المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية
قسم الإدارة التربوية والتخطيط

الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير

إعداد الطالب
عبيد بن عبد الله بن بحيتر السبيعي

إشراف سعادة الدكتور
سلطان بن سعيد مقصود بخاري
الأستاذ المشارك بقسم الإدارة التربوية والتخطيط

متطلب تكميلي لنيل درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط

الفصل الدراسي الثاني ١٤٢٩/١٤٣٠هـ

(ملخص الدراسة)

عنوان الدراسة: (الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير)

اسم الباحث : عبيد بن عبد الله بن بحيتر السبيعي **الدرجة العلمية :** دكتوراه .

أهداف الدراسة : هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير ، ودرجة إمكانية ممارستها ، وأهم المعوقات التي تحول دون ذلك من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة ، والكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة فيما يتعلق بأهمية الأدوار القيادية ، وإمكانية ممارستها ، والمعوقات التي تحول دون ممارستها ، وفقاً لمتغيرات الدراسة التالية : (نوع الإدارة – الوظيفة – المؤهل العلمي – الخبرة في مجال الإدارة – الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير)

منهج الدراسة ومجتمعها وأداتها : استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري التربية والتعليم ومساعديهم في إدارات التربية والتعليم للبنين بالمملكة العربية السعودية البالغ عددهم (١٠٠) فراد ، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات،وتمت معالجة بيانات الدراسة باستخدام برنامج (spss) الإحصائي

أهم نتائج الدراسة :

١- أن الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير مهمة بدرجة كبيرة جداً من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة . حيث بلغ المتوسط العام لمحور أهمية الأدوار القيادية (٤.٣٥) .

٢- أنّ بعد تحفيز العاملين بالإدارة قد احتل المرتبة الأولى من حيث الأهمية بمتوسط حسابي قدره (٤.٥٥) تلاه بعد القيادة التشاركية في الإدارة بمتوسط حسابي (٤.٥٣) وبعد بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة بمتوسط حسابي (٤.٥١) ، ثم بعد وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة بمتوسط حسابي (٤.٤٤) وبعد تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير بمتوسط حسابي (٤.٣٨) ، وجاء بعد بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٤.٣٥)

٣- أنّ إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التربية والتعليم كبيرة من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة ، حيث بلغ المتوسط العام لمحور إمكانية الممارسة (٣.٨٨) .

٤- احتل بعد تحفيز العاملين بالإدارة المرتبة الأولى من حيث إمكانية الممارسة بمتوسط حسابي قدره (٤.٠٨) تلاه بعد القيادة التشاركية في الإدارة بمتوسط حسابي (٤.٠٧) وبعد بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة بمتوسط حسابي (٣.٩٢) ، ثم بعد وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة بمتوسط حسابي (٣.٨١) وبعد بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة بمتوسط (٣.٧٥) وجاء بعد تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٥٥) .

٥- أن هناك مجموعة من المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة ، موجودة بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة ، حيث بلغ المتوسط العام لدرجة وجودها(٣.٤٥) .

٦- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد مجتمع الدراسة للدرجة الكلية لأهمية الأدوار القيادية تعزى للمتغيرات التالية (نوع الإدارة ، الوظيفة ، المؤهل العلمي ،الخبرة ،الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير)

٧- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد مجتمع الدراسة للدرجة الكلية لإمكانية ممارسة الأدوار القيادية تعزى للمتغيرات التالية (نوع الإدارة – الوظيفة – الخبرة – الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير)

٨- وجد فروق دالة إحصائياً في تقدير أفراد مجتمع الدراسة للدرجة الكلية لإمكانية ممارسة الأدوار القيادية باختلاف متغير المؤهل العلمي بين الحاصلين على (بكالوريوس) والحاصلين على (دكتوراه) وذلك لصالح الحاصلين على (دكتوراه) .

٩- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد مجتمع الدراسة لدرجة وجود المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية تعزى للمتغيرات التالية (نوع الإدارة ، الوظيفة ، الخبرة ، الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير)

١٠- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد مجتمع الدراسة لدرجة وجود المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية باختلاف متغير المؤهل العلمي لصالح بين الحاصلين على مؤهل (دكتوراه) والحاصلين على مؤهل (بكالوريوس) وذلك لصالح الحاصلين على مؤهل (بكالوريوس) .

أهم التوصيات :

- وضع إستراتيجية عامة من قبل وزارة التربية والتعليم تضمن تحقيق الدعم اللازم لإحداث التغيير النابع من حاجات إدارات التربية والتعليم وزيادة قدرتها على التحسين الذاتي في إطار الإستراتيجية العامة للوزارة .
- منح مديري التربية والتعليم صلاحيات أوسع يمكنهم من خلالها إحداث التغيير في الهيكل التنظيمي لإدارة التربية والتعليم .
- العمل على إلغاء اللوائح والأنظمة القديمة التي تتعارض مع التحديث المطلوب ، وإدخال لوائح وأنظمة جديدة تتماشى متطلبات إدارة التغيير .
- تطوير أساليب التدريب السائدة في إدارات التربية والتعليم بشكل يساعد العاملين على إتقان مهارات إدارة التغيير .
- إنشاء مراكز متخصصة في إدارات التربية والتعليم تقوم بتوفير المعلومات اللازمة لعملية التغيير .
- تصميم البرامج التدريبية اللازمة لتطوير أداء مديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير ، والتنسيق مع جهات محلية وعالمية متخصصة في تقديم هذه البرامج .

(Abstract)

Study Title: (Leadership roles for Administrators of education in light of the requirements of change management)
Researcher Name: Obaid Bin Abdullah Bin B0haitir Alsobiae **Scientific Degree**: PHD
Study Aims : This study aimed to determine the degree of importance of the leading roles of the Administrators of education in light of the requirements of change management, and the degree of possibility of the exercise, the most important obstacles that prevent it from the standpoint of the community study, And the detection of significant differences in the responses of the community regarding the importance of leading roles, the possibility of practice, and its impediments; In accordance with the following variables: (the type of administration - function- qualifications - experience in administration - training courses in the management of change)

Methodology of the study and its population and its instrument :

Descriptive analytical method were used, and the community component of administrators of education for boys and their assistant in Saudi Arabia (100), and the questionnaire was a tool for data gathering, data treatment has been using a program (spss).

The results of the study:

1-leading roles of Education Administrators as to requirements of change managing, is of, much importance as to opinion of study group. The general average of leading roles element was (4.35).

2-After motivating Administration staff it come to the first class with mathematical average amounting to (4.55), followed by administration joint leadership with mathematical average amounting to (4.53), followed by building and developing the joint opinion of administration with mathematical average amounting to (4.51), followed by making strategy for administration development with mathematical average amounting to (4.44) ,followed by adaptation of administration organization structure for change with mathematical average amounting to (4.38), followed by administration joint organization culture coming last with mathematical average amounting to (4.35).

3-The possibility of Education administers to exercise their leading roles within requirements of Education Administration is very big as to study group. The general average for thus possibility of exercising was (3.88).

4- After motivating Administration staff it come to the first class in regard to exercising possibility with mathematical average amounting to (4.08**)** followed by administration joint leadership with mathematical average amounting to (4.07), followed by building and developing the joint opinion of administration with mathematical average amounting to (3.92), followed by making strategy for administration development with mathematical average amounting to (3.81) , followed by building and developing joint opinion for administration with mathematical average amounting to (3.75). Followed by adaptation of administration organization structure for change, coming last with mathematical average amounting to (3.55).

5- There are some obstacles preventing Education Administrators from possibility of exercising their leading roles as to management requirements which is almost existing as to opinion of study group. The general average of its existing was amounting to (3.45).

6-Non existence of statically indicated differences in estimation of study group for the total degree of leading role importance is due to the following changes: (Administration type- Position- Experience- academic qualification-training courses in changes managing field).

7-Existence of statistically indicating differences in study group estimation to the total degree for possibility of exercising leading role with difference of change in academic qualification is for those holding (PHD) in comparison as between those who has acquired (bachelor) and those who has acquired (PHD).

8-Non existence of statically indicated differences in estimation of study group to degree of existence of obstacles that prevent Education Manager from exercising their leading roles due to the following changes: (Administration type- Position- Experience- academic qualification-training courses in changes managing field).

9-Existence of statically indicated differences in estimation of study group to degree of existence of obstacles that prevent Education Manager from exercising their leading roles as to change in academic qualification for those holding (bachelor) in comparison as between those who has acquired (bachelor) and those who has acquired (PHD).

The Recommendations:

- Making general strategy by Ministry of Education, to secure acquiring required support for making changes related to needs of Education Administrations for change and increasing its ability to self developing within Ministry General Strategy.
- Granting more authorizations to Education Administrators to enable them from making changes in the Organizing Structure of Education Administration.
- Proceeding towards canceling obsolete rules and regulation that contradict with required modernization and to apply new rules and regulation in accordance with Change Managing requirements.
- Developing current training methods at Education Administrations in away assisting staff from elaborating Change Managing skills.

الإهـــــداء

إلى والدتي وإخوتي

إلى زوجتي وأبنائي

إلى أساتذتي وزملائي

إلى طلاب العلم والباحثين

إلى قادة التربية وصانعي المستقبل

إليهم جميعا ً أهدي هذا العمل المتواضع

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا وقدوتنا محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه أجمعين ، وبعد :

أحمد الله صاحب الفضل الأول وأشكره على توفيقه و إعانته لي على إتمام هذه الدراسة . فيارب لك الحمد حمداً يليق بجلال وجهك وعظيم سلطانك . كما يسعدني أنّ أتقدم بخالص الشكر والتقدير والامتنان لمن كان له فضل بعد الله في إنجاز هذه الدراسة ، سائلاً الله عز وجل أن يجزيهم خير الجزاء ، ومن أولئك :

– سعادة الدكتور الفاضل / سلطان بن سعيد مقصود بخاري ، المشرف على هذا الدراسة ، صاحب الفضل الكبير ، ومثال الخلق الرفيع ، ورمز العطاء السماحة والتفاني في سبيل راحة طلاب العلم طلاب العلم .

– الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة تحكيم خطة الدراسة ، سعادة الدكتور : هاشم بكر حريري والدكتور رمضان أحمد عيد وسعادة الدكتور : أسعد بن حسن مكاوي الذين أسهموا بآرائهم وتوجيهاتهم في إثراء هذه الدراسة.

– سعادة الدكتور / محمد بن معيض الوذيناني رئيس قسم الإدارة التربوية والتخطيط بجامع أم القرى وسعادة الدكتور / علي بن عبد الله الزهراني رئيس قسم الإدارة التربوية والتخطيط السابق ، وجميع أعضاء هيئة التدريس بالقسم ، الذين جاءت هذه الدراسة ثمرة من ثمار جهودهم المشكورة .

– سعادة الدكتور / زهير أحمد الكاظمي عميد كلية التربية ، وسعادة الدكتور / حمزة عبد الله عقيل ، وكيل كلية التربية ، وسعادة الدكتور/ دخيل الله الدهماني وكيل كلية التربية للدراسات العليا لما يقدمونه من تسهيلات لطلاب العلم والباحثين .

– سعادة الدكتور / عبد الرحمن بن إبراهيم المحبوب المناقش الخارجي للدراسة ، وسعادة الدكتور/ عبد الله بن محمد الحميدي ، على قبولهما مناقشة هذه الدراسة ، وتفضلهما بتقديم التوجيهات التي ستسهم في إخراج هذا العمل بشكل أفضل.

– زملائي الأعزاء : الدكتور / محمد بن عثمان الثبيتي ، والدكتور / محمد بن فالح الجهني ، والأستاذ/ عبد الواحد بن سعود الزهراني ، والأستاذ / علي بن يعن الله القرني ، والأستاذ / محمد بن خاتم الحاثي والأستاذ/ سمير فضل الله السباعي . نظير جهودهم المخلصة وتعاونهم المثمر.

والشكر موصول إلى وزارة التربية والتعليم ممثلة في معالي وزير التربية والتعليم ونوابه ووكلائه وأخص بالشكر جميع مديري التربية والتعليم ومساعديهم الذين تفضلوا بالإجابة على أداة الدراسة

كما لا يفوتني أن أتقدم بخالص الشكر والامتنان إلى الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية ممثلة في مديرها سعادة الدكتور / عبد الرحمن المديرس ، وجميع منسوبي الإدارة الذين كان لهم دور في دعم الباحث ومؤازرته .

وختاماً أسأل الله عز وجل أن ينفع بهذا العمل وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم ، إنه على ذلك قدي وبالإجابة جدير ، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
ملخص الدراسة	أ
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ب
الإهداء	ت
شكر وتقدير	ث
فهرس المحتويات	ج
فهرس الجداول	خ
فهرس الأشكال والملاحق	ر
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	١-١٠
مقدمة الدراسة	٢
مشكلة الدراسة	٤
أسئلة الدراسة	٦
أهداف الدراسة	٧
أهمية الدراسة	٧
حدود الدراسة	٨
مصطلحات الدراسة	٩
الفصل الثاني : أدبيات الدراسة	١١-١٠٦
أولاً : الإطار النظري للدراسة (المبحث الأول : التغيير)	١٢
مفهوم التغيير	١٢
أهداف التغيير	١٤
أهمية التغيير في المنظمات	١٦
استراتيجيات التغيير	١٦
مراحل التغيير	١٨
مداخل التغيير	٢١
إدارة التغيير	٢٤
أهمية إدارة التغيير	٢٥
خصائص إدارة التغيير	٢٧
مقاومة التغيير	٢٨
طرق التغلب على مقاومة التغيير	٣١
معوقات التغيير	٣٣
مقومات نجاح التغيير	٣٥
المبحث الثاني : القيادة الإدارية	٣٨
تعريف القيادة	٣٨
الإدارة والقيادة	٣٩
نظريات القيادة	٤١
الاتجاهات الحديثة في القيادة	٤٨
أنماط القيادة	٤٩
القيادة الإدارية في المنظمات المعاصرة	٥٠

المحتويات	الصفحة
المبحث الثالث : القيادة والتغيير	٥٣
القيادة التربوية والتغيير	٥٣
دور القيادة في إدارة التغيير	٥٥
المفاهيم المرتبطة بأدوار القيادة في ضوء متطلبات إدارة التغيير	٦٢
المبحث الرابع : إدارات التربية والتعليم	٧٣
تعريف الإدارة التعليمية	٧٣
نشأة وتطور إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية	٧٣
الهياكل التنظيمية لإدارات التربية والتعليم	٧٥
الدليل التنظيمي لإدارات التربية والتعليم	٧٩
الصلاحيات الممنوحة لمديري التربية والتعليم في المناطق والمحافظات	٨٣
المشكلات التي تواجه إدارات التربية والتعليم	٨٥
ثانياً : الدراسات السابقة	٨٧
أولاً : الدراسات التي تناولت إدارة التغيير في المنظمات	٨٧
ثانياً : الدراسات التي تناولت إدارات التربية والتعليم	٩٧
ثالثاً : التعقيب على الدراسات السابقة	١٠٦
الفصل الثالث : منهجية الدراسة وإجراءاتها	١٠٩-١٢١
أولاً : منهج الدراسة	١١٠
ثانياً : مجتمع الدراسة	١١٠
ثالثاً : أداة الدراسة :	١١١
- صدق أداة الدراسة	١١٣
- ثبات أداة الدراسة	١١٦
رابعاً : تطبيق أداة الدراسة	١١٧
خامساً : خصائص أفراد مجتمع الدراسة	١١٨
سادساً : الأساليب الإحصائية المستخدمة	١٢١
الفصل الرابع : عرض وتحليل نتائج الدراسة	١٢٢-١٧٨
تمهيد	١٢٣
إجابة السؤال الأول	١٢٤
إجابة السؤال الثاني	١٤٢
إجابة السؤال الثالث	١٥٧
إجابة السؤال الرابع	١٦٠
إجابة السؤال الخامس	١٦٨
إجابة السؤال السادس	١٧٥
الفصل الخامس : خلاصة النتائج والتوصيات والمقترحات	١٧٩-٢٠٧
أولاً : أهم النتائج	١٨٠
ثانياً : توصيات الدراسة	١٩٤
ثالثاً : مقترحات الدراسات المستقبلية	١٩٥
مراجع الدراسة	١٩٦
ملاحق الدراسة	٢٠٧

فهرس الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
١	نموذج عملية التغيير عند (Lewin)	١٩
٢	مجالات التغيير في المنظمة	٢٢
٣	الهيكل التنظيمي للإدارات العامة للتربية والتعليم	٧٧
٤	الهيكل التنظيمي لإدارات للتربية والتعليم بالمحافظات	٧٨
٥	الهيكل التنظيمي الجديد للإدارات العامة للتربية والتعليم بالمناطق	٨١

فهرس الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
١	بيان بأسماء محكمي الاستبانة	٢٠٨
٢	الاستبانة في صورتها النهائية	٢١٠
٣	عدد من الخطابات الخاصة بتطبيق أداة الدراسة	٢١٨

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

- مقدمة الدراسة .
- مشكلة الدراسة .
- أسئلة الدراسة .
- أهمية الدراسة .
- أهداف الدراسة .
- حدود الدراسة .
- مصطلحات الدراسة .

مقدمة الدراسة :

يشهد العالم اليوم مجموعة من التغيرات السريعة والتحولات الكبيرة على كافة الأصعدة ، السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية ، الأمر الذي أصبحت معه مواكبة التغيرات المتلاحقة من أبرز سمات المجتمعات الحديثة .

لذلك أصبح التغيير باتفاق الباحثين والمفكرين أبرز سمات العصر الحديث ، ولم يعد التعامل معه واستيعابه وتوظيفه ترفاً فكرياً بل أصبح ضرورة ملحة تفرضها متطلبات العصر الحديث ، ومن هنا يرى سكوت وجافي (١٤٢٢هـ) أنّ المدير الذي لا يستوعب مستجدات العصر على المستوى الشخصي ، ولا يتفهم بيئة التغيير ويتعامل معها بإيجابية ويحسن إدارتها على المستوى المؤسسي سيجد نفسه قد فقد موقعه وأسهم في إخراج مؤسسته من سباق البقاء والنماء . ص ٧ .

كما يرى عامر(١٩٩٥م) أن تعلم إدارة التغيير قد أصبح أحد المهارات الرئيسة لتمكين المدير والمنظمة من مواجهة التحديات والبقاء بقوة وثبات ، من خلال التكيف مع الأحداث وإجراء التغييرات المستمرة .ص ١٢.

ويؤكد القحطاني (١٤٢٢هـ) أنه إذا كان العامل المشترك في المتغيرات العالمية المستقبلية هو التغيير، فإن الأمر الذي يجب الاتفاق عليه تجاه هذه المتغيرات هو دور القيادة في إدارة التغيير، فالمنظمات بحاجة إلى إدارة جديدة قادرة على القيادة والإبداع والابتكار والتجديد والتعامل مع المتغيرات بشكل أكثر كفاءة . ص ١١١.

وبما أن تقدم المجتمع وتطوره مرهون بنجاح التربية فيه فقد أصبح ينظر إلى التربية بمفهومها المعاصر على أنها عملية تغيير باعتبارها عاملاً أساسياً في إحداث التغيير في شتى مجالات الحياة ، وفي ضوء هذه التحديات والتغيرات تزداد المسؤولية الملقاة على القيادات في المنظمات التربوية باعتبارها المسئولة عن إحداث التغيير ، وذلك بسبب ما تتطلبه هذه المرحلة من تغيير سريع يشمل جميع أعمال المنظمة لمواكبة التغيرات والتطورات السريعة التي يتميز بها عصرنا الحالي .

لذلك أصبحت المنظمات التربوية في حاجة ملحة لنوعية معينة من القيادة قادرة على فهم التغيير وممارسة متطلباته بنجاح . ومن هذا المنطلق نالت قضية

تطوير القيادات التربوية أولوية لدى الدول المتقدمة ، واحتلت مكانة بارزة في الأدب التربوي الحديث باعتبار التغيير من أهم العمليات التي يجب على القادة التربويين فهمها وتبنيها لضمان أداء فعال وناجح للعملية التربوية والتعليمية.

لقد أكدت الدراسات التي تناولت التغيير في المنظمات المعاصرة كما يذكر فرنش وبيل (١٤٢١هـ) على الدور الهام للقيادة الإدارية في نجاح جهود التغيير والتطوير . ص ٤١٦. فنجاح المنظمات في أدائها لأدوارها كما يرى هيجان (١٤٢٥هـ) يعتمد على مجموعة من العوامل أهمها القيادة الفاعلة . ص ٤٨٧. ومن هنا تبرز أهمية القيادة في المؤسسات التربوية إذ يرى ستراك والخزاعلة (٢٠٠٤م) أن هذه المؤسسات بحاجة إلى ثورة قيادية يقودها تربويون قادرون على إحداث التغيير وإدارته بنجاح .ص ٤٧ .

وفي هذا السياق يشير جوهر (٢٠٠١م) إلى أن هناك مجموعة من التحديات التي تواجهها القيادات في المنظمات التعليمية والتربوية بسبب زيادة سرعة التغيير من أهمها : ضعف استيعاب القيادات التعليمية لمتطلبات التغيير ، وانتشار بعض أنماط السلوك التي تعوق مسارات التغيير والتطوير ، ونقص المرونة اللازمة للتكيف مع التغيير . ص ٤٠٣ .

ويضيف 1996 (cotter) (في الجوارنة وصوص ، ١٤٢٨هـ) أن من أهم التحديات التي تواجه جهود التغيير في المنظمات : الرضا المبالغ فيه عن الوضع الحالي ، وحدوث نوع من التراخي ، وغياب التحالف القوي بين الإدارة والأفراد ، وافتقاد الرؤية وعدم توصيلها ، وبيروقراطية المنظمة ، والقوى المعارضة للتغيير ، وعدم وصول التغيير إلى جذور ثقافة المنظمة . ص ١٩٣ .

وفي ظل هذه الأوضاع المؤسسية يمكن القول أن النمط الإداري التقليدي لم يعد قادراً على مواجهة التحديات والمشكلات الناتجة عن قضايا التغيير ، ومن هنا تتأكد حاجة المؤسسات التربوية إلى قادة يتميزون بالخبرة والمعرفة والقدرة على

التكيف مع المتغيرات والمستجدات وممارسة أدوار قيادية جديدة تتطلبها إدارة التغيير في ظل نمو المؤسسات وتطورها وتعقد وتعدد أدوارها .

مشكلة الدراسة :

تواجه المنظمات التربوية مجموعة من التحديات التي تدفعها نحو التغيير والتطوير ، الأمر الذي عظمت معه مسؤولية هذه المنظمات من أجل مواجهة التحديات التي أفرزتها التغيرات السريعة والتحولات الكبيرة في جميع المجالات ، مما زاد الحاجة إلى تعزيز قدرة هذه المنظمات بشكل يمكنها من البقاء والمنافسة وأداء رسالتها في ظل التحول نحو الاقتصاد القائم على المعرفة. ولعل من أبرز التغيرات التي تواجهها التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية وتدعوها إلى التغيير والتطوير كما جاء في الخطة العشرية لوزارة التربية والتعليم(١٤٢٤هـ) ما يلي :

- التغير والتحول الصناعي والتقني ، وبالتالي التحول في احتياجات المجتمع وسوق العمل .
- التغير والنمو الاجتماعي والاقتصادي ، وبالتالي الزيادة في الطلب على التعليم.
- تداخل المتغيرات على العملية التربوية والتعليمية وبالتالي ازدياد الحاجة إلى التجديد والإصلاح في ضوء الحاجات المستقبلية وتنوع أنماطها . ص ٤

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام في المملكة العربية السعودية بتطوير النظام التعليمي ، إلاّ أن نظام الإدارة التعليمية لا يزال دون المستوى المأمول ، ويؤكد ذلك ما أشار إليه الغامدي وعبد الجواد (١٤٢٣هـ) من أنّ هناك مجموعة من المشكلات التي تواجهها إدارة التعليم في المملكة العربية السعودي من أهمها : مركزية الأنظمة الإدارية التعليمية ، وتضخم الجهاز الإداري ، وقلة القيادات الإدارية المؤهلة ، وضعف التقنية الإدارية ، وضعف الاهتمام بالبحث العلمي لتطوير الجوانب الإدارية . ص ٨١- ص ٨٣ .

كما كشفت دراسة المنيع (١٤٢٨هـ) التي هدفت إلى تشخيص واقع إدارات التربية والتعليم عن عدم توافر بعض عناصر التطوير التنظيمي في مجال البناء

التنظيمي منها : غموض واجبات الأفراد ومسؤولياتهم المنوطة بهم ، وعدم دقة التوصيف الوظيفي للوظائف والأقسام ، وعدم تحديد الكفايات الأساسية المطلوبة لكل عمل بإدارات التربية والتعليم . إضافة إلى عدم توافر بعض العناصر في مجال الثقافة التنظيمية من أبرزها : ضعف قدرة العاملين في إدارات التربية والتعليم عن التعبير عن آرائهم ، وضعف العمل بروح الفريق الواحد ،وضعف دافعية العاملين نحو رفع مستواهم المعرفي والمهاري . كما أن هناك بعض عناصر المناخ التنظيمي السلبي مثل : ضعف مستوى انتماء العاملين لإداراتهم ، وضعف التواصل بين العاملين في إدارات التربية والتعليم خارج الدوام ، وتقديم المصالح الشخصية على المصلحة العامة . ص ١٦٦- ص ١٦٨ .

إنّ هذه المشكلات وغيرها تعد من أبرز المعوقات التي تحول دون إحداث التغيير الذي من شأنه أن يعمل على تطوير نظام التعليم بما يتواءم مع المتطلبات المتغيرة لكل من الفرد والمجتمع . ومن هنا تتأكد حاجة إدارات التربية والتعليم إلى وجود قيادات قادرة على تطوير نظام التعليم وإعطائه حيوية ومرونة تساعده على التكيف مع الظروف والتغيرات والمساهمة في تطوير المجتمع وذلك من خلال ممارستها لأدوار جديدة تمكنها من مواكبة متطلبات التغيير وإدارته بشكل يساعد على وجود مؤسسات تعليمية تتصف بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية . فنحن بحاجة إلى تغيير سلوكي يقودنا إلى نهضة إدارية تفي بمتطلبات العصر الحديث ، وهذا لن يتحقق إلاّ من خلال فهم قياداتنا التربوية لاستراتيجيات ومتطلبات إدارة التغيير ، وإتقانهم للأدوار المرتبطة بها بشكل يساعد على تهيئة نظامنا التربوي والتعليمي ليواكب متطلبات القرن الجديد .

وبناءً على ما سبق عرضه ، وانطلاقاً من الدور الحيوي لمديري التربية والتعليم في تطوير المؤسسات التربوية وتمكينها من تحقيق أهدافها تأتي هذه الدراسة التي تحاول تقديم إطار نظري وعملي للأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير . وذلك من خلال إلقاء الضوء على أهمية هذه الأدوار ، وإمكانية ممارستها ، والعوائق التي تحول دون ممارستها .

وعليه تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير؟ وما إمكانية ممارستها ؟ وما المعوقات التي تحول دون ذلك ؟

أسئلة الدراسة :

تنبثق من السؤال الرئيسي للدراسة الأسئلة الفرعية التالية :

١- ما درجة أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة ؟

٢- ما إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر أفرد الدراسة ؟

٣- ما المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر أفرد الدراسة ؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة فيما يتعلق بدرجة أهمية الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تعزى إلى المتغيرات التالية:(نوع الإدارة – طبيعة الوظيفة – المؤهل العلمي – الخبرة في مجال الإدارة – الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير)

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة فيما يتعلق بإمكانية ممارسة الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تعزى إلى المتغيرات التالية : (نوع الإدارة – طبيعة الوظيفة – المؤهل العلمي – الخبرة في مجال الإدارة – الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير)

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد مجتمع فيما يتعلق بالمعوقات التي تحول دون ممارسة الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تعزى إلى المتغيرات التالية : (نوع الإدارة – طبيعة الوظيفة – المؤهل العلمي – الخبرة في مجال الإدارة – الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير)

أهداف الدراسة :

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

١- تحديد الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير.
٢- تحديد درجة أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر أفرد الدراسة .
٣- التعرف على إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر أفرد الدراسة .
٤- التعرف على المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر أفرد الدراسة .
٥- معرفة الفروق بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة فيما يتعلق بأهمية الأدوار القيادية ، وإمكانية ممارستها ، والمعوقات التي تحول دون ممارستها ، تعزى للمتغيرات التالية : (نوع الإدارة – طبيعة الوظيفة – المؤهل العلمي – الخبرة في مجال الإدارة – الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير)

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي سوف تتناوله وهو القيادة وإدارة التغيير والذي لا يزال يحظى باهتمام متزايد في الفكر الإداري الحديث ، حيث أصبح نجاح القيادة مرهون باستيعاب وممارسة المفاهيم والاستراتيجيات المرتبطة بإدارة التغيير ، الأمر الذي تتأكد معه أهمية تحديد الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم تحديداً واضحاً يساعدهم على فهم الأدوار الجديدة التي ينبغي عليهم ممارستها لإدارة عملية التغيير في منظماتهم بشكل ناجح . كما تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الدور الذي تقوم به إدارات التربية والتعليم في تحقيق أهداف التربية والتعليم بما ينعكس إيجابياً على مستوى الخدمات المقدمة للطلاب بشكل خاص وللمجتمع بشكل عام .

أما من الناحية التطبيقية فيؤمل أن تسهم نتائج الدراسة في إيجاد إطار مرجعي يكشف عن المحددات السلوكية والتنظيمية اللازمة لإدارة عملية التغيير يمكن أن يستفيد منه مديرو التربية والتعليم وصانعو القرارات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في توجيه عمليات التغيير والتطوير في مجال التربية والتعليم بصفة عامة ،

وفي إدارات التربية والتعليم على وجه الخصوص بشكل يضمن زيادة قدرتها وفعاليتها في مواجهة التحديات والتغيرات السريعة ، ويسهم في تحقيقها للأهداف المنشودة .

كما أن هذا الدراسة ستسهم – بإذن الله تعال – في إثراء التراث التربوي خصوصاً وأنها تتناول أحد الموضوعات الجديدة والحيوية في والأدب التربوي وهو إدارة التغيير الذي لا يزال في حاجة إلى المزيد من البحوث والدراسات وخاصة على المستويين العربي والمحلي .

حدود الدراسة :

ــ الحد الموضوعي : تقتصر الدراسة على التعرف على الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم من حيث درجة أهميتها وإمكانية ممارستها في ضوء متطلبات إدارة التغيير التالية : (بناء وتطوير الرؤية المشتركة ، وضع إستراتيجية التطوير ، بناء الثقافة التنظيمية المشتركة ، القيادة التشاركية ، تحفيز العاملين ، تهيئة البنية التنظيمية للتغيير) إضافة إلى تحديد المعوقات التي تحول دون ممارسة هذه الأدوار.

ــ الحد المكاني : طبقت الدراسة على القيادات الإدارية بإدارات التربية والتعليم (بنين) البالغ عددها ٤٢ إدارة موزعة على مناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية .

ــ الحد الزماني : تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٩/ ١٤٣٠هـ .

مصطلحات الدراسة :

الأدوار:

جمع دور ، ويعرفه بهجت (١٩٨٥م) بأنه " السلوك الظاهري الذي يسلكه شاغل المركز أثناء تفاعله مع شاغلي مراكز أخرى " ص ١٥٥ .

ويعرف نشوان(١٩٩١م)الدور بأنه: "الوظيفة أو المركز الإداري في المنظمة الذي يقوم به الفرد ويحمل معه توقعات معينة لسلوكه كما يراها الآخرين " . ص ١٠٩

الباحث يقصد بالأدوار في هذه الدراسة سلوك وممارسات مديري التربية والتعليم في مجال التغيير والتطوير .

إدارة التغيير :

يعرف حمادات (٢٠٠٧م) إدارة التغيير بأنها :" إدارة الجهد المخطط والمنظم والهادف إلى تحقيق أهداف التغيير من خلال تطوير العاملين عن طريق التأثير في قيمهم ومهاراتهم وأنماط سلوكهم وتغيير التكنولوجيا المستخدمة والعمليات والهياكل التنظيمية ". ص ١٠٥ .

والباحث يتفق مع هذا التعريف نظراً لتركيزه على الأدوار التي ينبغي أن تضطلع بها القيادة في عملية التغيير .

مديرو التربية والتعليم :

تعرف وزارة المعارف " وزارة التربية والتعليم حالياً " (١٤١٨هـ) مديري التربية والتعليم بأنهم : المسئولون عن إدارة جميع الأعمال بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية ، ويقعون في قمة الهيكل التنظيمي والإداري لإداراتهم وجاء ترشيحهم لمناصبهم بقرارات وزارية ، ويسعون من خلال عملهم إلى تنفيذ السياسات والبرامج التعليمية في المنطقة أو المحافظة وتطبيق الإجراءات الإدارية والمالية التي تعزز تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية وفقاً للأنظمة والخطط المعتمدة من الوزارة . ص ١٣ .

الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير :

هي السلوك القيادي المتمثل في الوظائف والأدوار التي يمارسها مدير التربية والتعليم في إدارته لعملية التغيير بإدارة التربية والتعليم بهدف الانتقال بها من الوضع الحالي إلى وضع مستقبلي أفضل ، وذلك في ضوء متطلبات إدارة التغيير التالية :(تطوير الرؤية المشتركة ، وضع إستراتيجية التطوير ، بناء الثقافة التنظيمية المشتركة ، القيادة التشاركية ، تحفيز العاملين ، تهيئة البنية التنظيمية للتغيير.

الفصل الثاني
أدبيات الدراسة

أولاً : الإطار النظري :

المبحث الأول : التغيير .

المبحث الثاني : القيادة الإدارية .

المبحث الثالث : القيادة والتغيير .

المبحث الرابع : إدارات التربية والتعليم .

ثانياً : الدراسات السابقة

الفصل الثاني
أدبيات الدراسة

أولاً : الإطار النظري :

يعتبر الإطار النظري لهذه الدراسة القاعدة التي يستند إليها الباحث في تحديد الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير ، وذلك في إطار مفاهيم وتطبيقات الإدارة المعاصرة ذات العلاقة . ويتضمن الإطار النظري لهذه الدراسة أربعة مباحث رئيسة ، هي :

المبحث الأول : التغيير .

المبحث الثاني : القيادة الإدارية .

المبحث الثالث : القيادة والتغيير .

المبحث الرابع : إدارات التربية والتعليم .

المبحث الأول : التغيير

التغيير أمر حتمي ، ومبدأ طبيعي ، وحقيقة تتجلى مظاهرها في دورة حياة المخلوقات وعلى رأسها الإنسان . ولقد آن الأوان أن ندرك أن التغيير أصبح ضرورة ملحة في جميع جوانب حياة الإنسان ، حيث ازدادت الحاجة إليه باعتباره الوسيلة الوحيدة لتطور الأفراد والمجتمعات وتقدمها في عالم أصبح التغير السريع أبرز سماته .

مفهوم التغيير :

والمفهوم اللغوي للتغيير كما جاء في المعجم الوسيط (١٩٨٩م) من الفعل (غيّر) ، يقال غيّر فلان عن بعيره : حط عنه رحله وأصلح من شأنه ، يقال : نزل القوم

يغيرون . وغير الشيء بدّل به غيره وجعله على غير ما كان عليه ، يقال : غيـــرت دابتي وغيرت ثيابي ، ويقال : غيرت داري إذا بنيتها بناءً غير الذي كان . ص ٦٦٨ .

ويتضح مما سبق أن التغيير في معناه العام يعني تبديل الشيء وجعله مختلفاً عما كان عليه ، وهو يتضمن الإصلاح .

أما في القرآن الكريم فقد وردت كلمة التغيير في أربعة مواضع هي :

١- **قال تعالى :** " لَهُ مُعَقِّبَاتٌ مِّن بَيْنِ يَدَيْهِ وَمِنْ خَلْفِهِ يَحْفَظُونَهُ مِنْ أَمْرِ اللّهِ إِنَّ اللّهَ لاَ يُغَيِّرُ مَـــا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنْفُسِهِمْ وَإِذَا أَرَادَ اللّهُ بِقَوْمٍ سُوءاً فَلاَ مَرَدَّ لَهُ وَمَا لَهُم مِّن دُونِهِ مِن وَالٍ" (سورة الرعد : الآية ١١)

٢-**قال تعالى :** " ذَلِكَ بِأَنَّ اللّهَ لَمْ يَكُ مُغَيِّراً نِّعْمَةً أَنْعَمَهَا عَلَى قَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمْ وَأَنَّ اللّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ " (سورة الأنفال : الآية ٥٣)

٣- **قال تعالى :** " وَلأُضِلَّنَّهُمْ وَلأُمَنِّيَنَّهُمْ وَلآمُرَنَّهُمْ فَلَيُبَتِّكُنَّ آذَانَ الأَنْعَامِ وَلآمُرَنَّهُمْ فَلَيُغَيِّرُنَّ خَلْقَ اللّهِ وَمَن يَتَّخِذِ الشَّيْطَانَ وَلِيّاً مِّن دُونِ اللّهِ فَقَدْ خَسِرَ خُسْرَاناً مُّبِيناً" (سورة النساء الآية : ١١٩)

٤-**قال تعالى** " مَثَلُ الْجَنَّةِ الَّتِي وُعِدَ الْمُتَّقُونَ فِيهَا أَنْهَارٌ مِّن مَّاء غَيْرِ آسِنٍ وَأَنْهَارٌ مِن لَّبَنٍ لَّمْ يَتَغَيَّرْ طَعْمُهُ وَأَنْهَارٌ مِّنْ خَمْرٍ لَّذَّةٍ لِّلشَّارِبِينَ وَأَنْهَارٌ مِّنْ عَسَلٍ مُّصَفًّى وَلَهُمْ فِيهَا مِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ وَمَغْفِرَةٌ مِّن رَّبِّهِمْ كَمَنْ هُوَ خَالِدٌ فِي النَّارِ وَسُقُوا مَاء حَمِيماً فَقَطَّـــعَ أَمْعَـــاءهُمْ " (سـورة محمـد آية:١٥)

من الآيات السابقة يظهر أنّ التغيير في الإسلام سنّة من سنن الله تعالي ، وأن التغيير إلى الأصلح هو الغاية التي يبتغيها الإسلام . والمتأمل لحقيقة الإسلام يـــدرك أنه في حقيقته كان حركة تغيير كبرى في تاريخ البشرية قادها الرســـول صـــلى الله عليه وسلم وفق منهج رباني منطلقه الأساسي أن تغيير الذات هو أساس كل تغيير.

أما التغيير في مجال الإدارة فبالرغم من شيوع استخدام هذا المصطلح إلاّ أن هناك تبايناً بين وجهات نظر الباحثين حول مفهومه ، ولعل السبب في ذلك راجع إلى اختلاف النظرة إلى التغيير تبعاً لاختلاف طبيعته وأنواعـــه ومجالاتـــه . وأول مـــن استخدم مصطلح تغيير كما يذكر المخلافي (٢٠٠٧م) هما "Blake&Mouton"

في أثناء تدريب العلاقات الإنسانية في جامعة " تكساس " عام ١٩٥٦م ، عندما عرفا التطوير بأنه : جهد منظم وشامل للتغيير . ص ٣١٧

والتغيير في أبسط صوره كما يذكر روبنسون (١٩٩٨م) يعني " التحرك من الوضع الحالي الذي نعيشه إلى وضع مستقبلي أكثر كفاءة وفاعلية " ص ٢٠

والتغيير أما أن يحدث بدون تخطيط معتمد أو أن يحدث نتيجة جهود هادفة ومقصودة ، ويسمى تغييراً مخططاً. ويعرف التغيير المخطط بأنّه : " عبارة عن تعديل هادف ومقصود في البنية التنظيمية ، أو سلوك العاملين ، يكون استجابة لضغوط من خارج المنظمة أو من داخلها " (الزهراني ، ١٩٩٥هـ ، ص ٩)

وينظر للتغيير على أنه إما أن يكون متدرجاً : وهو التغيير الواعي والمقصود في المؤسسة بالإضافة والتحسين دون تبديل جوهري في عناصرها الأساسية . أو يكون جذرياً : وهو التغيير الذي ينتج عنه استبدال الأعمال القائمة للمؤسسة بأهداف أخرى وتوجيهها وجهة مختلفة عما كانت عليه قبل حدوث التغيير . (الزهراني ، ١٤١٦هـ ، ص ٢٥٢)

ويعرف العطيات(١٤٢٦هـ) التغيير بأنه " عملية التحول 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 أو المؤسسة أو كليهما معاً " ص ٩٤ .

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن تعريف التغيير بأنه ذلك التغيير المقصود الهادف إلى تحسين أداء المؤسسة والانتقال بها من وضعها الراهن إلى وضع مستقبلي أفضل.

أهداف التغيير :

تختلف أهداف التغيير حسب طبيعة التغيير ،ونوعه ،ومداه ،ومكانه ،وزمانه والظروف التي قادت إليه ،ولذا يرى الزهراني (١٤١٦هـ) أنه من الصعب تحديد أهداف عامة لكل أنواع التغيير المخطط إلاّ أنه من الممكن تحديد الأهداف الوسيطة للتغيير في التالي :

١- تغيير في الاتجاهات .٢- تغيير في السلوك .٣- تغيير في الاتجاهات والسلوك معا .

٤- التغيير في المعايير والقيم السائدة بالمؤسسة .

وتعد هذه أهدافاً وسيطة ، انطلاق من الافتراض بأن إحداث أي تغيير في المؤسسة يمكن أن يتم من خلال التغيير في معاييرها وقيمها السائدة ، أو من خلال التغيير في اتجاهات أفرادها الذي ينتج عنه تغيير مصاحب في السلوك لذي يدعم هذه الاتجاهات . ص ٢٥٤

وهناك عدد من الأهداف العامة للتغيير أشار إليها سيزلاقي ووالاس (١٩٩١م) يمكن إيرادها بتصرف على النحو التالي :

١- زيادة قدرة المنظمة على التكيف مع بيئتها .

٢- جعل المنظمة أكثر قابلية على التكيف مع البيئة الحالية والمتوقعة .

٣- إحداث تغيير في المعارف والمهارات والاتجاهات والعمليات والأنماط السلوكية وتصميم الوظائف وهيكل المنظمة .

٤- تحقيق التكامل الأمثل بين الأهداف الفردية والأهداف التنظيمية . ص ٥٤٤

أما التغيير في المؤسسات التربوية فيرى فليه والسيد(٢٠٠٥م) أنه يهدف إلى:

١- إحداث التغيير الإيجابي المحمل بالقيم العلمية والتربوية والأخلاقية لتجويد مخرجات الإدارة التربوية .

٢- دفع الواقع وإثرائه بالجديد علمياً وفكرياً وتكنولوجياً .

٣- مساعدة الإدارة على تلبية متطلبات التجديد الذاتي في الإدارة ، ومواجهة المشكلات الإدارية بشكل جدي .

٤- مساعدة الإدارة على تلبية حاجات المجتمع ، واستيعاب معطيات ثقافة العصر المطردة والمتراكمة . ص ٣٦٥ .

أهمية التغيير في المنظمات :

تكمن أهمية التغيير في المنظمات كما يرى الخضيري (٢٠٠٣م) في خمسة جوانب أساسية هي :

١- الحفاظ على الحيوية الفاعلة .

٢- تنمية القدرة على الابتكار.

٣- إذكاء الرغبة في التطوير والتحسين والارتقاء .

٤- التوافق مع متغيرات الحياة .

٥- الوصول إلى درجة أعلى من القوة والممارسة . ص ٢٤- ص ٢٥ .

ويضيف الزهراني (١٤١٦هـ) أنّ من فوائد التغيير ما يلي :

- إيجاد بنية تنظيمية تتميز بدرجة منخفضة من الرسمية ، وقلة تعدد المستويات التنظيمية العمودية ، واللامركزية في صناعة القرار .

- التركيز على نوعية الإنتاج وجودته أكثر من التركيز على الكم .

- توفير المعلومات والقدرات اللازمة لحل المشكلات في كل المواقع أو المستويات التنظيمية .

- اعتماد الاتصال الأفقي أكثر من العمودي ، ويكون الاتصال في صيغة معلومات ونصائح وتوجيهات أكثر من كونه أوامر للتنفيذ .

- التزام العاملين نحو أهداف المنظمة ونموها وتطورها .

- تمتع المنظمة بالسمعة الطيبة المبنية غالباً على مقدار ما تتمتع به من خبرة وتأثير وتقدير لدى بيئتها الخارجية . ص ٢٥٦ .

استراتيجيات التغيير :

يتفق كل من اللوزي (٢٠٠٢م ، ص ٥١) ، وفرانش وبيل (١٤٢١هـ ، ص ١٥٨- ص١٥٩) والعميان (٢٠٠٤م ، ص ٣٥٤) وعبوي (٢٠٠٦م ، ص ٣١- ص ٣٢) وكنج وأندرسون (٢٠٠٤م ، ص ٢٦٦) على أن هناك ثلاث استراتيجيات رئيسية للتدخل وإحداث التغيير ، هي :

١- إستراتيجية الرشد والتطبيق العملي : وتقوم على افتراضات عقلانية مؤداها أن الناس تطبق ما يحقق مصالحهم إذا ما شرح لهم ذلك ، ويقوم هذا المدخل على

استخدام ونشر وتبادل المعلومات لاتخاذ القرار ، بافتراض أن الاختيار الرشيد للأفراد هو أكثر الطرق كفاءة وهو الذي سيسود .

٢-إستراتيجية القيم (إعادة التعلم) : وتقوم على الاعتراف بحاجات الأفراد في المنظمة ، وبالقيم القائمة والمركز والجاه والطموحات ، وما لهذه القيم من تأثيرات قوية على سلوك الأفراد والأداء ، ويفترض أن تغيير القيم والسلوك يأتي من عملية إعادة التعلم حيث تظهر عدم فاعلية القيم القديمة وضرورة إحلال قيم جديدة بدلا منها.

٣-إستراتيجية تطبيق القوة والقهر والإذعان : وتتضمن إرغام الأفراد على إحداث التغيير . وهذا المدخل لا يستخدم بصفة عامة في منظمات الأعمال .

ويرى الباحث أنه لا توجد إستراتيجية لتنفيذ التغيير تكون الإستراتيجية الأفضل من غيرها من الاستراتيجيات المشار إليها ، وأن على القادة أن يدركوا أنّ الأفراد هم جوهر عملية التغيير ، وأنَ القضية الأساسية في عملية التغيير تتمثل في قدرة القائد على إقناع الناس بأهمية التغيير ، وضمان قبولهم بالتغيير وكسب تأييدهم ، لذلك عليه أن يركز في المقام الأول على الإستراتيجيتين الأوليين ، حتى لا يطول أمد المقاومة ويتحول الجهد الأكبر نحوها ، مما يؤثر على عملية التغيير ويحول دون نجاحها .

أما الصيرفي (٢٠٠٦م) فيرى أنه يمكن إحداث التغيير من خلال الاستراتيجيات التالية :

١- إستراتيجية إثارة عدم الرضا عن الوضع الحالي .

٢- إستراتيجية تفعيل ودعم الإدارة العليا للتغيير .

٣- إستراتيجية مشاركة العاملين في صنع القرارات واتخاذها .

٤- إستراتيجية ربط المكافآت بالتغيير .

٥- إستراتيجية التحليل الميداني للتعرف على أسباب مقاومة التغيير.ص ٨٥-ص٨٨

وبالنظر إلى الاستراتيجيات السابقة يلاحظ أن هناك ترابطاً بين تلك الاستراتيجيات وأن على قائد التغيير أن يستخدم جميع هذه الاستراتيجيات عندما يعمل

على إحداث التغيير في المنظمة ، لأنّ ذلك تعزز عملية التغيير وتساعد على إنجاحها .

مراحل عملية التغيير :

ـ مراحل عملية التغيير عند (Kurt Lewin) :

يعد نموذج (ليفن) من أشهر النماذج التي حاولت توضيح الكيفية التي يحدث بها التغيير ، من خلال الإستراتيجية التي قدمها لتنفيذ التغيير المخطط وفق ثلاث مراحل ذكرها كل من اللوزي (٢٠٠٢ م ، ص ٢٢٧-ص ٢٢٨) ودقاسمة (٢٠٠٢م ، ص ٨٧- ص ٨٨) والعطيات (٢٠٠٦م ، ص ١٠٧- ص ١٠٨) على النحو التالي :

أولاً- مرحلة إذابة الجليد Defreezing (التهيئة للتغيير):

وفي هذه المرحلة يتم التخلص من الاتجاهات والقيم والممارسات والسلوكيات التي يمارسها الأفراد داخل التنظيم في الوقت الحالي ، ثم العمل على تهيئة الأجواء الملائمة لخلق دوافع جديدة عند الأفراد لعمل شي ما ، ثم العمل على تقوية شعور الأشخاص بضرورة استبدال الأنماط السلوكية والقيم والاتجاهات القديمة بشي ء جديد.

ثانياً - مرحلة التغيير Changing:

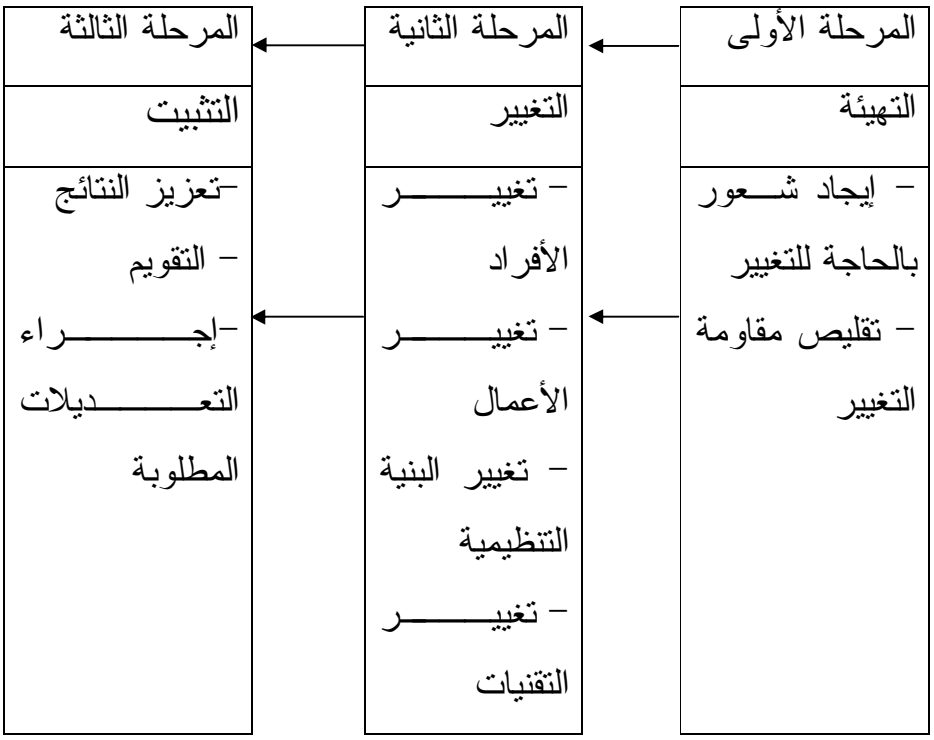
وفي هذه المرحلة يجب التركيز على ضرورة تعلم الفرد لأفكار وأساليب ومهارات عمل جديدة ، بحيث تتوافر لدى الأفراد البدائل الجيدة لأداء الأعمال من خلال ما تقدمة الإدارة لهم ، وهذا الأمر يتطلب من الإدارة ضرورة العمل على توفير معلومات ومعارف جديدة وأساليب عمل جديدة للأفراد العاملين للمساهمة في تعديل سلوكهم وتطوير مهاراتهم .

وفي هذه المرحلة يحذر " ليفن " من التسرع في هذه المرحلة وإحداث التغيير ، لأن ذلك سوف يترتب عليه ظهور مقاومة شديدة ضد التغيير .

ثالثاً- مرحلة إعادة التجميد Refreezing (التثبيت) :

وفي هذه المرحلة يتم التأكيد على ما تم إكسابه للأفراد من مهارات ، وأفكار ، واتجاهات جديدة في مرحلة التغيير ، حيث تهدف هذه المرحلة إلى تثبيت التغيير واستقراره ، وعلى الإدارة هنا أن تعطي الفرصة الكاملة للأفراد لإظهار ممارساتهم السلوكية الجديدة وتعمل على تعزيز السلوكيات الايجابية حتى يستمر الأفراد في مواصلة هذا السلوك برغبة ورضا .

والشكل التالي يوضح مراحل التغيير عند " ليفن " :



شكل (١) نموذج عملية التغيير عند (Lewin)

المصدر : (المخلافي ، ٢٠٠٧م ، ص ٣٤٠)

ويتضح مما سبق تركيز " ليفن " في مراحل إحداث التغيير على الأفراد باعتبارهم أهم ما في عملية التغيير ، لأن تغيير التنظيم يبدأ بتغيير سلوك الأفراد العاملين في ذلك التنظيم ، فالتغيير لا يحدث في أي جانب من جوانب المنظمة إلاّ عن طريق الأفراد ، وبالتالي فإن نجاح التغيير يتوقف بالدرجة الأولى على مدى تقبل الأفراد له . ومما ينبغي التأكيد عليه في هذا النموذج أهمية ترتيب المراحل التي يمر

بها التغيير لضمان نجاحه ، لأن التغيير يتم من خلال عملية واحدة تمر بثلاث مراحل متتالية .

ـ مراحل التغيير عند (Szilagy&Wallace)

يقترح سيزلاقي ووالاس (١٩٩١م) ست مراحل يمكن للقادة إتباعهـا لإدارة التغيير هي :

المرحلة الأولى : مرحلة التشخيص لتحديد الحاجة للتغيير .

المرحلة الثانية : تحديد أهداف التغيير .

المرحلة الثالثة : تحديد المداخل والأساليب البديلة لحل المشكلة .

المرحلة الرابعة : اتخاذ قرار باختيار بديل مناسب .

المرحلة الخامسة : تقويم البديل المختار .

المرحلة السادسة : دراسة المعلومات المرتدة والتصرف وفقاً لذلك . ص ٥٥٤ – ص ٥٥٥ .

