



جامعة مؤتة

كلية الدراسات العليا

إدارة التغيير لدى مديري المدارس في محافظة الطفيلة وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين

إعداد الطالبة

منال تيسير موسى الدلابيح

إشراف

الأستاذ الدكتور ملوح باجي عايد الخريشا

رسالة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في الإدارة التربوية/قسم الإدارة التربوية
جامعة مؤتة، 2022

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية
لا تُعبر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة



قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب
إدارة التغيير لدى مديري المدارس في محافظة الطفيلة وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين من
والموسومة بـ: وجهة نظر المعلمين

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية

التخصص: الإدارة التربوية في تاريخ 2022/08/17

من الساعة 10 إلى الساعة 12 قرار رقم

أعضاء اللجنة:

أ.د ملوح باجي عايد الخريشا
أ.د حسن احمد المصطفى الطعاني
أ.د عايد احمد حماد خوالده
أ.د عدنان عبدالسلام احمد العضاليلة

التوقيع
مشرفا ومقررا
عضوا
عضوا
عضو خارجي

عميد كلية الدراسات العليا

أ.د محمد سليمان الطراونة



الإهداء

إلى من قال الحق تعالى فيهما:

"وَقُلْ رَبِّي أَرْحَمُهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا"

من شرفني بحمل اسمه بكل افتخار، والذي عليه الرحمة والسلام إلى يوم يبعثون

اللهم إنه قد أدى في أمانته وأحسن إليّ فجد عليه بإحسانك

إلى جنة الله على أرضه، أُمي حفظها الله ورعاها برعايته

لها منّي كل البرّ والحُسنَى ودُعائي لها بالصحة والعافية والعمر الطويل

إليكم أهدي ثمرة جهدي

الباحثة

منال تيسير موسى الدلابيح

الشكر والتقدير

قال تعالى: "وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ" لقمان (12)

وقال رسوله الكريم محمد صلى الله عليه وسلم: "من لم يشكر الناس، لم يشكر الله عز وجل".

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه، وعظيم سلطانه ووافر الشكر له أن وفقني وأعانني ومنحني الصبر والعزم على هذا الإنجاز المتواضع، وما توفيقى إلا بالله الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم. واعترافاً بذوي الفضل والعطاء، أتقدم بالشكر المقرون بالتقدير للأستاذ الدكتور ملوح الخريشا، المشرف على رسالتي، والذي منحني الكثير من وقته وفكره، وكان لتوجيهاته القيمة في متابعة الرسالة أكبر الأثر في المساعدة على إتمام هذا العمل. وأسأل الله العظيم العلي القدير أن يجازيه خير الجزاء، وأن يكتب صنيعه في موازين حسناته.

كما يُشرفني أشكر السادة أعضاء لجنة المناقشة الموقرة، الذين تفضلوا بقبولهم مناقشة هذا البحث وتحملهم جهد القراءة والتمحيص والتدقيق لإبداء ملاحظاتهم السديدة وهم: الأستاذ الدكتور حسن الطعاني والأستاذ الدكتور عايد الخوالدة والأستاذ الدكتور عدنان العضائلة.

الشكر الموصول إلى الأساتذة المحكمين الذين بذلوا جهداً طيباً في تحكيم أدوات الدراسة.

كذلك أتقدم بشكري لجامعة السيف والقلم جامعة مؤتة التي منحتني الدرجة الجامعية الأولى، وتمنحني بهذا الإنجاز المتواضع إن شاء الله الدرجة العلمية الثانية. كما أتوجه بجزيل الشكر والعرفان لكل من ساعدني في إخراج هذه الدراسة إلى حيز الوجود، سواء بالتشجيع أو بالعون أو بالتوجيه فجزاهم الله عني خير الجزاء.

الباحثة

منال تيسير موسى الدلابيح

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
الإهداء	أ
الشكر والتقدير	ب
فهرس المحتويات	ج
قائمة الجداول	هـ
قائمة الملاحق	ح
الملخص باللغة العربية	ط
الملخص باللغة الإنجليزية	ي
الفصل الأول: خَلْفِيَّةُ الدَّرَاسَةِ وَأَهْمِيَّتُهَا	1
1.1 المقدمة	1
2.1 مشكلة الدراسة	4
3.1 أسئلة الدراسة	6
4.1 أهداف الدراسة	6
5.1 أهمية الدراسة	7
6.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية	8
7.1 حدود الدراسة	9
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	10
1.2 الإطار النظري	10
1.1.2 المحور الأول: إدارة التغيير	10
2.1.2 المحور الثاني: التنمية المهنية	31
2.2 الدراسات السابقة	45
3.2 التعقيب على الدّراسات السابقة	56
الفصل الثالث: المنهجية والتصميم	60
1.3 منهجية الدراسة	60
2.3 مجتمع الدراسة	60

61	3.3 عينة الدراسة
61	4.3 أداة الدراسة
62	5.3 صدق أداة الدراسة
63	6.3 ثبات الدّراسة
66	7.3 إجراءات الدراسة
67	8.3 المعالجات الإحصائية
67	9.3 متغيرات الدراسة
69	الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات
69	1.4 نتائج الدراسة ومناقشتها
92	2.4 التوصيات
94	قائمة والمراجع
103	الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
1-	توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس	60
2-	توزع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة	61
3-	صدق البناء الداخلي للاستبانة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والدرجة الفرعية على المجال الذي تنتمي اليه الفقرة (ن=30) لمحور إدارة التغيير	62
4-	معامل الارتباط بين الدرجة على المجال والدرجة الكلية على الاستبانة لمحور إدارة التغيير	63
5-	معاملات ثبات الاستبانة لمحور ادارة التغيير	63
6-	صدق البناء الداخلي للاستبانة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والدرجة الفرعية على المجال الذي تنتمي اليه الفقرة (ن=30) لمحور التنمية المهنية	64
7-	معامل الارتباط بين الدرجة على المجال والدرجة الكلية على الاستبانة لمحور التنمية المهنية	65
8-	معاملات ثبات الاستبانة لمحور التنمية المهنية	65
9-	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس في محافظة الطفيلة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً	69
10-	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الرؤية المستقبلية للمدرسة مرتبة تنازلياً	72
11-	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال بناء ثقافة داعمة للتغيير داخل المدرسة مرتبة تنازلياً	73

- 74-12- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الاتصال والحوار مرتبة تنازلياً
- 75-13- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال تشجيع الإبداع والابتكار مرتبة تنازلياً
- 76-14- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكلية والمجالات لمستوى التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم مرتبة تنازلياً
- 79-15- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال التخطيط مرتبة تنازلياً
- 80-16- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الإدارة الصفية مرتبة تنازلياً
- 81-17- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال التقويم مرتبة تنازلياً
- 82-18- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال العمل الجماعي والتعليم المهني مرتبة تنازلياً
- 83-19- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في كل من درجة ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس بمحافظة الطفيلة والتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين وفقاً للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة)

- 20- نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لمعرفة
84 دلالة الفروق في كل من ممارسة إدارة التغيير لدى مديري
المدارس بمحافظة الطفيلة والتنمية المهنية للمعلمين من وجهة
نظر المعلمين وفقًا للمتغيرات الديمغرافية (الجنس والمؤهل
العلمي وعدد سنوات الخبرة)
- 21- نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في كل من ممارسة
85 إدارة التغيير لدى مديري المدارس بمحافظة الطفيلة والتنمية
المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين وفقًا للمتغيرات
الديمغرافية (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة)
- 22- نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق في كل
86 من ادارة التغيير والتنمية المهنية لدى مديري المدارس من وجهة
نظر المعلمين تبعا لسنوات الخبرة
- 23- معامل ارتباط بيرسون بين ممارسة إدارة التغيير لدى مديري
90 المدارس بمحافظة الطفيلة والتنمية المهنية للمعلمين من وجهة
نظر المعلمين

قائمة الملاحق

الرمز	العنوان	الصفحة
أ.	أداة الدراسة بصورتها الأولية	104
ب.	اسماء المحكمين	110
ج.	أداة الدراسة بصورتها النهائية	112
د.	كتاب تسهيل المهمة	118

الملخص

إدارة التغيير لدى مديري المدارس في محافظة الطفيلة وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين

منال تيسير موسى الدلاييح

جامعة مؤتة، 2022

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة إدارة التغيير لمديري المدارس في محافظة الطفيلة وعلاقتها بمستوى التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بشقيه التحليلي والارتباطي، وتم تطوير استبانة من قسمين الأول لقياس درجة ممارسة إدارة التغيير والقسم الآخر لقياس مستوى التنمية المهنية وتم التحقق من صدقها وثباتها. تكونت عينة الدراسة من (268) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة إدارة التغيير جاءت مرتفعة، وأن مستوى التنمية المهنية للمعلمين قد جاء متوسطاً، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس ومستوى التنمية المهنية للمعلمين تعزى لمتغير الجنس. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في إدارة التغيير للمعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح ذوي المؤهل الأعلى (دراسات عليا)، وعدم وجود فروق في مستوى التنمية المهنية تعزى للمؤهل العلمي، كما تبين وجود فروق في كل من إدارة التغيير والتنمية المهنية تعزى لعدد سنوات الخبرة حيث أن الفروق في درجة ممارسة إدارة التغيير كانت بين ذوي عدد سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات) وبين ذوي سنوات الخبرة (15 سنة فأكثر) ولصالح ذوي عدد سنوات الخبرة (15 سنة فأكثر)، وفي متغير التنمية المهنية الفروق بين ذوي عدد سنوات الخبرة (15 سنة فأكثر) من ناحية وذوي عدد سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات) و (10 سنوات - أقل من 15 سنة) من ناحية أخرى ولصالح ذوي عدد سنوات الخبرة (15 سنة فأكثر) كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة إدارة التغيير ومستوى التنمية المهنية. وفي ضوء النتائج توصلت الباحثة إلى عدة توصيات من أهمها: عقد الندوات والمحاضرات وورش العمل في مجال إدارة التغيير لتوعية مديري المدارس الجدد بمهامها وأهميتها ودورها في تحسين الأداء التدريسي للمعلم، وضرورة تفعيل المدارس لبرامج التنمية المهنية وتحفيز المعلمين المبدعين.

الكلمات المفتاحية: إدارة التغيير، التنمية المهنية. مديري المدارس، المعلمين، محافظة الطفيلة.

Abstract

Change administration among School Principals in Tafila Governorate and its relationship to Teachers' professional development from the teachers' perspective

**Manal Tayseer Musa Al-Dalabeeh
Mutah University, 2022**

The study aimed at identify the degree of change administration practice for school principals in Tafila governorate and its relationship to the level of professional development for teachers from the teachers' perspective .To achieve the objectives of the study, the descriptive method was used, both analytical and correlational approaches. A two-part questionnaire was developed, the first to measure the degree of change management practice, and the second part was to measure the level of professional development, and the validity and reliability were verified.. The sample of the study consisted of (268) male and female teachers who were selected by cluster random method. The study indicated that the degree of change administration practice is high, and the level of professional development for teachers was intermediate. The results did not show there were statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the practice of change administration among school principals and the level of professional development for teachers due to the gender variable, the study also found that there were differences in change management due to the educational qualification variable, and in favor of those with higher qualifications (Graduate Studies), And there were no differences in the level of professional development due to the academic qualification. It was also found that there were differences in both change management and professional development due to the number of years of experience, as the differences in the degree of change management practice were between those with the number of years of experience (less than 10 years) and those with years of experience (15 years or more) and in favor of those with years of experience (15 years and over), and in the professional development variable, the differences between those with years of experience (15 years and over) on the one hand and those with years of experience (less than 10 years) and (10 years - less than 15 years) on the one hand Others and in favor of those with years of experience number (15 years and more), as it was found that there is a positive correlation between the degree of change management practice and the level of professional development.

In light of the results, the researcher reached several recommendations, the most important of which are: holding seminars, lectures and workshops in the field of change management to educate new school principals about its nature, importance and role in improving the teaching performance of the teacher, and the need for schools to activate professional development programs and motivate creative teachers.

Keywords: change management, professional development, School principals, teachers, Tafila Governorate.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة

يشهد العالم في هذا العصر تطورات وتغييرات هائلة في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية سواء بالمعرفة أو التكنولوجيا أو الاتصالات وفي ظل هذه التطورات المتلاحقة المختلفة السريعة، أصبح التغيير ضرورة من الضرورات الملحة في كافة المؤسسات بغية الارتقاء بالإنسان والمجتمعات. وهذا الأمر يفرض على المؤسسات المزيد من الاستعداد والتخطيط للتغيير بصورة سليمة وواضحة؛ حتى تتمكن تلك المؤسسات قدر الإمكان من تعزيز فرص بقائها في النمو والتقدم والازدهار.

وتعد المؤسسات التربوية باختلاف ميادينها وتنوع أهدافها من المؤسسات التي تواجهها الكثير من التحديات، وتشهد العديد من التطورات المتسارعة، في عالم يتصف بالتغيير السريع والتي تنعكس مباشرة على مؤسسات التعليم، وهذا ما يستلزم بوجود قيادة فاعلة ومتميزة قادرة على إدارة التغيير وفقاً لمتطلبات واحتياجات البيئة الاجتماعية المتطورة (الجرادات، 2013).

وتزداد أهمية وجود إدارة التغيير في المؤسسات التعليمية باعتبارها مؤسسات مجتمعية تنمو فيها، وتزداد مشاركة أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المختلفة في عملية الإدارة، من خلال تقديم المشورة والنصح كما تزداد مطالبهم بنوعية خاصة من المتعلمين تتوافق مع المطالب المتجددة للبيئة الخارجية والتغيرات الحادثة فيها، كما أن إدارة التغيير تسمح للمؤسسات التعليمية بتجديد أهدافها التعليمية على المدى الطويل الواسع في ضوء التغيرات غير المتوقعة (عبد العليم والشريف، 2010، 315).

وتتشكل ملامح دور القيادات الإدارية التربوية في إدارة عمليات التغيير التربوي باعتبار أن تميز أي نظام تربوي يمكن أن يُعزى إلى تميز العملية الإدارية فيه وتميز مدخلاته البشرية وتمكينها من معاشية حقوقها ومسؤولياتها بكفاءة وفعالية، فقيادة التغيير تعتبر جوهر عملية التنمية الإدارية. ولذلك فإن القائمين على عملية إدارة التغيير تتطلب توافر خصائص معينة ومنها: إرادة جادة قادرة على التحول إلى قيادة

تسعى لإحداث التغيير، وامتلاك القدرة على المبادرة والإبداع والابتكار، والمقدرة على توفير المناخ الملائم للتغيير ووضع استراتيجيات لإحداثه والارتقاء بمقدرة المؤسسة وأدائها حتى تكون قادرةً على مواجهة المستجدات المتلاحقة (الزعير، 2011، 192).

وهي بحاجة إلى نمط قيادي يبني الالتزام ويعزز الحماس والدافعية لدى العاملين في المؤسسة التعليمية للتغيير، ويزرع لديهم الأمل بالمستقبل والإيمان بإمكانية التخطيط للأمور المتعلقة بنموهم المهني وإدارتها، والتأكيد على صنع القرار التشاركي، والعمل داخل المدرسة كفريق واستثمار إمكانات الأفراد بشكل أفضل وحل المشكلات بصورة تعاونية (البناء، 2013، 267).

ولهذا كله يتطلب من مدير المدرسة أن يكتسب أساليب وأفكار الحاضر والمستقبل، وأن يطبق النظريات الحديثة الخاصة بتنظيم وإدارة أنشطة منهجية إضافية وإرشاد مهني وتعليمي، كما يجب على العاملين في المدرسة التعاون مع المدير لبلوغ الأهداف المدرسية المحددة (العجمي، 2010، 328). كما من الضرورة مواكبة التطورات وتشجيع القادة الملهمين لتحفيز أصحاب المصلحة والمستفيدين في المدارس على إحداث التغيير الإيجابي المطلوب الذي من المتوقع أن يؤدي إلى بيئة تعليمية أفضل (الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم الأردنية 2018-2022).

وفي ضوء إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، ومن باب الاستثمار بالموارد البشرية فإنّ للقيادات التربوية دوراً مباشراً بتنمية المعلمين مهنيًا متمثلة في قائد المدرسة بالدرجة الأولى. فقائد المدرسة في الوقت الحاضر وبوصفه قائداً تربوياً للعملية التربوية أضيفت له مسؤوليات تختلف تماماً عما كانت عليه سابقاً، من أهمها الاهتمام بتنمية المعلمين مهنيًا على اعتباره الركيزة الأساسية؛ فبتطوير مستواه تتطور مخرجات النظام التربوي (آل مغیره، 2017، 101).

إنّ التنمية المهنية تمثل حاجةً مستمرةً وملحة في المجتمع المدرسي، وهي أحد مجالات الإصلاح المدرسية الحقيقية التي تهدف إلى تحقيق النمو المستمر لجميع الأفراد في المجتمع المدرسي، من خلال التنفيذ للبرامج المختلفة التي تطلعهم على أحدث النظريات التربوية، وكذلك تدريبهم على مهارات البحث وحل المشكلات، واستخدام وتوظيف التكنولوجيا في الإدارة والتدريس، وإتاحة الفرصة لتجريب الأفكار

الجديدة الأمر الذي يجعل المهنة وكيفية الارتقاء بها هي الشغل الشاغل لجميع الأفراد بالمدرسة (حسنين والسعود، 2016، 182). وباعتبار مدير المدرسة قائدا تربوياً يتّأس الإدارة المدرسية؛ فهو يعد مسؤولاً عن قيادة هذه الموارد البشرية والمادية وتوجيهها، بالإضافة إلى تهيئة وتوفير جميع التسهيلات اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية (العمارة، 2012، 56).

وتشير هناء حجازي (2018، 121) في السياق نفسه إلى أن التنمية المهنية للمعلمين تعتبر خياراً استراتيجياً لأي منظمة تعليمية تتطلع إلى تنمية كوارها البشرية بما يجعلهم قادرين على القيام بأدوارهم التعليمية ومتطلبات عملهم بكفاية وفاعلية وفق منظور متطور وشامل ورؤية مستقبلية تسير التطورات العالمية؛ وبالتالي الارتقاء بمستواهم الأكاديمي والمهني والثقافي.

فالموارد البشرية هي بالدرجة الأولى طاقات ذهنية وقدرة فكرية، ومصدر للمعلومات والاقتراحات والابتكارات، وعنصر فاعل وقادر على المشاركة الإيجابية بالفكر والرأي؛ لذلك لا بد من استثمار قدراته وطاقاته وتوظيفها في مجالات العمل الأنسب له، واعتباره شريكاً في العمل، ولا بد من إعداده وتدريبه وتوجيهه بما يتماشى مع حركة المتغيرات وظروف عالم العولمة والتنافسية (السلي، 2001، 44).

وبهذا فإن إدارة التغيير في المؤسسات التربوية تعد أداة هامة لتفعيل التنمية المهنية داخل المؤسسات التعليمية، والتي بدورها تمنح المعلمين الشعور بحاجتهم للتعلم المستمر، وتعزز من طاقاتهم الإبداعية، وتنمي مهاراتهم المختلفة، مما تحفزهم للارتقاء بمهنتهم وممارساتهم علمياً وعملياً. ونظراً لأهمية إدارة التغيير في تحقيق الأهداف التربوية المعاصرة، وتحقيق المستوى المطلوب من التنمية المهنية للمعلمين؛ ونظراً لدور مديري المدارس الهام في تحقيق ذلك فإن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على إدارة التغيير لدى مديري المدارس في محافظة الطفيلة، وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين.

2.1 مشكلة الدراسة

أحد الأسباب التي أدت إلى التغيير في مفهوم القيادة التربوية هو تغير دور المعلم. إذ لم يعد يكفي أن يتقن المادة العلمية ويلقنها للمتعلمين، كما لم يعد بمقدوره العيش بمجموعة محدودة من المهارات والمعارف، بل ينبغي أن يكون قادرًا على تجديد معلوماته باستمرار، ومتابعة المستجدات العلمية والمهنية، وأن يكون قادرًا على بناء علاقات إيجابية مع الآخرين. وهذه التغيرات التي طرأت على دور المعلم اقتضى على القيادات التربوية التنوع في أدوار القيادة التي تسهم في تحقيق النمو المهني للمعلم، وتطوير أدائه؛ لأنه هو لب القيادة التربوية. فالقائد بما أوتي من خبرةٍ وتأهيلٍ وما لديه من مهارات في الملاحظة والتحليل وحل المشكلات من أقدر الأفراد على مساعدة المعلم في هذا الجانب (الأحمد، 2005، 16).

وقد أكدت الورشة التي عقدت في جامعة الدول العربية عن المعلم العربي وحول وضع معايير استرشادية للأداء وبحضور وفود 15 دولة عربية ضمن مبادرة اليونسف عام 2006 وضمن شراكة واسعة شملت عدة منظمات وهي جامعة الدول العربية والمنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة إلى ضرورة توفير بيئة داعمة للنمو المهني للمعلم والتطوير المستمر لبرامج التنمية المهنية في ضوء واقع أداء المعلمين والاعتماد على الجودة الشاملة في إدارة المدرسة في ظل وجود قيادات مستتيرة ورشيقة داعمة للمعلمين ومتابعة لهم في الميدان لتطوير أدائهم؛ من أجل تمكينهم وتهيئتهم للتعامل مع متغيرات القرن الحادي والعشرين (الإطار الإسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي 2009).

"وإدراكًا لأهمية قيادة التغيير باعتبارها النمط القيادي الضروري لقيادة مؤسساتنا التعليمية في عالم القرن الحادي والعشرين ومواكبة تحدياته ومستجداته، فمن الضرورة التأكيد على تنمية الموارد البشرية بصورة متكاملة، وتعزيز مشاركة العاملين في الإدارة وتشخيص مشكلاتهم ورسم أهدافهم، وحفز جهود العاملين التطويرية نحو الإبداع والابتكار" (الزهراني، 32، 1433).

من جانب آخر، فإن من أهم معوقات قيادة التغيير في المؤسسات التربوية: عدم معرفة مدراء المدارس بالمستجدات الحديثة في الإدارة، وقلة المهارات والقدرات التي

تحتاجها المؤسسات التربوية لإحداث التغيير (شقورة 2012، 36).

ومن هنا تؤكد المؤسسات التربوية على حاجتها إلى قادة يتميزون بالخبرة والمعرفة، والقدرة على التكيف مع المتغيرات والمستجدات، وممارسة أدوار قيادية جديدة تتطلبها إدارة التغيير في ظل نمو المؤسسات وتطورها، فالنمط الإداري التقليدي لم يعد قادرًا على مواجهة التحديات والمشكلات الناتجة عن قضايا التغيير (الشريف 2016، 78).

ولأن التنمية المهنية من الموضوعات المهمة والمرتبطة بالنظم التربوية، وذلك لما يشهده العالم من تطورات حديثة نحو الانفجار المعرفي وثورة الاتصالات والتقنيات والتي أثرت بشكل كبير على تنوع المعارف والمهارات، فقد يكون التغيير أحد الأساليب الداعمة لتنمية المعلمين وتطويرهم. وبهذا فإن القيادات التربوية يقع عليها مسؤولية توفير الدعم للمعلمين في ضوء إدارتها للتغيير.

ومن خلال عمل الباحثة كمعلمة في وزارة التربية والتعليم الأردنية وضمن المناقشات التي جرت مع المعلمات في مجال هذه الدراسة بغرض تشخيص الواقع لاحظت الباحثة تباين الآراء حول سعي بعض إدارات المدارس على إحداث سلسلة من التغيير في ظل المستجدات الحديثة التي طرأت على العملية التربوية، والانتقال من الوضع التقليدي التي هي عليه إلى وضع آخر أكثر حداثة ورغبة للعاملين؛ لما له من تأثير نحو تحسين أدائهم ومهاراتهم، وتحسين جودة المخرجات التربوية. إضافةً إلى ذلك أشارت بعض النقاشات إلى جمود بعض الإدارات وقصورها عن التغيير؛ حيث أن التغيير لدى البعض منها مرتبط فقط في حالة الضرورة القصوى التي لا مفر منها، مما ينعكس ذلك على العاملين بصورة غير إيجابية. بإبقائهم على مجموعة محدودة من المهارات التقليدية التي لا تتواءم مع هذا العصر الذي ينعكس بدوره على جودة المخرجات التربوية التي لا تلبي حاجات المجتمع المختلفة.

وبالتالي فإن تطوير العملية الإدارية التربوية التعليمية في ضوء التطورات والمستجدات مرهون بتوافر مدير قادر على مواكبة التغيرات، والتكيف معها وإدارة تلك التغيرات مع المعلمين في المدرسة بشكل إيجابي، إضافة إلى التعامل مع المواقف بحكمة مع ضرورة توفيره للبيئة الداعمة والمحفزة لتنمية مهارات المعلمين نحو التغيير

والإبداع والابتكار للعمل بدافعية أكبر. ولهذا كله أصبحت إدارة التغيير في مؤسساتنا التربوية وخصوصاً في الإدارات المدرسية ضرورةً من الضرورات الفكرية والسلوكية. ومن هذا المنطلق فإن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على إدارة التغيير لدى مديري المدارس في محافظة الطفيلة وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين.

3.1 أسئلة الدراسة

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس في محافظة الطفيلة من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما مستوى التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) في استجابات المعلمين نحو درجة ممارسة إدارة التغيير لمديري المدارس في محافظة الطفيلة تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) في استجابات المعلمين نحو مستوى التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟
5. هل هناك علاقة ارتباطية بين ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس بمحافظة الطفيلة والتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين؟

4.1 أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى التعرف على:

1. درجة ممارسة إدارة التغيير لمديري المدارس في محافظة الطفيلة من وجهة نظر المعلمين.
2. مستوى التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم.

3. الفروق في استجابات المعلمين نحو درجة ممارسة إدارة التغيير لمديري المدارس بمحافظة الطفيلة من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
4. الفروق في استجابات المعلمين نحو مستوى التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم في ضوء متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
5. العلاقة الارتباطية بين ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس في محافظة الطفيلة والتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين.

5.1 أهمية الدراسة

يمكن إبراز أهمية الدراسة الحالية، من خلال أهميتها النظرية والتطبيقية وذلك على النحو التالي:

أولاً: الأهمية النظرية، وتتضح من خلال النقاط التالية:

1. أهمية موضوع الدراسة المتمثل في إدارة التغيير لدى مديري المدارس بمحافظة الطفيلة، وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين، حيث تمثل أحد المداخل الإدارية الحديثة الضرورية في المؤسسات التربوية خصوصاً في ظل التغييرات والتطورات الحديثة.
2. قد تعدّ من الدراسات التي جاءت منسجمةً مع فلسفة الإدارة المعاصرة، وكذلك مع التطوير المستمر لمهارات المعلمين.
3. قلة الدراسات العربية في حدود علم الباحثة التي تناولت العلاقة بين إدارة التغيير لدى مديري المدارس والتنمية المهنية للمعلمين.

ثانياً: الأهمية التطبيقية، وتتضح من خلال النقاط الآتية:

1. تفيد نتائج هذه الدراسة القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم بتفعيل أدوارها القيادية وتعديل ممارساتها الإدارية في المؤسسات التربوية في ضوء التغييرات والتطورات التي تشهدها المنظومة التعليمية.

2. قد تسهم هذه الدراسة في تقييم أداء مديري بتنمية معلميه مهنيًا، وبالتالي اتخاذ بعض القرارات الإدارية والسُّبل التي من شأنها رفع مستوى مهارات المعلمين وتحسين أدائهم.

3. تسهم هذه الدراسة بتوعية القيادات التربوية بإجراء تقييم دوري لبرامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين بما يتناسب مع التطورات العلمية والتربوية المعاصرة.

4. تفيد هذه الدراسة القائمين على العملية التعليمية لإنشاء معهد تدريب؛ لتطوير وتحسين ممارسات ومهارات مديري المدارس الإدارية في ضوء إدارة التغيير.

6.1 المفاهيم الاصطلاحية والإجرائية:

تضمنت الدراسة الحالية المصطلحات التالية:

1. **التغيير:** عملية تحول من الواقع الحالي للفرد أو المؤسسة إلى واقع آخر منشود يرغب في الوصول إليه خلال فترة زمنية محددة بأساليب وطرق معروفة؛ لتحقيق أهداف طويلة وقصيرة المدى؛ كي تعود بالنفع على الفرد والمؤسسة أو كليهما معًا (العطيات، 2006، 94).

2. **إدارة التغيير:** مصطلح إداري يقصد به إجراء تغيير في طريقة العمل أو إدارة المؤسسة، من خلال خطة واضحة المعالم، كما أنّ الهدف منه مواكبة التغييرات والتطورات الحديثة في محيط العمل لغرض الارتقاء بالإنتاجية وكفاءة العمل في المؤسسة والمنشأة (عرفه، 2012، 15).

وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على الاستبانة المعدة من قبل الباحثة التي تتضمن المجالات التالية (الرؤية المستقبلية للمدرسة، بناء ثقافة داعمة للتغيير داخل المدرسة، الاتصال والحوار، تشجيع الإبداع والابتكار)

3. **التنمية المهنية:** مجموعة من الخبرات التعليمية (الكفايات والمهارات) التي يكتسبها الفرد وترتبط بصورة مباشرة أو غير مباشرة بمهنته، وهي كل نشاط يزاوله الفرد أو يتلقاه أو يشارك فيه، وتتجلى نتائجه بشكل إيجابي في اكتسابه لخبرة جديدة أو تعديل سلوك وتحديث خبرة سابقة لديه وتطوير معارفه (حسنين والسعود، 2016، 179).

وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على الاستبانة المعدة من قبل الباحثة التي تتضمن المجالات الآتية (التخطيط، الإدارة الصفية، التقويم، العمل الجماعي والتعليم المهني).

7.1 حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بالحدود الآتية:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على موضوع إدارة التغيير لدى مديري المدارس في محافظة الطفيلة وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين.

الحد الزمني: اقتصر تطبيق الدراسة على الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021م

الحد المكاني: اقتصر تطبيق الدراسة على المدارس الثانوية بمحافظة الطفيلة.

الحد البشري: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي المدارس الثانوية بمحافظة الطفيلة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تتناول هذا الفصل جزأين، الأول: الإطار النظري لمتغيرات الدراسة المتمثل في إدارة التغيير والتنمية المهنية، والجزء الثاني: الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة.

1.2 الإطار النظري

تتناول هذا الجزء وصفاً لمفهومي إدارة التغيير والتنمية المهنية من خلال التطرق للمفهومين وما يتصل بهما من مفاهيم.

1.1.2 المحور الأول: إدارة التغيير

على الرغم من أن "التغيير والتطوير من سنة الله في الكون، وأن دوام الحال من المحال، فإن العالم يعيش الآن عولمة ثقافية وتعليمية متغيرة ومتجددة لها تداعياتها الفكرية والإدارية والمعلوماتية والاتصالية، هذه العوامل تحتم على جميع الدول أن تستجيب دوماً للتغيير والتطور؛ لتواكب هذه الطفرات السريعة المتلاحقة والمتلازمة والمتجددة حتى نسهم فكرياً وإدارياً وتكنولوجياً وعلمياً في الإنتاج الفكري والقوة الحضارية العالمية والإقليمية والمحلية" (فليه وعبد المجيد، 2005، 359).

ولذلك فالتغيير أصبح عنصراً هاماً وأساسياً يتناول جميع نواحي الحياة المختلفة وعلى مستوى الأفراد والمؤسسات على حد سواء، حيث تعتبر عملية التغيير بعداً ضرورياً لبقاء المنظمات واستمراريتها من خلال التفاعل مع كل متغير من متغيرات البيئة المحيطة؛ وبالتالي زيادة قدرتها على اغتنام الفرص المتاحة وتجنب التهديدات المفروضة. وعليه احتلت عملية التغيير مكانة بارزة في الأدبيات الإدارية لما لها من تأثير على سلوك الأفراد وأدائهم في المنظمات وعلى كيفية تحقيق المنظمة لأهدافها (عليان، 2015، 11).

مفهوم التغيير

يعد التغيير من المفاهيم الحديثة، وقد تناولته العديد من الأدبيات، وقدمت عددًا من التعاريف بخصوصه.

يشير فليه وعبد المجيد (360،2005) بأن التغيير هو: "تغيير الشيء عن حاله الذي كان عليه واستبداله بغيره، والتغيير عكس الثبات ومن ثم فهو مفهوم دينامي يتم بالإرادة، ويحدث التغيير بفعل قوى خارجة عن الشيء لتبديله بصورة كلية أو بصورة جزئية وتحويله إلى ما كان عليه".

أما الخطيب (383،2009) فيشير إلى أن التغيير: "ظاهرة طبيعية تقوم على عمليات إدارية متعمدة ينتج عنها إدخال تطوير بدرجة ما على عنصر أو أكثر، ويمكن رؤيته كسلسلة من المراحل التي من خلالها يتم الانتقال من الوضع الحالي إلى الوضع الجديد؛ أي أن التغيير هو تحول من نقطة التوازن الحالية إلى نقطة التوازن المستهدفة".

ويعرف عبوي (51،2010) التغيير بأنه: "الانتقال من مرحلة أو حالة غير مرغوبة إلى مرحلة أو حالة أخرى مرغوبة، بحيث يفترض فيها أن تكون أكثر إيجابية، وتلقى قبولا لدى أغلبية العاملين في المنظمة".

ومن التعاريف أيضًا: "سلسلة الجهود المستمرة البعيدة المدى الهادفة إلى تحسين قدرات المنظمة على إدخال التجديد ومواكبة التطور، وتمكينها من حل مشاكلها ومواجهة تحدياتها، من خلال توظيف النظريات والتقنيات السلوكية المعاصرة الداعية إلى تعبئة الجهود الجماعية، وتحقيق المشاركة والعمل الجماعي، واستيعاب الحضارة التنظيمية وإعادة صياغتها، واعتماد البحوث الميدانية ودراسات العمل، والاستعانة بخبراء التغيير والتطوير داخل المنظمة وخارجها؛ لوضع خططها، والإسهام في متابعة تنفيذها" (الطيبي 31،2011).

وبالتالي ترى الباحثة أن التغيير: إجراء تحسين أو تطوير بموارد بيئات مؤسسات العمل المادية والبشرية بحيث يتم الوقوف على نقاط القصور ومعالجتها وتحسينها، وكذلك تطوير نقاط القوة وبالتالي يصبح ذلك الإجراء في الغالب أكثر حداثة ورغبة وفاعلية.

مفهوم إدارة التغيير

تم تناول إدارة التغيير في العديد من الكتب والأبحاث الإدارية، وتبنت هذه الكتابات تعريفات متباينة لإدارة التغيير حيث تُعرف إدارة التغيير من قبل العالم الإداري ستيف سميث على أنها: "عملية تحويل المؤسسة، من خلال تطبيق منهج شمولي عملي متدرج من الواقع الحالي إلى الواقع المراد الوصول إليه، من خلال تطوير الأعمال والسلوك باتباع أساليب عملية لتعزيز التغيير المراد إحداثه" (سميث 2001، 7).

وتعرف إدارة التغيير بأنها: "إدارة الجهد المخطط والمنظم الهادف إلى تحقيق أهداف التغيير، من خلال تطوير العاملين عن طريق التأثير في قيمهم ومهاراتهم وأنماط سلوكهم وتغيير التكنولوجيا المستخدمة والعمليات والهياكل التنظيمية" (حمادات 2007، 105).

كما تعرف إدارة التغيير بأنها: "مصطلح إداري يقصد به إجراء تغيير في طريقة العمل أو إدارة المؤسسة، من خلال خطة واضحة المعالم. كما أن الهدف منه مواكبة التغييرات والتطورات الحديثة في محيط العمل لغرض الارتقاء بالإنتاجية وكفاءة العمل في المؤسسة والمنشأة" (عرفه 2012، 15).

كما ينظر إلى إدارة التغيير بأنها "منهجٌ علميٌ تطبيقيٌ لفكرة التغيير، وهي عملية الانتقال من وضع قائم بالفعل إلى وضع مستهدف لتحقيق أهداف محددة في إطار رؤية واضحة مشتركة بين القيادة والعاملين تتم من خلالها عمل تغييرات في نظام معين" (عليان 2015، 37).

وتعرف إدارة التغيير التربوي على أنها: "التغيير الهادف والمخطط الذي يقصد به تحسين فاعلية الإدارة في مواجهة الأوضاع الجديدة والتغييرات الحاصلة في البيئة بما يعبر عن كيفية استخدام أفضل الوسائل فاعلية لإحداث التطوير لتحقيق المنشودة" (عبد الغفار 2010، 92).

وتعرف إدارة التغيير التربوي أيضاً على أنها "عملية منظمة لتخطيط وتنظيم وتوجيه مراحل التغيير في المدارس، لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة من أجل

التطوير والتغيير بما يواكب احتياجات ومتطلبات العصر بأسلوب علمي تشاركي لتحقيق أهداف محددة" (الصالح 2012، 58).

وتستنتج الباحثة أنّ إدارة التغيير: عملية إدارية منظمة وهادفة يتم من خلالها تشخيص الواقع الحالي للمؤسسة والأفراد (الموارد المادية والبشرية) ضمن خطط موضوعة في إطار مشترك؛ للنهوض بمستوى الأداء، وتحسين جودة المخرجات وتطويرها.

دواعي إدارة التغيير

تزداد دواعي التغيير وتصبح أكثر إلحاحًا عما كانت عليه من أي وقت مضى عندما لا تعود الأساليب والممارسات مناسبة للأهداف المتوخاة؛ لأن الزمن قد تجاوزها أو لأنها لم تكن مناسبة أصلاً في أي وقت مضى، ومن هذه الدواعي:

1. العولمة وما فرضته من تحديات اقتصادية وسياسية وثقافية واجتماعية على المجتمعات والدول.

2. الثورة العلمية والتكنولوجية والصناعية التي تفرض التغيير على كل المجتمعات والدول من حيث إعادة بناء شاملة في كافة المجالات.

3. تسارع المتغيرات العالمية والإقليمية التي فرضت واقعاً لا بد للدول أن تسارع بالتعامل الواعي معه بما يحمي مصالح شعوبها. (فهيم 2004، 378).

وترى الباحثة كذلك أنّ من دواعي إدارة التغيير في هذا الوقت التوجه نحو الاستثمار برأس المال البشري، حيث أنّ الموارد البشرية تعتبر العامل الحاسم والعنصر الحيوي للنهوض بتقدم المؤسسات في ظل جميع الدواعي التي سبق ذكرها كون الإنسان هو الطاقة والمحرك الأساسي لبناء تلك المؤسسات ومواردها؛ فمسؤولية التقدم والبناء تبقى دائماً بيد الإنسان من خلال أفكاره ومهاراته وإبداعاته.

إدارة التغيير في المؤسسات التربوية

إنّ الإنسان هو الوسيلة والغاية والهدف في كل الأوقات والأزمان، ويتطلب التحدي الذي يواجه قائد القرن الحادي والعشرين لعب أدوار عديدة متجددة ومتطورة تتسجم مع المتغيرات وتتواكب مع المستجدات الكثيرة المتلاحقة، فالاستراتيجيات التنظيمية لا بُد لها أن تتغير؛ لتواكب التغير الذي يحدث في المجتمع، ويتمثل التحدي

الذي يواجه القائد التربوي في التغييرات الحاصلة في بيئة العمل إذ أصبحت تقنية المعلومات والأنظمة الاتصالية المتطورة من سمات هذا العصر وجزءاً لا يتجزأ من العمل الإداري ونتيجة لهذه التطورات أصبح التغيير في المؤسسات التربوية ضرورةً حتميةً ومطلباً ملحاً (الحريي 2011، 11).

ويركز مفهوم التغيير وإدارته في المؤسسة التعليمية على تحويلها من واقعها الحالي إلى واقع مستقبلي أفضل، وهذا الأمر لا يتم إلا من خلال إتباع مفهوم واضح يسترشد بالمؤسسة. والمؤسسة الفعالة هي التي تتخذ خطوات متأنية لتدبير التغيير بسلسلة (ارمسترونج 2001، 23).

وبما أن التغيير ضمناً هو عملية البحث عن الأفضل في النتائج، فإن تعلم إدارة التغيير قد أصبح أحد المهارات الرئيسية لتمكين المدير والمؤسسة التعليمية من مواجهة التغيير والبقاء بقوة وثبات من خلال التكيف مع الأحداث وإجراء التغييرات المستمرة (عامر 2003، 12).

أهداف إدارة التغيير في المؤسسات التربوية

تطرقت العديد من الكتابات والأبحاث حول أهداف التغيير في المؤسسات التربوية ومنها ما ذكره الجوارنه ووصوص (2015، 31) بأن أهداف التغيير التربوي تتمثل في: إحداث التغيير الإيجابي المحمل بالقيم العلمية والتربوية والإدارية والأخلاقية لتجويد مخرجات التعليم وفقاً لتشريعات قانونية وفي إطار من أخلاقيات وقيم وأعراف وتقاليد المجتمع الذي يريد إحداث التغيير وكذلك دفع الواقع وإثرائه بالجديد علمياً وفكرياً وتكنولوجياً، من خلال قنوات اتصال رسمية وغير رسمية من إعلام وصحافة وإذاعة وتلفاز. ومساعدة الإدارة على تلبية متطلبات التغيير الذاتي في الإدارة ومواجهة المشكلات التعليمية والإدارية بشكل جدي وفعال بالإضافة إلى مساعدة التربية على تلبية حاجات التغيير الاجتماعي وتحقيق خطط التنمية واستيعاب معطيات ثقافة العصر المطردة والمتراكمة حتى لا نتخلف عن ركب الحضارة وسباق التقدم العلمي العالمي.

كما تهدف إدارة التغيير في المؤسسات التربوية إلى إعادة النظر في المناهج الدراسية وتطويرها لتناسب كل الفروق الفردية، وربط الجانب النظري بالجوانب العملية التطبيقية في نشاطات المنهج، وإعادة النظر في تصميم وحجم المباني المدرسية وتجهيزاتها وفقاً لمواصفات الجودة الشاملة في التعليم بالإضافة على إعادة النظر في كيفية إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة بشكل فعال يتماشى مع المستجدات العالمية في هذا المجال، ومحاولة التوفيق بين أهداف المؤسسة التربوية وأهداف العاملين بما يحقق رضاهم ورضى المؤسسة في الوقت نفسه، وكذلك تحديث وتطوير أنماط السلوك في المؤسسات التربوية وتطوير الموارد البشرية والمادية (الحريري، 2011، 142).

وبالتالي ومن خلال النظر إلى جميع أهداف إدارة التغيير ترى الباحثة أنها جميعها تؤكد على ضرورة مواكبة التطورات والمستجدات الحديثة التي بالنهاية تصبُ بمصلحة الجميع، وتجعل المجتمعات جزءاً لا يتجزأ من هذا العالم الحديث، وبالتالي يستطيع المجتمع الاستجابة بشكل أفضل لجميع متطلبات هذا العصر وتحدياته ومتغيراته.

أهمية إدارة التغيير بالمؤسسات التربوية

يعتبر التغيير شديد الأهمية فهو ظاهرة إنسانية تربوية اقتصادية اجتماعية سياسية مركبة تتعدى أهميتها وتتجاوز حدود ما يحققه الحاضر، وتمتد على المستقبل، وتتمثل أهمية إدارة التغيير في الحفاظ على الحيوية الفاعلة، وتنمية القدرة على الابتكار، وإزكاء الرغبة في التطوير والتحسين والارتقاء والتوافق مع متغيرات الحياة والوصول إلى درجة أعلى من القوة في الأداء والممارسة (الخضيرى، 2003، 23).

ويشير عيداروس (2006، 211) إلى بعض الفوائد التي تعود على مؤسسات التعليم بصفة خاصة من وراء الالتزام بمفهوم إدارة التغيير وهي: خلق إدارة نموذجية للمدرسة، وإعداد هيئة تدريس مسؤولة تعمل دون رقابة وتهيئة الجو الملائم لطلبة المدرسة تهيئة تربوية وعلمية ذات قيم وخلق لخدمة المجتمع، وجعلهم قادرين على تحمل رسالة الحياة، وإنشاء هيئة تنظيمية تقوم بالتغيير التلقائي وبالتغيير المنظم المخطط دون الحاجة لمباشرتها والقدرة على المنافسة.

وكذلك أشار عبد الغفار (2010، 94) في السياق نفسه أن هناك فوائد عديدة تعود على الإدارات التعليمية من التغيير أهمها: تهيئة البيئة الملائمة للعاملين تهيئة تربوية وعلمية ومسايرة التطور التقني الذي أصبح سمة العصر، والقدرة على المنافسة في المجالات التربوية والتعليمية ورفع مستويات الأداء ومعدلات النواتج التربوية والتعليمية، ونقل المفاهيم الإيجابية ورفع ثقافة البيئة التعليمية.

ومن جانب آخر، تكمن أهمية التغيير في المدارس من خلال أنه: يقدم الفرص لاكتساب وممارسة مهارات جديدة ويعمل على زيادة الرضا عن العمل، ويعمل على تحسين ممارسات العمل، ويقدم فرصاً للعمل مع أفراد جدد، ويعمل على الاستخدام الأمثل للوقت والمهارات ويزيد من مسؤولية العاملين بالمدرسة ويزيد من الكفاءة (عبد العليم والشريف 2010، 319).

ويتضح مما سبق، أن إدارة التغيير في المؤسسات التربوية ضرورة ملحة وحاجة ضرورية على كافة المستويات التربوية؛ فهي مهارة عصرية في هذا الوقت في عالم سريع التغيير، وهذا ما يتطلب تكاثف الجهود من أجل إحداث الفرق في التنمية سواء بالإدارة أو بالموارد البشرية أو تطوير العوامل المادية وتحقيق مستوى مطلوب من الأهداف والكفاءة الإنتاجية.

مبادئ إدارة التغيير في المؤسسات التربوية:

تستند إدارة التغيير في المؤسسات التربوية على عدة مبادئ أشار إليها الخطيب (2009) ومنها:

- تتغير الماديات بمعدل أسرع من تغير الأفكار: حيث يسهل انتقال الماديات الملموسة عن تداول وانتقال الأفكار غير الملموسة.
- يتم قبول الابتكارات بمعدلات أسرع من قبل المستويات العليا.
- تدخل الابتكارات بمعدل أسرع من خلال المستويات الإدارية العليا: وتبدأ عادة من أعلى السلم الوظيفي.
- تقبل التغيرات بمعدل أسرع كلما قل حجمها.

- يقبل الأفراد التغيرات بمعدلات أكثر كلما أتيحت لهم فرصة مناقشتها قبل اقحامها.

- تتم معظم الابتكارات بمعرفة آخرين من خارج محيط العمل: بمعنى أنه يقع على عاتق منظمة العمل مسؤولية مواكبة التغيير، والحرص على إحداثه، ومن ثم يجب على القيادات الإدارية تخصيص جزء من الوقت مع حسن توجيه المجهودات البشرية اللازمة للبحث عن مواطن الأفكار وصور الإبداع.

ويضيف عليان(2015،88) بعض المبادئ لإدارة التغيير أهمها:

- الإعلان بكل شفافية عن الحاجة للتغيير، وكيف سيتم التنفيذ، وما تم تنفيذه، ومدى فاعليته، والفوائد التي تم الحصول عليها.

- البقاء على اتصال مع العاملين في التنفيذ وجمع أكبر قدر ممكن من التغذية الراجعة العكسية عن عملية التغيير من هؤلاء العاملين أو ممن يتأثرون بها.

- مواجهة الضغوط النفسية الناتجة عن عملية التغيير وضغوط العمل وعدم السماح للإحباط بالتأثير على فاعلية الإنجاز.

معايير التغيير التربوي:

لإنجاح أي تغيير لا بد من وجود معايير وضوابط تحكم هذا العمل والتغيير كغيره من المتغيرات لكي يؤتى ثماره بصورة ملموسة وواضحة، فلا بد من معايير وضوابط تحكمه حتى نتقادر الارتباك واضطراب العمل وتضارب القرارات ومن أهمها الجوارنه ووصوص(2015،31):

- أن يلبي التجديد حاجات التطور والتغيير الاجتماعي في ثقافة المجتمع. وهذا يشير إلى أن التغيير ضرورة تعكس الحاجات الاجتماعية استجابة للتحويلات الجذرية التي طرأت على بنية وثقافة المجتمع.

- أن يعكس التغيير في المؤسسات التربوية وإدارتها روح العصر ومعطيات التقدم العلمي والتقني السائد، حيث أن التغيير في التربية هو انعكاس لظروف العصر الحديث ومتغيراته العلمية والتكنولوجية وفق القيم الثقافية والمعايير الاجتماعية المرغوبة.

- أن يقدم التغيير التربوي حلولاً علمية وعملية وموضوعية لمشكلات وحاجات المؤسسات التربوية والمجتمعية في كافة مناحي الحياة.
- أن يحافظ التغيير التربوي على الجوانب الإيجابية والعوامل ذات القيم المميزة للأخلاق والثقافة الوطنية والعادات والتقاليد الاجتماعية.
- أن يكون مسؤول الإدارة التربوية على درجة عالية من الوعي بمطالب التنمية الشاملة في المجتمع وأولوياتها في التجديد التربوي وبرامجه.
- وعي رجال السياسة والثقافة والإعلام بمطالب التغيير التربوي، لأنّ أهداف التعليم تمثل طموحات جميع طبقات وفئات وطوائف المجتمع.
- لتوجيهات المستقبلية في خطط التغيير التربوي فالتغيير التربوي الإيجابي يعتمد على أساليب دراسة المستقبل من أجل تطوير مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية.
- أن يأخذ التغيير شكل الديمومة أي يستمر التغيير، ويتواصل من أجل التوافق مع التغييرات الحاضرة في المؤسسات التربوية.
- أن يبنى التغيير التربوي على خطط عملية متكاملة معلومة الأهداف والمراحل والآليات، وأن تنفذ هذه الخطط وفق أداء وتعاون وتنسيق جميع الجهود.
- مراعاة التوقيت المناسب لإجراء التغيير التربوي دون تعجل أو تأجيل حتى لا يفقد التغيير قيمته.
- أن يكون التغيير التربوي ليس هدفاً في ذاته بل وسيلة لتحسين قيمة التعليم وخدمة المجتمع وتطويرها وإصلاح الخلل القائم في الإدارة والمؤسسات التربوية المعنية بالأمر.

شروط التغيير التربوي الفعال

لما كان التغيير هو الانتقال من حالة راهنة يشوبها بعض السلبيات إلى حالة منشودة تحقق ما يصبو إليه القائمون على التغيير، فإنه وللوصول إلى هذا الأمر لا بد من توفر أمور أو خطوات محددة؛ للوصول بأي برنامج تغيير إلى النجاح المطلوب ومنها: تحديد طرق وأساليب التنفيذ، وتحديد زمن بداية أو نهاية التغيير، ووضع خطة والخطط المفصلة للتنفيذ، وتحديد المساهمين الكبار من الإدارة العليا والاستفادة من

دعمهم، وتأسيس إدارة واعية للمشروع الجديد، وصبغ حجة التغيير بالصبغة الشخصية وربطه بأهدافهم، والتأكد من مشاركة الغالبية في التغيير، وتحفيز وتشجيع القائمين على التغيير والاستعداد للمقاومة أو الصراع بأسلوب إيجابي، وبناء المهارات وتعزيز القدرة على التعلم (العطيات 2006، 123).

ويشير البلوي (2016) والعسكري والحيالي (2015) إنّ من أهم الشروط التي يجب توافرها لكي يكون التغيير إيجابياً: وضوح الهدف من التغيير، وأن يفي بمتطلبات المنظمة والموظفين والقضاء على أسباب الخلل، وأن يكون ضمن خطة مدروسة ومتوازنة، ورفع آثار الضعف والاختلالات السابقة عبر إزالة النواقص والسلبيات القديمة التي تار التغيير من أجلها، وأن يكون ضمن الضوابط والتوجيه الصحيح حتى لا يخرج عن السيطرة المتوازنة، وأن يأتي بطموحات وتطلعات جديدة للمؤسسة والعاملين فيها.

مراحل وخطوات التغيير في المجال التربوي

يرى الزعبي (2011، 114) بأن مراحل التغيير تشمل ما يلي:

1. مرحلة التشخيص: حيث من خلالها يتم معرفة الوضع الراهن للمؤسسة، والتعرف على جوانب القوة والقصور.
2. مرحلة التهيئة والاستعداد: وتتمثل هذه المرحلة بوضع خطة محكمة لعملية التغيير.
3. مرحلة العرض والإقناع: بأن يعرض المسؤولون عملية التغيير على العاملين ويحاولون إقناعهم بها.
4. مرحلة البدء والانطلاق: يتم من خلالها البدء بعملية التغيير.
5. مرحلة التعزيز والمتابعة: يتم تعزيز جوانب القوة في هذه المرحلة والابداع.
6. مرحلة النضج والتقييم: يتم معرفة مستوى النضج وتقويمه ومقارنة النتائج بالأهداف المخطط لها.

ويشير (عرفه، 2012، 130) "أنّ عملية التغيير تتطلب إطار عمل تتمثل في اتباع مجموعة من الخطوات وهي: تشخيص وتحليل المشكلة، وتحديد الأهداف المنشودة وتنفيذ وتحقيق الأهداف، ووضع خطة مفصلة مبنية على رؤية معينة لعملية

الانتقال من الوضع القديم إلى الحالة المرغوب فيها، والبحث عن البدائل الممكنة لإيجاد حلول مناسبة، والحصول على دعم ومساندة لعملية التغيير والالتزام بها ومن ثم اختيار البديل الأمثل الذي يحقق أفضل النتائج واتخاذ القرار المناسب، ومراقبة سير العمل وأدائه ومتابعة كيفية تحقيق النتائج".

وهذا يتضح بأن التغيير في المؤسسات التربوية يتطلب وجود شروط ومعايير تتمثل بمعرفة تامة ودقيقة بسبل نجاح التغيير بعيداً عن التخبط والعشوائية، فالمعايير تمثل خارطة طريق للمؤسسات تبين مدى مساهمة التغيير في تحسين ورفع مستوى الأداء للمؤسسات والأفراد من عدمه وما هي السبل الكفيلة لاتخاذها، من أجل إحداث التغيير المنشود. وهذا ما يتطلب من القائمين عليه إدارته وفق خطوات علمية منظمة وهافة؛ فكلما كان التخطيط له واضحاً ومحدد الملامح كلما كانت النتائج في تشخيص الحالة أفضل؛ وبالتالي يمكنهم معالجتها بدقة، وحينها يستطيعون الوصول إلى الأهداف المرجوة من التغيير.

مجالات التغيير في المؤسسات التربوية

هناك العديد من المجالات التي تتطلب التغيير في المؤسسات التربوية ويشير حمادات (2007، 111) إلى بعض مجالات التغيير التي يمكن إحداثها وهي: تغيير في الأنشطة والأساليب التي يمارسها التنظيم باستخدام أنشطة جديدة، وتغيير في الإمكانيات والموارد المادية بالاستزادة من الموارد والطاقات المتوافرة أو الحصول على نوعيات جديدة تفوقها جودة، وتغيير في القيم المهنية وتكوين قيم إيجابية جديدة، وكذلك تغيير في النظم والإجراءات بالإضافة إلى تغيير في السياسات ومنهجية اتخاذ القرارات، من حيث اعتماد اللامركزية والمنهج الديمقراطي في التعامل مع العاملين.

فيما أشار ياسين (2014، 5) إلى أهم المجالات الرئيسية لإحداث التغيير وهي:

1. **الأهداف والاستراتيجيات:** حيث تقوم بعض المؤسسات بإجراء تعديلات في أهدافها والاستراتيجيات المطبقة لتحقيق تلك الأهداف استجابة للتغيرات البيئية المحيطة.

2. **السياسات والقواعد الحاكمة للعمل:** يتطلب التغيير في ظروف وبيئة عمل المؤسسة إحداث تغيير وتطوير في سياسات وقواعد العمل بها سواء باستحداث

قواعد جديدة أو تطوير السياسات والقواعد الحالية؛ لتكون أكثر مرونة وأقل مركزية.

3. الأعمال أو الأنشطة التي تمارسها المؤسسة: ويتمثل ذلك في استحداث أعمال جديدة أو ترك أعمال قائمة أو تغيير وتطوير أسلوب أداء الأعمال أو الأنشطة الحالية.

4. الهيكل التنظيمي والعلاقات التنظيمية: تعتبر الهياكل التنظيمية من أكثر المجالات التنظيمية تعرضاً للتغيير، حيث أن معظم التغييرات التي تحدث في المنظمة غالباً ما يتبعها تغيرات بالهياكل والعلاقات التنظيمية، بما يحقق المرونة للتنظيم القائم وملائمته مع التغيرات الجديدة.

5. التكنولوجيا: يفرض التقدم التكنولوجي ضرورة تغيير الأدوات والأساليب المستخدمة في المؤسسة، وقد تكون هذه التغيرات بسيطة لا تتعدى الاستعانة بالحاسبات الآلية في أداء بعض الأعمال أو تكون أساسية تشمل المؤسسة ككل.

