مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (32) العدد (4)2010
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (32) No. (4) 2010

درجة ممارسة المديرين لمعايير إدارة التغيير في التعليم الأساسي (دراسة ميدانية في مدينة دمشق)

الدكتورة سمية منصور*

(تاريخ الإيداع 29 / 7 / 2010. قبل للنشر في 28 / 12 / 2010)

□ ملخّص □

يهدف البحث إلى معرفة درجة ممارسة مديري التعليم الأساسي في مدينة دمشق لمعايير إدارة التغيير وكذلك لمعرفة تأثير المتغيرات المستقلة(الجنس / العمر/ الحلقة التعليمية/ الخبرة/ المؤهل العلمي). وقد اعتمد البحث على الاستبيان كأداة رئيسة في الإجابة عن الأسئلة والتحقق من فرضياته، تم تطبيق الاستبيان على عينة مؤلفة من 200 معلماً ومعلمة في مدارس التعليم الأساسي بدمشق، وتم التوصل إلى عدة نتائج هي:

1-إن درجة ممارسة المديرين في مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق لمعايير إدارة التغيير كانت جيدة. سواء بصورة كلية أو على مستوى كل معيار من المعايير.

2-لم يكن لمتغير الجنس تأثير ذو دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة، في حين أثر متغير الحلقة التعليمية في استجابات أفراد العينة، وكان التأثير لصالح الحلقة الثانية. كذلك أثر متغير الخبرة في استجابات أفراد العينة، وكان التأثير لصالح المجموعة الأكثر خبرة. كما أثر متغير العمر في استجابات أفراد العينة، وكان التأثير لصالح المجموعة الأكثر عمراً. وأثر أيضاً متغير المؤهل العلمي في استجابات أفراد العينة، وكان التأثير لصالح المجموعة الأكثر تأهيلاً.

الكلمات المفتاحية: التغيير- إدارة التغيير.

* مدرسة – قسم التربية المقارنة – كلية التربية – جامعة دمشق – دمشق – سورية.

مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (32) العدد (4)2010
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (32) No. (4) 2010

The Degree of Principals' Practices of Change Management Standards in the Basic Education "A Field Study in Damascus City"

Dr. Somaia Mansour*

(Received 29 / 7 / 2010. Accepted 28 / 12 / 2010)

□ ABSTRACT □

This research aims at recognizing the degree of change management standards and the effect of independent variables (sex, age, studying cycle, experience and scientific qualification). The research depended on a questionnaire as a main instrument to answer its questions and verify its hypotheses. The questionnaire was applied on a sample of (200) male and female teachers in the schools of basic education in Damascus.

The research reached the following results:

The degree of principals' practices of change management standards in the basic education schools in Damascus is good whether as a whole or at the level of each standard.

There was no statistical difference of significance of the gender variable (male and female). And there were statistical differences of significance of the set variables in favor of the second one.

There were statistical differences of significance of the experience variable in favor of the most experienced group (10 years experience and more)

There was a statistical difference of significance of the age variable in favor of those who are the oldest (40 years old and more).

There was a statistical difference of significance of the scientific qualification variable in favor of the most scientific qualification group.

Keywords: Change /Change Management

*Assistant Professor, faculty of Education, Damascus University, Damascus, Syria.

مقدمة:

يجتاح العالم اليوم متغيرات كثيرة مثل الانفجار المعرفي وثورة الاتصالات والتكنولوجيا كذلك الكوكبة السياسية والعسكرية وهذه المتغيرات فرزت تفاعلات وتكتلات لم تكن موجودة بصورتها الحالية من قبل، وتحول الصراع التقليدي بين الدول إلى منافسة على الأفكار المبتكرة والأداء المبدع وصولاً إلى النجومية والتميز بين البشر في الألفية الثالثة (حسان، 2007، 447). حيث أضحى الرأس المال البشري هو الأثمن. وتحت وطأة المتغيرات العالمية الخارجية من جانب، وما فرضته من تحديات داخل المدارس من جانب آخر مثل ضرورة تغيير الأساليب الإدارية المتبعة وتطويرها، والحاجة إلى تحقيق التوازن بين حاجات المنظمة والعاملين، وتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، كذلك تحدي تغيير الأهداف، ومواجهة انخفاض الروح المعنوية لدى العاملين. (العبوي، 2007، 34-35) أضحت المدارس أسوة بغيرها من المنظمات في المجتمع مطالبة بالتغيير من أجل البقاء وتحقيق الفاعلية، وعلى اعتبار أنّ إدارة المدارس المعني الأساسي بتحقيق التغيير فيها، وأن تحقيق فاعلية هذا التغيير يتطلب من الإدارة أساليب وممارسات تختلف عما هو سائد في الإدارة التقليدية، تم تسمية الإدارة المعاصرة في هذه المدارس بإدارة التغيير Change Management. الجدير معرفته أن إدارة التغيير تتباين من مستوى إداري إلى آخر، وعلى المستوى الإداري الواحد من مدرسة لأخرى ذلك حسب نوع التغيير الذي يتم السعي إليه، كذلك حسب درجة هذا التغيير. فهناك التغيير الشامل والتغيير الجزئي، وكذلك التغيير المادي للوسائل والمناهج والبرامج والأساليب والتغيير المعنوي المتمثل في سلوك العاملين وأساليب عملهم، كذلك هناك التغيير السريع والتغيير البطيء، والتغيير على مستوى الأفراد والتغيير على مستوى المنظمة. (Change Management Learning Center, 2010, 1) لكن على الرغم من تعدد أنواع التغيير وتباين درجاته فإن إدارة التغيير ليست هدفاً بحد ذاتها بل وسيلة لتحقيق أهداف متعددة، ولعل من أبرز الأهداف التي عادة ما تسعى إدارة التغيير إلى تحقيقها الآتي: (العبوي، 2007،27)

زيادة قدرة المدرسة على التعامل مع البيئة المحيطة والتكُيف معها، وتحسين قدرتها على البقاء والنمو.

