



الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي
المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين
والمديرين والمعلمين: أنموذج مقترح

إعداد

سميرة إبراهيم محمد عريقات

إشراف

أ.د. علي جبران

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراة في تخصص

الإدارة التربوية

يناير/ 2024

© الجامعة العربية الأمريكية – 2024 م. جميع حقوق الطبع محفوظة.

إجازة الأطروحة

دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية
في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين: أنموذج مقترح

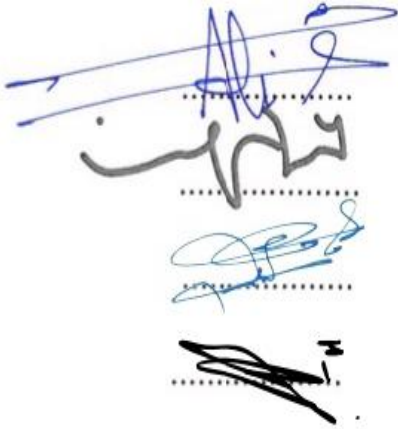
إعداد

سميرة إبراهيم محمد عريقات

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ: 2024 / 1 / 24 وأجيزت.

التوقيع

أعضاء لجنة المناقشة:



مشرفاً ورئيساً

1. أ.د. علي جبران / جامعة اليرموك

ممتحناً داخلياً

2. د. غسان سرحان

ممتحناً خارجياً

3. د. خالد قرواني / جامعة القدس المفتوحة

ممتحناً خارجياً

4. أ.د. أحمد بطاح / الجامعة الأردنية

الإقرار

أنا الموقع أدناه مقدم الأطروحة التي تحمل العنوان:

دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين: أنموذج مقترح

أقرّ بأن ما اشتملت عليه هذه الأطروحة هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الأطروحة كاملة، وأن أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أي درجة علمية، أو لقب علمي، أو بحث لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالب: سميرة إبراهيم محمد عريقات

التوقيع: 

الرقم الجامعي: 202011573

التاريخ: 2024 / 7 / 14

الإهداء

إلى روح والدي الطاهرة رحمه الله تعالى

وإلى والدتي الحبيبة أطال الله في عمرها

وإلى الزوج والأبناء

والأخوة والأخوات

أهدي ثمرة جهدي المتواضع

الباحثة: سميرة عريقات

الشكر والتقدير

فإنني - أولاً- أشكر الله تعالى أن منّ علي بإتمام هذا العمل بأن يسر لي من أعانني على إنجازه، وإخراجه إلى حيز الوجود، فله الحمد والمنة.

وأقدم بعظيم الشكر والامتنان إلى أستاذي الفاضل عضو هيئة التدريس في جامعة اليرموك- إربد/ المملكة الأردنية الهاشمية؛ الأستاذ الدكتور علي جبران؛ وفاء لجهوده المبذولة - منذ البدء بالإشراف على هذه الدراسة - في تقديم الكثير من النصح والتوجيه والإرشاد حرصاً على تطوير الدراسة وإثرائها. كما أتوجه بالشكر ووافر التقدير لجميع أساتذتي الكرام أعضاء هيئة التدريس القائمين على برنامج الدكتوراة في العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا - الجامعة العربية الأمريكية، رام الله/ فلسطين، داعية المولى عز وجل أن يجزيهم عني وعن كل ما بذلوه من جهد متواصل وعطاء وفير في خدمة أهل العلم خير الجزاء.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة؛ الأستاذ الدكتور غسان سرحان، والأستاذ الدكتور أحمد بطاح، والأستاذ الدكتور خالد قرواني، الذين تحملوا عبء قراءة الأطروحة ومناقشتها.

ولن يفوتني أن أتقدم بكل الشكر والتقدير إلى كل من أسهم في إنجاز هذا العمل وإتمامه، فلهم فائق الاحترام.

الباحثة: سميرة عريقات

المخلص

هدفت الدراسة الكشف عن دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين المديرين والمعلمين، بالإضافة إلى بناء نموذج مقترح لدور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين.

واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التطويري (الكمي والنوعي)؛ باعتباره منهجاً ملائماً لطبيعة الدراسة وأهدافها. حيث طورت استبانة لتقييم دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين؛ تكونت بصورتها النهائية من (50) عبارة موزعة على المجالات: بناء ثقافة التغيير، التخطيط الاستراتيجي، والتشجيع وتحفيز الإبداع، وبناء العلاقات الإنسانية، وحل المشكلات وصناعة القرارات، والتقويم والتحسين المستمر. واختيرت العينة بالطريقة التطبيقية العشوائية؛ بحيث تألفت من (248) فرداً من مجتمع الدراسة. كما اعتمدت الباحثة أسلوب المقابلات الشخصية، والمجموعات البؤرية؛ للكشف عن آراء المبحوثين حول ما يجب على المشرف التربوي أن يقوم به في تنمية مهارات المعلمين في قيادة التغيير، حيث بلغت العينة (35) فرداً.

وأظهرت نتائج الدراسة أن دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، جاء بدرجة عالية. وقد جاءت المجالات: بناء ثقافة التغيير، وبناء العلاقات الإنسانية، والتشجيع وتحفيز الإبداع، وحل المشكلات وصناعة القرارات بدرجة عالية، بينما جاء المجالان: التخطيط الاستراتيجي، والتقويم والتحسين المستمر، بدرجة متوسطة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لنوع المدرسة، والمؤهل العلمي، والجنس، والتخصص، والخبرة العملية، وكذلك للمجالات. وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمسمى الوظيفي، ولصالح مشرف، وكذلك للمجالات، ما عدا مجالات بناء ثقافة التغيير، والتخطيط الاستراتيجي، وحل المشكلات وصناعة القرارات.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بضرورة تعزيز مهارات المعلمين في التخطيط، والتقويم والتحسين الدائم، كما أوصت الباحثة بضرورة تطبيق الأنموذج المقترح لتفعيل دور المشرف

التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي مدارس ضواحي القدس الثانوية الحكومية، في ترسيخ الثقافة الداعمة للتغيير.

الكلمات المفتاحية: دور، الإشراف التربوي، مهارات، قيادة التغيير، المدارس الثانوية الحكومية، ضواحي القدس، أنموذج مقترح.

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
ج	الإهداء
د	الشكر والتقدير
هـ	ملخص اللغة العربية
ز	فهرس المحتويات
ي	قائمة الجداول
ل	قائمة الأشكال
م	قائمة الملاحق
10 - 1	الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها
1	المقدمة
4	مشكلة الدراسة
5	أسئلة الدراسة
6	فرضيات الدراسة
6	أهداف الدراسة
7	أهمية الدراسة
7	حدود الدراسة
8	التعريفات المفاهيمية والإجرائية للدراسة
54 - 11	الفصل الثاني: الخلفية النظرية والدراسات السابقة
11	التعريف بالنظام التعليمي الفلسطيني
13	مفهوم الدور
14	مفهوم الإشراف التربوي
15	التطور التاريخي للإشراف التربوي في فلسطين
18	أهداف الإشراف التربوي
19	خصائص الإشراف التربوي
21	أساليب الإشراف التربوي

23	الاتجاهات المعاصرة في الإشراف التربوي
28	مفهوم قيادة التغيير
28	أهمية قيادة التغيير
30	خصائص قيادة التغيير
32	أبعاد قيادة التغيير
34	نماذج قيادة التغيير
37	مهارات قيادة التغيير
43	دور الإشراف التربوي في تنمية مهارات المعلمين في قيادة التغيير
46	الدراسات السابقة
53	التعقيب على الدراسات السابقة
63 - 55	الفصل الثالث: منهج الدراسة وإجراءاتها
55	منهج الدراسة
55	مجتمع الدراسة
55	عينة الدراسة
56	أدوات الدراسة
60	إجراءات تطبيق الدراسة
62	المعالجات الإحصائية
91 - 64	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
64	نتائج أسئلة الدراسة
64	نتائج السؤال الأول
73	نتائج السؤال الثاني
84	نتائج المقابلات الفردية والمجموعات البؤرية
122 - 92	الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات
92	مناقشة نتائج أسئلة الدراسة
92	مناقشة نتائج السؤال الأول
100	مناقشة نتائج السؤال الثاني
106	مناقشة نتائج المقابلات الفردية والمجموعات البؤرية

111	الأنموذج المقترح
122	التوصيات
124	المراجع
136	الملاحق
158	ملخص اللغة الإنجليزية

قائمة الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
55	توزع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة.	1
58	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين.	2
59	نتائج معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.	3
64	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين.	4
65	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال بناء ثقافة التغيير.	5
66	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التخطيط الاستراتيجي.	6
68	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التشجيع وتحفيز الإبداع.	7
69	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال بناء العلاقات الإنسانية.	8
71	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال حل المشكلات وصناعة القرارات.	9
72	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التقويم والتحسين المستمر.	10
74	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد عينة الدراسة وفق متغير نوع المدرسة.	11
75	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة وفق متغير المسمى الوظيفي.	12
76	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد عينة الدراسة وفق متغير المسمى الوظيفي.	13

77	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة وفق متغير المسمى الوظيفي.	14
78	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس.	15
79	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي.	16
80	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي.	17
81	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد عينة الدراسة وفق متغير التخصص.	18
82	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة وفق متغير الخبرة العملية.	19
83	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد عينة الدراسة وفق متغير الخبرة العملية.	20

قائمة الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
36	خطوات نموذج كوتر في قيادة التغيير	1
42	مهارات قيادة التغيير	2
111	مكونات الأنموذج المقترح	3
120	أبرز الإجراءات العملية لتطبيق الأنموذج المقترح	4

قائمة الملحق

الصفحة	عنوان الملحق	رمز الملحق
136	استبانة الدراسة بصورتها الأولية	أ
144	استبانة الدراسة بصورتها النهائية	ب
153	أسئلة المقابلة	ج
155	قائمة بأسماء السادة المحكمين للاستبانة	د
156	قائمة بأسماء السادة المحكمين للمقابلة	هـ
157	تسهيل المهمة	و

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

المقدمة:

نظراً للتغيرات الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية والسياسية والثقافية التي يشهدها العالم اليوم، فقد تزايد الاهتمام بالعملية التربوية اهتماماً كبيراً، وتنافست التطورات العلمية في حل مشكلات العالم، وتوفير قدرات هائلة لتقديم أكثر الخدمات تطوراً. وتعد القوى البشرية المؤهلة الأداة الرئيسة للتغيير والتحسين والتطوير والإبداع.

ولكي يحقق النظام التربوي أهدافه، لا بد من توظيف ما يتاح من إمكانيات بوساطة ما يُدعى بالإدارة التعليمية التي تسعى لخدمة التربية والتعليم، بما يتلاءم مع الأهداف الأساسية له. كما لا بد من تطوير هذه الإدارة، ودعم نظمها، وقطاعاتها المتمثلة بتطوير المناهج الدراسية، وتعزيز العلاقة بين المدرسة والبيئة، وبين التعليم المدرسي والحياة الاجتماعية، ما قد يؤدي إلى اكتشاف نماذج من التحرك الإداري التي تهدف إلى تطوير التعليم والمجتمع (بن دلهم، 2020).

ومع ضرورة الاهتمام بتطور نظريات الإدارة التربوية، لا بد من الاهتمام بالإشراف التربوي الذي يعنى بالموقف التعليمي التعلّمي ككل، ويتبوأ مكانة مهمة في تطوير العملية التربوية، انطلاقاً من دوره الفاعل في رصد ومتابعة الواقع التربوي وتقييمه، وتقديم التغذية الراجعة له، بما يفيد في التعامل مع محاور العملية التربوية التعليمية، وتنمية الانتماء لمهنة التربية والتعليم، وإبراز دورها في المجتمع. وفي تحقيق الاستخدام الأمثل للإمكانيات البشرية والمادية المتاحة، واستثمارها بأقل جهد وأكبر عائد (مرتجى، 2009).

ويؤكد آل دغمان (2020) على أن الإشراف التربوي هو الحلقة الأهم في سلسلة تنظيم التعليم؛ فمن خلاله توضع الخطط والسياسات التعليمية موضع التنفيذ، وفي يده مفتاح نجاحها. وقد أصبح عاملاً ضرورياً لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التربوية التعليمية، بوصفه عملية فنية وقيادية وإنسانية شاملة، هدفها تطوير عناصر العملية التعليمية كافة، من خلال الأخذ بيد المعلم، والعمل على تطوير أدائه المهني، ومساعدته فيما يعترضه من مشكلات، وتزويده بالخبرات اللازمة، من خلال أساليب إشرافية متنوعة؛ كالدروس التطبيقية، واللقاءات التربوية، وورش العمل، وتبادل الزيارات بين المعلمين؛ لأن هدفه الأساس إحداث التغيير في الموقف التعليمي بجميع عناصره.

ومع تطور مفاهيم النظام الإشرافي وممارساته وأساليبه بما يتوافق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة، يرى كل من المعمري وآخرون (2020) أن الإشراف التربوي لم يعد مقتصرًا على المراقبة والتقويم، بل أصبح يعنى بالتدريب والتطوير، والتعاون والمشاركة، والقيادة والريادة؛ فالمشرف التربوي هو المسؤول المباشر عن تنمية كفايات المعلمين، ومواكبة المستجدات والتغيرات الطارئة على العملية التربوية بمجالاتها كافة.

ويعدّ المعلم عنصراً أساسياً في العملية التربوية؛ لما له من دور فاعل في تحديد جودة مخرجات العملية التعليمية، كما يعتبر نجاح المعلم في أداء رسالته نجاحاً في تحصيل العلم، وتحقيقاً لأهداف المناهج. ولما كان المعلم عماد العملية التربوية، فإن الاهتمام بتدريبه، وتنمية قدراته المهنية، ورفع كفاياته الأدائية والمعرفية والمهارية، أصبح ضرورة ملحة؛ وذلك لمواكبة التطورات العلمية والمهنية في الميدان التربوي، ولجعل المعلم قادراً على القيام بأدواره التعليمية، ومتطلبات عمله بكفاءة وفاعلية؛ إذ لم يعد يكفي بأن يتقن المعلم المادة العلمية، ويلقنها للمتعلمين، كما لم يعد يمكنه العيش مدى حياته بمجموعة محددة من المعارف والمهارات، بل ينبغي أن يكون متابعاً لكافة المستجدات العلمية والمهنية، وأن يكون منفتحاً على المعرفة العلمية، وقادراً على بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين، وعلى الانفتاح المحلي والعالمي (كمال، 2017).

ويؤكد مسيح (2019) على أهمية دور المعلم القيادي في تنشئة الأجيال، وفي كيفية التأثير على الطلبة، والتفاعل معهم بما يتناسب وخصائصهم وقدراتهم. وفي العمل على تحقيق الأهداف بما لا يتعارض مع قوانين وضوابط العمل. ونظراً لأهمية عمل المعلم القائد في المنظومة التربوية، فإنه في أمس الحاجة لتنمية مهاراته القيادية، سيما في ظل استمرار التغيرات التي تطرأ على العملية التربوية، لمواكبة التطورات والتغيرات المتلاحقة في شتى العلوم. مما يلقي على كاهل المعلم ضرورة تنمية مهاراته القيادية من خلال إيجاد الفرص اللازمة لتطوره كقائد، والعمل على رفع كفاءاته الثقافية والمهنية. فما يجب أن يتصف به المعلم القائد من سمات وخصائص، ستؤهله لمعالجة المواقف الطارئة التي تلائم طبيعة عمله، وإدراكه لكافة جوانب الموقف التعليمي، ما يجعله حكيماً منزناً في تصرفاته وقراراته.

ولما كانت القيادة التربوية تعزز من مهارات الإشراف التربوي، باعتبارها حلقة الوصل بين الإدارة التربوية العليا، والإدارة الإجرائية المتمثلة في الإدارة المدرسية، وبما أن الإشراف التربوي نشاط تربوي، وعملية ديمقراطية تهدف لتحسين عمليتي التعليم والتعلم (مرتجي، 2009) فلا بد أن يكون المشرف قادراً على أداء مهامه الإدارية والتنظيمية والفنية والقيادية على

الوجه الأمثل، ولا بد له أن يسهم في قيادة وتوجيه التغييرات التي يمر بها قطاع التعليم، وأن تُسند إليه مهام إدارة وتخطيط وتنفيذ عمليات التغيير في المؤسسة التعليمية بشكل خاص، وفي المنظومة التعليمية بشكل عام. ما يتطلب وجود مشرفين تربويين أكفاء يتبنون المداخل الحديثة في القيادة، ولعل مدخل قيادة التغيير من المداخل التي تسهم في تطوير ممارسات المشرف التربوي وفق ما يتطلبه الموقف الإشرافي في تحقيق الأهداف المتمثلة في إحداث التغيير والإصلاح التربوي المطلوب (المعمري وآخرون، 2020).

ويشير كل من الشريجة وآخرون (2016) إلى ما يمكن أن يقف عائقاً أمام عمليات التغيير في المجال التعليمي، كعدم التركيز على المعلمين، وعدم تطبيق الأساليب والمفاهيم الإشرافية الحديثة، وعدم تركيز الجهود على إعادة تأهيلهم، وتطوير أساليب تعليمهم، وعلى تحفيزهم وزيادة روحهم المعنوية، وعدم تلبية حاجاتهم الشخصية والمهنية، وقلة الحوافز المقدمة للمتميزين منهم. بالإضافة إلى أن غياب الدور القيادي للعاملين، وعدم توفر القيادة المؤثرة، وعدم ممارسة دور قائد التغيير بشكل فعال، وضعف كفايات القيادات التربوية، تعد من أبرز المعوقات التي تواجه عملية التغيير، وأن هناك حاجة ماسة إلى ظهور قيادات تغيير قادرة على استيعاب التغييرات، وعلى التعامل مع ما تفرضه من تحديات.

لذا كان لزاماً على قيادات التغيير أن تضع نصب أعينها الأدوار الجديدة للمعلمين، وما يترتب عليها من تدريبهم لتشخيص إمكاناتهم؛ بهدف توجيههم وتشخيص بيئة التعلم، ومساعدتهم على اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات، ومواجهة المواقف الجديدة، ومساعدتهم في تخطيط المواقف التعليمية، بما يتناسب وإمكاناتهم، وتدريبهم على إنتاج بعض أنواع التكنولوجيا، وكيفية استخدامها، واكتساب مهارات المكتبة، واستخدام أشكال التعلم الذاتي، وذلك ضمن إطار منظومة متكاملة للعملية التربوية (كمال، 2017).

وترى الباحثة في قيادة التغيير ضرورة ملحة للانتقال إلى مجتمع القرن الحادي والعشرين، والتعايش معه، والاستجابة لمتطلباته وتحدياته وتقنياته. وهي عملية للاستشراف تهدف للتغيير، والتحول من الحالة الراهنة إلى الحالة المستقبلية الأكثر تطوراً وإيجابية، تضيف مسؤوليات جديدة على أدوار المعلمين، باعتبارهم قوة إيجابية مؤثرة إذا ما أحسنت قيادتها، ولها دور فاعل في عملية التغيير، ويعول عليها نجاح ذلك التغيير، ما يعني أن امتلاك المعلمين لمهارات قيادة التغيير، يمنح المؤسسة التعليمية قدرة أكبر على مواكبة التغيير، والتفاعل معه على الوجه الأمثل، وهنا تتجلى أهمية دور المشرف التربوي باعتباره قائداً للتغيير، في تفعيل أدوار المعلمين، وتنمية

مهاراتهم في قيادة التغيير التي تسعى إلى تحقيق التطوير المستمر في المنظومة التربوية بكافة مدخلاتها ومخرجاتها، وتقديم التغذية الراجعة التي تتسم بالشمولية، والاستعانة بأدوات الأسلوب العلمي في حل المشكلات وصناعة القرارات، والتعامل مع المستجدات التربوية، وتوظيف التخطيط الاستراتيجي، ومهارات التقويم والإبداع في الممارسات، الأمر الذي يؤدي إلى بناء قيادات تربوية رائدة قادرة على قيادة موجة التغيير، والسعي الدائم نحو التحسين والتطوير.

ولما كانت حالة التشرذم التي تحياها المدن الطرفية والوسطية المحيطة بمدينة القدس والمعروفة باسم ضواحيها، مؤثرة في عدم تشكيل علاقة طبيعية بين المدينة والضواحي، وذلك بسبب الفصل الفيزيائي والإداري المفروض على الأخيرة، فقد أدى ذلك إلى تقطيع هذا النسيج، وأسهم في عرقلة قسرية تعقد من مهمات التنمية و النهوض ببيئة المدينة. وفي محاولة للتدخل في المساعدة على إيقاف حالة التردّي التي قد تواجهها المؤسسات التربوية في تجمعات الضواحي المقدسية في ظل الواقع القائم، بالإضافة إلى المشاركة في توجيه الذهنية الفلسطينية إلى حالة تدعيم تطوير وتنمية مستدامة لتلك المؤسسات؛ برزت فكرة الدراسة في الكشف عن دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين. وفي بناء أنموذج مقترح لدور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين في تلك المدارس.

مشكلة الدراسة:

تتزامن دراسة الباحثة مع المتطلبات التي تفرضها التطورات الحالية في نظام التعليم، من ضرورة إيجاد مرحلة جديدة في عمل المعلمين، تتواءم مع الآمال التربوية التي تتضمنها سياسات التعليم في فلسطين، ويتطلب ذلك توظيف كافة الموارد المادية والبشرية اللازمة لتحقيق الهدف الأسمى في تجويد عمليتي التعليم والتعلم في البلاد.

وبسبب التحديات التي تعيق الإشراف التربوي عن تحقيق أهدافه في التغيير، رغم الجهود التي تبذلها وزارات التربية والتعليم في تطوير منظومة الإشراف التربوي، والممارسات المرتبطة به، من أجل تحسين العملية التعليمية، التفتت الجهات المعنية إلى أهمية إعداد المشرفين التربويين لأدوارهم في التغيير، ولكافة الممارسات الإشرافية الحديثة التي تتطلبها الإصلاحات التربوية اللازمة للأنظمة التعليمية بشكل عام، ولمنظومات الإشراف التربوي بشكل خاص (آل مسلط والمخلافي، 2021).

وفي سياق التغيير التربوي الذي تشهده المؤسسات التربوية، أكد العديد منها على ضرورة الاهتمام بالممارسات المستحدثة في الإشراف التربوي، والتي تتضمن توظيف وتحليل المؤشرات التربوية في العمل الإشرافي والإداري والتربوي، وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية لتطوير أداء المعلمين، ولا شك أن التعامل مع هذه التغييرات، يتطلب فهماً لقضية التغيير التربوي، وإماماً بطرق التعامل معه (المعمري وآخرون، 2020). ومن هنا برزت قيادة التغيير كأحد المداخل التي يمكن تبنيها لتحقيق الهدف، ولما كان المعلمون من أهم العوامل التي لا غنى عنها في قيادة التغيير المدرسي، باعتبارهم حجر الزاوية في العملية التعليمية، وأحد أبرز عناصر النظام التعليمي، فإن امتلاكهم للمهارات المعرفية والمهنية والقيادية اللازمة لدفع الأفراد للقيام بإجراءات تغيير السلوك، هي وحدها التي يتسنى لها تثبيت التغيير، بدعم ومساندة من المشرف التربوي في العمل على غرس التغيير، وترسيخه في الثقافة السائدة في المنظمة.

ونظراً لعمل الباحثة في حقل التربية والتعليم، وتلمسها الحاجة الملحة في تنمية مهارات المعلم القيادية التي تؤهله للقيام بعمله بشكل أفضل، سيما مهارات قيادة التغيير؛ جاءت هذه الدراسة للكشف عن دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين. ولبناء نموذج مقترح لدور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين.

أسئلة الدراسة:

تحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين تُعزى لمتغيرات الدراسة: نوع المدرسة، والمسمى الوظيفي، والجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة العملية؟
- 3- ما الأنموذج المقترح لدور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس؟

فرضيات الدراسة:

انبثقت عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة مجموعة من الفرضيات:

1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، تُعزى لنوع المدرسة.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، تُعزى للمسمى الوظيفي.

3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، تُعزى للجنس.

4-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، تُعزى للمؤهل العلمي.

5-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، تُعزى للتخصص.

6-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، تُعزى للخبرة العملية.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1- الكشف عن دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين؛ وذلك

بهدف تفعيل مهارات هذه القيادة لدى المعلمين، باعتبارها من القيادات الفاعلة في تشخيص واقع العملية التعليمية التعلمية بمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، وفي تطوير النظام التعليمي والنهوض بمستواه بما يتلاءم ومتطلبات المجتمع في ظل التطورات الحديثة في المجالات التربوية، وفي ضمان فاعلية أدائه لدوره، وتحقيق رسالته وفق الأهداف التربوية المأمولة.

2- بيان دور المتغيرات: (نوع المدرسة، والمسمى الوظيفي، والجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة العملية) في تقييم دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين.

3- بناء نموذج مقترح لدور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من مواكبتها للتطورات في المنظومة التعليمية في فلسطين، والتي تتطلب المزيد من اهتمام المشرفين بقيادة التغيير، وتشجيع المعلمين على ممارستها، وتنمية مهاراتهم فيها، كوسيلة لتجويد عمليتي التعلم والتعليم. كما تكتسب الدراسة أهميتها من خلال:

الأهمية التطبيقية: تأمل الباحثة أن تسهم الدراسة في تقديم المقترحات التي قد تساعد في عملية التخطيط للاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجال قيادة التغيير، وتبصير المخططين وصناع القرار بأهمية دور المشرفين التربويين في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين، باعتبارهم أحد العوامل المؤثرة في عمليات الإصلاح التربوي .

الأهمية النظرية: ترحو الباحثة أن تُغني هذه الدراسة المكتبات نظراً لافتقارها- وعلى حد علم الباحثة- مثل هذه الدراسات، أو محدودية البحوث فيها، وأن نفيذ الدراسة الباحثين التربويين في مجال الإشراف التربوي، وتشجعهم على إجراء المزيد من الدراسات التي تكشف عن دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى قيادات تربوية أخرى، وفي مؤسسات تعليمية مغايرة.

حدود الدراسة:

يمكن تصنيف حدود الدراسة على النحو الآتي:

1- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على بيان دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين. وعلى بناء الأنموذج المقترح لدور المشرف التربوي في تنمية مهارات المعلمين القيادية في التغيير في المدارس الثانوية الحكومية في تلك الضواحي.

2- الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على مدارس ضواحي مدينة القدس دون سواها من مدن فلسطين، وعلى مدارس المرحلة الثانوية الحكومية دون سواها من مدارس المرحلة الأساسية، وتستنثي مدارس القدس الثانوية الخاصة، ومدارس وكالة الغوث الدولية؛ نظراً لعدم وجود مدارس ثانوية تابعة للوكالة.

3- الحدود الزمانية: اقتصرَت الدراسة على بيان دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، في العام الدراسي (2022-2023).

4- الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على المشرفين والمديرين والمعلمين من العاملين، دون غيرهم من الإداريين والعاملين في الحراسة والأذنة والسائقين.

5- الحدود الإجرائية: اقتصرَت الدراسة على بيان دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، وتقاس بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة. كما تحددت نتائج الدراسة وإمكانية تعميمها بالمنهج الملائم لطبيعتها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة لتحقيق أهدافها، وبأدائها، وبمعايير الصدق والثبات، وخصائص العينة.

6- الحدود المفاهيمية: تحددت الدراسة بتعريفاتها المفاهيمية والإجرائية الواردة فيها.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية في الدراسة:

تضمنت الدراسة التعريفات المفاهيمية والإجرائية الآتية :

الدور: مجموعة من الأطر المرتبطة بتحقيق ما هو متوقع في مواقف معينة، بحيث يترتب عليها إمكانية التنبؤ بسلوك الأفراد في تلك المواقف (بن دلهم، 2020: 335).

وتعرف الباحثة الدور إجرائياً بأنه مجموعة الأنشطة السلوكية التي تحقق ما يُتوقع أن يمارسه المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في

ضواحي القدس بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية فيها. ويقاس بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أدواتها.

الإشراف التربوي: عملية تربوية شاملة تهتم بجميع العوامل التي تؤثر في العملية التعليمية التعلمية بهدف تطويرها وتحسينها ضمن الإطار العام لأهداف التربية والتعليم (المعمري وآخرون، 2020: 477).

وتعرف الباحثة الإشراف التربوي إجرائياً بأنه عملية تربوية قيادية تهدف إلى توجيه كافة الإمكانيات والموارد نحو مبدأ الجودة في العملية التعليمية، والسعي لتطوير أداء المعلمين وتنمية مهاراتهم القيادية، والأخذ بيدهم لتحقيق غاية التحسين المستمر، والحفاظ على فاعلية المنظومة التعليمية وديمومتها.

المهارات: استعدادات ومواهب طبيعية أو مكتسبة، تنمو بالمعرفة، وتصل بالتدريب، تعزز القدرة الأدائية الجسدية والذهنية للأفراد، وتوظف في التأثير على سلوك الآخرين، أو الوصول إلى الهدف المطلوب (شريتج، 2022: 8).

وتعرف الباحثة المهارات إجرائياً بأنها مستويات إتقان المعلم وقدرته على استخدام معارفه بفاعلية في تحقيق الأهداف المطلوبة من السرعة في الإنجاز، والدقة في الأداء، والاقتصاد في الجهد والكلفة.

قيادة التغيير: قيادة الجهد المخطط والمنظم لتحقيق الأهداف المطلوبة للتغيير، من خلال التوظيف العلمي للموارد البشرية والمادية والفنية المتاحة للمؤسسة التعليمية (الشريجة وآخرون، 2016: 1443).

وتعرف الباحثة قيادة التغيير إجرائياً بأنها القيادة التي يدير بها القائد عملية التغيير، من خلال اتخاذ الإجراءات المناسبة، واعتماد أنماط السلوكيات الملائمة، لتحقيق الأهداف المنشودة، وعن طريق التوظيف العلمي للموارد البشرية والمادية المتاحة للمؤسسة التعليمية. وتشتمل على المحاور: بناء ثقافة التغيير، والتخطيط الاستراتيجي، والتقويم والتحسين المستمر، وبناء العلاقات الإنسانية، والتشجيع وتحفيز الإبداع، وحل المشكلات وصناعة القرارات.

أنموذج: تصميم موجه يصف فلسفة ومكونات خطة منهج، على مستوى التنفيذ والتقويم والتطوير؛ للمساعدة على فهم أفضل لظاهرة المنهج (أبو غوش، 2015: 8).

وتعرف الباحثة النموذج بأنه مخطط منظم لمجموعة من الممارسات والاستراتيجيات المبنية على نتائج الدراسة الميدانية المقترحة في تفعيل دور المشرف التربوي في تنمية مهارات معلمي مدارس ضواحي القدس الحكومية الثانوية في التغيير، في مجالات: (بناء ثقافة التغيير، والتخطيط الاستراتيجي، والتقويم والتحسين المستمر، وبناء العلاقات الإنسانية، والتشجيع وتحفيز الإبداع) بهدف الارتقاء بالعملية التربوية، أو تحقيق أهدافها بفعالية.

ضواحي القدس: هي المناطق الفلسطينية التي تقع خارج حدود بلدية القدس المحتلة والتي حددتها سلطات الاحتلال الإسرائيلي، ويطلق عليها اسم مناطق (j2)، حسب تسمية الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. وتحدّ منطقة الدراسة من الشمال محافظة رام الله والبيرة، ومن الجنوب محافظة بيت لحم، ومن الشرق محافظة أريحا، ومن الغرب مدينة القدس منطقة (j1) حسب تسمية الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، وتمتد منطقة الدراسة من منطقة شمال غرب القدس، إلى منطقة شمال القدس وشرقها، إلى منطقة جنوب شرق القدس، وتضم حوالي (30) تجمعاً سكانياً فلسطينياً، يقيم فيه أكثر من (140000) نسمة. وتضم تجمعات رافات، مخماس، مخيم قلنديا، التجمع البدوي جبع، قلنديا، بيت دقو، جبع، الجديرة، الرام وضاحية البريد، بيت عنان، الجيب، بيرنبالا، بيت إجزا، القبيبة، خربة أم اللحم، بدو، النبي صمويل، حزما، بيت سوريك، بيت حنينا البلد(التحتا)، قطنة، بيت إكسا، عناتا، الكعابنة، التجمع البدوي/الخان الأحمر، الزعيم، العيزرية، أبوديس، عرب الجهالين، التجمعات البدوية في العيزرية وأبوديس، السواحة الشرقية، الشيخ سعد (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2019).

الفصل الثاني

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للخلفية النظرية والدراسات السابقة:

أولاً: **الخلفية النظرية:** اشتملت خلفية الدراسة النظرية على الموضوعات الآتية:

1. الإشراف التربوي: يساعد الإشراف التربوي على إحداث التغيير، في مواجهة متطلبات العصر، ويسهم في تحليل الواقع التربوي، وتحقيق أهداف العملية التعليمية، و يهتم بتطوير قدرات وكفايات المعلمين ومهاراتهم، وتذليل الصعوبات التي تعترض طريقهم.

1.1 التعريف بالنظام التعليمي الفلسطيني:

خضع الجهاز التعليمي الفلسطيني على مدى العقود الماضية لإدارة سلطات عدة؛ بدءاً من الانتداب البريطاني، ثم الإدارة المصرية في غزة، والأردنية في الضفة الغربية، ثم السلطات الإسرائيلية بعد احتلالها للضفة الغربية وقطاع غزة عام (1967) وانتهاءً بالسلطة الوطنية الفلسطينية التي نشأت منذ عام (1994) تبعاً لاتفاقيات أوسلو للسلام (مركز المرأة للإرشاد القانوني والاجتماعي، 2006) حيث انتقلت الصلاحيات الخاصة بالنظام التعليمي في الأراضي الفلسطينية - ولأول مرة - إلى السلطة الوطنية الفلسطينية، وأصبح قطاع التعليم من أكبر قطاعات الخدمات التي تشرف عليها، وذلك لما يقوم به من تلبية للاحتياجات الاجتماعية والتعليمية والاقتصادية لأكثر من (37%) من السكان (أبو دحو، 1997).

تقوم وزارة التربية والتعليم الفلسطينية منذ تسلمها مسؤولياتها عام (1994) بوضع السياسات التربوية وإعداد الخطط الرامية لتحقيق إلزامية التعليم، والتي انبثقت من الموثيق والتشريعات الدولية حول حق الإنسان في التعليم؛ حيث طبقت الوزارة الخطة الخمسية التطويرية الأولى، واستبدلت العديد من البرامج التطويرية ببرامج إغاثة وطوارئ قادرة على مواجهة التحديات السياسية و الصعوبات. كما عملت الوزارة على تشخيص الواقع التعليمي الفلسطيني بعد انتخابات المجلس التشريعي الثانية، وانطلاق خطة الإصلاح والتنمية الفلسطينية الوطنية، التي انبثقت عنها

الخطة الاستراتيجية للتطوير التربوي، والتي تعتبر التعليم حقاً إنسانياً أساسياً، وأداة التطوير الاجتماعي والاقتصادي وغرس القيم (عفونة، 2013).

تعمل وزارة التربية والتعليم العالي (المعروفة باسم وزارة التربية والتعليم لاحقاً) على قيادة القطاع التعليمي الفلسطيني كونها المؤسسة الرسمية المسؤولة عن إدارة وتنظيم وتطوير النظام التعليمي بكافة قطاعاته، وتتعدد القطاعات الفرعية المنطوية تحت قطاع التعليم، وتتقاطع مع العديد من القطاعات الأخرى في اهتماماتها وتدخلاتها، ويعد التعليم قبل المدرسي من القطاعات الفرعية التي تهدف إلى توفير بيئة تسهم في تنمية شخصية الطفل الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية، وتهيئته للالتحاق بالمرحلة الأساسية. وتمتد مرحلة التعليم قبل المدرسي من عمر ثلاث سنوات وسبع شهور إلى سن القبول في المدرسة، وتتكون مدة الدراسة فيها من سنتين اثنتين. وتشرف الوزارة بشكل غير مباشر على هذا النوع من التعليم؛ بمنح التراخيص اللازمة لرياض الأطفال وفق مواصفات محددة تشترط توافرها، إضافة إلى توفير بعض الشروط المتعلقة بالكادر البشري ونوعية المناهج والبرامج المقررة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017).

أما التعليم المدرسي، أو ما يُعرف بالتعليم العام، فمنه التعليم الأساسي، والتعليم الثانوي. وتبدأ مرحلة التعليم الأساسي من الصف الأول إلى الصف العاشر، وتنقسم إلى قسمين رئيسيين: المرحلة الأساسية الدنيا (التهيئة) وتشمل الصفوف من الأول إلى الرابع، والمرحلة الأساسية العليا (التمكين) وتشمل الصفوف من الخامس إلى العاشر. أما مرحلة التعليم الثانوي فتتكون من التعليم الأكاديمي وتشمل الصفين الحادي عشر والثاني عشر، ويمكن للطالب التفرع حسب رغبته ومعدله في الصف العاشر إلى الفرع العلمي، أو الأدبي، أو المهني (التجاري، والصناعي، والزراعي، والتمريضي، والفندقي) وبعد إنهاء (12) سنة يتقدم الطلبة لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة (التوجيهي) حيث تقوم وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بإدارة كل ما يتعلق بالامتحان، وتصدر شهادة امتحان الثانوية العامة الفلسطينية التي تم الاعتراف بها من قبل العديد من الدول والجامعات (عفونة، 2013).

يعد التعليم في المرحلة الأساسية الدنيا قاعدة أساسية للتعليم والبناء والتنمية لضمان التنشئة الشاملة المتوازنة عقلياً وانفعالياً وجسدياً، وتمكين الأطفال من إتقان المهارات الأساسية في اللغة العربية والحساب، وتوظيفها في الحياة اليومية، وتعزيز القيم الوطنية والفكرية لديهم، وتعزيز الحس البيئي عندهم، ورعاية صحة الطفل البدنية. كما يهدف التعليم في المرحلة الأساسية العليا إلى تمكين الطلبة من المعارف والعلوم المختلفة. أما المرحلة الثانوية (الامتلاك) فيلتحق الطلبة

بمساراتها الأكاديمية والمهنية وفق قدراتهم وميولهم وحسب القوانين والأنظمة المنظمة لذلك؛ ويتم تقديم خبرات ثقافية وعلمية مهنية متخصصة تلبي حاجات المجتمع الواقعية والمأمولة بمستوى يساعد الطلبة على مواصلة تعليمهم العالي أو التحاقهم بسوق العمل. وغاية تلك المرحلة مساعدة الطلبة على الانطلاق للحياة العملية والجامعية باعتبارها جسراً بين التعليم الأساسي ومؤسسات التعليم العالي المختلفة وسوق العمل (وزارة التربية والتعليم، 2021).

ويشرف القطاع الخاص على التعليم قبل المدرسي؛ وهي رياض أطفال خاصة تتبع أفراداً أو جمعيات غير حكومية، كما تشرف عليه وزارة التربية والتعليم، وهي صفوف تمهيدية تتبع مدارس أساسية حكومية، أو مراكز لرياض الأطفال الحكومية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017)

وبالنسبة للتعليم المدرسي؛ تشرف وزارة التربية والتعليم على غالبية المدارس المعروفة باسم المدارس الحكومية في الضفة الغربية وقطاع غزة، وتُستثنى من ذلك مدارس مدينة القدس التي لا تزال تحت الاحتلال الإسرائيلي، وهي على نوعين: المدارس الرسمية التي تشرف عليها وتديرها وزارة المعارف الإسرائيلية وبلدية القدس، وليس لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية أي إشراف عليها، والمدارس التي تشرف عليها دائرة الأوقاف الإسلامية، وتديرها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. أما المدارس الخاصة، فيشرف عليها ويمولها الهيئات والجمعيات الخيرية والطوائف الدينية والأفراد. بينما تشرف وكالة الغوث الدولية على مدارس اللاجئين الفلسطينيين في الضفة الغربية بما فيها القدس وقطاع غزة، وتتواجد معظمها في المخيمات الفلسطينية في الضفة وقطاع غزة، وتتركز أعدادها في القطاع (وزارة التربية والتعليم، 2021).

2.1 مفهوم الدور:

يشير مفهوم الدور إلى النمط المتكرر من الأفعال المكتسبة التي يمكن أن يؤديها الفرد في تفاعل ما. أو إلى سلسلة التعيينات المتوقع أن يقوم بها شخص يحتل موقعاً في إطار مؤسسي اجتماعي أو مهني ما، مقابل مواقع أخرى متكاملة أو مترابطة، لكل منها حقوق وواجبات توضحها قواعد معروفة ثابتة (كمال، 2017).

ويمكن تعريف الدور بأنه مجموعة من الحقوق والواجبات المرتبطة بوضع اجتماعي محدد (أل دغمان، 2020: 186). أو بأنه مجموعة الأنشطة والأطر السلوكية اللازمة لتحقيق ما هو متوقع من الفرد، أو للتنبؤ بسلوكاته في مواقف معينة (عبد القادر وأحمد، 2019).

ويعتبر البوات (2022) الدور بأنه السلوك المتوقع من الفرد أو المكانة التي يشغلها في مجتمع ما، بحيث يرتبط السلوك بوضع محدد للمكانة أو لموقف اجتماعي معين عندما يضع الفرد عناصر السلوك من حقوق وواجبات موضع التنفيذ.

وترى الباحثة الدور بأنه مجموعة الأنشطة السلوكية التي تحقق ما يُتوقع أن يمارسه الفرد لتحقيق أهداف معينة في بيئات اجتماعية أو مهنية ما، بحيث يمكن التنبؤ من خلالها بممارساته في مواقف مختلفة.

3.1 مفهوم الإشراف التربوي:

يشير الإشراف التربوي إلى مجموعة من الأنشطة المدروسة التي يمارسها التربويون المختصون؛ لمساعدة المعلمين على تنمية ذواتهم، وتحسين مهاراتهم وممارساتهم التعليمية والتقويمية داخل الصف وخارجه؛ للتمكن من تنفيذ المناهج المقررة، وتحقيق الأهداف المنشودة، بهدف إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك الطلبة، وطرائق تفكيرهم، وتعزيز قدرتهم على بناء مجتمعاتهم (بن دلهم، 2020).

ويشير آل دغمان (2020) إلى مفهوم الإشراف التربوي باعتباره عملية تربوية تهدف إلى مد يد العون لكل من المعلم والطالب؛ بقصد تسهيل أبعاد عمليتي التعليم والتعلم كافة، وتحقيق النمو الفكري، والمعرفي، والنفسي والعاطفي للتلاميذ من خلال المجالات التربوية.

ويعدّ الإشراف التربوي مجموعة من الأنشطة التربوية المستمرة التي يقوم بها المشرفون التربويون، ومديرو المدارس، والمعلمون أنفسهم، بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التربوية بكل محاورها (عبد القادر وأحمد، 2019).

كما يعتبر كل من اليوسف و دراوشة (Al-youssef & Drawsheh, 2020) الإشراف التربوي بأنه عملية عقلية، وخدمة فنية يقدمها المختصون التربويون للمعلمين؛ بهدف إرشادهم ومساعدتهم في مواجهة أي صعوبات تمنعهم من أداء واجبهم، بالإضافة إلى تزويدهم بالمعارف، والخبرات التعليمية، والمهارات الفنية والأكاديمية اللازمة لتطوير العملية التعليمية، وزيادة ثقة المعلمين بأنفسهم، وتعزيز مواقفهم الإيجابية.

ويمكن النظر للإشراف التربوي على أنه الجهد المبذول لتحفيز وتنسيق وتوجيه نمو المعلمين المستمر في فهم كافة وظائف التدريس، وجعلها أكثر فاعلية على المستويين الفردي والجماعي، الأمر الذي يستوجب تعزيز قدرة المعلمين على تحفيز وتوجيه نمو الطلبة المستمر نحو مشاركة غنية وذكية في المجتمع (Chakma, 2022).

مما سبق، تستنتج الباحثة أن الإشراف التربوي عملية تربوية قيادية من أهم أركان المنظومة التربوية اللازمة لتوجيه كافة الإمكانيات والموارد نحو مبدأ الجودة في العملية التعليمية، والسعي للقيام بدور أساس في تطوير أداء المعلمين وتنمية مهاراتهم القيادية، والأخذ بيدهم لتحقيق غاية التحسين المستمر، والحفاظ على فاعلية المنظومة التعليمية وديمومتها.

