مدى ممارسة القادة التربويين في المدارس الحكومية للبنين في منطقة المدينة المنورة لقيادة التغيير

(دراسة ميدانية)

د. جمال بن فواز منصور العمري
قسم الإدارة التربوية
كلية التربية - جامعة طيبة
Drjamalalomari@yahoo.com

مدى ممارسة القادة التربويين في المدارس الحكومية للبنين في منطقة المدينة المنورة لقيادة التغيير

(دراسة ميدانية)

د. جمال بن فواز منصور العمري
قسم الإدارة التربوية
كلية التربية - جامعة طيبة

الملخص

هدف البحث إلى تحديد مدى ممارسة القادة التربويين في المدارس الحكومية للبنين في منطقة المدينة المنورة لقيادة التغيير واُستخدم المنهج الوصفي، بأسلوب المسح من خلال الاستبانة، واختيرت عينة عشوائية عنقودية بلغ عددها (٤٥٠ معلماً)، وتوصَّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. إن مدى ممارسة القادة التربويين في المدارس الحكومية للبنين في منطقة المدينة المنورة لقيادة التغيير جاءت بدرجة متوسطة، وهي مرتبة تنازليا: الرؤية المستقبلية المشتركة للمدرسة، بناء اتفاق جماعي لأهداف المدرسة، والقدوة الحسنة، وتشجيع الإبداع والابتكار لدى المعلمين، والثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في مدى ممارسة القادة التربويين في المدارس الحكومية للبنين في منطقة المدينة المنورة لقيادة التغيير وفقاً للمرحلة، والخبرة، والتخصص.

ومن مقترحات البحث العمل على إعداد دورات تدريبية للقادة في مجال قيادة التغيير. وأوصى البحث بالعمل على نشر ثقافة التغيير في المدرسة.

الكلمات المفتاحية: قيادة التغيير، قادة المدارس، المدينة المنورة.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٦/١٢/٢٧م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٧/٤/١٧م

The Extent of the Practice of Leader's Educators in Public Schools for Boys to Lead Change in Medina Educational Area
(Case Study)

Dr. Jamal F. AL-Omari
College of Education
Taibah University

Abstract

The research aims at determining the extent of the practice of leaders educators in public schools for boys to lead change in Medina educational area. A questionnair was used to select a random sample of 250 teachers. The study found the following results:

1- The extent to which the leader educator in public schools for boys leads change in Medina educational area was medium, and arranged in descending order: future vision of the common school, building a collective agreement with the objectives of the school, setting a good example, encouraging creativity and innovation among teachers, and organizational culture supportive of change.

2- There were no statistically significant differences among the study sample of the extent of the practice of educational leaders in government schools for boys in the Medina area of leadership change, according to the level, experience, and specialization.

The research recommended that the work on the preparation of training courses for leaders in the field of leadership change, and the culture of change at the school be disseminated.

Keywords: leading change, school leaders, Medina.

مدى ممارسة القادة التربويين في المدارس الحكومية للبنين في منطقة المدينة المنورة لقيادة التغيير

(دراسة ميدانية)

د. جمال بن فواز منصور العمري
قسم الإدارة التربوية
كلية التربية – جامعة طيبة

المقدمة

أضحت قضية التغيير من القضايا الأساسية في عالم اليوم الذي يشهد تطورات سريعة، فظهور الثورة المعلوماتية وتراكم العلوم والقفزات النوعية السريعة في مجال التقنية الحديثة، جعلت البيئة في تغير مستمر، ذلك أن هناك العديد من القوى تفرض أحداث التغيير عن طريق استبدال الوضع المألوف والمعتاد عليه إلى وضع جديد غير مألوف، والذي يعد أهم عناصر نجاح إدارة المؤسسات في الوقت الحاضر مما يتعين على المؤسسات والأفراد المنتمين لها أن يتبنوا اتجاهات إيجابية حيال مبدأ التغيير من أجل تحقيق الأهداف المثلى.

فمؤسسات التعليم العام في عالمنا العربي تحتاج اليوم –أكثر من أي وقت مضى– إلى عملية تغيير جذرية تضمن لها الاضطلاع بدورها في التنمية المجتمعية الشاملة، مما يؤكد أهمية تبني هذه المؤسسات لإستراتيجيات التغيير المخطط الذي يضمن لها تحقيق الدور الريادي في المجتمع.

وتعد القيادة المدرسية من أهم عناصر منظومة الأداء التربوي، ويقوم عليها الدور الأكبر في تحقيق أهداف النظام التربوي المنبثقة من أهداف المجتمع وفلسفته، ولهذا الدور فقد حظيت الإدارة المدرسية باهتمام كبير من قبل الدراسين التربويين انطلاقاً من أهميتها في نجاح العملية التعليمية.

وقد تغيرت أدوار القيادة المدرسية في العصر الحالي فلم تعد أعمالاً روتينية تهدف إلى تيسير أعمال المدرسة فحسب بل عملية إنسانية تهدف إلى توفير كل الإمكانات المتاحة نحو تحقيق إعداد الإنسان للحياة من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وتحسين الأداء التعليمي في المدرسة، ولهذا تقوم المؤسسات التربوية بدور كبير ومحوري في تلبية المتطلبات المجتمعية وإحداث التغيير الإيجابي المنشود في سلوك الطلبة، وبناءً على ذلك، فقد أصبحت

القيادة المدرسية تواجه عبء التعامل مع هذه المتطلبات وما تفرضه من صعوبات؛ لدورها في شرح طبيعة التغيير، وإشعار الآخرين بأهميته، وايجاد الدوافع لديهم.

فالقيادة المدرسية هي الموجّه للعملية التعليمية في التعليم العام وهي تعاني من بعض القيود والمعوقات؛ الأمر الذي جعل المدارس محاطة بأسوار عالية تفصلها عن حركة التغيير والتفاعل مع متطلبات العصر، إذ يشير التقرير الصادر عن البنك الدولي (The World Bank, 2007) إلى وجود فجوات بين ما حققته الأنظمة التعليمية على مستوى التعليم في العالم العربي، وبين ما تحتاجه المنطقة لتحقيق أهدافها الإنمائية الحالية والمستقبلية. كما تشير بعض الدراسات، كدراسة أبي العز (٢٠١٠)، إلى واقع توفّر وجود العنصر البشري ذي الكفاءة العالية في المدارس، بالإضافة إلى الافتقار إلى المرونة التي تحول دون مسايرة التطورات التربوية؛ مما يجعل تفعيل أسلوب قيادة التغيير للمؤسسات التربوية في بعض الأحيان أمرًا بالغ الصعوبة.

وهذا يتطلب من القادة التربويين في المدارس القيام بمهامهم القيادية أكثر من ممارستهم للعمليات الإدارية التقليدية؛ الأمر الذي جعل من أولويات الأنظمة التعليمية، العمل على تطوير القيادات التربوية على جميع المستويات الإدارية فيها. (السعود؛ والشوابكة، ٢٠١٢).

وهذا يتطلب إحداث التغيير في دور القيادة المدرسة في عملها، وتمثّل قيادة التغيير القدرة على التأثير في سلوك الآخرين، وحفزهم إلى إنجاز أهداف المؤسسة التعليمية، والسعي إلى تطوير أدائها، فالعمليات الإدارية لا تتغير وتتطور بنفسها، بل البشر هم الذين يعملون على تغييرها وتطويرها (العتيبي، ٢٠٠٥). وقد تغيّر دور قائد المدرسة خلال العقد الأخير من مدير تعليمي مسؤول عن إدارة الشؤون التعليمية في مدرسته، إلى قائد للتغيير في المدرسة (العصيمي، ٢٠١٣). ويصف كننجهام وكورديروا (٢٠١٢) قيادة التغيير بأنها: وضع هدف واتجاه ما للعمليات الفردية والجماعية، وتشكيل ثقافة المدرسة وقيمها، وتسهيل وضع خطة ورؤية خاصة بالمدرسة، ووضع الأهداف، وتوجيه جهود التغيير مع العاملين، وتحديد أولويات المدرسة، فيما يتماشى مع أولويات المجتمع. ويتطلّب هذا من القائد التربوي الفعال، أن يتبّع نمطًا قياديًّا لإحداث التغيير والاستجابة استجابة أفضل لمتطلباته، وتحدياته؛ ولعل لذلك الاهتمام بقيادة التغيير له ما يسوغه؛ إذ أكدت الدراسات وجود علاقة تأثير إيجابية بين القادة الذين وُصفوا بالقادة التغييرين وأداء تابعيهم (أبو تينة؛ والخصاونة؛ والعمري، ٢٠٠٦)، إذ يشير كننجهام وكورديروا (٢٠١٢) إلى إنه بالتأكيد لن يحدث أي تطوير تعليمي، إذا لم تكن المؤسسة قد تبنّت القدرة على التغيير لكي يُكتب لها النجاح. (حسين، ٢٠٠٦).

تأسيسا على ما سبق فإن قيادة التغيير المدرسي تعني: قيادة الجهد المخطط والمنظم، للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير من خلال التوظيف السليم للموارد البشرية، والإمكانات المادية، والتقنية المتاحة للمدرسة بهدف تحقيق أهداف المدرسة. (الأخرس، ٢٠٠٨).

وهناك عدد من المجالات لقيادة التغيير المدرسي، التي يمكن العمل بها داخل البيئة التعليمية؛ بقصد إحداث نقلة نوعية في القيادة السائدة في المؤسسات التربوية والتعليمية. وقد سعت الكثير من الدراسات إلى تحديد هذه المجالات؛ مثل دراسة بيومي (٢٠٠٦)، والرومي (٢٠١١)، وشقورة (٢٠١٢)، والعصيمي (٢٠١٣)، وماري ونيال (Marie and Neal, 2006) ونيتا وزملائه (Nitta et al, 2009)، إذ ان أهم مجالات قيادة التغيير في المدرسة هي:

١- الرؤية المستقبلية المشتركة للمدرسة

تأتي الرؤية عن طريق الإلهام وتحدّد الوضع المستقبلي للمؤسسة، (كونرز، ٢٠٠٨). ويشير كننجهام وكورديروا (٢٠١٢) إلى أن الأمر يستلزم الأفكار المبدعة لحثّ الأفراد على تطوير المدرسة، وتلك المهام تُكوّن ما نسميه بالرؤية التي أجمعت بعض الدراسات (Sheppard et al, 2010; Nitta et al, 2009) على أن بناءها يعدُّ أول سمة من سمات القيادة الناجحة؛ وذلك مؤشر على الأهمية الكبيرة لبناء تلك الرؤية، ومشاركتها مع العاملين والمجتمع. وتساعد الرؤية المشتركة على التفكير، وتُوجد هدفًا للعاملين في المدرسة، وتُمكّن المدرسة من القيام بممارسات جديدة تُثري أهدافها، وتزيد فاعليتها في المجتمع. ومن جهة أخرى، فإن غياب الرؤية يُسبّب مشكلات متعددة، منها: التضارب في وجهات النظر، والتعارض في أداء المهام، والإحساس بالضياع، واتساع الفجوة بين القيادة والعاملين؛ مما يؤدي إلى الإحباط (Viviano, 2012)؛ ومن ثمَّ يُقلل من إنتاجية المدرسة. إذاً نجاح التغيير يتوقّف على مدى التزام القيادة الإدارية المدرسية وقناعتها بضرورة الحاجة لتبني برنامج للتغيير، بحيث تُترجم هذه القناعة في دعم ومؤازرة فعالة من خلال توضيح الرؤية وإيصالها إلى جميع العاملين في المدرسة (العتيبي، ٢٠٠٥).

