**	.806**	7	.886**	.835**	12	.877**	.827**
3	.865**	.835**	8	.888**	.836**	13	.846**	.781**
4	.849**	.773**	9	.913**	.861**	14	.872**	.815**
5	.847**	.754**	10	.901**	.840**	15	.830**	.778**
						16	.741**	.701**
ارتباط المجال مع المقياس		.92**	ارتباط المجال مع المقياس		.93**	ارتباط المجال مع المقياس		.93**

**دال احصائياً عند مستوى الدلالة01.

يُلاحظ أنّ جميع قيم معاملات الارتباط جاءت دالة احصائياً عند مستوى الدلالة01. مما يؤكد صدق الأداة.

ثبات الأداة

تم حساب قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، كما في الجدول (4):

الجدول (4): قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة وفق طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حسب مجالاتها

المجال	قيم معاملات كرونباخ ألفا
التعامل مع المعلمين	.90
التحفيز	.93
استراتيجيات التغيير	.90

من الملاحظ أن جميع قيم معاملات الارتباط جاءت مرتفعة، مما يدل على ثبات الأداة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول: تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وللإجابة عن السؤال الثاني: تمّ استخدام تحليل التباين الثلاثي Three Way ANOVA، واختبار شيفيه. ولغايات تحديد معيار الحكم على المتوسطات، تم تقسيمها إلى ثلاثة مستويات: (منخفض، متوسط، مرتفع)، كالآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

وقد تم استخدام المعيار الآتي، وهو:

المستوى المنخفض من (1+1.33) = 2.33

المستوى المتوسط من (2.34+1.33) = 3.67

المستوى المرتفع من (3.68) فأكثر.

وبذلك تمّ اعتماد المحك الآتي:

درجة تطبيق منخفضة تمثلها الدرجات الواقعة بين (1− 2.33).

درجة تطبيق متوسطة تمثلها الدرجات الواقعة بين (2.34− 3.67).

درجة تطبيق مرتفعة تمثلها الدرجات الواقعة بين (3.68 - 5.00).

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير من وجهه نظر المعلمين العاملين معهم؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لقيادة التغيير، كما الجدول (5):

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المديرين لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	التعامل مع المعلمين	4.07	0.65	1	مرتفعة
3	استراتيجيات التغيير	4.02	0.66	2	مرتفعة
2	التحفيز	3.99	0.74	3	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.03	0.64	مرتفعة	

يتضح من الجدول (5) أن المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد العينة عن مجالات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير من وجهه نظر المعلمين العاملين معهم تراوحت ما بين (3.99–4.07) وجميعها جاءت بدرجة مرتفعة، وجاء في الرتبة الأوّلى مجال التعامل مع المعلمين بمتوسط حسابي (4.07)، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال التحفيز بمتوسط حسابي (3.99)، وقد بلغت الدرجة الكلية (4.03) أي بدرجة موافقة مرتفعة. وقد يعزو الباحثان الدرجة الكلية المرتفعة إلى أنّ أفراد العينة يلمسون اقتناع مديريهم بأهمية قيادة التغيير وبأثرها في العملية التعليمية التعلمية، ووعيهم بالتحولات الحديثة في التعليم ولا سيما التكنولوجية الإيجابية باتجاه تحقيق ميزة تنافسية، كذلك تدرك هذه القيادات التحديات التي ستواجهها إذا تباطأت نحو اللحاق بركب التطور. كما قد تعزى هذه النتيجة للجهود الواضحة لوزارة التربية والتعليم والتي تبنّت برامج تأهيل وتدريب تركّز على قيادة التغيير. ويعتقد الباحثان أيضاً أنّ التعامل مع العاملين بإيجابية هو جوهر عملية التأثير الاجتماعي في العاملين الذي تقوم عليه فكرة القيادة ولا سيما قيادة التغيير، الأمر الذي يفسر حصول مجال التعامل مع المعلمين على الرتبة الأولى، وهذا ينسجم مع فكرة أنّ أهداف التغيير تتم عبر التأثير في الآخرين Hussain et al., 2016). أما حصول مجال التحفيز على الرتبة الأخيرة؛ فقد يعزى إلى كون المديرين أكثر ايماناً بدور الدوافع الداخلية لتحريك السلوك. وربما يعزى ذلك إلى حرص المديرين على تطوير الأداء للعاملين والميل نحو المثالية أحياناً على حساب تحفيز العاملين كأولوية. وتتفق هذه النتيجة ونتيجة دراستي الحنيني (Al-Hanini, 2024)، والديك (Aldeek, 2024) . وتختلف مع دراسة خربط (Kharbat, 2017) ، والوعري (Al-Waari, 2022).