6. نظم العمل: قد يتطلب التغيير في ظروف وبيئة عمل المنظمة إحداث تغيير وتطوير نظم العمل بالمنظمة من خلال تبسيط وتطوير إجراءات ومسؤوليات العمل والصلاحيات والسلطات وأنظمة المتابعة وتقييم الأداء ونظم التحفيز وغيرها من الأنظمة الداخلية بغرض تخفيض الوقت والتكلفة وزيادة الكفاءة والفعالية التنظيمية.

7. الموارد البشرية: يمكن أن يؤدي التغيير في ظروف وبيئة المنظمة إلى ظهور الحاجة إلى التغيير في هيكل الموارد البشرية بإضافة أفراد جدد يتمتعون بمهارات جديدة أو الاستغناء عن بعض الأفراد أو العمل على تغيير وتطوير مهارات واتجاهات وسلوكيات الأفراد الموجودين بالتنظيم وبما يتوافق مع الأدوار الجديدة المطلوبة منهم.

ويتضح للباحثة من خلال تعدد مجالات التغيير في المؤسسات التربوية أن تحقيق التغيير المطلوب لا بد أن يراعي الشمولية في معظم المجالات، وليس التركيز على جانب واحد دون الآخر وضمن وجود علاقة تفاعلية إيجابية بينها جميعها؛ فهي

وحدة واحدة وكذلك لا بد من تضافر الجهود مع بعضها البعض؛ من أجل مواكبة التحديات، وتعزيز فرص البقاء في النمو والتقدم والازدهار. وبالتالي لا بد من مراعاة ما سبق ذكره من الأهداف والاستراتيجيات وقواعد العمل والهيكل التنظيمية والتكنولوجيا والموارد البشرية اللازمة لإحداث التغيير.

خصائص إدارة التغيير

أشار عليان (2015، 182) إلى مجموعة من الخصائص أهمها:

1. **الاستهدافية:** فالتغيير حركة تفاعل ذكي لا يحدث عشوائيًا أو ارتجاليًا بل يتم في إطار حركة منظمة تتجه إلى غاية معلومة.
2. **الواقعية:** يجب أن ترتبط إدارة التغيير بالواقع العملي الذي تعيشه المنظمة، وأن يتم في إطار إمكانياتها ومواردها وظروفها التي نمر بها.
3. **التوافقية:** يجب أن يكون هناك قدرٌ مناسبٌ من التوافق بين عملية التغيير وبين رغبات واحتياجات وتطلعات القوى المختلفة لعملية التغيير.
4. **الفاعلية:** يتعين أن تكون إدارة التغيير فعالة أي أن تملك القدرة على الحركة بحرية مناسبة، وتملك القدرة في التأثير على الآخرين.
5. **المشاركة:** تحتاج إدارة التغيير إلى التفاعل الإيجابي، والسبيل الوحيد لتحقيق ذلك هو المشاركة الواعية للقوى والأطراف التي تتأثر بالتغيير وتتفاعل مع قادة التغيير.
6. **الشرعية:** يجب أن يتم التغيير في إطار من الشرعية القانونية والأخلاقية التي تحددها معايير السلوك في آنٍ واحد.
7. **الإصلاح:** حتى تنجح إدارة التغيير يجب أن تتصف بالإصلاح بمعنى أنها يجب أن تسعى نحو إصلاح ما هو قائم من عيوب ومعالجة ما هو موجود من اختلالات في المنظمة.
8. **القدرة على التطوير والابتكار:** يتعين على التغيير أن يوفر قدرات تطويرية أفضل مما هو قائم أو مستخدم حاليًا؛ فالتغيير يعمل نحو الارتقاء والتقدم وإلا فقد مضمونه.

9. القدرة على التكيف السريع مع الأحداث: إن إدارة التغيير لا تتفاعل مع الأحداث فقط ولكنها أيضاً تتوافق وتتكيف معها.

أما العسكري والحيالي (33، 2015) فيضيف إلى الخصائص السابقة:

10. الرشادة أو المسؤولية: وهو مستوى الإدراك العميق لما سينجز عن عملية التغيير من تبعات إذ يجب دراسة كل خطوات التغيير قبل اتخاذ أي قرار أو تصرف.

11. امتصاص الضغوطات والتكيف مع الأحداث: فكثيراً ما تعصف بالمنظمة أحداث تهدد كيائها، حيث تتصادم مصالح الطرفين ويعمل كل طرف على إزالة الآخر، وهنا يجب على السلطة الفاعلة أن تتكيف بسرعة مع الواقع الجديد، وتسيطر على الحدث، وأن تتمسك بمجريات الأحداث وتوجهها حفاظاً على المنظمة ومكاسبها.

12. الإبداع: خاصية الإبداع صفة مرتبطة بالمنظمات المعاصرة التي تتبنى منهج التغيير للحفاظ على قدراتها، لذا فالتغيير يلعب دوراً ريادياً في غرس قيم الابتكار والجودة داخل بيئة المنظمة.

وبما أن إدارة التغيير من السمات المهمة والعناصر الضرورية لإدارة المؤسسات التعليمية من قبل القيادات التربوية، فلا بد من استحداث الأنماط الإدارية التي تتماشى مع الإدارة الحديثة، حيث أن الإدارة المدرسية العصرية تدعو إلى التطوير والحدثة، والبعد عن الأساليب التقليدية الروتينية فلا بد من إعادة صياغة بعض الأمور الإدارية التي تتعلق بجميع مجالات التغيير سواء التي تتعلق بالأفراد أو جماعات العمل أو الأمور التنظيمية نفسها، وذلك لتتلاءم مع المستجدات والتطورات الجديدة، مما ينتج عنها خلق فرص إيجابية إبداعية نحو التغيير المنشود الذي يراعي كافة حاجات المجتمع مما يسهم في التقدم بمجالات الحياة المختلفة.

خصائص قائد التغيير الفعال في المؤسسات التربوية

قد يكون التغيير على الأرجح هو الشيء الوحيد والمستمر في المستقبل، ولهذا فإن المدير المؤثر والفعال يبقى يبحث عن وسائل لخلق وإحداث التغيير ويتساءل: ما هو الجديد؟ ولكي يصبح التغيير مؤثراً في الآخرين فهناك حاجة لإطار عمل أو رؤية

واضحة للخطى التي سيسير عليها، فإذا لم يكن في عقل المدير صورة نموذجية حول شكل الممارسة في العمل وما يمكن للمؤسسة أن تحققه والسبل التي تجعل الأفراد يعملون بفاعلية أكثر فإنه لن يكون هناك أية اتجاه للتطورات ولا مجال عندئذٍ للإخبار عما إذا كانت تلك التطورات ذات فائدة أم لا (كامب (2000، 34).

وإن لكل تغيير قائدًا يملك من الصفات ما هو مؤثر على الآخرين ويملك القدرة على إقناع العاملين على تقبل التغيير وتحريكهم كيف يشاء؛ فالقائد الفعال ينبغي أن يكون قائدًا للتغيير في مؤسسته التربوية. ومن هنا يمكن القول إن التغيير يحتاج إلى قيادة واعية قادرة على تكوين رؤية واضحة حول المستقبل كما أن لديها القدرة والإمكانات على تنفيذ هذه الرؤية في الواقع وتحمل المخاطر الناجمة عن ذلك. بل ويمكن القول أيضًا إن نظريات القيادة وفي مقدمتها القيادة التحويلية تؤكد دور القائد باعتباره محفزًا للتغيير وموجهًا له (بريخ (2012، 72).

وقد أشارت نتائج الدراسات والبحوث التربوية وحصيلة الخبرات والتجارب والممارسات الإدارية إلى أن القائد الفعال ينبغي أن يكون قائدًا للتغيير في مؤسسته التربوية وتتلخص الخصائص المميزة لقائد التغيير الفعال لتشمل المواقف وطرق التفكير والمعارف والمهارات، وهي على النحو الآتي (عماد الدين (2010):

أ- **مواقف قائد التغيير الفعال:** وتتمثل في أن يوفر دعمًا إيجابيًا للعاملين معه، ولا يخذلهم، ويعامل أعضاء المؤسسة العاملة معه بالمساواة، ويستمتع إليهم بفاعلية، ويتصف بالحماس والدافعية والاهتمام بقضايا التربية والتعليم وأولوياتها، ويتميز بالالتزام في أداء الأعمال وتنفيذ المهام على النحو الأفضل.

ب- **طريقة تفكير قائد التغيير الفعال:** حيث يرى قائد التغيير كل موقف كقضية متقدة بذاتها، ويدرك إمكانية وجود فرص للنشابة مع مواقف أخرى مماثلة، كما يعد للتغيير ويديره عن طريق استخدام قوائم التشخيص والمطابقة والتعديل ثم تطويرها بشكل مناسب لأغراضها، ولديه قدرة على التخيل والتصور، ويمتاز بالمرونة، ويشجع استمرار التفكير ومتابعته أثناء فترة تطبيق التغيير، ولديه قدرة على التفكير المتعمق في الأمور ودراستها وتحليلها واستنتاج نقاط الاتفاق أو

التلاقي بين البدائل والاحتمالات المختلفة للوصول إلى جوهر المشكلة، ولديه القدرة على توقع المشكلات المحتملة.

ج- المعارف والمهارات المطلوبة من قائد التغيير الفعال: حيث يتفهم قائد التغيير ديناميكية عملية التغيير، ويستطيع التعامل معها، والعمل بموجبها بكفاءة ونجاح، ويعرف النقاط والعناصر الرئيسية التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار في كل موقف من مواقف التغيير، ويتفهم طبيعة برامج التعلم والعمليات المرتبطة بتصميمها وتطبيقها وتقويمها إضافة إلى إدراك أساليب التعزيز المنظم وكيفية استخدامها.

وأما رافده الحريري (2011، 101) فأشارت في نفس الجانب إلى المتطلبات اللازمة لقادة التغيير؛ حتى يتمكنوا من تحقيق أهداف التغيير في مؤسساتهم، وهي:

- اقتناع القائد التربوي وإيمانه بعملية التغيير الهادف، بحيث يكون قائداً للتغيير وموجهاً له.
- القدرة على إقناع العاملين بأهمية التغيير، وضرورته، وبث روح الرغبة والتجديد فيهم.
- اختيار النمط القيادي الذي يتناسب مع متطلبات التغيير.
- الالتقاء بالأفراد المؤثرين الذين لديهم القدرة على دعم التغيير.
- التضحية والاستعداد لتحمل تبعات عملية التغيير.
- استخدام أفضل الطرق والأساليب لإحداث التغيير المطلوب، وتحقيق أهدافه.
- تفهم المشاعر التي ستنتج لدى المؤيدين والمعارضين والتعاطف معها.

إن من الضروري جداً عند الحديث عن التغيير في المؤسسات التربوية أن يستحضر القائد الذي يدير عملية التغيير بحكمة وبمسؤولية هادفة تراعي متطلبات الحياة المستجدة. فالقيادات الفعالة هي من تأخذ على عاتقها قيادة الموارد البشرية والمادية وتوجيهها بالشكل الصحيح نحو التغيير المنشود بكفاءة وبفعالية، ولذلك فإن قيادة التغيير داخل المؤسسات التربوية وفي ظل المتغيرات والثورة المعلوماتية وفي ضوء إدارة التغيير يجب أن تكون على درجة من الوعي والإدراك والاهتمام نحو مفهوم التغيير، وكذلك ضرورة امتلاكها للمعارف والمهارات اللازمة لإدارته، من أجل إحداث

التغيير الإيجابي. وهذه الأمور تلقي عليهم مزيداً من المسؤولية من حيث التدريب والتأهيل والاعداد السليم والاطلاع والاستفادة من التجارب المختلفة على مختلف المستويات المحلية والعربية والعالمية، ومن خلال ذلك كله يستطيع القادة تشكيل رؤية واضحة لمؤسساتهم تلبي متطلبات العصر الحالي، وتضمن وقتها فرص البقاء والنجاح لها ولأفرادها.

أبعاد إدارة التغيير بالمؤسسات التربوية

يمكن إبراز أبعاد إدارة التغيير في ضوء نتائج البحوث والدراسات الميدانية التي أجريت حول طبيعة قيادة التغيير في البيئات المدرسية على النحو الآتي (عماد الدين 2004):

- أ- **تطوير رؤية عامة مشتركة للمدرسة:** ويتضمن هذا البعد السلوكيات القيادية الهادفة إلى البحث عن رؤية وآفاق مستقبلية للمدرسة وأن يعمل القائد على بث هذه الرؤية ونشرها بين العاملين معه.
- ب- **بناء اتفاق جماعي بخصوص أهداف المدرسة وأولوياتها:** يتضمن هذا البعد السلوكيات والممارسات القيادية الهادفة إلى تشجيع التعاون بين العاملين في المدرسة، وجعلهم يعملون معاً لصياغة أهداف مشتركة تتصف بكونها: واضحة وقابلة للتحقيق وتشكل تحدياً حقيقياً لهم لكي يسعوا لإنجازها والحرص على الوصول إلى اتفاق جماعي بخصوص أولوية تحقيق هذه الأهداف.
- ج- **بناء ثقافة مشتركة داخل المدرسة:** وتتضمن الثقافة المؤسسية المشتركة، مجموعة القواعد السلوكية والقيم والمعتقدات والمسلّمات التي يشترك بها أعضاء المدرسة كافة وعادة ما تسهم الثقافة المؤسسية المتينة والمشاركة في دعم المبادرات والتوجهات التطويرية وتعزيز المشاريع والتجديدات التربوية. ويشمل هذا البعد أيضاً السلوكيات والممارسات القيادية الهادفة إلى تشجيع حل المشكلات ومواجهة الصراع بأسلوب تشاركي تعاوني.
- د- **نمذجة السلوك/تقديم نموذج سلوكي يحتذى:** يشمل هذا البعد من أبعاد قيادة التغيير سلوك القائد الذي يتمثل في كونه يضرب مثلاً حياً للعاملين معه كي يحذوا حذوه ويتبعوه بحيث يعكس هذا المثال القيم التي يتبناها القائد ويناصرها

ويعزز مثل هذا السلوك إيمان المعلمين بطاقاتهم وإحساسهم بقدرتهم على إحداث التأثير والتغيير.

هـ- **مراعاة الحاجات والفروق الفردية لدى العاملين في المدرسة:** يتضمن هذا البعد درجة اهتمام قائد التغيير بالحاجات الفردية للعاملين في المدرسة والاستجابة للفروق الفردية فيما بينهم وبخاصة ما يتعلق بالحاجة للنمو والتطوير المهني والسعي للارتقاء بمستوى قدراتهم وتجديد كفاياتهم المهنية، من خلال توفير البرامج والفرص التأهيلية والتدريبية والتوجيه الملائم لهم. وتقويضهم الصلاحيات المناسبة لتحمل مسؤولية تنفيذ برامج ومشاريع ومهام تربوية جديدة وتشجيعهم لتجريب أساليب وممارسات حديثة تتفق واهتماماتهم وميولهم ورغباتهم وحفزهم للإفادة من الخبرات التربوية التي مروا بها والاستجابة بصورة بناءة لمبادراتهم التطويرية والتجديدية.

و- **التحفيز الذهني أو الاستثارة الفكرية:** يتضمن هذا البعد السلوك القيادي الذي يتحدى العاملين في المدرسة لإعادة النظر في عملهم ومراجعتة وتقويمه، والتفكير الجاد العملي في كيفية أدائه بشكل أفضل وتنمية روح التنافس الإيجابي والاختلاف البناء فيما بينهم والذي يسهم في ابتكار بدائل وأساليب جديدة ومتطورة لأداء العمل، ويشمل كذلك تزويد العاملين بالتغذية الراجعة حول أدائهم لإقناعهم بمراجع ممارساتهم وإثارة اهتمامهم للمقارنة بين أدائهم الحالي والممارسات المنشودة.

ز- **توقع مستويات أداء عليا من العاملين:** يُظهر هذا البعد السلوك القيادي المرتبط بتوقعات القائد لدرجة التميز والأداء النوعي العالي الجودة من قبل العاملين في المدرسة، وتتضمن هذه التوقعات عناصر التحفيز والتحدي للعاملين لإنجاز الأهداف المتفق عليها كما توضح هذه التوقعات الفرق بين ما تصبو المدرسة إلى تحقيقه وبين ما أنجز فعلاً.

ح- **هيكلية التغيير:** يتضمن هذا البعد السلوكيات والممارسات القيادية الهادفة إلى تهيئة البنية التحتية المناسبة لدعم المبادرات التجديدية والتطويرية، وتحسين بيئة العمل وظروفه بما يتيح فرصاً حقيقية لأعضاء المدرسة للمساهمة في التخطيط

وصنع القرارات المتعلقة بقضايا تهمهم وتؤثر عليهم إضافةً إلى حل المشكلات بصورة جماعية.

وبالتالي فإن إدارة التغيير في المؤسسات التربوية تأخذ أبعاداً عديدة كون تلك المؤسسات تنتوع أهدافها وميادينها في أكثر من مجال وفي أكثر من بعد، وهذا ما يتوجب وجود إدارة فاعلة ومحفزة للتغيير ولذلك عليها وضع رؤية مستقبلية لما سيكون عليه التغيير وكذلك عليها اتخاذ القرارات السليمة بشأن التغيير بدقة وبأسلوب علمي وضرورة تعزيزها للعلاقات التعاونية بينها وبين العاملين في المؤسسة. فالإدارة القادرة على التأثير في الآخرين هي من تسعى أن تكون دائماً حلقة وصل بينها وبين أفرادها.

معوقات إدارة التغيير

يرى حمادات (2007، 123) بأن عمليات التغيير يقف في وجهها معوقات متعددة ومنها:

1. **معوقات تنظيمية:** ترتبط هذه المعوقات بالهيكل التنظيمية من حيث التضخم وسوء وسائل الاتصال والإجراءات الرقابية وتقادم السياسات الإدارية ونظام الحوافز.
 2. **معوقات سلوكية:** تتعلق بمدى قبول العاملين بالتغيير الجديد ودرجة المقاومة وما يتصل بذلك من وجهات نظر وأنماط سلوكية، ودرجة الدافعية لدى العاملين، التنظيمات غير الرسمية، ارتباطاً بالمحاور القيمة للأفراد والنظم.
 3. **معوقات فنية:** وتتعلق بالتقنية المتاحة والإمكانات والموارد المتاحة للحصول عليها.
 4. **معوقات اجتماعية:** وتتعلق بالبيئة الثقافية والحضارية من أهداف وعادات وتقاليد وظروف اقتصادية إضافة إلى العلاقات السائدة بين أفراد المجتمع والتركيب الطبقي.
- ويشير البلوي (2016، 265) ومع أن التغيير في المؤسسات التربوية له أهمية كبيرة لا سيما وأن طبيعة العملية التعليمية تتطلب تغييراً وتجديداً مستمرين لكنهما يصدمان ببعض المعوقات ومنها:

1. **البيئة المحيطة بالمنظومة التعليمية:** وتشمل البيئة الثقافية وما تحتويه من جميع أنماط السلوك والتفكير المتعارف عليها في إطار النظام التعليمي؛ كالعادات والتقاليد والقيم والمفاهيم السائدة بين الأفراد العاملين في النظام التعليمي، وتشمل كذلك التغيير في البيئة الاقتصادية وما يحدث نتيجته من تطور فني وتغيير في الحياة الاقتصادية بأوجهها المختلفة ومجالاتها المتعددة والتغيير في سوق العمل وضرورة مجازاة المؤسسة التربوية لسد حاجاتها المتغيرة والمتنامية إضافة إلى التغيير في البيئة السياسية وما يجر ذلك من رسم لسياسات تربوية جديدة وإعادة النظر في السياسات القائمة والمناهج الدراسية.
2. **جمود الإدارة التعليمية ومركزية السلطة فيها:** الإدارة التعليمية هي الجهة القائمة على تنفيذ عمليات التغيير والأحرى بها أن تكون ملمة وعلى معرفة بسمات التغيير وما يصاحبه من مشكلات وكيفية التكيف مع الظروف المتغيرة سواء في سياق المجتمع أو في سياق المدرسة فالإدارة التعليمية ذات طابع مركزي فهي لا تزال على عاداتها القديمة من النمطية والشكلية في صنع القرار وتنفيذه علاوة على أن التعليم ما زال يعاني من المركزية في التخطيط والممارسة الفعلية في الميدان، حيث حصلت فجوة واضحة بين سياسات التعليم والواقع ولا تعالج هذه الفجوة إلا بتوسيع قاعدة اتخاذ القرارات في شؤون التعليم.
3. **الاعتقاد السائد لدى السلطات العليا أو منسوبي المدارس:** فالاعتقاد السائد لديهم أنهم غير قادرين على إحداث التغيير وذلك بسبب كبر حجم القاعدة التي سوف تتخذ قرار التغيير والتفاوت في شكل التغيير.
4. **ضعف القدرات المالية:** يشكل العجز في التمويل عقبة كبرى تحول دون تطوير أنظمة التعليم وتحسينها في البلدان النامية إذ تتطلب عمليتا التطوير والتغيير توفر مصادر مالية والتزام وخطط مدروسة وهذه خارجة عن قدرة وسيطرة الفئة الموجودة في الميدان من مديري مدارس ومعلمين وغيرهم.
5. **العزلة:** حيث أن بعض المؤسسات تعيش في عزلة عن بقية المؤسسات المثيلة لها في مجتمعات أخرى لسبب أو لآخر، مما يؤدي بها إلى الركود وصعوبة قبولها للتغييرات الجديدة.

6. **انعدام الحافز المادي أمام المجددين والمبتكرين التربويين:** هناك إحساس عام بين العاملين في حقل التعليم بأن المؤسسة التعليمية بوجه عام لا تشجع على التجديد والابتكار والتطوير بل على العكس فهي تكافئ الالتزام بالأنماط المرسومة واتباع القواعد والمعايير الموضوعة حتى لو كان ذلك على حساب العملية التربوية ذاتها.
7. **طول فترة ظهور نتائج التغيير والتطوير التربوي:** إن التطوير والتجديد التربوي لا يؤتيان ثمارهما إلا بعد فترات زمنية طويلة نسبياً في أغلب الأحيان، وهذا بدوره يزيد مسألة قياس قيمة العائد التربوي صعوبة وتعقيداً ويضع المجددين والمبتكرين التربويين في حيرة من أمرهم مما يضطرهم إلى إطالة فترة تجريب مشروعات التطوير والتجديد على سنوات عديدة يتعذر بعدها الجزم بأن العائد التربوي الذي يحقق خلالها إنما يعود إلى مشروع تطوير تربوي بعينه.
8. **وضع المعلم داخل جهاز التعليم:** المعلم هو أول من يحس بالمشاكل التربوية وبال حاجة إلى التغيير والتطوير وعلى الرغم من ذلك فهو محروم في أغلب الحالات من قنوات اتصال سريعة وفاعلة توصله في الوقت المناسب وبالشكل المناسب بمن بيدهم سلطة اتخاذ القرارات الملزمة لكافة المؤسسات التعليمية علاوة على شكوى المعلمين من عدم معاملتهم كمهنيين رغم توافر كافة الشروط اللازمة لديهم من مهارات ومعرفة فنية وتخصص ومؤهلات علمية.
9. **ضعف أساليب القياس التعليمية:** فأساليب القياس في التعليم تعتبر ضعيفة فيما يتعلق بتحليل تكلفة الفكرة الجديدة والمتطورة مقارنة بفوائدها وقيمة العائد منها مما يشكل عقبة كبرى أمام المجددين والراغبين في التطوير من بين رجال التربية وقادتها الإداريين.
10. **صعوبة إدارة التغيير:** تتطلب إدارة التغيير بناء الهيكل الإداري للتغيير، وإيجاد شبكات الاتصال اللازمة له، واتخاذ القرارات والسيطرة على المصادر المالية، كما تتطلب مهارات الاتصال والتواصل والفهم الفني لديناميكيات التغيير وردود الفعل حوله.

وتفترض الباحثة بأن المعوقات التي سبق ذكرها تتطلب وجود من يمتلك ثقافة التغيير ويرحب ويؤمن بها ويدعمها لأن القادة الإداريين المؤثرين والقادرين على إحداث الفرق في مؤسساتهم وأفرادهم يتطلب منهم الكثير من الأمور ومنها: نشر الوعي بين جميع الأفراد العاملين في المؤسسة حول التغيير ومتطلباته وأهدافه ونواتجه ومراعاة حاجات العاملين المختلفة والرفع من معنوياتهم وقدراتهم وتعزيزهم باستمرار وكذلك توفير كافة السبل والإمكانات المادية والبشرية وكل ما يؤدي لإنجاحهم في تحقيق التغيير المنشود.

2.1.2 المحور الثاني: التنمية المهنية

تعد منظومة التعليم من أهم المنظومات التي يحرص المجتمع على تطويرها والارتقاء بها بشكل مستمر خاصة في ظل التغيرات المستمرة والمتسارعة التي يعيشها العالم بشكل كبير التي تقتضي ضرورة الاهتمام بشكل واضح بتلك المنظومة؛ لدورها الواضح في تكوين مختلف الكوادر البشرية التي تؤدي إلى تحقيق الرقي والتقدم المجتمعي ولهذا تسابقت دول العالم المختلفة لتطوير نظمها التعليمية وخاصة تحسين أداء المعلم والارتقاء به لتجويد نواتجها ولكي يحدث ذلك فلا بد من الاهتمام بإعداده جيداً، وتوفير المناخ المناسب لتنميته مهنيًا حتى يتمكن من تطوير أدائه التدريسي وتحسين تعلم التلاميذ واكتسابهم المزيد من المعارف والمهارات (محمود 2018، 715).

وتؤكد كذلك الاتجاهات الحديثة في التنمية المهنية على ضرورة العمل على الارتقاء بمستوى أداء المعلم لأنه هو أحد الدعامات الرئيسية التي يعتمد عليها النظام التعليمي في تحقيق أهداف التغيير، ولذلك لا بُد من مراعاة الفجوة ما بين معرفة المعلم وخبرته من جهة وبين المعارف والمهارات المطلوبة لأداء عملية التعليم والتعلم (عبد العزيز وعبد العظيم 2007، 208).

كما أن ما يشهده العالم من طفرات علمية وتقنية وتنموية أدى لظهور مفاهيم تربوية جديد كالتعلم مدى الحياة والتعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني وغيرها. وهذه التغيرات أثرت على التربية وفرضت تحديات عليها أدت للتغيير في دور المؤسسات

التعليمية؛ مما انعكس على أدوار المعلمين الأمر الذي يستوجب الاهتمام بالتنمية المهنية وتحديات برامجها وتطويرها (الحميداوي، 2017، 32).

وتضيف طاهر (2010، 20) إن نتيجة التطورات والتغيرات لا بُد أن ترتبط التربية بما يدور حولها فهي ليست بمعزل عن العالم بل هي الوعاء الذي تصب فيه قنوات التغيير وتبلورها في خبرات متكاملة ومتجانسة في نسق تعليمي تزكّيه الأساليب التربوية الحديثة وتطوعه لمدركات المتعلم واستعداداته، ولكي يستمر المعلم في مهامه وأدواره كان لا بد من تنميته مهنيًا.

تعرف التنمية المهنية على أنها: مجموعة من الأهداف التي تترجم في وسائل وأنشطة التي تتخذها المؤسسة لتخطيط مستقبل الوظائف لديها من خلال رفع الكفاءة والكفاية المستمرة للعاملين بها لتلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية للتطور الكمي والنوعي والتقني المستمر في الوظائف وفقًا لمعايير ومتطلبات الجودة الشاملة (ديب، 2007، 14).

ويشير وهبه (2015، 29) إن التنمية المهنية تتجسد في ثلاثة مكونات رئيسية وهي:

- التدريب المهني: وهو العمل على إكساب المعلمين مجموعة من المهارات اللازمة لرفع كفاءتهم.
- التربية المهنية: أي تعديل الأفكار والمعتقدات بشأن عملهم وممارساتهم والتأكد على القيم المهنية من خلال الدورات والقراءات.
- المساندة المهنية: أي توفير مناخ الاستقرار الوظيفي وتحسين ظروف العمل والتوطين داخل المدارس لفترات طويلة.

وعرفها (الحميداوي، 2017، 31) على أنها: "مجموعة من الإجراءات يتم وضعها مسبقًا من قبل المسؤولين والتي تهدف إلى تزويد المعلم بالمعارف والمهارات والإجراءات التي تحسن أدائه في جوانب العملية التعليمية وبما يلبي حاجات المجتمع ومتطلباته.

ومن التعاريف أيضاً: الحلقات الدراسية والنشاطات التدريبية التي يشترك فيها المعلم بهدف زيادة معلوماته وتطوير قدراته لتحقيق تقدمه المهني ورفع كفاءته وحل مشكلاته التي تمكنه من المساهمة في تحسين العملية التعليمية(الشمري2019،28).