٢- تحديد أهداف المدرسة

يعدُّ تحديد الأهداف البداية الفعلية لعملية التخطيط لإحداث التغيير (حسين، ٢٠٠٦). كما يشير ليثوود وآخرون (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004) إلى أن من أهم الممارسات القيادية الأساسية للقيادة الناجحة، تطوير تفاهمات مشتركة حول المدرسة، وأنشطتها، وأهدافها التي تأتي تحت شعار الرؤية، وتعزيز قبول أهداف الجماعة،

لتُمثّل دافعًا للناس وذلك من خلال الأهداف التي يعتقدون أنها مقنعة شخصيًّا وقابلة للتحقيق؛ ومن هذا المنطلق يتطلّب الأمر من قائد المدرسة الرجوع إلى أهداف المدرسة وأولوياتها عند اتخاذ أية قرارات تتعلّق بإحداث تغيرات في المدرسة. (بيومي، ٢٠٠٦).

٣- تشجيع الإبداع والابتكار لدى العاملين

يعدُّ السلوك الإبداعي للقادة المعيار الدقيق والصحيح لعملية التغيير؛ لأنه الباعث على استنباط أفضل ما لدى العاملين في المؤسسة. (العاجز وشلدان،٢٠١٠)، إذ إن تنمية الإبداع والابتكار لدى العاملين في المؤسسات التربوية من الأهداف الأساسية التي تسعى القيادات التربوية إلى تحقيقها (البدري، ٢٠٠٥)؛ لكي يصبح الإبداع والابتكار المحك الأساسي الذي تُدار به العملية التعليمية. كما يشير كننجهام وكورديروا (٢٠١٢) إلى أن الابتكارات الناجحة التي تكون تطويرًا لما هو موجود حاليًا، يؤديها قادة يقومون بدور بتحفيز الابتكار في مؤسساتهم.

٤- القدوة الحسنة في العمل

يعدُّ تقديم نموذج سلوكي يُحتذى به من خصائص القيادة الناجحة، وله دور واضح في إنجاز أهداف المدرسة. ويؤكد ليثوود وآخرون (Leithwood et al, 2004) على أن اتجاهات القائد تُسهم إسهامًا كبيرًا في توجيه الأفراد توجيهًا مثمر نحو تحقيق الأهداف. ويشير ساندبكين (Sandbakken, 2006) إلى ضرورة أن يتصف قائد التغيير بالمصداقية؛ وتأتي المصداقية من الشعور بأمانة القائد، وكفاءته، وقدرته على الإلهام؛ ولذا فلابد من أن يكون للقائد تأثير مثالي، ويُمثل بذاته قدوة حسنة؛ إذ يضرب مثالًا حيًّا للعاملين، وبصورة تعكس القيم التي يتبناها القائد ويناصرها. ويُعزّز هذا السلوك إيمان العاملين بطاقاتهم، وإحساسهم بقدرتهم على إحداث التغيير (العصيمي، ٢٠١٣).

٥- الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير

تشمل ثقافة المؤسسة مجموعة القواعد السلوكية، والقيم، والمعتقدات، التي يشترك فيها أعضاء المؤسسة (العصيمي، ٢٠١٣)، والتي يكون لها قوة مؤثرة في قدرة المنظمة على التغيير، بشكل مختلف في كل مرحلة من مراحل تنفيذ التغيير (Gail, 2009) ومن جهة أخرى، فإن ضعف ثقافة المدرسة يكون له تأثير سلبي على قدرتها في تحقيق أهدافها؛ مما يؤدي إلى تدني مستواها، وقلة الرضا من العاملين فيها؛ الأمر الذي يحتم على قائد التغيير استثمار الفرص المتاحة كافة؛ لتوضيح ثقافة المؤسسة ونشرها، وتشجيع العاملين على بناء علاقات متينة. (أبو عايد، ٢٠٠٦).

ومن خلال استعراض الدراسات التي بحثت في موضوع البحث تبيّن أن موضوع التغير لاقى اهتماما كبيراً من الباحثين؛ فقد بينت دراسة ماري ونيال (Marie and Neal, 2006) أثر استراتيجيات إدارة التغيير على ثقافة المنظمة والقبول الفردي للتغيير، وذلك من خلال الاندماج بين ثلاث منظمات في القطاع العام في أستراليا، باستخدام المنهج الكمي والنوعي. وتكوّنت عينة الدراسة من (٢٠٣) أفراد. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه في كثير من الحالات يُفرض التغيير على القادة وغالبًا ما تكون سرعة وتيرة التغيير هي التي تحول دون تحقيق النتائج، كما أن نجاح عملية التغيير أو تدني فرص نجاحها يعتمد على ثقافة المنظمة، ويتوقّف على الطريقة التي يتصوّر بها الفرد عملية التغيير في المنظمة.

وسعت دراسة الشهري (٢٠٠٦) إلى تحديد واقع أساليب التطوير والتغيير المستخدمة من قِبل القيادات الإدارية في المدارس الأهلية، مستخدمةً المنهج الوصفي التحليلي، ومعتمدة على الاستبانة أداة لدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٠٥) من المديرين. وتوصلت إلى أن القيادات الإدارية في المدارس الأهلية يمارسون مجالات قيادة التغيير بدرجة عالية، وأوصت بضرورة إزالة المعوقات التي تحدُّ من ممارسة قيادة التغيير.

وقد أظهرت دراسة بيومى (٢٠٠٦) درجة الممارسة الفعلية لمديري مدارس التطوير في محافظة الإسكندرية لسلوكيات قيادة التغيير، مستخدمةً المنهج الوصفي من خلال تطبيق أسلوب المسح باستخدام الاستبانة أداة للدراسة. وتكوّنت عينة الدراسة من (٢٨٧) معلماً ومعلمةً. وتوصلت الدراسة إلى أن مديري مدارس التطوير يمارسون سلوكيات قيادة التغيير بدرجة متوسطة، وبناءً على ذلك، أكّدت الدراسة ضرورة إدراك القادة التربويين في المدارس لأهمية ممارسة قيادة التغيير ودورها في عملية التطوير، كما أوصت بضرورة التخفيف من المهام الإدارية، والفنية، والتقليدية لمديري المدارس.

في حين ركّزت دراسة العامري (٢٠٠٨) على تحديد أنماط القيادة السائدة وعلاقتها بإدارة التغيير في المدارس الثانوية للبنين والبنات، مستخدمة المنهج الوصفي من خلال أسلوب المسح مستخدماً الاستبانة أداة للدراسة. وتكوّنت عينة الدراسة من (٥٤) مديراً، و (٣٨٢) معلماً ومعلمةً. وتوصلت إلى أن ممارسة إدارة التغيير في المدارس الثانوية جاءت بدرجة عالية، وفي ضوء ذلك وضعت مجموعة من المقترحات. من أبرزها منح مديري المدارس المزيد من الصلاحيات لإحداث التغيير المدرسي.

بينما قام نيتا وزملاؤه (Nitta et al, 2009) بدراسة واقع قيادة التغيير في مدارس ليتل روك بعد الإصلاحات الواسعة التي أُجريت فيها بتطبيق الخطوات التي وضعها جون كوتر؛ لإحداث التغيير في المنظمات. وقد أُجريت مقابلات معمقة واتصالات هاتفية مع (٥٠٠) فرد

من الموظفين التنفيذيين، وأعضاء مجلس الإدارة، والمعلمين في أربع وأربعين مدرسة. وتوصلت الدراسة إلى أهمية ممارسة قيادة التغيير في المدارس، كما أشارت إلى عدد من المعوقات التي تحول دون تحقيق قيادة التغيير لأهدافها، منها: انخفاض قدرة المديرين على صياغة رؤية مستقبلية مشتركة وإيصالها إلى العاملين في المدرسة، وتحفيزهم على التعاون في تحقيقها. وتوصي الدراسة بتقديم برامج تدريبية للمديرين في مجال قيادة التغيير.

وأجرى كوان (Cowan, 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على ممارسات المديرين للتأثير على التغيير لنجاح المدرسة، حيث تكونت عينة الدراسة من مديرين في مدرستين ابتدائيتين من أنجح المدارس في ولاية تكساس الأمريكية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن العنصر الاساسي في إنجاح التغير رقيّ المدرسة هو التفاعل بين المديرين ومجموعات المديرين في المدارس الأخرى.

وبينت دراسة هاريسون (Harrison, 2010) بعنوان المفهوم المعرفي والإدراكي لإدارة التغيير في مدارس القرى الصغيرة، فقد كشفت الدراسة أن القادة التربويين في الغالب غير فاعلين في إدارة التغيير في بيئتهم، كما كشفت عن الحاجة إلى التغيير في المفهوم المعرفي والإدراكي لإدارة التغيير، وبينت أن المشرفين كانوا أكثر قدرة على إدارة تغيير في المدارس من القادة بسبب أهمية منصبهم.

وبينت دراسة كيم (Kymm, 2011) بعنوان إستراتيجيات التغيير التنظيمي الناجح في المدارس الثانوية: دراسة نوعية وصفية، هدفت إلى تعرف إستراتيجيات التغيير التنظيمي الناجح في المدارس الثانوية الأمريكية، إذ استخدم الباحث المنهج الوصفي والمقابلة، وطبق دراسته على عينة من مديري المدارس الثانوية بلغت (٢٠) مديراً، توصلت إلى النتائج الآتية: إن القيادة الفعالة لنظام المدارس الثانوية كان لها الأثر الكبير في نجاح التغيير فيها، وأن المشاركة في التغيير من قبل جميع المشاركين في عملية التغيير من أولياء أمور وطلبة أو المجتمع المحلي له الأثر الأكبر في نجاح عملية التغيير المدرسي.

وهدفت دراسة الرومي (٢٠١١) إلى التعرف على واقع ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض، والمعوقات التي تحول دون ممارسة إدارة التغيير، واتبعث المنهج الوصفي، ومعتمداً على الاستبانة أداة للدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٤٦) معلماً، و(٣٢) مشرفا. وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين ومشرفي الإدارة المدرسية، جاءت بدرجة متوسطة. كما تبيّن وجود عدد من المعوقات، أهمها المركزية، وضعف التأهيل، وبناء على ذلك أوصت بتعزيز الجهود الرامية للتغيير من قِبل مسؤولي الوزارة، والتنمية المهنية لمديري المدارس.

وسعت دراسة شقورة (٢٠١٢) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة لأساليب إدارة التغيير وعلاقتها بالإبداع، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي، ومعتمدة على الاستبانة أداة للدراسة. وتكوَّنت عينة الدراسة من (٥٢٢) معلمًا ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة مديري المدارس لدورهم كقادة للتغيير في المدارس كانت بدرجة جيدة. وأوصت بضرورة إشراك العاملين إشراكًا أكبر في المواقف الإدارية، خاصةً في صياغة رؤية المدرسة وتحديد أهدافها؛ مما ينمي لديهم المسؤولية تجاه ما يحدث في المدرسة، ويُعزّز الثقافة الداعمة للتغيير في المدرسة.

