جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY

كلية الدراسات العليا

"واقع القيادة المدرسية في القدس في ضوء نظرية "فولان" لقيادة التغيير ومدى قدرتها على إحداث التغيير المطلوب"

The Status Quo of School Leadership in Jerusalem in Light of Fullan's Theory of Change Leadership and Its Ability to Make a Real Change.

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

عالية محمد رزق مصطفى

إشراف الدكتور موسى الخالدي

2021

كلية التربية – برنامج الدراسات العليا

"واقع القيادة المدرسية في القدس في ضوء نظرية "فولان" لقيادة التغيير ومدى قدرتها على إحداث التغيير المطلوب"

The Status Quo of School Leadership in Jerusalem in Light of Fullan's Theory of Change Leadership and Its Ability to Make a Real Change.

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

عالية محمد رزق مصطفى

لجنة الإشراف

د. موسى الخالدي، رئيساً

د. نعيم أبو الحمص، عضواً

د. أحمد فتيحة، عضواً

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من كلية التربية برنامج الدراسات العليا في جامعة بيرزيت.

جامعة بيرزيت – فلسطين

2021

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY

كلية التربية – برنامج الدراسات العليا

"واقع القيادة المدرسية في القدس في ضوء نظرية "فولان" لقيادة التغيير ومدى قدرتها على إحداث التغيير المطلوب"

The Status Quo of School Leadership in Jerusalem in Light of Fullan's Theory of Change Leadership and Its Ability to Make a Real Change.

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

عالية محمد رزق مصطفى

لجنة الإشراف

د. موسى الخالدي.....رئيساً

د. نعيم أبو الحمص.....عضواً

د. أحمد فتيحة.....عضواً

جامعة بيرزيت – فلسطين

2021

الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات، والله بما تعملون خبير ﴾(المجادلة: 11)

إلى المعلم الأول، معلم البشرية جمعاء .... قائدنا وقدوتنا محمد رسول الله عليه أفضل الصلاة والسلام

إلى رجل الكفاح... الذي علمنا أن نبقى دوما في القمة... وكلي فخار باقتران اسمي بأصالة اسمه...والدي العزيز... يا قطعة من الروح غابت...لكن عبقها ما يزال فائحاً لا تمحوه السنون... رحمك الله ... وعاش ذكرك عطراً صافياً يعطر اسمي وانتسابي إليك

إلى جنة الله على أرضه والدتي وعماتي .... حفظهن الله، وألبسهن حلل الصحة والعافية

إلى أعمامي الذين ما توانوا عن مساعدتي... دمتم ودام عطاؤكم ونفع الله بكم وبعلمكم

إلى إخوتي وأخواتي وعائلاتهم... مصدر قوتي وسر نجاحي ونعم السند في رحلتي إلى النجاح

إلى أبناء إخوتي وأخواتي... الذين أكن لهم كل التقدير على تشجيعي لمواصلة مسيرتي التعليمية

إلى مديراتي وصديقاتي ...اللواتي آزرنني من أجل تحقيق الآمال

إلى رفيقة دربي وصديقتي ومستشارتي.... في الطريق الصخري للنجاح... الدكتورة انتصار النتشة

إلى عائلتي وأصدقائي وكل من له حق عليَّ... أشكركم على الدعم والإلهام

ووددت أن أهديكم الكون بأسره... لكنه يفنى... ووجدت العلم نوراً للقلب وبصره

لكم جميعاً أهدي هذه الرسالة، التي أدعو الله العلي القدير أن تكون شعاعاً في شمس الثقافة، وسلاحاً في خدمة الإنسانية.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد خاتم الأنبياء والمرسلين، اللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، ولك الحمد كما تحب ربي وترضى، لك الحمد أن مننت عليَّ، وقدَّرت لي هذه الرسالة، وأعنتني عليها، ويسرت لي إتمامها، فالحمد لله على تمام نعمه، وكمال فضله، وجزيل عطائه.

يطيب لي بعد حمد الله عز وجل، أن أتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان والامتنان إلى الأستاذ الفاضل المعطاء، الذي تعجز الكلمات –مهما عظمت–عن إيفائه حقه، الدكتور موسى الخالدي، لتفضله بالإشراف على هذه الرسالة، وتوجيهاته الثاقبة السديدة، التي كان لها الأثر الأكبر في إنجازها وإخراجها إلى النور على أكمل وجه؛ حيث تجسدت فيه أسما وأنبل معاني الرسالة الإنسانية للتعليم، فكان نعم المرشد الذي يقدر قيمة طلبته، ويمنحهم الثقة، مرتقياً بهم إلى المعالي؛ ليستحق وفقاً لذلك وبكل جدارة لقب قائد التغيير الحقيقي.

وأتقدم بجزيل الشكر للدكتور نعيم أبو الحمص، والدكتور أحمد فتيحة لتكرمهما بمناقشة هذه الرسالة، وعلى نصحهما وإرشادهما، وما له من عظيم الأثر في تصويب مسار الرسالة؛ لهما مني كل الاحترام والتقدير، وجزاهما الله عني خير الجزاء.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الموصول لأساتذتي في كلية التربية؛ لما أمدوني به من علم ونصح وإرشاد، وأخص بالذكر الدكتورة فتحية نصرو، والدكتورة خولة الشخشير، والدكتور ماهر حشوة.

كما أتقدم بالشكر لخبير القيادة العالمي، وعضو البرلمان الكندي، الذي منحني جزءاً من وقته، ووجهني لما يرتقي بهذه الرسالة، البروفيسور مايكل فولان.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	ت
الشكر والتقدير	ث
قائمة المحتويات	ج
قائمة الجداول	خ
قائمة الأشكال	ذ
قائمة الملاحق	ر
ملخص الدراسة	س
الملخص باللغة الانجليزية	ص
الفصل الأول: خلفية الدراسة وإطارها العام	1
مشكلة الدراسة	8
أسئلة الدراسة	11
فرضيات الدراسة	11
أهمية الدراسة ومبرراتها	12
مصطلحات الدراسة	14
حدود الدراسة ومحدداتها	15
مسلَّمات الدراسة	15
ملخص الفصل الأول	15
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	16
أولاً: الإطار النظري	16
ثانياً: أدبيات الدراسة والدراسات ذات العلاقة	47
خلاصة مراجعة الأدبيات وموقع الدراسة الحالية منها	67
الفصل الثالث: وصف الدراسة وإجراءاتها	69
منهجية الدراسة وتصميمها	69
مجتمع الدراسة	70
عينة الدراسة	71
أدوات الدراسة	74
استبانة وصف واقع كفاءات قيادة التغيير لدى مديري القدس	74
صدق الاستبانة	75

الموضوع	الصفحة
ثبات الاستبانة	77
المقابلة الشفوية المتعلقة بدور قادة التغيير في تنمية قيادة التغيير	78
صدق المقابلات	79
ثبات المقابلات	80
إجراءات الدراسة	80
المعالجات الإحصائية وتحليل البيانات	81
التحليل الكمي	81
التحليل الكيفي	83
ملخص الفصل الثالث	84
الفصل الرابع: نتائج الدراسة الكمية ومناقشتها	85
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها	86
نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	89
نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	91
نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها	93
نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها	97
ملخص الفصل الرابع	104
الفصل الخامس: نتائج الدراسة الكيفية ومناقشتها، وتوصيات الدراسة	105
النتائج المتعلقة بالسؤالين الثاني والثالث ومناقشتهما	105
خلاصة النتائج الكيفية	144
وقفة تأملية	146
خلاصة الدراسة	149
توصيات الدراسة	152
قائمة المراجع	154
الملاحق	162

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول(1.3)	توزيع مجتمع الدراسة في مدارس القدس على الجهات المشرفة	71
جدول (2.3)	توزيع أفراد العينة الكلية للدراسة تبعا لأدوات الدراسة المستخدمة وفئات المبحوثين	72
جدول (3.3)	توزيع أفراد عينة الدراسة من المديرين وفق المتغيرات الديموغرافية المختلفة	73
جدول (4.3)	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات واقع القيادة التربوية في منطقة القدس في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان	76
جدول (5.3)	نتائج معامل الثبات للمجالات	78
جدول (6.3)	المحك المعتمد للدراسة	82
جدول (1.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لواقع القيادة التربوية في منطقة القدس في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان	86
جدول (2.4)	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على واقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان حسب متغير الجنس	90
جدول (3.4)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على واقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان يعزى لمتغير سنوات الخبرة	91
جدول (4.4)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على واقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان يعزى لمتغير الجهة المشرفة	93

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول (5.4)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجهة المشرفة	94
جدول(6.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والجهة المشرفة	97
جدول(7.4)	نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لواقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والجهة المشرفة	99
جدول (8.4)	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية حسب التفاعل بين متغير الجنس وسنوات الخبرة	100
جدول(9.4)	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية حسب التفاعل بين متغير الجنس وسنوات الخبرة والجهة المشرفة	102
جدول (1.5)	المحاور المنبثقة من تحليل مقابلات المديرين والمعلمين	106

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
شكل(1.1)	مكونات عملية القيادة	19
شكل(2.1)	الكفايات الخمسة التي يحتاج إليها القادة من أجل التعامل مع التغيير المستمر ومواجهته	23

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
ملحق (1)	الاستبانة	162
ملحق (2)	نموذج أسئلة المقابلة شبه المنظمة مع المديرين	169
ملحق (3)	نموذج أسئلة المقابلة شبه المنظمة مع المعلمين	170

ملخص الدراسة

"واقع القيادة المدرسية في القدس في ضوء نظرية "فولان" لقيادة التغيير ومدى قدرتها على إحداث التغيير المطلوب"

هدفت الدراسة استقصاء واقع قيادة التغيير في مدارس القدس في ضوء نظرية فولان لقيادة التغيير، وقياس مدى امتلاك مديري مدارس القدس لذهنية قيادة التغيير، واستشفاف العوامل الداعمة والمعيقات التي تحول دون قيامهم بترجمة فكر التغيير لممارسات عملية. لتحقيق هذا الغرض تم تطوير استبانة موجهة للمديرين تم توزيعها على عينة مكونة من (180) مديراً ومديرة في مدارس القدس التابعة للجهات المشرفة المختلفة (السلطة الفلسطينية، الوكالة، الخاصة، المعارف، البلدية)، استخدمت نتائجها كنقطة قياسية لعقد خمس مقابلات شبه منظمة مع المديرين بهدف تثليث البيانات، إلى جانب عقد عشر مقابلات أخرى مع المعلمين في تلك المدارس، وذلك استنادا لإطار تحليلي قامت الباحثة بتطويره، وقد اعتمدت الباحثة المنهجية الكمية والكيفية الهجينة بتصميم وصفي تحليلي.

أظهرت نتائج الدراسة أن واقع القيادة التربوية في منطقة القدس في ضوء قيادة التغيير جاء بدرجة كبيرة. أشارت النتائج 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. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس وسنوات الخبرة؛ حيث كان الفرق لصالح ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات من الذكور. وأشارت النتائج إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والجهة المشرفة؛ وكانت الغالبية لصالح ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات من الذكور في مدارس الوكالة، والخاصة، والسلطة.

توصلت النتائج الكيفية للدراسة إلى جملة من العوامل التي تمثل سلاحاً ذو حدين يعمل على دعم أو عرقلة عملية قيادة التغيير ومنها: فهم قيادة التغيير، والرؤية المدرسية، والعوامل الاجتماعية، والعوامل المادية، والعوامل اللوجستية، والطموحات والآفاق المستقبلية. علاوة على ذلك، بينت النتائج أن العامل السياسي كان أكبر معيقاً لقيادة التغيير في مدارس القدس.

في ضوء هذه النتائج، خرجت الدراسة بجملة من التوصيات لدراسات مستقبلية، وأخرى عملية موجهة لصناع السياسة في الجهات المشرفة المختلفة، ومؤسسات المجتمع المدني والجهات المانحة.

Abstract

The Status Quo of School Leadership in Jerusalem in Light of Fullan's Theory of Change Leadership and Its Ability to Make a Real Change.

The main objective of this study was to investigate the reality of change leadership in Jerusalem schools in light of Fullan's theory of change leadership, and to measure the extent to which Jerusalem schools principals have change – leadership mentality. The research also sought to identify the potential supporting factors and obstacles that prevent them from translating their thinking of change on the real ground.

To achieve this purpose, a closed questionnaire was developed, and conducted on a sample of (180) principals in Jerusalem schools from different supervisory authorities (Palestinian Authority, UNERWA, Private, Ministry, Municipality), based on the available educational literature, and in coordination with Michael Fullan's thoughts and suggestions. The questionnaire results were used as a benchmark for holding five semi- structured interviews with principals, for the purpose of triangulating the findings, as well as Ten semi- structured interviews with teachers. The researcher adopted a mixed-methods approach, with an analytical descriptive design.

The study findings revealed that the reality of educational leadership in Jerusalem in light of change leadership proposed by Fullan came to a large degree. Additionally, the results indicated that there were no statistically significant differences attributable to the variables of gender and years of experience, with the presence of a statistically significant differences due to the variable of the supervising authority in favor of the municipality schools. The results also showed the presence of statistically significant differences due to the interaction between the variables of gender and years of experience; where the difference was in favor of males with less than five years of experience. The results indicated that there were statistically significant differences due to the interaction between the variables of gender, years of experience and the supervisory authority. The majority were in favor of males with less than five years of experience in UNERWA, private, and authority schools.

Through the qualitative findings of the study, the researcher found a number of ultimate factors that represent a double-edged sword that supports or obstructs the process of leading change, including: understanding change leadership, school vision, social factors, financial factors, logistical factors, aspirations and future prospects. Moreover, the results showed that the political factor was the greatest impediment obstacle to leading change in Jerusalem schools.

In light of its results, the study ended up with a set of recommendations for future research and for policy makers in the supervisory bodies, civil society institutions and donors.

الفصل الأول: خلفية الدراسة وإطارها العام

شهد القرن الحالي تحولات جذرية طالت معظم جوانب الحياة. ومن المشهود أن التطورات والتغييرات المتسارعة في ظل سيادة عصر المعرفة والعولمة بكافة تجلياتها السياسية، والمعرفية، والتكنولوجية، والاقتصادية، وما صاحبها من حراك اجتماعي، جعل الحاجة ملحة إلى أنظمة تعليمية وإدارية قوية متجددة؛ لمواكبة التطورات ومواجهة التحديات التي تواجه المجتمعات في القرن 21 بكفاءة وفعالية.

ويعتبر موضوع قيادة التغيير جوهر العمل الإداري، نظرا لحساسية الوظيفة المنوطة به، كونه يهدف إلى تحقيق التنمية المستدامة في الدولة على المدى البعيد، من خلال معالجة أهم عناصر الإنتاج، ألا وهو العنصر البشري؛ إذ أنه كلما أحسنت المؤسسة استثمار مواردها البشرية وكوادرها التربوية، كلما أصبحت قادرة على تحقيق أهدافها المنشودة بكفاءة وإنتاجية عالية الجودة وبوقت وتكلفة أقل (شنن،2017؛ العقبي وعليمات، 2019)، ويمكن تحقيق ذلك من خلال التوجيه، والتنسيق، والإدارة النوعية للموارد المتاحة لتحقيق رؤية ورسالة المؤسسات التعليمية (عماد الدين، 2004؛ نصر الله، 2018).

استجابة لتعاظم تعقيدات الطور الحضاري الجديد الذي تشهده الإنسانية، وما يسوده من تحولات ومستجدات متلاحقة، تعمل قيادة التغيير[1] على تنفيذ إصلاح نظمي فعال وشامل ومستدام للأنظمة التعليمية؛ من خلال وضع رؤية وخريطة طريق لتصميم وتنفيذ استراتيجيات تؤدي إلى إصلاح نظمي عميق ومستدام،

1. قيادة التغيير: هي القيادة لتي تسعى إلى أنسنة وشخصنة التعليم للتوافق مع متطلبات الحياة المستجدة، والتأثير في تغيير العالم من خلال تنفيذ الإصلاحات المخططة والمنظمة والهادفة، التي تؤدي إلى تحسين مستدام في هياكل أو أهداف أو سياسات المؤسسة لرفع مستوى تحصيل الطلبة، وخلق تحول حقيقي في ثقافات التعلم في المدارس وفي مهنة التدريس نفسها؛ حيث ترتقي بسلم أولوياتها إلى التركيز على تعلم الطلبة باعتباره الاهتمام الأساسي للإصلاح، وتعمل على زيادة المعرفة داخل وخارج المدرسة وتبادلها، وتراقب الأفكار الخارجية التي تعزز تفكير المدرسة ورؤيتها، وتسعى إلى تركيز الطاقة ،وتحقيق قدر أكبر من التوافق، وتتطلع إلى المستقبل، وتسعى لخلق ثقافة تمتلك القدرة على عدم القبول بالحل المألوف. ويتبنى قادة التغيير المسؤولية الاجتماعية تجاه الآخرين والبيئة، ويسعون إلى إحداث الفارق الإيجابي في حياة الأشخاص المتأثرين بهم عن طريق: سد الفجوة بين المدارس عالية الأداء ومنخفضة الأداء، ورفع التحصيل، وسد الفجوة-بين الطلبة ذوي الأداء المرتفع والمتدني، وتحسين المدارس بطريقة ممنهجة مستدامة، مما يتطلب انطلاقة نوعية للنظام التعليمي بكافة عناصره (Fullan,2002) .

على مستوى جميع الأنظمة التعليمية والمدارس في العالم، حيث تبنت سياسات تربوية تتضمن إعداد الكوادر البشرية من خلال تحديد مخرجات التعلم التي يجب توافرها لدى الخريجين، وتدريب المعلمين. وأوصت بإجراء تغييرات هيكلية لتسريع التحول نحو خلق وظائف مستدامة؛ وذلك ليساعد المؤسسات التربوية على القيام بدورها الحقيقي كوكلاء للتغيير، والاستجابة بنجاح للثورة في التوقعات والتحديات التي تفرضها الألفية الثالثة بهدف التغيير وإعداد مواطنين، وعمال، وقادة فاعلين ومنتجين ومبدعين، يمتلكون درجات كافية وملائمة من المهارات والكفاءات التي تمكنهم من الحياة بفعالية في مجتمعات وأماكن العمل في القرن 21(Fullan ,2002; 2007;2016).

شهدت بداية القرن 21 اهتماما متزايدا بالتغيير التربوي في أروقة المنظمات العالمية؛ كاليونيسيف، والبنك الدولي، واليونيسكو، والمفوضية الأوروبية، ومنظمة الصحة العالمية، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. وعلى الرغم من سلسلة الإصلاحات، تشير التقارير إلى المشكلات التي يكابدها التعليم في العالم العربي، وعلى رأسها انخفاض المعدلات الوطنية في دراسات التحصيل الدولية؛ مثل: دراسة برنامج التقييم الدولي للطلبة Program for International Student Assessment (PISA) ودراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم Trends in International Mathematics and Science(TIMSS)، إضافة إلى تدني جودة التعليم، وعدم ملاءمته لحاجة البلد من جهة، والإشكاليات في النظم الإدارية الفلسطينية كالبيروقراطية؛ والسيطرة، والمركزية المفرطة، مقارنة مع دول أخرى في دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا من جهة أخرى. وساندت نتائج هذه الدراسات تقارير البنك الدولي حول التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا 2019، 2018،2007 (World Bank,2019).

وبالتالي، تصبح دراسة واقع قيادة التغيير في المدارس أمراً ملحاً في ظل واقع يتصف بتصدر ارتفاع معدلات البطالة عالمياً، خاصة مع تغير بيئة العمل الحاضنة للخرجين (نصر الله،2018؛

الهويش،2018؛Hashweh, 2012) . حيث يكمن مفتاح الإصلاح التعليمي المستدام على أوسع نطاق في قادة المدارس الفعالين (Fullan,2002; 2007; 2011; Fullan & Pinchot, 2018)

كما نال الموضوع اهتمام منظِّري وريادِيّي قيادة التغيير العرب والعالميين؛ مثل سويدان، فولان، لوين، وكوتر (السويدان وباشراحيل،2003) ، حيث أشاروا إلى أن قيادة التغيير البناءة تؤثر على ممارسات الأفراد بغرض تحقيق الأهداف المنشودة من خلال اجتذاب الموارد البشرية المؤهلة وتنميتها وإلهامها وتحفيزها، وإشراكها في صنع القرارات، والحفاظ عليها بغرض رفع كفاءتها الإنتاجية (Kotter,2012).

ولتحقيق ذلك، يجب أن تستند إلى رؤية هادفة قائمة على التخطيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة والرقابة والتقويم لتحقيق الأهداف المنشودة بكفاءة عالية (عماد الدين، 2004).

ولهذا، ومع تعاظم تحديات المشهد التربوي عالميًا وإقليميًا وفلسطينيًا؛ مثل إصلاح التعليم وتحسين نوعيته، ومحاولات ابتكار حلول لعدم كفاية الأنظمة التعليمية محور اهتمام عقلية القيادات الإدارية والمجتمع التربوي على كافة المستويات، وخاصة في ضوء تشكيك أصحاب الأعمال ومؤسسات التعليم العالي وأولياء الأمور والمديرين والمعلمين والطلبة في جودة مخرجات التعليم ونوعيته (European Commission,2012)، والتركيز على التعليم البنكي، والتلقين والحفظ (فريري،2002)، والهدر التعليمي والتسرب، وتعدد المقررات، وصعوبة الامتحانات وقصورها في قياس إمكانيات الطلبة (وزارة التربية والتعليم ،2017)، والافتقار إلى الربط بين ما يتعلمه الطلبة واحتياجات السوق الآنية والمستقبلية. (الخالدي وكشك،2020؛ Partnership for 21st Century Skills 2019).

وحول الواقع الفلسطيني، انطلاقاً من الدراسات العالمية والمحلية مثل دراسة (World Bank, 2019; Hashweh, 2012)، التي أفادت بأن المخرجات التعليمية لاتزال تقليدية، وتشكل عبئاً على المجتمع، ومسار التنمية الحالية والمستقبلية، لافتقارها للواقع العلمي والمعرفي والخبرة المهنية، وعدم كفايتها لتلبية احتياجات

بيئة العمل المتطورة، يظهر إيلاء وزارة التربية والتعليم الفلسطينية اهتماماً بالغاً برفع سقف طموحاتها والجمع بين الأصالة والمعاصرة لتسليح الجيل الجديد بالعلم والمعرفة والأخلاق والقيم والمهارات، التي تمكنه من شق طريقه في الحياة، والمنافسة في أسواق العمل المتسارعة الانحسار (وزارة التربية والتعليم ،2017).

ويتجلى ذلك في ظهور محاولات متعددة لإعادة توجيه النظام التعليمي، ووضعه على المسار الصحيح؛ ليقوم بدوره الجوهري الحقيقي في تنمية المجتمع، من خلال رفع مستوى مخرجات التعليم العام، ومواكبة التغيرات العالمية العلمية والتكنولوجية والتوجهات التربوية الحديثة، وبناء جيل يتمتع بالمهارات والمعرفة والقيم؛ قادر على تنمية الحياة، وحل المشكلات، وإنتاج العلوم، ويرفد احتياجات المجتمع من القوة البشرية التي تتواءم مع احتياجات سوق العمل الحالية والمستقبلية، وتدعم تحقيق التنمية المستدامة (نصر الله،2018). وتطلب ذلك عملية إصلاح نظمي شامل عميق، يتضمن خطة لتطوير المناهج، وتنفيذ سياسة رقمنة التعليم وفق أحدث ما توصلت إليه تكنولوجيا التعليم والتعلم، وإدماج التعليم المهني والتقني في التعليم العام في المرحلة المتوسطة، وإقرار نظام جديد وعصري للثانوية العامة، والتحول من تقديم المعرفة إلى تطوير المهارات والكفايات (وزارة التربية والتعليم، 2017).

في هذا الإطار هدفت الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم (2017–2022) بشكل أساسي إلى تحويل نظام التعليم الفلسطيني من أسلوب التلقين إلى أساليب تربوية ديناميكية متمحورة حول الطالب، وتطوير الكفايات والمهارات بدلاً من تقديم المعرفة. ويستدعي هذا التحول النوعي في النظام التعليمي إصلاحات عميقة يعوَّل عليها في التطوير المنشود، بحيث تشمل المنهاج، أساليب التعليم والتعلم، أساليب التقويم، وأدوار المعلمين والمديرين والمشرفين، واعتماد نظام مبني على النتائج لقيادة التعليم. ووضعت الوزارة مجموعة من المرتكزات لتطوير الإدارة التربوية؛ أبرزها التوسع في تطبيق الإدارة اللامركزية والشفافية

والمساءلة؛ لأهميتها في نجاح القيادة الإدارية التربوية الفعالة. وهذا بدوره يتطلب إعداد القادة وتأهيلهم للقيام بهذا الدور في مراكز الوزارة ومديريات التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم،2017).

وفي سياق أكثر تحديدا يتعلق بخلفية الدراسة الحالية، يمثل التعليم في القدس إحدى المستهدفات الرئيسية لاستراتيجية قطاع التعليم (2017–2022)؛ حيث تسلط الضوء على واقع القيادات المدرسية في المدينة المقدسة، وتحديات أدوارها بين المتوقع والمرجو نحو النهوض بالمجتمع على كافة الأصعدة، وتبين أنه نظراً لخصوصية القدس؛ فإن واقع التعليم المقدسي على المحك، ويتطلب قيادات تربوية تؤمن بذاتها وقدرتها على التأثير في المعلمين والطلبة والمجتمع؛ حيث تتجلى قدرة النظام التربوي على مواكبة التغيرات، والتصدي للتحولات المستمرة في قدرته على بناء الإنسان وتأهيله بما يضمن قدرته على النهوض بالمجتمع (المصدر السابق) الذي يعتبر مجتمعاً فتياً وفقاً للإحصاء الفلسطيني (PCBS,2016)، حيث أن ربع التعداد السكاني من هذه الشريحة، ويعد المعلم من أهم ركائز الثقافة والنهضة المجتمعية، وتقع على عاتقه مسؤوليات فاعلة في بناء وتطوير الناشئة (الناقة والعيد، 2015).

تجدر الإشارة هنا إلى مرور التعليم في القدس بعدة محطات من العهد العثماني إلى الانتداب البريطاني حتى النكبة في العام 1948؛ حيث قسمت المدينة ونظامها التعليمي إلى جزئين: الشرقي تحت الرعاية الأردنية، والغربي يتبع النفوذ الإسرائيلي، وفي عام(1950) وفرت وكالة الأمم المتحدة لغوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأونروا) تعليماً مجانيا للاجئين الفلسطينيين حتى الصف التاسع، وبعد عام (1967) تم إيقاف العمل بقانون التعليم الأردني، ووضع التعليم الثانوي والمراحل الدنيا تحت إشراف بلدية القدس الإسرائيلية، ووضع التعليم الابتدائي تحت إشراف وزارة المعارف الإسرائيلية. أما المدارس الأهلية والخاصة، فترك لها إدارة شؤونها (البطة،2017). وفي العام (1994) بعد اتفاقية أوسلو، أُنشئت وزارة التربية والتعليم

الفلسطينية التي أشرفت على التعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة، ومدارس الأوقاف في القدس (Nusibeh,2013).

من هنا يظهر خضوع المدينة المقدسة إلى عدة مرجعيات إشرافية على التعليم: وفقاً للإحصاء الفلسطيني (PCBS,2016)، تشرف وزارة المعارف والبلدية الإسرائيلية على العدد الأكبر من المدارس بنسبة (42.8%)، ثم تأتي المدارس الخاصة بنسبة (31.4%)، يليها المدارس الحكومية الفلسطينية بنسبة (13.8%)، وتشكل المدارس التابعة لوكالة الغوث ما نسبته (2%). بالنسبة للإحصائيات المحدثة، هناك تباين بين تصنيفات المدارس وأعداد الكوادر المستقاة من الجهات المشرفة المختلفة، إضافةً إلى تعذر وجود مصدر محدَّث يجمع بين بيانات الجهات المشرفة المختلفة كافة؛ لذلك تم اعتماد بيانات الإحصاء الفلسطيني (PCBS,2016).

ترتب على تعدد المرجعيات الإشرافية العديد من التحديات التي دارت في فلك المشهد التعليمي في القدس، وصبت نتائجها في وعاء تدهور الواقع التعليمي وتدني جودته، نظرا لغياب سلطة مشرفة على تعدد المرجعيات الإشرافية، وما أبرزه من مشكلات تجلت تداعياتها في صعوبة اعتماد خطة استراتيجية مستقبلية واضحة المعالم ترقى بقطاع التعليم في القدس(البطة،2017)، انخفاض كفاءات القيادات التربوية والكوادر التعليمية(زهد،2016؛Nusibeh,2013)، ضعف التخطيط والتنسيق والتواصل بين المدارس، وعدم الالتزام بمعايير محددة لسن القبول والنجاح والرسوب، فضلا عن ضعف الاهتمام بالتعليم المهني، وتملص بعض الجهات من مسؤولياتها المتعلقة بطلبة الثانوية العامة؛ من حيث توفير قاعات ومراقبة وتصحيح، الأمر الذي أدى إلى انحدار جودة التعليم المقدسي (السمان؛ 2012، مطر،2016) . عدا عن التحديات اللوجستية المتعلقة بالمباني المدرسية والغرف الصفية، والمناهج، والتسرب المدرسي (وزارة التربية والتعليم،2017)، ومحدودية الموازنات، وتحديات الأمن والأمان (Nusibeh,2013).

رغم أن تحقيق استدامة الجودة والتميز والتجديد الهادفة إلى إحداث التطوير المؤسسي التربوي، وتعميق الأثر النوعي لعملية التطوير التربوي ، وتطوير التسهيلات التربوية قد أضحى أولوية وطنية، هناك جملة من المعيقات التي تحول دون تجاوز المعوقات سالفة الذكر، والنهوض بواقع قطاع التعليم ، وترجمة الخطط الاستراتيجية الطموحة والواعدة على أرض الواقع، ومنها وجود قصور جلي من قبل الحكومات الفلسطينية المتعاقبة في الاهتمام بتنمية القيادات التربوية وتأهيلها، علاوة على الضعف الشديد في الموارد المادية المتاحة لدى وزارة التربية والتعليم، الذي انعكس سلبا على عملية التنمية المهنية للقادة نظراً إلى ما يتطلبه تحقيقها من توافر الموارد اللوجستية والمادية، ناهيك عن سوء الوضع الاقتصادي الفلسطيني، وتأثيره على مدى توفر الموارد البشرية؛ من مدربين وخبراء مهرة للقيام بإعداد وتنفيذ البرامج التدريبية اللازمة لتنفيذ هذه الخطط الرامية إلى تحقيق مخرجات على درجة عالية من الفاعلية والكفاءة (شنن،2017).

من هنا تبرز أهمية إلقاء الضوء على دور المدرسة باعتبارها مؤشراً على تقدم المجتمعات ورقيها، ولدورها في دفع عجلة الاقتصاد؛ فهي خلية التجديد والإبداع وإنتاج المعرفة، وقارب النجاة في رحلة المجتمعات نحو الاستدامة والمنافسة والريادة العالمية على كافة الصُعُد، ويتحقق هذا الدور الجوهري من خلال بناء جسور بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل، ووضع المؤسسات التعليمية في أفق المستقبل، والارتقاء بمستوى أدائها في ظل المعايير العالمية.

وتمثل قدرة المدرسة المتغير الحاسم الذي يؤثر على الجودة التعليمية وإنجاز الطلبة، وفي قلب المدرسة قادة المدارس الفاعلين الذين يمثلون المفتاح الحقيقي لتحقيق إصلاح تعليمي واسع ومستدام (العمور وجبران ،2018؛ النوافلة وبطاح ،2019) من خلال التركيز على تطوير معرفة ومهارات المعلمين، والمواطنة المهنية. إن توصيف القيادة التعليمية على أنها الدور المركزي للمدير كان خطوة أولى قيِّمة في

زيادة تعلم الطلبة، ولكنها لم تكن كافية؛ فتحسينات القراءة والكتابة والرياضيات ليست سوى مجرد البداية لضمان تعلم أعمق، لتشجيع حل المشكلات ومهارات التفكير النقدي، ولتطوير معلمين متحمسين ومشاركين للغاية. كما تتطلب تعبئة طاقات وقدرات المعلمين، وتحسين ظروف عملهم وروحهم المعنوية من أجل تمكينهم من إحداث تحول جوهري في ثقافات التعلم في المدارس، وفي مهنة التدريس نفسها، حيث أن دور المدير كقائد تعليمي هو مفهوم ضيق للغاية، بحيث لا يتحمل ثقل أنواع الإصلاحات التي نحتاجها للمستقبل في المستقبل. إن قائد التغيير الحقيقي هو الذي يتعلم ويغرس مهارات القيادة لدى الآخرين من خلال التركيز على الكفايات الجوهرية لقادة التغيير؛ لتمكينهم من استشراف المستقبل، قيادة الأزمات، وإحداث تغيير إيجابي في حياة الموظفين والمجتمع (Fullan,2001; 2002).

ينسجم هذا التوجه مع أهم الاتجاهات العالمية في الآونة الأخيرة المؤكدة على قيادة التغيير، لاعتبارها النمط القيادي المنشود لتحقيق التعايش الفاعل لمؤسساتنا التربوية في القرن الحادي والعشرين، والاستجابة لمتطلباته على نحو أفضل (عماد الدين،2004:3 ؛ Leithwood,1994:498).

ولهذا تأتي هذه الدراسة لتشخيص واقع القيادة التربوي من خلال الإجابة عن السؤال: ما واقع قيادة التغيير في مدارس القدس في ضوء نظرية فولان لقيادة التغيير كما يراه المديرون والمعلمون؟ بهدف استقصاء واقع قيادة التغيير في مدارس القدس، والكشف عن العوامل الداعمة لقيامها بدورها في قيادة التغيير، والمعيقات التي تحول دون قيامها بالدور المنوط في تطوير المؤسسات والكوادر التربوية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تختلف قناعات المديرين وتوجهاتهم حول القيادة من مدير لآخر، من حيث طبيعتها وتصنيفها، ما بين القيادة التعليمية التي تكتفي بتحسين التحصيل الأكاديمي والقراءة والكتابة والرياضيات، وقيادة التغيير

الثقافي الساعية لخلق تحول جذري في مهنة التدريس وثقافات التعليم في المدارس، لإحداث الفارق الإيجابي في الطلبة والمعلمين والمدارس والمجتمع بشكل عام، وتنعكس هذه القناعات على سلوكيات المدير في قيادته وكذلك على نتائج معلميه وطلبته، وطبيعة الأسلوب الذي يتبناه أثناء قيادته وكيفية تعامله مع المعلمين، واختيار طرق التعليم (Fullan,2001;2002;2007).

وتنبثق الحاجة الملحة لقيادة التغيير استناداً إلى التقارير الدولية المختلفة عن النوعية المتدنية للتعليم الفلسطيني، والتي أبرزت نقاط الضعف في هذا الجانب؛ مثل تقرير البنك الدولي للعام 2019 حول التعليم في دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (World Bank,2019). كما تتضح الحاجة إلى قيادة هذا التغيير في ضوء نتائج الدراسات السابقة؛ مثل دراسة (جيوسي وعطير،2015).

تتماهى هذه الحاجة أيضا من واقع الأزمات التي تواجهها المدارس الفلسطينية، ومن خلال معايشة الباحثة لهذا الواقع، حيث يتجلى للعيان قصور هذه المدارس في قيامها بالدور المنوط بها في تسليح الطلبة، والمعلمين، والمدارس، والمجتمعات بالمهارات المطلوبة لمواجهة التحديات المتسارعة التي تفرضها الألفية الثالثة، رغم تجنيد العديد من البرامج التنموية للنهوض بالتعليم وقياداته، لخلق قيادة فاعلة لإحداث التغيير الإيجابي بما يتوافق مع الواقع الجديد في العصر الحالي، وما يصاحبه من تحديات في مجالات كثيرة: اجتماعية وسياسية وإدارية وتكنولوجية، وما يتطلبه من حاجة ملحة إلى مواءمة مخرجاتها التعليمية والحاجة الإنسانية للتنمية، لتصبح مؤثرة وفاعلة في دورها في التكيف مع التغيرات المستجدة ، والتي تحتِّم على المؤسسات التربوية القيام بدورها بشكل فاعل لخلق جيل يتمتع بدرجة كافية من المهارات التي تمكنه من الحياة بفعالية في القرن الحادي والعشرين.

وقد ارتأت الباحثة ضرورة دراسة واقع قيادة التغيير في مدارس القدس؛ حيث تعتبر تطوير المؤسسات ومهارات الكوادر التربوية أحد المهام المنوطة بقيادة التغيير؛ لدورها الحيوي في مواكبة التغيرات العالمية المتسارعة والتعايش معها، خاصة أن المعلمون يتأثرون بالمديرين الذين يمتلكون سلطة عليهم. إضافة إلى أن إيلاء أهمية خاصة لهذا الجانب من شأنه أن يساعد في تحقيق مستوى أعمق من تنمية هذه المهارات، بما يتناسب مع السياق والثقافة الفلسطينية ضمن المستهدفات العالمية. فالنجاح في مجتمع القرن 21 يتطلب امتلاك الأفراد مهارات معقدة لاستشراف ومبادأة ومواجهة المتطلبات الجديدة لهذا القرن. من هذا المنطلق تنبثق الحاجة الحتمية لقادة تغيير نظراً إلى الدور الذي تضطلع به القيادات التربوية في النهوض بالمؤسسات التربوية، وتمكينها من تحقيق الأهداف المنشودة والمخطط لها، من منظور أن قيادة التغيير الناجحة أساس في تطوير المؤسسة ونجاحها وبقائها. لذا يجب التركيز على أهمية قيادة التغيير في العملية التعليمية والتربوية ودورها في تطوير التعليم، وعلى وجه الخصوص إعادة التفكير في الجهود المبذولة للتحول من التدريس التقليدي البنكي إلى التدريس القائم على أساس الكفاءات والمهارات، وتطوير المعلمين حتى يتسنى توفير معلمين محترفين قادرين على إعداد طلابهم لمواجهة المستقبل بتعقيداته المختلفة؛ وذلك من خلال تعليم المواد الدراسية بتوظيف أمثلة واقعية في بيئة القرن الحادي والعشرين (الهويش،2018).

من هنا تتجلى الحاجة الملحة لتشخيص الواقع الحالي حول مدى وجود مثل هذه الإطار الفكري أو الذهنية لدى القيادة التربوية في القدس، وإمكانية قيامها بالتغيير المطلوب في ضوء ما يقترحه فولان كخبير وقائد في هذا المجال لأنه ينادي إلى إحداث فارق إيجابي من خلال التحسين المنهجي المستدام في المدارس، ورفع التحصيل، وسد الفجوة بين الطلبة ذوي الأداء العالي والمتدني، وسد الفجوة بين المدارس عالية ومنخفضة الأداء.

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الرئيسية الآتية:

1. ما واقع القيادة التربوية في منطقة القدس في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان؟

2. ما العوامل الداعمة لممارسة مديري مدارس القدس لمهامِّهم في قيادة التغيير في مدارسهم؟

3. ما المعيقات التي تحول دون قيام مديري مدارس القدس بالمهمة المنوطة بهم في قيادة التغيير من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

وتنبثق من السؤال البحثي الأول الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لواقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان تعزى للجنس.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لواقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان تعزى للخبرة.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لواقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان تعزى للجهة المشرفة (سلطة، وكالة، خاصة، بلدية، معارف).

الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لواقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والجهة المشرفة"

أهمية الدراسة ومبرراتها

تنبع أهمية الدراسة من عدة جوانب؛ حيث تحظى بجانب الحداثة، وتستند إلى أساس نظري متين، لمحاولة سد ثغرة في الأدب التربوي، الذي لم يبحث في واقع قيادة التغيير في مدارس القدس، وهذا ما يزيد من أهميتها بالدرجة الأولى.

كما تكمن أهمية الدراسة في طبيعة المشكلة والأسئلة التي تطرحها؛ فهي لم تقتصر على الكشف عن قناعات المديرين حول القيادة فحسب، وإنما تحاول التعمق في معرفة دور قادة التغيير في تنمية القدرات القيادية لدى معلميهم، والعوامل الداعمة والمعيقة لهذا الدور، معالجةً بذلك موضوعًا أصيلًا يستند إلى نظريات تربوية وأدب على درجة عالية من الأهمية.

يضاف إلى ذلك: أهمية موضوع الدراسة وحيويته، ومواكبته للاهتمام العالمي المتزايد نحو قيادة التغيير في المؤسسات التعليمية، لتحقيق التنمية المستدامة (وزارة التربية والتعليم،2017؛ الأمم المتحدة، 5:2015 ;UNESCO,2017;2015;2008;2005)، حيث لا يزال موضوعًا ساخنًا نشطًا على منصات الأبحاث العالمية.

ويشدد فكر التغيير على الحاجة الملحة لتنمية مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين؛ نظراً إلى ما يمثله من أهمية في بناء القدرات البشرية وإعدادها لقيادة التغيير؛ لانعكاسها إيجاباً على الطلبة والأنظمة التعليمية والمجتمعات المحلية والعالمية، حيث أن نجاح العملية التربوية مرهون بمدى قدرة المعلم وفعاليته، ويعكس المعلم وحدة وتكامل الجهود المبذولة لتنفيذ أهداف المدرسة؛ من أجل تحقيق رسالتها، ويؤثر ما

يتمتع به المعلم من المهارات القيادية على مسيرة المدرسة ومخرجاتها. وبالتالي فإن تطوير المعلمين في هذا الإطار ينعكس إيجابا على المتعلمين، ويكسبهم خبرات مباشرة، ويشجعهم على طلب العلم والمعرفة، ويزودهم بالمعلومات والمهارات المطلوبة لتجاوز الأزمات بنجاح واقتدار، ويعزز التكامل بين المدرسة والمجتمع. فمن الأهمية بمكان ما أن نبحث في هذا الموضوع خاصة وأن فولان (Fullan,2001,2002) يؤكد على أن الهدف الأخلاقي للتعليم يكمن في تزويد الطلبة بالمهارات التي ستمكنهم من أن يكونوا مواطنين منتجين عند التخرج من المدرسة.

ومما يضفي المزيد من الأهمية إلى الدراسة الحالية: الأصالة في منهجية البحث؛ ففي الوقت الذي التزمت فيه الدراسات السابقة بمنحى الدراسات الكمية، تميزت هذه الدراسة بتناول واقع قيادة التغيير بطريقة البحث المختلط من الكمي والكيفي في الدراسة للحصول على نتائج أكثر عمقا وشمولية، حيث يقوم على استبانة مغلقة مصممة للحصول على بيانات مسحية تشمل مجموعة من المديرين بهدف تحديد حملة فكر قيادة التغيير، وذلك كمقدمة لتنفيذ المرحلة الثانية من الدراسة والمتعلقة بالمقابلات الكيفية.

كما تتجلى أهمية الدراسة أيضاً في الجهات التي يؤمل أن تستفيد من نتائجها؛ ومنها:

أ. القيادات التربوية وأصحاب القرار؛ وذلك بتعريفهم بدورهم في تحقيق متطلبات قيادة التغيير، وخلق رؤية تغيير للتخطيط المستقبلي للابتكار، وتكامل هذه المهارات القيادية.

ب. أعضاء هيئة التدريس والطاقم الإداري في المدارس الفلسطينية لتذويت ثقافة التغيير لديهم، وإتاحة الفرصة لهم لإعادة توجيه البوصلة التعليمة نحو الطلبة، وتمكينهم في إطار مهارات التغيير.

ج. القائمون على برامج إعداد وتطوير المعلمين في الجامعات والمؤسسات التربوية، لتكامل مهارات قيادة التغيير في مساقات أساليب التعليم وتصميم المناهج.

د. الباحثون في إطار التخطيط والتطوير بفتح المجال أمامهم لإجراء بحوث مشابهة.

في الخلاصة، تهدف الدراسة إلى الكشف عن واقع قيادة التغيير في مدارس القدس، في ضوء نظرية فولان لقيادة التغيير من وجهة نظر المديرين وأعضاء هيئة التدريس، وكذلك التعرف على أدوار مديري المدارس في تطوير القدرات القيادية لدى معلميهم، في ظل المتغيرات العالمية المتسارعة، بالإضافة إلى استشفاف العوامل الداعمة لقيامهم بدورهم في قيادة التغيير في مدارسهم، فضلاً عن الوقوف على المعيقات التي تحول دون قيام قادة التغيير في تحقيق هذا الدور.

مصطلحات الدراسة

تناولت الدراسة مصطلحات يتم تعريفها اصطلاحياً وإجرائياً في هذا القسم على النحو الآتي:

قيادة التغيير: يعرِّف فولان قيادة التغيير مفاهيمياً على أنها: قيادة يمكنهما خلق تحول جذري في مهنة التدريس وثقافات التعلم في المدارس. ويحتاج قادة التغيير إلى خمس كفايات أساسية من أجل التعامل مع التغيير المستمر ومواجهته، وهي: الهدف الأخلاقي، فهم عملية التغيير، القدرة على تحسين العلاقات، خلق المعرفة وتبادلها، وصنع التماسك. بالإضافة إلى خصائص شخصية ممثلة بالحماس، الطاقة والتفاؤل، التي بتحققها يُكتب النجاح والاستدامة لعملية التغيير (Fullan , 2001 ; 2002 ; 2011). وفي هذه الدراسة تم اعتماد هذا التعريف إجرائيا لقيادة التغيير.

القيادات المدرسية في القدس

القيادة المدرسية في القدس مفاهيمياً: هي القدرة على معاملة الكوادر المدرسية أو التأثير على سلوكهم من أجل تطويع المجتمع المدرسي لتحقيق أهداف المجتمع والمؤسسة التربوية من خلال بناء الرؤية المستقبلية، وفهم التغيير، وتحسين العلاقات الإنسانية، وخلق المعرفة وتبادلها، وصنع التماسك، والتأثير في الأفراد وتزويدهم بالمهارات المطلوبة لأداء عملهم على أكمل وجه في جو من التعاون والثقة والاحترام. وذلك في

المدارس التابعة للجهات الإشرافية المختلفة (سلطة، وكالة، خاصة، بلدية، معارف) في القدس داخل وخارج الجدار.

