خصائص التغيير التربوي في مجالي الإدارة والإشراف التربوي في الأردن في الفترة ما بين (١٩٨٧-٢٠٠٢) ومدى إدراك القيادات الإدارية لها

بناء أنموذج للتطوير

إعداد
ابتسام متري القسوس

إشراف
الاستاذ الدكتور كمال دوّاني

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات منح درجة دكتوراه فلسفة في التربية ، تخصص إدراة تربوية

كلية الدراسات التربوية العليا
جامعة عمان العربية للدراسات العليا
تشرين الأول ، ٢٠٠٤

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة وعنوانها : خصائص التغيير التربوي في مجالي الإدارة والإشراف التربوي في الأردن في الفترة ما بين (١٩٨٧-٢٠٠٢) ومدى إدراك القيادات الإدارية التربوية لها / بناء أنموذج للتطوير .
وأجيزت بتاريخ : ٢٠٠٤/١٠/٢٥

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الاستاذ الدكتور خالد العمري رئيساً	.....
الاستاذ الدكتور راتب السعود عضواً	.....
الدكتور عباس مهدي الشريفي عضواً	.....
الاستاذ الدكتور كمال دوّاني عضواً ومشرفاً	.....

شكـر وتقديـر

يسعدني وقد تمَّ إنجاز هذه الدّراسة ، أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان إلى أستاذي الفاضل ، الاستاذ الدكتور كمال دوّاني على ما بذل من جهد في الإشراف على هذه الدّراسة في جميع مراحلها . وعلى ما منحني من وقته وفكره ، ومن توجيهاته وإرشاده مما كان له أكبر الأثر في إغناء مضامينها التربويّة . فله كل الفضل .

كما أتقدم بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة الاستاذ الدكتور خالد العمري ، والاستاذ الدكتور راتب السعود ، والدكتور عباس مهدي الشريفي، على تكرمهم بقراءة هذه الأطروحة وتعزيز محتواها بملاحظاتهم القيمّة .

ويسعدني أن أخصّ بالشكر الاستاذ الدكتور سعيد التل والدكتور منذر المصري والدكتور تيسير النهار والدكتور أحمد حياصات على كل ما تلقيته من توجيه وإرشاد .

ولا يفوتني أن أنوه بجهود الاستاذ الدكتور أنمار الكيلاني والدكتور محمد العزاوي في تقديم التوجيهات والإيضاحات التي عزّزت المنهجية العلميّة لهذه الدّراسة من حيث أسلوب تحليل المحتوى .

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الاساتذه الكرام أعضاء هيئة تحكيم أدوات الدّراسة على آرائهم القيمّة .وأشكر أيضاً جميع الزملاء الأفاضل في وزارة التربية والتعليم والسادة مديري التربية والتعليم والمشرفين التربويين ومديري المدراس على دعمهم وتعاونهم .

وكذلك أتقدم بجزيل الشكر والتقدير للأستاذ سامح رمضان والعاملين في مركز الحاسوب العربي على جهدهم المتمّيز في إجراء المعالجات الإحصائية التي تطلبتها أسئلة الدّراسة .

وأخيراً أتوجه بالشـكر إلى العزيز سامي الذي رافقني في جميع مراحل هذه الدراسة بجهده ورأيه ومشورته ، وإلى أسرتي التي تحملت معي عناء فترة عصيبة إلى أن تمّ إنجاز هذا العمل .

إهـــداء

إلى أسرتي الحبيبة ...

أبي في رحيله المبكر وفاءً لذكرى لا يمحوها غياب طويل ...

وأمي التي زرعت في نفسي الطموح وحملت معي همومه .

إلى رفيق الدّرب سامي الذي منحني التشجيع والصبر وأعانني بالجهد والرأي والمشورة.

إلى أخي الحبيب زهير الذي أضاء لي الطريق في لحظات عصيبة من الحيرة .

إلى أخواتي العزيزات سميرة وسوسن وميسون على ما منحنني من تشجيع ومساندة .

إلى طلاب العلم الواعدين في جامعات الوطن الحبيب روان ويزيد ورائد.

وإلى أسرتي التربويّة .

أهدي هذا الجهد

فهرس المحتويات

قرار لجنة المناقشة ..... ب
شكـر وتقديـر ..... ج
إهـــداء ..... د
فهرس المحتويات ..... هـ
قائمـة الجـداول ..... ز
قائمـة الأشكـال ..... ط
قائمة الملحقات ..... ي
الملخص ..... ك
Abstract ..... م
الفصل الأول مشكلة الدّراسة وخلفيتها ١
أولاً : مقدمة ١
ثانياً : مشكلة الدراسة : ٩
ثالثاً : أهداف الدراسة وأسئلتها : ١٢
رابعاً : أهمية الدراسة : ١٣
خامساً : تعريف المصطلحات: ١٤
سادساً : حدود الدّراسة : ١٦
الفصل الثاني الأدب النظري والدراسات السابقة ١٧
أولاً : الأدب النظري : ١٧
ثانياً : الدراسات السابقة : ٧٠
الفصل الثالث الطريقة والإجراءات ٨٤
مجتمع الدّراسة : ٨٤
عينة الدّراسة : ٨٥
أدوات الدّراسة : ٨٦
إجراءات الدّراسة : ٩٤
متغيرات الدّراسة ٩٦
المعالجة الإحصائية : ٩٧

الفصـل الرابـع نتائج الدراسة ٩٨
الفصل الخامس مناقشة نتائج الدّراسة والتوصيات ١٤٥
أولاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأوّل :.....١٤٥
ثانياً : مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني :.....١٥٠
ثالثاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث :.....١٥٣
رابعاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع :.....١٥٩
التوصيات : ١٦٨
المراجــع.....١٦٩
الملاحق.....١٧٦

قائمـة الجـداول

الرقم	المحتـوى	الصفحة
١	توزّع أفراد مجتمع الدّراسة حسب الأقاليم وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي	١١٥
٢	توزّع أفراد عينة الدراسة حسب المسمى الوظيفي في مديريات التربية والتعليم في كل أقليم	١١٦
٣	توزّع أفراد عينة الدراسة حسب الفئات وفق متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في الوظيفة الحالية	١١٧
٤	مصفوفة مكونات عمليّة التغيير التربوي والعناصر الرئيسة التي تشتمل عليها	١١٩
٥	توزيع فقرات استبانة تقدير درجة إدراك القيادات التربويّة لخصائص التغيير وفقاً لكل مكون في مجالي الإدارة التربوية والإشراف التربوي	١٢٢
٦	معاملات الثبات للمكونات السبعة لعملية التغيير التربوي	١٢٥
٧	نتائج تحليل محتوى الوثائق المرجعيّة والمطبوعات الرسميّة في مجال الإدارة التربويّة مابين عامي ١٩٨٧-٢٠٠٢ وفقاً لمكونات التغيير التربوي وعناصرها الرئيسة	١٣٣
٨	نتائج تحليل محتوى الوثائق المرجعيّة والمطبوعات الرسميّة في مجال الإشراف التربويّ مابين عامي ١٩٨٧-٢٠٠٢ وفقاً لمكونات التغيير التربوي وعناصرها الرئيسة	١٤٠
٩	نتائج تحليل محتوى المقابلات وفق عدد التكرارت والنسب المئوية لكل منها بناءً على إجابات أفراد عينة الدراسة التي اتفقت مع كل عنصر من عناصر التحليل	١٥٠
١٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك القيادات الإدارية لخصائص التغيير التربوي بالنسبة لجميع الفقرات حسب مكونات التغيير التربوي في مجال الإدارة التربوية	١٥٣
١١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك القيادات الإدارية لخصائص التغيير التربوي بالنسبة لجميع الفقرات حسب مكونات التغيير التربوي في مجال الإشراف التربوي	١٥٧
١٢	ملخص المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك القيادات الإدارية لخصائص التغيير التربوي في جميع مكونات التغيير في مجالي الإدارة التربوية والإشراف التربوي	١٦١
١٣	المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على جميع مكونات التغيير في مجالي الإدارة التربوية والإشراف التربوي موزعة حسب متغيرات الدراسة	١٦٣
١٤	نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات الدراسة على درجة إدراك القيادات الإداريّة لخصائص التغيير في الإدارة والإشراف التربوي بالنسبة للمكون الأوّل (الحاجة إلى التغيير)	١٦٤
١٥	نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات الدراسة على درجة إدراك القيادات الإداريّة لخصائص التغيير في الإدارة التربويّة لخصائص التغيير في الإدارة والإشراف التربوي بالنسبة للمكون الثاني (اتخاذ قرار التغيير)	١٦٧
١٦	نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات الدراسة على درجة إدراك القيادات الإداريّة لخصائص التغيير في الإدارة والإشراف التربوي بالنسبة للمكون الثالث (الرؤية)	١٦٩
١٧	نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات الدراسة على درجة إدراك القيادات الإداريّة لخصائص التغيير في الإدارة والإشراف التربوي بالنسبة للمكون الرابع (قيادة التغيير)	١٧١

١٨	نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات الدراسة على درجة إدراك القيادات الإداريّة لخصائص التغيير في الإدارة والإشراف التربوي بالنسبة للمكون الخامس (التخطيط للتغيير)	١٧٣
١٩	نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات الدراسة على درجة إدراك القيادات الإداريّة لخصائص التغيير في الإدارة والإشراف التربوي بالنسبة للمكون السادس (إدارة التغيير)	١٧٥
٢٠	نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات الدراسة على درجة إدراك القيادات الإداريّة لخصائص التغيير في الإدارة والإشراف التربوي بالنسبة للمكون السابع (مصادر الدعم والتسهيلات)	١٧٧
٢١	نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات الدراسة على درجة إدراك القيادات الإداريّة لخصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف بالنسبة لجميع المكونات السبعة	١٧٩

قائمـة الأشكـال

الرقم	المحتـوى	الصفحة
١	صعوبة التغيير والوقت اللازم لإحداثه	٤١
٢	إطار عمل ، نتائج التغيير والمدخلات المؤثرة فيها	٥٦
٣	أنموذج تحليل قوى المجال	٧٠
٤	أنموذج بن هاريس (BIN HARRIS) لأنماط التغيير المخطط ومجالاته	٨٢
٥	أنموذج هلريكال وسلوكوم (Hellrigcl & Slocum) للتغيير المخطط	٨٣
٦	أنموذج أونز (Owens) لتوازن قوى الضغط في مجال التغيير	٨٤
٧	أنموذج أونز (Owens) لاستراتيجيات التغيير (RDDA)	٨٧
٨	أنموذج بُعد العمليات	٨٨
٩	أنموذج متابعة وتقويم	٩٠
١٠	أنموذج مقترح للتغيير التربوي	١٨٣

قائمة الملحقات

الرقم	المحتـوى	الصفحة
١	الكتاب الموجه من الباحثة إلى المحكمين .	٢٣١
٢	قائمة أعضاء لجنة المحكمين لأدوات الدراسة .	٢٣٧
٣	استبانة تقدير درجة إدراك القيادات الإدارية لخصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف التربوي في الفترة (١٩٨٧-٢٠٠٢).	٢٣٨
٤	استبانة استطلاعية.	٢٤٤
٥	أنموذج تحليل محتوى الوثائق والمطبوعات الرسمية المتعلقة بالتغيير في مجالي الإدارة والإشراف التربوي في الفترة (١٩٨٧-٢٠٠٢) من حيث مكونات التغيير وعناصرها المؤثرة في خصائصه.	٢٤٨
٦	دليل مقابلة القيادات الإدارية التربوية .	٢٤٩
٧	كتاب رسمي من رئيس جامعة عمان العربية للدراسات العليا إلى وزير التربية والتعليم .	٢٥٠
٨	كتاب رسمي من وزير التربية والتعليم إلى مديري التربية والتعليم في المحافظات .	٢٥١
٩	الوثائق المرجعية والمطبوعات الرسمية	٢٥٢

خصائص التغيير التربوي في مجالي الإدارة التربوية والإشراف التربوي في الأردن في الفترة ما بين ١٩٨٧-٢٠٠٢ ومدى إدراك القيادات الإدارية التربوية لها/ بناء أنموذج للتطوير.

إعداد

ابتسام متري القسوس

إشراف

الأستاذ الدكتور كمال دوّاني

الملخص

هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن خصائص التغيير التربوي في مجالي الإدارة والإشراف التربوي في الأردن ، في ضوء تجربة التطوير التربوي منذ المؤتمر الوطني الاوّل للتطوير التربوي عام ١٩٨٧ وحتى عام ٢٠٠٢، كماهدفت إلى معرفه درجة إدراك القيادات التربوية الادارية لهذه الخصائص ، و بناء أنموذج مقترح للتطوير.

وتحقيقاً لهذه الأهداف سعت الدراسة للإجابة عن الاسئلة الآتية :

١- خصائص التغيير التربوي في مجالي الإدارة والإشراف التربوي في ضوء تجربة التطوير التربوي في الأردن ما بين عامي (١٩٨٧-٢٠٠٢) كما عبرت عنها الوثائق التربوية ذات العلاقة ؟

٢- خصائص التغيير التربوي في مجالي الإدارة والإشراف التربوي في ضوء تجربة التطوير التربوي في الأردن ما بين عامي (١٩٨٧-٢٠٠٢) من وجهة نظر القيادات التربوية التي أجريت معها المقابلات ؟

٣- ما درجة إدراك القيادات الإدارية في الأردن لخصائص التغيير التربوي في مجالي الإدارة التربوية والإشراف التربوي ؟

٤- هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك القيادات الإدارية التربوية لخصائص التغيير التربوي في مجالي الإدارة التربوية والإشراف التربوي تعزى إلى متغيرات المسمى الوظيفي والمؤهل والخبرة ؟

٥- ما الأنموذج المقترح للتغيير وتحقيق التطوير التربوي وفق الأهداف المطلوبة؟

يمكن تصنيف هذه الدراسة من حيث الطريقة والإجراءات ضمن مناهج البحث التي تجمع بين أسلوبي البحث النوعي والبحث الكمي . فقد استخدم البحث النوعي في تحليل المعلومات التي تمّ الحصول عليها من الوثائق المرجعية والمطبوعات الرسمية ذات العلاقة ، ومن المقابلات الميدانية ، وذلك للإجابة عن السؤالين الأوّل والثاني. كما استخدم المنهج المسحي للاجابة عن السؤالين الثالث والرابع . وتمَّ بناء أنموذج مقترح للتطوير في ضوء ما تمّ التوصل إليه من نتائج .

شملت أدوات الدّراسة أنموذج تحليل المحتوى ، ودليل المقابلات والاستبانة الخاصة بالجانب المسحي من الدّراسة . وقد غطت هذه الادوات سبعة مكونات لعملية التغيير التربوي وهي : الحاجه إلى التغيير ، واتخاذ قرار التغيير ، والرؤية ، وقيادة التغيير ، والتخطيط ، وإدارة التغيير، ومصادر الدعم التسهيلات .

شمل مجتمع الدراسة جميع مديريات التربية والتعليم في الأردن وعددها (٣٣) مديرية وتكونت عينة الدّراسة من ثماني مديريات بواقع ثلاث مديريات من إقليم الشمال وثلاث من اقليم الوسط ، ومديريتين من إقليم الجنوب . وقد تمَّ اختيارها بإسلوب العينة العشوائيه البسيطة. وشملت العينة جميع كوادر العاملين من الفئات المشاركة في الدراسة ومجموعهم (٤٨٨) .

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدّراسة ما يلي :

أظهرت نتائج تحليل الوثائق المرجعيّة والمطبوعات الرسميّة ذات العلاقة أنَّ أعلى ثلاث نسب مئوية في مجال الإدارة التربوية جاءت من حيث المكونات التالية: توفير مصادر الدعم والتسهيلات ، وإدارة التغيير ، والحاجة إلى التغيير . وتراوحت ما بين (١٦,١٢% - ٢١,٤٩%) وأن أعلى ثلاث نسب مئوية في مجال الإشراف التربوي جاءت من حيث الحاجة إلى التغيير وإدارة التغيير والتخطيط للتغيير . وتراوحت ما بين (١٦,١٠%-٢٠,٩٠%) ، وذلك نسبةً إلى المجموع الكلي للتكرارات في الفقرات التي تعبر عن كل عنصر من عناصر التحليل.

- تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك القيادات التربويّة الإدارية لخصائص التغيير التربوي في مجال الإدارة التربوية ما بين (٢,٢٩-٣,٧٦)، وبلغ متوسط العام(٣,٢٣) . وفي مجال الإشراف التربوي ، تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,١٩-٤,٤٥)، وبلغ المتوسط العام (٣,٣٦) . مما يدل على أن الإتجاه العام لإجابات عينة الدراسة كان متوسطاً .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأثر متغير المسمى الوظيفي على درجة إدراك القيادات التربوية لخصائص التغيير التربوي في جميع مكونات التغيير لصالح مديري التربية والتعليم . بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لكل من متغير المؤهل العلمي ومتغير الخبرة في الوظيفة الحالية على درجة إدراك أفراد عينة الدّراسة لهذه الخصائص في كلا المجالين .
- تم بناء أنموذج مقترح للتطوير التربوي ، يشتمل على سبعة مكونات أساسيّة يوضح مراحل التحوّل من واقع تربوي بحاجة إلى تطوير وإحداث التغيير المطلوب ومأسسته وصولاً إلى واقع تربوي جديد وفق رؤية التغيير المنشود .

كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات من أهمها :

- ضرورة تكوين رؤية واضحة للتغيير في جهازي الإدارة التربوية والإشراف التربوي وتجريب فكرة التغيير قبل الشروع في التنفيذ .
- تحقيق مزيد من المشاركة والديموقراطية في اتخاذ القرارات .
- التخطيط للتغيير التربوي وفق استراتيجية مناسبة لتأسيس ثقافة داعمة للتغيير التربوي.

The characteristics of the Educational change in the Educational Administration and Supervision areas in Jordan during (1987 – 2002), And how Educational leaders perceive them/ Proposed model.

By
Ibtisam Mitri Al-Goussous

Supervised by
Professor Kamal Dawani

Abstract

This study aimed to show the characteristics of the educational change in the areas of administrative and educational supervision in Jordan , in the light of educational developmental experience since the 1st international conference for Educational Development(1987 –2002), It also aimed to know the extent of the executives recognition of these characteristics, and established a suggestive developmental pattern.

In order to achieve these objectives , the study attempted to discuss the following topics :

1. The characteristics of the educational change in the areas of the administration and educational supervision in the light of the educational developmental experience in Jordan between (1987 – 2002).As reported in the relevant educational documents.
2. The characteristics of the educational change in the areas of the administration and educational supervision in the light of the educational developmental experience in Jordan between (1987 – 2002). From the educational executives point of view, who were interviewed.
3. The extent of the executives recognition of the characteristics of the educational change in the areas of educational administration and supervision in Jordan.
4. If there are any differences between statistical significance in the educational executives recognition of the characteristics of the educational change in areas of administration and educational supervision due to the job description, qualification, and experience.
5. The proposed model for change and the achievement of the educational development in accordance with the required objectives.

This study can be classified, in terms of methods and procedures, within the research methodologies which combine both: the quantitive and the qualitative research whereas the qualitative research was used in analyzing the data obtained from the relevant referential documents and informal literatures and also from the field interview, in order to answer the first and the second questions. The surveying method was used in answering the third and the fourth questions. In additions, a suggestive method of development was established in the light of the obtained results.

The study instruments include: the content analyzing model, interviewing guide, and the questionnaire concerning the study surveying aspect. These instruments covered seven components of the educational change process: the need for change, change, decision-taking vision, change leadership, planning, change administration, supportive and facilitative sources.

The community of the study included all of the (33) educational directorates in Jordan, whereas, the sample of the study was composed of eight directorates: (3) from the North, (3) from the middle, and (2) from the south. And, they were selected in the random sample method. However, the sample included all of the working cader of the participating groups; they were (488).

These are the key findings of the study:

The related referential documents and the official literature illustrated that the highest three percentages in the educational administrative area were as follows: Administrative area of supporting providing the sources of supporting and facilities, change management need for change ranged between (16.12%-21.49%). Whereas, the highest three percentages in the educational supervision ranged (16.10%-20.90%) and that is in proportion to the grand total of all the frequencies in the paragraphs, which expresses each analytical component.

The means in the educational executives recognition of the characteristics of the educational change on the educational administration area ranged from (2.29-3.76). However, in the educational supervision area, the means ranged from (2.19-4.45), and indicates that the common trends of the study sample responses were moderate.

There are differentiations with statistical significance at ($\alpha \leq 0.05$), for the variables of scientific qualification and experience in the current job on the recognition of the study sample of these characteristics in both areas.

A proposed model for educational development was established, which included seven key components, illustrate the stages of change from an educational status that needs development and change to approach a new educational status in accordance with the required vision of change.

The study recommended:

- The importance of developing a clear vision for change in the educational administrative and supervision systems, in addition to practicing the idea of change before executing it.
- Developing more participation and more democracy in decision making.
- Planning the educational change in accordance with an appropriate strategy to establish a supportive culture of educational change.

الفصل الأول

مشكلة الدّراسة وخلفيتها

أولاً : مقدمة

شهد عقد التسعينيّات من القرن العشرين عملية تغيير واسعة في النظام التربوي في الأردن شملت جميع عناصر هذا النظام وفعالياته وأنشطته كافة ، فقد هدفت هذه العملية إلى التحديث والتطوير وتحسين نتاجات العملية التربوية . كما جاءت استجابة للتوصيات المنبثقة عن المؤتمر الأول للتطوير التربوي في الأردن الذي عقد في عمان (٦-٧ أيلول ١٩٨٧) بعد وقفة من المراجعة والتقويم الشامل.

لقد جعل هذا المؤتمر شعاره " التربية مسؤولية وطنية " بمعنى أنه كان هناك توجه أكيد نحو استنهاض جميع القوى والموارد الوطنية، المادية منها والبشرية في المجتمع الأردني بمؤسساته وهيئاته كافة، لتحقيق النقلة النوعية المنشودة في النظام التربوي، وتمكين القيادات التربوية من مواكبة المتغيّرات المتسارعة في العالم من حولها ، واستيعاب أسبابها والنتائج المترتبة عليها ، وتعرّف انعكاس ذلك كله على النظام التربوي ونتاجاته. ومن ثم التعامل مع الموقف التربوي الجديد بما يتطلبه من كفاءة ومقدرة على التفكير العقلاني في التحليل والاكتشاف، والاستنباط، واستشراف المستقبل. ثم التخطيط المرحلي والاستراتيجي لما نريد أن تكون عليه النتاجات التربوية في المستقبل ممثلة بالأجيال الجديدة من أبناء الأردن .

لقد حددت وثيقة (خطة العمل والإجراءات التنفيذية لتوصيات المؤتمر الأول للتطوير التربوي عام ١٩٨٧) اتجاهات التطوير بأنها " القيام بعملية تحول حضاري عميقة شاملة عنوانها التحديث المستند إلى استيعاب العلوم والتكنولوجيا، وتوظيفها في رفع واستثمار الموارد الوطنية بأعلى مردود، وأقل تكلفة، لأنه لا يمكن أن نتعامل مع تحديات العصر بوسائل تقليدية أو مع التكنولوجيا بمجرد شراء إنتاجها، وتقدم الأمم رهن بنجاحها في الربط العلمي بين النظام التعليمي والتخطيط الاقتصادي وبخاصة تخطيط القوى البشرية" (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٧، ٩).

ولهذا فقد اتخذت وزارة التربية والتعليم عدداً من القرارات والاجراءات التي تضمنت التجديد والتغيير في جميع مجالات النظام التربوي في الأردن، ومنها مجالا الإدارة التربوية والإشراف التربوي . ومن الأمثلة على ذلك تغيير الهيكل التنظيمي للوزارة بموجب نظام رقم(١) لسنة ١٩٩٥. ثم تغييره مرة ثانية بموجب نظام رقم (٤٦) لسنة ٢٠٠١ .

وكذلك تغيير شروط ومعايير اختيار المشرفين التربويين ، ومعايير تعيين رؤساء الأقسام، والأعضاء الفنيين المختصين في مركز الوزارة ومديريات التربية والتعليم ، بموجب قانون التربية والتعليم رقم(٣) لسنة ١٩٩٤ . يمكن القول إن خصائص التغيير التربوي في مجالي الإدارة والإشراف التربوي كانت انعكاساً للنتائج المترتبة على تلك القرارات ، وما اتصل بها من إجراءات تنفيذية كان الهدف منها زيادة فعالية هذين الجهازين . و يبدو هذا الأمر واضحاً من الأهداف المرحلية التي توصلت إليها اللجان الفنية المتخصصة للمؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي عام ١٩٨ وهي:

- زيادة فعالية الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية .
- رفع كفاءة التغيير والتطوير (جرادات ، ١٩٨٩).

فمن المعروف أنّ أيّ تطوير أو تغيير في أي مجال يتطلب إدارة فاعلة، "وأنّ أي عملية يراد لها أن تكون ناجحة فعّالة تحتاج إلى القيادة الإداريّة والفنيّة التي تنظم أعمالها وتنسق خطواتها على أسس علميّة وموضوعيّة وتوفر لها البنية اللازمة والعناصر البشرية المدرّبة" (عبد الدايم ، ١٩٩٩، ٦٠٧ – ٦٠٨).

يضاف إلى ذلك أن دور القيادات الإدارية التربوية في إدارة عمليات التغيير والتطوير التربوي في الأردن يعدُّ من المدخلات الهامة التي يمكن أن تكون قد أسهمت في تحديد نتاجات التغيير وإبراز خصائصه . " كما أن تميّز أي نظام تربوي يمكن أن يعزى إلى تميّز العملية الإدارية فيه، وتميُّز مدخلاته البشرية وتمكينها من معايشة حقوقها ومسؤولياتها بكفاءة وفاعليّة " (الطويل ، ١٩٩٩، ٧).

إلا أنّ الحديث عن أهميّة تطوير الدّور القيادي للإدارة التربويّة لا يتوقف عند حدود النظر إلى تغيير الإدارة التربوية من حيث البعد التنظيمي في الهياكل والوحدات ومراكز العاملين ومسمياتها فحسب ، بل يتعدى ذلك إلى تطوير أنماط الاتصال، وأساليب العمل، والمناخ التنظيمي والثقافة السائدة فيه. "وإلى تبني استراتيجيات الإدارة الحديثة بأبعادها التكنولوجيّة من حيث الحوسبة وتحليل النظم والمعلوماتيّة، وأبعادها الاجتماعيّة من حيث تنمية العلاقات الإنسانية والقيادة الجماعيّة وتأكيد الديموقراطيّة والمشاركة والحوار" (الطبيب،١٩٩٩ ،١١١– ١١٣) .

وكذلك فإن عمليات التغيير التربوي في مجال الإشراف تتطلب تحديث جهاز الإشراف التربوي، والعمل على تغيير الممارسات الإشرافية السائدة بما يمكّن المشرفين التربويين من القيام بدورهم في قيادة التغيير ومساعدة المعلمين على النمو المهني وتحسين الأداء

نظراً لموقع الاشراف التربوي في النظام التعليمي في الأردن " فهو يرتبط بالإدارة التربويّة ارتباطاً وثيقاً ، لأنه يعدُّ أحد مناشطها الرئيسة والهامة. كما أنه يشكل حلقة وصل بين الإدارة التربويّة والميدان التعليمي بشكل عام، والعملية التربويّة داخل حجرة التدريس بشكل خاص"(القسوس،١٩٩٢، ٥). ولكن على الرغم من جهود وزارة التربية والتعليم المتواصلة لتطوير الإشراف التربوي، إلاّ أن عدداً من الباحثين التربويين في مجال الإدارة والإشراف في الأردن يرون أن دوره يقتصر على سطح العملية التعليمية التعلّمية ولا يحاول في -أساليبه الحالية- أن يصل إلى عمق هذه العملية. كما أنه يعتمد أنموذج التواصل المتقطع الذي لا يؤدي إلى التغيير في ممارسات المعلمين (دواني ، ١٩٨٤) .

لقد تبين من خلال مراجعة الأوضاع السائدة للإدارة والإشراف التربوي إبّان انعقاد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي، أن كلاً من هذين المجالين يعاني من ضعف في الكفاءة والقدرة على مواجهة التغيرات المتسارعة والتحديات على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، والتي فرضت واقعاً جديداً لا بد من استيعابه والتعامل معه بكفاءة، خاصة وأن أوضاع الإدارة التربوية والإشراف التربوي – آنذاك – لم تكن قادرة على الوفاء بمتطلبات هذه التحديات . فقد كشفت وثيقة الخطة الخمسية (١٩٨٦- ١٩٩٠) عن هذه الأوضاع في مجال الإدارة والإشراف التربوي في إشارة جاءت على النحو التالي :" ضعف كفاءة الإشراف التربوي ، وضعف كفاءة الإدارة التربوية في مواجهة التغيير السريع والاستخدام الأمثل للمصادر المتاحة "(جرادات ، ١٩٨٩، ٩).

لقد كانت هذه الأوضاع من مسوغات عملية التطوير التربوي التي انطلقت عام ١٩٨٧، لذلك يلاحظ أن التوصية التاسعة التي خلص إليها المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي في الأردن عام ١٩٨٧ نتيجة لمناقشاته في مجال فعاليات الإدارة التربوية نصت على ما يأتي : (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٨ ، ٨١). " لما كانت الإدارة التربوية أداة رئيسة لتحقيق أهداف العملية التربويّة من خلال الاستخدام الأمثل للإمكانات والموارد والتسهيلات التربوية المتاحة والمتوافرة ، وإيماناً بأهمية الإدارة التربوية المتطورة اتجاهاتٍ وأنماطاً وممارسات، وحتى تؤدي هذه الأداة الرئيسة دورها بكفاءة وفاعلية عاليتين فإن المؤتمر أوصى في حينها بما يلي:

١. العمل على بلورة مفهوم (القيادة الإدارية) وإعداد القادة التربويين على مستوى مركز الوزارة والمناطق التعليمية والمدارس في ضوء مبادئ (القيادة الإدارية) واتجاهاتها وأدوارها لتمكينهم من إحداث نقلة نوعية في أساليب الإدارة بما يحقق أهداف العملية التربوية بشكل افضل .

٢. التأكيد على مبدأ المحاسبة والمساءلة لجميع القائمين على العملية التربوية في جميع مراحلها بوجه عام والمشرفين التربويين بوجه خاص". كما أكدت التوصية التاسعة المنبثقة عن المؤتمر المذكور ضمن بنودها أهميّة دور كل من الإدارة المدرسية والإشراف التربوي في تحقيق الأهداف التطويرية للعملية التربوية. وكان مما اشتملت عليه ما يلي : (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٨، ٨٢ – ٨٣) .

١. الإدارة المدرسية :

أ. تحديد الوزارة لمسؤوليات مدير المدرسة ومهامه بدقة ووضوح، وإعطاؤه مزيداً من الصلاحيات التي تتناسب مع تلك المسؤوليات ودعمه بالعناصر البشرية التي تساعده في أعماله .

ب. الاهتمام بتنمية قدرات المدير من خلال وضع أسس ومعايير واضحة لاختيار مديري المدارس، وإتاحة فرص النمو المهني للمديرين بإلحاقهم ببرامج تدريبية إدارية تلبي الحاجات العلمية والعملية لهم .

جـ. تعزيز دور مدير المدرسة مشرفاً مقيماً، وإبراز دور الإدارة المدرسية في عملية الإشراف التربوي .

٢. الإشراف التربوي :

أ. تبني مفهوم الإشراف التكاملي متعدّد الوسائط القائم على الكفايات الذي يتناول جميع عناصر العملية الإشرافية التربوية ، طلاباً ومعلمين ومنهاجاً وإدارة صفية وإدارة مدرسية.

ب. وضع أسس ومعايير لاختيار المشرفين التربويين ورعاية أجهزة الإشراف التربوي من خلال النمو المهني المستمر والتنسيق بين وزارة التربية والتعليم العالي لإعداد المشرفين التربويين وتدريبهم من خلال برامج الدبلوم والماجستير في الجامعات الأردنية لتتناسب مع متطلبات عملية الإشراف التربوي.

جـ. التقويم المستمر لعمليّة الإشراف التربوي والاستفادة من التغذية الراجعة لتطويرها.

وبناءً على مضمون التوصية السابق ذكرها نصت وثيقة خطة العمل والإجراءات التنفيذية للمؤتمر الوطني الأوّل للتطوير التربوي على مجموعة من المرتكزات التي تعكس المفهوم الرئيس والأساسي لفعاليات الإدارة والإشراف التربوي والإدارة المدرسية وذلك على النحو الآتي:

- التوسع في تطبيق الإدارة اللامركزية من متطلبات نجاح القيادة الإدارية التربوية الفعالة وهذه تتطلب إعداد وتأهيل القادة التربويين في مركز الوزارة ومديريات التربية والتعليم للقيام بهذا الدوّر
- الإدارة المدرسية تخصص مهني ، تتطلب قيادة تربوية واعية قادرة على رؤية الأبعاد الحقيقية

للعملية التعليمية التعلّمية من خلال النمو المهني للإداريين ومتابعتهم بشكل خاص لنتائج البحوث والدراسات الأكاديمية والمتخصصة في مجال الإدارة التربوية .

- تعزيز دور المشرف التربوي لتمكينه من القيام بالأدوار الإشرافية المتطوّرة ووضع برامج التدريب على أساليب الإشراف التكاملي.
- تأكيد الدور الإشرافي لمدير المدرسة بوصفه مشرفاً مقيماً وتأهيله للقيام بهذا الدّور (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٧، ٩٢) .

إن ما اشتملت عليه وثائق المؤتمر – بدءاً بما ورد في الخطة الخمسية (١٩٨٦-١٩٩٠) حول أوضاع الإدارة التربوية والإشراف التربوي، وانتهاء بأهداف ومرتكزات خطة العمل والإجراءات التنفيذية الخاصة بهذين المجالين ، يشير إلى أن هنالك ما يدل على أهميتهما، وعلى ضرورة تطوير كفاءات العاملين فيها وتنمية اتجاهاتهم نحو التغيير التربوي ، وتأهيلهم لإدارة هذه العملية. ولهذا فقد خضع جميع العاملين في هذين المجالين إلى برامج تدريبية استهدفت مديري المدارس ومديراتها والمشرفين التربويين والقيادات التربوية على مستوى مديري التربية والتعليم في المحافظات والألوية ، كما فتحت أمام الجميع فرصة النمو المهني من خلال برامج التدريب والتأهيل التربوي في أثناء الخدمة .

توالت بعد ذلك جهود وزارة التربية والتعليم عبر عدد من الندوات والمؤتمرات بهدف متابعة عملية التطوير والإصلاح التربوي على أرض الواقع، فقد عقدت ندوة التطوير التربوي / المرحلة الثانية في نادي المعلمين في عمان في الفترة ٩-١٠/٤/١٩٩٤ وتمّ في أثنائها مناقشة ورقة عمل تتعلق بالإشراف التربوي بعنوان (الإشراف التربوي واقع وتطلعات).

ويلاحظ من التوصيات المنبثقة عن هذه الندوة أن الحاجة ما زالت قائمة لتطوير فاعلية الإشراف التربوي من حيث فلسفته وأهدافه وخططه . بحيث يتمكّن المشرف التربوي من قيادة التغيير ومساعدة المعلم على التغيير والتطوير . وهذا ما يتضح من التوصية السابعة في مجال الإشراف التربوي إذ نصت على ما يلي : (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٤ ، ١٥٧) .

- بلورة فلسفة إشرافية مرتكزة على النموذج الظرفي الموقفي الذي يحدّد من خلاله المشرف التربوي ماذا يقدم في مجال الخدمة الإشرافية وكيف يقدمها، ومتى يقدمها .
- تطوير عملية اختيار المشرفين وبرامج تدريبهم مع مراعاة أن سلطة المشرف التربوي مستمدة من خبرته

العلميّة والفنيّة ودوره القيادي، ومن كونه قدوة حسنة في علاقاته الإنسانية وقادراً على بناء جو نفسي واجتماعي يساعد المعلم على الاسهام في التغيير والتطوير.

- تدعيم إنشاء وحدة إدارية مختصة بالإشراف التربوي .

- التوجه نحو تطبيق فكرة مشرف المدرسة أو المشرف على مجموعة من المدارس المتقاربة .

كما ركزت التوصية الأولى المنبثقة عن ندوة التطوير التربوي لعام ١٩٩٤ على ضرورة تطوير الإدارة التربوية على مستوى المدرسة، لتمكين مدير المدرسة من القيام بدوره القيادي ضمن أبعاد تجديديّة تتعلق بدور المدرسة بوصفها وحدة للتطوير التربوي والاجتماعي. ففي ضوء المناقشات أوصى المشاركون بما يلي :(وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٤، ١٥٣)

- تعميم مفهوم المدرسة وحدة أساسيّة للتطوير التربوي الاجتماعي على الميدان وعلى كل المستويات من إداريين ومعلمين وعقد ندوات لتوضيح هذا المفهوم.
- دعوة مديريات التربية والتعليم لتشكيل مجالس تطوير محليّة وفق الإمكانات المتاحة تضم الإداريين والمعلمين وبعض الطلبة والمواطنين المهتمّين بالعمل التربوي والمختصّين من الجامعات والمؤسسات العلميّة.
- تدريب الإدارات المدرسيّة والمعلمين والإداريين على عمل المدرسة التي نريد وتنظيم آليات العمل مع مجلس التطوير .
- توفير المتطلبات الضرورية لنجاح المدرسة كوحدة للتطوير، من إدارة مدرسيّة فاعلة ومعلمين ومشرفين تربويين ومنح صلاحيات أوسع لمدير المدرسة.

وإلى جانب الندوات والمؤتمرات، شهدت المرحلتان الأولى والثانية اهتماماً كبيراً بتأهيل المديرين والمشرفين التربويين في أثناء الخدمة، وتم تنفيذ عدد من البرامج بالتعاون مع هيئات محلية ودولية مثل معهد الإدارة العامة في الأردن، وإدارة تنمية ما وراء البحار Overseas Development Administration (ODA) ، في الفترة ١٩٩٣ – ١٩٩٩ نفذ في أثنائها عدد من البرامج، منها برنامج تطوير الإدارة المدرسية وبرنامج تنمية اتجاهات المشرفين التربويين. ومن ثمّ الدائرة البريطانية للتطوير الدولي Department For International Development (DFID) التي دعمت مشروع (تطوير الكفاءة المؤسسية في وزارة التربية والتعليم لإدارة الخدمات التربوية) Capacity Building In The Ministry of Education في الفترة ١٩٩٩ – ٢٠٠٢ ،

اشتملت خطة هذا المشروع على خمسة برامج كان من ضمنها تطوير الإدارة التربوية على مستوى الوزارة والميدان التربوي وتطوير جهاز الإشراف التربوي من حيث البنية والفعاليات الإشرافية، لتحقيق التكامل بين دور المشرف التربوي ودور مدير المدرسة في تحسين أداء المعلمين (وزارة التربية والتعليم،١٩٩٩ ، أ).

وفي الفترة ٦-٧ كانون الأول ١٩٩٩ عقد المؤتمر الوطني للتطوير التربوي في المركز الثقافي الملكي وهو يمثل الانتقال إلى المرحلة الثالثة من التطوير التربوي في الأردن للسنوات (٢٠٠٠ – ٢٠٠٥) . وقد اشتملت الوثائق الرئيسة لهذا المؤتمر على التوجّهات المستقبلية للتطوير التربوي في الأردن والاستراتيجيات والسياسات والمشاريع التجديدية. كما أشار التقرير الختامي لفعاليات المؤتمر إلى أنه عقد استجابة لمسوّغات رئيسة مهمة من أبرزها : (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٩، ب) .

- ضرورة المراجعة الشاملة للإنجازات الكميّة والنوعية لخطة التطوير التربوي بمرحلتيها الأولى والثانية في الفترة (١٩٨٩ – ١٩٩٩) وأهميتها في وضع تصور واضح للمرحلة القادمة .
- ما يشهده القرن القادم من ملامح جديدة للثورة التكنولوجية المتسارعة ونتاجاتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغيرها، التي ينعكس أثرها مباشرة وبشكل بارز على النظام التربوي، مما يقتضي تعليماً من نوع جديد، يهيئ الفرد والمجتمع الأردني لفهم حقائق وديناميات العصر الجديد والتعامل معه بثقة واقتدار.
- تنامي التكتلات الاقتصادية الاستراتيجية الكبرى، وما ينتنج عنها من آثار تنعكس على الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية والأمنية في جميع دول العالم . ولهذا تقع على النظام التعليمي المسؤولية الأولى في إعداد الفرد والمجتمع للتكيّف الإيجابي مع هذه التحديات.
- تسارع التحوّلات الديموقراطية المتمثلة في مفاهيم الحريات العامة وحقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية والأمن والسلام وما تعكسه من آثار على النظام التربوي يتطلب تعليماً من نوع جديد لمواكبة التغيرات الاجتماعية المتسارعة.

وفي إطار الاستراتيجيات والسياسات والمشاريع التجديديّة للمرحلة الثالثة من التطوير التربوي ناقش المشاركون تسعة مجالات من مجالات النظام التربوي، خصص المجال الثالث منها لـ(الإدارة التربوية والمدرسية والتطوير الإداري). ومن أبرز السياسات المستقبلية التي يمكن اعتمادها لتطوير الإدارة التربوية والإشراف التربوي

ما يلي :

- اعتماد اللامركزية في الإدارة بتوسيع قاعدة الصلاحيات على مستوى المديرين الميدانيين وبالذات على مستوى الإدارة المدرسيّة ما أمكن ذلك.
- إدخال نظم جديدة في إدارة المعلومات والبيانات تستند إلى الحاسوب واستخدامه في حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- استكمال تبسيط الإجراءات الإداريّة في مركز الوزارة والميدان ووضع التشريعات اللازمة لذلك .
- تطوير الهيكل التنظيمي للوزارة / المركز والميدان، وتحديث الوصف الوظيفي بما ينسجم مع متطلبات المرحلة القادمة ومستجداتها .
- تطوير المعايير والآليات المعتمدة لشغل الوظائف القيادية والإشرافية.
- التنمية المستمرّة للقيادات التربوية والإدارات المدرسيّة ، لرفع قدرتها على إحداث التغيير التربوي والمجتمعي المنشودين وقيادتهما.
- إحداث التكامل بين الدورين الإشرافي (للمشرف التربوي) والإداري (لمدير المدرسة ومساعده) وتطويرهما في المدرسة وغرفة الصف والمجتمع المحلي (وزارة التربية والتعليم،١٩٩٩ ، ب).

أما من حيث المشاريع التجديديّة في مجالي الإدارة التربوية والإشراف التربوي فقد أشار التقرير الختامي لمؤتمر التطوير التربوي عام ١٩٩٩ إلى ما يأتي :

١. مشروع تقويم الأداء المؤسسي على مستوى الوحدة التعليميّة (المدرسة) وعلى مستوى مديرية التربية والتعليم .
٢. مشروع تفويض الصلاحيات وتبسيط الإجراءات سعياً لتحقيق اللامركزيّة في الإدارة .
٣. مشروع تطوير معايير اختيار القادة والمشرفين التربويين وإعداد القيادات الوسطى والعليا التي تتبوّأ المواقع القيادية والتي تتطلب تنويع مهاراتها بما يمكنها من التعامل مع مستجدات العصر بثقة .
٤. مشروع التكامل بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسيّة والذي يهدف إلى رفع كفاءة الإشراف التربوي في تطوير العمليّة التربويّة عن طريق تفعيل دور المشرف التربوي (وزارة التربية والتعليم،١٩٩٩ ، ب).

وقد انتهت أعمال مؤتمر التطوير التربوي عام ١٩٩٩ بوضع خطة تنفيذية لعشرة برامج تشتمل عليها المرحلة الثالثة للتطوير والمشاريع التجديديّة المفروضة، بحيث اشتمل كل برنامج فيها على الأهداف والعناصر والفترة الزمنية المقرّرة لتنفيذ المشروع.

وقد حددّ البرنامج الثالث الفترة الزمنية من (٢٠٠٠ - ٢٠٠٢) لتطوير استراتيجيّة فعالة للإشراف التربوي . كما حدّد البرنامج التاسع الفترة الزمنية من (٢٠٠٠ - ٢٠٠٥) لتطوير الإدارة التربويّة.

ثانياً : مشكلة الدراسة :

يلاحظ أنّ عملية التطوير التربوي في أثناء السنوات (١٩٨٨ - ١٩٩٩) كانت مجالاً واسعاً لعدد من الدراسات التقويمية لمدى تحقق الأهداف التطويرية في مجالي الإدارة التربوية والإشراف التربوي . وقد أظهرت نتائج دارسة تحليلية للخلاصات الشهرية لعمل المشرفين التربويين قصوراً واضحاً في فعالية الدور الإشرافي من حيث تنوع الأساليب، وتوجيه الخدمة الإشرافية إلى عمق العملية التربويّة، مقابل التركيز على الزيارات الصفيّة واللقاءات الفرديّة أو الجماعيّة والزيارات التفقديّة (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٥) .

كما أظهرت نتائج دراسة عبابنة وعيادات وعنوز (١٩٩٥) أن درجة تحقق توصيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي في مجال الإشراف التربوي ما زالت دون مستوى الطموح .

في حين أظهرت نتائج دراسة حياصات وقسوس (١٩٩٨) وجود مؤشرات ذات دلالة إحصائية لصالح المشرفين التربويين الذين خضعوا لبرنامج تطوير الإشراف التربوي من حيث مفهوم الإشراف التربوي الذي يركز على أن دور المشرف التربوي مع المعلم هو الدعم والمساندة وليس زيارته صفيّاً وتحرير التقارير فقط.

كما أكدت دراسة الخطيب وعاشور (١٩٩٨) على ضرورة تركيز برامج الإدارة العليا للقيادات التربوي على الكفايات والمهارات التي تمكن القادة الإداريين من القيام بدورهم على نحوٍ أفضل مثل : إدارة الوقت، وقيادة المرؤوسين، ومهارات الاتصال ، وتقويم الأداء ، وتوفير مناخ تنظيمي مناسب في محيط العمل، والقدرة على التعامل مع المعلومات والبيانات ، ومواكبة الظروف والمتغيرات الاقتصادية والسياسيّة والاجتماعية ووضع السياسات التكنولوجية وتوظيفها في فهم النظام التربوي وتحقيق أهداف المؤسسة التربويّة .

ولكن، على الرغم من المنجزات التطويرية التي تحققت في مجالي الإدارة التربوية والإشراف التربوي إلا أنه يلاحظ أن الخطة التنفيذية لبرامج المرحلة الثالثة المنبثقة عن المؤتمر الوطني للتطوير التربوي عام ١٩٩٩ كررت ذكر الأهداف التي تتعلق بضرورة التوجه نحو مزيد من اللامركزية،

وتفويض الصلاحيات، ورفع كفاءة الإشراف التربوي في تطوير العملية التعليمية التعلمية ، بتجديد مفهومه وبنيته وأساليبه (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٩، ب).

وهذا يعني أن أهداف التطوير التربوي لم تتحقق على النحو المطلوب . فقد ذكر عويدات (١٩٩٩) أن الإنجازات التي تمت لا يجوز التقليل من شأنها، بل إنها كانت خطوات ضرورية في سبيل تحسين العملية التربوية. إلا أن السؤال الذي يطرح نفسه هو، هل حققت هذه الإنجازات الأهداف المرجوة من وراء عملية التطوير؟ بمعنى آخر، هل تجاوزت عملية التطوير الشكل إلى المضمون؟ هل استطاعت أن تحدث التغيير المطلوب في محتوى العملية التربوية في الأردن؟ ... ثمة مؤشرات متضاربة . وفي إطار هذا السياق الذهني ، تطرح الباحثة بعض التساؤلات النابعة من الشعور بوجود خصائص أو سمات اتسمت بها عملية التطوير التربوي وأثرت في نتائجها ، ومن هذه التساؤلات ما يلي :

- هل يكفي اتخاذ قرار التغيير التربوي في أي مجال من مجالات العمل التربوي ثمّ تعميمه على الميدان التعليمي - حيث يتم تنفيذه والعمل بمقتضاه – لإحداث التغيير الفعلي في سلوك العاملين؟
- وإذا كانت قرارات التغيير تتخذ مركزياً - وهذا ممكن وربما يكون له ما يبرره على مستوى الرؤية القيادية - فهل يكون محتوى هذا القرار مدعوماً بمسوغات واضحة ومقنعة لمن يتأثرون به، كي تسهم هذه القناعة في الحد مما قد يحدث من مقاومة لبعض الأفكار التجديدية وتساعد في تقبلها وتبني المعنيين لها ودعمهم إياها ؟
- ثم هل كان هناك اهتمام كافٍ بالجانب الإعلامي على مستوى الميدان التربوي والمجتمع يوضح أسباب التغيير ومسوّغاته وأهدافه لتحقيق الدعم المطلوب ؟ باعتبار ما تقوم به وزارة التربية والتعليم عملاً له منظور جماهيري مؤثر .
- هل تسير عملية اتخاذ القرارات – وبخاصة في مجالي الإدارة والإشراف التربوي – وفق الخطوات العلمية المعروفة من حيث جمع المعلومات واستطلاع الآراء والمشاركة وفقاً لقواعد الديموقراطية في اتخاذ القرارات ؟
- هل تتم عملية ترتيب للأولويات ، ومن ثم تحويل القرارات إلى أهداف مرحلية محددة بوضوح ؟
- هل يراعى، عند تحديد الأهداف، وضع ما يعرف "بمؤشرات النجاح" (Success Indicators) التي يمكن أن تدل على درجة تحقق الهدف وإلى أي مدى ؟

وما دامت عملية اتخاذ قرارات التغيير تتم بمركزية تامة، فهل يتوقع أن يكون دور القيادات الإدارية التربوية في الميدان التعليمي هو تنفيذها، و مراقبة العمل بمقتضاها فحسب؟ أم أنه يتوقع منها أن تتولى مسؤولية إدارة التغيير بكل ما تتطلبه هذه المسؤولية من ضرورات الفهم والإدراك الواعي للدور الإداري في قيادة التغيير؟

والتساؤل الأخير هو هل يتم توفير الشروط والتسهيلات والموارد اللازمة لتحقيق التغيير المنشود؟

لقد كانت هذه التساؤلات من العوامل الرئيسة التي أدت إلى القيام بهذه الدّراسة وأسهمت في تحديد مشكلتها. وذلك على النحو الآتي :

ما خصائص التغيير التربوي في مجالي الإدارة التربوية والإشراف التربوي في الأردن في الفترة ما بين ١٩٨٧ - ٢٠٠٢ ؟ وما درجة إدراك القيادات الإداريّة التربويّة لها، ما أنموذج التغيير المقترح لتحقيق التطوير المنشود في هذين المجالين .

أما مسوغات مشكلة الدراسة فتتمثل فيما يلي :

- المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه المشرف التربوّي ، وتتمثل في غياب التنسيق والتخطيط الجيد ، وعدم الدقة في توزيع مهام المشرفين وأدوارهم بين الفعاليات الإشرافية والتدريبية ، مما أدى إلى عدم التوازن في المتابعات الإشرافية وفق الحاجات والأولويات . وبالتالي عدم قيام المشرف بدوره القيادي في عملية التغيير والتطوير بفعاليّة (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٦).
- اقتصار الدور الإشرافي في أغلب الحالات على أساليب إشرافية تقليدية محدودة ، مثل اللقاءات الفردية والجماعية ، والزيارات الصفية التي غالباً ما تتم مرةً واحدة في العام الدراسي ولغايات تحرير التقارير الإشرافية . وقد دلت إحدى الدراسات التربوية أن ما نسبته (٦٨,٨%) من الأساليب الإشرافية موجه نحو مثل هذه الأساليب التقليدية في الإشراف التربوي (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥)
- تباين وجهات نظر المديرين والمشرفين التربويين واتجاهاتهم نحو التطوير التربوي ، وكذلك ضعف كفاءة المديرين من حيث قدرتهم على القيام بدورهم المطلوب كقادة للتغيير والتطوير (حداد، ١٩٩٢ومنصور، ١٩٩٥).

المركزيّة الشديدة في اتخاذ قرارات التغيير والتطوير وفي تصميم البرامج التطويرية وتنفيذها أدت ببعض الفئات إلى الاكتفاء بتنفيذ التعليمات والإجراءات دون تبني الأهداف كما هو الحال عند بعض مديري التربية والتعليم (دواني ، ١٩٩٤وخصاونة ، ٢٠٠١ والشيخ ،٢٠٠٢).

- يضاف إلى ما سبق التجربة الشخصية للباحثة، من خلال عملها في المديرية العامة للتدريب التربوي، ومواكبتها العمليّة لعدد من فعاليات التطوير التربوي، ومن خلال التفاعل والحوار المباشر مع عدد كبير من المديرين والمشرفين التربويين في جميع المحافظات عن وجود بعض الصعوبات و المعيقات التي أسهمت في عدم إنجاز الأهداف التطويرية على النحو المطلوب ، وإحداث التغيير المنشود في الممارسات الإدارية والإشرافية. وهذا ما أكدته بعض الدراسات و التقارير التقويمية لبعض البرامج والمشروعات التجديدية مثل : (مشروع المشرف التربوي المقيم ومشروع الإشراف التربوي التكاملي) حيث أمكن من خلالها رصد بعض الاتجاهات السلبيّة نحو التغيير أو مظاهر المقاومة لأسباب متباينة حسب الفئات المستهدفة ومن الأمثلة على ذلك ما يأتي :

- التمسك بالأساليب التقليدية في العمل الإداري والإشرافي، دون الخروج عما هو مألوف . وذلك عند بعض المتدربين وبخاصة من أصحاب الخدمة الطويلة .
- عدم وضوح أهداف التغيير المطلوب ومسوّغاته لدى بعض الفئات كما هو الحال عند بعض مديري المدارس وحتى بعض مديري التربية والتعليم في المحافظات والألوية، وكثيراً ما لوحظ أن السبب في ذلك يعود إلى نقص أو عدم كفاية المعلومات لدى بعضهم ، أو إلى عدم توافر الفهم العميق لما يطرح من أفكار تجديديّة وبرامج تدريبيّة لتطوير المفاهيم والممارسات الإداريّة والإشرافيّة .
- القلق أو الخوف من فقدان بعض مظاهر السلطة، وقد كان أكثر المعبرين عن هذه الحالة من بين المشرفين التربويين .

ثالثاً : أهداف الدراسة وأسئلتها :

الغرض من هذه الدراسة هو الكشف عن خصائص التغيير التربوي في مجالي الإدارة والإشراف التربويين في الأردن، في ضوء تجربة التطوير التربوي منذ المؤتمر الأول للتطوير عام ١٩٨٧ وحتى عام ٢٠٠٢ . وبناء أنموذج مقترح للتطوير ،

ولذلك فهي تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية :

السؤال الأول : ما خصائص التغيير التربوي في مجالي الإدارة التربوية والإشراف التربوي في ضوء تجربة التطوير التربوي في الأردن بين عامي ١٩٨٧ – ٢٠٠٢ كما عبرت عنها الوثائق التربوية ذات العلاقة ؟

السؤال الثاني : ما خصائص التغيير التربوي في مجالي الإدارة التربوية والإشراف التربوي في ضوء تجربة التطوير التربوي في الأردن ، بين عامي ١٩٨٧-٢٠٠٢، من وجهة نظر القيادات التربوية التي أجريت معها المقابلات ؟

السؤال الثالث : ما درجة إدراك القيادات الإدارية في الأردن لخصائص التغيير التربوي في مجالي الإدارة التربوية والإشراف التربوي ؟

السؤال الرابع : هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك القيادات الإدارية التربوية لخصائص التغيير التربوي في مجالي الإدارة والإشراف التربوي تعزى إلى متغيرات المسمى الوظيفي والمؤهل والخبرة ؟

السؤال الخامس : ما الأنموذج المقترح للتغيير وتحقيق التطوير التربوي وفق الأهداف المطلوبة؟

رابعاً : أهمية الدراسة :

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من النواحي التالية :

- **كونها تهدف إلى الكشف عن خصائص التغيير في أثناء إحدى المراحل الهامة التي مر بها النظام التربوي في الأردن عبر اثني عشر عاماً في مسيرته التطويرية، إذ يلاحظ أن هذه الفترة اتسمت بالتغيير المتلاحق ، لذلك فإن تتبع التغييرات المتلاحقة في مجاليّ الإدارة التربوية والإشراف التربوي ، والكشف عن خصائصها، أو مميزاتها، يمكن أن يسهم في تعرّف الإيجابيات والسلبيات التي رافقتها وانعكاس ذلك على الميدان التربوي، والإفادة منه في التخطيط المستقبلي للتطوير التربوي وبخاصة في مجالي الإدارة والإشراف التربويين .**
- **كما تبرز أهمية هذه الدراسة من كونها تركز على خصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف التربوي، وهما من الفعاليات التربوية القيادية في النظام التربوي في الأردن، ومن المتوقع أن تسهم نتائجها المتعلقة بمدى إدراك القيادات التربوية لهذه الخصائص في تحسين أدائها وقدرتها على إدارة التغيير ، وفي تحقيق التكامل والترابط بين هذين المجالين على نحو أفضل ،**

وبخاصة على مستوى الإدارة المدرسية، نظراً للعلاقة الوثيقة بين دور مدير المدرسة ودور المشرف التربوي ، وانعكاس أثر هذه العلاقة على نتاجات العملية التربوية في المدرسة .

- يمكن أن تستفيد المؤسسات التربوية من نتائج هذه الدارسة من حيث تحسين عملية إدارة التغيير ، وإتخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف التطويرية التي يحدث من أجلها التغيير . وذلك بمراعاة المكونات الأساسية الواجب مراعاتها عند إجراء التغيير في أي عنصر من عناصر النظام التربوي .
- تهدف هذه الدراسة إلى تقديم أنموذج مقترح للتطوير التربوي ، وذلك في ضوء ما مراجعة الأدب النظري للتغيير، والدراسات السابقة، وما تتوصل إليه هذه الدراسة من نتائج. ويمكن أن يسهم هذا الأنموذج المقترح في تحسين التخطيط للتغيير وضبطه وإدارة عملياته وإجراءاته على النحو الذي قد يساعد في التخفيف من مقاومة التغيير ويسهم في تعزيز عملية التطوير التربوي .
- من المتوقع أن تقدم نتائج هذه الدراسة إضافة جديدة للمعرفة في مجال التغيير التربوي الذي يهدف إلى الإصلاح والتحسين .

خامساً : تعريف المصطلحات:

يمكن إيضاح مصطلحات الدراسة من خلال التعريف المفاهيمي لكل مصطلح أولاً ، ومن ثمّ التعريف الإجرائي لكل منها، والذي اعتمد في هذه الدراسة . وذلك على النحو الآتي :

١. التغيير التربوي :

يمكن تعريف التغيير التربوي مفاهيمياً بأنه عملية اجتماعية سياسية ، غايتها العمل على تحقيق الأهداف التربوية بفعالية أكثر ، عن طريق استبدال بعض البرامج والممارسات القائمة بأخرى أفضل منها . وذلك من خلال نظرية للتغيير تتعلق بما يجب أن يتغير ، ونظرية أخرى تتعلق بكيفية إحداث التغيير لتحقيق الأهداف المطلوبة (Fullan, 1982, P4-5).

أما تعريف التغيير إجرائياً ، فهو التغيير في مجالي الإدارة التربوية والإشراف التربوي في الأردن في الفترة (١٩٨٧-٢٠٠٢) من حيث مكونات عملية التغيير التربوي الواجب توافرها لتحقيق الأهداف التطويرية في هذين المجالين .

٢. الإدارة التربوية :

يمكن تعريف الإدارة التربوية مفاهيمياً بالاعتماد على وزارة التربية والتعليم في الأردن في تعريفها للإدارة التربوية بأنها أداة رئيسة لتحقيق أهداف العملية التربوية من خلال الاستخدام الأمثل للإمكانات والموارد والتسهيلات التربوية المتاحة (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٩، ٧٠).

- ويعرفها البدري(٢٠٠٠) بأنها عملية اتخاذ القرارات التي توجه عمل الأشخاص وتعمل على تنظيم الموارد واستثمارها لتحقيق الأهداف المرسومة بأفضل صورة ممكنة وبأحسن الأساليب .

كما تعني الإدارة التربوية ، تنظيم جهود العاملين وتنسيقها لتنمية الفرد تنمية شاملة في إطار اجتماعي متصل بالفرد وذويه وبيئته ويتوقف مدى نجاحها على مدى مشاركة الفرد في اتخاذ القرار(الدويك وياسين وعدس، ١٩٨٢).

أما تعرف الإدارة التربوية إجرائياً ، فهي مجموعة الجهود الإدارية المبذولة من أجل تنظيم عملية التغيير التربوي ومتابعتها وتقويمها من حيث ، تحديد مهام العاملين وأدوراهم، وإعداد العاملين وتدريبهم ، وتهيئة الظروف الملائمة لتحقيق أهداف التغيير، واستثمار الإمكانات والموارد المتاحة على أفضل وجه .

٣. القيادة التربويّة :

هي النشاط أو السلوك الذي يمارسه التربوي للتأثير في جميع العاملين بغية توجيه سلوكهم وتنظيم جهودهم وتحسين مستوى أدائهم من أجل الارتقاء بالعمليّة التربوية من حيث الكم والكيف والعمل على تحقيق أهدافها (العرفي والشريفي ،١٩٩٦).

ويقصد بالقيادة التربوية إجرائياً: القدرة على اكتشاف المعرفة الجديدة، وتكوين رؤية مستقبلية، وإيصالها إلى الآخرين بوضوح والتأثير فيهم، وتوجيههم لتحقيق أهداف التغيير.

٤- القيادات الإدارية التربوية الميدانية :

يقصد بالقيادات التربوية إجرائياً كل من يشغل أحد المسميات الوظيفية الآتية ، إذ يفترض في كل من يشغل أيّاً منها أن يكون قائداً تربوياً في موقعه :

- مدير تربية وتعليم على مستوى المحافظة أو الإقليم .
- مشرف تربوي .
- مدير مدرسة .

٥- درجة إدارك القيادات التربوية لخصائص التغيير :

هي درجة تقدير مستوى إجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة ضمن كل مكون من مكونات عملية التغيير التربوي في مجال الإدارة التربوية، والإشراف التربوي .

سادساً : حدود الدّراسة :

تقتصر هذه الدراسة على القيادات التربوية الآتية :

- **مديري التربية والتعليم في جميع المحافظات والألوية في المملكة / للعام الدراسي ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣ .**
- **المشرفين التربويين في جميع المحافظات والألوية / للعام الدراسي ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣ .**
- **مديري المدارس الثانوية ومديراتها في جميع المحافظات والألوية في المملكة للعام الدراسي ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣ .**
- **كما تقتصر على خصائص التغيرات التربوية التي تتصل بعملية التطوير التربوي في مجالي الإدارة والإشراف في أثناء الفترة الزمنية ما بين عامي ١٩٨٧ – ٢٠٠٢ .**
- **بناء أنموذج مقترح للتطوير التربوي في ضوء ما تسفرعنه هذه الدراسة من نتائج.**

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يشـتمل هذا الفصـل على قسمين : الأول الأدب التربوي ويتضمن مفهوم التغيير وأهدافه وأسبابه وخصـائصـه ، إضـافة إلى مجالات التغيير التربوي وأنماطه ومهام الإدارة التربوية والإشراف التربوي في إدارة التغيير ، كما يشـتمل على بعض التجارب والنماذج المقترحة لتنفيذ التغيير . أما القسـم الثاني فهو مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة وما توصلت إليه من نتائج.

أولاً : الأدب النظري :

حظي موضوع " التغيير " الذي يهدف إلى تطوير العمليّة التربوية وتحسين نتائجها باهتمام عدد كبير من المنظرين التربويين مثل فولان (Fullan, 1982) و فولان (Fullan, 1993)، والتركتر (Altichter, 2000) و مايلز (Miles, 1993) . ذلك لأن أي عملية تطوير أو تحسين ، تعني في جوهرها إحداث تغيير في السلوك على النحو الذي يمكن أن يسهم في تحقيق الأهداف بشكل أفضل ، سواءٌ أكان التغيير المطلوب على مستوى منظمات المجتمع ومؤسساته أم على مستوى الأفراد والعاملين ، وذلك من حيث تطوير أدائهم وتحسين ممارستهم وتنمية اتجاهاتهم .

ويُعدّ التغيير مطلباً في غاية الأهمية ومَهمَّة محفوفة بالمخاطر ، وبخاصة في الميدان التربوي ، فالتغيير في النظم التربوية أو في أيٍّ من مجالاتها يتطلب جهداً منظماً ومخططاً بدقة، كما يتطلب قيادات تربوية مدربة ومؤثرة ، لأن التربية تُعدّ في مقدمة الوسائل التي تساعد على تطوير المجتمع وبناء الإنسان . إذ إنها عملية اجتماعية تشكلها طبيعة المجتمع وفلسفته وآماله وطموحاته ، والنظام التربوي جزء من النظام الاجتماعي العام ، يؤثر فيه ويتأثر به من خلال علاقات تفاعلية مستمرة . لهذا فالتربية أداة هامة للتنمية البشرية وهي وسيلة المجتمعات لإعداد القوى العاملة المنتجة ولتحقيق النمو والتقدم (المفرج والمصيلخ والرومي والسايح ، ١٩٩٩).