وفيما يأتي توضيح لنتائج الدراسة حسب مجالاتها:

أولًا: مجال التعامل مع المعلمين

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال التعامل مع المعلمين، كما في الجدول (6):

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التعامل مع المعلمين

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	يتعامل المدير معي بموضوعية.	4.13	0.69	1	مرتفعة
2	يحرص المدير على تلبية احتياجاتي.	4.09	0.77	2	مرتفعة
3	يحرص المدير على وضوح رؤية التغيير.	4.08	0.74	3	مرتفعة
4	يحرص المدير على وجود قنوات تواصل مفتوحة.	4.05	0.76	4	مرتفعة
5	يتيح المدير لي فرصة التعبير عن رأيي في عملية التغيير.	4.03	0.88	5	مرتفعة
الدرجة الكلية		**4.07**	**0.65**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (6) أن الدرجة الكلية لمجال التعامل مع المعلمين جاءت مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.07)، أما المتوسطات الحسابية للإجابات عن فقرات مجال التعامل مع المعلمين فتراوحت ما بين (4.03–4.13)، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي " يتعامل المدير معي بموضوعية" بمتوسط حسابي (4.13)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة "يتيح المدير لي فرصة التعبير عن رأيي في عملية التغيير " بمتوسط حسابي (4.03).

وقد تُعزى الدرجة الكلية المرتفعة لمجال التعامل مع المعلمين إلى أنّ مديري المدارس يتعاملون مع معلميهم بطريقة إيجابية، تقوم على أساس الموضوعية في التعامل، والحرص على تلبية احتياجاتهم، وكذلك حرصهم على إيضاح رؤية التغيير لهم، ووجود قنوات مفتوحة تعزز التواصل بينهم ومعلميهم؛ وبالتالي تعزيز فرص تعبير المعلمين عن رأيهم. وهذا السلوك تؤكده فقرات هذا المجال إذ جاءت جميعها بدرجة مرتفعة. وهذا يسهم في تحقيق رضا العاملين عن التغيير كمبدأ من مبادئ إنجاح التغيير، كما أشار السعود (Al-Soud, 2021). وجاءت الفقرة رقم (1) بأعلى متوسط حسابي، وقد يُردّ السبب إلى إدراك المديرين لأهمية التعامل بموضوعية مع المعلمين الأمر الذي يترتب عليه أيضاً كسب ثقة المعلمين بمديريهم ومن ثم بخططهم التطويرية. كما قد يُفَسر مجيء الفقرة (5) بأقل متوسط حسابي، تسبقها الفقرة (4) إلى أنّ الأمر يتطلب مزيداً من التحسين فيما يتعلّق بالتوجه نحو اللامركزية في التعامل مع المعلمين والحاجة إلى فتح مزيد

من قنوات الاتصال معهم، وقد يرجع ذلك إلى أن تغيير الثقافة نحو الديمقراطية الشاملة يحتاج إلى وقت، فقد أكّد فولان (Fullan, 1998) أنّ قيادة التغيير تعمل على إعادة النسق الثقافي. وقد يُعزى ذلك أيضاً إلى حاجة المديرين لاتخاذ قرارات سريعة طارئة أحياناً على نحو لا يسمح بالتشاور. وتتفق نتيجة هذا المجال مع دراسة كلود(Cloud, 2010)، وتختلف مع دراسة المعمرية (Al-Mamiria, 2019).