4.1 التطور التاريخي لنظام الإشراف التربوي الفلسطيني:

شهد الإشراف التربوي تطوراً كبيراً ضمن الجهود المبذولة في تطوير النظام التعليمي والارتقاء بمستواه، وقد رصد التربويون مراحل تطور الإشراف التربوي في العديد من الدول من خلال رصد الفكر النظري حول فلسفة الإشراف التربوي السائدة في كل مرحلة، بدءاً من مرحلة التفتيش، إلى مرحلة التوجيه، ووصولاً إلى مرحلة الإشراف التربوي بكل مهامه وخصائصه الضرورية في مواجهة المشكلات ذات الصلة ببيئة التعلم، وتطوير أداء المعلمين وتنمية مهاراتهم القيادية.

مرّ الإشراف التربوي في فلسطين كسائر الأقطار الأخرى بعدد من المراحل، غير أن إعداد النظام التربوي الخاص بالفلسطينيين يشكل تحدياً كبيراً أمام ذلك الشعب الذي انقسم إلى مجموعات بشرية منعزلة جغرافياً في الوطن والشتات، إذ تبدو المهمة صعبة في محاولة الحفاظ على الهوية الفلسطينية أو إحياء التراث الفلسطيني، أو بناء تصور موحد حول المجتمع والنضال، أو تكوين الإنسان الفلسطيني القادر على المساهمة الفاعلة في التنمية والتحرير من أجل ترسيخ دعائم ذلك النظام؛ الأمر الذي يستوجب تبني مفاهيم تربوية صحيحة تستدعي الالتزام بفلسفة إشرافية حديثة تعمل على تحقيق الأهداف التربوية الفلسطينية دون وجود معوقات تحدّ من فعاليتها (أبو عريبان، 2022).

يمكن تصنيف مراحل تطور الإشراف التربوي في فلسطين في مرحلتين؛ تتمثل الأولى منهما في المرحلة ما قبل نشوء السلطة الوطنية الفلسطينية (1919-1994) في حين تتمثل الثانية في المرحلة ما بعد نشوء السلطة الوطنية الفلسطينية (1994- إلى الآن).

نشأ الإشراف التربوي في البلاد مع بداية الانتداب البريطاني (1919) حيث تسلم ضابط المعارف البريطاني رأس الهيكل التنظيمي بمساعدة مفتشين ذوي صلاحيات واسعة؛ أحدهما عربي يفتش على المدارس العربية، والآخر يهودي يفتش على المدارس اليهودية. ثم ارتبطت العملية التربوية بنظامي التربية والتعليم الأردني والمصري منذ العام (1948) وحتى العام (1967) وتم اعتماد قوانين التربية والتعليم الأردنية في الضفة الغربية إلى أن انكبت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بعد نشوء السلطة عام (1994) على التخطيط لدمج نظامي التعليم في الضفة والقطاع في نظام تعليمي موحد (فرحان، 2012).

اقتصرت دور الإشراف التربوي قبل تسلم السلطة للوزارة في الفترة (1948-1977) على التفتيش القائم على الزيارات الصفية المفاجئة، وتصيد أخطاء المعلمين، أو ربما التسبب بإحراجهم من خلال مقاطعتهم أو تكليفهم بعرض تحضيرهم للمادة الدراسية، أو عن طريق تقييمهم بفحص مدى فهم طلبتهم لمحتوى تعليمي سابق. كما اقتصرت دور الإشراف على التركيز على مدى تحصيل الطلبة، أو مدى تمكن المعلمين من المادة العلمية، والوقوف على سلبيات الأداء دون تعزيز إيجابياته، الأمر الذي تسبب في تكوين اتجاهات سلبية لدى المعلمين تجاه المشرفين، وهذا بدوره مهد لظهور مرحلة التوجيه في الإشراف التربوي سعياً وراء التطوير والتجديد، وذلك في الفترة (1978-1994) حيث اتسمت المرحلة بطابع التفتيش رغم تغيير اسم المفتش إلى موجه، ورغم محاولة التركيز على إقامة علاقات ودية مع المعلمين، أو احترامهم، أو تعزيز ثقتهم بأنفسهم، لكن استمرار ممارسات الموجهين في التفتيش، وعجزهم عن فهم دورهم الجديد، أدى إلى تدمير المعلمين، وإلى إحجامهم عن تقبل زيارة الموجهين لهم (مرتجى، 2009).

قامت السلطة الوطنية الفلسطينية منذ تولي إدارة التربية والتعليم في الضفة والقطاع في شهر آب (1994) بتحديد رسالتها في الإشراف على التعليم الفلسطيني، وتطويره، وتحسين نوعيته، وتنمية القوى البشرية العاملة في النظام، كما أنشئ جهاز (الإدارة العامة للتدريب والتأهيل والإشراف التربوي) ضمن الهيكلية التنظيمية التابعة للوزارة (أبو عريبان، 2022).

وفي الفترة (1994-1996) اعتبر الإشراف التربوي بداية عهد جديد في النظام التعليمي الفلسطيني، واتسمت مرحلة الإشراف التربوي بالدعم والمساندة وتقديم خدمات فنية تتم عن خبرة في مجالات المعلم والمتعلم والمنهاج وتطوير البيئة المدرسية، وبدلاً من أن يهدف الإشراف إلى إحداث التغيير في سلوك المعلم، أصبح يهدف إلى إحداث التغيير في الموقف التعليمي بأكمله. (فرحان، 2012).

أما مرحلة الإشراف التربوي في الفترة (1996-2006) فقد تميزت بتعاون المشرف والمعلم على زيادة فرص إنجاح الأسلوب الإشرافي المناسب في تحقيق الأهداف المنشودة، كما غلب على المرحلة طابع الصداقة مع المعلم من خلال تقديم التغذية الراجعة المحببة له، والاهتمام بنموه وتطويره ومساعدته على حل مشكلاته. وهي مرحلة حاسمة استُحدثت فيها وظيفة مشرف المرحلة الأساسية الأولى، واستُحدث الإشراف التربوي (المقيم) الذي يتم تنفيذه من خلال قيام رئيس قسم الإشراف بتوزيع أسماء المدارس في مجموعات، تشكل كل مجموعة مكونة من (3-5) مدارس متقاربة جغرافياً منها عنقوداً، مع مراعاة جنس المدرسة ومستواها وعدد طلابها، وذلك للتعرف إلى احتياجات المدرسة وأنشطتها أو النهوض بواقعها التعليمي (الإدارة العامة للتدريب والتأهيل والإشراف التربوي، 2013).

وأما عن مرحلة الإشراف التربوي في الفترة (2006-2008) فقد عززت الوزارة دور الإشراف الصفي من خلال تنظيم عدة برامج، وقسمت الإشراف التربوي إلى نوعين رئيسيين: الإشراف الدائم، والمتابعة الشاملة. أما الإشراف الدائم، فله ثلاثة أنواع؛ ويعد الإشراف الفني التخصصي أولها، ومنه إشراف المرحلة الأساسية؛ حيث يتم تخصيص مشرفين من التخصصين العلمي والأدبي على معلمي الصفوف من (1-4) ومنه إشراف المباحث؛ حيث يتم متابعة معلمي المباحث للصفوف من (5-12) باستثناء مشرف اللغة الإنجليزية المختص بمتابعة معلمي الصفوف من (1-12). أما الإشراف التعاوني، فيعد ثاني أنواع الإشراف الدائم؛ حيث يعنى بدعم المعلمين في موضوعات ظهرت الحاجة إليها مثل إدارة الصف، أو بتعزيز تعاون الأقران على حل المشكلات وتحسين الأداء. ويعد الإشراف العام ثالث الأنواع، وفيه يتابع المشرف المقيم عمله في الزيارات الصفية، ومتابعة نمو المعلمين المهني من خلال الاجتماعات وإعداد برامج الزيارات التبادلية، ورصد الحاجات التدريبية. أما عن النمط الإشرافي المتعلق بالمتابعة الشاملة؛ فيقوم بتشخيص كل ما له علاقة بالعملية التعليمية التعلمية من مصادر مادية وبشرية، بالإضافة إلى الوقوف على مدى تحقيق المدرسة لأهدافها بقصد تطوير الموقف التربوي ككل (يونس، 2009).

وتشير امبيض (2014) إلى مرحلة الإشراف التربوي ما بعد العام (2008) حيث تم تطوير النظام الإشرافي بهدف الانتقال من مرحلة التركيز على الإشراف الصفي التخصصي إلى الإشراف التربوي المدرسي الشامل، واستحداث متخصص فيما يخص المشرف المقيم والمتابعة الشاملة والإشراف التخصصي، بقصد تقديم الدعم والمساندة، واستمرار التواصل والمكوث في المدرسة، والحد من تدريب المعلمين وتأهيلهم خارج أسوارها، والعمل على تنظيم اللقاءات أو

إعداد البرامج التدريبية داخلها، أو داخل المجموعة العنقودية، الأمر الذي يستوجب تخفيف المخصصات المالية الداعمة لتلك البرامج والمشروعات، وتحقيق المأمول من الأهداف.

يتضح مما سبق، أن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية قد عكفت منذ توليها مهام إدارة النظام التعليمي في البلاد على النهوض والارتقاء بمستوى الإشراف على التعليم الفلسطيني؛ من خلال رفع كفاءة المعلمين وتعزيز فرص التأهيل اللازمة لتحسين أداء النظام التعليمي وتطويره نحو تحقيق المزيد من الكفاءة والإنتاجية، ورغم ذلك، تبقى التحديات قائمة أمام التمسك بالأساليب التقليدية، وغياب التعزيز عموماً.

5.1 أهداف الإشراف التربوي:

يهدف الإشراف التربوي إلى رصد الواقع التربوي، وتحليله، ومعرفة الظروف المحيطة به، ومساعدة المعلمين في رؤية غايات التربية، وإدراك ما تمارسه المؤسسة التعليمية من أدوار متميزة في تحقيق هذه الغايات. بالإضافة إلى مساعدتهم في تحديد الأهداف، وتعزيز القدرة على تركيز جهودهم، وأوقاتهم، وطرق تدريسهم، ووسائلهم في خدمتها. فضلاً عن إثارة اهتمام المعلمين بتحسين العملية التعليمية، وتنمية الكفايات العلمية والعملية لديهم، وتوجيههم لما يلزمهم من مهارات، تحسّن من أساليب تدريسهم، وتساعدهم على تذليل ما يعترضهم من عقبات (عبد القادر وأحمد، 2019).

ويضيف جبريل (2019) أهدافاً أخرى للإشراف التربوي، يتمثل أهمها في مساعدة المعلمين على إدراك حاجات الطلبة وإشباعها، وتشخيص ما يتعرض له الطلبة من مشكلات، أو يلقونه من صعوبات في التعلم، وفي مساعدة المعلمين على رسم الخطط وتنفيذها؛ بهدف تلافي هذه الصعوبات والمشكلات، أو التغلب عليها. بالإضافة إلى تحسين العلاقات، وتقوية أواصر الانسجام والتعاون، بما يسمح بتبادل الخبرات والتجارب الناجحة فيما بين المعلمين. فضلاً عن التنسيق مع الجهات المختصة للعمل في برامج الأبحاث التربوية، والتخطيط، والتنفيذ، وتطوير برامج التعليم والتدريب، والمناهج، ووسائل وطرق التدريس؛ بغرض مساعدة المعلمين على تتبع البحوث النفسية والتربوية ودراساتها، والإفادة من نتائجها.

ويشير ساتشيادي وآخرون (Suchyadi & et al, 2019) إلى أن الغرض من الإشراف التربوي هو تطوير أفضل مواقف التعلم من خلال تبني مهنة التدريس وتحسينها، ما يعزز جودة التدريس سواء في تطوير قدرات المعلمين التي تحددت بمستوى معرفتهم، وبالمهارات التي

يتملكونها، أو في زيادة التزامهم، ورغبتهم، ودافعيتهم نحو المهنة. ولا بد للمشرف التربوي أن يكون معنياً بالتخطيط والتنظيم؛ فيرشد المعلمين لطبيعة عملهم، ولكيفية التخطيط لجدول العمل اليومي، أو توزيع العمل فيما بين المعلمين وفقاً لقدراتهم واهتماماتهم أو مهاراتهم. كما لا بد للمشرف من توفير ظروف العمل، وإعادة ترتيب الموارد المادية ووضعها في مكانها المناسب، بما يتضمن ذلك من أماكن جلوس أو إضاءة أو تهوية مناسبة، أو توفير الخدمات الصحية الملائمة للمعلمين. وتعد قيادة المعلمين وتوجيههم من أهم مسؤوليات المشرف التربوي؛ فيعمل على إرشادهم من خلال تحديد أهداف الإنتاج، وعلى تزويدهم بالتعليمات اللازمة لتحقيقها، ويؤثر عليهم ويحفزهم للعمل بأفضل ما لديهم.

وتتلخص أهم أهداف الإشراف التربوي في تطوير مهارات المعلمين التدريسية، وتعريفهم بالمناهج التربوية الحديثة، وتطوير العلاقات الشخصية بين أصحاب المصلحة، وتعزيز الجهود التربوية التعاونية، بالإضافة إلى تشخيص المشكلات التي تواجه عمليتي التعليم والتعلم، ودمج كافة عناصر النظام التعليمي، وتحسين بيئة التعلم (Chakma, 2022).

وبصورة عامة، تتمثل أبرز أهداف الإشراف التربوي في العمل على التخطيط لكل ما من شأنه تحسين عمليتي التعلم والتعليم، وتنفيذهما وتقويمهما، وفق الأهداف المرسومة، ومن خلال الارتقاء بما يؤثر عليهما من عوامل أو يواجههما من صعوبات، كتطوير المنهاج، وتحسين البيئة التعليمية، ومساعدة المعلمين على حل مشكلاتهم، وتلبية حاجاتهم، وتنمية مهاراتهم وكفاياتهم القيادية، و بما يتلاءم وتعزيز نمو الطلبة، وتطوير المجتمع، أو تحقيق الطموحات التربوية.

6.1 خصائص الإشراف التربوي:

اكتسب المفهوم الجديد للإشراف التربوي خصائص مغايرة لتلك المتعلقة بالمفهوم القديم، فالإشراف التربوي عملية فنية ديموقراطية؛ تهدف إلى تحسين عمليتي التعلم والتعليم، وتقوم على الاحترام المتبادل، والالتزام بالعمل في أجواء من الحوار والإبداع، بعيداً عن التسلط والإكراه. وهو عملية قيادية قائمة على التأثير واستثمار الطاقات، وإنسانية تحترم إنسانية الأفراد وتعترف بإمكاناتها. ويعد الإشراف التربوي عملية منظمة قائمة على التخطيط الوقائي والعلاجي لعملية التعليم؛ تتبنى خطاً واضحة تخضع لمؤشرات أداء مناسبة، وتستند إلى المنهجية العلمية في التنفيذ والتقويم، ما يجعل منها عملية شاملة تهتم بجميع المتغيرات المؤثرة في العملية التعليمية، وتنظر إلى الفرد نظرة شمولية وتعنتي بمهاراته، ومعارفه، واتجاهاته، وخصائصه النمائية. كما

يجعل منها عملية مستمرة، وتراكمية متواصلة؛ لا تنتهي بانتهاء اللقاء الإشرافي، وتبدأ بالتخطيط، وتنتهي بتقديم التغذية الراجعة والتقويم (مسرح، 2019).

ويشير تشاكما (Chakma, 2022) إلى خصائص الإشراف التربوي باعتباره عملية علمية ذات غايات ومنهجية ملائمة لتجسيد الأهداف، تتضح فيها واجبات المشرف ومسؤولياته. وهو عملية احترافية وإبداعية ونشاط مهني يعتمد على خبرة فنية وديناميكية متخصصة، وعملية موجهة نحو النتائج تزود القيادة بمعرفة واسعة ومهارات فائقة، وتسهم في إرشاد وتنسيق وتوجيه أنشطة المعلمين، وتحسين ممارساتهم التعليمية، ومن ثم تحفيزهم على تطوير حقيقة الاحتراف فيما بينهم، وتفعيل قوة التقويم الذاتي لديهم. وهو أيضاً عملية تحليلية تكاملية يتعين فيها على المشرف تحليل العوامل المسؤولة عن جعلها ذات كفاءة وفعالية عالية.

ويصف آل دغمان (2020) الإشراف التربوي بأنه العملية التعاونية المنظمة التي تقوم على أسس من التخطيط والاستقصاء، والتحليل، والتقويم الجماعي، والتجريب. وتتصف بالعمق، والإيجابية، والتنوع في الوسائل والأساليب والأنشطة، كالزيارات الصفية، والمدرسية، وتبادل الخبرات، والدروس التطبيقية، والبحوث التربوية. وهو عملية مسح لحاجات المعلمين التدريبيين، وترتيبها حسب الأولويات، وعملية تهدف إلى تقويم عناصر الموقف التعليمي، بوصفه أدواتها المناسبة في تحسين مستوى التعليم، لا بوصفه هدفاً بحد ذاته لها.

أما جبريل (2019) فيصف الإشراف التربوي بالعملية التفاعلية التي تتغير بتغير المواقف والحاجات، وتتابع المستجدات في المجال التربوي، والنقد العلمي. وبأنه عملية تعتمد على الواقعية المدعمة بالأدلة الميدانية، والممارسة العملية، والوضوح في تشخيص نواحي القصور في العملية التربوية. وعملية تحترم الفروق الفردية بين المعلمين؛ فتقبل المعلم المتذمر الضعيف، وتصوب أخطائه وتحسن أداءه، وتعزز المعلم المبدع النشط.

وبالإشارة إلى خصائص أخرى للإشراف تركز كاشياب (Kashyap, 2015) على الاهتمام بما يُدعى بإدارة الجودة في الإشراف، وتصفه بالعمود الفقري لتحسين التعليم، وبأنه دراسة وتحليل جادان لتحسين الوضع التعليمي ككل، ففي حين كان يتعامل التفتيش التقليدي على فحص غرفة الصف ومراجعة الحسابات، أصبح الإشراف أكثر اهتماماً وتأكيداً على جميع جوانب التعليم وعلى الإدارة الكاملة للنظام. كما أصبح الإشراف إيجابياً وبنّاء؛ يقدم فيه المشرف ملاحظاته الجيدة، وبياناته المشجعة وتعليقاته الجديرة بالتقدير على ما يقوم به المعلمون من عمل جيد، ويواصل

المساعدة في تقديم وسائل التحسين في حال ضعف جودة العمل. كما تعتمد مراقبة المشرف على عقد الندوات والمؤتمرات وورش العمل في تقييم جودة أو تقدم أي برنامج تعليمي جنباً إلى جنب مع الوسائل التقليدية المعروفة بالزيارات الصفية والاجتماعات، الأمر الذي يؤدي إلى تسهيل اتخاذ التدابير اللازمة لتحسين الإشراف.

ومهما يكن، لا بد أن تتنوع الخصائص الشخصية والمعرفية للمشرف التربوي، ولا بد أن تُبنى على الموضوعية والمهنية، فالإشراف التربوي عملية مستمرة شاملة لكل عناصر العملية التعليمية، تراعي التغيرات والتطورات التي تطرأ عليها. وتتميز بالتفاعل والمرونة، وتفعيل كافة الوسائل التي تجعل من المعلم فاعلاً نشطاً، وقائداً تربوياً ميسراً للعملية التعليمية التي تسعى لإحداث تغييرات في جميع عناصر المنظومة التربوية.

7.1 أساليب الإشراف التربوي:

تنقسم أساليب الإشراف التربوي إلى أساليب فردية، وأخرى جماعية. وتعد الزيارات الصفية من أبرز الأساليب الفردية؛ حيث تكمن أهميتها في ارتباطها بأبعاد العملية التعليمية كافة، فيتم الاطلاع على مستوى المتعلمين، أو مدى مشاركتهم في عملية التعلم، وعلى الاستراتيجيات والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التدريس والتقويم المستخدمة في تنفيذ الدرس، وعلى المناخ الاجتماعي والنفسي داخل الفصل. ويعتبر هذا الأسلوب ضرورياً لمتابعة تقدم عمليتي التعلم والتعليم، وفرصة حقيقية للاطلاع على المهارات والقدرات التي يتميز بها المعلمون، أو مساعدتهم على مواجهة التحديات وتنمية جوانب القصور لديهم، أو تحديد نوعية العون التربوي اللازم لتطوير أدائهم، وتحسين مخرجات التعليم (المري، 2023).

وتتمثل أنواع الزيارات الصفية في الزيارات المرسومة، حيث يتفق عليها المشرف والمعلم، بقصد تعميق الثقة وتعزيز العلاقات الإنسانية. وفي الزيارات المطلوبة، حيث يطلبها المعلم، بهدف التعرف إلى مستويات الطلبة، أو إنجازات المعلم، أو الاطلاع على المشكلات والمساعدة في حلها. بالإضافة إلى الزيارات المفاجئة، إذ تتم دون تحديد موعد مسبق، وتساعد المشرف في الاطلاع على الموقف التعليمي دون تكلف (يونس، 2009).

وتعد الاجتماعات الفردية إحدى الأساليب الإشرافية الفردية التي تعقب زيارة الفصول، حيث يجتمع المشرف بالمعلم في مدة تتلاءم ودراسة الموقف التعليمي وتقويمه، فيحدد الإيجابيات والسلبيات التي يلاحظها خلال الزيارات الصفية، ويتيح الفرصة لمناقشة العملية التعليمية، وينبغي

أن يكون مشاركاً في الاجتماع، لا ملقناً للمعلومات، وأن يكون موضوعياً في النقاش (قطاف، 2017).

أما الأساليب الجماعية، فتشير المري (2023) إلى أبرزها، ومنها الدروس النموذجية؛ ويقوم بها المشرف أو أحد المعلمين المتميزين بحضور عدد من المعلمين، للتعرف إلى مدى ملاءمة الأفكار النظرية للتطبيق العملي في الميدان، أو فحص فعاليتها، أو عرض أساليب تقنية فنية، أو استخدام وسائل تعليمية حديثة. ومنها الأسلوب التشاركي الذي يعزز فيه المشرف إحساس المعلمين بالدعم واقتسام الخبرات، ويوفر مناخاً يتفاعلون فيه مع أقرانهم بطريقة تشجع المسؤولية الذاتية لديهم. أما الندوات؛ فيطرح القادة التربويون قضية تربوية ما، ثم يفتح باب الحوار الهادف أمام الحاضرين، بقصد تقديم المعلومات المتعلقة بالممارسة العلمية، واكتساب مهارات وتقنيات العمل ذات الصلة بمتطلبات المهنة.

ويضيف جبريل (2019) البحوث الإجرائية، والاجتماعات واللقاءات، والمؤتمرات إلى الأساليب الجماعية المذكورة؛ حيث تعد البحوث الإجرائية دراسة نوعية للعمليات والطرق المستخدمة في مجال العمل، لزيادة فعاليتها، واكتشاف أكثرها ملاءمة، وحل ما تواجهه من مشكلات. أما الاجتماعات واللقاءات فهي لقاءات تربوية منتظمة تضم فئة واحدة لمعلمي صف معين أو مادة معينة، أو اجتماعات عامة لجميع المعلمين في مدرسة واحدة، أو عدة مدارس، أو اجتماعات اللجان المكونة من مجموعة من الأفراد المتجانسين مهنيًا، وذلك بغرض تحقيق تكامل الجهود والأفكار. وأما المؤتمرات فهي أسلوب جماعي حديث يسمح بتبادل الخبرات في قضايا تربوية تسهم في تعزيز النمو المهني للمعلمين.

وتعتبر القراءات الموجهة من الأساليب الجماعية التي تهدف إلى حث المعلمين على القراءات في المجال التربوي بشكل عام، وفي مجال التخصص بشكل خاص، ما يستوجب توفير قراءات مجدية تساعد المعلمين على تنمية قناعاتهم بأهميتها، وتعزيز نموهم المهني، الأمر الذي يؤدي إلى صقل مواهبهم، وتطوير مهاراتهم وخبراتهم. كما تعتبر النشرات الإشرافية من الأساليب الجماعية التي يستطيع المشرف أن ينقل للمعلمين من خلالها قراءاته ومشاهداته ومقترحاته في وقت وجهد قياسيين، وهي ذات أهمية كبرى؛ تخدم أعداداً هائلة من المعلمين في أماكن متباعدة، وتشكل مصدراً ونموذجاً مكتوباً تسهل العودة إليه عند الحاجة، وتمد المعلمين بالعديد من الأفكار والاتجاهات والممارسات الحديثة، وتحفزهم على التفكير الناقد وحل المشكلات، وتسهم في تعميم النجاحات والخبرات المتميزة، وتعزيز العلاقات (يونس، 2009).

مما سبق، يتضح أن الأساليب الإشرافية متداخلة ومتكاملة، وأن لكل منها أنشطة تعاونية منسقة ومنظمة، ومرتبطة بطبيعة الموقف التعليمي، ومتغيرة بتغيرها، ويمكن للمشرف التربوي أن يختار الأسلوب الإشرافي المناسب وفق الأحوال المجتمعية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتنوعة، وفي ضوء خصائص المعلمين، أو حسب الأهداف التربوية والمواقف، وقد يجد المشرف نفسه مضطراً للمزاوجة بين عدة أساليب لمواجهة متطلبات الموقف التعليمي الواحد، لرفع كفاية الإدارة والتنسيق، ولتوجيه نمو المعلمين فردياً أو جماعياً.

8.1 الاتجاهات المعاصرة في الإشراف التربوي:

تطورت الاتجاهات الإشرافية بتطور فلسفة الإشراف التربوي، وتطور مجالاته، وخصائصه، وهي وإن تعددت في الطريقة والأسلوب، إلا أنها تهدف جميعاً إلى خدمة العملية التربوية، وتقديم العون والمساعدة للعاملين في مجال التعليم. ومن أبرز هذه الاتجاهات ما يأتي:

- **الإشراف العيادي (الإكلينيكي):** وقد ظهر على يد (جولد هامر) و (موريس كوجان) و(روبرت أندرسن) في أواخر الخمسينات وأوائل الستينات، ويعد من الاتجاهات الحديثة من العمل الإشرافي الموجه نحو تحسين سلوكيات المعلمين وممارساتهم التعليمية الصفية؛ برصد كل ما يجري داخل الغرفة الصفية من أقوال وأفعال تصدر عن المعلمين والمتعلمين أثناء تفاعلهم في عملية التدريس، ومن ثم تحليل أنماط التفاعل في ضوء علاقة الزمالة والثقة المتبادلة بين المشرف والمعلم، ما يستلزم المشاركة الفاعلة من المعلم، بحيث يتم الاتفاق على السلوك المراد ملاحظته، للقيام بتحليل المعلومات الملاحظة ودراسة نتائجها (جبريل، 2019).

ويؤكد مسمح (2019) على أن الإشراف الإكلينيكي منحي تنابعي يتضمن مشاهدة لصيقة من زميل أو مشرف يقوم بتدريب المعلم ومساعدته على تطوير سلوكه التعليمي، لا بتقييمه لأغراض وظيفية، فيهتم المشرف بالملاحظة الصفية، ويعمل على تحليل الأحداث التي تتم داخل غرفة الصف، ويتعرف إلى مواطن الضعف في أداء المعلم، ويعالج قصوره عن قيامه بمهامه، من أجل تحسين التعليم الصفّي.

ويلخص العوران (2010) ما اقترحه (كوجان) حول مراحل تنفيذ عملية الإشراف العيادي (الإكلينيكي) وتتمثل في تشكيل العلاقة بين المشرف والمعلم، والتخطيط لعملية الإشراف، ولأساليب الملاحظة الصفية، والقيام بالملاحظة الصفية، وتحليل المعلومات، والتخطيط لأسلوب النقاش الذي يتلو الملاحظة والتحليل، ومناقشة نتائج الملاحظة، ثم التخطيط للخطوات اللاحقة.

وبصورة عامة، يحتم الإشراف العيادي على المشرف التربوي أن يمتلك مهارات وقدرات عالية مناسبة لتأدية دوره في التركيز على مساعدة المعلم على التخلي عن الأسلوب التقليدي في التدريس، والاتجاه نحو أسلوب جديد في تنمية المواهب والقدرات (آل دغمان، 2020).

- **الإشراف بالأهداف:** ويستمد مبادئه من نظرية الإدارة بالأهداف لـ (بيتر دركر) وهو نظام إداري متكامل يتعاون فيه الرؤساء والمرؤوسون في صياغة أهداف مشتركة واضحة، ومحددة زمنياً، وقابلة للقياس. ويتضمن الإشراف بالأهداف مجموعة من العمليات التي يشترك في تنفيذها المشرفون والمعلمون، ومنها تحديد الأهداف التي يراد تحقيقها تحديداً واضحاً وقابلاً للقياس، وتحديد مجالات المسؤوليات الرئيسية للمشرفين والمعلمين في ضوء النتائج المتوقعة، واستعمال المقاييس المحددة لقياس الأهداف من أجل ضبط سير العملية الإشرافية وتنظيمها، على أن تؤخذ بعين الاعتبار الإمكانيات المتاحة في الحاضر والمستقبل، وتحديد العقبات التي تعترض الأهداف، وطرح أفضل الحلول (يونس، 2009).

وتتلخص خطوات الإشراف بالأهداف في عقد لقاءات دورية لتحليل الأهداف وتحديد مصادر اشتقاقها، وتحديد الأهداف وصياغتها، وتوظيف الإمكانيات المادية والبشرية الملائمة لمساعدة المعلم على تحقيق الأهداف، بالإضافة إلى تحديد مستويات التمكن كمعايير للحكم على أداء المعلم، والتخطيط لأساليب الملاحظة، وجمع المعلومات اللازمة وتحديد دور كل من المشرف والمعلم، فضلاً عن تقويم عمليات التخطيط والتوجيه التي ينفذها المشرف، وملاحظة أداء المعلم ومتابعته من خلال تنظيم عدة لقاءات، ومن ثم مراجعة ما لم يتم تحقيقه من أهداف بقصد تعديلها، الأمر الذي يجعل الأهداف أكثر واقعية، ويحسن التغذية الراجعة، ويضمن النمو المهني والعلمي للمعلم (العوران، 2010).

- **الإشراف التطوري:** ويهتم بالفروق الفردية والمهنية للمعلمين ، ويركز على المستويات التطورية لهم، وتأثيرها على الأداء، والعلاقات الشخصية في إطار إشرافي ملائم، ينطوي على عدة طرق، يمكن الاختيار من بينها، لتحقيق التطور المهني المنشود للمعلم (آل دغمان، 2020).

تؤكد فكرة الإشراف التطوري الذي ظهر على يد (كارل غليمان) على عاملين رئيسيين يؤثران على أداء المشرف وتعامله مع المعلم، ويتمثل العامل الأول في نظرة المشرف لعملية الإشراف، ما يملئ عليه أنماطاً سلوكية تتحدد بثلاث أساليب إشرافية، هي: الأسلوب المباشر؛ كالتوجيه وإصدار التعليمات والتعزيز. والأسلوب غير المباشر؛ كالاستماع والإيضاح والتشجيع والتقديم.

والأسلوب التعاوني؛ كحل المشكلات والحوار والعرض. بينما يتمثل العامل الثاني في صفات المعلم؛ حيث تفهم على أنها نتاج لمستوى ولانه للمهنة ومدى التزامه بها، ويتضح من مستوى اهتمامه بزملائه المعلمين وما يخصصه من وقت لعمله، كما تفهم على أنها نتاج لمستوى التفكير التجريدي للمعلمين، ويتوقف عليه مدى توجيههم أو مساعدتهم أو تقديم الحلول المناسبة لمشكلاتهم (جبريل، 2019).

- **الإشراف التكاملي:** ويتعاون فيه مدير المدرسة بوصفه مشرفاً مقيماً مع المشرف التربوي بوصفه خبيراً مختصاً، ما يولد جواً من التعاون والثقة المتبادلة اللازمة لخدمة المعلم وتطوير أدائه، ويسهم في إكسابه أساليب تعليمية جديدة تثري العملية التربوية التعليمية، وتشارك في تقدمها بما يحقق أهدافها بفاعلية (امبيض، 2014).

ويرى العوران (2010) أن الإشراف التكاملي عملية تشاركية تعاونية يتكامل فيها الدور الإداري لمدير المدرسة مع الدور الفني للمشرف التربوي باستخدام أساليب إشرافية متنوعة ومتكاملة ترتقي إلى جعل الإشراف عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة تسعى إلى تطوير العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي التعليمي بقصد رفع كفاءة الإشراف التربوي في تطوير العملية التربوية من أجل تحقيق نقلة نوعية في النظام التربوي، والمشاركة في متابعة الإبداع في المدرسة، وزيادة التنسيق والتكامل ما بين المشرف والمدير، وفصل الدور الإشرافي للمشرف عن الدور التقييمي له، بالإضافة إلى دعم المدرسة عموماً، وتلمس قضايا الميدان التربوي، وتبادل الخبرات والمعلومات فيما بين المشرفين المتكاملين ومجتمعاتهم.

ويصف شوديا (Shodia, 2005) الإشراف التكاملي بالانتقائي؛ إذ يسمح للمشرفين بدمج عدة نماذج في نموذج عملي، وقد يختار بعضهم دور المحاضر في إشراف المجموعة، في حين يفضل البعض الآخر منهم نهج المستشار، والغوص في النواحي النفسية للكشف عن الدوافع والرغبات، وقد يجد الآخرون أنفسهم في دور المعالج المساعد. ومهما يكن، يعمل النموذج التكاملي في الإشراف على خدمة الهدف في المساعدة على تحديد العقبات التي تمنع التعلم أو النمو أو مساعدة الأطراف المعنية.

وقد أورد يونس (2009) بعض ميزات الإشراف التكاملي، منها: تحديد حاجات المعلمين بغرض تحديد أهداف البرنامج الإشرافي، وترجمتها إلى أوساط إشرافية مناسبة تتكامل أساليبها وتقنياتها التربوية في مجالي التخطيط والتنفيذ، ومشاركة المعلم في النشاط الإشرافي بفاعلية، وارتباط

أفكاره وقناعاته بالتطبيق العملي، بالإضافة إلى الاهتمام بجميع عناصر الموقف التعليمي التعليمي بما يتضمنه من معلمين ومتعلمين ومناهج وأساليب وبيئة مدرسية على نحو متكامل، وإلى مرونة وانفتاح المنحى التكاملي؛ بحيث يتسع لتشكيل بنى تنظيمية متنوعة متجددة وملائمة للأوضاع الراهنة، ويوظف الموارد المادية والبشرية والتقنيات المتاحة في خدمة النشاط الإشرافي، فضلاً عن اعتماد أسلوبى التقويم التكويني والختامي لفحص قدرة الأساليب الإشرافية المستخدمة على بلوغ الأهداف المنشودة.

- **الإشراف التشاركي (التعاوني):** ويعتمد على مشاركة جميع الأطراف المعنية من مشرفين ومعلمين ومتعلمين في التخطيط للعملية التعليمية وتنفيذها وتقويمها وتحقيق أهدافها (مسمح، 2019).

ويركز الإشراف التعاوني على التلاميذ بوصفهم محور العملية التعليمية، لذا يشارك المشرف التربوي المعلمين في تقويم أداء الطلبة وتحسينه من خلال المتابعة المستمرة والملاحظة الدقيقة وتحليل سلوكيات واتجاهات ومهارات الطلبة، وذلك لمعرفة احتياجاتهم، وتشخيص مشكلاتهم، وإعداد الخطط الكفيلة بحل مشكلاتهم وتحقيق احتياجاتهم، ومتابعة نموهم (العجمي، 2016).

ويقوم الإشراف التشاركي على نظرية النظم التي تتكون فيها العملية الإشرافية من أنظمة جزئية مستقلة؛ كالسلوك التعليمي لكل من المشرفين، والمعلمين، والمتعلمين. ويؤكد الإشراف التشاركي على الهدف الرئيس منه وهو التركيز على سلوك الطلبة أثناء إعداد الأنشطة والأساليب التي يستخدمها في تحسين العملية التعليمية، وعلى تفعيل سلوك المعلم لتطوير سلوكهم، ولا بد أن يتمتع المشرف بالقدرة على تحديد مسؤوليات المعلم وصلاحياته، وعلى تشخيص المواقف وتحديد أبعاد المشكلات وإصدار القرارات، بالإضافة إلى تفسير الظواهر والكشف عن الغموض، واعتماد لغة الحوار في ضبط معايير الحكم على الطلبة (يونس، 2009).

وتؤكد فرحان (2012) على اعتماد الإشراف التعاوني على تعاون المدربين المهرة في تحسين البرنامج الإشرافي، وعلى أنه أداة الوصول إلى خدمات إشرافية بناءة في المنظمات التعليمية، وتطوير المنهاج.

- **الإشراف المصغر:** ويشتق من نمط التعليم المصغر، ويقوم على أن التعليم مجموعة من المهارات الجزئية التي ينبغي لمن يمارسها التدرج عليها، ويبدأ من ملاحظة المشرف لمهارات التدريس في فترة زمنية قصيرة، ثم تحليلها باستخدام التقنيات التربوية والوسائل التعليمية

الضرورية، بحيث تنحصر مهمة المشرف على تدريب المعلمين على إتقان المهارات والأدوات والأساليب والوسائل التعليمية المتنوعة (امبيض، 2014).

ويشير يونس (2009) إلى أن التعليم المصغر تعليم جدي رغم أن الوضع التعليمي مصطنع، في ظل عمل الطلبة والمعلمين في وضع تدريبي، وأنه تعليم يقلل من التعقيدات بخفض عدد الطلبة ومجال الدرس ومحتواه ومدته، وأنه يركز على التدريب من أجل تجاوز واجبات محددة، ويسمح بالمراقبة المتزايدة للممارسة، كما يتيح المعالجة اللبقة لكل من الوقت والطلبة وأسلوب التغذية الراجعة والإشراف، بالإضافة إلى أنه يوسع البعد القائم على معرفة النتائج، ويتيح لعملية نقد شاملة وموثقة.

- **الإشراف الديموقراطي:** ويؤكد على احترام شخصية المعلم بوصفه فرداً له الحق في حرية التفكير وممارسة المبادرة وتحمل المسؤولية، والمشاركة في توجيه التعليم وتحديد سياساته وحل مشكلاته، كما أنه يحقق مبدأ تكافؤ الفرص دون مساواة مطلقة في الحقوق والواجبات، انطلاقاً من أن تقدير الأفراد مرهون بقدراتهم على أداء أعمالهم (العوران، 2010).

ويحظى الإشراف الديموقراطي بتقدير النظام التعليمي الحديث الذي يجعل من التطوير الشامل لعملية التعليم والتعلم مسؤولية كل من يرتبط بهما ارتباطاً مباشراً أو غير مباشر، كما يؤكد على أن تحسن هاتين العمليتين منوط بالمعلمين إلى جانب ما يقدمه المشرفون لهم من مشاركات نشطة أو مقترحات لتحسين برنامج التدريس، الأمر الذي يفرض على المشرفين ضرورة المعرفة بالقضايا والمشكلات التي تواجه التعلم، ومن ثم مساعدة المعلمين على حلها (Kashyap, 2015).

ويشارك المشرف التربوي الديموقراطي المعلمين في التخطيط للبرنامج الإشرافي، وفي عمليات تقويم النتائج، ويعتبر نفسه أحد أفراد الفريق، ويشارك المعلمين العمل، ويوجههم، ويحفزهم على التجديد والابتكار، كما لا ينفرد برأيه، ويسمح بحرية النقاش، ويراعي الفروق الفردية بين المعلمين، ويحرص على التواصل، وعلى تنمية العلاقات الإنسانية بين جميع أطراف العملية التعليمية، ويستخدم سلطته الوظيفية بعدل ودون تعسف (مرتجي، 2009).

وترى الباحثة أن الإشراف التكاملي من الاتجاهات المثلى في توجيه دفة العملية التعليمية نحو تحقيق غاياتها، وتنمية مهارات المعلمين المهنية والقيادية، فالوسائل والأساليب الإشرافية التي يستخدمها هذا النوع الإشرافي بما تتضمنه من ندوات ولقاءات فردية أو جماعية وزيارات صفية

ودروس توضيحية ومشاعل تربوية، تجري على نحو متكامل، كلها خطوات ضرورية في تحقيق المرجو من أهداف الإشراف، وفي تحسين قدرات المعلمين، وتطوير كفاياتهم، وضمان نجاح نموهم. ورغم ذلك، فجميع الاتجاهات الإشرافية سابقة الذكر ضرورية لتنمية مهارات المعلمين المهنية والقيادية، ولا بد للمشرف من الجمع بين أكثر من نمط، باعتبار العملية الإشرافية عملية موقفية.

2. قيادة التغيير: أصبحت عملية التغيير في ظل ما يدعى بعصر العولمة والانفجارين المعرفي والتقني المتسارعين، من العمليات المعقدة التي تواجه المنظمات، ما يستدعي قيادات فاعلة تتمكن من إنجازه وقيادته بنجاح.

1. 2 مفهوم قيادة التغيير:

يشير مفهوم قيادة التغيير إلى تعبئة الجهود التي تحث المؤسسة على مواجهة الأوضاع الجديدة، وإعادة استثمار مواردها بكفاءة، بحيث يمكن تحقيق التكيف الإيجابي مع البيئة، لضمان مصالح المنظمة، وإنجاز الأهداف بفعالية (المعمري وآخرون، 2020: 477).

وتُعرّف قيادة التغيير بأنها "القيادة المبدعة التي تقدم نمطاً بعيداً عن العمل التقليدي، والعرف المهني القديم السائد، وتحث على مواكبة التقدم والتجديد، ويتولى المديرون ورؤساء الأقسام زمام أمورها على النطاق التعليمي في المدارس، وتقع على عاتقهم مسؤولية الرقي بالعملية التربوية، والوصول بها إلى النوعية المرتفعة في التعليم" (الطشة والرشيدي، 2020: 459).

كما تشير قيادة التغيير إلى القدرة على توجيه الأفراد لما يحدث من تغيير في المؤسسة، وإنشاء رؤية التغيير، وتعزيزها وإلهام الأفراد للمشاركة فيها، بما يساعد على تعزيز نموهم وقدرتهم على التكيف، وعلى تقليل الصراع وضعف اليقين فيما بينهم، وذلك من خلال إدخال تقنيات حديثة، أو استخدام طرق جديدة في التطوير، أو الاستعداد للأزمات، بما فيها انتشار الأمراض والكوارث الطبيعية، وإعادة تنظيم أماكن العمل. (11 *Essential Change Leadership*, 2022).

وتُعرّف قيادة التغيير بأنها القدرة على ممارسة المهارات القيادية المتعلقة بالتخطيط، والتنظيم، والتقييم، والتوجيه والمتابعة، وبناء الرؤية المستقبلية، والقدرة على التواصل مع الآخرين، وتوظيف العلاقات الإنسانية، ما يساعد على تغيير واقع المؤسسة التعليمية، والتأثير في سلوك المرؤوسين، من خلال إلهامهم بإنجاز المهام الموكلة إليهم، وتحقيق رؤية ورسالة المؤسسة (شريتج، 2022: 20).

وترى الباحثة في قيادة التغيير بأنها قدرة القائد على قيادة عملية التغيير، من خلال اتخاذ الإجراءات المناسبة، واعتماد أنماط السلوكيات الملائمة، وبتوظيف الموارد المتاحة توظيفاً علمياً؛ لتحقيق الأهداف المنشودة.

2.2 أهمية قيادة التغيير:

يمثل التغيير الاستجابة المدروسة لعملية التحول من نقطة اللاتوازن الحالية، إلى نقطة التوازن المستهدفة، وتظهر الحاجة إلى التغيير عندما تصبح الأساليب والممارسات غير مناسبة للأهداف المتوخاة، فما فرضته العولمة من تحديات سياسية، واقتصادية، واجتماعية على المجتمعات والدول، وما حقته الثورة التكنولوجية، والصناعية من إنجازات، فرض تغييراً وواقعاً جديداً سارعت الدول من ورائه إلى التعامل الواعي معه بما يحمي مصالح شعوبها (آل مسلط والمخلافي، 2021).