١- مفهوم التغيير :

"التغيير" كلمة جامعة تشتمل على مجموعة من المفردات ذات مدلول مشترك بالرغم من اختلاف الألفاظ ، بمعنى أنها ذات دلالة كليّة (Ubiquitous) ، تشمل عدداً من المعاني ، ضمن عائلة من المفردات يمكن أن تسمى كلمات التغيير (Words-Change) مثل : التقدم (Progress) والتحسُّن (Improvement) والتطوّر (Evolution) . وكلّها تُعدّ ضمن ما يسمى بالمفهوم الرئيسي للحداثة

(Key Concept of Modernity) . أخذت عملية التغيير تزداد حدّة وتسارعاً وتعقيداً. - وبخاصة في المجال التربوي - في عقد التسعينات وأصبح التغيير موضوعاً مركزياً في الخطاب التربوي في معظم بلدان الغرب ، كما أصبح الحديث عن التجديد والإصلاح والتطوير التربوي والتحسين يرتبط مباشرة مع النظام التربوي ويعني إحداث التغيير في الإدارة وطرائق التدريس والإشراف التربوي (Altricter & Eliot,2000).

ويمكن النظر إلى التغيير التربوي على أنـه مجموعـة الإجراءات الهـادفة إلى التحســين والتطوير في العملية التربوية وتخطيط تلك الإجراءات التي نحتاجها لإنجاز التحسين (دوّاني ، ٢٠٠٠).

كما يمكن أن يكون التغيير اســتراتيجيـة متطورة للتعليم تهدف إلى تغيير العقائد ، والإتجاهات ، والقيم . وكـذلـك تغيير الهياكل التنظيمية لتتناســب مع الاحتياجات الجديدة ، ولتســتطيع التنافس مع التحديات التي تفرضها التغيرات الهائلة في البيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية (القريوتي ، ٢٠٠٠).

لقـد ذكر عبـد الـدايم (٢٠٠٠) أن مفـاهيم التجويـد النوعي في التربيـة، والتجـديد التربوي التي سادت في عقد الثمانينات من القرن الماضي، تحوّلت منذ عقد التسعينات وحتى الآن إلى ما يمكن أن يُطلق عليـه اســم " التغيير " . فـالتغيير كما يـدل عليه لفظه ، غير التجويد ، وغير التجديد وإن كان اللقاء بينه وبينهما ظلّ مستمراً . فالتغيير هنا محاولة الخروج من الإطار التربوي التقليدي في شتّى مقوّماته ، من أجل توليد أطر تربوية جديدة تسـتجيب لمطالب التقدم المتسـارع في العصر. وقد ظهرت في البلدان المتقدمة وسـواها اتجاهات تدعو إلى تغيير التربية في مؤسـسـاتها وبناها وطلابها ومعلميها وسـائر مقوّماتها تغييراً أساسياً ، مرتبطاً بحاجات المجتمع وتطوّره .

وكذلك يتقاطع مفهوم " التغيير " مع مفاهيم "التجديد" و " الإنماء التربوي" و "التحديث "، ومهما تكن الفروق الدلالية بين هذه المفردات التي غالباً ما توظّف في الخطاب التربوي ، فإن المفهوم المركزي لها جميعاً هو "الإصلاح التربوي" الذي يعتمد على التغيير ويعني الانتقال بنظام تربوي معيّن من وضعية تقليدية متقادمة إلى وضعيّة جديدة ، سواءٌ أكان التغيير في الهياكل التنظيمية وإعادة بنائها ، أو في الممارسات التربوية لإغنائها وتنميتها . ويتمُّ ذلك عبر التدخل المخطط في أي مكوِّن من مكوّنات النظام التربوي ، استجابة لدواعي التغيير وتحقيقاً لأهداف الإصلاح التربوي (محسن ، ١٩٩٩).

وتحدث فولان (Fullan, 1993) عن مفهوم التغيير التربوي من منظور أكثر عمقاً ، فقد اعتقد أن ما يجب أن يعرفه التربويون عن مفهوم التغيير التربوي هو أنه : تحوّل جذري في الفكر (Mind-Shift) ، ودون هذا التحوّل الفكري لا يمكن تخطي مشكلة أساسيّة تتمثل في جعل الأنظمة التربوية المحافظة تدرك مغزى

التغيير من أجل الإصلاح والتطوير المطلوب في مجتمع ما بعد الحداثة الذي نعيشه اليوم ، فالأساليب التقليدية في تدريب المعلمين وتنظيم المدارس والطريقة التي يعمل بها الهرم التنظيمي للإدارة التربوّية ، كلها عوامل تدعم الحالة الراهنة ، ولن تساعد على نجاح التغيير وتحقيق أهدافه ما لم تنظر إلى التغيير التربوي على أنه تغيير يخاطب العقول ويعمل على أساس قيم واتجاهات جديدة تواكب متطلبات العصر.

٢- أهداف التغيير التربوي :

يحدث التغيير في المؤسسات التربوية لتحديد أهداف محددة، وذكر سارسون (Sarason) أن التلاميذ هم محور التغيير، بمعنى أن أهداف التغيير يجب أن تؤدي إلى تحسين تعلّمهم، وحدَّد خمسة أهداف رئيسه لإحداث التغيير هي :

- تقليل الفجوة بين المنجزات التعليمّية للتلاميذ والفوارق الاجتماعيّة والعرقيّة بينهم .
- جعل الخبرات المكتسبة عن طريق التعلُّم المدرسي خبرات مرغوبة لدى المتعلمين وليست مفروضة عليهم .
- تمكين التلاميذ من اكتساب المعارف والمهارات العمليّة التي ترتبط بحاجاتهم الحاليّة والمستقبلية ، لا مجرد تعلّم قائم على التجريد و الحفظ .
- تعريف التلاميذ بالمنجزات الانسانيّة في الماضي والحاضر ، وإثارة الرغبة فيهم والاهتمام، لمعرفة كيف يتصل الحاضر بالماضي ، لأن هذا النوع من المعرفة يوسع إدراكهم لهويتهم الشخصية والاجتماعّية كمواطنين .
- إطلاع التلاميذ على ميادين العمل المتنوعة وما يتوافر بها من خيارات وربط التعلُّم المدرسي بتلك الخيارات في ميادين العمل وسط التغيير المتسارع في عالم اليوم (Owens, 1995) .

كما توصل عدد من الباحثين أمثال جودلاد (Goodlad) وزملائه في بحوثهم حول أهداف التغيير التربوي في مجتمع ما بعد الحداثة ، إلى ما أسموه الأهداف الاخلاقية للتغيير التربوي ، ومسؤولية المدرسة في تحقيق تلك الأهداف. وذلك على النحو الآتي :

- تسهيل عمليّة التثقيف الحرجة (Facilitating Critical Enculturation) لأن المدارس هي المكان الوحيد الذي يمكن أن يضطلع بمسؤولية تثقيف التلاميذ بمفاهيم الديمقراطية السياسية وتنمية المتعلمين وتمكنهم من فهم قيم الحق والخير والعدالة .

- توفير مدخل للمعرفة (Providing Access to Knowledge) ، فالمدرسة وحدها هي القادرة على تقديم الموضوعات التي تعالج القضايا الإنسانية الضروريّة للمتعلم ودمجه في الحوار الإنساني ، لأن العالم عبارة عن مجموعة من النظم الاجتماعيّة والقيميّة والسياسيّة والاقتصاديّة في قرية صغيرة ، وعلى المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين أن يدركوا أنه لا يوجد ما يمنع الطالب من اكتساب المعرفة الضرورية في جميع نظم العالم وقيمه وقضاياه .

- بناء علاقة ترابط فعّال بين الطالب والمعلم (Building an Effective Teacher-Student Connection) ، لأن المسؤولية الأخلاقية للمعلمين تبدو في أوضح دلالاتها عندما يكون هنالك تفاهم بينهم وبين تلاميذهم، وتواصل فعال في حياتهم وتعايشهم المشترك . لذلك فإن نظرية المعرفة يجب أن تتعدى آليات التعليم المعرفي، بحيث تضم إليها مبادئ عامة تعزز البعد الإنساني في موضوعات التعليم وأساليبه .

- ممارسة تدابير جيدة (Practicing good stewardship) ، وإذا كانت الإدارة التربويّة والمدرسية معنيّة بالتغيير من أجل التجديد والتحسين فإن الهدف الاخلاقي للتغيير هو أن يصبح كل معلم مديراً معنياً بعمليّة التجديد المستمر تماماً مثل المدير إنطلاقاً من المسؤولية المشتركة (Fullan, 1993).

٣- أسباب التغيير التربوي ودواعيه :

تنشأ الحاجة إلى التغيير نتيجة لعوامل وأسباب ضاغطة من ناحيتن هما :

الأسباب في البيئة الخارجية المحيطة بالمنظمة : وهي متنوعة ومن الصعب ضبطها أو السيطرة عليها ، كما يصعب التنبؤ في وقت حدوثها ، ومن أهمها :

- المتغيّرات في مجال التكنولوجيا والاكتشافات العلمية .
- المجالات السياسية ومتغيّراتها .
- المجالات الاقتصادية ومتغيرات سوق العمل والمنافسة والعلاقات الإقليمية .
- المتغيّرات الاجتماعية والثقافية وما يتّصل بها من قيم واتجاهات .

الأسباب الكامنة في البيئة الداخلية للمنظمة : وتتعّلق بما تكون عليه أنماط العمل داخل المنظمة، والإجراءات المُتّبعة فيها، وما يتطلّبه الموقف من مراجعة وتغيير لتحسين ظروف العمل ونتاجاته، أو إعداد العاملين

وتهيئتهم للاستجابة الواعية للمتغيرات في البيئة الخارجية، والتكيّف معها بطريقة تتّسم بالمرونة والديناميكية (كلالدة ،٢٠٠٢).

كما ذكر القريوتي، (٢٠٠٠) أن الناس كثيراً ما يتساءلون عن دواعي التغيير باعتبار أن الثبات عامل استقرار، وأن التغيير عامل عدم استقرار وبالتالي فهم يرون أن التغيير ظاهرة قد تبدو استثنائية ؛ ولكن في الحقيقة أن منطق الأمور غير ذلك ، إذ إن التغيير هو قانون الحياة وليس الثبات ، وبشكل عام أجمل القريوتي أسباب التغيير على النحو الآتي :

- تطوّر أساليب العمل مع مرور الزمن .
- التغييرات في مجال التشريعات والقوانيين والأنظمة ، تبعاً لما يحدث من تطوير إداري.
- تطوّر وعي العاملين وزيادة طموحاتهم مع مرور الزمن .
- تطوّر نظرة الجمهور وتوقعاته من المؤسسات بشكل عام وبخاصة المؤسسات الخدمية وفي مقدمتها المؤسسة التربوية .
- تطوّر المعرفة الإنسانية في مجال العلوم السلوكية ونظريات التعلّم والسلوك وفي مجال هندسة القوى البشرية وتزايد امكانية التحكم في سلوك الإنسان وتعديله ، مما نبّه القادة والإداريين إلى أهمية الاستفادة من هذه المعرفة الجديدة وتوظيفها لغايات تطوير العمل وتحسين أداء العاملين .
- كما يمكن أن يحدث التغيير بمبادرة ذاتيّة من صانعي القرار في المؤسسات عن طريق إعادة التنظيم وتغيير القيادات لتحقيق أهداف تطويرية ولا يحدث فقط استجابة لظروف أو عوامل خارجية .

وكذلك يمكن أن تأتي الحاجة إلى التغيير نتيجة الإخفاق في تحقيق الأهداف ، أو القصور في تلبية الاحتياجات التنموية على الصعيد الوطني . وقد يكون هذا عائداً إلى أساليب العمل وتقنياته أو وحداته وهياكله التنظيمية، أو إلى العملية الإدارية وما يتّصل بها من خطط وإجراءات وتشريعات، مما يستدعي المراجعة والبحث عن مكامن الخلل وإجراء التغييرات اللازمة. ومما يجب ملاحظته أن إحداث التغيير في أي مجال من مجالات العمل او مكوّناته قد يؤدي إحداث سلسلة من التغييرات الأخرى المحتملة ، وهذا ما يُوصف بأنه تأثير الدومينو (The Domino Effect) (فيّاض ، ١٩٩٥).

ويُعدّ التقدم العلمي التكنولوجي الهائل في العقدين الأخيرين من القرن العشرين في مقدمة الأسباب التي تدعو إلى إحداث تغيير تكنولوجي في أجهزة العمل ووحداته كافة وبخاصة في الميدان التربوي ، لمواكبة

متطلبات التطوير والتغيير الجارية في ميادين الحياة الأخرى . وقد وصفت زالزني و فيشيو (Zalesny and Vecchio) هذا النوع من التغيير في المؤسسة التربوية بأنه من التحديات الكبرى التي تواجه القادة التربويين وتتطلب منهم إدارة واعية للتغيير، تحسن ربط التغيير التكنولوجي في العمل بالثقافة السائدة بين العاملين في المؤسسة التي تواجه قرار التغيير . كما أن حتمية التغيير التكنولوجي تتضمن تغييرات متفرعة في الوحدات والبنية التنظيمية للعمل، مما يتطلّب إعداد العاملين وتهيئتهم وبخاصة أولئك الذين يقومون بدور إشرافي ضمن وحداتهم، مما يجعل دورهم هاماً في إنجاح عملية التغيير (Vecchio, 1997).

إن ما يشهده العالم اليوم من تسارعات مذهلة في ميدان المعرفة، والعلم التطبيقي، دفع عدداً كبيراً من الباحثين والعلماء و السياسيين وأصحاب القرار إلى تحليل الأحداث على الساحة العالمية سياسياً واقتصادياً وعلمياً في محاولة لاستقراء متطلبات المستقبل ، وكشف الاحتياجات المترتبة على ذلك في المؤسسات التربوية، وإجراء التغيير الذي يجعلها أكثر قدرة على تلبيتها على مستوى الأفراد والمجتمع .

وبهذا المعنى يقول عبد الدايم(٢٠٠٠، ٥٢-٥٣) :

" إن المرحلتين الهامتين اللتين يجب أن تسلكهما التربية في البلاد العربيّة - إن هي أرادت أن تستجيب لمطالب المستقبل - هما " مرحلة التغيير " و " مرحلة الاستباق والأرهاص والحسبان " ، وذلك بسبب تدافع الثورات العصرية الكبرى على الحلبة ، ونعني بها الثورة في ميدان العلم التطبيقي ، والثورة التقانية المؤتمتة بل الإلكترونية ، والثورة المعلوماتية العابرة للقارات ، وثورة التقنيات البيولوجية والجينية في الأرض والإنسان والحيوان " .

ومن الأسباب الهامة للتغيير التربوي التي ذكرها ابراهيم (١٩٩١) أن السنوات العشر الأخيرة من القرن العشرين والسنوات العشر الأولى من القرن الحادي والعشرين، ستشهد اكتمال ونضج ثلاث ثورات هائلة في العالمين الأول والثاني ، ويُقصد بهما : الدول المتقدمة منذ وقت طويل والدول التي تقدّمت صناعياً في العقود الخيرة ، وهذه الثورات الثلاث هي :

- الثورة التكنولوجية الثالثة : وقد جاءت بعد ما شهده العالم من نتاجات الثورة الصناعية الأولى التي اعتمدت على الميكانيكا والفحم والحديد ، والثورة الصناعية الثانية التي اعتمدت على الكهرباء والنفط والطاقة النووية ، مع كل ما ترتب على هاتين الثورتين من آثار أدّت إلى تغيير في مفاهيم القوة وفن الإدارة الحديثة . لقد جاءت الثورة التكنولوجية الثالثة معتمدةً على العقل البشري وليس

على القوة الميكانيكية ، وبما أن العقل البشري يمثل طاقة متجددة لا تنضب تملكها جميع الشعوب ، فإن الثورة التكنولوجية يمكن أن تكون ثورة لجميع شعوب العالم – سواء أكانت صغيرة أم كبيرة – إذا ما أحسنت تلك الشعوب إعداد أبنائها تربويّاً وتعليميا . ويترتب على هذه الثورة التكنولوجية أن يصاحبها تداعيات كبيرة من أهمها : التبدّل والتحوّل الاجتماعي المتسارع في القيم والمعايير والعلاقات الاجتماعية في حياة الجيل الواحد ، وكذلك الانفتاح الإعلامي الثقافي والحضاري عبر وسائل الاتصال السريعة التي ستعبر الحدود بلا قيود .

- ثورة التكتلات الاقتصادية العملاقة : حدثت هذه التكتلات بسبب متطلبات الثورة التكنولوجية الثالثة وتداعياتها وما يقف وراءها من إدراك متزايد بأن التكنولوجيا أخذت تحلُّ تدريجياً محل الأيديولوجيا في صياغة شكل المجتمع والعلاقات الاجتماعية والاقتصادية فيه . إضافة إلى أن دخول مضمار التكنولوجيا المتقدمة والسبق فيه يتطلّب استثمارات هائلة في التعليم والبحث العلمي والتطوير .
- الثورة الديموقراطية : وهي ثالث الثورات التي تجتاح العالم في السنوات الأخيرة ، فقد استقرّ العلم الاجتماعي على مقولة : إنّ استقرار أي مجتمع معاصر يعتمد على العدالة الاجتماعية من ناحية والديموقراطية السياسية من ناحية ثانية . ومن خلال هذه المفاهيم يمكن أن تواجه المجتمعات كثيراً من التعقيد والتشتّت الذي قد يتجاوز قدرة أي أجهزة حكومية مركزية لأي دولة ، لذلك لا بد من مواجهتها من خلال مشاركة أفراد المجتمع ومؤسساته المدنية في ظل هامش واسع من الحريات العامة ، واستنفار العقول وتحفيز القوى المبدعة .

كما أن من العوامل الهامة التي وردت في الأدب التربوي ضمن أسباب التغيير التربوي ظاهرة العولمة فقد ذكر كارنوي (Carnoy, 1999) أن للعولمة قاعدتين رئيستين هما : المعلوماتية والتجديد المستمر ، وهذا يتضمن معرفة كثيفة يترتب عليها إنتاج سلع وخدمات معرفية متقدمة ، وأكد أن العولمة تُحدث تأثيرات عميقة في التربية وعلى مستويات مختلفة ، وسوف يزداد تأثيرها في المستقبل ، ذلك لأن الدول تدرك تماماً الدور الرئيسي الذي تلعبه المؤسسات التربوية في نقل المهارات المطلوبة لاقتصاد العولمة، وفي إعادة تكييف الأفراد للاندماج في مجتمعات جديدة قائمة على المعلومات والمعرفة ، ولتقييم العلاقة الحقيقية للعولمة بالتغيير التربوي ، يتعين على المخططين التربويين والقيادات الإدارية التربوية أن تدرك كيف تؤثر العولمة في العملية التربوية وأن تعرف مجالات هذا التأثير . ومن هذه المجالات، إعادة تنظيم العمل على أسس جديدة

منها : لامركزية الإدارة والمرونة، والتركيز على التعلم الذي ينتج قوى عمل أكثر معرفة وعلماً ومهارة . إضافة إلى أهمية إدخال تكنولوجيا المعلومات في إطار النظم التربوية ، نظراً لما لها من تأثير في مجال توسيع المعرفة عبر تعدّد وسائطها وأداوتها ، وفي مجال نُظُم التعليم الوطنية . إذ إنه سيكون هنالك كثير من المقارنات بين النظم التربوية على المستويات الدولية مما يدعو إلى مزيد من المراجعة والتغيير، بهدف تحسين مكونات النظام التربوي على المستوى الوطني وتطوير معايير تقويم الأطر التربوية وبخاصة المديرين والمشرفين التربويين والمعلمين .

يضاف إلى ما سبق عرضه من أسباب التغيير ودواعيه سبب آخر هو اتساع نطاق الدراسات المستقبلية ، فقد اهتم الأدب التربوي وبخاصة في عقد التسعينات بالدراسات المستقبلية نظراً لما سيوفره القرن الحادي والعشرون من وسائل لم يسبق لها مثيل لتداول المعلومات ، وهذا يضع التربية أمام مطلب مزدوج : ففيما يتعين على التربية أن تنقل على نحو شامل وفعال كماً متزايداً من المعارف والدراسات الفنية المتطورة والموائمة لحضارة المعرفة التي تشكل الأسس المطلوبة لكفاءات الغد ، يتعين عليها في الوقت نفسه أن تتوجه نحو مشروعات التنمية الفردية والجماعية على السواء . ولهذا فالتربية ملزمة بشكل ما بأن تحدد أهدافها واستراتيجياتها لمساعدة الطالب على التكيف المعرفي والعملي مع عالم معقدّ ودائم الاضطراب (اليونسكو ١٩٩٦).

وإذ كانت هذه التحولات والمفاهيم التربوية تجري على مستوى العالم المتقدم اليوم ، فإن ما يهمنا اليوم هو الوطن العربي وموقعه من هذه التحولات الجارية حوله، ومسؤولية النظام التربوي فيه وقياداته الإدارية نحو أبناء هذا الجيل ومتطلبات التنمية ، كي تتمكن هذه القيادات من المواكبة والمواءمة بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع التنموية ، باعتبار أن التربية والتعليم إحدى أهم أدوات التنمية ووسائلها . فقد ذكر عويدات(١٩٩٠) أن أهم الدّراسات التربوّية في مجال مستقبل التعليم في الوطن العربي جاءت في مؤتمر عمان (١٩٩٠) الذي عقد تحت عنوان "تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين" إذ وضع بعض مفكري الوطن العربي الخطوط الاستراتيجية للتعليم في المستقبل ومنها :

- التركيز في العملية التربوية على تعليم كيفية التعلُّم بدلاً من التلقين .
- تنظيم التخصص على قاعدة عريضة من المعارف والمعلومات ذات العلاقة بدلاً من التخصص الضيق

- التطوير المستمر ، حيث يغدو التعليم كياناً حّياً دائم الحركة والنمو .

وخلاصة ما أورده الأدب التربوي عن الحاجة إلى التغيير وما يقف وراءها من دواعٍ وأسباب، أنها تضع الإدارة التربوية والقيادات التربوية أمام مجموعة من التحديات والتوترات من أبرزها تحديات الثورة التكنولوجية والتفجُّر المعرفي ، والتوتر القائم بين العولمة والمحليّة ، نظراً لتأثير قوى العولمة على كثير من سياسات الدولة القوميّة وبرامجها وأنشطتها التي تركز على مطالب واحتياجات مرتبطة بالهوية والاثنيّة الثقافية والدينية التي تؤثر بدورها في السياسات التربوية فيها (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ٢٠٠٠).

٤- مجالات التغيير التربوي وأنماطه :

يمكن أن يشمل التغيير المخطط جميع مجالات النظام التربوي، كما يمكن أن يحدث في بعض مجالاته حسب الحاجة والأولوية ولكن لا يجوز أن ينظر إليه معزولاً عن التأثر والتأثير في المجالات الأخرى من النظام نفسه ، فقد يتم التغيير في أحد المجالات التي تكون أكثر من غيرها عرضة للضغط البيئي أو الخارجي إلاّ أن العمل يجب أن يستمر في إجراء التعديلات التدريجيّة في أجزاء النظام الأخرى لتحقيق التوازن والانسجام بين جميع مكونات النظام وفعالياته (الشماع و حمود ، ٢٠٠٠).

أما المجالات التي يمكن أن يستهدفها التغيير التربوي المخطط فتتمثل في ما يلي :

- التغيير في مجال الهيكل التنظيمي : يتضمن إعادة تصميم الهيكل التنظيمي و استحداث مديريات أو دمجها أو إنشاء وحدات جديدة مع ما يتّصل بذلك من تغيير في نظام الصلاحيات ونمط الاتصال والإشراف ودرجة المركزية أو اللامركزية في العمل و هذا النوع من التغيير التربوي من أوسع الطرق التقليدية انتشاراً وأكثرها سهولة لوجود عدّة خيارات للتغيير مثل ، التغيير في بنية التعليم ونظام المراحل ، إلا أنه في الوقت نفسه من أقل الطرق تأثيراً في مجال تحسين نتاجات العملية التربوية ما لم تصاحبه جهود لتطوير أداء العاملين وتحسين أساليب العمل نفسه(Harris, 1985).

كما أن إعادة تصميم الهيكل التنظيمي وحدها ليست كافية، وقد تكون مربكة أو غامضة ما لم يصحبها اهتمام بالأفراد من حيث تعريفهم بمحتوى عملية التغيير الهيكلي وأهدافه وأدوارهم الجديدة، وأساليب الاتصال، و الإجراءات المتبعة وبخاصة في مجال صناعة القرار والمشاركة في جهود التطوير (Miles 1993).

-التغيير في مجال التقنيات التربوية : يشمل هذا النوع من التغيير الأدوات والأجهزة، ونظم المعلوماتية وأدواتها وشبكة الاتصال واتجاهاتها وطرق عملها ، فقد ازداد الاهتمام في العقدين الأخيرين بتوظيف الكمبيوتر في التربية وحوسبة التعليم ، وقد وضع هذا الأمر القيادات التربوية أمام تحديات جديدة من حيث ضرورة تدريب العاملين وتوفير الكفاءات المهنية اللازمة لإدخال التجديدات التكنولوجية بنجاح إلى العملية التربوية. كما أن عملية التغيير التكنولوجي تتأثر بمجموعة من العوامل يتوقف عليها مدى تقبل العالمين لهذا النوع من التجديدات في أساليب العمل وتقنياته ومن هذه العوامل .

أ. طبيعة العمل الذي تطاله التغييرات التكنولوجية ، فالمهام التي تتطلب الإشراف والمتابعة وتقديم التغذية الراجعة يمكن أن تستخدم تقنيات وأدوات جديدة تُسهم في تطوير العمل وتقدم نتائج أكثر دقة وموضوعية .

ب. الثقافة الاجتماعية المسيطرة التي تحيط بالمؤسسة التربوية والتي تؤثر أو تتحكم في نمط القيادة الإدارية فيها من حيث أسلوب العمل والمتابعة والإشراف ، ومن الأمثل على تأثير الثقافة في النمط الإداري ، الدراسة المقارنة التي أجراها الباحثان ميسومي وبيترسون (Misumi and Peterson) –المشار إليها في (Vecchio, 1997)- بين نمط القيادة الإدارية في اليابان ونظيرتها في الولايات المتحدة الأمريكية ، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاختلاف الرئيس بين النمطين يعود إلى عوامل ثقافية إجتماعية ، منها أن اليابانيين يؤمنون بضرورة اعتماد العاملين على إرشادات مشرفيهم الرسميين ، وبضرورة التواصل المباشر بين المشرف وأعضاء العمل في فريقه ، وبأن المكافأة والترقية يجب أن ترتبط بالإنجاز وذلك على نحو أكثر مما هو متبع في الولايات المتحدة الأمريكية .

جـ القيادات الإدارية المتوافرة في المؤسسات التربوية القادرة على تعزيز العمل بروح الفريق وبناء فهم مشترك يمكّن العاملين من الاندماج في عملية التغيير التكنولوجي . وكذلك توافر مشرفين يمتلكون خصائص القيادة التحويلية ولديهم استعداد لتقبل التغيير التكنولوجي مقابل أولئك الذين يتحفّظون إزاء الإقدام عليه ويعدونه مخاطرة (Vecchio, 1997).

- التغيير في مجال إعادة تصميم الوظائف ووصف المهام وتحديد الأدوار :

وهذا النوع من التغيير يهدف إلى إغناء الوظيفة او زيادة التخصص الوظيفي لتلبية أهداف تطويرية ، أو تحسين قدرة المؤسسة التربوية على مواجهة المشكلات وتلبية حاجات الفرد والمجتمع في ضوء التحوّلات التي تجري في المحيط الخارجي . وهذا النوع من تغيير الوظائف والمهام والأدوار يشمل

التغيير بين الأفراد أيضاً في ما يعرف بالحراك الوظيفي سواءٌ أكان بالنقل أو الاستقالة أو التعيينات الجديدة، (Herris, 1985)، كما أن النظام لنفسه يضمن له استعادة حيويته وإبداعيته المشجعة على الدافعية وتحقيق الذات لأعضائه (الطويل ، ٢٠٠١) .

- التغيير في مجال القانون :

يشمل هذا الجانب من التغيير التشريعات والأحكام والأنظمة والتعليمات ، ويشير الأدب النظري إلى أن هذا النوع من التغيير ليس غاية تقصد لذاتها، وإنما يكون متصلاً بالتغيير الذي يجري في أي مجال من مجالات النظام التربوي الأخرى ، وغالباً ما يكون مصاحباً له بهدف دعمه وإضفاء المشروعية عليه ، كما أنه من الواضح أن ما تتّخذه السياسات التربوية من قرارات يُعدّ مصدراً باعثاً على إحداث التغيير اللازم في القوانين والتشريعات تحقيقاً للأهداف التطويرية المنبثقة عن تلك السياسات ، فمثلاً

يعدُّ تطوير الممارسات التعليمية وتحسين التدريب من مهام المشرف التربوي الرئيسة ، ولهذا فإن المشرفين التربويين يتطلّعون دائماً إلى أنظمة وتشريعات تدعم مهمتهم ، وتمكنهم من القيام بدور فاعل في تحقيق التغيير الذي يساعد على تحسين ممارسات التدريس وأساليبه (Harris, 1985).

- التغيير في مجال السلوك البشري :

ينظر إلى المنظمات بوصفها نظماً بشرية نظم بشرية بالدرجة الأولى ، ولهذا فإن التغيير الذي يهدف إلى تطوير عمل المنظمة ، لا بد أن يركّز على التغيير في السلوك البشري والتفاعلات البشرية ، على افتراض أن النظام الحقيقي والأساسي هو النظام البشري ، وأن المكونات المادية هي مجرد أنظمة معاونة ومساعدة للنظام البشري في ممارسة دوره ووظيفته (هاشم ، ١٩٨٥).

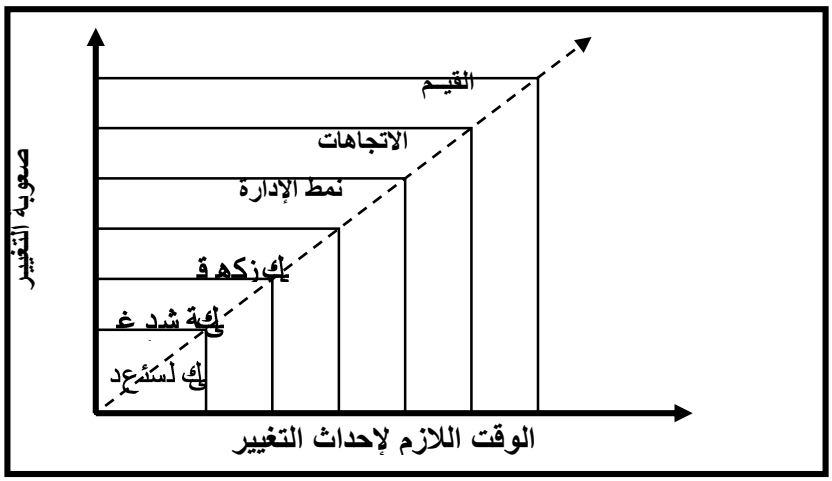
لذلك فإن الأدب النظري يعطي أهمية كبيرة إلى إحداث تغيير في سلوك العاملين على النحو الذي يمكِّن أي مؤسسة ، وبخاصة المؤسسات التربوية ، من تحقيق التطوير المنشود في العمل، وفي مستوى أداء العاملين وإنجازهم . ويعتمد التغيير في مجال السلوك الإنساني على أخذ مجموعة من العناصر أو المكونات داخل المنظمة بعين الاعتبار ، وفي مقدمة هذه العناصر ما يُعرف بالمناخ التنظيمي ، فقد أشار دواني(٢٠٠٣) إلى أَنَّ ما تعنيه الشخصية بالنسبة للفرد يعنيه المناخ التنظيمي بالنسبة للمنظمة والمؤسسة التربوية

وبخاصة المدرسة ، وذلك من حيث ما يمكن أن يتوافر للمناخ من خصائص : كأن يكون مغلقاً أو منفتحاً وداعماً وديّاً و موجّهاً نحو

الأهداف ، ولكل من هذه الخصائص تأثيرها على أداء العاملين وسلوكهم . فكلما ساد جوّ الانفتاح والمشاركة والدعم الموجه نحو الأهداف في مناخ المنظمة ، يرتفع تبعاً لذلك مستوى الرضا ويتحسّن الأداء وتتهيّأ الفرص أمام العاملين للتجديد وتقبّل التغيير ، وبالتالي يحدث

التغيير المنشود في سلوكهم . ويؤكد الأدب النظري أن طبيعة المناخ تتأثر بنمط القيادة في المنظمة ، فالنمط الإنساني وقيادة المصادر البشرية تُعدّ من أكثر الأنماط القيادية المؤثرة إيجابياً في المناخ التنظيمي ، وتهيئة الفرصة لتقبل التغيير . كما أن من أهم ما كشفت عنه البحوث هو أن تأثير المناخ على سلوك الأفراد يأتي نتيجة لأثر معايير الجماعة في تشكيل سلوك أفرادها ، ذلك لأنّ هذه المعايير تؤثر في تكوين الكثير من قيم الأفراد ومعتقداتهم واتجاهاتهم ، وبالتالي فإن سلوكهم يكون نتاج التفاعل الذي يتم بين الفرد وبيئته داخل المنظمة والمناخ السائد فيها .

وكذلك فإنه لا يمكن الفصل بين المُناخ والثقافة التنظيمية عند الحديث عن التغيير في مجال سلوك الأفراد وتنمية اتجاهاتهم ، فتغيير السلوك يعني العمل على تكوين منظومة جديدة من القيم والقواعد التي يستند إليها الفرد في ممارساته وطريقته في أداء عمله ، ويُعد هذا النوع من التغيير على درجة من الصعوبة تتطلب قيادة واعية ومؤثرة ويستغرق وقتاً وجهداً ، و كلما صعب التغيير طالت المدة الزمنية اللازمة لإحداثه، فقد يكون من السهل نسبياً على المدرّب أن يجعل المشاركين – في ورشة عمل مثلاً – يشعرون بأهميّة التغيير وضرورته ، ويمكن أن يخرج المشاركون من جلسة التدريب ولديهم التزام داخلي نحو ما دار في الجلسة من مناقشات ، ولكن هذا لا يعني أن التغيير سيحدث . إن التغيير يحدث عندما يؤدي الأفراد الأشياء بطريقة مختلفة، كما أن مناقشة الأفراد بعيداً عن المشاعر يتطلّب نوعاً من التوجيه الذاتي لأداء العمل والحصول على النتائج ورؤيتها تتحقق ، إن موافقة الأفراد على تطبيق مفهومٍ ما في مجال عمله لن يكون صعباً من الناحية النظرية ولكن في الواقع العملي أو التطبيق يمكن أن يكون صعباً ، والشكل (١) يعبّر عن هذه الفكرة . (النعماني : ١٩٩٠).



المصدر : النعماني ، ١٩٩٠، ص٩٤.

الشكل رقم (١)

صعوبة التغيير والوقت اللازم لإحداثه

يلاحظ من الشكل (١) أن درجة صعوبة التغيير ترتفع ، وأن عنصر الزمن يصبح أطول كلما اتجهت عملية التغيير نحو تغيير السلوك المستقر لدى العاملين ومحاولة تنمية اتجاهاتهم وإكسابهم قيماً جديدة في العمل تُسهم في تعديل سلوكهم وتحسين أدائهم . ومجرد مطالبة المعلمين مثلاً بالتخلّي عن ممارسات تعليمية معينة كانوا يألفونها وتبنّي أساليب وممارسات جديدة لا يُجدي نفعاً ، لأن تحسين شروط التعليم ومستويات التحصيل أمر يتطلّب جهداً منظماً وهذا من التحديات التي يواجهها المديرون والمشرفون التربويون في مجال تعديل السلوك التعليمي وتهيئة المناخ الملائم لإحداث التغيير بالسرعة الممكنة ، وبطريقة تضمن أن يكون التغيير نحو الأفضل ويمكن إدامته (النعماني ، ١٩٩٠) .

أما من حيث أنماط التغيير التربوي فيمكن التمييز بين نمطين رئيسين للتغيير في المنظمات بشكل عام والتغيير التربوي بشكل خاص هما :

- النمط الأول : التغيير غير المخطط بمعنى أن تجري عملية التغيير على نحو تلقائي أو أن تأتي استجابة متسرعة لبعض الدّواعي والأسباب الدّاخلية أو الخارجيّة، مما يؤدي في معظم الأحيان إلى فشل عمليّة التغيير أو – على الأقل – عدم تحقق النتائج المرجوة منه على النحو المطلوب بسبب غياب الوضوح في الرؤية ، مما يترتب عليه ظهور الارتباك عند المعنيين والمتأثرين بالتغيير وربما الإحباط، أيضاً وبالتالي الفشل في تحقيق النتائج عند التطبيق ، ويمكن التعبير عن هذه الحالة بالمخطط الآتي :

رؤية غير واضحة ← ارتباك المعنيين تخبط وإحباط ← فشل أو درجة منخفضة في تحقيق الأهداف (Fullan and Pomfret, 1977) .

- النمط الثاني : التغيير المخطط : هذا النمط من التغيير يوفر قدراً مناسباً من ضبط عملية التغيير من حيث : النوعّية والاتجاه ومعدل التغيير أو سرعته ، وبخاصة عندما تكون خطة التغيير مرفقة بالبدائل أو بمجموعة من الخيارات التي توفر المرونه في التطبيق وتتيح فرصة للنقاش بين المعنيين والمتأثرين بالتغيير في ضوء العوامل والظروف التي تتصل بالحالة الراهنة إبان تطبيق التغيير (Harris, 1985).

والتغيير المخطط يعبر عن فعل إرادي من الانسان ، يتم بموجبه تحويل المنظمة من حالتها الراهنة إلى صورة أخرى من صور تطوِّرها المتوقعة ، وتكون الاستجابة للتغيير -في هذه الحالة – ناتجة عن وجود خطة أو استراتيجية تثقيفية هادفة لتغيير المعتقدات والقيم والاتجاهات والهيكل التنظيمي وجعلها أكثر ملاءمة للتطور التكنولوجي وما يصاحبه من ضرورات وتحديات (الشماع وحمود ، ٢٠٠٠).

كما أن التغيير المنظم المخطط باتجاه الأهداف التربوية أمر هام بإعتبار أن مايتطلبه التطوير التربوي وتحسين أوضاع التعليم ، يجب أن يرتكز على جهد منظم ومتواصل لإدخال التغيير الذي يساعد في إنجاز الأهداف التربوية المنشودة بفعالية أكبر (دوّاني، ٢٠٠٢).

٥- خصائص التغيير التربوي :

هنالك مجموعة من الخصائص الهامة للتغيير التربوي لابد أن يدركها الاداريون والقادة التربويون عند اتخاذهم قرار التغيير في النظام التربوي أو في أي مجال من مجالاته ، وكذلك عند وضعهم خطة التغيير وما يجب أن تشتمل عليه هذه الخطة من أهدافٍ ومسوّغات و فعاليات ضمن فترة زمنيّة محدّدة . وذلك نظراً لأهمية التغيير في النظم التربوية وخطورة آثاره ، وتباين مشاعر الناس واتجاهاتهم نحوه ، فقد يعني التغيير لبعض من يتأثرون به الأمل في الانتقال إلى وضع أفضل ، بينما قد يعني لبعضهم الآخر تعقيدات وفوضى وابتعاد عن قيم وعادات مألوفة . وبخاصة عندما يحدث التغيير في النظم الاجتماعية بشكل عام ومنها النظام التربوي بشكل خاص، ذلك لأن الملاحِظ لهذه النظم يمكن أن يخرج بتصور أو انطباع أنها أقرب إلى الجمود منها الى التطّور والتغيير ، والواقع أن مثل هذا التصوّر له ما يبرّره ، فأي نظام اجتماعي إنما أُسس لتحقيق أهداف مقبولة اجتماعياً ، وبسبب ارتباط أهداف النظم الاجتماعية بقيم مجتمعاتها وثقافتها، ونظراُ لدرجة رسوخ هذه القيم وعدم سهولة تغيرها فإن النظم الاجتماعية بما فيها النظام التربوي ، تحتوي ضمنياً عنصر ثباتها ، وهذا الثبات قد تصل قوّته إلى حد أنه يشكل أحياناً معيقاً أو عقبة أمام أية محاولات لتغيير هذه النظم . (الطويل ،٢٠٠١)

ومن أهم خصائص التغيير التربوي ما يأتي :

أ- التعقيد (Complexity) ، بمعنى أن التغيير التربوي قضية ليست آلية ، بل يحتاج إلى تركيز وفهم عميقين مما يشكل تحدياً للعاملين في ميدان التربية وبخاصة عندما يتعلق الأمر بالأفراد وعلاقاتهم ومعتقداتهم واتجاهاتهم . إذ يمكن أن يختلف معنى التغيير باختلاف الأفراد ومن الطبيعي هنا أن تختلف استجابتهم للتغيير ومواقفهم منه ما بين التأييد أو التخوّف والتردّد أو المعارضة (دوّاني، ٢٠٠٢).

ب- التأثير الممتدّ (Extending Impact) ، أو عدم امكانية بقاء التغيير معزولاً في ناحية معينة دون التأثر في ناحية أخرى من مكونات النظام التربوي - هذه الخصيصة يمكن أن تلعب دوراً هاماً في ما يترتب على عمليّة التغيير من نتائج إيجاباً أو سلباً - فالتغيير دائماً يؤثر في الأفراد والمؤسسات الانسانية كالمدارس ، كما أن تنفيذ التغيير في أي وحدة من الهيكل التنظيمي أو في مهمة أي فرد ودوره ، يقود بالضرورة إلى تأثير في وحدات النظام الأخرى وأدوار الأفراد العاملين ومهامهم (فياض، ١٩٩٥و Harris, 1985).

جـ- الوضوح (Clarity) مقابل الغموض والتعقيد ، يلاحظ أن فولان وبومفريت (Fullan and Pomfret) يتحدثان عن خصيصتين في التغيير التربوي من حيث ارتباطهما بالتنفيذ أو في مرحلة التطبيق ، وهما : الوضوح والتعقيد ، إذ إن لهما أثراً كبيراً في ما قد يصاحب عملية التغيير من صعوبة في التطبيق أو تعثُّر أو انحراف عن الأهداف التي يسعى التغيير إلى تحقيقها . فمستوى الوضوح يؤثر في نجاح التغيير ، كما أن درجة التعقيد

أو الصعوبة في التنفيذ تعتمد على ما يتوافر في الخطط المعدة للتغيير من وضوح في الأهداف والوسائل إلى درجة تكفي لالغاء أي لبس أو غموض قد يصاحب التطبيق (Fullan & Pomfret , 1977) .

د. الحاجة (Need) فقد يتم إحداث التغيير أحياناً دون التدقيق في الأولويات وترتيبها ، أو ربط ما يتم إدخاله من تغييرات بوجود حاجة فعليّة واضحة لدى المعنيين يسعى التغيير الى تلبيتها ، بمعنى أن تبني التغيير الذي لايخاطب حاجات المعنيين قد يؤدي إلى عدم التزامهم به وربما مقاومتهم له ، وقد بينت نتائج دراسات عديدة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية حول أهمية ربط التغيير بوجود حاجة أن التنفيذ يكون أكثر فعاليّة عندما يتم التركيز على حاجات محدّدة (Fullan, 1982).

هـ جودة البرنامج وعمليته (Quality and Practicality of Program) تُعدُّ جودة برنامج التغيير من حيث كيفيّة اتخاذ القرار، وتوافر الموارد والأدوات والتسهيلات من الخصائص الهامة للتغيير ،

إلى جانب الوضوح ودرجة التعقيد والارتباط بالحاجة . إضافة إلى كونه عملياً يتمتع بالمرونة وقابلية التطبيق ضمن وقت ملائم.

وذكر كلارك (Clarke, 1999) في نظريته المسماة نظرية انتشار التجديدات (Diffusion of Innovations theory(1) o1) إن برنامج التغيير العملي يعني أن يشتمل التغيير على فوائد ومكتسبات نسبية (Relative Advantages) بحيث يدرك المعنيون أن الوضع الجديد هو فعلاً أفضل من السابق ، وأن تكون التغييرات قابلة للتجريب (Trialability) بمعنى إمكانية تجريب التغييرات واختبارها ضمن مساحة محدودة ورصد نتائجها قبل التعميم ، وأن تكون النتائج المرتبة على التغيير ملموسة وقابلة للملاحظة (Observability).

و- مؤشرات النجاح (Success indieators) من الضروري التمييز بين التغييرات التي تقوم على احتمالية عالية للتحسين وتحقيق الأهداف المرغوبة، والتغييرات التي لها احتمالية قليلة للتحسين والتطوير، وهذا أمر لا يتحقق إلا بوجود معايير ومؤشرات تدل بوضوح على مدى فعالية التغيير ، ذلك أن الفعاليّة المتزايدة يمكن أن تلاحظ من خلال قدرة العاملين على تحقيق إنجاز أفضل في فترة زمنية أقصر وبجهدٍ أقل ، كما أنها يمكن أن تلاحظ من خلال تناقص أو انخفاض التأثيرات الجانبيّة غير المرغوبة للتغيير، وهذه كلها من الأمور التي كثيراً ما تظهر عند تنفيذ التغيير ، فإذا كان بالإمكان زيادة قدرة العاملين على الإنجاز تخفيض التأثيرات الجانبية ، فمعنى ذلك أن التغيير يسير باتجاه التطوير . ومن المؤشرات الأخرى على حدوث التغيير بالإتجاه المطلوب ، أن يتوافر قدر مناسب من الموثوقيّة أو الثبات الذي يعبّر عن التوافق أو الاتساق المستمر بين إجراءات تنفيذ التغيير والنتائج المترتبة عليها ، فإذا كانت النتائج تدل باستمرار على تحقُّق درجة ملحوظة من التقدم من خلال التغذية الراجعة وأدواتها - فإن هذا يعني أن التغيير يحدث بالاتجاه الصحيح نحو التطوير والإصلاح (Harmes, 1973).

ومع تزايد الاهتمام بإدارة الجودة في التربية في السنوات العشر الأخيرة إزداد الاهتمام بالحديث عن التغيير التربوي وما يجب أن يتوافر فيه من خصائص لتحقيق الأهداف التطويريّة ، ومن خصائص التغيير التربوي لا بد أن تتوافر في إدارة الجودة لتحقيق التطوير النوعي في التربية ، ما يأتي :

- التركيز : ويقصد به أن يكون التغيير ملبياً لحاجات الطلبة والمعلمين والمجتمع .
- المشاركة الشاملة : إسهام جميع المعنيين في العملية التربوية في مسؤولية تحقيق

التحوّل النوعي في التربية بحيث يتشارك المعلمون والإداريون إلى جانب القيادات التربوية و أولياء الأمور في فهم أهداف التغيير وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها .

- القياس : من الضروري أن تنتبه القيادات الإدارية التربوية إلى أهميّة قياس مدى التقدم الناتج عن التغيير أو بعبارة أخرى يقول أرجارو (Arcaro) " أنت لا تستطيع أن تحسن ما لا تستطيع أن تقيسه ".
- الالتزام : التطوير النوعي في التربية يتطلب الالتزام به ودعمه من قبل جميع فئات العاملين في الميدان التربوي ، ذلك أن التطوير النوعي في حقيقته عبارة عن تغيير ثقافي يترتب عليه تغيير الطريقة التي يتم بها العمل في المؤسسة التربوية ، إن من طبيعة التغيير أن يواجه بمقاومة ، ومن هنا تأتي مسؤوليّة القيادات الإدارية في دعم عملية التغيير عن طريق تقديم كافة التسهيلات التي تساعد على التغيير وتحقيق التطوير النوعي المنشود (Arcaro, 1997) .

٦- المكونات الأساسية لنجاح عملية التغيير التربوي : هناك ثلاث حقائق هامة لا بد من مراعاتها . عند الحديث عن مكونات عملية التغيير وهي :

- الحقيقة الأولى، هي أن المشكلة التي يواجهها النظام التربوي يجب أن تكون محور التغيير فيه ، والمقصود بهذه العبارة ، أن المؤسسات والمجموعات وحتى الأفراد يناضلون دائماً من أجل تحقيق التوافق والانسجام الذي ينبع من شعور العاملين بأن المؤسسة تحقق الأهداف التي نظّمت من أجلها، والفشل في ذلك يعني وجود مشكلة، مما قد يحدث حالة من التوتر تتولد فيها الحاجة للتغيير . لذلك يجب أن تركز عملية التغيير على حل المشكلة، وإزالة التوتر حتى تستعيد المؤسسة التوافق والانسجام الداخلي .- الحقيقية الثانية هي أن المنظمات والمؤسسات لا تتغير، وإنما الأفراد والعاملون داخل تلك المنظمات هم الذين يتغيّرون ، لذلك فإن مفتاح النجاح في كل ما يُبذل من جهود لتطوير العمل ، هو في توجيه تلك الجهود نحو تهيئة العاملين المعنيين بالتغيير التربوي، وإعدادهم لذلك .
- الحقيقة الثالثة تتّصل بما سبق ، وهي أن الخطاب في التغيير لا يتوقف عند الحوار أو المداولة العقلانية فقط ، بل يتعدّاها إلى الجانب النفسي أيضاً ؛

إذ أنه من المعروف أن العاملين كثيراً ما يُعبّرون عن رغبتهم في تحسين العمل وقد يضعون قائمة طويلة من التحسينات المرغوبة ، ولكنهم لا يُغيّرون شيئاً في سلوكهم الوظيفي لأسباب كثيرة منها : أن التغيير قد يبدو لهم مخلاً باستقرارهم أو ربما ينقلهم إلى حالة مجهولة النتائج ، لذلك لا بد من تفهّم جميع حالات الخوف وتحفظ العاملين والعمل على إزالتها(Washington, Hacker& Hacker, 2000).

وبناءً على الحقائق السابقة فإن عملية التغيير التربوي يمكن أن تنجح في تحقيق الأهداف التطويرية المنشودة إذا توافرت لها المكونات الآتية :

أ- الرؤية Vision :

إنّ من أهم الأسباب التي تؤدي إلى فشل التغيير هو عدم وجود رؤية واضحة للصورة التي ستكون عليها المنظمة بعد تنفيذ التغيير كما يرى كوتر (Kotter 1995). لذلك فالرؤية الواضحة ضرورية لأنها تبيّن للمنظمة الاتجاه الذي تحتاج أن تتوجّه إليه في حركتها نحو التحسين والتطوير ، وهي الصورة المستقبليّة من خلالها طريق التجديد فتخلق في العاملين الدافعية للإقدام على التغيير .

ويرى نات وباكوف (Nutt and Backoff) أن الرؤية يجب أن تشتمل في داخلها على أربع أفكار رئيسية الأولى " الإمكانية " أي اعتقاد جميع المعنيين بالتغيير بأن الوضع المستقبلي المتوقّع من التغيير قابل للتحقيق . والثانية هي " الرغبة " ؛ أي أن تكون لدى جميع العاملين رغبة حقيقية في تغيير وضعهم الراهن إلى الوضع الجديد الذي يرون فيه فرصةً أفضل لتلبية احتياجاتهم ، وهذا هو الجانب السيكولوجي الهام والحرج في عملية التغيير . الفكرة الثالثة هي " الفاعلية والتركيز " ؛ بحيث تكون هناك قضايا محدّدة ونقاط واضحة تنطلق منها عملية التغيير، وأن يدرك جميع العاملين من أين سيبدأون ، وأين سينتهون ، وكيف يحققون ذلك . أما الفكرة الرابعة التي يجب أن تشتمل عليها الرؤية فهي " النص الواضح" (Articulatable)، بمعنى أن تكون الصورة النهائية التي يُعبّر عنها التغيير مفهومة وأن تصاغ فكرة التغيير بإيجاز ووضوح، بحيث يتمكن كل فرد من التعبير عنها ببساطة وبكلمات قليلة(Washington, Hacker & Hacker, 2000).

ب- خطّة التغيير Change Plan :

يُعدّ التخطيط للتغيير نقطة البداية نحو تحقيق الرؤية أو الصورة الجديدة التي سيكون عليها الوضع على أرض الواقع، وذلك بعد تنفيذ التغيير في أي مجال من مجالات النظام التربوي وأن هذه الخطة تكون فاعلة،

حين تُصاغ الأهداف المعبّرة عن الطموحات المستقبلية بناءً على حصر كامل للمصادر والإمكانات المادية والبشرية المتاحة فعلياً(عريفج، ٢٠٠١).

كما أن كفاءة الخطة وفاعليتها تتوقف على ما تشتمل عليه من استراتيجيات عمل وأنشطة محدّدة ضمن برنامج زمني الإجراءات على المدى القريب، أو على مستوى النظرة المستقبلية بعيدة المدى . مع أهمية القيام بالمراجعة والتقويم في كل مرحلة من مراحل الخطة لتعديلها والعمل على سدّ الفجوة بين التقديرات المستقبلية والموقف الحالي (البدري، ٢٠٠١).

أما أهم الاستراتيجيات التي يمكن أن تتبع في التخطيط للتغيير ، فقد ذكر (Owens, 1995) ثلاثاً منها هي :

- الاستراتيجية التجريبية العقلانية للتغيير : إن محاولة نشر الأفكار التجديدية في المؤسسات التعليمية وحملها على تقبُّل التغيير بأساليب تقليدية ودون تخطيط لا يُجدي نفعاً ، لأن الفرق بين النظرية والتطبيق موجود دائماً. لذلك ، لا بد من الاعتماد على نتائج البحوث العلمية والدراسات الواقعية في تحليل الممارسات التربوية المتّبعة ، وتحديد ما يتطلّبه التطوير من تغييرات والتخطيط لذلك بواقعية مبنية على ربط المعرفة الجديدة بالممارسة العملية ، وذلك من خلال بناء علاقات التعاون والفهم المشترك مع الفئات المعنية بالتغيير.

- استراتيجية القوة القسرية للتغيير : إن التخطيط للتغيير باستخدام استراتجية القوة الضاغطة يختلف تماماً عن الاستراتيجية العقلانية ، فالبيئة والمسوغات العقلانية والعلاقات الإنسانية تبدو ثانوية في إحداث التأثير المطلوب لتحقيق التغيير مقابل استثمار القوى الكامنة في بنية المجتمع نفسه ، عن طريق أفراد أو مجموعات تملك قوى التأثير فتساعد في إحداث التغيير ، أو تعمل على إعاقته . توضع خطة التغيير وفقاً لهذه الاستراتيجية على أساس تفعيل دور مثل هذه الجماعات داخل المؤسسة التربوية وخارجها لدعم جهود التغيير التربوي والوصول بها إلى تحقيق التغيير المنشود في الممارسات التربوية .

استراتيجية التغيير المعيارية لإعادة التثقيف : التخطيط للتغيير باستخدام هذه الاستراتيجية ينظر إلى المعايير والأعراف السائدة في المنظمة، ويرى أن منظومة القيم والمعتقدات والأفكار التي تتفاعل بين العاملين وتشكّل ثقافة المنظمة تؤثر كثيراً في النظام التربوي فيها ، لذلك توضع خطة تدريجية متأنّية لمساعدة العاملين على التحوّل إلى قيم جديدة منتجة وداعمة للتغيير التطويري . وقد وصف هالبين (Andrew Halpin) هذا التحوّل كأن تنتقل المنظمة من المُناخ المغلق إلى المناخ المفتوح الذي يساعد على تحقيق روح معنوية عالية وأداء أفضل .

جـ القيادة والتغيير Leadership and Change :

المكون الثالث المؤثر في نجاح التغيير التربوي هو توافر قيادة فاعلة وقادرة على التأثير في الآخرين لإحداث التغيير المطلوب ، وقد أشار واشنجتن وهاكر (Washington, Hacker & Hacker, 2000) إلى أن قيادة التغيير معنية بثلاث مهام رئيسة هي : ابتكار الرؤية أو صورة التغيير (Create the Vision) وإيصال هذه الصورة للعاملين (Communicate the Vision) ، تم تحريك قوى العمل لإنجازها (to mobilize action) . فالقادة الحقيقيون ليسوا فقط من يضعون صورة المستقبل بل يمتلكون المعرفة والكفاية العملية لما يجب أن يفعلوه .

كما أشار كوين (Quinn) إلى أن أهم أدوار قائد التغيير تتمثل فيما يأتي :

- مجدد : فقائد التغيير يعمل باستمرار على تجريب أفكار جديدة لتطوير العمل .
- وسيط : بمعنى أنه يتمتع بالمرونة الكافية للحفاظ على التوازن بين الأهداف التطويرية للمؤسسة التربوية والضغوط الخارجية .
- منتج : قائد التغيير يحرص على الإنجاز وعلى أن تكون النتاجات المترتبة على التغيير محققة للأهداف وملبية لاحتياجات العاملين .
- موجه : الدور التوجيهي لقائد التغيير يعني الحفاظ على مساره باتجاه الأهداف المطلوبة.
- منسق : يتطلب هذا الدور من قائد التغيير أن يكون قادراً التنسيق بين جميع الأطراف المعنية بالتغيير لتمكينهم من القيام بالمهام الموكولة إليهم .
- مراقب : قائد التغيير يراقب سير العمل ويركز على ضبط أوضاعه الداخلية .
- مسهل : يقدم قائد التغيير التسهيلات المادية والمعنوية لتمكين العاملين من إنجاز مهامهم.
- ناصح ومرشد : فقائد التغيير يعمل مع المعنيين بروح الزمالة ويقدم لهم المشورة والنصح من خلال المرونة وتوفير مناخ داعم للتجديدات لمساعدة العاملين على تقبل التغيير وكسب تعاونهم والتزامهم (Washington, Hacker & Hacker, 2000).

٧- إدارة التغيير التربوي ومهامها : من المكونات الرئيسة لعمية التغيير التربوي توافر إدارة فاعلية لضبط التغيير وتوجيه ، وقد أشار كلالده (٢٠٠٠) إلى أنه لا بد من التفريق أو التمييز بين "التغيير" كظاهرة و "إدارة التغيير" كمنهج علمي تطبيقي له أسس وقواعد وأصول ، إن الفرق بينهما كما هو الحال بين "ردة الفعل" و" الفعل " ، بمعنى أن ردة الفعل أو الاستجابة لدواعي التغيير وتحدياته ، تتطلّب من الإدارة التربوية اتباع

منهجية علمية في التخطيط لعملية التغيير ورسم مساراته وكيفياته ونمطيّته. لأن " إدارة التغيير " ليست سوى تطبيق فعلي لعملية صنع القرار "في الفكر الإداري المعاصر" والفعالية الإدارية الناجحة هي الإدارة التي توفر الأرضية والمتطلبات المناسبة لإحداث التغيير، بمعنى أن تكون قادرة على استيعابه أولاً ، ومن ثمّ محاصرته وضبط اتجاهه كي لا يخرج التغيير كظاهرة من دائرة إدارة التغيير كمنهجية وعمل واعٍ ومخطط . وكما يُلاحظ أن موضوع إدارة التغيير والمهام المطلوبة من الإدارة التربوية بجميع مستوياتها : العُليا والمتوسطة والتنفيذية يستغرق مساحةً واسعة من اهتمام الكتّاب ومفكري الأدب النظري للتغيير ، ومن أبرز المهام المطلوبة من إدارة التغيير ما يلي :

أ - تحليل التغيير :

هذه المهمة تعني أنه يتوجّب على الإدارة المُغيّرة أن تقوم بدراسة التحوّلات بطريقة هادئة واستشعار النتائج المترتبة على عملية التغيير قبل الإعلان عنها. وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة تعطي لعملية التغيير بُعداً استقصائياً شاملاً، ومؤشرات واضحة على مدى نجاحها. ومن هذه الأسئلة مثلاً :

- ما أهداف التغيير المطلوب وما العقبات التي تعترض تحقيق الأهداف ؟
- من المتأثرين بالتغيير ، وما الأداء المطلوب من الفئات المستهدفة ؟
- ما مدى استعداد العاملين لتقبّل التغيير من حيث ارتباطه بميولهم وحاجاتهم واتجاهاتهم ، نحوه وما موقفهم من أهدافه المعلنة ؟
- هل يتطلّب التغيير أعباءً إضافية ومهاماً جديدة ؟
- ما البرامج التدريبية اللازمة لتحقيق مهارات أدائية جديدة لدى العاملين ؟
- كيف يمكن للممارسات القائمة والهياكل التنظيمية الحالية أن تساعد أو تعيق تحقيق التغيير المطلوب ؟ (التل ، ١٩٨٨) و (درة ، ١٩٩٤).

وأكد ستوكس (Stokes, 1996) أهمية تنبه المديرين والمشرفين التربويين إلى حقيقة أن التغيير يتطلّب فهماً عميقاً ودرجة عالية من الحساسية تجاه حاجات العاملين وشؤون أولئك الذي يتأثرون به . وفي النهاية فإن التغيير لا يتحقق على النحو المطلوب ما لم يُغير الأفراد ما لديهم من مفاهيم أو قيم لم تعُد مناسبة للأهداف التطويرية ، مع ضرورة أن تكون إدارة التغيير واقعيّة في نظرتها للوقت الذي يتطلّبه ذلك .

كما أن عملية تحليل التغيير تتطلّب من الإدارة التربوية أن تأخذ بُعدين أساسيين بعين الاعتبار ، وهما :

الأول : عندما يحدث التغيير في البيئة الخارجية للمؤسسة التربوية ، إذ يتعين على الإدارة التربوية في هذه الحالة أن ترصد ذلك التغيير وتحدّد آثاره ومتطلباته، وكيف يمكن مواجهته أو التكيف معه بالاستفادة من العناصر الإيجابية فيه وتفادي المؤثرات السلبية .

الثاني : عندما تبادر الإدارة التربوية لإحداث التغيير بنفسها ، كأن تدخل تطوّراً جديداً " في أساليب العمل وتقنياته مثلاً " أي كيف تدخل هذا التغيير ؟ وما الأسس التي تعتمد عليها؟ وما الوسائل والأساليب التي تستخدمها ؟ وما التسهيلات اللازمة لكي تحقق الأهداف التي تريدها بأقصى درجة من الكفاءة والفعالية ؟ (عبد الوهاب ، ١٩٩١)

ب. تأسيس نظام خاص للمعلوماتية لمواكبة التجديدات :

الهدف من هذه المهمة هو أن تكون الإدارة التربوية على إطلاع مستمر بالتغييرات والتجديدات التي تجري حولها ، بحيث تتمكن من اتخاذ القرارات المناسبة لما يتطلبه تطوير النظام التربوي من تغييرات ، وذلك عن طريق تأسيس ما يمكن أن يُسمّى بنظام المسح المعلوماتي حول التغيير (Scanning System) ، تُناط هذه المهمة بالإدارة التربوية العليا أو من هم في موقع صنع القرار، ويُرجع رينفرو وموريسون (Renfro & Morrison, 1984) هذا الأمر لسببين : الأول هو أن من يمتلكون رؤية شاملة للوضع التربوي الراهن ، ولديهم قدرة على تحديد الاتجاهات المستقبلية للتربية هم فقط صناع السياسات التربوّية ، ومن يمكنهم تقويم أهمّية الاحتمالات والقضايا الطارئة ذات الاتصال المباشر بالعملية التربوية . أما السبب الثاني : فهو قدرة الإدارة التربوية العليا وصناع القرار على الحدِّ من المشكلات التي قد تصاحب التغيير من حيث تقبّله وتأمين نمط اتصال إداري وإعلامي داعم لأهدافه .

إن نظام المسح المعلوماتي يعني أن تكون هنالك هيئة إدارية ، تكون معنية باستمرار بمتابعة التجديدات والقضايا التربوية من مصادرها الرئيسة مثل : المجلات المتخصصة والدوريات والرسائل الإخبارية وغيرها من مصادر المعلومات بحيث يتم رصد هذه التجديدات ودراستها وترتيبها وفق الأهمية والأولوية ومن ثم اتّخاذ الإجراءات المناسبة لكيفية الاستجابة لها في ضوء الاحتياجات التطويرية للنظام التربوي .

وحول فكرة المتابعة والمواكبة الدائمة للتجديدات يرى عبد الدايم(٢٠٠٠) أن الإدارة التربوية يجب أن لا تكتفي برفع شعارات التجديد والتجويد والتغيير فقط ، بل لا بد من أن تُضيف إليها شعاراً آخر يسمّيه شعار " الاستباق والإرهاص والحسبان " ذلك لأن المستقبل عامرٌ بالاحتمالات الممكنة والتغيير

التربوي لا بد أن يبنى على رؤية شمولية للواقع الراهن والقراءة الاستشرافية لاحتمالات المستقبل ، بحيث تتمكن التربية من اتخاذ قرارات وإجراءات أفضل تساعد في تكوين إنسان الغد تكويناً يمكّنه من مواجهة الجديد والتكيّف معه بمرونة ، أي أن مسؤولية التربية أن تُقدّم للمتعلم مفاتيح دائمة للتعلُّم الذاتي ولاكتساب المعارف والمهارات اللازمة لذلك .