تمكين المدرسة من تحقيق التعاون على مختلف مستوياتها من أجل تحقيق الأهداف العامة لها.

تشجيع العاملين على تحقيق أهداف المدرسة وتحقيق الرضا الوظيفي عندهم.

مساعدة جميع العاملين على تشخيص مشكلاتهم وتحفيزهم لإحداث التغيير والتطوير المطلوبين.

الكشف عن الصراع بهدف إدارته وتوجيهه بشكل يخدم المدرسة.

بناء جو من الثقة والانفتاح بين جميع العاملين في المدرسة وإدارتها.

مساعدة المدرسة على حل المشكلات التي تواجهها من خلال تزويدها بالمعلومات عن مختلف العمليات، وعن نتائجها.

الملاحظ على هذه الأهداف أنها تشمل المدرسة بصورة كلية إدارة وعاملين، وتركز على تفعيل دور جميع العاملين داخل المدرسة بإحداث التغيير والتطوير، كذلك أنها تبرز أهمية الموضوعية والواقعية بالتغيير من خلال الانطلاق من واقع المدرسة والعاملين فيها. ويمكن القول إن تحقيق إدارة التغيير لأهدافها هذه يتطلب توفير العديد من الأساسيات لذلك، لعل من أبرزها ما يلي:

الإحساس بالحاجات الأساسية للتغيير من خلال تحليل الواقع وتحديد أوجه القصور فيه، ومتطلبات تطويره ومن ثم تحديد الكيفية اللازمة لتحقيق ذلك، ومن سيكون المسؤول عن هذا التغيير (Department of Education and Training, 2007,10).

إبداع تحالفات موجهة للتغيير سواء من داخل المدرسة أو خارجها.

تطوير رؤية واستراتيجية للتغيير.

الإعلان عن رؤية المدرسة للتغيير سواء بصورة مباشرة أ وغير مباشرة عبر الإنترنت أو مجلة المدرسة.

تشجيع الجميع في المدرسة من أجل العمل القائم على الوضوح والشفافية.

إظهار النجاحات المرحلية في أثناء التغيير.

تثبيت مداخل جديدة في ثقافة المنظمة حول التغيير وأهميته ومتطلباته[1].

الوعي التام بهدف التغيير، وكيفية تحقيق هذا التغيير.(Scott,2003, 65)

يتضح مما سبق أن متطلبات تحقيق إدارة التغيير لأهدافها يلخص الخصائص الأساسية لهذه الإدارة المتمثلة بالآتي:

ابتعاد التغيير عن العشوائية والارتجال، والاتجاه نحو أهداف محددة ومعلومة كذلك مقبولة من قبل المعنيين بالتغيير.

ضرورة ارتباط إدارة التغيير بالواقع الفعلي الذي تعيشه المدرسة، وبإمكاناتها ومواردها.

التوافقية بين عملية التغيير وبين رغبات قوى التغيير وتطلعاتها.

المشاركة الفعالة والواعية لمختلف القوى والأطراف المتأثرة بالتغيير.

الشرعية التي تشير إلى ضرورة أن يتم التغيير في إطار القوانين.

الإصلاح لما هو قائم من عيوب ومعالجة ما هو موجود من خلل داخل المدرسة (العبودي،2007، ص22–24).

التواصل الفعال بين إدارة المدرسة وجميع المعنيين بالتغيير.

الدعم الكامل للتغيير من قبل السلطة.

الإدراك الواسع للحاجة إلى التغيير.

التخطيط للتغيير وتحليل واقع المنظمة[2].

يترتب على ما سبق القول إنَ توافر هذه الخصائص التي سبق الإشارة إليها في إدارة التغيير داخل أية إدارة وعلى أي مستوى من مستوياتها يمكن أن يعدَ من المؤشرات الكبيرة لفعاليتها. حيث إنَ هذه الخصائص تتفق مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات حول معايير ومؤشرات فعالية إدارة التغيير مثل التخطيط في ضوء الواقع، وتحديد الأهداف، والتواصل الفعال[3].

في الغالب وعلى اختلاف نماذج إدارة التغيير وأشكالها فإنَ تجسيد هذه الإدارة بعملياتها المختلفة داخل المدرسة يتم وفق الخطوات التالية:

معرفة مصدر التغيير الذي قد يكون بيئة المدرسة الخارجية كالتغيير في هيكل السوق والتغييرات التكنولوجية والسياسية، وقد يكون مصدر التغيير في هيكل المنظمة والمناخ التنظيمي السائد المتمثل بشعور العاملين بدفء أو برودة العلاقات الإنسانية.

تقدير الحاجة إلى التغيير من خلال تحديد الفجوة الفاصلة بين واقع المدرسة وما تريده الإدارة تحقيقه.

تشخيص المشكلات في المدرسة.

تخطيط الجهود اللازمة للتغير.

---

[1] -<Http://cti.Stanford.edu/tomprof/posting/779.Htm1> 2010.02.15

[2] -< Http://humainresources.about/od/managewent/http/ps-> 2010. 02. 14

[3] -<www.Customers servicemanager.Com/6_steps-to- effective management-during-change.htm>2010.02. 14

وضع استراتيجيات التغيير الشاملة للهيكل التنظيمي، والقوى البشرية في ضوء أهداف التغيير.