وتؤكد شريتح (2022) على أن التغيير هو لغة العصر، وقد شغل بال المفكرين، وعلماء الإدارة، ولما تمحور التغيير العالمي حول الكائن البشري فرداً كان أم جماعة، فقد سعت جميع المنظمات إلى إحداث تغييرات في أنظمتها؛ بهدف إحداث طفرة نوعية في العمليات، وإعادة تصميم النظم، والسياسات، والهياكل التنظيمية التي تساند تلك العمليات.

وفي المجال التربوي يعد التغيير أمراً بالغ الأهمية؛ فهو الخروج عن المألوف، والانتقال بالمؤسسة التربوية من وضعها الراهن إلى وضع آخر جديد، لتحقيق أهداف مرغوبة مبنية على أهداف المؤسسة، وهو العمل في بيئة منفتحة على العالم الخارجي، والإفادة من خبرات الآخرين، بقصد النهوض بالمؤسسة التعليمية، وجعلها مؤسسة عصرية، ذلك أن إدخال التغيير في النظام التعليمي، سيؤثر حتماً في بيئة المدرسة، وفي أداء المعلمين والطلبة، وفي العملية التعليمية التعليمية بشكل عام (Madden, 2012).

وفي سياق متصل، تنبع أهمية التغيير في المؤسسات التربوية من أهمية إعداد المؤسسة لمواكبة التطورات المستقبلية، والتكيف مع المستجدات، ومن السعي لتطوير قدرة المؤسسة على الابتكار، وتفجير الطاقات، وتنمية مجالات التقدم والارتقاء، والسعي لحل المشكلات بطرق جديدة متعددة. بالإضافة إلى مساعدة العاملين على مواجهة الصعوبات، ومبادلتهم الآراء والخبرات، وتشجيعهم على المشاركة والتعاون. فضلاً عن الحفاظ على حيوية المؤسسة التربوية، والحد من تراجعها،

وتعزيز قدرتها على اتخاذ القرارات اللازمة في الظروف والأوقات المناسبة، والوصول بالمؤسسة إلى درجة من التميز، وتحقيق الأهداف المنشودة (القطيفان، 2020).

وتعد قيادة التغيير جوهر العملية الإدارية، فالتحول من الإدارة التعليمية الروتينية إلى قيادة التغيير يتطلب تمكين القائد التربوي من الممارسات القيادية الحديثة التي تؤكد على أهمية العمل الجماعي، وصنع القرارات التشاركية، وتحقيق مشاركة كافة الجهات المتصلة بالعملية التعليمية، واستثمار إمكاناتهم بشكل أفضل، والتعرف على الاستراتيجيات الضرورية لإحداث التغيير الإيجابي، في المؤسسة التعليمية، مما يجعلها أكثر قوة لمواجهة التحديات، وتلبية المتطلبات للوصول إلى الغايات المنشودة (المعمري وآخرون، 2020).

وترى الباحثة أن أهمية التغيير تأتي من التشجيع على تغيير إدارة المؤسسات التربوية وتطوير بيئتها الثقافية والاجتماعية، وتنمية القدرة على التجديد والإبداع، ومواكبة كافة المستجدات، والوصول بالمؤسسة إلى أعلى درجة من قوة الأداء والكفاءة في العمل.

3.2 خصائص قيادة التغيير:

تسعى المؤسسة التربوية إلى البقاء والنمو، ولا تستطيع أن تبقى ساكنة أمام التغيير المتسارع في جميع مجالات الحياة، وتحتاج عملية التغيير إلى قيادة حقيقية تستشعر الحاجة إلى التغيير، تكون سابقة له، وتخطط له قبل حدوثه، وتجعل صورته واضحة أمام جميع العاملين، وتبحث عن وسائل وأساليب مبتكرة لتنمية مهارة الإبداع في الشكل والأسلوب والمضمون، وهذه من أبرز خصائص التغيير، إذ يتلمس العاملون أهمية التغيير ويسعون معاً إلى خلق الدافع الحقيقي لإحداثه. ويعمل التغيير على تفجير الطاقات، وتنمية الدوافع نحو الارتقاء والتقدم، كما يساعد في القضاء على الروتين، واختصار الوقت، وزيادة الإنتاج، وتعظيم الأرباح، وتقليل الخسائر، ويدفع إلى مواكبة التقدم العلمي والتقني في جميع مجالات الحياة. وترمي قيادة التغيير الناجحة إلى إيجاد جيل منتج مبدع، متمتع بالقيم، وقادر على الانسجام مع الاتجاهات الحديثة، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال قادة من شأنهم إحداث التغيير في السياسات التعليمية، وتطوير الأساليب التربوية المتبعة، الإدارية منها والفنية، وتجديد المناهج الدراسية، وإحداث نقلة نوعية في مستوى العاملين في الميدان التربوي وعلى رأسهم المعلمون، وكذلك الإسهام في تغيير البيئات التعليمية، لتكون دافعة للعمل، محفزة على الإنجاز (الشريجة وآخرون، 2016).

وتؤكد أندرسون (Anderson, 2022) على خصائص قيادة التغيير التي يتوجب على القادة تمثلها في ممارساتهم القيادية، ومنها التحريض؛ حيث يتعهد قادة التغيير بفهم التحديات التنظيمية وحلها، ويبقى الاتصال هو المحرك الأساس لخدمة الهدف، ويمكنهم ذلك من تحديد هدف مشترك في تقييم مدى الشعور بالغضب أو الإحباط الناجم عن المظالم، وعادة ما يتسبب ذلك في مواجهة مشكلات غير متوقعة تُعطل التقدم، ومع هذا تتركز مهمة القادة على الصورة الأكبر مع إدراك مناطق المشكلات. ويعدّ الابتكار من الخصائص المسؤولة عن إحداث التغيير، فبمجرد إيصال كافة المخاوف، يدرس القائد المشكلات، ويقوم الحلول، ويبحث عن فعاليتها في معالجة المشكلات، ويركز على الواقعية والانفتاح؛ لضمان قيادة ناجحة في التغيير. أما التنسيق، فما أن يبني القائد خطة التغيير، حتى يعمل على نشرها واعتمادها، ويتطلب تقييم تقدّم التنفيذ منه عادةً فهماً متعمقاً للجدول الزمنية والمعالم وملكية المهام، وتبقى المحافظة على قوة الرؤية على قيد الحياة، هي الضمان الوحيد لبقاء قائد التغيير على المسار الصحيح، ولتأكيد دور هذا النوع من القيادة في تحقيق تحول واسع، ونتائج قابلة للقياس.

وإلى جانب ذلك، يشير المعمري وآخرون (2020) إلى ثلاث سمات يجب توافرها في قائد التغيير، فتحدد بها أهم خصائص قيادته، وهي الطاقة والتفائل والحماسة؛ فالقادة النشيطون المتفائلون المتحمسون يتفهمون التغيير بشكل جيد، ويحددون لأنفسهم أهدافاً أخلاقية أعلى، ويسعون إلى التماسك لتعزيزها، ويبينون العلاقات والمعارف داخل المؤسسة بشكل أكبر. وحين تبدو هذه السمات جلية في ممارساتهم، فإنها ستؤثر بشكل كبير على ممارسات العاملين معهم، وتنتقل إليهم بشكل لا إرادي.

إن تميز قيادة التغيير بالخصائص الصحيحة يساعد القادة في أداء واجباتهم، وتحقيق أهدافهم في التغيير، بالإضافة إلى سهولة انقياد أتباعهم لهم. ويعدّ الذكاء العاطفي من أعظم الخصائص القيادية التي تساعد على تحسين قدرة القادة على فهم أفكار ومشاعر الأفراد دون الإفصاح عنها، وعلى قياس تصوراتهم حول برنامج التغيير أو مدى صحته، فالقدرة على إدراك مشاعر الآخرين مهمة في تقييم كيفية تفاعلهم مع عملية التغيير، بحيث يتخذ القادة التدابير اللازمة لمساعدتهم على رؤية قيمة التغيير عند انعدام الثقة أو تلمس اللامبالاة. كما يمكن للذكاء العاطفي أن يعزز التعاطف، الأمر الذي يؤدي إلى تطوير مهارات الاستماع النشط، وتحسين التواصل العام. وأما النزاهة؛ فلا بد أن يكون القائد مخلصاً ويتمتع بالنزاهة، لأن ذلك سيكسبه ثقة الآخرين ودعمهم، في حين يقلل الافتقار للنزاهة من دعم الأفراد وثقتهم بالقائد (10 Must-Traits for, 2021).

ولا بد أن تمتاز قيادة التغيير بالمرونة وتعزيز الثقة والالتزام؛ فقدرة القائد المرن على الاستمرار رغم الشعور بخيبة الأمل تمكنه خلال مواجهة الصعوبات من مقاومة الاعتقاد بأن الانتكاسة مؤشر على الفشل، فيعمل على التغلب عليها والتألم معها، وفي حال نقص الدعم التنفيذي لمبادرة التغيير، يستمر قائد التغيير المرن في السعي للحصول على الدعم، وتقديم الأدلة والبيانات المطلوبة لإقناع الأفراد بدعم الجهود المبذولة. أما عن ثقة قائد التغيير وإيمانه بنفسه وبالآخرين وبعملية التغيير، فإنها تشعره بإمكانية نجاحه، أو تسهيل الفريق لنجاحه، وبإمكانية توجيههم أثناء حدوث التغيير؛ ما يقود إلى المثابرة في مواجهة التحديات، وغرس تلك الثقة في نفوس الأفراد. ويبقى التزام قائد التغيير وتفانيه في المشاركة في التغيير التنظيمي من الأمور المساعدة على نجاح التغيير، ويظهر ذلك من خلال تكريس طاقات القائد للتغيير، واتخاذ التدابير الفاعلة في تحسين فرصه. الأمر الذي يستلزم تخصيص المزيد من الوقت لدعم عملية التغيير، وابتكار طرق جديدة لقيادتها، أو قبول التحديات التي تعيق حدوثها، ومن ثم تفعيل مشاركة الآخرين وزيادة التزامهم بها *(11 Essential Change Leadership, 2022)*.

ويخلص القطيفان (2020) أهم خصائص قيادة التغيير في كونها استهدافية، فهي عملية تفاعلية لا تحدث بشكل ارتجالي، وإنما بطريقة محددة الأهداف، واضحة الخطط والاستراتيجيات. وفي كونها واقعية، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بواقع المؤسسة التعليمية، والظروف والموارد البشرية والمادية التي تحياها. وتوافقية، تهتم بوجود قدر كاف من التوافق والانسجام بين قيادة التغيير، واحتياجات القائمين عليه ومتطلباته. كما تتسم قيادة التغيير بالمشاركة، وذلك بتوفير درجة كافية من الوعي لدى الأفراد بضرورة العمل المشترك، لخدمة المؤسسة التربوية وتحقيق الأهداف. بالإضافة إلى أنها تمتاز بالفاعلية، والقدرة على التأثير في الآخرين، بما يناسب المصلحة المشتركة، وتوجيه القوى الكامنة نحو تحقيق الأهداف. وتتصف كذلك بالشرعية، فلا بد أن تكون عملية قيادية في إطار من التشريعات، والقوانين التربوية، والأخلاقية التي تحيط بالمؤسسة. بالإضافة إلى أنها قيادة قادرة على التطوير والابتكار، من خلال البحث عن استراتيجيات التغيير التي تسعى نحو التطور والتقدم.

ومهما يكن، فإن قيادة التغيير تحتاج إلى خصائص عدة تقودها إلى النجاح، ولتحقيق ذلك، لا بد لها من تحديد أهدافها، وأن ترتبط بالواقع العملي للمؤسسة التربوية، وأن تتوافق مع رغبات القوى المتعددة، فتضع الاستراتيجيات التي تسعى المؤسسة بوساطتها إلى تحقيق رؤيتها، ورسالتها، وأهدافها، من خلال القياس والتقويم الضروريين لإنجاح التغيير.

4. 2 أبعاد قيادة التغيير:

تطرق كل من آل مسلط والمخلافي (2021) إلى أبرز أبعاد قيادة التغيير السائدة في البيئة التربوية التي نجحت بإحداث نقلة نوعية في طبيعة عملها، والتزام العاملين بها، وتطوير أدائها، من خلال تطوير رؤية مشتركة بين العاملين في المنظمة، مما يدفعهم للالتزام بها، ويحفزهم على إدراك الأهداف المنشودة، ويثير حماسهم للتطوير والتغيير. ويعدّ بناء اتفاق جماعي حول أهم أهداف المنظمة وأولوياتها من أهم أبعاد قيادة التغيير، وذلك من خلال تعزيز روح التعاون بين العاملين في المنظمة، والعمل معاً في صياغة الأهداف المشتركة. وكذلك نمذجة السلوك، أي جعل سلوك القائد أنموذجاً يقتدي به العاملون، ويجعلونه رمزاً لهم، بحيث يناصر المثال القيم، ويعزز السلوك الإيمان بالقدرة على إحداث التغيير المنشود. كما يعدّ التحفيز الذهني والاستثارة الفكرية لدى المعلمين من أبرز أبعاد قيادة التغيير، وذلك من خلال تنمية أسلوب التفكير العلمي، ومنهجية حل المشكلات، وحثهم على التفكير في أساليب جديدة في التعليم والتعلم، وتحفيزهم على التساؤل ومراجعة الفرضيات والقيم، ودعم آرائهم ومقترحاتهم، والعمل على تطوير قدراتهم وكفاياتهم.

وفي ذات السياق؛ يشير فولان (Fullan, 2016) إلى أبعاد أخرى لقيادة التغيير، وما يحتاجه القادة من أجل التعامل معه، ومن ذلك الغاية الأخلاقية التي تعد مسؤولية اجتماعية تجاه الآخرين، وتعني جهود القائد التربوي في إحداث التغيير الإيجابي في حياة الأشخاص المتأثرين به، من عاملين وطلبة وأولياء أمور، فيوطد علاقته بهم، ويسعى إلى إحداث تطوير في مستوى تعلم الطلبة، أو سدّ الفجوة بين الطلبة ذوي الأداء العالي والأداء المنخفض، وإلى إحداث الإصلاح والتحسين بالبيئة المحيطة بالمدرسة. ومنه أيضاً فهم التغيير، فالابتكار ليس الهدف الرئيس من التغيير، وإلى جانب البحث عن طرق ومبادرات جديدة لخدمة مشروع التغيير، يعمل قائد التغيير على مساعدة الأفراد في إيجاد المعنى الحقيقي للعمل الجماعي، وتنمية الالتزام تجاه الفريق، ويحدد الصعوبات الأولية التي ترافق تجربة التغيير، وينظر إلى مقاومته على أنه قوة إيجابية فيه، ولا يتصوره على أنه قائمة من النتائج التي يمكن تحقيقها، وإنما على أنه نظام متعدد الأبعاد. كما لا بد لقائد التغيير أن يلتزم بإنتاج المعرفة، ويحرص على تبادل الأفراد لها، وتشجيعهم على المشاركة في البحوث العلمية، بالإضافة إلى الاهتمام بنماذج التعلم المهنية التي تعزز مبدأ مشاركة المعرفة والتعلم مدى الحياة.

ويضيف القطيفان (2020) بُعدي هيكلية التغيير والقيادة التشاركية إلى الأبعاد المذكورة، بحيث تتم إعادة بناء المؤسسات بشكل أقل هرمية من خلال بُعدي هيكلية التغيير، كما يتم إعطاء العاملين

المزيد من الصلاحيات والمشاركة بمرونة، وتنمية روح الفريق، وزيادة مستوى التعاون والثقة بين العاملين في المؤسسة والإدارة. أما من خلال بُعد القيادة التشاركية؛ يشرك المدير العاملين في صناعة القرار، وتحديد الأهداف، واقتراح الخطط، وتقديم التوصيات والاستراتيجيات. كما يشجع المدير العاملين على التغيير و التطور دون الحاجة إلى الإكثار من التوجيه، ويتقبل اقتراحاتهم، ويناقشها معهم، ويعزز مشاركتهم في جو تسوده المحبة والألفة.

والحقيقة أن القدرة على قيادة التغيير أساس العملية التنموية الإدارية على اختلاف أبعادها، كما أن حسن قيادة التغيير، والتأثير في اتجاهات وسلوكيات الآخرين، والدفع بها نحو الأفضل، بغرض تحقيق أهداف المنظمة، وجهان لعملة واحدة.

5. 2 نماذج قيادة التغيير: تناول الباحثون موضوع التغيير وكيفية إحداثه أو مراحل تنفيذه، وطوروا العديد من المبادرات والنماذج الخاصة بقيادة عمليات التغيير في البيئات التنظيمية، وتتمثل أبرز هذه النماذج فيما يأتي:

- **نموذج كيرت لوين (Kurt Lewin):** ويتضمن ثلاث مراحل؛ تتمثل الأولى في مرحلة إذابة الجليد (Unfreezing) حيث يتم التخلص من الإجراءات والممارسات الراهنة، ومن ثم إجراء تغييرات في هياكل المنظمة التنظيمية، كتطوير الهياكل الحالية، واستحداث هياكل جديدة، أو فصل بعض الهياكل أو دمجها. وتتمثل المرحلة الثانية في إحداث التغييرات (Change process) ويتم من خلال توفير الموارد المادية والبشرية الضرورية في التغيير، وتوفير برامج تدريبية للعاملين عليه، وعقد جلسات حوار مفتوحة عنه ومواجهة المشكلات التي تصاحبه، ومحاولة حلها والتغلب عليها، وصولاً إلى التكيف مع الجديد من مبادراته. أما المرحلة الثالثة فتتمثل في إعادة التجميد (Refreezing) ويتم عن طريق تعزيز الإجراءات والممارسات الجديدة في التغيير، وتقديم التغذية الراجعة للعاملين، ما يترتب عليه إجراء تعديلات في الخطط والسياسات والموارد، ومواءمتها والتغييرات الجديدة (إبراهيم والمرزوقي، 2022).

- **نموذج جيفري هيات (Jeffrey Hiatt)** المعروف باسم **نموذج أدكار (ADKAR):** وهو نموذج تصاعدي تم إنشاؤه من أسفل إلى أعلى، وليس متسلسلاً بالضرورة، ويركز على الأشخاص الذين يقفون وراء التغيير، ويمثل كل حرف من اسمه هدفاً ينبغي السعي لتحقيقه، إذ يجب أن يقود الوعي (Awareness) إلى خلق الوعي بالحاجة إلى التغيير، وأن تقود الرغبة (Desire) إلى التحفيز على المشاركة ودعم التغيير، وتقود المعرفة (Knowledge) إلى

كيفية التغيير، وأن تؤدي القدرة (Ability) إلى تنفيذ المهارات والسلوكيات المطلوبة، وهي ذات صلة بإعطاء العاملين الثقة للتحويل نحو التغيير، في حين يؤدي التعزيز (Reinforcement) إلى الحفاظ على التغيير. ويحد هذا النموذج من المقاومة، ويسرع التنفيذ، ويقنع العاملين بالتغيير، ويعزز مشاركتهم به، وهو مناسب للتغييرات المستمرة، ولا يعطل روتين العمل اليومي دفعة واحدة (حمود، 2022) كما أنه نموذج موجه نحو قيادة التغيير الفردي، بحيث يسمح للقادة و فرق إدارة التغيير بتركيز أنشطتهم على دفع التغيير الفردي، وتحقيق الأهداف والنتائج، كما يوفر إطاراً يسهل على المشاركين في التغيير استخدامه، ويمنحهم لغة مشتركة لوصف ومناقشة التغيير، وذلك كلهم على حد سواء (عبد الله والشهريلي، 2020).

- **نموذج جون كوتر (John Kotter):** ويعد من أشهر نماذج قيادة التغيير العلمية التي أثبتت نجاحها في إحداث التغيير في العديد من المنظمات، وضعه العالم جون باول كوتر؛ الأستاذ المتخصص في القيادة وإدارة التغيير في كلية هارفرد للأعمال، وأشهر علماء التغيير على مستوى العالم. يتكون نموذج كوتر في التغيير التنظيمي من ثماني خطوات متسلسلة، يعتمد نجاح كل خطوة منها على نجاح سابقتها، فالتغيير ليست عملية بسيطة أو سريعة، وتحتاج إلى الاستعداد والتخطيط واكتمال الرؤية (الجميبي، 2022).

تتمثل أولى خطوات نموذج كوتر اللازمة لإنجاح التغيير في خلق الشعور بضرورته؛ إذ لا بد من مضاعفة الجهود في افتعال الأزمة لجذب الانتباه، وتحديد التهديدات والسيناريوهات المطروحة مستقبلاً، وطرح المناقشات في مواجهة التحديات وحل المشكلات، بالإضافة إلى الاستعانة بالخبراء لطرح البيانات، وتزويد العاملين بما يمكن استغلاله من فرص مستقبلية منها، والقضاء على الشعور بالرضا ثم تأطير أسباب التغيير. ويعد بناء تحالف موجه لقيادة التغيير ثاني خطوات النموذج؛ حيث ينبغي على القائد أن يستميل العاملين نحو التغيير، ويقنعهم بعدم تهديده لمصالحهم، ولا بد من اختيار أعضاء فريق التحالف من ذوي السمعة الطيبة المتصفين بالجدية والالتزام والإيجابية، ومن المتقاربين فكراً، أو غير المتناحرين، ومن ذوي الخبرة ذات الصلة بمهام التغيير (الفايز والناهض، 2023).

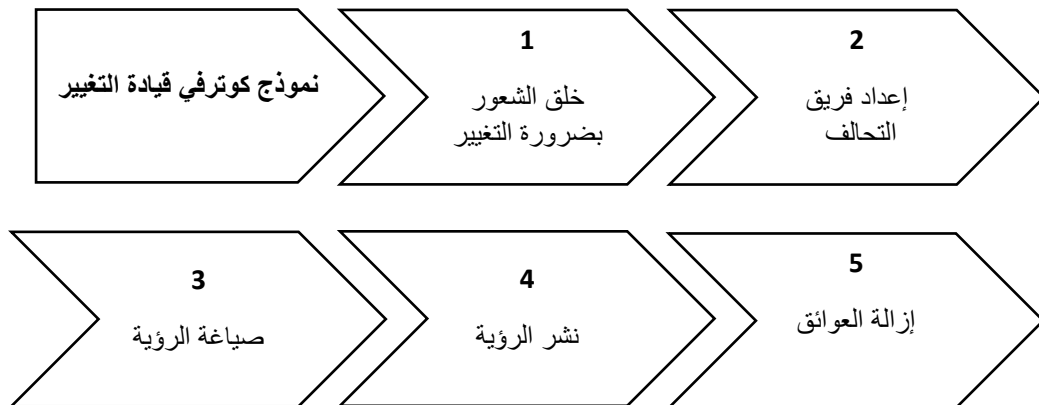
تعتبر صياغة رؤية التغيير، ثالث خطوات نموذج كوتر في التغيير، حيث يقوم القائد بمساعدة فريق التحالف بوضع رؤية محددة وواضحة في التغيير، ويحددون أساليبه ومجالاته والمشاركين في إنجازه والمنفعين به، الأمر الذي يستوجب القيام بخطوة رابعة تتمثل في العمل على نشر هذه الرؤية، إذ تقع على عاتق القائد أولاً مسؤولية تعميمها على العاملين، فيتواصل مع جميع الوحدات

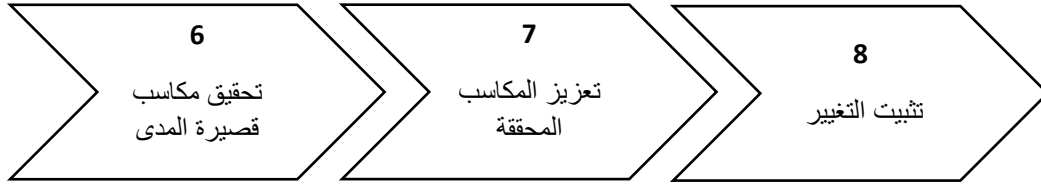
الإدارية في المنظمة، ويجب عن كل الأسئلة أو الاستفسارات المتعلقة بالتغيير (إبراهيم والمرزوقي، 2022).

وتعد إزالة العوائق خامس خطوات النموذج التالية للخطوات الأربعة المتعلقة بمرحلة التحضير للتغيير، وتمثل إحدى خطوات مرحلة قيادة التغيير اللازمة لتقليل مقاومته، وتوفير الموارد والظروف الملائمة لإنجاحه؛ ما يمهد الطريق لتنفيذه وفق المطلوب. أما سادس الخطوات؛ فتتمثل في تحقيق نجاحات صغيرة، أو ما يدعى بتحقيق مكاسب قصيرة المدى، فمساعدة العاملين على رؤية طريق النجاح من العوامل المؤثرة لتحفيزهم على دعم التغيير، كما أن تحقيق النجاحات والمكاسب دليل على جدوى التغيير، وعلى أن المنافع الكبرى ستتحقق عند اكتمال تنفيذه (علي، 2020).

أما تعزيز المكاسب المحققة، فيعدّ الخطوة السابعة من خطوات تطبيق النموذج المذكور، وتهدف إلى الإفادة من دافعية العاملين والاتجاه نحو التطوير في ضوء تحقيق بعض المكاسب، في تحقيق ما تبقى من خطوات في تحقيق رؤية التغيير، وذلك من خلال إشراك القيادة العليا في تحقيق الهدف، وتوظيف المزيد من الموارد في المساهمة في التغيير، أو في إقناع المترددين بأهميته وجدواه. أما عن ثامن هذه الخطوات، فيتمثل في تثبيت التغيير في ثقافة المنظمة، وذلك عن طريق مضاعفة الجهود في تمثيل نتائج عملية التغيير في ممارسات المنظمة، وفي الإشادة بالعاملين الذين يتبنون الثقافة المكتسبة، وبالإنجازات الناجمة عنها، ومن ثم إنشاء معايير جديدة للترقية بناء على المهارات أو الجدارات في قيادتها (الجميعي، 2022).

ولترسيخ التغيير؛ يتم عادة اتباع عدة أساليب، يتمثل أهمها في استخدام الأدوات الرسمية مثل المراقبة المستمرة لجهود التغيير، أو خطط الانتقال والتدريب والمكافآت، وقياس نجاح التحول باستخدام عدة مقاييس. وفي استخدام الأدوات غير الرسمية كالتواصل والتنشئة الاجتماعية على التغيير (حمود، 2022) والشكل رقم (1) يوضح خطوات نموذج كوتر في قيادة التغيير:





الشكل رقم (1): خطوات نموذج كوتر في قيادة التغيير (تصميم الباحثة)

وبصورة عامة، يتميز نموذج جون كوتر عن غيره من النماذج في قيادة التغيير بسعيه وراء توفير مستوى ثابت من التركيز على العمليات دون الالتفات إلى المدة التي يستغرقها، أو إلى التعامل مع تنفيذ التغيير ذاته، كما يسهم اتباع خطوات النموذج في العمل على جعل عملية التغيير مكوناً رئيساً في ثقافة المنظمات، ويساعد العمل وفق أسلوب التسلسل الهرمي للقيادة من أعلى التنظيم إلى القاعدة على تحقيق نجاحات حقيقة في التغيير، وعلى فحص دقة هذه العملية وفعاليتها وديمومتها، بالإفادة من كل ما هو جديد وداعم لتحقيق الاستقرار المنشود في المنظمة (الثبتي، 2018). وهذا ما دعا الباحثة لتبني نموذج كوتر في قيادة التغيير في بناء الأنموذج المقترح في الدراسة.

يتضح مما سبق أن النماذج العلمية في قيادة التغيير ترتبط بتعدد مداخل التغيير وبمدارس الفكر الإداري، وأن معرفة القادة بالنماذج أوفهمهم العميق لها يسهم في إحداث التغيير، ويرشدهم في تنفيذ مراحلها، لذا ينبغي على القادة اختيار النموذج الملائم لتحقيق أهداف التغيير المنشود أو ممارسة متطلباته بفاعلية.

2.6 مهارات قيادة التغيير:

يشير عمران (2022) إلى تركيز الكثير من المؤلفات على مهارات وكلاء أو قادة التغيير المكلفين بمهام تنفيذ عملية التغيير، حيث يتطلب فهم القادة لواقع تنفيذ التغيير مزيجاً من القدرة على إدارة خطط وعمليات التغيير، والقدرة على العمل بشكل منفصل داخل الهياكل الإدارية للمنظمة، الأمر الذي يستدعي إضفاء الشرعية على إدارة مشروع التغيير وتنفيذه على عدة مراحل، بالإضافة إلى التشجيع الواضح على المشاركة فيه، والحفاظ على دعمه، وكيفية التغلب على مقاومته، عدا عن التأثير على الآخرين، ونشر القوة، والتفاوض، وتسويق أسباب التغيير، أو إدارة تفسير الغرض منه.

وقد أصبح اكتساب مهارات قيادة التغيير من الأمور المهمة التي يجب أن تلم بها المؤسسات التربوية، خاصة في المدارس، وذلك باعتبارها من الفئات الأكبر والأقدر على إحداث التغييرات المطلوبة لتكون عملية التغيير ناجحة، وعلى النحو المرجو منها. وتؤدي المدارس دوراً كبيراً في إحداث التغييرات، أو الاستجابة للمستجدات من حولها من خلال إعداد جيل يتقبل التغيير، ويتكيف معه، أو يقوده لما فيه مصلحة الإنسانية، والوطن، بالإضافة إلى بناء المهارات، وغرس القيم التي يحتاجها النشء في المستقبل (Ingverson & Anderson, 2007)

ويشير عمران (2022) إلى تصنيف إساكس (Issacs) لأهم مهارات وكلاء التغيير فيما يدعى بالمناصرة والاستقصاء. وتعد المناصرة (Advocacy) عملية التأثير التي تتطلب من القائد إبداء الآراء ووصف البيانات، وتقديم نبذة عن التغيير وشرح الافتراضات اللازمة له، واختبار استنتاجاته بدعوة الآخرين للمساهمة في النقاش وتقديم المداخلات. أما الاستقصاء (Inquiry)؛ فيتطلب من القائد طرح الأسئلة لاستنباط تفكير الآخرين، واستكشاف الإجابات عن الأسئلة، والتحقق من فهم الأفراد للردود. وكلاهما يستوجبان ممارسات ماهرة ومتوازنة وكفاءات مطورة تضمن إتقان التغيير، وتوجيهه، وضبط ردود الفعل عليه بالتجنيد أو التحييد.

ويؤكد الشهراني (2022) على أهمية ترسيخ ثقافة مشتركة بما تتضمنه من قواعد ومعتقدات وافتراسات مشتركة بين جميع أعضاء المنظمة التعليمية، وذلك باعتبارها من أهم مهارات قيادة التغيير اللازمة لدعم خطط واتجاهات التنمية والترويج للمشاريع التعليمية والابتكار. وفي هذا السياق، تشير طاري (2019) إلى دور الثقافة التنظيمية في إيجاد نوع من التكامل بين أفراد المنظمة، ما يميزها عن غيرها من المنظمات، ويوجهها للتأقلم مع محيطها الخارجي. وقد تكون الثقافة التنظيمية من العوامل المساعدة على التغيير أو من معوقاته، وغالباً ما يكون التغيير الناجح مدعماً بتطورات ملائمة في كافة النظم الفرعية بما فيها الثقافة التنظيمية، ولا يمكن إحداث تغيير تنظيمي فعال دون وجود علاقة متداخلة مع الثقافة التنظيمية. وهذه العلاقة التأثيرية المتبادلة تجعل من الثقافة التنظيمية بما تشمله من قيم وطقوس وأنماط وسلوك، تتأثر باستراتيجيات التغيير المطبقة في المنظمة، في الوقت الذي يجعل الثقافة التنظيمية تؤثر في هذه الاستراتيجيات.

ويمكن تصور الثقافة التنظيمية في التغيير على أنها شبكة معقدة من المعايير والقيم المتعلقة بمجموعة معينة، والتي يتم العمل على تعزيزها وإدامتها من خلال التنشئة الاجتماعية على التغيير والتدريب والمكافآت. ومن خلال رفع وعي قادة التغيير بأهمية التغيير وبضرورة الحاجة إليه، وتنمية قنوات القادة في العمل بطريقة منظمة وثابتة في التغيير، أو توجيه سلوكياتهم القيادية

للتحرك من خلال نظم قيمة ثابتة. بالإضافة إلى تشجيع قادة التغيير على عقد جلسات عصف ذهني جماعي منظم لتبادل أفكار التغيير، ومساعدتهم على تبني إطار من التفكير الإبداعي المنظم في التعامل معه، وتعزيز تحالفهم في توجيه طاقاتهم لتحقيق نتائج فعالة فيه، أو مساندتهم في ضبط ردود الفعل عليه بطريقة واعية ومتفهمة (عمران، 2022).

ويعدّ التخطيط الاستراتيجي من مهارات قيادة التغيير، ويتمثل في قدرة قائد التغيير على تحديد الأهداف وإعطاء الأهمية لعوامل التغيير ذات العلاقة بالخطط التربوية، وإشراك المعلمين في وضع خطط التغيير، والاهتمام بجدولة التوقيت الزمني، وترتيب الخطط حسب الأولويات، ومراعاة الإمكانيات المتوافرة عند رسمها. بالإضافة إلى إجراء الدراسات المسحية، وإيضاح الخطة التربوية لكافة المعلمين، ووضع خطط بديلة لمواجهة المشكلات غير المتوقعة، والحرص على تهيئة بيئة عمل محفزة لاندماج المعلمين في عملية التغيير (شريتج، 2022). فالقادة يجب أن يكونوا بارعين في أعمالهم، ويجب أن يساعدهم تفكيرهم الاستراتيجي على أن يكونوا موضوعيين ومنطقيين، وهذا بالضرورة يساعدهم على تصميم استراتيجيات مناسبة لتنفيذ التغيير، والتغلب على عقباته، والتعامل مع أنشطته اليومية (Russell, 2020).

وللإبداع والتحفيز أهمية قصوى في قيادة المنظمة للتغيير، ويبدأ الإبداع بتطوير الأفكار اللازمة لنجاحه، ويستمر الطلب المتزايد عليه ليكون قوة دافعة في تسخير كافة المهارات القيادية في تفعيل القدرة على المنافسة. أما التحفيز فيرتبط ارتباطاً وثيقاً ببناء العلاقات، وهو من أكثر المهارات فاعلية في جعل القادة على اتصال مستمر بفرقهم، والاهتمام بما يجري حولهم. كما لا يقل أهمية عن المحافظة على فعالية مشاركتهم، فتقديرهم ورفع الروح المعنوية لديهم، من الأساليب التحفيزية التي تؤدي بالضرورة إلى منع تغييبهم، وازدياد مساهماتهم وإنتاجيتهم، وجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم، ما يقودهم إلى مواجهة ما يعترضهم، وتطوير أفكارهم، وتحسين أداء الأعمال. (11 *Essential Change Leadership, 2022*)

و يعدّ التشجيع وتحفيز الإبداع من مهارات قيادة التغيير التي يحفز فيها قائد التغيير المرؤوسين على المشاركة، وتطوير العمل، والتعاون أو العمل بروح الفريق. كما يعتبر من المهارات التي يقدم فيها القائد الدعم أو المساندة اللازمة لتطبيق الأفكار الإبداعية للمرؤوسين، وتفويضهم الصلاحيات بطريقة عملية مقننة، تسهم في تمكينهم من إحداث التغيير الإيجابي، بالإضافة إلى العمل على توفير الإمكانيات والمصادر الداعمة لتطبيق المشروعات الإبداعية (الطشة والرشيدي، 2020).

أما عن بناء العلاقات الإنسانية، فهي من أهم قدرات القيادة، وقد لا يلتفت بعض القادة إلى أهميتها في النجاح، ومع ذلك يحتاج العظماء منهم إلى المهارات القيادية اللازمة لإقامة علاقات عمل قوية مع موظفيهم، من أجل بناء فريق عمل أكثر مشاركة وتماسكاً. ومهما كان اعتقاد القادة جازماً بضعف أهمية الأمر، إلا أن مهارتهم في استثمار الوقت لبناء هذه الروابط، يثبت فعالية قيادتهم، ويخلق أساساً للنجاح، فيحظون باحترام الفريق المنخرط في العمل، وتساعدهم العلاقات القوية التي يزرعونها في الفريق على أعلى مستوى في الأداء (*The 8 keys leadership*, 2023).

ويشير المعمرى وآخرون (2020) إلى أهمية بناء العلاقات الإنسانية، وإيجاد التماسك، باعتبارهما من أبرز مهارات قيادة التغيير، فالجهود التي يبذلها قائد التغيير في تعزيز التفاعل الهادف بين الأفراد، وتعميق العلاقات الإنسانية، تحقق مبدأ مشاركة المعرفة وتبادلها، وهي العامل المشترك بين جميع مبادرات التغيير الناجحة. ولأن التغيير في المؤسسة يُظهر بطبيعته نوعاً من عدم التوازن في المؤسسة، فإن تعزيز التماسك والتلاحم بين أفرادها، يبرز دور قائد التغيير في تفهم كافة الآراء والاختلافات، والقدرة على التوفيق بينها، وتوجيهها لخدمة الهدف الأخلاقي للتغيير واستعادة التوازن.

وأما عن اتخاذ القرارات، فالقائد مكلف باتخاذ القرارات في كل وقت، ولضمان فعالية القيادة، لا بد أن تكون مهارات اتخاذ القرار من الدرجة الأولى، ومهما كانت القرارات كبيرة أو صغيرة، فهي جزء أساسي من القيادة، ويجب أن تكون القرارات الحاسمة والمؤثرة في المؤسسة منها سليمة، عقلانية وممتينة، وعلى نطاق واسع؛ إذ ستحدد نجاح القائد وربما نجاح المؤسسة، لذا لا بد للقائد من العمل على التعرف على مسؤولياته، وتطوير مهارات قوية في اتخاذ قرارات واضحة للمؤسسة والفريق، جنباً إلى جنب مع ضرورة الاقتناع بها، والاعتراف بالحاجة إلى التكيف، حينما لا تؤدي القرارات النتائج المرجوة منها (*The 8 keys leadership*, 2023).

ويعدّ اختيار تنفيذ التغيير على مستوى المؤسسة مثلاً على اتخاذ القرار في العمل، وتتطلب قيادة التغيير مهارات قوية في صنع قراراته، بما يتضمن ذلك من تقييم للخيارات، أو تقييم مزاياها، والالتزام بالخيار الذي يمكنه توفير أكبر قيمة للمنظمة والأفراد، ولتحقيق ذلك، لا بد من جمع المعلومات اللازمة لاتخاذ القرار، والتفكير في تداعيات اتخاذه وتأثيره على عناصر المنظومة المؤسسية كافة (*11 Essential Change Leadership*, 2022).

و يعمل قائد التغيير على اتخاذ قراراته بطريقة علمية مدروسة، وعلى اتخاذ الوسائل و التدابير الضرورية في الوقاية من وقوع الأخطاء والأزمات، كما يستطلع آراء المرؤوسين في الحصول على المعلومات اللازمة في صناعة قرارات التغيير. ولحل المشكلات؛ يشجع قائد التغيير المرؤوسين على المشاركة في حل المشكلات، ويقدم المعلومات والإيضاحات اللازمة لزيادة مساهمتهم في حلها، كما يوظف التقنية الحديثة في جمع المعلومات المناسبة لصناعة القرارات وحل المشكلات (الشريجة وآخرون، 2016).

وأما عن التقويم والتحسين المستمر، فتشير شريتح (2022) إلى ضرورة اعتماد قائد التغيير على معايير علمية في تقييم إنجازات المرؤوسين لخطط التغيير التربوي، وتشجيعهم على مراجعة أدائهم الوظيفي في ظل التغييرات المطلوبة، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، من خلال المعايير المعتمدة في التقويم عند تنفيذ الخطة التربوية. بالإضافة إلى تقويم خطط التغيير التربوية وفقاً لمدى تحقيقها للأهداف، ومراعاة معايير الجودة الشاملة عند تقويم خطة التغيير، واعتماد نظام المكافأة وتقدير المرؤوسين تبعاً لإنجازاتهم لخطط التغيير، ورفدهم بتغذية راجعة حول مستواها في ضوء أهداف التغيير المنشود.

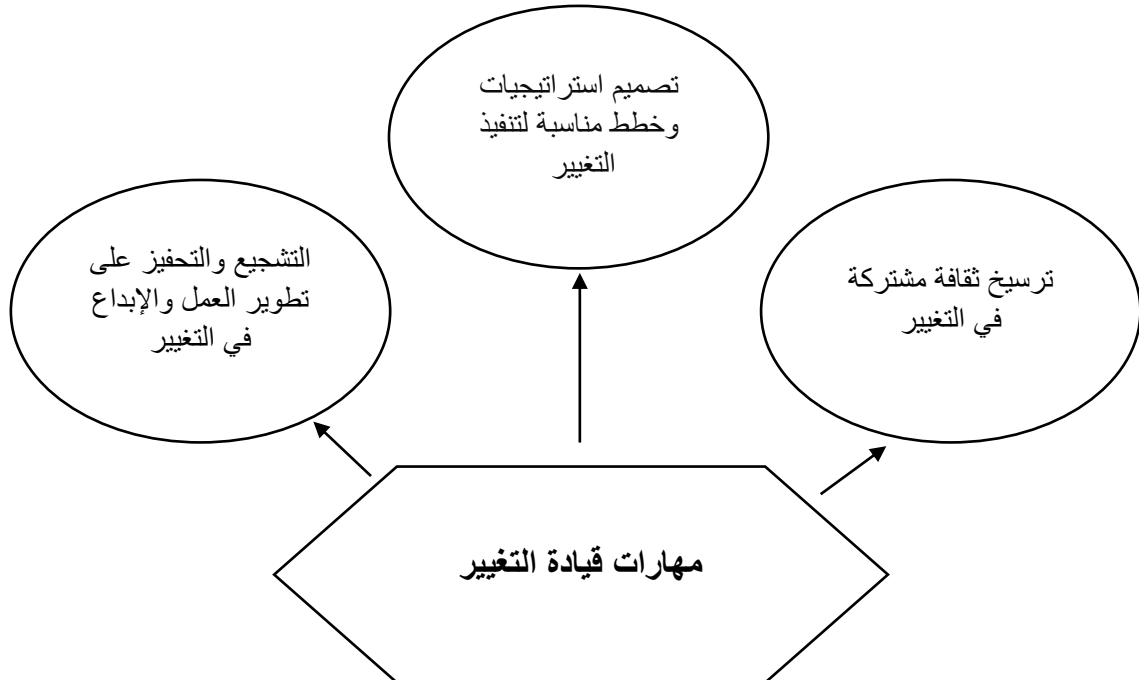
ولكي يتمكن القائد من قيادة التغيير في المنظمة التعليمية بنجاح، لا بد من انتهاج النمط القيادي الفعال في تنمية مهارات هذه القيادة، ويؤكد عليان (2015) على أهمية النمط الديمقراطي بوصفه النمط الضروري لقيادة المنظمة نحو التغيير وتنمية مهارات وكلائه في قيادته؛ إذ يعمل القائد على مناقشة الأفراد بأهمية التغيير وانعكاساته على المنظمة ليكونوا شركاء في التخطيط له، وتحديد أهدافه، وفي تحمل المسؤوليات واتخاذ القرارات، ويقوم بإرساء قواعد الاتصال المفتوح بين القيادة والأفراد لتطوير فهم مشترك لخطوات التغيير وتحقيق الثقة المتبادلة، وقيم علاقات طيبة لخلق مناخ تنظيمي مريح؛ يشعر فيه الفرد بفاعليته في أسرة مهنية متألفة، يقبل فيها على العمل لمصلحته ومصلحة أسرته الوظيفية، ومن جهة ثانية، يفوض القائد الصلاحيات للأفراد وفق قدراتهم وحماسهم للتغيير، دون أن يكون ذلك بمنأى عن مراقبته الشاملة ومتابعته الواعية لخطط التطوير، فيعقد جلسات نقاشية منتظمة لتلقي التغذية الراجعة، والوقوف على مواطن الضعف والقوة، وتحديد الآثار المترتبة على ذلك.