جـ توفير المناخ الملائم للتغيير :

يمكن للإدارة التربوية أن توفر مناخاً صحياً وبيئة داعمة للتغيير، وذلك بتبني قيم ملائمة والعمل على نشرها. كما أن الدروس المستفادة من تجارب التغيير التربوي العالمية أظهرت أن التغيير التربوي يجب أن يحظى بالدعم والتأييد من جميع العاملين، ممن هم في القاعدة أو قمة الهرم في النظام التعليمي. وهذا الأمر يمكن أن يتحقّق من خلال تشجيع الأفراد المترددين - وبخاصة المعلمين ومديري المدارس- على تقبّل التغيير والإقدام على المحاولة ، لأن المسؤولية مشتركة ولأنهم سوف يحظون بدعم من مشرفيهم ومن الإدارة التربوية على مستوى المنطقة التعليمية والمركز(McLeskey and Waldron, 2000).

ومن القيم التي يتطلّبها توفير المناخ المناسب للتغيير التربوي وتأسيس كفاءة تنظيمية داعمة، النتائج التي توصّلت إليها أبحاث (Hannay, Ross & Smeltzer, 2001) وهي :

- المشاركة ، وبخاصة في مجال صنع القرار ، إذ يجب أن تضمن إجراءات صنع القرار مشاركة كل من يتأثرون به .
- الزمالة والتعاون والعمل بروح الفريق ، فالمركز الوظيفي للمدير أو المشرف التربوي ليس وسيلة للسلطة أو القوة بل للدعم والمساندة وتقديم التسهيلات .
- المرونة وتقبّل ردود الأفعال وإعطاء العاملين الحريّة في التعبير عن أفكارهم ، فهذا يمكّن إدارة التغيير من كشف المشكلات ومعالجتها في الوقت المناسب . وبالتالي فإن مثل هذه القيم من شأنها أن ترفع كفاية التغيير في النظام التربوي .

د- المتابعة والمراجعة والتقويم المستمر :

إن إدارة التغيير معنية بتنظيم جهود العاملين ومتابعتها وفقاً لمنهجية علمية وإطار عمل يمكنها باستمرار من ملاحظة سير عملية التغيير ، وآثارها على العاملين ، وضبط الأمور الطارئة غير المرغوبة . ومن أطر العمل المقترحة ما هو موضح في الشكل (٢) .

الشكل (٢)

التغيير Change	زمالة Collegiality	خطة عمل An action plan	موارد Resources	محفزات Incentives	مهارات Skills	رؤية Vision
ارتباك Confusion	زمالة	خطة عمل	موارد	محفزات	مهارات	XXX
قلق Anxiety	زمالة	خطة عمل	موارد محفزات	محفزات	XXX	رؤية
مقاومة Resistance	زمالة	خطة عمل	موارد	XXX	مهارات	رؤية
إحباط Frustration	زمالة	خطة عمل	XXX	محفزات	مهارات	رؤية
تخبّط Treadmill	زمالة	XXX	موارد	محفزات	مهارات	رؤية
عزلة Isolation	XXX	خطة عمل	موارد	محفزات	مهارات	رؤية

Source: Shortland, Alderson & Baker, 2001, 5.

الشكل (٢)

إطار عمل ، نتائج التغيير والمدخلات المؤثرة فيها

يلاحظ أن الشكل (٢) يعبّر عن مجموعة من المدخلات على شكل مصفوفة من المكونات المؤثرة في ما يمكن أن يترتب على التغيير من نتائج ، ويلاحظ أن غياب أو إغفال أيٍّ عنصر من هذه العناصر يؤدي إلى ظهور نتائج غير مرغوبة في مناخ المؤسسة التي تمر بتجربة التغيير ، قد يؤدي ذلك إلى فشل الجهود المبذولة .

وبالنظر إلى الشكل (٢) يلاحظ أن الرؤية هي الصورة الواضحة التي يحتاج إليها كل فرد من المعنيين بالتغيير ، لكي يدركوا تماماً ما سوف يؤدي إليه التغيير المقترح من نتائج . وفي حال غياب هذه الصورة أو الرؤية الواضحة يسود الارتباك والتعثر . وكذلك الأمر بالنسبة إلى المهارات الواجب توافرها لدى المعنيين بتنفيذ التغيير ، فإذا شعر الأفراد – لأي سبب من الأسباب – أنهم لا يمتلكون المهارات الضرورية لأداء العمل بطريقة مختلفة فإنهم على الأغلب سيقعون في القلق والحيرة .

وهكذا أيضاً ، فإن غياب المحفزات وعدم وجود الدافعية لتقبل التغيير والالتزام به يؤدي بالأفراد إلى مقاومته .أما غياب خطة عمل إجرائية لتنفيذ التغيير فإنه يسبب التخبط والملل ، كما أن عدم توافر روح الزمالة والمشاركة بين المعنيين بإدارة التغيير والمتأثرين به ، يمكن أن يؤدي بالجميع إلى الشعور بالعزلة .(Shortland, Alderson & Baker, 2001)

ولهذا فإن إدارة التغيير بحاجة إلى اتخاذ الإجراءات الكفيلة بضمان توافر جميع هذه العناصر لكي تتمكن من تنفيذ التغيير بأقل قدر من المشكلات أو المعيقات . إن استخدام إطار عمل مثل المصفوفة السابقة ، يمكن أن يكون إحدى الوسائل التي تتطلبها إدارة التغيير لتتمكن مما يلي :

- وصف طبيعة التغيير الذي يطرأ على المؤسسة أو النظام التربوي .
- تحديد ردود الفعل التي يبديها المعنيون نحو التغيير .
- فهم الأسباب التي أدت إلى ما ظهر من ردود الأفعال .
- تحديد أي من الاستراتيجيات المستخدمة كان ناجحاً .
- الكشف عمّا تتطلبه عملية التغيير الجاريّة من استراتيجيات لاعتمادها(Shortland, Alderson & Barker, 2001).

هـ. تحديد الأدوار التي يتطلبها التغيير وتدريب القيادات التربوّية :

ينظر إلى الطاقات والموارد البشريّة على أنها من أهم المكونات والعناصر التي يجب أن ينتبه لها واضعو السياسات التربوّية والمخططون للتنمية والتطوير ، ومن هذا المنظور فإن من مهام إدارة التغيير التربوّي هو أن تعنى بالطاقات البشرّية المتوافرة لديها وتجري تحليلاً دقيقاً لهذه الطاقات في مستويات النظام التعليمي كافة . وتحدّد الأدوار المطلوبة لتنفيذ التغيير، وتعمل على إعدادها وتنميتها لهذه الغاية ، فأدوار العاملين في عملية التغيير تختلف باختلاف مواقعهم في الهيكل التنظيمي ولكنها يمكن أن تتكامل ويدعم كل منها الآخر عندما يتم تطوير كفاءة المؤسسة التربوّية من حيث المراجعة والتأمل وتنمية قدرات العاملين على التفكير الناقد والبحث عن التحسينات المطلوبة . وهذا الأمر يتطلب نظام اتصال فاعل ونشط بين القمة والقاعدة في النظام التربوي . ومن الدروس الهامة المستخلصة من التجربة ما يشير إليه مايكل فولان (Fullan, 1982) : فقد تبين عبر عدة عقود من التجربة العمليّة في التغيير التربوي ، أن الاتصال من أعلى إلى أسفل أو المركزيّة التامة لن تنجح في إدارة التغيير ، لأنها قد تنحاز إلى جانب الصرامة والمبالغة في الضبط

،

كما أن اللامركزية المفرطة ليست حلاً ، لأن الأفراد قد ينشغلون بالقوانين والأحكام ، وتدريجياً يشعرون بالضياع والتخبط حتى وإن حققوا بعض النجاح لفترة قصيرة . لذلك فإن المركزيّة واللامركزيّة كلتاهما يمكن أن تكونا ضروريتين وفقاً لمتطلبات الموقف لتحقيق الضبط الذاتي بالتعاون وبناء فكر و رؤية مشتركة، وكذلك ربط الفوائد الناتجة عن التغيير داخل المؤسسة بالفوائد التي تعود على المجتمع في المحيط الخارجي للمؤسسة التربوّية .

وقدم فولان تحليلاً معمّقاً لأدوار العاملين في عمليّة التغيير التربوي بناءً على علاقاتهم بالجهود المبذولة من ناحية ، وموقعهم من السلطة من ناحية ثانية . فقد يكون بعض العاملين من المبادرين للتغيير، وفي موقع سلطة ، وهم متخذو القرارات وواضعو السياسات التربوّية والمخططون . أو من المطوّرين الذين يترجمون القرار إلى خطة عمل ، ولكنهم ليسوا في موقع سلطة . كما يمكن أن يكون بعض العاملين من المستجيبين للتغيير والمتعاملين معه من موقع سلطة ، وهم مديرو التربية والتعليم والمشرفون التربويون ومديرو المدارس . أو من المتعاملين مع التغيير ولكنهم ليسوا في موقع سلطة .

والمهم في هذا التحليل لمواقع العاملين وأدوارهم هو أن تتنبه فئة المبادرين للتغيير إلى أهميّة تقييم أوضاع المستجيبين له ، من حيث توفير المعرفة الكافية لهم بأهداف التغيير وفوائده المرجوّة ، وتطوير المهارات اللازمة وتقديم الخطوط الإرشادية الكافية ، وأن يحرص المبادرون للتغيير على تهيئة مناخ ملائم لتحقيق الأهداف، عن طريق تحسين أساليب الاتصال والتنسيق وتقديم المساندة المادية والفنية ، لضمان تتابع فعاليات التغيير وتكاملها على النحو المطلوب (Fullan, 1982) .

وقد أشار كلارك (Klark, 1999) إلى ثلاثة أدوار مهمة ورئيسة، إضافة إلى ما سبق لا بد أن تتنبه لها إدارة التغيير ، وهي :

- دور قادة الرأي : (Opinion Leaders Role) وهم من لديهم تأثير غير رسمي ودائم نسبيّاً على سلوك الآخرين .
- دور وكلاء التغيير : (Change Agents Role) يستخدم الأدب النظري هذا التعبير لوصف الدور الذي يقوم به خبراء التغيير والمستشارون التربويون وهم غالباً ما يكونون من خارج النظام التربوي ، وقد يكونون من المجتمع نفسه أو من خارجه. مهمتهم تقديم المشورة والمساعدة لمن يتبنون التغيير في مجال اتخاذ القرارات أو تحديد الفعاليات والأنشطة المطلوبة نظراً لكونهم أصحاب خبرة أو لأنهم مرّوا بتجارب مماثلة .

دور معاوني التغيير : (Change Aides Role) هذه الفئة تقوم بدور تكميلي لدور وكلاء التغيير بهدف مساعدتهم في الفهم وإرشادهم في التطبيق ولهذا يجب أن يكونوا ممن يتمتعون بالمصداقيّة وثقة المستجيبين .

كما توصل مايلز (Miles, 1993) إلى مجموعة من المهارات اللازمة لوكلاء التغيير ومعاونيهم من أهمها القدرة على بناء علاقات الألفة والثقة مع المعنيين بالتغيير ، والقدرة على العمل مع المجموعات واكتشاف المشكلات أو تشخيصها وتقديم الحلول .

ويرى ستوكس (Stokes) أن المهام التي يقوم بها عناصر التغيير تكون في مجال تقديم المشورة والمساعدة لمن يتبنون التغيير عبر مراحل متتالية ، ففي البداية يتم الاتفاق على العمل، وبناء علاقة ثقة وتعاون وتحديد مجال التدخل واختيار أسلوب العمل ، ثم تأتي مرحلة جمع المعلومات لتحديد المشكلة واتجاه التغيير المطلوب وتقديم الحلول والبدائل الممكنة، وتنفيذ التغيير . ثم تأتي مرحلة المتابعة لدعم التجديدات وتعزيز التغيير .

يمكن القول إن مهام وكلاء التغيير وأدوارهم تتّصف بالديناميكية والحركة مع مرور الوقت وتقدُّم مراحل العمل ، وهم في أثناء ذلك يمكن أن يقوموا بدور نشط في مجال الاتصال توضيح الأهداف وأساليب العمل إضافة إلى جمع المعلومات حول الآثار المترتبة على التغيير والمشكلات المتوقعة في أثناء التنفيذ واختيار البدائل والحلول وصولاً إلى إحداث التغيير ومتابعة التجديدات .

وعلى الرغم من أهمية دور وكلاء التغيير من خبراء ومستشارين ومعاونين ، إلا أنه ينبّه إلى بعض المحاذير التي قد تنشأ من مدخل المصالح والأغراض الخاصة للخبراء الخارجيين، وتدفعهم إلى توثيق علاقاتهم مع القيادات التقليدية لما لديها من صلاحيات ولكونها الجهة المخولة بتوقيع العقود وإنهائها مما قد يؤثر على مصداقية عملهم (الأعرجي ، ١٩٩٥) .

كما يلاحظ أن فولان (Fullan, 1993) يشير إلى أن الدروس المستفادة من تجربته في التغيير التربوي جعلته يرى أن عملية التغيير أهم بكثير من أن تترك للخبراء والمستشارين فقط، وأن الخبرة العمليّة تؤكد أن كل فرد في المؤسسة التربوية التي تسعى للتطوير هو في الحقيقة مستشار وعنصر للتغيير ، بمعنى أن إدارة التغيير يجب أن تحرص على تهيئة الفرصة لاندماج جميع العاملين في الجهود المبذولة للتغيير ونشر الأفكار التجديدية .

وهذه المهمة تتطلب تجديد التركيبة البشرية وتوفير الكفاءات اللازمة لإحداث التغيير ، والعمل على جلب العناصر البشرية الكافية من ذوي الاستعداد لشغل الأدوار المناسبة وفي الوقت المناسب وتنمية الطاقات والإمكانات المتوافرة لدى الأفراد العاملين داخل المنظمة التربوية ، وإعدادهم للمساعدة في شغل الدور المطلوب من خلال تدريبهم على المهارات المطلوبة والكفايات اللازمة لجعل الدور الذي يقومون به أكثر فعالية (عامر ، ١٩٩١).

- دور مديري التربية في المناطق التعليمية ومديري المدارس في قيادة التغيير :

يحتل مديرو التربية والتعليم موقعاً متقدماً في الهيكل التنظيمي للنظام التربوي ، كما تمثل الإدارة المدرسية دوراً إجرائياً أو تنفيذياً هاماً ومؤثراً في العملية التربوية ونتاجاتها المتوقعة ، لذلك يلاحظ أن معظم الباحثين في إدارة التغيير يرون أنه من الضروري أن يجمع المديرون بين الدور الإداري والقيادي في عملهم ، وأن مهمتهم هي قيادة الجهد المخطط للتغيير إلى التنفيذ وصولاً لتحقيق الأهداف المرجوّة ، كما أن مديري التربية بوصفهم في موقع سلطة ، يمكن أن يكون لهم تأثيرُ هام في سلوك العاملين ، وفي تغيير الممارسات التي لا تتفق مع أهداف التغيير . ولهذا يعد مديرو التربية مصدراً هاماً من مصادر التأييد ودعم التغيير وتبني البرامج الجديدة (Fullan, 1982) .

وأشار باولت (Boult, 1995) إلى أن القيادة ليست مطلوبة على مستوى قمة الهرم التنظيمي فحسب بل هي مطلوبة أيضاً على مستوى المديريات في المناطق التعليمية وفي كل قسم أو وحدة إدارية أو مدرسة ، القيادة الإدارية قد لا تكون معنيّة بصنع القرار ولكن التحدّي الحقيقي هو في جعل القرار يعمل ، ولهذا ينظر إلى دور مديري التربية والتعليم وبخاصة في فترات التغيير على أنه دور قيادي يرتكز على الفعل أو ما يمكن أن يسمى القيادة الديناميكية . وهي القيادة الإدارية المرتكزة على الفعل معنيّة بثلاث مهمات رئيسة متداخلة لكي نرى الامور تحدث أو تتحقق ، فالمهمة الأولى هي العمل على تنمية الأفراد من خلال برامج تطويرية تركّز على مفاهيم التغيير والتجديد والمراجعة والتقويم الذاتي . والمهمة الثانية هي بناء روح الفريق وتأسيس مجموعات عمل تتكوّن من أفراد يتمتّعون بمهارات مختلفة وخبرات متنوعة توفر للعمل موارد متكاملة تساعد في تحقيق الأهداف أما المهمة الثالثة فهي إنجاز المهام المطلوبة وفقاً للخطة بحيث يتم تنفيذ التجديدات وتحقيق التغيير.

وقد ركّز سيرجوفاني (Sergiovanni, 1995) على أهمية دور القياديات الإدارية في التعامل مع التغيير، ودعا إلى ما يسمّيه القيادة ذات القيمة المضافة (Value-added Leadership)

وهي القيادة التي تتميّز بما يلي :

- التركيز على الأهداف ، لأن توضيح الغايات والأهداف يساعد العاملين في إدراك الفائدة المتوقعة من التغييرات المقترحة وانعكاساتها على تطوير العمل وتحسين أداء العاملين .

مما يسهم في تحفيزهم وكسب تأييدهم للتغيير .

- تمكين العاملين وتعزيز شعورهم بالثقة والقدرة على التجديد من خلال المشاركة في اتخاذ القرارات وبخاصة في الأمور التي تُهمّهم ، إضافة إلى تبسيط الإجراءات وتفويض الصلاحيات والمشاركة في المسؤولية .
- استخدام الحوافز كقوة دافعة للإنجاز ، بمعنى استثمار الأداء المتميّز لتعزيز التقدّم في العمل والارتقاء بقدرات المؤسسة التربوية ، القيادة ذات القيمة المضافة تحاول الاستفادة من دوافع العاملين في توجيهها نحو التغيير المطلوب وتقدم الإشباع الملائم لحاجات العاملين وتطوير هذه الحاجات والدوافع لكي تنسجم مع متطلبات التغيير .
- بناء علاقات وثيقة من الزمالة والتشاركية وتوفير المناخ الملائم للتغيير ، وإغنائه بمنظومة من القيم والمعاني التي تسهم في تنمية اتجاهات الأفراد وتدعم أهداف التغيير.
- التحول من نظام الرقابة وأساليب التوجيهات المباشرة ، إلى نظام المساءلة والتقويم الذاتي والمراجعة بالتركيز على الجوانب النوعيّة في العمل ، وذلك عن طريق تطوير أدوات التقويم ووسائله بحيث تصبح وسائل لمراجعة الأفكار والسلوك المهني وأساليب العمل لتحسينها لا لمجرد الحكم عليها .
- القيادة ذات القيمة المضافة تعطي مساحة واسعة من الحريّة والأمان لاطلاق الطاقات الفرديّة للمحاولة والتجريب .

ومن الاتجاهات الحديثة للإدارة القياديّة للتغيير ما أصبح يعرف بالقيادة التحويليّة(Leadership Transformational) فقد ازداد الاهتمام بهذا الاتجاه في عقد التسعينات مع ازدياد الحديث عن أهمية التغيير التنظيمي والتطوير الاداري والقيادة الاداريّة للقرن الحادي والعشرين ، وأصبح البحث عن قادة أكفياء للتغيير وتحديد أدوارهم من المهام الرئيسية لإدارة التغيير ،

فظهر نتيجة لذلك منحى جديد في القيادة هو القيادة التحويليّة التي تركز على أن يعمل المديرون والمشرفون التربويون كعناصر للتغيير

، وهذا يعني أن يمتلك المديرون والمشرفون أنفسهم مهارات القائد التحويلي القادر على إدراك حاجات المعلم للنمو المهني والعمل على تلبيتها، ويسعى إلى تحقيق درجة عالية من الوعي والفهم للقضايا التربوّية الحاليّة والمستقبليّة عن طريق تأسيس رؤية مشتركة وتعميق الثقة وصولاً إلى خلق قيادات تربوّية للتغيير من بين صفوف المعلمين أنفسهم بوصفهم عناصر رئيسة للتغيير (Gronn, 1995) .

- دور المشرفين التربويين في قيادة التغيير :

يعدُّ الإشراف التربوي شكلاً من أشكال القيادة التربويّة الميدانية ، وهو عامل أساسي في تحسين التعليم . وبالرغم من أن دور المشرف التربوي من أصعب الأدوار ، بسبب ما يكتنفه من غموض وتعدّد في التسميات وتباين في تحديد المهام والصلاحيات الموكولة إليه ، الاّ إنه يبقى المسؤول الأوّل في رأي فايفر ودونلاب (Pfieffer and Dunlap 1982) عن تقديم المساعدة للمعلمين لتحسين أدائهم وتنميتهم مهنيّاً وتمكينهم من إعداد البيئة المناسبة لتعلُّم تلاميذهم . إضافة الى مسؤولية المشرف عن تطوير المنهاج وإجراء البحوث لإحداث التغيير والتطوير في الفكر التربوي على مستوى الأهداف والأساليب والإجراءات . ولهذا فإن السلوك القيادي للمشرف التربوي يلعب دوراً أساسياً في توجيه المعلمين ومساندتهم وإحداث تغيير في سلوكهم واتجاهاتهم لأن القيادة بطبيعتها هي القدرة على التأثير في الآخرين أفراداً وجماعات من حيث قيمهم وأفكارهم ومشاعرهم وبالتالي سلوكهم ، كما أنها تعني القدرة على إحداث تغيير في أساليب العمل وممارسات العاملين ، والقدرة على التصوّر والتفاعل مع الحاضر والمستقبل (العمري ، ٢٠٠٠) .

لقد ازداد الاهتمام بالدور الاشرافي في العقدين الآخيرين مع ازدياد الاهتمام بالقيادة الإدارية وتطوّر مفاهيمها وخصائصها ومهامها ، وانعكست المفاهيم والنظريات التي صاحبت ظهور القيادة ذات القيمة المضافة (value-added leadership) والقيادة التحويلية

(Transformational leadership) على مفهوم الدور الإشرافي وممارساته لتؤكد أنه دور قيادي ميداني يمكن أن يكون فاعلاً ومؤثراً ، وأشار (دواني، ٢٠٠٣) إلى أن ظهور القيادة التحويلية نبه إلى أنه على المشرفين أن يعملوا كعناصر للتغيير وطرحت أفكار متقدمة في مجال الإشراف التربوي تؤكد أهمية دور المشرف التربوي في تمكين سلطة المعلمين وتوسيع مجال التفويضية (Empowerment)، لهم ليصبحوا مشاركين فاعلين في عمليات صنع القرار

وقادت البحوث والدروس المستمدة من الخبرة العمليّة لعدد من الباحثين إلى تحوّل كبير في مفهوم الّدور الإشرافي وفي مسماه ، فقد اقترح جليكمان إطلاق تعبير (القيادة التعليميّة) بدلاً من الإشراف التربوي ليعزّز بذلك فكرة الزمالة وأساليب الديموقراطية في الممارسات الإشرافية :

كالأسلوب العلاجي والتطوري والتحويلي التي تعدُّ جميعها ثورة على الموروث البيروقراطي للاشراف التربوي .

أما أبعاد القيادة في الإشراف التربوي ، فيرى (سيروجوفاني وستارات) أن هنالك بعدين رئيسين : الأوّل منهما هو البعد الفكري ويتمثل بكفاية المشرف الفنية ومقدرته المهنية على تحسين البيئة التعليميّة وتحليل المنهاج وتحديد الأساليب المناسبة لتطبيقه وتحقيق أهدافه ، إضافة إلى أهميّة توظيف المشرف لخبراته في تشخيص مجتمع المدرسة والكشف عن المشكلات الفنية والأكاديميّة التي يعاني منها ، وبالتالي إدراك حاجاته التطويرية والعمل على تلبيتها . أما البعد الثاني فهو البعد الأخلاقي الذي يمثل المصدر الذي يستمد منه المشرف التربوي سلطته وهو غالباً ما يشتق من القيم المشتركة السائدة في المجتمع المدرسي بصفة خاصة والمجتمع التربوي بعامة ، فالمفروض أن المدرسة مجتمع تعليمي لذلك فإن السلطة الأخلاقية للمشرف التربوي يجب أن تكون قائمة على التعاون مع المعلم وتقديم الدعم والمساندة وبناء علاقة الثقة المتبادلة والمشاركة في المسؤولية ، فالتوقع الأخلاقي من الدور الإشرافي هو تكوين رؤية مشتركة لما يفترض أن تكون عليه المدرسة وقيادة العمليّة التربوّية فيها لإحداث التغييرات التطويرية المناسبة لتحقيق تلك الرؤية بالتعاون والتنسيق التام مع المديرين والمعلمين (دواني ، ٢٠٠٣).

إن الهدف النهائي من الإشراف التربوي هو تحسين التدريس ، وتشتمل بعض إجراءات تحسين التدريس على تغيير سلوك المعلم وإعادة تشكيل البيئة التعليمية ، ولهذا يحتاج المشرفون التربويون إلى معارف ومهارات وسمات محددة ليتمكنوا من القيام بدورهم في قيادة التغيير منها:

أ- مهارات الاتصال ، فالمشرف التربوي يعمل مع المديرين ومع المعلمين بشكل فردي أو جماعي ، لذلك فهو في موقع يمكنه من العمل على توحيد الأفكار وتنسيق الجهود وتيسير العمل بما يتمتع به من مهارات الاتصال على المستوى الرسمي وغير الرسمي. وقد أشار يشير (ديراني، ٢٠٠١) إلى أن نمط الاتصال يقدم الدّليل على نوع القيادة ، فهنالك القيادة المتصدرة التي تحدد الهدف وتتصدر العمل لتنفيذه ، وفي هذه الحالة يكون القائد مركز الاتصال ، فيتبعه الآخرون بالقدوة . وهناك القيادة بروح الفريق حيث يحافظ القائد على المبادرة

ولكنه يعمل ضمن المجموعة كأحد الرفاق فيكون نمط الاتصال تشاركي أو شبكي إلى حد كبير ، ولعلّ هذا النمط من القيادة والاتصال من الأنماط المناسبة للقيادة الإشرافية . كما أن المشرفين الذين يطمحون إلى تغيير سلوك العاملين لابد أن يتفهموا دوافع سلوكهم كأفراد وأن يدركوا أدوارهم ضمن جماعة المعلمين ، ولهذا يطلب من المشرف القيادي تفهم ديناميات الجماعة وتوظيفها في عمله من خلال الاتصال النشط الذي يسهم في توجيه الجهود المبذولة نحو الهدف المشترك .

ب- مهارات البحث الاجرائي ، يعد البحث الإجرائي أداة فاعلة لتطوير عمل المشرف التربوي والمعلم وهو بحث يتناول مشكلات فعليّة يواجهها التربويون في عملهم اليومي ، ويساعد هذا النوع من البحوث في التوصل إلى حلول مناسبة واكتشاف طرق جديدة أكثر ملاءمة في التعامل مع المشكلات الأكاديمية والفنية التي قد يعاني منها المعلم . وترى جانيت ماسترز (Masters, 1995) أن البحث الإجرائي عبارة عن استقصاء منظم يتميز بأنه عمل جماعي تعاوني دقيق يهدف إلى مواجهة إشكالية ملحة ، أو تحسين الأداء وتطوير العمل . كما أن تمتُّع المشرف التربوي بهذا النوع من المهارات البحثيّة ونشرها بين المعلمين يعزز العمل التعاوني ويسهم في اكتساب المعرفة ويساعد في تحقيق التغيير التربوي .

جـ- مهارات الحوار والمناقشة ، ترتبط بمهارات الاتصال ، وتشمل التفاوض وتقديم التغذية الراجعة واستقبالها ، ومهارات الاستماع والإصغاء النشط . وبخاصة في أثناء إدارة اللقاءات والاجتماعات وورش العمل التدريبيّة .

د- مهارات استخدام التكنولوجيا في التعليم ، وتشمل تقنيات التعليم وأساليبه وأدواته ووسائله . وكذلك طرائق توظيف المعرفة وربطها بالحياة ، واستخدام أساليب الاستقصاء العلمي ومنهج حلّ المشكلات .

هـ- مهارات تعليم التفكير والتفكير الناقد ، من خلال المادة التعليميّة ، وطرح الأسئلة السابرة المثيرة للتفكير (الوهر وقسوس وعقيل ، ١٩٩٦) .

و- تفُّهم البرامج التعليميّة وتطبيقاتها ، وطرائق تقويمها والقدرة على بناء مناخ تربوي إيجابي مساند لعمله مع المعلم ولعمل المعلم مع الطالب .

ز- تفهُّم ديناميات عمليّة التغيير ، وما يرتبط بها من إجراءات وما يترتب على تلك الإجراءات من آثار وردود أفعال والقدرة على التعامل معها بكفاءة ونجاح .

٨- مقاومة التغيير :

تعني مقاومة التغيير -بشكل عام- امتناع بعض الأفراد عن تنفيذ التغيير والمحافظة على الوضع السائد ، وقد تعني ما هو أكثر من الامتناع والرفض، كأن يقوم بعض العاملين بنشاط مناهض وعمليات مناقضة نافية لعمليات التغيير ، ولهذا فإن الآثار الناتجة عن مقاومة التغيير من شأنها أن تحدّ من النتائج المرجوّة أو تنفيها كليّة (الاعرجي ، ١٩٩٥).

لقد أشار مايلز (Miles, 1993) إلى عدد من الافتراضات حول التغيير التربوي منها في مجال المقاومة : حتميّة المقاومة أو المعارضة للتجديدات لأن الناس يقاومون التغيير .

- **المدارس مؤسسات تربوّية محافظة ، ولهذا تكون صعبة التغيير بعكس المنظمات الأخرى.**

كما وصف هاريس (Harris, 1985) التغيير التربوّي بأنه مشكلة ، وتحدث عن ثلاثة مجاميع من العوامل التي تجعل من التغيير التربوي عملية ليست سهلة وتبين أنها تواجه مقاومة وصعوبات عند التطبيق مما يجعل من تنفيذ التغيير مشكلة صعبة ، ويمكن تصنيف هذه العوامل على النحو التالي :

- **عوامل داخل حجرة التدريس ، وهي تتصل بطبيعة الأحداث التي تجري فيها وتدفع المعلمين إلى أن يسلكوا بطريقة معينة في التعليم ويتمسكون بها دون غيرها .**
- **عوامل داخل المدرسة والمجتمع المحلي ، وهي لا تتصل مباشرة بأسلوب التعليم ولكنها تحد من فعاليته وتؤثر في السلوك التعليمي بشكل عام .**
- **عوامل شخصيّة تتصل بالمعلمين أنفسهم كأفراد ، وتتضمن مستوى المعرفة لديهم وما يمتلكون من مهارات ، وما يتبنونه من قيم ومعتقدات تحكم سلوكهم واتجاهاتهم .**

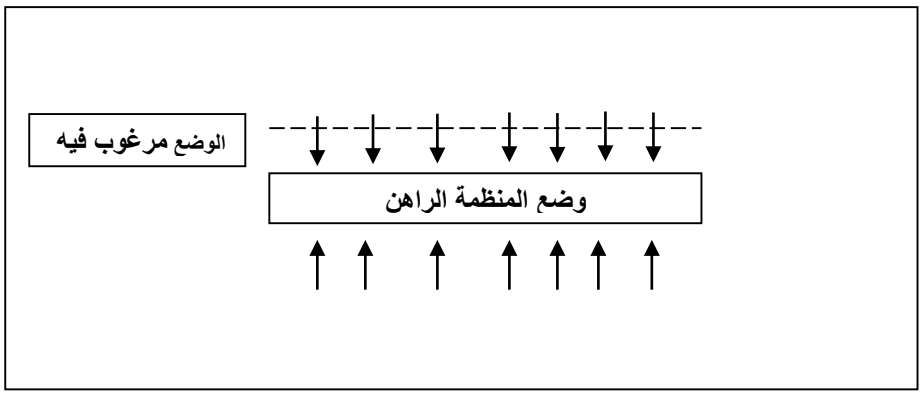
ويمكن القول إن للعوامل الشخصية أمر هام لأن الهدف المركزي للتغيير التربوي من الناحية العملية التأثير في المهارات والمعتقدات ووجهات النظر والآراء التي يتبناها المعلمون كأفراد ، ولكن المشكلة أن مثل هذه الأبعاد تعدّ هدفاً للتغيير لا يتسم بالوضوح ، ومجالاً ليس من السهل السيطرة عليه وضبطه ، كما أنه من الصعب الكشف عن التقدم في أمور تبدو خفية لدى الفرد كالاتجاهات والقيم ، لأن التقدم في التغيير ضمن هذه الأبعاد بطيء وإذا ظهر فإنه يظهر على نحو متواضع وبسيط. ولكن المهم في الأمر هو التنبه إلى أن قيم المعلمين واتجاهاتهم وأفكارهم تؤثر بشدة في تلاميذهم، ومحاولة التعامل مع هذا الوضع بإيجابية (Altrchter & Eliot, 2000).

كما أشار ستوكس (Stokes) إلى أهم المشكلات التي تواجه تنفيذ التغيير وتسهم في ظهور المقاومة ، وذلك بناءً على دراسة مسحيّة في هذا المجال شملت (٥٠٠) حالة ، فقد أظهرت نتائج تلك الدراسة عدداً من العوامل والأسباب التي تؤثر في درجة تقبل العاملين للتغيير أوفي مقاومته. ومن أبرزها عدم الدقة في التخطيط للتغيير، وعدم إعطاء الوقت الكافي لتنفيذه ، وظهور مشكلات لم يتم توقعها مسبقاً ، إضافة إلى عدم مراعاة التنسيق والتعاون بين العاملين ،

وظهور تنافس سلبي وأزمات أدت إلى تشتيت الجهود، وأضعفت التركيز على الأهداف، وأسهمت في ظهور مقاومة .

ومن الضروري أن ننظر إلى مقاومة التغيير على أنها أمر لا مفرّ منه ، وأنه أمر يجب أن نتعلم كيف نعمل معه ونتعايش بإيجابية ، لا أن نتجاهله أو نحاول تجنبه . فالتعامل مع مقاومة التغيير يمكن أن يتم باستخدام أسلوب تحليل القوى المؤثرة وملاحظة اتجاه تأثيرها . وقد طور كورت لوين (Kurt Lewin) أفكاراً مهمة تساعد في تفهم ديناميات المقاومة من خلال نوعين من القوى الفاعلة فيها ، هما ، القوى الدّافعة للتغيير و القوى الكابحة له ، ومن الواضح أن القوى الكابحة تقاوم أو تصدّ القوى الدافعة للتغيير ، ولهذا يجب على إدارة التغيير أن تحلل هذا الوضع على أرض الواقع كي تتعرف على كلا النوعين من القوى المؤثرة ، فتعمل على تعزيز القوى التي تدفع التغيير لزيادة درجة تقبله ، أو على إضعاف القوى التي تصدّ التغيير أو تعيق تنفيذه ، ويمكن استخدام الأسلوبين معاً . وهذا الأمر يتطلب مهارة في تحليل قوى التغيير ميدانياً وتحديد مصادرها ومن ثم التعامل معها بفعاليّة (Harris 1985) .

وقد عبر أونز (Owens, 1995) عن ديناميات التغييروالقوى الفاعلة فيه بما يعرف "بانموذج تحليل المجال" كما في الشكل (٣) الآتي :



Source : Owens, 1995, p231

شكل (٣)
أنموذج تحليل قوى المجال

يلاحظ من الشكل (٣) أن الأسهم المتجهة إلى الأعلى تدفع نحو تنفيذ التغيير وتدعمه ، وأن الأسهم المتجهة نحو الأسفل تعيق التغيير ، وإذ كان الهدف من التغيير هو تطوير النظام التربوي وتحريك المنظمة التربوية من وضعها الراهن إلى الوضع المرغوب فيه

فيجب العمل على أن تصبح الأسهم المتجهة إلى الأعلى - حسب نموذج تحليل القوى - أطول من الأسهم المتجهة نحو الأسفل لكي تحقق أهداف التغيير التطويرّية .

أما مصادر مقاومة التغيير فقد وضعها ريتشاردسون (Richardson, 1997) في ثلاثة مستويات على النحو التالي :

المستوى الأول : مقاومة التغيير في هذا المستوى تكون من قبل أفراد لا يوجد عندهم أسباب خفية للمقاومة ، ولكنهم يكثرون من التساؤل حول ما يجري ، ويعبرون عن شعورهم بالحيرة والارتباك، ويظهرون تردداً في تقبل التجديدات أو يقاومونها . ومصدر مقاومة التغيير عند هذه الفئة قد يعود لأحد الأسباب التالية :

- لا يفهمون ما يريد دعاة التغيير التربوي أن يحققوه بالضبط .
- لا يدركون أهمية التغيير التربوي الذي يدعو إليه المعنيون .
- يفضلون الحالة الراهنة لأنهم اعتادوا عليها .

- لا يعرفون أثر نتائج التغيير عليهم شخصياً .
- قد تعجبهم الأفكار المطروحة للتغيير ولكنهم يرون أن الوقت غير مناسب لتطبيقها .
- يعتقدون أن دعاة التغيير لا يدركون ما يترتب عليه من كلفة بالمال والجهد ، وربما يكون عند هؤلاء المعارضين أفكار مغايرة .

المستوى الثاني : المقاومة في هذا المستوى أكثر عمقاً منها في المستوى الأول وهي تظهر عند أفراد لديهم خبرات وتجارب وأغراض خاصة بهم ، ومصدر المقاومة عند هذه الفئة قد يعود الى أحد الأسباب التالية :

- لا يثقون بوعود القائمين على التغيير ، لأن لديهم تجارب سابقة من حالات مماثلة تبين فشلها ، ولهذا فهم يتشككون في التجارب الجديدة ويتساءلون عن دوافعها ويدققون في كل ما يقال حولها .
- يرون أن التغيير أمر يؤدي إلى الإخلال بتوازن ثقافتهم البيروقراطية .يقاومون التغيير الذي يتعارض مع الأسلوب التقليدي في تطبيق فكرة الثواب والعقاب ، لأنهم يرون أنه إذا كانت المكافأة تحفز على القيام بالعمل المطلوب فإن العقاب يؤدي إلى تجنب العمل غير المطلوب .
- لديهم مخاوف متعددة مما قد يترتب على التغيير من نتائج ، كأن يفقدوا الهيبة والاحترام أو المركز الوظيفي والسلطة ، أو أن يتم استبعادهم كلياً من الترتيبات الجديدة .
- يعتقدون أن التغيير ما هو إلا مقدمة لأمور قادمة أكثر خطورة ، ولهذا فهم يحذرون من التغيير ومما قد يتبعه من تغييرات أخرى متسارعة .

المستوى الثالث : أسباب مقاومة التغيير في هذا المستوى عميقة جداً ومتجذّرة ولها طابع مسيطر عند كثير من العاملين . ومنها ما يلي :

- انعدام ثقة عميق وراسخ وربما يعود إلى فترات ماضية وعبر أجيال متعددة من العاملين في المؤسسة التربوية .

- الصراع بين القيم والرؤية التي يطرحها دعاة التغيير ووجود فجوة كبيرة بين ما تريده الإدارة وما يريده الأفراد الذين عليهم أن ينفذوا التغيير ، و هذا الأمر يتصل بالبعد الثقافي الذي يؤثر في أسلوب الأفراد وطريقتهم في العمل . وإذا التقت حالة انعدام الثقة مع الصراع والتباين بين القيم والرؤية تصبح المقاومة قوية جداً ويصعب احتواءها أو التغلب عليها عند بعض الأفراد ، وربما يعمل هؤلاء على إعاقة التغيير أو إفشاله .

ولقد لخص النعماني (١٩٩٠) مصدر مقاومة التغيير عند بعض العاملين، والحلول العملية لكل منها ، وذلك على النحو الآتي :

- الخوف ، فأول شيء يفعله الأفراد عندما يسمعون بالتغيير أنهم يحاولون إلى أمر شخصي ويفكرون بتأثيره على امنهم واستقرارهم الوظيفي ، أو تهديده لمكتسابتهم . لذلك يجب العمل على إيصال فكرة التغيير بوضوح وإيجاز ، وإزالة المخاوف غير الحقيقية من أذهان العامين . عدم التأكد الشخصي ، قد يكون بعض العاملين غير متأكدين من قدرتهم على القيام بدورهم الجديد وما يتطلبه من كفايات ولهذا يتمسكون بالوضع الراهن . ويكمن الحل هنا في اتخاذ الإجراءات المناسبة لتهيئة العاملين بإطلاعهم على المدة الزمنية التي سيأخذها التغيير والتنفيذ التدريجي ، والعمل على تدريبهم ورفع كفاءتهم المهنية .
- عدم الرغبة في تحمل مزيد من الواجبات ، فقد يعني التغيير لبعض العاملين مزيداً من الاعباء لا يرغبون في تحملها . ولهذا يجب أن تكون التغييرات واقعية قابلة للتنفيذ ، وتوفير الفرص الكافية للتجريب وتقديم التسهيلات .
- خبرة سلبية من تجارب سابقة ، فقد يؤدي مردود العاملين بخبرات سلبية من تجارب سابقة في التغيير إلى فقدان المصداقية ، وينعكس ذلك على موقفهم من التغييرات الجديدة ، ويتطلب التعامل مع هذا الوضع العلم بأسلوب الفريق ، وفتح قنوات الاتصال الافقي بين الوحدات والأقسام .

٩- بعض التجارب العربية والعالمية في مجال التغيير التربوي :

تعدُّ دراسة بعض التجارب التربوية لدى الآخرين والاطلاع على منجزاتهم ضرورة ملحة، تفرضها طبيعة العصر وثورة الاتصالات والمعلومات ، لأن هذه التجارب تمثل خلاصات فكرية وجهوداً بحثية وممارسات واعية في التغيير الذي يسعى إلى الإصلاح والتطوير التربوي، إضافة إلى أن الاطلاع على هذه التجارب يفتح أمام المخططين التربويين آفاقاً واسعة من الأفكار والرؤى المستقبلية تساعدهم في تقويم تجربتهم التربوية الخاصة مقارنةً بتجارب الآخرين ، وقد تمكنت الباحثة من الاطلاع على عدد منها في بعض الدول العربية والأجنبية والوقوف على أبرز ملامحها وخصائصها بشكل عام وبخاصة في العقد الأخير من القرن العشرين .

تجربة التغيير التربوي في جمهورية مصر العربية :

بدأت عمليّة تغيير وإصلاح تربوي شاملة في جمهورية مصر العربية منذ صدور وثيقة "التعليم ، نظرة إلى المستقبل" عام ١٩٩٢ . اشتملت هذه الوثيقة على الخطوط العريضة لبرنامج تحقيق الإصلاح الشامل للتعليم في مصر حتى عام (٢٠٠٠)، وكان من أهم الأسباب التي أشارت تلك الوثيقة إلى أنها تستوجب التغيير ، أزمة التعليم المصري التي عانى منها لفترة طويلة ، وثورة المعلومات والتكنولوجيا ، وطموحات الشعب المصري في أن يحتل موقعه الريادي والقيادي في العالم.مما يفرض على الإدارة التربوّية أن تتحرك بسرعة وفاعلية لتلحق بثورة المعلومات والتكنولوجيا ، لأن من يفقد مكانه في هذا السباق العلمي يفقد دوره وإرادته . ومن الضروري أن يتم هذا التحرك نحو التغيير بطريقة ديمقراطية بحيث تتحقق مشاركة جميع الأفراد والهيئات صاحبة المصلحة في التغيير والتطوير . أما أبرز ملامح السياسة التربوية الجديدة في مصر فتتمثل بمجموعة من المرتكزات من أهمها :

- **عدم المساس بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية .**
- **التعليم قضية أمن قومي لمصر ، وليس مجرد قضية خدمات ؛لأن الأمن القومي في أبسط تعريف له هو مجموعة القدرات والأنظمة والإجراءات التي تكفل حماية الوطن في المجال السياسي والاقتصادي . والتعليم الجيد يعني إنتاج الإنسان وتزويده بالخبرات والقدرات والمهارات لكي يكون قادراً على العمل في مجتمع منتج قوي ولهذا فإن المفهوم الشائع القديم بأن التعليم قضية خدمات يجب العمل على تغييره .**

- التعليم استثمار وليس قضية خيرية أو إنسانية فحسب بل قضية أمة ، ولا بد من العمل على إيقاف الحالة المتدهورة التي وصلت إليها شؤون التعليم بتوفير استثمارات كافية في هذا المجال لصالح التعليم والاقتصاد والأمن الاجتماعي .
- مشاركة الرأي العام والقنوات الشرعية التي نص عليها الدستور لكي يكون التغيير مدروساً ومتأنياً ويصبح انعكاساً حقيقياً لاحتياجات الوطن الفعليّة (وزارة التعليم في جمهورية مصر العربية ، ١٩٩٣) .ووصف بدران والبوهي (٢٠٠١) العلاقة الدولية بالنظام التعليمي في مصر بأنها علاقة مركزية لضمان التماسك الاجتماعي ، أما أبرز ملامح التغيير في الهيكل الإداري للتربية والتعليم فتتمثل بتشكيل عدد من الهيئات المسؤولة عن التخطيط والتنسيق إلى جانب وزارة التربية والتعليم بهدف تحقيق مبدأ المشاركة عبر القنوات الشرعية . ومن أهم هذه الهيئات :
  - المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية .
  - الإدارة المركزية للتخطيط التربوي والمعلومات .
  - اللجنة العليا للتدريب ومهمتها الرئيسة وضع السياسة العامة للتدريب التربوي بما ينسجم مع السياسة التعليمية ومتابعة تنفيذها . وفي مصر قامت الوزارة لأول مرة بوضع خطة لإيفاد المعلمين للتدريب في الخارج على الجديد في التربية وكيفية استخدام التكنولوجيا المتطورة كأدوات تعليميّة .
- مركز التطوير التكنولوجي ويكون معنياً بخطط التطوير التكنولوجي في كافة قطاعات وزارة التربية والتعليم .
  - المركز الموحد لمعلومات التعليم ودعم اتخاذ القرار التعليمي .ومن أهم التجديدات في مجال الخطط الدّراسية ربط المدارس بشبكة المعلومات العالمية في (١٠,٠٠٠) مدرسة على امتداد مصر كلها ، وتحويل التعليم القائم على التلقي السلبي من قبل التلاميذ إلى التعلمّ الإيجابي القائم على المشاركة والتعلم الذاتي ، وإدخال مفاهيم جديدة في المقررات الدراسية مثل التوعية البيئية والسياحية ومفاهيم الوعي السياسي والديموقراطي وحقوق الإنسان وإزالة الحشو والتكرار من المناهج .

تجربة التغيير التربوي في اليابان:

حققت الإدارة اليابانية موقعاً متقدماً في التطور الإداري مقارنة بالدول الصناعية الأخرى ، يعود إلى اعتماد اليابان دوافع الفرد منطلقاً أساسياً في تغيير واقع الأنماط السلوكية في الأجهزة الإدارية ، فقد عملت على المواءمة بين دوافع الفرد والنظام القيمي للجهاز الإداري واستطاعت أن تحقق درجة عالية من التناسب بين الأنماط السلوكية للعاملين والهدف الذي يعتمده الجهاز الإداري .

وقد اعتمدت في ذلك أنموذج سشن (Schien) لمراحل التغيير الأربع وهي :

مرحلة الإذابة defreezing ومرحلة التغيير changing، ثم مرحلة التثبيت refreezing ثم مرحلة التشغيل functionalization ، وأنموذج كاتز كان (Katz and Kahn) الذي يتناول جزيئات تغيير الدوافع من حيث الموضوعية في اختيار العاملين ، ومراعاة البيئة الاجتماعية والنظام القيمي الياباني الذي يأتي منه المرشحون للتعيين ، وربط التغيير بالأهداف والإمكانات والظروف البيئية بحيث يتم التغيير بشكل تدريجي ويكون مبنياً على أسس واحدة ومتفق عليها . كما أن الإدارة اليابانية لا تعمل على انتقاء الأفراد على أساس إيجابية دوافعهم واتجاهاتهم نحو النظام القيمي للإدارة فحسب ، بل تعمل على استيعاب قيم الأفراد الجديدة وضمها إلى نظامها مما يحقق درجة عالية من التوافق تساعد في الحد من إجراء تغييرات لاحقة في أثناء عملية التغيير وتسهم في تثبيت التغيير ومتابعته . أما أبرز ملامح التغيير التربوي التي حققها المجلس المركزي لإصلاح التعليم في اليابان فتتمثل فيما يلي :

- **اعتماد سياسات تربوّية تركز على مبادئ التسامح إزاء قيم الآخرين والحفاظ على الهوية الوطنية في مجتمع ديمقراطي .**
- **الإسهام في رعاية الجنس البشري من خلال تنمية ثقافية متميزة .**
- **استبعاد المدرسة التقليدية والاتجاه نحو المدرسة المفتوحة بالتعاون مع المجتمع المحليّ .**
- **اعتبار مدير المدرسة قائداً تربوياً يتميز بدرجة عالية من النضج ولديه خبرة تعليمية وإدارية واسعة ويجب أن لا تقل خدمته عن عشرين عاماً في التعليم ويمر بمرحلة مساعد مدير قبل أن يصبح مديراً . لذلك فهو يتمتع بصلاحيات إدارية نهائية في الإشراف الإداري التام على مدرسته، والإشراف التربوي على المعلمين واختيارهم وتقييمهم .**

- إقرار منهاج وطني وتحديد الأهداف التعليمية ومعايير محتوى المقررات الدراسية وتعمل كل مدرسة على تنظيم منهاج خاص بها بما يتفق مع أحكام المعايير الوطنية وبما يتناسب مع الظروف الخاصة للمدرسة والمجتمع المحلي وخصائص الطلاب المسجلين لديهم ومستوى نموهم العقلي والجسمي (الشبول ، ٢٠٠٢).

تجربة التغيير التربوي في بريطانيا :

يشهد النظام التربوي في بريطانيا عملية تغيير واضحة في معظم عناصره ومكوناته وذلك منذ صدور قانون الإصلاح التعليمي عام (١٩٨٨) ومن أبرز ملامح هذا التغيير ما يلي :

- زيادة نفوذ السلطات التعليمية المركزية في ما يتعلق بتنفيذ المنهاج الوطني والامتحانات والتقويم . وإعطاء المدارس حريّة أكثر في استقلالها عن السلطات التعليمية المحليّة .
- ربط التعليم بميدان العمل من خلال برنامج "التعليم وميدان العمل" . يتميز هذا البرنامج بانفتاح الإدارة التربوية على الإدارة في المجتمع الصناعي ، والاستعانة ببعض الخبراء في الصناعة والتجارة لتطوير المنهاج وتنفيذه بوصفهم يمثلون مصادر قوية لعملية التعليم بالنسبة للطلاب (University of York, 1996).
- إنشاء مراكز مصادر التعليم لتقديم الدعم والمشورة للمعلمين وتوفير متطلبات التدريب والتنمية المهنية لمواكبة التحديات وبخاصة في مجال استخدام التكنولوجيا في التعليم .
- الفصل بين ثلاثة أدوار رئيسة تتعلق بالعملية التربوّية في المدرسة ومتابعتها وتقويمها . تتمثل هذه الأدوار بالفعاليات التالية :

التفتيش على المدارس (School Inspection) بدأ العمل بنظام تفتيش دوري على المدارس منذ أيلول (١٩٩٣) بحيث يقوم فريق من المفتشين المستقلين بزيارة المدرسة مرة واحدة كل أربع سنوات ويقيمون فيها

١- حوالي أسبوعين . تنحصر مهمتهم في متابعة سير العملية التربوية والتقويم النوعي للتعليم وتحديد نقاط الضعف والمجالات التي يجب أن تعمل إدارة المدرسة على تحسينها . هذه الفئة من المفتشين ليست معنية بتقييم المعلمين ولكنها تقدم لإدارة المدرسة وهيئة العاملين فيها تقريراً بما توصلت إليه من نتائج وتوصيات لتحسين العمل وتعود بعد

أربع سنوات لتقييم الوضع وملاحظة مدى التقدم واتخاذ الإجراء المناسب في ضوء ذلك.

٢- التوجيه (Teachers Advising) يقوم بهذا الدور مشرفون تربويون ولكنهم ليسوا مكلفين بتقييم المعلمين أو الحكم على أدائهم ، بل بالعمل جنباً إلى جنب في المدرسة وتنفيذ بعض الأنشطة التعليمية داخل حجرة التدريس من منطلق الزمالة وتبادل الخبرة التربوية . ومن مهامهم أيضاً عقد الندوات والدراسات التدريبية ومساعدة المعلم على تجريب أفكار جديدة وتغيير أساليب التدريس .

٣- تقييم المعلمين (Teachers Appraisal) أنيط هذا الدور بمدير المدرسة وأعطي المعلم الفرصة الكاملة للتقويم الذاتي وإبداء رأيه في ما يقوم به من عمل. كما تم التأكيد بدرجة كبيرة على قيام مدير المدرسة ببناء علاقات تعاون وزمالة وثقة تامة مع المعلمين وتطبيق معايير موضوعية ومتفق عليها في تقييم الأداء (Chester college, 1993).

تجربة التغيير التربوي في كندا :

بدأ في كندا عام ١٩٩٤ مشروع إعادة التثقيف والتنظيم الهيكلي في المدارس الثانويّة في إحدى المناطق التعليميّة ، وهدف هذا المشروع إلى بناء كفاءة التغيير في هذه المدارس من خلال وجود أهداف محدّدّة للعمليّة التعليمية فيها ، وتطبيق مفهوم المنظمات الحيّة (Living Organization) أما السبب في تنفيذ هذا المشروع فكان قرار وزارة التربية والتعليم بإلغاء نظام أقسام المواد التدريسية المنفصلة التقليدي ودمجها معاً في قسم واحد يتولى مسؤولية المتابعة والإشراف والتنسيق في جميع الفعاليات التربوية في القسم. وللتغلب

على بعض الصعوبات الإدارية والفنية التي واجهت تنفيذ القرار، اتخذت القيادات التربوية في المنطقة التعليمية المعنية مجموعة من الخطوات والإجراءات أسهمت في إنجاح التغيير وتثبيته ، ومن أهمها ما يلي :

- بناء اتفاق جماعي على مجموعة من المبادئ والمرتكزات من أهمها أن الحالة الراهنة غير مقبولة وأن المدرسة منظمة حيّة وكل من فيها يعلم ويتعلم ، وهذا يعني تهيئة فرص النمو المهني لجميع العاملين في ضوء حاجات المدرسة .

- توفير مناخ ملائم للتغيير ونشر ثقافة جديدة داعمة للتغيير عن طريق المشاركة في اتخاذ القرارات وعقد الندوات مستمرّة ودورات تدريبية للمعلمين ومديري المدارس تركز على تبادل الخبرات والتجارب وتطوير أساليب التدريس وتجريب أفكار جديدة .
- استحداث مركز "منسق عام" لجميع المواد بدلاً من رؤساء الأقسام تكون مهمته دعم التغيير وتقديم التسهيلات من خلال موقع المسؤولية (Position of (POR)) Responsibility .
- قيام كل مدرسةعلى صياغة الأهداف التعليمّية التعليمية وتطوير نموذج خاص بها لإدارة التغيير ومراجعته سنوياً وتحسينه .
- تشكل لجنة توجيه في كل مدرسة (Steering Committee) تكون مهمتها الإشراف والتوجيه ومتابعة الإجراءات التطويرية في ضوء ما يتوافر في كل مدرسة من إمكانات وطرق خاصة بها .

وقد أظهرت نتائج الدّراسة الطوليّة التي أجريت لتقويم المشروع أن المشاركة والتعاون والمرونة أسهمت في إيجاد مناخ ملائم للعمل وتطوير معايير ثقافية جديدة وتعزيز الكفاءة الذاتية للمدرسة لإدارة التغيير، وأن العمليّة التربوية في المدارس عام ١٩٩٩ كانت أكثر فعالية منها عام ١٩٩٤ (Hannay, Smeltzer & Ross, 2001).

١٠- بعض نماذج التغيير التربوي :

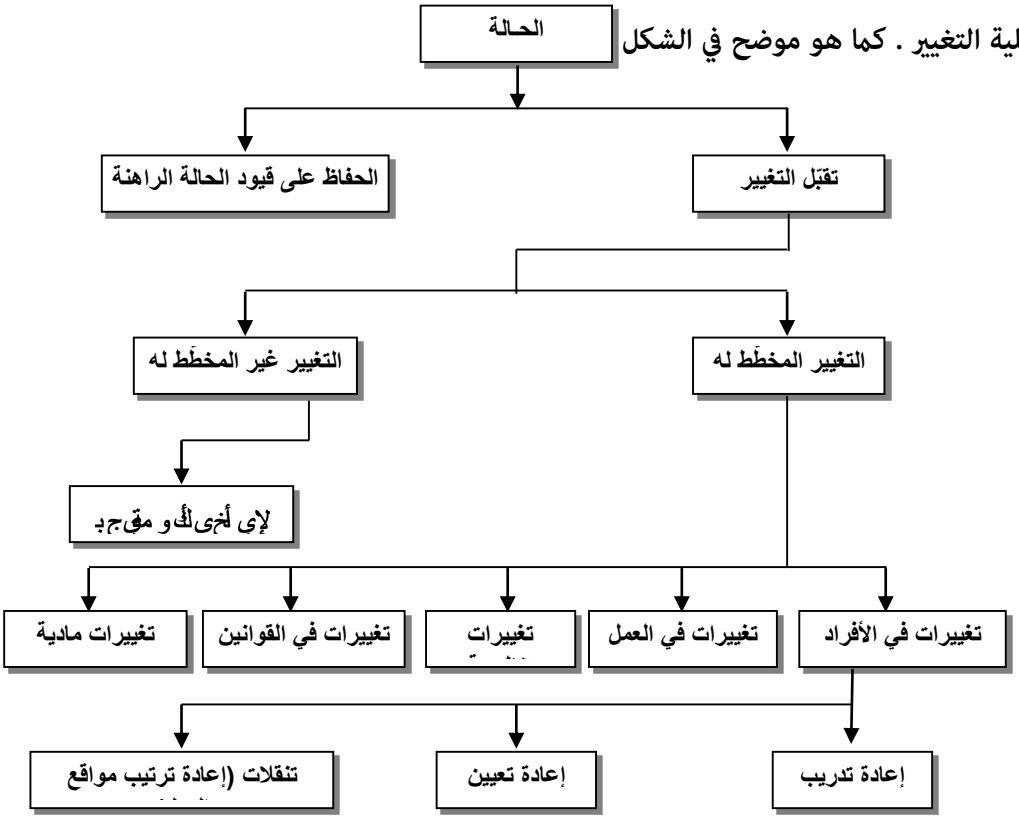
أكد إلزورث (Ellsworth, 2000) أهمية وجود إطار مرجعي مفهوم ومنظم يقود جميع الجهود المبذولة في مجال التغيير التربوي ويضبطها ، و أن التغيير التربوي يكون أكثر فعالية عندما يتم التركيز على مكونات محدّدة وفق إطار العمل .

وذكر كرون (Krone) أن الأنموذج تمثيل للواقع وجزء مبسط للحقيقة يشمل الجوانب المهمة التي تساعد في فهم الظاهرة المدروسة وهو تقريب رمزي للموقف الحقيقي ، وأداة تذكير وتحليل . فالنماذج تبسيط مجرّد للواقع (القداح، ٢٠٠٣) .

وفيما يلي أمثلة لبعض تلك النماذج المقترحة مما اشتمل عليه الأدب النظري للتغيير والتي عبر أصحابها في كل منها عن فكرة أو تصور معين لجانب من جوانب عملية التغيير.

١- أنموذج (Harrs) لأنماط التغيير ومجالاته:

نظر بن هاريس إلى التغيير كعملية منظمة ، وأشار إلى موقف العاملين منها من حيث تقبلهم لها أو تمسكهم بوضعهم الراهن ، كما فرّق بين نمط التغيير المخطط والتغيير غير المخطط ، وبين المجالات التي يمكن أن تشمها عملية التغيير . كما هو موضح في الشكل



يوضح الشكل (٤) موقف العاملين من عملية التغيير ، إذ إن هنالك من يبدي التقبُّل وهنالك من يبدي المقاومة ويقوم بأنشطة وفعاليات للحفاظ على الحالة كما هي ، لأسباب مختلفة ، ولابد لإدارة التغيير من أن تنتبه لها وتعمل على استيعابها واستقصائها ، أما الفئة التي تبدي تقبلاً للتغيير فهي إما أن تسير وفق منهج التغيير المخطط له أو تمضي وراء التغيير دون تخطيط وفي هذه الحالة لا يمكن التحكم في النتائج ولن تتحقق على النحو المطلوب في حين أن التخطيط للتغيير يوفر بديلاً يقدم فرصة أكبر لتحقيق التغيير باتجاه الأهداف المطلوبة . وقد يشمل التغيير المخطط مجموعة من المجالات مثل :

- التغييرات المادية والتكنولوجية والتسهيلات .
- التغييرات في القوانين والتشريعات التي تدعم التغيير .
- التغييرات التنظيمية التي تشمل الهيكل التنظيمي وتوصيف المهام والصلاحيات .
- التغييرات في أسلوب العمل وأنماط الاتصال .
- التغييرات في أفراد العاملين من حيث النقل أو تبديل المواقع والاستقالات أو إعادة التدريب والتأهيل .

٢- أنموذج هلريكال وسلوكوم Hellriegel &Slocum (لمسارات التغيير المخطط)

يتكون هذا الأنموذج من الخطوات التي تسبق عملية التغيير ، وتمهد لتخطيط الجهود أو تنظيمها بالاتجاه المطلوب ، والخطوات التي يمكن اتباعها لتنفيذ التغيير ومتابعته وتقويمه ، وذلك على النحو المبين في الشكل (٥) .

المصدر : الشماع وحمود، ٢٠٠٠، ص٣٧٨

شكل (٥)

أنموذج هلريكال وسلوكوم(Hellriegel &Slocum) للتغيير المخطط

يوضح الشكل (٥) نموذج التغيير المخطط عبر مسارين : يشتمل الأوّل على معرفة مصادر التغيير الخارجية والداخلية وتقدير الحاجة للتغيير وتشخيص المشكلات ، إضافة إلى تحليل قوى التغيير ميدانياً للتغلب على مقاومة التغيير. ويشتمل المسار الثاني على تخطيط الجهود اللازمة للتغيير ، ووضع استراتيجيات التغيير والتنفيذ والمتابعة والتقويم .

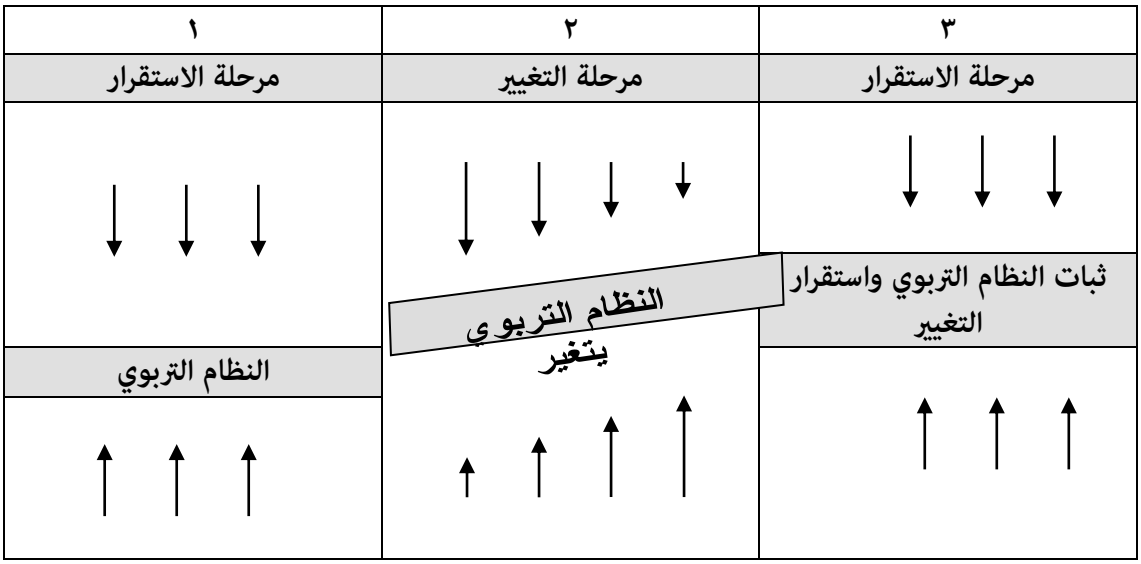
٣- أنموذج كلارك مراحل التغيير التكنولوجي :

حدّد كلارك (Clark 1999) مراحل التغيير ، وبخاصة في المجال التكنولوجي في نظريته التي سماها : نظرية انتشار التجديدات ((Diffusions of innovations (DOI) وقد عبر عنها في الخطوات الآتية :

- المعرفة : Knowledge ، بيان أهمية التغيير التكنولوجي وفهم دور التكنولوجيا في التربية.
- الاقناع : Persuasion ، تنمية اتجاهات إيجابية نحو التغيير التكنولوجي .
- القرار : Decision ، القيام باتصالات نشطة لتبني التغيير .
- التوظيف : Implementation ، تنفيذ التغييرات .
- التثبيث : Confirmation ، تعزيز التغييرات وتثبيتها اعتماداً على أبرز جوانبها الإيجابية (Clarke 1999, P2) .

