الجامعة العربيّة الأمريكيّة

كلّيّة الدّراسات العليا

برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة في ضوء نموذج كوتر

إعداد

ميسون سليمان محمد (شلبي) أبو أسعد

إشراف

د. غسان عبد العزيز سرحان

تم تقديم هذه الأُطرُوحة استكمالاً لمتطلّبات درجة الدّكتوراه في تخصص الإدارة التّربويّة

أيار / 2024م

© الجامعة العربيّة الأمريكيّة - 2024. جميع حقوق الطبع محفوظة.

إجازة الأُطروحة

برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة في ضوء نموذج كوتر

إعداد

ميسون سليمان محمد (شلبي) أبو أسعد

نُوقِشت هذه الأُطروحة بتاريخ 29/ 5 / 2024 وأُجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
1. د. غسان سرحان	مشرفًا ورئيسًا	.....
2. د. محمد عمران	ممتحنا داخليًا	.....
3. أ.د. علي جبران	ممتحنا خارجيًا	.....
4. أ.د. خالد قرواني	ممتحنا خارجيًا	.....

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الأطروحة التي تحمل العنوان:

برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة في ضوء نموذج كوتر

أقر بأن هذه الأطروحة هي نسخة أصيلة لإنتاجي البحثي ولم تقدم من قبلي لنيل أي درجة علمية لدى أي مؤسسة علمية أخرى، وقد تمت الإشارة إلى جميع المصادر والمراجع ذات العلاقة التي تم استخدامها.

الاسم: ميسون سليمان محمد (شلبي) أبو أسعد

الرقم الجامعي: 202012800

التوقيع: .....

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة 5 / 11 / 2024

الإهداء

أهدي تخرجي

لأمّي الحبيبة، وأبي الحبيب...

إلى زوجي الغالي والعزيز هشام ...

إليكم يا سندي ابني وسيم، وبنتي سَما...

إلى أحبائي أختيّ زينات وإيمان، وإخوتي طارق وبلال...

إلى الأصدقاء، والزملاء الأعزاء

لكم جميعاً أهدي ثمرة هذا الجهد

الباحثة

ميسون سليمان محمد (شلبي) أبو أسعد

الشكر والتقدير

إنّ الشّكر والحمد لله في كلّ وقت وكلّ حين، والشكر للدكتور المشرف على الدراسة

الدكتور الفاضل: غسان عبد العزيز سرحان

لِمَا أحاطني من عناية، ولِمَا أمدني من علم وتوجيه حتى إنجاز هذا العمل، له التقدير والامتنان ولأعضاء اللجنة الأفاضل على ما بذلوه من جهد لإثراء هذه الدراسة، والأساتذة محكمي أداة الدراسة، والأساتذة محكمي البرنامج التدريبي المقترح، كما كلّ الشّكر والعرفان لكل من درّسني في الجامعة كلًا باسمه ولقبه، وأتقدم بالشكر والتقدير والعرفان لكلّ من قدّم نصحًا، أو بذل جهدًا، أو أمضى وقتًا، من قريب أو من بعيد لإنجاز هذه الدراسة، لكم جميعًا جزيل الشكر

الباحثة

ميسون سليمان محمد (شلبي) أبو أسعد

الملخص

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة في ضوء نموذج كوتر، استخدمت الدراسة المنهجين الوصفي والبنائي، وأداة مكونة من محوريين (مهارات القرن الحادي والعشرين وثقافة التغيير) لجمع البيانات، جرى التأكد من صدقها وثباتها، وطبقت على عينة عنقودية عشوائية مكونة من (158) معلمًا ومعلمة من أصل مجتمع دراسي بلغ عدده (359) معلمًا ومعلمة بنسبة سحب 44% من مجتمع الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين جاء بدرجة كبيرة جدًا، وكانت مهارة الثقافة الإعلامية هي الأقل امتلاكًا، كما وتوصلت الدراسة إلى أن واقع امتلاك المعلمين لثقافة التغيير جاء بدرجة كبيرة، وكانت أقل درجة في مجال إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق لدرجة امتلاك المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين، ولثقافة التغيير تبعاً إلى الجنس، ووجود فروق لواقع امتلاكهم لمهارة الثقافة المعلوماتية، ولواقع امتلاكهم لثقافة نشر رؤية التغيير، وإزالة العوائق أمام عملية التغيير، وتحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى تبعاً للمؤهل العلمي لصالح حملة الماجستير فأعلى، ووجود فروق لدرجة امتلاك المعلمين لمهارات التفكير الناقد وحل المشكلة، والقيادة والمسؤولية، ولواقع امتلاكهم لثقافة تعزيز النجاحات تبعاً لسنوات الخبرة، بناءً إلى نتائج الدراسة جرى تصميم برنامج تدريبي مقترح كمخرج رئيس للدراسة الحالية.

وأوصت الدراسة بضرورة تبني البرنامج التدريبي المقترح لتعزيز واقع امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس في ضوء نموذج كوتر للتغيير، والعمل على تطوير البرنامج التدريبي المقترح من خلال تطبيقه، وتقديم التغذية الراجعة لقياس فاعليته وكفاءته.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، مهارات القرن الحادي والعشرين، ثقافة التغيير، نموذج كوتر للتغيير.

فهرس المحتويات

إجازة الأُطروحة ..... أ

الإقرار ..... ب

الإهداء ..... ج

الشكر والتقدير ..... د

الملخص ..... ه

فهرس المحتويات ..... و

فهرس الجداول ..... ي

فهرس الأشكال ..... ن

فهرس الملحقات ..... س

الفصل الأول 1

مشكلة الدراسة وخلفيتها 1

1.1المقدمة 1

2.1 مشكلة الدراسة 7

3.1 أسئلة الدراسة 9

4.1 فرضيات الدراسة 9

5.1 أهداف الدراسة 10

6.1 أهمية الدراسة 10

1.6.1 الأهمية النظرية: 11

2.6.1 الأهمية التطبيقية: 11

7.1 حدود الدراسة ومحدداتها 11

8.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية 12

الفصل الثّاني 14

الإطار النّظري والدّراسات السّابقة 14

1.2الإطار النظري (محور مهارات القرن الحادي والعشرين) 14

1.1.2 مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين 14

2.1.2 دوافع تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال التعليم 17

3.1.2 أُطر مهارات القرن الحادي والعشرين 18

1.3.1.2 إطار منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية لعام 2005 19

2.3.1.2 إطار المختبر التربوي للإقليم الشمالي المركزي 19

3.3.1.2 إطار تقويم وتعليم مهارات القرن الحادي والعشرين 20

4.3.1.2 إطار اليونسكو في المنطقة العربية- التعليم للريادة 20
5.3.1.2 الإطار الأوروبي 21
6.3.1.2 الإطار الآسيوي – السنغافوري 21
7.3.1.2 الإطار الصيني 22
8.3.1.2 الإطار الروسي 22
9.3.1.2 الإطار الأمريكي- الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين 23
4.1.2 مكونات مهارات الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (P21) 24
1.4.1.2 الموضوعات الجوهرية وموضوعات القرن الحادي والعشرين 25
2.4.1.2 مهارات القرن الحادي والعشرين 26
3.4.1.2 طرق اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين 30
2. 2 الإطار النظري حول محور ثقافة التغيير 32
1.2.2 مفهوم التغيير 32
1.1.2.2 دواعي التغيير 33
2.1.2.2 معايير التغيير 33
3.1.2.2 تصنيفات التغيير 34
4.1.2.2 مجالات التغيير 35
5.1.2.2 عوامل نجاح التغيير 35
6.1.2.2 متطلبات التغيير المدرسي 37
7.1.2.2 نظم دعم نجاح التغيير في المدرسة 38
2.2.2 إدارة التغيير 39
1.2.2.2 مفهوم إدارة التغيير 39
2.2.2.2 أهداف إدارة التغيير وأهميتها 41
3.2.2.2 خصائص إدارة التغيير 42
4.2.2.2 أنواع التغيير 43
5.2.2.2 أسس نجاح إدارة عملية التغيير 45
6.2.2.2 مراحل إدارة التغيير 46
7.2.2.2 استراتيجيات التغيير والعوامل المؤثرة في اختيارها 46
3.2.2 القيادة الإدارية 48
2.3.2.2 مفهوم القيادة الادارية 48
1.3.2.2 القيادة والقائد 48
3.3.2.2 الفرق بين القائد والمدير 49
4.3.2.2 مميزات القائد الإداري 50
5.3.2.2 أنماط القيادة الإدارية 51
6.3.2.2 نظريات القيادة الإدارية 52
7.3.2.2 الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية 52
8.3.2.2 دور القيادة الإدارية في إنجاح التغيير 53

4.2.2 قيادة التغيير 54
1.4.2.2 مهارات قيادة التغيير وقيادتها 55
2.4.2.2 أهمية قيادة التغيير في المؤسسات التعليمية 56
3.4.2.2 تصنيفات قيادة التغيير 56
4.4.2.2 أساليب التأثير في قيادة التغيير 57
5.4.2.2 الإجراءات التطبيقية لقيادة التغيير 57
1.5.4.2.2 خطوات نموذج جون كوتر للتغيير 58
6.4.2.2 معوقات قيادة التغيير 60
5.2.2 ثقافة التغيير والتغيير الثقافي 61
1.5.2.2 مفهوم الثقافة 61
2.5.2.2 أنواع الثقافة 62
3.5.2.2 مكونات الثقافة 63
4.5.2.2 تأثير الثقافة 64
5.5.2.2 مفهوم ثقافة التغيير 65
6.5.2.2 متطلبات تطوير ثقافة المدرسة 65
7.5.2.2 تحديات القيادة الإدارية في ظل ثقافة التغيير 67
8.5.2.2 ما بين ثقافة التغيير والتغيير الثقافي 68
9.5.2.2 تغيير الثقافة 69
10.5.2.2 عوامل التغيير الثقافي وأليات 70
11.5.2.2 مقاومة التغيير 72
12.5.2.2 دور القيادة التربوية في تحفيز التغيير الثقافي 73
3.2 الإطار النظري لمحور مهارات القرن الحادي والعشرين وثقافة التغيير 74
1.3.2 مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير في المدارس 74
2.3.2 مهارات المعلم في القرن الحادي والعشرين 76
3.3.2 دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج 79
4.3.2 التطوير المهني في القرن الحادي والعشرين 79
5.3.2 دواعي مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير في المدارس 81
6.3.2 التعليم العربي في داخل الخط الأخضر 82
4.2 الدراسات السابقة 85
1.4.2 الدراسات السابقة المتعلقة بمحور مهارات القرن الحادي والعشرين 85
1.1.4.2 التعقيب على الدراسات السابقة لمحور مهارات القرن الحادي والعشرين 92
2.4.2 الدراسات السابقة المتعلقة بمحور ثقافة التغيير 95
1.2.4.2 التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بمحور ثقافة التغيير 99
3.4.2 الدراسات السابقة المتعلقة بمحور مهارات القرن الحادي والعشرين وثقافة التغيير 102
1.3.4.2 التعقيب على الدراسات السابقة لمهارات القرن الحادي والعشرين وثقافة التغيير 104
4.4.2 الدراسات السابقة المتعلقة بمحور البرامج التدريبية 106

1.4.4.2 التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بمحور البرامج التدريبية 110
الفصل الثالث 114
طريقة وإجراءات الدراسة 114
1.3 منهج الدراسة 114
2.3 مجتمع الدراسة 114
3.3 عينة الدراسة 114
4.3 أداة الدراسة 115
5.3 صدق وثبات أداة الدراسة 116
6.3 متغيرات الدراسة 130
7.3 إجراءات الدراسة 131
8.3 الأساليب الإحصائية 132
الفصل الرابع 134
نتائج الدراسة 134
1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 134
2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 142
3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 148
4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 157
5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس 161
الفصل الخامس 214
مناقشة النتائج والتوصيات والمقترحات 214
1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 214
2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 216
3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 218
4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 221
5.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس 223
6.5 التوصيات 230
7.5 المقترحات 231
قائمة المصادر والمراجع 232
أولًا: المراجع العربيّة 232
ثانيًا: المراجع الأجنبية 255
الملحقات 264
Abstract 280

فهرس الجداول

جدول (1.2): الفروقات لمفهومي الإدارة والقيادة 49

جدول (2.2): من التغييرات في الممارسات التعليمية التقليدية إلى ممارسات مبتكرة وحديثة 78

جدول (3.2): توزيع مهارات القرن الحادي والعشرين 82

جدول (1.3): توزع فراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية 115

جدول (2.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة التفكير الناقد وحل المشكلة وبين فقرات هذا المحور 117

جدول (3.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة ثقافة الاتصالات وبين فقرات هذا المحور 118

جدول (4.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة الثقافة المعلوماتية وبين فقرات هذا المحور 118

جدول (5.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة الثقافة الإعلامية وبين فقرات هذا المحور 119

جدول (6.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة التعاون والعمل في فريق وبين فقرات المحور 120

جدول (7.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة الابتكار والإبداع وبين فقرات هذا المحور 120

جدول (8.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لفئة مهارات التعلم والإبداع وبين محاور هذه الفئة 121

جدول (9.3): معامل الثبات لفقرات الاستبانة 122

جدول (10.3): العلاقة بين الدرجة الكلية للمحور الأول وبين فقراته 123

جدول (11.3): العلاقة بين الدرجة الكلية للمحور الثاني وبين فقراته 124

جدول (12.3): العلاقة بين الدرجة الكلية للمحور الثالث وبين فقراته 125

جدول (13.3): العلاقة بين الدرجة الكلية للمحور الرابع وبين فقراته 125

جدول (14.3): العلاقة بين الدرجة الكلية للمحور الخامس وبين فقراته 126

جدول (15.3): العلاقة بين الدرجة الكلية للمحور السادس وبين فقراته 127

جدول (16.3): العلاقة بين الدرجة الكلية للمحور السابع وبين فقراته 128

جدول (17.3): العلاقة بين الدرجة الكلية للمحور الثامن وبين فقراته 128

جدول (18.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لثقافة التغيير وبين مجالات هذه الاداة 129

جدول (19.3): معامل الثبات لفقرات الاستبانة 130

جدول (20.3): اختبار كولومكروف-سميرنوف 132

جدول (1.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين 134

جدول (2.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك مهارات التعلم والإبداع 134

جدول (3.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك مهارة التفكير الناقد وحل المشكلة 135

جدول (4.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك مهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام 136
جدول (5.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك مهارة ثقافة الاتصالات 136
جدول (6.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك مهارة الثقافة المعلوماتية 137
جدول (7.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك مهارة الثقافة الإعلامية..... 139
جدول (8.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك مهارة التعاون والعمل في فريق 139
جدول (9.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك مهارة الابتكار والإبداع 141
جدول (10.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات 140
جدول (11.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك مهارة المرونة والتكيف والتفاعل الاجتماعي..... 141
جدول (12.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك مهارة القيادة والمسؤولية..... 142
جدول (13.4): نتائج اختبار الفرضية الأولى تبعاً لمتغير الجنس 143
جدول (14.4): نتائج تحليل التباين الأحادي اختبار الفرضية الثانية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة 144
جدول (15.4): نتائج اختبار شفيه للمقارنات التي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة..... 146
جدول (16.4): نتائج اختبار الفرضية الثالثة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي..... 147
جدول (17.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاكهم امتلاك ثقافة التغيير 148
جدول (18.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك لإيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته 149
جدول (19.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك تشكيل مجموعة قيادية فاعلة ومؤثرة 150
جدول (20.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاكهم صياغة رؤية واضحة للتغيير..... 151
جدول (21.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاكهم نشر رؤية التغيير 152
جدول (22.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاكهم إزالة العوائق أمام عملية التغيير .. 153
جدول (23.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاكهم تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى 154
جدول (24.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاكهم تعزيز النجاحات..... 155
جدول (25.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاكهم ترسيخ وتثبيت التغيير ضمن ثقافة المدرسة 156

جدول (26.4): نتائج اختبار الفرضية الرابعة تبعاً لمتغير الجنس 157
جدول (27.4): نتائج اختبار الفرضية الخامسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة باستخدام ANOVA 158
جدول (28.4): نتائج اختبار شفيه للمقارنات التي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة 159
جدول (29.4): نتائج اختبار الفرضية السادسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي 160
جدول (30.4): مخطط تطوير "مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات" لمعلمي المدارس الثانوية 172
جدول (31.4): مخطط تطوير " مهارة الثقافة المعلوماتية " لمعلمي المدارس الثانوية 173
جدول (32.4): مخطط تطوير " مهارة الثقافة الإعلامية " لمعلمي المدارس الثانوية 174
جدول (33.4): مخطط تطوير " مهارة القيادة والمسؤولية " لمعلمي المدارس الثانوية 176
جدول (34.4): المكون التدريبي الخاص بمجال "إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته" لمعلمي المدارس الثانوية... 178
جدول (35.4): المكون التدريبي الخاص بمجال " نشر رؤية التغيير " لمعلمي المدارس الثانوية 180
جدول (36.4): المكون التدريبي الخاص بمجال " إزالة العوائق أمام عملية التغيير " لمعلمي المدارس الثانوية 181
جدول (37.4): المكون التدريبي الخاص بمجال " تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى " لمعلمي المدارس الثانوية.... 182
جدول (38.4): المكون التدريبي الخاص بمجال " تعزيز نجاحات التغيير " لمعلمي المدارس الثانوية 183
جدول (39.4) المكون التدريبي لتطوير "مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات " لمعلمي المدارس الثانوية 185
جدول (40.4) المكون التدريبي لتطوير "مهارة الثقافة المعلوماتية " لمعلمي المدارس الثانوية 186
جدول (41.4) المكون التدريبي لتطوير "مهارة الثقافة الإعلامية " لمعلمي المدارس الثانوية 187
جدول (42.4) المكون التدريبي لتطوير "مهارة القيادة والمسؤولية " لمعلمي المدارس الثانوية 188
جدول (43.4): جلسات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مجال "إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته" لمعلمي المدارس الثانوية 190
جدول (44.4): جلسات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مجال " نشر رؤية التغيير " لمعلمي المدارس الثانوية 191
جدول (45.4): جلسات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مجال " إزالة العوائق أمام عملية التغيير " لمعلمي المدارس الثانوية 193
جدول (46.4): جلسات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مجال " تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى " لمعلمي المدارس الثانوية 194
جدول (47.4): جلسات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مجال " تعزيز نجاحات التغيير " لمعلمي المدارس الثانوية .. 195
جدول (48.4): دليل المدرب العام 196
جدول (49.4): دليل المدرب الخاص لتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين 197
جدول (50.4): دليل المدرب الخاص لتنمية مجالات ثقافة التغيير 198
جدول (51.4): دليل المتدرب العام 200

جدول (52.4): دليل المتدرب الخاص لتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين 200
جدول (53.4): دليل المتدرب الخاص لتنمية مجالات ثقافة التغيير 201
جدول (54.5): اسهامات متوقعة للبرنامج التدريبي 212

فهرس الأشكال

شكل (1.2): الإطار المفاهيمي لمهارات القرن الحادي والعشرين 24

شكل (2.2): مكونات مهارات الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (P21) 24

الشكل (3.2): إطار العمل للتعلم في القرن الحادي والعشرين 30

الشكل (4.2): مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير في ضوء خطوات كوتر للتغيير 84

الشكل (1.3) التوزيع الطبيعي لدرجة امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين 132

الشكل (2.3) التوزيع الطبيعي لدرجة امتلاك ثقافة التغيير 132

الشكل (1.4): أنموذج "جيرلاش وآيلي" (Gerlach and Ely) 170

الشكل (2.4): أنموذج لتطوير مهارة "التفكير الناقد وحل المشكلات" لدى معلمي المدارس الثانوية 203

الشكل (3.4): أنموذج لتطويرمهارة "الثقافة المعلوماتية" لدى معلمي المدارس الثانوية 204

الشكل (4.4): أنموذج لتطوير مهارة "الثقافة الإعلامية" لدى معلمي المدارس الثانوية 205

الشكل (5.4): أنموذج لتطوير مهارة "القيادة والمسؤولية" لدى معلمي المدارس الثانوية 206

الشكل (6.4): أنموذج لتنمية مجال "إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته" لدى معلمي المدارس الثانوية 207

الشكل (7.4): أنموذج لتنمية مجال " نشر رؤية التغيير" لدى معلمي المدارس الثانوية 208

الشكل (8.4): أنموذج لتنمية مجال "إزالة العوائق أمام عملية التغيير" لدى معلمي المدارس الثانوية 209

الشكل (9.4): أنموذج لتنمية مجال "تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى" لدى معلمي المدارس الثانوية 210

الشكل (10.4): أنموذج لتنمية مجال "تعزيز نجاحات التغيير" لدى معلمي المدارس الثانوية 211

فهرس الملحقات

ملحق (1): الاستبانة بصورتها الأوّليّة 264
ملحق (2): الاستبانة بصورتها النهائيّة 271
ملحق (3): كتاب تسهيل مهمة 279
ملحق (4) أسماء محكمي الاستبانة والبرنامج التدريبي المقترح 280

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

1.1 المقدمة

تتعدد مصادر العلم والمعرفة في كافة المجالات والاتجاهات، نتيجة العولمة وتسارعها، وكذلك الأمر فيما يخص المجال التربوي وتحديدًا في المدارس. إذ لم يعد مدير المدرسة ورؤساء الأقسام (المركزين) التقليديين هم العنصر الفعّال في مدرستهم في هذا الزمن، بل باتت هناك حاجة إلى قائد يؤمن بالتربية القائمة على التنوع والإثراء وليس التنميط، حوارية وليست تلقينيه، استقلالية وليست تابعة، ديموقراطية وليست انتقائية، إبداعية استشرافية وليست تقليدية.

وذلك يتطلب تدريب وتوجيه العاملين وإرشادهم في حقل التدريس إلى ممارسة مهارات القرن الحادي والعشرين التي تتضمن التفكير الناقد وحل المشكلات، والابتكار والإبداع، والتعاون والعمل في فريق، وفهم الثقافات المتعددة، وثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام، وثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال، والمهنة والتعلم المعتمد على الذات، إلى جانب الموضوعات الرئيسة كالرياضيات وتعلم القراءة والكتابة،، وموضوعات القرن الحادي والعشرين، مما ينعكس بشكل إيجابي على جودة أداء المديرين والمركزين والمعلمين والطلبة، ويؤدي بالتالي إلى تنمية ثقافة التغيير في المدرسة لتلبية حاجات التعلم للحياة (Trilling & Fadel, 2009).

وفي سياق مهارات القرن الحادي والعشرين، بينت دراسة كلّ من العدواني وآخرون (2022)، والزهراني وآخرون (2020) ضعف في درجة امتلاك المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين، ودراسة الحارثي (2020) التي أشارت إلى الحاجة لتوفر مهارات القرن الحادي والعشرين في برنامج إعداد المعلم، كما أشارت دراسة كلّ من راصع (2022)، البلوي والبلوى (2019) إلى الحاجة لتدريب المعلمين لامتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين.

وخلصت دراسة الفوزان (2015) إلى انخفاض مراعاة الأنشطة التعليمية لبعض المهارات الحياتية مثل: مهارة التعبير شفهيًا عن الأفكار والمشاعر بوضوح، ومهارة استخدام أجهزة التقنية الحديثة، ومهارة التعامل مع الوسائط المعلوماتية، ومهارة تطبيق قيم العمل الجماعي، ومهارة احترام الأنظمة والقوانين، ومهارة المشاركة المجتمعية. كما اشارت دراسة الروقي (2018) إلى عدم مراعاة الأنشطة التعليمية التي ترتبط بمهارات التفكير الناقد كمهارة التمييز بين الحقائق والآراء، وانخفاض مراعاة الأنشطة التعليمية لمهارة استنتاج العلاقة بين الأسباب والنتائج.

وفي ذلك يؤكد ترلينج وفادل (Trilling & Fadel, 2009) أن المتعلمون في القرن الحادي والعشرين بحاجة ماسة لتعلم مهارات خاصة تمكنهم من معالجة وتقويم وتحليل واستخدام الكم الهائل من المعلومات المرافقة للتطور العلمي، وأن امتلاكهم لهذه المهارات لا بد أن يجعل منهم قوة غير مسبوقة في التفكير والتعاون والاتصال والابتكار وتعزيز مصادر المعلومات وأدوات استخدامها.

كما يشهد العالم في السنوات الأخيرة، العديد من التغيّرات والتحولات السياسية والاقتصادية، والاجتماعية والثقافية والثورات المعرفية، والتكنولوجية الرقمية؛ لدرجة أن التغيير أصبح سمة رئيسة تميّز العصر الحالي، ولا يقتصر على مجال دون غيره. فجميع المؤسسات الحكومية والربحية وغير الربحية والتربوية وغيرها من القطاعات باتت تتأثر بالتغيير وتؤثر فيه، وأصبح واقع صناعة التغيير أو مواكبته وحتى ملاحقته يتطلب قيادات على مستوى عالٍ من الأداء الإداري والقيادي. بعبارة أخرى: تشكّل القيادة في هذا العصر محورًا مهمًا في نجاح المؤسسات والمنظمات واستمرارها، والتي تعود أهميتها إلى العنصر البشري؛ فهو المسؤول عن إدارتها وتشغيلها. كذلك تعتبر القيادة من أهم الوظائف الإدارية للمدير، بما يقدمه من دعم وإرشاد وتدريب وتوجيه استمرارية العمل وتطويره (أبو غالي، 2019).

وفي ذات السياق، فإن الأدوار والمواقف التي تُلقى على عاتق القيادة في المؤسسات والمنظمات، من اتخاذ القرارات وتحديد المهام والمسؤوليات، ونطاق السلطة وصلاحياتها لها أهمية كبيرة يجب أن تؤخذ بالحسبان (الفراني، 2020).

كذلك أخذت القيادة حيزًا واهتمامًا واسعًا في الدراسات والبحوث الإدارية المعاصرة، إذ تعددت النظريات والمداخل لمفهوم القيادة، كونها تلقي الضوء على سلوك العاملين والتأثير فيهم كما ذكر ذلك الجهني وآخرون (2018) في نظرية السلوك ونظرية السمات والنظرية الموقفية. وتهدف القيادة – على اختلاف أنماطها – إلى إبراز الحاجة للتغيير؛ إذ يعتبر كوتر (Kotter) أن قيادة التغيير عبارة عن "جهد مخطط ومنظم لإحداث التغيير المرغوب فيه، وضبط عناصره وعملياته نحو تحقيق الأهداف المرجوة منه، وزيادة قدرة المؤسسات العامة ومؤسسات التعليم على التكيف مع الأوضاع الجديدة؛ وذلك من خلال الاستغلال الأمثل للموارد المادية والبشرية والإمكانات المتاحة بكفاءة وفاعلية، والعمل على حل المشكلات المصاحبة للعمل" (الثبيتي، 2018، ص.162).

من هنا، فإن كل قيادة تتطلب قائدًا ناجحًا، يتّسم بالقوة والرؤية المستقبلية والتخطيط الجيد، والمقدرة على صنع القرار واتخاذه. كذلك ينبغي أن يكون خطابه ملهمًا، محفزًا، مقنعًا، مشجعًا، موجهًا للعاملين، ويعمل على تطوير أداء العاملين وتمكينهم، ويؤثر في سلوكهم من خلال الأنماط القيادية المختلفة التي يمارسها في قيادته، من أجل إنجاز المهام وتنفيذ الخطط المرسومة وتحقيق الأهداف

المرجوة (رزق، 2022). إضافة إلى أن القائد يُشعر العاملين بالحاجة للتغيير، ويوضح الفرص المتاحة التي من الممكن تحقيقها لتحفيز العاملين وإقناعهم للمشاركة في التغيير.

أما السعود (2012) فيرى أن القائد هو من يوجه ويدرب العاملين، ويتعرف على دوافعهم وطموحاتهم، ويحفزهم على التعاون ويوفق بين مجهوداتهم لإنجاز العمل، وهو العقل المدبر للمؤسسة، من خلال وضع الخطط وتحديد الأهداف والسعي لتحقيقها حسب المراحل المحددة.

وينطلق كل قائد يريد إحداث التغيير من فعل التغيير، وهو الفعل الذي يتخلى من خلاله عن شيء من أجل شيء آخر، أو الفعل الذي من خلاله لا يمكن البقاء على نفس الحالة، مما يعني بداية التفكير في التغيير، وأنه لا بد من وجود العديد من الأفكار والحلول التي يجب ربطها برؤية محددة شاملة للتغيير، يستطيع العاملون فهمها وتذكرها بسهولة، مما يساعد على فهم أسباب التغيير. وبمعنى آخر، يجب وضع استراتيجية وخطة تشغيل لتنفيذ تلك الرؤية، ويجب التأكد من أن الفريق الخاص بالتغيير يستطيع وصف الرؤية في مدة قصيرة، من خلال خطاب المناقشة والاقناع والاتصال الفعال.

ومن المؤسسات التربوية التي ينبغي ألّا تبقى على نفس الحالة، وأن تتأثر بالتغيير وتؤثر فيه، مدارس القرن الحادي والعشرين؛ فهي تتطلب قيادة تغيير قوية وناجحة، يسعى مديروها من خلال الأدوار القيادية المختلفة التي يمارسونها إلى تحديد الأهداف، ووضع الخطط المناسبة، وإدارة الشؤون المدرسية.

ويرى كوتر أنه من الضروري العثور على قادة التغيير الفعليين في المدرسة، ليتشكل فريق عمل متميز ومتنوع، من أشخاص ذوي نفوذ وخبرات ومهارات تحتاجها المدرسة لإدارة التغيير. بالإضافة إلى توزيع الأعمال والمهام ومتابعتها، ووضع القواعد والقوانين والتعليمات التي تخدم الجانب الإداري. كذلك يحمل قادة التغيير في المدرسة على عاتقهم متابعة المعلمين، وتحصيل الطلبة والأنشطة المنهجية واللامنهجية، ووضع الخطط التربوية من خلال البرامج القيمية التي تغرس القيم الأخلاقية لدى الطلبة، وتحافظ عليها من خلال التعلم بالممارسة (عطوي، 2014).

ولهذا فالمدرسة كمنظمة للتعلم، هي نظام تربوي اجتماعي، يضم مجموعة من الأشخاص، يمتلكون المعرفة، ويعملون بجد لتنشئة جيل جديد قادر على المضي قدمًا لتحقيق النظام المجتمعي، ويحتاجون للتنمية والتأهيل المستمرين. ولكون المدرسة نظام تعاوني، يلزم تضافر كافة الجهود واستغلال جميع طاقات وإمكانات جميع العاملين، فإن مدير المدرسة وطواقم المعلّمين يتولون مهام إدارية وقيادية مختلفة.

ويضيف بطاح والطعاني (2016) أن اختيار القائد التربوي وإعداده وتدريبه هي مسألة في غاية الأهمية، خاصة إذا آمنا بأن القائد لا يصبح قائدًا بمجرد توفر بعض الخصائص القيادية فيه، بل يصبح قائدًا إذا أحسنا اختياره وأَجدْنا إعداده من خلال برامج علمية مبنية على تنمية الكفايات والمهارات التي يجب أن تتوفر فيه.

وتُعدّ اتجاهات القادة التربويين نحو التغيير من أهم العوامل الرئيسة لممارسة المهام القيادية، كما أن نجاح المدرسة مرهون بما يمتلك المدير من مهارات قيادية ممارسة، وقدرة على التعامل مع المواقف الإدارية بكفاءة وفاعلية، مُراعيًا جوانب القوة والضعف والفروق الفردية بين فريق العمل معه. كذلك يكون قادرًا على استثمار الطاقة المخزونة لدى الأفراد العاملين بطريقة محببة، تجذبهم إلى العمل الجاد، والوصول إلى أعلى درجة ممكنة من تحقيق أهداف المؤسسة، بالإضافة إلى عدم تجاهل مصالح العاملين الشخصية والعمل على تلبية جميع احتياجاتهم (شريتح، 2022).

وتتأثر المدرسة أيضا من البيئة الخارجية للمجتمع؛ فلكل مجتمع ثقافته الخاصة، فالتغيير بحاجة إلى بيئة تؤمن بالانفتاح والتغيير، لكي تساعد العاملين في تقديم تصور جديد يرتكز على التغيير. وترى ماجيلكرست وريد ومايرز (MacGilchrist, Reed, & Myers, 2008) أن الثقافة المدرسية السائدة تعد العامل الحاسم فيما يتعلق باستعداد المدرسة وقدرتها على التطوير والتغيير. وترى سارة مصطفى (2021) أن فهم الثقافات الأساسية والفرعية المتنوعة داخل المدرسة يمثل أهمية بالغة، حيث يسهم بشكل حيوي في تطوير بيئة المدرسة.

لذا على المدرسة أن تعمل على تغيير ثقافتها التربوية من خلال تغيير ثقافي مخطط يعتمد على اكتساب الطلبة مهارات لتعلم الحياة. وتأكيدًا على ذلك يعتبر بيرنير (Burner, 2018) أن التغيير التربوي ما هو إلا عبارة عن مصطلح واسع يشير إلى مدى إدخال الابتكارات إلى نظام التعليم بهدف تحسين المدرسة.

وفي ظل منظومة ثقافة التغيير، يُطلب كذلك من المدارس صياغة مفاهيم تربوية جديدة، تؤكد فيها على إعداد الطلبة للحياة، من خلال تطوير مهارات تعليمية وكفاءات حياتيّة متنوعة، بهدف تدريب خريج موجه ذاتيًا ومستقلًا، قادرا على التعامل مع التحديات والتغييرات التي تحدث من حوله (Fisher, 2000). هذا المفهوم يتطلب تغييرًا في المناهج وطرق التدريس والتعلم والتقييم. ومن الناحية العملية، يتعلق الأمر بتحويل ثقافة التعلم من الطريقة التقليدية التي تركز على تدريس المعلم وفق النهج التلقيني، يشعر من خلاله المتعلمون بحالة اغتراب ثقافي، ولا يعبر التعليم عن احتياجاتهم وعن حقيقة مشاكلهم، وإنما يقتصر الأمر على نقل خبرات المجتمعات المتقدمة، التي يطلق عليها فريري (2009، كما ورد في التائب، 2020، ص. 111) " مجتمعات موجهة"، ويقتصر دور

المتعلم فيها على دور الحفظ والاستظهار، دون نقد أو تعديل أو تطوير، وللتخلص من نهج التلقين يقترح فريري ممارسة الأسلوب الحواري بين المعلم والمتعلمين، فيه يشاركون في التدريس وينمون فيها جميعًا. بمعنى التعلم الهادف ذو المعنى، فقد ذكر هارباز (Harpaz, 2014) أن نهج التعلم الهادف هو أن يكون الطالب محور عملية التعليم، بحيث يوفر المعلم فرصًا لتطوير مهارات طلبته مثل طرح الأسئلة، واتخاذ القرارات، والتوصل إلى استنتاجات، والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد وغيرها من المهارات.

ووفقا لهذا النهج، تبنت العديد من المدارس في جميع أنحاء العالم نماذج جديدة في التعلم والتعليم، مثل التعلم من خلال اللعب والتعلم اللاصفي والتعلم الاستكشافي وغيرها من النماذج التي تتطلب طرائق تدريس متطورة ومتقدمة، مقرونة برؤية تغيير نحو اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين والعمل بناءً عليها (Harpaz, 2020). لذا تحتاج القيادة المدرسية إلى إيصال رسالة التغيير للعاملين بشكل متكرر، والاستفادة من كل فرصة ممكنة للتحدث عن التغيير وأهدافه واتجاهاته بشكلٍ واضح ومحفز ومقنع، لإحداث تغيير ثقافي منهجي يرسخ في عقول العاملين، ويتحول إلى جزء من حياتهم (Kotter, 2012).

ولاستكمال حدوث التغيير الثقافي التربوي المنهجي، فإن ما نحتاجه هو التغيير نحو التنوع، وليس التماثل (Zhao, 2011). التنوع الذي يتطلب أفرادًا قادرين على التكيّف مع مستجدات مهارات القرن الحادي والعشرين ومتطلباته، وممارسة مهارات تعليمية متقدمة تتلاءم معه. من هنا يأتي دور البرامج التدريبية في إعداد معلمين قادرين على مواجهة التحديات في ضوء مطالب العصر ومستجداته. ولهذا يؤكد بيرز (2014) على أن المتعلمين في هذا العصر المتسارع الخطى، والمتأثر بالتغيّرات التقنية والاقتصادية والمعرفية، يحتاجون إلى التزوّد بالمهارات المفصلية والمهمة للوصول إلى المعرفة، واستخدامها وإدارتها، وحل ما تواجههم من مشكلات، والتفكير بطريقة نقدية، والقدرة على الابتكار والإبداع.

ولتوفير ذلك على قيادة النظام التعليمي التربوي للتغيير، تمكين العاملين من تنفيذ التغيير والعمل على الرؤية، وتمهيد الطريق لتطوير أفكار وأساليب جديدة، دون أن تحبطهم الطرق القديمة، فكل تغيير يصاحبه قدر معين من المقاومة، سواء كانت قوية أم ضعيفة. ويؤكد العديد من الباحثين على أهمية طرق التواصل داخل المنظمة كعامل إما أن يضمن نجاح التغيير، أو يسبب فشله (Carmeli, 2005). وكلما كان التواصل فعّالًا ومتسقًا ومفتوحًا، تزداد فرص النجاح في تنفيذ التغيير (Nordin, 2005).

ولهذا فإن واجب قيادة النظام التعليمي التربوي للتغيير، التقليل من حدة مقاومة العاملين للتغيير، من خلال التخطيط الجيد ووضع الاستراتيجيات وإزالة العقبات والتحديات بشكل استباقي، ووضع الحلول المناسبة واللازمة لإنجاح التغيير. ولا شيء يحفز أكثر من شعور العاملين بطعم النجاح مبكرًا في عملية التغيير، من خلال وضع أهداف ذات إطار زمني قصير، والتي يمكن للعاملين رؤية النجاحات من خلالها، وتساعد هذه الانتصارات في الرد على انتقادات المشككين والسلبيين.

وبما أن لقادة النظام التعليمي التربوي دورًا مهمًا في إحداث التغيير الثقافي، فإن التغيير الحقيقي يمتد بعمق في تنمية شخصية المتعلم بجوانبها المختلفة المعرفية والاجتماعية والمهارية والوجدانية. والانتصارات السريعة ليست سوى بداية ما يجب القيام به، لتحقيق تغيير طويل الأجل، وتحقيق مخرجات تعليمية تواكب التطورات والاتجاهات المعاصرة في شتى المجالات. لهذا فالمدرسة بصفتها المؤسسة التعليمية التربوية المعنية بتحقيق أهداف النظام التعليمي، عليها دور كبير في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، ومتى ما كانت المدرسة في المراحل التعليمية المختلفة دافعة طلبتها إلى ممارسة عمليات التفكير، ومحفزة لهم على حل المشكلات وابتكار الحلول، ومهيئ لهم الفرص والمواقف المناسبة للوصول إلى المعلومات واستخدامها وإدارتها، وتوظيف وسائط التقنية في عمليات التعلم والمشاركة مع زملائهم، فإنها ستساعدهم على تمثل هذه المهارات، وبالتالي امتلاكها وتوظيفها في حياتهم ومستقبلهم.

وفي هذا السياق، يشير كاي (Kay, 2010)، إلى أن المتعلمين قد يتعلمون بعض مهارات القرن الحادي والعشرين صدفة، أو جرّاء خبرات حياتية مارسوها، أو من بعض المؤسسات الاجتماعية؛ لكن ذلك لا يضمن تعليمها بصورة متساوية ومنظمة ومخطط لها، فموضوع تعلّم مهارات القرن الحادي والعشرين يحتاج إلى تخطيط وتنظيم، كي يتدرب المتعلمين عليها بصورة صحيحة، ويوظفوها على الوجه المطلوب. وهذا ما يؤكده لامب وآخرون (Lamb, el al., 2017) من أن المدارس يجب عليها مساعدة المتعلمين في امتلاك الأدوات اللازمة التي من خلالها يصبحون مفكرين جيدين، ومتعلمين نشطين، وقادرين على حل المشكلات بطرق إبداعية وأعضاء نشطين في مجتمعاتهم. وهذا يتطلب تغييرا في المواد التعليمية، وفي طرائق وممارسات التعليم، وفي معتقدات المعلمين (Fullan, 2007).

وهناك اتفاق على أن ما يحتاجه المتعلمون حقا هو أكثر بكثير من المهارات الأساسية والمعرفة الأساسية. ويقترح ترلينج وفادل (Trilling & Fadel, 2009) إطارًا للتعلم في القرن الحادي والعشرين، يحدد فيه المهارات المطلوبة لمواجهة تحديات التحولات في مجالات التقنية والاتصال، إضافة إلى ازدياد التنافس وتنامي حدة التحديات العالمية، مثل الانهيارات المالية وارتفاع حرارة

الأرض. لهذا، وتلبية للحاجة في تهيئة الطلبة لمواجهة التحديات لابد من التعامل مع ما ورد في الإطار، لأن التعليم في هذا القرن يجب أن يشمل- إلى جانب الموضوعات الرئيسة مثل القراءة والكتابة والحساب- الأفكار المعاصرة مثل الوعي العالمي والثقافة المالية والاقتصادية والصحية والبيئية، ومهارات القرن الحادي والعشرين.

ويذكر الثبتي (2018) أن العديد من العلماء قدّموا نماذج مختلفة خاصة بقيادة التغيير في المؤسسات المختلفة، ومن تلك النماذج نموذج كيرت لوين (Kurt Lewin)، ونموذج هوس (Edgar Huse)، ونموذج بيكهارد وهاريس (Beckhard &. Harris's) ، ونموذج بورك وليتوين (Burke & Litwin) ، ونموذج كوتر (Kotter).

وتعد نماذج قيادة التغيير من الركائز الأساسية والمهمة عند تطبيق خطة تدريب نحو التغيير المنشود وتحقيق الأهداف المطلوبة للتغيير، وقد اختارت الباحثة نموذج كوتر للتغيير لبناء برنامج تدريبي قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس الناصرة الثانوية، لما يوفر إطارا يمكن تطبيقه في المدارس، ولما يميزه من شمولية وواقعية.

2.1 مشكلة الدراسة

يشير الأدب التربوي والدراسات السابقة، إلى ضرورة الإهتمام بمواكبة التطورات الحديثة في مجال التربية والتعليم، والإهتمام بتهيئة الظروف المناسبة للمعلمين لامتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين التي يتوقع أن تساعدهم في إحداث التغيير على صعيد ممارساتهم وعلى صعيد المدرسة.

ففي سياق مهارات القرن الحادي والعشرين، وعلى الصعيد المحلي، دلت دراسة زامل (2016) عن ضعف معين لممارسة المعلم الفلسطيني لدوره في ضوء متطلبات القران الحادي والعشرين، وفي درجة امتلاك المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين، وأشارت إلى الحاجة لتوفر مهارات القرن الحادي والعشرين في برنامج إعداد المعلم.

وكذلك أشارت دراسة كلّ من الخالدي وكشك (2020) إلى تدنٍّ واضح في تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج التعليمية، والذي يتطلب جهدا وتدريبا أكثر للمعلمين لتطوير ممارساتهم التدريسية.

وفي سياق عملية التغيير التربوي أشارت دراسة ريماوي (2023) إلى وجود تحديات تعيق إدارة التغيير لتحقيق التغيير في المدارس الحكومية.

على صعيد نظام التعليم العربي في مدارس الداخل، هناك تحديات كبيرة مفروضة لتطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين، لأنه نظام تعليمي يتسم معظمه بالتقليدية والمحافظة (Abu-Asbah, 2007). حيث يُطلب من المعلمين التخلي عن المعتقدات والقيم الثقافية التي تكمن وراء الطريقة التقليدية للتدريس، وضرورة تبني ثقافة تربوية بطرق تدريس حديثة، ترتكز على مهارات المستقبل. لهذا من الممكن أن ينشأ توتر بين معتقدات وأفكار المعلمين الشخصية، وبين التغييرات التربوية الحديثة المطلوبة، فقد كان هيراقليطس ومكيافيلي وآخرون على حق عندما أشاروا إلى أن التغيير موجود في كل مكان وغير مؤكد وصعب. لكن خطوة الألف ميل تبدأ بخطوة واحدة. لهذا ركزت الدراسة الحالية على تهيئة المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين من خلال قيادة تغيير، ذات كفاءة عالٍة، لديها القدرة على تحقيق أهدافها وتنفيذ برامجها بنجاح، ولديها حس الحاجة إلى التغيير والتطوير لتتواكب مع المتطلبات العصرية السريعة والكثيرة.

ومن هنا نبعت مشكلة الدراسة من إحساس الباحثة، ومن خلال عملها في مجال التعليم الذي زاد عن ثلاثين عامًا، إلى الحاجة الملحة لتنمية ثقافة التغيير في مدارس الناصرة الحكومية الثانوية، التي يلاحظ أنها ما زالت تحت ما يسمى بثقافة الاستقرار، وتمارس بشكل عام طرق التعليم التلقيني، والذي يدفع الطلبة للسعي وراء العلامة والتحصيل، والبعد عن الأسلوب الحواري والتفكير الإبداعي والناقد. كذلك يظهر أن المدارس لا تُجاري التحديات العصرية التي يشهدها العالم اليوم في الإدارات المدرسية، التي تتمثل في قيادات تربوية يمكنها أن تحدد الحاجة للتغيير، وتنشئ فرق عمل توجيهية قوية، باستطاعتها أن تصوغ رؤية تغيير محدد، قابل للتحقيق، وقابل للقياس والتقويم. ونظرًا لأن معظم جهود التغيير تستغرق وقتا طويلًا، فمن المهم أن تُشعر قيادات التغيير المتلقّين بالنجاح والتحفيز ودعم التغيير، حيث أن المكاسب قصيرة الأجل ليست تحفيزية فقط، بل إنها بمثابة نقطة انطلاق لمزيد من الفرص والنجاحات، والاستمرار في تحديد الأهداف وتحليل التقدم وترسيخه في ثقافة المدرسة.

وذلك يتطلب توفير قيادة تغيير متدربة ومتمرسة شعار أجندتها " متعلمون مدى الحياة"، تتشكل من معلمي المرحلة الثانوية، ولتحقيق ذلك لا بد من استحداث أو تطوير برنامج تدريبي، على أن يكون التعلم هو المهارة الأساسية فيه وباقي المهارات جزءًا من عملية التعلم لإنشاء قيادة تغيير لتؤسس ثقافة تغيير في المدرسة في ضوء نموذج كوتر للتغيير، إذ أرى فيه مدى فاعلية تبنيه دافعية وممارسة، وأداء، وإبداعات، وانتماء، وولاء معلمي المدارس للمرحلة الثانوية.

ونظرًا لعدم وجود دراسات في المدارس العربية داخل الخط الاخضر في موضوع ذات الصلة – في حدود اطلاع الباحثة- اهتمت باستخدام نموذج كوتر للتغيير من خلال العمل على امتلاك المعلمين

لمهارات القرن العشرين لدعم التوجه نحو تغيير الممارسات وتبني ثقافة التغيير للنهوض بالعملية التعليمية التعلمية من خلال غرفة الصف أولا، لذا جاءت هذه الدراسة في محاولة لتغطية هذا النقص الموجود. حيث تتمثل مشكلة الدراسة في بناء برنامج تدريبي قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة في ضوء نموذج كوتر.

3.1 أسئلة الدراسة

تمثلت أسئلة الدراسة في:

1. ما واقع امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين تبعا إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي من وجهة نظرهم؟
3. ما واقع امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير من وجهة نظرهم؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير تبعا إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي من وجهة نظرهم؟
5. ما البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة في ضوء نموذج كوتر للتغيير؟

4.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن السؤالين الثاني والرابع جرى تحويلهما إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين تبعا إلى الجنس من وجهة نظرهم.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين تبعا إلى سنوات الخبرة من وجهة نظرهم.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين تبعا إلى المؤهل العلمي من وجهة نظرهم.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير تبعا إلى الجنس من وجهة نظرهم.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير تبعا إلى سنوات الخبرة من وجهة نظرهم.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) في المتوسطات الحسابية لواقع امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير تبعا إلى المؤهل العلمي من وجهة نظرهم.

5.1 أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. تحديد واقع امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم من أجل تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين.
2. تحديد واقع امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير من وجهة نظرهم من أجل تعزيز ثقافة التغيير.
3. بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المرحلة الثانوية في الناصرة في ضوء نموذج كوتر للتغيير.

6.1 أهمية الدراسة

تمثلت أهمية الدراسة في:

1.6.1 الأهمية النظرية:

تأمل الدراسة الحالية أن توفر قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لتنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة في ضوء نموذج كوتر للتغيير، والتي قد تشكل إضافة معرفية في الأدبيات المرتبطة بذات الموضوع. وكونها تضيف إضافات جديدة مرتبطة بالمفاهيم الأساسية للدراسة والتي تشمل مهارات القرن الحادي والعشرين وثقافة التغيير.

وتستمد الدراسة أهميتها كونها تتناول بناء برنامج تدريبي قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة في ضوء نموذج كوتر للتغيير الذي قد يسهم في فتح الباب إلى مزيد من الدراسات المستقبلية بذات الصلة، والتي قد تؤدي إلى تحسين أداء معلمي المرحلة الثانوية. بالإضافة إلى استفادة المكتبات العربية من نتائج هذه الدراسة كمرجع رئيس عن كيفية تنمية ثقافة التغيير في المؤسسات التربوية.

2.6.1 الأهمية التطبيقية:

يتوقع أن تستفيد دراسات مستقبلية من: المنهج المستخدم، العينة، الأدوات، والعملية الإحصائية، ويُتوقع أن تقدم نتائج هذه الدراسة لوزارة التربية والتعليم في الداخل الأخضر تصورًا لبرنامج تدريبي قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين في تنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة التي من الممكن تبنيها وتفعيلها قطريًا ، كما يتوقع أن تساعد نتائج هذه الدراسة في وضع سبل مستقبلية مقترحة لتفعيل البرنامج التدريبي، بالإضافة إلى تشجيع معلمي المدارس الثانوية إلى تطبيق البرنامج التدريبي بشكله السليم وعدم التأثر بأي معيقات قد تعرقل سير عملهم المهني. وكذلك تنبع الأهمية في المقترحات التطويرية لتنمية ثقافة التغيير في المؤسسات التربوية.

7.1 حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة في ما يأتي:

الحدود المفاهيمية: استقصاء مهارات القرن الحادي والعشرين وثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير.

الحدود البشريّة: معلمو المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة إناثًا وذكورًا.

الحدود الزمانيّة: الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي (2023/2022) م.

الحدود المكانيّة: المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة (داخل الخط الأخضر).

المحددات الإجرائية: اقتصرت على منهج الدراسة المستخدم، وعينتها، وأداتها من حيث البناء والصدق والثبات، وعلى المعالجات الإحصائية المناسبة وفي البرنامج التدريبي المقترح.

8.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية

مهارات القرن الحادي والعشرين Partnership for 21st Century Skills: تُعرف منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين، والمشار إليها ب- (P21) مهارات القرن الحادي والعشرين بأنها مجموعة من الكفايات والمهارات الأساسية لتحقيق النجاح في مختلف ميادين الحياة والعمل، التي تشمل الموضوعات الجوهرية وموضوعات القرن الحادي والعشرين (CORE SUBJECTS AND 21st CENTURY THEMES)، وتشمل أيضًا مهارات القرن الحادي والعشرين، التي تتفرع إلى ثلاثة مجموعات ، وكل مجموعة تتقسم إلى مهارات فرعية، تتمثل بدايةً في مهارات التعلم والابتكار (LEARNING AND INNOVATION SKILLS) والتي تتضمن: التفكير الناقد وحل المشكلات، مهارات الاتصال والتعاون، مهارات الإبداع والابتكار، ومن ثم مهارات المعلومات والإعلام والتكنولوجيا- الثقافة الرقمية (INFORMATION, MEDIA AND TECHNOLOGY SKILLS)،التي تتضمن: الثقافة المعلوماتية، الثقافة الإعلامية، ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وأخيرًا، مهارات الحياة والمهنة (LIFE AND CAREER SKILLS)، التي تتضمن التكييف والمرونة، المبادرة والتوجيه الذاتي، المهارات الاجتماعية والتفاعل عبر الثقافات المتنوعة، الإنتاجية والمساءلة، القيادة والمسؤولية (Partnership for 21st Century Skills, 2009).

وتُعّرف الباحثة مهارات القرن الحادي والعشرين إجرائيًا: بأنها مجموعة من مهارات القرن الحادي والعشرين المحددة من (P21) الضرورية التي يحتاج معلمو المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة إلى إتقانها وتنميتها لتحقيق النجاح في العمل والحياة بغرض تنمية ثقافة التغيير لديهم، وتتضمن التفكير الناقد وحل المشكلات، التعاون والعمل في فريق، الإبداع والابتكار، الثقافة المعلوماتية، الثقافة الإعلامية، ثقافة الاتصالات، التكيف والمرونة والتفاعل الاجتماعي، القيادة والمسؤولية. وتقاس بالدرجة الكلية لاستجابات المبحوثين على فقرات أداة الدراسة.

ثقافة التغيير: تعّرفها التميمي (2011) بأنها: "ذلك النوع من الثقافة التي تؤثر مكوناتها على الأفراد والمؤسسات داخل المجتمع وتعمل على تهيئتهم لقبول التغيير والتفاعل معه" (ص. 288).

وتُعّرف الباحثة ثقافة التغيير إجرائيًا: بأنها قدرة تهيئة معلمو المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لقبول التغيير في مفاهيم أساليب التعليم التقليدية ومكوناتها الثقافية السائدة والتفاعل مع متطلبات

مهارات القرن الحادي والعشرين (المحددة من P21) بصورة إيجابية ومستمرة مما يؤثر في أفكارهم وسلوكياتهم وادوارهم في حقل التدريس، بناء إلى خطوات نموذج كوتر للتغيير. وتقاس بالدرجة الكلية لاستجابات المبحوثين على فقرات أداة الدراسة.

نموذج كوتر للتغيير: يُعّرفه سكر وحمدان (2021): بأنه "نموذج إجرائي لقيادة التغيير ناجح يتكون من ثمان خطوات تبنى كل واحدة منها على الأخرى تبدأ بالشعور بالحاجة للتغيير وتنتهي بتبني ثقافة التغيير من قبل أفراد المنظمة" (ص. 285).

وهو انفاق قادة التغيير ما يكفي من الوقت والطاقة لخلق شعور بالإلحاح لتغيير قيمة أساسية في المجتمع بمعاونة فريق عمل مؤمن بضرورة التأثير لأجل التغيير مع خلق رؤية متماسكة يفهمها ويتذكرها الجميع، والحفاظ على حداثة التغيير في عقول أعضاء التغيير بالاستمرار في تلقينهم المعلومات الضرورية لذلك وتخطي العقبات إن وجدت، واختيار أهداف واقعية وقابلة للتحقيق والتواصل المستمر، مع الأخذ بعين الاعتبار أن حدوث عملية التغيير يتطلب قدرًا من الزمن يتوجب مراعاته لكي يصبح التغيير نافذ المفعول وجزء من الأجزاء المهمة في المجتمع (كبور، 2022).

ويقصد به بالدراسة الحالية: بأنه نموذج توجيهي يتعامل مع التغيير، يساعد بمراحله الثمانية المرتبطة الواحدة في الأخرى (إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته، تشكيل مجموعة قيادية فاعلة ومؤثرة، صياغة رؤية واضحة للتغيير، نشر رؤية التغيير، إزالة العوائق أمام عملية التغيير، تحقيق أهداف قصيرة الأجل أو خلق انتصارات سريعة، تعزيز النجاحات، ترسيخ وتثبيت ثقافة التغيير) في بناء برنامج تدريبي قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين، لإحداث تغيير لدى معلمي المدارس في مواجهة التحديات المعاصرة ، ويجعل ذلك التغيير جوهر من ثقافة المدرسة وترسيخه وتثبيته فيها.

البرنامج التدريبي: ويعّرفه الشّرعة (2014) بأنه: "عملية مخططة ومستمرة لتقليص الفجوة بين الأداء الفعلي للمعلمين، وبين ما هو مطلوب منهم من واجبات ومسؤوليات؛ وذلك بهدف تزويدهم بالمعارف والمهارات، والمعلومات، والسلوكيات غير المتوفرة لديهم، أو آلتي تنقصهم، والتي تؤدي إلى تحسين أدائهم، وأداء بيئة العمل ككل" (ص. 22).

ويقصد به بالدراسة الحالية: بأنه عملية مخططة مكونة من مجموعة من الأنشطة الهادفة والمنظمة والمعتمدة على أسس علمية تربوية لمساعدة معلمي المرحلة الثانوية على امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير.

الفصل الثّاني

الإطار النّظري والدّراسات السّابقة

يتناول هذا الفصل تعريفات الدراسة ومفاهيمها من منظور علمي وأدبي، بالإضافة إلى استعراض جهود الكتّاب والباحثين في محور مهارات القرن الحادي والعشرين ومحور ثقافة التغيير، ويقدم استعراضًا عامًا للمجالات المرتبطة بموضوع الدراسة، مع توضيح أدبي لمختلف محاورها.

1.2الإطار النظري (محور مهارات القرن الحادي والعشرين)

يتناول هذا المحور مفهوم المهارة ومفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين، ودوافع تطويرها في مجال التعليم، وأطرها، ومكوناتها، وطرق اكتسابها.

1.1.2 مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين

تعود كلمة 'مهارة' في اللغة إلى الفعل 'مَهَرَ'، مما يعني 'بارع'. والاسم المشتق منها هو 'ماهر'، وتُعبّر عن "القدرة على أداء مهمة معينة ببراعة واحتراف" (حمدي والسالم، 2023، ص. 179). والمهارة ما يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسميًا، عقليًا (Good, 1973). وتمثل الأسلوب الذي يُختار للحصول على المعرفة في مختلف السياقات، وكيفية استخدامها وتطبيقها، حتى في وجه التحديات غير المتوقعة، كما هي أسلوب يمكن تعلمه واكتسابه، والأساس الذي يقوم عليه النجاح وتحقيق الأهداف (الحريري، 2020). كما وتعني القدرة على أداء مجموعة من الأنشطة والمهام بسهولة وفعالٍة، نتيجة الفهم العميق والتدريب المستمر، مما يتيح للشخص اتمام المهام المطلوبة بكفاءة ودقة، وتوفير الوقت والجهد في تحقيق الأهداف المرجوة (الخصبة، 2022).

وتمثل المهارات مجموعة من المعارف والخبرات والقدرات الشخصية التي يجب توفرها عند شخص ما، لكي يتمكن من إنجاز عمل معين. ويمكن أن تكون هذه المهارات معرفية أو اجتماعية أو عاطفية أو تقنية، وقد تكون معقدة إلى حد ما، ويصعب تصنيفها بدقة في فئات محددة. لذا، يجب فهم أن المعرفة وحدها لا تكفي لتحقيق المهارة، فقد تأتي المهارة من خلال تداخل المعرفة مع الممارسة المستمرة (فيبلاسنور، 2018).

وتصنف الحريري (2020) المهارات إلى ثلاث فئات رئيسة: مهارات عقلية أو مهارات التعلم (مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارات الإبداع ومهارات الاتصال والتواصل، ومهارات التعاون والتفاعل الاجتماعي)، ومهارات متعلقة بالقراءة والكتابة (المهارات التي تتعامل مع الجوانب

الفنية والرقمية، مثل مهارات استيعاب المعلومات ومهارات التكنولوجيا، ومهارات الفهم الإعلامي)، ومهارات الحياة أو المهارات الاجتماعية (مهارات المرونة والقيادة، والمبادرة والإنتاجية، بالإضافة إلى مهارات التفاعل الثقافي).

أما منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (Partnership for 21st Century Skills [P21], 2009)، فقد اعتبرت المهارات مجموعة من الكفايات والمهارات الأساسية لتحقيق النجاح في مختلف ميادين الحياة والعمل، وتشمل الموضوعات الجوهرية وموضوعات القرن الحادي والعشرين (CORE SUBJECTS AND 21st CENTURY THEMES)، وأسمتها مهارات القرن الحادي والعشرين، والتي تمثلت أولا في مهارات التعلم والابتكار (LEARNING AND INNOVATION SKILLS) والتي تتضمن التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارات الاتصال والتعاون، ومهارات الإبداع والابتكار، وتمثلت ثانيا في مهارات المعلومات والإعلام والتكنولوجيا- الثقافة الرقمية (INFORMATION, MEDIA AND TECHNOLOGY SKILLS)، والتي تتضمن الثقافة المعلوماتية، الثقافة الإعلامية، ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وأخيرًا تمثلت في مهارات الحياة والمهنة (LIFE AND CAREER SKILLS)، والتي تتضمن التكيّف والمرونة، والمبادرة والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية والتفاعل عبر الثقافات المتنوعة، والإنتاجية والمساءلة، والقيادة والمسؤولية.

ويعّرف كلّ من تريلنج وفادل (Trilling and Fadel, 2009) مهارات القرن الحادي والعشرين بأنها: "جملة المهارات وأدوات التفكير والمعارف والقيم والاتجاهات والاعتقادات ونظم الدعم اللازمة للحياة في القرن الحادي والعشرين" (ص. 47).

ويرى بعض الباحثين أن مهارات القرن الحادي والعشرين عبارة عن مجموعة من المهارات الضرورية للعاملين في مختلف بيئات العمل، تُسهم في تعزيز إنتاجيتهم وقدرتهم على التكيّف مع التغيرات السريعة في سوق العمل، وتشجعهم على الإبداع والابتكار. بجانب امتلاكهم للمعرفة الأساسية المتعلقة بمجالات عملهم ليتمكنوا من تحقيق النجاح في بيئة تلبي متطلبات القرن الحادي والعشرين التنموية والاقتصادية (خميس، 2018). وأما فريح (2018) فيرى أنها تلك المهارات التي تمكن التعامل مع المعرفة الجديدة واستغلالها لمواجهة التحديات المستقبلية، وتلبية متطلبات العصر مثل العولمة، والمساهمة بشكل فعّال وإيجابي في تشكيل الأحداث والتغييرات، والاستعداد للتغيير والتخطيط للمستقبل.

في حين عرّفتها متولي (2019) بأنها: "طرق للتفكير، والعمل، والتعامل مع الآخرين، والتي ينبغي أن يمتلكها معلمو القرن الحادي والعشرين، سعيًا إلى بناء مجتمع المعرفة، في ضوء التحديات التي

تعيشها النظم التربوية" (ص. 281). واعتبرها الفهيد (2021) بأنها القدرات والمعرفة التي يحتاجها الأفراد لنجاحهم في حياتهم اليومية ومستقبلهم الوظيفي وتحضيرهم لمستقبلهم المهني، وتطوير قدراتهم على التفاعل الاجتماعي.

ومن جهة أخرى، تناول ترلينج وفادل (2013) مهارات القرن الحادي والعشرين في سياقين، السياق التعليمي وتمثل في مجموعة المهارات الضرورية التي يجب أن يتعلمها الأفراد لتحقيق النجاح، ومنها المهارات المتعلقة بالموضوعات التقليدية الأساسية التي يجرى تدريسها في معظم المدارس، وتشمل القراءة والكتابة ولغة الأدب والرياضيات والعلوم، والفنون والجغرافيا والتاريخ والتعليم المدني ... وغيرها، إضافة إلى ضرورة تعلم الأفراد مجموعة من المواضيع الحديثة مثل الثقافة المالية والصحة والبيئة. أما السياق الثاني فكان السياق الاقتصادي لتجهيز الأفراد لتلبية احتياجات سوق العمل الذي يعتمد بشكل كبير على الاقتصاد المعرفي، والذي يعني التحول من الاعتماد على القوى العاملة إلى الاعتماد على المعرفة والمعلومات، وهو ناتج عن التقدم التكنولوجي في مجالات الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات.

ولتحقيق النجاح في الحياة والعمل، أكدت الحريري (2020) بأنه لابد من تنمية قدرة الفرد على الأداء المتميز والدقة والأصالة والتفوق، عبر بذل جهد مستمر ومنهجي، ليمكن الفرد من التفاعل مع البرامج والأعمال المعقدة بسهولة، ومن طرق اكتساب المهارات الضرورية للتفوق في المستقبل، البدء من الصفر في اكتساب المهارات، وتقسيم عملية التعلم إلى مراحل، وتعزيز التصميم والالتزام في تعلم المهارة. وأن اكتساب المهارة وتنميتها يتطلب الوقت والجهد والتفرغ، ويمكن أن تختلف مدة كل مرحلة وفقًا للفرد ونوع المهارة، مع الحاجة للتدريب المنتظم والتطبيق العملي لضمان تحقيق النجاح في تنمية المهارات.

ويعتبر بعض الباحثين مهارات القرن الحادي والعشرين العنصر الرئيس لتحقيق النجاح في مجالات التعليم والعمل، إذ تسهم بشكل كبير في تمكين المتعلمين من تلبية متطلبات سوق العمل المتغيرة، وتزيد من قدرتهم على الإبداع وابتكار حلول للتحديات التي تواجههم (محمد، 2018). وأن هذه المهارات تُعتبر عاملًا حاسمًا في تأهيل المتعلمين لمواجهة التغيّرات السريعة، وتمكينهم من الاستمرار في التعلم والتطوير للوصول إلى المعرفة بشكل فعّال، وتنمية قدرتهم على حل المشكلات ومواجهة التحديات، وتمنحهم القدرة على التفاعل بشكل فعّال وبناء علاقات إيجابية مع الآخرين (الحربي والجبر، 2016)، وتنمية قدرات الأفراد الشخصية والإبداعية والابتكارية، نظراً للحاجة الملحة إلى اكتساب مهارات ومواهب جديدة، تتناسب ومتطلبات عصر الثورة المعلوماتية والتطور العلمي والتكنولوجي المتسارع (الخصبة، 2022).

وفي سياق ضرورة تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى شريحة المعلمين، يشير خليل (2019) وجمال الدين (2020) بأن معظم المعلمين يفتقرون إلى الفهم الكافي لطبيعة مهارات القرن الحادي والعشرين وعجزهم عن تدريب الطلبة عليها. مما يتطلب تحديث مهارات المعلمين واستمرارية تعلمهم مدى الحياة.

ويتبين أن مهارات القرن الحادي والعشرين عبارة عن مجموعة من المهارات الضرورية التي يجب أن يمتلكها معلمو المدارس إلى امتلاكها التي تتضمن التفكير الناقد وحل المشكلات، التعاون والعمل في فريق، الإبداع والابتكار، الثقافة المعلوماتية، الثقافة الإعلامية، ثقافة الاتصالات، التكيف والمرونة والتفاعل الاجتماعي، القيادة والمسؤولية، سعيًا لتحقيق النجاح في العمل والحياة في ضوء المتطلبات العصرية السريعة والكثيرة.

2.1.2 دوافع تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال التعليم

تناول العديد من الباحثين موضوع دوافع تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال التعليم، فقد ألقى الضوء عليها جيان وآخرون (2015)، وتتمثل في الآتي:

بداية، يعود هذا الدافع إلى التغيرات والتحولات الكبيرة في ميداني العلوم والتكنولوجيا المتقدمة، مثل تطور التكنولوجيا الذكية والذكاء الاصطناعي الذي شهد تطورًا هائلًا في السنوات الأخيرة. هذا التقدم يشمل تطوير أنظمة تستند إلى هذه التكنولوجيا لأداء مهام سابقاً كان يقوم بها البشر. بالإضافة إلى ذلك، نعيش في عصر اقتصادي عالمي متصل ومنافس بشدة، وهذا يجعل تعلم مهارات جديدة أمرًا ضروريًا لتحقيق التميز والبقاء ضمن سوق العمل الشديد التنافس. وبناءً عليه، يتواصل الأفراد ويتفاعلوا مع بعضهم البعض على نطاق واسع من خلال التطورات في عالم العولمة، وذلك بفضل الهواتف الذكية ووسائل التواصل الاجتماعي، مما أدى إلى تقريب الناس وزيادة وعيهم بقضايا متنوعة وتنويع ثقافاتهم.

ومع ظهور المزيد من المعرفة والمعلومات الجديدة، ترى الباحثة أن الفرصة تصبح متاحة للأفراد لتطوير قدراتهم العقلية والعلمية والتقنية والإبداعية. ويمكنهم تعلم مهارات البحث والتحليل والتقييم للتعامل مع الزيادة المستمرة في كمية المعلومات وضمان دقتها وجودتها. وعند تجميع وتحليل ودمج المعلومات، يمكن للأفراد ربط المعرفة التي اكتسبوها واستخدامها في فهم مواضيع جديدة، وبالتالي توليد أفكار مبتكرة. وعلى الرغم من هذه الفرص والتحديات، يُعَدّ التعليم أساسيًا لتعزيز التنمية. إذ يؤثر بشكل كبير على قدرة الأفراد على العثور على وظائف جيدة وزيادة دخلهم وتحسين جودة حياتهم. ونظرًا لظهور أساليب عمل جديدة واستمرار التطور التكنولوجي، يصبح التعلم المستمر واكتساب مهارات جديدة ضرورة حتمية. بالإضافة إلى ذلك، يجب أيضًا التركيز على تطوير التعليم

لمواجهة التحديات الناتجة عن التغيرات الديموغرافية، حيث يقل العدد السكاني لأفراد السن العاملة، مما يؤدي إلى نقص في إمدادات القوى العاملة وتقليل نسبة النمو الاقتصادي. وفي الوقت نفسه، تمثل الشيخوخة تحديًا للأنظمة الاجتماعية والصحية.

كما ويُظهر الاندماج الثقافي الذي يحدث خلال عمليات الهجرة والتنوع العرقي والديني حاجة إلى نظام تعليمي يشجع على اكتشاف الآخرين ويعزز الوئام والوعي الثقافي. ولا يمكن تجاهل أهمية التعليم في تعزيز الوعي بالقضايا البيئية والاستدامة، حيث يمكن للأفراد تعلم مهارات مثل الاستدامة والحفاظ على البيئة.

وترى الباحثة أن هناك حاجة إلى تحسين جودة التعليم من خلال تبني رؤية لبناء نظام تعليمي جديد. ويجب أيضًا اتخاذ إجراءات وتغييرات في النهج التعليمي، بما في ذلك استخدام التكنولوجيا لتعزيز تعليم الطلاب وتعزيز مهارات التعلم التقني. كما يجب تعزيز التعلم القائم على المشروعات والتفكير النقدي والتواصل الفعال والتعاون والقدرة على التعلم مدى الحياة. ولا يمكن أن ننسى أهمية المعرفة والثقافة، والقانون، والأخلاقيات. وينبغي أن يتسم نظام التعليم بالمساواة والشمول، حيث يكون متاحًا للجميع بغض النظر عن ظروفهم الشخصية.

3.1.2 أُطر مهارات القرن الحادي والعشرين

قدم مجموعة متنوعة من المتخصصين التربويين وواضعي السياسات وقادة الأعمال والمجتمع وجهات نظر حول دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج الدراسية. تميزت هذه الجهود بصياغة أطر تشمل تصنيفًا شاملًا لمهارات القرن الحادي والعشرين في قطاع التعليم. كما انتهجت أساليب تهدف إلى تحضير الطلبة للتنافس والازدهار في الحياة والعمل. كما جرى التركيز على تحسين تدريب المعلمين على المهارات الرقمية وإصلاح الأنظمة المهنية في المدارس (Para, 2013).

ويُعَدّ تعليم مهارات القرن الحادي والعشرين محط اهتمام عالمي. إذ أصبح هذا التعليم استثمارًا منتجًا للدول، حيث يمكنه تمكين أفرادها ومجتمعاتها من تحقيق الازدهار الاقتصادي. لذلك، تسعى جميع حكومات العالم إلى تحقيق الريادة لبلادها من خلال تعزيز التنمية البشرية والثقافية للأفراد. بناءً على ذلك ظهرت العديد من الأطر العالمية التي حاولت تحديد المهارات الضرورية للخريجين من أجل النجاح والعمل في القرن الحادي والعشرين، وقد جاءت على النحو الآتي:

1.3.1.2 إطار منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية لعام 2005

(The Organization for Economic Cooperation and Development-OECD)

أجندته تسعى إلى "تمكين الشباب للعيش بنجاح وتطوير مجتمع قادر على أداء مهامه بكفاءة". يهدف هذا الإطار إلى مساعدة الشباب على التكيف مع التحديات الناجمة عن التطور التكنولوجي والاتجاه نحو العولمة. ويتعدى هذا الإطار التقليدي للمعرفة والمهارات، حيث يعتبر التفاعل مكملًا أساسيًا للتعلم. ويجرى تصنيف المهارات في هذا الإطار إلى ثلاث فئات رئيسة:

- الاستخدام التفاعلي للأدوات: يشمل استخدام اللغة والرموز، والنصوص، والمعلومات، والمعرفة، والتكنولوجيا بشكل تفاعلي.
- التفاعل في مجموعات متنوعة: يشمل هذا الجانب العمل الجماعي، والتخطيط، والتأكد من الاحتياجات والقيود.
- العمل بشكل مستقل: يشمل التعامل الفردي مع العمل، والتخطيط، والتأكد من الاحتياجات والقيود.

ويُولى هذا الإطار، اهتماما خاصا بأهمية التفاعل في المجموعات كوسيلة لتعزيز التعلم وتطوير المهارات، وتشدد أجندته على أهمية تطوير مهارات وكفاءات الشباب التي تمكنهم من التنمية الشخصية وتحقيق التقدم الاجتماعي، كما يُعتبر تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على المجتمع والأفراد جزءًا أساسيًا من هذا الإطار، كما وتسعى الأجندة لتحديد الكفاءات اللازمة لتقليل الفجوة بين متطلبات سوق العمل الحديث والإمكانيات التي يمكن للباحثين عن العمل تقديمها (OECD, 2005).

2.3.1.2 إطار المختبر التربوي للإقليم الشمالي المركزي

(NCREL-The North Central Regional Education Laboratory)

هو جهة تعليمية تهدف إلى تزويد الطلاب بالمهارات اللازمة لتحقيق النجاح في مجتمعاتهم وفي بيئة العمل في القرن الحادي والعشرين. واستنادًا إلى استطلاع آراء الخبراء في مجال التعليم واستعراض الأدبيات والأبحاث السابقة، وبالاعتماد على تقارير مفصلة تناولت متطلبات سوق العمل في القرن الحادي والعشرين، قسمت مهارات القرن الواحد والعشرين إلى أربع مجموعات رئيسة. تتضمن هذه المجموعات الأساسية مهارات العصر الرقمي التي تعد أساسية للحياة والعمل في مجتمع المعرفة، وتتمثل في القدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية وأدوات الاتصال وشبكات الإنترنت

للوصول إلى المعلومات وإنتاجها. وتشمل أيضًا مهارات التفكير الإبداعي، التي تجسد الإبداع والابتكار والتفكير العالٍ والتوجيه الذاتي، ومهارات الاتصال الفعّال، وهي تتضمن المسؤولية الشخصية والاجتماعية والاتصال الفعّال. أما مهارات الإنتاجية العالٍة، فتتضمن تحديد الأولويات والاستخدام الفعّال للأدوات التكنولوجية في العالم الواقعي لغرض التواصل والتعاون وحل المشكلات وإنجاز المهام (Metiri & NCRET, 2002).

3.3.1.2 إطار تقويم وتعليم مهارات القرن الحادي والعشرين

(Assessment and Teaching of 21st century Skills- ATCS)

هو جزء من مشروع عالمي تقدمها وتشرف عليها شركات كبيرة في مجال التكنولوجيا مثل انتل، سيسكو، ومايكروسوفت، يهدف هذا المشروع إلى تقديم تعريفات إجرائية واضحة لمفهوم كفاءات القرن الحادي والعشرين، وتهدف إلى توجيه كيفية تصميم أدوات مبتكرة يمكن استخدامها في التقويم التعليمي داخل الصفوف الدراسية (Griffin & et. al., 2015).

4.3.1.2 إطار اليونسكو في المنطقة العربية- التعليم للريادة

قام مشروع التعليم للريادة في الدول العربية كمبادرة مشتركة بين منظمة اليونسكو ومؤسسة "ستارت ريل" البريطانية. جرى تنفيذ هذا المشروع بواسطة مركز اليونسكو- بونيفوك الدولي للتعليم والتدريب التقني والمهني في بون، بالإضافة إلى مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية في بيروت. وتتمحور أجندة المشروع حول موضوع "التعليم الريادي". ويهدف إلى جمع ونشر خبرات وكفاءات جديدة وناجحة في مجال التعليم للريادة داخل أنظمة التعليم العربية. ويهدف أيضا إلى تقديم دعم فني لتطوير استراتيجيات تعزيز التعليم للريادة داخل هذه الأنظمة.

كما درست حالات واقعية حول وضع التعليم للريادة في الأردن، تونس، سلطنة عمان، ومصر بالتعاون مع المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، الذي يعد أحد مراكز بونيفوك في الأردن. شارك في هذه الدراسات خبراء من تلك الدول. وتركزت هذه الدراسات على تطوير مهارات التفكير العالٍ والاستعداد للمشاركة في سوق العمل. وتوصل إلى أن التعليم للريادة في النظام التعليمي يتأثر بعوامل شخصية وخارجية. تشمل العوامل الشخصية الكفاءات المهنية، ومهارات الاتصال، ومهارات التفكير العالٍ، بينما تشمل العوامل الخارجية الظروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية في المجتمع، والتي تؤثر بشكل مباشر على التعليم للريادة أو النظام التعليمي.

جرى التأكيد على أهمية وجود أدوات وأساليب تقويم في المدارس ترتبط بالمهارات والكفاءات التي يمكن اكتسابها وتتعلق بالتعليم للريادة، وكذلك جرى التركيز على الأساليب التي يستخدمها المعلمون

لتعزيز هذه المهارات في عملية التعليم. فضلًا عن التأكيد على أهمية وجود رؤية إقليمية حيث جرى تبادل الخبرات بين دول عربية مثل البحرين، المغرب، السلطة الفلسطينية، السودان، وسوريا، من خلال التعاون بين مكاتب اليونسكو في المنطقة العربية ومراكز يونيفوك. ورَكزت الجهود على تطوير استراتيجيات وخطط عمل في أنظمة التعليم العربية، مع التركيز على مجموعة من الأولويات مثل السياسات والتنسيق، تطوير المناهج، إعداد وتدريب المعلمين، توفير التجهيزات والمختبرات وتحسين البنية التحتية، وتعزيز الشبكات ووسائل التواصل (المصري واخرون، 2010).

إضافةً لما ورد أعلاه، يوضح تقرير معهد اليونسكو للإحصاء (2013) أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتي تعتبر واحدة من مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم، غالبًا ما يكون متأخرًا في الدول العربية. ولكن يتعلم الأطفال والشباب في العديد من الدول العربية كيفية استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل غير رسمي خارج البيئة المدرسية. وفي دراسة مقارنة قامت بها اليونسكو لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناهج الدراسية في عدة دول عربية، بما في ذلك مصر، حيث وجد أن التعليم الأساسي في مصر يعاني من نقص في تضمين أهداف محددة تغطي المهارات الأساسية لاستخدام الكمبيوتر، على الرغم من أن العديد من الأطفال في مصر يتعلمون بشكل غير رسمي كيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

كما تناول كلّ من جيان وآخرون (2015)، الإطار الأوروبي، الإطار الآسيوي – السنغافوري، الإطار الصيني، والإطار الروسي، وقد جاءت على النحو الآتي:

5.3.1.2 الإطار الأوروبي

تتمثل أجندته في "تعلّم كيفية التعلم"، حيث يهدف إلى إصلاح المناهج الدراسية لتطوير الكفاءات الرئيسة، من خلال تأمين آلية فعالة للتدريب في مرحلة التعليم الأساسي، تتضمن التركيز على الكفاءات اللغوية والقراءة والكتابة والرياضيات وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتي تؤهل الطلبة للتحضير لمرحلة البلوغ، وتشكيل الأساس لبيئة التعلم والعمل المستدامة في المستقبل. وذلك بتسليط الضوء على أهمية تعلّم كفاءات التفكير النقدي والإبداع، والمبادرة وحل المشكلات وتقييم المخاطر، واتخاذ القرارات وإدارة المشاعر. ويعد ذلك الأساس الاستمرارية التعلم مدى الحياة، مما يسهم في تحقيق التنمية والازدهار المستدامين.

6.3.1.2 الإطار الآسيوي – السنغافوري

تحمل أجندته عنوان "الأمة المتعلمة والمدارس المفكرة". وتسلط هذه الأجندة الضوء على القيم والسلوكيات الأساسية مثل الاحترام والنزاهة والرعاية والمرونة والوئام والمسؤولية. حيث تُعتبر

هذه العناصر حجر الزاوية في تعزيز الإدارة الذاتية، والوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، واتخاذ القرارات بشكل مسؤول وواعٍ، وإدارة العلاقات.

ويتمثل الهدف الرئيس لهذا الإطار في السعي لبناء شخصيات واثقة، وتشجيع التعلم الذاتي، وتعزيز المساهمة الفعّالة في المجتمع، وتشجيع المواطنة المسؤولة. ولتحقيق ذلك يجرى التركيز على اكتساب مهارات التواصل والتعاون واستخلاص المعلومات، ومهارات الوعي المدني والوعي العالمي وفهم الثقافات المتنوعة، ومهارات التفكير النقدي والإبداعي.

7.3.1.2 الإطار الصيني

يتمحور الإطار التعليمي في الصين حول السلوكيات والقيم التي يتبناها الطلبة. ويجرى التركيز على عدة عناصر رئيسة تتضمن القيم التي تعزز الرخاء والديموقراطية والمدنية والوئام، والحرية والمساواة والعدالة، وسيادة القانون، والوطنية والتفاني والنزاهة والصداقة. ويهدف هذا الإطار إلى تطوير المعرفة والمهارات لدى الطلبة، ويسعى لتعزيز السلوكيات الايجابية والقيم المثلى. ويعكس هذا التوجه أهمية تنمية الفرد، وتعزيز التعاون الاجتماعي والفخر الوطني، ويشجع على الابتكار والممارسات الإبداعية.

ومن الجدير بالذكر، أن الحكومة الصينية أعلنت على أهمية تحسين جودة التعليم بالاعتماد على معايير تقوية التنمية الشاملة للأفراد، وتجهزهم لتلبية احتياجات المجتمع. وهذا يتضمن وضع نظام إدارة وألية تتناسب مع مستوى جودة التعليم، وكذلك توجيه الموارد التعليمية نحو تحسين العملية التعليمية وجودة التعليم. وتشمل الإجراءات أيضًا وضع نظام قياسي وطني لضمان الجودة.

8.3.1.2 الإطار الروسي

جدول أعمال هذا الإطار يرتكز على تحقيق "التحول من نظام التعليم المعتمد على الاكتساب المعرفي إلى نظام التعليم المبني على الكفاءات." والهدف الرئيس لهذا الجدول هو تعزيز قدرة الطلبة على فهم المعلومات واكتساب المعرفة، بالإضافة إلى الاهتمام بصحتهم الشخصية وحياتهم الأسرية. كما يهدف إلى تحفيز الطلبة لإثراء حياتهم الثقافية الشخصية أثناء وقت الفراغ وتمكينهم من التكيف مع دورهم كمواطنين وناخبين ومستهلكين. هذا بالإضافة إلى تعليم الطلبة كيفية تحليل سوق العمل وتقييم الفرص الوظيفية، وكيفية التعامل مع العلاقات المهنية بطريقة أخلاقية وإدارة شؤونهم الشخصية.

يتميز هذا الإطار بتركيزه على جودة الحياة والترفيه. ويشمل عناصر مثل الاهتمام بصحة الفرد وحياته الأسرية، والمشاركة في الأنشطة الترفيهية المناسبة، وخلق بيئة فنية وثقافية غنية. ويمكن تصنيف الكفاءات الأساسية في هذا الإطار إلى خمسة أبعاد:

- الإدراك: وتشير إلى قدرة الفرد على الحصول على المعلومات والمعرفة.
- الحياة اليومية: وهي تتعلق بالاهتمام بالصحة الشخصية والحياة الأسرية.
- الترفيه الثقافي: وتعني القدرة على إثراء الحياة الثقافية الشخصية خلال أوقات الفراغ.
- المجتمع المدني: وهي ترتبط بتمكين الطلاب لأداء أدوارهم كمواطنين وناخبين ومستهلكين.
- العمل الاجتماعي: وتشمل تعليم الطلاب كيفية تحليل سوق العمل، وتقييم الفرص الوظيفية، وكيفية التعامل مع العلاقات المهنية بأخلاقية، وكيفية إدارة شؤونهم الشخصية.

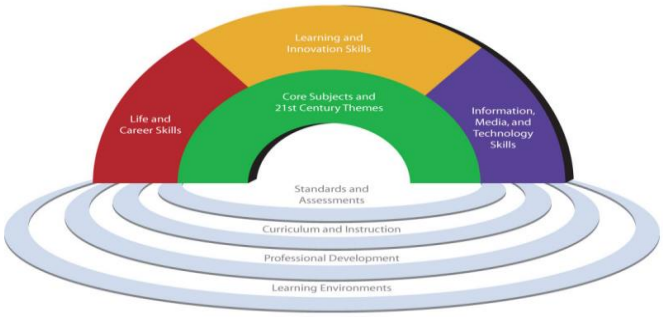
9.3.1.2 الإطار الأمريكي- الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (Partnership for 21st Century skills- P21)

تعد الشراكة مؤسسة أمريكية تسعى إلى تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية وصانعي السياسات التعليمية والرابطة القومية للتربية والشركات التجارية في الولايات المتحدة. طورت الشراكة رؤية جماعية موحدة للتعلم تعرف باسم إطار التعلم في القرن الحادي والعشرين، يصف هذا الإطار المهارات والمعرفة التي يجب على المتعلمين إتقانها للنجاح في العمل والحياة، وفيه حددت المهارات الضرورية للمتعلمين في القرن الحادي والعشرين وأكدت على ضرورة دمجها في مناهج التعليم وطرق التدريس والتقويم.

تأسست هذه المبادرة كمبادرة تعليمية غير ربحية في أوائل العقد 2000 بهدف تحديث المناهج التعليمية وتطوير مهنة التعليم وتحسين بيئات التعلم (الشمراني، 2020). وتعتبر الشراكة إحدى الجهات الرائدة في تعزيز التعليم الموجه نحو تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين، ولعبت دوراً مهمًا في تغيير مناهج التعليم في العديد من المدارس والأنظمة التعليمية حول العالم (ترلينج وفادل، 2013). يتمثل إطار الشراكة في المهارات الجوهرية، وموضوعات القرن الحادي والعشرين متعددة التخصصات المتعددة التي يتوجب على المتعلمين معرفتها (P21, 2009)، ومهارات القرن الحادي والعشرين، التي تشمل ثلاث مجموعات من المهارات، وتتضمن هذه المهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، والابتكار والإبداع والتعاون والقيادة والمهارات الرقمية ومعالجة المعلومات والاتصال، ومهارات العمل والحياة والفهم الثقافي المتعدد (Fadel, 2008)، وإضافة إلى ذلك، يتطلب أن يُدمج الإطار بأكمله مع أنظمة لازمة لدعم عملية التعلم- المعايير والتقييمات والمناهج وطرق التدريس، والتطوير المهني وبيئات التعلم، فقط حينها يكون المتعلمين مستعدين للحياة والعمل والازدهار بالاقتصاد المعرفي، كما تؤكد شلبي (2014) على ضرورة تضمين هذه المهارات في محتوى المواد الدراسية لتمكين الطلاب من التعلم واستخدام المعرفة بشكل فعال في المستقبل.