القيادة المدرسية في القدس إجرائياً: هي العلامة التي يحصل عليها مديري المدارس لمدى امتلاكهم لذهنية قيادة التغيير وفقاً لإجاباتهم عن بنود الاستبانة التي تعتمد نموذج فولان لقيادة التغيير.

هي القيادات المدرسية من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية في مدارس القدس التابعة للجهات الإشرافية المختلفة (سلطة، وكالة، خاصة، بلدية، معارف).

حدود الدراسة ومحدداتها

حدود الدراسة: اشتملت حدود الدراسة على الآتي:

1. الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على مدارس القدس.
2. الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2021/2020

مسلَّمات الدراسة

1. لكل مدرسة خصائصها وتحدياتها الخاصة بها.
2. تتأثر عملية قيادة التغيير بالتغيرات الحاصلة على المجتمع ككل.

ملخص الفصل

قدم هذا الفصل تهيئة للدراسة وخلفيتها، حيث عرض مشكلة الدراسة، وأسئلتها، وأهميتها، وأهدافها، ومصطلحاتها، وحدودها، علاوة على مسلّماتها.

يتناول الفصل الثاني الإطار النظري للدراسة، ومراجعة الأدبيات السابقة.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

مقدمة

هدفت الدراسة استقصاء واقع قيادة التغيير في مدارس القدس في ضوء نظرية فولان لقيادة التغيير، ومعرفة أدوار المديرين في تنميتها لدى معلميهم، والعوامل الداعمة لقيامهم بهذا الدور، والمعيقات التي تحول دون قيامهم بهذا الدور المنوط بهم.

يتم في هذا الفصل دعم الدراسة بإطار نظري متعلق بقيادة التغيير من مراجعة أدبيات قيادة التغيير ذات الصلة، ومعالجة أسئلة البحث الرئيسية. كما يعرض الفصل مراجعة تحليلية للأدبيات السابقة لقيادة التغيير، واستكشاف وجهات النظر المختلفة حولها، مع التركيز على نموذج مايكل فولان لقيادة التغيير، باعتباره قائد تغيير تربوي على مستوى عالمي، في محاولة لفهم ما يتعلق بقيادة التغيير بشكل عام، ودورها في تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين بشكل خاص، والتعرف على العوامل الداعمة والتحديات التي تعترض قادة التغيير في سعيهم لتنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلميهم، وطرق الحد منها، وفي سبيل العمل على تمكين عملية تعلم مهارات قيادة التغيير وتعليمها. كما يستعرض الفصل أهم الدراسات التي تتناول قيادة التغيير، والعوامل الداعمة لتنميتها، والمعيقات التي تعترضها، وآليات تنميتها.

الإطار النظري

يتم فيما يلي عرض الإطار النظري ضمن المحاور الآتية:

المحور الأول: مفهوم قيادة التغيير، ونموذج فولان لقيادة التغيير، وعناصر استدامته.

المحور الثاني: خصائص قائد التغيير التربوي الفعال.

المحور الثالث: طبيعة قيادة التغيير في المؤسسة التربوية ومتطلبات نجاحها.

المحور الرابع: مجالات ومراحل عمل قيادة التغيير في المؤسسات التربوية.

المحور الخامس: معوقات التغيير وقيادة مقاومته

المحور السادس: واقع القيادة المدرسية في القدس وربطه مع نظرية فولان

مفهوم قيادة التغيير، نظرية فولان لقيادة التغيير وعناصر استدامته

يبدأ هذا المحور بتعريف قيادة التغيير، ويتدرج بطرح نظرية فولان لقيادة التغيير، وينتهي بإلقاء الضوء على عناصر استدامته.

مفهوم قيادة التغيير

تعتبر قيادة التغيير من أهم التوجهات الإنسانية التي استحوذت على اهتمام الكثير من الباحثين والمفكرين المعاصرين، حيث ظهرت العديد من النظريات التي تبين مفهومها وسبل اكتسابها. ومن هذا المنطلق حاول العلماء وضع تعريفات مناسبة لها، فبرزت العديد من التعريفات التي تحاول تحديد مفهومها. ويستهل هذا القسم بتعريف قيادة التغيير، وينتقل إلى الإسهاب في طرح تعريفات متنوعة لهذا المفهوم عبر مجموعة من المحللين والأطر، وصولاً إلى توضيح نقاط التوافق بين أدبيات قيادة التغيير في تناولها للتعريف.

تمثل القدرة على قيادة التغيير جوهر العمل الإداري، وذلك لأن المدير قائد التغيير الفعال ينجح في تحقيق الأهداف المأمولة للانتقال بالمؤسسة التعليمية إلى مجتمع القرن الحادي والعشرين، والتعايش المنتج فيه. ومن التعريفات القيمة لقيادة التغيير ما أورده روبرتس (Roberts,1985) حيث تتمثل قيادة

التغيير: في القيادة التي تسهِّل إعادة النظر في رؤية الأفراد ومهماتهم وأدوارهم، وتجديد التزامهم، وإعادة هيكلة أنظمتهم لتحقيق غاياتهم.

في حين حدد ليثوود(Leithwood,1944) مفهوم قيادة التغيير على أنها: النمط الإداري المناسب لتمكين المؤسسات التعليمية من الاستجابة لمتطلبات وتحديات القرن الحادي والعشرين، والتعايش الفاعل فيه.

وتشير عماد الدين إلى أن قيادة التغيير هي: "قيادة الجهد المخطط، والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير، من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والإمكانات المادية والفنية المتاحة للمؤسسة التعليمية." (عماد الدين، 31:2004؛ 18:2003)

كما أوردت كمال تعريف قيادة التغيير على أنها:" عملية منظمة لتخطيط وتنظيم وتوجيه التغيير في المدرسة نحو أدوار جديدة ومعاصرة للمعلم تتواكب مع التغيرات والتحولات العالمية والدولية المعاصرة، وما يكتنفها من متغيرات ومستجدات؛ وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة من أجل التطوير"

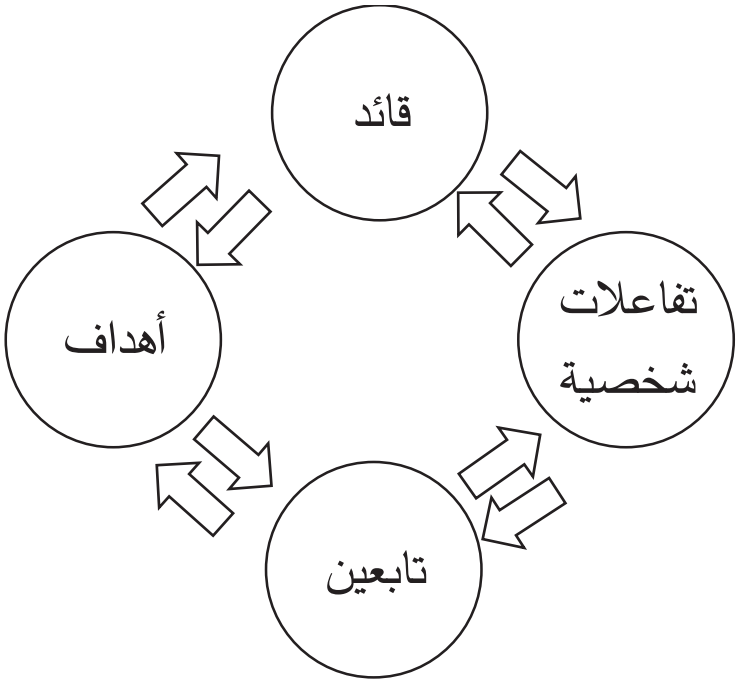
(كمال، 2017: 83)

تأسيساً على ما سبق، وفي ضوء القراءة المتعمقة لجوهر تعريفات قيادة التغيير المذكورة أعلاه، أختم هذا القسم بتسليط الضوء على المجالات العامة للإجماع عبر مجموعة واسعة من الأطر المرتبطة بقيادة التغيير؛ حيث يتضح لنا إجماعها على أن عملية القيادة التربوية تشمل أربعة مكونات أساسية كالتالي:

1. قائد من المجموعة ذي قدرة على القيام بوظيفتين: توفير التوجيه وممارسة التأثير. كما أن القادة يحشدون ويعملون مع الآخرين لتحقيق الأهداف المشتركة.
2. تابعون، أي موارد بشرية تعمل في تنظيم معين.
3. تفاعلات شخصية.

4. أهداف مشتركة تسعى المنظمة إلى تحقيقها.

والشكل (1.1) التالي الوارد في قنديل (2009) يبين مكونات عملية القيادة



الشكل (1.1): مكونات عملية القيادة

كما يتضح من التعريفات أن التغيير عملية مقصودة قائمة على تخطيط مسبق وفق أهداف محددة، إضافة إلى أن الهدف الرئيسي لقيادة التغيير يكمن في التطوير الذي يحقق التفاعل والمواءمة مع الظروف القائمة والتحديات المستقبلة. وقد يستهدف التغيير قيم الأفراد واتجاهاتهم وسلوكهم، أو التنظيم الإداري للعمل، أو طرق وأساليب وإجراءات العمل (الشمري،2014؛ قنديل، 2009). كما يتضح لنا أن قيادة التغيير لا ترتبط بسلطة الوظيفة، فقد يكون القائد الملهم بدون وظيفة، ويتأثر به الآخرون، كما يظهر أن أبرز متطلبات القيادة الناجحة تفهُّمها لاحتياجات المرؤوسين وقدراتهم وطموحاتهم، حتى تؤثر فيهم بفعالية (الشمري،2014).

نظرية فولان لقيادة التغيير وعناصر استدامته

تستند هذه الدراسة، في إطارها النظري، إلى نموذج فولان لقيادة التغيير، القائمة على الكفايات الخمسة لقائد التغيير، والتي تشكل حجر الأساس في فكر قيادة التغيير للتعامل مع التغيير المستمر ومواجهته، وهي: الهدف الأخلاقي، وفهم عملية التغيير، والقدرة على تحسين العلاقات، وخلق المعرفة وتبادلها، وصنع التماسك (Fullan, 2001; 2002; 2011; 2016) ؛ حيث افترض فولان أن المهام المنوطة بقادة التغيير تقتضي العمل على الهدف الأخلاقي من التعليم والمتمثل في إحداث فرق إيجابي مستدام في حياة الطلبة، والمساعدة في إنتاج مواطنين يمكنهم العيش والعمل بشكل منتج في مجتمعات متزايدة التعقيد بشكل ديناميكي. والعمل على تنمية المهارات الحياتية لدى المعلمين والطلبة والمجتمع ككل (Fullan , 2001 :3-4). وأكد بإقناع على حتمية توافر سمات قادة التغيير الخمسة في القادة للنجاح في عصر المعرفة. (Kivunja, 2015) ويعد حرص المدير على بناء علاقات مع المعلمين من سمات المدير الفعال الذي يدعم البيئة التعليمية، وينمي مهارة التواصل لدى المعلمين (Shirley, Hargreaves & Washington-Wangia,2020;Shirrell & Spillane,2019). فالأفراد الذين يحملون فكر قيادة التغيير يتمتعون بالقدرة على تنمية المهارات القيادية (Tichnor-Wagner & Manise, 2019).

يكمن الأساس المنطقي لقيادة التغيير في أن قيادة التغيير تسعى، ضمن فلسفتها وأساسها المنطقي، إلى استشراف المهارات المستقبلية الملحَّة، وغرسها وتنميتها وتحقيقها في النظام التعليمي والتدريبي لدى المعلمين والطلبة والأطراف ذات العلاقة؛ حيث تعتبر تنمية المهارات القيادية والحياتية في المجتمع المدرسي بكافة أطرافه أحد مؤشرات قيادة التغيير الناجحة(Fullan,2001;2002) ؛ لارتباطها برسالة قيادة التغيير، والتزامها برفع جودة التعليم والتدريب في المدارس لأعلى المستويات العالمية، وتمكين التعليم من أخذ أدواره الصحيحة في مبادأة ومواكبة المتطلبات والمستجدات التنموية ضمن مؤشرات ومستهدفات

عالمية. فالألفية الثالثة تتطلب من الأفراد مجموعة مختلفة تماماً من المهارات والكفاءات للنجاح بفعالية في العمل، والمواطنة وتحقيق الذات؛ الأمر الذي يستدعي قيادة التغيير بإجراء إصلاحات في المدارس، والتعليم، والتقييم لتلبية الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية للطلاب والمجتمع في القرن الحادي والعشرين، القائم على العولمة والحداثة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات المعقدة (OECD; 2010;2018; Schleicher, 2012). ويترتب على ذلك احتياج المعلمين لكفاءات مستحدثة تتعلق بالمنهاج، وأساليب التعليم، والتقييم؛ للقيام بدورهم الريادي كوكلاء للتغيير في غرس المهارات التي يحتاجها الشباب للنجاح في هذا العالم سريع التغيير بشكل فعال (Celuch & Slama,1999; Cretu,2017).

يحاجج فولان وزملاؤه (2006) بأن قلة قليلة من صانعي السياسات، أو الممارسين في هذا الشأن، يعون بشكل صحيح ما تعنيه الجودة على أساس يومي. ونادوا إلى انطلاقة قائمة على التعلم المركز، والشخصي والمستمر لكل معلم. حيث أن معظم المعلمون الذين اختبروا التطوير المهني ينتقدوه لاعتباره مجزأً وغير مرتبط بممارساتهم الصفية. كما أعربوا عن قوة برامج التطوير المهني الفردية لتنفيذ الإصلاحات، غير أنه لم تتوافر مظلة شاملة لدمجها. ووجدوا الحل لهذه المعضلة في أن تعمل المدارس انطلاقاً من الفصل الدراسي إلى الخارج (Fullan et al, 2006).

ومع ضرورة تنمية مهارات قيادة التغيير لدى الأفراد في القرن الحادي والعشرين، تسعى هذه الدراسة لبحث الدور الذي يمكن أن تلعبه قيادة التغيير في تحقيق هذا الغرض وسبل تنميته لدى قادة التغيير.

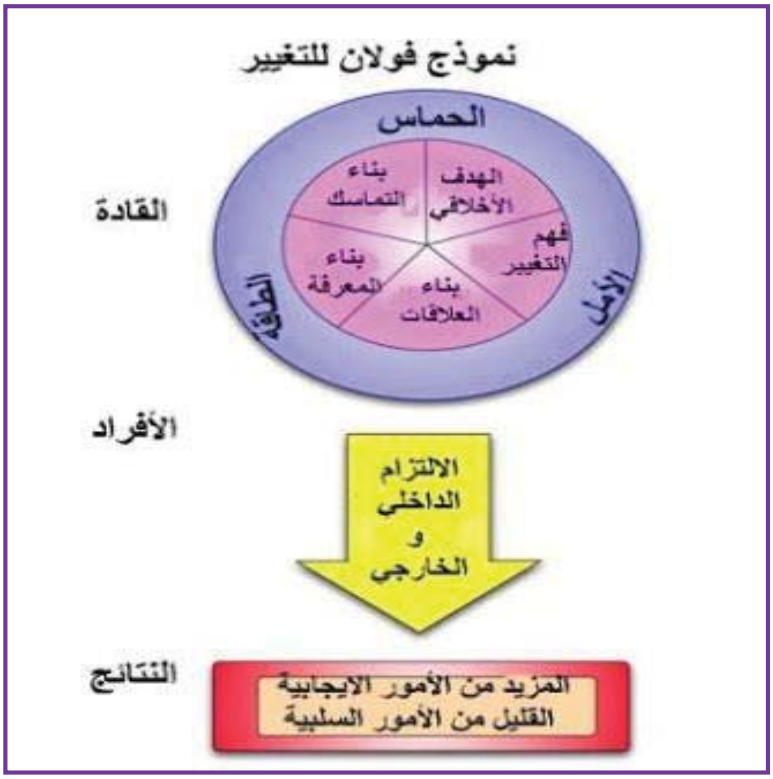
نموذج فولان لقيادة التغيير

في ضوء التوجهات العالمية نحو التغيير، وحقيقة أن المؤسسات التربوية تأخذ المجتمعات نحو الازدهار، أصبح من الأهمية بمكانٍ ما تبنّي منهج قيادة التغيير كمدخل لتطويرها ورفع مستواها؛ لما لها من تأثير على تشكيل المستقبل التربوي، وإحداث نقطة تحول في تحسين عميق ومستدام للنظام التربوي على نطاق واسع.

انطلاقاً من مبدأ العدالة الاجتماعية، والتزاماً بتمكين جميع الأطفال من التعلم، ينصح فولان صانعي السياسة والقادة المحليين بتوفير القيادة في التعليم. ويضع رؤية وخريطة طريق لتصميم وتنفيذ استراتيجيات تؤدي إلى إصلاح نظمي على مستوى جميع المدارس في العالم، يقدم فيها فحصًا شاملًا ودقيقًا لما يستطيع أن يفعله القادة التربويون في كافة مستويات النظام التربوي؛ لتمهيد الطريق لإجراء إصلاح تربوي على نطاق واسع مستدام. ويشدد على أن قادة التغيير هم الذين سيحدثون الإصلاح العميق، ويخلقون جيلاً جديداً من القادة المحنكين، الذين يقودون التعلم العميق، ويساعدون المدارس على الاستجابة بنجاح للثورة في التوقعات والتحديات التي تفرضها الألفية الثالثة (فولان،2017 ; Fullan,2002;2007;2016).

أثنى فولان على القيادة التعليمية، واعتبرها خطوة أولى قيِّمة في تحسين تعلم الطلبة، غير أن دور المدير كقائد تعليمي هو مفهوم ضيق للغاية ليحمل ثقل الإصلاحات التي ستخلق المدارس التي نحتاجها للمستقبل. العالم بحاجة إلى قادة تغيير يمكنهم خلق تحول جذري في مهنة التدريس وثقافات التعلم في المدارس. ويحتاج هؤلاء القادة إلى خمس كفايات أساسية من أجل التعامل مع التغيير المستمر ومواجهته؛ وهي: الهدف الأخلاقي، وفهم عملية التغيير، والقدرة على تحسين العلاقات، وخلق المعرفة وتبادلها، وصنع التماسك. بالإضافة إلى خصائص شخصية ممثلة في الحماس، والطاقة والتفاؤل، التي بتحققها يُكتب النجاح والاستدامة لعملية التغيير الثقافي المأمولة (Fullan, 2001; 2002; 2011) .والشكل (2.1) التالي الوارد في

(فولان،2017؛Fullan, 2001) يحدد الكفايات الخمسة التي يحتاج إليها القادة من أجل التعامل مع التغيير المستمر ومواجهته.



الشكل(2.1): الكفايات الخمسة التي يحتاج إليها القادة من أجل التعامل مع التغيير المستمر ومواجهته،

يعتبر الهدف الأخلاقي من أهم الكفايات التي يحتاج إليها قائد التغيير الفعال، حيث يمثل جوهر عملية قيادة التغيير، والمسؤولية الاجتماعية تجاه الاخرين والبيئة، والاسترشاد به مهم للإصلاح المستدام في الأوقات المعقدة، ويظهر مدير التغيير الثقافي الفعال رؤية وهدفاً واضحاً وعميقاً، وشاملاً، لإحداث الفارق الإيجابي في الطلبة والمعلمين والمدارس والأمة، وتطوير قادة في المدرسة لإعدادها لمواصلة الإصلاح وتطويره بعد مغادرته. ويكافح قادة المدارس الذين لديهم هدف أخلاقي من أجل إحداث تغيير في حياة الطلبة، ورفع التحصيل، وسد الفجوة بين الطلبة ذوي الأداء العالي والمتدني. إنهم معنيون بسد الفجوة

بين المدارس عالية الأداء ومنخفضة الأداء. إنهم ملهمون ومحفزون للموظفين، ويغرسون لديهم قناعة بقدرتهم على إحداث انطلاقة، ويشعرونهم بأنهم جزء من قصة نجاح المؤسسة، ويتصرفون بنية إحداث فرق إيجابي في مدارسهم الخاصة، وتحسين البيئة في مدارس المناطق الأخرى. (Fullan,2002)

وإذا كان الهدف هو التحسين المنهجي، أي تحسين جميع المدارس في المنطقة، فينبغي أن يكون المديرون معنيون بنجاح المدارس الأخرى في المنطقة مثل اعتنائهم بمدارسهم. إن التحسن المستدام للمدارس غير ممكن مالم يتحرك النظام بأكمله إلى الأمام (فولان،2017 ; Fullan , 2001; 2002 2011;2016; Klar.et al., 2020). وخلاصة القول هناك اعتماد متبادل بين الهدف الأخلاقي والأداء المستدام للمنظمة. وفي عالمنا اللولبي غير الخطي وثقافة التغيير، ينبغي أن نوسع تفكيرنا، ونعيد جدولة أولوياتنا لمواكبة متطلبات التحديات المستجدة.

يعتبر وضوح الرؤية، ووجود استراتيجية واضحة، والتطوير المهني الفعال للمعلمين، ومبادرات تعليم الطلبة المركزة، وتعزيز مشاركة المجتمع والأسرة من الممارسات القيادية التي أثَّرت إيجابيًا في جهود التطوير التربوي، حيث ساهمت في تحسين نتائج تعلم الطلبة (Klar et.al,2020)؛ وبالتالي ينبغي التشديد على وضوح الرؤية والارتقاء بكفايات التخطيط لإحداث التغيير لدى القيادات التربوية في ضوء التحديات المعاصرة والمستقبلية (Cheung, 2019; Leithwood et.al,2006)، حيث أن زيادة رؤية الإدارة المدرسية ووعيها بموضوع التغيير سيؤدي إلى خطوة إلى الأمام للمدارس في طريقها نحو الاستدامة (Derqui, Grimaldi & Fernandez,2020)، غير أن برامج إعداد القيادة التربوية نادرًا ما تتناول الكفاءة العالمية؛ مما يقتضي اعتماد الرؤية والرسالة بالتشارك مع المجتمع المدرسي لضمان دقتها وشموليتها(Tichnor-Wagner & Manise, 2019).

ويعتمد نجاح المدرسة على نجاح قيادتها، وقدرتها على استشراف المستقبل، وتبنيها خطة متابعة طويلة الأمد(Awang, Kenny & Chua, 2020)، ويتحقق التفوق التنظيمي من خلال الاعتماد على التخطيط الاستراتيجي المستند إلى التحليل الدقيق للمعلومات، والتركيز على بناء الأهداف طويلة الأمد عبر إشراك الموظفين في عملية التخطيط والمراجعة المتواصلة للخطط الموضوعة(الحدراوي، الجنابي والميالي، 2018)،الأمر الذي يتطلب وضع آليات محددة وممنهجة تضمن مشاركة أوسع للمعلمين عند صياغة رؤية ورسالة المدرسة، والعمل على موقع المدرسة الالكتروني للرقي بأداء المدرسة (الدجني وشاهين،2016) فالتحديات البشرية المتمثِّلة في غياب التخطيط الاستراتيجي الذي يتيح استشراف المستقبل بشكل واضح تقع في مستوى تحديات كبيرة؛ الأمر الذي يستدعي ضرورة تفعيل العمل المؤسسي وفق التخطيط الاستراتيجي بعيد المدى بحيث يقوم على صياغة رؤية واضحة ومحددة وقابلة للتحقيق والقياس، على أن يكون التخطيط الاستراتيجي عملية ملزمة وليس أمراً اختيارياً (الشّمري، 2017) كما يجب التركيز على مهارة التخطيط الاستراتيجي، وامتلاك المهارات المحققة للتغيير من قبل فئات مختلفة من أصحاب القرار التربوي (الشريجة، العتيبي والعقيل،2016). فمن خصائص قادة التغيير الناجحين أنهم قادة ذو رؤى وبصيرة، بحيث يقدرون تعلم الطلبة والموارد البشرية، ويستثمرون قدرات الموظفين على نحو فعال ومستدام (Al Mazam, 2011). كما أن لقادة التغيير دوراً جوهرياً في إحداث الفارق الإيجابي في الطلبة والمعلمين والمدارس والأمة، فالقيادة هي أداة حيوية في تعزيز التطور المؤسسي وضمان التغيير المستدام، وتحقيق الأهداف والغايات التنظيمية والابداع وفعالية المنظمة وزيادة انتاجيتها (Fullan, 2005;Ghavifekr & Adewale, 2019).

وتمثل قيادة التغيير أحد أبرز الأنماط القيادية الحالية؛ حيث تمنح المنظمة قوة دائمة عبر تنمية مهارات كوادرها ليصبحوا على درجة عالية من الالتزام بتحقيق أداء متميز، وينبغي الاهتمام بالتوزيع

الاستراتيجي من خلال تمكين الموظفين في كافة المستويات التنظيمية من الانخراط بالأنشطة القيادية التي من شأنها إحداث تطور وتفوق مستدام، فالقيادة المستدامة تحظى بالقدرة على التأثير في الأفراد والجماعات والمنظمات والمجتمع، وتحفيزهم عبر فرض القيادة المستدامة في مبادئهم، واعتماد منهج طويل الأجل ينظر إلى تنمية القادة والتابعين كجزء من عملية التطوير التنظيمي، والتشديد على أن تكون كافة عناصر التنظيم داخلياً وخارجياً مستدامة (الحدراوي، الجنابي والميالي، 2018).

كما تطرقت أدبيات قيادة التغيير إلى الهدف الأخلاقي المتمثل بتعاقب القيادة، وتطوير قادة في المدرسة لإعدادها لمواصلة الإصلاح وتطويره. وتعد القدرة على استشراف قادة المستقبل جزءاً من التخطيط لتعاقب القيادة وخلافتها حتى يتلقوا التدريب والخبرة القيادية اللازمة قبل دعوتهم لملء الوظائف القيادية الشاغرة(Al Mazam, 2011; Badura, Grijalva ; Galvin, Owens, & Joseph ,2020) ، مما يستدعي وضع خطط متابعة طويلة الأمد خاصة بتطوير المهارات القيادية (Cheung, 2019)، بحيث تكون مبنية على أسس علمية، والمساعدة في القيادة الذاتية للموظفين. (الشريجة، العتيبي والعقيل،2016)، ووضع خطة مستقبلية محددة المعالم للكشف عن المبدعين من القادة التربويين، وتدريبهم بغية الوصول إلى قيادات إدارية مبدعة (الشبول،2018).

يتألق الهدف الأخلاقي لقيادة التغيير بالدور الذي يلعبه القادة كوكلاء التغيير الملهمين والمحفزين للموظفين(Awang, Kenny & Chua, 2020) ، وللدافع الداخلي والمعتقدات الشخصية دوراً محورياً في عمل الأفراد كمحاولة لتوفير ممارسة مستنيرة بالأدلة المنطقية(Liou, Canrinus & Daly,2019) . وقادة التغيير يجب أن يكونوا بمثابة قدوةً لمرؤوسيهم كوسيلة للإلهام والتحفيز ، وتعزيز سلوك المواطنة التنظيمية للموظفين، وكسب ثقتهم في خطة التغيير؛ حيث إن التغيير الداخلي للأفراد هو نتيجة لنجاح التغيير التنظيمي العام خاصة في المرحلة الأولى من عمليات التغيير(Ghavifekr & Adewale, 2019) . كما أن لقيادة التغيير

تأثيراً كبيراً على أداء الأفراد والمنظمة. وتعتبر عاملاً حاسماً في تحفيز الموظفين؛ حيث تبني ثقة الموظفين وتحفزهم وتساعدهم على ضمان الثقة. علاوة على ذلك، قد يخلق القادة التربويين ظروفًا داعمة تساعد في تعزيز مستوى الدافع والمعتقدات الشخصية، وذلك لتنمية التصورات الجماعية لمناخ المدرسة، وكذلك التوقع بشأن مناهج اتخاذ إجراءات بشأن الإصلاح التعليمي (Liou, Canrinus & Daly,2019).

ويعد فهم التغيير من كفايات قادة التغيير الخمسة، حيث يكشف عن هدف أخلاقي أعمق، ويؤدي إلى قيادته بشكل أفضل واستدامته، فالهدف ليس امتلاك أفكار مبتكرة وتغيير كل شيء، بل ينبغي البدء بتطبيق فكرة وإعطائها الوقت الكافي للتأكد من فعاليتها ونجاحها قبل التفكير بتطبيق فكرة جديدة (Fullan,2007).

إن الملتزمين بشدة بأفكارهم ليسوا بالضرورة وكلاء تغيير جيدين؛ لأن كونك عامل تغيير يقتضي الحصول على التزام من الآخرين، الذين ربما لا يحبون أفكارك. (Fullan,2002)

وفيما يلي إرشادات لفهم التغيير:

أولًا: ليس الهدف أن تكون الأكثر ابتكارًا، بل الابتكار بانتقائية مع ترابط أفضل.

ثانيًا: لا يكفي الحصول على أفضل الأفكار، حيث يساعد القادة الآخرين على نجاح التقييم، وإيجاد معنى جماعي، والالتزام بطرق جديدة.

ثالثًا: قدر تراجع التنفيذ. القادة لا يستطيعون تجنب الصعوبات الحتمية المبتكرة لتجربة شيء جديد. يجب أن يعرفوا أنه بغض النظر عن مدى التخطيط للتغيير، ستكون الأشهر الستة الأولى، أو ما يقرب من التنفيذ صعبة.

رابعًا: أعد تعريف المقاومة كقوة إيجابية محتملة. في الواقع، المشككون أحيانًا لديهم نقاط مهمة، ويبحث القادة عن طرق لمعالجة تلك المخاوف.

خامسًا: تحويل الثقافة هو الفكرة الرئيسة؛ فالكثير من التغييرات هيكلية وسطحية. وتحويل الثقافة أي تغيير ما يقدره الناس في المنطقة وكيفية عملهم معًا لتحقيقها يؤدي إلى تغيير عميق ودائم.

سادسًا: تجنب قائمة الرصد، حيث لا يوجد اختصار خطوة بخطوة للتحويل. إنها تقتضي العمل اليومي الشاق لإعادة التثقيف (المصدر السابق).

وفي هذا الصدد، يعرف مدير التغيير الثقافي الفرق بين كونك خبيرًا في ابتكار محتوى معين، وكونك خبيرًا في إدارة عملية التغيير، ويوفر فرصًا للأفراد لزيارة المواقع التي تستخدم أفكارًا جديدة، ويعزز طرح أسئلة، بل وحتى المعارضة منها، ويتنبأ أن يبدأ التغيير خلال الأشهر القليلة الأولى من التنفيذ، وأن تستمر بشكل مناسب. ومع ذلك، يمضي هذا المدير قدمًا، ويتوقع التقدم في غضون عام، حيث قام بتغذية الظروف التي تؤدي إلى النتائج المطلوبة عاجلًا وليس آجلًا (Fullan, 2001; 2002; 2005).

تركز معظم الأدبيات والممارسات المتعلقة بالإصلاح على أن فهم التغيير يمثل حجر الأساس في النجاح المستدام. ومن هنا تنبع أهمية الانتقائية في خلق رؤية واضحة قائمة على التحليل البيئي وتقييم المناخ الحالي للمدرسة (Liou, Canrinus & Daly, 2019)؛ حيث إن استدامة الالتزام بالقضايا الجوهرية تستدعي التأني في تحديدها وتنفيذها حتى تكون ذات معنى، وهادفة ومتجذرة بعمق (Payne, 2020). ويتطلب تحقيق التغيير الفعال والمستدام المعنى الجماعي من الآخرين، حيث تتوسط فعالية إدارة التغيير بشكل كبير في تأثير مخططات قيادة التغيير على الالتزام العاطفي للمعلمين بالتغيير (Guerrero, Teng-Calleja & Hechanova,2018). ومن الضرورة بمكان ما إقامة شراكة وثيقة وتعاون بين المدير وكل معلم مشارك في عملية التغيير، الأمر الذي سيجعلهم أكثر إيجابية بشأن التغيير. بهذه الطريقة، من المرجح أن يكون التغيير

فعالاً وناجحًا ومستدامًا (Klar et.al,2020;Lamb & Barson,2015). فتركيز الإدارة على بناء الأهداف طويلة الأمد، عبر إشراك الموظفين في عملية التخطيط والمراجعة المتواصلة للخطط الموضوعة، يدعم تحقيق التفوق التنظيمي (الحدراوي، الجنابي والميالي، 2018).

تحسين العلاقات بين العاملين في المدرسة يعتبر العامل الرئيسي في كل مبادرات التغيير الناجح؛ فالعلاقات الراسخة هي المورد المستمر في العطاء. والقائد الناجح يوظف الذكاء العاطفي، ويبني علاقات إيجابية بين جميع العاملين، خاصة مع الأفراد الذين يفكرون بشكل مختلف، مما يؤثر بعمق على المناخ العام للمنظمة، ويبني الأساس للتقدم على المدى الطويل. يعمل القادة الفعالون على تعزيز التفاعل الهادف وحل المشكلات، ويتخوفون من التوافق السهل (فولان،2017؛ 2011;2016; Fullan, 2002).

كما يعتبر إنشاء المعرفة وتبادلها داخل وخارج المدرسة أمران محوريان في القيادة الفعالة، وهما من أهم أدوار القائد الناجح في عملية التغيير المستدام. فالمعلومات تصبح معرفة خلال عملية اجتماعية. لهذا تعتبر العلاقات ومجتمعات التعلم المهنية ضرورية. ويجب على المنظمات تعزيز العطاء المعرفي والبحث عن المعرفة، فمعيار تبادل المعرفة مع الآخرين هو مفتاح النمو المستمر للجميع. (Fullan,2002)

يقدر مدير التغيير الثقافي أن التدريس هو مهنة فكرية وأخلاقية. ويُذكِّر المعلمين باستمرار أنهم منخرطون في دراسة حرفة التدريس وممارستها وصقلها. كما أن مدير التغيير الثقافي هو المتعلم المبادر والملهم في المدرسة، ويمثل نموذجاً للتعلم مدى الحياة، بمشاركة ما قرأه مؤخراً، والانخراط في البحث الإجرائي وتشجيعه، وتفعيل مجموعات الاستفسار بين الموظفين. ويدرك المعلمون العاملون مع مدير التغيير الثقافي أنهم يشاركون في الاكتشاف العلمي وتحسين قاعدة المعرفة التعليمية. وبالتالي، إن خلق المعرفة

ومشاركتها يغذي الهدف الأخلاقي في المدارس بقيادة مدير التغيير الثقافي (Fullan,2002;2016; Robertson, 2018).

كما لا بد أن يرافق التغيير في المجتمعات المعقدة بناء التماسك أمام اضطرابات واختلافات الآراء، التي قد تؤدي إلى توليد الإجهاد والتجزئة، ينبغي على قائد التغيير المستدام التوفيق بينها، وأن يكون صانع التماسك، وذلك بأن يدرك أن الإجهاد والتجزئة هي ميول طبيعية للأنظمة المعقدة، ويقدر الإمكانات الإبداعية للأفكار المتنوعة؛ فهي المكان الذي تكمن فيه أكبر الإنجازات. ويسعى لتركيز الطاقة، وتحقيق قدر أكبر من التوافق المستدام، ويتطلع إلى المستقبل، ويسعى لخلق ثقافة تمتلك القدرة على استدامة التغيير، وعدم القبول بحل اليوم (Fullan, 2001; 2002; 2011a; 2011b).

عناصر استدامة التغيير

يتطلب تطوير قادة التغيير الثقافي ودعمهم تحويل انتباهنا إلى الاستدامة؛ أي احتمال أن يجدد النظام العام نفسه نحو التحسين، وتمثِّل الاستدامة وفقًا لفولان (Fullan, 2005) تحديًا تكيفيًا بامتياز؛ حيث تتمثل المكونات الرئيسية للاستدامة في تطوير البيئة الاجتماعية، والتعلم في السياق، وتنمية القادة على العديد من المستويات، وضمان تعاقب القيادة، وتعزيز مهنة التدريس. ويرى أن هناك ثمانية عناصر مفتاحية للاستدامة، تتمثل في الخدمة العامة ذات الغرض الأخلاقي، والالتزام بتغيير السياق على جميع المستويات، وبناء القدرات الجانبية من خلال الشبكات، والمساءلة الذكية، والعلاقات الرأسية (تشمل بناء القدرات والمساءلة)، والتعلم العميق، والالتزام المزدوج بالنتائج قصيرة الأجل وطويلة الأجل، والتنشيط الدوري، والرافعة الطويلة للقيادة.

خصائص قائد التغيير التربوي الفعال

وفيما يتعلق بخصائص قائد التغيير، أشار كل من علي(2015) وعماد الدين (2003; 2004) إلى أن قيادة التغيير الثقافي تتطلب توافر خصائص عدة لدى القائمين عليها، من أبرزها: إرادة جادة قادرة على التحول إلى قيادة فعالة، تسعى لإحداث التغيير التربوي انطلاقا من استيعابها الواعي لمعطيات الحاضر، وإيمانها بضرورة التغيير التربوي ومسوغاته. القدرة على المبادأة والابتكار والإبداع لإحداث التغيير في عناصر المؤسسة التربوية وفعالياتها كافة: أساليب قيادتها، وأنماط السلوك الإداري السائدة فيها، وبنيتها. امتلاك القدرة على توفير المناخ الملائم للتغيير واعتماد استراتيجيات فاعلة لإحداثه، وتطبيقها ومتابعة تنفيذها بالاستفادة القصوى من الموارد البشرية والفنية والمادية المتاحة بغرض الارتقاء بالأداء المؤسسي وتحقيق الغايات والأهداف المنشودة منه. والارتقاء بقدرات وأداء المؤسسة لتمكينها من استيعاب متطلبات المستجدات المتلاحقة ومواجهتها والتعامل معها بإيجابية.

وأضاف علي(2015) إلى جانب ما ورد آنفا: القيادة الحسنة، والمقدرة على إدارة المؤسسة التربوية وفقاً لخطط مدروسة وقانونية، اتقان صنع واتخاذ القرار، وحسن العلاقات والاتصالات الشفوية والمكتوبة، وامتلاك الطاقة الفعّالة للإدارة، والقدرة التحليلية للمشكلات، والقدرة على مقاومة الضغوط والمعيقات المختلفة، وانتقاء ممثلي مجموعات التغيير التربوي بحكمة فائقة، وأن يتوفر لديه قدرة تحكم مرنة، والتمتع بالقدرة العالية في مجال العلاقات الإنسانية، والتعامل بطريقة طبيعية مثلى، والمقدرة على إدارة الأزمات والتحكم في الظروف الصعبة، والتغيير والتوجيه الذاتي.

وخلصت عماد الدين (2003) إلى أن الخصائص المميزة لقائد التغيير الفعال تتضمن المواقف وطرق التفكير والمعارف والمهارات على النحو الآتي: أولاً، مواقف قائد التغيير الفعال: يقدم دعماً إيجابياً لأعضاء الهيئة العاملة ويشاركهم في صنع القرار، يتسم بالدافعية والاهتمام بقضايا التربية والتعليم ، يتصف

بالالتزام في تنفيذ المهام بكفاءة، يتميز بالمثابرة والعقلانية، يمتلك الاستعداد للتجريب والتغيير والمخاطرة المنطقية المحسوبة، يتقبل التغيير والإصلاح والتطوير كأمور حتمية لا مفر منها، يلتزم بالقيادة عبر تقديم الأمثلة العملية والسلوك والأنموذج، ويعتمد على التوجيه من خلال العمل. ثانياً، طريقة تفكير قائد التغيير الفعال: يرى كل موقف كقضية منفردة، ويدرك وجود فرص للتشابه مع مواقف أخرى مماثلة، يقود التغيير من خلال استخدام قوائم التشخيص والمطابقة والتعديل. يمتاز بالمرونة والقدرة على التخيل، يشجع ديمومة التفكير ومتابعته أثناء تطبيق التغيير. يحظى بالقدرة على التفكير المتعمق، واستنتاج مواطن الاتفاق بين البدائل المختلفة. ثالثاً، المعارف والمهارات المطلوبة من قائد التغيير الفعال، وأهمها: أن يعي ديناميكية عملية التغيير، ويتمكن من العمل بموجبها بكفاءة. يدرك طبيعة برامج التعلم والعمليات المتعلقة بتصميمها وتطبيقها وتقويمها، يوظف أساليب التعزيز المنظم، يستطيع إدراك الحاضر والانطلاق منه للتخطيط المستقبلي. يتمتع بمهارات متنوعة تمكنه من الاندماج الفاعل في علاقاته مع الآخرين والتفاوض معهم وتفويضهم، يمتلك حصيلة من مهارات الاتصال. ويستطيع بناء مناخ عمل إيجابي. (عماد الدين،2003).

طبيعة قيادة التغيير في المؤسسة التربوية، ومتطلبات نجاحها

طبيعة قيادة التغيير في المؤسسة التربوية

يحرص قادة التغيير عمومًا على صياغة رؤية مشتركة للمدرسة، وتعزيز الالتزام فيها، وتنميته لدى كافة الفئات المعنية بالعملية التربوية خارج المدرسة وداخلها بصفتهم " شركاء مساهمين" فيها، من منطلق اعتبار التعليم "قضية مجتمعية مشتركة". كما يسعى هؤلاء القادة إلى تطبيق الإستراتيجيات الموائمة لتحقيق هذه الرؤية، وترسيخ الاتجاهات والقيم الجديدة والتجارب التطويرية داخل ثقافة المؤسسة التربوية.

وأضاف كل من علي وعماد الدين (كما ورد في Sergiovanni, 1987) أن القادة الناجحين الذين يتفهمون الحاجة الملحة إلى التنسيق بين الجوانب التنظيمية وتلك المتعلقة بالثقافة المؤسسية لتحقيق التغيير الناجح في المؤسسة التربوية ينتجون ويطبقون تسع قيم أساسية. واستعرضت هذه القيم التي تسهم في تقديم فكرة ملخصة ومركزة عن قيادة التغيير في قطاع التربية والتعليم، وإبراز ملامحها وتوضيح طبيعتها على النحو التالي: أولاً، القيادة بالغايات والأهداف: تتضمن الممارسات القيادية الساعية إلى نقل أهداف المدرسة للعاملين؛ لمساعدتهم على إدراك الهدف من عملهم وتقدير أهميته، وتحفيزهم لمواصلة أدائهم بنجاح. ثانياً، القيادة بالتمكين: تتمثل بإتاحة الوسائل المناسبة أمام الموظفين للمساهمة في صناعة القرارات، حيث إن شعور الأفراد بأن لديهم القدرة على اتخاذ القرارات، يحفزهم على أداء المهمات على النحو الأفضل. ثالثاً، القيادة كقوة دافعة للإنجاز: تؤكد على دور القائد كداعم للإنجاز، فالقادة الفعّالين يركزون على ما يمكن أن يحققه مرؤوسوهم من نجاح، فيدعمون جهودهم، ويوفرون لهم المناخ المؤسسي المناسب للإنجاز والتميز. رابعاً، القيادة بنشر السلطة وتوظيفها في المسار الصحيح: مرتبطة بالتمكين، وتتضمن نشر المهام والأدوار والصلاحيات القيادية بين الموظفين، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على تطوير العملية التربوية بكافة مجالاتها. خامساً، القيادة بالرقابة النوعية: تسعى الرقابة النوعية إلى تعرف مدى الرضا الوظيفي الذي يشعر به الأفراد أثناء إنجازهم لأهدافهم وتحقيقهم لغاياتهم، وتعنى بقناعات الأشخاص وكيفية تطابقها وانسجامها مع أدوارهم. سادساً، القيادة بالتحويل والتطوير: تعمل على تحويل الموظفين الذين يتسمون بالتزامهم المحدود تجاه غايات المدرسة وأهدافا ليصبحوا ملتزمين يشاركون في صياغة رؤية المدرسة، وتحديد أهدافها وأولوياتها، ويتصفوا بالدافعية والمساهمة الفعالة والتأثير الإيجابي على مخرجات المدرسة. سابعاً، القيادة بالبساطة والوضوح: تنطوي على الابتعاد عن المبالغة في الإجراءات والأنظمة والتعليمات، وتجنب تعقيد الأمور. ثامناً، القيادة بالالتزام بالقيم العليا للمؤسسة التربوية: تؤكد على قيم المؤسسة التربوية، وتنص على القيم

العليا المحورية التي بنيت عليها المؤسسة. تاسعاً، القيادة بالتفكير المتعمق المركب: ترى القيادة باعتبارها تتطلب تفكيرًا متعمقًا ضمن إطار متعدد الأبعاد في حل المشكلات (علي،2015؛ عماد الدين، 2003)

متطلبات نجاح عملية التغيير التربوي

تعتبر قيادة التغيير حجر الأساس والداعم الرئيسي في إكساب القادة التعليميين الكفايات والمهارات اللازمة لتحقيق أدوارهم المتوقعة. يرى كل من عماد الدين(2004) وعلي(2015) أن نجاح واستدامة التغيير داخل المؤسسات التعليمية تبنى على خمس قواعد، لا بد من توافرها؛ وهي: أولا، وضوح دوافع وأسباب التغيير: حيث يجب أن تتمتع أسباب التغيير بالوضوح والشفافية وأن يتم تفهيمها للمجتمع المدرسي وتقديمها لهم على أنها ضرورية وجوهرية. ثانيا، الإشراف والقيادة: ينبغي أن يشرف على عملية التغيير قائد عادة يكون إداري لتحديد دوافع التغيير والرؤية المستقبلية للمؤسسة التربوية. ثالثا، المشاركة: يجب إشراك كافة أعضاء المجتمع المدرسي من طلبة ومعلمين وعاملين في تصميم وتخطيط وتنفيذ التغيير باعتبارهم الجهة المباشرة للتأثر به، ويتم ذلك من خلال دعم القادة المشرفين على التغيير لضمان استدامة العمل وتحقيق النتائج المنشودة، تهيئة البيئة الداعمة للتغيير تجنبا للمشكلات والعراقيل التي قد تواجهه، توضيح إيجابيات ومزايا التغيير التربوي لكافة أعضاء المجتمع المدرسي، وتحديد وتشخيص المشكلات التنظيمية بدقة وموضوعية وبأسلوب علمي وواقعي. رابعا، التدريب والتكوين: يتطلب نجاح التغيير تطوير المهارات الفردية للفئة المستهدفة لتزويدهم بالقدرة على التعامل مع الوضع الجديد. الأمر الذي يستدعي توفير الموارد البشرية والتقنية والمالية التي تهيئ المناخ الجيد للتغيير وتدفع به لبلوغ الأهداف المرجوة. خامسا، الاتصال: تعتبر قنوات الاتصال الصحيحة مع كافة مكونات المجتمع التربوي من معلمين وطلبة وعاملين من الوسائل المهمة في نجاح عملية التغيير لدورها في توضيح الأمور الهامة والإجابة عن التساؤلات الغامضة.