٤- أنموذج اونز (Owens) لتوازن قوى الضغط في مجال التغيير التربوي :

ذكر أونز (Owens, 1995) أن المؤسسة التي تمرّ بالتغيير التربوي تواجه نوعين من القوى المؤثرة في حالة التوازن والاستقرار فيها ، النوع الأول ، هو القوى الدافعة باتجاه التغيير والنوع الثاني هو القوى الكابحة للتغيير. وذلك عبر ثلاث مراحل ، إذا تكون المؤسسة في المرحلة الأولى في حالة استقرار، بينما تشهد المرحلة الثانية عملية تغيير وتحول نحو الوضع الجديد بتأثير القوى الدافعة للتغيير ، ثم تعود المؤسسة إلى حالة الاستقرار والتوازن بعد تنفيذ التغيير وتثبيت الوضع الجديد ، كما هو موضح في الشكل (٦).



source: Owens 1995,p232

شكل (٦)

أنموذج أونز (Owenes) لتوازن قوى الضغط في مجال التغيير التربوي

يلاحظ من الشكل (٦) أن الأسهم المعبرة عن القوى الدافعة للتغيير المتجهة نحو الأعلى أصبحت أطول بالتدريج وبمرور الوقت من الأسهم المعبرة عن مقاومة التغيير المتجهة نحو الأسفل ؛ مما يعني أن التغيير يتحقق وأن تقبل العاملين يتحسن . ومن ثم عاد الثبات والتوازن إلى النظام التربوي ولكن بعد استقرار التجديدات وتبني العاملين للتغيير .

٥- أنموذج أونز (Owens) لاستراتيجيات التغيير

(بحث ، تطوير ، انتشار ، تبني) (Research, Development, Diffusion and Adoption)

يتضمن هذا الأنموذج في الشكل (٧) تفصيلاً لاستراتيجيات التغيير التربوي ، عبر خطوات متتابعة تبدأ باكتشاف المعرفة الجديدة وتفهمها ، وتنتهي بإدخال هذه المعرفة إلى العمل وتثبيتها بحيث تصبح من مكونات النظام وذلك على النحو الأتي :

- **البحث : يعني اكتشاف المعرفة الجديدة وتعرف الملائم المطلوب منها .**
- **التطوير : يقصد بالتطوير هنا فهم الظروف وإعداد تصاميم حل المشكلات ووضع البدائل الممكنة وسبل المتابعة والتقويم ومن ثم رصد التكاليف واتخاذ الإجراءات المناسبة .**

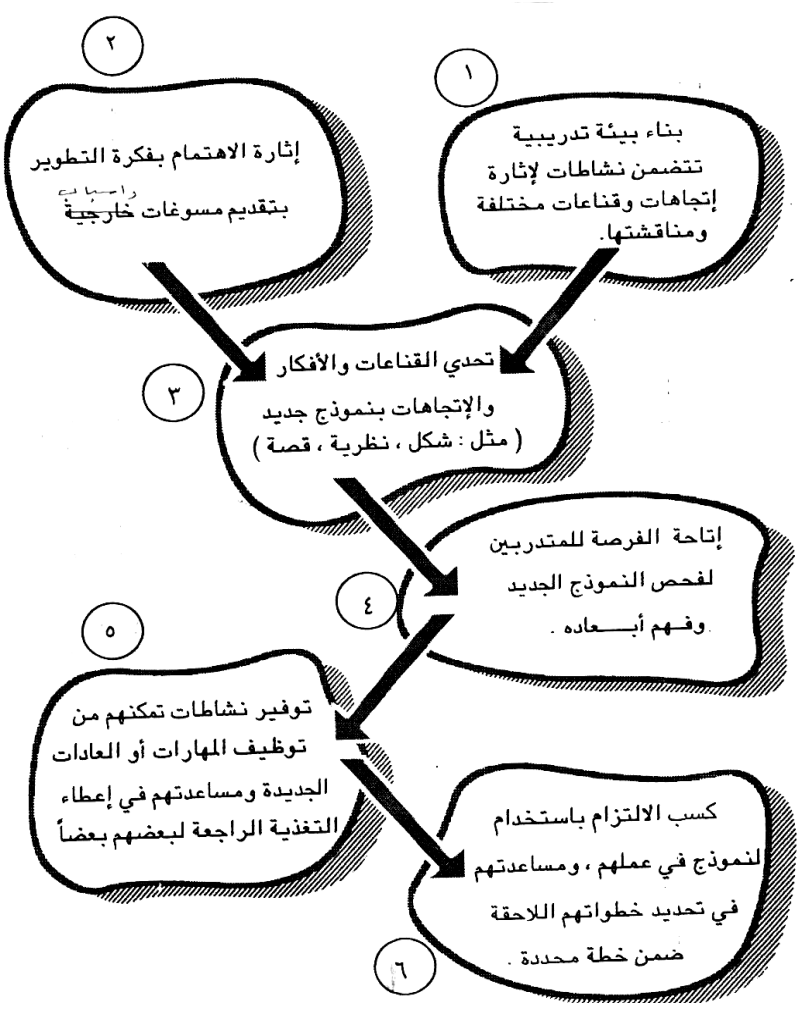
الانتشار : ويعني هذا الأمر التعريف المستمر بالتطوير المنشود أهدافه ومسوغاته وبرامجه والبدائل والرزم والحلول التي تم إعدادها في المرحلة السابقة بحيث تكون جاهزة للاستخدام والتطبيق .

- **التبني : تشكل هذه المرحلة جوهر الأنموذج وغايته إذ تعني وضع الأفكار الجديدة موضع التنفيذ العملي وإدخال التغييرات والتجديدات عبر ثلاث مراحل إجرائية يقترح الأنموذج أن تسير على النحو التالي :**
  - **أ. التجريب على نطاق محدود لاختبار التجديدات ومعرفة المناسب منها وإجراء التعديلات في ضوء ذلك .**
  - **ب. اختبار ما أثبتت التجربة صلاحيته وملاءمته للتطبيق .**
  - **ج. اعتماد التجديدات الملائمة وتعميمها كمكون طبيعي من مكونات العمل .**

. (Owens, 1995)

٦- أنموذج بُعد العمليات

يوضح هذا الأنموذج العمليات التي يمكن أن تتبع في برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية اتجاهات المتدربين وتغيير ممارساتهم ، وفيه ملامح استراتيجية إعادة التثقيف عبر مجموعة من الخطوات ، كما هو مبين في الشكل (٨).



المصدر : الوهر وقسوس ، ١٩٩٥، ص ١٢.

شكل (٨) أنموذج بُعد العمليات

يوضح الشكل (٨) أنموذج " بُعد العمليات " وهو يمثل مجموعة الخطوات التي يمكن اتباعها عند تصميم برنامج تدريبي يتضمن أنشطة وفعاليات تهدف إلى تنمية اتجاهات المشاركين، وإحداث تغيير في القناعات والأفكار السائدة لديهم مما لا ينسجم مع أهداف الإصلاح والتطوير التربوي ، وذلك على النحو التالي :

الخطوة الأولى : تقديم فعاليات وأنشطة تركز على إثارة الخبرات والأفكار وتعرف آراء المشاركين واتجاهاتهم من خلال حوار مفتوح حول القضايا المطروحة وفي بيئة تدريبيّة ملائمة.

الخطوة الثانية : طرح الأفكار التطويريّة الجديدة لإثارة اهتمام المشاركين بها وتقديم الأسباب والمسوغات التي تدعو إلى التغيير .

الخطوة الثالثة : التعبير عن الأفكار الجديدة من خلال أمثلة أو نماذج أو مواقف عمليّة أو دراسة حالة . وذلك لإثارة التفكير الناقد عند المشاركين ، وتحدي الأفكار السائدة .

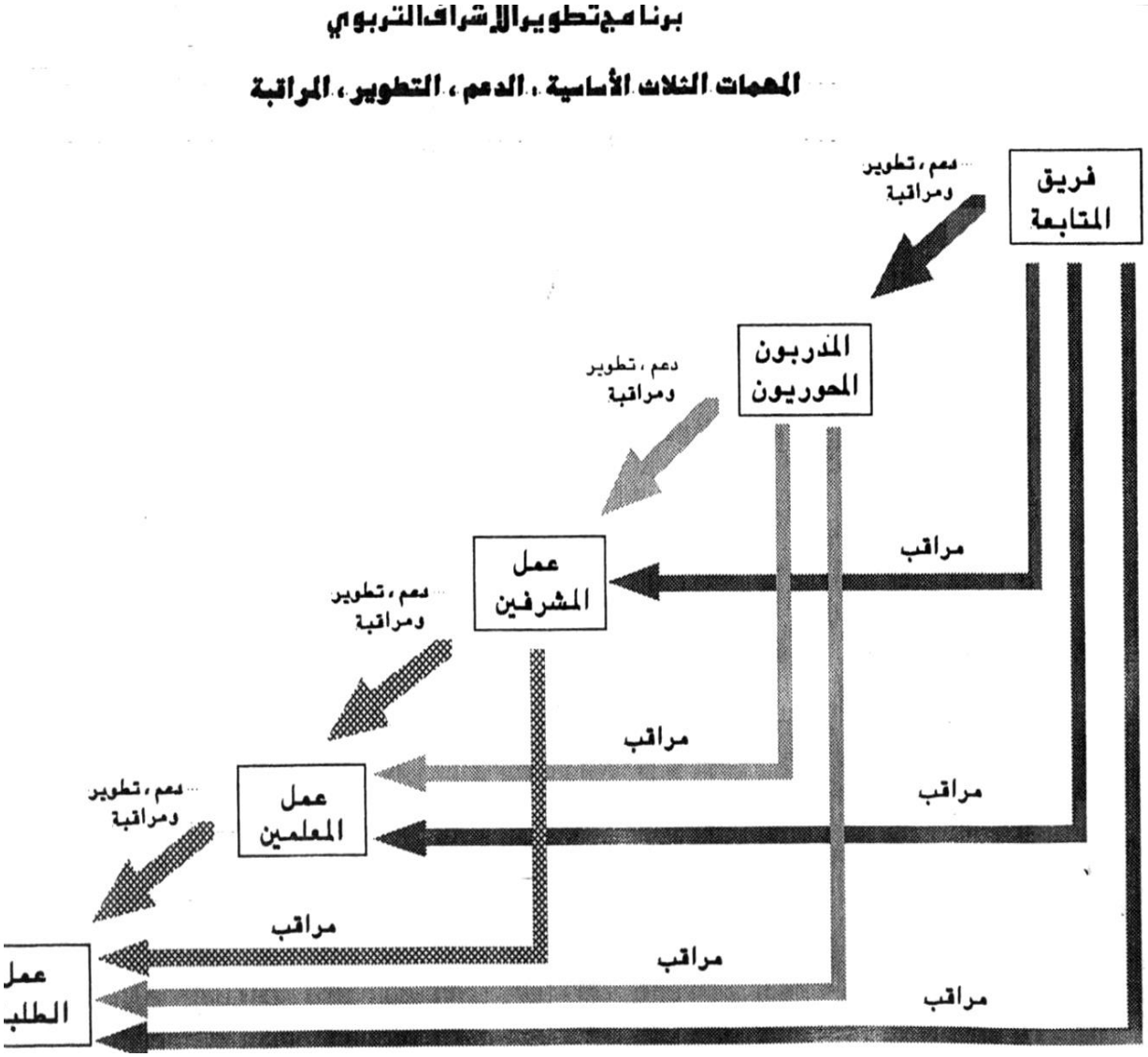
الخطوة الرابعة : إتاحة الفرصة للمشاركين لتفحص النموذج الجديد في الممارسة أو في أسلوب العمل وفهم أبعاده ومناقشتها .

الخطوة الخامسة : تهيئة ظروف مناسبة تمكن المشاركين من تجريب الأفكار الجديدة وتطبيقها عمليّاً وإعطاء الوقت الكافي لملاحظة النتائج وتلقي التغذية الراجعة .

الخطوة السادسة : كسب التزام المشاركين للنموذج الجديد في عملهم ومساعدتهم في تحديد خطوتهم اللاحقة والتخطيط لعملهم من منظور جديد .

٧- أنموذج متابعة وتقويم

يمثل هذا الأنموذج منهجية المتابعة والتقويم في برنامج تدريبي للمشرفين التربويين ، ويركز على ملاحظة انتقال أثر التدريب عن طريق تجريب أساليب إشرافية جديدة في مواقف صفية . وتتم عملية تبادل المعلومة والتقويم من خلال فرق عمل ومتابعة ، كما هو موضح في الشكل (٩) .



، والمراقبة) .

المجموعة الأولى : فريق المتابعة المركزي وهو الذي صمم البرنامج وأعد الأنشطة والمديرين المحوريين .

المجموعة الثانية : فريق المدربين المحوريين الذي يعمل مع المشرفين ويتابع تطبيقاتهم العمليّة للتجديدات عن طريق التقارير والمشاهدة .

المجموعة الثالثة : فريق المشرفين الذي يعمل مع المعلمين ويتابع تطبيقاتهم العملية للتجديدات عن طريق التقارير والمشاهدة .

المجموعة الرابعة : فريق المعلمين الذي يطبقون التجديدات في الموقف الصفي ويعملون مع الطلبة لملاحظة النتائج .

وترتبط جميع مجموعات العمل بخطوط اتصال مرن ومفتوح لتبادل الأفكار والتغذية الراجعة والتي تؤدي في النهاية إلى استمرارية التطوير والتوسع في العمل لنشر التجديدات التربويّة في الأساليب والممارسات .

يتبين من خلال النماذج السابقة أن التغيير الفعّال لا ينطلق من عشوائية الفعل بل من تصميم خطط محدّدة المعالم هدفها ، التركيز على تنمية العاملين ، ومساعدتهم على تقبل التغيير، وذلك بمراعاة ما يلي :

- **التشاركية والحوار مع المعنيين بحيث يتم تأسيس قاعدة من الفهم المشترك تجعل عملية التغيير مقبولةً ومرحباً بها .**
- **التحديد الدقيق للسلوك المطلوب تغييره حتى تأتي ثمرة الجهود ضمن بؤرة الاهتمام الصحيحة وبالدقة الممكنة .**
- **توجيه عملية التغيير ، والتوصل إلى بدائل معالجات ممكنة للمشاكل المعاشة ، وتصميم بدائل خطط قصيرة المدى وأخرى طويلة المدى ، لدعم التغيير .**
- **ضمان مناخ إيجابي للنمو والتطوير والتجديد يساعد العاملين على تقبل التغيير ، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوه ، ثم تبني التغيير ودعم التجديدات (الطويل ، ١٩٩٩).**

خلاصة تحليل الأدب النظري :

لقد وفرت مراجعة الأدب التربوي السابقة وتحليله رؤية شاملة لعملية التغيير التربوي من حيث الأبعاد الآتية :

- **مفهوم التغيير التربوي وأهدافه والأسباب التي تدعو إليه .**
- **مجالات التغيير وأنماطه ، فقد يكون التغيير شاملاً لجميع جوانب النظام التربوي ، وقد يبدأ في جانب من جوانب العملية التربوية ثم يتسع أو يمتد إلى جوانب أخرى ، كما يمكن أن يكون التغيير من النمط غير المخطط ، ونتائجه غير مضمونة، وربما يؤدي إلى الإرباك أو الفشل أو من النمط المخطط الذي يركز على تحديد أهداف محدّدة وأساليب عمل واضحة لتحقيقها .**
- **خصائص التغيير التربوي من حيث الحاجة ، والتعقيد ، وتعرضه للمقاومة فالتغيير يجب أن ينشأ عن وجود حاجة ذات أولوية، وأن يعمل على تلبيتها . ومقاومة التغيير أو تقبله تعتمد على معرفة مصادر المقاومة ومعالجتها في الوقت المناسب .**
- **المكونات الأساسية في نجاح التغيير، وتتمثل بوجود قيادة فاعلة ومؤثرة ، ورؤية واضحة وخطة تشمل على أهداف محددة ومتفق عليها ، وإدارة قادرة على تنظيم جهود العاملين وتوزيع المهام والأدوار ، وتهئية مناخ ملائم وداعم للتغيير . وتوفير مصادر الدعم والتسهيلات.**
- **تعرّف تجارب التغيير التربوي في بعض الدول العربية والأجنبية، والإطلاع على عدد من النماذج المقترحة لعملية التغيير التربوي التي يمثل كل منها فكرة معينة في جانب من جوانب هذه العملية .**
- **لقد شكّلت مراجعة الأدب النظري للتغيير التربوي بكل أبعاده مرجعية نظرية ساعدت الباحثة في التوصل إلى مصفوفة من المكونات الرئيسية لعملية التغيير التربوي، ومكنتها من تصميم أدوات الدراسة وتطويرها لهذه المصفوفة ، مما أسهم في تنظيم عملية جمع المعلومات وتبويبها ومعالجتها وتوجيه منهجية الدراسة نحو أهدافها المتمثلة في تعرف خصائص التجربة الأردنية في التغيير التربوي في مجالي الإدارة والإشراف التربوي، وفي التوصل إلى أنموذج التغيير والتطوير التربوي المقترح الذي تهدف هذه الدراسة إلى بنائه .**

ثانياً : الدراسات السابقة :

يتضمن هذا الجزء من الدّراسة استعراض عدد من الدّراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوعها ، فقد أظهرت تلك الدراسات اهتمام الباحثين بقضايا التطوير التربوي ، وركز معضمها على تعرف اتجاهات المديرين والمشرفين التربويين والمعلمين نحو التطوير التربوي مما يعكس موقف هذه الفئات من التجديدات والتغييرات التي اشتملت عليها عمليّة التطوير ، كما هدف بعضها الآخر إلى تعرّف خصائص مديري المدارس وواقع الممارسات الإدارية التي تميِّز المدارس عالية التحصيل عن المدارس ذات التحصيل المتدني ، إضافة إلى بعض الدّراسات التي ركزت على تقويم بعض التجارب التربوّية في التغيير في مجالي الإدارة والإشراف في الأردن وفي ما يلي عرض للدراسات العربية والأجنبية التي تمكنت الباحثة من الاطلاع عليها مرتبة وفق تسلسلها الزمني، يليها خلاصة تحليلية لإبراز النتائج والتوصيات التي توصل إليها الباحثون، مما يعد مؤشراً على خصائص التغيير التربوي في مجال الإدارة والإشراف التربوي، ويسهم في توجيه هذه الدّراسة نحو الغرض الذي تسعى إليه .

الدراسات العربية :

قامت أبو عياش (١٩٩٠) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها في محافظتي إربد والمفرق نحو تنفيذ توصيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي (١٩٨٧) خلال السنوات الثلاث التي تلت انعقاد المؤتمر، تكونت عينة الدراسة من (١٨٤) مديراً ومديرة واشتملت أداتها على (٥٢) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي : السياسة والأهداف التربوية والإدارة المدرسية وإعداد المعلمين ومديري المدارس وتدريبهم ، إضافة إلى المناهج والكتب المدرسية ، وأظهرت نتائج الدراسة أن توصيات المؤتمر تحققت بدرجة جيدة في مجالات السياسة والأهداف التربوية ، والإدارة المدرسية والمناهج بينما تحققت التوصيات المتعلقة بإعداد المعلمين ومديري المدارس وتدريبهم بدرجة متوسطة . وتوصلت الباحثة إلى أن هناك حاجة إلى إيجاد نظام لا مركزي يعطي مديري المدارس صلاحيات أوسع لا براز دورهم في عملية التغير التربوي .

وقامت حداد (١٩٩٢) بدارسة تقويمية لمشروع المدارس الريادية كاستراتيجية للتغيير التربوي ، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٤٠) مدرسة منها (٢٠) مدرسة ريادية و(٢٠) مدرسة غير ريادية . لقد دل تحليل البيانات المتعلقة بتقييم المشروع من قبل مديري المدارس الريادية ومديراتها أن هذه الفئة غير ملمة بأهداف المشروع إلماماً كافياً، وأن الإجراءات المتبعة لتنفيذ المشروع ومتابعته غير مناسبة ، كما أظهرت الدراسة عدم وجود اختلاف بين المدارس الريادية وغير الريادية في مدى استخدام الإمكانات والمرافق المتوافرة في المدرسة . ناقشت الباحثة نتائج الدراسة التقويمية لمشروع المدارس الريادية في ضوء الخلفية المفهومية التي يقدمها

أدب التغيير التربوي وتتمثل في مجموعة من الافتراضات التي يجب أن ينطلق هذا المشروع منها :

- أن الجهة المطالبة بالتغيير (المدارس) تشارك واضعي المشروع الشعور بالحاجة إلى التغيير .
- أن هذه الجهة المطالبة بالتغيير تعي على وجه التحديد ماهية الجوانب التي تحتاج إلى تغيير وتطوير فيها .
- أن هذه الجهة تمتلك الوسائل المعرفية اللازمة لتعديل الأوضاع القائمة فيها بالاتجاه الذي يحقق الأهداف المرجوّة منها ، وبأنها تمتلك المصادر اللازمة لإستيفاء متطلبات التجديد أو التغيير .
- إن المدرسة -أي الجهة المطالبة بالتغيير هنا - تمتلك المعرفة العملية أو الخبراتية بعملية التغيير وآلية تنفيذه وطرق تقويمه ومتابعته والمحافظة على استمراريته .

وتوصلت الباحثة إلى أن هناك تناقضاً أساسياً في مطالبة المدرسة بالتغيير باستثمار إمكاناتها الراهنة (التعليمية والإدارية والمادية) وأن تتجاوز واقعها -غير المرضي - إلى واقع متميز باستخدام الإمكانات ذاتها .

وأجرى دوّاني (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى وصف وتحليل خصائص مدير المدرسة في الأردن وممارساته واتجاهاته نحو خطة التطوير التربوي وحكمه على برامجها ، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٥) مستجيبين من مديري المدارس ومديراتها ، وسعت للإجابة عن ثلاثة أسئلة وصفيّة متعلقة بالخصائص الشخصية والممارسات والاتجاهات . أظهرت نتائج الدراسة في مجال خصائص المديرين الشخصية ، وجود مجموعة من الخصائص يمكن أن تسهم إيجاباً في زيادة إنتاجهم وعطائهم ، تتعلق بفئاتهم العمرية ، والتسهيلات المعيشية التي يحظون بها . وكذلك دلت على وجود خصائص أخرى يمكن أن تؤثر سلبياً على أدائهم منها أن غالبية أفراد العينة غير مؤهلين لمهنتهم وليسوا مدربين على النحو الذي يمّكن المديرين من القيام بدورهم القيادي لتطوير العملية التربوية في مدارسهم .

كما أظهرت الدراسة أن ممارسات المديرين تركز بصورة رئيسية على متابعة سير العمل وتخلو من العمل الريادي أو السلوك القيادي . أما في مجال الآراء والاتجاهات نحو التطوير فقد أظهرت الدراسة أن معظم الآراء تغلب عليها صفة العمومية وعدم التعمق ولا تمس جوهر القضايا المطروحة .

وقام منصور (١٩٩٥) بدارسة بعنوان :"اتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس الثانوية في عمان نحو خطة التطوير التربوي" . طبقت الدراسة على عينة عشوائية مؤلفة من (٢٦٨) معلماً ومديراً ومشرفاً تربوياً ، وسعت إلى معرفة اتجاهات أفراد العينة نحو خطة التطوير التربوي في عدد من المجالات منها الإدارة التربوية . دلت نتائج الدراسة أن نسبة اتجاهات أفراد العينة نحو خطة التطوير التربوي كانت متدنية، وانه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على بعد الإدارة التربوية في خطة التطوير ، وأن الخطة يجب أن تشتمل على برامج وأساليب جديدة لتدريب المديرين والمشرفين التربويين تركز على دعم النمو الذاتي وتنمية التفكير الإبداعي .

وأجرت طيفور (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى تعرف تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك نحو التطوير التربوي في الأردن ، طبقت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك ممن يحملون درجة الدكتوراه ، وركزت على عدد من مجالات التطوير التربوي من ضمنها الإدارة التربوية وقد أظهرت نتائجها أن تصورات أفراد العينة لموضوع التطوير التربوي جاءت دون المتوسط ، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تصورات أفراد العينة تعزى إلى متغيرات الجنس أو الكلية التي ينتمي إليها عضو هيئة التدريس أو الخبرة العملية .

كما أجرى دقامسة (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات المشرفين التربويين في شمال الأردن نحو واقع التطوير التربوي في المدارس الأردنية ، اشتملت الدراسة على أربعة متغيرات مستقلة ومتغير ثابت واحد هو اتجاهات المشرفين التربويين نحو واقع التطوير التربوي وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٩) مشرفاً ومشرفة . أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات أفراد العينة في مجال الإدارة المدرسية كانت أعلى منها في مجال الإشراف التربوي ، وأن برامج تدريب المشرفين التربويين يجب أن تركز على تنمية الدور القيادي للمشرف التربوي .

وقام القواسمة (١٩٩٨) بدراسة بعنوان :" تصورات المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين لأبعاد البناء النظري لنموذج الإشراف التربوي في الأردن "

هدفت الدراسة إلى تعرف تصورات أفراد العينة لواقع الممارسات الإشرافية في الأردن والكشف عن التباين بين تصورات كل من المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين في مدى أهمية أبعاد البناء النظري لنموذج الإشراف . طبقت الدراسة على عينة عشوائية طبقية مؤلفة من (٣٣٠) مشرفاً ومشرفة و(٢٧٩) مديراً ومديرة و(٤٨٩) معلماً ومعلمة . خلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

- ضعف واقع الممارسات الإشرافية الفعلية في الميدان مقارنة بدرجة أهميتها
- وضع تصور للأبعاد النظرية لبناء نموذج إشراف تربوي مكون من عشرة أبعاد رئيسة وفق تصورات فئات عينة الدراسة .

_ تباين تصورات عينة الدراسة حول ترتيب هذه الأبعاد حسب درجة أهميتها .

_ وجود اثر لمتغير طبيعة العمل لصالح فئة المديرين على تصوراتهم لدرجة أهمية الأبعاد .

كما أجرى خصاونة (٢٠٠١) دراسة تقويمية لإحدى تجارب التغيير في التنظيم الإداري لوزارة التربية والتعليم في الأردن ، تمثلت في استحداث المديريات العامة في الميدان بموجب نظام رقم (١) لسنة ١٩٩٥ باعتبار أن هذا التغيير من الإنجازات المترتبة على خطة الإصلاح والتطوير التربوي في مجال الإدارة التربوية لتعزيز فكرة اللامركزية وتحقيق نتائج إيجابية في المجالات التالية :

- البيئة الخارجية للعمل التربوي .
- استراتيجيات العمل الإداري .
- المصادر الإنسانية والموارد المالية .
- البنى التحتية .

أظهرت نتائج الدراسة عدم تحقق الأهداف التطويرية في المجالات المذكورة ولم يؤد هذا التغيير إلى التحسن المنشود وترتب عليه إضافة بيروقراطية زائدة ، وتكلفة مادية وهدر للوقت والجهد.

وأجرى الشيخ (٢٠٠١) دراسة تقويمية لمشروع الإشراف التكاملي بعد مضي ثلاثة فصول دراسية على تطبيقه في مدارس المملكة ابتداءاً من العام ١٩٩٩ ، قامت فكرة المشروع على أساس إعطاء دور شامل للمشرف التربوي في المدرسة وليس الاقتصار على الدور الإشرافي في مجال التخصص الأكاديمي فقط .

تكونت عينة الدراسة من (٤٢) مشرفاً ممن يمارسون أسلوب الإشراف التكاملي و(٤٢) مديراً و(٤٢٠) معلماً وجميع رؤساء أقسام الإشراف التربوي ومديري الشؤون التعليمية ومديري التربية والتعليم في سبع مديريات للتربية والتعليم في المملكة .

ومن أبرز النتائج التي توصل إليها الباحث ما يلي :

- الدور التكاملي للمشرف التربوي أوسع وأشمل من الدور التخصصي ويتطلب إنجاز مهمات أكثر اتساعا وامتلاك كفايات ومهارات أكثر شمولاً .
- ثمة تباين واسع بين أفراد العينة في فهمهم للدور التكاملي للمشرف التربوي ومتطلباته مما يدل على غموض هذا الدور لديهم . - يواجه المشرفون صعوبات في القيام بدورهم ويتحفظون على موقعهم التنظيمي في المدرسة، ويرى (٥٧ %) من المشرفين ضرورة التوقف عن الاستمرار في المشروع، و(٣٣ %) يرون الاستمرار فيه مع التعديل بينما أيّد (١٠ %) فقط من المشرفين الاستمرار في المشروع .
- يفضل كل من مديري التربية والتعليم ورؤساء أقسام الإشراف ومعظم مديري المدارس العودة إلى الإشراف التخصصي نظراً لغموض الدور الجديد للمشرف التربوي وعدم كفاية الإعداد والتدريب على هذا النمط .
- أفاد المعلمون أن الإشراف التكاملي لم يحّسن قدراتهم ولم يؤد إلى تغيير في بيئة التعليم في مدارسهم ويفضلون العودة إلى الإشراف التخصصي .

وقد توصل الباحث في ضوء هذه النتائج إلى توصية رئيسة هي ضرورة التوقف عن تطبيق مشروع الإشراف التكاملي كونه في واقع التطبيق العملي أقرب إلى إشراف تخصصي وإداري، كما أوصى بضرورة تطوير الإشراف التخصصي التقليدي لكي يكون قادراً على الوفاء بمتطلبات الدور القيادي للمشرف التربوي في تطوير العملية التربوية على مستوى المدرسة والمعلم وذلك وفق معايير جودة ومؤشرات أداء واضحة تعدُّ باتفاق ومشاركة واسعة من جميع المعنيين في العملية التربوية .

أجرى عاشور (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية من وجهة نظر المشاركين في البرنامج من مديري المدارس ومديراتها في محافظة إربد ، خلال العام الدراسي (٢٠٠٠/٢٠٠١) ، واشتملت عينة الدراسة على جميع أفراد المجتمع وعددهم ١٨٣ مديراً ومديرة، أظهرت نتائج الدراسة أن المؤشر العام لدي المدارس نحو برنامج تطوير الإدارة المدرسية هو مؤشر إيجابي ، وأن البرنامج يسهم في مساعدة المديرين على امتلاك الكفايات الإدارية بدرجة متوسطة.

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة : أهمية الاستمرار في تقديم برامج تدريبية لمديري المدارس لأن نتائج هذه البرامج تنعكس إيجابياً في مجال نموهم المهني ، وضرورة تشجيع المديرين على الالتحاق بجميع البرامج والندوات التدريبية بغض النظر عن سنوات الخبرة لديهم ، من أجل تجديد خبراتهم التربوية والإدارية.

وقامت عماد الدين (٢٠٠٢) بدراسة بعنوان " تقويم فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في إعداد مدير المدرسة في الأردن لقيادة التغيير " ، شملت عينة الدراسة (٦٧١) عضواً من هيئة العاملين في المدارس المشاركة في الدراسة وعددها (٢٤) مقسمة إلى أربع مجموعات ، ثلاث مجموعات منها شاركت في البرنامج التدريبي أما المجموعة الرابعة فلم تشارك استخدمت الباحثة منهجاً يمكن تصنيفه ضمن مناهج البحث شبه التجريبية واتبعت في الطريقة والإجراءات أسلوباً يمزج بين التصميم الكمي والنوعي ، شملت أدوات الدراسة الاستبانات والمقابلات وغطت ثمانية أبعاد في مجال قيادة التغيير هي :

- تطوير رؤية مشتركة .
- بناء اتفاق جماعي بخصوص الأهداف والأولويات .
- بناء ثقافة مشتركة .
- نمذجة السلوك .
- مراعاة الحاجات والفروق الفردية .
- التحفيز الذهني .
- توقع مستويات عليا من العاملين .
- هيكلة التغيير .

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الباحثة ، أن السلوك الإداري القيادي لدى هيئة العاملين في المدارس التجريبية يشير إلى أن الممارسات المرتبطة بقيادة التغيير في هذه المدارس أعلى منها في المجموعة الضابطة . مما يشير إلى نجاح البرنامج . وبالنسبة لأبعاد قيادة التغيير ، دلت النتائج على أن أعلى أربعة أبعاد هي :

- بناء اتفاق جماعي بخصوص الأهداف والأولويات .
- بناء ثقافة مشتركة .
- نمذجة السلوك .

- مراعاة الحاجات والفروق الفردية .

- تفعيل قيادة التغيير في المؤسسة التعليمية وتفعيل برنامج " تطوير الإدارة المدرسية " في مجال إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير ، و توفير الدعم والتسهيلات الفنيّة والتقنيّة اللازمة .

وأجرى خوالدة (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى بناء معايير لإدارة التجديدات في النظام التربوي الأردني ، ومعرفة أهمية هذه المعايير وإمكانية تطبيقها ودرجة الالتزام بها من قبل القادة التربويين في مستويات القيادة الثلاث : العليا والوسطى والدنيا . استخدم الباحث المنهج النوعي في تحليل المصادر التي اعتمدها في بناء المعايير ، والمنهج المسحي للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بوصف درجة الأهمية للمعايير وإمكانية تطبيقها ودرجة الالتزام بها . تكونت عينة الدراسة (٦٧٢) قائداً تربوياً وثم اختيار جزء من القادة التربويين بأسلوب العينة القصدية . وشملت عينة البحث مجتمع البحث بأكمله . توصل الباحث إلى بناء مصفوفة من المعايير تكونت من (٥٢) معياراً لإدارة التجديدات التربوية وتراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات القادة التربويين في مستوى القيادات الإدارية الثلاث على مقياس درجة الإمكانية بين (١,٦٨% - ٣%) من (٤) درجات وحظيت جميع المعايير وفق هذه القيم بدرجة ممكنة التطبيق.

الدراسات الأجنبية :

- أجرى جاستيز (Justiz, 1985) دراسة بعنوان : "كيف يمكن للمديرين إحداث التغيير" هدفت هذه الدّراسة إلى تعرف دور المديرين في إحداث التغيير في مدارسهم والأمور الواجب مراعاتها لتحقيق ذلك

.

وقد توصل الباحث إلى أن المديرين قادرون على إحداث التغييرات المطلوبة أو على المساعدة في إحداثها إذا هم اتبعوا نمط القيادة الفاعلة التي تتميز بالخصائص التالية :

- تحديد أهداف طويلة الأمد .
- توضيح الأهداف لجميع العاملين والعمل على كسب التزامهم بالتجديدات والعمل التربوي الجاد لمتابعتها واستمرارها .
- التنسيق والتعاون مع المعلمين والحرص على استشارتهم .
- المشاركة في اتخاذ القرارات وتقديم الدعم والإرشاد .
- الحفاظ على التواصل المفتوح والرؤية الواضحة .

-

وأجرى خميس (Khamis, 1990) دراسة تحليلية لمصادر مقاومة التغيير عند معلمي اللغة الإنجليزية في الأردن، وتجنبهم استخدام أسلوب (لعب - الدّور) (Role - Play) في تدريس هذا المبحث وفقاً للمنهاج الجديد في سلسلة من الكتب بعنوان (PETRA) . تضمنت هذه السلسلة مجموعة من الأنشطة والتقنيات الجديدة في أساليب التدريس من بينها أسلوب لعب - الدور .

أظهرت نتائج الدّراسة أن أسباب تجنب المعلمين استخدام هذا النوع من الأساليب كما وردت في إجاباتهم ، تعود إلى ما يلي :

- عدم توافر الوقت الكافي لتطبيق أسلوب لعب - الدور .
- صعوبة تطبيق أسلوب لعب - الدور بالنسبة للطلاب .
- عدم ملائمة البيئة الصفية لتطبيق الأسلوب الجديد في التدريب .

- عدم تلقي المعلمين التدريب المناسب ولم تتهيأ لهم الفرصة الكافية لتطوير الاتجاهات الإيجابية اللازمة لتقبل التغيير.

- وقام تيكي وديفانا (Tichy and Devanna, 1990) بدراسة هدفت إلى تعرّف طبيعة التغيير وفهم الخصائص والاستراتيجيات والممارسات التي اتبعتها المؤسسات التي نجحت في تحقيق تغيير ملموس في أداء العاملين لديها وخلصت الدراسة إلى مجموعة من الخصائص التي تسهم في نجاح التغيير من أبرزها :

- قادة هذه المؤسسات كانوا يعتبرون أنفسهم قادة للتغيير .
- يمتلك هؤلاء القادة قدرة كبيرة على استبصار حاجات العاملين ولديهم مهارة عالية في التحليل .
- لديهم ثقة في العاملين ويحرصون على التعاون والمشاركة والعلاقات الإيجابية .
- يمتلكون القدرة والوعي للإقدام على المغامرة المحسوبة جيداً . (خوالدة ، ٢٠٠٣)

- وأجرى مايلز (Miles, 1993) دراسة هدفت إلى معرفة أهم العناصر المؤثرة في نجاح مشاريع التغيير التربوي التي شارك فيها في أثناء الفترة الزمنية (١٩٥٣-١٩٩٣) واشتملت على عشرة مشاريع في مجال التغيير والإصلاح التربوي . توصلت الدراسة إلى أن من أهم العناصر التي تساعد في انتشار التغيير وتبنيه هي :

- تبني استراتيجية العقلانية التقنية التي تعني اختيار التجديد الأفضل تقنياً والحكمة في اختيار المناسب منها .

- القدرة على إعادة صياغة المعرفة الجديدة وربطها بالأهداف التربويّة .
- المتابعة وتقديم التغذية الراجعة المفيدة .
- الدّعم المستمر للمعلمين من قبل القادة التربويين .
- قام كوتر (kotter, 1995) بدراسة وصفّية تحليلّية هدفت إلى استطلاع قيادة التغيير وبيان أسباب فشل الجهود والنشاطات التحويلية . شملت عينة الدراسة مائة مؤسسة متنوعة من حيث الحجم والغرض ، ولكن الغاية من التغيير في معظم الحالات كانت تطوير أداء العاملين ومواكبة متطلبات العصر والتكيف مع التحديات في البيئة الخارجية للمؤسسة .

توصل الباحث إلى أن التغيير التربوي يتم وفق سلسلة من المراحل وأن الخطأ في أي مرحلة يؤثر في المراحل الأخرى ، وإلى أن الرؤية الواضحة تساعد في توجيه الناس بفعالية في أثناء فترة التغيير وتسهم في خفض نسبة الأخطاء . وإلى اتباع خطوات متسلسلة في عمليّة إدارة التغيير لتجنب الأخطاء وتحقيق الأهداف وذلك على النحو التالي :

إيجاد إحساس قوي بضرورة التغيير .

- الاتفاق على أهداف التغيير والعمل على كسب التزام جميع العاملين بها وبخاصة من هم في مراكز إدارية وقيادية .
- بناء رؤية واضحة وإيصالها لمختلف الأطراف المعنية .
- تمكين العاملين وتدريبهم لدفع جهود التغيير .
- التخطيط لإنجاز أهداف تطويرية قصيرة الأمد لكي تستند إليها المؤسسة في تشجيع العاملين على المتابعة وكسب التزامهم .
- مأسسة التغيير وترسيخ الممارسات الجديدة . (Kotter, 1995)

- وأجرت كارول (Carroll, 2000) دراسة بعنوان : "ظاهرة إحداث التغيير في منطقة تعليمّية ريفيّة في ولاية نيويورك" في الفترة ما بين عامي ١٩٩٢-١٩٩٧ ، هدفت الدّراسة إلى تعرف المعيقات الرئيسية التي تواجه عمليّة التغيير والإصلاح التربوي ، استخدمت الباحثة أسلوب دراسة الحالة والمقابلات والوثائق للحصول على المعلومات . وقد أظهرت النتائج أن من أهم معيقات التغيير التربوي في المنطقة الريفية في ولاية نيويورك تتمثل

في ما يلي :

- الثقافات التقليدية السائدة ومعتقدات الناس وسلوكهم اليومي .
- الافتراضات غير المدروسة وعدم مراعاة الزمن المطلوب لإحداث التغيير .
- القيادة الضعيفة وغياب الالتزام الشخصي وضعف الثقة .
- التأثيرات السلبية لتجارب سابقة في التغيير جعلت الناس غير راغبين في تكرار التجربة.
- وقامت غارسيا وباربوسا (Garcia, Tamara & Barbosa Jamileh 2000) بدراسة بعنوان "التعليم المتقن : استكشاف السلوك التجديدي في القيادة التربوية ، دراسة التغيير، التعقيد ، الثقافة والمجتمع في مؤسسات التعليم التعاوني الخلاق" . هدفت هذه الدّراسة إلى تعرّف دور خريجي إحدى الجامعات الحكوميّة في تطبيق نموذج التعلّم الإتقاني الخلاق في إحدى المؤسسات التعليمية التي تسعى إلى التطوير التربوي وتحسين تعلّم الطلبة فيها ، وركزت على ملاحظة التغيير في أسلوب العمل والنشاطات التعليمية التجريبية والموارد المستخدمة لتطبيق هذا النموذج . توصلت الباحثتان إلى أن وجود إطار عمل لتصميم التدريب ووفق "نموذج التعليم التعاوني الخلاق" يسهم في تحقيق التغيير المطلوب في أساليب التدريس ويدعم التعلّم الذاتي للطلبة ، مع أهمية أخذ مجموعة من العناصر بعين الاعتبار عند تصميم إطار العمل منها نوعية التغيير المطلوب ودرجة التعقيد في العمل والثقافة المجتمعية السائدة في المؤسسة التربوية ، إضافة إلى تنمية القيادات التربويّة وتطوير برامج التعليم العالي في مجال التعليم التعاوني .
- وقامت كوك (Cook, 2000) بدراسة بعنوان : "توقف دراماتيكي للتقليد : برنامج لافيرون للدكتوراه في القيادة التربوّية ، ١٩٧٣ – ١٩٩٩ (كاليفورنيا) . هدفت هذه الدّراسة إلى تتبّع تطوّر برنامج الدكتوراه في القيادة التربويّة في جامعة لافيرون، وذلك منذ أن بدأ البرنامج عام ١٩٧٣ كمشروع مشترك بين كلية لافيرون وجامعة نورترين كلورادو وحتى عام ١٩٩٩ .

استخدمت الباحثة إجراءات البحث التاريخي وتمّ جمع المعلومات من الوثائق والشهود والمقابلات الشخصية مع إدارة البرنامج السابقة والراهنة .

أظهرت نتائج الدّراسة أن ما تحقق من تطور في البرنامج كان ناتجاً باستمرار عن وجود رؤية جديدة ضاغطة ، وأهداف تدعو إلى كسر الجمود وعدم الرضا عن الوضع الراهن ، وإعلاء قيمة الابتكار والإبداع والاعتراف بالحاجة إلى التغيير، وأن استجابة الكليّة لهذه العوامل أدت إلى القيام بتجريب أفكار جديدة وتهيئة بيئة تعاونية عالية واستحداث أدوار داعمة للتطوير.

- وأجرى هوبر وبوتر (Hooper & Potter, 2000) دراسة وصفية تحليلية هدفت إلى الاطلاع على أهم الأدبيات النظرية التي تناولت موضوع التغيير ، وإلى تقصي بعض المفاهيم والاستراتيجيات وأساليب العمل التي تتبع في إدارة التغيير ومتابعته وتقويمه، إضافة إلى تعرف مهارات قادة التغيير وكيفية تنميتها . استخدم الباحثان الأسلوب التحليلي في معالجة المعلومات التي حصلا عليها من الأدب النظري ومن المقابلات الميدانيّة ، وتوصلا إلى أن دراسة العمليات التي تتم في التنظيم الإداري تساعد في فهم التغيير المطلوب والتخطيط لتنفيذه على المستوى الاستراتيجي والإجرائي والتنفيذي بشكل أفضل ، كما أن مقاومة التغيير أو وجود اتجاهات سلبيّة نحوه من قبل العاملين، من أهم الصعوبات التي تواجه قادة التغيير . أما أبرز مميزات ومهارات قادة التغيير فقد أظهرت نتائج الدّراسة أنها تتلخص في ما يلي :

- القدرة على التفكير والرؤية الواضحة .
- بناء علاقات عمل تشاركيّة وتمكين العاملين وتعزيز طاقاتهم .
- الانتقال من النمط القيادي المبني على الرقابة والتوجيه المباشر وإعطاء الأوامر والتعليمات إلى النمط التفاعلي والتفويض وإثارة الدافعيّة للإنجاز .
- إيصال أهداف التغيير ومسوّغاته لجميع العاملين لإقناعهم وكسب التزامهم.(عماد الدين، ٢٠٠٢)
- قامت تالناك (Talnack, 2000) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج (الشراكة بين العمل والتربية) في أكاديمية القيادة التربوّية في مقاطعة سانتاكروز على تطوير مهارات مديري المدارس وممارساتهم من الناحية العمليّة ومن حيث كفاية البرنامج وفائدته . اتبعت الباحثة أسلوب دراسة الحالة واشتملت العينة على أحد عشر مديراً ومديرة ممن شاركوا في البرنامج مدّة ثلاث سنوات . استخدمت الباحثة المقابلات المسجلة لجمع المعلومات . أظهرت نتائج الدّراسة التزاماً كبيراً من المديرين نحو المبادئ التي ركز عليها البرنامج ، وأنهم يدركون بدرجة كبيرة أهمية الحفاظ باستمرار على وجود أهداف محدّدة وواضحة لمدارسهم ، وأن أي عمليّة تغيير يجب أن تبنى على توافر معلومات شاملة عن أوضاع مدارسهم ، وأن التعاون ودعم العاملين وتقديرهم يؤثر بدرجة عالية في تنفيذهم للتغيير والتزامهم به .
- وأجرى ماكراث (McGrath, 2001) دراسة بعنوان : "مبادئ الإصلاح التربوي في ماساتشوستس (١٩٩٣-٢٠٠٠) : وجهة نظر من عالم التطبيق" .

ركزت هذه الدراسة على الطريقة التي أدرك بها مديرو التعليم العام لأدوارهم في التغيير التربوي بناء على قانون الإصلاح التربوي في ولاية ماساتشوستس عام ١٩٩٣ ، وهدفت إلى معرفة التطور الناتج عن التغييرات التي طرأت على تلك الأدوار ، من أجل تقديم توصيات اللازمة للسياسة التي توجه الهيئة التشريّعية على مستوى الولاية والمستوى المحلي لضمان توفير قادة تربويين في المدارس، قادرين على قيادة اصلاحات تربويّة مستمرة .

توصلت هذه الدّراسة إلى ثلاث نتائج رئيسة هي :

- اعتناق المديرين معتقدات الإصلاح التربوي ومبادئه في ماساتشوستس وتفهمهم لأدواره.
- إدراك المديرين أن دورهم أكثر تعقيداً في مجال التعامل مع الجمهور (الطلاب ، المدرسين الآباء ، المجتمع المحلي ، المكتب المركزي) وفي مجال المهمات التي يواجهونها لتلبية احتياجات الطلاب والبرامج المنبثقة عن تطبيق قانون الإصلاح التربوي في الولاية .

خلاصة الدّراسة التي توصل إليها الباحث أن المديرين يدركون أنهم قادة وأنهم يواجهون مهمات معقدة ولا يتمتعون بصلاحيات كافية للقيام بها ، كما أنهم لم يحصلوا على التدريب الكافي لتحقيق أهداف قانون الإصلاح التربوي في الولاية على أكمل وجه .

- وقام إدواردز (Edwards, 2000) بدراسة هدفت إلى تعرف أدوار مدير المدرسة الفعّال ومسؤولياته أثناء حدوث التغيير ، ذلك لأن مبادرات الإصلاح التربوي المستمرة تلقي بالمزيد من المسؤوليات على دور مدير المدرسة باعتباره صاحب دور قيادي متعدّد الأبعاد لذلك فقد ركزت هذه الدّراسة على القيادة التربوية الفعالة ضمن مجموعة من الأبعاد أهمها :

- تطوير المنهاج وتحسين التعليم .
- قيادة مجتمع المدرسة ورعاية الحاجات المهنية والشخصية للمعلمين والطلاب .
- التنظيم والتنسيق وإدارة الموارد المادية والبشرية .

وقدم الباحث سرداً وصفياً للتجربة اليومية التي تمت ملاحظتها ، وبين الانعكاسات الخطيرة لخصائص وصفات المدير القيادية على فعالية دوره ضمن الأبعاد السابقة . وتوصلت الدّراسة إلى أن تفهم الأدوار المتعددة لمدير المدرسة بعمق وشمولية وتقديرها ، والعمل على تمكينه وتدريبه، يسهم إيجابياً في تفعيل دوره القيادي في أثناء التغيير .

- وأجرى دي وهينكن وبل (Dee, Henkin & Pell, 2002) دراسة بعنوان: "دعم التجديد في المدارس محليّة الإدارة : تطوير مناخ ملائم للتغيير ." ركزت هذه الدراسة على فكرة أن المدرسة وحدة أساسيّة للتطوير وأن توافر مناخ إيجابي داخلها يدعم التجديد والتطوير التربوي . وأظهرت النتائج أن المعلمين في المدارس المستقلة إدارياً قادرون على دعم التغيير إذا ما أتيحت لهم فرصة المشاركة والاندماج الكامل في الأنشطة التطويريّة ، وأن هنالك علاقة ارتباط بدرجة عالية بين إدراكهم لأهمية المناخ الداعم للتغيير وتوافر مجموعة من المتغيرات منها التواصل المفتوح والاستقلالية المهنية والدّعم .

خلاصة تحليلية للدّراسات السابقة :

لقد تمكنت الباحثة من الاطلاع على عدد من الدّراسات العربية التي أجريت بعد انعقاد المؤتمر الأول للتطوير التربوي في الأردن خلال الفترة الزمنية ١٩٨٧-٢٠٠٢ إلاّ أن معظم هذه الدراسات ركزت على تعرف اتجاهات المديرين والمشرفين نحو التطوير التربوي ، وعلى تقويم مدى تحقق أهداف تطوير الإدارة التربوية والإشراف التربوي ، وانعكاس ذلك على دور المشرف التربوي بوصفه قائداً للتغيير ، ويوصف التطوير بأنه تغيير نحو الأفضل .

بينما تعرضت بعض الدّراسات التقويمية لبعض تجارب التغيير التربوي يشكل مباشر مثل، دراسة حدّاد (١٩٩٢) التي تناولت تقويم مشروع المدارس الرياديّة كاستراتجية للتغيير التربوي . وتجربة تغيير التنظيم الإداري لوزارة التربية والتعليم باستحداث المديريات العامة في الميدان عام ١٩٩٥ ، مثل خصاونة (٢٠٠١) . أو تقويم مشروع الإشراف التربوي التكاملي ، الشيخ (٢٠٠١). أما الدراسات التحليلية التي تتعلق بخصائص التغيير التربوي في مجالي الإدارة والإشراف التربوي فهي شبه نادرة – في حدود علم الباحثة – وقد تمكنت الباحثة من الاطلاع على دراسة واحدة في مجال تقويم فاعلية برنامج الإدارة المدرسية في إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير ، عماد الدين (٢٠٠٢). كما لم تعثر على أي أنموذج مقترح للتغيير التربوي في ما أمكن الاطلاع عليه من الدراسات . ومعظم الدّراسات العربية السابقة التي تم الاطلاع عليها أظهرت وجود تباين واضح في اتجاهات المديرين والمشرفين التربويين نحو التطوير التربوي ودرجة تحقق أهدافه ، ومعظم الآراء ووجهات النظر التي عبروا عنها تغلب عليها صفة العمومية ولا تمس جوهر القضايا المطروحة .

أما الدّراسات الأجنبية السابقة فقد ظهر أن معظمها كان معنياً بالتغيير في النظام التربوي بشكل مباشر ، وأن معظمها واكب عمليات التغيير والإصلاح التربوي التي تمت في عقد التسعينيات في الأنظمة التربوية من حيث التنظيم الهيكلي للإدارة وأدوار العاملين ، أو في الأساليب الإشرافية والتعليمية .

وقد ركز معظمها على تحليل الخصائص والاستراتيجيات والممارسات التي اتبعتها بعض المؤسسات ونجحت في تحقيق تغيير ملموس في أداء العاملين ، كما ركزت على مفهوم قيادة التغيير وخصائص القيادة الإدارية الأكثر فعالية إنجاح عملية التغيير وتحقيق أهدافها .ويلاحظ أن بعض الدراسات الأجنبية السابقة كانت تتم بجهود جماعّية وفرق عمل متكاملة وبأسلوب مؤسسي من خلال بعض المعاهد أو المراكز البحثية المتخصصة كما أنها اتبعت أساليب بحثية متنوعة ما بين الأسلوب الكمي أو النوعي أو الجمع بينهما .

ويمكن القول أن كل ما تم استعراضه من دراسات عربية وأجنبية أسهم في إلقاء الضوء -بشكل مباشر أو غير مباشر- على عدد من القضايا البحثية في التغيير التربوي ، ومكن الباحثة من النظر إلى مشكلة الدّراسة من زوايا مختلفة ، وساعد في تحديد موقع هذه الدّراسة من الدّراسات السابقة من حيث كونها تسعى إلى تعرّف خصائص التغيير التربوي في مجال الإدارة التربوية والإشراف التربوي، وبناء أنموذج مقترح للتطوير يركز على التغيير التربوي المخطط بوصفه الأساس المنطقي لكل عمليّة إصلاح وتطوير تربوي ، من وجهة نظر الباحثة . كما يؤمل أن يكون في نتائج هذه الدّراسة إضافة جديدة للمعرفة في مجال التغيير التربوي من حيث مكوناته والنماذج المقترحة لتطبيقه بنجاح .

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يستعرض في هذا الفصل تصميم الدّراسة بجانبيه النوعي والكمي إضافة إلى مجتمع الدّراسة وعينتها، وأدوات الدّراسة وكيفية بنائها، كما يبين إجراءاتها ومتغيراتها وخطوات التحليل النوعي والمعالجة الإحصائية المستخدمة في الإجابة عن أسئلتها .

يمكن تصنيف الدراسة من حيث الطريقة والإجراءات ضمن مناهج البحث التي تجمع بين أسلوبي البحث النوعي والبحث الكمي، فقد استخدمت الباحثة المنهج النوعي في تحليل المعلومات التي تمّ الحصول عليها مما ورد عن التغيير في الإدارة والإشراف التربوي في الوثائق والمطبوعات الرسميّة الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في أثناء الفترة الزمنية التي تناولتها الدّراسة، ومن المقابلات التي أجريت مع عدد من القيادات التربويّة التي واكبت عمليّة التطوير التربوي. وذلك للإجابة عن السؤال الأوّل المتعلق بمعرفة خصائص التغيير التربوي في المجالين المذكورين من خلال الوثائق المرجعية ذات العلاقة، والسؤال الثاني المتعلق بخصائص التغيير من وجهة نظر القيادات التربوية الذين تمت مقابلتهم .

كما استخدم المنهج المسحي للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع المتعلقين بوصف درجة إدراك القيادات الإداريّة لتلك الخصائص، وبمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة .

مجتمع الدّراسة :

تألف مجتمع الدّراسة من جميع أفراد القيادات الإدراية التربوّية العاملين في جميع المديريات التابعة لوزارة التربية والتعليم ممن يشغلون أحد المراكز الوظيفية التالية :

- العاملون بوظيفة مدير/مديرة تربية وتعليم في المحافظات والألوية في كل من أقليم الشمال ، وأقليم الوسط ، وأقليم الجنوب ، وعددهم (٣٣) مديراً ومديرة.
- العاملون بوظفية مشرف/مشرفة تربوية في الأقسام التابعة لتلك المديريات وعددهم (٧١٠) مشرفين ومشرفات .
- العاملون بوظيفة مدير / مديرة مدرسة ثانوية حكومية في جميع المديريات وعددهم (٩٨٥) مديراً ومديرة.

وذلك وفقاً لمصادر وزارة التربية والتعليم إدارة التخطيط / قسم الإحصاء للعام ٢٠٠٢.

ويبين الجدول (١) توزُّع أفراد مجتمع الدراسة والمجموع الكلي في جميع الأقاليم وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي .

جدول (١)

توزُّع أفراد مجتمع الدّراسة حسب الأقاليم وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي

الفئات	إقليم الشمال	إقليم الوسط	إقليم الجنوب	المجموع
مديرو التربية والتعليم	١١	١٣	٩	٣٣
المشرفون التربويون	٢٥٠	٣٢٦	١٣٤	٧١٠
مديرو المدارس الثانوية	٣٨١	٤٤٢	١٦٢	٩٨٥
المجموع الكلي	٦٤٢	٧٨١	٣٠٥	١٧٢٨

عينة الدّراسة :

وتحقيقاً لأهداف الدّراسة وللحصول على نتائج تمثل وجهات نظر جميع الأطراف المعنية وتحليلها ومقارنتها، فقد أتبعت الطريقة الطبقية العشوائية في اختيار عينة الدّراسة لغايات المسح الكمي . بينما أتبعت العينة القصدية (Purposive Sampling) لغايات المقابلة، وقد بلغ عدد أفراد العينة القصدية (٢٢) فرداً ممن واكبوا عملية التطوير التربوي والتغييرات التي تمت في مجالي الإدارة والإشراف التربوي منذ عام ١٩٨٧ وحتى عام ٢٠٠٢.

وتكونت العينة العشوائية من (٨) مديريات تربية وتعليم بواقع (٣) مديريات من إقليم الشمال و (٣) مديريات من إقليم الوسط و (٢) مديريتين من إقليم الجنوب ، وذلك انسجاماً مع حجم مجتمع الدّراسة في كل إقليم . تمَّ اختيار المديريات بِأسلوب العينة العشوائية البسيطة بنسبة (٢٥%) من مجموع المديريات في الأقاليم الثلاثة .

بلغ عدد جميع أفراد عينة الدراسة (٤٨٨) فرداً، منهم في إقليم الشمال (١٧١) فرداً ، وفي إقليم الوسط (٢٠٣) أفراد ، وفي إقليم الجنوب (١١٤) فرداً . وشملت هذه الأعداد جميع العاملين في المديريات المختارة. والجدول (٢) يبين توزع أفراد عينة الدراسة حسب المسمى الوظيفي والمديرية في مديريات التربية والتعليم المختارة كل إقليم .

جدول (٢)

توزُّع أفراد عينة الدراسة حسب المسمى الوظيفي في مديريات التربية والتعليم المختارة في كل إقليم.

الأقليم	المديرّية	الفئــة			المجموع الكلي
		مديرو التربية والتعليم	المشرفون التربويون	مديرو المدارس الثانوية	
الشمال	منطقة إربد الثانية	١	٢٥	٣٥	
	جرش	١	٣٠	٤٢	
	الرمثا	١	١٧	١٩	١٧١
الوسط	منطقة عمان الأولى	١	٤٤	٤٩	
	قصبة السلط	١	٢٦	٣٢	
	مأدبا	١	٢٢	٢٧	٢٠٣
الجنوب	قصبة الكرك	١	٢٩	٣٤	١١٤
	الطفيلة	١	٢٠	٢٩	
المجموع الكلي		٨	٢١٣	٢٦٧	٤٨٨

كما يبين الجدول (٣) توزّع أفراد عينة الدّراسة حسب الفئات وفق متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في الوظيفة الحالية .

جدول (٣)

توزّع أفراد عينة الدّراسة حسب الفئات وفق متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في الوظيفة الحالية.

سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية	١-٥ سنوات			٦-١٠ سنوات			١١سنة فأكثر			المجموع الكلي
الفئة / المؤهـل	مديرو التربية	المشرفون التربويون	مديرو المدارس	مديرو التربية	المشرفون التربويون	مديرو المدارس	مديرو التربية	المشرفون التربويون	مديرو المدارس	
أقل من ماجستير	١	١١	٣٣	١	١٦	٥٣	١	٥١	١٣٨	٣٠٥
ماجستير فأعلى	٣	٢١	٢	١	٣٨	١٥	١	٧٦	٢٦	١٨٣
المجموع الكلي	٤	٣٢	٣٥	٢	٥٤	٦٨	٢	١٢٧	١٦٤	٤٨٨

أدوات الدّراسة :

استخدمت الباحثة ثلاث أدوات تمَّ بناؤها وتطويرها للحصول على معلومات وبيانات متكاملة لأغراض البحث بأسلوبيه النوعي والكمي وللإجابة عن جميع أسئلة الدّراسة وتحقيق أهدافها .

إجراءات بناء أدوات الدّراسة :

تطلبت عمليّة بناء أدوات الدّراسة القيام بمجموعة من الخطوات الإجرائية بهدف تحديد مكوّنات عملية التغيير التربوي والعناصر المؤثرة في خصائصها . وذلك على النحو التالي :

الخطوة الأولى : تحليل الأدب النظري المتصل بالتغيير التربوي من حيث :

- **مكوّنات عمليّة التغيير والعناصر المؤثرة في خصائصها كما عبر عنها الأدب التربوي، وبخاصة عند واشنجتون، وهاكر (Washington, Hacker & Hacker, 2000) حول مكوّنات التغيير. وكلارك (Clark, 1999) في نظريته حول نشر التجديدات (Diffusion Of Innovations) (DOI) وفولان (Fullan, 1982) حول خصائص التغيير .**
- **خصائص الدور القيادي في تنفيذ التغيير ، من خلال المفاهيم والاتجاهات الحديثة كما عبر عنها باولت (Boult, 1995) في حديثه عن الدور القيادي المرتكز على الفعل وسيرجيوفاني . (Sergiovanni, 1995) في حديثه عن القيادة ذات القيمة المضافة (Value-Added Leadership) وغرون (Gronn, 1995) في حديثه عن القيادة التحويليّة (Transformational Leadership) .**
- **مفهوم إدارة التغيير وواجباتها على مستوى الإدارة التربوية التي غالباً ما تكون هي المبادرة لإحداث التغيير ، وعلى مستوى الإدارة التعليمية والإدارة المدرسيّة باعتبارهما من فئة من يتبنى التغيير أو يستجيب له أو يتعامل معه . وذلك كما عبر عنها فولان (Fullan, 1982, & Fullan 1993) في حديثه عن مهام إدارة التغيير وأدوار العاملين وفقاً لمواقعهم .**
- **مهارات الدور الإشرافي في قيادة التغيير كما عبر عنها ماسترز (Masters, 1995) في حديثه عن البحث الإجرائي التعاوني . ودليل الإشراف التربوي (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٣) و (المادة التدريبية لبرنامج تطوير الإشراف التربوي في الأردن في الفترة الزمنية ١٩٩٦ – ١٩٩٩) (الوهر والقسوس وعقيل ، ١٩٩٦).**

الخطوة الثانية : وفي ضوء تحليل الأدب النظري توصلت الباحثة إلى مصفوفة من المكونات الرئيسة وتحليلها إلى عناصرها المؤثرة في التغيير التربوي ، وقد اشتملت هذه المصفوفة على سبعة مكونات وجاءت على النحو المبين في الجدول (٤) الذي يوضح كل مكوّن وعناصره الرئيسة .

جدول (٤)

مصفوفة مكونات عمليّة التغيير التربوي والعناصر الرئيسة التي تشتمل عليها

الرقم	مكوّنات عمليّة التغيير التربوي	العناصر الرئيسة التي يشتمل عليها كل مكون
١	الحاجة إلى التغيير	أ- وجود شعور عام بأن أوضاع الجهاز الإداري أو الإشرافي غير مقبولة . ب- وجود مشكلات في العمليّة الإداريّة أو الإشرافية يمكن أن يسهم التغيير في حلها . ج- التغيير من أجل الإصلاح أو مواكبة التطوير واستجابة لمفاهيم حديثة في الإدراة والإشراف التربوي
٢	صناعة قرار التغيير واتخاذه	أ- جمع معلومات كافية وإعداد بيانات واضحة قبل اتخاذ قرار التغيير . ب- تقويم الحالة الراهنة في الإدارة والإشراف وترتيب الأولويات . ج- اتباع أسلوب تشاركي ديموقراطي في علميّة صنع القرار واتخاذه .
٣	الرؤية(الصورة النهائية للتغيير)	أ- توافر رؤية تنطلق من نقاط محدّدة واتفاق مشترك لدى المعنيين حول ضرورة التغيير وفائدته . ب- توافر خصائص الرؤية من حيث الوضوح والتركيز وقابليّة التنفيذ .
٤	قيادة التغيير	أ- ابتكار الرؤية أو تبنيها . ب- صياغة فكرة التغيير وإيصالها إلى المعنيين . ج- التأثير في الآخرين وتحريك قوى العمل الدافعة لإنجاز التغيير .
٥	التخطيط للتغيير	أ- التخطيط للتغيير بناءً على استراتيجية مناسبة . ب- التركيز على أهداف واضحة ومحدّدة . ج- توافر معايير أو مؤشرات على مدى تحقق الأهداف .
٦	إدارة التغيير	أ- تحليل عمليّة التغيير واعتماد أنموذج / اطار عمل للتنفيذ . ب- تحديد مهام العاملين وتوزيع الأدوار بدقة . ج- توفير مناخ ملائم للتغيير وتأسيس ثقافة داعمة للتجديدات مثل : المشاركة ، التعاون ، المرونة تفويض الصلاحيات. د- تصميم برامج تأهيل وتدريب تشتمل على منظومة من المهارات اللازمة لرفع كفاءة القيادات التربويّة وتنمية اتجاهاتهم .
٧	مصادر الدعم والتسهيلات	أ- تشريعات وأنظمة محدّثة وداعمة للتغيير . ب- نظام حوافز ورقابة إداريّة . ج- نظام اتصال مفتوح وفعّال . د- توفير الخبرات والاستشارات الداخلية والخارجية . هـ- تقنيات تربوية (مواد وأدوات وأدّلة) . و- برنامج إعلامي وتوعوي .