ومن الجدير بالذكر، أن ديدي (Dede, 2009) أشار في دراسته لمقارنة الأطر، إلى أن العديد من المفاهيم المركزية في أُطر مهارات القرن الحادي والعشرين تتشابه بين مختلف المؤسسات، ولكن يتميز إطار الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين بالتفصيل والتنظيم الأكبر، حيث يركز بشكل خاص على كيفية دمج هذه المهارات في المناهج التعليمية.

وإجمالًا، وفي معظم الأطر أعلاه، هنالك إجماع على مجموعة المهارات التي تجعل التعلم ناجحاً في القرن الحادي والعشرين على الرغم من اختلاف جهة إصدارها، هذه المهارات تمكن المتعلمين من التكيف مع تطورات الحياة وتلبية احتياجات سوق العمل الحديث. أما الإطار الذي اعتمدته الدراسة فهو الإطار الأمريكي، وقد جاء على النحو الآتي (شكل 1.2):



(P21 Framework Definitions, 2009, P. 1)

شكل (1.2): الإطار المفاهيمي لمهارات القرن الحادي والعشرين

4.1.2 مكونات مهارات الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (P21)

تشمل مكونات مهارات الشراكة على الموضوعات الجوهرية وموضوعات القرن الحادي والعشرين (CORE SUBJECTS AND 21st CENTURY THEMES) ومهارات القرن الحادي والعشرين كما يظهر في الشكل (2.2).

(Trilling & Fadel, 2009, p.48)

شكل (2.2): مكونات مهارات الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (P21)

1.4.1.2 الموضوعات الجوهرية وموضوعات القرن الحادي والعشرين

الموضوعات الجوهرية:

هي مجموعة من المواد الأساسية وموضوعات القرن الحادي والعشرين الضرورية لجميع المتعلمين في القرن الحادي والعشرين، والتي تشمل اللغة أو القراءة أو فنون اللغة، ولغات العالم، والفنون، والاقتصاد، والرياضيات، والعلوم، والجغرافيا، والتاريخ، والحكومة والتربية المدنية (ترلينج وفادل، 2013).

موضوعات القرن الحادي والعشرين:

بالإضافة إلى المواد الجوهرية، ترى الشراكة (P21, 2009) أنه من الضروري للمدارس أن تتجاوز مجرد التركيز على إتقان المواد الدراسية الأساسية، لتشمل أيضًا تعميق فهم المحتوى المعرفي عبر تحقيق مستويات أعلى من الإدراك من خلال دمج موضوعات القرن الحادي والعشرين متعددة التخصصات في المواد الأساسية، وتتمثل في الآتي:

- الوعي العالمي والذي يشمل فهم العالم المتنوع من حولنا، بما في ذلك مختلف الثقافات واللغات والأديان، ويتضمن تعلم ممارسات التعاون والاحترام المتبادل والحوار، سواء على المستوى الشخصي، في السياقات الاجتماعية المتعددة، في بيئات مختلفة ثقافيًا.
- فهم المال والاقتصاد والأعمال وريادتها ويعني اكتساب المعرفة اللازمة لاتخاذ قرارات مالية مدروسة على المستوى الشخصي، وفهم دور الاقتصاد في تشكيل المجتمع، بالإضافة إلى تطبيق مفاهيم ريادة الأعمال لتعزيز الإنتاجية والابتكار في محيط العمل.
- المعرفة المدنية والتي تعبر عن الاشتراك الفعّال في الحياة العامة، من خلال فهم كيفية الوصول إلى المعلومات الحكومية والمدنية والتفاعل معها، وممارسة الحقوق والواجبات المواطنية على مستوى الجهات المحلية والإقليمية والعالمية، وفهم تأثيراتها على عملية صنع القرارات المدنية.
- المعرفة الصحية تشير إلى قدرة الوصول إلى المعلومات الأساسية المتعلقة بالصحة وخدماتها، وفهمها واستفادتها لتحسين الحالة الصحية العامة، بالإضافة إلى معرفة الإجراءات الوقائية الضرورية للحفاظ على الصحة، واتخاذ قرارات صحية مدروسة على المستوى الفردي والأسري، والتعرف إلى القضايا الصحية والسلامة على المستوى العالمي.
- المعرفة البيئية تشمل الفهم الشامل للعوامل البيئية المحيطة وتأثيراتها، بما في ذلك الهواء، والطقس، والأرض، والطعام، والطاقة، والمياه، والنظام البيئي، وإدراك تأثير المجتمعات

على هذه العوامل، ومعرفة كيفية المحافظة عليها والتصدي للتحديات البيئية من خلال المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات الصحيحة.

2.4.1.2 مهارات القرن الحادي والعشرين

تتكون من ثلاث مجموعات من المهارات، وتضم كل واحدة منها مجموعة من المهارات الفرعية، وقد جاءت على النحو الآتي:

المجموعة الأولى: مهارات التعلم والابتكار (LEARNING AND MOTIVATION)

تتضمن المجموعة من مجموعة من تتمثل في الآتي:

- **التفكير الناقد وحل المشكلات:** هذه المهارة تتيح للمتعلمين تصميم أفكار مبتكرة وخلاقة، وتنفيذها على أرض الواقع من خلال صياغة المشكلات وتشخيصها وتفسيرها ومعالجتها بذكاء وفعالٍة (ملحم، 2017). وتتيح استخدام أساليب مبتكرة لاتخاذ قرارات حكيمة في حل المشكلة، مما يعزز من تفكيرهم الإبداعي وقدرتهم على التعامل مع المشكلات ببراعة وسرعة (ترلينج وفادل، 2013).
- **مهارات التواصل والتعاون:** هذه المهارة تشمل القدرة على التواصل بوضوح وفعالٍة باستخدام مهارات الاتصال الشفوية والكتابية (دحلان، 2020)، وتشمل القدرة على الاستماع وفهم ما يقال بدقة واحترام، وتمكن المتعلمين من التفاعل مع الآخرين وبناء علاقات اجتماعية والتعاون معهم بمرونة لتحقيق أهداف مشتركة، كما تقدم هذه المهارة قيمة للمساهمات الفردية لكل عضو في الفريق (ترلينج وفادل، 2013).
- **مهارات الإبداع والابتكار:** وهي المهارة التي تمكن المتعلم من الوصول إلى أفكار مبتكرة ذات قيمة، والتي تأتي في أغلب الأحيان من خلال التفاعل بين الطرق المختلفة للنظر إلى الأمور (Ted Taik, 2006, February)، وتتيح للمتعلمين التفكير بشكل إبداعي وتحويل الأفكار إلى حلول فعّالة وذات قيمة، حيث يمكنهم توليد أفكار جديدة ومبتكرة من خلال التفكير خارج الصندوق أو العصف الذهني، والعمل مع الآخرين على تنفيذ الابتكارات (العتيبي، 2020). وتتيح لهم تقييم الأفكار واختيار تلك التي يمكن تنفيذها بنجاح (ملحم، 2017)، وتمكنهم من تحويل الأفكار الإبداعية إلى واقع من خلال تنفيذ المشاريع والتعاون مع الآخرين لتحقيق الأفكار، وبحال حدوث فشل ما تمكنهم من التعامل معه واستخدامه كفرصة للتعليم والتحسين (Trilling & Fadel, 2009).

المجموعة الثانية: مهارات المعلومات والإعلام والتكنولوجيا Information Media, and (Technology skills) وتتمثل في الآتي:

- **الثقافة المعلوماتية:** هذه المهارة تسمح للمتعلمين بالبحث عن المعلومات بكفاءة واستخراجها ومعالجتها وتقييمها بفعالٍة (الشمراني، 2023)، والتحقق من مصادر المعلومات والتأكد من مصداقيتها والقدرة على التفريق بين المعلومات الصحيحة والمعلومات غير الصحيحة. وتمكنهم تحليل وتفسير المعلومات بشكل جيد وإدارتها بشكل فعّال (دحلان، 2020).
- **الثقافة الإعلامية:** هذه المهارة تمكن المتعلمين من تحليل وفهم كيفية بناء المعلومات الإعلامية وتأثيرها على المعتقدات والسلوكيات، وتمكنهم من فهم السياق الإعلامي والثقافي والاجتماعي الذي يؤثر على المعلومات (خميس، 2018)، وتتيح لهم اتخاذ قرارات أفضل وتقييم المعلومات بشكل أكثر حذرًا ووعيًا (دحلان، 2020).
- **ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصال:** تمكن هذه المهارة المتعلمين من استخدام التقنيات التكنولوجية وأدوات الاتصال بفعالٍة (دحلان، 2020)، وتمكنهم من البحث والتنظيم والتقييم وإنتاج المعلومات (خميس، 2018)، كما تبين لهم حقوق الملكية الفكرية والأخلاقيات المتعلقة بالوصول واستخدام تكنولوجيا المعلومات (P21, 2009).

المجموعة الثالثة: مهارات الحياة والمهنة (LIFE AND CAREER SKILLS) وتتمثل في:

- **التكييف والمرونة:**

  - التكييف: هذه المهارة تمكن المتعلمين من التكيف مع البيئة والظروف المتغيرة بفعالٍة، يعملون بكفاءة في ظل الغموض وتغيير الأولويات، ويكيفون استراتيجياتهم وسلوكهم وفق جداول زمنية (P21, 2009).
  - المرونة: العمل بفاعلية في مختلف البيئات والاستفادة من التغذية الراجعة، والتعامل بإيجابية مع الثناء والنقد، وتفهم وجهات النظر والمعتقدات المتنوعة بالحوار والمناقشة والموازنة للوصول إلى حلول قابلة للتطبيق (خميس، 2018).

- **المبادرة والتوجيه الذاتي:**

قدمت الشراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين (P21, 2009) مفهوم مهارة المبادرة والتوجيه الذاتي بثلاث جهات رئيسة، وقد جاءت على النحو الآتي:

- إدارة الوقت والأهداف: يجب على المتعلمين أن يكونوا قادرين على تنظيم وقتهم بفعالٍة لتحقيق النجاح. يجب أن يكونوا قادرين على وضع أهدافهم بمعايير محددة وتطوير خطط لتحقيقها بمبادرة ذاتية.، ويجب عليهم أن يحققوا التوازن بين الأهداف التكتيكية (قصيرة الأجل) والاستراتيجية (طويلة الأجل)، والاستفادة من الوقت وإدارة عبء العمل بكفاءة.
- العمل بشكل مستقل: يجب أن يكون لديهم القدرة على مراقبة المهام وتحديدها وتحديد أولوياتها وإكمالها بدون الحاجة إلى إشراف خارجي.
- التوجيه الذاتي: بمعنى على المتعلمين ان يتجاوزوا الاتقان الأساسي للمهارات أو المناهج الدراسية ليشمل استكشاف وتوسيع نطاق التعلم وتوفير الفرص لاكتساب الخبرة، وإظهار المبادرة في تحسين مستويات المهارة نحو المستوى المهني، والالتزام بعملية التعلم كعملية مستمرة طوال الحياة. ويشمل أيضًا التفكير بشكل نقدي في التجارب السابقة من أجل التقدم في المستقبل.

- **المهارات الاجتماعية والتفاعل عبر الثقافات المتنوعة:**

يجب على المتعلمين أن يكونوا قادرين على التفاعل مع الآخرين بفعالٍة، وأن يستمعوا بعناية، ويراعوا مشاعرهم، كما عليهم أن يتعلموا متى يجب أن يكونوا مستعدين للاستماع للآخرين ومتى يجب أن يشاركوا في الحوار، ويجب التصرف بأسلوب محترم ومهني في العمل مع فرق متنوعة ذات ثقافات متعددة، وأن يستفيدوا من هذا التنوع الثقافي لخلق أفكار جديدة وزيادة الابتكار وجودة العمل، كما يجب أن يكونوا على استعداد لقبول وفهم واحترام وجهات نظر وقيم ذوي الخلفيات الثقافية المختلفة (Trilling & Fadel, 2009).

- **الإنتاجية والمساءلة:**

يجب على المتعلمين أن يكونوا قادرين على تحديد أهدافهم وتحقيقها بنجاح، حتى في وجود العقبات والضغوط والمنافسة، وأن يتعاونوا مع أعضاء فريق العمل بإيجابية وأخلاقية، كما عليهم تحديد احتياجاتهم وترتيب أولوياتهم وإدارة الوقت بشكل فعال لتحقيق أقصى إنتاجية ممكنة، وأن يتحملوا المسؤولية عن نتائجهم وأن يكونوا مستعدين لمراجعة ومراقبة أدائهم (خميس، 2018).

- **القيادة والمسؤولية:**

يجب على المتعلمين أن يكونوا قادرين على تأثير إيجابي في قيادة الآخرين وتشجيعهم على تحقيق أقصى إمكانياتهم، وأن يتصرفوا بمسؤولية تجاه مصلحة المجتمع الأكبر وأداء المهام والواجبات الملقاة على عاتقهم بدقة، وأن يسعوا لتحفيز الآخرين وتوجيههم نحو أهداف مشتركة أو رؤية محددة

والاستفادة من نقاط قوة الآخرين، وأن يتصرفوا بنزاهة وجدية في استخدام نفوذهم القيادي لتحقيق أداء متميز (Beers, 2011).

إجمالًا، هذه المجموعات من المهارات تهدف إلى تجهيز المتعلمين بالأدوات والقدرات اللازمة للتفكير الناقد وحل المشكلات، وتطوير مهارات التواصل والتعاون، وتعزيز الإبداع والابتكار، وتساعد أيضًا في تنمية الوعي بالمعلومات والثقافة الإعلامية والعالمية، وتُعلم كيفية التكيف مع التقنيات والتكنولوجيا والتعامل مع التحديات البيئة والظروف المتغيرة بفعالٍة، والعمل بفاعلية في مختلف البيئات، وتوفر الفرص لاكتساب الخبرة، والتفاعل مع الآخرين، والاستفادة من التنوع الثقافي، وتساعد في مراجعة الأداء وتحمل المسؤولية، وتؤثر في قيادة الآخرين إيجابيًا.

تجزئة مهارات القرن الحادي والعشرين

جزئت الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين مهارات القرن الحادي والعشرين إلى إحدى عشر مهارة فرعية، وهي: التفكير الناقد وحل المشكلة، الاتصالات والتعاون، الثقافة المعلوماتية، الثقافة الإعلامية، القيادة والمسؤولية، الإبداع والابتكار، ثقافة تقنية المعلومات والاتصال، المرونة والتكييف، المبادرة والتوجيه الذاتي، الإنتاجية والمساءلة، التفاعل الاجتماعي والتفاعل عبر الثقافات.

وقام ترلينج وفادل (2013) بتقسيم تلك المهارات إلى سبع مهارات فرعية لجعلها أسهل في الاستيعاب، وهي: التفكير الناقد وحل المشكلة Critical Thinking & Problem solving وثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام Communication, Information & Media Literacy والتعاون والعمل في فريق والقيادة Collaboration & Teamwork والإبداع والابتكار Creativity & Innovation وثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال Computer & Information and communication Technology والمهنة والتعلم المعتمد على الذات Career & Self-Reliant Learning وفهم الثقافات المتعددة (التبادل الثقافي) Cross Culture.

المهارات الجوهرية

القراءة Reading, الكتابة wRiting, وعلم الحساب (الرياضيات) 3Rs =aRithmetic

معادلة التعلم من أجل القرن الحادي والعشرين

مهارات القراءة والكتابة والرياضيات (علم الحساب) x المهارات السبع =

(3Rs) X (7Cs) = مجموعة المهارات التي تجعل التعلم ناجحاً في القرن الحادي والعشرين

3.4.1.2 طرق اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين

21st CENTURY SUPPORT SYSTEMS

يقدم إطار العمل للتعلم في القرن الحادي والعشرين P21 Framework for 21st Century Learning (Partnership for 21st Century Skills, 2009) عناصر أو أنظمة دعم لازمة تربوية لضمان إتقان المتعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين والشكل (3.2) يوضح إطار العمل للتعلم في القرن الحادي والعشرين، وتشمل تلك العناصر المعايير والتقييم، المنهج وطرق التدريس، التطوير المهني، البيئات التعليمية، وقد جاءت على النحو الآتي:

(P21 Framework Definitions, 2009, P1)

الشكل (3.2): إطار العمل للتعلم في القرن الحادي والعشرين

المعايير والتقييم:

تركز المعايير على تعميق فهم مهارات القرن الحادي والعشرين بدلاً من تحصيل المعرفة السطحية، وتعمل على ربط الموضوعات الأساسية والموضوعات متعددة التخصصات مع مهارات القرن الحادي والعشرين، وإشراك المتعلمين في حل المشكلات ذات الصلة بشكل فعّال في بيئات العمل الحقيقية التي ممكن أن تواجههم في مراحل الدراسة العليا أو العمل أو الحياة بشكل عام، وتتضمن مقاييس لقياس مستوى الإتقان في هذه المهارات، أما التقييم، فيجرى تقييم المتعلمين من خلال اعتماد اختبارات ذات جودة عالِية، بالإضافة إلى التقييمات التكوينية والختامية في سياق الفصول التعليمية، كما يجرى تقديم التغذية الراجعة المفيدة حول أداء الطلاب كجزء من عملية التعلم اليومي، ويتطلب هذا التقييم توازنًا بين التقييمات المعززة بالتكنولوجيا والتقييمات التكوينية والختامية التي تقيس مدى إتقان المتعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين، بالإضافة إلى ذلك، يجرى توفير ملف عمل تقييمي للمتعلمين يشار فيه سيرة إتقانهم لمهارات القرن الحادي والعشرين لجهات العمل المتوقعة مستقبلًا، بالتالي تُقييم فعالِية النظام التعليمي في تحقيق مستويات عالِية من كفاءة المتعلمين في مهارات القرن الحادي والعشرين.

المنهاج وطرق التدريس:

تُعلم مهارات القرن الحادي والعشرين في سياق المواد الأساسية وموضوعات القرن الحادي والعشرين متعددة التخصصات، وتركز على توفير الفرص لتطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين عبر المنهاج القائم على الكفاءة للتعلم، واستخدام أساليب التعلم المبتكرة التي تدمج التقنيات الداعمة القائمة على الاستفسار وحل المشكلات ومهارات التفكير العليا.

التطور المهني:

تتمحور عملية التطوير المهني للمعلمين في القرن الحادي والعشرين حول كيفية استغلال الفرص المتاحة لهم لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين والأدوات والاستراتيجيات التعليمية في ممارساتهم الصفية، إذ يُساعدهم هذا التطوير على تحديد الأنشطة التي يمكن تبنيها أو إلغائها كما أنه يوازن بين التعليم المباشر وأساليب التدريس الموجهة نحو المشاريع، ويوضح كيف يمكن لفهم أعمق للموضوع أن يعزز حلاً للمشكلات وتنمية التفكير النقدي وغيرها من مهارات القرن الحادي والعشرين، بالإضافة إلى ذلك، يُمكّن التطوير المهني للمعلمين من حيث تحديد نقاط قوة وضعف المتعلمين، وبالتالي يجرى توجيه أساليب التعلم الخاصة لهم. ويُساعد هذا التطوير أيضًا المعلمين على تطوير قدراتهم واستخدام استراتيجيات متنوعة للوصول إلى مجموعة متنوعة من المتعلمين، وبناء بيئات تعليمية تدعم التعلم المتميز.

البيئات التعليمية:

تعني بيئات التعلم في القرن الحادي والعشرين إنشاء ممارسات تعليمية، وموارد بشرية، وموارد مادية تدعم تعلم وتطوير المهارات للطلاب في هذا العصر، كما تسعى هذه البيئات إلى دعم مجتمعات التعلم المهنية، وتشجيع التعاون وتبادل أفضل الممارسات بين المعلمين، مع تكامل مهارات القرن الحادي والعشرين في سياق الفصول الدراسية، وكما تهدف أيضًا إلى توفير فرص تعلم ذات صلة بالعالم الحقيقي، وتوفير أدوات وتقنيات وموارد عالِة الجودة للتعلم، بالإضافة إلى توفير بنية تحتية للتعلم الجماعي والفردي، وتسعى أيضًا إلى دعم المشاركة المجتمعية والدولية في التعلم، سواء كان ذلك وجها لوجه، عبر الإنترنت.

2.2 الإطار النظري حول محور ثقافة التغيير

تتقاطع فكرة التغيير والثقافة في محيط مترابط يتسم بالتأثير المتبادل، حيث تشكل هذه الروابط قاعدة داعمة تُسهم في ترسيخ وتحقيق استقرار عمليات التغيير على الصعيدين الفردي والمؤسسي. ويُعَدّ التغيير جزءًا أساسيًا من حياة المؤسسات، وبشكل خاص، المؤسسات التعليمية، فالقدرة على التكيف مع التغيرات في البيئة وتحسين أداء العمليات تُعَتَّبر عوامل حاسمة لتحقيق النجاح والبقاء لفترات طويلة، كما يجب أن تكون القيادة والإدارة وفرق العمل على استعداد لاستقبال التغيير بفتح الذهن واستشراف المستقبل بوعي.

ولضرورة الفهم العميق لموضوع ثقافة التغيير، ولارتباطه الوثيق مع موضوع التغيير وإدارته وقيادته، يتناول هذا المحور مفهوم التغيير، مفهوم إدارة التغيير، القيادة الإدارية، قيادة التغيير ويتناول ثقافة التغيير والتغيير الثقافي.

1.2.2 مفهوم التغيير

يُعتبر التغيير ضرورة طبيعية وجزءً حتميًا من الحياة. إنه عملية ديناميكية وتطورية، تستند إلى استراتيجيات وأساليب معينة يستخدمها الأفراد أو المؤسسات للتطور والتحسين. ويُعَدُّ التغيير عملية الانتقال من حالة إلى أخرى، بغض النظر عن كيفية هذا الانتقال أو مداه وتأثيراته وأسبابه. ويمكن أن يكون التغيير مقصودًا أو عرضيًا، جزئيًا أو شاملًا، إيجابيًا أو سلبيًا، سريعًا أو تدريجيًا، وقد يتعلق بالجوانب المادية أو الجوانب المعنوية (الصيرفي، 2006). كما ويُعَدُّ التغيير عملية الانتقال من الواقع الحالي إلى الواقع المأمول خلال فترة زمنية محددة، باستخدام وسائل معروفة لتحقيق أهداف المؤسسة بأقل وقت وجهد ممكن (المزين، 2021).

ويُعرف بيترسون (Peterson, 1998، كما ورد في سيد، 2015، ص. 313) التغيير بأنه: "التحرك من الوضع الحالي الذي نعيشه إلى وضع مستقبلي أكثر كفاءة وفاعلية، والتغيير إما أن يحدث بدون تخطيط متعمد أو يحدث نتيجة جهود هادفة ومقصودة ويسمى تغييرًا مخططاً".

ويُفسّر التغيير على أنه الفعل الذي يقوم به الفرد للتخلص من شيء معين من أجل استبداله بآخر، مما يُعَزّز صعوبة البقاء في نفس الحالة. ويمكن أيضًا أن يكون التغيير مخططًا ومنظمًا وفقًا لتطلعات محددة (بوعلاق وسعيدي، 2014).

ويعد التغيير ظاهرة حياتية تترابط بشكل وثيق مع الزمن، حيث يمكن أن يحدث تلقائيًا دون تخطيط مسبق أو يكون مخططًا ومنظمًا، كمظهر للتقدم نحو الأفضل والتطور (بومزايد وآخرون، 2004).

ويُفسر على أنه عملية تحول الفرد أو المؤسسة من واقعه الحالي إلى واقع مرغوب آخر خلال فترة زمنية محددة، باستخدام أساليب وطرق معروفة ومدروسة لتحقيق أهداف قصيرة أو طويلة الأجل (نوادري، 2020).

وهو يشير إلى قيام المنظمة بإجراء تغيرات في الهيكل التنظيمي واستبدال الرئيس التنظيمي وتغيير الموظفين وتغيير استراتيجية الإدارة والتغيير التكنولوجي والتغييرات في القيم المشتركة (Fleming & Millar, 2019).

ولهذ فالتغيير هو عملية التحول من الواقع الحالي للفرد أو المنظمة إلى واقع آخر منشود مرغوب الوصول إليه خلال فترة زمنية محددة بأساليب وطرق معروفة لتحقيق اهداف معينة.

1.1.2.2 دواعي التغيير

لقد تناول العديد من الكتاب والباحثين القوى والأسباب التي تدفع المؤسسات للتغيير، فمنهم من تناول القوى الداخلية المتمثلة بوعي وإدراك المديرين والقيادات داخل المؤسسة بضرورة القيام بعملية التغيير، والتي تنبع من تطور وعي العاملين داخل المؤسسة وزيادة طموحاتهم واحتياجاتهم، وتشمل أيضًا تطور المؤسسة نفسها ونموها، بما في ذلك التغيير في أهدافها وتحول في قيمها وثقافتها. ولا يقتصر التأثير على مجرد الوعي، بل يشمل أيضًا تحسين أداء العاملين في المؤسسة وزيادة مستوى رضاهم (بوعلاق وسعيدي، 2014).

ومنهم من تناول القوى الخارجية التي تشمل تغييرات في السياق السياسي والتحولات في الرأي العام، والتي تمتلك القدرة على التأثير في القرارات والمساهمة في عمليات التغيير. كما يمكن أن تظهر تغييرات في القوانين واللوائح الحكومية أو تطوُّر قوانين جديدة تتطلب تعديلًا في أساليب العمل. وليس الأمر مقتصرًا على التأثيرات السياسية فقط، بل تشمل أيضًا تغييرات في القوى الاجتماعية واحتياجات المجتمع وتوقعات المواطنين، مثل الاهتمام المتزايد بالقضايا البيئية (حريم، 2004). بالإضافة إلى القوى التكنولوجية التي يمكن أن تفتح آفاقًا جديدة للتغيير في كيفية تقديم المحتوى وتفاعل الأفراد معه، سواءً كان ذلك من خلال ظهور تكنولوجيا جديدة أم استفادة أفضل من التكنولوجيا المتاحة (العميان، 2004).

2.1.2.2 معايير التغيير

لكي يكون التغيير مقبولًا وليس مجرد تغيير من أجل التغيير، أشار بومزايد وآخرون (2004) إلى الحاجة إلى توفر معايير محددة للتغيير. ومن هذه المعايير: معيار الضرورة الذي يتطلب النظر إلى حاجة المؤسسة لإجراء التغيير، وتبرير ضرورة التغيير، وتعظيم الفوائد من إجراءه وملاءمته،

وتجاوز المقاومة المحتملة. ومعيار المنفعة الذي يراعي التوازن بين المنافع المحتملة لبعض الأفراد والقيود المحتملة على منافع آخرين، حيث قد تكون التغييرات المتكررة مفيدة للبعض وقيودًا على آخرين، ويمكن أن يكون التغيير للوقاية من الأضرار أو الخطر، أم لتحسين الوضع الراهن. أما معيار الفائدة، فيُعتبر الأكثر حسمًا في قبول التغيير، إذ يتعامل مع الجوانب الشخصية، وكيفية تتحسن حياة الفرد وما الذي سيكسبه من وراء قبوله، مقابل ما قد يفقده أو يقيده، وأن تحديد الفائدة الشخصية يلعب دورًا حاسمًا في تحديد مدى استعداد الأفراد لتبني التغيير.

كما قدم كوتر (Kotter,1996) معايير التغيير التي تعتمد على السياق والمشروع، وتمثلت في التأكيد على وجود دافع قوي للتغيير، سواء لحل مشكلة معينة أم لتحسين الوضع الحالي، ووضع خطة دقيقة لتنفيذ التغيير، مع مراعاة الموارد المتاحة وتحديد جدول زمني محدد، والحصول على تأييد وموافقة معظم الأطراف والجهات المعنية، مع التركيز على الحصول على 75% على الأقل من موافقة الأطراف المعنية، وتنفيذ التغيير بشكل فعال ومتناسق وفقًا للخطة المعدة، وإجراء تقييم دوري وقياس لتأثير التغيير، مع الاحتفاظ بإمكانية إجراء تعديلات إذا كانت هناك حاجة لذلك.

وذكر الفايز والناهض (2023) أن كوتر أكد على أن التغيير ليس حدثًا بل هو عملية تتكون من مراحل متتالية، حيث تبنى كل مرحلة على الأخرى. ورغم وجود ضغوط تسريع العملية، فإن المديرين الناجحين يدركون أهمية عدم تخطي بعض المراحل. فالاختصار في الطريق لإنجاز العمل قد لا يؤتي بالنتائج المرجوة في نهاية المطاف، وقد يؤدي إلى عدم نجاحه أصلًا.

3.1.2.2 تصنيفات التغيير

يعتبر تصنيف طبيعة التغيير أمرًا أساسيًا، نظرًا لتأثيره المباشر على مستويات الأفراد في مختلف جوانب حياتهم، وذلك من خلال: البُعد الإدراكي أو المعرفي، القدرات العملية، الأدوار والسلوكيات، والقيم (بومزايد وآخرون، 2004). وفي سياق مشابه، قامت دراستي كلّ من بوعلاق وسعيدي (2014) والمطيري (2020) بتصنيف التغيير إلى ثلاث فئات رئيسة، وقد جاءت على مستوى الهيكل التنظيمي للمؤسسة، والذي يؤثر على طرق العمل ونوع العلاقات بين العاملين، وماهية أدوارهم وصيرورة علاقتهم ببعضهم البعض. والتغيير على مستوى التطور التكنولوجي، والذي يؤثر على معارف العاملين. كما يمكن أن يؤثر على طرق الاتصال، الأدوار والسلطات، حيث تعتبر السلطة مصدرًا قويًا للتغيير، ومن خلالها يمكن تنفيذ التفاوض والمساومة. وأخيرا التغيير على مستوى الأشخاص، إذ يُعتبر الأفراد أساس التغيير، ونجاح عملية التغيير يتوقف على مساهمتهم الفعّالة. يؤثر التغيير بدوره على سلوكياتهم ومستوياتهم المعرفية وقدراتهم العملية، إضافة إلى أدوارهم وقيمهم.

وفي المجال التربوي، صنّف هوبرمان التغيير في السياق المدرسي إلى: تغيير مادي يشمل تحسينات في التجهيزات المدرسية والبنية التحتية، وتغيير في المفاهيم يركز على عناصر المنهاج التعليمي، سواء كان ذلك من خلال تطويره أم تغيير طرق نقل المعلومات أم كيفية امتصاصها، وتغيير في العلاقات البشرية الذي يتناول التغيير في الأدوار والعلاقات بين المعلمين والطلبة، وكذلك بين المعلمين والإداريين، وحتى بين المعلمين أنفسهم (عطية، 2019).

4.1.2.2 مجالات التغيير

يعتبر القرواني (2016) أن مجالات التغيير متنوعة وشاملة، وتمثل أحد العوامل الرئيسة في نجاح أي عملية تغيير، فقد أشار إلى التغيير على مستوى الأهداف والاستراتيجيات، والذي يتضمن تعديل الأهداف لمواكبة التغيرات في البيئة المحيطة بالمؤسسة، مع مراعاة أن تكون الأهداف مرنة وقابلة للتكيّف مع متطلبات الوقت. ثم هناك التغيير على مستوى السياسات والقواعد الحاكمة، حيث يجب تعديل السياسات والقواعد لضمان التوافق مع المتغيرات.

كما يتضمن التغيير على مستوى الأعمال والأنشطة تطوير أعمال جديدة أو التخلي عن أعمال قائمة لمواكبة التغيرات المعاصرة. وليس ذلك فقط، بل يشمل التغيير على مستوى الهيكل التنظيمي وأساليب الإدارة، وتحسين هيكل المؤسسة وتعزيز العلاقات التنظيمية لزيادة الكفاءة وتحسين تنظيم العمل. وبالإضافة إلى ذلك، هناك التغيير على مستوى الأنماط القيادية الذي يتعلق بتغيير النمط القيادي لتحسين التوجيه والإشراف داخل المؤسسة. ولا يمكن تجاهل التغيير على المستوى الثقافي الذي يتعلق بتغيير الثقافة المؤسسية والأنظمة المتعلقة بالقيم، والمهارات، والدوافع لضمان التكيف مع متطلبات التغيير. وأخيرًا، يشمل التغيير على المستوى التكنولوجي تبني التكنولوجيا الحديثة والاستفادة منها في عمليات التعليم والإنتاجية لمواكبة التقدم العلمي والتقني.

5.1.2.2 عوامل نجاح التغيير

تُعد عوامل نجاح التغيير متنوعة، ويتوجب توفير مجموعة منها لضمان نجاح عملية التغيير على جميع الأصعدة، وفي هذا السياق يشير بوعلاق وسعيدي (2014) إلى عدة عوامل التي تشمل الايمان القوي بحتمية التغيير والقادة كقدوة للتغيير، مع مراعاة الجوانب الإنسانية للأفراد وتحديد أهداف قابلة للتنفيذ والقياس، وكما تشمل أيضًا دعم وتشجيع المشاركين والبدء من خلال فرق عمل، وتوفير جو عام مواتٍ للتغيير ومشاركة الأفراد الجاهزين للتغيير في وضع أهداف التغيير، ويجب أيضًا توضيح أسباب وفوائد التغيير ومعرفة مصادر التغيير وتشخيص المشكلات بدقة، ويتعين التعامل مع مقاومي التغيير بذكاء وتوفير الموارد المساندة بجميع أشكالها، وكما يجب تطوير المهارات وتقديم المعلومات للعاملين وجعل نتائج الأداء هي الهدف الرئيس في التغيير مع التركيز

على الاستمرارية في التجديد، تلك العوامل تسهم بشكل كبير في تحقيق نجاح عملية التغيير وتحسين أداء المؤسسة.

كما أشار العطيات (2006، كما ورد في الثبيتي، 2017).إلى المبادئ العشرة التي وضعها الكاتب Douglas K Smith، والتي يُنصح القادة بها لضمان نجاح عمليات التغيير، ويتمثل النجاح في تنفيذ عمليات التغيير في القدرة على توظيف قادة يكونون قدوة في تطبيق التغيير على جميع جوانب سلوكياتهم الإدارية، وفي تشجيعهم للعاملين على تعزيز السلوكيات المتناسبة مع الاتجاه المطلوب للتغيير، ويتضمن هذا تبسيط لغة التغيير لجعلها سهلة ومفهومة، وبدء عمليات التغيير من خلال العمل الجماعي في الفرق، مع التركيز على أن الجهود الجماعية أكثر فعالِة. يُظهر النجاح أيضًا من خلال تبني أسلوب الإبداع والتحدي، والاستماع إلى جميع الآراء والاقتراحات النافعة، وتجربتها بدلاً من رفضها فورًا، بالإضافة إلى ذلك، يتطلب النجاح توفير فرص للعاملين للتعلم النظري والعملي، وتقديم المعلومات والدعم لتبني المتغيرات الجديدة، مع ضمان فهم العاملين لأدوارهم في تحقيق التغيير، مدركين أن عدم وضوح هذه الأدوار يمكن أن يعرقل التجاوب والتبني للتغيير، ويبرز النجاح أيضًا من خلال تعزيز فكرة أن مركز التصميم الإداري الجديد يجب أن تكون الوظائف التي يقوم بها العاملون، وليس فقط سلطات اتخاذ القرارات التي يمتلكونها، بالإضافة إلى ذلك، يعتبر النجاح تحقيق هدف رئيس يتمثل في تعديل سلوك الأفراد وتطوير مهاراتهم، ويركز على الأفراد الذين يتفاعلون بفعالِة مع التغيير، مشجعًا إياهم على مساعدة الآخرين في تبني وتقبل التغيير، مما يؤدي إلى تسارع تدريجي في عمليات التغيير حتى تصبح جزءًا لا يتجزأ من طبيعة المؤسسة.

ويرى بومزايد وآخرون (2004) إلى أن تحقيق نجاح التغيير يتطلب التفاعل والتزام ثلاث مجموعات من الأفراد وهم: الدافعون للتغيير (الذين يمتلكون القدرة والشرعية لتفعيل التغيير، وعمومًا يكونون المحركين أو المدراء، والمشاركون في التغيير (الأفراد المسؤولون عن تنفيذ التغيير وتحويله إلى واقع عملي)، والأفراد الذين يحتاجون إلى تعديل سلوكياتهم وطرق عملهم كنتيجة لعملية التغيير.

وكما يميز بومزايد وآخرون (2004) بين حالتين من ردود الفعل تجاه التغيير، سواء كانت إيجابية أو سلبية. فرد الفعل الإيجابي يتمثل في:

- الاتصال لضمان إشعار الأفراد بنية التغيير.
- تعزيز الوعي بالتغيير لتسهيل فهم جوانبه الأساسية.
- تحقيق الفهم الكامل للتغيير يؤدي إلى توعية الأفراد.
- التبني لرؤية إيجابية وتقديم الدعم اللازم لعملية التغيير.

- تنفيذ خطوات التغيير مع التركيز على اكتشاف المشكلات وحلها.
- اعتماد خطوات التغيير والتعامل مع القضايا ذات الصلة على المدى الطويل.

ويتمثل رد الفعل السلبي: في

- عدم الاهتمام والمبالاة، وتجاهل الأمور.
- تشوش وارتباك في فهم التغيير.
- رؤية سلبية تولّد مقاومة للتغيير، مما يثير المقاومة للتصدي له.
- رفض دعم تنفيذ التغيير.
- محاولة فاشلة لتحقيق التغيير.
- الفشل في تحقيق التغيير بعد جهد مكثف.

6.1.2.2 متطلبات التغيير المدرسي

ينظر عطية (2019) إلى متطلبات التغيير المدرسي من عدة رؤى، وتتمثل في تحديد الرؤية المستقبلية لجودة التعليم والاهتمام بالمعرفة كشرط أساسي لتحقيق التغيير في المدرسة، ويجب على النظام التربوي تحديد هذه الرؤية وترسيخها في عملياته وقراراته. كما وتتمثل في تعامل العاملين في المدرسة بفعالٍة مع التغييرات الداخلية والخارجية، ويتوجب عليهم تحديد استفادتهم الشخصية من هذه التغييرات وقياس تأثيرها على المدرسة والفئات المستهدفة.

وأضاف أيضا أن تحقيق التغيير الفعال يتطلب تنسيقًا جيدًا بين العناصر المختلفة، مثل الاتصال الفعّال ونظم التدعيم، ويجب أن يكون هناك انسجام بين جميع العناصر لضمان تحقيق التغيير بشكل فعّال. ويجب أن تتوفر إرادة وعزيمة لتحقيق التغيير والتطوير المستهدف، وذلك يتطلب التحضير للتطوير المدرسي بتخصيص الوقت الكافي للدراسات والعمليات التطويرية وتوفير الإمكانيات المادية الكافية. ويتطلب التحضير للتطوير المدرسي تعزيز مشاركة المعلمين في عمليات التطوير وتوفير البيانات والمعلومات الكمية والنوعية اللازمة لاتخاذ قرارات صائبة وناجحة.

كما يرى الثبيتي (2017) أن متطلبات نجاح التغيير في المدارس تندرج تحت ثلاث متطلبات أساسية والتي تتضمن متطلبات تنظيمية من خلال جعل الهيكل التنظيمي للمدرسة أكثر مرونة، وذلك بالتحول من الهيكل الهرمي إلى الهيكل الأفقي، وتطوير السياسات وقواعد العمل بالمدرسة وإيجاد بيئة تنظيمية تكون أكثر مرونة وأقل مركزية، وتبسيط إجراءات العمل بما يتناسب مع خطة التغيير التنظيمي في المدرسة، والعمل بمبدأ تفويض الصلاحيات، وزيادة مساحة مشاركة المعلمين في صنع واتخاذ القرار والتخفيف من الإجراءات المصاحبة له، ووضع أنظمة الحوافز والمكافآت، وربطها بمستويات الأداء في المدرسة.

وأما المتطلبات البشرية فتتمثل في توافر العدد الكافي من المعلمين والإداريين بالمدرسة، يسهم في توزيع المهام والواجبات بشكل يقلل من الأعباء الوظيفية الموكلة إليهم، وبالتالي يزيد من فرص قبولهم للتغيير التنظيمي وانخراطهم في عملياته، وتأهيل القادة منهم وتدريبهم على مهارات قيادة التغيير، ليتمكنوا من قيادة التغيير التنظيمي، وتطوير قدرات المعلمين والإداريين، وتنمية مهاراتهم، وتشجيع العمل التعاوني بالمدرسة.

وتتمثل المتطلبات المادية في ملائمة المبنى المدرسي وتجهيزاته لاحتياجات عمليتي التعليم والتعلم، وزيادة مخصصات الميزانية التشغيلية للمدرسة، ولوفاء بمتطلبات التغيير التنظيمية والبشرية والمادية، وتوافر مصادر للتدريب بالمدرسة، وتدعيم التطوير المهني بالمجتمع المدرسي، وتوافر وسائل الاتصال والتجهيزات التقنية بالمدرسة تسهم في تحسين العملية التعليمية، والعمل على زيادة الموارد المالية للمدرسة بتفعيل الشراكة المجتمعية.

7.1.2.2 نظم دعم نجاح التغيير في المدرسة

يعتمد نجاح عملية التغيير في المدارس على تبني دور قيادي يشمل محتوى عملية التغيير، فقد قدم ماكيث ومورتيمور (2009) لهذا الدور بمجموعة من العناصر التي قد تسهم في تسهيل العملية، وتتمثل في التزام قادة التغيير بالمجال المراد تحسينه وشعورهم بالمسؤولية، والسعي الحازم والمتواصل نحو تحقيق هذا الهدف، وإظهار الحماس والخبرة، حيث يستطيع قادة التغيير أن يقنعوا زملائهم بأهمية اتخاذ هذه التغييرات من خلال عرض مهاراتهم ومعرفتهم. فضلًا عن الثقة الكاملة بالنفس والاقتناع التام بالمسار الذي تسلكه العملية، وهو ما يُمكّن قادة التغيير من بناء جو من الثقة بين الزملاء، وزيادة قدرتهم على التعامل مع التغيير وتطبيق الممارسات الجديدة بثقة واقتناع.

ويتحقق التغيير بفعالٍة وسهولة عندما يتيح القادة الفرصة للعاملين للمشاركة في تحديد الموارد والأنشطة، وتنسيقها وإدارة الوقت المخصص لعمليات التغيير، بالإضافة إلى تفوض صلاحيات تنفيذ الأعمال لهم، والمشاركة في اتخاذ القرارات على جميع مراحل التغيير (El Hage & Maroun , 2020).

ولتحقيق التغيير وضمان تأثير إيجابي على العملية التعليمية، يجب أن يكون للقادة دور فاعل يتمثل في امتلاكهم لمبادرات متنوعة للتغيير، وتسهيل ودعم تنفيذها، بالإضافة إلى تعزيز ثقافة مفتوحة تستوعب جميع الاحتياجات والتشجع على المشاركة والتعاون، بدلاً من المقاومة وإيجاد عوائق لتنفيذ التغيير، وعليهم أيضًا تشجيع العاملين على الإبداع والابتكار، واعتماد أساليب عمل جديدة في تحقيق وتطوير التغيير في المستقبل (Kaufman, et al., 2020).

ولضمان نجاح التغيير في المدارس، ينصح ترلينج وفادل (2013) بالتركيز على تغييرات شاملة في المناهج وأساليب التدريس، وتوفير برامج تطوير مهنية للمعلمين، مما يُمكّنهم من التعامل بفعالٍة مع التغييرات، ويجب أن تتوافق هذه التغييرات مع بيئات تعلم جديدة تدعم التغيير بنجاح.

وعلى صعيد التصدي للتحديات، يُشدد بومزايد وآخرون (2004) على ضرورة التفاعل مع المعوقات المحتملة، مثل قيادة غير فعّالة، ونقص في التواصل حول أهداف التغيير، والتحديات التي قد تطرأ عند تغيير بعض القيم والأنماط السلوكية، وضرورة تخطي العراقيل التي قد تعترض العملية، مثل التركيز على وضوح توزيع الصلاحيات والمسؤوليات، وتعزيز المرونة في بيئة العمل.

2.2.2 إدارة التغيير

إن ظروف العالم المعاصر المتغير باستمرار، قادر على كسر أي مؤسسة إذا كان هذا الجهاز غير مستعد للتغيير وليس المهم حدوث التغيير فقط، بل يجب إدارته، ومن الضروري فهم أنواع التغيير وكيفية حدوث عملية التغيير، ومن المهم أن نضع في الاعتبار أنه في حين أن أولئك الذين يريدون التغيير يحتاجون إلى أن يكونوا ثابتين بشأن غايات التغيير، ويجب أن يكونوا قادرين عليه، وهذا يتطلب منهم التوصل إلى فهم نماذج التغيير المختلفة والعوامل التي تخلق مقاومة للتغيير وكيفية تقليل هذه المقاومة (Armstrong & Taylor, 2023).

1.2.2.2 مفهوم إدارة التغيير

ينظر بعض الباحثين إلى أن إدارة التغيير هي الجهد الإداري المخطط والمنظم الذي يهدف إلى تحقيق الأهداف المطلوبة لعملية التغيير التي تجرى من خلال الاستثمار الجيد للموارد البشرية والمادية والفنية والتقنية المتاحة للمؤسسة (عماد الدين، 2003)، وهي تشير إلى السياسات والإجراءات ونظم الإدارة المستخدمة في تنفيذ التغيير تشمل انتقالًا من مرحلة إلى أخرى، حيث يجرى إجراء تعديلات في البنى المادية والعناصر البشرية والتكنولوجية لتحقيق أهداف أداء جديدة بشكل سريع وفعّال (الحريري، 2007)، وهي تعبّر عن كيفية استفادة فعّالة من أفضل السبل لتحقيق التغيير المطلوب، بهدف تحقيق الأهداف المراد تحقيقها (المطيري، 2020)، وتعتمد إدارة التغيير على خطة عمل دقيقة تحتوي على إجراءات إدارية نموذجية للسيطرة على اتجاه عملية التغيير ونطاقها(ادريس، 2003).

ويتجه آخرون إلى أن إدارة التغيير عملية مخططة منهجية، يجرى من خلالها التحقق من تنفيذ التغيير، مع مراعاة احتمال مقاومته، ومع الأخذ بعين الاعتبار، أنه غالبًا ما يُعتبر التغيير الشيء الوحيد الذي يظل ثابتا في المؤسسة (Armstrong & Taylor, 2023).

ويرى القحطاني (2019) أن مفهوم إدارة التغيير يعتمد على جملة من العوامل الأساسية، يبدأ هذا المفهوم بجهود شاملة ومنهجية، تستند إلى الاستراتيجيات والخطط الزمنية لإعادة تأهيل الهياكل التنظيمية وتعديل الإجراءات العملية، كما أن هنالك دور للقادة الإداريين، حيث يقومون بتخطيط وقيادة عملية التغيير، مما يتيح لهم استقطاب مهارات وأفكار الفريق بفعالٍة، ويعتمدون استراتيجيات التغيير السلوكية للتأثير في اتجاهات العاملين لتعزيز الجوانب التطويرية من خلال برامج تدريبية مثمرة، مع التركيز على أهمية دور عمل التغيير الجماعي داخل المؤسسة، ولضمان نجاح عملية التغيير، يتطلب التغيير متابعة دقيقة وإشراف دائم على كل خطوة وتطور جديد يحدث خلالها.

وفي سياق إدارة التغيير التربوي، يؤكد الزعيبر (2011) على أن أي مؤسسة تسعى للتطور ومواكبة التقدم التكنولوجي والثقافي لا يمكن لها تجاهل ضرورة التغيير، ويتعين على هذه المؤسسات، وعلى رأسها المؤسسات التربوية، أن تتبنى التغيير بوصفها أداة أساسية للحفاظ على استمراريتها، وتعزيز نموها وبقائها في ظل التحديات المستمرة، حيث يقع على عاتق الإدارة المدرسية في تلك المؤسسات مسؤولية اتخاذ جميع الإجراءات الضرورية لتحقيق التغيير الذي يعزز تطوير البيئة التعليمية، ويساعد في مواكبة التطور التكنولوجي والمعرفي، وهذا بهدف ضمان نجاحها واستمراريتها، مع الحرص على التميز في مجالات العمل والإنتاج.

وعلى صعيد قادة المؤسسات التربوية، عليهم أن يكونوا ملتزمين دائمًا بتبني إدارة التغيير وتعزيز الابتكار في جميع جوانب أعمالهم، ويجب عليهم دعم تطور موظفيهم، وتوفير الفرص لهم لمواكبة التطور والابتكار، بهدف تحقيق ازدهار المؤسسة وتقدمها، وبالإضافة إلى ذلك، يجب عليهم أن يكونوا مستعدين لاستيعاب الأفكار الجديدة والأساليب التي تسهم في تحفيز التغيير، ويجب أن يسعوا جاهدين نحو تحقيقها، وكما يتوجب عليهم دعم الموظفين في تنفيذ هذه الأفكار، وضمان استفادة قصوى من جميع الموارد المتاحة، وخاصة الموارد البشرية (أبو عجوة، 2018).

وفي سياق المدارس، يظهر مفهوم إدارة التغيير في الإجراءات الإدارية التي تعمل على إحداث تعديلات في أهداف الإدارة وسياساتها أو في أي عنصر من عناصر العمل التنظيمي بقصد تحقيق ملاءمة أوضاع المدرسة أو استحداث أساليب إدارية وأوجه نشاط جديدة، من خلال استثمار القوى البشرية العاملة نحو تغيير يستند إلى تحليل واقعها واستقراء مستقبلها بهدف تطوير أدائها، ونقلها إلى مرحلة أخرى أكثر فعالٍة ونجاحا وملائمة لتغيرات البيئة المحيطة، بما يحقق لها الكفاءة والفعالٍة (المطيري، 2020).

2.2.2.2 أهداف إدارة التغيير وأهميتها

إن عملية التغيير لا تأتي بطريقة عفوية وارتجالية إنما تكون عملية هادفة ومدروسة ومخططة تقوم بها المؤسسات سعيًا منها للتكيف والتأقلم مع متغيرات العصر. حيث أشارت دراسات كلّ من نوادري (2020)، والقرواني (2016) إلى أن أحد أهداف إدارة التغيير هو السعي لزيادة قدرة المؤسسة على التعامل والتكييف مع البيئة المحيطة بها لضمان توافقها مع التغيرات المعاصرة، ومساعدة الأفراد على تطوير أدائهم وحفزهم لإحداث التغيير المطلوب، وتشجيعهم على تحقيق أهداف المؤسسة وتحقيق الرضى الوظيفي لهم، وذلك من خلال استبدال الأساليب القديمة بأساليب حديثة داخل المؤسسة، واكتشاف مقاومة التغيير بهدف توجيهها وإدارتها بطريقة تخدم مصلحة المؤسسة، وتعزيز ثقة والتزام العاملين، وتطوير قيادة إدارية قادرة على الإبداع الإداري لتحقيق تغيير إيجابي داخل المؤسسة ومواجهة تحديات العولمة والتعامل معها بنجاح.

وينظر بعض الباحثين إلى أهداف إدارة التغيير على أساس أنها تشمل مجموعة من الأهداف التي تسعي إلي زيادة فاعلية المؤسسة من خلال توافق رغبات الأفراد ذات العلاقة بالنمو والتطور، وهذه الأهداف إن لم تختلف عن الأهداف المذكورة، إلا أنها أكثر تحديدًا وتفصيلًا.

وفي هذا يرى عليوة (2005) أن أهداف إدارة التغيير تشمل تركيز الجهود على تعزيز تطوير المؤسسة لتكون قادرة على التفاعل مع البيئة المحيطة والتكيف معها، وزيادة قدرتها على الاستمرار والنمو، وتعزيز تفاعل المؤسسة مع مختلف الفئات المتخصصة داخل وخارج أسوارها، بهدف تحقيق الأهداف المرغوبة. إضافة إلى دعم العاملين لتشخيص وفهم التحديات التي قد تواجههم، وتشجعهم على اتخاذ خطوات نحو التغيير الإيجابي، وتحفيز فريق العمل لتحقيق الأهداف المؤسسية. لذا، فهي تأخذ في الاعتبار مقاومة التغيير وتعمل على التعامل معها مبكرًا لتحقيق أقصى استفادة للمؤسسة. تسعى لتطوير مهارات المديرين وتوجيههم نحو تبني أساليب إدارية مبتكرة بدلاً من الأساليب التقليدية. واستمرار تحفيز وتطوير سلوكيات العاملين في المؤسسة لتتناسب مع التغيرات المحيطة بها، مع التركيز على تعزيز الروابط بين أفراد الفريق وزيادة التعاون بينهم.

بينما ركز بعض الباحثين على أن أهداف إدارة التغيير في تطوير المدرسة كمؤسسة مجتمعية تتمثل في تحقيق الأهداف التي تسعى إليها إدارة التغيير من خلال ترسيخ ثقافة التطوير الذاتي للمعلمين، وتحسين جودة التعليم من خلال تفعيل دور المسؤولين الإداريين. كما تسعى إلى تعزيز قدرة المدرسة على استغلال جميع مواردها المادية والبشرية، وتعزيز الثقة بين المعلمين وإدارة المدرسة. وتسعى أيضًا لتعزيز أسلوب الرقابة الذاتية ومواكبة التطورات العالمية المستمرة، مع تعزيز الانتماء الوظيفي وتحسين جودة الأداء المدرسي (بني حمدان، 2018).

وفي سياق أهمية إدارة التغيير، فإنها تكمن في تنمية القدرة على الابتكار وتشجيع رغبة التغيير، وكذلك في تحقيق أداء متميز، والتكيف مع التغيرات. كما تكمن أهمية إدارة التغيير في السياق التربوي، في تمكين المؤسسة التربوية وقادتها من فهم احتياجات المجتمع وكسب ثقة المستفيدين من خدماتها، ويبرز دور قيادة المؤسسة في استشراف الفرص المتاحة في البيئة الخارجية وتحديد أهداف واستراتيجيات تعزز الميزة التنافسية، مما يسهم في بناء ثقة المجتمع بنظام العمل وجودة المخرجات، وكما تتعلق أهمية إدارة التغيير التربوي بامتلاك التقنيات اللازمة والقدرة على تنفيذ إجراءات إدارة التغيير، وتمكين القادة من اتخاذ القرارات باستخدام مدخل إدارة التغيير التربوي (المطيري، 2020). ويتعزز هذا الفهم من أهمية إدارة التغيير المدرسية في مساعدة الأفراد وخاصة الطلبة على تحقيق نمو شامل وأن يصبحوا مواطنين فاعلين ومسؤولين (ريماوي، 2023).

3.2.2.2 خصائص إدارة التغيير

تتصف إدارة التغيير بعدة خصائص يتعين الإلمام بها ومعرفتها ومن أهمها حسب ما أشارت دراسات كلّ من ريماوي (2023)، والمطيري (2020):

- الاستهدافية: يجب أن يكون هناك هدف واضح ومحدد للتغيير، يمكن قياسه وتطبيقه بنجاح ويكون مرتبطًا بإطار زمني محدد.
- الواقعية: يجب أن يكون التغيير ممكنًا وقابلًا للتحقيق وفق إمكانيات المؤسسة .
- التوافقية: ضرورة توافق أهداف التغيير مع تطلعات وآراء الأفراد والجهات المعنية بالمؤسسة ومواردها.
- الفاعلية: جعل إدارة التغيير جزءًا فعّالًا من تحقيق الأهداف المحددة مسبقًا وضمان تحقيقها.
- المشاركة: التعاون والمساهمة الجماعية من قبل جميع الأطراف المعنية بالتغيير.
- الشرعية: الالتزام بالقوانين والأنظمة والأخلاقيات والمسؤوليات الاجتماعية.
- الإصلاح: تصحيح العيوب ومعالجة الانحرافات القائمة.
- تحقيق الكفاءة: موازنة تكاليف التغيير مقابل فوائده بشكل فعّال.
- الابتكار: القدرة على ابتكار واستمطار أفكار إبداعية.
- التكيف السريع: التكيف مع المتغيرات البيئية المحيطة بهدف الاستمرار والنمو في إدارة التغيرات.

وفي سياق خصائص إدارة التغيير في المؤسسات التعليمية، يتميز هذا النوع من الإدارة حسب ما أشار إليه القرواني (2016)، بأنه هادف ويسعى جاهداً لتحقيق أهداف معينة ومخططة بدقة، بدلاً

من أن يكون عشوائيًا أو ارتجاليًا. ويحدث التغيير في سياق حركة منظمة تتميز بالهدف، ويكون واقعيًا لأنه يلبي احتياجات الواقع الذي تعيشه المؤسسة التعليمية. وتنطلق هذه الإدارة من الواقع لتنفيذ التغيير المطلوب، مع مراعاة إمكانياتها ومواردها وظروفها، وبيئتها الداخلية والخارجية. كما تتسم بالتوافق، حيث تسعى لتحقيق توازن بين عملية التغيير وتوقعات ورغبات القوى المؤثرة فيها. إضافةً إلى ذلك، تتميز إدارة التغيير في المؤسسات التعليمية بفاعليتها وشرعيتها القانونية والأخلاقية، مع تسليط الضوء على الإصلاح والعقلانية. وبذلك يتبين أن التغيير في هذا السياق يخضع للمعايير المتعلقة بالعائد المتوقع منه.

4.2.2.2 أنواع التغيير

أشار آرمسترونج (Armstrong , 2009) إلى وجود سبعة أنواع مختلفة للتغيير في السياق المؤسسي، وتتنوع هذه الأنواع على النحو الآتي:

التغيير التدريجي: يعني التقدم ببطء نحو التغيير، حيث يحدث هذا التغيير خطوة بخطوة. يتمثل في اعتماد نهج ثابت وتدريجي لتحسين العمليات المؤسسية، حيث يمكن تجربة الابتكارات واختبارها بشكل تدريجي. هذا الأسلوب يسمح للأفراد بالتكيف التدريجي مع التغييرات الجديدة دون صدمات أو إزعاجات بسبب تغيير مفاجئ ودراماتيكي غير متوقع.

التغيير التحويلي: هو الشكل الجديد والهيكل الجديد والطبيعة الجديدة لشيء ما. فهو يمثل عملية تهدف إلى تأمين قدرة المؤسسة على تطوير وتنفيذ برامج التغيير الأساسية، مما يتيح لها استجابة استراتيجية للمطالب الجديدة والاستمرار في الأداء بكفاءة في البيئة الديناميكية التي تعمل فيها. قد يشمل التحول المؤسسي تغييرات جوهرية في هيكل المنظمة وثقافتها وعملياتها. وقد يبدأ هذا التحول من قبل المدير الجديد وفريق العمل المتخصص في مجال التحويل.

التغيير الاستراتيجي: يركز على قضايا طويلة الأمد وواسعة النطاق على مستوى المنظمة. ويتضمن تحولاً نحو حالة مستقبلية محددة بصورة عامة، حددت من خلال الرؤية الاستراتيجية. يحدث التغيير الاستراتيجي في سياقات البيئة التنافسية والاقتصادية والاجتماعية الخارجية، بالإضافة إلى الموارد الداخلية والقدرات والثقافة والهيكل والأنظمة التنظيمية للمنظمة. ويتطلب تنفيذه الناجح تحليلًا شاملاً لهذه العوامل في مراحل الصياغة والتخطيط.

التغيير التنظيمي: يتعامل مع هيكلية المنظمات وطريقة عملها بشكل عام. ويشمل هذا التغيير تقدير الحاجة لإعادة النظر في هياكل المنظمات الرسمية، ويعمل برامج التغيير التنظيمي على معالجة مسائل اللامركزية والمركزية، وتقسيم مهام الإدارة العامة إلى أنشطة متفرقة، وتوجيه ومراقبة

وتنسيق وتكامل هذه الأنشطة، كما يمكن أن يعني هذا محاولة تحسين الطرق التي يجرى بها العمل لضمان تعزيز خبرة النظام وتمكين المنظمة من الاستجابة والتكيف مع التغييرات.

التغيير في النظم والعمليات: التغييرات في الأنظمة والعمليات داخل المؤسسة تؤثر على ترتيبات وممارسات العمل. ويمكن أن تشمل هذه التغييرات إعادة تقييم طرق التشغيل، إدخال تقنيات جديدة، أو تعديل التكنولوجيا الحالية، مثل نظم الكمبيوتر. كما ينعكس تأثير هذه التغييرات على حياة الأفراد داخل المؤسسة، من خلال تأثيرها على وظائفهم، وكيفية أدائها، والتعامل معها. كذلك يجب التعامل مع هذه التغييرات بعناية، حيث يمكن أن يكون لها تأثير مباشر كبير على الحياة اليومية في المؤسسة، وقد يكون تأثيرها مرتفعًا أحيانًا أكثر من التغييرات الاستراتيجية أو التنظيمية.

التغيير الثقافي: التغيير الثقافي يهدف إلى تحول الثقافة الحالية للمنظمة، حيث تمثل الثقافة التنظيمية نظام القيم والسلوك المقبول الذي يحدد "كيفية القيام بالأمور هنا". تعتمد هذه الثقافة على معتقدات وافتراضات عميقة، ويمكن أن يؤدي التغيير الثقافي إما إلى تعزيز أداء المؤسسة عبر تشجيع السلوك المرغوب مثل الالتزام، والتعاون أو إلى تأثير سلبي عبر تعزيز سلوك غير مجدٍ مثل التأخير المتكرر، وعدم الالتزام بالمهام. فالثقافات القوية تتميز بمعتقدات مشتركة وعميقة، وتكون ملائمة إذا كانت تدعم السلوك المرغوب.

التغيير السلوكي: التغيير السلوكي يستهدف تعزيز فعالِة الأفراد عن طريق تشكيل أو تعديل سلوكياتهم في العمل. فالمؤسسات تعتمد على الأفراد الذين يظهرون سلوكًا يسهم في تحقيق أداء متميز ودعم القيم الأساسية. إذ يجب على هؤلاء الأفراد أن يكونوا على علم بتأثير سلوكهم على جودة أدائهم والجهد والاهتمام والابتكار. كما يُشدد على تحديد التوقعات المتعلقة بالسلوك المرغوب وتعزيز التقدم نحوه. كذلك يمكن تحقيق التغيير السلوكي من خلال مشاركة الأفراد في تحديد الأهداف وتفويضهم بمسؤوليات إدارة وظائفهم، مع تقديم مكافآت مرتبطة بوضوح بتحقيق الأهداف.

بينما صنّف عطية (2019) أنواع التغيير على شكل أنماط مختلفة، مثل: التغيير المُخطط له والذي يحدث بهدف تجهيز المؤسسة لمواجهة التحولات المستقبلية المتوقعة، والتغيير غير المُخطط له والذي يطرأ بصورة غير متوقعة، ناتجًا عن التطور الطبيعي أو النمو في المؤسسة، كما قد ينجم عن عوامل مثل زيادة في عمر العاملين وغيرها، وقد يواجه التغيير المفروض بشكل قسري من قبل الإدارة أو السلطة مقاومة واستياءً من قبل العاملين، فالتغيير بالمشاركة نتيجة مشاركة العاملين في عمليات التخطيط للتغيير، مما يعزز التفاعل الإيجابي والتأثير الفعّال.

وينظر بعض الباحثين والكتاب إلى أنواع وأشكال وأنماط التغيير على أساس أنها مشتقة من الأسباب أو الأساليب أو المدة أو الموضوع أو السرعة، وهذه الأنواع والأشكال والأنماط إن لم تختلف عن

الأنواع المذكورة، إلا أنها أكثر تحديدًا وتفصيلًا، حيث يرى دودين (2020) أنه من حيث الأسباب، يمكن أن يكون التغيير نتيجة لضغوط خارجية، حيث تجبر المؤسسة على التغيير للتكيف مع تلك الضغوط وتحسين أساليبها الإدارية. وفي بعض الحالات، يجرى تحفيز التغيير بغرض حل مشكلات داخلية تؤثر على أداء المؤسسة، مما يدفعها إلى تطوير نفسها. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يكون التغيير نتيجة للرغبة الداخلية للمؤسسة في تحقيق أهدافها بشكل فعال. ومن حيث أساليب مواجهة التغيير، يمكن أن يكون التغيير مخططًا مسبقًا لمواجهة المستجدات بطريقة منظمة أو يمكن أن يكون محافظًا حيث تتجاوز المؤسسة الضغوط بدون تغييرات كبيرة، وفي حالات أخرى، يمكن أن تتبنى المؤسسة نهجًا هجوميًا من خلال التصدي للتحديات المستقبلية المتوقعة التي ممكن أن تؤثر في محيطها والتحكم فيها. ومن حيث مدة إحداث التغيير، يمكن أن يكون التغيير تدريجيًا، حيث يجرى تنفيذه ببطء على مراحل متتابعة، ويتركز على العناصر الإنسانية أو يمكن أن يكون جذريًا وسريعًا فيما يتعلق بتغيير هيكلي كبير. ومن حيث موضوع التغيير، يمكن أن يكون ماديًا حيث يتعلق بالتكنولوجيا والمعدات أو معنويًا بشكل أساس من خلال تغيير سلوكيات الموظفين. وأخيرًا، من حيث سرعة التغيير يمكن أن يكون التغيير سريعًا أو بطيئًا، حسب طبيعة الظروف والاحتياجات المؤسسية.

5.2.2.2 أسس نجاح إدارة عملية التغيير

لضمان نجاح أي عملية تغيير، يتعين أن تجرى إدارتها بعناية وفق أسس قوية. بحيث يجب أن يبدأ كل شخص أو مجموعة ترغب في تحقيق تغيير في التفكير والسلوك بالتساؤل عن أسباب وضرورة هذا التغيير وضرورته، كما يجب أن يتساءلوا عن الغرض من التغيير، وما إذا كان هناك حاجة حقيقية لهذا التغيير. وعند التأكد من الحاجة للتغيير، يجب تحديد كيفية تشخيص المشكلة الموجودة وما هي النتائج المرغوبة. من ثم، يجب وضع خطة عمل ترسم الخطوات المحددة التي يجب اتخاذها لتحقيق التغيير المطلوب. كما يجب أن يجرى تجهيز الأفراد نفسياً للتغيير واختيار فريق عمل مناسب ومؤيد للفكرة، بحيث يكونوا قادرين على تنفيذ الخطة بنجاح وفقًا للجداول الزمنية المحددة، مع الاخذ بالاعتبار التحديات التي قد تواجه عملية التغيير خلال عملية التنفيذ، والتعامل معها، ومن ثم، يجب مراقبة النتائج وتقييم مدى نجاح الخطة. وفي حال الحاجة للتعديل، يجب إجراء التغييرات اللازمة وإعادة التقييم (السكارنة، 2009).

في حين، أن إدارة عملية التغيير تُعتبر ضرورة تفرضها تطورات البيئة المحيطة بالمؤسسة، فإن قرارات التغيير في الواقع هي قرارات استراتيجية تحمل مخاطر وتأثيرات بعيدة وقريبة المدى. لذا،

يتطلب أي تغيير ناجح اتخاذ شروط وتدابير لتقليل المقاومة وجعل التغيير مسألة مشتركة لجميع أفراد المؤسسة (بومزايد وآخرون، 2004).

وفي سياق مشابه، فإن أهم المعايير لإدارة التغيير لضمان التغيير الناجح حسب ما أشار إليه آرمسترونج (Armstrong, 2009) ينطوي إلى إنشاء رؤية مستقبلية واضحة، والتركيز على تحقيق النتائج، وتطوير الكفاءات اللازمة للتكيف مع المستقبل، والاستفادة من مستشارين خارجيين لزيادة فرص النجاح.

6.2.2.2 مراحل إدارة التغيير

أشار اسليماني (2022) إلى مراحل التغيير التي تقوم بها إدارة التغيير التي تتضمن عدة مراحل لتحقيق الأهداف المرغوب بها وهي كما يأتي:

- مرحلة الاستعلام: وهي مرحلة يقوم مدير المؤسسة بدراسة استطلاعية لفهم الوضع الحالي وتقييمه، ووضع رؤية مستقبلية للمنظمة بهدف اكتشاف الفجوة بين الوضع الحالي والمطلوب به، ومناقشة الحاجة للتغيير ووضع جدول زمني متوقع للعملية والموارد المطلوبة.
- مرحلة الاستجابة ورد الفعل: في هذه المرحلة تدرس المؤسسة إمكانيات عملية التغيير وتقيم ردود أفعال العاملين وتأثيرهم على عملية التغيير.
- مرحلة التصميم: بعد اتخاذ قرار بالتغيير، تبدأ الإدارة في وضع الخطط والبرامج التي تمهد لتنفيذ التغيير، ويستعان بخبراء ومستشارين داخليين وخارجيين للمساعدة في وضع هذه الخطط.
- مرحلة التنفيذ: في هذه المرحلة يجرى تجسيد الخطط والبرامج التي وضعت في أفعال، من خلال دور رئيس للإدارة، وبخاصة المدير، في توجيه الفريق نحو تحقيق أهداف المؤسسة.
- مرحلة التقييم: تقييم نتائج عملية التغيير لمعرفة مدى تأثيرها على المؤسسة، ومعرفة مدى التوافق بين التخطيط والتنفيذ والتأكد من تحقيق الأهداف لتصحيح الاختلافات والتوجه نحو النجاح والتطور.

7.2.2.2 استراتيجيات التغيير والعوامل المؤثرة في اختيارها

أشار الصيرفي (2006) إلى أن هناك العديد من الاستراتيجيات الموجه للتغيير، تتمثل في الآتي:

- استراتيجية العقلانية الميدانية التي تفترض أن الجهل وعدم الوعي يُعَدّان العدو الرئيس للتغيير، وبالتالي، فإنها تعتبر أن التغيير يستند في الأساس إلى التعليم والبحوث العلمية والدراسات. ومن هنا، فإنها ترى أن تزويد المتدربين بالمعرفة هو وسيلة لنشر المعرفة العلمية. يُلزم بالتالي

تصميم برامج تدريبية للمتدربين بهدف التغلب على الخوف من التغيير وحب الروتين وعدم الرغبة في التجديد.

- استراتيجية التثقيف والتوعية الموجهة التي تفترض أن المقاومة للتغيير وعدم الاعتقاد لضرورة التغيير يُعَدّان العاملين الرئيسيون في عرقلة عملية التغيير. وتقوم هذه الاستراتيجية على فرضية أن العائق الرئيس أمام التغيير هو عدم الاقتناع بضرورته أو عدم الرغبة فيه أو الخوف منه، ويمكن أن تتعارض هذه الاعتقادات مع معتقدات بعض الأفراد. ومن هنا، فإنها ترى أن التعليم والتوعية والتثقيف، بالإضافة إلى تخفيف المخاوف، تشكل عوامل رئيسة لقبول التغيير وعدم مقاومته.
- استراتيجية القوة القسرية التي تفترض أنه يجب فرض التغيير على الأطراف المعنية بصرامة وبالقوة، دون مجال للمعارضة أو المقاومة. وتعتمد على فكرة أنه يمكن التغلب على المقاومة من خلال استخدام العقوبات ضد أي شخص يحاول عرقلة سير عملية التغيير.
- استراتيجية إثارة عدم الرضا حول الوضع الحالي التي تعتمد على تسليط الضوء على نقاط الضعف والسلبيات في المؤسسة أمام العاملين، بهدف زيادة عدم رضاهم. ومن خلال هذا التوجه، يمكن للأفراد أن يتقبلوا التغيير كوسيلة لتحسين الوضع، مما يجعلهم شركاء في نجاح المؤسسة.
- استراتيجية تفعيل وتعزيز دعم الإدارة العليا للتغيير التي تفترض أن قادة الإدارة العليا يجب أن يكونوا روادًا في عملية التغيير من خلال تبنيهم له والتعبير عن رؤيتهم له بوضوح، بما في ذلك التصدي لأي قوى تعارض التغيير داخل المؤسسة مثل نقابات العمل، وذلك من أجل تحقيق توازن يدعم عملية التغيير بنجاح.
- استراتيجية المشاركة في صنع القرارات واتخاذها التي تفترض أن مشاركة الجهات المعنية في عملية اتخاذ القرارات بشأن التغيير تعتبر وسيلة لضمان دعم تلك الجهات للتغيير، نظرًا لمشاركتها في عملية اتخاذ القرار.
- استراتيجية ربط المكافآت بالتغيير التي تفترض أن تحفيز العاملين بمكافآت مادية وتشجيعهم معنويًا من قبل الإدارة، ومعاملتهم بشكل إنساني، يُحفزهم على دعم عمليات التغيير وتنفيذه.
- استراتيجية التحليل الميداني التي تفترض أنه في حال تفوقت الإدارة على القوى المقاومة للتغيير وضغوطها، يمكنها من إحباط أو تحليل هذه القوى، والعمل على تعزيز القوى الداعمة للتغيير.

كما أشار بومزايد وآخرون (2004) إلى أن استراتيجية التغيير الموجه للنجاح تتضمن ثلاثة مهام هي: العمل على إجراء دراسات مسحية لواقع المؤسسة بكل جوانبها البشرية والمادية والتكنولوجية،

بهدف تحسين المجالات التي يُراد إحداث التغيير فيها. وقيام الإدارة بإعادة توزيع الموارد البشرية وإعادة تشكيل هيكل المؤسسة، ويجرى دراستها من جديد بهدف خلق مرونة أكبر تسهم في تحقيق التغيير. وأن تستخدم الإدارة قواعد وأسس البحث العلمي كوسيلة لتحديد التحديات التي تواجه المؤسسة، بالإضافة إلى منح الفرص الكافية للعاملين للتعبير عن آرائهم والمشاركة في صنع القرارات. وباختصار، تختلف استراتيجيات التغيير وفقًا للسياق والهدف المرجو تحقيقه، ويتعين على المؤسسة اختيار الاستراتيجية الملائمة والمناسبة لتحقيق أهداف التغيير.

3.2.2 القيادة الإدارية

2.3.2.2 مفهوم القيادة الادارية

يعد معنى القيادة بشكل عام، يتبيّن أن القيادة الإدارية تمثل أحد أهم عناصر الإدارة. وتكمن قوتها في قدرة القائد على التأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم نحو تحقيق أهداف مشتركة، وتنسيق جهودهم لتقديم أفضل ما لديهم من أجل تحقيق الأهداف والنتائج المرجوة (السكارنة، 2009).

ويرى عليوة (2001) أن القيادة الإدارية هي النشاط الذي يمارسه القائد الإداري في مجال اتخاذ القرار وإصداره وإصدار الأوامر والإشراف الإداري على الآخرين باستخدام السلطة الرسمية وعن طريق التأثير والاستمالة بقصد تحقيق هدف معين.

وأن القائد الإداري ذلك الشخص الذي يلتزم بأداء العمل بكفاءة عالٍة وتحقيق الأهداف المحددة بشكل فعّال، ويسعى إلى كسب رضا العاملين، وتلبية حاجاتهم المادية والمعنوية (الحلاق، 2020).

1.3.2.2 القيادة والقائد

لفهم مفهوم القيادة الإدارية، يتعين أولاً التعرف على مفهوم القيادة بشكل عام. والتي تعني القدرة على التأثير في سلوك الآخرين، وأفعالهم، واتجاهاتهم نحو العمل بحماس واندفاع لتحقيق أهداف المؤسسة، وذلك ضمن إطار محدد من الظروف والسياقات. بالإضافة إلى ذلك، تشمل القيادة القدرة على وضع رؤية استراتيجية تستهدف المستقبل لتوجيه الجهود وتحفيز الأفراد للابتكار والتميز. وعادةً ما تكون القيادة دالة تضم قائدًا أو مشرفًا يوجه مجموعة من الأفراد نحو تحقيق هدف مشترك، وذلك ضمن السياق المعين للموقف الذي يتطلب من القائد أن يكون مبدعًا وفعّالًا في تحقيق الأهداف المؤسسية (السكارنة، 2009).

وعرف الصيرفي (2006، كما ورد في الثبيتي، 2017، ص. 179).) القيادة بأنها "القدرة على التأثير في الأفراد لتحقيق المطلوب منهم من خلال عملية الاقناع وهي محصلة للتفاعل بين سمات القائد والأتباع وخصائص المهمة".

وتمثل القيادة التربوية الفعّالة الجهة القادرة على إدارة العمليات والإجراءات داخل المؤسسة التربوية بكفاءة عالٍة. تسعى هذه القيادة بشكل دائم إلى تلبية جميع احتياجات ومتطلبات العاملين في المؤسسة، مع مراعاة ظروفهم الفردية. كما تستغل هذه القيادة كل المهارات المتاحة لتحسين أداء الفريق وتعزيز الدافعية لديهم، بهدف تحقيق أهداف المؤسسة بنجاح (العتيبي، 2009).

أما القائد فهو "شخص قُبل على أنه قائد ولديه القدرة في التأثير على الناس بسلطة أو بدونها وتتوقف فاعلية القائد على ثلاثة أشياء: الوعي والقدرة والالتزام" (باشري وآخرون، 2017، ص. 206).

ويُعرف قائد التغيير التربوي بأنه الشخص المؤهل الذي يتمتع بالمعرفة والمهارات اللازمة، ويتمتع بالقدرة على التكيّف مع التحولات المتسارعة، مثل التقدم التكنولوجي الذي يفتح آفاقًا جديدة في مجال العمل والتعليم، ويسهم في تطوير أنواع جديدة من المعرفة. ويتزايد تحديد نوعية الوظائف المتوقعة في سوق العمل المستقبلي في صعوبة التنبؤ بها، وهنا يُظهر قائد التغيير التربوي دوره في تشجيع التنوع ودعمه، مما يؤدي إلى تعزيز نقاط القوة وتعزيزها (Zhao, 2011).

أما قائد المدرسة فهو الشخص الذي يتحمل مسؤولية تعزيز الدافع وتحفيز الحماس في بيئة التعليم، بالإضافة إلى دعم الإنجازات ومتابعة الإجراءات، ويعمل جنباً إلى جنب مع فريق العمل خلال عمليات التغيير لتعزيز كفاءتهم وتحقيق أفضل النتائج (Kurtz, et al., 2020).

أما القائد الفعّال فهو الذي يعمل جاهدًا على تحقيق النتائج المتوقعة منه بناءً على دوره الرسمي. فعلى سبيل المثال، يتوقع من مدير المدرسة تقديم خدمة تعليمية وتربوية عالٍة الجودة، وتحقيق التنسيق الفعّال بين فريق العمل لتحسين العملية التعليمية وتطوير الأداء العام. إذا نجح المدير في تحقيق هذه التوقعات بشكل ملموس، فإنه يُعتبر مديرًا فعّالًا (الحلاق، 2020).

3.3.2.2 الفرق بين القائد والمدير

تناول بومزايد وآخرون (2004) أوجه الفروقات لمفهومي الإدارة والقيادة، وقد جاءت في الجدول (1.2) على النحو الآتي:

جدول (1.2): الفروقات لمفهومي الإدارة والقيادة

الإدارة	القيادة
توجيه وتنظيم النشاطات الاجتماعية لتحقيق الأهداف المحددة	تُفهم كعملية تأثير على سلوك الأفراد لتحقيق تلك الأهداف

تُعرف بأنها النشاط الذي يُمارسه الأفراد في التنظيم لتوجيه الجهود البشرية والمادية نحو تحقيق الأهداف من خلال سياسات وإجراءات وتعليمات ولوائح عمل	تعرف القيادة على أنها " الكفاءات لممارسة النفوذ بغية تحقيق الأهداف دون ممارسة السلطة الرسمية"
تقتصر دور الإدارة على نسبة تتراوح بين 10% إلى 30% من نجاح عمليات التغيير	القيادة مسؤولة عن نسبة كبيرة تتراوح بين 70% إلى 90% من عمليات التغيير
رجل الإدارة يُنظر إليه عادةً على أنه عنصر من عناصر الاستقرار والتوازن	القائد يُعتبر داعية للتغيير ومسؤول عن تحقيق التغييرات اللازمة في الهيكل والتنظيم وفقًا للظروف المحيطة

وينظر بعض الباحثين والكتاب إلى أوجه الفروقات والتشابه بين القائد والمدير من عدة جوانب كما أشار الحلاق (2020)، وتتمثل في الآتي:

- يعود تاريخ الحديث عن القيادة إلى العصور القديمة، في حين بدأ الحديث عن الإدارة في العقود الأخيرة، ومع ذلك، تعتبر القيادة جزءًا من علم الإدارة.
- يركز المدير على عمليات الإدارة الرئيسة: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة. بينما يركز القائد على تحديد الاتجاه والرؤية، وحشد القوى تحت هذه الرؤية، وتحفيز الفريق.
- تتميز القيادة بالتركيز على العواطف، بينما تركز الإدارة على المنطق.
- يهتم القائد بالكليات واختيار العمل الصحيح، بينما يهتم المدير بالجزئيات والتفاصيل واختيار الطريقة الصحيحة لتنفيذ العمل.
- يشترك القائد والمدير في تحديد الأهداف وخلق البيئة الملائمة لتحقيقها، ثم التأكد من تحقيق المطلوب وفقًا للمعايير المحددة.

4.3.2.2 مميزات القائد الإداري

يمتاز القادة الإداريين بمميزات من حيث الصفات الشخصية والإدارية، حسب ما أشارت زغدودي (2019) وتتمثل في الآتي:

يتصف القائد الإداري في صفات شخصية كالهدوء والقدرة على ضبط النفس، والرزانة عند اتخاذ القرارات، والمرونة في التعامل مع زملائه والتعاون، ويتوجب عليه أن يكون ملمًا في العلاقات الإنسانية وعلاقات العمل، وملما في الأنظمة والقوانين، وأن يظهر كقدوة للعاملين في المواظبة والانتظام في العمل، ويتصف في تفهم آراء الغير وتقبلها إن دعت الضرورة، والحزم وقت الشدة ومواجهة المواقف الصعبة، وأن يتسم بالعدالة وإعطاء الفرص للتغيير.

كما أشار السكارنة (2009) بأن القائد الإداري يمتاز بالعديد من المميزات المهمة التي يجب أن يتحلى بها لضمان كفاءته في إدارة المؤسسات، منها: القدرة على وضع استراتيجية واضحة لتحقيق أهداف المؤسسة، والقدرة على اتخاذ قرارات صحيحة وسريعة في مواقف مختلفة، ومهارات توجيه وتحفيز العاملين لتحقيق أداء متميز، والقدرة على التفاوض وحل النزاعات بين العاملين، والتفكير النقدي وتحليل الأوضاع بعمق، ومهارات اتصال قوية لضمان تفهم العاملين للرؤية والأهداف، والقدرة على تطوير وإدارة الموارد البشرية بفعالٍة، ومراقبة أداء المؤسسة وضمان تحقيق الأهداف، وتكامل وتنظيم جميع جوانب العمل لضمان الكفاءة والفعالٍة، والالتزام بقواعد أخلاقية صارمة في جميع جوانب العمل. وفي سياق مشابه، يمتاز القائد الإداري بتسخير نفوذه وقدراته للتأثير على سلوك وتوجهات الأفراد المحيطين به، بهدف تحقيق أهداف محددة.

5.3.2.2 أنماط القيادة الإدارية

تصنف أنماط القيادة الإدارية من حيث الأسلوب إلى النمط الأوتوقراطي وفيه يقوم القادة باتخاذ القرارات بشكل مستقل ويعتقدون دائمًا أنهم على صواب، ويُستخدم هذا النمط في حالات الطوارئ أو عندما تكون القرارات بحاجة إلى اتخاذها بسرعة. والنمط الديموقراطي الذي يسمح بمشاركة العاملين في اتخاذ القرارات من خلال الاستشارة والمشاركة، ويشجع على التعاون والمشاركة بين الأعضاء. أما النمط الحر فيتيح للموظفين القدرة على تنظيم أنفسهم ويمنحهم حرية كبيرة في اتخاذ القرارات، ويُفوض السلطة بالكامل لفريق العمل دون تدخل من القائد، إلا إذا تطلب الأمر ذلك (السكارنة، 2009).

وأما من حيث مصدر السلطة، فتتمثل في القيادة الرسمية التي تأتي من خلال المناصب الرسمية مثل مدير عام أو مدير قسم، والأشخاص في هذه المناصب يمتلكون سلطة رسمية لاتخاذ القرارات وتوجيه العمل. وأما القيادة غير الرسمية فتعتمد على القدوة والتأثير بناءً على الثقة والاحترام، ولا تقتصر على المناصب الرسمية. وفي هذا النوع من القيادة، يمكن للأفراد أن يؤثروا ويتأثروا بزملائهم دون أن يحملوا مناصب رسمية للسلطة.

كما صنف عليوة (2001)، نمطين من القيادة، نمط القدوة الشخصية عندما يكون الفرد ملهمًا للآخرين بسبب سلوكه وأخلاقه الشخصية، ونمط القدوة في الإبداع وحل المشكلات عندما يقود الفرد بفضل قدرته على التفكير الإبداعي وحل المشكلات. هذه النوعية من القيادة تلعب دورًا مهمًا في البيئات الاجتماعية والمجموعات التي تعتمد على التعاون والتفاعل الاجتماعي.

6.3.2.2 نظريات القيادة الإدارية

نظرًا لأهمية ودور القيادة، ظهرت محاولات عديدة لوضع نظريات أو مهارات ثابتة يمكن الاعتماد عليها لاختيار الأفراد والقادة المؤهلين، ومن أهم تلك النظريات:

نظرية السمات: تحدد صفات القائد الناجحة، إذ تعتبر القيادة سمة مميزة للأفراد، ويقل عدد الأفراد الذين يتمتعون بهذه السمة. يمكن للأفراد الذين يتمتعون بها أن يكونوا قادة، حيث تنقسم هذه السمات إلى عدة فئات. تشمل المهارات الذاتية السمات الجسمية والقدرات العقلية والمبادرة والابتكار والقدرة على ضبط النفس. بينما تشمل المهارات الفنية قدرة القائد على تحمل المسؤولية وفهم شامل وعميق للأمور، والحزم والإيمان بالهدف والقدرة على تحقيقه. وتتعلق المهارات الإنسانية بالقدرة على التعامل مع المرؤوسين وتنسيق جهودهم وتعزيز روح العمل الجماعي والاستقامة وتكامل الشخصية والأمانة. أما المهارات الذهنية، فتشمل قدرة القائد على رؤية التنظيم، واكتساب المهارات السياسية، وتطوير المهارات الإدارية (الحلاق، 2020).

النظرية الموقفية لفيدلر: تعتمد على مفهوم توافق القائد مع بيئته القيادية، حيث يرى أن فعالِة القيادة تتوقف على قدرة القائد على التكيف مع السمات القيادية والعوامل البيئية. يميز "فيدلر" بين ثلاث عوامل موقفيه تؤثر على السلوك القيادي، وهي علاقة القائد بأعضاء المجموعة، ودرجة هيكلة المهمة المطلوبة، وقوة المركز الوظيفي. ويعتبر أن هناك نمطين قياديين يمكن قياس السلوك القيادي عبرهما، الأول موجه نحو المهام والثاني موجه نحو العلاقات (باشري وآخرون، 2017).

النظرية التفاعلية: ترتكز على ربط النظريتين السابقتين، حيث تقترح أن القيادة تشكل عملية تفاعل اجتماعي تتجاوز سمات الشخصية وتتأثر بالمتغيرات المحيطة. يجرى تحديد خصائص القيادة بناءً على السمات الشخصية وعوامل الموقف وخصائص المرؤوسين. تعتبر القيادة تفاعلاً بين القائد وأفراد المجموعة، حيث يجب على القائد التفاعل بفعالِة مع المجموعة وتحقيق التكامل في سلوكها، مراعيًا اتجاهاتها وقيمها وتطلعاتها (بومزايد وآخرون، 2014).