وتستنتج الباحثة بأن التنمية المهنية: عملية مخططة مسبقاً تتضمن مجموعة من الأهداف والإجراءات تتيح من خلالها الفرصة للمعلمين لتحسين وتجديد معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وتطويرها ضمن أساليب علمية وعملية من أجل مواكبة المتغيرات الحاصلة في بيئتهم التعليمية لتحسين الأداء وجودة المخرجات التربوية التعليمية.

أهداف التنمية المهنية

تتمثل أهداف التنمية المهنية للمعلمين فيما يلي(عامر2012،48):

1. تنمية وعي المعلم محلياً وعالمياً بمتغيرات السياق التربوي.
 2. تنمية مهارات المعلم في استخدام تكنولوجيا التعليم وتوظيفها في البيئة التعليمية.
 3. تحسين وتحديث معارفهم الأكاديمية ومهاراتهم التدريسية.
 4. إعادة تأهيلهم أثناء الخدمة لكي يبقوا مواكبين للاتجاهات والتطورات التربوية.
- وتضيف الرباط(2016،447) أن من أهداف التنمية المهنية للمعلم: ترسيخ مبدأ التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة والمساهمة في تكوين مجتمعات تعلم متطورة تقدم خدمات فاعلة للمجتمع والمساهمة بشكل فاعل في معالجة القضايا التعليمية بأسلوب علمي ومتطور وتنمية القيم المهنية الداعمة لسلوكهم.
- وترى الباحثة إن الشمولية في تنمية جوانب المعلم الأكاديمية والمهنية والشخصية والثقافية وكذلك تنمية الجوانب المهارية الإبداعية الأخرى لدى المعلم تعزز من ثقته بنفسه التي بالمحصل يكون نتاجها أفضل عليه وعلى تلاميذه ومدرسته التي يعمل بها وتعزز أيضاً من هويته المهنية تجاه مهنته.

أهمية التنمية المهنية للمعلم

تتضح أهمية التنمية المهنية للمعلم كما أشار إليها (عبد السميع وحواله 2005،173) وفقاً للاعتبارات التالية: تكسب المعلم معارف ومهارات واتجاهات ذات علاقة مباشرة بالعمل مما يؤدي إلى تطوير أدواره، وتنمي لديه المرونة والقدرة على

التكيف في حياته العملية، والتنمية المهنية بوصفها جهداً منظماً مخططاً ترتكز على تحسين الأداء، ويكتسب المعلم خبرات جديدة تؤهله للارتقاء وتحمل مسؤوليات أكبر وربما تكون مسؤوليات قيادية.

وبالنظر إلى ما سبق فإن التنمية المهنية تكمن بأنها تعتبر أحد الدعائم الرئيسية التي ترتكز عليها المنظومة التربوية في الوقت الحالي للنهوض بالعملية التعليمية والارتقاء بها، ولذلك لا بُد من تنمية مهارات المعلمين والنهوض بأدائهم في ضوء ما يشهده السياق التربوي من مستجدات ومتغيرات.

مبررات التنمية المهنية للمعلم

الحاجة إلى التنمية المهنية حاجة قائمة بصفة مستمرة؛ نظراً لأن المعلم لا يمكن أن يعيش مدى حياته بمجموعة محددة من المعارف والمهارات، ونظراً للتقدم المعرفي الهائل الذي يتميز به في العصر الحالي أصبح من الضروري أن يحافظ المعلم على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته ولذلك أصبحت التنمية المهنية أكثر ضرورة لتوفير الخدمة التربوية اللازمة للمعلم التي تتضمن تزويده بمواد التجديد في مجالات العملية التربوية (سيد والجمال 2012، 210).

ومن جانب آخر، أشارت طاهر (2010، 27) أن هناك مجموعة من المبررات التي تدعو إلى الأخذ بمبدأ التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة وتحت أيضاً على تجويد أدائه ومنها:

1. التحديات التي تفرضها العولمة وما يتسم به هذا العصر من انفجار في المعرفة وما نتج عنه من ثورة معلوماتية وتغير في مفهوم تكنولوجيا التعليم.
2. تعدد أدوار المعلم: حيث أن المعلم في مجتمع المعرفة عليه العديد من الأدوار ولعل أهمها:

– **دور المعلم التعليمي:** ويتمثل في تعليمه لقدرات التفكير وإكساب الطلاب المعارف والحقائق وتنمية مهاراتهم فهو ممد وممنظم للأنشطة الصفية وملاحظ ومشخص ومعالج ومحفز ومعزز ومستشار وموجه ومقوم للتقدم المعرفي والعقلي.

– **دور المعلم التربوي:** حيث يتضمن دوره في هذا الجانب من خلال مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وتنمية القيم والاتجاهات والميول وربط المدرسة بالمجتمع وتحقيق الضوابط الأخلاقية فهو قدوة ومثل لطلابه وكذلك ترغب طلابه في التعلم والتعليم مدى الحياة بالإضافة إلى تطوير المناهج المدرسية وتطوير ذاته.

– **دور المعلم الاجتماعي:** حيث يتمثل دور المعلم هنا كرائد اجتماعي يقدم ثقافة المجتمع لطلابه وترسيخ قيم الولاء والانتماء للوطن وهو شريك لأولياء الأمور في تربية أولادهم. أما دور المعلم الإنساني: حيث يتضمن قيام المعلم بدوره كإنسان يدعو لحب الله تعالى ويرسخ قيم التسامح وحب العمل والتعاون وتحقيق النظام.

كما أن من مبررات التنمية المهنية ظهور خلال السنوات الأخيرة أنماطاً تربوية حديثة مستقبلية والتي استدعى الأمر الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم ومن بين هذه الأنماط: التربية المستمرة والتعلم مدى الحياة والتربية من أجل الإبداع والتربية من أجل الاعتماد على الذات وكل هذه الأنماط والتطورات تحتاج نوعاً متميزاً من التنمية المهنية للمعلم تتسم بالتجديد والتطوير وتهتم بتوظيف التكنولوجيا وصولاً بهذا المعلم إلى المستويات المطلوبة التي تمكنه من قيادة العمل التربوي والتعليمي. كما أن التوجه نحو المدرسة الالكترونية والتعليم الالكتروني والتعليم الافتراضي مثل نقلة نوعية مهمة لعملية التنمية المهنية للمعلم وتوجهاتها المستقبلية (وهبه 2015، 40).

ولمجاوبة تحديات القرن الحادي والعشرين أورد بدران وسليمان (2009، 8) مبرراً آخر للتنمية المهنية ويتمثل في أن القدرات والمهارات تختلف من حيث الشكل والمضمون عن تلك التي ندرّب أبناءنا عليها اليوم وهو ما يستلزم بالضرورة تبني سياسات تعليمية وتربوية جديدة تؤكد على أن تعليم هؤلاء الأبناء في المستقبل يجب أن يكون على النحو الآتي:

1. **تعليمًا واقعيًا:** يدرّب الفرد على مهارات تتماشى مع التغيرات المنظورة والمحتملة والاستعداد القبلي لها والتعامل مع أحداثها بفعالية بل والسعي لإحداثها.

2. **تعليمًا تشاركيًا:** يعد الفرد للتعود على التعامل مع الآخرين والتعاون معهم في إطار من حرصه على الاختلاف عنهم وليس معهم.

3. **تعليمًا علميًا ناقدًا:** يغرس في الفرد رفض أية حتمية أو التسليم بالحقائق أو الاستسلام للمعارف السائدة أو العمل بموجبها قبل التحقق من صحتها وتمحيصها واختبارها.

4. **تعليمًا إبداعيًا:** يكسب الفرد مهارات التفكير الإبداعي والابتكاري ويدربه على أصول الإنتاج المعرفي والإبداع التكنولوجي.

5. **تعليمًا وطنيًا:** يدعم الفرد قيم الولاء والانتماء لوطنه ويعينه على الاقتران بثقافته والاعتزاز بعقيدته في إطار من الحرص على احترام ثقافات الآخرين وعقائدهم تعليمًا يهدف إلى بناء مجتمع قوامه المعرفة.

6. **تعليمًا مستمرًا:** يدعم الفرد مبدأ مواصلة التعليم مدى الحياة ويكسبه مهارات التعلم المستقل والذاتي.

وبالتالي فإن جميع المبررات التي تم ذكرها تجمع على أن مهنة التعليم مهنة دائمة التطور والنمو، وأن مواكبة التطورات والمستجدات ضرورة ملحة لاستيعاب المتغيرات المتنوعة التي يعاصرها العالم، ولهذا فإن التنمية المهنية تعتبر واجبًا تربويًا وليس خيارًا ومن الضروري جدًا مواكبة التطورات الحديثة لخدمة العملية التعليمية وعلى المؤسسات التعليمية أن تكون حاضرة دائمًا لأي مستجدات وأن تعطي هذا الأمر الكثير من الاهتمام والمتابعة لما له من أهمية كبيرة على جميع شركاء العملية التربوية.

خصائص التنمية المهنية

أشارت حجازي(2018،129) أن هناك خصائص تمتاز بها التنمية المهنية للمعلم:

1. **الشمول والتكامل:** حيث تستهدف تحسين أداء المعلمين وتنميتهم في كافة

الجوانب وتنمى بشكل منظومي مع أهداف المدرسة ككل.

2. **الاستمرارية:** حيث تبدأ منذ تخرج المعلم والتحاقه بالمهنة وتستمر أثناء الخدمة.

3. **المرونة والتجديد:** حيث تمد المعلم بكل ما جديد في مجال تخصصه لتنمية مهاراته المهنية ومعارفه وخبراته وتركز على بناء القدرات الإبداعية بجانب القدرات والمهارات الإدارية التقليدية للوفاء بمتطلبات الأدوار المتغيرة للمعلمين وبما ينعكس على أداء الطلاب في المستقبل.

إن تنمية المعلم في هذا العصر تتطلب الأخذ بعين الاعتبار أن تكون ضمن رؤية محددة هدفها تنمية مهارات المعلمين المختلفة ومن منظور شامل يفي مع متطلبات وحاجات العملية التربوية المتغيرة والمستمرة وضرورة مراعاة التجديد والتطوير بالوسائل والأساليب والمصادر التي تدعم مختلف مهارات المعلمين الإبداعية تماشيًا مع حاجاتهم وحاجات تلاميذهم وبيئتهم المدرسية.

أسس ومبادئ التنمية المهنية للمعلم

يشير سيد والجمال (2012) وبدران وسليمان (2009) أن هناك مجموعة من الأسس والمبادئ تستند تنمية مهارات المعلمين عليها ومنها:

1. **أن تكون الأهداف واقعية:** تقوم على أساس التحديد الدقيق لاحتياجات المعلمين التدريبية الفعلية.

2. **الدافعية:** وتعني أن تستند على نظام حوافز شامل يكافئ المعلم الملتمزم بالاندماج في برامجها والمتميز في إنجاز متطلباتها وأنشطتها.

3. **الغرضية:** وتعني توجيه التنمية المهنية لتستهدف اختلاف فجوات الأداء بين الممارسات التعليمية الراهنة للمعلمين وتلك التي تتطلبها التجديدات التربوية التي تفرضها التطورات التكنولوجية المتلاحقة.

4. **التنوع والتعدد:** وتعني تنوع أساليب وأنشطة التدريب وتعددتها لتتناسب مع كافة الفئات المستهدفة واختلاف احتياجاتها التدريبية وتخصصاتها ومستوياتها المختلفة.

5. **التكامل:** وتعني مراعاة التتابع في بناء البرامج الموجهة لكل فئة من المعلمين المستهدفين إلى جانب ترابط البرامج المختلفة الموجهة للمستهدفين من الفئات المختلفة من ناحية أخرى.

6. **الإنسانية:** وتعني أنها تخطط برامجها وتدار فعاليتها على أساس من احترام أفكار واتجاهات المعلمين ومراعاة طاقتهم وقدراتهم التدريبية.

7. **الاختيارية:** وتعني أن تركز على المعلمين بصفاتهم جوهر عملية تعليم الطلاب وتعلمهم وأن شملت جميع أعضاء المجتمع المدرسي.

8. **الاستمرارية:** وتعني استمرار عمليات التدريب لتساير المستجدات التربوية والمكتشفات العلمية والتكنولوجية وتستوعب أهداف خطط التجديد التربوي.

9. **التعاونية:** وتعني مشاركة المدرب والمتدرب في تخطيطها وأن تدار كخطة متكاملة طويلة الأجل.

10. **تحسين الأداء:** ويعني التركيز بشكل أساسي على مهنية المعلم؛ بهدف الوصول إلى مستويات محددة للأداء والتأهيل المهني وممارسة المهنة بما يضمن قدرًا محددًا من تمكين الأداء المهني للمعلم يوجهه نحو تنمية معارفه ومهاراته في مجال التخصص وفي استراتيجيات التعلم والتعليم واستخدام التكنولوجيا وتوظيف مصادر التعلم المختلفة لبلوغ أعلى معايير الأداء.

11. **الدمج:** ويعني دمج التكنولوجيا المتقدمة في عمليات التدريب كوسائط تدريبية من ناحية وتمكين المعلمين من دمج هذه التكنولوجيا في عمليات تعلمهم وتعلم الطلاب من ناحية ثانية.

12. **المتابعة والتقييم:** وتعني متابعة أداء المتدرب في الميدان ليتم تقييم برامجها على أساس مدى تأثيرها على فعالية أدائه وتطوير ممارساته وارتفاع مستوى تعلم طلابه.

ويتضح مما سبق أن تنمية مهارات المعلمين في ضوء احتياجات العملية التعليمية وكذلك احتياجات المعلمين يستلزم الأمر الوقوف على جميع الأسس والمبادئ السابقة مع الأخذ بالاعتبار ضرورة إيمان المعلم نفسه بضرورة تجديد معارفه ومهاراته واتجاهاته لأنها تعتبر الخطوة الرئيسية لبناء النجاح؛ فالمعلم الذي يدعم ويشترك ويحترم أفكار الآخرين ويشجعها قادر على رسم الرؤية المستقبلية لمهنته، وهذا الأمر يتطلب ضرورة وجود الإدارة الداعمة للمعلمين والمحفزة لأنشطتهم الإبداعية ولممارساتهم المهنية.

مقومات التنمية المهنية الفعالة

تشير الأدبيات إلى أن التنمية المهنية أصبحت عملية إدارية ومؤسسية تتطلب الإعداد والتخطيط والتنظيم والمتابعة والتقييم وتوفير العناصر الأساسية التي تؤدي إلى نجاح المؤسسة وتحقيق أهدافها. (عبد العزيز وعبد العظيم 2007، 208). ولذلك فإن نجاح التنمية المهنية يتطلب توافر مقومات ومتطلبات من أهمها (سعد 2008، 292):

1. ضرورة توافر قاعدة بيانات ومعلومات جيدة عن برامج التنمية المهنية.
2. مقومات إدارية وتنظيمية متمثلة في وجود خطة عمل واضحة توفر الإمكانيات الفنية والتقنية اللازمة وتوفير القيادات الواعية ونظام واضح للحوافز والتشجيع.
3. نظام فعال للتقويم المستمر لبرامج التنمية المهنية.
4. مشاركة جميع الأطراف المعنية في تحديد الاحتياجات الفعلية للمعلمين من برامج التنمية المهنية.
5. دعم ميزانية التنمية المهنية لتحقيق أكبر قدر من التنمية المهنية الفعالة للمعلمين.
6. ومن المتطلبات والمقومات الفعالة للتنمية المهنية أيضاً: ضرورة ارتباط التنمية المهنية للمعلمين بأخلاقيات المهنية، وأن يصبح الالتزام الخلقي حافزاً للتنمية المهنية، فالأخلاقيات والالتزامات تجاه الذات وتجاه الآخرين هي المحرك الأول للتنمية المهنية (مدبولي، 2002، 162).

وهذا يعني أن عملية التنمية المهنية للمعلمين تتطلب وجود الإدارة الملتزمة تجاه أهدافها وأهداف مواردها البشرية والقادرة على تكثيف جميع الجهود وتسخيرها من أجلهم، وتسعى لتهيئة البيئة المناسبة لهم من خلال توفير كافة الإمكانيات المادية والبشرية القادرة على جعل عملية التنمية المهنية ذات تأثير بناء على الأفراد ومؤسساتهم.

أما عامر (2012، 63) فأشار إلى أن نجاح التنمية المهنية داخل المؤسسات التعليمية تتمثل بهذه العوامل:

1. مناخ المؤسسات التعليمي: المؤسسة التعليمية الفعالة تتسم بمجموعة من القواعد التي تنظم العلاقات بين الزملاء حيث أن درجة التغيير ترتبط بشدة

بالحد الذي يتفاعل به المعلمون مع بعضهم البعض والذي يقدمون به المساعدة الفنية لبعضهم البعض.

2. **القيادة والدعم:** إن الدعم الفعال الذي يقدمه المديرون والإداريون يعد أمرًا حيويًا بالنجاح وتشير الأبحاث إلى أن المعلمين يثبتون تحسنًا في برامج التنمية المهنية التي يدعمهم فيها المديرون ويكون التغيير واضحًا وثابتًا في سياسات المعلمين عدا عن اندماج المديرين في تنمية العاملين حيث ينتج عنها تغييرات طويلة المدى.

3. **توفير الوقت اللازم للتنمية المهنية للمعلمين:** على المؤسسات التي تسعى لرفع وتحسين أداء جميع المتعلمين إتاحة وقت أطول للتنمية المهنية للمعلمين بحيث لا بد من تخصيص جزء من وقت المعلم للدراسات المهنية والعمل التعاوني وعلى قيادات المؤسسات مراعاة كيفية توفير الوقت اللازم لتنمية مهارات المعلمين ومعارفهم.

ومن جانب آخر أشار كل من سيد والجمال (2012، 207) أن للتنمية المهنية دعائم رئيسية ترتكز عليها وينبغي السعي من جانب المعلم نحو تحقيقها وهي:

1. **التعلم للمعرفة:** التعلم عن كيفية البحث عن مصادر المعلومات والاستفادة من فرص التعلم المتاحة.

2. **التعلم للعمل:** اكتساب الكفايات التي تؤهله لمواجهة المواقف الحياتية وإتقان مهارة العمل الجماعي.

3. **التعلم للتعايش مع الآخرين:** اكتساب مهارة فهم الذات والآخرين وتسوية الخلافات بالحوار.

4. **تعلم المرء لتتفتح شخصيته:** إن التربية لا تغفل عن أي طاقة من طاقات الفرد بما فيها الذاكرة والاستدلال والتفكير والحس الجمالي والقدرات البدنية والقدرة على التواصل، وبذلك ينبغي أن تكون هناك ملامح واضحة للمعلم تتمثل في أن يستند في عمله وسلوكه وممارسته إلى قاعدة فكرية وأن يدرك أهمية المهنة التي يمارسها وقديسية رسالتها.

أساليب التنمية المهنية للمعلمين

أشارت المنشاوي (2009، 1703) إلى أهم أساليب التنمية المهنية التي يمكن الاعتماد عليها لتنمية المعلمين وهي:

1. **التدريب أثناء الخدمة:** ويتمثل بالأساليب الآتية:
المحاضرات ودراسة الحالة وتمثيل الدور والعصف الذهني وحلقات المناقشة والورش التدريبية والدراسية التدريس المصغر والمؤتمرات الندوات.
2. **التعلم الذاتي:** وتعتمد على جهود المعلم نفسه، كالقراءة الذاتية الحرة وكتابة البحوث والتقارير ومتابعة شبكة الإنترنت وغيرها.
3. **الإشراف التربوي والتوجيه الفني:** ويقوم به عدد مختلف من الأفراد مثل: مراقبو التعليم ورؤساء الأقسام في المدارس والموجهين على اختلاف مستوياتهم.
4. **البعثات الخارجية:** وتشرف عليها وزارة التربية والتعليم.
5. **الشراكة بين المدارس والجامعات:** وتتمثل في العلاقات التعاونية فيما بينها مثل التبادل العلمي والتعاون في المشروعات وورش العمل المتعددة.
6. **الدورات التنموية.**

وقد أشارت المنشاوي في ضوء تعدد أساليب التنمية المهنية السابقة أنه يمكن إجمالها بقسمين وهما:

أ- **الجهود الرسمية:** وتتمثل فيما تقدمه وزارة التربية والتعليم والإدارة العامة للتدريب والجهات الرسمية من أساليب لتنمية المعلمين مهنيًا والنهوض بمستواهم.

ب- **الجهود الذاتية:** وهي التي يقوم بها المعلم بنفسه (جهود شخصية) لتنميته مهنيًا وتتمثل فيما يمارسه المعلم من أنشطة.

مجالات التنمية المهنية للمعلم

حددت طاهر (2010، 43) مجالات التنمية المهنية كالتالي:

1. **المجال التربوي المهني:** يسهم هذا المجال بإعداد المعلم المؤهل تربويًا بالجديد في الثقافة النفسية والتربوية وطرائق التدريس والمناهج ونظريات النمو وخاصة بعد ظهور استراتيجيات تربوية جديدة تفوق بالعدد والتنوع.

2. **المجال الأكاديمي التخصصي:** ويعني هذا أن مزاوله أي مهنة يتطلب إعدادًا جيدًا من حيث ما يتعلق بالجانب الأكاديمي (التخصص العلمي الدقيق) أو الجانب التطبيقي (الكفاءة والمهارة والممارسة المتطورة).

3. **المجال الثقافي:** يستدعي هذا المجال وفي ظل الثورة المعلوماتية ضرورة ألا يعتمد المعلم على معرفته الأكاديمية والمهنية الأولية فقط بل عليه وفي ظل الابتكارات التكنولوجية أن يتعرف على المستجدات الجديدة.

4. **المجال الإداري:** يقوم المعلم بأدوار متعددة في المدرسة حيث يشارك إدارة المدرسة في المسؤولية الإدارية والفنية وتوليده مسؤولية الإشراف التربوي.

5. **المجال الشخصي:** إن السمات الشخصية للمعلم لها علاقة كبيرة بالمشكلات التي تواجه المعلم حيث تلعب شخصية المعلم دورًا مهمًا في أدائه وكلما كانت شخصيته متزنة كان أنجح في عمله ومهنته.

6. **المجال الاجتماعي:** بالإضافة إلى دور المعلم التقليدي في الأنشطة الصفية إلا أنه يقوم بأدوار اجتماعية فهو قائد وموجه ومرشد نفسي ومهني لطلابه فهو عضو في مهنته ويحافظ على تقاليدها وأخلاقياتها.

معوقات التنمية المهنية الفعالة للمعلمين

أشار حسين (2020، 83) إلى أن التنمية المهنية تواجهها مجموعة من التحديات والمعوقات والتي تحد من فاعليتها والاستفادة منها وهذه المعوقات:

أولاً: **معوقات مرتبطة بالمعلم:** وترتبط بالمقاومة من جانب بعض المعلمين لكل جديد والعمل على محاربته وضعف المعرفة المهنية لدى الكثير المعلمين.

ثانيًا: **معوقات مرتبطة بطبيعة المهنة:** كالاكتفاء على الأعمال الروتينية وزيادة العبء التدريسي على المعلم.

ثالثًا: **معوقات مرتبطة بالمؤسسة التعليمية:** كعدم توافر المكان المناسب لتقديم برامج التنمية وقلة الموارد المالية والموقع الجغرافي للمؤسسة.

رابعًا: **معوقات مرتبطة بالسياسة التعليمية:** كقلة الحوافز المادية والمعنوية وغياب التخطيط السليم وعدم الاستمرارية في برامج التنمية المهنية وعدم إتاحة الوقت اللازم لممارسة ما تعلموه.

تتعدد المعوقات وترتبط بأكثر من جهة مما يستلزم الأمر التخطيط الواضح والسليم لبرامج التنمية المهنية ضمن إطار من التشارك لمعرفة مدى مراعاة برامج التنمية المهنية لأهداف العملية التعليمية ولحاجات العاملين وقدراتهم المختلفة ولظروف بيئة عملهم وللسياسة التعليمية ومن ثم دراستها وتقديم البدائل والحلول الممكنة لتعزيز جهود العاملين في تحسين وتطوير الأداء.

دور مدير المدرسة في تنمية المعلمين مهنيًا

سعى القائمون على النظام التربوي في الأردن منذ وقت ليس بقصير إلى إحداث تغييرات جذرية في عناصر هذا النظام من خلال توصيات مؤتمرات التطوير التربوي والتي كان من أهمها العمل على إعداد القادة وفق مبادئ القيادة الحديثة واتجاهاتها وأدوارها، وإحداث نقلة نوعية في الأساليب الإدارية بما يتلاءم مع المستجدات التربوية والتعليمية والإدارية، ويواكب التطورات ويحقق أهداف العملية التعليمية ومدير المدرسة باعتباره قائد البيئة التعليمية والذي عليه الاعتماد في تحقيق المدرسة لرسالتها وفي سعي النظام التربوي لبلوغ أهدافه. فإن هذا الموقع يتطلب منه أن يكون قادرًا على العمل مع الآخرين والتأثير فيهم ويتطلب منه اعتماد أسلوب العمل بروح الفريق واستثمار قدرات وخبرات ومواهب الموارد البشرية والحرص على استمرار التحسين والتطوير لتحسين جودة التربية والتعليم (الصرايرة والعساف 2011، 592). وبالتالي فإن دور مدير المدرسة يبقى هو الأهم في إدارة طاقات الموارد البشرية من خلال تنميتها وتعزيزها ودفع قدراتهم وإبداعاتهم نحو التغيير الذي يناشد به.

وفي ضوء تنمية الموارد البشرية يشير حسنين والسعود (2016، 119) إن تنمية المعلمين مهنيًا تتمثل في دور مدير المدرسة في تحسين كفايات المعلمين التعليمية وتطويرها، وهذا يتم من خلال دراسة سجلات وتقارير المعلمين الإشرافية باستمرار للتعرف على نقاط الضعف لديهم وتكوين فكرة شاملة عن حالة كل معلم وفي ضوء ذلك يقوم المدير بإعداد ورش العمل التربوية للمعلمين وتوجيههم من خلال الاجتماعات الفردية أو الجماعية، وتقديم الندوات والنشرات التربوية لمساعدتهم على النهوض بمستواهم وعلى مدير المدرسة أيضًا تقديم المساعدة للمعلمين من ذوي الحاجات الخاصة كالمعلمين القدامى أو حديثي التخرج وأن يكتشف نواحي الإبداع والابتكار

لديهم خلال زيارته لهم للإفادة منها والتعرف على قدراتهم وتقويم أعمالهم وإمدادهم بالمستجدات التربوية التي تدعمهم مهنيًا حيث أن تنمية المعلم من أهم مهام مدير المدرسة الفنية التي يسعى إليها.

وفي السياق نفسه أكدت الرباط (2016، 345) أن دور قائد المدرسة في تنمية المعلمين مهنيًا يتمثل في: منح المعلمين الفرص في العمل في المجالات التي تتاسب ميولهم ويخصص بعض الوقت لاجتماعات اللجان خلال اليوم الدراسي واطلاعهم على أحدث المعلومات والأساليب التربوية ومساعدة المعلمين الجدد هم ومن بحاجة إلى مساعدة وكذلك تشجيع الدروس التوضيحية لتبادل الخبرات بين المعلمين. وقد أشار الطعاني (2005، 148) إلى أبرز أدوار مدير المدرسة في مجال التنمية المهنية ومنها:

1. **التنمية الأكاديمية:** وذلك من خلال حث المعلمين على الالتحاق ببرامج الدراسات في الجامعات وعقد الندوات العلمية التي يشارك فيها المعلمون ويساهمون في إعدادها وترشيح المعلمين لحضور دورات تدريبية متخصصة.
2. **التنمية المهنية المسلكية:** حيث يمكن تنمية المعلمين في مجالات التخطيط وأساليب التدريس الحديثة والوسائل التعليمية والقياس والتقويم وتنظيم السجلات وتحليل الكتب والمناهج المدرسية والتعامل مع الطلبة والإداريين وأولياء الأمور.
3. **التعامل مع المعلمين والتنسيق بينهم:** وذلك بتنظيم برامج تبادل الزيارات بين المعلمين في المدرسة وإتاحة الفرصة للمعلمين لاتخاذ قراراتهم بأنفسهم وحث المعلمين وتشجيعهم على القيام بالبحث والإبداع.

وجميع ما سبق ذكره يؤكد أن مستقبل الأمم كله رهن الارتقاء بمستوى المعلم والنهوض بمهنة التعليم، ومن الواضح أن الارتقاء بمكانة المعلم ومستواه العلمي والنهوض بالمهنة التي ينتمي إليها هو الأساس الذي يستند النهوض بكافة المهن الأخرى. كما أن مهنة التعليم هي المسؤولة عن إرساء التجديد والتغيير في المجتمع وتوجيه الثقافة وبناء المجتمع العصري القادر على مواجهة التحديات المحيطة به؛ فالتعليم له وزنه الكبير في تدعيم البنيان الاقتصادي والاجتماعي وهو بذلك قوة لا يستهان بها في إحداث التطور والتقدم (الأحمد 2005).