ثانياً: مجال التحفيز

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال التحفيز، كما في الجدول (7):

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال التحفيز

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
8	يشجعني المدير على تطوير أدائي.	4.08	0.77	1	مرتفعة
10	يحفزني المدير على تقديم أفكار متميزة جديدة.	4.02	0.84	2	مرتفعة
9	يقدم لي المساعدة لتنفيذ الأفكار الإبداعية.	3.99	0.86	3	مرتفعة
7	يشجع المدير التغذية الراجعة.	3.96	0.81	4	مرتفعة
6	يقدم المدير لي حوافز معنوية.	3.89	0.84	5	مرتفعة
الدرجة الكلية		3.99	0.74	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (8) أن الدرجة الكلية لمجال التحفيز جاءت مرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.99)، أما المتوسطات الحسابية للإجابات على فقرات هذا المجال فتراوحت ما بين (3.89–4.08)، وحصلت الفقرة" يشجعني المدير على تطوير أدائي" على أعلى متوسط حسابي (4.08)، وحصلت الفقرة " يقدم المدير لي حوافز معنوية" على أقل متوسط حسابي (3.89).

يعزو الباحثان نتيجة هذا المجال إلى حرص المديرين على تشجيع معلميهم وايمانهم بأهمية التحفيز بأنواعه ولا سيما لتطوير أدائهم في العمل بحسب الفقرة (8) والتي جاءت بأعلى متوسط حسابي، وهذا يتماشى مع مبدأ تفعيل نظام الحوافز الذي ذكره بطاح (Battah, 2021). كما يشجعونهم على تقديم أفكار متميزة جديدة وهذا ما أكدته الفقرة (10) إذ حصلت على الرتبة الثانية. وعندما يكون هناك اهتمام أكبر بتطوير الأداء المهني، قد لا يكون هناك تركيز مماثل لتقديم الحوافز المعنوية، وهذا قد يفسر حصول الفقرة (6) على أقل درجة موافقة، وقد يرجع ذلك أيضاً إلى انهماك المدير بالمهمات الإدارية ولا سيما تطوير أداء المعلمين والتي ربما يعتقد بأولويتها مقارنة بالتحفيز المعنوي. وتتفق نتيجة هذا المجال مع الحنيني(Al-Hanini, 2024).

ثالثًا: مجال استراتيجيات التغيير

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال استراتيجيات التغيير، كما في الجدول (8):

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال استراتيجيات التغيير

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
11	يحرص المدير على إدارة الوقت بفاعلية.	4.10	0.73	1	مرتفعة
12	يسعى المدير إلى تنمية التميز في العمل.	4.08	0.75	2	مرتفعة
14	يمتلك المدير المقدرة على إدارة الأزمات.	4.08	0.81	2	مرتفعة
13	يتابع المدير مدى الالتزام بتنفيذ خطط التغيير.	4.04	0.76	4	مرتفعة
15	يوظف المدير التكنولوجيا الحديثة.	4.04	0.81	4	مرتفعة
16	يمنح بعضاً من صلاحياته في اتخاذ القرارات.	3.77	0.95	6	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.02	0.66	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (8) أن الدرجة الكلية لمجال استراتيجيات التغيير جاءت مرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.02). كما جاءت درجة الموافقة مرتفعة لجميع الفقرات. وحصلت الفقرة (11) ونصها " يحرص المدير على إدارة الوقت بفاعلية" على أعلى متوسط حسابي (4.10)، بينما حصلت الفقرة (16) ونصها " يمنح بعضاً من صلاحياته في اتخاذ القرارات" على أقل متوسط حسابي (3.77).

تشير الدرجة الكلية المرتفعة لهذا المجال إلى أن أفراد العينة يرون أن مديريهم يستخدمون استراتيجيات التغيير بدرجة مرتفعة. وهذا يدل على حرص المديرين على اتباع استراتيجيات إدارة الوقت، وتلك التي تنمي التميّز في العمل، كما أنهم يمتلكون المقدرة على إدارة الأزمات، ويتابعون مدى الالتزام بتنفيذ خطط التغيير على أرض الواقع، كما أنهم يوظفون استراتيجيات للإفادة من التكنولوجيا الحديثة، ويمنحون بعضاً من صلاحياتهم في اتخاذ القرار. وقد يعزو الباحثان الدرجة المرتفعة هنا إلى إدراك المديرين لأهمية هذه الاستراتيجيات في توضيح رؤية التغيير وحماية التغيير المنشود من الارتجالية مما يحقق الكفاءة في استخدام الموارد البشرية والمادية.