تنفيذ الخطة خلال مدة زمنية معينة.

متابعة التنفيذ ومعرفة نواحي القوة والضعف. (العبوي، 2007، 29-30)

معرفة أساليب قبول التغيير من قبل أعضاء هيئة المدرسة.

تعريف أعضاء هيئة المدرسة بالحاجة إلى التغيير، وتوفير المعلومات اللازمة لهم عن فوائد التغيير.((Department of Education and Trainig,2010,1

تقديم التعزيز بصورة مستمرة سواء للأفراد أو على مستوى فرق العمل.

الإعلان عن نتائج التغيير خطوة بخطوة[4].

الملاحظ على الخطوات السابقة تركيزها على أهمية الانطلاق من ظروف المدرسة ومعرفة التحديات التي تفرض التغيير، وأن يكون إجراء هذا التغيير بمشاركة المعنيين فيه سواء على مستوى التخطيط أو التنفيذ أو التقويم. وهذا أكثر ما يميز إدارة التغيير عن الإدارة التقليدية. على صعيد آخر، كثيراً ما تواجه إدارة التغيير مقاومة تسمى مقاومة التغيير Resistance to Change، ويقف غالباً وراء هذه المقاومة عوامل متعددة، مثل الخوف من فقدان المكانة أو الموقع الإداري، كذلك ضعف الإلمام بطرق وأساليب العمل الجديد، والحاجة إلى تعلم مهارات جديدة وتغيير الأنماط السائدة من العلاقات الرسمية وغير الرسمية في المدرسة، هذا إلى جانب الحاجة إليها.(Menchaca,2003,2) وتتطلب تلك المقاومة من مديري التغيير في المدارس عدة ممارسات إدارية تعدَ جزءاً لا يتجزأ من مراحل التغيير، سواء على مستوى تخطيطه او تنفيذه أو تقويمه، ولعلّ أبرز هذه الممارسات الآتي: (قداده، الطائي، 2008، 125-127)

التثقيف والإعلان عن التغيير.

توضيح مضامين التغيير وأبعاده.

إيضاح فوائد التغيير سواء بالنسبة للأفراد و المدرسة ككل و المجتمع المحلي وأولياء الأمور.

الردّ على الانتقادات، وإزالة المخاوف التي تمثل ردود أفعال في المدرسة على التغيير.

إيضاح الإجراءات لتكييف العاملين مع الاتجاهات الجديدة، وتأهيلهم لاستمرار العمل في ظلّ التحولات الجارية.

دعم القوى المؤيدة للتغيير وإشراكها في عملية التغيير وتشجيعها على القيام بالأدوار الإيجابية.

التوجه لاستقطاب القوى المقاومة للتغيير من خلال إشراكهم في تخطيط برامج التغيير وكذلك تنفيذها وتحفيزهم لدعم التغيير أو عدم مقاومته.

مما تقدم يمكن القول إن ممارسة إدارة التغيير في المنظمات التربوية عموماً وعلى مستوى المدارس بصورة خاصة أضحى ضرورة ملحة وعملية مصاحبة لأي تغيير وإصلاح ناجح، انطلاقاً من ذلك اتجهت معظم الدول المتقدمة والنامية لوضع معايير تكفل الممارسة الناجحة لإدارة التغيير، وتراعي عوامل تحقيق فاعليتها التي حددتها النماذج المتعددة لإدارة التغيير. لعلّ من أبرز تلك النماذج نموذج جوتر "Kotter" (1996) الذي أكد على أهمية الإحساس بالحاجات الأساسية للتغيير، وضرورة أن يتم التغيير وفق خطط استراتيجية يشارك فيها جميع المعنيين

[4] -http://www.CustomersserviEffective-management-during-change . 2010. 02. 14

بالتغيير بصورة فعالة، وأن يتم تعريف الجميع بجوانب التغيير بحيث تقوم مشاركتهم على أسس علمية، وأن يرافق عملية التغيير تقويم مستمر، وإعلان نتائجه، ودعم التغيير من خلال مداخل جديدة في ثقافة المدرسة[5].

وعلى الصعيد نفسه، برز في أمريكا عام 2007 نموذج أدكار "ADKAR" لإدارة التغيير الذي تم وصفه في ضوء الممارسات الناجحة لإدارة التغيير داخل أكثر من 1000 منظمة، وتضمن هذا النموذج مجموعة مرتكزات أساسية لفعالية إدارة التغيير تمثلت بالوعي للحاجة إلى إدارة التغيير، والرغبة في المشاركة في التغيير ودعم هذا التغيير، إلى جانب المعرفة بكيفية إجراء التغيير، وتوافر الكفايات والمقدرة اللازمة لتنفيذ خطط التغيير يوماً بيوم، وتحفيز القائمين عليه، ومراعاة العلمية والموضوعية بكلّ خطوة من خطواته. (Chang Management Learning Center, 2007. 2)