ـ مراحل عملية التغيير عند (Lippitt&Watson&westley) :

يعد نموذج " ليبيت ، وواطسون ، وويستلي" كما يذكر العطيـات (٢٠٠٦م) أحد نماذج مراحل التغيير المعروفة ، فقد قام العلماء الثلاثة بتعديل نمـوذج كـورت ليفن وإدخال إضافات عليه حيث أصبحت مراحل التغيير حسب رأيهم علـى الوجـه التالي :

١- إثبات الحاجة للتغيير .

٢- الدخول في علاقات تعاقدية لإحداث التغيير .

٣- العمل على إدخال التغيير عن طريق التشخيص ودراسة البدائل .

٤- تثبيت التغيير .

٥- إنها العلاقة التعاقدية . ص ١٠٩

ـ مراحل عملية التغيير عند " الاسكندر تولوسن " :

تمر عملية التغيير كما يذكر منصور(١٩٩٥م، ص ١٨١–ص ١٨٢) وفقـاً لهذا النموذج بالمراحل التالية :

١- مرحلة المشاركة الحقيقية للمعنيين بالتغيير في النشاطات والتغييرات المستهدفة.
٢- مرحلة توقع المعارضة لعملية التغيير وعمل خطة للتعامل معها .
٣- مرحلة شرح ما سيتم عمله ؟ ولماذا ؟
٤- مرحلة تحديد المطلوب من جميع العاملين في المنظمة .
٥- مرحلة توفير القيادة الفاعلة المستعدة للقيام بإحداث التغيير المنشود .

وفي رأي الباحث أنه لا يمكن اعتبار توفر القيادة الفاعلة المستعدة للقيام بإحداث التغيير مرحلة من المراحل التي تمر بها عملية التغيير لأن توفر القيادة يعد مطلباً أساسياً في كل مرحلة من المراحل التي تمر بها عملية التغيير .

ووفقاً لما سبق عرضه من نماذج التغيير يمكن القول أن نموذج " كيرت ليفن " يمثل مرجعاً أساسياً للنماذج الأخرى ، حيث لا تخرج هذه النماذج عن الأفكار التي قدمها " ليفن " حول عملية التغيير .

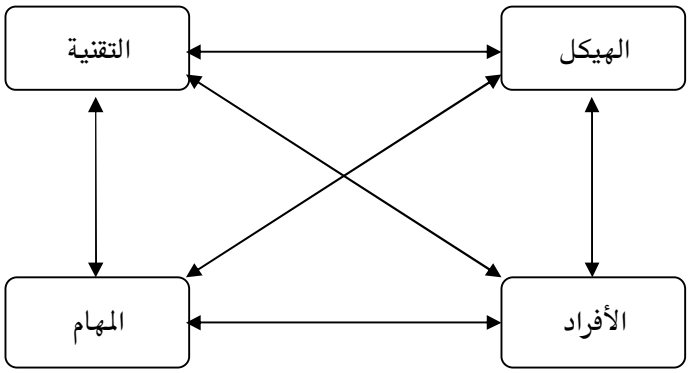
مداخل التغيير :

يؤكد كل من سيزلاقي ووالاس (١٩٩١م ، ص ٥٤٥) وكنج وأندرسون (١٤٢٥هـ ، ص ٢٦٨) على أن التغيير في المنظمة لا يخرج عن أربعة مجالات رئيسية هي : الهيكل ، والتقنية ، والبشر ، والمهمة . وهذه المجالات هي نفسها عناصر التغيير عند Leavitt .

ويشير إلى ذلك دقاسمة (٢٠٠٢م) بقوله : حددت المصادر العلمية مداخل إحداث التغيير بأربعة مداخل رئيسة هي :
١- المدخل الوظيفي : ويهتم هذا المدخل بأهداف وسياسات المنظمات وكيفية تطويرها .
٢- المدخل الهيكلي : ويهتم هذا المدخل بتوزيع العمل ، وتشكيل والوحدات الإدارية وارتباطها ، وخطوط الاتصال والصلاحيات والمسؤوليات .
٣- المدخل التكنولوجي : ويهتم هذا المدخل بإدخال الطرق والأساليب الفنية في العمل ، مثل استخدام أجهزة الكمبيوتر الحديثة ، ومعدات الأتمتة .

٤- المدخل الإنساني: ويهتم بالتأثير على قيم واتجاهات الأفراد والجماعات ومهاراتهم ، ويتم ذلك من خلال التدريب وبناء فرق العمل . ص ٨٦

والشكل التالي يوضح مجالات التغيير في المنظمة :



شكل (٢) مجالات التغيير في المنظمة

المصدر : (المخلافي ، ٢٠٠٧م ، ص ٣٢٧)

ويتضح مما سبق أنّ التغيير في المنظمة لا يخرج عن أحد المجالات الأربعة (الهيكل ، التقنية ، الأفراد ، المهام) إلاّ أنه قد يطال واحداً منها أو بعضها أو جميعها ، ومما ينبغي التأكيد عليه أن المدخل الإنساني هو أفضل المداخل لإحداث التغيير ، لأنه يدخل ويؤثر في جميع المداخل الثلاثة الأخرى ، فالتغيير مهما كان مجاله يستهدف الإنسان ولا يتحقق إلاّ من خلال الإنسان .

وإذا كانت التغيرات المستمرة والسريعة قد فرضت على المنظمات حتمية التغيير ، فإن الحاجة للتغيير في المنظمات التربوية والتعليمية تبدو أكبر بسبب قوة ارتباط هذه المنظمات ببيئتها وتوقف نجاحها على قدرتها على التكيف مع هذه البيئة ودرجة مساهمتها في تطويرها ، لذلك يؤكد حسّان والعجمي (٢٠٠٧م) على أن التغيرات السريعة والمستمرة في بيئة المنظمات التعليمية لابد أن ينتج عنها تغيير في هذه المنظمات يظهر في :

١- التغير في الأهداف .

٢- التغير في القيم .

٣- التغير في المسؤولية الاجتماعية .

٤- التغير في التكنولوجيا .

٥- التغير في العمليات الإدارية .

٦- التغير في الهيكل التنظيمي .

٧- التغير في التخطيط .

٨- التغير في اتخاذ القرارات والرقابة .

٩- التغير في طبيعة العمل الإداري . ص ٤٥٨- ص ٤٦١ .

ومن وجهة نظر الباحث أن القيادة تواجه مهمة صعبة في إدارتها لعملية التغيير في المنظمات التربوية والتعليمية بسبب صعوبة إحداث التغيير في هذا المجال نتيجة ارتباط التغيير الذي تسعى القيادة لإحداثه بمجموعة من المتغيرات في داخل المنظمة وخارجها ، وبسبب كون الإنسان هو هدف التغيير مما يصعب معه قياس أثر عملية التغيير . وبالرغم من هذه الصعوبات إلاّ أن الحاجة للتغيير في نظام التربية والتعليم تتأكد بشكل أكبر من غيرها نتيجة التأثير الكبير لهذا النظام على الأنظمة الاجتماعية الأخرى .

إدارة التغيير :

انطلاقاً من تأكد الحاجة للتغيير تتأكد الحاجة لإدارة عملية التغيير التي أصبحت من أبرز متطلبات القيادة في العصر الحديث ، وذلك من منطلق إدراك الحاجة إلى الإعداد والتخطيط لتغيير المنظمة في ظل بيئة دائمة التغير .

وتعد إدارة التغيير أحدى المفاهيم الإدارية الحديثة التي شاع استخدامها في السنوات الأخيرة ، وكثر الاهتمام بها ، نتيجة ارتباط نجاح المنظمات بقدرتها على إدارة التغيير . وعلى الرغم من كثرة الكتابات والدراسات التي تناولت موضوع إدارة التغيير إلاّ أنّ مفهوم إدارة التغيير كما يذكر العتيبي (١٤٢٦هـ) يعد موضوعاً مثيراً للجدل بين الباحثين والممارسين في مجال الإدارة ، ويرجع ذلك لعدة أسباب

منها أنّه لا يوجد تعريف محدد لإدارة التغيير ، كما أنّ هناك عدة أنواع من التغيير لكل منها مسمى مختلف فهناك التغيير المخطط والتغيير الطارئ ، والتغيير الجذري والتغيير التدريجي . ص ١٢٠. كما يؤكد المنيف (١٤٢٦هـ) على أنّ لا يوجد حتى الآن منهج علمي محدد لإدارة التغيير .ص ٧٤ .

وقد ميز كلالدة (١٩٩٧م) بين التغيير كظاهرة وبين إدارة التغيير كمنهج علمي تطبيقي له أسس وقواعد وأصول ، مبيناً أنّ الفرق بينهما كالفرق بين ردة الفعل والفعل ، ومن ثم الانتقال في المراحل المتقدمة إلى رسم مسارات هذا التغيير وكيفيته واتجاهاته ونوعه وحجمه . ص ٢٨٤

وإدارة التغيير كما يعرفها الصرن (٢٠٠٢م) تعني : تحرك الإدارة لمواجهة الأوضاع الجديدة وإعادة ترتيب الأمور بحيث تستفيد من عوامل التغيير الايجابي ، وتتجنب أو تقلل عوامل التغيير السلبي، أي أنها تعبر عن كيفية استخدام أفضل الطرائق اقتصاداً وفعالية لإحداث التغيير لخدمة الأهداف المنشودة.ص ٣٣٩.

وفي نفس السياق يرى الصرن (٢٠٠٢م) أن إدارة التغيير تستخدم أحد أسلوبين :

أ- الأسلوب التقليدي : ويتمثل هذا الأسلوب في محاولة سد الثغرات أو ترميم الأضرار التي يسببها التغيير ، وهو أسلوب دفاعي بطبيعته ويتخذ شكل ردة فعل ، أي أن الإدارة تنتظر حتى يحدث التغيير ، ثم تحاول البحث عن وسيلة للتعامل مع الأوضاع الجديدة ، وغالباً ما تكتفي فيه الإدارة بمحاولة التخفيف من الآثار السلبية الناشئة عن التغيير ، ولا تنجح في الاستفادة من الفرص الجديدة التي يتيحها التغيير.

بـ - الأسلوب الحديث " أسلوب التنبؤ " : ويتمثل هذا الأسلوب في توقع وتنبؤ التغيير والإعداد المسبق للتعامل مع الظروف الجديدة ، ومن ثم يمكن تحقيق نتائج أفضل ، وهو أسلوب هجومي في طبيعته وتلجأ الإدارة فيه إلي اتخاذ إجراءات وقائية لمنع التغيير المتوقع أو تجنبه أو اتخاذ مبادرات من جانبها للاستفادة من التغيير حين يحدث . ص ٣٣٩ .

وفي رأي الباحث أنّ الحاجة إلى إدارة التغيير بالأسلوب الثاني قائمة بشكل أكثر ، وهو ما يعرف بإدارة التغيير المخطط ، لأنه السبيل الوحيد لتحقيق السبق والريادة ، إلاّ أنّ مؤسساتنا وخاصة التربوية لم تفلح حتى الآن في إحداث التغيير حتى وفقاً للأسلوب الأول . إننا بحاجة إلى تحويل مؤسساتنا التربوية من واقع اليوم إلى رؤية الغد من خلال إتباع منهج للتغيير تمارس فيه القيادات التربوية أدواراً جديدة تختلف عن الأدوار التي كانت ولا تزال تمارسها .

وإدارة التغيير كما يعرفها حمادات (٢٠٠٧م) تعني " إدارة الجهد المخطط والمنظم والهادف إلى تحقيق أهداف التغيير من خلال تطوير العاملين عن طريق التأثير في قيمهم ومهاراتهم وأنماط سلوكهم وتغيير التكنولوجيا المستخدمة والعمليات والهياكل التنظيمية " ص ١٠٥ .

أهمية إدارة التغيير :

يقول ويلسون (٢٠٠١م) مؤكداً على أهمية إدارة التغيير : لقد اخترقت مفاهيم ومداخل التغيير كل جانب من جوانب السلوك التنظيمي ، حيث أصبحت الفكرة المهيمنة لنظرية الإدارة الحديثة تتمثل في فهم وخلق التغيير والتكيف معه ، وأصبح ينظر إلى التغيير على أنه المفتاح الأساسي لنجاح المنظمات وتميزها . ص ٢٠- ص ٢١ . وقدم سكوت وجافي (١٤٢٢هـ) نصيحة للمديرين الذين يقبعون بانتظار تعليمات رؤسائهم كي يخبروهم بما ينبغي عمله ، بأن عليهم أن يكفوا عن الانتظار ، وأن يبادروا إلى تولي زمام قيادة مجموعاتهم ، أما إذا تسمروا في مقاعد الانتظار فإن أمواج التغيير قد تجرفهم ، وحتى يظلوا على سطح الماء فلا بد لهم أن يتعلموا إدارة التغيير . ص ٣٠.

كما تبرز أهمية إدارة التغيير في تحقيقها لمجموعة من النتائج أشار إليها السلمي (١٤٢٦هـ) على النحو التالي :

١- تمكين قيادات المنظمات المعاصرة من التعامل الإيجابي مع محركات التغيير والمبادرة بالفعل قبل أن يفرض عليه التغيير .

٢- تطوير منهجية علمية لإدارة عمليات التغيير .

٣- إدماج مفاهيم وتقنيات إدارة التغيير في نسيج الفكر الإداري ومهام المديرين في المنظمات المعاصرة .

٤- تمكين المديرين من تنمية وتطوير نماذج متميزة لإدارة التغيير توافق أوضاع منظماتهم وأهدافها وإمكانياتها . ص ١١٥ .

ومما سبق يتضح أنّ نهوض المنظمات ونموها وتحقيقها لأهدافها مرهون بقدرتها على تحقيق التوازن مع بيئتها المتغيرة ، وهذا لن يتحقق إلاّ من خلال وجود قيادة إدارية قادرة على إدراك الحاجة للتغيير ، وتصور احتمالات المستقبل ، ووسائل مواجهتها ، والعمل على قيادة التغيير بنجاح . حيث أصبح التغيير جزءاً من حياة المنظمات ، وضرورة حتمية في ظل سيادة عدم الاستقرار .

خصائص إدارة التغيير :

تتصف إدارة التغيير بعدة خصائص ذكرها كل من حمادات (٢٠٠٧م ، ص ١٢٤- ص١٢٥) والعميان (٢٠٠٥م ، ص ٣٤٥ – ص ٣٤٧) على النحو التالي:

١- الاستهدافية : إدارة التغيير تتجه إلى تحقيق هدف ، وتتجه إلى غاية معلومة وموافق عليها ومقبولة من قوى التغيير .

٢- الواقعية : يجب أن ترتبط إدارة التغيير بالواقع العملي الذي تعيشه المنظمة ، وأن تتم في إطار إمكانياتها ومواردها وظروفها التي تمر بها .

٣- التوافقية : يجب أن يكون هناك قدر مناسب من التوافق بين عملية التغيير وبين رغبات واحتياجات وتطلعات القوى المختلفة لعملية التغيير .

٤- الفاعلية : يتعين أن تكون إدارة التغيير فعالة ، أي تملك القدرة على التحرك بحرية مناسبة، وتملك القدرة في التأثير على الآخرين وتوجيه قوى الفعل في الأنظمة والوحدات الإدارية المستهدف تغييرها .

٥- المشاركة : تحتاج إدارة التغيير إلى التفاعل الايجابي ، والسبيل الوحيد لتحقيق ذلك هو المشاركة الواعية للقوى والأطراف التي تتأثر بالتغيير وتتفاعل مع قادة التغيير .

٦- الشرعية : يجب أن يتم التغيير في إطار الشرعية القانونية والأخلاقية في آن واحد .

٧- الإصلاح : إدارة التغيير يجب أن تسعى نحو إصلاح ما هو قائم من عيوب ومعالجة ما هو قائم من اختلافات في المنظمة .

٨- الرشد : بحيث يخضع كل قرار وكل تصرف لاعتبارات التكلفة والعائد .

٩- القدرة على التطور والابتكار : يتعين أن يعمل التغيير على إيجاد قدرات تطويرية أفضل مما هو قائم أو مستخدم حالياً ، فالتغيير يعمل نحو الارتقاء والتقدم وإلاّ فقد مضمونه .

١٠- القدرة على التكيف السريع مع الأحداث : إن إدارة التعيير لا تتفاعل مع الأحداث فقط ، ولكنها أيضاً تتكيف وتتوافق معها وتحاول السيطرة عليها والتحكم في اتجاهها ومسارها ، بل قد تقود وتصنع الأحداث بذاتها للإبقاء على حيوية وفاعلية المنظمة .

ويشير عماد الدين (١٤٢٤هـ) إلى مجموعة من الخصائص المطلوب توافرها لدى القائمين على إدارة التغيير في المؤسسات التربوية من أهمها :

١- توافر إرادة جادة تسعى لإحداث التغيير من منطلق استيعاب القيادة الواعي لمعطيات الحاضر واقتناعها بضرورة التغيير ومسوغاته .

٢- امتلاك القدرة على المبادأة والإبداع والابتكار لإحداث التغيير والتطوير في جميع عناصر المؤسسة التعليمية وكافة فعالياتها .

٣- القدرة على توفير المناخ الملائم للتغيير ، ووضع استراتيجيات فاعلة لإحداثه ، وتطبيقها ومتابعة تنفيذها من خلال الموارد البشرية والمادية والفنية المتاحة بهدف الارتقاء بالأداء المؤسسي وصولاً إلى تحقيق الغايات المرجوة منه .

٤- الارتقاء بقدرات المؤسسة لتكون قادرة على مواجهة المستجدات المتلاحقة واستيعاب متطلباتها والتعامل معها بإيجابية . ص ١٨ ص ١٩ .

مقاومة التغيير :

على الرغم من الإقرار بأن القيادة تمثل العامل الجوهري في نجاح التغيير، إلاّ أن القيادة لا يمكن أن تعمل بمعزل عن العاملين ، فهي بحاجة ماسة إلى مساندتهم لعملية التغيير ، ومن هنا يتأكد دور القيادة في كسب تأييد العاملين ومساندتهم للتغيير . فالناس بطبيعتهم يميلون إلى مقاومة التغيير ، سواءً كان ذلك عن طريق الامتناع عن المشاركة فيه ، أو رفضه والعمل على منع حدوثه . لأن التغيير كما يذكر سكوت وجافي (١٤٢٢هـ) يتضمن عناصر متناقضة من المخاطر والفرص ، وعندما يتعامل الناس مع التغيير فإن استجابتهم الأولية قد تكون النظر إليه على أنه خطر وتهديد موجه إليهم ، وعندما يكون الأمر كذلك فإنهم يخشون هذا الخطر ويقومون بمقاومته . ص ٣٠ .

ويرى بير (٢٠٠٦م) أن الناس دائماً يشعرون بأنهم خاسرون في مبادرة التغيير ، لذلك يلجئون إلى المقاومة . وأن على القيادة أن تحرص على تحديد المقاومين المحتملين ومحاولة توجيههم ، وذلك باتباع التالي :

- معرفة أين سيحدث التغيير الألم والخسارة في المنظمة وكيف .
- تحديد الأشخاص الذين سيخسرون ، والتعرف على ردة فعلهم .
- نقل سبب التغيير للمقاومين المحتملين .
- التأكيد على فوائد التغيير للمقاومين المحتملين .
- مساعدة المقاومين على إيجاد أدوار جديدة ، تمثل مساهمات حقيقية وتخفف خسارتهم .
- جعل المقاومين الذين سيفقدهم التغيير شيئاً من السيطرة شركاء فاعلين في برنامج التغيير ص ٨٩- ص ٩٠

وعلى الرغم من تصنيف بعض الباحثين لأسباب المقاومة مثل كنج وأندرسون (١٤٢٥هـ) إلى أسباب على مستوى الفرد ، وأسباب على مستوى الجماعة ، وأسباب على مستوى المنظمة . ص ٣٠٧- ص ٣١٠ . إلا أنَ جميع الأدبيات التي تناولت عملية التغيير قد أكدت على أهمية الفرد باعتباره من أهم العناصر التي تستهدفها عملية التغيير ، كما أكدت على أهمية نشر ثقافة التغيير وتوضيح أهدافه ، والمكاسب التي يمكن تحقيقا من وراء عملية التغيير ، والعمل على إقناع جميع أفراد التنظيم بأهمية التغيير ، وخاصة أولئك الذين يبدون مقاومة للتغيير . وهذا يمثل أحد أهم أدوار قادة المنظمات .

فالفرد الذي يتأثر بالتغيير كما يرى عبد الباقي (٢٠٠٤م) يتجه إلى اتخاذ أحد موقفين :

- المشاركة في إحداث التغيير ، لأنّه يؤدي إلى إشباع حاجاته ورغباته ومساعدته على التقدم والنجاح وتحقيق أهدافه .

- عدم المشاركة ، وذلك باتخاذ موقف سلبي تجاه التغيير من خلال المعارضة الصريحة أو المستترة ، وذلك لشعوره بأن ذلك سوف يهدد أمنه الوظيفي أو أنه سينتزع بعض مكاسبه ويسد الطريق أمام نجاحه وتقدمه . وفي أحيان أخرى يعارض التغيير من منطلق رفض كل جديد .

ومن أهم الأسباب التي تدعو الأفراد إلى مقاومة التغيير ما يلي :

١- الاهتمام الذاتي أو النظرة الشخصية الضيقة .

٢- سوء الفهم وافتقاد الثقة .

٣- اختلاف الأفراد في تقييمهم للتغيير .

٤- عدم قبول التغيير أو عدم السماح بحدوثه . ص ٣٦٥ .

وهناك العديد من العوامل التي تؤثر على سلوك الإنسان وبالتالي على موقفه من عملية التغيير ، من أهمها كما يرى عبد الباقي (٢٠٠٤م) العوامل النفسية بما تشمل من (الإدراك والتفكير والدوافع والاتجاهات والخبرات والمكونات الشخصية) فالإنسان يلتحق عادة بأي عمل من أجل الحصول على فرصة لإشباع حاجات متعددة

ومتنوعة (اقتصادية ، واجتماعية ، وذاتية) والإنسان من خلال العمل ومعايشة التنظيم يجد الفرصة لإشباع حاجاته ورغباته وتحقيق أهدافه . وبما أن التغيير يتطلب إحداث تغييرات وتعديلات في جميع مكونات البيئة التنظيمية ، فإنه وفقاً للطبيعة البشرية يجب أن نتوقع من الفرد نوعاً من المقاومة لأي نوع من أنواع التغيير ، ويمكن تفسير هذه المقاومة من دراسة المخاوف النفسية والمادية للتغيير .

ومن أهم العوامل النفسية التي تدعو الأفراد إلى مقاومة التغيير:

١-الخوف من زيادة الأعباء التي سوف تلقى عليهم بعد إحداث التغيير .

٢-الخوف من حدوث انخفاض في مقدار ما يحصلون عليه من أجور .

٣-خوف بعض الأفراد من الاستغناء عنهم بعد إحداث عملية التغيير .

٤-خوف بعض الأفراد من إبعاده عن مجموعة العمل التي ألفها وفقدان بعض الأصدقاء . ص ٣٦٨.

كما يذكر المخلافي (٢٠٠٧م) نقلاً عن كوهن (١٩٩٣م) مجموعة من الأسباب التي تؤدي إلى مقاومة التغيير وتحول دون إحداثه في المنظمات الحكومية من أهما :

١- البيروقراطية والاستقرار : بحيث تصبح الإجراءات والأنظمة المعمول بها داخل المنظمة ذات قيمة عالية لدى أعضائها بناءً على وظائفهم وليس بناءً على ما يقومون به من عمل .

٢- بيئة المنظمة : حيث تكون الخيارات أمام المنظمات الرسمية محدودة ومحددة سلفاً من خلال النظام الرسمي .

٣- الثقافة التنظيمية : ومن أمثلتها التي تؤكد على عدم الاختلاف مع المدير إطلاقاً ، أو تحث على عدم مشاركة المعلومات مع الزملاء ، أو تلك التي تضع قيوداً على قدرة المدير على تقديم المكافآت أو العقاب في إطار قواعد وأنظمة الخدمة المدنية .

٤- البناء التنظيمي المقنن : وعادة ما تكون بنية التنظيم وإجراءات العمل في المنظمات الرسمية مقننة ص ٣٨٢- ص ٣٨٣

هذه العوامل وغيرها تساهم في اتخاذ الأفراد لموقف مقاوم للتغيير . لكن السؤال الذي يطرح نفسه هو : كيف نتعامل مع هذا الوضع ، ونعمل على الحد من مقاومة الأفراد للتغيير ؟

طرق التغلب على مقاومة التغيير :

يتفق كل من سيزلاقي ووالاس (١٤١٢هـ ، ص ٥٦٣) والعميان (٢٠٠٤م ، ص ٣٥٨- ص ٣٥٩) ومصطفى (٢٠٠٥م ، ص ٥٠٤- ص٥٠٧) وغيرهم على ست طرق يمكن اللجوء إليها للتغلب على مقاومة التغيير ، هي :

١- التعليم والاتصال : تساعد هذه الطريقة العاملين على رؤية الحاجة للتغيير ، ومن أشكالها المناقشة الفردية ، والعرض الجماعي ، والتقارير ، حيث تتم مناقشة الأفكار والموضوعات المطروحة بصراحة ووضوح .

٢- المشاركة والاندماج : عن طريق إتاحة الفرصة لبعض العاملين للمشاركة في تخطيط وتنفيذ التغيير مما يساعد العاملين على الالتزام بالتغيير .

٣- التسهيل والدعم : وتقوم هذه الطريقة على توفير الدعم المعنوي للعاملين ، وتدريبهم على المهارات الجديدة .

٤- التفاوض والاتفاق : وتستخدم هذه الطريقة عند وجود جهة متضررة بشكل كبير من عملية التغيير وتعمل على مقاومته ، وتقوم على تقديم الحوافز للعاملين مقابل إحداث التغيير كزيادة الرواتب أو تحسين مستوى العناية الطبية .

٥- الاستغلال واختيار الأعضاء (المناورة والاستقطاب) : وتقوم على استخدام طرق خفية للتأثير بصورة انتقائية ، أو اختيار عضو أو مجموعة معينة لتمثيل المقاومة في تخطيط وتصميم التغيير .

٦- الإكراه الظاهر أو غير الظاهر (الترهيب الصريح أو الضمني) : وتقوم هذه الطريق على إجبار العاملين على قبول التغيير . ومن صورها التهديد بفقد الوظائف ، أو الحرمان من الترقية .

و يرى عبد الباقي (٢٠٠٤م) أن من أهم طرق الحد من مقاومة الأفراد للتغيير ما يلي :

١- إبلاغ الأفراد بالتغيير قبل حدوثه ، وشرح أهدفه لهم .
٢- إشراك الأفراد الذين سيتأثرون بعملية التغيير في تصميم وتنفيذ عملية التغيير.
٣- تشجيع الأفراد ودعمهم أثناء عملية التغيير ومساعدتهم على إزالة الخوف والقلق . ص ٣٦٩.

يتضح مما سبق أن التعامل مع مقاومة التغيير يعد من أهم التحديات التي يواجهها قادة التغيير ، الأمر الذي تتأكد معه أهمية تمكن القائد من التعامل مع مقاومة التغيير، سواءً كان ذلك قبل التغيير أو أثنائه . فنجاح التغيير ومدى تحقيقه للأهداف المرجوة منه يتوقف بالدرجة الأولى على الإنسان ومدى قبوله لعملية التغيير . ومما ينبغي التأكيد عليه أن على القيادة أن تدرك أن مقاومة التغيير ليست سلبية في جميع الأحوال ، وأنها قد تحمل بعض الإيجابيات التي أن تسهم في إنجاح عملية التغيير ، من خلال إبراز نقاط الضعف في عملية التغيير ، مما يتيح للقيادة فرصة مراجعة التغيير وتلافي ما فيها من أخطاء ، وهذا لا يمكن أن يتحقق إلاّ عن طريق التفاوض مع المقاومين ومنحهم الفرصة للعبير عن موقفهم وتبرير مقاومتهم . ويمكن للقائد أن يستخدم مجموعة من الطرق والاستراتيجيات ذات المستويات المتدرجة للتغلب على مقاومة التغيير ، مع ضرورة الحرص على اختيار الإستراتيجية المناسبة لطبيعة الموقف .

معوقات التغيير :

هناك عدد من المعوقات التي تقف في وجه عمليات التغيير منها كما يذكر حمادات (٢٠٠٧م) :
١- معوقات تنظيمية : وترتبط بالهياكل التنظيمية ، من حيث التضخم ، وسوء وسائل الاتصال ، والإجراءات الرقابية ، وتقادم السياسات الإدارية ونظم الحوافز.
٢- معوقات سلوكية : وتتعلق بمدى قبول العاملين بالتغيير الجديد ودرجة المقاومة ، ودرجة الدافعية لدى العاملين ، والتنظيمات غير الرسمية .
٣- معوقات فنية : وتتعلق بالتقنية المستخدمة والإمكانات والموارد المتاحة .

٤- معوقات اجتماعية : وتتعلق بالبيئة الثقافية والحضارية من أهداف وعادات وتقاليد وظروف اقتصادية ، إضافة إلى العلاقات السائدة بين أفراد المجتمع والتركيب الطبقي ، وميل التربويين خاصة إلى الانغلاق والتمسك بمنهجيات وأشياء لم يعد لها قيمة .
٥- معوقات اقتصادية : تتعلق بطريقة توزيع الموارد ، وما يرتبط بنقص مخصصات برامج التغيير والتطوير وخاصة في الدوال النامية . ص ١٢٣- ص ١٢٤ .

ويرى بير (٢٠٠٦م) أن هناك مجموعة من الأخطاء الشائعة التي يمكن أن تتسبب في إعاقة عملية التغيير منها : فرض الحلول الجاهزة ، ودفع التغيير من القمة ، والاعتماد على الإصلاح التقني فقط ، ومحاولة تغيير كل شيء دفعة واحدة . ص ٥٩- ص ٦٠ .

ويشير دقاسمة (٢٠٠٢م) إلى مجموعة من الأخطاء التي يرى (1996) Kotter أنّها مما يعيق جهود التغيير في المنظمات وهي :

- الرضا المبالغ فيه عن الوضع الحالي .
- حدوث نوع من التراخي .
- غياب التحالف القوي بين والأفراد .
- افتقاد الرؤية وعدم توصيلها .
- العقبات الإدارية كالبيروقراطية ومراكز القوى المعارضة للتغيير .
- عدم تحقيق نجاحات سريعة .
- سرعة إعلان النصر الكبير .
- عدم وصول التغيير إلى جذور ثقافة المنظمة . ص ٩١

وقد توصلت دراسة نوح (١٤٢٧هـ) إلى مجموعة من معوقات التغيير من أبرزها :

١- المعوقات المتعلقة بالجوانب السلوكية وأهمها : فقدان الرغبة في التغيير والتجديد نتيجة الإحباط والمثبطات المتعددة ، وفقدان الثقة فيمن سيقومون بالتغيير ، والحذر من التعامل مع الأمور مجهولة النتائج .

٢- المعوقات المتعلقة بالجوانب الاجتماعية وأهمها : خوف الموظفين من عدم القدرة على التكيف مع متطلبات التغيير ، وسوء علاقات الموظفين مع القائمين بتنفيذ التغيير ، والإحباط واليأس لدى الموظفين نتيجة تجارب فشل سابقة للتغيير .

٣- المعوقات المتعلقة بالجوانب التنظيمية وأهمها : ندرة الحوافز والمكافآت لتشجيع الموظفين للانخراط في عمليات التغيير ، ونقص الصلاحيات الممنوحة لإدارة القسم للقيام بالتغيير المناسب وسيادة الجانب الروتيني على الجانب الابتكاري والإبداعي بالعمل .ص ١٠٨- ص ١١٥

أما المسّاد (٢٠٠٣م) فقد ركز في عرضه لمعوقات التغيير على المعوقات المتصلة بالإدارة ، حيث يرى أن أبرز العقبات أمام التغيير تتمثل في القيادة الضعيفة ، وعدم الثقة الملازمة للإدارة ، وتدني مستوى التفويض ، وضعف سياسات الموارد البشرية . ص ٢٦٨ .

ويرى المنيف والمعمر (١٤٢٤هـ) أن من معوقات التغيير المتصلة بالمديرين الخوف من تفشي الفوضى نتيجة التغيير ، والخشية من الفشل في إحداثه ، والعجز عن التنبؤ بنتائجه المستقبلية ، مما يساهم في عزوف المديرين عن التغيير وتجنبهم إياه . ص ٣ .

وفي رأي الباحث أن تجاوز هذه المعوقات مهما كان نوعها يتوقف على قدرة القيادة الإدارية على التعامل مع هذه المعوقات ، ابتداءً بالقدرة على تشخيصها وتحديد أسبابها ، ثم اختيار الطريقة المناسبة للتعامل معها .

مقومات نجاح التغيير :

إذا كان التغيير يعني الانتقال من وضع إلى وضع أفضل ، فإن هذا الانتقال يحتاج إلى مجموعة من المقومات التي يؤدي توافرها لدى القيادة والعاملين إلى نجاح جهود التغيير ، وأهم هذه المقومات كما يذكر السلمي(١٤٢٦هـ) ما يلي :

١- معرفة أهداف المنظمة وغاياتها وتوجهاتها الإستراتيجية .

٢- حصر الرصيد المتوافر من موارد المنظمة ومدى استغلاله .

٣- معرفة عمليات المنظمة والأنشطة الجارية بها وكفاءة تلك العمليات .

٤- معرفة الظروف والأوضاع الخارجية المحيطة بالمنظمة .

٥- المعرفة المتجددة بكل ما يجري أو يحتمل من تغيرات وتحولات في الظروف والأوضاع الداخلية والخارجية للمنظمة .

٦- معرفة آليات تقنيات تحليل المعلومات واستنتاج المؤشرات والدلالات .

٧- معرفة أسس وتقنيات ومتطلبات اتخاذ القرارات وتنفيذ التغيير . ص١١٤.

ويرى ثيموثي جالبين (في الجارودي ،١٤٢٧هـ ، ص ٣٦) أن من عوامل نجاح التغيير :

١- إلغاء اللوائح القديمة التي تتعارض مع التحديث المطلوب ، وإدخال قوانين ولوائح جديدة تتماشى مع خطة التغيير .

٢- تطوير الأهداف والمعايير لتتواءم مع التغيير المطلوب .

٣- استبدال العادات والتقاليد القديمة التي يطبقها الموظفون في عملهم بعادات وسلوكيات جديدة .

٤- تطوير أساليب التدريب القديمة لتساعد الموظفين على إتقان أساليب العمل الجديدة .

٥- توفير التدريب الذي يركز على السلوكيات الجديدة في العمل ، وربط المكافآت والترقيات لأولئك الذين يتغيرون ومعاقبة الذين لا يتغيرون سلوكياً بعدم منحهم ترقيات أو زيادات أو حوافز مالية .

٦- تغيير طرق الاتصال القديمة لتجري باتجاهين وتعطي التوضيحات المنتظمة من قبل الإدارة والإجابة على أسئلة الموظفين .

٧- إعادة تنظيم الهيكل التنظيمي للمنظمة واستبدال الهيكل الهرمي بالهيكل الأفقي ، والتخلص من المركزية في العمل بتكوين فرق عمل لخدمة الفروع . ص ٦٣ .

كما يشير العطيات (٢٠٠٦م) إلى المبادئ العشرة التي وضعها Douglas K. Smith وينصح باتباعها من قبل المديرين من أجل مساعدتهم على إنجاح التغيير ، وهي :

١- أن يكون المدير قدوة في ممارسة التغيير .

٢- تشجيع سلوكيات الأفراد المطابقة للتغيير المطلوب .

٣- جعل لغة التغيير سهلة ومفهومة .

٤- أن يبدأ التغيير من خلال فرق العمل .

٥- توضيح أهمية التحديث والتطوير كأفضل مدخل للتغيير ، وتبني أسلوب الإبداع والتحدي .

٦- وضع العاملين في موقف تعلم نظري وعملي ، وتقديم المعلومات ومساندتهم .

٧- التأكد من فهم العاملين لدورهم في إحداث التغيير .

٨- جعل بؤرة التصميم الإداري الجديد هي الوظائف التي يقوم بها العاملون .

٩- جعل نتائج التغيير هي الهدف الرئيسي في التغيير .

١٠- التركيز على الأفراد المتجاوبين مع التغيير ، وحثهم على مساعدة الآخرين على قبول التغير. ص ١٢٠- ص ١٢١ .

ويظهر مما سبق أن العنصر البشري يمثل العامل الحاسم في عملية التغيير ، حيث يتوقف نجاح التغيير على اقتناع والتزام وحماس قادته والمتأثرين به ، وعلى مدى إدراكهم لأهميته والحاجة إليه ، لذلك يجب على القادة والموظفين أن يعيدوا تهيئة أنفسهم لقبول التغيير من خلال النظر إليه كضرورة وليس كحالة استثنائية ، وأن ينظروا إلى التغيير نظرة إيجابية باعتباره فرصة للتطوير والتقدم.

المبحث الثاني : القيادة الإدارية

يعتبر موضوع القيادة من الموضوعات التي حظيت باهتمام الباحثين والمفكرين منذ العصور القديمة ، وزاد الاهتمام بها في الفكر الإداري المعاصر نظراً لزيادة حاجة المنظمات إلى قيادة فاعلة قادرة على التعامل مع التطورات والتغيرات والتحديات والمشكلات التي تشهدها المنظمات بصفة مستمرة .

تعريف القيادة :

اختلف الباحثون في تعريفهم للقيادة بسبب اختلاف الزوايا التي ينظرون للقيادة من خلالها ، وبسبب التطور الذي طرأ على مفهوم القيادة . وفيما يلي عرض موجز لبعض التعريفات التي تناولت موضوع القيادة :

يذكر المحبوب (١٩٩٦م) نقلاً عن زهران (١٩٧٣م) أنّ القيادة عبارة عن دور اجتماعي رئيسي يقوم به فرد أثناء تفاعله مع أفراد الجماعة ، ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به تكون له القوة والقدرة على التأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم في سبيل بلوغ أهداف الجماعة . ص ١٠٢ .

ويعرف "جوردن " (في القحطاني ،١٤٢٢هـ) القيادة بأنها : " الوظيفة التي يستخدم فيها الشخص ما يملكه من سمات وخصائص للتأثير على الآخرين " ص ٥ . كما عرفها " هامفيل " (في الكلابي ،١٤٢١هـ) بأنها : " السلوكيات التي يسلكها القائد حينما يوجه أنشطة المجموعة لهدف أو أهداف مشتركة " ص ٨ وعرفها هاشم (٢٠٠١ م) بأنها : التأثير على سلوك الأفراد وتدعيمهم بالشكل الذي يحفزهم على الحفاظ على المستوى المطلوب لتحقيق رؤية محددة . ص ٤٢٥ .

وقد خلص المخلافي (٢٠٠٧م) بعد أن أورد سبعة وثلاثين تعريفاً للقيادة إلى القول بأن معظم تعريفات القيادة تعكس الافتراض القائل بأنَ القيادة عملية يمارس من خلالها شخص ما تأثيراً مقصوداً على الآخرين لغرض إرشادهم أو تنظيم وتسهيل

الأنشطة والعلاقات بين مجموعة من الأفراد في منظمة ما بغيـــة تحقيـــق أهـــداف المنظمة بكفاءة عالية . ص ٢٩

وبالنظر إلى التعريفات السابقة لمفهوم القيادة نجدها قد اختلفت فـــي تناولهـــا للقيادة ، حيث ركز " المحبوب " على البعد الاجتماعي للقيادة ، وركز " جوردن " في تعريفه على صفات وسمات القائد ، وركز " تعريف " هامفيل " على سلوك القائـــد ، في حين ركز تعريف " هاشم " للقيادة على البعد المستقبلي للقيادة الذي يمثل الاتجـــاه الحديث في القيادة باعتبارها مسئولة عن إحداث التغيير . وعلى الـــرغم مـــن هـــذا الاختلاف إلاّ أن التعريفات السابقة تتفق على أن القيادة عملية جماعية تعتمـــد علـــى وجود الجماعة بالدرجة الأولى ، كما تركز التعريفات على الـــتأثير الذي يحدثه القائد في سلوك الآخرين ، وهي أيضاً عبارة عن وظيفة ودور يمارسه القائد .

والباحث يرى أنّ القيادة يجب أن تتجاوز القدرة على التأثير في الآخرين فـــي سبل تحقيق أهداف العمل ، إلى القدرة على إحداث تغيير في الأهـــداف والأســـاليب والإجراءات التي يقوم عليها العمل ، في ظل التصور الواضح الذي يمتلكه القائد عن المستقبل .

الإدارة والقيادة :

اختلف الباحثون والمفكرون في تناولهم للفرق بين الإدارة والقيادة ، فمنهم من يرى أن القيادة هي الإدارة ومنهم من يرى أن الإدارة أوسع من القيادة . وفـــي هـــذا السياق يؤكد المخلافي (٢٠٠٧م) على التداخل الحاد بين المفهومين مشيراً إلى ما ذكره Owens (1995) من أن الإدارة تعني إدارة الأشياء ولـــيس إدارة الأفـــراد ، فنحن ندير الشيء ولا نقوده ، أما القيادة فتعني قيادة الأفراد وليس قيـــادة الأشـــياء ، فنحن نقود الأفراد وليس الأشياء . ص ٣٧ .

والباحث يرى أنّه على الرغم من تكامل المفهومين إلاّ أنّ القيادة تعد شكلاً متقدماً من أشكال الإدارة تظهر فيه قدرات القائد على التأثير في الآخرين وحفزهم نحو تحقيـــق أهداف المنظمة .

والإدارة التربوية كما يرى حسان والعجمي (٢٠٠٧م) وابن دهيش (١٤٢٦هـ) والحربي (١٤٢٥هـ) ترتبط بالجوانب التنفيذية التي توفر الظروف المناسبة والإمكانات المادية والبشرية اللازمة للعملية التربوية ، أما القيادة فتتعلق بما هو أكبر من هذا حيث تتطلب ممارستها إدراك الغايات البعيدة إضافة إلى المسؤولية عن الجوانب التنفيذية . وهذا يتفق مع ما ذهب إليه دركر (١٩٩٦م) من أن الفرق بين الإدارة والقيادة يتمثل في أن الإدارة تعني تنفيذ الأمور بالشكل الصحيح ، أما القيادة فتعني تنفيذ الأمور الصحيحة . ص ٨٩ .

ويرى حريري (١٤١٩هـ) أن الفرق بين الإدارة والقيادة يكمن في اختلاف الأساليب والممارسات التي يتبعها القائد أو المدير للوصول إلى الغايات والأهداف المنشودة ، فالقائد يعتمد على استمالة وإقناع الآخرين بالوسائل السليمة من أجل التعاون في تحقيق الهدف ، أما المدير فيعتمد على سلطته التي تخولها له الوظيفة التي يشغلها ، لذلك تلقى تعليماته وقراراته في بعض الأحيان نوعاً من التذمر والمعارضة ، في حين يستطيع القائد من خلال أسلوبه أن يحقق هدفه بيسر وسهولة . ص ٥٣ .

ويقول كل من Argyris and Cyert (1980) هناك فروق مهمة بين الإدارة والقيادة ، فالإدارة هي فن جمع المصادر في إطار المنظمة بطريقة تؤدي للوصول إلى تحقيق أهداف المنظمة ، ومن المحتمل جداً أن تكون مديراً فاعلاً دون أن تكون قائداً فاعلاً . أما القيادة فهي فن وحث المصادر البشرية في إطار المنظمة للتركيز على أهداف المنظمة كاملة بدلاً من التركيز على أهداف الجماعات الفرعية ، وهي تعتمد على القدرة على إقناع العاملين في المنظمة بتعديل أهدافهم لتتحد مع الأهداف العامة للمنظمة ووضع جهودهم تحت تصرف المنظمة كاملة لمساعدتهم في تحقيق أهدافهم ، وكلاهما ضروري إذا أرادت القيادات أن تكون فاعلة في القرن الواحد والعشرين(المخلافي،١٤٢٧هـ،ص٣٨).

ووفقاً لما تقدم يمكن القول أن التغيير مسؤولية القيادة بالدرجة الأولى فالقائد هو الشخص المسئول عن إحداث التغيير من خلال ممارسته لمجموعة من الأدوار

التي تتعدى الجوانب التنفيذية إلى الجوانب المرتبطة بمستقبل المنظمة وغاياتها البعيدة ، من خلال قدرتها على تحفيزهم الآخرين وإقناعهم بأهمية التغيير .

نظريات القيادة :

تمثل نظريات القيادة شكلاً من أشكال التطور في الفكر الإداري الحديث المبني على النظريات الأساسية التي يقوم عليها علم الإدارة ، بدأ بنظرية الإدارة العلمية لفريدريك تايلور ، ثم نظرية العلاقات الإنسانية لألتون مايو ، وما تبعها من تطور في النظريات السلوكية .

وقد وجد الباحث أن هناك اختلافاً بين الكتاب في المنهج الذي قاموا من خلاله بعرض نظريات القيادة ، لذلك سوف يتم عرض هذه النظريات بشكل موجز وفق أكثر التقسيمات شيوعاً بين الكتاب ، والذي يقوم على تقسيم نظريات القيادة وفق ثلاثة مداخل رئيسية هي : مدخل السمات ، والمدخل السلوكي ، والمدخل الموقفي . وذلك في ضوء ما أورده كل من (العميان ، ٢٠٠٤م ، ص ٢٦٣- ص ٢٥٧) و (عياصرة ، ٢٠٠٦م ، ص ٥٢- ص ٨١) و (الطيب ١٩٩٩م ، ص ١٤٣- ص ١٤٥) وذلك على النحو التالي :

أولاً : مدخل السمات :

أدت الدراسات الأولى في موضوع القيادة إلى ظهور نظريات السمات التي تركز على تحديد وقياس السمات أو الصفات الشخصية التي تميز القائد الكفء عن غيره

ومن أشهر هذه النظريات :

١- نظرية الرجل العظيم :

تعود الجذور الأولى لهذه النظرية إلى عهد الإغريق والرومان ، وتقوم هذه النظرية على الاعتقاد بأن القادة يولدون قادة ، وأنهم قد وهبوا من السمات والخصائص ما يعينهم على هذا ، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن الرجال العظام يبرزون في المجتمع بسبب تمتعهم بقدرات غير مألوفة وامتلاكهم مواهب عظيمة

وسمات وراثية تجعل منهم قادة أياً كانت المواقف التي يواجهونها ، ولم تقدم هذه النظرية سمات محددة للقائد .

٢- نظرية السمات :

تعد هذه النظرية امتداداً وشكلاً من أشكال تطور نظرية الرجل العظيم ، حيث ظهرت هذه النظرية نتيجة الجدل الذي دار حول نظرية الرجل العظيم التي انطلقت من حقيقة وراثية السمات وأن القادة يولدون ولا يصنعون ، ويؤكد أصحاب هذه النظرية على أن نجاح القيادة يعتمد على توافر مجموعة من السمات والخصائص الفطرية أو المكتسبة في شخصية القائد . وقد قسمت هذه السمات إلى سمات جسمية ، وسمات شخصية ، وسمات وظيفية ، وسمات اجتماعية .

وعلى الرغم من كثرة الجهود التي بذلها الباحثون في تحديد سمات القيادة ، إلاّ أن هذه النظرية واجهت مجموعة من الانتقادات من أهمها :

- صعوبة توفر جميع السمات المنشودة في شخص واحد .
- اختلاف الباحثين في تحديد السمات القيادية .
- تجاهل دور التابعين في عملية القيادة .
- لم تبين النظرية الأهمية النسبية للسمات المختلفة في التأثير على القائد ونجاحه .

ثانياً : المدخل السلوكي :

نظراً للانتقادات الموجهة لنظريات السمات وزيادة الاهتمام بالعلاقات الإنسانية في الإدارة ، فقد تحول العلماء لفحص السلوك والأفعال التي تفرق بين القادة الجيدين وغيرهم ، وتوجه اهتمامهم وتركيزهم على ماذا يعمل القائدة وكيف يعمل ، وليس على ماذا يملك من السمات ، أي الاتجاه إلى دراسة سلوك القادة بدلاً من سماتهم . ومن أشهر النظريات التي تمثل المدخل السلوكي في دراسة القيادة ، ما يلي :

١- نظرية الأنماط القيادية :

وتسمى نظرية جامعة " أيوا" الأمريكية وهي عبارة عن دراسات أجراها Lippit & white وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ثلاثة أنماط للقيادة ، هي :

- النمط الأوتوقراطي الاستبدادي (التسلطي) (الديكتاتوري)
- النمط الديموقراطي (المشارك)
- النمط الترسلي (الفوضوي) (المتسيب)

٢- نظرية الخط المستمر في القيادة :

وفيها حدد " تانينبوم وشميدت " العلاقة بين القائد ومرؤوسيه على أساس خط متواصل ، تمثل نهاية الطرف الأيسر لهذا الخط سلوك القائد المركزي ، وتمثل نهاية الطرف الأيمن سلوك القائد الديمقراطي ، وبين هاتين النهايتين تقع بقية أنماط السلوك القيادي السبعة ، و قد حددت هذه النظرية الأنماط القيادية بناءً على كيفية اتخاذ القرار، كما يلي :

- القائد الذي يتخذ القرارات وحده ويعلنها .
- القائد الذي يتخذ القرارات ويقنع المرؤوسين بها .
- القائد الذي يرحب بالأسئلة على ما يطرحه من أفكار .
- القائد الذي يطرح بدائل لاتخاذ القرار على المرؤوسين .
- القائد الذي يطرح المشكلات ويتلقى الاقتراحات قبل اتخاذ القرار .
- القائد الذي يوضح للمرؤوسين الحدود التي يمكن لهم التحرك في إطارها .
- القائد الذي يسمح لمرؤوسيه باتخاذ القرار .

وعلى الرغم من صعوبة تحديد سلوك قيادي ناجح في كل الأوقات ، إلاّ أنه يمكن القول أنّه كلما اتجه سلوك القائد نحو المرؤوسين بالاستفادة من مقترحاتهم والسماح لهم بالمشاركة في اتخاذ القرارات كلما كانت القيادة فاعلة في إحداث التغيير وإدارته بنجاح .

٣- نظرية البعدين :

وتمثلها الدراسات التي قام بها مجموعة من الباحثين في جامعة ولاية " أوهايو" الأمريكية ، التي أسفرت عن تحديد بعدين لسلوك القيادة هما :

أ- هيكلة المهام : ويشير هذا البعد إلى تحديد الأدوار بين كل من القادة والتابعين.

ب- الاهتمام بمشاعر الآخرين : ويشير إلى أن القائد يأخذ في الاعتبار أحاسيس ومشاعر التابعين لقيادته ويحترم أفكارهم ، ويكون بينه وبينهم ثقة وفهم متبادل .

٤- نظرية الشبكة الإدارية :

قام بتطوير هذه النظرية كل من "Blake&Mouton" في ضوء نتائج دراسات جامعة أوهايو ، حيث استطاعا تحديد خمسة أنماط قيادية في إطار بعدي السلوك القيادي القائم على الاهتمام بالإنتاج والاهتمام بالأفراد ، وهذه الأنماط هي:

- نمط القيادة السلبية (المتساهلة) : ويبدي فيه القائد اهتماماً ضعيفاً بالإنتاج والأفراد .
- نمط القيادة المتسلطة : وفيه يظهر القائد اهتماماً عالياً بالإنتاج واهتماماً ضعيفاً بالأفراد .
- نمط القيادة المتوازنة : ويتميز أسلوب القيادة باهتمام معتدل بالأفراد والإنتاج.
- نمط القيادة الاجتماعية : ويظهر فيه القائد اهتماماً عالياً بالأفراد واهتماماً ضعيفاً بالإنتاج.
- نمط قيادة الفريق : ويتميز أسلوب القيادة بالاهتمام العالي بكل من الأفراد والإنتاج .

٥- نظرية "ليكرت" لنظم القيادة :

توصل " رنسيس ليكرت " إلى هذه النظريات من خلال دراسات جامعة ميتشغان الأمريكية ، حيث توصل إلى طرح أربعة أنماط للقيادة بناءً على أسلوب اتخاذ القرارات هي :

- النمط التسلطي الاستغلالي : وفيه يركز القادة على الإنجاز ، ولا يظهرون ثقة بمرؤوسيهم ، ولا يسمحون لهم بالمشاركة في اتخاذ القرارات ، ويلجئون إلى التهديد والعقاب لفرض الطاعة والامتثال إلى الأوامر .

- النمط التسلطي النفعي : وفيه يكون القائد أقل مركزية من سابقه ، حيث يسمح ببعض المشاركة من قبل المرؤوسين ويقبل بعض اقتراحاتهم ، ولكن تبقى الثقة ضعيفة بين القيادة والمرؤوس .
- النمط الاستشاري : ويظهر فيه القادة ثقة بمرؤوسيهم ، ويحرصون على استشارتهم قبل اتخاذ القرارات ، ويقومون بتفويض بعض السلطات للمرؤوسين وخاصة فيما يتعلق بالقرارات الروتينية .
- النمط المشارك : ويبدي فيه القادة ثقة كبيرة بمرؤوسيهم ، ويسمحون لهم باتخاذ القرارات على نطاق واسع ، ويشجعون المرؤوسين على الاتصال المتبادل ، مما يدفع العاملين إلى الالتزام بتحقيق أهداف المنظمة .

ثالثاً : المدخل الموقفي :

وتهتم النظريات الممثلة لهذا المدخل بدراسة مدى تأثير المواقف المختلفة على فاعلية عمل القائد، ولذلك أكد الباحثون الداعمون لهذه النظريات على أن القيادة الفعّالة تعتمد على المتغيرات المختلفة التي تحيط بكل موقف أكثر من اعتمادها على السمات الشخصية للقائد أو السلوك الذي يتمتع به .

ومن أشهر النظريات الموقفية :

١- نظرية "فيدلر" (النظرية الموقفية) :

قام " فريد فيدلر" بوضع نموذج أطلق عليه نموذج " الظروف المتغيرة لفاعلية القيادة " والذي أكد فيه على أن فاعلية القائد تتوقف على مدى مواءمة الموقف الذي يعيشه القائد مع نمطه من خلال عملية تشخيص القائد لسلوكه ودراسة المواقف المتعلقة بالتنظيم . وترى النظرية أن على القائد أن يعمل على تغيير الموقف ليتناسب مع نمطه . ويرى " فيدلر" أن مواءمة الموقف للنمط تتوقف على ثلاثة عوامل رئيسية هي :

- علاقة القائد بالموظفين : ويقصد به تقبل المرؤوسين للقائد وثقتهم به .

- هيكلة المهام : ويقصد به تحديد مهام الموظفين بشكل واضح ودقيق ، وتحديد أساليب العمل ومعايير الأداء .
- درجة قوة المنصب : ويقصد به السلطة الرسمية التي يكتسبها القائد بحكم مركزه الوظيفي ، وتمنحه حق المكافأة وفرض العقوبة وتفويض السلطة .