7.3.2.2 الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية

تعددت العديد من النظريات لموضوع القيادة الإدارية والتي عُرضت في نظرية السمات، والنظرية الموقفية، والنظرية التفاعلية. ولكن واقع البيئات المتغيرة فرض نظرة متجددة للقيادة الإدارية التي تناولت اتجاهات حديثة في المؤسسات، بحسب ما أشار إليه الحلاق (2020)، وتشمل هذه الاتجاهات:

القيادة التبادلية: تعتمد نظرية القيادة التبادلية على مفهوم تبادل المنافع بين القائد الإداري والعاملين. وفي هذا النهج، يُشجع العاملون على تحقيق الأهداف المطلوبة من خلال تقديم أداء ممتاز والقائد يقوم بتقديم مكافآت مادية أو غير مادية كمقابل لجهودهم. يتضمن هذا الأسلوب توجيه العاملين وإصدار الأوامر، ولكن قد يجرى منحهم بعض الحرية في العمل إذا كانوا يقومون بأداء جيد.

القيادة التحويلية: تسعى نظرية القيادة التحويلية إلى تحقيق القيادة الفعّالة من خلال توفير رؤية ملهمة للمؤسسة. تعتبر الشخصية القيادية مركزية في هذا النهج، حيث يتعين على القائد وضع رؤية ورسالة للمؤسسة. يتيح هذا للعاملين التعاون نحو تحقيق الأهداف بمشاركة الجميع. يشجع القائد في هذا النمط على التغيير وتعزيز إبداع العاملين ورغبتهم في التعلم. يُلهم القائد المرؤوسين للتفكير والتحليل المنطقي ويشجعهم على إيجاد حلول إبداعية للمشكلات. ونظرًا لأهمية هذا النهج، يمكن للقائد تحفيز المرؤوسين وتنشيط انتباههم نحو الأمور الأساسية وقيمة عملهم ومكانتهم داخل المؤسسة. وفي المقابل، يمكن للعاملين تحقيق الأهداف المؤسسية بنجاح.

وفي ذات السياق، أشار بومزايد وآخرون (2004) إلى نظرية الإدارة بالأهداف التي تعود جذورها الفكرية إلى الكاتب الإداري بيتر دراكر (Peter Drucker) في عام 1954، والتي فيها يعتبر أن كل فرد في الهيكل التنظيمي يقدم إسهامًا فريدًا، ومع ذلك، يتعين على الجميع توجيه جهودهم نحو هدف مشترك. يركز هذا النهج على ضرورة توفير موارد بشرية مؤهلة وقادرة على المشاركة الجماعية. ويشدد على أن جهود الفريق يجب أن تتجه في اتجاه واحد، حيث يتناغم إسهام كل فرد مع الآخر لتحقيق إنتاج شامل يفتقر إلى الثغرات أو الاحتكاكات أو التكرار غير المرغوب فيه في الجهود. تُعتبر هذه النظرية منهجًا إداريًا غير تسلطيًا يشجع على المشاركة والحوار البنّاء، وتركيزها على الجوانب النفسية للأفراد العاملين بالإضافة إلى الاهتمام بتطوير وتقييم المهارات السلوكية.

هذه الاتجاهات الحديثة تعكس تطور الفهم والممارسات في مجال القيادة الإدارية وتسعى إلى تحقيق أهداف المؤسسة وتحسين العلاقة بين القادة والمرؤوسين.

8.3.2.2 دور القيادة الإدارية في إنجاح التغيير

لا يمكن تجاهل دور القائد الإداري في إنجاح التغيير، حيث يعتبر الإنسان العنصر الرئيس في نجاح عملية التغيير. ويعتمد هذا النجاح في تحقيق الأهداف المرغوبة على السلوك الذي يتخذه الأفراد والجماعات تجاه هذا التغيير. ولضمان نجاح عملية التغيير، يجب التركيز على معيارين وفقًا لما أشار إليه السكارنة (2009):

المعيار الأول يتعلق بطبيعة سلوك الأفراد تجاه التغيير. يُلاحظ أن هناك تنوعًا في سلوك الأفراد حيث يمكن تصنيفهم إلى عدة فئات. هناك "المحركون" الذين يتسمون بالطموح والقدرة على التأثير، وهم طموحون لنجاح التغيير. بالمقابل، هناك "التابعون" الذين يشتاقون للتغيير ولكن ليس لديهم القدرة الكافية لتحقيقه. وثمة "المقاومون" الذين يعارضون ويتصدون لعملية التغيير، وأخيرًا "الانسحابين" الذين لديهم القدرة على العمل ولكن يمكن أن يفتقروا للإرادة القوية للتغيير.

المعيار الثاني يرتبط بعناصر عملية التغيير وكيفية التعامل معها. يشمل هذا المعيار "موضوع التغيير"، والذي يمثل الموضوع الذي تتعامل معه عملية التغيير. وهناك "المُغير" الذي يطالب بالتغيير ويقوده. ثم "المؤيد للتغيير" الذي يقدم الدعم والمساعدة للتغيير. وهناك "المحايد" الذي لم يتبنى موقفًا واضحًا حول العملية التغيرية. أما "المقاوم" فيعارض عملية التغيير ويسعى لإفشالها. ويشمل المعيار أيضًا "مقاومة المقاومة" والتي تشمل جهود القادة والمؤيدين للتغيير للتعامل مع المقاومة والتغلب عليها أو التقليل من تأثيرها.

4.2.2 قيادة التغيير

تشير عماد الدين (2002) إلى أن قيادة التغيير تتمثل في القدرة على توجيه الجهود والموارد نحو تحقيق تغيير مستدام وفعّال داخل المؤسسات أو المنظمات. وتتضمن تحديد الأهداف المرغوبة ووضع استراتيجيات مناسبة لتحقيقها، بالإضافة إلى توفير الدعم والإلهام للفرق والأفراد للمساهمة في عملية التغيير. وتشمل أيضًا القدرة على التفاعل مع التحديات والتغييرات الخارجية والداخلية بشكل فعّال، وتعزيز ثقافة المرونة والابتكار داخل المؤسسة.

ولتكون قيادة التغيير فعّالة ولديها القدرة على التغيير والابتكار والتكيف مع التحديات، يتعين عليها أن تعمل على تطوير قدراتها بصورة مستمرة، وتكون هذه القدرات أفضل مما تمتلكه حاليًا. علاوة على ذلك، يجب أن تكون الإدارة قادرة على التوافق مع هذه القدرات المطورة وتكييفها معها، وتسعى جاهدة للسيطرة عليها والتحكم في اتجاهها ومسارها (العميان، 2004). وأن قيادة التغيير وحدها قادرة على التغلب على جميع مظاهر التقصير الذاتي داخل المؤسسة (Alhaija & Alsandi, 2020).

وفيما يخص المؤسسات التعليمية، يعرف محمد وآخرون (2017) قيادة التغيير بانها قيادة الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير، من خلال التوظيف السليم للموارد البشرية، والإمكانات المادية والفنية المتاحة للمؤسسة التعليمية. وفي سياق المدرسة، يرى القرواني (2016) أن قيادة التغيير يتعين عليها أن تتمتع بصفات تمكنها من قيادة الأحداث، وصنعها بنفسها، وذلك لضمان استمرارية فعالِة المدرسة وحيويتها.

1.4.2.2 مهارات قيادة التغيير وقيادتها

يتناول الغامدي (2016) مهارات قيادة التغيير في عدة جوانب، وتتمثل في الآتي:

- تطوير رؤية مشتركة: يشمل هذا الجانب السلوكيات القيادية التي تهدف إلى وضع رؤية وأهداف مشتركة للمؤسسات التعليمية، ونشرها بين العاملين وتحقيق اتفاق جماعي حولها.
- بناء ثقافة مشتركة: وتشمل هذه الجانب على مجموعة من القيم والمعتقدات المشتركة بين أعضاء المؤسسة التعليمية، والتي تسهم في دعم الخطط والابتكارات.
- نمذجة السلوك: يتعلق هذا البعد بقيادة التغيير وتقديم نموذج سلوكي يُحتذى به أمام العاملين، لتعزيز قيم القائد وتعزيز إيمان الفريق بقدرتهم على التغيير والتطوير.
- مراعاة الفروق الفردية: يتضمن هذا البعد اهتمام قادة التغيير بالاحتياجات الفردية للعاملين، وتوفير البرامج والتدريبات التي تلبي احتياجاتهم المهنية وتحفزهم على تطوير قدراتهم.

بينما يصنف بومزايد وآخرون (2004) مهارات قائد التغيير على شكل فني، إنساني، فكري، تنظيمي، وتتمثل في الآتي:

المهارات الفنية: تعبر عن مدى إلمام القائد بجوانب العمل الإداري، وفهمه للأنظمة والقوانين والإجراءات، بالإضافة إلى التفاصيل اليومية للعمل.

المهارات الإنسانية: تتطلب القدرة على فهم الجوانب السلوكية للأفراد في الفريق، وتوجيه هذا السلوك وتقديم حلا مناسباً، ويجب على القائد أن يكون قادرًا على فهم العلاقة بين إشباع حاجات الفريق وتعديل أنماط السلوك، مع التركيز على خلق التوازن السلوكي داخل التنظيم.

المهارات الفكرية: يجب على القائد أن يكون لديه مهارات علمية واسعة، مع القدرة على إجراء دراسات وبحوث علمية، وتحليل البيانات كما يمكنه التفكير بشكل مستقل، وتقديم الأفكار بطريقة مقنعة، مع احترام وجهات نظر الآخرين وتقديرها.

المهارات التنظيمية: تشمل فهم النظريات التنظيمية والقدرة على تطويرها واستخدامها لتفسير الظواهر الإدارية والتنبؤ بالاحتياجات المستقبلية.

وينظر الثبيتي (2017) إلى متطلبات مهارات قائد التغيير المدرسي، التي تتمثل في امتلاك مجموعة من المهارات والكفاءات والمعارف والمؤهلات التي تُسهم في توجيه المدرسة نحو التغيير بشكل إيجابي، وأن تكون لديه الرغبة الحقيقية في المضي نحو التغيير، وأن يكون أنموذج يُحتذى بالتزامه بأداء الأعمال وتنفيذ المهام بجدية وإصرار، كما يجب عليه أن يعتمد على أسلوب المشاركة في العمل، وأن يتمتع بالقدرة على بناء فريق العمل، وأن يكون قادراً على تحديد أولويات التغيير، وأن

يتمتع بقدرة على التواصل مع العاملين، وتعزيز العلاقات الإنسانية الإيجابية في المدرسة. بالإضافة إلى ذلك، عليه تحديد مشاكل المدرسة وتوقع المشاكل المحتملة أثناء تنفيذ عمليات التغيير.

ومن أجل ضمان فعالِة التغيير، يتعين على قادة التغيير أن يتمتعوا بمجموعة من الصفات التي تميزهم وتعزز نجاح عملية التغيير، مثل المرونة والقدرة على التحليل العميق والتواصل الفعّال. كما يجب على قادة التغيير فهم لديناميكيات عملية التغيير بعمق والقدرة على التعامل معها بكفاءة وفاعلية، بالإضافة إلى مهارات التفاوض والتفويض بشكل مناسب (عماد الدين، 2003).

2.4.2.2 أهمية قيادة التغيير في المؤسسات التعليمية

تنبع أهمية قيادة عملية التغيير من الضرورة الحقيقية للتغيير نفسه، حيث تتطلب عملية التغيير توجيه وتنظيم الموارد البشرية والمادية بشكل فعّال. وهذه الحاجة تتزايد مع مرور الوقت، مما يستدعي ضرورة تعديل الأنظمة لضمان قدرة المؤسسات على مواكبة التطورات في عصر المعلومات والتقدم التكنولوجي السريع الذي يهيمن على العالم بأسره (Mei, el al, 2017). ومن المؤكد أن هذا التغيير سيؤثر بشكل حتمي على المؤسسات التعليمية، وبيئة التعلم المدرسية، وأداء المعلمين والطلبة والعملية التعليمية بشكل عام (Madden, 2012).

3.4.2.2 تصنيفات قيادة التغيير

يصنف الباحثون قيادة التغيير حسب عدة مناهج بحثية، وهذا ما أشارت إليه دراسة بوعلاق وسعيدي (2014)، وقد جاءت تلك المناهج على النحو الآتي:

المنهج المركز على تكيف المنظمة مع البيئة: في هذا المنهج، يجرى التركيز على أهمية توجيه قيادة التغيير نحو تكيف المنظمة مع التغيرات المستمرة في البيئة، سواء كانت هذه التغيرات على مستوى البيئة الداخلية أم الخارجية، ويعكس هذا المنهج الاعتقاد بأن التغييرات في البيئة تؤثر على سلوك المؤسسة، وبالتالي تتطلب استجابة فعّالة. تحدث مثل هذه التغيرات بسبب عوامل مختلفة مثل العولمة وتقدم وسائل الاتصال والمعلومات، وتوسع الخدمات، وزيادة المنافسة.

المنهج المركز على تأثير المنظمة في البيئة: يقوم هذا المنهج على تنبؤ ما يطلبه المستقبل من تحديات وفرص، والاستعداد لمواجهة التغيرات والتحديات القادمة بمرونة، ويشجع هذا المنهج على تطوير استراتيجيات تمكين المنظمة للتفوق والاستدامة، كما يُؤكد على أهمية التنسيق بين وحدات المؤسسة واستغلال الفرص الناشئة بشكل ديناميكي.

المنهج الاستراتيجي لقيادة التغيير: لضمان النجاح والبقاء، يجب أن تعتمد المؤسسة استراتيجيات مدروسة وسياسات تمكنها من التغلب على الصعوبات والتحديات أثناء عملية التغيير، يُشجع هذا

المنهج على توجيه القائد لتحديد طبيعة واتجاه المنظمة بشكل دقيق، إن التنسيق بين وحدات المؤسسة يلعب دورًا حاسمًا في هذا السياق، يتطلب التنسيق أيضًا استجابة فعّالة للتغيرات والتطورات السريعة في بيئة الأعمال، ويعتمد على استخدام أساليب حديثة مثل إدارة المعرفة والجودة الشاملة والتنظيم التشاركي والتنظيمي وتسيير الموارد البشرية، وتوفير الدعم الأساسي لعملية قيادة التغيير يعد أمرًا أساسيًا لتحقيق النجاح، بما في ذلك الهيكل المؤسسي المناسب والتنسيق بين وحدات المنظمة.

4.4.2.2 أساليب التأثير في قيادة التغيير

للتأثير على الأفراد وإقناعهم بأهمية التغيير، يمكننا الاعتماد على مجموعة متنوعة من الأساليب، وفقًا لما أشار إليه السكارنة (2009). من بين هذه الأساليب، نجد:

أسلوب الإكراه: يعتمد هذا الأسلوب على استخدام السلطة والقوة لتحقيق التغيير. يشمل ذلك استخدام العقوبات ضد أولئك الذين يقاومون التغيير أو يشعرون بالخوف منه. ويمكن أن يكون هذا الأسلوب فعالًا على المدى القصير، ولكنه غالبًا ما يفتقر إلى القدرة على تحقيق ولاء الأفراد ودعمهم للتغيير. فالقبول قد يكون بسبب الخوف من العقوبة أو لأغراض شخصية، دون أن يكون مبنيًا على الإقناع الحقيقي.

أسلوب الإقناع والإرشاد: يتميز هذا النوع من الأسلوب بالاعتماد على البراهين والحجج والاقناع المنطقي لإقناع الأفراد بأهمية التغيير. عند اتخاذ القرار بشأن التغيير، كما يجب على القائمين على عملية التغيير أن يقدموا حججاً قوية ومقنعة للأفراد حتى يتقبلوا التغيير ويدعموه.

أسلوب توزيع السلطة: يرتكز هذا الأسلوب على إشراك الأفراد في تحديد القيم والمبادئ والأهداف التي يجب تبنيها في عملية التغيير. يتيح هذا النهج للأفراد المشاركة في توجيه العملية بما يتوافق مع رؤيتهم واحتياجاتهم.

5.4.2.2 الإجراءات التطبيقية لقيادة التغيير

تسهم قيادة التغيير في المؤسسات بشكل كبير في تعزيز وتطوير الأداء، مما دفع الباحثين إلى استكشاف هذه الظاهرة وبذل الجهود للاستفادة منها بشكل أفضل. وقد قام الباحثون بمجموعة من المحاولات لتوضيح كيفية تنفيذ التغيير، وقدموا نماذج وأفكار جديدة لتسهيل الاستفادة من هذه العملية. من بين هذه المحاولات، قدم جون كوتر مساهمات مهمة، حيث قام في عام 1995 بكتابة مقال بعنوان "قيادة التغيير: لماذا تفشل جهود التحول؟" الذي قام فيه بتحليل عدة منظمات كانت تعمل نحو نفس الهدف، وهو تحقيق تغييرات لمواجهة التحديات البيئية. أكد كوتر على وجود ثمانية تحديات تقف أمام نجاح عملية التغيير. وفي العام التالي، نشر كتابه الأكثر مبيعًا "قيادة التغيير"، حيث قدم

ثماني خطوات أساسية لضمان نجاح تنفيذ التغيير (Magnusdottir, 2018)، مع الآخذ بعين الاعتبار، تنويه كوتر بأن "التحول هي عملية وليس حدث وأنه يتحقق عبر مراحل تبني كل واحدة منها على الأخرى في سنوات، ونظراً إلى ضغوط تسريع العملية فإن المديرين يتخطون بعض المراحل لكن اختصار الطريق لإنجاز العمل لا ينجح أبداً" (الفايز والناهض، 2023).

وقد استعرضت هذه الخطوات بوضوح من قبل كوتر (Kotter, 1996) وأيضًا في دراسة محمد وآخرون (2017) التي جاءت على النحو الآتي:

1.5.4.2.2 خطوات نموذج جون كوتر للتغيير

الخطوة الأولى: إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته، في هذه الخطوة، يجب على العاملين أن يدركوا ضرورة التغيير وأهميته لتحقيق التقدم، ويتطلب ذلك توجيههم بشكل فعّال ومحفز لقبول فكرة التغيير والمشاركة فيه، ويساعد توضيح التحديات المحتملة والفرص المتاحة في تحفيز العاملين وإقناعهم بأهمية الاسهام في عملية التغيير، بالإضافة إلى ذلك، يعتبر توجيه العاملين بمعلومات مهمة وتقديم أسباب مقنعة حول الفجوة بين الوضع الحالي والمطلوب، بالإضافة إلى توضيح الفوائد المحتملة للتغيير والتحسينات التي يمكن تحقيقها، عنصرًا أساسًا في تأثير إيجابي على العاملين، ويُعَتَبَر نجاح عملية التغيير مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بإقناع معظم المشاركين بضرورة الخطوة المقترحة، حيث يتعين على نسبة لا تقل عن (75%) من المشاركين أن يكونوا مقتنعين بضرورة هذا التغيير.

الخطوة الثانية: تشكيل مجموعة قيادية فاعلة ومؤثرة، تُبذل في هذه الخطوة محاولات لإقناع العاملين بضرورة التغيير، حيث يعتبر وجود قيادة قوية ضروريًا عادةً داخل المؤسسة، ويمكن العثور على قادة التغيير الفعالين في مختلف أقسام المؤسسة، يجب أن يكون فريق التغيير متعدد التخصصات ومتنوعًا، يضم أشخاصًا لهم نفوذ وخبرة ومهارات، ويتولى مسؤولية الإشراف على تنفيذ الخطط اللازمة لإدارة التغيير، ويجب أن يتمتع الفريق بقدرة على التواصل والتعاون بفعالٍة لتحقيق الأهداف المحددة، مع الحرص على عدم تواجد أشخاص مغرورين في الفريق، بل يجب التركيز على توجيه اهتمام خاص لتواجد أشخاص متنوعين ثقافيًا واجتماعيا في الفريق، وبعد تشكيل الفريق، يبدأ بالعمل على بناء الإلحاح حول ضرورة التغيير، مع وضع جدول زمني واضح لتنفيذ هذا التغيير.

الخطوة الثالثة: صياغة رؤية واضحة للتغيير، في هذه الخطوة، يتعين على الفريق تحديد الرؤية المطلوبة للتغيير داخل المؤسسة، وعندما يجرى ذلك، تبدأ عملية التفكير في التغيير، قد تكون هناك أفكار وحلول متعددة، لذلك يجب ربط هذه الأفكار برؤية شاملة وملهمة يمكن للعاملين فهمها بسهولة

وتذكرها، يساعد تحديد ملخص قصير يعكس رؤية المؤسسة المستقبلية على فهم أسباب التغيير بشكل أفضل، كما يجب وضع استراتيجية وخطة عمل لتنفيذ هذه الرؤية، وضمان أن الفريق المسؤول عن التغيير متمسك بقناعته في نجاح عملية التغيير، كما يجب أن يكون بإمكان الفريق شرح الرؤية بوضوح في فترة زمنية قصيرة لا تتجاوز الخمس دقائق، مما يشير إلى مدى وضوحها وإلهامها.

الخطوة الرابعة: نشر رؤية التغيير تكمن القدرة على الإقناع والاتصال الفعّال في قدرة المؤسسة على توضيح كيف ستنفذ الرؤية بعد وضعها، وهذا هو ما سيحدد نجاحها، قد تكون رسائل التغيير المطلوب غير واضحة وتحتاج إلى تفسيرات عبر التواصل اليومي ثنائي الاتجاه داخل المؤسسة، لذا يجب على المؤسسة توجيه رسالة التغيير بشكل متكرر ومستمر وقوي، ودمجها في جميع جوانب العمل، وليس فقط من خلال عقد اجتماعات خاصة، بل يجب استغلال كل فرصة للحديث عن التغيير وأهدافه واتجاهاته، ويجب وجود خطة اتصال فعّالة لتوصيل رسائل التغيير بشكل واضح ومحفز ومقنع، والأهم من ذلك أن يتذكر المسؤول عن التغيير أن كل ما يقوم به يضفي المزيد من المصداقية من خلال الأفعال أكثر من الكلمات.

الخطوة الخامسة: إزالة العوائق أمام عملية التغيير، هذه الخطوة تعتبر تقوية الأداء عن طريق إزالة العقبات جزءً أساسًا من استراتيجية التغيير، يتعين على المؤسسة وضع البنية الأساسية الضرورية لتسهيل هذه العملية، بما في ذلك البحث المستمر عن العوائق والتحديات المحتملة، يجب على المؤسسة تمكين الأفراد والقادة المؤهلين لتنفيذ وإدارة خطة التنفيذ، وتحديد الأدوار الرئيس لهم وضمان عدم وجود عقبات من الهيكل التنظيمي أو أنظمة الأداء تعوق التقدم نحو التغيير المطلوب، ويتعين على المؤسسة اكتشاف العوائق والتحديات بشكل استباقي، وتطوير الحلول الملائمة لإزالتها، سواء كانت هذه العوائق تتعلق بالأنظمة، أم السياسات، أم الأفراد، كما يجب عليها استغلال الفرصة لكسب دعم إضافي من خلال جلب حلفاء إضافيين، مما يعزز مشاركة المعنيين في عملية التغيير.

الخطوة السادسة: تحقيق أهداف قصيرة الأجل، يُعَدُّ النجاح عاملاً حافزاً قوياً، حيث يشكِّل إحراز النجاحات المبكرة جزءاً مهماً من تحفيز العاملين وتعزيز رغبتهم في المضي قدماً في عملية التغيير، يجرى ذلك من خلال تحديد أهداف قصيرة الأجل التي يمكن للعاملين رؤيتها وتحقيقها، مما يسهم في تعزيز شعورهم بالإنجاز والتقدم، وبالإضافة إلى ذلك، تسهم هذه الانتصارات المبكرة في تقليل تأثير الانتقادات والآراء السلبية من المشككين، حيث تعمل على تأكيد فعالِة خطط ومراحل التغيير، ويجب أن تكون بعض الأهداف قصيرة المدى وسهلة التحقيق، مما يسمح بوجود فرصة للفشل

البسيط دون أن تؤثر بشكل كبير على الديناميكية الإيجابية لعملية التغيير، وذلك عوضاً عن وضع أهداف طويلة المدى التي قد تكون مرهقة وغير واقعية في المرحلة الأولى من التغيير.

الخطوة السابعة: تعزيز النجاحات، في هذه الخطوة، يؤكد كوتر على أن الكثير من مشاريع التغيير تفشل بسبب تركيزها على الانتصارات المبكرة بشكلٍ مفرط، حيث يعتبر أن النجاحات السريعة ليست سوى بداية لمسيرة التغيير الحقيقي، ويُبرز أهمية أن يمتد التغيير بعمق، ويحتاج إلى تكريس مستمر وتحسين مستمر لتحقيق تأثير دائم، ويشدد على أهمية استمرارية العمل على البناء فوق الانتصارات السابقة التي تحققت في مسار التغيير، وتطبيق مبادئ التحسين المستمر لضمان استمرارية التطور والتغيير نحو الهدف المرجو.

الخطوة الثامنة: ترسيخ وتثبيت ثقافة التغيير، لتحقيق أي تغيير فعّال، يجب أن يندرج التغيير كجزء أساس من ثقافة المؤسسة، حيث يجب أن تظهر القيم التي تحملها رؤية التغيير في الأعمال اليومية، ويتعين تعزيز هذه الثقافة من قمة هرم المؤسسة، ويتطلب من قادة المؤسسة بذل جهود مستمرة لضمان توجيه الجهود نحو التغيير في كل جوانب المؤسسة، ويجب أن تستمر المؤسسة في دعم هذا التغيير، مع التركيز على تأمين دعم القادة الحاليين والمستقبليين لهذه الرؤية التغييرية. نموذج كوتر للتغيير يُعتبر أداة ضرورية وفعّالة لتخطيط وتنفيذ عمليات التغيير داخل المؤسسات، كما يسهم هذا النموذج بشكل كبير في تحقيق الأهداف المطلوبة وتحفيز المشاركين في عملية التغيير بفضل توجيهاته الواضحة والمنهجية، كما يعتبر هذا النموذج أساسًا في إدارة عمليات التغيير وقيادتها بنجاح داخل البيئة المؤسسية، ومربط الفرس أنه لتصميم برامج تدريبية وتعليمية تستند إلى مهارات القرن الواحد والعشرين ويمكن تطبيقه بنجاح في مجموعة متنوعة من الحقل التعليمي.

6.4.2.2 معوقات قيادة التغيير

معوقات قيادة التغيير يمكن أن تكون متنوعة ومعقدة، وهناك معوقات شائعة تواجه قادة التغيير، ومن أهمها حسب ما أشار إليه كلّ من محمد وآخرون (2017)، والثبيتي (2023):

المعوقات السلوكية: هي تلك العوائق التي تنشأ على مستوى الأفراد والجماعات والتي تعرقل تبنيهم وتطبيقهم للتغيير ومن بعض هذه العراقيل مقاومة التغيير، التي تتعلق بمدى مقاومة الأفراد للتغيير نتيجة تخوفهم من المجهول أو نتيجة مخاوف شخصية تجاه التغيير، وعدم رغبة الالتزام بتنفيذ التغيير بسبب عدم قدرتهم على رؤية القيمة المضافة منه، وعدم الثقة في قادة التغيير أو في عملية التغيير نفسها، وتحالف مجموعة كبيرة من العاملين في معارضة التغييرات المقترحة، يمكن أن تشكل الثقافة السائدة داخل المؤسسة عقبة للتغيير اذا كانت تعتبر التغيير تهديداً لقيم وتقاليد المؤسسة، ورفض بعض الأشخاص لاكتساب مهارات جديدة أو تغيير أساليب عملهم.

المعوقات الاجتماعية: تتعلق بالعوامل والتحديات الاجتماعية التي ممكن أن تعوق تبني التغيير وتنفيذه، ومن أبرزها عائق تغيير عادات القيم والتقاليد المتوارثة داخل المؤسسة، وعدم تواجد اتصال وتواصل فعّال بين مختلف القائمين على تنفيذ التغيير، ووجود اختلافات ثقافية بين الأفراد في المؤسسة التي ممكن أن تؤدي إلى صراعات ومشاكل خلال عملية التغيير.

المعوقات التنظيمية: وترتبط بالهيكل التنظيمي من حيث تكوينه، ويمكن أن يكون معقدًا ويتطلب تعديلات لدعم عملية التغيير، وعدم توافر الموارد اللازمة لتنفيذ التغيير بفعالٍة، وعدم التوافق بين أعضاء التنظيم حول أهداف التغيير، وسوء التخطيط والتنفيذ وعدم وجود استراتيجية واضحة للتغيير، وانقطاع الاتصال أو عدم وجوده بشكل فعّال، مما يؤدي لعدم فهم أهمية التغيير. إضافة إلى عدم تزويد العاملين التدريب الملائم لفهم وتنفيذ التغيير، وعدم مكافأة العاملين مما يؤدي إلى عدم رغبتهم بالانخراط بعملية التغيير.

وفي ذات السياق، تُشير الزهراني (2017) إلى العديد من العوائق الإدارية والفنية التي تشكل عائقًا أساسًا أمام قادة المدارس، وتتمثل في:

استمرارية المركزية في الإدارات التعليمية، والتمسك بالروتين والتشدد في اتخاذ القرارات. كما تشمل تلك العوائق الخوف من عملية التغيير، والنقص في وجود خطط استراتيجية تمثل أساسًا لقيادات المدارس خلال عملية التغيير، وانخفاض ثقافة التغيير لدى العاملين، إضافة إلى ذلك قيود الصلاحيات الممنوحة لقادة المدارس، وضعف دعم ومساندة إدارة التعليم لعملية التغيير في المدارس. ولا يقتصر الأمر على ذلك، بل تشمل أيضًا ضعف التأهيل الإداري لقادة المدارس في مجال عمليات التغيير، وزيادة الأعباء الإدارية ونقص الوقت المتاح لإنجازها، فالعوائق تظهر أيضًا في غياب الاتصال الفعّال، وانخفاض الروح المعنوية للأفراد، ونقص العمل الجماعي والثقة بالإضافة إلى تفويض السلطة، وتشمل العوائق الأخرى تأثير القرارات الشخصية التي تتخذها القيادات على أساس العلاقات الشخصية، ونقص الإمكانيات المالية والتقنية، وضعف الأداء، وعدم مواكبة التطور التقني.

5.2.2 ثقافة التغيير والتغيير الثقافي

1.5.2.2 مفهوم الثقافة

الثقافة هو ذلك الكل المركب الذي يشمل المفاهيم والقيم والمعتقدات وأشكال السلوك وأنماط الحياة التي تميز إنساناً في مجتمع ما عن إنسان في مجتمع آخر (طعيمه، 2004، ص. 3).

الثقافة تمثل مجموعة السمات والخصائص المشتركة وأنماط السلوك التي تميز حضارة معينة عن غيرها، وتمنح الأفراد طابعًا فريدًا يميزهم عن الآخرين وتميزها عن الثقافات الأخرى. وتتأثر هذه

الثقافة بالعوامل الخارجية مثل التطورات التكنولوجية والمعلوماتية الحديثة، التي تؤثر على القيم وأنماط السلوك التي تشكل الشخصية الفردية (السلوادي، 2008).

وفي سياق مشابه، أشار كورت لوين إلى أن ثقافة الفرد تلعب دورًا حاسمًا في تشكيل ثقافة المؤسسة. إذ تتألف ثقافة المؤسسة من مجموعة متنوعة من العادات والتقاليد والقيم والأخلاق التي تمتزج معًا على مرّ الزمن (حريم، 2002).

وفي السياق التعليمي، تمثل هذه الثقافة القواعد والمعايير التي يتّبعها القادة في المدارس، وكيفية تعاملهم مع العاملين في المؤسسات التربوية، وكيفية توجيههم نحو تحقيق أهداف التعليم (الشهراني، 2022).

وتمثل الثقافة المدرسية مجموعة من المعتقدات والمعاني والرموز والتصورات والأعراف الاجتماعية والطقوس الشائعة لدى أفراد المجتمع المدرسي، بالإضافة إلى الجوانب والإمكانيات المادية. وبالتالي، فإنها تنبع من تفاعل بين ثلاثة عوامل رئيسية: اتجاهات ومعتقدات الأشخاص داخل وخارج المدرسة، والمعايير الثقافية للمدرسة، والعلاقات بين الأشخاص داخل المدرسة. ويجدر بالذكر أن كل مدرسة تضم ثقافات فرعية متعددة، مثل ثقافة الطلاب وثقافة المعلمين وثقافة القيادة أو الإدارة المدرسية وثقافة أولياء الأمور (أحمد مصطفى، 2021).

أما ثقافة المؤسسة فتشكل مجموعة من المعتقدات والقيم والتوجهات المشتركة التي يتفق عليها أفراد المؤسسة، وتحدد قواعد ونماذج سلوكهم، وتسهم في تكييفهم مع الظروف الداخلية والخارجية للمؤسسة (بومزايد وسعيدي، 2014).

2.5.2.2 أنواع الثقافة

أشارت طاري (2019) إلى أن هناك أنواع للثقافة داخل المؤسسات، وقد جاءت على النحو الآتي:

الثقافة المتأقلمة مع المحيط: تخرج ثقافة التكيف مع المحيط بنوعين من الثقافة، ثقافة تكيفية وثقافة جامدة. تهتم هذه الثقافة بتقديم استجابة للظروف البيئية المحيطة، حيث تتمثل الثقافة التكيفية في التمشي مع التغيرات التي تطرأ على المؤسسة، مما يسهم في دعمها وتعزيزها. لذا يجب فهم أن وجود ثقافة مرنة في المؤسسة لا يقلل من قوتها، بل على العكس، الثقافة القوية هي التي تسهم في تمكين المؤسسة للتكيف مع التحديات المحيطة. أما الثقافة الجامدة، فتتسم بالحذر وتقييد حرية أعضائها في اتخاذ القرارات، مما يعيق قدرتهم على التكيف مع بيئة متغيرة ومتطورة.

الثقافة الضعيفة: تشير إلى المجموعة التي لم تتمكن بشكل كافٍ من الاقتناع بعملية التغيير، ولم تقدم الدعم الكافي لها بسبب عدم قبولها أو عدم الثقة فيها. وتواجه هذه المجموعة صعوبة في توحيد الرؤى والقيم، مما يضعف من فعالِة عملية التغيير ويعرقل استمراريتها.

الثقافة القوية: تشير إلى المجموعة التي تتمتع بقيم ومعتقدات مشتركة بشكل كبير، مما يجعلها قادرة على تشكيل قوة داعمة لعملية التغيير.

ومع ذلك، يجب التأكيد على أن كون الثقافة قوية لا يعني بالضرورة أنها جيدة، حيث يجرى قياس جودتها بمدى توافقها مع استراتيجية المؤسسة. فالثقافة القوية التي لا تتناسب مع الاستراتيجية قد تكون صعبة في الإدارة وتغير المعتقدات الجذرية المتأصلة فيها (بومزايد وآخرون، 2004).

وفي سياق مشابه، أشار السكارنة (2009) إلى أن هناك أنواع للثقافة داخل المؤسسات التي تتمثل في الآتي:

الثقافة غير الرسمية: تستند هذه الثقافة إلى الحاجة الاجتماعية للجماعة والمعايير والقيم المشتركة بين أفراد المؤسسة. وتظهر هذه الثقافة في تجمع العاملين كمجموعة ودية أخوية، حيث يشعر كل فرد بالتزام أخلاقي تجاه بقية الأعضاء. يضاف إلى ذلك، الالتزام بتنفيذ متطلبات العمل والحصول على الراتب، بالتالي يُعزز ذلك الولاء والأمان لدى الفرد، ويبني علاقة تبادلية مشتركة تتجاوز المنفعة الشخصية.

الثقافة الرسمية: تعتمد هذه الثقافة على العلاقات القانونية التي تنشأ خلال العمليات القانونية بين الأفراد. لذلك، تكون علاقة الفرد بالمؤسسة علاقة تعاقدية محكومة بشروط الاتفاق بين الأطراف. يتحمل الفرد مسؤوليات محددة تجاه الأداء، وبمقتضى هذا الاتفاق، تقدم المؤسسة للأفراد المحفزات.

3.5.2.2 مكونات الثقافة

أشار عطية (2019) إلى أن هناك عدد من المكونات الثقافة، وتتمثل بعضها في الآتي:

طقوس وعادات المؤسسة: الطقوس والعادات في المؤسسة تشمل الأحداث والأنشطة التي يشارك فيها العاملون في المؤسسة، والتي تعكس قيمها وثقافتها، مثل تناول وجبات الغداء الغير الرسمية بانتظام، أو تنظيم رحلات سنوية، وإقامة احتفالات سنوية لتقدير المتقاعدين أو تكريم العاملين المتميزين. هذه الطقوس والعادات تسهم في تعزيز التواصل بين العاملين، وبالتالي تعزيز الانتماء والولاء للمؤسسة.

الرموز: الرموز في الغالب تظهر على شكل ألوان أو صور أو حركات، وهي تستخدم للتعبير عن معان معينة ترتبط بها. تتجلى هذه الرموز في المؤسسة من خلال أشياء مثل شعار المؤسسة. يُفهم وجود مثل هذه الرموز عادةً على أنه يعزز التجانس والتوحيد بين العاملين في المؤسسة.

قيم المؤسسة: قيم المؤسسة هي القواعد والمبادئ التي توجه سلوك العاملين في المؤسسة وتساعدهم في اتخاذ القرارات وتقييم الأمور. تُعتبر هذه القيم الأساسية كمرجع أو دستور داخلي يحدد المعايير والمبادئ التي يجب اتباعها في سير العمل والتفاعل داخل المؤسسة.

معتقدات المؤسسة: معتقدات المؤسسة تشير إلى الأفكار والمفاهيم المشتركة بين أفراد العمل حول طبيعة العمل والحياة الاجتماعية داخل بيئة العمل. تشمل هذه المعتقدات النظرة لكيفية تنظيم وإنجاز الأعمال، وتتنوع بين المعتقدات الإيجابية مثل الصداقة والتقدير والولاء، والمعتقدات السلبية مثل الانانية والتشاؤم. تقع على عاتق الإدارة مسؤولية تعزيز المعتقدات الإيجابية والتخلص من تلك السلبية من خلال العمل على بناء جو من التعاون والثقة والتفاهم في المؤسسة.

الموروث الثقافي: الموروث الثقافي في المؤسسة يشير إلى الأحداث والتجارب التي مرت بها، وتتضمن بعضها الجوانب الإيجابية التي تسعى المؤسسة لتعزيزها ونشرها كنموذج يلهم العاملين، وبعضها الآخر يكون سلبيًا فتحاول المؤسسة تجاهله أو معالجته.

4.5.2.2 تأثير الثقافة

أشارت زغدودي (2019) إلى أن تأثير الثقافة على المؤسسة يكمن في عدة جوانب، وقد جاءت على النحو الآتي:

- فعالِة المؤسسة حيث يرتبط وجود ثقافة قوية بأداء المؤسسة بشكل إيجابي. هذا يعني أن تجانس قيم ومعتقدات أفراد المؤسسة يؤدي إلى تحقيق تميز في الأداء وزيادة الإنتاجية. ومع ذلك، يجب أن يتوافق هذا التجانس مع استراتيجية المؤسسة وبيئتها الداخلية والخارجية.

- ثقافة المؤسسة أيضًا تؤثر على هيكلها التنظيمي من خلال تنظيم الأقسام وتحديد المسؤوليات وتوزيع السلطة واتخاذ القرارات. وتلعب دورًا في تنظيم الفعالِات والمسؤوليات وقواعد العمل داخل المؤسسة، وتؤثر في طريقة التواصل بين أعضاء المؤسسة بناءً على قيمها ومبادئها. هذا بالإضافة إلى تأثيرها على العمليات الإدارية وتطوير العاملين وإدارة أدائهم.

- الولاء للمؤسسة أمر آخر يتأثر بثقافة المؤسسة. إذ يعكس تمسك الأفراد بثقافة المؤسسة التزامًا بالمؤسسة واستدامة علاقتهم بها. ويسهم ذلك في زيادة انتماءهم والالتزام بأداء مهامهم بجدارة وفعالِة، مما يرتبط بشكل وثيق بولائهم للمؤسسة واستمرار تواجدهم فيها.

5.5.2.2 مفهوم ثقافة التغيير

ثقافة التغيير تعبر عن عملية مزج العناصر الثقافية الحالية بعناصر من ثقافات أخرى كوسيلة لتحقيق التجديد والتطوير (Tibbs, 2011). في السياق المؤسساتي، تشجع على تكيف المؤسسة مع التحولات الخارجية، وبالتالي، نجاح ثقافة التغيير في المنظمات يعتمد أساسًا على قدرة المؤسسة على التكيف والتفاعل مع البيئة التنظيمية الداخلية (بوعلاق وسعيدي، 2014). وفي المجال التعليمي، تمثل ثقافة التغيير السعي إلى تغيير السلوك لصياغة ثقافة مدرسية تعزز النقد والإبداع الفكري وتعزز الأداء الفعال والمستدام في تطوير القدرات العقلية والمهارية (التائب، 2020).

كما يعتبر سيد (2015، مايو) أن ثقافة التغييرتفتح آفاقًا جديدة لبناء الوعي الجماعي للأفراد والمجموعات لخلق بيئة ثقافية داعمة. ويعتبر ربط ثقافة التغيير بالقيم والمضامين الثقافية للمجتمع أساسيًا لنجاحها، وفقًا للمعادلة :

مبادرة فردية + دعم ثقافي = نجاح ثقافة التغيير

تتطلب المبادرة الفردية وعيًا من الأفراد بأهمية تحقيق التغيير، بينما يأتي الدعم الثقافي عندما تندمج فكرة التغيير مع قيم ومعايير المجتمع.

6.5.2.2 متطلبات تطوير ثقافة المدرسة

يتناول حجازين (2011) عملية قيادة قائد المدرسة الفعّالة في تطوير ثقافة المدرسة، حيث يبرز أن القيادة الفعّالة تشمل عملية وضع الرؤية وتحديد الأهداف وصياغة الاستراتيجيات، بالإضافة إلى تحقيق التعاون والتأثير على الآخرين وتحفيز العاملين على تحقيق الأهداف. وتقع على عاتق قادة التعليم مسؤولية تهيئة مناخ مدرسي مناسب لخلق "ثقافة التغيير"، التي تنعكس إيجابًا على معلمي المدارس وبالتالي على جودة التعليم.

يمكن تحقيق ذلك من خلال تحديد اتجاه التغيير الثقافي المطلوب وتطوير لغة مشتركة متوافقة مع هذا التغيير، وبدء التدريب باستخدام أساليب التطوير المتاحة لتوفير أساس ملائم لعمليات "التغيير". ولتحقيق هذا المبدأ، ينبغي على "قائد" المدرسة بذل الجهد لنشر "ثقافة التغيير" في المدرسة وبين جميع أفراد المجتمع التعليمي. وضمان مشاركة جميع العاملين في المدرسة بشكل فعّال ودمجهم بالكامل في العملية التعليمية لتعزيز استخدام مجموعة متنوعة من المهارات والقدرات لصالح المدرسة. إضافة إلى تطوير رؤية طويلة المدى مع جميع المعنيين، ومساعدتهم في ترجمتها إلى خطة عملية. والسعي للتحسين المستمر والحفاظ على التميز، من خلال السعي الدائم نحو تحقيق

تحسينات تدريجية وكبيرة في جميع العمليات وتركيز جهود التحسين المستمر على إنشاء قنوات اتصال فعالة للتواصل مع جميع المعنيين، كما تضمن عملية التحسين المستمر تطوير جميع الجوانب المتعلقة بالشخصية والقدرة والمهارات، بما في ذلك جميع جوانب إدارة المدرسة، لأن الممارسة المستمرة لعملية التحسين تسهم في تحقيق المزيد من الإنجازات المتميزة.

وينظر بعض الباحثين إلى تطوير ثقافة المدرسة على أساس أنها تشمل متطلبات مجال التعليم، وهذه المتطلبات إن لم تختلف عن المجالات المذكورة، إلا أنها أكثر تحديدًا وتفصيلًا، حيث أشار الشهراني (2022) إلى أن هناك عدة متطلبات لتطوير ثقافة المدرسة، وقد جاءت على النحو الآتي:

- الرؤية والالتزام: يجب أن يحدد نظام التعليم الرؤية الخاصة بجودة التعليم والمعرفة المطلوب تحقيقها، وأن يوضح الالتزام بالعمل من خلال تلك الرؤية.
- الاتصال: يجب على العاملين في مجال التعليم فهم التغييرات الداخلية والخارجية والعمل من خلالها، وما تعنيه هذه التغييرات اهم، ومدى استفادتهم منها، ومدى استفادة المدرسة والفئة المستهدفة.
- عمليات ونظم الدعم: وهي التعليم والتدريب وإدارة الأداء وأنظمة المكافآت، مما يعني أن كل عنصر من هذه العناصر يجب ان يتطور بانسجام مع العناصر الأخرى من أجل تحقيق التغير الثقافي الفعال.
- تواجد الرغبة في التغيير والعزم على التطوير، واستثمار وقت كافٍ لعمليات البحث والتطوير المتعددة والمتنوعة.
- توفير الإمكانيات المادية التي تحقق التطور المتوقع والقدرات البشرية القادرة على نقل الأفكار والاقتراحات إلى التنفيذ.
- تعزيز مشاركة المعلمين في التطوير المدرسي ومناقشة المشاريع وخطط التنمية معهم.

بينما ركز بعض الباحثين على العلاقة بين ثقافة المدرسة وإدارة التغيير المدرسي كما بين عطية (2019)، وتتمثل في العلاقة التبادلية بين ثقافة المدرسة وإدارة التغيير المدرسي، وتُعرف هذه العلاقة بـ "التميز والكفاءة والفاعلية في نظام المدرسة". ويهدف هذا النوع من العلاقات إلى تحقيق مخرجات تلبي احتياجات وتطلعات المستفيدين من نظام التعليم في المدرسة، وبالتالي تعزيز التنافسية على الصعيد العالمي.

لم يعد من المقبول أن تقوم المدرسة بإعداد مخرجات تعليمية فقط، بل التحدي الآن هو قدرتها على إعداد طلاب يمتلكون المعرفة والمهارات في عصر يعتمد على اقتصاد المعرفة. ويعد تغيير الثقافة التنظيمية للمدرسة لتتوافق مع تحديات العصر الحالي أمرًا ضروريًا، ولكنه يتطلب إرادة التغيير

والصبر، حيث يعتمد ذلك على العنصر البشري وطرق تفكيره وأنماط سلوكه. ومن أبرز المعوقات التي تقف أمام تطوير ثقافة المدرسة هو الخوف من التغيير، وعلى القادة في المدرسة أن يتحملوا مسؤولية إزالة هذا الشعور. ويمكن إبراز العلاقة بين ثقافة المدرسة وإدارة التغيير في النقاط التالية:

- تؤثر ثقافة المدرسة بشكل كبير في البيئة المدرسية، خاصة في مجالات الأداء والولاء تجاه التغيير. ينشأ ولاء العاملين في المدرسة من الاعتقاد القوي بأهداف وقيم النظام التعليمي. لذلك، يُعتبر فهم واستيعاب الثقافة التنظيمية للعمل التعليمي والتربوي أمرًا مهمًا لبناء درجات عالٍة من الولاء للمدرسة.
- تتميز المؤسسات التربوية المرنة تجاه التغيير بسمات عالٍة وقدرة على التكيف مع التحديات.
- عندما تسيطر الثقافة البيروقراطية، يظهر العاملين مستوى منخفضًا من الولاء تجاه التغيير، بينما تظهر الثقافة الإبداعية والثقافة الداعمة مستوى عالٍ من الولاء.
- خلق بيئة عمل داعمة أو ثقافة داعمة في المجال التعليمي، مثل الثقافة الجماعية، يؤدي إلى كسب ولاء أفراد المدرسة لدعم عملية التغيير في المنظمة ومساندتها.

7.5.2.2 تحديات القيادة الإدارية في ظل ثقافة التغيير

يرى حلاق (2020) أنه نتيجة لانتشار ثقافة التغيير في مختلف المجتمعات، والمؤسسات، فإن إدارة المؤسسات تواجه تحديات كبيرة في التعامل مع هذا التغيير الحتمي. ويعتبر أن هناك خمسة أركان أساسية يحتاجها القادة لمواجهة والتعامل مع التغيير المستمر والتعامل معه، وهي:

الهدف الأخلاقي: الهدف الأخلاقي للقائد الإداري يمثل قيمة مبدئية يجب أن يستند إليها في توجيه أفعاله واتخاذ قراراته. ويعد هذا الهدف الأساسي محورًا أساسًا لنجاح المؤسسة وتحقيق أهدافها.

فهم عملية التغيير: لكي يحقق القائد نجاحًا في عملية التغيير، ينبغي له أن يجمع بين التزامه بالهدف وفهمه للتحديات والتعقيدات التي تنشأ نتيجة التغيير. ومن أجل فهم عملية التغيير بشكل أفضل، يتعين مراعاة أنه: لا يكمن الهدف في تغيير كل شيء، ويمكن أن تكون أفضل الأفكار غير متاحة، ويجب تقدير الصعوبات الأولية التي قد تواجهها عند تجريب شيء جديد، ويجب النظر إلى مقاومة التغيير كقوة إيجابية دافعة، ويعتمد التغيير على القدرة على تغيير الثقافة السائدة.

بناء العلاقات: يتعين على القيادة الإدارية بناء علاقات إيجابية بين جميع مكونات الفريق، ولا سيما مع الأفراد والجماعات المتنوعة والمختلفة مع من يقود عملية التغيير، وبالتالي يعتبر ذلك تقديرًا لتفاعل موجه يساعدهم على التوصل إلى اتفاق عام أو اجماع بسهولة.

خلق المعرفة والمشاركة: في عصر المعرفة فان اهم أدوار القيادة الإدارية في عملية التغيير هو زيادة تدفق المعرفة داخل وخارج المؤسسة، وتحقيق ربط فعال بين المعرفة وعناصر النجاح، مثل الهدف الأخلاقي، وفهم عملية التغيير، وبناء العلاقات.

صنع التماسك: تتعرض عملية التغيير للعديد من التعقيدات والغموض وعدم التوازن، مما يدفع القيادة الإدارية إلى التماسك والترابط. وعند حدوث التغيير، ينشأ اضطراب يتطلب التوفيق بين الآراء المختلفة، وهذا يظهر أهمية القيادة المؤثرة التي تتمثل في قدرتها على قيادة الأفراد من خلال تلك الاختلافات وتسليط الضوء عليها.

8.5.2.2 ما بين ثقافة التغيير والتغيير الثقافي

مفهوم ثقافة التغيير هو من المفاهيم البارزة في حياة الإنسان المعاصر، ونتيجة لحداثة هذا المفهوم، قد يحدث بعض الالتباس والارتباك في استخدامه وفهمه في العلاقة بمفهوم التغيير الثقافي. لذا، يجب التوضيح أن هناك فارقًا بين الاثنين.

فقد أشارت طاري (2019) إلى الفرق بين المفهومين على النحو الآتي: يعني مفهوم "ثقافة التغيير" أن الثقافة تلعب دورًا مهمًا في تحقيق التغيير نحو الأفضل، في حين يعني مفهوم "تغيير الثقافة" التخلي عن جوانب الثقافة الحالية والسعي لاكتساب جوانب ثقافية جديدة.

وفي سياق مشابه، أشار طعيمة (2004) إلى أن "ثقافة التغيير" تعني تهيئة البيئة المناسبة التي تسمح وتساعد الإنسان على النمو والتطور، وتعمل على تشجيعه لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التغيير بحيث لا يعتمد على أسباب غير موضوعية، أو يكون متمسكا بالتقاليد الثقافية التي قد تقاوم التغيير وتميل إلى التمسك بالثبات وتحسين الحياة الثابتة عوضًا عن الحياة الديناميكية، وتشجع على التفكير الإبداعي وثقافة الابتكار، وتؤكد على أهمية التطوير الذاتي.

ويقصد في "تغيير الثقافة" تغيير نمط حياة الإنسان وتحريره من العوائق التي تعيق تقدمه واندماجه في المجتمعات المتقدمة.

في حين يطرح السكارنة (2009) ضرورة وجود علاقة تأثيرية متبادلة بين ثقافة التغيير والتغيير الثقافي، وتتمثل في الآتي:

الاستراتيجية والثقافة: تُفيد هذه العلاقة أن تأثير استراتيجيات التغيير المستخدمة داخل المؤسسة يمكن أن يترتب على ثقافتها، حيث يؤثر هذا التغيير على سلوك وقيم ومعتقدات الأفراد داخلها، مما يزيد من فرص نجاحهم وقدرتهم على التكيف مع التغيرات، بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تؤثر ثقافة

المؤسسة على الاستراتيجيات وعمليات التغيير داخل المؤسسة، مما يوحي بوجود علاقة تأثيرية متبادلة بين هذين العنصرين.

الثقافة والتغيير: تطرح هذه العلاقة بين الثقافة والتغيير تفسيرًا لمفهوم التغيير الثقافي، بمعنى أن التغيير الثقافي هو عملية تسعى من خلالها المؤسسة إلى التكيف مع التحديات الخارجية والتغيرات في البيئة، وذلك عن طريق تحويل ثقافتها من النمط التقليدي للإدارة التي تعتمدها المؤسسة، حيث يكون القرار مركزًا بيد المدير، إلى نموذج يشمل مشاركة العاملين في صنع القرارات وتوجيه الجهود نحو تحقيق الأهداف.

9.5.2.2 تغيير الثقافة

أن تغيير الثقافة يعتبر خطوة جريئة ومستلزمه للصبر الطويل، يتطلب بذل الجهود المضاعفة لتشجيع الأفراد على قبوله واستبدال الثقافة السابقة بأخرى جديدة، وهذا يحتاج إلى وقت لترسيخ قيم الثقافة الجديدة، وعلينا أن ندرك أن الثقافة ليست سمة يمكن امتلاكها أو تغييرها بسهولة، وليس من الممكن تعليم ثقافة جديدة في فترة وجيزة، بل يجب أن نبدأ بالتغيير من خلال إقناع الأفراد بتبني تصرفات جديدة، بعد ذلك، يمكن البحث عن أفضل السبل لتعزيز وتشجيع هذا التغيير، وبناء تحالفات لتحقيق رؤية مشتركة، ومع ذلك، يجب أن نتذكر أن غرس التغيير في الثقافة يتطلب وقتًا طويلًا، وأن أي تغيير جوهري في الثقافة يستغرق سنوات، لذلك، الإصرار والاستمرارية في هذا السعي هما المفتاحان لتحقيق النجاح. يمكن وصف التغيير الثقافي بأنه القدرة على توجيه سلوك الأفراد بما يتناسب مع أهداف المؤسسة (السكارنة، 2009).

وينظر أرمسترونج وتيلور(Armstrong & Taylor, 2023) إلى عملية التغيير الثقافي على أساس أنها تشمل بداية تحليل الثقافة الحالية وتحديد الثقافة المطلوبة، ومن ثم تحديد "الفجوة الثقافية" التي يجب التركيز عليها، يمكن لهذا التحليل تحديد توقعات السلوك، مما يسهل استخدام عمليات التطوير والمكافآت لتحديثها وتعزيزها، ومع ذلك، ففي الواقع، ليست الأمور بهذه البساطة، فالثقافة متشعبة بعمق وتغييرها يمكن أن يكون عملية طويلة ومعقدة، لذلك، يعتمد نجاح تغيير الثقافة بشكل كبير على جودة إدارة عملية التغيير.

في حين يعتبر السكارنة (2009) إن تحقيق التغيير الثقافي يعد تحديًا صعبًا يواجه الفريق المعني بتغيير ثقافة المؤسسة، ومع ذلك، فإنه لا يعد مهمة مستحيلة، بل هي غاية قابلة للتحقيق، حيث تتطور وتتغير ثقافة المؤسسة استجابةً للتحديات والتغيرات في البيئة الداخلية والخارجية، وحتى في تكوين وخصائص أفرادها، ومن المهم أن يكون هذا التغيير مُحرَّكًا بناءً على الحاجة والاقتناع من قبل الأطراف المعنية بعملية التغيير، مع مراعاة مخاوف مرحلة الانتقال من المألوف إلى المجهول.

ولتحقيق نجاح التغيير الثقافي أشار بومزايد وآخرون (2004) إلى المتطلبات الآتية:

تقييم الوضع الحالي: يبدأ الطريق نحو الممارسة الفعّالة بفهم ووصف دقيق للحالة الراهنة وتشخيص شامل للوضع، مع تصوّر للمستقبل المرجو، والإدراك الواضح بأهمية التغيير وأسبابه.

توفير الرؤية الاستراتيجية: يعني أن يكون لدى أعضاء الإدارة رؤية واضحة بخصوص ما يمكن أن تحققه المؤسسة في المستقبل، والقدرة على نقل هذه الرؤية بشكل فعّال إلى جميع العاملين على جميع المستويات، ثم تحويل هذه الرؤية إلى الأهداف الرئيسة اللازمة لتحقيقها.

10.5.2.2 عوامل التغيير الثقافي وألياته

أشار حريم (2009) إلى العوامل الواجب توافرها لتحقيق التغيير الثقافي كالاتي:

- تغيير في القادة: يجب أن يكون هناك تغيير في القادة، حيث يتولى قادة جدد الذين يحملون رؤية بديلة واضحة للتغيير المرتقب مهمة القيادة.
- مرحلة دورة الحياة: عندما تتجه المؤسسة نحو مرحلة النمو الواسع أو عندما تدخل مرحلة الانحدار، يكون هذا دافعًا قويًا لتحفيز التغيير الثقافي.
- ثقافات فرعية: وجود ثقافات فرعية في المؤسسة يمكن أن يعقد عملية تغيير الثقافة الأساسية.
- عصر المؤسسة: إذا كانت المؤسسة تتألف بشكل رئيس من أفراد صغار في السن، فإنها تصبح أكثر قابلية للتغيير الثقافي.
- حجم المؤسسة: كلما كان حجم المؤسسة أصغر، كلما كان تغيير الثقافة أسهل.
- قوة الثقافة الحالية: تتمثل قوة الثقافة الحالية في تجانس وتمسك العاملين بها، مما يجعل تغييرها أمرًا معقدًا. لذا، عندما تتوفر الظروف الملائمة لتحول ثقافة المؤسسة، يصبح ضرورياً وضع استراتيجية شاملة لتحقيق هذا التغيير بنجاح. والخطوة الأولى المهمة هي استكشاف الثقافة الحالية بالنظر إلى الثقافة المطلوبة، وتقدير الفجوة بينهما لتحديد الجوانب التي يجب تعديلها. بعد ذلك، يأتي البحث عن الإجراءات الملائمة لسد هذه الفجوة.

ومن بين الإجراءات المقترحة لمعالجة الفجوة بين الثقافة الحالية والثقافة الجديدة، أشار العميان (2004) إلى الآتي:

- تحديد الثقافة الحالية: يجب بدايةً تحديد الثقافة الحالية التي تمارسها المؤسسة وفهم القيم والمعتقدات والسلوكيات التي تسودها.

- تحديد متطلبات الثقافة الجديدة: يجب تحديد الخصائص والقيم التي ترغب المؤسسة في تطبيقها في الثقافة الجديدة.
- تعديل وتطوير السلوكيات: يتوجب تعديل وتطوير السلوكيات والممارسات لتتناسب مع المتطلبات الجديدة وفحص تأثير هذه التغييرات على المؤسسة.
- اتخاذ خطوات عملية: يشمل ذلك توضيح أسباب الحاجة للتغيير والمشكلات التي يمكن أن تنشأ في حالة عدم تنفيذ التغيير. يمكن تشكيل فريق مسؤول لتنفيذ التغيير، وتحديد الرؤية الجديدة والفرص المتاحة لتحقيق الأهداف المطلوبة.
- ادراج أصحاب أفكار جديدة: يجب أن تشمل هذه الخطوة توظيف ودمج أشخاص مهتمين بالتغيير وذوي رؤى جديدة في المؤسسة.
- تحفيز القيادة: يمكن للقادة أن يكونوا نموذجًا يلهمون العاملين من خلال سرد قصص حول مستقبل التغيير، كما يجب تقديم التدريب والدعم للعاملين لضمان تبني القيم والسلوكيات الجديدة بنجاح. كما ان القيادة الواعية تكون قادرة على إدارة مقاومة التغيير بحيث تعمل على تحييد المقاومين للتغيير في حال عدم جذبهم لتبني التغيير.

في حين أشار بومزايد وآخرون (2004) أن هناك العديد من الأساليب لتغيير ثقافة المؤسسة وجعلها أكثر ملائمة للتوجهات الجديدة والتي جاءت كالآتي:

- الاتصال: يعتبر الاتصال أداة أساسية خلال فترات التغيير حيث يسهم في تشكيل تصورات الأفراد. ومن المهم الإعلان بشكل واضح عن المبادئ التي تستند إليها عملية التغيير، مع التأكيد على الالتزام بها لتجنب الارتباك والشكوك.
- المشاركة والاحتواء: يجب ضم الأفراد الذين يظهرون مقاومة وتضمينهم في عمليات التغيير، بالإضافة إلى مشاركة جميع مستويات الموظفين في وضع الاستراتيجيات وتنفيذها.
- التسهيل والدعم: يتعين تقديم الدعم والمساعدة لأولئك الذين يواجهون صعوبات في تكييفهم مع التغيير والراغبين في نجاحه.
- المفاوضات والاتفاقات: يجب التعامل مع المقاومين بحسن نية والاستماع إلى مخاوفهم، والتوصل إلى اتفاقيات تلبي احتياجات الجميع بدلاً من فرض القرارات، وهذا ما يسمى بإدارة مقاومة التغيير.
- التخطيط والتنظيم: يشمل هذا الجانب جمع الأفكار والاقتراحات، وتوقع النتائج المحتملة لعملية التغيير، وتنظيم الجهود بطريقة منظمة لتحقيق أهداف التغيير المرجوة.

وفي هذا السياق، أشار السكارنة (2009) إلى مجموعة من الآليات التي يتوجب على قائد التغيير استخدامها لتغيير الثقافة الحالية في المؤسسة وجعلها تقبل التغيير وتتبعه، وتتمثل في الآتي:

التعليم: المؤسسات تسعى إلى تحسين أداء العاملين فيها من خلال زيادة كفاءتهم ومهاراتهم، يجرى ذلك من خلال برامج التدريب والتعليم التي تعد ضرورية لتقليل الفجوة بين قدرات العاملين واحتياجات العمل، هذا يساعد العاملين على اكتساب قدرات جديدة واستخدام وسائل جديدة بفعالٍة.

اللغة والاتصال: يعد الاتصال وسيلة فعالة لتسهيل انتشار رؤية التغيير والتعرف على التحديات التي تواجه عملية التغيير، يساعد الاتصال المباشر والإلكتروني غير المباشر في تشكيل تصورات الأفراد حول التغيير، بالإضافة إلى ذلك، اللغة تعتبر رمزًا ثقافيًا مهمًا في المؤسسة ويجب تقديم مفردات جديدة تعكس القيم الجديدة المتعلقة بعملية التغيير.

"الترينـد" أو الموضة: يشير إلى تبني الأفكار والممارسات الجديدة التي نجحت في مؤسسات أخرى. يمكن استخدامها لتطبيق تغييرات وتعديلات على سلوك الأفراد داخل المؤسسة، نماذج التغيير توفر آلية لتحقيق التغيير الثقافي حيث يمكن للموظفين متابعتها وتقليدها.

التوقعات والرؤية: تتعلق بقدرة القادة داخل المؤسسة على توقع التحديات التي قد تواجه المؤسسة أثناء التغيير الثقافي، يمكن لهؤلاء القادة توجيه الأفراد ليكونوا على استعداد ويتصرفون بناءً عند مواجهة التحديات.

11.5.2.2 مقاومة التغيير

يتناول السعود والشوابكة (2012) الأنماط المختلفة التي يستخدمها الأفراد لمقاومة التغيير، يتمثل ذلك في استخدامهم لأساليب ذكية وحجج مألوفة مسبقًا، فتلك الأنماط تتلخص في عدة مظاهر، حيث يعتبر بعضهم أن التغيير يفتقد إلى أهداف واضحة ويظل غير واقعيًا وغير قابل للتطبيق في الواقع، بالإضافة إلى ذلك، يُلقي البعض اللوم على التغيير بسبب افتراضهم بأنه يخدم مصالح شخصية أو يتنافى مع المبادئ الأساسية التي يعتمدون عليها، كما يتوقع البعض الآخر تأثيرًا سلبيًا للتغيير على سير العمل، مما يؤدي إلى فقدان الإنجازات السابقة وعدم تحقيق الأهداف المستقبلية، وهناك من يرون التغيير بنية جيدة، لكنهم يرون أن الوقت غير مناسب لتطبيقه أو يحتاج إلى دراسة معمقة قبل تنفيذه، كما يُعبّرون آخرون عن مخاوف من حدوث اضطرابات بين الفريق العامل نتيجة للتغيير المقترح، هذا بالإضافة إلى انتقاد بعض الأفراد لقادة التغيير وشكوكهم في قدراتهم، مما يؤدي إلى اعتراضات على القيادة بدلاً من اعتراضات على الخطط المطروحة، ويُستخدم التحدي أيضًا عبر اعتبار التغيير استهانةً بالإنجازات والقيادات السابقة، مع النظر إلى عدم نجاح تجارب التغيير في

السابق أو في سياقات مختلفة، وحتى عند النجاح، يُركَّز الانتباه على الفروق بين الوضع الحالي والوضع الذي نجح فيه التغيير.

وينظر بعض الباحثين إلى أسباب مقاومة التغيير على أساس أنها تشمل مجموعة من الأهداف التي تسعي إلى إحباط التغيير وهذه الأسباب إن لم تختلف عن الأسباب المذكورة، إلى أنها أكثر تحديدًا وتفصيلًا، حيث يرى السكارنة (2009) أن أسباب مقاومة تعود إلى: الارتياح بالمألوف والخوف من المجهول، وعدم المشاركة وضعف الاتصال، وعوامل وظيفية وموارد غير كافية، وعادات وتقاليد الأفراد، والضغوط العملية والمصالح الشخصية، وسجل الخبرة السلبي، وعدم وضوح الأهداف والرؤية، وسوء الإدراك والانقياد للوضع الحالي، والمصالح الفردية والانتماءات.

ورغم أن مقاومة التغيير عادة مُعتبرة خطوة سلبية، إلا أنها تحمل جوانب إيجابية بحسب ما أشار إليه دودين (2020)، ومن هذه الجوانب:

فهي تُجبر الإدارة على توضيح أهداف التغيير وطرق تنفيذها بشكل دقيق وشفاف، مما يُسهم في تحقيق فهم أفضل لمسار التغيير. بالإضافة إلى ذلك، تكشف مقاومة التغيير عن قضايا في عمليات الاتصال، حيث تُظهر العيوب في نقل المعلومات وتحفز على تحسين عمليات الاتصال وجعلها أكثر فعالِة.

ومن ناحية أخرى، تُلزم مقاومة التغيير الإدارة بتحليل نتائج التغيير المتوقعة بدقة وتوضيحها بشكل أوضح. وهذا يساعد في التخفيف من مخاوف وقلق العاملين تجاه عملية التغيير ويزيد من تفهمهم للأثر الإيجابي المحتمل. علاوة على ذلك، مقاومة التغيير تكشف عن نقاط الضعف في عملية التغيير نفسها أثناء معالجة المشكلات واتخاذ القرارات، مما يمكن الإدارة من تحسين هذه العمليات وضمان نجاح تنفيذ التغيير بفعالِة.

بهذا النحو، تظهر مقاومة التغيير كأداة تسهم في تحسين وضوح وتنفيذ عمليات التغيير داخل المؤسسة.

12.5.2.2 دور القيادة التربوية في تحفيز التغيير الثقافي

وفي السياق التربوي، يأخذ دور القيادة التربوية دورًا حاسمًا في تحفيز التغيير الثقافي في المدارس، وقسم الثبيتي (2023) هذا الدور إلى ثلاثة جوانب رئيسة:

الجانب التنظيمي: يتعلق بكيفية توزيع المهام والمسؤوليات داخل المدرسة وكيفية تنظيم التفاعل والتواصل بين الوحدات الإدارية والتعليمية. ويسهم هذا الجانب في تحقيق الأهداف التعليمية وضمان أن العمليات التي تحدث داخل المدرسة تجري بكفاءة وفعالِة.

الجانب البشري: يعتمد هذا الجانب على تفاعل الأفراد والمعلمين فيما يتعلق بتبني التغيير وتطوير ممارسات التعليم بشكل مستدام. يتضمن بناء الثقة بين المعلمين وإشراكهم في رؤية عملية التغيير وكيفية مساهمتهم في تحقيقها. يشمل أيضًا تعزيز التواصل الفعّال بين المعلمين وتعزيز تفاهمهم وتنسيقهم. ويتضمن أيضًا توفير الفرص للمعلمين لاكتساب مهارات جديدة وتطوير قدراتهم في مواجهة التغيير وفهم مخاوفهم وتقدير جهودهم في تنفيذ التغيير.

الجانب المادي: يتعلق بإدارة وتوجيه الموارد المادية بكفاءة والاستثمار الأمثل فيها. يشمل ذلك تخصيص الموازنة بشكل فعّال لضمان توفير التمويل الضروري لتنفيذ التغييرات المخططة. ويشمل أيضًا تحسين إدارة الموارد المادية مثل الفصول الدراسية والمختبرات والمعدات التعليمية لضمان الاستفادة القصوى منها. يتضمن أيضًا دمج التكنولوجيا في البيئة التعليمية وضمان توفر وصيانة الأجهزة والبرامج التي تدعم التعليم. ويتعلق بتطوير وصيانة البنية التحتية المدرسية بما يتناسب مع احتياجات التعليم الحديث.

ختامًا، تجتمع هذه الأساليب في تحقيق تنمية ثقافة التغيير، ومن المهم ملاحظة أن النجاح في هذا السياق يتطلب استخدام أساليب متعددة وتكييفها وفقًا لإدارة المدرسة والعاملين فيها، وتحقيق تنمية ثقافة التغيير في المدارس يعتبر عملية تستغرق وقتًا وجهدًا كبيرًا، ولهذا يجب الصمود والإصرار على تحقيقه بطرق فعالة ومستدامة.

3.2 الإطار النظري لمحور مهارات القرن الحادي والعشرين وثقافة التغيير

يتمحور هذا المحور حول مواضيع مهارات القرن الحادي والعشرين التي تسهم في تعزيز ثقافة التغيير في المدارس، مثل مهارات المعلم والتحديات التي قد تواجهه، وكيفية دمج هذه المهارات في المناهج التعليمية، كما يتناول كيفية تنفيذ عمليات التطوير المهني المتعلقة بمهارات القرن الحادي والعشرين، ويبحث في دوافع تطوير هذه المهارات لتعزيز ثقافة التغيير في المدارس، ويُسلّط الضوء على تشابك التعليم العربي في داخل الخط الأخضر والإطار النظري مع الدراسة الحالية.

1.3.2 مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير في المدارس

تحمل ثقافة التغيير في المدارس اليوم معنىً أكثر ارتباطًا بتحقيق التغيير الجوهري في الطريقة التي نعلم ونتعلم بها، فلم تعد مجرد إتقان المواد الأساسية كافية، بل يجب أن تتضمن المدارس أيضًا موضوعات القرن الحادي والعشرين المتعددة التخصصات في مناهجها، بل وأكثر من ذلك، يجب أيضًا توفير أنظمة داعمة لها، فهذه الأنظمة تعتبر حجر الأساس لنجاح التغيير التربوي

(P21, 2008).

ويستدعي تنفيذ عملية ثقافة التغيير تجهيز الأجيال القادمة بمهارات القرن الحادي والعشرين، والتركيز على أهمية فهم عميق للمواد والمفاهيم بدلاً من الاكتفاء بالمعرفة السطحية خضير وجاسم (2020)، مما يمكنهم من إنتاج المعرفة بدلاً من مجرد اكتسابها (صدقي وحسن، 2009)، ومع زيادة صعوبة التنبؤ بالأعمال المتوقعة في سوق العمل المستقبلي، يصبح أمرًا ضروريًا وجود أفراد مؤهلين لديهم المعرفة والمهارات اللازمة والقدرة على التكيف مع التغيرات التي فرضتها التطورات التكنولوجية (Zhao, 2011).

ومن جانب المتعلمين يجب أن يكونوا مستعدين تمامًا للعمل كفريق والتفاعل بكفاءة مع زملائهم، كما عليهم أن يكونوا جيدين في توضيح أسئلتهم واستفساراتهم لضمان الحصول على إجابات كافية، ويجب عليهم أيضًا تبادل المعرفة والبحث عن المعلومات الجديدة ومشاركة هذه المعلومات، والتفاعل مع أعضاء الفريق لتصميم وأداء مشروع معين وحل المشكلات التي تطرح (ترلينج وفادل, 2013)، وأن يكون المشروع ذا هدف محدد يعكس روح التعاون، ويسفر عن نتائج ملموسة ومفيدة (ويثرو وآخرون، 2007).

بالمقابل، يجب على المدارس التحول من الروتين الإداري إلى ثقافة التغيير لمواكبة التحولات العالمية، وتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لتحسين الأداء الإداري ومواجهة التحديات المستقبلية، ويتطلب ذلك تطوير برامج تدريبية، ونشر الوعي الإداري حول أهمية إدارة التغييرات، واختيار الوقت والمكان المناسبين لتنفيذها (Alhaib & Alsandi, 2023).

كما تدعو الحاجة إلى ممارسات إدارية تشجع على الإبداع والابتكار، حيث تُحفِّز هذه الممارسات فرق العمل على التفكير بطرق إبداعية وابتكار حلول جديدة للتحديات المعقدة واستكشاف وجهات نظر متنوعة، ونتيجة لهذا، يمكن لهذه الممارسات الاسهام بشكل فعال في معالجة تحديات التغيير التي تواجه المدرسة بشكل مستدام وفعال ، إذ يُعَدُّ الإبداع مصدرًا أساسيًا للابتكار في العمل التربوي (الزيود، 2017)، وهو لا يقل أهمية عن التعليم وينبغي التعامل معه بنفس الاهتمام (Ted Talk, 2006, February)، كما على المدارس أن تتطلع للاندماج مع التغيير وتسعى نحو تجهيز المتعلمين بالمهارات الضرورية للمشاركة الفاعلة في مجتمعاتهم والانخراط في بناء مجتمعاتهم، مما يضمن مستقبلهم ومشاركتهم الإيجابية في خدمته (شلبي، 2014)، كما يُعَد دمج كليات التربية في قيادة التغيير نحو تعليم مهارات القرن الحادي والعشرين خطوة ضرورية (خميس، 2018)، بجانب دور التطوير المهني للمعلمين لاكتساب المهارات اللازمة لدمج مواضيع القرن الحادي والعشرين في المناهج الأساسية، وتقديم الدعم المناسب لتكامل هذه المواضيع مع التكنولوجيا (remakelearning.org, 2016) ، ودعم تعلم المتعلمين من خلال بيئات تعليمية

متطورة وتغييرات في البنية التحتية للمدارس، كما يتطلب الأمر تشجيع مشاركة المجتمع المحلي وتوجيه النظام التربوي نحو تطوير ثقافة تعليمية تدعم التعلم والفهم وتطوير المهارات في القرن الحادي والعشرين (ترلينج وفادل، 2009)،

كما أن ثقافة التغيير التربوي المستندة إلى الإبداع والتكنولوجيا والتعلم المستمر، والتي تتضمن مزيجًا متكاملًا من ثقافة التعلم والإبداع، والثقافة الرقمية، والثقافة الحياتية والمهنة، والتي تهدف إلى التغيير في المعتقدات والممارسات التعليمية لدى المعلمين تُعَدُّ أمرًا حيويًا لتحقيق التغيير المطلوب في المؤسسات التعليمية والمجتمعات بشكل عام (أحمد مصطفى، 2021).

2.3.2 مهارات المعلم في القرن الحادي والعشرين

تشكل مهارات المعلم في القرن الحادي والعشرين حجر الأساس لإحداث تغيير مستدام وفعال في البيئة التعليمية، إذ تعتبر الحريري (2020) أنه يتوجب تطوير المهارات التي تتوافق مع متطلبات العصر الحالي مثل التعلم التعاوني وحل المشكلات الحياتية وتجاوز التحديات التي تؤثر على دافعية للتعلم، كما يجب تطوير مهارات أخرى مثل الإبداع والتفكير النقدي، ومن الضروري أيضًا تعزيز التواصل الفعّال واستخدام التكنولوجيا بذكاء، وأن تكون هناك قدرة على التفاعل الاجتماعي والثقافي بكفاءة وفهم، واحترام الاختلافات الثقافية والاجتماعية.

ولتنمية ثقافة التغيير في المدارس، يتطلب من المعلمين امتلاك مجموعة من المهارات، بجانب مهارات التعليم الأساسية حسب ما أشار شارما (Sharma, 2017)، وتتمثل في مهارات ربط الشبكات التي تسهل عملية التعلم التعاوني للمعلم، ومهارات التفكير حيث تتطلب المجتمعات القائمة على المعرفة امتلاك كافة مهارات التفكير، بما في ذلك التفكير الناقد وحل المشكلات والإبداع، حيث يعتمد النظام التعليمي على إنتاج المعرفة الجديدة، وبما أن المعلمين يشكلون المحور الأساس للمعرفة، فإن فعالِة العملية التعليمية تعتمد بشكل كبير على قدرة المعلم على اختيار المعلومات من مصادر متعددة.

ومن تلك المهارات إدارة المعرفة التي تتميز بطابعها الديناميكي، حيث لا تقتصر تغيراتها على اكتشافات جديدة فحسب، بل تتأثر أيضًا بزيادة مصادر المعلومات وتغيرات في مصداقيتها وثقتها، يجب أن تكون هذه المعرفة ذات فائدة للمتعلمين، ومن هنا تعتبر مهارة إدارة المعرفة أساسية في المجتمع المعتمد على المعرفة، حيث تمكنهم من الحصول على المعرفة وتحليلها وتقييمها وتطبيقها ونشرها في سياق معين، فالمعلم هو الشخص الوحيد القادر على ربط حاجات المتعلمين ورغباتهم بأهداف المنهج من أجل تحقيق الأهداف التربوية المطلوبة في عصر القرن الحادي والعشرين.

وبالإضافة إلى مهارات التواصل حيث يحتاج المعلم، بالإضافة إلى المهارات التواصلية التقليدية مثل القراءة والكتابة والتحدث، إلى مهارات التواصل الاجتماعي، والتي تشمل استخدام التكنولوجيا مثل القدرة على إنتاج مقاطع فيديو على منصة اليوتيوب، وإعداد المستندات على الإنترنت، والتفاعل مع جمهور واسع على شبكة الإنترنت، ومشاركة المعرفة بطريقة فعّالة، بالإضافة إلى تقديم التغذية الراجعة بشكل ملائم، وأكدت الحريري (2020) عن حاجة وسيلة الكتابة للتعبير عن الأفكار وخاصةً عند التواصل عبر وسائل التواصل الاجتماعي، حيث يعتبر المتعلمين المتمرسين في الكتابة قادرين على الاستفادة من التكنولوجيا والتواصل مع الآخرين عبر الإنترنت لجمع المعلومات وتبادل الأفكار والآراء لزيادة التفاعل وتبادل المعرفة.

وإلى جانب ذلك، أكدت العمري (2019) على المهارات اللازمة للمعلم في القرن الحادي والعشرين في ظل ثقافة التغيير، وتتمثل في مهارات العصر الرقمي، التي تعتبر ضرورية للنجاح في مجتمع المعرفة وسوق العمل الحديث، والتي تتضمن القدرة على التعامل بفاعلية مع التكنولوجيا الرقمية، واستخدام أدوات الاتصال، والتفاعل مع الشبكات الاجتماعية، وإدارة المعلومات وتقييمها، وإنتاج المحتوى. هذه المهارات تشمل:

- الثقافة الأساسية: فهم الأساسيات الضرورية لاستخدام التكنولوجيا والتفاعل مع البيئة الرقمية.
- الثقافة العلمية: القدرة على التفكير العلمي واستخدام الأساليب البحثية لحل المشكلات.
- الثقافة الاقتصادية: فهم القضايا الاقتصادية والمالية واستخدام البيانات الاقتصادية بفعالٍة.
- التقنيات المعلوماتية: مهارات استخدام البرمجيات والتطبيقات الرقمية.
- فهم الثقافات المختلفة: القدرة على التفاعل والتعاون مع أفراد من خلفيات ثقافية متنوعة.
- الوعي الكوني: القدرة على فهم القضايا العالمية والتفاعل معها بشكل فعّال.

من جانب آخر، مهارات التفكير الإبداعي تشمل القدرة على التوجيه الذاتي واستكشاف الأفكار والابتكار وتحمل المخاطر والتفكير النقدي. أما مهارات الاتصال الفعّال والعمل الجماعي، فتشمل القدرة على التواصل بفعالٍة مع الآخرين والعمل ضمن فرق متنوعة، وتطوير المسؤولية الشخصية والاجتماعية والمدنية.

وأما مهارات الإنتاجية العالمية، فتشمل تحديد الأولويات، والتخطيط والإدارة لتحقيق الأهداف، واستخدام الأدوات التكنولوجية بفعالٍة للتواصل والتعاون وحل المشكلات واتمام المهام بكفاءة.

مع ذلك يواجه المعلم **تحديات في القرن الحادي والعشرين** في ظل ثقافة التغيير، لذا يلعب المعلم دورًا مهمًا للتصدي للتحديات حسب الدراسات التي أجريت بواسطة الزهراني (2012) والتي

أشارت إليها أيضًا حفني (2015)، بالإضافة إلى ما أشارت إليه الحريري (2020)، وتتمثل في الآتي:

تعزيز الوعي بالمجتمع: يجب على المعلم تعميق وعي المتعلمين بمجتمعهم، ويمكنه ذلك من خلال توضيح الفروق بين الجوانب الإيجابية والسلبية التي تنقلها وسائل الإعلام والأجهزة الإلكترونية المختلفة، يلزم المعلم أن يكون على دراية بالثقافة العالمية وأن يعمل على دعم الهوية الثقافية للمجتمع وشرح الخطط الوطنية والقومية وتعزيز القيم الإيجابية.

تحقيق التربية المستدامة: يمكن تحقيق التربية المستدامة من خلال مراعاة الجوانب الأساسية التي تشمل التعلم للمعرفة، والتعلم للعمل، والتعلم للتعايش مع الآخرين، وهذا يتضمن اكتساب الطلاب للكفايات العامة التي تمكنهم من التعامل مع التحديات المتنوعة واختيار المهارات المناسبة.

اتباع نموذج منطقي وأسلوب تفكير منظم: يساعد اتباع نموذج منطقي وتطبيق أسلوب التفكير المنظم في تطوير استراتيجيات تعليمية تسهم في تحقيق أهداف التعلم وتعزز من فهم المتعلمين.

تنمية قدرات الوصول إلى المعرفة: المعرفة تشمل الحقائق والمعلومات والمهارات التي يمكن اكتسابها من خلال الخبرات والتعليم، لذا على المعلم دعم المتعلمين وتمكينهم لاكتساب المعرفة والاستمرار في البحث والاستكشاف.

تميز المعلم بالثقافة والقدرات: المعلم الناجح يتميز بثقافة واسعة وقدرات كبيرة تمكنه من اتخاذ قرارات مستقلة، واختيار الأساليب والأدوات المناسبة، والتكيف مع التغييرات التكنولوجية والتطورات التعليمية.

وفي سياق ممارسات المعلم التعليمية في نوعية التعليم في القرن الحادي والعشرين، اقترح شريف (2014، كما ورد في أحمد مصطفى، 2021، ص. 414) جملة من التغييرات في الممارسات التعليمية التقليدية إلى ممارسات مبتكرة وحديثة، وتمثلت كما في الجدول (2.2):

جدول (2.2): من التغييرات في الممارسات التعليمية التقليدية إلى ممارسات مبتكرة وحديثة

الانتقال من الممارسات التي تركز على	إلى الممارسات التي تركز على
تنمية مهارات الحفظ واستدعاء المعلومات	تنمية مهارات التجديد والابتكار
تعزيز قيم الامتثال والطاعة والانضباط	تدعيم مهارات التحليل والتفسير والابتكار
التدريب على الحد الأدنى من الثقافة	تأكيد على ثقافة الإتقان والجودة
تربية التشابه والتطابق والائتلاف	تربية التفرد والتميز والاختلاف

التدريب على ثقافة التلقي والتسليم	التدريب على مهارات الاستقصاء والتقويم
تنمية عادات الاعتماد على الآخر	غرس عادات الاعتماد على الذات
تدريس مهارات التعامل مع المألوف والمأهول	التدريب على المغامرة العلمية وارتياد المجهول

3.3.2 دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج

تناول ترلينج وفادل (Trilling & Fadel, 2009) أسس دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج، وقد جاءت على النحو الآتي:

- ربط الجانب المعرفي للمحتوى بالواقع والعالم الحقيقي من خلال عرض مشكلات ومواقف حقيقية، مما يساعد المتعلمين على رؤية كيفية ارتباط تعلمهم بحياتهم وبالعالم من حولهم.
- التأكيد على فهم عميق للمحتوى من خلال التركيز على مشروعات ومشكلات تتطلب من المتعلمين استخدام معرفتهم وتطبيقها بطرق جديدة ومبتكرة.
- استخدام التكنولوجيا لمساعدة المتعلمين في جمع وتنظيم وتفسير البيانات، ومشاركتها مع الآخرين بشكل مستقل.
- تعزيز فهم المتعلمين لعمليات التفكير التي يستخدمونها من خلال تضمين محتوى معرفي يعكس استراتيجيات التفكير.
- توفير الفرص للمتعلمين ليصبحوا منتجين، وليس مجرد مستهلكين، من خلال مشاركتهم في نشر معرفتهم وتقييم إسهامات الآخرين.
- تشجيع المتعلمين على حل مشكلات معقدة تتطلب مهارات تفكير عالٍة.
- توفير الفرص للمتعلمين للعمل التعاوني في جمع البيانات، وحل المشكلات، وتبادل الأفكار.
- تحفيز المتعلمين ليصبحوا متعلمين ذاتيين يتحملون مسؤولية تعلمهم ويتعاونون بفاعلية مع الآخرين.
- مساعدة المتعلمين على ربط المواد التعليمية المختلفة وأفكارهم بعضها بعضا، داخل الفصل وخارجه.

4.3.2 التطوير المهني في القرن الحادي والعشرين

ولتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير لدى المعلمين، توصي الشراكة Professional Development: A 21 Century Skills Implementation Guide (The Partnership for 21st Century Skills, 2009)، عدة توصيات للتطوير المهني، وتتمثل في الآتي:

- بناء برامج تطوير مهنية مكثفة تركز على محتوى التعليم وأساليب التدريس لتدريس المواد الأساسية من خلال توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين.
- دمج مهارات القرن الحادي والعشرين، وذلك عبر تقييم وتحديث متطلبات التخرج في الكليات التربوية، وهدف هذا الجهد هو ضمان أن يكون المعلمون الجدد قادرين تطبيق تلك المهارات بفعالٍة.
- تعزيز القدرات من خلال التعاون بين إدارة المدرسة والمعلمين المتميزين، لبناء بيئة عمل تشجع على التطور المهني وتعزز العمل الجماعي.
- استقطاب قادة تربويين متخصصين قادرين على توفير التدريب المهني للمعلمين.
- تحسين أداء القادة والمديرين عبر الاستثمار في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، من خلال تطوير برامج تدريبية تركز على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.
- تطوير مجتمعات التعليم المهنية إلى بناء قدرات متعلمي القرن الحادي والعشرين، من خلال تقديم برامج تنمية مهنية عبر الإنترنت، لدعم جميع فئات العاملين في الحقل التعليمي، بما في ذلك المعلمين، والمديرين، ومديري المناطق التعليمية.
- تدريب المديرين على استراتيجيات القيادة في تنفيذ المبادرات المتعلقة بمهارات القرن الحادي والعشرين.
- تقديم برامج تطوير مهنية للموظفين في قطاع التعليم.
- تحقيق توازن بين تطوير كليات التربية والقيادة في تفعيل التغيير نحو تعليم مهارات القرن الحادي والعشرين.
- تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في معايير تأهيل المعلمين، لضمان أن يكون المعلمون قادرين على تدريس مهارات التفكير الناقد وتقييمها وحل المشكلات بفعالٍة.
- تطوير بيئة تنمية مهنية من خلال توفير موارد المعرفة عبر الإنترنت، بواسطة إنشاء ونشر مواقع داعمة للمعلمين، تساعدهم في تخطيط وتقديم دروس تشمل مهارات القرن الحادي والعشرين.