وفي ضوء ما سبق فإن إدارة هذا العصر تتطلب جهداً مثمراً تجاه الموارد البشرية وكذلك المادية من خلال استثمار جميع الطاقات والإمكانيات المتاحة داخل مؤسساتنا التربوية وتنظيمها وتوجيهها بالطريقة الصحيحة من أجل ضمان عملية تفاعلية تشاركية إيجابية تحقق الأهداف التربوية المعاصرة.

2.2 الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية وما تضمنه من معلومات في غاية الأهمية سيتم في هذا الجزء عرض الدراسات السابقة المتعلقة بكلا المفهومين وتم تقسيمها إلى قسمين، القسم الأول يتناول الدراسات المرتبطة بإدارة التغيير، والقسم الثاني يتناول الدراسات التي ترتبط بالتنمية المهنية وعلى النحو التالي:

القسم الأول: الدراسات السابقة المتعلقة بإدارة التغيير:

أولاً: الدراسات العربية

هدفت دراسة شقورة (2012) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة لأساليب إدارة التغيير وعلاقتها بالإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمين، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (522) معلماً ومعلمة، واختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية، وكانت نتائج الدراسة: أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لأساليب إدارة التغيير في المدارس جاءت جيدة ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لأساليب إدارة التغيير تعزى لمتغيرات الجنس، سنوات الخدمة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير المنطقة التعليمية.

وأجرت الزهراني (1433) دراسة هدفت التعرف إلى مدى توافر الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة وعلى المقومات المطلوبة لتفعيل وجود الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي وكذلك التعرف عما إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في تحديد مدى وجود الكفايات المهنية اللازمة لقيادة

التغيير لدى مديرات المدارس تعزى لكل من (المسمى الوظيفي-المؤهل العلمي - المرحلة الدراسية - مدة الخبرة) وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من المشرفات الإداريات في مكاتب الإشراف التربوي بمكة المكرمة وعددهن 18 مشرفة وعينة عشوائية طبقية من معلمات التعليم العام الحكومي معلمة بجميع المراحل بحيث تمثلت عينة الدراسة بنسبة 5% من المجتمع الأصلي بحيث أصبح عددهن 325 معلمة بجميع المراحل واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، ومن نتائج الدراسة: وجود نسبة متوسطة من الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمكة المكرمة، وأهمية وجود بعض المقومات المطلوبة لتفعيل الكفايات المهنية لكفايات التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في جميع أبعاد المحور الأول الخاص بمدى وجود الكفايات المهنية لقيادة التغيير تبعا لمتغير المرحلة الدراسية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في جميع أبعاد المحور الأول الخاص بمدى وجود الكفايات المهنية لقيادة التغيير تبعا لمتغير الخبرة ما عدا البعد الخاص التفكير الاستراتيجي والتخطيط وتبعا للمؤهل العلمي ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في تحديد المقومات المطلوبة لتفعيل وجود الكفايات المهنية اللازمة لقيادة التغيير تبعا للمتغيرات (المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، مدة الخبرة).

وهدفنا دراسة الجردات (2013) التعرف إلى دور مدير المدرسة الثانوية في إدارة التغيير في منطقة حائل التعليمية ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين أفراد عينة البحث باختلاف المركز الوظيفي والمؤهل العلمي والخبرة العملية. وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (1036) فردًا بين مشرفين ووكلاء ومرشدين ومعلمين واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات. وخلصت النتائج إلى أن الدرجة الكلية لممارسة مديري المدارس الثانوية إدارة التغيير كانت بدرجة عالية. وأشارت كذلك النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في ممارسة مديري المدارس لمجالات إدارة التغيير وفقًا لمتغير المؤهل العلمي والخبرة العملية ووجود فروق دالة

إحصائياً وفقاً لمتغير المركز الوظيفي في مجال التنظيم بين المشرفين والمرشدين وكانت الفروق في اتجاه المشرفين التربويين.

بينما سعت دراسة الهروط (2018) التعرف إلى العلاقة بين إدارة التغيير والتمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وتكونت عينة الدراسة من (362) معلماً ومعلمة. وتم استخدام الاستبانة لجمع المعلومات. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن درجتي ممارسة إدارة التغيير والتمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية مرتفعة، وأن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين إدارة التغيير والتمكين الإداري ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجتي ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لإدارة التغيير والتمكين الإداري تعزى لمتغيري الجنس والتخصص لصالح فئة الذكور والعلوم الإنسانية على التوالي وعدم وجود ذات الدلالة إحصائياً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وهدف دراسة الظفيري (2019) التعرف إلى درجة ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس بدولة الكويت وعلاقتها بفاعلية المدرسة من وجهة نظر المعلمين واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (361) معلماً ومعلمة ووزعت الاستبانة بمجالاتها على العينة وأظهرت النتائج: أن درجة ممارسة إدارة التغيير لمديري المدارس بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات لصالح الإناث إلا فيما يتعلق بمجالي الاتصال والحوار، تشجيع الإبداع والابتكار. كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات والدرجة الكلية لإدارة التغيير فيما عدا مجال تشجيع الإبداع والابتكار حيث وجدت فروق لصالح مؤهل الدبلوم والبالوريوس مقارنة بالدراسات العليا كذلك توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة في جميع المجالات والدرجة الكلية، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدارة التغيير وفاعلية المدرسة.

وتمثلت دراسة العنزي(2020) التعرف إلى إدارة التغيير ودورها في تحسين الإدارة القيادية لمديري المدارس في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين والمديرين واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي وتكونت عينة الدراسة من(350) معلماً ومعلمة ومديراً ومديرة واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات. وأظهرت نتائج هذه الدراسة إلى أن درجة ممارسة إدارة التغيير ودرجة ممارسة الإدارة القيادية لدى مديري المدارس جاءت متوسطة. وكما خلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة إدارة التغيير ودرجة ممارسة الإدارة القيادية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين والمديرين. كما خلصت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والجنسية على درجة ممارسة إدارة التغيير ودرجة ممارسة الإدارة القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت.

هدفت دراسة العوران(2021) التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية لمهارة إدارة التغيير في تربية محافظة الطفيلة من وجهة نظر المعلمين واستخدم الباحث المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من(75) معلم ومعلمة من مدارس محافظة الطفيلة واستخدم الباحث استبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى مستوى مرتفع لدرجة ممارسة مديري المدارس الأساسية لمهارة إدارة التغيير في تربية محافظة الطفيلة من وجهة نظر المعلمين وجاء المجال(الضرورة للتغيير) بالمرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، يليه المجال (تكوين فرق عمل لقيادة التغيير) بالمرتبة الثانية بدرجة مرتفعة، يليه المجال (وضع رؤية استراتيجية للتغيير) بالمرتبة الثالثة بدرجة مرتفعة، يليه المجال (نشر رؤية التغيير وإيصالها) بالمرتبة الرابعة بدرجة مرتفعة، يليه المجال (ترسيخ وتثبيت التغيير في ثقافة المدرسة) بالمرتبة الخامسة بدرجة مرتفع. وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيري الجنس وسنوات الخبرة في درجة ممارسة مديري المرحلة الأساسية لمهارة إدارة التغيير في تربية محافظة الطفيلة من وجهة نظر المعلمين.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية

أجرى منتو وجونز وديرندوفر (Dirndorfer & Jones, Mento, 2002) دراسة بعنوان عملية إدارة التغيير بين النظرية والتطبيق في مدرسة جوزيف سيلنجر بالولايات المتحدة الأمريكية وكان من أهم نتائجها: التوصل إلى تصميم إطار لإدارة التغيير والذي يتكون من (12) خطوة رئيسية لتنفيذ برامج التغيير مرتبة على النحو الآتي: إدراك الحاجة إلى التغيير وفكرته وبيئته، وتعريف مبادرة التغيير وتقييم مناخ التغيير، وتطوير خطة التغيير، وإيجاد قائد التغيير وصقله، وتحضير الجمهور المستهدف ومتلقي التغيير والتأقلم الثقافي وتطوير واختيار فريق لقيادة التغيير، وإحداث مكاسب صغيرة لغايات التحفيز وإبلاغ التغيير استراتيجيا وباستمرار وقياس التقدم لجهود التغيير والدروس المكتسبة.

أجرى وليم وياكوبس (William & Jacobs, 2006) دراسة هدفت إلى تطوير استراتيجيات تعليمية تساهم في دمج أفكار ما بعد الحداثة في نظام المدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية بهدف تطبيق برامج تربوية وتعليمية ونوعية تعمل على إحلال التغيير المطلوب لمواكبة التغيرات السريعة والمتتالية في النظام التعليمي والمستقبلي واقترحت لذلك مجموعة من الاستراتيجيات التربوية والتعليمية التي يمكن تبنيها في هذه المدارس ومنها: اتخاذ قرارات تعليمية فعالة تستند إلى معلومات ومعرفة منظمة وليس إلى بيانات عامة فقط، وممارسات إدارية لا مركزية ونشر ثقافة تشارك المعرفة من قبل القائد التربوي بين المعلمين والعمل على تعزيز ثقافة العمل بروح الفريق وتطوير وتشجيع البحث العلمي في المدارس لكل من الطلاب والمعلمين وإتاحة فرص تعليمية متكافئة لجميع الطلاب.

أجرى لويس (Louis, 2007) دراسة هدفت التعرف إلى دور مدير المدرسة نحو إدارة التغيير وتنمية المعلمين مهنيًا، كما هدفت التعرف على الأدوار التي يقوم بها المدير من شأنها تنمية القدرات الإبداعية وزيادة الدافعية لدى المعلمين على العمل في المدارس الثانوية وتكونت عينة الدراسة من (18) مدير مدرسة و (200) معلم وأجريت الدراسة في شمال إفريقيا واستخدمت الدراسة المقابلة والاستبانة وسائل لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن هناك دورًا كبيرًا للمديرين في زيادة فاعلية ودافعية المعلمين نحو

التدريس كما أظهرت النتائج أن هناك دورًا كبيرًا كذلك للمديرين في مجال تنمية قدرات المعلمين الإبداعية في المدارس الثانوية وتفعيل المجال الإبداعي لكل من المعلمين والطلبة من خلال ما يقوم به من دور أساسي في تسيير العملية التربوية وإنمائها والسماح للمعلمين بالتعبير عن آرائهم ومشاركتهم في حل مشاكلهم. كما أظهرت إجابات المعلمين أن للمدير دورًا إيجابيًا نحو إدارة التغيير وتنمية المعلمين من خلال خلق جو مبدع ومبتكر وخلق بيئة محفزة لعملية التدريس.

هدفت دراسة قوكسي (Gokce, 2009) إلى الإسهام في تحسين الإدارة في المدارس الابتدائية التركية، من خلال تحديد سلوك مديري المدارس الابتدائية في عملية التغيير، وقد تم جمع البيانات من خلال مقابلات أجريت مع 80 مديرا بالمدارس الابتدائية و280 معلما بالمرحلة الابتدائية في مدينة كبادوسيان. وقد توصلت الدراسة إلى أن المديرين والمعلمين يعتبرون سلوكهم في عملية التغيير كان مناسبًا وبشكل كامل. ومع ذلك لاحظت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين آراء المعلمين ومديري المدارس، كما يتوقع المعلمون من مديري المدارس إظهار مزيداً من السلوك الفعال في عملية التغيير، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقليل العقوبات التي تحدث بسبب التمييز بين الذكور والإناث عند اختيار وتعيين مديري المدارس وإلحاق المديرين ببرامج الدراسات العليا وتطبيق برامج التعليم المعتمدة على طرق التطوير سوف تسهم في زيادة فاعلية الإدارة.

هدفت دراسة كلود (Cloud, 2010) الكشف عن عناصر قيادة التغيير واستخدام منهج تحليل المحتوى، وذلك من خلال جمع الدراسات السابقة والمتعلقة بموضوع الدراسة والعمل على تحليل نتائجها، وأظهرت نتائج الدراسة أن عناصر قيادة التغيير تتمثل في توقع التغيير، وتحليل البيئة الداخلية والخارجية والقيام بالأعمال المناسبة في الوقت المناسب، والتأكيد على سير إجراءات المنظمة. وبينت الدراسة أن تنمية القيادة هي العملية الرسمية وغير الرسمية التي تهدف إلى تحقيق أقصى قدر من الفاعلية المؤسسية والفردية، وأظهرت الدراسة أيضاً أهمية قيادة التغيير وتطوير القيادة في النجاح المستمر للمؤسسات التربوية.

هدفت دراسة رزاق (Razzaq, 2012) إلى دراسة إدارة التغيير التربوي في المؤسسة بباكستان ووضع نموذج من خلال تحليل وجهات نظر المديرين والمعلمين في عمليات التغيير التربوي ودراسة بعض النماذج العالمية لإدارة التغيير، واستخدمت خلال هذه الدراسة ثلاث أدوات لجمع البيانات وهي المقابلة للمديرين واستبانة للمعلمين الذين تمت مقابلة مديرهم واستبانة أخرى للمعلمين عامة وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المؤسسة التعليمية في باكستان تمارس إدارة التغيير في ضوء النماذج العالمية بدرجة متوسطة وأيضاً أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين المعلمين والمديرين.

قام كل من تشانغ وتشين وتشو (Chou & Chen, Chang, 2017) بدراسة هدفت الكشف عن قيادة التغيير المديرين من وجهة نظر المعلمين، واستكشاف فيما إذا كان هناك أثر للتغيير في تنمية وتطوير المعلمين مهنيًا، وتكونت عينة الدراسة من (490) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية في تايوان، وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لقيادة التغيير الإيجابية في تعزيز النمو المهني للمعلمين، حيث أسهمت قيادة التغيير بما نسبته (23.2%) من النمو المهني للمعلمين. كما توصلت الدراسة إلى إمكانية تطبيق قيادة التغيير على ممارسات أوسع من أجل تحسين أداء المعلمين.

هدفت دراسة خريط والسعود (Saud-Al & kharbat, 2018) إلى الكشف عن واقع قيادة التغيير في المدارس الثانوية في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة (243) مديراً ومديرة و(577) معلم ومعلمة، في المدارس الحكومية والخاصة في العاصمة الأردنية عمان، طبقت عليهم استبانة لقياس واقع التغيير، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى قيادة التغيير في المدارس الثانوية في الأردن من وجهة نظر المديرين والمعلمين جاءت بدرجة متوسطة، كما تبين وجود فروق دالة احصائية في مستوى اتخاذ القرار بين القطاعين الحكومي والخاص ولصالح المدارس الحكومية، بينما تبين عدم وجود فروق تعزى لمتغيري الجنس والخبرة.

القسم الثاني: الدراسات السابقة المتعلقة بالتنمية المهنية

أولاً: الدراسات العربية

قام كلٌّ من عثمان ودبوس وتيم (2012) بدراسة هدفت التعرف على دور مديري المدارس الحكومية الثانوية في التنمية المهنية للمعلمين في الضفة الغربية وبيان أثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص وموقع المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي واستخدام استبانة لجمع بيانات الدراسة وتكونت من (48) فقرة وتم توزيعها على (5) مجالات وهي: المناهج وطرق التدريس، وإدارة العملية التعليمية والعلاقات الإنسانية والتواصل والواجبات الذاتية نحو المعلم مهنيًا، والإشراف. وتكونت عين الدراسة من (92) مديرًا ومديرة من مختلف مناطق شمال الضفة الغربية وأظهرت نتائج الدراسة أن دور مديري المدارس الحكومية في التنمية المهنية جاء مرتفعًا في كافة المجالات. كما أظهرت النتائج وجود فروق تعزى لمتغير التخصص ولصالح العلوم الإنسانية، ووجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا. كما بينت الدراسة وجود معوقات تحد من التنمية المهنية للمعلمين أبرزها ارتفاع أنصبة الحصص، وغياب الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المبدعين.

هدفت دراسة العنتر (2013) إلى تحديد درجة إدراك وممارسة مديري المدارس في مراحل التعليم العام لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنيًا بتعليم مكة المكرمة، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي وكانت الاستبانة الأداة لجمع البيانات واشتملت العينة على (235) مديرًا من مجموع (470) مديرًا في مراحل التعليم العام الحكومي. وتلخصت أهم نتائج هذه الدراسة في أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة الدراسة يشير إلى أن درجة إدراك المديرين لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنيًا كان بدرجة عالية ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات إدراك ودرجات ممارسة مديري المدارس في مراحل التعليم العام لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنيًا بتعليم مكة المكرمة تجاه كل محاور الدراسة (التخطيط، المتابعة، التدريب، البنية المعرفية، البيئة الاجتماعية) وكذلك الدرجة الكلية. ودعت الدراسة إلى

ضرورة تخفيف الأعباء الملقة على مديري المدارس حتى يتسنى لهم القيام بالدور القيادي الفاعل تجاه تنمية المعلمين مهنيًا.

وهدف دراسة آدم وأبكر وعثمان (2017) التعرف على دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي والمعوقات التي تواجههم في الأردن، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (116) معلم ومعلمة، وتم استخدام استبانة لجمع البيانات وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دور مدير المدرسة في تحقيق النمو المهني لمعلمي مراحل التعليم الأساسي وفق لمحاور الدراسة جاء بدرجة مرتفعة وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة تعزى لأثر متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

هدفت دراسة الخصاونة (2018) التعرف إلى دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في التنمية المهنية للمعلمين الجدد في المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة إربد، في مجالات: (التخطيط للتدريس، والتقويم الصفّي، والإدارة الصفّية، والعلاقات الإنسانية). واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين الجدد من الذكور في المدارس الثانوية والبالغ عددهم (170) معلماً. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث أداة الاستبانة، وتكونت من (32) فقرة توزعت بالتساوي على مجالات الاستبانة الأربعة وأظهرت النتائج أن دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في التنمية المهنية للمعلمين الجدد لمجالات التنمية المهنية ككل حصل على درجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد الدراسة لدور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في التنمية المهنية للمعلمين الجدد تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، والتخصص.

هدفت دراسة الجبور (2022) التعرف إلى دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر معلمين المرحلة الثانوية في لواء الموقر وبيان أثر كل من متغيرات الجنس والمؤهل العلمي في التنمية المهنية وتم استخدام المنهج الوصفي لهذه الدراسة وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (92) معلم ومعلمة وتم استخدام استبانة لجمع البيانات، وأظهرت الدراسة أن درجة دور مديري المدارس في التنمية المهنية

للمعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز دور المديرين في التنمية المهنية للمعلمين.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة فينيوك (Fenwick, 2001) التعرف على الطرائق والخبرات والمصادر التي تساهم بتنمية التعلم طول المدى (المستمر) للمعلمين من خلال النمو المهني، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي وبلغ عدد عينة الدراسة (11) معلمًا ومعلمة و(3) مدراء من مدرسة ألبرتا بكندا، وكانت المقابلة هي أداة الدراسة ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة: زيادة دافعية المعلمين وصدق التزامهم تجاه النمو المهني، وتركيز المعلمين على نموهم الذاتي، وزيادة الرغبة لديهم في تدخل المدير في أنشطتهم وإنجازاتهم، وزيادة الأنشطة التطويرية التي تساهم في تنمية المعلم طويل المدى ومنها: التدريب المستمر وإجراء البحوث العلمية والمشاركة في المؤتمرات والندوات.

قام رودلف (Rudolph, 2002) بدراسة هدفت التعرف على أثر التدريب أثناء الخدمة على اتجاهات المعلمين وكفاءتهم وفعاليتهم، وتكونت عينة الدراسة من (35) معلمًا ومعلمة في ولاية كاليفورنيا وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة كان أهمها: أنه توجد فروق جوهرية في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس تعزى إلى برامج التدريب أثناء الخدمة لمصلحة المعلمين الذين التحقوا بدورات تدريبية أكثر من غيرها، كما أشارت إلى التأثير الإيجابي لهذه الدورات التدريبية في فعالية المعلمين التدريسية.

هدفت دراسة كاميرينو (Camerino, 2009) إلى تحديد تأثير التنمية على تطوير أداء المعلمين وعلاقته بالتنمية المهنية وإدارة المدرسة واهتمت الدراسة بإجراء مقابلات شخصية مع المعلمين والمديرين، ومراجعة شاملة للوثائق في مقاطعة كاليفورنيا وكذلك القيام بملاحظات في المدارس وعمل استطلاعات للمعلمين والمديرين. وتوصلت الدراسة إلى إمكانية تطوير أداء المعلمين من خلال التنمية المهنية الموجهة مع وجود الإدارة القوية في المدارس، وتعاون المعلمين والاستخدام

الفعال للمختصين والمديرين وتمسك المعلمين بتطبيق ما تعلموه في تدريبات التنمية المهنية مع التأكيد على أن التنمية المهنية في شكل ورش وحدها لا تنمي أداء المعلمين.

سعت دراسة بريدج (bridge, 2011) إلى توجيه نظر القائمين على السياسة التعليمية في الاتحاد الأوروبي إلى اعتماد استراتيجية التنمية المهنية لمعلمي التعليم العام كمدخل تعليمي جديد لتطوير التعليم العام في دول الاتحاد الأوروبي بدلاً من استخدامها بشكل فردي من قبل بعض الدول مثل فرنسا والمملكة المتحدة وألمانيا، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود مجموعة من المجالات تتطلب تنمية معلمي الاتحاد الأوروبي مهنيًا فيها وتشمل: التطوير والتجديد والتحديث في المجال الأكاديمي والتخصصي والعلاقات الإنسانية والإرشاد والتوجيه الطلابي، والالتزام بأخلاقيات المهنة وتعديل السلوكيات والاتجاهات في إطار العمل التربوي، وتطبيق الطرق الحديثة في أساليب التقويم.

هدفت دراسة أشاريا (Acharya, 2015) إلى وصف الدور القيادي لمدير المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي والمقابلة والملاحظة والوثائق كأدوات لجمع البيانات وطبقت الدراسة على مجموعة مكونة من مدير تعليم وثلاثة مديرين وأربعة معلمين خبراء في نيبال، وكانت أهم نتائج الدراسة: أن النمط القيادي للمدير وبيئة التعلم والتفاعل مع برامج التنمية المهنية هي الأكثر تأثيراً على النمو المهني للمعلمين، وأن النمط القيادي للمدير هو أهم هذه العوامل في التأثير.

أجرى إكسيو (Xu, 2016) دراسة هدفت الكشف اتجاهات المعلمين نحو برامج التنمية المهنية والأداء التدريسي، وتم استخدام المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة تكونت من (13) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (1120) معلماً ومعلمة من مدارس ولاية كنتاكي الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط لاتجاهات المعلمين نحو برامج التنمية المهنية.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها تنوعت في أهدافها وعياناتها والأدوات التي قامت باستخدامها وكذلك بنتائجها، مما قدم للباحثة مؤشرات لإمكانية الاستفادة منها في هذه الدراسة، وفيما يلي استعراض لما تطرقت إليه تلك الدراسات وعلى النحو الآتي:

أولاً: من حيث الهدف

تباينت أهداف الدراسات التي تناولت إدارة التغيير بين التعرف على الكفايات المهنية لقيادة التغيير كما في دراسة الزهراني (1433) ومعرفة دور مدير المدرسة في إدارة التغيير كدراسة جرادات (2013) وهدف بعضها إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس لمهارة التغيير كما في دراسة العوران (2021). بينما هدف بعضها الآخر إلى دراسة إدارة التغيير وعلاقتها ببعض المتغيرات كدراسة شقورة (2012) التي هدفت التعرف على العلاقة بين درجة ممارسة أساليب إدارة التغيير والإبداع الإداري ودراسة الهروط (2018) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين إدارة التغيير والتمكين الإداري وكذلك دراسة الظفيري (2019) التي هدفت التعرف على إدارة التغيير لدى مديري المدارس بدولة الكويت وعلاقتها بفاعلية المدرسة بالإضافة إلى دراسة العنزي (2020) والتي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة إدارة التغيير ودورها في تحسين الإدارة القيادية.

وكذلك بالنسبة للدراسات التي تناولت التنمية المهنية، حيث هدف بعضها التعرف على دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين كدراسة عثمان وآخرون (2012) ودراسة الخصاونة (2018) ودراسة الجبور (2022)، وبعضها هدف إلى تحديد درجة إدراك وممارسة مديري المدارس لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنيًا كدراسة العنتر (2013) وبعضها هدف إلى معرفة دور مدير المدرسة في تنمية المعلمين مهنيًا إلى جانب المعوقات التي تواجههم في ذلك كدراسة آدم وآخرون (2017).

واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث أنها طبقت جميعها في المجال التربوي فيما اختلفت الدراسة الحالية مع باقي الدراسات السابقة في أنها تبين العلاقة بين إدارة التغيير لدى مديري المدارس والتنمية المهنية للمعلمين.

ثانياً: من حيث العينة

تباينت عينات الدراسات السابقة وفقاً لمتغيرات الدراسات وأهدافها، واتفقت الدراسة الحالية في عينتها من معلمي المدارس مع دراسة شقورة(2012) ودراسة آدم وآخرون(2017) ودراسة الهروط(2018) ودراسة الخصاونة(2018) ودراسة الظفيري(2019) ودراسة العوران(2021) ودراسة الجبور(2022) وكذلك اتفقت مع دراسة ودراسة رودلف(Rudolph, 2002) ودراسة اكسيو(Xu,2016) ودراسة تشانغ وتشيين وتشو (Chou & Chen, Chang,2017)

بينما اختلفت مع بقية الدراسات السابقة، حيث كانت عينة الدراسة في بعضها من مديري المدارس كدراسة عثمان وآخرون (2012) ودراسة العنتر(2013)، والبعض منها كانت عينتها من المدراء والمعلمين كدراسة العنزي(2020) ودراسة فينويك (Fenwick, 2001) ودراسة لويس (Louis,2007) ودراسة قوكسي(Gokce,2009) ودراسة كاميرينو(Camerino,2009) ودراسة رزاق (Razzaq, 2012) وكذلك دراسة خريط والسعود(Saud-Al & kharbat, 2018)، والبعض منها كانت عينتها من المشرفين فقط كدراسة الزهراني(1433). ومنها ما كانت عينتها من الوكلاء والمرشدين والمعلمين كدراسة جرادات(2013) والأخرى كانت عينتها من مدير تعليم ومدراء ومعلمين كدراسة أشاريا(Acharya, 2015) .

ثالثاً: من حيث منهج وأداة الدراسة

كان هناك تنوع في المناهج المستخدمة في الدراسات السابقة، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الهروط (2018) ودراسة الظفيري(2019) ودراسة العنزي(2020) ودراسة شقورة(2012) في استخدام المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، فيما اختلفت مع باقي الدراسات السابقة كدراسة عثمان وآخرون (2012) وجرادات(2013) وآدم وآخرون (2017) والخصاونة(2018) حيث تم فيها استخدام المنهج الوصفي التحليلي. بينما اختلفت مع دراسة العنتر(2013) ودراسة الزهراني(1433) ودراسة

خريط والسعود (Saud-Al & kharbat,2018) في استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكذلك اختلفت مع دراسة كلود (Cloud, 2010) في استخدام منهج تحليل المحتوى، واختلفت كذلك مع دراسة فينيوك (Fenwick,2001) ودراسة أشاريا (Acharya,2015) حيث تم فيهما استخدام المنهج النوعي.

أما بالنسبة للأدوات المستخدمة، اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة بينما اختلفت مع دراسة كل من فينيوك (Fenwick,2001) وقوكسي (Gokce,2009) في استخدام المقابلة، وكذلك اختلفت مع دراسة لويس (Louis,2007) ودراسة رزاق (Razzaq,2012) في استخدام الاستبانة والمقابلة. واختلفت الدراسة الحالية مع دراستي كل من كاميرينو (Camerino,2009) وأشاريا (Acharya, 2015) حيث تم استخدام المقابلة والملاحظة ومراجعة الوثائق.

رابعًا: تم الاستفادة من الدراسات السابقة في عدة مجالات تتعلق بإعداد الدراسة الحالية ومنها:

1. الاستفادة من بناء الأدب النظري للدراسة الحالية.
2. بناء وتحديد أداة الدراسة الحالية. حيث طورت الباحثة استبانة إدارة التغيير، والتنمية المهنية لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.
3. الاستفادة في تفسير ومناقشة ومقارنة النتائج التي تم التوصل إليها وذلك من خلال معرفة ما اتفق واختلف مع نتائج الدراسة الحالية.
4. التعرف على المناهج والأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة.