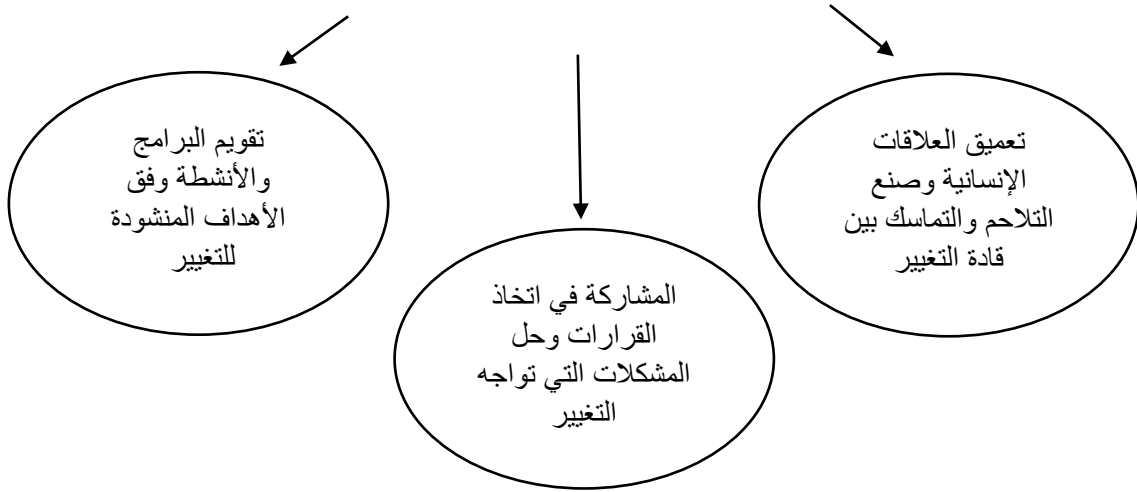
ولا شك أن القادة الذين ينتهجون النمط الديمقراطي ويتفهمون ديناميكية عمل التغيير، فيتعاملون بموجبها بكفاءة ونجاح، يقاومون النمط التسلطي في التغيير، إذ لا يمكن أن تؤدي القيادة التسلطية في المنظمة إلى تنمية مهارات المرؤوسين في قيادة التغيير وتنفيذ مهامه، فقد أوضح الجريسي

(2016) أن القيادة التسلطية تقوم على انخفاض درجة الثقة بالمرؤوسين، والتركيز على استخدام أسلوب التهديد والعقاب في تحفيزهم، والاعتماد على قناة أحادية الاتجاه في الاتصال، أو المركزية واتخاذ القرارات من قمة التنظيم، بينما تقوم القيادة الديمقراطية على درجة عالية من الثقة بالمرؤوسين، والتداخل بين الرؤساء والأفراد أو الجماعات، واستخدام كافة أنواع الاتصال، واستخدام الحوافز المبنية على فعالية مشاركة المرؤوسين في تحديد الأهداف وتحسين أساليب العمل أو تقييم نتائجه.

ومن جهة أخرى، يبدو النمط القيادي الترسلي متعارضاً مع تطبيق التغيير وتعزيز مهاراته اللازمة للاندماج الفاعل فيه أو قيادته وتطبيق مشروعاته، حيث يشير بطاح والطعاني (2016) إلى حيادية القائد في القيادة الترسلية، إذ يمارس الحد الأدنى من التدخل، وذلك في مناخ فوضوي، تقل فيه الضوابط، وينعدم من خلاله الشعور بالمرجعية، ويمارس الأتباع الحرية في الاختيارات ذات الصلة بممارسات العمل والعلاقات المتبادلة، كما أنهم على درجة متوسطة من التعلق وعدم التأكد، ويتسم الطابع الودي بينهم وبين القادة بالتذبذب، وذلك على النقيض من النمط الديمقراطي الذي يشارك فيه القائد بإيجابية، ويشجع النقد الذاتي، في مناخ مفتوح يتسم بالاحترام، وتتحدد فيه السياسات، ويتماسك فيه الأتباع ويشعرون بأهميتهم، ويتصف سلوك منظمتهم بارتفاع الروح المعنوية، كما تتسم العلاقات بينهم وبين القادة بالود والثقة المتبادلة والإحساس بالراحة النفسية.

وبالإجمال، فلا بد لقائد التغيير أن يكون مدركاً لضرورة العمل على التغيير، وفي حراك مستمر لممارسة مهاراته القيادية فيه؛ بهدف التكيف مع ظروف الحياة المستجدة، ومن أجل الإبداع والابتكار، وبقصد الارتقاء بمستوى الخدمة، والتنافس من خلال إنتاجية مميزة في ظل التغييرات المحلية والعالمية. والشكل رقم (2) يوضح ذلك:





الشكل رقم (2): مهارات قيادة التغيير (تصميم الباحثة)

3. دور الإشراف التربوي في تنمية مهارات المعلمين في قيادة التغيير :

يعد المشرف التربوي الركيزة الأولى للمنظومة التعليمية، نظراً لإحاطته بمختلف أطراف العملية التعليمية، لذا فإن الاهتمام بتطوير ممارساته من الأمور المهمة في قيادة التعليم، لما في ذلك من أثر في الرقي بالعملية التعليمية، بدءاً بتحسين أداء المعلمين مهنيًا، والارتقاء بمستوى الطلبة في التحصيل الدراسي، أو مستوى السلوك. فالمشرف التربوي هو المخطط والمنفذ لعملية الإشراف، والموجه لنتائج المدرسية، وعليه لا بد أن ينسجم تطور دوره مع تغيرات العصر وحاجات التربية الحديثة، التي تنظر للمشرف التربوي على أنه قائد تربوي يسعى لتحسين العملية التعليمية، ويعمل على تطويرها. لذا على المشرف التربوي أن يعي الأهداف التي يسعى لتحقيقها، والتي تعينه على إدراك مهمته، ومساعدته على القيام بها على أكمل وجه (آل مسلط والمخلافي، 2021).

ولقد برزت أهمية الإشراف التربوي بسبب التطور السريع في جميع مجالات المعرفة، وحاجة المجتمعات لاكتساب مهارات مختلفة لتكون قادرة على مواكبة الانفجار المعرفي. ونظراً لأهمية دور المعلم في اكتساب المعرفة، سيما في مستقبل حياته المهنية، فهو في حاجة لتوجيهات المشرفين، وإرشاداتهم، في المساعدة على القبول التام، ومواجهة تحديات العمل، والبيئة المدرسية. لذا، لم تعد مسؤولية المشرف تقتصر على تقييم معيار محتوى المنهاج، وإنما على تطوير

الموارد، بما يضمن التواصل بين المعلم والموارد التعليمية، ويلبي احتياجات العملية التعليمية للأطراف المعنية، الأمر الذي يتطلب وضع أهداف جديدة لتطوير أساليب الإشراف التربوي التي من شأنها النهوض بالعملية التعليمية (Al-youssef & Drawsheh, 2020).

وقد استحدثت العديد من الدول أدواراً جديدة للإشراف التربوي، ففي سنغافورة، كرست وزارة التعليم جهودها لتحقيق الجودة، وبناء نظام تعليمي يقوم على معلمين اختيروا بعناية ليكونوا قادة في الميدان التربوي، وموجهين للتلاميذ، كما حرصت على الربط المتقن بين نظام التعليم والاقتصاد تماشياً مع الاتجاهات العالمية ومتطلبات عصر المعرفة، ومن ذلك التوجيه المهني للطلبة في المرحلة الثانوية، من خلال التعرف على الاستراتيجيات التي من شأنها إكسابهم المهارات، والمعارف، لتخطيط وإدارة تعلمهم، ومن ثم تحديد مستقبلهم، وذلك باعتباره حقاً مشروعاً لهم، وواجباً وطنياً يؤديه المعلم تجاه الجيل الجديد للأمة (الزهراني، 2017).

وتشير كل من اليوسف ودراوشة (Al-youssef & Drawsheh, 2020) إلى دور الإشراف التربوي في تنمية قدرات المعلمين القيادية، وفي تطوير عملية التعلم، وتحسين أداء المعلمين، بما ينعكس إيجاباً على تحصيل الطلبة. بالإضافة إلى أهميته في تأهيل المعلمين وتدريبهم باعتباره هدفاً رئيساً للعملية التعليمية التي تتطلب عملاً تعاونياً تشاركياً في الوسط التربوي. وفي ذلك إشارة إلى أهمية القيادات الإشرافية في دعم المعلمين، وتوفير بيئة تعليمية تراعي احتياجاتهم التدريبية، وتنمي قدراتهم القيادية، بهدف المساهمة في رفع كفاءة المعلمين في مجالات العلاقات الإنسانية، والأنشطة التعليمية، أو الأنشطة الإضافية، والمهارات التكنولوجية اللازمة لتحسين العملية التعليمية.

ومهما يكن، فقد فرضت التغيرات العالمية المعاصرة أدواراً ومسؤوليات جديدة على المعلم، تتجدد وتتغير باستمرار، وقد أملت معالم التغيير ضرورة إعادة النظر في الأدوار التي يمارسها المعلم في الوقت الحالي، للتطلع إلى الأدوار التي نشأت بفعل المستجدات، فهو المعلم العصري الذي يقود التجديد وصناعة المجتمع وفقاً لمقتضيات العصر. وهو المعلم الخصوصي القادر على تحقيق الأهداف والنتائج بدقة ومعايير عصرية، تركز على تنمية عقل وشخصية التلميذ، والمعلم التنافسي المتجدد في معارفه، ومهاراته، وخبراته، ووسائله، والمعلم الرقمي المتمكن من مهارات استخدام الحاسب الآلي، والإنترنت، ومهارات الاتصال والتواصل، والمعلم الباحث الملم بطرق التحليل، والتفكير المنطقي وفق منطق النظم، والتفكير التركيبي والإبداعي، والتفكير الحر. وهو معلم المعرفة الذي يمتلك قاعدة معرفية صلبة ذات اتساع وعمق معرفي، ومعلم المواطنة الذي

يجعل من الوطنية موضع التقاء التوجهات والآراء التي تعكس نوعاً من التعددية الثقافية والفكرية في المجتمع. وهو المعلم الديمقراطي الذي يقوّم تلاميذه بعدالة ونزاهة، ويحفزهم على البحث والنقد والمشاركة. وهو بالضرورة المعلم القائد القائم بأدواره القيادية في التنمية التعليمية (كمال ، 2017).

ويعد دور المشرفين حاسماً في عملية التغيير التربوي، فالتغيير لا يحدث إلا إذا تم تحفيز المنفذين الحقيقيين لذلك التغيير، وهذا أحد العوامل التي ينبغي التركيز عليها في عملية الإصلاح التربوي، بالإضافة إلى أن الدور الأكبر يقع على عاتق قائد التغيير في ربط أهدافه في سياق التغيير والإصلاح، بقدرات الطلبة وتطلعاتهم ، ونتائج تعلمهم، وفي ربط ممارسات وأهداف مبادرة التغيير بالأدلة، ورصد نتائج الأبحاث التربوية، وتشجيع القيادة التشاركية بين الإدارات التعليمية، والمعلمين، وأولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المدني. وبالرغم من تنوع الأفراد الذين يشاركون في التغيير التربوي، إلا أن الدور الأبرز يقع على عاتق المشرفين التربويين، إذ لا يمكن تنمية مهارات المعلمين، أو تحسين ممارساتهم التعليمية، ما لم يتم تحسين ممارسات الإشراف التربوي ، في إثراء نمو المعلمين المهني، أو تهيئتهم للتغيير (المعمري وآخرون، 2020).

وتشير كمال (2017) إلى مسؤوليات المشرف التربوي اللازمة لتطوير أداء المعلم من خلال قيادة التغيير، إذ لم يعد يقتصر دور المشرف على تسيير أمور العمل، بل يتعداه ليصل إلى استشراف المستقبل، من خلال التصور المستقبلي لما يجب أن تكون عليه العملية التربوية، وحول هذه النظرة، يبني فريق عمل يؤمن بها، ويلتزم بتحقيقها، فيشتق منها أهدافاً واقعية يخطط مع فريقه للوصول إليها، ساعياً للتعامل مع أي صراع قد ينشأ داخل الفريق، لتوجيهه وجهة بناءة في إحداث التغيير المطلوب. ومن هذه الأساليب استطلاع حاجات المعلمين التدريسية، وتخطيط وإقامة برامج نموهم المهني، والمساهمة في توفير المصادر المعرفية لها، ومتابعة أثر التدريب على أداء المعلمين وقياسه، وتحفيزهم على تطبيق المهارات التي اكتسبت أثناء التدريب، بالإضافة إلى حثهم على العمل الجماعي، وتبادل الخبرات، وتشجيعهم على الإبداع، أو البحث عن كل جديد. فضلاً عن إشراكهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بنموهم المهني أو أدائهم، وتقبل الأخطاء الناجمة عن أخطائهم، ودفعهم للإفادة منها في التطوير.

أما عن مسؤوليات المعلم بوصفه قائداً للتغيير، فتتمثل في بسط مدى تأثير المعلم خارج حدود الفصل الدراسي، ليشمل ذلك أنشطة قيادية على مستوى المدرسة ككل، فقد يتمكن من اتخاذ قرارات حاسمة حول المناهج، وطرق التدريس المستخدمة، أو يستطيع تنفيذ التغييرات المطلوبة،

بحكم اتصاله المستمر بالمتعلمين، وقد يوفر الدور القيادي للمعلم حقيقة القيام بالتغيير التربوي، وقيادته، دون الحاجة إلى مغادرة الفصل، وقد يعمل المعلم باحثاً، أو مستشاراً للمعلمين حديثي التخرج، أو ميسراً للأنشطة في التنمية المهنية، أو قد يكون عضواً في فريق القيادة المدرسية، أو أخصائياً تعليمياً في تنفيذ استراتيجيات التدريس الفعال، أو تعزيز الكفاءة الذاتية للزملاء (كمال، 2017).

وترى الباحثة أن على المعلم أن يكون منفتحاً على كل ما يمكنه من الإبداع والابتكار، ليكون قادراً على مجابهة التحديات والوقوف أمام متطلبات العصر، وأن يمتلك روح المبادرة والنزعة إلى التجريب والتجديد، وأن يثق بنفسه في تنظيم النشاط، و يمتلك من المعارف والمهارات ما يجعل منه باحثاً تربوياً، يسهم في حل المشكلات عن وعي ودراية، كما لا بد أن يكون ممارساً مفكراً ونشيطاً، يمتلك مهارات عالية في الاتصال والتواصل، وعلى وعي علمي وتقني يساعده على النجاح، ويسهم في الارتقاء بمستوى الأمة في ظل السباق المعرفي التقني، وتطور وسائل الاتصال الحديثة، وهذا لا يتأتى إلا من خلال قيادة واعية قادرة على إحداث التغيير.

ثانياً: الدراسات السابقة:

رتبت الباحثة الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وفق تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم. فمن الدراسات المتعلقة بالإشراف التربوي، دراسة المري (2023) التي هدفت بناء تصور مقترح لتفعيل دور الإشراف التربوي في تحقيق أهداف التنمية المهنية للمعلمين بدولة الكويت. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي باعتباره ملائماً لأهدافها، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددها (300) فرد بواقع (196) معلماً و(44) مديراً و(60) مشرفاً. وتبين وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين محور التنمية المهنية للمعلمين والتميز التنظيمي، وبين التمكين ومساعدة المعلمين، والتخطيط الصفي للتدريس، وتوظيف التقنيات، والدرجة الكلية لمحور التميز التنظيمي.

و دراسة المهداوي (2022) التي هدفت تحديد درجة مساهمة المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين الجدد في مدارس قصبة إربد من وجهة نظرهم. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، موزعة على المجالات: التخطيط للتدريس، التقويم للتدريس، والإدارة الصفية. وطبقته على جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (160) معلماً ومعلمة ممن تم تعيينهم خلال العام الدراسي (2021-2022). أشارت النتائج إلى

أن درجة مساهمة المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وأن المشرف يساهم بدرجة كبيرة في التنمية المهنية للمعلمين الجدد في مجال الإدارة الصفية، وبدرجة متوسطة في مجالي التخطيط والتقييم للتدريس.

أما دراسة البوات (2022) فقد هدفت التعرف إلى دور المشرف التربوي في تنمية أداء المعلمين في المدارس الأردنية. وتناولت مفهوم المشرف التربوي والمهام المنوطة بوظيفته، وبيان دور المشرف في تحسين أداء المعلم. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي باعتباره من أكثر المناهج دراسة للظواهر الاجتماعية الإنسانية. وأكدت النتائج على أن تحسين أداء المعلمين ينعكس على مستوى الطلبة، وعلى المنظومة التعليمية في المدرسة، وأنه يسهم في تنمية القدرات القيادية للمعلمين، وفي تحسين العملية التعليمية.

ودراسة آل دغمان (2020) التي هدفت معرفة دور مشرفي اللغة العربية في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية داخل منطقة نجران خلال الفصل الدراسي الأول (2017/2016)، وذلك في مراحل التدريس الثلاث: التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، وفي مهارات التدريس ككل، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبق استبانته على (66) معلماً، و(84) معلمة من أصل (80) معلماً و(103) معلمة من المجتمع الكلي للدراسة، ومن أهم النتائج: يرى معلمو اللغة العربية أن المشرفين التربويين ينمون مهاراتهم التدريسية بدرجة متوسطة في جميع المجالات: التخطيط، والتنفيذ، والتقييم.

وأما دراسة هوك وآخرون (Hoque et al, 2020) فقد هدفت إلى تحديد العلاقة بين الإشراف التربوي وأداء المعلمين وسلوكياتهم في المدارس الثانوية في كوالالمبور في ماليزيا. اتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، واستخدموا الاستبانة أداة لجمع البيانات من عينتها التي اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة بواقع (200) معلماً و(50) مشرفاً من (51) مدرسة ثانوية في محافظة بودو (Pudu) في ماليزيا. كشفت نتائج الدراسة عن مستوى متوسط من الممارسات الإشرافية الحالية في المدارس المذكورة، وفي موقف المعلمين تجاه الإشراف، وفي أدائهم بعده. وعن عدم ارتباط الممارسات الإشرافية بشكل عام بأداء المعلمين وسلوكياتهم، رغم ارتباط الإشراف التوجيهي بشكل إيجابي وهام بأداء المعلمين وسلوكياتهم في تلك المدارس.

وكذلك دراسة عبد القادر وأحمد (2019) بهدف التعرف إلى دور المشرف التربوي في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، بمحلية أم درمان، قطاع الريف الجنوبي. اتبعت

الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددها (18) معلماً ومعلمة، من أصل (20) فرداً من العدد الكلي لمجتمع الدراسة. أظهرت النتائج أن المشرف التربوي يشغل دوراً كبيراً في تطوير الكفايات التخطيطية، والأدائية، والعلمية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، بمحلية أم درمان، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين محاور الكفايات والدرجة الكلية للاستبانة. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدور المشرف التربوي في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية تعزى لمتغيرات الدراسة: النوع، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وأما عن الدراسات ذات الصلة بقيادة التغيير؛ فمنها دراسة الفايز والناهض (2023) التي هدفت التعرف إلى واقع قيادة التغيير لدى قيادات الجامعات الأهلية بمدينة الرياض في ضوء نموذج كوتر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وطبقها على عينة بلغ عددها (249) فرداً من أصل (697) عضو هيئة تدريس في جامعة الأمير فيصل، وجامعة الأمير سلطان. أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة قيادة التغيير لدى قيادات الجامعات الأهلية بمدينة الرياض في ضوء نموذج كوتر، جاء بدرجة عالية، وأن بعد الشعور بضرورة التغيير حصل على أعلى الدرجات، بينما حصل بعد تحقيق المكاسب على المدى القصير على أدناها، كما تبين أن المعوقات التي تحد من ممارسة قيادة التغيير لدى قيادات الجامعات الأهلية بمدينة الرياض في ضوء نموذج كوتر، جاء بدرجة متوسطة.

وكذلك دراسة الشيبانية (2023) بعنوان: مبادرة إدارة التغيير (نموذج كوتر) وأثرها على الثقافة التنظيمية بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، حيث هدفت التعرف إلى مستوى تطبيق مبادرة إدارة التغيير (نموذج كوتر) ومستوى الثقافة التنظيمية، بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وطبقت الاستبانة على عينتها التي بلغت (236) فرداً من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (332) موظفاً من موظفي وزارة التربية والتعليم في السلطنة. كشفت الدراسة عن درجة عالية في مستوى تطبيق مبادرة إدارة التغيير (نموذج كوتر) ومستوى الثقافة التنظيمية في الوزارة، وعن وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لمبادرة إدارة التغيير (نموذج كوتر) على الثقافة التنظيمية فيها.

أما دراسة شريبتح (2022) فقد هدفت معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظرهم، واستخدمت الباحثة أسلوب البحث الوصفي التحليلي في الدراسة. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية في مدارس المديرية، والبالغ عددهم (90) مديراً ومديرة. وبلغ حجم العينة (54) مديراً ومديرة. واستخدمت الباحثة الاستبانة، والمقابلة، وتحليل محتوى الخطط التطويرية، لجمع البيانات من عينة الدراسة. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية لمهارات قيادة التغيير جاءت بدرجة كبيرة جداً، وكانت المهارات التي تتعلق بالتنظيم أعلاها، في حين أن المهارات التي تتعلق ببناء رؤية مستقبلية أداها. وبينت النتائج وجود فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في درجة ممارسة المديرين لمهارات قيادة التغيير، لصالح ممارسة المهارات التي تتعلق بالتنظيم، والعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين. كما أظهرت عدم وجود فروق في درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والتخصص، ومستوى المدرسة، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة من حيث النوع الاجتماعي للطلبة، والمؤهل العلمي. كما أظهرت نتائج المقابلة، وتحليل محتوى خطط المدير ممارسة مديري مدارس مديرية تربية وتعليم يطا لمهارات قيادة التغيير، وأنها تختلف من مدير لآخر، وقد تشابهت نتائج المقابلة وتحليل المحتوى مع نتائج الاستبانة بشكل متفاوت.

وقد هدفت دراسة الشهراني (2022) إلى تحديد أثر قيادة التغيير على الثقافة التنظيمية لدى قادة المدارس بمحافظة بيشة في المملكة العربية السعودية. أجرى الباحث الدراسة على جميع أفراد مجتمعها والبالغ عددهم (132) قائداً من قادة المدارس لجميع المراحل في مكاتب التعليم الخاصة في المحافظة. استخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة، حيث تكونت من (52) عبارة موزعة على ثلاث محاور لقياس كل من المتغيرات: درجة ممارسة قادة المدارس لمهارات التغيير، و مستوى ممارسة قادة المدارس لأبعاد الثقافة التنظيمية، و التأثير والتأثر بين قيادة التغيير والثقافة التنظيمية. كما استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف الدراسة. وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية قوية وموجبة بين قيادة التغيير والثقافة التنظيمية. وعن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة قيادة التغيير ومستوى الثقافة التنظيمية تعزى للمؤهل العلمي. بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة قيادة التغيير

ومستوى الثقافة التنظيمية تعزى لمتغير الدورات التدريبية، ولصالح الفئة التي حصلت على تدريب أكثر من خمس دورات.

أما دراسة إبراهيم والمرزوقي (2022) التي حاولت بناء نموذج مقترح لقيادة مديري مدارس عُمان للتغيير التربوي في ضوء عدة نماذج معاصرة، فقد اتبعت المنهج الوصفي، واستخدمت نظرية تحليل المضمون أداة لجمع البيانات، وتوصلت إلى بناء أنموذج تكون من مراحل الإيمان بالتغيير، وتشكيل فريق لإدارته، ونشر ثقافته، ووضع خطته، وتنفيذه، وتقويمه والاحتفاء بنجاحاته، ومتابعته.

أما دراسة أونيانيك وتوموكازو (Onyeneke & Tomokazu, 2021) فقد هدفت التعرف إلى تأثير أنشطة قيادة التغيير على دعم مواقف الموظف للتغيير التنظيمي المخطط له. ومن خلال تطبيق نهج كمي غير تجريبي، متعدد الأبعاد على الموقف، والتحقيق في التسلسل الهرمي للتأثيرات، ومسح استبانة من نوع ليكرت طبقت على (212) من أصل (1472) فرداً من المجتمع الأصلي، حصلت الدراسة على بيانات من الموظفين في مؤسسة تخضع لتغيير كبير، وحُللت البيانات عن طريق نمذجة المعادلة الهيكلية (Structural Equation Modeling) (SEM) حيث أشارت النتائج إلى أن تغيير سلوكيات القيادة يؤثر على ردود فعل الموظف تجاه التغيير، ولكنه يفتقر إلى التحقق التجريبي، وقد عُثر على الرؤية، والتواصل، والمشاركة، والدعم، والاهتمام بتغيير اهتمامات المشاركين لتكون ذات أهمية كبيرة في ضمان قبول الموظفين، ودعم جهود التغيير المخطط لها. وعلى الرغم من أن قيادة التغيير لم يكن لها تأثير مباشر على النوايا السلوكية للموظفين لدعم التغيير، إلا أنها كانت مرتبطة بشدة بتقييم الموظف المعرفي للتغيير، وقد توسطت العلاقة بين قيادة التغيير، والنوايا السلوكية للموظف لدعم التغيير المخطط بشكل متسلسل، من خلال التقييم المعرفي للموظف، والاستجابة العاطفية لحدوث التغيير المخطط له.

وقد أجرى العريفان (2019) دراسته بهدف التعرف إلى واقع ممارسة قيادة التغيير في مؤسسات التعليم العام الكويتية في العام الدراسي (2019/2018) من وجهة نظر مديري المدارس فيها. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمعها من جميع المدراء العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي في مدارس التعليم العام الكويتية والبالغ عددهم (14000) فرد، بينما بلغت العينة (32) مديراً ومديرة اختيروا بالطريقة العشوائية من بين مديري المدارس في التعليم العام الكويتي. وقد اعتمدت الباحثة أسلوب المقابلة المقننة المؤلفة من أربع أسئلة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام نمط قيادة التغيير من قبل مديري مدارس التعليم العام الكويتية

جاءت بنسبة عالية بناءً على نسبة استخدام أسلوب قيادة التغيير في المنظمات التعليمية، كما أظهرت النتائج أن مدارس التعليم العام الكويتية مهينة لعمليات التغيير المختلفة والمفاجئة.

أما فيما يخص الدراسات ذات الصلة بدور الإشراف التربوي في القيادة والتغيير، فقد هدفت دراسة كل من آل مسلط والمخلافي (2021) التعرف إلى درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في إدارة التغيير، وعلاقته بالمستوى الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة عسير، في ضوء متغيرات الدراسة: المحافظة، التخصص، سنوات الخدمة، الجنس. واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته طبيعة الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (341) معلماً ومعلمة، اختيروا بطريقة عشوائية، من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (1619) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية بمنطقة عسير. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في إدارة التغيير كانت عالية، وأن متوسط درجات الالتزام الوظيفي تحققت بدرجة عالية جداً. وأشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسط درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في إدارة التغيير، وفي متوسط درجة الالتزام الوظيفي للمعلمين، وفقاً للمتغيرات: المحافظة، والتخصص، وسنوات الخدمة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين متوسط درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في إدارة التغيير، وبين متوسط درجة الالتزام الوظيفي للمعلمين.

كما هدفت دراسة المعمرى وآخرون (2020) إلى الكشف عن واقع ممارسة المشرفين التربويين لمهارات قيادة التغيير بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمان. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أغراضها. وعليه فقد بُنيت استبانة تكونت من (32) فقرة موزعة على أربعة مجالات. و طبقت على عينة بلغ حجمها (310) من المجتمع الأصلي البالغ عددهم (1878) من المعلمات والمعلمين الأوائل في محافظات مسقط، شمال الباطنة، وجنوب الباطنة، والداخلية. وجاءت تقديرات أفراد العينة لواقع ممارسة المشرفين لمهارات التغيير متوسطة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والمحافظة التعليمية، والتخصص. بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، في مجال بناء العلاقات وصنع التماسك، ولصالح الإناث.

أما دراسة اليوسف ودراوشة (Al-youssef & Drawsheh, 2020) فقد أجريت بهدف التعرف إلى دور المشرف التربوي في تنمية القدرات القيادية لدى المعلمين في شمال وادي الأردن. استخدم الباحثان المنهج الوصفي للمسح، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها. تكونت عينة الدراسة من (300) فرد من المجتمع الكلي للدراسة والبالغ

عدددهم (800) معلم. وأوضحت النتائج استجابات أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية القدرات القيادية لدى المعلمين في شمال الأردن، حيث جاءت القدرات القيادية للمعلمين بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وقد أجرت الباحثتان السقا والرويشد (2020) دراستهما بقصد التعرف إلى واقع تفعيل دور المشرفة التربوية بوصفها قائدة تربوية في ضوء مؤشرات الأداء بإدارة تعليم محافظة الخرج في المملكة العربية السعودية. واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، كما صممتا استبانة مكونة من (39) فقرة موزعة على المحورين: تفعيل دور المشرفة التربوية بوصفها قائدة تربوية في ضوء مؤشرات الأداء، والصعوبات التي تحد من تفعيل دور المشرفة التربوية بوصفها قائدة تربوية في ضوء مؤشرات الأداء. وطبقت الباحثتان الدراسة على كافة أفراد مجتمعها، البالغ عددهم (70) مشرفة حسب إحصائيات مكتب الإشراف التربوي في محافظة الخرج في المملكة. وتمثلت أبرز النتائج في أن درجة الموافقة على دور المشرفة التربوية بوصفها قائدة تربوية في ضوء مؤشرات الأداء جاءت عالية. كما جاءت الموافقة على الصعوبات التي تحد من دور المشرفة التربوية بوصفها قائدة تربوية في ضوء مؤشرات الأداء بدرجة عالية، ومن أهم هذه الصعوبات أن التغيير المستمر لبعض مؤشرات الأداء يحول دون قياس أثرها، وأن المؤشرات لا تراعي الأعمال الأخرى للمشرفة كاللجان والمؤتمرات.

كما أجرى العجلان (2018) دراسته بهدف التعرف إلى درجة إسهام الإشراف التربوي في تنمية المهارات القيادية (الفنية، والإنسانية، والإدراكية) لدى قائدات مرحلة رياض الأطفال بمدينة الرياض، والصعوبات التي تحد من إسهام الإشراف التربوي في تنمية هذه المهارات. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وطُبقت على عينة تكونت من (214) قائدة من مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع قائدات مدارس رياض الأطفال الحكومية والأهلية التابعة لوزارة التعليم في مدينة الرياض، والبالغ عددهن (467) قائدة. أسفرت الدراسة عن نتائج عدة، أهمها أن درجة إسهام الإشراف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى قائدات مرحلة رياض الأطفال، جاءت بدرجة عالية، في حين جاءت الموافقة متوسطة حول الصعوبات التي تواجه الإشراف التربوي، وعالية حول المقترحات اللازمة لزيادة إسهام الإشراف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى القائدات المذكورات.

وأجرت مرتجى (2009) دراستها بهدف الكشف عن دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة وسبل تفعيله. ولتحقيق أهداف الدراسة، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وصممت استبانة مكونة من (59) فقرة موزعة على المجالات: تنمية مهارة الإبداع، تنمية مهارة التطوير، تنمية مهارة التأثير في الآخرين. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الإعدادية في وكالة الغوث في محافظات غزة في العام الدراسي (2008 / 2009) والبالغ عددهم (3269). طُبقت الدراسة على عينة استطلاعية تكونت من (40) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة. بينما وُزعت الاستبانة على (600) معلماً ومعلمة، استجاب منهم (590) معلماً ومعلمة. توصلت الدراسة إلى أن درجة قيام المشرف التربوي بدوره في تنمية مهارات معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث جاءت عالية. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين تعزى لمتغير الجنس، و لصالح الإناث. ولمتغير المنطقة التعليمية، بين شرق غزة وشمالها، ولصالح الشمال، وبين شرق غزة وخان يونس ولصالح خان يونس، وبين شرق غزة ورفح، ولصالح رفح. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين تعزى لمتغيرات سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، والمنطقة التعليمية في الاستبانة ككل، وفي المجالين الأول والثالث.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتنوع الدراسات العربية والأجنبية السابقة، ذات الصلة بموضوع الدراسة، من حيث الشكل، والمضمون، والأهداف، والأساليب، والمعالجة. وقد اهتم بعضها بالكشف عن دور الإشراف التربوي في تطوير كفايات المعلمين، وتنمية مهاراتهم في التدريس، كما في دراسة المري (2023) والمهداوي (2022) والبوات (2022) وآل دغمان (2020) وهوك وآخرون (Hoque et al, 2020) وأحمد وعبد القادر (2019). كما اهتم بعضها الآخر بواقع ممارسة قيادة التغيير، وعلاقته ببعض المتغيرات، كما في دراسة الفايز والناهض (2023) والشيبانية (2023) وإنجيديا وآخرون (Engida et al, 2022) وشريتج (2022) والشهراني (2022) وأونيانيك و توموكازو (Onyeneke & Tomokazu, 2021) والعريفان (2019). في حين اهتمت دراسات أخرى بدور الإشراف التربوي في القيادة التربوية، ومنها دراسة اليوسف ودراوشة (Al-youssef & Drawsheh, 2020) والسقا والرويشد (2020) والعجلان

(2018) ومرتجى (2009). ويشير ذلك إلى الاهتمام المحلي والإقليمي والدولي بالموضوعات ذات الصلة بالدراسة . أما عن الدراسات التي أجراها الباحثون في علاقة الإشراف التربوي بقيادة التغيير، فقد لاحظت الباحثة إلى جانب ندرتها، أنها اقتصرت على الكشف عن ممارسات المشرف التربوي في قيادة التغيير، كما في دراسة آل مسلط والمخلافي (2021) والمعمري وآخرون (2020).

وقد اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة كل من الشيبانية (2023) والبوات (2022) وشريتج (2022) وهوك وآخرون (Hoque et al, 2020) ومرتجى (2009) في استخدام المنهج الوصفي التحليلي. ومع دراسة المري (2023) وإبراهيم والمرزوقي (2022) والمهداوي (2022) وآل دغمان (2020) والمعمري وآخرون (2020) وعبد القادر وأحمد (2019) في استخدام المنهج الوصفي. في حين اختلفت مع دراسة كل من الفايز والناهض (2023) والسقا والرويشد (2020) واليوسف ودراوشة (Al-youssef & Drawsheh, 2020) والعجلان (2018) في استخدام المنهج الوصفي المسحي. ومع دراسة الشهراني (2022) وآل مسلط والمخلافي (2021) في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، ودراسة أونيانيك وتوموكازو (Onyeneke & Tomokazu, 2021) في استخدام نهج كمي غير تجريبي.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة شريتج (2022) في استخدام الاستبانة والمقابلة كأداتين لجمع البيانات. واختلفت مع دراسة المري (2023) والعريفان (2019) في استخدام المقابلة كأداة وحيدة لجمع البيانات. ومع دراسة إبراهيم والمرزوقي (2022) في استخدام تحليل المضمون كأداة لجمع البيانات. واختلفت مع معظم الدراسات في استخدام الاستبانة كأداة وحيدة لجمع البيانات، وهي الفايز والناهض (2023) والشيبانية (2023) والمهداوي (2022) والشهراني (2022) وآل مسلط والمخلافي (2021) وأونيانيك وتوموكازو (Onyeneke & Tomokazu, 2021) والمعمري وآخرون (2020) واليوسف ودراوشة (Al-youssef & Drawsheh, 2020) وآل دغمان (2020) والسقا والرويشد (2020) وعبد القادر وأحمد (2019) وهوك وآخرون (Hoque et al, 2020) والعجلان (2018) ومرتجى (2009).

لذا تميزت الدراسة الحالية في مضمونها عن الدراسات السابقة، في الكشف عن دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، لا عن ممارسات المشرف الفعلية في قيادة التغيير، أو عن دوره في تنمية مهارات قيادية أخرى، كما تميزت الدراسة بتعدد المتغيرات التي فُحصت وفقها الفروق بين استجابات أفراد

العينة، وتميزت ببناء أنموذج مقترح لدور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس المذكورة من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين. وتميزت كذلك باستخدام أسلوب البحث المختلط الذي يجمع المنهج الوصفي التطويري الكمي والنوعي في تحقيق الأهداف.

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الفصل وصفاً مفصلاً لمنهج الدراسة ومجتمعها، وعينتها، والأدوات المستخدمة في تحقيق أهدافها، وإجراءات صدق وثبات الاستبانة، وإجراءات تطبيق الدراسة، والأساليب الإحصائية اللازمة لمعالجة نتائج الدراسة وتحليلها.

1. منهج الدراسة:

يهتم المنهج الوصفي التطويري بوصف الظواهر والمشكلات والتساؤلات التي تقع في دائرة البحث العلمي، وبمعرفة الخصائص المميزة لنمو تلك الظواهر أو المشكلات، بهدف تعديلها أو تطويرها. لذا، تتبع الباحثة المنهج الوصفي التطويري (الكمي والنوعي) لدراسة دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين. ولبناء أنموذج مقترح لدور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين؛ باعتباره منهجاً ملائماً لطبيعة الدراسة وأهدافها.

2. مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مشرفي ومدرّسات، ومديري ومديرات، ومعلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية، في ضواحي القدس للعام الدراسي (2022-2023)، والبالغ عددهم (610) فرداً من القائمين على رأس عملهم، بواقع (19) مشرفاً، و (38) مديراً، و (553) معلماً من العاملين في المدارس الثانوية الحكومية. وذلك حسب الإحصائيات الموجودة في مكتب التربية والتعليم في ضواحي القدس- الرام.

3. عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة الخاصة بالاستبانة بالطريقة الطبقيّة العشوائية، وتألّفت العينة من (248) فرداً من مجتمع الدراسة وفق جدول كرجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970) بواقع (8) مشرفين وبنسبة (42,1)% و (15) مديراً وبنسبة (39,5)% و (225) معلماً وبنسبة (40,7)%، مما تم استرجاعه، أي ما نسبته (40,7)% من المجتمع الكلي للدراسة. والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها:

الجدول رقم (1)

توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة:

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
نوع المدرسة	ذكر	79	31.9
	انثى	169	68.1
	المجموع	248	100.0
المسمى الوظيفي	مشرف	8	3.2
	مدير	15	6.0
	معلم	225	90.8
	المجموع	248	100.0
الجنس	ذكر	71	28.6
	أنثى	177	71.4
	المجموع	248	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	158	63.7
	بكالوريوس ودبلوم	37	14.9
	ماجستير فأعلى	53	21.4
	المجموع	248	100.0
التخصص	علوم طبيعية	88	35.5
	علوم إنسانية	160	64.5
	المجموع	248	100.0
الخبرة العملية	أقل من 10 سنوات	65	26.2
	من 10- أقل من 20 سنة	90	36.3
	20 سنة فأكثر	93	37.5
	المجموع	248	100.0

أما عينة الدراسة الخاصة بالمقابلة، فقد اختيرت بالطريقة القصدية (الهدفية) ممن تزيد خبرتهم عن (15) عاماً من العاملين، بحيث تألفت من (35) فرداً من مجتمع الدراسة، بواقع (5) مشرفين، و(10) مديريين، و(20) معلم، ممن يعملون في القطاع الحكومي.

4. أدوات الدراسة:

اعتمدت الباحثة أداتين لتحقيق أهداف الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

1.4 الاستبانة:

تتكوّن الاستبانة المعدة لغرضها من جزأين: يشتمل الجزء الأول على معلومات عامة عن المستجيب بما يفي بأغراض المتغيرات المستقلة: (نوع المدرسة، والجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة العملية) أما الجزء الثاني فهو الاستبانة الخاصة بموضوع الدراسة، وهي: استبانة تقييم دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين.

وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، عملت الباحثة على بناء استبانة، تكونت بصورتها الأولية من (45) عبارة موزعة على مجالات التخطيط الاستراتيجي، والتشجيع وتحفيز الإبداع، وبناء العلاقات الإنسانية، وحل المشكلات وصناعة القرارات، والتقويم والتحسين المستمر. وقد طورت الباحثة عبارات ومجالات الاستبانة، بالإضافة من عبارات ومجالات عدة دراسات، هي: شريتح (2022) والطشة والرشيدي (2020) والشريجة وآخرون (2016) والزهراني (2012) وليثوود وآخرون (Leithwood & et al, 2006). وقد دُرّجت الاستبانة للفقرات وفق سلم ليكارت (Likert) الخماسي بحيث يشتمل على البدائل: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً. كما تمت صياغة جميع الفقرات بطريقة إيجابية في كل مجال من مجالات الاستبانة، بحيث كلما زادت العلامة على الفقرة، زاد الاهتمام بذلك المجال.

1.1.1 صدق الاستبانة:

- الصدق الظاهري: عرضت الباحثة الأداة بصورتها الأولية على (11) محكماً من ذوي الخبرة والتخصص؛ للإفادة من آرائهم، والأخذ بملاحظاتهم، ولتدقيقها لغوياً، وإجراء التعديلات المقترحة؛ حيث أضيف مجال بناء ثقافة التغيير، إلى المجالات الخمسة المذكورة آنفاً، ما يعني إضافة (7) فقرات جديدة للاستبانة، كما تم حذف فقرتين، وتعديل (6) فقرات من الناحية اللغوية، وبذا تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (50) عبارة موزعة على المجالات الستة.

- صدق المحتوى: جرى التحقق من صدق الأداة بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقراتها والدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع الفقرات، ما يدل على الاتساق الداخلي فيما بينها، والجدول رقم (2) يبين ذلك:

الجدول رقم (2):

نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.74**	0.000	18	0.79**	0.000	35	0.84**	0.000
2	0.72**	0.000	19	0.82**	0.000	36	0.80**	0.000
3	0.74**	0.000	20	0.82**	0.000	37	0.85**	0.000
4	0.67**	0.000	21	0.81**	0.000	38	0.83**	0.000
5	0.76**	0.000	22	0.84**	0.000	39	0.81**	0.000
6	0.79**	0.000	23	0.84**	0.000	40	0.82**	0.000
7	0.79**	0.000	24	0.83**	0.000	41	0.86**	0.000
8	0.71**	0.000	25	0.82**	0.000	42	0.87**	0.000
9	0.80**	0.000	26	0.83**	0.000	43	0.84**	0.000
10	0.76**	0.000	27	0.85**	0.000	44	0.85**	0.000
11	0.76**	0.000	28	0.80**	0.000	45	0.84**	0.000
12	0.77**	0.000	29	0.79**	0.000	46	0.81**	0.000
13	0.75**	0.000	30	0.78**	0.000	47	0.81**	0.000
14	0.76**	0.000	31	0.79**	0.000	48	0.86**	0.000
15	0.77**	0.000	32	0.80**	0.000	49	0.87**	0.000
16	0.81**	0.000	33	0.80**	0.000	50	0.86**	0.000
17	0.80**	0.000	34	0.82**	0.000			

** دالة احصائية عند 0.001

* دالة احصائية عند 0.050

2. 1. 4 ثبات الاستبانة: احتُسب معامل الثبات لأداة الدراسة لكل مجال من مجالاتها، وللأداة ككل بطريقة الاتساق الداخلي وذلك حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alfa). وكانت الدرجة الكلية لدور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين (0.98).

وتشير النتيجة إلى تمتع الأداة بثبات يفى بأغراض الدراسة. والجدول رقم (3) يبين معامل ثبات المجالات وفق ترتيبها التنازلي، والدرجة الكلية.

الجدول رقم (3)

نتائج معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
بناء ثقافة التغيير	7	0.93
التخطيط الاستراتيجي	10	0.95
التشجيع وتحفيز الإبداع	10	0.96
بناء العلاقات الإنسانية	7	0.94
حل المشكلات وصناعة القرارات	9	0.96
التقويم والتحسين المستمر	7	0.96
الدرجة الكلية	50	0.98

3.1.4 معيار تصحيح الاستبانة:

لتحديد درجة متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة للاستبانة، تم حساب الفترات بين الدرجات بقسمة $(5/4) = 0.80$ طول الفترة بين كل درجة والدرجة التي تليها. وبذلك تم اعتماد الدرجات التالية:

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي
منخفضة جداً	1.80 فأقل
منخفضة	2.60-1.81
متوسطة	3.40-2.61
عالية	4.20-3.41
عالية جداً	4.21 فأكثر

2. 4 المقابلة:

استخدمت الباحثة المقابلات الشخصية الفردية للمشرفين والمديرين، والمجموعات البؤرية للمعلمين، كأداة لجمع البيانات، حيث حصلت الباحثة على موافقة الجهات المعنية على تطبيق الأداة، وحددت موعداً مناسباً للمشاركين في المقابلات الفردية والمجموعات البؤرية، ثم عرضت خطة الدراسة وشرحت أهدافها للأفراد والمجموعات، كما عرضت مقدمة موجزة حول مفهوم قيادة التغيير، وأهم مهاراتها، وأهمية دور المشرف في تنمية تلك المهارات لدى المعلمين.