اما عن **برامج اعداد المعلمين** فقد أشار حفني (2015) إلى إطار برنامج إعداد المعلمين للقرن الحادي والعشرين كما ورد في القعاقعة (2023)، وتتمثل في الآتي:

المحتوى: يشمل المنهاج الأساسي الذي يشمل مهارات القراءة والكتابة والحساب، ويحافظ على أهميتها في هذا القرن. ويمكن دمج هذه المهارات مع محتوى جديد يتضمن المجالات اللغوية والفنون

والاقتصاد والعلوم والجغرافيا والتاريخ والحكومة والمواطنة والحياة الحضرية، بالإضافة إلى المواضيع المتداخلة مثل الوعي العالمي والثقافة المالية والاقتصاد وإدارة الأعمال والصحة والبيئة.

المهارات: تتضمن مجموعة من المهارات المهمة للتعلم والعمل والحياة في القرن الحادي والعشرين، مثل التفكير النقدي وحل المشكلات، والاتصال والتعاون، وثقافة المعلومات، وثقافة الإعلام، والقيادة والمسؤولية، والابتكار وثقافة التكنولوجيا، والمرونة والتكييف، والمبادرة والتوجيه الذاتي والإنتاجية والمساءلة، والتفاعل الاجتماعي، والتفاعل بين الثقافات.

الأدوات: يشمل استخدام أدوات تعليمية متنوعة لتطوير هذه المهارات، يجب أن تتضمن هذه الأدوات خطوات تدريبية فعّالة لتطوير تلك المهارات، وتأتي الأدوات الإلكترونية عادة في مقدمة هذه الأدوات بنسبة كبيرة.

اعتبارات المهنة: تشمل عوامل نفسية وتربوية وتكنولوجية يجب مراعاتها عند تصميم عمليات التدريس، مثل اهتمام الطلاب ودوافعهم للتعلم، ومشاركتهم في تجارب التعلم واستخدام التكنولوجيا بشكل فعال، بالإضافة إلى تطوير مهارات الحياة والعمل.

5.3.2 دواعي مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير في المدارس

تواجه المؤسسات التعليمية تحديات كبيرة نتيجة للنمو السريع في مجال المعرفة، والتطور الهائل في نظم الاتصالات ووسائلها، والثورة المعلوماتية والتكنولوجية الحديثة. وبما أن جودة التعليم تُعتبر اليوم من أهم التحديات التي تواجه أنظمة التعليم في جميع دول العالم، فإن تقارير المنظمات الدولية تؤكد على ضرورة إعادة النظر في فلسفة التعليم، وتبني استراتيجيات جديدة لمواكبة هذه التحديات المتزايدة (Alhaib & Alsandi, 2023).

كما تتطلب التحولات الأساسية في الاقتصاد إنشاء نظام تعليمي عام متسق في القرن الحادي والعشرين للازدهار، وهو يعد تحدي مركزي للقدرة التنافسية في العقد المقبل (P21, 2008)، ويتطلب التصدي له قيادة تغيير قوية تدعم جهود التحسين ونشر ثقافة التغيير، كما يتطلب ذلك تغيير الأساليب القيادية التقليدية في المؤسسات التعليمية، لتبني نهج قيادي جديد يتمتع بسمات محددة وأسلوب عمل مميز يتماشى مع المنهجيات والثقافة الجديدة (Alhaib & Alsandi, 2023)، على أن تعكس الثقافة الجديدة مبادئ الديمقراطية، واستخدام المعلم طرق تدريس تركز على المتعلم وتدعم تعلمه الذاتي (أحمد مصطفى، 2021).

وفي سياق تغيير الاقتصاد الصناعي التقليدي إلى اقتصاد مبني على المعرفة والابتكار، أشارت منظمة الشراكة (P21, 2008) إلى تزايد في الطلب إلى عمال أكثر تعليمًا في الاقتصاد المتقدم،

أي الاقتصاد الذي يعتمد على قطاعات حديثة ومتقدمة مثل التكنولوجيا العالِة، والخدمات المالية، والابتكار، والبحث والتطوير، وفي الصناعة والشركات المبتكرة والوظائف ذات معدلات النمو العالِة، مثل الصناعة الرقمية والتكنولوجية، والطيران والفضاء، والطاقة المتجددة، والصناعة الدوائية، والروبوتات والذكاء الصناعي، وغيرها ، بالتالي أصبح التغيير بالمدارس أمرًا حاسمًا، لذا يتطلب ذلك أن يكون المتعلمون قادرين على التكيف مع التحديات المعقدة، والاستجابة بمرونة، والتواصل بفعالِة، وإدارة المعلومات، والعمل في فرق، وإنتاج المعرفة الجديدة، كما يتطلب سد الفجوات في الأداء بين المتعلمين ذوي المستويات المختلفة لتتناسب مع تطلعات الاقتصاد المستقبلية.

6.3.2 التعليم العربي في داخل الخط الأخضر

أهداف التعليم في داخل الخط الأخضر هي تنمية المعرفة والمهارات والقيم لدى المتعلم، مما يسمح له بالتطور كشخص متعلم، واستفادة من قدراته والاسهام في عملية التعلم في المجتمع في إطار نظام التعليم، حيث أنه في نظام التعليم داخل الخط الأخضر يقوم المتعلم بتطوير الأدوات التي سيستمر بها في التعلم طوال حياته، محتلنًا للفترة الزمنية 2021-2031 (موقع وزارة التعليم داخل الخط الأخضر، 2024).

وفق موقع وزارة التعليم داخل الخط الأخضر، جرى تنفيذ العديد من الإصلاحات في التعليم منذ عام 1994 حتى اليوم، ولكن يبدو أن النظام التعليمي في داخل الخط الأخضر لا يزال يواجه تحديات في تكيفه مع متطلبات العصر، وينعكس ذلك بانخفاض مستوى التعليم في داخل الخط الأخضر مقارنةً بأنظمة التعليم في العديد من الدول المتطورة حسب نتائج اختبارات "البيزا".

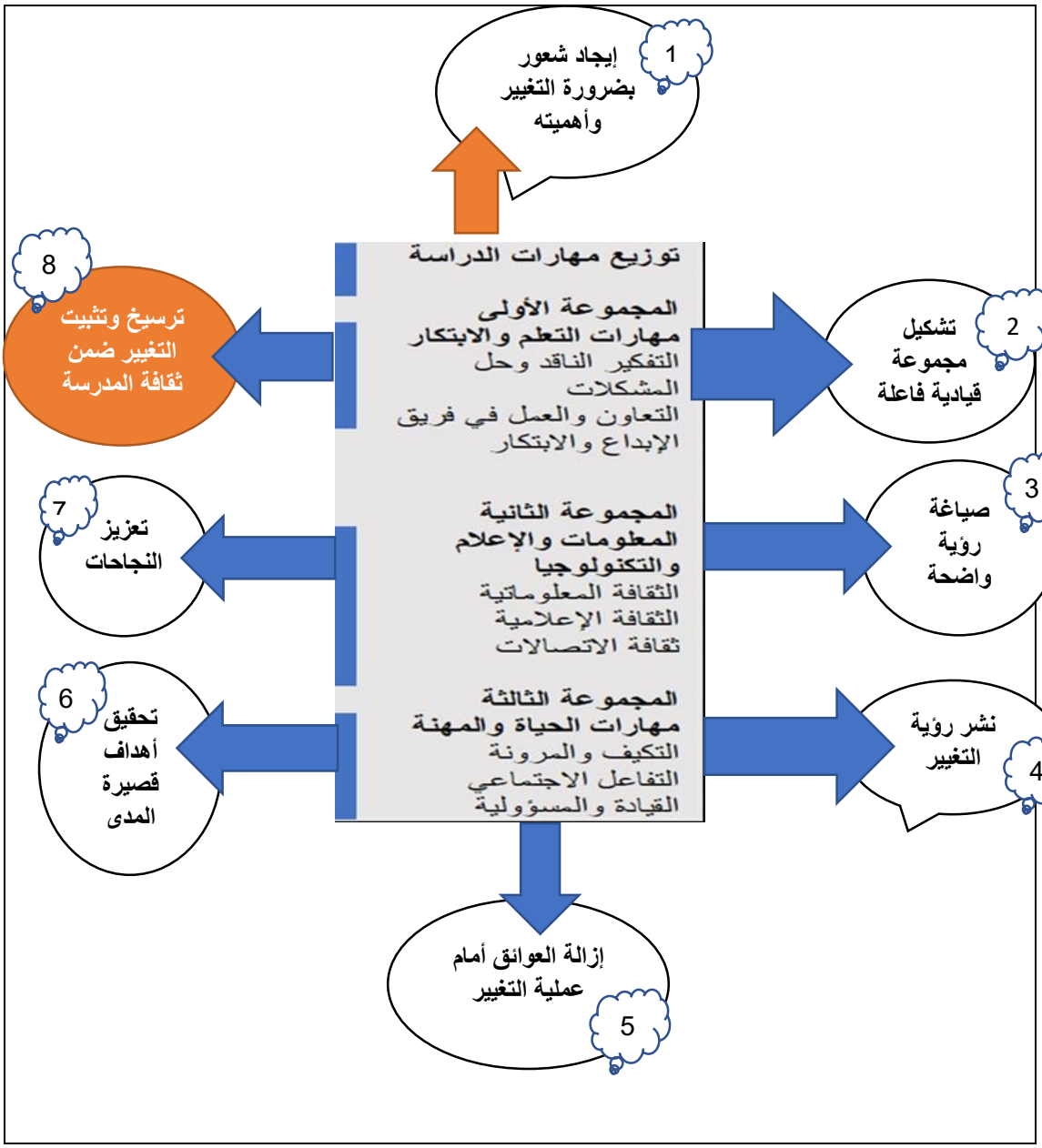
في إطار الموضوع المقدم، صممت الدراسة لبناء برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير موجه لمعلمي المدارس الثانوية، يغطي مجموعة من المهارات التي حددتها منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الواحد والعشرين (P21)، والتي تتلاءم أيضًا مع توزيع مهارات ترلينج وفادل (2013)، كما يبين جدول (3.2)، وذلك بهدف الكشف عن درجة امتلاك المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين.

جدول (3.2): توزيع مهارات القرن الحادي والعشرين

توزيع مهارات الشراكة من أجل القرن الحادي والعشرين	توزيع المهارات السبع في ترلينج وفادل	توزيع مهارات الدراسة
المجموعة الأولى مهارات التعلم والابتكار	المجموعة الأولى مهارات التعلم والابتكار	المجموعة الأولى مهارات التعلم والابتكار

التفكير الناقد وحل المشكلات	التفكير الناقد وحل المشكلات	التفكير الناقد وحل المشكلات
الاتصال والتعاون	ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام	التعاون والعمل في فريق
الإبداع والابتكار	التعاون والعمل في فريق والقيادة	الإبداع والابتكار
	الإبداع والابتكار	
المجموعة الثانية	**المجموعة الثانية**	**المجموعة الثانية**
المعلومات	**المعلومات**	**المعلومات**
والإعلام والتكنولوجيا	**والإعلام والتكنولوجيا**	**والإعلام والتكنولوجيا**
الثقافة المعلوماتية		الثقافة المعلوماتية
الثقافة الإعلامية	ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال	الثقافة الإعلامية
ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصال		ثقافة الاتصالات
المجموعة الثالثة	**المجموعة الثالثة**	**المجموعة الثالثة**
مهارات الحياة والمهنة	**مهارات الحياة والمهنة**	**مهارات الحياة والمهنة**
التكييف والمرونة		التكيف والمرونة
المبادرة والتوجيه الذاتي	المهنة والتعلم المعتمد على الذات	
المهارات الاجتماعية والتفاعل عبر الثقافات	فهم الثقافات المتعددة (التبادل الثقافي)	التفاعل الاجتماعي
الإنتاجية والمساءلة		
القيادة والمسؤولية		القيادة والمسؤولية

ومن جانب آخر، يغطي البرنامج التدريبي المقترح الخطوات الثمانية لنموذج كوتر للتغيير بهدف الكشف عن درجة امتلاك معلمي المدارس الثانوية لثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر كما مبين في الشكل (4.2) الآتي:



من تصميم الباحثة

الشكل (4.2): مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير في ضوء خطوات كوتر للتغيير

4.2 الدراسات السابقة

تهدف الدراسة الحالية إلى بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة في ضوء نموذج كوتر للتغيير، ويعرض هذا القسم الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة مهارات القرن الحادي والعشرين، وموضوع ثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر، في حين يحمل موضوع ثقافة التغيير تحت طياته موضوع إدارة التغيير، قيادة التغيير وإدارة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير، مقاومة التغيير، وثقافة التغيير في المدارس الثانوية ، لذلك قامت الباحثة بالاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة في هذا المجال، والاستفادة منها في بناء البرنامج التدريبي المقترح، ومن ثم التعقيب على محاور الدراسة، وكذلك أوجه استفادة الدراسة الحالية منها، وتميزها عن الدراسات الأخرى، وقد قامت الباحثة بعرض الدراسات حسب التاريخ من الحديث إلى القديم، لذا قامت الباحثة بتصنيفها إلى أربع أقسام رئيسة (مهارات القرن الحادي والعشرين، ثقافة التغيير، مهارات القرن الحادي والعشرين وثقافة التغيير، والبرامج التدريبية). وقد جاءت على النحو الآتي:

1.4.2 الدراسات السابقة المتعلقة بمحور مهارات القرن الحادي والعشرين

يتناول هذا القسم الدراسات السابقة التي تناولت موضوع مهارات القرن الحادي والعشرين، وقد جاءت على النحو الآتي:

أجرت ذياب (2023) دراسة هدفت التعرف إلى مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسيّة لمهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها بالحَذاقــة التدريسية لديهم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تمثلت أداتها في استبانة طبقت على عينة مكونة من (240) معلمًا ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة امتـلاك معلمي المرحلة الأساسيّة لمهارات القرن الحادي والعشرين جاءت بدرجة كبيرة، وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحِسابية لامتلاك معلمي المرحلة الأساسيّة لمهارات القرن الحادي والعشرين تبعا لمتغير الجنس، وقد كانت الفروق لصالح الذكور، وتبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح (5-10 سنوات)، ولصالح (أكثر من 10 سنوات). في حين لم تظهر النتائج فروق دالة إحصائيًا بين المتوسّطات الحِسابية لامتلاك معلمي المرحلة الأساسيّة لمهارات القرن الحادي والعشرين تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

هدف العدواني والصلاحي والفقيه (2022) في دراسته إلى التعرف إلى مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية من وجهة نظرهم،

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد تمثلت أداة الدراسة باستبانة طبقت على عينة مكونة من (202) معلّمًا ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين تتراوح بين درجة كبيرة جدا ودرجة متوسطة، وكان مجال التعليم والإبداع الأكثر أهمية يليه مجال الثقافة الرقمية ثم مجال المهارات الحياتية والمهنة.

وسعت راصع (2022) في دراستها التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في مدارس محافظة إب في اليمن، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد تمثلت أداة الدراسة في استبانة طبقت على عينة مكونة من (172) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين جاءت بدرجة كبيرة جداً.

وهدف المتحمي (2021) في دراسته إلى بناء قائمة مقترحة بمهارات معلم القرن الحادي والعشرين الواجب توفرها لدى معلم الرياضيات في مراحل التعليم العام، والتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوئها، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في تلك الاحتياجات التدريبية تبعا لبعض المتغيرات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تمثلت أداة الدراسة باستبانة طبقت على عينة مكونة من (167) معلّمًا ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية لأفراد عينة الدراسة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين جاءت بدرجة عالٍة بشكل عام، كما تبين أن الاحتياجات التدريبية في ضوء المهارات الشخصية والاجتماعية والتشاركية جاءت في الترتيب الأول، يليها الاحتياجات التدريبية في ضوء مهارات التفكير، ثم الاحتياجات التدريبية في ضوء المهارات التدريسية، وأخيرا الاحتياجات التدريبية في ضوء المهارات التقنية والمعلوماتية والإعلامية، كما توصلت الدراسة لعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة، نحو الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، باختلاف متغيرات: الجنس، والمرحلة الدراسية، والحصول على دورات تدريبية في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة في محور الاحتياجات التدريبية في مجال مهارات التفكير تبعًا لمتغير المؤهل العلمي لصالح أفراد عينة الدراسة من حملة مؤهل البكالوريوس مع الإعداد التربوي، وحملة مؤهل الدراسات العليا، كما أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة.

وحاول تورهان وديمرسي (Turhan & Demirci, 2021) تحديد سمات المفاهيم المتعلقة بمهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمي العلوم والرياضيات قبل بدء خدمتهم في تركيا، وفحص

مدى توافق هذه السمات مع قوائم المهارات الحديثة للقرن الحادي والعشرين، والمهارات الشخصية المرتبطة بالقرن الحادي والعشرين، استخدمت الدراسة منهج المقارنة وأسلوب الترميز، وقد تمثلت أداة الدراسة ببيانات جرى تحويلها إلى رموز وصنفت هذه الرموز بناءً على إطار مهارات القرن الحادي والعشرين طبقت على عينة مكونة من (130) معلماً ومعلمة، توصلت الدراسة إلى أن المعلمين المتدربين يمتلكون تفهمًا لمهارات القرن الحادي والعشرين. كما أظهرت الدراسة أن أكثر التأثيرات على مهارات معلمي العلوم والرياضيات في القرن الحادي والعشرين قبل بدء خدمتهم مرتبطة بالمناهج والتعليم الذي يتلقونه، كما أن تحديد محتوى المناهج وتفاصيلها يمكن أن يكون ذا أثر هائل في تنظيم المناهج وتحسين بيئات التعلم.

وأجرى الزهراني وآخرون (2020) دراسة هدفت إلى تحديد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين المراد إكسابها لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في الدمام في السعودية، والتعرف على درجة امتلاكهم لها، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تمثلت أداتها في استبانة طبقت على عينة مكونة من (112) معلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين جاءت بدرجة متوسطة.

كما أجرت البلوي والبلوي (2019) دراسة هدفت إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها لدى معلمات الرياضيات، وتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين (مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الحياة والمهنة، ومهارات المعلومات والإعلام والتقنية)، وتقديم تصور لبرنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك, استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تمثلت أداته بالاستبانة طبقت على عينة مكونة من (25) معلمة رياضيات للمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة في جميع مجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية لمهارات القرن الحادي والعشرين جاءت بدرجة متوسطة، توزعت بمتوسطات متباينة على مختلف المجالات؛ إذ جرى ترتبها تنازليًا كما يلي: مهارات الحياة والمهنة تليها مهارات التعلم والإبداع، ثم مهارات المعلومات والإعلام والتقنية، حيث اتضح ضعفهن في بعض المهارات وبالتالي فهن في حاجة للتدريب لهذه المهارات لاكتسابها.

وسعى الحربي والجبر (2016) في دراستهما إلى التعرف إلى مستوى وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمهارات المتعلمين للقرن الحادي والعشرين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تمثلت أداة الدراسة باستبانة لجمع المعلومات طبقت على عينة مكونة من (54) معلمًا للعلوم يمثلون

مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمهارات القرن الحادي والعشرين جاء بدرجة عالٍة، وانخفاض في مستوى وعي معلمي العلوم بمهارات التفكير الناقد عن المتوسط العام لمهارات القرن الحادي والعشرين, كما أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة في مستوى وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

وحاولت رايت وليي (Wright & Lee, 2014) استكشاف إمكانات مدارس برنامج دبلوم البكالوريا الدولية (International Baccalaureate Diploma : IBDP Programme) في تطوير مهارات الشباب في القرن الحادي والعشرين بالصين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تمثلت أداة الدراسة بمقابلات طبقت على عينة مكونة من (27) معلما وإداريا في IBDP و (17) طالبا من IBDP في (5) مدارس IBDP تقع في بكين وشنغهاي، وتوصلت الدراسة إلى أن الفلسفة التعليمية للبكالوريا الدولية كانت مناسبة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وخاصة من خلال توفير "المتطلبات الأساسية" الثلاثة لبرنامج IBDP، وهي الإبداع والعمل والخدمة (CAS) والمقال الموسع (EE) بمعنى يمكن لعملية اختيار موضوع وقراءة الأدبيات ذات الصلة ووضع الأفكار على الورق أن تسهل المهارات المعرفية مثل الإبداع، ويمكن أن تعزز الطبيعة المستقلة للمقال الموسع أيضا المهارات غير المعرفية الشخصية المهمة مثل مهارة إدارة الوقت لضمان تقديم المقال في الوقت المحدد، ونظرية المعرفة (TOK) بمعنى أن مناقشات القضايا المعرفية الأساسية والمناقشات خلال دورة توك كانت حيوية في تطوير "مهارات التفكير العليا" المعرفية مثل التفكير النقدي والتفكير الذاتي. كما توصلت الدراسة إلى لا تزال هناك مخاوف بشأن تنفيذ الفلسفة التعليمية للبكالوريا الدولية في سياق مدارس IBDP في الصين.

وأجرى رافيتز وآخرون (Ravitz, et al., 2012) دراسة هدفت إلى تحديد أثر تنفيذ التطوير المهني المعتمد على مشروع التعلم (PBL, Project Based Learning) على قدرة ادراك وتقييم المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين في الولايات المتحدة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تمثلت أداة الدراسة باستبانة طبقت على عينة دراسية مكونة من مجموعتين، مجموعة تلقت تطوير مهني تكونت من (44) معلم، ومجموعة لم تتلقى تطوير مهني تكونت من (42) معلم، وتوصلت الدراسة إلى ان أثر برنامج استخدام التطوير المهني المعتمد على مشروع التعلم (PBL, Project Based Learning على عملية التعلم وعلى ادراك وتقييم مهارات القرن الحادي والعشرين جاء لصالح المجموعة التجريبية، كما ساعدت هذه الدراسة في تحديد مهارات القرن

الحادي والعشرين للمعلم والتي شملت: التفكير الناقد، والتعلم التعاوني والتواصل، والإبداع، والتوجيه الذاتي، واستخدام التكنولوجيا.

وهناك دراسات سابقة التي تناولت موضوع مهارات القرن الحادي والعشرين التي جاءت مختلفة في الفئة المستهدفة، لكنها تعتبر ذات صلة مباشرة بموضوع الدراسة الحالية، مما أسهمت في إثرائها بالمادة الأدبية والعلمية، وقد جاءت على النحو الآتي:

وقام الخالدي وكشك (2020) بإجراء دراسة هدفت إلى تحليل مناهج العلوم والرياضيات الفلسطينية للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (أسلوب تحليل المحتوى)، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود تضمين كافي لي من مهارات القرن الحادي والعشرين، وقام كل منهما بإعادة بناء المهمات والأنشطة التي تتضمنها الكتب المقررة من خلال دمج كافة مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال تقديم آليات ملائمة تساهم في أثراء هذه المناهج، ولتحقيق هذا الغرض طور معيار استخدم إطارا عاما للتحليل، يقوم على اثني عشر محورا رئيسًا لمهارات القرن الحادي والعشرين هي الإبداع والابتكار، التفكير الناقد وحل المشكلات، الاتصال والتواصل، التعاون، الثقافة المعلوماتية، الثقافة الإعلامية، ثقافة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، المرونة والتكيف، المبادرة والتوجيه الذات، المهارات الاجتماعية عابرة الثقافات، الإنتاجية والمساءلة، والقيادة والمسؤولية، وقدمت الدراسة إطار مفاهيمي باليات ونماذج محددة ملائمة لإثراء المناهج بها.

وهدفت ملحم (2017) في دراستها التعرف إلى درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في طولكرم، كما هدفت التعرف على درجة امتلاك الطلبة لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تمثلت أداة الدراسة في استبانة طبقت على عينة مكونة من (328) وزعت على (168) طالبًا، و(160) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توفر مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتب الرياضيات جاءت بدرجة كبيرة، كما أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك الطلبة لمهارات القرن الحادي والعشرين وفق متغير الجنس لصالح الذكور، ووفق متغير مكان الدراسة لصالح القرى، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير المعدل الدراسي.

وسعى موباسو (Mobaso, 2017) في دراسته إلى الكشف عن العلاقة بين بيئات إدخال التكنولوجيا وامتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين لمتعلمي المناطق الريفية في شمال أفريقيا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تمثلت أدواتها في المقابلة عبر الانترنت, واختبار

لمهارات القرن الحادي والعشرين طبقت على عينة مكونة من (36) طالبًا وزعت على (9) طلاب للمقابلة، و(27) طالبًا اختبار قبلي وبعدي لمجموعة واحدة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين إدخال التكنولوجيا في المناطق الريفية وامتلاك الطلاب لمهارات القرن الحادي والعشرين.

وأجرت الحارون (2016) دراسة هدفت إلى تحديد أهم الكفايات الأساسية للثقافة الإعلامية التي ينبغي تضمينها في مناهج العلوم في المرحلة الإعدادية وفعاليتها في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي, وقد تمثلت أدوات الدراسة في مقياس مهارات القرن الحادي والعشرون واختبار تحصيل طبقت على عينة مكونة من (33) طالبًا في الصف الإعدادي في القاهرة، جرى توزيعهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة بالمجموعة التجريبية والضابطة لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين البعدي الكلي وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة بالمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي الكلي ومستوياته لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

وسعى زامل (2016) في دراسته إلى تحديد الأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشراسترين في محافظة نابلس وتحديد سبل تفعيلها، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تمثلت أداة الدراسة باستبانة طبقت على عينة مكونة من (92) مديرًا ومديرة و(39) مشرفًا ومشرفة، وتوصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية للمتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة من مديري المدارس والمشرفين التربويين للأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات القران الحادي والعشرين جاءت بدرجة متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة للأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين في محافظة نابلس، تبعًا لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي.

وأجرى أونغردونش وآخرون (Ongardwanich, et al., 2015) دراسة هدفت إلى تقييم مهارات القرن الحادي والعشرين لتحديد المهارات الأكثر أهمية لدى طلبة المدارس التايلاندية, استخدمت المنهج الوصفي، وقد تمثلت أداة الدراسة بمقياس لمهارات التعلم والابتكار ومهارات تكنولوجيا المعلومات والإعلام ومهارة الحياة والمهنة طبقت على عينة مكونة من (836) طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم بين 15-13 عامًا، وتوصلت الدراسة إلى أن مهارات الحياة والمهنة هي

الأكثر أهمية إذ أنها تكسب الطلبة المرونة والقدرة على التكيف مع المستجدات وتعزز المبادرة والتوجيه الذاتي وتحمل المسؤولية والقيادة.

وتناولت شلبي (2014) في دراستها تقويم محتوى مناهج العلوم للمرحلة الأساسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ووصف لكيفية دمجها في المناهج في مصر، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تمثلت أداة الدراسة في أسلوب دلفاي لتحليل المحتوى طبقت على عينة مكونة من (15) من الخبراء في تحليل محتوى كتب العلوم بالتعليم الأساسي التي يبلغ عددها (6) كتب دراسية، وتوصلت الدراسة إلى أن هنالك تدنيًا واضحًا في تناول مناهج العلوم في المرحلة الأساسية لهذه المهارات، كما توصلت الدراسة إلى وضع إطار مقترح يتكون من ثلاث مجموعات من المهارات وهي مهارات التعلم والابتكار، ومهارات المعلومات الوسائط والتكنولوجية، ومهارات الحياة والمهنة ولكل منها مهارات أساسية وفرعية.

وهدف فيرافان (Pheerraphan, 2013) في دراسته هدفت إلى تحديد مدى تأثير دمج تقنيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في بيئة الصفوف الدراسية لطلاب الدراسات العليا والبكالوريوس في تايلاند، بهدف تعزيز مهارات التعلم الحديثة كالتعاون والتواصل والثقافة المعلوماتية والإعلامية وثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، عُقدت دورات لشرح كيفية دمج وتطبيق أربع وظائف رئيسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وهي عرض المحتوى الديناميكي والوصول إلى المعلومات والإبداع والمشاركة والتفاعل والتأمل، وقد تمثلت أداة الدراسة في أداة تقييم خاصة بمهارات التعلم مستندة إلى نظريات التعلم التي تركز على الطالب طبقت على عينة مكونة من (69) طالبًا في مرحلة البكالوريوس و(22) طالبًا في الدراسات العليا، أظهرت نتائج الدراسة أن دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الصفوف الدراسية يُعزز بشكل كبير مهارات التعلم الحديثة لطلاب المرحلتين الجامعيتين.

وسعى بو (Boe,2013) في دراسته إلى معرفة مدى درجة امتلاك طلاب جامعة غاردنر ويب (Gardner-Webb University) لمهارات القرن الحادي والعشرين في شمال كارولينا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تمثلت أداتها باستبانة طبقت على عينة مكونة من (682) طالبًا جامعيًا، و (76) محاضرا من كليات الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك هيئة الدراسة من طلاب ومحاضرين لمهارات التشارك والتواصل والتفكير النقدي جاءت بدرجة عالٍة، بينما أظهرت ضعفًا في استخدام التكنولوجيا والمهارات الحياتية والتواصل العالمي.

وأجرى ميلر (Miller, 2009) دراسة هدفت إلى تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين في مجالات التواصل والتعاون والثقافة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في ولاية كونيتيكت الامريكية

من خلال دمج أدوات شبكات التواصل الاجتماعي في عملية التعليم، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي, وقد تمثلت أداة الدراسة بالمقابلات طبقت على عينة مكونة من (11) طالبًا وزعوا في مجموعتين وتعليمهم باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي، Facebook, Twitter, Digo, Google Docs, Google Site لمدة فصل دراسي، وأظهرت الدراسة زيادة ملحوظة في مشاركة الطلاب في عمليات التعلم، وتطور في مهارات التواصل والبحث التعاوني واستخدام التكنولوجيا لدى الطلاب، وزيادة وعيهم بأهمية شبكات التواصل الاجتماعي.

1.1.4.2 التعقيب على الدراسات السابقة لمحور مهارات القرن الحادي والعشرين

جرى التعقيب من خلال استعراض الدراسات السابقة من حيث الإثراء في الأهداف، ومن حيث الاتفاق والاختلاف في مكان الدراسة، والمنهج المستخدم، وأدوات جمع البيانات، ونطاق المجتمع والعينة المدروسة، والنتائج، وفيما يلي تفصيل التعقيب بالتلاؤم:

من حيث الأهداف

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين، فقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث البحث بالتفصيل (تحديد، التعرف، الكشف، التقييم، التقويم) لأساليب امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين مثل دراسة ذياب (2023)، موباسو (Mobaso, 2017)، أونغردونش وآخرون (Ongardwanich, et al., 2015)، رايت وليي (Wright and Lee, 2014)، فيرافان (Pheerraphan, 2013)، بو (Boe, 2013)، ميلر (Miller, 2009) للبحث في تفصيل مهارات القرن الحادي والعشرين للطلبة، ودراسة العدواني وآخرون (2022)، راصع (2022)، تورهان وديمرسي (Turhan and Demirci, 2021)، الزهراني وآخرون (2020)، الحارثي (2020)، المتحمى (2021)، البلوي والبلوي (2019)، الحربي والجبر (2016)، زامل (2016)، رافيتز وآخرون (Ravitz, et al., 2012)

لتحديد أنواع مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة للمعلمين، ودراسة الخالدي وكشك (2020)، ملحم (2017)، الحارون (2016)، شلبي (2014) لتقصي مدى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج والمقررات التعليمية.

من حيث المكان

أُجريت الدراسات السابقة في محور مهارات القرن الحادي والعشرين في بيئات متعددة عربية وأجنبية (آسيوية، وإفريقية، وأمريكية) من سنة 2009 حتى 2022، بينما أنجزت الدراسة الحالية في داخل الخط الأخضر الفلسطيني- الناصرة في الفترة الممتدة من سنة 2022 إلى 2024.

من حيث المنهج المستخدم

تشابهت هذه الدراسة في محور مهارات القرن الحادي والعشرين مع الكثير من الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي كمنهج يتناسب مع الدراسة الحالية مثل دراسة المتحمى (2021)، الزهراني وآخرون (2020)، الحارثي (2020)، الخالدي وكشك (2020)، البلوي والبلوى (2019)، ملحم (2017)، موباسو (Mobaso, 2017)، زامل (2016)، الحربي والجبر (2016)، شلبي (2014)، فيرافان (Pheerraphan, 2013)، بو (Boe, 2013)، رافيتز وآخرون (Ravitz, et al., 2012).

وجاءت مختلفة لبعض الدراسات والتي استخدمت مناهج أخرى مثل دراسة العدواني، الصلاحي، والفقيه (2022)، راصع (2022) التي استخدمت المنهج الوصفي المسحي، ودراسة ذياب (2023) التي استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، ودراسة الحارون (2016)، حسن (2015)، ميلر (Miller, 2009) التي استخدمت المنهج شبه التجريبي.

من حيث أداة الدراسة

تشابهت الدراسة الحالية في محور مهارات القرن الحادي والعشرين مع الكثير من الدراسات السابقة في استخدام الأداة لجمع بيانات الدراسة المتمثلة في استبانة مثل دراسة ذياب (2023)، العدواني، الصلاحي، والفقيه (2022)، راصع (2022)، المتحمى (2021)، الزهراني وآخرون (2020)، الحارثي (2020)، البلوي والبلوى (2019)، ملحم (2017)، زامل (2016)، الحربي والجبر (2016)، رافيتز وآخرون (Ravitz, et al., 2012)، بو (Boe, 2013).

وجاءت مختلفة عن بعض الدراسات والتي استخدمت أدوات أخرى لجمع البيانات مثل دراسة رايت وليي (Wright and Lee, 2014)، موباسو (Mobaso, 2017)، ميلر (Miller, 2009) التي استخدمت أداة المقابلات، ودراسة الخالدي وكشك (2020)، شلبي (2014) التي استخدمت أسلوب تحليل المحتوى.

من حيث مجتمع وعينة الدراسة

تشابهت الدراسة الحالية في محور مهارات القرن الحادي والعشرين مع العديد من الدراسات السابقة في نوع العينة المتمثلة بمعلمي المدارس أو من الطلاب المعلمين مثل دراسة ذياب (2023)، العدواني، الصلاحي، والفقيه (2022)، راصع (2022)، تورهان وديمرسي Turhan and Demirci, 2021)، المتحمى (2021)، الزهراني وآخرون (2020)، الحربي والجبر (2016)، البلوي والبلوى (2019)، رايت وليي (Wright and Lee, 2014)، رافيتز وآخرون (Ravitz, et al., 2012).

وجاءت مختلفة عن بعض الدراسات السابقة في نوع العينة مثل دراسة ملحم (2017)، موباسو (Mobaso, 2017)، الحارون (2016)، أونغردونش وآخرون (Ongardwanich, et al., 2015)، فيرافان (Pheerraphan, 2013)، بو (Boe, 2013)، ميلر (Miller, 2009) التي تمثلت عينتها من طلبة المدارس أو طلبة الدراسات العليا أو طلبة الجامعات والبكالوريوس، ودراسة شلبي (2014) التي تمثلت عينتها من مجموعة من الخبراء.

من حيث النتائج

تشابهت درجة نتائج الدراسة الحالية التي جاءت بدرجة كبيرة جدا في محور مهارات القرن الحادي والعشرين مع بعض نتائج الدراسات السابقة في المضامين التي يمكنها أن تعزز درجة امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين مثل دراسة ذياب (2023) من حيث التعرف إلى مدى امتلاك معلمي المَرحلة الأساسيّة لمهارات القرن الحادي والعشرين، ودراسة العدواني، الصلاحي، والفقيه (2022)، راصع (2022)، المتحمى (2021) من حيث التعرف على مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة للمعلمين، ودراسة تورهان وديمرسي Turhan and Demirci, (2021) من حيث الأثر الإيجابي من امتلاك المهارات الحديثة على الطلاب المعلمين من محتوى المناهج والتعليم الذي يتلقونه ، ودراسة ملحم (2017) من حيث توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في المقرر الدراسي، ودراسة موباسو (Mobaso, 2017)، فيرافان (Pheerraphan, 2013) في تحديد الأثر الإيجابي لدمج مهارة الثقافة المعلوماتية وتقنيات التكنولوجيا في البيئة التعلمية على درجة امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين، ودراسة الحربي والجبر (2016) من حيث مستوى وعي المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين، ودراسة أونغردونش وآخرون (Ongardwanich, et al., 2015) من حيث تقييم مهارات القرن الحادي والعشرين لتحديد أكثر المهارات أهمية في البيئة التعلمية، ودراسة رايت وليي (Wright and Lee, 2014) من حيث إمكانات البيئة التعلمية (مدارس برنامج دبلوم البكالوريا الدولية) لتنمية

مهارات القرن الحادي والعشرين، ودراسة رافيتز وآخرون (Ravitz, et al., 2012) من حيث أثر برنامج استخدام التطوير المهني المعتمد على مشروع التعلم في ادراك المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين.

واختلفت مع بعض الدراسات السابقة بدرجة النتائج التي جاءت بدرجة متوسطة وبعضها منخفضة ومتدنية مثل دراسة الزهراني وآخرون (2020) في درجة امتلاك المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين، ودراسة الحارثي (2020) في توفر مهارات القرن الحادي والعشرين في برنامج إعداد المعلم، ودراسة الخالدي وكشك (2020) في تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم والرياضيات، ودراسة البلوي والبلوى (2019) في حاجة المعلمات للتدريب لمهارات القرن الحادي والعشرين، ودراسة الحربي والجبر (2016) في مستوى مهارة التفكير الناقد، ودراسة زامل (2016) في ممارسة المعلم في ضوء متطلبات القران الحادي والعشرين، ودراسة شلبي (2014) في تناول مناهج العلوم في المرحلة الأساسية لمهارات القرن الحادي والعشرين، ودراسة بو (Boe, 2013) في استخدام مهارة الثقافة المعلوماتية.

2.4.2 الدراسات السابقة المتعلقة بمحور ثقافة التغيير

في ما يلي محموعة من الدراسات التي تناولت موضوع ثقافة النغيير في ضوء نموذج كوتر:

أجرى سكر وحمدان (2021) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مقرري اللجان المدرسية في مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للجدرات الإدارية في ضوء نموذج كوتر للتغيير، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تمثلت أداته باستبانة لجمع البيانات والمعلومات طبقت على عينة مكونة من (362) معلماً ومعلمة، توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مقرري اللجان المدرسية في مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للجدرات الإدارية في ضوء نموذج كوتر للتغيير جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت أن درجة ممارسة مقرري اللجان المدرسية في مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للجدرات الإدارية في ضوء نموذج كوتر للتغيير في مجالي التفكير التحليلي، والمبادرة جاءت بدرجة منخفضة، كما أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإناث، و تبعًا لمتغير سنوات الخبرة لصالح خبرة أكثر من عشرة سنوات.

وهدف بيرد (Baird, 2018) في دراسته فحص فعالِة إطار واستراتيجيات نموذج كوتر للتغيير في تحول مجتمعات التعلم المهني (مجموعة من المعلمين الذين يتشاركون في تحسين ممارساتهم التعليمية ويسعون لتحقيق تطوير مستمر في مجال التعليم) داخل المدارس الثانوية، جرى تقصي معتقدات المعلمين حول فعالِة نظرية كوتر التي يعتمدها الفريق الإداري لدعم التغيير الإيجابي في

منطقة شمال ولاية كاليفورنيا، استخدمت الدراسة المنهج الكمي والنوعي، وقد تمثلت أداة الدراسة في استبانة الكترونية لجمع البيانات والمعلومات، طبقت على عينة مكونة من (165) معلماً ومعلمة ، كما أجريت مقابلات مع معلمي المرحلة الثانوية الذين شاركوا في تنفيذ استراتيجيات مجتمعات التعلم المهني، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي لاستخدام نموذج كوتر على التغيير المنهجي في مجتمعات التعلم المهني, هذا التأثير بدوره ينعكس في التغيرات التي طرأت على القواعد والمعلومات المستخدمة، والاستراتيجيات التربوية، ومعايير النجاح، والرقابة القيادية، كما أظهرت النتائج أن استراتيجيات التغيير المستندة إلى نموذج كوتر قد أثرت إيجابًا على مقاومة معظم المعلمين تجاه تغيير ممارساتهم التربوية.

وهناك دراسات سابقة التي تناولت موضوع إدارة التغيير وقيادة التغيير في ضوء نموذج كوتر جاءت مختلفة في الفئة المستهدفة، لكنها تعتبر ذات صلة مباشرة بموضوع الدراسة الحالية، مما أسهم في إثرائها بالمادة الأدبية والعلمية، وقد جاءت على النحو الآتي:

وحاول كوبر وآخرون (Cooper, et al., 2016) في دراسته هدفت إلى استكشاف الممارسات القيادية، وفهم كيفية محاولتهم تغيير أساليب التدريس لزملائهم المعلمين الجدد من خلال دورهم كمرشدين وقادة للمجتمع التعليمي، استخدمت الدراسة المنهج النوعي في إطار نظري يجمع بين نظرية النظم المعقدة ونظرية كوتر لقيادة التغيير في ثلاثة مدارس في الولايات المتحدة، لتحليل الرؤى والأفكار لدى قادة المدرسة مع دراسة كيفية تفاعل فرق القيادة والمديرون جماعيًا لدعم جهود التغيير التعليمي التي جرى تطبيقها على (11) من قادة مدارس، وتمثلت أداة الدراسة في المقابلات وبطاقات الملاحظة، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثيرات عميقة على المدارس التي تسعى للاستفادة من دور المعلم كقائد في تحسين العملية التعليمية.

أجرى المقدادي والشرفات (2014) دراسة هدفت التعرف إلى اتجاهات معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم لمنطقة قصبة المفرق في الأردن نحو مقاومة التغيير التربوي ونحو أسباب مقاومة التغيير وطرق التقليل منها، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تمثلت أداة الدراسة باستبانة لجمع البيانات والمعلومات طبقت على عينة مكونة من (342) معلمًا ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم أسباب مقاومة المعلمين للتغيير فقدان الإحساس بالمشاركة في التغيير، وشعور المعلمين ان التغيير فرض عليهم بالقوة، وفرضته جهات خارجية، وخشيتهم من فقدان الروتين الذي تعودوا عليه، وأن التغيير يزيد من عبء العمل عليهم، ونقص الثقة بينهم وبين صناع السياسات التربوية، كما أظهرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في أسباب مقاومة التغيير تبعًا لمتغير الجنس ، وإلى وجود فروق ذات

دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، ومتغير سنوات الخبرة، ومتغير الدورات التدريبية.

أجرى الشهراني (2022) دراسة هدفت التعرف إلى أثر قيادة التغيير على الثقافة التنظيمية من وجهة نظر قادة المدارس الخاصة في محافظة بيشة (السعودية)، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تمثلت أداة الدراسة باستبانة لجمع البيانات والمعلومات طبقت على جميع مجتمع الدراسة من قادة المدارس لجميع المراحل (ابتدائي، متوسط، ثانوي، وقائد مشترك) في مكاتب التعليم الخاصة في محافظة بيشة المكون من (132) قائداً، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية وموجبة بين قيادة التغيير والثقافة التنظيمية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد مجتمع الدراسة في درجة ممارسة قيادة التغيير ومستوى الثقافة التنظيمية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد مجتمع الدراسة في درجة ممارسة قيادة التغيير ومستوى الثقافة التنظيمية تبعًا لمتغير الدورات التدريبية لصالح الفئة التي حصلت على تدريب أكثر من خمس دورات.

وسعى الحسيان (2021) في دراسته إلى تعرف درجة ممارسة إدارة التغيير لدى القيادات المدرسية وعلاقتها بالثقافة المدرسية بمدارس التربية الخاصة بدولة الكويت، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تمثلت أداة الدراسة باستبانة على عينة مكونة من (228) معلمًا ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة إدارة التغيير لدى القيادات المدرسية بمدارس التربية الخاصة بدولة الكويت جاءت بدرجة عالٍة ، كما توصلت الدراسة إلى أن مستوى الثقافة المدرسية بمدارس التربية الخاصة بدولة الكويت جاء بمستوى درجة عالٍة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في أبعاد ممارسة إدارة التغيير(بناء رؤية مستقبلية للتغيير، بناء ثقافة داعمة للتغيير داخل المدرسة، بناء فرق التغيير ، تحقيق مبدأ الشراكة في عملية التغيير ، وعمليات الاتصال بالآخرين) والدرجة الكلية لأبعاد مستوى الثقافة المدرسية (المشاركة والعمل الجماعي، العلاقات الإنسانية، العدالة، الابتكار والتجديد) التي توصلت كلما زادت ممارسة إدارة التغيير زاد معه مستوى الثقافة المدرسية.

وهدف أتَسوي (Atasoy, 2020) في دراسته التعرف إلى العلاقة بين أنماط القيادة المدرسية لدى مديري المدارس والثقافة المدرسية ومدى قدرتهم على إدارة التغيير التنظيمي من وجهة نظر المعلمين في شمال قبرص، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تمثلت أداة الدراسة في مقياس لأساليب القيادة لمديري المدارس ومقياس للثقافة المدرسية، ومقياس إدارة التغيير لجمع البيانات

والمعلومات طبقت على عينة مكونة من(382) معلمًا ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس يتسمون بخصائص القيادة التحويلية، كما أظهرت نتائج الدراسة وفق المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة أن درجة إدراك المعلمين للثقافة المدرسية جاءت بدرجة عالٍة، ودرجة إدراك المعلمين للتغيير التنظيمي جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة قوية بين أساليب القيادة والثقافة المدرسية والتغيير التنظيمي، وتبين أن القيادة التحويلية الممارسة من قِبَل المديرين تؤثر إيجابيًا على المعلمين، حيث تُعزِّز الثقافة المدرسية الإيجابية لديهم، وهذا بدوره يُعزِّز عملية التغيير التنظيمي في مؤسسات التعليم.

وحاول ميي وآخرون (Mei, et al., 2017) في دراستهم التعرف إلى العلاقة بين الكفايات الرئيسة لقيادة التغيير لدى مديري المدارس ومواقف المعلمين اتجاه التغيير في ماليزيا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تمثلت أداة الدراسة باستبانة لجمع البيانات والمعلومات طبقت على عينة مكونة من (936) معلمًا ومعلمة في المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن الكفايات الرئيسة لقيادة التغيير لدى مديري المدارس ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتعزيز تغيير معتقدات المعلمين من وجهة نظرهم، كما أظهرت النتائج أن هنالك علاقة طردية بين تغيير معتقدات المعلم وتوجهات المعلم نحو التغيير.

وسعى الطوخي وعبد الغني (2017) في دراستهما للكشف عن تنمية الثقافة التربوية للمعلم لمواجهة تحولات القرن الحادي والعشرين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تمثلت أداة الدراسة باستبانة لجمع المعلومات طبقت على عينة مكونة من (198) الطلاب المعلمين في برنامج الدبلوم العامة في التربية بكلية الدراسات العليا بجامعة القاهرة في مصر، وتوصلت الدراسة إلى وجود كل من المعتقدات البنائية والتقليدية لدى المعلمين مجموعة البحث مع الاتجاه بصورة أكبر نحو المعتقدات البنائية ، وأوصت الدراسة على ضرورة فهم السياق الثقافي والاجتماعي التي تجرى فيه عملية التعليم واكتساب المهارات والكفايات الأساسية لمعلم المستقبل.

وأجرت سيد (2015، مايو) دراسة هدفت التعرف على دور التعليم الثانوي في تنمية ثقافة التغيير في ضوء الهوية الثقافية في أسيوط، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تمثلت أدوات الدراسة باستبانتين إحداها طبقت على عينة مكونة من (3470) طالباً وطالبة من التعليم العام والفني في أسيوط، واستبانة طبقت على (4) من إدارات تعليمية تشمل جميع مجتمع المعلمين والمدراء، وتوصلت الدراسة إلى أن دور المعلم في العملية التعليمية من حيث مواكبة التغييرات والتطورات الحديثة جاء بدرجة سلبية مما ينعكس سلباً على ثقافة الطلبة، كما أظهرت نتائج الدراسة ضعف في المقررات الدراسية والأنشطة المدرسية مما ينعكس سلباً على الهوية الثقافية للطلبة.

وتناول التركاوي (2014) في دراسته هدفت التعرف إلى واقع ثقافة التغيير في جامعة عمر المختار (دراسة حالة) من خلال أربعة أبعاد (التعاون، الابتكار، التماسك، والفاعلية)، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تمثلت أداة الدراسة باستبانة لجمع البيانات والمعلومات طبقت على عينة مكونة من (68) من عمداء الكليات ورؤساء الأقسام في ليبيا، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع ثقافة التغيير بالجامعة جاءت بدرجة متوسطة، وأن درجة مستوى واقع ثقافة التغيير في جامعة عمر المختار في أبعاد التعاون والتماسك والفاعلية جاء بدرجة متوسطة وأن درجة مستوى واقع ثقافة التغيير في بعد الابتكار جاء بدرجة ضعيفة.

1.2.4.2 التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بمحور ثقافة التغيير

جرى التعقيب من خلال استعراض الدراسات من حيث الإثراء في الأهداف، ومن حيث الاتفاق والاختلاف في مكان الدراسة، والمنهج المستخدم، وأدوات جمع البيانات، ونطاق المجتمع والعينة المدروسة، ونتائج الدراسة.

من حيث الأهداف

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة في ضوء نموذج كوتر للتغيير، فقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث تحديد أساليب وطرق التنفيذ لتنمية ثقافة التغيير مثل دراسة سكر وحمدان (2021) لتحديد درجة ممارسة إدارة التغيير في ضوء نموذج كوتر، وكوبر واخرون (Cooper, el al, 2015) للتعرف على درجة ممارسة قيادة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير، بيرد (Baird, 2018) للتعرف على مستوى تنفيذ إدارة التغيير في ضوء نموذج كوتر، والمقدادي والشرفات (2014) للتعرف على أسباب مقاومة إدارة التغيير، ودراسة حسيان (2021)، سيد (2015)، التركاوي (2014) للتعرف على أثر إدارة التغيير لتنمية ثقافة التغيير، ودراسة الشهراني (2022)، وأتَسوي (Atasoy, 2020)، وميي وآخرون (Mei, et al., 2017) للتعرف على أثر قيادة التغيير في تنمية ثقافة التغيير.

من حيث المكان

أُجريت الدراسات السابقة في بيئات متعددة عربية وأجنبية (آسيوية، أفريقية، أوروبية، ومن الولايات المتحدة الأمريكية) من سنة 2014 حتى 2023، بينما أنجزت الدراسة الحالية في داخل الخط الأخضر الفلسطيني- الناصرة في الفترة الممتدة من سنة 2022 إلى 2024.

من حيث المنهج المستخدم

تشابهت هذه الدراسة مع الكثير من الدراسات من حيث استخدام المنهج الوصفي كمنهج يتناسب مع الدراسة الحالية مثل دراسة سكر وحمدان (2021)، حسيان (2021)، أتَسوي (Atasoy, 2020)، أبو غالي (2019)، الطوخي وعبد الغني (2017) ميي وآخرون (Mei, el al, 2017)، سيد (2015)، التركاوي (2014)، المقدادي والشرفات (2014).

وجاءت مختلفة لبعض الدراسات والتي استخدمت مناهج أخرى مثل دراسة بيرد (Baird, 2018)، كوبر واخرون (Cooper, el al., 2015) التي استخدمت المنهج النوعي.

من حيث أداة الدراسة

تشابهت الدراسة الحالية مع الكثير من الدراسات السابقة في استخدام الأداة لجمع بيانات الدراسة المتمثلة في استبانة مثل سكر وحمدان (2021)، حسيان (2021)، أتَسوي (Atasoy, 2020)، ميي وآخرون (Mei, el al., 2017)، سيد (2015)، التركاوي (2014)، المقدادي والشرفات (2014).

وجاءت مختلفة لبعض الدراسات مثل دراسة بيرد (Baird, 2018) التي استخدمت استبانة ومقابلات.

من حيث مجتمع وعينة الدراسة

تشابهت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في نوع العينة المتمثلة بمعلمي المدارس مثل دراسة حسيان (2021)، سكر وحمدان (2021)، أتَسوي (Atasoy, 2020)، بيرد (Baird, 2018)، ميي وآخرون (Mei, et al., 2017)، المقدادي والشرفات (2014).

وجاءت مختلفة لبعض الدراسات السابقة في نوع العينة مثل دراسة الشهراني (2022)، كوبر واخرون (Cooper, el al., 2015) التي تمثلت عينتها من مدراء وقادة مدارس، ودراسة الفراني (2020)، التركاوي (2014) التي تمثلت عينتها من أعضاء هيئات تدريس جامعية.

من حيث النتائج

تشابهت درجة نتائج الدراسة الحالية في محور ثقافة التغيير مع بعض نتائج الدراسات السابقة التي جاءت بدرجة امتلاك كبيرة في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة المعلمين مثل دراسة حسيان (2021) في وجود علاقة ارتباطية قوية بين ممارسة المعلمين لإدارة التغيير وبين مستوى الثقافة المدرسية، مما تسهم في امتلاك المعلمين لثقافة التغيير، ودراسة مي وآخرون (Mei, et

al., 2017) في الارتباط الوثيق بين كفايات مدراء المدارس الرئيسية لقيادة التغيير وبين تغيير معتقدات المعلمين نحو التغيير.

كما تشابهت نتيجة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في درجة امتلاك ثقافة التغيير التي ترتبط بنموذج كوتر للتغيير في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة المعلمين مثل دراسة بيرد (Baird, 2018) في الأثر الإيجابي لاستخدام نموذج كوتر للتغيير على المعلمين الذين يتشاركون في تحسين ممارساتهم التعليمية ويسعون لتحقيق تطوير مستمر في البيئة التعلمية، وفي وجود أثر إيجابي على مقاومة معظم المعلمين تجاه تغيير ممارساتهم التربوية مما يسهم في تحسين البيئة التعليمية التعلُمية، ودراسة كوبر وآخرون (Cooper, el al., 2016) في دور رؤى وأفكار قيادة التغيير كعامل موجهه ومرشد للمعلمين الجدد في التغيير التعليمي في ضوء نموذج كوتر للتغيير.

كذلك تشابهت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة في درجة امتلاك ثقافة التغيير في مواضيع مشتقة من محور ثقافة التغيير في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة مدراء المدارس، قادة المدارس والوكلاء، وأعضاء هيئة تدريس جامعية وأكاديمية مثل دراسة الشهراني (2022) في الأثر الارتباطي القوي والإيجابي بين ممارسة قيادة التغيير في المدارس الخاصة لجميع المراحل (ابتدائي، متوسط، ثانوي، وقائد مشترك) وبين مستوى الثقافة المدرسية ، ودراسة كريم والقطيفان (2020) في توافر متطلبات قيادة التغيير في المدارس الخاصة.

فيما اختلفت هذه النتيجة في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة المعلمين مع نتائج دراسات كلّ من دراسة سكر وحمدان (2021) في قلة المبادرات الإدارية للتغيير في وسط معلمي مدارس الأونروا في ضوء نموذج كوتر، ودراسة سيد (2015) في دور المعلم في العملية التعليمية من حيث مواكبة التغييرات والتطورات الحديثة لتنمية ثقافة التغيير، ودراسة المقدادي والشرفات (2014) في مقاومة المعلمين للتغيير من حيث فقدان الإحساس بالمشاركة في التغيير، وشعورهم ان التغيير فرض عليهم بالقوة من جهات خارجية، وخشيتهم من فقدان الروتين الذي تعودوا عليه، وأن التغيير يزيد من عبء العمل عليهم، ونقص الثقة بينهم وبين صناع السياسات التربوية.

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة في درجة امتلاك ثقافة التغيير في مواضيع مشتقة من محور ثقافة التغيير في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة مدراء المدارس، قادة المدارس والوكلاء، أعضاء هيئة تدريس جامعية وأكاديمية، وموظفين إداريين مثل دراسة التركاوي (2014) في واقع ثقافة التغيير في الجامعة.

وكما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة في درجة امتلاك ثقافة التغيير في مواضيع مشتقة من محور ثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير في المتوسطات الحسابية

لتقديرات أفراد عينة أعضاء هيئة تدريس جامعية، موظفين إداريين، وأعضاء مجلس إدارة مثل دراسة ماجنوسدوتير (Magnusdottir, 2018) في تحديات تفاعل العاملين مع استراتيجية التغيير وفهمهم لرؤيتها، وظهور مقاومة تجاهها، وفي وجود صعوبات في تكوين فريق تطوعي لتنفيذ التغيير، مما نتج عنه عدم نجاح جهود تعزيز التغيير المقرر وترسيخه.

3.4.2 الدراسات السابقة المتعلقة بمحور مهارات القرن الحادي والعشرين وثقافة التغيير

نظرا لأن أحد أهداف الدراسة الحالية هو بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المرحلة الثانوية في الناصرة في ضوء نموذج كوتر للتغيير، لذا أفادت الباحثة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع مهارات القرن الحادي والعشرين وثقافة التغيير، وقد جاءت على النحو الآتي:

أجرى غانم والزكي (2023) دراسة هدفت إلى تفعيل ثقافة التغيير لدى مديري مؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط في ضوء مدخل الإبداع الإداري من وجهة نظر مديري ومعلمات رياض الأطفال بمحافظة دمياط- مصر، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تمثلت أداة الدراسة باستبانة لجمع البيانات والمعلومات طبقت على عينة مكونة من (466) من مديري ومعلمات رياض الأطفال في عشرة إدارات تعليمية في محافظة دمياط ، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في تفعيل ثقافة التغيير لدى مديري مؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط في ضوء مدخل الإبداع الإداري قد جاء بدرجة تحقق عالٍة.

وحاول أحمد مصطفى (2021) في دراسة ميدانية تحديد مدى مواءمة او توافق ثقافة المدرسة الثانوية العامة السائدة بمصر مع ثقافة التغيير التربوي اللازمة لثورة الصناعة الرابعة، وذلك من خلال فحص أفكار ومعتقدات المعلمين فضلًا عن الكشف عن ممارساتهم في ضوء مهارات ثقافة التغيير التربوي اللازمة للثورة الصناعية الرابعة، استخدمت الدراسة المنهج الاثنوجرافي، وقد تمثلت أدوات الدراسة باستمارات مقابلة طبقت على عينة مكونة من(15) عضو إدارة (مدير، ناظر، وكيل)، وبطاقات ملاحظة طبقت على عينة مكونة من (106) معلمًا، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض في مستوى ممارسات معلمي التعليم الثانوي العام المتعلقة بمهارات ثقافة التغيير التربوي اللازمة لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة، حيث بلغ الوزن النسبي لها (65.93%)، وهو أقل بكثير عن المستوى المقبول في هذه الدراسة، كما أظهرت الدراسة أن هناك حاجة بالتنمية المهنية لأعضاء الإدارة للتعامل مع التغيرات التربوية.

وسعى المطيري (2020) في دراسته إلى وضع تصور مقترح لتطبيق إدارة التغيير التنظيمي بالمدارس الثانوية في دولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة، استخدمت الدراسة المنهج

الوصفي ، تمثلت أداة الدراسة باستبانة طبقت على عينة عشوائية مكونة من (306) معلمًا بالمدارس الثانوية في دولة الكويت، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة واقع تطبيق متطلبات التغيير التنظيمي في ضوء المتغيرات المعاصرة (اقتصاد المعرفة، العولمة، التنافسية، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات) عند إدارات مدارس التعليم الثانوي بالكويت من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة منخفضة، كما توصلت نتائج الدراسة أن واقع المعوقات التي تواجه تطبيق التغيير التنظيمي (الإمكانات المادية والبشرية والمالية والإدارية والتشريعية) في ضوء المتغيرات المعاصرة جاءت بدرجة منخفضة.

وهدف شريف والزبيدي (2019) في دراستهما التعرف إلى درجة ممارسة إدارة التغيير وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة من وجهة نظر المعلمين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تمثلت أداة الدراسة باستبانة لجمع البيانات والمعلومات طبقت على عينة عشوائية مكونة من(355) معلماً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى إدارة التغيير لدى مديدي المدارس الثانوية بمحافظة المخواة من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة المخواة جاء بدرجة مرتفعة، كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في جميع أبعاد إدارة التغيير (رؤية المدرسة ورسالتها، الإبداع والابتكار العلمي، ثقافة التغيير التنظيمي والإداري، القدوة الحسنة) ودرجتها الكلية وفي جميع أبعاد الإبداع الإداري (الأصالة، الطلاقة، المرونة، الحساسية بالمشكلات، المخاطرة) ودرجته الكلية.

وقامت الطنبور (2018) بإجراء دراستها للكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في عمّان للإبداع الإداري وعلاقته بإدارة التغيير ومقاومة المعلمين للتغيير، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تمثلت أداة الدراسة باستبانة طبقت على عينة مكونة من (274) معلّمًا ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في عمّان للإبداع الإداري جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في عمّان لإدارة التغيير جاءت بدرجة مرتفعة، كما توصلت إلى أن درجة مقاومة المعلمين للتغيير جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في درجة ممارسة الإبداع الإداري تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدارة التغيير تبعًا لمتغير الجنس لصالح المعلمين الذكور. كما بينت

نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة بين درجة ممارسة الإبداع الإداري وإدارة التغيير، كذلك علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة الإبداع الإداري ومقاومة التغيير.

وتقصت الزيود (2017) في دراستها درجة إدارة التغيير وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد تمثلت أداة الدراسة باستبانة طبقت على عينة عشوائية مكونة من (280) معلمًا ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس في محافظة الزرقاء يمتلكون درجات عالٍة بشكل عام في إدارة التغيير في جميع مجالات الدراسة (نمذجة السلوك، ثقافة التغيير، تطوير رؤية مشتركة، التحفيز للتغيير ، أهداف المدرسة وأولوياتها)، كما أظهرت نتائج الدراسة ان الدرجة الكلية لمستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة عالٍة، وأن هنالك علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة إدارة التغيير ومستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين.

وأجرى الطوخي وعبد الغني (2017) دراسة هدفت الكشف عن تنمية الثقافة التربوية للمعلم لمواجهة تحولات القرن الحادي والعشرين بكلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة, استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تمثلت أداة الدراسة باستبانة لجمع البيانات والمعلومات طبقت على عينة مكونة من (198) من الطلاب المعلمين في برنامج الدبلوم العامة في التربية (بشعبها المختلفة)، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة اكتساب المعارف التربوية كالأفكار والآراء والقيم والرؤية التربوية والتدريسية المقترحة من برنامج الإعداد التربوي لتنمية الثقافة التربوية للمعلم جاءت بدرجة متوسطة، ووصت الدراسة بضرورة فهم السياق الثقافي والاجتماعي التي تجرى فيه عملية التعليم واكتساب المهارات والكفايات الأساسية لمعلم المستقبل. وضرورة مراجعة المقررات الدراسية بصفة مستمرة وتنقيحها من المعلومات القديمة لإضافة كل ما هو جديد ومستحدث في المجال التربوي لها. وأيضاً تنظيم ندوات تتناول أحدث الأساليب والاتجاهات الحديثة في مجال التعليم والتعلم.

1.3.4.2 التعقيب على الدراسات السابقة لمهارات القرن الحادي والعشرين وثقافة التغيير

جرى التعقيب من خلال استعراض الدراسات من حيث الأهداف، والاتفاق والاختلاف في مكان الدراسة، والمنهج المستخدم، وأدوات جمع البيانات، ونطاق المجتمع والعينة المدروسة، والنتائج.

من حيث الأهداف

هدفت الدراسة الحالية بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المرحلة الثانوية في الناصرة في ضوء نموذج كوتر للتغيير، فقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة التي تناولت مواضيع في سياق مهارات القرن الحادي والعشرين وثقافة التغيير مثل دراسة غانم والزكي (2023) لتفعيل ثقافة التغيير في مدخل مهارات القرن الحادي والعشرين، ودراسة أحمد مصطفى (2021) لتحديد مواءمة ثقافة المدرسة مع ثقافة التغيير التربوية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، ودراسة المطيري (2020) لتطبيق إدارة التغيير في ضوء المتغيرات المعاصرة، ودراسة شريف والزبيدي (2019)، الطنبور (2018)، الزيود (2017) لممارسة إدارة التغيير في ضوء الإبداع الإداري، ودراسة الطوخي وعبد الغني (2017) لكشف مستوى ثقافة المعلمين التربوية في ضوء تحولات القرن الحادي والعشرين.

من حيث المكان

أُجريت الدراسات السابقة في بيئات عربية وآسيوية وأفريقية، من 2017 حتى 2023، بينما أنجزت الدراسة الحالية في داخل الخط الأخضر الفلسطيني- الناصرة من 2022 إلى 2024.

من حيث المنهج المستخدم

تشابهت هذه الدراسة مع الكثير من الدراسات من حيث استخدام المنهج الوصفي كمنهج يتناسب مع الدراسة الحالية مثل دراسة غانم والزكي (2023)، المطيري (2020)، الطوخي وعبد الغني (2017).

وجاءت مختلفة لبعض الدراسات والتي استخدمت مناهج أخرى مثل دراسة أحمد مصطفى (2021) التي استخدمت المنهج الاثنوجرافي، ودراسة شريف والزبيدي (2019)، الطنبور (2018) التي استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، ودراسة الزيود (2017) التي استخدمت المنهج الوصفي المسحي.

من حيث أداة الدراسة

تشابهت الدراسة الحالية مع الكثير من الدراسات السابقة في استخدام الأداة لجمع بيانات الدراسة المتمثلة في استبانة مثل دراسة غانم والزكي (2023)، المطيري (2020)، شريف والزبيدي (2019)، الطنبور (2018)، الزيود (2017)، الطوخي وعبد الغني (2017).

وجاءت مختلفة لجمع البيانات في دراسة سارة مصطفى (2021) التي تمثلت أدواتها في المقابلة وبطاقات الملاحظة.

من حيث مجتمع وعينة الدراسة

تشابهت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في نوع العينة المتمثلة بمعلمي المدارس الثانوية أو الطلاب المعلمين مثل دراسة المطيري (2020)، شريف والزبيدي (2019)، الطنبور (2018)، الزيود (2017)، ودراسة الطوخي وعبد الغني (2017) التي تمثلت عينتها من الطلاب المعلمين.

وجاءت مختلفة عن بعض الدراسات السابقة في نوع العينة مثل دراسة غانم والزكي (2023) التي تمثلت عينتها بمديري ومعلمات رياض الأطفال، ودراسة أحمد مصطفى (2021) التي تمثلت عينتها من أعضاء إدارة في المدارس الثانوية.

من حيث النتائج

تشابهت درجة نتائج الدراسة الحالية مع درجة نتائج الدراسات السابقة التي تناولت مواضيع في سياق مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير مثل دراسة غانم والزكي (2023) لتحقق تفعيل ثقافة التغيير في ضوء مدخل الإبداع الإداري، ودراسة شريف والزبيدي (2019)، الطنبور (2018)، الزيود (2017) لمستوى الإبداع الإداري ولممارسة إدارة التغيير.

واختلفت مع بعض الدراسات السابقة بدرجة النتائج التي جاءت بدرجة متوسطة وبعضها منخفضة مثل دراسة أحمد مصطفى (2021) لمستوى ممارسات معلمي التعليم الثانوي العام المتعلقة بمهارات ثقافة التغيير التربوي اللازمة لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة، ودراسة الطوخي وعبد الغني (2017) لاكتساب المعلم المهارات والكفايات الأساسية لمواجهة تحولات القرن الحادي والعشرين، ودراسة المطيري (2020) لواقع تطبيق متطلبات إدارة التغيير في ضوء المتغيرات المعاصرة.

4.4.2 الدراسات السابقة المتعلقة بمحور البرامج التدريبية

يتناول هذا المحور دراسات سابقة التي تناولت مواضيع في البرامج التدريبية في سياق موضوع مهارات القرن الحادي والعشرين، وموضوع ثقافة التغيير، التي أسهمت في إثراء الدراسة الحالية بالمادة الأدبية، كما استفادت من نماذج البرامج التدريبية المختلفة التي ساعدت في بناء البرنامج التدريبي المقترح الخاص للدراسة الحالية المبني على أسس علمية قوية، وقد جاءت على النحو الآتي:

أجرى البسيوني (2021) دراسة هدفت قياس أثر برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية قائم على التنمية المستدامة ومهارات القرن الحادي والعشرين على تنمية المهارات الحياتية

لدى تلاميذهم بمحافظة بورسعيد ، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي من خلال تصميم شبه تجريبي (ذو المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي) وبني دليل للمدرب ودليل للمتدربُ ، وقد تمثلت أدوات الدراسة في استبانة لجمع البيانات والمعلومات واختبار المهارات الحياتية، طبقت على عينة مكونة من (30) معلمًا من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمحافظة بورسعيد، و(100) تلميذًا من تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، واستغرق تطبيق البرنامج التدريبي (10) جلسات تدريبية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية علي تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المعلمين، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية لصالح التطبيق البعدي.

وقامت سارة مصطفى (2021) بإجراء دراسة هدفت قياس أثر برنامج تدريبي لمعلمي مدارس الدمج قائم على المنهج الجديد 2.0 وانعكاسه على تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لديهم بمحافظة الإسكندرية ، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقد تمثلت أدوات الدراسة بقائمة لتحديد مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمي مدارس الدمج، ومقياس لقياس مهارات القرن الحادي والعشرين طبقت على عينة مكونة من (26) معلمة، قسمت إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية بواقع عدد (14) معلمة، والأخرى ضابطة وعددهما (12) معلمة بالمرحلة الابتدائية والعاملين بمدرسة زهران التجريبية بمنطقة سموحة بمحافظة الإسكندرية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات معلمات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات القرن الحادي والعشرين لصالح معلمات المجموعة التجريبية.

وحاول الحربي (2020) في دراسته إعداد قائمة ببعض مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم إكسابها للمعلمين ما قبل الخدمة بكلية التربية جامعة حائل، وتقديم برنامج تدريبي لتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لمعلمي ما قبل الخدمة بكلية التربية جامعة حائل، والكشف عن أثر البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات القرن الحادي لمعلمي ما قبل الخدمة بكلية التربية جامعة حائل، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وقد تمثلت أدوات الدراسة في البرنامج التدريبي طبق على عينة مكونة من (30) من طلاب معلمين ما قبل الخدمة بكلية التربية جامعة حائل، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القرن العشرين ككل (طلاب وطالبات) مما يشير إلى فعالِة البرنامج التدريبي القائم على التعلم النشط في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

وأجرى عويضة (2020) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على التدريس التبادلي في تنمية التفكير الناقد والقدرة على حل المشكلات لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي, وقد تمثلت أدوات الدراسة في برنامج تدريبي واختبار في التفكير الناقد، واختبار في حل المشكلات الرياضية، طبقت على عينة مكونة من (69) معلمًا ومعلمة في القاهرة، وزعوا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة بالمجموعة التجريبية والضابطة في اختباري أداء معلمي الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة في فاعلية البرنامج التدريبي.

وهدفت متولي (2019) قياس أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في ضوء أهداف التنمية المهنية المستدامة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمي الدراسات الاجتماعية في جامعة القاهرة، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي باستخدام مجموعة تجريبية واحدة واختبارًا قبليًا وبعديًا لتطبيق البرنامج التدريبي، وقد تمثلت أدوات الدراسة في مقياس لقياس مهارات القرن الحادي والعشرين طبق البرنامج التدريبي على عينة مكونة من (16) من معلمي الدراسات الاجتماعية بجامعة القاهرة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات معلمي الدراسات الاجتماعية في الاختبار التحصيلي والمقياس القبلي والبعدي لموضوع البرنامج التدريبي المقترح لصالح التطبيق البعدي.

وسعت غانم (2016) في دراستها إلى قياس أثر برنامج تدريبي مقترح في كفايات معلم القرن الحادي والعشرين قائم على الاحتياجات التدريبية المعاصرة لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في القاهرة وانعكاسه على تنمية بعض الكفايات المعرفية لديهم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي باستخدام مجموعة تجريبية واحدة واختباراً قبلياً وبعدياً لتطبيق البرنامج التدريبي وقياس أثره في اكتساب المعلمين للكفايات المعرفية المحددة، وقد تمثلت أدوات الدراسة في استبانة لجمع البيانات والمعلومات، وبرنامج تدريبي، واختبار الكفايات المعرفية. طبقت على عينة مكونة من (22) معلمًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي لاختبار الكفايات المعرفية، كما أظهرت النتائج أن حجم تأثير البرنامج المقترح في اكتساب الكفايات المعرفية لمعلم القرن الحادي والعشرين كبيرًا.

وأجرى أبو سويرح (2009) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على التصميم التعليمي في ضوء الاحتياجات التدريبية لتنمية بعض المهارات التكنولوجية لدى معلمي التكنولوجيا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تمثلت أدوات الدراسة بدايةً باستبانة لتحديد الاحتياجات

التدريبية طبقت على عينة مكونة من (80) معلمًا ومعلمة، ومن ثم استخدمت الدراسة نموذج "كمب" لتصميم برامج التعليم والتدريب طبق على عينة مكونة من (18) معلمًا ومعلمة، واخيرًا استخدمت الدراسة اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين في التحصيل قبل تطبيق البرنامج التدريبي ودرجاتهم بعد التطبيق لصالح التطبيق البعدي.

وهناك دراسات سابقة التي تناولت موضوع البرامج التدريبية جاءت مختلفة في الفئة المستهدفة، لكنها تعتبر ذات صلة مباشرة بموضوع الدراسة الحالية، مما أسهم في إثرائها بالمادة الأدبية والعلمية، وقد جاءت على النحو الآتي:

أجرى صيام (2017) دراسة هدفت التعرف الفاعلية برنامج القيادة من أجل المستقبل وعلاقته بقيادة التغيير لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تمثلت أداة الدراسة باستبانة لجمع البيانات والمعلومات طبقت على جميع المجتمع الدراسي من جميع مديري وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في المناطق التعليمية (رفح، خان يونس، شمال غزة) المكونة من (134) مديراً ومديرة، وجميع منسقي الوحدات الاستراتيجية (وحدة الجودة، وحدة التطوير المهني والمناهج، وحدة التقييم) المكونة من (47) منسقًا ومنسقة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة فاعلية برنامج القيادة من أجل المستقبل جاءت بدرجة موافقة كبيرة، وأن درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لقيادة التغيير جاءت بدرجة موافقة كبيرة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية قوية ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لأفراد مجتمع الدراسة بين فعالِة برنامج القيادة من أجل المستقبل وممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لقيادة التغيير.

وهدف حسن (2015) تقديم تصور مقترح لتطوير مناهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين في مصر، استخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، والمنهج شبه التجريبي، وقد تمثلت أدوات الدراسة في بطاقة ملاحظة واختبار لقياس مهارات القرن الحادي والعشرين طبقت على عينة مكونة من (80) طالبًا قسموا إلى مجموعتين؛ الأولى تجريبية لتطبيق التصور المقترح، والثانية ضابطة لدراسة الكتاب المقرر، وتوصلت الدراسة إلى فعالِة التصور المقترح في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

وسعت عماد الدين (2002) في دراستها إلى معرفة مدى تقويم فاعلية برنامج "تطوير الإدارة المدرسية" في إعداد مدير المدرسة في الأردن لقيادة التغيير، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقد تمثلت أدوات الدراسة باستبانة طبقت على عينة مكونة من (671) عضواً من هيئة

العاملين في المدارس و(24) مديراً، (23) مشرفاً، والمقابلات طبقت على عينة مكونة من (24) عضواً من هيئة العاملين، و (3) من مديرين من المدارس التي تميزت بتطبيق البرنامج الذي قسم على إلى أربع مجموعات مدارس، ثلاثة منها مجموعات تجريبية جرى تطبيقها على مدار السنوات (94-95, 97-98, 98-99) ومجموعة رابعة ضابطة غير مشاركة في تطبيق البرنامج، احتوت كل مجموعة على ستة مدارس، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة قيادة التغيير في مجموعات المدارس التجريبية الثلاث جاءت بدرجة كبيرة وما فوق، ودرجة ممارسة قيادة التغيير في المدارس الضابطة جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة لصالح مجموعات المدارس الضابطة.

1.4.4.2 التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بمحور البرامج التدريبية

جرى التعقيب من خلال استعراض الدراسات من حيث أغراضها وأهدافها ومكانها والمنهج المستخدم، وأدوات جمع البيانات، ونطاق المجتمع والعينة، والنتائج، وقد جاءت على النحو الآتي:

من حيث أغراض الدراسة وأهدافها

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة في ضوء نموذج كوتر، فقد استفادت الدراسة الحالية من أغراض وأهداف الدراسات السابقة من حيث البناء، والأثر، والفاعلية، والتقويم للبرامج التدريبية في موضوع مهارات القرن الحادي والعشرين وقيادة التغيير المشتق من ثقافة التغيير للتزود بأسس علمية قوية في بناء وإعداد البرامج التدريبي الخاص للدراسة الحالية، كما استفادت في تقييم أهداف برامج التدريب السابقة لمعرفة مدى نجاحها ومدى تحقيقها للأهداف المحددة.

فقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة التي تناولت البرامج التدريبية من حيث تقييم أهداف برامج التدريب السابقة لفهم مدى نجاحها ومدى تحقيقها للأهداف المحددة، وتحديد المجالات التي يمكن الاستفادة منها وتحسينها مثل دراسة البسيوني (2021)، سارة مصطفى (2021)، الحربي (2020)، عويضة (2020)، متولي (2019)، غانم (2016)، أبو سويرح (2009) في كيفية بناء وإعداد برامج تدريبية قائمة على مهارات القرن الحادي والعشرين لتحسين أداء المعلمين وتعزيز جودة التعليم في المؤسسات التعليمية، ودراسة صيام (2017) في التعرف على فاعلية برنامج القيادة من أجل المستقبل وعلاقته بقيادة التغيير، ودراسة حسن (2015) في طريقة عرض التصور المقترح في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين، ودراسة عماد الدين (2002) في معرفة الآليات

المقترحة لتفعيل دور مدير المدرسة كقيادة تغيير في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مدخل المدرسة كمجتمع تعلم.

من حيث المكان

أُجريت الدراسات السابقة في مصر وفلسطين والسعودية والأردن، من سنة 2002 حتى 2021.

من حيث المنهج المستخدم

استخدمت الدراسات السابقة المنهج شبه التجريبي مثل دراسة سارة مصطفى (2021)، البسيوني (2021)، متولي (2019)، عماد الدين (2002)، أما دراسة الحربي (2020)، غانم (2016)، أبو سويرح (2009) فقد استخدمت المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، أما دراسة حسن (2015) فقد استخدمت أسلوب تحليل المحتوى والمنهج شبه التجريبي، واستخدمت دراسة عويضة (2021) المنهج شبه التجريبي، ودراسة صيام (2017)، التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي فقط.

من حيث أدوات الدراسة

تكونت أدوات الدراسة في الدراسات من استبانة واختبار المهارات وبرنامج تدريبي مثل دراسة البسيوني (2021)، عويضة (2020)، وغانم (2016)، أما دراسة سارة مصطفى (2021) فقد استخدمت قائمة لتحديد مهارات القرن الحادي والعشرين ومقياس لقياس مهارات القرن الحادي والعشرين، أما دراسة الحربي (2020) فقد استخدمت برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط، ودراسة متولي (2019) فقد استخدمت مقياس لقياس مهارات القرن الحادي والعشرين، أما دراسة صيام (2017) التي استخدمت الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات، ودراسة حسن (2015) التي استخدمت بطاقة ملاحظة واختبار لقياس مهارات القرن الحادي والعشرين، أما دراسة أبو سويرح (2009) فقد استخدمت استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية ونموذج "كمب" لتصميم برامج التعليم والتدريب واختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة، ودراسة عماد الدين (2002) التي استخدمت استبانة لجمع البيانات والمعلومات ومقابلات وبرنامج تدريبي.

من حيث مجتمع وعينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة في معظم الدراسات من المعلمين مثل دراسة البسيوني (2021)، سارة مصطفى (2021)، عويضة (2020)، غانم (2016)، أبو سويرح (2009)، أما دراسة الحربي (2020) فقد تمثلت بالطلاب المعلمين، ودراسة متولي (2019) التي تمثلت بمعلمي جامعات، أما دراسة صيام (2017) فقد تكونت من جميع المجتمع الدراسي المتمثلة بالمدراء ومنسقي الوحدات

الاستراتيجية، أما دراسة حسن (2015) فقد تمثلت بطلبة المدارس الابتدائية، أما دراسة عماد الدين (2002) فقد تمثلت في أعضاء هيئة العاملين في المدارس ومدراء ومشرفين.

من حيث النتائج

لم تتنوع النتائج التي حصلت عليها نتائج الدراسات السابقة في معظم الدراسات، حيث أن غالبية الدراسات أشارت إلى فاعلية البرنامج التجريبي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي مثل دراسة البسيوني (2021)، سارة مصطفى (2021)، الحربي (2020)، عويضة (2020)، متولي (2019)، غانم (2016)، أبو سويرح (2009)، أما دراسة صيام (2017) فقد توصلت إلى أن فاعلية برنامج القيادة من أجل المستقبل جاءت بدرجة كبيرة وأن درجة ممارسة مدراء المدارس لقيادة التغيير جاءت بدرجة كبيرة، ودراسة حسن (2015) التي أظهرت نتائجها فعالِة التصور المقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين، أما دراسة عماد الدين (2002) توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة قيادة التغيير في مجموعات المدارس التجريبية جاءت بدرجة كبيرة، ودرجة ممارسة قيادة التغيير في المدارس الضابطة جاءت بدرجة متوسطة.

من حيث استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

استفادت الباحثة في الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في محور مهارات القرن الحادي والعشرين من جوانب عديدة، ومن أهمها، الاطلاع على الأدب النظري الخاص بمتغيرات الدراسة- مهارات القرن الحادي والعشرين، وثقافة التغيير، وتحديد مجالات متغيرات الدراسة وتعريف مصطلحاته، وتطوير أداة الدراسة في محور مهارات القرن الحادي والعشرين وثقافة التغيير على أسس أدبية وعلمية، وصياغة إشكالية الدراسة، إثراء الجانب النظري من الدراسة، بناء برنامج تدريبي على أسس علمية قوية، والوصول إلى المراجع الأساسية التي تناولت متغيرات الدراسة، استخدام المنهج والأساليب الإحصائية المناسبة، واختيار مجتمع الدراسة، والعينة المناسبة، والاستعانة بالأدب النظري وبنتائج الدراسات السابقة في تحليل ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.

من حيث تميز الدراسة الحالية عن الدراسات الأخرى

تتميز هذه الدراسة من حيث الموقع بأنها أجريت في المدارس الحكومية الثانوية في مدينة الناصرة، التي تعتبر مركزًا حيويًا للمجتمع العربي داخل الخط الأخضر. وتبرز الدراسة أهمية هذه المنطقة للعالم العربي بشكل خاص، ومن حيث المحتوى، تتميز الدراسة بعدم وجود أبحاث سابقة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر حول الموضوع المتعلق بهذه الدراسة – في حدود اطلاع

الباحثة -، وقد اهتمت الدراسة الحالية في ربط مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين مع مفهوم ثقافة التغيير باستخدام نموذج كوتر للتغيير، مما يمثل إسهامًا فريدًا في سد هذا النقص البحثي، وتتميز الدراسة أيضًا ببناء برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية ثقافة التغيير في المدارس العربية.

الفصل الثالث

طريقة وإجراءات الدراسة

تناول هذا الفصل وصفاً لطريقة الدراسة وإجراءاتها التي قامت بها الباحثة لتنفيذ هذه الدراسة، وشمل وصف منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، وصدق الأداة وثباتها، وإجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية.

1.3 منهج الدراسة

قامت الباحثة باستخدام منهج البحث الوصفي للكشف عن درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير من وجهة نظرهم في ضوء نموذج كوتر للتغيير، وهو أحد اشكال البحث العلمي للتعرف على ظاهرة معينة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات عن الظاهرة او المشكلة وتفسير جميع الظروف المحيطة بها، واستخدمت الباحثة هذا المنهج لمناسبته لطبيعة الدراسة التي تهدف وصف الوضع الراهن لمتغيرات البحث من خلال جمع البيانات الكمية اللازمة وتحليلها وتوظيفها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار فروض الدراسة.

كما قامت الباحثة باستخدام المنهج البنائي وهو أحد الأشكال المتبعة في إنشاء وتطوير برنامج أو هيكل معرفي جديد لم يكن معروفًا من قبل بالكيفية نفسها (الأغا، والأستاذ، 2002)، لبناء برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة في ضوء نموذج كوتر.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية في الناصرة، والبالغ عددهم (359) معلماً ومعلمة، وذلك حسب إحصائيات شؤون الموظفين في وزارة التربية والتعليم للواء الشمال للفصل الدراسي الأول (2023/2022).

3.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من عينة اختيرت بالطريقة العنقودية العشوائية، المكونة من (158) من معلمي المدارس الحكومية الثانوية في مدينة الناصرة، بنسبة سحب (44%) من مجتمع الدراسة. وجرى

دراسة خصائص عينة الدراسة باستخدام الجداول المتقاطعة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) كما هو موضح في جدول (1.3):

جدول (1.3): توزع فراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية

الجنس	المؤهل العلمي			سنوات الخبرة			
	بكالوريوس (اللقب الأول)	ماجستير فأعلى (اللقب الثاني فأعلى)	المجموع	أقل من 10 سنوات	من 10 – أقل من 20 سنة	20سنة فأعلى	المجموع
ذكور	14	39	53	7	23	23	53
إناث	30	75	105	26	42	37	105
المجموع	44	114	158	33	65	60	158

تظهر النتيجة في جدول (1.3) أن عدد الإناث 105، وعدد الذكور53، وأن الغالبية العظمى من أفراد العينة (114) معلما ومعلمة من حملة الماجستير فأعلى، بحيث كان عدد المعلمين من حملة الماجستير فأعلى 39 معلما، وعدد المعلمات من حملة الماجستير فأعلى 75 معلمة، بينما كان عدد المعلمين من حملة البكالوريوس 14 معلما، وعدد المعلمات من حملة البكالوريوس 30 معلمة، وكان عدد أفراد العينة الذين سنوات خبرتهم أقل من 10 سنوات (33) منهم 7 معلمين، و26 معلمة، وعدد الذين سنوات خبراتهم كانت من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة (65) منهم 23 معلما، و42 معلمة، والذين كانت سنوات خبراتهم 20 سنة فأعلى (60) منهم 23 معلما و37 معلمة.

4.3 أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها قامت الباحثة ومن خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التربوية التي لها علاقة مباشرةً في موضوع مهارات القرن الحادي والعشرين وموضوع ثقافة التغيير، للاستفادة منها في إعداد الأداة، ومن الادبيات والبحوث ذات دلالة في موضوع مهارات القرن الحادي والعشرين مثل العدواني وآخرون (2022)، الخصبة (2022)، الحارثي (2020)، البلوي والبلوي (2019)، خميس (2018)، الحربي والجبر (2016)، بيرز (Beers, 2011)، الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (P21, 2009)، ترلينج وفادل (Trilling, & Fadel,2009).

ومن الدراسات والأبحاث التي لها صلة بموضوع ثقافة التغيير مثل سكر وحمدان (2021)، كوتر (Kotter, 2012).