خامسًا: موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

بالنظر إلى مُجمل الدراسات السابقة يتضح للباحثة أن هناك اهتمامًا واسعًا بدراسة التغيير داخل المؤسسات التعليمية وكذلك الاهتمام بدور الإدارات المدرسية في دعم سُبُل التغيير وتنمية المعلمين مهنيًا.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في بيان العلاقة التي تربط بين إدارة التغيير لدى مديري المدارس والتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في محافظة الطفيلة، وهو الأمر الذي لم يتم تناوله من قبل في ضوء حدود علم الباحثة

في محافظة الطفيلة إضافة إلى كون هذه الدراسة تقدم أدوات أحدهما لإدارة التغيير والأخرى للتنمية المهنية حيث تندر الأدوات المتعلقة بقياس هذين المتغيرين بمحافظة الطفيلة.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

تضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي اتبعت في تنفيذ الجانب التطبيقي من الدراسة، حيث تناول وصفاً لمنهجية الدراسة ومجتمعها وعينتها وأداتا الدراسة التي تم اعتمادها في جمع البيانات وكيفية اعدادها وتطويرها والإجراءات اللازمة؛ للتحقق من صدقها وثباتها والخطوات التي تم اتباعها في مرحلة التطبيق، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في معالجة بيانات الدراسة؛ للوصول إلى معرفة النتائج المتعلقة بهذه الدراسة وفيما يلي تفصيلاً لذلك.

1.3 منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي بشقيه التحليلي والارتباطي.

2.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في محافظة الطفيلة في الأردن والبالغ عددهم (809) معلماً ومعلمة، بواقع (338) معلماً و(471) معلمة، موزعين على (37) مدرسة (18) للذكور و(19) مدرسة للإناث، حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم الأردنية للفصل الثاني من العام الدراسي 2021/2022، والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المديرية والجنس:

الجدول رقم (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس

المجموع	الإناث	الذكور	
628	394	234	قصة الطفيلة
181	77	104	لواء بصيرا
809	471	338	المجموع

3.3 عينة الدراسة:

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث تم عشوائياً اختيار (8) مدارس للذكور و(8) مدارس من مدارس الإناث، وتم الاعتماد في تحديد حجم العينة على معادلة ثومبسون (Thompson, 2002)، وقد طبقت الاستبانة على جميع المعلمين والمعلمات في المدارس المختارة، حيث تم التوزيع على (275) معلماً ومعلمة بنسبة (34%) من مجتمع الدراسة، استرجع (268) استبانة، حيث فقدت (7) استبانات بنسبة فاقدة (0.7%)، وبهذا شكلت عينة الدراسة ما نسبته (33.1%) تقريباً من مجتمع الدراسة والجدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة:

الجدول رقم (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

العدد	فئة المتغير	المتغير
113	ذكر	الجنس
155	أنثى	
143	بكالوريوس + دبلوم عالي	المؤهل العلمي
125	دراسات عليا	
96	أقل من 10 سنوات	سنوات الخبرة
66	10 سنوات - أقل من 15 سنة	
106	15 سنة فأكثر	
268	المجموع	

4.3 أداة الدراسة

لجمع البيانات ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانتين هما:

أولاً: إدارة التغيير:

قامت الباحثة بتطوير استبانة بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة ومراجعة الدراسات السابقة مثل دراسة العزام (2016) ودراسة الظفيري (2019) حيث تكونت بصورتها الأولية من (23) فقرة "ملحق أ"، وبصورتها النهائية تكونت من (22) فقرة "ملحق ج". تتوزع على أربعة مجالات هي:

- 1- مجال الرؤية المستقبلية للمدرسة: وتمثله 6 فقرات هي (1-6).
- 2- مجال بناء ثقافة داعمة للتغيير داخل المدرسة: وتمثله 5 فقرات هي (7-11).
- 3- مجال الاتصال والحوار: وتمثله 6 فقرات هي (12-17).
- 4- مجال تشجيع الابداع والابتكار: وتمثله 5 فقرات هي (18-22).

5.3 صدق أداة الدراسة

تم التحقق من دلالات صدق المحتوى باستخدام صدق المحكمين، من خلال توزيع الاستبانة بصورتها الأولية على (12) محكما من أساتذة الجامعات الأردنية (مؤتة، الأردنية، اللقاء التطبيقية، الطفيلة التقنية) والجامعات العربية (أم القرى، الكويت) "ملحق (ب)"، وتم الأخذ بآرائهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم، حيث تم حذف فقرة واحدة من فقرات استبانة محور إدارة التغيير، وفي ضوء تعديلاتهم، وذلك بنسبة اتفاق (80%)، تم تعديل صياغة بعض فقرات الاستبانة.

كما تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام صدق الاتساق الداخلي بحساب الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة على عينة استطلاعية بلغت (30) فرداً تم اختيارهم عشوائياً من داخل المجتمع ولم يتم إدخالهم في عينة الدراسة، والجدول (3) يبين معاملات الارتباط:

الجدول رقم (3)

صدق البناء الداخلي للاستبانة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والدرجة الفرعية على المجال الذي تنتمي اليه الفقرة (ن=30) لمحور إدارة التغيير

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
الرؤية المستقبلية	بناء ثقافة داعمة	الاتصال والحوار	تشجيع الإبداع والابتكار				
1	.544	7	.602	12	.459	18	.444
2	.697	8	.459	13	.594	19	.503
3	.444	9	.376*	14	.552	20	.552
4	.503	10	.634**	15	.403	21	.428
5	.552	11	.572**	16	.454	22	.459
6	.428	15		17	.736		

يتبين من الجدول(3) بأنه تحقق للاستبانة مؤشرات صدق بناء داخلي جيدة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.376-0.736). كما تمّ حساب معامل الارتباط بين الدرجة على المجال والدرجة الكلية على الاستبانة كما في الجدول(4):

الجدول رقم (4)

معامل الارتباط بين الدرجة على المجال والدرجة الكلية على الاستبانة لمحور إدارة التغيير

المجال	معامل الارتباط
الرؤية المستقبلية للمدرسة	.641**
بناء ثقافة داعمة للتغيير داخل المدرسة	.563**
الاتصال والحوار	.652**
تشجيع الإبداع والابتكار	.581**

(**) دالة عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$)

يتبين من البيانات في الجدول(4) أن معاملات الارتباط للمجالات تراوحت بين (0.563-0.652) وجميعها ذات دلالة إحصائية مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بمؤشرات صدق اتساق داخلي مناسبة.

6.3 ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من دلالات ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على العينة الاستطلاعية، والتي بلغت (30) معلما ومعلمة من داخل المجتمع وخارج عينة الدراسة والجدول(5) يبين معاملات ثبات الاستبانة:

الجدول رقم (5)

معاملات ثبات الاستبانة لمحور إدارة التغيير

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الرؤية المستقبلية للمدرسة	6	0.81
بناء ثقافة داعمة للتغيير داخل المدرسة	5	0.82
الاتصال والحوار	6	0.83
تشجيع الإبداع والابتكار	5	0.84
الكلية	22	0.90

يتبين من الجدول (5) أن معامل ثبات كرونباخ الفا للاستبانة ككل بلغ (0.90) وللمجالات تراوح بين (0.81-0.84).

ثانياً: التنمية المهنية

تم تطوير استبانة من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل دراسة حماد (2016) ودراسة الخصاونة (2018)، وتكونت بصورتها الاولى من (22) فقرة وبقيت بصورتها النهائية من (22) فقرة تتوزع على أربعة مجالات هي:

- 1- التخطيط: وتمثله 6 فقرات هي (1-6).
 - 2- الادارة الصفية: وتمثله 5 فقرات هي (7-11).
 - 3- التقويم: وتمثله 5 فقرات هي (12-16).
 - 4- العمل الجماعي والتعليم المهني: وتمثله 6 فقرات هي (17-22).
- تم التحقق صدق الاستبانة باستخدام صدق الاتساق الداخلي بحساب الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة على عينة استطلاعية بلغت (30) فرداً تم اختيارهم عشوائياً من داخل المجتمع من داخل المجتمع ولم يتم إدخالهم في عينة الدراسة، والجدول (6) يبين معاملات الارتباط:

الجدول رقم (6)

صدق البناء الداخلي للاستبانة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والدرجة الفرعية على المجال الذي تنتمي اليه الفقرة (ن=30) لمحور التنمية المهنية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
التخطيط		الإدارة الصفية		التقويم		العمل الجماعي والتعليم المهني	
1	.615	7	.470	12	.530	17	.541
2	.542	8	.672	13	.468	18	.628
3	.540	9	.709	14	.430	19	.573
4	.391	10	.652	15	.517	20	.644
5	.589	11	.435	16	.504	21	.504
6	.667					22	.466

يتبين من الجدول(6) بأنه تحقق للاستبانة مؤشرات صدق بناء داخلي جيدة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.391-0.709). كما تمّ حساب معامل الارتباط بين الدرجة على المجال والدرجة الكلية على الاستبانة كما في الجدول(7):

الجدول رقم (7)

معامل الارتباط بين الدرجة على المجال والدرجة الكلية على الاستبانة لمحور التنمية المهنية

المجال	معامل الارتباط
التخطيط	.499**
الإدارة الصفية	.631**
التقويم	.567**
العمل الجماعي والتعليم المهني	.654**

(**) دالة عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$)

يتبين من البيانات في الجدول(7) أن معاملات الارتباط للمجالات تراوحت بين (0.499-0.654) وجميعها ذات دلالة إحصائية مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بمؤشرات صدق اتساق داخلي مناسبة.

ثبات الأداة

تم التحقق من دلالات ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على العينة الاستطلاعية، والتي بلغت (30) معلماً ومعلمة من داخل المجتمع وخارج عينة الدراسة والجدول(8) يبين معاملات ثبات الاستبانة:

الجدول رقم (8)

معاملات ثبات الاستبانة لمحور التنمية المهنية

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
التخطيط	6	0.81
الإدارة الصفية	5	0.80
التقويم	5	0.78
العمل الجماعي والتعليم المهني	6	0.82
الكلية	22	0.93

يتبين من الجدول (8) أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للاستبانة ككل بلغ (0.93) وللمجالات تراوح بين (0.78-0.82).

تصحيح الاستبانة

تتم الاستجابة على الاستبانة بحسب تدرج ليكرت الخماسي (بدرجة مرتفعة جداً، بدرجة مرتفعة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً)، وتعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، ويتم الحكم على درجة الممارسة بالاعتماد على المعيار التالي:

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
أقل من 2.33	منخفض
2.33-3.66	متوسط
3.67 فما فوق	مرتفع

وقد تم احتساب المعيار السابق من خلال استخدام المعادلة التالية:

طول الفئة = الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1) / عدد الفئات المطلوبة (3)

$$1.33 = \frac{3}{5-1}$$

7.3 إجراءات الدراسة:

1. قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.
2. طورت أداة الدراسة (الاستبانة)، من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
3. عُرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية والجامعات العربية، ومن مختصين في الإدارة التربوية، وأُجريت التعديلات المناسبة في ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم.
4. تم التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة، ومدى توافقها مع موضوع الدراسة، عن طريق استخدام معامل كرونباخ ألفا حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة

استطلاعية بلغ عدد أفرادها (30) معلماً ومعلمة من داخل المجتمع وخارج عينة الدراسة.

5. تم الحصول على كتاب تسهيل المهمة من جامعة مؤتة موجه إلى وزارة التربية والتعليم لتطبيق الاستبانة على المعلمين في المدارس.

6. طبقت الاستبانة على عينة الدراسة من معلمي مديريات التربية والتعليم في محافظة الطفيلة (قصة الطفيلة ولواء بصيرا)، ثم تم جمع الاستبانات وتنظيمها وتقريرها.

7. تم استخدام الرزم الإحصائية (SPSS) للعلوم الإنسانية والاجتماعية لتحليل البيانات واستخلاص النتائج.

8.3 المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الإحصائيات التالية:

1. للإجابة عن السؤال الأول والثاني استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. للإجابة عن السؤال الثالث والرابع استخدمت الباحثة تحليل التباين الثنائي وتحليل متعدد المتغيرات (MANOVA).
3. استخدمت الباحثة اختبار شفيه للمقارنات البعدية.
4. للإجابة عن السؤال الخامس استخدمت الباحثة معاملات ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية.

9.3 متغيرات الدراسة

المتغيرات الديمغرافية (الوسيلة) وهي:

أ. الجنس: وله فئتان:

1. ذكر 2. أنثى

ب. المؤهل العلمي: وله مستويان:

1. بكالوريوس + الدبلوم العالي 2. دراسات عليا

ج. سنوات الخبرة ولها ثلاثة مستويات:

1. أقل من 10 سنوات
2. 10 سنوات - أقل من 15 سنة
3. 15 سنة فأكثر

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

1.4 نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما درجة ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس في محافظة الطفيلة من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (9) يبين ذلك:

الجدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس في محافظة الطفيلة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً

الدرجة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
مرتفعة	1	.71	3.83	بناء ثقافة داعمة للتغيير داخل المدرسة
مرتفعة	2	.65	3.82	الرؤية المستقبلية للمدرسة
مرتفعة	3	.60	3.81	الاتصال والحوار
متوسطة	4	.83	3.66	تشجيع الابداع والابتكار
مرتفعة	-	.61	3.78	الكلي

يلاحظ من خلال الجدول (9) أن درجة ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس في محافظة الطفيلة من وجهة نظر المعلمين قد جاءت مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (0.61)، حيث جاء مجال (بناء ثقافة داعمة للتغيير داخل المدرسة) في المرتبة الاولى وبدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.71)، بينما جاءت مجال (تشجيع الابداع والابتكار) في المرتبة الاخيرة وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.83).

أشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس في محافظة الطفيلة من وجهة نظر المعلمين مرتفعة، ويمكن عزو ذلك إلى تركيز وزارة التربية والتعليم على تشجيع المديرين والمعلمين المتميزين والمبدعين وتمنحهم الدعم

اللازم للتغيير والتقدم في مدارسهم، ومشاركتهم وتشجيع معلميه على الانتاج والإبداع، والمشاركة في الجوائز المختلفة مثل جائزة الملكة رانيا للمدير والمعلم المتميز.

عدا أن اختيار مديري المدارس من قبل وزارة التربية والتعليم يتم من خلال معايير وأسس دقيقة وبطريقة موضوعية ولذلك يكون لديهم المقدرة على احداث التغيير بمدارسهم. كما أن خبرة مديري المدارس والدورات التي يلتحقون بها ساعدتهم على احداث ذلك التغيير.

وبالنسبة لحلول مجال (بناء ثقافة داعمة للتغيير داخل المدرسة) في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، فقد يعزى ذلك إلى وعي مديري المدارس بأهمية دعم التغيير ونشر الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير، في المدرسة كضرورة ملحة لإنجاح التغيير المنشود وتحقيق أهداف المدرسة، بالإضافة إلى توفر القناعة لديهم بأن تحقيق التغيير المنشود لا يتم إلا بالتعاون والتشاركية مع المعلمين، حيث أن المدير وحده لا يستطيع الانجاز والتغيير. وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة وليم وجاكوبس (William & Jacobs, 2006) والتي أشارت إلى استراتيجية ضرورة نشر ثقافة تشارك المعرفة من قبل القائد التربوي والعمل على تعزيز ثقافة العمل بروح الفريق؛ من أجل إحلال التغيير المطلوب.

وقد يعزى السبب في حلول مجال (تشجيع الابداع والابتكار) في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة إلى نقص الدعم المادي الكافي لمديري المدارس والمعلمين المبدعين، كما قد يرجع إلى أن بعض من مديري المدارس لا يزالون متمسكين بالأنماط التقليدية القديمة، حيث أن النمط القيادي لمدير المدرسة عندما لا يكون ديمقراطيًا ومشاركًا ومحاورًا فإنه لا يكتشف ولا ينمي الابداع والابتكار، عدا أن البعض لديهم خوفٌ من التجديد والابتكار ومن أي محاولة للتغيير، وكذلك اعتقاد بعض المديرين أن التشجيع على الإبداع والابتكار ليس من صميم عملهم وإنما يلقون بالمسؤولية الكاملة على وزارة التربية والتعليم، بالإضافة الى كثرة الأعمال الإدارية التي يقوم بها مدير المدرسة، وقلة الوقت لممارسة الأعمال الفنية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجرادات (2013) والتي أشارت إلى أن الدرجة الكلية لممارسة مديري المدارس الثانوية إدارة التغيير كانت بدرجة عالية. وتتفق مع

دراسة الهروط(2018) والتي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية مرتفعة.

كما وتتفق مع دراسة العوران(2021) التي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع لدرجة ممارسة مديري المدارس الأساسية لمهارة إدارة التغيير في تربية محافظة الطفيلة من وجهة نظر المعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قوكسي(Gokce,2009) والتي توصلت إلى أن السلوك في عملية التغيير لدى كل من مديري المدارس والمعلمين كان مناسباً وكاملاً، وكان توقع المعلمين من مديري المدارس اظهر مزيداً من السلوك الفعال في عملية احداث التغيير.

بينما تختلف مع دراسة الزهراني(1433) والتي أظهرت وجود نسبة متوسطة من الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي، كما وتختلف مع دراسة شقورة (2012) والتي أشارت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة لأساليب إدارة التغيير جيدة ، وتختلف مع دراسة الظفيري (2019) والتي أشارت إلى أن درجة ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين متوسطة، وتختلف كذلك مع دراسة العنزوي(2020) والتي خلصت إلى أن درجة ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس جاءت متوسطة. وتختلف ايضاً مع دراسة رزاق (Razzaq,2012) والتي أشارت إلى أن درجة ممارسة إدارة التغيير في المؤسسة التعليمية جاءت بدرجة متوسطة، وتختلف كذلك مع دراسة خريط والسعود(Saud-al&karbat,2018) والتي أشارت إلى أن مستوى قيادة التغيير في المدارس الثانوية في الأردن من وجهة نظر المديرين والمعلمين جاءت متوسطة.

وفيما يلي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات كل مجال من مجالات الاستبانة مرتبة تنازلياً:

أولاً: مجال الرؤية المستقبلية للمدرسة

الجدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الرؤية المستقبلية للمدرسة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
5	يصوغ أهدافاً مرنة قابلة للتطبيق.	4.04	.81	1	مرتفعة
1	يعمل على بناء رؤية تشاركية للمدرسة.	3.95	.80	2	مرتفعة
2	يستثمر إمكانات المدرسة المادية والبشرية المتاحة لتحقيق الأهداف المستقبلية.	3.90	.97	3	مرتفعة
3	يشجع التطبيقات العملية المستقبلية للبرامج التربوية.	3.82	.91	4	مرتفعة
4	يتنبأ بالمشكلات المتوقعة حدوثها وسبل معالجتها.	3.74	.87	5	مرتفعة
6	يضع خطط مستقبلية اعتماداً على نتائج البحث العلمي.	3.49	.76	6	متوسطة
الكلي		3.82	.65	-----	مرتفعة

يلاحظ من خلال الجدول (10) أن الفقرة رقم (5) والتي تنص على " يصيغ أهداف مرنة قابلة للتطبيق " جاءت في المرتبة الاولى وبدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.81)، بينما جاءت الفقرة رقم (6) والتي تنص على " يضع خطط مستقبلية اعتماداً على نتائج البحث العلمي " في المرتبة الاخيرة وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.49) وانحراف معياري (0.76).

ثانيا: مجال بناء ثقافة داعمة للتغيير داخل المدرسة

الجدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال بناء

ثقافة داعمة للتغيير داخل المدرسة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
8	يؤمن بضرورة التغيير ويشجع المعلمين عليه.	4.12	.93	1	مرتفعة
7	يعزز القنوات المشتركة بين المعلمين في مجال الابداع	3.90	.96	2	مرتفعة
9	يحرص على تهيئة المناخ المدرسي الداعم للتغيير.	3.89	.95	3	مرتفعة
11	يظهر الوضوح في المجالات التي تحتاج إلى التغيير.	3.62	.89	4	متوسطة
10	يحرص على المبادرة في التغيير.	3.61	.82	5	متوسطة
	الكلية	3.83	.71	-----	مرتفعة

يلاحظ من خلال الجدول (11) أن الفقرة رقم (8) والتي تنص على " يؤمن بضرورة التغيير ويشجع المعلمين عليه " جاءت في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.93)، وقد يعزى ذلك إلى أن المدير لا يمكنه العمل والانجاز في الخطة التطويرية إلا بإشراك المعلمين، بينما جاءت الفقرة رقم (10) والتي تنص على " يحرص على المبادرة في التغيير " في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (0.82)، ويمكن عزو ذلك الى افتقار بعض المديرين إلى روح المبادرة.

ثالثاً: مجال الاتصال والحوار

الجدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الاتصال والحوار مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
13	يشجع على التعاون بين المعلمين لإحداث التغيير.	3.92	.86	1	مرتفعة
16	يحرص على عقد الاجتماعات الدورية مع المعلمين.	3.91	.85	2	مرتفعة
14	يناقش مع المعلمين نوع التغيير المراد إحداثه داخل المدرسة.	3.89	.81	3	مرتفعة
17	يعطي التعليمات للمعلمين بصيغة توجيهية.	3.82	.98	4	مرتفعة
15	يحترم وجهات النظر المختلفة بين المعلمين من أجل تحسين الاتصال.	3.72	.94	5	مرتفعة
12	يحرص على تعزيز قنوات التواصل مع المعلمين.	3.56	.85	6	متوسطة
	الكلية	3.81	.60	-----	مرتفعة

يلاحظ من خلال الجدول (12) أن الفقرة رقم (13) والتي تنص على " يشجع على التعاون بين المعلمين لإحداث التغيير" جاءت في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (0.86)، بينما جاءت الفقرة رقم (12) والتي تنص على "يحرص على تعزيز قنوات التواصل مع المعلمين" في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري (0.85).

رابعاً: مجال تشجيع الابداع والابتكار

الجدول رقم (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال تشجيع الإبداع والابتكار مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
18	يدعم أعمال المعلمين المبدعة.	3.82	.96	1	مرتفعة
19	يقدم أفكاراً تحفز الإبداع في البيئة المدرسية.	3.74	.96	2	مرتفعة
20	يسهم في تطوير أداء المعلمين ونموهم المهني وفق خطة زمنية محددة.	3.69	.96	3	مرتفعة
21	يوفر البيئة المحفزة لنشر ثقافة الإبداع.	3.55	.96	4	متوسطة
22	يساعد على تقديم تطبيقات عملية جديدة في التعليم.	3.50	.97	5	متوسطة
الكلية		3.66	.83	-----	متوسطة

يلاحظ من خلال الجدول (13) أن الفقرة رقم (18) والتي تنص على " يدعم أعمال المعلمين المبدعة " جاءت في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (0.96)، بينما جاءت الفقرة رقم (22) والتي تنص على " يساعد على تقديم تطبيقات عملية جديدة في التعليم " في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (0.97).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: ما مستوى التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (14) يبين ذلك:

الجدول رقم (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكلية والمجالات لمستوى التنمية المهنية للمعلمين
من وجهة نظر المعلمين أنفسهم

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
الإدارة الصفية	3.73	.75	1	مرتفع
التقويم	3.72	.82	2	مرتفع
التخطيط	3.62	.66	3	متوسط
العمل الجماعي والتعليم المهني	3.61	.69	4	متوسط
الكلية	3.66	.63	-	متوسط

يلاحظ من خلال الجدول (14) أن مستوى التنمية المهنية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم قد جاء متوسطاً وبمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.63)، حيث جاء مجال (الإدارة الصفية) في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (0.75)، بينما جاءت مجال (العمل الجماعي والتعليم المهني) في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (0.69).

وقد يعزى ذلك إلى أن التركيز على توفير متطلبات تفعيل برامج التنمية المهنية للمعلمين ليست على المستوى المطلوب من حيث: أنه لا توفر المدرسة قائمة بمعايير معتمدة للتنمية المهنية لأداء المعلم وإطلاعها عليها، ولا يتم مراجعة عناصر تقويم الأداء الوظيفي للمعلم ليتماشى مع معايير التنمية المهنية ولا يتم تفعيل سجلات الأداء التي تعتبر تغذية راجعة عن أداء المعلمين. وكذلك ضعف التواصل والتكامل بين المؤسسات التي تقوم بإعداد المعلم ووزارة التعليم لإعداد المعلم وتزويده بالتغذية الراجعة، والقصور لدى الوزارة في توفير ما يدعم تحسين دافعية المعلمين نحو التدريب المستمر أثناء الخدمة من خلال توفير الحوافز المادية والمعنوية، بالإضافة إلى عدم اعتماد نظام فاعل لمتابعة المعلمين المقصرين ومنحهم مهلة محدودة لتعويض القصور لديهم، علاوة على أن رصد احتياجات المعلم الذي يقوم به مديري المدارس أقرب إلى أن يكون روتينياً وشكلياً، باعتبارها مهمة يرسلها للمديرية ودون أي متابعة فاعلة لها،

مما يتطلب تعويد المعلم على كيفية تقدير حاجاته من خلال ممارسة البحوث الإجرائية، وتنمية مهارات المعلم في قراءة وتحليل التقارير والبيانات ونتائج طلابه وغيرها من مصادر المعلومات التي تعكس مؤشرات أدائه، وتشجيعه على إجراء البحوث الإجرائية لمشكلات داخل المدرسة، ومقارنة المعلم لأدائه مع معلمين آخرين من خلال الدروس النموذجية والتطبيقية.

وهذا ما أكدته بعض الدراسات كدراسة بريدج (bridge,2011) التي أشارت إلى مجموعة من المجالات لا بد من تنمية المعلم فيها ومنها: التطوير والتحديث والتجديد في المجال الأكاديمي والتخصصي والعلاقات الإنسانية والإرشاد والتوجيه وتعديل السلوكيات والاتجاهات بالإضافة إلى ما أشارت إليه كل من دراسة فينيوك (Fenwick,2001) ودراسة رودلف (Rudolph,2002) من أهمية للدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة وتأثيرها على فعالية واتجاهات المعلمين التدريسية، وكذلك أهمية إجراء البحوث. وما يؤكد على أنه يجب أن يكون دور مدير المدرسة فعال في تنمية المعلمين مهنيًا وليس روتينيًا، ما جاء في دراسة أشاريا (Acharya,2015) التي أشارت إلى أن النمط القيادي وبيئة التعلم والتفاعل مع برامج التنمية هي الأكثر تأثيرًا على النمو المهني للمعلمين، وأن النمط القيادي هو أهم هذه العوامل في التأثير.

وبالنسبة لحلول مجال (الإدارة الصفية) في المرتبة الأولى فقد يعزى ذلك إلى أن مديري المدارس قليلًا ما يشركون المعلمين في تقدير حاجاتهم، ويركزون على البيئة الصفية، ويهتمون بالإدارة الصفية للمعلم على حساب بقية الجوانب، لذا جاء مجال التنمية المهنية فيما يتعلق بإدارة الصف مرتفعًا.

وبالنسبة لحلول مجال (العمل الجماعي والتعليم المهني) في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط، فقد يعزى السبب في ذلك إلى العبء الدراسي للمعلم، وعدم توفر الإمكانيات اللازمة، لكي يركز مديرو المدارس على العمل التعاوني بين المعلمين داخل المدرسة، وقلة قناعتهم بإشراك المعلمين في إعداد الأنشطة التدريبية لتنمية مهاراتهم المهنية والاستفادة من برامج التدريب المهني، وإشراكهم في تقدير احتياجاتهم التدريبية. علمًا أن تطوير أداء المعلمين يتم من خلال التنمية المهنية الموجهة ووجود الإدارة

القوية في المدارس وتعاون المعلمين وهذا ما أشارت إليه دراسة كاميرينو (2009) (Camerino).

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الخصاونة (2018) والتي أشارت إلى أن دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في التنمية المهنية للمعلمين جاء بدرجة متوسطة، وتتفق كذلك مع دراسة إكسيو (Xu,2016) والتي أشارت إلى وجود مستوى متوسط لاتجاهات المعلمين نحو برامج التنمية المهنية.

بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة عثمان وآخرون (2012) والتي أشارت إلى أن دور مديري المدارس الحكومية في التنمية المهنية جاء مرتفعاً، وتختلف مع دراسة العنتر (2013) والتي أشارت إلى أن درجة إدراك المديرين لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنيًا كان بدرجة عالية.