الخطوة الثالثة : إجراء دراسة استطلاعية شملت ما مجموعه (٣٥) فرداً من المديرين الفنيين ورؤساء أقسام الاشراف التربوي في مركز الوزارة والميدان لإستطلاع آرائهم في مصفوفة مكونات التغيير التربوي وفي ما تشتمل عليه من عناصر ، وإضافة ما يرونه مناسباً من وجهة نظرهم . وذلك عن طريق استبانة خاصة أعدت لهذه الغاية ، واشتملت على سبعة أسئلة من نوع الأسئلة ذات الإجابة المفتوحة ، يمثل كل سؤال منها أحد مكونات عملية التغيير في الإدارة والإشراف التربوي كما هو وارد في ملحق (٤) .

وقد استخدمت المعلومات التي تمّ جمعها من الأدب النظري للتغيير التربوي، ومن نتائج الدّراسة الاستطلاعية في بناء أدوات الدراسة الثلاث وهي كما يلي :

أولاً : أنموذج تحليل محتوى الوثائق والمطبوعات الرسمّية المتعلقة بالتغيير في مجالي الإدارة التربوية والإشراف التربوي في الفترة (١٩٨٧-٢٠٠٢) من حيث مكونات التغيير والعناصر المؤثرة في خصائصه . ملحق (٥)

وبهدف تنظيم عمليّة جمع المعلومات المطلوبة مما ورد في الوثائق والمطبوعات الرسميّة وتبويبها ، وتمهيداً لتحويل المعلومات الخام إلى بيانات تساعد في استنتاج خصائص التغيير فقد أعد أنموذج خاص لهذه الغاية على النحو التالي :

تكون هذا الأنموذج من حقل يبين مجال التحليل : (إدارة تربوّية /إشراف تربوي) واشتمل على ثلاثة أعمدة رئيسة كما يلي :

العمود الأول : يوضح عناصر عملية تحليل المحتوى وفقاً لكل مكون من مكونات التغيير المبينة في الجدول (٤).

العمود الثاني : يوضح الفقرات المعبرة عن كل عنصر من عناصر التحليل كما وردت في الوثائق والمطبوعات الرسميّة .

العمود الثالث : يوضح اسم الوثيقة المرجعيّة وتاريخها ورقم الصفحة التي وردت فيها الفقرات المعبرة عن كل عنصر من عناصر التحليل .

ثانياً : دليل مقابلة أفراد العينة القصديّة . كما هو موضح في ملحق (٦).

ولغاية الحصول على مزيد من المعلومات المتعلقة بهذه الدّراسة ، فقد تمّ تصميم دليل مقابلة أفراد العينة القصديّة من الخبراء التربويين في مجالي الإدارة والإشراف التربوي الذين واكبوا عمليّة التطوير التربوي وبخاصة في المرحلة التطويرية الأولى.

وقد أُعدّ دليل المقابلة بأسلوب المقابلة المقننة المفتوحة المغلقة (The Standardized Open-Ended Interview) وفقاً لمكميلان (Mcmillan, 2000) بحيث يتم طرح الأسئلة على المشاركين بالنظام نفسه لتقليل تأثير الشخص الذي يجري المقابلة ، كما أن المعياريّة في مفردات السؤال وصياغته المقرّرة أسهمت في الحدِّ من التلقائية في الاستجابات .

اشتمل هذا الدليل على ثلاثة أجزاء هي :

الجزء الأول : معلومات عامة حول صفة المستجيب أو موقعه الوظيفي والمؤهل والخبرة .

الجزء الثاني : المحاور الرئيسة لأسئلة المقابلة .

الجزء الثالث : اشتمل هذا الجزء على مجموعة من الأسئلة حول مكونات عمليّة التغيير التربوي وعناصرها المؤثرة في خصائص التغيير في الإدراة والإشراف التربوي ، وكانت من نوع الأسئلة ذات الإجابات المفتوحة التي تتيح للمستجيب التعبير عن وجهة نظره بناءً على تجربته وخبرته العمليّة أو مواكبته سنوات التطوير التربوي في أثناء الفترة الزمنية المبحوثة .

ثالثاً : استبانة تقدير درجة إدراك القيادات الإداريّة التربويّة لخصائص التغيير في مجالي الإدراة التربوية والإشراف التربوي في الفترة (١٩٨٧-٢٠٠٢) ملحق (٣) .

وهي من إعداد الباحثة وتطويرها ، بناءً على مصفوفة مكونات التغيير التربوي وعناصرها الرئيسة المبينة في الجدول (٤) . إضافة إلى المكونات والعناصر المؤثرة في خصائص التغيير كما عبر عنها المستجيبون في الدّراسة الاستطلاعيّة .

تكونت هذه الاستبانه من ثلاثة أجزاء على النحو الآتي :

الجزء الأول : يتضمن هذا الجزء من الاستبانه تعريفاً موجزاً بمكوّنات عمليّة التغيير التربوي كما تحدث عنها الأدب النظري للتغيير ، وذلك لإعطاء المستجيبين فكرة عن هذه المكونات التي بنيت عليها فقرات الاستبانه ، وتوضيح مفهوم كل منها وربطه بالتغيير في مجالي الإدراة والإشراف التربوي .

الجزء الثاني : معلومات عامة عن المستجيب من حيث المسمى الوظيفي ، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في الوظيفة الحاليّة .

الجزء الثالث : اشتمل هذا الجزء على فقرات الاستبانه وعددها (٥٦) فقرة موزعة على (٧) مكونات رئيسة لعملية التغيير .

والجدول (٥) يوضح مكونات عملية التغيير التربوي ، و يبين توزيع فقرات الاستبانه وفقاً لكل مكون في كلّ من مجالي الإدارة والإشراف التربوي .

جدول رقم (٥)

توزيع فقرات استبانه تقدير درجة إدراك القيادات التربوية لخصائص التغيير التربوي وفقاً لكل مكوّن في مجالي الإدراة التربوية والإشراف التربوي .

ترتيب المكون في الاستبانه	المكون	توزيع الفقرات	عدد الفقرات		المجموع
			إدارة	إشراف	
الأوّل	الحاجة إلى التغيير	١-٨	٥	٣	٨
الثاني	صنع قرار التغيير واتخاذه	٩-١٤	٣	٣	٦
الثالث	الرؤية	١٥-٢٢	٣	٥	٨
الرابع	قيادة التغيير	٢٣-٢٩	٤	٣	٧
الخامس	التخطيط للتغيير	٣٠-٣٥	٣	٣	٦
السادس	إدارة التغيير	٣٦-٤٦	٦	٥	١١
السابع	مصادر الدعم والتسهيلات	٤٧-٥٦	٦	٤	١٠
المجموع الكلي			٣٠	٢٦	٥٦

الجزء الرابع : تضمن هذا الجزء سؤالين من الأسئلة ذات الإجابة المفتوحة ، طلب في السؤال الأول من المستجيب أن يذكر أيّ عناصر أو مكونات أخرى يرى أنها تؤثر في خصائص التغيير التربوي من وجهة نظره غير ما ورد في الاستبانة . وطلب منه في السؤال الثاني أن يبين أهم المرتكزات أو الشروط الواجب مراعاتها في رأيه عند بناء أنموذج للتطوير التربوي في الأردن.

صدق الاستبانة :

تمّ التحقق من صدق استبانة تقدير درجة إدراك القيادات الإدارية التربوية لخصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف التربوي ، من خلال الخطوات التي اتبعت في بنائها وتحديد بنودها وصياغة فقراتها ، ومن ثمَّ عرضها بما اشتملت عليه من تعريفات على لجنة المحكمين مع أدوات الدراسة جميعها ملحق (١). تألفت لجنة المحكمين من (١٢) محكماً من المختصين في الإدارة والإشراف التربوي والقياس والتقويم والتخطيط التربوي وشملت أساتذة مختصين في الجامعة الأردنية والجامعة الهاشمية وجامعة عمان العربية للدراسات العليا ، وخبراء من المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية ، إضافة إلى مختصين من وزارة التربية والتعليم من مديرين ومشرفين تربويين . وذلك كما هو مبين في الملحق (٢) وقد تمت عمليّة عرض الاستبانة بصورتها النهائية لغايات التحكيم على النحو الآتي:

نظّمت مصفوفة مكونات عمليّة التغيير التربوي المؤثرة في خصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف التربوي على شكل استبانه في تسلسل من (١-٧) مكونات ، وأمام كل منها مجموعة من الفقرات تمثل كل فقرة منها أحد العناصر المؤثرة في التغيير ضمن كل مكون . وقد روعي في صياغة الفقرات وضوح العبارة والدقة في اختيار الألفاظ والمفردات ، بحيث يساعد ذلك في تحديد المطلوب في كل فقرة لتحقيق أهداف الدّراسة .

- وضع أمام كل فقرة تدريج ثلاثي يشير إلى درجة مناسبة كل فقرة بحيث كان التدريج الأوّل (غير مناسب) والثاني (مناسب) والثالث (مناسب مع التعديل) كما تركت مساحة خاصة للتعديلات المقترحة أو الإضافات والملحوظات .
- تمّ عرض الاستبانات على لجنة المحكمين وإعطاء الوقت الكافي لهم للنظر فيها وإبداء الرأي ، للتأكد من صلاحية فقراتها لقياس ما وضعت لقياسه . كما تمت متابعة هذه العملية متابعة حثيثة ونوقشت جميع الآراء والملحوظات مناقشة عميقة في لقاءات مباشرة مع كل محكم ، اتضحت في أثنائها الآراء والتعديلات المطلوبة .
- بعد استرجاع جميع نسخ الاستبانة من المحكمين ، أُخذت جميع ملحوظاتهم ، وتم إدخال التعديلات المطلوبة . وقد شملت هذه التعديلات إعادة صياغة بعض الفقرات والتخلص نهائياً مما ورد في بعضها من عطف أو تركيب، كما تمّ حذف بعض الفقرات نظراً لتكرار محتواها في فقرات أخرى . وبذلك أخذت الأداة صورتها النهائية وأصبح عدد فقراتها (٥٦) فقرة من (٦٦) فقرة اشتملت عليها الاداة بصفتها الأولية ، حيث اعتبرت الباحثة عمليّة التحكيم هذه وسيلة من وسائل تحديد ما يعرف بصدق المحتوى .

كما تمّ التأكد من صدق دليل المقابلة وأنموذج التحليل النوعي لمحتوى الوثائق والمطبوعات بعد إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء لجنة التحكيم وملحوظاتهم .

ثبات الاستبانة :

لغايات حساب ثبات الاستبانة تم استخراج قيمة معامل الثبات باستخدام تحليل (كرونباخ ألفا) لمعرفة الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة ضمن كل مكون من مكوناتها وذلك من خلال برمجية التحليل الإحصائي (SPSS) ، والجدول (٦) يوضح قيم الثبات لكل مكون من مكونات الدراسة :

جدول (٦)

معاملات الثبات للمكونات السبعة لعملية التغيير التربوي .

ترتيب مكونات التغيير حسب الاستبانة	مكونات التغيير التربوي	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)
الأول	الحاجة إلى التغيير	٩٢,٣
الثاني	اتخاذ قرار التغيير	٨٧,٢
الثالث	الرؤيـة	٨٦,٥
الرابع	قيادة التغيير	٩٣,٧
الخامس	التخطيط للتغيير	٩١,٣
السادس	إدارة التغيير	٩٠,٧
السابع	مصادر دعم التغيير التربوي والتسهيلات	٨٩,٦

وتعد معاملات الثبات التي تم استخراجها عالية ومقبولة لأغراض هذه الدراسة .

خطوات التحليل النوعي للمعلومات :

لغايات التحليل النوعي للمعلومات التي تمّ الحصول عليها من الوثائق والمطبوعات الرسميّة حول التغيير في الإدارة والإشراف التربوي منذ عام ١٩٨٧ وحتى عام ٢٠٠٢ ، ومن المقابلات التي أجريت مع المختصين حول الموضوع نفسه فقد استرشدت الباحثة بمراحل التحليل الاستقرائي وخطواته في البحوث النوعيّة (McMillan, 2000, Reseach in Education, P502-503) وذلك باتباع الخطوات التالية:

- الخطوة الأولى : الاطلاع على الوثائق المرجعيّة والمطبوعات الرسميّة ذات العلاقة بالتغيير التربوي ضمن الفترة الزمنيّة المبحوثة ومراجعتها بدقة وتصنيف ما ورد فيها من المعلومات المطلوبة حول خصائص التغيير ضمن المجالين المستهدفين من هذه الدّراسة وهما مجال الإدارة التربويّة ومجال الإشراف التربوي .
- الخطوة الثانية : تحليل محتوى الوثائق المرجعيّة والمطبوعات وفقاً لأنموذج تحليل المحتوى الذي تمّ إعداده وتطويره لهذه الغاية بناءً على مكونات التغيير التربوي والعناصر المؤثرة في خصائصه . وهي المكونات نفسها التي اعتمدت في تصميم دليل المقابلة واستبانة تقدير درجة إدراك القيادات التربويّة لخصائص التغيير التربوي.

وقد نظمت نتائج عملية تحليل المحتوى في قائمتين الأولى تتعلق بالإدارة التربويّة والثانية تتعلق بالإشراف التربوي، وذلك تمهيداً لمناقشتها ومقارنتها مع المعلومات التي تمّ الحصول عليها من المقابلات والاستبانة الخاصة بتقدير درجة إدراك القيادات التربويّة لخصائص التغيير في المجالين المذكورين .

- الخطوة الثالثة : تحرير المعلومات الواردة من المقابلات الفرديّة أولاً بأول ومن ثمّ التعامل معها وحدة واحدة وتحليلها وفقاً لأنموذج تحليل المحتوى الذي أُعتمد في تحليل محتوى الوثائق والمطبوعات الرسمية مع مراعاة تكامل المعلومات الواردة من خلال المقابلات وتحديد أوجه الشبه والاختلاف والتوصل إلى تعميمات مشتركة .
- الخطوة الرابعة : التثبُّت والضبط أو الرقابة ، وقد تمت هذه العمليّة من خلال ما يعرف بالضبط الذاتي والضبط من خلال الآخرين عن طريق الرجوع المستمر إلى المادة الأصليّة في الوثائق والمعلومات الخام التي تمّ الحصول عليها من المقابلات وتحريرها ، وذلك للتأكد من صحة الاستقراء ودقة التحليل وموضوعيته .

ثبات أنموذج تحليل محتوى الوثائق والمطبوعات الرسميّة والمقابلات :

وللتأكد من ثبات أنموذج تحليل المحتوى ودليل المقابلة فقد استعانت الباحثة باثنين من الباحثين المختصين في الإدارة التربوية في كلية العلوم التربويّة/جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ليقوموا بمراجعة المادة الأصليّة في الوثائق المرجعيّة وفي المعلومات التي تم تحريرها من خلال المقابلات والتأكد من صحة تنظيم المعلومات وتصنيفها وتحليلها واخذ موافقتهم عليها .

إجراءات الدّراسة :

بعد الانتهاء من بناء أدوات الدّراسة وإيجاد الصدق والثبات لها ، تابعت الباحثة إجراءات الدّراسة على النحو التالي :

- تنفيذ الجانب النوعي من الدّراسة المتعلق بتحليل محتوى الوثائق والمطبوعات الرسميّة ذات العلاقة وقد تمّ الحصول عليها من وزارة التربية والتعليم قسم التوثيق التربوي ومكتبة اليونيسكو، وإدارة البحث والتطوير التربوي ، وإدارة التأهيل والتدريب والإشراف التربوي . إضافة إلى المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية . بلغ عدد الوثائق التي تمّ الحصول عليها

(٣٠) وثيقة كما هو مبين في الملحق (٩) وهي تشتمل على المجموعات الآتية :

- الوثائق المتعلقة بالمؤتمر الأوّل للتطوير التربوي في الأردن(٦-٧أيلول١٩٨٧)
- وثائق ندوة التطوير التربوي (٩-١٠ نيسان ١٩٩٤) .
- وثائق المؤتمر الوطني التربوي (٦-٧ كانون الأول ١٩٩٩) .

إضافة إلى مجموعة من المطبوعات الرسميّة المتعلقة بالمشاريع التجديديّة والبرامج التدريبيّة. وقد تم حصر الفصول والأجزاء المتعلقة بموضوع الدّراسة حيث بلغ عدد صفحاتها

(٦١٨) صفحة ثمّ جرى تحليل محتواها وفق عناصر التحليل المبيّنة في نموذج تحليل المحتوى (ملحق ٥) وذلك في قائمتين منفصلتين ، لكلٍّ من الإدارة التربوية والإشراف التربويين . وقد تمّ تسجيل النصوص والعبارات التي تتعلق بكل عنصر من عناصر التحليل مقرونة باسم الوثيقة ورقم الصفحة . ومن ثمّ حسبت التكرارات والنسب المئوية لكل عنصر . بلغ مجموع التكرارات للفقرات المعبرة عن جميع عناصر تحليل المحتوى (٧٨٢) فقرة منها (٤٢٨) فقرة في مجال الإدارة التربوية و (٣٥٤) فقرة في مجال الإشراف التربوي . وبعد التثبت من دقة تحليل المحتوى بالضبط الذاتي والضبط من خلال الآخرين ، نظمت النتائج على شكل بيانات. وقد استغرقت هذه العملية ما يقارب أربعة أشهر .

- تنفيذ المقابلات الميدانية للقيادات التربوّية وتحرير محتواها ، ومن ثمَّ إجراء التحليل النوعي للمعلومات التي تمّ الحصول عليها . وقد تمت عمليّة التحليل بالمنهجية نفسها التي اتبعت في تحليل الوثائق المرجعيّة . وذلك لتحقيق أكبر قدر ممكن من التنظيم والاتساق في المعلومات ولتيسير عمليّة استخراج النتائج ومناقشتها وإجراء المقارنات فيما بينها .
- الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم لتطبيق الدّراسة على العينة المختارة من مجتمع الدّراسة كما هو وارد في الملحق (٨) بناءً على كتاب السيد رئيس جامعة عمان العربية للدراسات العليا . ملحق (٧) .
- توزيع استبانة تقدير درجة إدراك القيادات الإدارية التربويّة لخصائص التغيير التربوي في مجالي الإدارة والإشراف التربوي على جميع أفراد عينة الدّراسة ،حيث قامت الباحثة بزيارة المديريات المعنية في المحافظات والألوية والتقت بالسادة مديري التربية والتعليم ورؤساء أقسام الإشراف التربوي في كل منها وقدمت الإيضاحات اللازمة حول موضوع الدّراسة وأهدافها ، ثمَّ سلمت كلاً منهم ما يخص مديريته من الاستبانات وفقاً للأعداد المطلوبة .

وقد تم استرجاع الاستبانات من معظم المديريات بالأسلوب نفسه ، فيما عدا بعض المديريات التي كان استرجاع الاستبانات منها عن طريق بريد وزارة التربية والتعليم. واستغرقت هذه العملية ما يقارب خمسة أسابيع .

لقد تم توزيع (٤٨٨) استبانة على عينة الدراسة وبلغ عدد الاستبانات المعبأة والعائدة والصالحة لغايات التحليل الإحصائي (٤٦٣) استبانة أي ما نسبته (٩٤,٩%) من مجموع الاستبانات .

- إجراء التحليلات الإحصائية المطلوبة للإجابة عن أسئلة الدّراسة واستخراج النتائج ومناقشتها ومتابعة كتابة فصول الدّراسة الخمسة بصورتها النهائية .

متغيرات الدّراسة

أ. المتغيرات المستقلة :

١. متغير المسمى الوظيفي لأفراد العينة وله ثلاثة مستويات هي :

- مديرة /مدير تربية وتعليم .
- مشرفة/مشرف تربوي .
- مديرة/مدير مدرسة ثانويةّ .

٢. متغير المؤهل العلمي لأفراد العينة وله أربعة مستويان هما :

- أقل من ماجستير .
- ماجستير فأعلى .

٣. متغير سنوات الخبرة في الوظيفة الحاليّة وله ثلاثة مستويات هي :

- (١-٥) سنوات .
- (٦-١٠) سنوات .
- (١١سنة - فأكثر) .

ب - المتغير التابع :

درجة إدراك القيادات التربوية الادارية لخصائص التغيير في الادارة والاشراف التربوي وفق كل مكون من مكونات التغيير وخصائصها المؤثرة في تلك الخصائص .

استخراج الدّرجات :

تمـت عمليـة اســـتخراج درجـة إدراك أفراد العينـة على كـل مكون من مكونات التغيير بناءً على اسـتخراج المتوسط الحسابي للفقرات التي تنتمي إلى كل مكون حيث أن الإجابة على كل فقرة تتدرج وفقاً لســـلم الإجـابـة من (١-٥) وحيث أن القيمة (٥) تعني درجة عالية جداً ، و(٤) درجة عالية و(٣) درجة متوسطة، و(٢) درجة منخفضة ، و(١) درجة منخفضة جداً .

ولغايات تحديد مستوى الإجابات (عالٍ ، متوسط ، منخفض) ، قامت الباحثة باعتماد المستويات التالية :

من ≤ ٣,٦٧ إلى ٥ (درجة عالية) .

ما بين ٢,٣٣ و ٣,٦٧ (درجة متوسطة) .

من ١ إلى ≤ ٢,٣٣ (درجة منخفضة) .

المعالجة الإحصائية :

- **للإجابة عن السؤال الأول والثاني ، فقد تم استخدام التكرارات والنسب المئوية للفقرات المعبرة عن كل عنصر من عناصر التحليل وفق أنموذج تحليل المحتوى (ملحق ٥) .**
- **وللإجابة عن السؤال الثالث ، تم رصد التكرارات والنسب المئوية لفقرات الاستبانة ، ومن ثم تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل منها .**
- **وللإجابة عن السؤال الرابع ، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لإيجاد العلاقة متغيرات الدراسة (المسمى الوظيفي ، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية) وبين درجة الإدراك في مجالي الإدارة والإشراف التربويين ، ثم استخدم اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية لتحليل نتائج التباين لمختلف الفئات ضمن كل متغير من متغيرات الدراسة .**

الفصـل الرابـع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً تفصيلياً لنتائج الدراسة، حسب أسئلتها ، وقد جاءت النتائج على النحو الآتي :

أولاً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول :

ما خصائص التغيير في مجالي الإدارة التربوية والإشراف التربوي في ضوء تجربة التطوير التربوي في الأردن بين عامي (١٩٨٧-٢٠٠٢) كما عبرت عنها الوثائق التربوية ذات العلاقة ؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال عن طريق تحليل المعلومات التي اشتملت عليها الوثائق والمطبوعات الرسمية ذات العلاقة ، في جميع المراحل التطويرية ضمن الفترة الزمنية المبحوثة وعددها (٣٠) وثيقة ومطبوعة . كما بلغ عدد الصفحات ذات العلاقة بموضوع الدارسة والتي تم تحليلها (٦١٨) صفحة. وقد استخدم لهذه الغاية أنموذج تحليل المحتوى الموضح في ملحق (٥). وفي ما يلي عرض لهذه النتائج :

أ- خصائص التغيير في مجال الإدارة التربوّية .

يبيّن الجدول (٧) نتائج تحليل محتوى الوثائق والمطبوعات الرسميّة في مجال الإدارة التربوّية وفقاً لمكونات عمليّة التغيير التربوّي وعناصرها الرئيسة ، وذلك بناءً على مجموع التكرارات والنسب المئوية للفقرات المعبرة عن كل عنصر من عناصر التحليل حسب المكونات التي ركّز عليها الأدب النظري للتغيير التربوّي .

جدول (٧)

نتائج تحليل محتوى الوثائق المرجعيّة والمطبوعات الرسميّة في مجال الإدارة التربويّة ما بين عامي ١٩٨٧-٢٠٠٢ وفقاً لمكونات التغيير التربوي وعناصرها الرئيسة

مكونات عملية التغيير	عناصر تحليل المحتوى ضمن كل مكوّن	مجموع تكرارات الجمل المعبّرة عن كل عنصر	النسبة المئوية
المكون الأول : الحاجة إلى التغيير	- وجود شعور عام بأن أوضاع الجهاز الإداري غير مقبولة	١٧	%٣,٩٧
	- وجود مشــكلات داخلية في الهيكل التنظيمي والعملية الإدارية من حيث الأساليب والممارسات .	٢٢	%٥,١٤
	- التغيير من أجل مواكبة التطوير واستجابة لمفاهيم حديثة في الإدارة التربوية	٣٠	%٧,٠١
مجموع تكرارات المكوّن الأول ونسبته المئوية للمجموع الكلي		[٦٩]	%١٦,١٢
المكوّن الثاني: صناعة قرار التغيير واتخاذه	- جمع معلومات كافية وإعداد بيانات واضحة قبل اتخاذ القرار .	٢٠	%٤,٦٧
	- تقويم الحالة الراهنة في العملية الإدارية وترتيب الأولويات .	١٧	%٣,٩٧
	- اتباع أسلوب تشاركي ديموقراطي في عملية صنع القرار واتخاذه	١٠	%٢,٣٤
مجموع تكرارات المكون الثاني ونسبته المئوية للمجموع الكلي		[٤٧]	%١٠,٩٨
المكوّن الثالث: الرؤية	- توافر رؤية تنطلق من مرتكزات محدّدة ، وباتفاق مشترك من قبل المعنيين حول ضرورة التغيير وفائدته .	١٩	%٤,٤٤
	- توافر خصائص الوضوح ، الواقعية ، وقابلية التنفيذ في الرؤية	١٣	%٣,٠٤
مجموع تكرارات المكون الثالث ونسبته المئوية للمجموع الكلي		[٣٢]	%٧,٤٨
المكوّن الرابع: قيادة التغيير	- ابتكار الرؤية أو تبنيها	١٧	%٣,٩٧
	- صياغة فكرة التغيير وإيصالها إلى المعنيين بوضوح وإيجاز	١١	%٢,٥٧
	- التأثير في الآخرين وتحريك قوى العمل الدافعة لإنجاز التغيير	١٤	%٣,٢٧
مجموع تكرارات المكوّن الرابع ونسبته المئوية للمجموع الكلي		[٤٢]	%٩,٨١
المكوّن الخامس: التخطيط للتغيير	- التخطيط للتغيير بناءً على استراتيجية مناسبة.	٢٠	%٤,٦٧
	- مراعاة عنصر الزمن وكفاية الوقت اللازم للتنفيذ.	٧	%١,٦٤
	- التركيز على أهداف محدّدة وواضحة.	٢١	%٤,٩١
	- توافر معايير أو مؤشرات على مدة تحقق الأهداف.	١٥	%٣,٥٠
مجموع تكرارات المكوّن الخامس ونسبته المئوية للمجموع الكلي		[٦٣]	%١٤,٧٢
المكوّن السادس: إدارة التغيير	- تحليل عملية التغيير واتباع أنموذج أو إطار عمل للتنفيذ.	٩	%٢,١٠
	- تحديد مهام العاملين وتوزيع الأدوار بدقة .	٢٤	%٥,٦١
	- توفير مناخ ملائم وتأسيس ثقافة داعمة للتغيير مثل (المشاركة، التعاون ، المرونة ، التفويض).	٢١	%٤,٩١
	- تصميم برامج للتأهيل والتدريب تشتمل على منظومة من المهارات اللازمة لرفع كفاءة القيادات الإدارية وتنمية اتجاهاتهم.	٢٩	%٦,٧٨

مجموع تكرارات المكوّن السادس ونسبته المئوية للمجموع الكلي		[٨٣]	%١٩,٤٠
المكوّن السابع: مصادر الدعم والتسهيلات	- تشريعات وأنظمة محدّثة وداعمة للتغيير .	٢٥	%٥,٨٤
	- نظام حوافز ورقابة إدارية .	١٧	%٣,٩٧
	- نظام اتصال مفتوح وفعّال .	١٤	%٣,٢٧
	- خبرات استشارية مساندة داخلية وخارجية .	٨	%١,٨٧
	- دعم مادي وتقنيات تربوية (أجهزة، مواد، أدوات، أدلة).	١٣	%٣,٠٤
	- برنامج إعلامي وتوعوي .	١٥	%٣,٥٠
مجموع تكرارات المكوّن السابع ونسبته المئوية للمجموع الكلي		[٩٢]	%٢١,٤٩
المجموع الكلي للتكرارات		٤٢٨	%١٠٠

ويلاحظ من الجدول (٧) أن جميع مكونات التغيير وردت في الوثائق المرجعية ذات العلاقة ولكن بنسب متفاوتة ، مما يسهم في الكشف عن خصائص التغيير في مجال الإدارة التربوّية كما عبّر عنها الأدب التربوي في الأردن . وفي ما يلي عرض لنتائج التحليل مرتبةً حسب تسلسل مكونات عملية التغيير وعناصرها في أنموذج تحليل المحتوى في الملحق (٥) مع بعض الشواهد والأمثلة مقتبسةً من الوثائق المرجعيّة الواردة في الملحق (٩) ، وذلك على النحو الآتي :

المكوّن الأول : الحاجة إلى التغيير . بلغت النسبة المئوية لمجموع التكرارات للفقرات التي تحدثت عن أسباب التغيير ومسوّغاته (١٦,١٢%) من المجموع الكلي ، وكانت أعلى نسبة مئوية للأسباب التي تتعلّق بالتطوير الإداري لمواكبة التجديدات واستجابة لمفاهيم حديثة في الإدارة التربوية إذ بلغت نسبة الفقرات التي تدلّ على هذا المضمون (٧,٠١%) من المجموع الكلي . ومن الأمثلة على ذلك ما يلي :

- ضرورة العمل على إحداث نقلة نوعية في الأساليب والممارسات الإدارية .
- والعمل على رفع كفاءة التغيير .
- وبلورة مفهوم القيادة الإدارية . (الوثيقة رقم (١) ص ١١و١٣و٨١) .
- تطوير البنية التنظيمية والإجراءات المتعلقة بها من حيث توصيف الوظائف والتفويض ورفع الكفاءة المؤسسية لوزارة التربية والتعليم لإدارة الخدمات التربوية. (الوثيقة رقم (١١) ص٧،٧٦).
- إدخال مفاهيم إدارة الجودة وتطبيق إجراءاتها (أيزو ٩٠٠١) . (الوثيقة رقم (١٤) ص٤و٥).

استيعاب التحولات الديموقراطية والثورة التكنولوجية وتحديات العولمة . (الوثيقة رقم (١) ص٧،٧٦).

أما أسباب التغيير الناتجة عن وجود مشكلات داخلية في الهيكل التنظيمي أو في الأساليب والممارسات الإدارية فجاءت في المرتبة الثانية ، وبلغت النسبة المئوية لمجموع الفقرات التي تدلّ عليها (٥,١٤%) من المجموع الكلي . ومن الأمثلة على ذلك :

- المركزية الشديدة ، والتغييرات المتسارعة في التنظيم الإداري التي أدت إلى عدم الاستقرار كونها لم تصدر - في معظم الحالات - عن دراسة معقّمة بل عن قناعات متفاوتة للوزراء الذين تعاقبوا على شغل المركز . (الوثيقة رقم (٦) ص١٤).
- قصور التشريعات التربوية عن تعميق مفاهيم الإدارة اللامركزية في التربية والتعليم وتحديث المفاهيم والممارسات الإدارية ، والانتقال بها من إدارة العمل اليومي إلى إدارة التخطيط ، ومن رد الفعل والتسيير إلى إدارة البرمجة والتخطيط. (وثيقة رقم(٥) ص ٢٨) .
- الافتقار إلى العمل المؤسسي والمساءلة .
- وضعف التنسيق والاتصال وضعف دور الرقابة . (الوثيقة رقم (٢٠) ص١٥).

المكوّن الثاني : صناعة قرار التغيير واتخاذه . بلغت النسبة المئوية لمجموع التكرارات للفقرات التي عبّرت عن هذا المكوّن (١٠,٩٨%) من المجموع الكلي ، وكانت أعلى نسبة للفقرات التي عبّرت عن أهمية جمع معلومات كافية قبل اتخاذ القرار ، حيث بلغت (٤,٦٧) ، وجاءت نسبة الفقرات التي تتحدث عن ضرورة القيام بعملية تقويم شاملة لأوضاع الجهاز الإداري في المرتبة الثانية حيث بلغت (٣,٩٧%) ، أما الفقرات التي عبرت عن التشاركية والديموقراطية في عملية صنع القرار فجاءت في المرتبة الثالثة وبنسبة (٢,٣٤%) ، ومن الأمثلة على ما سبق ما يلي :

- جمع المعلومات المتعلقة بالقضايا المختلفة من أجل كفاية اتخاذ القرار ، وإجراء دراسات موضوعية وأخذ نتائجها بعين الاعتبار عند اتخاذ القرار . (وثيقة رقم (٢) ص٨٨،٧٦).
- تطوير نظم المعلوماتية التربوية لكي يعتمد صانع القرار في مواقفه المختلفة على معلومات دقيقة وموثوقة . (وثيقة رقم (٦) ص١٨).

إغناء قواعد المعلومات وتحديثها باستمرار والتوسع في استخدام نظم المعلوماتية في صنع القرار الرشيد . (وثيقة رقم (١١) ص١٤،٦٨).

- تقويم الأداء المؤسسي في كل من الوزارة والوحدات الإدارية (وثيقة رقم(١١) ص١٤،٦٨).
- توسيع قاعدة المشاركة في اتخاذ القرار التربوي مع القيادات الميدانية ومع المهتمين بالشأن التربوي. (وثيقة رقم (٨) ص١٨).

المكوّن الثالث : الرؤية . بلغت النسبة المئوية للفقرات التي عبّرت عن رؤية التغيير الإداري (٧,٤٨%) من المجموع الكلي . وكانت نسبة الفقرات التي عبّرت عن مفهوم الرؤية ، وأهمية وجود رؤية تنطلق من مرتكزات محددة ومتفق عليها (٤,٤٤%) كما بلغت نسبة الفقرات التي عبّرت عن خصائص الرؤية (٣,٠٤%) من المجموع الكلي . ومن الأمثلة على ذلك :

- مفهوم التطوير يعني التغيير نحو الأفضل في جميع مدخلات النظام التربوي .
- والاتجاهات العامة للتطوير تحدّد في إطار أهداف السياسة التربوية في الأردن ومضمونها . (وثيقة رقم (١) ص٣٠،٥).
- الرؤية العامة لتطوير الإدارة التربوية هي تطوير النظام الإداري في وزارة التربية والتعليم لتحقيق أهداف خطط التطوير وتحسين نوعية الخدمات التربوية . (وثيقة رقم (١٤) ص٤) .
- المرتكزات الأساسية لتطوير فعاليات الإدارة التربوية تتمثل في التوسع في تطبيق الإدارة اللامركزية وتأهيل القادة التربويين للقيام بهذا الدور . (وثيقة رقم (٤) ص٩٢).
- توافر خصائص الشمولية في الرؤية والوضوح وقابلية التنفيذ والمنهجية العلميّة عناصر أساسية في تحقيق التغيير نحو الأفضل . (وثيقة رقم (١) ص ٥) .

المكوّن الرابع : قيادة التغيير . يتعلق هذا المكون بخصاص قيادة التغيير من حيث قدرة القيادة على ابتكار الرؤية أو تبنيها وإيصالها إلى الآخرين بوضوح وإيجاز ثمَّ التأثير فيهم وتحريك قوى العمل الدافعة للإنجاز . وقد بلغت نسبة الفقرات التي عبّرت عن هذا المعنى (٩,٨١%) من المجموع الكلي .

وكانت نسبة الفقرات التي عبّرت عن فكرة التغيير التي تبنتها القيادة أو دعت إليها (٣,٩٧%) . أما الفقرات التي تحدثت عن التأثير في الآخرين وتحريك قوة العمل الدافعة للإنجاز فجاءت في المرتبة الثانية وبلغت (٣,٢٧%) . في حين بلغت النسبة المئوية للفقرات التي عبّرت عن صياغة فكرة التغيير وإيصالها إلى المعنيين بوضوح وإيجاز (٢,٥٧%) وجاءت في المرتبة الثالثة . ومن الأمثلة على ما سبق :

- تطبيق فكرة المدرسة الرياديّة . (الوثيقة رقم (٢) ص ١٠٧).
- تطبيق نموذج المدرسة المطوّرة من حيث الهيكلية والكوادر الإدارية بحيث يكون لمدير المدرسة مساعدان (فني وإداري) . وذلك ليكون المدير قائداً للتغيير ويتفرغ لهذا الدور .
- وتعميم نمط المدرسة الثانوية الشاملة متنوعة المسارات .
- والتحوّل من الإدارة التربوية إلى القيادة التربوية مفهوماً وأساليب وممارسات . (الوثيقة رقم (١١) ص ١٨و٢٥و٦٨).

المكوّن الخامس : التخطيط للتغيير . بلغت النسبة المئوية لمجموع الفقرات التي عبّرت عن هذا المكوّن (١٤,٧٢%) وكانت أعلى نسبة للفقرات التي عبّرت عن الأهداف التطويرية للتغيير ، إذ بلغت (٤,٩١%) ، وجاءت الفقرات التي عبّرت عن التخطيط بناءً على استراتيجية مناسبة في المرتبة الثانية وبنسبة (٤,٦٧%) ، ومن الأمثلة عليها :

- الأسلوب العلمي في البحث والتطبيق والإدارة .
- والعقلانية في التخطيط والتنفيذ . (وثيقة رقم (١) ص١٧و٦٣).
- المنهجية العلميّة والتجريب . (الوثيقة رقم (١٤) ص٣) .

أما الفقرات التي عبّرت عن المعايير ومؤشرات تحقّق الأهداف فجاءت في المرتبة الثالثة وبلغت نسبتها المئوية إلى المجموع الكلي (٣,٥٠%) . ومن الأمثلة عليها :

- استخدام معايير عامة تشمل ملاءمة الأهداف للإصلاح التربوي واحتمالية التنفيذ وفاعلية الكلفة .

وربط الأهداف بمعايير تحتوي على جوانب كميّة ونوعية وزمنية يشترك في تحديدها الرؤساء والمرؤوسون وتصبح مرشداً لهم ، الأمر الذي يساعد على ممارسة الرقابة الذاتية . (الوثيقة رقم (١٢) ص٣٤و٧٢) .

المكوّن السادس : إدارة التغيير . بلغت النسبة المئوية لمجموع التكرارات للفقرات التي عبّرت عن هذا المكوّن (١٩,٤٠%) . ويلاحظ من الجدول (٧) أن أعلى نسبة مئوية كانت للفقرات التي عبّرت عن تأهيل العاملين ، وتصميم برامج تدريبية تشتمل على منظومة من المهارات اللازمة لرفع كفاءة القيادات الإدارية ، وتنمية اتجاهاتهم . وقد بلغت (٦,٧٨%) من المجموع الكلي للفقرات ، ومن الأمثلة على ذلك تمكين المتدرّبين مما يلي :فهم فلسفة التطوير التربوي وتوجهاته في الأردن .

- وإتقان مهارات الاتصال والقيادة وإدارة الوقت .
- وتعميق الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة التي يمارسونها والاقتناع بأهمية النمو المهني . (الوثيقة رقم (٨) ص١١٤) .

وجاءت نسبة الفقرات التي عبّرت عن تحديد المهام وتوزيع أدوار العاملين ، في المرتبة الثانية وبلغت (٥,٦١%) . أما الفقرات التي عبّرت عن توفير مناخ ملائم للتغيير وتأسيس ثقافة داعمة للتجديدات مثل المشاركة والتعاون ، المرونة وتفويض الصلاحيات ، والعمل بروح الفريق، فجاءت في المرتبة الثالثة وبنسبة (٤,٩١%) من المجموع الكلي للفقرات .

المكوّن السابع : مصادر الدعم والتسهيلات . بلغت النسبة المئوية لمجموع التكرارت للفقرات التي عبّرت عن هذا المكوّن (٢١,٤٩%) ، ويلاحظ من الجدول (٧) أن أعلى نسبة كانت للفقرات التي عبّرت عن إيجاد تشريعات وأنظمة محدّثة لدعم التغيير ، إذ بلغت نسبتها المئوية

(٥,٨٤%) ، وجاءت الفقرات التي عبّرت عن وضع نظام حوافز ورقابة إدارية في المرتبة الثانية وبنسبة (٣,٩٧%) .ثمَّ الفقرات التي عبّرت عن وجود برنامج إعلامي وتوعوي في المرتبة الثالثة وبنسبة (٣,٥٠%) من المجموع الكلي للفقرات .

ب- خصائص التغيير في مجال الإشراف التربوي

يبين الجدول (٨) نتائج تحليل محتوى الوثائق المرجعية والمطبوعات الرسمية في مجال الإشراف التربوّي وفقاً لمكونات عمليّة التغيير التربوّي . وذلك بناءً على مجموع التكرارت والنسب المئوية للفقرات المعبرة عن كل عنصر من عناصر التحليل ، حسب المكونات التي ركز عليها الأدب النظري للتغيير التربوّي .

جدول (٨)

نتائج تحليل محتوى الوثائق المرجعيّة والمطبوعات الرسميّة في مجال الإشراف التربوي ما بين عامي ١٩٨٧-٢٠٠٢ وفقاً لمكونات التغيير التربوي وعناصرها الرئيسة

مكوّنات عملية التغيير	عناصر تحليل المحتوى ضمن كل مكوّن	مجموع تكرارات الجمل المعبرة عن كل عنصر	النسبة المئوية
المكوّن الأول: الحاجة إلى التغيير	- قصور الجهاز الإشرافي ووجود مشكلات وعقبات.	٢٨	%٧,٩١
	- الحاجة إلى تفعيل دور المشرف التربوي في تحسين العملية التعليمية – التعلمية .	١٦	%٤,٥٢
	- تطوير الإشراف التربوي من حيث المفهوم استجابة لمفاهيم حديثة في الإشراف التربوي .	٣٠	%٨,٧٧
مجموع تكرارات المكوّن الأول ونسبته المئوية للمجموع الكلي		[٧٤]	%٢٠,٩٠
المكوّن الثاني: صناعة قرار التغيير واتخاذه	- جمع معلومات كافية عن أوضاع جهاز الإشراف التربوي لتحديد الحاجات .	١٦	%٤,٥٢
	- تقويم واقع العملية الإشرافية	١٤	%٣,٩٥
	- أسلوب تشاركي ديموقراطي في اتخاذ القرار	٨	%٢,٢٦
مجموع تكرارات المكوّن الثاني ونسبته المئوية للمجموع الكلي		[٣٨]	%١٠,٧٣
المكوّن الثالث: الرؤية	- توافر رؤية تنطلق من نقاط محددة ومتفق عليها .	١٦	%٤,٥٢
	- توافر خصائص الرؤية من حيث التركيز والوضوح وقابلية التنفيذ.	١٣	%٣,٦٧
مجموع تكرارات المكوّن الثالث ونسبته المئوية للمجموع الكلي		[٢٩]	%٨,١٩
المكوّن الرابع: قيادة التغيير	- ابتكار الرؤية أو تبنيها .	١١	%٣,١١
	- صياغة فكرة التغيير وإيصالها إلى المعنيين بوضوح وإيجاز.	١٤	%٣,٩٥
	- التأثير في الآخرين وتحريك قوى العمل الدافعة للإنجاز.	١٨	%٥,٠٨
مجموع تكرارات المكوّن الرابع ونسبته المئوية للمجموع الكلي		[٤٣]	%١٢,١٤
المكوّن الخامس: التخطيط للتغيير	- التخطيط للتغيير بناءً على استراتيجية مناسبة مع مراعاة عنصر الزمن وكفاية الوقت اللازم للتنفيذ	١٦	%٤,٥٢
	- التركيز على أهداف محدّدة وواضحة.	٢٦	%٧,٣٤
	- توافر معايير ومؤشرات النجاح لمعرفة مدى تحقق أهداف التغيير في الممارسات الإشرافية.	١٥	%٤,٢٤
مجموع تكرارات المكوّن الخامس ونسبته المئوية للمجموع الكلي		[٥٧]	%١٦,١٠
المكوّن السادس: إدارة التغيير	- تحليل عملية التغيير واتباع أنموذج/إطار عمل محدّد .	١٥	%٤,٢٤
	- تحديد مهام وأدوار المشرف التربوي في إطار التجديدات.	٨	%٢,٢٦
	- توفير مناخ ملائم وثقافة داعمة للتغيير مثل: (التعاون، الثقة، المرونة، العمل بروح الفريق).	١٧	%٤,٨٠
	- تصميم برامج لتأهيل المشرفين وتدريبهم على المهارات اللازمة لرفع كفاءتهم وتنمية اتجاهاتهم.	٢٤	%٦,٧٨

مجموع تكرارات المكوّن السادس ونسبته المئوية للمجموع الكلي		[٦٤]	١٨,٠٨
المكوّن السابع: مصادر الدعم والتسهيلات	- تشريعات وأنظمة داعمة للتغيير في جهاز الإشراف التربوي.	٨	%٢,٢٦
	- وجود نظام حوافز ماديّة ومعنوية.	١٦	%٤,٥٢
	- نظام اتصال مرن ومفتوح وفعّال بين المشرف والميدان .	٤	%١,١٣
	- خبرات استشارية مسائدة داخلية وخارجية.	١٠	%٢,٨٢
	- دعم مادي وتقنيات تربوية (أجهزة، مواد، أدوات، أدلة).	٧	%١,٩٨
	- برنامج إعلامي وتوعوي.	٤	%١,١٣
مجموع تكرارات المكوّن السابع ونسبته المئوية للمجموع الكلي		[٤٩]	١٣,٨٤
المجموع الكلي للتكرارات		[٣٥٤]	%١٠٠

يلاحظ من الجدول (٨) أن جميع عملية التغيير التربوّي وردت في الوثائق المرجعية ذات العلاقة ، ولكن بنسب متفاوتة ، مما يسهم في الكشف عن خصائص التغيير في مجال الإشراف التربوي ، كما عبّر عنها الأدب التربوّي في الأردن . وفي ما يلي عرض لنتائج التحليل مرتبة حسب تسلسل مكونات عملية التغيير كما وردت في أنموذج تحليل المحتوى في الملحق (٥) مع بعض الأمثلة والشواهد مما ورد في الوثائق المرجعيّة المبينة في الملحق (٩) . وذلك على النحو الآتي :

المكوّن الأول : الحاجة إلى التغيير : يلاحظ من الجدول (٨) أن النسبة المئوية لمجموع التكرارات للفقرات التي تدلّ على الحاجة إلى التغيير في الإشراف التربوي بلغت (٢٠,٩٠%) من المجموع الكلي ، وأن أعلى نسبة مئوية كانت للأسباب التي تتعلق بتطوير الإشراف التربوي من حيث المفهوم والأساليب والممارسات ، وتبني مفاهيم حديثة في الإشراف ، فقد بلغت النسبة المئوية لمجموع التكرارات للفقرات التي دلّت على هذا المضمون (٨,٧٧%) . ومن الأمثلة على ذلك :

- تطوير أسس ومعايير اختيار المشرفين التربويين .
- واستخدام أساليب إشرافية متنوعة ومتكاملة فردية وجماعيّة وبخاصة في البحث التربوي والنشرات والدروس التطبيقية . (وثيقة رقم (١) ص٨٣).
- تطوير الجهاز الإشرافي مجال التربية المهنية والتعليم الصناعي .
- والعمل على تحقيق مزيد من الاتصال والتفاعل بين المشرف والمعلم . (وثيقة رقم (٨) ص١٤٨) .

إعادة بناء الهيكل التنظيمي لجهاز الإشراف التربوي وتطوير معايير مناسبة لاختيار المشرفين التربويين وفقاً لذلك . (وثيقة رقم (١٣) ص١و٦) .

- تطوير العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم إلى مستوى المسؤولية المشتركة المدعومة بالثقة المتبادلة والصراحة من أجل توجيه الخدمة الإشرافية نحو الحاجة الفعلية للمعلمين التي لا يمكن الإعلان عنها إلا في إطار الطمأنينة والثقة والتعاون. (وثيقة رقم (٢٦) ص٢) .

أما الحاجة إلى التغيير الناتجة عن قصور الجهاز الإشرافي ووجود مشكلات وعقبات أدّت إلى هذا القصوّر ، فجاءت في المرتبة الثانية ، حيث بلغت النسبة المئوية لمجموع التكرارات في الفقرات التي تحدثت هذا المضمون (٧,٩١%) ، وجاءت نسبة الفقرات التي عبّرت عن ضرورة تفعيل دور المشرف التربوي في تحسين العملية التعليمية – التعلمية في المرتبة الثالثة وبنسبة (٤,٥٢%) من المجموع الكلي للفقرات . ومن الأمثلة على معيقات الدور الإشرافي :

- ضعف كفاءة الإشراف التربوي . (وثيقة رقم (٥) ص٩).
- وجود صعوبات في العلاقة التفاعلية بين المعلم والمشرف التربوي واتجاهات سلبيّة عند المعلمين نحو الإشراف التربوي .
- وعدم وضوح مهام المشرف وأدواره وتردّد القيادات التربوية في التعامل مع هذا الدّور ما بين المهام الإدارية والفنية .
- وكذلك مارس المشرف التربوي عمله عبر المراحل التطويرية بالآلية نفسها على الرغم من تطوّر مفهوم الإشراف وأهدافه وأساليبه . (وثيقة رقم (٨) ص١٣٤و١٤٥).

المكوّن الثاني : صناعة قرار التغيير واتخاذه . بلغت النسبة المئوية لمجموع التكرارات في الفقرات المتعلقة باتخاذ القرار (١٠,٧٣%) . وكانت النسبة المئوية للفقرات التي عبّرت عن جمع معلومات كافية عن أوضاع جهاز الإشراف التربوي (٤,٥٢%) . وللفقرات التي عبّرت عن القيام بعملية تقويم لواقع العملية الإشرافية (٣,٩٥%) ، وللفقرات التي عبّرت عن التشاركية والديموقراطية في اتخاذ القرار في مجال الإشراف التربوي (٢,٢٦%) .

ومن الأمثلة على
ما سبق :

- **جمع معلومات كافية عن أعداد المشرفين من واقع الاحتياجات الميدانية وفقاً لأعداد المعلمين.**
- **وتنظيم بيانات بفئات المشرفين التربويين حسب مؤهلاتهم العلميّة لغايات التأهيل في أثناء الخدمة .**
- **وتقويم فاعلية الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين أنفسهم ومن وجهة نظر المديرين والمعلمين .**
- **ومشاركة المشرفين في مجال اتخاذ القرارات الخاصة بالمعلمين . (وثيقة رقم (١) ص٨٣و١٤٠و١٨٦).**
- **مشاركة لجان ميدانية في صياغة قرارات تتعلق بالتغييرات المقترحة في جهاز الإشراف التربوي من حيث الهيكلية وأساليب العمل . (وثيقة رقم (٢٨) ص١٦و٣٠).**

المكوّن الثالث : الرؤية . بلغت النسبة المئوية لمجموع الفقرات التي عبّرت عن رؤية التغيير في مجال الإشراف التربوي (٨,١٩%) ، وكانت نسبة الفقرات التي عبّرت عن مرتكزات محدّدة ومتفق عليها لإحداث التغيير في العملية الإشرافية (٤,٥٢%) ، كما بلغت نسبة الفقرات التي عبّرت عن خصائص الرؤية من حيث الوضوح وقابلية التنفيذ (٣,٦٧%) . ومن الأمثلة
على ذلك :

- **الانتقال من إصدار الأحكام إلى تقديم التغذية الراجعة .**
- **والانتقال من الإشراف اللفظي إلى تقديم المواد التدريبية . (وثيقة رقم (٨) ص١٤٩).**
- **وتحوّل الدور الإشرافي من التركيز على المعلم فقط إلى التركيز على العملية التعليمية ومتطلبات تدريس المبحث وأساليب تدريسه .**
- **وتحوّل الدور الإشرافي من مجرد الرقابة واستطلاع أوضاع المدرسة إلى دور المساندة والدعم وتقديم الخبرة والمشورة .**

وتجريب الأفكار التجديدية وتقويم نتائجها قبل التعميم . (وثيقة رقم (١٣) ص٢وو٧)

المكوّن الرابع : قيادة التغيير . بلغت النسبة المئوية لمجموع التكرارات في الفقرات التي تتعلق بقيادة التغيير (١٢,١٤%) ، وجاءت النسبة المئوية للفقرات التي تتحدث عن أهمية التأثير في الآخرين وإقناعهم بالتجديدات وتحريك القوى الدافعة للإنجاز في المرتبة الأولى بنسبة (٥,٠٨%) . ومن الأمثلة على ذلك :

استقطاب الكفاءات الجيدة للإشراف التربوي . (وثيقة رقم (١) ص٨٣).

- توفير الأطر الفنية المؤهلة التي ستتولى مسؤولية التطوير .
- والتركيز على مفهوم القائد الناجح والفعّال الذي يمتلك القدرة على التأثير في الآخرين . (وثيقة رقم (٢) ص٥١و٧٣).
- رفع كفاءة المشرف التربوي باعتباره مدرباً للمعلم . (وثيقة رقم (٨) ص١٢٢).

كما بلغت النسبة المئوية للفقرات التي تعبّر عن دور قيادة التغيير في إيصال الرؤية والأفكار التجريدية إلى المعنيين (٣,٩٥%) وجاءت في المرتبة الثانية . ومن الأمثلة على ذلك :

- الحوار المباشر مع العناصر الأساسية في العملية التربوية باعتبارها عاملاً رئيسياً في توجيه عمليّة التطوير والتعريف بها . (وثيقة رقم (١) ص٥٤).
- لقاءات وورش عمل مبكرة مكثفة للمشرفين التربويين لإيصال فكرة التطوير وإيضاح دورهم في قيادته . (وثيقة رقم (٨) ص١٢٢).
- تنظيم الطاولة المستديرة رقم (٥) لمناقشة قضايا تطويرية في الإشراف التربوي . (وثيقة رقم (١٠) ص٣٩).

أما الفقرات التي عبّرت عن الرؤية التي تبنتها قيادة التغيير أو دعت إليها ، فبلغت النسبة المئوية لها (٣,١١%) من المجموع الكلي للفقرات وجاءت في المرتبة الثالثة . ومن الأمثلة على ذلك :

- تبنّي مفهوم الإشراف التكاملي متعدّد الوسائط القائم على الكفايات الذي يتناول جميع عناصر العملية التربوية . (وثيقة رقم (١) ص ٨٢).

تجريب نوع من الإشراف المدرسي (المشرف المحلي) وليس (المشرف الزائر)، لأنه سيعمل على حل كثير من المشكلات وبخاصة ضعف العلاقة مع المعلم . (وثيقة رقم (٨) ص١٥٠و١٥١).

- تطبيق المنحى التكاملي في الإشراف التربوي اعتماداً على مبدأ تكامل الدور الفني لكل من مدير المدرسة والمشرف التربوي . (وثيقة رقم (١١) ص٢٨و٣٤).

المكوّن الخامس : التخطيط للتغيير . بلغت النسبة المئوية لمجموع الفقرات التي عبّرت عن هذا المكوّن (١٦,١٠%) ، وجاءت أعلى نسبة للفقرات التي عبّرت عن الأهداف التطويرية للتغيير في الإشراف التربوي إذ بلغت (٧,٣٤%) .

وجاءت الفقرات التي عبّرت عن التخطيط بناءً على استراتيجية مناسبة في المرتبة الثانية وبنسبة بلغت (٤,٥٢%) . ومن الأمثلة على ذلك :

- الواقعية في التخطيط بناءً على تقصّي الاحتياجات المهنية للمشرفين . (وثيقة رقم (٤) ص٩٨).
- التخطيط لتطوير الدور الإشرافي وفق الاستراتيجية التي تركّز على المدرسة وحدة للتطوير التربوي التي تبنتها وزارة التربية .
- والمنطقية والعقلانية في التخطيط القائم على إيجاد حلول للمشكلات التي أعاقت الإشراف التربوي عن تحقيق أهدافه . (وثيقة رقم (٨) ص١٨و١٤٦).
- التجريب والمنهجية العلميّة .
- وإعادة التثقيف المهني بمراجعة الأفكار السائدة وتنمية الاتجاهات . (وثيقة رقم (٢٦) ص٣).

أما الفقرات التي عبّرت عن وجود معايير ومؤشرات على مدى تحقق الأهداف فجاءت في المرتبة الثالثة وبلغت نسبتها المئوية (٤,٢٤%) من المجموع الكلي للفقرات . ومن الأمثلة على ما ذكر من مؤشرات على تحقق الأهداف في خطة تطوير جهاز الإشراف التربوي ما يلي:

- أن يكون عمل المشرفين على مستوى المدرسة بالتعاون مع المدير والمعلمين وبخاصة في مجال تقويم العملية التربوية .

أن يكون التطوير على مستوى المدرسة مبنياً على البحث الإجرائي التعاوني .

- أن تقدم الخدمة الإشرافية بناءً على الاحتياجات التعلميّة للمعلم وبرغبة منه . (وثيقة رقم (٢٩) ص٣).

المكوّن السادس : إدارة التغيير . بلغت النسبة المئوية لمجموع التكرارات للفقرات التي عبّرت عن هذا المكوّن (١٨,٠٨%) ، ويلاحظ من الجدول (٨) أن أعلى نسبة مئوية كانت للفقرات التي عبّرت عن تأهيل المشرفين التربويين وتصميم برامج تدريبية تمكّن المشرفين من القيام بدورهم في تدريب المعلمين وتنميتهم مهنياً ، حيث بلغت (٦,٧٨%) من المجموع الكلي للفقرات . ومن الأمثلة على ذلك :

- تأهيل المشرفين في أثناء الخدمة لرفع كفاءتهم العلميّة وفق المعايير والشروط التي حدّدها قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤ . (وثيقة رقم (٨) ص١١٦).
- تمكين المشرفين التربويين من فهم فلسفة التطوير التربوي والتغيير المنشود في الدور الإشرافي .
- وتمكين المشرفين من إتقان مهارات الملاحظة والتقويم ، وتقديم التغذية الراجعة وتلقيها ، ومهارات الاتصال وإدارة الوقت وقيادة المشاغل التدريبيّة . (وثيقة رقم (٢٦) ص٤٧و٤٨).

وجاءت نسبة الفقرات التي عبّرت عن توفير مناخ ملائم وثقافة داعمة للتغيير في الدور الإشرافي في المرتبة الثانية حيث بلغت (٤,٨٠%) . ومن الأمثلة على ذلك :

- العمل على تعزيز منهجية المشاركة وتبادل المعلومات والخبرات بين المشرفين . (وثيقة رقم (٢٨) ص١٤).
- العمل على تعزيز منهجيّة الحوار والديموقراطية والاحترام .
- والتركيز على علاقات التعاون والثقة المتبادلة بين المعلم والمشرف . (وثيقة رقم (١٣) ص٧).

أما الفقرات التي تعبّر عن تحليل التغيير واتباع أنموذج أو إطار عمل محدّد ، فجاءت نسبتها في المرتبة الثالثة وبلغت (٤,٢٤%) من المجموع الكلي . ومن الأمثلة على ذلك :

- تحليل عناصر الإشراف التربوي كنظام وفحص مدخلاته وعملياته ومخرجاته. (وثيقة رقم ٨) ص١٤٧).

تحليل خلاصات العمل الميداني للمشرفين التربويين لتقويم الواقع وتحديد اتجاهات التطوير . (وثيقة رقم (٩) ص٣).

- اتباع أنموذج محدّد من ست مراحل لإحداث التغيير المطلوب في الدور الإشرافي . (وثيقة رقم (١٢) ص٤).

المكوّن السابع : مصادر الدعم والتسهيلات . بلغت النسبة المئوية لمجموع التكرارات للفقرات التي عبّرت عن مصادر الدعم والتسهيلات (١٣,٨٤%) من المجموع الكلي للفقرات ، وكانت أعلى نسبة مئوية للفقرات التي عبّرت عن نظام حوافز مادية ومعنوية حيث بلغت (٤,٥٢%) . وجاءت النسبة المئوية للفقرات التي عبّرت عن توافر خبرات استشارية مساندة في المرتبة الثانية حيث بلغت (٢,٨٢%) ، والفقرات التي عبّرت عن تشريعات وأنظمة محدّثة لدعم التجديدات في جهاز الإشراف التربوي في المرتبة الثالثة وبلغت نسبتها (٢,٢٦%) ، وكانت أقل نسبة للفقرات التي عبّرت عن ضرورة توفير نظام اتصال مرن ومفتوح بين المشرف والميدان التعليمي ، وبرنامج إعلامي توعوي للتجديدات إذ بلغت (١,١٣%) لكل منهما نسبة إلى المجموع الكلي للفقرات .

ثانياً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني :

ج- ما خصائص التغيير التربوي في مجالي الإدارة التربوية والإشراف التربوّي في ضوء تجربة التطور التربوي في الأردن بين عامي ١٩٨٧-٢٠٠٢ من وجهة نظر القيادات التربوية التي أجريت معها المقابلات ؟

تتضمن الإجابة عن هذا السؤال أبرز خصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف التربوي من وجهة نظر القيادات التربوية الذين تمّت مقابلتهم ممن واكبوا المرحلة التطويرية الأولى منذ عام (١٩٨٧-١٩٩٥) ، أو ممن تابعوا جميع المراحل التطويرية وما رافقها من تغييرات حتى عام (٢٠٠٢) .

بلغ عدد الأشخاص الذين تمّت مقابلتهم (٢٢) قائداً تربويّاً ، استجابوا لعدد من الأسئلة كما هو مبيّن في دليل المقابلة الذي أعدّ لهذه الغاية (ملحق ٦) . وقد رُوعِي في أسئلة المقابلة أن تكون واضحة ومختصرة وأن ترتبط بمكونات التغيير وعناصرها الرئيسة التي اعتمدت في تحليل محتوى الوثائق المرجعيّة ، مما يسّر عملية إجراء المقارنات وإبراز نقاط الاتفاق بين الإجابات ، وأسهَم في الإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق مزيد من الموضوعية في نتائج الجانب الكمي من الدراسة .

وبعد تحرير المعلومات الواردة في كل مقابلة بصورة فردية ، تمّ التعامل معها وحدة تحليلية واحدة ، بهدف التوصّل إلى تعميمات وأحكام مشتركة من خلال إجابات أفراد العينة عن جميع أسئلة المقابلة . بلغ المجموع الكلي للإجابات التي تمَّ الحصول عليها (١٦٦) إجابة عبرت عن مضمون العناصر الرئيسة لمكونات التغيير التربوي ، وأعطيت من قبل (٢٢) مستجيباً يمثلون أفراد العينة القصديّة . وقد تمَّ تصنيف هذه الإجابات حسب مكونات التغيير التربوي ، ومقابلتها بعناصر تحليل المحتوى ضمن كل مكون ،

ويبين الجدول (٩) نتائج تحليل محتوى المقابلات وفقاً لمجموع التكرارات موزعة على كل عنصر من عناصر التحليل . يتألف هذا الجدول من ثلاثة أعمدة ؛ يشير العمود الأول إلى عدد الإجابات التي تكرّرت ضمن كل عنصر ، ويبين العمود الثاني النسبة المئوية لمجموع تكرارات الإجابات التي اتفقت مع كل عنصر إلى عدد أفراد العينة ، بينما يشير العمود الثالث إلى النسبة المئوية للإجابات الواردة على كل عنصر إلى المجموع الكلي للإجابات التي ذكرها أفراد العينة .