وفي ضوء ذلك تكونت الأداة من ثلاثة أقسام (من إعداد الباحثة)، وقد جاءت على النحو الآتي:

القسم الأول: وهو عبارة عن البيانات الشخصية للمستجيبين (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

القسم الثاني: يتكون هذا القسم من فقرات تقيس محور مهارات القرن الحادي والعشرين، والذي يفحص درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصـــرة لمهارات القرن الحادي والعشـــرين، المكون من فئتين، فئة مهارات التعلم والإبداع، وفئة مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات، حيث تحتوي الفئة الأولى على (6) مهارات بواقع (41) فقرة (مهارة التفكير الناقد وحل المشـــكلات، مهارة ثقافة الاتصـــالات، مهارة الثقافة المعلوماتية، مهارة الثقافة الإعلامية، مهارة التعاون والعمل في فريق، مهارة الابتكار والإبداع)، وتحتوي الفئة الثانية، على مهارتين بواقع (19) فقرة (مهارة المرونة والتكيف والتفاعل الاجتماعي، ومهارة القيادة والمســـؤولية)، حيث أن المجمل الكلي لعدد فقرات محور مهارات القرن الحادي والعشرين (60) فقرة.

القسم الثالث: يتكون هذا القسم من فقرات تقيس مجالات محور ثقافة التغيير، والذي يفحص درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير، المكون من (8) مجالات بواقع (78) فقرة (إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته، تشكيل مجموعة قيادية فاعلة ومؤثرة، صياغة رؤية واضحة للتغيير، نشر رؤية التغيير، إزالة العوائق أمام عملية التغيير، تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى، تعزيز النجاحات، ترسيخ وتثبيت التغيير ضمن ثقافة المدرسة).

5.3 صدق وثبات أداة الدراسة

أولاً: محور مهارات القرن الحادي والعشرين:

جرى التحقق من الصدق وأنها تقيس ما وضعت لأجله من خلال صدق المحتوى وصدق الاتساق الداخلي والصدق البنائي على النحو الآتي:

- **صدق المحتوى:**

للتحقق من صـدق المحتوى أو ما يعرف بصـدق المحكمين، عرضـت الاسـتبانة بصـورتها الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصـــاص، وقد بلغ عددهم (8)، والملحق (4) يوضـــح ذلك، واعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

ويجرى من خلال إيجاد قيم معاملات ارتباط بيرســـون بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور الفئة الأولى والثانية لقسم مهارات القرن الواحد والعشرين مع كل فقرة من فقرات المحور؛ لمعرفة فيما إذا كان هناك علاقة ذات دلالة إحصـــائية بين الدرجة الكلية للمحور والفقرات التي تنتمي اليه كما هو موضح في الجداول الآتية:

جدول (2.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة التفكير الناقد وحل المشكلة وبين فقرات هذا المحور

رقم الفقرة	مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات	معامل ارتباط بيرسون	Sig(2-tailed)
1	لديّ القدرة على تحديد المشكلات وتحليلها	.715**	.000
2	لديّ القدرة على العثور على المعلومات المتعلقة بالمشكلة	.746**	.000
3	لديّ القدرة على تقييم المعلومات والأفكار	.846**	.000
4	لديّ القدرة على اتخاذ القرارات بناءً على التحليل والتقييم والمعلومات المتوفرة	.786**	.000
5	لديّ القدرة على إيجاد حلول جديدة / فريدة للمشكلات	.759**	.000
6	لديّ القدرة على حل المشكلات بالتعاون والتواصل مع الآخرين	.715**	.000
7	لديّ القدرة على وضع الخطط لحل المشكلات والمهام المطلوبة لتنفيذها	.698**	.000
8	لديّ القدرة على التقويم الناقد للمعلومات	.699**	.000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يوضح جدول (2.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمهارة التفكير الناقد وحل المشكلات، وفقرات هذا المحور، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.698) كانت للفقرة السابعة، والتي نصها لديّ القدرة على وضع الخطط لحل المشكلات والمهام المطلوبة لتنفيذها، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية جيدة بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة التفكير الناقد وحل المشكلات، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.846) كانت للفقرة الثالثة، والتي نصها لديّ القدرة على تقييم المعلومات والأفكار، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية قوية جداً بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة التفكير الناقد وحل المشكلات، وكانت جميع قيم مستوى الدلالة المحوسب (قوة الاختبار) لجميع الفقرات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وهذا يعني أن هذه الفقرات تتمتع بصدق عالٍ جداً، وتقيس ما وضعت لأجله.

جدول (3.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة ثقافة الاتصالات وبين فقرات هذا المحور

رقم الفقرة	مهارة ثقافة الاتصالات	معامل ارتباط بيرسون	Sig(2-tailed)
1	لديّ القدرة على التعبير عن الأفكار والمفاهيم	.765**	.000
2	لديّ القدرة على الاستماع بانتباه واهتمام للطرف الاخر	.788**	.000
3	لديّ القدرة على التواصل غير اللفظي من خلال لغة الجسد	.773**	.000
4	لديّ القدرة على استخدام الكلام للتواصل مع الآخرين	.818**	.000
5	لديّ القدرة على التعامل مع الآخرين باحترام وتقبل الاختلافات الثقافية والفكرية	.748**	.000
6	لديّ القدرة على التعامل في المواقف الصعبة	.612**	.000
7	لديّ القدرة على التواصل أثناء المناقشات والحوارات	.641**	.000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يوضح جدول (3.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمهارة ثقافة الاتصالات، وفقرات هذا المحور، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.612) كانت للفقرة السادسة، والتي نصها لديّ القدرة على التعامل في المواقف الصعبة، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية جيدة بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة ثقافة الاتصالات، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.818) كانت للفقرة الرابعة، والتي نصها لديّ القدرة على استخدام الكلام للتواصل مع الآخرين، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية قوية جداً بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة ثقافة الاتصالات، وكانت جميع قيم مستوى الدلالة المحوسب (قوة الاختبار) لجميع الفقرات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وهذا يعني أن هذه الفقرات تتمتع بصدق عالٍ جداً، وتقيس ما وضعت لأجله.

جدول (4.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة الثقافة المعلوماتية وبين فقرات هذا المحور

رقم الفقرة	مهارة الثقافة المعلوماتية	معامل ارتباط بيرسون	Sig(2-tailed)
1	لديّ القدرة لاستخدام محركات البحث للعثور على المعلومات	.719**	.000
2	لديّ القدرة على إدارة المعلومات المجمعة	.846**	.000
3	أستطيع أن أحدد مدى موثوقية المعلومات المتاحة	.813**	.000
4	لديّ القدرة على تحديد ماهية المعلومات اللازمة لحل مشكلة ما	.867**	.000
5	لديّ القدرة لاستخدم المعلومات المتاحة لحل المشكلات المستجدة	.821**	.000
6	أحترم حقوق ملكية مؤلفي المعلومات المتاحة	.593**	.000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يوضح جدول (4.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمهارة الثقافة المعلوماتية، وفقرات هذا المحور، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.593) كانت للفقرة السادسة، والتي نصها أحترم حقوق ملكية مؤلفي المعلومات المتاحة، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية جيدة بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة الثقافة المعلوماتية، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.867) كانت للفقرة الرابعة، والتي نصها لديّ القدرة على تحديد ماهية المعلومات اللازمة لحل مشكلة ما، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية قوية جداً بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة الثقافة المعلوماتية، وكانت جميع قيم مستوى الدلالة المحوسب (قوة الاختبار) لجميع الفقرات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01 ≥α)، وهذا يعني أن هذه الفقرات تتمتع بصدق عالٍ جداً، وتقيس ما وضعت لأجله.

جدول (5.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة الثقافة الإعلامية وبين فقرات هذا المحور

رقم الفقرة	مهارة الثقافة الإعلامية	معامل ارتباط بيرسون	Sig(2-tailed)
1	أحلل المحتوى الإعلامي (وسائل التواصل الاجتماعي، المواقع الإلكترونية، التطبيقات الهاتفية وغيرها) المطلوب بشكل نقدي	.540**	.000
2	أستطيع أن أحول الأفكار إلى منتجات إعلامية	.736**	.000
3	لديّ القدرة على استخدام الأدوات والتقنيات الجديدة	.783**	.000
4	لديّ القدرة أن أفهم الأنواع المختلفة من الوسائط الإعلامية وكيفية عملها وتأثيرها على المجتمع	.786**	.000
5	لديّ القدرة على تحليل المحتوى الإعلامي وتقييمه من حيث المصداقية والموضوعية والإيجابيات والسلبيات	.757**	.000
6	لديّ القدرة على تحليل الإعلانات غير المفهومة	.810**	.000
7	لديّ القدرة على إنتاج المحتوى الإعلامي الجيد (كتابة/ تصوير وإلخ)	.770**	.000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يوضح جدول (5.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمهارة الثقافة الإعلامية، وفقرات هذا المحور، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.540) كانت للفقرة الأولى، والتي نصها أحلل المحتوى الإعلامي (وسائل التواصل الاجتماعي، المواقع الإلكترونية، التطبيقات الهاتفية وغيرها) المطلوب بشكل نقدي، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية جيدة بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة الثقافة الإعلامية، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.810) كانت للفقرة السادسة، والتي نصها لديّ القدرة على تحليل الإعلانات غير المفهومة، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية قوية جداً بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة الثقافة الإعلامية، وكانت جميع قيم مستوى الدلالة المحوسب (قوة الاختبار) لجميع الفقرات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01 ≥α)، وهذا يعني أن هذه الفقرات تتمتع بصدق عالٍ جداً، وتقيس ما وضعت لأجله.

جدول (6.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة التعاون والعمل في فريق وبين فقرات المحور

رقم الفقرة	مهارة التعاون والعمل في فريق	معامل ارتباط بيرسون	Sig(2-tailed)
1	لديّ القدرة على تبادل المعلومات والأفكار مع أعضاء الفريق	.709**	.000
2	لديّ القدرة على مشاركة أعضاء الفريق في حل المشكلات واتخاذ القرارات	.829**	.000
3	لديّ القدرة على التأقلم مع المستجدات التي تواجه الفريق خلال العمل	.826**	.000
4	لديّ القدرة على النظر إلى الأمور بإيجابية لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجه الفريق	.821**	.000
5	لديّ القدرة على احترام أعضاء الفريق	.815**	.000
6	لديّ القدرة على التعاون مع الآخرين لتحقيق أهداف مشتركة	.796**	.000
7	أشارك المعلومات المتاحة مع الآخرين	.661**	.000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يوضح جدول (6.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمهارة التعاون والعمل في فريق، وفقرات هذا المحور، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.661) كانت للفقرة الأخيرة، والتي نصها أشارك المعلومات المتاحة مع الآخرين، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية جيدة بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة التعاون والعمل في فريق، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.829) كانت للفقرة الثانية، والتي نصها لديّ القدرة على مشاركة أعضاء الفريق في حل المشكلات واتخاذ القرارات، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية قوية جداً بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة التعاون والعمل في فريق، وكانت جميع قيم مستوى الدلالة المحوسب (قوة الاختبار) لجميع الفقرات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وهذا يعني أن هذه الفقرات تتمتع بصدق عالٍ جداً، وتقيس ما وضعت لأجله.

جدول (7.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة الابتكار والإبداع وبين فقرات هذا المحور

رقم الفقرة	مهارة الابتكار والإبداع	معامل ارتباط بيرسون	Sig(2-tailed)
1	لديّ القدرة على إيجاد أفكار جديدة مبتكرة	.788**	.000
2	لدي القدرة على تحفيز الآخرين لتطوير الأفكار/الحلول المبتكرة	.824**	.000
3	لديّ القدرة لتطوير الأفكار من خلال الاستماع لآراء الآخرين	.817**	.000
4	لديّ القدرة على تجريب الحلول المبتكرة للأفكار	.833**	.000
5	لديّ القدرة على تسويق الأفكار والحلول المبتكرة	.749**	.000

6	لديّ القدرة على تطوير مهارتي المتعلقة بالابتكار والإبداع	.823**	.000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يوضح جدول (7.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمهارة الابتكار والإبداع، وفقرات هذا المحور، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.749) كانت للفقرة الخامسة، والتي نصها لديّ القدرة على تسويق الأفكار والحلول المبتكرة، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية قوية بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة الابتكار والإبداع، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.833) كانت للفقرة الرابعة، والتي نصها لديّ القدرة على تجريب الحلول المبتكرة للأفكار، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية قوية جداً بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة الابتكار والإبداع، وكانت جميع قيم مستوى الدلالة المحوسب (قوة الاختبار) لجميع الفقرات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وهذا يعني أن هذه الفقرات تتمتع بصدق عالٍ جداً، وتقيس ما وضعت لأجله.

- **الصدق البنائي محور مهارات القرن الواحد والعشرين:**

ويجرى من خلال إيجاد قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل فئة مع الدرجة الكلية لمحاورها، وبين الدرجة الكلية لمهارات القرن الواحد والعشرين والدرجة الكلية لفئاته؛ لمعرفة فيما إذا كان هناك علاقة ذات دلالة احصائية بينهما كما هو موضح في جدول (8.3):

جدول (8.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لفئة مهارات التعلم والإبداع وبين محاور هذه الفئة

رقم الفقرة	فئة مهارات التعلم والإبداع	معامل ارتباط بيرسون	Sig(2-tailed)
1	مهارة التفكير الناقد وحل المشكلة	.722**	.000
2	مهارة ثقافة الاتصالات	.646**	.000
3	مهارة الثقافة المعلوماتية	.671**	.000
4	مهارة الثقافة الإعلامية	.529**	.000
5	مهارة التعاون والعمل في فريق	.798**	.000
6	مهارة الابتكار والإبداع	.746**	.000
العلاقة بين الدرجة الكلية لفئة مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات وبين محاور هذه الفئة			
1	مهارة المرونة والتكيف والتفاعل الاجتماعي	.881**	.000
2	مهارة القيادة والمسؤولية	.903**	.000
العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارات القرن الواحد والعشرين وبين الدرجة الكلية لفئاته			
1	مهارات التعلم والإبداع	.886**	.000
2	مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات	.917**	.000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يوضح جدول (8.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لفئة مهارات التعلم والإبداع وبين محاور هذه الفئة، بين الدرجة الكلية لفئة مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات وبين

محاور هذه الفئة الأخرى، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.529) كانت لمحور مهارة الثقافة الإعلامية، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية جيدة بينها وبين الدرجة الكلية لفئة مهارات التعلم والإبداع، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.798) كانت لمحور مهارة التعاون والعمل في فريق، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية قوية جداً بينها وبين الدرجة الكلية لفئة مهارات التعلم والإبداع، وتبين من التحليل أيضاً أن قيم معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لفئة مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات وبين محاور هذه الفئة كانت 0.881، 0.903 على التوالي، وتشير هذه القيم إلى وجود علاقة طردية قوية جداً بين الدرجة الكلية لفئة مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات وبين محاور هذه الفئة، وتظهر النتيجة أيضاً أن العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارات القرن الواحد والعشرين وبين الدرجة الكلية لفئاته علاقة طردية قوية جداً، حيث كانت قيم معامل ارتباط بيرسون 0.886، 0.917 على التوالي، وكانت جميع قيم مستوى الدلالة المحوسب (قوة الاختبار) لجميع الفقرات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وهذا يعني أن هذه الأداة تتمتع بصدق عالٍ جداً، وتقيس ما وضعت لأجله.

- **ثبات مهارات القرن الحادي والعشرين:**

بعد التحقق من صدق الأداة وأنها تقيس ما وضعت لأجله، جرى التحقق من ثبات فقرات الاستبانة من خلال إيجاد معامل الثبات كرونباخ الفا كما هو موضح في جدول (9.3):

جدول (9.3): معامل الثبات لفقرات الاستبانة

المحور	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات كرونباخ الفا
مهارة التفكير الناقد وحل المشكلة	8	.885
مهارة ثقافة الاتصالات	7	.860
مهارة الثقافة المعلوماتية	6	.868
مهارة الثقافة الإعلامية	7	.863
مهارة التعاون والعمل في فريق	7	.892
مهارة الابتكار والإبداع	6	.892
جميع فقرات فئة مهارات التعلم والإبداع	**41**	**.937**
مهارة المرونة والتكيف والتفاعل الاجتماعي	8	.879
مهارة القيادة والمسؤولية	11	.928
جميع فقرات مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات	**19**	**.933**
جميع فقرات أداة مهارات القرن الحادي والعشرين	**60**	**.954**

يوضح جدول (9.3) قيم معاملات الثبات كرونباخ الفا، حيث تظهر النتائج أن معامل الثبات لفئة مهارات التعلم والإبداع (0.937)، ومعامل الثبات لفئة مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات

(0.933)، ومعامل الثبات لجميع فقرات الأداة (0.954)، وتشير هذه القيم إلى أن الأداة تتمتع بثبات عالٍ جداً أي أن الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة مرتفع جداً.

ثانياً: القسم الثالث امتلاك ثقافة التغيير:

جرى التحقق من صـدق الأداة وأنها تقيس ما وضـعت لأجله من خلال صـدق المحتوى وصـدق الاتساق الداخلي والصدق البنائي على النحو الآتي:

- **صدق المحتوى:**

للتحقق من صـدق المحتوى أو ما يعرف بصـدق المحكمين، عرضـت الاسـتبانة بصـورتها الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصـــاص، وقد بلغ عددهم (8)، والملحق (4) يوضـــح ذلك، واعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

ويجرى من خلال إيجاد قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات الاداة مع كل فقرة من فقرات المجال؛ لمعرفة فيما إذا كان هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين الدرجة الكلية للمجال والفقرات التي تنتمي اليه كما هو موضح في الجداول الآتية:

جدول (10.3): العلاقة بين الدرجة الكلية للمحور الأول وبين فقراته

رقم الفقرة	المجال الأول: إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته	معامل ارتباط بيرسون	Sig(2-tailed)
1	أحدد التهديدات المحتملة وآثارها السلبية التي قد تواجهني عند السعي لتحقيق أهدافي في العمل	.405**	.000
2	أشعر في الحاجة لحوارات مقنعة مع زملائي حول التغيير	.732**	.000
3	أشعر أني بحاجة إلى اتخاذ خطوات تغيير تدريجية لمهنتي (مثل اكتساب مهارات جديدة، اكتشاف فرص التدريب...)	.713**	.000
4	أشعر أني بحاجة إلى تحسين جودة حياتي الشخصية (مثلا توسيع دائرة معارفي)	.776**	.000
5	أشعر أن سوق العمل لمهنتي يتطلب مهارات جديدة	.732**	.000
6	أشعر أني بحاجة أن أكون قادر على التعامل مع الطلاب من مختلف الخلفيات/الثقافات	.748**	.000
7	أشعر أني بحاجة أن أكون قادرا على تطوير مهارات الطلاب	.724**	.000
8	أشعر أني بحاجة إلى أن أحسن مهارات التواصل لديّ (مثل الاصغاء، الاتصال الشخصي...)	.728**	.000
9	أشعر أنه يمكنني تحسين ثقتي بنفسي من خلال التعلم من التحديات	.719**	.000
10	أشعر أني بحاجة إلى توظيف تقنيات التعلم الحديثة بمهنتي	.742**	.000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يوضح جدول (10.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمجال إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته، وبين فقراته، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.405) كانت للفقرة الأولى، والتي نصها أحدد التهديدات المحتملة وآثارها السلبية التي قد تواجهني عند السعي لتحقيق أهدافي في العمل، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية متوسطة بينها وبين الدرجة الكلية للمجال، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.776) كانت للفقرة الرابعة، والتي نصها أشعر أني بحاجة إلى تحسين جودة حياتي الشخصية (مثلا توسيع دائرة معارفي)، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية قوية بينها وبين الدرجة الكلية للمجال، وكانت جميع قيم مستوى الدلالة المحوسب (قوة الاختبار) لجميع الفقرات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤ 0.01)، وهذا يعني أن هذه الفقرات تتمتع بصدق عالٍ، وتقيس ما وضعت لأجله.

جدول (11.3): العلاقة بين الدرجة الكلية للمحور الثاني وبين فقراته

رقم الفقرة	المجال الثاني: تشكيل مجموعة قيادية فاعلة ومؤثرة	معامل ارتباط بيرسون	Sig(2-tailed)
1	لدي خبرات ومهارات تمكنني من مجموعة قيادية فاعلة/ مؤثرة	.743**	.000
2	لديّ القدرة في إدارة فريق لقيادة التغيير	.794**	.000
3	لديّ القدرة للتفاعل مع أي فريق عمل من كافة التخصصات	.795**	.000
4	لديّ القدرة على اختيار فريق العمل المناسب لإدارة التغيير	.803**	.000
5	أستطيع أن أقنع من حولي بضرورة التغيير	.803**	.000
6	لديّ القدرة على تحديد القدرات القيادية لدى فريق العمل	.833**	.000
7	أستطيع أن أحدد المهام بشكل واضح ومحدد لكل عضو في المجموعة	.779**	.000
8	لديّ القدرة على التخطيط الجيد	.756**	.000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يوضح جدول (11.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمحور تشكيل مجموعة قيادية فاعلة ومؤثرة، وبين فقراته، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.743) كانت للفقرة الأولى، والتي نصها لدي خبرات ومهارات تمكنني من مجموعة قيادية فاعلة/ مؤثرة، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية قوية بينها وبين الدرجة الكلية للمحور، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.833) كانت للفقرة السادسة، والتي نصها لديّ القدرة على تحديد القدرات القيادية لدى فريق العمل، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية قوية جداً بينها وبين الدرجة الكلية للمجال، وكانت جميع قيم مستوى الدلالة المحوسب (قوة الاختبار) لجميع الفقرات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤ 0.01)، وهذا يعني أن هذه الفقرات تتمتع بصدق عالٍ جداً، وتقيس ما وضعت لأجله.

جدول (12.3): العلاقة بين الدرجة الكلية للمحور الثالث وبين فقراته

رقم الفقرة	المجال الثالث: صياغة رؤية واضحة للتغيير	معامل ارتباط بيرسون	Sig(2-tailed)
1	لديّ القدرة أن أشارك في تحديد مجالات التغيير	.735**	.000
2	لديّ القدرة أن أبني استراتيجية لتنفيذ رؤية التغيير	.750**	.000
3	لديّ القدرة أن أشارك في صياغة رؤية التغيير	.812**	.000
4	لديّ القدرة أن أتنبأ الصعوبات المحتمل حدوثها أثناء عملية التغيير	.835**	.000
5	لديّ القدرة أن أحدد المشكلة المطلوب حلها	.816**	.000
6	لديّ القدرة أن أحدد النتائج التي يجب تحقيقها بعد إجراء التغيير	.837**	.000
7	لديّ القدرة أن أحدد الموارد اللازمة لتنفيذ التغيير (موارد مالية، بشرية، تقنية، مادية)	.875**	.000
8	لديّ القدرة أن أحدد المؤشرات المطلوب قياسها لتحديد مدى نجاح التغيير	.874**	.000
9	لديّ القدرة أن أوضح الفوائد المتوقعة من تحقيق التغيير	.857**	.000
10	لديّ القدرة أن أركز على الجوانب الإيجابية في رؤية التغيير	.764**	.000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يوضح جدول (12.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمجال صياغة رؤية واضحة للتغيير، وبين فقراته، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.735) كانت للفقرة الأولى، والتي نصها لديّ القدرة أن أشارك في تحديد مجالات التغيير، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية قوية بينها وبين الدرجة الكلية للمحور، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.875) كانت للفقرة السابعة، والتي نصها لديّ القدرة أن أحدد الموارد اللازمة لتنفيذ التغيير (موارد مالية، بشرية، تقنية، مادية)، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية قوية جداً بينها وبين الدرجة الكلية للمجال، وكانت جميع قيم مستوى الدلالة المحوسب (قوة الاختبار) لجميع الفقرات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وهذا يعني أن هذه الفقرات تتمتع بصدق عالٍ جداً، وتقيس ما وضعت لأجله.

جدول (13.3): العلاقة بين الدرجة الكلية للمحور الرابع وبين فقراته

رقم الفقرة	المجال الرابع: نشر رؤية التغيير	معامل ارتباط بيرسون	Sig(2-tailed)
1	لديّ القدرة أن أجيب عن أي أسئلة/استفسارات خاصة برؤية التغيير	.763**	.000
2	لديّ القدرة على وصف رؤية التغيير بطريقة يمكن لزملائي تنفيذها بسهولة	.682**	.000
3	أستعين بمتطوعين من زملائي لنشر رؤية التغيير	.724**	.000
4	أقوم باتباع رؤية التغيير على جميع جوانب العمل من التدريب إلى مراجعات الأداء	.690**	.000
5	أتأكد من توافق رؤية التغيير مع القيم والأهداف الرئيسة للمدرسة	.727**	.000
6	أتواصل مع الجهات المعنية من خلال وسائل الاتصال المختلفة (بريد الكتروني، رسائل نصية، وسائل تواصل اجتماعي،...)	.783**	.000
7	أشارك الأشخاص المؤثرين والمهتمين في الرؤية	.756**	.000

8	أركز على الأثر الإيجابي المرتقب للتغيير على المدرسة	.726**	.000
9	أستطيع القيام بإجراء التعديلات اللازمة بناء على النتائج إذا لزم الأمر	.810**	.000
10	أستطيع أن اتواصل مع زملائي في العمل لتوضيح دورهم في تحقيق رؤية التغيير	.751**	.000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يوضح جدول (13.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمجال نشر رؤية التغيير، وبين فقراته، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.682) كانت للفقرة الثانية، والتي نصها لديّ القدرة على وصف رؤية التغيير بطريقة يمكن لزملائي تنفيذها بسهولة، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية جيدة بينها وبين الدرجة الكلية للمجال، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.810) كانت للفقرة التاسعة، والتي نصها أستطيع القيام بإجراء التعديلات اللازمة بناء على النتائج إذا لزم الأمر، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية قوية جداً بينها وبين الدرجة الكلية للمجال، وكانت جميع قيم مستوى الدلالة المحوسب (قوة الاختبار) لجميع الفقرات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وهذا يعني أن هذه الفقرات تتمتع بصدق عالٍ جداً، وتقيس ما وضعت لأجله.

جدول (14.3): العلاقة بين الدرجة الكلية للمحور الخامس وبين فقراته

رقم الفقرة	المجال الخامس: إزالة العوائق أمام عملية التغيير	معامل ارتباط بيرسون	Sig(2-tailed)
1	أستطيع أن أقلل من مقاومة المعلمين (زملائي في العمل) للتغيير من خلال الحوارات والمناقشات البناءة	.789**	.000
2	أقوم بإجراءات استباقية لإزالة العقبات التي تنطوي عليها عملية التغيير	.825**	.000
3	أراقب الأشخاص المقاومين للتغيير لأتمكن من مساعدتهم على تقبل التغيير	.727**	.000
4	أعزز باستمرار روح التعاون بين زملائي في العمل خلال عملية التغيير	.726**	.000
5	أشارك زملائي في العمل في صنع القرارات المتعلقة بالتغيير	.756**	.000
6	أتأكد من استعداد زملائي لتنفيذ التغيير	.839**	.000
7	أتدرب لتطوير المهارات والمعرفة اللازمة لتحقيق النجاح	.796**	.000
8	أخطط بشكلٍ جيد لتنفيذ عملية التغيير	.799**	.000
9	أقيّم نتائج عملية التغيير بشكلٍ مستمر	.819**	.000
10	أحدد العوائق التي تمنع من إجراء التغيير الذي اريده	.831**	.000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يوضح جدول (14.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمجال إزالة العوائق أمام عملية التغيير، وبين فقراته، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.726) كانت للفقرة الرابعة، والتي نصها أعزز باستمرار روح التعاون بين زملائي في العمل خلال عملية

التغيير، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية جيدة بينها وبين الدرجة الكلية للمجال، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.839) كانت للفقرة السادسة، والتي نصها أتأكد من استعداد زملائي لتنفيذ التغيير، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية قوية جداً بينها وبين الدرجة الكلية للمجال، وكانت جميع قيم مستوى الدلالة المحوسب (قوة الاختبار) لجميع الفقرات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وهذا يعني أن هذه الفقرات تتمتع بصدق عالٍ جداً، وتقيس ما وضعت لأجله.

جدول (15.3): العلاقة بين الدرجة الكلية للمحور السادس وبين فقراته

رقم الفقرة	المجال السادس: تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى	معامل ارتباط بيرسون	Sig(2-tailed)
1	أؤيد مكافأة الأشخاص الذين نجحوا في تحقيق أهداف العمل	.744**	.000
2	لديّ القدرة على أن أركز أولًا على أهداف التغيير قصيرة المدى التي يمكن تحقيقها بجودة عالٍة	.820**	.000
3	أشجع النجاحات الصغيرة باعتبارها مؤشرات على تحقيق النجاحات الكبيرة	.780**	.000
4	أشجع المعلمين (زملائي في العمل) على الاستمرار والاندماج في عمليات التغيير	.767**	.000
5	أضع أهداف قصيرة المدى حتى تحفز زملائي للعمل على تحقيق الأهداف طويلة المدى	.737**	.000
6	أحتفل بالنجاحات الصغيرة التي أحققها	.694**	.000
7	أعترف بالنجاحات الصغيرة بأنها إنجازات حقيقية	.796**	.000
8	النجاحات الصغيرة تجعلني أستشرف نجاحات أكبر مستقبلية	.827**	.000
9	أركز على الأوليات بناءً على الأهداف الأساسية للتغيير	.777**	.000
10	أتابع المؤشرات التي تساعد على تحقيق النتائج المرغوبة	.736**	.000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يوضح جدول (15.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمجال تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى، وبين فقراته، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.694) كانت للفقرة السادسة، والتي نصها أحتفل بالنجاحات الصغيرة التي أحققها، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية جيدة بينها وبين الدرجة الكلية للمجال، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.827) كانت للفقرة الثامنة، والتي نصها النجاحات الصغيرة تجعلني أستشرف نجاحات أكبر مستقبلية، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية قوية جداً بينها وبين الدرجة الكلية للمجال، وكانت جميع قيم مستوى الدلالة المحوسب (قوة الاختبار) لجميع الفقرات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وهذا يعني أن هذه الفقرات تتمتع بصدق عالٍ جداً، وتقيس ما وضعت لأجله.

جدول (16.3): العلاقة بين الدرجة الكلية للمحور السابع وبين فقراته

رقم الفقرة	المجال السابع: تعزيز النجاحات	معامل ارتباط بيرسون	Sig(2-tailed)
1	أرى أن النجاحات الصغيرة تصبح مع مرور الوقت نجاحات كبيرة	.847**	.000
2	أؤمن أن التغيير الحقيقي يحتاج إلى وقت وجهد طويل الأمد	.797**	.000
3	أعمل بسرعة على تصحيح الأخطاء التي وقعت أثناء عملية التغيير	.814**	.000
4	لديّ القدرة على إجراء التحسينات بشكلٍ مستمر	.756**	.000
5	أدعم النجاحات والإنجازات التي حققها زملائي في العمل (المعلمين)	.827**	.000
6	أدعم الأفكار والأساليب الجدية في العمل من خلال الاستعانة بخبراء خارجيين	.805**	.000
7	استمع لاقتراحات زملائي في العمل	.807**	.000
8	أظهر الاهتمام والتقدير للأداء الجيد	.690**	.000
9	النجاحات تحفزني على تحقيق المزيد من النجاحات	.741**	.000
10	أنظر إلى الأخطاء والفشل كفرصة للتعلم والتحسين في المرات القادمة	.684**	.000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يوضح جدول (16.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمجال تعزيز النجاحات، وبين فقراته، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.684) كانت للفقرة الأخيرة، والتي نصها أنظر إلى الأخطاء والفشل كفرصة للتعلم والتحسين في المرات القادمة، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية جيدة بينها وبين الدرجة الكلية للمجال، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.847) كانت للفقرة الأولى، والتي نصها أرى أن النجاحات الصغيرة تصبح مع مرور الوقت نجاحات كبيرة، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية قوية جداً بينها وبين الدرجة الكلية للمجال، وكانت جميع قيم مستوى الدلالة المحوسب (قوة الاختبار) لجميع الفقرات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وهذا يعني أن هذه الفقرات تتمتع بصدق عالٍ جداً، وتقيس ما وضعت لأجله.

جدول (17.3): العلاقة بين الدرجة الكلية للمحور الثامن وبين فقراته

رقم الفقرة	المجال الثامن: ترسيخ وتثبيت التغيير ضمن ثقافة المدرسة	معامل ارتباط بيرسون	Sig(2-tailed)
1	أتحدث بكل فرصة ممكنة مع زملائي في العمل (معلمين) عن قصص النجاح التي أحدثها التغيير	.689**	.000
2	أشجع تطوير النتائج الجديدة التي أحدثها التغيير (عملية التغيير) بشكلٍ مستمر	.786**	.000
3	أركز على ترسيخ وتثبيت ثقافة وقيم التغيير من خلال الاستمرار في نشرها داخل وخارج جدران المدرسة	.781**	.000
4	أدعم مدارس أخرى للقيام بعمليات التغيير	.691**	.000

5	أعمل على دمج التغيرات التي تمت في نظم وسياسات وممارسات العمل	.793**	.000
6	أحرص على المشاركة في اجتماعات بصورة منتظمة يجرى من خلالها مناقشة إنجازات التغيير التي جرى تحقيقها	.732**	.000
7	أواصل في الحفاظ على التغيير وضمان استمراريته	.770**	.000
8	أعزز علاقاتي بين زملائي في العمل	.710**	.000
9	استمر في التدرب على تعلم المهارات الجديدة	.725**	.000
10	استمر في استخدام الأدوات الجديدة المطلوبة في عملية التغيير	.761**	.000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يوضح جدول (17.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمجال ترسيخ وتثبيت التغيير ضمن ثقافة المدرسة، وبين فقراته، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.689) كانت للفقرة الأولى، والتي نصها أتحدث بكل فرصة ممكنة مع زملائي في العمل (معلمين) عن قصص النجاح التي أحدثها التغيير، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية جيدة بينها وبين الدرجة الكلية للمجال، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.793) كانت للفقرة الخامسة، والتي نصها أعمل على دمج التغيرات التي تمت في نظم وسياسات وممارسات العمل، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية قوية بينها وبين الدرجة الكلية للمجال، وكانت جميع قيم مستوى الدلالة المحوسب (قوة الاختبار) لجميع الفقرات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وهذا يعني أن هذه الفقرات تتمتع بصدق عالٍ، وتقيس ما وضعت لأجله.

- **الصدق البنائي لثقافة التغيير:**

ويجرى من خلال إيجاد قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للأداة وبين مجالات هذه الأداة؛ لمعرفة فيما إذا كان هناك علاقة ذات دلالة احصائية بينهما كما هو موضح في جدول (8.3):

جدول (18.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لثقافة التغيير وبين مجالات هذه الاداة

رقم الفقرة	ثقافة التغيير	معامل ارتباط بيرسون	Sig(2-tailed)
1	إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته	.521**	.000
2	تشكيل مجموعة قيادية فاعلة ومؤثرة	.740**	.000
3	صياغة رؤية واضحة للتغيير	.817**	.000
4	نشر رؤية التغيير	.841**	.000
5	إزالة العوائق أمام عملية التغيير	.802**	.000
6	تحقيق نجاحات صغيرة (قصيرة المدى)	.786**	.000
7	تعزيز النجاحات	.753**	.000
8	ترسيخ وتثبيت التغيير ضمن ثقافة المدرسة	.753**	.000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يوضح جدول (18.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لثقافة التغيير وبين مجالات هذه الاداة، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.521) كانت لمجال إيجاد

شعور بضرورة التغيير وأهميته، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية جيدة بينها وبين الدرجة الكلية لثقافة التغيير، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.841) كانت لمجال نشر رؤية التغيير، وتعني هذه القيمة وجود علاقة طردية قوية جداً بينها وبين الدرجة الكلية لثقافة التغيير، وكانت جميع قيم مستوى الدلالة المحوسب (قوة الاختبار) لجميع الفقرات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01 ≥α)، وهذا يعني أن هذه الأداة تتمتع بصدق عالٍ جداً، وتقيس ما وضعت لأجله.

- **ثبات أداة ثقافة التغيير:**

بعد التحقق من صدق الأداة وأنها تقيس ما وضعت لأجله، جرى التحقق من ثبات فقرات الاستبانة من خلال إيجاد معامل الثبات كرونباخ الفا كما هو موضح في جدول (19.3):

جدول (19.3): معامل الثبات لفقرات الاستبانة

المجال	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات كرونباخ الفا
إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته	10	.888
تشكيل مجموعة قيادية فاعلة ومؤثرة	8	.911
صياغة رؤية واضحة للتغيير	10	.944
نشر رؤية التغيير	10	.907
إزالة العوائق أمام عملية التغيير	10	.932
تحقيق نجاحات صغيرة (قصيرة المدى)	10	.922
تعزيز النجاحات	10	.927
ترسيخ وتثبيت التغيير ضمن ثقافة المدرسة	10	.907
جميع فقرات أداة ثقافة التغيير	**78**	**.971**

يوضح جدول (19.3) قيم معاملات الثبات كرونباخ الفا، حيث تظهر النتائج أن قيم معامل الثبات تراوحت بين (0.888) لمجال إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته، وبين ((0.944) لمجال صياغة رؤية واضحة للتغيير، وبلغت قيمة معامل الثبات لجميع فقرات الأداة (0.971)، وتشير هذه القيم إلى أن أداة ثقافة التغيير تتمتع بثبات عالٍ جداً، أي أن الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة مرتفع جداً.

6.3 متغيرات الدراسة

- المتغيرات المستقلة: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.
- المتغيرات التابعة: امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين، وامتلاك ثقافة التغيير.

7.3 إجراءات الدراسة

- جرى الرجوع إلى الأدب النظري المرتبط بمتغير مهارات القرن الحادي والعشرين ومتغير ثقافة التغيير، وهذا ساعد في تكوين خلفية أدبية وعلمية لموضوع الدراسة.
- جرى الرجوع إلى مجوعة من الدراسات والأبحاث العربية والعالمية ذات الصلة بمتغيرات الدراسة للاستفادة منها في بناء أدوات الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها.
- قامت الباحثة بإعداد استبانة من قسمين التي استخدمتها لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، وعرضها على المشرف الأكاديمي لمراجعتها، وتعديل ما يراه غير مناسب.
- عرضت الاستبانة على (7) من المحكمين المختصين والملحق رقم (4) يبين أعضاء لجنة التحكيم وأماكن عملهم.
- إجراء التعديلات التي أوصى بها السادة المحكمون، سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل.
- استكمال الإجراءات الرسمية المتعلقة بالحصول على موافقة الجهات ذات الصلة بتطبيق الدراسة، وتوزيع الاستبانتين على عينة الدراسة.
- مراجعة الاستبانتين للتأكد من صلاحيتها للتحليل الإحصائي.
- ترميز الاستبانتين بأرقام متسلسلة مع تفريغ بياناتها على برنامج SPSS في الحاسوب لإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
- قامت الباحثة باستخدام المنهج البنائي في بناء البرنامج التدريبي المقترح، كما استندت الباحثة في عملها إلى مراجع سابقة والأدب النظري المتعلق ببناء وتصميم البرامج التدريبية في البحوث العلمية.
- قامت الباحثة باستخدام نموذج التصميم التعليمي "جيرلاش وآيلي" لبناء مخطط لهذا البرنامج.
- ضُبط البرنامج التدريبي على يد محكمين مختصين والملحق رقم (4) يبين أعضاء لجنة التحكيم وأماكن عملهم.
- إجراء التعديلات على البرنامج التدريبي التي أوصى بها السادة المحكمون، سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل.

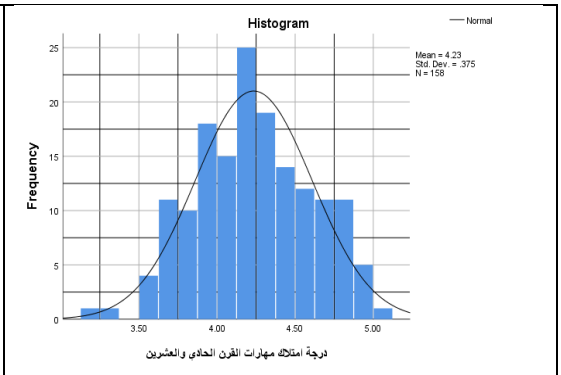
8.3 الأساليب الإحصائية

فرغت وحللت الاستبانة من خلال برنامج الرزم للتحليل الإحصائي SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)، وبعد فحص فيما إذا كانت عينة الدراسة تتبع للتوزيع الطبيعي أم لا، من خلال اختبار كولومكروف-سميرنوف كما هو موضح في جدول (1.4).

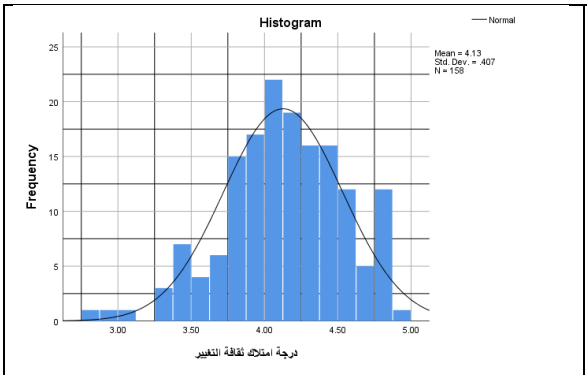
جدول (20.3): اختبار كولومكروف-سميرنوف

Tests of Normality			
المتغيرات التابعة	Kolmogorov-Smirnov[a]		
	Statistic	df	Sig.
درجة امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين	.041	158	.200*
درجة امتلاك ثقافة التغيير	.034	158	.200*

يوضح جدول (20.3) نتائج فحص فيما إذا كانت البيانات تتوزع طبيعياً أم لا، وتبين من التحليل أن قيم اختبار كولومكروف-سميرنوف للمتغيرين مهارات القرن الواحد والعشرين، وثقافة التغيير هي 0.041، 0.034 على التوالي، وكانت قيم قوة الاختبار للاختبارين (0.200) وهي أكبر من 0.05، وتعني هذه القيمة بأن المتغيرين يتوزعان طبيعياً، وبناء على هذه النتيجة استخدمت الاختبارات المعلمية لاختبار فرضيات الدراسة، والرسوم البيانية التالية للمتغيرين تظهر بأن البيانات تأخذ شكل التوزيع الطبيعي:



الشكل (1.3) التوزيع الطبيعي لدرجة امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين



الشكل (2.3) التوزيع الطبيعي لدرجة امتلاك ثقافة التغيير

استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- النسب المئوية والتكرارات التكرارات (Frequencies & Percentages) لوصف

عينة الدراسة.

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbacch's Alpha) لفحص ثبات فقرات الاستبانة.
- اختبار كولومكروف- سميرنوف (Kolomogorov- Smirnov Test) لفحص توزيع العينة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس صدق الاتساق الداخلي والصدق البنائي للاستبانة.
- اختبار t (Independent- Sample t- test)
- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA- One-Way Analysis of Variance) لفحص ما إذا كان فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات.
- اختبار شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لبيان دلالة للفرضيات التي جرى رفضها.
- أعدت الباحثة أداة على شكل استبيان، والذي يتضمن (138) فقرة يقيس المتغيرات والتي جرى قياسها حسب مقياس ليكرث (Likert) خماسي التدرج (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، حيث أعطيت الإجابة قليلة جدًا (1)، قليلة (2)، متوسطة (3)، كبيرة (4)، كبيرة جدًا (5)،

وأُعتمد سلم المتوسطات التالي باستخدام المعادلة الآتية:

مدى الفئة = (5 – 1) = 4، 4: 5 = 0.8. وبذلك يصبح سلم المتوسطات على النحو الآتي:

المتوسط الحسابي	الدرجة
من 1.00 - 1.80	قليلة جدًا
من 1.81 - 2.60	قليلة
من 2.61 - 3.40	متوسّطة
من 3.41 - 4.20	كبيرة
من 4.21 حتى 5.00	كبيرة جدًا

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل الإجابة عن أسئلة وفرضيات الدراسة.

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما واقع امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال الأول بمهاراته الرئيسة والفرعية فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والنسب المئوية والدرجة لكل مهارة وفيما يلي عرضا للنتائج كما هو موضح في الجداول الآتية:

1.1.4 محور مهارات القرن الحادي والعشرين

جدول (1.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين

الرقم	مهارات القرن الحادي والعشرين	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	مهارات التعلم والإبداع	4.228	.385	84.6	كبيرة جداً
2	مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات	4.242	.446	84.8	كبيرة جداً
	درجة امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين	4.235	.375	84.7	كبيرة جداً

يتبين من الجدول (1.4) أن لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة درجة كبيرة جداً في امتلاكهم لمهارات القرن الحادي والعشرين.

1.1.1.4 مهارات التعلم والإبداع

جدول (2.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك مهارات التعلم والإبداع

الرقم	فئة مهارات التعلم والإبداع	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	مهارة التفكير الناقد وحل المشكلة	4.258	.527	86.5	كبيرة جداً
2	مهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام	4.100	.446	83.7	كبيرة

3	مهارة التعاون والعمل في فريق	4.351	.513	87.1	كبيرة جداً
4	مهارة الابتكار والإبداع	4.201	.547	84.0	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية لدرجة امتلاك مهارات التعلم والإبداع	4.228	0.358	82.6	كبيرة جداً

يوضح جدول (2.4) متوسطات إجابات معلمي المدارس الثانوية في الناصرة في تقديرهم لدرجة امتلاكهم لمهارات التعلم والإبداع، وتبين من التحليل أن درجة امتلاكهم لمهارات التعلم والإبداع كانت كبيرة جدا بمتوسط حسابي (4.228)، ووجد أن درجة امتلاكهم لمهارة التعاون والعمل في فريق كانت هي الأعلى بمتوسط حسابي (4.351) بدرجة كبيرة جداً، يليها مهارة التفكير الناقد وحل المشكلة بمتوسط حسابي (4.258) بدرجة كبيرة جداً، ثم مهارة الابتكار والإبداع بمتوسط حسابي (4.201) بدرجة كبيرة جداً، ثم ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام بمتوسط حسابي (4.100) بدرجة كبيرة.

أ. مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات

جدول (3.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك مهارة التفكير الناقد وحل المشكلة

رقم الفقرة	مهارة التفكير الناقد وحل المشكلة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	لديّ القدرة على تحديد المشكلات وتحليلها	4.304	0.655	86.1	كبيرة جداً
2	لديّ القدرة على العثور على المعلومات المتعلقة بالمشكلة	4.190	0.697	83.8	كبيرة
3	لديّ القدرة على تقييم المعلومات والأفكار	4.310	0.686	86.2	كبيرة جداً
4	لديّ القدرة على اتخاذ القرارات بناءً على التحليل والتقييم والمعلومات المتوفرة	4.304	0.738	86.1	كبيرة جداً
5	لديّ القدرة على إيجاد حلول جديدة / فريدة للمشكلات	4.203	0.721	84.1	كبيرة جداً
6	لديّ القدرة على حل المشكلات بالتعاون والتواصل مع الآخرين	4.285	0.706	85.7	كبيرة جداً
7	لديّ القدرة على وضع الخطط لحل المشكلات والمهام المطلوبة لتنفيذها	4.203	0.721	84.1	كبيرة جداً
8	لديّ القدرة على التقويم الناقد للمعلومات	4.266	0.735	85.3	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية مهارة التفكير الناقد وحل المشكلة	4.258	.527	85.2	كبيرة جداً

يوضح جدول (3.4) متوسطات إجابات معلمي المدارس الثانوية في الناصرة في تقديرهم لدرجة امتلاكهم لمهارة التفكير الناقد وحل المشكلة، وتبين من التحليل أن درجة امتلاكهم لمهارة التفكير الناقد وحل المشكلة كانت كبيرة جداً بمتوسط حسابي (4.258)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي

(4.310) كان للفقرة الثالثة، وتظهر بأن لدى معلمي المدارس الثانوية القدرة على تقييم المعلومات والأفكار بدرجة كبيرة جداً، ووجد أن أقل متوسط حسابي (4.190) كان للفقرة الثانية، وتظهر أن لدى المعلمين القدرة على العثور على المعلومات المتعلقة بالمشكلة بدرجة كبيرة.

ب. مهارات ثقافة الإتصالات والمعلوماتية والإعلامية

جدول (4.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك مهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام

الرقم	مهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	مهارة ثقافة الاتصالات	4.323	0.498	86.5	كبيرة جداً
2	مهارة الثقافة المعلوماتية	4.187	0.561	83.7	كبيرة
3	مهارة الثقافة الإعلامية	3.804	0.625	76.1	كبيرة
	الدرجة الكلية لدرجة امتلاك مهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام	4.100	.446	1.82	كبيرة

يوضح جدول (4.4) متوسطات إجابات معلمي المدارس الثانوية في الناصرة في تقديرهم لدرجة امتلاكهم لمهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام، وتبين من التحليل أن درجة امتلاكهم لمهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام كانت كبيرة بمتوسط حسابي (4.105)، ووجد أن درجة امتلاكهم لمهارة ثقافة الاتصالات كانت هي الأعلى بمتوسط حسابي (4.323) بدرجة كبيرة جداً، يليها ثقافة المعلومات بمتوسط حسابي (4.187) بدرجة كبيرة، ثم ثقافة الإعلام بمتوسط حسابي (3.804) بدرجة كبيرة.

- **مهارة ثقافة الاتصالات**

جدول (5.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك مهارة ثقافة الاتصالات

رقم الفقرة	مهارة ثقافة الاتصالات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	لديّ القدرة على التعبير عن الأفكار والمفاهيم	4.297	.718	85.9	كبيرة جداً
2	لديّ القدرة على الاستماع بانتباه واهتمام للطرف الاخر	4.291	.725	85.8	كبيرة جداً
3	لديّ القدرة على التواصل غير اللفظي من خلال لغة الجسد	4.222	.737	84.4	كبيرة جداً
4	لديّ القدرة على استخدام الكلام للتواصل مع الآخرين	4.361	.679	87.2	كبيرة جداً

5	لديّ القدرة على التعامل مع الآخرين باحترام وتقبل الاختلافات الثقافية والفكرية	4.506	.626	90.1	كبيرة جداً
6	لديّ القدرة على التعامل في المواقف الصعبة	4.278	.637	85.6	كبيرة جداً
7	لديّ القدرة على التواصل أثناء المناقشات والحوارات	4.304	.594	86.1	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية لدرجة امتلاك مهارة ثقافة الاتصالات	4.323	.498	86.5	كبيرة جداً

يوضح جدول (5.4) متوسطات إجابات معلمي المدارس الثانوية في الناصرة في تقديرهم لدرجة امتلاكهم لمهارة ثقافة الاتصالات، وتبين من التحليل أن درجة امتلاكهم لمهارة ثقافة الاتصالات كانت كبيرة جداً بمتوسط حسابي (4.323)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (4.506) كان للفقرة الخامسة، وتظهر بأن لدى معلمي المدارس الثانوية القدرة على التعامل مع الآخرين باحترام وتقبل الاختلافات الثقافية والفكرية بدرجة كبيرة جداً، ووجد أن أقل متوسط حسابي (4.222) كان للفقرة الثالثة، وتظهر أن لديهم القدرة على التواصل غير اللفظي من خلال لغة الجسد بدرجة كبيرة جداً.

- **مهارة الثقافة المعلوماتية**

جدول (6.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك مهارة الثقافة المعلوماتية

رقم الفقرة	مهارة الثقافة المعلوماتية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	لديّ القدرة لاستخدام محركات البحث للعثور على المعلومات	4.222	0.710	84.4	كبيرة جداً
2	لديّ القدرة على إدارة المعلومات المجمعة	4.190	0.679	83.8	كبيرة
3	أستطيع أن أحدد مدى موثوقية المعلومات المتاحة	4.019	0.761	80.4	كبيرة
4	لديّ القدرة على تحديد ماهية المعلومات اللازمة لحل مشكلة ما	4.114	0.714	82.3	كبيرة
5	لديّ القدرة لاستخدم المعلومات المتاحة لحل المشكلات المستجدة	4.158	0.745	83.2	كبيرة
6	أحترم حقوق ملكية مؤلفي المعلومات المتاحة	4.418	0.725	88.4	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية لدرجة امتلاك مهارة الثقافة المعلوماتية	4.187	.561	83.7	كبيرة

يوضح جدول (6.4) متوسطات إجابات معلمي المدارس الثانوية في الناصرة في تقديرهم لدرجة امتلاكهم لمهارة الثقافة المعلوماتية، وتبين من التحليل أن درجة امتلاكهم لمهارة الثقافة المعلوماتية كانت كبيرة بمتوسط حسابي (4.187)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (4.418) كان للفقرة الأخيرة، وتظهر بأن معلمي المدارس الثانوية يحترمون حقوق ملكية مؤلفي المعلومات المتاحة

بدرجة كبيرة جداً، ووجد أن أقل متوسط حسابي (4.019) كان للفقرة الثالثة، وتظهر انهم يستطيعون أن يحددوا مدى موثوقية المعلومات المتاحة بدرجة كبيرة.

- **مهارة الثقافة الإعلامية**

جدول (7.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك مهارة الثقافة الإعلامية

رقم الفقرة	مهارة الثقافة الإعلامية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	أحلل المحتوى الإعلامي (وسائل التواصل الاجتماعي، المواقع الإلكترونية، التطبيقات الهاتفية وغيرها) المطلوب بشكل نقدي	3.886	.774	77.7	كبيرة
2	أستطيع أن أحول الأفكار إلى منتجات إعلامية	3.563	.870	71.3	كبيرة
3	لديّ القدرة على استخدام الأدوات والتقنيات الجديدة	3.911	.832	78.2	كبيرة
4	لديّ القدرة أن أفهم الأنواع المختلفة من الوسائط الإعلامية وكيفية عملها وتأثيرها على المجتمع	3.880	.785	77.6	كبيرة
5	لديّ القدرة على تحليل المحتوى الإعلامي وتقييمه من حيث المصداقية والموضوعية والإيجابيات والسلبيات	3.968	.809	79.4	كبيرة
6	لديّ القدرة على تحليل الإعلانات غير المفهومة	3.747	.844	74.9	كبيرة
7	لديّ القدرة على إنتاج المحتوى الإعلامي الجيد (كتابة/ تصوير و ...إلخ)	3.671	.980	73.4	كبيرة
	الدرجة الكلية لدرجة امتلاك مهارة الثقافة الإعلامية	3.804	.625	76.1	كبيرة

يوضح جدول (7.4) متوسطات إجابات معلمي المدارس الثانوية في الناصرة في تقديرهم لدرجة امتلاكهم لمهارة الثقافة الإعلامية، وتبين من التحليل أن درجة امتلاكهم لمهارة الثقافة الإعلامية كانت كبيرة بمتوسط حسابي (3.804)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (3.968) كان للفقرة الخامسة، وتظهر بأن لدى معلمي المدارس الثانوية القدرة على تحليل المحتوى الإعلامي وتقييمه من حيث المصداقية والموضوعية والإيجابيات والسلبيات بدرجة كبيرة، ووجد أن أقل متوسط حسابي (3.563) كان للفقرة الثانية، وتظهر أنهم يستطيعون تحويل الأفكار إلى منتجات إعلامية بدرجة كبيرة.

ج. مهارة التعاون والعمل في فريق

جدول (8.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك مهارة التعاون والعمل في فريق

رقم الفقرة	مهارة التعاون والعمل في فريق	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	لديّ القدرة على تبادل المعلومات والأفكار مع أعضاء الفريق	4.272	.674	85.4	كبيرة جداً
2	لديّ القدرة على مشاركة أعضاء الفريق في حل المشكلات واتخاذ القرارات	4.291	.631	85.8	كبيرة جداً
3	لديّ القدرة على التأقلم مع المستجدات التي تواجه الفريق خلال العمل	4.285	.639	85.7	كبيرة جداً
4	لديّ القدرة على النظر إلى الأمور بإيجابية لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجه الفريق	4.329	.681	86.6	كبيرة جداً
5	لديّ القدرة على احترام أعضاء الفريق	4.481	.693	89.6	كبيرة جداً
6	لديّ القدرة على التعاون مع الآخرين لتحقيق أهداف مشتركة	4.392	.637	87.8	كبيرة جداً
7	أشارك المعلومات المتاحة مع الآخرين	4.405	.649	88.1	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية لدرجة امتلاك مهارة التعاون والعمل في فريق	4.351	.513	87.0	كبيرة جداً

يوضح جدول (8.4) متوسطات إجابات معلمي المدارس الثانوية في الناصرة في تقديرهم لدرجة امتلاكهم لمهارة التعاون والعمل في فريق، وتبين من التحليل أن درجة امتلاكهم لمهارة التعاون والعمل في فريق كانت كبيرة جداً بمتوسط حسابي (4.351)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (4.481) كان للفقرة الخامسة، وتظهر بأن لدى معلمي المدارس الثانوية القدرة على احترام أعضاء الفريق بدرجة كبيرة جداً، ووجد أن أقل متوسط حسابي (4.272) كان للفقرة الأولى، وتظهر أن لديهم القدرة على تبادل المعلومات والأفكار مع أعضاء الفريق بدرجة كبيرة جداً.

د. مهارة الابتكار والإبداع

جدول (9.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك مهارة الابتكار والإبداع

رقم الفقرة	مهارة الابتكار والإبداع	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	لديّ القدرة على إيجاد أفكار جديدة مبتكرة	4.272	.655	85.4	كبيرة جداً
2	لدي القدرة على تحفيز الآخرين لتطوير الأفكار/الحلول المبتكرة	4.184	.694	83.7	كبيرة

3	لديّ القدرة لتطوير الأفكار من خلال الاستماع لآراء الآخرين	4.297	.663	85.9	كبيرة جداً
4	لديّ القدرة على تجريب الحلول المبتكرة للأفكار	4.209	.687	84.2	كبيرة جداً
5	لديّ القدرة على تسويق الأفكار والحلول المبتكرة	4.057	.707	81.1	كبيرة
6	لديّ القدرة على تطوير مهارتي المتعلقة بالابتكار والإبداع	4.190	.669	83.8	كبيرة
	الدرجة الكلية لدرجة امتلاك مهارة الابتكار والإبداع	4.202	.547	84.0	كبيرة جداً

يوضح جدول (9.4) متوسطات إجابات معلمي المدارس الثانوية في الناصرة في تقديرهم لدرجة امتلاكهم لمهارة الابتكار والإبداع، وتبين من التحليل أن درجة امتلاكهم لمهارة الابتكار والإبداع بشكل عام كانت كبيرة جداً بمتوسط حسابي (4.202)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (4.272) كان للفقرة الأولى، وتظهر بأن لدى معلمي المدارس الثانوية القدرة على إيجاد أفكار جديدة مبتكرة بدرجة كبيرة جداً، ووجد أن أقل متوسط حسابي (4.057) كان للفقرة الخامسة، وتظهر أن لديهم القدرة على تسويق الأفكار والحلول المبتكرة بدرجة كبيرة.

2.1.1.4 مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات

جدول (10.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات

الرقم	فئة مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	مهارة المرونة والتكيف والتفاعل الاجتماعي	4.237	.476	84.7	كبيرة جداً
2	مهارة القيادة والمسؤولية	4.247	.525	84.9	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية لدرجة امتلاك مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات	4.242	.446	84.8	كبيرة جداً

يوضح جدول (10.4) متوسطات إجابات معلمي المدارس الثانوية في الناصرة في تقديرهم لدرجة امتلاكهم لمهارات التعلم والإبداع، وتبين من التحليل أن درجة امتلاكهم لمهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات كانت كبيرة جدا بمتوسط حسابي (4.242)، ووجد أن درجة امتلاكهم لمهارة القيادة والمسؤولية كانت هي الأعلى بمتوسط حسابي (4.247) بدرجة كبيرة جداً، ثم مهارة المرونة والتكيف والتفاعل الاجتماعي بمتوسط حسابي (4.237) بدرجة كبيرة جداً.

أ) مهارة المرونة والتكيف والتفاعل الاجتماعي

جدول (11.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك مهارة المرونة والتكيف والتفاعل الاجتماعي

الرقم	مهارة المرونة والتكيف والتفاعل الاجتماعي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	لديّ القدرة على تطوير مهاراتي لتتلاءم مع المتغيرات المتلاحقة في بيئة العمل	4.215	.632	84.3	كبيرة جداً
2	لديّ القدرة على تعديل الخطط القائمة حسب المتغيرات المتوقعة أو غير المتوقعة	4.108	.634	82.2	كبيرة
3	لديّ القدرة على التعامل مع الضغوط والمواقف الصعبة بحكمة وصبر	4.190	.660	83.8	كبيرة
4	لديّ القدرة على التفكير الإيجابي	4.367	.612	87.3	كبيرة جداً
5	لديّ القدرة على البحث عن الحلول والفرص الجديدة	4.291	.631	85.8	كبيرة جداً
6	لديّ القدرة على فهم اللغات المختلفة والثقافات والعادات والتقاليد الأخرى	4.190	.688	83.8	كبيرة
7	لديّ القدرة على التفاعل مع الآخرين باختلاف ثقافاتهم	4.304	.646	86.1	كبيرة جداً
8	لديّ القدرة على التفاوض مع الآخرين للبحث عن حلول للمشكلات المختلفة	4.228	.667	84.6	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية لدرجة امتلاك مهارة المرونة والتكيف والتفاعل الاجتماعي	4.237	0.476	84.7	كبيرة جداً

يوضح جدول (11.4) متوسطات إجابات معلمي المدارس الثانوية في الناصرة في تقديرهم لدرجة امتلاكهم لمهارة المرونة والتكيف والتفاعل الاجتماعي، وتبين من التحليل أن درجة امتلاكهم لمهارة المرونة والتكيف والتفاعل الاجتماعي كانت كبيرة جدا بمتوسط حسابي (4.237)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (4.367) كان للفقرة الرابعة، وتظهر بأن لدى معلمي المدارس الثانوية القدرة على التفكير الإيجابي بدرجة كبيرة جداً، ووجد أن أقل متوسط حسابي (4.108) كان للفقرة الثانية، وتظهر أن لديهم القدرة على تعديل الخطط القائمة حسب المتغيرات المتوقعة أو غير المتوقعة بدرجة كبيرة.

ب) مهارة القيادة والمسؤولية

جدول (12.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك مهارة القيادة والمسؤولية

الرقم	مهارة القيادة والمسؤولية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	لديّ القدرة على المساهمة في صياغة رؤية المدرسة	4.089	.699	81.8	كبيرة
2	لديّ القدرة على التخطيط لتحقيق رؤية المدرسة	4.051	.721	81.0	كبيرة
3	لديّ القدرة على إرشاد الآخرين وتوجيههم	4.171	.716	83.4	كبيرة
4	لديّ القدرة على إلهام الآخرين وتحفيزهم للعمل على تحقيق الأهداف	4.253	.704	85.1	كبيرة جداً
5	لديّ القدرة على تطوير الذات باستمرار	4.342	.675	86.8	كبيرة جداً
6	لديّ القدرة على التفكير الاستراتيجي	4.253	.677	85.1	كبيرة جداً
7	لديّ القدرة لوضع الحلول للتغلب على المشكلات	4.266	.726	85.3	كبيرة جداً
8	لديّ القدرة على إدارة الوقت لتحديد الأوليات والتخطيط والتنظيم بطريقة مناسبة	4.209	.696	84.2	كبيرة جداً
9	لديّ القدرة على اتخاذ القرارات بناءً على المعطيات المتاحة	4.323	.661	86.5	كبيرة جداً
10	لديّ القدرة على التقييم الذاتي لتطوير الأداء في المستقبل	4.285	.649	85.7	كبيرة جداً
11	لديّ القدرة على العمل بشكل مستقل	4.475	.635	89.5	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية لدرجة امتلاك مهارة القيادة والمسؤولية	4.247	0.525	84.9	كبيرة جداً

يوضح جدول (12.4) متوسطات إجابات معلمي المدارس الثانوية في الناصرة في تقديرهم لدرجة امتلاكهم لمهارة القيادة والمسؤولية، وتبين من التحليل أن درجة امتلاكهم لمهارة القيادة والمسؤولية كانت كبيرة جدا بمتوسط حسابي (4.247)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (4.475) كان للفقرة الأخيرة، وتظهر بأن لدى معلمي المدارس الثانوية القدرة على العمل بشكل مستقل بدرجة كبيرة جداً، ووجد أن أقل متوسط حسابي (4.051) كان للفقرة الثانية، وتظهر أن لديهم القدرة على التخطيط لتحقيق رؤية المدرسة بدرجة كبيرة.

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين

تبعاً إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي؟ من خلال اختبار الفرضيات الثلاثة الأولى على النحو الآتي:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين تبعاً إلى الجنس.

لاختبار هذه الفرضية استخدم اختبار (t- test) للعينات المستقلة كما هو موضح في جدول (13.4).

جدول (13.4): نتائج اختبار الفرضية الأولى تبعاً لمتغير الجنس

المتغيرات التابعة	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	Sig. (2-tailed)
مهارة التفكير الناقد وحل المشكلة	ذكور	53	4.278	.519	.345	.731
	إناث	105	4.248	.533		
مهارة ثقافة الاتصالات	ذكور	53	4.326	.493	.060	.952
	إناث	105	4.321	.503		
مهارة الثقافة المعلوماتية	ذكور	53	4.264	.510	1.236	.218
	إناث	105	4.148	.583		
مهارة الثقافة الإعلامية	ذكور	53	3.925	.629	1.735	.085
	إناث	105	3.743	.617		
مهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام	ذكور	53	4.167	.420	1.338	.183
	إناث	105	4.067	.457		
مهارة التعاون والعمل في فريق	ذكور	53	4.420	.422	1.215	.226
	إناث	105	4.316	.552		
مهارة الابتكار والإبداع	ذكور	53	4.264	.544	1.023	.308
	إناث	105	4.170	.548		
مهارات التعلم والإبداع	ذكور	53	4.282	.362	1.275	.204
	إناث	105	4.200	.395		
مهارة المرونة والتكيف والتفاعل الاجتماعي	ذكور	53	4.160	.467	-1.435	.153
	إناث	105	4.275	.477		
مهارة القيادة والمسؤولية	ذكور	53	4.194	.510	-.902	.369
	إناث	105	4.274	.533		
مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات	ذكور	53	4.177	.444	-1.295	.197
	إناث	105	4.274	.446		
درجة امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين	ذكور	53	4.230	.374	-.116	.908
	إناث	105	4.237	.377		

يوضح جدول (13.4) نتائج اختبار الفرضية الأولى، وتبين من التحليل أن قيم قوة الاختبار لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين بجميع

فئاته وأبعاده تبعاً للنوع الاجتماعي أكبر من 0.05، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، وتعني هذه القيم لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين تبعاً إلى الجنس، أي أن الجنس لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية لا يؤثر في درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين، وهذه النتيجة تعني أن كل من المعلمين والمعلمات لديهم درجة من كبيرة إلى كبيرة جداً في امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين تبعاً إلى سنوات الخبرة.

لاختبار هذه الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في جدول (14.4).

جدول (14.4): نتائج تحليل التباين الأحادي اختبار الفرضية الثانية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

ANOVA

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	قيمة اختبار F	Sig.
مهارة التفكير الناقد وحل المشكلة	بين المجموعات	2.473	2	1.237	4.659	.011
	داخل المجموعات	41.142	155	.265		
	المجموع	43.615	157			
مهارة ثقافة الاتصالات	بين المجموعات	1.283	2	.642	2.640	.075
	داخل المجموعات	37.663	155	.243		
	المجموع	38.946	157			
مهارة الثقافة المعلوماتية	بين المجموعات	.175	2	.087	.275	.760
	داخل المجموعات	49.179	155	.317		
	المجموع	49.353	157			
مهارة الثقافة الإعلامية	بين المجموعات	1.691	2	.846	2.195	.115
	داخل المجموعات	59.716	155	.385		
	المجموع	61.408	157			
مهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام	بين المجموعات	.482	2	.241	1.215	.300
	داخل المجموعات	30.760	155	.198		
	المجموع	31.242	157			
	بين المجموعات	1.127	2	.563	2.174	.117
	داخل المجموعات	40.163	155	.259		

مهارة التعاون والعمل في فريق	المجموع	41.290	157			
مهارة الابتكار والإبداع	بين المجموعات	.045	2	.022	.074	.928
	داخل المجموعات	46.958	155	.303		
	المجموع	47.003	157			
مهارات التعلم والإبداع	بين المجموعات	.607	2	.304	2.079	.129
	داخل المجموعات	22.641	155	.146		
	المجموع	23.248	157			
مهارة المرونة والتكيف والتفاعل الاجتماعي	بين المجموعات	.201	2	.100	.440	.645
	داخل المجموعات	35.318	155	.228		
	المجموع	35.518	157			
مهارة القيادة والمسؤولية	بين المجموعات	1.655	2	.827	3.084	.049
	داخل المجموعات	41.586	155	.268		
	المجموع	43.241	157			
مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات	بين المجموعات	.711	2	.355	1.801	.169
	داخل المجموعات	30.577	155	.197		
	المجموع	31.287	157			
درجة امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين	بين المجموعات	.652	2	.326	2.356	.098
	داخل المجموعات	21.437	155	.138		
	المجموع	22.089	157			

يوضح جدول (14.4) نتائج اختبار الفرضية الثانية، وتبين من التحليل بشكل عام أن قيم قوة الاختبار لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين ولجميع المحاور باستثناء بعدي مهارة التفكير الناقد وحل المشكلة، ومهارة القيادة والمسؤولية أكبر من 0.05، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، وتعني هذه القيمة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين تبعاً لسنوات الخبرة، بينما تبين من التحليل أن قيم قوة الاختبار لبعدي مهارة التفكير الناقد وحل المشكلة، ومهارة القيادة والمسؤولية هي (0.011، 0.049) على التوالي وهذه القيم أقل من 0.05، وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات التفكير الناقد وحل المشكلة، والقيادة والمسؤولية تبعاً لسنوات الخبرة، ولمعرفة مصدر هذه الفروقات استخدم اختبار شفيه للمقارنات البعدية، وتظهر النتيجة كما هو موضح في جدول (15.4)

جدول (15.4): نتائج اختبار شفيه للمقارنات التي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغيرات التابعة	سنوات الخبرة	سنوات الخبرة	فرق المتوسطين	Sig.
مهارة التفكير الناقد وحل المشكلة	أقل من 10 سنوات	20سنة فأكثر	-.29716*	.031
	من 10 إلى أقل من 20 سنة	20سنة فأكثر	-.22997*	.047
	20سنة فأكثر	أقل من 10 سنوات	.29716*	.031
	20سنة فأكثر	من 10 إلى أقل من 20 سنة	.22997*	.047
مهارة القيادة والمسؤولية	من 10 إلى أقل من 20 سنة	20سنة فأكثر	-.22984*	.049
	20سنة فأكثر	من 10 إلى أقل من 20 سنة	.22984*	.049

يوضح جدول (15.4) نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية التي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ففي مهارة التفكير الناقد وحل المشكلة كانت الفروقات بين المعلمين الذين سنوات خبراتهم 20 سنة فأكثر من جهة وبين المعلمين الذين سنوات خبراتهم أقل من 10 سنوات، ومن 10 إلى أقل من 20 سنة لصالح المعلمين الذين سنوات خبراتهم 20 سنة فأكثر، حيث كان الوسط الحسابي للمعلمين الذين سنوات خبراتهم 20 سنة فأكثر (4.415) وهو أكبر من الوسط الحسابي للذين سنوات خبراتهم أقل من 10 سنوات (4.117)، والذين سنوات خبراتهم من 10 إلى أقل من 20 سنة (4.185)، وهذه النتيجة تعني أن المعلمين الذين سنوات خبراتهم 20 سنة فأكثر يمتلكون مهارة التفكير الناقد وحل المشكلة بدرجة كبيرة جداً أكثر من المعلمين الذين سنوات خبراتهم أقل من 20 سنة، وفي مهارة القيادة والمسؤولية كانت الفروقات بين المعلمين الذين سنوات خبراتهم من 10 إلى أقل من 20 سنة، وبين المعلمين الذين سنوات خبراتهم 20 سنة فأكثر لصالح المعلمين الذين سنوات خبراتهم 20 سنة فأكثر، حيث كان المتوسط الحسابي للمعلمين الذين سنوات خبراتهم 20 سنة فأكثر (4.370) أكبر من الوسط الحسابي للمعلمين الذين سنوات خبراتهم من 10 إلى أقل من 20 سنة (4.140)، وهذه النتيجة تعني أن المعلمين الذين سنوات خبراتهم 20 سنة فأكثر يمتلكون مهارة القيادة والمسؤولية بدرجة كبيرة جداً أكثر من المعلمين الذين سنوات خبراتهم من 10 إلى أقل من 20 سنة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥α) بين المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين تبعاً إلى المؤهل العلمي.

ولاختبار هذه الفرضية استخدم اختبار (t- test) للعينات المستقلة كما هو موضح في جدول (16.4)

جدول (16.4): نتائج اختبار الفرضية الثالثة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المتغيرات التابعة	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	Sig. (2-tailed)
مهارة التفكير الناقد وحل المشكلة	بكالوريوس	44	4.207	.534	-.748	.456
	ماجستير فأعلى	114	4.277	.526		
مهارة ثقافة الاتصالات	بكالوريوس	44	4.292	.489	-.478	.633
	ماجستير فأعلى	114	4.335	.503		
مهارة الثقافة المعلوماتية	بكالوريوس	44	3.989	.639	-2.819	.005
	ماجستير فأعلى	114	4.263	.510		
مهارة الثقافة الإعلامية	بكالوريوس	44	3.692	.731	-1.267	.210
	ماجستير فأعلى	114	3.847	.577		
مهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام	بكالوريوس	44	3.991	.498	-1.932	.055
	ماجستير فأعلى	114	4.143	.419		
مهارة التعاون والعمل في فريق	بكالوريوس	44	4.331	.549	-.298	.766
	ماجستير فأعلى	114	4.358	.500		
مهارة الابتكار والإبداع	بكالوريوس	44	4.159	.595	-.604	.547
	ماجستير فأعلى	114	4.218	.529		
مهارات التعلم والإبداع	بكالوريوس	44	4.172	.405	-1.127	.261
	ماجستير فأعلى	114	4.249	.376		
مهارة المرونة والتكيف والتفاعل الاجتماعي	بكالوريوس	44	4.188	.443	-.804	.422
	ماجستير فأعلى	114	4.255	.488		
مهارة القيادة والمسؤولية	بكالوريوس	44	4.151	.561	-1.433	.154
	ماجستير فأعلى	114	4.284	.508		
مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات	بكالوريوس	44	4.169	.453	-1.271	.206
	ماجستير فأعلى	114	4.270	.443		

درجة امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين	بكالوريوس	44	4.171	.390		
	ماجستير فأعلى	114	4.259	.368	-1.336	.184

يوضح جدول (16.4) نتائج اختبار الفرضية الثالثة، وتبين من التحليل أن قيم قوة الاختبار لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين بجميع فئاته وأبعاده باستثناء مهارة الثقافة المعلوماتية تبعاً للمؤهل العلمي أكبر من 0.05، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، وتعني هذه القيم باستثناء قيمة قوة الاختبار لمهارة الثقافة المعلوماتية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين تبعاً للمؤهل العلمي، بينما أظهرت النتائج أن قيمة قوة الاختبار لمهارة الثقافة المعلوماتية (0.005)، وهي أقل من 0.05، ودالة إحصائيًا، وتعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارة الثقافة المعلوماتية تبعاً للمؤهل العلمي لصالح المعلمين من حملة الماجستير فأعلى، حيث كان الوسط الحسابي لحملة الماجستير (4.263) أكبر من الوسط الحسابي لحملة البكالوريوس (3.989)، وهذه النتيجة تعني أن المعلمين من حملة الماجستير فأعلى يمتلكون مهارة الثقافة المعلوماتية بدرجة كبيرة جداً أكثر من المعلمين من حملة البكالوريوس.

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما واقع امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال الثالث بمجالاته فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والنسب المئوية والدرجة لكل مجال وفيما يلي عرضا للنتائج كما هو موضح في الجداول الآتية:

1.3.4 محور ثقافة التغيير

جدول (17.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاكهم امتلاك ثقافة التغيير

الرقم	درجة امتلاك ثقافة التغيير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته	3.748	.708	75.0	كبيرة
2	تشكيل مجموعة قيادية فاعلة ومؤثرة	4.168	.540	83.4	كبيرة
3	صياغة رؤية واضحة للتغيير	4.054	.564	81.1	كبيرة

4	نشر رؤية التغيير	4.079	.509	81.6	كبيرة
5	إزالة العوائق أمام عملية التغيير	4.025	.556	80.5	كبيرة
6	تحقيق نجاحات صغيرة (قصيرة المدى)	4.323	.503	86.5	كبيرة جداً
7	تعزيز النجاحات	4.378	.513	87.6	كبيرة جداً
8	ترسيخ وتثبيت التغيير ضمن ثقافة المدرسة	4.239	.495	84.8	كبيرة جداً
	درجة امتلاك ثقافة التغيير	4.127	.407	82.5	كبيرة

يتبين من الجدول (17.4) أن لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة درجة كبيرة في امتلاكهم لثقافة التغيير بمتوسط حسابي (4.127)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (4.378) كان لمجال تعزيز النجاحات، حيث جاءت درجة امتلاكهم لهذه الثقافة بدرجة كبيرة جداً، ووجد أن أقل متوسط حسابي (3.748) كان لمجال إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته، حيث جاءت درجة امتلاكهم لهذه الثقافة بدرجة كبيرة.

2.3.4 مجالات محور ثقافة التغيير

1.2.3.4 إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته

جدول (18.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك لإيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته

الرقم	المجال الأول: إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	أحدد التهديدات المحتملة وآثارها السلبية التي قد تواجهني عند السعي لتحقيق أهدافي في العمل	3.956	0.768	79.1	كبيرة
2	أشعر في الحاجة لحوارات مقنعة مع زملائي حول التغيير	3.816	0.936	76.3	كبيرة
3	أشعر أني بحاجة إلى اتخاذ خطوات تغيير تدريجية لمهنتي (مثل اكتساب مهارات جديدة، اكتشاف فرص التدريب...)	3.816	0.93	76.3	كبيرة
4	أشعر أني بحاجة إلى تحسين جودة حياتي الشخصية (مثلا توسيع دائرة معارفي)	3.506	1.099	70.1	كبيرة
5	أشعر أن سوق العمل لمهنتي يتطلب مهارات جديدة	3.994	0.878	79.9	كبيرة
6	أشعر أني بحاجة أن أكون قادر على التعامل مع الطلاب من مختلف الخلفيات/الثقافات	3.842	1.025	76.8	كبيرة
7	أشعر أني بحاجة أن أكون قادرا على تطوير مهارات الطلاب	3.873	1.033	77.5	كبيرة
8	أشعر أني بحاجة إلى أن أحسن مهارات التواصل لديّ (مثل الاصغاء، الاتصال الشخصي...)	3.228	1.194	64.6	متوسطة
9	أشعر أنه يمكنني تحسين قدرة تفكيري الإيجابي من خلال التعلم من التحديات	3.658	1.051	73.2	كبيرة
10	أشعر أني بحاجة إلى توظيف تقنيات التعلم الحديثة بمهنتي	3.791	1.059	75.8	كبيرة

الدرجة الكلية لدرجة امتلاك لإيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته	**3.748**	**0.708**	**75.0**	**كبيرة**

يوضح جدول (18.4) متوسطات إجابات معلمي المدارس الثانوية في الناصرة في تقديرهم لدرجة امتلاكهم لإيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته، وتبين من التحليل أن درجة امتلاكهم لإيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته كانت كبيرة بمتوسط حسابي (3.748)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (3.994) كان للفقرة الخامسة، وتظهر بأن معلمي المدارس الثانوية يشعرون أن سوق العمل لمهنتهم يتطلب مهارات جديدة بدرجة كبيرة، ووجد أن أقل متوسط حسابي (3.228) كان للفقرة الثامنة، وتظهر أنهم يشعرون بحاجة إلى أن أحسن مهارات التواصل لديّهم (مثل الاصغاء، الاتصال الشخصي...) بدرجة متوسطة.

2.2.3.4 تشكيل مجموعة قيادية فاعلة ومؤثرة

جدول (19.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاك تشكيل مجموعة قيادية فاعلة ومؤثرة

الرقم	المجال الثاني: تشكيل مجموعة قيادية فاعلة ومؤثرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	لدي خبرات ومهارات تمكنني من مجموعة قيادية فاعلة/ مؤثرة	4.044	0.752	80.9	كبيرة
2	لديّ القدرة في إدارة فريق لقيادة التغيير	4.025	0.782	80.5	كبيرة
3	لديّ القدرة للتفاعل مع أي فريق عمل من كافة التخصصات	4.222	0.635	84.4	كبيرة جداً
4	لديّ القدرة على اختيار فريق العمل المناسب لإدارة التغيير	4.184	0.647	83.7	كبيرة
5	أستطيع أن أقنع من حولي بضرورة التغيير	4.158	0.682	83.2	كبيرة
6	لديّ القدرة على تحديد القدرات القيادية لدى فريق العمل	4.209	0.678	84.2	كبيرة جداً
7	أستطيع أن أحدد المهام بشكل واضح ومحدد لكل عضو في المجموعة	4.215	0.68	84.3	كبيرة جداً
8	لديّ القدرة على التخطيط الجيد	4.285	0.629	85.7	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية لدرجة امتلاك تشكيل مجموعة قيادية فاعلة ومؤثرة	4.168	0.540	83.4	كبيرة

يوضح جدول (19.4) متوسطات إجابات معلمي المدارس الثانوية في الناصرة في تقديرهم لدرجة امتلاكهم لتشكيل مجموعة قيادية فاعلة ومؤثرة، وتبين من التحليل أن درجة امتلاكهم لتشكيل مجموعة قيادية فاعلة ومؤثرة كانت كبيرة بمتوسط حسابي (4.168)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (4.285) كان للفقرة الأخيرة، وتظهر بأن معلمي المدارس الثانوية لديّهم القدرة على

التخطيط الجيد بدرجة كبيرة جداً، ووجد أن أقل متوسط حسابي (4.025) كان للفقرة الثانية، وتظهر أن لديّهم القدرة في إدارة فريق لقيادة التغيير بدرجة كبيرة.

3.2.3.4 صياغة رؤية واضحة للتغيير

جدول (20.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاكهم صياغة رؤية واضحة للتغيير

الرقم	المجال الثالث: صياغة رؤية واضحة للتغيير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	لديّ القدرة أن أشارك في تحديد مجالات التغيير	4.057	.670	81.1	كبيرة
2	لديّ القدرة أن أبني استراتيجية لتنفيذ رؤية التغيير	3.981	.682	79.6	كبيرة
3	لديّ القدرة أن أشارك في صياغة رؤية التغيير	3.987	.668	79.7	كبيرة
4	لديّ القدرة أن أتنبأ الصعوبات المحتمل حدوثها أثناء عملية التغيير	3.994	.672	79.9	كبيرة
5	لديّ القدرة أن أحدد المشكلة المطلوب حلها	4.114	.686	82.3	كبيرة
6	لديّ القدرة أن أحدد النتائج التي يجب تحقيقها بعد إجراء التغيير	4.019	.682	80.4	كبيرة
7	لديّ القدرة أن أحدد الموارد اللازمة لتنفيذ التغيير (موارد مالية، بشرية، تقنية، مادية)	4.032	.744	80.6	كبيرة
8	لديّ القدرة أن أحدد المؤشرات المطلوب قياسها لتحديد مدى نجاح التغيير	4.025	.731	80.5	كبيرة
9	لديّ القدرة أن أوضح الفوائد المتوقعة من تحقيق التغيير	4.120	.690	82.4	كبيرة
10	لديّ القدرة أن أركز على الجوانب الإيجابية في رؤية التغيير	4.209	.687	84.2	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية لدرجة امتلاك صياغة رؤية واضحة للتغيير	4.054	0.564	81.1	كبيرة

يوضح جدول (20.4) متوسطات إجابات معلمي المدارس الثانوية في الناصرة في تقديرهم لدرجة امتلاكهم لصياغة رؤية واضحة للتغيير، وتبين من التحليل أن درجة امتلاكهم لصياغة رؤية واضحة للتغيير كانت كبيرة بمتوسط حسابي (4.054)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (4.209) كان للفقرة الأخيرة، وتظهر بأن معلمي المدارس الثانوية لديّهم القدرة على التركيز على الجوانب الإيجابية في رؤية التغيير بدرجة كبيرة جداً، ووجد أن أقل متوسط حسابي (3.981) كان للفقرة الثانية، وتظهر أن لديّهم القدرة على بناء استراتيجية لتنفيذ رؤية التغيير بدرجة كبيرة.

4.2.3.4 ، نشر رؤية التغيير

جدول (21.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاكهم نشر رؤية التغيير

الرقم	المجال الرابع: نشر رؤية التغيير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	لديّ القدرة أن أجيب عن أي أسئلة/استفسارات خاصة برؤية التغيير	3.975	.704	79.5	كبيرة
2	لديّ القدرة على وصف رؤية التغيير بطريقة يمكن لزملائي تنفيذها بسهولة	4.006	.672	80.1	كبيرة
3	أستعين بمتطوعين من زملائي لنشر رؤية التغيير	3.886	.814	77.7	كبيرة
4	أقوم باتباع رؤية التغيير على جميع جوانب العمل من التدريب إلى مراجعات الأداء	3.981	.718	79.6	كبيرة
5	أتأكد من توافق رؤية التغيير مع القيم والأهداف الرئيسة للمدرسة	4.108	.603	82.2	كبيرة
6	أتواصل مع الجهات المعنية من خلال وسائل الاتصال المختلفة (بريد الكتروني، رسائل نصية، وسائل تواصل اجتماعي،...)	4.108	.737	82.2	كبيرة
7	أشارك الأشخاص المؤثرين والمهتمين في الرؤية	4.152	.679	83.0	كبيرة
8	أركز على الأثر الإيجابي المرتقب للتغيير على المدرسة	4.247	.635	84.9	كبيرة جداً
9	أستطيع القيام بإجراء التعديلات اللازمة بناء على النتائج إذا لزم الأمر	4.127	.665	82.5	كبيرة
10	أستطيع أن اتواصل مع زملائي في العمل لتوضيح دورهم في تحقيق رؤية التغيير	4.203	.636	84.1	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية لدرجة امتلاكهم نشر رؤية التغيير	4.079	0.509	81.6	كبيرة

يوضح جدول (21.4) متوسطات إجابات معلمي المدارس الثانوية في الناصرة في تقديرهم لدرجة امتلاكهم نشر رؤية التغيير ، وتبين من التحليل أن درجة امتلاكهم نشر رؤية التغيير كانت كبيرة بمتوسط حسابي (4.079)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (4.247) كان للفقرة الثامنة، وتظهر بأن معلمي المدارس الثانوية لديّهم القدرة على التركيز على الأثر الإيجابي المرتقب للتغيير على المدرسة بدرجة كبيرة جداً، ووجد أن أقل متوسط حسابي (3.886) كان للفقرة الثالثة، وتظهر أن لديّهم القدرة على الاستعانة بمتطوعين من زملائهم لنشر رؤية التغيير بدرجة كبيرة.