ويرى " فيدلر" أنه متى توافرت هذه العوامل فإن المواقف تكون ملائمة للقائد .

٢- نظرية المسار والهدف :

قام بتطوير هذه النظرية " روبرت هوس " في محاولة للربط بين السلوك القيادي ودافعية ومشاعر المرؤوسين . وتقوم الفكرة الرئيسية لهذه النظرية على الكيفية التي يمكن أن يشكل فيها سلوك القائد عاملاً دافعاً للمرؤوسين نحو تحقيق أهدافهم ، من خلال تحديد المسارات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف .

ووفقاً لهذه النظرية على القائد القيام بما يلي :

- توضيح المهمة التي يجب إنجازها لمرؤوسيه .
- إزالة العوائق التي تحول دون الوصول إلى الهدف .
- العمل على زيادة فرص الرضا الشخصي أمام المرؤوسين .

وقد حددت النظرية أربعة نماذج من السلوك القيادي يمكن للقائد استخدامها في مواقف وظروف مختلفة ، هي : السلوك التوجيهي ، والسلوك المساند ، والسلوك المشارك ، والسلوك الإنجازي .

٣- نظرية "هيرسي وبلانشارد" (نظرية دور الحياة) :

تفترض هذه النظرية أن السلوك القيادي المناسب يختلف باختلاف درجة النضج الوظيفي للمرؤوسين ، وبناءً على ذلك فإن فاعلية القيادة تتوقف على قدرتها على تحديد مستوى نضج المرؤوسين .

كما تفترض هذه النظرية أن هناك أربع مراحل لنضج الموظفين ، وكل مرحلة من هذه المراحل تتطلب من القائد اتباع السلوك المناسب لكل مرحلة ، حيث يتغير أسلوب القيادة تبعاً لمرحلة النضج وذلك على النحو التالي :

- المرحلة الأولى : ويكون فيها المرؤوس غير قادر على إنجاز العمل . ويتبع القائد أسلوب الأمر والإخبار . (توجيه عال ومساندة منخفضة)
- المرحلة الثانية : ويكون فيها المرؤوس قليل الثقة بقدراته .ويتبع القائد فيها أسلوب التسويق والتبادل والتوجيه . (توجيه عال ومساندة عالية)
- المرحلة الثالثة : ويكون فيها المرؤوس قد تمكن من أداء الأعمال الموكلة إليه . ويتبع فيها القائد أسلوب المشاركة والدعم . (مساندة عالية وتوجيه منخفض)
- المرحلة الرابعة : ويكون فيها المرؤوس قادراً على القيام بجميع المهام بكفاءة عالية . ويتبع غيها القائد أسلوب التفويض (توجيه منخفض ومساندة منخفضة)

الاتجاهات الحديثة في القيادة :

نظرية القيادة التبادلية (الإجرائية) :

يقوم هذا النمط من القيادة على علاقة التبادل الاقتصادي بين الرئيس والمرؤوس . فالقيادة التبادلية كما يرى Bass تعني أن القائد يبحث عن الاستفادة من إمكانيات العاملين بطريقة تبادلية اقتصادية ، فهو يقدم لهم الاحتياجات المادية مقابل عقد يلزمهم بعمل كل ما يطلب منهم من أعمال . وهناك ثلاثة عناصر للقيادة التبادلية ذكرها Bass & Avolio (في الهلالي ، ٢٠٠٦م) هي:

- المكافأة الطارئة (المشروطة) : وتتضمن تقديم مكافآت عندما يكون هناك مبرر لذلك .
- الإدارة بالاستثناء : وفيها يتدخل القادة فقط عندما تسير الأمور بشكل خاطئ ، وذلك من خلال استخدام التعزيز السالب أو الموجب .
- الإدارة بدون تدخل : حيث يتابع القائد ويعطي الفرصة للآخرين للاستمرار ومواصلة العمل . ص ١٣٣

نظرية القيادة التحويلية :

يعد "Burns" هو مؤسس نظرية القيادة التحويلية عندما ميزها عن القيادة الإجرائية عام ١٩٧٨م ، ثم قام Bass بتطوير فكرة القيادة التحويلية في عام ١٩٨٥م . والقيادة التحويلية كما يصفها بيرنز (في عياصرة ، ٢٠٠٦م) هي عبارة عن عملية يقوم فيها القائد والتابع بدعم كل منهما الآخر للوصول إلى أعلى مستوى من الروح المعنوية والدافعية .

والقيادة التحويلية لها أربعة أبعاد هي :

١- التأثير والجاذبية : وتعني قدرة القائد على إيجاد الرؤية الواضحة ، والإحساس بالرسالة العليا للمنظمة .

٢- الدفع والإلهام : وهي قدرة القائد على إيصال توقعاته العالية للآخرين .

٣- التشجيع الإبداعي : وتعني قدرة القائد ورغبته في جعل الأتباع يتصدون لحل المشكلات بطرق إبداعية .

٤- الاهتمام بالمشاعر الفردية : وتعني اهتمام القائد الشخصي بمرؤوسيه ، والتعامل مع كل واحد منهم بالطريقة التي تناسبه . ص ٧٦- ص ٧٩ .

ويظهر من العرض السابق لنظريات القيادة أن موضوع القيادة من الموضوعات التي شغلت الباحثين والمفكرين على مر العصور في محاولة لفهم ظاهرة القيادة والتعرف على أبعاد السلوك القيادي . وإذا كانت النظريات القديمة مثل نظرية الرجل العظيم ، ونظرية السمات قد ركزت على الخصائص والمميزات الفردية للقائد ، فإن الاتجاه الجديد في دراسة ظاهرة القيادة يركز على التفاعل بين القائد والموقف ، كما يؤكد على أهمية دراسة القيادة في إطار ثقافي يشمل البعد النفسي والاجتماعي لظاهرة القيادة ، وصولاً إلى تأكيد الدور الجوهري الذي يؤديه القادة في تغيير المنظمات وتحويلها من وضع غير مرغوب إلى وضع مستقبلي أفضل من خلال القدرة على قيادة عملية التغيير . لذلك يؤكد كامب (٢٠٠٠م) على مقولة " توم بيترس " (القيادة هي تعلم حب التغيير) فالقائد الحقيقي هو الذي يعرف

أن التغيير هو الشيء المستمر ، ويستمتع بالتحدي وإمكانية التعلم نتيجة هذا التحدي . ص ٤٣ .

أنماط القيادة :

تجمع الأدبيات التي تناولت موضوع القيادة على تصنيف أنماط القيادة إلى ثلاثة أنماط رئيسية طبقاً لنتائج الدراسات التي أجراها كل Libbit & white من جامعة "أيوا" الأمريكية ، وهذه الأنماط كما يذكرها ميدين وشافير(٢٠٠٥م)هي :

١- القيادة التسلطية : ويتمركز هذا الأسلوب حول القائد ، حيث يقوم القائد باتخاذ كل القرارات ، ويقبل بها التابعون دون سؤال .

٢- القيادة الديمقراطية : وينبع هذا الأسلوب من احتياجات الجماعة ، حيث يفضل القائد أن تصنع القرارات بطريقة مشتركة بين القائد والأتباع .

٣- القيادة الترسلية : يقوم هذا الأسلوب على تشجيع الموظفين على تنفيذ وظائف القائد . ص ٣٢- ص ٣٤

ومن وجهة نظر الباحث أنّ درجة تقبل القيادة للتغيير والقدرة على إدارته يتوقف على النمط القيادي الذي يتحلى به قائد المنظمة ، وأنه من الصعب إحداث التغيير في المنظمات التي يتولى قيادتها أشخاص يتصفون بالتسلط والديكتاتورية ، أو الترسلية والفوضوية لأن مثل هذه القيادة لا تسمح بالتغيير ، وتعمل على مقاومته عندما يفرض عليها رغبة منها في البقاء على الوضع الراهن ، أما القادة الديمقراطيون فهم القادرون على إحداث التغيير في المنظمات وإدارته بنجاح ، فهم الذين يقدرون احتياجات العاملين ويحفزونهم بما يسهم في الحصول على أفضل ما دليهم ، ويشجعونهم على التحدي وتجريب الأشياء الجديدة .

القيادة الإدارية في المنظمات المعاصرة :

هناك مجموعة من المفاهيم التي تمثل وجهة النظر الحديثة بالنسبة لطبيعة القيادة الإدارية في المنظمات المعاصرة ، لخصها السلمي (١٤٢٦هـ) فيما يلي :

١- القيادة الإدارية عملية فكرية بالأساس تعتمد على التوجيه والتأثير من أجل حفز الآخرين وتمكينهم من تحقيق أهداف المنظمة .

٢- القيادة الإدارية تنسيق لجهود الموارد البشرية ، ودعم لفرق العمل .

٣- تعمل القيادة الإدارية بمنطق الريادة لتنمية الروح المعنوية للأفراد بتمكينهم من الأداء بحرية .

٤- يعتمد القائد الإداري على سلطة التأثير والتوجيه أكثر من اعتماده على سلطة المركز أو الوظيفة .

٥- يعمل القائد الإداري على مساندة التابعين في اكتساب المهارات والمعارف وزيادة رصيدهم المعرفي واستثماره في تطوير الأداء .

٦- تحمل القيادة الإدارية مسؤولية أساسية في تحديد هيكل الخبرات والمهارات والخصائص للموارد البشرية المتناسبة مع متطلبات المنظمة .

٧- القائد المتفوق هو الذي ينجح في تكوين وتنمية مجموعة من القادة .

٨- تتضمن القيادة الإدارية عناصر المخاطرة وعدم التأكد العائدة إلى تأثير السلوك الإنساني .

وبموجب هذه المفاهيم يتحول دور القائد الإداري إلى رائد ، ومساند ، وموجه ، وميسر ، بدلاً من رئيس ومدير ومراقب .

وهذه المفاهيم جميعها يمكن ملاحظتها في مقولة دركر(١٩٩٥م) التي يؤكد فيها على أن أساس القيادة ذات الفاعلية هي التفكير من خلال مهمة المؤسسة وتحديدها وإقامتها على نحو واضح وجلي ، حيث يضع القائد الأهداف ويضع الأولويات ويضع المعايير ويبقي عليها . ص ١٨٧ .

وفي ضوء هذه المفاهيم نلاحظ التحول في مفهوم القيادة الإدارية من القدرة على التأثير في الآخرين وتوجيههم نحو تحقيق أهداف المنظمة إلى القدرة على

إحداث التغيير ونقل المنظمات من أوضاعها الحالية إلى أوضاع مستقبلية أفضل ، أي المساهمة في صنع المستقبل ، فقائد التغيير ينظر إلى التغيير باعتباره فرصة سانحة ، فهو يبحث عنه ، ويدرك كيفية إحداث التغييرات الصحيحة ، ويعرف كيف يجعل هذه التغييرات فعّالة في داخل المنظمة وخارجها .

وهذه المهمة تتطلب من القائد كما يذكر دركر (١٤٢٥هـ) القيام بالتالي :

١- وضع السياسات المناسبة لصناعة المستقبل .

٢- إيجاد منهجية منتظمة للبحث عن التغيير وتوقع حدوثه .

٣- اختيار الأسلوب الصحيح لإحداث التغيير .

٤- إيجاد سياسات لتوازن التغيير وضمان استمراره .

ويمكن لقائد التغيير إتباع مجموعة من سياسات التغيير التي تؤدي إلى صنع المستقبل من أهمها :

١- التخلي المنظم عن الماضي الذي لم يعد يقدم إسهاماً للأداء وتقدماً في النتائج .

٢- التحسين المستمر الذي سوف يؤدي في النهاية إلى تغيير جوهري .

٣- استغلال النجاح واستثمار النجاحات الحالية والإبقاء عليها .

٤- خلق التغيير من خلال وجود سياسة منهجية للابتكار .ص ٧٧- ص ٨٧ .

وفي هذا الصدد يرى حمادات (٢٠٠٦م) أنه من الصعب التحديد الدقيق لطبيعة وشكل التنظيمات المستقبلية ، وما يمكن تقديمه هو وصف للمتطلبات المستقبلية التي تحتاج لها القيادة والتنظيمات على أنها خصائص لازمة لمنظمات المستقبل ، ومن أهم هذه الخصائص :

- المرونة .
- التركيز على توفير فرص التطوير الذاتي .
- الاعتماد على نمط عمل الفريق .
- التركيز على الاستفادة من المزايا النسبية التي تتوفر للتنظيم .
- التأكيد على التنوع .ص ٣٩- ص ٤١ .

كما يؤكد بينيس (١٩٩٦م) أنّ هناك ثلاثة عوامل للنمط السلوكي الجديد تتوقف عليها فاعلية القيادة وتميزها في القرن الحادي والعشرين ، وهذه العوامل هي :

١- تنظيم مصادر المنظمة ، خاصة البشرية منها ، وإيجاد الإحساس بالأهداف المشتركة التي تستحق دعم العاملين .

٢- ابتكار ثقافة تنظيمية تتغلغل فيها أفكار التطوير ويقودها قادة ملتزمون بالنجاح.

٣- التفويض ، الذي يشعر كل شخص في المنظمة بمساهمته في النجاح ، ضمن ثقافة يسودها الاحترام والثقة في جميع المستويات .ص ١٣- ص ١٤ .

المبحث الثالث : القيادة والتغيير

تعمل المنظمات في بيئة تتصف بالتغير وعدم الاستقرار ، مما جعلها تواجه مجموعة من التحديات المتعلقة بكفاءة الأداء والقدرة على التغيير والتطوير المستمر لتحقيق التكيف مع متغيرات العصر السريعة ، و جعل نجاحها وقدرتها على المنافسة والتفوق يتوقف على ما تملكه من إمكانات ومقومات وقدرات تأتي في مقدمتها القيادة الإدارية القادرة على إحداث التغيير وإدارته بنجاح ، ومن هنا يرى دركر (١٤٢٥هـ) أن التحدي الرئيس الذي سوف تواجهه الإدارة في القرن الحادي والعشرين هو أن التغيير سيكون النموذج السائد ، وبالتالي فإن المنظمات التي لن تتعامل مع التغيير بوصفه عملية مستمرة ورئيسية لن يكتب لها البقاء . ص ٧٧ .

القيادة التربوية والتغيير :

وفقاً لما سبق عرضه عن مفهوم القيادة يمكن القول بأن الإدارة التربوية في جوهرها هي عملية قيادة في المقام الأول ، حيث تتأكد فيها قدرة المدير على التأثير في البشر وحفزهم لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية والسعي الدائم لتطويرها ، وهذا الفهم لطبيعة الإدارة التربوية يؤكد على أهمية الأدوار التي ينبغي أن يمارسها المدير بصفته قائداً مسئولاً عن إحداث التغيير الذي تتأكد الحاجة إليه في المؤسسات التربوية استجابة للحاجات الفردية والاجتماعية المتغيرة.

وجهود قائد التغيير في المؤسسات التربوية كما تذكر عماد الـــدين (٢٠٠٣م) تشمل جانبين رئيسيين هما :

١- إعادة بناء وهيكلة التنظيم المؤسسي : وتتضمن إحداث التغييـــرات فـــي البنـــاء الرسمي ، والأدوار الوظيفية ... الخ ، وتؤدي هذه الجهود إلى تأثير غير مباشر على التحسين والتطوير في العملية التعليمية .

٢- إعادة بناء النسق الثقافي في المؤسسة : وتتضمن إحداث التغييرات في الأنظمـــة المتصلة بالنماذج والقيم ، والدوافع ، والمهارات ، والعلاقات التنظيمية ، بما يـــؤدي إلى تعزيز أساليب ووسائل جديدة للعمل الجماعي التعاوني . وتتطلب هـــذه الجهـــود تدخلاً مباشراً لعزيز الجانب الانفعالي سواءً من القائد أو من العاملين معـــه أو مـــن المعنيين بالعملية التربوية كافة ، حيث تسهم هذه الجهود في زيادة المرونة ودرجـــة التكيف لدى الأفراد والجماعات نحو التغيير ، كما تساعد العاملين على مواصلة جهود التطوير بالرغم من الصعوبات التي قد يواجهونها أثناء التطبيق .

وفي ضوء هذا التقسيم تتحدد مجالات عمل قيادة التغيير فيما يلي : الغايات والأهداف ، والثقافة التنظيمية ، والناس ، والبنية التنظيمية . ص ٢٠ .

وفي رأي الباحث أنّ الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير لا تخرج عن هذه المجالات .

كما ترى عماد الدين (٢٠٠٣م) أنّ من أبـــرز ملامـــح قيـــادة التغييـــر فـــي المؤسسات التربوية ما يلي :

١- القيادة بالغايات والأهداف .

٢- القيادة بالتمكين .

٣- القيادة كقوة دافعة للإنجاز .

٤- القيادة بنشر السلطة والتفويض .

٥- القيادة بالرقابة النوعية .

٦- القيادة بالتحويل والتطوير .

٧- القيادة بالبساطة والوضوح .

٨- القيادة بالالتزام بالقيم العليا للمؤسسة التربوية .

٩- القيادة بالتفكير المتعمق المركب . ص ٢٢- ص ٢٤

دور القيادة في إدارة التغيير :

تعد إدارة التغيير كما يرى (YukI 2002) واحدة من أهم وأصعب مسؤوليات القيادة ، والتغيير في نظر المخلافي (٢٠٠٧م) وغيره من المنظرين هو روح القيادة ، وما عدا ذلك يعد شيئاً ثانوياً ، فالقيادة الفاعلة مطلب أساسي لإعادة حيوية المنظمة من جديد وتسهيل عملية التكيف مع البيئة المتغيرة بشكل مستمر . ص ٣٢١ .

ويؤكد دركر (١٩٩٦م) على أنّ دور الإدارة الجديد أهم من المهام الإدارية ، حيث أصبحت الإدارة المورد الأساسي للدول المتقدمة والاحتياج الأساسي للدول النامية ص ٥٤ . وبناءً على ذلك فإنّ الذي يحتاجه المديرون اليوم هو البدء بممارسة أدوار جديدة يمكنهم من خلالها مواكبة سرعة التغيير والمساهمة في صنع المستقبل المرغوب .

وهذا يتطلب من المدير القيام بأدوار مختلفة يرى روبنسون (١٩٩٨م) أنَ من أهمها :

١- دور المدير المبادر : الذي يقوم بتكوين رؤية مستقبلية واضحة ، بالإضافة إلى وضع خطة العمل اللازمة لتطبيق الرؤية .

٢- دور المدير المتصل : الذي يقوم بالاتصال بالآخرين وإقناعهم بأفكاره .

٣- دور المدير القدوة : الذي يكون قدوة للآخرين في تصرفاته وتفكيره. ص ٢٣.

وإدارة التغيير كما يذكر بير (٢٠٠٦م) تتطلب من القادة ممارسة مجموعة من الأدوار تتمثل في وضع رؤية جذابة ومقبولة ، ثم تطوير إستراتيجية مقبولة لجعلها حقيقة واقعية ، وتحفيز الناس لمتابعة الرؤية حتى في وجه العوائق والصعوبات ، كما أن عليهم مسؤولية جعل المهمات الصعبة تسير بسهولة ، وتدبر

تفاصيل التنفيذ ، وجمع الموارد المطلوبة ، والإبقاء على طاقة المـــوظفين متوجهـــة الاتجاه الصحيح . ص ٥٧

وحتى تتمكن القيادات الإدارية من القيام بأدوارها في ضوء متطلبات إدارة التغيير يرى روبنسون (١٩٩٨م) أنّ هذا يتطلب منها ما يلي :

- تقييم مدى استعداد المنظمة للتغيير .
- تقييم قدراتك وإمكانياتك الشخصية كقائد للتغيير .
- تكوين وبناء رؤية مستقبلية شاملة وواضحة .
- تقييم الافتراضات الشخصية المتعلقة بالتغيير ومتطلباته .
- التعامل مع مصادر مقاومة التغيير .
- تكوين فريق تطبيق التغيير .
- التأكيد على الالتزام بالتغيير .
- الإنصات للآخرين والاتصال بهم لإطلاعهم على رسالة التغيير .
- التعامل مع ضغوط التغيير . ص ٢١.

ويؤكد السلمي (١٤٢٦هـــ) أنّ دور القياد الإدارية في إدارة التغيير يبرز من خلال ممارستها للأدوار التالية :

١- إقامة بناء تنظيمي مرن ومتوافق مع طبيعة المهام الموكلـــة إليهـــا ومعطيـــات الظروف المحيطة والخصائص الذاتية للمنظمة .

٢- تكوين هيكل الموارد البشرية في التنظيم تكويناً علمياً وتقنيـــاً وفكريـــاً وثقافيـــاً متكاملاً ومتوافقاً مع متطلبات العصر ومتغيراته ، ومرتكزاً إلى التقنية ، وتوفير سبل التنمية المستمرة لتلك الموارد البشرية وتمكينهم من المشاركة بالرأي وصنع القرار .

٣- تكوين وتنمية وتطوير الرصيد المعرفي للمنظمة واعتماد البحث العلمي والتطوير التقني سبيلاً لحل مشكلاتها .

٤- تصميم الأنشطة والعمليات وتنسيق العلاقات بين عناصر المنظمـــة الداخليـــة ، وتنمية علاقتها مع العناصر الخارجية ذات التأثير .

٥- خلق ثقافة تنظيمية داعمة للتغيير الهادف ، وتنمية ودعم علاقات التعاون والتفاعل الديمقراطي بين عناصرها .

٦- إدارة التنوع في مجالات الأنشطة التي تمارسها المنظمة ، وفي نظم وإجراءات العمليات المختلفة ، من أجل مواكبة بل واستباق المتغيرات والإعداد للتعامل معها.

٧- تأكيد مفاهيم اللامركزية والتمكين وتنمية وحدات الأعمال الإستراتيجية .

٨- تأكيد المناخ الديمقراطي داخل المنظمة واحترام حرية التعبير لأعضائها على مختلف المستويات وفتح قنوات التعبير لهم للمشاركة بآرائهم ومقترحاتهم . ص ١١٦ ص ١١٧ .

كما يرى السلمي (١٤٢٦هـ) أن هناك مجموعة من المهام الإستراتيجية الأساسية التي ينبغي أن تمارسها القيادات الإدارية في التعامل مع المتغيرات تتبلور فيما يلي :

١- دراسة أوضاع المنظمة ومتابعة الظروف والمتغيرات ، وذلك من خلال إجراء عمليات التحليل الاستراتيجي للمناخ الداخلي والخارجي بشكل دوري .

٢- تحديد الأسس والتوجهات الإستراتيجية ، وصياغة رسالة المنظمة ورؤيتها المستقبلية .

٣- تحديد الأهداف الإستراتيجية وأسس ومعايير قياس النتائج والحكم على الإنجازات .

٤- وضع الخطط الإستراتيجية في ضوء التوجهات والأهداف الإستراتيجية لاستثمار الفرص وتجنب التهديدات الناشئة عن المتغيرات .

٥- تطوير آليات الرصد والمتابعة للكشف عن المتغيرات ، وتفعيل نظم البحث والتطوير .

٦- إعداد الهيكل التنظيمي وبيان الاختصاصات وأنمط العلاقات بين قطاعات المنظمة المختلفة .

٧- دراسة وتقويم مستوى التقنيات المستخدمة في عمليات المنظمة والعمل على تطويرها .

٨- متابعة الأداء على مستوى المنظمة ، والعمل على تطويره بما يتفق مع الأهداف والتوجهات الإستراتيجية للمنظمة . ص ١٨

ويؤكد كوزس وبوسنر (٢٠٠٥م ، ص ٤٣) على خمس ممارسات وعشر التزامات تعد أساساً للقيادة المثالية القادرة على إحداث التغيير وإدارته بنجاح ، وهي كما يظهر في الجدول التالي :

جدول رقم (١)

ممارسات القيادة القادرة على إدارة التغيير بنجاح والتزاماتها

الممارسات	الالتزامات
١- وضع نموذج للأداء	١- إظهار القدرات الشخصية ٢- القدوة عن طريق ربط الأفعال بالقيم المشتركة
٢- الحث على الرؤية المشتركة	٣- وضع رؤية للمستقبل ٤- خلق رؤية مشتركة مع الآخرين
٣- التحدي	٥- اقتناص الفرص عن طريق إيجاد طرق للتغيير والنمو والتحسين ٦- خوض التجربة والمخاطرة من خلال توليد المكاسب والتعلم من الأخطاء
٤- تمكين الآخرين من التصرف	٧- إيجاد روح التعاون بإثارة أهداف جماعية وبناء الثقة ٨- حفز الآخرين بمشاركتهم في السلطة وإعطائهم حرية التصرف
٥- التشجيع المعنوي	٩- التعرف على الإسهامات ووضع وتوضيح التقدير والتقييم للأفراد ١٠- الاحتفال بالقيم والانتصارات وذلك عن طريق خلق روح الاتحاد .

(اقتباس مع التعديل من : كوزس وبوسنر ، ٢٠٠٥م)

ويرى المسّاد (٢٠٠٣م) أن على من يتولى إدارة عملية التغيير في المؤسسات التربوية أن يتحلى بعدد من السمات من أهمها :

١- وجود الرؤية أو الهدف .

٢- وجود الرسالة أو التصور .

٣- وجود القيم المهنية .

٤- القدرة على العمل الجماعي والتواصل الجيد .

٥- المبادرة .

٦- تحمل المخاطرة . ص ٢٨٨ .

ويشير العتيبي (١٤٢٦هـ) من خلال مراجعته لأدبيات القيادة والتغيير إلى أنه يمكن الخروج بعدد من الأدوار الحاسمة للقيادة في إدارة عملية التغيير ، منها :

١- صياغة الرؤية :

فقادة التغيير قادة يمتلكون رؤية تمثل أساس عملهم ، وتشكل صياغة وإيصال الرؤية الواضحة عن الوضع المستقبلي المرغوب فيه خطوة جوهرية لإنجاح التغيير.

٢- الإستراتيجية :

فإدارة التغيير يجب أن ترتبط بالرؤية والأهداف الإستراتيجية للمنظمة لأنها الأداة التي يمكن من خلالها تحقيق الرؤية والرسالة .

٣- الاتصال :

يعتبر الاتصال أحد العناصر الأساسية لنجاح عملية التغيير ، ويبرز دور القيادات في الاتصال خلال تنفيذ المراحل المختلفة للتغيير في مختلف المستويات . ويعتمد ذلك بصورة أساسية على قدرة القيادات على تبني إستراتيجية الاتصال الفعال والمستمر مع أصحاب المصالح والمتأثرين بالتغيير داخل المنظمة وخارجها.

٤- التزام وقناعة القيادة :

يتوقف نجاح التغيير على مدى التزام وقناعة القيادة الإدارية بضرورة الحاجة لتبني برنامج التغيير ، وهذه القناعة يجب أن تترجم في شكل دعم ومؤازرة فعالة من

خلال الرؤية وإيصالها للعاملين ، والحصول على ولاء والتزام المديرين في المستويات الوسطى لتنفيذ التغيير .

٥- التحفيز :

يعمل القائد الفعّال على تحفيز التابعين لإنجاز العمل ، وينشأ التحفيز من خلال ربط أهداف المنظمة باحتياجات الأفراد وأهدافهم وقيمهم واهتماماتهم ، مع ضرورة الاحتكام إلى لغة إقناع إيجابية . كما ينشأ التحفيز كذلك من خلال تحقيق انتصارات على المدى القصير ، ويستلزم تحقيق الانتصارات الاعتراف به بشكل واضح ، ومكافأة الأفراد الذين جعلوا تحقيق الانتصارات ممكناً .

٦- تمكين العاملين :

يقوم الافتراض الرئيس في فكرة التمكين على أنّ سلطة اتخاذ القرار يجب أن يتم تفويضها للموظفين في الصفوف الأمامية ، حتى يتمكنوا من الاستجابة المباشرة لطلبات العملاء ومشكلاتهم واحتياجاتهم . ففكرة التمكين تتطلب التخلي عن النموذج التقليدي للقيادة الذي يركز على التوجيه إلى قيادة تؤمن بالمشاركة والتشاور ، وهذا بدوره يتطلب تغيير في أدوار العمل ، ومن ثم طبيعة العلاقة بين الرئيس والمرؤوس ، بحيث يتحول دور المدير من التحكم والتوجيه إلى الثقة والتفويض ، ويتحول دور المرؤوس من اتباع التعليمات والقواعد إلى المشاركة في اتخاذ القرارات . ص ١٢٢- ص ١٢٤.

ولكي يمارس قائد التغيير هذه الأدوار لابد أن يتمتع ببعض السمات التي تميزه عن غيره من أهمها كما تذكر عماد الدين (٢٠٠٤م) ما يلي :

- معاملة العاملين معه بالمساواة .
- توفير الدعم الإيجابي للعاملين معه .
- الاهتمام بقضايا التربية والتعليم .
- المثابرة والحماس والدافعية .
- الاهتمام بالحوار الإيجابي وعدم فرض الرأي .
- الاستعداد للتجريب والمخاطرة المحسوبة .

- سعة دائرة الاهتمامات .
- التعلم من الأخطاء والمحاولات .
- تقبل الإصلاح والتطوير كأمور حتمية .
- تطبيق القيادة بالأمثلة العملية والسلوك الأنموذج . ص ٦٧

وتتأكد أهمية دور القيادة التربوية في عملية التغيير كما تذكر عماد الدين (٢٠٠٤م) من منطلق كونه يتعامل مع أكثر المهن أهمية في العالم وأكثرها حاجة للتغيير والتجديد ، لذا ينبغي عليه أن يحقق أكبر استفادة ممكنة من جميع ما يتعلق بطبيعة قيادة التغيير في ظل تسارع معدلات التغيير ، وازدياد التحديات المستقبلية ، التي تحتم على النظام التعليمي وعلى الإدارات القائمة عليه ضرورة التجديد والتحسين المستمر ، عن طريق توظيف مجموعة من الأساليب الجديدة في أداء العمل . ص ١٢٠ .

وفي ضوء ما سبق عرضه يرى الباحث أن على قادة المؤسسات التربوية ومنهم مديري التربية والتعليم أن يمارسوا أدواراً قيادية جديدة تساعدهم على إحداث التغيير المرغوب وإدارته بشكل يضمن لهم مواكبة التقدم في علم إدارة التغيير ، وذلك من منطلق أهمية الدور الذي تضطلع به إدارات التربية والتعليم في تطوير المؤسسات التربوية والاجتماعية ، من أجل تحقيق التوافق المطلوب مع التغيرات السريعة على المستويين الفردي والاجتماعي .

وتأسيساً على العرض المتقدم لأدوار القيادة في عملية التغيير يؤكد الباحث على أهمية ما أشارت إليه عماد الدين (٢٠٠٣م) من أن أبرز أبعاد قيادة التغيير التي يمكن الوصول إليها في ضوء نتائج البحوث والدراسات الميدانية التي تناولت طبيعة إدارة التغيير في البيئات المدرسية ما يلي :

١- تطوير رؤية عامة مشتركة للمدرسة .

٢- بناء اتفاق جماعي بخصوص أهداف المدرسة وأولوياتها .

٣- بناء ثقافة مشتركة داخل المدرسة .

٤- تقديم نموذج سلوكي يحتذى .

٥- مراعاة الحاجات والفروق الفردية لدى العاملين في المدرسة .
٦- التحفيز الذهني والاستثارة العقلية .
٧- توقع مستويات أداء عليا .
٨- هيكلة التغيير . ص ٢٧- ص ٣٣

المفاهيم المرتبطة بأدوار القادة في ضوء متطلبات إدارة التغيير:

في ضوء العرض السابق لأدوار القيادة في عملية التغيير ، وتأكد الحاجة إلى مجموعة من الأدوار التي ينبغي أن يضطلع بها قادة التغيير ، سوف يقوم الباحث في هذا الجزء بتوضيح أهم المفاهيم المرتبطة بهذه الأدوار ، وذلك على النحو التالي :

١- الرؤية :

الرؤية كما يذكر الديب (٢٠٠٥م) هي الحلم والتصور الكامل لما سيكون عليه مستقبل المؤسسة ، وهي القوة التي تشكل وترسم مستقبل الفرد والمؤسسة ، وهي الفكرة القوية التي تملأ الوجدان والعقل وتستحوذ عليهما وتقفز بهما إلى المستقبل ، وتعمل على شحذ الطاقات وتعبئتها واستدعاء المواهب والمهارات والموارد المتاحة وتوظيفها بفاعلية وكفاءة . ص ١٥ .

وقد أورد النعيمي (٢٠٠٣م) تعريف Larwood للرؤية بأنها " فن رؤية الأشياء غير المنظورة " . وتعريف Certo بأنها " ذات علاقة باستكشاف المستقبل والحفاظ على توجهات المنظمة " كما يذكر أن الرؤية تمثل الحالة المرغوبة لمستقبل المنظمة . ص ٤٨

إنّ القادة الناجون كما يرى فيرجسون (٢٠٠٧م) هم أولئك اللذين لديهم رؤية واضحة ويعرفون وجهتهم جيداً ، وهم يدركون أن رؤيتهم الواضحة عمّا يريدون تحقيقه في المستقبل لا يمكن أن تتحقق إلاّ من خلال الحاضر الذي يمكنهم القيام من خلاله بالتغيير. ص ١٥٥. كما أن على القيادة المعنية بتكوين الرؤية كما تذكر عماد الدين (٢٠٠٣م) أن تسعى إلى تهيئة إمكانات إبداعية تشكل توجه المؤسسة وترسم

أداءها المستقبلي من خلال إشراك العاملين والمعنيين بالعملية التربوية في جهود استشراف مستقبل المؤسسة التربوية . ص ٧٧

وهناك أربعة أنشطة أساسية تشترك في تكوين الرؤية يرى سميث (٢٠٠٧م) أنها تمثل عناصر الرؤية ، وهي :

١- وضوح الهدف

٢- تحديد القيم

٣- وصف الثقافة

٤- تكوين الرسالة . ص ٢٧.

وقد اقترح " جون كوتز" ست صفات للرؤية الفعّالة ، ذكرها بير(٢٠٠٦م) كما يلي :

- أن تصف مستقبلاً مرغوباً ، يشعر الناس بالسعادة إذا استطاعوا الحصول عليه.
- أن تكون مقنعة ، وأفضل بكثير من الوضع الراهن .
- أن تكون واقعية ، وضمن مقدرات العاملين .
- أن تكون مركزة ويمكن تحديدها بمجموعة من الأهداف المفهومة والممكنة .
- أن تكون مرنة وقادرة على التأقلم مع الظروف المتغيرة .
- أن يسهل نقلها إلى المستويات المختلفة. ص ٤٨- ص ٤٩ .

ويتوقف نجاح القادة في إدارة التغيير على عدة أمور تتعلق بالرؤية من أهمها كما يذكر سكوت وجافي (١٤٢٢هـ) :

- فهم وصياغة رؤية واضحة تحدد وجهة المنظمة .
- إشراك الآخرين في هذه الرؤية .
- إيجاد بيئة يشعر فيها العاملون بالعمل على تجسيد الرؤية وتحويلها إلى واقع . ص ١٢١ .

فالقائد يعمل على تحويل الرؤية إلى واقع من خلال اتخاذ مجموعة من الخطوات التي تتضمن التغيير في الهيكل التنظيمي ، وتصميم الوظائف ، وإعادة تشكيل العلاقات ، وذلك بما يتلاءم مع طبيعة الرؤية المستقبلية للمنظمة .

ويمكن أن نستنتج مما تقدم أن هناك اتفاقاً بين الباحثين والمفكرين على أن الرؤية عنصر أساسي من عناصر القيادة ، وأنها تمثل الصورة الواضحة عن المستقبل الذي يمكن الوصول إليه من خلال التغيير ، وأنّ هناك حاجة إلى تبنيها من قبل القادة والعاملين في جميع المراحل التي يمر بها التغيير ، وأن وضوحها وتطويرها وتعديلها يعد مطلباً من مطالب نجاح القيادة في إحداث التغيير المطلوب ، فالقائد الناجح هو الذي لديه تصور واضح يسعى إلى تحقيقه ، ويعمل على نشره وتشجيع الجميع على الالتزام به .

٢- الإستراتيجية :

استخدمت الإستراتيجية أصلاً كما يشير لوشن (١٤٢٤هـ) في الحياة العسكرية ثم السياسية ، وهي تعني : فن القيادة ووضع الخطط وتنسيقها ، وتحديد الأهداف والقوة ، والاتجاه الرئيسي للحركة . ثم تطورت وأصبحت تستخدم في مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية ، إلى أن وصلت في السنوات الأخيرة وبدلالات متقاربة إلى الحياة التعليمية . ص ١٣ .

وتمثل إستراتيجية التغيير العمليات التي تحوي قدراً من الانتقال السلس من رؤية إستراتيجية واضحة سابقة إلى الوضع المستقبلي المرغوب ، لذلك يؤكد ويلسون (٢٠٠١م) على أنّ الإستراتيجية هي بمثابة المبدأ الرئيسي الذي يشكل الأساس في نظرية وأسلوب التغيير . ص ٥٥- ص ٥٦ .

ويتضح مما سبق أن الإستراتيجية هي عملية يقوم من خلالها قادة المنظمات بوضع مجموعة من الإجراءات والعمليات اللازمة لتحقيق تصوراتهم عن المستقبل المرغوب الوصول إليه ، فهي بمثابة الأداة التي عن طريقها يتم تحقيق الرؤية. وفاعلية التغيير ونجاحه تتوقف على وجود إستراتيجية تركز على الوضع الحالي للمنظمة ، وكيفية الانتقال إلى الوضع المستقبلي المطلوب .

٣- الالتزام :

إذا كان وضع إستراتيجية التغيير من الأمور المهمة التي تأخذ الكثير من وقت وجهد المديرين ، فإن عنصر الالتزام والمثابرة على التنفيذ كما يرى المنيف (١٤٢٦هـ) يبقى أكثر أهمية من التخطيط والنوايا . ص ٧٩ .

إنّ القيادة الصحيحة في نظر فيرجسون (٢٠٠٧م) لا تدور حول تغيير الآخرين ، بل تدور حول تغيير الذات ، فالقائد الناجح هو الذي يغير نفسه أولاً قبل تغيير الآخرين . ص ٥٣ . لأن التزام القائد بالتغيير من شأنه أن يكسبه ثقة الآخرين التي يرى دركر (١٩٩٥م) أنها المطلب النهائي للقيادة الفاعلة ، والتي تمثل الإيمان الراسخ بأن القائد يعني ما يقول . ص ١٨٩. لذلك يؤكد شريف والبهبهاني (٢٠٠٤م) على أن نجاح التغيير يتوقف على الالتزام المهني ، لا على الإلزام الوظيفي . ص ١١٧ . والالتزام كما يرى أفوليو (٢٠٠٣م) يمثل أعظم قوى الرقابة بين القادة والتابعين . ص ٢٠٦.

٤- الثقافة التنظيمية :

يذكر توفيق (٢٠٠٣م) تعريف عالم الأنثروبولوجيا Clyde kluhotin للثقافة بأنها " مجموعة الطرق المعتادة والتقليدية للتفكير والإحساس والتصرف وهي خاصية طرق مجتمع محددة لمواجهة مشكلاته في نقطة زمنية محددة " ص ١٦٩.

أما الثقافة التنظيمية فقد عرفها سيزلاقي ووالاس (١٩٩١م) بأنها : الفلسفات ، والمفاهيم والقيم ، والافتراضات والمعتقدات ، والتوقعات ، والاتجاهات ، والمعايير التي تربط بين أجزاء المنظمة في بوتقة واحدة مشتركة بين العاملين ، وتشكل كل هذه المفاهيم الإطار الذي يوضح الطريقة التي يؤدى بها العمل في المنظمة . ص ٤٥٨ .

ويعد سلوك القادة داخل المنظمة كما يرى فيرجسون (٢٠٠٧م) بمثابة حجر الأساس في ثقافة المنظمة التي تمثل التأثير التراكمي لكل العمليات والأنظمة والمعلومات والعلاقات والسلوكيات والاتجاهات الخاصة بكل فرد . ص ١٦٣ .

لذلك فإنّ العنصر الجوهري في نجاح المنظمات يتمثل في تنمية الثقافة المهيئة للتغيير وإعادة الابتكار. وذلك ما أكده "أفوليو"(٢٠٠٣م) بقوله أنّ أهم مؤشرات نجاح

المنظمات هو اتجاه ثقافتها نحو التغيير. ص ١٣٠. ومما ينبغي التأكيد عليه هنا تركز برامج التغيير الثقافي في المقام الأول على الجانب الإنساني للمنظمة .

ويمكن القول أن الثقافة التنظيمية هي التي تصف البيئة الداخلية للمنظمة بما تحويه من عادات وقيم واعتقادات يشترك فيها الأفراد وتساهم في توجيه سلوكياتهم وتصرفاتهم وتتحكم في طريقة أدائهم للعمل ، وأن من الأدوار الأساسية لقائد التغيير العمل على ربط الثقافة التنظيمية بالتغيير من خلال تشكيل ثقافة تنظيمية تدعم التغيير وتساعد على إنجاحه . فجميع التغييرات التي تحدث في المنظمات تعد عديمة الفائدة وضئيلة الجدوى إذا لم يتم تغيير الثقافة السائدة داخل المنظمة بما يعزز ويدعم عملية التغيير.

٥- التحفيز والاستثارة العقلية :

تكمن علامة القيادة البارزة كما يذكر فيرجسون (٢٠٠٧م) في عدد القادة الذين يصنعهم القائد ، وذلك من خلال مساندة الآخرين وحفزهم على المشاركة بأعلى معدل ممكن ، وهذا لا يمكن أن يتحقق إلاّ من خلال السماح للآخرين بالتعبير عن أفكارهم بشكل تام ، لأن القادة العظام ليسوا أصحاب مهارات تواصل رائعة فحسب ، ولكنهم يساعدون في تنمية مهارات التواصل لدى موظفيهم لخلق فريق عمل رائع يعمل على تحقيق النتائج المرجوة . كما يرتبط دور القيادة في تحفيز الموظفين بحرية الموظفين وذلك من خلال إعطائهم الفرصة للحصول على قراراتهم الخاصة ، والتعبير عن وجهات نظرهم ، ومنحهم الوقت الكافي للتفكير للوصول إلى المعلومات الصحيحة ، وتزويدهم بتغذية راجعة إيجابية عن كل ما يقدمون . ص ٦٩ – ص ١١٥.

ويشير بير (٢٠٠٦م) إلى أنّ من فوائد تحفيز الموظفين عدم الرضا عن الوضع الراهن والحماس لتحقيق الأفضل . ص ٢٧ . كما يساعد تحفيز الموظفين في رأي فيرجسون (٢٠٠٧م) على اكتشاف نقاط القوة والقدرات الكامنة لدى كل فرد ، وهذا يمثل الطريق الصحيح لبناء منظمة ناجحة ، حيث يساعد ذلك على توليد الأفكار الإبداعية ، فمهمة القيادة هي الحصول على الأشخاص المناسبين أولاً ثم التركيز على

مواهبهم ومحاولة مساندتهم بشتى الطرق لتعزيز مواطن قوتهم ، ووضعهم في المكان المناسب لهم . ص ١١٠ .

وسر تحفيز الموظفين كما يذكر جووتنك (٢٠٠٢م) يتمثل في معرفة كل شخص على حدة ، وعدم افتراض أن كل الأشخاص مثل بعضهم البعض . ص ١٣٤ . ومن هنا تأكيد على ضرورة اهتمام القائد بالعاملين معه والحرص على مراعاة الفروق الفردية بينهم ، والتعامل مع كل موظف بالطريقة التي تناسبه .

وقد توصل كامب(٢٠٠٠م)في دراسته التي أجراها عما يحفز العاملين على الأداء الجيد إلى أربعة عوامل هي:الاحترام ، والتقدير، والمسؤولية، والترفيه .ص٢٢١.

وتؤكد نتائج الأبحاث والدراسات التي نشرتها جريدة "صاندي تايمز" البريطانية كما يذكر فيرجسون (٢٠٠٧م) أن أفضل المنظمات لعام ٢٠٠٦م هي التي يشعر فيها الأفراد بأن هناك من يقدرهم في العمل ، مما يخلق الاختلاف في بيئة العمل وبالتالي الاختلاف في الأداء .

وترى عباس (٢٠٠٤م) أنّ هناك مجموعة من الخطوات التي يمكن إتباعها لدفع العاملين لأعلى مستويات الأداء ،هي :

١- مساعدة العاملين على التطور والتحسين المستمرين .

٢- وضع قياسات ومستويات واضحة للعمل .

٣- تعيين حد مسؤولية العاملين .

٤- توثيق المعلومات الخاصة بالأداء .

٥- تحديد طريق أداء العمل .

٦- المتابعة الدورية للأداء .

٧- استخدام نظام المكافآت وفق مستوى الأداء وخصائص العاملين. ص ١٠٩.

وتعد الاستثارة العقلية (التحفيز الفكري) من أبرز الأدوار التي ينبغي أن يمارسها قائد التغيير في تشجيع العاملين معه وزيادة قدرتهم على التعامل مع مشكلات العمل بطرق إبداعية . وتتمثل الاستثارة الفكرية كما ترى عماد الدين (١٤٢٤هـ) في السلوك القيادي الذي يتحدى العاملين لإعادة النظر في أعمالهم

ومراجعتها وتقويمها ، والتفكير الجاد في كيفية أدائها بشكل أفضل ، وتنمية روح التنافس الإيجابي والاختلاف البناء فيما بينهم مما يسهم في ابتكار أساليب متطورة للأداء . ص٦٩.

والباحث يرى أنه على الرغم من ارتباط تحفيز العاملين واستثارة عقولهم بقدرة القادة على ممارسة مجموعة من الأدوار التي من شأنها الاحتفاظ بروح معنوية مرتفعة أثناء التغيير ، إلاّ أن هذا الأمر يجب أن يرتبط كذلك بوجود نظام يساعد القادة على استخدام الحوافز المادية في دعم عملية التغيير .

٦- التمكين :

التمكين كما يعرفه الخياط (١٤٢١هـ) يعني إعطاء العاملين مقداراً كبيراً من قدرة التصرف والثقة على المستوى الإداري . ص ١٢٤ .

ويرى المنيف والمعمر (١٤٢٤هـ) أنّ التمكين بهذا المفهوم يمنح الموظفين السلطة التي تساعد على جعل عملية التغيير انسيابية ومرنة ومقبولة من منطلق المشاركة في القرارات ، ومن منطلق الإيمان والولاء للتغيير المبني على الثقة المتبادلة . ص ١٣ .

ويظهر مما سبق أن التمكين يتجاوز تفويض الصلاحيات للعاملين إلى إشعارهم بمزيد من الثقة والمسؤولية الشخصية عن قراراتهم ، مما يعزز لديهم مبدأ الرقابة الذاتية . والتمكين بهذا المعنى يحمل بعداً نفسياً ينبغي أن يتحلى به القائد لكي لا يفقد التمكين صورته الحقيقية .

٧- هيكلة التغيير :

يرى أفوليو (٢٠٠٣م) أننا في عصر الإعادة ، ففي ضوء الموجة العالية لإعادة الهندسة ، والحوار حول معيار المعرفة ، وإعادة تعلم المنظمة ، يمكن القول أن كل الأشياء يعاد اختراعها . وفي ظل هذه الظروف والمتغيرات يجب على قادة المنظمات إعادة التفكير في هياكلهم وعملياتهم ، وأدوارهم وأدوار مرؤوسيهم بما يتفق مع التغيرات والتحولات الجذرية في الهياكل والتكنولوجيا وحاجات العاملين . ص ١٣٠

ويشير بير (٢٠٠٦م) إلى أن مشكلة التسلسل الهرمي تكمن في أنه لا يسهل العمل الجماعي الذي يمثل إحدى أهم المهارات التي ينبغي أن يمتلكها الموظفون في المنظمة القابلة للتغيير . ص ٣٤ .

ويقول بينيس (١٩٩٦م) واصفاً انتهاء الهياكل الهرمية : ستكون منظمات المستقبل شبكات عمل ، وتجمعات ، وفراقاً وظيفية متداخلة ، وأنظمة مؤقتة ، وقوات مهمة خاصة ، ووحدات قياس ، وقوالب ... كل شيء تقريباً ما عدا النظام الهرمي . والذي سينجح من هذه الأشكال هو الأشكال التي ستكون أقل هرمية وأكثر ارتباطاً بالأهداف العامة ، والتي يمكن وصف منظماتها بالسرعة ، والتركيز ، والمرونة ، والصداقة ، والمتعة . ص ١٢ .

وفي نفس السياق يؤكد سكوت وجافي (١٤٢٢هـ) أن المنظمات يجب أن يعاد تنظيمها بشكل أقل هرمية وأكثر مشاركة ،وأن تعطى مجموعات العمل المزيد من الصلاحيات لتحديد سبل إنجازها للمهمات المختلفة ، كما أن المعلومات يجب أن يتم التشارك فيها بشكل واسع ، بسبب تزايد الحاجة إليها عند مجموعات العمل وهذا يفرض على المدير الابتعاد عن الدور التقليدي القائم على السيطرة والتحكم ، والاهتمام بالمرونة وتنمية الفريق من أجل أن ينجز أهدافاً تتغير باستمرار.ص ٢٦

وتأسيساً على ما سبق الحديث عنه من المفاهيم المرتبطة بإدارة التغيير يرى الباحث أن القيادة الإدارية تمثل العنصر الرئيس لإدارة التغيير ، وذلك من خلال امتلاكها للرؤية ، ثم قدرتها على تحويل هذه الرؤية إلى واقع عن طريق إشراك العاملين في جميع مراحل التغيير ، وتحفيزهم لتقديم أفضل ما لديهم ، ومنحهم المزيد من الحرية والثقة في ظل هياكل تنظيمية مرنة تساعد على إحداث التغيير الناجح .

ولعل العامل المشترك بين هذه المفاهيم والذي عليه يتوقف نجاح المنظمات في المستقبل يرتبط بقدرتها على تطوير أداء العاملين ، و اكتشاف مواهبهم ، والكشف عن قدراتهم الكامنة ، وتعزيز مواطن القوة لديهم ، وهذا يتوقف بالدرجة الأولى على وجود قيادة قادرة على ممارسة أدوار مختلفة عما تعودنا عليه ، وخاصة في مجال التربية والتعليم .

وبناءً على ذلك سوف يتم الطرق إلى الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير ، من خلال استعراض أهم الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير وفق ستة أبعاد رئيسية هي : تطوير الرؤية المشتركة ، وضع إستراتيجية التطوير ، بناء الثقافة التنظيمية المشتركة ، والقيادة التشاركية ، وتحفيز العاملين وتطوير أدائهم ، وتهيئة البنية التنظيمية للتغيير، حيث يتضمن كل بعد من هذه الأبعاد مجموعة من الأدوار التي ينبغي أن يمارسها مدير التربية والتعليم .

وفيما يلي عرض لأهم تلك الأدوار :

أولاً : تطوير رؤية عامة مشتركة لإدارة التربية والتعليم :

ويمكن لمدير التربية والتعليم أن يحقق ذلك من خلال تقدير مدى حاجة إدارة التربية والتعليم للتغيير ، وصياغة رؤية واضحة عن المستقبل المرغوب ، وتوضيح الرؤية بطريق تجذب وتشوق جميع أعضاء إدارة التربية والتعليم ، والعمل على إيصال الرؤية ونشرها بين العاملين معه من مديرين ومشرفين ومعلمين بحيث يصبحون شركاء في الرؤية ، وإيجاد بيئة عمل تساعد الموظفين على تجسيد الرؤية وتحويلها إلى واقع ، وتعزيز إيمان العاملين بالرؤية التي يحملونها والقيم التي يتبنونها ، وغرس الشعور بالفخر والاعتزاز لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم بالرؤية التي يتطلعون لتحقيقها ، وتجاوز المهام اليومية والأهداف القصيرة من خلال تحديد مجموعة من القيم التي توجه سلوك العاملين وتعزز أدائهم .

ثانياً : وضع إستراتيجية لتطوير إدارة التربية والتعليم :

ويمكن لمدير التربية والتعليم أن يحقق ذلك من خلال تشجيع العاملين في إدارة التربية والتعليم على العمل على صياغة أهداف مشتركة تتصف بالوضوح ، وقابلية التحقيق ، وتمثل تحدياً حقيقياً لهم ، وتصميم نموذج للمستقبل المرغوب ، وتحديد وسائل الوصول إليه .

ثالثاً : بناء الثقافة التنظيمية المشتركة لإدارة التربية والتعليم :

ويمكن لمدير التربية والتعليم أن يحقق ذلك من خلال إجـراء تقـويم للثقافـة التنظيمية السائدة بإدارة التربية والتعليم ، والتخلص من القيم والعادات وأنماط السلوك التي تعو ق عملية التغيير ، وتعزيز القيم الإيجابية الداعمة لعملية التغييـر ، وبنـاء ثقافة تنظيمية جديدة تتلاءم مع التطورات والتغيرات السريعة وتساهم فـي تسـهيل عملية التغيير .

رابعاً : القيادة التشاركية في إدارة التربية والتعليم :

ويمكن لمدير التربية والتعليم أن يحقق ذلك من خلال الالتزام بالتغيير ودعمه بسلوكيات ثابتة تؤكد أنّ الإدارة تسير وفق ما تقول ، والتواصل المستمر مع جميـع الموظفين في المستويات المختلفة لتوضيح سبب التغيير وكيفيته ، وعدم الاعتماد على السلطة الرسمية في التأثير على العاملين في إدارة التربية والتعليم ، والتحـول مـن التحكم والسيطرة إلى التنسيق والتعزيز والعمل بروح الفريـق الواحـد ، وإشـراك الموظفين في وضع أهداف عملهم وتحديد أسلوب الوصول إلى الأهداف ، وتشجيعهم على المشاركة في صنع القرارات على مستوى إدارة التربية والتعليم ، ومنحهم النفوذ والرغبة في المشاركة في قيادة الإدارة بشكل واع وفاعل ، وتحديد النتائج المرغوبة والمعايير المطلوبة في كل عمل ، والحفاظ على خطوط اتصال قوية مـع الجهـات العليا .