جدول (٩)

نتائج تحليل محتوى المقابلات وفق عدد التكرارات والنسب المئوية لكل منها بناء على إجابات أفراد عينة الدراسة التي اتفقت مع كل عنصر من عناصر التحليل

الرقم	عناصر التحليل	عدد التكرارات	النسبة لعدد أفراد العينة	النسبة لمجموع الإجابات
١	الحاجة إلى التغيير في الإدارة التربوية استجابة لمفاهيم حديثة ومواكبة التجديدات التربوية	١٢	%٥٥	%٧,٢٣
٢	التغيير في الجهاز الإداري لتعزيز اللامركزية والتفويض وتبسيط الإجراءات	١٣	%٥٩	%٧,٨٣
٣	رفع كفاءة الجهاز الإشرافي في تحسين نتاجات العملية التربوية على أساس التكامل والتعاون الفني مع مدير المدرسة	١٤	%٦٤	%٨,٤٣
٤	الحاجة إلى تنمية العلاقة التفاعلية بين المشرف والمعلم على أساس الثقة والاحترام وتبادل الخبرات	١٢	%٥٥	%٧,٢٣
٥	المشاركة والديموقراطية في اتخاذ قرار التغيير بعد دراسة تقويمية شاملة لأوضاع الجهاز الإداري والإشرافي	٥	%٢٣	%٣,٠١
٦	توافر رؤية مشتركة واضحة لما سيكون عليه الوضع بعد تنفيذ التغيير	٤	%١٨	%٢,٤١
٧	توافر قيادات تربوية ميدانية فاعلة وقادرة على التأثير في الآخرين	٦	%٢٧	%٣,٦١
٨	المنهجية العلميّة والعقلانية في التخطيط للتغيير	٨	%٣٦	%٤,٨٢

٩	التغيير المخطط والتركيز على أهداف محدّدة وواضحة وإجراءات مناسبة	١١	%٥٠	%٦,٦٣
١٠	توافر معايير ومؤشرات نوعيّة وكميّة وزمنية لمعرفة مدى تحقق الأهداف	٨	%٣٦	%٤,٨٢
١١	توفير مناخ ملائم وتأسيس ثقافة داعمة للتغيير	٤	%١٨	%٢,٤١
١٢	تحليل عملية التغيير ودراسة آثاره وردود فعل العاملين والمعيقات المتوقعة لتفريغ المشكلات قبل حدوثها	٣	%١٤	%١,٨١
١٣	توصيف الوظائف وتحديد المهام والأدوار	١٢	%٥٥	%٧,٢٣
١٤	تأهيل العاملين وتدريبهم واستقطاب الكفاءات الجيدة لتولي مسؤولية القيادة	١٥	%٦٨	%٩,٠٤
١٥	توفير تشريعات محدّثة ونظام حوافز ورقابة إدارية	٩	%٤١	%٥,٤٢
١٦	تطوير نظام اتصال مرن ومفتوح	٥	%٢٣	%٣,٠١
١٧	توفير الدعم المادي والمعنوي وتقديم التسهيلات	١٤	%٦٤	%٨,٤٣
١٨	التعريف بالتجديدات ونشرها عبر برنامج إعلامي وتوعوي	١١	%٥٠	%٦,٦٣
المجموع الكلي للإجابات		١٦٦		

يلاحظ من الجدول (٩) أن عناصر التغيير التي حظيت بتأييد (٥٠%) من عدد أفراد عينة المقابلة كانت في (٩) عناصر من عناصر التحليل ، حيث اتفقت إجاباتهم مع مضمون تلك العناصر، وتراوحت النسبة المئوية لعدد الذين عبّروا عن ذلك بين (٥٥%-٦٨%) من عدد أفراد العينة . وفي ما يلي مجموعة العناصر التي يرى ٥٠% من أفراد العينة أنها توافرت في عمليّة التغيير التربوّي في مجالي الإدارة والإشراف التربوي ، والنسبة المئوية لمجموع الإجابات الواردة على كل عنصر إلى المجموع الكلي مرتبة تنازلياً :

- تأهيل العاملين وتدريبهم واستقطاب الكفاءات الجيدة لقيادة التغيير..... (٩,٠٤%)
- رفع كفاءة الدور الإشرافي في تحسين نتاجات العملية التربوية على أساس التكامل والتعاون الفني مع دور مدير المدرسة. ..... (٨,٤٣%)
- توفير الدعم المادي والمعنوي وتقديم التسهيلات..... (٨,٤٣%)
- التغيير في الجهاز الإداري لتعزيز اللامركزية وتبسيط الإجراءات..... (٧,٨٣%)
- الحاجة إلى التغيير في الإدارة التربوية استجابة لمفاهيم حديثة ومواكبة التجديدات التربوية ..... (٧,٢٣%)
- الحاجة إلى تنمية العلاقة التفاعلية بين المشرف والمعلم على أساس من الثقة والاحترام وتبادل الخبرات.....(٧,٢٣%)

- توصيف الوظائف وتحديد المهام والأدوار.....(٧,٢٣%)

- التغيير المخطط والتركيز على أهداف محددة وإجراءات مناسبة. .....(٦,٦٣%)

- التعريف بالتجديدات ونشرها عبر برنامج إعلامي وتوعوي. .....(٦,٦٣%)

كما يبين الجدول (٩) عناصر التغيير التربوّي في مجالي الإدارة والإشراف التربوّي التي جاءت النسبة المئوية لعدد المؤيدين لها أقل من (٥٠%) .وجاءت النسبة المئوية لعدد الإجابات التي اتفقت مع مضمون تلك العناصر إلى المجموع الكلي للإجابات على النحو التالي مرتبة تنازلياً :

توفير تشريعات محدّثة ونظام حوافز ورقابة إدارية. .....(٥,٤٢%)

- المنهجية العلميّة والعقلانية في التخطيط للتغيير.....(٤,٨٢%)

- توافر معايير ومؤشرات نوعية وكميّة وزمنية لمعرفة مدى تحقق الأهداف.(٤,٨٢%)

- توافر قيادات تربوية ميدانية فاعلة وقادرة على التأثير في الآخرين. .....(٣,٦١%)

- المشاركة والديموقراطية في اتخاذ قرار التغيير وبعد دراسة تقويمية شاملة

لأوضاع الجهاز الإداري والإشرافي. .....(٣,٠١%)

- تطوير نظام اتصال مرن ومفتوح .....(٣,٠١%)

- توافر رؤية مشتركة واضحة لما سيكون عليه الوضع بعد تنفيذ التغيير .....(٢,٤١%)

- توفير مناخ ملائم وتأسيس ثقافة داعمة للتغيير. ..... (٢,٤١%)

- تحليل عمليّة التغيير ودراسة آثاره وردود فعل العاملين والمعوقات المتوقعة

لتفريغ المشكلات قبل حدوثها. .....(١,٨١%)

ثالثاً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث :

ما درجة إدراك القيادات الإدارية في الأردن لخصائص التغيير في مجالي الإدارة التربوية والإشراف التربوي ؟

للإجابة عن هذا السؤال ، قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإيجابات أفراد عينة الدراسة على كل مكوّن من مكونات التغيير وعناصرها الرئيسة . وتمت مقابلة المتوسطات الحسابية بالمعايير المعتمدة للحكم على درجة إدراك أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من الفقرات التي اشتملت عليها أداة الدراسة وفقاً لسلم " ليكرت " . وقد جاءت النتائج على النحو الآتي :

أ- مجال الإدارة التربوية :

يبين الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك القيادات الإدارية لخصائص التغيير التربوي بالنسبة لجميع الفقرات حسب مكونات التغيير في مجال الإدارة التربوية .

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك القيادات الإدارية لخصائص التغيير التربوي بالنسبة لجميع الفقرات حسب مكونات التغيير التربوي في مجال الإدارة التربوية

مكونات التغيير	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	تقدير المستوى
الحاجة إلى التغيير	أن أوضاع الجهاز الاداري في وزارة التربية والتعليم كانت غير مقبولة.	٤,١٤	٠,٩٠٩	عالٍ
	وجود مشكلات داخلية في الهيكل التنظيمي للوزارة	٤,١٧	٠,٩١٧	عالٍ
	أنّ التغيير في الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم كان استجابة لمفاهيم حديثة في الإدارة التربوّية	٤,٦١	٠,٦٨٢	عالٍ
	التغيير في الهيكل التنظيمي لمديريات التربية والتعليم حدثَ نتيجة للتغيير في مركز الوزارة .	٤,٥٠	٠,٨٤٩	عالٍ
	أن التغيير في المسميات الإدارية على مستوى المدرسة كان استجابة لمفهوم المدرسة وحدة أساسية للتطوير	٤,٥٥	٠,٧٥٤	عالٍ
اتخاذ قرار التغيير	دراسة تقويمية لواقع العملية الإدارية .	٢,١٦	٠,٧٤٦	منخفض
	جمع معلومات كافية لتحديد الأولويات .	٢,٩٨	١,١٢	متوسط
	أسلوب ديموقراطي تشاركي من قبل جميع المعنيين في العملية الإدارية	٢,٢٣	١,٠١١	منخفض
الرؤية	توافرت رؤية واضحة للصورة النهائية التي سيكون عليها الوضع بعد التغيير في مجال الإدارة .	٢,٣٠	٠,٨٧٧	منخفض
	الصورة النهائية التي تعبر عنها فكرة التغيير في مجال الإدارة اتسمت بالواقعية .	٢,٣١	٠,٨٧٦	منخفض
	كنت مقتنعاً بالصورة النهائية التي تعبر عنها فكرة التغيير التربوي	٢,٣٠	٠,٩٢٣	منخفض
قيادة التغيير	القيادة التربوية كان لديها رؤية واضحة لما سيكون عليه الوضع بعد التغيير في مجال الإدارة .	٣,٠٩	٠,٨٨٠	متوسط
	القيادة التربوية كانت قادرة على ايصال رؤية التغيير إلى المعنيين بوضوح	٣,٠٤	٠,٨٨٩	متوسط
	القيادات التربوية الميدانية كانت تمتلك القدرة على تحريك القوى الدافعة للتغيير في كل وحدة إدارية .	٣,٠٣٢	٠,٩٢٤	متوسط
	كانت القيادة التربوية تمتلك القدرة على تحريك القوى الدافعة للتغيير على مستوى المدرسة.	٣,١٤	٠,٨٧٩	متوسط

التخطيط للتغيير	التخطيط للتغيير في الممارسات الإدارية كان يتم وفقاً لاستراتيجية محددة .	٣,٠٧	٠,٨٥٣	متوسط
	اشتملت خطة التغيير في مجال الإدارة على أهداف محددة .	٤,٣٤	٠,٧٧٣	عالٍ
	اشتملت خطة التغيير في الممارسات الإدارية على على معايير تحقق الأهداف .	٣,٠٤	٠,٨١٢	متوسط
إدارة التغيير	كانت إدارة التغيير في الممارسات الإدارية تتم وفقاً لأنموذج معين للتطوير	٢,١٩	٠,٨٧١	منخفض
	التغيير في الممارسات الإدارية كان يتم في بيئة داعمة للتجديدات	٣,١٥	٠,٨٧١	متوسط
	المعنيون بإدارة التغيير كانوا يعملون على توزيع المهمات والأدوار بدقة	٤,٠٤	٠,٩٠٣	عالٍ
	كانت لدى المعنيين بإدارة التغيير البدائل المناسبة لمواجهة المشكلات الطارئة	٣,٣٩	٠,٩٠٩	متوسط
	كان المعنيون بإدارة التغيير يواجهون ظاهرة مقاومة التغيير بأسلوب مناسب	٢,١٦	٠,٨٧١	منخفض
	المعنيون بإدارة التغيير عملوا على إعداد برامج تدريبية متخصصة للمديرين	٤,٢٦	٠,٩٢٦	عالٍ
مصادر الدعم والتسهيلات	حظي التغيير التربوي في مجال الإدارة بتشريعات داعمة للممارسات الإدارية الجديدة	٣,٣٩	٠,٨٣١	متوسط
	تم توفير نظام حوافز مناسب لدعم الممارسات الإدارية الجديدة	٣,٣٧	٠,٨٦٦	متوسط
	اتخذ المعنيون بالتغيير في مجال الإدارة الإجراءات المناسبة لتوفير الدعم اللازم من الخبرات المساندة لمتطلبات التغيير	٤,٤٢	٠,٩٠٢	عالٍ
	اتخذ المعنيون بالتغيير في مجال الإدارة التدابير المناسبة لتوفير الأدوات والتقنيات اللازمة لمتطلبات التغيير	٤,٣٣	٠,٩٨٩	عالٍ
	دعم المعنيون بالتغيير الممارسات الجديدة بالتوسع في تفويض الصلاحيات	٣,٩٨	٠,٩٥٨	عالٍ
	تم توفير نظام اتصال مفتوح يتصف بالمرونة	٣,٠٤	٠,٨٧٩	متوسط

يلاحظ من الجدول (١٠) أن متوسطات تقدير مستوى إجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة في كل مكون من مكونات التغيير جاءت على النحو الآتي :

١- الحاجة إلى التغيير : جاء تقدير مستوى إجابات أفراد العينة على جميع الفقرات المتعلقة بهذا المكون بدرجة عالية ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,١٤-٤,٦١) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٦٨٢-٩١٧)،

وكان أعلى متوسط في الفقرة التي تدل على (إن الحاجة إلى التغيير كانت استجابة لمفاهيم حديثة للإدارة التربوية) .

٢- اتخاذ قرار التغيير : جاء تقدير مستوى إجابات أفراد العينة بدرجة متوسطة في الفقرة التي تدل على (جمع معلومات كافية لتحديد الأولويات) ، في حين جاء تقدير مستوى إجابات أفراد العينة بدرجة منخفضة في الفقرتين التاليتين :

- دراسة تقويمية لواقع العملية الإدارية.

- أسلوب ديموقراطي تشاركي من قبل جميع المعنيين في العملية الإدارية .

وتراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بهذا المكون بين (٢,١٦-٢,٩٨) ، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٧٤٦-١,١٢) .

٣- الرؤية : جاء تقدير مستوى إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات المتعلقة بهذا المكوّن بدرجة منخفضة ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٣٠-٢,٣١) ، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٨٧٦ - ٠,٩٢٣) .

٤- قيادة التغيير : جاء تقدير مستوى إجابات أفراد العينة بدرجة متوسطة في جميع الفقرات التي تتعلق بهذا المكوّن ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٠٤ - ٣,١٤)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٨٧٩ - ٠,٩٢٤) ، وكان أعلى متوسط حسابي في الفقرة التي تدل على أن (القيادة التربوية تمتلك القدرة على تحريك القوى الدافعة للتغيير على مستوى المدرسة) .

٥- التخطيط للتغيير : جاء تقدير مستوى إجابات أفراد العينة على الفقرة التي تدل على أن خطة التغير في مجال الإدارة التربوية قد (اشتملت على أهداف محددة) ، في حين جاء تقدير مستوى إجابات أفراد العينة بدرجة متوسطة في الفقرتين الآتيتين :

- التخطيط للتغيير في الممارسات الإدارية كان يتم وفقاً لاستراتيجية محددة .

- اشتملت خطة التغيير في الممارسات الإدارية علة معايير تحقق الأهداف .

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات المتعلقة بهذا المكوّن بين (٣,٠٤ - ٤,٣٤) ، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٧٧٣ - ٠,٨١٢) .

٦- إدارة التغيير : جاء تقدير مستوى إجابات أفراد العينة بدرجة عالية في الفقرتين الآتيتين:

- المعنيون بإدارة التغيير كانوا يعملون على توزيع المهمات والأدوار بدقة.

- المعنيون بإدارة التغيير عملوا على إعداد برامج تدريبية متخصصة للمديرين.

وجاءت تقدير مستوى إجابات العينة بدرجة متوسطة في الفقرتين الآتيتين:

- التغيير في الممارسات الإدارية كان يتم في بيئة داعمة للتجديدات.

- كانت لدى المعنيين بإدارة التغيير البدائل المناسبة لمواجهة المشكلات الطارئة.

في حين جاء تقدير مستوى إجابات أفراد العينة بدرجة منخفضة في الفقرتين الآتيتين:

- كانت إدارة التغيير في الممارسات الإدارية تتم وفقاً لأنموذج معين للتطوير.

- كان المعنيون بإدارة التغيير يواجهون مقاومة التغيير بأسلوب مناسب.

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بهذا المكوّن بين (٢,١٦ – ٤,٢٦) ، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٨٧١ – ٠,٩٢٦) .

٧- مصادر الدعم والتسهيلات : جاء تقدير مستوى إجابات أفراد عينة الدراسة بدرجة عالية في الفقرات الآتية :

- اتخذ المعنيون بالتغيير الإجراءات المناسبة لتوفير الدعم اللازم من الخبرات المساندة لمتطلبات التغيير.

- دعم المعنيون بالتغيير الممارسات الجديدة بالتوسع في تفويض الصلاحيات.

وجاء تقدير مستوى إجابات أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة في الفقرات الآتية:

- حظي التغيير التربوي بتشريعات داعمة للممارسات الإدارية الجديدة.

- تم توفير نظام حوافز مناسب لدعم الممارسات الإدارية الجديدة.

- تم توفير نظام اتصال مفتوح يتصف بالمرونة.

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات المتعلقة بهذا المكوّن بين (٣,٠٤ – ٤,٤٢) ، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٨٣١ – ٠,٩٨٩) .

ب – مجال الإشراف التربوي :

يبين الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك القيادات لخصائص التغيير التربوي بالنسبة لجميع الفقرات حسب مكونات التغيير في مجال الإشراف التربوي .

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك القيادات الإدراية لخصائص التغيير التربوي لجميع الفقرات حسب مكونات التغيير التربوي في مجال الإشراف التربوي

مكونات التغيير	الفقـرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	تقدير المستوى
الحاجة إلى التغيير	قصور الجهاز الإشرافي في تحسين العملية التربوية	٤,٥٨	٠,٧٤٦	عالٍ
	أنّ التغيير في جهاز الإشراف التربوي كان استجابة لحاجة تطويرية لمواكبة التجديدات التربوية	٤,٠١	٠,١,١٢	عالٍ
	ضرورة تفعيل الدور القيادي للمشرف التربوي في تحسين العملية التربوية	٤,٧٧	٠,٥٩٨	عالٍ
اتخاذ قرار التغيير	دراسة تقويمية لواقع العملية الإدارية .	٢,١١	٠,٩٥١	منخفض
	جمع المعلومات الكافية عن أوضاع جهاز الإشراف التربوي لتحديد الأولويات .	٢,٩٥	٣,٦٣	متوسط
	أسلوب ديموقراطي تشاركي من قبل جميع المعنيين في العملية الإدارية	٢,٢٧	١,٠٣٣	منخفض
الرؤية	توافرت رؤية واضحة للصورة النهائية التي سيكون عليها الوضع بعد التغيير في جهاز الإشراف التربوي بعد تنفيذ التغيير .	٢,٣٢	٠,٨٩٥	منخفض
	الصورة النهائية التي تعبر عنها فكرة التغيير في جهاز الإشراف التربوي كانت قابلة للتنفيذ .	٢,٣١	٠,٨٥٣	منخفض
	حظيت الصورة النهائية التي تعبر عنها فكرة التغيير في جهاز الإشراف التربوي باتفاق مشترك	٢,٢٣	٠,٨٦٩	منخفض
	كنت مقتنعاً بالصورة النهائية التي تعبر عنها فكرة التغيير في الممارسات الإشرافية	٢,٣٥	٠,٩٠٣	متوسط
	كنت مقتنعاً بالصورة النهائية التي تعبر عنها فكرة التغيير في الممارسات الإشرافية ولكني لم أكن راغباً في تنفيذها .	١,٩٣	٠,٨٨٨	منخفض
قيادة التغيير	القيادة التربوية كانت تمتلك رؤية واضحة لما سيكون عليه الوضع بعد تنفيذ التغيير في جهاز الإشراف التربوي .	٣,١٣	٠,٨٥٤	متوسط
	القيادة التربوية كانت قادرة على ايصال رؤية التغيير في الممارسات الإشرافية للمعنيين بوضوح	٣,١١	٠,٨٤٥	متوسط
	القيادة التربوية التي تبنت التغيير في الممارسات الإشرافية كانت قادرة على إحداث التأثير المطلوب لتنفيذ التغيير .	٣,٠٣	٠,٨٨٨	متوسط

التخطيط للتغيير	التخطيط للتغيير في الممارسات الإدارية كان يتم وفقاً لاستراتيجية محددة .	٤,٢١	٠,٨١٩	عالٍ
	اشتملت خطة التغيير في الممارسات الإشرافية على أهداف محددة .	٤,٢٤	٠,٨٧٧	عالٍ
	خطة التغيير في الممارسات الإشرافية كانت تشتمل على معايير تحقق الأهداف .	٤,٢٣	٠,٨٣٢	عالٍ
إدارة التغيير	عمليات إدارة التغيير في الممارسات الإشرافية كانت تتم في مناخ تعاوني مفتوح	٢,٨٥	٠,٩٨٩	متوسط
	عملية إدارة التغيير في الممارسات الإشرافية كانت تتم وفق أنموذج محدد للتطوير	٤,٠١	٠,٩٥١	عالٍ
	كان المعنيون بإدارة التغيير في الممارسات الإشرافية يواجهون ظاهرة مقاومة التغيير بأسلوب مناسب	٣,١٨	٠,٩٣٣	متوسط
	ركزت برامج تدريب المشرفين التربويين على فعاليات وأنشطة موجّهة لتنمية اتجاهات المشرفين التربويين نحو التغيير من أجل التطوير	٣,٧٨	٠,٨٣١	عالٍ
	اشتملت برامج تدريب المشرفين التربويين على منظومة من المهارات اللازمة لتفعيل دروهم في تحسين العملية التربوية	٣,٩٧	٠,٨٦٦	عالٍ
مصادر الدعم والتسهيلات	حظي التغيير في الإشراف التربوي بتشريعات داعمة للممارسات الإشرافية الجديدة	٣,١٧	٠,٨٥٦	متوسط
	تم توفير الخبرات الاستشارية الداعمة والمساندة للتغيير في الممارسات الإشرافية	٣,٩٥	٠,٩٧٩	عالٍ
	اتخذ تم إعداد الأدلة والأدوات والتقنيات التي يتطلبها الدور الجديد للمشرف التربوي	٤,٠٠	٠,٩٧٥	عالٍ
	وضع المعنيون بالتغيير برنامجاً إعلامياً للتوعية والتعريف بالتجديدات في الإشراف التربوية	٣,٠٥	٠,٩٥٣	متوسط

يلاحظ من الجدول (١١) أن متوسطات تقدير مستوى إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات أداة الدراسة في كل مكون من مكونات التغيير جاءت على النحو الآتي :

١- الحاجة الى التغيير : جاء تقدير مستوى إجابات أفراد الدراسةعلى جميع الفقرات المتعلقة بهذا المكون بدرجة عالية ، حيث تراوحت بين (٤,٠١-٤,٧٧) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٥٩٨ - ١,١٢) وكان أعلى متوسط حسابي في الفقرة التي تدل على (ضرورة تفعيل الدور القيادي للمشرف التربوي في تحسين العملية التربوية) .

اتخاذ قرار التغيير : جاء تقدير مستوى إجابات أفراد عينة الدّراسة بدرجة متوسطة في الفقرة التي تدل على (جمع معلومات كافية عن أوضاع جهاز الإشراف التربوي لتحديد الأولويات) ، وجاء تقدير مستوى إجابات أفراد عينة الدّراسة بدرجة منخفضة في الفقرتين الآتيتين :

- دراسة تقويمية لواقع العمليّة الاشرافية .
- أسلوب ديموقراطي تشاركي من قبل جميع المعنيين في العمليّة الإشرافية .

وتراوحت المتوسطات الحسابيّة لإجابات أفراد عينة الدّراسة على جميع الفقرات المتعلقة بهذا المكون بين (٢,٢٧- ٢,٩٥) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٩٥١-١,٠٣٣).

٣- الرؤية : جاء تقدير مستوى إجابات أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة في الفقرة الاتية: (كنت مقتنعاً بالصورة النهاية التي تعبر عنها فكرة التغيير في الممارسات الإشرافية) في حين جاء تقدير مستوى إجابات أفراد عينة الدراسة بدرجة منخفضة في الفقرات الآتية:

- توافرت رؤية واضحة للصورة النهائية التي سيكون عليها الوضع في جهاز الإشراف التربوي بعد تنفيذ التغيير .
- الصورة النهائية التي تعبر عنها فكرة التغيير في جهاز الإشراف التربوي كانت قابلة للتنفيذ .
- حظيت الصورة النهائية التي تعبر عنها فكرة التغيير في جهاز الإشراف التربوي باتفاق مشترك.
- كنت مقتنعاً بالصورة النهائية التي تعبر عنها فكرة التغيير في الممارسات الإشرافية ولكني لم أكن راغباً في تنفيذها .

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات المتعلقة بهذا المكون بين (١,٩٣- ٢,٣٥) وبانحرافات معيارية تراوحت ما بين (٠,٨٥٣ - ٠,٩٠٣).

٤- قيادة التغيير : جاء تقدير مستوى إجابات أفراد الدراسة على جميع الفقرات المتعلقة بهذا المكون بدرجة متوسطة ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٠٣ -٣,١٣) وبإنحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٨٤٥-٠,٨٨٨) .

وكان أعلى متوسط حسابي في الفقرة التي تدل على أن (القيادة التربوية كانت تمتلك رؤية واضحة لما سيكون عليه الوضع بعد تنفيذ التغيير) .

٥- التخطيط للتغيير : جاء تقدير مستوى إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات المتعلقة بهذا المكون بدرجة عالية ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٢١ – ٤,٢٤) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٨١٩ -٠,٨٧٧) وكان أعلى متوسط حسابي في الفقرة التي تدل على أن (خطة التغيير في الممارسات الإشرافية اشتملت على أهداف محددة).

٦- إدارة التغيير : جاء تقدير مستوى إجابات أفراد عينة الدّراسة بدرجة عالية في الفقرات الآتية :

- عملية إدارة التغيير في الممارسات الإشرافية كانت تتم وفق أنموذج محدّد للتطوير.
- ركزت برامج تدريب المشرفيين التربويين على فعاليات وأنشطة موجهة لتنمية اتجاهات المشرفين التربويين نحو التغيير من أجل التطوير .
- اشتملت برامج تدريب المشرفين التربويين على منظومة من المهارات اللازمة لتفعيل دورهم في العملية التربوية .

في حين جاء تقدير مستوى إجابات أفراد عينة الدّراسة بدرجة متوسطة في الفقرتين الآتيتين :

- عملية إدارة التغيير في الممارسات الإشرافية كانت تتم في مناخ تعاوني مفتوح .
- كان المعنيون بإدارة التغيير في الممارسات الإشرافية يواجهون ظاهرة مقاومة التغيير بأسلوب مناسب .

وتراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدّراسة على جميع الفقرات المتعلقة بهذا المكون بين (٢,٨٥-٤,٠١) ، وبانحرافات معياريّة تراوحت بين (٠,٨٣١-٠,٩٨٩).

٧- مصادر الدّعم والتسهيلات : جاء تقدير مستوى إجابات أفراد عينة الدّراسة بدرجة عالية في الفقرتين الآتيتين :

- تمّ توفير الخبرات الاستشارية الداعمة والمساندة للتغيير في الممارسات الإشرافية
- تمّ إعداد الأدلة والأدوات والتقنيات التي يتطلبها الدوّرالجديد للمشرف التربوي.

وجاء تقدير مستوى إجابات أفراد عينة الدّراسة بدرجة متوسطة في الفقرتين الآتيتين :

- حظي التغيير في الإشراف التربوي بتشريعات داعمة للممارسات الإشرافية الجديدة

وضع المعنيون بالتغيير برنامجاً إعلامياً للتوعية والتعريف بالتجديدات في الإشراف التربوي .

وتراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدّراسة على جميع الفقرات المتعلقة بهذا المكون بين (٣,٠٥-٤,٠٠) ، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٨٥٦-٠,٩٧٩).

ويبين الجدول (١٢) ملخص المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك القيادات الإدارية لخصائص التغيير التربوي في جميع مكونات التغيير في مجالي الإدارة التربوية والإشراف التربوي .

جدول (١٢)

ملخص المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك القيادات الإدارية لخصائص التغيير التربوي في جميع مكونات التغيير في مجالي الإدارة التربوية والإشراف التربوي

المجال / المكون	الإدارة التربوية		الإشراف التربوي	
	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الحاجة إلى التغيير	٤,٣٩	٠,٤٩٩	٤,٤٥	٠,٥١٩
اتخاذ قرار التغيير	٢,٤٢	٠,٨٠٨	٢,٤٤	٠,٨٤٧
الرؤية	٢,٢٩	٠,٧١٦	٢,١٩	٠,٦٥٧
قيادة التغيير	٣,٠٨	٠,٧٤٧	٣,٠٩	٠,٧٣٠
التخطيط للتغيير	٣,٤٨	٠,٦٩٣	٤,٢٤	٠,٧١٩
إدارة التغيير	٣,١٩	٠,٦٤٤	٣,٥٦	٠,٦٢٩
مصادر الدعم والتسهيلات	٣,٧٦	٠,٦٧٢	٣,٥٤	٠,٧٤٣
جميع المكونات	٣,٢٣	٠,٤٩٩	٣,٣٦	٠,٥١١

يلاحظ من الجدول (١٢) أن ملخص نتائج إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مكونات التغيير بالنسبة لمجالي الإدارة التربوية والإشراف التربوي جاءت على النحو الآتي :

أ. في مجال الإدارة التربوية :

جميع إجابات أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة عالية بالنسبة للمكونين التاليين (الحاجة إلى التغيير) و (مصادر الدعم والتسهيلات) ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لكل منهما (٤,٣٩ ، ٣,٧٦) على الترتيب وبانحرافات معيارية بلغت (٠,٤٩٩، ٠,٦٧٢) على الترتيب .

وأن جميع إجابات أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة متوسطة بالنسبة للمكونات التالية (اتخاذ قرار التغيير ، قيادة التغيير ، التخطيط للتغيير ، إدارة التغيير) ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لكل منها (٢,٤٢ ، ٣,٠٨ ، ٣,٤٨ ، ٣,١٩) على الترتيب ، وبانحرافات معيارية بلغت (٠,٨٠٨ ، ٠,٧٤٧ ، ٠,٦٩٣ ، ٠,٦٤٤) على الترتيب .

كما يلاحظ أن جميع إجابات أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة منخفضة بالنسبة لمكون الرؤية، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (٢,٢٩) وبانحراف معياري بلغ (٠,٧١٦) .

ب. في مجال الإشراف التربوي :

جميع إجابات أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة عالية بالنسبة لمكوني (الحاجة إلى التغيير) و (التخطيط للتغيير) ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لكل منها (٤,٤٥ ، ٤,٢٤) على الترتيب وبانحرافات معيارية بلغت (٠,٥١٩ ، ٠,٧١٩) على الترتيب .

وأن جميع إجابات أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة متوسطة بالنسبة للمكونات التالية (اتخاذ قرار التغيير ، قيادة التغيير ، إدارة التغيير ، مصادر الدعم والتسهيلات) ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لكل منها (٢,٤٤ ، ٣,٠٩ ، ٣,٥٦ ، ٣,٥٤) على الترتيب ، وبانحرافات معيارية بلغت (٠,٨٤٧ ، ٠,٧٣٠ ، ٠,٦٢٩ ، ٠,٧٤٣) على الترتيب .

كما يلاحظ أن جميع إجابات إجابات عينة الدراسة جاءت بدرجة منخفضة بالنسبة لمكون الرؤية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (٢,١٩) وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٥٧) .

كما يتبين أن المتوسط الحسابي الكلي لإجابات أفراد عينة الدراسة في مجال الإدارة التربوية بلغ (٣,٢٣) وبانحراف معياري (٠,٤٩٩) ، مما يدل على أن الاتجاه العام لإجابات عينة الدراسة المتعلقة بمجال الإدارة التربوية كان اتجاهاً متوسطاً . وكذلك دلت نتائج الدراسة المتعلقة بمجال الإشراف التربوي على أن الاتجاه العام لإجابة أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً أيضاً ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع المكوّنات المتعلقة بمجال الإشراف التربوي (٣,٣٦) وبانحراف معياري قدره (٠,٥١١) ، مع ملاحظة أن المتوسط الحسابي في مجال الإشراف التربوي كان أعلى منه في مجال الإدارة التربوية .

رابعاً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع :

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك القيادات الإدارية التربوية لخصائص التغيير التربوي في مجالي الإدارة والإشراف تعزى إلى متغيرات المسمى الوظيفي والمؤهل والخبرة ؟

للإجابة عن هذا السؤال ، تم إيجاد المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مكوّنات التغيير في مجالي الإدارية التربوية والإشراف التربوي موزعة حسب متغيرات الدراسة ، وعلى النحو المبين في الجدول (١٣) .

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة على جميع مكوّنات التغيير
في مجالي الإدارة التربوية والإشراف التربوي موزعة حسب متغيرات الدراسة

المكـون	متغيرات الدراسة	المسمى الوظيفي			المؤهل العلمي		سنوات الخبرة		
	الفئـات	مديرو التربية والتعليم	المشرفون التربويون	مديرو المدارس الثانوية	أقل من ماجستير	ماجستير فأعلى	١-٥	٦-١٠	١١ فأكثر
	عدد الحالات المجال	٨	٢١٠	٢٤٥	٢٨٩	١٧٤	٦٧	١١٩	٢٧٧
١. الحاجة إلى التغيير	الإدارة	٢١,٦٣	٢١,٨٢	٢٢,٠١	٢٢,١٣	٢١,٧٢	٢٢,٢٢	٢١,٩٤	٢١,٨٢
	الإشراف	١٣,٦٣	١٣,٣٧	١٢,٨٠	١٣,٢٣	١٣,١٥	١٣,٣١	١٣,٠٢	١٣,٠٩
٢. اتخاذ القرار	الإدارة	٧,٧٥	٧,٧١	٦,٧١	٧,٥٠	٧,٥٢	٧,٥٧	٦,٨٧	٧,٣٢
	الإشراف	٨,٣٨	٧,٦٥	٦,٧٣	٧,٤٨	٧,٥٥	٧,٤٩	٦,٧١	٧,٣٩
٣. الرؤية	الإدارة	١٠,٨٨	٩,٤٦	٨,٨١	٩,٤٤	٩,٨٢	٩,٢٢	٨,٩٥	٩,٢٨
	الإشراف	١٠,٣٢	٩,١٩	٨,٧٢	٨,٨٧	٩,٥٤	٩,٢٢	٨,٥٢	٨,٧٧
٤. قيادة التغيير	الإدارة	١٧,٢٥	١٦,٨٧	١٥,٧٣	١٦,٢٧	١٦,٦٨	١٦,٤٣	١٦,٠٥	١٦,٤٨
	الإشراف	١٢,٧٥	١٣,٥٧	١١,٩٢	١٢,٥٦	١٢,٠٥	١٢,٣٩	١١,٩٣	١٢,٥٧
٥. التخطيط للتغيير	الإدارة	١٤,٦٣	١٢,٩٨	١٢,٤٣	١٢,٩٢	١٢,٨٥	١٢,٧٨	١٢,٥٢	١٢,٨٦
	الإشراف	١٤,٥٠	١٢,٨٨	١٢,٥٠	١٢,٨٦	١٢,٦٩	١٢,٦٩	١٢,٥١	١٢,٨٥
٦. إدارة التغيير	الإدارة	٢٧,٨٥	٢٦,١٢	٢٤,٠٨	٢٥,٢٩	٢٤,٢٢	٢٤,٧٨	٢٤,٢٩	٢٤,٨٨
	الإشراف	٢٣,٦٦	٢١,٠٦	٢٠,٣٨	٢١,١٣	٢١,٢٩	٢١,٦٩	٢٠,٨٩	٢١,١٢
٧. مصادر دعـم التغيير والتسهيلات	الإدارة	٢٤,٥٦	٢٣,٥٨	٢٨,٣٨	٢٤,١٩	٢٤,١٣	٢٤,٩٠	٢٣,٦٣	٢٤,١٣
	الإشراف	١٨,٣٨	١٨,١٦	١٨,٨٦	١٥,٨٦	١٦,٦٢٥	١٥,٨١	١٦,٤٧	١٥,٩٨
المتوسط الكلي لإجبات أفراد العينة	الإدارة	١٢٣,٥٥	١٢١,٤٥	١٢١,١٥	١١٧,٧٣	١١٦,٩٣	١١٧,٩	١١٤,٢٥	١١٦,٧٧
	الإشراف	١٠٢,٦٢	٨٨,٩١	٩٢,٨٨	٩١,٩٨	٩٢,٨٨	٩٢,٦٠	٩٠,٠٥	٩١,٧٧

كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة إدراك القيادات الإدارية التربوية لخصائص التغيير في مجال الإدارة التربوية ومجال الإشراف التربوي تعزى إلى متغيرات الدراسة (المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة في الوظيفة الحالية) وذلك حسب كل مكوّن من مكوّنات التغيير، كما تم تطبيق اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية لمعرفة الفئة التي تأتي الفروق في المتوسطات الحسابية لصالحها ضمن كل متغيّر من متغيرات الدراسة .

المكوّن الأول (الحاجة إلى التغيير) :

يبين الجدول رقم (١٤) نتائج تحليل التباين الأحادي بناءً على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذه الخصائص وفقاً لأثر متغيرات الدّراسة على درجة إدراك القيادات الإدارية التربوية لخصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف بالنسبة للمكون الأول (الحاجة إلى التغيير) .

جدول (١٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات الدراسة على درجة إدراك القيادات الإدارية التربوية لخصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف بالنسبة للمكون الأول (الحاجة إلى التغيير)

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الإدارة	المسمى الوظيفي	٢	٤,٨٨٩	٠,٣٦٧	١,٢٧٧	٠,٢٠٩
	المؤهل العلمي	١	٦,٤٥٥	٠,٤٩٨	٠,٨٤٧	٠,٦١٩
	سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية	٢	١٦,٠٢٣	١,٠٨٩	٢,١٧٢	*٠,٠١٠
الإشراف	المسمى الوظيفي	٢	٤,١٠١	٠,٤٢٨	٢,٥٢١	*٠,٠٣٨
	المؤهل العلمي	١	٣,٥٦٣	٠,٤٦٥	٠,٧٢٦	٠,٧٠٣
	سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية	٢	٨,٣٢٠	٠,٩٥٦	٢,١٠٠	*٠,٠٤٦

يتبين من الجدول (١٤) ما يلي :

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تعزى لأثر متغيّر سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية على الحاجة إلى التغيير في مجال الإدارة التربوية ، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢,١٧٢) عند مستوى الدلالة (٠,٠١٠) ، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) . وكان الفرق في المتوسطات الحسابية لصالح فئة الخبرة (١-٥) سنوات ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لفئات متغيّر الخبرة (١-٥ سنوات) ، (٦-١٠ سنوات) ، (١١ سنة فأكثر) (٢٢,٢٢، ٢١,٩٤، ٢١,٨٢) على الترتيب .**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المسمى الوظيفي على الحاجة إلى التغيير في مجال الإشراف التربوي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢,٥٢١) عند مستوى الدلالة (٠,٠٣٨) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .**

وكان الفرق في المتوسطات الحسابية لصالح فئة مديري التربية والتعليم ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لفئات متغيّر المسمى الوظيفي (مدير التربية والتعليم) (المشرفون التربويون) (مديرو المدارس الثانوية) (١٣,٦٣ ، ١٣,٣٧ ، ١٢,٨٠) على الترتيب .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية على الحاجة إلى التغيير في مجال الإشراف التربوي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢,١٠٠) عند مستوى الدلالة (٠,٠٤٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) . وكان الفرق في المتوسطات الحسابية لصالح فئة الخبرة (١-٥) سنوات ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لفئات متغير الخبرة (١-٥ سنوات) ، (٦-١٠ سنوات) ، (١١ سنة فأكثر) (١٣,٣١، ١٣,٠٢، ١٣,٠٩) على الترتيب .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المسمى الوظيفي على درجة الحاجة في مجال الإدارة التربوية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,٢٧٧) عند مستوى الدلالة (٠,٢٠٩) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المؤهل العلمي على درجة الحاجة في مجال الإدارة التربوية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٨٤٧) عند مستوى الدلالة (٠,٦١٩) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المؤهل العلمي على درجة الحاجة في مجال الإشراف التربوي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٧٢٦) عند مستوى الدلالة (٠,٧٠٣) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .

المكوّن الثاني (اتخاذ قرار التغيير) :

يبين الجدول رقم (١٥) نتائج تحليل التباين الأحادي بناءً على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذه الخصائص لأثر متغيرات الدّراسة على درجة إدراك القيادات الإدراية التربوية لخصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف بالنسبة للمكون الثاني (اتخاذ قرار التغيير) .

جدول (١٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات الدراسة على درجة إدراك القيادات الإدارية التربوية لخصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف بالنسبة للمكون الثاني (اتخاذ قرار التغيير)

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الإدارة	المسمى الوظيفي	٢	٥,٩١٨	٠,٦٥٨	٢,٣٧٣	*٠,٠١٣
	المؤهل العلمي	١	١١,٠٢٥	١,٠٥٢	٢,٠٣٢	٠,٠٦٥
	سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية	٢	٥,٣٤٣	٠,٥٩٤	١,١٨٩	٠,٣٧٨
الإشراف	المسمى الوظيفي	٢	٨,٦٩٤	٠,٩٦٦	٣,٥٦٥	*٠,٠٠٠
	المؤهل العلمي	١	١٣,٠١٣	١,٤٤٦	٢,٧٨٥	٠,٠٧١
	سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية	٢	٦,٣٣٤	٠,٧٢٧	١,٣٣٩	٠,٣٢٤

يلاحظ من الجدول (١٥) ما يلي :

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المسمى الوظيفي على اتخاذ القرار في مجال الإدارة التربوية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) . حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢,٣٧٣) عند مستوى الدلالة (٠,٠١٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) . وكان الفرق في المتوسطات الحسابية لصالح مديري التربية والتعليم ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لفئات المسمى الوظيفي (مديرو التربية والتعليم)، (المشرفون التربيون) ، (مديرو المدارس الثانوية) (٧,٧٥ ، ٧,٧١ ، ٦,٧١) على الترتيب.**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المسمى الوظيفي على اتخاذ القرار في مجال الإشراف التربوي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٣,٥٦٥) عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) . وكان الفرق في المتوسطات الحسابية لصالح فئة مديري التربية والتعليم**

، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لفئات المسمى الوظيفي (مديري التربية والتعليم) ، (المشرفين التربويين) ، (مديري المدارس الثانوية) (٨,٣٨ ، ٧,٦٥ ، ٦,٧٣) على الترتيب .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المؤهل العلمي على اتخاذ القرار في مجال الإدارة التربوية ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢,٠٣٢) عند مستوى الدلالة (٠,٠٦٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المؤهل العلمي على اتخاذ القرار في مجال الإشراف التربوي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢,٧٨٥) عند مستوى الدلالة (٠,٠٧١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية على اتخاذ القرار في مجال الإدارة التربوية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,١٨٩) عند مستوى الدلالة (٠,٣٧٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية على اتخاذ القرار في مجال الإشراف التربوي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,٣٣٩) عند مستوى الدلالة (٠,٣٢٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .

المكوّن الثالث (الرؤية) :

يبين الجدول رقم (١٦) نتائج تحليل التباين الأحادي بناءً على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذه الخصائص وفقاً لأثر متغيرات الدّراسة على درجة إدراك القياداة الإدارية التربوية لخصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف بالنسبة للمكون الثالث (الرؤية).

جدول (١٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات الدراسة على درجة إدراك القيادات الإدارية التربوية لخصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف بالنسبة للمكون الثالث (الرؤية)

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الإدارة	المسمى الوظيفي	٢	٣,٤٣٣	٠,٢٣٧	٠,٩١٥	٠,٥٤٢
	المؤهل العلمي	١	٣,٩٩١	٠,٢٩٧	٠,٥٣٢	٠,٨٧٢
	سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية	٢	٩,٧٦٤	١,٠٠٢	١,٥٧١	٠,١٠٢
الإشراف	المسمى الوظيفي	٢	٢,٤٤٧	٠,١٣٢	٠,٨٠٣	٠,٧١١
	المؤهل العلمي	١	١٠,٥٢١	٠,٨٧٥	١,٦٤١	٠,١٢٠
	سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية	٢	٨,٣٧٦	٠,٦٨٧	١,٣٣٧	٠,٢٣١

تبيّن نتائج الجدول رقم (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأي من متغيرات الدراسة بالنسبة للمكوّن الثاني (الرؤية) حيث جاءت النتائج كما يلي :

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المسمى الوظيفي على الرؤية في مجال الإدارة التربوية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٩١٥) عند مستوى الدلالة (٠,٥٤٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المؤهل العلمي على الرؤية في مجال الإدارة التربوية ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٥٣٢) عند مستوى الدلالة (٠,٨٧٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير سنوات الخبرة على الرؤية في الوظيفة الحالية في مجال الإدارة التربوية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,٥٧١) عند مستوى الدلالة (٠,١٠٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المسمى الوظيفي على الرؤية في مجال الإشراف التربوي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٨٠٣) عند مستوى الدلالة (٠,٧١١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المؤهل العلمي على الرؤية في مجال الإشراف التربوي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,٦٤١) عند مستوى الدلالة (٠,١٢٠) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير سنوات الخبرة على الرؤية في الوظيفة الحالية في مجال الإشراف التربوي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,٣٣٧) عند مستوى الدلالة (٠,٢٣١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .

المكوّن الرابع (قيادة التغيير) :

يبين الجدول رقم (١٧) نتائج تحليل التباين الأحادي بناءً على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذه الخصائص وفقاً لأثر متغيرات الدّراسة على درجة إدراك القيادات الإدارية التربوية لخصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف بالنسبة للمكون الرابع (قيادة التغيير) .

جدول (١٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات الدراسة على درجة إدراك القيادات الإدارية التربوية لخصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف بالنسبة للمكون الرابع (قيادة التغيير)

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الإدارة	المسمى الوظيفي	٢	٥,٨٨٩	٠,٥١٢	١,٣٥٧	٠,٢٥٠
	المؤهل العلمي	١	١٦,٩٧٥	١,٣٣٤	٢,٣٩٩	*٠,٠٠٥
	سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية	٢	١٧,٧٩٣	١,٣٩٩	٢,٦٧١	*٠,٠٠٢

الإشراف	المسمى الوظيفي	٢	٢,٧١٦	٠,٣٥٦	١,٢١٦	٠,٤٣٧
	المؤهل العلمي	١	٥,١٩٨	٠,٤٧٤	٠,٩٣٤	٠,٤٦٧
	سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية	٢	١٩,٢١٤	٢,١٣٥	٤,١٤٥	*٠,٠٠٠

بناءً على نتائج الجدول رقم (١٧) يتبيّن ما يلي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المؤهل العلمي على قيادة التغيير في مجال الإدارة التربوية ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢,٣٩٩) عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) . وقد كان الفرق في المتوسطات الحسابية لصالح فئة حملة الماجستير فأعلى ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لفئات المؤهل العلمي (أقل من ماجستير) ، (ماجستير فأعلى) (١٦,٢٧ ، ١٦,٦٨) على الترتيب .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية على قيادة التغيير في مجال الإدارة التربوية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢,٦٧١) عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) . وكان الفرق في المتوسطات الحسابية لصالح فئة الخبرة (١١ سنة فأكثر) ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لمتغير فئات الخبرة (١-٥ سنوات) ، (٦-١٠ سنوات) ، (١١ سنة فأكثر) (١٦,٤٣ ، ١٦,٠٥ ، ١٦,٠٤٨) على الترتيب .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية على قيادة التغيير في مجال الإشراف التربوي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٤,١٤٥) عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) . وكان الفرق في المتوسطات الحسابية (١١ سنة فأكثر) ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لفئات متغير الخبرة (١-٥ سنوات) (٦-١٠ سنوات) (١١ سنة فأكثر) (١٦,٤٣ ، ١٦,٠٥ ، ١٦,٤٨) على الترتيب .

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المسمى الوظيفي على قيادة التغيير في مجال الإدارة التربوية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,٣٥٧) عند مستوى الدلالة (٠,٢٥٠) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المسمى الوظيفي على قيادة التغيير في مجال الإشراف التربوي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,٢١٦) عند مستوى الدلالة (٠,٤٣٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المؤهل العلمي على قيادة التغيير في مجال الإشراف التربوي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٩٣٤) عند مستوى الدلالة (٠,٥٩٩) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .

المكوّن الخامس (التخطيط للتغيير) :

يبين الجدول رقم (١٨) نتائج تحليل التباين الأحادي بناءً على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذه الخصائص وفقاً لأثر متيغرات الدّراسة على درجة إدراك القيادات الإدارية التربوية لخصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف بالنسبة للمكون الخامس (التخطيط للتغيير) .

جدول (١٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات الدراسة على درجة إدراك القيادات الإدارية التربوية لخصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف بالنسبة للمكون الخامس (التخطيط للتغيير)

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الإدارة	المسمى الوظيفي	٢	٣,٧٧٩	٠,٤٩٧	١,٧٠١	٠,٣٠١
	المؤهل العلمي	١	٨,٧٣٣	٠,٩٧٠	٢,٧٠٦	*٠,٠٣٥
	سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية	٢	١٣,٣٣٦	١,٤٨٢	٢,٨٠٦	*٠,٠٣٠
الإشراف	المسمى الوظيفي	٢	٢,٣١٧	٠,٢٥٣	٠,٩١١	٠,٥٦٥
	المؤهل العلمي	١	٣,١٣٧	٠,٣٣٩	٠,٥٨٣	٠,٨١١
	سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية	٢	٧,٧٨٨	٠,٨٦٥	١,٦٠١	٠,١١٢

من خلال النظر إلى الجدول رقم (١٨) يتبيّن ما يأتي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المؤهل العلمي على التخطيط للتغيير في مجال الإدارة التربوية ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢,٧٠٦) عند مستوى الدلالة (٠,٠٣٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) . وكان الفرق في المتوسطات الحسابية لصالح فئة حملة ماجستير فأعلى، حيث بلغت المتوسطات الحسابية
- لفئات المؤهل العلمي (أقل من ماجستير) (ماجستير فأعلى) (دكتوراه) (١٢,٩٢، ١٢,٨٥) على الترتيب .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية على التخطيط للتغيير في مجال الإدارة التربوية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢,٨٠٦) عند مستوى الدلالة (٠,٠٣٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) . وكان الفرق في المتوسطات الحسابية لصالح فئة الخبرة (١١ سنة فأكثر) ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لمتغير فئات الخبرة (١-٥ سنوات) (٦-١٠ سنوات) (١١ سنة فأكثر) (١٢,٧٨ ، ١٢,٥٢ ، ١٢,٨٦)
على الترتيب .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المسمى الوظيفي على التخطيط للتغيير في مجال الإدارة التربوية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,٧٠١) عند مستوى الدلالة (٠,٣٠١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المسمى الوظيفي على التخطيط للتغيير في مجال الإشراف التربوي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٩١١) عند مستوى الدلالة (٠,٥٦٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المؤهل العلمي على التخطيط للتغيير في مجال الإشراف التربوي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ،

حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٥٨٣) عند مستوى الدلالة (٠,٨١١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير سنوات الخبرة على التخطيط للتغيير في الوظيفة الحالية في مجال الإشراف التربوي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,٦٠١) عند مستوى الدلالة (٠,١١٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .المكوّن السادس (إدارة التغيير) :

يبين الجدول رقم (١٩) نتائج تحليل التباين الأحادي بناءً على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذه الخصائص وفقاً لأثر متغيرات الدّراسة على درجة إدراك القيادات الإدارية التربوية لخصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف بالنسبة للمكون السادس (إدارة التغيير) .

جدول (١٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات الدراسة على درجة إدراك القيادات الإدارية التربوية لخصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف بالنسبة للمكون السادس (إدارة التغيير)

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الإدارة	المسمى الوظيفي	٢	٤,٦٨٤	٠,٢٦٠	٠,٩١١	٠,٥٦٥
	المؤهل العلمي	١	١٣,٧٢٤	٠,٥٧٩	.٠٩٤	٠,٣٧١
	سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية	٢	٩,٧٧٣	٠,٥٤٩	٠,٨٩١	٠,٦١٧
الإشراف	المسمى الوظيفي	٢	٨,٤٩٢	٠,٥٦٦	٢,٠٥٨	*٠,٠١١
	المؤهل العلمي	١	١٣,٣٥٥	٠,٨٩٠	١,٧٧٣	*٠,٠٤٧
	سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية	٢	٩,٩٤٩	٠,٧٧١	١,٣٩٤	٠,٢٥٧

عند تحليل نتائج الجدول رقم (١٩) يتبين ما يأتي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المسمى الوظيفي على إدارة التغيير في مجال الإشراف التربوي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢,٠٥٨) عند مستوى الدلالة (٠,٠١١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) . وكان الفرق في المتوسطات الحسابية لصالح فئة مديري التربية والتعليم

حيث بلغت المتوسطات الحسابية لفئات متغيّر المسمى الوظيفي (مديري التربية والتعليم) (المشرفين التربويين) (مديري المدارس الثانوية) (٢٣,٦٦ ، ٢١,٠٦ ، ٢٠,٣٨) على الترتيب .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المؤهل العلمي على إدارة التغيير في مجال الإشراف التربوي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,٧٧٣) عند مستوى الدلالة (٠,٠٤٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .
- وكان الفرق في المتوسطات الحسابية لصالح فئة المؤهل العلمي من حملة درجة (الماجستير فأعلى) ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لفئات المؤهل العلمي (بكالوريوس) (أقل من ماجستير) (ماجستير فأعلى) (٢,١٣ ، ٢١,٢٩) على الترتيب.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المسمى الوظيفي على إدارة التغيير في مجال الإدارة التربوية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٩١١) عند مستوى الدلالة (٠,٥٦٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المؤهل العلمي على إدارة التغيير في مجال الإدارة التربوية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,٩٤٠) عند مستوى الدلالة (٠,٣٧١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير سنوات الخبرة على إدارة التغيير في الوظيفة الحالية في مجال الإدارة التربوية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٨٩١) عند مستوى الدلالة (٦,١٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير سنوات الخبرة على إدارة التخطيط في الوظيفة الحالية في مجال الإشراف التربوي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,٣٩٤) عند مستوى الدلالة (٠,٢٥٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .

المكوّن السابع (مصادر دعم التغيير التربوي والتسهيلات) :

يبين الجدول رقم (٢٠) نتائج تحليل التباين الأحادي بناءً على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذه الخصائص وفقاً لأثر متغيرات الدّراسة على درجة إدراك القيادات التربوية لخصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف بالنسبة للمكون السابع (مصادر دعم التغيير التربوي والتسهيلات) .

جدول (٢٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات الدراسة على درجة إدراك القيادات الإدارية التربوية لخصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف

بالنسبة للمكون السابع (مصادر دعم التغيير التربوي والتسهيلات)

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الإدارة	المسمى الوظيفي	٢	٨,٩٣٣	٠,٤٩٦	١,٧٩٨	*٠,٠٢٣
	المؤهل العلمي	١	١٧,٠٩٣	١,٠٢٣	٠,٧١٤	٠,٢٦٢
	سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية	٢	١٤,٧٣٠	٠,٩١٤	١,٣٦٥	٠,٢٣٧
الإشراف	المسمى الوظيفي	٢	٤,٠٧٠	٠,٣٣٩	١,١٩٨	٠,٢٨٢
	المؤهل العلمي	١	٤,٩٦١	٠,٣٨٥	٠,٦١٧	٠,٥٦٤
	سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية	٢	١٣,٥٥٣	١,٦٦٧	٢,٩٨٧	٠,١٠١

بناءً على نتائج الجدول (٢٠) يتبين ما يأتي :

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر مسمى المسمى الوظيفي على توفير مصادر الدعم والتسهيلات في مجال الإدارة التربوية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,٧٩٨) عند مستوى الدلالة (٠,٠٢٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) . وكان الفرق في المتوسطات الحسابية لصالح مديري المدارس الثانوية ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لفئات متغير المسمى الوظيفي (مديرو التربية والتعليم) (المشرفون التربويين) (مديرو التربية والتعليم)**

(٢٤,٥٦ ، ٢٣,٥٨ ، ٢٨,٣٨) على الترتيب .

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المؤهل العلمي على توفير مصادر الدعم والتسهيلات في مجال الإدارة التربوية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٧١٤) عند مستوى الدلالة (٠,٢٦٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية على توفير مصادر الدعم والتسهيلات في مجال الإدارة التربوية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,٣٦٥) عند مستوى الدلالة (٠,٢٣٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المسمى الوظيفي علي توفير مصادر الدعم والتسهيلات مجال الإشراف التربوي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,١٩٨) عند مستوى الدلالة (٠,٢٨٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المؤهل العلمي على توفير مصادر الدعم والتسهيلات في مجال الإشراف التربوي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٦١٧) عند مستوى الدلالة (٠,٥٦٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية على توفير مصادر الدعم والتسهيلات في مجال الإشراف التربوي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢,٠٠١) عند مستوى الدلالة (٠,٠٢٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .**

كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات الدراسة على درجة إدراك القيادات الإدارية التربوية لخصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف لجميع مكوّنات هذه الخصائص، والجدول التالي يبين النتائج :

جدول (٢١)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات الدراسة على درجة إدراك القيادات الإدارية التربوية لخصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف بالنسبة لحميع مكونات التغيير التربوي المكونات السبعة

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الإدارة	المسمى الوظيفي	٢	٣,٩١٧	١,٩١٧	٧,٨٧١	*٠,٠٠٠
	المؤهل العلمي	١	١,٢٧١	٠,٤٢٤	١,٧٠٥	٠,١٦٥
	سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية	٢	٠,٦٤٧	٠,٤٢٧	١,٤٧٨	٠,١٧٦
الإشراف	المسمى الوظيفي	٢	٣,١٤٤	١,٥٧٢	٦,١٤٦	*٠,٠٠٢
	المؤهل العلمي	١	٠,٨٣٤	٠,٣١٩	١,١٢٠	٠,٤٠١
	سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية	٢	١,٥٤٧	٠,٨١٤	٢,٠٣٤	٠,١٣٧

يتبين من نتائج الجدول (٢١) ما يأتي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المسمى الوظيفي على درجة إدراك القيادات التربوية لخصائص التغيير بالنسبة لجميع المكوّنات في مجال الإدارة التربوية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٧,٨٦٠) عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) . وكان الفرق في المتوسطات الحسابية لصالح فئة مديري التربية والتعليم ، حيث بلغ مجموع المتوسطات الحسابية لفئات متغيّر المسمى الوظيفي (مديري التربية والتعليم) (المشرفين التربويين) (مديري المدارس الثانوية) (١٢٣,٥٥ ، ١٢١,٤٥ ، ١٢١,١٥) على الترتيب .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المسمى الوظيفي على درجة إدراك القيادات التربوية لخصائص التغيير بالنسبة لجميع المكوّنات في مجال الإشراف التربوي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٦,١٤٦) عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) . وكان الفرق في المتوسطات الحسابية لصالح مديري التربية والتعليم ، حيث بلغ مجموع المتوسطات الحسابية لفئات متغيّر المسمى الوظيفي (مديري التربية والتعليم) (المشرفين التربيين) (مديري المدارس الثانوية) (١٠٢,٦٢ ، ٨٨,٩١ ، ٩٢,٨٨) على الترتيب .

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المؤهل العلمي على درجة إدراك القيادات التربوية لخصائص التغيير بالنسبة لجميع المكوّنات في مجال الإدارة التربوية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,٧٠٥) عند مستوى الدلالة (٠,١٦٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية على درجة إدراك القيادات التربوية لخصائص التغيير بالنسبة لجميع المكوّنات في مجال الإدارة التربوية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٦,٤٧٨) عند مستوى الدلالة (٠,١٧٠٦) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير المؤهل العلمي على درجة إدراك القيادات التربوية لخصائص التغيير بالنسبة لجميع المكوّنات في مجال الإشراف التربوي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,١٢٠) عند مستوى الدلالة (٠,٤٠١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية على درجة إدراك القيادات التربوية لخصائص التغيير بالنسبة لجميع المكوّنات في مجال الإشراف التربوي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢,٠٣٤) عند مستوى الدلالة (٠,١٣٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .

خامساً : النتائج المعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس :

" ما الأنموذج المقترح للتغيير وتحقيق التطوير التربوي وفق الأهداف المطلوبة ؟

من الأهداف التي سعت هذه الدّراسة لتحقيقها ، بناء أنموذج مقترح للتغير وتحقيق التطوير التربوي وفق الأهداف المطلوبة . وقد تمّ بناء هذا الأنموذج اعتماداً على المصادر الآتية:

أولاً : مراجعة الأدب النظري للتغيير بشكل عام ، والتغيير التربوي بشكل خاص . وقد وفرت هذه المراجعة ، مرجعية نظرية مكنت الباحثة مما يلي :

- تقصي المكونات الرئيسة لعملية التغيير التربوي وحصرها ، ثم تحليلها وتحديد العناصر التي التي يشتمل عليها كل مكون ، كما مكنتها من تكوين نظرة شموليّة لجملة الأفكار التي عبر عنها عدد من المفكرين والمنظرين للتغيير التربوي مثل (Fullan, 1982) الذي ركز على أن عمليّة التغيير التربوي في أي مجال من مجالات النظام التربوي ، يجب أن تنبثق من وجود حاجة إلى التغيير وأن تعمل على تلبية تلك الحاجة . وكذلك الأفكار التي طرحها (Washington, Hacker & Hacker, 2000) من حيث توافر رؤية واضحة ، وقيادة مؤثرة . و (Harris, 1985) الذي ركز على التغيير المخطط لتحقيق الأهداف التطويرية . وتوفير مصادر دعم مناسبة ، وتقديم التسهيلات .
- تعرف خصائص التغيير التربوي بوصفه عملية تفاعلية معقدة تتطلب وقتاً كافياً وجهوداً منظمة وإدارة فاعلة ، وبيئة داعمة للتغلب على مقاومة التغيير ، من خلال الأفكار التي عبر عنها (Fullan, 1993) و (Owens, 1995) و (Richardson, 1997) ومراعاة ذلك في بناء الأنموذج بحيث يسهم توفير العناصر التي يشتمل عليها كل مكون في إنجاح سير عملية التغيير .
- الاطلاع على عدد من نماذج التغيير التي يوضح كل منها جانباً من جوانب هذه العملية سواءٌ أكان ذلك من حيث القوى المؤثرة في التغيير أو خطوات التغيير ومراحله. وذلك بوصف الأنموذج بأنه عبارة عن تقريب رمزي للموقف الحقيقي ، وتمثيل مبسط يشمل الجوانب الرئيسة التي تساعد في فهم الظاهرة المدروسة وذلك وفقاً لمفهوم الأنموذج عند (Krone) المشار إليه في القداح (٢٠٠٣) .

ثانياً : المعلومات التي تمّ الحصول عليها من إجابات أفراد عينة الدراسة على البندين الثامن والتاسع من بنود استبانة تقدير درجة إدراك القيادات التربوية لخصائص التغيير التربوي الموضحة في ملحق (٣) .

حيث أضاف أفراد عينة الدّراسة "صنع قرار التغيير واتخاذه" إلى مكونات عملية التغيير ، وتأكيد أسلوب المشاركة والديموقراطية في اتخاذ القرار . كما أشار بعض أفراد العينة إلى أن أهم المرتكزات والشروط الواجب مراعاتها عند بناء الأنموذج تتمثل في أن يكون الأنموذج واقعياً قابلاً للتطبيق ، واضحاً ومحدّداً .

ثالثاً : أسهمت نتائج الدّراسة في تقديم صورة أكثر وضوحاً حول العلاقة التكاملية بين مكونات التغيير التربوي مما ساعد في تنظيم هذه المكونات والتعبير عنها ضمن شبكة من العمليات ، وبنظرة شموليّة تبرز أهميّة كل مكون وعلاقته بالمكونات الأخرى .

في ضوء ما سبق تمّ بناء الأنموذج المقترح للتغيير والتطوير التربوي على النحو المبين في الشكل (١٠) .

شكل (١٠)
أنموذج مقترح للتغيير التربوي

يمثل الشكل (١٠) أنموذجاً مقترحاً للتغيير التربوي ، وقد بني هذا الأنموذج على سبعة مكونات أساسيّة تقوم عليها عمليّة التغيير ، وتتصل هذه المكونات مع بعضها بشبكة من العمليات والإجراءات المتكاملة ، وذلك على النحو الآتي:

المرحلة الأولى : تمثل هذه المرحلة المدخل إلى التغيير ، وفيها يتم تعرّف الواقع التربوي كما هو عليه في وضعه الراهن .

وذلك من خلال مراجعة وتقويم شامل ، بناءً على معلومات كافية وبيانات واضحة تؤدي في النهاية إلى تشخيص دقيق للواقع التربوي واتضاح الموقف من حيث :

- الحاجة إلى التغيير التربوي ، وذلك بالنظر إلى أسبابه الداخليّة والخارجيّة ومسوّغاته، وتحليل التغيير كعمليّة قبل الشروع في التنفيذ . وتتم هذه العمليّة عن طريق طرح أسئلة ذات طابع استقصائي يقود إلى معرفة آثار التغيير ، ومدى استعداد العاملين لتقبله ، وكيف يمكن للممارسات التربويّة والهياكل التنظيميّة القائمة أن تساعد أو تعيق عمليّة التغيير . ومن ثمّ تحديد الاتجاه في ضوء ما يتم التوصل إليه من إجابات .
- رؤية التغيير ، بمعنى تكوين صورة واضحة لما سيكون عليه الوضع بعد تنفيذ التغيير. بحيث تتوافر لهذه الرؤية مقوّمات النجاح التي تتمثل في الواقعيّة والقابليّة التجريب وإمكانية التوسع في التطبيق

المرحلة الثانية : في هذه المرحلة يتم الدخول في العمليات والإجراءات لإحداث التغيير وذلك على النحو الآتي :اتخاذ قرار التغيير بخطوات علميّة وأسلوب ديمقراطي وبمشاركة من المعنيين من القيادات التربويّة الإدارية التي ستتولى التنفيذ والمتابعة .