في ضوء ما سبق، ترى الباحثة أن نجاح عملية التغيير يرتكز على مستويين على النحو التالي:

المستوى الأول: دور وزارة التربية والتعليم والمتنفذين من الساسة وصناع القرار، ويتمثل في الأمور التالية: الحد من الأسوار العالية للمركزية المفرطة، ومنح الإدارات الحرية في اتخاذ القرار الإداري ضمن الخطوط العريضة للسياسات التربوية الوطنية الواردة في الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم. إمداد المدارس بالموارد البشرية والمادية المطلوبة لنجاح التغيير، كتزويد المدارس بالخبراء المتخصصين بالقيادة التربوية، علاوة على منح هذه المدارس إمكانية التصرف بالموارد المادية لخدمة مشروع التغيير الثقافي المدرسي. رفع الكفايات القيادية لمديري ومعلمي المدارس من خلال إلحاقهم بدورات التطور المهني المعدة لقيادة التغيير. الاستثمار الأمثل لوقت وجهد المديرين والمعلمين من خلال توظيف التكنولوجيا كوسيط للتواصل؛ حيث أن رقمنة نظم التواصل تحد من استنزاف الأعمال الروتينية لطاقات الكوادر التربوية. تخصيص جزء من دوام المعلمين لتنفيذ التغيير بحيث لا يشكل عبء إضافي على مهامهم الوظيفية. فتح قنوات صحيحة وشفافة للتواصل والحوار مع المدارس وعدم فرض التغيير عليهم بالقوة أو استبعادهم.

المستوى الثاني: ويتمثل في المهارات والممارسات القيادية لمديري المدارس كقادة للتغيير الثقافي وتتمثل في الأبعاد التي تنطوي على بناء رؤية مستقبلية للتغيير، امتلاك مهارات التغيير، بناء فريق إحداث التغيير وتمكين المستهدفين من التغيير، تحسين العلاقات الإنسانية، تفعيل مبدأ الشراكة في عملية التغيير، تحقيق تماسك فريق التغيير، الفعالية في إدارة الوقت، قيادة الصراع وتوجيهه لخدمة الأهداف المنشودة، والتحفيز نحو استدامة تحقيق أهداف التغيير.

مجالات ومراحل عمل قيادة التغيير في المؤسسات التربوية

مجالات عمل قيادة التغيير

تتضمن جهود قيادة التغيير في المؤسسات التربوية جانبين أساسيين وهما: الجانب التنظيمي، والجانب الثقافي والانفعالي، على النحو التالي:

أ. الجهود الرامية إلى إعادة هيكلة وبناء التنظيم المؤسسي وتشمل إحداث التغييرات في البناء الرسمي للمدرسة، من حيث التنظيم المدرسي، والأدوار الوظيفية، والجدول المدرسي، وغيرها من التغييرات التي تنطوي على تأثير غير مباشر على التطوير والتحسين في العملية التعليمية –التعلمية.

ب. الجهود الهادفة إلى إعادة بناء النسق الثقافي في المؤسسة التعليمية وتشمل إحداث التغييرات في الأنظمة المتعلقة بالعلاقات التنظيمية، والنماذج، والقيم، والمهارات، والدوافع، مما يؤدي إلى تعزيز وسائل وأساليب جديدة للعمل الجماعي التعاوني ينعكس أثرها في إحداث انطلاقة في عمليتي التعلم والتعليم داخل المدرسة. (عماد الدين،2004)

مراحل التغيير

يتفق معظم الباحثون (Ghavifekr,2019 ; Paletta, Ferrari & Alimehmet i,2020) على أن الطريق للتغيير نادراً ما يكون سهلاً غير أنه، في الوقت نفسه، ليس صعبا، على أن يتم إدراك كيفية التعامل معه بإدراك الحاجة إليه، ويرى فولان أن مشاريع التغيير تحدث في ثلاث مراحل واسعة: البدء، التنفيذ، إضفاء الطابع المؤسسي (Fullan,1989).

البدء: يتم في هذه المرحلة تقييم الاحتياجات، اتخاذ قرار البدء، تعبئة الموارد، وتطوير الالتزامات الأولية.

التنفيذ: تنطوي هذه المرحلة على تصميم خطط العمل، تنفيذ الخطط، والحفاظ على الالتزام

إضفاء الطابع المؤسسي: يتم ذلك من خلال بناء الحدود في عملية التغيير، التقييم، وتعزيز الالتزام (المصدر السابق).

أجمعت أدبيات قيادة التغيير الواردة أعلاه على أهميته، وتناولت مراحله وما تتعرض له المدارس من ضغوط بهدف الإصلاح. ولأن معوقات التغيير عامل رئيسي في فشل الإصلاح، فمن الضروري أن يضطلع المديرون بهذه التحديات والمعيقات. وتستكشف الفقرات التالية أدبيات القيادة والتغيير التنظيمي التي تتناول بعض الحواجز المشتركة التي تحول دون التغيير، وتوفر استراتيجيات قائمة على الأبحاث لتعزيز الاستعداد للتغيير، وخطوات التغلب على المقاومة بما في ذلك التعاون المشترك في صنع القرار، وتعزيز الكفاءة الذاتية للمعلمين من خلال البحث في الموضوع التالي:

معوقات التغيير وقيادة مقاومته

معوقات التغيير

للوقوف على تحديات قيادة التغيير ومعوقات النهوض في هذا السبيل، لا بد من إطلالة على عملية قيادة التغيير حيث تتشابك في عناصرها وتتداخل في مكوناتها، وتتطلب الابتكار والابداع في ممارساتها؛ فنجاحها يعتمد بالدرجة الأولى على العنصر الإنساني، الذي يتمثل في جانبين حيويين، هما: حماس قادة التغيير، والتزام المتأثرين بالتغيير بتنفيذه (عماد الدين،2004؛ هلودة، عز وخورشيد،1986؛ Fullan,2001).

يمثل غياب الدور القيادي والإفراط في ممارسة الإدارة السبب الرئيسي في فشل العديد من جهود التغيير؛ حيث يتقن معظم المديرون الأدوار الإدارية من (تخطيط، وتنظيم، وتوجيه، ورقابة، ووضع ميزانيات، وحل مشكلات العمل اليومية)، التي تحقق الأهداف على المدى القصير، في حين قد لا تسعفهم

المهارات الإدارية في تحقيق النجاح المنشود عندما يتعلق الأمر بقيادة برامج التغيير. وفيما يلي أبرز الأخطاء التي تم استقاؤها من قبل (علي،2015؛ عماد الدين،2004؛ قنديل،2009) من تجارب المؤسسات عند تطبيق التغيير: أولاً، الرضا المفرط عن إنجازات المؤسسة ووضعها الحالي والتراخي في أداء العمل؛ فالتغيير يتطلب بذل الجهود المناسبة لإحداث التغيير بنية وآلية وإجراءات. ثانياً، غياب التحالف القوي بين الإدارة والأفراد، فنجاح عملية التغيير مرهون بالتحالف الفعال بين مالكي السلطة والقوة من خلال مواقعهم وعلاقاتهم وخبراتهم، وبين منفذي عملية التغيير، وذلك لتحويل فكرة التغيير إلى ممارسات عملية واقعية. ثالثاً، الافتقار لوجود الرؤية الواضحة الشاملة المتكاملة حول ماهيَّة ومبررات ونواتج التغيير المتوقعة وآلية تحقيق ذلك، أو ضعف القدرة على توصيل الرؤية للكادر التربوي؛ مما يؤثر على التزامهم بالتغيير؛ حيث أن عدم فهمهم لمغزى التغيير وأثره على مصلحة المؤسسة وأهدافها وأهدافهم الخاصة يقلل من رغبتهم ودورهم في إنجاحه. رابعاً، وجود العقبات الإدارية التي تحول دون العمل التكاملي الذي تنفذه مجموعة كبيرة من الأفراد؛ وأبرزها: البيروقراطية السائدة في النظام القائم، ومراكز القوى المتنفذة داخل المؤسسة أو خارجها تعارض التغيير لأنه لا يوافق مصالحها الخاصة. خامساً، عدم تحقيق نجاحات ملموسة على المدى القصير، الأمر الذي يُفقد الموظفين إيمانهم بضرورة التغيير، ويضمهم في صفوف الفئة المقاومة للتغيير. سادساً، الفرح بالنجاح الأولي الكبير والإعلان المبكر عنه؛ مما يغري العاملين ويدفعهم للتراخي وتراجع الالتزام بالتغيير. سابعاً، عدم ترسيخ التغيير في جذور ثقافة المؤسسة وبالتالي، فإن الجهود المبذولة لتحقيق التغيير لن تحقق النجاح المأمول.

وأورد قنديل(2009) بعض الأسباب التي قد تحد من نجاح التغيير وتتمثل في الاستمرار في التشبث بالتغيير دون التحرك من خلاله، وعدم التخطيط الجيد لتنفيذ التغيير، والانطلاق السريع في التغيير

دون اكتمال مراحله المتبعة، والافتقار إلى وجود قيادة إدارية قادرة على إدارة هذا التغيير بكفاءة عالية، ومقاومة التغيير.

وفي هذا السياق، أجمع كل من (الشمري،2014؛ العتوم والكوفحي،2018 ؛ عماد الدين2004؛ Fullan, 2001; Zimmerman,2006) على المعيقات المتعلقة بمقاومة الأفراد للتغيير ومعارضته، وإعاقة الجهود المبذولة لإحداثه لعدة أسباب؛ تتمثل في الاعتقاد بعدم وجود حاجة حقيقية للتغيير، والقصور في إدراك نواحي الضعف في الوضع الحالي أو مزايا الوضع الذي سينجم نتيجة عملية التغيير، الارتياح للمألوف والخوف من المجهول، عدم الثقة بالنفس، والخوف من ارتفاع مستوى الأداء الذي قد تفرضه عملية التغيير وما يترتب عليه من الحاجة إلى المزيد من الجهد لإتقانها، الخشية من الخسارة المعنوية أو المادية، والخوف من فقدان السلطة أو المصالح المكتسبة وفقاً للوضع القائم.

وإلى جانب هذه الأسباب فقد استعرضت عماد الدين(2004) عدة أسباب لمقاومة الأفراد للتغيير، ومنها:

التوجه نحو الحفاظ على أنماط السلوك والعادات والتقاليد المألوفة، سوء فهم العاملين للآثار المرتقبة للتغيير، أو عدم اعتقادهم بأنه سيتم استغلالهم أو إجبارهم على عملية التغيير، التخوف من مخالفة معايير الأداء المفروضة، أو الخشية من المطالبة بتطوير أنماط سلوكية وعلاقات عمل جديدة نتيجة للتغيير.

أما الشمري(2014) فأضاف الأسباب التالية: عدم الثقة في الخطة المعتمدة لإحداث التغيير، سوء فهم أهداف التغيير وأهميته بسبب نقص المعلومات أو عدم وضوحها أو تشويشها، اعتقاد الأفراد بأن التغيير سيؤثر سلبا على العلاقات الاجتماعية المبنية مع الزملاء أو رؤساء العمل، وما يترتب عليه من الحاجة إلى بناء علاقات جديدة، واقتناع الأفراد بأن التغيير مفروض عليهم دون اقتناعهم به.

وتضيف الباحثة إلى ما سبق: المعيقات الناتجة عن الإجهاد والإنهاك والاحتراق والتآكل الوظيفي نظراً لكثرة المهام والأعباء الوظيفية، خاصة الروتينية، الملقاة على كاهل الموظفين، والتي تستنزف وقتهم وجهدهم وطاقاتهم المعنوية والمادية؛ مما يؤثر على كفاءتهم الإنجازية.

قيادة مقاومة التغيير

في ضوء ما سبق لأهم التحديات المعاصرة التي يواجها القادة، والعقبات التي تحد من فاعليتهم، لا بد من البحث عن آليات تحريرهم من محدودية الإدارة التقليدية، وبناء قدرات قيادية قادرة على استشراف المستقبل، واستيعاب حركة المتغيرات المحلية والعالمية، وخلق المناخ التنظيمي الحاضن لذلك، والتغلب على مقاومة المرؤوسين للتغيير؛ وذلك من خلال فهم مقاومة التغيير، وتعزيز الاستعداد للتغيير، وتبنِّي عدة طرق، واتخاذ خطوات معينة لإدارة مقاومة التغيير بكفاءة وتقليلها؛ بهدف تحقيق التميز والتفوق في ظل التحديات المستجدة. وتتمثل هذه الخطوات المستقاة من أدبيات القيادة والتغيير التنظيمي فيما يلي:

1. التعليم والاتصال:

يتوجب على القائد تعليم مرؤوسيه عن أهداف وقواعد وأهمية التغيير وفوائده المستقبلية قبل حدوثه، وذلك عن طريق الاتصال بهم. وتتم هذه العملية من خلال المناقشات والتقارير والاجتماعات والتدريب (قنديل،2009).

2. المشاركة:

يتطلب ضمان سلامة تنفيذ التغيير وعدم مقاومته قيام القائد بإشراك الأفراد المتأثرين به في تصميم وتنفيذ عملية التغيير من خلال عقد جلسات العصف الذهني معهم، بهدف استكشاف آراء وأفكار جديدة، ووضع خطة جماعية بأفكار إبداعية تتعلق بطرق التصميم والتنفيذ (Fullan,2001;2002; Somech , 2010; Zimmerman, 2006).

3.الدعم والمساندة وتعزيز الكفاءة الذاتية للمعلمين:

للحصول على تأييد الأفراد للتغيير، والمساهمة في إزالة قلقهم وخوفهم منه، ينبغي على القائد تعزيز كفاءتهم الذاتية، ويتحقق ذلك من خلال مشاركتهم في اتخاذ القرار، وتشجيعهم ودعمهم، وتوفير الموارد التي يحتاجونها لعملية التغيير. وتشمل عملية الدعم كذلك حرية التعبير بالرأي، وسماع المشكلات التي تعترضهم أثناء التغيير ومناقشتها، ووضع سبل الحل لها. كما يعزز التطوير المهني ودعم الأقران شعور المعلمين بالكفاءة (Hwang,2021; Smith & Delgado, 2021). ويتبنى المعلمون ذوو الكفاءة الذاتية العالية أفكارًا جديدة، وتجربة استراتيجيات جديدة لتلبية احتياجات طلابهم (Zimmerman, 2006; Bandura, 2010). كما ينمو إحساس المعلمين بالكفاءة عندما يختبرون النجاح مع الطلبة، كنتيجة لتطبيق ما تعلموه (Hoy & Hoy 2003:22; Hwang,2021).

4.التأكد من معقولية التغييرات المستهدفة:

يتجلى دور القائد في مناقشة أفكار التغيير التي يقترحها الأفراد معهم، والعمل على تنقيحها، والتوصل إلى أكثرها أهمية في سلم الأولويات والتأكد من معقوليتها، باعتبار أن المرؤوسين هم الذين يقع على عاتقهم مسؤولية تنفيذها داخل المؤسسة؛ لذلك تنبع آراؤهم من إدراكهم وقدرتهم على القيام بتنفيذ التغيير (قنديل،2009).

5. اختيار الوقت المناسب لتطبيق التغيير:

ينبغي على القائد اختيار الوقت المثالي للتغيير بناءً على دراسة واعية لكافة المتغيرات المحيطة، مع التوفيق بينها وبين المؤسسة والأفراد العاملين فيها (المصدر السابق).

واقع القيادة المدرسية في القدس

تتمثل الرسالة الإنسانية للتعليم في سعيه نحو التغيير والتطوير، من خلال الاستثمار برأس المال البشري، غير أن واقع الميدان التربوي في فلسطين يكشف عن قصور في ممارسة التغيير الفاعل لدى مديري المدارس، منبعه حاجة الأنظمة التعليمية إلى إصلاحات شاملة وعميقة نظراً لجمود السياسات واللوائح المعمول بها، وما تفرضه من تحديات على القيادات المدرسية، ومنها التوترات الأربعة التي فصّلها تقرير البنك الدولي والمتمثلة في التجاذب بين الشهادات والمهارات، والانضباط والاستعلام، والسيطرة والاستقلالية، والتقليد والحداثة، حيث شكلت هذه التوترات عائقاً أمام تطور التعليم وتهيئة الطلاب للمستقبل؛ فجاءت مخرجات التعليم بين أدنى المراتب على نحو مستمر في التقييمات العالمية مثلPISA و TIMSS. وقد نتج عن التركيز على الشهادات ارتفاع معدلات البطالة خاصة بين الخريجين؛ مما يترتب عليه خسارة كبيرة في إنتاجية النظم الاقتصادية. ويؤثر الانضباط على طرق التعليم والمناهج الدراسية، والتفاعلات بين صناع القرار ومديري المدارس والمعلمين والطلبة، حيث أدى التركيز المفرط على الانضباط إلى التعليم البنكي؛ واعتماد المناهج على الحفظ التلقيني على حساب تنمية مهارات التفكير النقدي. ويتجسد التوتر بين السيطرة والاستقلالية في تحقيق اللامركزية في تقديم خدمات التعليم، وتوازن القوى بين الوزارات المركزية والمدارس، حيث يعاني مديري المدارس من عدم مشاركة صناع القرار لشركاء العملية التعليمية في وضع أهداف التغيير ومحدودية الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس. ويتمثل التحدي الأكبر الذي تواجهه القيادات المدرسية في مواءمة الاحتياجات التنموية للعالم الحديث مع التقاليد التي تعيق إمكانات التعليم (World Bank,2019).

أكدت وزارة التربية والتعليم(2017) هذه التحديات مضيفة إليها خصوصية القدس وقطاع غزة ومناطق الأغوار ومحدودية المدارس فيها، وتعدد المرجعيات المشرفة على التعليم، والتسرب المدرسي،

ونظام الإشراف التربوي بمنظومته الحالية، ومستويات المدارس غير المنتظمة، وإغراق القيادات المدرسية والهيئات التدريسية بأعمال ورقية على حساب الأعمال الإبداعية، وتضارب برامج تدريب المعلمين وغياب أثر الكثير منها على أدائهم وتبعيتها لجهات مختلفة داخل الوزارة، وكثرة المباحث الدراسية في المرحلة الأساسية، وتعدد المفاهيم المطروحة دون التركيز على اتقانها، والفجوة بين المنهاج المقصود والمنفذ وإهمال المنهاج الخفي، وغياب السياق الحياتي في المحتوى التعليمي والقصور في التركيز على مهارات القرن 21، وضعف البنية التحتية في المدارس ، والأمية الحاسوبية عند نسبة من المعلمين والمديرين، ومعدلات العنف المدرسي بين الطلبة، وبين المعلمين والطلبة. وأضاف عابدين (2001) إلى هذه التحديات الافتقار إلى فلسفة واضحة ومحددة حول الإدارة المدرسية، وعدم وجود استراتيجية وخطط واضحة تحول الفلسفة إلى واقع ملموس، وعدم كفاية القيادات المدرسية، والافتقار إلى معايير محددة واضحة لتقييم فعالية المديرين، والافتقار إلى استراتيجية واضحة للتدريب وتقييمه، ، والقصور في الجانب التحفيزي مادياً ومعنوياً، والافتقار إلى المرافق والتجهيزات الملائمة، واكتظاظ الصفوف بالطلبة، وتحديات الثورة التقنية، والافتقار إلى المرشد التربوي المتخصص، وعدم تجاوب البيت مع المدرسة، وعدم توفر الأنشطة الكفيلة بمواجهة تحديات التغريب والانترنت والفضائيات.

لتحقيق الاستثمار الأمثل في التعليم، وضعت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية خططاً استراتيجية تهدف إلى تعزيز قدرات وكفايات القادة والمعلمين، فضلا عن تفعيل المساءلة للتأكد من مدى تطبيق القادة للمهارات المطلوبة لقيادة التغيير، إضافة إلى تحسين البيئة المدرسية (وزارة التربية والتعليم،2017).

ربط واقع القيادة المدرسية في القدس مع نظرية فولان

هناك رغبة حقيقية من وزارة التربية والتعليم وصنّاع القرار التربوي في الإصلاح التعليمي، غير أنها تصطدم بمشكلات الواقع التربوي الواردة أعلاه، ورغم تعذر وجود أدب تربوي سابق يربط بين الواقع الفلسطيني ونظرية فولان لقيادة التغيير، إلا أنها تقدم حلول جذرية واعدة لأنظمة التعليم تتناسب مع السياق والواقع الفلسطيني؛ حيث إن تحقق الكفايات الخمسة لقائد التغيير التي يعوّل عليها فولان في إجراء عملية التغيير والمتمثلة في الهدف الأخلاقي، وفهم عملية التغيير، والقدرة على تحسين العلاقات، وخلق المعرفة وتبادلها، وصنع التماسك كفيل بمواجهة كافة التحديات ونجاح إصلاح الأنظمة التربوية (Fullan, 2001 ; 2002).

يمثل الهدف الأخلاقي المسؤولية الاجتماعية تجاه الاخرين والبيئة، والاسترشاد به مهم لإحداث الفارق الإيجابي في الطلاب والمعلمين والمدارس والأمة، وتطوير قادة لمواصلة الإصلاح. ويكافح قادة المدارس الذين لديهم هدف أخلاقي من أجل التغيير في حياة الطلاب، ورفع التحصيل، وسد الفجوة بين الطلبة ذوي الأداء العالي والمتدني والمدارس عالية الأداء ومنخفضة الأداء. إنهم ملهمون ومحفزون للموظفين، ويتصرفون بنية إحداث فرق إيجابي في مدارسهم الخاصة، وتحسين البيئة في مدارس المناطق الأخرى. (فولان،2017 ; Fullan , 2001 ; 2002 ; 2011 ; 2016 ; Klar.et al., 2020).

إن امتلاك قادة التغيير للهدف الأخلاقي يمكنهم من التغلب على التحديات المتعلقة بالتجاذب بين الشهادات والمهارات، والانضباط والاستعلام، والتقليد والحداثة، وعدم كفاية القيادات المدرسية، وتدني مخرجات التعليم، ومستويات المدارس غير المنتظمة، وارتفاع معدلات البطالة، وتدني جودة طرق التعليم والمناهج الدراسية، والتعليم البنكي؛ والتقاليد المعيقة للتطوير، وخصوصية القدس وقطاع غزة ومناطق الأغوار ومحدودية المدارس فيها، وتعدد المرجعيات المشرفة على التعليم، والتسرب المدرسي، ومستويات المدارس غير المنتظمة، وإغراق القيادات المدرسية والهيئات التدريسية بأعمال ورقية على حساب الأعمال الإبداعية،

وضعف البنية التحتية في المدارس. وعدم كفاية القيادات المدرسية، والقصور في الجانب التحفيزي مادياً ومعنوياً، والافتقار إلى المرافق والتجهيزات الملائمة، واكتظاظ الصفوف بالطلبة، وتحديات الثورة التقنية، والافتقار إلى المرشد التربوي المتخصص، وعدم تجاوب البيت مع المدرسة.

ويعد فهم التغيير من كفايات قادة التغيير الخمسة، حيث يكشف عن هدف أخلاقي أعمق، ويؤدي إلى قيادته بشكل أفضل واستدامته، فالهدف ليس امتلاك أفكار مبتكرة وتغيير كل شيء، بل ينبغي البدء بتطبيق فكرة وإعطائها الوقت الكافي للتأكد من فعاليتها ونجاحها قبل التفكير بتطبيق فكرة جديدة (Fullan,2007). وبالتالي، إن امتلاك القادة لكفاية فهم التغيير يجعلهم يتعاملون بكفاءة واقتدار مع التحديات المتصلة بنظام الإشراف التربوي بمنظومته الحالية، وإغراق القيادات المدرسية والهيئات التدريسية بأعمال ورقية على حساب الأعمال الإبداعية، وتضارب برامج تدريب المعلمين وغياب أثر الكثير منها على أدائهم وتبعيتها لجهات مختلفة داخل الوزارة، وكثرة المباحث الدراسية في المرحلة الأساسية، وتعدد المفاهيم المطروحة دون التركيز على اتقانها، والفجوة بين المنهاج المقصود والمنفذ وإهمال المنهاج الخفي، وغياب السياق الحياتي في المحتوى التعليمي والقصور في التركيز على مهارات القرن 21، والافتقار إلى فلسفة واضحة ومحددة حول الإدارة المدرسية، وعدم وجود استراتيجية وخطط واضحة تحول الفلسفة إلى واقع ملموس، وعدم كفاية القيادات المدرسية.

تحسين العلاقات يؤثر بعمق على المناخ العام للمنظمة، ويبني الأساس للتقدم على المدى الطويل. يعمل القادة الفعالون على تعزيز التفاعل الهادف وحل المشكلات، ويتخوفون من التوافق السهل (فولان،2017؛ Fullan, 2002 ;2011;2016). وتمثل قدرة قادة المدارس على تحسين العلاقات عاملاً حاسماً في التغلب على التحديات ذات الصلة بالمركزية والمشاركة في صنع القرار، ومعدلات العنف المدرسي بين

الطلبة، وبين المعلمين والطلبة، ومواءمة الاحتياجات التنموية للعالم الحديث مع التقاليد التي تعيق إمكانات التعليم، وعدم تجاوب البيت مع المدرسة.

كما يعتبر إنشاء المعرفة وتبادلها داخل وخارج المدرسة أمران محوريان في القيادة الفعالة، لهذا تعتبر العلاقات ومجتمعات التعلم المهنية ضرورية للنمو المستمر للجميع (Robertson,2018 ; Fullan , 2002,2016)، حيث تعمل على مواجهة المشكلات المتعلقة بالانضباط والاستعلام، والسيطرة والاستقلالية، وتأخر المناهج، والأمية الحاسوبية عند نسبة من المعلمين والمديرين، وتحديات الثورة التقنية، والافتقار إلى استراتيجية واضحة للتدريب وتقييمه، وعدم توفر الأنشطة الكفيلة بمواجهة تحديات التغريب والانترنت والفضائيات.

وتمثل كفاية صنع التماسك والتوفيق بين الآراء المختلفة، بيئة حاضنة لثقافة تمتلك القدرة على استدامة التغيير؛ من خلال تناول التوتر بين السيطرة والاستقلالية في تحقيق اللامركزية في تقديم خدمات التعليم، وتوازن القوى بين الوزارات المركزية والمدارس، حيث يعاني مديري المدارس من عدم مشاركة صناع القرار لشركاء العملية التعليمية في وضع أهداف التغيير ومحدودية الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس.

تم في الجزء السابق إثراء الدراسة بإطار نظري أبحر في قيادة التغيير من خلال مراجعة أدبيات قيادة التغيير ذات الصلة، ومعالجة أسئلة البحث الرئيسية؛ حيث تم استعرض نموذج مايكل فولان لقيادة التغيير، خصائص قائد التغيير التربوي الفعال، طبيعة قيادة التغيير في المؤسسة التربوية ومتطلبات نجاحها، مجالات ومراحل عمل قيادة التغيير في المؤسسات التربوية، ومعوقات التغيير وقيادة مقاومته.

يعرض القسم الآتي مراجعة تحليلية نقدية للأدبيات السابقة لقيادة التغيير، ويتعمق في استكشاف وجهات النظر المختلفة نحو التغيير الداعم للمسيرة التعليمية في رحلتها نحو الأفضل.

أدبيات الدراسة والدراسات ذات العلاقة

تمهيد

انطلاقا من أهمية الدراسات السابقة في رسم خارطة الطريق نحو تحقيق أهداف الدراسة الحالية، وتحقيق التكامل في الجهد المبذول، وتعدد الدراسات التي تناولت موضوع قيادة التغيير في المؤسسات التربوية وتطوير إداراتها، يلقي هذا القسم الضوء على الدراسات السابقة ذات الصلة بأهمية غرس مهارات قيادة التغيير في كافة عناصر العملية التعليمية التعلمية والأدبيات حول الموضوع محلياً، إقليمياً، وعالمياً. تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على دور قيادة التغيير في تنمية المهارات القيادية، وتحقيق التغيير الذي يرتقي للإيفاء بمتطلبات الواقع، بهدف تحسين الأدوار المرجوة لإدارات التعليم الفلسطيني، وحيث تم تناول فولان في أكثر من محور، تمت مراجعة الأدبيات ذات العلاقة من خلال المحاور الأربعة الآتية:

المحور الأول: دراسات تبحث في دور الأنظمة والقيادات التربوية في تحقيق التغيير العميق.

المحور الثاني: دراسات تبحث في العوامل الداعمة لقيادة التغيير.

المحور الثالث: دراسات تبحث في المعيقات والتحديات التي تعترض قيادة التغيير الثقافي.

المحور الرابع: دراسات تبحث في واقع القيادة المدرسية في فلسطين.

المحور الأول: دور الأنظمة والقيادات التربوية في تحقيق التغيير العميق.

من خلال مراجعة أدبيات قيادة التغيير التي تناولت دور الأنظمة والقيادات التربوية في تحقيق التغيير العميق، لاحظت الباحثة أن معظم الدراسات اعتمدت المنهج الكمي، واستخدمت الاستبانة كأداة في سبيل التعرف على هذا الدور.

ومن الدراسات التي أكدت على أهمية البحوث المتعلقة بدور الأنظمة والقيادات التربوية في تحقيق التغيير العميق، دراسة قام بها كل من وانج وأوليفر وتشن (Wang, Olivier & Chen, 2020) سعياً إلى تقديم إطار عمل مفاهيمي يوفر أساساً لجاهزية النظام لنموذج التغيير، ودراسة إمكانية تطبيق النموذج لتقييم وتعزيز الاستعداد للتغيير في السياقات الثقافية المختلفة. توصلت إلى إطار يمكن استخدامه لجمع البيانات النوعية والكمية لتقييم مستوى الاستعداد للتغيير. تسلط جاهزية النظام الضوء على الحاجة إلى الاتساق والمراقبة والتحسين والتعديل، ويتأثر النظام بالتفاعل بين المواءمة والمساءلة في تصميم وتنفيذ السياسات. كما ركزت النتائج على أهمية الرؤية الخاصة بالتغييرات المقترحة، وضوح الاتصالات، وعملية التنفيذ، والسياسة، والإجراءات العملية.

وعلى صعيد دور القيادات التربوية في تحقيق التغيير العميق؛ هدفت أطروحة رايفيو(Raivio, 2020) إلى البحث عن القيادة الناجحة في إدارة التغيير، واكتشاف طرق كيفية التطور كقائد في إدارة التغيير. وتشير النتائج الرئيسية إلى أنه يمكن النظر في إجراءات التحسين في معرفة المديرين حول عملية التغيير، والتواصل بشكل عام، وإشراك الأشخاص والاستماع إليهم، وتخطيط وجدولة عملية التغيير وملاحظة تنوع الأشخاص.

وفي دراسة بعنوان: "ولا حتى الماضي: التأثير المشترك للقائد السابق والقائد الجديد أثناء تعاقب القادة في خضم التغيير التنظيمي" أجراها كل من زهاو وسيبيرت وتايلور ولي ولام (Zhao, Seibert, Taylor, Lee & Lam,2016) على عينة مكونة من (203) موظف من(22) فرقة، بهدف التحقيق في آثار تعاقب القادة من حيث ردود فعل الموظفين على التغيير، توصلت النتائج إلى أن القائد السابق ذو القيادة التحويلية العالية يقيد الفعالية المحتملة للقائد الجديد، كما وجدت الدراسة أن تأثير القائد السابق على مقاومة التغيير أقوى من تأثيره على دعم التغيير.

وفي سياق متصل قامت عماد الدين (2003) بدراسة في الأردن باستخدام المنهجية الهجينة سعياً إلى تقويم فاعلية برنامج" تطوير الإدارة المدرسية" الهادف إلى إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير. وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن استراتيجية قيادة التغيير المتبناة في المدارس المشاركة في تنفيذ البرنامج والمتميزة في تطبيقه، تنسجم في خائصها وأبعادها الرئيسية مع مرجعيات البرنامج وغاياته الرئيسة محلياً، ومع الأدب التربوي والدراسات المتعلقة في هذا المجال عالمياً. كما أكدت الدراسة على وجود فروق دالة إحصائياً فيما يتعلق بقيادة التغيير بين استجابات الكوادر في المدارس المشاركة في البرنامج وغير المشاركة فيه لصالح الكوادر العاملة في المدارس المشاركة في البرنامج. ودلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروقات دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس لمديري المدارس. إضافة إلى عدم وجود فروقات دالة إحصائياً تعزى للخبرة الوظيفية للمديرين بين متوسطات استجاباتهم على قيادة التغيير عامة وعلى كافة أبعاده، باستثناء البعد الخامس المتعلق بمراعاة الحاجات والفروقات الفردية لدى العاملين في المدرسة، حيث كان الفرق لصالح مديري المدارس من ذوي الخبرة الطويلة –أكثر من (15) سنة.

من خلال مراجعة الأدب التربوي الذي تناول دور الأنظمة والقيادات التربوية في تحقيق التغيير العميق، لاحظت الباحثة تنوع هذه الدراسات في المقاصد التي سعت إلى تحقيقها، فنجد دراسات ركزت على تقويم فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية الهادف إلى إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير؛ مثل دراسة عماد الدين (2003). كما عُنيت دراسات بتقييم دور القيادات التربوية في إحداث التغيير؛ مثل دراسة (Raivio,2020). كما اهتمت بعض الدراسات السابقة بتطبيق نموذج لتقييم وتعزيز الاستعداد للتغيير؛ مثل دراسة (Wang, Olivier & Chen, 2020) .

أما بالنسبة لنتائج الدراسات، فيتجلى توافقها في إجماعها على التشكيك في مقدرة الأنظمة التعليمية على تزويد المديرين والمعلمين بالمهارات القيادية الحتمية للنجاح، والتأثير في مجتمعات القرن الحادي والعشرين، وبالتالي وجوب الملكية المحلية لجدول أعمال التعليم، وإضعاف الهيكلية الهرمية، وتعزيز الاستقلالية الإدارية والمساءلة والإدارة الرشيدة لدورها الإيجابي في زيادة إنتاجية المديرين والمعلمين، وتحقيق الرضا الوظيفي، ورفع مستوى الطلبة، وسد الفجوة بين المدرسة والحياة اليومية وعالم العمل.

وفي ضوء هذه النتائج، ينبغي إعادة توجيه بوصلة برامج إعداد المديرين، قبل الخدمة وأثناءها، نحو إكسابهم أساليب قيادة التغيير في القرن الحادي والعشرين في كافة محاور العملية التعليمية، وإعدادهم لتوليد خبرات التعلم التي تطور مهارات القرن الحالي، وذلك للارتقاء بهذه الكوادر لتؤدي دورها البنَّاء كوكلاء للتغيير ، والنهوض بالمنظومة التربوية لمواكبة المتطلبات العالمية، ومواجهة تحدياتها المستجدة. كما يتوجب على الحكومات تطوير استراتيجيات لجذب وتحفيز أفضل المرشحين لتدريب المديرين، والتأكد من أنهم يعملون في الأماكن التي هي بأمسِّ الحاجة لهم. إضافة إلى جعل قضية التعليم قضية عامة تتجاوز الأسوار العالية للمركزية المفرطة؛ فالتغيير والإصلاح الحقيقي لا يتأتى من تفرد القيادات التربوية بقراراته، بل ينبغي مشاركة كافة الأطراف المعنية حتى تكون هذه الإصلاحات حقيقية وذات معنى، وليست مجرد دعاية إعلامية في الإصلاحات التربوية.

المحور الثاني: العوامل الداعمة لقيادة التغيير

تناولت الدراسة الحالية في محاولة لتشخيص واقع قيادة التغيير في مدارس القدس، المحور المتعلق بالعوامل الداعمة لقيادة التغيير، ويندرج تحت هذا المحور سياسات الإصلاح القائمة على رفع كفايات المديرين والمعلمين، والمناخ المدرسي، والتزام المعلمين بالتغيير، وتأثير قيادة التغيير على تعزيز سلوك

المواطنة المؤسساتية للموظفين، ومشاركة أولياء الأمور والمعلمين والطلبة كآلية للتغيير، وقيادة التعليم نحو الاستدامة، وهذا ما عمدت الدراسات التالية، والتي هدفت إلى التعرف على العوامل الداعمة لقيادة التغيير الثقافي لتبيان دورها في تطوير عملية قيادة التغيير، ومواجهة التحديات التي تتعرض لها.

وفيما يتعلق بسياسات الإصلاح القائمة على رفع كفايات المديرين والمعلمين، تناولت دراسة أبو شقرا (2020) التي أجرتها في الأردن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في منطقة الكورة للإدارة بالقيم من وجهة نظر معلميهم، باستخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة وزعت على عينة مكونة من (289) معلمًا ومعلمة، بهدف الحصول على النتائج التي خلصت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للإدارة بالقيم في لواء الكورة كانت متوسطة. كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير سنوات الخدمة ولصالح الفئات (10 سنوات) وأكثر. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بضرورة غرس مفاهيم الإدارة بالقيم المتمثلة بـ (القوة، الشفافية والوضوح، العدل والمساواة، الشراكة، تحديد الأولويات، الاتصال الفعال بين الرئيس والأفراد العاملين في المؤسسة، اللامركزية، التوافق مع متطلبات التغيير).

وفي دراسة أخرى لبسباس وأبو السعد (2019) بعنوان "نحو نظام ذكي لرفع كفاءة التعليم ودعم التنمية المستدامة"، والتي هدفت إلى بيان أهمية رفع كفاءة المعلمين كأحد أولويات سياسات الإصلاح في التعليم، أشارت نتائج الدراسة إلى أن تكلفة إصلاح قطاع التعليم عالية ومرهقة للاقتصاد في مصر وتونس نظرًا إلى ما يعانيه من مشكلات اقتصادية كبيرة. لذلك اقترحت حلًا يسهم في النهوض بالمعلم باعتباره أكثر العوامل تأثيرًا على جودة المخرجات التعليمية. وذلك بتطبيق أسلوب مبتكر لتشخيص أداء المعلمين وتطويره؛ حيث يعتمد تقنيات الذكاء الاصطناعي لرصد مكامن الفعالية في التعليم والتعلم.

وفي إطار القيادات التربوية ذات الكفاءة العالمية، قام كل من تكنور–واجنر ومانيس (Tichnor-Wagner &Manise ,2019) بإجراء دراسة هدفت إلى البحث في القيادات التربوية ذات الكفاءة العالمية باعتبارها جانبًا حيويًا لتعلم القرن الحادي والعشرين باستخدام مجموعات النقاش البؤرية، والمقابلات، ودراسة الحالة، حيث تم تطوير إطار الكفاءات العالمية للقادة التربويين على أربعة مراحل. وأسفرت عن ندرة تناول برامج إعداد القيادة التربوية للكفاءة العالمية التي تتضمن المبادئ السبعة لقادة المدارس الأكفاء عالمياً وهي: أولا، اعتماد الرؤية والرسالة والخطط الاستراتيجية للتعليم عالي الجودة، بالتشارك مع المجتمع المدرسي بحيث تقوم على إعداد الطلبة للدراسة والعمل والمواطنة في مجتمع عالمي. ثانيا، تنفيذ ودعم المناهج، أساليب التدريس والتقييم، التي تدمج وتعزز تطوير الكفاءة العالمية لكل طالب. ثالثاً، تعزيز مجتمع التعلم المهني التعاوني. رابعاً، التواصل والتعاون العالمي. خامساً، الدعوة إلى الكفاءة العالمية، وإشراك الأسر وأعضاء المجتمع وصانعي السياسات للحصول على الدعم. سادساً، العدالة والشمولية. سابعا، إدارة العمليات والموارد لدعم تطوير الكفاءات العالمية للموظفين والطلبة. وأكدت على حاجة القادة التربويين إلى تلقي التوجيه والتعلم المهني حول ما يلزم لقيادة التعلم العالمي في مدارسهم، وبينت كيف يمكن للقادة التربويين تنمية الكفاءة العالمية لدى الطلبة والعاملين بالمدرسة، بحيث يكون كل طفل جاهزًا للكلية والوظيفة والمواطنة في عالمنا المتنوع والمترابط، حيث أن قيام القادة التربويين بتهيئة بيئة تسهل تعلم الطلبة وتبني قدرات تعليمية ذات كفاءة عالمية في الموظفين ، سيطوِّر النتائج الأكاديمية والاجتماعية العاطفية والسلوكية للطلبة مما يؤدي إلى النجاح الفردي ومستقبل سلمي ومزدهر للجميع.

وفي هذا السياق أجرى الطراونة والسمكري (2017) دراسة كمية في الأردن، استخدمت المنهج الوصفي المسحي بهدف تعرف قدرة القيادة الإدارية لمديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية على ممارسة مهارات إدارة التغيير، وطُبقت الدراسة على عينة تكونت من (209) معلمين ومعلمات، وتوصلت

النتائج إلى أن مستوى قدرة القيادة الإدارية للمديرين على ممارسة مهارات إدارة التغيير جاءت بدرجة متوسطة، في حين لم تبين النتائج وجود فروقات دالة إحصائيًا تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، مدة الخدمة، المؤهل العلمي). وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحثان بضرورة العمل على رفع قدرة القيادة الإدارية لدى المديرين، عبر تعريضهم لبرامج تأهيلية وتدريبية ممنهجة، تساهم في إزالة القيود والصعوبات التي تعترض عملية التغيير. كما أوصيا بإكساب المديرين مهارات متنوعة تساعد على مشاركة المعلمين في كافة مراحل عملية التغيير، وتحفيزهم على العمل الجماعي، عبر رؤية مستقبلية توضح هذا الاتجاه، وتجعل منه عملًا مؤسسيًا. علاوة على العمل على مساعدة المعلمين من قبل القيادات التربوية على تبني أساليب الإدارة بالأهداف، بدلًا من الاعتماد على خبراتهم الشخصية، وربط إدارة عملية التغيير بالرؤية والأهداف الاستراتيجية للمؤسسة التربوية.

وفي سياق المناخ المدرسي والتزام المعلمين بالتغيير، وجدت الباحثة بعض الدراسات العربية والأجنبية التي أجريت في المناخ التنظيمي وتأثيره على متغيرات متعددة؛ كالرضا الوظيفي، والتزام المعلمين بالتغيير، نظرًا إلى أهميته في تطور المنظمات واستدامتها. ومن هذه الدراسات دراسة قام بها كل من يو وليو(Men, Yue, & Liu, 2020) سعيًا لاستكشاف كيفية تأثير اتصالات القيادة التنفيذية الكاريزمية أثناء التغيير على مواقف الموظفين، وردود أفعالهم السلوكية تجاه التغيير، من خلال استطلاع عبر الإنترنت، شمل (439) موظفًا. أظهرت النتائج أن تواصل القيادة التنفيذية الكاريزمية أثناء التغيير أثر بشكل إيجابي على الثقة التنظيمية للموظفين، والانفتاح على التغيير، والدعم السلوكي للتغيير. كما أشارت النتائج أن ثقة الموظف تجاه المنظمة أثناء التغيير أثرت بشكل إيجابي على انفتاح الموظف للتغيير، والذي بدوره ساهم في دعم سلوك الموظف للتغيير.

وفي دراسة أجراها الهبيدرة (2019) سعت إلى الكشف عن مستوى كل من أبعاد المناخ التنظيمي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الأساسية في الكويت ومستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين، وملاحظة أثر أبعاد المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي للمعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وقامت ببناء استبانتين وطبقتهما على عينة تكونت من (192) معلماً ومعلمة في الكويت، وتوصلت الدراسة أن مستوى أبعاد المناخ التنظيمي كان متوسطاً، وكذلك كان مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بالعمل على تحسين مستوى المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية الأساسية في الكويت.

كما هدفت دراسة فانلون وآخرين (VanLone et.al, 2019) إلى تقديم دليل عملي يهدف إلى تحسين مناخ المدرسة في المدارس الثانوية ضمن إطار دعم متعدد المستويات. وتوصلت النتائج إلى أهمية تحسين مناخ المدرسة من خلال المجتمع المدرسي، حيث إن المناخ المدرسي الإيجابي يؤدي إلى نتائج إيجابية للموظفين، بما فيها زيادة الرضا الوظيفي، وتقليل التوتر والانهاك والاحتراق الوظيفي. وخلصت الدراسة إلى أنه من خلال تحديد النتائج المرجوة لتحسين مناخ المدرسة، وإنشاء أنظمة لدعم الموظفين في تنفيذ ممارسات المناخ في المدرسة، ومراقبة البيانات لاتخاذ قرارات بشأن التدخلات المناخية المدرسية، يمكن للمدارس توظيف الممارسات الفعالة لتحسين المناخ من خلال المجتمع المدرسي.

وهدفت دراسة مك موريرMcMurrer, 2012) إلى الكشف عن دور المناخ المدرسي في إحداث تغيير جذري في المدارس ذات الأداء المنخفض، ورفع تحصيل الطلبة. استندت المعلومات الواردة في الدراسة إلى مقابلات مع (35) مسؤولاً من ولايات ميريلاند وميشيغان وايداهو، وعلى مراجعات متعمقة لست مدارس ممولة من حزمة الحوافز الاقتصادية الموجهة نحو الإصلاحات المدرسية، وأشارت النتائج الرئيسية المتعلقة بالمناخ المدرسي إلى أن هذه المدارس اتخذت خطوات لخلق مناخ مدرسي أكثر إيجابية كأولوية أولية نحو

تحقيق الإصلاحات المدرسية. كما أظهرت النتائج استخدام المدارس مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات المحددة لتحسين المناخ المدرسي من مأسسة الزي المدرسي إلى زيادة تعاون المعلمين؛ مما أدى إلى تحسينات واضحة في انضباط الطلبة والمشاركة الأكاديمية، ومشاركة أولياء الأمور، وتعاون الموظفين، وتحسين الروح المعنوية.