خامساً : تحفيز العاملين بإدارة التربية والتعليم :

ويمكن لمدير التربية والتعليم أن يحقق ذلك من خـلال احتـرام المـوظفين وإشعارهم بأهميتهم ، والدعم الفردي وإشعار كل موظف بمزيـد مـن الاهتمـام ، وتشجيع الموظفين على تحقيق الأهداف الصعبة وإثارة حب التحدي لديهم ، والاحتفال بإنجازاتهم والإشادة بها وتقدير جهودهم ، وتمكين الموظفين من اتخـاذ القـرارات ،

ومنحهم المزيد من الثقة والحرية ، وإشعارهم بتوقع مستويات أداء عالية ، والتعرف على القدرات الكامنة لدى الموظفين والعمل على تعزيز نقاط القوة لديهم ، وتعريف الموظفين بأدوارهم الجديدة ، وإزالة العقبات التي يواجهونها ، والتنسيق بين جهودهم ، وتزويدهم بالمعلومات الراجعة أثنا فترات التغيير .

سادساً : تهيئة البنية التنظيمية بإدارة التربية والتعليم للتغيير:

ويمكن لمدير التربية والتعليم أن يحقق ذلك من خلال التوجه نحو اللامركزية من خلال تعزيز استقلال الوحدات الإدارية بإدارة التربية والتعليم ، وإيجاد فرص التعاون بين الموظفين في الوحدات المختلفة وعلى المستويات المختلفة ، وتكوين فرق عمل متعددة المهام للتعامل مع المواضيع المهمة التي تشمل عدة أقسام .

وفي نظر الباحث أنه على الرغم من تعدد الأدوار التي ينبغي أن يمارسها مديرو التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير ، إلاّ أنّ هناك نوعاً من التكامل بين جميع هذه الأدوار ، بحيث لا يغني بعضها عن بعض .

المبحث الرابع : إدارات التربية والتعليم

تعد الإدارة التعليمية أحد فروع الإدارة العامة ، فهي تشترك معها في الوظائف والنظريات والأدوات ، وتختلف عنها في مجال التطبيق المتمثل في مجال التربية والتعليم بما يتميز به من خصوصية تميزه عن غيره من المجالات .

تعريف الإدارة التعليمية :

عرف الغامدي وعبد الجواد (١٤٢٢هـ) الإدارة التعليمية بأنها : كل عمل منظم ، منسق ، يخدم التربية والتعليم ، وتتحقق من ورائه الأغراض التربوية والتعليمية تحققاً يتمشى مع الأهداف الأساسية من التعليم . ص٧٩ .

كما عرفها العبيدي (٢٠٠٤م) بأنها :" مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها سواء داخل المنظمات التعليمية أو بينها وبين نفسها لتحقيق الأغراض المنشودة من التربية".ص ٣٤

من خلال التعريفين السابقين للإدارة التعليمية نلاحظ أن ما يميز الإدارة التعليمية عن غيرها من أنواع الإدارة هو هدفها ، فهي إدارة موجهة نحو تحقيق أهداف التربية والتعليم .

نشأة وتطور إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية :

كان إنشاء مديرية المعارف بمثابة إرساء حجر الأساس لنظام التعليم الحديث في المملكة العربية السعودية ، فعندما دخل الملك عبد العزيز –رحمه الله – مكة المكرمة عام ١٣٤٣هـ دعا العلماء فيها وحثهم على نشر العلم والتعليم وتنظيمه والتوسع فيه ، وفي ١٣٤٤/٩/١هـ أمر بإنشاء مديرية المعارف التي يرى الحقيل (١٤١٢هـ) بأنها بمثابة البذرة الأولى لنظام التعليم في المملكة العربية السعودية ، وقد تقرر في صلاحياتها الإشراف على جميع المدارس في البلاد . ص ١٣

وعندما انتشرت المدارس في مختلف مناطق المملكة ، وأصبح الكثير منها تفصله عن مقر الإدارة المركزية مسافات كبيرة ، بات من المتعذر على مديرية المعارف العامة بمكة المكرمة التمسك بنظام المركزية في الإشراف على المدارس

ومراقبة العمليات التعليمية فيها ، ولهذا بدأت المديرية بالاتجاه نحو اللامركزية ، حيث يشير السلوم (١٤٠٨هـ) أن المديرية قد عملت على إنشاء معتمديات ومكاتب إشراف وإدارات ومندوبيات تعليم في مختلف مناطق المملكة ، وذلك لتصريف الأمور الإدارية والفنية في المدارس نيابة عن المؤسسات التعليمية المركزية في تنفيذ وتطبيق السياسة التعليمية وتكون حلقة اتصال بينها وبين المدارس . وكانت أول إدارة تعليم للبنين قد أسست على هيئة معتمدية في المنطقة الشرقية عام ١٣٥٦هـ ومقرها الهفوف ، ثم أنشئت أخرى بالمدينة عام ١٣٦٠هـ ، ثم معتمدية المعارف بنجد عام ١٣٦٥هـ وكان مقرها الرياض ، وكذلك معتمدية في كل من : جدة والقصيم وأبها والطائف عام ١٣٦٩هـ ، ومعتمديات جيزان والظفير (الباحة حالياً) عام ١٣٧٣هـ . ص٢٧ . ونتيجة لتوسع المعتمديات لمديرية المعارف ، وزيادة عدد الطلاب الراغبين في الالتحاق بالتعليم ، صدر المرسوم الملكي رقم ٤٩٥٠/٢٦/٣/٥ متضمناً إنشاء وزارة المعارف (وزارة التربية والتعليم حالياً) وتعيين سمو الأمير فهد بن عبد العزيز آل سعود – رحمه الله تعالى– وزيراً للمعارف ، فأخذت وزارة المعارف في استبدال معتمديات مديرية المعارف باسم إدارات التعليم ، واستمرت وزارة المعارف في افتتاح إدارات التعليم من عام ١٣٧٤هـ ابتداءً بإدارة التعليم بالدمام وانتهاءً بإدارتي التعليم في مهد الذهب والقريات عام ١٤١٤هـ . حيث أنه في العام التالي لإنشاء وزارة المعارف تم افتتاح إدارات تعليم في كل من الدمام والمدينة المنورة . وفي عام ١٣٧٥هـ أنشئت إدارة التعليم بحائل وتحولت معتمدية المعارف بالقصيم إلى إدارة تعليم .

وفي عام ١٣٨٠هـ أصبح هناك خمس عشرة إدارة تعليم ومكتب إشراف واحد تتبع جميعها وزارة المعارف هي كما يلي :

إدارة التعليم في كل من : الرياض – مكة المكرمة – الدمام – المدينة المنورة – الطائف –أبها –الأفلاج – جدة – القصيم – حائل – الوشم – سدير– الباحة – القنفذة – جيزان – ومكتب إشراف واحد في الحوطة والحريق . وفي عام ١٣٩٣هـ بلغ عدد إدارات التعليم ومكاتب الإشراف بالمناطق ثلاثاً وعشرين إدارة ومكتب إشراف

في ثلاث وعشرين منطقة تعليمية حيث أنشئت إدارات تعليمية في كل من بيشة والأحساء ومكاتب إشراف في كل من عنيزة ، وتبوك ، ووادي الدواسر ، ونجران ، والجوف . وفي عام ١٤٠٣/١٤٠٤هـ بلغ عدد الإدارات التعليمية تسعاً وثلاثين إدارة تعليمية ، حيث أنشئت إدارات تعليمية جديدة في الليث ، وحفر الباطن ، وعرعر ، والنماص ، ومحايل عسير ، والدوادمي ، والعرض ، والرس ، والعلا ، والزلفي ، وينبع ، والمخواة ، وعفيف ، وسراة عبيدة ، وصبيا. وفي عام ١٤٠٥ هـ أنشئت إدارة التعليم برجال ألمع . ص ٢٨. وفي عام ١٤١٤هـ أنشئت إداراتا تعليم مهد الذهب والقريات وبهذا أصبح عدد إدارات التعليم في المملكة اثنتان وأربعين إدارة ، ولا تزال حتى اليوم على هذا العدد.

الهياكل التنظيمية لإدارات التربية والتعليم :

صدر عن إدارة التطوير الإداري (١٤١١هـ) بما نصت عليه الفقرة السادسة من قرار لجنة الإصلاح الإداري رقم ١٤٩ في ١٤٠٤/٥/١٣هـ على " أن تقوم وزارة المعارف بإعداد دراسة تنظيمية لإدارات التعليم بالمناطق توضح فيها مهامها واختصاصاتها ومستوياتها الإدارية وهياكلها التنظيمية " ص٤

وبناءً على ذلك قام جهاز التطوير التربوي بالوزارة بتشكيل لجنة بالتعاون مع الأقسام المعنية في الوزارة ووفقاً للهياكل التنظيمية المقترحة من قبل ندوة مديري التعليم المنعقدة بالرياض في الفترة من ٦-١٤٠٥/٥/٩هـ ، وقد أوصت الندوة في تقريرها الختامي بتقسيم المناطق التعليمية إلى فئات ثلاث : أ ، ب ، ج والموافقة على هياكلها التنظيمية المعدة من قبل لجنة من بعض مديري التعليم ووكيل الوزارة المساعد للشئون الإدارية . ص٥

وبعد الدراسة المستفيضة لهذا المشروع التنظيمي صدر عن إدارة التطوير الإداري بوزارة المعارف الهيكل التنظيمي لإدارات التعليم حسب تقسيم هذه المناطق إلى ثلاث فئات ومسودة المهام والاختصاصات وهذه الفئات هي: (١٤١١هـ، ص ٩)

الفئة الأولى : وتشمل إدارات التعليم التي يبلغ عدد طلابها أكثر من (٣٠٠٠٠) ثلاثين ألف طالب ، ويبلغ عدد إدارات التعليم التي تضمها هذه الفئة (١٤) إدارة تعليمية .

الفئة الثانية : وتشمل هذه الفئة الإدارات التي يصل عدد طلابها إلى (١٠٠٠٠) عشرة آلاف طالب ولا يزيد عن (٣٠٠٠٠) ثلاثين ألف طالب وتضم (١٤) إدارة تعليمية .

الفئة الثالثة : وتشمل إدارات التعليم التي يقل عدد طلابها عن (١٠٠٠٠) عشرة آلاف طالب ، وتضم (١٢) إدارة تعليمية .

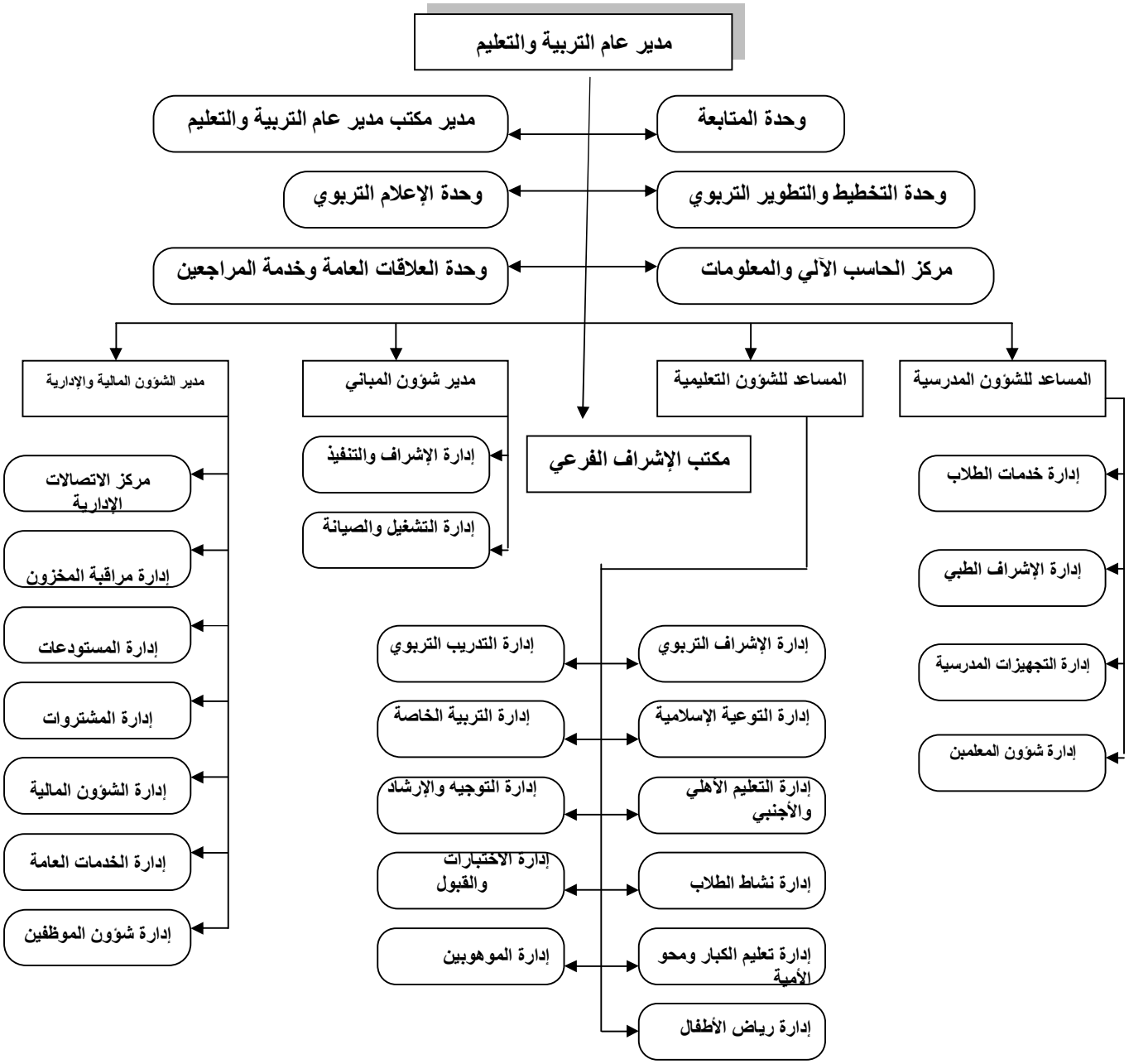
وبناءً على هذا التصنيف فقد سميت الإدارات في الفئة الأولى بالإدارات العامة للتربية والتعليم بالمناطق المذكورة ، أما الإدارات في الفئة الثانية والثالثة فقد سميت بإدارات التربية والتعليم بالمحافظات المذكورة ، وقسمت على الفئة الأولى في المجالس التعليمية للمناطق ، وأسندت للإدارات العامة في المناطق التعليمية بعض المهام التي تخص إدارات التربية والتعليم في المحافظات التي تتبعها .

وفي العام الدراسي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ اعتمد وزير التربية والتعليم الهيكل التنظيمي الجديد لإدارات التربية والتعليم بالمناطق والمحافظات ووجه بتطبيق الهيكل التنظيمي المقترح لإدارات التربية والتعليم لتسهيل إجراءات العمل بصورة تكفل سرعة الإنجاز والحد من المركزية ورفع مستويات الأداء، ويشتمل الهيكل التنظيمي الجديد على نموذجين ، النموذج رقم (١) لإدارات العموم للتربية والتعليم بالمناطق بالإضافة لإدارات التربية والتعليم بمحافظات جدة والطائف والأحساء ، والهيكل التنظيمي النموذج رقم (٢) لإدارات التربية والتعليم بالمحافظات .

وفيما يلي عرض لهذين النموذجين :

١- النموذج رقم (١) :

الهيكل الجديد للإدارات العامة للتربية والتعليم

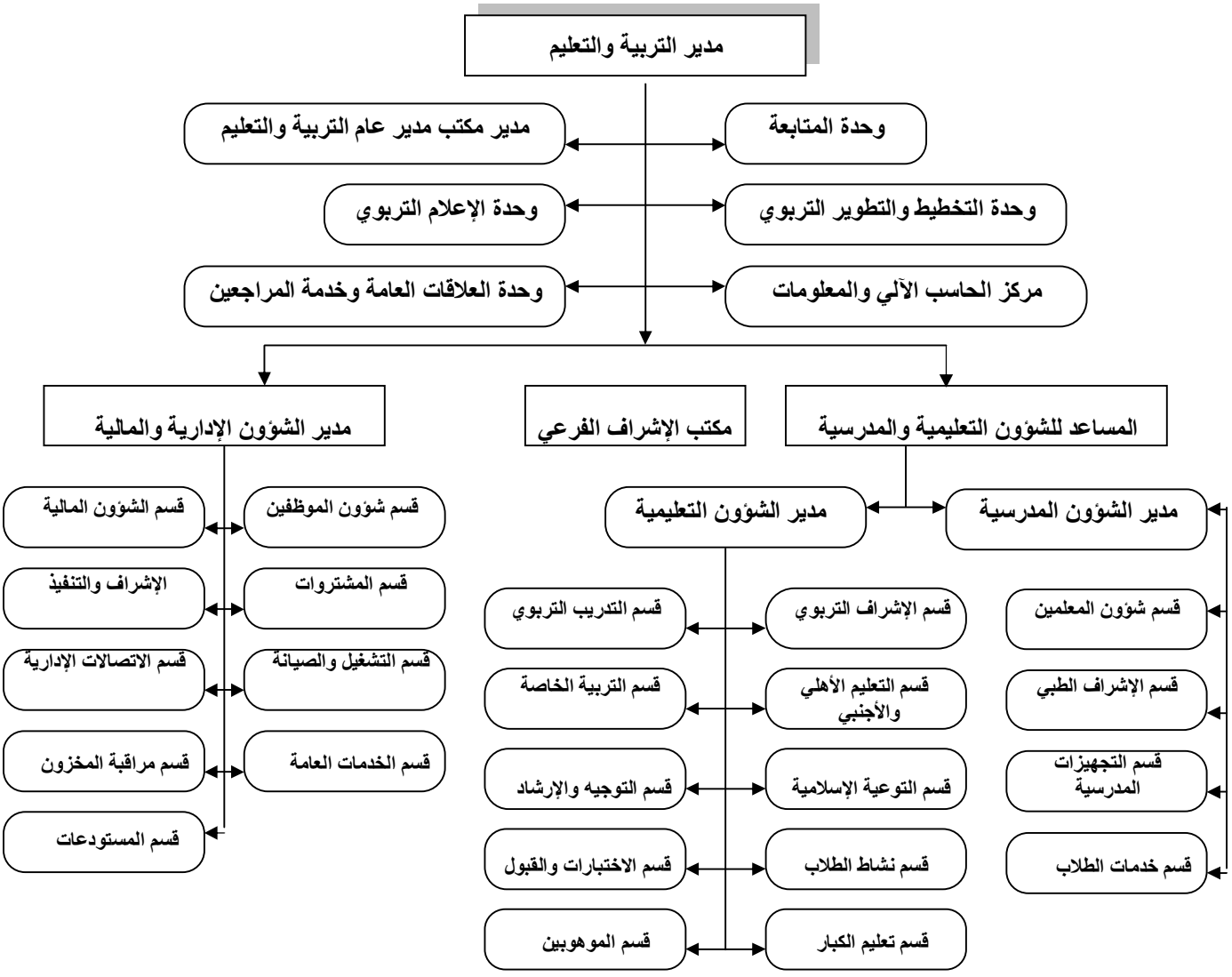


الشكل رقم (٣) الهيكل التنظيمي للإدارات العامة للتربية والتعليم

المصدر : وزارة التربية والتعليم – وكالة الوزارة للتخطيط . الدليل التنظيمي لإدارات التربية والتعليم العامة بالمناطق –هيكل نموذج ١.

٢-النموذج رقم (٢) :

الهيكل الجديد لإدارات التربية والتعليم بالمحافظات



الشكل رقم (٤) الهيكل التنظيمي لإدارات للتربية والتعليم بالمحافظات

المصدر : وزارة التربية والتعليم – وكالة الـوزارة للتخطـيط . الـدليل التنظيمـي لإدارات التربية والتعليم بالمحافظات – هيكل نموذج ٢ .

الدليل التنظيمي لإدارات التربية والتعليم :

أصدرت وزارة التربية والتعليم ممثلة في وكالة الوزارة للتخطيط في شهر صفر من عام ١٤٢٧هـ الدليل التنظيمي لإدارات التربية والتعليم والذي شمل الارتباط التنظيمي والهدف العام والمهام لكل الأقسام والوحدات المرتبطة بإدارات التربية والتعليم في المناطق والمحافظات ، وفيما يلي عرض لما ورد في هذا الدليل عن مديري التربية والتعليم:(وزارة التربية والتعليم،١٤٢٧هـ)

- الارتباط التنظيمي :

يرتبط كل من مديري إدارة التربية والتعليم للبنين والبنات بنائبي الوزير وفق الهيكل التنظيمي .

- الهدف العام :

العمل على تنفيذ السياسات والبرامج التربوية والتعليمية في المناطق والمحافظات وتطبيق الإجراءات الإدارية والمالية التي تعزز تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية وفقاً للخطط والأنظمة المعتمدة من الوزارة .

- المهام :

١- الإشراف على إعداد الخطط التشغيلية السنوية للإدارة السنوية لإدارة التربية والتعليم في إطار الأهداف والسياسات التربوية والتعليمية ، ومتابعة تنفيذها بعد اعتمادها .

٢- الإشراف على تنفيذ الأنظمة واللوائح والتعليمات والقرارات المتعلقة بالتربية والتعليم وتعميمها على المدارس ، وإبداء الآراء والملحوظات نحوها أو معوقات التنفيذ.

٣- الإشراف على تحديد احتياجات المحافظة من المدارس والبرامج التربوية والتعليمية والقوى العاملة والأراضي والمباني والأثاث والتجهيزات والمقررات المدرسية والأدوات واللوازم ومتابعة توفيرها وتوزيعها ، وذلك بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة .

٤- الإشراف على افتتاح المدارس بعد اعتمادها ، وإنشائها وترميمها وصيانتها ونظافتها ، وتوفير الأراضي والخدمات العامة والمرافق اللازمة لها .

٥- الإشراف على عملية توجيه المعلمين والمعلمات والمشرفين التربويين والمشرفات التربويات والإداريين والإداريات وتدريبهم ومتابعة أعمالهم وتقويمهم.

٦- الإشراف على إعداد ميزانية الإدارة والإشراف على تنفيذها بعد اعتمادها .

٧- متابعة سير العمل في الوحدات الإدارية والمدارس والتأكد من سلامة وفاعلية الأداء فيها ، ومعالجة المشكلات والمعوقات والنظر في كافة المعاملات التي ترد في هذا الخصوص .

٨- الاتصال والتنسيق مع الجهات الحكومية ومؤسسات القطاع الأهلي فيما يتعلق بالبرامج التربوية والتعليمية بالمحافظة ، وتمثيل الوزارة في المجالس واللجان المحلية .

٩- الإشراف على إعداد التقارير الدورية عن نشاطات وإنجازات الإدارة ومعوقات الأداء فيها وسبل التغلب عليها ورفعها لنائبي الوزير كل في مجاله .

١٠- أية مهام أخرى يكلف بها في مجال اختصاصه .

وفي ٣/١/ ١٤٣٠هـ صدر قرار معالي وزير التربية والتعليم رقم ١٧/١١ المتضمن التالي :

أولاً : ربط إدارات التربية والتعليم ومكاتب التربية والتعليم في المحافظات التابعة للمنطقة بمدير عام التربية والتعليم في المنطقة وفق الهيكل التنظيمي المرفق.

ثانياً : ربط مكاتب التربية والتعليم في المراكز الإدارية التابعة للمحافظات بمدير إدارة التربية والتعليم في المحافظة ، وفق الهيكل التنظيمي والمهام المرفقة بهذا القرار .

ثالثاً : اعتماد التشكيلات الإدارية لإدارات التربية والتعليم في المناطق الإدارية حسب البيانات المرفقة في أصل القرار والتي أصبح الهيكل التنظيمي للإدارات للعامة التربية والتعليم وفقها على النحو التالي :

وبناءً على هذا التعميم يتضح من الهيكل السابق أن هناك مجموعة من التغييرات التي أحدثت في الهيكل التنظيمي للإدارات العامة للتربية والتعليم بالمناطق من أبرزها وفقاً لما تم تطبيقه في الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية بموجب التعميم رقم ٢٦/٤٤٥٩ وتاريخ ١٤٣٠/٢/١٥هـ ما يلي :

١- تغيير مسمى (مراكز الإشراف التربوي) بالمناطق – داخل المدينة – إلى (مكاتب تربية وتعليم) يكزن ارتباطها المباشر بمدير عام التربية والتعليم ، وتنقسم إلى جناحين : (الشؤون التعليمية – خدمات مساندة) .

٢- ربط إدارات التربية والتعليم بالمحافظات بمدير عام التربية والتعليم في المنطقة.

٣- تغيير مسمى (الوحدات) المرتبطة بالمدير العام إلى (إدارات) ضمن هيكل إدارات العموم في المناطق ، وبقاء مسمى (وحدات) في هيكل إدارات المحافظات.

٤- أصبحت الإدارات المرتبطة بالمدير العام (٧) إدارات إضافة إلى مكتب مدير عام التربية والتعليم ومكاتب التربية والتعليم .

٥- فصل العلاقات العامة عن الإعلام التربوي في إدارتين مستقلتين تتبعان المدير العام .

٦- تغيير مسمى (مركز الحاسب الآلي والمعلومات) إلى (إدارة تقنية المعلومات).

٧- تعديل مسمى (الوحدة القانونية) إلى (إدارة الشؤون القانونية).

٨- تعديل مسمى (إدارة تعليم الكبار ومحو الأمية) إلى (قسم تعليم الكبار) يتبع إدارة الإشراف التربوي ، وبقاء (إدارة برامج محو الأمية) تتبع المساعد للشؤون التعليمية.

٩- تعديل مسمى (التخطيط المدرسي) إلى (إدارة إحداث النمو) وتتبع المساعد للشؤون المدرسية .

ومع أن إدارات التربية والتعليم في المناطق قد اعتمدت الهيكل الجديد إلا أن الأمر لم يتجاوز التغيير في المسميات ، حيث لا يوجد دليل تنظيمي تحدد بموجبه المهام والمسؤوليات ، كما أن الوزارة لم تصدر تعميما يحدد آلية ربط إدارات التربية والتعليم في المحافظات بإدارات التربية والتعليم في المناطق .

الصلاحيات الممنوحة لمديري التربية والتعليم في المناطق والمحافظات :

يعد قرار مجلس الوزراء الصادر عام ١٣٩٢هـ أول قرار يمكن وزير المعارف من منح مديري التعليم الصلاحيات اللازمة لتسيير العمل في المناطق والمحافظات المختلفة (المبعوث ، ١٤٠٧هـ ، ص ٦٥) ، وبعد ذلك توالى صدور القرارات المتعلقة بالصلاحيات الممنوحة لمديري التربية والتعليم ، والتي كان آخرها صدور تعميم معالي نائب وزير التربية والتعليم رقم ٣٥/٨٧٩٠ في ١٤٢٦/١٢/٤هـ والذي تضمن الصلاحيات الممنوحة لمديري عموم التربية والتعليم في المناطق ، ومديري التربية في المحافظات ، وهي على النحو التالي :

أولاً : الصلاحيات الممنوحة لمديري التربية والتعليم بالمحافظات :

١- ترشيح مساعدي مدير التربية والتعليم ، ومديري الإشراف التربوي.

٢- تكليف مديري الإدارات ورؤساء الأقسام والشعب ومراكز الإشراف ، وإنهاء تكاليفهم .

٣- تكليف من هم على اللائحة التعليمية بالعمل في الوظائف والأعمال التعليمية والتربوية والفنية ، وإنهاء تكاليفهم .

٤- ترشيح شاغلي الوظائف التعليمية للإيفاد للتدريس خارج المملكة والمشاركة في الندوات والمؤتمرات والنشاطات والفعاليات الداخلية والخارجية .

٥- الترشيح للتدريب الصيفي وفق الأعداد المحددة من الوزارة .

٦- تكليف منسوبي الإدارة ممن هم على اللائحة التعليمية أو غيرها للعمل بمدارس تعليم الكبار .

٧- الموافقة على نقل فصول من مدرسة إلى أخرى ، أو إغلاقها أو ضمها ، وفتح واستبدال فصول دراسية في مدارس التعليم العام .

٨- اقتراح إحداث وتسمية المدارس ، أو ضمها أو إلغائها وإعادة تسميتها وفق الاحتياج ، والرفع لمجلس التربية والتعليم في المنطقة لاستكمال الإجراء النظامي.

٩- الإبعاد الفوري للعاملين في المدارس ممن لديهم مخالفات سلوكية أو اضطرابات نفسية أو فكرية ، وتكليفهم بأعمال إدارية أو فنية خارج المدارس بصفة مؤقتة ، وسرعة البت في ذلك عن طريق لجنة القضايا في الإدارة .

١٠- السماح للمدارس الأهلية بالتعاقد من الداخل بدلاً من الملغاة عقودهم ، مع مراعاة برامج السعودة .

١١- اختيار أعضاء اختبار شهادة الثانوية العامة في الإدارات التعليمية ، وتوقيع التكليف وفق القواعد والأعداد المحددة من الجهة المختصة في الوزارة .

١٢- البت في قضايا الطلاب ، وإصدار قرارات العقوبات التأديبية على المخالفين وفقاً للأنظمة واللوائح .

١٣- قبول الطلاب في جميع مراحل التعليم العام وفق اللوائح والتعليمات المنظمة.

١٤- المصادقة على الوثائق الدراسية وصورها للطلاب الصادرة من المدارس داخل المملكة في حدود نطاق إشراف الإدارة ، وترجمتها وفق الأنظمة والتعليمات.

١٥- تعديل أسماء الطلاب والمعلومات الأخرى في الوثائق الصادرة عن الإدارة بعد استكمال إجراءاتها .

١٦- قبول أعذار الطلاب المتخلفين عن اختبارات النقل قبل انتهاء مدة الاختبارات ، وبعد الاستئناس برأي لجنة التوجيه والإرشاد

١٧- الموافقة على اختبار بعض الطلاب في مدارس أخرى داخل النطاق الإشرافي للإدارة أو خارجه لظروف مقبولة ، وكذلك المحالين من إدارات التربية والتعليم الأخرى وفقاً للضوابط.

ثانياً : الصلاحيات الممنوحة لمديري عموم التربية والتعليم بالمناطق :

إضافة إلى الصلاحيات السابقة تمنح الصلاحيات التالية لمديري عموم التربية التعليم في المناطق الإدارية الثلاث عشرة إضافة إلى الطائف وجدة والأحساء:

١- انتداب أعضاء مجلس التربية والتعليم في المنطقة لحضور جلسات المجلس في

حدود ليلتين للمـــرة الواحـــدة ، وتكلـــيفهم بالعمـــل خـــارج الـــدوام الرســـمي.

٢- يمثل الوزارة في مجلس المنطقة فيما يخص قطاعه .

٣- اعتماد استمارات بدل فاقد أو تالف لطلاب شهادات إتمام الدراسة الثانوية العامة وفق الأنظمة والتعليمات ، وبعد الرجوع إلى مركز الاختبارات الذي أصدر الشـــهادة ويتم تزويد الإدارات التي ليس فيها لجان نظام ومراقبة بصورة من مبيضـــة نتـــائج مدارسها ، ليتسنى لها القيام بذلك .

٤- الشراء والتأمين المباشر بما لا يتجاوز (٣٠٠٠٠٠ ثلاثمائة ألف ريال) ، والبت في المنافسات بما لا يتجاوز (٢٠٠٠٠٠٠) مليوني ريال .

المشكلات التي تواجه إدارات التربية والتعليم :

على الرغم من الجهود المبذولة والإنجازات المتحققة في نظام التربية والتعليم إلاّ أن إدارات التربية والتعليم لا تزال تواجه العديد من الصعوبات والمشكلات التـــي تحد من فاعليتها وكفاءتها وتحول دون تحقيق أهدافها ، وبالتالي قدرتها على التطور ومواكبة التغيير ، ومن أهم هذه المشكلات كمـــا يـــذكر الغامـــدي وعبـــد الجـــواد (١٤٢٢هـــ) ما يلي :

١- مركزية الأنظمة الإدارية التعليمية .

٢- تضخم الجهاز الإداري .

٣- قلة القيادات الإدارية المؤهلة .

٤- ضعف التقنية الإدارية .

٥- ضعف الاهتمام بالبحث العلمي لتطوير الجوانب الإدارية . ص ٨١- ص ٨٣

كما يضيف المنيع (١٤٢٨هـــ) بعض مظاهر الضعف التنظيمي في إدارات التربية والتعليم والتي من أهمها :

١- عدم وجود نظام لتقويم إدارات التربية والتعليم .

٢- غياب الرؤية القيادية والعمل الاستراتيجي المؤسسي .

٣- وجود تداخل في الاختصاصات والمهام في بعـــض الأجهـــزة علـــى المســـتوى المركزي وعلى مستوى إدارات التربية والتعليم .

٤- الضعف الشديد في المعلومات الضرورية لرسم السياسات واتخاذ القرارات .

٥- غلبة الأساليب التنظيمية والإدارية التقليدية في أجهزة التعليم .

٦- عدم التوازن في الصلاحيات والمسؤوليات في المستويات الإدارية والتنظيمية الثلاث .

٧- جمود اللوائح وعدم مرونتها .

٨- نقص قدرة المرؤوسين على التخطيط والتفكير في طرق الوصول للأهداف المطلوبة .

٩- قصور إمكانيات التدريب وقلة الاعتمادات المخصصة له .

١٠- ضعف نظم الحوافز وعدم تشجيعها للعاملين على المساهمة الإيجابية في التفكير في مشكلات العمل وحلها . ص ٢٢ .

وانطلاقاً من المشكلات التي تواجهها هذه الإدارات ، وفي وضوء الرؤية التي طرحها الغامدي وعبد الجواد (١٤٢٣هـ) لمستقبل إدارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية يمكن تحديد متطلبات واحتياجات إدارات التربية والتعليم فيما يلي :

١- الاستخدام الأوسع للتقنيات المعاصرة في الإدارة ، الذي يخفف كثيراً من العمليات الإدارية التقليدية من ناحية ، ويؤدي إلى مزيد من الفاعلية من ناحية أخرى .

٢- منح مزيد من الصلاحيات للإدارات التعليمية في المناطق والمحافظات ، بشكل يتيح لها فرصة التجديد ، والابتكار ، وسرعة الحركة ، والاستجابة للمتغيرات السريعة .

٣- مراعاة الدقة في اختيار القيادات التربوية بإدارات التربية والتعليم ، والعناية بإعدادهم وتأهيلهم .

ثانيا ً : الدراسات السابقة :

سوف يتم تناول الدراسات السابقة في محورين أساسيين هما :

المحور الأول : الدراسات التي تناولت إدارة التغيير في المنظمات :

أولاً : الدراسات المحلية والعربية :

١- دراسة لوصيف (١٩٩٤م) بعنوان : (أنماط القيادة في إطار التغيير التنظيمي للمؤسسات الجزائرية)

وقد هدفت الدراسة لفحص مشكلة التغيير التنظيمي في علاقته بالقيادة التنظيمية ، ومحاولة فهم ما إذا كان التغيير التنظيمي يحدث نتيجة تغيير سياق القيادة التنظيمية ، أو أن تغيير سياق القيادة التنظيمية يحدث نتيجة إدخال التغيير التنظيمي (الهيكلي) على مستوى المؤسسة كلها . وذلك من خلال تحديد النمط القيادي (الاهتمام بالإنجاز ، الاهتمام بالعلاقات الإنسانية) الذي يميز كل مستوى من مستويات القيادة التنظيمية داخل المؤسسة الجزائرية . وتحديد الموقف (علاقات القائد بالأتباع ، وضعية سلطة القائد) الأكثر ارتباطاً بكل نمط قيادي في كل مستوى من مستويات القيادة التنظيمية . وقد استخدم الباحث مقياس فيدلر لقياس نمط القيادة بعد تعديله . وشملت عينة الدراسة ١٠٤ من المشرفين موزعين على أربعة مستويات إشرافية هي (رؤساء الفرق ، المراقبون / رؤساء الورشات ، رؤساء المصالح) .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- فيما يتعلق بأنماط القيادة ومستويات الإشراف أظهرت الدراسة أن القادة في المستويات الإشرافية الثلاثة الأولى يتميزون بنمط قيادي يركز على العلاقات الإنسانية أكثر من اهتمامه بإنجاز العمل ، نتيجة احتكاكهم بالعاملين ، في حين يتميز قادة المستوى الإشرافي الرابع بالاهتمام بإنجاز العمل أكثر من الاهتمام بالعلاقات الإنسانية ، والسبب في ذلك يرجع إلى كون التفاعل بينهم وبين العاملين يفتقد للديناميكية الاجتماعية .

٢- فيما يتعلق بمتغيري وضعية السلطة وعلاقات الأتباع وارتباطهما بالسلطة أظهرت الدراسة أن قادة المستويات الإشرافية الأربعة يتصفون بوضعية سلطة ضعيفة .

٢- دراسة العمري (١٤٢١هـ) بعنوان :(تحديات التغيير واستراتيجيات إدارتها : دراسة تطبيقية على تجربة شركة الاتصالات السعودية)

هدفت الدراسة إلى التعرف على التطور الحاصل في شركة الاتصالات السعودية بناءً على التغييرات التي أدخلتها الشركة على كافة مستوياتها التنظيمية . والتعرف على التحديات التي واجهت عملية التغيير ، والاستراتيجيات التي استخدمت لإدارتها . وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- هناك مجموعة من العوامل الرئيسية التي تمثل تحديات لعملية التغيير هي : ضعف التخطيط والاستعداد للتغيير ، وضعف مشاركة الموظفين ، وقلة الموارد المادية والبشرية ، والخوف من نتائج التغيير ، وعدم الاستعداد الفني للتغيير ، وعدم وضوح أبعاد التغيير للإدارة العليا ، وسرعة التغيير وغموض أهداف الموظفين .

٢- هناك خمسة عوامل رئيسية لاستراتيجيات إدارة التغيير ، هي : تثقيف ومشاركة الموظفين ، ودعم ومشاركة القيادات العليا ، واستخدام العقاب والثواب في فرض التغيير ، وتوفير الموارد المادية والبشرية اللازمة للتغيير ، والاستعانة بمستشارين التغيير .

٣- دراسة دقاسمة (٢٠٠٢م) بعنوان : (التغيير التنظيمي : دراسة ميدانية لاتجاهات المديرين في الإدارات الحكومية في محافظة إربد / الأردن نحو دوافع وسمات ومعوقات ومتطلبات نجاح جهود التغيير التنظيمي) .

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- التعرف على أهم القوى الدافعة لعملية التغيير التنظيمي الفعّال في الدوائر الحكومية بمحافظة إربد .

– بيان مدى توافر السمات الإيجابية لعملية التغيير التنظيمي الفعال ، وكيفية حدوث التغييرات التنظيمية في هذه الدوائر .

– التعرف على أهم معوقات عملية التغيير التنظيمي في الدوائر الحكومية المبحوثة .

– تقديم مجموعة من الاقتراحات والمتطلبات اللازمة لإنجاز عملية التغيير .

– الكشف عن مدى تأثير بعض العوامل الشخصية على اتجاهات المديرين نحو مجالات عملية التغيير .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري الدوائر الحكومية في محافظة إربد البالغ عددهم ٧٥ مديراً ، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١– أن من أهم القوى الدافعة لعملية التغيير : تحسين وتطوير الأداء الفردي والمؤسسي ، وزيادة الإنتاجية وتحقيق الكفاية .

٢– أن من أهم سمات عملية التغيير : انطلاق عملية التغيير من سياسة محددة وهادفة ، واتصاف عملية التغيير بالتخطيط المسبق .

٣– أن من أهم معوقات عملية التغيير : ضعف مشاركة جميع العاملين في برامج التغيير ، وضعف متابعة وتعزيز الوضع الجديد بعد التغيير .

٤– أن من أهم متطلبات نجاح جهود التغيير : وضوح هدف التغيير لدى كافة المعنيين ببرامج التغيير ، ومشاركة جميع العاملين بروح الفريق الواحد .

٥– لا توجد فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات أفراد العينة نحو مجالات الدراسة الأربعة تعزى للمتغيرات الشخصية .

٤– دراسة البلبيسي (٢٠٠٢م) بعنوان :(الأساليب القيادية وإدارة التغيير : دراسة تطبيقية على الشركات المساهمة العامة الأردنية)

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأساليب القيادية وعلاقتها بإدارة التغيير . من خلال التعرف على استراتيجيات التغيير وأهدافه في الشركات المساهمة العامة

في الأردن ، كما هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الأساليب القيادة من جهة ، وكل من استراتيجيات التغيير وأهدافه من جهة أخرى .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- تلعب القيادة الإدارية دوراً مهماً في تحقيق أهداف الشركات ، حيث تختلف استراتيجيات التغيير التي يتبعها المديرون باختلاف الأساليب القيادية المستخدمة ، كما تختلف أهداف التغيير باختلاف الأساليب القيادية كذلك .

٢- رغم الاختلاف بين أساليب القيادة إلاّ أن هناك تقارباً بين أوساطها الحسابية ، ويمكن تفسير ذلك استناداً إلى النظرية الموقفية التي تفسر الأساليب القيادية المختلفة من خلال الظروف والمواقف المسيطرة .

٣- توجد علاقة ذات دلال إحصائية تدل على أن الأساليب القيادية تختلف من أسلوب لآخر من حيث علاقتها باستراتيجيات التغيير .

٤- توجد علاقة ذات دلال إحصائية تدل على أن الأساليب القيادية تختلف من أسلوب لآخر من حيث علاقتها بأهداف التغيير .

٥- دراسة النوباني (٢٠٠٣م) بعنوان :(العلاقة بين مصادر قوة القادة التربويين واتجاهاتهم نحو التغيير التنظيمي والتزامهم التنظيمي في الأردن)

استهدفت الدراسة التعرف على اتجاهات القيادات التربوية نحو التغيير التنظيمي في المؤسسات التربوية على مستوى مديريات التربية والتعليم ومستوى الإدارة المدرسية .

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من ٤٧٩ من القيادات التربوية في أربعة عشر مديرية من مديريات التربية والتعليم ، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- جاءت مصادر قوة القادة التربويين مرتبة تنازلياً حسب درجة ممارستها كما يلي : الإقناع وإدارة الصراع ، والثوابية ، والخبرة ، والمرجعية ، والشرعية ، والمعلومات ، والمكانة الاجتماعية ، والقسرية .

٢- أن اتجاهات القادة التربويون نحو التغيير التنظيمي كانت إيجابية ، أي أن لـــديهم رغبة في التغيير والتجديد والتطوير في مؤسساتهم .

٣- أن مستوى الالتزام التنظيمي لدى القادة التربويين كان متوسطاً .

٤- أن العلاقة الارتباطية بين اتجاهات القادة التربويين نحو التغيير التنظيمي وبـــين ممارسة مصادر القوة كانت علاقة إيجابية دالة إحصائياً .

٥- أن العلاقة الارتباطية بين اتجاهات القادة التربويين نحو التغيير التنظيمي وبـــين الالتزام التنظيمي كانت علاقة إيجابية دالة إحصائياً .

٦- دراسة نوح (١٤٢٧هـــ) بعنوان :(معوقات إدارة التغيير لدى رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى)

هدفت الدراسة إلى :

١- التعرف على معوقات إدارة التغيير المتعلقة بالجوانب الســـلوكية لـــدى رؤســـاء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى بمكة المكرمة .

٢- التعرف على معوقات إدارة التغيير المتعلقة بالجوانب الاجتماعية لدى رؤســـاء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى بمكة المكرمة .

٣- التعرف على معوقات إدارة التغيير المتعلقة بالجوانب التنظيمية لـــدى رؤســـاء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى بمكة المكرمة .

٤- التعرف على الآليات المقترحة للتغلب على معوقات إدارة التغيير لدى رؤســـاء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى بمكة المكرمة .

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة مـــن ٢٦٢ عضـــواً وعضوة ، حيث شملت جميع رؤساء الأقسام ، وجميع وكيلات رؤســـاء الأقســـام ، وعينة من أعضاء هيئة التدريس . واستخدمت الاستبانة كـــأداة لجمـــع المعلومـــات والبيانات .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- تتمثل أبرز معوقات التغيير المتعلقة بالجوانب السلوكية فيما يلي :

- فقدان الرغبة في التغيير والتجديد نتيجة الإحباط والمثبطات المتعددة .

- فقدان الثقة فيمن سيقومون بالتغيير .
- الحذر من التعامل مع الأمور مجهولة النتائج .

٢- تتمثل أبرز معوقات التغيير المتعلقة بالجوانب الاجتماعية فيما يلي :

- خوف الموظفين من عدم القدرة على التكيف مع متطلبات التغيير .
- سوء علاقات الموظفين مع القائمين بتنفيذ التغيير .
- الإحباط واليأس لدى الموظفين نتيجة تجارب فشل سابقة للتغيير .

٣- تتمثل أبرز معوقات التغيير المتعلقة بالجوانب التنظيمية فيما يلي :

- ندرة الحوافز والمكافآت لتشجيع الموظفين للانخراط في عمليات التغيير .
- نقص الصلاحيات الممنوحة لإدارة القسم للقيام بالتغيير المناسب .
- سيادة الجانب الروتيني على الجانب الابتكاري والإبداعي بالعمل .

٤- من أهم الآليات المقترحة للتغلب على معوقات التغيير : وضع نظام متكامل للحوافز والعلاوات ، تبني سياسة الشفافية والوضوح في الإدارات والأقسام ، توفير برامج للتدريب تساعد على تطوير الأداء وتدعيم التغيير ، توفير مناخ تنظيمي إيجابي يقوم على القيم الإسلامية ويشجع الإبداع والابتكار ، التوعية بخطط التغيير عند إقرارها ودورها في تطوير الجامعة .

٧- دراسة الشهري (١٤٢٧هـ) بعنوان :(إدارة التغيير والتطوير لدى القيادات الإدارية بالمدارس الأهلية المتوسطة والثانوية بالمنطقة الشرقية)

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع إدارة التطوير والتغيير لدى القيادات الإدارية التربوية بالمدارس الأهلية بالمنطقة الشرقية من وجهة نظر مديري ووكلاء تلك المدارس ، والتعرف على الفروق في استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغرات الدراسة ، وتحديد العقبات التي تواجه إدارة التطوير والتغيير من وجهة نظر مديري ووكلاء تلك المدارس .

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسة لجمع بيانات للدراسة .

وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي :

- أن القيادات الإدارية في المدارس الأهلية يمارسون بدرجة كبيرة جداً مهام التركيز على الأهداف ، وإدارة التطوير والتغيير ، والقيادة الفاعلة لإحداث التغيير ، وتطوير ثقافة المدرسة ، وبناء فرق العمل ، وتدريب العاملين . ويمارسون بدرجة كبيرة تطوير الرؤية العامة للمدرسة ، ومهام تقويم الأداء .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ تعزى لمتغير الخبرة لصالح الأفراد الأقل والأعلى خبرة من (٥-١٠ سنوات) الذين كانوا أكثر ممارسة لتطوير ثقافة المدرسة ولإدارة التغيير والتطوير من أصحاب الخبر الإدارية المتوسطة . وأخرى تعزى لمتغير العمر لصالح الأفراد الأصغر عمراً (أقل من ٣٠ سنة) الذين كانوا أكثر ممارسة لإدارة التغيير والتطوير .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠،٠١ تعزى لمتغير طبيعة العمل لصالح مديري المدارس حول معوقات التطوير والتغيير .

- أن القيادات الإدارية بالمدارس الأهلية بالمنطقة الشرقية يواجهون معوقات تحد بدرجة عالية من تطبيقهم لإدارة عملية التطوير .

٨- دراسة الجوارنة وصوص (١٤٢٨هـ) بعنوان :(درجة صعوبة ممارسة إدارة التغيير لدى القيادات الإدارية في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الشمال في الأردن)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة صعوبة ممارسة إدارة التغيير لدى القيادات الإدارية في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الشمال في الأردن ، وبيان أثر بعض المتغيرات المستقلة (المؤهل العلمي ، الخبرة ، المسمى الوظيفي) على درجة صعوبة ممارسة إدارة التغيير .

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من مديري التربية والتعليم ومديري الشؤون التعليمية والفنية ومديري الشؤون المالية والإدارية

ورؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في محافظات (اربد ، المفرق ، عجلون ، جرش) البالغ عددها اثنا عشرة مديرية . وقد بلغ عدد أفراد العينة ٢٠٤ أفراد . وقد استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- تراوحت تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة صعوبة ممارسة إدارة التغيير بين العالية والمتوسطة ، وكانت درجة الصعوبة في ممارسة إدارة التغيير متوسطة في جميع مجالات الدراسة وهي :(المناهج والكتب المدرسية ، والأهداف والسياسات والاستراتيجيات ، والأبنية والتجهيزات والتقنيات التربوية ، والمؤسسة التربوية وعلاقتها بالمجتمع المحلي ، والإدارة التربوية ، وإعداد المعلمين وتدريبهم) . وهذا يشير إلى أن القادة الإداريين في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الشمال في الأردن يواجهون صعوبة في ممارسة إدارة التغيير .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل الصالح حملة البكالوريوس والماجستير . والمسمى الوظيفي لصالح رئيس القسم ، والخبرة الصالح فئة الخبراء من (٦-١٠ سنوات)

ثانياً : الدراسات الأجنبية :

١- دراسة Tichy & Devann (1990) بعنوان :(طبيعة قيادة التغيير)

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة قيادة التغيير وأبرز خصائصها وممارساتها ، وفهم ديناميكية التغيير الناجحة ، والعمليات المطلوبة لإحداث التغيير في المؤسسات الضخمة .

وقد تكونت عينة الدراسة من ١٢ قائداً للتغيير عملوا على قيادة التغيير في مؤسساتهم بنجاح ، وبعد إجراء المقابلات والملاحظات الميدانية لقادة هذه المؤسسات توصلت الدراسة إلى مجموعة من الخصائص التي يشترك فيها هؤلاء القادة وتميزهم عن القادة التقليديين ، من أهمها :

– أنهم يرون أنفسهم كمحركين لعملية التغيير في المؤسسة ، ويعتقدون أن دورهم الشخصي والمهني يتمثل في ضرورة إحداث التغيير .

– أنهم يمتازون بالشجاعة والاستعداد للمخاطرة المحسوبة ، والقدرة على اتخاذ موقف معين والاستعداد من أجل الدفاع عنه ونقله إلى أعضاء المؤسسة .

– أنهم يقدرون طاقات الأفراد العاملين معهم ويثقون بقدراتهم ، ويسعون لتمكينهم من إنجاز عملهم وتطويره بإتقان وتميز .

– أن هناك مجموعة من القيم التنظيمية التي توجه سلوكهم وممارساتهم من أهمها : الاهتمام بالعاملين ، والاهتمام بالمستفيدين ، والحصول على دعم العاملين والمجتمع المحلي .

– أنهم ملتزمون بالتعلم المستمر وعقولهم متفتحة دائماً .

– أن لديهم القدرة على التعامل مع المواقف المعقدة المتنوعة والتكيف مع الظروف المختلفة ، ومعالجة المشكلات بصورة منظمة في عالم يتصف بسرعة التغيير .

٢– دراسة Marten (1995) بعنوان :(تطوير أسلوب المشاركة في قيادة التغيير التنظيمي)

هدفت الدراسة إلى تطوير أسلوب يمكن استخدامه في إحداث التغيير التنظيمي بشكل أكثر إيجابية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١– تأكيد أهمية دور القيادة في عملية التغيير .

٢– تأكيد أهمية اتفاق أفراد المنظمة في تعظيم فاعلية التغيير والتقليل من مقاومته.

٣– دراسة Case (1997) بعنوان (أثر سلوك القيادة في تسهيل عملية التغيير في إحدى المقاطعات التعليمية)

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور السلوك القيادي لمدير إحدى المقاطعات التعليمية في تسهيل عملية التغيير .

وقد توصل الدراسة إلى أن هناك خمسة أمور اتصف بها السلوك القيادي للمدير وساهمت في تسهيل عملية التغيير هي :

- التفكير المنظم .
- البراعة الشخصية للمدير .
- بناء نماذج عقلانية .
- بناء رؤية مشتركة .
- بث روح الفريق بين المشاركين في العملية التعليمية .

٤- دراسة Moraka (2001) بعنوان :(إدارة التغيير وحل الصراع داخل شؤون الطلاب في الجامعات البيضاء والتاريخية بجنوب إفريقيا)

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على دور إدارة التغيير في حل الصراعات بين الطلاب الذين يدرسون في الجامعات البيضاء التي تحتوي أجناساً مختلفة يحملون ثقافات وتقاليد معينة .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- تساهم إدارة التغيير في تحقيق الاتصال الجيد ، وتنظيم شؤون الطلاب ، وتكوين فرق ومجموعات من ثقافات مختلفة .

٢- من الضروري استخدام البحث العلمي في كيفية التغيير وحل الصراع .

٣- من الضروري ممارسة المفاهيم والمواقف المختلفة التي تتعلق بالذي سيتغير وكيفية تغييره .

٥- دراسة Danelz (2002) بعنوان :(إدارة التغيير في كليات فيكتوريا الثانوية باستراليا)

هدفت الدراسة إلى تحديد النماذج الناجحة الخاصة بممارسات التغيير في كليات فيكتوريا الثانوية الست ، وذلك من خلال استكشاف التغيير الذي حصل في نظام الكليات من خلال برنامج يعرف باسم مدارس المستقبل . حيث طبق هذا البرنامج على المدارس منذ أربع سنوات بعد تدريب مديري المدارس عليه ، ونتيجة لذلك دخلت مدارسهم مدارس المستقبل .

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

– أهمية مراعاة العناصر الخارجية والداخلية التي تؤثر في عملية التغيير عند التخطيط للتغيير .

– أهمية تغيير ثقافة المدرسة والأفراد لضمان نجاح عملية التغيير .

– تؤثر نوعية القيادة بدرجة كبيرة في عملية التغيير .

المحور الثاني : الدراسات التي تناولت إدارات التربية والتعليم :

أولاً : الدراسات المحلية والعربية :

١– دراسة الدعيج (١٩٩٤م) بعنوان :(دراسة تقويمية للوظائف القيادية لإدارات المناطق التعليمية في دولة الكويت)

تهدف هذه الدراسة إلى قياس الوظائف القيادية لإدارات المناطق التعليمية الخمس في دولة الكويت ، تركيزاً على القيادة التربوية لها ، وعلى دورها في تحقيق الأهداف المرسومة لها . كما تهدف إلى تقييم تجربة المناطق التعليمية منذ إنشائها في الكويت لمعرفة مدى نجاحها أو إخفاقها في تحقيق الأهداف المنشودة .

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من ٣٤ موجهاً وموجهة و ١٠٧ مدير ومديرة ، يمثلون المناطق التعليمية الخمس ، في المراحل الدراسية الثلاث (الابتدائية ، والمتوسطة ، والثانوية) ، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة .

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن التالي :

١– توجد في إدارات المناطق التعليمية العديد من الجوانب الإدارية الإيجابية التي تساعدها على أداء وظائفها القيادية ، من أهمها :

– حث الأفراد العاملين كي يحققوا الأهداف التربوية .