كما هدفت دراسة العصيمي (٢٠١٣) إلى معرفة درجة ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية في مدينة الطائف، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي، حيث استخدمت الاستبانة أداةً للدراسة؛ حيث وتكوّنت عينة الدراسة من (١٧٦) مشرفًا تربويًّا. وتوصلت الدراسة إلى إن ممارسة مديري المدارس لدورهم في إدارة التغيير كانت بدرجة متوسطة؛ لذا طالبت بضرورة مراعاة كفايات إدارة التغيير ومهاراتها عند اختيار مديري المدارس الثانوية.

وأجرى الزكي والعتيبي (٢٠١٤) دراسة بعنوان: قيادة التغيير في إداراتي التربية والتعليم للبنات في المنطقة الشرقية، هدفت إلى تحديد درجة ممارسة القيادات التربوية لقيادة التغيير في الأبعاد الآتية: تطوير رؤية مشتركة، وبناء ثقافة مشتركة، وتحفيز العاملين، ونمذجة السلوك، وهيكلة التغيير، ومعرفة أبرز معوقات التغيير، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة قيادة التغيير في إداراتي التربية والتعليم للبنات في المنطقة الشرقية جاءت متوسطة، وجاء نموذج نمذجة السلوك، وبناء ثقافة مشتركة على درجة عالية، وبعد تطوير رؤية مشتركة في درجة متوسطة.

وأما دراسة جوباتاز زان سيمنر (Gaubtaz & Ensminger, 2015) بعنوان رؤساء الأقسام كوكلاء التغيير هدفت إلى التعرف على دور رؤساء الأقسام في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. واستخدم الباحثان المنهج النوعي والوصفي بأسلوب المقابلة ومقياس أسلوب الحياة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أعظم عائق لعملية التغيير هو مقاومة التغيير لدى المعلمين وشعورهم بالرضا عن الوضع الراهن.

وبينت دراسة السقا (٢٠١٦) بعنوان دور مديرات المدارس الحكومية بالرياض في إدارة التغيير نحو المدرسة المتعلمة التي هدفت إلى تعرف درجة توفر أبعاد التغيير في المدرسة كمنظمة متعلمة بينت نتائجها أن دور مديرات المدارس في إدارة التغيير نحو تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة جاء بدرجة متوسطة.

وأظهرت دراسة العزام (٢٠١٦) بعنوان درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد لقيادة التغيير أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوي لقيادة التغيير جاءت بدرجة متوسطة في مجالات الرؤية المستقبلية، وصياغة الاهداف وهيكلية التغيير، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية والمديرية في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوي لقيادة التغيير.

من خلال استعراض الأدبيات السابقة لموضوع البحث، يتضح أن هناك إجماعًا بين الأدبيات – على الرغم من اختلاف الظروف المجتمعية والأنظمة التعليمية- على أهمية قيادة التغيير، بوصفها أحد أهم مداخل الإصلاح الإداري للعملية التعليمية؛ إذ اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة حول أهمية وجود قيادة واعية ومؤثرة داخل المدرسة، تعمل على إحداث التغيير وإدارته، كما في دراسة العصيمي (٢٠١٣)، والعامري (٢٠٠٨)، وبيومي (٢٠٠٦). كما أن هناك اتفاقًا بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في واقع وجود صعوبات تواجه ممارسة قيادة التغيير، وذلك ما أكدت دراسة كل من الشهري (٢٠٠٦)، والرومي (٢٠١١)، ونيتا وزملائه (Nitta et al, 2009)، ودراسة ماري ونيال (Marie and Neal, 2006)

وقد اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة حول دور القيادة في نجاح عملية التغيير، وذلك من خلال دورها البارز في بناء رؤية مستقبلية مشتركة، وتحديد الأهداف، وتكوين ثقافة تعاونية داعمة للتغيير، وتحفيز العاملين، وتقديم الدعم اللازم لهم، وقد أكَّدت ذلك دراسة بيومي (٢٠٠٦)، والشهري (٢٠٠٦)، وشقورة (٢٠١٢)، والرومي (٢٠١١)، والعصيمي (٢٠١٣)، ونيتا وزملائه (Nitta et al, 2009)، وماري ونيال (Marie and Neal, 2006)

وتميَّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالتركيز على درجة ممارسة قيادة التغيير لدى القادة التربويين في المدارس في منطقة المدينة المنورة ، كما أن أيًّا من هذه الدراسات لم تتناول المرحلتين المتوسطة والثانوية معًا. ومن ناحية أُخرى، فقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، وتكوين تصوُّر شامل لأهداف الدراسة، وأهميتها، ومنهجها. كما استفادت منها أيضًا في تصميم الاستبانة، من حيث المجالات، والعبارات التي يحتويها كل مجال، وتحديد الأساليب الإحصائية.

مشكلة البحث

تسعى وزارة التعليم إلى تطوير النظام التعليمي منذ نشأته حتى الآن، وقد أظهر التقرير الوطني عن تطور التعليم في المملكة الذي قدم أمام مجلس الشورى خلال عام ٢٠١٤، أنه «لم

يعد أمام النظام التعليمي خيار للاستمرار في النهج التقليدي للتعليم؛ لأن استمرارية النظم التقليدية ستؤدي إلى تكريس معارف لم تعد صالحة لمسايرة متطلبات اقتصاد المعرفة» (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ص ١٥). وهذا يتطلب وجود قيادات تربوية مؤثرة، تدفع الآخرين بصورة احترافية إلى العمل بكفاءة وفاعلية؛ فقد أورد رجبهندري (Rajbhandari, 2011) أن للقيادة دورا كبيرا في تطوير المدرسة، فهي التي تدفع العمل وتؤثر في الآخرين؛ ليعملوا ذاتيًّا بروح مهنية عالية؛ الأمر الذي جعل مواكبة القيادة المدرسية للتغييرات المعاصرة متطلبًا ضروريًّا. ويؤكد العتيبي (٢٠٠٥) أن نمط الإدارة التقليدي لم يعد ملائمًا لما تحتاجه مدارس القرن الحادي والعشرين من إصلاح وتطوير، وإعادة الهيكلة في مجتمع سريع التغيير. ويضيف الحمادات (٢٠٠٦) أن بعض القيادات العاجزة وغير المؤهلة، ستكون ذات مساهمة كبيرة في تعطيل أي إصلاح تربوي منشود، بل ستكون عبئًا على النظام التربوي؛ كما تعزو دراسة كل من بيومى (٢٠٠٦)، والعصيمي (٢٠١٣) السبب في فشل العديد من جهود التغيير في التربية إلى الإفراط في ممارسة الإدارة، وغياب الدور القيادي؛ فأغلب مديري المدارس يمارسون أدوارًا وسلوكيات إدارية تدور حول تنفيذ اللوائح وإصدار الأوامر أكثر من ممارستهم لسلوكيات قيادة التغيير، ويعود ذلك إلى طبيعة النظام الإداري المركزي الذي يركّز على المحافظة على الأوضاع القائمة.

ويرى الباحث من خلال اطلاعه على الواقع التربوي أن مستوى ممارسة قادة المدارس لقيادة التغيير تكاد تكون غير فاعلة بالشكل المطلوب؛ إذ يفضّل قادة المدارس المحافظة على الأوضاع الراهنة كما هي، وذلك بسبب تخوفهم من عملية التغيير. وبعد مراجعة الأدب النظري في هذا المجال ودراسته، تكوّنت لدى الباحث القناعة بأهمية إجراء تغييرات تربوية واسعة لتطوير النظام التعليمي؛ مما يتطلّب وجود قيادة مؤهلة وقادرة على التأثير والتطوير، بما تمتلكه من خصائص شخصية، وممارسة إيجابية للسلوك القيادي؛ لتوجيه جهود التغيير بكل جدارة.

ولتفعيل جانب الإدارة المدرسية ودورها في قيادة التغيير، جاء هذا البحث بوصفه دراسة علمية للكشف عن مدى ممارسة قادة المدارس في منطقة المدينة المنورة لقيادة التغيير .

أسئلة الدراسة

بالتحديد سعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مدى ممارسة القادة التربويين في المدارس الحكومية للبنين في منطقة المدينة المنورة لقيادة التغيير ؟

إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، لممارسة القادة التربويين في المدارس الحكومية للبنين في منطقة المدينة المنورة لقيادة التغيير تُعزى إلى متغيرات الدراسة: (المرحلة التعليمية، والخبرة، والتخصص)؟

- ما مقترحات تطوير ممارسة القادة التربويين في المدارس الحكومية للبنين في منطقة المدينة المنورة لقيادة التغيير؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- بيان مدى ممارسة قيادة التغيير لدى القادة التربويين في المدارس الحكومية للبنين في منطقة المدينة المنورة.
- الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية لمدى ممارسة القادة التربويين في المدارس الحكومية للبنين في منطقة المدينة المنورة لقيادة التغيير، وفق متغيرات :المرحلة التعليمية، والخبرة، والتخصص.
- استطلاع مقترحات القادة التربويين في المدارس الحكومية للبنين في منطقة المدينة المنورة لتطوير ممارسة قيادة التغيير لديهم.

أهمية البحث

تنبع أهمية الدراسة من أمرين هما:

١- الاهمية النظرية وتتضح من خلال أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو مدى ممارسة قيادة التغيير لدى قادة المدارس الحكومية للبنين في منطقة المدينة المنورة.

٢- الأهمية التطبيقية والميدانية إذ يمكن التوصل إلى نتائج تفيد وزارة التعليم في ظل التطورات التربوية التي يشهدها النظام التربوي السعودي في تطبيق الاعتماد المدرسي، وكذلك تخصيص الواقع التربوي في القيادة المدرسية في منطقة البحث، وكذلك تعرف المسؤولين في وزارة التعليم على ممارسات القادة التربويين لقيادة التغيير المنشود، وقد يتيح البحث مجالات أخرى لبحوث جديدة في الميدان التربوي.

محددات البحث:

يتحدد البحث بالمحددات الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على معرفة درجة ممارسة قيادة التغيير لدى القادة التربويين في المدارس الحكومية في منطقة المدينة المنورة .

الحدود المكانية: طُبّق البحث على جميع مدارس التعليم العام في المدينة المنورة فقط.
الحدود الزمنية: طُبّق البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥هـ -١٤٣٦هـ.
الحدود البشرية: طبق البحث على عينة من المعلمين في مدارس التعليم العام في المدينة المنورة.

مصطلحات البحث

يتضمن البحث المصطلحات الآتية:

ممارسة: طريقة للعمل أو طريقة يجب أن يتم بها العمل، ويعرِّفها الباحث إجرائيًّا بأنها: التطبيق الفعلي للأنشطة والاعمال المدرسية التي يقوم بها قادة المدارس في مجال قيادة التغيير وتحقيق أهدافه في المدرسة.

التغيير: عملية تشمل درجة سلوك الأفراد، وهياكل التنظيم ونظم الأداء وتقويمها والتكيف مع البيئة المحيطة. (مؤتمن،٢٠٠٣) وهو: القدرة على التأثير في سلوك الآخرين، وتحفيزهم إلى إنجاز أهداف المؤسسة التعليمية. البدري، ٢٠١٢).