وقد يرجع السبب في حصول الفقرة (11) على أعلى رتبة إلى أنّ التزام المديرين بتحقيق أهداف التغيير ضمن إطار زمني محدد وفي الوقت المناسب، مما يزيد من فرص نجاح التغيير فقد أشار عبد الهادي (Abed Al-Hadi, 2002) إلى أنّ عملية التغيير بحاجة إلى قيادة تملك الوقت إلى جانب المهارات والدعم ليضعوا سياسة واضحة للتغيير ويطبقونها. كما أن إيلاء

الاهتمام الأكبر لإدارة الوقت يزيد من ثقة المعلمين في قياداتهم وخططهم التطويرية. أما الفقرة (16) فقد حصلت على الرتبة الأخيرة؛ فبالرغم من أن المعلمين يعتقدون بتفويض مديريهم لبعض صلاحياتهم إلا أنهم يلمسون نوعاً من التحفظ ربما لضعف ثقة المديرين في بعض معلميهم، أو ربما لخوفهم من فقدان السيطرة على القرارات المهمة ولا سيما الطارئة. وفي الرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة (15) لتؤكد على توظيف المديرين للتكنولوجيا وإن كان على نحو أقل رضاً من قبل المعلمين وقد يكون ذلك لوجود بعض من القصور في توفير الموارد التكنولوجية، أو ربما لحاجة المديرين لمزيد من التدريب. وتتفق نتيجة هذا المجال مع دراسة الديك وآخرين (Al-Deek et al., 2024).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ومناقشتها، ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لقيادة التغيير تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التغيير تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، كما في الجدول (9):

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المديرين لقيادة التغيير تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	4.08	0.59
	أنثى	4.00	0.67
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	3.99	0.66
	دبلوم عالي	4.15	0.42
	دراسات عليا	4.09	0.63
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	3.94	0.69
	من5 إلى أقل من10 سنوات	4.16	0.48
	10سنوات فأكثر	3.99	0.70

يبين الجدول (9) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة المديرين لقيادة التغيير، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (3 Way ANOVA)، كما الجدول (11):

الجدول (10): تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) للفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة المديرين لقيادة التغيير تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	.336	1	.336	.829	.363
المؤهل العلمي	.706	2	.353	.871	.420
سنوات الخبرة	2.688	2	1.344	3.314	.037
الخطأ	146.803	362	.406		
الكلي	151.101	367			

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=.05) في درجة ممارسة مديرين المدارس لقيادة التغيير تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، إذ بلغت قيمتا ف (0.829، 0.871) وهما غير دالتين إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=.05). كما تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، إذ بلغت قيمة ف (3.314)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.05). ولتحديد لصالح من كانت هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق في درجة ممارسة المديرين لقيادة التغيير تعزى لمتغير سنوات الخبرة

الخبرة الإدارية	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
أقل من 5 سنوات	-0.22*	-0.06
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	-	0.17

* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05)

يبين الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديرين المدارس الحكومية لقيادة التغيير تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وقد كانت الفروق لصالح الخبرة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) مقارنة بالخبرة (أقل من 5 سنوات).

أظهرت النتائج في الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لممارسة مديري المدارس الحكومية لقيادة التغيير تعزى لمتغير الجنس، مما يُشير إلى أن متغير الجنس ليس من المتغيرات المؤثرة في هذا المجال، وقد يعود ذلك إلى تأثير البيئة الاجتماعية في المدرسة على الجنسين دون اعتبار لنوع الجنس، فهم يمرون بالظروف الوظيفية ذاتها، فلا تفريق بينهم في المهمات أو الدورات أو أي امتيازات بناءً على اختلاف جنسهم. واتفقت هذه نتيجة مع دراسة الوعري (Al-Waari, 2022)، واختلفت مع نتيجة دراسة المعمرية (Al-Mamiria, 2019).