وفيما يتعلق بتأثير قيادة التغيير على تعزيز سلوك المواطنة المؤسساتية للموظفين، أفاد فولان أن القيادة هي عامل رئيسي في تعزيز التطوير التنظيمي، كما ينظر إليها على أنها أداة حيوية لضمان التغيير الناجح والمستدام وتحقيق الأهداف والغايات التنظيمية؛ فالقادة مسؤولون عن توجيه وتنسيق وإدارة جميع الموارد المتاحة، لتحقيق رؤية ورسالة المؤسسات التعليمية. إضافة إلى أن القادة مسؤولون عن قيادة مسار التغيير وتشجيع مرؤوسيهم على اتباعه من خلال تصميم رؤية ورسالة واضحة لمنظمتهم، وإبلاغ خطة التغيير الخاصة بهم بجدية إلى الموظفين بطريقة تحفز اهتمام موظفيهم، بناء الثقة، تشجيع العمل الجماعي، توفير بيئة مواتية للتغيير المستدام، والقيادة بالقدوة. مع هذه السمات الخاصة، سيكون الموظفون مقتنعين باحتمالية التغيير وسيكونون مستعدين لبذل جهد إضافي في تقديم أفضل ما لديهم لمنظمتهم، لذلك فإن السلوك التنظيمي يساعد على تعزيز الأداء وتحقيق تطوير المنظمة. كما يساعد على ضمان التحول والابتكار والكفاءة التنظيمية. هذا ويلهم القادة الذين ينفذون سياسات التغيير بفعالية اهتمام الموظفين بالتغييرات ويكتسبون ثقتهم ويبنون ثقتهم في خطة التغيير (Fullan,2005).

ومن الدراسات الباحثة في تأثير قيادة التغيير على تعزيز سلوك المواطنة المؤسساتية للموظفين: دراسة باليتا وفيريري وعلي محمتي(Paletta, Ferrari & Alimehmeti,2020) التي سعت إلى استكشاف كيفية تأثير نهج القيادة الجديد لمديري المدارس في سياق إدخال نظام المساءلة الجديد على ممارسات

المعلمين. ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام بيانات كمية من واقع تجريبي، واستخدم الباحثون نمذجة المعادلات الهيكلية متعددة المستويات لاختبار العلاقات بين القيادة الرئيسية، وبناء قدرة المدرسة (ممثلا بمتغيرات الكفاءة الذاتية للمعلم، والقيادة التعليمية للمعلمين، والثقافة التعاونية، ومناخ التعلم الداعم) والتغيير في ممارسات المهنية للمعلمين وكذلك طرق التدريس. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية غير مباشرة بين قيادة المديرين والتغيير في ممارسات المعلمين. إضافة إلى ذلك، بينت الدراسة أن مشاركة القيادة مع المعلمين أمر حاسم في تعزيز التغيير في التدريس والتزام المعلم بتحسين الممارسات المهنية.

ومن الدراسات التي بحثت في هذا الموضوع الدراسة التي اعتمدت تصميم البحث النوعي التي أجراها جافيفكر (Ghavifekr,2019) في ماليزيا بهدف استكشاف تأثير قيادة التغيير على سلوك المواطنة التنظيمية للموظفين في بيئة جامعية، إضافة إلى استكشاف القوى التي تؤثر على سلوك المواطنة التنظيمية للموظفين في مؤسسات التعليم العالي. واعتمدت الدراسة على بروتوكول المقابلة جنبًا إلى جنب مع الملاحظات الميدانية كنهج رئيسي لجمع البيانات المتعمقة. وكشفت النتائج أن قيادة التغيير تبني ثقة الموظفين، وتحفزهم، وتساعدهم على ضمان الثقة. علاوة على ذلك، أظهرت النتائج أن سلوك المواطنة التنظيمية للموظفين يتأثر بالقوى الشخصية، والتنظيمية، والاجتماعية، والثقافية والاقتصادية. كما بينت الدراسة أنه لزيادة سلوك المواطنة التنظيمية لدى الموظفين في مؤسسات التعليم العالي، هناك حاجة للقادة لاستخدام أسلوب التغيير المناسب في قيادة التغيير. كشفت النتائج أيضًا أن قادة التغيير يجب أن يكونوا قدوة للمرؤوسين كوسيلة لتعزيز سلوك المواطنة التنظيمية للموظفين.

وحول مشاركة أولياء الأمور والمعلمين والطلبة كآلية للتغيير، قام العجمي عام (2020) بدراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام للقيادة التشاركية في محافظة شرورة السعودية،

وعلاقة ذلك بدافعية الإنجاز لدى المعلمين. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم تصميم استبانتين لجمع البيانات: الأولى بهدف قياس القيادة التشاركية، والثانية من أجل قياس مستوى دافعية الإنجاز عند المعلمين. اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة وطبقت على(162) معلما ومعلمة. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام للقيادة التشاركية كبيرة، وكذلك أيضا مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين، وأوصت الدراسة بضرورة تبني القادة لها لما تؤديه من دور إيجابي في تحفيز المعلمين وتحقيق أهداف المدرسة العجمي(2020).

وفي ورقة بحثية بعنوان" الشراكة المجتمعية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة في المجتمع الفلسطيني" قدمتها معاري في مؤتمر التنمية المستدامة في ظل بيئة متغيرة (2018، نيسان)، استخدمت فيها المنهج الوصفي المسحي بهدف التعرف على واقع الشراكة المجتمعية بين القطاعين العام والخاص في المجتمع الفلسطيني، أوصت بتبني رؤية استراتيجية تقوم على مبدأ الشراكة المجتمعية، وعرضت توصيات بالأخذ بتقييم شركائها كتغذية راجعة لبرامجها وخدماتها نظراً لما يعززه هذا التقييم في تحقيق التخطيط الاستراتيجي (معاري، 2018).

وفي إطار قيادة التعليم نحو الاستدامة، أفادت الدراسات إلى أنه من التحديات المستمرة التي تواجه المدارس على الصعيد العالمي ليس غياب مبادرات إصلاح وتحسين المدرسة، ولكن استدامتها؛ نظرا لأن مبادرات تحسين المدارس غالبا ما تنتهي بشكل غير متسق، قصير العمر، أو تفشل في دمج "إعادة الثقافة" التي تنطوي على تغيير ثقافي عميق. وقد ركزت الدراسات على أهمية الثقافة المدرسية القوية لاستدامة ازدهار عملية التغيير المدرسي. كما أكدت على أن نجاح واستدامة تنفيذ المبادرات الناجحة،

خاصة تلك التي تتحدى معايير وممارسات المدرسة، يتطلب قيادة رائدة، غالبا ما تتواجد في المدير (Fullan, 2001; 2002).

ومن الدراسات التي عنيت بقيادة التعليم نحو الاستدامة: دراسة كل من شيرلي وهارجريفز وواشنطون–وانجيا (Shirley, Hargreaves & Washington-Wangia, 2020) التي هدفت إلى التحقيق في استدامة وعدم استدامة رفاهية القادة والمعلمين. وأشارت النتائج إلى أن التغيير المستدام فيما يتعلق برفاهية المعلمين يجب أن يعالج ويغير الجوانب الأساسية لعملهم بطرق تعتمد على تطلعاتهم للأهداف الأخلاقية، وسعيهم للاحتراف التعاوني مع زملائهم. كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن راحة وسعادة المعلمين تزدهران في البيئات التي تجسد المبادئ الأساسية للاستدامة، وبينت أن هذه البيئات تولد مشاعر إيجابية ورضا بين المعلمين، من خلال تمكينهم من تحقيق أهداف ملهمة أخلاقياً ولها قيمة إنسانية، والتي تدعم التعلم العميق والراحة بين الطلبة والمعلمين على حد سواء. علاوة على أن هذه البيئات تجعل المعلمين أقرب إلى طلبتهم، وتمكنهم من الشعور بالرضا عندما يستجيبون لتنوع طلبتهم، وأضافت أن التحسين المستدام ينتشر إلى ما وراء المعلمين والمدارس الفردية من خلال تفعيل قوة الالتزام الجماعي عبر توزيع الأدوار، والدعم والتضامن والاعتماد عليها، وارتأت أن التهديدات على الاستدامة تأتي من العوامل التي تخلق عدم الرضا بين المعلمين. وقد توصلت الدراسة لهذه النتائج باعتماد منهجية دراسة نوعية، متعددة الحالات.

وأجرى كل من لي ولويس (Lee & Louis, 2019) دراسة هدفت إلى قياس العناصر الرئيسية للثقافة المدرسية القوية واستكشاف علاقتها بالتحسين المدرسي المستدام كما يقاس بالتغييرات في نتائج تعلم الطلبة. تم توزع استبيانات على عينات من المعلمين ومديري المدارس في (182) مدرسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى العلاقة المثبتة بين العناصر الثقافية للمدرسة والتحسن المستمر للأداء المدرسي، وتشمل هذه

العناصر: الصحافة الأكاديمية، ودعم الطلبة، والثقة والاحترام، والسلبية المنخفضة أو التفاؤل، ومجتمعات التعلم المهني (وتتألف من المسؤولية المشتركة، والحوار التأملي، والممارسات المجردة، والتعليم التنظيمي)

وسعت دراسة ليو وكانرينس ودالي (Liou , Canrinus & Daly, 2019) إلى تحقيق فهم أعمق لكيفية تشكيل عمل المعلمين على مدى عقود من الإصلاحات التعليمية، بهدف تقديم حلول عملية تدعم الإصلاح في التطوير المهني المستدام وفقا لاحتياجات المعلمين لدعم القادة أثناء قيامهم بالإصلاح، باستخدام البيانات من جميع معلمي المدارس والبالغ عددهم (930) معلما في منطقة تعليمية حضرية في كاليفورنيا تتألف من(30) مدرسة، أشارت النتائج إلى الدور الوكيل الواعد للقادة التربويين في التأثير المباشر وغير المباشر على عمل المعلمين، وأن كل من العوامل التنظيمية (التوقع) والعوامل الجوهرية (الدوافع والمعتقدات) تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على عمل المعلمين تجاه تنفيذ التغيير التعليمي المستدام. وتسلط النتائج الضوء أيضا على أهمية توظيف قادة التغيير للدافع الداخلي والمعتقدات الشخصية في توجيه عمل الأفراد أثناء قيامهم بالإصلاحات.

وفي ورقة بحثية بعنوان " دور التعليم التقني والمهني في تعزيز التنمية المستدامة في الأراضي الفلسطينية"، مقدمة إلى مؤتمر التنمية المستدامة في ظل بيئة متغيرة، قام نصر الله بعرض دراسة هدفت إلى تسليط الضوء على واقعً التعليم التقني والمهني في فلسطين، ودوره في تعزيز التنمية المستدامة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. توصلت نتائج الدراسة إلى عدم تطور المناهج والتخصصات المقدمة من قبل مؤسسات التعليم العالي لتواكب متطلبات أسواق العمل في ظل التطور المعرفي والتقني، عدم توفر دراسات لاستشراف التخصصات المطلوبة في سوق العمل، عدم وجود ضوابط على المؤسسات التعليمية عند طرح التخصصات التي لا تلبي احتياجات السوق وتوجيهها نحو التخصصات المهنية والتقنية. يتطلب التطور المعرفي وتغير بيئة الأعمال تعزيز المهارات المهنية والسلوكية للخريجين إضافة إلى تحسين قدرتهم

على التكيف مع مستجدات العالم المهني، ارتفاع نسبة الخريجين العاطلين عن العمل يزيد الأعباء الاجتماعية والاقتصادية للأجيال الحالية والمستقبلية في المجتمع الفلسطيني، مما يؤثر سلبيا على تحقيق التنمية (نصر الله،2018).

باستخدام البحث الكيفي بتصميم دراسة الحالة، هدفت دراسة هستون (Huston, 2018) إلى تسليط الضوء على كيفية تأثير القيادة على تنفيذ التعليم من أجل الاستدامة ضمن برامجها الدراسية مع الاستمرار في تلبية متطلبات تعليم الأطفال في بيئة قائمة على المعايير في مدرستين ابتدائيتين من الروضة إلى السادس في ريف نيو إنجلاند. توصلت نتائج الدراسة إلى أن العوامل الداعمة مهمة لأي قائد عند بدء مبادرة جديدة. وتشمل إشراك المجتمع، والحصول على الدعم من القيادة، ورؤية القائد. كما أفادت الدراسة أن أهم العوامل التي أعاقت القيادة لتنفيذ التعليم من أجل التنمية المستدامة تتمثل في عدم وجود تطوير مهني، وعدم وجود دعم من إدارة المكتب المركزي.

يتضح من الدراسات السابقة أنها أكدت على ضرورة تبني التنمية المستدامة في المدارس؛ نظرًا إلى أهميتها في عصر العولمة واقتصاد المعرفة؛ حيث تسرِّع تحول المدارس إلى فضاء ديموقراطي حر، يتمتع بالشفافية والمشاركة والمساءلة، والاستخدام الأمثل للموارد والقدرات، وتحقيق العدالة والإنصاف والكفاءة والفعالية، مع القدرة على التعامل مع القضايا الملحة. كما بينت الدراسات أن التنمية المستدامة تحدد مستقبل العملية التعليمية، وإحداث التنمية لدى المجتمعات وصولًا إلى المستقبل المستدام الذي تنشده كافة المجتمعات الإنسانية. ودعت إلى الارتقاء بأداء القيادات التربوية وإعدادها في تحقيق الأهداف وتنفيذ الخطط وإنجاحها، وتحقيق متطلبات التنمية المستدامة التي تعزز الإدارة الذاتية، كما دعت إلى اعتماد أسلوب الإدارة بالأهداف وأن يكون للمدرسة رؤية واضحة، قائمة على تحليل بيئي متكامل، يحصر الاحتياجات التنموية لقيادات التعليم ما قبل الجامعي، تبنى عليها الخطط الإستراتيجية وما يعززها من

سياسات وقواعد وبرامج عمل. كما أكدت على ضرورة تطوير الخطط الدراسية وتحديثها لتواكب حاجات سوق العمل، ولتساهم في نشر مبادئ التنمية المستدامة، ودعم مبادئها في العملية التعليمية، وإشراك العاملين بوضع رؤية المدارس، ودعم التغييرات الهيكلية التي تتناسب مع متطلبات التغيير ومبادئ التنمية المستدامة، والتنويع في أساليب التدريس والابتعاد عن التلقين، ورفع سقف الحريات الأكاديمية للهيئات التدريسية.

دار هذا المحور في فلك العوامل الداعمة لقيادة التغيير التربوي، بهدف سبر غور وضع القيادات المدرسية المقدسية وأدوارها المرجوة، يشير التنوع في الدراسات إلى ضرورة الاهتمام بقيادة التغيير كاتجاه جديد لتطوير التعليم، وتعزيز العوامل الداعمة له، حيث تعيش المنطقة مرحلة انتقالية، ويشهد مطبخ الاقتصاد العالمي تحولًا من نموذج اقتصادي إلى آخر؛ فهناك الكثير من الزخم الإصلاحي الإيجابي، الذي يجمع بين الإصلاحات الاقتصادية والاستثمار في التعليم. وصبت الأدبيات ذات العلاقة نتائجها في ذات الوعاء، والمتمثل في أن نجاح قيادة التغيير التربوي يرتهن بتوفر البيئة الحاضنة لهذا التغيير، في ظل تسارع تحديات القرن الحالي، من خلال سياسات الإصلاح والتحسين الفعالة القائمة على مسارات رفع كفايات المديرين والمعلمين، والمناخ المدرسي، والتزام المعلمين بالتغيير، وتأثير قيادة التغيير على تعزيز سلوك المواطنة المؤسساتية للموظفين، ومشاركة أولياء الأمور والمعلمين والطلبة كآلية للتغيير، وقيادة التعليم نحو الاستدامة. ويبدو أن لكل مجتمع خصوصية، تفرض على القادة أدواراً إضافية؛ ففي حين تتجه التوصيات في الدراسات العربية للتركيز على ضرورة الوقوف على المفاتيح الأساسية للنجاح والمتمثلة في القوة، الشفافية والوضوح، العدل والمساواة، الشراكة، تحديد الأولويات، الاتصال الفعال بين الرئيس والأفراد العاملين في المؤسسة، اللامركزية، التوافق مع متطلبات التغيير(أبو شقرا،2020؛ الطراونة والسمكري،

2017)، نجد أن الدراسات الأجنبية تأخذ منحا أوسع أفقاً من خلال دراسات صادرة عن فرق بحثية متكاملة، تجرى على عدة مراحل، يمتد عمل بعضها لأكثر من أربع سنين، لتتمحور في التركيز على الاستدامة، الأدوار المعاصرة للقادة الأكفاء عالمياً، اعتماد الرؤية والرسالة والخطط الاستراتيجية للتعليم عالي الجودة، بالتشارك مع المجتمع المدرسي بحيث تقوم على إعداد الطلبة للدراسة والعمل والمواطنة في مجتمع عالمي، تبيان كيف يمكن للقادة التربويين تنمية الكفاءة العالمية لدى الطلبة والعاملين بالمدرسة، مما يؤدي إلى إيقاظ استقلاليتهم وتفكيرهم النقدي ليكون كل طفل جاهزًا للكلية والوظيفة والمواطنة في عالمنا المتنوع والمترابط، وبالتالي، تحقيق النجاح الفردي ومستقبل سلمي ومزدهر للجميع. ولكي تكون قيادة التغيير مستدامة؛ يجب أن تعمل وفق مجموعة من القيم التي تحدد سلوك القادة، وأن تتصرف بطريقة مسؤولة ومتجاوبة مع الظروف، وأن تجتمع المعادلة الصعبة بالمقارنة مع أي مكان آخر: القادة والمسؤولون والسياسيون والتربويون، وأصحاب رؤوس الأموال، وأعلام الفلاسفة والمفكرين الاقتصاديين، وصولًا إلى جيش من قادة الفكر الريادي، مضافًا إليه أصحاب المشاريع الصغيرة (Craig,2020;Tichnor-Wagner &Manise, 2020).

المحور الثالث: المعيقات والتحديات التي تعترض قيادة التغيير الثقافي.

رغم محدودية الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع، وعلى وجه الخصوص الدراسات العربية، خرجت الأبحاث بسلسلة من التوجيهات المفتاحية لتعزيز نجاح العمل القيادي، واتخاذ القرارات الحكيمة كاستراتيجية رئيسية للالتفاف حول معيقات التغيير وتحدياته؛ ومنها دراسة بعنوان "قيادة التغيير التحويلي، تقليل المقاومة باستخدام نموذج من ثمان خطوات" أفاد فيها رضوان (Radwan,2020) أن الموظفين يقاومون التغيير لتفضيلهم الروتين المعتاد، وبناءً عليه استند إلى نموذج جون كوتر كأحد أطر

إدخال التغيير في إعدادات التعليم لدورها في الحد من مقاومة التغيير وضمان نجاحه على المدى الطويل. وتتمثل هذه الخطوات في التالي: خلق شعور بالحاجة الملحة وطلب المشاركة، وتشكيل تحالف إرشادي قوي، وخلق رؤية للتغيير، توصيل الرؤية للآخرين، وإزالة العقبات من خلال تمكين الآخرين لتنفيذ الرؤية، وتخطيط وتحديد المكاسب قصيرة الأمد، وتعزيز التحسينات وإنتاج المزيد من التغيير، ومأسسة الأساليب الجديدة.

وفي دراسة الحالة النوعية التي أجرتها سانتوريلو(Santorello, 2019) على مدرسة الاستدامة الثانوية، وهي مدرسة في ماساتشوستس أطلقت بنجاح العديد من مبادرات الاستدامة، بهدف معرفة العوائق والتحديات التي واجهها صناع القرار في مدرسة الاستدامة عند اقتراح المبادرات وتنفذها، وكيفية تغلب القيادة المدرسية عليها، وتصورات صناع القرار حول فعالية الإدارة في مواجهة تلك التحديات، أجرت مقابلات مع قيادات المدرسة والمقاطعة، وهيئة التدريس، والطلبة السابقين، توصلت نتائج الدراسة إلى المعيقات الخمسة التالية: معرفة صناع القرار، ومقاومة التغيير، واستبعاد أعضاء هيئة التدريس، والخدمات اللوجستية، والتكلفة، كما كشفت النتائج عن الموضوعات الرئيسية حول التغلب على التحديات وتشمل: القيادة الداعمة والمتفانية، وتغيير عقلية صناع القرار، والتنظيم مع الطلبة وصناع القرار، وإيجاد الدعم من أصحاب المصلحة، وتحفيز الطلبة، والمبادرات منخفضة التكلفة، والأساس التطوعي، ودمج الاستدامة في المناهج الدراسية.

وباعتماد المنهج الوصفي أيضا واستخدام الاستبانة كأداة، هدفت دراسة العتيبي(2015) المعنونة ب" قيادة التغيير في إدارتي التربية والتعليم للبنين والبنات بالمنطقة الشرقية: الواقع– وأبرز المعوقات"، إلى تحديد درجة ممارسة القيادات التربوية لقيادة التغيير في المجالات التالية: تطوير رؤية مشتركة، وبناء ثقافة مشتركة، ونمذجة السلوك، وهيكلة التغيير، وتحفيز العاملين، ومعرفة أبرز معيقات التغيير، علاوة على

التعرف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة حول مجالي درجة ممارسة القيادات التربوية لقيادة التغيير، ودرجة وجود معيقات قيادة التغيير وفقا للمتغيرات المتعلقة بنوع الإدارة، المركز الوظيفي، الدورات التدريبية، وسنوات الخبرة. وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن درجة ممارسة القيادات التربوية جاءت متوسطة، كما كشفت الباحثة عن وجود معيقات تحول دون قيادة التغيير لدى القيادات التربوية أبرزها وجود قيود على صرف الحوافز والمكافآت لأصحاب الأداء المتميز. وبينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول درجة ممارسة القيادات لقيادة التغيير تبعا لمتغير نوع الإدارة(بنين، بنات)، وأشات إلى وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير المركز الوظيفي لصالح المركز القيادي، ولمتغير الخبرة وذلك لصالح أصحاب الخبرة(أكثر من 20 سنة) ولمتغير عدد الدورات التدريبية لمن تلقى (أكثر من 5 دورات تدريبية)

المحور الرابع: دراسات تبحث في واقع القيادة المدرسية في فلسطين.

في إطار دراسة أعدها البنك الدولي حول التعليم في دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، بما فيها فلسطين، خلصت إلى ضعف التعليم، والحاجة إلى إصلاحات عميقة وشاملة، وعاجلة لإعداد الطلبة لمستقبل منتج. خاصة أن متوسط إنفاق المنطقة على التعليم أعلى من المتوسط العالمي، في حين أن نتائجها المكتسبة من بين أدنى المعدلات، وتعاني من أعلى نسبة بطالة، خاصة بين فئة الشباب المتعلمين. وبيّن أن المنطقة لم تحصد الفوائد الشخصية، والاجتماعية، والاقتصادية الكاملة للتعليم، وانتقد جمود الأنظمة التعليمية القائمة على الانضباط والسيطرة ومحدودية الاستقلالية التي تقيِّد جهود مديري ومعلمي المدارس، إذ يعتبرون أنفسهم مجرد منفذين للمنهج المركزي، واقترح التقرير طرقاً جديدة لنظم تعليمية قائمة على تحسين الحوافز، ودعا إلى اللامركزية التي تهدف إلى تحسين الحوكمة/ الإدارة الرشيدة من خلال

تعزيز الاستقلالية والمساءلة والاستجابة للظروف والاحتياجات المحلية. كما أكد تقرير البنك الدولي على أهمية التأكد من أن مديري المدارس مؤهلون باعتبارهم أهم المدخلات في عملية التعليم، وأن يتم اختيارهم بشكل جيد، وتحفيزهم على التطور المهني المستمر. كما كشفت الدراسة عن وجود فجوة تعليمية مقدارها (3.9) سنة دراسية في مراحل التعليم الفلسطيني الإعدادي والثانوي، وأوصت القادة الوطنيين بقيادة التغيير التعليمي، وأولوية الاستثمار لتعزيز التعلم والمهارات، حيث يحصل الخريجون على مهارات ذهنية عليا (World Bank, 2019).

فيما كشفت دراسة حامد(Hamed,2013) التي اتبعت المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة وزعت على عينة مكونة من(390) معلما معلمة، بهدف تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الاساسية في مدينة القدس، عن تصنيف أداء مديري المدارس الأساسية في القدس كقادة للتعليم دون المستوى المنشود.

وفي دراسة أجرتها أيوب(2012) بعنوان "درجة فاعلية المدراء في قيادة التغيير اللازمة للتطوير الإداري في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين من وجهة نظرهم" اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للتوصل إلى النتائج التي أظهرت وجود درجة عالية لفاعلية المدراء في قيادة التغيير. إضافة إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة باستثناء مجال الإدارة المدرسية حيث كان الفرق لصالح ذوي الخبرة من (5–أقل من 10 سنوات). علاوة على عدم وجود فروقات دالة إحصائياً تعزى للجنس في مجالات الإدارة المدرسية، والمعلمين، والبناء المدرسي، والعلاقة مع المجتمع المحلي، في حين وجدت فروقات في مجالات الإشراف التربوي، والطلبة، والمنهاج لصالح الإناث، وفي مجال المستحدثات التكنولوجية لصالح الذكور

هدفت دراسة بلبيسي (2007) إلى تعرف درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم ومعلميهم. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للتوصل إلى النتائج التي أظهرت أن درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين كانت كبيرة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس، إلا في مجال العلاقات الإنسانية حيث جاء الفرق لصالح الذكور، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الوظيفة، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروقات دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي وموقع المدرسة، فضلاً عن عدم وجود فروقات تعزى للخبرة إلا في المجال الإداري حيث كان الفرق لصالح ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بعقد دورات في القيادة والتغيير والاتصال، وتفويض السلطات، ومشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات، واستخدام أسلوب التأثير بدل العقوبات.

أجمعت الدراسات السابقة التي تناولت المعيقات والتحديات التي تعترض التغيير على حتمية وجود معيقات وتحديات تواجه قيادة التغيير، إضافة إلى تأكيد بعضها على أن موضوع قيادة التغيير أضحى موضوعا مهمًا في نجاح الإصلاحات المدرسية؛ مثل دراسة (العتيبي،2015 ;Radwan, 2020; Santorello, 2019) كما بينت هذه الدراسات دور المعيقات المتعلقة بمعرفة صناع القرار، غياب الأهداف المحددة التي تسعى إلى تحقيق التنمية المستدامة، والمركزية المفرطة وانعدام تفويض السلطة، والإصرار على الأسلوب التقليدي في الإدارة، وعدم اقناع الموظفين بالعمل بالأسلوب والفكر الجديد، وفرض المناهج وأساليب التدريس والتقييم المقننة، وفرض مجتمعات التعلم المهنية على المعلمين دون مشاركتهم في القرارات المتعلقة بأهدافها وأساليبها، ومقاومة التغيير، وضغوط المساءلة والتقييم الخارجي، وعزلة القياديين التي تفرضها البنية التحتية المادية للمدرسة، وافتقار الإدارة لبعد المنافسة، والخدمات اللوجستية، والتكلفة.

خلاصة مراجعة الأدبيات وموقع الدراسة الحالية منها

يشير استعراض أدبيات قيادة التغيير إلى تناولها لدور الأنظمة والقيادات التربوية في تحقيق التغيير العميق، والعوامل الداعمة والمعيقات التي تعترض قيادة التغيير الثقافي، والعلاقة بين متغيريّ الخبرة والجنس ونمط قيادة التغيير المتبع.

وقد كشفت هذه الدراسات، وخاصة العربية، عن ضعف فعالية الإدارات المدرسية، وعدم مقدرتها على القيام بوظائفها كوكلاء للتغيير، وعزت ذلك إلى عدم وضوح الرؤية، والافتقار إلى وجود استراتيجية واضحة وخطط لتطوير المهارات القيادية، وتعدد المرجعيات، والمركزية المفرطة، والقصور في تطوير هيكلة الإدارة وتطبيق قوانين تطوير التعليم، والروتينية، والافتقار إلى قنوات الاتصال الصحيحة، وسرعة اتخاذ القرارات، وقلة توفير الخدمات الإدارية.

كما تشير القراءة المتعمقة لأدبيات قيادة التغيير إلى وجود فجوة في الأدب التربوي العالمي والعربي، حيث اكتفت معظم هذه الدراسات بتناول أحد الموضوعات التالية: دور الأنظمة والقيادات التربوية في تحقيق التغيير العميق، العوامل الداعمة لقيادة التغيير الثقافي، أو المعيقات والتحديات التي تعترض قيادة التغيير الثقافي، بالتالي من أوجه أصالة الدراسة الحالية تميزها بالبحث في هذه الموضوعات كافة. كما يبين استعراض الدراسات العربية السابقة محدودية الدراسات التي تعالج طبيعة قيادة التغيير في المؤسسة التربوية، فضلاً عن الافتقار إلى الدراسات الباحثة في واقع قيادة التغيير تبعا لنظرية فولان في السياق العربي والفلسطيني. ومن هنا ارتأت الباحثة أهمية إجراء هذه الدراسة بصفتها (حسب علم الباحثة) الأولى من نوعها عربياً وفلسطينيا من حيث إطارها النظري، وأدبياتها، واستبانتها ومجالاتها، ومتغيراتها، ومجتمعها، وعينتها، وكونها تملأ ثغرة في الأدب التربوي المتعلق بقيادة التغيير في منطقة القدس، حيث يتعذر وجود بيانات حول العوامل الداعمة والمعيقات ضمن بيئة القدس لتفعيل قيادة التغيير.

وفي ضوء مراجعة الأدب التربوي الشامل للموضوع، تبين تفرُّد هذه الدراسة في تناول العلاقة بين متغيرات الجنس والخبرة والجهة المشرفة، والتفاعلات بين هذه المتغيرات ونمط قيادة التغيير المتبع، مما يضفي عليها طابع الأصالة، علاوة على تميزها بطريقة البحث المختلط من الكمي والكيفي في الدراسة للحصول على نتائج أكثر موضوعية وشمولية.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد المشكلة، واعتماد المنهجية، وبناء الأدوات، والمقارنات مع الدراسات السابقة، وتفسير النتائج. في حين تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بمعالجتها لموضوع قيادة التغيير، وبالتحديد مدى امتلاك المديرين في منطقة القدس لذهنية قيادة التغيير وترجمته على أرض الواقع إضافة إلى تميزه بالمنهجية الأصيلة الواردة أدناه.

يتم في الفصل القادم مناقشة تصميم البحث وإجراءاته، ويتضمن تخصيص مجتمع الدراسة وعينتها، إضافة إلى تبيان الأدوات التي تم تطويرها لتستخدم لتحقيق أهداف الدراسة، ابتداءً بالاستبانة التي وظفت لوصف واقع كفاءات قيادة التغيير لدى مديري القدس، ومن ثم المقابلات الكيفية المتعلقة بالعوامل الداعمة والمعيقة لتحقيق قيادة التغيير على أرض الواقع، كما يتناول وصف طرق تحليل البيانات.

الفصل الثالث: وصف الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة وتصميم البحث

مقدمة

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مدى امتلاك مديري مدارس القدس لذهنية قيادة التغيير في ضوء نظرية فولان لقيادة التغيير، واستشفاف العوامل الداعمة والمعيقات التي تحول دون قيامهم بترجمة فكر التغيير على أرض الواقع.

يقدم هذا الفصل وصفاً توضيحيًا لكل من تصميم الدراسة وإجراءاتها، بما فيها منهجية الدراسة، ومجتمعها وعينتها، والأدوات المستخدمة لجمع البيانات، إضافة إلى إجراءات التحقق من صدق وثبات أدواتها، كما تناول أيضا وصفا لإجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية وآلية تحليل النتائج.

منهجية الدراسة وتصميمها

بناء على طبيعة مشكلة البحث وأسئلته ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت هذه الدراسة المنهجية الكمية والكيفية الهجينة (mixed methods approach) بتصميم وصفي تحليلي، يهتم بوصف الظاهرة وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً، ويعرف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً، يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة الدراسة دون تدخل من الباحث فيها. وتحاول الباحثة من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وتبيان العلاقة القائمة بين المكونات والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها، وبيان الآثار التي تحدثها.

تمت الدراسة على مرحلتين:

أولا: الجزء الكمي، حيث تم استخدام المنهج الكمي لتحديد مدى وجود ثقافة وذهنية التغيير لدى القيادات المدرسية في منطقة القدس، وذلك باستخدام استبانة مغلقة صممت لهذا الغرض لجمع البيانات وتحليل إجابات أفراد العينة، والتي تم تفريغها حسب الأوزان لقياس درجة القيادة التي يتمتعون بها في ضوء نظرية فولان، من خلال طريقة التحليل الكمي القائمة على حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المبحوثين، كما تناول هذا الجانب أيضا البحث في علاقة كل من الجنس والخبرة والجهة المشرفة والتفاعل فيما بينها في فكر وذهنية قيادة التغيير لدى المديرين في منطقة القدس.

ثانيا: الجزء الكيفي، حيث تم اعتماد المنهج الكيفي للإجابة عن السؤالين البحثيين الثاني والثالث من خلال إجراء مقابلات شبه منظمة (semi-structured interviews) تم تحليلها باستخدام التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) للتعمق بشكل أكبر في تشخيص دور قادة التغيير في تحقيق قيادة التغيير وتنمية مهاراته وتحسين جودة أداء المعلمين والمجتمع المدرسي ككل، وفتح المجال أمام الأطراف ذات العلاقة في هذه العملية من مدرين ومعلمين لإبداء آرائهم حول العوامل الداعمة لتنمية قيادة التغيير لدى المعلمين، ومقترحاتهم للحد من التحديات التي تعترضهم، والإفادة من خبراتهم من خلال الأسئلة المفتوحة التي أتاحت لهم المجال للتعمق في التعبير عن العوامل الداعمة والتحديات التي تواجه عملية تنمية قيادة التغيير لدى المعلمين، ومقترحاتهم في سبيل تطويرها.

مجتمع الدراسة

يتألف المجتمع الأصلي للدراسة من كافة المديرين والمعلمين في منطقة القدس، موزعين على مدارس السلطة، والوكالة، والخاصة، والبلدية، والمعارف. ولقد وجدت الباحثة تباين في معطيات أعداد المديرين والمعلمين المستقاة من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ومركز الإحصاء الفلسطيني، وقد اعتمدت الباحثة البيانات المعتمدة من الجهات المشرفة (مدارس السلطة والخاصة من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية،

والوكالة من مركز الإحصاء الفلسطيني وذلك لاعتمادهم عليه وكذلك الأمر بالنسبة للمدارس التابعة للجانب الإسرائيلي)

بلغ عدد المديرين(241) مديراً ومديرة، أما عدد المعلمين فبلغ (8692) معلماً ومعلمة، وذلك وفقا للإحصاءات الأخيرة من العام الدراسي 2021/2020. والجدول التالي يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الجهات المشرفة:

جدول رقم(1.3)

توزيع مجتمع الدراسة في مدارس القدس على الجهات المشرفة

الرقم	الجهة المشرفة	عدد المعلمين	عدد المديرين
1	السلطة	953	*51
2	الوكالة	168	**15
3	خاصة	2271	*85
4	البلدية	1000	25
5	المعارف	4300	65
	المجموع	8692	241

*قواعد البيانات التربوية الفلسطينية للعام الدراسي 2020-2021/ وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

**الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني ،2021.

***قواعد البيانات التربوية الإسرائيلية للعام الدراسي 2020-2021/ وزارة المعارف الإسرائيلية.

عينة الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، تم حساب حجم العينة وفقا ل Sample Size Calculator(Das, Mitra & Mandal, 2016) بدرجة ثقة (95%) وفترة ثقة (5%) حسب المجتمع المكون من (241) مديراً ومديرة من مدارس القدس التابعة لجهات إشرافيه مختلفة وهي (السلطة، الوكالة، الخاصة، البلدية، المعارف)، وجد أن العينة ينبغي أن تكون (149) مديراً ومديرة، وتمثل (62%) من مجتمع الدراسة، وقد قامت الباحثة بأخذ نسبة أعلى وهي (180) وتمثل (75%) من مجتمع الدراسة.

تم حساب حجم العينة الطبقية وفقا للمعادلة التالية (عدد أفراد العينة في كل طبقة=حجم الطبقة÷ حجم المجتمع ×حجم العينة).

يوضح الجدول رقم (3,2) توزيع أفراد عينة الدراسة الكلية تبعا لأدوات الدراسة؛ حيث أجاب على الاستبانة(180) مديرا ومديرة. واستخدمت نتائج السؤال الأول لاختيار عينة قصدية طبقية تألفت من خمسة مديرين ممن قاموا بتعبئة الاستبانة؛ واظهرت النتائج امتلاكهم لقيادة التغيير بدرجة كبيرة من كافة الجهات المشرفة، وتم ترميزهم بالرموز م د1، م د 2...م د5. بالإضافة الى ان الجدول يوضح العينة العشوائية الطبقية المكونة من معلمين اثنين من كل جهة إشرافية بهدف الإجابة عن السؤالين البحثيين الثاني والثالث، وتم ترميزهم ب م 1، م2...م10.

جدول رقم(2.3)

توزيع أفراد العينة الكلية للدراسة تبعا لأدوات الدراسة المستخدمة وفئات المبحوثين

الرقم	أدوات الدراسة	فئات المبحوثين	عدد المبحوثين
1	استبانة وصف واقع كفاءات قيادة التغيير لدى مديري القدس	مديرو المدارس	180
2	المقابلات الميدانية الموجهة للمديرين	مديرو المدارس	5
3	المقابلات الميدانية الموجهة للمعلمين	أعضاء هيئة التدريس	10
	إجمالي أفراد العينة الذين استجابوا لجميع أدوات الدراسة		195

وصف متغيرات أفراد العينة

يمكن توضيح طبيعة توزيع أفراد العينة من المديرين وعددهم (180) مديراً ومديرة وفق المتغيرات الديموغرافية المختلفة التي شملت: الجنس (النوع الاجتماعي)، وسنوات خبرتهم الوظيفية، والجهة المشرفة التي يتبعون لها، وذلك حسبما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (3.3)

توزيع أفراد عينة الدراسة من المديرين وفق المتغيرات الديموغرافية المختلفة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	71	%39.4
	أنثى	109	%60.6
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	47	%26.1
	من 5–10 سنوات	47	%26.1
	أكثر من 10 سنوات	86	%47.8
الجهة المشرفة	سلطة	45	%25.0
	وكالة	15	%8.3
	خاصة	46	%25.6
	بلدية	25	%13.9
	معارف	49	%27.2

بين الجدول (3.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس؛ فكانت نسبة 39.4% للذكور، ونسبة 60.6% للإناث. اما بالنسبة لسنوات الخبرة، فكانت نسبة 26.1% لأقل من 5 سنوات، ونسبة 26.1% من 5–10 سنوات، ونسبة 48.8% لأكثر من 10 سنوات. فيما أظهر متغير الجهة المشرفة أن نسبة الاشراف كانت 25% للسلطة، و8.3% للوكالة، و25.6% للخاصة، و13.9% للبلدية، و27.2% وزارة المعارف.

أدوات الدراسة

طورت الباحثة أداتين لدراسة واقع القيادة المدرسية في القدس، ومدى قدرتها على إحداث التغيير المطلوب. وتمثلت أدوات جمع البيانات المستخدمة لإجراء الدراسة بالآتي: الأولى، استبانة مغلقة مسحية، تهدف إلى وصف واقع كفاءات قيادة التغيير لدى مديري القدس (ملحق رقم1) .

أما الأداة الثانية فهي أداة كيفية تجسدها المقابلة شبه المنظمة الموجهة للمديرين (ملحق رقم 2)، والمقابلة الموجهة للمعلمين (ملحق رقم 3) وفيما يلي تعريف بكل أداة والهدف منها:

1.استبانة وصف واقع كفاءات قيادة التغيير لدى مديري القدس

صممت هذه الأداة المسحية المغلقة لجمع البيانات حول كفاءات قيادة التغيير لدى مديري القدس من وجهة نظرهم، حيث تم تطويرها بالاعتماد على أدبيات قيادة التغيير، وبشكل أساسي على نظرية فولان لقيادة التغيير (Fullan,2001,2002)، واشتقاق الأسئلة والمحاور من عدة دراسات سابقة مثل (الشريجة، العتيبي والعقيل،2016) و(الهيبة،2018) و(Hall,2018) و(Leithwood,1992;1994) و(Leithwood et.al,2006) بطريقة شمولية تعزز الهدف من الأداة، وتحقق المراد المقصود منها في عملية جمع البيانات.

وتكونت الاستبانة من جزئين على النحو الآتي:

الجزء الأول: معلومات أساسية عن المبحوث وتشمل: الجنس، سنوات الخبرة، والجهة المشرفة.

الجزء الثاني: اشتمل على (56) فقرة موزعة على ستة مجالات عكست الكفايات الخمسة لقيادة التغيير، إضافة إلى الاستدامة، وتمثلت بالآتي:(بناء رؤية مستقبلية للتغيير، امتلاك مهارات التغيير، تحسين العلاقات الإنسانية، تفعيل مبدأ الشراكة في عملية التغيير، تحقيق تماسك فريق التغيير، التحفيز نحو استدامة تحقيق أهداف التغيير). وتم اعتماد سلم ليكرت الخماسي للإجابة على فقرات الاستبانة من قبل أفراد العينة.

لقياس اتجاهات العينة نحو كل فقرة تم إعطاء أوزان على النحو التالي: ابتداءً من موافق بدرجة كبيرة جداً(5) درجات، ثم موافق بدرجة كبيرة(4) درجات، ثم موافق بدرجة متوسطة(3) درجات، ثم موافق بدرجة قليلة(2) درجة، انتهاء بموافق بدرجة قليلة جداً(1) درجة.

تم تطبيق الاستبانة على المديرين بهدف قياس مدى توفر قيادة التغيير في مدارس القدس، ومستوى فكر قيادة التغيير الذي يتمتعون به في ضوء نظرية فولان، وتصنيف كفاءاتهم وفقا لوجهات نظرهم وقناعاتهم وأفكارهم التي تعكسها إجاباتهم عن بنود الاستبانة، وهذا يرتبط بالمرحلة الأولى من الدراسة. كما تم في هذه المرحلة قياس مدى تأثير الجنس، والخبرة، والجهة المشرفة، والتفاعلات بينها في تفعيل فكر قيادة التغيير؛ حيث تم توزيعها على عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (241) مديراً ومديرة من مديري مدارس القدس، وبناءً على نتائجهم تم اختيار عينة ممثلة منهم لحملة فكر قيادة التغيير بدرجة كبيرة بهدف إجراء المرحلة الثانية من الدراسة والإجابة على أسئلتها الكيفية.

صدق وثبات الاستبانة

لتحقيق الصدق في نتائج الدراسة تم اللجوء إلى الصدق المتعلق بالاستبانة الكمية حيث اعتمدت الباحثة الأنواع الثلاثة التالية من الصدق:

الصدق الظاهري

حيث حرصت الباحثة على ملاءمة الاستبانة لعنوان الدراسة وأهدافها وأسئلتها، ومناسبة فقراتها للمجالات الموضوعة ووضوحها لأفراد العينة.

صدق المحكمين

تم التحقق من صدق المحتوى للأداة بعرضها على مايكل فولان، الخبير العالمي في مجال القيادة والتغيير وعضو البرلمان الكندي، علاوة على عرض الاستبانة في صورتها الأولية على المشرف الرئيسي

للدراسة ومحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، حيث اعتمد التحكيم على ثمانية محكمين من أعضاء هيئات التدريس في الجامعات الفلسطينية في مجال القيادة والإدارة التربوية والقياس والتقويم، والتحكيم اللغوي، الذين قاموا بالاطلاع على عنوان الدراسة وأهدافها وأسئلتها ومراحلها، وقراءة فقرات الاستبانة، وأبدوا رأيهم في درجة ملاءمتها للمجال الذي تنتمي إليه، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة، ودرجة وضوحها، وسلامة صياغتها اللغوية، وبناء على توجيهات المحكمين تم إجراء التعديلات المناسبة من حيث إعادة ترتيب ، وإضافة فقرات وحذف أخرى، حتى استقرت الاستبانة بصورتها النهائية البالغة(56) فقرة، بعد أن كانت (65) فقرة في صورتها الأولية. الملحق رقم (1) يحتوي على نموذج الاستبانة الموجهة لمديري مدارس القدس.

الصدق الداخلي

من ناحية أخرى، تم التحقق من الصدق الداخلي للأداة، بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في كافة فقرات الاستبانة؛ ويدل ذلك على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (4.3)

نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات واقع القيادة التربوية في منطقة القدس في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.484**	0.000	20	0.540**	0.000	39	0.465**	0.000
2	0.531**	0.000	21	0.526**	0.000	40	0.558**	0.000
3	0.470**	0.000	22	0.572**	0.000	41	0.589**	0.000
4	0.469**	0.000	23	0.334**	0.000	42	0.596**	0.000

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
5	0.439**	0.000	24	0.569**	0.000	43	0.553**	0.000
6	0.568**	0.000	25	0.609**	0.000	44	0.508**	0.000
7	0.649**	0.000	26	0.585**	0.000	45	0.586**	0.000
8	0.631**	0.000	27	0.598**	0.000	46	0.634**	0.000
9	0.609**	0.000	28	0.689**	0.000	47	0.695**	0.000
10	0.467**	0.000	29	0.612**	0.000	48	0.699**	0.000
11	0.529**	0.000	30	0.618**	0.000	49	0.686**	0.000
12	0.586**	0.000	31	0.666**	0.000	50	0.460**	0.000
13	0.603**	0.000	32	0.600**	0.000	51	0.638**	0.000
14	0.403**	0.000	33	0.613**	0.000	52	0.683**	0.000
15	0.463**	0.000	34	0.573**	0.000	53	0.719**	0.000
16	0.656**	0.000	35	0.565**	0.000	54	0.622**	0.000
17	0.684**	0.000	36	0.356**	0.000	55	0.652**	0.000
18	0.528**	0.000	37	0.578**	0.000	56	0.606**	0.000
19	0.482**	0.000	38	0.630**	0.000			

** داله احصائية عند 0.001

* داله احصائية عند 0.050

ثبات الاستبانة

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الأداة، من خلال احتساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الاستبانة الستة وفق معادلة الثبات كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي(Cronbach Alpha) ، وكانت الدرجة الكلية لواقع القيادة التربوية في منطقة القدس في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان (0.95)،

وهذه النتيجة تشير الى تمتع هذه الاداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول رقم (5.3)

نتائج معامل الثبات للمجالات

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
بناء رؤية مستقبلية لمدير المدرسة نحو التغيير	9	0.85
امتلاك مهارات التغيير	8	0.78
تحسين العلاقات الإنسانية	8	0.86
تفعيل مبدأ الشراكة في عملية التغيير	8	0.84
تحقيق تماسك فريق التغيير	6	0.75
التحفيز نحو استدامة تحقيق أهداف التغيير	17	0.89
الدرجة الكلية	56	0.96

2. المقابلة الشفوية المتعلقة بدور قادة التغيير في تنمية قيادة التغيير

في ضوء ما توصلت إليه أدبيات قيادة التغيير وبالاستناد إلى المحاور التي تم استخدامها لوصف مدى كفاءات مديري القدس في قيادة التغيير، تم تصميم الأداة الثانية، والمتمثلة بمقابلة كيفية شبه منظمة. وقد تم إعداد نموذجين من المقابلات موجهة لمديري ومعلمي مدارس القدس، وتم إجراء نموذج المقابلة الأول على عينة قصدية طبقية ممن حصل على درجة كبيرة في استبانة المديرين، والثاني تم إجراؤه بطريقة طبقية عشوائية على معلمين اثنين من كل جهة مشرفة.