وتختلف أيضاً مع دراسة آدم وآخرون (2017) والتي توصلت إلى أن دور مدير المدرسة في تحقيق النمو المهني جاء بدرجة مرتفعة، كما تختلف مع دراسة الجبور (2022) والتي توصلت إلى أن درجة دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية جاءت مرتفعة. ويمكن عزو هذا الاختلاف بين نتيجة هذه الدراسة والدراسات السابقة ما سببته جائحة كورونا (كوفيد-19) في انقطاع المعلمين لمدة عامين تقريباً عن المدارس والتحول للتعليم عن بُعد، مما غابت بعض الاجتماعات الفعالة والبرامج المهنية بالإضافة إلى قلة فرص التدريب المناسبة للمعلمين خلال هذه الجائحة، وعزوف بعض المعلمين عن البرامج المهنية ذاتية التعلم وغياب الدعم اللازم من قبل وزارة التربية والتعليم والإدارات المدرسية للمعلمين في هذه الظروف.

وفيما يلي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال من مجالات الاستبانة:

أولاً: مجال التخطيط

الجدول رقم (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال التخطيط مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
5	يتابع المستجندات التربوية لتحسين العملية التعليمية وأداء المعلمين.	3.68	1.03	1	مرتفع
4	يشجع المعلمين على تجريب طرق وأساليب تدريس مختلفة لتحسين أداء المعلمين.	3.66	.99	2	متوسط
1	يناقش المعلمين في اشتقاق النتائج التعليمية التي يخططون لتحقيقها.	3.65	.94	3	متوسط
6	يحدد حاجات وإمكانيات المدرسة بمشاركة المعلمين.	3.61	1.04	4	متوسط
2	يساعد في وضع الخطط الفصلية والسنوية.	3.53	1.01	5	متوسط
3	يخطط لإقامة ورش تدريبية لتحسين العملية التعليمية.	3.52	1.00	6	متوسط
الكلية		3.62	.66	-----	متوسط

يلاحظ من خلال الجدول (15) أن الفقرة رقم (5) والتي تنص على " يتابع المستجندات التربوية لتحسين العملية التعليمية وأداء المعلمين " جاءت في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (1.03)، بينما جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على " يخطط لإقامة ورش تدريبي لتحسين العملية التعليمية " في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.52) وانحراف معياري (1.00).

ثانياً: مجال الإدارة الصفية

الجدول رقم (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الإدارة الصفية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
7	يساعد المعلمين على توفير بيئة صفية داعمة لحدوث التعلم.	3.79	.97	1	مرتفع
8	يساعد المعلمين على تنمية الضبط الذاتي لدى المتعلمين بعيداً عن استخدام العقاب.	3.78	.92	2	مرتفع
11	يشجع المعلمين على إثارة دافعية التعلم عند المتعلمين.	3.73	1.03	3	مرتفع
9	يتابع ما يقوم به المعلمون من وسائل تعزيز لعمليات تعلم المتعلمين.	3.68	.96	4	مرتفع
10	يؤكد ضرورة مراعاة المعلمين الفروق الفردية بين المتعلمين.	3.66	1.01	5	متوسط
	الكلية	3.73	.75	-----	مرتفع

يلاحظ من خلال الجدول (16) أن الفقرة رقم (7) والتي تنص على " يساعد المعلمين على توفير بيئة صفية داعمة لحدوث التعلم " جاءت في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (0.97)، بينما جاءت الفقرة رقم (10) والتي تنص على " يؤكد ضرورة مراعاة المعلمين الفروق الفردية بين المتعلمين " في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (1.01).

ثالثاً: مجال التقويم

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال التقويم مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
13	يوجه المعلمين لبناء اختبارات تحصيلية بغرض تقييم أداء المتعلمين.	3.80	.95	1	مرتفع
14	يؤكد ضرورة تحليل نتائج الاختبار وتفسيرها.	3.77	.95	2	مرتفع
12	يشجع المعلمين على استخدام استراتيجيات التقويم وفق طرق التدريس.	3.71	.97	3	مرتفع
15	يعقد اجتماعات مع أولياء الأمور لتزويدهم بتقارير عن مستوى أداء أبنائهم.	3.66	.98	4	متوسط
16	يشجع المعلمين على تقويم أنفسهم ذاتياً وباستمرار.	3.65	.97	5	متوسط
	الكلية	3.72	.82	-----	مرتفع

يلاحظ من خلال الجدول (17) أن الفقرة (13) والتي تنص على " يوجه المعلمين لبناء اختبارات تحصيلية بغرض تقييم أداء المتعلمين " جاءت في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (3.80) وانحراف معياري (0.95)، بينما جاءت الفقرة رقم (16) والتي تنص على " يشجع المعلمين على تقويم أنفسهم ذاتياً وباستمرار " في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (0.97).

رابعاً: مجال العمل الجماعي والتعليم المهني

الجدول رقم (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال العمل

الجماعي والتعليم المهني مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
21	يشجع المعلمين على تكوين مجموعات تعلم لتبادل الخبرات داخل المدرسة وخارجها.	3.79	.94	1	مرتفع
18	يدعم مبادرات المعلمين المميزة.	3.66	.84	2	متوسط
20	يشرك المعلمين في إعداد أنشطة فيما يتعلق بالتدريب المهني لتنمية مهاراتهم المهنية.	3.60	.88	3	متوسط
17	يشجع العمل التعاوني بين المعلمين داخل المدرسة.	3.59	.90	4	متوسطة
22	يحرص على إشراك المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية.	3.55	.88	5	متوسط
19	يوجه المعلمين للاستفادة من برامج التنمية المهنية المتاحة داخل وخارج المدرسة.	3.54	.94	6	متوسط
	العمل الجماعي والتعليم المهني	3.61	.69	-----	متوسط

يلاحظ من خلال الجدول (18) أن الفقرة رقم (21) والتي تنص على " يشجع المعلمين على تكوين مجموعات تعلم لتبادل الخبرات داخل المدرسة وخارجها " جاءت في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (0.94)، بينما جاءت الفقرة رقم (19) والتي تنص على "يوجه المعلمين للاستفادة من برامج التنمية المهنية المتاحة داخل وخارج المدرسة " في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.54) وانحراف معياري (0.94).

السؤالين الثالث والرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في استجابات المعلمين في كل من درجة ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس بمحافظة الطفيلة والتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين تعزى للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في كل من ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس بمحافظة الطفيلة والتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين وفقا للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة) كما في الجدول(19):

الجدول رقم (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في كل من ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس بمحافظة الطفيلة والتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين وفقا للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة)

التابع	المتغير المستقل	فئة المتغير	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري
إدارة التغيير	الجنس	ذكر	3.84	113	.57
		أنثى	3.74	155	.62
	المؤهل العلمي	بكالوريوس +الدبلوم العالي	3.68	143	.65
		دراسات عليا	3.90	125	.52
	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.70	96	.68
التنمية المهنية		10 سنوات –أقل من 15 سنة	3.69	66	.61
		15سنة فأكثر	3.92	106	.49
	الجنس	ذكر	3.74	113	.65
		أنثى	3.61	155	.60
	المؤهل العلمي	بكالوريوس + الدبلوم العالي	3.59	143	.65
عدد سنوات الخبرة		دراسات عليا	3.75	125	.57
		أقل من 10 سنوات	3.56	96	.65
		10 سنوات –أقل من 15 سنة	3.56	66	.64
		15سنة فأكثر	3.82	106	.55

يلاحظ من الجدول (19) وجود فروق ظاهرية بن المتوسطات الحسابية في كل من ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس بمحافظة الطفيلة والتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين حسب الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA)، والجدول (20) يبين نتائج التحليل:

الجدول رقم (20)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لمعرفة دلالة الفروق في كل من ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس بمحافظة الطفيلة والتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين وفقاً للمتغيرات الديمغرافية (الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة)

الأثر	القيمة	قيمة (ف) المناظرة	مستوى الدلالة
الجنس Hoteling's Trace	.015	1.974	.141
المؤهل Hoteling's Trace	.029	3.850	.022
الخبرة Wilks' Lambda	.961	2.590	.035

يتضح من الجدول (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجه كل من تطبيق إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظه الطفيلة ومستوى التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس حيث كانت قيمة هوتلنج (Hoteling's Trace) = (0.015) على الترتيب، وقيمة (ف) المناظرة = (1.974) ومستوى دلالتها = (0.141) على، بينما يلاحظ وجود فروق تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، ولتحديد في أي من المتغيرين ترجع تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي والجدول (21) يبين ذلك:

الجدول رقم (21)

نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في كل من ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس بمحافظة الطفيلة والتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين وفقاً للمتغيرات الديمغرافية (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
إدارة التغيير	المؤهل	2.447	1	2.447	6.965	.009
	سنوات الخبرة	2.530	2	1.265	3.602	.029
	الخطأ	92.744	264	.351		
	الكل المصحح	98.343	267			
التنمية المهنية	المؤهل	1.237	1	1.237	3.318	.070
	سنوات الخبرة	3.679	2	1.839	4.932	.008
	الخطأ	98.465	264	.373		
	الكل المصحح	103.936	267			

يلاحظ من الجدول (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) في ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس بمحافظة الطفيلة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيم (ف) المحسوبة (6.965)، ولصالح ذوي المؤهل الأعلى (دراسات عليا)، بينما يلاحظ عدم وجود فروق في مستوى التنمية المهنية لدى المعلمين تعزى للمؤهل العلمي، حيث بلغت قيم (ف) المحسوبة = (3.318)، ويلاحظ وجود فروق في كل من إدارة التغيير والتنمية المهنية تعزى لعدد سنوات الخبرة حيث كانت قيمتي (ف) = (3.602، 4.932) على الترتيب، ولتحديد اتجاه الفروق في إدارة التغيير والتنمية المهنية بالنسبة لعدد سنوات الخبرة تم استخدام اختبار شيفيه كما في الجدول (22):

الجدول رقم (22)

نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق في كل من ادارة التغيير والتنمية المهنية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين تبعاً لسنوات الخبرة

المتغير	الخبرة (أ)	الخبرة (ب)	الفرق بين المتوسطين	الدلالة
ادارة	أقل من 10 سنوات	10 سنوات - أقل من 15 سنة	.00951	.995
التغيير		15 سنة فأكثر	-.21781*	.037
	10 سنوات - أقل من 15 سنة	15 سنة فأكثر	-.22732	.055
التنمية	أقل من 10 سنوات	10 سنوات - أقل من 15 سنة	.00379	.999
المهنية		15 سنة فأكثر	-.25550*	.014
	10 سنوات - أقل من 15 سنة	15 سنة فأكثر	-.25929*	.028

يلاحظ من الجدول (22) أن الفروق في درجة ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين بين ذوي عدد سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات) وبين ذوي سنوات الخبرة (15 سنة فأكثر) ولصالح ذوي عدد سنوات الخبرة الأكبر (15 سنة فأكثر)، وفي متغير التنمية المهنية فالفرق بين ذوي عدد سنوات الخبرة (15 سنة فأكثر) من ناحية وذوي عدد سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات) و (10 سنوات - أقل من 15 سنة) من ناحية أخرى ولصالح ذوي عدد سنوات الخبرة الأكبر (15 سنة فأكثر).

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) تعزى للجنس، وتدل هذه النتيجة على وجود تقارب كبير في آراء وأفكار كلا الجنسين فيما يتعلق بمستوى إدارة التغيير في مدارسهم، ويمكن تفسير ذلك بأن المديرين - ذكوراً وإناثاً - قد تلقوا محتوى علمي متقارب ودورات تدريبية، والأنشطة التدريبية يخضعون لها نفسها، وأنهم يطبقون هذه السياسة التعليمية بغض النظر عن جنسهم. بالإضافة إلى أن مديري ومديرات المدارس يعملون في المجال نفسه، ويتبعون لإدارة تربوية واحدة، ويخضعون لذات القوانين والأنظمة، أي أنهم يواجهون الواقع التربوي المدرسي نفسه، ويتم اختيارهم ضمن المعايير نفسها، كما قد يعزى ذلك إلى أن كلا الجنسين من مديري المدارس في وزارة التربية والتعليم الأردنية يدركون أهمية إدارة

التغيير في المدرسة بنفس الدرجة، ويمكن عزو النتيجة إلى أن المعلمين بغض النظر عن جنسهم يتلقون نفس أساليب الإعداد المهني من خلال الدورات وورش العمل وتبادل الزيارات مع زملائهم، وبالتالي من الطبيعي أن يكون المستوى متقارباً لدى جميع المديرين بغض النظر عن جنسهم، لاسيما أنه أسلوب إداري يتصف نسبياً بالحدائثة. كما قد يعزى إلى أنهم يعيشون ظروفًا متشابهة ويؤدون نفس العمل، ويتلقون الإعداد والتدريب اللازمين من خلال ورش العمل كما أن المهام الإدارية هي واحدة بالنسبة للذكور والإناث.

وفيما يتعلق بوجود فروق في إدارة التغيير تعزى للمؤهل العلمي للمعلم، فقد يعزى إلى أن ذوي المؤهلات العليا (دراسات عليا)، كانوا أكثر اطلاعاً حول المستجدات التربوية، وهم أكثر حرصاً على الاطلاع والمعرفة، وأنهم من خلال دراساتهم والمقررات التي درسوها أكثر معرفة في أمور تتعلق بإدارة التغيير، علاوة على أن ذوي المؤهلات قد أطلعوا أكثر على دراسات وأبحاث أو أنتجوا أبحاثاً أكثر، وقد يكونوا قد شاركوا بالعديد من المؤتمرات والندوات ذات العلاقة.

أما بالنسبة لعدم وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي في مستوى التنمية المهنية، فقد يعود السبب في ذلك إلى تشابه الظروف التي تحيط بالمعلمين، والإمكانات المتاحة للتأهيل والتدريب، وتوفر لهم الإدارة الاحتياجات اللازمة للتطوير والتحسين في عملهم بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، طالما أنهم موجودون في نفس البيئة التعليمية، ويعملون على تحقيق الأهداف، كما أن اكتساب المعلم لمهارات التخطيط وإدارة الصف والتقويم والعمل الجماعي يتم اكتسابها من خلال تطبيقها وممارستها واقعياً في مواقع العمل والمدرسة، أما المساقات الجامعية تغطي الجانب النظري.

وبالنسبة لوجود فروق تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأعلى، فيمكن تفسيره بأن المعلم قد اشترك في العديد من المهام في عدة مدارس ومع مديري مدارس أكثر، ولذا نظراً لخبرته العالية، فإنه يكون قد وصل إلى مرحلة يمكنه فيها من الحكم على ممارسة المدير لإدارة التغيير، وتقديراً لمستوى التنمية المهنية التي تلقاها، وذلك نتيجة لما وصل إليه من مرحلة متقدمة، والمتمثلة بالخبرة الواسعة، مما تعكس أهمية الخبرة (المعرفة المتراكمة) في إدارة التغيير، وهذا ما أشارت إليه دراسة قوكسي

(Gokce,2009) أن معلمي المدارس يتوقعون من مديري المدارس إظهار مزيداً من السلوك الفعال في عملية التغيير وهذا ينم عن وصول المعلمين إلى مرحلة متقدمة من الحكم على ممارسة مديرهم لإدارة التغيير. وترى الباحثة أن السبب قد يعود إلى أن المعلمين ذوي سنوات الخبرة الإدارية الطويلة قد يكونون تلقوا دورات تدريبية وورش عمل تهدف إلى إعدادهم مهنيًا أكثر، ومشاركتهم بالمؤتمرات أكثر، وبالتالي فمحتوى هذه الدورات والورش أكسبهم المعرفة والاطلاع الكافي، لذلك كانت نظرتهم لإدارة التغيير وتقديرهم لواقعها أكثر من ذوي الخبرة الأقل، كما أن لديهم اطلاع أفضل لنتائج تطبيق إدارة التغيير ودورها في تحقيق الأفضل ورفع اسم المدرسة والمديرية لتحقيق أفضل النتائج بين بقية المدارس والمديريات، وبالتالي فإن إدراك ذوي الخبرة العالية لمفهوم إدارة التغيير وأنشطتها وعملياتها وأهميتها لها دور في تعزيز عملهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شقورة (2012) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لأساليب إدارة التغيير تعزى لمتغير الجنس، وتختلف معها من حيث وجود فروق في إدارة التغيير تعزى لسنوات الخبرة في الدراسة الحالية، كما وتتفق مع دراسة العنزي (2020) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة إدارة التغيير تعزى لمتغيرات الجنس، وتختلف معها فيما يتعلق بسنوات الخبرة، وتتفق كذلك مع دراسة العوران (2021) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيري الجنس، وتختلف معها من حيث سنوات الخبرة في درجة ممارسة مديري المرحلة الأساسية لمهارة إدارة التغيير في تربية محافظة الطفيلة من وجهة نظر المعلمين.

وتختلف مع دراسة الزهراني (1433) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي ومدة الخبرة، وتختلف مع دراسة الجرادات (2013) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مديري المدارس لمجالات إدارة التغيير وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة العملية، وتختلف مع دراسة الهروط (2018) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لإدارة التغيير تعزى لمتغير الجنس

ولصالح الذكور، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، كما تختلف مع دراسة الظفيري(2019) والتي أشارت إلى وجود فروق في درجة ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آدم وآخرون(2017) من حيث عدم وجود فروق دالة إحصائية في دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين تعزى للجنس والمؤهل العلمي، وتختلف معها فيما يتعلق بمتغير عدد سنوات الخبرة، وتتفق مع دراسة الخصاونة(2018) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في التنمية المهنية للمعلمين الجدد تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتتفق مع دراسة الجبور(2022) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير الجنس وتختلف معها من حيث وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا، وتختلف مع دراسة عثمان وآخرون(2012) والتي أشارت إلى وجود فروق في دور مديري المدارس الحكومية في التنمية المهنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

السؤال الخامس: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس بمحافظة الطفيلة والتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس بمحافظة الطفيلة والتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والجدول(23) يبين ذلك:

الجدول رقم (23)

معامل ارتباط بيرسون بين ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس بمحافظة الطفيلة والتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين

المجال	التخطيط	الإدارة	التقويم	العمل الجماعي والتعليم المهني	الكلية
الرؤية المستقبلية للمدرسة	معامل الارتباط	.668**	.662**	.706**	.551**
الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000
بناء ثقافة داعمة للتغيير داخل المدرسة	معامل الارتباط	.638**	.675**	.701**	.664**
الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000
الاتصال والحوار	معامل الارتباط	.575**	.598**	.589**	.672**
الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000
تشجيع الإبداع والابتكار	معامل الارتباط	.666**	.718**	.620**	.613**
الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000
الكلية	معامل الارتباط	.725**	.755**	.742**	.707**
الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000

يلاحظ من الجدول (23) وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس بمحافظة الطفيلة والتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغ معامل الارتباط (0.855).

أشارت النتائج إلى أنه كلما ارتفعت درجة ممارسة المدير لإدارة التغيير فإنه بالتالي يؤدي إلى ارتفاع مستوى التنمية المهنية للمعلمين، وقد يعزى ذلك إلى أن توفر الوعي والقناعة لدى مدير المدرسة بأهمية التغيير وأثره على المدرسة، فإنه بالتالي يسعى إلى وضع الخطط والنتائج المرنة والقابلة للتطبيق في مدرسته، كما قد يعزى إلى أن إدارة التغيير تنعكس بشكل إيجابي على فعالية الإدارة المدرسية فيما يتعلق بإحداث التطوير والتحسين المستمر في طريقة عمله، حيث يتطلب ذلك من مدير المدرسة إجراء التغيير والتعديل على الطريقة التي يدار بها العمل، عن طريق الاطلاع على المستجدات التربوية، ومن خلال وضع خطط واضحة المعالم والأركان من أجل مسايرة التطورات في العصر الحديث، وما يفرضه من تغيير وتجديد، على تنمية المعلم والعملية التدريبية الخاصة في الموضوعات المتعلقة ببناء الرؤية المدرسية المشتركة

وتطويرها. ويمكن تفسير ذلك من خلال ما جاء في دراسة منتو وآخرون (2002) (Mento,et al) والتي أشارت إلى ضرورة إدراك الحاجة للتغيير وتطوير خطة له واحداث بعض المكاسب لغايات التحفيز وقياس التقدم لجهود التغيير والدروس المكتسبة. وإضافةً إلى ذلك ما جاء في دراسة كلود (Cloud,2010) والتي أظهرت أن عناصر قيادة التغيير تتمثل بضرورة تحليل البيئة الداخلية والخارجية، وأن تنمية القيادة هي العملية الرسمية التي تهدف إلى تحقيق الفاعلية والنجاح المستمر في المؤسسات التربوية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أبعاد إدارة التغيير، ومن هذه الأبعاد مراعاة الحاجات والفروق الفردية لدى العاملين في المدرسة، ويتمثل باهتمام مدير المدرسة كقائد للتغيير بالحاجات الفردية لمعلميه ومراعاة ما بينهم من فروق فردية، وخاصة حاجتهم للنمو المهني والتطوير المهني ورفع الكفايات المهنية لديهم والارتقاء بقدراتهم بتوفير التأهيل المناسب وبرامج تدريبية مناسبة، ومنح الصلاحيات المناسبة لتحمل مسؤولية تنفيذ برامج ومشاريع ومهام تربوية جديدة وتشجيعهم لتجريب أساليب وممارسات حديثة تتفق مع اهتماماتهم وميولهم ورغباتهم، وتحفيزهم للاستفادة من الخبرات التربوية التي مروا بها، والاستجابة بصورة بناءة لمبادراتهم التطويرية والتجديدية، بالإضافة إلى عمل برامج زيارات لتبادل الخبرات بينهم وبحضور المشرف والمدير وعقد مجتمعات التعلم.

إن الممارسات القيادية الهادفة نحو احداث التغيير والتوجهات التطويرية لتحسين ظروف بيئة العمل وتعزيز المشاريع والتجديدات التربوية، تسهم في التنمية المهنية للمعلم من خلال بث روح الرغبة في التطوير والتجديد وخلق التحفيز والتنافس الإيجابي لديهم في ابتكار أساليب جديدة ومتطورة لأداء العمل تراعي متغيرات السياق التربوي، وتسهم في تجويد نواتج العملية التربوية وبالتالي، الوصول إلى المستويات المطلوبة التي تمكنه من قيادة العمل التربوي والتعليمي. ويمكن تفسير ذلك الأمر ببعد مهم أيضاً من أبعاد إدارة التغيير، وهو تقديم القائد التربوي نموذج سلوكي يحتذى به من خلال القيم التي يتبناها ويناصرها حيث، يعزز مثل هذا السلوك إيمان المعلمين بقدرتهم على إحداث التأثير والتغيير.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العنتر (2013) والتي أظهرت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات إدراك ودرجات ممارسة مديري المدارس في مراحل التعليم العام لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنيًا تجاه كل محاور الدراسة (التخطيط، المتابعة، التدريب، البنية المعرفية، البيئة الاجتماعية)، وتتفق مع دراسة الظفيري (2019) والتي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين درجة ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس وفاعلية المدرسة من وجهة نظر المعلمين، باعتبار التنمية المهنية عنصراً مهماً في فاعلية المدرسة، كما وتتفق مع دراسة العنزي (2020) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة إدارة التغيير ودرجة ممارسة الإدارة القيادية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة لويس (Louis, 2007) والتي أشارت إلى أن هناك دور إيجابي لمدير مدرسة نحو إدارة التغيير وتنمية المعلمين مهنيًا من خلال خلق بيئة محفزة لعملية التدريس وتتفق مع دراسة تشانغ وآخرون (Chang, et al 2017) والتي أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لقيادة التغيير الإيجابية في تعزيز النمو المهني للمعلمين، حيث أسهمت قيادة التغيير بما نسبته (23.2%) من النمو المهني للمعلمين، كما توصلت الدراسة إلى إمكانية تطبيق قيادة التغيير على ممارسات أوسع من أجل تحسين أداء المعلمين.

2.4 التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل لها توصي الدراسة بما يلي:

1. عقد الندوات والمحاضرات وورش العمل والدورات التدريبية، والمؤتمرات في مجال إدارة التغيير لتوعية مديري المدارس الجدد بماهيتها وأهميتها ودورها في تحسين جودة الأداء التدريسي للمعلم.
2. ضرورة أن تقوم الوزارة ممثلة بمديريات التربية والتعليم بالتركيز على تفعيل المدارس لبرامج التنمية المهنية، وتحفيز المعلمين المبدعين وتشجيعهم على الالتحاق ببرامج الدراسات العليا، وكذلك ربط معايير تقييم أداء المعلم ببرامج التنمية المهنية وتفعيل سجلات الأداء.

3. إنشاء قاعدة بيانات تضم أسماء وخبرات مديري ومديرات المدارس وإبداعاتهم المعرفية بحيث يمكن الاستفادة من خبراتهم في تطوير المعرفة والارتقاء بها.
4. ضرورة تخفيف الأعباء وخاصة الكتابية على مديري المدارس ليستطيعوا القيام بدورهم بفعالية في تنمية المعلمين مهنيًا.
5. إجراء المزيد من الدراسات حول ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس، والبحث في المعوقات والصعوبات التي تواجههم أثناء تطبيقها في مدارسهم.

قائمة المراجع

المراجع العربية

الأحمد، خالد طه (2005). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. العين: دار الكتاب الجامعي. الامارات.

آدم، محمد، أبكر، صديق، وعثمان، إبراهيم (2017). دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي والمعوقات التي تواجهه، محلية جبل ألياء نموذجًا، مجلة كلية التربية بالزقازيق. مصر. العدد (97)، 378-333

ارمسترونج، ميشيل (2001). إذا كنت مديرًا ناجحًا كيف تكون أكثر نجاحًا. الرياض: مكتبة جرير للترجمة والنشر والتوزيع.

الإطار الإسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي، سياسات وبرامج (2009) إدارة التربية والتعليم والبحث العلمي بجامعة الدول العربية بالاشتراك مع منظمة الأمم المتحدة واليونسيف. الأردن.

آل مغيرة، محمد بن إبراهيم (2017). مدى ممارسة مديري المدارس في مراحل التعليم العام لدورهم في تنمية المعلمين مهنيًا، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم، كلية التربية. العدد (7)، الجزء الثالث. 142-99.

بدران، شبل، وسليمان، سعيد (2009). معلم الألفية الثالثة. دار الجامعة الجديدة.

بربخ، فرحان (2012). إدارة التغيير وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

البلوي، صالح (2016). إدارة التغيير: المفاهيم والتطبيقات في التعليم الجامعي، دراسة نظرية تحليلية، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. العدد (171)، 274-249.

البناء، هالة (2013). الإدارة المدرسية المعاصرة. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- الجبور، أمل فايز(2022). دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر معلمين المرحلة الثانوية في لواء الموقر. المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية. 31-1، العدد 11.
- الجرادات، محمود خالد(2013). إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة حائل التعليمية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين. مركز النشر العلمي. 14(2)، 227-254.
- الجوارنه، المعتصم بالله، ووصوص، ديمه(2015). التربية وإدارة التغيير. عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.
- حجازي، هناء شحات السيد إبراهيم(2018). المنظمة المتعلمة مدخل لتفعيل التنمية المهنية للمعلمين، دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، كلية التربية. 29(116)، جزء 8. 113-227.
- الحريري، رافده(2011). إدارة التغيير في المؤسسات التربوية. ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- حسين، علي أحمد(2020). دور الدراسات العليا التربوية في التنمية المهنية للمعلم في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، المجلة التربوية لتعليم الكبار، كلية التربية جامعة أسيوط، 2(4)، 62-91.
- حماد، وحيد(2016). دور مديري المدارس الثانوية بمحافظة الإحساء في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مفهوم قيادة المعلم. مجلة جازان للعلوم الإنسانية. مجلد 15، 308-328.
- حمادات، محمد حسن(2007). وظائف وقضايا معاصرة في الإدارة التربوية. ط1. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الحميداوي، ياسر(2017). التدريب الإلكتروني لتنمية المعلمين مهنيًا. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- الخصاونة، ثابت(2018). دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في التنمية المهنية للمعلمين الجدد في المدارس الثانوية لمديرية التربية والتعليم قصبة إربد. مجلة العلوم التربوية. 2(15)، 34-54.

الخضيري، محسن(2003). إدارة التغيير، مدخل اقتصادي للسلوكية الإدارية
 للتعامل مع تغيرات الحاضر. دار الرضا للمعلومات. دمشق. سوريا.

الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم للأعوام (2018- 2022) وزارة التربية
 والتعليم. عمان. الأردن.

الخطيب، أحمد، ومعاينة، عادل(2009). الإدارة الحديثة: نظريات واستراتيجيات
 ونماذج حديثة. عالم الكتب الحديث. الكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

الديب، إبراهيم(2007). التطوير المهني في المؤسسات التعليمية الحديثة. مؤسسة
 أم القرى للترجمة والتوزيع.

الرباط، بهيرة شفيق(2016). الإشراف المهني التربوي. الرياض: دار الزهراء.

الزعيير، إبراهيم(2011). إدارة التغيير: الأسس والمنطلقات الفكرية. الإسكندرية: دار
 الجامعة الجديدة.