وبيّنت نتائج الجدول (10) أن لا فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لممارسة مديري المدارس لقيادة التغيير تعزى لمتغير المؤهل العلمي. إنّ اختلاف المعلمين والمعلمات في مؤهلاتهم العلمية لم يكن له أي تأثير في حكمهم على درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التغيير؛ وربما يرجع سبب ذلك إلى تلقيهم ذات الدورات والتدريبات التي أفضت إلى إيجاد توافق في تصوراتهم وتقديراتهم. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الحنيني (Al-Hanini, 2024).

كما أظهرت نتائج الجدولين (10)، (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لممارسة مديري المدارس لقيادة التغيير تعزى لمتغير الخبرة، إذ كانت الفروق لصالح الخبرة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) مقارنة بالخبرة (أقل من 5 سنوات). ويُمكن أن يُعزى السبب إلى أنّ المعلمين من ذوي الخبرة (5–10) سنوات كانوا هم الأقدر على لمس التحول في ممارسات المديرين نحو التجديد وقيادة التغيير مقارنة بالمعلمين الأقل خبرة. وربما تختلف ممارسات المديرين مع من هم أقل خبرة من المعلمين، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الديك (Aldeek, 2024)، في حين تختلف مع نتيجة دراسة خربط (Kharbat, 2017).

التوصيات

انبثقت من نتائج الدراسة جملة من التوصيات، كما الآتي:

1. مواصلة دعم السلطات العليا وأصحاب القرار لمديري هذه المدارس بما يتعلق بتنمية مقدراتهم ومهاراتهم المرتبطة بقيادة التغيير في مجال التعامل مع المعلمين، والتحفيز، واستخدام استراتيجيات التغيير.
2. إعداد برامج لتبادل الخبرات مع قادة التغيير في مدارس مختلفة لزيادة الإفادة من هذه الخبرات.
3. تعميم برامج توعوية وتدريبية بعنوان "قيادة التغيير" على جميع المدارس.
4. انبثقت من نتائج الدراسة الحاجة إلى مزيد من التعزيز لسلوك مديري المدارس فيما يتعلق بتحفيز المعلمين معنوياً، وتعزيز التوجه نحو اللامركزية وتفويضهم لبعض صلاحياتهم. وكذلك الحاجة إلى توضيح قيادة التغيير لجميع المعلمين على اختلاف خبراتهم. كما يوصي الباحثان بالسعي الدائم لتوفير أحدث البرامج والتدريبات التكنولوجية الداعمة لقيادة التغيير بشكل متجدد.

5. اجراء مزيد من الدراسات المستقبلية لتقصي أثر أو علاقة متغير "قيادة التغيير" بمتغيرات أخرى مثل الأداء الوظيفي، أو الدافعية للإنجاز، وعلى مجتمعات أخرى مثل مديريات التربية والتعليم.

References

Abed Al-Hadi, J. (2002). **Educational supervision: Its concepts and methods**, Amman: Dar Al Illm wal Thaqafa for publishing and Distribution.

Abu Tahun, A. (1997). **In social change**. Alexandria, Menoufia University.

Al-Amri, M. (2018). **Contemporary issues in educational administration**, Amman: Dar Al-Mutaz.

Al-Awadi, A. (2012**). Leadership of change among elementary school principals in the State of Kuwait and its relationship to teachers' job commitment from their point of view**, Unpublished Master's Thesis, Middle East University, Amman, Jordan.

Al-Badri, T. (2001). **Leadership and administrative methods in educational institutions**, 1st ed., Amman: Dar Al-Fikr.

Al-Deek, G. M. (2024). **A proposed educational administrative model of change leadership for academic leaders in Palestinian universities in light of Fullan's framework for change leadership**, Unpublished Doctoral Dissertation, Al-Quds University, Al-Quds, Palestine.

Al-Deek, G., Al-Soud, R., & Abu Kishek, I. (2024). Change leadership models: A comparative study. **Jordanian Education Journal**, 9(Special Issue), 401-421.

Al-Far, S. (2013). **Transformational leadership competencies for school principals - A proposed training program**, Amman: Dar Al-Shorouk.