قيادة التغيير: "عملية منظمة لتخطيط التغيير في المؤسسات التربوية وتنظيمها وتوجيها، وإيجاد علاقات متوازنة بينه وبين البيئة المحلية، وما يكتنفها من متغيرات ومستجدات، وذلك لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة من أجل التطوير". (عبد الغفار،٨٤،٢٠١٠). وتُعرَّف إجرائيًّا بأنها: عملية مخططة داخل المدرسة بالشكل الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف التي تمت عملية التغيير من أجلها، بحيث تستطيع المدرسة التكيّف مع ما يواجهها من تحديات، وعقبات، وصولًا إلى تحقيق أهداف التغيير المرجوّ. وسيتم قياسها وفق المقياس المعدّ المستخدم في البحث، وذلك في المجالات الآتية: الرؤية المستقبلية المشتركة للمدرسة، وبناء اتفاق جماعي بخصوص أهداف المدرسة، وتشجيع الإبداع والابتكار لدى المعلمين، والقدوة الحسنة، والثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير.

القائد المدرسي ويعرّف إجرائيا: هو المسؤول عن قيادة المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المعتمدة من وزارة التعليم. وهذا ما عرفت به وزارة التعليم قائد المدرسة (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٥، ص٢١)، واعتمده الباحث وذلك بعد تغير مسمى مدير المدرسة إلى مسمى القائد المدرسي في هذه الدراسة.

طريقة البحث وإجراءاته

مجتمع البحث وعينته

تكوَّن مجتمع البحث من المعلمين في مدارس التعليم العام في المدينة المنورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية، والبالغ عددهم (٢١٥٠) معلماً، حسب إحصائية إدارة التربية والتعليم في المدينة لعام ١٤٣٤-١٤٣٥هـ. واختيرت عينة عشوائية عنقودية، بنسبة ٢٠٪ من مجتمع الدراسة بلغ عددها (٤٥٠) معلماً. والجدول (١) يوضح توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيراته: المرحلة، والتخصص، والخبرة.

جدول (١)
توزيع أفراد عينة البحث وفق المرحلة التعليمية والتخصص والخبرة

المتغير/فئاته	العدد	النسبة المئوية
المرحلة التعليمية		
الثانوية	٢٠٠	٤٩٪
المتوسطة	٢٥٠	٥١٪
المجموع	٤٥٠	١٠٠٪
التخصص		
العلمي	٢٠٠	٤٥,١٪
الأدبي	٢٥٠	٥٤,٩٪
المجموع	٤٥٠	١٠٠٪
الخبرة التدريسية		
أقل من عشر سنوات	٢٠٠	١٤,٧٪
أكثر من ١٠ سنوات	٢٥٠	٨٥,٣٪

أداة البحث

تحقيقًا لأهداف البحث، فقد صُمِّمت أداتها في صورة استبانة، لتطبيقها على المعلمين في مدارس التعليم العام في المدينة المنورة، وقد اُعتمد بنائها على مراجعة الكتب والأدبيات السابقة حول قيادة التغيير والأنظمة والتعليمات الصادرة من وزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى الاطلاع على عدد من الاستبانات المحكَّمة المطبقة في رسائل علمية وبحوث سابقة. وقد بلغ عدد عبارات الاستبانة في صورتها الأولية (٣٨) عبارة، موزعة على خمسة مجالات، وهي: الرؤية المستقبلية المشتركة للمدرسة، وبناء اتفاق جماعي بخصوص أهداف المدرسة، وتشجيع الإبداع والابتكار لدى المعلمين، والقدوة الحسنة، والثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير. وجاءت درجة الممارسة وفق مقياس ليكرت الخماسي: (عالية جدًّا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًّا).

١- صدق أداة البحث

ويُقصد به أن تقيس الأداة ما أُعدّت لقياسه فقط، ولا تقيس غيره (العساف، ٢٠٠٦)، وتم التأكد من صدق الأداة من خلال:

صدق المحكّمين: قام الباحث بتوزيع الاستبانة على عشرة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الإدارة التربوية والقياس والتقويم التربوي في جامعة طيبة، لتحكيمها من حيث وضوح العبارة، ومدى انتمائها للمجال، وكذلك للحكم على معيار التدرج لقياس عبارات كل مجال، وإضافة أي عبارة يرون أنها مهمة. وبعد الأخذ بجميع ملحوظات المحكمين، أصبحت الاستبانة مكونة من (٣٣) عبارة للمجالات الخمسة في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي: وهو العلاقة بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام معامل (ارتباط بيرسون)، والجدول رقم (٢) أدناه يوضّح صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل (ارتباط بيرسون):

جدول (٢)
الاتساق الداخلي باستخدام معامل (ارتباط بيرسون)

المجال الأول: الرؤية المستقبلية المشتركة للمدرسة					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٠**	٤	٠,٧٦**	٧	٠,٨٠**
٢	٠,٨٦**	٥	٠,٨٤**	–	–
٣	٠,٧٥**	٦	٠,٨٣**	–	–
المجال الثاني: بناء اتفاق جماعي بخصوص أهداف المدرسة					
١	٠,٩١××	٣	٠,٩٣**	٥	٠,٩٥**
٢	٠,٨٣**	٤	٠,٩٠**	٦	٠,٨٥**
المجال الثالث: تشجيع الإبداع والابتكار لدى المعلمين					
١	٠,٩٠**	٤	٠,٨٩**	٧	٠,٨٥**
٢	٠,٧٤**	٥	٠,٧٧**	–	–
٣	٠,٨٩**	٦	٠,٨٨**	–	–
المجال الرابع: القدوة الحسنة					
١	٠,٨٧**	٣	٠,٨٦**	٥	٠,٨٦**
٢	٠,٨٣**	٤	٠,٨٤**	٦	٠,٧١**
المجال الخامس: الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير					
١	٠,٨٢**	٤	٠,٧٩**	٧	٠,٩١**
٢	٠,٨٣**	٥	٠,٨٧**	–	–
٣	٠,٨٠**	٦	٠,٨٤**	–	–

(*) دالة عند مستوى ٠,٠٥ (**) دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٢)، أن نتائج معامل ارتباط بيرسون (بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه) تدل على أن جميع عبارات البحث ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، ويدل هذا على أن جميع عبارات البحث صادقة، أي أن أداة البحث صادقة وصالحة لقياس ما أُعِدّت لقياسه.

٢- ثبات أداة البحث

للتأكد من ثبات الاستبانة تم حساب معامل ألفا كرونباخ لعبارات الاستبانة إحصائيًّا، فقد تراوحت معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بين (٠,٩٠– ٠,٩٤)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠,٩٧)، ويعدُّ معامل ثبات مقبولاً إحصائيًّا، ويؤكد قوة ثبات الأداة وصلاحيتها للتطبيق، ويتضح ذلك من الجدول رقم (٣).

جدول (٣)
معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك للاستبانة ككل

المجال	عدد العبارات	معامل ألفاكرونباخ
الرؤية المستقبلية المشتركة للمدرسة	٧	٠,٩٠
بناء اتفاق جماعي بخصوص أهداف المدرسة	٦	٠,٩٤
تشجيع الإبداع والابتكار لدى المعلمين	٧	٠,٩٣
القدوة الحسنة	٦	٠,٩٠
الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير	٧	٠,٩٢
الدرجة الكلية	٣٣	٠,٩٧

٤- إجراءات تطبيق أداة البحث

سار البحث بالإجراءات الآتية:

١- مخاطبة إدارة التربية والتعليم من أجل توزيع الاستبانات على المعلمين في مدارس التعليم العام في المدينة المنورة.

٢- وزعت الاستبانة على أفراد العينة واستُعِيدت فورًا من أفراد عينة البحث.

٣- إجراء التحليل الإحصائي للدراسة ولتصنيف عبارات مستوى ممارسة قيادة التغيير وفق المقياس الخماسي، وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلكترونيًّا باستخدام برنامج (SPSS).

نتائج البحث ومناقشتها

يعرض هذا الجانب نتائج البحث ومناقشتها وفقاً لأسئلتها؛ وذلك على النحو الآتي:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: وهو « ما مدى ممارسة القادة التربويين في المدارس الحكومية للبنين في منطقة المدينة المنورة لقيادة التغيير» ؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المجالات، وهي مرتبة تنازليًّا كما تظهر في الجدول (٤):

جدول (٤)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة قيادة التغيير لدى قادة المدارس الحكومية في منطقة المدينة المنورة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	الرؤية المستقبلية المشتركة للمدرسة	٣,٦٧	٠,٨٣٣	عالية
٢	بناء اتفاق جماعي بخصوص أهداف المدرسة	٣,٥٩	١,٠٧٨	عالية
٣	القدوة الحسنة	٣,٥٩	١,٠٤	عالية
٤	تشجيع الإبداع والابتكار لدى المعلمين	٣,٠٥	٠,٩١٥	متوسطة
٥	الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير	١,٧٤١	٠,٧٦	منخفضة
	المتوسط الكلي	٣,٢٦٤	٠,٨١٥	متوسطة

يُبيّن الجدول (٤) أن آراء أفراد عينة البحث حول درجة ممارسة قادة المدارس الحكومية في المدينة المنورة لقيادة التغيير قد جاء بمستوى متوسطاً، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام للمجالات مجتمعة (٣,٢٦٤)؛ بينما تراوحت المتوسطات الحسابية لآراء أفراد عينة البحث حول مجالات البحث الخمسة ما بين (١,٧٤١ إلى ٣,٦٧). كما يُبيّن الجدول(٤) أن مجال «الرؤية المستقبلية المشتركة للمدرسة» جاء في أول المجالات بالترتيب، بدرجة عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٧)، تلاه المجال الثاني بالترتيب «بناء اتفاق جماعي بخصوص أهداف المدرسة»، الذي جاء بدرجة عالية بلغت (٣,٥٩) وبانحراف معياري (١,٠٧٨)، ثم جاء مجال «بناء اتفاق جماعي بخصوص أهداف المدرسة» في المرتبة الثالثة بدرجة متوسطة أيضًا، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٩)، وبانحراف معياري (١,٠٤) وجاء مجال «تشجيع الإبداع والابتكار لدى المعلمين» في المرتبة الرابعة بدرجة متوسطة، إذ تساوت قيمة المتوسطات بين المجالين الثاني والثالث واختلفت قيمة الانحرافات المعيارية ولذلك رتّبوا حسب قيمة الانحراف الأكبر وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٩)، بينما جاء مجال «الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير» في المرتبة الأخيرة بدرجة منخفضة كذلك وبمتوسط حسابي بلغ (١,٧٤١). وقد يُعزى التقدير العالي لقادة المدارس في المدينة المنورة إلى الجهود الكبيرة التي يبذلها القائمون على

مشاريع التطوير التربوي، وتأتي في مقدمة هذه المعايير توفّير قيادة مدرسية تمتلك القدرة على التحسين والرغبة والحماس للتطوير؛ مما عزّز توجّه القائد التربوي نحو ممارسة قيادة التغيير، ودفعه نحو العمل الجاد لرفع مستوى المدرسة. إضافة إلى ذلك، تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة الآتية التي أظهرت نتائجها أن ممارسة قيادة التغيير لدى قادة المدارس؛ دراسة بيومي (٢٠٠٦)، والعصيمي (٢٠١٣)، والرومي (٢٠١١)، وشقورة (٢٠١٢)، والعزام (٢٠١٦) والسقا(٢٠١٦) التي توصلت إلى أن ممارسة مديري المدارس لقيادة التغيير؛ كانت بدرجة متوسطة باستثناء دراسة الشهري (٢٠٠٦) التي بينت أن ممارسة قيادة التغيير جاءت بدرجة عالية. ولمعرفة استجابات عينة البحث على المجالات ككل فقد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات العيارية لكل مجال على حدا وفيما يلي عرضٌ لها:

مجال الرؤية المستقبلية المشتركة للمدرسة

يشير الجدول رقم (٥) إلى أن مجال الرؤية المستقبلية المشتركة للمدرسة نال درجة ممارسة متوسطة، وبمتوسط حسابي عام بلغ (٣,٦١) وقد يُعزى ذلك إلى أهمية وجود اتجاه عام لخطط المدرسة وأهدافها؛ إذ يُسهم ذلك بدرجة كبيرة في قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها. ويتفق ذلك مع دراسة الشهري (٢٠٠٦)، التي بيّنت أن القيادات الإدارية في المدارس يمارسون تطوير الرؤية المشتركة للمدرسة بدرجة عالية. كما يتضح من الجدول، أن آراء عينة البحث قد تفاوتت نحو عبارات المجال، بمتوسطات تراوحت بين (٣,٢٤-٣,٩٩)، أي أن هذا المجال يُمارس بدرجة متوسطة ويتضح ذلك من الجدول (٥):

جدول (٥)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لترتيب فقرات مجال الرؤية المستقبلية المشتركة للمدرسة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يحث القائد التربوي العاملين على إحداث التغيير المدرسي.	٣,٩٥	١,٠٣٩	عالية
٢	يشجّع القائد التربوي على استخدام الموارد المادية والبشرية المتاحة بكفاءة وفعالية.	٣,٧٤	١,٠٦٢	عالية
٣	يشارك قائد المدرسة العاملين في صياغة رؤية المدرسة المستقبلية.	٣,٧٣	١,٠١٦	عالية
٤	يراعي قائد المدرسة المرونة عند صياغة رؤية المدرسة المستقبلية.	٣,٦٣	٠,٩٥٨	عالية
٥	يناقش قائد المدرسة العاملين التغييرات قبل إحداثها في المدرسة.	٣,٤٥	١,٠٥١	متوسطة
٦	يوضح قائد المدرسة رؤية المدرسة المستقبلية لأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي.	٣,٣٣	١,٠٨٧	متوسطة
٧	يستعين قائد المدرسة بنتائج البحوث والدراسات في التخطيط للمستقبل وصنع القرار التربوي.	٣,٢٤	١,١٧٠	متوسطة
	المتوسط الكلي	٣,٦٧	١,٠٥	عالية

يتبين من الجدول (٥) أن عبارة «يحث قائد المدرسة العاملين على إحداث التغيير المدرسي» حصلت على أعلى استجابة، حيث جاءت بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٥)، فقد أظهرت النتائج أن قادة المدارس يؤمنون بأهمية التغيير والتطوير، ويحرصون على تشجيع العاملين عليه. وتلتها عبارة «تشجّع قائد المدرسة على استخدام الموارد المتاحة بكفاءة وفاعلية» بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (٣,٧٤)، ويعود ذلك إلى أن عملية تطوير المدرسة تكون مقيدة بالإمكانات المتوافرة، من توافر موارد بشرية مؤهلة للعمل وإمكانات مادية؛ لذا يحرص القادة التربويون للمدارس على استغلالها بصورة جيدة. أما عبارة «يشارك قائد المدرسة العاملين في صياغة رؤية المدرسة المستقبلية» فكانت بدرجة عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٣). وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الشهري (٢٠٠٦)، التي أشارت إلى الفائدة الكبيرة التي تعود على القيادة التربوية من بناء رؤية مشتركة؛ لأنها تؤدي إلى التوافق بين خطط المدرسة وأهدافها مع أهداف العاملين ورغباتهم وتطلعاتهم؛ مما يجعلهم أكثر حرصًا على تحقيقها. بينما انخفضت تقديرات أفراد عينة البحث على عبارة «يوضّح قائد المدرسة رؤية المدرسة المستقبلية لأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي»، إذ جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣,٣٣) كما جاءت عبارة «يستعين قائد المدرسة بنتائج البحوث والدراسات في التخطيط للمستقبل وصنع القرار التربوي» بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٣,٢٤)، وقد يعود السبب إلى غياب وجود آلية تمكّنهم من الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات لتطوير العمل والتخطيط للمستقبل)، ويشير الجدول (٥) إلى أن المتوسط العام للمجال قد جاء بدرجة عالية بمتوسط بلغ (٣,٥٩)، وربما يعود السبب إلى أن الجهد المبذول من قائد المدرسة والذي تهدف إلى تطوير العلاقة بينها وبين المجتمع، مثل إقامة الندوات والاجتماعات لأعضاء المجتمع؛ لإيصال رؤية المدرسة إليهم. ليس بدرجة عالية جدًا؛ واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العزام (٢٠١٦) ، والسقا(٢٠١٦) وشقورة (٢٠١٢)، و دراسة الرومي (٢٠١١).

مجال بناء اتفاق جماعي بخصوص أهداف المدرسة

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المتوسط الحسابي العام لآراء أفراد عينة البحث لمجال بناء اتفاق جماعي بخصوص تحقيق أهداف المدرسة بلغ (٣,٥٩) أي بدرجة عالية، وقد يُعزى ذلك إلى أن مشاركة العاملين في وضع أهداف المدرسة يعدُّ من مقتضيات التوازن في القيادة المدرسية، كما أن هذه الشراكة ضرورية لتسيير العمل تسييرًا جيدًا للجميع. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهري (٢٠٠٦) التي حصل فيها هذا المجال على درجة ممارسة عالية. كما تراوحت متوسطات العبارات بين (٣,٤٧-٣,٨٩)، أي أن هذا المجال يُمارس فعليًّا بدرجة عالية، ويظهر ذلك في الجدول (٦):

جدول (٦)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لترتيب فقرات مجال بناء الاتفاق الجماعي بخصوص أهداف المدرسة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يشجّع قائد المدرسة المنسوبين على العمل معًا من أجل تحقيق أهداف المدرسة.	٣,٨٩	٠,٩٢٢	عالية
٢	يشجّع قائد المدرسة المنسوبين باستمرار على تقويم مدى إنجازهم لأهداف المدرسة.	٣,٥٥	١,١١٤	متوسطة
٣	يراعي قائد المدرسة أهداف المدرسة في أثناء صنع القرارات المتصلة بإحداث التغيير في البرامج التربوية.	٣,٥٢	١,٠٤١	متوسطة
٤	يحرص قائد المدرسة على إعلام المنسوبين بكل ما يحدث من تطوير داخل المدرسة	٣,٥٢	١,١٨٣	متوسطة
٥	يشجّع قائد المدرسة المنسوبين على العمل بأسلوب حل المشكلات لتنمية أهداف المدرسة	٣,٤٧	١,١٣	منخفضة
	المتوسط الكلي	٣,٥٩	١,٠٧٨	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٦) أن العبارتين رقم (٢،٣) قد جاءتا في المرتبتين الأولى والثانية وهي تتعلق «بتشجيع مدير المدرسة العاملين على العمل معًا لتحقيق أهداف المدرسة»، و«تقويم مدى إنجازهم لهذه الأهداف» بمتوسط حسابي (٣,٨٩) و (٣,٤٧) على التوالي، وتُعزى هذه النتيجة إلى أن قائد المدرسة يعتمد بصورة أساسية في تحقيق الأهداف على العاملين في المدرسة؛ مما يجعله يركّز تركيزاً كبيراً على تعريف العاملين فيها، ومشاركتهم في عملية تقويمها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرومي (٢٠١١)، التي توصلت إلى أن المدير الفاعل هو الذي يسعى إلى تطوير أداء المعلمين من خلال توجيههم نحو تحديد سلم الأولويات، ووضع الأهداف. أما العبارتان «يراعي قائد المدرسة أهداف المدرسة في أثناء صنع القرارات المتصلة بإحداث التغيير»، و«يحرص قائد المدرسة على إعلام العاملين بكل ما يحدث من تطوير داخل المدرسة»، فقد جاءت كلاهما بالمتوسط الحسابي نفسه (٣,٥٢)، وقد يرجع ذلك إلى ضرورة اطّلاع العاملين على أهداف المدرسة؛ مما الذي يجعلهم أكثر التزامًا وفعالية في تحقيق الأهداف.. بينما انخفضت تقديرات أفراد عينة البحث على عبارة «يشجّع قائد المدرسة العاملين على العمل بأسلوب حل المشكلات لتنمية أهداف المدرسة»، فقد جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣,٤٧)، وربما يعود السبب إلى طبيعة النظام المركزي الذي يفرض الأهداف من جهة أعلى غالبًا، ولا يتيح المجال أمام القائد المدرسي والمعلمين؛ ولذا فقد أوصت كل من دراسة العامري (٢٠٠٨)، والرومي (٢٠١١) بمنح قادة المدارس المزيد من الصلاحيات.

مجال القدوة الحسنة:

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسط الكلي لهذا المجال بلغ(٣,٥٩) وجاءت عبارات هذا المجال بدرجة ممارسة عالية وبمتوسط حسابي عام بلغ (٣,٦٥)، وقد يُعزى ذلك إلى إدراك القادة لتأثير سلوك القائد على إيمان العاملين بطاقاتهم وإحساسهم بقدراتهم؛ فقائد المدرسة هو القائد الأول في مدرسته والمسؤول عنها؛ مما يحتم عليه أن يكون قدوة حسنة لبقية العاملين فيها. ويُلاحظ ارتفاع المتوسطات في هذا المجال، مقارنة ببقية العبارات في المجالات الأخرى، إذ تراوحت بين (٣,٤٤-٣,٨٤)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العصيمي (٢٠١٣)، والرومي (٢٠١١)، التي حصل فيها مجال القدوة الحسنة على المرتبة الأولى بين مجالات التغيير مجتمعة، ويظهر ذلك من الجدول (٧).