5.2.3.4 إزالة العوائق أمام عملية التغيير

جدول (22.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاكهم إزالة العوائق أمام عملية التغيير

الرقم	المجال الخامس: إزالة العوائق أمام عملية التغيير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	أستطيع أن أقلل من مقاومة المعلمين (زملائي في العمل) للتغيير من خلال الحوارات والمناقشات البناءة	3.848	.767	77.0	كبيرة
2	أقوم بإجراءات استباقية لإزالة العقبات التي تنطوي عليها عملية التغيير	3.829	.750	76.6	كبيرة
3	أراقب الأشخاص المقاومين للتغيير لأتمكن من مساعدتهم على تقبل التغيير	3.766	.767	75.3	كبيرة
4	أعزز باستمرار روح التعاون بين زملائي في العمل خلال عملية التغيير	4.114	.696	82.3	كبيرة
5	أشارك زملائي في العمل في صنع القرارات المتعلقة بالتغيير	4.127	.656	82.5	كبيرة
6	أتأكد من استعداد زملائي لتنفيذ التغيير	4.070	.678	81.4	كبيرة
7	أتدرب لتطوير المهارات والمعرفة اللازمة لتحقيق النجاح	4.146	.637	82.9	كبيرة
8	أخطط بشكلٍ جيد لتنفيذ عملية التغيير	4.133	.697	82.7	كبيرة
9	أقيّم نتائج عملية التغيير بشكلٍ مستمر	4.114	.714	82.3	كبيرة
10	أحدد العوائق التي تمنع من إجراء التغيير الذي اريده	4.101	.670	82.0	كبيرة
	الدرجة الكلية لدرجة امتلاكهم إزالة العوائق أمام عملية التغيير	4.025	0.556	80.5	كبيرة

يوضح جدول (22.4) متوسطات إجابات معلمي المدارس الثانوية في الناصرة في تقديرهم لدرجة امتلاكهم إزالة العوائق أمام عملية التغيير، وتبين من التحليل أن درجة امتلاكهم إزالة العوائق أمام عملية التغيير كانت كبيرة بمتوسط حسابي (4.025)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (4.146) كان للفقرة السابعة، وتظهر بأن معلمي المدارس الثانوية أنهم يتدربون لتطوير المهارات والمعرفة اللازمة لتحقيق النجاح على المدرسة بدرجة كبيرة ، ووجد أن أقل متوسط حسابي (3.766) كان للفقرة الثالثة، وتظهر أنهم يراقبون الأشخاص المقاومين للتغيير ليتمكنوا من مساعدتهم على تقبل التغيير بدرجة كبيرة.

6.2.3.4 تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى

جدول (23.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاكهم تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى

الرقم	المجال السادس: تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	أؤيد مكافأة الأشخاص الذين نجحوا في تحقيق أهداف العمل	4.373	.682	87.5	كبيرة جداً
2	لديّ القدرة على أن أركز أولًا على أهداف التغيير قصيرة المدى التي يمكن تحقيقها بجودة عالِية	4.278	.627	85.6	كبيرة جداً
3	أشجع النجاحات الصغيرة باعتبارها مؤشرات على تحقيق النجاحات الكبيرة	4.367	.690	87.3	كبيرة جداً
4	أشجع المعلمين (زملائي في العمل) على الاستمرار والاندماج في عمليات التغيير	4.373	.633	87.5	كبيرة جداً
5	أضع أهداف قصيرة المدى حتى تحفز زملائي للعمل على تحقيق الأهداف طويلة المدى	4.316	.576	86.3	كبيرة جداً
6	أحتفل بالنجاحات الصغيرة التي أحققها	4.209	.714	84.2	كبيرة جداً
7	أعترف بالنجاحات الصغيرة بأنها إنجازات حقيقية	4.335	.701	86.7	كبيرة جداً
8	النجاحات الصغيرة تجعلني أستشرف نجاحات أكبر مستقبلية	4.361	.660	87.2	كبيرة جداً
9	أركز على الأوليات بناءً على الأهداف الأساسية للتغيير	4.323	.631	86.5	كبيرة جداً
10	أتابع المؤشرات التي تساعد على تحقيق النتائج المرغوبة	4.297	.634	85.9	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية لدرجة امتلاكهم تحقيق نجاحات صغيرة (قصيرة المدى)	4.323	0.503	86.5	كبيرة جداً

يوضح جدول (23.4) متوسطات إجابات معلمي المدارس الثانوية في الناصرة في تقديرهم لدرجة امتلاكهم لتحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى، وتبين من التحليل أن درجة امتلاكهم لتحقيق نجاحات صغيرة (قصيرة المدى) كانت كبيرة جداً بمتوسط حسابي (4.323)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (4.373) كان للفقرتين الأولى والرابعة، وتظهر بأن معلمي المدارس الثانوية يؤيدون مكافأة الأشخاص الذين نجحوا في تحقيق أهداف العمل، ويشجعون المعلمين (زملائهم في العمل) على الاستمرار والاندماج في عمليات التغيير بدرجة كبيرة جداً، ووجد أن أقل متوسط حسابي (4.209) كان للفقرة السادسة، وتظهر أنهم يحتفلون بالنجاحات الصغيرة التي يحققونها بدرجة كبيرة جداً.

7.2.3.4 تعزيز النجاحات

جدول (24.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاكهم تعزيز النجاحات

الرقم	المجال السابع: تعزيز النجاحات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	أرى أن النجاحات الصغيرة تصبح مع مرور الوقت نجاحات كبيرة	4.329	.662	86.6	كبيرة جداً
2	أؤمن أن التغيير الحقيقي يحتاج إلى وقت وجهد طويل الأمد	4.430	.652	88.6	كبيرة جداً
3	أعمل بسرعة على تصحيح الأخطاء التي وقعت أثناء عملية التغيير	4.247	.665	84.9	كبيرة جداً
4	لديّ القدرة على إجراء التحسينات بشكلٍ مستمر	4.253	.667	85.1	كبيرة جداً
5	أدعم النجاحات والإنجازات التي حققها زملائي في العمل (المعلمين)	4.392	.657	87.8	كبيرة جداً
6	أدعم الأفكار والأساليب الجدية في العمل من خلال الاستعانة بخبراء خارجيين	4.304	.746	86.1	كبيرة جداً
7	استمع لاقتراحات زملائي في العمل	4.475	.615	89.5	كبيرة جداً
8	أظهر الاهتمام والتقدير للأداء الجيد	4.443	.613	88.9	كبيرة جداً
9	النجاحات تحفزني على تحقيق المزيد من النجاحات	4.487	.646	89.7	كبيرة جداً
10	أنظر إلى الأخطاء والفشل كفرصة للتعلم والتحسين في المرات القادمة	4.418	.670	88.4	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية لدرجة امتلاكهم تعزيز النجاحات	4.378	0.513	87.6	كبيرة جداً

يوضح جدول (24.4) متوسطات إجابات معلمي المدارس الثانوية في الناصرة في تقديرهم لدرجة امتلاكهم تعزيز النجاحات، وتبين من التحليل أن درجة امتلاكهم تعزيز النجاحات كانت كبيرة جداً بمتوسط حسابي (4.378)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (4.487) كان للفقرة التاسعة، وتظهر بأن معلمي المدارس الثانوية تحفزهم النجاحات على تحقيق المزيد من النجاحات بدرجة كبيرة جداً، ووجد أن أقل متوسط حسابي (4.247) كان للفقرة الثالثة، وتظهر أنهم يعملون بسرعة على تصحيح الأخطاء التي وقعت أثناء عملية التغيير بدرجة كبيرة جداً.

8.2.3.4 ترسيخ وتثبيت التغيير ضمن ثقافة المدرسة

جدول (25.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المدارس الحكومية لدرجة امتلاكهم ترسيخ وتثبيت التغيير ضمن ثقافة المدرسة

الرقم	المجال الثامن: ترسيخ وتثبيت التغيير ضمن ثقافة المدرسة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	أتحدث بكل فرصة ممكنة مع زملائي في العمل (معلمين) عن قصص النجاح التي أحدثها التغيير	4.101	.724	82.0	كبيرة
2	أشجع تطوير النتائج الجديدة التي أحدثها التغيير (عملية التغيير) بشكلٍ مستمر	4.259	.610	85.2	كبيرة جداً
3	أركز على ترسيخ وتثبيت ثقافة وقيم التغيير من خلال الاستمرار في نشرها داخل وخارج جدران المدرسة	4.228	.704	84.6	كبيرة جداً
4	أدعم مدارس أخرى للقيام بعمليات التغيير	4.032	.833	80.6	كبيرة
5	أعمل على دمج التغيرات التي تمت في نظم وسياسات وممارسات العمل	4.127	.729	82.5	كبيرة
6	أحرص على المشاركة في اجتماعات بصورة منتظمة يجرى من خلالها مناقشة إنجازات التغيير التي جرى تحقيقها	4.190	.669	83.8	كبيرة
7	أواصل في الحفاظ على التغيير وضمان استمراريته	4.266	.591	85.3	كبيرة جداً
8	أعزز علاقاتي بين زملائي في العمل	4.411	.609	88.2	كبيرة جداً
9	استمر في التدرب على تعلم المهارات الجديدة	4.367	.601	87.3	كبيرة جداً
10	استمر في استخدام الأدوات الجديدة المطلوبة في عملية التغيير	4.405	.598	88.1	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية لدرجة امتلاكهم ترسيخ وتثبيت التغيير ضمن ثقافة المدرسة	4.239	0.495	84.8	كبيرة جداً

يوضح جدول (25.4) متوسطات إجابات معلمي المدارس الثانوية في الناصرة في تقديرهم لدرجة امتلاكهم ترسيخ وتثبيت التغيير ضمن ثقافة المدرسة ، وتبين من التحليل أن درجة امتلاكهم ترسيخ وتثبيت التغيير ضمن ثقافة المدرسة كانت كبيرة جداً بمتوسط حسابي (4.239)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (4.411) كان للفقرة الثامنة، وتظهر بأن معلمي المدارس الثانوية يعززون علاقاتهم بين زملائهم في العمل بدرجة كبيرة جداً، ووجد أن أقل متوسط حسابي (4.032) كان للفقرة الرابعة، وتظهر دعمهم لمدارس أخرى للقيام بعمليات التغيير بدرجة كبيرة جداً.

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

للإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير تبعاً إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي؟

من خلال اختبار الفرضيات الرابعة، والخامسة، والسادسة على النحو الآتي:

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير تبعاً إلى الجنس.

لاختبار هذه الفرضية جرى استخدام اختبار t للعينات المستقلة كما هو موضح في جدول (4.26)

جدول (26.4): نتائج اختبار الفرضية الرابعة تبعاً لمتغير الجنس

المتغيرات التابعة	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	Sig. (2-tailed)
إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته	ذكور	53	3.817	.637	.868	.387
	إناث	105	3.713	.742		
تشكيل مجموعة قيادية فاعلة ومؤثرة	ذكور	53	4.125	.535	-.705	.482
	إناث	105	4.189	.544		
صياغة رؤية واضحة للتغيير	ذكور	53	4.074	.582	.312	.755
	إناث	105	4.044	.557		
نشر رؤية التغيير	ذكور	53	4.077	.552	-.031	.976
	إناث	105	4.080	.488		
إزالة العوائق أمام عملية التغيير	ذكور	53	4.072	.587	.755	.452
	إناث	105	4.001	.540		
تحقيق نجاحات صغيرة (قصيرة المدى)	ذكور	53	4.283	.493	-.717	.475
	إناث	105	4.344	.508		
تعزيز النجاحات	ذكور	53	4.349	.503	-.500	.617
	إناث	105	4.392	.519		
ترسيخ وتثبيت التغيير ضمن ثقافة المدرسة	ذكور	53	4.249	.522	.188	.851
	إناث	105	4.233	.483		
درجة امتلاك ثقافة التغيير	ذكور	53	4.131	.441	.089	.929
	إناث	105	4.125	.391		
	إناث	105	4.237	.377		

يوضح جدول (26.4) نتائج اختبار الفرضية الرابعة، وتبين من التحليل أن قيم قوة الاختبار لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير ولجميع مجالاته أكبر من 0.05، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، وتعني هذه القيم لا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥α) في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير ولجميع مجالاته تبعاً إلى الجنس، أي أن الجنس لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية لا يؤثر في درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير، وهذه النتيجة تعني أن كل من المعلمين والمعلمات لديهم درجة من كبيرة إلى كبيرة جداً في امتلاك لثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥α) بين المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير تبعاً إلى سنوات الخبرة.

لاختبار هذه الفرضية جرى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما هو موضح في جدول (27.4)

جدول (27.4): نتائج اختبار الفرضية الخامسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة باستخدام ANOVA

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	قيمة اختبار F	Sig.
إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته	بين المجموعات	1.275	2	.637	1.276	.282
	داخل المجموعات	77.459	155	.500		
	المجموع	78.734	157			
تشكيل مجموعة قيادية فاعلة ومؤثرة	بين المجموعات	.561	2	.280	.961	.385
	داخل المجموعات	45.213	155	.292		
	المجموع	45.774	157			
صياغة رؤية واضحة للتغيير	بين المجموعات	.680	2	.340	1.069	.346
	داخل المجموعات	49.313	155	.318		
	المجموع	49.993	157			
نشر رؤية التغيير	بين المجموعات	.861	2	.430	1.678	.190
	داخل المجموعات	39.760	155	.257		
	المجموع	40.621	157			
إزالة العوائق أمام عملية التغيير	بين المجموعات	1.736	2	.868	2.879	.059
	داخل المجموعات	46.718	155	.301		
	المجموع	48.454	157			
	بين المجموعات	1.150	2	.575	2.313	.102

تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى	داخل المجموعات	38.514	155	.248		
	المجموع	39.663	157			
تعزيز النجاحات	بين المجموعات	1.683	2	.842	3.297	.040
	داخل المجموعات	39.569	155	.255		
	المجموع	41.252	157			
ترسيخ وتثبيت التغيير ضمن ثقافة المدرسة	بين المجموعات	1.410	2	.705	2.949	.055
	داخل المجموعات	37.045	155	.239		
	المجموع	38.454	157			
درجة امتلاك ثقافة التغيير	بين المجموعات	.882	2	.441	2.718	.069
	داخل المجموعات	25.139	155	.162		
	المجموع	26.020	157			

يوضح جدول (27.4) نتائج اختبار الفرضية الخامسة، وتبين من التحليل بشكل عام أن قيم قوة الاختبار لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير ولجميع المجالات باستثناء مجال تعزيز النجاحات أكبر من 0.05، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، وتعني هذه القيمة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير تبعاً لسنوات الخبرة، بينما تبين من التحليل أن قيمة قوة الاختبار لمجال تعزيز النجاحات، (0.040) وهي أقل من 0.05، وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة تعزيز النجاحات تبعاً لسنوات الخبرة، ولمعرفة مصدر هذه الفروقات استخدم اختبار شفيه للمقارنات البعدية، وتظهر النتيجة كما هو موضح في جدول (28.4).

جدول (28.4): نتائج اختبار شفيه للمقارنات التي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغير التابع	سنوات الخبرة	سنوات الخبرة	فرق المتوسطين	Sig.
تعزيز النجاحات	أقل من 10 سنوات	20سنة فأكثر	-.281*	.040
	20سنة فأكثر	أقل من 10 سنوات	.281*	.040

يوضح جدول (28.4) نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية التي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في مجال تعزيز النجاحات، حيث كانت الفروقات بين المعلمين الذين سنوات خبراتهم 20 سنة فأكثر من جهة وبين المعلمين الذين سنوات خبراتهم أقل من 10 سنوات

لصالح المعلمين الذين سنوات خبراتهم 20 سنة فأكثر، حيث كان الوسط الحسابي للمعلمين الذين سنوات خبراتهم 20 سنة فأكثر (4.211) وهو أكبر من الوسط الحسابي للذين سنوات خبراتهم أقل من 10 سنوات (4.013)، وهذه النتيجة تعني أن المعلمين الذين سنوات خبراتهم 20 سنة فأكثر يمتلكون ثقافة تعزيز النجاحات بدرجة كبيرة جداً أكثر من المعلمين الذين سنوات خبراتهم أقل من 10 سنوات.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير تبعاً إلى المؤهل العلمي.

ولاختبار هذه الفرضية جرى استخدام اختبار t للعينات المستقلة كما هو موضح في جدول (29.4)

جدول (29.4): نتائج اختبار الفرضية السادسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المتغيرات التابعة	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	Sig. (2-tailed)
إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته	بكالوريوس	44	3.589	.756	-1.770	.079
	ماجستير فأعلى	114	3.810	.683		
تشكيل مجموعة قيادية فاعلة ومؤثرة	بكالوريوس	44	4.034	.599	-1.950	.053
	ماجستير فأعلى	114	4.219	.509		
صياغة رؤية واضحة للتغيير	بكالوريوس	44	3.950	.592	-1.441	.151
	ماجستير فأعلى	114	4.094	.551		
نشر رؤية التغيير	بكالوريوس	44	3.882	.492	-3.112	.002
	ماجستير فأعلى	114	4.155	.496		
إزالة العوائق أمام عملية التغيير	بكالوريوس	44	3.834	.503	-2.734	.007
	ماجستير فأعلى	114	4.098	.559		
تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى	بكالوريوس	44	4.191	.497	-2.080	.039
	ماجستير فأعلى	114	4.375	.497		
تعزيز النجاحات	بكالوريوس	44	4.323	.488	-.839	.403
	ماجستير فأعلى	114	4.399	.522		
ترسيخ وتثبيت التغيير ضمن ثقافة المدرسة	بكالوريوس	44	4.123	.502	-1.842	.067
	ماجستير فأعلى	114	4.283	.487		
	بكالوريوس	44	3.991	.389	-2.659	.009

درجة امتلاك ثقافة التغيير	ماجستير فأعلى	114	4.179	.403
	ماجستير فأعلى	114	4.259	.368

يوضح جدول (29.4) نتائج اختبار الفرضية السادسة، وتبين من التحليل بشكل عام أن قيمة قوة الاختبار لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير تبعاً للمؤهل العلمي (0.009) وهي أقل من 0.05، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وتعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير تبعاً للمؤهل العلمي لصالح حملة الماجستير فأعلى، حيث ان الوسط الحسابي لحملة الماجستير فأعلى (4.259) أكبر من الوسط الحسابي لحملة البكالوريوس (4.179)، وأظهرت النتائج أيضاً أن قيم قوة الاختبار للمجالات(نشر رؤية التغيير، إزالة العوائق أمام عملية التغيير، تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى) هي (0.002، 0.007، 0.039) على التوالي، وهي قيم أقل من 0.05، وتعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة (نشر رؤية التغيير، إزالة العوائق أمام عملية التغيير، تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى) لصالح معلمي المدارس من حملة الماجستير فأعلى، حيث كانت قيمة المتوسطات الحسابية لحملة الماجستير فأعلى لهذه المجالات (4.155، 4.098، 4.375) على التوالي أكبر من المتوسطات الحسابية من حملة البكالوريوس (3.882، 3.834، 4.191)، وهذه النتيجة تعني أن درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة من حملة الماجستير فأعلى لثقافة (نشر رؤية التغيير، إزالة العوائق أمام عملية التغيير، تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى) أكبر من درجة امتلاكها عند معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة من حملة البكالوريوس، وأظهرت النتائج أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\boldsymbol{\alpha \leq 0.05}$) في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لبقية مجالات ثقافة التغيير.

5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

للإجابة عن السؤال الخامس والذي نصه: ما البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة في ضوء نموذج كوتر للتغيير؟

بُني برنامج تدريبي يعتمد على مهارات القرن الحادي والعشرين لتعزيز ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة في ضوء نموذج كوتر للتغيير. وقد تمت عملية بناء البرنامج التدريبي المقترح وفقًا للخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوعي مهارات القرن الحادي والعشرين وثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر، والتي جرى عرضها في الفصل الثاني.
- الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق ببناء وتصميم البرامج التدريبية المستندة إلى مهارات القرن الحادي والعشرين وثقافة التغيير. تمثلت هذه الدراسات في أعمال باحثين مثل عماد الدين (2002)، وأبو سويرح (2009)، وحسن (2015)، وغانم (2016)، وصيام (2017)، ومتولي (2019)، والحربي (2020)، وعويضة (2020)، وسارة مصطفى (2021)، والبسيوني (2021)، بالإضافة إلى الاستفادة من نموذج "جيرلاش وآيلي" (Gerlach and Ely, 1980) للتصميم التعليمي في بناء نموذج مقترح لمحتوى البرنامج التدريبي.
- حُللت نتائج استجابات عينة الدراسة على أداة الدراسة، "مهارات القرن الحادي والعشرين" و"ثقافة التغيير". في محور مهارات القرن الحادي والعشرين، والتي أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات التفكير الناقد وحل المشكلة، الثقافة المعلوماتية، والقيادة والمسؤولية. وفيما يتعلق بمهارة الثقافة الإعلامية، كانت الأقل في فئة مهارات ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام. أما في محور ثقافة التغيير، فأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمجالات نشر رؤية التغيير، إزالة العوائق أمام عملية التغيير، وتحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى، وتعزيز النجاحات. وأظهرت الدراسة أيضًا أن أقل درجة امتلاك لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة كانت في مجال إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته.
- استنادًا إلى هذه النتائج، حُددت أضعف مجالات وأضعف فقرات في كل مجال في امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين، وهي: التفكير الناقد وحل المشكلة، الثقافة المعلوماتية، الثقافة الإعلامية، والقيادة والمسؤولية. كما جرى تحديد أضعف فقرات في امتلاك مجالات ثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير، وهي: إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته، نشر رؤية التغيير، إزالة العوائق أمام عملية التغيير، تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى، وتعزيز النجاحات. وهذه الفجوات تشكل أساسًا لبناء البرنامج التدريبي بهدف تعزيز هذه المهارات والمجالات للوصول إلى التغيير الثقافي المرغوب، وقد جاءت على النحو الآتي

المحور الأول: مهارات القرن الحادي والعشرين

الفقرات الأضعف في مجال مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات:

- لديّ القدرة على العثور على المعلومات المتعلقة بالمشكلة.
- لديّ القدرة على إيجاد حلول جديدة / فريدة للمشكلات.
- لديّ القدرة على وضع الخطط لحل المشكلات والمهام المطلوبة لتنفيذها.
- لديّ القدرة على حل المشكلات بالتعاون والتواصل مع الآخرين.

الفقرات الأضعف في مجال مهارة الثقافة المعلوماتية:

- لديّ القدرة لاستخدام محركات البحث للعثور على المعلومات.
- لديّ القدرة على إدارة المعلومات المجمعة.
- أستطيع أن أحدد مدى موثوقية المعلومات المتاحة.
- لديّ القدرة على تحديد ماهية المعلومات اللازمة لحل مشكلة ما.
- لديّ القدرة لاستخدم المعلومات المتاحة لحل المشكلات المستجدة.

الفقرات الأضعف في مجال مهارة الثقافة الإعلامية:

- أستطيع أن أحول الأفكار إلى منتجات إعلامية.
- لديّ القدرة على إنتاج المحتوى الإعلامي الجيد (كتابة/ تصوير و ...إلخ).
- لديّ القدرة على تحليل الإعلانات غير المفهومة.

الفقرات الأضعف في مجال مهارة القيادة والمسؤولية:

- لديّ القدرة على المساهمة في صياغة رؤية المدرسة.
- لديّ القدرة على التخطيط لتحقيق رؤية المدرسة.
- لديّ القدرة على إرشاد الآخرين وتوجيههم.
- لديّ القدرة على إدارة الوقت لتحديد الأوليات والتخطيط والتنظيم بطريقة مناسبة.

المحور الثاني: ثقافة التغيير

الفقرات الأضعف في مجال إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته:

- أشعر أني بحاجة إلى أن أحسن مهارات التواصل لديّ (مثل الاصغاء، الاتصال الشخصي).
- أشعر أني بحاجة إلى تحسين جودة حياتي الشخصية (مثلا توسيع دائرة معرفتي).
- أشعر أنه يمكنني تحسين تفكيري الإيجابي من خلال التعلم من التحديات.
- أشعر أني بحاجة إلى توظيف تقنيات التعلم الحديثة بمهنتي.

الفقرات الأضعف في مجال نشر رؤية التغيير:

- لديّ القدرة أن أجيب عن أي أسئلة/استفسارات خاصة برؤية التغيير.
- أستعين بمتطوعين من زملائي لنشر رؤية التغيير.
- أقوم باتباع رؤية التغيير على جميع جوانب العمل من التدريب إلى مراجعات الأداء.

الفقرات الأضعف في مجال إزالة العوائق أمام عملية التغيير:

- أقوم بإجراءات استباقية لإزالة العقبات التي تنطوي عليها عملية التغيير.
- أراقب الأشخاص المقاومين للتغيير لأتمكن من مساعدتهم على تقبل التغيير.
- أستطيع أن أقلل من مقاومة المعلمين (زملائي في العمل) للتغيير من خلال الحوارات والمناقشات البناءة.

الفقرات الأضعف في مجال تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى:

- لديّ القدرة على أن أركز أولًا على أهداف التغيير قصيرة المدى التي يمكن تحقيقها بجودة عالٍة.
- أتابع المؤشرات التي تساعد على تحقيق النتائج المرغوبة.
- أحتفل بالنجاحات الصغيرة التي أحققها.

الفقرات الأضعف في مجال تعزيز النجاحات:

- أرى أن النجاحات الصغيرة تصبح مع مرور الوقت نجاحات كبيرة.
- أعمل بسرعة على تصحيح الأخطاء التي وقعت أثناء عملية التغيير.
- لديّ القدرة على إجراء التحسينات بشكلٍ مستمر.

- في ضوء ما تقدم، بُني برنامج تدريبي مقترح يستند إلى مهارات القرن الحادي والعشرين، بهدف تنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة، وذلك في ضوء نموذج كوتر، وقد جهدت الباحثة بجد في بناء هذا البرنامج التدريبي المقترح، الذي يشمل عدة مكونات تتضمن: فلسفة البرنامج التدريبي، تعريف البرنامج التدريبي المقترح، خطوات تصميم البرنامج، أسس بناء البرنامج، إسهامات البرنامج التدريبي المقترح، وضبط البرنامج التدريبي المقترح.
- وقد عرض البرنامج التدريبي المقترح بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال الإدارة التربوية، وتركزت ملاحظاتهم واقتراحاتهم حول النقاط التالية والتي جرى الآخذ بها:
  - تدقيق اللغة وإعادة صياغة بعض الفقرات.
  - تعريف بالبرنامج التدريبي ونموذج كوتر
  - يفضل وضع مؤشرات إدارة للحكم على تحقق أهداف البرنامج التدريبي .
  - ربط الفلسفة بموضوع الدراسة ومتغيراتها ونموذج كوتر
  - إضافة رؤية البرنامج ورسالته وأهدافه
  - متطلبات تطبيق البرنامج التدريبي المقترح
  - وضع دليل المدرب قبل دليل المتدرب
  - تحديد الفئات المستهدفة
  - إضافة استراتيجيات أخرى للتدريب
  - معيقات تطبيق البرنامج التدريبي المقترح والحلول للتغلب عليها
  - ضبط البرنامج التدريبي المقترح
  - حذف التكرارات

وأصبح البرنامج بعد الأخذ بالملاحظات والمقترحات على النحو الآتي:

برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة في ضوء نموذج كوتر للتغيير

يتضمن البرنامج التدريبي المقترح المكونات الآتية:

1. فلسفة البرنامج التدريبي.
2. أهداف البرنامج التدريبي.
3. تعريف البرنامج التدريبي المقترح.
4. المنهج المستخدم في تصميم البرنامج التدريبي المقترح وأسس بناءه
5. خطوات بناء البرنامج.
6. الاحتياجات التدريبية
7. محتوى مكونات البرنامج التدريبي المقترح في كل مجال من مجالات التدريب ومتطلبات التنفيذ.
8. الجلسات التدريبية
9. دليل التدريب
10. إسهامات البرنامج التدريبي المقترح.
11. تحديات تنفيذ البرنامج وكيفية التغلب عليها.
12. ضبط البرنامج التدريبي المقترح.

أولًا: فلسفة البرنامج التدريبي

تمحورت فلسفة البرنامج التدريبي المقترح، وفقًا للدراسة الحالية المستندة إلى ثقافة التغيير حسب نموذج كوتر، حول عملية منهجية منظمة تستهدف تأهيل المعلمين بمجموعة متنوعة من الخبرات والمهارات، بهدف تنمية ثقافتهم في مجال أدائهم ومهامهم في مجال التعليم، ويتضمن هذا البرنامج وضع مخطط تدريبي مقترح مكون من محتوى المستند إلى نتائج الدراسة، وجلسات تدريبية محكمة متوافقة مع محتوى البرنامج يرافقها دليل المتدرب والمدرب، يتليه مخطط تصميمي منظم يهدف إلى إمكانية تسهيل تطبيق البرنامج التدريبي، فيه يسلط الضوء على كيفية استثمار مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية.

وتمثل فلسفة البرنامج التدريبي التعليمي المبادئ والقيم التوجيهية والرسالة التي تشكل خطة البرنامج، وتُعَدُّ عمليةً منهجيةً منظمة، حيث يُكرِّس لتعزيز تجربة المعلم من خلال اكتساب مجموعة متكاملة من الخبرات، مما يمكنه من أداء مهام عمله بكفاءة. وتُحدد هذه الفلسفة الرؤية والأهداف الرئيسة التي يُتوقع تحقيقها، مع التركيز على تحسين أداء المعلمين وجودة التعليم، وتعتمد على التفاعل الفعّال واستخدام أفضل الممارسات التعليمية، والتشجيع على التعلم المستمر.

ولتحقيق هذه الأهداف، تطلب البرنامج تحديد الاحتياجات التدريبية لتقليل الفجوة بين مهارات المعلم ومتطلبات العمل الحالية، حيث تُسهم هذه البرامج في تحديد نقاط الضعف في أداء المعلمين وتسليط الضوء عليها، ويُسهل تحديد الاحتياجات التدريبية في بناء برنامج تدريبي مُنظَّم يمتد من تحليل وقياس الاحتياجات إلى تصميم وبناء البرنامج، ومن ثم تنفيذه وتقويمه، وبالتالي يُمكِّن من فعالِة تطبيق المعرفة المكتسبة، وبالتالي يسهم في تطوير وتنمية مهارات وخبرات المعلمين.

ثانيا: أهداف البرنامج:

تمثات أهداف البرنامج في:

1- تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة الناصرة
2- تعزيز ثقافة التغيير لدى المعلمين بالاعتماد على المهارات التي سيمتلكوها
3- إيجاد ثقافة مؤسسية مستندة إلى التدريب أساسا للتغيير

ثالثا: التعريف بالبرنامج التدريبي

يمثل البرنامج التدريبي المقترح عملية مخططة مكونة من مجموعة من الأنشطة الهادفة والمنظمة والمعتمدة على أسس علمية تربوية لمساعدة معلمي المرحلة الثانوية على امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير. وهو عملية مخططة ومستمرة لتقليص الفجوة بين الأداء الفعلي للمعلمين، وبين ما هو مطلوب منهم من واجبات ومسؤوليات؛ وذلك بهدف تزويدهم بالمعارف والمهارات، والمعلومات، والسلوكيات غير المتوفرة لديهم، أو آلتي تنقصهم، والتي تؤدي إلى تحسين أدائهم، وأداء بيئة العمل ككل.

والنوذج المتبع هو نموذج توجيهي يتعامل مع التغيير، ويساعد بمراحله الثمانية المرتبطة الواحدة بالأخرى (إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته، تشكيل مجموعة قيادية فاعلة ومؤثرة، صياغة رؤية واضحة للتغيير، نشر رؤية التغيير، إزالة العوائق أمام عملية التغيير، تحقيق أهداف قصيرة الأجل أو خلق انتصارات سريعة، تعزيز النجاحات، ترسيخ وتثبيت ثقافة التغيير) في بناء برنامج

تدريبي قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين، لإحداث تغيير لدى معلمي المدارس في مواجهة التحديات المعاصرة ، ويجعل ذلك التغيير جوهر من ثقافة المدرسة وترسيخه وتثبيته فيها.

رابعا: المنهج المستخدم في تصميم البرنامج التدريبي المقترح وأسس بناءه:

قامت الباحثة باستخدام المنهج البنائي في بناء البرنامج التدريبي المقترح، كما استندت الباحثة في عملها إلى مراجع سابقة والأدب النظري ذي الصلة في بناء وتصميم البرامج التدريبية، ويضم البرنامج التدريبي المقترح محتوى البرامج التدريبية المقترحة، وجلسات التدريب، ودليل المدرب والمتدرب، بالإضافة إلى أنموذج لكل مجال على حدا.

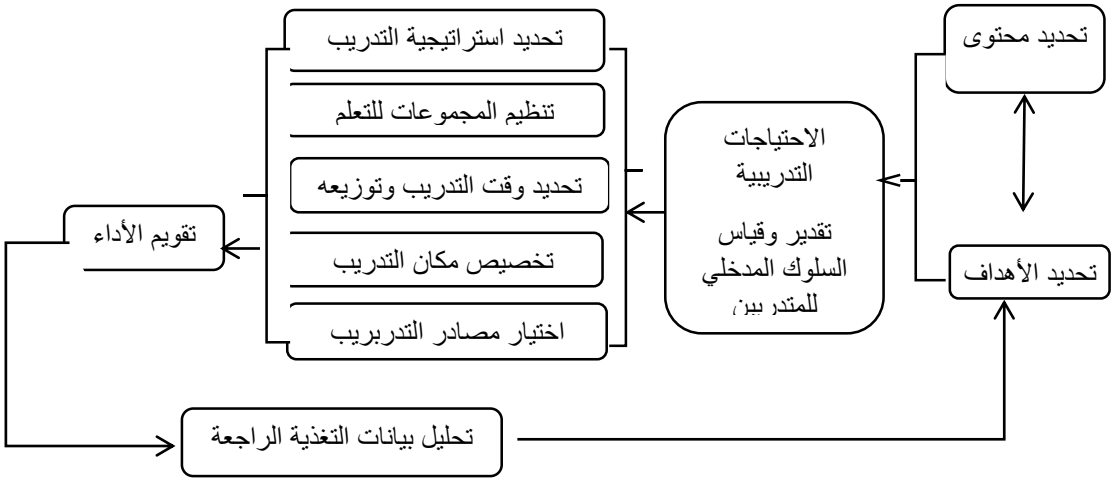
وتمثلت أسس بناء البرنامج التدريبي المقترح أولاً في تحديد احتياجات التدريب لمعلمي المدارس الثانوية، وبعد ذلك، تحديدالمصادر البشرية والمادية والمالية للازمة للبرنامج وجرى تحديد محتوى مكونات البرنامج التدريبي المقترح في كل مجال من مجالات التدريب، وفي إطار هذه العملية، جرى أيضًا تحديد الجلسات التدريبية للبرنامج المقترح، وإعداد دليل شامل للمدرب ودليل للمتدرب يتناول كافة جوانب البرنامج، وجرى أخيرًا تحديد أنموذج لكل مجال وذلك وفقًا لتصميم "جيرلاش وآيلي".

وقامت باستخدام نموذج التصميم التعليمي "جيرلاش وآيلي" (Gerlach and Ely) لبناء هذا البرنامج، حيث يُعرَّف كتصوُّر أو مخطط لتنظيم مكونات البرنامج التدريبي، ويتميز بالوضوح في تمثيل الهيكل بطريقة منهجية، يقدم المكونات والعمليات بشكل منظم ومتسق، مما يسهل فهم العمليات والعلاقات وتفسيرها، ويساعد في استكشاف المعلومات الجديدة، يشتمل النموذج على جميع العمليات والعلاقات، والعوامل المؤثرة في تحقيق الأهداف المحددة، وبالإضافة إلى ذلك، يتميز بحدود ومحددات واضحة بشأن استخدامه وتنفيذه.

ويتكون النموذج "جيرلاش وآيلي" (الشكل 1.4) من الخطوات الآتية:

- الأهداف العامة: يجرى في هذه الخطوة تحديد الأهداف التدريبية للموضوع المطلوب التدريب عليه.
- محتوى الجلسات التدريبية: يجرى تنفيذ هذه الخطوة بالتزامن مع صياغة الأهداف التدريبية، حيث يُشير المحتوى إلى الموضوع الذي يتضمنه، بما في ذلك المفاهيم والحقائق والأفكار المتصلة به، بالإضافة إلى المبادئ والمهارات والاتجاهات والقيم، ويشكل جميعها ما يُعرف بالمحتوى التدريبي الضروري لتحقيق الأهداف.

- الاحتياجات التدريبية: يُشير مفهوم السلوك المدخلي إلى مستوى المتدرب قبل بدء التدريب، حيث يُحدد الاحتياجات التدريبية أو الأهداف الإجرائية التي حددت وفقًا للفجوات في كل مجال تدريبي وكما ذُكر سابقًا.
- تحديد استراتيجية التدريب: يُتخذ في هذه الخطوة قرار حول استراتيجية التدريب التي ستستخدم لتحقيق الأهداف، حيث يمكن استخدام أساليب متنوعة مثل المحاضرة والمناقشة أم العروض التقديمية أو غيرها.
- تنظيم مجموعات العمل: تتضمن هذه الخطوة كيفية ترتيب وتنظيم المتدربين بناءً على استراتيجية التعليم المختارة، سواء كانوا يعملون بشكل فردي أم في مجموعات صغيرة أو كفريق كامل.
- توزيع الوقت وتنظيمه: يعتمد هذا على طبيعة الأهداف والاستراتيجيات والأساليب التي ستستخدم لتحقيق الأهداف.
- تحديد مكان التدريب: يُقرر في هذه الخطوة المكان المناسب الذي سيجرى فيه تنفيذ التدريب، سواء كان ذلك في قاعة المدرسة أم مراكز تطوير المتدربين.
- اختيار مصادر التدريب: تشمل هذه الخطوة تحديد المصادر التي سيجرى الاستفادة من خبراتها، سواء كانوا خبراء في مجالات المعرفة أم مهارات معينة أم موارد ومعدات تعليمية متنوعة.
- تقويم الأداء: يجرى تنفيذ التقويم خلال أو نهاية التدريب لقياس مدى تحقيق الأهداف وضمان سلامة الإجراءات السابقة لتحسينها في حالة تكرار الخطوات.
- التغذية الراجعة: تُسهم في تحسين مستوى المتدربين، حيث يتلقون تقييمًا لأدائهم ويتعرفون على نقاط القوة والضعف بهدف تطويرها وتحسينها، ويُقدمون تقييمهم حول تقدمهم نحو تحقيق الأهداف.



(Gerlach and Ely) الشكل (1.4): أنموذج "جيرلاش وآيلي"

خامسا: خطوات بناء البرنامج التدريبي المقترح

قامت الدراسة الحالية بتبني عدة خطوات لإعداد البرنامج التدريبي المقترح، حيث شملت هذه الخطوات:

- الاطلاع على الأدبيات ونتائج الدراسة.
- تحديد أضعف الفقرات في كل مجال من مجالات البرنامج التدريبي المقترح.
- صياغة البرنامج التدريبي في صورته الأولية.
- عرض البرنامج التدريبي المقترح بصورته الأولية على المشرف، ومناقشة المحتوى ومراعاة ملاحظات المشرف.
- عرض البرنامج التدريبي المقترح على المحكمين لتحكيمه ومن ثم تعديله وفقًا لملاحظاتهم.
- صياغة البرنامج التدريبي المقترح في صورته النهائية.
- اعتماد البرنامج التدريبي المقترح وتضمينه في الأطروحة.

سادسا: الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس:

حددت الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الثانوية في الناصرة من خلال توزيع استبانة تم التأكد من صدقها وثباتها، تألفت من ستة عشر مجالًا في موضوعي مهارات القرن الحادي والعشرين

وثقافة التغيير، بهدف توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير في المدارس الثانوية، وبناءً على التحليلات والنتائج الإحصائية، حصرت أربع مهارات وخمسة مجالات يظهر فيها ضعف نسبي لدى معلمي المدارس، والتي قد جاءت على النحو الآتي:

- إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته.
- نشر رؤية التغيير.
- إزالة العوائق أمام عملية التغيير.
- تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى.
- تعزيز النجاحات.

وللتغلب على هذا الضعف يتوجب مسبقًا تنمية المهارات الآتية:

- مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات.
- مهارة الثقافة المعلوماتية.
- مهارة الثقافة الإعلامية.
- مهارة القيادة والمسؤولية.

وبهذا، اعتمدت الاحتياجات التدريبية وفقًا للفقرات الأضعف في كل مجال وما يلزمه من مهارات، استنادًا إلى درجة الامتلاك كل مهارة ومجال.

سابعا: محتوى مكونات البرنامج التدريبي المقترح في كل مجال من مجالات التدريب ومتطلبات التنفيذ:

حدد محتوى مكونات البرنامج التدريبي المقترح في كل مجال من مجالات التدريب، ويشمل ذلك الأهداف العامة، والأهداف الإجرائية، ومحتوى البرنامج، واستراتيجية التدريب، وتنظيم المجموعات للتعلم، ووقت التدريب وتوزيعه، ومكان التدريب، ومصادر التدريب، وأساليب تقويم أداء المتدربين، وتحليل بيانات التغذية الراجعة، وضبط البرنامج، وقد حُدد محتوى هذه المكونات في كل مجال من خلال الاطلاع على مجموعة من الكتب والمراجع والدراسات السابقة، بالإضافة إلى الاستفادة من المواقع الإلكترونية التي تسهم في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين، بهدف

تنمية ثقافة التغيير في المدارس. وقد جرى بناء كل برنامج تدريبي وفقًا لعنوان مجاله بمراعاة هذه الجوانب.

ومن متطلبات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية ثقافة التغيير، ومن نتائج أسئلة الدراسة تبين أن هناك ضرورة لتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين التي ظهر فيها ضعفًا، والتي تلزم لتوظيفها في فعاليات البرنامج التدريبي.

وفيما يلي تفصيل جزئيات البرنامج التدريبي وفقًا لعناوين المجالات بالصورة النهائية:

تطوير مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات:

ويظهر الجدول (30.4) مخطط كيفية تطوير مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات لمعلمي المدارس الثانوية

جدول (30.4): مخطط تطوير "مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات" لمعلمي المدارس الثانوية

الأهداف العامة	• فهم التحديات التي تواجه عملية التعليم وتحليل الجوانب المختلفة للمشكلات. • تعزيز مهارات التفكير الناقد وتحليل المشكلات وحلها بطرق فريدة. • التعرف إلى كيفية وضع الخطط والاستراتيجيات لحل المشكلات في البيئة التعلمية، وتنفيذ المهام المطلوبة لتحقيقها. • تعزيز العمل الجماعي مع الآخرين لحل المشكلات التعليمية.
الأهداف الإجرائية	• تطوير قدرات المتدربين في حل المشكلات المتعلقة بالبيئة التعليمية. • تعزيز قدرات المتدربين على التفكير الناقد والتحليلي للمشكلات والمهام المطلوبة لتنفيذها. • تطوير القدرات الاستراتيجيات في حل المشكلات لدى المتدربين، واتخاذ القرارات الفعّالة اتجاهها. • تعزيز مهارات التعاون والتواصل لدى المتدربين في حل المشكلات المتعلقة بالبيئة التعليمية بشكل جماعي.
محتوى البرنامج	• تحديد الطرق الفعّالة لتحليل المشكلات التعليمية. • كيفية استخدام التقنيات الناقدة والتفكير الناقد في تحليل المشكلات. • تعلم أساليب تطوير خطط واستراتيجيات فعّالة لحل المشكلات التعليمية. • تطبيق مهارات العمل الجماعي لحل مشكلات تعليمية محددة.
استراتيجية التدريب	• استخدام دروس تفاعلية مع حالات دراسية وممارسات عملية. • تنظيم مناقشات وورش عمل تفاعلية.

	• المناظرات والعصف الذهني وتمثيل الأدوار وتطبيق اختبارات عالمية لقياس مستوى امتلاك المهارة
تنظيم المجموعات للتعلم	• تشجيع التفاعل والعمل الجماعي في مجموعات صغيرة.
وقت التدريب وتوزيعه	• 12 ساعة تدريبية موزعة على 4 جلسات.
مكان التدريب	• المركز لتطوير المعلمين- "بيسجا".
مصادر التدريب	• كتب ومقالات حول التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات. • استخدام تطبيقات تفاعلية ومصادر على الإنترنت للمزيد من التمارين العملية. • الحقائب التدريبية المتخصصة
أساليب تقويم أداء المتدربين	• مهمات بعد كل جلسة لتقييم فهم الموضوع وقدرات الحلول الناقدة. • تقييم مشاركة المتدربين في جلسات المناقشة والتمارين العملية.
تحليل بيانات التغذية الراجعة	• استخدام استبانات لقياس فهم المتدربين وتطبيقهم للمفاهيم. • تحليل تقييمات المتدربين ومراجعاتهم لجلسات التدريب واستخدامها لاحقا في تحسين مستوى البرنامج التدريبي.

تطوير مهارة الثقافة المعلوماتية:

ويظهر الجدول (31.4) مخطط كيفية تطوير مهارة الثقافة المعلوماتية لمعلمي المدارس الثانوية

جدول (31.4): مخطط تطوير " مهارة الثقافة المعلوماتية " لمعلمي المدارس الثانوية

الأهداف العامة للبرنامج	• توفير المعرفة الأساسية للمتدربين حول أساليب البحث الفعّال وتحليل المعلومات. • تطوير مهارات المتدربين في تقنيات البحث المتقدمة لجمع وتنظيم واستخدام المعلومات بطريقة فعّالة ومنهجية، وتحويلها إلى موارد تعليمية قيّمة. • التعرف على تقنيات تحليل جودة المعلومات ومصداقيتها وموثوقيتها. • تعزيز مستوى المتدربين في فهم أهمية احترام حقوق الملكية الفكرية في استخدام المعلومات. • تحليل الحاجة إلى المعلومات لحل المشكلات التعليمية.
الأهداف الإجرائية للبرنامج	• وضع مقدمة أساسية تعليمية للمتدربين حول استخدام محركات البحث بفعالٍة، وتحليل المعلومات. • توجيه المتدربين لجمع المعلومات وتنظيمها وتصنيفها عبر محركات البحث المتقدمة لتحويلها إلى موارد تعليمية قيّمة. • توضيح أسس تقييم موثوقية وجودة المصادر المعلوماتية للمتدربين.

	• تعزيز أهمية احترام حقوق الملكية الفكرية في استخدام المعلومات لدى المتدربين. • توضيح للمتدربين الفائدة العائدة من جمع المعلومات لحل المشكلات التعليمية.
محتوى البرنامج	• مدخل في أساليب البحث الفعّالة لجمع المعلومات عبر محركات البحث. • كيفية استخدام تقنيات البحث المتقدمة لجمع وتنظيم وتصنيف المعلومات المطلوبة. • أساليب التحقق من موثوقية المعلومات. • تمارين عملية للبحث والعثور على معلومات موثوقة. • توضيح أهمية قيمة احترام حقوق الملكية الفكرية في استخدام المعلومات. • تحديد الخطوات الأساسية لتحليل المشكلات التعليمية. • استخدام المعلومات المتوفرة لتقديم حلول مبتكرة للمشكلات.
استراتيجية التدريب	• جلسات تفاعلية تشمل تمارين فردية وجماعية.
تنظيم المجموعات للتعلم	• تنظيم مجموعات صغيرة للتدريب على التفاعل والتبادل فيما بين المتدربين. • تشجيع المشاركة الفعّالة وتبادل الخبرات بين المجموعات.
وقت التدريب وتوزيعه	• 11 ساعة تدريبية موزعة على 4 جلسات.
مكان التدريب	• المركز لتطوير المعلمين- "بيسجا".
مصادر التدريب	• دراسات، مقالات، مواقع، ومراجع إلكترونية متخصصة في ثقافة المعلومات. • تمارين عملية ومهام تطبيقية لتطبيق المفاهيم المتدرب عليها.
أساليب تقويم أداء المتدربين	• استخدام الملاحظات على المشاركة في النقاشات والأنشطة التطبيقية. • تكليفهم بمهمات لقياس فهم وتطبيق المفاهيم.
تحليل بيانات المتدربين التغذية الراجعة	• إجراء استطلاعات للمتدربين لفهم مستوى الرضا والفائدة من البرنامج. • استخدام بيانات التقييم لتحسين البرنامج في المستقبل.

تطوير مهارة الثقافة الإعلامية:

ويظهر الجدول (32.4) مخطط كيفية تطوير مهارة الثقافة الإعلامية لمعلمي المدارس الثانوية

جدول (32.4): مخطط تطوير " مهارة الثقافة الإعلامية " لمعلمي المدارس الثانوية

الأهداف العامة	• تعزيز مهارات المتدربين في تحويل الأفكار التعليمية إلى منتجات إعلامية تعلُّمية. • تمكين المتدربين من استخدام الوسائط المتعددة لنقل المفاهيم التعليمية بشكل أفضل.

	• تمكين المتدربين من تصميم وإنتاج منتجات إعلامية. • فهم مفهوم الإعلانات غير المفهومة وأسبابها. • تطوير استراتيجيات تعليمية لتنقية وتوضيح الرسائل الغامضة في الإعلانات.
الأهداف الإجرائية	• توضيح مفهوم تحويل الأفكار إلى منتجات إعلامية. • تطبيق أدوات وتقنيات إنتاج الوسائط المتعددة. • تصميم وإنتاج منتجات إعلامية تعليمية تعلُّمية. • شرح مفهوم الإعلانات غير المفهومة وتحليل أسبابها. • تعلُّم الأساليب والأدوات لتحليل الإعلانات الغامضة. • تطوير خطط لتبسيط الرسائل غير المفهومة.
محتوى البرنامج	• مقدمة في تحويل الأفكار إلى منتجات إعلامية. • استخدام التقنيات الجديدة في صناعة المحتوى الإعلامي. • تصميم وإنتاج المنتجات الإعلامية التعليمية. • مقدمة في الإعلانات الغامضة. • تقنيات تحليل الإعلانات. • تقديم تمارين ونماذج لتحليل الإعلانات. • تطبيقات عملية للتحليل. • استراتيجيات توضيح الرسائل الغامضة.
استراتيجية التدريب	• ورش عمل تطبيقية لتعلم الأدوات والتقنيات الإنتاجية. • جلسات تفاعلية لتصميم وإنتاج منتجات إعلامية. • مناقشات وتبادل الخبرات حول أفضل الممارسات في الإنتاج الإعلامي التعليمي. • عروض تقديمية تفاعلية. • تمارين عملية للتحليل. • مناقشات جماعية حول الإعلانات المحددة. • ورش عمل لتطوير استراتيجيات توضيح الرسائل الغامضة.
تنظيم المجموعات للتعلم	• تقسيم المتدربين إلى مجموعات صغيرة للعمل على مشاريع إنتاج إعلامية. • تقسيم المتدربين إلى مجموعات صغيرة لزيادة التفاعل وتبادل الأفكار. • تقسيم المتدربين إلى مجموعات صغيرة لتحليل الإعلانات بشكل جماعي. • مناقشة النتائج والافتراضات بين الفرق.
وقت التدريب وتوزيعه	• 8 ساعات تدريبية موزعة على 4 جلسات،
مكان التدريب	• مركز تطوير المعلمين- "بيسجا".
مصادر التدريب	• مواد تعليمية متعددة مثل عروض تقديمية توضيحية وتفاعلية، نماذج لتحليل المحتوى الإعلامي، تمارين عملية، مقاطع فيديو تعليمية، دراسات حالة من الحياة الواقعية. • استضافة متخصصين في مجال الإعلام والتواصل لتقديم رؤى خاصة.

أساليب تقويم أداء المتدربين	• تقييم أداء المتدربين في إنتاج المنتجات الإعلامية. • مناقشات وتبادل التعليقات حول المنتجات المنتجة. • تقييمات مستمرة خلال عملية الإنتاج. • تقييم عملي لتحليل الإعلانات. • مناقشات جماعية حول الاستراتيجيات المطبقة. • تقييمات شفهية وكتابية للمشاركات.
تحليل بيانات التغذية الراجعة	• استخدام استطلاعات الرأي لقياس رضا المتدربين وتقييم البرنامج. • تحليل المنتجات النهائية وتقييمها بناءً على الملاحظات والتوصيات وتوظيفها في تجويد المدخلات.

تطوير مهارة القيادة والمسؤولية:

ويظهر الجدول (33.4) مخطط كيفية تطوير مهارة الثقافة الإعلامية لمعلمي المدارس الثانوية

جدول (33.4): مخطط تطوير " مهارة القيادة والمسؤولية " لمعلمي المدارس الثانوية

الأهداف العامة	• تمكين المتدربين من فهم أهمية الرؤية المدرسية ودورهم في تحديد وتطوير أهداف الرؤية المدرسية. • تطوير مهارات التخطيط والتنظيم للمتدربين لتحقيق الأهداف الرؤية المدرسة. • تمكين المتدربين من تحفيز الآخرين وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف المدرسية. • تعلم استراتيجيات تحديد الأولويات والتخطيط الفعّال في حياة المتدرب المهنية والشخصية.
الأهداف الإجرائية	• المساهمة بفعالٍة في تعزيز مهارات التفكير الاستراتيجي للمتدربين في صياغة الرؤية المدرسية. • تحديد خطوات التخطيط الفعّال لتحقيق الرؤية المدرسية. • تطوير مهارات التوجيه والتواصل الفعّال مع الزملاء. • تعلم كيفية تحديد الأولويات ووضع خطط زمنية فعّالة للمدرسة.
محتوى البرنامج	• توضيح مفهوم الرؤية ودورها في تحقيق الأهداف التعليمية. • تحليل عناصر التخطيط المؤثرة في تحقيق الرؤية المدرسية. • تبادل الأفكار والمقترحات لتطوير الرؤية المدرسية. • تطبيق خطوات التخطيط وتحديد الأهداف والخطط الفرعية. • تطوير مهارات التوجيه والتحفيز لدى المتدربين. • تعلم تقنيات تحديد الأولويات الشخصية والمهنية. • إدارة الجدول الزمني ووضع خطط عمل فعّالة. • استخدام أدوات التنظيم والترتيب للمواعيد والمهام.

	• تطبيق أساليب التخطيط اليومي والأسبوعي.
استراتيجية التدريب	• جلسات تفاعلية تشمل حلقات نقاش وورش عمل لتطبيق الخطوات والأدوات المستخدمة في صياغة الرؤية المدرسية. • مناقشات وتبادل الخبرات حول عناصر التخطيط المؤثرة في تحقيق الرؤية المدرسية. • جلسات تفاعلية لتطوير مهارات التوجيه والتحفيز لدى المتدربين. • عروض دراسات حالة وتمارين تطبيقية لتعزيز فهم إدارة الوقت والتخطيط والتنظيم.
تنظيم المجموعات للتعلم	• تقسيم المتدربين إلى مجموعات صغيرة للنقاش حول خطوات والأدوات المستخدمة في صياغة الرؤية المدرسية. • تنظيم مجموعات صغيرة للتطبيق العملي عناصر التخطيط المؤثرة في تحقيق الرؤية المدرسية. • جلسات عمل تفاعلية تشجع على تطوير مهارات التوجيه والتحفيز لدى المتدربين. • تفعيل مجموعات صغيرة للمشاركة والتبادل في فهم مفاهيم الوقت وإدارته.
وقت التدريب وتوزيعه	• 8 ساعات تدريبية موزعة على 3 جلسات.
مكان التدريب	• مركز تطوير المعلمين- "بيسجا".
مصادر التدريب	• مقاطع فيديو توضيحية، مقالات، ونماذج تطبيقية. • تمارين وأنشطة عملية للتطبيق الفعلي.
أساليب تقويم أداء المتدربين	• تقييم المشاركة والمساهمة في جلسات التدريب وورش العمل. • تقييم الخطط المقدمة من قبل المتدربين والتغييرات التي جرى اقتراحها.
تحليل بيانات التغذية الراجعة	• تحليل الردود والتعليقات المقدمة من المتدربين لتحسين وتطوير البرنامج التدريبي في المستقبل.

البرنامج التدريبي المقترح الخاص بتنمية ثقافة التغيير

بعد أن يتمكن المعلمين من امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين يبدأ تطبيق الجزء الخاص بتنمية ثقافة التغيير. وفيما يلي عرضًا للبرنامج التدريبي المقترح:

مجال إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته:

ويظهر الجدول (34.4) المكون التدريبي المتعلق بمجال إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته لدى معلمي المدارس الثانوية.

جدول (34.4): المكون التدريبي الخاص بمجال "إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته" لمعلمي المدارس الثانوية

الأهداف العامة	• تطوير مهارات التواصل لدى المتدربين وتأثيرها على التعليم. • تحفيز وتوجيه المتدربين نحو توسيع دائرة معرفتهم وثقافتهم. • تقديم دعم وتوجيه فعّال للمتدربين في وضع وتحقيق أهدافهم. • تطوير مهارات التفكير الإيجابي لدى المتدربين وتحويل التحديات كفرص للنمو الشخصي والمهني. • التعرف على أنواع التقنيات التعليمية الحديثة. • تحليل أثر وفائدة استخدام التقنيات الحديثة على العملية التعليمية. • توجيه المتدربين لتطبيق التقنيات الحديثة في الأنشطة التعليمية.
الأهداف الإجرائية	• تحسين مهارات الاصغاء الفعّال لتعزيز الفهم والتواصل. • تطوير مهارات الاتصال الشخصي لبناء علاقات قوية وفعّالة. • تحفيز وتوجيه المتدربين نحو توسيع دائرة معرفتهم وثقافتهم. • تعزيز قدرة المتدربين على التعلم الذاتي واكتساب المهارات الجديدة. • تقديم الدعم والتوجيه للمتدربين في وضع أهدافهم وكيفية تحقيقها. • تعزيز مهارات التفكير الإيجابي وتحويل التحديات إلى فرص للنمو الشخصي والمهني. • استخدام وتطبيق التقنيات الحديثة في التعليم.
محتوى البرنامج	• تعريف ماهية الاصغاء الفعّال وأهميته في العلاقات التعليمية. • تقديم تمارين وأنشطة لتحسين مهارات الاصغاء. • عرض أساليب تحسين الاتصال الشخصي وبناء علاقات إيجابية بين الزملاء. • تقديم تمارين عملية لتحسين مهارات الاتصال ضمن البيئة التعليمية. • تقديم أدوات واستراتيجيات لتحسين الاتصال الشخصي في البيئة التعليمية. • تطبيق مهارات التفكير الإيجابي والتحديات كفرص للنمو الشخصي والمهني. • تحفيز وتوجيه المتدربين نحو توسيع دائرة معرفتهم وثقافتهم. • تقديم الدعم والتوجيه للمتدربين في وضع الأهداف وكيفية تحقيقها. • عرض العوامل المؤثرة في تقوية أو ضعف التفكير الإيجابي. • عرض مقدمة في تقنيات التعلم الحديثة وأهميتها في التعليم. • تطبيق استخدام التقنيات الحديثة في التعليم.

استراتيجية التدريب	• استخدام حالات واقعية وسيناريوهات تطبيقية لتمكين المتدربين من ممارسة مهارات الاصغاء والاتصال الشخصي. • جلسات تفاعلية تشجع على المناقشات وتبادل الخبرات والمعرفة بين المتدربين. • التطبيق العملي لتقوية التفكير الإيجابي لمواجهة التحديات التعليمية. • توفير ورش عمل تطبيقية لمساعدة المتدربين في تطبيق تقنيات التعليم الحديثة.
تنظيم المجموعات للتعلم	• تنظيم جلسات جماعية للنقاشات والتفاعل الفعّال بين المتدربين. • تقسيم المتدربين إلى مجموعات صغيرة لتنفيذ تمارين وأنشطة التطبيق العملي. • تبادل الخبرات والتجارب بين المتدربين في الجلسات وورشات العمل.
وقت التدريب وتوزيعه	• 12 ساعات تدريبية موزعة على 4 جلسات.
مكان التدريب	• مركز تطوير المعلمين- "بيسجا".
مصادر التدريب	• كتب، مقالات، مقاطع فيديو. • نماذج وتمارين تطبيقية وتوجهيه متخصصة في موضوع الجلسات. • استخدام منصات تعليمية عبر الإنترنت ودورات متخصصة في موضوع الجلسات.
أساليب تقويم أداء المتدربين	• استخدام استبيانات وملاحظات لقياس التقدم وفهم احتياجات المتدربين. • تقييم مدى اندماج مشاركة وتفاعل المتدربين في الأنشطة والمناقشات.
تحليل بيانات التغذية الراجعة	• استخدام استبيانات لتقييم فعالِة البرنامج ورضا المتدربين. • تحليل الملاحظات لتطوير وتحسين البرنامج في المستقبل

مجال نشر رؤية التغيير:

ويظهر الجدول (35.4) المكون التدريبي المتعلق بمجال نشر رؤية التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية.

جدول (35.4): المكون التدريبي الخاص بمجال " نشر رؤية التغيير " لمعلمي المدارس الثانوية

الأهداف العامة	• تعريف مفهوم رؤية التغيير المدرسية وأساسياتها. • تطوير مهارات التواصل والاستجابة على استفسارات الزملاء حول عملية التغيير. • تعزيز التعاون والعمل الجماعي بين زملاء العمل لنشر أهداف رؤية التغيير. • تحفيز زملاء العمل على تبني رؤية التغيير ونشرها. • تقييم نقاط القوة والضعف في تطبيق رؤية التغيير المدرسية والعمل على تحسينها.
الأهداف الإجرائية	• تقديم أمثلة وتطبيقات عملية لمفهوم رؤية التغيير المدرسية. • تطوير مهارة تواصل المتدربين والتفاعل مع زملاء العمل في الاستجابة لاستفسارات حول عملية التغيير. • تحفيز المشاركة وتبادل الأفكار حول رؤية التغيير. • تحديد تقنيات التعاون والتنسيق بين الزملاء لنشر أهداف رؤية التغيير وتطبيقها في البيئة التعليمية. • قياس تأثير تطبيق رؤية التغيير وتحديد الخطوات القادمة للتحسين.
محتوى البرنامج	• شرح أهمية رؤية التغيير المدرسية في تطوير العمل في المدرسة. • تطوير مهارة تواصل المتدربين والإجابة عن الاستفسارات الشائعة حول مضمون رؤية التغيير. • شرح فائدة العمل الجماعي وأثرة في نشر رؤية التغيير بنجاح. • وضع استراتيجيات وخطط عمل مشتركة لنشر رؤية التغيير. • تقييم تأثير نشر رؤية التغيير والتحسين المستمر.
استراتيجية التدريب	• استخدام دروس تفاعلية ومناقشات جماعية. • عروض توضيحية وحلقات نقاش. • تدريبات عملية ومشاركة التجارب.
تنظيم المجموعات للتعلم	• مناقشات من خلال مجموعات صغيرة لتبادل الأفكار والتجارب وتطبيق الاستراتيجيات.
وقت التدريب وتوزيعه	11 ساعة تدريبية موزعة على 4 جلسات.
مكان التدريب	• مركز تطوير المعلمين- "بيسجا".
مصادر التدريب	• موارد تعليمية (مقالات، مقاطع فيديو، كتب) حول رؤية التغيير والإجابة عن الاستفسارات حولها، وحول مهارات الاتصال وكيفية نشر الرؤية بين الزملاء.
أساليب تقويم أداء المتدربين	• استخدام استبيانات أو مقاييس لقياس فهم ونشر الرؤية. • جلسات تقييمية لتبادل الخبرات والتحسين المستمر.
تحليل بيانات التغذية الراجعة	• جمع ملاحظات وآراء المتدربين حول جودة وفائدة البرنامج. • تحليل تقييمات المتدربين وتطوير البرنامج بناءً على النتائج.

مجال إزالة العوائق أمام عملية التغيير:

ويظهر الجدول (36.4) المكون التدريبي المتعلق بمجال إزالة العوائق أمام عملية التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية.

جدول (36.4): المكون التدريبي الخاص بمجال " إزالة العوائق أمام عملية التغيير " لمعلمي المدارس الثانوية

الأهداف العامة	• فهم العقبات وتأثيرها على عملية التغيير. • فهم أساسيات إجراءات إزالة العقبات في عملية التغيير. • تقديم استراتيجيات للتغلب على العقبات المحتملة. • تحديد وتصنيف الأنماط الشائعة للمقاومة. • توضيح الأثر السلبي لأنماط المقاومة على عملية التغيير. • تقديم استراتيجيات فعّالة للتعامل مع أنماط المقاومة. • تعزيز مهارات التفاوض والحوار الفعّال للتعامل مع المقاومة للتغيير. • تحفيز المتدربين على المشاركة الفعّالة في الحوارات والمناقشات البناءة.
الأهداف الإجرائية	• شرح عقبات التغيير وتأثيرها على عملية التغيير. • تحليل العقبات المحتملة وتقديم استراتيجيات للتغلب عليها. • تدريب عملي لتطبيق استراتيجيات إزالة العقبات. • تحليل الأنماط الشائعة لمقاومة التغيير. • تطوير مهارات التواصل الفعال للتعامل مع كل نمط من أنماط مقاومة التغيير. • تدريب المتدربين على تقنيات التفاوض والحوار البناء. • تحفيز المشاركة الفعّالة في جلسات المناقشة للتعامل مع الاعتراضات والتحديات.
محتوى البرنامج .	• مقدمة حول عقبات التغيير وتأثيره. • تحليل الأسباب الشائعة لمقاومة التغيير وتحديد العقبات. • استخدام أدوات التحليل لتحديد العقبات المحتملة. • تطوير استراتيجيات محددة لإزالة العقبات. • تدريب عملي لإدارة العقبات. • تحليل أساليب التعامل مع الأفراد المقاومين للتغيير. • دور الاتصال الفعّال في تغيير الآراء. • فهم دور الحوار الفعّال في تقليل المقاومة للتغيير. • تحفيز الحوار حول الاعتراضات والمخاوف.

استراتيجية التدريب	• حالات واقعية، مناقشات جماعية، تمارين فردية وجماعية، دراسات حالة، جلسات حوارية، تطبيق عملي على سيناريوهات محددة.
تنظيم المجموعات للتعلم	• تشكيل فرق صغيرة لحل المشكلات والعمل الجماعي. • مشاركة الخبرات والتحفيز على التعاون وتبادل الأفكار.
وقت التدريب وتوزيعه	• 9 ساعات تدريبية موزعة على 3 جلسات.
مكان التدريب	• مركز تطوير المعلمين- "بيسجا".
مصادر التدريب	• مقاطع فيديو تعليمية. • دراسات حالة ونماذج تفاعلية. • موارد مكتوبة ومقالات.
أساليب تقويم أداء المتدربين	• تقييم المشاركة في الورش والمناقشات. • تقييم الحلول المقترحة لحل العقبات. • استخدام استبيانات تقييمية قبل وبعد التدريب.
تحليل بيانات التغذية الراجعة	• تحليل استجابات المشاركين في الاستبيانات. • استخدام تقارير الأداء والمشاركة لتحسين برامج التدريب المستقبلية.

مجال تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى:

ويظهر الجدول (37.4) المكون التدريبي المتعلق بمجال تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى لدى معلمي المدارس الثانوية.

جدول (37.4): المكون التدريبي الخاص بمجال " تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى " لمعلمي المدارس الثانوية

الأهداف العامة	• تحديد أهداف التغيير قصيرة المدى قابلة للقياس. • فهم المؤشرات الفعّالة لتحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى بنجاح. • توفير استراتيجيات وأدوات قياس وتقييم المؤشرات في تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى. • تزويد المتدربين بالمعرفة حول أهمية تقدير نجاحات أهداف التغيير الصغيرة والاحتفال بها.
الأهداف الإجرائية	• تطوير مهارات المتدربين في تحديد أهداف التغيير قصيرة المدى قابلة للقياس في سياق التغيير المدرسي. • تقديم خطط فعّالة للمتدربين لتحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى بنجاح. • تحديد خطط لقياس المؤشرات في تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى.

	• شرح أهمية الاحتفال بنجاحات التغيير الصغيرة في تعزيز الروح المعنوية والتفاعل الإيجابي لدى المتدربين.
محتوى البرنامج	• تعلم كيفية تحديد أهداف تغيير قصيرة المدى. • تقديم استراتيجيات عملية لتحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى بفعالٍة. • مقدمة حول أهمية المؤشرات في قياس وتحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى. • معرفة كيفية تحديد خطط لقياس المؤشرات في تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى. • فهم أهمية الاحتفال بنجاحات التغيير الصغيرة في تعزيز الروح المعنوية والتفاعل الإيجابي.
استراتيجية التدريب	. ورشة عمل تشمل تمارين تطبيقية لوضع وتحديد الأهداف. • جلسات تفاعلية تتضمن مناقشات، تمارين عملية واستخدام دراسات الحالة لتوضيح الخطط.
تنظيم المجموعات للتعلم	• تشكيل مجموعات صغيرة لوضع الأهداف. • تقسيم المتدربين إلى مجموعات صغيرة لتبادل القصص والتجارب الناجحة في احتفالاتهم. • تقسيم المتدربين إلى مجموعات لحل تحديات عملية متعلقة بتحديد المؤشرات.
وقت التدريب وتوزيعه	• 7 ساعات تدريبية موزعة على 3 جلسات.
مكان التدريب	• مركز تطوير المعلمين- "بيسجا"
مصادر التدريب	• أنشطة تفاعلية وتمارين في تحديد أهداف التغيير قصيرة المدى وكيفية تحقيقها. • ورش عمل تدريبية ومواد تعليمية تفاعلية لتعزيز فهم المواد.
أساليب تقويم أداء المتدربين	• استخدام استطلاعات الرأي وملاحظات المتدربين لقياس مدى فعالٍة البرنامج ومدى استيعاب المفاهيم.
تحليل بيانات التغذية الراجعة	• تحليل الملاحظات والتقييمات لتحديد مجالات جودة البرنامج وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين.

مجال تعزيز نجاحات التغيير:

ويظهر الجدول (38.4) المكون التدريبي المتعلق بمجال تعزيز نجاحات التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية.

جدول (38.4): المكون التدريبي الخاص بمجال " تعزيز نجاحات التغيير " لمعلمي المدارس الثانوية

الأهداف العامة	• فهم دور النجاحات الصغيرة في بناء نجاحات أكبر. • تعزيز مهارات التفكير الناقد والتخطيط لبناء نجاحات أكبر.

	• فهم أهمية تصحيح الأخطاء في عملية التغيير التعليمية. • تطوير مهارات تحليل الأخطاء والمرونة في التعامل معها. • تحسين القدرة على حل المشكلات لتصحيح الأخطاء في بيئة التعلم. • تحفيز المتدربين على الابتكار والتحسين المستمر أثناء عملية التغيير.
الأهداف الإجرائية	• توجيه المتدربين لاستراتيجيات فعالة لتحويل النجاحات الصغيرة إلى إنجازات كبيرة. • تعريف وتصنيف الأخطاء التي قد تحدث خلال عملية التغيير. • تحليل أسباب الأخطاء وتأثيرها على عملية التغيير. • تطوير استراتيجيات فعّالة لتصحيح الأخطاء التي قد تظهر أثناء عملية التغيير. • وضع خطط للتحسين في السياق التعليمي.
محتوى البرنامج	• فهم أثر النجاحات الصغيرة وتحويلها إلى نجاحات كبيرة. • مناقشة حالات عملية لتفهم الدور الحيوي للنجاحات الصغيرة. • تطوير استراتيجيات للتعامل مع الأخطاء وتصحيحها. • تدريب عملي لاستخدام الأخطاء كفرص للنجاح. • تحديد المهارات والأدوات التي يحتاجها المعلمون لفهم عملية التحسين المستمر وتطبيقها في سياقات التعليم.
استراتيجية التدريب	• تدريب تفاعلي مع استخدام حالات دراسية وتمارين عملية. • جلسات مناقشة وورش عمل لتبادل الأفكار وتطبيق الاستراتيجيات.
تنظيم المجموعات للتعلم	. تشكيل فرق صغيرة للمناقشات والتفاعلات الجماعية. • مشاركة الخبرات والتحفيز على التعاون وتبادل الأفكار.
وقت التدريب وتوزيعه	• 6 ساعات تدريبية موزعة على 3 جلسات.
مكان التدريب	مركز تدريب المعلمين- "بيسجا".
مصادر التدريب	. عروض تقديمية تفاعلية. • نقاشات جماعية وأنشطة تفاعلية.
أساليب تقويم أداء المتدربين	• مراقبة المشاركة الفعّالة في الجلسات. • استخدام استبانات تقييم لقياس فهم المشاركين وتطبيقهم للمفاهيم.
تحليل بيانات التغذية الراجعة	• جمع الملاحظات بشكل مستمر من خلال جلسات تقييمية واستبانات لتحسين البرنامج.

ثامنا: الجلسات التدريبية للبرنامج التدريبي المقترح:

جرى تحديد جلسات تدريبية ضمن البرنامج التدريبي المقترح، حيث تمثلت هذه الجلسات في كل مجال من مجالات البرنامج. تتكون الجلسات التدريبية من عناوين محددة لكل جلسة، بالإضافة إلى تحديد الزمن الكلي لكل جلسة وتوزيعه، وتحديد محتوى تدريبي لكل جلسة بالإضافة إلى تحديد الأنشطة المخططة لكل جلسة.

وفيما يلي تفصيل للجلسات التدريبية الخاصة بتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين كما ورد أعلاه.

الجلسات التدريبية الخاصة بتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين

فيما يلي عرضًا للجلسات التدريبية الخاصة بتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين:

تطوير مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات لمعلمي المدارس الثانوية

جدول (39.4) المكون التدريبي لتطوير "مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات " لمعلمي المدارس الثانوية

الجلسة رقم 1 تحديد المشكلات وتحليلها	**الزمن الكلي للجلسة:** 3 ساعات. • **المحتوى (90 دقيقة):** تحديد الخطوات الرئيسية لتحليل المشكلات. العثور على المعلومات المتعلقة بالمشكلات. تحليل أنواع المشكلات التعليمية المتنوعة. • **النشاط (90 دقيقة):** تقسيم المعلمين إلى مجموعات صغيرة وطرح حالات تعليمية لتحليلها وتحديد المشكلات المحتملة.
الجلسة رقم 2 تطوير مهارات التفكير الناقد	**الزمن الكلي للجلسة:** 3 ساعات. • **المحتوى (90 دقيقة):** مقدمة لمهارة التفكير الناقد وأهميتها في مجال التعليم. تقديم أدوات وتقنيات التفكير الناقد في البيئة التعليمية. توجيه المعلمين لاستخدام تلك الأدوات في تحليل الحالات التعليمية. • **النشاط (90 دقيقة):** تمارين عملية لتطبيق أدوات التفكير الناقد على سيناريوهات تعليمية.
الجلسة رقم 3 استراتيجيات حل المشكلات	**الزمن الكلي للجلسة:** 3 ساعات. • **المحتوى (90 دقيقة):** تعريف استراتيجيات حل المشكلات وتطبيقاتها في التعليم. تدريب المعلمين على استخدام أدوات حل المشكلات. • **النشاط (90 دقيقة):** تقسيم المعلمين لحل سيناريوهات تعليمية ووضع خطط لحل المشكلات.

الجلسة رقم 4 العمل الجماعي والتواصل	**الزمن الكلي للجلسة:** 3 ساعات. • **المحتوى (90 دقيقة):** أهمية العمل الجماعي في حل المشكلات التعليمية. تدريب المعلمين على التواصل الفعّال وبناء الفرق لحل المشكلات. • **النشاط (90 دقيقة):** مشاريع جماعية لحل مشكلة تعليمية وتقديم الحلول بشكل مشترك.

تطوير مهارة الثقافة المعلوماتية لمعلمي المدارس الثانوية

جدول (40.4) المكون التدريبي لتطوير "مهارة الثقافة المعلوماتية " لمعلمي المدارس الثانوية

الجلسة رقم 1 مدخل لأساليب البحث الفعّالة	**الزمن الكلي للجلسة:** ساعتان. • **المحتوى (60 دقيقة):** تعريف أساليب البحث الأساسية عن المعلومات. تقديم الأساليب والتقنيات الفعّالة للبحث عن المعلومات. • **النشاط (60 دقيقة):** تمارين تفاعلية لتطبيق أساليب البحث الأساسية.
الجلسة رقم 2 مقدمة في إدارة المعلومات	**الزمن الكلي للجلسة:** 3 ساعات. • **المحتوى (90 دقيقة):** التعرف على كيفية إدارة المعلومات ودورها في العملية التعليمية. التعرف على أساليب جمع وتنظيم المعلومات وتصنيفها بشكل هرمي. التعرف على أدوات وتقنيات البحث والفلترة المتقدمة للمعلومات. • **النشاط (90 دقيقة):** تدريب تفاعلي يشمل حلقات نقاش وتطبيق أساليب إدارة المعلومات في التعلم والأدوات المستخدمة في جمع وتنظيم المعلومات وتحسين عملية البحث.
الجلسة رقم 3 ضمان موثوقية المعلومات	**الزمن الكلي للجلسة:** 3 ساعات. • **المحتوى (90 دقيقة):** التعرف على التقنيات التي تتحقق من موثوقية المعلومات. تقييم المصادر وتحديد مدى جودة وموثوقية المعلومات.

	فهم أهمية احترام حقوق الملكية الفكرية في استخدام المعلومات. • **النشاط (90 دقيقة):** تقييم مصداقية عدة مصادر معلوماتية ومناقشة النتائج.
الجلسة رقم 4 تحليل المشكلات واستخدام المعلومات للحلول الإبداعية	**الزمن الكلي للجلسة:** 3 ساعات. • **المحتوى (90 دقيقة):** تحليل البيانات واستخدامها في تقديم حلول مبتكرة. تطبيق المعلومات المتاحة لحل المشكلات التعليمية. • **النشاط (90 دقيقة):** تمارين عملية لتطبيق استخدام المعلومات في حل المشكلات التعليمية.

تطوير مهارة الثقافة الإعلامية لمعلمي المدارس الثانوية

جدول (41.4) المكون التدريبي لتطوير "مهارة الثقافة الإعلامية " لمعلمي المدارس الثانوية

الجلسة رقم 1 أدوات وتقنيات في تحويل الأفكار إلى منتجات إعلامية	**الزمن الكلي للجلسة:** ساعتان ونصف. • **المحتوى (60 دقيقة):** تعريف المتدربين بمفهوم تحويل الأفكار إلى منتجات إعلامية وأهميتها في التعليم. تقديم وتعلم الأدوات والتقنيات اللازمة لإنتاج المواد الإعلامية. **النشاط (90 دقيقة):** عرض تقديمي حول المفاهيم الأساسية والأهداف لتحويل الأفكار إلى منتجات إعلامية. دورة تدريبية عملية حول استخدام أدوات الفيديو والصوت والصورة في الإنتاج الإعلامي.
الجلسة رقم 2 تصميم وإنتاج منتجات إعلامية	**الزمن الكلي للجلسة:** ساعتان. • **المحتوى (60 دقيقة):** عرض أساسيات إنتاج محتوى إعلامي (كتابة، تصوير، إخراج). تطبيق عملي في تصميم وإنتاج منتجات إعلامية تعليمية. • **النشاط (60 دقيقة):** تقسيم المتدربين لإنتاج محتوى إعلامي يتناسب مع مجال تخصص كل متدرب/ة.

	تقسيم المتدربين إلى فرق لتصميم وإنتاج مشاريع إعلامية.
الجلسة رقم 3 تقنيات وتطبيقات عملية تحليل الإعلانات	**الزمن الكلي للجلسة:** ساعتان. • **المحتوى (60 دقيقة):** تعلم الأساليب والأدوات لتحليل الإعلانات. تمرين المتدربين على تحليل الإعلانات الواقعية. • **النشاط (60 دقيقة):** تقديم أدوات وتقنيات تحليل الإعلانات. توضيح الخطوات الأساسية لتحليل الرسائل الإعلانية. توزيع إعلانات مختلفة للمتدربين لتحليلها. مناقشة النتائج والاستنتاجات المستخلصة.
الجلسة رقم 4 استراتيجيات توضيح الرسائل الغامضة	**الزمن الكلي للجلسة:** ساعة ونصف. • **المحتوى (30 دقيقة):** تطوير خطط لتبسيط الرسائل الاعلانية الغامضة. • **النشاط (60 دقيقة):** ورشة عمل لتطوير استراتيجيات تعليمية لتوضيح رسائل الإعلانات الغامضة. مناقشة وتبادل الأفكار.

تطوير مهارة القيادة والمسؤولية لمعلمي المدارس الثانوية

جدول (42.4) المكون التدريبي لتطوير "مهارة القيادة والمسؤولية " لمعلمي المدارس الثانوية

الجلسة رقم 1 فهم الرؤية والمشاركة في صياغتها	**الزمن الكلي للجلسة:** ثلاث ساعات. • **المحتوى (90 دقيقة):** تقديم مفهوم الرؤية المدرسية وأهميتها في تطوير المدرسة. تحديد العناصر الرئيسية المطلوبة في صياغة الرؤية. تحليل مكونات الرؤية المدرسية الفعّالة. تمكين المتدربين من المساهمة الفعّالة في صياغة الرؤية. • **النشاط (90 دقيقة):** نقاش حول العناصر الرئيسية (القيم، الأهداف، ورسالة المدرسة) لرؤية المدرسة وتأثيرها على العملية التعليمية. تقسيم المتدربين إلى مجموعات صغيرة لإنشاء مسودات الرؤية.

	تقديم ومناقشة مسودات الرؤية واستبدال الأفكار والتعديلات.
الجلسة رقم 2 التخطيط للرؤية بفاعلية	**الزمن الكلي للجلسة:** ثلاثة ساعات. • **المحتوى (90 دقيقة):** شرح عناصر التخطيط المؤثرة في تحقيق الرؤية. شرح ماهية خطوات تنفيذ الخطط وماهية الأدوات التي تساعد في المتابعة لتحليل الأداء وتحقيق الأهداف. • **النشاط (90 دقيقة):** تطبيق عملي لتحديد الأهداف ووضع الخطط الفرعية. نقاش حول أفضل السبل لتعديل الخطط لتحسين الأداء.
الجلسة رقم 3 الإلهام والتوجيه	**الزمن الكلي للجلسة:** ساعتان. • **المحتوى (60 دقيقة):** تأثير الإلهام والدعم في تحفيز الآخرين لتحقيق الأهداف. أدوار المعلم كمصدر للإلهام والدعم. • **النشاط (60 دقيقة):** مناقشة النماذج المؤثرة وطرق تطبيقها في البيئة التعليمية.
الجلسة رقم 4 إدارة الوقت والتخطيط والتنظيم	**الزمن الكلي للجلسة:** ساعتان. • **المحتوى (60 دقيقة):** توضيح مفهوم إدارة الوقت وأهميتها في الحياة المهنية والشخصية. تعلم استراتيجيات تحديد الأولويات ووضع خطط زمنية فعّالة. استخدام أدوات التنظيم والترتيب للمواعيد والمهام لتحسين الإنتاجية. • **النشاط (60 دقيقة):** تمارين تفاعلية لتحديد أهمية الوقت في المواقف اليومية وتطبيقها. ورش عمل لتطبيق خطط زمنية على الأنشطة اليومية. تمارين عملية لاستخدام أدوات التنظيم وترتيب المواعيد.

جلسات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مجالات ثقافة التغيير

وفيما يلي عرضًا للجلسات التدريبية الخاصة بتنمية مجالات ثقافة التغيير:

مجال "إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته" لمعلمي المدارس الثانوية

جدول (43.4): جلسات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مجال "إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته" لمعلمي المدارس الثانوية

الجلسة رقم 1 الاصغاء الفعّال وتطوير مهارات الاتصال الشخصي	**الزمن الكلي للجلسة:** 3 ساعات. • **المحتوى (90 دقيقة):** عرض مفهوم الاصغاء الفعّال ودوره في العلاقات التعليمية. تطبيق تقنيات الاصغاء الفعّال في التفاعل مع الزملاء. تحسين مهارات الاتصال الشخصي والعلاقات الإيجابية بين الزملاء. تطبيق استراتيجيات وخطط الاتصال الفعّال في بيئة التعلم. • **النشاط (90 دقيقة):** تدريب عملي على مهارات التواصل والاصغاء الفعّال. محاكاة حالات واقعية لتطبيق التواصل الفعّال. مناقشات وتبادل الخبرات والحلول لتحسين التواصل مع الزملاء.
الجلسة رقم 2 تحديد الأهداف الشخصية وتوسيع دائرة المعرفة	**الزمن الكلي للجلسة:** 3 ساعات. • **المحتوى (90 دقيقة):** فهم أهمية وضرورة تحديد الأهداف الشخصية وأثرها على التطور المهني. وضع أهداف واضحة ومحددة قابلة للقياس. استكشاف موارد جديدة لتوسيع الثقافة والمعرفة. تطبيق الأدوات والتقنيات والمصادر لتعزيز المعرفة الشخصية. • **النشاط (90 دقيقة):** تمارين تفاعلية لمساعدة المتدربين في كيفية تحديد أهداف شخصية. استعراض إمكانيات مصادر متنوعة لتوسيع دائرة المعرفة.
الجلسة رقم 3	**الزمن الكلي للجلسة:** 3 ساعات. • **المحتوى (90 دقيقة):** تمكين المتدربين في مهارات وأساليب التفكير الإيجابي.

تطوير التفكير الإيجابي وتحويل التحديات إلى فرص	تعزيز التفكير الإيجابي لدى المتدربين في مواجهة التحديات وتحويلها إلى فرص للنمو الشخصي والمهني. • **النشاط (90 دقيقة):** نشاط تفاعلي لتحديد تجارب شخصية وكيفية استخدامها كفرص للنمو الشخصي والمهني. مناقشة حالات واقعية حول التحديات وكيف يمكن استغلالها للنمو المهني والشخصي.
الجلسة رقم 4 تقنيات التعلم الحديثة ودورها في التعليم	**الزمن الكلي للجلسة:** 3 ساعات. • **المحتوى (90 دقيقة):** عرض مفهوم أدوات وتقنيات التعلم الحديثة. تعريف المتدربين بأحدث التقنيات التعليمية وتأثيرها في تحسين العملية التعليمية. • **النشاط (90 دقيقة):** نقاش حول تجارب استخدام التقنيات التعليمية وفوائدها والتحديات المتوقعة منها. جلسة تطبيقية لاستخدام أدوات تعليمية حديثة.

مجال " نشر رؤية التغيير " لمعلمي المدارس الثانوية

جدول (44.4): جلسات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مجال " نشر رؤية التغيير " لمعلمي المدارس الثانوية

الجلسة رقم 1 استفسارات وإجابات في الرؤية .	**الزمن الكلي للجلسة:** ثلاثة ساعات. • **المحتوى (90 دقيقة):** تعريف مفهوم رؤية التغيير وأهميتها للمدرسة. تحليل الرؤية المحددة للمدرسة وكيفية توجيه الاستفسارات حولها. تحليل الاستفسارات الشائعة حول رؤية التغيير في المدرسة. تطوير مهارات الإجابة الفعّالة عن استفسارات حول رؤية التغيير. تنمية مهارات التواصل مع زملاء العمل. • **النشاط (90 دقيقة):** مناقشة جماعية حول مفهوم الرؤية وأثرها على البيئة التعليمية. مناقشة وتصنيف الاستفسارات الشائعة حول رؤية التغيير وتحديد الاستراتيجيات المناسبة للرد عليها.