الزهراني، سهام بنت حاتم(1433). الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات
 مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير. جامعة
 أم القرى. المملكة العربية السعودية.

سعد، أحمد يوسف(2008). اللامركزية في التعليم. متطلبات الإعداد المؤسسي.
 المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: القاهرة. 292-293.

السعود، راتب، وحسنين، علي(2016). التنمية المهنية للقيادات الإدارية. عمان: دار
 صفاء للنشر والتوزيع.

السلمي، علي(2001) إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية. دار غريب للنشر والتوزيع.
 القاهرة.

سميث، ستيف(2001). إدارة التغيير. الرياض. مكتبة الشقراوي.

الشريف، أسامة عبد الغفار(2016). درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي
 بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات التغيير من وجهة نظر معلمهم وإداريهم،
 مجلة المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية. جزء(45)، 134-73.

شقورة، منير حسن(2012). إدارة التغيير وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة.

الشمري، ثاني حسين خاجي(2019). دور التعلم الرقمي في التنمية المهنية للمعلمين، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. العدد(7)، 42-25.

الصالح، خالد سليمان(2012). واقع إدارة التغيير لدى مديري المدارس في منطقة القصيم التعليمية والصعوبات التي تواجههم عند تطبيقها، مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة القصيم.5(2)، 153-49.

الصريرة، خالد، والعساف، ليلي(2011). أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة، مجلة جامعة دمشق.27(4،3).

طاهر، رشيدة السيد أحمد(2010). التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية. التحديات والظموحات. ط1. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

الطعاني، حسن(2005). الاشراف التربوي. (مفاهيمه-أهدافه-أساليبه) ط1.الإصدار الأول. عمان: دار الناشر للنشر والتوزيع.

الطيبي، خضر(2011). إدارة التغيير: التحديات والاستراتيجيات للمدراء المعاصرين. ط1. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الظفيري، تركي(2019). درجة ممارسة إدارة التغيير لمديري المدارس بدولة الكويت وعلاقتها بفاعلية المدرسة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير. جامعة مؤتة. الكرك. الأردن.

عامر، سعيد(2003). الفكر المعاصر في التنظيم والإدارة. القاهرة: مركز وايد سرفيس للاستشارات والتطوير الإداري.

عامر، طارق عبد الرؤوف(2012). النمو والتنمية المهنية للمعلم. التدريب أثناء الخدمة. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

- عبد السميع، مصطفى، وحواله، سهير(2005). إعداد المعلم: تنميته وتدريبه. القاهرة: دار الفكر.
- عبد العزيز، صفاء، وعبد العظيم، سلامه. (2007). إدارة الفصل وتنمية المعلم. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.
- عبد العليم، أسامة، والشريف، عمر(2010). المداخل الإدارية الحديثة في التعليم. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عبد الغفار، السيد أحمد(2010). تصور مقترح لممارسة إدارة التغيير التربوي لدى القادة الإداريين بالإدارات التعليمية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. 16(2)، 136-177.
- عبوي، زيد(2010). دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عثمان، علان محمد، دبوس، محمد طالب، وتيم، حسن محمد(2012). دور مديري المدارس الحكومية الثانوية في التنمية المهنية للمعلمين شمال الضفة الغربية، دراسات العلوم التربوية. 39(1)، 1-16.
- العجمي، محمد(2010). الإدارة والتخطيط التربوي. النظرية والتطبيق. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عرفة، سيد سالم(2012). اتجاهات حديثة في إدارة التغيير. الأردن: دار الراية للنشر والتوزيع.
- العزام، ميسم(2016). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد لقيادة التغيير من وجه نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية. 43(3).
- العسكري، بهاء الدين المنجي، والحيالي، أنعام(2015). إدارة التغيير في منظمات الأعمال. عمان: مركز الكتاب الجامعي.
- العطيات، محمد(2006). إدارة التغيير والتحديات العصرية للمدير (رؤية معاصرة لمدير القرن الحادي والعشرين) عمان. الأردن.
- عليان، ربحي مصطفى(2015). إدارة التغيير. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- عماد الدين، منى مؤتمن(2004). قيادة التغيير النط القيادي المنشود لإحداث التغيير وتحقيق التعايش الفاعل في القرن الحادي والعشرين. رسالة التربية. سلطنة عمان. وزارة التربية والتعليم. 30-36
- عماد الدين، منى مؤتمن(2010). آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية بالإفادة من التجارب والنماذج العالمية المثمرة. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.
- العميرة، محمد(2012). مبادئ الإدارة المدرسية. ط4. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العنتر، ياسر سليمان(2013). الدور القيادي لمديري المدارس بمكة المكرمة في تنمية المعلمين مهنيًا: الإدراك والممارسة من وجهة نظرهم. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.
- العنزي، يوسف ناجي(2020). إدارة التغيير ودورها في تحسين الإدارة القيادية لمديري المدارس في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين والمديرين. رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية. جامعة مؤتة.
- العوران، بلال(2021). درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية لمهارة إدارة التغيير في تربية محافظة الطفيلة من وجهة نظر المعلمين. المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد 34. 1-10.
- عيداروس، أحمد نجم الدين(2006). تجويد إدارة الثقافة التنظيمية بمؤسسات التعليم الأساسي بمصر في ضوء إدارة التغيير، مجلة التربية. المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مصر. 9(18)، 209-287.
- فليه، فاروق عبده، وعبد المجيد، محمد(2005). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية. دار المسيرة.
- فهيم، أمين فاروق(2004). المدخل المنظومي وإدارة التغيير. مجلة مستقبل التربية العربية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث. 10(35).

كامب، دي(2000). مدير القرن الواحد والعشرين. المملكة العربية السعودية.
المنصورة: دار الوفاء للنشر والتوزيع. مكتبة الشقري.
محمد سيد، أسامة، والجمل، عباس حلمي(2012). التدريب والتنمية المستدامة.
القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
محمود، أمينة فاروق(2018). اقتصاديات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم قبل
الجامعي، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا. 71(3)، 740-714.
مدبولي، عبد الخالق(2002). التنمية المهنية للمعلمين الاتجاهات المعاصرة-
المدخل-الاستراتيجيات. الإمارات العربية المتحدة. العين: دار الكتاب
الجامعي.
المنشاوي، عيشة عبد السلام(2009). أساليب التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.
المؤتمر الدولي السابع، التعلم في مطلع الألفية، الجودة-ال إتاحة -التعلم مدى
الحياة، معهد الدراسات العليا، جامعة القاهرة. مجلد 3، 1698-1751.
الهروط، شذا علي(2018). إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية
وعلاقتها بالتمكين الإداري من وجهة نظر المعلمين في محافظة مأدبا. رسالة
ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية. جامعة الشرق الأوسط.
وهبة، عماد صموئيل(2015). اتجاهات معاصرة في التنمية المهنية. الإسكندرية:
دار المعرفة الجامعية.
ياسين، جبار(2014). التطوير التنظيمي وإدارة التغيير في المنظمات الحكومية
(المتطلبات والمعوقات). المؤتمر الدولي العلمي حول إدارة التغيير، مركز
البحث وتطوير الموارد البشرية. رماح، 1-13.

- Acharya, Hom Prasad (2015). **The Role Of principal Leadership For professional Growth of Teacher**. A thesis submitted to the Faculty of the graduate college with requirement for the degree of Doctor of Education, Oklahoma state university, USA.
- Camerino, M (2009) .**professional Development and Impact on Teacher practice**, EdD Dissertation, University of South California.
- Chang, D., Chen, S., & Chou, W. (2017). Investigating the Major Effect of Principal's Change Leadership on School Teachers' Professional Development. **IAFOR Journal of Education**, 5 (3): 139-154
- Cloud (2010).**Change leadership and development**, new Direction for Community Colleges, 49:73-79.
- Fenwick, Tara (2001) **Fostering teacher lifelong learning through professional growth plan**; A cautious recommendation for policy. Univer of Al Berta.
- Gokce F. (2009). **Behavior of Turkish Elementary School Principals in the Change Process**: An Analysis of the Perceptions of Both Teachers and School Principals. **Educational Management Administration Leadership**, 37(2): 198-215.
- Kharbat, N. and Al-Saud, R. (2018). "The Status Quo of Change Leadership of Secondary Schools in Jordan from the Perspective of their Principals and Teachers", **Jordanian Educational Journal**, 3 (2), Available at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaes/vol3/iss2/15>, Retrieved from internet on 23/10/2020.
- Louis,jinot(2007).theroleofsecondaryschoolsPrincipalsinmotivatingteachersintheLACQDistrictofMuritus.JournalofInnovationManagement, 33, (2): 55- 62.
- Mento, A.Joes, R&Ditndorfer, w (2002) **A change Management process: Grounded in Both Theory and practice**. Journal of Change Management 3 (1)45-59.
- Petherbridge. L (2011). **Professional Development for Teacher**, the Entrance of A New Education in European Union, Eric Digest, No.45, Ed; 185121.
- Razzaq, J. (2012).**The Management of Educational Chang in Pakistani Educational Instutions**. Unpublished doctor's thesis. University of Glasgow. At [http:// theses.gl.ac.uk/3216/](http://theses.gl.ac.uk/3216/).
- Rudolph, A.A (2002) **the effects of role_ play as a method in classroom management courses on in_ service teacher**, attitudes and effectiveness, ERIC, no.AAC3055344.
- William, A Kritsonis& Jacobs, Karen (2006).**National Strategies for implementing postmodern Thinking for Improving Secondary Educational in public Education in the United States of**

America, National from of Educational Administration and supervision Journal.

Xu, Y. (2016). The Relationship between Teachers' Attitude towards Professional Development and Schools', Accountability Performance. **Research in the Schools**, 23(2:51-60.

الملاحق

ملحق (أ)
أداة الدراسة بصورتها الأولى

الأستاذ الدكتور/الدكتورة الفاضل

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراستها الموسومة بـ " إدارة التغيير لدى مديري المدارس في محافظة الطفيلة وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من قسم الأصول والإدارة التربوية في جامعة مؤتة. وبما أنكم من ذوي الاختصاص والخبرة في هذا المجال، يسرني أن تكونوا أحد المحكمين لهذه الأداة من خلال إبداء ملاحظاتكم وآرائكم على فقرات أداة الدراسة من حيث: مدى انتماء الفقرة للمجال الذي تقيسه ومدى وضوح العبارة.

خالص الشكر وعظيم الامتنان لاهتمامكم

أرجو تعبئة البيانات التالية حفظاً لحقوقكم ومساهماتكم في تحكيم الأداة

الاسم الثلاثي:
الدرجة العلمية:
التخصص:
جهة العمل الحالي:

الباحثة: منال تيسير موسى الدلابيح

الجزء الأول:

أرجو التكرم بوضع إشارة (√) في المربع المناسب:

*الجنس:	ذكر	أنثى
*عدد سنوات الخبرة:	أقل من 5 سنوات	5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات
	10 سنوات إلى أقل من 15 سنة	15 سنة فأكثر

الجزء الثاني: إدارة التغيير

الرقم	المجال الأول الرؤية المستقبلية للمدرسة	انتماء الفقرة		وضوح العبارة	
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة
1	يبين مدير المدرسة مبررات الرؤيا المستقبلية.				
2	يستثمر مدير المدرسة إمكانات المدرسة المادية والبشرية المتاحة لتحقيق الأهداف المستقبلية.				
3	يشجع مدير المدرسة التطبيقات العملية المستقبلية للبرامج التربوية.				
4	يتنبأ مدير المدرسة بالمشكلات المتوقعة حدوثها وسبل معالجتها.				
5	يراعي مدير المدرسة المرونة والموضوعية عند صياغة الأهداف المستقبلية.				
6	يستعين مدير المدرسة بالبحوث والدراسات التربوية في وضع الخطط المستقبلية وآليات تنفيذها.				
الرقم	المجال الثاني بناء ثقافة داعمة للتغيير داخل المدرسة	انتماء الفقرة		وضوح العبارة	
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة
1	يوضح مدير المدرسة للمعلمين أهمية القنوات المشتركة بينهم.				
2	يؤمن مدير المدرسة بضرورة التغيير ويشجع المعلمين عليه.				
3	يحرص مدير المدرسة على تهيئة المناخ المدرسي الداعم للتغيير.				
4	يعزز مدير المدرسة القيم الإيجابية والقنوات المشتركة بين المعلمين داخل المدرسة.				
5	يحرص مدير المدرسة على المبادأة في التغيير.				

6	يظهر مدير المدرسة الوضوح في سلوكه وممارساته نحو التغيير .			
الرقم	المجال الثالث الاتصال والحوار		انتماء الفقرة	
			منتمية	وضوح العبارة
		غير منتمية	واضحة	غير واضحة
1	يحرص مدير المدرسة على تعزيز قنوات التواصل مع المعلمين .			
2	يشجع مدير المدرسة على التعاون بين المعلمين لإحداث التغيير .			
3	يناقش مدير المدرسة مع المعلمين نوع التغيير المراد احداثه داخل المدرسة .			
4	يسعى مدير المدرسة إلى احترام وجهات النظر المختلفة بين المعلمين من أجل تحسين الاتصال .			
5	يحرص مدير المدرسة على عقد الاجتماعات الدورية مع المعلمين .			
6	يعطي مدير المدرسة التعليمات للمعلمين بصيغة توجيهية .			
الرقم	المجال الرابع تشجيع الابداع والابتكار		انتماء الفقرة	
			منتمية	وضوح العبارة
		غير منتمية	واضحة	غير واضحة
1	يثمن مدير المدرسة المعلمين والطلبة المبدعين في أعمالهم .			
2	يقدم مدير المدرسة أفكارًا تحفز الإبداع في البيئة المدرسية .			
3	يسهم مدير المدرسة في تطوير أداء المعلمين ونموهم المهني وفق خطة زمنية محددة .			
4	يوفر مدير المدرسة البيئة المحفزة لنشر ثقافة الإبداع .			
5	يساعد مدير المدرسة على تقديم تطبيقات عملية جديدة ومبتكرة في التعليم .			

الجزء الثالث: التنمية المهنية

الرقم	المجال الأول التخطيط	انتماء الفقرة		وضوح العبارة	
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة
1	يناقش مدير المدرسة المعلمين في اشتقاق الأهداف التعليمية التي يخططها لتحقيقها.				
2	يساعد مدير المدرسة في وضع الخطط الفصلية والسنوية.				
3	يخطط مدير المدرسة لإقامة ورش تدريبية وعقد دورات لتحسين العملية التعليمية.				
4	يشجع مدير المدرسة المعلمين على تجريب وابتكار طرق وأساليب تدريس مختلفة لتحسين أداء المعلمين.				
5	يتابع مدير المدرسة المستجدات التربوية لتحسين العملية التعليمية وأداء المعلمين.				
6	يحدد مدير المدرسة حاجات وإمكانيات المدرسة بمشاركة المعلمين.				
الرقم	المجال الثاني الإدارة الصفية	انتماء الفقرة		وضوح العبارة	
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة
1	يساعد مدير المدرسة المعلمين على توفير بيئة صفية داعمة لحدوث التعلم.				
2	يساعد مدير المدرسة المعلمين في تعزيز المتعلمين على الضبط الذاتي بعيداً عن استخدام العقاب.				
3	يتابع مدير المدرسة ما يقوم به المعلمين من وسائل تعزيز لعمليات تعلم المتعلمين.				
4	يؤكد مدير المدرسة ضرورة مراعاة المعلمين الفروق الفردية بين المتعلمين.				
5	يشجع مدير المدرسة المعلم على إثارة دافعية التعلم عند المتعلمين.				

الرقم	المجال الثالث التقويم	انتماء الفقرة		وضوح العبارة	
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة
1	يشجع مدير المدرسة المعلمين على استخدام استراتيجيات التقويم وفق طرق التدريس.				
2	يوجه مدير المدرسة المعلمين لبناء اختبارات تحصيلية بغرض تشخيص أداء المتعلمين.				
3	يؤكد مدير المدرسة ضرورة تحليل نتائج الاختبار وتفسيرها.				
4	يعقد مدير المدرسة اجتماعات مع أولياء الأمور لتزويدهم بتقارير عن مستوى أداء أبنائهم.				
5	يشجع مدير المدرسة المعلمين على تقويم أنفسهم ذاتياً وباستمرار.				
الرقم	المجال الرابع العمل الجماعي والتعليم المهني	انتماء الفقرة		وضوح العبارة	
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة
1	يشجع مدير المدرسة العمل التعاوني والجماعي بين المعلمين داخل المدرسة.				
2	يدعم مدير المدرسة مبادرات المعلمين وأعمالهم المميزة ويشجعها ويكافئها باستمرار.				
3	يوجه مدير المدرسة المعلمين للاستفادة من برامج التنمية المهنية المتاحة داخل وخارج المدرسة.				
4	يشرك مدير المدرسة المعلمين في اعداد أنشطة لتنمية مهاراتهم المهنية.				
5	يشجع مدير المدرسة المعلمين على تكوين مجموعات تعلم لتبادل الخبرات داخل المدرسة وخارجها.				
6	يحرص مدير المدرسة على اشراك المعلمين في تحديد احتياجاتهم التطويرية والتدريبية.				

ملحق (ب)
أسماء المحكمين

قائمة بأسماء المحكمين

	اسم المحكم	الرتبة	التخصص	الجامعة
1	حسن أحمد الطعاني	أستاذ	الإدارة التربوية	جامعة مؤتة
2	نايل سالم الرشيدة	أستاذ	الإدارة التربوية	جامعة مؤتة
3	محمد صايل الزيود	أستاذ مشارك	أصول تربية	الجامعة الأردنية
4	صالح أحمد عابنة	أستاذ	الإدارة التربوية	الجامعة الأردنية
5	أحمد علي السيوف	أستاذ مساعد	الإدارة التربوية	الجامعة الأردنية
6	محمد سالم العمرات	أستاذ	الإدارة التربوية	جامعة الطفيلة التقنية
7	هاني أحمد الكريمين	أستاذ مشارك	الإدارة التربوية	جامعة الطفيلة التقنية
8	عدنان عبد السلام العضايلة	أستاذ	الإدارة التربوية	جامعة البلقاء التطبيقية
9	حامد بن سالم الحربي	أستاذ	أصول تربية اسلامية	جامعة أم القرى
10	عبد الله جاسم الهاجري	أستاذ مشارك	مناهج واساليب تدريس	جامعة الكويت
11	سالم سعد الهاجري	أستاذ مشارك	إدارة وتخطيط تربوي	جامعة الكويت
12	معدي مهدي العجمي	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	جامعة الكويت

ملحق (ج)
أداة الدراسة بصورتها النهائية

أخي/ المعلم أختي/ المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة حول "إدارة التغيير لدى مديري المدارس في محافظة الطفيلة وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإدارة التربوية من جامعة مؤتة.

وتهدف الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة الطفيلة لإدارة التغيير وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين. ولهذا الغرض قامت الباحثة بتطوير أداة، مكونة من (44) فقرة. وقد تم تقسيم الأداة إلى محورين: المحور الأول وهو إدارة التغيير، ويضم المجالات الآتية: الرؤية المستقبلية للمدرسة، بناء ثقافة داعمة للتغيير داخل المدرسة، الاتصال والحوار، تشجيع الابداع والابتكار. والمحور الثاني: وهو التنمية المهنية، ويضم المجالات الآتية: التخطيط، الإدارة الصفية، التقويم، العمل الجماعي والتعليم المهني. وقد صممت أداة الدراسة وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي على النحو الآتي: (درجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً). لذا يرجى التكرم بقراءتها بعناية تامة والإجابة على فقرات الأداة بوضع إشارة (√) في المكان المناسب بكل دقة وموضوعية. علماً بأن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، ونأمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تطوير العملية التربوية مع الشكر الجزيل لتعاونكم.

الباحثة/ منال تيسير موسى الدلاييح

الجزء الأول: البيانات الشخصية

أخي المعلم، أختي المعلمة: أرجو التكرم بتعبئة المعلومات المطلوبة بدقة وموضوعية

1-الجنس	☐	☐
2-المؤهل العلمي	بكالوريوس+ دبلوم عالي	☐
3-سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	☐
	15 سنة فأكثر	☐
	10سنوات-أقل من 15 سنة	☐

الجزء الثاني: إدارة التغيير

الرقم	المجال الأول الرؤية المستقبلية للمدرسة	درجة الاستجابة				
		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
أرى أن مدير مدرستي						
1	يعمل على بناء رؤية تشاركية للمدرسة.					
2	يستثمر إمكانات المدرسة المادية والبشرية المتاحة لتحقيق الأهداف المستقبلية.					
3	يشجع التطبيقات العملية المستقبلية للبرامج التربوية.					
4	يتنبأ بالمشكلات المتوقعة حدوثها وسُبل معالجتها.					
5	يصيغ أهداف مرنة قابلة للتطبيق.					
6	يضع خطط مستقبلية اعتمادًا على نتائج البحث العلمي.					
الرقم	المجال الثاني بناء ثقافة داعمة للتغيير داخل المدرسة	درجة الاستجابة				
		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
أرى أن مدير مدرستي						
7	يعزز القنوات المشتركة بين المعلمين في مجال الإبداع.					
8	يؤمن بضرورة التغيير ويشجع المعلمين عليه.					
9	يحرص على تهيئة المناخ المدرسي الداعم للتغيير.					
10	يحرص على المبادرة في التغيير.					
11	يظهر الوضوح في المجالات التي تحتاج إلى التغيير.					
الرقم	المجال الثالث الاتصال والحوار	درجة الاستجابة				
		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
أرى أن مدير مدرستي						
12	يحرص على تعزيز قنوات التواصل مع المعلمين.					
13	يشجع على التعاون بين المعلمين لإحداث التغيير.					

14	يناقش مع المعلمين نوع التغيير المراد احداثه داخل المدرسة.				
15	يحترم وجهات النظر المختلفة بين المعلمين من أجل تحسين الاتصال.				
16	يحرص على عقد الاجتماعات الدورية مع المعلمين.				
17	يعطي التعليمات للمعلمين بصيغة توجيهية.				
الرقم	المجال الرابع تشجيع الابداع والابتكار				
درجة الاستجابة					
درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا	
أرى أن مدير مدرستي					
18	يدعم أعمال المعلمين المبدعة.				
19	يقدم أفكارًا تحفز الإبداع في البيئة المدرسية.				
20	يسهم في تطوير أداء المعلمين ونموهم المهني وفق خطة زمنية محددة.				
21	يوفر البيئة المحفزة لنشر ثقافة الإبداع.				
22	يساعد على تقديم تطبيقات عملية جديدة في التعليم.				

الجزء الثالث: التنمية المهنية

الرقم	المجال الأول التخطيط	درجة الاستجابة				
		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
أرى أن مدير مدرستي						
1	يناقش المعلمين في اشتقاق النتائج التعليمية التي يخططون لتحقيقها.					
2	يساعد في وضع الخطط الفصلية والسنوية.					
3	يخطط لإقامة ورش تدريبية لتحسين العملية التعليمية.					
4	يشجع المعلمين على تجريب طرق وأساليب تدريس مختلفة لتحسين أداء المعلمين.					
5	يتابع المستجدات التربوية لتحسين العملية التعليمية وأداء المعلمين.					
6	يحدد حاجات وإمكانيات المدرسة بمشاركة المعلمين.					
الرقم	المجال الثاني الإدارة الصفية	درجة الاستجابة				
		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
أرى أن مدير مدرستي						
7	يساعد المعلمين على توفير بيئة صفية داعمة لحدوث التعلم.					
8	يساعد المعلمين على تنمية الضبط الذاتي لدى المتعلمين بعيدًا عن استخدام العقاب.					
9	يتابع ما يقوم به المعلمون من وسائل تعزيز لعمليات تعلم المتعلمين.					
10	يؤكد ضرورة مراعاة المعلمين الفروق الفردية بين المتعلمين.					

11	يشجع المعلمين على اثاره دافعية التعلم عند المتعلمين.				
الرقم	المجال الثالث التقويم				
	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
أرى أن مدير مدرستي					
12	يشجع المعلمين على استخدام استراتيجيات التقويم وفق طرق التدريس.				
13	يوجه المعلمين لبناء اختبارات تحصيلية بغرض تقييم أداء المتعلمين.				
14	يؤكد ضرورة تحليل نتائج الاختبار وتفسيرها.				
15	يعقد اجتماعات مع أولياء الأمور لتزويدهم بتقارير عن مستوى أداء أبنائهم.				
16	يشجع المعلمين على تقويم أنفسهم ذاتيًا وباستمرار.				
الرقم	المجال الرابع العمل الجماعي والتعليم المهني				
	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
أرى أن مدير مدرستي					
17	يشجع العمل التعاوني بين المعلمين داخل المدرسة.				
18	يدعم مبادرات المعلمين المميزة.				
19	يوجه المعلمين للاستفادة من برامج التنمية المهنية المتاحة داخل وخارج المدرسة.				
20	يشرك المعلمين في اعداد أنشطة فيما يتعلق بالتدريب المهني لتنمية مهاراتهم المهنية.				
21	يشجع المعلمين على تكوين مجموعات تعلم لتبادل الخبرات داخل المدرسة وخارجها.				
22	يحرص على اشراك المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية.				

ملحق (د)
كتب تسهيل المهمة

Re.....

Date:.....

الرقم: ك.د.ع/ل.ه/٨٧/٨٥٦

التاريخ:هـ

الموافق: ٩/٤/١٤٤٠ م

السادة مديرة تربية وتعليم قسبة الطفيلة المحترمين

تحية طيبة وبعد،،،

ارجو التكرم بتسهيل مهمة الطالبة منال تيسير موسى الدلايح الرقم الجامعي (620200814015) والتي تدرس في جامعة مؤتة ماجستير / تخصص إدارة تربوية وذلك من اجل الحصول على المعلومات والبيانات لاعداد دراستها والموسومة بـ " (إدارة التغيير لدى مديري المدارس في محافظة الطفيلة وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين) " والتي تقوم بها استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير.

شاكرين لكم اهتمامكم وحرصكم على التعاون مع جامعة مؤتة، ودعمها لتحقيق أهدافها في خدمة هذا الوطن في ظل حضرة صاحب الجلالة الهاشمية الملك عبدالله الثاني ابن الحسين المعظم يحفظه الله ويرعاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،،

عميد كلية الدراسات العليا

أ.د. مخلص سليمان الطراونه

١٩/٤/٢٠٢٠



مدير التربية والتعليم
أ. محمد الجليل

MUTAH-KARAK-JORDAN

Postal Code: 61710

TEL :03/2372380-99

Ext. 6131-4050

FAX:03/ 2375694

dean_dgs@mutah.edu.jo dgs@mutah.edu.jo

ن من / تسهيل مهمة

مؤتة - الكرك - الأردن

الرمز البريدي: 61710

تلفون: 03/2372380-99

فراعي: 6131-4050

فاكس: 03/2 375694

البريد الإلكتروني

http://www.mutah.edu.jo/graduatestudies/derasat.htm

MUTAH UNIVERSITY
College of Graduate Studies



جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

الرقم: ك.د.ع/١٠١/٢١/٨٥٤
التاريخ:
الموافق:/...../.....

Re:.....
Date:.....

السادة مديرة تربية وتعليم لواء بصيرا المحترمين

تحية طيبة وبعد،،،

أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالبة منال تيسير موسى الدلابيح الرقم الجامعي (620200814015) والتي تدرس في جامعة مؤتة ماجستير / تخصص إدارة تربوية وذلك من أجل الحصول على المعلومات والبيانات لأعداد دراستها والموسومة بـ " (إدارة التغيير لدى مديري المدارس في محافظة الطفيلة وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين) " والتي تقوم بها استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير.

شاكرين لكم اهتمامكم وحرصكم على التعاون مع جامعة مؤتة، ودعمها لتحقيق أهدافها في خدمة هذا الوطن في ظل حضرة صاحب الجلالة الهاشمية الملك عبدالله الثاني ابن الحسين المعظم يحفظه الله ويرعاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

عميد كلية الدراسات العليا

أ.د. مخلص سليمان الطراونه



MUTAH-KARAK-JORDAN

Postal Code: 61710

TEL: 03/2372380-99

Fax: 6131-4050

FAX: 03/ 2375694

dean_dgs@mutah.edu.jo dgs@mutah.edu.jo

ر. م. / تسهيل مهمة

مؤتة - الكرك - الأردن

الرمز البريدي: 61710

تلفون: 03/2372380-99

فاكس: 6131-4050

فاكس: 03/2 375694

تربية الإلكترونيات

المعلومات الشخصية

الاسم: منال تيسير موسى الدلايخ

العنوان: الطفيلة

الكلية : العلوم التربوية

التخصص: الإدارة التربوية