عملت الباحثة على تزويد المشاركين بأسئلة المقابلة، ثم أجرت مقابلة شخصية واحدة لكل فرد من المشرفين والمديرين، في مدة تراوحت بين (30- 40) دقيقة، وسجلت البيانات على الورق، بينما قامت بمقابلة المجموعات البؤرية للمعلمين ضمن أربع مجموعات بؤرية، تكونت كل مجموعة من (5) معلمين، حيث شرحت الباحثة كيفية عمل المجموعات البؤرية للمشاركين، وأوضحت قواعد سير النقاش، بحيث يتم بطريقة منظمة، تسمح بمشاركة كل الأفراد في النقاش، مع بيان قيمة الاختلاف في وجهات النظر، كما استخدمت الباحثة طريقة المشاركة والعصف الذهني خلال المقابلة، ومنحت الأفراد الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة للحصول على أكبر قدر من البيانات، مع التأكيد على سرّيتها، وعلى حذف الأسماء المستخدمة في النقاش، ثم دونت الباحثة البيانات على الورق.

وقد تكون نموذج المقابلة من (10) أسئلة مقننة مفتوحة، صاغتها الباحثة بعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وبما يتوافق مع طبيعة الدراسة وأهدافها وأسئلتها، كما توزعت أسئلة المقابلة على (5) محاور، اشتمل كل منها على سؤالين، كما عرضت الباحثة أسئلة المقابلة على (5) من الخبراء التربويين، لإبداء ملاحظاتهم حول الصياغة والدقة العلمية واللغوية، ومدى ارتباط الأسئلة بما وضعت لأجله؛ للتأكد من صدقها.

5. إجراءات تطبيق الدراسة:

تمت إجراءات الدراسة على النحو الآتي:

- قامت الباحثة وبالتعاون مع عمادة الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية بالإجراءات الرسمية اللازمة لتطبيق أداتي الدراسة والتي تمثلت بالحصول على كتاب تسهيل مهمة للباحثة بغية الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم- مركز البحث والتطوير التربوي، على تطبيق الأدوات، وذلك لتسهيل مهمة الباحثة.

- حصرت الباحثة مجتمع الدراسة بمساعدة مكتب التربية والتعليم في ضواحي القدس- الرام.
- حصرت الباحثة عينة الدراسة الخاصة بالاستبانة حسب جدول كرجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970) لتحديد حجم العينات، بواقع (248) فرداً من العدد الكلي.
- حصرت الباحثة العينة القصدية الخاصة بالمقابلة بواقع (35) فرداً ممن تزيد خبرتهم عن (15) عاماً، من العاملين في القطاع الحكومي.
- وزعت الباحثة الاستبانات الإلكترونية على المشرفين والمديرين، والورقية على المعلمين، مع توضيح المعلومات الشخصية المطلوب تسجيلها على الصفحة الأولى المعدة لذلك، وبيان كيفية الاستجابة لكل فقرات الأداة.
- قامت الباحثة بتجميع الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي، حيث بلغ عددها (248) استبانة تم استرجاعها من (8) مشرفين وبنسبة (42,1)% و(15) مديراً وبنسبة (39,5)% و(225) معلماً وبنسبة (40,7)% أي ما نسبته (40,7)% من المجتمع الكلي الدراسة.
- بعد جمع البيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل، أدخلت إلى جهاز الحاسب الآلي لعمل المعالجات الإحصائية المناسبة.
- أجرت الباحثة المقابلات الشخصية الفردية للمشرفين والمديرين، والبورية للمعلمين مع أفراد العينة القصدية للدراسة، في مدة تراوحت بين (30-40) دقيقة، وسجلت البيانات على الورق.
- قامت الباحثة بجمع البيانات المتعلقة بالمقابلات الفردية للمشرفين والمديرين والبالغ عددهم (15) مشرف ومدير، والمجموعات البورية والبالغ عددهم (20) معلم، وصنفت البيانات في فئات تدل على محتواها وفقاً لكل محور من محاور المقابلة.
- قامت الباحثة بفرز البيانات المتشابهة بين المقابلات الفردية والمجموعات البورية ضمن معادلة الاتفاق والاختلاف في الرأي، من خلال نموذج النسب والتكرارات، واستخدمت المعادلة: (عدد مرات الاتفاق/العدد الكلي (35))*100، في جميع الأسئلة المتعلقة بنموذج المقابلة؛ وذلك لحساب نسبة التوافق والاختلاف فيما بين الآراء.
- وقد لجأت الباحثة إلى الجمع بين آراء المشرفين والمديرين في المقابلات الفردية، وآراء المعلمين في المجموعات البورية، بناء على ارتفاع نسبة التوافق بين آراء المشاركين في كل منهما؛ وبذا تم العمل على جمع الآراء المتشابهة وترميزها، والتعامل معها كوحدة واحدة؛ وذلك للوصول الى النتائج واستخلاص المعلومات.
- عملت الباحثة على بناء أنموذج مقترح لدور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس.

6. المعالجات الإحصائية:

- قامت الباحثة بجمع بيانات الدراسة ومراجعتها تمهيداً لإدخالها للحاسب الآلي، وأعطيت أرقاماً معينة بتحويل الاستجابات اللفظية إلى رقمية، بحيث تعطى الاستجابة دائماً الرقم (5) وغالباً الرقم (4) وأحياناً الرقم (3) ونادراً الرقم (2) وإطلاقاً الرقم (1).
- أُجريت المعالجات الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، والنسب المئوية؛ لوصف أفراد عينة الدراسة، وتحديد نسب استجاباتهم لعبارات الاستبانة.
- استُخرجت المتوسطات الحسابية لترتيب استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات الاستبانة حسب التقييم.
- استُخرجت الانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة لمعرفة دلالة كفاءة الوسط الحسابي في تمثيل مركز البيانات.
- أُجري اختبار (T test) واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها الديموغرافية.
- احتُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لغرض الوقوف على الصورة المبدئية للارتباطات البينية بين متغيرات الدراسة.
- احتُسب معامل الثبات لكل مجال من مجالات أداة الدراسة، وللأداة ككل، بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

7. متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على عدة متغيرات مستقلة، ومتغير رئيس:

أولاً- المتغيرات المستقلة:

1- نوع المدرسة:

أ- ذكور.

ب- إناث.

2- المسمى الوظيفي:

أ- مشرف.

ب- مدير.

ج- معلم.

3- الجنس:

أ- ذكر.

ب- أنثى.

4- المؤهل العلمي:

أ- بكالوريوس.

ب- بكالوريوس + دبلوم.

ج- ماجستير فأعلى.

5- التخصص:

أ- علوم طبيعية.

ب- علوم إنسانية.

6- الخبرة العملية:

أ- أقل من (10) سنوات.

ب- من (10) إلى أقل من (20) سنة.

ج- (20) سنة فأكثر.

ثانياً: المتغير الرئيس: دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية في ضواحي القدس، في المجالات: بناء ثقافة التغيير، والتخطيط الاستراتيجي، والتقويم والتحسين المستمر، وبناء العلاقات الإنسانية، والتشجيع وتحفيز الإبداع، وحل المشكلات وصناعة القرارات.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج أسئلة الدراسة، والمقابلات الفردية والمجموعات البؤرية، وذلك على النحو الآتي:

1. نتائج أسئلة الدراسة:

1.1 السؤال الأول: ما دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين؟ وللإجابة عن السؤال الأول جرى العمل على ما يأتي:

- احتُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات الاستبانة التي تعبر عن دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين. والجدول رقم (4) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات مرتبة تنازلياً:

الجدول رقم (4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	1	بناء ثقافة التغيير	3.54	0.82	عالية	70.9
2	4	بناء العلاقات الإنسانية	3.53	0.89	عالية	70.6
3	3	التشجيع وتحفيز الإبداع	3.52	0.93	عالية	70.5
4	5	حل المشكلات وصناعة القرارات	3.45	0.91	عالية	69.0
5	2	التخطيط الاستراتيجي	3.33	0.87	متوسطة	66.7
6	6	التقويم والتحسين المستمر	3.32	1.00	متوسطة	66.6
		الدرجة الكلية	3.45	0.84	عالية	69.0

يعبر الجدول رقم (4) عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين. وتشير المعطيات الواردة في الجدول إلى أن مقدار المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.45) ومقدار الانحراف المعياري (0.84) وهذا يدل على أن دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (69)%. ولقد حصل مجال بناء ثقافة التغيير على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.54)، يليه مجال بناء العلاقات الإنسانية بمتوسط حسابي (3.53)، ومن ثم مجال التشجيع وتحفيز الإبداع بمتوسط حسابي (3.52)، ومن ثم مجال حل المشكلات وصناعة القرارات بمتوسط حسابي (3.45) وقد جاءت هذه المجالات بدرجة عالية، يليها مجال التخطيط الاستراتيجي بمتوسط حسابي (3.33)، ومن ثم مجال التقويم والتحسين المستمر بمتوسط حسابي (3.32) وقد جاء بدرجة متوسطة.

- احتُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال بناء ثقافة التغيير. والجدول رقم (5) يبين ذلك وفق الترتيب التنازلي:

الجدول رقم (5):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال بناء ثقافة التغيير

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	1	يسهم المشرف التربوي في رفع وعي المعلمين بأهمية الحاجة إلى التغيير	3.77	0.91	عالية	75.4
2	2	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تبني رؤية منظمة وثابتة في العمل على التغيير	3.58	0.95	عالية	71.6
2	3	يوجه المشرف التربوي سلوكيات المعلمين القيادية في التغيير للتحرك من خلال نظم قيمية ثابتة	3.58	0.93	عالية	71.6
3	5	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تبني التفكير الإبداعي المنظم في التعامل مع	3.50	0.96	عالية	70.0

				التغيير		
70.0	عالية	1.01	3.50	يوجه المشرف التربوي طاقات المعلمين لتحقيق نتائج فعالة في التغيير	6	3
69.6	عالية	1.01	3.48	يشجع المشرف التربوي المعلمين على عقد جلسات منظمة من العصف الذهني الجماعي لتبادل أفكار التغيير	4	4
67.6	متوسطة	0.97	3.38	يساند المشرف التربوي المعلمين في ضبط ردود الفعل على التغيير	7	5
70.9	عالية	0.82	3.54	الدرجة الكلية		

يعبر الجدول رقم (5) عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال بناء ثقافة التغيير. ويتضح من الجدول أن مقدار المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.54) ومقدار الانحراف المعياري (0.82) وهذا يدل على أن مجال بناء ثقافة التغيير جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (70.9%).

وتشير النتائج في الجدول نفسه إلى أن (6) فقرات جاءت بدرجة عالية، وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة؛ حيث حصلت الفقرة "يسهم المشرف التربوي في رفع وعي المعلمين بأهمية الحاجة إلى التغيير" على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.77) وحصلت الفقرة "يساند المشرف التربوي المعلمين في ضبط ردود الفعل على التغيير" على أقل متوسط حسابي ومقداره (3.38).

- احتُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التخطيط الاستراتيجي. والجدول رقم (6) يبين ذلك بالترتيب التنازلي:

الجدول رقم (6):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التخطيط الاستراتيجي

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	8	يساعد المشرف التربوي المعلمين في تحديد أهداف الخطط اللازمة للتغيير	3.58	1.00	عالية	71.6
2	13	يدعم المشرف التربوي اهتمام المعلمين	3.50	0.98	عالية	70.0

				بجدولة التوقيت الزمني عند إعداد الخطط المستقبلية في التغيير		
69.2	عالية	1.05	3.46	يعزز المشرف التربوي من مشاركة المعلمين في إعداد الخطط المستقبلية للتغيير	9	3
68.0	متوسطة	1.06	3.40	يعزز المشرف التربوي قدرة المعلمين على وضع خطط بديلة لمواجهة المشكلات غير المتوقعة خلال تنفيذ خطة التغيير	17	4
66.6	متوسطة	1.00	3.33	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تحديد أولوياتهم عند ترتيب خطط التغيير	12	5
66.4	متوسطة	1.03	3.32	يحرص المشرف التربوي على اهتمام المعلمين بمراعاة الإمكانيات المتوافرة عند وضع خطط التغيير	11	6
65.6	متوسطة	1.06	3.28	يشارك المشرف التربوي المعلمين في التوفيق بين التجارب السابقة والمعطيات الحالية، لوضع خطط واقعية للتطوير	14	7
64.6	متوسطة	1.08	3.23	يشارك المشرف التربوي المعلمين في توجيه خططهم لتحقيق رؤية التغيير	16	8
64.4	متوسطة	1.07	3.22	يطرح المشرف التربوي مبادرات حديثة لمساعدة المعلمين على بناء رؤية مستقبلية في التغيير	15	9
61.0	متوسطة	1.05	3.05	يهيئ المشرف التربوي الوسائل التي تساعد المعلمين على التنبؤ بالأوضاع المستقبلية في المدرسة	10	10
66.7	متوسطة	0.87	3.33	الدرجة الكلية		

يعبر الجدول رقم (6) عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التخطيط الاستراتيجي. ويبين الجدول أن مقدار المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.33) ومقدار الانحراف المعياري (0.87) وهذا يدل على أن مجال التخطيط الاستراتيجي جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (66.7%).

وتشير النتائج في الجدول نفسه أن (3) فقرات جاءت بدرجة عالية، و(7) فقرات جاءت بدرجة متوسطة؛ حيث حصلت الفقرة "يساعد المشرف التربوي المعلمين في تحديد أهداف الخطط اللازمة للتغيير" على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.58) وحصلت الفقرة "يهيئ المشرف التربوي الوسائل التي تساعد المعلمين على التنبؤ بالأوضاع المستقبلية في المدرسة" على أقل متوسط حسابي ومقداره (3.05).

- احتُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التشجيع وتحفيز الإبداع. والجدول رقم(7) يبين ذلك وفق الترتيب التالي:

الجدول رقم(7):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التشجيع وتحفيز الإبداع

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	18	يعزز المشرف التربوي شعور المعلمين بأهميتهم	3.73	1.10	عالية	74.6
2	21	يشجع المشرف التربوي المعلمين على التعاون والعمل بروح الفريق الواحد لإحداث التغيير	3.67	1.08	عالية	73.4
3	19	يثير المشرف التربوي دافعية المعلمين وإقدامهم نحو العمل بوصفهم وكلاء للتغيير	3.57	1.11	عالية	71.4
3	22	يحفز المشرف التربوي المعلمين على استخدام مهارات التفكير العليا اللازمة لإيجاد الأفكار الجديدة المطلوبة للتغيير	3.57	1.00	عالية	71.4
4	24	يدعم المشرف التربوي المعلمين في تطبيق أفكارهم الإبداعية	3.56	1.05	عالية	71.2
5	20	يهيئ المشرف التربوي مناخاً إيجابياً يحفز المعلمين على المبادرة في تطوير العمل	3.54	1.04	عالية	70.8
6	23	يشجع المشرف التربوي المعلمين على استثمار موارد المدرسة في تحقيق أهداف التغيير	3.51	1.09	عالية	70.2

7	27	يساند المشرف التربوي المعلمين في التغلب على التحديات التي تواجه التغيير	3.42	1.03	عالية	68.4
8	26	يفوض المشرف التربوي المعلمين الصلاحيات اللازمة لإحداث التغيير الإيجابي	3.41	1.06	عالية	68.2
9	25	يسهم المشرف التربوي في توفير المصادر الداعمة لتطبيق مشروعات المعلمين الإبداعية	3.27	1.11	متوسطة	65.4
		الدرجة الكلية	3.52	0.93	عالية	70.5

يعبر الجدول رقم (7) عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التشجيع وتحفيز الإبداع . ويتضح من الجدول أن مقدار المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.52) ومقدار الانحراف المعياري (0.93) وهذا يدل على أن مجال التشجيع وتحفيز الإبداع جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (70.5%).

تشير النتائج في الجدول نفسه أن (9) فقرات جاءت بدرجة عالية، وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة؛ حيث حصلت الفقرة "يعزز المشرف التربوي شعور المعلمين بأهميتهم" على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.73) وحصلت الفقرة "يساهم المشرف التربوي في توفير المصادر الداعمة لتطبيق مشروعات المعلمين الإبداعية" على أقل متوسط حسابي ومقداره (3.27).

- احتُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال بناء العلاقات الإنسانية. والجدول رقم (8) يبين ذلك بالترتيب التنازلي:

الجدول رقم (8):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال بناء العلاقات الإنسانية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	30	يعزز المشرف التربوي التزام المعلمين بالتعامل على أساس المبادئ المهنية	3.66	0.98	عالية	73.2
2	28	يعزز المشرف التربوي قدرة المعلمين	3.65	0.99	عالية	73.0

				على تجسيد القدوة الحسنة خلال ممارساتهم الشخصية		
72.0	عالية	1.00	3.60	يدعم المشرف التربوي تبادل آراء المعلمين من خلال فتح قنوات التواصل والحوار فيما بينهم	29	3
70.0	عالية	1.03	3.50	يساعد المشرف التربوي المعلمين في استمرار العلاقات الإنسانية مع ذوي العلاقة بعملية التغيير	32	4
69.2	عالية	1.07	3.46	يعزز المشرف التربوي من احترام المعلمين لجميع المشاركين في رسم خطط التغيير	34	5
69.0	عالية	1.05	3.45	يعزز المشرف التربوي من مشاركة المعلمين في الاجتماعات غير الرسمية	31	6
68.0	متوسطة	1.04	3.40	يساعد المشرف التربوي المعلمين في تنظيم لقاءات اجتماعية إنسانية لتحقيق أهداف التغيير	33	7
70.6	عالية	0.89	3.53	الدرجة الكلية		

يعبر الجدول رقم (8) عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال بناء العلاقات الإنسانية. ويبين الجدول أن مقدار المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.53) ومقدار الانحراف المعياري (0.89) وهذا يدل على أن مجال بناء العلاقات الإنسانية جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (70.6%).

وتشير النتائج في الجدول نفسه أن (6) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة؛ حيث حصلت الفقرة "يعزز المشرف التربوي التزام المعلمين بالتعامل على أساس المبادئ المهنية" على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.66). وحصلت الفقرة "يساعد المشرف التربوي المعلمين في تنظيم لقاءات اجتماعية إنسانية لتحقيق أهداف التغيير" على أقل متوسط حسابي بمقدار (3.40).

- احتُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال حل المشكلات وصناعة القرارات. والجدول رقم (9) يوضح ذلك وفق الترتيب التنازلي:

الجدول رقم (9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال حل المشكلات وصناعة القرارات

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	36	يشجع المشرف التربوي المعلمين على حل المشكلات وفق أسس علمية	3.56	0.99	عالية	71.2
2	39	يساعد المشرف التربوي المعلمين على توظيف التقنيات الحديثة في جمع المعلومات اللازمة لصنع القرارات وحل المشكلات	3.50	1.06	عالية	70.0
3	38	يشارك المشرف التربوي المعلمين في تقديم المعلومات لزيادة مساهمتهم في حل المشكلات	3.47	1.02	عالية	69.4
3	41	يشجع المشرف التربوي المعلمين على مراعاة الدقة في اختيار الوقت المناسب لاتخاذ قرارات التغيير	3.47	1.06	عالية	69.4
4	37	يحرص المشرف التربوي على تبادل آراء المعلمين في الحصول على المعلومات اللازمة لصنع قرارات التغيير	3.46	1.04	عالية	69.2
5	35	يساعد المشرف التربوي المعلمين على اتخاذ التدابير اللازمة للوقاية من وقوع الأخطاء	3.42	1.06	عالية	68.4
5	40	يساعد المشرف التربوي المعلمين على صنع قرارات التغيير بما يضمن جودة سير العملية التعليمية التعلمية	3.42	1.01	عالية	68.4
6	42	يشجع المشرف التربوي المعلمين على مراعاة الدقة في اختيار الوقت المناسب لتنفيذ قرارات التغيير	3.41	1.04	عالية	68.2

7	43	يشارك المشرف التربوي المعلمين في دراسة بدائل مناسبة للقرارات وفقاً للتغيير المطلوب	3.35	1.06	متوسطة	67.0
		الدرجة الكلية	3.45	0.91	عالية	69.0

يعبر الجدول رقم (9) عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال حل المشكلات وصناعة القرارات. ويبين الجدول أن مقدار المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.45) ومقدار الانحراف المعياري (0.91) وهذا يدل على أن مجال حل المشكلات وصناعة القرارات جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (69%).

وتشير النتائج في الجدول نفسه أن (8) فقرات جاءت بدرجة عالية، وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة؛ حيث حصلت الفقرة "يشجع المشرف التربوي المعلمين على حل المشكلات وفق أسس علمية" على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.56). وحصلت الفقرة "يشارك المشرف التربوي المعلمين في دراسة بدائل مناسبة للقرارات وفقاً للتغيير المطلوب" على أقل متوسط حسابي بمقدار (3.35).

- احتُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التقويم والتحسين المستمر. والجدول رقم (10) يبين ذلك بالترتيب التنازلي:

الجدول رقم (10):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التقويم والتحسين المستمر

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	44	يسهم المشرف التربوي في تطوير المعلمين لأدائهم المهني بناء على نتائج عملية التقويم	3.49	1.15	عالية	69.8
2	45	يشجع المشرف التربوي المعلمين على الإفادة من نتائج تعلم المتعلمين في تقويم خطة المدرسة الاستراتيجية	3.40	1.04	متوسطة	68.0
3	49	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تقويم	3.35	1.09	متوسطة	67.0

				خط التغيير وفقاً لمدى تحقيقها للأهداف		
66.6	متوسطة	1.13	3.33	يشارك المشرف التربوي المعلمين في مراعاة معايير تقويم خطة التغيير	50	4
66.0	متوسطة	1.13	3.30	يشجع المشرف التربوي المعلمين على اعتماد معايير موضوعية لتقييم إنجازاتهم لخطط التغيير	48	5
64.4	متوسطة	1.11	3.22	يساعد المشرف التربوي المعلمين في الاستعانة بالمقاييس المختلفة لتقويم برامج المدرسة في ضوء الرؤية المستقبلية	47	6
64.2	متوسطة	1.12	3.21	يدعم المشرف التربوي المعلمين في مشاركة المجتمع المحلي في تقويم فعاليات المدرسة	46	7
66.6	متوسطة	1.00	3.32	الدرجة الكلية		

يعبر الجدول رقم (10) عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التقويم والتحسين المستمر. ويتضح من الجدول أن مقدار المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.32) ومقدار الانحراف المعياري (1.00) وهذا يدل على أن مجال التقويم والتحسين المستمر جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (66.6%).

وتشير النتائج في الجدول نفسه أن فقرة واحدة جاءت بدرجة عالية، و(6) فقرات جاءت بدرجة متوسطة؛ حيث حصلت الفقرة "يسهم المشرف التربوي في تطوير المعلمين لأدائهم المهني بناء على نتائج عملية التقويم" على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.49). وحصلت الفقرة "يدعم المشرف التربوي المعلمين في مشاركة المجتمع المحلي في تقويم فعاليات المدرسة" على أقل متوسط حسابي بمقدار (3.21).

2. 1 السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين تُعزى لنوع المدرسة، والمسمى الوظيفي، والجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة العملية؟

انبثقت عن السؤال الثاني ست فرضيات، وتمت الإجابة عنه من خلال فحصها، وذلك على النحو الآتي:

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، تُعزى لنوع المدرسة. فُحصت الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، وفق متغير نوع المدرسة. والجدول رقم (11) يبين ذلك:

الجدول رقم (11):
نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد عينة الدراسة وفق متغير نوع المدرسة

المجال	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
بناء ثقافة التغيير	ذكور	79	3.59	0.77	0.73	0.46
	اناث	169	3.51	0.84		
التخطيط الاستراتيجي	ذكور	79	3.42	0.84	1.06	0.28
	اناث	169	3.29	0.88		
التشجيع وتحفيز الإبداع	ذكور	79	3.56	0.91	0.51	0.60
	اناث	169	3.50	0.94		
بناء العلاقات الإنسانية	ذكور	79	3.57	0.86	0.47	0.63
	اناث	169	3.51	0.90		
حل المشكلات وصناعة القرارات	ذكور	79	3.54	0.88	1.04	0.29
	اناث	169	3.40	0.93		
التقويم والتحسين المستمر	ذكور	79	3.44	0.96	1.22	0.22
	اناث	169	3.27	1.02		
الدرجة الكلية	ذكور	79	3.52	0.81	0.91	0.36

يتبين من الجدول رقم (11) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.91) ومستوى الدلالة (0.36) أي لا توجد فروق في متوسطات استجابات أفراد العينة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين

والمديرين والمعلمين تعزى لمتغير نوع المدرسة، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

فُحصت الفرضية الثانية بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين وفق متغير المسمى الوظيفي. والجدول رقم (12) يبين ذلك:

الجدول رقم (12):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة وفق متغير المسمى الوظيفي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المسمى الوظيفي	المجال
0.45	4.14	8	مشرف	بناء ثقافة التغيير
0.55	3.70	15	مدير	
0.84	3.51	225	معلم	
0.53	3.96	8	مشرف	التخطيط الاستراتيجي
0.75	3.46	15	مدير	
0.88	3.30	225	معلم	
0.49	4.23	8	مشرف	التشجيع وتحفيز الإبداع
0.65	3.76	15	مدير	
0.95	3.48	225	معلم	
0.55	4.26	8	مشرف	بناء العلاقات الإنسانية
0.57	3.64	15	مدير	
0.90	3.49	225	معلم	
0.55	4.06	8	مشرف	حل المشكلات وصناعة القرارات
0.60	3.70	15	مدير	
0.93	3.41	225	معلم	
0.66	4.17	8	مشرف	التقويم والتحسين المستمر
0.72	3.57	15	مدير	

1.02	3.28	225	معلم	الدرجة الكلية
0.47	4.13	8	مشرف	
0.60	3.64	15	مدير	
0.85	3.41	225	معلم	

يبين الجدول رقم (12) وجود فروق ظاهرية في متوسطات استجابات أفراد العينة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، ولمعرفة دلالة الفروق استُخدم تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يتضح في الجدول رقم (13):

الجدول رقم (13):

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد عينة الدراسة وفق متغير المسمى الوظيفي

مستوى الدلالة	قيمة "ف" المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
0.07	2.62	1.75	2	3.50	بين المجموعات	بناء ثقافة التغيير
		0.67	245	164.04	داخل المجموعات	
			247	167.54	المجموع	
0.09	2.38	1.78	2	3.57	بين المجموعات	التخطيط الاستراتيجي
		0.74	245	183.62	داخل المجموعات	
			247	187.19	المجموع	
*0.04	3.10	2.66	2	5.32	بين المجموعات	التشجيع وتحفيز الإبداع
		0.85	245	209.80	داخل المجموعات	
			247	215.12	المجموع	
*0.04	3.07	2.39	2	4.78	بين المجموعات	بناء العلاقات الإنسانية
		0.77	245	190.95	داخل المجموعات	
			247	195.74	المجموع	
0.07	2.61	2.18	2	4.36	بين المجموعات	حل المشكلات وصناعة القرارات
		0.83	245	204.44	داخل المجموعات	
			247	208.80	المجموع	
*0.02	3.58	3.57	2	7.14	بين المجموعات	التقويم والتحسين المستمر
		0.99	245	243.80	داخل المجموعات	

			247	250.94	المجموع	
0.03	3.28	2.30	2	4.61	بين المجموعات	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول رقم (13) أن قيمة "ف" للدرجة الكلية (3.28) ومستوى الدلالة (0.03) وهي أقل من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، تعزى لتغير المسمى الوظيفي، وكذلك للمجالات ما عدا مجالات بناء ثقافة التغيير، والتخطيط الاستراتيجي، وحل المشكلات وصناعة القرارات، وبذلك تم رفض الفرضية الثانية. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق، والجدول رقم (14) يبين ذلك:

الجدول رقم (14):

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة وفق متغير المسمى الوظيفي

المجال	المتغيرات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
التشجيع وتحفيز الإبداع	مشرف	مدير	0.47
		معلم	0.02
	مدير	مشرف	-0.47
		معلم	0.28
	معلم	مشرف	-0.75
		مدير	-0.28
بناء العلاقات الإنسانية	مشرف	مدير	0.62
		معلم	0.76
	مدير	مشرف	-0.62
		معلم	0.14
	معلم	مشرف	-0.76
		مدير	-0.14
التقويم والتحسين المستمر	مشرف	مدير	0.60
		معلم	0.89
	مدير	مشرف	-0.60
		معلم	0.28

0.01	-0.89*	مشرف	معلم	الدرجة الكلية
0.27	-0.28	مدير		
0.18	0.49	مدير	مشرف	
0.01	0.72*	معلم		
0.18	-0.49	مشرف	مدير	
0.30	0.22	معلم		
0.01	-0.72*	مشرف	معلم	
0.30	-0.22	مدير		

يتضح من الجدول رقم (14) أن الفروق في الدرجة الكلية كانت بين (مشرف) و (معلم) لصالح (مشرف).

نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، تُعزى لمتغير الجنس.

فُحصت الفرضية الثالثة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين وفق متغير الجنس. والجدول رقم (15) يبين ذلك:

الجدول رقم (15):

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
بناء ثقافة التغيير	ذكر	71	3.56	0.78	0.30	0.76
	أنثى	177	3.53	0.83		
التخطيط الاستراتيجي	ذكر	71	3.38	0.86	0.54	0.58
	أنثى	177	3.31	0.87		
التشجيع وتحفيز الإبداع	ذكر	71	3.56	0.91	0.45	0.65
	أنثى	177	3.50	0.94		
بناء العلاقات الإنسانية	ذكر	71	3.56	0.87	0.34	0.72
	أنثى	177	3.51	0.89		

0.39	0.84	0.91	3.52	71	ذكر	حل المشكلات وصناعة القرارات
		0.92	3.41	177	أنثى	
0.19	1.28	0.96	3.45	71	ذكر	التقويم والتحسين المستمر
		1.02	3.27	177	أنثى	
0.49	0.68	0.83	3.50	71	ذكر	الدرجة الكلية
		0.85	3.42	177	أنثى	

يتبين من الجدول رقم (15) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.68) ومستوى الدلالة (0.49) أي لا توجد فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، تعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

فُحصت الفرضية الرابعة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين وفق متغير المؤهل العلمي. والجدول رقم (16) يوضح ذلك:

الجدول رقم (16):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	المجال
0.78	3.51	158	بكالوريوس	بناء ثقافة التغيير
0.91	3.60	37	بكالوريوس ودبلوم	
0.87	3.59	53	ماجستير فأعلى	
0.86	3.30	158	بكالوريوس	التخطيط الاستراتيجي
0.80	3.45	37	بكالوريوس ودبلوم	
0.95	3.33	53	ماجستير فأعلى	
0.91	3.52	158	بكالوريوس	التشجيع وتحفيز الإبداع

0.96	3.54	37	بكالوريوس ودبلوم	
0.98	3.51	53	ماجستير فأعلى	
0.89	3.51	158	بكالوريوس	بناء العلاقات الإنسانية
0.95	3.57	37	بكالوريوس ودبلوم	
0.83	3.56	53	ماجستير فأعلى	
0.92	3.43	158	بكالوريوس	حل المشكلات وصناعة القرارات
0.87	3.52	37	بكالوريوس ودبلوم	
0.93	3.44	53	ماجستير فأعلى	
0.98	3.34	158	بكالوريوس	التقويم والتحسين المستمر
1.00	3.38	37	بكالوريوس ودبلوم	
1.08	3.24	53	ماجستير فأعلى	
0.83	3.43	158	بكالوريوس	الدرجة الكلية
0.86	3.51	37	بكالوريوس ودبلوم	
0.89	3.44	53	ماجستير فأعلى	

يبين الجدول رقم (16) وجود فروق ظاهرية في متوسطات استجابات أفراد العينة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يتضح في الجدول رقم (17):

الجدول رقم (17):

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بناء ثقافة التغيير	بين المجموعات	0.39	2	0.19	0.28	0.74
	داخل المجموعات	167.15	245	0.68		
	المجموع	167.54	247			
التخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	0.69	2	0.34	0.45	0.63
	داخل المجموعات	186.50	245	0.76		
	المجموع	187.19	247			

0.99	0.00	0.00	2	0.01	بين المجموعات	التشجيع وتحفيز الإبداع
		0.87	245	215.11	داخل المجموعات	
			247	215.12	المجموع	
0.89	0.11	0.09	2	0.18	بين المجموعات	بناء العلاقات الإنسانية
		0.79	245	195.55	داخل المجموعات	
			247	195.74	المجموع	
0.86	0.14	0.12	2	0.24	بين المجموعات	حل المشكلات وصناعة القرارات
		0.85	245	208.55	داخل المجموعات	
			247	208.80	المجموع	
0.77	0.25	0.25	2	0.51	بين المجموعات	التقويم والتحسين المستمر
		1.02	245	250.43	داخل المجموعات	
			247	250.94	المجموع	
0.88	0.12	0.08	2	0.17	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.72	245	176.56	داخل المجموعات	
			247	176.74	المجموع	

يبين الجدول رقم (17) أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.12) ومستوى الدلالة (0.88) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة.

نتائج الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، تُعزى لمتغير التخصص.

جرى فحص الفرضية الخامسة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين وفق متغير التخصص. والجدول رقم (18) يبين ذلك:

الجدول رقم (18):

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد عينة الدراسة وفق متغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
بناء ثقافة التغيير	علوم طبيعية	88	3.40	0.86	1.88	0.06
	علوم إنسانية	160	3.61	0.79		
التخطيط الاستراتيجي	علوم طبيعية	88	3.32	0.90	0.09	0.92
	علوم إنسانية	160	3.34	0.85		
التشجيع وتحفيز الإبداع	علوم طبيعية	88	3.47	0.95	0.65	0.51
	علوم إنسانية	160	3.55	0.92		
بناء العلاقات الإنسانية	علوم طبيعية	88	3.39	0.94	1.77	0.07
	علوم إنسانية	160	3.60	0.85		
حل المشكلات وصناعة القرارات	علوم طبيعية	88	3.41	0.89	0.49	0.62
	علوم إنسانية	160	3.47	0.93		
التقويم والتحسين المستمر	علوم طبيعية	88	3.31	0.99	0.10	0.91
	علوم إنسانية	160	3.33	1.01		
الدرجة الكلية	علوم طبيعية	88	3.39	0.86	0.80	0.42
	علوم إنسانية	160	3.48	0.83		

يتبين من الجدول رقم (18) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.80) ومستوى الدلالة (0.42) أي أنه لا توجد فروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، تعزى لمتغير التخصص، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الخامسة.

نتائج الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، تُعزى لمتغير الخبرة العملية.

فُحصت الفرضية السادسة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في

ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين وفق متغير الخبرة العملية.
والجدول رقم (19) يبين ذلك:

الجدول (19):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة وفق متغير الخبرة العملية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الخبرة العملية	المجال
0.70	3.69	65	أقل من 10 سنوات	بناء ثقافة التغيير
0.79	3.56	90	من 10- أقل من 20 سنة	
0.91	3.41	93	20 سنة فأكثر	
0.82	3.47	65	أقل من 10 سنوات	التخطيط الاستراتيجي
0.83	3.41	90	من 10- أقل من 20 سنة	
0.91	3.16	93	20 سنة فأكثر	
0.73	3.62	65	أقل من 10 سنوات	التشجيع وتحفيز الإبداع
0.95	3.57	90	من 10- أقل من 20 سنة	
1.02	3.40	93	20 سنة فأكثر	
0.73	3.62	65	أقل من 10 سنوات	بناء العلاقات الإنسانية
0.85	3.60	90	من 10- أقل من 20 سنة	
1.00	3.40	93	20 سنة فأكثر	
0.79	3.62	65	أقل من 10 سنوات	حل المشكلات وصناعة القرارات
0.96	3.48	90	من 10- أقل من 20 سنة	
0.94	3.29	93	20 سنة فأكثر	
0.91	3.43	65	أقل من 10 سنوات	التقويم والتحسين المستمر
1.05	3.40	90	من 10- أقل من 20 سنة	
1.01	3.18	93	20 سنة فأكثر	
0.70	3.57	65	أقل من 10 سنوات	الدرجة الكلية
0.85	3.50	90	من 10- أقل من 20 سنة	
0.91	3.30	93	20 سنة فأكثر	

يبين الجدول رقم (19) وجود فروق ظاهرية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، تعزى لمتغير الخبرة العملية،

ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يتضح في الجدول رقم (20):

الجدول رقم (20):

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد عينة الدراسة وفق متغير الخبرة العملية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بناء ثقافة التغيير	بين المجموعات	3.03	2	1.51	2.26	0.10
	داخل المجموعات	164.51	245	0.67		
	المجموع	167.54	247			
التخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	4.29	2	2.14	2.87	0.05
	داخل المجموعات	182.90	245	0.74		
	المجموع	187.19	247			
التشجيع وتحفيز الإبداع	بين المجموعات	2.33	2	1.16	1.34	0.26
	داخل المجموعات	212.79	245	0.86		
	المجموع	215.12	247			
بناء العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	2.58	2	1.29	1.64	0.19
	داخل المجموعات	193.15	245	0.78		
	المجموع	195.74	247			
حل المشكلات وصناعة القرارات	بين المجموعات	4.24	2	2.12	2.54	0.08
	داخل المجموعات	204.56	245	0.83		
	المجموع	208.80	247			
التقويم والتحسين المستمر	بين المجموعات	3.13	2	1.56	1.55	0.21
	داخل المجموعات	247.80	245	1.01		
	المجموع	250.94	247			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.20	2	1.60	2.26	0.10
	داخل المجموعات	173.53	245	0.70		
	المجموع	176.74	247			

يبين الجدول رقم (20) أن قيمة ف للدرجة الكلية (2.26) ومستوى الدلالة (0.10) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات استجابات عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، تعزى لمتغير الخبرة العملية، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية السادسة.

2. نتائج المقابلات الفردية والمجموعات البؤرية:

1. 2 المحور الأول: مهارات قيادة التغيير التي يجب أن يعمل المشرف التربوي على تنميتها لدى المعلمين في التخطيط الاستراتيجي:

عند سؤال المستجوبين عن كيفية مشاركة المشرف التربوي المعلمين في إعداد خطط واقعية من أجل صنع التغيير؛ أجمع (32) من أصل (35) مشاركاً، وبنسبة (91) % منهم على أن مناقشة المشرف التربوي أعضاء لجنة المبحث في تحديد أهداف خطط التغيير، ودعمه لهم في عقد لقاءات عنقودية زمرية على مستوى المناطق للعمل على التخطيط للتغيير، وفي تعزيز اهتمامهم بجدولة التوقيت الزمني عند إعداد الخطط، مهم عند مشاركة المشرف لهم في إعداد خطط واقعية من أجل صنع التغيير. ولذات الغرض؛ أجمع (19) مشاركاً، وبنسبة (54) % على أن تعكس خطط المعلمين السياسة التربوية التي تعتمدها وزارة التربية والتعليم في التخطيط للتغيير، وعلى ضرورة مساعدة المعلمين على تشخيص البيئة المدرسية الداخلية والخارجية عند إعداد الخطط، وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف، ووجوب تفويضهم صلاحيات غير مضبوطة للاجتهاد في مواجهة المعوقات التي تعترض تنفيذها، وقد قال معلم: "لا بد أن يُمنح المشرف التربوي المساحة الكافية للتحرك باتجاه التغيير، ودعمه، أو إعداد وتنفيذ خطته، أو التغلب على الصعوبات التي تواجهه، وبحرية، ودون قيد أو شرط، حتى يتمكن من تفويض المعلم الصلاحيات اللازمة لمواجهة التحديات التي تعترض إنجازها" كما أكد معلمون ومديرون آخرون على ذلك. ومن جانب آخر، أشار (10) مشاركين، وبنسبة (28) % إلى وجوب مشاركة المعلمين في الاطلاع على نماذج محلية وإقليمية ودولية حديثة، لتطوير أدائهم في التخطيط للتغيير.

وأما عن الكيفية التي ينبغي للمشرف التربوي من خلالها تقديم المساعدة للمعلمين في إعداد خطط بديلة لمواجهة المشكلات غير المتوقعة أثناء تنفيذ خطط التغيير؛ فقد أجمع (33) مشاركاً وبنسبة (94) % على وجوب مشاركة المشرف التربوي المعلمين في إعداد خطط بديلة قابلة للتطبيق لمواجهة الأزمات، كما أشار (12) مشاركاً وبنسبة (34) % إلى ضرورة تشجيع المعلمين على مراعاة الإمكانيات المتوافرة والموارد المادية والتقنية في إعداد الخطط أو الخطط البديلة في التغيير. وقد أشارت مديرة "يجب أن يتمتع المشرف التربوي بقدرات ومعارف وخبرات متميزة تؤهله لتنمية مهارات المعلم في التخطيط، وفي هذا المجال، ينبغي للمشرف أن يشارك المعلم في إعداد ما يُدعى بالخطوة (أ) والخطوة (ب) في التغيير، وأن يتأكد من جاهزية خطة

الطوارئ، بحيث تُبنى أهدافها وفق المتوقع، وحسب الإمكانيات المتوافرة". وأكدت مشرفات ومديرات ومعلمات أخريات على ذلك.

2. المحور الثاني: مهارات قيادة التغيير التي ينبغي أن يقوم المشرف التربوي بتعزيزها لدى المعلمين في التقويم والتحسين المستمر:

عند سؤال المستجوبين من الخبراء عن المعايير التي يشجع المشرف التربوي المعلمين على مراعاتها في تقويم خطط التغيير؛ أجمع المشاركون على ضرورة تدريب المشرفين وإكسابهم المعارف والخبرات اللازمة لتسهيل أدوارهم في تنمية مهارات المعلمين في التقويم والتحسين المستمر بالكفاءة المطلوبة. أما المعايير التي يجب على المشرف التربوي أن يشجع المعلمين على مراعاتها في تقويم خطط التغيير، فيرى (24) مشاركاً، وبنسبة (68)% وجوب تفعيل مشاركة المشرفين للمعلمين في تقديم التغذية الراجعة عند تقويم الخطط، ومساعدة المعلمين على تقويمها تبعاً لتحقيق الأهداف. في حين أجمع (21) فرداً، وبنسبة (60)% من المشاركين على ضرورة تشجيع المعلمين على مراعاة المرونة والواقعية، ومراعاة البيئة الصفية والمدرسية وكافة الموارد والإمكانات، في تقويم خطط التغيير، فضلاً عن تعزيز الاهتمام بمراعاة الموضوعية في تقييم إنجازات المعلمين للخطط. وفيما أجمع (19) مشاركاً، أي ما نسبته (54)% من الأفراد على ضرورة تشجيع المعلمين على مراعاة مستوى الطلبة وحاجاتهم النفسية والسلوكية والإبداعية عند تقويم خطط التغيير، أكد (10) أفراد، وبنسبة (28)% على أهمية تطبيق نظم فعالة ومقاييس بناءة في التقويم، و تطوير أداء المعلمين مهنيًا ومهاريًا حسب نتائجه، بالإضافة إلى مشاركة المعلمين في الاطلاع على نتائج الدراسات والأبحاث والاتجاهات الحديثة في التقويم والتحسين المستمر. وقد قال معلم: "لا بد أن يغلب طابع المرونة على الخطة المعدة للتغيير، وأن تراعى خصوصية المدرسة في الموضوع، لا وبل يجب تقويم الخطة وتطويعها بناء على الموقف التعليمي، وبيئة الصف والمدرسة، وكافة الظروف والإمكانات. وأن تكون واقعية قابلة للتحقيق، تراعي احتياجات الطلبة ومستوياتهم الإبداعية والسلوكية" كما أكد مشرفان آخران، ومعلمون ومديرون آخرون على الفكرة.