Al-Hanini, W. (2024). **The reality of practicing change leadership skills among government secondary school directorates and their relationship to developing the practice of creative leadership skills in the northern governorates of the West Bank from the point of view of principals and teachers – A proposed vision**. Unpublished Doctoral Dissertation, Arab American University, Jenin, Palestine.

Al-Mamiria, B. (2019). **The reality of educational supervisors' practice of leading change in government schools in the Sultanate of Oman**. Unpublished Master's Thesis. Sultan Qaboos University,

Muscat, Oman.

Al-Muhammadi, S. (2022). **Strategic management and contemporary administrations**, Amman: Dar Al-Yazori.

Al-Shamri, M. (2014). Leadership of change, **World of Education**, 15 (47), 125- 193.

Al-Sharman, A. and Khattab, I. (2018). The degree of practicing technological leadership by secondary school principals and its relationship to the degree of change leadership in their schools from the teachers' point of view in the Capital, Amman, **Journal of Educational Sciences Studies**, 45(4), 557-579.

Al-Soud, R. (2013). **Educational leadership: Concepts and prospects**. Amman: Dar Safaa.

Al-Soud, R. (2021). **Contemporary issues in educational leadership**. Amman: Tariq for Office Services.

Al-Waari, A. (2022). The role of secondary school principals in leading change and professional development from the point of view of teachers of the Frere School in East Jerusalem, **Scientific Journal of the Faculty of Education**, Assiut University, 38(7), 199-220.

Al-Zahrani, M. and Tayyeb, A. (2017). Obstacles facing school leaders in practicing change leadership in intermediate schools in Jeddah, **Journal of Educational Administration**, 16(16), 389-398.

Al-Zamil, M. (2018). The reality of practicing change leadership in educational supervision centers in the Riyadh region: A field study on female directors and supervisors in educational supervision centers. **Sharjah Social Workers Association**, 35(138), 183-220.

Arian, F. (2018). **The degree of practicing technological leadership by school principals in Hawalli Educational District and its relationship to the degree of leadership of change in their schools**. Unpublished Master's Thesis. Al Al-Bayt University, Mafraq, Jordan.

Battah, A. (2021). **Educational leadership: Its effectiveness, issues, and challenges**. Amman: Dar Wael.

Cloud, R. (2010). Change leadership and leadership development, **New Directions for Community Colleges**, No.49, 73- 79.

Derungs, I. M. (2017). **Trans-cultural leadership for transformation**. London: Palgrave Macmillan.

Dinham, S. (2007). How schools get moving and keep improving: leadership for teacher learning, student success and school renewal. **Australian Journal of Education**, 51(3), 263-275.

Fullan, M. (1998). Leadership for the 21st Century: Breaking the bonds of dependency. **Educational Leadership**, 55(7), 6-10.

Fullan, M. (2008). **The six secrets of change**. San Francisco: Jossey-Bass.

Heller, M., & Firestone, W. (1994). **Heroes, teams, and teachers: A study of leadership for change**. Educational Resources Information Center (ERIC).

Hussain, T.S., Lei, S., Akram, T., Haider, M., Hussain, H.S. & Ali, M. (2016). Kurt Lewin's change model: A critical review of the role of leadership and employee involvement in organizational change, **Journal of Innovation and Knowledge**, 3(2018), 123-127.

Imad Al-Din, M. (2003). **Preparing the school principal to lead change, the desired leadership style to achieve effective coexistence in the 21st Century**. Amman: Academic Book Center.

Kharbat, Nadia (2017). **A proposed educational administrative model of change leadership for secondary school principals in Jordan in light of the ADKAR model and employee engagement factor**, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Jordan, Amman, Jordan.

Kotter, J. (1996). **Leading change**. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

Kotter, J. (2014). **Leading change**. Boston, Mass.: Harvard Business Review Press.

Krejcie, R. and Morgan, D. (1970). Determining sample size for research activities. **Educational and Psychological Measurement**, 30, 607-610.

Ministry of Education (2023). **Annual statistical book for the year 2022-2023**, Ramallah, Palestine.

Qandeel, A. (2010). **Administrative leadership and innovation management**. Amman: Dar Al Fikr