يعود سبب اختيار الباحثة لأداة المقابلة إلى استخدامها للتعمق في تفسير طبيعة هذه المعتقدات وتحليلها، والتعمق في تبيان العوامل الداعمة لتحقيق فكر قيادة التغيير، والمعيقات التي تقف أمام المديرين في ترجمته على أرض الواقع، وتحقيقه لدى المجتمع المدرسي بعناصره كافة كريسويل(Creswell, 2017)،

وهذا يرتبط بالسؤالين البحثيين الثاني والثالث، المتعلقان بالعوامل الداعمة والمعيقة لتنمية وتحقيق قيادة التغيير.

صدق المقابلات

تم التأكد من صدق الأدوات الكيفية للدراسة من خلال قياس الصدق الظاهري، وصدق المحتوى، وصدق المجيبين، بهدف التحقق من صدق محتوى المقابلات، وضمان أنها تخدم أدوات الدراسة، فضلاً عن تثليث المعلومات التي تم جمعها من كافة الأدوات كما يلي:

الصدق الظاهري: تم تصميم المقابلات بحيث تتواءم مع عنوان الدراسة وأهدافها وأسئلتها.

صدق المحتوى: قامت الباحثة بعرض أسئلة المقابلة بصورتها الأولية على محكمين مختصين في حقل التربية لتحكيمها من حيث مناسبة الفقرة للمحتوى، وإبداء رأيهم في مدى كفاءة أداة الدراسة من حيث ملاءمة محتواها، وشموليتها وتقويم الصياغة اللّغوية، والإخراج، أو أية ملاحظات تتعلق بالتعديل أو التغيير، أو الحذف، أو الزيادة وفق ما يراه المحّكم لازماً. وقامت الباحثة بدراسة اقتراحات المحكمين، وإجراء التعديلات الملائمة في ضوء التوصيات، والملاحظات، والآراء المقدمة.

علاوة على أن الباحثة قامت بتثليث المعلومات (triangulation) التي تم جمعها من الأدوات كافة، حيث تم جمع البيانات من خلال الاستبانة، وعقد مقابلات مع مديري ومعلمي مدارس القدس ومقارنتها معا.

صدق المجيبين: قامت الباحثة بإرسال نصوص المقابلات للمشاركين فيها، للتأكد من فحواها والتعديل والإضافة إذا لزم الأمر.

ثبات المقابلات

تم احتساب الثبات الخارجي من خلال قيام الباحثة بقياس الثبات الخارجي لتحليل المقابلات، واحتساب نسبة التوافق في التحليل، وذلك بتحديد كل فكرة متعلقة بأسئلة الدراسة، والطلب من باحثة أخرى القيام بمهمة التحليل، بعد الاتفاق على آلية التحليل، بحيث حللت كل منا على حدا ثلث البيانات، ومن ثم قامت الباحثة باحتساب نسبة التوافق في التحليل وفقا للمعادلة التالية:

نسبة التوافق في التحليل = عدد الوحدات المتفق عليها ÷ عدد وحدات التحليل الكلية × 100%

وقد بلغت نسبة التوافق في تحليل البيانات 0.90 محققة بذلك الثبات الخارجي للأداة.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم تنفيذ مجموعة من الإجراءات الضرورية والمتسلسلة، حيث تم التوجه إلى الأطراف الرئيسية في عملية قيادة التغيير من مديرين ومعلمين، وتم بناء استبانة مكونة من ستة مجالات وُجِّهت للمديرين، وذلك بهدف التعرف على حملة فكر قيادة التغيير من مديري مدارس القدس. كما تم بناء نموذجين من المقابلات شبه منظمة تم توجيهها للمديرين والمعلمين بهدف التعمق في معرفة دور قادة التغيير في تنمية وتحقيق فكر قيادة التغيير في كافة عناصر العملية التعليمية.

وفيما يلي تفصيل لأهم الإجراءات:

1. الاطلاع على الخلفية النظرية والأدبيات المتعلقة بقيادة التغيير والعوامل الداعمة والمعيقة لها.
2. بناء أدوات البحث، الاستبانة الموجهة لمديري مدارس القدس، والمقابلات شبه المنظمة الموجهة للمديرين والمعلمين.
3. عرض الأدوات على لجنة محكمين متخصصين من الجامعات الفلسطينية للتأكد من صدقها.
4. تحديد مجتمع الدراسة وعينتها من مديري ومعلمي مدارس القدس.

5. الحصول على تسهيل مهمة من كافة المرجعيات؛ لتسهيل توزيع الاستبيان وإجراء المقابلات.

6. التحقق من ثبات الاستبيان من خلال توزيعه على عينة استطلاعية، وتحليل البيانات بتوظيف برنامج الرزم الإحصائية(SPSS) Statistical Package for Social Sciences ، وإيجاد معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)

7. عقد المقابلات والاستعانة بالتسجيلات الصوتية للمقابلات بعد أخذ موافقة المبحوثين.

8. تحليل البيانات الكمية إحصائيا عبر برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإيجاد أفضل خمسة قادة التغيير.

9. كتابة نتائج الدراسة وتوصياتها.

المعالجات الإحصائية وتحليل البيانات

ا. التحليل الكمي

تم إخضاع إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة للتحليل الإحصائي باستخدام التكرارات والنسب المئوية، حيث تمت الإجابة عن فقرات الاستبانة من خلال سلم ليكرت الخماسي، كما تم إعطاء الوزن لقياس اتجاهات العينة نحو كل بند من بنود الاستبانة على النحو التالي: ابتداء بأوافق بدرجة كبيرة جدا (5) درجات، ثم أوافق بدرجة كبيرة (4) درجات، ثم أوافق بدرجة متوسطة (3) درجات، تليها أوافق بدرجة قليلة(2) درجة، انتهاء بأوافق بدرجة قليلة جدا (1) درجة.

المحك المعتمد

انطلاقا من اعتماد النموذج الإحصائي ليكرت الخماسي ذي التدرج النسبي بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية المتعلقة بأداة الدراسة وفقراتها، تم اعتماد المعيار الإحصائي وفقا للمعادلة الآتية: مدى الفئة= (أعلى قيمة–أدنى قيمة) ÷ عدد الخيارات+1. (الشمري،2018; ResearchGate,2021)

مدى الفئة = (5−1=4) ثم تقسم على 5 باعتبارها أعلى قيمة في مقياس ليكرت (4÷ 5=0.8) بعد ذلك يضاف رقم 1 كونه أقل قيمة في المقياس لتحديد الحد الأقصى للخلية، فتكون الفئة الأولى لقيم المتوسط الحسابي (من 1 –1.80) وهكذا بالنسبة لبقية قيم المتوسطات الحسابية، وبالتالي أصبح معيار الحكم على امتلاك المديرين لفكر قيادة التغيير بعد تفريغ الاستبيان، وإيجاد معدل البنود التي أجاب عليها المديرون على النحو الظاهر في جدول (3,3) كالآتي:

جدول رقم (6.3)

المحك المعتمد للدراسة

مدى المتوسطات	الدرجة
من 1− 1.80	قليلة جدا
من 1.81−2.60	قليلة
من 2.61−3.40	متوسطة
من 3.41−4.20	كبيرة
من 4.21 −5.00	كبيرة جدا

بعد ذلك تم اختيار عينة المديرين للمقابلات الكيفية شبه المنظمة، بحيث تحقق الشمولية والتنوع في البيانات، وقد ارتأت الباحثة احتساب العلامة الكلية لكل مدير، واختيار مدير يمثل حملة فكر قيادة التغيير بدرجة كبيرة من كل جهة مشرفة.

كما تم حساب اختبار – ت للعينات المستقلة Independent Sample T-test لفحص الفرضية المتعلقة بعلاقة متغير الجنس في ذهنية قيادة التغيير التي يمتلكها المديرون في منطقة القدس وذلك بعد فحص تحقق شروط عمل الاختبار المتعلقة بالتوزيع الطبيعي والقيم الشاذة والتجانس. وتم حساب تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للإجابة عن السؤال المتعلق بالعلاقة بين الخبرة والذهنية المتعلقة بقيادة التغيير التي يمتلكها المديرون في منطقة القدس، فضلا عن استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three

way ANOVA في فحص الفرضية المتعلقة بأثر الجهة المشرفة ونمط القيادة المتبع، والتفاعل بين المتغيرات كافة.

ب. التحليل الكيفي

تم استخدام التحليل الموضوعي "Thematic Analysis" بالخطوات التالية:

1. التآلف، التعمق في البيانات للدراية بمحتواها، والبحث عن الأفكار التي تساعد في معالجة سؤال البحث.

2. ترميز البيانات المفرغة، وفق محاور مرتبطة بسؤال البحث، والتحقق من صدقها وثباتها وتفريغها إلى فئات وفقا لهذه الرموز.

3.تطوير الأفكار، تجميع الرموز والبيانات المرمزة لتحديد الأنماط والحصول على مستويات من الأفكار المرشحة.

4. مراجعة الأفكار، العمل على البيانات المرمزة، والرجوع إلى قاعدة البيانات للتحقق من أن الأفكار مناسبة لمعالجة سؤال البحث وتمثل البيانات بدقة.

5. تسمية الأفكار، بحيث تجسد جوهر هدف البحث وتساعد على فهم البيانات

6. الكتابة، وتتضمن تجميع وتطوير وتحرير الكتابة التحليلية الموجودة، ووضعها في تقرير يحتوي على مقدمة لتحديد سؤال البحث وأهدافنا ونهجنا، قسم المنهجية الذي يصف كيف جمعنا البيانات وشرح كيفية إجراء التحليل للمواضيع، النتائج والمناقشة. (Clarke, Braun, & Weate , 20116;Nowellet.al, 2017)

ملخص الفصل

تم في هذا الفصل تناول منهجية الدراسة وتصميمها، ومجتمعها وعينتها، كما تم تبيان أدوات الدراسة وصفاً ومصدراً، وتوضيح الطريقة المعتدة للتحقق من صدقها وثباتها، علاوة على تسلسل إجراءات الدراسة المتبعة في جمع البيانات تمهيدا لتحليلها، إضافة إلى عرض طرق معالجة وتحليل البيانات لاستنباط نتائج الدراسة.

يتناول الفصل القادم عرض نتائج التحليل الكمي للاستبانات، إلى جانب توضيح التحليل الكيفي للمقابلات شبه المنظمة.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة الكمية ومناقشتها

مقدمة

تتمثل أهمية القيادات التربوية والمعلمين بكونهم وكلاء التغيير، وفرسان العملية التعليمية؛ وبالتالي، فهم بحاجة إلى تطوير مهاراتهم ومعرفتهم بشكل مستدام؛ لمواكبة الاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية وطرق التدريس. من هنا، تكمن أهمية النظر إلى واقع القيادة التربوية في فلسطين، وسبر غوره، وصولاً لتحديد العوامل الداعمة والمعيقة لقيادة التغيير؛ حيث تؤدي دورًا حيوياً في تنمية الموارد البشرية، والارتقاء بأداء القيادات التربوية للنهوض بالمعلمين والطلبة؛ بهدف تحقيق التغيير المستقبلي المأمول في المجتمع ككل. ركزت الفصول الثلاثة الأولى على الإطار النظري، ومراجعة الأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة والمنهجية المستخدمة في هذا البحث.

بعد شرح الأدوات التي تم استخدامها للدراسة، ومعالجة تحليل البيانات في الفصل الثالث، يتناول هذا الفصل عرضاً ومناقشةً لنتائج الدراسة الكمية، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو " واقع القيادة التربوية في منطقة القدس في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان"؛ حيث بين الاجابة عن السؤال الأول للدراسة وفرضياته، والذي ينص على: ما واقع القيادة التربوية في منطقة القدس في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان؟

وتمت الإجابة عليه باستخدام استبانة خُصصت للموضوع وتناولت المجالات الآتية:

1- بناء رؤية مستقبلية لمدير المدرسة نحو التغيير.
2- امتلاك مهارات التغيير.
3- تحسين العلاقات الإنسانية.
4- تفعيل مبدأ الشراكة في عملية التغيير.

5- تحقيق تماسك فريق التغيير.

6- التحفيز نحو استدامة تحقيق أهداف التغيير.

نتائج السؤال الأول: ما واقع القيادة التربوية في منطقة القدس في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبِّر عن واقع القيادة التربوية في منطقة القدس في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لواقع القيادة التربوية في منطقة القدس في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
3	تحسين العلاقات الإنسانية	4.45	0.46	كبيرة جداً	%88.90
5	تحقيق تماسك فريق التغيير	4.29	0.43	كبيرة جداً	%85.80
2	امتلاك مهارات التغيير	4.25	0.45	كبيرة جداً	%84.90
1	بناء رؤية مستقبلية لمدير المدرسة نحو التغيير	4.15	0.45	كبيرة	%83.00
4	تفعيل مبدأ الشراكة في عملية التغيير	4.14	0.55	كبيرة	%82.90
6	التحفيز نحو استدامة تحقيق أهداف التغيير	4.08	0.47	كبيرة	%81.60
	الدرجة الكلية	4.20	0.40	كبيرة	%84.00

يتضح من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على واقع القيادة التربوية في منطقة القدس في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(4.19) وانحراف معياري (0.40) وهذا يدل على أن واقع القيادة التربوية

جاء بدرجة كبيرة، وبنسبة مئوية (84%)، هذا يعني تجانس معظم أفراد عينة الدراسة في رؤيتهم لواقع قيادة التغيير. ولقد حصل مجال تحسين العلاقات الإنسانية على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.44)، يليه مجال تحقيق تماسك فريق التغيير بمتوسط حسابي (4.28)، ومن ثم مجال امتلاك مهارات التغيير بمتوسط حسابي (4.24) وجاءت بدرجة كبيرة جداً، يليه مجال بناء رؤية مستقبلية لمدير المدرسة نحو التغيير بمتوسط حسابي (4.15)، يليه مجال تفعيل مبدأ الشراكة في عملية التغيير بمتوسط حسابي (4.14)، ومن ثم مجال التحفيز نحو استدامة تحقيق أهداف التغيير بمتوسط حسابي (4.07)، وجاءت بدرجة كبيرة.

وتوافقت هذه النتيجة مع نتائج المجموعة التجريبية لدراسة عماد الدين (2003) التي هدفت إلى تعرّف مدى نجاح برنامج يتعلق بإعداد مدير المدرسة ليصبح قائداً فعّالاً، حيث خلصت إلى أن السلوكيات المتصلة بقيادة التغيير الثقافي تنطبق بدرجة كبيرة على ممارسات مديري المدارس المشاركة في البرنامج.

وقد تُعزى نتيجة الدراسة بأن واقع القيادة التربوية جاء بدرجة كبيرة، مع أن النمط السائد إداري وليس قيادي، لكون التقييم ذاتي يميل فيه المديرين إلى إعطاء صورة مثالية عن أدائهم، أو لرغبتهم الحقيقية في امتلاك كفايات قيادة التغيير. علاوة على أن المديرين يخضعون لبرامج تطوير مهني، ترشدهم باستراتيجيات النجاح في مجتمع القرن 21 وإعداد طاقم محترف، قائم على روح الفريق، وقادر على تمكين الطلبة لمواجهة المستقبل؛ لتقوم المدرسة بتحقيق الدور المنوط بها في إيجاد مستقبل أفضل لمجتمع مستدام، يتفق مع تطلعات المجتمع المدرسي ورغباته. ومن هذا المنطلق، تعتبر ممارسة المهام القيادية لمديري المدارس بدرجة كبيرة، والحرص على تطوير المدرسة والطاقم والطلبة نتيجة طبيعية (بلبيسي،2007؛ السواريس،2019). وقد تكون هناك معيقات خارجية كالمركزية؛ نظراً لأن المديرون يعملون ضمن الخطوط العريضة للجهة المشرفة ورؤيتها، التي تلزمهم بالتقيد بتنفيذها ضمن المجتمعين المدرسي والمحلي؛ الأمر الذي يحد من مشاركتهم للمجتمع المدرسي في اتخاذ القرار. فضلاً عن انعدام قدرة المديرين في القدس

على التحفيز المادي للمعلمين، وتدني الأجور التي تدفعها معظم الجهات المشرفة، والافتقار إلى الأمن الوظيفي فيها –حيث تحاول الوكالة تقليص عدد العاملين فيها. وهذا يتنافى مع هرم ماسلو(Maslo,1954) الذي يتطلب الشعور بالأمن والانتماء حتى يصل الفرد إلى أعلى الهرم حيث التميز والإبداع والإصلاح والتغيير.

وتتعارض هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من أبو شقرا (2020)، ودقش ورضوان(2018)، والطراونة والسمكري (2017)، والعتيبي(2015)، وطلافحة والمصاروة(2014)، حيث جاءت ممارسة القيادات التربوية بدرجة متوسطة.

أما بالنسبة لحصول مجال تحسين العلاقات الإنسانية على المرتبة الأولى، وقد تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن مديري المدارس يدركون أن نجاح الإدارة يقوم على العلاقات الإنسانية الحسنة مع وبين الطاقم؛ لاعتبار المناخ المؤسسي الحسن أساساً تقوم عليه الإصلاحات المدرسية؛ فالعلاقات الراسخة هي المورد المستمر في العطاء.

وقد ترجع الباحثة السبب في كون مجال تحقيق تماسك فريق التغيير في المرتبة الثانية، إلى إدراك المديرين أن الإجهاد والتجزئة هي ميول طبيعية للأنظمة المعقدة، وبالتالي، يسعون لتركيز الطاقة، وتحقيق التوافق المستدام؛ لكونه أولوية أولية لخلق ثقافة مؤسسية تمتلك القدرة على استدامة التغيير.

وقد تُعزي الباحثة سبب حصول مجال امتلاك مهارات التغيير على المرتبة الثالثة، لإيمانهم بأن امتلاك مهارات التغيير يمثل حجر الأساس في النجاح المستدام، وأن كونهم وكلاءَ تغيير يقتضي الحصول على التزام من الآخرين، والقدرة على التأثير على رأي مقاومي التغيير؛ من أجل التمكن من خلق بيئة حاضنة للرؤية المدرسية.

وفيما يتعلق بحصول مجال بناء رؤية مستقبلية لمدير المدرسة نحو التغيير على المرتبة الرابعة، فترى الباحثة أنه ثمرة امتلاك مهارات التغيير، التي مكَّنتهم من خلق رؤية واضحة قائمة على التحليل البيئي، وتقييم المناخ الحالي للمدرسة، بحيث تسعى إلى تحقيق تغيير عميق ومستدام.

وبالنسبة لحصول مجال تفعيل مبدأ الشراكة في عملية التغيير على المرتبة الخامسة، فقد يعود السبب إلى أن تحويل الرؤية النظرية إلى واقع ملموس مرهون بمشاركة كافة أفراد الطاقم في مرحلتي الإعداد والتنفيذ، كما ويتطلب تحقيق التغيير الفعَّال والمستدام الفهمَ المشترك للرؤية وطبيعة التغيير(Santorello, 2019). ويمكن أن يُعزى سبب كون مجال التحفيز نحو استدامة تحقيق أهداف التغيير في المرتبة السادسة إلى أنها مرهونة بتحقُّق ما قبلها (Fullan,2002).

نتائج فحص فرضيات الدراسة المنبثقة من السؤال الأول

نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لواقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان تعزى للجنس."

تم اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبارT-test، والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على واقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان حسب متغير الجنس. والجدول (2.4) يبين ذلك:

جدول رقم(2.4)

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على واقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
بناء رؤية مستقبلية لمدير المدرسة نحو التغيير	ذكر	71	4.17	0.44	0.45	0.655
	أنثى	109	4.14	0.46		
امتلاك مهارات التغيير	ذكر	71	4.27	0.43	0.48	0.630
	أنثى	109	4.23	0.46		
تحسين العلاقات الإنسانية	ذكر	71	4.42	0.37	0.68	0.499
	أنثى	109	4.46	0.51		
تفعيل مبدأ الشراكة في عملية التغيير	ذكر	71	4.12	0.53	0.52	0.603
	أنثى	109	4.16	0.56		
تحقيق تماسك فريق التغيير	ذكر	71	4.21	0.41	1.89	0.061
	أنثى	109	4.34	0.45		
التحفيز نحو استدامة تحقيق أهداف التغيير	ذكر	71	4.03	0.45	1.04	0.298
	أنثى	109	4.11	0.49		
الدرجة الكلية	ذكر	71	4.17	0.38	0.64	0.521
	أنثى	109	4.21	0.42		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.64)، ومستوى الدلالة (0.521)، أي أنه لا توجد فروق بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على واقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء نظرية فولان للتغيير تعزى لمتغير الجنس، كما لم توجد فروقات تعزى للجنس على كل من المجالات الستة، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المديرات والمديرين يتلقون نفس المساقات في التعليم الجامعي، والتأهيل التربوي، والدورات أثناء الخدمة، علاوة على وحدة الرسالة والرؤية والأهداف والصلاحيات للمؤسسة التي يعملون بها (ربايعة، 2018)، فهم في الواقع مجرد منفذين لتلك السياسات التي يتم إقرارها من قبل القيادات العليا؛ لذلك فقيادة التغيير بمفهومها الحقيقي لا تتم ممارستها من قبلهم، وكل المهام المطلوبة منهم تنحصر في التخطيط الأسبوعي والشهري والفصلي، عدا ذلك لا يملكون أي قرار تجاهه؛ وبالتالي، لا يوجد أثر مختلف. وهذه النتيجة تتوافق مع دراسات الطراونة والسمكري(2017) والعتيبي(2015) وعماد

الدين(2003)؛ حيث لم تظهر فروق تعزى للنوع الاجتماعي. وتتعارض مع دراسة أبو شقرا (2020) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

الفرضية الثانية:

والتي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لواقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان تعزى للخبرة."

تم فحص الفرضية الثانية باستخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (3.4) الآتي

جدول رقم (3.4)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على واقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بناء رؤية مستقبلية لمدير المدرسة نحو التغيير	بين المجموعات	0.07	2	0.03	0.17	0.847
	داخل المجموعات	36.52	177	0.21		
	المجموع	36.59	179			
امتلاك مهارات التغيير	بين المجموعات	0.04	2	0.02	0.10	0.907
	داخل المجموعات	35.96	177	0.20		
	المجموع	36.00	179			
تحسين العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	0.36	2	0.18	0.86	0.424
	داخل المجموعات	36.86	177	0.21		
	المجموع	37.22	179			
تفعيل مبدأ الشراكة في عملية التغيير	بين المجموعات	0.63	2	0.32	1.05	0.353
	داخل المجموعات	53.49	177	0.30		
	المجموع	54.12	179			

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	0.36	2	0.18	0.95	0.389
تحقيق تماسك فريق التغيير	داخل المجموعات	33.45	177	0.19		
	المجموع	33.81	179			
التحفيز نحو استدامة تحقيق أهداف التغيير	بين المجموعات	0.51	2	0.25	1.13	0.324
	داخل المجموعات	39.63	177	0.22		
	المجموع	40.14	179			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.22	2	0.11	0.69	0.503
	داخل المجموعات	28.63	177	0.16		
	المجموع	28.86	179			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.69) ومستوى الدلالة (0.503) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على واقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان يعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما لم توجد فروقات تعزى لسنوات الخبرة على كل من المجالات الستة. وبذلك تم قبول الفرضية الثانية. ويُعزى ذلك إلى أن المهارات الإدارية الحديثة التي اكتسبها مديرو المدارس الجدد عبر دراستهم والدورات التدريبية، تكافئ الخبرة التي حصل عليها القدامى خلال ممارستهم للعمل الإداري لسنوات (ربايعة، 2018)، وتُعزي الباحثة ذلك إلى أن مديري المدارس تشربوا رؤية ورسالة الجهة المشرفة التي يعملون ضمن إطارها، كما أنهم يحرصون على تقديم الأفضل؛ لتأمين مستقبلهم المهني من خلال ولائهم للجهة المشرفة التي يعملون ضمنها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من الطراونة والسمكري (2017) وعماد الدين (2003)، بينما تختلف مع دراسة كل من أبو شقرا (2020) والعتيبي (2015) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة.

الفرضية الثالثة:

والتي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لواقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان تعزى لمتغير الجهة المشرفة (سلطة، وكالة، خاصة، بلدية، معارف)".

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (4.4) الآتي

جدول رقم (4.4)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على واقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان يعزى لمتغير الجهة المشرفة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بناء رؤية مستقبلية لمدير المدرسة نحو التغيير	بين المجموعات	5.25	4	1.31	7.33	0.00
	داخل المجموعات	31.34	175	0.18		
	المجموع	36.59	179			
امتلاك مهارات التغيير	بين المجموعات	7.56	4	1.89	11.62	0.00
	داخل المجموعات	28.44	175	0.16		
	المجموع	36.00	179			
تحسين العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	2.10	4	0.53	2.61	0.037
	داخل المجموعات	35.12	175	0.20		
	المجموع	37.22	179			
تفعيل مبدأ الشراكة في عملية التغيير	بين المجموعات	7.97	4	1.99	7.56	0.000
	داخل المجموعات	46.15	175	0.26		
	المجموع	54.12	179			
تحقيق تماسك فريق التغيير	بين المجموعات	1.90	4	0.48	2.61	0.037
	داخل المجموعات	31.91	175	0.18		
	المجموع	33.81	179			
التحفيز نحو استدامة تحقيق أهداف التغيير	بين المجموعات	6.20	4	1.55	7.99	0.000
	داخل المجموعات	33.94	175	0.19		
	المجموع	40.14	179			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	24.34	175	1.13	8.12	0.000
	داخـل المجموعـات	28.86	179	0.14		
	المجموع	4.52	4			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (8.12) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لواقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان يعزى لمتغير الجهة المشرفة، كما توجد فروقات تعزى للجهة المشرفة على كل من المجالات الستة. وبذلك تم رفض الفرضية الثالثة. ولقد تم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي

جدول رقم (5.4)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجهة المشرفة

المجال	المتغيرات	الجهة المشرفة	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
بناء رؤية مستقبلية لمدير المدرسة نحو التغيير	سلطة	وكالة	0.11	.294
		خاصة	0.16	.139
		بلدية	-.35	.000
		معارف	-0.06	.527
	وكالة	خاصة	0.05	.705
		بلدية	-.46	.000
		معارف	-0.17	.113
	خاصة	بلدية	-.51	.000
		معارف	-.21	.044
	بلدية	معارف	.29	.001
امتلاك مهارات التغيير	سلطة	وكالة	0.11	.300
		خاصة	.44	.000
		بلدية	-.26	.004
		معارف	0.05	.543
	وكالة	خاصة	.33	.004
		بلدية	-.36	.001
		معارف	-0.06	.584
	خاصة	بلدية	-.70	.000
		معارف	-.39	.000
	بلدية	معارف	.31	.000
تحسين العلاقات الإنسانية	سلطة	وكالة	-0.11	0.348
		خاصة	.25	0.027
		بلدية	-0.08	0.428
		معارف	0.05	0.625
	وكالة	خاصة	.35	0.006
		بلدية	0.03	0.809
		معارف	0.15	0.175
	خاصة	بلدية	-.33	0.005
		معارف	-0.21	0.065

المجال	المتغيرات	الجهة المشرفة	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
	بلدية	معارف	0.12	0.203
		خاصة	.57	0.000
تفعيل مبدأ الشراكة في عملية التغيير		بلدية	-0.11	0.311
	وكالة	معارف	0.12	0.246
		خاصة	.58	0.000
		بلدية	-0.11	0.408
		معارف	0.13	0.321
	خاصة	بلدية	-.69	0.000
		معارف	-.45	0.000
	بلدية	معارف	.23	0.033
تحقيق تماسك فريق التغيير	سلطة	وكالة	-0.01	0.898
		خاصة	0.09	0.404
		بلدية	-.19	0.039
		معارف	0.07	0.404
	وكالة	خاصة	0.10	0.399
		بلدية	-0.18	0.104
		معارف	0.09	0.411
	خاصة	بلدية	-.28	0.011
		معارف	-0.02	0.876
	بلدية	معارف	.26	0.004
التحفيز نحو استدامة تحقيق أهداف التغيير	سلطة	وكالة	-0.12	0.265
		خاصة	.39	0.000
		بلدية	-.21	0.025
		معارف	0.07	0.414
	وكالة	خاصة	.51	0.000
		بلدية	-0.09	0.410
		معارف	0.20	0.072
	خاصة	بلدية	-.61	0.000
		معارف	-.32	0.004
	بلدية	معارف	.29	0.002
الدرجة الكلية	سلطة	وكالة	-0.02	0.818
		خاصة	.33	0.000
		بلدية	-.20	0.012
		معارف	0.05	0.493
	وكالة	خاصة	.35	0.001
		بلدية	-0.19	0.056
		معارف	0.07	0.422
	خاصة	بلدية	-.54	0.000
		معارف	-.28	0.003
	بلدية	معارف	.26	0.001

وكانت الفروق في الدرجة الكلية بين مدارس (السلطة) و(الخاصة) لصالح (السلطة)، وبين مدارس (البلدية) و(السلطة) لصالح (البلدية)، وبين مدارس (الوكالة) و(الخاصة) لصالح (الوكالة)، وبين مدارس (البلدية) و(الخاصة) لصالح (البلدية)، وبين مدارس (المعارف) و(الخاصة) لصالح (المعارف)، وبين مدارس (البلدية) و(المعارف) لصالح (البلدية).

وتفسر الباحثة النتيجة المتعلقة بظهور مفهوم قيادة التغيير في مدارس البلدية بشمولية أكثر، لكون التعليم في هذه الجهة المشرفة مستجداً؛ بحيث يدعم الأبحاث والدراسات ويعتمد على نتائجها، فعلى سبيل المثال لا الحصر، تقوم الجامعة العبرية ومعهد وايزمان بإعداد مناهج معتمدة لدى البلدية ووزارة التعليم الإسرائيلية، قائمة على نتائج الأبحاث الجديدة، ومواكبة للتوجه العالمي المستجد، وبالتالي؛ فإن الدورات التي تُقدّم للمديرين والمعلمين تتواءم مع هذه التجديدات. وعلى الصعيد الفلسطيني وللظروف الاستثنائية للسلطة الفلسطينية في ظل عدم وجود دعائم للدولة وموازنات ثابتة، واعتمادها على ميزانيات من الدول المانحة، فأي تغيير يتطلب موارد داعمة من أجل تجنيد فريق وطني لبناء المناهج بالاعتماد على الأبحاث العالمية والمحلية المستجدة، وبالتالي، ولاعتمادها على الدول المانحة، وإجراءات تقديم المقترحات والتي تعتمد على نتائج تطبيق الأبحاث في الدول المتقدمة، ولهذا تأتي الإصلاحات متأخرة آخذةً مناهج تم إعدادها، و وصياغتها لتناسب السياق الفلسطيني؛ مما يترتب عليه تأخر مناهجها ودوراتها.

وتعزى هذه النتيجة أيضاً إلى تشديد البلدية على علاقة المدارس مع المجتمع المحلي، واعتبار العمل التطوعي ضمن إطار التداخل الاجتماعي متطلباً لحصول الطلبة على شهادة (البجروت) الكامل، التي تؤهلهم للالتحاق بالمعاهد والجامعات.

الفرضية الرابعة:

التي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لواقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والجهة المشرفة".

تم فحص الفرضية الرابعة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والجهة المشرفة. والجدول (6.4) يوضح ذلك:

جدول رقم (6.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والجهة المشرفة

سنوات الخبرة	الجهة المشرفة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
أقل من 5 سنوات	سلطة	ذكور	4.61	.	1
		إناث	4.14	0.35	10
	وكالة	ذكور	4.96	.	1
		إناث	3.79	.	1
	خاصة	ذكور	4.59	.	1
		إناث	3.76	0.61	6
	بلدية	ذكور	4.28	0.37	6
		إناث	4.38	0.37	7
	معارف	ذكور	4.37	0.35	4
		إناث	4.41	0.20	10
	الدرجة الكلية	ذكور	4.38	0.37	13
		إناث	4.19	0.42	34
من 5–10 سنوات	سلطة	ذكور	4.19	0.42	34
		إناث	4.35	0.35	4
	وكالة	ذكور	4.35	0.16	3
		إناث	4.21	.	1
	خاصة	ذكور	3.59	.	1
		إناث	4.06	0.47	11
	بلدية	ذكور	4.05	0.41	2
		إناث	4.68	0.34	7
	معارف	ذكور	3.79	0.35	6
		إناث	4.13	0.39	7

سنوات الخبرة	الجهة المشرفة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
	الدرجة الكلية	ذكور	4.03	0.40	17
		إناث	4.33	0.45	30
أكثر من 10 سنوات	سلطة	ذكور	4.29	0.16	10
		إناث	4.18	0.46	15
	وكالة	ذكور	4.04	0.23	5
		إناث	4.22	0.33	9
	خاصة	ذكور	3.80	0.42	13
		إناث	3.81	0.35	27
	بلدية	ذكور	4.46	.	1
		إناث	4.34	0.33	2
	معارف	ذكور	4.18	0.36	12
		إناث	4.04	0.23	10
	الدرجة الكلية	ذكور	4.17	0.35	41
		إناث	4.16	0.39	45
الدرجة الكلية	سلطة	ذكور	4.25	0.31	16
		إناث	4.19	0.40	29
	وكالة	ذكور	4.21	0.35	9
		إناث	4.25	0.36	6
	خاصة	ذكور	3.80	0.42	15
		إناث	3.90	0.46	31
	بلدية	ذكور	4.30	0.34	9
		إناث	4.50	0.37	16
	معارف	ذكور	4.11	0.40	22
		إناث	4.20	0.31	27
	الدرجة الكلية	ذكور	4.17	0.40	71
		إناث	4.21	0.42	109
	سلطة		4.18	0.36	11
أقل من 5 سنوات	وكالة		4.18	0.69	2
	خاصة		3.76	0.61	7
	بلدية		4.33	0.36	13
	معارف		4.40	0.24	14
	الدرجة الكلية		4.24	0.41	47
من 5-10 سنوات	سلطة		4.21	0.42	9
	وكالة		4.29	0.19	4
	خاصة		4.06	0.47	12
	بلدية		4.53	0.44	9
	معارف		3.97	0.39	13
	الدرجة الكلية		4.22	0.45	47
أكثر من 10 سنوات	سلطة		4.22	0.37	25
	وكالة		4.22	0.33	9
	خاصة		3.81	0.35	27
	بلدية		4.41	0.27	3
	معارف		4.12	0.31	22
	الدرجة الكلية		4.16	0.37	86
الدرجة الكلية	سلطة		4.21	0.37	45
	وكالة		4.23	0.35	15
	خاصة		3.87	0.45	46
	بلدية		4.42	0.37	25
	معارف		4.16	0.35	49
	الدرجة الكلية		4.20	0.40	180

يلاحظ من الجدول (6.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لواقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والجهة المشرفة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (7.4) الآتي

جدول رقم (7.4)

نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لواقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والجهة المشرفة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
الجنس	0.03	1	0.03	0.23	0.633
سنوات الخبرة	0.27	2	0.13	1.07	0.347
الجهة المشرفة	3.22	4	0.81	6.41	0.000*
الجنس * سنوات الخبرة	1.28	2	0.64	5.08	0.007*
الجنس * الجهة المشرفة	0.84	4	0.21	1.67	0.159
سنوات الخبرة * الجهة المشرفة	0.89	8	0.11	0.88	0.531
الجنس * سنوات الخبرة * الجهة المشرفة	1.93	6	0.32	2.56	0.022*
الخطأ	19.10	152	0.13		
المجموع المعدل	28.86	179			

***دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤0.05)**

يلاحظ من الجدول (7.4) أن قيمة ف للدرجة الكلية لمتغير الجهة المشرفة (6.41) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات

استجابات أفراد عيّنة الدراسة لواقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان يعزى لمتغير الجهة المشرفة، وتم توضيح اتجاهات الفروق في الفرضية السابقة. كما لوحظ فروق تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس وسنوات الخبرة؛ حيث بلغت قيمة (ف) للدرجة الكلية (5.08) ومستوى الدلالة (0.007)، وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)؛ أي إنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لواقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان يعزى للتفاعل بين متغير الجنس وسنوات الخبرة. ولمعرفة اتجاهات الفروق تم إيجاد المتوسطات الحسابية المعدلة والاخطاء المعيارية حسب التفاعل بين متغير الجنس وسنوات الخبرة، كما في جدول (8.4)

جدول رقم (8.4)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية حسب التفاعل بين متغير الجنس وسنوات الخبرة

الجنس	سنوات الخبرة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
الذكور	أقل من 5 سنوات	4.55	0.14
	من 5–10 سنوات	4.07	0.09
	أكثر من 10 سنوات	4.16	0.06
الإناث	أقل من 5 سنوات	4.09	0.07
	من 5–10 سنوات	4.28	0.08
	أكثر من 10 سنوات	4.15	0.06

يتبين من جدول (8.4) وجود فروق بين المتوسطات لسنوات خبرة أقل من 5 سنوات ويبلغ الفرق (0.46) لصالح الذكور. بينما تبدأ الفروقات بين المتوسطات تقل مع ازدياد سنوات الخبرة؛ حيث يبلغ الفرق بين المتوسطات لسنوات خبرة من 5–10 سنوات (0.21) لصالح الإناث، وتتضاءل الفروق مع تقدم سنوات الخبرة لتبلغ (0.01) لصالح الذكور لسنوات خبرة أكبر من 10 سنوات.

ولأصالة هذا البحث في دراسة التفاعل بين متغيريّ الجنس وسنوات الخبرة، وتفرد هذه الدراسة بهذه النتيجة؛ تدعو الباحثة إلى مزيد من الدراسات لتأكيد هذه النتيجة أو نقضها.

وتعزى هذه النتيجة إلى حماسة المديرين من ذوي الخبرة القليلة، فضلاً عن إيمانهم بأهمية إدخال التغيير في مدارسهم، وتقبلهم له أكثر من ذوي الخبرة العالية من زملائهم الذين تشكلت لديهم قناعات محدودة نحو التغيير (أيوب، 2012).

نتائج فحص التفاعل بين متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والجهة المشرفة

تبين أن قيمة (ف) للدرجة الكلية للتفاعل بين متغير الجنس وسنوات الخبرة والجهة المشرفة (2.56) ومستوى الدلالة (0.022) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)؛ أي إنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لواقع ممارسة مديري مدارس القدس لمهارات قيادة التغيير في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان يعزى للتفاعل بين متغير الجنس وسنوات الخبرة والجهة المشرفة. ولمعرفة اتجاهات الفروق تم إيجاد المتوسطات الحسابية المعدلة والاخطاء المعيارية حسب التفاعل بين متغير الجنس وسنوات الخبر والجهة المشرفة، كما في جدول (9.4).

جدول رقم (9.4)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية حسب التفاعل بين متغير الجنس وسنوات الخبرة والجهة المشرفة

سنوات الخبرة	الجهة المشرفة	الجنس	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
أقل من 5 سنوات	سلطة	ذكور	4.61	0.35
		إناث	4.13	0.11
	وكالة	ذكور	4.96	0.35
		إناث	3.79	0.25
	خاصة	ذكور	4.59	0.38
		إناث	3.76	0.16
	بلدية	ذكور	4.28	0.13
		إناث	4.38	0.13
	معارف	ذكور	4.37	0.18
		إناث	4.41	0.11
من 5–10 سنوات	سلطة	ذكور	4.10	0.16
		إناث	4.35	0.18
	وكالة	ذكور	4.35	0.21
		إناث	4.21	0.25
	خاصة	ذكور	3.59	0.38
		إناث	4.06	0.13
	بلدية	ذكور	4.05	0.21
		إناث	4.68	0.11
	معارف	ذكور	3.79	0.15
		إناث	4.13	0.13
أكثر من 10 سنوات	سلطة	ذكور	4.30	0.11
		إناث	4.18	0.09
	وكالة	ذكور	4.04	0.13
		إناث	4.37	0.12
	خاصة	ذكور	3.80	0.15
		إناث	3.83	0.15
	بلدية	ذكور	4.46	0.15
		إناث	4.34	0.16
	معارف	ذكور	4.18	0.10
		إناث	4.04	0.11

ويتبين من جدول (9.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث في سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات لصالح الذكور في مدارس الوكالة والخاصة والسلطة، بينما جاءت الفروق أقل لصالح الإناث في مدارس الخاصة والبلدية والمعارف لسنوات الخبرة من5–10. وتلاشت الفروقات بين متوسطات الذكور والإناث وفقاً للجهة المشرفة لسنوات الخبرة أكثر من 10 سنوات.

تعزي الباحثة النتيجة المتصلة بوجود فروق بين المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث في سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات لصالح الذكور في مدارس الوكالة، والخاصة، والسلطة؛ لكون البلدية والوزارة تقدم دورات تأسيسية تؤهل مواردها البشرية للإدارة، ومن ثم بعد أخذ الأساسيات يتدرجون في التطوير المهني؛ لذلك لا توجد فروقات تتصل بهم في هذه المرحلة. وهذا يتوافق مع ما دعا إليه كل من (Payne, 2020) و(Fullan,2005) حيث بيَّنًا أن استدامة الالتزام بالقضايا الجوهرية تستدعي الوقت الكافي والتأنّي في تحديدها وتنفيذها حتى تكون ذات معنى، وهادفة ومتجذرة بعمق.

وتعزي الباحثة وجود فروقات لسنوات الخبرة من 5–10 سنوات لصالح الإناث في المدارس الخاصة والبلدية والمعارف لكون الدورات التأسيسية بدأت تؤتي أكلها، كما أن الأمن الوظيفي عند الإناث أقل، وبالتالي يعملن جاهدات لنيل رضا الجهة المشرفة والمجتمع المدرسي.

كما قد تعزي الباحثة النتيجة المتعلقة بتلاشي الفروقات بين متوسطات الذكور والإناث وفقاً للجهة المشرفة لسنوات الخبرة أكثر من 10 سنوات لكون المديرين من كلا الجنسين قد حققوا أمنهم الوظيفي ونالوا رضا الجهة المشرفة، علاوة على أنهم قد بسطوا سيطرتهم ونفوذهم في المجتمع المدرسي؛ وبالتالي يعملون بوتيرة متجانسة.

ملخص الفصل

بإيجاز، أشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع القيادة التربوية في منطقة القدس في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان جاء بدرجة كبيرة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجهة المشرفة لصالح مدارس البلدية، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين متغير الجنس وسنوات الخبرة؛ حيث وجدت فروق بين المتوسطات لسنوات الخبرة أقل من 5 سنوات ويبلغ الفرق (0.46) لصالح الذكور. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والجهة المشرفة؛ حيث كشفت عن وجود فروق بين المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث في سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات لصالح الذكور في مدارس الوكالة والخاصة والسلطة، بينما جاءت الفروق أقل لصالح الإناث في مدارس الخاصة، والبلدية، والمعارف لسنوات الخبرة من5–10. وتلاشت الفروقات بين متوسطات الذكور والإناث وفقاً للجهة المشرفة لسنوات الخبرة أكثر من 10 سنوات.

الفصل الخامس: نتائج الدراسة الكيفية ومناقشتها، والتوصيات

يتناول هذا الجزء الإجابة عن السؤالين البحثيين الثاني والثالث، من خلال عرض نتائج التحليل الكيفي للبيانات المتعلقة بأداة الدراسة الثانية، والمتمثلة في المقابلات شبه المنظمة الموجهة للعينة القصدية من المديرين، والعشوائية من المعلمين؛ وذلك لاستشفاف العوامل الداعمة لتطوير قيادة التغيير لدى المعلمين والطلبة، ومعرفة مدى توفر وتأثير العلاقات الراسخة ومجتمعات التعلم المهنية في تنمية قيادة التغيير، ويتم هنا النظر إلى قدرة قادة المدارس على التأثير في الوضع الحالي والتغيير نحو الأفضل، من خلال البحث فيما إذا كان أداء المديرين محققاً لأهداف قيادة التغيير، مما يستوجب دراسة واقع تنفيذ قيادة التغيير عملياً، وما هو التقدم المحرَز في تطبيق قيادة التغيير، بالإضافة للنظر في كيفية مساهمة الأولويات التي تقوم عليها الرؤية المدرسية في تطوير وتعزيز قيادة التغيير في مدارس القدس. فضلاً عن الكشف عن العوامل المعيقة لقادة مدارس القدس في ترجمة قيادة التغيير على أرض الواقع.

وقد استندت الباحثة في تحليل البيانات على مجموعة من المؤشرات الأساسية المستقاة من الكفايات الخمسة لقادة التغيير بالتنسيق مع كل من المشرف الرئيسي للدراسة ومايكل فولان، وتتمثل هذه المؤشرات في: كفاية معرفة ودراية الموارد البشرية لفلسفة قيادة التغيير، وتوفر الهدف المشترك، وقدرة البرامج والتدخلات المتاحة على تحقيق الأهداف المأمولة من التغيير وتطوير قدرة الكوادر البشرية كمتعلم لقيادة التغيير، وتحقيق ثقافة المساءلة.