– توجيه ودعم وتسهيل العمل للآخرين .

– تقييم أعمال الأفراد العاملين وتفهم وجهات نظرهم .

٢– توجد بعض الجوانب السلبية بإدارات المناطق التعليمية ، تتمثل في تدني مستوى أدائها لبعض الوظائف ، من أهمها :

- استخدام الأساليب القيادية الملائمة .
- القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة .
- توفير برامج التدريب للعاملين .

٢- دراسة الجوفي (١٩٩٥م) بعنوان :(خصائص المدير العام الفعّال للإدارات العامة للتربية والتعليم في محافظات الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الإداريين بوزارة التربية والتعليم وإداراتها المختلفة)

هدفت الدراسة إلى :

١- التعرف على أهم خصائص المدير العام الفعّال للإدارات العامة للتربية والتعليم في محافظات الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الإداريين بوزارة التربية والتعليم وإداراتها المختلفة .

٢- التعرف على مدى وجود فروق داله إحصائياً في خصائص المدير العام الفعال تعزى لمتغيرات الدراسة .

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات . وتكونت عينة الدراسة من ٢٣٠ إدارياً بوزارة التربية والتعليم وإداراتها المختلفة .

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها :

١- الخصائص الأكثر أهمية للمدير العام لإدارات التربية والتعليم هي : خصائص المجال الإداري ، وخصائص المجال الإنساني ، وخصائص المجال التصوري ، ثم خصائص المجال الفني .

٢- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في خصائص المدير العام الفعَّال في مجالاتها الأربعة تعزى إلى عامل المؤهل العلمي أو عامل الخبرة العملية .

٣- وجود فروق دالة إحصائياً في خصائص المدير العام الفعَّال في مجالاتها الأربعة تعزى إلى متغير المرتبة الوظيفية ، وكانت الفروق لصالح المديرين والمساعدين .

٣- دراسة المالكي (١٤١٨هـ) بعنوان :(السلوك القيادي لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية)

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الأساليب القيادية ، والاتصالية ، والإجراءات السلوكية لاتخاذ القرارات لدى مديري التعليم في الملكة العربية السعودية . وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، واعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع البيانات ، وتكونت عينة الدراسة من مديري التعليم ومساعديهم .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- أن مديري التعليم يتبعون أساليب قيادية واضحة تتمثل في حرصهم على متابعة احتياجات إداراتهم ، ومعالجة جوانب القصور فيها ، والاهتمام بالتعزيز ، والتأكيد على العمل بروح الفريق ، والعمل على دعم خبرات العاملين ، والدعوة للتجديد والابتكار ، والتخفيف من المركزية . وأنهم يحرصون على توفير المعلومات الصحيحة عن طريق الاتصال بنظرائهم الآخرين في الاجتماعات الرسمية ، واستخدام أساليب الاتصال باتجاهاته المختلفة . وأنهم يتبعون الإجراءات التي تجعل قراراتهم قابلة للتنفيذ ، ويستفيدون من خبراتهم السابقة لتحقيق تأثير القرارات ، ويخضعون بعض القرارات للمشاورة .

٢- كانت محاولات مديري التعليم في مجال تحقيق رضا العاملين معهم تجاه القرارات منخفضة نسبياً.

٤- دراسة الدهش (١٤٢٢هـ) بعنوان :(التطوير المهني لمديري التعليم) .

وقد هدفت الدراسة إلى :

- التعرف على المهارات الإدارية اللازمة لمديري التعليم ، وأساليب التطوير المهني لهم .

- التعرف على درجة أهمية توافر المهارات الإدارية لدى مديري التعليم ، ودرجة إمكانية ممارستها ، ودرجة أهمية استخدام أساليب التطوير المهني لمديري التربية والتعليم ، ودرجة إمكانية تطبيقها .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي ، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري التعليم ومديري وأمناء العموم في وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية .

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها :

١- أهمية توافر جميع المهارات الإدارية الواردة في أداة الدراسة لدى مديري التعليم ، وإمكانية تطبيقها . مثل : مهارات القيادة الإدارية ، والتعامل الإنساني ، وصنع واتخاذ القرارات ، والتوجيه ، والتنظيم .

٢- أهمية استخدام جميع أساليب التطوير المهني الواردة في أداة الدراسة ، وإمكانية تطبيقها . مثل : رفع مستوى تأهيل مدير التعليم ، وحضور اجتماعات ذات مستوى أعلى في الإدارة والوزارة ، وزيارة المؤسسات المماثلة في الداخل والخارج ، وبناء علاقات إيجابية مع المديرين في الجهات الأخرى ، والتدريب باستخدام التقنيات الحديثة .

٣- وجود علاقة دالة إحصائياً بين أهمية توافر المهارات الإدارية وإمكانية ممارستها ، وبين أساليب التطوير المهني لمديري التعليم وإمكانية تطبيقها .

٥- دراسة البطي (١٤٢٥هـ) بعنوان :(الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية وأساليب تنميتها) .

وقد هدفت هذه الدراسة تحديد أهم الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية ، وتحديد أساليب تنميتها ، وذلك من خلال التعرف على مدى امتلاك مديري التعليم للكفايات اللازمة ومدى ممارستهم لأساليب تنميتها . والتعرف على العلاقة بين مدى امتلاك مديري التعليم للكفايات اللازمة وبين المتغيرات التالية : (المؤهل ، الخبرة في إدارة التعليم ، نوع القطاع التعليمي (بنين / بنات) .

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وكانت الاستبانة هي أداة جمع المعلومات .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

١- بناء قائمة بالكفايات اللازمة لمديري التعليم ، صنفها الباحث في أربعة محـــاور رئيسية هي :

- الكفايات الشخصية : وتشمل (التصور والإدراك – والسمات والأخلاق)

- الكفايات القيادية : وتشمل (القيادة والتغيير والتطوير – واتخاذ القرارات)

- الكفايات الإدارية : وتشمل (الأهداف والسياسات واللوائح – والتخطيط والتنظيم – والاتصال وتقنية المعلومات – والعلاقات بالمجتمع المحلـــي – والشـــؤون الماليـــة والتجهيزات)

-الكفايات التربوية : وتشمل (الإشراف التربوي – والعاملين – وشؤون الطلاب – والمناهج والبرامج – والتقويم التربوي)

٢- تقديم قائمة بأساليب تنمية الكفايات اللازمة لمديري التعليم ، صنفت فـــي ســـتة مجالات هي :

(اللقاءات والندوات – والزيارات وتبادل الخبرات – والبرامج التدريبية – والأساليب التثقيفية – والبرامج الحاسوبية – والأساليب الإجرائية)

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أن جميع الكفايات وأساليب تنميتها كانت مهمة ومهمة جداً .

- كانت درجة توافر الكفايات وممارستها من قبل مديري التعليم أقل مـــن متوســـط درجة أهميتها .

- وجود علاقة بين توافر الكفايات لدى مديري التربية والتعليم والمؤهـــل العلمـــي ، لصالح المؤهل الأعلى .

٦- دراسة الفقيه (١٤٢٧هـــ) بعنوان :(القيادة التحويلية لمديري التربية والتعليم وعلاقتها بالفعالية التنظيمية لإدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية)

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري التربية والتعلـــيم لسلوك القيادة التحويلية ، وتحديد درجة الفعالية التنظيمية لإدارات التربية والتعليم من

منظور مدخل القيم المتنافسة ، والتعرف على درجة العلاقة بين درجة ممارسة مديري التربية والتعليم لسلوك القيادة التحويلية ودرجة الفعالية التنظيمية لإدارات التربية والتعليم .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي . واستخدم استبانتين لجمع المعلومات من عينة الدراسة المكونة من مديري التربية والتعليم ومساعديهم ومديري الإدارات التربوية بإدارات التربية والتعليم .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- يمارس مديرو التربية والتعليم سلوك القيادة التحويلية بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣:٣٤)
- تصل الفعالية التنظيمية لإدارات التربية والتعليم من منظور القيم المتنافسة إلى الدرجة المتوسطة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣:١٥)
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة مديري التربية والتعليم لسلوك القيادة التحويلية ودرجة الفعالية التنظيمية لإدارات التربية والتعليم .

٧- دراسة المنيع (١٤٢٨هـ) بعنوان :(التطوير التنظيمي لإدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية)

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- التعرف على واقع البناء التنظيمي والثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمي لإدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية .
- التعرف على معوقات تطبيق التطوير التنظيمي لإدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية .
- تحديد متطلبات تطبيق التطوير التنظيمي لإدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية .
- تقديم تصور مقترح لتطبيق التطوير التنظيمي لإدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية .

وتكونت عينة الدراسة من مديري التربيـــة والتعلـــيم ومســـاعديهم ومـــديري الإدارات التربوية بإدارات التربية والتعليم . وكانت الاســـتبانة هـــي أداة الدراســـة الرئيسة .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

– أن أكثر مكونات المحاور الثلاثة (البناء التنظيمي ، الثقافة التنظيميـــة ، المنـــاخ التنظيمي) حدوثاً في إدارات التربية والتعليم هو محور البناء التنظيمي ، يليه محور المناخ التنظيمي ، ثم محور الثقافة التنظيمية ، وكان حدوث مكونات هـــذه المحـــاور بدرجة متوسطة .

– أن أكثر معوقات التطوير التنظيمي حدة هو معوق ضعف الإمكانات المادية ، يليه معوق ضعف التغذية الراجعة من قبل الوزارة حيال مقترحات إدارات التربية والتعليم ومرئياتها التطويرية .

– أن درجة أهمية متطلبات التطوير التنظيمي كلها عالية ، ويأتي في مقدمتها متطلب إعداد الكفاءات والقيادات القادرة على القيام بالتطوير التنظيمي ، ثم متطلـــب مـــنح إدارات التربية والتعليم المزيد من الصلاحيات ، ومتطلب تحديث اللوائح والأنظمة .

– تقديم تصور مقترح لتطبيق التطوير التنظيمي في إدارات التربية والتعليم في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة ارتكز على عدد من المنطلقات أكدت في مجملها على حتمية التطوير التنظيمي وضرورة الأخذ به بوصفه أحد المداخل المهمة في تطـــوير إدارات التربية والتعليم وعلاج مشكلاتها التنظيمية والإدارية .

ثانياً : الدراسات الأجنبية :

١ – دراسة Georg (1998) بعنوان :(ممارسات موثقة للقيادة التعليمية : دراسة حالة لخمسة من مديري التعليم)

هدفت الدراسة إلى استقصاء الخصائص والممارسات القيادية التي يقوم بهـــا خمسة من مديري التعليم في ولاية كاليفورنيا .

وقد استخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة ، بالاعتمـــاد علـــى المقـــابلات المتعمقة مع خمسة من مديري التعليم .

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أربعة عوامل أساسية يعزى إليها نجـــاح مديري التعليم كقادة تعليميين ، هي :

- القدرة على رسم وتحديد رؤية تعليمية واضحة .
- القدرة على إيجاد بنية تنظيمية تعزز هذه الرؤية .
- القدرة على دقة القياس والتقويم للبرامج التعليمية .
- القدرة على تحقيق التكيف التنظيمي .

٢- دراسة Darech&Ablin (2001) بعنوان :(القيادة التربوية ومـــدير تعلـــيم الضواحي)

وقد هدف الدراسة إلى التعرف على أسباب تمتع أحد مديري التعلـــيم بســـمعة حسنة في إدارته والمدارس التابعة له .

وقد استخدمت المقابلة كأداة لجمع المعلومات ، وذلك من خلال إجراء مقابلات مع مدير التعليم والأفراد العاملين معه بإدارة التعليم ، ثم تسجيل الملاحظات المتعلقة بالطرق والممارسات القيادة التي اتبعها مدير التعليم للتأثير الإيجـــابي علـــى نوعيـــة التعليم في إدارته .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أن أبرز الممارسات القيادية لمدير التعليم تتمثل في وضع مجموعة واضحة مـــن القيم المشتركة المتعلقة بأولويات تطوير التعليم وتحقيق جودته النوعية .
- يمكن لمديري التعليم أن يكونوا قادة ناجحين من خلال قدرتهم على تحديد أدوارهم بوضوح ، وتحديد الأساليب التي يؤدون بها هذه الأدوار ، فالفرصة متاحة لمـــديري التعليم لتحديد أدوارهم كقادة تربويين على الرغم من التوصـــيف الرســـمي المعتـــاد لوظائف ومهام مديري التعليم .
- التأكيد على أهمية دعم برامج التدريب قبل وأثنـــاء الخدمـــة لمـــديري التربيـــة ، والجهات القائمة على اختيارهم وتعيينهم .

٣- دراسة Marlatt (2004) بعنوان :(خصائص مديري التربية والتعليم الذين يعدون قادة تعليميين فاعلين)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد خصائص مديري التربية والتعليم الذين يعــدون قادة ناجحين في ولاية كاليفورنيا . وذلك من خلال تحليل الأساليب والاســتراتيجيات التي يستخدمونها لرفع المستوى وتشجيع الأعضاء وتقديم المساندة لكل الأطــراف ، وصولاً إلى تحديد الاستراتيجيات التي يستخدمها مديرو التربية والتعليم الذين يعدون قادة تعليميين فاعلين .

وقد استخدمت المقابلة كأداة لجمع البيانات ، حيث تم إجراء مقابلات شخصــية مــع مديري التربية والتعليم ، والمسؤولين في خمس إدارات تعليمية بولاية كاليفورنيا .

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تمثل خصائص مديري التربيــة والتعليم بوصفهم قادة فاعلين ، التي من أهمها :

- البحث عن مشاكل الطلاب الحقيقية من أجل مساعدتهم على النجاح في الحياة .
- الرغبة في المحافظة على مناصبهم من أجل ترك ميراث من النجاح .
- العمل على تأسيس نظم اتصال فعَّالة تنتشر في المجتمع التعليمي ، والاهتمام الكبير بنشر التواصل على جميع مستويات المنظمة .
- تفعيل أهداف الإدارة التعليمة من المجلس إلى الفصل ، وإشراك كــل الأطــراف المعنية في تطوير وتنفيذ ومتابعة الأهداف .
- الحفاظ على تركيز الميزانية عل أهداف الإدارة .
- تحليل بيانات نجاح وإنجاز الطلاب واعتبارها المؤشر الأكبر على نجاح الإدارة

التعقيب على الدراسات السابقة :

تضمن هذا المبحث العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة وفق التقسيم الذي اعتمده الباحث في عرضه لهذه الدراسات ، والقائم على تقسيم هذا الدراسات إلى قسمين هما : الدراسات التي تناولت التغيير في المنظمات والدراسات التي تناولت إدارات التربية والتعليم .

وبالنظر إلى الدراسات التي تناولت التغيير يلاحظ أن هذه الدراسات قد أكدت على أهمية دور القيادة في نجاح عملية التغيير ، كما ركزت معظم الدراسات على أمور تتعلق بفلسفة التغيير وواقعه وأهدافه ومتطلباته ومعوقاته ، كدراسة لوصيف (١٩٩٤م) التي هدفت إلى فحص مشكلة التغيير التنظيمي في علاقته بالقيادة التنظيمية ، و دراسة العمري (١٤٢١هـ) التي هدفت إلى التعرف على التطور الحاصل في شركة الاتصالات السعودية بناءً على التغييرات التي أدخلتها الشركة على كافة مستوياتها التنظيمية ، ودراسة البلبيسي (٢٠٠٢م) التي هدفت الدراسة إلى التعرف على الأساليب القيادية وعلاقتها بإدارة التغيير . ودراسة النوباني (٢٠٠٣م) التي استهدفت التعرف على اتجاهات القيادات التربوية نحو التغيير التنظيمي في المؤسسات التربوية ، ودراسة نوح (١٤٢٧هـ) التي هدفت إلى التعرف على معوقات إدارة التغيير المتعلقة بالجوانب السلوكية لدى رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى بمكة المكرمة . ودراسة الشهري (١٤٢٧هـ) التي هدفت إلى معرفة واقع إدارة التطوير والتغيير لدى القيادات الإدارية التربوية بالمدارس الأهلية بالمنطقة الشرقية من وجهة نظر مديري ووكلاء تلك المدارس ، ودراسة (Tichy & Devann 1990) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة قيادة التغيير وأبرز خصائصها وممارساتها .

ويمكن القول أن الدراسات السابق عرضها في مجال إدارة التغيير لم تحاول تحديد الأدوار التي ينبغي أن يضطلع بها القادة في ضوء متطلبات إدارة التغيير ، ولم تقدم نموذجاً قيادياً يمكن في ضوئه أن يقوم القادة بممارسة الأدوار القيادية اللازمة لإحداث التغيير وإدارته، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقه .

أما الدراسات التي تناولت إدارات التربية والتعليم فيلاحظ أنّ بعضها قد اتجه إلى دراسة واقع إدارات التربية والتعليم كدراسة المنيع (١٤٢٨هـ) التي هدفت إلى التعرف على واقع التطوير التنظيمي لإدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية ومعوقاته ومتطلباته . ودراسة الفقيه (١٤٢٧هـ) التي هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة مديري التربية والتعليم لسلوك القيادة التحويلية ، ودرجة الفعالية التنظيمية لإدارات التربية والتعليم ، ودرجة العلاقة بينهما . في حين اتجه البعض الآخر إلى دراسة جوانب محددة لدى مديري التربية والتعليم كدراسة الجوفي (١٩٩٥م) التي هدفت إلى التعرف على أهم خصائص مدير التربية والتعليم الفعّال ، ودراسة المالكي (١٤١٨هـ) التي هدفت إلى التعرف على الأساليب القيادية والاتصالية لمديري التربية والتعليم ، ودراسة الدهش (١٤٢٢هـ) التي هدفت إلى التعرف على أهم المهارات الإدارية اللازمة لمديري التعليم وأساليب التطوير المهني لهم ، ودراسة البطي ١٤٢٥هـ التي هدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة لمديري التربية والتعليم وأساليب تنميتها . ودراسة (George1998) التي هدفت إلى استقصاء الخصائص والممارسات القيادية التي يقوم بها خمسة من مديري التعليم في ولاية كاليفورنيا. ودراسة(Marlatt 2004) التي هدفت إلى تحديد خصائص مديري التربية والتعليم الذين يعدون قادة ناجحين.

وبشكل عام فإنّ الدراسات السابقة لم تتناول إدارة التغيير كمدخل لتطوير أداء مديري التربية والتعليم سوى دراسة الجوارنة وصوص (١٤٢٨هـ) التي اقتصرت على تحديد درجة صعوبة ممارسة إدارة التغيير لدى القيادات الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن .

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية :

يلاحظ ومن خلال العرض السابق أن الاهتمام بدراسة الطرق التي يمكن من خلالها إحداث التغيير في المؤسسات التربوية لا يزال دون المستوى المأمول ، حيث توقفت معظم الدراسات التي تناولت هذا الجانب عند وصف واقع ممارسة إدارة التغيير في هذه المؤسسات ، أما الدراسة الحالية فإنها تسعى إلى تحديد درجة أهمية الأدوار القيادية لمديري وإمكانية ممارستها وصولاً إلى تقديم توصيات لتطوير أداء مديري التربية والتعليم يمكن أن تستفيد منها القيادات التربوية في المستويات الإدارية الأخرى .

لذلك تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تهدف إلى قياس أهمية الأدوار القيادية وإمكانية ممارستها في ضوء متطلبات إدارة التغيير في محاولة لتحديد أهم الأدوار التي يمكن من خلال ممارستها إحداث التغيير المنشود، وهو الأمر الذي لم تتناوله أي دراسة سابقة في هذا المجال على حد علم الباحث .

وتتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها للمفاهيم المتصلة بإدارة التغيير كالأهمية والاستراتيجيات ، والمراحل ، والمعوقات ، ومقاومة التغيير ، لكنها تختلف عن هذه الدراسات في تناولها للمفاهيم المرتبطة بأدوار القادة في ضوء متطلبات إدارة التغيير (تطوير الرؤية المشتركة ، وضع إستراتيجية التطوير ، بناء الثقافة التنظيمية المشتركة ، القيادة التشاركية ، تحفيز العاملين ، تهيئة البنية التنظيمية للتغيير) . كما تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لمعوقات إدارة التغيير ، إلاّ أنه تم تناول هذه المعوقات في الدراسة الحالية في ضوء واقع إدارات التربية والتعليم . إضافة إلى تشابهها مع بعض الدراسات السابقة في المنهج والعينة والأساليب الإحصائية .

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في جميع مراحل الدراسة الحالية من خلال تكوين تصور شامل ساعده على اختيار الموضوع ، وتحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومتغيراتها ، وبناء الإطار النظري بما يتفق مع أهدافها ، وبناء وتصميم أداة الدراسة ، كما ساعدت في اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة ، وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها من خلال مقارنتها بنتائج الدراسات السابقة .

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

- منهج الدراسة .
- مجتمع الدراسة .
- أداة الدراسة .
- الأساليب الإحصائية .

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول الباحث في هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية من حيث المنهج المستخدم ، ومجتمع الدراسة ، والأداة المستخدمة في جمع البيانات الميدانية والطرق التي تم استخدامها للتأكد من صدق الأداة وثباتها وكيفية تطبيقها ، كما يتضمن هذا الفصل وصفاً لأفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيراتها ، إضافة إلى الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل استجابات أفراد مجتمع الدراسة . وفيما توضيح لتلك الإجراءات :

أولاً – منهج الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي . والمنهج الوصفي كما يقول العساف (١٤٠٨هـ) هو كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها . ص ١٨٩. ويضيف ملحم (١٤٢٣هـ) أنّ من أهداف المنهج الوصفي تحديد ما يفعله الأفراد في ظاهرة ما ، والاستفادة من أدائهم وخبراتهم في وضع تصور وخطط مستقبلية ، واتخاذ القرارات المناسبة لمواقف مشابهة في المستقبل. ص ٤٥٣ .

ثانياً – مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من مديري التربية والتعليم ومساعديهم في جميع إدارات التربية والتعليم (بنين) في المناطق والمحافظات البالغ عددها ٤٢ إدارة تعليمية . منها (١٣) إدارة عامة للتربية والتعليم و (٣) إدارات مطبق عليها الهيكل التنظيمي للإدارات العامة ، حيث بلغ عدد مدير التربية والتعليم في هذه الإدارات (١٦) مديراً ، وبلغ عدد المساعدين (٣٢) مساعداً . و(٢٦) إدارة تربية وتعليم بمحافظة فيها (٢٦) مديراً للتربية والتعليم و (٢٦) مساعداً لمدير التربية والتعليم . وقد بلغ العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة (١٠٠) فرداً موزعين على جميع إدارات التربية والتعليم بالمناطق والمحافظات بالمملكة العربية والسعودية طبقت الدراسة عليهم لعلاقتهم الوثيقة بإدارات التربية والتعليم وقدرتهم على تحديد أهمية الأدوار

القيادية لمديري التربية والتعليم وإمكانية ممارستها ، والمعوقات التي يمكن أن تحول دون ممارسة هذه الأدوار ، وقد طبقت الدراسة على جميع أفراد المجتمع حرصاً على الوصول إلى أعلى معدلات الثقة في نتائج الدراسة .

ثالثاً – أداة الدراسة (بناء أداة) :

بعد اختيار الموضوع وتحديد أهداف الدراسة ، وكتابة جزء كبير من أدبيات الدراسة اتضحت لدى الباحث المقومات الأساسية التي يمكن من خلالها تحيق أهداف الدراسة ، حيث قام في ضوء موضوع الدراسة ووفقاً لمشكلتها وأهدافها وأسئلتها ومتغيراتها بتصميم استبانة لجمع المعلومات من أفراد مجتمع الدراسة ، وبعد بناء الاستبانة في صورتها الأولية تم التأكد من الصدق الظاهري لها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من أصحاب الخبرة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجامعات السعودية ، وكذلك من ذوي الاختصاص في مجال التربية والتعليم ، بلغ عددهم ٢١ فرداً(انظر الملحق رقم ١) وقد طلب من المحكمين إبداء مرئياتهم حول الاستبانة من حيث :

- محتوى العبارات ومدى انتمائها للأبعاد .
- تعديل صياغة العبارات أو حذفها .
- إضافة عبارات أو أبعاد أخرى .

وفي ضوء آراء المحكمين قام الباحث بإجراء تعديلات على الاستبانة من أهمها :

- حذف بعض العبارات .
- فصل العبارات التي تضمنت أكثر من فكرة .
- دمج بعض العبارات .
- إعادة صياغة بعض العبارات .

وبعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية (انظر الملحق رقم ٢) على النحو التالي :

الجزء الأول : ويتضمن البيانات الأولية عن أفراد مجتمع الدراسة وتشمل (نوع إدارة التربية والتعليم – الوظيفة – المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة في مجال

الإدارة – الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير) وقد أتيحت للمستجيب مجموعة من الاختيارات تحت كل متغير .

الجزء الثاني : ويتضمن المحاور التالية :

– **المحور الأول والثاني :** أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير وإمكانية ممارستها ، وقد اشتمل على (٧٠) عبارة تم تحديد درجة أهميتها على يمين المقياس ، وإمكانية ممارستها على يسار المقياس ، وقد وزعت عبارات هذا المحور وفقاً للأبعاد التالية :

١– بناء وتطوير الرؤية المشتركة (١١) عبارة .

٢– وضع إستراتيجية التطوير (١١) عبارة .

٣– بناء الثقافة المشتركة (١١) عبارة .

٤– القيادة التشاركية (١٣) عبارة .

٥– تحفيز العاملين (١٣) عبارة .

٦– تهيئة البنية التنظيمية للتغيير (١١) عبارة .

– **المحور الثالث :** المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير ، وقد اشتمل هذا المحور على (١٤) عبارة .

وقد استخدم الباحث مقياس (ليكرت) ذا التدرج الخماسي لقياس استجابات أفراد مجتمع الدراسة حسب طبيعة كل محور وفقاً لما يلي :

– لتحديد درجة أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير تم استخدام المقياس الخماسي التالي : كبيرة جداً (٥) كبيرة (٤) متوسطة (٣) ضعيفة (٢) غير مهم أبداً (١)

– لتحديد إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تم استخدام المقياس الخماسي التالي : كبيرة جداً (٥) كبيرة (٤) متوسطة (٣) ضعيفة (٢) غير ممكن أبداً (١)

– لتحديد درجة وجود المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربيـــة والتعلـــيم لأدوارهم القيادية تم استخدام المقياس الخماسي التالي : كبيرة جداً (٥) كبيرة (٤) متوسطة (٣) ضعيفة (٢) لا يوجد أبداً (١)

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق ارتباط عبارات الاستبانة على مستوى أبعادهـــا ومحاورهـــا بواسطة معامل ارتباط "بيرسون" لقياس صدق الاتساق الداخلي للاستبانة ، كما يلي :

ـ معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل بند مـــن بنـــود المحـــورين: أهميـــة وإمكانية ممارسة الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغييـــر بالدرجـــة الكليـــة للأبعـــاد المنتمية إليها :

جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط بنود محوري الأهمية والممارسة بالدرجة الكلية للأبعاد المنتمية إليها

البعد	درجة الأهمية				درجة الممارسة			
	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة	١	٠.٥١٨٢**	٧	٠.٦٨٣٩**	١	٠.٦٧٥٢**	٧	٠.٨٠٤٩**
	٢	٠.٥٤٤٤**	٨	٠.٧٥٦٩**	٢	٠.٦٧٢٨**	٨	٠.٨٣٤٥**
	٣	٠.٦٠٠٤**	٩	٠.٧٢٧١**	٣	٠.٧١٢٣**	٩	٠.٨٤٥٠**
	٤	٠.٥٨٢٤**	١٠	٠.٥٩٩٨**	٤	٠.٧٣٢٦**	١٠	٠.٧٦٣٠**
	٥	٠.٥٤٩١**	١١	٠.٦٧٠١**	٥	٠.٧٤٥٨**	١١	٠.٨٠٥٨**
	٦	٠.٧٩٣٦**			٦	٠.٨٠٣٧**		
وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة	١	٠.٥٦٧٨**	٧	٠.٦٩٧٤**	١	٠.٦٩٣٢**	٧	٠.٧٦٢٧**
	٢	٠.٦٧٠١**	٩	٠.٧٣١٣**	٢	٠.٧٦٠٠**	٨	٠.٨١٣٠**
	٣	٠.٥٢٥٤**	١٠	٠.٧٠٠٦**	٣	٠.٦٩٠٧**	٩	٠.٨٠٢٠**
	٤	٠.٦٢١٤**	١١	٠.٦٦٥٧**	٤	٠.٧٢٣٥**	١٠	٠.٧٧٠٥**
	٥	٠.٧٣٥٤**	١٢	٠.٦٦٤٥**	٥	٠.٧٥٧١**	١١	٠.٨٠٢٠**
	٦	٠.٧٠٢٢**			٦	٠.٧٨٧٠**		
بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة	١	٠.٦٧٤٢**	٧	٠.٦٩٥٦**	١	٠.٧٨٩٥**	٧	٠.٧٥٩٦**
	٢	٠.٧٠٥٩**	٨	٠.٧٣٨٩**	٢	٠.٧١٤٥**	٨	٠.٧٦٤٨**
	٣	٠.٧٠١٨**	٩	٠.٨١٥١**	٣	٠.٨٣٢٠**	٩	٠.٧٣٤٩**
	٤	٠.٧٥٢٩**	١٠	٠.٦٢٦٨**	٤	٠.٨٤١٨**	١٠	٠.٧٢٩٧**
	٥	٠.٧١٥٢**	١١	٠.٨٠٤٤**	٥	٠.٨٣١٦**	١١	٠.٨٠٩٦**

البعد	درجة الأهمية				درجة الممارسة			
	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
	٦	٠.٧٦٣٨**			٦	٠.٧٧٧٢**		
القيادة التشاركية في الإدارة	١	٠.٥٧٩٨**	٨	٠.٦٠٢٣**	١	٠.٦٤٨٩**	٨	٠.٨٠٢١**
	٢	٠.٦٨٤٠**	٩	٠.٧١٨٩**	٢	٠.٧٤٩٠**	٩	٠.٧٤٥٦**
	٣	٠.٦٠٥٠**	١٠	٠.٧٨٧١**	٣	٠.٧٧٨٨**	١٠	٠.٨١٠٠**
	٤	٠.٧٠٧٤**	١١	٠.٧٨١٢**	٤	٠.٨١٥٢**	١١	٠.٧٦٧٥**
	٥	٠.٦٦٥٣**	١٢	٠.٧١٩٢**	٥	٠.٧٤٨١**	١٢	٠.٨١٤١**
	٦	٠.٦٧٧٨**	١٣	٠.٧٠٩٤**	٦	٠.٨٣٨٢**	١٣	٠.٧٧٧٤**
	٧	٠.٦٦٧٣**			٧	٠.٧٢٥٩**		
تحفيز العاملين بالإدارة	١	٠.٦٥٨١**	٨	٠.٦٩٨٢**	١	٠.٧٧٧٥**	٨	٠.٨١٦٤**
	٢	٠.٦٧٢٦**	٩	٠.٦٣٤٩**	٢	٠.٧٦٨٢**	٩	٠.٧٨٤٨**
	٣	٠.٧١٩٠**	١٠	٠.٥٥٩٩**	٣	٠.٧٢٨١**	١٠	٠.٧١١٩**
	٤	٠.٦٧٦٩**	١١	٠.٦٩٥٥**	٤	٠.٨٠٢٩**	١١	٠.٧٣٤٣**
	٥	٠.٥٨٥٩**	١٢	٠.٥٦٠٥**	٥	٠.٥٩٣١**	١٢	٠.٧٥٨٣**
	٦	٠.٧٠٣٦**	١٣	٠.٦٥٤٢**	٦	٠.٨١٩٩**	١٣	٠.٧٥٧٧**
	٧	٠.٦٨١٠**			٧	٠.٨١٥٠**		
تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير	١	٠.٧٣٣٥**	٧	٠.٧٤٩٨**	١	٠.٨١٣٤**	٧	٠.٦٩٧٩**
	٢	٠.٧٨٩٣**	٨	٠.٦٢٢٢**	٢	٠.٨٢٨٦**	٨	٠.٧٠٦٩**
	٣	٠.٧٦٠٢**	٩	٠.٧٢٠٩**	٣	٠.٧٦٥٥**	٩	٠.٧٠٢٢**
	٤	٠.٧٨٢٣**	١٠	٠.٨٢٠٦**	٤	٠.٨٠٧٢**	١٠	٠.٧٣٣٣**
	٥	٠.٧٢٦٠**	١١	٠.٧٩٠٢**	٥	٠.٦٥٣٣**	١١	٠.٨١٢٨**
	٦	٠.٦٨١٤**			٦	٠.٧١٠٦**		

** دالة عند مستوى ٠.٠١

ـ معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل بعد من أبعاد المحورين: أهمية وإمكانية ممارسة الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه:

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط أبعاد محوري الأهمية والممارسة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

البعد	درجة الأهمية	درجة الممارسة
بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة	٠.٨٠٥٩**	٠.٨٢٤٠**
وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة	٠.٨٦٠٣**	٠.٩١٧٥**
بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة	٠.٨٨٢٨**	٠.٩٢٧٢**
القيادة التشاركية في الإدارة	٠.٨٨٣٠**	٠.٨٩١٦**
تحفيز العاملين بالإدارة	٠.٨٨١٦**	٠.٨٩٩٢**
تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير	٠.٨٣١٢**	٠.٨٦٥٤**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدولين رقم (٢) ورقم (٣) أنّ جميع العبارات ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مع جميع عبارات البعد المنتمية إليه ، وأنّ كل بعد يرتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بالدرجة الكلية للمحور المنتمي إليه . مما يشير إلى صدق عبارات الاستبانة في جميع محاورها وأبعادها وبالتالي صدق الاتساق الداخلي للاستبانة .

ـ معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل بند من بنود محور معوقات ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية بالدرجة الكلية للمحور:

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط بنود محور المعوقات بالدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٥٦٠٧**	٨	٠.٥٣١٥**
٢	٠.٧٢٠٤**	٩	٠.٧٢٦٢**
٣	٠.٧١٥٥**	١٠	٠.٧١٣٤**
٤	٠.٧١٦٢**	١١	٠.٧٣٢٥**
٥	٠.٦٣٦٢**	١٢	٠.٦٧١٧**
٦	٠.٧٣٥٧**	١٣	٠.٦٢٢٤**
٧	٠.٧١٠٣**	١٤	٠.٧٢٨١**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول رقم (٤) أنّ جميع العبارات ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مع جميع عبارات المحور المنتمية إليه مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة .

ثبات أداة الدراسة :

تم حساب قيمة معامل ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) بواسطة معامل ألفاكرونباخ ، والجدول التالي يوضح معامل الثبات لأداة الدراسة :

جدول رقم (٥)

معاملات ثبات ألفاكرونباخ لأبعاد الاستبانة ومحاورها

البعد/المحور	عدد البنود	درجة الأهمية	درجة الممارسة
بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة	١١	٠.٨٦	٠.٩٣
وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة	١١	٠.٨٨	٠.٩٣
بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة	١١	٠.٩١	٠.٩٤
القيادة التشاركية في الإدارة	١٣	٠.٩١	٠.٩٥
تحفيز العاملين بالإدارة	١٣	٠.٨٨	٠.٩٤
تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير	١١	٠.٩٢	٠.٩٣
الثبات الكلي للأهمية والممارسة	٧٠	٠.٩٧	٠.٩٨
معوقات ممارسة الأدوار القيادية	١٤	٠.٩١	

يتضح من الجدول رقم (٥) أنّ معامل ثبات أبعاد الاستبانة في محور الأهمية تراوح بين (٠.٨٦) و (٠.٩٢) وبلغ معامل الثبات الكلي لهذا المحور (٠.٩٧) . فيما تراوح ثبات أبعاد الاستبانة في محور إمكانية الممارسة بين (٠.٩٣) و (٠.٩٥) وبلغ معامل الثبات الكلي لهذا المحور (٠.٩٨) . أما محور معوقات ممارسة الأدوار القيادية فقد بلغ معامل ثباته (٠.٩١)، وتشير هذه النتيجة إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات .

رابعاً – تطبيق أداة الدراسة :

بعد إعداد الصيغة النهائية للاستبانة وضع الباحث تعليمات الإجابة المتضمنة الغرض من الدراسة ، وكيفية الإجابة على فقرات الاستبانة ، وتم عرضها في صورتها النهائية على سعادة المشرف الذي وجه بالبدء في تطبيقها على أفراد مجتمع الدراسة . وقد تم توزيع الاستبانة في صورتها النهائية بتاريخ ١٤٢٩/١١/١٠هـ واستمر الباحث في متابعتها وجمعها حتى تاريخ ١٤٢٩/١/٢٢هـ حيث وصلت آخر الاستبانات العائدة .

وقد مرت عملية تطبيق أداة الدراسة بالخطوات التالية :

١- الحصول على خطاب موجه من سعادة وكيل جامعة أم القرى للدراسات العليا والبحث العلمي إلى سعادة وكيل وزارة التربية والتعليم لمساعدة الباحث وتسهيل مهمته في تطبيق أداة دراسته على مديري التربية والتعليم ومساعديهم . انظر الملحق رقم (٣)

٢- إرسال الاستبانات من الإدارة العامة للبحوث بوزارة التربية والتعليم بخطابات موجهة من مدير عام البحوث بالوزارة إلى مديري التربية والتعليم بالمناطق والمحافظات ، مع التوجيه بإعادة الاستبانات بعد استيفائها إلى الباحث على عنوانه البريدي . انظر الملحق رقم (٣)

٣- حصل الباحث على هواتف إدارات التربية والتعليم في المناطق والمحافظات ، وقام بالمتابعة للتأكد من وصولها والحصول على أكبر قدر من العائد ، وقد كان الباحث على اتصال مستمر مع بعض الإدارات التي تأخرت فيها الاستبانات أحياناً عن طريق وحدة التخطيط والتطوير وفي أحيان أخرى عن طريق الاتصال المباشر بمديري التربية والتعليم ومساعديهم الذين لم تصل استباناتهم ، إضافة إلى الاستعانة ببعض الزملاء في عملية المتابعة الأمر الذي ساعد على ارتفاع نسبة الاستبانات العائدة .

٤- وصلت النسبة الأكبر من الاستبانات إلى العنوان البريدي للباحث ، فيما وصل بعضها إلى الإدارة العامة للبحوث بالوزارة ، وقد بلغ عدد الاستبانات التي عادت للباحث (٩٦) استبانة .

٥- بعد أن جمع الباحث الاستبانات العائدة قام بمراجعتها للتأكد من استيفاء بياناتها وصلاحيتها لإجراء التحليل الإحصائي ، وقد بلغ عدد الاسبانات الصالحة للتحليل (٩٣) استبانة ، تمثل نسبة (٩٣%) من مجموع الاستبانات التي تم توزيعها.

خامساً - خصائص أفراد مجتمع الدراسة :

سوف يتم توضيح خصائص أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للمتغيرات الواردة في الجزء الأول من الاستبانة تحت عنوان المعلومات الأولية وهي : (نوع الإدارة - الوظيفة - المؤهل العلمي - عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة - الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير)، وذلك على النحو التالي :

١- توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير نوع إدارة التربية والتعليم :

جدول رقم (٦)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لنوع الإدارة

نوع الإدارة	العدد	النسبة
إدارة عامة للتربية والتعليم بمنطقة	٤١	٤٤.١
إدارة تربية وتعليم بمحافظة	٥٢	٥٥.٩
المجموع	٩٣	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٦) أنّ عدد أفراد مجتمع الدراسة من الإدارات العامة للتربية والتعليم بالمناطق قد بلغ ٤١ فرداً يمثلون (٤٤.١%) من مجموع أفراد مجتمع الدراسة . فيما بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة من إدارات التربية والتعليم بالمحافظات ٥٢ فرداً يمثلون (٥٥.٩%) من مجموع أفراد مجتمع الدراسة .

٢- توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الوظيفة :

جدول رقم (٧)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للوظيفة

الوظيفة	العدد	النسبة
مدير التربية والتعليم	٣٩	٤١.٩
مساعد مدير التربية والتعليم	٥٤	٥٨.١
المجموع	٩٣	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٧) أنّ أكثر أفراد مجتمع الدراسة من مساعدي مديري التربية والتعليم حيث بلغت نسبتهم (٥٨.١%) وهذا أمر طبيعي باعتبارهم الفئة الأكثر من أفراد مجتمع الدراسة ، أما مديري التربية والتعليم فقد بلغت نسبتهم (٤١.٩%) من مجموع أفراد مجتمع الدراسة .

٣- توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي :

جدول رقم (٨)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
دكتوراه	١٧	١٨.٣
ماجستير	٣٣	٣٥.٥
بكالوريوس	٤٣	٤٦.٢
المجموع	٩٣	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٨) أنّ نسبة أفراد مجتمع الدراسة الذين يحملون مؤهل البكالوريوس قد بلغت (٤٦.٢%) ، وبلغت بنسبة حملة الماجستير (٣٥.٥%) ، أما حملة الدكتوراه فيمثلون نسبة (١٨.٣%) من مجموع أفراد مجتمع الدراسة . ويلاحظ من الجدول السابق زيادة نسبة أفراد مجتمع الدراسة من حملة مؤهلات أعلى من البكالوريوس وهذا يتفق مع توجهات وزارة التربية والتعليم في رفع مستوى تأهيل القيادات الإدارية في إدارات التربية والتعليم ، وإنّ كان الأمر لا يزال يتطلب مزيداً من الاهتمام في هذا الجانب .

٤- توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة:

جدول رقم (٩)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أقل من ١٠ سنوات	١٧	١٨.٣
من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	١٤	١٥.١
من ١٥ سنة فأكثر	٦٢	٦٦.٧
المجموع	٩٣	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٩) أنّ أكثر أفراد مجتمع الدراسة يتمتعون بخبرة طويلة في مجال الإدارة ، حيث بلغت نسبة الذين خبرتهم من ١٥ سنة فأكثر (٦٦.٧%) ، يليهم من بلغت خبرتهم أقل من ١٠ سنوات بنسبة (١٨.٣%) ، ثم الذين خبرتهم من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة بنسبة بلغت (١٥.١%) .

٥- توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير:

جدول رقم (١٠)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لعدد الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير

عدد الدورات التدريبية	العدد	النسبة
لا توجد	١٨	١٩.٤
دورة تدريبية واحدة	٢٥	٢٦.٩
دورتان تدريبيتان	١٣	١٤.٠
ثلاث دورات تدريبية فأكثر	٣٧	٣٩.٨
المجموع	٩٣	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (١٠) أنّ نسبة الحاصلين على ثلاث دورات تدريبية فأكثر في مجال إدارة التغيير قد بلغت(٣٩.٨%) وهي النسبة الأكبر من بين أفراد مجتمع الدراسة ، يليهم الحاصلون على دورة تدريبية واحدة بنسبة بلغت (٢٦.٩%) ، ثم الحاصلين على دورتين تدريبيتين بنسبة بلغت (١٤.٠%) ، أما الذين لم يسبق لهم

الحصول على دورات تدريبية في مجال إدارة التغيير فيمثلون (١٩.٤%) من بين أفراد مجتمع الدراسة .

سادساً- الأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحث :

تم تحليل بيانات الدراسة الميدانية من خلال برنامج (spss) الإحصائي ، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية :

- معامل ارتبط بيرسون لقياس الاتساق الداخلي لأداة الدراسة :
- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة .
- التكرارات والنسب المئوية لتوضيح خصائص مجتمع الدراسة .
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة أهمية الأدوار القيادية ، وتحديد درجة ممارستها ، وتحديد أهم المعوقات التي تحول دون ممارستها .
- اختبار(ت) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة تبعاً لمتغيرات (نوع الإدارة ، الوظيفة) .
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة تبعاً لمتغيرات الدرسة (المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة في مجال الإدارة ، الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير).
- اختبار (scheffe) لمعرفة اتجاه الفروق في حالة وجود فروق ذات دلالة إحصائية .
- اختبار (L.S.D) لتحديد مصدر الفروق في حالة عدم اكتشافه من خلال اختبار (scheffe) .

الفصل الرابع
عرض وتحليل نتائج الدراسة

الفصل الرابع

عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد :

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير ، والتعرف على إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية ، وعلى المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر أفرد الدراسة ، والتعرف على الفروق بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة فيما يتعلق بأهمية الأدوار القيادية ، وإمكانية ممارستها ، والمعوقات التي تحول دون ممارستها ، والتي تعزى للمتغيرات التالية :(نوع الإدارة – طبيعة الوظيفة – المؤهل العلمي – سنوات الخبرة في مجال الإدارة – الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير) .

ولتحقيق الأهداف السابقة قام الباحث في هذا الفصل بالإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشتها بناءً على نتائج التحليل الإحصائي لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للمحاور والأبعاد والعبارات الواردة في أداة الدراسة الميدانية ، وذلك من خلال إعطاء الأوزان التالية لبدائل استجابات أفراد مجتمع الدراسة (كبيرة جداً =٥)(كبيرة =٤) (متوسطة =٣) (ضعيفة =٢) (غير مهم أبداً ، غير ممكن أبداً ، لا يوجد أبداً =١) ، تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى وفق التدرج المستخدم في أداة البحث وذلك على النحو التالي :

١- يعبر المتوسط الذي مداه من (٤.٢١) إلى (٥.٠٠) عن درجة كبيرة جداً.

٢- يعبر المتوسط الذي مداه من (٣.٤١) إلى (٤.٢٠) عن درجة كبيرة .

٣- يعبر المتوسط الذي مداه من (٢.٦١) إلى (٣.٤٠) عن درجة متوسطة .

٤- يعبر المتوسط الذي مداه من (١.٨١) إلى (٢.٦٠) عن درجة ضعيفة .

٥- يعبر المتوسط الذي مداه من (١.٠٠) إلى (١.٨٠) عن أنه غير مهم أبداً أو غير ممكن أبداً ، أو غير موجود أبداً .

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وتحليلها وفقاً لترتيب محاورها وأسئلتها :

المحور الأول

السؤال الأول : ما درجة أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضـــوء متطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة ؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث التكرارات والمتوســطات الحســابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على كل عبارة من العبارات الواردة في الجانب الأيمن من المقياس ، والتي تمثل درجة أهميــة الأدوار القياديــة لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير .

وفيما يلي عرض وتحليل لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة في كل بعد مــن أبعاد الدراسة المرتبطة بدرجة أهمية الأدوار القيادية فــي ضــوء متطلبــات إدارة التغيير وذلك على النحو التالي :

البعد الأول : درجة أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في بناء وتطوير الرؤية المشتركة لإدارة التربية والتعليم:

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه درجة أهمية بناء وتطوير الرؤية المشتركة لإدارة التربية والتعليم

ترتيب العبارات	العبارات	رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١	تقويم الواقع الحالي لإدارة التربية والتعليم.	١	٤.٧٦	٠.٤٣	كبيرة جداً
٢	تحديد الإمكانيــات المتاحــة بــإدارة التربيــة والتعليم.	٣	٤.٦٠	٠.٥٩	كبيرة جداً
٣	صياغة رؤية واضحة عن المستقبل المرغوب فيه لإدارة التربية والتعليم.	٥	٤.٦٠	٠.٥٥	كبيرة جداً
٤	إيصال الرؤية للعاملين بحيث يصبحون شركاء في الرؤية.	٧	٤.٥٩	٠.٦٥	كبيرة جداً
٥	إيجاد بيئة عمل تساعد العاملين على تحويــل الرؤية إلى واقع.	٨	٤.٥٨	٠.٦٠	كبيرة جداً
٦	التقويم المستمر للرؤية بشــكل يســاعد علــى تطويرها.	١١	٤.٤٨	٠.٦٥	كبيرة جداً
٧	الإحاطة المستمرة بالمتغيرات والمستجدات في إدارة التربية والتعليم.	٢	٤.٤٦	٠.٥٨	كبيرة جداً
٨	تحديد نوع التغيير الذي تحتاجه إدارة التربيــة	٤	٤.٤٥	٠.٦٢	كبيرة

ترتيب العبارات	العبارات	رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
	والتعليم.				جداً
٩	تعزيز الشعور بالفخر والاعتزاز لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم بالرؤية التي يتطلعون لتحقيقها.	٩	٤.٤٤	٠.٦٣	كبيرة جداً
١٠	تحديد مجموعة من القيم التي توجه سلوك العاملين بإدارة التربية والتعليم.	١٠	٤.٣٢	٠.٦٨	كبيرة جداً
١١	صياغة الرؤية بطريقة مشوقة لجميع العاملين بإدارة التربية والتعليم.	٦	٤.٢٩	٠.٧٦	كبيرة جداً
المتوسط العام للبعد			**٤.٥١**		

يتضح من الجدول رقم (١١) أنّ المتوسط الحسابي العام لبعد بناء وتطوير الرؤية المشتركة لإدارة التربية والتعليم بلغ (٤.٥١) وهو متوسط يدخل ضمن فئة (كبيرة جداً) من بين فئات مقياس استجابة أفراد مجتمع الدراسة ، كما يتضح أنّ جميع العبارات الواردة في هذا البعد جاءت مهمة بدرجة كبيرة جداً ، حيث تراوحت متوسطاتها بين (٤.٧٦) و (٤.٢٩) . مما يشير إلى أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن الأدوار القيادية لمدير التربية والتعليم الواردة في هذا البعد مهمة بدرجة كبيرة جداً . ويظهر من هذه النتيجة ضرورة وضوح التوجه المستقبلي لإدارة التربية والتعليم والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها لدى كل من القيادة في إدارة التربية والتعليم والعاملين فيها باعتبار ذلك من أبرز متطلبات نجاح القيادة في إدارة عملية التغيير ، حيث تعد صياغة الرؤية الواضحة عن الوضع المستقبلي المرغوب فيه وإيصالها من قبل القادة للعاملين لتعريفهم بأسباب التغيير وكيفيته ونتائجه المحتملة أحد العناصر الأساسية لنجاح إدارة التغيير في إدارات التربية والتعليم . فالقيادة التي تمتلك الرؤية وتعمل على تطويرها ونشرها بين العاملين ، وتغرس لدى العاملين الشعور بالاعتزاز واحترام القيم والقواعد التي تحملها الرؤية ، وتخلق لديهم الإحساس بضرورة المهمة وحيويتها ، هي القيادة القادرة على إدارة التغيير في إدارة التربية والتعليم بشكل فاعل .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Case (1997) التي توصلت إلى أن بناء الرؤية المشتركة يعد من أهم الأمور التي تساعد القادة في تسهيل عملية التغيير . كما

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة George (1998) التي بينت أن من أهم العوامل التي يعزى إليها نجاح مديري التعليم كقادة تربويين قدرتهم على رسم وتحديد رؤية تعليمية واضحة.

ووفقاً لنتائج هذا البعد يمكن تحديد أهم الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في بناء وتطوير الرؤية المشتركة لإدارة التربية والتعليم مرتبة تنازلياً حسب درجة أهميتها على النحو التالي :

١- تقويم الواقع الحالي لإدارة التربية والتعليم.

٢- تحديد الإمكانيات المتاحة بإدارة التربية والتعليم.

٣- صياغة رؤية واضحة عن المستقبل المرغوب فيه لإدارة التربية والتعليم.

٤- إيصال الرؤية للعاملين بحيث يصبحون شركاء في الرؤية.

٥- إيجاد بيئة عمل تساعد العاملين على تحويل الرؤية إلى واقع.

٦- التقويم المستمر للرؤية بشكل يساعد على تطويرها.

٧- الإحاطة المستمرة بالمتغيرات والمستجدات في إدارة التربية والتعليم.

٨- تحديد نوع التغيير الذي تحتاجه إدارة التربية والتعليم.

٩- تعزيز الشعور بالفخر والاعتزاز لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم بالرؤية التي يتطلعون لتحقيقها.

١٠- تحديد مجموعة من القيم التي توجه سلوك العاملين بإدارة التربية والتعليم.

١١- صياغة الرؤية بطريقة مشوقة لجميع العاملين بإدارة التربية والتعليم

البعد الثاني : درجة أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في وضع إستراتيجية لتطوير إدارة التربية والتعليم:

جدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه درجة أهمية وضع إستراتيجية لتطوير إدارة التربية والتعليم

ترتيب العبارات	العبارات	رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١	تحديد نقاط القوة والضعف في إدارة التربية والتعليم .	١	٤.٧٨	٠.٤٤	كبيرة جداً
٢	صياغة أهداف مشتركة تتصف بالوضوح وقابلية التحقيق.	٤	٤.٥٦	٠.٥٨	كبيرة جداً
٣	تحديد الإستراتيجية التي تتفق مع رسالة إدارة التربية والتعليم.	٣	٤.٥١	٠.٥٠	كبيرة جداً
٤	توجيه موارد إدارة التربية والتعليم نحو خدمة أهداف التغيير.	٧	٤.٤١	٠.٥٩	كبيرة جداً
٥	التوعية بأهمية خطط التغيير في تطوير إدارة التربية والتعليم.	١٠	٤.٤١	٠.٦٣	كبيرة جداً
٦	تصميم البرامج العملية التي تسهم في تحقيق إستراتيجية التطوير.	٨	٤.٤٠	٠.٦٥	كبيرة جداً
٧	إشراك المتأثرين بالتغيير في التخطيط له.	٩	٤.٣٩	٠.٦٨	كبيرة جداً
٨	تحديد وسائل الوصول إلى المستقبل المرغوب.	٦	٤.٣٧	٠.٦٤	كبيرة جداً
٩	تحديد المعايير التي يمكن في ضوئها تقويم خطط التغيير.	١١	٤.٣٧	٠.٦٤	كبيرة جداً
١٠	تحديد أساليب التعامل مع القوى المقاومة للتغيير.	٥	٤.٣٣	٠.٦٣	كبيرة جداً
١١	تحليل البيئة الخارجية للتعرف على ما تتضمنه من الفرص والمخاطر.	٢	٤.٣٠	٠.٧٨	كبيرة جداً
	المتوسط العام للبعد		**٤.٤٤**		

يتضح من الجدول رقم (١٢) أنّ المتوسط الحسابي العام لبعد وضع إستراتيجية لتطوير إدارة التربية والتعليم بلغ (٤.٤٤) وهو متوسط يدخل ضمن فئة (كبيرة جداً) من بين فئات استجابة أفراد مجتمع الدراسة ، كما يتضح أنّ جميع العبارات الواردة في هذا البعد جاءت مهمة بدرجة كبيرة جداً ، حيث تراوحت متوسطاتها بين (٤.٧٨) و (٤.٣٠) . مما يشير إلى أن أفراد مجتمع الدراسة يرون

أن الأدوار القيادية لمدير التربية والتعليم الواردة في هذا البعد مهمة بدرجة كبيرة جداً ، وهذا يؤكد على أهمية وجود إستراتيجية واضحة لتطوير إدارة التربيـــة والتعلـــيم والوصول بها إلى تحقيق الرؤية التي تتطلع إليها ، إضافة إلى أهمية اختيار الأسلوب الصحيح لإحداث التغيير من خلال وضع الخطط المناسبة لصنع المستقبل في ضـــوء التوجهات والأهداف الإستراتيجية لإدارة التربية والتعليم ، وتحديد الوسائل والآليـــات المناسبة لتنفيذها .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة دقاسمة (٢٠٠٢م) من أن مـــن أهم سمات عملية التغيير أنها عملية مخططة وذات سياسة محددة وهادفة . كما تتفق مع دراسة البطي (١٤٢٥هـــ) ودراسة الدهش (١٤٢١هـــ) التي أكدت علـــى أن مهارة التخطيط من أكثر المهارات أهمية لدى مديري التربية والتعليم .