	ورشة عمل لتحسين مهارات التواصل مع أساليب تفاعلية.
الجلسة رقم 2 التواصل والتعاون لنشر رؤية التغيير	**الزمن الكلي للجلسة:** ثلاثة ساعات. • **المحتوى (90 دقيقة):** نقاش حول أهمية التعاون والعمل الجماعي في المدرسة، وتأثيره الإيجابي على نشر رؤية التغيير بين زملاء العمل. تعزيز مهارات التواصل بين زملاء العمل. وضع خطط عمل مشتركة بين زملاء العمل لتطبيق نشر رؤية التغيير في المدرسة وأهمية متابعتها. • **النشاط (90 دقيقة):** تقديم دراسات حالة لأمثلة ناجحة للتعاون بين المعلمين وتأثيرها على تحقيق الأهداف. تحفيز التفاعل بين المعلمين لتبادل الأفكار والتجارب في تنفيذ تغييرات. توزيع المهام وتحديد المسؤوليات لكل معلم في إطار الخطة المشتركة.
الجلسة رقم 3 نشر رؤية التغيير	**الزمن الكلي للجلسة:** ثلاثة ساعات. • **المحتوى (90 دقيقة):** تطوير مهارات التواصل الفعّال لنشر رؤية التغيير. تعزيز التعاون والتفاعل بين الزملاء لنشر أهداف الرؤية. عرض استراتيجيات لتحفيز التفاعل والتعاون بين الزملاء. تمكين المتدربين من تطبيق نشر رؤية التغيير. تحفيز زملاء العمل على تبني رؤية التغيير. • **النشاط (90 دقيقة):** تمارين عملية لتعزيز مهارات التواصل والحوار. جلسات نقاش وتقييم لتحليل نجاحات وتحديات نشر رؤية التغيير.
الجلسة رقم 4 تقييم تأثير نشر رؤية التغيير والتحسين المستمر	**الزمن الكلي للجلسة:** ساعتان. • **المحتوى (30 دقيقة):** تقييم نقاط القوة والضعف في تطبيق نشر رؤية التغيير. قياس تأثير تطبيق نشر رؤية التغيير وتحديد الخطوات القادمة للتحسين. • **النشاط (90 دقيقة):** جلسة مناقشة لتقييم أثر تطبيق نشر رؤية التغيير. وضع خطط محددة لتحسين تطبيق رؤية التغيير وتحديد الخطوات المستقبلية لتحسين العمل.

مجال " إزالة العوائق أمام عملية التغيير " لمعلمي المدارس الثانوية

جدول (45.4): جلسات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مجال " إزالة العوائق أمام عملية التغيير " لمعلمي المدارس الثانوية

الجلسة رقم 1 عقبات عملية التغيير	**الزمن الكلي للجلسة:** 3 ساعات. • **المحتوى (90 دقيقة):** مقدمة في أهمية فهم العقبات وأثرها على عملية التغيير. مناقشة أنواع العقبات وأسبابها المحتملة. استعراض استراتيجيات عامة لإزالة العقبات. تقديم دراسات حالة ناجحة وكيفية تجاوز العقبات. • **االنشاط (90 دقيقة):** تمارين تطبيقية لتحديد العقبات الأساسية. تمارين تفاعلية لتطبيق استراتيجيات إزالة العقبات. تمرين جماعي لحل مشكلة معينة ومناقشتها.
الجلسة رقم 2 أنماط المقاومة	**الزمن الكلي للجلسة:** 3 ساعات. • **المحتوى (90 دقيقة):** تحديد وتصنيف الأنماط الشائعة للمقاومة (الانعزال، المعارضة المفتوحة، المماطلة، القصور في الاتصال، الاستسلام السطحي). توضيح الأثر السلبي لكل نمط من أنماط المقاومة على عملية التغيير. تقديم استراتيجيات فعّالة للتعامل مع كل نمط من أنماط المقاومة (التواصل الفعّال، المشاركة، الإيجابية، التحفيز، التفاعل البناء). • **النشاط (90 دقيقة):** تمرين تفاعلية لتحليل السلوكيات والتصرفات ضمن سياق المقاومة. مناقشة مواقف حقيقية وكيفية تصنيفها ضمن أنماط المقاومة.
الجلسة رقم 3 التعامل مع تحديات واعتراضات مقاومي التغيير	**الزمن الكلي للجلسة:** 3 ساعات. • **المحتوى (90 دقيقة):** فهم أسباب المقاومة للتغيير. تحليل العقبات التي قد تواجه عملية التغيير. إدراك دور الحوارات والمناقشات في التعامل مع المقاومة. تعزيز مهارات الحوار الفعّال والتفاوض. تقديم أدوات فعّالة للتعامل مع التحديات ووجهات النظر المختلفة. تشجيع المتدربين على تبادل الآراء والمواقف.

	• **النشاط (90 دقيقة):** مناقشة الأمثلة على المقاومة والعوامل المؤثرة. تقديم حالات دراسية ومناقشتها. ممارسة تقنيات الحوار والاستماع الفعّال. ورش عمل عملية لتدريب على التفاوض وبناء مهارات الحوار. تدريب عملي لتطبيق أدوات التعامل مع الاعتراضات. مناقشة حالات اعتراضية والبحث عن الحلول المناسبة.

مجال " تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى " لمعلمي المدارس الثانوية

جدول (46.4): جلسات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مجال " تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى " لمعلمي المدارس الثانوية

الجلسة رقم 1 تحديد أهداف التغيير قصيرة المدى	**الزمن الكلي للجلسة:** ثلاثة ساعات. • **المحتوى (90 دقيقة):** تحديد وصياغة أهداف قصيرة محددة وقابلة للقياس في سياق التغيير المدرسي. توضيح الخطوات العملية الضرورية لتحقيق الأهداف القصيرة المحددة. تقديم استراتيجيات عملية لتحقيق الأهداف بفعالٍة. • **النشاط (90 دقيقة):** تطبيق تمارين عملية لوضع أهداف قصيرة المدى محددة وقابلة للقياس.
الجلسة رقم 2 مؤشرات تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى	**الزمن الكلي للجلسة:** ساعتان. • **المحتوى (60 دقيقة):** تعلم كيفية تحديد واختيار المؤشرات المناسبة لتحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى. فهم كيفية استخدام المؤشرات في تقييم الأهداف وتصويبها. • **النشاط (60 دقيقة):** أمثلة عملية حول الأهمية والاستخدامات الممكنة للمؤشرات.
الجلسة رقم 3	**الزمن الكلي للجلسة:** ساعتان. • **المحتوى (60 دقيقة):** أهمية الاحتفال بالتغييرات والتحسينات الصغيرة وتأثيرها الإيجابي على تحفيز الروح المعنوية وأداء المعلمين.

الاحتفال بتحقيق نجاحات التغيير الصغيرة	**النشاط (60 دقيقة):** مناقشة جماعية فيها يتبادل المتدربين الخبرات والأفكار حول كيفية تعزيز الثقافة الإيجابية وتقدير النجاحات الصغيرة في بيئة العمل.

مجال " تعزيز نجاحات التغيير " لمعلمي المدارس الثانوية

جدول (47.4): جلسات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مجال " تعزيز نجاحات التغيير " لمعلمي المدارس الثانوية

الجلسة رقم 1 تعزيز النجاحات الصغيرة في عملية التغيير	**الزمن الكلي للجلسة:** ساعتان. • **المحتوى (60 دقيقة):** فهم دور النجاحات الصغيرة وكيفية تأثيرها في تحقيق أهداف أكبر. تعزيز النجاحات الصغيرة بمهارات التفكير الناقد والتخطيط لبناء نجاحات أكبر. • **النشاط (60 دقيقة):** مناقشات جماعية حول تجارب سابقة في التعامل مع النجاحات الصغيرة وتأثيرها الكبير. تبادل الأفكار حول كيفية تحقيق النجاحات الصغيرة وتحويلها إلى إنجازات كبيرة. توجيه المتدربين لاستراتيجيات فعالة لتحويل النجاحات الصغيرة إلى إنجازات كبيرة.
الجلسة رقم 2 تحليل الأخطاء واستراتيجيات التصحيح	**الزمن الكلي للجلسة:** ساعتان. • **المحتوى (60 دقيقة):** فهم أنواع الأخطاء التي قد تظهر في عملية التغيير التعليمي واستراتيجيات تصحيحها. تحويل الأخطاء إلى فرص للتعلم والتطور. • **النشاط (60 دقيقة):** عرض استراتيجيات فعّالة لتصحيح الأخطاء في بيئة التعلم. نقاش حول كيفية تطبيق هذه الاستراتيجيات في سياق التغيير التعليمي.
الجلسة رقم 3 إجراء التحسينات بشكلٍ مستمر	**الزمن الكلي للجلسة:** ساعتان. • **المحتوى (60 دقيقة):** فهم مفهوم التحسين المستمر وأهميته في سياق التعليمي. وضع خطط للتحسين في السياق التعليمي. • **النشاط (60 دقيقة):**

	مناقشة أمثلة عن نجاحات في التعليم وكيفية تحقيق التحسين المستمر. تقسيم المتدربين إلى مجموعات لوضع خطط حول كيفية تطبيق التحسين في السياق التعليمي.

تاسعا: دليل التدريب

دليل المدرب للبرنامج التدريبي المقترح:

يتألف دليل المدرب من قسمين، حيث يقدم القسم الأول وصفًا لدليل المدرب العام الذي يشمل الهدف العام، وأهداف المدرب الإجرائية في كل مجال من مجالات البرنامج التدريبي المقترح، وكيفية لتحضير للتدريب، وأسلوب التدريب، واستراتيجية التقييم، بالإضافة إلى النصائح المفيدة للمدرب، وكيفية ختام البرنامج. أما القسم الآخر، فيقدم وصفًا لدليل المدرب الخاص محددًا لكل مهارة ومجال على حدة.

وفيما يلي عرضًا لدليل المدرب العام، يتليه دليل المدرب الخاص لتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين، ولتنمية مجالات ثقافة التغيير.

جدول (48.4): دليل المدرب العام

الهدف العام	• تأهيل المتدربين في كل مجال من مجالات برنامج التدريب في السياق التعليمي وتوجيههم لتبني ثقافة التغيير بفعالٍة.
التحضير والتنظيم	• استعراض المحتوى: قراءة وفهم محتوى الجلسات التدريبية المقترحة. • تنظيم المواد: جمع وتجهيز المواد التعليمية المطلوبة لجلسات التدريب. • التفاعل مع المجموعات: تنظيم وتحضير أنشطة تفاعلية لتحفيز المشاركة وتبادل الأفكار.
أسلوب التدريب	• تفاعلي ومشاركي: تشجيع المتدربين والتفاعل فيما بينهم. • تشجيع المناقشات: ضمان إشراك جميع المتدربين في المناقشات والأنشطة. • الإشراف والتوجيه: توجيه المتدربين من خلال الأنشطة وتقديم الملاحظات الإيجابية.
استراتيجية التقييم	• تقييم مستمر: تقييم فعالٍة البرنامج ومشاركة المتدربين خلال الجلسات. • استبيانات: استخدام استبيانات لجمع آراء المتدربين وتقييم رضاهم وفهمهم للموضوعات.

توجيهات للمدرب	• التواصل الفعّال: التواصل مع المتدربين بشكل فعّال وفتح قنوات للأسئلة والاستفسارات. • التفاعل الإيجابي: تشجيع الحوار الإيجابي بين المتدربين. • تعزيز التحفيز: دعم وتشجيع المتدربين على تبني وتطبيق فكرة التغيير في المدرسة.
ختام البرنامج	• المراجعة النهائية: استعراض النقاط الرئيسية للبرنامج والتأكد من فهمها من قبل المتدربين. • إعداد خطوات مستقبلية: توجيه المتدربين للخطوات المقبلة لتطبيق ما تعلموه في سياق عملهم.

دليل المدرب الخاص لتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين

جدول (49.4): دليل المدرب الخاص لتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين

مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات	• تطوير قدرات المتدربين بتحديد المشكلات وتحليلها في السياق التعليمي. • تطوير مهارات التفكير الناقد للمتدربين في السياق التعليمي. • تطوير مهارات المتدربين في التخطيط الاستراتيجي لحل المشكلات، واتخاذ القرارات الفعّالة اتجاهها. • تعزيز مهارات التعاون والتواصل لدى المتدربين في حل المشكلات المتعلقة بالبيئة التعليمية التعلمية بشكل جماعي.
مهارة الثقافة المعلوماتية	• توفير المعرفة الأساسية للمتدربين حول أساليب البحث الفعّال وتحليل المعلومات. • تدريب للمتدربين في جمع وتنظيم وتصنيف المعلومات بشكل فعّال ومنهجي عبر محركات البحث المتقدمة، لتحويلها إلى موارد تعليمية فعّالة، ودمجها في العملية التعليمية التعلُّمية. • توجيه المتدربين حول تقييم موثوقية وجودة المصادر المعلوماتية. • توضيح أهمية احترام حقوق الملكية الفكرية في استخدام المعلومات. • تدريب المتدربين في حل المشكلات التعليمية باستخدام المعلومات المتاحة.
مهارة الثقافة الإعلامية	• توضيح مفهوم تحويل الأفكار التعليمية إلى منتجات إعلامية. • كشف المتدربين على الأدوات والتقنيات الحديثة لإنتاج المواد الإعلامية التعليمية. • تطوير مهارات المتدربين في تصميم وإنتاج منتجات إعلامية تعلُّمية. • توضيح مفهوم ماهية الإعلانات الغامضة. • تطوير مهارات المتدربين في تحليل الرسائل الإعلانية الغامضة وفهم مضمونها والمغزى منها.

	• تعلم كيفية تبسيط الرسائل الغامضة في سياق التعليم.

دليل المدرب الخاص لتنمية مجالات ثقافة التغيير

جدول (50.4): دليل المدرب الخاص لتنمية مجالات ثقافة التغيير

مجال مهارة القيادة والمسؤولية	• توجيه المتدربين لفهم أهمية الرؤية المدرسية وكيفية تأثيرها على عملية التعلم والتعليم. • توضيح مفهوم الرؤية المدرسية للمتدربين ودورها في تحسين أداء المدرسة. • تعزيز القدرة على التخطيط لتحقيق رؤية المدرسة. • تطوير القدرة على التوجيه والتأثير الإيجابي على الآخرين في البيئة التعليمية. • توجيه المتدربين لفهم أهمية إدارة الوقت وأثره على العملية التعليمية. • تشجيع المتدربين في اكتساب تقنيات التنظيم والترتيب للمواعيد والمهام.
مجال إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته	• تطوير مهارات تواصل المتدربين. • تحفيز وتوجيه المتدربين نحو توسيع دائرة معرفتهم وثقافتهم. • تقديم التشجيع والتوجيه للمتدربين في وضع الأهداف وكيفية تحقيقها. • توضيح العوامل المؤثرة في تقوية أو ضعف التفكير الإيجابي. • تطوير مهارات التفكير الإيجابي لدى المتدربين وتحويل التحديات كفرص للنمو الشخصي والمهني. • تقديم مقدمة حول أنواع التقنيات التعليمية الحديثة. • تحليل التأثير والفوائد لاستخدام التقنيات الحديثة في تحسين تجربة التعلم. • عرض تطبيقات عملية لبعض التقنيات الحديثة في العملية التعليمية. • توجيه المتدربين لتطبيق التقنيات الحديثة في الأنشطة التعليمية.
مجال نشررؤية التغيير	• تزويد المتدربين بالمعرفة الضرورية لفهم رؤية التغيير المدرسية وأثرها الإيجابي في تحسين العمل. • تطوير مهارات المتدربين في التواصل والتعاون ودعمهم لبعضهم البعض في الرد على استفسارات زملائهم بشكل مناسب وواضح حول التغيير. • تطوير مهارات التواصل لنشر رؤية التغيير بوضوح بين الزملاء وتطبيقها. • قياس تأثير الرؤية وتحديد الخطوات القادمة للتحسين.

مجال إزالة العوائق أمام عملية التغيير	• تزويد المتدربين بالمفاهيم الأساسية للعقبات وأنواعها في عملية التغيير. • مساعدة المتدربين في تحليل العقبات التي تحول دون قبول التغيير في بيئة التعليم وتطوير استراتيجيات لتجاوزها. • توضيح للمتدربين أنماط المقاومة المختلفة والعوامل التي تؤثر على قبول التغيير. • تطوير استراتيجيات لتجاوز عقبات عملية التغيير. • تمكين المتدربين من فهم أهمية الحوارات والمناقشات البناءة في إزالة العوائق أمام عملية التغيير. • تعزيز قدرة المتدربين على تحليل وفهم تأثير الحوارات والمناقشات في تقليل المقاومة وتحقيق التغيير.
مجال تحقيق أهداف قصيرة المدى	• تدريب المتدربين على وضع أهداف قصيرة المدى قابلة للتحقيق وللقياس. • تقديم الأدوات والتقنيات للمتدربين لقياس وتقييم تحقيق الأهداف. • توضيح كيفية استخدام المؤشرات في تقييم الأهداف للمتدربين. • التشديد على أهمية وضرورة الاحتفال بنجاحات التغيير الصغيرة ودورها الكبير في تعزيز الروح المعنوية والتفاعل الإيجابي لدى المتدربين.
مجال تعزيز نجاحات التغيير	• تعزيز المشاركة الفعّالة وتبادل التجارب بين المتدربين لتبادل الأفكار والخبرات في تحويل النجاحات الصغيرة إلى إنجازات كبيرة. • تزويد المتدربين بالمعرفة والأدوات اللازمة لتحليل الأخطاء وتطبيق استراتيجيات فعالة لتصحيحها في سياق التغيير التعليمي. • تعزيز مهارات المتدربين في التطوير المستمر لتحقيق المزيد من التحسين.

دليل المتدرب للبرنامج التدريبي المقترح:

يتألف دليل المتدرب من قسمين، حيث يقدم القسم الأول وصفًا لدليل المتدرب العام الذي يشمل الهدف العام، وتوقعات المتدرب، وكيفية الاستفادة من البرنامج، بالإضافة إلى النصائح المفيدة للمتدرب. أما القسم الآخر، فيقدم وصفًا لدليل المتدرب الخاص محددًا لكل مهارة ومجال على حدة، مبرزًا الفائدة العائدة إلى المتدرب لكل مهارة ومجال بشكل محدد.

وفيما يلي عرضًا لدليل المتدرب العام، يتليه دليل المتدرب الخاص لتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين، ولتنمية مجالات ثقافة التغيير:

جدول (51.4): دليل المتدرب العام

الهدف العام	• التمكن من فهم وتطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير في المدرسة.
توقعات المتدرب	• زيادة المعرفة وتطوير المهارات في مجال البرنامج. • تطبيق عملي في المهارات التي تعلمها في سياق البرنامج. • تبادل الخبرات والأفكار مع زملاء العمل.
كيفية الاستفادة من البرنامج	• المشاركة الفعّالة والتفاعل مع المحتوى والمتدربين. • تطبيق المفاهيم والمهارات التي جرى تعلمها في مجال العمل. • الاستفادة من التغذية الراجعة وتحسين الأداء بناءً عليها.
توجيهات للمتدرب	• تقبل التغيير والتطور والاستعداد لتعلم كل جديد. • الاستفادة من الفرص المتاحة. • المبادرة بالمشاركة والتفاعل والالتزام بالتطبيق العملي لما جرى تعلمه.

دليل المتدرب الخاص لتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين

جدول (52.4): دليل المتدرب الخاص لتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين

مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات	• اكتساب مهارة تحليل المشكلات وتحديدها. • تطوير مهارات التحليل النقدي وتقييم الأفكار. • تعلم استراتيجيات حل المشكلات وتطبيقها في السياق التعليمي. • تطوير حاجة العمل الجماعي وأهميته في حل المشكلات التعليمية.
مهارة الثقافة المعلوماتية	• المعرفة الأساسية حول أساليب البحث الفعّال وتحليل المعلومات. • الإلمام في جمع وتنظيم وتصنيف المعلومات بشكل فعّال ومنهجي عبر محركات البحث المتقدمة. • اكتساب مهارة تطبيق أدوات إدارة المعلومات إلى موارد تعليمية فعّالة ودمجها في العملية التعليمية التعلُمية. • اكتساب مهارة تقييم موثوقية وجودة المصادر المعلوماتية. • تعزيز قيمة أهمية احترام حقوق الملكية الفكرية في استخدام المعلومات. • تطوير مهارات حل المشكلات التعليمية باستخدام المعلومات المتاحة.
مجال مهارة الثقافة الإعلامية	• تعلم أساسيات تحويل الأفكار التعليمية إلى منتجات إعلامية تعلُمية. • التفاعل مع أدوات وتقنيات الإنتاج الإعلامي واستخدامها بشكل عملي.

	• إنتاج محتوى إعلامي تعليمي. • جلسات تدريبية تفاعلية في محتويات إعلامية تعليمية. • تطبيقات عملية لتحليل مجموعة متنوعة من الإعلانات الغامضة. • فرص للمناقشة والتعلم من تجارب المتدربين الآخرين.
مهارة القيادة والمسؤولية	• فهم أعمق للأهمية التي تلعبها الرؤية المدرسية وكيف يمكن للمعلمين المساهمة في صياغتها. • الإلمام في مهارات التخطيط والتنفيذ لضمان تحقيق الأهداف التعليمية بفعالٍة. • معرفة استخدام أدوات التقييم والمتابعة لقياس تطور العمل نحو تحقيق الأهداف التعليمية بفعالٍة. • فهم أهمية إدارة الوقت في السياق التعليمي والشخصي. • تطوير مهارات تحديد الأولويات ووضع الخطط الزمنية الفعّالة. • اكتساب أدوات التنظيم لتحقيق الأهداف الشخصية والمهنية.

دليل المتدرب الخاص لتنمية مجالات ثقافة التغيير

جدول (53.4): دليل المتدرب الخاص لتنمية مجالات ثقافة التغيير

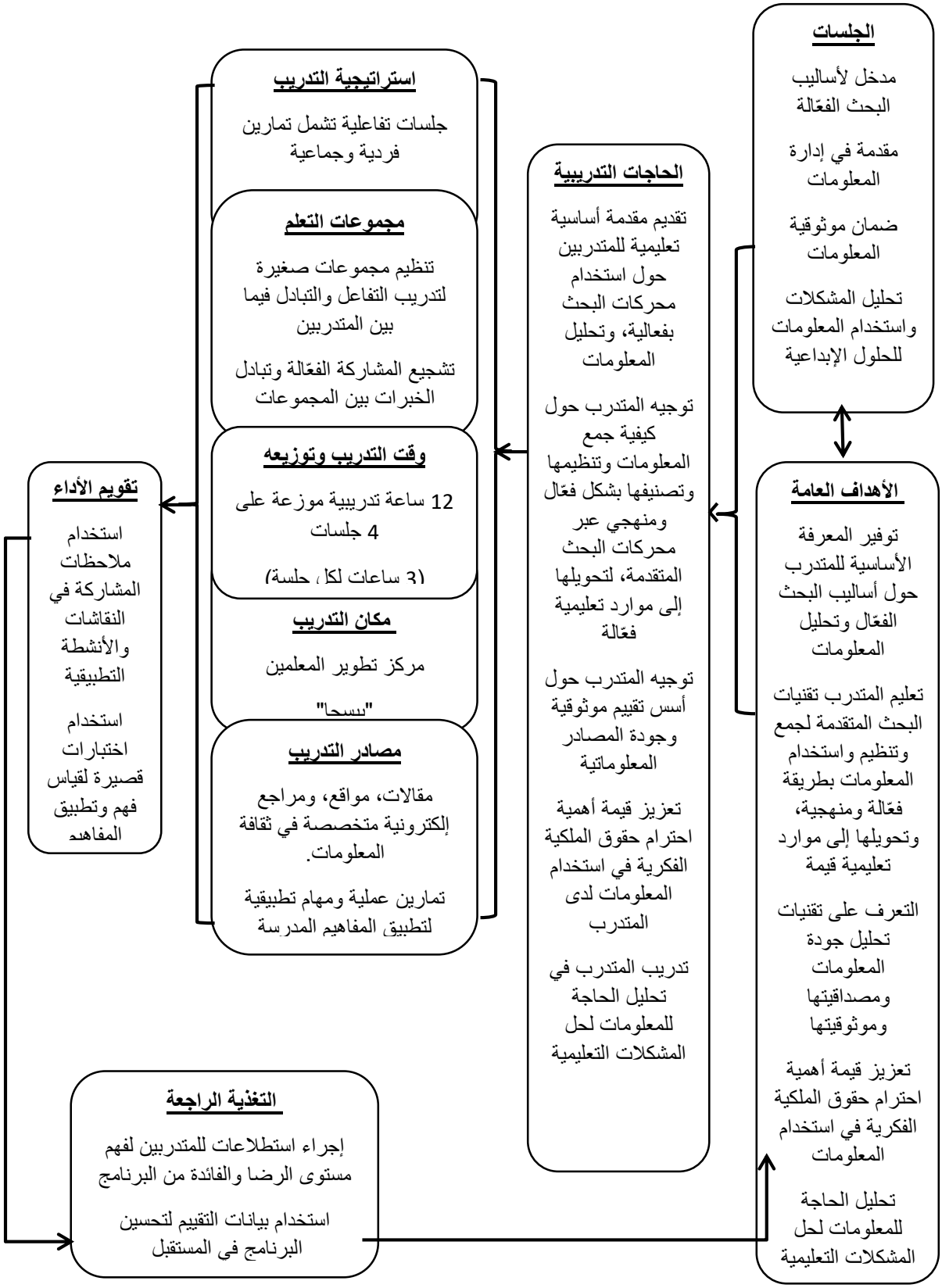
مجال إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته	• تطوير مهارات الاتصال الشخصي والاصغاء الفعال. • توفير أدوات وموارد تعليمية تساعده المتدربين في تحسين مهاراتهم الشخصية والمهنية. • تطوير مهارات التعلم الذاتي والنمو الشخصي. • توسيع دائرة المعرفة والثقافة العامة. • كيفية تحقيق الأهداف الشخصية والمهنية. • تعزيز التفكير الإيجابي والتعامل مع التحديات كفرص للتعلم والنمو الشخصي. • توظيف التقنيات الحديثة في تصميم الدروس والأنشطة التعليمي.
مجال نشر رؤية التغيير	• فهم أكبر لمفهوم التغيير في السياق التعليمي والرؤية المحددة للتغيير في المدرسة. • تطوير مهارات الرد على الاستفسارات بطريقة فعّالة وواضحة تسهم في توضيح مفهوم الرؤية المدرسية. • اكتساب وتطوير مهارات التواصل لنشر رؤية التغيير بشكل مفهوم وواضح. • فهم ضرورة التعاون والعمل الجماعي بين الزملاء لتحقيق نشؤ أهداف رؤية التغيير. • تقييم أثر نشر رؤية التغيير بين زملاء العمل وتحديد الخطوات القادمة لتحسين العمل.

مجال إزالة العوائق أمام عملية التغيير	• فهم أنواع العقبات التي قد تواجه عملية التغيير وكيفية التعامل معها. • تحليل العقبات وتطبيق استراتيجيات للتغلب عليها. • تحليل أنماط المقاومة للتغيير وفهم العوامل المؤثرة. • كيفية تحديد أنماط المقاومة وتصنيفها. • فهم دور الحوارات البناءة في تغيير الأفكار والمواقف. • تطوير مهارات الاتصال والحوار الفعّال. • تطبيق الأساليب الفعّالة للتواصل والتفاعل مع زملاء العمل في سياق التغيير.
مجال تحقيق أهداف قصيرة المدى	• تطوير مهارة تحديد وتحقيق الأهداف القصيرة المدى بكفاءة. • فهم أهمية المؤشرات ودورها في تقييم الأهداف. • تطبيق المؤشرات لتحقيق أهداف التغيير القصيرة المدى. • استخدام البيانات المستمدة من المؤشرات في تعديل الأهداف. • فهم أهمية الاحتفال بالتغييرات الصغيرة وتحقيق الأهداف قصيرة المدى وتأثيرها الإيجابي على الروح المعنوية وبالتالي على العملية التعليمية. • معرفة أثر التقدير والاعتراف بجهود النجاحات. • اكتساب استراتيجيات فعّالة للاحتفال بالنجاحات الصغيرة.
مجال تعزيز نجاحات التغيير	• تطبيق النجاحات الصغيرة في السياق التعليمي وتحويلها إلى إنجازات كبيرة. • فهم أنواع الأخطاء وأثرها على عملية التعلم والتغيير التعليمي. • تطوير مهارات تحليل الأخطاء وتقييم الأسباب الكامنة والظاهرة لها. • اكتساب استراتيجيات فعّالة لتصحيح الأخطاء أثناء عملية التغيير. • اكتساب خطط فعّالة لتحقيق المزيد من التحسين والتطوير.

أنموذج لكل مهارة ومجال وفقًا لتصميم "جيرلاش وإيلي":

ولتسهيل عملية التدريب حُدد مكونات أنموذج لتطوير مهارات القرن الحادي والعشري ولتنمية مجالات ثقافة التغيير، والتي تشمل عناوين الجلسات، والأهداف العامة، والاحتياجات التدريبية، ومحتوى البرنامج، واستراتيجية التدريب، ومجموعات التعلم، وتوقيت وتوزيع الجلسات التدريبية، ومكان التدريب، ومصادر التدريب، بالإضافة إلى آليات تقييم الأداء، والتغذية الراجعة.

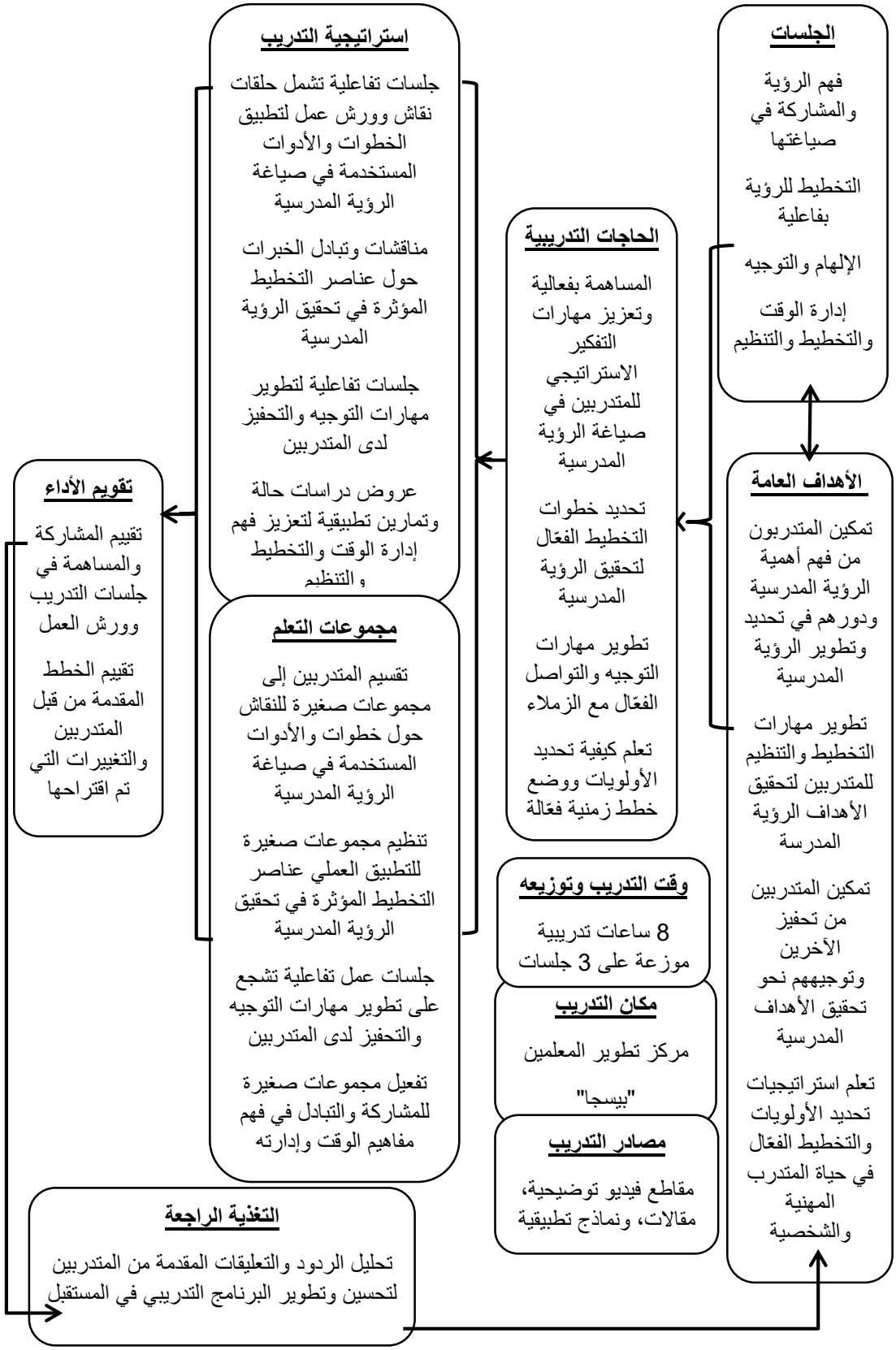
وفيما يلي عرضًا لنماذج تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين:



الشكل (2.4): أنموذج لتطوير مهارة "التفكير الناقد وحل المشكلات" لدى معلمي المدارس الثانوية

الشكل (3.4): أنموذج لتطويرمهارة "الثقافة المعلوماتية" لدى معلمي المدارس الثانوية

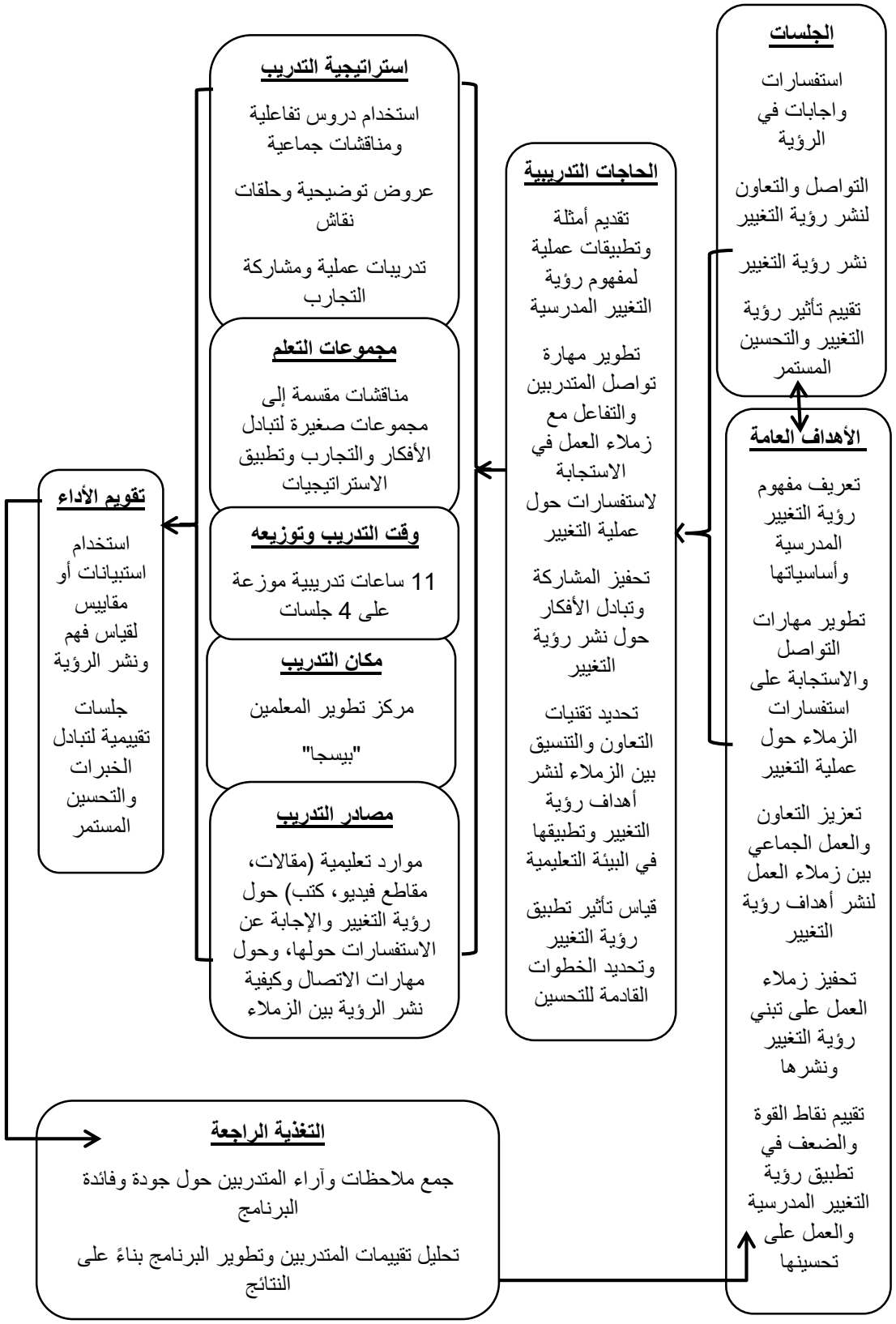
الشكل (4.4): أنموذج لتطوير مهارة "الثقافة الإعلامية" لدى معلمي المدارس الثانوية



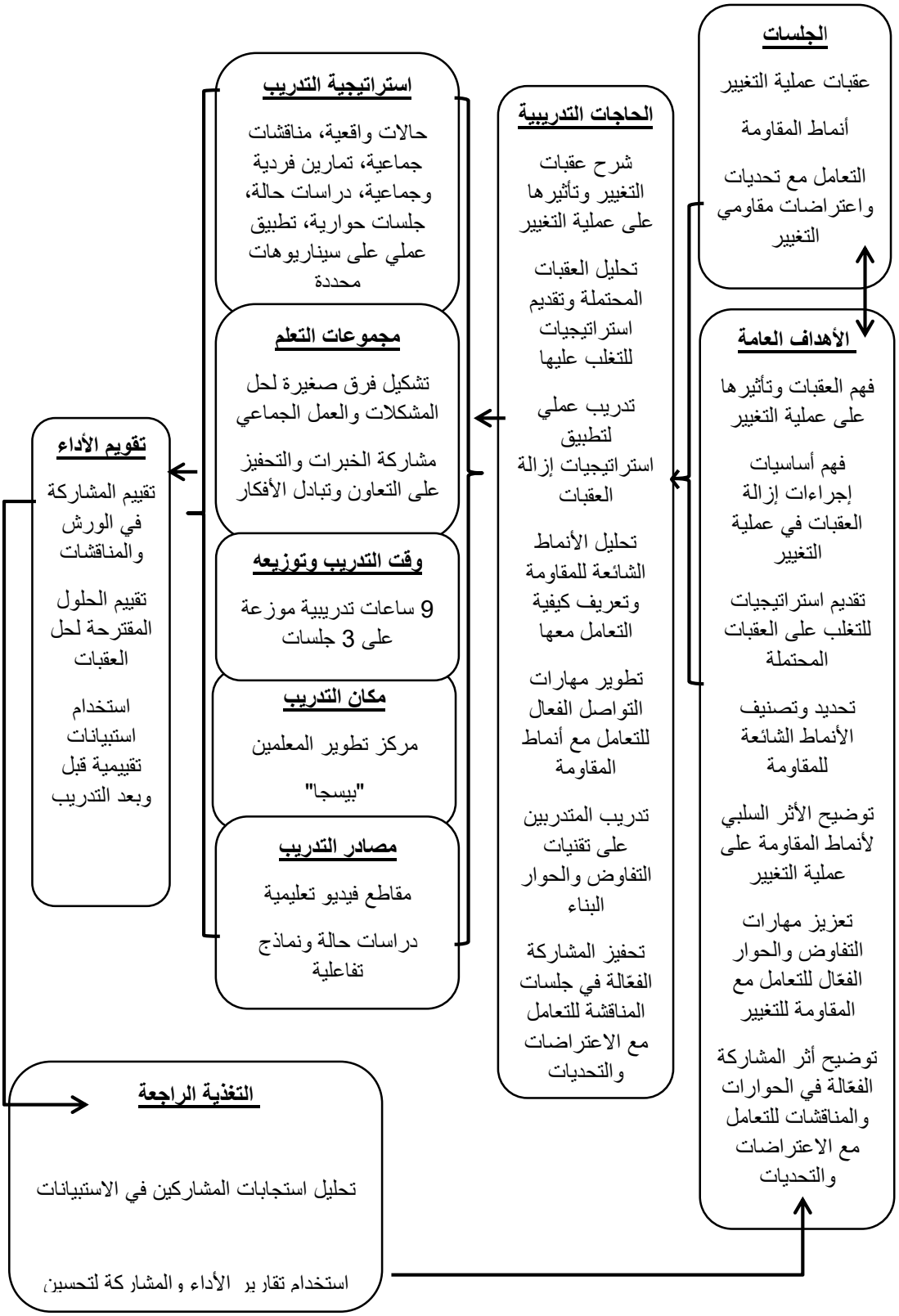
الشكل (5.4): أنموذج لتطوير مهارة "القيادة والمسؤولية" لدى معلمي المدارس الثانوية

وفيما يلي عرضًا لنماذج تنمية مجالات ثقافة التغيير:

الشكل (6.4): أنموذج لتنمية مجال "إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته" لدى معلمي المدارس الثانوية

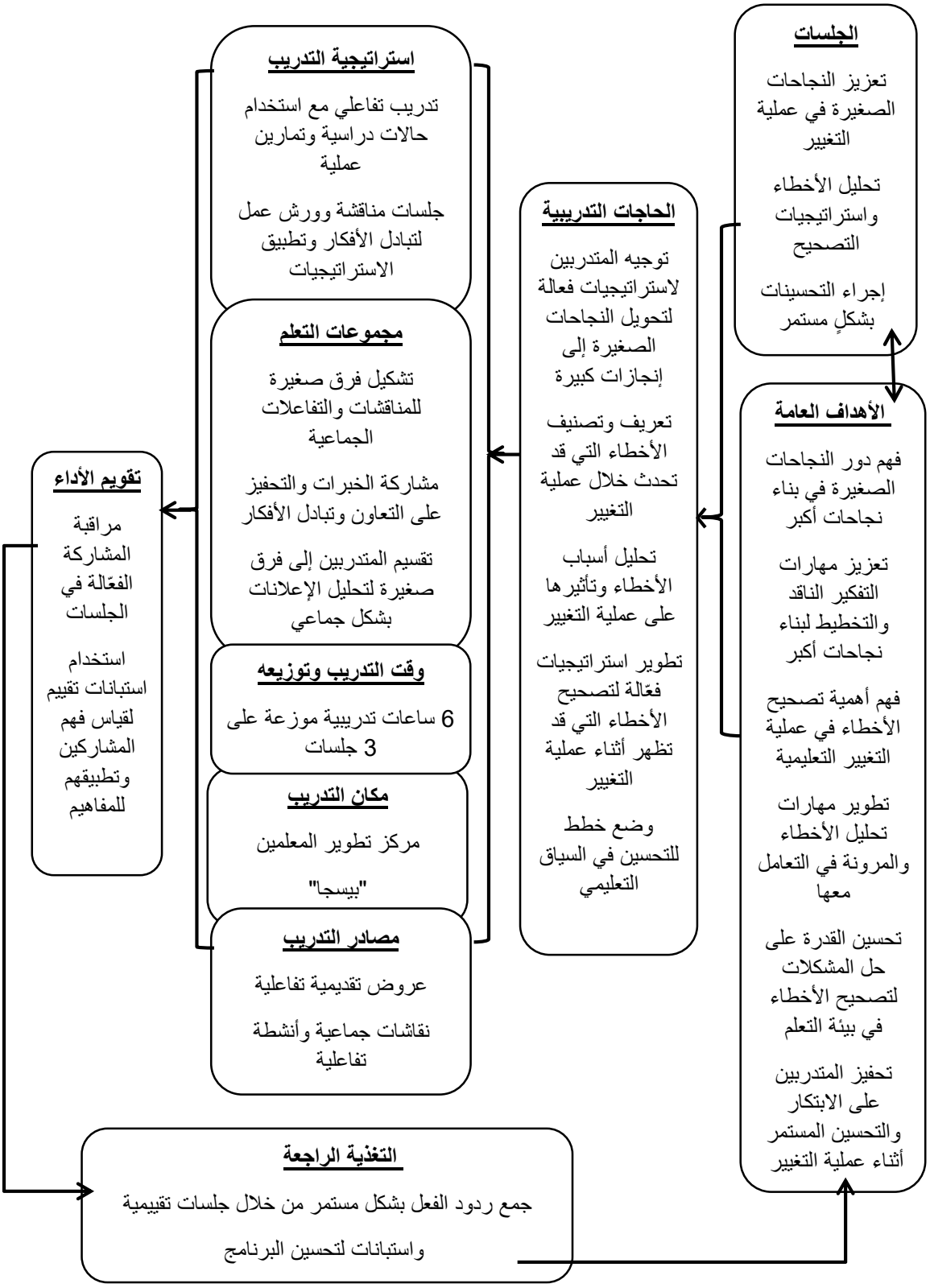


الشكل (7.4): أنموذج لتنمية مجال " نشر رؤية التغيير" لدى معلمي المدارس الثانوية



الشكل (8.4): أنموذج لتنمية مجال "إزالة العوائق أمام عملية التغيير" لدى معلمي المدارس الثانوية

الشكل (9.4): أنموذج لتنمية مجال "تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى" لدى معلمي المدارس الثانوية



الشكل (10.4): أنموذج لتنمية مجال "تعزيز نجاحات التغيير" لدى معلمي المدارس الثانوية

عاشرًا: إسهامات البرنامج التدريبي المقترح.

يتناول الجدول (54.4) معطيات حول الإسهامات المتوقعة للبرنامج في تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، والثقافة المعلوماتية، والثقافة الإعلامية، ومهارات القيادة والمسؤولية في تطوير مجال إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته، ومجال نشر رؤية التغيير، ومجال إزالة العوائق أمام عملية التغيير، ومجال تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى، وإضافةً إلى ذلك مجال تعزيز نجاحات التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية جاء على النحو الآتي:

جدول (54.4): اسهامات متوقعة للبرنامج التدريبي

تسهم في	إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته	نشر رؤية التغيير	إزالة العوائق أمام عملية التغيير	تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى	تعزيز نجاحات التغيير
مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات	الإصغاء الفعّال التواصل الشخصي توسيع دائرة المعرفة تطبيق التكنولوجيا والتقنيات الحديثة	تحليل العوائق تقديم الحلول الإبداعية التواصل بفعالٍة مع الزملاء تحفيز التفكير المبتكر تشجيع العمل الجماعي المعلم كنموذج إيجابي	تحديد أسباب المقاومة وأنماطها تحليل التحديات والمخاوف بشكل بناء تحديد الحلول المحتملة تطبيق الإجراءات الاستباقية تحفيز الابتكار والإبداع	تحليل الوضع الحالي تحديد خطوات تحقيق الأهداف إعداد قائمة المؤشرات المعيقة تقدير النجاحات	تحليل النجاحات الصغيرة استخدام النجاحات كنقطة انطلاق لنجاحات أكبر تطوير الاستراتيجيات الأكثر فعالٍة التعلم المستمر والتحسين المستمر
مهارة الثقافة المعلوماتية	تحسين مهارات التواصل تحسين جودة الحياة الشخصية تعلم من التحديات والخبرات تقديم الأمثلة العملية تقديم الدعم والتوجيه	البحث والتقصي تقييم المعلومات تحليل البيانات استخدام التكنولوجيا تبادل المعرفة والأفكار	توفير المعرفة والبيانات الموثوقة استخدام التكنولوجيا بشكل فعّال التحليل الفعّال للمعلومات تشجيع العمل الجماعي والتعاون	الاستفادة من البيانات والمعلومات لوضع الخطط تقييم تحقيق الأهداف استخدام الوسائل التكنولوجية المختلفة لمشاركة الإنجازات	البحث والتحليل استخدام التكنولوجيا لتحسين النجاحات التوجيه والإرشاد للمصادر الموثوقة مشاركة الموارد والمعرفة
مهارة الثقافة الإعلامية	تقديم الأمثلة والإثباتات الواضحة توضيح التحديات الحالية التواصل الفعّال والتعاون	تبادل المعرفة والمهارات التوجيه والدعم التدريب وورش العمل تحفيز الابتكار والتغيير التواصل البناء	الاستفادة من الأدوات التقنية تطوير الموارد التعليمية فهم الرسائل والتحليل تقييم المعلومات	شرح وتوضيح خطوات تحقيق الأهداف توجيه الجهود لتحديد الاستراتيجيات الأمثل توثيق خطوات تحقيق الأهداف	استخدام الوسائط المتعددة تصميم وإنتاج منتجات إعلامية فهم الإعلانات غير المفهومة وتنقيتها

	توجيه الحوار نحو الحلول المبتكرة			تصميم محتوى إعلامي لمشاركة الإنجازات	تطوير استراتيجيات تعليمية
القيادة والمسؤولية	إظهار الرؤية الإيجابية التوجيه والتشجيع الاتصال المحفز المشاركة في اتخاذ القرارات تقديم الدعم والإشراف	الإلهام والتحفيز الروح الإيجابية والرؤية الواضحة التوجيه والتعليم التواصل الفعّال الابتكار والتغيير المسؤولية والتفاني	رؤية واضحة وملهمة التحليل والحلول الإبداعية المرونة والتكيف التوجيه والتشجيع	التحفيز والتشجيع إدارة وقت الأهداف تعزيز العمل الجماعي تعزيز النجاحات بالتقدير والثناء	تحديد وتطوير الرؤية المدرسية تطوير مهارات التخطيط والتنظيم تحفيز الآخرين وتوجيههم تعلم استراتيجيات وتحديد الأولويات

حادي عشر: تحديات تنفيذ البرنامج وكيفية التغلب عليها.

قد يواجه تطبيق هذا البرنامج معيقات كثيرة منها توفر الوقت المناسب والمال اللازم لتغطية التكاليف وعدم انضباط المعلمين والتزامهم وعدم وجود حوافز وصعوبة تنفيذ مخرجات التدريب ولكن يمكن أن يتم ربط تنفيذ البرنامج ببرنامج الاستكمالات الذي قد يساعد في التغلب على جميع المعيقات.

ثاني عشر: ضبط البرنامج التدريبي المقترح

للتحقق من صدق البرنامج جرى عرض البرنامج التدريبي المقترح ودليل المدرب والمتدرب والأنموذج في صورته الأولية على عدد من المتخصصين في مجال التربية والتعليم، المناهج وطرق التدريس، وبناء على اقتراحات وآراء السادة المحكمين، جرى إجراء التعديلات، وعلى اعتبار أن اتفاق المحكمين يعد نوعًا من الصدق الّظاهري، فقد جرى اثبات أن البرنامج التدريبي صالح لقياس ما وضع له، وبناء على ذلك جرى اخراج البرنامج التدريبي بصورته الأخيرة وصالحاً للتطبيق.

وبذلك يكون قد تم الإجابة على السؤال الخامس من أسئلة الدراسة والذي ينص على: ما البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر؟ وذلك من خلال إعداد البرنامج في صورته الأخيرة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت الدراسة اليها في الفصل الرابع، وربط النتائج مع الدراسات السابقة وتفسيرها وفق رأي الباحثة، بالإضافة إلى توصيات ومقترحات الدراسة، وقد جاءت على النحو الآتي:

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الأول: ما واقع امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم؟

اتضح من التحليل أنه بصورة عامة لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة درجة كبيرة جداً في امتلاكهم لمهارات القرن الحادي والعشرين في التعلم والإبداع، والمهنة والتعلم المعتمد على الذات، حيث كانت درجة امتلاكهم لمهارة التفكير الناقد وحل المشكلة كبيرة جداً، بينما كانت درجة امتلاكهم لمهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام كانت كبيرة، وكذلك كانت درجة امتلاكهم لمهارتي التعاون والعمل في فريق، والابتكار والإبداع كبيرة جداً، واتضح أيضاً أن درجة امتلاكهم لمهارتي المرونة والتكيف والتفاعل الاجتماعي، والقيادة والمسؤولية كانت كبيرة جداً.

وهذه النتيجة تتوافق مع نتيجة دراسات كلّ من رافيتز وآخرون (Ravitz & el al, 2012) التي دلت على مساهمة البيئة التعليمية التعلُّمية في امتلاك المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين، ودراسة تورهان وديمرسي (Turhan & Demirci, 2021)، الحربي والجبر (2016) التي بينت عن وعي المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لتتلاءم مع تطورات العصر الحالي، ودرجة امتلاكهم لتلك المهارات.

كما توافقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة في درجة امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين في وسط بيئات تعلمية مختلفة مثل دراسة موباسو (Mobaso, 2017)، فيرافان (Pheerraphan, 2013) ، ودراسة أونغردونش وكانجانواسي وتوبي (Ongardwanich, Kanjanaawasee& Tuipae, 2015) ودراسة رايت وليي (Wright & Lee, 2014)، ميلر (Miller, 2009) حيث بينت الأثر الإيجابي لدمج مهارة الثقافة المعلوماتية وتقنيات التكنولوجيا في البيئات التعلمية على درجة امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة المدارس وطلبة الجامعات على حد سواء، التي تكسب الطلبة المرونة والقدرة على التكيف مع

المستجدات وتعزز المبادرة والتوجيه الذاتي وتحمل المسؤولية والقيادة بالتالي تسهم في تطور مهارات القرن الحادي والعشرين لديهم.

فيما تتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلّ من راصع (2022)، البلوي والبلوى (2019) التي دلت عن الحاجة لتدريب المعلمين لامتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين، ودراسة العدواني وآخرون (2022)، الزهراني وآخرون (2020) التي بينت عن ضعف في درجة امتلاك المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين، ودراسة الحارثي (2020) عن الحاجة لتوفر مهارات القرن الحادي والعشرين في برنامج إعداد المعلم، ودراسة زامل (2016) التي دلت عن ضعف معين لممارسة المعلم لدوره في ضوء متطلبات القران الحادي والعشرين.

كما تعارضت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة في وسط طلبة المدارس والجامعات مثل ودراسة بو (Boe,2013) التي بينت ضعف في استخدام مهارة تقنيات التكنولوجيا والمهارات الحياتية والتواصل العالمي.

كما وتعارضت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة في المناهج التعليمية التي بالتالي تؤثر سلبًا على درجة امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين في البيئات التعلمية مثل دراسة الخالدي وكشك (2020)، شلبي (2014) التي بينت ضعف في درجة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج التعليمية.

وتعزو الباحثة ارتفاع درجة امتلاك المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة كبيرة جداً في المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة إلى عدة أسباب ومن أهمها وعي المعلمين بمتطلبات هذه المهارات، حيث يتفهمون بشكل كامل الحاجة إلى تطوير حلول جديدة للتحديات والمشكلات التي قد تطرأ خلال أدائهم للعمل. يظهر تكييفهم الفعّال مع التحولات المعاصرة، مثل تطوير مهارات التواصل والعمل الجماعي، والاستفادة من التقنيات التكنولوجية.

وزيادة وعيهم لأهمية استخدام شبكات التواصل في سياق التعليم، وادراكهم لأهمية التعاون والعمل الجماعي، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والاتصال الفعّال في بيئة العمل، والقدرة على التكيف مع المستجدات بحكمة ومسؤولية.

وذلك على ما يبدو بسبب تواجدهم في بيئة تعلم في الناصرة، كونها بيئة متحضرة ومجتمعا مفتوحًا للابتكار والتعلم المستمر، بالإضافة إلى القيادة الإدارية الداعمة والموجهة نحو التطوير المستمر، وتحمل المسؤولية وتشجيع المبادرة نحو التطور المهني الذاتي.

هذه العوامل تحفز المعلمين على المشاركة الفعّالة في دورات التدريب وورش العمل لمواكبة التغيرات المعاصرة والتطور المستمر في مجال التعليم.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال الثاني هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين تبعاً إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي؟

اتضح من التحليل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين تبعاً إلى الجنس، أي أن الجنس لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية لا يؤثر في درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين، وهذه النتيجة تعني أن كلا من المعلمين والمعلمات لديهم درجة من كبيرة إلى كبيرة جداً في امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين، بينما ظهرت فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات التفكير الناقد وحل المشكلة، والقيادة والمسؤولية تبعاً لسنوات الخبرة، وكانت هذه الفروقات في مهارة التفكير الناقد وحل المشكلة كانت الفروقات بين المعلمين الذين سنوات خبراتهم 20 سنة فأكثر من جهة وبين المعلمين الذين سنوات خبراتهم أقل من 10 سنوات، ومن 10 إلى أقل من 20 سنة لصالح المعلمين الذين سنوات خبراتهم 20 سنة فأكثر، وهذه النتيجة تعني أن المعلمين الذين سنوات خبراتهم 20 سنة فأكثر يمتلكون مهارة التفكير الناقد وحل المشكلة بدرجة كبيرة جداً أكثر من المعلمين الذين سنوات خبراتهم أقل من 20 سنة، وفي مهارة القيادة والمسؤولية كانت الفروقات بين المعلمين الذين سنوات خبراتهم من 10 إلى أقل من 20 سنة، وبين المعلمين الذين سنوات خبراتهم 20 سنة فأكثر لصالح المعلمين الذين سنوات خبراتهم 20 سنة فأكثر، وهذه النتيجة تعني أن المعلمين الذين سنوات خبراتهم 20 سنة فأكثر يمتلكون مهارة القيادة والمسؤولية بدرجة كبيرة جداً أكثر من المعلمين الذين سنوات خبراتهم من 10 إلى أقل من 20 سنة.

بينما لم تظهر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة في بقية مهارات القرن الحادي والعشرين تبعاً لسنوات الخبرة، ووفقاً للمؤهل العلمي أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي

المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارة الثقافة المعلوماتية لصالح المعلمين من حملة الماجستير فأعلى، وهذه النتيجة تعني أن المعلمين من حملة الماجستير فأعلى يمتلكون مهارة الثقافة المعلوماتية بدرجة كبيرة جداً أكثر من المعلمين من حملة البكالوريوس، بينما لم تظهر فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة في بقية مهارات القرن الحادي والعشرين تبعاً للمؤهل العلمي.

وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة المتحمى (2021)، التي أفادت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين تبعًا لمتغير الجنس، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراستي ذياب (2023)، ملحم (2017)، التي أفادت بوجود فروق.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ذياب (2023)، المتحمى (2021) التي أفادت بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين تبعًا لمتغيرسنوات الخبرة، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحربي والجبر (2016) التي أفادت بعدم وجود فروق.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المتحمى (2021) التي أفادت بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين تبعًا المؤهل العلمي، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ذياب (2023) التي أفادت بعدم وجود فروق.

تفسر الباحثة النتيجة بعدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية بين المعلمين الذكور والإناث في امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين، يمكن أن يعود هذا إلى توفر فرص متساوية للتدريب والتطوير في بيئة مدارس الناصرة الثانوية الحكومية لكل المعلمين، سواء كانوا ذكورًا أم إناثًا. فضلًا عن أن التزام المعلمين بتطوير مهاراتهم والتكيف مع تطلعات العصر الحالي قد يكون وراء عدم وجود تحديات خاصة للمعلمات أو تفضيلات غير مبررة خلال عملية تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين، وقد يعزى إلى كلا الجنسين يعيشون بنفس الظروف والبيئة المدرسية لذا كانت إجاباتهم متشابهة دون فروق، فضلًا عن التعليمات الإدارية قد تلعب دورًا مهما في توجيه ودعم المعلمين، حيث إذا جرى توفير التوجيه والدعم بشكل عادل لجميع المعلمين، فإن الفروق بين الجنسين في مجال التطوير المهني قد تكون ضئيلة.

فيما يتعلق بسنوات الخبرة، تبين أن المعلمين الذين لديهم خبرة تزيد عن 20 سنة يمتلكون مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارات القيادة والمسؤولية بدرجة كبيرة أكثر من زملائهم الذين لديهم خبرة أقل، ولعل ذلك يعود إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة غالبًا ما يكونون قد تعاملوا مع مجموعة متنوعة من التحديات التعليمية أثناء أداء عملهم، مما يسهم في تطوير مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات بفعالٍة في التعليم ، ولربما مع مرور الوقت، يمكن للمعلمين الذين لديهم خبرة طويلة أن يتولوا مسؤوليات إضافية كقياديين أكفاء في المدرسة، قد تكون هذه الفرص للقيادة قد أسهمت في تطوير مهارات القيادة والمسؤولية لديهم، وقد يكون ذلك ناتج عن التغيرات التي طرأت على طبيعة عمل المدارس والظروف المحيطة بفعل التغيرات العالمية مما وسع مدارك المعلمين للتفكير النقدي والتحليلي والعمل على التفكير بعمق في حل المشكلات التي تواجههم.

أخيرًا، يبدو أن المعلمين الذين يحملون درجة الماجستير فأعلى يمتلكون مهارة الثقافة المعلوماتية بدرجة كبيرة جداً أكثر من زملائهم من حملة البكالوريوس، يُفسر ذلك بفضل دراستهم في تخصصات تعتمد بشكل كبير على التقنيات وجمع المعلومات، ولربما أيضًا كان لديهم تدريب مكثف في التعامل مع مصادر المعلومات المتقدمة وتحليلها بشكل فعال، لذا يكونون أكثر استعدادًا للمتابعة والتعلم المستمر لتحسين مهاراتهم في العملية التعلمية، فضلًا عن أن الخبرة الميدانية المصاحبة للدراسات العليا تكسب المعلمين إدراكًا أكثر لطبيعة المهارات اللازمة لتنفيذ مهامهم في ظل القرن الحادي والعشرين.

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص السؤال الثالث: ما واقع امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير من وجهة نظرهم؟

اتضح من التحليل وبناء على ما سبق أن لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة درجة كبيرة في امتلاكهم لثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير، وكان لمحور تعزيز النجاحات أعلى قيمة، حيث جاءت درجة امتلاكهم لهذه الثقافة بدرجة كبيرة جداً، يليها ثقافة تحقيق أهداف قصيرة المدى، وجاءت درجة امتلاكهم لهذه الثقافة بدرجة كبيرة جداً، يليها ثقافة ترسيخ وتثبيت التغيير ضمن ثقافة المدرسة، جاءت درجة امتلاكهم لهذه الثقافة بدرجة كبيرة جداً، يليها ثقافة تشكيل مجموعة قيادية فاعلة ومؤثرة، حيث جاءت درجة امتلاك هذه الثقافة بدرجة كبيرة، ثم ثقافة نشر رؤية التغيير، وجاءت درجة هذه الثقافة بدرجة كبيرة، ثم ثقافة صياغة رؤية واضحة للتغيير، حيث جاءت درجة امتلاكها بدرجة كبيرة، يليها ثقافة إزالة العوائق أمام عملية التغيير، وجاءت درجة

امتلاك هذه الثقافة بدرجة كبيرة، ثم ثقافة إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته، حيث جاءت درجة امتلاكهم لهذه الثقافة بدرجة كبيرة.

وهذه النتيجة تتوافق لتقديرات أفراد عينة المعلمين مع نتيجة دراسات كلّ من حسيان (2021) التي دلت على وجود علاقة ارتباطية قوية بين ممارسة المعلمين لإدارة التغيير وبين مستوى الثقافة المدرسية، مما تسهم في امتلاك المعلمين لثقافة التغيير، ودراسة ميي وآخرون (Mei & el al, 2017) التي بينت أن الكفايات الرئيسية لقيادة التغيير لدى مديري المدارس ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتعزيز تغيير معتقدات المعلمين نحو التغيير.

كما تتوافق نتيجة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في درجة امتلاك ثقافة التغيير التي ترتبط بنموذج كوتر للتغيير لتقديرات أفراد عينة المعلمين مثل دراسة بيرد (Baird, 2018)التي بينت إلى وجود تأثير إيجابي لاستخدام نموذج كوتر للتغيير على المعلمين الذين يتشاركون في تحسين ممارساتهم التعليمية ويسعون لتحقيق تطوير مستمر في البيئة التعلمية، كما أثرت إيجابًا على مقاومة معظم المعلمين تجاه تغيير ممارساتهم التربوية مما أسهم في تحسين البيئة التعليمية التعلُّمية، ودراسة كوبر واخرون (Cooper & el al, 2015) التي أشارت إلى قوة في دور رؤى وأفكار قيادة التغيير كعامل موجهه ومرشد للمعلمين الجدد في التغيير التعليمي على العملية التعليمية في ضوء نموذج كوتر للتغيير.

كما تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة في درجة امتلاك ثقافة التغيير في مواضيع مشتقة من محور ثقافة التغيير لتقديرات أفراد عينة مدراء المدارس، قادة المدارس والوكلاء، وأعضاء هيئة تدريس جامعية وأكاديمية مثل دراسة دراسة الشهراني (2022) التي دلت على أثر ارتباطي قوي وايجابي بين ممارسة قيادة التغيير في المدارس الخاصة لجميع المراحل (ابتدائي، متوسط، ثانوي، وقائد مشترك) وبين مستوى الثقافة المدرسية ، ودراسة كريم و القطيفان (2020) التي بينت قوة في توافر متطلبات قيادة التغيير في المدارس الخاصة.

فيما تتعارض هذه النتيجة لتقديرات أفراد عينة المعلمين مع نتائج دراسات كلّ من دراسة سكر وحمدان (2021) التي بينت ضعف في المبادرات الإدارية للتغيير في وسط معلمي مدارس الأونروا في ضوء نموذج كوتر، ودراسة سيد (2015) التي بينت ضعف دور المعلم في العملية التعليمية من حيث مواكبة التغييرات والتطورات الحديثة في تنمية ثقافة التغيير بالتالي ينعكس سلبًا على البيئة التعلمية، كما أشارت دراسة المقدادي (2014) أن أهم أسباب مقاومة المعلمين للتغيير هو فقدان الإحساس بالمشاركة في التغيير، وشعور المعلمين أن التغيير فرض عليهم بالقوة، وفرضته جهات

خارجية، وخشيتهم من فقدان الروتين الذي تعودوا عليه، وان التغيير يزيد من عبء العمل عليهم، ونقص الثقة بينهم وبين صناع السياسات التربوية.

كما تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة في درجة امتلاك ثقافة التغيير في مواضيع مشتقة من محور ثقافة التغيير لتقديرات أفراد عينة مثل دراسة التركاوي (2014) التي بينت ضعف نسبي في مستوى واقع ثقافة التغيير في جامعة عمر المختار.

وفي خضم نموذج كوتر للتغيير، تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة في درجة امتلاك ثقافة التغيير في مواضيع مشتقة من محور ثقافة التغيير لتقديرات أفراد عينة أعضاء هيئة تدريس جامعية، موظفين إداريين، وأعضاء مجلس إدارة مثل دراسة ماجنوسدوتير (Magnusdottir, 2018) التي دلت أن هناك تحديات في تفاعل العاملين مع استراتيجية التغيير وفهمهم لرؤيتها، وظهور مقاومة تجاهها. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت الدراسة وجود صعوبات في تكوين فريق تطوعي لتنفيذ التغيير، مما نتج عنه عدم نجاح جهود تعزيز التغيير المقرر وترسيخه، ودراسة الثبيتي (2018) التي بينت ان قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية الجامعية تتطلب توفر قيادات تجيد عمليات التغيير، وتتطلب مهارات قيادية متطورة تستطيع إحداث التغيير اللازم لتحقيق الأهداف، وتحتاج إلى قيادات تصنع رؤية مستقبلية للقسم لتمكن أعضاء القسم من إحداث التغيير المطلوب.

وتفسر الباحثة أن ارتفاع مستوى فهم ووعي المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير يعزى إلى إدراكهم للتغييرات الحاصلة في العصر الحالي. يشير ذلك إلى شعورهم بالحاجة الملحة لمواكبة التجديدات والتطورات المستمرة، سواء على المستوى الشخصي أو المهني، من خلال المشاركة الفاعلة في عمليات التغيير والاندماج بها.

هذا الشعور بالحاجة ينبع أيضًا من إدراك المعلمين لضرورة التغيير ورغبتهم القوية في تحقيقه، وربما يعزى ذلك جزئيًا إلى وجود إدارة مدرسية قيادية تشجع بشكل فعّال على عمليات التغيير. هذه الإدارة تحث المعلمين على المشاركة في وضع الرؤية المدرسية وتنفيذها من خلال تكوين فريق تعاوني لتحقيق التغيير، مما يُسهم في إزالة العقبات وضمان استمرارية التغيير وتحويله إلى جزء لا يتجزأ من الثقافة الأساسية في البيئة المدرسية. وربما يكون هذا أيضًا مرتبطًا بالثقافة المحيطية في مدينة الناصرة، التي تشجع على النمو والتطور الثقافي، وهو ما يؤثر في اتجاهات المعلمين تجاه عمليات التغيير.

4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير تبعاً إلى متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي؟

اتضح من التحليل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير ولجميع محاوره تبعاً إلى متغير الجنس، أي أن الجنس لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية لا يؤثر في درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير، وهذه النتيجة تعني أن كل من المعلمين والمعلمات لديهم درجة من كبيرة إلى كبيرة جداً في امتلاك لثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة تعزيز النجاحات تبعاً لسنوات الخبرة، ولمعرفة مصدر هذه الفروقات إستخدم اختبار شفيه للمقارنات البعدية، حيث كانت الفروقات بين المعلمين الذين سنوات خبراتهم 20 سنة فأكثر من جهة وبين المعلمين الذين سنوات خبراتهم أقل من 10 سنوات لصالح المعلمين الذين سنوات خبراتهم 20 سنة فأكثر، وهذه النتيجة تعني أن المعلمين الذين سنوات خبراتهم 20 سنة فأكثر يمتلكون ثقافة تعزيز النجاحات بدرجة كبيرة جداً أكثر من المعلمين الذين سنوات خبراتهم أقل من 10 سنوات، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة في المحاور الأخرى لثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير تبعاً لسنوات الخبرة، ووفقاً للمؤهل العلمي اتضح من التحليل بشكل عام أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير تبعاً للمؤهل العلمي لصالح حملة الماجستير فأعلى، وأظهرت النتائج أيضاً أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة (نشر رؤية التغيير، إزالة العوائق أمام عملية التغيير، تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى) لصالح معلمي المدارس من حملة الماجستير فأعلى، وهذه النتيجة تعني أن درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة من حملة الماجستير فأعلى لثقافة (نشر رؤية التغيير، إزالة العوائق أمام عملية التغيير، تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى) أكبر من درجة امتلاكها عند معلمي المدارس الحكومية الثانوية

في الناصرة من حملة البكالوريوس، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لبقية مجالات محور ثقافة التغيير.

وهذه النتيجة التي اختلفت مع دراسة كريم والقطيفان (2020) التي أفادت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير تبعًا لمتغير الجنس.

كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كلّ من الشهراني (2022)، كريم والقطيفان (2020) التي أفادت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغيرالمؤهل العلمي.

تفسر الباحثة أن نتائج الدراسة لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لثقافة التغيير، بمراعاة جميع محاور الدراسة وتبعاً للنوع الاجتماعي، يمكن أن يكون عدم التفاوت ناتجًا عن وجود جاهزية وقابلية للتغيير لدى المعلمين، سواء كانوا من الذكور أو الإناث، قد يعود هذا أيضًا إلى موقع الدراسة نفسه، حيث تقع في مدينة تتمتع بتنوع اجتماعي وفكري وثقافي، الأمر الذي قد يكون قد أثّر في هذا الاتجاه، خاصة وأن كلا الجنسين يعيشون نفس البيئة المدرسية ويخضعون لنفس التعليمات الصادرة عن الإدارة المدرسية والقوانين الناظمة لعمل المدارس من الجهات العليا.

وفي سياق سنوات الخبرة، أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لسنوات الخبرة، حيث كشفت عن أن المعلمين ذوي الخبرة الأكبر لديهم قدرة أكبر على تعزيز النجاحات وتوسيع نطاقها لتحقيق نجاحات أكبر مقارنةً بأقرانهم ذوي الخبرة الأقل، قد يعزى ذلك إلى تجربتهم وفهمهم الأوسع للسياق التعليمي، مما يمكنهم من تقييم النجاحات بشكل أفضل والتفكير بشكل أعمق نحو النجاح المستقبلي.

وعلى صعيد آخر، أشارت الدراسة إلى وجود اختلافات في استجابات المعلمين بناءً على المؤهل العلمي، حيث كان لدى معلمي المدارس الذين حازوا على شهادات الماجستير وما فوق قدرة أعلى على نشر رؤياهم للتغيير وتخطي العقبات أمام تحقيق أهداف التغيير، ويُفسر هذا الاختلاف بقدرة المعلمين الذين حازوا على دراسات عليا على التفاعل بفعالٍة مع التحولات التعليمية والمهنية، مما يعكس نضوجهم الفكري وقدرتهم على التكيف مع متغيرات البيئة التعليمية.

5.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

نص السؤال الخامس: ما البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة في ضوء نموذج كوتر للتغيير؟

للإجابة عن هذا السؤال، جرى اقتراح بناء برنامج تدريبي يعتمد على مهارات القرن الحادي والعشرين لتعزيز ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة في ضوء نموذج كوتر للتغيير. تقدمت عملية بناء البرنامج التدريبي المقترح وفقًا للخطوات الآتية:

الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق ببناء وتصميم البرامج التدريبية المستندة إلى مهارات القرن الحادي والعشرين وثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير. تمثلت هذه الدراسات في أعمال باحثين مثل عماد الدين (2002)، وأبو سويرح (2009)، وحسن (2015)، وغانم (2016)، وصيام (2017)، ومتولي (2019)، والحربي (2020)، وعويضة (2020)، وسارة مصطفى (2021)، والبسيوني (2021)، بالإضافة إلى الاستفادة من نموذج "جيرلاش وآيلي" (Gerlach and Ely, 1980) للتصميم التعليمي في بناء نموذج مقترح لمحتوى البرنامج التدريبي.

مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوعي مهارات القرن الحادي والعشرين وثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر، والتي جرى عرضها في الفصل الثاني.

حُللت نتائج استجابات عينة الدراسة على أداة الدراسة، "مهارات القرن الحادي والعشرين" و"ثقافة التغيير". في محور مهارات القرن الحادي والعشرين، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمهارات التفكير الناقد وحل المشكلة، الثقافة المعلوماتية، والقيادة والمسؤولية. وفيما يتعلق بمهارة الثقافة الإعلامية، كانت الأقل في فئة مهارات ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام.

أما في محور ثقافة التغيير، فأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة لمجالات نشر رؤية التغيير، إزالة العوائق أمام عملية التغيير، وتحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى، وتعزيز النجاحات. وأظهرت الدراسة أيضًا أن أقل درجة امتلاك لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة كانت في مجال إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته.

بالاستناد إلى المعلومات السابقة وتوجيه الدراسة نحو بناء برنامج تدريبي في مهارات القرن الواحد والعشرين لتنمية ثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير، توصلت الباحثة إلى استنتاجات تتعلق بإسهامات البرنامج التدريبي المأمولة في مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، والثقافة المعلوماتية، والثقافة الإعلامية، ومهارات القيادة والمسؤولية في تطوير وتعزيز مجالات: إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته، ونشر رؤية التغيير. ومجال إزالة العوائق أمام عملية التغيير، ومجال تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى، ومجال تعزيز نجاحات التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية. ويمكن عرضها على النحو الآتي:

1. اسهامات مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، الثقافة المعلوماتية، الثقافة الإعلامية، والقيادة والمسؤولية في تنمية مجال إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته لدى معلمي المدارس الثانوية:

مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات تعزز القدرة على فهم وتقدير وجهات نظر الآخرين، مما يعزز مهارات التواصل، وتعزز القدرة على التفاعل لحل التحديات المشتركة التي تحتاج إلى التغيير والتطوير. تدفع هذه المهارة المعلمين للتعلم المستمر، مما يسهم في توسيع دائرة معارفهم ورفع مستوى المعرفة، وينمي لديهم الشعور بضرورة التغيير في بيئتهم المدرسية، وتعزز قدرتهم على التعامل مع التحديات بثقة وتعزز التفكير الإيجابي، مما يزيد من قدرتهم على التكيف مع المواقف الصعبة. ويمكن لهذه المهارة أن تعزز قدرة المعلمين على استخدام التقنيات والأدوات الحديثة في العمل التعليمي، مما يحسن تجربتهم في مجال التعليم.

كما أن مهارة الثقافة المعلوماتية تلعب دورا مهما في تطوير المعلمين سواء على الصعيد الشخصي أم المهني، حيث تسهم في جعل فهم وتحليل المعلومات أمراً سهلاً وداعماً لتبني التغييرات في العملية التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، توسع هذه المهارة دائرة معرفة وثقافة المعلمين، مما يمكنهم من التفاعل وتبادل الأفكار حول أهمية التغيير وضرورته في بيئة التعلم، وتقليل التحديات وتسهيل عملية التغيير. وليس ذلك وحسب، بل تعمل أيضاً مهارة الثقافة المعلوماتية على استخدام التقنيات الحديثة كوسيلة للتطوير الشخصي والمهني، مما ينعكس إيجاباً على جودة التعلم والتعليم، وبالتالي تسهم في تسهيل وتشجيع اعتماد التغييرات في البيئة المدرسية.

أما ثقافة الإعلام فهي تعزز قدرة المعلمين على فهم وتحليل المعلومات، وتسهم في تقديم أمثلة وإثباتات تبرز أهمية التغيير في البيئة التعليمية. كما تعمل على تعزيز مهارات التواصل والاستماع بين المعلمين، وتمكنهم من توسيع دائرة معارفهم الشخصية وثقافتهم. بفضل هذه الثقافة، يستطيع

المعلمون دعم زملائهم في تبني التكنولوجيا بشكل فعال، مما يؤكد أهمية التغيير وضرورته لتحسين التعلم وتطوير البيئة التعليمية.

وبفضل مهارات القيادة والمسؤولية، يمتلك المعلمون القادة قدرة فعّالة على تحفيز زملائهم ونقل رسائل إيجابية حول فوائد التغيير وأثره الإيجابي، مما يعزز وعيهم واستعدادهم لاعتماد التغييرات. يمكنهم أيضًا توجيه زملائهم ودعمهم في تطوير مهاراتهم وتبني التقنيات الجديدة في التعليم، وبناءً على هذه المهارات، يُحفّزون ويُلهمون زملاءهم لفهم أهمية التغيير ويعملون على بناء رؤية مشتركة لتحسين تجربة التعلم والتعليم.

2. إسهامات مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، الثقافة المعلوماتية، الثقافة الإعلامية، والقيادة والمسؤولية في تنمية مجال نشر رؤية التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية:

تُسهم مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات بشكل كبير في تحليل العقبات والتحديات التي يواجهها المعلمون أثناء نشر رؤية التغيير. فالمعلمون الذين يتمتعون بهذه المهارات يمكنهم تحديد المشاكل والفرص للتطوير ووضع استراتيجيات واضحة لتبني رؤية التغيير، كما يتمتعون بقدرة كبيرة على ابتكار حلول مبتكرة للتحديات التي يواجهونها في سبيل تطبيق هذه الرؤية. بالإضافة إلى ذلك، يتقنون التواصل الفعّال والرد على استفسارات زملائهم المعلمين وتبادل الأفكار والتجارب من أجل تحقيق الأهداف المشتركة مما يعزز روح التعاون والعمل الجماعي في مواجهة التحديات والبحث عن حلول فعّالة لنشر رؤية التغيير. كما يتسنى للمعلمين الذين يتقنون مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات تقييم تأثير تطبيق رؤية التغيير والعمل المستمر على تحسين هذه العملية.

كما أن المعلمين الذين يتقنون مهارة الثقافة المعلوماتية يكون لديهم قدرة على جمع المعلومات والبيانات التي تعزز فهمهم لرؤية التغيير في مجال التعليم من خلال التحقيق والبحث أو من خلال استخدام مصادر موثوقة، حيث يمتلكون القدرة على تقييم مصادر المعلومات وفصل الحقائق عن غيرها، مما يُمكّنهم من فهم وتحليل البيانات والمعلومات بشكل دقيق، بالتالي يُمكّنهم من اتخاذ قرارات صائبة تجاه نشر رؤية التغيير. كما يمكن لهؤلاء المعلمين استخدام منصات التواصل الاجتماعي ووسائط التكنولوجيا بشكل مبتكر لنشر رؤية التغيير، مما يتيح لهم التواصل مع زملائهم لتبادل الأفكار والاستفسارات حول تحقيق أهداف الرؤية، وهذا يُعزّز روح التعاون والعمل الجماعي بين المعلمين. وبالإضافة إلى ذلك، يتسنى للمعلمين الذين يتقنون مهارة الثقافة المعلوماتية قياس تأثير تطبيق رؤية التغيير في بيئة التعليم وتحديد الخطوات المستقبلية الضرورية للتطوير والتحسين.

أما المعلمون الذين يتقنون مهارات الثقافة الإعلامية فهم قادرون على مشاركة خبراتهم ومهاراتهم مع زملائهم في مجال العمل، ويكونون داعمين ومرشدين لزملائهم، يقدمون لهم النصائح

والإرشادات حول كيفية استخدام وسائط الإعلام بشكل أفضل لنشر رؤية التغيير، كما أنهم يمتلكون القدرة على تنظيم ورش العمل أو دورات التدريب لزملائهم لتطوير مهاراتهم في مجال وسائط الإعلام والتكنولوجيا مما يسهم في تعزيز قدرتهم على إنتاج محتوى إعلامي إبداعي يختص في رؤية التغيير لتشجيع المشاركة في نشر وتطبيق رؤية التغيير، إضافةً إلى ذلك، فإن المعلمين الذين يتقنون مهارات الثقافة الإعلامية يمتازون بالتواصل الفعّال مع زملائهم لتبادل الأفكار والتجارب المتعلقة بنشر الرؤية، حيث يُعتبرون عنصرًا دافعًا للتغيير في بيئة التعلم، ويسهمون في تكوين حلقة وصل التعاون بين المعلمين داخل بيئة التعلم وبين التقنيات الحديثة ونشر رؤية التغيير.

وتُلهم مهارة القيادة والمسؤولية وتشجع المعلمين على تبني ونشر رؤية التغيير. إذ يبرز المعلمون الذين يتمتعون بتلك المهارة بروحهم الإيجابية والرؤية الواضحة التي يتخذونها، مما يمكنهم من تحفيز وتوجيه زملائهم لتحقيق التغيير بشكل فعّال ومستدام، ويقومون بذلك من خلال التواصل الفعّال والاصغاء لآراء وأفكار الزملاء، مما يساعد على تشكيل فريق عمل تعليمي متكامل يسعى نحو تحقيق أهداف المدرسة ونشر رؤية التغيير. كما أنهم يكونون قدوة لزملائهم في الالتزام والتفاني نحو تحقيق هدف نشر رؤية التغيير، حيث يشاركون في العمل الجماعي ويظهرون الاهتمام بمصلحة المدرسة بشكل عام.

3. إسهامات مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، الثقافة المعلوماتية، الثقافة الإعلامية، والقيادة والمسؤولية في تنمية مجال إزالة العوائق أمام عملية التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية:

تعتبر مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات من أبرز الأدوات في تطوير قدرات المعلمين على تخطي الصعوبات التي تعترض طريق عملية التغيير. يمكن للمعلمين الذين يتقنون هذه المهارة تحديد العوائق وفهم الأسباب وراء مقاومة زملائهم للتغيير، سواء كانت تلك المقاومة مرتبطة بالخوف من التغيير أم بقلق من فقدان الراحة التقليدية. هذا التحليل يمكِّنهم من تحليل أنماط المقاومة، سواء كانت فردية أم جماعية، وتطوير استراتيجيات جديدة للتعامل معها بشكل مبتكر.

ومن خلال هذا التحليل، يمكن للمعلمين الذين يتقنون مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات تقييم الوضع الحالي في المدرسة، وتحديد نقاط القوة والضعف والتحديات المحتملة التي قد تعترض سبيل التغيير. استنادًا إلى هذا التقييم، يستطيعون تطبيق إجراءات استباقية مثل تقديم التدريبات والدعم الضروري للتكيف مع التغييرات الجديدة، وطرح حلول محتملة لكل تحد، بما في ذلك استكشاف أساليب بديلة أو تطوير أفكار جديدة لتخطي تلك العقبات.

كما أن مهارة الثقافة المعلوماتية تشكل جزءاً أساسياً في تطوير المعلمين وتقديم الدعم لهم لتجاوز العوائق التي تعترض عملية التغيير. تُزوِّد هذه المهارة المعلمين بالمعرفة والبيانات اللازمة لدعم

وتعزيز عملية التغيير. فهي تمكن المعلمين من الوصول إلى المعلومات الدقيقة والموثوقة، مما يعزّز الحوارات المستندة إلى الأدلة والحقائق بينهم. كما تمكن المعلمين من مشاركة قصص نجاح تبرز تأثير التغيير الإيجابي، مما يقلل من المقاومة ويزيد من فهم الزملاء لأهمية التغيير. وبفضل هذه الثقافة المعلوماتية، يستطيع المعلمون استخدام التكنولوجيا بشكل مبتكر في تحليل البيانات والمعلومات لفهم أعمق للتحديات والفرص، مما يدفع إلى مزيد من الحوارات والمناقشات بين الزملاء حيال الحلول الممكنة والفوائد المحتملة للتغيير. ونتيجة لذلك، تقلل هذه القدرة من المقاومة تجاه التغيير بين الزملاء، وتعزز التعاون وتبادل الأفكار بين المعلمين، سواء كانوا مؤيدين للتغيير أم مقاومين له.

إلى جانب ذلك، تعتبر مهارة الثقافة الإعلامية دعماً كبيراً للمعلمين في تخطي الصعوبات التي تواجه عملية التغيير. فهي تمنح المعلمين القدرة على جمع وتقييم المعلومات من مصادر موثوقة، مما يعزز قدرتهم على التمييز بين الحقائق والمعلومات الخاطئة، وبالتالي اتخاذ قرارات أكثر دقة في بيئتهم التعليمية وتحديد العقبات المحتملة. بالإضافة إلى ذلك، تمكنهم تلك المهارة من استخدام الأدوات التقنية بشكل مبتكر، مثل منصات التواصل الاجتماعي وتطبيقات التعلم عن بعد، لتعزيز التواصل وتبادل الأفكار والمعرفة مع زملائهم. والمعلمون الذين يتقنون مهارة الثقافة الإعلامية يمكنهم إنتاج محتوى إعلامي تعليمي مبتكر يعزز فعالِة العملية التعليمية ويسهم في عملية التغيير. أيضاً، فهم المعلمين للرسائل الإعلانية الغامضة يُسهّل عليهم فهم رسائل التغيير والتحليل العميق للتحديات والفرص المحتملة.

والمعلمون القادرون على القيادة وتحمل المسؤولية يتميزون بقدرتهم على تخطي العقبات وجعل التغيير حقيقة في البيئة التعليمية. يعتمدون على رؤية محددة لهذا التغيير، مما يسهل اقناع زملائهم بأهمية هذا التغيير وتجاوز الصعوبات بفعالِة. بالإضافة إلى ذلك، يمتلكون القدرة على تحليل الوضع الحالي وتحديد العقبات المحتملة، وتقديم حلول إبداعية وإنشاء استراتيجيات واضحة للتعامل معها وتجاوزها، مع متابعة وتقييم دوري لفعالِة هذه الحلول وضبطها حسب الحاجة. ويمكنهم أيضًا تقديم الدعم والإرشاد لزملائهم خلال فترات التغيير، مما يعزز قدرتهم على التكيف ومواجهة التحديات المحتملة.

4. إسهامات مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، الثقافة المعلوماتية، الثقافة الإعلامية، والقيادة والمسؤولية في تنمية مجال تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى لدى معلمي المدارس الثانوية:

مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات تلعب دوراً مهماً في تطوير المعلمين لتحقيق أهداف التغيير القصيرة المدى. تمكن هذه المهارة المعلمين من تقدير وضع المدرسة الحالي واستخلاص الخطوات

الرئيسية لتحقيق تلك الأهداف المحددة. كما تمكنهم من تقييم عملية التغيير والتعرف على العقبات المحتملة ووضع الخطط لتجاوزها من خلال التحليل والعمل على حلول فعّالة لها.