تم إخضاع المقابلات للتحليل الموضوعي thematic analysis من خلال تعيين الرموز التي ظهرت من إجابات الأشخاص الذين تمت مقابلتهم. بعد ذلك تم تجميع الرموز في فئات، والبحث عن الأنماط في كل فئة، واصطفاء بعض الاقتباسات من إجابات المبحوثين للاستشهاد بها، وبالتالي وصف كل نمط أو فئة تم التوصل إليها ضمن بند منفصل، وتم إنشاء المحاور بناءً على أوجه التشابه والاختلاف

فيما بينها حيث دُمج تحليل المقابلات وبالتالي المحاور الرئيسية للإجابة عن السؤالين البحثيين الثاني والثالث ونصهما:

2. ما العوامل الداعمة لممارسة مديري مدارس القدس لمهامِّهم في قيادة التغيير في مدارسهم؟

3. ما المعيقات التي تحول دون قيام مديري مدارس القدس بالمهمة المنوطة بهم في قيادة التغيير من من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

وجد أن المعيقات والعوامل الداعمة هي ذاتها، غير أنها تكون داعمة عند وجودها، ومعيقة عند الافتقار إليها؛ لذلك، ستتم الإجابة عن السؤالين في الآن ذاته؛ لأن ما يعتبر أحياناً عاملاً داعماً لدى الإدارة، هو عاملٌ معيقٌ لدى الكادر. وعند اتفاق آراء المديرين والمعلمين تم الاكتفاء برأي المديرين. وللحصول على الصورة الشمولية المتكاملة لواقع قيادة التغيير في القدس، ينبغي طرحهما تزامنياً. بالإضافة، وجد أن بعض الفئات فقط تعتبر عوامل معيقة مثل العامل السياسي؛ نظراً للوضعية الخاصة للمدينة المقدسة.

للإجابة عن هذين السؤالين تم تقسيم النتائج إلى قسمين: تحليل استجابات المديرين، وتحليل ردود المعلمين. ويوضح الجدول (الجدول 1.5) التالي تصنيف الرموز تحت كل محور لكل من المديرين والمعلمين.

جدول رقم (1.5)

المحاور المنبثقة من تحليل مقابلات المديرين والمعلمين

محور1: مفهوم قيادة التغيير	**محور2: الرؤية المدرسية**
مجتمع قيادة التغيير:	**ركائز الرؤية:**
1. الطلبة	1.الجهة المسؤولة عن الرؤية
2. المعلمين	2. وضوح الرؤية وأولوياتها
3. المدرسة	3. حداثة الرؤية
4. العلاقة مع المدارس الأخرى	4.النهج التنفيذي(توزيع أدوار، إعداد الكادر، المشاركة)

5. العلاقة مع المجتمع	5.المساءلة من حيث التقييم التكويني أو الختامي
محور3: العوامل الاجتماعية **ركائز العوامل الاجتماعية** 1. الموارد البشرية 2. البيئة الاجتماعية الحاضنة	**محور4:العوامل المادية** **ركائز العوامل المادية** 1. دعم الجهة المشرفة 2. دعم مؤسسات المجتمع المحلي 3.دعم أولياء أمور الطلبة
محور 5: العوامل اللوجستية **ركائز العوامل اللوجستية** 1. المباني المدرسية 2. المورد الزمني	**محور6: الطموحات والآفاق المستقبلية** **تصنيف الطموحات والآفاق المستقبلية** 1. الحاجات العاجزة 2. حاجات الكينونة أو الوجود
محور7. العوامل السياسية 1. القيود على المنهاج 2. قيود السياسات 3. قيود لوجستية	

تم تصنيف إجابات المبحوثين وفقاً للمحاور الواردة أدناه، علماً بأنها تشكل حلقات متواصلة ومتداخلة التأثير، وقد أمكن تحديد المحاور السبعة الاتية:

1. فهم قيادة التغيير
2. الرؤية المدرسية
3. العوامل الاجتماعية
4. العوامل المادية
5. العوامل اللوجستية

6. الطموحات والآفاق المستقبلية

7. العوامل السياسية

المحور الأول: فهم قيادة التغيير

تم في هذه الدراسة تبني مفهوم مايكل فولان لقيادة التغيير(Fullan,2001;2002) الذي يركز على الارتقاء بالطلبة، والمعلمين، والمدرسة، والعلاقة مع المدارس الأخرى، والعلاقة مع المجتمع المحلي. ومن إجابات المبحوثين على الأداة، أظهروا فهماً متبايناً لمفهوم قيادة التغيير بالنظر إلى الفئات الخمسة التي ينطبق عليها، وهي:

1. الطلبة

2. المعلمين

3. المدرسة

4. العلاقة مع المدارس الأخرى

5. العلاقة مع المجتمع المحلي

أظهرت المقابلات مع المديرين إعرابهم كافةً عن إلمامهم بمفهوم قيادة التغيير، وقدمت مؤشراً واضحاً لإدراك بعضهم لهذا المفهوم، الذي تمثَّل في تجاوز المهام التقليدية للقيادة التعليمية المعنية بالقراءة والكتابة والرياضيات، وصولاً إلى علاقة المدرسة مع المدارس الأخرى والمجتمع المحلي، ومثَّل هذا الفهم القريب إلى الكمال لديهم حجر الأساس للعوامل الداعمة لقيادة التغيير.

تلقي الأقسام الفرعية التالية مزيداً من الضوء على فئات هذا المحور بدءاً بالأكثر تميُّزاً في دعم عملية قيادة التغيير.

أ. العلاقة مع المجتمع المحلي

أعرب المديرون كافة عن فهمهم للعلاقة مع المجتمع المحلي، ومثّل الفهم الصحيح لقيادة التغيير المتعلق بعلاقة المدرسة مع المجتمع عاملاً داعماً لممارسات قيادة التغيير لدى مديري مدرستين: إحداهما صناعية خاصة، والأخرى تتبنى المسارين الأكاديمي والمهني تابعة للبلدية، في تفعيل قيادة التغيير على أرض الواقع، حيث حققت هاتان المدرستان تقدماً ملحوظاً في هذا الإطار، وتميزت مديرة المدرسة التابعة لبلدية القدس في التعبير عن فهمها لقيادة التغيير بالتالي: *"التغيير مبني على تكامل أكثر من عنصر. تطمح المدرسة إلى تنشئة طالبات متعلمات، ذوات تحصيل عالٍ، نسعى إلى إكساب الطالبات قيمة الاحترام، التحاور، الاختيار، المسؤولية والانتماء إلى المدرسة والمجتمع، وكذلك توفير بيئة تربوية داعمة للتعليم والتعلم الفعّال، وتعزيز الشراكة والتعاون مع الأهل والمجتمع المحلي*". (م د 2)

كما شكل إدراك مفهوم قيادة التغيير فيما يتعلق بالجزئية الخاصة بعلاقة المدرسة مع المجتمع المحلي عاملاً داعماً لقيادة التغيير لدى معلمة من مدارس الوزارة، ومعلمتين من مدارس البلدية؛ حيث بيّنّ أثر ذلك على ممارساتهن مع الطلبة، وتقديرهن لأنفسهن، وانطلاقتهن نحو آفاق جديدة ترتقي بهن في مجال القيادة التربوية، والعلاقة مع المجتمع المحلي.

وحول تعريفها لمفهوم قيادة التغيير بينت المعلمة التابعة للوزارة أنها *"قيادة تغيير شامل: تغيير على مستوى الأكاديمي للطالبات، تطوير المعلمات تكنولوجياً، استحداث مشاريع في المدرسة تربط التدريس بالواقع، تنمية مهارات وإعداد شخص على مستوى المعلم والطالب، فتح آفاق ومنح ثقة للمعلمين، بيئة مدرسية، أولياء الأمور، التعاون مع المجتمع المحلي*". م (4)

في المقابل، أظهرت نتائج تحليل مخرجات المقابلات الفردية التي تم عقدها مع المديرين والمعلمين، أن أكبر معيق يتعلق بمفهوم قيادة التغيير يكمن في عدم معرفة معظم المعلمين بهذا المفهوم، وأنهم ألمّوا

به فقط من خلال المقابلات التي عقدتُها معهم، وأشارت إلى ذلك إحدى معلمات المدارس الخاصة قائلةً: *"كمفهوم بالمدرسة غير موجود أصلًا، وما في تغيير حقيقي على أرض الواقع"*.

علاوة على ذلك، أشارت النتائج إلى اقتصار فهم معظم المبحوثين للعلاقة مع المجتمع المحلي على توظيفه لخدمة المدرسة، وقيامها بأنشطة عشوائية يقوم بها مجموعة من الطلبة لخدمة المجتمع، ووضحت النتائج انعكاس أثر عدم وضوح المفهوم على العلاقة بين غالبية الجهات المشرفة والمجتمع المحلي، حيث وُسمت بكونها أحادية الجانب وموسمية. بمعنى آخر؛ في حين تجتهد هذه المدارس في الحصول على كافة أنواع الدعم من المجتمع المحلي ومؤسساته، يقتصر قيامها بالأعمال التطوعية المجتمعية على بعض الطلبة في يوم الأعمال الخيرية، وما إلى ذلك من الأيام التطوعية الأخرى، الأمر الذي يُعمِّق الفجوة بين المدرسة والمجتمع المحلي. كما توصلت النتائج إلى اقتصار العلاقة المؤسسية، والمنظمة، والتبادلية، والثنائية، والمستدامة بين المدرسة والمجتمع المحلي على مدارس البلدية، التي تتبنى نظام البجروت الإسرائيلي، الذي يتطلب إنهاء الطلبة مئة وثمانين ساعة عمل تطوعي على مدى ثلاث سنين، للحصول على شهادة البجروت التي تؤهلهم لإتمام التعليم ما بعد المدرسي.

ب. **العلاقة مع المدارس الأخرى**

تمثل علاقة المدرسة مع المدارس الأخرى أحد الأعمدة المحورية التي يقوم عليها جوهر مفهوم قيادة التغيير، وقد شكل وضوح المفهوم فيما يتعلق بهذه العلاقة عاملاً داعماً لتحقيق قيادة التغيير لدى كل من مديرة ومعلمتا المدارس التابعة للسلطة الفلسطينية؛ حيث أسهبن في الإعراب عن أهمية هذه العلاقة، وتفعيلها على أرض الواقع، لما لها من دور لا يمكن التغاضي عنه في النهوض بالمدرسة والمدارس الأخرى، وبيَّنَّ وجود تعاون مشترك بين مدارس هذه الجهة المشرفة، من حيث تبادل الخبرات والدعم المادي،

وعبرت المديرة عن ذلك قائلةً "*بدأنا بخطوة على الطريق، ليست فعّالة كثيراً بسبب الدوام في نفس الوقت، وتتمثل في إنشاء عناقيد تجمع المدارس مثل الروضة الحديثة، النظامية، الجيل الجديد، الشابات، بحيث نجتمع خمس مرات سنويًا، كل مرة في مدرسة، ونتبادل الزيارات والخبرات والدعم المادي ضمن الإمكانيات المتاحة*" (م د4). وأكدت ذلك إحدى المعلمات بقولها:" *تعقد اجتماعات بين مديري العنقود، ويتم التعاون بينهم في توفير الأدوات المطلوبة للمدرسة*" م(10)

مقارنة مع ذلك، أبدت المقابلات مع المديرين والمعلمين عدم وعي معظمهم لحيثيات المفهوم المتعلقة بالعلاقة مع المدارس الأخرى؛ مما شكل عائقاً للتطوير أو حتى التفكير في هذا المجال، ورغم وقوف الاهتمام بهذه العلاقة على مديرة ومعلمات مدارس السلطة؛ إلا أنهن كشفن عن عدم نضوج هذه العلاقة للإيفاء بالمتطلبات التي تفرضها التحديات التي تعترض المشهد التعليمي المقدسي، حيث عقّبت إحدى المعلمات قائلةً:" *يوجد تعاون بين المدراء، غير أن الإجراءات تُصّعب الأمور؛ أحياناً تخرب المواد بينما تتم إجراءات النقل، كما أن نجاح هذه العلاقة يعترضه عدم ترتيب الأمور وفقا لساعات دوام المعلمين.*"

وذهب بعض المبحوثين إلى أبعد من ذلك؛ بحديثهم عن العلاقة التنافسية السلبية بين المدارس، وعبرت عن ذلك إحدى المعلمات قائلة:" *هدف المديرة أكاديمي بحت، وأي انجاز تعتبره إنجازاً شخصياً. ما في تفكير عام، ومنه محاولة إصلاح مدرستها أكاديمياً من خلال انتقاء الطالبات؛ مما أضفى على المدارس الأخرى طابع الضعف وهدد وجودها*".

ج. الطلبة، المعلمين، والمدرسة.

أجمع مديرو ومعلمو كافة الجهات المشرفة على أهمية التغيير المتعلق بالطلبة، والمعلمين، والمدرسة؛ الأمر الذي انعكس إيجاباً على ممارساتهم في قيادة التغيير ودعمه في هذا الإطار، حيث إن معرفتهم بأبعاد قيادة التغيير المذكورة أعلاه، يعتبر بدايةً لتحيق التغيير المطلوب. وفي مقابلة تتعلق بهذا

السياق صرّحت إحدى المديرات حول فهمها لقيادة التغيير " *هي القيادة التي تعمل على رفع التحصيل من خلال تطبيق استراتيجيات وأساليب جديدة في التعليم والتعلم، تحديث المبنى، تطوير أكاديمي للمعلمين*". (م د3) وأكدت على ذلك المعلمة م (6) بقولها: "*رفع التحصيل الأكاديمي من خلال تغيير أساليب التدريس بحيث يتم التشويق في عملية التدريس وربطها بالواقع، تحسين المبنى وتطوير المعلمين*"

ومن جانب آخر، على الرغم من أن معظم المديرين عبَّروا عن اتقانهم لفهم قيادة التغيير، إلا أن هذه النتيجة قائمة على اقتصار اشتراكهم جميعاً في البنود الثلاثة الأولى المتعلقة بالطلبة، والمعلمين، والمدارس؛ وبالتالي فقد أظهروا فهماً منقوصاً لمفهوم قيادة التغيير، انعكس سلباً على ممارساتهم في قيادة التغيير ودعمه؛ حيث اقتصر ظهور التعبير عن البعد الرابع المتعلق بعلاقة المدرسة مع المدارس الأخرى عند إحدى المديرات، وتعرّض مديران فقط للبعد الخامس المتعلق بعلاقة المدرسة مع المجتمع المحلي.

كما تكرر هذا المعيق المتعلق بوقوف فهم قيادة التغيير عند الفئة المتعلقة بالطلبة والمعلمين والمدرسة، لدى المعلمين؛ الأمر الذي حصر عملهم على التطوير المدرسي في هذه القوالب المتعلقة بمهام القيادة التعليمية، حيث وضحت ذلك مقابلة مع إحدى المعلمات بقولها " *أكيد هي بمدرستنا القيادة التي تعمل على رفع التحصيل، من خلال تطبيق استراتيجيات وأساليب جديدة في التعليم والتعلم، تحديث المبنى، تطوير أكاديمي للمعلمين*". (م 8)

في الخلاصة، رغم أن المديرين أعربوا عن فهمهم لقيادة التغيير، إلا أن هذا الفهم يعتريه خلل؛ نظراً لكونه فهماً بسيطاً للمفهوم الحقيقي العميق؛ حيث اشترك المديرون جميعهم في البنود الثلاثة الأولى، دون وجود انتباه جليّ بخصوص البندين الأخيرين اللذيْن يشكلان الفرق النوعي بين القيادة التعليمية التي تعنى بالقراءة والكتابة والرياضيات، وقيادة التغيير الثقافي التي تُعنى بالأبعاد الخمسة كافة.

ومن الجدير بالذكر في هذا المجال أن تداعيات هذا الفهم المنقوص لمفهوم قيادة التغيير تتجلى سلباً في ممارسات القادة التنفيذية على أرض الواقع. كما بينت نتائج التحليل عدم معرفة معظم المعلمين بمفهوم قيادة التغيير، واقتصاره على الطلبة والمعلمين والمدارس. كما أشارت النتائج إلى التوافق بين إجابات المديرين والمعلمين فيما يتعلق بالعلاقة مع المدارس الأخرى، حيث اقتصر الاهتمام بهذه العلاقة على مديرة ومعلمات المدارس التابعة للسلطة، غير أن المبحوثات أعربن عن عدم نضج هذه العلاقة بما يتناسب مع تداعيات الوضع في القدس؛ نظراً لتعقيد الإجراءات، والافتقار إلى إدارة مورد الوقت بما يخدم هذه العلاقة. كما أشارت النتائج إلى طبيعة العلاقة التنافسية لا التعاونية بين الكثير من المدارس.

وقد أثبتت النتائج توافق إجابات المديرين والمعلمين التي بينت محدودية فهم معظمهم للعلاقة مع المجتمع المحلي؛ وكونها أحادية الجانب وغير مستدامة. علاوة على قلة تنفيذها بالمعنى الحقيقي على أرض الواقع، كما بينت تميُّز مدارس البلدية التي تتبنى نظام البجروت الإسرائيلي في هذا الجانب؛ نظراً لكونه من اللوائح المعتمدة لحصول الطلبة على الشهادة الرسمية للالتحاق بمؤسسات التعليم ما بعد المدرسي.

ترى الباحثة أن نتيجة مدارس السلطة المتصلة بالعلاقة مع المدارس الأخرى جاءت بهذا الاتجاه الإيجابي؛ نظراً لوجود الإشراف عليهم، حيث ينبثق من الخطة الاستراتيجية المتعلقة بهم. بالإضافة إلى تشارك هذه المدارس في التحديات والاحتياجات الأمر الذي يجعل التعاون فيما بينهم أمراً لا مفر منه لاستمرار وجودهم.

كما تحاجج الباحثة أن تميُّز مدارس البلدية التي تتبنى مسار البجروت الإسرائيلي في علاقتها مع المجتمع المحلي، ينبع من الخطة الخمسية الإسرائيلية للتعليم في القدس، والتي تركز على الاستثمار في التعليم لتحقيق متطلبات المجتمع وسوق العمل.

أما بالنسبة لتميز المدرسة الصناعية الخاصة في هذا المجال؛ فترى الباحثة أن ذلك مآله إلى كون هذه المدرسة تابعة للاتحاد اللوثري العالمي، وأن رؤيتها منشقة منه وتنهل من معين تجاربه وخبراته العالمية المستجدة؛ فهي ترى أن استمرار وجودها يتطلب علاقة غير معهودة مع المجتمع المحلي؛ لمعرفة احتياجاته ورفده بالمخرجات التي تتواءم معها.

في النهاية، خلصت الدراسة إلى عدم اكتمال وضوح مفهوم قيادة التعيير لدى المبحوثين؛ نستنتج من ذلك أن مفهوم القيادة يحتاج إلى إعادة بناء؛ وبالتالي، نحتاج إلى دورات بمفهوم القيادة للمديرين والمعلمين.

المحور الثاني: الرؤية المدرسية

يقوم نجاح قيادة التغير على وجود الرؤية المدرسية. ومن إجابات المبحوثين عن الأداة، كشفوا النقاب عن واقع متباين للرؤية المدرسية بالنظر إلى الركائز الخمسة التي تقوم عليها، وهي كالآتي:

1. الجهة المسؤولة عن الرؤية
2. وضوح الرؤية وأولوياتها
3. حداثة الرؤية
4. النهج التنفيذي (توزيع أدوار، إعداد الكادر، المشاركة)
5. المساءلة من حيث التقييم التكويني أو الختامي

أ. الجهة المسؤولة عن الرؤية

أجمع المديرون من كافة الجهات المشرفة على أن الرؤية المدرسية المعتمدة تنبثق عن الخطوط العريضة، والأهداف الفرعية التي تتخذها الجهات المشرفة، ومن ثم تقوم الإدارة والكادر التعليمي ببناء

الرؤية التي تناسب مدرستهم وخصوصيتها، وفقاً لاحتياجات المدرسة والمجتمع المحلي القائمة على نتائج التحليل البيئي المشترك. كما بيّن معظم المديرين أن هذه الرؤية تشكل مصدر قوة وداعمة لممارساتهم في قيادة التغيير؛ نظراً لكونها منبثقة عن جهات متمكنة، ومواكبة للمستجدات العالمية والمحلية. وفي هذا السياق بيَّنت المديرة م د (3) دور الجهة المشرفة في إقرار الرؤية *" الرؤية منشقة من الأهداف الرئيسية التي تضعها وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية؛ حيث تحدد الأهداف الرئيسية والفرعية ونختار بناءً عليه ما يتواءم مع مدرستنا ."*

غير أن تأكيد كافة المديرين على استمداد الرؤية المدرسية من الجهة المشرفة، رافقه تصريح بأن التعليم مجند لتحقيق رؤيتها العامة، وأنهم ملزمون بالعمل والتغيير وفقاً لأهدافها العامة والفرعية، ولا يستطيعون الحيد عنها، وأنهم بالنسبة للخطوط العريضة مسيَّرون لا مخيرون؛ وبالتالي كان ذلك معيقاً لقيامهم بأي تغيير خارج عن تلك الخطوط العريضة؛ ففي حديثها عن الجهة المشرفة، صرّحت إحدى المديرات بقولها: " وكالة الغوث لها رؤية، نأخذ منها الخطوط العريضة، والأهداف الفرعية ونختار من خلالها".

في سياق متصل، اعتبر معظم المعلمين المدرسة الجهة المسؤولة عن الرؤية، ونظر قلة منهم إلى ذلك كعامل داعم للقيادة في تحقيق التغيير المطلوب؛ لإلمامها باحتياجاتها وخصوصيتها، وتحدثت عن ذلك إحدى معلمات مدارس البلدية قائلةً:*" المدرسة أعدّت الرؤية؛ وبالتالي جندت الميزانيات، والتطوير المهني، والإرشاد، والطاقم، والطالبات لتطبيق هذه الرؤية" .*

من جانب آخر، توصلت النتائج إلى عدم معرفة معظم المعلمين بمفهوم الرؤية المدرسية؛ حيث توقف ذلك على معلمتين من البلدية، ومعلمة من كل من الوزارة والوكالة. وبيّنت معلمتا مدارس الوكالة أن الوكالة نفسها، لا المدرسة، هي الجهة المسؤولة عن الرؤية، وأعربتا عن امتعاضهما لذلك كونه أمراً سالباً

ومقيداً للحرية والإبداع، وقد وضّحت إحداهن هذا الأمر بقولها: *" المدير محكوم من الوكالة، هي تضع الرؤية".*

ب. وضوح الرؤية وأولوياتها

أعرب كافة المديرين عن وضوح الرؤية المدرسية، وأنها موجهة نحو إعداد الأفراد، وتنمية مهاراتهم ليكونوا فاعلين، ومنتجين، ومؤثرين في المجتمع المحلي، واعتبروا وضوح الرؤية عاملاً داعماً لقيادتهم المدرسة نحو التغيير المطلوب، وقد عبّرت عن ذلك مديرة مدرسة البلدية بقولها *"على صعيد الطالبات، المدرسة بيئة داعمة وبيت دافئ للطالبات في ضائقة، محل آمن لهن ليحققن النجاح في المجالات المختلفة، ونطور شخصيتهن ليكن مؤثرات وناجحات مستقبلًا، وجاهزات للانخراط بسوق العمل بشكل مباشر".*

وفي الجانب الآخر، اقتصر التعبير عن معرفة مفهوم الرؤية على بعض المعلمين، وعلى وجه الخصوص، التابعين للبلدية ووزارة المعارف، وبيَّنوا أهمية ذلك كعامل داعم في توجيه أهدافهم، وأساليبهم في التدريس والتقييم بما يتوافق مع تحقيقها. غير أن معظم المعلمين أعربوا عن عدم معرفتهم بمفهوم الرؤية وعدم وضوحها في مدارسهم، وأنها غير قائمة على التخطيط الاستراتيجي، وأنهم استشفوا الأولويات من خلال ممارسات مديريهم؛ وبالتالي كان ذلك سبباً في اقصائهم عن أي تغيير، وتشبثهم بتطبيق مهام القيادة التعليمية، وفي هذا السياق أفادت إحدى المعلمات:*" شو يعني؟ ما عمرهم أطلعونا عليها. شو الرؤية عندكم؟ هدفهم الأساسي الطلبة ينجحوا بالتوجيهي عشان تظل نسبة النجاح عالية في المدرسة*". م (10)

هذا وقد تفاوتت أولويات الرؤى بين المدارس؛ حيث أعرب نصف المبحوثين أنها منصَّبة في الوعاءين الأكاديمي والأخلاقي، وأضاف معلمين إليهما تقليل التسرُّب، وتحدثت معلمة أخرى عن إعداد شخص وتنمية مهارات، حيث قالت: *" تركز رؤية مدرستنا على خلق إنسان ناجح، قادر على التعامل مع البيئة والظروف المحيطة، عن طريق التعلم ذو معنى وحل المشكلات".*

ج. حداثة الرؤية

أفاد كافة المديرين أن رؤية مدرستهم محدّثة، كافية للإيفاء بمتطلبات القرن 21، ورأوا ذلك مصدر قوة لهم في قيادة التغيير ودعمه، ومن الأمثلة على ذلك ما صرّح به أحد المديرين بأنها: " *رؤية إنسانية خدماتية متجددة لتتواءم مع متطلبات القرن 21*".

أما على صعيد المعلمين، فقد اقتصر الإعراب عن حداثة الرؤية على معلمة لدى الوزارة وأخرى لدى البلدية، وأضافت المعلمتان أن مصدر قوة الرؤية يكمن في كونها ميمونة بالأولويات التي تلبي احتياجات القرن 21، وفي معرض حديثها عن هذا الموضوع قالت معلمة مدرسة البلدية: " *الرؤية محدّثة ولها نظرة مستقبلية تلبي حاجات الطالبات والمعلمات، تسعى إلى زيادة التنوع في التخصصات ليكون هناك أمل كبير لتمكين الطالبات في المجتمع*".

في المقابل، أفاد معظم المعلمين أن الرؤية في مدارسهم ثابتة، وغير كافية لمواجهة التحديات التي تفرضها الألفية الثالثة، وفي هذا الإطار قالت إحدى المعلمات: " *رؤيتها ثابتة منذ سنوات لم تتغير. تؤهل الطالبات لتخطي المرحلة الثانوية، رؤية محصورة، لم تفتح آفاقاً أمام الطالبات لرؤية خارج إطار المدرسة، لا يوجد تفكير نقدي، ولا حل مشكلات. هي متمحورة حول المنهاج الفلسطيني الذي. للأسف. لا يعتمد على التحليل والمناقشة، وتقليدي لا يبني شخصية الطالبة؛ بينما المنهاج الإسرائيلي متمحور حول بناء الشخصية والفهم العميق، وإعطاء الرأي والدفاع عنه*".

د. النهج التنفيذي (توزيع أدوار، إعداد الكادر، المشاركة)

توزيع الأدوار

يعمد القائد التربوي الناجح إلى معرفة نقاط القوة في مدرسته فيستثمرها، ونقاط الضعف فيعالجها. وقد أدرك كافة المديرين أهمية الموارد البشرية، وفي معرض حديثهم عن نمط القيادة المثالي، أجمعوا على

أنهم يرون الكمال في النمط الديموقراطي، وأنهم ينتهجونه في ممارساتهم؛ حيث يعملون على توزيع المهمات؛ لما له من أثر على دعمهم في قيادة التغيير من خلال تعزيز سلوك المواطنة المؤسساتية، وزيادة الرضا الوظيفي، والتزام المجتمع المدرسي بتطبيق التغيير الذي كان لهم دور في اختياره، ومن الأمثلة على ذلك ما أشارت إليه المديرة م د (1) بقولها:" *قيادة الفريق الحقيقية قائمة على العمل بروح الفريق؛ من خلال تفويض الصلاحيات، وتوزيع المهام على الطاقم، أستخدم أسلوب القيادة الموزعة*".

وعند أخذ المعلمين بعين الاعتبار، نجد إجماع كافة المعلمين على اعتبار النمط الديموقراطي نمطاً مثالياً، وأشارت معلمة لدى البلدية وأخرى لدى الوزارة أن هذا النمط معتمد في مدرستيهما. وبيَّنتا أثره على زياد إنتاجية المدرسة بكفاءة عالية. وعبّرت عن ذلك المعلمة م (1) بقولها:" *كل إنسان تعطيه حسب كفاءته في مجاله، تركيز الرحلات مع معلمة أخذت دورات الرحلات وبتعرف عبري، تركيز الكورونا لمعلمة أخذت دورات أمن وأمان وإسعاف أولي، وزعت التربية للي بثبت نفسه، نفس الأمر مع تراكيز الطبقات والمواضيع، الشخص المناسب في المكان المناسب*".

في المقابل، أكد معظم المعلمين على أن الواقع يختلف عن ذلك تماماً؛ حيث يسوده النمط الديكتاتوري، ويفتقر إلى التفويض؛ الأمر الذي يعيق التغيير والتطوير المدرسي. وأعربت عن ذلك إحدى المعلمات بقولها:" *الوضع نوع من العسكرية، وقراراتها دكتاتورية بحتة، بالغالب ما بتوزع، حاملة المدرسة كلها على كتفها، بتخاف من التفويض إنها تفلت الأمور منها*".

إعداد الكادر

تتميز قيادة التغيير الناجحة بتطويع كافة الموارد لخدمة الخطة الاستراتيجية، والرؤية، والأهداف الرئيسية، والفرعية، ويعد الاستثمار في الموارد البشرية وعلى رأسها المعلمون، أهم عوامل نجاح التغيير المطلوب؛ كونهم وكلاء التغيير وعلى أيديهم يتم تحقيقه. وقد أعرب معظم المديرين عن حرصهم على

استدامة التطوير المهني لهم كقادة، ولكوادرهم في المجالين الأكاديمي والقيادة التربوية، من خلال الدورات، ووجود جسم مرافق، وقيام المدير بدور المشرف التربوي المقيم. وجاء أفضل تعبير عن هذا الموضوع على لسان مديرة مدرسة البلدية؛ حيث قالت: *"استكمالات المعلمين موجهة لتحقيق الأهداف، والتغييرات المأمولة، وبالتالي فهيُ تبنى على هذا الأساس لتحقيق التغيير على مستوى البيئة التعليمية، وقدرات الطاقم أكاديمياً وكقائدات"*.

غير أن بعضهم لا يرى الدورات التي تقدمها الجهة المشرفة كافية للإيفاء بمتطلبات القرن 21، ويعتبر عدم كفايتها معيقاً لقيادة التغيير، وفي هذا السياق صرّحت المديرة التابعة لتربية القدس بأن *" إعداد الكادر يعود لدور مدير المدرسة؛ إلى أي مدى يفعّل المجتمع المحلي مثل مؤسسة فيصل الحسيني، أرض الإنسان، النيزك، الرجاء، برج اللقلق، والسرايا. أنا بعطي دورات"*. م د (4)

وفي السياق ذاته، أعرب كافة المعلمين عن أهمية تطويرهم مهنياً في مجال قيادة التغيير؛ حتى يمتلكوا الأدوات المطلوبة لتحقيقه، وقد بيَّنت معلمتان لدى البلدية، وأخرى لدى الوزارة، مشاركة مدارسهن في دورات القيادة التربوية، وبيَّن أثرها على تعزيز أدائهن في تحقيق التغيير المنشود، وأضافت إلى ذلك إحدى معلمات البلدية تمكينهن من خلال خبير القيادة التربوية المرافق للمدرسة؛ حيث قالت *: "إضافةً إلى المرافقة على مدار العام الدراسي، تجتمع المديرة مع ممثل عن مركز إرشاد وتطوير المعلمين في نهاية السنة الدراسية، ومن ثم يتم توزيع استبيان الكتروني مسحي؛ لتمييز حاجات الطاقم في التطوير المهني؛ وبناءً عليه يتم اعتماد الدورات الإجبارية والاختيارية المتعلقة بالمواضيع الأكاديمية وأصحاب الوظائف"*.

ومن جانب آخر، بينت المقابلات مع معظم المعلمين المعيقات المتعلقة بالتطور المهني، وأنه لا يرتقي بما يتوافق مع تحديات المرحلة. ولم يقتصر الأمر على قلة الدورات، وكونها محصورة في المجال الأكاديمي البحت، بل تعداه إلى عدم خضوع المعلمين في الكثير من المدارس الخاصة لأي نوع من أنواع

التطوير المهني. وقد أعربت إحدى المعلمات عن ذلك قائلةً:" *نفتقد للدورات. المعلم يصنع نفسه، مرفوض نعمل أي دورة أو نوصل لمركز الإرشاد، حرب وضرب بيني وبينهم، الدورات عرَّفتني أنه إلي حقوق ولهذا السبب هي مرفوضة*".

المشاركة

أفاد كافة المديرين أن الرؤية المدرسية مستمدة أصلاً من الجهة المشرفة، وأنها موجودة مسبقاً، وأنه تم العمل على تطويرها ضمن تحليل بيئي مشترك لكافة الطاقم المدرسي؛ لتحقيق الطموحات والتطلعات المأمولة، وقد وضّحت ذلك مديرة مدرسة الوزارة بقولها:" *وضعت مع الطاقم بمرافقة مستشار تنظيمي، بحيث تعرف كل معلمة الرؤية المنتظرة من الخرّيجة، أين تكون الطالبة بعد المدرسة؟ قيادية؟ أكاديمية؟ نافعة بالمجتمع؟* جمعت الرؤية وصيغت بناءً على ذلك ".

وقد أكدت ذلك معلمة لدى الوزارة وأخرى لدى البلدية، وعبّرت هاتان المعلمتان عن أهمية هذه الطريقة، حيث قالت إحداهما:" *التحليل البيئي المشترك يضمن تحقيق التغيير الهادف؛ كونه صادراً عن قناعات الكادر، الواعي لخصوصية واحتياجات المدرسة*". م(4)

وعلى النقيض من ذلك تماماً، أسفرت المقابلات المنعقدة مع معظم المعلمين عن المعيقات المتعلقة بالمشاركة في صياغة الرؤية، وتأثير ذلك سلباً على دورهم في عملية التغيير، وكشفوا عن حقيقة مفادها: أنهم لا يشاركون في وضع الرؤية المدرسية، ولا يتم إعلامهم بكنهها. حيث اقتصرت المشاركة عند بعضهم على المدير والمجلس المصغر، أما بعضهم الآخر، فبيَّنوا أن الرؤية موجودة مسبقاً وأنهم لا يطَّلعون عليها، وأوضح قلة قليلة منهم أن الجهة المشرفة هي التي تضع الرؤية؛ حيث قالت إحدى المعلمات:" *رؤية المدرسة جاهزة من الأونروا، مكتوبة كشعار من صفحة الأونروا، ولجميع المدارس نفس الرؤية، لا يوجد فرق بين مدارس الذكور والإناث، ولا بين الفئات العمرية*". م(9)

هـ. المساءلة من حيث التقييم التكويني أو الختامي

أعرب كافة المديرين عن اعتمادهم مبدأ المساءلة؛ لدعم نجاح عملية قيادة التغيير في المدرسة، بمعنى أن يقوموا بدورهم كمشرفين تربويين مقيمين، يضعوا سقف توقعات عالٍ لأداء وعطاء المجتمع المدرسي كله، ويعملوا على تمكين الكادر من خلال برامج التطوير المهني، والتعليمات الصريحة، التي تنير لهم الطريق لتطبيق الرؤية المدرسية، ويقدموا لهم التغذية الراجعة التكوينية، التي ترصد التقدم المحرز، وتصحح مسار السيرورة التعليمية، ولا يغفلوا عن التغذية الراجعة الختامية التي تشكل الأساسات التي تقوم عليها الرؤية المدرسية القادمة، وذلك من خلال الملاحظة، ومشاهدة الحصص، والجلسات الفردية والجماعية، التي تقيس التقدم الواقعي في تنفيذ التخطيط الاستراتيجي، وقد تحدثت عن ذلك مديرة المدرسة التابعة للوزارة بقولها:*" أقوم بمرافقة جماعية وفردية لكل صاحبة وظيفة، أبيّن توقعي من العمل، أعلمهن الأساسيات تعليم، أحضر معهن جلسات، وأوضح لهن كيف يدرن جلسة الطاقم. أرشد وأعلم الطاقم الإداري والمعلمات الجدد. لا حدود للمرافقة والإرشاد المقدم للطاقم وبناءً عليه أقوم بالمساءلة ".*

وفيما يتعلق بالمعلمين، فقد وقف الإعراب عن المساءلة كعامل داعم لقيادة التغيير عند معلمتين إحداهما لدى البلدية م(1)، والأخرى لدى الوزارة م (4)، حيث أثنتا على دور التقييم التكويني والختامي في تعميق معرفتهن بالتغيير المطلوب وتوضيحه، وبالتالي توجيههن لكافة أدوارهن نحو تحقيقه، وفي هذا الإطار قالت إحداهن:*" التغذية الراجعة المباشرة وتقييم المديرة لا يتعامل مع الإخفاق بأنه فشل، بل تعديل المسار والنهج والتوقيت لتحقيق المطلوب".*

ومن منظور مختلف، بيَّنت المقابلات مع معظم المعلمين عدم لعب المساءلة دوراً حاسماً في توجيه واستدامة التغيير؛ حيث أشارت معلمتان إلى انعدام المتابعة في المدرسة، وأضاف معظمهم أن المتابعة اقتصرت على الجانب الأكاديمي البحت، وأشارت إحدى المعلمات إلى ذلك بقولها:" بما إنا ما شاركنا في

الرؤية وما عرّفونا عنها؛ التقييم أكاديمي يهمهم أن ينافسوا بالمعدلات على مستوى الوطن. الإدارة لا تسعى إلى التغيير ولا تؤيده".

كملخص، أعرب جميع المديرين عن نجاح قيادة التغيير في مدارسهم، واعتمدوا في ذلك على توفر كافة ركائز الرؤية المطلوبة، والمتعلقة بتمكن واقتدار الجهة المسؤولة عن الرؤية، وملاءمتها لاحتياجات المدرسة المستندة إلى التحليل البيئي المشترك، ووضوح الرؤية وأولوياتها، وحداثتها وفقاً لتداعيات المرحلة الراهنة، وتميُّز النهج التنفيذي المتعلق بتوزيع الأدوار، وإعداد الكادر، ومشاركته في الرؤية، علاوة على تفعيل مبدأ المساءلة من حيث التقييم التكويني والختامي. ومع ذلك، بينت نتائج مقابلات المديرين أن أفق رسالة التعليم تنحصر في حدود الخطوط العريضة التي تفرضها الجهة المشرفة، ولا تسمح لهم بتجاوزها. كما كشفت هذه المقابلات عن عدم كفاية دورات وبرامج تطوير المعلمين كماً ونوعاً لدى بعض الجهات المشرفة؛ الأمر الذي وجّه أنظارهم إلى مؤسسات المجتمع المحلي؛ لتعويض هذا النقص.

أما بالنظر إلى نتائج مقابلات المعلمين، فقد أسفرت عن أعراب قلة قليلة منهم عن وجود مقومات التغيير الناجح سابقة الذكر في مدارسهم، حيث اقتصر ذلك على مدارس البلدية والوزارة. في حين، كشفت النتائج النقاب عن معيقات جمّة لدى معظم المعلمين فيما يتعلق بتحقيق الرؤية المدرسية، ومنها: عدم معرفة معظمهم بمفهوم الرؤية، والمركزية المفرطة وتحكم المرجعيات المشرفة في مضمونها؛ مما يحد أفقها المستقبلية، وافتقار الرؤية للتخطيط والوضوح والحداثة، وتغييب مبدأي التفويض والمشاركة، وغياب التطوير المهني والمساءلة، أو تحجيمهما في بوتقة الجانب الأكاديمي الذي لا يفي بمتطلبات قيادة التغيير.

بينت النتائج أنه في الوقت الذي أظهر فيه المديرون في القسمين الكمي والكيفي، أنهم أقرب إلى قيادة التغيير، بيَّن المعلمون غير ذلك. ومن خلال ربط نتائج المقابلات بنظرية فولان العالمية لقيادة التغيير،

وفي ضوء خبرتي العملية في حقل التعليم، وصلتي المباشرة مع المعلمين في القدس، أرجح ادعاءات المعلمين.

وبالرجوع إلى نظرية فولان لقياد التغيير (Fullan,2001;2002) نجد أن وضوح الرؤية يمثل أحد الأعمدة الأساسية التي يقوم عليها نجاح عملية قيادة التغيير، وقد شدد فولان (Fullan,2005) على أن القادة مسؤولون عن قيادة مسار التغيير، وتشجيع مرؤوسيهم على اتباعه من خلال تصميم رؤية ورسالة واضحة لمنظمتهم، وإبلاغ خطة التغيير الخاصة بهم بجدية إلى الموظفين بطريقة تحفز اهتمام موظفيهم. وقد اقتصر وضوح الرؤية لدى المجتمع المدرسي على مدارس البلدية والوزارة فقط، وبالتالي كان عدم وضوح الرؤية عاملاً معيقاً لدى الآخرين. وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصل له الجانب الكمي من الدراسة؛ حيث أعرب المديرون عن امتلاكهم لكفايات قيادة التغيير في هذا المجال بدرجة كبيرة. وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من وانج وأوليفر وتشن (Wang, Olivier & Chen, 2020) حيث قدموا إطار عمل مفاهيمي يوفر أساساً لجاهزية النظام لنموذج التغيير شددوا فيه على أهمية وضوح الرؤية كمتطلب لنجاح التغيير. كما تتوافق مع دراسة أبو شقرا(2020) التي أكدت على أهمية وضوح الرؤية كسياسة للإصلاح المدرسي. وتتوافق بذلك أيضاً مع دراسة كل من تكنور–واجنر ومانيس (Tichnor-Wagner &Manise ,2019) التي هدفت إلى البحث في القيادات التربوية ذات الكفاءة العالمية باعتبارها جانبًا حيويًا لتعلم القرن الحادي والعشرين، واعتبرت وضوح الرؤية أحد هذه الكفاءات. كما تتماهى أيضاً مع دراسة هستون (Huston, 2018) الذي بين أن رؤية القائد تمثل أحد العوامل الداعمة لأي قائد عند بدء مبادرة جديدة. وتتماشى أيضاً مع دراسة رضوان (Radwan,2020) الذي شدد على أهمية وضوح الرؤية في تجاوز مقاومة التغيير.

بيَّنت نتائج الدراسة أن المركزية المفرطة تشكل عائقاً لقيادة التغيير، خاصة في مدارس الوكالة والمدارس الخاصة، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج الجانب الكمي من الدراسة، وعلى وجه الخصوص الفقرة التي تنص على: " أنتهج سياسة التفويض من أجل تحقيق التغيير المطلوب "؛ حيث جاء تقدير إجابات المديرين عن هذه الفقرة بشكل خاص، وعن الدراسة الكلية بشكل عام بدرجة كبيرة.

وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة أبو شقرا (2020)، التي أوصت برفع كفايات المديرين والمعلمين من خلال الشراكة، واللامركزية، والاتصال الفعال بين الرئيس والأفراد العاملين في المؤسسة. كما تتماشى مع دراسة كل من شيرلي وهارجريفز وواشنطون–وانجيا (Shirley, Hargreaves & Washington-Wangia, 2020) التي هدفت إلى التحقيق في استدامة وعدم استدامة رفاهية القادة والمعلمين. ووضحت أن التحسين المستدام ينتشر إلى ما وراء المعلمين والمدارس الفردية من خلال تفعيل قوة الالتزام الجماعي عبر توزيع الأدوار، والدعم والتضامن والاعتماد عليها، وارتأت أن التهديدات على الاستدامة تأتي من العوامل التي تخلق عدم الرضا بين المعلمين.

كما كشفت الدراسة عن المعيقات المتعلقة بإعداد الكادر من حيث الكم والنوع؛ حيث توصلت الدراسة إلى منع بعض معلمي المدارس الخاصة من التطور المهني حتى لا يعرفوا بحقوقهم؛ وبالتالي يطالبوا بها، كما بيَّنت الدراسة أن معظم برامج التطوير المهني اقتصرت على الجانب الأكاديمي، فيما كان التطوير في مجال قيادة التغيير غير كاف للنهوض بواقع التعليم في القدس، باستثناء المدارس التابعة للبلدية والوزارة؛ حيث يرافق المدرسة مستشار ومرافق تنظيمي إلى جانب الدورات الإجبارية والاختيارية المقدمة للمعلمين سنوياً.

تتفق هذه النتائج مع دراسة لي ولويس (Lee&Louis,2019) التي هدفت إلى قياس العناصر الرئيسية للثقافة المدرسية القوية واستكشاف علاقتها بالتحسين المدرسي المستدام، وتوصلت نتائج الدراسة

إلى العلاقة المثبتة بين العناصر الثقافية للمدرسة، ومنها مجتمعات التعلم المهني، (وتتألف من المسؤولية المشتركة، والحوار التأملي، والممارسات المجردة، والتعليم التنظيمي) والتحسين المدرسي المستدام. كما تنسجم هذه النتائج مع دراسة لبسباس وأبو السعد (2019) بعنوان "نحو نظام ذكي لرفع كفاءة التعليم ودعم التنمية المستدامة"، والتي كشفت عن أهمية رفع كفاءة المعلمين كأحد أولويات سياسات الإصلاح في التعليم. وتتناغم هذه النتائج مع دراسة هستون (Huston, 2018) الهادفة إلى تسليط الضوء على كيفية تأثير القيادة على تنفيذ التعليم من أجل الاستدامة، وأفادت أن أهم العوامل التي أعاقت القيادة لتنفيذ التعليم من أجل التنمية المستدامة تتمثل في عدم وجود تطوير مهني، وعدم وجود دعم من إدارة المكتب المركزي.

كما تبين من الدراسة أهمية مشاركة المجتمع المدرسي في عملية اتخاذ القرار، على خلاف الواقع الذي عبر عنه المعلمون؛ حيث أبدوا عدم رضاهم عن تهميشهم في هذا الجانب. وتتوافق بذلك مع أطروحة رايفيو(Raivio, 2020) الهادفة إلى البحث عن القيادة الناجحة في إدارة التغيير، واكتشاف طرق كيفية التطور كقائد في إدارة التغيير. وأشارت إلى أن مشاركة الأفراد تمثل جزءاً من إجراءات التحسين. وتتماهى هذه النتائج أيضاً مع دراسة باليتا وفيريري وعلي محمتي(Paletta, Ferrari & Alimehmeti,2020) التي خلصت إلى أن مشاركة القيادة مع المعلمين أمر حاسم في تعزيز التغيير في التدريس والتزام المعلم بتحسين الممارسات المهنية. كما تتفق مع دراسة من تكنور–واجنر ومانيس (Tichnor-Wagner&Manise ,2019) التي خلصت إلى أن الكفاءة العالمية في القيادة التربوية تتضمن مشاركة المجتمع المدرسي في إعداد الرؤية وتنفيذها.