ووفقاً لنتائج هذا البعد يمكن تحديد أهم الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في وضع إستراتيجية لتطوير إدارة التربية والتعليم مرتبة تنازلياً حسب درجة أهميتها على النحو التالي :

١- تحديد نقاط القوة والضعف في إدارة التربية والتعليم.

٢- صياغة أهداف مشتركة تتصف بالوضوح وقابلية التحقيق.

٣- تحديد الإستراتيجية التي تتفق مع رسالة إدارة التربية والتعليم.

٤- توجيه موارد إدارة التربية والتعليم نحو خدمة أهداف التغيير.

٥- التوعية بأهمية خطط التغيير في تطوير إدارة التربية والتعليم.

٦- تصميم البرامج العملية التي تسهم تحقيق إستراتيجية التطوير.

٧- إشراك المتأثرين بالتغيير في التخطيط له.

٨- تحديد وسائل الوصول إلى المستقبل المرغوب.

٩- تحديد المعايير التي يمكن في ضوئها تقويم خطط التغيير.

١٠- تحديد أساليب التعامل مع القوى المقاومة للتغيير.

١١- تحليل البيئة الخارجية للتعرف على ما تتضمنه من الفرص والمخاطر.

البعد الثالث : درجة أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في بناء الثقافة التنظيمية المشتركة لإدارة التربية والتعليم:

جدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه درجة أهمية بناء الثقافة التنظيمية المشتركة لإدارة التربية والتعليم

ترتيب العبارات	العبارات	رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١	نشر ثقافة الجودة بإدارة التربية والتعليم.	١٠	٤.٥٨	٠.٦١	كبيرة جداً
٢	إيجاد مناخ عام يساعد على إحداث التغيير.	٥	٤.٥٢	٠.٦٠	كبيرة جداً
٣	التركيز على القيم الداعمة لعملية التغيير.	١١	٤.٤٣	٠.٦٧	كبيرة جداً
٤	تعزيز الجوانب الإيجابية في الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير.	٣	٤.٤٢	٠.٦٣	كبيرة جداً
٥	بناء ثقافة تنظيمية جديدة تساهم في تسهيل عملية التغيير.	٤	٤.٣٨	٠.٦٧	كبيرة جداً
٦	استخدام وسائل الإعلام التربوي المختلفة لتعزيز الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير.	٧	٤.٣٢	٠.٦٨	كبيرة جداً
٧	التخلص من أنماط السلوك التي تعو ق عملية التغيير.	٢	٤.٣٠	٠.٦٦	كبيرة جداً
٨	التأكيد باستمرار على حتمية التغيير.	٦	٤.٢٩	٠.٦٥	كبيرة جداً
٩	الالتزام بالتغيير من خلال التصرف بطريقة تنسجم مع الثقافة التنظيمية الجديدة.	٩	٤.٢٨	٠.٧٦	كبيرة جداً
١٠	استخدام الشعارات المعبرة عن القيم الثقافية الجديدة في كل المناسبات.	٨	٤.١٧	٠.٨٠	كبيرة
١١	إجراء تقويم للثقافة التنظيمية السائدة بإدارة التربية والتعليم.	١	٤.١٤	٠.٧٠	كبيرة
	المتوسط العام للبعد		٤.٣٥		

يتضح من الجدول رقم (١٣) أنّ المتوسط الحسابي العام لبعد بناء الثقافة التنظيمية المشتركة لإدارة التربية والتعليم بلغ (٤.٣٥) ، كما يتضح أنّ جميع العبارات الواردة في هذا البعد جاءت مهمة بدرجة كبيرة جداً ومهمة بدرجة كبيرة ، حيث تراوحت متوسطاتها بين (٤.٥٨) و (٤.١٤) وقد بلغ عدد العبارات التي جاءت مهمة بدرجة كبيرة جداً تسع عبارات هي العبارات ذات الأرقام : (١٠ ،٥ ،١١، ٣، ٤ ،٧ ، ٢ ، ٦ ،٩) فيما جاءت عبارتان مهمة بدرجة كبيرة هما رقم (٨ ، ١) مما يشير إلى أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن الأدوار القيادية لمدير التربية والتعليم

الواردة في هذا البعد مهمة بدرجة كبيرة جداً وبدرجة كبيرة . وقد يعود السبب في ذلك إلى أنّ الثقافة التنظيمية تعتبر من أهم محدد النجاح في إدارة التغيير ، ومن هذا المنطلق تتأكد أهمية بناء ثقافة تنظيمية مشتركة تتضمن مجموعة من القواعد السلوكية والقيم ، التي يؤدى الالتزام بمبادئها إلى دعم عملية التغيير والتطوير في إدارات التربية والتعليم . وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة Danelz (2002) من التأكيد على أهمية تغيير ثقافة المؤسسة والأفراد لضمان نجاح عملية التغيير . كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة Darech&Ablin (2001) التي توصلت إلى أن أبرز الممارسات القيادية لمدير التعليم تتمثل في وضع مجموعة واضحة من القيم المشتركة .

ووفقاً لنتائج هذا البعد يمكن تحديد أهم الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في بناء الثقافة التنظيمية المشتركة لإدارة التربية والتعليم مرتبة تنازلياً حسب درجة أهميتها على النحو التالي :

١- نشر ثقافة الجودة بإدارة التربية والتعليم.

٢- إيجاد مناخ عام يساعد على إحداث التغيير.

٣- التركيز على القيم الداعمة لعملية التغيير.

٤- تعزيز الجوانب الإيجابية في الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير.

٥- بناء ثقافة تنظيمية جديدة تساهم في تسهيل عملية التغيير.

٦- استخدام وسائل الإعلام التربوي المختلفة لتعزيز الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير.

٧- التخلص من أنماط السلوك التي تعوق عملية التغيير.

٨- التأكيد باستمرار على حتمية التغيير.

٩- الالتزام بالتغيير من خلال التصرف بطريقة تنسجم مع الثقافة التنظيمية الجديدة.

١٠- استخدام الشعارات المعبرة عن القيم الثقافية الجديدة في كل المناسبات.

١١- إجراء تقويم للثقافة التنظيمية السائدة بإدارة التربية والتعليم.

البعد الرابع : درجة أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في تحقيق القيادة التشاركية في إدارة التربية والتعليم:

جدول رقم (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه درجة أهمية تحقيق القيادة التشاركية في إدارة التربية والتعليم

ترتيب العبارات	العبارات	رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١	التحول من التحكم إلى العمل بروح الفريق الواحد.	٣	٤.٧٠	٠.٥١	كبيرة جداً
٢	إعطاء العاملين المزيد من الصلاحيات لتعزيز رغبتهم في المشاركة في قيادة الإدارة بشكل فاعل	٥	٤.٦٧	٠.٥٦	كبيرة جداً
٣	توزيع الأدوار القيادية على العاملين.	٦	٤.٦٢	٠.٥٣	كبيرة جداً
٤	التركيز على العمل التعاوني التشاركي.	١٣	٤.٦٢	٠.٥٧	كبيرة جداً
٥	إشراك العاملين في وضع أهداف عملهم.	٤	٤.٥٥	٠.٦٠	كبيرة جداً
٦	التأكيد على مبدأ المشاركة في صنع القرارات.	٨	٤.٥٥	٠.٦٠	كبيرة جداً
٧	توضيح أسباب التغيير وكيفيته.	٢	٤.٥٢	٠.٥٨	كبيرة جداً
٨	تحديد المعايير المطلوبة في كل عمل.	٧	٤.٥١	٠.٥٨	كبيرة جداً
٩	تقبل أفكار العاملين الجديدة والترحيب بها.	١٢	٤.٥١	٠.٦٠	كبيرة جداً
١٠	الحفاظ على خطوط اتصال قوية بإدارة التربية والتعليم.	٩	٤.٤٩	٠.٥٨	كبيرة جداً
١١	التواصل المستمر مع جميع العاملين في المستويات المختلفة.	١	٤.٤٧	٠.٦٥	كبيرة جداً
١٢	احترام وجهات نظر المقاومين للتغيير.	١٠	٤.٣٤	٠.٧٠	كبيرة جداً
١٣	تشجيع مساهمة المجتمع المحلي في دعم برامج التغيير.	١١	٤.٢٩	٠.٧٣	كبيرة جداً
	المتوسط العام للبعد		٤.٥٣		

يتضح من الجدول رقم (١٤) أنّ المتوسط الحسابي العام لبعد القيادة التشاركية في إدارة التربية والتعليم بلغ (٤.٥٣) وهو متوسط يدخل ضمن فئة (كبيرة جداً) من بين فئات مقياس استجابة أفراد مجتمع الدراسة ، كما يتضح أنّ جميع العبارات الواردة في هذا البعد جاءت مهمة بدرجة كبيرة جداً ، حيث تراوحت متوسطاتها بين (٤.٧٠) و (٤.٢٩) . مما يشير إلى أن أفراد مجتمع الدراسة يرون

أن الأدوار القيادية لمدير التربية والتعليم الواردة في هذا البعد مهمة بدرجة كبيرة جداً. وقد تعود هذه الأهمية إلى أنّ نجاح القيادة في إدارة التغيير يتوقف على التفاعل الإيجابي بين القيادة والعاملين وتحقيق مشاركتهم في رسم أهداف التغيير والتخطيط له واقتراح آليات تنفيذه ، من أجل الحد من درجة مقاومة التغيير وتخفيف حدة الصراع في بيئة العمل ، ولعل السبيل الوحيد لتحقيق هذا التفاعل هو استخدام أسلوب القيادة التشاركية في الإدارة ، وهو ما سماه " ليكرت " النمط المشارك " الذي يعمل فيه المدير مع مرؤوسيه في إطار مشترك من القيم والطموحات والتوقعات والأهداف المشتركة . وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة دقاسمة (٢٠٠٢م) من أن أهم متطلبات إدارة التغيير وضوح أهداف التغيير ومشاركة جميع العاملين بروح الفريق الواحد . ودراسة Marten(1995) التي أكدت على أهمية اعتماد المشاركة في قيادة عملية التغيير .

ووفقاً لنتائج هذا البعد يمكن تحديد أهم الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في مجال القيادة التشاركية في إدارة التربية والتعليم مرتبة تنازلياً حسب درجة أهميتها على النحو التالي :

١- التحول من التحكم إلى العمل بروح الفريق الواحد.

٢- إعطاء العاملين المزيد من الصلاحيات لتعزيز رغبتهم في المشاركة في قيادة الإدارة بشكل فاعل.

٣- توزيع الأدوار القيادية على العاملين.

٤- التركيز على العمل التعاوني التشاركي.

٥- إشراك العاملين في وضع أهداف عملهم.

٦- التأكيد على مبدأ المشاركة في صنع القرارات.

٧- توضيح أسباب التغيير وكيفيته.

٨- تحديد المعايير المطلوبة في كل عمل.

٩- تقبل أفكار العاملين الجديدة والترحيب بها.

١٠- الحفاظ على خطوط اتصال قوية بإدارة التربية والتعليم.

١١- التواصل المستمر مع جميع العاملين في المستويات المختلفة.

١٢- احترام وجهات نظر المقاومين للتغيير.

١٣- تشجيع مساهمة المجتمع المحلي في دعم برامج التغيير.

البعد الخامس : درجة أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في تحفيز العاملين بإدارة التربية والتعليم :

جدول رقم (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه درجة أهمية تحفيز العاملين بإدارة التربية والتعليم

ترتيب العبارات	العبارات	رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١	الاعتراف بإنجازات العاملين والإشادة بها.	١٠	٤.٧٧	٠.٤٢	كبيرة جداً
٢	تشجيع العاملين على المبادرة بالأفكار الجديدة.	٨	٤.٧١	٠.٤٨	كبيرة جداً
٣	حث العاملين على الاستفادة من تجارب التغيير الرائدة في مجال التربية والتعليم.	١٢	٤.٦٨	٠.٤٩	كبيرة جداً
٤	منح العاملين المزيد من الثقة من خلال تمكينهم من اتخاذ القرارات.	٤	٤.٥٩	٠.٥٩	كبيرة جداً
٥	منح الموظفين تغذية راجعة بصورة بناءة.	١٣	٤.٥٨	٠.٥٦	كبيرة جداً
٦	التأكيد على أهمية الدور الذي يمارسه العاملون في إدارة التربية والتعليم.	١	٤.٥٥	٠.٥٤	كبيرة جداً
٧	تنمية الروح المعنوية للعاملين بتمكينهم من الأداء بحرية.	٧	٤.٥٣	٠.٥٨	كبيرة جداً
٨	تعزيز التنافس الإيجابي بين وحدات العمل بإدارة التربية والتعليم.	٦	٤.٥١	٠.٥٦	كبيرة جداً
٩	الاهتمام بالحاجات الفردية للعاملين.	٩	٤.٤٨	٠.٦٥	كبيرة جداً
١٠	إيجاد نظام للمكافآت يضمن مشاركة العاملين في دعم عملية التغيير.	٥	٤.٤٦	٠.٨٠	كبيرة جداً
١١	تقبل أخطاء العاملين أثناء عملية التغيير.	١١	٤.٤٥	٠.٦٣	كبيرة جداً
١٢	إشعار العاملين بتوقع مستويات أداء عالية.	٣	٤.٤٢	٠.٥٦	كبيرة جداً
١٣	تشجيع العاملين على تحقيق الأهداف الصعبة.	٢	٤.٣٨	٠.٦٤	كبيرة جداً
	المتوسط العام للبعد		**٤.٥٥**		

يتضح من الجدول رقم (١٥) أنّ المتوسط الحسابي العام لبعد تحفيز العاملين في الإدارة بلغ (٤.٥٥) وهو متوسط يدخل ضمن فئة (كبيرة جداً) من بين فئات مقياس استجابة أفراد مجتمع الدراسة ، كما يتضح أنّ جميع العبارات الواردة في هذا البعد جاءت مهمة بدرجة كبيرة جداً ، حيث تراوحت متوسطاتها بين (٤.٧٧) و (٤.٣٨) ، مما يشير إلى أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن الأدوار القيادية لمدير التربية والتعليم الواردة في هذا البعد مهمة بدرجة كبيرة جداً. وقد يعود السبب في ذلك إلى الأهمية التي يحظى بها البعد الإنساني في إدارة التغيير باعتباره الممول الرئيس لجميع الأبعاد الأخرى، حيث يساعد تحفيز العاملين على دعم جهودهم وتعزيز مشاركتهم في عملية التغيير من خلال تأمين مناخ يسمح لهم بحرية التعبير عن آرائهم وتقديم أفكارهم ومقترحاتهم دون خوف أو حرج ، الأمر الذي يعزز لديهم الشعور بالمسؤولية ويمنحهم قدراً من الثقة التي تمكنهم من ممارسة مهامهم بكل كفاءة واقتدار . ولعل في هذه النتيجة مؤشرات على إدراك أفراد مجتمع الدراسة لمدى أهمية المدخل الإنساني باعتباره أهم مداخل التغيير التي ينبغي التركيز عليها لضمان نجاح عملية التغيير.

وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة لوصيف (١٩٩٤م) التي أظهرت أن القادة في المستويات العليا يتميزون بنمط قيادي يركز على العلاقات الإنسانية .

ووفقاً لنتائج هذا البعد يمكن تحديد أهم الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في مجال تحفيز العاملين بإدارة التربية والتعليم مرتبة تنازلياً حسب درجة أهميتها على النحو التالي :

١- الاعتراف بإنجازات العاملين والإشادة بها.

٢- تشجيع العاملين على المبادرة بالأفكار الجديدة.

٣- حث العاملين على الاستفادة من تجارب التغيير الرائدة في مجال التربية والتعليم

٤- منح العاملين المزيد من الثقة من خلال تمكينهم من اتخاذ القرارات.

٥- منح الموظفين تغذية راجعة بصورة بناءة.

٦- التأكيد على أهمية الدور الذي يمارسه العاملون في إدارة التربية والتعليم.

٧- تنمية الروح المعنوية للعاملين بتمكينهم من الأداء بحرية.

٨- تعزيز التنافس الإيجابي بين وحدات العمل بإدارة التربية والتعليم.

٩- الاهتمام بالحاجات الفردية للعاملين.

١٠- إيجاد نظام للمكافآت يضمن مشاركة العاملين في دعم عملية التغيير.

١١- تقبل أخطاء العاملين أثناء عملية التغيير.

ومما ينبغي التأكيد عليه في عملية تحفيز العاملين بإدارات التربية والتعليم ضرورة ربط أهداف الإدارة باحتياجات العاملين ، وقيمهم واهتماماتهم ، وتقدير العاملين الاعتراف بإنجازاتهم بشكل واضح ومكافأة المشاركين في التغيير.

البعد السادس : درجة أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في تهيئة البيئة التنظيمية بإدارة التربية والتعليم للتغيير:

جدول رقم (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه درجة أهمية تهيئة البيئة التنظيمية بإدارة التربية والتعليم للتغيير

ترتيب العبارات	العبارات	رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١	إيجاد نظام محاسبي يمتاز بوضوح معايير التقويم والمحاسبة على أساس النتائج المتحققة .	١١	٤.٥٣	٠.٦٥	كبيرة جداً
٢	إعادة التنظيم بما يتفق مع أهداف التغيير .	٣	٤.٤٢	٠.٦٣	كبيرة جداً
٣	إيجاد فرص التعاون بين العاملين في الوحدات المختلفة .	٧	٤.٤٢	٠.٦١	كبيرة جداً
٤	تقويم مستوى التقنيات المستخدمة في عمليات الإدارة.	٩	٤.٤١	٠.٦٥	كبيرة جداً
٥	تنسيق العلاقات بين العناصر الداخلية والخارجية ذات العلاقة بإدارة التربية والتعليم .	٥	٤.٤٠	٠.٦٥	كبيرة جداً
٦	تطوير الأنظمة والأساليب والإجراءات بما يتفق مع متطلبات التغيير.	٤	٤.٣٧	٠.٦٤	كبيرة جداً
٧	إقامة بناء تنظيمي مرن ومتوافق مع متطلبات التغيير.	١	٤.٣٤	٠.٦٣	كبيرة جداً
٨	استحداث وظائف جديدة تواكب التغيرات في	٨	٤.٣٢	٠.٨٦	كبيرة

ترتيب العبارات	العبارات	رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
	مجال التربية والتعليم .				جداً
٩	تحديد هيكل الخبرات والمهارات المتناسبة مع متطلبات التغيير.	١٠	٤.٣٢	٠.٦٩	كبيرة جداً
١٠	ربط البنية التنظيمية لإدارة التربية والتعليم بإستراتيجية التطوير .	٢	٤.٣٠	٠.٦٧	كبيرة جداً
١١	التوجه نحو اللامركزية من خلال تعزيز استقلال الوحدات الإدارية بإدارة التربية والتعليم	٦	٤.٢٩	٠.٨٠	كبيرة جداً
المتوسط العام للبعد			**٤.٣٨**		

يتضح من الجدول رقم (١٦) أنّ المتوسط الحسابي العام لبعد تهيئة البنية التنظيمية في الإدارة للتغيير بلغ (٤.٣٨) ، كما يتضح أنّ جميع العبارات الواردة في هذا البعد جاءت مهمة بدرجة كبيرة جداً ، حيث تراوحت متوسطاتها بين (٤.٥٣) و (٤.٢٩) . مما يشير إلى أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن الأدوار القيادية لمدير التربية والتعليم الواردة في هذا البعد مهمة بدرجة كبيرة جداً .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة George (1998) التي أكدت على أهمية إيجاد بنية تنظيمية تعزز قدرة القادة على النجاح في إدارة عملية التغيير ، وتدعم رؤيتهم للمستقبل .

والباحث يعزو ارتفاع درجة تقدير أفراد مجتمع الدراسة لأهمية هذا البعد إلى الأهمية التي يحظى بها التغيير في هذا الجانب باعتبار المرونة في هيكل المنظمة والاعتماد على المداخل الحديثة في إعادة التنظيم من أهم خصائص المنظمات القابلة للتغيير التي تساعدها على تعزيز فرص التعاون ودعم عمليات الاتصال والتنسيق وتبادل المعلومات في إطار بيئتها الداخلية والخارجية ، وقد وردت الإشارة إلى أهمية هذا الجانب ضمن أهداف الخطة العشرية لوزارة التربية والتعليم (١٤٢٥هـ – ١٤٣٥هـ) في مجال التنمية الإدارية الشاملة للوزارة ، حيث كان من بين أهدافها الإستراتيجية :

- تحسين الإجراءات الإدارية داخل النظام التعليمي .

- إعادة هندسة الهياكل والأنظمة بما يحقق الأهداف .

ووفقاً لنتائج هذا البعد يمكن تحديد أهم الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في مجال تهيئة البنية التنظيمية في إدارة التربية والتعليم للتغيير مرتبة تنازلياً حسب درجة أهميتها على النحو التالي :

١- إيجاد نظام محاسبي يمتاز بوضوح معايير التقويم والمحاسبة على أساس النتائج المتحققة.

٢- إعادة التنظيم بما يتفق مع أهداف التغيير.

٣- إيجاد فرص التعاون بين العاملين في الوحدات المختلفة.

٤- تقويم مستوى التقنيات المستخدمة في عمليات الإدارة.

٥- تنسيق العلاقات بين العناصر ذات العلاقة بإدارة التربية والتعليم.

٦- تطوير الأنظمة بما يتفق مع متطلبات التغيير.

٧- إقامة بناء تنظيمي متوافق مع متطلبات التغيير.

٨- استحداث وظائف جديدة تواكب التغيرات في مجال التربية والتعليم.

٩- تحديد هيكل الخبرات المتناسبة مع متطلبات التغيير.

١٠- ربط البنية التنظيمية لإدارة التربية والتعليم بإستراتيجية التغيير.

١١- التوجه نحو اللامركزية من خلال تعزيز استقلال الوحدات الإدارية بإدارة التربية والتعليم.

يتضح من العرض السابق لنتائج هذا المحور أنّ أكثر عبارات هذا المحور أهمية هي العبارة رقم (١) في بعد وضع إستراتيجية لتطوير إدارة التربية والتعليم ، وهي " تحديد نقاط القوة والضعف في إدارة التربية والتعليم " بمتوسط حسابي قدره (٤.٧٨) ، تليها العبارة رقم (١٠) في بعد تحفيز العاملين بإدارة التربية والتعليم ، وهي " الاعتراف بإنجازات العاملين والإشادة بها " بمتوسط حسابي قدره (٤.٧٧)

ثم العبارة رقم (١) في بعد بناء وتطوير الرؤية المشتركة لإدارة التربية والتعلـــيم ، وهي " تقويم الواقع الحالي لإدارة التربية والتعليم " بمتوسط حسابي قدره (٤.٧٦). أما أقل عبارات هذا المحور أهمية فهي العبارة رقم (٩) " الالتزام بالتغيير من خلال التصرف بطريقة تنسجم مع الثقافة التنظيمية الجديدة " بمتوسط حسابي قدره(٤.٢٨) تليها العبارة رقم (٨) " استخدام الشعارات المعبرة عن القيم الثقافية الجديدة في كـــل المناسبات " بمتوسط حسابي بلغ (٤.١٧) ثم العبارة رقم (١) " إجراء تقويم للثقافـــة التنظيمية السائدة بإدارة التربية والتعليم " بمتوسط حسابي (٤.١٤) وجميعها في بعـــد بناء الثقافة التنظيمية المشتركة لإدارة التربية والتعليم .

درجة استجابة أفراد مجتمع الدراسة تجاه أبعاد أهميـــة الأدوار القياديـــة لمـــديري التربية ولتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير :

جدول رقم (١٧)

المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه إبعاد محور درجة أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير والدرجة الكلية للأهمية

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الترتيب
تحفيز العاملين بالإدارة	٤.٥٥	١
القيادة التشاركية في الإدارة	٤.٥٣	٢
بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة	٤.٥١	٣
وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة	٤.٤٤	٤
تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير	٤.٣٨	٥
بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة	٤.٣٥	٦
الدرجة الكلية للأهمية	**٤.٤٦**	

يتضح من الجدول السابق أن جميع أبعاد المحور كانت مهمة بدرجة كبيرة جداً ، حيث كان المتوسط العام للدرجة الكلية لأهميـــة الأدوار القياديـــة (٤.٤٦) أي أنّ الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير مهمة بدرجة

كبيرة جداً من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة ، وفي ضوء هذه النتائج يمكن القول أن القيادات التربوية بإدارات التربية والتعليم لديها اتجاهات إيجابية نحو التغيير ولديها رغبة في إحداث التغيير والتطوير في إداراتها ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة النوباني (٢٠٠٣م) ، ويعتبر ذلك مؤشراً مهماً في نجاح عملية التغيير ، ومحققاً لطموحات متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم نحو التغيير والتطوير ، حيث أكدت الدراسات التي تناولت إدارة التغيير على أهمية اقتناع القيادة العليا بأهمية التغيير ومنها دراسة العتيبي (١٤٢٦هـ).

كما يتضح من الجدول أنّ بعد تحفيز العاملين بالإدارة قد احتل المرتبة الأولى من حيث الأهمية بمتوسط حسابي قدره (٤.٥٥) ، ولعل في هذه النتيجة تأكيد على ما تمت الإشارة إليه سابقاً من أهمية العناية بالعاملين باعتبارهم العنصر الأساسي والحاسم في نجاح عملية التغيير . وفي المرتبة الثانية جاء بعد القيادة التشاركية في الإدارة بمتوسط حسابي (٤.٥٣) تلاه بعد بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة بمتوسط حسابي (٤.٥١) ، ثم بعد وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة بمتوسط حسابي (٤.٤٤) وبعد تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير بمتوسط حسابي (٤.٣٨) ، وجاء بعد بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٤.٣٥) .

ويلاحظ من متوسطات الأبعاد السابقة أنها جاءت متقاربة مما يشير إلى أن هناك تقارباً في استجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو كل بعد من أبعاد المحور ، حيث بلغ أعلى متوسط (٤.٥٥) وأقل متوسط (٤.٣٥) ، ولعل هذا يدل على مدى إدراك أفراد مجتمع الدراسة لأهمية العبارات التي تضمنتها هذه الأبعاد كمحددات للأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير خصوصاً وأن أكثر من ٨٠% من أفراد مجتمع الدراسة قد التحقوا على الأقل بدورة تدريبية واحدة في مجال إدارة التغيير ، كما تشير هذه النتيجة إلى مدى عناية الباحث بتحديد هذه الأدوار .

ومن التحليل السابق للنتائج المتعلقة بتقديرات أفراد مجتمع الدراسة تجاه أبعاد محور أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير يمكن استنتاج التالي :

١- أن إدارة التغيير عملية قيادية في المقام الأول فمدير التربية والتعليم هو المسئول الأول عن إدارة التغيير في جميع أبعاده .

٢- وجود قناعة لدى القيادات التربوية في إدارات التربية والتعليم بأهمية تبني إدارة التغيير كمدخل لتطوير إدارات التربية والتعليم .

٣- أن الاهتمام بالعاملين في إدارة التربية والتعليم عامل مشترك في نجاح عملية إدارة التغيير في جميع أبعادها .

٤- أن النمط القيادي الأفضل في عملية إدارة التغيير هو القيادية التشاركية ، التي يعمل من خلالها مدير التربية والتعليم على تعزيز مشاركة العاملين في عملية التغيير ، وتحقيق مبدأ العمل بروح الفريق الواحد .

٥- أهمية التقويم باعتباره أحد الأدوار القيادية المهمة لمديري التربية والتعليم في جميع أبعاد إدارة التغيير(بناء وتطوير الرؤية ، وضع إستراتيجية التطوير ، بناء الثقافة التنظيمية ، القيادة التشاركية ، تحفيز العاملين ، تهيئة البنية التنظيمية للتغير).

المحور الثاني

السؤال الثاني: ما إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة ؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على كل عبارة من العبارات الواردة في الجانب الأيسر من المقياس ، والتي تمثل إمكانية ممارسة الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير .

وفيما يلي عرض وتحليل لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة في كل بعد من أبعاد الدراسة المتعلقة بإمكانية ممارسة الأدوار القيادية وذلك على النحو التالي:

البعد الأول : إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم في بناء وتطوير الرؤية المشتركة لإدارة التربية والتعليم:

جدول رقم (١٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه بعد إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في بناء وتطوير الرؤية المشتركة لإدارة التربية والتعليم

ترتيب العبارات	العبارات	رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	إمكانية الممارسة
١	تحديد الإمكانيات المتاحة بإدارة التربية والتعليم.	٣	٤.٢٩	٠.٧٥	كبيرة جداً
٢	صياغة رؤية واضحة عن المستقبل المرغوب فيه لإدارة التربية والتعليم.	٥	٤.٠٩	٠.٨٠	كبيرة
٣	الإحاطة المستمرة بالمتغيرات والمستجدات في إدارة التربية والتعليم.	٢	٤.٠٥	٠.٧٧	كبيرة
٤	تقويم الواقع الحالي لإدارة التربية والتعليم.	١	٤.٠٠	٠.٨١	كبيرة
٥	تحديد نوع التغيير الذي تحتاجه إدارة التربية والتعليم.	٤	٣.٩٥	٠.٨٠	كبيرة
٦	إيصال الرؤية للعاملين بحيث يصبحون شركاء في الرؤية.	٧	٣.٨٧	٠.٩٠	كبيرة
٧	تحديد مجموعة من القيم التي توجه سلوك العاملين بإدارة التربية والتعليم.	١٠	٣.٨٧	٠.٨٩	كبيرة
٨	صياغة الرؤية بطريقة مشوقة لجميع العاملين	٦	٣.٨١	٠.٨٨	كبيرة

ترتيب العبارات	العبارات	رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	إمكانية الممارسة
	بإدارة التربية والتعليم.				
٩	التقويم المستمر للرؤية بشكل يساعد على تطويرها.	١١	٣.٨٠	٠.٨٨	كبيرة
١٠	تعزيز الشعور بالفخر والاعتزاز لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم بالرؤية التي يتطلعون لتحقيقها.	٩	٣.٧٥	٠.٩٣	كبيرة
١١	إيجاد بيئة عمل تساعد العاملين على تحويل الرؤية إلى واقع.	٨	٣.٦٥	٠.٩٤	كبيرة
المتوسط العام للبعد			**٣.٩٢**		

يتضح من الجدول رقم (١٨) أنّ المتوسط الحسابي العام لبعد بناء وتطوير الرؤية المشتركة لإدارة التربية والتعليم بلغ (٣.٩٢) وهو متوسط يدخل ضمن فئة (كبيرة) من بين فئات استجابة أفراد مجتمع الدراسة ، أي أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أنه يمكن لمدير التربية والتعليم ممارسة الأدوار القيادية الواردة في هذا البعد بدرجة كبيرة ، حيث تراوحت متوسطات العبارات التي تضمنها هذا البعد بين (٤.٢٩) و (٣.٦٥) وقد بلغ عدد العبارات التي جاءت إمكانية الممارسة فيها كبيرة جداً عبارة واحدة هي العبارة رقم (٣) فيما جاءت إمكانية الممارسة في بقية العبارات كبيرة ، وهي العبارات ذات الأرقام : (٥ ، ٢ ، ١ ، ٤ ، ٧ ، ١٠ ، ٦ ، ١١ ، ٩ ، ٨)

ووفقاً لنتائج هذا البعد يمكن إيراد الأدوار القيادية لمديري التربية في بناء وتطوير الرؤية المشتركة لإدارة التربية والتعليم وفقاً لإمكانية ممارستها على النحو التالي :

١- تحديد الإمكانيات المتاحة بإدارة التربية والتعليم.

٢- صياغة رؤية واضحة عن المستقبل المرغوب فيه لإدارة التربية والتعليم.

٣- الإحاطة المستمرة بالمتغيرات والمستجدات في إدارة التربية والتعليم.

٤- تقويم الواقع الحالي لإدارة التربية والتعليم.

٥- تحديد نوع التغيير الذي تحتاجه إدارة التربية والتعليم.

٦- إيصال الرؤية للعاملين بحيث يصبحون شركاء في الرؤية.

٧- تحديد مجموعة من القيم التي توجه سلوك العاملين بإدارة التربية والتعليم.

٨- صياغة الرؤية بطريقة مشوقة لجميع العاملين بإدارة التربية والتعليم.

٩- التقويم المستمر للرؤية بشكل يساعد على تطويرها.

١٠- تعزيز الشعور بالفخر والاعتزاز لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم بالرؤية التي يتطلعون لتحقيقها.

١١- إيجاد بيئة عمل تساعد العاملين على تحويل الرؤية إلى واقع.

البعد الثاني : إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في وضع إستراتيجية لتطوير إدارة التربية والتعليم :

جدول رقم (١٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه بعد إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في وضع إستراتيجية لتطوير إدارة التربية والتعليم

ترتيب العبارات	العبارات	رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	إمكانية الممارسة
١	تحديد نقاط القوة والضعف في إدارة التربية والتعليم.	١	٤.١٩	٠.٧٧	كبيرة
٢	صياغة أهداف مشتركة تتصف بالوضوح وقابلية التحقيق.	٤	٤.٠٥	٠.٧٦	كبيرة
٣	التوعية بأهمية خطط التغيير في تطوير إدارة التربية والتعليم.	١٠	٣.٩٥	٠.٨٥	كبيرة
٤	تحديد الإستراتيجية التي تتفق مع رسالة إدارة التربية والتعليم.	٣	٣.٨٨	٠.٧٨	كبيرة
٥	إشراك المتأثرين بالتغيير في التخطيط له.	٩	٣.٨٣	٠.٩٦	كبيرة
٦	تحديد وسائل الوصول إلى المستقبل المرغوب.	٦	٣.٧٠	٠.٧٣	كبيرة
٧	توجيه موارد إدارة التربية والتعليم نحو خدمة أهداف التغيير.	٧	٣.٧٠	١.٠٠	كبيرة
٨	تحديد المعايير التي يمكن في ضوئها تقويم خطط التغيير.	١١	٣.٦٧	٠.٨٩	كبيرة
٩	تحليل البيئة الخارجية للتعرف على ما تتضمنه من الفرص والمخاطر.	٢	٣.٦٦	٠.٩٩	كبيرة
١٠	تصميم البرامج العملية التي تسهم تحقيق إستراتيجية التطوير.	٨	٣.٦٦	٠.٩٣	كبيرة
١١	تحديد أساليب التعامل مع القوى المقاومة للتغيير.	٥	٣.٦٣	٠.٨٤	كبيرة
	المتوسط العام للبعد		**٣.٨١**		

يتضح من الجدول رقم (١٩) أنّ المتوسط الحسابي العام لبعد وضع إستراتيجية لتطوير إدارة التربية والتعليم بلغ (٣.٨١) وهو متوسط يدخل ضمن فئة (كبيرة) من بين فئات استجابة أفراد مجتمع الدراسة ، وقد جاءت إمكانية الممارسة في جميع عبارات هذا البعد بدرجة كبيرة ، مما يشير إلى أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أنه يمكن لمدير التربية والتعليم ممارسة الأدوار القيادية الواردة في هذا البعد بدرجة كبيرة ، حيث تراوحت متوسطات العبارات التي تضمنها هذا البعد بين (٤.١٩) و (٣.٦٣) .

ووفقاً لنتائج هذا البعد يمكن إيراد الأدوار القيادية لمديري التربية في وضع إستراتيجية لتطوير إدارة التربية والتعليم وفقاً لإمكانية ممارستها على النحو التالي:

١- تحديد نقاط القوة والضعف في إدارة التربية والتعليم.

٢- صياغة أهداف مشتركة تتصف بالوضوح وقابلية التحقيق.

٣- التوعية بأهمية خطط التغيير في تطوير إدارة التربية والتعليم.

٤- تحديد الإستراتيجية التي تتفق مع رسالة إدارة التربية والتعليم.

٥- إشراك المتأثرين بالتغيير في التخطيط له.

٦- تحديد وسائل الوصول إلى المستقبل المرغوب.

٧- توجيه موارد إدارة التربية والتعليم نحو خدمة أهداف التغيير.

٨- تحديد المعايير التي يمكن في ضوئها تقويم خطط التغيير.

٩- تحليل البيئة الخارجية للتعرف على ما تتضمنه من الفرص والمخاطر.

١٠- تصميم البرامج العملية التي تسهم تحقيق إستراتيجية التطوير.

١١- تحديد أساليب التعامل مع القوى المقاومة للتغيير.

البعد الثالث : إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم في بنـــاء الثقافـــة التنظيمية المشتركة لإدارة التربية والتعليم:

جدول رقم (٢٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه بعد إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في بناء الثقافة التنظيمية المشتركة لإدارة التربية والتعليم

ترتيب العبارات	العبارات	رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	إمكانية الممارسة
١	التأكيد باستمرار على حتمية التغيير.	٦	٣.٩٩	٠.٨٠	كبيرة
٢	استخدام الشعارات المعبرة عن القـيم الثقافيـة الجديدة في كل المناسبات.	٨	٣.٨٨	٠.٩٧	كبيرة
٣	التركيز على القيم الداعمة لعملية التغيير.	١١	٣.٨٨	٠.٨٦	كبيرة
٤	استخدام وسائل الإعـلام التربـوي المختلفـة لتعزيز الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير.	٧	٣.٨٧	٠.٩٤	كبيرة
٥	تعزيز الجوانب الإيجابية في الثقافة التنظيميـة الداعمة للتغيير.	٣	٣.٨٠	٠.٨٦	كبيرة
٦	نشر ثقافة الجودة بإدارة التربية والتعليم.	١٠	٣.٧٨	٠.٨٧	كبيرة
٧	الالتزام بالتغيير من خلال التصرف بطريقـة تنسجم مع الثقافة التنظيمية الجديدة.	٩	٣.٧٣	٠.٨٧	كبيرة
٨	بناء ثقافة تنظيمية جديدة تساهم فـي تسـهيل عملية التغيير.	٤	٣.٦٧	٠.٩٠	كبيرة
٩	إيجاد مناخ عام يساعد على إحداث التغيير.	٥	٣.٦٦	٠.٨٨	كبيرة
١٠	التخلص من أنماط السلوك التي تعوق عمليـة التغيير.	٢	٣.٥٣	٠.٩٦	كبيرة
١١	إجراء تقويم للثقافة التنظيمية السـائدة بـإدارة التربية والتعليم.	١	٣.٥١	٠.٩٢	كبيرة
	المتوسط العام للبعد		**٣.٧٥**		

يتضح من الجدول رقم (٢٠) أنّ المتوسط الحسابي العام لبعد بنـــاء الثقافـــة التنظيمية المشتركة لإدارة التربية والتعليم بلغ (٣.٧٥) وهو متوسط يدخل ضمن فئة (كبيرة) من بين فئات استجابة أفراد مجتمع الدراسة .

كما يتضح أنّ إمكانية الممارسة في جميع عبارات هذا البعد قد جاءت بدرجة كبيرة ، مما يشير إلى أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أنه يمكن لمدير التربية والتعليم ممارسة الأدوار القيادية الواردة في هذا البعد بدرجـــة كبيـــرة ، حيـــث تراوحـــت متوسطات العبارات التي تضمنها هذا البعد بين (٣.٩٩) و (٣.٥١)

ووفقاً لنتائج هذا البعد يمكن إيراد الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في بعد بناء الثقافة التنظيمية المشتركة لإدارة التربية والتعليم وفقاً لإمكانية ممارســـتها على النحو التالي :

١- التأكيد باستمرار على حتمية التغيير.

٢- استخدام الشعارات المعبرة عن القيم الثقافية الجديدة في كل المناسبات.

٣- التركيز على القيم الداعمة لعملية التغيير.

٤- استخدام وسائل الإعلام التربوي المختلفة لتعزيز الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير.

٥- تعزيز الجوانب الإيجابية في الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير.

٦- نشر ثقافة الجودة بإدارة التربية والتعليم.

٧- الالتزام بالتغيير من خلال التصرف بطريقة تنسجم مع الثقافة التنظيمية الجديدة.

٨- بناء ثقافة تنظيمية جديدة تساهم في تسهيل عملية التغيير.

٩- إيجاد مناخ عام يساعد على إحداث التغيير

١٠- التخلص من أنماط السلوك التي تعوق عملية التغيير.

١١- إجراء تقويم للثقافة التنظيمية السائدة بإدارة التربية والتعليم.

البعد الرابع : إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم في تحقيق القيـــادة التشاركية في إدارة التربية والتعليم:

جدول رقم (٢١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه بعد إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم للقيادة التشاركية في إدارة التربية والتعليم

ترتيب العبارات	العبارات	رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	إمكانية الممارسة
١	توزيع الأدوار القيادية على العاملين.	٦	٤.٢٥	٠.٨٧	كبيرة جداً
٢	التواصل المستمر مع جميـــع العـــاملين فـــي المستويات المختلفة.	١	٤.٢٢	٠.٨٧	كبيرة جداً
٣	التأكيد على مبدأ المشاركة في صنع القرارات.	٨	٤.١٩	٠.٨٠	كبيرة
٤	التحول من التحكم إلى العمل بـــروح الفريـــق الواحد.	٣	٤.١٧	٠.٧٧	كبيرة
٥	تقبل أفكار العاملين الجديدة والترحيب بها.	١٢	٤.١٧	٠.٨٣	كبيرة
٦	إعطاء العاملين المزيد من الصلاحيات لتعزيز رغبتهم في المشاركة في قيادة الإدارة بشـــكل فاعل.	٥	٤.١٤	٠.٨٤	كبيرة
٧	التركيز على العمل التعاوني التشاركي.	١٣	٤.١٤	٠.٨٨	كبيرة
٨	توضيح أسباب التغيير وكيفيته.	٢	٤.٠٥	٠.٧٨	كبيرة
٩	الحفاظ على خطوط اتصال قوية بإدارة التربية والتعليم.	٩	٤.٠٢	٠.٧٨	كبيرة
١٠	احترام وجهات نظر المقاومين للتغيير.	١٠	٣.٩٧	٠.٩٨	كبيرة
١١	تحديد المعايير المطلوبة في كل عمل.	٧	٣.٩٦	٠.٨١	كبيرة
١٢	إشراك العاملين في وضع أهداف عملهم.	٤	٣.٩٢	٠.٨٠	كبيرة
١٣	تشجيع مساهمة المجتمع المحلي في دعم برامج التغيير.	١١	٣.٧٢	٠.٩٩	كبيرة
	المتوسط العام للبعد		**٤.٠٧**		

يتضح من الجدول رقم (٢١) أنّ المتوسط الحسابي العام لبعد تحفيز العاملين بإدارة التربية والتعليم بلغ (٤.٠٧) وهو متوسط يدخل ضمن فئة (كبيرة) مـــن بـــين

فئات استجابة أفراد مجتمع الدراسة ، أي أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أنه يمكن لمدير التربية والتعليم ممارسة الأدوار القيادية الواردة في هذا البعد بدرجة كبيرة ، حيث تراوحت متوسطات العبارات التي تضمنها هذا البعد بين (٤.٢٥) و (٣.٧٢) . وقد بلغ عدد العبارات التي جاءت إمكانية الممارسة فيها كبيرة جداً عبارتان هما رقم : (٦ ، ١) فيما جاءت إمكانية الممارسة في بقية العبارات كبيرة وهي العبارات ذات الأرقام : (٨ ، ٣ ، ١٢ ، ٥ ، ١٣ ، ٢ ، ٩ ، ٧ ، ٤ ، ١١)

ووفقاً لنتائج هذا البعد يمكن إيراد الأدوار القيادية لمديري التربية في تحقيق القيادة التشاركية وفقاً لإمكانية ممارستها على النحو التالي :

١- توزيع الأدوار القيادية على العاملين.

٢- التواصل المستمر مع جميع العاملين في المستويات المختلفة.

٣- التأكيد على مبدأ المشاركة في صنع القرارات.

٤- التحول من التحكم إلى العمل بروح الفريق الواحد.

٥- تقبل أفكار العاملين الجديدة والترحيب بها.

٦- إعطاء العاملين المزيد من الصلاحيات لتعزيز رغبتهم في المشاركة في قيادة الإدارة بشكل فاعل.

٧- التركيز على العمل التعاوني التشاركي.

٨- توضيح أسباب التغيير وكيفيته.

٩- الحفاظ على خطوط اتصال قوية بإدارة التربية والتعليم.

١٠- احترام وجهات نظر المقاومين للتغيير.

١١- تحديد المعايير المطلوبة في كل عمل.

١٢- إشراك العاملين في وضع أهداف عملهم.

١٣- تشجيع مساهمة المجتمع المحلي في دعم برامج التغيير.

البعد الخامس : إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في تحفيز العاملين بإدارة التربية والتعليم:

جدول رقم (٢٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه بعد إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لتحفيز العاملين بإدارة التربية والتعليم

ترتيب العبارات	العبارات	رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	إمكانية الممارسة
١	الاعتراف بإنجازات العاملين والإشادة بها.	١٠	٤.٤٨	٠.٦٢	كبيرة جداً
٢	تشجيع العاملين على المبادرة بالأفكار الجديدة.	٨	٤.٣٤	٠.٧٠	كبيرة جداً
٣	التأكيد على أهمية الدور الذي يمارسه العاملون في إدارة التربية والتعليم.	١	٤.٣٣	٠.٦٨	كبيرة جداً
٤	منح العاملين المزيد من الثقة من خلال تمكينهم من اتخاذ القرارات.	٤	٤.١٦	٠.٨١	كبيرة
٥	تشجيع العاملين على تحقيق الأهداف الصعبة.	٢	٤.١٤	٠.٧٠	كبيرة
٦	إشعار العاملين بتوقع مستويات أداء عالية.	٣	٤.١٢	٠.٧٨	كبيرة
٧	حث العاملين على الاستفادة من تجارب التغيير الرائدة في مجال التربية والتعليم.	١٢	٤.١٢	٠.٨٢	كبيرة
٨	تنمية الروح المعنوية للعاملين بتمكينهم من الأداء بحرية.	٧	٤.٠٨	٠.٨٠	كبيرة
٩	منح الموظفين تغذية راجعة بصورة بناءة.	١٣	٤.٠٣	٠.٨١	كبيرة
١٠	تعزيز التنافس الإيجابي بين وحدات العمل بإدارة التربية والتعليم.	٦	٤.٠١	٠.٨٣	كبيرة
١١	تقبل أخطاء العاملين أثناء عملية التغيير.	١١	٣.٩٨	٠.٨٨	كبيرة
١٢	الاهتمام بالحاجات الفردية للعاملين.	٩	٣.٩٢	٠.٨٥	كبيرة
١٣	إيجاد نظام للمكافآت يضمن مشاركة العاملين في دعم عملية التغيير.	٥	٣.٢٩	١.٠٧	كبيرة
	المتوسط العام للبعد		**٤.٠٨**		

يتضح من الجدول رقم (٢٢) أنّ المتوسط الحسابي العام لبعد تحفيز العاملين بإدارة التربية والتعليم بلغ (٤.٠٨) وهو متوسط يدخل ضمن فئة (كبيرة) من بين

فئات استجابة أفراد مجتمع الدراسة ، وهذا يشير إلى أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أنه يمكن لمدير التربية والتعليم ممارسة الأدوار القيادية الواردة في هذا البعد بدرجة كبيرة ، حيث تراوحت متوسطات العبارات التي تضمنها هذا البعد بين (٤.٤٨) و (٣.٢٩) وقد بلغ عدد العبارات التي جاءت إمكانية الممارسة فيها كبيرة جداً ثلاث عبارات هي العبارات ذات الأرقام : (١٠ ،٨ ،١) . فيما جاءت إمكانية والممارسة في بقية العبارات كبيرة وهي العبارات ذات الأرقام : (٤ ، ٢ ، ٣ ، ١٢ ، ٧ ، ١٣ ، ٦ ، ١١ ، ٩ ، ٥)

ووفقاً لنتائج هذا البعد يمكن إيراد الأدوار القيادية لمديري التربية في تحفيز العاملين بإدارة التربية والتعليم وفقاً لإمكانية ممارستها على النحو التالي :

١- الاعتراف بإنجازات العاملين والإشادة بها.

٢- تشجيع العاملين على المبادرة بالأفكار الجديدة.

٣- التأكيد على أهمية الدور الذي يمارسه العاملون في إدارة التربية والتعليم.

٤- منح العاملين المزيد من الثقة من خلال تمكينهم من اتخاذ القرارات.

٥- تشجيع العاملين على تحقيق الأهداف الصعبة.

٦- إشعار العاملين بتوقع مستويات أداء عالية.

٧- الاستفادة من تجارب التغيير الرائدة في مجال التربية والتعليم.

٨- تنمية الروح المعنوية للعاملين بتمكينهم من الأداء بحرية.

٩- منح الموظفين تغذية راجعة بصورة بناءة.

١٠- تعزيز التنافس الإيجابي بين وحدات العمل بإدارة التربية والتعليم.

١١- تقبل أخطاء العاملين أثناء عملية التغيير.

١٢- الاهتمام بالحاجات الفردية للعاملين.

١٣- إيجاد نظام للمكافآت يضمن مشاركة العاملين في دعم عملية التغيير.

البعد السادس : إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم في تهيئة البيئة التنظيمية بإدارة التربية والتعليم للتغيير:

جدول رقم (٢٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه بعد إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في تهيئة البيئة التنظيمية بإدارة التربية والتعليم للتغيير

ترتيب العبارات	العبارات	رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	إمكانية الممارسة
١	إيجاد فرص التعاون بين العاملين في الوحدات المختلفة.	٧	٤.٠١	٠.٧٧	كبيرة
٢	تنسيق العلاقات بين العناصر ذات العلاقة بإدارة التربية والتعليم.	٥	٣.٩٦	٠.٧٨	كبيرة
٣	تقويم مستوى التقنيات المستخدمة في عمليات الإدارة.	٩	٣.٧٧	٠.٨٧	كبيرة
٤	التوجه نحو اللامركزية من خلال تعزيز استقلال الوحدات الإدارية بإدارة التربية والتعليم.	٦	٣.٧٣	١.٠١	كبيرة
٥	تحديد هيكل الخبرات المتناسبة مع متطلبات التغيير.	١٠	٣.٦٠	٠.٩٣	كبيرة
٦	إعادة التنظيم بما يتفق مع أهداف التغيير.	٣	٣.٥٣	٠.٩٨	كبيرة
٧	إقامة بناء تنظيمي متوافق مع متطلبات التغيير.	١	٣.٥١	٠.٩٠	كبيرة
٨	ربط البنية التنظيمية لإدارة التربية والتعليم بإستراتيجية التغيير.	٢	٣.٥١	٠.٩٠	كبيرة
٩	إيجاد نظام محاسبي يمتاز بوضوح معايير التقويم والمحاسبة على أساس النتائج المتحققة.	١١	٣.٣٥	١.٠٦	متوسطة
١٠	تطوير الأنظمة بما يتفق مع متطلبات التغيير.	٤	٣.٣٣	١.٠٥	متوسطة
١١	استحداث وظائف جديدة تواكب التغيرات في مجال التربية والتعليم.	٨	٢.٧٧	١.٢٠	متوسطة
	المتوسط العام للبعد		**٣.٥٥**		

يتضح من الجدول رقم (٢٣) أنّ المتوسط الحسابي العام لبعد تهيئة البنية التنظيمية بإدارة التربية والتعليم للتغيير بلغ (٣.٥٥) وهو متوسط يدخل ضمن فئة (كبيرة) من بين فئات استجابة أفراد مجتمع الدراسة ، أي أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أنه يمكن لمدير التربية والتعليم ممارسة الأدوار القيادية الواردة في هذا البعد

بدرجة كبيرة ، حيث تراوحت متوسطات العبارات التي تضمنها هذا البعد بين (٤.٠١) و (٢.٧٧) .

وقد بلغ عدد العبارات التي جاءت إمكانية الممارسة فيها كبيرة ثمان عبارات هي العبارات ذات الأرقام : (٧ ، ٥ ، ٩ ، ٦ ، ١٠ ، ٣ ، ١ ، ٢) فيما جاءت إمكانية الممارسة متوسطة في ثلاث عبارات هي العبارات ذات الأرقام : (١١ ، ٤ ، ٨) ، ويمكن للباحث أن يعزو سبب مجيء الأدوار القيادية المرتبطة بتهيئة البنية التنظيمية للتغيير في المرتبة الأخيرة من حيث إمكانية الممارسة إلى محدودية الصلاحيات الممنوحة لمديري التربية والتعليم والتي قد لا تساعدهم على ممارسة الأدوار المرتبطة بالتغيير في البنية التنظيمية لإدارات التربية والتعليم بسبب المركزية في القرارات المرتبطة ببعض هذه الأدوار .

ووفقاً لنتائج هذا البعد يمكن إيراد الأدوار القيادية لمديري التربية في تهيئة البنية التنظيمية بإدارة التربية والتعليم للتغيير تبعاً لإمكانية ممارستها على النحو التالي :

١- إيجاد فرص التعاون بين العاملين في الوحدات المختلفة.

٢- تنسيق العلاقات بين العناصر ذات العلاقة بإدارة التربية والتعليم.

٣- تقويم مستوى التقنيات المستخدمة في عمليات الإدارة.