وأما عن الكيفية التي يجب على المشرف التربوي أن يدعم فيها مشاركة المعلمين للمجتمع المحلي في تقويم فعاليات المدرسة؛ فقد أجمع (34) من المشاركين، وبنسبة (97)% على وجوب تفعيل اهتمام المعلمين بمشاركة المجالس المحلية والبلدية أو مجالس أولياء الأمور في تقديم التغذية الراجعة في تقويم فعاليات المدرسة، وفي هذا الشأن قال أحد المديرين "يتوقف نجاح دور المعلمين في تفعيل

الشراكة المجتمعية في تقويم برامج ونشاطات المدرسة، على ما يمكن أن يقدمه المشرف التربوي من دعم ومساندة في نقل معارفه وتجاربه وخبراته للمعلمين، أو تطوير مهاراتهم في الاتصال والتواصل، فإما أن يحافظ المعلمون على استمرار تدفق خدمات المجتمع المحلي لهم، أو يكونوا عاملاً مساعداً في حجبها عنهم أو ازدياد النفور منهم". وقد أكد مشرفون ومديرون ومعلمون آخرون على ذلك. ومن جهة أخرى، أكد (23) مشاركاً، أي ما نسبته (65)% على ضرورة تشجيع المعلمين على تفعيل مشاركات المؤسسات التعليمية في تعميم تجاربها الناجحة في التقويم.

3.2 المحور الثالث: ما يجب على المشرف التربوي عمله في توظيف العلاقات الإنسانية في تعزيز مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين:

عند سؤال المستجوبين عن كيفية دعم المشرف تجسيد القدوة الحسنة في ممارسات المعلمين في قيادة التغيير؛ أكد المشاركون على أهمية دعم المشرف التربوي تجسيد القدوة الحسنة في ممارسات المعلمين القيادية في التغيير؛ حيث يرى (33) فرداً، وبنسبة (94)% ضرورة تمثل القدوة الحسنة في ممارسات المشرف التربوي وسلوكاته، وتقديمها كأمودج يحتذي به المعلمون في ممارساتهم القيادية في التغيير، كما أكد (7) مشاركين، أي ما نسبته (20)% على تعزيز الجانب الديني في تجسيد القدوة الحسنة في هذه الممارسات. وقد قال مشرف: "من الضروري تركيز المشرف التربوي على تمثل الجانب الديني في ممارساته، وأثناء تواصله مع المعلمين، فمن العار أن يخالف المشرف ما يحث المعلمين على تمثله في سلوكياتهم، تماماً كما هو العار أن يخالف المعلمون ما يملونه على طلبتهم، فلا يتلمسوا ما يقوله أو يفعله معلمهم في المعلم نفسه؛ وإلا فلن يكون المعلم موجهاً أو مرشداً أو قدوة حسنة لهم". كما أكد مديرون ومعلمون آخرون على ذلك. ومن جانب آخر، وفي حين أجمع (25) مشاركاً، وبنسبة (71)% على وجوب تعزيز شعور المعلمين بأهميتهم في إحداث التغيير، أجمع (14) مشاركاً، وبنسبة (40)% على ضرورة دعم ممارسات المعلمين الشخصية في الحزم والعدل وتقبل الأفكار المختلفة، كما أكد (9) أفراد، أي ما نسبته (25)% على وجوب تشجيع المعلمين على التمتع بالمرونة والطلاقة اللفظية وقوة الشخصية، وفيما أجمع (27) فرداً، وبنسبة (77)% على ضرورة مساندة المعلمين في تنفيذ فصول نموذجية تبرز مهاراتهم كقادة قدوة في التغيير، أعرب (32) مشاركاً، أي ما نسبته (91)% عن ضرورة تفعيل تواصل المعلمين والقيادات التربوية مع الخبراء والمختصين والمنظمات المجتمعية لتعبئة الموارد المهمة كالأموال والعمالة المدربة أو المعارف والخبرات في مجال التغيير، كما أعربوا عن أهمية تعزيز لقاءات تبادل الخبرات والتجارب اللازمة لإحداث

التغيير بين معلمي لجان المبحث، أو التعريف بالممارسات والاتجاهات التربوية الحديثة في بناء العلاقات الإنسانية على المستويين المحلي والعالمي.

أما عن الأمثلة التي ذكرها المشاركون فيما يجب على المشرف عمله في تشجيع المعلمين على فتح قنوات الحوار لتبادل الآراء ووجهات النظر، اقترح (9) مشاركين، وبنسبة (25)% ضرورة مشاركة المعلمين في توثيق وعرض سمات القائد القدوة على المواقع والبوابات التعليمية. وأجمع (34) مشاركاً، وبنسبة (97)% على وجوب العمل على تنظيم لقاءات وجاهية فردية أو جماعية وعن بعد عبر المنصات الإلكترونية لمناقشة قضايا التغيير، كما أجمع (25) مشاركاً، أي ما نسبته (71)% على تعزيز مشاركة المعلمين في الاجتماعات غير الرسمية عبر مواقع التواصل الاجتماعي. وقد قالت معلمة: "يستطيع المشرف تحقيق الهدف من خلال عقد ورش عمل أو دورات تدريبية، وتنظيم لقاءات وجلسات نقاش عنقودية وجاهية أو إلكترونية، على مستوى المدرسة، أو مدارس المديرية، لمناقشة المستجدات، أو تبادل المعارف والتجارب والخبرات الضرورية في التخطيط للتغيير، أو إنجازه". وأكدت معلمات ومديرات أخريات على ذلك.

4. 2 المحور الرابع: ما ينبغي على المشرف التربوي القيام به في توظيف التشجيع وتحفيز الإبداع في تعزيز مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين:

عند سؤال المستجوبين عن كيفية عمل المشرف على إثارة دافعية وإقدام المعلمين نحو العمل على التغيير؛ أكد المشاركون على أهمية إثارة دافعية المعلمين وإقدامهم نحو العمل على التغيير، ويرى (22) فرداً، وبنسبة (62)% ضرورة تفويض ممثلي لجان المبحث الصلاحيات اللازمة للعمل على التغيير، وأكد (19) مشاركاً، أي ما نسبته (54)% على أهمية تعزيز إيمان المعلمين بطاقتهم وقدراتهم على التأثير والتغيير، وفي حين أجمع (28) فرداً، وبنسبة (80)% على ضرورة تجنب اتباع سياسة التدقيق وتصيد الأخطاء، واعتماد الخصوصية في الوقوف عليها، أجمع (26) مشاركاً، وبنسبة (74)% على وجوب تجنب استخدام أساليب العقاب وتعزيز روح الولاء والانتماء والإقدام نحو العمل على التغيير. وقد قال معلم: "على المشرف أن يهتم برفع الروح المعنوية للمعلمين، وألا يقلل من أهمية أعمالهم أو أدوارهم في التغيير، وعليه أن يقدم الدعم الكافي في تحسين جوانب الضعف، وتجاوز العقبات، وأن يتجنب سياسة تصيد الأخطاء، أو تعميم الإخفاقات". كما أكد معلمون ومديرون ومشرفون على الفكرة. وعلى صعيد آخر، اقترح (21) فرداً، وبنسبة (60)% وجوب مساعدة المعلمين في صنع قرارات التغيير أو إيجاد البدائل المناسبة لها وفق المطلوب، وأضاف (18) مشاركاً، أي ما نسبته (51)% إمكانية تقديم رسائل توصية

حول أداء المعلمين في إنجاز التغيير، وترشيح أسمائهم للحصول على ترقية بوصفهم وكلاءه. وفي حين أشار (7) أفراد، أي ما نسبته (20)% إلى إمكانية تأييد المعلمين في المطالبة بتخفيف النصاب التعليمي نظير جهودهم في العمل على التغيير، أكد (33) فرداً، وبنسبة (94)% منهم على ضرورة تنظيم حفلات تكريم أو توزيع شهادات تقدير للمعلمين المتميزين في إحداث التغيير، ودعم حصولهم على مكافآت مادية أو علاوات مالية شهرية لقاء العمل على إنجازه.

أما عن الأمثلة التي ذكرها المشاركون فيما يجب على المشرف عمله في تحفيز المعلمين على استخدام مهارات التفكير العليا في إيجاد أفكار التغيير؛ أجمع (16) فرداً، وبنسبة (45)% من المشاركين على ضرورة مشاركة المعلمين في عقد دورات وندوات توعوية أو إعداد نشرات حول دور مهارات التفكير العليا في ضمان فعالية نتائج التغيير، كما أجمع (21) مشاركاً، أي ما نسبته (60)% على أهمية متابعة وتقييم أعمال المعلمين اليومية والشهرية والفصلية في التغيير، لتعزيز بنائها على مهارات التفكير العليا. وقد قال مشرف: "يستطيع المشرفون توجيه ومتابعة خطط المعلمين في التغيير، بحيث تتضمن أفكاره مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي وحل المشكلات، والتي تنعكس بدورها على تغيير سلوك الطلبة نحو الأفضل، بالإضافة إلى عقد ندوات توعوية أو إعداد نشرات ورقية أو إلكترونية حول أهمية المهارات العليا في خدمة أهداف التغيير". كما أيد معلمون ومديرون آخرون الفكرة. وفي سياق متصل، أكد (15) فرداً، أي ما نسبته (42)% على ضرورة تقديم نماذج عملية تحفز المعلمين على تنفيذ مهارات التفكير العليا في إيجاد أفكار التغيير، ومشاركتهم الاطلاع على الخبرات التربوية العالمية في المجال، ومحاولة ملاءمتها والواقع التربوي للوطن.

5. 2 المحور الخامس: الكيفية التي يجب على المشرف التربوي من خلالها الحفاظ على تعزيز ثقافة منظمة وثابتة في العمل على التغيير لدى المعلمين:

عند سؤال المستجوبين عن الكيفية التي ينبغي أن يحافظ المشرف من خلالها على تعزيز ثقافة التغيير؛ أكد المشاركون على أهمية مساعدة المشرف للمعلمين على تبني رؤية ثابتة ومنظمة في العمل على التغيير؛ وأجمع (25) مشاركاً، وبنسبة (71)% على ضرورة تنظيم ندوات تعريفية بأهمية التغيير وأهدافه، لمساعدة المعلمين على فهم سبب الحاجة إليه، وأجمع (17) فرداً، أي ما نسبته (48)% على وجوب عقد محاضرات دورية؛ لتعزيز قناعات المعلمين بأهمية بناء رؤية مستقبلية في التغيير. وفي حين أكد (20) مشاركاً، أي ما نسبته (57)% على ضرورة عقد اجتماعات دورية، لتعزيز ممارسات وقيم وقواعد وافتراضات المعلمين المشتركة الداعمة للتغيير،

أشار (7) أفراد، أي ما نسبته (20%) إلى ضرورة تبني استراتيجية شاملة لإعداد قيادات تربوية قادرة على إقرار التغيير، وسن القوانين والتشريعات الداعمة لنمط قيادته. وإلى أهمية تشجيع المجتمع المحلي في تعزيز مساهمات المعلمين في إنجاز التغيير مادياً ومعنوياً، ووجوب تنفيذ خطوات تدريجية في نقل الرؤية في العمل على التغيير واستيعابه. وقد اقترح (34) من المشاركين، وبنسبة (97%) ضرورة تشجيع المعلمين على عقد جلسات حوار جماعية دورية لتبادل أفكار التغيير، كما أضاف (26) فرداً، وبنسبة (74%) وجوب تفعيل مشاركة المعلمين في إعداد برامج تربوية تعزز قناعاتهم بفعالية نتائج التغيير في توفير الطاقات والأوقات المهدورة. وقد قال مدير: "لا بد أن ينظم المشرف جلسات نقاشية يطرح من خلالها رؤيته في التغيير، ويحاول إقناعهم بجدواها، ويثير الدافعية لتبنيها، ثم يتابع مدى التزامهم بها والعمل على نقلها". كما أكد مشرفون ومعلمون ومديرون آخرون على ذلك.

أما عن آراء المشاركين في كيفية وجوب دعم المشرف التربوي للمعلمين في ضبط ردود الفعل على التغيير، فقد اقترح (8) مشاركين، أي ما نسبته (22%) إنشاء مراكز متخصصة لتنمية مهارات وممارسات القيادات التربوية، وتفعيل مشاركة المعلمين في ورش العمل و البرامج التدريبية التي تنظمها، بحيث يخضع المعلمون لمواقف افتراضية تدريبهم على ضبط انفعالاتهم وردود أفعالهم على التغيير، أو تعزز قناعاتهم بإحداثه. وأشار (22) فرداً، وبنسبة (62%) إلى أهمية تطوير نوعية البرامج والدورات وفق احتياجات المعلمين، ولمواكبة المستجدات، وإلى إعداد نشرات تربوية لتوثيق الخبرات والمعارف والتجارب المطروحة في تلك البرامج أو الدورات، بالإضافة إلى إمكانية عرض قصص نجاح أو تجارب واقعية محلية وعالمية في التغلب على التحديات التي تواجه التغيير. في حين أكد (33) مشاركاً، وبنسبة (94%) على وجوب تفعيل مشاركة المعلمين في إنشاء أنشطة التغيير أو تنفيذ مشروعاته لضمان تحقيق أهدافه، و ضبط ردود الفعل عليه، وعلى ضرورة توفير المخصصات المالية والمصادر الداعمة لتلك المشروعات والأنشطة. وقد قالت مشرفة: "من الضروري أن يفعل المشرف التربوي مشاركة المعلمين في خوض تجارب عملية في التغيير، لأن ذلك سيساعدهم على تبني رؤيته، أو قيادته، أو ضبط مقاومته". كما أكد مشرفون ومديرون ومعلمون آخرون على ذلك.

وبالإجمال، وبإمعان النظر في نتائج المقابلات الفردية والمجموعات البؤرية، وعلاقتها بنتائج الاستبانة، يتضح أن إجابات المشاركين في المقابلات الفردية والمجموعات البؤرية عن أسئلة محاور نموذج المقابلة، تتناغم مع استجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات الاستبانة حيناً،

وتعارضت معها حيناً آخر؛ ففي مجال التخطيط الاستراتيجي؛ أكدت إجابات المشاركين في المقابلات الفردية والمجموعات البؤرية عن أسئلة المحور، استجابات أفراد العينة للاستبانة في المجال، في ضرورة مناقشة المشرف التربوي المعلمين في تحديد أهداف خطط التغيير، وتعزيز اهتمامهم بجدولة التوقيت الزمني عند إعدادها، بينما تعارضت إجابات المشاركين في المقابلات الفردية والمجموعات البؤرية في المحور، مع استجابات أفراد العينة للاستبانة في المجال، في مشاركة المشرف المعلمين في إعداد خطط بديلة لمواجهة المشكلات غير المتوقعة أثناء التنفيذ.

ويختلف الأمر في مجال التقييم والتحسين المستمر، فقد تعارضت نتائج المقابلات والمجموعات البؤرية في المحور، مع نتائج الاستبانة في المجال، في دعم المشرف لاهتمامات المعلمين بمشاركة المجالس المحلية والبلدية ومجالس أولياء الأمور في تقييم البرامج والفعاليات، وفي مراعاة المرونة والواقعية في تقييم الخطط، أو مراعاة الموضوعية في تقييم الإنجاز كمعايير معتمدة في التقييم. ولم تتفق نتائج المقابلات والمجموعات البؤرية في المحور، مع نتائج الاستبانة في أي من فقراتها في المجال.

أما في مجال العلاقات الإنسانية؛ فقد تبين من نتائج المقابلات الفردية والمجموعات البؤرية في المحور، أن مساعدة المشرف للمعلمين في تنظيم لقاءات وجاهية أو إلكترونية لبحث قضايا التغيير، وتقديم سلوكيات المشرف التربوي كأمودج يحتذى به المعلمون، مؤشرات مهمة أكدتها نتائج الاستجابات للاستبانة في المجال، كما بدا التناغم جلياً فيما بين نتائج الأدوات في المحور والمجال، في تعزيز المشرف لمشاركة المعلمين في الاجتماعات غير الرسمية، بهدف توظيف العلاقات الإنسانية في تنمية مهاراتهم القيادية في التغيير.

وأما عن مجال التشجيع وتحفيز الإبداع؛ فقد اتضح من إجابات المشاركين في المقابلات الفردية والمجموعات البؤرية عن أسئلة المحور، أن فكرة تفويض الصلاحيات اللازمة لإحداث التغيير، تناغمت مع استجابات أفراد عينة الدراسة للاستبانة في المجال، وفي حين أكدت نتائج المقابلات والمجموعات البؤرية في المحور، نتائج الاستبانة في المجال، في حث المشرفين للمعلمين على استخدام مهارات التفكير العليا في إيجاد أفكار التغيير، عارضت نتائج المقابلات الفردية في المحور، نتائج الاستبانة في المجال، في مساعدة المعلمين على صنع القرارات وإيجاد ما يناسبها من بدائل.

وفي مجال بناء ثقافة التغيير؛ جاءت نتائج المقابلات الفردية والمجموعات البؤرية في المحور، مؤيدة لنتائج الاستبانة في المجال، حول تشجيع المعلمين على عقد جلسات حوار جماعية دورية لتبادل أفكار التغيير، وحول مساعدتهم على فهم الحاجة إليه، بينما جاءت نتائج المقابلات والمجموعات البؤرية في المحور، معارضة لما جاءت به نتائج الاستبانة في المجال، حول دعم مشاركة المعلمين في إنشاء أنشطة التغيير لضمان ضبط ردود الفعل عليه.

وبصورة عامة، ومهما يؤكد تناغم نتائج المقابلات الفردية والمجموعات البؤرية مع نتائج الاستبانة على أهمية الأمر وعلى الحاجة الحقيقية له في تفعيل دور المشرف التربوي في تعزيز مهارات المعلمين من خلاله في قيادة التغيير، أو مهما يعبر تعارض نتائج أداتي الدراسة عن اتساع الفجوة بين الواقع والمأمول، بحيث تعكس إحداها ما هو كائن، بينما تعكس الأخرى ما يجب عليه أن يكون، فقد عملت الباحثة في ضوء ما عرضته نتائج المقابلات الفردية والمجموعات البؤرية، ونتائج الاستبانة، على بناء نموذج مقترح لتفعيل دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، وليكون خطة مستقبلية لما يجب عليه أن يكون.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج أسئلة الدراسة، والمقابلات والمجموعات البؤرية، ثم تقديم الأنموذج المقترح، والتوصيات بناء على النتائج.

أولاً: مناقشة نتائج أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين؟

بعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين. أظهرت النتائج أن دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، جاء بدرجة

عالية، وتفسر الباحثة ذلك بميل المشرفين والمديرين والمعلمين نحو استيفاء متطلبات قيادة التغيير بما تتضمنه من مهارات يفترض توافرها في المعلمين قادة التغيير، أو إمكانات ضرورية للعملية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شريتح (2022) التي بينت أن مستوى ممارسة مديري مدارس يطا في مهارات قيادة التغيير كبير جداً، ودراسة آل مسلط والمخلافي (2021) التي أظهرت ارتفاع درجة ممارسة المشرف التربوي في إدارة التغيير. ودراسة أونيانيك وتوموكازو (Onyeneke & Tomokazu, 2021) والتي كشفت عن ممارسات كبيرة لأنشطة قيادة التغيير، ومؤثرة على دعم مواقف الموظف للتغيير التنظيمي المخطط له في المؤسسة. ومع دراسة العريفان (2019) التي دلت على درجة عالية في استخدام نمط قيادة التغيير من قبل مديري مدارس التعليم العام الكويتية.

في حين تختلف نتيجة الدراسة مع دراسة المعمرى وآخرون (2020) التي كشفت عن درجة متوسطة في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة المشرفين التربويين لمهارات قيادة التغيير في المدارس الحكومية في سلطنة عمان. و مع دراسة اليوسف ودراوشة (Al-youssef & Drawsheh, 2020) التي أظهرت تقديرات متوسطة من قبل أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين في شمال الأردن. وتعزو الباحثة ذلك إلى اختلاف البيئة الجغرافية والعينة.

وفيما يلي عرض تفصيلي لتحليل فقرات مجالات الاستبانة مرتبة وفق أوزانها النسبية:

1- المجال الأول: بناء ثقافة التغيير: حصل مجال بناء ثقافة التغيير على أعلى درجة، وتعزو الباحثة نتيجة الدراسة إلى قناعات المشرفين والمديرين والمعلمين بأهمية تشخيص الإطار الثقافي للمنظمة، و التفكير في أنسب الطرق لإحداث التغيير الذي يساعد على تغيير القيم السائدة وإحلالها بقيم وثقافة وقائية تكون معدة للتلاؤم مع التحولات المستمرة والتغيير. ويؤكد البعداني (2018) أن على قائد التغيير أن يستثمر الفرص المتاحة لتوضيح ثقافة التغيير، ونشرها بما يتلاءم والقيم السائدة في المنظمة، وأن يشجع العاملين على العمل بمقتضاها، بحيث تسهم في دعم كافة المبادرات التطويرية أو التوجهات التربوية التجديدية. وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة القطيفان (2020) حيث حصلت العبارة "ينشر ثقافة التغيير لدى المعلمين" في مجال التشجيع على التغيير، والعبارة "يرسخ ثقافة مدرسية داعمة للتغيير" في مجال استراتيجيات قيادة التغيير، على تقديرات عالية جداً من قبل أفراد عينة الدراسة. وتتفق مع دراسة آل مسلط والمخلافي (2021) التي أظهرت أن ممارسة المشرف التربوي لدوره في إدارة التغيير قد تحققت بدرجة عالية في مجال

الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير. كما تتفق مع دراسة الشهراني (2022) التي دلت على درجة عالية في ممارسة قادة المدارس في محافظة بيشة في المملكة العربية السعودية لمهارات قيادة التغيير في مجال ترسيخ ثقافة مشتركة في التغيير داخل المؤسسة التعليمية.

وقد حصلت الفقرة "يسهم المشرف التربوي في رفع وعي المعلمين بأهمية الحاجة إلى التغيير" على أعلى متوسط، حيث جاءت بدرجة عالية، وتعزو الباحثة النتيجة إلى التزام المشرفين التربويين بترسيخ ثقافة التغيير بما فيها من قواعد ومعتقدات وافتراسات مشتركة بين المعلمين، وذلك باعتبارها إحدى مهارات قيادة التغيير اللازمة لدعم خطط واتجاهات التنمية والترويج للمشاريع التعليمية والابتكار.

أما الفقرة "يساند المشرف التربوي المعلمين في ضبط ردود الفعل على التغيير" فقد حصلت على أقل متوسط، وقد جاءت بدرجة متوسطة. وتفسر الباحثة النتيجة بما قد يواجهه المشرفون التربويون من معوقات في عملية التغيير، والتي يتوقف نجاحها بالدرجة الأولى على حماس المعلمين لها من جهة، أو مدى التزامهم بتنفيذها من جهة ثانية، الأمر الذي قد يحول دون مساندة المشرفين للمعلمين في ضبط ردود الفعل على التغيير، وهي وإن لم ترق إلى المستوى المطلوب، إلا أنها مؤشر جيد على الاهتمام بالتغيير وقيادته؛ ما يتطلب بذل المزيد من الجهود للعمل بخطوات أوسع نحوه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إنجيدي وآخرون (Engida & et al, 2022) حيث حصلت العبارة "أعطي قاندي اهتماماً فردياً لمن وجدوا مشكلة في تنفيذ التغيير" على تقديرات عالية من قبل أفراد عينة الدراسة. في حين تختلف مع دراسة المعمرى وآخرون (2020) حيث حصلت العبارة "يواجه مقاومة التغيير لدى المعلمين بطريقة متفهمة وواعية" في مجال فهم التغيير، على تقديرات متوسطة من قبل أفراد عينة الدراسة.

2- المجال الرابع: بناء العلاقات الإنسانية: حصل مجال بناء العلاقات الإنسانية على درجة عالية، وتعزو الباحثة نتيجة الدراسة إلى التزام المشرفين التربويين بالفلسفة الحديثة للإشراف والتي تقوم على مبدأ تعزيز العلاقات الإنسانية، وفتح قنوات التواصل والحوار، واحترام الرأي والرأي الآخر. وهو ما ينسجم مع نموذج فيدلر في القيادة؛ فالجهود التي يبذلها القائد في بناء العلاقات الإيجابية، وتعزيز التماسك والتلاحم فيما بين الأفراد، يُحدث تأثيراً أقوى مما لو لم يكن القائد محبوباً في جماعته، أو مستثمراً لوقته في بناء هذه الروابط، كما تتفق هذه القيم مع النمط

القيادي الديمقراطي؛ فتخلق جواً اجتماعياً سليماً، وتعزز روح الولاء والانتماء للمنظمة، وتنمي العمل بروح الفريق، وذلك على النقيض من النمط القيادي الأتوقراطي القائم على اتباع أسلوب الإكراه والتهديد، أو فرض الإذعان والولاء على المرؤوسين، ما يضعف انتماءهم للمنظمة، ويولد الكراهية والعداء لقيادتها (الطشة والرشيدي، 2020). وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة شريتح (2022) التي دلت على أن ممارسة مديري المدارس الحكومية بمديرية تربية وتعليم يطا لمهارات قيادة التغيير التي تتعلق بالعلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين، جاءت بدرجة كبيرة. ودراسة وأونيانيك و توموكازو (Onyeneke & Tomokazu, 2021) التي دلت على ممارسات كبيرة لأنشطة قيادة التغيير في التواصل والمشاركة ودعم الاهتمام بالتغيير لضمان قبول الموظفين له، وللجهود المخطط لها فيه. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المعمري وآخرون (2020) التي تشير إلى أن واقع ممارسات المشرفين التربويين لقيادة التغيير التي تركز على بناء العلاقات الإنسانية بين المعلمين وتعزز التماسك فيما بينهم جاءت بدرجة متوسطة. وتفسر الباحثة الاختلاف بتباين البيئة الجغرافية للدراسة.

وقد حصلت الفقرة "يعزز المشرف التربوي التزام المعلمين بالتعامل على أساس المبادئ المهنية" على أعلى متوسط، حيث جاءت بدرجة عالية. وتفسر الباحثة النتيجة بالتزام المشرفين التربويين بالقواعد والغايات الأخلاقية الهامة لمهنة التعليم، والتي تعد من أهم معايير القيادة الفاعلة في المؤسسات التربوية، ومن العوامل الضرورية لنجاحها على المدى البعيد. بالإضافة إلى مهنية المشرفين التربويين في التعامل مع قضايا التعليم؛ ما يعزز إيمان المعلمين بطاقتهم، أو إحساسهم بقدراتهم على إحداث التغيير المنشود.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المعمري وآخرون (2020) حيث حصلت العبارة "يعتمد مبادئ أخلاقيات المهنة في التعامل مع المعلمين" في مجال الغاية الأخلاقية، على تقديرات مرتفعة من قبل أفراد عينة الدراسة.

أما الفقرة "يساعد المشرف التربوي المعلمين في تنظيم لقاءات اجتماعية إنسانية لتحقيق أهداف التغيير" فقد حصلت على أقل متوسط، حيث جاءت بدرجة متوسطة، وتتناغم هذه النتيجة مع تقديرات أفراد عينة الدراسة في مجال بناء ثقافة التغيير حول اهتمام المشرفين بتشجيع المعلمين على عقد جلسات من العصف الذهني لتبادل أفكار التغيير، بشكل أقل من اهتمامهم بتنمية غيرها من مهارات المجال نفسه. ومهما يكن، فإن الباحثة تفسر الاهتمام غير الكافي للمشرفين التربويين بدورهم في تنظيم لقاءات اجتماعية إنسانية لتحقيق أهداف التغيير، بضعف التخطيط للتغيير،

وربما بنقص الكفاءات القيادية المدربة عليه، وألكترة الأعباء الملقاة على عاتق المشرفين التربويين والمعلمين على حد سواء؛ ما قد يحول دون تنظيم اللقاءات الإنسانية الرامية لتحقيق أهداف التغيير.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة شريتح (2022) حيث حصلت العبارة "أنظم لقاءات اجتماعية لتوطيد العلاقات الإنسانية لضمان تحقيق أهداف خطط التغيير" في مجال العلاقات الإنسانية والتواصل مع الآخرين، على تقديرات كبيرة من قبل أفراد عينة الدراسة.

3-المجال الثالث:التشجيع وتحفيز الإبداع: جاء مجال التشجيع وتحفيز الإبداع بدرجة عالية، وتعزو الباحثة نتيجة الدراسة إلى حرص المشرفين التربويين على التشجيع وتحفيز الإبداع في قيادة المنظمة للتغيير، وتفعيل قدرتها على المنافسة، وفي إحداث نقلة نوعية في مستوى المعلمين، وإيجاد جيل مبدع قادر على الانسجام مع الاتجاهات الحديثة، وفي تنمية الدوافع نحو العمل والإنجاز، أو الارتقاء والتقدم. ولعل هذا ما ذهبت إليه نظرية ماكريجور (Mcgregor) حيث تسهم الحوافز المادية إلى جانب الحوافز المعنوية الاجتماعية والنفسية في دفع العامل للإنتاج. وهو أيضاً ما أكدته النظرية السلوكية؛ إذ يتوقف الإعداد الحقيقي للقادة على تحقيق التوازن بين أهداف المنظمة من ناحية، وبين إشباع الرغبات المادية والمعنوية لأفرادها من ناحية ثانية (الشريجة وآخرون، 2016). وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة الشهراني (2022) التي أظهرت أثراً كبيراً لقيادة التغيير على الثقافة التنظيمية لدى قادة مدارس محافظة بيشة في السعودية في مجال ثقافة الإبداع. ودراسة القطيفان (2020) التي أظهرت أن قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصة في العاصمة عمان جاءت بدرجة عالية جداً، في مجال التشجيع على التغيير. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة آل مسلط والمخلافي (2021) التي كشفت عن درجة متوسطة في دور المشرف التربوي في إدارة التغيير في مجال تشجيع الإبداع والابتكار لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة عسير. وتفسر الباحثة ذلك باختلاف عينة الدراسة وموقعها الجغرافي.

وقد حصلت الفقرة "يعزز المشرف التربوي شعور المعلمين بأهميتهم" على أعلى متوسط، حيث جاءت بدرجة عالية. وتفسر الباحثة ذلك بأن تعزيز شعور المعلمين بأهميتهم، نابع من قناعات المشرفين بأهمية المعلمين في إحداث التغيير، وتنمية متطلبات قيادته التي يمكن أن تسود في البيئة التربوية؛ فتنجح بإحداث نقلة نوعية في طبيعة عملها، والتزام العاملين بها، وتطوير أدائها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آل مسلط والمخلافي (2021) حيث حصلت العبارتان "يشعر المعلمين بالاحترام والتقدير" على تقديرات عالية من قبل أفراد العينة.

أما الفقرة "يساهم المشرف التربوي في توفير المصادر الداعمة لتطبيق مشروعات المعلمين الإبداعية" على أقل متوسط، حيث جاءت بدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن توفير المصادر الداعمة لتطبيق مشروعات المعلمين الإبداعية، متفاوت، ويتوقف على حماس المشرفين التربويين للفكرة أو مدى التزامهم بها، أو ربما اعتقاد بعضهم بخروجها عن نطاق الصلاحيات الفعلية الممنوحة أو المتاحة لهم، وإن أمن هؤلاء بأهميتها في استيفاء متطلبات قيادة التغيير.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آل مسلط والمخلافي (2021) حيث جاءت تقديرات أفراد العينة عالية في العبارة "يشجع المعلمين على تقديم تطبيقات إبداعية" في مجال تشجيع الإبداع والابتكار لدى المعلمين.

4-المجال الخامس: حل المشكلات وصناعة القرارات: حصل مجال حل المشكلات وصناعة القرارات على درجة عالية. وتعزو الباحثة نتيجة الدراسة إلى أن الإدارات العليا في التربية والتعليم توجه المشرفين التربويين نحو تفعيل مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات، وتعزيز دورهم في حل المشكلات؛ لضمان فعالية القيادة في التغيير كجزء لا يتجزأ من مواكبة التغيير والمستجدات الضرورية للارتقاء بعملية التعليم والتعلم. فضلاً عن اقتناع المشرفين التربويين بأهمية امتلاك المعلمين لمهارات اتخاذ القرارات، وزيادة مساهمتهم في حل المشكلات؛ باعتبارها من أهم المتطلبات اللازمة لإحداث التغيير وقيادته. ويعتبر عمران (2020) أن تطور كم هائل من المعلومات، نتيجة التطور التكنولوجي المتسارع في عالمنا المعاصر، يتطلب معلومات صحيحة مستندة على قاعدة معرفية وذهنية وثقافية سليمة لصنع القرارات المناسبة، مؤكداً على أن اتخاذ القرارات ليس بالأمر السهل، لذا لا بد من تحقيق التوازن بين الأهداف الشخصية للأفراد، والأهداف المؤسسية للمنظمة ككل، فالقرارات أداة دقيقة تعبر عن مدى نجاح أو فشل قيادة المؤسسات في استغلال الموارد، واستثمار الوقت ضمن رؤية علمية صحيحة. الأمر الذي يفسر اهتمام القيادات العليا بتفعيل مشاركة جميع العاملين في الميدان التربوي في صنع قرارات التغيير أو إيجاد البدائل المناسبة لها وفق التغيير المطلوب.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شريتح (2022) التي أظهرت أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات قيادة التغيير التي تتعلق باتخاذ القرارات في مدارس مديرية تربية وتعليم يطا كبيرة.

وقد حصلت الفقرة " يشجع المشرف التربوي المعلمين على حل المشكلات وفق أسس علمية" على أعلى متوسط، حيث جاءت بدرجة عالية. وتفسر الباحثة النتيجة بأن تشجيع المشرفين التربويين للمعلمين على حل المشكلات وصنع القرارات، وفق أسس علمية مدروسة، قد يساعدهم على جعل التجارب والخبرات مشتركة بين كافة العاملين، تكسيهم مهارات جديدة، وتغيير اتجاهاتهم نحو الأفضل، وتنمي قدراتهم على سرعة تبادل المعلومات، وتوصلهم إلى طرق واضحة لاتخاذ القرارات أو حل المشكلات؛ ما يعزز بناء ثقافة واحدة في التغيير، ويسر استكمال عملية قيادته.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المعمرى وآخرون (2020) حيث حصلت العبارة "يشجع المعلمين على المشاركة في صنع القرارات وحل المشكلات" في مجال بناء المعرفة وتشاركتها، على تقديرات مرتفعة من قبل أفراد عينة الدراسة.

أما الفقرة "يشارك المشرف التربوي المعلمين في دراسة بدائل مناسبة للقرارات وفقاً للتغيير المطلوب" فقد حصلت على أقل متوسط، حيث جاءت بدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة النتيجة إلى تفاوت كفاءة المشرفين في تنمية مهارات المعلمين في صناعة القرارات وحل المشكلات، وفي إيجاد بدائل مناسبة وفقاً للتغيير المطلوب، سيما أن إيجادها أو اختيار البديل الأنسب منها من بين عدة خيارات متاحة، منوط باستخدام معايير خاصة بالمشرف، جنباً إلى جنب الظروف الداخلية والخارجية المحيطة به.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة شريتح (2022) حيث جاءت تقديرات أفراد عينة الدراسة مرتفعة في العبارة "أعمل على دراسة بدائل مناسبة للقرارات وفق التغيير المطلوب" في مجال المهارات المتعلقة باتخاذ القرارات.

5- المجال الثاني: التخطيط الاستراتيجي: جاء مجال التخطيط الاستراتيجي بدرجة متوسطة، وتفسر الباحثة نتيجة الدراسة بمحدودية الصلاحيات الممنوحة للمشرفين التربويين في مجال التخطيط الاستراتيجي، وقناعتهم بأنه من المسؤوليات التي تقع على عاتق الإدارات العليا؛ فنقتصر أدوار المشرفين على مجرد التنفيذ، أو على مجرد إعداد بعض الخطط الفصلية والتشغيلية. فضلاً

عن ضعف كفاءة بعض المشرفين التربويين في تبني الاستراتيجيات الملائمة للموارد المادية والبشرية المتاحة لقيادة التغيير، أو في التأكد من صلاحية هذه الاستراتيجيات للتنفيذ. وتعتبر الهيدان (2021) ضعف المهارات القيادية اللازمة للتخطيط الاستراتيجي، والفشل في تحديد الأهداف و صياغة الرؤية المستقبلية، وقصور الموارد المتاحة للمنظمات، فضلاً عن إهمال القيادات العليا لمتابعة التخطيط، وانشغالهم باتخاذ القرارات التشغيلية الضرورية في تسيير القضايا اليومية، دون الالتفات إلى المشكلات الاستراتيجية المتعلقة بالتطوير، من أهم المعوقات المؤثرة في ممارسة عمليات التخطيط الاستراتيجي بشكل عام، أو ممارسة إحدى مراحلها أو مستوياتها. وتختلف نتيجة الدراسة مع دراسة شريتح (2022) التي كشفت عن أن ممارسة مهارات قيادة التغيير المتعلقة بالتخطيط جاءت بدرجة كبيرة. وتعزو الباحثة ذلك إلى اختلاف مجتمع الدراسة وعينتها.

وقد حصلت الفقرة "يساعد المشرف التربوي المعلمين في تحديد أهداف الخطط اللازمة للتغيير" على أعلى متوسط، حيث جاءت بدرجة عالية. وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن تحديد أهداف الخطط التربوية، يقع ضمن المهام الوظيفية الأساسية للمشرفين التربويين، وأن مشاركة المعلمين في تحديد خطط التغيير، هو أسّ العمل على إعداد الخطط المستقبلية في التغيير، واستيفاء متطلبات قيادته.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شريتح (2022) حيث جاءت تقديرات أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة في العبارة: "أحدد اهداف الخطط في ضوء التغيير المطلوب" في مجال التخطيط.

أما الفقرة "يهيئ المشرف التربوي الوسائل التي تساعد المعلمين على التنبؤ بالأوضاع المستقبلية في المدرسة" فقد حصلت على أقل متوسط، حيث جاءت بدرجة متوسطة. وتفسر الباحثة النتيجة بتفاوت قدرات المشرفين التربويين في إعطاء الأهمية لعوامل التغيير ذات الصلة بالخطط التربوية المستقبلية، أو في طرح المبادرات، أو ترتيب خطط التغيير حسب الأولويات، أو مراعاة الإمكانيات المتوافرة عند رسمها. حيث تؤكد Russell (2020) على أنه يجب على القادة أن يكونوا بارعين في أعمالهم، ويجب أن يساعدهم تفكيرهم الاستراتيجي على أن يكونوا موضوعيين ومنطقيين، وهذا بالضرورة يساعدهم على تصميم استراتيجيات مناسبة لتنفيذ التغيير، والتغلب على عقباته، والتعامل مع أنشطته اليومية.

6- المجال السادس: التقويم والتحسين المستمر: حصل مجال التقويم والتحسين المستمر على درجة متوسطة. وتفسر الباحثة نتيجة الدراسة بضعف التزام المشرفين التربويين بالتوجه الحديث للإشراف التربوي في مجال التقويم والتحسين الضروريين لقيادة التغيير، كضعف اهتمامهم باعتماد المعايير العلمية في تقييم إنجازات المعلمين لخطط التغيير أو تقويمها، أو قلة تشجيع المعلمين على مراجعة أدائهم الوظيفي، وتقديم التغذية الراجعة حول مستوى إنجازاتهم في التغيير، أو تواضع دور المشرفين في اعتماد نظام المكافأة أو تقدير المعلمين أو تعزيز ثقتهم بأنفسهم في ظل التغييرات المنشودة. و تعتبر الخليوي وآخرون (2017) أن غياب التقويم التربوي أو نقص أجهزته، واتساع الفجوة بين التخطيط والتقويم، من أهم المشكلات التي يواجهها التخطيط التربوي، لذا فإن تنمية مهارات التقويم، وبيان وظائفه والأجهزة المعنية به، وما يستوجب ذلك من جمع للبيانات وتحليلها، أو التحقق من الإنجازات وتشخيص المشكلات، واقتراح الحلول، هام لتجويد النظام، وتعزيز مقومات إنتاجه، أو تحسين مستوى أدائه. كما تؤكد شريتح (2022) على ضرورة الاهتمام بالتقويم وفق معايير خاصة بالمنظمة، لتحديد مقدار التغيير في سلوكيات الأفراد، وبقصد إصدار أحكام مناسبة لتحسين الأداء والسلوك.

وتختلف نتيجة الدراسة مع دراسة شريتح (2022) التي كشفت عن أن ممارسة مهارات قيادة التغيير المتعلقة بالتقويم في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظر مديريها جاءت بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى اختلاف المجتمع الدراسي والعينة.

وقد حصلت الفقرة "يسهم المشرف التربوي في تطوير المعلمين لأدائهم المهني بناء على نتائج عملية التقويم" على أعلى متوسط، حيث جاءت الفقرة بدرجة عالية، وتعزو الباحثة النتيجة إلى وعي المشرفين التربويين بأهمية توظيف التقويم في تطوير الأداء المهني للمعلمين، وهي جهود يمكن وصفها بالمحاولات الجادة في السعي نحو كل ما من شأنه خدمة مشروع التغيير وقيادته.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المعمري وآخرون (2020) حيث حصلت العبارة "يهتم بتطوير الأداء المهني للمعلمين بناء على نتائج التقويم" في مجال بناء المعرفة وتشاركها، على تقديرات كبيرة من قبل أفراد عينة الدراسة.

أما الفقرة "يدعم المشرف التربوي المعلمين في مشاركة المجتمع المحلي في تقويم فعاليات المدرسة" فقد حصلت على أقل متوسط، وتعزو الباحثة ذلك إلى قصور دور المشرفين التربويين

في تفعيل المشاركة أو الاستعانة بكل ما يمكنه تطوير وتقويم مبادرات الإصلاح والتغيير التربوي، أو يمكنه دعم التطبيق الفاعل أثناء التنفيذ، أو تقليص الفجوة بين السياسات والممارسات.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين تُعزى لنوع المدرسة، والمسمى الوظيفي، والجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة العملية؟

تمت الإجابة عن السؤال الثاني من خلال فحص فرضيات الدراسة، وفيما يلي تفسير لنتائج السؤال الثاني حسب الفرضيات المنبثقة عنه وتبعاً لكل متغير من متغيرات الدراسة:

1- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمعلمين والمديرين، تُعزى لنوع المدرسة.

جرى فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمعلمين، وفق متغير نوع المدرسة. وتبين عدم وجود فروق في متوسطات استجابات أفراد العينة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين تعزى لمتغير نوع المدرسة، وكذلك للمجالات ما يدل على أن متغير نوع المدرسة لا يحدث تأثيراً على تقييم دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المشرفين التربويين يشرفون على المعلمين من الذكور والإناث، وفي مدارس الطلبة من الذكور والإناث، ويؤدي المشرفون أدوارهم في دعم المعلمين، وتنمية قدراتهم في إدارة خطط وعمليات التغيير، وتسويق أسبابه، بغض النظر عن جنس طلبة المدرسة التي يعمل بها المعلمون، الأمر يثبت قدرة القيادات الإشرافية على تنمية مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين في مدارس الطلبة ذكوراً وإناً، ويعكس اتجاهات إيجابية من

قبل المعلمين تجاه أدوار المشرفين في تحقيق الغرض المنشود، مهما كان نوع المدرسة التي ينتسب إليها هؤلاء.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شريتح (2022) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير في مدارس تربية وتعليم يطأ تعزى لمتغير النوع الاجتماعي للطلبة.

2- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمعلمين والمديرين، تعزى للمسمى الوظيفي.