خلصت الدراسة إلى دور المساءلة في نجاح أو فشل قيادة التغيير، من حيث استمرارية المساءلة وكيفيتها، بمعنى أن لا تقتصر على التقييم، بل تكون انطلاقة لمرحلة جديدة وتصحيح المسار نحو الهدف المنشود، متوافقة بذلك مع دراسة كل من وانج وأوليفر وتشن (Wang, Olivier & Chen, 2020) حيث اعتبرا

المساءلة أساساً لجاهزية النظام للتغيير، وبيَّنا أهمية الاتساق والمراقبة والتحسين والتعديل في تصميم وتنفيذ السياسات الناجحة. كما تنسجم مع دراسة باليتا وفيريري وعلي محمتي (Paletta, Ferrari & Alimehmeti,2020) التي سعت إلى استكشاف كيفية تأثير نهج القيادة الجديد لمديري المدارس في سياق إدخال نظام المساءلة الجديد على ممارسات المعلمين. وأظهرت وجود علاقة إيجابية غير مباشرة بين قيادة المديرين والتغيير في ممارسات المعلمين.

وترتأي الباحثة أن وضع قيادة التغيير في القدس جاء على هذا النحو فيما يتعلق بالرؤية المدرسية نظراً للعامل السياسي وتعدد المرجعيات؛ فالمدارس الخاصة تعاني من فقدان البوصلة وتيهها بين المرجعيات المشرفة التي تنضوي تحتها. أما على صعيد مدارس السلطة، فهي مرتبطة بالدول والجهات المانحة. وبالنسبة لمدارس الوكالة، فهي تخضع للمركزية الإدارية. وتخضع مدارس البلدية والوزارة للسلطات الإسرائيلية التي لها ورؤيتها وتستثمر التعليم لتحقيقها. وبالتالي، فالمديرون مسيرون وليسوا مخيرين، الأمر الذي ينعكس على علاقتهم مع المجتمع المدرسي.

في الخلاصة، يتضح من النتائج عدم تبلور مفهوم قيادة التغيير بشكل واضح لدى القادة والمعلمين، علاوة على مركزية القرار من الجهة المشرفة؛ فالرؤية مفروضة على المدير، الذي بدوره يمليها على طاقمه الإداري والتعليمي، واضعا نصب عينيه تنفيذها بما لا يتعارض مع السياسة العليا للجهة المشرفة، كما كشفت النتائج عن التناقض الحاد بين آراء المديرين والمعلمين المتصلة بالرؤية المدرسية؛ ففي الوقت الذي عبَّر فيه المديرون عن امتلاكها لكافة المقومات التي تؤهلها لقيادة واستدامة التغيير، أعرب معظم المعلمين عن تيه بوصلة رؤيتهم المدرسية وأولوياتها، والبيروقراطية في إعدادها وتنفذيها، وافتقارها إلى الحداثة،

ووجود استراتيجية واضحة وخطط لتطوير المهارات القيادية، والإعداد الضعيف للمهنيين، وطبيعة المساءلة التقييمية لا التقويمية الذي انعكس سلباً على ممارساتهم.

المحور الثالث: العوامل الاجتماعية

يعمل القائد الناجح على استثمار الموارد المختلفة؛ لتحقيق أفضل مخرجات ممكنة، وتشكل العوامل الاجتماعية جانباً مؤثراً في نجاح قيادة التغيير، هذا وقد أظهر المبحوثون تأثيراً متبايناً للعوامل الاجتماعية تبعاً للموارد البشرية التي تشكل فئات هذا المحور، وهي كالآتي:

أ. المجتمع الداخلي: ويتكون من المديرين، والمعلمين، والطلبة.

ب. المجتمع الخارجي.

أ. **المجتمع الداخلي (المديرون، المعلمون، الطلبة)**

المديرون

بيّن كافة المديرين أن نهجهم القيادي القائم على نمذجة السلوك، والقيادة بالقدوة دفع عجلة التغيير. وفي هذا السياق قالت مديرة مدرسة البلدية: *"بوظف أسلوب المبادرة في توجيه الطاقم نحو الهدف"*. وقد أعرب قلة قليلة من المعلمين عن دور القيادة كعامل داعم لقيادة التغيير، حيث قالت المعلمة التابعة للوزارة: " عندها رؤية، وهي نفسها نموذج بأفعالها توجه الطاقم نحوها".

في المقابل، أشار معظم المعلمين إلى الأسلوب الإداري الدكتاتوري المنتهج، وتحدث بعضهم عن الفساد الإداري، واستخدام أسلوب الترهيب، والتصنت، والكاميرات، والخصم من الراتب، وطالبوا بتغيير أسلوب التعامل الإداري اللاإنساني.

وقد عبرت عن ذلك المعلمة التابعة للوكالة بقولها:" المديرة مش قريبة من المعلمين، تعمل القرار وتفرضه في اجتماع ما فيه تشاور. هي مديرة تسلطية. المفروض تكون حلقة وصل بينا وبين الوكالة. لازم توقف معنا، تسمعنا، تغير أسلوبها. مش تختار لي أسوأ يوم للمناوبة، على الأقل تسمعنا".

المعلمون

أفاد بعض المديرين أن الطاقم كان داعماً لهم في قيادة التغيير والنهوض بالمجتمع المدرسي، وتحدثت عن ذلك مديرة المدرسة التابعة للبلدية قائلة:" *الطاقم بلا شك متعاون، متعود على الشراكة، ومتفهم للظروف؛ مما عزز التغيير المطلوب*".

في المقابل، صرّح بعض المديرين أن دعم التغيير اقتصر فقط على نصف الكادر، وأضافوا أنهم استخدموا هذا كمورد ومصدر قوة للتأثير في الآخرين وجلبهم إلى مربعهم، ووضحت ذلك المديرة التابعة للسلطة بقولها:" *دائماً مدير المدرسة الواعي بعرف نقاط القوة ويستثمرها، ونقاط الضعف ويعالجها، أنا بغير مع الناس اللي بتدعمني وصلنا للأمان ومن يأتي ينصهر في بوتقتك*".

هذا وقد تطابقت آراء المعلمين مع آراء المديرين فيما يتعلق بدعم الطاقم لعملية التغيير؛ فقد تحدث نصفهم عن دور زملائهم في دعمهم للمبادرات التي استحدثوها في مدارسهم، وقد وضحت ذلك إحدى المعلمات قائلةً:" *التعاون المشترك بين أفراد الطاقم وأفراد التخصص ساعدني على التطور في تطبيق استراتيجية جيكسو، وتخصيص غرفة لهذه الاستراتيجية في المدرسة، جلساتنا جعلت لكل معلمة بصمة ودور في إيجاد حل لكل مشكلة*".

ومن جانب آخر تحدثت بعض المعلمات عن الطاقم كمعيق للتغيير؛ ومن الأمثلة على ذلك ما أدلت به إحدى معلمات المدارس الخاصة بقولها:" *الطاقم مرتاح بما هو عليه، يخاف أن ينقله التغيير لجهد إضافي دون مقابل، أو وضع أسوأ، خاصةً أن الأمن الوظيفي غير موجود*".

الطلبة

من خلال المقابلات الفردية مع المديرين أعرب قلة منهم عن دور الطلبة كعامل داعم للتغيير، وتحدثت إحدى المديرات عن ذلك بقولها:" *جزء من البنات عندهن تثقيف ذاتي كبير، يوجد وعي عند الطالبات، ولديهن قناعة بتغيير الوضع الذي يعشن فيه". وأكدت ذلك إحدى المعلمات بقولها:" نوعية الطالبات عندهم الدافعية، بدهم يتقدموا، كل هذه العوامل ساعدت في التغيير"*

غير أن معظم المديرين والمعلمين أفادوا بأن نوعية الطلبة كانت عاملاً معيقاً للتغيير؛ نظراً لتأثرهم بالبيئة التي يتواجدون فيها، وظروفهم الحياتية الصعبة التي تنعكس سلباً على شخصيتهم، واستعدادهم للتغيير الإيجابي. وأشارت إلى ذلك إحدى المديرات بقولها:" *مدخلات المدرسة عبارة عن طالبات في ضائقة؛ يواجهن تحديات تتعلق بالسلوك، والتقدم الأكاديمي، والعلاقة مع الآخر؛ مما يصعب عملية التغيير".* وأكدت ذلك إحدى المعلمات بقولها: " *نتعامل مع شريحة صعبة من الطلبة سلوكياً وأكاديمياً، يفتقرون للدافعية للتعليم وتقدير الذات، مما حول جهودنا إلى محاربة تسرب هذه الفئة، ووجه جهود التغيير في مدرستنا نحو بناء شخصية الطالب ليقوم بدوره في المجتمع ".*

ب. المجتمع الخارجي

تحدث قلة من المديرين والمعلمين عن دور المجتمع الخارجي كداعم اجتماعي للتغيير؛ حيث قالت إحدى المديرات:" يوجد لدى بعض الطالبات إمكانيات جيدة؛ في تثقيف أسري، الأهل متعلمين ويرسخوا القيم التي نزرعها لدى الطلبة".

من جانب آخر، ركز معظم المبحوثين على دور المجتمع الخارجي كعامل معيق وهادم للتغيير؛ حيث قالت إحدى المديرات:" *المدرسة من عشوائيات الشيخ جراح، وعشوائيات مخيم الصمود، عينات من*

تعاطي المخدرات والناس المهمشة، عنف أسري عندهم وضع اجتماعي واحنا مضطرين نتعامل معهم، عدم وعي الأهل وعدم تفهمهم لخصائص المرحلة، بيئة الطلبة تنفي القيم التي تم بناؤها في المدرسة، تفسخ أسري لمين نتوجه للأب أو للأم؟ نواجه مشكلات من الأهل والطالبة".

وأكدت على ذلك إحدى المعلمات بقولها:*" العوامل الاجتماعية أكبر معيق؛ ينظروا إلى التغيير من وجهة نظرهم؛ يعتبروه انفتاح، خاصة أن مجتمعنا محافظ؛ مما يجعلنا نعاني ويلات التغيير حتى يصير واقع ويقبلوا فيه".*

بإيجاز، توصلت الدراسة إلى أن كافة المديرين يعتقدون أن نهجهم القيادي قائم على نمذجة السلوك، والقيادة بالقدوة لدفع عجلة التغيير، غير أن معظم المعلمون أفادوا بأن هذه الادعاءات لا تمت للواقع بصلة؛ حيث يسوده النمط الدكتاتوري القائم على القيادة بالترهيب.

كما أعرب المبحوثون عن أهمية دعم الطاقم لعملية قيادة التغيير، إلا أنهم صوروا الواقع خلاف ذلك؛ بمعنى آخر، كان جزء من الطاقم داعماً وميسراً للتغيير، في حين عمل النصف الآخر على إعاقة التغيير لدوافع متصلة بأمنهم الوظيفي، أو عدم الرغبة بالقيام بجهد إضافي، وما إلى ذلك من الدوافع التي تم تفسيرها بإسهاب في الإطار النظري.

أما فيما يتعلق بالطلبة، فقد تطابقت آراء المبحوثين حول كون قلة منهم داعماً لعملية قيادة التغيير واعتبار معظمهم معيقاً لها؛ نظراً للإشكالات السلوكية والأكاديمية والاجتماعية التي يمرون بها.

وكشفت النتائج أيضاً عن تماثل آراء المبحوثين حول اعتبار معظمهم للمجتمع المحلي معيقاً للتغيير بناءً على معاناته من التفكك الأسري، والمخدرات وغيرها من المشاكل التي لا تؤهله ليكون حاضناً لقيادة التغيير.

أظهرت النتائج أن قائد التغيير الناجح يعمل على توحيد كافة الموارد –بما فيها الموارد البشرية والمكونة من المدير، والطاقم، والطلبة، والمجتمع المحلي بما فيه أولياء الأمور –وتسخيرها لخدمة رؤيته وترجمتها على أرض الواقع. وتتوافق بذلك مع امتلاك القادة لمهارات التغيير التي قدمها فولان (Fullan2001,2002) في نظريته العالمية لقيادة التغيير. كما تتماهى مع ما توصل إليه كل من العجمي(2020)، و(Ghavifekr,2019)، و(VanLone et.al, 2019)، والهبيدرة(2019) ومعاري (2018، نيسان).

كما أظهرت النتائج أنه رغم إعراب معظم المديرين عن كونهم داعمين للتغيير، من خلال استخدام أسلوب القيادة بالقدوة بكلا التحليلين الكمي والكيفي، إلا أن رأي المعلمين جاء مغايراً تماماً. وهذا يتنافى مع امتلاك مهارات التغيير التي قدمها فولان (Fullan2001,2002).

وتوصلت النتائج إلى أن مقاومة المعلمين للتغيير تعيق تحقيق الهدف المنشود، وتتوافق بذلك مع نظرية فولان (Fullan2001,2002) التي أسهبت في الحديث عن مقاومة التغيير، وأهمية توظيف الذكاء العاطفي للتغلب عليها، وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المنشودة. كما تتناغم بهذه النتيجة مع ما توصل إليه سانتوريلو(Santorello, 2019)

وقد يعزى ذلك للقيود المفروضة على المديرين من قبل الجهات المشرفة، والتي تلزمهم بعدم الحيد عن الخطوط العريضة، والأهداف الرئيسة والفرعية التي ترسمها لهم، وبالتالي يشعر أفراد المجتمع المدرسي أنهم مغيبون عن عملية اتخاذ قرار التغيير، وأنهم في مناخ مدرسي سالب للحرية والإبداع، فيقاوموا التغيير.

في الخلاصة، شكلت العوامل الاجتماعية، المتمثلة بدعم المجتمع الخارجي والطلبة، عاملاً داعماً للتغيير لدى قلة من المديرين والمعلمين، نظراً للإشكاليات السلوكية والتحديات الاجتماعية الراهنة، كما تبين

أن دور المعلمين كان وسطياً في دعم التغيير، بينما تفاوتت آراء المبحوثين حول دعم المديرين؛ ففي حين أجمع المديرون على دعمهم للتغيير من خلال القيادة بالقدوة، اعتبر قلة من المعلمين المديرين داعمين لعجلة التغيير، وأن النهج القيادي السائد قائم على القيادة بالترهيب.

المحور الرابع: العوامل المادية

تعتبر قيادة التغيير الناجحة عملية تواصل مستمر وتعاوني وتشاركي، مع كل من الجهة المشرفة، والمجتمع المحلي، وأولياء الأمور؛ لتحقيق أهداف المنظمة التي تحددها هذه الجهات معاً، بما يعود بالفائدة التي يتطلّع إليها كلٌّ منهم. وتستدعي الوضعية الخاصة للتعليم في القدس أن توفر هذه الجهات الدعم المادي الملائم لتقوم المدرسة بدورها المتفق عليه، وفيما يلي تفصيل لواقع ملاءمة الدعم المادي الذي تقدمه فئات هذا المحور؛ وهي:

أ. الجهة المشرفة

ب. المجتمع المحلي

ج. أولياء الأمور

أ. الجهة المشرفة

أظهرت نتائج المقابلات مع معظم المديرين أن الدعم المادي الذي تقدمه الجهات المشرفة غير ملائم لقيامها بالدور المنوط بها في ظل الوضعية الحرجة للمدينة المقدسة. وقد عبرت عن ذلك المديرة التابعة للسلطة بقولها: *" الدعم غير كافي، فقط من ميزانيات المدرسة ومصدرها المقصف ودخوليات الطلبة، شو التغيير اللي ممكن تعمله ب 5 الاف شيكل؟ المدارس الغنية بتدعم المدارس الفقيرة، ولولا المؤسسات*

المانحة لكنا في الحضيض". وأضافت *" التطوير المهني للمعلمين يعود لدور مدير المدرسة وتفعيله لمؤسسات المجتمع المحلي"*

كما بينت النتائج أن بعض الجهات المشرفة تقدم الدعم المطلوب، وقد عبرت عن ذلك مديرة المدرسة التابعة للبلدية بقولها:*" دعم الوزارة والبلدية معنية إنها تطور المدرسة وتحدث هذه النقلة النوعية، مستعدة تعطي ميزانيات".*

وتطابقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه مقابلات المعلمين، حيث أبدت إحدى المعلمات في المدارس الخاصة استياءها عن الوضع القائم بقولها: *" المعاشات تتأخر شهرين وثلاثة أشهر، مصدرها الجهات الداعمة وأقساط الطالبات، وتكرار الأمر حد من قدرة المديرة السيطرة على المعلمات".*

وأظهرت النتائج رضى بعض المعلمين عن الدعم الذي تقدمه الجهة المشرفة، وأشارت إلى ذلك معلمة المدرسة التابعة للوزارة؛ حيث قالت:*" جددت المديرة المبنى، والأثاث المكتبي، وطلبت من مركزات المواضيع إعطاءها خطة لتطوير المدرسة في المواضيع المختلفة بدعم ممول من الوزارة".*

ب. المجتمع المحلي

أعرب بعض المديرين عن رضاهم عن الدور الذي تقوم به مؤسسات المجتمع المحلي في دعم المسيرة التعليمية، وقد وضّحت هذا الدور مديرة المدرسة التابعة للوكالة بقولها: *"الوكالة ترتبط مع مؤسسات فاعلة مثل القنصلية البريطانية وتطلب ترشيح معلمين في كل مجال، وأيضاً هناك تعاون مع برج اللقلق، واللجنة الشعبية من مخيم شعفاط".*

في المقابل، أفادت المديرة التابعة للسلطة الفلسطينية بعدم كفاية الدعم المقدم من مؤسسات المجتمع المحلي؛ حيث قالت:*" الدعم الخارجي غير كاف؛ بالكاد نجد مؤسسات داعمة"*

وقد أكدت ذلك إحدى المعلمات التابعة لذات الجهة المشرفة بقولها:" *هناك مشكلة في العلاقات بين المجتمعين المحلي والمدرسي يجب النظر فيها*" ، علماً بأن قلة من المعلمين فقط أعربوا عن رضاهم عن الدور الذي تقوم به هذه المؤسسات.

ج. أولياء الأمور

أظهرت نتائج المقابلات مع المديرين أن قلة منهم راضون عن دور أولياء الأمور في دعم المدرسة، وقد مثَّلت هذا الرأي المديرة التابعة للوزارة بقولها:" الأهل غير مجندين وغير متعاونين مع المدرسة" وقد اقتصر الثناء على دور أولياء الأمور في دعم المدرسة على إحدى معلمات المدارس الخاصة؛ حيث قالت: "*أهل البلد شادين على ايدها . دعم أولياء الأمور ومساندتهم في كل المناسبات وملابس التخرج. يوم التراث لجنة أولياء الأمور موجودين*".

في حين، عبر غالبية المعلمين عن عدم رضاهم عن الدور الذي يقوم به أولياء الأمور؛ حيث قالت إحدى المعلمات: "*لا يوجد تعاون من أولياء الأمور؛ فهم فقط مُحبِطين وإمكاناتهم المادية مقيدة* "م(10)

باختصار، بينت الدراسة أهمية التواصل مع كل من الجهات المشرفة، والمجتمع المحلي، وأولياء الأمور؛ لأن كل تغيير مرتبط يخرق التوازن القائم لنجاح عملية التغيير، غير أن الواقع الفلسطيني بعيد كل البعد عن هذه المثاليات؛ حيث أعرب قلة من المديرين والمعلمين عن رضاهم عن الدعم الذي تقدمه الجهات المشرفة وأولياء الأمور، واقتصر رضا المديرين على دعم المجتمع المحلي على بعضهم، في حين عبر معظم المعلمون عن عدم كفاية هذا الدعم.

في رأيي، يتمثل الدور الحقيقي للمدرسة بكونها أداة الدول للنهوض لمواكبة التطور العالمي الذي يجري بوتيرة متسارعة، وحتى تقوم المدرسة بهذا الدور باقتدار؛ يجب أن يتم عملها بالتعاون مع الساسة

وصناع القرار الممثلين بالجهات المشرفة عليهم، والمجتمع المحلي، وأولياء الأمور على صعيدي الإعداد والتنفيذ، الذي يتطلب تقديم هذه الجهات الدعم المادي اللائق لتمكين المدرسة بالقيام بهذه الرسالة السامية، وقد دعا فولان (Fullan,2005) إلى أهمية التعاون مع أولياء الأمور والمجتمع لضمان نجاح عملية التغيير.

أما بالنسبة للواقع المقدسي، فقد أثبتت الدراسة افتقار معظم المدارس للدعم المادي اللائق من هذه الجهات؛ مما يعيق تقدمها نحو تحقيق هدف وجودها للنهوض والارتقاء بالمجتمع المقدسي، وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة البنك الدولي (World Bank,2019) التي دعت إلى التعاون الدائم بين المدرسة وهذه الجهات كافة لنجاح عملية التغيير.

ويحضرني في هذا الموقف التساؤل عن الدور الذي تقوم به الدولة في التنسيق بين الوزارات المختلفة؛ بمعنى آخر، لماذا يحظر على مجلس الحكم المحلي تخصيص أي مقدار مالي للمدرسة التي تخدم منطقته؟ مع أن مخرجاتها على أي حالٍ كانت تعود عليه، وتعلب دوراً في تقدمه إيجاباً أو سلباً، وأين التنسيق مع وزارات الرياضة والشباب، والتجارة والاقتصاد؟ ولماذا تعمل وزارات السلطة في كيتونات متقوقعة بدلاً من النظرة المتكاملة لها معاً؟ وكم من الزمن سيستغرقنا للوصول إلى هذا الأمر؟ وكم من السنوات سنكون متأخرين عن ركب الأمم المتقدمة؟ علماً بأننا وفقاً لتقرير البنك الدولي متأخرون(3.9) سنوات تعليمية، وعزا البنك الدولي جزءاً من ذلك لعزلة المدارس عن الجهات الأخرى الشريكة في العملية التربوية، ومنها المذكورة أعلاه.

في الخلاصة، أشارت النتائج إلى فشل الأنظمة التعليمية في إدارة الموارد المادية المتمثلة في دعم الجهات المشرفة، والمجتمع المحلي، وأولياء الأمور، في الوقت الذي يحتِّم على قادة التغيير في كافة

المستويات تطويع جميع الموارد المادية المتاحة، وتسخيرها لخدمة التعليم الذي يعوَّل عليه في النهوض بالأمة، وإيقاد شعلتها، ومواكبتها للركب الحضاري الإقليمي والعالمي.

المحور الخامس: العوامل اللوجستية

تلعب العوامل اللوجستية بما فيها المباني والوقت؛ دوراً مفصلياً في قيادة التغيير؛ لتأثيرها الهائل على دعم أو عرقلة عجلة الإصلاح والتطوير المدرسي، وفيما يلي توضيحاً لواقع ملاءمة العوامل اللوجستية لقيادة التغيير في القدس وفقاً لردود كل من المديرين والمعلمين المتعلقة بفئات هذا المحور وهي:

أ. المباني

ب. الوقت

أظهرت نتائج المقابلات مع المديرين عدم ملاءمة مباني المدارس لتحقيق التغيير المطلوب؛ وما يستدعيه من تغيير المبنى التقليدي للصف؛ للتحول من أسلوب التعليم التقليدي إلى التعليم الفردي والتدريب، فقد اقتصر رضا المديرين عن المبنى كعامل مؤثر في تحقيق التغيير المطلوب على مدير واحد فقط، في حين أسهب الآخرون في التعبير عن عدم كفاية المبنى المدرسي للإيفاء بمتطلبات التغيير، وقد عبَّرت عن ذلك إحدى المديرات بقولها:" *مدارس القدس هي أبنية وليست مدارس، مدرستي عبارة عن فندق*" م د(4) وأضافت أخرى:" *المبنى مستأجر ليس مبنى مدرسة. أتمنى مساحات كافية أستغلها للبنات بطريقة أفضل، وأدخل مشاريع جديدة، وأساليب تعليم متطورة ولكن المساحة تحد التطوير؛ إدخال مشاريع إبداعية تحدها عدم كفاية المساحات التعليمية. ما بقدر أنمي المدرسة وعندي عدد ثابت من الصفوف*". م د (3)

ومن جانب آخر، عبَّر بعض المعلمين عن كون المبنى المدرسي ملائم لتحقيق التغيير المأمول، وقد وضَحت عن ذلك إحدى المعلمات بقولها:" *خصصت غرفة خاصة بالمدرسة لتطبيق استراتيجية جيكسو*

تفعّلها جميع المعلمات" م(5). غير أن معظم المعلمين أعربوا عن امتعاضهم لوضع المباني المدرسية، فقد أمعنت إحدى المعلمات بالتعبير عن المعيقات التي تفرضها نوعية المباني على قيادة التغيير بقولها: *" المدرسة محدودة بإمكانياتها؛ ساحاتها معدومة، لا يوجد مجال للإضافة أو توسيع بيئة المدرسة اللي هي أصلاً عبارة عن بيت صغير، حتى معدات المختبر اللي وصلتنا كدعم نقلناها لمدرسة ثانية لضيق المكان".* م(10)

هذا ويتضمن الإصلاح استثماراً مدروساً للوقت المطلوب من المعلم ليقوم بوظيفته على أكمل وجه، وقد اقتصر التعبير عن كفاية المورد الزمني للإصلاح المنشود على مديرات ومعلمات مدارس البلدية والوزارة؛ حيث وضحت إحداهن ذلك بقولها: *" رصدت الوزارة حوالي 6 مليار شيكل للإصلاحات المدرسية، وخصصت ساعات المكوث التي تعتبر زيادة على التعليم الوجاهي والفردي؛ بحيث يقوم فيها الطاقم بتحضير الدروس، فحص الوظائف والامتحانات، التحضير للجلسات والاجتماعات، لقاءات فردية مع الأهالي بمعدل 5 ساعات أسبوعية للتعليم الابتدائي، 9 للإعدادي، و6 للثانوي "* م د(3)

في الجانب الآخر، أعرب معظم المديرين والمعلمين عن عدم ملاءمة مورد الوقت للقيام بالأعباء التي تفرضها المرحلة الحرجة، والبيئة متشابكة التعقيد في القدس. وأضاقت مديرة المدرسة التابعة للسلطة أن الوقت كان معيقاً للتفاعل البنَّاء بين مدارس العنقود الواحد؛ حيث قالت:*" توجد زيارات تبادلية في مدارس العنقود، وهو خطوة على الطريق، ولكن مش كثير فعال بسبب الدوام بنفس الوقت "* م د(4). وأضافت أيضاً: *"التعاون بين المدارس وقت الدوام أكبر معيق؛ دورات على حساب وقته والمعلم غير مستعد بسبب التزاماته الشخصية"*

وأكدت على الافتقار للوقت الكافي للتغيير إحدى المعلمات بقولها:*" لا يوجد ما يساعد؛ المنهاج غير مناسب ومكتظ، والوقت نستغله حصص إضافي لتغطية المنهاج، لا يوجد لدينا وقت للتفكير في التغيير".* م(5)

كملخص، أظهرت النتائج أن معظم المدارس تعاني من محدودية الموارد اللوجستية من حيث المباني والوقت لاعتبارات مالية؛ الأمر الذي يستدعي إيجاد قادة المدارس طرقاً مبتكرة لتحسين البيئة المادية، والاستثمار الأمثل للوقت قدر الإمكان؛ لتصبح في وضع أفضل لدعم العملية التعليمية وقيادة التغيير.

أظهرت النتائج أن العوامل اللوجستية في معظم المدارس كانت معيقة لقيادة التغيير، وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصل إليه باين (Payne, 2020) وفولان (2005)؛ حيث بيَّنا أن استدامة الالتزام بالقضايا الجوهرية تستدعي الوقت الكافي والتأني في تحديدها وتنفيذها حتى تكون ذات معنى، وهادفة ومتجذرة بعمق. كما بينت النتائج أن المباني أيضاً شكلت معيقاً لقيادة التغيير لدى معظم المدارس، وتتوافق بذلك مع ما توصل إليه سانتوريلو (Santorello, 2019) بأن العوامل اللوجستية كانت من المعيقات التي واجهت صناع القرار عند اقتراح وتنفيذ المبادرات.

وترى الباحثة أن هذا الوضع ماثل في القدس أكثر من غيرها من المدن الفلسطينية؛ نظراً لتداخل المعيقات السبعة التي تم الإشارة إليها في مستهل الحديث عن العوامل الداعمة والمعيقة لقيادة التغيير، وعلى رأسها تعدد المرجعيات المشرفة وغياب جهة موحدة تنظم وتمول هذه الخدمات اللوجستية.

في الخلاصة، توصلت النتائج إلى عدم كفاية العوامل اللوجستية، المتمثلة في المباني والغرف المدرسية، للإيفاء بمتطلبات قيادة التغيير، الذي يقوم على تغيير المبنى التقليدي للصف، والبيئة المدرسية الحاضنة للإبداع والحداثة، ناهيك عن عدم كفاية مورد الوقت، والقصور في إدارته، وتخصيص اللازم منه للإصلاح والتطوير والتنسيق مع المدارس الأخرى؛ للنهوض من عالم الأقزام إلى عالم العمالقة في التعليم.

6. الطموحات والآفاق المستقبلية

كما هو متعارف عليه " إذا لم يتوفر الخبز ؛ لا يمكن توفير العلم"؛ وعليه، تم تحليل سؤال المقابلات الذي نصه: " ما هي التغييرات التي تعتقد أن على إدارة المدرسة تحسينها أو إضافتها خلال الأعوام الثلاث القادمة؟ " وفق هرمية ماسلو للحاجات الإنسانية؛ حيث قسمها إلى حاجات عاجزة وتتضمن حاجات البقاء، والأمان، والانتماء، وتقدير الذات. وحاجات الكينونة أو الوجود وتشمل التحصيل العالي، والتذوق، وتحقيق الذات. وبين أن حاجات الكينونة أو الوجود لا يمكن تحقيقها ما لم تتحقق الحاجات العاجزة (نشواتي،1985).

تم تحديد مدى جهوزية ودافعية المبحوثين لقيادة التغيير وفق تصنيف حاجاتهم تبعاً لنظرية ماسلو، حيث صنف الحاجات الإنسانية كالتالي:

أ. الحاجات العاجزة

ب. حاجات الكينونة أو الوجود

أظهرت النتائج أن الطموحات والآفاق المستقبلية للمديرين قد تجاوزت الحاجات العاجزة وصولاً إلى حاجات الكينونة أو الوجود، المتمثلة في التطوير والإصلاح المدرسي. ومن الأمثلة على ذلك: ما صرّحت به مديرة المدرسة التابعة للبلدية حول الإصلاحات التي ترتئيها للمدرسة بقولها:" *البيئة التعليمية: مدرسة تشكل محل أكثر أمناً للطالبات، زوايا تفريغ عاطفي، زوايا لفعاليات مشروع الزراعة، غرف لتفريغ الطاقة السلبية، افتتاح تخصصات جديدة تعطي الطالبات فرص التقدم في سوق العمل*". م د (2)

في المقابل، بينت النتائج أن جل التطلعات والآفاق المستقبلية للمعلمين قد تقوقعت في الحاجات العاجزة، ومن الأمثلة المعبرة عن ذلك: ما ورد على لسان إحدى معلمات المدارس الخاصة بقولها:" عدم

أخذ مدير المدرسة لأكثر من ثلاثة أرباع راتب المعلمين، وأن تكون هناك شفافية في الرقابة على مدراء المدارس الخاصة المعروفة بمدارس المقاولات التجارية". م(8)

بإيجاز، خلصت نتائج الدراسة المتعلقة بالطموحات والآفاق المستقبلية، إلى انطلاق المديرين نحو حاجات الكينونة أو الوجود، المتمثلة في التطوير المدرسي، فيما اقتصرت تلك المتعلقة بالمعلمين على الحاجات العاجزة المتعلقة بأمنهم الوظيفي ومعاشهم.

بينت نتائج الدراسة أن الطموحات والتطلعات والآفاق المستقبلية للمبحوثين أثرت على دعم أو إعاقة التقدم نحو تحقيق التغيير المطلوب، وتتسق الدراسة بهذه النتيجة مع ما توصل له كل من (Lee&Louis,2019) حيث بينوا أن التفاؤل والسلبية المنخفضة من عناصر الثقافة المدرسية القوية التي تدعم التحسين المدرسي المستدام، كما تتماهى مع دراسة (Liou , Canrinus & Daly,2019) التي سعت إلى تحقيق فهم أعمق لكيفية تشكيل عمل المعلمين على مدى عقود من الإصلاحات التعليمية، وتوصلت إلى أن كل من العوامل التنظيمية (التوقع) والعوامل الجوهرية (الدوافع والمعتقدات) تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على عمل المعلمين تجاه تنفيذ التغيير التعليمي المستدام. وسلطت النتائج الضوء أيضا على أهمية توظيف قادة التغيير للدافع الداخلي، والمعتقدات الشخصية في توجيه عمل الأفراد أثناء قيامهم بالإصلاحات.

وأشارت الدراسة إلى أن تطلعات المديرين سمت إلى التطوير المدرسي، وتتسق بذلك مع الجانب الكمي من الدراسة؛ والمستند إلى نظرية فولان (Fullan,2001;2002) لقيادة التغيير؛ حيث جاء تقدير إجابات المديرين على امتلاكهم لفكر قيادة التغيير بدرجة كبيرة. وترى الباحثة أن ذلك يعزى إلى أن الحاجات الإنسانية الأساسية، مثل الأمن الوظيفي، قد تحققت لديهم؛ مما فتح لهم آفاقاً وطموحاتٍ مستقبلة تتعلق بالتغيير، والتعديل، والتطوير المدرسي. في حين اقتصرت الطموحات المستقبلية للمعلمين على الحاجات

العاجزة نظراً لافتقارهم للأمن الوظيفي، والشعور بالانتماء، والتقدير التي بينتها نظرية ماسلو للحاجات الإنسانية.

في الخلاصة، مثَّلت الطموحات والآفاق المستقبلية عاملاً داعماً لدى معظم المديرين لقيادة التغيير؛ حيث تحققت لديهم الحاجات العاجزة والمتمثلة بالراتب والأمن الوظيفي، مطلقة لهم العنان للتفكير بحاجات الكينونة أو الوجود. على النقيض من ذلك، كشفت النتائج عن تقوقع معظم المعلمين في بوتقة الحاجات العاجزة؛ نظراً لعدم كفايتها للنهوض بهم إلى التوجه نحو التطوير والتغيير الذي يجسد حاجات الكينونة أو الوجود.

المحور السابع: العوامل السياسية

نظراً لواقع مدينة القدس وخصوصيته، لم يكن التعليم في القدس يوماً بمنأى عن التحديات السياسية التي طالت كافة عناصر النظام التعليمي من طلبة، ومعلمين، وأولياء أمور. وحتى لا يظل الحديث مقتصراً على العموميات، وحرصاً على الانطلاق من معطيات واقعية؛ يعرض المحور الآتي تأثير العوامل السياسية المتمثلة بالقيود على المنهاج، وقيود السياسات، والقيود اللوجستية على قيادة التغيير في القدس. والفقرات الآتية توضح المعيقات السياسية التي يرتئيها المبحوثين وفقاً لفئات هذا المحور، وهي:

أ. القيود على المنهاج

ب. قيود السياسات

ج. قيود لوجستية

أ. القيود على المنهاج

أجمع كافة المبحوثين من المديرين والمعلمين على وجود قيود تضعها الجهة المشرفة على المنهاج العلني والمنهاج الخفي، وأنهم لا يحيدون عنها. وقد تحدثت عن ذلك إحدى المديرات بقولها:" *لا يخفى على أحد أننا موجودين في واقع سياسي يتطلب تحقيق الأهداف دون التعرض لمساءلة؛ فالمدرسة تخضع لمؤسسة تضع تحديدات على القيم التي نمررها للطالبات*". م د(3)

وإلى أبعد من ذلك كانت القيود المفروضة على مدارس الوكالة؛ حيث قالت إحدى المعلمات:" *المدير محكوم من الوكالة ولا يوجد للمعلم كلمة؛ الوكالة تمرر قائمة حصرية بالدروس التي يجب أن تدرس أو تحذف، يفرضوا النشاط الذي يطبق على الطلبة؛ لا يوجد حرية للمعلم*". م(9)

ب. قيود السياسات

أظهرت نتائج المقابلات مع كافة المبحوثين إجماعهم على وجود مضايقات سياسية، مآلها وجود جهات مختلفة تمارس الإشراف على العملية التعليمية في مدارس القدس الشريف؛ مما أدى إلى تيه بوصلة هذه المدارس وعرقلة عجلة تقدمها. وقد عبر عن ذلك مدير المدرسة الخاصة بقوله:" *القدس أكثر من جهة مشرفة على التعليم، وأخذ كل الموافقات من كل الأطراف عملية مضنية، بنينا خطة وإرشاد ومواد لإيجاد صف عاشر مهني، ما حد رضي، اضطرينا نوجده تحت نشاطات لا منهجية، لاحقاً التربية حددت وجود عاشر مهني. تعدد الأنظمة والقوانين أكبر معيق*". م د(5)

وأكدت ذلك إحدى المعلمات بقولها:" *تعدد المرجعيات مشكلة نتج عنها تعدد القرارات والقوانين، لا يوجد تنسيق بين المرجعيات، أثر على تطورنا المهني والدورات اللي مسموح نسجل فيها، المادة الإثرائية للطالبات ما بتوصلنا، تعليمات التوجيهي بتتأخر علينا*". م(5)

ج. قيود لوجستية

تبين من المقابلات مع كافة المبحوثين وجود مضايقات لوجستية متعلقة بقرب المدارس من مناطق الاحتكاك، والقيود على حركة كافة عناصر المنظومة التعليمية، ومن الأمثلة على ذلك ما جاء على لسان مديرة المدرسة التابعة للسلطة، حيث قالت:*" المدرسة موقعها في الشيخ جراح بالقرب من قبر الصديق شمعون؛ نقطة ساخنة. كثير أيام نضطر نخلي البنات قبل الساعة 11"*. م د(4)

وأكدت على المعيقات اللوجستية إحدى المعلمات بقولها:*" في طالبات ساكنات ورا الجدار بغيبوا عن المدرسة كل ما تأزم الوضع السياسي، أو بيجوا أهلهم بروحوهم من المدرسة"*. م(6)

باختصار، أجمع كافة المبحوثين من المديرين والمعلمين على دور المضايقات المتصلة بالمنهاج والسياسات والمضايقات اللوجستية في عرقلة عملية قيادة التغيير.

أظهرت النتائج أنه نظراً لخصوصية القدس، تعددت الجهات المشرفة على التعليم، ولكل منها رؤية وسياسة وأسلوب، وطريقة تعامل مع الطلبة. كما بينت النتائج أن هذه التعددية تركت أثراً سلبياً جلياً على العملية التعليمية في المدينة المقدسة؛ حيث إن غياب الجهة المشرفة والمرجعية الموحدة ترتب عليه تباين في المناهج وفقاً للجهات المشرفة، التي تخضع إما للمؤسسة الإسرائيلية برؤيتها وسياساتها وأولوياتها، أو للسلطة الفلسطينية التي، كما ورد في خطتها الاستراتيجية، لم ترصد الميزانيات الملائمة للارتقاء بالتعليم (وزارة التربية والتعليم،2017 :132)؛ وبالتالي فهي تخضع لنير الدول المانحة وما يترتب عليه من الإملاءات على المنهاج والسياسات. أو لوكالة الغوث وتشغيل اللاجئين التي لها أيضاً فلسفتها، وتطبقها بصرامة شديدة على مدارسها. وترى الباحثة أن هذه المعيقات المتصلة بالمنهاج والسياسات تقيد قائد التغيير؛ بحيث إنه كما هو ملموس على أرض الواقع، يخضع لمساءلة قانونية من عدة جهات تهدد أمنه الوظيفي، ووفقاً لنظرية ماسلو، هذا التهديد يمنعه من التفكير بالتغيير خارج الصندوق الذي وضعته الجهة

المشرفة. وتمثل هذه النتيجة أحد جوانب الأصالة في هذه الدراسة؛ حيث أنه –حسب علم الباحثة–تعتبر هذه الدراسة ريادية في تناول العوامل السياسية كمعيق لقيادة التغيير. كما بينت النتائج دور المعيقات اللوجستية في عرقلة التطوير المدرسي.

في الخلاصة، أجمع كافة المبحوثين من المديرين والمعلمين على أن العامل السياسي مثَّل عائقاً في تحقيق التغيير، وكشفت النتائج عن الدور الذي تلعبه قيود المنهاج، وقيود السياسات، والقيود اللوجستية المتمثلة في موقع المدارس بالنسبة للنقاط الساخنة في عرقلة عملية قيادة التغيير. كما بينت النتائج أن القيود المفروضة على المنهاج بشقيه العلني والخفي حددت مسار قيادة التغيير، مقيدةً بذلك حرية المجتمع المدرسي، خوفاً من التعرض للمساءلة القانونية وفقدان الأمن الوظيفي. كما أشارت النتائج إلى عظم الآثار السلبية الناتجة عن تعدد المرجعيات الإشرافية، وما ترتب عليه من تأخر عجلة التغيير لضياع بوصلة المدارس، والافتقار إلى المرجعية الإشرافية الموحدة.

خلاصة النتائج الكيفية

كملخص، توصلت الباحثة إلى سبعة عوامل جوهرية تؤثر في دعم أو عرقلة قيادة التغيير؛ بحيث تكون داعمة للنهوض بالمجتمع المدرسي في حال توفرها، ومعيقة لرقيه عند الافتقار إليها، باستثناء العامل السياسي؛ نظراً للوضعية الخاصة للمدينة المقدسة.

أظهرت نتائج المقابلات الكيفية مع المديرين والمعلمين عدم كفاية معارف ومهارات الكوادر البشرية المقدسية بمبادئ قيادة التغيير؛ كما أشارت النتائج إلى إعراب جميع المديرين عن نجاح قيادة التغيير في مدارسهم، بناءً على توفر كافة ركائز الرؤية المطلوبة، والمتعلقة بتمكن واقتدار الجهة المسؤولة عن الرؤية، وملاءمتها لاحتياجات المدرسة المستندة إلى التحليل البيئي المشترك، ووضوح الرؤية وأولوياتها، وحداثتها

وفقاً لتداعيات المرحلة الراهنة، وتميُّز النهج التنفيذي المتعلق بتوزيع الأدوار، وإعداد الكادر، ومشاركته في الرؤية، علاوة على تفعيل مبدأ المساءلة من حيث التقييم التكويني والختامي. ومع ذلك، بينت نتائج مقابلات المعلمين أن أفق رسالة التعليم تنحصر في حدود الخطوط العريضة التي تفرضها الجهة المشرفة، ولا تسمح لهم بتجاوزها. كما بين معظمهم أن الرؤية في مدارسهم تفتقر إلى مقومات التغيير الناجح سابقة الذكر؛ وكشفوا النقاب عن معيقات جمّة تعترض تحقيق الرؤية المدرسية، ومنها: عدم معرفة معظمهم بمفهوم الرؤية، والمركزية المفرطة، وتحكم المرجعيات المشرفة في مضمونها؛ مما يحدُّ آفاقها المستقبلية، وافتقار الرؤية للتخطيط والوضوح والحداثة، وتغييب مبدأي التفويض والمشاركة، وغياب التطوير المهني والمساءلة، أو تحجيمهما في بوتقة الجانب الأكاديمي الذي لا يفي بمتطلبات قيادة التغيير.

كما توصلت نتائج الدراسة المتصلة بالعوامل الاجتماعية إلى أن كافة المديرين يعتقدون أن نهجهم القيادي قائم على نمذجة السلوك، والقيادة بالقدوة لدفع عجلة التغيير. غير أن معظم المعلمين أفادوا بأن هذه الادعاءات لا تمت للواقع بصلة؛ حيث يسوده النمط الدكتاتوري القائم على القيادة بالترهيب. كما بينت النتائج أن الطاقم كان وسطياً في دعم التغيير أو عرقلته، وذلك وفقاً لدوافع متصلة بالأمن الوظيفي، أو عدم الرغبة بالقيام بجهد إضافي.

أما فيما يتعلق بالطلبة، فقد تطابقت آراء المبحوثين حول كون قلة منهم داعماً لعملية قيادة التغيير؛ نظراً للإشكالات السلوكية والأكاديمية والاجتماعية التي يمر بها معظم الطلبة. وكشفت النتائج أيضاً عن تماثل آراء المبحوثين حول اعتبار معظمهم للمجتمع المحلي معيقاً للتغيير؛ بناءً على معاناته من العنف، والتفكك الأسري، والمخدرات وغيرها من المشاكل التي لا تؤهله ليكون حاضناً لقيادة التغيير.

وفيما يتعلق بالعوامل المادية، بينت الدراسة أهمية التواصل مع كل من الجهات المشرفة، والمجتمع المحلي، وأولياء الأمور، إلا أن معظم المبحوثين بينوا أن الدعم المادي الذي تقدمه هذه الجهات لا يرقى لتحديات هذه المرحلة.

وعند أخذ العوامل اللوجستية بالاعتبار، أظهرت النتائج أن معظم المدارس تعاني من محدودية الموارد اللوجستية من حيث المباني والوقت لاعتبارات مالية؛ الأمر الذي يستدعي إيجاد قادة المدارس طرقاً مبتكرة لتحسين البيئة المادية، والاستثمار الأمثل للوقت قدر الإمكان؛ لتصبح في وضع أفضل لدعم العملية التعليمية وقيادة التغيير.

أما بالنسبة للطموحات والآفاق المستقبلية، فقد خلصت الدراسة إلى انطلاق المديرين نحو حاجات الكينونة أو الوجود، المتمثلة في التطوير المدرسي، فيما اقتصرت تلك المتعلقة بالمعلمين على الحاجات العاجزة المتعلقة بأمنهم الوظيفي ومعاشهم.

وختاماً، بالعامل السياسي، أجمع كافة المبحوثين من المديرين والمعلمين على دور المضايقات المتصلة بالمنهاج والسياسات والمضايقات اللوجستية في عرقلة عملية قيادة التغيير.

وقفة تأملية

النتائج الكمية مقابل الكيفية

يتناول هذا القسم نقاط التقاطع بين جانبي البحث الكمي والكيفي في المحاور المختلفة.