- التخطيط للتغيير ، هنا لا بد من تبني استراتيجية مناسبة كمدخل للتخطيط - أداء أكثر من استراتيجيّة - مثل الاستراتيجية العقلانيّة التجريبيّة للتغيير التي تعني الاعتماد على نتائج البحوث العلميّة والدراسات والاستفادة من تجارب الآخرين والتخطيط للتغيير في ضوء ذلك كله . أو باتباع ما يعرف باستراتيجية التغيير المعياريّة لإعادة التثقيف التي تعني التوجه نحو المعايير والأعراف

والأفكار السائدة بين العاملين ووضع خطة تدريجيّة متأنية لمساعدة العاملين على التحول إلى قيم جديدة داعمة للتغيير ، عن طريق فعاليات وأنشطة تدريبية تمكنهم من المراجعة والتفكير الناقد وتجريب الأفكار التطويريّة التي يشتمل عليها التغيير وملاحظة نتائجها .

كما أن التخطيط للتغيير يعني ترجمة الرؤية إلى أهداف محدّدة واضحة مقرونة بمعايير ومؤشرات نوعيّة وكميّة وزمنية للتقويم المستمر ومعرفة مدى تحقق الأهداف .

- إدارة التغيير وتنفيذه ، والمقصود هنا الإجراءات الإداريّة التنظيمية لضبط التغيير ومتابعته وتوجيهه نحو الأهداف المطلوبة ، وتحديد المهام والأدوار بدقة . والعمل على استقطاب الكفاءات الجيدة وفق معايير موضوعيّة ، وإعداد العاملين وتدريبهم في مناخ تنظيمي ملائم يتسم بالمرونة وتفويض الصلاحيات وتبسيط الإجراءات .
- قيادة التغيير ، من المهم هنا الإشارة إلى أن السلوك القيادي لا يرتبط بالضرورة بالمركز الوظيفي ، وأنه يمكن أن يصدر عن أفراد في صفوف العاملين يتمتعون بالقدرة على التأثير في الآخرين . ولهذا لا بدّ من اكتشاف هذه الفئة من العاملين واستثمار طاقاتها لإنجاح التغيير ، إلى جانب الجهود المبذولة من قبل القيادات الإدارية وفق المسمى الوظيفي ، والمهم هنا السلوك القيادي المؤثر لأنه عامل مهم في إيصال رؤية التغيير إلى جميع المعنيين وإقناعهم واستمالتهم بالتحفيز وإثارة الدّافعية .توفير مصادر الدعم وتقديم التسهيلات ، يرتبط هذا المكون بجميع مكونات التغيير في جميع المراحل . ويعني توفير الموارد الماديّة والبشرية ، وإيجاد تشريعات داعمة للتغيير ونظام حوافز متكامل ورقابة إداريّة ومساءلة . كما لا بد من توفير نظام اتصال مرن وفعّال لتبادل المعلومات وتلقي التقارير والتغذية الراجعة عن سير العمل . إضافة إلى التعريف المستمر بالمنجزات عبر برنامج إعلامي وتوعوي على مستوى المؤسسة التربويّة والمجتمع المحلي .

المرحلة الثالثة : تشهد هذه المرحلة تطبيق التغيير والعمل على تثبيته واستمراره ومأسسته وصولاً إلى الواقع التربوي الجديد . ولكن دون أن تتوقف عمليّة التطوير والتحسين كما هو شأن المنظمات الحيّة في المنظمات الحيّة ، فبعد كل إنجاز تتم عمليّة متابعة وتقويم ومراجعة دوريّة تؤدي إلى معرفة جديدة وتكشف عن حاجة تطويريّة تنبثق منها رؤية وطموح لمزيد من الإصلاح والتطوير المؤسسي . ولهذا يلاحظ أن الأنموذج المقترح يشير إلى إمكانية العودة مرةً أخرى إلى اكتشاف حاجات تطويرية جديدة ، ورؤية جديدة في مواكبة مستمرة لحركة المجتمع ومتطلباته .

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدّراسة والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدّراسة وفقاً لأسئلتها واستعراضاً لأبرز الاستنتاجات التي تمّ التوصل إليها ، إضافة إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات في مجال التغيير والتطوير التربوي .

أولاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأوّل :

ما خصائص التغيير في الإدارة التربوية والإشراف التربوي في ضوء تجربة التطوير التربوي في الأردن بين عامي (١٩٨٧-٢٠٠٢) كما عبرت عنها الوثائق التربوية ذات العلاقة ؟ "

أظهرت نتائج الإجابة عن هذا السؤال أن مكوّنات عمليّة التغيير التربوي وعناصرها الرئيسة متوافرة في الأدبيات التربويّة ذات العلاقة في الأردن ، مما يوفر نوعاً من الشموليّة في النظرة إلى مكونات هذه العمليّة . ويمكن أن يعزى ذلك إلى أنّ الجهة المعنيّة بإحداث التغيير امتلكت الوسائل المعرفيّة لذلك ، وهي الوسائل نفسها التي ركز عليها الأدب النظري عند واشنجتون وهاكر (Washington, Hacker & Hacker, 2000) وفولان (Fullan, 1982).

ويمكن تحديد خصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف التربوّي في ضوء ما أظهرته نتائج تحليل محتوى تلك الأدبيات من تفاوت في النسب المئوية بين مكونات التغيير وعناصرها الرئيسية . وذلك على النحو التالي :

أ . مجال الإدراة التربوّية :

أظهرت النتائج أن أعلى النسب المئوية جاءت للمكونات الثلاثة الآتية مرتبة تنازلياً :

- توفير مصادر الدّعم المطلوب لإحداث التغيير وتقديم التسهيلات اللازمة من خلال إيجاد تشريعات محدّثة وأنظمة داعمة للتغيير وتوفير نظام متكامل للحوافز والرقابة الإداريّة وبرنامج إعلامي وتوعوي .
- إدارة عمليّة التغيير من حيث تصميم برامج لتأهيل العاملين وتدريبهم في أثناء الخدمة وتحديد المهام والأدوار بدقة وتوفير مناخ ملائم وثقافة داعمة للتجديدات .
- الحاجة إلى التغيير استجابة لمفاهيم حديثة في الإدارة التربويّة ومواكبة التجديدات والمتغيرات المتسارعة في العالم من حولنا ، إضافة إلى معالجة المشكلات التي يعاني منها الجهاز الإداري من حيث التنظيم الهيكلي والممارسات والأساليب الإداريّة .

أما التخطيط للتغيير وفق استراتيجية مناسبة ومنهجية علمية ، مع التركيز على الأهداف ومعايير أو مؤشرات النجاح ومراعاة كفاية الزمن المطلوب للإنجاز فجاءت في مرتبة متوسطة.

في حين أن أقل النسب المئويّة جاءت في المكوّنات الثلاثة الآتية :

- صناعة قرار التغيير واتخاذه من حيث الاعتماد على معلومات كافية ودراسة تقويمية شاملة لأوضاع الجهاز الإداري واتباع أسلوب تشاركي ديمقراطي في التوصل إلى القرار الأنسب.
- قيادة التغيير من حيث امتلاك الرؤية وإيصالها إلى المعنين والتأثير فيهم وكسب تأييدهم لها.
- خصائص الرؤية من حيث الواقعيّة ووضوح الصورة النهائية لما سيكون عليه الوضع بعد التنفيذ .

ويمكن تفسير التركيز الواضح في الوثائق المرجعية على المكون الذي يتعلق بتوفير مصادر الدعم وتقديم التسهيلات بأن المعنيين بالتغيير والتطوير التربوي يرون في هذا المكون رافداً حيوياً ومؤثراً في إنجاح التغيير وتثبيت التجديدات ونشرها، ليس في جانب تطوير العمليّة الإداريّة فحسب ، بل في معالجة كثير من المشكلات التي يعاني منها الجهاز الإداري سواء أكانت في الهيكل التنظيمي ، أو في الأساليب والممارسات الإداريّة وفي مقدمتها المركزيّة الشديدة ، وبخاصة من حيث إيجاد تشريعات محدّثة ونظام اتصال مرن وفعّال يسهم في تعزيز اللامركزية وتفويض مزيد من الصلاحيات الإداريّة للقادة التربويين الميدانيين.

كما يمكن تفسير ذلك بملاحظة أن الخطط التنفيذية للتطوير التربوّي في جميع مراحله اشتملت على عدد من المشاريع والبرامج الخاصة بتدريب القيادات التربوّية ، والعاملين في أثناء الخدمة وتاهيلهم . مما استدعى الحديث عن الدعم المادي والفني اللازم ، وعن التسهيلات المطلوبة وتحديد المصادر المتاحة لتوفير ذلك كله . وتتفق هذه النظرة مع عدد من الدراسات التقويميّة لبعض المشروعات التطويرية التي طبقتها الوزارة ، مثل (أبو عياش ، ١٩٩٠) التي أظهرت الحاجة إلى نظام إداري لامركزي وصلاحيات أوسع لمديري المدارس، و (حداد، ١٩٩٢) التي اظهرت الحاجة إلى رفع كفاية المديرين للقيام بدورهم كقادة للتغيير، و (دوّاني ، ١٩٩٤) التي أظهرت الحاجة إلى تأهيل المديرين وتدريبهم للقيام بدورهم القيادي لتطوير مدارسهم

كما أظهرت النتائج توجه الأدبيات التربويّة للحديث عن أهميّة الديموقراطية والتشاركيّة في صنع القرار ، وعن القيادة والرؤية العامة للتغيير في الإدارة التربويّة ، ولكن بدرجة أقل مما ورد فيها حول المجموعة الأولى من المكونات . ويمكن أن يعزى ذلك إلى أنّ الديمقراطية والتشاركية تأتي عادة في باب المبادئ والمرتكزات في السياسات التربويّة بشكل عام ، وغالباً ما يعبر عنها بتركيز وإيجاز في معظم الأدبيات . ويكون الحكم عليها في ضوء التطبيق والممارسة العمليّة .

كما يمكن تفسير عدم توافر رؤية واضحة ومحدّدة بشكل كافٍ بأن مثل هذا الأمر يتطلب القيام بما يعرف بتحليل التغيير" بمعنى أنه يتعين على الجهة المعنية بالتغيير أن تمتلك إجابات واضحة عن مجموعة من الأسئلة الأستقصائية لمعرفة منطلقات التغيير والمتأثرين به، والأداء المطلوب منهم ومدى استعداد العاملين لتقبله ، وذلك من حيث ارتباطه بميولهم وحاجاتهم . وهذه العمليّة لم ترد إليها إشارة واضحة في الوثائق المرجعية التي تمَّ الحصول عليها . وكذلك لم تعثر الباحثة على أنموذج أو إطار عمل واضح يمثل استراتجية مناسبة للتخطيط و الدخول في عمليّة التغيير .

وتتفق هذه النظرة في التفسير مع ما ذكره (التل ، ١٩٨٩) و (درة ، ١٩٩٤) من حيث التركيز على أهمّية تحليل التغيير، وتحديد أهدافه واستراتيجياته وردود فعل المتأثرين به .

ب . مجال الإشراف التربوي :

أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الأوّل حول خصائص التغيير في مجال الإشراف التربوي أن أعلى النسب المئوية جاءت للمكونات الثلاثة الآتية :

- وجود حاجة ملحة للتغيير في الإشراف التربوي تتمثل في قصور هذا الجهاز عن القيام بدوره القيادي في تحسين التعليم ، وفي ضرورة تفعيل هذا الدور وتحسين العلاقة التفاعليّة مع المعلم .
- إدارة التغيير من حيث تصميم برامج تأهيل وتدريب تركز على مهارات القيادة والاتصال . وتحديد مهام المشرف التربوي ودروه الفني التعاوني مع مدير المدرسة باعتبار المدير مشرفاً مقيماً .
- التخطيط للتغيير وفق استراتيجية مناسبة وتوافر أهداف محدّدة ومعايير لمعرفة مدى تحقق الأهداف .

أما توفير مصادر الدعم المطلوب لإحداث التغيير وتقديم التسهيلات اللازمة من خلال إيجاد تشريعات وأنظمة داعمة للتجديات في الممارسات والأساليب الإشرافية فجاءت في مرتبة متوسطة .

في حين أن أقل النسب المئوية جاءت في المكونات الثلاثة الآتية :

- قيادة التغيير وامتلاك الرؤية وإيصالها إلى المعنيين والتأثير فيهم أو كسب تأييدهم وتبنيهم لها .
- خصائص الرؤية من حيث قابليّة التنفيذ ووضوح الصورة النهائية كما ستكون عليه أوضاع الجهاز الإشرافي بعد تنفيذ التغيير .
- صناعة قرار التغيير واتخاذه ، ومراعاة الديمقراطية والمشاركة في التوصل إلى القرار الأنسب .

ولتفسير النتائج المتعلقة بالمكونات الثلاثة التي حظيت بأعلى النسب المئوية يمكن القول أن التركيز الواضح على المكون الأول وهو الحاجة إلى التغيير في الإشراف التربوّي كان نابعاً من وجود مشكلات وعقبات تحدّ من فاعليّة هذا الجهاز . وتحول دون قيام المشرفين التربويين بدورهم في تحسين نتاجات العملية التربوّية . وربما يقدم هذا الوضع تفسيراً مناسباً لتوسّع أدبيات الإشراف في الحديث عن ضرورة التغيير ، فبالرغم من تجربة وزارة التربية والتعليم المتجذرة في مجال تطوير الإشراف التربوي ، وجهودها المتواصلة إلاّ أن النتائج المرجوّة لم تتحقق على النحو المطلوب .

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج وتوصيات عدد من الدّراسات التربويّة في مجال الإشراف ، مثل (دقامسة ، ١٩٩٨) التي أظهرت أن اتجاهات المشرفين التربويين نحو واقع التطوير التربوي كانت منخفضة، و (القواسمة ، ١٩٩٨) التي أظهرت الحاجة إلى التغيير في الإشراف نابعة من ضعف الممارسات الإشرافية في الميدان مقارنة بدرجة أهميتها .

وبالنسبة لمكون إدارة التغيير فيلاحظ وجود تركيز واضح على برامج التأهيل والتدريب وتوفير معايير موضوعية لاستقطاب الكفاءات الجيدة إلى الجهاز الاشرافي .

ويمكن تفسير ذلك بالنظر إلى أهمية الدور الاشرافي كونه حلقة الوصل بين الادارة التربوية والتعليمية من ناحية والإدارة المدرسية باعتبارها وحدة أساسية للتطوير من ناحية ثانية. وهذا الأمر يتطلب من الإدارة التربوّية توزيع الأدوار وتحديد المهام بدقة لتحقيق التكامل والانسجام فيما بينها .

أما بالنسبة إلى مكون التخطيط للتغيير وفق إستراتيجية مناسبة فقد جاءت من أعلى النسب ، ويمكن أن يعزى ذلك إلى سببين رئيسين ، الأول منهما إنشاء وحدة إدارية مستقلة في مركز الوزارة بمستوى قسم ثمَّ أصبحت مديرية ، مما أسهم في تحسين أسلوب التخطيط والمتابعة والتقويم لوجود جهة معنية بذلك . والسبب الثاني يتعلق بخطة برنامج تطوير الإشراف التربوّي التي بنيت على استراتيجية مناسبة تتيح للمتدربين مراجعة كثير من المفاهيم والممارسات السائدة والعمل على تغييرها أو تطويرها .

وقد اتفقت هذه النتائج مع الدراسة التقويميّة لبرنامج تطوير الإشراف التربوي (الوهر وقسوس ، ١٩٩٥) التي أظهرت أن اتباع أنموذج مناسب في التخطيط للتغيير ، وفي إعداد المادة التدريبية يسهم إيجابياً في تنمية اتجاهات المتدربين .

ويمكن تفسير نتائج المكونات التي نالت أقل النسب المئوية وبخاصة من حيث رؤية التغيير ووضوحها بأن هذا الأمر قد يكون عائداً إلى أن مصطلح الإشراف التربوي محاطٌ بالغموض أصلاً ، فعدم وضوح الرؤية يسبب الغموض الذي يكتنف مهمات الإشراف التربوّي وأهدافه . ويشير الأدب التربوّي ، وبخاصة في السبعينيات والثمانينيات ، إلى عدم وضوح مفهوم الإشراف التربوي ووظائفه ، وكان هذا الأمر ينعكس على مفهوم الإشراف التربوّي في الأردن . يضاف إلى ذلك تردد الإدارة التربويّة في التعامل مع الدور الإشرافي ما بين المهام الفنية والمهام الإداريّة، وما إذا كان المشرف التربوي حكماً ورقيباً على أداء المعلم من موقع السلطة أم هو مرشد ومساند للمعلم من موقع الخبرة والزمالة . وهذا التردّد في أسلوب التعامل مع دور المشرف واضح في تعدّد المسميات التي استخدمت في وصف النمط الإشرافي المنشود، دون أن يتم تحديد المقصود منها بوضوح مثل:"الإشراف التكاملي متعدّد الوسائط" "والإشراف الشامل" و"الإشراف التخصصي" والنمط التكاملي في الإشراف التربوي بين المشرف ومدير المدرسة " . وقد اتفقت هذه النتائج مع الدّراسة التقويمية لمشروع الإشراف التكاملي
(الشيخ ، ٢٠٠١) التي أظهرت تبايناً واضحاً في مفهوم الإشراف التكاملي ودور كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة في تحقيق هذا النمط الإشرافي من الناحية الفنية والإدارية .

وبمقارنة نتائج الإجابة عن السؤال الأوّل في مجال الإشراف التربوي مع مثيلاتها في مجال الإدارة التربويّة ، يلاحظ أنها جاءت متقاربة ومتشابهة إلى حد كبير في معظم مكونات التغيير . ولكنها اختلفت في جانبين هما :مصادر الدّعم والتسهيلات في مجال الإدارة التربويّة ، جاء في مرتبة أعلى منها في الإشراف التربوي .

ويمكن تفسير ذلك بالنظر إلى اتساع الفعاليات الإداريّة وتنوعها في حين أن الإشراف التربوي يمثل وحدة إداريّة ضمن الهيكل التنظيمي الأوسع لوزارة التربية .

- التغيير المخطط في برنامج الإشراف التربوي بناءً على استراتيجية مناسبة جاء في مرتبة أعلى منها في برامج تطوير الإدارة التربويّة .

ويمكن تفسير ذلك بالنظر إلى أن التأهيل والتدريب في مجال الإشراف التربوي سبق التأهيل في مجال الإدارة التربوية، كما أن المادة التدريبية لبرنامج تطوير الإشراف التربوي ركزت على نشاطات تساعد المشاركين على تفحص ما لديهم من أفكار ومراجعتها وفق أنموذج
"بُعد العمليات" الشكل (٨) ، وأنموذج المتابعة والتقويم شكل (٩) .

ثانياً : مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني :

ما خصائص التغيير التربوي في مجالي الإدارة التربوية والإشراف التربوي في ضوء تجربة التطوير التربوي في الأردن بين عامي (١٩٨٧-٢٠٠٢) من وجهة نظر القيادات التربوية التي أجريت معها المقابلات ؟

أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الثاني حول خصائص التغيير في هذين المجالين ، من وجهة نظر القادة التربويين الذين أجريت معهم المقابلات ، أنّ هنالك نقاطاً مشتركة في إجابات أفراد العينة . وذلك بناءً على النسب المئوية لعدد الإجابات التي أتفقت مع مكونات التغيير وعناصرها الرئيسية .

فقد دلت الإجابات أن أبرز مكونات التغيير وعناصرها الرئيسة التي حظيت بتأييد أكثر من (٥٠%) من أفراد العينة جاءت على النحو الآتي :

- **مكون الحاجة إلى التغيير في الإدارة والإشراف التربوي فقد ذكر معظم أفراد عينة المقابلة أن الحاجة موجودة ، سواءً أكانت ناتجة عن ضرورات الإصلاح التربوي ومعالجة المشكلات الإداريّة والفنيّة ، أم عن ضرورات التحديث ومواكبة التجديدات . ومن الإجابات التي تمثل هذا الرأي :**

" الحاجة موجودة ضمن المواكبة وتحسين المخرجات التربويّة "

" الشعور بالحاجة إلى التغيير التربوي في هذين المجالين موجودة وأرى أنه شعور إيجابي لأنه يؤدي إلى التحسين " .

" هنالك إجماع على ضرورة التغيير في الأساليب والممارسات الإداريّة والإشرافيّة "

" الحاجة مستمرة ومهما بلغ حجم التطوير والتحسين هنالك ضرورة للوصول إلى ما هو أفضل مما تمّ إجراءه ، وبخاصة في مجال اللامركزية الإداريّة وتبسيط الإجراءات ".

- مكون مصادر الدعم وتقديم التسهيلات فقد أشارت إجابات أفراد عينة المقابلة إلى أنها توافرت بشكل مناسب ، وبخاصة في المرحلة التطويريّة الأولى (١٩٨٧-١٩٩٥) من الإجابات التي تمثل هذا الرأي :

" التسهيلات موجودة ، وكذلك الخبرات الأسشاريّة الدّاعمة للتجديدات ، ونظام الحوافز مناسب حالياً مع تبني الوزارة لنظام رتب المعلمين ".

- مكون إدارة التغيير ، فقد ذكر أفراد العينة أن إدارة التغيير ركزت جهودها بشكل واضح على تطوير الهيكل التنظيمي وتوصيف الوظائف وتحديد المهام كما أولت عناية كبيرة لبرامج تأهيل القيادات الإداريّة التربويّة وتدريبهم.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج الدّراسات التالية : (منصور ، ١٩٩٥) و(عماد الدين ، ٢٠٠٢) حول إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير، و (دقامسة ، ١٩٩٨) من حيث أهمية تدريب المشرفين التربويين نظراً لدورهم القيادي ، و (عاشور ، ٢٠٠٢) من حيث ضرورة الاستمرار في تقديم برامج تدريبية تركز على التنمية المهنية للمديرين . ويلاحظ أن مكون التخطيط للتغيير حظي بتأييد ٥٠% فقط من أفراد العينة القصدية ، وكذلك الفقرة التي تتعلق بتوفير برنامج إعلامي وتوعوي للتعريف بالتغيير" . فقد رأى بعضهم أن :

"التخطيط ما زال تقليديّاً"

و "أنه مرهون بفكرة زمنية محدّدة وبتوفير مخصصات ودورات وخبراء"

" ونحن بحاجة إلى تخطيط ذي بدائل تتفق ومتطلبات التغيير"

بينما أشار بعضهم إلى أن :

"خطة التطوير التربوي - وبخاصة في المرحلة الأولى - بنيت على تشخيص دقيق لواقع النظام التربوي"

أما بالنسبة لوجود برنامج إعلامي وتوعوي فقد رأى بعض أفراد العينة أن :

"الوزارة لا تقوم بالتوعيّة الإعلامية الكافية" وأن :

"التوعية الإعلامية لا بد أن يخطط لها قبل البدء بتطبيق التغيير" .

وركزت بعض الإجابات على أنّ :

"التوعية الإعلامية والتعريف بالتغيير يجب أن يتم على مستوى المجتمع"

بينما أشارت بعض الإجابات إلى أن :

"الإجراءات التنفيذية لتوصيات المؤتمر الأوّل للتطوير التربوي اشتملت على خطة اتصاليّة إعلامية مناسبة" .

ويلاحظ من خلال إجابة أفراد العينة الذين تمت مقابلتهم ومن آرائهم حول التخطيط للتغيير ، وتوفير برنامج إعلامي وتوعوي مناسب للتعريف به أن بعضهم أشار إلى أن التخطيط للتغيير في المرحلة التطويرية الأولى (١٩٨٧-١٩٩٥) كان مبيناً على تشخيص دقيق للواقع التربوّي ، وإلى أن هذه المرحلة شهدت خطة إتصالية وإعلاميّة مناسبة .

ويمكن تفسير هذه النتائج بملاحظة ما توافر للمرحلة التطويرية الأولى من رعاية على مستوى الإدارة السياسية العليا ، ومن شمولية ومشاركة مجتمعية واسعة . إضافة إلى اشتمال الإجراءات التنفيذية لتوصيات المؤتمر الأول للتطوير التربوّي عام (١٩٨٧)

على خطة إعلامية مفصلة . كما أن معظم القيادات التربوّية الذين تمت مقابلتهم هم ممن واكبوا عمليّة التطوير التربوّي في الأردن وما رافقها من تغييرات وبخاصة في المرحلة الأولى .

وأظهرت نتائج المقابلة أن إجابات أفراد العينة التي اتفقت مع مكونات التغيير وعناصرها الرئيسية بنسبة أقل من (٥٠%) جاءت في المكونات والعناصر الآتية :

- الفقرة التي تتعلق بإيجاد تشريعات محدّثة ونظام مساءلة ورقابة إداريّة ، حيث أكدت بعض الإجابات أن الحاجة ما زالت موجودة لمزيد من التحديث والتطوير في هذا الجانب لضمان مواكبة التشريعات للتغيير في الإدارة والإشراف التربوي .
- مكون قيادة التغيير من حيث توفير قيادات إداريّة ميدانيّة فاعلة وقادرة على التأثير في الآخرين ، ومناخ ملائم وثقافة مساندة للتجديدات . وقد أشارت بعض الاجابات إلى أنّ :

"القيادات متوافرة ولكن الجهود مبعثرة" وأن

"كثرة الحراك الوظيفي تسبب إلارباك وتقلل نسبة الالتزام بالخطة"

- مكون صناعة قرار التغيير واتخاذه بأسلوب ديمقراطي تشاركي وبناءً على معلومات كافية ، فقد أشار أفراد العينة إلى أنّ قرار التغيير لا يحظى بالمشاركة الكافية . ومن الأمثلة على ما عبّر عنه أفراد عينة المقابلة من آراء ما يلي :

"قد يتخذ قرار التغيير على عجل ، وقد لا يمر بكل المراحل اللازمة لاتخاذه ."

"هنالك حاجة لأسلوب اتخاذ القرارات ، ولهذا تبنت الوزارة مشروع (نظام دعم وترشيد القرار التربوي) لكي يكون القرار المتخذ سليماً ."

- مكون الرؤية ، وتوافر رؤية مشتركة واضحة لما ستكون عليه أوضاع الجهاز الإداري والإشرافي بعد التغيير . فقد أشارت بعض الاجابات إلى عدم توافر رؤية واضحة . ومن الآراء المعبرة عن ذلك ما يلي :

"لا توجد عبارة تصف الرؤية ، ولكن الأهداف موجودة" وأنّ

"الرؤية عامة ، تتراوح بين الوضوح والغموض وفقاً للفكرة التي تعبر عنها" وأنّ

"الرؤية ما زالت بحاجة إلى عمق استراتيجي ، نحن بحاجة إلى التخلص من الرؤية الفرديّة".

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة (خصاونة،٢٠٠١) التي أظهرت أن التغيير المستمر في الهيكل التنظيمي مؤشر على عدم الوضوح في استراتيجية العمل الإداري ، و (الشيخ، ٢٠٠١) التي أظهرت أن عدم نجاح مشروع الإشراف التكاملي بين دور المشرف التربوي ومدير المدرسة يعود إلى عدم توافر رؤية واضحة وغموض الدور الإشرافي والإداري المطلوب .

وفي ضوء هذه النتائج يمكن القول إن إجابات أفراد العينة اتسمت بالوضوح والموضوعية إلى حد كبير ، وترى الباحثة أن هذا الأمر يعود إلى عمق الخبرة والتجربة التي تميّز بها أفراد العينة . كما يعود إلى أن معظمهم كانوا ممن واكبوا عمليّة التطوير التربوي في الأردن في معظم مراحلها ومنهم من كان في موقع اتخاذ القرار .

كما يلاحظ وجود نسبة عالية من التوافق والانسجام بين نتائج الإجابة عن السؤال الأوّل من خلال الأدبيات التربويّة ذات العلاقة ، وبين ما ورد في إجابات أفراد العينة الذين تمت مقابلتهم. وبخاصة من حيث ، المكون الأول (الحاجة إلى التغيير) والمكون السادس (إدارة التغيير) والمكون السابع (مصادر الدعم والتسهيلات) حيث نالت أعلى النسب في كل من الوثائق المرجعية وإجابات أفراد عينة المقابلة . كما تطابقت النتائج بخصوص المكون الثاني
(قرار التغيير) والمكون الثالث (رؤية التغيير) والمكون الرابع (قيادة التغيير) . حيث كانت نسبتها منخفضة في كل من الوثائق المرجعية وآراء أفراد عينة المقابلة . بينما تطابقت نتائج تحليل الوثائق المرجعية في مجال الإدارة التربوّية وآراء عينة المقابلة في المكون الخامس (التخطيط للتغيير) .

ويمكن تفسير هذا التطابق في النتائج بملاحظة أن معظم القيادات التربوّية الذين تمت مقابلتهم كانوا ممن شاركوا في صياغة تلك الأدبيات أو ممن أشرفوا عليها .

ثالثاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث :

ما درجة إدراك القيادات التربوية لخصائص التغيير في مجالي الإدارة التربوية والإشراف التربوي؟

أ. في مجال الإدارة التربويّة :

أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ، أن المتوسطات الحسابّية لدرجة إدراك القيادات التربويّة لخصائص التغيير التربوي في مجال الإدراة التربويّة جاءت بدرجة عالية بشكل عام من حيث المكونات الآتية للتغيير :

وجود حاجة للتغيير التربوي ، سواءً أكان ذلك في الهيكل التنظيمي أو في الأساليب والممارسات الإداريّة ، وجاءت إجابات أفراد العينة أو في الفقرات التي أشارت إلى أن التغيير في الهيكل التنظيمي لمديريات التربية والتعليم في الميدان ، وفي المسميات الإدارية على مستوى المدرسة ، كان نتيجة للتغيير في مركز الوزارة لغاية التحديث والمواكبة ، واستجابة لمفهوم المدرسة وحدة أساسية للتطوير التربوي .

- توفير مصادر دعم التغيير وتقديم التسهيلات ، وذلك من حيث اتخاذ الإجراءات والتدابير المناسبة لتوفير الخبرات الاستشارية والتوسع في تفويض الصلاحيات، وتوفير الأدوات والتقنيات اللازمة لمتطلبات التغيير .

ويمكن أن تعدّ هذه النتائج مؤشراً على وجود شعور عام مشترك لدى القيادات الميدانية بأن الإدارة التربويّة بحاجة إلى الاصلاح ، وتحسين أساليب العمل ومعالجة المشكلات الدّاخلية في التنظيم الإداري ، وأن هذا الأمر يتطلب تقديم الدعم والتسهيلات اللازمة وإيجاد تشريعات محدّثة لتثبيت التجديدات ونشرها.

كما يلاحظ أن هذه النتائج اتفقت مع نتائج الجزء الخاص من هذه الدّراسة بتحليل الوثائق المرجعيّة لتطوير الإدارة التربوية ونتائج مقابلة القادة التربويين، حيث جاءت النسبة المئوية لتكرارات الفقرات التي تعبر عن الحاجة إلى التغيير إلى المجموع الكلي للفقرات ، ضمن أعلى ثلاث نسب مئوية .

و يمكن أن يعزى هذا الإجماع إلى إدراك القيادات التربويّة لضرورة التغيير من أجل تحسين أوضاع الجهاز الإداري ، وضرورة أن يحظى ذلك بالدعم الكافي لتحقيق هذا الهدف.

وقد اتفقت هذه النتائج مع بعض الأدبيات التي ركزت على أهميّة توفير الدعم والتسهيلات لتحقيق أهداف التغيير المخطط مثل هاريس (Harris, 1985) . كما اتفقت هذه النتائج مع دراسة كوتر (Kotter, 1995) التي أشارت إلى ضرورة إيجاد إحساس قوي بضرورة التغيير ، ومأسسة التغيير وترسيخ الممارسات الجديدة . ودراسة (حداد ، ١٩٩٢) التي أشارت إلى أهمية امتلاك المصادر اللازمة لاستيفاء متطلبات التغيير ودراسة (عماد الدين ، ٢٠٠٢) التي أشارت إلى أهميّة توفير التسهيلات الفنيّة والتقينة لدعم برنامج إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير .

كما أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الثالث أن تقديرات أفراد عينة الدراسة بشكل عام جاءت بدرجة متوسطة بالنسبة للمكونات الآتية للتغيير في الإدارة التربويّة :

- اتخاذ قرار التغيير في مجال الإدارة التربوية.
- قيادة التغيير وقدرتها على إيصال فكرة التغيير إلى المعنيين بوضوح .
- التخطيط للتغيير من حيث تبني استراتيجيّة محدّدة كمدخل للتخطيط أو وجود معايير ومؤشرات لمعرفة مدى تحقق الأهداف .
- إدارة التغيير من حيث اتباع أنموذج معين أو إطار عمل محدّد للتغيير الإداري وتوفير بيئة ثقافية داعمة للتجديدات والتعامل مع ظاهرة مقاومة التغيير بأسلوب مناسب .

ويمكن أن يعزى سبب تقدير مستوى إجابات أفراد العينة بدرجة متوسطة ، بالنسبة لمكون اتخاذ قرار التغيير التربوي ، إلى المركزية الإداريّة التي مازالت مظاهرها واضحة في النظام التربوي في الأردن ، على الرغم من الجهود المبذولة من أجل التوجه نحو مزيد من اللامركزية . كما ان التغييرات المتسارعة في الهيكل التنظيمي وضمن فترات زمنية متقاربة ، أثرت سلباً على الأهداف المعلنة للتغيير في هذا الجانب. وفي مقدمتها العمل على نقل القرارات إلى مستويات إدارية مختلفة ، وهو الأمر الذي أظهرت النتائج أنه لم يتحقق بدرجة عالية .

كما يمكن تفسير هذه النتائج بالنسبة لقيادة التغيير ، بالاستعانة بآراء بعض القادة التربويين الذين أجريت معهم المقابلات ، فقد عبر بعضهم أن القيادات الإداريّة موجودة ، ولكن الجهود ما زالت مبعثرة ، وأن التخطيط بشكل عام مازال بحاجة إلى نظرة شموليّة ذات بعد استراتيجي استشرافي وفي إطار من العمل المؤسسي البنّاء .

أما بالنسبة إلى مكون إدارة التغيير ، ودورها في إيجاد مناخ تنظيمي ملائم وبيئة داعمة للتغيير ، فيمكن أن يعزى تقدير أفراد عينة الدراسة لها بدرجة متوسطة -خلافاً لما جاء في الوثائق المرجعية التي عبرت عن هذا الجانب بنسبة مرتفعة- إلى أن الأدبيات المتعلقة بالتطوير الإداري في الأردن كانت أكثر طموحاً في التعبير عن أهمية هذا الجانب مما هو متحقق بالفعل من حيث المرونة، والمشاركة، والعمل بروح الفريق . أما من حيث دور إدارة التغيير في بناء ثقافة موسسيّة تشتمل على قواعد سلوكيّة وقيم مشتركة ، فيمكن تفسير الدرجة المتوسطة التي حصل عليها هذا الجانب من قبل أفراد عينة الدراسة ، بالنظر إلى عامل الزمن وعدم كفاية الوقت الذي يتطلبه تحقيق هذا الهدف على النحو المطلوب في الممارسة العمليّة .

وقد اتفقت هذه النتائج مع عدد من الدراسات منها دراسة (خصاونة، ٢٠٠١) التي أظهرت أن استحداث المديريات العامة في الميدان التربوي بموجب نظام رقم (١) لسنة ١٩٩٥ لم يحقق الأهداف التطويرية المنشودة ، وترتب عليه إضافة خطوة زائدة في البيروقراطية الإدارية ، ودراسة جاستيز(Justiz, 1985) التي أظهرت أن المديرين قادرون على إحداث التغيير المطلوب ، أو المساعدة في إحداثه إذا تمكنوا من المشاركة في اتخاذ القرارات . ودراسة ماكراث (McGrath, 2001) التي أشارت إلى ضرورة تفويض الصلاحيات ودعم المديرين بالمستوى الذي يعادل التغيير المطلوب في أدوراهم الجديدة . ودراسة(دوّاني، ١٩٩٤) التي

أشارت إلى أنّ ممارسات المديرين تخلو من العمل الريادي أو السلوك القيادي . ودراسة (خميس، ١٩٩٠) التي أشارت إلى ضرورة تهيئة الفرصة الكافية لتطوير الاتجاهات الإيجابيّة اللازمة لتقبل التغيير وأوصت باستخدام الاستراتيجية المعياريّة لإعادة التثقيف لأنها تركز على انماط من الأنشطة والفعاليات التي تسهم في تطوير الأفكار وتنمية الاتجاهات . ودراسة كارول (Carrol, 2000) التي أشارت إلى أنّ أهم معيقات التغيير تأتي من الثقافات التقليدية السائدة ومن عدم مراعاة الزمن المطلوب لإحداث التغيير . ودراسة مايلز(Miles, 1995) التي أشارت إلى أن أهم العناصر المؤثرة في نجاح التغيير هو تبني استراتيجية العقلانية التقنية والقدرة على إعادة صياغة المعرفة الجديدة وربطها بأهداف التغيير.

وقد أظهرت النتائج أن تقدير مستوى إجابات أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة منخفضة بالنسبة لمكون الرؤية من حيث توافر رؤية واضحة لما سيكون عليه الوضع في الجهاز الإداري.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن إيصال رؤية التغيير إلى جميع المعنيين لم يتحقق بدرجة كافية ، أو إلى التسرع في تنفيذ التغيير قبل أن تتوافر له فرصة كافية من الفهم والوضوح، والإقتناع من قبل جميع المعنيين . وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كوتر (Kotter, 1995) التي أظهرت أن تأسيس رؤية مشتركة ، وإيصالها إلى المعنيين بوضوح يسهم في تحقيق أهداف التغيير ، ودراسة كارول (Carrol, 2000) التي أظهرت أن الافتراضات الخاطئة وعدم مراعاة الزمن الذي يتطلبه التغيير من أهم معيقات نجاح التغيير التربوي .

ب. في مجال الإشراف التربوي :

أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الثالث أن المتوسطات الحسابيّة لدرجة إدراك القيادات الإدارية لخصائص التغيير في مجال الإشراف التربوي جاءت بدرجة عالية بشكل عام في المكونات الآتية للتغيير :

الحاجة إلى التغيير في الإشراف التربوي ، فقد كانت إجابات أفراد العينة بدرجة عالية جداً في الفقرات التي تشير إلى أن الحاجة إلى التغيير ناتجة عن قصور جهاز الإشراف التربوي في تحسين العمليّة التربويّة وعن ضرورة تفعيل دور المشرف التربوي لقيادة التغيير .

- التخطيط للتغيير ، حيث أشارت النتائج إلى توافر استراتيجية مناسبة ووجود معايير ومؤشرات لمعرفة مدى تحقق الأهداف .
- إدارة التغيير ، من حيث تطوير الأساليب والممارسات الإشرافية وفقاً لأنموذج محدّد للتطوير يشمل على فعاليات وأنشطة موجهة لتنمية اتجاهات المشرفين نحو التغيير وتصميم برامج تدريبيّة تركز على المهارات اللازمة لتفعيل الدور .
- تقديم الدعم والتسهيلات ، من حيث وجود خبرات استشاريّة داخليّة وخارجية مساندة للتجديدات ، وإعداد الأدلة والأدوات والتقنيات التي يتطلبها الدور الإشرافي المطلوب.

ويمكن تفسير النتائج المتعلقة بالحاجة إلى التغيير في الإشراف التربوي ، بأن هذه الحاجة نابعة من نظرة القيادات التربويّة إلى أهميّة هذا الدور ، وإلى أنه يعدُّ خدمة فنيّة متخصصة لا بد من زيادة فعاليتها في تحسين التعليم وقيادة التغيير .

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (ديراني ، ١٩٩٧) التي أشارت إلى أهمية تنمية الدور الإشرافي في تطوير عملية التدريس ، وتعزيز العلاقة التعاونية بين المشرف التربوي ومجتمع المدرسة ، ودراسة (القواسمة ، ١٩٩٨) التي أشارت إلى ضرورة الإهتمام بالبعد الإنساني في التعامل المشرفين مع المعلمين .

كما يمكن تعزى النتائج المرتفعة في الفقرات التي تشير إلى تبني استراتيجيّة مناسبة في التخطيط للتغيير في الممارسات الاشرافية ، واتباع أنموذج معين لتنمية الاتجاهات وتوفير الخبرات الاستشارية المساندة ، إلى نجاح الاستراتيجية التي اتبعت في برنامج تطوير الإشراف التربوي وتنمية اتجاهات المشرفين الذي طبق في الفترة (١٩٩٥-١٩٩٨) .

وقد أشارت نتائج الدّراسات التقويميّة لهذا البرنامج ، إلى انتقال أثر التدريب إلى الممارسات الإشرافية بشكل ملموس عند فئة المشرفين الذين التحقوا بالبرنامج . يضاف إلى ذلك تطوير معايير مناسبة لاستقطاب الكفاءات الجيدة إلى الإشراف التربوي وفقاً لقانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤.

وقد اتفقت هذه النتائج مع دّراسة غارسيا وبربوسا (Garcia, Tamara & Barbosa Jamileh, 2000) التي أشارت إلى أهميّة وجود أنموذج أو إطار عمل محدّد لتصميم التدريب وتنفيذه لأنه يسهم في تحسين الأساليب التدريبية ويساعد في تحقيق التغيير المطلوب . ودّراسة (الوهر وقسوس ، ١٩٩٥) التي أشارت إلى ضرورة التركيز على الأنشطة والفعاليات التدريبيّة التي تطوّر مهارات المشرف التربوي القياديّة ، وتمكنه من العمل على دعم المعلم والعمليّة التعليميّة . ودّراسة إدواردز(Edwards, 2000) التي ركزت على أهمية الدور الإشرافي لمدير المدرسة في تحسين التعليم ورعاية الحاجات المهنيّة للمعلمين .

كما أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الثالث أن تقدير مستوى إجابات أفراد عينة الدراسةن جاء بدرجة متوسطة من حيث المكونين الآتيين :

- اتخاذ قرار التغيير في مجال الإشراف التربوي .
- قيادة التغيير التربوي في مجال الإشراف التربوي .

ويمكن أن تفسير هذه النتائج بالنظر إلى أن اتخاذ القرارات وقيادة التغيير جزء من منظومة متكاملة من الفعاليات الإدراية في نظام تربوي يغلب عليه طابع البيروقراطية ، كما يغلب طابع المركزية على أسلوب اتخاذ القرار ، وفي معظم الأحيان يتم ذلك بناءً على التجربة والخبرة ، وما يتوافر من معلومات لدى القيادات الإدارية المركزية المختصة . كما أن الجهود المبذولة لتنمية القيادات التربوية في الميدان بحاجة إلى مزيد من التركيز على المهارات القياديّة المرتبطة بدور المشرف التربوي في قيادة التغيير.

و يلاحظ أن نتيجة إجابة أفراد العينة عن الفقرات التي تتعلق باتخاذ قرار التغيير ، وقيادة التغيير في مجال الإشراف جاءت مطابقة لها في مجال الإدارة التربوية ، حيث كانت متوسطة في كلا المجالين ، مما يدل على ضرورة تحقيق مزيد من المشاركة في اتخاذ القرارات، وعلى أن المديرين والمشرفين التربويين يمارسون بعضاً من المهارات القياديّة ولكنها لاتصل إلى المستوى المطلوب .

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة هوبر وبوتر(Hoope & Potter 2000) المشار إليها في (عماد الدين،٢٠٠٣) ، التي أظهرت إلى أن أبرز مميزات ومهارات قادة التغيير تتمثل في الإنتقال من النمط القيادي المبني على الرقابة والتوجيه المباشر وإعطاء التعليمات ، إلى النمط التفاعلي المبني على المشاركة والتعاون.

وقد أظهرت النتائج أن إجابات أفراد العينة جاءت منخفضة بشكل عام بنسبة لمكون الرؤية من حيث توافر رؤية واضحة لما سيكون عليه الوضع في الجهاز الإشرافي بعد تطبيق التغيير، وإيصالها إلى المعنيين وإقناعهم بها .

ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى أنّ التغيير في جهاز الإشراف التربوي ارتبط في معظم الأحيان برؤية مركزيّة لم تحظ بالتوضيح والتحديد، وإعطاء الوقت الكافي لإقناع المعنيين بالتغيير. يضاف إلى ذلك التسرع في تعميم بعض المشاريع التجديديّة في الإشراف التربوي مثل مشروع النمط التكاملي في الإشراف التربوي الذي قامت فكرته على إعطاء دور شامل للمشرف التربوي في المدرسة وليس الاقتصار على الدور الإشرافي في مجال التخصص الأكاديمي ، فقد تم تطبيق التغيير دون تجريب الفكرة على نطاق محدود ، لكي يتمكن المعنيون من تقييمها، وتعديلها وفقاً لنتائج التجريب ، ولكي يتم تلافي السلبيات ونقاط الضعف والتركيز على الايجابيات التي تُشعر كافة الأطراف بفائدة التغيير ، وتعمل على تقليص ظاهرة المقاومة والاتجاهات السلبية نحو التغيير .

وقد اتفقت هذه النتائج مع عدد من الدّراسات العربيّة والأجنبية مثل دراسة (القواسمة، ١٩٩٨) التي أشارت إلى تباين تصّورات أفراد العينة حول أنموذج إشرافي مكون من عشرة أبعاد . ودراسة (الشيخ، ٢٠٠١) التي أشارت إلى أن الدور التكاملي للمشرف التربوي أشمل من الدور التخصصي ويتطلب إنجاز مهمات أكثر اتساعاً ، وأن المشرفين يتحفظون على موقعهم التنظيمي في المدرسة نظراً لغموض الدور الجديد المطلوب منهم في المدرسة . ودراسة كوتر(Kotter, 1995) التي أشارت إلى أن الرؤية الواضحة واتباع خطوات منظمة تساعد في توجيه المعنيين للعمل بفعالية أكثر في أثناء فترة التغيير ، وتسهم في خفض نسبة الأخطاء .

رابعاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع :

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك القيادات الإداريّة التربويّة لخصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف التربوي تعزى إلى متغيرات المسمى الوظيفي والمؤهل والخبرة ؟

أ. في مجال الإدارة التربويّة :

أشارت نتائج الإجابة عن السؤال الرابع في مجال الإدارة التربويّة إلى ما يلي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة في الوظيفة على درجة إدراك القيادات التربويّة الإداريّة لخصائص التغيير في مجال الإدارة التربويّة من حيث توافر حاجة إلى التغيير في الأساليب والممارسات الإداريّة ، وقد كان الفرق بين متوسطات إجابات

أفراد العينة لصالح القيادات الإدارية التربويّة من أصحاب الخبرة في الوظيفة الحاليّة

من (١-٥ سنوات) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالنظر إلى أن هذه الفئة هم من القيادات الإداريّة التربويّة الحديثة التي غالباً ما تتبنى التجديدات وتتعامل مع التغيير من منطلق الإصلاح والتطوير في العمل في ضوء ما لديها من خبرات وتجارب سابقة . كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى مرور معظم القيادات الإداريّة من هذه الفئة بخبرات تدريبية على مفاهيم حديثة في الإدارة التربويّة ، وتكونت لديهم اتجاهات إيجابية نحو التطوير وتقبل التغيير .

- كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية على إدراك القيادات التربويّة لخصائص التغيير في الإدارة ، من حيث قيادة التغيير، والتخطيط للتغيير. وجاءت الفروق في المتوسطات الحسابيّة لصالح أصحاب الخبرات الطويلة
(١١سنة فأكثر) في كليهما .

ويمكن تفسير هذه النتائج بالاستعانة بما يراه معظم الباحثين في مجال التغيير مثل واشنتجتون وهاكر (Washington, Hacker & Hacker, 2000) وأونز (Owens, 1995) وغيرهم ممن ركزوا على أهمية توافر قيادة فاعلة لإحداث التغيير ، لديها القدرة على التأثير في الآخرين، وتمتلك المهارة والكفاية العمليّة للتفاعل بإيجابية مع ما قد ينتج في أثناء التغيير من تباين في المواقف والآراء ، والعمل على استيعابها والحفاظ على التوازن في العمل . ومثل هذا الإطار النظري في التفكير يزداد نضجاً بطول الخبرة والممارسة العمليّة .

كما أن التخطيط يتطلب كفاية معرفيّة بالجوانب الأساسية للتخطيط من حيث الأهداف والوسائل والموارد الماليّة ، ويتطلب خبرة علميّة في التدابير والإجراءات التي تتخذ للحفاظ على سير خطة العمل باتجاه الأهداف . ويفترض أن هذا النوع من الكفاية المعرفية والخبرة العمليّة في القيادة والتخطيط يزداد عمقاً عند ذوي الخبرات الطويلة .

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة (عماد الدين ، ٢٠٠٢) التي أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح أصحاب الخبرات الطويلة من حيث قيادة التغيير . ودراسة مايلز
(Miles, 1995) التي أشارت إلى أهمية تبني الاستراتيجية العقلانية في التخطيط للتغيير وإعادة صياغة المعرفة وربطها بالأهداف التربويّة .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المسمى الوظيفي على درجة إدراك القيادات الإداريّة التربويّة لخصائص للتغيير في الإدارة من حيث المشاركة في صناعة قرار التغيير واتخاذه . قد كانت الفروق في متوسطات إجابة أفراد العينة لصالح مديري التربية والتعليم .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالنظر إلى أن هذه الفئة من أفراد العينة تمثل الإدارة الوسطى في الهيكل التنظيمي ، كونها ذات ارتباط مباشر بالإدارة المركزيّة على مستوى الوزارة من جهة وبالإدارة التنفيذيّة على مستوى المدرسة من جهة ثانية . لذلك فهي معنيّة بما يصدر عن الوزارة من قرارات . ومشاركة هذه الفئة في صناعة قرار التغيير واتخاذه تسهم في ترشيد القرار لأنها توفر قاعدة أوسع من المعلومات ، حول أوضاع المناطق التعليميّة وظروفها المتباينة وإمكانياتها ومواردها ومدى قدرتها على توفير متطلبات التغيير .

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بملاحظة أن معظم مديري التربية والتعليم اجتازوا برنامج تدريب الإدارة العليا للقيادات التربوية الذي يركز ضمن فعالياته ، على الخطوات العلميّة في صنع القرار ، واتخاذه بناءً على فهم ظروف من يتأثرون به .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الخطيب، ١٩٩٨) و(عاشور، ٢٠٠٢) ودراسة جاستيز (Justiz, 1985) وكلها أكدت على أهميّة المشاركة والديمقراطية في اتخاذ القرارات ، وأن الديمقراطيّة والتشاركيّة تسهم في كسب التزام العاملين بما يترتب عليها من تغييرات .

- كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المسمى الوظيفي على درجة إدراك القيادات الإداريّة التربويّة لخصائص التغيير من حيث ، توفير مصادر الدعم وتقديم التسهيلات وكان الفرق في المتوسطات الحسابيّة لصالح مديري المدارس الثانويّة .

ولتفسير هذه النتيجة يمكن القول إنّ هذه الفئة معنيّة مباشرة بتطبيق التجديدات التربويّة وما يترتب عليها من تغيير في أساليب العمل ، فالمدرسة هي الجهة المطالبة بالتغيير وباستثمار مواردها وإمكاناتها لتحقيق ذلك ولكنها لا تستطيع في كثير من الأحيان أن تتجاوز واقعها دون أن تحظى بالدعم اللازم ، لتعزيز قدرتها على التطوير وبخاصة بعد تبني وزارة التربية والتعليم لمفهوم المدرسة وحدة أساسيّة للتطوير.

وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدّراسات التربويّة مثل (حداد ، ١٩٩٢) التي أظهرت ضرورة توفير الإمكانات اللازمة، لتمكين المدرسة من إحداث التغيير المطلوب . ودراسة مايلز(Miles, 1993) التي أظهرت أن الدعم المستمر من قبل القادة التربويين للمدرسة ، من عوامل نجاح التغيير وانتشاره . وماكراث (McGrath, 2001) التي أظهرت أن نقص الموارد يحد من قدرة مديري المدارس على قيادة التغيير .

وأشارت نتائج الإجابة عن السؤال الرابع إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي على درجة إدراك القيادات التربويّة لخصائص التغيير في مجال الإدارة من حيث التخطيط للتغيير في الإدارة التربويّة ، وكانت الفروق في المتوسطات الحسابيّة لصالح أفراد العينة من حملة المؤهل العلمي أقل من ماجستير.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالنظر إلى أن معظم أفراد عينة الدراسة هم من فئة حملة المؤهل العلمي (أقل من ماجستير) ، ومعظم أفراد هذه الفئة هم من مديري المدارس الثانوية الذين شاركوا في برنامج تدريبي لإعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير . وقد ركزت هذه الفعاليات والأنشطة في هذا البرنامج على مهارات التخطيط ، وتنمية مهارات مدير المدرسة في إعداد الخطة التطويرية الإجرائية ومتابعتها وتقويمها . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (دقامسة، ١٩٩٨) التي أظهرت أن اتجاهات أفراد العينة عند مديري المدارس كانت أعلى منها عند المشرفين التربويين . ودراسة (عماد الدين، ٢٠٠٢) التي أظهرت أن التدريب على إعداد الخطة التطويرية للمدرسة من نقاط القوة في برنامج تدريب المديرين .

- **وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر المؤهل العلمي على درجة إدراك أفراد العينة لخصائص التغيير في مجال الإدارة التربويّة من حيث قيادة التغيير ، وقد كان الفرق لصالح حملة المؤهل العلمي ماجستير فأعلى.**

ويمكن أن يعزى تفوق أصحاب المؤهلات العلميّة (ماجستير فأعلى) من حيث قيادة التغيير إلى ما اكتسبته هذه الفئة من عمق أكاديمي ومسلكي وبخاصة في مجال الدّراسات التربويّة . وذلك بحكم التخصص العلمي والمهني .

وتتفق هذه النتائج مع دّراسة كوك (Cook, 2000) حول أثر برنامج الدكتوراة في القيادة التربويّة على تطوير كفاءة العاملين في قيادة التغيير .

- كما اظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الرابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر أي من متغيرات الدراسة على درجة إدراك القيادات التربويّة لخصائص التغيير في مجال الإدارة التربويّة من حيث ، رؤية التغيير ، وإدارة التغيير .

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الغموض أو عدم إيصال رؤية التغيير إلى المعنيين بوضوح كما يمكن أن تعزى إلى كثرة التغيير في الهيكل التنظيمي ضمن فترات زمنية متقاربة ، على حساب الاستمرارية والمؤسسيّة في العمل . مما عرّض خطط التطوير التربوي لكثير من الرؤى والاجتهادات التي يغلب عليها الطابع الفردي في معظم الحالات.

ب. في مجال الاشراف التربوي :

أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الرابع في مجال الإشراف التربوّي مايلي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة في الوظيفة الحاليّة على درجة إدراك القيادات الإداريّة التربويّة لخصائص التغيير في مجال الإشراف التربوي ، وذلك من حيث المكونات التالية : الحاجة إلى التغيير في جهاز الإشراف التربوي وأساليب وممارسات المشرفين . وقد كانت الفروق في المتوسطات الحسابيّة لإجابات أفراد العينة لصالح فئة الخبرة من (١-٥) سنوات .

ويمكن أن تعدّ هذه النتيجة مؤشراً وأضحاً على أن القيادات التربوية الجديدة تعترف بالحاجة إلى التغيير في الإشراف التربوي ، وعلى أنها أكثر تقبلاً للتغيير من أصحاب الخبرة الأطول. كما يمكن تفسير هذه النتائج بالنظر إلى أن معظم أفراد هذه الفئة قد اجتازوا برامج تدريبيّة تركز على مفاهيم حديثة في الإشراف التربوي . وربما يكون لخبراتهم السابقة في ما مورس عليهم من أساليب إشرافيّة تقليديّة أثر في شعورهم بعدم الرضا والاعتراف بالحاجة إلى التغيير .

كما يلاحظ تطابق نتيجة إجابات أفراد العينة على الحاجة إلى التغيير في مجال الإشراف مع إجاباتهم على هذا المكون نفسه في مجال الإدارة التربويّة حيث كانت الفروق لصالح فئة الخبرة (١-٥) في كليهما .

- كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة على درجة إدراك القيادات التربويّة لخصائص التغيير في مجال الإشراف من حيث ، قيادة التغيير ، وكانت الفروق في المتوسطات الحسابية لصالح فئة الخبرة الطويلة (١١سنة وأكثر) .

ويلاحظ أن هذه النتيجة في الإشراف تتفق مع مثيلتها في الإدارة التربويّة ، مما يدل على نوع من الاتساق في نظرة القيادات التربويّة ذوي الخبرات الطويلة إلى أن التغيير التربوي يتطلب قيادة فاعلة ومؤثرة سواءٌ أكان التغيير المنشود في مجال الإدارة أم في مجال الإشراف .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عماد الدين ، ٢٠٠٢)التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أصحاب الخبرة الطويلة بين متوسطات إجاباتهم على قيادة التغيير بجميع أبعادها .

كما أظهرت نتائج إجابة السؤال الرابع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر المسمى الوظيفي على درجة إدراك القيادات التربويّة لخصائص التغيير في مجال الإشراف التربوي من حيث ، الحاجة إلى التغيير في الإشراف التربوي ، وإدراة التغيير بما يضمن تحقيق أهدافه ، والمشاركة في اتخاذ قرار التغيير . وقد كانت الفروق في المتوسطات الحسابيّة لإجابة أفراد العينة لصالح مديري التربية والتعليم في جميع مكونات التغيير المذكورة .

ولتفسير هذه النتيجة يمكن الاستعانه بالمفهوم السائد للدور الإشرافي في الأردن إذ ينظر إلى المشرف التربوي على أنه "الذراع الفنيّة لمدير التربية والتعليم في الميدان" ومن الضروري العمل على تفعيل دورها في تحسين التعليم . وربما كان مديرو التربية والتعليم ممن يؤيدون هذا المفهوم، ويؤكدون أهميّة تطوير الأساليب والممارسات الإشرافية والعمل على تحسين العلاقة التفاعليّة بين المشرف التربوي والمعلم ، بحيث تقوم على الزمالة والثقة والتعاون وذلك عبر برامج تدريبيّة تركز على هذه الأهداف .

أما بالنسبة لإتخاذ قرار التغيير فقد اتفقت النتيجة في مجال الإشراف التربوي مع مثيلتها في الإدارة التربويّة وجاءت لصالح مديري التربية والتعليم في كلا المجالين ، وربما يكون ذلك عائداً إلى أهمية المشاركة في اتخاذ القرارات من وجهة نظر مديري التربية والتعليم ، في كل ما يخص الميدان التعليمي من تغييرات نظراً لصلتهم المباشرة بهذا الميدان ومعرفتهم بظروف مناطقهم التعليميّة وردود افعال العاملين فيها ، ومدى قابليّة التغيير التربوي للتطبيق .

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة(دّواني ، ١٩٩٥)و (منصور ، ١٩٩٥) و (الشيخ ، ٢٠٠١) وماكراث (McGrath, 2001) التي أشارت إلى أن مديري التعليم العام يدركون أدوارهم في التغيير والإصلاح التربوي ، وهم قادرون على تقديم التوصيات المناسبة للإدارة المركزيّة بخصوص ذلك . ودراسة هوبر وبوتر (Hooper & Potter, 2000) المشار إليها في (عماد الدين،٢٠٠٢) التي أظهر إلى أهمية الدور الإداري في إنجاح التغيير .

أما من حيث أثر المؤهل العلمي على درجة إدراك القيادات التربويّة لخصائص التغيير في مجال الإشراف التربوي فقد تبين ما يلي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي على إدراك خصائص التغيير في الإشراف التربوي من حيث ، إدارة التغيير ودورها في توزيع المهام والأدوار ، وتهيئة مناخ ملائم وبيئة داعمة للتجديدات . وقد كان الفرق في المتوسطات الحسابيّة لإجابات أفراد العينّة لصالح حملة درجة الماجستير فأعلى .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالنظر إلى أنّ معظم أفراد العينة ممن يحملون درجة الماجستير فأعلى، لديهم مؤهل تربوي إلى جانب المؤهل الأكاديمي. وبخاصة المشرفون التربويون ، كما أن هذه الفئة من المشرفين اجتازت برامج تأهيل وتدريب تشتمل على المهارات اللازمة لتفعيل دور المشرف التربوي في العمليّة التعليميّة ، ودور إدارة التغيير في تهيئة الظروف المناسبة لذلك .

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة غارسيا وباربوسا (Garcia, Tamara & Barbosa Jamileh, 2000) التي أشارت إلى أن التغيير علميّة معقدّة وتتطلب إدارة واعّية وفق إطار عمل محدّد ، ودراسة هوبر وبوتر (Hooper & Potter, 2000) المشار إليها في (عماد الدين، ٢٠٠٢) التي أظهرت أن التغيير يتم وفق مراحل منظمة وأن إدارة التغيير معنيّة بالتخطيط والمتابعة والتقويم لضبط التغيير وتحقيق أهدافه .

بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (عماد الدين، ٢٠٠٢) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي على استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بتصوّراتهم لأبعاد قيادة التغيير .

ويمكن تفسير هذا الاختلاف بأن من مرّوا ببرنامج تدريب مدير المدرسة لقيادة التغيير ، شاركوا في جميع الفعاليات ، وتعرّضوا للأساليب والأنشطة التدريبيّة نفسها بغض النظر عن مؤهلاتهم العلميّة .

كما أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الرابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر أي متغير من متغيرات الدّراسة على درجة إدراك أفراد العينة لخصائص التغيير من حيث ، وجود رؤية واضحة لما سيكون عليه الوضع في الإشراف بعد التغيير ، ومن حيث التخطيط للتغيير.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالاستعانة بنتائج بعض الدّراسات التقويميّة لبعض التجارب التربويّة في تطوير الإشراف ومنها دراسة (الشيخ ، ٢٠٠١) حول النمط التكاملي في الإشراف التربوي التي أشارت إلى الغموض والتباين الواسع بين أفراد عينة الدّراسة في فهمهم للدور التكاملي في للمشرف التربوي .

ويلاحظ أن هذه النتيجة في الإشراف تتفق مع مثيلتها في الإدارة التربويّة من حيث عدم وجود أثر لأي من متغيرات الدّراسة على خصائص التغيير في الرؤية أو في الصورة النهائية لوضع الجهاز الإداري أو الإشرافي بعد التغيير .

أما بالنسبة لخلاصة نتائج الإجابة عن السؤال الرابع ، فقد تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر المسمى الوظيفي على درجة إدراك القيادات الإداريّة التربويّة لخصائص التغيير من حيث جميع مكونات عمليّة التغيير وعناصرها الرئيسة . وكانت الفروق في المتوسطات الحسابيّة لإجابات أفراد العينّة لصالح مديري التربية والتعليم في كل من مجالي الإدارة والإشراف التربوي .

ويمكن ن تعزى هذه النتيجة إلى أهميّة الموقع القيادي والإداري لمديري التربيّة ودورهم الرئيس في تبني التغيير وتنفيذ التجديدات ومتابعتها . كما يمكن تفسير هذه النتيجة بالاستعانة برأي فولان (Fullan, 1982) المتعلقة بأوضاع التغيير وردود فعل العاملين حسب موقعهم من حيث السلطة الوظيفية ، وعلاقة ذلك بالجهود المبذولة . فقد نظر إلى مديري التربية والتعليم على أنهم في موقع سلطة ، وأنهم ممن يستجيبون للتغيير أو يتعاملون معه ، وقد يكون لديهم مواقف وافتراضات حول عمليّة التغيير تختلف أحياناً عن المخططين المركزيين للتغيير . مما يدعو إلى أخذ رأي هذه الفئة وموقفها بعين الاعتبار نظراً لدورها المؤثر في إنجاح التغيير سواءٌ أكان ذلك في مجال الإدارة أو في مجال الإشراف التربوي .

الاستنتاجات :

لقد أظهرت نتائج الدّراسة في جميع مراحلها ، أن التغيير في مجال الإدارة التربوية والإشراف التربوي كان نابعاً من وجود حاجة فعليّة لتطوير أساليب العمل والممارسات الإداريّة والإشرافية ، استجابة للمفاهيم الحديثة في النظم التربويّة .

وقد عبرت الأدبيات التربويّة المتعلقة بالتطوير التربوي في جميع المراحل منذ عام ١٩٨٧ وحتى عام ٢٠٠٢ عن نظرة مستقبلية بالغة الطموح، ووضعت لهذه الغاية كثيراً من الخطط الإجرائية لتنفيذ التوصيات التي انبثقت عن المؤتمرات والندوات في كل مرحلة تطويريّة . كما تم توفير كثير من مصادر الدعم المادي والخبرات الإستشارية

من خلال الإتفاقيات التي عقدت مع منظمات عربية ودوليّة. ويمكن لمن يتفحص خصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف التربوي في سياق هذه الدّراسة، أن يتوصل إلى الاستنتاجات التالية :

- التركيز على رفع كفاية المديرين والمشرفين التربويين المهنية من خلال برامج التدريب والتأهيل في أثناء الخدمة، مما أسهم -إلى حدٍ ما- في تأسيس قاعدة مناسبة لإحداث التغيير وتحسين الممارسات الإدارية والإشرافية .
- تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين، مما أسهم -إلى حدٍ ما- في تحسين المستوى العلمي والمهني للعاملين في هذا الجهاز ، وتعزيز قدرتهم على القيام بدورهم المطلوب في قيادة التغيير .