وفي مصر تم التوجه منذ عام 2003 إلى وضع مجموعة معايير خاصة بإدارة التغيير من أجل الممارسة الناجحة لهذا الأسلوب في الإدارة داخل مؤسسات التعليم المصرية، كخطوة مرحلية من مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم. وقد ركزت هذه المعايير على ضرورة توفير المدير لمناخ تنظيمي داعم للتغيير الإبداعي، واعتماده مبدأ المبادأة وتشجيع التجريب والتجديد في التغيير التربوي، إلى جانب تبني المدير لمداخل علمية في تعبئة الأفراد وحفز الجهود وتيسير عمليات التغيير (عزب، 2008، 163-164). الملاحظ على هذه المعايير أنها تتقاطع مع أهداف إدارة التغيير الناجحة وخصائصها التي ركزت على العلمية والموضوعية والمشاركة وتقديم كل دعم للتغيير وتيسير عملياته. يترتب على ما سبق القول، إنّ ممارسة إدارة التغيير في المدارس لم يعد خياراً بل ضرورة ملحة في إطار مواكبة العملية التعليمية في سوريا للمستجدات والتطورات الحاصلة في العالم، خاصة أنّ مدارس التعليم الأساسي السورية تشهد منذ أواخر العقد الماضي وبداية الألفية الثالثة تغييرات كثيرة مثل إدخال المعلوماتية في التعليم (وزارة التربية، 1997)، كذلك على مستوى تدريب المعلمين وأساليب التعليم والمناهج (منصور، 2003، 2). وعلى اعتبار أن تحقيق هذه التغييرات في التعليم الأساسي السوري للأهداف الموضوعة لها ترتبط بدرجة ممارسة المدير داخل المدرسة لإدارة التغيير وفق المعايير المعمول بها، وعليه تتحدد مشكلة البحث الحالي بالسؤال الرئيسي التالي: ما درجة ممارسة المديرين في مدارس التعليم الأساسي بدمشق لمعايير إدارة التغيير؟

أهمية البحث وأهدافه:

تنبع أهمية البحث الحالي من أهمية مجاله وهو إدارة التغيير. ولعل أبرز الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها:1- تعرف درجة ممارسة المديرين في مدارس التعليم الأساسي بدمشق لمعايير إدارة التغيير. 2- تعرف درجة ممارسة المديرين في مدارس التعليم الأساسي بدمشق لمعيار توفير المناخ التنظيمي الداعم للتغيير الإبداعي. 3- تعرف درجة توفير المديرين في مدارس التعليم الأساسي بدمشق للتغيير التربوي الذي يعتمد على المبادأة وتشجيع التجريب. 4- درجة تبني المديرين في مدارس التعليم الأساسي بدمشق المداخل العلمية في تعبئة الأفراد وحفز الجهود وتيسير عمليات التغيير.5- تعرف درجة تأثير المتغيرات المستقلة المتمثلة بالجنس والحلقة التعليمية وسنوات الخبرة ومتغير المؤهل العلمي في استجابات أفراد العينة..

[5] -http://CTI.stanford. edu/tomprof/posting/779.html 2010.02.15

منهجية البحث:

يعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره مناسباً لدراسة الواقع، وفهم الظواهر الجارية وجمع البيانات عنها وتفسيرها.(ديوبولدب فاندالين، 1990،ص 333).

إجراءات الدراسة الميدانية:

العينة:نظراً لصعوبة دراسة مجتمع بأكمله، يلجأ الباحثون إلى اختيار عينة تمثل هذا المجتمع، والهدف من اختيار عينة ممثلة اشتقاق معلومات عن المجتمع الأصلي لها وإمكانية تعميم النتائج التي يتم الحصول عليها من الدراسة على هذا المجتمع، إذ إن تحديد المجتمع الأصلي يعد الخطوة الأولى في اختيار العينة فهو يتمثل بالنسبة إلى البحث الحالي في معلمي ومعلمات التعليم الأساسي بمدينة دمشق والبالغ عددهم (5180) معلماً ومعلمة وفقاً لإحصائيات وزارة التربية لعام 2009/2008 (وزارة التربية، 2009) وتتكون العينة من (200) معلماً ومعلمة أي نسبة (3.8%) من المجتمع الأصلي، وقد تم اختيار العينة من 20 مدرسة من مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق من عدة مناطق هي ضاحية الأسد ومساكن برزة، المزة، المخيم. وقد تمثلت المتغيرات التابعة بمعايير إدارة التغيير الثلاثة التي تم اعتمادها، أما المتغيرات المستقلة فقد شملت متغير (الجنس، الحلقة التعليمية، سنوات الخبرة، العمر، المؤهل العلمي)، وفيما يلي يوضح الجدول التالي توزع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات البحث المستقلة التي سبق الإشارة إليها.

الجدول رقم (1) توزع أفراد العينة وفق متغيرات البحث المستقلة

المتغير	خصائص المتغير	التكرار	النسبة المؤوية
الجنس	ذكور	137	%68.8
الجنس	إناث	62	%31
الحلقة التعليمية	أولى	88	%44
الحلقة التعليمية	ثانية	111	%55.7
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	99	%49.7
سنوات الخبرة	من 5 – أقل من 10 سنوات	36	%18
سنوات الخبرة	أكثر من 10 سنوات	64	%32.1
العمر	أقل من 30 سنة	94	%47.3
العمر	من 30 – أقل من 40	45	%22.6
العمر	أكثر من 40 سنة	60	%30.1
المؤهل العلمي	معهد	42	%21.1
المؤهل العلمي	إجازة جامعية	121	%60.8
المؤهل العلمي	د.ت.ت	36	%18.09

بناء الاستبيان:

تم الاعتماد على الاستبيان في البحث الحالي لكونه أداة مناسبة لجمع المعلومات المرتبطة بأهداف البحث، إضافة لاعتبارات أخرى مثل سهولة توزيعه وتفريغ نتائجه. وقد تم بناء الاستبيان في ضوء الأدبيات التي تناولت معايير إدارة التغيير وخصائصها، وبعد قيام الباحثة ببناء الاستبيان بصورته المبدئية قامت الباحثة بالخطوات التالية:

الدراسة الاستطلاعية:

تمت الدراسة الاستطلاعية على عينة مؤلفة من 10 معلمين من معلمي التعليم الأساسي للتأكد من وضوح البنود وصياغتها، وتقصي الصعوبات التي قد تنشأ في أثناء التطبيق حتى يتم ضبطها وتلافيها. بعد ذلك تم عرض البنود على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم ثمانية من أساتذة كلية التربية بدمشق، وذلك بهدف التأكد أن الاستبيان يقيس ما وضع لقياسه. أسفرت الدراسة الاستطلاعية عن إجراء عدد من التعديلات التي تناولت محتوى بعض البنود وترتيبها، وأصبحت الاستبانة بصورتها النهائية كما في الملحق رقم (2). وتمت الإجابة عن كل بند من بنود الاستبيان وفق مقياس ليكرت الخماسي، وهو مكون من خمس درجات لممارسة المدير معايير إدارة التغيير(موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)

دراسة الصدق والثبات:

دراسة الصدق:

تم حساب الصدق بطريقة صدق المحكمين حيث تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين للتأكد من أن عباراته تقيس ما وضعت لقياسه.

الثبات:

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرومباخ وقد بلغت قيمة الثبات 0.984 وهي قيمة مرتفعة.

كذلك تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات في النصف الأول 0.968 ومعامل الثبات في النصف الثاني 0.978 وبمعادلة سبيرمان براون بلغ معامل الثبات الكلي 0.906 وهي قيمة مرتفعة.

إجراءات تطبيق الاستبيان:

طبقت الباحثة الاستبيان في شهر آذار من العام الدراسي 2008– 2009 على معلمي التعليم الأساسي في المدارس التي تم اختيارها بمدينة دمشق، بعد ذلك تم جمع الاستبانات، وقد بلغ عددها 200 استبانة، وكان هناك استبانة واحدة غير صالحة للمعالجة الإحصائية. وعند تفريغ الاستبانات أخذت درجة الموافق بشدة القيمة (5)، ودرجة موافق (4)، ودرجة محايد (3) ودرجة غير موافق (2)، ودرجة غير موافق بشدة (1).

النتائج والمناقشة:

ينطلق البحث من السؤال الرئيس التالي: ما درجة ممارسة المديرين في مدارس التعليم الأساسي بدمشق لمعايير إدارة التغيير ؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

ما درجة ممارسة المديرين في مرحلة التعليم الأساسي لمعيار توفير مناخ تنظيمي داعم للتغيير الإبداعي.

ما درجة ممارسة المديرين في مرحلة التعليم الأساسي للتغيير التربوي الذي يعتمد على المبادأة وتشجيع التجريب والتجديد.

ما درجة ممارسة المديرين في مرحلة التعليم الأساسي لمعيار تبني المداخل العلمية في تعبئة الأفراد وحفز، الجهود وتيسير، عمليات التغيير.

إلى جانب الأسئلة السابقة يقوم البحث الحالي على الفرضيات التالية:

1- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات معلمي/ معلمات التعليم الأساسي في دمشق فيما يتعلق بآرائهم من درجة ممارسة المديرين لمعايير إدارة التغيير في مدارسهم تعزى إلى متغير الجنس.

2- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في متوسط درجات معلمي / معلمات التعليم الأساسي بدمشق فيما يتعلق بآرائهم حول درجة ممارسة المديرين لمعايير إدارة التغيير في مدارسهم تعزى إلى متغير الحلقة التعليمية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات معلمي / معلمات التعليم الأساسي بدمشق عينة البحث فيما يتعلق بآرائهم حول درجة ممارسة المدير لمعايير إدارة التغيير تعزى إلى متغير العمر

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات معلمي / معلمات التعليم الأساسي في دمشق فيما يتعلق بآرائهم حول درجة ممارسة المدير لمعايير إدارة التغيير في مدارسهم تعزى إلى متغير الخبرة.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات معلمي/ معلمات التعليم الأساسي في دمشق فيما يتعلق بآرائهم حول درجة ممارسة المدير لمعايير إدارة التغيير في مدارسهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

تعريف المصطلحات:

1- التغيير: Change

يشير هذا المفهوم إلى "الانتقال من حالة في فترة زمنية معينة إلى حالة أخرى في المستقبل" (الحمادي، 1999، ص25).

2- إدارة التغيير: (Change management)

وتشير إدارة التغيير إلى مدخل إداري تنظيمي لنقل الأفراد والأهداف والهياكل التنظيمية من الوضع الحالي إلى وضع مستقبلي مرغوب فيه [6]. كذلك يشار إلى إدارة التغيير كاتجاه نظمي للتعامل مع التغيير على مستوى المنظمة والأفراد من خلال التهيئة للتغيير وضبطه وتوجيهه ومن ثم إحداث هذا التغيير[7].

وقد عرف رسل جونز أيضاً إدارة التغيير بأنها إجراء منظم يأخذ في الاعتبار جميع الظروف الخارجية والداخلية المؤثرة في التنظيم، وفحص بيئة التنظيم وثقافته وكيفية الاتصال فيه، وشكل الهيكل التنظيمي والوظائف والمهارات والأفراد والحوافز وعناصر التنظيم كافة (العسيري، 2005، 7). هذا يشير إلى أن التغيير لا يحدث بصورة تلقائية لكن يتطلب تخطيطاً ينطلق من الواقع ويهدف إلى تطوير هذا الواقع.

[6] <Http://en.wikipedia.org/wiki/change_mangement> 2010.02.15

[7] <Http://search-midmarket.techtarget.com/SDefintion> 2010.02.15

ويمكن تعريف إدارة التغيير إجرائياً وفق الآتي:

هي عملية التخطيط للتغيير الحاصل داخل مدارس التعليم الأساسي على مستوى الأفراد والمدرسة ككل، وتنظيم وتنفيذ هذه التغييرات ومتابعتها وتقويمها في ضوء المعايير المعمول بها.