جدول (٧)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لترتيب فقرات المجال القدوة الحسنة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	يظهر قائد المدرسة حماسًا في أثناء قيامها بمهامها القيادية وأدائها لعملها.	٣,٨٠	٠,٩٩	عالية
٢	يعزّز قائد المدرسة الثقة بين أعضاء المدرسة من خلال الصدق في التعامل.	٣,٧٠	١,١٤	عالية
٣	يلتزم قائد المدرسة بقيم العمل الإيجابية والتشجيع للالتزام بها.	٣,٦٠	٠,٩٥	عالية
٤	يحرص قائد المدرسة على متابعة المستجدات التربوية، والعمل على وضع آليات تساعد العاملين على تنفيذها.	٣,٥٩	٠,٩٩	عالية
٥	يلم قائد المدرسة بالأسس العملية المرتبطة بالتخطيط لقيادة التغيير.	٣,٥٠	٠,٩٨	عالية
٦	يتسم قائد المدرسة بقدرته على إدارة الأزمات وحل المشكلات داخل المدرسة.	٣,٤٠	١,١٩	متوسطة
	المتوسط الكلي	٣,٥٩	١,٠٤	عالية

بالنظر إلى متوسطات كل عبارة في الجدول (٧) يتضح أن عبارة «يظهر قائد المدرسة حماسًا في أثناء قيامه بمهامه القيادية وأدائه لعمله» جاءت في أول الترتيب، بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (٣,٨٤)، وقد يُعزى ذلك إلى رغبة القادة في تحسين أداء مدارس العامة، وتوافقه مع مستويات الأداء المأمولة؛ إذ تمرُّ المدارس بعمليات تقويم مستمرة، سواء من قِبل إدارة المدرسة ومنسوبيها تحت مسمى التقويم الذاتي للمدرسة، أو من خلال عمليات التقويم من قِبل القائمين على التقويم التربوي لإدارة المدرسية؛ مما يُشكّل دافعًا للقادة نحو المزيد من الإنجاز والحماس في أداء المهام، الأمر الذي يؤثر في العاملين ويحفزهم. واحتلت عبارة «يعزز قائد المدرسة الثقة بين أعضاء المدرسة من خلال الصدق في التعامل» المرتبة الثانية،

بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٠). وتلتها عبارة «يلتزم قائد المدرسة بقيم العمل الإيجابية والدعم والتشجيع للالتزام بها»، بدرجة متوسطة، وبمتوسط بلغ (٣,٥٩)، وقد يعزى ذلك إلى الأثر الإيجابي الذي يتركه التزام القادة بقيم العمل الإيجابية في كسب ثقة العاملين في المدرسة وتقديرهم؛ مما ينتج عنه مشاركتهم بفاعلية في إحداث التغيير، الذي أكدت أهمية دور القيادة في عملية التغيير، وتأثير صفات قائد التغيير على استثمار قدرات العاملين معه، وتوجيههم نحو عملية التغيير. بينما حصلت عبارة «يلم قائد المدرسة بالأسس العلمية المرتبطة بالتخطيط لقيادة التغيير»، على متوسط حسابي بلغ (٣,٥٠)، أي بدرجة متوسطة، وقد يعود السبب في ذلك إلى توجّه وزارة التربية والتعليم نحو تطوير التدريب التربوي وتزويد العاملين في المجال الإداري بالأسس العلمية للتخطيط والتطوير (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤)؛ لما لها من أثر بالغ في إنجاز العمل، ورفع مستوى الأداء. في حين انخفض المتوسط الحسابي لعبارة «يتسم قائد المدرسة بقدرته على إدارة الأزمات وحل المشكلات داخل المدرسة»، فجاءت بمتوسط متوسط حسابي منخفض بلغ (٣,٤٠)؛ مما يشير إلى قلة قناعة بعض أفراد عينة البحث بقدرة القادة على إدارة الأزمات وحل المشكلات داخل المدرسة، وربما يعود ذلك إلى النظام المركزي الذي لا يمنح قائد المدرسة الحرية والقدرة على معالجة المشكلات الطارئة.

مجال تشجيع الإبداع والابتكار لدى المعلمين

يتضح من الجدول رقم (٨) أن المتوسط الحسابي العام لآراء أفراد عينة البحث لمجال تشجيع الإبداع والابتكار لدى المعلمين بلغ (٣,٠٥)، أي بدرجة متوسطة، وقد يرجع السبب في ذلك إلى كون المعلم يمثل محور العملية التعليمية، فهو من يقوم بالتنفيذ العملي لكل سياسات التطوير والتحديث في المجال التعليمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهري (٢٠٠٦)، التي كانت درجة ممارسة المديرين فيهما لتشجيع المعلمين على الإبداع عالية. وقد تراوحت متوسطات العبارات بين (٣,٠٦-٣,٨٨)، أي أن هذا المجال يُمارس بدرجة تتراوح بين العالية إلى المتوسطة، والجدول (٨) يظهر ذلك :

جدول (٨)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية الإبداع والابتكار لدى المعلمين

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	يشجّع قائد المدرسة الابتكار والتجديد في أساليب العمل.	٣,٨٨	٠,٩٩٨	عالية
٢	يشجّع قائد المدرسة المعلمين على حل المشكلات.	٣,٦٤	١,٠٦٠	عالية
٣	يوفر قائد المدرسة التنمية المهنية المستمرة لتنمية معارف المعلمين.	٣,٦٠	١,٠٢٧	عالية

تابع جدول (٨)

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٤	يوظّف قائد المدرسة أسس التخطيط الفعّال للتدريس في تطوير الممارسات التدريسية للمعلمات.	٣,٤٧	١,٠٨٧	متوسطة
٥	يوضّح قائد المدرسة للمعلمين معها الفرق بين ما ينبغي تحقيقه وما تم إنجازه.	٣,٤١	١,٠٥٦	متوسطة
٦	يقترح قائد المدرسة أفكارًا تزيد من إثراء المناهج والإبداع.	٣,٣٥	١,١٨٣	منخفضة
٧	تُطبّق الإدارة المدرسية نظامًا للحوافز واضحًا ومعلنًا يرتبط بالأداء المتميز.	٣,٠٦	١,١٨٤	متوسطة
	المتوسط الكلي	٣,٠٥	٠,٩١٥	متوسطة

يبين الجدول (٨) جاء المتوسط الحسابي الكلي للمجال (٣,٠٥) و وبانحراف معياري (٩١٥) وجاءت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ما بين (٣,٠٦ -٣,٨٨) فقد جاءت الفقرة: «يشجّع قائد المدرسة الابتكار والتجديد في أساليب العمل»، و«يشجّع قائد المدرسة المعلمين على حل المشكلات»، و «يُوظّف قائد المدرسة أسس التخطيط الفعّال للتدريس في تطوير الممارسات التدريسية للمعلمين»، و «يوضّح قائد المدرسة للمعلمين الفرق بين ما ينبغي تحقيقه وما تم إنجازه» في مقدمة الترتيب، فقد حصلت العبارات على متوسط حسابي بلغ (٣,٨٨)، و(٣,٦٤)، و(٣,٦٠)، و(٣,٤٧)، وقد يعود ذلك إلى حرص قادة المدارس على مواكبة توجهات مشاريع التطوير التربوي التي أكّدت ضرورة الاستمرار في تطوير البيئة التعليمية لتلبية المتطلبات الكمية والنوعية للمرحلة المقبلة، والعمل على تطوير إستراتيجيات التدريس، وتنمية الإبداع والابتكار والمبادرة لدى العاملين في مجال التعليم (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١١). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من الرومي (٢٠١١)، والعصيمي (٢٠١٣)، بينما حصلت عبارة» يقترح قائد المدرسة أفكارًا عملية تُثري المناهج وتزيد الإبداع» على متوسط حسابي (٣,٣٥)، أي بدرجة متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى كثرة المهام الإدارية والفنية التي يقوم بها قائد المدرسة. بينما حصلت عبارة «تُطبّق الإدارة المدرسية نظامًا للحوافز واضحًا ومعلنًا يرتبط بالأداء المتميز» على المتوسط الحسابي (٣,٠٦)، واحتلت المرتبة الأخيرة، وقد يعود ذلك إلى وجود أنظمة محددة من الوزارة لمنح الحوافز المادية، و لا يستطيع القائد تجاوزها؛ ويتفق هذا مع دراسة بيومي (٢٠٠٦) التي أشارت إلى أن طبيعة النظام الإداري المركزي تحدُّ من قدرة المديرين على تحفيز العاملين.

مجال الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي العام لآراء أفراد عينة البحث لمجال الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير بلغ (١,٧٤١)، أي بدرجة منخفضة كما يوضحه الجدول (٩)

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لترتيب فقرات مجال الثقافة التنظيمية

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	يدعم ويشجع العمل الجماعي والإنجاز من خلال الفرق.	٢,٦٠	١,١٧	منخفضة
٢	يهتم قائد المدرسة بالتطورات الخارجية، ويعمل على التكيف معها.	٢,١٦	١,٠٣	منخفضة
٣	ينمي قائد المدرسة لغة المناقشة والحوار المفتوح في البيئة المدرسية.	٢,٥٤	١,١٣	منخفضة
٤	يحرص قائد المدرسة على تطوير المناخ المدرسي الداعم للتغيير.	٢,٤٠	١,٠٥	منخفضة
٥	يوزّع قائد المدرسة المهام بناء على التخصص والكفاءة اللازمة لعملية التغيير.	٢,٤٩	٠,٩٩	منخفضة
٦	يساعد قائد المدرسة المعلمين حديثي التعيين على التكيف مع البيئة المدرسية	٢,١٥	٠,٠٤	منخفضة
٧	يتعامل قائد المدرسة مع الصراع بين العاملين داخل المدرسة بأسلوب العمل التعاوني	٢,١٨	١,٠٣	منخفضة
	الكلي	١,٧٤١	٠,٧٦	منخفضة

يتضح من الجدول (٩) أن جميع فقرات هذا المجال جاءت بدرجة منخفضة حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجال(١,٧٤١) وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٦) إذ جاءت العبارة «يدعم وتشجع العمل الجماعي والإنجاز من خلال الفرق» جاءت في أول الترتيب بدرجة ممارسة منخفضة، وبمتوسط حسابي (٢,٦٠) ، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن القادة لا يذلون جهودا في مجال قيادة التغيير للمحافظة على الواقع الفعلي، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العصيمي (٢٠١٣)، ونيتا وزملائه (Nitta et al, 2009) اللتين أكدتا أهمية دور القيادة في تكوين ثقافة تعاونية داعمة للتغيير داخل المدرسة، ولكن يُلاحظ انخفاض المتوسطات في هذا المجال، مقارنة ببقية العبارات في المجالات الأخرى، ويتفق ذلك مع دراسة بيومي (٢٠٠٦)، التي حلّ فيها مجال الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير المرتبة الأخيرة بين مجالات التغيير مجتمعة، ويعزى ذلك إلى عدم حرص قادة المدارس على زيادة فاعلية العاملين في المدرسة؛ ومن ثمّ عدم مواكبة التوجه الجديد لوزارة التربية والتعليم نحو ترسيخ مفهوم المجتمعات المهنية المتعلمة التي ترتكز على تفعيل دور فرق العمل في المدرسة، وتعمل على الاستفادة من الطاقات البشرية. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤)، وتلتها عبارة «يهتم قائد المدرسة بالتطورات الخارجية