فُحصت الفرضية الثانية بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين وفق متغير المسمى الوظيفي. وقد تبين وجود فروق ظاهرية في متوسطات استجابات أفراد العينة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، تعزى لمتغير المسمى الوظيفي. ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) وقد تبين وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات استجابات أفراد العينة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وكذلك للمجالات، ما عدا مجال (بناء ثقافة التغيير، والتخطيط الاستراتيجي، وحل المشكلات وصناعة القرارات)، وجرى فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق، وقد تبين أن الفروق في الدرجة الكلية كانت بين (مشرف) و(معلم) لصالح (مشرف). ما يدل على أن متغير المسمى الوظيفي مؤثر في تقييم دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين من قبل أفراد عينة الدراسة، وهي نتيجة منطقية؛ تفسرها الباحثة بتباين اتجاهات المشرفين والمديرين والمعلمين نحو دور المشرفين التربويين في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين في كافة المجالات، باستثناء مجالات بناء ثقافة التغيير، والتخطيط الاستراتيجي، وحل المشكلات وصناعة القرارات. وحيث يمكن أن تتسم استجابات المعلمين والمديرين بالموضوعية، فتعكس اتجاهات إيجابية أو سلبية فعلية في التقييم، لا يمكن أن

يعكس المشرفون إلا اتجاهات إيجابية نحو أدوارهم في تنمية مهارات القيادة المذكورة؛ إيماناً منهم بفاعلية أدوارهم في تحقيق ذلك. أما عن مجالي بناء ثقافة التغيير، وحل المشكلات وصناعة القرارات، فقد اجتمعت استجابات المشرفين والمديرين والمعلمين على فعالية أدوار المشرفين التربويين في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين في هذين المجالين، بينما اجتمعت استجاباتهم جميعاً على الحاجة لبذل المزيد من الجهود في تنمية مهارات قيادة التغيير في مجال التخطيط الاستراتيجي؛ ما يدل على تشابه استجابات جميع أفراد عينة الدراسة لأدوار المشرفين التربويين في تنمية مهارات القيادة في التغيير في المجالات المذكورة، إقراراً بإجماعهم على اقتناع المشرفين بأهمية تفعيلها في إرساء قواعد التغيير وقيادته.

3- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمعلمين والمديرين، تعزى للجنس.

فُحصت الفرضية الثالثة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين وفق متغير الجنس. وقد تبين عدم وجود فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، تعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات، وهذا يدل على أن تقييم دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين في المدارس المذكورة، لا يتأثر بمتغير الجنس؛ وأن سعي المشرفين التربويين نحو تعزيز السمات القيادية للمعلمين، و تنمية مهاراتهم في قيادة التغيير عادل لا محاباة فيه، فتفانيهم في تفعيل مشاركة المعلمين في التغيير وابتكار الطرق الجديدة لقيادته، أو تكريس طاقاتهم لتحقيق أهدافه، يجعلهم يتصرفون بالموضوعية والشفافية في التعامل مع المعلمين باعتبارهم قادة للتغيير، الأمر الذي يعكس ذلك على استجابات كلا الجنسين، سيما في ظل توافر الإمكانيات والظروف نفسها، أو خضوعهم لنفس برامج التأهيل والتدريب، ما ينمي الميول والاتجاهات ذاتها تجاه مشرفيهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شريتح (2022) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير في مدارس تربية وتعليم يطأ تعزى لمتغير النوع

الاجتماعي. ومع دراسة آل مسلط والمخلافي (2021) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة ممارسة المشرف التربوي لإدارة التغيير تعزى لمتغير الجنس.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة القطيفان (2020) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة لدرجة توفر متطلبات قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصة في العاصمة عمان تعزى لمتغير الجنس في مجال الرؤية المستقبلية ولصالح الإناث. ودراسة المعمري وآخرون (2020) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيادة التغيير في المدارس الحكومية في سلطنة عمان تعزى للجنس في مجال بناء العلاقات وصنع التماسك ولصالح الإناث.

4- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمعلمين والمديرين، تُعزى للمؤهل العلمي.

جرى فحص الفرضية الرابعة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين وفق متغير المؤهل العلمي. وقد تبين وجود فروق ظاهرية في متوسطات استجابات أفراد العينة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق استُخدم تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) وقد تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات. وهذا يدل على أن المشرفين التربويين يمارسون أدوارهم في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى جميع المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية؛ سواء كانوا من حملة درجة البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراة. وتفسر الباحثة ذلك بوعي المشرفين بأهمية التغيير في تحسين مستوى أداء المنظمة والأفراد، وتطوير النظم والإجراءات والقدرات والمهارات في مختلف مجالات العمل المدرسي. بالإضافة إلى تأدية المشرفين لأدوارهم المهنية بفاعلية في صنع قادة التغيير، وتنمية مهاراتهم، وتحفيزهم على الإبداع

والابتكار، ومشاركتهم في صنع القرارات وحل المشكلات، وذلك لكل الفئات من المعلمين أو ما يمكن وصفهم بوكلاء التغيير من حملة شهادات البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراة على حد سواء.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهراني (2022) التي دلت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد مجتمع البحث حول درجة ممارسة قيادة التغيير ومستوى الثقافة التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل الدراسي. ومع دراسة شريتح (2022) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير في مدارس تربية وتعليم يطا تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ودراسة المعمري وآخرون (2020) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد العينة حول واقع ممارسة المشرفين لقيادة التغيير في المدارس الحكومية في سلطنة عمان تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ودراسة القطيفان (2020) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة توفر متطلبات قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

5- الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمعلمين والمديرين، تُعزى للتخصص.

فُحصت الفرضية الخامسة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين وفق متغير التخصص. وتبين عدم وجود فروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، تعزى لمتغير التخصص، وكذلك للمجالات، ما يدل على أن متغير التخصص غير مؤثر في تقييم المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين من قبل أفراد عينة الدراسة، وتعزو الباحثة ذلك إلى حرص المشرفين التربويين على تنمية مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين على اختلاف تخصصاتهم، فلا يعنى المشرفون التربويون بتعزيز هذه المهارات لدى المعلمين من ذوي التخصصات الطبيعية على حساب تعزيزها لدى المعلمين من ذوي التخصصات الإنسانية، وعلى النقيض من ذلك؛ فلا

يهتم المشرفون بتعزيز المهارات القيادية في التغيير لدى معلمي التخصصات الإنسانية دون أولئك من ذوي التخصصات الطبيعية، أو يعنون بالأمر قدر عنايتهم بإعدادهم جميعاً كقادة للتغيير، إيماناً من المشرفين بأهمية قيادة التغيير في إصلاح المنظمة وتوجيهها، وخلق علاقة متوازنة بينها وبين البيئة المحلية، وبين التطورات من حولها، لتحقيق الأهداف التنموية المنشودة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شريتح (2022) التي دلت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير في مدارس تربية وتعليم يطأ تعزى لمتغير التخصص. ومع دراسة آل مسلط والمخلاف (2021) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة ممارسة المشرف التربوي لإدارة التغيير تعزى لمتغير التخصص.

6- الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمعلمين والمديرين، تُعزى للخبرة العملية.

جرى فحص الفرضية السادسة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين وفق متغير الخبرة العملية. وتبين وجود فروق ظاهرية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، تعزى لمتغير الخبرة العملية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات استجابات عينة الدراسة في دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمعلمين، تعزى لمتغير الخبرة العملية. ما يدل على أن تقييم دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، لا يتأثر بمتغير الخبرة العملية، وتفسر الباحثة ذلك باهتمام المشرفين التربويين بتنمية مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين على اختلاف خبراتهم، وبقناعة المعلمين من فئة الخبرة (أقل من 10 سنوات) والفئة (من 10- أقل من 20 سنة) والفئة (20 سنة فأكثر) بأهمية

قيادة التغيير في الأخذ بيد المدرسة نحو الرقي، من خلال العمليات المدرسية، و مواكبة التطورات العلمية والمعرفية والتكنولوجية. بالإضافة إلى قناعة المعلمين بدور المشرف التربوي في تحقيق الهدف، وربما إلى قدرتهم على اكتساب المهارات المذكورة، وذلك كلهم على حد سواء.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهراني (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد مجتمع البحث حول درجة ممارسة قيادة التغيير ومستوى الثقافة التنظيمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ومع دراسة شريتح (2022) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مهارات قيادة التغيير في مدارس تربية وتعليم يطا تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ودراسة آل مسلط والمخلافي (2021) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة ممارسة المشرف التربوي لإدارة التغيير تعزى لمتغير سنوات الخدمة. كما تتفق مع دراسة القطيفان (2020) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة توفر متطلبات قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

ثانياً: مناقشة نتائج المقابلات الفردية والمجموعات البورية:

1. عند سؤال المستجوبين من أفراد العينة عن كيفية مشاركة المشرف التربوي المعلمين في إعداد خطط واقعية من أجل صنع التغيير، وكيفية مساعدتهم على إعداد خطط بديلة لمواجهة المشكلات غير المتوقعة أثناء التنفيذ؛ وذلك للتعرف إلى مهارات قيادة التغيير التي يجب أن يعمل المشرف التربوي على تنميتها لدى المعلمين في التخطيط الاستراتيجي، لاحظت الباحثة إجماعاً عالياً على ضرورة مناقشة المشرف المعلمين في تحديد أهداف خطط التغيير، وتعزيز اهتمامهم بجدولة التوقيت الزمني عند إعدادها، وتتناغم هذه النتيجة مع نتيجة استجابات أفراد العينة للاستبانة في المجال في أعلى فقراته، ما يؤكد أهمية الأمر في تفعيل دور المشرف في تنمية المهارة. وفي المقابل، لاحظت الباحثة أن فكرة مشاركة المشرف المعلمين في إعداد خطط بديلة لمواجهة المشكلات التي تعترض التنفيذ، قد حازت على أعلى نسبة إجماع، و تبدو هذه النتيجة متعارضة مع نتائج الاستبانة؛ حيث حصلت الفقرة المؤيدة للفكرة على درجة متوسطة؛ وتفسر الباحثة ذلك بأن رؤية أفراد عينة الدراسة ناجمة عن علم ودراية بالجانب النظري للفكرة، بينما عبرت الاستبانة عن الواقع الفعلي لممارسات المشرف في هذا الجانب.

وبشكل عام، ترى الباحثة أن بناء غايات المنظمة المستقبلية في التغيير، وصياغة رسالتها في ضوء رؤيته، ليس بالمهمة السهلة، ويتطلب قيادات إشرافية متميزة قادرة على مشاركة المعلمين في تحديد رؤية المنظمة، وبناء أهدافها وسياسات تطويرها، وتطويعها لتتوافق مع ثقافة ومصالح المنظمة؛ بحيث تكون واضحة، ومرنة، وقابلة للقياس يتعاون المعلمون على تحديدها. كما يستوجب أن يؤدي القادة أدوارهم بكفاءة عالية في التخطيط الزمني والاستثمار في الوقت، وتوجيه الجهود والموارد نحو تحقيق أهداف الخطط، وتفويض الصلاحيات لمواجهة ما يعترض التنفيذ، وإعداد الخطط البديلة بحيث تراعي الأهداف، وتعزز مواطن القوة، وتعالج مواطن الضعف، وتستثمر الإمكانيات والفرص، وتتجنب المخاطر والتهديدات، وذلك في ظل التغيير والتعقيد الشديدين اللذين يشهدهما العالم اليوم.

2. عند سؤال المستجوبين من أفراد عينة الدراسة عن المعايير التي يشجع المشرف التربوي المعلمين على مراعاتها في تقويم خطط التغيير، وكيفية دعم مشاركتهم للمجتمع المحلي في تقويم فعاليات المدرسة؛ وذلك لمعرفة مهارات قيادة التغيير التي يجب أن يعمل المشرف التربوي على تنميتها لدى المعلمين في التقويم والتحسين المستمر، لاحظت الباحثة أن فكرة دعم المشرف لاهتمامات المعلمين بمشاركة المجالس المحلية والبلدية ومجالس أولياء الأمور في تقويم البرامج والفعاليات، قد حصلت على أعلى نسبة اتفاق، وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج الاستبانة في المجال في أقل فقراته، حيث حصلت الفقرة الداعمة للفكرة على درجة متوسطة، وهذا مؤشر هام يفسر مدى الحاجة إليها. كما لاحظت الباحثة اتفاقاً عالياً حول ضرورة مشاركة المعلمين في تقديم التغذية الراجعة، ومراعاة المرونة والواقعية في تقويم الخطط، أو مراعاة الموضوعية في تقييم الإنجاز؛ كمعايير معتمدة في التقويم؛ وربما يعود ذلك إلى كونها جزءاً من التخطيط، وباعتبارها من أهم مقومات نجاح دور القادة في التخطيط للتغيير، وتنمية مهاراتهم في قيادته. في حين عبرت نتائج الاستبانة عن درجة متوسطة للفقرات ذات الصلة بالفكرة، ما يعبر عن اتساع الفجوة بين الواقع والمأمول، ويؤكد على الحاجة الحقيقية لتفعيل دور المشرف في تعزيز مهارات المعلمين في الجانب المذكور.

مما سبق، يتبين أن متابعة أداء المعلمين، وحصولهم على التغذية الراجعة، ومراعاة المرونة والواقعية في تقويم خطط التغيير، أو الموضوعية في تقييم إنجازاته، في ضوء التوقعات والظروف المستجدة، ضروري للتحقق من الأهداف، والكشف عن الانحرافات والعقبات التي تواجه التنفيذ؛ بقصد تحسينها وتطويرها أو تعديلها لتتلاءم مع المتطلبات الحديثة. كما أن الالتزام

بمعايير تقويم الخطط وما يتطلبه من استثمار للموارد والإمكانات المتاحة أو مراعاة للحاجات الحقيقية، مهم في تفعيل أدوار القيادات المدرسية وتعزيز مساهماتهم في التقويم، وفي سد الفجوة بين الواقع والمأمول. وإذ تساعد الإفادة من الخبرات والتجارب السابقة في تحفيز المعلمين على إنجاز التغيير، وتحسين كفاياتهم في التقويم، فإن اهتماماتهم تسهم بتفعيل مشاركة المجتمع المحلي على تعبئة احترافية للموارد المادية والبشرية، أو الخبرات والمعارف.

3. عند سؤال المستجوبين من أفراد العينة عن الكيفية التي يدعم فيها المشرف التربوي تجسيد القدوة الحسنة في ممارسات المعلمين القيادية في التغيير، ويشجعهم على فتح قنوات التواصل والحوار فيما بينهم لتبادل الآراء ووجهات النظر؛ وذلك للتعرف إلى ما يجب على المشرف التربوي عمله في توظيف العلاقات الإنسانية في تعزيز مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين، تبين للباحثة أن أعلى نسبة اتفاق كان على فكرة مساعدة المعلمين على تنظيم لقاءات وجاهية أو إلكترونية لبحث القضايا المتعلقة بالتغيير، ومن ثم على فكرة تقديم سلوكيات المشرف كأنموذج يقتدي به المعلمون، وهي مؤشرات مهمة تؤكد نتائج الاستبانة، حيث حصلت الفقرات المؤيدة للفكرتين على درجات عالية، باعتبارها القاعدة الأولى التي تبنى عليها المهارة، ومن أبرز علامات المصادقية في تعديل السلوك. ومن جهة ثانية، لاحظت الباحثة إجماعاً عالياً على تعزيز لقاءات تبادل الخبرات وتجارب التغيير بين المعلمين ومع ذوي الخبرة والاختصاص، وعلى دعم المعلمين في تنظيم فصول نموذجية لإبراز قدراتهم كقادة قدوة في التغيير، وتعزيز شعورهم بأهميتهم، أو مشاركتهم في الاجتماعات غير الرسمية؛ فيما ينبغي على المشرف عمله في توظيف العلاقات الإنسانية في تنمية مهاراتهم في قيادة التغيير؛ ما يشير إلى علاقة واضحة وقوية بين الأمرين. وقد تناغم الإجماع العالي على المشاركة في الاجتماعات غير الرسمية مع نتيجة الاستبانة، حيث حصلت الفقرة المؤيدة للفكرة على درجة عالية، ما يؤكد ضرورتها في توظيف العلاقات الإنسانية في تعزيز مهارات القيادة في التغيير.

وتضيف الباحثة إلى ما سبق، أن تمثل القدوة الحسنة في سلوكيات المشرفين القيادية في التغيير، فعال في اقتداء المعلمين بها في ممارساتهم القيادية؛ فحينما يقدم المشرف التربوي أنموذجاً حياً يتحرك فيه من خلال نظم قيمية ثابتة في التغيير؛ يحتذي المعلمون بسلوكاته، وتتعرز طاقاتهم وقدراتهم وشعورهم بأهمية دورهم في إنجازهم. كما أن ما يتمتع به المشرف من سمات في المرونة والموضوعية والعدالة، أو حسن الاستماع وسرعة البديهة وتقبل اختلاف الرأي، وغيرها من سلوكيات القائد القدوة، هام في جعل المعلمين يمتلكون القدر الكافي منها في تعاملاتهم وتصرفاتهم.

ولا شك أن حسن التواصل والاتصال ضرورة لاغنى عنها في تعزيز التلاحم المؤسسي، وتحقيق مبدأ تبادل الخبرات و المعارف، وفي توفير البيانات وسرعة استخدام ونقل المعلومات، وفي اتخاذ القرارات وبحث المشكلات، وغيرها من المساهمات الداعمة لإنجاح كل مبادرات التغيير.

4. عند سؤال المستجوبين عن كيفية عمل المشرف التربوي على إثارة دافعية المعلمين وإقدامهم نحو العمل على التغيير، وتحفيزهم على استخدام مهارات التفكير العليا في إيجاد أفكار التغيير؛ وذلك بهدف التعرف إلى ما ينبغي على المشرف التربوي القيام به في توظيف التشجيع وتحفيز الإبداع في تعزيز مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين، اتضح للباحثة أن فكرة تلقي الدعم الكافي في حصول المعلمين على مكافآت مادية أو علاوات مالية شهرية لقاء العمل على التغيير، بالإضافة إلى تنظيم حفلات تكريم أو توزيع شهادات تقدير للمعلمين المتميزين في إنجازه، قد حازت على أعلى نسبة إجماع من قبل أفراد العينة، يليها في ذلك تجنب اتباع سياسة التدقيق وتصيد وتعميم الأخطاء، أو استخدام أساليب العقاب، وتعزيز الإقدام للعمل على التغيير، كما بدا الإجماع كبيراً على فكرة تفويض الصلاحيات اللازمة لإحداث التغيير، دلالة على وعي أفراد عينة الدراسة بأهمية ما سبق في تشجيع المعلمين وتحفيزهم على الإبداع، وقد بدت فكرة التفويض مؤشراً هاماً أكدته نتائج الاستبانة، حيث أشارت درجة الفقرة التي تؤيد الفكرة عالية. وكذا الأمر بالنسبة للاتفاق على حث المعلمين على استخدام مهارات التفكير العليا في إيجاد أفكار التغيير، ومساعدتهم على صنع القرارات وإيجاد ما يناسبها من بدائل، وفي حين أكدت نتائج الاستبانة الفكرة الأولى، حيث بدت درجة الفقرة المؤيدة لها عالية، تعارضت نتائج الاستبانة مع الفكرة الثانية، وحازت الفقرة الداعمة لها على درجة متوسطة، ولعل في متابعة المشرف لأعمال المعلمين، وحثهم على أن تكون مبنية على المهارات العليا في التفكير، مع احتفاظ المشرفين والقيادات العليا بحق صنع القرارات وإيجاد ما يناسبها من بدائل، هو ما يفسر هذه النتيجة ويؤكد الفرق بين الواقع والمأمول.

و من جهة ثانية، تفسر الباحثة ما سبق، بأن القيادة الفاعلة في التغيير بحاجة إلى مهارات التشجيع والتحفيز، لمنحها القدرة على النجاح والتميز، ويقف على رأسها تفعيل نظام الحوافز المادية والمعنوية، ومن ثم تفويض الصلاحيات للتمكن من إحداث التغيير المطلوب، بالإضافة إلى استثمار كل ما من شأنه دعم الانخراط في تغيير ذي مغزى، ولا يتأتى ذلك إلا بتجنب القائمين على العملية التعليمية للأساليب التقليدية التي لم تعد ذات جدوى في الوضع الراهن، فضلاً عن

تعزيز مهاراتهم في صناعة القرارات، وتنمية أساليب تفكيرهم، والحث على مراجعة قيمهم ومعتقداتهم، والاهتمام بتطوير كفاياتهم.

ومهما يكن، فقد قدم المشاركون في هذا المجال إجراءات وممارسات واستراتيجيات قيّمة، أفادت الباحثة في بناء الأنموذج المقترح لدور المشرف في تنمية مهارات المعلمين القيادية في التشجيع والتحفيز على الإبداع.

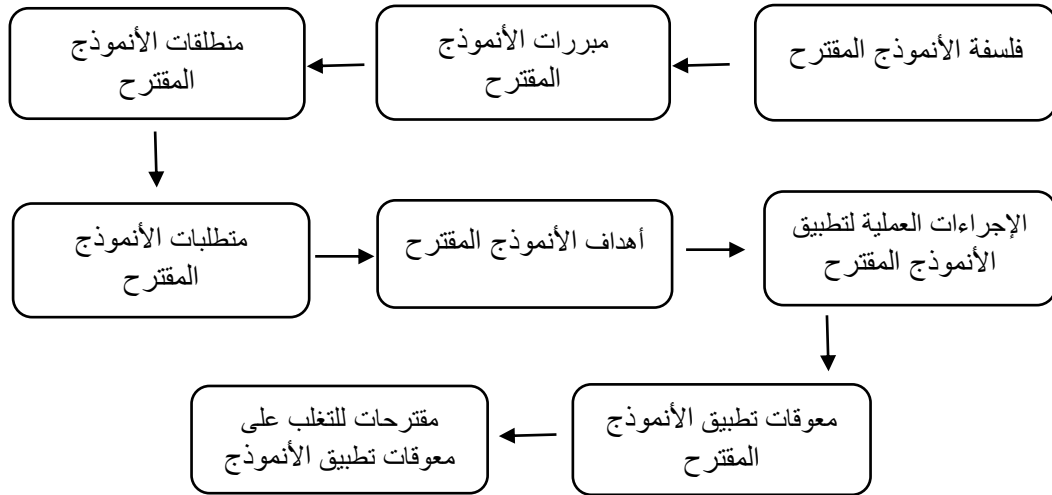
5. عند سؤال المستجوبين من أفراد العينة عن كيفية مساعدة المشرف التربوي المعلمين على تبني رؤية ثابتة ومنظمة في العمل على التغيير، ودعمهم في ضبط ردود الأفعال عليه؛ وذلك بقصد التعرف إلى الكيفية التي يجب على المشرف التربوي من خلالها الحفاظ على تعزيز ثقافة منظمة وثابتة في العمل على التغيير لدى المعلمين، تبين للباحثة أن فكرة تشجيع المعلمين على عقد جلسات حوار جماعية دورية لتبادل أفكار التغيير، قد حصلت على أعلى نسبة إجماع، تليها فكرة دعم مشاركة المعلمين في إنشاء الأنشطة الخاصة بالتغيير لضمان ضبط ردود الفعل عليه. وتتفق هذه النتيجة مع ما أوردته نتائج الاستبانة، حيث جاءت درجة الفقرة الداعمة للفكرة الأولى عالية، ما يفسر أهميتها في تبني الرؤية في التغيير. بينما تبدو النتيجة متعارضة مع نتائج الاستبانة في المجال في أقل فقراته، حيث حصلت الفقرة الداعمة للفكرة الثانية على درجة متوسطة، وربما كان ذلك انطلاقاً من كونها تعكس ما هو كائن، بينما يعكس ما اقترحه المشاركون ما يجب عليه أن يكون. كما لاحظت الباحثة إجماعاً عالياً على فكرة مشاركة المعلمين في إعداد وتطوير برامج تعزز من قناعاتهم في التغيير ونتائجه، وعلى فكرة مساعدتهم على فهم الحاجة للتغيير، وتعد الأخيرة مؤشراً مهماً أكدته نتائج الاستبانة كذلك، حيث حصلت الفقرة المؤيدة للفكرة على أعلى درجة في المجال، باعتبارها أولى أولويات بناء الثقافة في التغيير.

وترى الباحثة أن إنشاء ثقافة التغيير من أهم مسؤوليات القيادات الفاعلة فيه، ويستلزم ذلك سعياً حثيثاً منها إلى تطوير ممارسات ترمي إلى تنمية القواعد والقيم والمسلّمات التي يتقاسمها الأفراد، وتوجيهها لدعم توجهات التغيير، وتطوير مشاريع التعليم، ولا شك أن ترسيخ هذه الثقافة هو الاستراتيجية الأكثر فعالية في محاولة إدارة مقاومة التغيير بدلاً من التغلب عليها، وذلك من خلال المساعدة على فهم كيفية وسبب الاستجابة للتغيير، أو تحديد الفرص للمساعدة على تطوير شعور قوي بالسيطرة، ما يستوجب مزيجاً من التعليم والتيسير بالعمل مع المقاومين لتحقيق أهداف التغيير، وقضاء الوقت في المساعدة على فهم الحاجة له، وبهذا يتم التركيز على فهم تأثير طريقة

التعامل مع التغيير على الفعالية النهائية لتنفيذه، ويؤكد على الحاجة مع الآخرين للتغيير بدلاً من التغيير لهم.

ثالثاً: الأنموذج المقترح:

اطلعت الباحثة على الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وعملت على بناء أنموذج مقترح لدور المشرف التربوي في تنمية مهارات المعلمين في قيادة التغيير في المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، في ضوء ما عرضته نتائج الاستبانة، ونتائج المقابلة؛ بغرض تفعيل هذا الدور، وليكون خطة مستقبلية لما يجب عليه أن يكون. والشكل رقم (3) يوضح مكونات الأنموذج:



الشكل رقم (3): مكونات الأنموذج المقترح (تصميم الباحثة).

1. فلسفة الأنموذج المقترح:

تحدد فلسفة الأنموذج المقترح في أن التحولات والتطورات المعرفية والتكنولوجية التي طرأت على أدوار المعلمين في ظل المتغيرات العالمية، قد اقتضت التنوع في أدوار المشرفين التربويين، واهتمامهم بتنمية المهارات القيادية اللازمة لتحقيق التحول نحو الأدوار المعاصرة للمعلمين، ما تطلّب تبني المشرفين لمنهجية متعمقة في إقرار قيم منظمة وثابتة في العمل على التغيير، لتكون نقطة البداية في إعداد معلمين متمكنين من قيادة التغيير بفعالية عبر سياقاتهم التنظيمية. لذا فإن تفعيل دور المشرفين التربويين في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين

أصبح أمراً ضرورياً في توجيههم لإحداث التغيير، ودعم مشاركتهم في قيادته، بما يتطلب ذلك من أنشطة قيادية وقرارات حاسمة تتكيف مع المستجدات، وتسعى لتفجير الطاقات، وتبرز ميزة تنافسية للمنظمة، تحافظ بها على حيويتها، وتضمن استمرارها في بيئة سريعة التغير.

2. مبررات الأنموذج المقترح:

- الصعوبات التي يواجهها المعلمون في تحدي التغيرات العالمية التي فرضت التغيير بما تتضمنه من عولمة أو ثورة معرفية أو علمية تكنولوجية شاملة.

- التطورات التي فرضت على القيادات التربوية ضرورة الاهتمام بالأنماط القيادية اللازمة لمواكبة المستجدات والمتغيرات العصرية لتحقيق مقومات نجاحهم الوظيفي.

- أهمية تنمية مهارات قيادة التغيير في توجيه القيادات التربوية نحو أدوار جديدة معاصرة تغذي التحول وتحركه بوتيرة أكثر سرعة وفعالية؛ بقصد تحقيق الأهداف التربوية المأمولة في التطوير.

- أهمية دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى القيادات التربوية باعتباره الركيزة الأولى في منظومة التعليم، وأحد المنفذين الحقيقيين للتغيير وربط أهدافه بمبادرات الإصلاح التربوي.

- حاجة المعلمين لتطوير مهاراتهم وقدراتهم القيادية وتحسين ممارساتهم ورفع كفاءاتهم أو تهينتهم للعمل على التغيير.

- الاستجابة للاتجاهات الحديثة في تغيير مفهوم القيادة التربوية بتغير دور المعلم المعاصر القائم على متابعة المستجدات العلمية والمهنية، والانفتاح على المجتمعين المحلي والعالمي، ما يسهم في تحقيق نموه المهني وتطوير أدائه.

- نتائج الدراسة الميدانية التي أشارت إلى أن دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس جاء بدرجة متوسطة في مجالي التخطيط الاستراتيجي، والتقويم والتحسين المستمر، ما يتطلب استهدافه والعمل على تفعيله.

- ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة و توصياتها ومقترحاتها حول ضرورة تفعيل دور المشرف التربوي في تنمية مهارات المعلمين القيادية.

3. منطلقات الأنموذج المقترح:

- أنموذج كوتر في التغيير التنظيمي من خلال إيجاد الشعور بالحاجة إلى التغيير، وبناء تحالف لقيادة مساعيه، وتطوير رؤية تقود إلى التغيير، ونقل هذه الرؤية، والعمل على تمكين العاملين من صلاحيات تساعدهم على العمل على التغيير، وتحقيق بعض مكاسبه وتعزيز المحقق منها أو التحفيز على المزيد من التغيير، ومن ثم تثبيت التغيير في ثقافة المنظمة.

- رؤية قطاع التعليم في إعداد مجتمع فلسطيني يمتلك العلم والثقافة والتكنولوجيا لإنتاج المعرفة وتوظيفها في التحرر والتنمية، الأمر الذي يتطلب التحول بالنظام التربوي من خلال النظر لأبعاد ومكونات النظام والمدارس من منطلق أن القيادة فيها منفتحة ومتطورة على جميع المستويات، وأن جميع عمليات تشغيل النظام خاضعة لتطوير وتحسين واضحين ومستمرين (الاستراتيجية القطاعية للتعليم، 2022).

- خدمة القيادات التربوية العليا في دعم تحقيق التزاماتها بخصوص الهدف الرابع للتنمية المستدامة لعام (2030) في التعهد بتوفير التعليم الجيد وتحسين نتائج التعلم بما يتطلبه من ضمان تمكين المعلمين وتأهيلهم تأهيلاً مهنيًا مناسباً في إطار نظم تعليمية ناجحة.

- مواكبة الآمال التربوية التي تتضمنها سياسات التعليم في توظيف الموارد البشرية اللازمة لتحقيق الهدف المنشود في تجويد عمليتي التعليم والتعلم في فلسطين.

- نشر ثقافة التغيير في الأوساط التربوية بدءاً من وزارة التربية والتعليم المسؤولة عن إدارة وتنظيم وتطوير النظام التعليمي بكافة قطاعاته ومروراً بالمشرفين والمديرين ووصولاً إلى المعلمين.

- تبني نمط قيادة التغيير كضرورة للانتقال إلى مجتمع القرن الحالي والتكيف معه والاستجابة لمتطلباته، وبناء قيادات تربوية رائدة قادرة على قيادة التغيير والسعي الدائم نحو التطوير والتحسين.

- زيادة قدرة المؤسسات التعليمية على مواكبة التغيير والتفاعل معه باعتباره قوة إيجابية مؤثرة تقود المنظومة التربوية إلى التطوير المستمر بكافة مدخلاتها ومخرجاتها.

- تنمية جدارات المعلمين المهنية وتعزيز مهاراتهم القيادية في التخطيط الاستراتيجي، والتقييم والتحسين المستمر، وبناء العلاقات الإنسانية، والتشجيع وتحفيز الإبداع، ونشر ثقافة التغيير.

- نتائج الدراسة الميدانية بغرض الإفادة منها في تحديد المتطلبات اللازمة لتفعيل دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس في فلسطين.

-تبنى وزارة التربية والتعليم للأنموذج المقترح لدور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي مدارس الوطن بقصد دعم نموهم المهني والمعرفي والمهاري.

4. متطلبات الأنموذج المقترح:

- التخطيط الجيد لتحقيق متطلبات خطط التنمية في رفع مستوى جودة الموارد البشرية في مؤسسات التعليم العام في فلسطين.

- اقتناع القيادات التربوية العليا المتمثلة بوزارة التربية والتعليم، ومديرية التربية والتعليم، والإدارة التعليمية أو إدارة المدرسة بأهمية قيادة التغيير في تطوير المؤسسات التعليمية، ومساعدتها على تجديد كيائها، ومواكبة التغيرات العالمية.

- تحمل القيادات التربوية العليا مسؤولية نشر الوعي بأهمية دور المشرفين التربويين في تنمية مهارات قيادة التغيير، وتوفير المناخ المناسب له وللإبداع.

- قيام القيادات التربوية العليا باستحداث السياسات والأنظمة الداعمة لتنظيم علاقة المشرفين التربويين بالمعلمين في توجيه أدوارهم نحو قيادة التغيير.

- حرص القيادات التربوية العليا على استقطاب طاقات إدارية وتعليمية متميزة في الإصلاح والتطوير، ومواكبة التغيير، والسعي لقيادته بما يحقق الأهداف المنشودة.

- تعزيز قدرة المشرفين التربويين وتدريبهم على تنمية المهارات القيادية في التغيير؛ من خلال عقد الدورات والندوات أو حضور المؤتمرات ذات الصلة بتنمية المهارات أو إثراء الخبرات في قيادة التغيير.

- وضع معايير مهنية لتحديد الكفايات والمهارات المطلوبة من المشرفين التربويين والمعلمين في إنجاز مهام التغيير وقيادته وتحديد نتائج الأداء.

- توفير برامج تدريبية لتأهيل المعلمين وتطوير أدائهم في العمل على التغيير وقيادته، مع التأكيد على ضرورة تحقيق التفاعل بين الجانبين النظري والعملي، وبما ينسجم ومتطلبات خطط التنمية.

- توفير الدعم المادي لتطبيق الأنموذج المقترح، وتدريب الجهات المعنية على تطبيقه، وتكليف لجان خاصة للعمل على متابعته وتقييمه.

5. أهداف الأنموذج المقترح:

يتمثل الهدف الرئيس من الأنموذج المقترح في تفعيل دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس. وينفرد عن الهدف الرئيس

الأهداف الفرعية الآتية:

1- تفعيل دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس في التخطيط الاستراتيجي.

2- تفعيل دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس في التقييم والتحسين المستمر.

3- تفعيل دور المشرف التربوي في توظيف العلاقات الإنسانية في تعزيز مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس.

4- تفعيل دور المشرف التربوي في توظيف التشجيع وتحفيز الإبداع في تعزيز مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس.

5- تفعيل دور المشرف التربوي في تعزيز ثقافة منظمة وثابتة في العمل على التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس.

6. الإجراءات العملية لتطبيق الأنموذج المقترح:

1. 6 تفعيل دور المشرف التربوي في تنمية مهارات المعلمين في التخطيط الاستراتيجي من خلال:

- مساعدة المعلمين على تحديد أهداف خطط التغيير.

- تنظيم جلسات عصف ذهني جماعية منظمة عند التخطيط للعمل على التغيير.

- مساعدة المعلمين على إعداد خطط تعكس السياسة التربوية التي يفترض أن تعتمد عليها وزارة التربية والتعليم في التخطيط للتغيير.

- مشاركة المعلمين في الاطلاع على المعطيات الحالية والتجارب السابقة والحديثة في التخطيط للتغيير.

- مساعدة المعلمين على تشخيص البيئة المدرسية الداخلية والخارجية عند وضع خطط التغيير.

- متابعة المعلمين في توجيه الخطط نحو تحقيق رؤية وأهداف التغيير.

- مساعدة المعلمين على مراعاة الأولويات عند ترتيب الخطط الهادفة للتغيير.

- دعم اهتمام المعلمين بمراعاة برامج العمل والاحتياجات المدرسية والمجتمعية والإمكانات المتاحة عند إعداد الخطط اللازمة للتغيير.

- توجيه المعلمين نحو الاستثمار الأمثل للموارد المادية والتقنية لتحقيق التميز في التخطيط للتغيير.

- دعم اهتمام المعلمين بجدولة التوقيت الزمني عند إعداد خطط التغيير.

- الإسهام في إعداد خطط واقعية بديلة لمواجهة المشكلات غير المتوقعة خلال تنفيذ خطط التغيير.

- تفويض المعلمين الصلاحيات المطلوبة لمواجهة التحديات عند تنفيذ خطط التغيير.

2.6 تفعيل دور المشرف التربوي في تنمية مهارات المعلمين في التقويم والتحسين المستمر من خلال:

- تدريب المشرفين التربويين وإكسابهم المعارف والخبرات اللازمة لتسهيل أدوارهم في تنمية مهارات المعلمين في التقويم والتحسين المستمر بالكفاءة المطلوبة.

- مشاركة المعلمين في تقديم التغذية الراجعة عند تقويم خطط التغيير.

- مساعدة المعلمين على تقويم الخطط وفق تحقيقها لأهداف التغيير.

- دعم اهتمام المعلمين بمراعاة المرونة والواقعية عند تقويم خطط التغيير.

- تشجيع المعلمين على مراعاة مستوى الطلبة وحاجاتهم النفسية والسلوكية والإبداعية عند تقويم خطط التغيير.

- دعم اهتمام المعلمين بمراعاة البيئة الصفية والمدرسية والموارد والإمكانات المتاحة في تقويم خطط التغيير.

- المساهمة في تطوير أداء المعلمين المهني والمهاري وفق نتائج التقويم.

- مساعدة المعلمين على تطبيق نظم فعالة أو اعتماد مقاييس بناءة في تقويم برامج المدرسة .

- تشجيع المعلمين على مراعاة معايير موضوعية في تقييم إنجازاتهم لخطط التغيير.

- دعم اهتمام المعلمين بمشاركة المجالس المحلية والبلدية أو مجالس أولياء الأمور في تقديم التغذية الراجعة في تقويم فعاليات المدرسة.

- تشجيع المعلمين على تفعيل مشاركات المؤسسات التعليمية في تعميم تجاربها الناجحة في التقويم.

- مشاركة المعلمين في الاطلاع على نتائج الدراسات والأبحاث والاتجاهات الحديثة في التقويم والتحسين المستمر.

3. 6 تفعيل دور المشرف التربوي في توظيف العلاقات الإنسانية في تعزيز مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين من خلال:

- تجسيد القدوة الحسنة في ممارسات المشرف التربوي، ودعم تمثلها في ممارسات المعلمين القيادية في التغيير.

- دعم مشاركة المعلمين في تنفيذ فصول نموذجية تبرز مهارات القادة القدوة في التغيير.

- دعم ممارسات المعلمين الشخصية في الحزم والعدل والمرونة وتقبل الأفكار المختلفة، أو الطلاقة اللفظية وقوة الشخصية.

- مشاركة المعلمين عرض قصص نجاح أوتوثيق تجارب واقعية تبرز سمات القائد القدوة في التغيير، وجاهياً وعبر المواقع والبوابات التعليمية.

- تشجيع المعلمين على تنظيم لقاءات وجاهية فردية أو جماعية وعن بعد عبر المنصات الإلكترونية لمناقشة قضايا التغيير.

- تعزيز مشاركة المعلمين في الاجتماعات غير الرسمية أو عبر مواقع التواصل الاجتماعي من خلال شبكة الإنترنت.
 - تشجيع المعلمين على فتح قنوات الحوار والتواصل و تبادل الآراء والخبرات والتجارب اللازمة لتحقيق أهداف التغيير.
 - مساعدة المعلمين على بناء العلاقات الإنسانية مع الخبراء والمختصين من ذوي العلاقة بعملية التغيير.
 - تفعيل تواصل القيادات التربوية مع المنظمات المجتمعية لتعبئة الموارد المهمة كالأموال والعمالة المدربة أو المعارف والخبرات في مجال التغيير.
 - تعريف المعلمين ببعض الممارسات والاتجاهات التربوية الحديثة في بناء العلاقات الإنسانية على المستويين المحلي والعالمي.
- 4. 6 تفعيل دور المشرف التربوي في توظيف التشجيع وتحفيز الإبداع في تعزيز مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين من خلال:**

- تفويض المعلمين الصلاحيات المطلوبة لتعزيز فعالية أدائهم في قيادة التغيير.
- عقد اجتماعات زمرية لتعزيز إيمان المعلمين بطاقتهم وقدراتهم على التأثير وإحداث التغيير.
- تجنب اتباع سياسة التدقيق وتصيد أخطاء المعلمين، واعتماد الخصوصية في الوقوف على الأخطاء.
- تجنب استخدام أساليب العقاب وتعزيز روح الولاء والانتماء والإقدام نحو العمل على التغيير.
- تعزيز مشاركة المعلمين في صنع قرارات التغيير أو إيجاد البدائل المناسبة لها وفق المطلوب.
- تقديم رسائل توصية بحق المعلمين في إنجاز التغيير للجهات المعنية.
- تأييد مطالب المعلمين بتخفيف النصاب التعليمي نظير جهودهم في العمل على التغيير.
- المساهمة في تنظيم حفلات تكريم أو توزيع شهادات تقدير للمعلمين المتميزين في إحداث التغيير.
- المشاركة بترشيح أسماء المعلمين في الحصول على ترقية بوصفهم وكلاء للتغيير.
- تأييد المطالب بتقديم مكافآت مادية أو علاوات مالية شهرية للمعلمين لقاء إنجازاتهم في التغيير.

- دعم مشاركة المعلمين في عقد دورات وندوات توعوية في دور مهارات التفكير العليا في خدمة أهداف التغيير.

- تقديم نماذج عملية تحفز المعلمين على تنفيذ مهارات التفكير العليا في إيجاد أفكار التغيير .

- تقييم وتقويم أعمال المعلمين اليومية والشهرية والفصلية بحيث تُبنى على تعزيز مهارات التفكير العليا.

- مشاركة المعلمين في الاطلاع على الخبرات التربوية العالمية في مجال التشجيع وتحفيز الإبداع ومحاولة تطويرها وتطويرها لتتلاءم والواقع التربوي الذي تعيشه البلاد.

5.6 تفعيل دور المشرف التربوي في تعزيز ثقافة منظمة وثابتة في العمل على التغيير لدى المعلمين من خلال:

- تنظيم ندوات تعريفية بأهمية وأهداف التغيير و مساعدة المعلمين على فهم أسبابه والحاجة إليه.

- عقد محاضرات منتظمة لتعزيز قناعات المعلمين بأهمية بناء رؤية مستقبلية في التغيير.

- تنظيم اجتماعات دورية لتجسيد معتقدات المعلمين وقيمهم وممارساتهم القيادية الداعمة للتغيير.

- تبني استراتيجية شاملة لإعداد قيادات تربوية قادرة على إقرار التغيير، وسن القوانين والتشريعات الداعمة لنمط قيادته.

- حث المجتمع المحلي على تعزيز مساهمات المعلمين في إنجاز التغيير مادياً ومعنوياً.

- تنفيذ خطوات تدريجية في نقل واستيعاب الرؤية في العمل على التغيير .

- مشاركة المعلمين في عقد جلسات حوار جماعية دورية لتبادل أفكار التغيير.

- تأسيس مراكز متخصصة لتنمية المهارات وتطوير الجدارات القيادية، وتعزيز مشاركات المعلمين في إعداد برامج تربوية توعوية تعزز قناعاتهم بفعالية نتائج التغيير في توفير الطاقات والأوقات المهدورة.

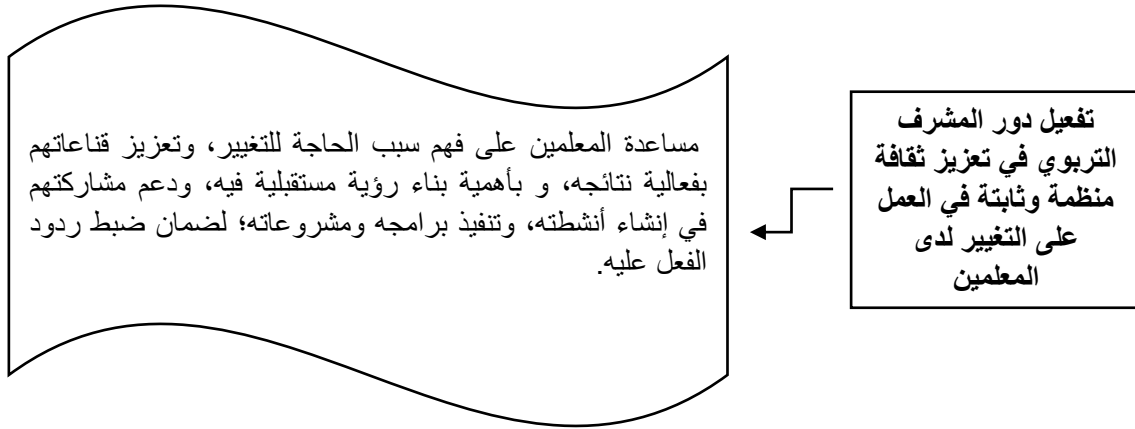
- تنظيم ورش عمل يخضع المعلمون من خلالها لمواقف افتراضية تدربهم على ضبط انفعالاتهم وردود أفعالهم على التغيير.