3- التعليم الأساسي: Basic Education

ويعرف التعليم الأساسي إجرائياً أنه التعليم الذي يمتد من 6-15 سنة، ويتألف من حلقتين، حلقة أولى تمتد من الصف الأول حتى الصف الرابع، وحلقة ثانية تمتد من الصف الخامس حتى الصف التاسع، وهو تعليم إلزامي ومجاني.

4- مدير التعليم الأساسي: principle of Basic Education

ويعرف إجرائياً أنه الشخص الأول في مدرسة التعليم الأساسي المفوض بتسيير إدارة المدرسة من تخطيط وتنفيذ وإشراف ومتابعة وتقويم بما يتوافق مع الخطط الموضوعة على مستوى وزارة التربية.

الدراسات السابقة:

إدارة التغيير الفعالة (Syren. Karin. 2005)[8]: Effective Change Management:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أبرز خطوات إدارة التغيير، اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى عدة خطوات يتطلب نجاح إدارة التغيير مراعاتها وهي تحديد الأهداف، ووضع خطة العمل وتنظيمها من أجل التغيير، كذلك الاتصال الفعال مع كافة المرؤوسين في المؤسسة، ورضا الجميع بالتغيير، كذلك تنمية وتدريب العاملين للتعامل مع التغيير، والمشاركة بإحداثه، وأخيراً تقويم نتائج التغيير وتحليلها.

تتشابه هذه الدراسة مع البحث الحالي بتناولها إدارة التغيير. لكن البحث الحالي يختلف عنها كونه يركز على واقع ممارسة المديرين لمعايير إدارة التغيير في الواقع، في حين تتناول هذه الدراسة خصائص إدارة التغيير الفعالة بصورة نظرية.

إدارة الجودة الشاملة بجمهورية مصر العربية (أمين النبوي، 1995، نقلاً عن محسن عبد الستار محمود عزب، 2008، ص ص 23-24).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف أحدث نماذج التغيير التربوي ومداخله، وكيفية إدارته على المستوى المدرسي، كذلك استخدام مدخل الجودة الشاملة باعتباره من أحدث النماذج إثراء لعمليات التغيير التربوي على مستوى المدرسة المصرية، إلى جانب تعرّف كيفية تقليل عمليات مقاومة التغيير على المستوى المدرسي من خلال استخدام مدخل الجودة الشاملة وما يتيحه من فرص حقيقية للمشاركة في إدارة التغيير على المستوى المدرسي، وأخيراً هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطوير عمليات إدارة التغيير التربوي على المستوى المدرسي في جمهورية مصر العربية من خلال مواءمة مدخل الجودة الشاملة مع الواقع المدرسي.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصل إلى تصور مقترح لإدارة التغيير التربوي في المدرسة المصرية باستخدام مدخل الجودة الشاملة.

درجة ممارسة إدارة التغيير لدى القادة الإداريين في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الشمال في الأردن (عليمات، وصوص، 2007).

[8] <http://www.articlealley.com/article_5739_15.html> 2010.02.20

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة إدارة التغيير لدى القادة الإداريين في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الشمال في الأردن وبيان أثر بعض المتغيرات المستقلة (المؤهل العلمي، الخبرة، المسمى الوظيفي) في استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة ممارسة إدارة التغيير لدى الإداريين في مديريات التربية والتعليم ، وشملت عينة الدراسة من هم برتبة مدير التربية والتعليم ومدير الشؤون الإدارية والمالية ومدير الشؤون التعليمية والفنية ورؤساء الأقسام في مديرية التربية والتعليم، ولعل من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

إن القادة الإداريين في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الشمال يمارسون إدارة التغيير بمستوى عال.

تأثير المتغيرات المستقلة على درجة ممارسة القادة لإدارة التغيير التي شملت الخبرة لصالح الأكثر خبرة، والمؤهل العلمي لصالح الماجستير، والدرجة الوظيفية لصالح المديرين.

تتشابه هذه الدراسة مع البحث الحالي بتناولها درجة ممارسة إدارة التغيير، وتختلف عنها في عينة الدراسة وحدودها، حيث شملت العينة فيها القادة المديرين في مديريات التربية والتعليم في الأردن أما البحث الحالي فعينته معلمو مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير: (العتيبي، 2008):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مفهومِ إدارةِ التغييرِ ومعرفةِ دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير، واعتمدت المنهج الوصفي، التحليلي وكانت دراسة نظرية، لعل من أبرز ما توصلت إليه من نتائج أن إدارة التغيير الناجحة بحاجة إلى عدة أمور مثل قدرة القائد على تحديد أهداف التغيير، والاتصال الفعال مع جميع مرؤوسيه وتحفيزهم، وقناعته بأهمية التغيير الذي يديره.

تتشابه هذه الدراسة مع البحث الحالي بتناولها لإدارة التغيير، ولكن يختلف البحث الحالي عن هذه الدراسة لكونه بحثاً ميداني يتناول درجة ممارسة المديرين في التعليم الأساسي لمعايير إدارة التغيير.

النتائج والمناقشة:

يتناول هذا المحور عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث وذلك فيما يتعلق بالإجابة على أسئلته والتحقق من صحة فرضياته وفق ما يلي:

النتائج المرتبطة بالإجابة عن أسئلة البحث:

للإجابة على السؤال الرئيس للبحث الذي نصه (ما درجة ممارسة المدير في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق لمعايير إدارة التغيير)، وكذلك للإجابة على الأسئلة الثلاثة المتفرعة عن السؤال الرئيسي التي نصت على:

ما درجة ممارسة المديرين في مرحلة التعليم الأساسي لمعيار توفير مناخ تنظيمي داعم للتغيير الإبداعي.