وعلى الرغم من أهمية ما تحقق من انجازات، إلاّ أن هنالك عدداً من المعيقات التي أثرت سلباً على تحقيق الأهداف المنشودة من التغيير التربوي في كل من الإدارة التربوية والإشراف التربوي ، منها :

- يلاحظ إن المظهر الأكثر وضوحاً للتطوير التربوي في مجال الإدارة التربويّة يتمثل في التغيير في الهيكل التنظيمي ، وإعادة تشكيل الوحدات الإداريّة على مستوى الإدارة العليا في مركز الوزارة والمديريات في المناطق التعليمية . وكانت الأهداف المعلنة للتغيير في التنظيم الإداري تركز على تعزيز اللامركزية، والتوسع في تفويض الصلاحيات ، وهو الأمر الذي أظهرت نتائج الدراسة أنه لم يتحقق على النحو المطلوب ، مما يتطلب من المعنيين دراسة تقويمية لمعرفة الأسباب والمعيقات ، والعمل على إزالتها ، ويبدو أن التدريب على مهارات ممارسة اللامركزية وأصول العمل بالصلاحيات المفوّضة لم يكن كافياً .
- التسرع في اتخاذ القرارات والرجوع عنها ضمن فترة زمنية قصيرة أيضاً . ففي عام ١٩٨٩ تم إنشاء كليّة تأهيل المعلمين، ثم لم تلبث أن أُلغيت عام ١٩٩٢، وتحولت عمليّة التأهيل التربوي في أثناء الخدمة إلى الجامعات الأردنية. ومهما كانت مسوّغات هذا التغيير فإنه مؤشر على التسرع في اتخاذ القرارات دون دراسة كافية مما يترتب عليه هدر للمال والجهد والوقت .
- وكذلك يمكن القول أن التسرع في تطبيق المنحى التكاملي في الإشراف التربوي قبل تحقق درجة كافية من الفهم والاقتناع ، أدى إلى اختلاف مواقف المشرفين ومديري المدارس من هذا المشروع ، ثم لم يلبث أن توقف العمل به قبل مضيّ عامين على تطبيقه وعاد الإشراف التربوي إلى وضعه التقليدي .

عدم توافر استراتيجيّة واضحة ومحدّدة في التخطيط للتغيير، بحيث تؤدي إلى تحوّل فعلي في المفاهيم والأفكار السائدة والممارسات الإداريّة والإشرافيّة، أو تعمل على تأسيس ثقافة تنظيمية داعمة .

- الحاجة ما زالت موجودة لاستقطاب الكفاءات القياديّة الجيدة وإعدادها وتدريبها للقيام بدور فاعل ومؤثر لإنجاح التغيير .

التوصيات :

١- أظهرت نتائج الدراسة عدم توافر رؤية محددة وواضحة لما سيكون عليه الوضع بعد تنفيذ التغيير في مجالي الإدارة والإشراف التربوي ، من حيث دور كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة ، ومن حيث تحقيق التكامل والتنسيق بين المهام الإدارية والفنية لكل منهما.

ولهذا توصي الباحثة بضرورة تكوين رؤية واضحة لما سيكون عليه الوضع بعد تطبيق التغيير في مجال الإدارة التربوية والإشراف التربوي . وضرورة إيصال هذه الرؤية إلى جميع المعنيين ، بتركيز وإيجاز ، والعمل على استمالتهم وكسب تأييدهم والتزامهم . وكذلك الحرص على تجريب فكرة التغيير على نطاق محدود قبل تعميمها.

٢- جاء مستوى تقدير إجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لمكون اتخاذ قرار التغيير بدرجة متوسطة . ولهذا توصي الباحثة بضرورة تعزيز اسلوب الديموقراطية بالمشاركة في عملية صنع قرار التغيير واتخاذه .

٣- كما جاء مستوى تقدير إجابات أفراد العينة بدرجة متوسطة من حيث، التخطيط للتغيير في مجال الإدارة التربوّية ، بناءً على استراتيجية مناسبة. ولهذا توصي الباحثة بضررة اتباع استراتجية واضحة ومناسبة للتخطيط مثل الاستراتيجية المعيارية لإعادة التثقيف . وتأسيس ثقافة داعمة لأهداف التغيير .

٤- أظهر ملخص نتائج الدّراسة أن مستوى تقدير إجابات أفراد العينة على جميع مكونات التغيير التربوي في مجال الإدارة والإشراف التربوي كان متوسطاً ، ولهذا توصي الباحثة بضرورة مراعاة توافر جميع المكونات التي يتطلبها التغيير وما يتصل بها من إجراءات لضمان تحقيق الأهداف ، والحدّ من المشكلات التي يمكن أن تواجه التطبيق .

٥- تقترح الباحثة إجراء مزيد من الدراسات والبحوث حول موضوع التغيير التربوي تتناول جوانب أخرى من جوانب النظام التربوي في الأردن، والعمل على الاستفادة من التجارب العربية والعالمية الناجحة في هذا المجال .

المراجــع

المراجع العربية

- ابراهيم ، ســـعد الدين .(١٩٩١) ، تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرـــين، الكارثة والأمل ، التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي ، عمان ،منشورات منتدى الفكر العربي .
- أبو عياش ، أمل محمود حســن . (١٩٩٠) ، تصــوّرات مديري ومديرات المدارس الثانويّة نحو التطوير التربوي في الأردن ، جامعة اليرموك ، اربد .
- الأعرجي ، عاصم . (١٩٩٥) ، دراسات معاصرة في التطوير الإداري ، ط١، عمان ، دار الفكر العربي .
- بـدران ، شـــبل والبوهي ، فاروق . (٢٠٠٠) ، نظم التعليم في دول العالم تحليل مقارن ، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .
- البدري ، طارق عبد الحميد . (٢٠٠١) ، الأســاليب القياديّة والإدارة في المؤســســات التعليميّة ، ط١، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- التـل ، أحمـد يوســـف . (١٩٨٩) ، تطوير نظـام التعليم في الأردن ، مؤثرات وعوامـل، عمان ، مطابع الجمعيّة العلميّة الملكيّة .
- جرادات ، عزت . (١٩٨٩) ، خطوط رئيســـية للتعريف بخطة التطوير التربوي ، رســـالة المعلم، بديل العددين ، الأوّل والثاني ، مجلد ٣٠ ، كانون الثاني ، حزيران ١٩٨٩.
- حداد ، ياســـمين . (١٩٩٢) ، مشـــروع المدارس الريادية بين الفكرة والواقع ، دراســـة تقويميّة ، المركز الوطني للبحث والتطوير ، عمان – الأردن ، سلسلة منشورات المركز رقم (١٠) .
- حياصـات ، أحمد والقســوس ، ابتســام. (١٩٩٨) ، تجربة الاشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم ، دراسة غير منشورة مقدمة إلى ندوة الإدارة والإشراف التربوي ، جامعة مؤتة .
- خصاونة ، سامي .(٢٠٠١) ، تقويم تجربة استحداث المديريات العامة في الميدان، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية ، عمان ، سلسلة منشورات المركز رقم (٨٥).
- الخطيـب ، أحمـد والخطيب ، رداح وعاشـــور ، محمّد . (١٩٩٨) ، تقويم فعاليّة برنامج الإدارة العليا للقيادات التربويّة في وزارة التربية والتعليم ، المركز الوطني لتنمية الموارد البشـرية، عمان ، ســلســلة منشورات المركز رقم (٦٢).
- خوالـدة ، عـايـد أحمـد . (٢٠٠٣) ، بنـاء معـايير لإدارة التجديدات في النظام التربوي الأردني ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان .
- درة ، عبـد البـاري .(١٩٩٤) ، الإدارة الحـديثـة ، المفـاهيم والعمليـات : منهـاج تحليلي. عمان ، المركز العربي للخدمات الطلابيّة ،.
- دقامســة ، مخلص مصـطفى لافي . (١٩٩٨) ، اتجاهات المشـرفين التربويين في شـمال الأردن نحو واقع التطوير التربوي في المدراس الأردنية ، جامعة اليرموك، اربد .
- دوّاني ، كمال . (١٩٨٤) ، الدور المســـتقبلي للمعلم في الوطن العربي ، ورقة عمل مقدمة إلى أســـبوع التربية الرابع عشر ، جمعية المعلمين الكويتية.

دوّاني ، كمال . (١٩٩٤) ، مدير المدرسة في الأردن ، خصائصه ممارساته اتجاهاته ، المركز الوطني لتنميّة الموارد البشرية ، عمان – الأردن ، سلسلة منشورات المركز رقم(٢١).

- دوّاني ، كمال . (٢٠٠٢) ، المدرسة الذكيّة ، عمان ، مركز الكتاب الأردني .
- دوّاني ، كمال . (٢٠٠٣) ، الإشراف التربوي : مفاهيم وآفاق ، ط١ ، عمان ، منشورات الجامعة الأردنية.
- دويك ، تيسير وياسين ، حسين وعدس ، محمد عبد الرحيم . (١٩٨٢) ، أسس الإدارة التربويّة والمدرسيّة والإشراف التربوي، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ديراني ، عيد . (٢٠٠١) ، الإشراف التربوي على المعلمين ، دليل لتحسين التدريس ، عمان ، منشورات الجامعة الأردنية .
- الشبول ، منذر . (٢٠٠٠) ، التجربة اليابانية في التطوير الإداري والتربوي، مجلة رسالة المعلم ، العدد الأوّل ، المجلد ٤١ ، شباط ٢٠٠٢.
- الشماع ، خليل محمد حسن و حمود ، خضير كاظم (٢٠٠٠) ، نظرية المنظمة ، الطبعة الأولى، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- الشيخ ، عمر حسن . (٢٠٠١) ، دراسة تقويميّة لبرنامج الإشراف التربوي التكاملي ، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية ، سلسلة منشورات المركز رقم ٩١، عمان - الأردن.
- الطبيب ، أحمد محمد . (١٩٩٩) ، التخطيط التربوي ، ط١،الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
- الطويل ، هاني عبد الرحمن صالحة . (١٩٩٩) ، الإدارة التعليمية : مفاهيم وآفاق، الطبعة الأولى ، عمان ، دار وائل للنشر والتوزيع .
- الطويل ، هاني عبد الرحمن صالحة . (٢٠٠١) ، الإدارة التربويّة والسلوك المنظمي : سلوك الأفراد والجماعات في النظم ، ط١ ، عمان ، دار وائل للنشر والتوزيع .
- طيفور ، هيفاء علي محمود . (١٩٩٨) ، تصوّرات أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك نحو التطوير التربوي في الأرن ، جامعة اليرموك ، اربد .
- عاشور ، محمد علي . (٢٠٠٢) ، مدى إسهام برنامج تطوير الإدارة المدرسية في امتلاك مديري المدارس الثانويّة للكفايات الإداريّة، جامعة اليرموك إربد .
- عامر ، سعيد . (١٩٩١) ، استراتيجيات التغيير وتطوير المنظمات ، القاهرة ، مركز وايد سيرفس للاستشارات والتطوير الإداري .
- عبابنة ، محمد عبدالله وعيادات ، محمد أحمد وعنوز ، شحادة نصار (١٩٩٥) ، مدى تحقق توصيات المؤتمر الوطني الأوّل للتطوير التربوي في مجال الإدارة والإشراف التربوي ، دراسة مقدمة إلى مؤتمر انعاكاسات المؤتمر الوطني الأوّل للتطوير التربوي على التعليم الأساسي في الأردن ، (٧-١١) تشرين الأول ، ١٩٩٥، جامعة اليرموك ، اربد .
- عبدالدايم ، عبدالله . (١٩٩٩) ، التخطيط التربوي أساليبه وتطبيقاته في البلاد العربيّة ، بيروت، دار العلم للملايين .
- عبد الدايم ، عبدالله . (٢٠٠٠) ، معالم التربية المستقبلية في البلاد العربّية ، قضايا استراتجيّة، العدد (١) آذار ٢٠٠٠، دمشق ، المركز العربي للدراسات الاستراتجّية .

عبد الوهاب ، علي محمد . (١٩٩١) ، أبعاد المناخ الصحي للتغيير ، المؤتمر السنوي الأول ، استراتيجيات التغيير وتطوير المنظمات ، القاهرة ، مركز وايد سيرفس للاستشارات والتطوير الإداري .

- العرفي ، عبدالله بالقاسم والشريفي عباس عبد مهدي. (١٩٩٦) . مدخل إلى الإدارة التربويّة. بنغازي ، منشورات جامعة قار يونس .
- عريفج . سامي سلطي . (٢٠٠١) الإدراة التربويّة المعاصرة ، ط١، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- عماد الدين ، منى مؤتمن . (٢٠٠٢) . تقويم فاعلية برنامج "تطوير الإدارة المدرسيّة" في إعداد مدير المدرسة في الأردن لقيادة التغيير . أطروحة دكتوارة منشورة ، عمان ، مركز الكتاب الأردني .
- العمري ، خالد . (٢٠٠٠) . الموجه قائد التغيير والتطوير التربوي . ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الأوّل للتوجيه التربوي ، أبو ظبي ٢-٣ نيسان ٢٠٠٠.
- عويدات ، عبدالله . (١٩٩٩) . إعداد الطالب لمواجهة القرن الحادي والعشرين . ندوة المدرسة الأردنية وتحديات القرن الحادي والعشرين ١٩٩٩، مؤسسة عبدالحميد شومان . عمان .
- فياض ، رجاء . (١٩٩٥) . التغيير التنظيمي . ورقة عمل مقدمة إلى ندوة المرأة والقيادة . ٩-٤ أيلول ١٩٩٥ مجمع الملكة زين الشرف للتدريب . عمان .
- القداح ، محمد ابراهيم. (٢٠٠٣) . الكفايات المهنية المستقبلية لمديري المدارس الثانوية في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين -بناء أنموذج مقترح، عمان، جامعة عمان العربية للدارسات العليا .
- القريوتي ، محمد قاسم . (٢٠٠٠) . السلوك التنظيمي ، دراسة السلوك الانساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة . ط٣ .عمان، دار الشروق .
- القسوس ، ابتسام . (١٩٩٢) . توقعات معلمي المرحلة الثانوية من الدور الفني للمشرف التربوي لمبحث اللغة العربية في محافظة العاصمة . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية . عمان .
- القواسمة ، محمد مسلم . (١٩٩٨) . تصوّرات المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين لأبعاد البناء النظري لنموذج وطني للإشراف التربوي في الأردن ، الجامعة الأردنية . عمان .
- كلالدة ، ظاهر . (٢٠٠٢) . الاتجاهات الحديثة في القيادة الإداريّة . عمان، دار زهران للنشر والتوزيع.
- محسن ، مصطفى . (١٩٩٩) . الخطاب الاصلاحي التربوي ، بين أسئلة الأزمة وتحديات التحوّل الحضاري . ط١ ، الدار البيضاء ، المركز الثقافي العربي .
- المفرِّج ، بدريّة والمصيلخ، نجاة ، والرومي ، مشاعل والسايح ، أمل . (١٩٩٩) . التطوير والإصلاح التربوي : نماذج من بعض الدول. دراسة مكتبية ، مجلة التربية عدد ٣١ السنة التاسعة ، اكتوبر ١٩٩٩. دولة الكويت، مركز البحوث التربويّة والمناهج .
- منصور ، محمد رشيد . (١٩٩٥) . اتجاهات المعلمين والمشرفين ومديري المدارس الثانويّة في عمان الكبرى نحو برامج خطة التطوير التربوي، رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية . عمان .
- المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة برامج التربية . (٢٠٠٠) . مدرسة المستقبل ، المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب ٢٩-٣٠ تموز ٢٠٠٠ ، دمشق .

النعماني ، عبد الفتاح . (١٩٩٠) . التغيير الثقافي : الأساس الصحيح لإدارة الجودة الشاملة . القاهرة ، مركز الخبرات المهنية للإدراة .

- هاشـم ، زكي محمود . (١٩٨٥) . دراسة في التطوير التنظيمي . اجتماع خبراء في التطوير . عمان كانون الأول ١٩٨٥.
- الوهر ، محمود طاهر والقسـوس ، ابتسـام. (١٩٩٥) . تقويم فعالية برنامج تطوير الاشراف التربوي . دراسة مقدمة لمؤتمر تقويم علميّة التطوير التربوي ، جامعة اليرموك .
- الوهر ، محمود طاهر والقسوس ، ابتسام والعقيل ، ممدوح .(١٩٩٦) ، برنامج تطوير الإشراف التربوي ، الأردن ، وزراة التربية والتعليم ، مديرية تدريب المعلمين وتأهيلهم .
- وزارة التربية والتعليم . (١٩٨٧) . خطة العمل والإجراءات التنفيذية لتوصـيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي .
- وزارة التربية والتعليم . (١٩٨٨) . المؤتمر الوطني الأوّل للتطوير التربوي٦-٧ أيلول ١٩٨٧. مجلة رسالة المعلم ، بديل العددين الثالث والرابع ، المجلد ٢٩ آب.
- وزارة التربية والتعليم . (١٩٩٤) . عدد خاص بندوة التطوير التربوي ٩-١٠ نيسان ١٩٩٤. رسالة المعلم ، عدد ٢ مجلد ٣٥ حزيران ١٩٩٤.
- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٥) ، دراسـة تحليلية للخلاصات الشهرية لعمل المشرفين التربويين، الأردن ، وزارة التربية والتعليم ، قسم الإشراف التربوي .
- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٦) ، تفعيل دور المشرـف التربوي ، ورقة عمل قدمت إلى لجنة التخطيط التربوي بتاريخ ٩/١٢/المديرية العامة للتأهيل والتدريب التربوي.
- وزراة التربية والتعليم (١٩٩٩أ) ، مشرـوع تطوير الكفاءة المؤسـسـية في وزارة التربية والتعليم لإدارة الخدمات التربوية ،المديرية العامة للتأهيل والتدريب التربوي.
- وزارة التربيـة والتعليم . (١٩٩٩ب) . التقرير الختامي . المؤتمر الوطني للتطوير التربوي ، المركز الثقافي الملكي ٦-٧ كانون الأوّل ١٩٩٩ ، عمان .
- وزارة التربية والتعليم . (٢٠٠٢) دليل الإشراف التربوي .
- وزارة التربية والتعليم في جمهورية مصرـ العربية . (١٩٩٣) . مشرـوع مبارك القومي انجازات التعليم في عامين .
- اليونسكو . (١٩٩٦) . التعليم ذلك الكنز المكنون . تقرير اللجنة الدوليّة المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين ،عمان، مركز الكتاب الأردني .

المراجع الأجنبية :

- **Arcaro S. Jerome. (1997) Quality in Education An Implemetation Hand Book, Ramity Books International, NewDelhi.**

- **Altrichter, Herbert and John Eliot. (2000). Images of educational change. Open university press Backingham, Philadelphia.**

- **Barham, Elizabith. (1996) . Central control of the curriculum and teacher involvement in curriculum change. Jurnal of curriculum and supervision. Vol. 12. num. 1 P29-36.**

- **Boult, Richard. (1995). The craft of leadership booklet presented at the university of Yourk conference for effective leadership in education.**

- **Carnoy, Martin. (1999). Globalization and Educational Reform: that planners Need to Know. International Institute for Educational planning. UNESCO, Paris.**

- **Carroll, Gloria craugh. (2000) The Phenomenon of making change in one Rural school District in New York state. COLUMBIA UNIVERSITY TEACHERS COLLAGE . (0055).**

- **Chester collage of higher Education. (1993). Mother Tongue language key support group consultancy 24/4-19/5/1993. Cheshire, UK.**

- **Clark, Roger. (1999) A primer in Diffusion of innovations theory. www.anu.Edu.an/people/roger.clarke/sos/inndiff.html**

- **Cook, Marlyn Jane. (2000) A Dramatic break with Tradition: the Laverne Doctoral program in Educational leadership. UNIVRSITY OF LAVERNE.**

Dee, Jay R. Henkin, Alan B. Pell, Sally W.J. (2002) Support for innovation in site-based-manged schools: development a climate for change. Educational Research Quarterly. 25. issue 4 Jun 2002.

- Dirani, Eid. (1997) perception of supervisors and teachers of educational supervisory, Almansora Magazine, vol. 33 January, 1997.

- Edwards, Paul Gregory. (2000) The Roles and responsibilities of an Effective school principal. An internship report. University of new Finland. (Canada)

- Ellsworth, James B. (2000) A Survey of Educational change models. Eric Identifier: ED 444597.

- Fullan, Michael. (1993) Change Forces Probing the Depths of Educational Reform. The Falmer Press. USA.

- Fullan, Michael. (1982) The Meaning of Educational change. Teachers college press COLUMBIA UNIVERSITY, New York and London.

- Fullan, Michael and Pomfret, Alan. (1977) Research on curriculum and Instruction Implementaion. Review of Educational research. Winter 1977, Vol. 47, No. 1.

- Garcia Barbosa, Tamara Jamileh. (2000) Master class: exploring Innovative practice Educational leadership, a study of change, complexity, culture and community in co-creating learning organizations. The OHIO STAT UNIVERSITY.

- Gronn, Peter. (1995) Greatness Re-visited: The current obsession with Transformational leadership. leading and managing(1) 14-27, 1995.

- Hannay, Lynne M., Ross, John A. & Smeltzer cathy (2001). Building change capacity within Secondary schools Throw Goal-driven and Living organizations. school leadership and management, Vol. 21. No. 3(2001).

Harris, Ben.(1985) Supervisory behavior in Education, Prentice –Hall, New jersey, 3rd.ed.

- Harmes, H. M. (1973) Improvement in Education: Criteria for changing. The Educational Technology review series. No. 2 1973.

- justiz,Manual J.(1985) How principals Can produce change. principal journal, Vol. 46. No.4. (ERIC)EJ(32358/).

- Khamis,Mohammad M.(1990) Analysis of Reasons Why Jordanian Teachers Avoid using the Technique of Role-play,Which is Required By the Ministry of Education,and Proposals for ways of Reintroducing this Innovation. Unpublished, Moray House College, Scottish Center for Education overseas. Edinbra, Scotland.

- Kotter, John p . (1995) Leading change:Why Trans formational Efforts Fail. Harvard Business Review. www.people.hbs.edu/jKotter.

- Masters, Janet. (1995) The History of Action Research.UNIVERSITY of SYDNY, on –Line www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/Reader/rmasters.htm

- McGrath, Marinel Dolores. (2001) The Massachusetts Education Reform principal (1993-2000) : Aview from the world of practice. Boston UNIVERSITY.

- McLesky, James, & Waldron, Nancy L. (2002) School change and Inclusive Schools:Lessons Learned From practice. EBSCO. Databases. search.epnet. com. direct.asp? an=7288375&db= afh.

- McMillon, JamesH.(2000) Research in Education. 4th Edition, NewYork, LONGMAN .

Miles, Matthew B.(1993) 40 years of change in schools: Some personal actions. Educational Administration Quarterly,vo129 No.2(May 1993).

- **Owens, Robert G. (1995) Organizational Behavior in Education. 5th. Ed. Allan and Bacon.**
- **Renfro, Willian L. & Morrison James L.(1984). Anticipating and Managing change in Educational Organizations. Education Digest, 69(6), 40-42.**
- **www.horizon.unc.edu/bios/Morrison.papers/11.html.**
- **Richardson, Joan. (1997). Dealing with Resisters Biggest challenge for staff Developers. National staff development council:\(NSDC) www.nsdc.org/library/puplication/developers/dv3-97.**
- **Sergiovanni, Tomes J. (1990) value-added leadership: How to get extra ordinary performance in School. Harcourt brace jovanovich. New York.**
- **Shortland-Jones, Bruce. & Alderson, Anna. & Baker. Robert G. (2001) leadership for cultural change: developing Community of learners in Teacher Education. Arefereed academic journal, Vol. 5, No. 10.**
- **Stokes, Jan. (1996) Effective leadership in Education. Information technology services Agency. Human Resources. UK.**
- **Talnack, Alice Sue. (2000) A case study: the impact of Santa Cruz county Educational leadership consortium Academy on the Skill development and Practices of school principals. UNIVERSITY OF LA VEREN.**
- **University of York. (1996). Effective leadership in Education. Confernc, 27-31 March 1999, Yourk-UK.**

Vecchio, Robert P. (1997). Leadership, Understanding the Dynamics of power and Influence in organizations. University of notre dame press. NOTRE Dame Indiana.

— **Washington, Marvin. Hacker, marla. & Haker, stephen. (2000). Five components needed for Successful change. UNIVERSITY OF LOWA U.S.A.**

الملاحق

ملحق (١)

الاستاذ / الدكتور .....

تحية طيبة،،،

تتصل الاستبانة المرفقة بدراسة تقوم بها الباحثة لغاية الحصول على درجة الدكتوارة في الإدارة التربوّية ، وهي بعنوان : دراسة نقدية تحليلية لخصائص التغيير في مجال الادارة والاشراف التربوي في الأردن في الفترة ما بين عامي ١٩٨٧-٢٠٠٢ ومدى إدراك القيادات الادارية التربوية لها / بناء انموذج للتطوير . تسعى الدراسة إلى الكشف عن خصائص التغيير التربوّي في مجالي الإدارة والإشراف التربوّي في ضوء تجربة التطوير التربوي في الأردن في أثناء الفترة المذكورة ، كما تهدف إلى تصميم أنموذج مقترح للتطوير بناءً على ما تسفر عنه الدّراسة من نتائج .

لقد أُعدت الاستبانة المرفقة بصورة أوّلية ، وتأمل الباحثة من حضرتكم ، بحكم معرفتكم وخبرتكم التربوّية في ميدان البحث العلمي ، أن تتكرموا بقراءة الاستبانة والحكم على فقراتها من حيث وضوحها وشموليتها وملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسة وذلك بوضع إشارة (×) تحت الحكم الذي ترونه مناسباً من وجهة نظركم . كما ترجو الباحثة من حضرتكم التكرم بإبداء رأيكم أو ملحوظاتكم سواءً أكانت بالتعديل أو الحذف أو الإضافة في الأماكن المخصصة لذلك .

ولكم وافر الشكر والتقدير على تعاونكم الصادق وجهدكم المخلص في تشجيع البحث العلمي ودعمه، وفي خدمة العمليّة التربوّية .

الباحثة
ابتسام القسوس
جامعة عمان العربية للدراسات العليا
عمان – الأردن

تعريف موجز بالمقصود من التغيير التربوّي والعناصر الرئيسة المؤثرة في خصائصه

١- التغيير التربوي : يقصد بالتغيير كلّ ما أحدثته وزارة التربية والتعليم في الأردن من تجديدات في مجالي الإدارة والإشراف التربوي سواءٌ أكانت بالإلغاء أو التعديل أو الأستحداث في أثناء الفترة الزمنية ١٩٨٧-٢٠٠٢ .

قد يتناول هذا التغيير الهيكل التنظيمي والمهام والأدوار وما يتصل بها من أنظمة وتشريعات ، وقد يتناول العمليات والإجراءات أو الجوانب السلوكيّة ، كما قد يحدث بشكل سريع أو بشكل تدريجي . وقد يكون مخططاً بشكل جيد لتحقيق أهداف محددّة وواضحة وقد لا يكون كذلك ، مما يؤثر على نتائجه .

٢- العناصر المؤثرة في خصائص التغيير :

- **الحاجة إلى التغيير : قد تتولد الحاجة إلى التغيير من شعور عام بعدم الرضا عن الوضع الراهن نتيجةً لوجود مشكلة في العملية الإدراية أو الإشرافية ، وعندئذ يتمركز التغيير حول تلك المشكلة لإيجاد حلّ مناسب لها . وقد ينطلق إلى جوانب أخرى ذُات علاقة . كماٌقد تتولد الحاجة إلى التغيير لمواكبة التطور نتيجة لأسباب وعوامل في البيئة الخارجية أو لأهداف ومسوّغات تتعلق بتحسين الاداء وظروف العمل .**
- **الرؤية : تعبر الرؤية عن الصورة النهائية التي سوف يكون عليها الوضع بعد تنفيذ التغيير، بحيث تكون هذه الصورة واضحة ومقروءة لجميع المعنيين والمتأثرين بالتغيير .**
- **القيادة : القيادة تبتكر الرؤية أو تتبناها و تعبر عنها بوضوح وإيجاز وتؤثر على الآخرين لإثارة أهتمامهم وإقناعهم وكسب التزامهم بها ودعمهم لها .**
- **التخطيط للتغيير : التغيير المخطط يركز على الهدفيّة ويحدّد الأساليب والإجراءات ويوفر البدائل المناسبة ويحرص على وضع معايير ومؤشرات تساعد في تقويم النتائج .**
- **إدارة التغيير : تشمل إدارة التغيير منظومة متكاملة من المهام والواجبات وتكون معنية بتحليل عملية التغيير وجمع المعلومات واتخاذ القرارات وتوفير مناخ ملائم داعم للتغيير، كما أنها معنية بتوزيع الأدوار وإعداد العاملين وتدريبهم .**
- **تقديم الدعم والتسهيلات : يشمل هذا العنصر توفير مصادر دعم مناسبة وإيجاد قوانين وأنظمة وتشريعات داعمة للوضع الجديد وبرنامج إعلامي توعوي .كما يشمل توفير مايتطلبه التغيير من خبرات إستشارية مساندة داخلية أو خارجية .**

ملحق (٢)

أعضاء لجنة المحكمين لأدوات الدّراسة

١- الاستاذ الدكتور خالد العمري	**جامعة عمان العربية للدراسات العربية**
٢- الاستاذ الدكتور انمار الكيلاني	**الجامعة الأردنية**
٣- الاستاذ الدكتور هاني عبد الرحمن	**الجامعة الأردنية**
٤- الاستاذ الدكتور عبدالله زيد الكيلاني	**جامعة العربية للدّراسات العليا**
٥- الاستاذ الدكتور راتب السعود	**جامعة العربيّة للدّراسات العليا**
٦- الدكتور عبد الرزاق يونس	**الجامعة الأردنية**
٧- الدكتور بسام العمري	**الجامعة الأردنية**
٨- الدكتور عباس مهدي الشريفي	**جامعة عمان العربية للدّراسات العليا**
٩- الدكتورة أمية باكير	**الجامعة الأردنية**
١٠- الدكتور أحمد حياصات	**الجامعة الهاشمية**
١١- الدكتور تيسير النهار	**المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية**
١٢- الدكتورة منى مؤتمن	**وزارة التربية والتعليم**

ملحق رقم (٣)

استبانة تقدير درجة إدراك القيادات الإداريّة لخصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف التربوي في الفترة (١٩٨٧-٢٠٠٢)

الأخ الزميل / الأخت الزميلة / العاملون في وزارة التربية والتعليم

تحية طيبة وبعد،،،

فإن الاستبانة المرفقة تتعلق بدراسة ميدانية تقوم بها الباحثة لغايات الحصول على درجة الدّكتوراة في الإدارة التربوّية . الغرض الرئيس من هذه الدّراسة هو الكشف عن خصائص التغيير التربوي في مجالي الإدراة والإشراف التربويين في الأردن من وجهة نظر القيادات التربوّية ، وذلك في ضوء تجربة التطوير التربوي منذ أنعقاد المؤتمر الأوّل للتطوير التربوي عام ١٩٨٧ وما تلاه من مراحل تطويرية حتى عام ٢٠٠٢ . كما تهدف هذه الدّراسة إلى بناء أنموذج للتطوير في ضوء ما تسفر عنه من نتائج .

وترجو الباحثة من حضراتكم التكرّم بالإطلاع على التعريف الموجز بالمقصود من التغيير التربوّي ، وبكل عنصر من العناصر المؤثرة في خصائص التغيير في مجالي الإدراة والإشراف التربوي التي تشتمل عليها الاستبانة ، ومن ثمّ الإجابة عن كل فقرة من فقراتها بوضع إشارة (×) تحت الدرجة التي ترونها مناسبة من درجات سلم الإجابة متوخياً كل ما أعهده فيكم من دقة وموضوعية خدمة لإغراض البحث العلمي .

مع وافر الشكر والتقدير لتعاونكم الصادق

الباحثة
ابتسام القسوس
جامعة عمان العربية للدارسات العليا

تعريف موجز بالمقصود من التغيير التربوّي والعناصر الرئيسة المؤثرة في خصائصه .

١- التغيير التربوي : يقصد بالتغيير كلّ ما أحدثته وزارة التربية والتعليم في الأردن من تجديدات في مجالي الإدارة والإشراف التربوي سواءٌ أكانت بالإلغاء أو التعديل أو الأستحداث في أثناء الفترة الزمنية ١٩٨٧-٢٠٠٢ .

قد يتناول هذا التغيير الهيكل التنظيمي والمهام والأدوار وما يتصل بها من أنظمة وتشريعات ، وقد يتناول العمليات والإجراءات أو الجوانب السلوكيّة ، كما قد يحدث بشكل سريع أو بشكل تدريجي . وقد يكون مخططاً بشكل جيد لتحقيق أهداف محددّة وواضحة وقد لا يكون كذلك ، مما يؤثر على نتائجه .

٢- المكونات العناصر المؤثرة في خصائص التغيير :

- الحاجة إلى التغيير : قد تتولد الحاجة إلى التغيير من شعور عام بعدم الرضا عن الوضع الراهن نتيجةً لوجود مشكلة في العملية الإدراية أو الإشرافية ، وعندئذ يتمركز التغيير حول تلك المشكلة لإيجاد حلّ مناسب لها . وقد ينطلق إلى جوانب أخرى ذُات علاقة . كماٌقد تتولد الحاجة إلى التغيير لمواكبة التطور نتيجة لأسباب وعوامل في البيئة الخارجية أو لأهداف ومسوّغات تتعلق بتحسين الاداء وظروف العمل .

- الرؤية : تعبر الرؤية عن الصورة النهائية التي سوف يكون عليها الوضع بعد تنفيذ التغيير، بحيث تكون هذه الصورة واضحة ومقروءة لجميع المعنيين والمتأثرين بالتغيير .

- القيادة : القيادة تبتكر الرؤية أو تتبناها و تعبر عنها بوضوح وإيجاز وتؤثر على الآخرين لإثارة أهتمامهم وإقناعهم وكسب التزامهم بها ودعمهم لها .

- التخطيط للتغيير : التغيير المخطط يركز على الهدفيّة ويحدّد الأساليب والإجراءات ويوفر البدائل المناسبة ويحرص على وضع معايير ومؤشرات تساعد في تقويم النتائج .

- إدارة التغيير : تشمل إدارة التغيير منظومة متكاملة من المهام والواجبات وتكون معنية بتحليل عملية التغيير وجمع المعلومات واتخاذ القرارات وتوفير مناخ ملائم داعم للتغيير، كما أنها معنية بتوزيع الأدوار وإعداد العاملين وتدريبهم .

- تقديم الدعم والتسهيلات : يشمل هذا العنصر توفير مصادر دعم مناسبة وإيجاد قوانين وأنظمة وتشريعات داعمة للوضع الجديد وبرنامج إعلامي توعوي .كما يشمل توفير مايتطلبه التغيير من خبرات إستشارية مساندة داخلية أو خارجية .

معلومات عامة :

أرجو التكرم بتعبئة البيانات الآتية بوضع (×) مقابل الحالة التي تنطبق على وضعكم .

١- الوظيفة : - مدير تربية وتعليم ( )
- **رئيس /رئيسة قسم اشراف تربوي ( )**
- **مشرف /مشرفة تربويّة ( )**
- **مدير/مديرة مدرسة ثانويّة ( )**

٢- المؤهل العلمي : - بكالوريوس ( )
- **بكالوريوس ودبلوم في التربية ( )**
- **ماجستير ( )**
- **دكتوراة ( )**

٣- سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية :
- **١-٥ سنوات ( )**
- **٦-١٠سنوات ( )**
- **أكثر من ١٠سنوات ( )**

المكونات المؤثرة في خصائص التغيير في مجالي الإدارة والإشراف التربوي

الرقم	الفقــرة	سلم الإجابة				
		٥	٤	٣	٢	١
		أوافق بدرجة عالية جداً	أوافق بدرجة عالية	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا أوافق
١	المكون الأول : الحاجة إلى التغييرنتجت عن : أن أوضاع لجهاز الاداري في وزارة التربية والتعليم كانت غير مقبولة.					
٢	وجود مشكلات داخلية في الهيكل التنظيمي للوزارة.					
٣	أنّ التغيير في الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم كان استجابة لمفاهيم حديثة في الإدارة التربوّية .					
٤	التغيير في الهيكل التنظيمي لمديريات التربية والتعليم حدثَ نتيجة للتغيير في مركز الوزارة .					
٥	أن التغيير في المسميات الإدارية على مستوى المدرسة كان استجابة لمفهوم المدرسة وحدة أساسية للتطوير .					
٦	قصور الجهاز الإشرافي في تحسين العملية التربوّية .					
٧	أنّ التغيير في جهاز الإشراف التربوّي كان استجابة لحاجة تطويرية لمواكبة التجديدات التربوّية .					
٨	ضرورة تفعيل الدور القيادي للمشرف التربوي في تحسين العملية التربوية					
٩	المكون الثاني : اتخاذ قرارالتغيير تم بناءً على : دراسة تقويمية لواقع العملية الإدارية .					
١٠	جمع معلومات كافية لتحديد الأولويات .					
١١	أسلوب ديمقراطي تشاركي من قبل جميع المعنيين في العملية الإدارية.					
١٢	دراسة تقويمية لواقع العملية الاشرافية .					
١٣	جمع المعلومات الكافية عن أوضاع جهاز الإشراف التربوي لتحديد الأولويات .					
١٤	أسلوب ديمقراطي تشاركي في العملية الإشرافية من قبل جميع المعنيين.					
١٥	العنصر الثالث : الرؤية (صورة التغيير النهائية) توافرت رؤية واضحة للصورة النهائية التي سيكون عليها الوضع بعد التغيير في مجال الإدارة .					

١٦	الصورة النهائية التي تعبر عنها فكرة التغيير في مجال الإدارة أتسمت بالواقعية.					
١٧	كنت مقتنعاً بالصورة النهائية التي تعبر عنها فكرة التغيير الاداري .					
١٨	توافرت رؤية واضحة للصورة النهائية التي سيكون عليها الوضع في جهاز الإشراف التربوي بعد تنفيذ التغيير .					
١٩	الصورة النهائية التي تعبر عنها فكرة التغيير في جهاز الإشراف التربوّي كانت قابلة للتنفيذ.					
٢٠	حظيت الصورة النهائية التي تعبر عنها فكرة التغيير في جهاز الإشراف التربوّي باتفاق مشترك .					
٢١	كنت مقتنعاً بالصورة النهائية التي تعبر عنها فكرة التغيير في الممارسات الإشرافية.					
٢٢	كنت مقتنعاً بالصورة النهائية التي تعبر عنها فكرة التغيير في الممارسات الإشرافية ولكني لم أكن راغباً في تنفيذها .					
٢٣	المكون الرابع : قيادة التغيير القيادة التربوّية كان لديها رؤية واضحة لما سيكون عليه الوضع بعد تنفيذ التغيير في مجال الادارة.					
٢٤	القيادة التربوّية كانت قادرة على إيصال رؤية التغيير إلى المعنيين بوضوح					
٢٥	القيادات التربوّية الميدانية كانت تمتلك القدرة على تحريك القوى الدافعة للتغيير في كل وحدة إدارية .					
٢٦	كانت القيادة التربوّية تمتلك القدرة على تحريك القوى الدّافعة للتغيير على مستوى المدرسة .					
٢٧	القيادة التربوية كانت تمتلك رؤية واضحة لما سيكون عليه الوضع بعد تنفيذ التغيير في جهاز الاشراف التربوي .					
٢٨	القيادة التربوّية كانت قادرة على إيصال رؤية التغيير في الممارسات الإشرافية للمعنيين بوضوح .					
٢٩	القيادة التربوّية التي تبنت التغيير في الممارسات الإشرافية كانت قادرة على إحداث التأثير المطلوب لتنفيذ التغيير .					
٣٠	المكون الخامس : التخطيط للتغيير التخطيط للتغيير في الممارسات الإدارية كان يتم وفقاً لإستراتيجية محدّدة .					
٣١	اشتملت خطة التغيير في مجال الإدارة على أهداف محدّدة .					
٣٢	اشتملت خطة التغيير في الممارسات الادارية على معايير تحقق الأهداف.					
٣٣	التخطيط للتغيير في الممارسات الاشرافيّة كان يتم وفقاً لإستراتيجية محدّدة.					

٣٤	اشتملت خطة التغيير في الممارسات الاشرافية على أهداف محدّدة.					
٣٥	خطة التغيير في الممارسات الاشرافية كانت تشتمل معايير تحقق الأهداف.					
٣٦	المكون السادس: إدارة التغيير كانت إدارة التغيير-في الممارسات الادارية-تتم وفقاً لانموذج معين للتطوير.					
٣٧	التغيير في الممارسات الاداريّة كان يتم في بيئة داعمة للتجديدات .					
٣٨	المعنيون بإدارة التغيير -في مجال الإدارة- كانوا يعملون على توزيع المهمات والادوار بدقة.					
٣٩	كانت لدى المعنيين بإدارة التغيير -في مجال الادارة- البدائل المناسبة لمواجهة المشكلات الطارئة.					
٤٠	كان المعنيون بإدارة التغيير -في مجال الادارة- يواجهون ظاهرة مقاومة التغيير باسلوب مناسب					
٤١	المعنيون بإدارة التغيير -في مجال الادارة- عملوا على إعداد برامج تدريبية متخصّصة للمديرين.					
٤٢	عملية إدارة التغير - في الممارسات الاشرافية - كانت تتم في مناخ تعاوني مفتوح .					
٤٣	عمليّة ادارة التغيير في الممارسات الاشرافية كانت تتم وفق أنموذج محدّد للتطوير.					
٤٤	كان المعنيون بإدارة التغيير في الممارسات الاشرافية يواجهون ظاهرة مقاومة التغيير بأسلوب مناسب.					
٤٥	ركزت برامج تدريب المشرفين التربويين على فعاليات وأنشطة موجهة لتنمية اتجاهات المشرفين التربويين نحو التغيير من أجل التطوير.					
٤٦	اشتملت برامج تدريب المشرفين التربويين على منظومة من المهارات اللازمة لتفعيل دورهم في تحسين العمليّة التربوّية .					
٤٧	المكون السابع : مصادر دعم التغيير التربوي والتسهيلات حظي التغيير التربوي في مجال الادارة بتشريعات داعمة للممارسات الادارية الجديدة .					
٤٨	تمّ توفير نظام حوافز مناسب لدعم الممارسات الاداريّة الجديدة .					
٤٩	اتخذ المعنيون بالتغيير في مجال الإدارة الاجراءات المناسبة لتوفير الدعم اللازم من الخبرات المساندة للتغيير .					
٥٠	أتخذ المعنيون بالتغيير في مجال الإدارة التدابير المناسبة لتوفير الأدوات والتقنيات اللازمة لمتطلبات التغيير .					

٥١	دعم المعنيون بالتغيير -في مجال الادارة- الممارسات الاداريّة الجديدة بالتوسع في تفويض الصلاحيات					
٥٢	تم توفير نظام اتصال مفتوح يتصف بالمرونة.					
٥٣	حظي التغيير في الاشراف التربوي بتشريعات داعمة لممارسات الاشرافية الجديدة .					
٥٤	تمّ توفير الخبرات الاسستشاريّة الداعمة والمساندة للتغيير في الممارسات الاشرافية .					
٥٥	تمّ إعداد الأدلة والادوات والتقنيات التي يتطلبها الدور الجديد للمشرف التربوي.					
٥٦	وضع المعنيون بالتغيير برنامجاً اعلامياً للتوعية والتعريف بالتجديدات في الاشراف التربوي.					

ثامناً : أي عناصر أخرى ترى أنها تؤثر في خصائص التغيير في مجالي الإدراة والإشراف وترغب في ذكرها وتوضيحها غير ما ورد في الاستبانة .

.....

.....

تاسعاً : برأيك ، ما أهم المرتكزات أو الشروط الواجب مراعاتها عند بناء أنموذج مقترح للتطوير التربوي في الأردن ؟

.....

.....

ملحق رقم (٤)

استبانة استطلاعيّة

الاخ الزميل/ الاخت الزميلة.

تحية طيبة ،،،

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان خصائص التغيير التربوي في مجالي الادارة والاشراف التربوي في الاردن في الفترة ما بين (١٩٨٧-٢٠٠٢) ومدى إدراك القيادات الادارية التربويّة لها، كما تهدف إلى بناء أنموذج للتطوير في ضوء ما تتوصل إليه من نتائج وذلك للحصول على درجة الدكتوراة في الادارة التربويّة.

و الاستبانة المرفقة تهدف إلى استطلاع آراء الاساتذة التربويين والمختصين في مجال الادارة والاشراف التربوي حول مجموعة من العناصر التي تؤثر في عمليّة التغيير وتسهم في ما يظهر به من خصائص . وتمهيداً لبناء أداة الدّراسة وصياغة فقراتها قامت الباحثة بتحديد مصفوفة من العناصر التي تحكم خصائص التغيير التربوي .

لذا ، فإنه يرجى منكم التكرم بالاجابة عن الاسئلة التي تشتمل عليها الاستبانة المرفقة حول كل عنصر ، للاستعانة بما تقدمونه من آراء وأفكار في بناء أداة الدّراسة وتطوير فقراتها على النحو الذي يحقق أهداف الدّراسة ويخدم أغراضها .

شاكرة لكم تعاونكم الصادق ومقدرة لكم جهودكم الفعّالة في خدمة البحث العلمي والعمليّة التربوّية.

الباحثة

ابتسام القسوس

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

أولاً : معلومات عامة :

أرجو التكرم بتعبئة البيانات الآتية بوضع (×) مقابل الحالة التي تنطبق على وضعكم.

١- الوظيفة : - مدير تربية وتعليم ( )

- رئيس /رئيسة قسم اشراف تربوي ( )

- مشرف /مشرفة تربويّة ( )

- مدير/مديرة مدرسة ثانويّة ( )

٢- المؤهل العلمي : - بكالوريوس ( )

- بكالوريوس ودبلوم في التربية ( )

- ماجستير ( )

- دكتوراة ( )

٣- سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية :

- ١-٥ سنوات ( )

- ٦-١٠سنوات ( )

- أكثر من ١٠سنوات ( )

ثانياً: في ما يلي سبعة أسئلة حول خصائص التغيير في مجالي الادارة والاشراف التربوي وهي من نوع الأسئلة ذات إجابات مفتوحة، كل سؤال منها يدور حول عنصر واحد من العناصر المؤثرة في التغيير وتكسبة خصائصة يرجى التكرم بإبداء وجهة نظرك في كل منها في ضوء تجربة التطوير التربوي في الادارة و الإشراف التربوي في الأردن منذ عام ١٩٨٧وحتى عام ٢٠٠٢.

السؤل الأوّل:

يمكن أن يحدث التغيير التربوي نتيجة لوجود أسباب و داوعٍ مختلفة ، أو لتلبيّة حاجة تطويريّة. فإذا كنت تتفق وهذا الرأي يرجى أن تذكر فيما يلي سبباً واحداً أو أكثر ترى أنه أدى إلى احداث تغيير في الاشراف التربوي أو الادارة (على مستوى الوزارة أو المديرية أو المدرسة).

.....

.....

.....

السؤال الثاني :

عملية اتخاذ قرار التغيير في أي جانب من جوانب العملية التربّوية من الأمور التي يؤكد الأدب التربوي أنها عملية هامة وحساسة وأنها من العناصر التي تؤثر في خصائص التغيير التربوي إن سلباً أو إيجابياً. فما المرتكزات الأساسية الواجب مراعاتها عند اتخاذ قرار التغيير في الادارة والاشراف التربوي من وجهة نظرك ؟

.....

.....

السؤال الثالث :

يؤكد الأدب التربوي أهميّة وجود رؤية معينة تعبر عن الصورة النهائية التي يجب أن يكون عليها الوضع في الادارة و الاشراف التربوي بعد تنفيذ التغيير. يرجى أن تذكر ما يجب أن يتوافر في هذه الرؤية من شروط وخصائص في ضوء خبرتك وتجربتك ؟

السؤال الرابع :

القيادة التربويّة من أهم العناصر المؤثرة في عملية التغيير التربوي .
فما هي الخصائص التي يجب أن تتوافر في الدور القيادي لتحقيق أهداف التغيير التطويريّة في ضوء خبرتك وبناءً على موقعك الوظيفي؟

.....
.....
.....**السؤال الخامس :**
من أنماط التغيير التي تحدث عنها الادب التربوي "التغيير المخطط" فما هي العناصر والمكونات الرئيسة التي يجب أن تشتمل عليها الخطة التنفيذية للتغيرات في الادارة و الاشراف التربوي من وجهة نظرك ؟

.....
.....

السؤال السادس :
إدارة التغيير عمليّة تشتمل على منظومة متكاملة من المهام والواجبات يتعين على القائد الإداري القيام بها لنجاح التغيير .
فما أبرز مهام وواجبات المعنيين بإدارة التغيير في الإدارة والإشراف بأعتبارك قائداً إدارياً في موقعك الوظيفي ؟

.....
.....
.....

السؤال السابع :
تتطلب عملية التغيير التربوي تقديم الدعم وتوفير التسهيلات المناسبة فما هي مجالات الدعم ونوعيّة التسهيلات التي يتطلبها التغيير في الادارة و الاشراف التربوي لتحقيق الأهداف التطويريّة من خلال موقعك الوظيفي وتجربتك التربويّة؟

.....
.....
.....

ملحق (٥)

أنموذج تحليل محتوى الوثائق والمطبوعات الرسمية المتعلقة بالتغيير في مجالي الإدارة والإشراف التربوي في الفترة الزمنية ١٩٨٧-٢٠٠٢ من حيث مكونات التغيير وعناصرها المؤثرة في خصائصه مجال التغيير.

المجال : الإدراة التربوية/الإشراف التربوي

الرقم	عناصر تحليل المحتوى	النصوص أو الجمل المعبرة عن كل عنصر كما وردت في الوثائق الرسمية	اسم الوثيقة المرجعية وتارخها	رقم الصفحة
١	المكون الأول : الحاجة إلى التغيير . - أوضاع الجهاز الإداري غير مقبولة . - مشكلات داخلية في العمليّة الإدارية أو الإشرافية. - الإصلاح أو التطوير إستجابة لمفاهيم حديثة .			
٢	المكون الثاني : صنع قرار التغيير . - جمع معلومات كافية وإعداد البيانات. - تقويم الحالة الراهنة في وترتيب الأولويات . - المشاركة والديقراطية في صنع القرار .			
٣	المكون الثالث : الرؤية . - رؤية تغيير تنطلق من نقاط محددة . - توافر خصائص الرؤية من حيث الوضوح والتركيز وقابلية التنفيذ .			
٤	المكون الرابع : قيادة التغيير . - تكوين الرؤية أو تبنيها . - إيصال فكرة التغيير إلى المعنيين بوضوح . - التأثير وتحريك قوى العمل الدافعة للانجاز .			
٥	المكون الخامس : التخطيط للتغيير . - التخطيط للتغيير نباءً على استراتيجية مناسبة ومراعاة عنصر الزمن والوقت الكافي للتنفيذ . - التركيز على أهداف محددة . - توافر معايير أو مؤشرات على مدى تحقق الأهداف			
٦	المكون السادس : إدارة التغيير . - تحليل عملية التغيير . - تحديد المهام وتوزيع الأدوار . - توفير مناخ ملائم وبيئة داعمة. - برامج تأهيل وتدريب .			

٧	المكون السابع : مصادر الدعم والتسهيلات . - تشريعات وأنظمة محدثة وداعمة للتغيير . - نظام حوافز ورقابة إدراية ومساءلة . - نظام اتصال مفتوح . - خبرات إستشارية داخلية وخارجية . - تقنيات تربوية (مواد، أدوات، أدلة) . - برنامج إعلامي توعوي .			

ملحق (٦)

دليل مقابلة القيادات الادارية التربوية

اولاً : معلومات عامة

اسم القائد التربوي :.....

الوظيفة التي شغلها أويشغلها :.....

ثانياً:المحاورالرئيسة للاسئلة :

١- الحاجة إلى التغيير في مجالي الإدارة التربوية والاشراف التربوي من حيث الأسباب والمسوّغات .

٢- صناعة قرار التغيير وأسلوب اتخاذه من حيث المشاركة والديموقراطيه .

٣- الرؤية التي تقوم عليها فكرة التغيير من حيث الوضوح والواقعية وإمكانية تبني المعنيين لها.

٤- قيادة التغييرمن حيث الفاعلية والقدرة على التأثير في الآخرين .

٥- التخطيط للتغيير وفقاً لاستراجية مناسبة وأهداف محددة .

٦- إدارة التغيير من حيث المنهجية واستقطاب الكفاءات الجيدة وتوزيع المهام والأدوار و تأهيل العاملين وتدريبهم للقيام بالدور المطلوب .

٧- توفير الدعم والخبرات الاستشارية المساندة وتقديم التسهيلات .

ثالثا:اسئلة مفتاحية لتوجيه الحديث نحو المحاور السابقة

من وجهة نظرك ، أو باعتبارك صاحب قرار أو مشارك في خطط التطوير في الإدارة والإشراف التربوي منذ المرحله الأولى (١٩٨٧-١٩٩٥) أو مواكب لها حتى عام ٢٠٠٢، وما رافقها من تغيير في هذين المجالين ، أرجو رأيكم في ما يلي :

- هل كانت هنالك حاجة للتغيير في الجهاز الإداري أو الإشرافي أو في الممارسات والأساليب المتبعة في هذين المجالين ، ومن أين نتجت تلك الحاجة ؟

- ما الطريقة التي يتخذ فيها قرار التغيير وهل يبنى على قاعدة كافية المعلومات أو دراسة تقويمية ؟ وما مدى التشاركية والديموقراطية في اتخاذ القرار ؟

- هل توافرت رؤيه محددة للتغيير، وهل كانت الصورة النهائية لما سيكون عليه الوضع بعد تنفيذ التغيير واضحة وقابلة للتحقيق ؟

- لا بد لعملية التغيير من قيادة فاعلة مؤثرة ، فهل توافرت مثل هذه القيادة وبخاصة في الميدان التعليمي ؟

- التغيير المخطط يتجة نحو أهداف واضحة واستراتيجية عمل مناسبة فما مدى توافر هذه العناصر في ما تم من تغيير في مجال الادارة الاشراف .

- إدارة التغيير عامل هام في إنجاحه ، فما أبرز المهام والاجراءات والتدابير التي اتخذت .

- تقديم التسهيلات وتوفير الدعم اللازم لتنفيد التغيير من العوامل المؤثرة لتثبيته ونشر التجديدات ، فماذا توافر منها – في رأيكم – لاحداث التغيير المنشود في الادارة والاشراف التربوي .

ملحق (٧)

جامعة عمان العربية للدراسات العليا
Amman Arab University For Graduate Studies
كلية الدراسات التربوية العليا

معالي الأستاذ الدكتور خالد طوقان المحترم،
وزير التربية والتعليم
عمان : المملكة الاردنية الهاشمية

التاريخ:٢٠٠٤/٣/٢٧م

معالي الأستاذ الدكتور طوقان

تحية طيبة وبعد،

تقوم الطالبة ابتسام متري سليمان القسوس ، المسجلة في برنامج الدكتوراه في تخصص (الإدارة التربوية) بدراسة عن خصائص التغيير التربوي في مجال الإدارة والإشراف مابين عامي ١٩٨٧ – ٢٠٠٢ بهدف بناء انموذج مقترح للتطوير، وذلك استكمالا لمتطلبات درجة الدكتوراه . ارجو التكرم بتسهيل مهمة الطالبة في إجراء هذه الدراسة.

وبهذه المناسبة انوه بجهود وتعاون وزارة التربية والتعليم الموقرة مع المؤسسات الوطنية الزميلة.

وتفضلوا معاليكم بقبول فائق الإحترام،،

الرئيس
سعيد التل

عمان – المملكة الأردنية الهاشمية – هاتف: ٥٥١٦١٢٤ (٩٦٢٦) – فاكس: ٥٥١٦١٠٣ (٩٦٢٦) – ص.ب: (٢٢٣٤) رمز بريدي: (١١٩٥٣)
AMMAN - H.K. of JORDAN - TEL: (962 6) 5516124 - FAX: (962 6) 5516103 - P.O.BOX (2234) CODE (11953)

ملحق (٨)

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربيـــة والتعليـــم

Amman 2002 عاصمة للثقافة العربية

١١٤٩٠

الرقم ١٠/٣ التاريخ ١٤٢٤/٢/١٧ الموافق ٢٠٠٤/٤/٢٨

السيد مدير التربية والتعليم محافظة /للواء

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

تقوم الطالبة ابتسام متري سليمان القسوس بإعداد دراسة بعنوان "خصائص التغيير التربوي في مجال الادارة والاشراف ما بين عامي ١٩٨٧-٢٠٠٢ بهدف بناء انموذج مقترح للتطوير "وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص ادارة تربوية من جامعة عمان العربية للدراسات العليا في الاردن ، ويحتاج ذلك تطبيق استبانة على عينة من مديري التربية والتعليم والمشرفين التربويين ومديري المدارس الثانوية ومديراتها في المدارس التابعة لمديريتكم .

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها .

مع وافر الاحترام

/ وزير التربية والتعليم

الدكتورة
منى مؤتمن عماد الدين
مدير إدارة البحث والتطوير التربوي

نسخة/ للسيدة مدير البحث والتطوير التربوي

نسخة / للملف ١٠/٣

هاتف : ٥٦٠٧١٨١ / ١١ فاكس : ٥٦٦٦٠١٩ ص . ب (١٦٤٦) تلكس : ٢١٣٩٦

قرار رقم ١٣٣ / ٢٠٠٢

الوثائق المرجعية والمطبوعات الرسمية

ملحق (٩)

رقم الوثيقة	اسم الوثيقة المرجعيّة	نوع الوثيقة ومصدرها	عدد الصفحات التي تمّ تحليلها
١	المؤتر الوطني الأوّل للتطوير التربوي ٦- ٧ /أيلول/١٩٨٧	كتاب : بديل العددين الثالث والرابع من مجلة رسالة المعلم ، مجلد (٢٩) آب ١٩٨٨	٧٩
٢	التطوير التربوي (البرامج والمشروعات) ١٩٨٩	عدد متخصص من رسالة المعلم بديل العددين الأوّل والثاني مجلد (٣٠) كانون ثاني -حزيران ١٩٨٩	٣٧
٣	الكتاب السنوي: (الفلسفة والأهداف العامة للتربية ، الفعاليات والخدمات الإداريّة . ١٩٨٨	عدد متخصص من رسالة المعلم ، بديل العددين الثالث والرابع مجلد (٣٠) تموز - كانون أول ١٩٨٩	٤٧
٤	خطة العمل والإجراءات التنفيذية لتوصيات المؤتمر الوطني الأوّل للتطوير التربوي ٦-٧/أيلول/١٩٨٧	وثيقة مرجعية صادرة عن وزارة التربية والتعليم بموجب كتاب وزارة التربية والتعليم رقم ٤٢٦٤٦/٣/٣ تاريخ ١٩٨٧/٩/١٤	١٩
٥	تقرير لجنة سياسة التعليم في الأردن الجزء الأوّل	وثيقة مرجعية صادرة عن وزارة التربية والتعليم كانون الثاني ١٩٨٧	١٨
٦	التربية والتعليم في الأردن (واقع ومؤشرات)	المركز الوطني للبحث والتطوير .سلسلة منشورات المركز رقم (١١) ١٩٩٢	١٤
٧	تعريف عام بفعاليات النظام التعليمي	مطبوعات وزارة التربية والتعليم ١٩٩٧	٧
٨	ندوة التطوير التربوي ٩-١٠ نيسان ١٩٩٤	عدد خاص من مجلة رسالة المعلم العدد الثاني مجلد (٣٥) حزيران ١٩٩٤	٥٢
٩	المؤتمر الوطني التربوي ، ١٩٩٩، الوثيقة الأولى (الانجازات)	تقرير ، اجتماعات الخبراء ٢٩-٣٠ أيلول ١٩٩٩ كلية العلوم التربويّة ، الجامعة الأردنية	٩
١٠	المؤتمر الوطني التربوي ، ١٩٩٩ الوثيقة الثانية (السياسات والاستراتيجيات المشاريع التجديديّة)	تقرير ، اجتماعات الخبراء ٢٩-٣٠ أيلول ١٩٩٩ كلية العلوم التربويّة ، الجامعة الأردنية	٧
١١	المؤتمر الوطني التربوي ٦-٧ كانون أول ١٩٩٩	التقرير الختامي لفعاليات وتوصيات المؤتمر التربوي ٦-٧ كانون أول ١٩٩٩	٢٢
١٢	برنامج تطوير الإشراف التربوي	المجمعات التدريبيّة ، مجمع رقم (١) مهارات المدرب ، وزارة التربية والتعليم المديرية العامة للتأهيل والتدريب	٨٠

١٣	الخطوط العريضة لمشروع تطوير الإشراف التربوي للعام الدراسي ٩٩/٩٨	مطبوعات وزارة التربية والتعليم المديريّة العامة للتأهيل والتدريب	٧
١٤	مشروع تطوير الكفاءة المؤسسية لإدارة الخدمات التربويّة ١٩٩٨-٢٠٠٢	مطبوعات وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المجلس الثقافي البريطاني ٢٠٠٢	١٠
١٥	التشريعات التربويّة (قانون التربية والتعليم ، الأنظمة ، التعليمات)	عدد خاص من رسالة المعلم ، بديل العددين الثالث والرابع المجلد (٣٩) تموز ١٩٩٩	١٥
١٦	نظام التنظيم الإداري رقم ٦ لسنة ٢٠٠١ والنظام المعدل رقم ٢٨ لسنة ٢٠٠٣	وثيقة مرجعية رقم ٢/١/١١ قسم التشريعات القانونية/إدارة الشؤون القانونية ، وزارة التربية والتعليم	١٠
١٧	مجموعة القوانين والأنظمة والتعليمات التربويّة ، الجزء الرابع (تفويض الصلاحيات)	إدراة الشؤون القانونية وزارة التربية والتعليم	١٦
١٨	النقل إلى وظيفة مشرف تربوي (الشروط ، المعايير ، والإجراءات ١٩٩٨)	مطبوعات وزارة التربية والتعليم/ مديريّة الإشراف التربوي ١٩٩٨	٨
١٩	مشروع تطوير الكفاءة المؤسسية الملف رقم(١) والملف رقم (٢)	رسالة المعلم ، عدد مزدوج ، بديل العددين الثالث والرابع مجلد (٤١) آذار ٢٠٠٣	٥١
٢٠	نحو رؤية مستقبلية للنظام التربوي في الأردن ، منتدى التعليم في أردن المستقبل ١٥-٢٠٠٢/١٦	مطبوعات وزارة التربية والتعليم إدارة البحث والتطوير ٢٠٠٢	١٠
٢١	المنحى التكاملي للإشراف التربوي (المهام والتنظيم وآليات التنفيذ)	مطبوعات وزارة التربية والتعليم المديريّة العامة للتأهيل والتدريب التربوي ٢٠٠١	٩
٢٢	الإشراف التربوي ، آليات العمل والمهام للمرحلة القادمة آب ٢٠٠١	مطبوعات وزارة التربية والتعليم المديريّة العامة للتأهيل والتدريب التربوي ٢٠٠١	١٢
٢٣	برنامج تطوير الإدارة المدرسية (قيادة التغيير في المدرسة) العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٧	مطبوعات وزارة التربية والتعليم المديريّة العامة للتأهيل والتدريب التربوي ١٩٩٨	١٢
٢٤	مشروع المدرسة وحدة أساسيّة للتطوير/الدور الإشرافي في المدرسة	مطبوعات وزارة التربية والتعليم المديريّة العامة للتأهيل والتدريب ١٩٩٦	٩
٢٥	برنامج المدرسة وحدة أساسيّة للتطوير (نحو التغيير في دور مدير المدرسة)	مطبوعات وزارة التربية والتعليم/المديرية العامة للتأهيل والتدريب التربوي ١٩٩٥	٦
٢٦	تقويم فعاليّة برنامج تطوير الإشراف	دراسة ، مؤتمر تقويم عمليّة التطوير التربوي/جامعة اليرموك	٢٣
٢٧	تفعيل دور المشرف التربوي ١٩٩٦	مطبوعات وزارة التربية والتعليم المديريّة العامة للتأهيل والتدريب التربوي اجتماع لجنة التخطيط ١٩٩٦/٩/١٢	٧

٢٨	التقرير المرحلي لإنجازات مشروع تطوير الكفاءة المؤسسية في وزارة التربية والتعليم لإدارة الخدمات التربويّة ١٩٩٩/٣-١٩٩٩/٨	مطبوعات وزارة التربية والتعليم/المديريّة العامة للتأهيل والتدريب التربوي ١٩٩٩	٨
٢٩	خطة تطوير الإشراف التربوي رقم (٣) الأهداف ، المعايير والمؤشرات ١٩٩٦	مطبوعات وزارة التربية والتعليم المديريّة العامة للتأهيل والتدريب	٥
٣٠	الخطة التنفيذية لبرامج المرحلة الثالثة للتطوير التربوي ومشاريعها التجديديّة (٢٠٠٠-٢٠٠٥)	مطبوعات وزارة التربية والتعليم ١٩٩٩	٩
مجموع الصفحات التي تم تحليلها			٦١٨