- إعداد نشرات تربوية لتوثيق المعارف والخبرات والتجارب المطروحة في البرامج التدريبية وورش العمل والدورات.

- عرض قصص نجاح أو تجارب واقعية في التغلب على التحديات التي تواجه التغيير.

- توفير المخصصات المالية والموارد الداعمة لإدارة وتنفيذ برامج ومشروعات التغيير، ودعم مشاركة المعلمين فيها؛ لضمان تحقيق أهدافه بالفعالية المطلوبة، أو ضبط ردود الفعل عليه. والشكل رقم (4) يلخص أبرز الإجراءات العملية لتطبيق النموذج المقترح:





الشكل رقم (4): أبرز الإجراءات العملية لتطبيق النموذج المقترح (تصميم الباحثة)

7. معوقات تطبيق النموذج المقترح:

- ضعف قناعات القيادات التربوية العليا بأهمية العمل على التغيير أو تفعيل دور قيادته في مواجهة التحديات أو تلبية المتطلبات للوصول إلى الغايات المنشودة.
- ضعف تمتع القيادات التربوية العليا بالجدارات القيادية، أو عدم تطوير كفاياتهم المهنية اللازمة للعمل على التغيير أو صياغة وتنفيذ سياساته.
- عدم سن القوانين والتشريعات واللوائح التربوية المساندة لنمط القيادة الداعم لتحقيق التغيير.
- قلة العناية بتوفير البرامج التدريبية اللازمة لإعداد المعلمين وتأهيلهم في قيادة التغيير، أو ضعف فعالية هذه البرامج وعدم تطوير نوعيتها لمواكبة متغيرات العصر ووفق الاحتياجات التدريبية.
- ضعف الحوافز المادية والمعنوية الدافعة لرفع كفاءة المعلمين في الأداء أو القدرة على إحداث التغيير وتحقيق إنجازاته.
- تدني المخصصات المالية وقلة المصادر الضرورية لدعم أنشطة التغيير أو تطبيق مشروعاته.
- ضعف تفعيل مشاركة المجتمع المحلي في التقييم والتقويم المستمر لبرامج وإنجازات التغيير، أو التغلب على التحديات التي تواجهه.

8. مقترحات للتغلب على معوقات تطبيق النموذج المقترح:

- تنمية وعي وقناعات القيادات التربوية بالحاجة إلى التغيير والسعي إلى تحقيقه؛ لترسيخ ثقافة تنظيمية داعمة لقبول التغيير وإدماجه في آليات العمل.
- تبني استراتيجية شاملة لإعداد قيادات تربوية قادرة على إقرار التغيير وقيادته؛ لدعم تحقيق أهداف التنمية المجتمعية المستدامة.
- سن القوانين واللوائح ذات الصلة بتنفيذ منظومة العمل التربوي القيادي في التغيير؛ لتمكين كافة الأطراف المعنية من المشاركة في صياغة وتنفيذ خطته وبرامجه، بما يتناسب ومتطلبات وخطط التنمية.
- إنشاء مراكز متخصصة لتنمية مهارات وممارسات القيادات التربوية، وتنظيم ندوات وورش عمل و برامج تدريبية توفر المعارف والمهارات والخبرات اللازمة للتعامل مع متطلبات القيادة في التغيير.
- تفعيل نظم الحوافز المادية والمعنوية أو المكافآت والترقيات، وربطها بكفاءة الأداء المهني والسلوكي للقادة، أوبمدى تكيفهم مع أنشطة التغيير ومتطلبات أعماله.
- توفير مصادر متنوعة لتمويل البرامج التدريبية ومشروعات التحول نحو نمط قيادة التغيير، وتنفيذ خطته وبرامجه.
- تفعيل تعاون القيادات التربوية مع المنظمات المجتمعية المحلية والإقليمية المختلفة، لدعم برامج تنمية القيادات الفاعلة في التغيير، وتقويم وتطوير البرامج، وتقديم الدعم الفني والمادي الضروريين لذلك.

رابعاً: التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

- 1- تعزيز مهارات المعلمين في التخطيط الاستراتيجي، ورفع كفاءاتهم في وضع خطط بديلة لمواجهة المشكلات أثناء التنفيذ، وتحديد أولوياتهم عند ترتيبها، وفي مراعاة الإمكانيات المتوافرة عند وضعها، أو توجيهها لتحقيق رؤية التغيير.

- 2- تطوير كفاءات المعلمين في التقويم والتحسين الدائم، وتشجيعهم على الاستفادة من نتائج تعلم المتعلمين في تقويم خطة المدرسة أو خطة التغيير، وعلى اعتماد معايير موضوعية ومقاييس بناءة لتقييم إنجازات الخطط وتقويم البرامج.
- 3- نشر ثقافة تنظيمية داعمة للاتجاه نحو التغيير بالتعاون وتضافر الجهود مع الجهات الحكومية المختصة، والعمل على ترسيخ هذه الثقافة؛ من خلال رفع وعي المعلمين بأهمية التغيير، ومساعدتهم على فهم سبب و كيفية الاستجابة له، ومشاركتهم في إنشاء أنشطته؛ بقصد إدارة مقاومته أو ضبط ردود الفعل عليه.
- 4- تعزيز تنظيم لقاءات اجتماعية إنسانية داعمة لتحقيق أهداف التغيير، وتعزيز التلاحم المؤسسي، وتحقيق مبدأ تبادل المعارف والخبرات الضرورية لإنجاح مبادرات التغيير.
- 5- توفير المصادر الداعمة لتطبيق مشروعات المعلمين الإبداعية في التغيير، وتعزيز قدرتهم على النجاح والتميز، ومساعدتهم على التمكن من إحداث التغيير المطلوب.
- 6- مشاركة المعلمين في دراسة وإيجاد البدائل المناسبة للقرارات اللازمة لإنجاز التغيير المنشود.
- 7- تفعيل الشراكة المجتمعية مع مؤسسات القطاع الخاص والمجتمع المدني لدعم تطبيق برامج تنمية قيادة التغيير لدى قيادات القطاع التعليمي الحكومي.
- 8- تفويض القيادات التعليمية في ضواحي القدس الصلاحيات اللازمة لإحداث التغيير، واتخاذ قراراته.
- 9- رصد مهارات قيادة التغيير وإدراجها في الدليل التنظيمي الفلسطيني الصادر عن وزارة التربية والتعليم.
- 10- إجراء دراسات بحثية ذات صلة بدور المشرفين التربويين في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي مدارس أخرى، أو لدى فئات أخرى، أو دراسات ذات صلة بمدى ممارسة أي فئة للمهارات القيادية في التغيير في منظمات مغايرة.
- 11- الاستفادة من الأنموذج المقترح في تقويم و تقييم كفايات ومهارات قيادات التعليم في ضواحي القدس في التغيير.

المراجع العربية:

آل دغمان، خالد. (2020). دور مشرفي اللغة العربية في تنمية مهارات التدريس لدى معلميه في المرحلة الثانوية. *مجلة إدارة : البحوث والنشر العلمي*، 36(11)، 180-228.

آل مسلط، محمد، والمخلافي، سلطان. (2021). دور المشرف التربوي في إدارة التغيير وعلاقته بمستوى الوظيفي لدى المعلمين في المدارس بمنطقة عسير. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 4(9)، 171-212.

إبراهيم، حسام الدين والمرزوقي، أحمد. (2022). أنموذج مقترح لقيادة مديري المدارس التغيير التربوي بسلطنة عمان في ضوء بعض النماذج المعاصرة. *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث*، 2(6)، 542-573.

أبو دحو، ابتسام. (1997). *التعليم في فلسطين- لمحة استراتيجية*. فلسطين- ملف التنمية البشرية، 1996-1997، 45-52، 92-93، 115.

أبو عريبان، أروى. (2022). *المشكلات التي تواجه الإشراف التربوي في المجتمع الفلسطيني ومتطلبات مواجهتها*. [رسالة دكتوراة غير منشورة] جامعة المنصورة، مصر.

الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي. (2013). *الدليل المرجعي للإشراف التربوي*. وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين.

امبيض، يسرى. (2014). دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين في مدارس القدس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين. [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة بير زيت، فلسطين.

أبو غوش، رانية. (2015). أنموذج مقترح للقيادة التحويلية في الجامعات الأردنية العامة في ضوء الواقع والاتجاهات القيادية المعاصرة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

بطاح، أحمد، والطعاني، حسن. الإدارة التربوية رؤية معاصرة. ط1، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار الفكر. 2016.

البعداني، فؤاد. (2018). درجة ممارسة إدارة التغيير لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة آب، مجلة جامعة الناصر (11)، 359-406.

بن دلهم، عبد الله. (2020). دور الاشراف التربوي في تنمية مهارات القيادة التشاركية لدى مديرات مدارس رياض الأطفال الحكومية في مدينة أبها . مجلة إدارة : البحوث والنشر العلمي، 36(5)، 327-348.

البوات، وليد مونس. (2022). دور المشرف التربوي في تنمية أداء المعلمين في المدارس الأردنية. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 3(8)، 42-60.

الثبتي، خالد. (2018). قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء نموذج كوتر للتغيير، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 10(1)، 161-210.

جبريل، أحمد الياس آدم. (2019). دور الإشراف التربوي في تطوير كفايات معلمي في التعليم الثانوي بولاية الخرطوم [دراسة ميدانية في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا لاستكمال الماجستير غير منشورة]. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

الجريسي، خالد بن عبد الرحمن. القيادة الإدارية من المنظور الإسلامي والإداري. ط 1، الرياض، السعودية: دار الألوكة للنشر. 2016.

الجميبي، وفاء. (2022). قيادة التغيير لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف في ضوء نموذج جون كوتر Jhon Kotter. مجلة ديالي للبحوث الإنسانية (92)، 161-205.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2019). كتاب القدس الإحصائي السنوي (2019)، رقم (21) رام الله، فلسطين. متاح على :
<https://www.pcbs.gov.ps/Downloads/book2446.pdf>

حمود، رؤى. (2022). 5 نماذج في ادارة التغيير التنظيمي على قادة الأعمال معرفتها. مجموعة ريناد المجد. <https://www.rmg-sa.com/5-%D9%85%D9%86>

الخليوي، لينا، واليحيى، دلال، وعسيري، رباب، والدوسري، غزيل. (2017). تقويم الخطة التربوية ودورها في تحسين الأداء المدرسي في المدارس الثانوية في الرياض. مجلة كلية التربية بنها، 1(111)، 295-345.

الزهراني، سهام. (2012). الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة: دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمات والموجهات الإداريات [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

الزهراني، هند. (2017). الإشراف التربوي في سنغافورة. مجلة إدارة: البحوث والنشر العلمي، 33(8)، 406-418.

السقا، امتثال أحمد، والرويشد، خلود راشد. (2020). واقع تفعيل دور المشرفة التربوية بوصفها قائدة تربوية في ظل مؤشرات الأداء بإدارة تعليم محافظة الخرج. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 109(1)، 67-97.

شريتج، رنا. (2022). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطا من وجهة نظرهم [دراسة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليل.

الشهراني، محمد بن ناصر. (2022). أثر قيادة التغيير على الثقافة التنظيمية لدى قادة المدارس بمحافظة بيشة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، 1(143)، 139-168.

الشيبانية، سهام. (2023). مبادرة إدارة التغيير (نموذج كوتر) وأثرها على الثقافة التنظيمية بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا* 91، 1110-1081.

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

طاري، نسرين. (2019). دور الثقافة التنظيمية في إدارة التغيير. *مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية،* 1(4)، 328-298.

الطشة، غنيم، والرشيدي، فهد. (2020). ممارسة مدراء المدارس الثانوية بدولة الكويت لأدوارهم في قيادة التغيير. *مجلة الطفولة والتربية،* 43(2)، 484-456.

طناش، سلامة، والكبيسي، أريج. (2018). واقع قيادة التغيير في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين الأكاديميين. *مجلة دراسات العلوم التربوية،* 45(4)، 681-662.

عبد القادر، محمد، وأحمد، أميرة. (2019). دور المشرف التربوي في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية (دراسة ميدانية محلية أمدمران). *مجلة العلوم التربوية،* 20(2)، 112-95.

عبد الله، عمار، والشهربلي، إنعام. (2021). نماذج التغيير وتطبيقات نموذج أدكار ADKAR في استراتيجيات التغيير ومجالاته في أداء بيئة السياحة. *مجلة الإدارة والاقتصاد/ الجامعة المستنصرية* 130، 227-242.

العجلان، وجدان بنت صالح. (2018). درجة إسهام الإشراف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى قائدات مرحلة رياض الأطفال. *المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية* 1(7)، 3-33.

العجمي، علي. (2016). تصور مقترح لتطوير عملية الإشراف التربوي بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، 4(170)، 749-790.

العرفان، أمثال. (2019). واقع ممارسة قيادة التغيير في مؤسسات التعليم العام الكويتية من وجهة نظر مديري المدارس فيها. *المجلة التربوية*، 62(62)، 164-184.

عفونة، سائدة. (2014). واقع التعليم في المدارس الفلسطينية ما بعد نشوء السلطة الفلسطينية: تحليل ونقد. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 28(2)، 265-292.

عليان، ربحي. *إدارة التغيير*. ط1، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار صفاء للنشر والتوزيع. 2015.

علي، هيفاء. (2020، 3 آب). نماذج التغيير الشائعة في المؤسسات.

<https://academy.hsoub.com/entrepreneurship/managementleadershi>

عمران، محمد.(2022). **قيادة التغيير**. ترجمة الدكتور محمد عمران، الجامعة العربية الأمريكية. برنامج الدكتوراة، رام الله، فلسطين.

عمران، محمد.(2020). **تحليل القرارات ومعالجتها**. ترجمة د. محمد عمران، الجامعة العربية الأمريكية. برنامج الدكتوراة، رام الله، فلسطين.

العوران، إبراهيم. **الإشراف التربوي ومشكلاته**. ط1، عمان، الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع. 2010.

الفايز، فايز، والناهض، منال. (2023). **واقع قيادة التغيير لدى قيادات الجامعات الأهلية بمدينة الرياض في ضوء نموذج كوتر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**. مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس، 2(47)، 429-466.

فرحان، نداء. (2012). **واقع عملية الإشراف التربوي في مديرتي ضواحي القدس ورام الله والبيرة ودوره في رفع اداء المعلم الوظيفي كما يراه معلمو ومديرو المدارس الحكومية الأساسية**. [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة القدس، فلسطين.

قطاف، حياة. (2017). **دور المشرف التربوي في تحسين الأداء التدريسي للمعلم في المرحلة الابتدائية**. [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة محمد بو ضياف - المسيلة، الجزائر.

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

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

مرتجى، ذكريات. (2009). دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيله [دراسة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة.

مركز المرأة للإرشاد القانوني والاجتماعي. (2006). أضواء على واقع النساء والفتيات الفلسطينيات في التعليم.

<https://www.wclac.org/files/library/18/10/mpasz7j3fhqgrq8geel472.p>

المري، مبارك. (2023). تصور مقترح لتفعيل دور الإشراف التربوي في تحقيق أهداف التنمية المهنية للمعلمين بدولة الكويت. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة، 121، 1913-1339.

مسمح، سميح. (2019). دور المشرف التربوي في تنمية مهارات القيادة التفاعلية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية بدولة فلسطين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأقصى، غزة.

المعمري، بثينة، والكيومي، أمل، وحماد، وحيد. (2020). واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين الأوائل بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمان . *مجلة العلوم التربوية* ، 2 (4)، 469- 510 .

المهداوي، نائلة. (2022). درجة مساهمة المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين الجدد في مدارس قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين الجدد. *المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط* 38(6)، 2-30.

الهدبان، تغريد. (2021). دور التخطيط الاستراتيجي في تطوير أداء القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية. *المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة أسيوط* 37(12)، 71- 103.

وزارة التربية والتعليم، "الاستراتيجية القطاعية للتعليم 2023-2021" مكتب رئيس الوزراء، دولة فلسطين، 2021.

وزارة التربية والتعليم العالي، "الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017- 2022" مكتب رئيس الوزراء، رام الله، فلسطين، 2017.

يونس ، نزيه .(2009). *توظيف التخطيط الاستراتيجي في تطوير الإشراف التربوي في محافظات غزة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة.

Al-Youssef ,R., & Darawsheh, N.(2020). The role of The educational supervisor in developing the teachers' leadership abilities in the northern Jordan valley. **International Journal of Multidisciplinary Sciences and Advanced Technology**,1(8),62-77.

Anderson, K. (2022, August 25). **What Is Change Leadership?**
<https://online.hbs.edu/blog/post/what-is-change-leadership>

Chakma,D.(2022,December 3). **Educational supervision: Nature, characteristics, objectives and function of educational supervison. Online Note bank.**

<https://onlinenotebank.wordpress.com/2022/12/03/educational-supervision-nature-characteristics-objectives-and-function-of-educational-supervison>

Engida,Z., Alemu,A., Mulugeta,M. (2022) .**The effect of change leadership on employees' readiness to change: the mediating role of organizational culture.** Future Business Journal. <https://doi.org/10.1186/s43093-022-00148-2>

Fullan, M. (2016). Practice change-savvy leadership to guide your institution.**The Successful Registrar**,16 (6), 9

Goldring, E., Jason, A., Grissom, M., Laura, K., Rogers, M., & Melissa, C. "A New Role Emerges for Principal Supervisors: Evidence from Six Districts in the Principal Supervisor Initiative." New York: Wallace Foundation, 2018.

IMD. (2023, January). **The 8 key leadership skills you need to know in 2023.**
INSEAD. <https://www.imd.org/reflections/leadership-skills/>

Indeed. (2022, June 25). **11 Essential Change Leadership Skills (Plus Tips).**
<https://www.indeed.com/career-advice/career-development/change-leadership-skills>

Ingvarson, L., & Anderson, M. (2007). **Standards for school leadership: Gateway to a stronger profession?** The leadership Challenge: Improving learning in schools
Research conference 2007, ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/41154599_Standards_for_Leadership_Gateway_to_a_Stronger_Profession

Kashyap, D. (2015, August 11). **Top 5 Types of Supervision Available in Education.** Your article Library. <https://www.yourarticlelibrary.com/educational-management/top-5-types-of-supervision-available-in-education/63734>

Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. **Educational and Psychological Measurement**, 30, 607-610.
<https://doi.org/10.1177/001316447003000308>.

Russell, J. (2020, June 19). **7 Leadership Skills Everyone Needs in Times of Change.**
<https://www.themuse.com/advice/change-leadership-skills>

Sage Journal. Hoque,K., Kenayathulla,H., Subramaniam,M., & Islam,R. (2020,May 19).**Relationships Between Supervision and Teachers' Performance and Attitude in Secondary Schools in Malaysia**.SagePub. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244020925501>

Shodia,T. (2005,June 19). **Models Of Supervision In Education**: https://www.academia.edu/13104069/Modles_Of_Supervision_In_Education

Suchyadi,Y., Karmila,N., Nurlela,N., Santa, Mirawati,M., Rukminia, Purnamasari,R., Indriana,R., Wijaya,A., & Anwar,W.(2019). Increasing personality competence of primary school teachers, through education supervision activities In Bogor city. **Journal Of Community Engagment**, 1(1),20-23.

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

Madden, J. (2012). Journeying together: Understanding the process of teacher change and the impacts on student learning. **Australia: ISEA**,40 (2).

Onyeneke, G., & Tomokazu ,A. (2021). The effect of change leadership on employee attitudinal support for planned organizational change. **Journal of Organizational Change Management**,34 (2),403-415.

Walk me The Change Management Blog. (2021, March 15). **10 Must-Have Traits for Any Change Management Leader.** <https://change.walkme.com/change-management-leader/>

الملحق (أ)

الاستبانة بصورتها الأولية

استبانة تقييم دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

الدكتور الفاضل ..الدكتورة الفاضلة .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية بعنوان: "دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، من وجهة نظر المشرفين و المديرين و المعلمين": أنموذج مقترح. وتستخدم الباحثة استبانة لتقييم دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، من وجهة نظر المشرفين و المديرين والمعلمين.

يرجى من حضرتكم التكرم بإبداء آرائكم حول الصياغة اللغوية لعبارات الاستبانة أو مدى انتماؤها لمجالاتها. كما يرجى التفضل بتقديم ما يلزم من مقترحات.

الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة:

يرجى العمل على وضع دائرة حول العبارة المناسبة فيما يلي:

4-المؤهل العلمي:

- أ-بكالوريوس.
- ب- بكالوريوس+دبلوم .
- ج- ماجستير.

1-نوع المدرسة من حيث جنس الطلبة:

- أ-ذكور.
- ب-إناث.

5- التخصص:

- أ-علمي.
- ب-أدبي.

2-المسمى الوظيفي:

- أ- مدير.
- ب-معلم.

3-النوع الاجتماعي:

أ-ذكر.

ب-أنثى.

6-الخبرة العملية:

أ- من (1) – أقل من(10) سنوات

ب- من (10) – أقل من (20) سنة

ج- أكثر من 20 سنة

تشتمل الاستبانة على (45) عبارة، وهي مؤشرات دالة على دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين. نرجو قراءة كل عبارة، ومن ثم وضع الإشارة (x) في المربع الذي يشير إلى واقع الحال الفعلي في المدرسة، وذلك في كل عبارة من العبارات الآتية:

الرقم	العبارات		الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال	
	أولاً : التخطيط الاستراتيجي	ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	
1	يساعد المشرف التربوي المعلمين على إدارة أوقاتهم، وتحديد أولوياتهم ، عند وضع الخطط لإحداث التغيير.					
2	يشارك المشرف التربوي المعلمين في الاعتماد على التجارب السابقة والمعطيات الحالية ، لوضع خطط واقعية للتطوير.					
3	يعزز المشرف التربوي قدرة المعلمين على توحيد الجهود لتحقيق أهداف التغيير.					
4	ينمي المشرف التربوي قناعات المعلمين برؤية المدرسة المستقبلية في التغيير والتطوير.					
5	يشارك المشرف التربوي المعلمين في توجيه خططهم وأنشطتهم ، لتحقيق رؤية وأهداف التغيير.					
6	يهيئ المشرف التربوي الوسائل والأدوات التي تساعد المعلمين على التنبؤ بالأوضاع					

				المستقبلية في المدرسة.	
				يساعد المشرف التربوي المعلمين على رسم خطة استراتيجية لأوضاع المدرسة بعد خمس سنوات.	7
				يساعد المشرف التربوي المعلمين على الاهتمام بجدولة التوقيت الزمني عند إعدادهم للخطة المستقبلية في التغيير.	8
				ينمي المشرف التربوي الموضوعية لدى المعلمين عند رسم الخطة المستقبلية في التغيير.	9
				يعزز المشرف التربوي قدرة المعلمين على وضع خطط بديلة لمواجهة المشكلات غير المتوقعة خلال تنفيذ خطة التغيير.	10
				ثانياً : التشجيع وتحفيز الإبداع	
				يثير المشرف التربوي دافعية المعلمين وإقدامهم نحو العمل.	11
				يهيئ المشرف التربوي مناخاً إيجابياً يحفز المعلمين على المبادرة في تطوير وتحسين العمل.	12
				يشجع المشرف التربوي المعلمين على التعاون و العمل بروح الفريق الواحد لإحداث التغيير.	13
				يحفز المشرف التربوي المعلمين على استخدام المهارات العقلية اللازمة لإيجاد	14

				الأفكار الجديدة المطلوبة للتغيير.	
				يشجع المشرف التربوي المعلمين على استثمار إمكانات وموارد المدرسة في تحقيق أهداف التغيير.	15
				يدعم المشرف التربوي المعلمين ويساندهم في تطبيق أفكارهم الإبداعية.	16
				يساهم المشرف التربوي في توفير التجهيزات والموارد الداعمة لتطبيق مشروعات المعلمين الإبداعية.	17
				يفوض المشرف التربوي المعلمين الصلاحيات اللازمة لإحداث التغيير الإيجابي.	18
				يسانده المشرف التربوي المعلمين في التغلب على التحديات التي تواجه التغيير.	19
				ثالثاً : بناء العلاقات الإنسانية.	
				يعزز المشرف التربوي قدرة المعلمين على تقديم القدوة الحسنة خلال ممارساتهم الشخصية.	20
				يدعم المشرف التربوي تبادل آراء ووجهات نظر المعلمين ، من خلال فتح قنوات التواصل والحوار فيما بينهم .	21
				يعزز المشرف التربوي التزام المعلمين بالتعامل على أساس المبادئ المهنية.	22

				23	يحرص المشرف التربوي على تعزيز شعور المعلمين بقيمتهم وأهميتهم .
				24	يعزز المشرف التربوي من مشاركة المعلمين في الأنشطة والاجتماعات غير الرسمية .
				25	يساعد المشرف التربوي المعلمين في استمرار العلاقات الإنسانية مع ذوي العلاقة بعملية التغيير .
				26	يساعد المشرف التربوي المعلمين في تنظيم لقاءات اجتماعية إنسانية لتحقيق أهداف التغيير .
				27	يعزز المشرف التربوي من احترام المعلمين لجميع المشاركين في رسم خطط التغيير.
					رابعاً : حل المشكلات وصناعة القرارات.
				28	يساعد المشرف التربوي المعلمين على اتخاذ التدابير والوسائل اللازمة للوقاية من وقوع الأخطاء أو الأزمات.
				29	يشجع المشرف التربوي المعلمين على حل المشكلات وفق أسس علمية.
				30	يحرص المشرف التربوي على تبادل آراء المعلمين في الحصول على المعلومات اللازمة لصنع قرارات التغيير.
				31	يشارك المشرف التربوي المعلمين في تقديم المعلومات والإيضاحات الكافية لزيادة مساهمتهم في حل المشكلات.

				يساعد المشرف التربوي المعلمين على توظيف التقنيات الحديثة في جمع المعلومات اللازمة لصنع القرارات وحل المشكلات.	32
				يعزز المشرف التربوي من قدرة المعلمين على صنع القرارات بطريقة علمية مدروسة.	33
				يساعد المشرف التربوي المعلمين على صنع قرارات التغيير بما يضمن جودة سير العملية التعليمية التعلمية.	34
				يشجع المشرف التربوي المعلمين على مراعاة الدقة في اختيار الوقت المناسب لصنع قرارات التغيير.	35
				يشجع المشرف التربوي المعلمين على مراعاة الدقة في اختيار الوقت المناسب لتنفيذ قرارات التغيير.	36
				يشارك المشرف التربوي المعلمين في دراسة بدائل مناسبة للقرارات وفقاً للتغيير المطلوب.	37
				خامساً : التقويم والتحسين المستمر	
				يسهم المشرف التربوي في تطوير المعلمين لأدائهم المهني بناء على نتائج عملية التقويم.	38
				يشجع المشرف التربوي المعلمين على الإفادة من نتائج تعلم المتعلمين في تقويم خطة المدرسة الاستراتيجية.	39
				يدعم المشرف التربوي المعلمين في مشاركة المجتمع المدرسي و المحلي في عمليات تقويم	40

				أنشطة وفعاليات المدرسة.	
				يساعد المشرف التربوي المعلمين في الاستعانة بالمقاييس المختلفة لتقويم برامج المدرسة في ضوء الرؤية المستقبلية.	41
				يساعد المشرف التربوي المعلمين على التدرج في تنفيذ خطط التغيير التحسينية والتطويرية.	42
				يشجع المشرف التربوي المعلمين على اعتماد معايير موضوعية لتقييم إنجازاتهم لخطط التغيير.	43
				يساعد المشرف التربوي المعلمين على تقويم خطط التغيير وفقاً لمدى تحقيقها للأهداف.	44
				يشارك المشرف التربوي المعلمين في مراعاة معايير الجودة الشاملة في تقويم خطة التغيير.	45

الملحق (ب)

الاستبانة بصورتها النهائية

استبانة تقييم دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين.

المدير الفاضل ..المديرة الفاضلة . المعلم الفاضل..المعلمة الفاضلة .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية بعنوان: "دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين: أنموذج مقترح". وتستخدم الباحثة استبانة لتقييم دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين. يُرجى من الزملاء الكرام قراءة العبارات الواردة بدقة وترو، والاستجابة لها بكل موضوعية وصراحة، وذلك في ضوء واقع الحال في المدرسة، وليس كما يرغبون أن يكون عليه واقع الحال فيها، علماً بأن هذه المعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وستعامل بخصوصية تامة.

كما ويرجى العمل على وضع دائرة حول العبارة المناسبة فيما يلي:

- | | |
|----------------|----------------------|
| 1-نوع المدرسة: | 4-المؤهل العلمي: |
| أ-ذكور. | أ-بكالوريوس. |
| ب-إناث. | ب- بكالوريوس+دبلوم . |
| | ج- ماجستير فأعلى. |

- | | |
|-------------------|-----------------|
| 2-المسمى الوظيفي: | 5- التخصص: |
| أ- مشرف. | أ-علوم طبيعية. |
| ب-مدير. | ب-علوم إنسانية. |
| ج-معلم. | |

3-الجنس:

أ-ذكر.

ب-أنثى.

6-الخبرة العملية:

أ- أقل من (10) سنوات

ب- من (10) - أقل من (20) سنة

ج- (20) سنة فأكثر

نرجو قراءة كل عبارة، ومن ثم وضع الإشارة (x) في المربع الذي يشير إلى واقع الحال الفعلي في المدرسة، وذلك في كل عبارة من العبارات الآتية:

الرقم	العبارات	بدائل التقييم				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
	أولاً : بناء ثقافة التغيير					
1	يسهم المشرف التربوي في رفع وعي المعلمين بأهمية الحاجة إلى التغيير.					
2	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تبني رؤية منظمة وثابتة في العمل على التغيير.					
3	يوجه المشرف التربوي سلوكيات المعلمين القيادية في التغيير للتحرك من خلال نظم قيمية ثابتة.					
4	يشجع المشرف التربوي المعلمين على عقد جلسات منظمة من العصف الذهني الجماعي لتبادل أفكار التغيير.					
5	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تبني التفكير الإبداعي المنظم في التعامل مع التغيير.					
6	يوجه المشرف التربوي طاقات المعلمين لتحقيق نتائج فعالة في التغيير.					
7	يساند المشرف التربوي المعلمين في ضبط ردود الفعل على التغيير .					

ثانياً: التخطيط الاستراتيجي					
				يساعد المشرف التربوي المعلمين في تحديد أهداف الخطط اللازمة للتغيير.	8
				يعزز المشرف التربوي من مشاركة المعلمين في إعداد الخطط المستقبلية للتغيير.	9
				يهيئ المشرف التربوي الوسائل التي تساعد المعلمين على التنبؤ بالأوضاع المستقبلية في المدرسة.	10
				يحرص المشرف التربوي على اهتمام المعلمين بمراعاة الإمكانيات المتوافرة عند وضع خطط التغيير.	11
				يساعد المشرف التربوي المعلمين على تحديد أولوياتهم عند ترتيب خطط التغيير.	12
				يدعم المشرف التربوي اهتمام المعلمين بجدولة التوقيت الزمني عند إعداد الخطط المستقبلية في التغيير.	13
				يشارك المشرف التربوي المعلمين في التوفيق بين التجارب السابقة والمعطيات الحالية، لوضع خطط واقعية للتطوير.	14
				يطرح المشرف التربوي مبادرات حديثة لمساعدة المعلمين على بناء رؤية مستقبلية في التغيير.	15

					16	يشترك المشرف التربوي المعلمين في توجيه خططهم لتحقيق رؤية التغيير.
					17	يعزز المشرف التربوي قدرة المعلمين على وضع خطط بديلة لمواجهة المشكلات غير المتوقعة خلال تنفيذ خطة التغيير.
						ثالثاً : التشجيع وتحفيز الإبداع
					18	يعزز المشرف التربوي شعور المعلمين بأهميتهم .
					19	يثير المشرف التربوي دافعية المعلمين وإقدامهم نحو العمل بوصفهم وكلاء للتغيير.
					20	يهيئ المشرف التربوي مناخاً إيجابياً يحفز المعلمين على المبادرة في تطوير العمل.
					21	يشجع المشرف التربوي المعلمين على التعاون و العمل بروح الفريق الواحد لإحداث التغيير.
					22	يحفز المشرف التربوي المعلمين على استخدام مهارات التفكير العليا اللازمة لإيجاد الأفكار الجديدة المطلوبة للتغيير.
					23	يشجع المشرف التربوي المعلمين على استثمار موارد المدرسة في تحقيق أهداف التغيير.

					24 يدعم المشرف التربوي المعلمين في تطبيق أفكارهم الإبداعية.
					25 يساهم المشرف التربوي في توفير المصادر الداعمة لتطبيق مشروعات المعلمين الإبداعية.
					26 يفوض المشرف التربوي المعلمين الصلاحيات اللازمة لإحداث التغيير الإيجابي.
					27 يساند المشرف التربوي المعلمين في التغلب على التحديات التي تواجه التغيير.
					رابعاً : بناء العلاقات الإنسانية.
					28 يعزز المشرف التربوي قدرة المعلمين على تجسيد القدوة الحسنة خلال ممارساتهم الشخصية.
					29 يدعم المشرف التربوي تبادل آراء المعلمين من خلال فتح قنوات التواصل والحوار فيما بينهم .
					30 يعزز المشرف التربوي التزام المعلمين بالتعامل على أساس المبادئ المهنية.
					31 يعزز المشرف التربوي من مشاركة المعلمين في الاجتماعات غير الرسمية.
					32 يساعد المشرف التربوي المعلمين في استمرار العلاقات الإنسانية مع ذوي

					العلاقة بعملية التغيير .
					33 يساعد المشرف التربوي المعلمين في تنظيم لقاءات اجتماعية إنسانية لتحقيق أهداف التغيير .
					34 يعزز المشرف التربوي من احترام المعلمين لجميع المشاركين في رسم خطط التغيير.
					خامساً : حل المشكلات وصناعة القرارات.
					35 يساعد المشرف التربوي المعلمين على اتخاذ التدابير اللازمة للوقاية من وقوع الأخطاء.
					36 يشجع المشرف التربوي المعلمين على حل المشكلات وفق أسس علمية.
					37 يحرص المشرف التربوي على تبادل آراء المعلمين في الحصول على المعلومات اللازمة لصنع قرارات التغيير.
					38 يشارك المشرف التربوي المعلمين في تقديم المعلومات لزيادة مساهمتهم في حل المشكلات.
					39 يساعد المشرف التربوي المعلمين على توظيف التقنيات الحديثة في جمع المعلومات اللازمة لصنع القرارات وحل

					المشكلات.
					يساعد المشرف التربوي المعلمين على صنع قرارات التغيير بما يضمن جودة سير العملية التعليمية التعلمية.
					يشجع المشرف التربوي المعلمين على مراعاة الدقة في اختيار الوقت المناسب لاتخاذ قرارات التغيير.
					يشجع المشرف التربوي المعلمين على مراعاة الدقة في اختيار الوقت المناسب لتنفيذ قرارات التغيير.
					يشارك المشرف التربوي المعلمين في دراسة بدائل مناسبة للقرارات وفقاً للتغيير المطلوب.
					سادساً : التقويم والتحسين المستمر
					يسهم المشرف التربوي في تطوير المعلمين لأدائهم المهني بناء على نتائج عملية التقويم.
					يشجع المشرف التربوي المعلمين على الاستفادة من نتائج تعلم المتعلمين في تقويم خطة المدرسة الاستراتيجية.
					يدعم المشرف التربوي المعلمين في مشاركة المجتمع المحلي في تقويم فعاليات المدرسة.
					يساعد المشرف التربوي المعلمين في

					الاستعانة بالمقاييس المختلفة لتقويم برامج المدرسة في ضوء الرؤية المستقبلية.
					48 يشجع المشرف التربوي المعلمين على اعتماد معايير موضوعية لتقييم إنجازاتهم لخطط التغيير.
					49 يساعد المشرف التربوي المعلمين على تقويم خطط التغيير وفقاً لمدى تحقيقها للأهداف.
					50 يشارك المشرف التربوي المعلمين في مراعاة معايير تقويم خطة التغيير.

الملحق (ج):

أسئلة المقابلة

*ملاحظة هامة: يجب أن تشير الإجابات عن أسئلة المقابلة إلى ما يجب أن يمارسه المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس، ولا يجب أن تشير إلى الواقع الفعلي لممارسات المشرف في تنمية تلك المهارات.

المحور الأول: مهارات قيادة التغيير التي يجب أن يعمل المشرف التربوي على تنميتها لدى المعلمين في التخطيط الاستراتيجي:

- 1-كيف يشارك المشرف التربوي المعلمين في إعداد خطط واقعية من أجل صنع التغيير؟
- 2-برأيك، كيف يساعد المشرف التربوي المعلمين على إعداد خطط بديلة لمواجهة المشكلات غير المتوقعة أثناء التنفيذ؟

المحور الثاني: مهارات قيادة التغيير التي ينبغي أن يقوم المشرف التربوي بتعزيزها لدى المعلمين في التقويم والتحسين المستمر:

- 1-ما المعايير التي يشجع المشرف التربوي المعلمين على مراعاتها في تقويم خطط التغيير؟
- 2-حسب خبرتك، كيف يدعم المشرف التربوي مشاركة المعلمين للمجتمع المحلي في تقويم فعاليات المدرسة؟

المحور الثالث: ما يجب على المشرف التربوي عمله في توظيف العلاقات الإنسانية في تعزيز مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين:

- 1-كيف يدعم المشرف التربوي تجسيد القدوة الحسنة في ممارسات المعلمين القيادية في التغيير؟
- 2- اذكر أمثلة توضيحية على تشجيع المشرف التربوي على فتح قنوات التواصل والحوار فيما بين المعلمين لتبادل الآراء ووجهات النظر؟

المحور الرابع: ما ينبغي على المشرف التربوي القيام به في توظيف التشجيع وتحفيز الإبداع في تعزيز مهارات قيادة التغيير لدى المعلمين:

- 1-كيف يعمل المشرف التربوي على إثارة دافعية المعلمين وإقدامهم نحو العمل على التغيير؟

2- اذكر أمثلة توضيحية على تحفيز المشرف التربوي على استخدام المعلمين لمهارات التفكير العليا في إيجاد أفكار التغيير؟

المحور الخامس: الكيفية التي يجب على المشرف التربوي من خلالها الحفاظ على تعزيز ثقافة منظمة وثابتة في العمل على التغيير لدى المعلمين:

1- كيف يساعد المشرف التربوي المعلمين على تبني رؤية ثابتة ومنظمة في العمل على التغيير؟

2- برأيك، كيف يدعم المشرف التربوي المعلمين في ضبط ردود الفعل على التغيير؟

الملحق (د)

قائمة بأسماء السادة المحكمين للاستبانة

الاسم	مكان العمل	التخصص
أ.د خولة الشخشير	الجامعة العربية الأمريكية	المناهج وأساليب التدريس
أ.د خالد أبو عصبية	الجامعة العربية الأمريكية	العلوم الاجتماعية
أ.د محمد عمران	الجامعة العربية الأمريكية	الإدارة التربوية
أ.د ناصر السعافين	الجامعة العربية الأمريكية	علم النفس التربوي
أ.د عمر الريمأوي	جامعة القدس	علم النفس التربوي
أ.د إبراهيم عرمان	جامعة القدس	المناهج وأساليب التدريس
أ.د محمد شعيبات	جامعة القدس	الإدارة التربوية
د. أشرف غريب	جامعة القدس	التربية الخاصة
أ.د محسن عدس	جامعة القدس	المناهج وأساليب التدريس
أ.د أشرف أبو الخيران	جامعة القدس	الإدارة التربوية
أ.د إيناس ناصر	جامعة القدس	المناهج وأساليب التدريس

الملحق (هـ)

قائمة بأسماء السادة المحكمين للمقابلة

المسمى الوظيفي	الاسم
مدير مدرسة ذكور خماس الثانوية	د. راسم أبو خليل
مديرة مدرسة بنات الرام وضاحية البريد الثانوية	سهى عزام جرارة
مديرة مدرسة شهداء حزما الثانوية للبنات	كفاية السلوادي
مديرة مدرسة بنات كفر عقب الثانوية	أمينة سليم كتانة
مديرة مدرسة بنات أبو ديس الثانوية	وفاء صالح جفال

الملحق (و)

تسهيل المهمة

Arab American University
Faculty of Graduate Studies



الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

2023/5/14

الى من يهمه الأمر

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تُهدىكم كلية الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة الى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العليا في الجامعة أن الطالبة سميرة إبراهيم محمد عريقات والتي تحمل الرقم الجامعي 202011573 هي طالبة دكتوراه في برنامج الاداره التربوية وتعمل على رسالة الدكتوراه الخاصة بها بعنوان: " دور المشرف التربوي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس من وجهة نظر المشرفين والمدبرين والمعلمين: النموذج مقترح" تحت إشراف الدكتور علي جبران. نأمل من حضرتكم الإيعاز لمن يلزم لمساعدتها للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة، علماً أن المعلومات ستستخدم لغاية البحث فقط وسيتم التعامل معها بغاية السرية، وقد أعطيت هذه الرسالة بناءً على طلبها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد كلية الدراسات العليا

د. نوار قطيب



Page 1 of 1

Jenin Tel: +970-4-2418888 Ext.:1471,1472 Fax: +970-4-2510810 P.O. Box:240
Ramallah Tel: +970-2-2941999 Fax: +970-2-2941979 Abu Qash - Near Alrehan
E-mail: FGS@aaup.edu ; PGS@aaup.edu Website: www.aaup.edu

Abstract

The study intends to reveal the influence of educational supervisors in the development of change leadership abilities of the teachers of secondary schools in the governmental schools from the sight of the educational supervisors, school headteachers and teachers. Moreover, the study aims to build a Suggested model for the role of the educational supervisor in developing the change leadership skills of government of the secondary school teachers in the suburbs of Jerusalem.

The researcher used a descriptive developmental approach (Quantitative and qualitative) due to its suitability to achieve the goals. For which a questionnaire was developed to evaluate the role of educational supervisor in the enhancement of change leadership skills of the teachers, which constituted in its final form of (50) statements distributed on the Domains: building a culture of change, strategic planning, Encouraging and stimulating creativity, building human relationships, problem solving and decision making and Evaluation and continuous improvement. The study constituted of (248) individuals. The researcher also used individual interview method and focus groups to reveal the opinions of the sample individuals on what shall the educational supervisor do to contribute to the development of change leadership skills of the teachers. The sample comprised of (35) individuals.

The results showed that the duty of educational supervisors in development of change leadership skills of secondary school teachers in the Suburbs of Jerusalem from the point of the educational supervisors, Principals and teachers came to a high degree. The domains: building a culture of change, building human relationships, Encouraging and stimulating creativity, problem solving and decision making have come to a high

degree. Meanwhile the domains: strategic planning And Evaluation and continuous improvement have come to a medium degree. The study showed no significant results were statically shown at the significant level ($\alpha \leq 0.05$) between average estimates of the study sample members; attributed to school type, gender, job title, qualification, specialization, work experience and in Domains. However, the results revealed the presence of statistically significant differences attributed to job title in the favor of educational supervisors and in all domains except strategic planning, building a culture of change, and problem solving and decision making.

With reference to the mentioned results, the researcher recommended the importance to enhance the teachers' skills in planning, evaluation and continuous improvement. The researcher also recommended the importance to apply the suggested model for activating the role of the educational supervisor in developing change leadership skills of teachers in the suburbs of Jerusalem, in solidification the governmental secondary school culture supportive of change.

keywords: role, educational supervision, skills, change leadership, secondary suggested model ,Jerusalem suburbs ,governmental schools.