ما درجة ممارسة المديرين في مرحلة التعليم الأساسي للتغيير التربوي الذي يعتمد على المبادأة وتشجيع التجريب والتجديد.

ما درجة ممارسة المديرين في مرحلة التعليم الأساسي لمعيار تبني المداخل العلمية في تعبئة الأفراد وحفز الجهود وتيسير عمليات التغيير.

قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات والرتب لكل بند من الاستبيان ولكل محور من محاوره وللممارسة الكلية.

الجدول رقم (2) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة البحث الحالي وللدرجة الكلية مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري
1	2	ممارسة لمدير للتغيير التربوي المعتمد على المبادأة وتشجيع التجريب والتجديد	48.49	9.29
2	3	تبني المدير لمداخل علمية في تعبئة الأفراد وحفز الجهود وتيسير عمليات التغيير	40.88	11.65
3	1	توفير المدير لمناخ تنظيمي داعم للتغيير الإبداعي	38.63	10.78
		الممارسة الكلية	128	30.08

يبين الجدول السابق الآتي:

إن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة المدير معايير إدارة التغيير بصورة كلية بلغ (128) ما يشير إلى أن درجة ممارسة المدير لهذه المعايير بصورتها الكلية جيدة وهو إجابة عن السؤال الرئيسي.

المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة المدير لمعيار توفير مناخ تنظيمي داعم للتغيير الإبداعي بلغ (38.63) أي أعلى من المتوسط للأداء العالي جداً بانحرافين معياريين ما يشير إلى أن درجة الممارسة لهذا المعيار كما رآها المعلمون جيدة.

المتوسط الحسابي لدرجة توفير المدير للتغيير التربوي الذي يعتمد على المبادأة وتشجيع التجريب والتجديد بلغ (48.49)، وهي قيمة أعلى من المتوسط للأداء العالي لهذا المعيار بانحرافين معياريين تقريباً ما يشير إلى أن درجة الممارسة لهذا المعيار كما يراها المعلمون جيدة.

بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة المدير لمعيار تبني المداخل العلمية في تعبئة الأفراد وحفز الجهود وتيسير عمليات التغيير (40.88)، وهي قيمة أعلى من المتوسط للأداء العالي لهذا المعيار بحوالي انحرافين معياريين أيضاً، ما يعني أن الممارسة جيدة لهذا المعيار من قبل المدير كما يراها المعلمون كانت جيدة.

بموجب الترتيب التنازلي للمتوسطات الخاصة بالمعايير يلاحظ أن أعلى درجة ممارسة كانت لصالح معيار ممارسة المدير للتغيير التربوي الذي يعتمد على المبادأة وتشجيع التجريب، ثم جاء معيار تبني المدير لمداخل علمية في تعبئة الأفراد وحفز الجهود وتيسير عمليات التغيير، وفي المرتبة الثالثة جاء معيار توفير المدير لمناخ تنظيمي داعم للتغيير الإبداعي.

ويمكن تفسير النتائج السابقة في ضوء سياسة وزارة التربية التي اتجهت نحو تأكيد ضرورة اختيار المديرين للمدارس في ضوء الخبرة إلى جانب التأهيل العلمي العالي كذلك حفزه التوجه بالسنوات الأخيرة إلى إخضاع المديرين لدورات تدريبية بصورة مستمرة، ذلك بالتعاون مع منظمات دولية مثل اليونسكو واليونيسيف، وبالتعاون أيضاً مع المختصين في كلية التربية، من جانب آخر تعكس النتائج السابقة التي عبر عنها المعلمون في التعليم الأساسي عن وعيهم بحدود الصلاحيات الممنوحة للمديرين وأن هؤلاء المديرين في ظل المركزية بالإدارة التربوية ومحدودية الصلاحيات الممنوحة لهم، فهم يمارسون معايير إدارة التغيير بشكل جيد.

النتائج المرتبطة بالتحقق من صحة الفرضيات:

الفرضية الأولى ونصت أنه: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات معلمي/ معلمات التعليم الأساسي في دمشق فيما يتعلق بآرائهم حول درجة ممارسة المديرين لمعايير إدارة التغيير في مدارسهم تعزى إلى متغير الجنس".

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي التعليم الأساسي ومعلماته فيما يتعلق بآرائهم بدرجة ممارسة المديرين في مدارسهم لكل معيار من معايير إدارة التغيير وللدرجة الكلية تعزى إلى متغير الجنس (ذكور / إناث)، ذلك باستخدام اختبار T-Test كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (3) الفروق بين متوسطات درجات الجنسين بالنسبة للمعايير الفرعية والدرجة الكلية

المجالات	متوسط ذكور م1	الانحرافات المعيارية ع1	ن ذكور	الإناث م2	الإناث ع2	للإناث	ت	الدلالة	القرار
المعيار (1)	39.863	9.721	73	37.984	9.016	126	1.376	0.170	غير دال
المعيار (2)	49.904	12.797	73	47.738	10.937	126	1.264	0.208	غير دال
المعيار (3)	41.890	11.835	73	40.357	10.158	126	0.965	0.336	غير دال
الدرجة الكلية	131.657	32.230	73	126.079	28.749	126	1.261	0.209	غير دال

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت عند المعايير الثلاثة التي تضمنها الاستبيان، كذلك عند الدرجة الكلية غير دالة عند مستوى (0.05)، ما يشير إلى عدم وجود تأثير دال لمتغير الجنس المستقل في المتغير التابع لواقع ممارسة المديرين لمعايير إدارة التغيير، وهذا بدوره يدل على أن المعلمين سواء كانوا ذكوراً أو إناثاً قادرون على تحديد درجة ممارسة المديرين لمعايير إدارة التغيير في مدارسهم، وبالتالي تقبل الفرضية.