المحور الأول: فهم قيادة التغيير

قامت الباحثة بدراسة فهم المبحوثين لقيادة التغيير بالاستناد إلى نظرية فولان العالمية لقيادة التغيير، التي تشدد على أنسنة التعليم، والهدف الأخلاقي المتمثل في إحداث الفارق الإيجابي على مستوى الطلبة،

والمعلمين، والمدرسة، والعلاقة مع المدارس الأخرى، والعلاقة مع المجتمع المحلي. وقد توصلت الباحثة من خلال المقابلات الكيفية مع كل من المديرين والمعلمين، إلى عدم كفاية معارف الكوادر البشرية المقدسية ومهاراتهم بمبادئ قيادة التغيير؛ حيث بيَّنت الدراسة أن فلسطين متوسطة في قيادة التغيير مقارنة مع نظريات القيادة التي تتناول الجوانب الأخلاقية والاجتماعية للتعليم.

وقد تعارضت هذه النتيجة مع الجانب الكمي من الدراسة، حيث جاء تقدير امتلاك مديري مدارس القدس لكفايات قيادة التغيير بدرجة كبيرة. كما تتعارض هذه النتيجة مع مستوى تقدير إجابات المديرين عن الفقرات المتعلقة بعلاقة المدرسة مع المجتمع والتي تنص على:" أشجع الطلبة على القيام بمشاريع مجتمعية لخدمة المجتمع وإحداث التغيير الإيجابي فيه" و"أشارك المجتمع المحلي في برامج تربوية تفيد المجتمع" حيث جاء بدرجة كبيرة. وتوافقت نتائج الدراسة في فهم قيادة التغيير مع تقرير البنك الدولي حول التعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا حيث خلص إلى ضعف التعليم، والحاجة إلى إصلاحات جوهرية عميقة وشاملة وعاجلة لإعداد الطلبة لمستقبل منتج، وأوصى القادة الوطنيين بقيادة التغيير التعليمي والاستثمار في التعليم وأن يتم التأكد من أن مديري المدارس مؤهلون باعتبارهم أهم المدخلات في عملية التعليم، وأن يتم اختيارهم بشكل جيد، وتحفيزهم على التطور المهني المستمر، وأن يكون هناك تواصل بين المؤسسات التعليمية والمجتمع المحلي؛ لتحقيق أكبر قدر ممكن من التوافق بين مكتسبات الطلبة ومتطلبات المجتمع وسوق العمل (World Bank,2019)

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه في ضوء الوضع المعقد في مدينة القدس وتعدد المرجعيات، قد يوجد مديرين لديهم القدرة على قيادة التغيير، ومديرين لا يميزون بين المديرين والقائد، وظهر ذلك في الجانب الكمي من الدراسة حيث أعطى المديرون أنفسهم تقييمات عالية في قيادة التغيير، الأمر الذي عارضته نتائج المقابلات الكيفية مع كل من المديرين والمعلمين وتقرير البنك الدولي (World

Bank,2019) والخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعلم (وزارة التربية والتعليم، 2017) عن حاجة المديرين للمزيد من التأهيل.

المحور الثاني: الرؤية المدرسية

تختلف النتائج الكمية والنوعية فيما يتعلق بالرؤية المدرسية من حيث إعداد الكادر لامتلاك مهارات التغيير؛ حيث كان تقدير متوسط مستوى امتلاك مهارات التغيير، ومنها إعداد الكادر، بدرجة كبيرة جداً، فيما كشفت النتائج الكيفية مع المديرين والمعلمين عن معيقات متعلقة بإعداد الكادر من حيث الكم والنوع. كما تتعارض النتائج بشقيها الكمي والكيفي المتعلق بمشاركة المجتمع المدرسي في عملية اتخاذ القرار؛ حيث أجمع غالبية المبحوثين على مشاركة المجتمع المدرسي في صنع القرار بدرجة كبيرة، في حين أعرب المعلمون عن امتعاضهم لإقصائهم عن عملية صنع القرار.

تعزو الباحثة اختلاف النتائج الكمية والكيفية للمديرين لعدة أسباب، ومنها: ميل المبحوثين إلى تقييم أنفسهم في الاستبانة بطريقة أكثر إيجابية، وتعبير نتائج الاستبانة عن المبحوثين جميعاً الذين يمتلكون فهماً عميقاً لكفايات قيادة التغيير والذين لا يمتلكوه فجاءت النتائج الكلية بدرجة كبيرة، واقتصار المقابلات الكيفية على عينة ممثلة لمن يمتلكون فهماً حقيقياً لكفايات قيادة التغيير حيث عبروا عن الثقافة السائدة بصدق وموضوعية.

أما فيما يتعلق بالتناقض مع آراء المعلمين فمرده أن آراء المعلمين أقرب إلى واقع الميدان التربوي؛ فعكست هذه النتائج حال الأفراد المهمشين. علاوة على أن المقابلات الكيفية كانت مع فئة قليلة، بمعدل معلمين عن كل جهة مشرفة في حين تمت الاستبانة مع مئة وثمانين مدير.

المحور الثالث: العوامل الاجتماعية

كشفت النتائج عن وجود تعارض بين إجابات المديرين والمعلمين بالنسبة لكون المديرين داعمين للتغيير، من خلال استخدام أسلوب القيادة بالقدوة بالتحليلين الكمي والكيفي بدرجة كبيرة جداً، والمعظم على التوالي. بينما أفاد معظم المعلمين أن النمط الدكتاتوري هو النمط السائد.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الافتقار إلى قنوات الاتصال الصحيحة بين المديرين والمعلمين؛ حيث يعي المديرون مركزية صنع القرار من قبل الجهة المشرفة، واقتصار خياراتهم على الأمور الروتينية، دون إيصال هذه الصورة للمعلمين الذين يرون النمط الدكتاتوري سائدا بقوة في الميدان التربوي.

خلاصة الدراسة

بإيجاز، أشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع القيادة التربوية في منطقة القدس في ضوء قيادة التغيير التي يطرحها فولان جاء بدرجة كبيرة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجهة المشرفة لصالح مدارس البلدية، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين متغير الجنس وسنوات الخبرة؛ حيث وجدت فروق بين المتوسطات لسنوات الخبرة أقل من 5 سنوات ويبلغ الفرق (0.46) لصالح الذكور. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والجهة المشرفة؛ حيث كشفت عن وجود فروق بين المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث في سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات لصالح الذكور في مدارس الوكالة، والخاصة، والسلطة. بينما جاءت الفروق أقل لصالح الإناث في المدارس الخاصة، والبلدية، والمعارف لسنوات الخبرة من5–10. وتلاشت الفروقات بين متوسطات الذكور والإناث وفقاً للجهة المشرفة لسنوات الخبرة أكثر من 10 سنوات.

كما توصلت الباحثة من خلال النتائج الكيفية للدراسة إلى عدم كفاية معارف ومهارات الطواقم الإدارية والتعليمية بمبادئ قيادة التغيير، لتتعارض بذلك مع النتائج الكمية للدراسة ؛ حيث جاءت المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرين على مجال امتلاك مهارات التغيير بدرجة كبيرة جداً، وأشارت النتائج إلى إعراب جميع المديرين عن نجاح قيادة التغيير في مدارسهم؛ لتوفر كافة ركائز الرؤية المطلوبة، والمتمثلة

في كفاءة الجهة المسؤولة عن الرؤية، وملاءمة الرؤية لاحتياجات المدرسة لاستنادها إلى التخطيط القائم على التحليل البيئي المشترك، ووضوح الرؤية وأولوياتها، وحداثتها وفقاً لتداعيات المرحلة الراهنة، وتميُّز النهج التنفيذي المتعلق بتوزيع الأدوار، وإعداد الكادر، ومشاركته في الرؤية، إضافةً إلى تفعيل مبدأ المساءلة من حيث التقييم التكويني والختامي. وتتسق هذه النتائج الكيفية مع نتائج الجانب الكمي من الدراسة، غير أن النظرة المتعمقة الفاحصة لنتائج الاستبانة تظهر إيلاء المديرين اهتماماً أقل لمشاركة المجتمع المدرسي، نائية بذلك منحى المركزية، وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج مقابلات المعلمين بأنهم مسيَّرون، وأن مهمتهم تنحصر في حدود الخطوط العريضة التي تفرضها الجهة المشرفة، ووضحوا المعيقات التي تعترض تحقيق الرؤية المدرسية، وأهمها: عدم معرفة معظمهم بمفهوم الرؤية، وسيطرة المركزية، وتحكم المرجعيات المشرفة على معظم الأنظمة الإدارية المدرسية، وافتقار الرؤية للتخطيط والوضوح والحداثة والاستدامة، وتغييب مبدأي التفويض والمشاركة، وغياب أو عدم كفاية التطوير المهني والمساءلة. وتتعارض هذه النتائج مع الجانب الكمي من الدراسة حيث جاءت المتوسطات الحسابية لاستجابة المديرين على مجال بناء رؤية مستقبلية نحو التغيير بدرجة كبيرة.

كما توصلت نتائج الدراسة المتعلقة بالعوامل الاجتماعية إلى اعتبار كافة المديرين أن نهجهم القيادي قائم على نمذجة السلوك، والقيادة بالقدوة لدعم التغيير، متسقة بذلك مع نتائج الاستبانة؛ حيث جاء المتوسط الحسابي لاستجابات المبحوثين على الفقرة التي نصها" أوفر قيادة فاعلة بالقدوة لتحقيق التغيير المنشود " بدرجة كبيرة جداً، غير أن معظم المعلمين أفادوا بأن نمط القيادة السائد هو النمط الدكتاتوري القائم على القيادة بالترهيب. كما بينت النتائج أن الطاقم كان متوسطاً في دعم أو عرقلة التغيير، في حين اعتبر قلة من المبحوثين الطلبة والمجتمع المحلي داعمين لعملية التغيير، وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة مجال تحسين العلاقات الإنسانية حيث جاءت الدرجة الكلية كبيرة جداً.

وبينت الدراسة أن الدعم المادي الذي تقدمه الجهات المشرفة، والمجتمع المحلي، وأولياء الأمور لا يرقى للإيفاء بمتطلبات هذه المرحلة الحرجة. وكشفت الدراسة عن معاناة معظم المدارس من عدم كفاية الموارد اللوجستية المكانية والزمانية اللازمة لقيادة التغيير. وبينت الدراسة أن الطموحات والآفاق المستقبلية للمديرين حلَّقت بهم في فضاء قيادة التغيير، في حين أدت الطموحات والآفاق المستقبلية للمعلمين إلى حجزهم في قبو الحاجات العاجزة، ومنها أمنهم الوظيفي. واكتملت الدراسة بالعامل السياسي، حيث أجمع كافة المبحوثين من المديرين والمعلمين على دور المضايقات المتصلة بالمنهاج والسياسات والمضايقات اللوجستية في عرقلة عملية قيادة التغيير.

ومن الجدير بالذكر في هذا السياق أن قائد التغيير الناجح يستثمر كافة الموارد المدرسية المتاحة، ويطوِّعها لخدمة الرؤية المدرسية، وتحقيق التغيير المنشود، بل يتعدى ذلك إلى تحويل المحنة إلى منحة لتحسين الطلبة على كافة الصعد.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة بشقيها الكمي والكيفي، فإن الباحثة توصي بما يأتي:

توصيات عملية

1. اهتمام الجهات المشرفة بوضع رؤية استراتيجية محدثة واضحة، بالشراكة مع كافة شركاء العملية التعليمية بما فيهم الساسة، ورجال الأعمال، والمديرين، والمعلمين، والمجتمع المحلي، وأولياء الأمور، والطلبة.

2. عقد دورات تدريبية للموارد البشرية بهدف رفع كفاءتها وإكسابها المهارات المطلوبة لقيادة التغيير وفق متطلبات العصر الحديث.

3. التفويض وعدم تمركز الإدارة في أيدي فئة معينة.

4. رفع سقف الحريات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.

5. التنويع في طرائق التدريس والابتعاد عن التلقين.

6. تحسين البيئة المدرسية من حيث ملاءمة المباني والساحات، وتجهيزها بمستلزمات نجاح قيادة التغيير.

7. تحسين أوضاع أعضاء الهيئات التدريسية، والاهتمام بنظام الحوافز والمكافآت؛ لرفع سقف طموحاتهم وتوقعاتهم من الحاجات العاجزة، إلى حاجات الكينونة، المتمثلة في التغيير والتطوير المدرسي.

8. تحديث برامج تأهيل وتطوير المديرين والمعلمين؛ بحيث تتعمق في مفهوم وممارسات قيادة التغيير.

توصيات لدراسات مستقبلية

1. أشارت الدراسة إلى تأخر التعليم الفلسطيني، متسقة بذلك مع تقرير البنك الدولي (World Bank,2019) الذي بيَّن تأخر فلسطين (3.9) سنوات تعليمية عن الدول المتقدمة، لذلك توصي الباحثة

بضرورة إجراء أبحاث ضمن الفرق البحثية العالمية، التي يجريها قادة التغيير الثقافي فولان وليثوود في مناطق مختلفة من العالم، للاسترشاد من التجارب الناجحة، وتجاوز مواطن الخلل.

2. أشارت الدراسة إلى وجود جملة من المعوقات التي تواجه القيادات المدرسية المقدسية، لذلك توصي الباحثة بضرورة إجراء دراسات مماثلة عن معيقات قيادة التغيير في الضفة وغزة؛ لاكتشاف منبع الفروقات والالتفاف على المعيقات.

3. أشارت الدراسة إلى دور الجهات المشرفة في دعم أو إعاقة قيادة التغيير، لذلك توصي الباحثة بالقيام بدراسات تتناول دور القيادات التربوية العليا في كافة الجهات المشرفة في عملية التغيير؛ لدورها الحيوي في إحداثه.

4. بينت النتائج عدم تبلور مفهوم قيادة التغيير لدى المديرين والمعلمين، لذلك توصي الباحثة بإجراء دراسات تتناول الاحتياجات التدريبية للموارد البشرية في مجال قيادة التغيير.

5. كشفت الدراسة عن ضعف إعداد الطواقم الإدارية والتعليمية، وافتقارها إلى الممارسات المهنية لقيادة التغيير، لذلك توصي الباحثة بإجراء دراسات تقدم تصور مقترح لقيادة التغيير؛ ليمثل دليلاً لقادة المدارس ومعلميهم.

6. أشارت الدراسة إلى الخلل في الإشراك الحقيقي لشركاء العملية التعليمية، بما فيهم الساسة ورجال الأعمال، ومؤسسات المجتمع المحلي، وأولياء الأمور، والمجتمع المدرسي لتحقيق أهداف قيادة التغيير، لذلك توصي الباحثة بضرورة القيام بدراسات تتناول الممارسات الفضلى لإشراك أصحاب العلاقة المختلفين نحو قيادة التغيير.

7. كشفت النتائج عن انعدام المساءلة، أو اقتصارها على الجانب التقييمي، لذلك توصي الباحثة بإجراء دراسات تبحث في دور المساءلة في تقويم مسار قيادة التغيير.

المراجع

الأمم المتحدة (2015). *تحويل عالمنا: خطة التنمية المستدامة لعام 2030.*

أبو شقرا، روان (2020). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء الكورة بمحافظة إربد للإدارة بالقيم من وجهة نظر معلميهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*،*28*(1): 452-476.

بسياس، رياض، وأبو السعد، أحمد (2019). نحو نظام ذكي لرفع كفاءة التعليم ودعم التنمية المستدامة. المؤتمر الدولي نحو تعليم داعم للتنمية المستدامة في مصر.

البطة، محمد (2017). *القدس في المشهد الفلسطيني*. بحث مقدم في مؤتمر يوم القدس الثالث عشر. جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

بلبيسي، فاتنة (2007). *درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية: نابلس، فلسطين.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني/PCBS (2016) . *مسح الشباب الفلسطيني2015، النتائج الرئيسية*. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني: رام الله ، فلسطين.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، (2021). *كتاب القدس الإحصائي السنوي2021 رقم" "23* رام الله–فلسطين.

جيوسي، مجدي وعطير، ربيع (2015). واقع الإدارة الاستراتيجية في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر رؤساء الأقسام والموظفين الإداريين. *المجلة التربوية مجلس النشر العلمي: الكويت.*
https://scholar.ptuk.edu.ps/handle/123456789/517

الحدراوي، رافد، الجنابي، سجاد، والميالي، حاكم (2018). دور القيادة المستدامة في تحقيق التفوق التنظيمي دراسة تحليلية في مطار النجف الأشرف الدولي. *مجلة مركز دراسات الكوفة*،*1*(49):185-210.

الخالدي، موسى وكشك، وائل (2020). دراسة نقدية وإثرائية لمناهج العلوم والرياضيات الفلسطينية الجديدة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *المجلة الدولية للبحوث التربوية*، *44*(3): 269-293.

الدجني، إياد، وشاهين، نرمين (2016). دور مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى معلميهم وسبل تطويره (مدارس دار الأرقم أنموذجًا). *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*،*24* (3): 108-128.

ربايعة، مرام (2018). *أنماط قيادة التغيير لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظرهم ووجهة نظر معلميهم.* (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية الدراسات العليا، جامعة القدس: القدس، فلسطين.

زهد، رهام (2016). *تأثير السياسة التعليمية الإسرائيلية على الوعي العام للشباب الفلسطيني في مدارس شرق القدس.* (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية: نابلس، فلسطين.

السمان، ديمة (2012). *التعليم في القدس تحد وصمود.. معركة المناهج الفلسطينية معركة تـــاريخ وثقافة وتراث*. القدس، فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي.

السواريس، ختام (2019). درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس لمؤشرات معايير القيادة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم. *المجلة العربية للتربية النوعية، 3*(9):115-183.

السويدان، طارق، وباشراحيل، فيصل (2003). *صناعة القائد*. إبداع.

الشبول، راوية (2018) . مساهمة السمات الابتكارية لدى القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم اتجاه الإبداع الإداري في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26*(1) : 151-169.

الشريجة، محمد، العتيبي، أسماء، والعقيل، ساميا (2016). ممارسة رؤساء أقسام اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت لمهارات قيادة التغيير. *دراسات العلوم التربوية، 43* (4): 1443-1461.

الشّمري، عادل (2017). تحديات الإدارة الجامعية في الجامعات السعودية الناشئة وسبل مواجهتها. *مجلة كلية التربية–جامعة عين شمس*،*2*(41) :61-117.

الشمري، محمد (2018). *التوزيع التكراري*. وحدة العلوم النظرية. جامعة بابل، الحلة: العراق.

شنن، علي. (2017). دور قيادات التعليم قبل الجامعي بمحافظات فلسطين الجنوبية في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، *7* (2): 1-29.

الطراونة، سليمان، والسمكري، حبيب (2017). قدرة القيادة الإدارية لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الأردن على ممارسة مهارات إدارة التغيير من وجهة نظر المعلمين. مجلة الدراسات العلوم التربوية، 44(2): 44-65.

العتوم، عدنان، والكوفحي، قاسم (2018). *القيادة والتغيير*. دار الرسائل الجامعية للنشر والتوزيع.

العتيبي، عبير (2015). قيادة التغيير في إدارتي التربية والتعليم للبنين والبنات بالمنطقة الشرقية: الواقع- وأبرز المعوقات. *مجلة كلية التربية ببنها*، *2*(102):253-277.

العجمي، هادي (2020). درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في محافظة شرورة للقيادة التشاركية وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين .*مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*،*28*(4): 728-750.

العقبي، خليل، وعليمات، صالح (2019). إدارة الموارد البشرية في المدارس الثانوية في النقب من وجهة نظر المعلمين .*مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*،*27* (2) : 573-603.

علي، أسامة (2015). *إدارة التغيير التربوي* (ط.1) . دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

عماد الدين، منى (2003) *إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير*. مركز الكتاب الأكاديمي.

عماد الدين، منى (2004). قيادة التغيير النمط القيادي المنشود لإحداث التغيير وتحقيق التعايش الفاعل في القرن الحادي والعشرين. *رسالة التربية*، *4*،30-30.

العمور، يونس، و جبران، علي (2018). درجة فاعلية خطة الإصلاح التعليمي في وزارة التربية والتعليم داخل الخط الأخضر وعلاقتها بتحسين الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *26*(6): 22-45.

فريري، ب (2002). *نظرات في تربية المعذبين في الأرض* (ترجمة مازن الحسيني)، دار التنوير للنشر والترجمة والتوزيع. (العمل الأصلي نشر سنة 1968)

فولان، م (2017). *القيادة والاستدامة: المفكرون النُّظميون في الميدان*. دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر سنة 2005)

قنديل، علاء (2010).*القيادة الإدارية وإدارة الابتكار*(ط.1). دار الفكر.

كمال، حنان (2017). التحول نحو الأدوار المعاصرة للمعلم العربي في ضوء قيادة التغيير. *مجلة كلية التربية-جامعة عين شمس*،*41*(2):71-139.

معاري، ضحى (2018، نيسان). *الشراكة المجتمعية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة في المجتمع الفلسطيني*. بحث مقدم في مؤتمر التنمية المستدامة في ظل بيئة متغيرة. جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

الناقة، صلاح، والعيد، إبراهيم (2012). *دور المعلم الفلسطيني في تعزيز الإصلاح والتطوير المجتمعي*. مجلة جامعة الأقصى، (1)، 1-29.

نشواتي، عبد المجيد (1985). *علم النفس التربوي*(ط.2). دار الفرقان للنشر والتوزيع.

نصر الله، عبد الفتاح (2018، نيسان). *دور التعليم التقني في تعزيز التنمية المستدامة في الأراضي الفلسطينية*. بحث مقدم في مؤتمر التنمية المستدامة في ظل بيئة متغيرة. كلية الاقتصاد والعلوم الاجتماعية – جامعة النجاح الوطنية: فلسطين

النوافلة، نواهي، وبطاح، أحمد (2019). واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية في الأردن لتغيير الممارسات المهنية لدى المعلمين في ضوء أنموذج فيشر. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27*(4):15-38.

الهبيدة، عهود (2019). أبعاد المناخ التنظيمي السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية في دولة الكويت وتأثيرها على الرضا الوظيفي للمعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27*(5): 342-363.

هلودة، مختار، عز، عادل، وخورشيد، أحمد (1986، أكتوبر). *القياد والريادة وإمكانيات التغيير*. بحث مقدم في المؤتمر السنوي الثاني والعشرون: التحديات واستراتيجية جديدة للإدارة. الاسكندرية: مصر.

الهويش، يوسف (2018). التنمية المهنية لمعلمي المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *جلة كلية التربية–جامعة عين شمس، 42* (1):247-282.

هيبة، زكريا، وعسيري، أسمهان (2018). واقع ممارسة مديرات المدارس لأدوارهنّ حول قيادة التغيير في المدارس الثانوية للبنات بالمدينة المنورة. *العلوم التربوية، 2*(3): 289-321.

وزارة التربية والتعليم العالي (2017). *الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم2017-2022*. رام الله، فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي.

وزارة التربية والتعليم، (2021). *قواعد البيانات التربوية الفلسطينية للعام الدراسي 2020-2021*. رام الله–فلسطين.

Alawawdeh , S. (2016). The Impact of Creativity Management in Fighting the Educational Crisis in Secondary Schools in Palestine from the Viewpoint of Headmasters. *Journal of Education and Practice, 7*(11), 98-105.

Al Kandari, A. M., & Al Qattan, M. M. (2020). E-Task-Based Learning Approach to Enhancing 21st-Century Learning Outcomes. International Journal of Instruction, 3(1), 551-566 https:// org/10.29333/iji.2020.13136a

Al Mazam, F. (2011). *Characteristics of Leaders of Change for Principals in Al Ain Schools, the United Arab Emirates.* (Unpublished master's thesis). Faculty of Education, United Arab Emirates University: United Arab Emirates.

Awang, S., Kenny, C. S. L., & Chua, Y. P. (2020, March). Readiness of Change Leadership Practices in the sustainability of International Baccalaureate Diploma Program (IBDP) in MARA College. In *SA Conference Series: Industrial Revolution 4.0* (Vol. 1, No. 1, pp. 102-110).

Badura, K. L., Grijalva, E., Galvin, B. M., Owens, B. P., & Joseph, D. L. (2020). Motivation to lead: A meta-analysis and distal-proximal model of motivation and leadership. *Journal of Applied Psychology*, *105*(4), 331.

Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-3.

Celuch, K., & Slama, M. (1999). Teaching critical thinking skills for the 21st century: An advertising principles case study. *Journal of Education for Business*, *74*(3), 134-139.

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

Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

Cretu, D. (2017). Fostering 21st century skills for future teachers. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, *23*, 672-681.

Das, S., Mitra, K., & Mandal, M. (2016). Sample size calculation: Basic principles. *Indian Journal of Anaesthesia*, *60*(9), 652.

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

European Commission. (2012). Entrepreneurship education at school in Europe national strategies, Curricula and Learning Outcomes, *Educational Audiovisual and Culture Executive Agency*. On Line: http://dx. org/10.2797/80384

Fullan, M. (1989). *Implementing educational change: What we know*. Ottawa: Education and Employment *formazione in rete*, *19*(2), 10-44.

Fullan, M. (2001). Leading in a culture of change by Michael Fullan.

Fullan, M. (2002). The change. *Educational leadership*, *59*(8), 16-20.

Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Corwin Press.

Fullan, M., Hill,P.,& Cevola,C. (2006), *Breakthrough*, SAGE, London.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.

Fullan, M. (2011a). *Change leader: Learning to do what matters most*. John Wiley & Sons.

Fullan, M. (2011b). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. John Wiley & Sons.

Fullan, M., & Pinchot, M. (2018). The fast track to sustainable turnaround. *Educational Leadership*, *75*(6), 47-54.

Ghavifekr, S., & Adewale, A. (2019). Can change leadership impact on staff organizational citizenship behavior? A scenario from Malaysia. *Higher Education Evaluation And Development*, *13*(2), 65-81.

Guerrero, J. M., Teng-Calleja, M., & Hechanova, M. R. M. (2018). Implicit change leadership schemas, perceived effective change management, and teachers' commitment to change in secondary schools in the Philippines. *Asia Pacific Education Review*, *19*(3), 375-387.

Hall, C. D. (2018). Evaluating the Depth of the Integration of 21st Century Skills in a Technology-Rich Learning Environment. *Pro Quest LLC*.

Hamed, A. A. (2013). *Assessing the principal performance as instructional leader in Jerusalem basic schools from teachers' perspectives*. Birzeit University, Palestine.: Unpublished master thesis.

Hashweh, M. (2012). *Entrepreneurship education in the occupied Palestinian territory: an exploratory study*. The Palestine Economic Policy Research Institute.

Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2003). *Instructional leadership: A learning-centered guide*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Huston, W. G. (2018). *Implementing Education for Sustainability in Rural Elementary Schools: A Collective Case Study of How Leadership Impacts the Implementation of Education for Sustainability in Rural Elementary Schools in Northern New England* (Doctoral dissertation, New England College).

Hwang, S. (2021). The Mediating Effects of Self-Efficacy and Classroom Stress on Professional Development and Student-Centered Instruction. *International Journal of Instruction*, *14*(1), 1-16.

Klar, W. H., Moyi, P., Ylimaki, M. R., & Hardie, S. (2020). Getting Off the List: Leadership, Learning, and Context in Two Rural, High-Needs Schools. *Journal of School Leadership, 30*(1), 62-83.

Kivunja, C. (2015). Teaching students to learn and to work well with 21st century skills: Unpacking the career and life skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education*, *4*(1), 1-11.

Kotter, J. P. (2012). Leading Change. Harvard Business School Press.

Lamb, J., & Branson, C. M. (2015). Educational change leadership through a new zonal theory lens: Using mathematics curriculum change as the example. *Policy Futures in Education*, *13*(8), 1010-1026.

Lee, M., & Louis, K. S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education*, *81*, 84-96.

Leithwood, K. (1992). Transformational Leadership and School Restructuring.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational administration quarterly*, *30*(4), 498-518.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning.

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*, 60-72.

Maslo, E. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.

McMurrer, J. (2012). Changing the School Climate Is the First Step to Reform in Many Schools with Federal Improvement Grants. *Center on Education Policy*.

Men, L. R., Yue, C. A., & Liu, Y. (2020). "Vision, passion, and care:" The impact of charismatic executive leadership communication on employee trust and support for organizational change. *Public Relations Review*, 101927.

Nuseibeh, R., & Ahmad, F. (2013). *Educational exclusion under an ethnocratic state: The case of East Jerusalem* (Doctoral dissertation, Durham University).

OECD. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers, No. 41. *OECD Publishing (NJ1)*.

OECD (2010), *The Nature of Learning: Using Research to inspire Practice*, OCED Publishing.

OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. Organization for Economic Co- operation Development.

Paletta, A., Basyte Ferrari, E., & Alimehmeti, G. (2020). How principals use a new accountability system to promote change in teacher practices: Evidence from Italy. *Educational administration quarterly*, *56*(1), 123-173.

Partnership for 21st Century Skills (2019*)." Framework For 21st Century Learning Definitions",* on line: http://www.p21.org.

Payne, P. G. (2020). "Amnesia of the moment" in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, *51*(2), 113-143.

Radwan, A. (2020). Lead transformational change, minimize resistance with 8-step model. *Dean and Provost*, *21*(7), 1-5.

Raivio, J. (2020). "Successful leadership in change management: case Company X. ", on line: http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-202005077643

ResearchGate (2021). Tran-Chi, Vinh-Long. Re:' How we can find the Cut off score of the Scale tool?' Retrieved from: https://www.researchgate.net/post/How-we-can-find-the-Cut-off-score-of-the-Scale-tool/602550a5c2edd221ee185c4b Accessed on 23March 2021.

Roberts, N. C. (1985). Transforming leadership: A process of collective actio. *Human Relations*, *38*(11), 1023-1046.

Robertson, M. (2018). Sustainability principles and practice. Second edition. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.

Santorello, A. J. (2019). *A Case Study of" Sustainability High School": Barriers Faced in Converting to a Sustainable School and How School and District Leadership Overcame Those Barriers. Hofstra University.*

Schleicher, Andreas (ed.) (2012), "Preparing teachers to deliver 21st-century skills", *in Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing .Paris. DOI: https://doi.org/10.1787/9789264174559-4-en

Sergiovanni, T. J. (1987). *The principalship: A reflective practice perspective*. Publication Sales, Allyn and Bacon, Longwood Division, 7 Wells Avenue, Newton, MA 02159.

Shirley, D., Hargreaves, A., & Washington-Wangia, S. (2020). The sustainability and unsustainability of teachers' and leaders' well-being. *Teaching and Teacher Education*, 102987.

Somech, A. (2010). Participative decision making in schools: A mediating-moderating analytical framework for understanding school and teacher outcomes. *Educational Administration Quarterly*, *46*(2), 174-209.

Tichnor-Wagner, A., & Manise, J. (2019). *Globally competent educational leadership: A framework for leading schools in a diverse, interconnected world.*

UNESCO. (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development.*

UNESCO. (2008). *Regional Guiding Framework of Education for Sustainable Development in the Arab Region.* Beirut: UNESCO regional bureau for education inthe Arab states.

UNESCO. (2015). *Rethinking Education.*

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives the Global Education 2030 Agenda* .

VanLone, J., Freeman, J., LaSalle, T., Gordon, L., Polk, T., & Rocha Neves, J. (2019). A Practical Guide to Improving School Climate in High Schools. *Intervention in School and Clinic*, *55*(1), 39-45.

Wang, T., Olivier, D. F., & Chen, P. (2020). Creating individual and organizational readiness for change: conceptualization of system readiness for change in school education. *International Journal of Leadership in Education*, 1-25.

World Bank. (2019).*Expectations and aspirations: A New Framework for Education in the Middle East and North Africa*. Washington, D.C.: World Bank Group. Retrieved from http://documents.worldbank.org/curated/en/527931542039352771

Zhao, H. H., Seibert, S. E., Taylor, M. S., Lee, C., & Lam, W. (2016). Not even the past: The joint influence of former leader and new leader during leader succession in the midst of organizational change. *Journal of Applied Psychology*, *101*(12), 1730.

Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *Nassp Bulletin*, *90*(3), 238-249.

الملاحق

ملحق رقم (1)

الاستبانة

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بحثية استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة بيرزيت بعنوان " **واقع القيادة في مدارس القدس في ضوء نظرية "فولان" لقيادة التغيير ومدى قدرتها على إحداث التغيير المطلوب**"، بهدف استقصاء دور مديري المدارس في تنمية قيادة التغيير في مدارس القدس، لما لهذا الدور من أهمية في العملية التعليمية التعلمية. وقد قامت الباحثة ببناء استبانة حسب تدريج لكرت الخماسي وتشمل ستة محاور: الأول؛ بناء رؤية مستقبلية للتغيير، الثاني؛ امتلاك مهارات التغيير، الثالث؛ تحسين العلاقات الإنسانية، الرابع؛ تفعيل مبدأ الشراكة في عملية التغيير، الخامس؛ تحقيق تماسك فريق التغيير، السادس؛ التحفيز نحو استدامة تحقيق أهداف التغيير، وتستهدف الدراسة المديرين في مدارس القدس.

أرجو منكم التفضل بالاطلاع على التعريف الموجز بقيادة التغيير المرفق بالاستبانة، والتلطف بتعبئة البيانات الأولية (الاسم، رقم الهاتف، والبريد الإلكتروني) لمن يرغب بالتواصل معه/ها للاستفادة من خبرتكم في إجراء مقابلات فردية لاحقا، ومن ثم الإجابة عن الأسئلة الواردة في الاستبانة بدقة وموضوعية، وبما يعكس الممارسات الإدارية الحقيقية في مدرستكم. علماً بأن آراءكم الصادقة والموضوعية ستسهم في تحقيق أهداف الدراسة، وأن جميع البيانات التي سيتم الحصول عليها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط وستحظى بالسرية التامة.

تفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة

عالية مصطفى

جامعة بيرزيت – كلية الدراسات العليا

برنامج الماجستير في التربية–توجه الإدارة التربوية

تعريف موجز بقيادة التغيير

يتضمن هذا النمط من القيادة بناء رؤية وآفاق مستقبلية للمدرسة، وأن يعمل القائد على بثها لدى المجتمع المدرسي، وخلق الحماس لديهم للتغيير والتطوير التعاوني، لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية الموجهة نحو النهوض بالأفراد والمدرسة والمجتمع ككل.

القسم الأول: المعلومات الأساسية

1 . الجهة المشرفة: □ السلطة الفلسطينية، □ وكالة، □ خاصة ، □ بلدية، □ معارف

2. عدد سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات، ☐ من (5–10) سنوات، ☐ من (10–15) سنة، ☐ أكثر من 15 سنة

3.الجنس: ☐ ذكر، ☐ أنثى

إذا أحببت أن نتواصل لاحقا لإجراء بعض المقابلات يرجى تزويدنا بالآتي:

الاسم: _____

رقم الهاتف الشخصي: _____

البريد الإلكتروني: _____

القسم الثاني: المعتقدات حول قيادة التغيير

تهدف الاستبانة المرفقة إلى وصف واقع كفاءات قيادة التغيير لدى مديري القدس، وتتصل بدراسة ميدانية تقوم بها الباحثة بإجراء المقابلات الكيفية الرامية إلى تحديد العوامل الداعمة والمعيقة للقيادات المدرسية في ترجمة قيادة التغيير على أرض الواقع.

الترقيم	الفقرة	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
المحور الأول: بناء رؤية مستقبلية لمدير المدرسة نحو التغيير.						
.1	أمتلك رؤية واضحة لعملية التغيير المستقبلي.					
.2	أولي اهتماما واضحا لتمكين المعلمين بمهارات قيادة التغيير.					
.3	أعلن عن خطة التغيير بشكل مسبق.					
.4	أراعي عند وضع خطة التغيير الإمكانيات المادية والبشرية في المدرسة.					
.5	أضع خطط بديلة وقائية لعلاج المشاكل المتوقعة نتيجة التغيير.					
.6	أقوم باستعراض المشاريع والبرامج التربوية المتعلقة بالعملية التعليمية – التعلمية.					
.7	أوضح للمعلمين أهمية الرؤية المستقبلية للتغيير.					
.8	أشارك المعلمين في بناء الرؤية المستقبلية.					
.9	أعمل على إيجاد رسالة تحقق الرؤية المستقبلية.					
المحور الثاني امتلاك مهارات التغيير						

.10	أدعم طاقم المعلمين على توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم.					
.11	أشجع المعلمين المسند إليهم وظائف إدارية في إنجاز عملية التغيير.					
.12	أوفر قيادة فاعلة بالقدوة لتحقيق التغيير المنشود.					
.13	أسعى إلى اكساب المعلمين مهارات قيادية من خلال إشراكهم في اللجان المختلفة في المدرسة.					
.14	أتكيف مع المستجدات والمتغيرات السريعة في بيئة العمل.					
.15	أحدد الأولويات عند وضع الخطط لإحداث التغيير في المدرسة.					
.16	أوفر تدريبا كافيا للقيادات على مهارات قيادة التغيير.					
.17	أتبع منهجاً علمياً محدداً ونموذجاً واضحاً للتغيير.					
المحور الثالث: تحسين العلاقات الإنسانية						
.18	أحرص على توفير مناخ إيجابي بين طاقم المعلمين.					
.19	ألتزم بالتعامل مع المعلمين على أساس المبادئ الأخلاقية والمهنية.					
.20	أحترم آراء المعلمين من خلال فتح قنوات التواصل والحوار فيما بينهم.					
.21	أشارك طاقم المعلمين في الأنشطة والاجتماعات غير الرسمية.					
.22	أشعر كافة المعلمين بقيمتهم وأهميتهم.					

.23	أناقش مقاومي التغيير من المعلمين بطريقة متفهمة وواعية.					
.24	أهتم بتهيئة بيئة عمل جاذبة ومحفزة لاندماج المعلمين في عملية التغيير.					
.25	أحرص على توطيد العلاقة بين المعلمين والطلبة.					
المحور الرابع: تفعيل مبدأ الشراكة في عملية التغيير						
.26	أشارك الكادر التعليمي في صناعة القرارات الخاصة بعملية التغيير.					
.27	أحرص على توزيع متوازن للمسؤوليات والصلاحيات بين المعلمين أصحاب الوظائف بما يضمن الكفاءة والفعالية.					
.28	أشارك المجتمع المحلي في برامج تربوية تفيد المجتمع.					
.29	أشرك المعلمين في بناء الرؤية المستقبلية، وضع الأهداف وتحديد آليات العمل المناسبة لعملية التغيير.					
.30	أتعاون مع المعلمين في عملية تنفيذ التغيير.					
.31	أشجع الطلبة على القيام بمشاريع مجتمعية لخدمة المجتمع وإحداث التغيير الإيجابي فيه.					
.32	أشجع المعلمين بالعمل على تحقيق أفكارهم الإيجابية.					
.33	أعتمد على المعلمين داعمي التغيير في التغلب على معوقاته.					
المحور الخامس: تحقيق تماسك فريق التغيير						

.34	أعتمد على معايير موحدة لتقييم أداء طاقم المعلمين.					
.35	أحرص على الرضا الوظيفي لدى طاقم المعلمين.					
.36	أصحح قراراتي في حال ثبوت عدم صلاحيتها.					
.37	أقدر الجهود المميزة التي يبذلها طاقم المعلمين.					
.38	أستجيب لمبادرات التغيير التي يتبناها الكادر التعليمي.					
.39	أتقبل الاختلاف في الرأي مع المعلمين حول عملية التغيير.					
المحور السادس: التحفيز نحو استدامة تحقيق أهداف التغيير						
.40	انفذ استراتيجية مدرسية مستدامة وواضحة.					
.41	أرسخ ثقافة قائمة على التعاون والعمل بروح الفريق.					
.42	أوظف مشروع التغيير المدرسي كجزء من مشروع المدرسة التربوي التعليمي.					
.43	أنتهج سياسة التفويض من أجل تحقيق التغيير المطلوب.					
.44	أستخدم أسلوب الحوار للإقناع بأهمية التغيير.					
.45	أركز على تحقيق إنجازات طويلة الأمد لتحقيق نتائج التغيير.					
.46	أضع خطط تحفيزية لتشجيع المعلمين على العمل الفعّال نحو التغيير.					
.47	أحدث تغيير جوهري في اسناد الوظائف الإدارية للمعلمين لتحقيق تغيير مستدام.					

.48	أشجع طاقم المعلمين على تقديم مبادرات إبداعية لخدمة المجتمع من أجل تعزيز التنمية المستدامة.					
.49	أشرك المجتمع المدرسي والمحلي بأنشطة وبرامج المدرسة التربوية.					
.50	أفصح عن البيانات والمعلومات والنتائج التي تتحقق من التغيير.					
.51	أوضح العلاقة المهنية بين إجراءات التغيير وتحسين مستوى أداء المدرسة.					
.52	أسعى إلى ترسيخ الاستدامة في نهج التغيير.					
.53	أكرس جهود المدرسة ومواردها لتعزيز التطوع بين الطلبة.					
.54	أحرص على تطوير طاقم المعلمين مهنيا طبقا لاحتياجاتهم واحتياجات المدرسة.					
.55	أحفز المعلمين على حل المشكلات التي تواجههم أثناء عملية التغيير دون الرجوع إلي.					
.56	أشجع المعلمين المسند إليهم وظائف إدارية في إنجاز عملية التغيير					

ملحق رقم (2): نموذج أسئلة المقابلة شبه المنظمة مع المديرين

تعريف موجز بقيادة التغيير

يتضمن هذا النمط من القيادة بناء رؤية وآفاق مستقبلية للمدرسة، وأن يعمل القائد على بثها لدى المجتمع المدرسي، وخلق الحماس لديهم للتغيير والتطوير التعاوني، لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية الموجهة نحو النهوض بالأفراد والمدرسة والمجتمع ككل.

المحور الأول: (يفحص بناء رؤية مستقبلية للتغيير في ضوء التحولات العالمية المتسارعة)

بناء رؤية مستقبلية للتغيير في ضوء التحولات العالمية المتسارعة

أ. ما رؤية مدرستك؟ هل ترى أنها تأخذ بعين الاعتبار تحقيق قيادة التغيير في القرن 21؟

ب. لماذا أخذت رؤية مدرستك قيادة التغيير بعين الاعتبار؟

المحور الثاني (يفحص مساهمة مديري المدارس في تنمية قيادة التغيير لدى معلميهم)

أ. ما هي الخطوات التي تتبناها لتنمية كفايات قيادة التغيير لدى المعلمين لتذويتها لدى كل من المعلمين والطلبة؟

ب. كيف تخلق التزام لدى المعلمين بقيادة التغيير؟

ج. هل توجد تعليمات أو إرشادات تتعلق بقيادة التغيير لدى المعلمين ودمجها وتقييمها لدى الطلبة؟ وكيف تؤثر على برامج إعداد المعلمين والبيئة التعليمية؟

المحور الثالث (العوامل الداعمة لتنمية كفايات قيادة التغيير)

ما هي العوامل التي ساعدت في ترسيخ أو تطوير قيادة التغيير لدى معلميك وطلابك؟ الوزارة، الهيكل الوظيفي للطاقم، الموارد البشرية، الأزمات المستجدة، دورات تطوير المديرين والمعلمين.

المحور الرابع (معيقات تنمية قيادة التغيير)

من فضلك اشرح المعيقات التي تواجهكم في تنمية قيادة التغيير لدى المعلمين؟ (المعيقات اللوجستية، والإدارية، والسياسية، والمادية، والاجتماعية)؟

المحور الخامس (التحفيز نحو استدامة تنمية قيادة التغيير لدى المعلمين)

أ. ما هي التغييرات التي تعتقد أن على إدارة المدرسة تحسينها أو إضافتها خلال الأعوام الثلاث القادمة؟ لماذا؟

ب. ما مدى متابعة وتقييم التقدم الحاصل لدى المعلمين في مجال قيادة التغيير؟ كيف؟

ملحق رقم (3): نموذج أسئلة المقابلة شبه المنظمة مع المعلمين

تعريف موجز بقيادة التغيير

يتضمن هذا النمط من القيادة بناء رؤية وآفاق مستقبلية للمدرسة، وأن يعمل القائد على بثها لدى المجتمع المدرسي، وخلق الحماس لديهم للتغيير والتطوير التعاوني، لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية الموجهة نحو النهوض بالأفراد والمدرسة والمجتمع ككل.

المحور الأول: (يفحص بناء رؤية مستقبلية للتغيير في ضوء التحولات العالمية المتسارعة)

1. بناء رؤية مستقبلية للتغيير في ضوء التحولات العالمية المتسارعة

ما رؤية مدرستك؟ من وجهة نظرك، هل تأخذ هذه الرؤية قيادة التغيير بعين الاعتبار؟

المحور الثاني (يفحص مساهمة مديري المدارس في تنمية قيادة التغيير لدى معلميهم)

أ. ما هي الخطوات التي تتبناها الإدارة لتنمية قيادة التغيير لتذويتها لدى كل من المعلمين والطلبة؟

ب. كيف تعمل الإدارة على إيجاد التزام لدى المعلمين بدمج قيادة التغيير؟ كيف يتم تقييم دمج المعلمين لقيادة التغيير في العملية التعليمية العلمية؟

ج. هل يوفر المدير دورات تساعد المعلمين على دمج قيادة التغيير في العملية التعليمية التعلمية؟ وهل كان لها تأثير على أداء المعلمين؟ كيف؟

المحور الثالث (العوامل الداعمة لتنمية كفايات قيادة التغيير)

أ. ما هي العوامل التي ساعدت في ترسيخ أو تطوير قيادة التغيير لدى المعلمين والطلبة؟

ب. تعتبر العلاقات الراسخة ومجتمعات التعلم المهنية ضرورية لتنمية قيادة التغيير، ما مدى توفرها وتأثيرها في مدرستك؟

المحور الرابع (معيقات تنمية قيادة التغيير)

ما هي المعيقات التي تواجهك في تحقيق قيادة التغيير في العملية التعليمية التعلمية؟

المحور الخامس (التحفيز نحو استدامة تنمية قيادة التغيير لدى المعلمين)

أ. ما هي التغييرات التي تعتقد أن على إدارة المدرسة تحسينها أو إضافتها خلال الأعوام الثلاث القادمة؟ لماذا؟

ب. من وجهة نظرك كيف يمكن للإدارة أن تساعدكم على تبني واستدامة قيادة التغيير والمبادرة بنشرها في المجتمع؟ وما الذي تقوم به حاليا؟