٤- التوجه نحو اللامركزية من خلال تعزيز استقلال الوحدات الإدارية بإدارة التربية والتعليم.

٥- تحديد هيكل الخبرات المتناسبة مع متطلبات التغيير.

٦- إعادة التنظيم بما يتفق مع أهداف التغيير

٧- إقامة بناء تنظيمي متوافق مع متطلبات التغيير.

٨- ربط البنية التنظيمية لإدارة التربية والتعليم بإستراتيجية التغيير.

٩- إيجاد نظام محاسبي يمتاز بوضوح معايير التقويم والمحاسبة على أساس النتائج المتحققة.

١٠- تطوير الأنظمة بما يتفق مع متطلبات التغيير.

١١- استحداث وظائف جديدة تواكب التغيرات في مجال التربية والتعليم.

يتضح من العرض السابق لنتائج هذا المحور أنّ أكثر عبارات هذا المحور تقديراً من حيث إمكانية الممارسة هي العبارة رقم (١٠) " الاعتراف بإنجازات العاملين والإشادة بها " بمتوسط (٤.٤٨) تليها العبارة رقم (٨) " تشجيع العاملين على المبادرة بالأفكار الجديدة " بمتوسط قدره (٤.٣٤) ثم العبارة رقم (١) " التأكيد على أهمية الدور الذي يمارسه العاملون في إدارة التربية والتعليم " بمتوسط بالغ (٤.٣٣) ، وجميعها في بعد تحفيز العاملين بإدارة التربية ولتعليم . وفي هذه النتيجة تأكيد على ما توصلت إليه الدراسة في المحور الأول من تقدير مرتفع من قبل أفراد مجتمع الدراسة لأهمية الأدوار المرتبطة بتحفيز العاملين كمتطلب لنجاح عملية التغيير في إدارات التربية والتعليم ، كما تتفق هذه النتيجة مع ما أكدت عليه الأدبيات التي تناولت موضوع التغيير من أهمية التركيز على الجانب الإنساني في إدارة عملية التغيير ، لأنّ ذلك مما ينعكس إيجاباً على عملية التغيير في جوانبها الأخرى المرتبطة بالهيكل والمهام والتقنية . ومن هنا تظهر أهمية تحفيز العاملين كمتطلب لنجاح عملية التغيير ، وخاصة فيما يتعلق بالحافز المعنوي الذي يمكن للقائد أن يضمن من خلاله تحقيق المشاركة الفاعلة للعاملين في دعم عملية التغيير وإنجاحها .

أما أقل عبارات هذا المحور تقديراً من حيث إمكانية الممارسة فكانت العبارة رقم (٨) في بعد تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير ، وهي " استحداث وظائف جديدة تواكب التغيرات في مجال التربية والتعليم " بمتوسط (٢.٧٧) ، تليها العبارة رقم (٥) في بعد تحفيز العاملين بإدارة التربية والتعليم ، وهي " إيجاد نظام للمكافآت يضمن مشاركة العاملين في دعم عملية التغيير " بمتوسط بلغ (٣.٢٩) ، ثم العبارة رقم (٤) في بعد تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير ، وهي " تطوير الأنظمة بما يتفق مع متطلبات التغيير " بمتوسط قدره (٣.٣٣) . وقد يعود السبب في مجيء هذه العبارات في هذه المرتبة إلى ارتباط هذه العبارات بالمركزية في إدارة نظام التربية والتعليم ، حيث أن القرارات المتعلقة بهذه الأدوار خاصة بجهاز وزارة التربية والتعليم .

درجة استجابة أفراد مجتمع الدراسة تجاه أبعاد محور إمكانيـــة ممارســـة الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير :

جدول رقم (٢٤)

المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه إبعاد محور إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير والمتوسط الكلي لإمكانية الممارسة

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الترتيب
	٤.٠٨	١
القيادة التشاركية في الإدارة	٤.٠٧	٢
بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة	٣.٩٢	٣
وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة	٣.٨١	٤
بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة	٣.٧٥	٥
تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير	٣.٥٥	٦
الدرجة الكلية لإمكانية الممارسة	**٣.٨٨**	

يتضح من الجدول السابق أنّ استجابات أفراد مجتمع الدراسة في جميع أبعـــاد المحور كانت مهمة بدرجة كبيرة ، مما يعني أنّه يمكن لمديري التربية والتعلـــيم أنّ يمارسوا أدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير بدرجة كبيرة من وجهـــة نظر أفراد مجتمع الدراسة ، حيث جاء المتوسط العـــام للدرجـــة الكليـــة لإمكانيـــة الممارسة (٣.٨٨) من أصل (٥,٠٠) . وجاء بعد تحفيز العـــاملين بـــالإدارة فـــي المرتبة الأولى من حيث إمكانية الممارسة بمتوسط حسابي قدره (٤.٠٨) تـــلاه بعـــد القيادة التشاركية في الإدارة بمتوسط حسابي (٤.٠٧) ، وبعد بناء وتطـــوير الرؤيـــة المشتركة للإدارة بمتوسط حسابي (٣.٩٢) ، ثم بعد وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة بمتوسط حسابي (٣.٨١) ، وبعد بناء الثقافة التنظيمية المشتركة لـــلإدارة بمتوســـط حسابي (٣.٧٥) ، وجاء بعد تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٥٥) .

ومن التحليل السابق لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه أبعاد محور إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير يمكن القول أنّ هناك استعداداً من قبل مديري التربية والتعليم لتبني التغيير في إداراتهم ، حيث أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى تقدير أفراد مجتمع الدراسة لإمكانية ممارسة الأدوار القيادية المرتبطة بشخصيات مديري التربية والتعليم . إضافة إلى ظهور حاجة مديري التربية والتعليم إلى صلاحيات أوسع تمكنهم من اتخاذ القرارات المتعلقة بإحداث التغيير في البنية التنظيمية لإدارات التربية والتعليم بشكل يساعد على ربطها بإستراتيجية التغيير ، من خلال استحداث الوظائف الجديدة التي تواكب التغيرات في مجال التربية والتعليم ، وتطوير الأنظمة واللوائح بما يتفق مع متطلبات التغيير ، فقد أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى تقدير أفراد مجتمع الدراسة لإمكانية ممارستهم للأدوار القيادية المرتبطة بالبنية التنظيمية لإدارات التربية .

ويلاحظ من العرض السابق لنتائج الدراسة في محور أهمية الأدوار القيادية ومحور إمكانية ممارستها أن تقدير أفراد مجتمع الدراسة لإمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير كان أقل من تقديرهم لدرجة أهميتها ، حيث جاء المتوسط العام لإمكانية الممارسة (٣.٨٨) مقابل (٤.٤٦) لدرجة الأهمية ، مما يشير إلى حاجة مديري التربية والتعليم إلى تطوير أدائهم ليتمكنوا من ممارسة أدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير ، فعلى الرغم من تقديرهم لأهمية هذه الأدوار إلاّ أنهم يدركون أنّ هناك مجموعة من الأدوار لا يمكنهم ممارستها بالشكل المطلوب بسبب وجود بعض المعوقات التي تحول دون ذلك .

المحور الثالث

السؤال الثالث: ما المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة ؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على كل عبارة من العبارات الواردة في هذا المحور ، وفقاً للمقياس المعد لقياس درجة وجود كل معوق من المعوقات التي تحول دون ممارسة الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير . كما يظهر في الجدول رقم (٢٥)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير

ترتيب العبارات	العبارات	رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة وجود المعوق
١	وجود قيود على صرف الحوافز والمكافآت لأصحاب الأداء المتميز.	١٢	٤.٢٤	٠.٩٠	كبيرة جداً
٢	جمود الأنظمة واللوائح المعمول بها.	١٠	٣.٧٦	١.١٢	كبيرة
٣	عدم وجود آلية واضحة لتقويم إدارة التربية والتعليم.	٢	٣.٧٠	١.١١	كبيرة
٤	نقص الكفاءات البشرية اللازمة لإحداث التغيير.	٩	٣.٦٩	١.١٥	كبيرة
٥	غياب المعلومات الدقيقة اللازمة لعملية التغيير.	٣	٣.٦٦	١.٠٣	كبيرة
٦	نقص الموارد المادية اللازمة لإحداث التغيير.	٨	٣.٦١	١.٠٩	كبيرة
٧	قلة الاهتمام بموضوع التغيير في البرامج التدريبية التي يلتحق بها العاملون بالإدارة.	١١	٣.٤٨	١.١٠	كبيرة
٨	مقاومة التغيير من قبل بعض العاملين بالإدارة.	١٣	٣.٤٢	٠.٩٥	كبيرة
٩	ضعف استيعاب القيادات الإدارية والعاملين لمفاهيم ومتطلبات إدارة التغيير.	١٤	٣.٣٧	١.٠٧	متوسطة
١٠	غياب التحالف القوي بين الإدارة والعاملين تجاه عمليات التغيير.	٤	٣.٣٠	١.١٠	متوسطة
١١	الرضا المبالغ فيه عن الوضع الحالي لإدارة التربية والتعليم.	١	٣.١٩	١.٠٢	متوسطة
١٢	ضعف مساندة وتأييد المسئولين في وزارة التربية والتعليم لبرامج التغيير.	٥	٣.٠٩	١.١٠	متوسطة
١٣	ضعف دور إدارة التربية والتعليم في صنع القرارات المتعلقة بإحداث التغيير.	٧	٢.٩٢	١.٢٣	متوسطة
١٤	الخوف من الفشل في إحداث التغيير.	٦	٢.٨١	١.٣٠	متوسطة
	المتوسط العام للمحور		**٣.٤٥**		

يتضح من الجدول رقم (٢٥) أنّ المتوسط الحسابي العام للمعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير بلغ (٣.٤٥) وهو متوسط يدخل ضمن فئة (كبيرة) من بين فئات مقياس استجابة أفراد مجتمع الدراسة . أي أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أنّ درجة وجود المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير كبيرة ، حيث تراوحت متوسطات العبارات التي تضمنها هذا المحور بين (٤.٢٤) و (٢.٨١) . وهذا يشير إلى أنّ القيادات التربوية في إدارات التربية والتعليم يدركون أنّ هناك مجموعة من المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية المتصلة بإدارة التغيير رغم تقديراتهم الإيجابية لإمكانية ممارسة هذه الأدوار .

ويلاحظ من الجدول أن معوقاً واحداً جاءت درجة وجوده كبيرة جداً وهو الوارد في العبارة رقم (١٢) " وجود قيود على صرف الحوافز والمكافآت لأصحاب الأداء المتميز " بمتوسط حسابي قدره (٤.٢٤) ، والباحث يعزو هذه النتيجة إلى طبيعة الصلاحيات الممنوحة لمديري التربية والتعليم ، التي لا تخول لهم حق صرف الحوافز والمكافآت ، مما يجعلهم غير قادرين على ممارسة هذا الدور القيادي المهم في إدارة عملية التغيير .

كما يتضح من الجدول أنّ أفراد مجتمع الدراسة يرون أن هناك سبع معوقات جاء تقدير وجودها (بدرجة كبيرة) وهذه المعوقات مرتباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي هي:

- جمود الأنظمة واللوائح المعمول بها. رقم العبارة (١٠)
- عدم وجود آلية واضحة لتقويم إدارة التربية والتعليم. رقم العبارة (٢)
- نقص الكفاءات البشرية اللازمة لإحداث التغيير. رقم العبارة (٩)
- غياب المعلومات الدقيقة اللازمة لعملية التغيير. رقم العبارة (٣)
- نقص الموارد المادية اللازمة لإحداث التغيير. رقم العبارة (٨)

– قلة الاهتمام بموضوع التغيير في البرامج التدريبية التي يلتحق بها العاملون بالإدارة. رقم العبارة (١١)

– مقاومة التغيير من قبل بعض العاملين بالإدارة. رقم العبارة (١٣)

أما بقية المعوقات وهي ستة معوقات فيرى أفراد مجتمع الدراسة أنها موجودة بدرجة متوسطة ، وهذه المعوقات مرتباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي هي :

– ضعف استيعاب القيادات الإدارية والعاملين لمفاهيم ومتطلبات إدارة التغيير. رقم العبارة (١٤)

– غياب التحالف القوي بين الإدارة والعاملين تجاه عمليات التغيير.رقم العبارة(٤)

– الرضا المبالغ فيه عن الوضع الحالي لإدارة التربية والتعليم. رقم العبارة (١)

– ضعف مساندة وتأييد المسئولين في وزارة التربية والتعليم لبرامج التغيير. رقم العبارة (٥)

– ضعف دور إدارة التربية والتعليم في صنع القرارات المتعلقة بإحداث التغيير. رقم العبارة (٧)

– الخوف من الفشل في إحداث التغيير. رقم العبارة (١٠)

وتتفق النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الجوارنة وصوص (١٤٢٨هـ) التي تراوحت تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة صعوبة ممارسة إدارة التغيير بين العالية والمتوسطة ، كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع مجموعة من الدراسات التي تناولت معوقات إدارة التغيير كدراسة العمري (١٤٢١هـ) ودراسة نوح (١٤٢٧هـ) ودراسة المنيع (١٤٢٨هـ).

ويلاحظ من العرض السابق لمعوقات التغيير أنّ أكثر المعوقات وجوداً تلك المعوقات المرتبطة بمركزية النظام المعمول به في وزارة التربية والتعليم ، حيث لا تساعد الصلاحيات الممنوحة لمديري التربية والتعليم على إحداث التغيير في البنية التنظيمية لإدارات التربية والتعليم وممارسة الأدوار المتصلة بذلك .

السؤال الرابع :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة فيما يتعلق بدرجة أهمية الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تعزى إلى المتغيرات التالية: (نوع الإدارة، طبيعة الوظيفة، المؤهل العلمي، الخبرة ، الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير) ؟

إجابة السؤال الرابع :

أولاً : الفروق في درجة أهمية الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تبعاً لمتغير نوع الإدارة:

الجدول (٢٦)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسط درجة أهمية الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير نوع الإدارة

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة	إدارة عامة بمنطقة	٤١	٤.٤٧	٠.٤٥	٠.٨٩	٠.٣٧٣	غير دالة
	إدارة بمحافظة	٥٢	٤.٥٤	٠.٣٥			
وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة	إدارة عامة بمنطقة	٤١	٤.٤٥	٠.٤٣	٠.١٦	٠.٨٧٢	غير دالة
	إدارة بمحافظة	٥٢	٤.٤٣	٠.٤٠			
بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة	إدارة عامة بمنطقة	٤١	٤.٤٤	٠.٤٨	١.٥٥	٠.١٢٥	غير دالة
	إدارة بمحافظة	٥٢	٤.٢٨	٠.٥٠			
القيادة التشاركية في الإدارة	إدارة عامة بمنطقة	٤١	٤.٥٥	٠.٤٣	٠.٥٦	٠.٥٧٧	غير دالة
	إدارة بمحافظة	٥٢	٤.٥٠	٠.٤١			
تحفيز العاملين بالإدارة	إدارة عامة بمنطقة	٤١	٤.٥٨	٠.٤٠	٠.٦٩	٠.٤٩٣	غير دالة
	إدارة بمحافظة	٥٢	٤.٥٢	٠.٣٧			
تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير	إدارة عامة بمنطقة	٤١	٤.٤٢	٠.٥٥	٠.٧٠	٠.٤٨٤	غير دالة
	إدارة بمحافظة	٥٢	٤.٣٤	٠.٤٧			
الدرجة الكلية للأهمية	إدارة عامة بمنطقة	٤١	٤.٤٩	٠.٤٠	٠.٦٠	٠.٥٥٢	غير دالة
	إدارة بمحافظة	٥٢	٤.٤٤	٠.٣٥			

يتضح من الجدول رقم (٢٦) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً في أبعاد المحور الأول وهي : (بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة، وضع إستراتيجية

لتطوير الإدارة ، بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة، القيادة التشاركية في الإدارة، تحفيز العاملين بالإدارة، تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير) وكذلك في الدرجة الكلية لأهمية الأدوار القيادية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة في درجة أهمية تلك الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير باختلاف نوع الإدارة التي يعملون بها. وقد يعزى السبب في ذلك إلى عدم وجود فروق واضحة في طبيعة البنى التنظيمية والعملية السائد في إدارات التربية والتعليم . وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت دراسة الفقيه (١٤٢٧هـ) من أنّ اختلاف نوع الإدارة سواء كانت إدارة عامة أو إدارة بمحافظة ليس له تأثير في استجابات أفراد مجتمع الدراسة .

ثانياً : الفروق في درجة أهمية الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تبعاً لمتغير طبيعة الوظيفة:

الجدول (٢٧)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسط درجة أهمية الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير طبيعة الوظيفة

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة	مدير	٣٩	٤.٥٤	٠.٣٦	٠.٥٩	٠.٥٥٥	غير دالة
	مساعد مدير	٥٤	٤.٤٩	٠.٤٢			
وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة	مدير	٣٩	٤.٤٩	٠.٣٨	١.٠٣	٠.٣٠٥	غير دالة
	مساعد مدير	٥٤	٤.٤٠	٠.٤٣			
بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة	مدير	٣٩	٤.٣٧	٠.٤٩	٠.٣٧	٠.٧١١	غير دالة
	مساعد مدير	٥٤	٤.٣٣	٠.٥٠			
القيادة التشاركية في الإدارة	مدير	٣٩	٤.٥٥	٠.٤٢	٠.٤٧	٠.٦٣٧	غير دالة
	مساعد مدير	٥٤	٤.٥١	٠.٤٢			
تحفيز العاملين بالإدارة	مدير	٣٩	٤.٥٨	٠.٣٧	٠.٧٥	٠.٤٥٨	غير دالة
	مساعد مدير	٥٤	٤.٥٢	٠.٣٩			
تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير	مدير	٣٩	٤.٤١	٠.٤٦	٠.٥٣	٠.٥٩٩	غير دالة
	مساعد مدير	٥٤	٤.٣٥	٠.٥٤			
الدرجة الكلية للأهمية	مدير	٣٩	٤.٤٩	٠.٣٦	٠.٧١	٠.٤٧٨	غير دالة
	مساعد مدير	٥٤	٤.٤٤	٠.٣٨			

يتضح من الجدول رقم (٢٧) أن قيمة (ت) غير دالة في الأبعاد (بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة، وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة، بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة، القيادة التشاركية في الإدارة، تحفيز العاملين بالإدارة،

تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير) وكذلك في الدرجة الكلية لأهمية الأدوار القيادية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد مجتمع الدراسة في متوسط درجة أهمية تلك الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تبعاً لمتغير طبيعة الوظيفة . وقد يرجع السبب إلى قرب المستوى الوظيفي للمجموعتين الممثلتين لأفراد مجتمع الدراسة والمكونتين من مديري التربية والتعليم ومساعدي مديري التربية والتعليم ، حيث تعتبر الفئتان من القيادات الإدارية العليا بإدارة التربية والتعليم .

ثالثاً : الفروق في درجة أهمية الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تبعاً لمتغير المؤهل العلمي: الجدول (٢٨)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة أهمية الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة	بين المجموعات	٠.٢٦	٢	٠.١٣	٠.٨٤	٠.٤٣٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤.٠٤	٨٩	٠.١٦			
وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة	بين المجموعات	١.٠٣	٢	٠.٥٢	٣.١٩	٠.٠٤٦	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	١٤.٣٧	٨٩	٠.١٦			
بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة	بين المجموعات	٠.٤٧	٢	٠.٢٤	١.٠٥	٠.٣٥٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠.١٢	٨٩	٠.٢٣			
القيادة التشاركية في الإدارة	بين المجموعات	٠.٣٩	٢	٠.١٩	١.٢١	٠.٣٠٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤.٣٢	٨٩	٠.١٦			
تحفيز العاملين بالإدارة	بين المجموعات	٠.٥٤	٢	٠.٢٧	١.٩٥	٠.١٤٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢.٣٥	٨٩	٠.١٤			
تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير	بين المجموعات	١.٢٨	٢	٠.٦٤	٢.٦١	٠.٠٨٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٢١.٩٢	٨٩	٠.٢٥			
الدرجة الكلية للأهمية	بين المجموعات	٠.٥٣	٢	٠.٢٦	٢.٠٣	٠.١٣٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١١.٥٧	٨٩	٠.١٣			

يتضح من الجدول رقم(٢٨) أن قيمة(ف)غير دالة في الأبعاد (بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة، بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة، القيادة التشاركية في الإدارة، تحفيز العاملين بالإدارة، تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير) وفي الدرجة الكلية لأهمية الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير، مما يشير إلى عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية تلك الأدوار القيادية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة باختلاف المؤهل العلمي. وربما يعود السبب في عدم وجود فروق باختلاف المؤهل العلمي إلى تقارب النسبة بين حملة البكالوريوس الذين يمثلون (٤٥,٢) من أفراد مجتمع الدراسة وبين حملة الماجستير والدكتوراه الذين يمثلون (٥٣،٨) من أفراد مجتمع الدراسة الأمر الذي أدى إلى تقارب استجاباتهم فيما يتعلق بأهمية الأدوار القيادية في أبعاد(بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة، بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة، القيادة التشاركية في الإدارة، تحفيز العاملين بالإدارة، تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير) . وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة المنيع (١٤٢٨هـ) التي كشفت عن وجود فروق بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة في مجال البناء التنظيمي والثقافة التنظيمية باختلاف المؤهل العلمي .

كما يتضح من الجدول رقم (٢٨) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى (٠.٠٥) في بعد (وضع إستراتيجية لتطوير إدارة التربية والتعليم) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية تلك الأدوار القيادية في هذا البعد من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة باختلاف المؤهل العلمي. وباستخدام اختبار أقل فرق ممكن (LSD) للكشف عن مصدر الفروق لعدم تمكن اختبار شيفيه من الكشف عنها : جدول رقم (٢٩)

اختبار أقل فرق ممكن (LSD) لتوضيح مصدر الفروق في بعد (وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة) باختلاف المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	دكتوراه	ماجستير	بكالوريوس	الفرق لصالح
دكتوراه	٤.٦٠			*	دكتوراه
ماجستير	٤.٤٩				
بكالوريوس	٤.٣٣				

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٢٩) وجود فروق دالة عند مستوى (٠.٠٥) في بعد (وضع إستراتيجية لتطوير إدارة التربية والتعليم) بين الحاصلين على (بكالوريوس) والحاصلين على (دكتوراه) وذلك لصالح الحاصلين على (دكتوراه) وقد يعزى ذلك إلى أنّ الحاصلين على درجة الدكتوراه يمتلكون من المعارف والمهارات التي تلقوها في برامج الدراسات العليا ما يجعلهم أكبر قدرة على تقدير أهمية الأدوار القيادية

المرتبطة بوضع إستراتيجية لتطوير إدارة التربية والتعليم من الحاصلين على مؤهل البكالوريوس.

رابعاً : الفروق في درجة أهمية الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة :

الجدول (٣٠)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة أهمية الأدوار القيادية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة باختلاف عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة	بين المجموعات	٠.٢٩	٢	٠.١٤	٠.٩٠	٠.٤٠٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤.٢٨	٩٠	٠.١٦			
وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة	بين المجموعات	٠.٠٣	٢	٠.٠٢	٠.٠٩	٠.٩١٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥.٤٤	٩٠	٠.١٧			
بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة	بين المجموعات	٠.١٧	٢	٠.٠٩	٠.٣٤	٠.٧١١	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٢.٢٧	٩٠	٠.٢٥			
القيادة التشاركية في الإدارة	بين المجموعات	٠.١٢	٢	٠.٠٦	٠.٣٤	٠.٧١١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥.٩٠	٩٠	٠.١٨			
تحفيز العاملين بالإدارة	بين المجموعات	٠.٠٦	٢	٠.٠٣	٠.١٩	٠.٨٢٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣.٢٣	٩٠	٠.١٥			
تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير	بين المجموعات	٠.٢٧	٢	٠.١٣	٠.٥٢	٠.٥٩٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٣.٢٥	٩٠	٠.٢٦			
الدرجة الكلية للأهمية	بين المجموعات	٠.٠٨	٢	٠.٠٤	٠.٢٩	٠.٧٤٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢.٥٨	٩٠	٠.١٤			

يلاحظ من الجدول رقم (٣٠) أن قيمة (ف) غير دالة في الأبعاد (بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة، وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة، بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة، القيادة التشاركية في الإدارة، تحفيز العاملين بالإدارة، تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير) وفي الدرجة الكلية لأهمية الأدوار القيادية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية تلك الأدوار القيادية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة باختلاف عدد سنوات الخبرة.

خامساً : الفروق في درجة أهمية الأدوار القيادية باختلاف عدد الدورات التدريبيـــة في مجال إدارة التغيير:

الجدول (٣١)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة أهمية الأدوار القيادية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة	بين المجموعات	١.١٩	٣	٠.٤٠	٢.٦٤	٠.٠٥٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣.٣٧	٨٩	٠.١٥			
وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة	بين المجموعات	١.٠٧	٣	٠.٣٦	٢.٢٠	٠.٠٩٤	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤.٤٠	٨٩	٠.١٦			
بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة	بين المجموعات	١.١٧	٣	٠.٣٩	١.٦٣	٠.١٨٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٢١.٢٧	٨٩	٠.٢٤			
القيادة التشاركية في الإدارة	بين المجموعات	١.٣٣	٣	٠.٤٤	٢.٦٨	٠.٠٥٢	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	١٤.٦٩	٨٩	٠.١٧			
تحفيز العاملين بالإدارة	بين المجموعات	٠.٤٥	٣	٠.١٥	١.٠٤	٠.٣٨١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢.٨٤	٨٩	٠.١٤			
تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير	بين المجموعات	٢.٢٧	٣	٠.٧٦	٣.١٧	٠.٠٢٨	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٢١.٢٥	٨٩	٠.٢٤			
الدرجة الكلية للأهمية	بين المجموعات	٠.٩٨	٣	٠.٣٣	٢.٥٠	٠.٠٦٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١١.٦٨	٨٩	٠.١٣			

يتضح من الجدول رقم (٣١) أن قيمة (ف) غير دالة فـــي الأبعـــاد (بنـــاء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة، وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة، بنـــاء الثقافـــة التنظيمية المشتركة للإدارة، تحفيز العاملين بالإدارة) وفي الدرجة الكليـــة لأهميـــة الأدوار القيادية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية تلك الأدوار القيادية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة باختلاف عـــدد الـــدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير.

كما يتبين من الجدول رقم (٣١) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى (٠.٠٥) في الأبعاد (القيادة التشاركية في الإدارة ، وتهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية تلك الأدوار القيادية في تلك الأبعاد من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة باختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير.

وباستخدام اختبار أقل فرق ممكن (LSD) للكشف عن مصدر الفروق لعدم تمكن اختبار شيفيه من الكشف عنها .

جدول رقم (٣٢)

اختبار أقل فرق ممكن (LSD) لتوضيح مصدر الفروق في أبعاد أهمية الأدوار القيادية باختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير

البعد	عدد الدورات التدريبية	المتوسط الحسابي	لا توجد	دورة واحدة	دورتان	ثلاث دورات فأكثر	الفرق لصالح
القيادة التشاركية في الإدارة	لا توجد	٤.٤١					
	دورة واحدة	٤.٣٩					
	دورتان	٤.٦٠					
	ثلاث دورات فأكثر	٤.٦٥	*	*			ثلاث دورات فأكثر
تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير	لا توجد	٤.٣٦					
	دورة واحدة	٤.١٣					
	دورتان	٤.٥٥		*			دورتان
	ثلاث دورات فأكثر	٤.٤٨		*			ثلاث دورات فأكثر

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول رقم (٣٢) وجود فروق دالة عند مستوى(٠.٠٥) على النحو التالي:

١- توجد فروق دالة في بعد (القيادة التشاركية في الإدارة) بين الذين (لم يحصلوا على دورات تدريبية) والحاصلين على (ثلاث دورات فأكثر) وذلك لصالح الحاصلين على (ثلاث دورات فأكثر).

٢- توجد فروق دالة في بعد (القيادة التشاركية في الإدارة) بين الحاصلين على (دورة تدريبية واحدة) والحاصلين على (ثلاث دورات فأكثر) وذلك لصالح الحاصلين على (ثلاث دورات فأكثر).

٣- توجد فروق دالة في بعد (تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير) بين الحاصلين على (دورة تدريبية واحدة) والحاصلين على (دورتان تدريبيتان) وذلك لصالح الحاصلين على (دورتان تدريبيتان).

٤- توجد فروق دالة في بعد (تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير) بين الحاصلين على (دورة تدريبية واحدة) والحاصلين على (ثلاث دورات فأكثر) وذلك لصالح الحاصلين على (ثلاث دورات فأكثر).

ويلاحظ من اتجاه الفروق في أهمية الأدوار القيادية في بعدي (القيادة التشاركية في الإدارة ، وتهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير) باختلاف عدد الدورات التدريبية في إدارة التغيير أنها جاءت لصالح من لديهم دورات تدريبية أكثر في مجال إدارة التغيير ، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن هؤلاء قد اكتسبوا من هذه الدورات مجموعة من المفاهيم والمعارف والمهارات التي زادت من درجة تقديرهم لأهمية الأدوار القيادية لمدير التربية والتعليم في مجال القيادة التشاركية ومجال تهيئة البنية التنظيمية للتغيير ، وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة المنيع (١٤٢٨هـ) .

السؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة فيما يتعلق بإمكانية ممارسة الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تعزى إلى المتغيرات التالية: (نوع الإدارة، طبيعة الوظيفة، المؤهل العلمي، الخبرة، الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير) ؟

إجابة السؤال الخامس :

أولاً : الفروق في إمكانية ممارسة الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تبعاً لمتغير نوع الإدارة:

الجدول (٣٣)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسط درجة إمكانية ممارسة الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير نوع الإدارة

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة	إدارة عامة بمنطقة	٤١	٣.٩٦	٠.٦٢	٠.٥٧	٠.٥٦٩	غير دالة
	إدارة بمحافظة	٥٢	٣.٨٩	٠.٦٨			
وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة	إدارة عامة بمنطقة	٤١	٣.٨٦	٠.٧٠	٠.٦٢	٠.٥٣٩	غير دالة
	إدارة بمحافظة	٥٢	٣.٧٧	٠.٦٣			
بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة	إدارة عامة بمنطقة	٤١	٣.٨٠	٠.٧٣	٠.٥٤	٠.٥٨٩	غير دالة
	إدارة بمحافظة	٥٢	٣.٧٢	٠.٦٨			
القيادة التشاركية في الإدارة	إدارة عامة بمنطقة	٤١	٤.٠٤	٠.٧١	٠.٤١	٠.٦٨٢	غير دالة
	إدارة بمحافظة	٥٢	٤.١٠	٠.٦١			
تحفيز العاملين بالإدارة	إدارة عامة بمنطقة	٤١	٤.٠٥	٠.٦٨	٠.٤٠	٠.٦٨٩	غير دالة
	إدارة بمحافظة	٥٢	٤.١٠	٠.٥٤			
تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير	إدارة عامة بمنطقة	٤١	٣.٥٥	٠.٧٨	٠.٠٣	٠.٩٧٥	غير دالة
	إدارة بمحافظة	٥٢	٣.٥٥	٠.٦٧			
الدرجة الكلية للممارسة	إدارة عامة بمنطقة	٤١	٣.٨٩	٠.٦٣	٠.١٥	٠.٨٨٥	غير دالة
	إدارة بمحافظة	٥٢	٣.٨٧	٠.٥٦			

يتضح من الجدول رقم (٣٣) أن قيمة (ت) غير دالة في الأبعاد (بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة، وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة، بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة، القيادة التشاركية في الإدارة، تحفيز العاملين بالإدارة، تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير) وفي الدرجة الكلية لإمكانية ممارسة الأدوار القيادية، مما

يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أفراد مجتمع الدراسة نحو إمكانية ممارسة الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير في جميع الأبعاد تعزى لمتغير نوع الإدارة التي يعملون بها ، أي أن نوع إدارة التربية والتعليم سواءً كانت إدارة عامة في منطقة أو إدارة في محافظة ليس له علاقة في إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير .

ثانياً : الفروق في إمكانية ممارسة الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تبعاً لمتغير طبيعة الوظيفة:

الجدول (٣٤)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسط درجة إمكانية ممارسة الأدوار القيادية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير طبيعة الوظيفة

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة	مدير	٣٩	٣.٩٥	٠.٧٢	٠.٣٢	٠.٧٥٠	غير دالة
	مساعد مدير	٥٤	٣.٩٠	٠.٦١			
وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة	مدير	٣٩	٣.٨٦	٠.٦٩	٠.٦٧	٠.٥٠٢	غير دالة
	مساعد مدير	٥٤	٣.٧٧	٠.٦٤			
بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة	مدير	٣٩	٣.٨٣	٠.٧١	٠.٨٧	٠.٣٨٩	غير دالة
	مساعد مدير	٥٤	٣.٧٠	٠.٦٩			
القيادة التشاركية في الإدارة	مدير	٣٩	٤.٢٣	٠.٥٤	٢.١٥	٠.٠٣٤	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	مساعد مدير	٥٤	٣.٩٥	٠.٧١			
تحفيز العاملين بالإدارة	مدير	٣٩	٤.١٨	٠.٥٠	١.٤٣	٠.١٥٧	غير دالة
	مساعد مدير	٥٤	٤.٠٠	٠.٦٦			
تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير	مدير	٣٩	٣.٦٧	٠.٧٣	١.٤١	٠.١٦٢	غير دالة
	مساعد مدير	٥٤	٣.٤٦	٠.٧٠			
الدرجة الكلية للممارسة	مدير	٣٩	٣.٩٧	٠.٥٦	١.٢٩	٠.١٩٩	غير دالة
	مساعد مدير	٥٤	٣.٨١	٠.٦٠			

يتبين من الجدول رقم (٣٤) أن قيمة (ت) غير دالة في الأبعاد (بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة، وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة، بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة، تحفيز العاملين بالإدارة، تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير) وفي الدرجة الكلية لإمكانية ممارسة الأدوار القيادية، مما يشير إلى عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة إمكانية ممارسة تلك الأدوار القيادية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير طبيعة الوظيفة.

كما يتضح من الجدول رقم (٣٤) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠.٠٥) في بعد (القيادة التشاركية في الإدارة) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة إمكانية ممارسة تلك الأدوار القيادية في هذا البعد من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة باختلاف طبيعة الوظيفة، وذلك لصالح مديري التربية والتعليم . وربما يعود السبب في ذلك إلى أنّ مديري التربية والتعليم هم الأقدر على تقدير إمكانية ممارسة أدوارهم القيادية في بعد القيادية التشاركية في إدارة التربية والتعليم بحكم ارتباط هذا البعد بشخصياتهم القيادية .

ثالثاً : الفروق في إمكانية ممارسة الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

الجدول (٣٥)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة إمكانية ممارسة الأدوار القيادية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة	بين المجموعات	٠.٩٢	٢	٠.٤٦	١.١٨	٠.٣١١	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٤.٤٣	٨٩	٠.٣٩			
وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة	بين المجموعات	٢.٠٢	٢	١.٠١	٢.٥٨	٠.٠٨٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٤.٩٧	٨٩	٠.٣٩			
بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة	بين المجموعات	٤.٥٥	٢	٢.٢٨	٥.٤٦	٠.٠٠٦	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٣٧.١٠	٨٩	٠.٤٢			
القيادة التشاركية في الإدارة	بين المجموعات	٣.٧١	٢	١.٨٦	٤.٦٣	٠.٠١٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٣٥.٦٣	٨٩	٠.٤٠			
تحفيز العاملين بالإدارة	بين المجموعات	٣.٧٢	٢	١.٨٦	٥.٥٩	٠.٠٠٥	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٩.٥٨	٨٩	٠.٣٣			
تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير	بين المجموعات	٣.١٧	٢	١.٥٩	٣.٢٥	٠.٠٤٤	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٤٣.٥٢	٨٩	٠.٤٩			
الدرجة الكلية للممارسة	بين المجموعات	٢.٧١	٢	١.٣٦	٤.٢٦	٠.٠١٧	دالة عند ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٢٨.٣٥	٨٩	٠.٣٢			

يتبين من الجدول رقم (٣٥) أن قيمة (ف) غير دالة في الأبعاد (بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة، وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمكانية ممارسة تلك الأدوار القيادية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة باختلاف المؤهل العلمي . أي عدم وجود علاقة بين متغير المؤهل العلمي ودرجة تقدير أفراد مجتمع الدراسة لإمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في بعدي (بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة ، ووضع إستراتيجية لتطوير الإدارة) .

كما يتضح من الجدول رقم (٣٥) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى (٠.٠١) في الأبعاد (بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة، القيادة التشاركية في الإدارة، تحفيز العاملين بالإدارة)، ودالة عند مستوى (٠.٠٥) في بعد (تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير) وفي الدرجة الكلية لإمكانية ممارسة الأدوار القيادية من قبل مديري التربية والتعليم ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمكانية ممارسة تلك الأدوار القيادية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي . وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق :

جدول رقم (٣٦)

اختبار (شيفيه) لتوضيح مصدر الفروق في درجة إمكانية ممارسة الأدوار القيادية باختلاف المؤهل العلمي

الأبعاد	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	دكتوراه	ماجستير	بكالوريوس	الفرق لصالح
بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة	دكتوراه	٣.٩٩				
	ماجستير	٣.٩٧			*	ماجستير
	بكالوريوس	٣.٥٣				
القيادة التشاركية في الإدارة	دكتوراه	٤.٣٧			*	دكتوراه
	ماجستير	٤.١٩				
	بكالوريوس	٣.٨٦				
تحفيز العاملين بالإدارة	دكتوراه	٤.٢٤				
	ماجستير	٤.٢٧			*	ماجستير
	بكالوريوس	٣.٨٦				
تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة	دكتوراه	٣.٩٠			*	دكتوراه
	ماجستير	٣.٥٨				

الأبعاد	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	دكتوراه	ماجستير	بكالوريوس	الفرق لصالح
للتغيير	بكالوريوس	٣.٤٠				
الدرجة الكلية للممارسة	دكتوراه	٤.١١			*	دكتوراه
	ماجستير	٤.٠٠				
	بكالوريوس	٣.٧٠				

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول رقم (٣٦) وجود فروق دالة عند مستوى(٠.٠٥) على النحو التالي:

١- توجد فروق دالة في بعد (بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة) بين الحاصلين على (بكالوريوس) والحاصلين على (ماجستير) وذلك لصالح الحاصلين على (ماجستير).

٢- توجد فروق دالة في بعد (القيادة التشاركية في الإدارة) بين الحاصلين على (بكالوريوس) والحاصلين على (دكتوراه) وذلك لصالح الحاصلين على (دكتوراه).

٣- توجد فروق دالة في بعد (تحفيز العاملين بالإدارة) بين الحاصلين على (بكالوريوس) والحاصلين على (ماجستير) وذلك لصالح الحاصلين على (ماجستير).

٤- توجد فروق دالة في بعد (تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير) بين الحاصلين على (بكالوريوس) والحاصلين على (دكتوراه) وذلك لصالح الحاصلين على (دكتوراه).

٥- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لإمكانية ممارسة الأدوار القيادية بين الحاصلين على (بكالوريوس) والحاصلين على (دكتوراه)، وذلك لصالح الحاصلين على (دكتوراه).

وقد يعود السبب في ذلك إلى أنّ الحاصلين على مؤهل الماجستير والدكتوراه أكثر قدرة من الحاصلين على درجة البكالوريوس في تقدير إمكانية ممارسة الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير بسبب وجود المفاهيم المرتبطة بإدارة التغيير في برامج الدراسات العليا أكثر من وجودها في البرامج المقدمة على مستوى

البكالوريوس ، وبالتالي تتوافر لديهم مجموعة من المقومات الفكرية والعملية التي تمكنهم من تقدير إمكانية ممارسة هذه الأدوار .

رابعاً : الفروق في إمكانية ممارسة الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة :

الجدول (٣٧)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة إمكانية ممارسة الأدوار القيادية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة	بين المجموعات	١.٩٥	٢	٠.٩٧	٢.٣٦	٠.١٠٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٧.١٣	٩٠	٠.٤١			
وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة	بين المجموعات	١.٧١	٢	٠.٨٥	٢.٠١	٠.١٤١	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٨.٢٨	٩٠	٠.٤٣			
بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة	بين المجموعات	٢.٦٠	٢	١.٣٠	٢.٧٨	٠.٠٦٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٢.١٥	٩٠	٠.٤٧			
القيادة التشاركية في الإدارة	بين المجموعات	١.١٨	٢	٠.٥٩	١.٣٩	٠.٢٥٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٨.١٨	٩٠	٠.٤٢			
تحفيز العاملين بالإدارة	بين المجموعات	٠.٢٣	٢	٠.١٢	٠.٣٢	٠.٧٣١	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٣.١٢	٩٠	٠.٣٧			
تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير	بين المجموعات	٠.٤٨	٢	٠.٢٤	٠.٤٧	٠.٦٢٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٦.٥٢	٩٠	٠.٥٢			
الدرجة الكلية للممارسة	بين المجموعات	١.٠٦	٢	٠.٥٣	١.٥٤	٠.٢٢٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٠.٨٦	٩٠	٠.٣٤			

يتضح من الجدول رقم (٣٧) أن قيمة (ف) غير دالة في جميع أبعاد محور إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية وفي الدرجة الكلية لإمكانية الممارسة ،مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمكانية ممارسة تلك الأدوار القيادية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة باختلاف عدد سنوات الخبرة. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الكريدا (١٤٢٥هـ) .

خامساً : الفروق في إمكانية ممارسة الأدوار القيادية فـــي ضـــوء متطلبـــات إدارة التغيير تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير:

الجدول (٣٨)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة إمكانية ممارسة الأدوار القيادية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير

الأبعاد	مصدر التباين	مجمـــوع المربعات	درجات الحرية	متوســـط المربعات	قيمـــة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بنـــاء وتطـــوير الرؤية المشتركة للإدارة	بين المجموعات	٢.٩٢	٣	٠.٩٧	٢.٤٠	٠.٠٧٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦.١٦	٨٩	٠.٤١			
وضـــــــــع إســـــــتراتيجية لتطوير الإدارة	بين المجموعات	٢.٧٩	٣	٠.٩٣	٢.٢٢	٠.٠٩١	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٧.١٩	٨٩	٠.٤٢			
بنـــاء الثقافـــة التنظيميـــــة المشتركة للإدارة	بين المجموعات	٢.٢٠	٣	٠.٧٣	١.٥٣	٠.٢١١	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٢.٥٦	٨٩	٠.٤٨			
القيادة التشاركية في الإدارة	بين المجموعات	٠.٨٩	٣	٠.٣٠	٠.٦٩	٠.٥٦٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٨.٤٧	٨٩	٠.٤٣			
تحفيز العـــاملين بالإدارة	بين المجموعات	٠.٤٥	٣	٠.١٥	٠.٤١	٠.٧٤٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٢.٩٠	٨٩	٠.٣٧			
تهيئـــة البنيـــة التنظيميـــــة بالإدارة للتغيير	بين المجموعات	٣.٣٦	٣	١.١٢	٢.٢٩	٠.٠٨٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٣.٦٤	٨٩	٠.٤٩			
الدرجـــة الكليـــة للممارسة	بين المجموعات	١.٥٥	٣	٠.٥٢	١.٥٢	٠.٢١٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٠.٣٦	٨٩	٠.٣٤			

يتضح من الجدول رقم (٣٨) أن قيمة (ف) غير دالة في جميع أبعاد محور إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية وفي الدرجة الكلية لإمكانية الممارسة مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجـــة إمكانيـــة ممارسة تلك الأدوار القيادية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة بـــاختلاف عـــدد الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير.

السؤال السادس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه المعوقات التي تحول دون ممارسة الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغير تعزى إلى المتغيرات التالية: (نوع الإدارة، طبيعة الوظيفة، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة ، الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير)؟

إجابة السؤال السادس :

أولاً : الفروق بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تبعاً لمتغير نوع الإدارة:

الجدول (٣٩)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو درجة وجود المعوقات التي تحول دون ممارسة الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تبعاً لمتغير نوع الإدارة

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
إدارة عامة بمنطقة	٤١	٣.٤٣	٠.٧٩	٠.٢١	٠.٨٣٢	غير دالة
إدارة بمحافظة	٥٢	٣.٤٦	٠.٧٢			

يتضح من الجدول رقم (٣٩) أن قيمة (ت) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو درجة وجود المعوقات التي تحول دون ممارسة الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تبعاً لمتغير نوع الإدارة التي يعملون بها ، وقد يعزى ذلك إلى تطابق الأنظمة المعمول بها في جميع إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية والسعودية ، وعدم وجود فروق في الإمكانيات المادية والبشرية المتوافرة فيها .

ثانياً : الفروق بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تبعاً لمتغير طبيعة الوظيفة:

الجدول (٤٠)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو درجة وجود المعوقات التي تحول دون ممارسة الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تبعاً لمتغير طبيعة الوظيفة

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
مدير	٣٩	٣.٢٩	٠.٨٣	١.٦١	٠.١١١	غير دالة
مساعد مدير	٥٤	٣.٥٥	٠.٦٦			

يتضح من الجدول رقم (٤٠) أن قيمة (ت) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو درجة وجود المعوقات التي تحول دون ممارسة الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تبعاً لمتغير طبيعة الوظيفة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المنيع (١٤٢٨هـ) .

ثالثاً : الفروق بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

الجدول (٤١)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو درجة وجود المعوقات التي تحول دون ممارسة الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٣.٣٨	٢	١.٦٩	٣.١٦	٠.٠٤٧	دالة عند مستوى ٠.٠٥
داخل المجموعات	٤٧.٦٠	٨٩	٠.٥٤			

يتضح من الجدول رقم (٤١) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى (٠.٠٥) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وجود المعوقات التي تحول دون ممارسة الأدوار القيادية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة باختلاف المؤهل العلمي .

وباستخدام اختبار " شيفيه " للكشف عن مصدر تلك الفروق :

جدول رقم (٤٢)

اختبار (شيفيه) لتوضيح مصدر الفروق في درجة وجود المعوقات التي تحول دون ممارسة الأدوار القيادية باختلاف المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	دكتوراه	ماجستير	بكالوريوس	الفرق لصالح
دكتوراه	٣.٠٨				
ماجستير	٣.٤٣				
بكالوريوس	٣.٦١	*			بكالوريوس

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول رقم (٤٢) وجود فروق دالة عند مستوى(٠.٠٥) في درجة وجود المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير بين متوسط درجات المجموعة الحاصلة على مؤهل (دكتوراه) ومتوسط درجات المجموعة الحاصلة على مؤهل (بكالوريوس)، وذلك لصالح المجموعة الحاصلة على مؤهل (بكالوريوس) ، وربما يعزى ذلك إلى قلة تأهيل حملة البكالوريوس مقارنة بحملة الدكتوراه ، الأمر الذي أدى إلى مبالغتهم في تقدير درجة وجود المعوقات بسبب عدم إدراكهم لكيفية التعامل مع هذه المعوقات ، بعكس حملة الدكتوراه الذين يمتلكون من المعارف والمهارات ما يجعلهم قادرين على التعامل مع هذه المعوقات .وتتفق هذه الدراسة جزئياً مع نتيجة دراسة المنيع(١٤٢٨ هـ).

رابعاً : الفروق بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة : الجدول (٤٣)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو درجة وجود المعوقات التي تحول دون ممارسة الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٠.٢٤	٢	٠.١٢	٠.٢١	٠.٨١٣	غير دالة
داخل المجموعات	٥٠.٧٧	٩٠	٠.٥٦			

يتضح من الجدول رقم (٤٣) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وجود المعوقات التي تحول دون ممارسة الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر أفراد

مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة. وربما يعود السبب في ذلك إلى تقارب عدد سنوات الخبرة بين أفراد مجتمع الدراسة .

خامساً : الفروق بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير:

الجدول (٤٤)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة وجود المعوقات التي تحول دون ممارسة الأدوار القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	١.٣٥	٣	٠.٤٥	٠.٨٠	٠.٤٩٥	غير دالة
داخل المجموعات	٤٩.٦٦	٨٩	٠.٥٦			

يتضح من الجدول رقم (٤٤) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وجود المعوقات التي تحول دون ممارسة الأدوار القيادية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة باختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المنيع (١٤٢٨هـ) .

الفصل الخامس
خلاصة النتائج والتوصيات والمقترحات

- أهم النتائج .
- التوصيات .
- المقترحات

الفصل الخامس

ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات

أولا - : أهم نتائج الدراسة

يمكن تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة كما يلي :

نتائج المحور الأول : درجة أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير :

تضمن هذا المحور(٧٠) عبارة تهدف إلى تحديد درجة أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم مقسمة على ستة أبعاد هي :

١- بناء وتطوير الرؤية المشتركة (١١) عبارة .

٢- وضع إستراتيجية التطوير (١١) عبارة .

٣- بناء الثقافة المشتركة (١١) عبارة .

٤- القيادة التشاركية (١٣) عبارة .

٥- تحفيز العاملين (١٣) عبارة .

٦- تهيئة البنية التنظيمية للتغيير (١١) عبارة .

وقد بلغ المتوسط العام لمحور أهمية الأدوار القيادية (٤.٣٥) مما يشير إلى أن الأدوار الواردة في هذا المحور مهمة بدرجة كبيرة جداً من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة. وقد جاء ترتيب الأبعاد التي تضمنها هذا المحور حسب درجة أهميتها على النحو التالي :

المرتبة الأولى :

تحفيز العاملين بالإدارة بمتوسط حسابي قدره (٤.٥٥) وجاءت الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في هذا البعد مرتبة تنازلياً حسب درجة أهميتها كما يلي :

١- الاعتراف بإنجازات العاملين والإشادة بها.

٢- تشجيع العاملين على المبادرة بالأفكار الجديدة.

٣- حث العاملين على الاستفادة من تجارب التغيير الرائدة في مجال التربية والتعليم.

٤- منح العاملين المزيد من الثقة من خلال تمكينهم من اتخاذ القرارات.

٥- منح الموظفين تغذية راجعة بصورة بناءة.

٦- التأكيد على أهمية الدور الذي يمارسه العاملون في إدارة التربية والتعليم.

٧- تنمية الروح المعنوية للعاملين بتمكينهم من الأداء بحرية.

٨- تعزيز التنافس الإيجابي بين وحدات العمل بإدارة التربية والتعليم.

٩- الاهتمام بالحاجات الفردية للعاملين.

١٠- إيجاد نظام للمكافآت يضمن مشاركة العاملين في دعم عملية التغيير.

١١- تقبل أخطاء العاملين أثناء عملية التغيير.

المرتبة الثانية :

القيادة التشاركية في الإدارة بمتوسط حسابي (٤.٥٣) وجاءت الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في هذا البعد مرتبة تنازلياً حسب درجة أهميتها كما يلي :

١- التحول من التحكم إلى العمل بروح الفريق الواحد.

٢- إعطاء العاملين المزيد من الصلاحيات لتعزيز رغبتهم في المشاركة في قيادة الإدارة بشكل فاعل.

٣- توزيع الأدوار القيادية على العاملين.

٤- التركيز على العمل التعاوني التشاركي.

٥- إشراك العاملين في وضع أهداف عملهم.

٦- التأكيد على مبدأ المشاركة في صنع القرارات.

٧- توضيح أسباب التغيير وكيفيته.

٨- تحديد المعايير المطلوبة في كل عمل.

٩- تقبل أفكار العاملين الجديدة والترحيب بها.

١٠- الحفاظ على خطوط اتصال قوية بإدارة التربية والتعليم.

١١- التواصل المستمر مع جميع العاملين في المستويات المختلفة.

١٢- احترام وجهات نظر المقاومين للتغيير.

١٣- تشجيع مساهمة المجتمع المحلي في دعم برامج التغيير.

المرتبة الثالثة :

بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة بمتوسط حسابي (٤.٥١) وجاءت الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في هذا البعد مرتبة تنازلياً حسب درجة أهميتها كما يلي :

١- تقويم الواقع الحالي لإدارة التربية والتعليم.

٢- تحديد الإمكانيات المتاحة بإدارة التربية والتعليم.

٣- صياغة رؤية واضحة عن المستقبل المرغوب فيه لإدارة التربية والتعليم.

٤- إيصال الرؤية للعاملين بحيث يصبحون شركاء في الرؤية.

٥- إيجاد بيئة عمل تساعد العاملين تحويل الرؤية إلى واقع.

٦- التقويم المستمر للرؤية بشكل يساعد على تطويرها.

٧- الإحاطة المستمرة بالمتغيرات والمستجدات في إدارة التربية والتعليم.

٨- تحديد نوع التغيير الذي تحتاجه إدارة التربية والتعليم.

٩- تعزيز الشعور بالفخر والاعتزاز لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم بالرؤية التي يتطلعون لتحقيقها.

١٠- تحديد مجموعة من القيم التي توجه سلوك العاملين بإدارة التربية والتعليم.

١١- صياغة الرؤية بطريقة مشوقة لجميع العاملين بإدارة التربية والتعليم

المرتبة الرابعة :

وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة بمتوسط حسابي (٤.٤٤) وجاءت الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في هذا البعد مرتبة تنازلياً حسب درجة أهميتها كما يلي :

١- تحديد نقاط القوة والضعف في إدارة التربية والتعليم.

٢- صياغة أهداف مشتركة تتصف بالوضوح وقابلية التحقيق.

٣- تحديد الإستراتيجية التي تتفق مع رسالة إدارة التربية والتعليم.

٤- توجيه موارد إدارة التربية والتعليم نحو خدمة أهداف التغيير.

٥- التوعية بأهمية خطط التغيير في تطوير إدارة التربية والتعليم.

٦- تصميم البرامج العملية التي تسهم تحقيق إستراتيجية التطوير.

٧- إشراك المتأثرين بالتغيير في التخطيط له.

٨- تحديد وسائل الوصول إلى المستقبل المرغوب.

٩- تحديد المعايير التي يمكن في ضوئها تقويم خطط التغيير.

١٠- تحديد أساليب التعامل مع القوى المقاومة للتغيير.