وتعمل على التكيف معها «بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,١٦)، وقد يُعزى ذلك إلى حرص مديري المدارس على مواكبة المستجدات. بينما تحصلت عبارة «ينمّي قائد المدرسة لغة المناقشة والحوار»، على متوسط حسابي بلغ (٢,٥٤) أي بدرجة منخفضة، وقد يرجع السبب في ذلك إلى قلة إدراك قادة المدارس لأثر الاتصال الفعال مع الآخرين على نجاح عمليات التغيير، وهذا ما أكدته دراسة شقورة (٢٠١٢). كما جاءت عبارة «يحرص قائد المدرسة على تطوير المناخ المدرسي الداعم للتغيير» على درجة منخفضة أيضًا، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٠)، وقد يُعزى ذلك إلى أهمية توفير المناخ الملائم من أجل خلق بيئة تعمل على التغيير الإيجابي، ويتفق ذلك مع دراسة ماري ونيال (Marie and Neal, 2006) التي أكدت أن نجاح عملية التغيير أو غياب فرص نجاحها يعتمد على ثقافة المنظمة. بينما جاءت بقية العبارات بدرجة استجابة متوسطة، وربما يعود السبب إلى الجهد الذي يبذله قائد المدرسة قليلا نحو بناء الثقافة الداعمة للتغير في المدرسة الذي قد يعود السبب فيها إلى كثرة المهام والمسؤوليات الإدارية الموكلة إليها، ويتفق هذا مع ما توصلت إليه دراسة بيومي (٢٠٠٦)، بأن المهام الإدارية والفنية الكثيرة التي يقوم بها مدير المدرسة، فضلًا عن ضعف الدافعية من قِبل العاملين نحو عملية التغيير؛ تعدُّ من أبرز معوقات عملية التغيير في المدارس. وقد دللت العبارة: « يتعامل قائد المدرسة مع الصراع بين العاملين داخل المدرسة بأسلوب العمل التعاوني «، على أن مستوى ممارسة القائد المدرسة لحل الصراع بين العاملين دون المستوى المأمول بمتوسط (٢,١٨)، وقد يُعزى ذلك إلى الصعوبات التي تواجه قائد المدرسة في جعل العاملين في المدرسة يحملون إحساسًا مشتركًا بالمسؤولية، ووحدة الأهداف فيما يقومون به من جهود؛ بسبب التعارض فيما بينهم في الطموحات والتوقعات والاتجاهات. كما تشكّل مقاومة العاملين للتغيير عائقًا أمام قائد المدرسة في حل الصراع؛ ولعل ذلك يعود إلى الارتباط الوثيق بين الصراع وعملية التغيير؛ لأن إحداث التغيير يتوقف بالدرجة الأولى على مدى قبول العاملين به، وعلى مدى تعاونهم لتحقيقه، ويتفق هذا مع ما توصلت إليه دراسة الرومي (٢٠١١)، ودراسة العامري (٢٠٠٨) اللتين أشارتا إلى دور قائد التغيير في إعداد العاملين للتغيير.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثاني: «إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، لدرجة ممارسة قيادة التغيير لدى القادة التربويين في المدارس في المدينة المنورة، وفقًا للمرحلة التعليمية، والخبرة، والتخصص؟

فقد استُخدم اختبار (T-test) للعينات المستقلة لإيجاد الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو مستوى ممارسة قيادة التغيير لدى قادة المدارس في المدينة المنورة، وفقًا للمرحلة التعليمية، والخبرة، والتخصص.

أولًا: المرحلة التعليمية

جدول (١٠)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين آراء عينة البحث حول درجة ممارسة قيادة التغيير في المدينة المنورة، تبعًا للمرحلة التعليمية

المجال	الثانوية ن=٢٠٠		المتوسطة ن= ٢٥٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الرؤية المستقبلية المشتركة للمدرسة	٣,٦١	٠,٧٦٨	٣,٥٣	٠,٨٩٠	١,٠٢٩	٠,٣٠٦	غير دالة
بناء اتفاق جماعي بخصوص أهداف المدرسة	٣,٥٨	٠,٨٨٦	٣,٥٩	١,٠٠٧	٠,١٠٦	٠,٩١٦	غير دالة
تشجيع الإبداع والابتكار لدى المعلمين	٣,٤٩	٠,٨١٦	٣,٥١	٠,٩٦٤	٠,٣٠٣	٠,٧٦٢	غير دالة
القدوة الحسنة	٣,٥٩	٠,٨٥٣	٣,٧٢	٠,٩٢٩	٠,٨٧٤	٠,٣٨٤	غير دالة
الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير	٢,٠٥	٠,٨٧٤	٣,٤٩	٠,٩١٩	٠,٥٠٠	٠,٦١٨	غير دالة
المتوسط الكلي	٣,٢٧	٠,٧٦٠	٣,٥٦	٠,٨٧١	٠,١٦٠	٠,٨٧٣	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن قيمة (ت) للمتوسط الكلي لآراء المعلمين حول مدى ممارسة قيادة التغيير لدى قادة المدارس تبعًا للمرحلة؛ بلغت (٠,١٦)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا؛ ويدل هذا على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين آراء المعلمين في كل المجالات، تُعزى إلى متغير المرحلة التعليمية.

ثانيًا: سنوات الخبرة

جدول (١١)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين آراء عينة البحث لدرجة ممارسة قيادة التغيير لدى قادة المدارس في المدينة المنورة تبعًا للخبرة

المجال	أقل من ١٠ سنوات ن=٢٠٠		١٠ سنوات فأكثر ن= ٢٥٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الرؤية المستقبلية المشتركة للمدرسة	٣,٥١	٠,٨٠٦	٣,٦٣	٠,٨٤١	٠,٤٨٣	٠,٦٣٠	غير دالة
بناء اتفاق جماعي بخصوص أهداف المدرسة	٣,٥٨	٠,٩٥٧	٣,٥٨	٠,٩٤٨	٠,٠٠٤	٠,٩٩٧	غير دالة
تشجيع الإبداع والابتكار لدى المعلمين	٣,٦٠	٠,٧٤٩	٣,٤٧	٠,٩١٥	٠,٥٢٨	٠,٥٩٨	غير دالة

تابع جدول (١١)

المجال	أقل من ١٠ سنوات ن=٢٠٠		١٠ سنوات فأكثر ن= ٢٥٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
القدوة الحسنة	٣,٨١	٠,٧١٠	٣,٦٢	٠,٩٢٠	٠,٧٧٨	٠,٤٣٨	غير دالة
الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير	٣,٥٥	٠,٧٧١	٣,٤٣	٠,٩١٦	٠,٤٧٤	٠,٦٣٧	غير دالة
الدرجة الكلية	٣,٦١	٠,٦٤١	٣,٥٤	٠,٨٤٤	٠,٢٨٣	٠,٧٧٨	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيمة (ت) للدرجة الكلية لآراء المعلمين حول مستوى ممارسة قيادة التغيير لدى قادة المدارس تبعًا للخبرة؛ بلغت (٠,٢٨٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا؛ وهذا يشير إلى أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين آراء المعلمين في جميع المجالات تُعزى إلى متغير الخبرة.

ثالثًا: التخصص

جدول (١٢)
نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق الفردية بين آراء عينة البحث حول مستوى ممارسة قيادة التغيير لدى قادة المدارس في المدينة المنورة تبعًا للتخصص

المجال	علمي ن=٢٠٠		أدبي ن= ٢٥٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الرؤية المستقبلية المشتركة للمدرسة	٣,٦٧	٠,٨٢٢	٣,٥٦	٠,٨٤٦	٠,٦٥٩	٠,٥١١	غير دالة
بناء اتفاق جماعي بخصوص أهداف المدرسة	٣,٥٥	٠,٩٢٣	٣,٦٠	٠,٩٧٠	٠,٢١٦	٠,٨٢٩	غير دالة
تشجيع الإبداع والابتكار لدى المعلمين	٣,٤٧	٠,٨٥٠	٣,٥٠	٠,٩٣٠	٠,١٨٩	٠,٨٥١	غير دالة
القدوة الحسنة	٣,٦٢	٠,٧٨٤	٣,٦٦	٠,٩٧٨	٠,٢٢٧	٠,٨٢١	غير دالة
الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير	٣,٣٤	٠,٧٧٠	٣,٥٤	٠,٩٨٢	١,٠٨٩	٠,٢٧٩	غير دالة
المتوسط الكلي	٣,٥٣	٠,٧٤٧	٣,٥٧	٠,٨٧٢	٠,٢٤٤	٠,٨٠٨	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيمة (ت) المتوسط الكلي لآراء المعلمين نحو مستوى ممارسة قيادة التغيير لدى قادة المدارس تبعًا للتخصص؛ بلغت (٠,٢٤٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا؛ ويدلُّ هذا على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين آراء المعلمين في جميع المجالات تُعزى إلى متغير التخصص.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: ما مقترحات تطوير ممارسة القادة التربويين في المدارس الحكومية للبنين في منطقة المدينة المنورة لقيادة التغيير ؟

وجِّه سؤال مفتوح لأفراد عينة البحث نحو تطوير درجة ممارسة قيادة التغيير لدى قادة المدارس، ثمَّ جرى استخراج التكرارات، والنسب المئوية. والجدول الآتي يوضِّح نتائج ذلك:

جدول (١٣)
التكرارات، والنسب المئوية لمقترحات تطوير قيادة التغيير مرتبة تنازليًا

الرقم	المقترحات	النسبة المئوية	التكرارات
١	التنمية المهنية لمديري المدارس من خلال برامج تدريبية على إستراتيجيات التغيير وكيفية إدارته.	٦٪	٢١
٢	السعي الجاد لتوفير التجهيزات اللازمة لعملية التغيير.	٣,٧١٪	١٣
٣	تطوير معايير اختيار مديري المدارس؛ لضمان اختيار الكفاءات المناسبة لقيادة التغيير.	٣,٤٢٪	١٢
٤	العمل على نشر ثقافة التغيير بين المنسوبين في المدرسة.	٣,١٤٪	١١
٥	وضع المزيد من الحوافز للمعلمين لتشجيعهن على التغيير.	٢,٥٧٪	٩
٦	مشاركة قائد المدرسة العاملين في المدرسة في وضع أهداف التغيير والتخطيط له.	٢,٢٩٪	٨
٧	تبني مكتب الأشراف لأساليب إشرافية تساعدهم على تطبيق خطط التطوير والتغيير.	٢٪	٧
٨	توفير الإمكانات اللازمة لإحداث التغيير بنجاح.	١,٧١٪	٦
٩	إعداد دورات تدريبية لمنسوبي المدرسة.	١,٤٢٪	٥
١٠	التوسع في منح المزيد من الصلاحيات لمديري المدارس.	١,١٤٪	٤
١١	الدعم من الإدارة العليا عن طريق تقديم مزيد من التسهيلات.	٠,٢٩٥٪	١
١٢	الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال قيادة التغيير	٠,٢٩٥٪	١

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن النسب المئوية لمقترحات المعلمين الذين أجابوا عن السؤال الوارد في أداة البحث، والبالغ عددهم ٣٥٠ معلما (الذين استجابوا عن هذا السؤال فقط)؛ تتراوح ما بين (٦٪) و (٠,٢٩٥٪). وكان من أهم المقترحات: «التنمية المهنية لمديرات المدارس من خلال برامج تدريبية على إستراتيجيات التغيير وكيفية إدارته»، فقد حصل على نسبة بلغت (٦٪). وقد يُعزى السبب إلى أهمية تدريب مديرات المدارس وتأهيلهن؛ الأمر الذي سينعكس انعكاسًا إيجابي على تطوير العملية التعليمية، ويتفق هذا مع ما أوصت به العديد من الدراسات، كدراسة الرومي (٢٠١١)، وجاءت عبارة «السعي الجاد لتوفير التجهيزات اللازمة لعملية التغيير» في المرتبة الثانية، بنسبة تصل إلى (٣,٧١٪)، وقد يعود ذلك إلى معاناة المدارس من تأخر الميزانية المدرسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بيومي (٢٠٠٦)،