كما أنها تمكن المعلمين من تحديد نقاط القوة والضعف في أهداف التغيير قصيرة المدى، ما يُسهم في وضع الخطوات اللازمة لتحقيق النتائج المطلوبة. كما تُعزِّز هذه المهارة إعداد مؤشرات لتحقيق تلك الأهداف واستخدامها لتقييم التقدم وضبط الخطط وفقًا للتحديات المتوقعة. ويستفيد المعلمون من تلك المهارات في تحليل العوامل المؤثرة في النجاح، مما يُشجع زملاءهم ويرفع معنوياتهم، ويُستخدم النجاح السابق كحافز لتحقيق الأهداف المستقبلية.

وبفضل مهارة الثقافة المعلوماتية يمتلك المعلمين القدرة على تحليل التحديات وتحديد الطرق المثلى لتحقيق أهدافهم التعليمية القصيرة المدى. يُمكنهم الاستفادة من التكنولوجيا والأدوات الحديثة لوضع استراتيجيات وخطط محكمة تضمن نجاح تحقيق أهدافهم. بالإضافة إلى ذلك، يُمكنهم تبادل الخبرات والمعرفة مع زملائهم، مما يعزز التعاون ويسهم في تقييم مدى نجاح الأهداف المدرسية المشتركة والاحتفاء بالإنجازات.

إلى جانب ذلك، تمكن مهارة الثقافة الإعلامية المعلمين من دعم تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى عبر جمع البيانات الحيوية والمعلومات الأساسية لدعم الضرورة الملحة للتغيير، وبتحليل الوضع الحالي، يستطيع المعلمون توجيه زملائهم نحو الأولويات التي يجب تطويرها، كما يمكنهم توضيح خطوات تحقيق تلك الأهداف بشكل ملهم عبر استخدام وسائط الإعلام المتنوعة مثل الفيديوهات التعليمية والعروض التقديمية، كما أن تبادل الخبرات والموارد الإعلامية مع الزملاء تعزز روح التعاون لتحقيق تلك الأهداف، وبإمكانهم أيضًا تقديم التوجيه والدعم لزملائهم في استخدام وسائط الإعلام والتقنيات، مما يعزز قدرتهم على تصميم محتوى إعلامي يحتفي بالإنجازات ويدفع نحو المزيد من التحسين والنجاحات.

وبفضل مهارة القيادة والمسؤولية، يُمكن للمعلمين تحقيق أهداف التغيير القصيرة المدى بكفاءة حيث إن هؤلاء المعلمين يتميزون بالقدرة على توجيه زملائهم نحو الأهداف المحددة وتحديد الخطوات الضرورية لتحقيقها بوضوح. كما انهم يعملون على تفسير تلك الخطوات بشكل واضح وتفصيلي، ويُقدمون الدعم والإشراف خلال التنفيذ، ويستخدمون مؤشرات واضحة لقياس التقدم وضمان الوصول إلى الأهداف بجودة عالٍة وفي الوقت المحدد. ولتعزيز النجاحات، يُظهرون التقدير ويحتفلون بها، سواء من خلال رسائل التقدير الشفهية أم الكتابية خلال الاجتماعات أم الاتصالات الأخرى.

5. إسهامات مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، الثقافة المعلوماتية، الثقافة الإعلامية، والقيادة والمسؤولية في تنمية مجال تعزيز النجاحات لدى معلمي المدارس الثانوية:

تسهم مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات في تطوير مجال تعزيز النجاحات عبر فهم أنماط الأخطاء في عملية التغيير التعليمي واستراتيجيات تصحيحها، وفهم أسباب النجاحات الصغيرة المحققة خلال هذه العملية. تلك المهارة تمكن من تحليل العوامل التي أدت إلى تحقيق النجاحات الصغيرة وتفصيل العوامل المساهمة في ذلك، كما تستخدم هذه النجاحات كنقطة انطلاق لاستكشاف طرق تحقيق نجاحات أكبر أو تطبيقها في سياقات أو مشاكل مختلفة. هذه المهارة أيضًا تساعد في تقييم الأساليب التي أدت إلى تحقيق النجاحات الصغيرة وتطوير استراتيجيات أفضل لتعزيزها وتوسيع نطاقها، وتشجع على البحث المستمر عن فرص التعلم والتحسين من خلال تحليل العمليات والنجاحات الصغيرة لتحديد الطرق التي يمكن تطويرها وتحسينها.

كما أن المعلمين الذين يتقنون مهارة الثقافة المعلوماتية يسهمون في تعزيز النجاحات الصغيرة في عملية التغيير من خلال تحليل البيانات والمعلومات البسيطة لاتخاذ قرارات أفضل وتحقيق تحسينات ملموسة.، فهم يتميزون بالقدرة على البحث والتحليل، مما يساعدهم على استخدام التكنولوجيا بشكل مبتكر لتحسين النجاحات التعليمية وتعزيز العملية التعليمية، ويستخدمون فهمهم العميق لأنواع الأخطاء واستراتيجيات تصحيحها لتحويل الأخطاء إلى فرص للتعلم والتحسين المستمر، كما يستخدمون مهاراتهم في توجيه وإرشاد، زملائهم نحو المصادر الموثوقة، وأخيرًا، يسهمون في تشارك الموارد والمعرفة بفعالِة، مما يعزز التعاون والتطوير المستمر في بيئة التعلم.

أما المعلمون الذين يتمتعون بمهارة الثقافة الإعلامية يمكنهم الاستفادة من استخدام الوسائط المتعددة في التعليم مثل الصور والفيديوهات كوسيلة للتعليم البديل، وتصميم وإنتاج منتجات إعلامية تحول الأفكار التعليمية إلى منتجات إعلامية مبتكرة تعزز تجربة التعلم والتعليم. يمكنهم أيضًا فهم أنواع الأخطاء وتطبيق استراتيجيات تصحيحها بشكل ناجح، وتحويل تلك الأخطاء إلى فرص للتعلم والتطور، ولديهم القدرة على فهم الإعلانات غير مفهومة وتنقيتها بطرق تعزز الفهم والتواصل الفعّال، بالإضافة إلى قدرتهم على تطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة تعكس فهمهم العميق للثقافة الإعلامية وتعزز التجربة التعليمية.

المعلمون الذين يتقنون مهارة القيادة والمسؤولية يمكنهم توجيه الزملاء وإرشادهم نحو الفهم الشامل لرؤية المدرسة ويلهمون زملاءهم إلى تحقيق أهدافها، كما يستخدمون مهاراتهم في فهم أنماط الأخطاء واستراتيجيات تصحيحها، وتحويل الأخطاء إلى فرص للتعلم، بالإضافة إلى عرض وتبني استراتيجيات تصحيح الأخطاء وتشجيع النقاش حول تطبيقها في سياق التغيير التعليمي، مما يُعزز

التطوير المهني للمعلمين وبالتالي يرفع من جودة العملية التعليمية، إضافة إلى قدرتهم على التخطيط والتنظيم، هؤلاء المعلمون لديهم القدرة على تحفيز زملائهم وتوجيههم نحو تحقيق النجاحات ويساعدونهم في اكتساب مهارات تحديد الأولويات اللازمة لتحقيق النجاح في بيئة التعلم المتغيرة.

إجمالاً، مهارات القرن الحادي والعشرين تشكل قاعدة أساسية لنشر ثقافة التغيير في المدارس الثانوية، فتمكن المعلمين من إدراك أهمية التغيير والتوجه نحوه، ونشر رؤية التغيير وإزالة العقبات، مما يتيح لهم تحقيق أهداف التغيير القصيرة المدى وتعزيز النجاحات. هذه المهارات تشمل الاصغاء الفعّال، التواصل الشخصي، توسيع دائرة المعرفة، وتطبيق التكنولوجيا الحديثة، بالإضافة إلى تحليل العقبات وتقديم الحلول الإبداعية، وتحفيز التفكير المبتكر وتعزيز العمل الجماعي. ومن خلال فهم أسباب المقاومة، وتطبيق الإجراءات الاستباقية، والتحليل المستمر، يُمكن للمعلمين تحليل النجاحات الصغيرة واستخدامها كنقطة انطلاق لنجاحات أكبر، مع توظيف الاستراتيجيات الفعّالة والتعلم المستمر. هذه المهارات تدعم أيضًا تحسين مهارات التواصل وجودة الحياة الشخصية، وتشجيع الابتكار والتعاون، واستخدام التكنولوجيا لتحقيق الأهداف ومشاركة الإنجازات، مما يُسهم في تحديد وتحقيق الأولويات وتطوير رؤى مدرسية فاعلة، ويدفع نحو الإصلاح والتحسين المستمر في بيئة التعليم.

المهارات الحديثة في القرن الحادي والعشرين تنمي ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية في الناصرة في ضوء نموذج كوتر، حيث إنها تدعم إيجاد شعور بأهمية التغيير ونشر رؤية التغيير وإزالة العوائق، وتؤدي إلى تحقيق أهداف التغيير وتعزيز النجاحات عبر مجموعة متنوعة من المهارات، من استخدام التكنولوجيا والتواصل الفعّال إلى تحليل العقبات وتشجيع الابتكار، مما يدعم التعلم المستمر ويسهم في تطوير الرؤى المدرسية وتحقيق أهدافها.

6.5 التوصيات

في ضوء النتائج، أوصت الباحثة بما يأتي:

- تطبيق البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة.
- إجراء دراسة في أهم أسباب مقاومة المعلمين للتغيير في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وسُبل التغلب عليها.

- عقد دورات تدريبية للمعلمين من حمل درجة البكالوريوس لتنمية مهارة الثقافة المعلوماتية، وتنمية ثقافة نشر رؤية التغيير، وإزالة العوائق أمام عملية التغيير، وتحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى.
- عقد دورات تدريبية لتحسين استعداد المعلمين الذين سيُعِدون جيل المستقبل بمهارات القرن الحادي والعشرين، لضمان تنمية تفكير إبداعي مثمر يؤمّن للطلبة فرصة للتعلم والحصول على وظيفة مناسبة توفر لهم الاستقرار المالي والرفاهية.
- استخدام مهارات الثقافة الإعلامية كأداة تعليمية أساسية يعتمد عليها المعلم في عملية تدريس المواد التعليمية في الفصول الدراسية.

7.5 المقترحات

في ضوء النتائج، تقترح الباحثة إجراء دراسات حول موضوعي مهارات القرن الحادي والعشرين وثقافة التغيير، مثل:

- بحوث ودراسات مماثلة للدراسة الحالية في مدارس أخرى وبيئات مختلفة وفئات دراسية مستهدفة أخرى مثل مديري المدارس، والمستشارين، والمركزين.
- إجراء دراسة مقارنة بين الطلبة المعلمين والمعلمين في الخدمة بموضوع الدراسة الحالية.

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربيّة

أبو سويرح، أحمد. (2009). *برنامج تدريبي قائم على التصميم التعليمي في ضوء الاحتياجات التدريبية لتنمية بعض المهارات التكنولوجية لدى معلمي التكنولوجيا* [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية]. قاعدة المنظومة للرسائل الجامعية.

أبو عجوة، عبد الله. (2018). *القيادة الابتكارية ودورها في الحد من مقاومة التغيير التنظيمي* [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية]. قاعدة معلومات دار المنظومة. https://search.mandumah.com/Record/1014313/Details

أبو غالي، سمر. (2019). *القيادة الملهمة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في المحافظات الجنوبية بفلسطين وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي للمعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.

أبو هاشم، محمد. (2004). *سيكولوجية المهارات*. مكتبة زهراء الشرق.

أحمد، مصطفى. (2021). تنمية ثقافة التغيير التربوي في المدارس الثانوية العامة بمصر مدخلا لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة: دراسة اثنوجرافية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، *15(1)*، 369-467. (https://search.mandumah.com/Record/1230366)

إدريس، ثابت. (2002). *المدخل الحديث في الإدارة العامة*. الدار الجامعية.

اسليماني، محمد. (2022). واقع إدارة التغيير التنظيمي وأثرها على أداء المؤسسة الاقتصادية: دراسة حالة الجزائرية للمياه وحدة المدية. *مجلة ريحان للنشر العلمي*، (19)، 80-97. (https://search.mandumah.com/Record/1239365/Description)

الأغا، إحسان، والأستاذ، محمود. (2002). *تصميم البحث التربوي* (*ط*.4). مطبعة الرنتيسي.

باشري، نفيسة، مدكور، فوزي، وفهمي، رباب. (2017). *السلوك التنظيمي*. جامعة القاهرة.

بربخ، فرحان. (2012). *إدارة التغيير وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية*. دار أُسامة للنشر والتوزيع.

البسيوني، محمد. (2021). برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات قائم على التنمية المستدامة ومهارات القرن الحادي والعشرين وأثره على تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذهم. *مجلة كلية التربية*، (36)، 429-466. (https://search.mandumah.com/Record/1179439)

بطاح، أحمد، والطعاني، حسن. (2016). *الإدارة التربوية- رؤية معاصرة*. دار الفكر.

البلوي، عواطف، والبلوى، عائشة. (2019). تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك. *رابطة التربويين العرب*، (107)، 387-433. (https://search.mandumah.com/Record/952846)

بني حمدان، حنان. (2018). *استراتيجيات إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر المعلمين* [رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية]. قاعدة معلومات دار المنظومة. https://search.mandumah.com/Record/916254

بوعلاق، نوال، وسعيدي، يحيى. (2014). دمج ثقافة التغيير في عملية تطوير القيادة الإدارية. *مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية*، (11)، 181-196. https://search.mandumah.com/Record/849116/Details

بومزايد، إبراهيم، خياري، زهية، وهوام، جمعة. (2004، نوفمبر 30 وديسمبر 1). *مهارات التميز الإداري في إدارة التغيير* [عرض ورقة]. المنتدى الوطني الثاني للمؤسسات: تسيير التغيير في المؤسسة الاقتصادية عنابة، الجزائر.

بيرز، سو. (2014). *تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين: أدوات عمل* (محمد الجيوسي، مُترجم). مكتب التربية العربي لدول الخليج. (العمل الأصلي نشر سنة 2011).

التائب، سليمة. (2020). دور تربوي مقترح لجامعة مصراته لتعزيز التربية التحررية في ظل ثقافة التغيير استنادا إلى أفكار "باولو فريري". *مجلة كلية الآداب*، (16)، 109-130. (https://search.mandumah.com/Record/1239343/Details)

التركاوي، خير الله. (2014، أكتوبر 1-22). *واقع ثقافة التغيير في الجامعات الليبية دراسة ميدانية على عمدا ورؤساء الأقسام في جامعة عمر المختار* [عرض ورقة]. المؤتمر الدولي العلمي حول إدارة التغيير في عالم متغير، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية – رماح، عمان، الأردن. https://search.mandumah.com/Record/642222

ترلينج، بيرني، وتشارلز، فادل. (2013). *مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا* (بدر الصالح، مُترجم). مكتبة الملك فهد الوطنية. (العمل الأصلي نشر سنة 2009).

التميمي، نوف. (2012). المؤسسات التربوية بين ثقافة التغيير وتغيير الثقافة مدارس "تطوير" نموذجا. *مجلة كلية التربية*، *3*(36)، 500-575. https://search.mandumah.com/Record/470039

الثبيتي، خالد. (2018). قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء نموذج كوتر للتغيير. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية النفسية*، *10*(1)، 161-209. https://search.mandumah.com/Record/946935

الثبيتي، عبد الله. (2023). التحديات التي تواجه قيادة التغيير في المدارس الثانوية بمحافظة القويعية من وجهة نظر مديري المدارس. *رابطة التربويين العرب*، *147*، 286-312. https://search.mandumah.com/Record/1396331/Details

الثبيتي، ياسر. (2017). متطلبات قيادة التغيير التنظيمي بالمدارس الثانوية في محافظة الطائف. *مجلة القراءة والمعرفة*، (184)، 173-208. search.mandumah.com/Record/776447

جابر، سميح. (2015). *دليل إعداد البرامج والمواد التدريبية*. المركز العربي لتنمية الموارد البشرية.

جمال الدين، نادية. (2020). التعلُّم الوجداني الاجتماعي ضرورة لاكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين ولجودة الحياة في مجتمع المعرفة. *بحوث في التربية النوعية*، (37)، 65-89.. https://search.mandumah.com/Record/1089102/Details

الجهني، نعيم، القحطاني، شايع، مرسي، مرفت، والشملان، خالد. (2018). *نماذج معاصرة في القيادة*. مكتبة القانون والاقتصاد.

الجهني، ياسين. (2019). مدى استعداد المدارس الثانوية وقيادتها في المملكة العربية السعودية للتحول نحو القيادة التحويلية: دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية*، *3*(182)، 803-847. https://jsrep.journals.ekb.eg/article_70198.html

جيان، ليو، روي، وي، تشنغ، ليو، مان، شي، بينيان، زو، تان، كريس، وخيا، ليو. (2015). *التعليم من أجل المستقبل: التجربة العالمية لتطوير مهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين*. وايز، ومؤسسة قطر. https://www.wise-qatar.org/app/uploads/2019/04/wise_research21st_century_skills_chinese_ar.pdf

الحارثي، عبد الرحمن. (2020). آليات تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج الإعداد التربوي للمعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة التربوية*، (72)، 9-50. https://search.mandumah.com/Record/1039230/Details

الحارون، شيماء. (2016). فعالِة تضمين كفايات الثقافة الإعلامية في تدريس مادة العلوم لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، *19* (6)، 65-99. https://search.mandumah.com/Record/795842

حجازين، هشام. (2011). الدور الاجتماعي لمدير المدرسة الثانوية بمحافظة البلقاء وعلاقته بالثقافة التنظيمية في ضوء مباد ئ الجودة. *مجلة التربية*، *3*(145)، 595-634. https://search.mandumah.com/Record/196461/Details

الحربي، بدر. (2020). برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب كلية التربية - جامعة حائل. *الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، (42)، 225-260. https://search.mandumah.com/Record/1115005/Details

الحربي، عبد الله، والجبر، جبر. (2016). وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في محافظة الرس بمهارات المتعلمين للقرن الحادي والعشرين. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، *5*(5)، 24-38. https://search.mandumah.com/Record/844472

الحريري، رافده. (2011). *إدارة التغيير في المؤسسات التربوية*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الحريري، رافده. (2020). مهارات القرن الحادي والعشرين. *International Journal of Pedagogical Innovations*، *8*(1)، 70-90. https://journal.uob.edu.bh/bitstream/handle/123456789/3797/4.pdf?sequence=1

حريم، حسين. (2004). *السلوك التنظيمي*. دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

حريم، حسين. (2009). *إدارة المنظمات: منظور كلي* (ط.2). دار الحامد.

حسن، شيماء. (2015). تطوير منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين. *مجلة كلية التربية*. (18)، 345-297.
https://search.mandumah.com/Record/718693/Details

الحسيان، محمد. (2021). درجة ممارسة إدارة التغيير لدى القيادات المدرسية وعلاقتها بالثقافة المدرسية بمدارس التربية الخاصة بدولة الكويت. *العلوم التربوية، 29*(2)، 281-313.
search.mandumah.com/Record/1177198

حفني، مها. (2015، أغسطس). *مهارات معلم القرن ال 21*. المؤتمر العلمي الرابع والعشرون: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر. https://search.mandumah.com/Record/739430

حلاق، بطرس. (2020). *القيادة الإدارية*. الجامعة الافتراضية السورية.
https://archive.org/details/20220311_20220311_0109

حمدي، ريم، والسالم، وفاء. (2023). دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، (19)، 171-217.
https://search.mandumah.com/Record/1394603/Details

حمزة، هناء. (2020). *قيادة التغيير لدى مديرات رياض الأطفال الخاصة وعلاقتها بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمات في محافظة العاصمة عمان* [رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
https://search.mandumah.com/Record/1129808

الحميري، باسم. (2009). *التدريب الفعال منهجي وتطبيقي*. دار الحامد للنشر والتوزيع.

الحيالي، إنعام. (2015). *إدارة التغيير في منظمات الأعمال*. مركز الكتاب الأكاديمي.

الخالدي، موسى، وكشك، وائل. (2020). دراسة نقدية وإثرائية لمناهج العلوم والرياضيات الفلسطينية الجديدة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، *44*(3)، 268-293. search.mandumah.com/Record/1092118/Descriptio

خصاونة، عاكف. (2011). *إدارة الإبداع والابتكار في منظمات الأعمال*. دار الحامد للنشر والتوزيع.

الخصبة، خولة. (2022). *تحليل محتوى كتاب اللغة الانجليزية للصف السابع الأساسي في ضوء مهارات القرن 21* [رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط]. قاعدة معلومات دار المنظومة. https://search.mandumah.com/Record/1327606

خضير، عباس. (2015). *منحنى النظم جيرلاش آيلي أنموذجًا*. الجامعة المستنصرية- كلية التربية الاساسية.

خضير، نبراس، وباسم، جاسم. (2020). مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (58)، 418-434. search.mandumah.com/Record/1084180

خليل، هبة. (2019). استخدام الصف المقلوب في تنمية بعض مهارات القرن الواحد والعشرين في مادة الأحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية*، (28)، 582-616. https://search.mandumah.com/Record/1029193

خميس، ساما. (2018). مهارات القرن ال 21: إطار عمل للتعليم من أجل المستقبل. *مجلة الطفولة والتنمية*، *9*(31)، 149-163. https://search.mandumah.com/Record/905398

خميس، محمد. (2006). *تكنولوجيات إنتاج مصادر التعلم*. مكتبة دار السحاب للنشر والتوزيع.

دحلان، عمر. (2020). مهارات القرن الحادي والعشرين المضمنة في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *11*(32)، 121- https://search.mandumah.com/Record/1126921/Description.134

دودين، أحمد. (2020). *إدارة التغيير والتطوير التنظيمي*. دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.

ذياب، لطيفة. (2023). *مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية مهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها بالحذاقة التدريسية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس المفتوحة. https://dspace.alquds.edu/handle/20.500.12213/9003

راصع حميد. (2021، ديسمبر 20-21). *الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في مدارس إب*. المؤتمر العلمي الثاني لطلبة الدراسات العليا في الجامعات اليمنية، اليمن.

رزق، محمد. (2022). *درجة ممارسة القيادة الملهمة لدى مديري المدارس في لواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين* [رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط]. قاعدة معلومات دار المنظومة. https://search.mandumah.com/Record/1327818

الروقي، راشد. (2018). تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات الاستماع الناقد المناسبة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط. *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، (201)، 285-325. https://search.mandumah.com/Record/899567

الرومي، صالح. (2012). *واقع ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض* [*رسالة ماجستير غير منشورة*]. *جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*.

ريماوي، سمر. (2023). *واقع إدارة التغيير لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المديرين والمعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس.

زامل، مجدي. (2016). الأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات القرن الحادي وعشرين وسُبل تفعيلها في محافظة نابلس. *مجلة جامعة الخليل للبحوث - العلوم الإنسانية، 11* (2)، 124-156. https://search.mandumah.com/Record/1042883/Details

الزعبير، إبراهيم. (2011). *إدارة التغيير الأسس والمنطلقات الفكرية*. دار الجامعة الجديدة.

زغدودي، أميرة. (2019). *دور القيادة الإدارية في تنمية الثقافة التنظيمية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة 8 ماي 54 قالمة. http://dspace.univ-guelma.dz:8080/xmlui/handle/123456789/4421

الزهراني، أحمد. (2012). *معلم القرن الحادي والعشرين*. وزارة التعليم السعودية، (211)، 39-73. https://search.mandumah.com/Record/425041

الزهراني، عتيق، الدعيس، رقية، وعيسى، كوسبي. (2020، نوفمبر 11-12). *واقع مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمدينة الدمام* [عرض ورقة]. *المؤتمر التربوي الدولي الثاني للدراسات التربوية والنفسية: التربية ومستجدات العصر- نحو تربية أكثر ابداعا، 2*، 389-405، كوالالمبور، ماليزيا.

الزهراني، مستورة. (2017). المعوقات التي تواجه قائدات المدارس في ممارسة قيادة التغيير في المدارس المتوسطة بجدة. *مجلة الإدارة التربوية، 4*(16)، 389-491. https://search.mandumah.com/Record/919526

الزيود، سحر. (2017). *درجة ممارسة إدارة التغيير وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء* [رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية]. قاعدة معلومات دار المنظومة. (https://search.mandumah.com/Record/950521/Details)

سبحي، نسرين. (2016). مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية، 1*(1)، 9-44. https://search.mandumah.com/Record/939827/Details

السعود، راتب. (2012). *القيادة التربوية (مفاهيم وافاق)*. دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

السعود، راتب، والشوابكة، زينب. (2012، نوفمبر 6-8). *مقاومة التغيير في المنظمات التربوية* [عرض ورقة]. مؤتمر فيلادلفيا الدولي السابع عشر ثقافة التغيير: الأبعاد الفكرية والعوامل والتمثلات، جامعة فيلادلفيا كلية الآداب والفنون.

السكارنة، بلال. (2009). *التطوير التنظيمي والإداري*. دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

السكارنه، بلال. (2011). *تصميم البرامج التدريبية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سكر، ناجي، وحمدان، سوسن. (2021). درجة ممارسة مقرري اللجان المدرسية في مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين للجدرات الإدارية في ضوء نموذج كوتر للتغيير وسُبل تحسينها. *المجلة العربية للتربية النوعية*، (19)، 277-338. https://search.mandumah.com/Record/1159015

السلوادي، حسن. (2008). الثقافة والتغيير في العالمين العربي والإسلامي: تحديات وفرص. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية*، (14)، 169-197. (https://search.mandumah.com/Record/97940/Details)

سيد، إيمان. (2015، مايو). *دور التعليم الثانوي في تنمية ثقافة التغيير في ضوء الهوية الثقافية: دراسة ميدانية*. المؤتمر الثالث. جامعة أسيوط، مصر. https://search.mandumah.com/Record/907776

الشراكة من أجل القرن الحادي والعشرين. (2017). دليل تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين (وحدة التنمية المهنية، مُترجم). المركز التربوي للتطوير والتنمية المهنية. (العمل الأصلي نشر سنة 2008). (https://ecpd.ksu.edu.sa/ar/Tran-liter-Prof-Dev-Series)

الشرعة، عطا الله. (2014). *إدارة العملية التدريبية النظرية والتطبيق*. دار الحامد للنشر. https://archive.org/details/20220106_20220106_0911/page/n5/mode/2up

شريتح، رنا. (2022). *درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم* [رسالة ماجستير]. جامعة الخليل. http://dspace.hebron.edu:80/xmlui/handle/123456789/1074

شريف، السيد. (2014). ثقافة الجودة في إدارة رياض الأطفال وتطبيقاتها. دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

شريف، شريف، والزبيدي، سامي. (2019). درجة ممارسة إدارة التغيير وعلاقتها بمستوى الإبداع الإداري لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة من وجهة نظر المعلمين. *المجلة التربوية*، *67*، 459-498. https://search.mandumah.com/Record/990269

شلبي، نوال. (2014). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، *3*(10)، 1-33. search.mandumah.com/Record/843254

الشمراني، سعاد. (2023). تقويم منهج اللغة الانجليزية للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير مقترحة قائمة على مهارات القرن الحادي والعشرين. *رابطة التربويين العرب*، *147*، 47-82. https://search.mandumah.com/Record/1396262/Details

الشمراني، صالحة. (2020). أثر استخدام استراتيجية التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *رابطة التربويين العرب*، (124)، 151-170. https://search.mandumah.com/Record/1083195/Details

الشهراني، محمد. (2022). أثر قيادة التغيير على الثقافة التنظيمية لدى قادة المدارس بمحافظة بيشة. *رابطة التربويين العرب*، (143)، 137-168. https://search.mandumah.com/Record/1296035

صدقي، سرية، و حسن، دينا. (2009، أبريل). *دور مهارات القرن الحادي والعشرين كاستراتيجية فعالة في خلق فرص عمل*. المؤتمر العلمي السنوي - العربي الرابع - الدولي الأول: الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالٍ النوعي في مصر والعالم العربي - الواقع والمأمول، *1*، 510-542. جامعة المنصورة - كلية التربية النوعية، مصر. https://search.mandumah.com/Record/43832

صيام، رسلان. (2017). *فاعلية برنامج القيادة من أجل المستقبل وعلاقته بقيادة التغيير لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظة غزّة* [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الصيرفي، محمد. (2006). *القيادة الإدارية والإبداعية*. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

طاري، نسرين. (2019). الثقافة التنظيمية في إدارة التغيير. *مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية، 1*(4)، 322-298.

طعيمة، رشدي. (2004). قضية للمناقشة: شبابنا العربي بين ثقافة التغيير وتغيير الثقافة. *جمعية الثقافة من أجل التنمية، 5*(11)، 2-6.

طناش، سلامة، وأريج، الكبيسي. (2018). واقع قيادة التغيير في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين. *مجلة دراسات العلوم التربوية، 45*(4)، *1*، 662-682.

الطنبور، براءة. (2018). *الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في العاصمة عمّان وعلاقته بإدارة التغيير ومقاومته* [رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الطوخي، هيثم، وعبد الغني، نسرين. (2017). تنمية الثقافة التربوية للمعلم لمواجهة تحولات القرن الحادي والعشرين. *العلوم التربوية، 25*(3)، 152-196. https://search.mandumah.com/Record/883228/Details

العتيبي، ريم. (2020). واقع مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم من وجهة نظر المعلمات. *مجلة القراءة والمعرفة*، (20)، 323-354. https://dx.doi.org/10.21608/mrk.2020.138183

العدواني، خالد، الصلاحي، عبد السلام، والفقيه، نجاة. (2022). مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية من وجهة نظرهم. *مجلة الأندلس للعلوم الانسانية والاجتماعية*، (59)، 162-194. https://search.mandumah.com/Record/1308335

العصيمي، تركي. (2013). *واقع ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المشرفين التربويين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

عطوي، جودت. (2014). الإدارة المدرسية- مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية (*ط*.8). دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العطيات، محمد. (2006). *إدارة التغيير والتحديات العصرية للمدير: رؤية معاصرة لمدير القرن الحادي والعشرين*. دار الحامد للنشر والتوزيع.

عطية، عيسى. (2019). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بإدارة التغيير المدرسي. *مجلة القلعة*، (12)، 278-292. https://search.mandumah.com/Record/1076684/Details

علي، إيمان. (2021). المناهج الدراسية ومهارات القرن الحادي والعشر ين. *العلوم التربوية*. (29)، 123-140. https://search.mandumah.com/Record/1178967/Details

عليوة، السيد. (2001). تنمية المهارات القيادية للمديرين الجدد. مجموعة النيل العربية طباعة نشر توزيع.

عليوة، السيد. (2005). إدارة التغيير ومواجهة الأزمات. دار الأمين للنشر والتوزيع والطباعة.

عماد الدين، منى. (2002). *تقويم فاعلية برنامج تطوير الادارة المدرسية في اعداد مدير المدرسة في الاردن لقيادة التغيير*. 1-372. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. https://search.mandumah.com/Record/584715/Details

عماد الدين، منى. (2003). *إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير: النمط القيادي المنشود لتحقيق التعايش الفاعل في القرن 21*. مركز الكتاب الأكاديمي.

العمايرة، رشا. (2017). *طرق إعداد البرامج التدريبية وتأهيل المتدربين*. دار الراية للنشر والتوزيع.

العمري، صالحة. (2019). دور المشرفات التربويات في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الصفوف الأولية وأثر ذلك على تحقيق رؤية 2030 بمدينة جدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *3*(3)، 27-49. https://search.mandumah.com/Record/1036281/Details

العميان، محمود. (2004). *السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال*. دار وائل للنشر والتوزيع.

عويضة، السيد. (2020). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التدريس التبادلي في تنمية التفكير الناقد والقدرة على حل المشكلات لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية*، *80*، 1043-1144. https://search.mandumah.com/Record/1091409/Details

الغامدي، تركي. (2011). *متطلبات القيادة التربوية في عصر المعرفة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

الغامدي، ماجد. (2016). مدى توافر كفايات إدارة التغيير لدى قادة مدارس أنموذج تطوير بمحافظة جدة من وجهة نظر معلميها. *مجلة التربية*، *2*(168)، 505-552. https://search.mandumah.com/Record/778591

غانم، تفيدة. (2016، سبتمبر). *برنامج تدريبي مقترح في كفايات معلم القرن الحادي والعشرين قائم على الاحتياجات التدريبية المعاصرة لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية وأثره في تنمية بعض الكفايات المعرفية لديهم*. المؤتمر الدولي الأول: توجهات استراتيجية في التعليم - تحديات المستقبل. جامعة عين شمس، القاهرة، مصر. https://search.mandumah.com/Record/805524/Details

غانم، لميس، والزكي، أحمد. (2023). ثقافة التغيير لدى مديري مؤسسات رياض الأطفال في محافظة دمياط في ضوء مدخل الإبداع الإداري دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية بدمياط، 85*، 152-181. https://search.mandumah.com/Record/1407116/Details

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 في العلوم التربوية*، *47*(2)، 427-466. https://doi.org/10.21608/jfees.2023.312234

الفراني، سوزان. (2020). *القيادة الملهمة وعلاقتها بمستوى ضغوط العمل لدى العاملين الإداريين في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأقصى.

فريج، أماني. (2018). رؤية مقترحة لكفايات طالب كلية التربية الفنية في ضوء مهارات القرن ال 21. *المجلة العلمية لجمعية إمسيا التربية عن طريق الفن، 13* (14)، 262-291.

فريري، باولو. (2007). *التعليم من أجل الوعي الناقد* (عمار حامد، مُترجِم). الدار المصرية اللبنانية. (العمل الأصلي نشر سنة 1974).

الفهيد، عبد الله. (2021). تقويم الأنشطة التعليمية لمقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة كلية التربية، 37*(5)، 196-250.

الفوزان، خليل. (2015). *تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الجميلة في ضوء مهارات الحياة اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

فيلاسنور، باولا. (2018). مهارة تنمية المهارات. *مدونات البنك الدولي*. https://blogs.worldbank.org/ar/voices/developmenttalk/skill-developing-skills

القحطاني، محمد. (2019). واقع تطبيق مديري المدارس الثانوية لإدارة التغيير في محافظتي حوطة بني تميم والحريق. *مجلة كلية التربية، 19*(4)، 311-376. search.mandumah.com/Record/1041122

القرواني، خالد. (2016). درجة تأثير ممارسة إدارة التغيير في الجامعات الفلسطينية في شمال الضفة الغربية على الرضا الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 14*(4)، 13-62.

القعاقعة، عمر. (2023). *مهارات القرن الحادي والعشرين المتضمنة في كتب الأرض والبيئة ودرجة ممارسة المعلمين لها بالأردن* [رسالة دكتوراه، جامعة مؤتة] قاعدة معلومات دار المنظومة. https://search.mandumah.com/Record/1362547

كبور، منال. (2022). إدارة التغيير لضمان الجودة في الإشراف على بحوث التخرج الجامعية: تجربة " الملف 2016-2017" بجامعة باتنة 1. *المجلة الدولية للاتصال الاجتماعي*، *9*(2)، 551-566. https://search.mandumah.com/Record/1282422

الكحلوت، عماد. (2016). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات إعداد الاختبارات النفسية وتطبيقها وتفسير نتائجها لدى الطلبة المرشدين النفسيين والتربويين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *4*(14)، 133-172. https://search.mandumah.com/Record/755243/Details

كوتر، جون، وآخرون. (2016). عن القيادة. (داوود القرنة، مُترجِم). مكتبة العبيكان.

اللوزي، موسى. (2002). *التنمية الإدارية: المفاهيم، الأسس، التطبيقات*. دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

ماجيلكرست، باربرا، مايرز، كيت، وريد، جين. (2008). *المدرسة الذكية* (خالد العامري، مُترجِم). دار الفاروق للاستثمارات الثقافية. (العمل الأصلي نشر سنة 2004).

ماكيث، جون، ومورتيمور، بيتر. (2009). *كيف ترفع وتحسن من كفاءة المدرسة؟* (خالد العامري، مُترجِم). دار الفاروق للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر سنة 2001).

المتحمي، محمد. (2021). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات معلم القرن الحادي والعشرين. مجلة تربويات رياضيات، *24*(5)، 219-277. https://search.mandumah.com/Record/1155003

متولي، شادية. (2019). برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في ضوء أهداف التنمية المهنية المستدامة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمي الدراسات الاجتماعية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (111)، 216-311. https://search.mandumah.com/Record/971773

محمد، أحمد، محمد، مروة، وعبد العزيز، مروة. (2017). قيادة التغيير مدخل لضمان جودة التعليم الجامعي. *جمعية الثقافة من أجل التنمية*، *18*(118)، 171-202. https://search.mandumah.com/Record/870391/Details

محمد، كريمة. (2018). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، *21*(8)، 81-129. https://search.mandumah.com/Record/918010/Details

محمد، نور. (2013). *أثر مقاومة التغيير على أداء العاملين: دراسة مقارنة بين آراء المعلمين في المدارس الحكومية والخاصة في مملكة البحرين* [رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

المزين، سليمان. (2021). درجة توظيف مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزّة لأدوات التغيير العشر. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *12*(37)، 234-242.

المصري، منذر، الجمني، محمد، الغساني، أحمد، وبدوي، أبو بكر. (2010). *التعليم للريادة في الدول العربية: مشروع مشترك بين اليونسكو ومؤسسة سترات ريال البريطانية*. مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية-بيروت. https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/docs/EPE_Component_One_ARABIC_March_2011.pdf

مصطفى، سارة. (2021). برنامج تدريبي لمعلمي مدارس الدمج قائم على المنهج الجديد 2.0 وأثره في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لديهم. *مجلة الطفولة والتربية، 13*(46)، 327-396. https://search.mandumah.com/Record/1154045

المطيري، فهد. (2020). مقترحات تطبيق إدارة التغيير التنظيمي بالمدارس الثانوية بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية، *3*(4)، 43-87.

المقدادي، محمود، والشرفات، صالح. (2014). مقاومة المعلمين للتغيير أسبابها وطرق التقليل منها من وجهة نظر معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم لمنطقة قصبة المفرق في الأردن. *مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*، (12)، 65-79. https://search.mandumah.com/Record/629847

ملحم، أماني. (2017). *درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا ودرجة امتلاك الطلبة لتلك المهارات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة. (2013). *تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم في خمس دول عربية: تحليل مقارن لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والجاهزية الإلكترونية في المدارس في مصر والأردن وعمان وفلسطين وقطر*. مكتبة دبي الرقمية. http://www.ddl.mbrf.ae/book/3170707

موسى، خالدة، والقطاونة، يحيى. (2022). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال اضطراب طيف التوحد في نابلس. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *13*(39)، 87-98. https://search.mandumah.com/Record/1300365

نوادري، فريدة. (2022). ثقافة التغيير في المؤسسة الجزائرية- التصور والواقع المأمول. *مجلة الاقتصاد الصناعي*، *12*(1)، 662-677.

هوبرمان، مخائيل. (1974). كيف يحدث التغيير في التربية: مدخل إلى دراسة التجديد التربوي (أنطوان خوري، مُترجِم). *التربية الجديدة*، *1*(2)، 113-141. (العمل الأصلي نشر سنة 1973).

وحدة التربية المهنية. (2017). دليل تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين. *ترجمة: وحدة التنمية المهنية*. (وحدة التنمية المهنية جامعة الملك سعود، المترجمون) المركز التربوي للتطوير والتنمية المهنية. جرى الاسترداد من https://ecpd.ksu.edu.sa/ar/Tran-liter-Prof-Dev-Series

ويثرو، فرانك، ماركس، جاري، ولونج، هارفي. (2008). *إعداد المدارس ونظم التعليم للقرن الحادي والعشرين* (نوفل محمد، مُترجِم). الدار المصرية اللبنانية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abu-Asbah, K. (2007). *The Arab education system in Israel: Dilemmas of a national minority*. Florscheim Institute.

Alhaib, E., & Alsandi, A. (2023). Leading Change in Universities and Its Impact on Improving the Educational *Process. Science, Technology & Public Policy*.*7*(1), 21-25.

Armstrong, M. (2009). *Armstrong's Handbook of Management and Leadership: A guide to managing for results*. *2nd edirion*, Kogan Page.

Armstrong, M., & Taylor, S. (2023). *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice: A Guide to the Theory and Practice of People Management*. *16th edition*. Kogan Page.

Atasoy, R. (2020). The Relationship Between School Principals' Leadership Styles, School Culture and Organizational Change'. *International Journal of Progressive Education, 16*(5), 256-274. https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.277.16

Baird, F. M. (2018). *The effect of John Kotter's of theory on implementation of professional learning communities and the preceptions of secondary teachers in a public school setting*. [Unpublished Doctoral dissertation]. Concordia University Irvine.

Beers, S. Z. (2011). *21st Century Skills: Preparing Students for their Future*. STEM. http://cosee.umaine. edu/ files/coseeos/21st_century_skills.pdf

Boe, C. (2013). *Have 21st Century Skills Made Their Way to the University -Cassroom? A Study to Examine the Extent to which 21st Century Skills are being Incorporated into the Academic Programs at a small, Private, Church-Related University*. [Unpublished Doctoral dissertation]. Gardner-Webb University.

Burner, T. (2018). Why is educational change so difficult and how can we make it more effective? *Forskning & Forandring, 1(1)*, 122-134.

Carmeli, A. (2005). The relationship between organizational culture and withdrawal intentions and behavior. *International Journal of Manpower.26*(2), 177-195.

Cooper, K. S., Stanulis, R. N., Brondyk, S. K., Hamilton, E. R., Macaluso, M., & Meier, J. A. (2016). The teacher leadership process: Attempting change within embedded systems. *Springer Science+Business Media Dordrecht, 17*, 85-113. https://doi.org/10.1007/s10833-015-9262-4

Dede, C. (2009). Comparing Frameworks for 21st Century Skills. *Harvard Graduate School of Education*, 1-22. https://www.dpsgs.org/pdf/Comparing_Frameworks_for.pdf

El Hage, F., & Maroun, U. (2020). Change management in Higher Education: a New Perspective. *Lebanese Science Journal. 21*(2), 178-203. https://www.researchgate.net/publication/348995471_Change_management_in_Higher_Education_a_New_Perspective

Fadel, C. (2008). 21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy. *Global Lead, Education Cisco Systems, Inc, OECD/CERI*. https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf

Fisher, G. (2000). Lifelong Learning- more than training. *Journal of Interactive Learning Research, 11*(3), 265-294.

Fleming, K., & Millar, C. (2019). Leadership capacity in an era of change: the new-normal leader. *Journal of Organizational Change Management*, *32*(3), 310-319. https://doi.org/10.1108/JOCM-05-2019-492

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Gerlach, V., Ely, D., & Melnick , R. (1980). T*eaching and media: a systematic approach* (2d ed.). Prentice Hall.

Good, C. (1973). *Dictionary of education*. *3d ed.* McGraw-Hill.

Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2015). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer Nature.

Harpaz, Y. (2014). *Teaching and Learning in a Community of Thinking.* Springer Nature.

Harpaz, Y. (2020). *Educational Design in Six Steps: A Strategic and Practical Scaffold* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003018919

https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422665.pdf

https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1304353.pdf

https://www.oecd.org/site/educeri21st/40554299.pdf

Kaufman, E. k., Mitra, s., Anderson, J. C., Coartney, J. S., & Cash, C. S. (2020). Leading Collaborative Change in an Educational Organization. *Journal of Leadership Education,19*(4), 56-66. https:// doi: DOI: 10.12806/V19/I4/R5

Kay, K. (2010). Enriching Minds for the 21st Century. Leading Edge anthology on 21st century skills. *Solution Tree Press*. https://innovationlabs.com/plsd/resources/kenkay.pdf

Kotter, J, P. (2012). *Leading Change: With a new Preface by the Author*. Harvard Business Press.

Kotter, J. P. (1996). *Leading Change*. Harvard Business Press

Lamb, S., Maire, Q., & Doecke, E. (2017). *Key Skills for the 21st Century: an evidence-based review*. Victoria University. https://vuir.vu.edu.au/35865/1/Key-Skills-for-the-21st-Century-Analytical-Report.pdf

Litz, D., Hourani, R. B., & scott, S. (2020). Leadership challenges in an educational program at a UAE juvenile detention center: A contextual analysis. *International Journal of Educational Development 76*. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102193

Mabaso, B. (2017). *Twenty- First century skills development in rural school learners* [Unpublished Master thesis]. University of Cape Town. http://hdl.handle.net/11427/25645

MacGilchrist, B., Reed, J., & Myers, K. (2004). *The Intelligent School* (2d ed.). Sage Publications Ltd. https://us.sagepub.com/en-us/nam/the-intelligent-school/book224901

Madden, J., Wilks, J., Maoine, M., Loader, N., & Robinson, N. (2012). Journeying together: understanding the process of teacher change and the impacts on student learning. journal of Educational Administration, *40*(2), 19-36.

Magnusdottir, K. H. (2018). Implementing Strategy Using the Kotter 8- Step Change Process: A Case Study in a Large Consultancy Firm in Iceland [Unpublished Master thesis]. Reykjavík University

Mei Kin, T., Abdull Kareem, O., Nordin, M. S., & Waibing, K. (2017). *Principal change leadership competencies and teacher attitudes toward change: the mediating effects of teacher change beliefs. International Journal of Leadership in Education 21*(4), 427-446. https://doi:DOI:10.1080/13603124.2016.1272719

Metiri Group, & NCRET. (2002). *EnGauge 21st Century skills: Literacy in the digital age*. https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED463753/pdf/ERIC-ED463753.pdf

Miller, R. (2009). *Developing 21st Century Skills Through the Use of Student Personal Learning Networks*. Northcentral University.

Nordin, E. (2014). Communicating Organizational Change: Strategies for Communicating Change. *The Clute Institute International Academic Conference*.

Nordin, E.J. (2014). Communicating Organizational Change: Strategies For Communicating Change.

OECD. (2005). *21st Century Learning Research, Innovation and Policy: Directions from recent OECD analyses*. OECD/CERI International Conference.

Ongardwanich, N., Kanjanawasee, S., & Tuipae, C. (2015). Development of 21st Century Skill Scales as Perceived by Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 191*, 737-741. https://doi.org/10.1016/j.

Onia, S. I. (2022). Using Kotter's theory to lead change at University of Khartoum: A qualitative study. *Journal of social studies, 18*(2), 265-278. https://doi:10.21831/iss.v18i2.51098

Parra, Y. (2013). 21st Century Skills and the English Foreign Language Classroom: A Call for More Awareness in Colombia. *Gist Education and Learning Research Journal, 7*, 190-208. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2367524

partnership for 21st Century Learning [P21]. (2008). *21st Century Skills, Education & Competitiveness.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519337.pdf

Partnership for 21st Century Skills. (2009). *P21 Framework Definitions*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf

Petersen, G. J. (1998, April, 13-17). *Demonstrated Actions of Instructional Leaders: A Case Study of Five Superintendents* [Paper presentation]. the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Pheeraphan, N. (2013). Enhancement of the 21st Century Skills for Thai Higher Education by Integration of ICT in Classroom. *Procedia - Social and Behavioral science*s, *103*, 365-373. https://doi:10.1016/j.sbspro.2013.10.346

Ravitz, J., Hixson, N., English, M., & Mergendoller, J. (2012, April). Using project based learning to teach 21st Century Skills: Findings from a statewide initiative [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, BC.

remakelearning.org. (2016). *DEMYSTIFYING LEARNING FRAMEWORKS: THE P21 FRAMEWORK.* https://remakelearning.org/stories/demystifying-learning-frameworks-the-p21-framework/

Robinson, k., & Aronica, L. (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. Penguin Publishing Group

Sharma, M. (2017). Teacher in a Digital Era. *Global Journals Inc, 17*(3). https://globaljournals.org/GJCST_Volume17/2-Teacher-in-a-Digital-Era.pdf

Ted Talk. (2006, February). *Sir Ken Robinson: Do Schools Kill Creativity?* [Video]. youtube.
https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity/transcript

The 21st Century Skills portion of enGauge reprinted in this brochure was written for NCREL by Cheryl Lemke, Metiri Group

The Partnership for 21st Century Skills. (2009). *Professional Development: A 21st Century Skills Implementation Guide*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519459.pdf

Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J.-M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., Vinchon, F., El Hayek, S., Augereau-Landais, M., Mourey, F., Feybesse, C., Sundquist, D., Lubart, T. (2023). Creativity, Critical Thinking, Communication, and Collaboration: Assessment, Certification, and Promotion of 21st Century Skills for the Future of Work and Education. *Journal of Intelligence*, *11*(3), 1-32. https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054

Tibbs, H. (2011). Changing Cultural values and the transition to sustainability. *Journal of Futures Studies,15*(3), 13-32.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21 st Century Sills: learning for life in our times. jossey-Bass.

Turhan, G. M., & Demirci, l. A. (2021). What Are the 21st- Century Skills for Pre-service Science and Mathematics Teachers: Discussion in the Context of Defined 21st-Century Skills and Education Curricula. Journal of Educational Issues, *7*(1), 92-112.

Wallin, J. (2003). Improving school effectiveness. *Journal School Effectiveness Article, 23*(1), 61-72.

Wright, E., & Lee, M. (2014). Developing skills for youth in the 21st century: The role of elite International Baccalaureate Diploma Programme schools in China. *International Review of Education*. *60*, 199-216. https://www.jstor.org/stable/24636723

Zhao, Y. (2011). Students as change partners: A proposal for educational change in the age of globalization. Journal of Educational Change.*12*(2), 267-279.

الملحقات

ملحق (1): الاستبانة بصورتها الأوّليّة

الجامعة العربيّة الأمريكيّة
كلّيّة الدّراسات العليا

الموضوع: تحكيم أداتي الدراسة بصورتهما الأوّليّة
الأستاذ/ الدكتور/ة..... حفظكم الله
تحية طيبة وبعد:

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة المحكم.....الفاضل
تحية طيبة وبعد،
تقوم الباحثة بدراسة عنوانها (**برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة في ضوء نموذج كوتر**) وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية – الجامعة العربية الأمريكية.
ولأغراض هذه الدراسة قامت الباحثة بتطوير الاستبانة المرفقة لقياس درجة الامتلاك وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا).

ولكونكم تمتلكون المقدرة والمعرفة العلمية فإن الباحثة تضع بين أيديكم هذه الاستبانة في صورتها الأولية راجية منكم التكرم بقراءة فقراتها وتحكيمها من حيث:

- مدى انتماء الفقرة للمجال الذي تندرج تحته، وملاءمتها لموضوع الدراسة.
- شمولية المجال الواحد، ووضوح الفقرات وسلامتها العلمية واللغوية.
- إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسباً.
- أية ملاحظات أو اقتراحات أخرى ترونها مناسبة.

وسيكون لآرائكم وتوجيهاتكم الأثر الكبير في تطوير الأداة وإخراجها بصورة ملائمة.

اسم المحكم	التخصص	الجامعة

شاكرةً لكم تعاونكم واهتمامكم مع خالص احترامي وتقديري.

الباحثة
ميسون سليمان محمد أبو أسعد

حضرات معلمي المدارس الثانوية المحترمين

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان **برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة في ضوء نموذج كوتر**، ولهذا قامت الباحثة ببناء استبانة لقياس درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين وثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير، وتكونت من ثلاثة أقسام، القسم الأول ويحتوي على الخصائص الديمغرافية للمعلمين، والقسم الثاني على محور مهارات القرن الحادي والعشرين والقسم الثالث على محور نموذج كوتر لثقافة التغيير.

أرجو من حضراتكم قراءة العبارات بدقة والإجابة عليها، وستعامل البيانات بسرية تامة وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

مع جزيل الشكر والعرفان

الباحثة

ميسون سليمان محمد أبو أسعد

يتكون المقياس من ثلاثة أقسام:

القسم الأول: البيانات الشخصية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس (اللقب الأول) ☐ ماجستير (اللقب الثاني) ☐ دكتوراه (اللقب الثالث)

سنوات الخبرة: ☐ أقل من 10 سنوات ☐ من 10 إلى أقل من 20 سنة ☐ 20 سنة فأكثر

القسم الثاني: درجة امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين

يرجى **وضع اشارة (√) في المربع الذي يقابل درجة امتلاكك لمهارات القرن الحادي والعشرين**

1. فئة مهارات التعلم والإبداع

مهارة التفكير الناقد وحل المشكلة

رقم العبارة	العبارة	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظة أخرى
1	لديّ القدرة على تحديد المشكلات وتحليلها			
2	لديّ القدرة على العثور على المعلومات المتعلقة بالمشكلة			
3	لديّ القدرة على تقييم المعلومات والأفكار			
4	لديّ القدرة على اتخاذ القرارات بناءً على التحليل والتقييم والمعلومات المتوفرة			
5	لديّ القدرة على إيجاد حلول جديدة / فريدة للمشكلات			
6	لديّ القدرة على حل المشكلات بالتعاون والتواصل مع الآخرين			
7	لديّ القدرة على وضع الخطط لحل المشكلات والمهام المطلوبة لتنفيذها			
8	لديّ القدرة على التقويم الناقد للمعلومات			

مهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام

مهارة ثقافة الاتصالات

رقم العبارة	العبارة	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات أخرى
1	لديّ القدرة على التعبير عن الأفكار والمفاهيم			
2	لديّ القدرة على الاستماع بانتباه واهتمام للطرف الاخر			

3	لديّ القدرة على التواصل غير اللفظي من خلال لغة الجسد			
4	لديّ القدرة على استخدام الكلام للتواصل مع الآخرين			
5	لديّ القدرة على التعامل مع الآخرين باحترام وتقبل الاختلافات الثقافية والفكرية			
6	لديّ القدرة على التعامل في المواقف الصعبة			
7	لديّ القدرة على التواصل أثناء المناقشات والحوارات			

مهارة الثقافة المعلوماتية

رقم العبارة	العبارة	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات أخرى
1	لديّ القدرة لاستخدام محركات البحث للعثور على المعلومات			
2	لديّ القدرة على إدارة المعلومات المجمعة			
3	أستطيع أن أحدد مدى موثوقية المعلومات المتاحة			
4	لديّ القدرة على تحديد ماهية المعلومات اللازمة لحل مشكلة ما			
5	لديّ القدرة لاستخدم المعلومات المتاحة لحل المشكلات المستجدة			
6	أحترم حقوق ملكية مؤلفي المعلومات المتاحة			

مهارة الثقافة الإعلامية

رقم العبارة	العبارة	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات أخرى
1	أحلل المحتوى الإعلامي (وسائل التواصل الاجتماعي، المواقع الإلكترونية، التطبيقات الهاتفية وغيرها) المطلوب بشكل نقدي			
2	أستطيع أن أحول الأفكار إلى منتجات إعلامية			
3	لديّ القدرة على استخدام الأدوات والتقنيات الجديدة			
4	لديّ القدرة أن أفهم الأنواع المختلفة من الوسائط الإعلامية وكيفية عملها وتأثيرها على المجتمع			
5	لديّ القدرة على تحليل المحتوى الإعلامي وتقييمه من حيث المصداقية والموضوعية والإيجابيات والسلبيات			
6	لديّ القدرة على تحليل الإعلانات غير المفهومة			
7	لديّ القدرة على إنتاج المحتوى الإعلامي الجيد (كتابة/ تصوير و ...إلخ)			

مهارة التعاون والعمل في فريق

رقم العبارة	العبارة	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات أخرى
1	لديّ القدرة على تبادل المعلومات والأفكار مع أعضاء الفريق			
2	لديّ القدرة على مشاركة أعضاء الفريق في حل المشكلات واتخاذ القرارات			
3	لديّ القدرة على التأقلم مع المستجدات التي تواجه الفريق خلال العمل			
4	لديّ القدرة على النظر إلى الأمور بإيجابية لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجه الفريق			
5	لديّ القدرة على احترام أعضاء الفريق			
6	لديّ القدرة على التعاون مع الآخرين لتحقيق أهداف مشتركة			
7	أشارك المعلومات المتاحة مع الآخرين			

مهارة الابتكار والإبداع

رقم العبارة	العبارة	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات أخرى
1	لديّ القدرة على إيجاد أفكار جديدة مبتكرة			
2	لدي القدرة على تحفيز الآخرين لتطوير الأفكار/الحلول المبتكرة			
3	لديّ القدرة لتطوير الأفكار من خلال الاستماع لآراء الآخرين			
4	لديّ القدرة على تجريب الحلول المبتكرة للأفكار			
5	لديّ القدرة على تسويق الأفكار والحلول المبتكرة			
6	لديّ القدرة على تطوير مهارتي المتعلقة بالابتكار والإبداع			

2. فئة مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات

مهارة المرونة والتكيف والتفاعل الاجتماعي

رقم العبارة	العبارة	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات أخرى
1	لديّ القدرة على تطوير مهاراتي لتتلائم مع المتغيرات المتلاحقة في بيئة العمل			
2	لديّ القدرة على تعديل الخطط القائمة حسب المتغيرات المتوقعة أو غير المتوقعة			
3	لديّ القدرة على التعامل مع الضغوط والمواقف الصعبة بحكمة وصبر			
4	لديّ القدرة على التفكير الإيجابي			
5	لديّ القدرة على البحث عن الحلول والفرص الجديدة			
6	لديّ القدرة على فهم اللغات المختلفة والثقافات والعادات والتقاليد الأخرى			
7	لديّ القدرة على التفاعل مع الآخرين باختلاف ثقافاتهم			
8	لديّ القدرة على التفاوض مع الآخرين للبحث عن حلول للمشكلات المختلفة			

مهارة القيادة والمسؤولية

رقم العبارة	العبارة	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات أخرى
.1	لديّ القدرة على المساهمة في صياغة رؤية المدرسة			
.2	لديّ القدرة على التخطيط لتحقيق رؤية المدرسة			
.3	لديّ القدرة على إرشاد الآخرين وتوجيههم			
.4	لديّ القدرة على إلهام الآخرين وتحفيزهم للعمل على تحقيق الأهداف			
.5	لديّ القدرة على تطوير الذات باستمرار			
.6	لديّ القدرة على التفكير الاستراتيجي			
.7	لديّ القدرة لوضع الحلول للتغلب على المشكلات			
.8	لديّ القدرة على إدارة الوقت لتحديد الأوليات والتخطيط والتنظيم بطريقة مناسبة			
.9	لديّ القدرة على اتخاذ القرارات بناءً على المعطيات المتاحة			
.10	لديّ القدرة على التقييم الذاتي لتطوير الأداء في المستقبل			
.11	لديّ القدرة على العمل بشكل مستقل			

القسم الثالث: درجة امتلاك ثقافة التغيير

يرجى وضع اشارة (√) أمام العبارة التي تمثل درجة امتلاكك لثقافة التغيير

المجال الأول: إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته

رقم العبارة	العبارة	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات أخرى
1	أحدد التهديدات المحتملة وآثارها السلبية التي قد تواجهني عند السعي لتحقيق أهدافي في العمل			
2	أشعر في الحاجة لحوارات مقنعة مع زملائي حول التغيير			
3	أشعر أني بحاجة إلى اتخاذ خطوات تغيير تدريجية لمهنتي (مثل اكتساب مهارات جديدة، اكتشاف فرص التدريب...)			
4	أشعر أني بحاجة إلى تحسين جودة حياتي الشخصية (مثلا توسيع دائرة معارفي)			
5	أشعر أن سوق العمل لمهنتي يتطلب مهارات جديدة			
6	أشعر أني بحاجة أن أكون قادر على التعامل مع الطلاب من مختلف الخلفيات/الثقافات			
7	أشعر أني بحاجة أن أكون قادرا على تطوير مهارات الطلاب			
8	أشعر أني بحاجة إلى أن أحسن مهارات التواصل لديّ (مثل الاصغاء، الاتصال الشخصي...)			
9	أشعر أنه يمكنني تحسين ثقتي بنفسي من خلال التعلم من التحديات			
10	أشعر أني بحاجة إلى توظيف تقنيات التعلم الحديثة بمهنتي			

المجال الثاني: تشكيل مجموعة قيادية فاعلة ومؤثرة

رقم العبارة	العبارة	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات أخرى
.1	لدي خبرات ومهارات تمكنني من مجموعة قيادية فاعلة/ مؤثرة			
.2	لديّ القدرة في إدارة فريق لقيادة التغيير			
.3	لديّ القدرة للتفاعل مع أي فريق عمل من كافة التخصصات			
.4	لديّ القدرة على اختيار فريق العمل المناسب لإدارة التغيير			
.5	أستطيع أن أقنع من حولي بضرورة التغيير			
.6	لديّ القدرة على تحديد القدرات القيادية لدى فريق العمل			
.7	أستطيع أن أحدد المهام بشكل واضح ومحدد لكل عضو في المجموعة			
.8	لديّ القدرة على التخطيط الجيد			

المجال الثالث: صياغة رؤية واضحة للتغيير

رقم العبارة	العبارة	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات أخرى
.1	لديّ القدرة أن أشارك في تحديد مجالات التغيير			
.2	لديّ القدرة أن أبني استراتيجية لتنفيذ رؤية التغيير			
.3	لديّ القدرة أن أشارك في صياغة رؤية التغيير			
.4	لديّ القدرة أن أتنبأ الصعوبات المحتمل حدوثها أثناء عملية التغيير			
.5	لديّ القدرة أن أحدد المشكلة المطلوب حلها			
.6	لديّ القدرة أن أحدد النتائج التي يجب تحقيقها بعد إجراء التغيير			
.7	لديّ القدرة أن أحدد الموارد اللازمة لتنفيذ التغيير (موارد مالية، بشرية، تقنية، مادية)			

.8	لديّ القدرة أن أحدد المؤشرات المطلوب قياسها لتحديد مدى نجاح التغيير			
.9	لديّ القدرة أن أوضح الفوائد المتوقعة من تحقيق التغيير			
.10	أ لديّ القدرة أن أركز على الجوانب الإيجابية في رؤية التغيير			

المجال الرابع: نشر رؤية التغيير

رقم العبارة	العبارة	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات أخرى
.1	لديّ القدرة أن أجيب عن أي أسئلة/استفسارات خاصة برؤية التغيير			
.2	لديّ القدرة على وصف رؤية التغيير بطريقة يمكن لزملائي تنفيذها بسهولة			
.3	أستعين بمتطوعين من زملائي لنشر رؤية التغيير			
.4	أقوم باتباع رؤية التغيير على جميع جوانب العمل من التدريب إلى مراجعات الأداء			
.5	أتأكد من توافق رؤية التغيير مع القيم والأهداف الرئيسة للمدرسة			
.6	أتواصل مع الجهات المعنية من خلال وسائل الاتصال المختلفة (بريد إلكتروني، رسائل نصية، وسائل تواصل اجتماعي ...) لجذب دعم زملائي في العمل لرؤية التغيير المرجو تحقيقه			
.7	أشارك الأشخاص المؤثرين والمهتمين في الرؤية			
.8	أركز على الأثر الإيجابي المرتقب للتغيير على المدرسة			
.9	أستطيع القيام بإجراء التعديلات اللازمة بناء على النتائج إذا لزم الأمر			
.10	أستطيع أن اتواصل مع زملائي في العمل لتوضيح دورهم في تحقيق رؤية التغيير			

المجال الخامس: إزالة العوائق أمام عملية التغيير

رقم العبارة	العبارة	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات أخرى
.1	أستطيع أن أقلل من مقاومة المعلمين (زملائي في العمل) للتغيير من خلال الحوارات والمناقشات البناءة			
.2	أقوم بإجراءات استباقية لإزالة العقبات التي تنطوي عليها عملية التغيير			
.3	أراقب الأشخاص المقاومين للتغيير لأتمكن من مساعدتهم على تقبل التغيير			
.4	أعزز باستمرار روح التعاون بين زملائي في العمل خلال عملية التغيير			
.5	أشارك زملائي في العمل في صنع القرارات المتعلقة بالتغيير			
	أتأكد من استعداد زملائي لتنفيذ التغيير			
.6	أتدرب لتطوير المهارات والمعرفة اللازمة لتحقيق النجاح			
.7	أخطط بشكلٍ جيد لتنفيذ عملية التغيير			
.8	أقيّم نتائج عملية التغيير بشكلٍ مستمر			
.9	أحدد العوائق التي تمنع من إجراء التغيير الذي اريده			

المجال السادس: تحقيق نجاحات صغيرة (قصيرة المدى)

رقم العبارة	العبارة	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات أخرى
.1	أؤيد مكافأة الأشخاص الذين نجحوا في تحقيق أهداف العمل			
.2	لديّ القدرة على أن أركز أولًا على أهداف التغيير قصيرة المدى التي يمكن تحقيقها بجودة عالٍ			

.3	أشجع النجاحات الصغيرة باعتبارها مؤشرات على تحقيق النجاحات الكبيرة			
.4	أشجع المعلمين (زملائي في العمل) على الاستمرار والاندماج في عمليات التغيير			
.5	أضع أهداف قصيرة المدى حتى تحفز زملائي للعمل على تحقيق الأهداف طويلة المدى			
.6	أحتفل بالنجاحات الصغيرة التي أحققها			
.7	أعترف بالنجاحات الصغيرة بأنها إنجازات حقيقية			
.8	النجاحات الصغيرة تجعلني أستشرف نجاحات أكبر مستقبلية			
.9	أركز على الأوليات بناءً على الأهداف الأساسية للتغيير			
.10	أتابع المؤشرات التي تساعد على تحقيق النتائج الفورية/ الأهداف المرجوة			

المجال السابع: تعزيز النجاحات

رقم العبارة	العبارة	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات أخرى
.1	أرى أن النجاحات الصغيرة تصبح مع مرور الوقت نجاحات كبيرة			
.2	أؤمن أن التغيير الحقيقي يحتاج إلى وقت وجهد طويل الأمد			
.3	أعمل بسرعة على تصحيح الأخطاء التي وقعت أثناء عملية التغيير			
.4	لديّ القدرة على إجراء التحسينات بشكلٍ مستمر			
.5	أدعم النجاحات والإنجازات التي حققها زملائي في العمل (المعلمين)			
.6	أدعم الأفكار والأساليب الجدية في العمل من خلال الاستعانة بخبراء خارجيين			
.7	استمع لاقتراحات زملائي في العمل			
.8	أظهر الاهتمام والتقدير للأداء الجيد			
.9	النجاحات تحفزني على تحقيق المزيد من النجاحات			
.10	أنظر إلى الأخطاء والفشل كفرصة للتعلم والتحسين في المرات القادمة			

المجال الثامن: ترسيخ وتثبيت التغيير ضمن ثقافة المدرسة

رقم العبارة	العبارة	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات أخرى
.1	أتحدث بكل فرصة ممكنة مع زملائي في العمل (معلمين) عن قصص النجاح التي أحدثها التغيير			
.2	أشجع تطوير النتائج الجديدة التي أحدثها التغيير (عملية التغيير) بشكلٍ مستمر			
.3	أركز على ترسيخ وتثبيت ثقافة وقيم التغيير من خلال الاستمرار في نشرها داخل وخارج جدران المدرسة			
.4	أدعم مدارس أخرى للقيام بعمليات التغيير			
.5	أعمل على دمج التغيرات التي تمت في نظم وسياسات وممارسات العمل			
.6	أحرص على المشاركة في اجتماعات بصورة منتظمة يجرى من خلالها مناقشة إنجازات التغيير التي جرى تحقيقها			
.7	أواصل في الحفاظ على التغيير وضمان استمراريته			
.8	أعزز علاقاتي بين زملائي في العمل			
.9	استمر في التدرب على تعلم المهارات الجديدة			
.10	استمر في استخدام الأدوات الجديدة المطلوبة في عملية التغيير			

ملحق (2): الاستبانة بصورتها النهائيّة

الجامعة العربيّة الأمريكيّة
كلّيّة الدّراسات العليا

استبانة للرأي

حضرات معلمي المدارس الثانوية المحترمين

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان **برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة في ضوء نموذج كوتر**، ولهذا قامت الباحثة ببناء استبانة لقياس درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية في الناصرة لمهارات القرن الحادي والعشرين وثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر للتغيير، وتكونت من ثلاثة أقسام، القسم الأول ويحتوي على الخصائص الديمغرافية للمعلمين، والقسم الثاني على محور مهارات القرن الحادي والعشرين والقسم الثالث على محور نموذج كوتر لثقافة التغيير.

أرجو من حضراتكم قراءة العبارات بدقة والإجابة عليها، وستعامل البيانات بسرية تامة وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

مع جزيل الشكر والعرفان

الباحثة
ميسون سليمان محمد أبو أسعد

يتكون المقياس من ثلاثة أقسام:

القسم الأول: <u>البيانات الشخصية:</u>

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس (اللقب الأول) ☐ ماجستير (اللقب الثاني) ☐ دكتوراه (اللقب الثالث)

سنوات الخبرة: ☐ أقل من 10 سنوات ☐ من 10 إلى أقل من 20 سنة ☐ 20 سنة فأكثر

القسم الثاني: <u>درجة امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين</u>

<u>يرجى وضع اشارة (√) في المربع الذي يقابل درجة امتلاكك لمهارات القرن الحادي والعشرين</u>

1. <u>فئة مهارات التعلم والإبداع</u>

<u>مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات</u>

رقم العبارة	العبارة	درجة الامتلاك				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
.1	لديّ القدرة على تحديد المشكلات وتحليلها					
.2	لديّ القدرة على العثور على المعلومات المتعلقة بالمشكلة					
.3	لديّ القدرة على تقييم المعلومات والأفكار					
.4	لديّ القدرة على اتخاذ القرارات بناءً على التحليل والتقييم والمعلومات المتوفرة					

.5	لديّ القدرة على إيجاد حلول جديدة / فريدة للمشكلات					
.6	لديّ القدرة على حل المشكلات بالتعاون والتواصل مع الآخرين					
.7	لديّ القدرة على وضع الخطط لحل المشكلات والمهام المطلوبة لتنفيذها					
.8	لديّ القدرة على التقويم الناقد للمعلومات					

مهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام

مهارة ثقافة الاتصالات

رقم العبارة	العبارة	درجة الامتلاك				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
.1	لديّ القدرة على التعبير عن الأفكار والمفاهيم					
.2	لديّ القدرة على الاستماع بانتباه واهتمام للطرف الاخر					
.3	لديّ القدرة على التواصل غير اللفظي من خلال لغة الجسد					
.4	لديّ القدرة على استخدام الكلام للتواصل مع الآخرين					
.5	لديّ القدرة على التعامل مع الآخرين باحترام وتقبل الاختلافات الثقافية والفكرية					
.6	لديّ القدرة على التعامل في المواقف الصعبة					
.7	لديّ القدرة على التواصل أثناء المناقشات والحوارات					

مهارة الثقافة المعلوماتية

رقم العبارة	العبارة	درجة الامتلاك				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
.1	لديّ القدرة لاستخدام محركات البحث للعثور على المعلومات					
.2	لديّ القدرة على إدارة المعلومات المجمعة					
.3	أستطيع أن أحدد مدى موثوقية المعلومات المتاحة					
.4	لديّ القدرة على تحديد ماهية المعلومات اللازمة لحل مشكلة ما					
.5	لديّ القدرة لاستخدم المعلومات المتاحة لحل المشكلات المستجدة					
.6	أحترم حقوق ملكية مؤلفي المعلومات المتاحة					

مهارة الثقافة الإعلامية

رقم العبارة	العبارة	درجة الامتلاك				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
.1	أحلل المحتوى الإعلامي (وسائل التواصل الاجتماعي، المواقع الإلكترونية، التطبيقات الهاتفية وغيرها) المطلوب بشكل نقدي					
.2	أستطيع أن أحول الأفكار إلى منتجات إعلامية					
.3	لديّ القدرة على استخدام الأدوات والتقنيات الجديدة					
.4	لديّ القدرة أن أفهم الأنواع المختلفة من الوسائط الإعلامية وكيفية عملها وتأثيرها على المجتمع					
.5	لديّ القدرة على تحليل المحتوى الإعلامي وتقييمه من حيث المصداقية والموضوعية والإيجابيات والسلبيات					
.6	لديّ القدرة على تحليل الإعلانات غير المفهومة					
.7	لديّ القدرة على إنتاج المحتوى الإعلامي الجيد (كتابة/ تصوير و ...إلخ)					

مهارة التعاون والعمل في فريق

رقم العبارة	العبارة	درجة الامتلاك				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
.1	لديّ القدرة على تبادل المعلومات والأفكار مع أعضاء الفريق					
.2	لديّ القدرة على مشاركة أعضاء الفريق في حل المشكلات واتخاذ القرارات					
.3	لديّ القدرة على التأقلم مع المستجدات التي تواجه الفريق خلال العمل					
.4	لديّ القدرة على النظر إلى الأمور بإيجابية لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجه الفريق					
.5	لديّ القدرة على احترام أعضاء الفريق					
.6	لديّ القدرة على التعاون مع الآخرين لتحقيق أهداف مشتركة					
.7	أشارك المعلومات المتاحة مع الآخرين					

مهارة الابتكار والإبداع

رقم العبارة	العبارة	درجة الامتلاك				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
.1	لديّ القدرة على إيجاد أفكار جديدة مبتكرة					
.2	لدي القدرة على تحفيز الآخرين لتطوير الأفكار/الحلول المبتكرة					
.3	لديّ القدرة لتطوير الأفكار من خلال الاستماع لآراء الآخرين					
.4	لديّ القدرة على تجريب الحلول المبتكرة للأفكار					
.5	لديّ القدرة على تسويق الأفكار والحلول المبتكرة					
.6	لديّ القدرة على تطوير مهارتي المتعلقة بالابتكار والإبداع					

2. فئة مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات

مهارة المرونة والتكيف والتفاعل الاجتماعي

رقم العبارة	العبارة	درجة الامتلاك				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
.1	لديّ القدرة على تطوير مهاراتي لتتلاءم مع المتغيرات المتلاحقة في بيئة العمل					
.2	لديّ القدرة على تعديل الخطط القائمة حسب المتغيرات المتوقعة أو غير المتوقعة					
.3	لديّ القدرة على التعامل مع الضغوط والمواقف الصعبة بحكمة وصبر					
.4	لديّ القدرة على التفكير الإيجابي					
.5	لديّ القدرة على البحث عن الحلول والفرص الجديدة					
.6	لديّ القدرة على فهم اللغات المختلفة والثقافات والعادات والتقاليد الأخرى					
.7	لديّ القدرة على التفاعل مع الآخرين باختلاف ثقافاتهم					
.8	لديّ القدرة على التفاوض مع الآخرين للبحث عن حلول للمشكلات المختلفة					

مهارة القيادة والمسؤولية

رقم العبارة	العبارة	درجة الامتلاك

		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
.12	لديّ القدرة على المساهمة في صياغة رؤية المدرسة					
.13	لديّ القدرة على التخطيط لتحقيق رؤية المدرسة					
.14	لديّ القدرة على إرشاد الآخرين وتوجيههم					
.15	لديّ القدرة على إلهام الآخرين وتحفيزهم للعمل على تحقيق الأهداف					
.16	لديّ القدرة على تطوير الذات باستمرار					
.17	لديّ القدرة على التفكير الاستراتيجي					
.18	لديّ القدرة لوضع الحلول للتغلب على المشكلات					
.19	لديّ القدرة على إدارة الوقت لتحديد الأوليات والتخطيط والتنظيم بطريقة مناسبة					
.20	لديّ القدرة على اتخاذ القرارات بناءً على المعطيات المتاحة					
.21	لديّ القدرة على التقييم الذاتي لتطوير الأداء في المستقبل					
.22	لديّ القدرة على العمل بشكل مستقل					

القسم الثالث: درجة امتلاك ثقافة التغيير

يرجى وضع اشارة (√) أمام العبارة التي تمثل درجة امتلاكك لثقافة التغيير

المجال الأول: إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته

رقم العبارة	العبارة	درجة الامتلاك				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
.1	أحدد التهديدات المحتملة وآثارها السلبية التي قد تُواجهني عند السعي لتحقيق أهدافي في العمل					
.2	أشعر في الحاجة لحوارات مقنعة مع زملائي حول التغيير					
.3	أشعر أني بحاجة إلى اتخاذ خطوات تغيير تدريجية لمهنتي (مثل اكتساب مهارات جديدة، اكتشاف فرص التدريب...)					
.4	أشعر أني بحاجة إلى تحسين جودة حياتي الشخصية (مثلا توسيع دائرة معارفي)					
.5	أشعر أن سوق العمل لمهنتي يتطلب مهارات جديدة					
.6	أشعر أني بحاجة أن أكون قادر على التعامل مع الطلاب من مختلف الخلفيات/الثقافات					
.7	أشعر أني بحاجة أن أكون قادرا على تطوير مهارات الطلاب					
.8	أشعر أني بحاجة إلى أن أحسن مهارات التواصل لديّ (مثل الاصغاء، الاتصال الشخصي...)					
.9	أشعر أنه يمكنني تحسين تفكيري من خلال التعلم من التحديات					
.10	أشعر أني بحاجة إلى توظيف تقنيات التعلم الحديثة بمهنتي					

المجال الثاني: تشكيل مجموعة قيادية فاعلة ومؤثرة

رقم العبارة	العبارة	درجة الامتلاك				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
.9	لدي خبرات ومهارات تمكنني من مجموعة قيادية فاعلة/ مؤثرة					
.10	لديّ القدرة في إدارة فريق لقيادة التغيير					
.11	لديّ القدرة للتفاعل مع أي فريق عمل من كافة التخصصات					
.12	لديّ القدرة على اختيار فريق العمل المناسب لإدارة التغيير					

.13	أستطيع أن أقنع من حولي بضرورة التغيير					
.14	لديّ القدرة على تحديد القدرات القيادية لدى فريق العمل					
.15	أستطيع أن أحدد المهام بشكل واضح ومحدد لكل عضو في المجموعة					
.16	لديّ القدرة على التخطيط الجيد					

المجال الثالث: صياغة رؤية واضحة للتغيير

رقم العبارة	العبارة	درجة الامتلاك				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
.11	لديّ القدرة أن أشارك في تحديد مجالات التغيير					
.12	لديّ القدرة أن أبني استراتيجية لتنفيذ رؤية التغيير					
.13	لديّ القدرة أن أشارك في صياغة رؤية التغيير					
.14	لديّ القدرة أن أتنبأ الصعوبات المحتمل حدوثها أثناء عملية التغيير					
.15	لديّ القدرة أن أحدد المشكلة المطلوب حلها					
.16	لديّ القدرة أن أحدد النتائج التي يجب تحقيقها بعد إجراء التغيير					
.17	لديّ القدرة أن أحدد الموارد اللازمة لتنفيذ التغيير (موارد مالية، بشرية، تقنية، مادية)					
.18	لديّ القدرة أن أحدد المؤشرات المطلوب قياسها لتحديد مدى نجاح التغيير					
.19	لديّ القدرة أن أوضح الفوائد المتوقعة من تحقيق التغيير					
.20	أ لديّ القدرة أن أركز على الجوانب الإيجابية في رؤية التغيير					

المجال الرابع: نشر رؤية التغيير

رقم العبارة	العبارة	درجة الامتلاك				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
.11	لديّ القدرة أن أجيب عن أي أسئلة/استفسارات خاصة برؤية التغيير					
.12	لديّ القدرة على وصف رؤية التغيير بطريقة يمكن لزملائي تنفيذها بسهولة					
.13	أستعين بمتطوعين من زملائي لنشر رؤية التغيير					
.14	أقوم باتباع رؤية التغيير على جميع جوانب العمل من التدريب إلى مراجعات الأداء					
.15	أتأكد من توافق رؤية التغيير مع القيم والأهداف الرئيسة للمدرسة					
.16	أتواصل مع الجهات المعنية من خلال وسائل الاتصال المختلفة (بريد إلكتروني، رسائل نصية، وسائل تواصل اجتماعي ...) لجذب دعم زملائي في العمل لرؤية التغيير المرجو تحقيقه					
.17	أشارك الأشخاص المؤثرين والمهتمين في الرؤية					
.18	أركز على الأثر الإيجابي المرتقب للتغيير على المدرسة					
.19	أستطيع القيام بإجراء التعديلات اللازمة بناء على النتائج إذا لزم الأمر					
.20	أستطيع أن اتواصل مع زملائي في العمل لتوضيح دورهم في تحقيق رؤية التغيير					

المجال الخامس: إزالة العوائق أمام عملية التغيير

رقم العبارة	العبارة	درجة الامتلاك

		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
.1	أستطيع أن أقلل من مقاومة المعلمين (زملائي في العمل) للتغيير من خلال الحوارات والمناقشات البناءة					
.2	أقوم بإجراءات استباقية لإزالة العقبات التي تنطوي عليها عملية التغيير					
.3	أراقب الأشخاص المقاومين للتغيير لأتمكن من مساعدتهم على تقبل التغيير					
.4	أعزز باستمرار روح التعاون بين زملائي في العمل خلال عملية التغيير					
.5	أشارك زملائي في العمل في صنع القرارات المتعلقة بالتغيير					
.6	أتأكد من استعداد زملائي لتنفيذ التغيير					
.7	أتدرب لتطوير المهارات والمعرفة اللازمة لتحقيق النجاح					
.8	أخطط بشكلٍ جيد لتنفيذ عملية التغيير					
.9	أقيّم نتائج عملية التغيير بشكلٍ مستمر					
.10	أحدد العوائق التي تمنع من إجراء التغيير الذي اريده					

المجال السادس: تحقيق أهداف التغيير قصيرة المدى

رقم العبارة	العبارة	درجة الامتلاك				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
.11	أؤيد مكافأة الأشخاص الذين نجحوا في تحقيق أهداف العمل					
.12	لديّ القدرة على أن أركز أولًا على أهداف التغيير قصيرة المدى التي يمكن تحقيقها بجودة عالٍة					
.13	أشجع النجاحات الصغيرة باعتبارها مؤشرات على تحقيق النجاحات الكبيرة					
.14	أشجع المعلمين (زملائي في العمل) على الاستمرار والاندماج في عمليات التغيير					
.15	أضع أهداف قصيرة المدى حتى تحفز زملائي للعمل على تحقيق الأهداف طويلة المدى					
.16	أحتفل بالنجاحات الصغيرة التي أحققها					
.17	أعترف بالنجاحات الصغيرة بأنها إنجازات حقيقية					
.18	النجاحات الصغيرة تجعلني أستشرف نجاحات أكبر مستقبلية					
.19	أركز على الأوليات بناءً على الأهداف الأساسية للتغيير					
.20	أتابع المؤشرات التي تساعد على تحقيق النتائج المرغوبة					

المجال السابع: تعزيز النجاحات

رقم العبارة	العبارة	درجة الامتلاك				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
.11	أرى أن النجاحات الصغيرة تصبح مع مرور الوقت نجاحات كبيرة					
.12	أؤمن أن التغيير الحقيقي يحتاج إلى وقت وجهد طويل الأمد					
.13	أعمل بسرعة على تصحيح الأخطاء التي وقعت أثناء عملية التغيير					
.14	لديّ القدرة على إجراء التحسينات بشكلٍ مستمر					

.15	أدعم النجاحات والإنجازات التي حققها زملائي في العمل (المعلمين)					
.16	أدعم الأفكار والأساليب الجدية في العمل من خلال الاستعانة بخبراء خارجيين					
.17	استمع لاقتراحات زملائي في العمل					
.18	أظهر الاهتمام والتقدير للأداء الجيد					
.19	النجاحات تحفزني على تحقيق المزيد من النجاحات					
.20	أنظر إلى الأخطاء والفشل كفرصة للتعلم والتحسين في المرات القادمة					

المجال الثامن: ترسيخ وتثبيت التغيير ضمن ثقافة المدرسة

رقم العبارة	العبارة	درجة الامتلاك				
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
.11	أتحدث بكل فرصة ممكنة مع زملائي في العمل (معلمين) عن قصص النجاح التي أحدثها التغيير					
.12	أشجع تطوير النتائج الجديدة التي أحدثها التغيير (عملية التغيير) بشكلٍ مستمر					
.13	أركز على ترسيخ وتثبيت ثقافة وقيم التغيير من خلال الاستمرار في نشرها داخل وخارج جدران المدرسة					
.14	أدعم مدارس أخرى للقيام بعمليات التغيير					
.15	أعمل على دمج التغيرات التي تمت في نظم وسياسات وممارسات العمل					
.16	أحرص على المشاركة في اجتماعات بصورة منتظمة يجرى من خلالها مناقشة إنجازات التغيير التي جرى تحقيقها					
.17	أواصل في الحفاظ على التغيير وضمان استمراريته					
.18	أعزز علاقاتي بين زملائي في العمل					
.19	استمر في التدرب على تعلم المهارات الجديدة					
.20	استمر في استخدام الأدوات الجديدة المطلوبة في عملية التغيير					

ملحق (3): كتاب تسهيل مهمة

Ara6Ameñcan University

(Faculty of Graduate Studies

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

2024/1/15

الى من يهمه الأمر

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تُهديكم كلية الدراسات العُليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة الى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات الجامعة أن الطالبة **ميسون سليمان أبو اسعد** والتي تحمل الرقم الجامعي 202012800هي طالبة دكتوراه في برنامج ربوية وتعمل على أُطروحة الدكتوراه الخاصة بها بعنوان:

" برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية ثقافة التغيير لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في الناصرة في ضوء نموذج كوتر"، تحت إشراف الدكتور غسان سرحان. 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 أُعطيت هذه الرسالة بناءً على طلبها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد كلية الدراسات العليا

د. نوار قطب

ملحق (4) أسماء محكمي الاستبانة والبرنامج التدريبي المقترح

الاسم	التّخصّص	المؤسّسة التّعليميّة	الاستبانة	البرنامج التدريبي
أ.د. علي جبران	الإدارة التربوية	جامعة اليرموك	√	√
أ.د. منيرة الشرمان	الإدارة التربوية	جامعة اليرموك	√	√
أ.د. باسم الحوامدة	الإدارة التربوية	جامعة مؤتة	√	√
أ.د. مجدي الزامل	الإدارة التربوية	جامعة القدس المفتوحة	√	√
أ.د. تيسير أبو ساكور	الإدارة التربوية	جامعة القدس المفتوحة	√	√
أ.د. أحمد البطاح	الإدارة التربوية	الجامعة الأردنية	√	√
آ.د. خالد السرحان	الإدارة التربوية	الجامعة الأردنية	√	√
آ.د. خالد أبو عصبة	الإدارة التربوية	كلية بيت بيرن	√	

Abstract

The study aimed to build a proposed training program based on the skills of the twenty-first century to develop a culture of change among secondary public school teachers in Nazareth In the light of the Kotter model, the study used the descriptive and constructivist approaches, and a valid and reliable questionnaire with two sections (twenty-first century skills and the culture of change) to collect data, and applied to a random cluster sample consisting of (158) teachers out of a study population of (359) teachers, with a withdrawal rate of 44% of the study population. The study found that the fact that public secondary school teachers possess the skills of the twenty-first century came to a very large degree, and the skill of media culture was the least possessed, and the study found that the fact that teachers possess a culture of change came to a large degree, and was the lowest degree in the field of creating a sense of the need for change and its importance. The results of the study showed that there were no differences to the degree to which teachers possess the skills of the twenty-first century, and the culture of change according to gender, and there are differences in the fact that they possess the skill of information culture, and the fact that they possess the culture of spreading the vision of change, removing obstacles to the change process, and achieving short-term change goals according to the academic qualification in favor of master's holders and higher, and there are differences to the degree to which teachers possess critical thinking and problem-solving skills, leadership and responsibility, and the fact that they possess a culture of promoting successes according to years of experience, based on the results of Study A proposed training program has been designed as the main output of the current study. The study recommended the need to adopt the proposed training program to enhance the reality of possessing twenty-first century skills to develop a culture of change among school teachers in light of Kotter's model of change, and work to develop the proposed training program through its application, and provide feedback to measure its effectiveness and efficiency.

Keywords: Training program, twenty-first century skills, culture of change, Kotter model of change.