١١- تحليل البيئة الخارجية للتعرف على ما تتضمنه من الفرص والمخاطر.

المرتبة الخامسة :

تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير بمتوسط حسابي (٤.٣٨) وجاءت الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في هذا البعد مرتبة تنازلياً حسب درجة أهميتها كما يلي :

١- إيجاد نظام محاسبي يمتاز بوضوح معايير التقويم والمحاسبة على أساس النتائج المتحققة.

٢- إعادة التنظيم بما يتفق مع أهداف التغيير.

٣- إيجاد فرص التعاون بين العاملين في الوحدات المختلفة.

٤- تقويم مستوى التقنيات المستخدمة في عمليات الإدارة.

٥- تنسيق العلاقات بين العناصر ذات العلاقة بإدارة التربية والتعليم.

٦- تطوير الأنظمة بما يتفق مع متطلبات التغيير.

٧- إقامة بناء تنظيمي متوافق مع متطلبات التغيير.

٨- استحداث وظائف جديدة تواكب التغيرات في مجال التربية والتعليم.

٩- تحديد هيكل الخبرات المتناسبة مع متطلبات التغيير.

١٠- ربط البنية التنظيمية لإدارة التربية والتعليم بإستراتيجية التغيير.

١١- التوجه نحو اللامركزية من خلال تعزيز استقلال الوحدات الإدارية بإدارة التربية والتعليم.

المرتبة السادسة :

بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة بمتوسط حسابي (٤.٣٥) وجاءت الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في هذا البعد مرتبة تنازلياً حسب درجة أهميتها كما يلي :

١- نشر ثقافة الجودة بإدارة التربية والتعليم.

٢- إيجاد مناخ عام يساعد على إحداث التغيير.

٣- التركيز على القيم الداعمة لعملية التغيير.

٤- تعزيز الجوانب الإيجابية في الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير.

٥- بناء ثقافة تنظيمية جديدة تساهم في تسهيل عملية التغيير.

٦- استخدام وسائل الإعلام التربوي المختلفة لتعزيز الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير.

٧- التخلص من أنماط السلوك التي تعو ق عملية التغيير.

٨- التأكيد باستمرار على حتمية التغيير.

٩- الالتزام بالتغيير من خلال التصرف بطريقة تنسجم مع الثقافة التنظيمية الجديدة.

١٠- استخدام الشعارات المعبرة عن القيم الثقافية الجديدة في كل المناسبات.

١١- إجراء تقويم للثقافة التنظيمية السائدة بإدارة التربية والتعليم.

نتائج المحور الثاني :**إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير :**

تضمن هذا المحور(٧٠) عبارة تهدف إلى تحديد درجة إمكانية ممارسة الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم مقسمة على ستة أبعاد هي :

١- بناء وتطوير الرؤية المشتركة (١١) عبارة .

٢- وضع إستراتيجية التطوير (١١) عبارة .

٣- بناء الثقافة المشتركة (١١) عبارة .

٤- القيادة التشاركية (١٣) عبارة .

٥- تحفيز العاملين (١٣) عبارة .

٦- تهيئة البنية التنظيمية للتغيير (١١) عبارة .

وقد بلغ المتوسط العام لمحور إمكانية ممارسة الأدوار القيادية (٣.٨٨) مما يشير إلى أن إمكانية ممارسة الأدوار الواردة في هذا المحور بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة. وقد جاء ترتيب الأبعاد التي تضمنها هذا المحور حسب إمكانية ممارستها على النحو التالي :

المرتبة الأولى :

تحفيز العاملين بالإدارة بمتوسط حسابي قدره (٤.٠٨) وجاءت الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في هذا البعد مرتبة تنازلياً حسب إمكانية ممارستها كما يلي:

١- الاعتراف بإنجازات العاملين والإشادة بها.

٢- تشجيع العاملين على المبادرة بالأفكار الجديدة.

٣- التأكيد على أهمية الدور الذي يمارسه العاملون في إدارة التربية والتعليم.

٤- منح العاملين المزيد من الثقة من خلال تمكينهم من اتخاذ القرارات.

٥- تشجيع العاملين على تحقيق الأهداف الصعبة.

٦- إشعار العاملين بتوقع مستويات أداء عالية.

٧- حث العاملين على الاستفادة من تجارب التغيير الرائدة في مجال التربية والتعليم.

٨- تنمية الروح المعنوية للعاملين بتمكينهم من الأداء بحرية.

٩- منح الموظفين تغذية راجعة بصورة بناءة.

١٠- تعزيز التنافس الإيجابي بين وحدات العمل بإدارة التربية والتعليم.

١١- تقبل أخطاء العاملين أثناء عملية التغيير.

١٢- الاهتمام بالحاجات الفردية للعاملين.

١٣- إيجاد نظام للمكافآت يضمن مشاركة العاملين في دعم عملية التغيير.

المرتبة الثانية :

القيادة التشاركية في الإدارة بمتوسط حسابي (٤.٠٧) وجاءت الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في هذا البعد مرتبة تنازلياً حسب إمكانية ممارستها كما يلي:

١- توزيع الأدوار القيادية على العاملين.

٢- التواصل المستمر مع جميع العاملين في المستويات المختلفة.

٣- التأكيد على مبدأ المشاركة في صنع القرارات.

٤- التحول من التحكم إلى العمل بروح الفريق الواحد.

٥- تقبل أفكار العاملين الجديدة والترحيب بها.

٦- إعطاء العاملين المزيد من الصلاحيات لتعزيز رغبتهم في المشاركة في قيادة الإدارة بشكل فاعل.

٧- التركيز على العمل التعاوني التشاركي.

٨- توضيح أسباب التغيير وكيفيته.

٩- الحفاظ على خطوط اتصال قوية بإدارة التربية والتعليم.

١٠- احترام وجهات نظر المقاومين للتغيير.

١١- تحديد المعايير المطلوبة في كل عمل.

١٢- إشراك العاملين في وضع أهداف عملهم.

١٣- تشجيع مساهمة المجتمع المحلي في دعم برامج التغيير.

المرتبة الثالثة :

بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة بمتوسط حسابي **(٣.٩٢)** وجاءت الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في هذا البعد مرتبة تنازلياً حسب إمكانية ممارستها كما يلي :

١- تحديد الإمكانيات المتاحة بإدارة التربية والتعليم.

٢- صياغة رؤية واضحة عن المستقبل المرغوب فيه لإدارة التربية والتعليم.

٣- الإحاطة المستمرة بالمتغيرات والمستجدات في إدارة التربية والتعليم.

٤- تقويم الواقع الحالي لإدارة التربية والتعليم.

٥- تحديد نوع التغيير الذي تحتاجه إدارة التربية والتعليم.

٦- إيصال الرؤية للعاملين بحيث يصبحون شركاء في الرؤية.

٧- تحديد مجموعة من القيم التي توجه سلوك العاملين بإدارة التربية والتعليم.

٨- صياغة الرؤية بطريقة مشوقة لجميع العاملين بإدارة التربية والتعليم.

٩- التقويم المستمر للرؤية بشكل يساعد على تطويرها.

١٠- تعزيز الشعور بالفخر والاعتزاز لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم بالرؤية التي يتطلعون لتحقيقها.

١١- إيجاد بيئة عمل تساعد العاملين تحويل الرؤية إلى واقع.

المرتبة الرابعة :

وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة بمتوسط حسابي (٣.٨١) وجاءت الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في هذا البعد مرتبة تنازلياً حسب إمكانية ممارستها كما يلي:

١- تحديد نقاط القوة والضعف في إدارة التربية والتعليم.

٢- صياغة أهداف مشتركة تتصف بالوضوح وقابلية التحقيق.

٣- التوعية بأهمية خطط التغيير في تطوير إدارة التربية والتعليم.

٤- تحديد الإستراتيجية التي تتفق مع رسالة إدارة التربية والتعليم.

٥- إشراك المتأثرين بالتغيير في التخطيط له.

٦- تحديد وسائل الوصول إلى المستقبل المرغوب.

٧- توجيه موارد إدارة التربية والتعليم نحو خدمة أهداف التغيير.

٨- تحديد المعايير التي يمكن في ضوئها تقويم خطط التغيير.

٩- تحليل البيئة الخارجية للتعرف على ما تتضمنه من الفرص والمخاطر.

١٠- تصميم البرامج العملية التي تسهم تحقيق إستراتيجية التطوير.

١١- تحديد أساليب التعامل مع القوى المقاومة للتغيير.

المرتبة الخامسة:

بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة بمتوسط حسابي **(٣.٧٥)** وجاءت الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في هذا البعد مرتبة تنازلياً حسب إمكانية ممارستها كما يلي :

١- التأكيد باستمرار على حتمية التغيير.

٢- استخدام الشعارات المعبرة عن القيم الثقافية الجديدة في كل المناسبات.

٣- التركيز على القيم الداعمة لعملية التغيير.

٤- استخدام وسائل الإعلام التربوي المختلفة لتعزيز الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير.

٥- تعزيز الجوانب الإيجابية في الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير.

٦- نشر ثقافة الجودة بإدارة التربية والتعليم.

٧- الالتزام بالتغيير من خلال التصرف بطريقة تنسجم مع الثقافة التنظيمية الجديدة.

٨- بناء ثقافة تنظيمية جديدة تساهم في تسهيل عملية التغيير.

٩- إيجاد مناخ عام يساعد على إحداث التغيير

١٠- التخلص من أنماط السلوك التي تعو ق عملية التغيير.

١١- إجراء تقويم للثقافة التنظيمية السائدة بإدارة التربية والتعليم.

المرتبة السادسة :

تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير بمتوسط حسابي **(٣.٥٥)** وجاءت الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في هذا البعد مرتبة تنازلياً حسب إمكانية ممارستها كما يلي :

١- إيجاد فرص التعاون بين العاملين في الوحدات المختلفة.

٢- تنسيق العلاقات بين العناصر ذات العلاقة بإدارة التربية والتعليم.

٣- تقويم مستوى التقنيات المستخدمة في عمليات الإدارة.

٤- التوجه نحو اللامركزية من خلال تعزيز استقلال الوحدات الإدارية بإدارة التربية والتعليم.

٥- تحديد هيكل الخبرات المتناسبة مع متطلبات التغيير.

٦- إعادة التنظيم بما يتفق مع أهداف التغيير

٧- إقامة بناء تنظيمي متوافق مع متطلبات التغيير.

٨- ربط البنية التنظيمية لإدارة التربية والتعليم بإستراتيجية التغيير.

٩- إيجاد نظام محاسبي يمتاز بوضوح معايير التقويم والمحاسبة على أساس النتـــائج المتحققة.

١٠- تطوير الأنظمة بما يتفق مع متطلبات التغيير.

١١- استحداث وظائف جديدة تواكب التغيرات في مجال التربية والتعليم.

نتائج المحور الثالث :المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير:

تضمن هذا المحور(١٤)عبارة تهدف لتحديد المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير . وقد بلغ المتوسط الحسابي العام للمعوقات الواردة في هذا المحور (٣.٤٥) مما يشير إلى أن هذه المعوقات موجودة بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة . وقد تراوح وجود المعوقات التي تضمنها هذا المحور بين درجة كبيرة جداً (٤.٢٤) و درجة متوسطة (٢.٨١) .

وقد جاءت المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير مرتبة تنازلياً حسب درجة وجودها كما يلي :

١- وجود قيود على صرف الحوافز والمكافآت لأصحاب الأداء المتميز .

٢- جمود الأنظمة واللوائح المعمول بها.

٣- عدم وجود آلية واضحة لتقويم إدارة التربية والتعليم.

٤- نقص الكفاءات البشرية اللازمة لإحداث التغيير.

٥- غياب المعلومات الدقيقة اللازمة لعملية التغيير.

٦- نقص الموارد المادية اللازمة لإحداث التغيير.

٧- قلة الاهتمام بموضوع التغيير في البرامج التدريبية التي يلتحق بها العاملون بالإدارة.

٨- مقاومة التغيير من قبل بعض العاملين بالإدارة.

٩- ضعف استيعاب القيادات الإدارية والعاملين لمفاهيم ومتطلبات إدارة التغيير.

١٠- غياب التحالف القوي بين الإدارة والعاملين تجاه عمليات التغيير.

١١- الرضا المبالغ فيه عن الوضع الحالي لإدارة التربية والتعليم.

١٢- ضعف مساندة وتأييد المسئولين في وزارة التربية والتعليم لبرامج التغيير.
١٣- ضعف دور إدارة التربية والتعليم في صنع القرارات المتعلقة بإحداث التغيير.
١٤- الخوف من الفشل في إحداث التغيير.

الفروق بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة فيما يتعلق بدرجة أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم وفقاً لمتغيرات (نوع الإدارة ، طبيعة الوظيفة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في مجال الإدارة ، الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير).

أظهرت الدراسة النتائج التالية :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة أهمية تلك الأدوار القيادية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة باختلاف نوع الإدارة التي يعملون بها.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقدير أفراد مجتمع الدراسة لدرجة أهمية الأدوار القيادية باختلاف طبيعة الوظيفة .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقدير أفراد مجتمع الدراسة لدرجة أهمية الأدوار القيادية في أبعاد (بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة، بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة، القيادة التشاركية في الإدارة، تحفيز العاملين بالإدارة، تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير) باختلاف المؤهل العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية الأدوار القيادية في بعد (وضع إستراتيجية لتطوير إدارة التربية والتعليم) وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل العلمي ، وذلك لصالح الحاصلين على (دكتوراه) .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية الأدوار القيادية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية الأدوار القيادية في الأبعاد (بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة، وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة، بناء

الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة، تحفيز العاملين بالإدارة) من وجهة نظر أفـــراد عينة الدراسة باختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية الأدوار القيادية في بعدي (القيادة التشاركية في الإدارة ، وتهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير) من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة باختلاف عدد الدورات التدريبية في مجـــال إدارة التغييـــر لصـــالح الحاصلين على (ثلاث دورات فأكثر).

الفروق بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة فيما يتعلق بإمكانيـــة ممارســـة مـــديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية وفقاً لمتغيرات(نوع الإدارة، طبيعـــة الوظيفـــة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في مجال الإدارة ، الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير)

كشفت الدراسة عن النتائج التالية :

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة إمكانية ممارســـة الأدوار القيادية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة باختلاف نوع الإدارة التي يعملون بها.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة إمكانية ممارســـة الأدوار القيادية في أبعاد(بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة، وضع إستراتيجية لتطـــوير الإدارة، بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة، تحفيز العاملين بالإدارة، تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير) من وجهة نظر أفراد عينة الدراســـة بـــاختلاف طبيعـــة الوظيفة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة إمكانية ممارسة الأدوار القيادية في هذا البعد من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف طبيعة الوظيفـــة، وذلـــك لصالح مدير التربية والتعليم .

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمكانية ممارسة الأدوار القياديـــة في أبعاد (بناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة، وضع إستراتيجية لتطوير الإدارة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل العلمي.

– وجود فروق دالة عند مستوى (٠.٠١) في متوسط تقدير أفراد مجتمع الدراسة لإمكانية ممارسة الأدوار القيادية في بعدي (بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة ، تحفيز العاملين بالإدارة) بين الحاصلين على (بكالوريوس) والحاصلين على (ماجستير) وذلك لصالح الحاصلين على (ماجستير).

– وجود فروق دالة عند مستوى (٠.٠١) في متوسط تقدير أفراد مجتمع الدراسة لإمكانية ممارسة الأدوار القيادية في بعد (القيادة التشاركية في الإدارة) بين الحاصلين على (بكالوريوس) والحاصلين على (دكتوراه) وذلك لصالح الحاصلين على (دكتوراه).

– وجود فروق دالة عند مستوى (٠.٠٥) في بعد(تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة) بين الحاصلين على (بكالوريوس) والحاصلين على (دكتوراه) وذلك لصالح الحاصلين على (دكتوراه).

– وجود فروق دالة في (الدرجة الكلية لإمكانية ممارسة الأدوار القيادية) بين الحاصلين على (بكالوريوس) والحاصلين على (دكتوراه)، وذلك لصالح الحاصلين على (دكتوراه).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمكانية ممارسة الأدوار القيادية في جميع الأبعاد من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة باختلاف عدد سنوات الخبرة.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمكانية ممارسة الأدوار القيادية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير.

الفروق بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة فيما يتعلق بالمعوقات التي تحـــول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية وفقاً لمتغيرات (نـــوع الإدارة ، طبيعة الوظيفة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة فـــي مجـــال الإدارة ، الـــدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير).

كشفت الدراسة عن النتائج التالية :

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة وجود المعوقـــات التـــي تحول دون ممارسة الأدوار القيادية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بـــاختلاف نوع الإدارة التي يعملون بها .

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة وجود المعوقـــات التـــي تحول دون ممارسة الأدوار القيادية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة بـــاختلاف طبيعة الوظيفة.

– وجود فروق دالة عند مستوى(٠.٠٥) في درجة وجود المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية بين متوسط درجات أفراد مجتمـــع الدراسة الحاصلين على مؤهل (دكتوراه) ومتوسط درجات الحاصلين علـــى مؤهـــل (بكالوريوس)، وذلك لصالح الحاصلين على مؤهل (بكالوريوس) .

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وجود المعوقات التي تحـــول دون ممارسة الأدوار القيادية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة باختلاف عدد ســـنوات الخبرة.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وجود المعوقات التي تحـــول دون ممارسة الأدوار القيادية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد الـــدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير.

ثانيا ً : توصيات الدراسة :

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنّ الباحث يوصي بما يلي :

١- تنمية وعي القيادات الإدارية العليا في وزارة التربية والتعليم وإدارات التربية والتعليم بالحاجة إلى تبني منهج إدارة التغيير كمدخل لتطوير إدارات التربية والتعليم ، من خلال عقد الندوات والمؤتمرات والمحاضرات العلمية للتعريف بمفاهيم إدارة التغيير ، والتوعية بأهميتها في مجال التربية والتعليم .

٢- وضع إستراتيجية عامة من قبل وزارة التربية والتعليم تضمن لإدارات التربية والتعليم إحداث التغيير النابع من حاجاتها ، وزيادة قدرتها على التحسين الذاتي في إطار الإستراتيجية العامة للوزارة ، والعمل على توفير الدعم اللازم لبرامج التغيير التي تتبناها إدارات التربية والتعليم.

٣- العمل على إعداد المعايير وإيجاد الآليات الواضحة لتقويم أداء إدارات التربية والتعليم ، وتقدير مدى حاجتها للتغيير ونوع التغيير الذي تحتاجه .

٤- إلغاء اللوائح القديمة التي تتعارض مع التحديث المطلوب ، وإدخال لوائح وأنظمة جديدة تتماشى مع متطلبات إدارة التغيير ، وخاصة ما يتعلق باللوائح والأنظمة المالية بإدارات التربية والتعليم ، مما يتيح لمدير التربية والتعليم إيجاد نظام للحوافز والمكافآت يضمن مشاركة العاملين في دعم عملية التغيير ، ويسهم في توفير الإمكانيات المادية للازمة لعملية التغيير .

٥- تفعيل ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في المجالات التي أظهرت الدراسة أهميتها كمتطلبات لإدارة التغيير ، وتشجيعهم على البدء بممارسة عمليات التغيير المخطط في ضوء إمكانيات كل إدارة .

٦- رفع مستوى تأهيل مديري التربية والتعليم من أجل تعزيز قدرتهم على إدارة التغيير بنجاح.

٧- تحقيق نمط القيادة التشاركية كنموذج قيادي في إدارات التربية والتعليم .

٨- منح مديري التربية والتعليم المزيد من الصلاحيات التي تمكنهم من تحديث الأنظمة واللوائح وتطوير الهياكل التنظيمية بما يتناسب مع متطلبات إدارة التغيير.

٩- قيام إدارات التربية والتعليم بوضع خطط واضحة ومحددة لتدريب العاملين في إدارات التربية والتعليم على مهارات إدارة التغيير .

١٠- تطوير أساليب التدريب السائدة في إدارات التربية والتعليم بشكل يساعد العاملين على إتقان مهارات إدارة التغيير .

١١- إنشاء مراكز متخصصة في إدارات التربية والتعليم تقوم بتوفير المعلومات اللازمة لعملية التغيير .

١٢- تصميم البرامج التدريبية اللازمة لتطوير أداء مديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير ، والتنسيق مع جهات محلية وعالمية متخصصة في تقديم هذه البرامج ، وخاصة كليات التربية في الجامعات .

ثالثاً : المقترحات حول الدراسات المستقبلية :

يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية :

- إجراء دراسة حول تصميم برامج تدريبية لتطوير أداء مديري التربية والتعليم في مجال إدارة التغيير .

- إجراء دراسة تحليلية للأنظمة واللوائح التنظيمية المعمول بها في إدارات التربية والتعليم للتعرف على مدى قدرتها دعم برامج التغيير ، وإمكانية تطويرها .

- إجراء دراسة حول أساليب تنمية مهارات التغيير لدى العاملين بإدارات التربية والتعليم .

- إجراء دراسة مقارنة حول إدارة التغيير في إدارات التربية والتعليم للبنين والبنات .

"وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين"

مراجع الدراسة

أولاً : المصادر :

١- القرآن الكريم .

٢- المعجم الوسيط (١٩٨٩م) . إبراهيم مصطفى وآخرون ، دار الدعوة ، استانبول .

ثانياً : المراجع العربية :

١- الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية (١٤٣٠هـ) . تعميم اعتماد الهيكل التنظيمي الجديد للإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية . وحدة التخطيط والتطوير الإداري .

٢- أفوليو ، بروس ج (٢٠٠٣م). تنمية القيادة " بناء القوى الحيوية " . ترجمة : أحمد الخزامي . دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة .

٣- البطي ، عبد الله بن محمد (١٤٢٤هـ) . الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية ، وأساليب تنميتها . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض .

٤- بهجت ، محمد صالح (١٩٨٥م) . مدخل للعمل مع الجماعات . المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية .

٥- بير ، مايك (٢٠٠٦م) . إدارة التغيير والتحول . تعريب : محمد رياض الأبرش ، شركة الحوار الثقافي ، لبنان .

٦- بينيس ، وارن (١٩٩٦م) . القيادة الإدارية : آراء مجموعة من كبار المدراء التنفيذيين . ترجمة : هشام عبد الله ، دار البشير ، عمّان ، الأردن .

٧- توفيق ، عبد الرحمن (٢٠٠٣م) . إدارة المستقبل : القيادة .. التفكير .. التسويق . القاهرة.

٨- الجارودي ، ماجدة بنت إبراهيم (١٤٢٧هـ) . إعداد القيادات التحويلية في الجامعات السعودية " برنامج تدريبي مقترح " . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الملك سعود ، الرياض .

٩- الجوارنة ، المعتصم بالله سليمان و صوص ، ديمة بنت محمد (١٤٢٨هـ) درجة صعوبة ممارسة إدارة التغيير لدى القادة الإداريين في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الشمال في الأردن . مجلة حولية كلية المعلمين بأبها ، العدد الحادي عشر .

١٠- الجوفي ، محمد أحمد لطف (١٩٩٥م) . خصائص المدير العام الفعّال للإدارات العامة للتربية والتعليم في محافظات الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الإداريين بوزارة التربية والتعليم وإداراتها المختلفة . رسالة ماجستير غير منشورة ، ملخصات رسائل الماجستير ، جامعة اليرموك ، الأردن .

١١- جوهر ، صلاح الدين (٢٠٠١م) . أساليب وتقنيات الإدارة التربوية في ضوء ثورة الاتصالات والمعلومات . دار الفكر العربي ، القاهرة .

١٢- حريري ، هاشم بكر (١٤١٩هـ) . الإدارة التربوية . مكتبة الأفق ، مكة المكرمة .

١٣- حسان ، حسن محمد ، ومحمد العجمي (٢٠٠٧م) الإدارة التربوية . دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمّان ، الأردن .

١٤- الحقيل ، سليمان عبد الرحمن (١٤١٢هـ) . نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. الطبعة الرابعة ، مطابع الشريف ، الرياض .

١٥- حمادات ، محمد حسن (٢٠٠٧م) . وظائف وقضايا معاصرة في الإدارة التربوية . دار الحامد للنشر والتوزيع . عمّان ، الأردن .

١٦- الخضيري ، محسن أحمد (٢٠٠٣م) . إدارة التغيير . دار الرضا للنشر ، دمشق .

١٧- الخياط ، عبد اللطيف (١٤٢١هـ) . القيادة على ضوء المبادئ . دار الهدى للنشر والتوزيع ، الرياض .

١٨- دركر ، بيتر (١٩٩٥م) . الإدارة للمستقبل " التسعينيات وما بعدها " . ترجمة : صليب بطرس ، الدار الدولية للنشر والتوزيع ، القاهرة .

١٩- دركر ، بيتر (١٩٩٦م) . الإدارة " الجزء الأول : المهام . ترجمة : محمد عبد الكريم ، الدار الدولية للنشر والتوزيع ، القاهرة .

٢٠- دركر ، بيتر (١٤٢٥هـ) . تحديات الإدارة في القرن الواحد والعشرين . ترجمة إبراهيم الملحم ، معهد الإدارة العامة ، رياض .

٢١- دقاسمة ، مأمون أحمد سليم (٢٠٠٢م) . التغيير التنظيمي : دراسة ميدانية لاتجاهات المديرين في الإدارات الحكومية في محافظة إربد / الأردن نحو دوافع وسمات ومعوقات ومتطلبات نجاح جهود التغيير التنظيمي . مجلة الإداري ، السنة الرابعة والعشرون ، العدد الثامن والثمانون ، معهد الإدارة العامة ، مسقط .

٢٢- الدعيج ، عبد العزيز دعيج (١٩٩٤م) . دراسة تقويمية للوظائف القيادية لإدارة المناطق التعليمية في دولة الكويت . المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، العدد الثالث والثلاثون .

٢٣- الدهش ، عبد العزيز بن عبد الرحمن (١٤٢٢هـ) . التطوير المهني لمديري التعليم . رسالة دكتوراه غيرمنشورة . كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

٢٤- الديب ، إبراهيم (٢٠٠٥م) . استراتيجيات التطوير الإداري والإصلاح الشامل . مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع ، المنصورة ، مصر .

٢٥- روبنسون ، دانا ، وروبنسون جيمس (١٩٩٨م) التغيير " أدوات تحويل الأفكار إلى نتائج " . تعريب : مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك) .

٢٦- الزهراني ، سعد عبد الله بردي (١٤١٦هـ) . تخطيط التغيير وإدارته في مؤسسات العليم العالي – المبادئ والأسس – مدخل تطويري . مجلة جامعة أم القرى ، السنة التاسعة ، العدد الثاني عشر .

٢٧- الزهراني ، سعد عبد الله بردي (١٩٩٥ م). نماذج واستراتيجيات تخطيط التغيير وإدارته في مؤسسات العليم العالي. جامعة أم القرى ، مركز البحوث التربوية والنفسية .

٢٨- ستراك ، رياض ، وكامل الخزاعلة (٢٠٠٤م). دراسات في الإدارة التربوية. دار وائل للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن .

٢٩- سكوت ، سينيثيا دي و جافي ، دنيس تي (١٤٢٢هـ).إدارة التغيير في العمل. ترجمة : بشير البرغوثي ، دار المعرفة للتنمية البشرية ، الرياض .

٣٠- السلمي ، علي (١٤٢٦هـ) . ملامح الإدارة الجدية في عصر المتغيرات وانعكاساتها على إدارة التغيير . بحث مقدم للملتقى الإداري الثالث : إدارة التطوير ومتطلبات التطوير في العمل الإداري " نحو إدارة متغيرة فاعلة " جدة .

٣١- السلوم ، حمد إبراهيم (١٤٠٨هـ). تاريخ الحركة التعليمية في المملكة العربية السعودية . الطبعة الثانية ، الرياض .

٣٢- سميث ، ستيف (٢٠٠٧م) . إدارة الغيير . ترجمة : مكتبة الشقري ، الرياض.

٣٣- السنبل ، عبد العزيز عبد الله وآخرون (١٤١٢هـ) . نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. الطبعة الثالثة ، مكتبة الخريجي ، الرياض .

٣٤- سيزلاقي ، أندرو دي و والاس ، مارك جي (١٩٩١م) . السلوك التنظيمي والأداء . ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد ، معهد الإدارة العامة ، الرياض .

٣٥- شريف ، بشير و البهبهاني ، يعقوب (٢٠٠٤م) . ثقافة إدارة التغيير : دليل عملي للأفراد . دار رؤى ، الأردن .

٣٦- الصرن ، رعد حسن (٢٠٠٢ م) . صناعة التنمية الإدارية في القرن الحادي والعشرين . دار الرضا للنشر ، دمشق .

٣٧- الصرن ، رعد حسن (٢٠٠١ م). كيف تخلق بيئة ابتكارية في المنظمات ؟ إدارة الإبداع والابتكار . دار الرضا للنشر ، دمشق .

٣٨- الصيرفي ، محمد (٢٠٠٦م) . إدارة التغيير . دار الفكر الجامعي ، الإسكندرية.

٣٩- الطبيب ، أحمد محمد (١٩٩٩م) . الإدارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها المعاصرة . المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية .

٤٠- عامر ، سعيد (١٩٩٥م) . الإدارة وسرعة التغيير . وايد سيرفس للاستشارات الإدارية ، القاهرة .

٤١- عبد الباقي ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٤ م) . السلوك الفعّال في المنظمات . الدار الجامعية ، الإسكندرية .

٤٢- عباس ، سهيلة (٢٠٠٤م) . القيادة الابتكارية والأداء المتميز . دار وائل للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن .

٤٣- عبوي ، زيد منير (٢٠٠٦م) . إدارة التغيير والتطوير . دار كنوز المعرفة ، عمّان ، الأردن.

٤٤- العبيدي ، محمد جاسم(٢٠٠٤م) . سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسة وآفاق التطوير العام . عمان : مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع .

٤٥- العتيبي ، سعد بن مرزوق (١٤٢٦هـ) . دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير . بحث مقدم للملتقى الإداري الثالث ، إدارة التطوير ومتطلبات التطوير في العمل الإداري " نحو إدارة متغيرة فاعة " جدة .

٤٦- العساف ، صالح بن حمد (١٤٠٨هـ).المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. بدون ناشر ، الرياض .

٤٧ - العطيات ، محمد يوسف (٢٠٠٦م) . إدارة التغيير والتحديات العصرية للمدير . دار حامد للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن .

٤٨- عماد الدين ، منى مؤتمن (١٤٢٤هـ). إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير : النمط القيادي المنشود لتحقيق التعايش الفاعل في القرن ٢١ . مركز الكتاب الأكاديمي ، عمّان ، الأردن .

٤٩- العمري ، ظافر محمد منّاع (١٤٢١هـ) . تحديات التغيير واستراتيجيات إدارتها : دراسة تطبيقية على تجربة شبكة الاتصالات السعودية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الإدارية ، جامعة الملك سعود ، الرياض .

٥٠- العميان ، سلمان محمود (٢٠٠٥ م).السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال . الطبعة الثالثة ، دار وائل للنشر والتوزيع ، الأردن .

٥١- عياصرة ، علي أحمد (٢٠٠٦م) . القيادة والدافعية في الإدارة التربوية . دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن .

٥٢- الغامدي ، أحمد و عبد الجواد ، نور الدين (١٤٢٢هـ) . تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية . مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج . الرياض.

٥٣- فرنش ، وندل ، وسيسل بيل (١٤٢١هـ) تطوير المنظمات : تدخلات علم السلوك لتحسين المنظمة . ترجمة وحيد الهندي ، معهد الإدارة العامة ، الرياض .

٥٤- الفقيه ، محمد بن هادي (١٤٢٧هـ) . القيادة التحويلية لمدير التربية والتعليم وعلاقتها بالفعالية التنظيمية لإدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية . رسالة دكتوراه غير منشوره ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

٥٥- فليه ، فاروق و والسيد ، محمد (٢٠٠٥م) . السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية . دار المسيرة ، عمّان ، الأردن .

٥٦- فيرجسون ، بيني (٢٠٠٧م) . القائد المعاصر . ترجمة : مكتبة جرير .

٥٧- جووتنك ، مارجرين ماري و جووتنك ديفيد (٢٠٠٢م) . الأدوات الفعّالة لمدير المستقبل . ترجمة ونشر : مكتبة الشقري (الرياض) ودار الراتب الجامعية(بيروت).

٥٨- القحطاني ، سالم (١٤٢٢هـ) . القيادة الإدارية " التحول نحو نموذج القيادة العالمي " . مكتبة العبيكان ، الرياض .

٥٩- كامب ، دي (١٤٢١هـ) . مدير القرن الواحد والعشرين . ترجمة : مكتبة الشقري ، الرياض .

٦٠- الكلابي ، سعد (١٤٢١هـ) . نموذج شامل في القيادة : دراسة نقدية لنظريات ومداخل القيادة الإدارية . جامعة الملك سعود ، الرياض .

٦١- كلاكده ، ظاهر محمود (١٩٩٧م) . الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية.

٦٢- كنج ، نيجل ، وأندرسون (١٤٢٥هـ) إدارة أنشطة الابتكار والتغيير: دليل انتقادي للمنظمات . تعريب محمود حسني ، دار المريخ للنشر ، الرياض .

٦٣- كوزس ، جيمس إم وبوسنر ، باري زاد (٢٠٠٥م). القيادة تحد . ترجمة : مكتبة جرير ، الرياض .

٦٤- اللوزي ، موسى (٢٠٠٣م). التطوير التنظيمي : أساسيات ومفاهيم حديثه . الطبعة الثانية . دار وائل للنشر والتوزيع ، الأردن .

٦٥- لوشن ، حسين (١٤٢٤هـ) إستراتيجية تطوير التعليم : نماذج نظرية ورؤية مستقبلية . المجلة العربية للتربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المجلد الثالث والعشرون ، العدد الثاني .

٦٦- لوصيف ، سعيد (١٩٩٥م) . أنماط القيادة في إطار التغير التنظيمي للمؤسسات الجزائرية . مجلة العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت ، المجلد الثالث والعشرون ، العدد الأول .

٦٧- المالكي ، حسني بن قاسم (١٤١٨هـ) . السلوك القيادي لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

٦٨- المبعوث ، محمد حسن (١٤٠٧هـ) . الإدارة التعليمة على مستوى مناطق المملكة . الرياض .

٦٩- المحبوب ، عبد الرحمن إبراهيم (١٩٩٦م) . أبعاد القيادة الإدارية كما تراها مديرات المدارس الابتدائية . المجلة العربية للتربية . المجلد السادس عشر ، العدد الأول ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

٧٠- المسّاد محمود (٢٠٠٣م) . الإدارة القعالة . مكتبة لبنان .

٧١- مصطفى ، أحمد سيد (٢٠٠٥م) إدارة السلوك التنظيمي : نظرة معاصرة لسلوك الناس في العمل . بدون ناشر ، القاهرة .

٧٢- منصور ، خالد (١٩٩٥م) . إدارة التغيير . المؤتمر السنوي الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية .

٧٣- المنيع ، حمد بن إبراهيم (١٤٢٨هـ) . التطوير التنظيمي لإدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الملك سعود ، الرياض .

٧٤- المنيف ، إبراهيم عبد الله والمعمر ، أسامه سعود (١٤٢٤هـ) . أفكار في كيفية إدارة التغيير . مجلة المدير ، الأبحاث والدراسات ، الرياض .

٧٥- ميدين ، تيصفا جيبر و شافير ، بيتر (٢٠٠٥م) . تحديات القيادة للإدارة الفعالة . ترجمة : سلامة عبد العظيم حسين ، دار الفكر ، البتراء ، الأردن.

٧٦- ملحم ، سامي محمد (١٤٢٣هـ) . مناهج البحث في التربية وعلم النفس . دار المسيرة ، عمان ، الأردن .

٧٧- نشوان ، يعقوب حسين (١٩٩١م) . الإدارة والإشراف التربوي . دار الفرفان . العبدلي ، الأردن .

٧٨- النوباني ، مصطفى طه (٢٠٠٣م) . العلاقة بين مصادر قوة القادة التربويين واتجاهاتهم نحو التغيير والتزامهم التنظيمي في الأردن . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا ، عمّان ، الأردن .

٧٩- نوح ، هوازن بنت محمد عبد الوهاب (٢٠٠٧م) . معوقات إدارة التغيير لدى رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى . رسالة ماجستر غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

٨٠- هاشم ، عبد العزيز (٢٠٠١م) . أثر نمط القيادة على الأداء ورضا العميل : دراسة مقارنة بالتطبيق على مركز التنمية المحلية بسقارة . المؤتمر السنوي الحادي عشر " فكر جديد ؛ تجارب رائدة ؛ دعوة صادقة " منشور في : الإدارة وتحديات التغيير لسعيد يس عامر .

٨١- الهلالي ، الشربيني الهلالي (٢٠٠٦م) . إدارة المؤسسات التعليمية في القرن الحادي والعشرين . المكتبة العصرية ، المنصورة ، مصر .

٨٢- هيجان عبد الرحمن أحمد (١٤٢٥هـ) . عرض نقدي لكتاب القيادة الاستراتيجية : فن ومنهج . مجلة الإدارة العامة ، معهد الإدارة العامة ، ع ٢ ، الرياض .

٨٣- وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧هـ) . الدليل التنظيمي لإدارات التربية والتعليم (بنين وبنات) بالمحافظات . وكالة الوزارة للتخطيط ، الرياض.

٨٤- وزارة التربية والتعليم . الصلاحيات الممنوحة لمديري عموم التربية والتعليم في المناطق ، ومديري التربية والتعليم في المحافظات . تعميم نائب وزير التربية والتعليم رقم ٣٥/٨٧٩٠ وتاريخ ١٤٢٦/١٢/٤هـ .

٨٥- وزارة المعارف (١٤١١هـ) . مشروع الهيكل التنظيمي لإدارات التعليم ودليل المهام والاختصاصات . إدارة التطوير التربوي ، الرياض .

٨٦- وزارة التربية والتعليم (١٤٣٠هـ) . تعميم معالي وزير التربية والتعليم رقم ١٧/١١وتاريخ ١/٣/ ١٤٣٠هـ ، وكالة التخطيط والتطوير ، الرياض .

٨٧- ويلسون ، دافيد (٢٠٠١م) . إستراتيجية التغيير " مفاهيم ومناظرات في إدارة التغيير " . ترجمة : تحية عمارة . دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة .

ثبت المراجع الأجنبية :

1- Daresh , John . & Noria , Ablin (2001) . Educational Leadership and the Superintendent . Education , vol. 107, NO 4 ,pp . 447-453.

2- Daniels , Raymond George (2002). The Management Change in six Victorian Secondary Colleges Australia . PhD , Diss , University of new South Wales Australia

3- Case , Agnes Gilman (1997) . The Effect of Leadership Behaviors on the Facilitation of Change In An Urban School District . University of new York at Buffalo in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education .

4- George j. Peterson (1998) . Demonstrated Actions of Instructional Leaders " A Case Study of Five Superintendents " Paper presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association ,April 13-17-1998, SanDiego,U.S.A

5- Marten , Robert (1995) . Development of A participative Approach to Guide Organizational , EDD , Diss , University of Sandiego,U.S.A

6- Marlette, Stephen George (2004) . Characteristics of Superintendents Who are Effective Instructional Leaders . PHD Dissertation University of South California . U.S.A

7- Moraka , Raletsatsi Ezekiel (2001) . Management of Change and Conflict Resolution Within Student Affairs as Historically White Universities PHD, Diss . University of Pretoria , South Africa .

8- Tichy , Noel M . and Devanna , Mary Anne (1990) The Transformational Leader. John Wiley & Sons , Canada

ملاحق الدراسة

ملحق رقم (١)

بيان بأسماء محكمي أداة الدراسة

أسماء محكمي أداة الدراسة

م	الاسم	جهة العمل
١	أ– د . عبد الرحمن إبراهيم المحبوب	كلية التربية – جامعة الملك فيصل
٢	أ– د . رمضان أحمد عيد	كلية التربية – جامعة أم القرى
٣	د . سلطان بن سعيد بخاري	كلية التربية – جامعة أم القرى
٤	د . عبد الله بن محمد الحميدي	كلية التربية – جامعة أم القرى
٥	د . أسعد حسن مكاوي	كلية التربية – جامعة أم القرى
٦	د . عبد القادر بكر	كلية التربية – جامعة أم القرى
٧	د . خالد رشيد النويصر	كلية المعلمين – جامعة الملك فيصل
٨	د . خالد بن حسن الشهري	كلية المعلمين – جامعة الملك فيصل
٩	د . ممدوح مسعد هلالي	كلية المعلمين – جامعة الملك فيصل
١٠	د . عبد الله جاد محمود	كلية المعلمين – جامعة الملك فيصل
١١	د . محمد سعد	كلية المعلمين – جامعة الملك فيصل
١٢	د . أحمد سالم الثقفي	كلية المعلمين – جامعة الطائف
١٣	د . تركي كديميس العتيبي	كلية التربية – جامعة الطائف
١٤	د . صبحي سعيد الحارثي	إدارة التربية والتعليم بالطائف
١٥	د . جميل مطر السواط	إدارة التربية والتعليم بالطائف
١٦	د . زهاء الدين أحمد عبيدات	كلية التربية – جامعة طيبة
١٧	د. نجاح حسنين أبو عرايس	كلية التربية – جامعة طيبة
١٨	د. مجدي سعد المصري	كلية التربية – جامعة طيبة
١٩	د. عبد الله راجي أبو رضوان	كلية التربية – جامعة طيبة
٢٠	أ . محمد فالح الجهني	كلية التربية – جامعة طيبة
٢١	أ . محمد عثمان التبيتي	إدارة التربية والتعليم بالطائف

ملحق رقم (٢)
الاستبانة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الأستاذ/ الدكتور: سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد

نظراً لأهمية الدور الذي تضطلع به إدارات التربية والتعليم في المنظومة التربوية والتعليمية ، وانطلاقاً من أهمية الدور الحيوي لمديري التربية والتعليم في تطوير المؤسسات التربوية وتمكينها من تحقيق أهدافها ، فإنّ الباحث يقوم بإجراء دراسة علمية لنيل درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط من جامعة أم القرى .

بعنوان: (الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير) محاولاً إلقاء الضوء على أهمية هذه الأدوار ، وإمكانية ممارستها ، والعوائق التي تحول دون ذلك، وصولاً إلى تقديم توصيات لتطوير الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير .

ولكونكم من القيادات التربوية ذات الخبرة في هذا المجال فإن الباحث يأمل من سعادتكم التكرم بالإجابة على عبارات الاستبانة المرفقة بالدقة والموضوعية المعروفة عنكم ، الأمر الذي سيسهم – بإذن الله تعالى – في الوصول إلى تحقيق أهداف الدراسة .

علماً بأن ما تقومون بتدوينه في هذه الاستبانة سوف يحظى بالسرية التامة ، ولن يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. شاكراً لكم تعاونكم والله يحفظكم .

الباحث : عبيد بن عبد الله السبيعي
جوال : ٠٥٠٥٨٤٣٦٣٤
بريد الكتروني : obaidsb@hotmail.com

ملاحظة : في حالة رغبتكم في الحصول على نتائج الدراسة الرجاء كتابة الاسم والعنوان الذي يمكن مراسلتكم عليه .

الاسم :

البريد الالكتروني :

أولاً : المعلومات الأولية :

١- نوع إدارة التربية والتعليم :

- إدارة عامة للتربية والتعليم بمنطقة ( )
- إدارة تربية وتعليم بمحافظة ( )

٢- الوظيفة :

- مدير التربية والتعليم ( )
- مساعد مدير التربية والتعليم ( )

٣- المؤهل العلمي :

- دكتوراه ( )
- ماجستير ( )
- بكالوريوس ( )
- غير ذلك ، اذكره .....

٤- عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة :

- أقل من ١٠ سنوات ( )
- من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة ( )
- من ١٥ سنة فأكثر ( )

٥- عدد الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير :

- لا توجد ( )
- دورة تدريبية واحدة ( )
- دورتان تدريبيتان ( )
- ثلاث دورات تدريبية فأكثر ( )

ثانيا ـ : محاور الاستبانة

المحور الأول والثاني : أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير ، وإمكانية ممارستها .

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تمثل الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير ، أرجو التكرم بوضع علامة (✓) عن يمين العبارة وذلك في الخانة التي تمثل درجة أهمية الدور من وجهة نظرك ، ووضع علامة (✓) عن يسار العبارة وذلك في الخانة التي تمثل درجة إمكانية ممارسة الدور من وجهة نظرك :

درجة الأهمية					الأدوار القيادية		إمكانية الممارسة				
كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير مهم أبدا	م	العبارات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير ممكن أبدا
						بناء وتطوير الرؤية المشتركة لإدارة التربية والتعليم . **ويمكن لمدير التربية والتعليم تحقيق ذلك من خلال** :					
					١	تقويم الواقع الحالي لإدارة التربية والتعليم .					
					٢	الإحاطة المستمرة بالمتغيرات والمستجدات في إدارة التربية والتعليم .					
					٣	تحديد الإمكانات المتاحة بإدارة التربية والتعليم.					
					٤	تحديد نوع التغيير الذي تحتاجه إدارة التربية والتعليم .					
					٥	صياغة رؤية واضحة عن المستقبل المرغوب فيه لإدارة التربية والتعليم .					
					٦	صياغة الرؤية بطريقة مشوقة لجميع العاملين بإدارة التربية والتعليم .					
					٧	إيصال الرؤية للعاملين بحيث يصبحون شركاء في الرؤية .					
					٨	إيجاد بيئة عمل تساعد العاملين على تحويل الرؤية إلى واقع .					
					٩	تعزيز الشعور بالفخر والاعتزاز لدى العاملين بإدارة التربية والتعليم بالرؤية التي يتطلعون لتحقيقها .					
					١٠	تحديد مجموعة من القيم التي توجه سلوك العاملين بإدارة التربية والتعليم .					
					١١	التقويم المستمر للرؤية بشكل يساعد على تطويرها .					
						وضع إستراتيجية لتطوير إدارة التربية والتعليم . **ويمكن لمدير التربية والتعليم تحقيق ذلك من خلال** :					
					١	تحديد نقاط القوة والضعف في أداء إدارة التربية والتعليم .					
					٢	تحليل البيئة الخارجية للتعرف على ما تتضمنه من الفرص والمخاطر .					
درجة الأهمية					**الأدوار القيادية**		**إمكانية الممارسة**				

كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير مهم أبداً	م	العبارات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير ممكن أبداً
					٣	تحديد الإستراتيجية التي تتفق مع رسالة إدارة التربية والتعليم .					
					٤	صياغة أهداف مشتركة تتصف بالوضوح وقابلية التحقيق .					
					٥	تحديد أساليب التعامل مع القوى المقاومة للتغيير.					
					٦	تحديد وسائل الوصول إلى المستقبل المرغوب .					
					٧	توجيه موارد إدارة التربية والتعليم نحو خدمة أهداف التغيير .					
					٩	تصميم البرامج العملية التي تسهم في تحقيق إستراتيجية التطوير .					
					١٠	إشراك المتأثرين بالتغيير في التخطيط له .					
					١١	التوعية بأهمية خطط التغيير في تطوير إدارة التربية والتعليم.					
					١٢	تحديد المعايير التي يمكن في ضوئها تقويم خطط التغيير .					
						بناء الثقافة التنظيمية المشتركة لإدارة التربية والتعليم. **ويمكن لمدير التربية والتعليم تحقيق ذلك من خلال** :					
					١	إجراء تقويم للثقافة التنظيمية السائدة بإدارة التربية والتعليم .					
					٢	التخلص من أنماط السلوك التي تعو ق عملية التغيير .					
					٣	تعزيز الجوانب الإيجابية في الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير .					
					٤	بناء ثقافة تنظيمية جديدة تساهم في تسهيل عملية التغيير .					
					٥	إيجاد مناخ عام يساعد على إحداث التغيير .					
					٦	التأكيد باستمرار على حتميته التغيير .					
					٧	استخدام وسائل الإعلام التربوي المختلفة لتعزيز الثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير .					
					٨	استخدام الشعارات المعبرة عن القيم الثقافية الجديدة في كل المناسبات .					
					٩	الالتزام بالتغيير من خلال التصرف بطريقة تنسجم مع الثقافة التنظيمية الجديدة .					
					١٠	نشر ثقافة الجودة بإدارة التربية والتعليم .					
					١١	التركيز على القيم الداعمة لعملية التغيير .					

درجة الأهمية					الأدوار القيادية		إمكانية الممارسة				
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير مهم أبداً	م	العبارات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير ممكن أبداً
						القيادة التشاركية في إدارة التربية والتعليم . **ويمكن لمدير التربية والتعليم تحقيق ذلك من خلال** :					
					١	التواصل المستمر مع جميع العاملين في المستويات المختلفة .					
					٢	توضيح أسباب التغيير وكيفيته .					
					٣	التحول من التحكم إلى العمل بروح الفريق الواحد .					
					٤	إشراك العاملين في وضع أهداف عملهم .					
					٥	إعطاء العاملين المزيد من الصلاحيات لتعزيز رغبتهم في المشاركة في قيادة الإدارة بشكل فاعل .					
					٦	توزيع الأدوار القيادية على العاملين .					
					٧	تحديد المعايير المطلوبة في كل عمل .					
					٨	التأكيد على مبدأ المشاركة في صنع القرارات .					
					٩	الحفاظ على خطوط اتصال قوية بإدارة التربية والتعليم .					
					١٠	احترام وجهات نظر المقاومين للتغيير .					
					١١	تشجيع مساهمة المجتمع المحلي في دعم برامج التغيير .					
					١٢	تقبل أفكار العاملين الجديدة والترحيب بها .					
					١٣	التركيز على العمل التعاوني التشاركي .					
						تحفيز العاملين بإدارة التربية والتعليم . **يعمل مدير التربية والتعليم على تحقيق من خلال** :					
					١	التأكيد على أهمية الدور الذي يمارسه العاملون في إدارة التربية والتعليم .					
					٢	تشجيع العاملين على تحقيق الأهداف الصعبة .					
					٣	إشعار العاملين بتوقع مستويات أداء عالية .					
					٤	منح العاملين المزيد من الثقة من خلال تمكينهم من اتخاذ القرارات .					
					٥	إيجاد نظام للمكافآت يضمن مشاركة العاملين في دعم عملية التغيير .					
					٦	تعزيز التنافس الإيجابي بين وحدات العمل بإدارة التربية والتعليم .					
					٧	تنمية الروح المعنوية للعاملين بتمكينهم من الأداء بحرية					
					٨	تشجيع العاملين على المبادرة بالأفكار الجديدة .					
					٩	الاهتمام بالحاجات الفردية للعاملين .					
					١٠	الاعتراف بإنجازات العاملين والإشادة بها .					
					١١	تقبل أخطاء العاملين أثناء عملية التغيير .					
					١٢	حث العاملين على الاستفادة من تجارب التغيير الرائدة في مجال التربية والتعليم .					
					١٣	منح الموظفين تغذية راجعة بصورة بناءة .					

درجة الأهمية					الأدوار القيادية		إمكانية الممارسة				
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير مهم أبداً	م	العبارات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير ممكن أبداً
						تهيئة البنية التنظيمية بإدارة التربية والتعليم للتغيير . **يعمل مدير التربية والتعليم على تحقيق من خلال :**					
					١	إقامة بناء تنظيمي متوافق مع متطلبات التغيير .					
					٢	ربط البنية التنظيمية لإدارة التربية والتعليم باستراتيجية التغيير.					
					٣	إعادة التنظيم بما يتفق مع أهداف التغيير .					
					٤	تطوير الأنظمة بما يتفق مع متطلبات التغيير .					
					٥	تنسيق العلاقات بين العناصر ذات العلاقة بإدارة التربية والتعليم					
					٦	التوجه نحو اللامركزية من خلال تعزيز استقلال الوحدات الإدارية بإدارة التربية والتعليم .					
					٧	إيجاد فرص التعاون بين العاملين في الوحدات المختلفة .					
					٨	استحداث وظائف جديدة تواكب التغيرات في مجال التربية والتعليم .					
					٩	تقويم مستوى التقنيات المستخدمة في عمليات الإدارة.					
					١٠	تحديد هيكل الخبرات المتناسبة مع متطلبات التغيير.					
					١١	إيجاد نظام محاسبي يمتاز بوضوح معايير التقويم والمحاسبة على أساس النتائج المتحققة .					

المحور الثالث : المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية .

فيما يلي مجموعة من المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التغيير ، أرجو التكرم بوضع علامة (✓) في الخانة التي تمثل درجة وجود كل معوق من وجهة نظرك :

م	العبارة	درجة وجود المعوق				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	لا يوجد أبداً
١	الرضا المبالغ فيه عن الوضع الحالي لإدارة التربية والتعليم .					
٢	عدم وجود آلية واضحة لتقويم إدارة التربية والتعليم .					
٣	غياب المعلومات الدقيقة اللازمة لعملية التغيير .					
٤	غياب التحالف القوي بين الإدارة والعاملين تجاه عمليات التغيير .					
٥	ضعف مساندة وتأييد المسئولين في وزارة التربية والتعليم لبرامج التغيير .					
٦	الخوف من الفشل في إحداث التغيير .					
٧	ضعف دور إدارة التربية والتعليم في صنع القرارات المتعلقة بإحداث التغيير .					
		درجة وجود المعوق				

م	العبـــــــــارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	لا يوجد أبداً
٨	نقص الموارد المادية اللازمة لإحداث التغيير .					
٩	نقص الكفاءات البشرية اللازمة لإحداث التغيير .					
١٠	جمود الأنظمة واللوائح المعمول بها .					
١١	قلة الاهتمام بموضوع التغيير في البرامج التدريبية التي يلتحق بها العاملون بإدارة التربية والتعليم .					
١٢	وجود قيود على صرف الحوافز والمكافآت لأصحاب الأداء المتميز .					
١٣	مقاومة التغيير من قبل بعض العاملين بإدارة التربية والتعليم .					
١٤	ضعف استيعاب القيادات الإدارية والعاملين لمفاهيم ومتطلبات إدارة التغيير .					

وفي الختام لكم مني خالص الشكر ووافر التقدير والامتنان

*** الباحث ***

ملحق رقم (٣)

عدد من الخطابات الخاصة بتطبيق

أداة الدراسة