التي بيّنت أن المشكلات المالية من أبرز العوامل التي تحدُّ من تنفيذ التغيير. أما عبارة «تطوير معايير اختيار مديرات المدارس بحيث تضمن اختيار الكفاءات المناسبة لقيادة التغيير»، فقد حقّقت نسبة (٣,٤٢ ٪)، ولا شك أن لهذا المقترح الأثر الفعّال في تطوير قيادة التغيير، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العصيمي (٢٠١٣)، التي أوصت بضرورة مراعاة كفايات إدارة التغيير ومهاراتها عند اختيار قادة المدارس. أما عبارة «العمل على نشر ثقافة التغيير بين العاملين في المدرسة «، فقد حصلت على نسبة (٣,١٤٪)؛ ويتفق هذا مع ما أوصت به العديد من الدراسات، كدراسة ماري ونيال (Marie and Neal, 2006)، بينما حصلت عبارة «وضع المزيد من الحوافز للمعلمين لتشجيعهم على التغيير» على نسبة بلغت (٢,٥٧٪)ويعكس ذلك رغبة المعلمين في نيل الشكر والتقدير. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهري (٢٠٠٦)، التي أكّدت على أهمية دور الإدارة في تحفيز العاملين. أما عبارة «مشاركة قائد المدرسة العاملين في المدرسة في وضع أهداف التغيير والتخطيط له»، فقد حصلت على نسبة (٢,٢٩٪) ويتفق هذا مع ما أوصت به دراسة نيتا وزملائه (Nitta et al, 2009)، وشقورة (٢٠١٢). وتلتها عبارة «تبني مكتب الإشراف والمشرفين أساليب إشرافية تساعد قادة المدارس والمعلمين على تطبيق خطط التطوير والتغيير»، بنسبة بلغت (٢٪)، وبنسبة قريبة جاءت عبارة «توفير الإمكانات اللازمة لإحداث التغيير بنجاح»، إذ بلغت (١,٧١٪)، وقد يعزى ذلك إلى التعقيدات التي تواجه المديرين والمعلمين مع إدارة التربية والتعليم ومكاتب الإشراف التربوي قبل تحقيق احتياجات المدرسة. ويليها عبارة «إعداد دورات تدريبية لمنسوبي المدرسة»، بنسبة تصل إلى (١,٤٢٪)، وقد يُعزى السبب إلى شعور المعلمين بحاجتهم إلى التدريب؛ ليستطعوا مواكبة التطورات الحاصلة التربية والتعليم، ويتناسب ذلك مع دراسة الشهري (٢٠٠٦)، والعامري (٢٠٠٧) من حيث أهمية تأهيل العاملين في المدرسة لتحقيق متطلبات التطوير. ومن جهة أخرى، فقد كان هناك العديد من المقترحات ذات التكرر المنخفض، بنسب أقل من ١٪ مثل (٠,٢٩٪) ولكنها تعكس آراء المعلمين في منح قائد المدرسة المزيد من الصلاحيات، والدعم والتسهيلات من قبل الإدارة العليا، إضافة إلى ضرورة اطّلاع مديرات المدارس ومديروها على كل ما هو جديد في مجال قيادة التغيير من بحوث ودراسات.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- تعيين قادة المدارس واختيارهم على ضوء كفايات قيادة التغيير، ومنحهم المزيد من الصلاحيات لقادة المدرس.

- ضرورة اطلاع المسؤولين ومتخذي القرارات التربوية، بمن فيهم قادة المدارس، على نتائج البحوث والدراسات في التخطيط للمستقبل وصنع القرار التربوي.
- العمل على معالجة المشكلات البشرية، والإدارية، والمالية التي تعوق تطبيق قيادة التغيير.

المراجع

الأخرس، إسماعيل عباس (٢٠٠٨). مدير المدرسة الفعّال واتجاهات الإدارة التربوية الحديثة. عمّان: دار الراية للنشر والتوزيع.

أنيس، إبراهيم؛ وعطية، حسن؛ وآمين، محمد شوقي (١٩٧٢). المعجم الوسيط. المجمع اللغوي بالقاهرة: مطابع دار المعارف.

البدري، طارق عبدالحميد (٢٠٠٥). الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية. عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

بيومي، محمد غازي (٢٠٠٦). بناء برنامج تدريبي لتنمية سلوكيات قيادة التغيير لدى مديري مدارس التطوير في محافظة الإسكندرية. مجلة كلية التربية. الإسكندرية، مصر، ٦(٤)، ٥٥-١٢٢.

أبو تينة، عبدالله؛ وخصاونة، سامر؛ والعمري، أيمن (٢٠٠٦). تصورات معلمي محافظتي البلقاء والزرقاء ومعلماتها للقيادة التغيرية في مدارسهم وعلاقتها بمستوى الثقة بمديريهم ومديراتهم. المجلة الأردنية للعلوم التربوية. ٢(٢)، ٦٥-٧٢.

حسن، نهلة سيد (٢٠١٠). تصور مقترح لإدارة تغيير الأفراد بمدارس التعليم الثانوي العام في مصر باستخدام نموذج أدكار. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر، (١٤٤)، ٤٥٧-٥٣٤.

حسين، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٦). الإدارة المدرسية والصفية المتميزة الطريق إلى المدرسة الفاعلة. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

حمادات، محمد حسن (٢٠٠٦). القيادة التربوية في القرن الجديد. عمّان: دار ومكتبة الحامد.

الرومي، صالح عبدالله (٢٠١١). واقع ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

السعود، راتب؛ والشوابكة، زينب (٢٠١٢). مقاومة التغيير في المنظمات التربوية. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر فيلادلفيا الدولي السابع عشر (ثقافة التغير: الأبعاد-العوامل-التمثلات). جامعة فيلادلفيا، الاردن.

السقا، امتثال (٢٠١٦). دور مديرات المدارس الحكومية بالرياض في إدارة التغيير نحو المدرسة كمنظمة متعلمة. رسالة التربية وعلم النفس. السعودية، ٥٢، ٦٩-٩٨.

شقورة، منير حسن (٢٠١٢). 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.

الشهري، خالد حسن (٢٠٠٦). إدارة التطوير والتغيير لدى القيادات الإدارية في المدارس الأهلية المتوسطة والثانوية بالمنطقة الشرقية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

العاجز، فؤاد علي؛ وشلدان، فايز كمال (٢٠١٠). دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية. غزة، ١٨(١)، ١-٣٧.

العامري، عبدالله محمد (٢٠٠٨). أنماط القيادة السائدة وفق نظرية الخط المستمر وعلاقتها بإدارة التغيير في المدارس الثانوية للبنين والبنات بمحافظة بيشة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

أبو عايد، محمود محمد (٢٠٠٦). اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

عبد الغفار، السيد أحمد (٢٠١٠). تصور مقترح لممارسة إدارة التغيير التربوي لدى القادة الإداريين بالإدارات التعليمية. مجلة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. ١٦(٢)، ٨٥.

العتيبي، سعد مرزوق (٢٠٠٥). إدارة التغيير ومتطلبات التطوير في العمل الإداري. ورقة عمل مقدمة للملتقى الإداري الثالث، جدة في ١٨-١٩ صفر ١٤٢٦هـ، الموافق ٢٨-٢٩ مارس ٢٠٠٥.

العتيبي، عبير (٢٠١٥). قيادة التغيير في إدارتي التربية والتعليم للبنين والبنات بالمنطقة الشرقية: الواقع والطموح. مجلة كلية التربية جامعة بنها. مصر، ٢٥٢-٢٧٩.

العجمي، محمد حسنين (٢٠١٠). الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو العز، عواطف عبد الفتاح (٢٠١٠). متطلبات تفعيل أسلوب إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية العامة في ضوء المتغيرات العالمية. مجلة كلية التربية، المنصورة، مصر، (٧٤)، ٥٨-٨٩.

العزام، ميسم (٢٠١٦). درجة ممارسة مديري المدارس الثاونية الحوكمية لقيادة التغير من وجهة نظر المعلمين. مجلة دراسات: العلوم التربوية. الأردن، ٤٣، ١٢٩٨-، ١٢٨٣.

العساف، صلاح حمد (٢٠٠٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر.

العصيمي، تركي دغيم (٢٠١٣). واقع ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المشرفين التربويين. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

القيسي، هناء محمود (٢٠١٠). الإدارة التربوية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

كننجهام، ويليام؛ وكورديروا، باولا (٢٠١٢). القيادة التربوية مدخل قائم على حل المشكلات. (ترجمة: محمد عبد القادر؛ ومراجعة ضياء زاهر). عمان: دار الفكر.

كونرز، نيلا (٢٠٠٨). أطعموا المعلمين قبل أن يأكلوا الطلاب: القيادة الناجحة في التعليم-دليل عملي للإداريين. (ترجمة: خليفة السويدي، وعلي رداوي)، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

وزارة الاقتصاد والتخطيط (٢٠٠٥). الأهداف التنموية للألفية. الرياض.

وزارة الاقتصاد والتخطيط (٢٠١١). موجز تقرير خطة التنمية التاسعة ١٤٣٢/٣١-١٤٣٦/٣٥هـ، الرياض.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٤). التقرير الوطني عن تطور التعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض: مركز التطوير التربوي.

Gail, F. (2009). A Process model of organizational change in cultural context (O C^3 Model), *Journal of Leadership and Organizational Studies, 17* (1), 19-37.

Gaubatz, J. & Ensminger, D. (2015). Department chairs as change agents: leading change in resistant environments, *Educational Management Administration & Leadership,* v DOI: 10.1177/1741143215587307

Harrison,Charles. (2010). The Self Aware Organization: *Doctoral Dissertation*. Prquest LLC, ED. D University of Phoenix.

Graetz, F. (2002). Strategic change leadership». *Management Decision, 38*(8), 550–564.

Higgs, M. and Rowland, D. (2001), «Developing change lesders. Assessing the impact of a development programme, *Journal of Change Management, 1*(2), 47-64.

Leithwood, K. and Jantzi, D. (1996). Toward an explanation of variation in teachers› perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly, 32*(4), 512-534.

Leithwood, K; Louis,K.S; Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). Learning From Leadership Project: *Review Of research How leadership Influences Student Learning*. University of Minnesota and University Toronto, the Wallace Foundation.

Marie, H. and Neal, M. (2006). The impact of leadership and change management strategy on organizational cultural and individual acceptance of change during a merger. *British Journal Of Management, 17*(1), 81-103.

Nitta, K; Wrobel, S. & Jimmerson, E. (2009). Leading change of a school district reorganization. *Public Performance & Management Review, 32*(3), 463–488.

Pryor, M; Taneja, S; Humphreys, D & Singleton, L. (2008). Challenges Facing Change Management Theories and Research. *Delhi Business Review, 9*(1), 5-20.

Rajbhandari, M. (2011). *Driving leadership style in leading to enhance participation and involvement in school*. Unpublished Ph.D. thesis, The University of Tampere, Tampere: Finland.

Sandbakken, D, A. (2006). *Leadership practices and organizational performance a Norwegian study*. Journal EDAMBA, Retrieved on10/3/2014 from: http://www.condestra.com/ne/images/articles/EDAMBA.pdfذذ

Sheppard, B.; Hurley, N. & Dibbon, D. (2010). Distributed leadership, teacher morale, and teacher enthusiasm: unravelling the leadership pathways to school success. *American Educational Research Association,* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Denver, CO, Apr 30-May 4, 2010). 15 pp

Viviano, T. (2012). *What 21st century leadership in career and technical education should look like?* Paper not currently published, middle bucks institute of technology: New York, p. p.1-9.

World Bank (2007). *What is School-Based Management?* World Bank. Washington, DC. Retrieved on 18/12/2013 from: http://siteresources.worldbank.org/