الفرضية الثانية: ونصت أنه: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في متوسط درجات معلمي / معلمات التعليم الأساسي بدمشق فيما يتعلق بآرائهم حول درجة ممارسة المديرين لمعايير إدارة التغيير في مدارسهم تعزى إلى متغير الحلقة التعليمية". للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي / معلمات التعليم الأساسي بدمشق فيما يتعلق بآرائهم حول درجة ممارسة المديرين لكل معيار من معايير إدارة التغيير كذلك الدرجة الكلية تعزى إلى متغير الحلقة (حلقة أولى / حلقة ثانية)، وذلك باستخدام اختبار ت T-Test كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (4) الفروق بين الحلقتين 1 و2 في المعايير الثلاثة والدرجة الكلية

المجالات	المتوسط م1	الانحرافات المعيارية ع1	ن1	م2	ع2	ن2	ت	الدلالة	القرار
المعيار (1)	36.556	8.693	88	40.225	9.492	111	2.908	0.05	دال
المعيار (2)	45.500	10.377	88	50.792	21.147	111	3.235	0.01	دال
المعيار(3)	37.897	9.580	88	43.171	11.175	111	3.581	0.001	دال
الدرجة الكلية	119.954	27.106	88	131.189	31.008	111	3.398	0.001	دال

يتضح من بيانات الجدول السابق أن قيمة ت كانت دالة عند مستوى دلالة (0.05) بالنسبة إلى المعايير الثلاثة والدرجة الكلية، والدلالة كانت لصالح المجموعة الثانية، أي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. وهذا يعني أن المتغير المستقل المتمثل بالحلقة التعليمية (أولى ــ ثانية) في التعليم الأساسي قد أثر في استجابات المعلمين بالنسبة لبنود الاستبيان المتعلقة بدرجة ممارسة المديرين بصورة عامة لمعايير إدارة التغيير لصالح الحلقة الثانية. بالتالي تم رفض الفرضية. ما يعني أن المعلمين في الحلقة الثانية كانوا أقدر من نظرائهم في الحلقة الأولى على تحديد درجة ممارسة مديريهم لمعايير إدارة التغيير، وقد يعود ذلك إلى العدد الأكبر للمعلمين في الحلقة الثانية من أفراد العينة مقارنة مع الحلقة الأولى حيث بلغ عددهم 111 معلماً ومعلمة مقابل 88 معلماً ومعلمة في الحلقة الأولى.

الفرضية الثالثة: ونصت على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات معلمي / معلمات التعليم الأساسي بمدينة دمشق عينة البحث فيما يتعلق بآرائهم حول درجة ممارسة المدير لمعايير إدارة التغيير تعزى إلى متغير العمر". للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي / معلمات التعليم الأساسي بدمشق، ذلك فيما يتعلق بآرائهم بالنسبة لكل معيار من معايير إدارة التغيير الثلاثة، كذلك الدرجة الكلية تعزى إلى متغير العمر وفق المجموعات العمرية التالية: (أقل من 30 سنة)، (من 30 إلى أقل من 40 سنة)، ومن (40 سنة فأكثر)، ذلك باستخدام معامل تحليل التباين الأحادي أنوفا One Way ANOVA كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (5) قيم ف بالنسبة لمتغير العمر في المعايير الثلاثة والدرجة الكلية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	القرار
المعيار (1)	بين المجموعات	1567.447	2	783.723	9.889	0.000	دال
	داخل المجموعات	15620.908	197	79.294			
	الكلي	1788.355	199				
المعيار (2)	بين المجموعات	2989.188	2	1494.594	12.245	0.000	دال
	داخل المجموعات	24044.792	197	22055			
	الكلي	27033.980	199				
المعيار (3)	بين المجموعات	2775.344	2	1387.672	13.414	0.000	دال
	داخل المجموعات	20379.776	197	103.451			
	الكلي	23155.120	199				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	21486.416	2	10743.208	13.314	0.000	دال
	داخل المجموعات	158640.579	197	805.282			
	الكلي	180126.995	199				

ملاحظة: تشير * إلى الدلالة عند مستوى دلالة (0.05).

نظراً لأن قيمة ف كانت دالة عند مستوى دلالة (0.05) كما هو مبين في الجدول السابق رقم (4)، سواء بالنسبة لكل معيار من معايير إدارة التغيير الثلاثة، كذلك بالنسبة للدرجة الكلية. قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه Sheffe للعينات غير المتساوية لتحديد اتجاه الفروق بين كل مجموعة بالنسبة لمتغير العمر كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (6) اتجاه الفروق بين كل مجموعتين من مجموعات متغير العمر بالنسبة لكل معيار والدرجة الكلية.

المجال	صف (1)	صف (2)	فرق المتوسط بين (1) و(2)
المعيار (1)	أقل من 30 سنة	30 – أقل من 40	-1.932
		40 سنة وأكثر	-6.481 *
	من 30 – أقل من 40 سنة	أقل من 30 سنة	1.932
		40 سنة وأكثر	4.549 *_
	40 سنة وأكثر	أقل من 30 سنة	6.481*
		30 – أقل من 40	4.549*
المعيار (2)	أقل من 30 سنة	أقل من 30 سنة	- 1.257
		40 سنة وأكثر	-8.736 *
	من 30 – أقل من 40 سنة	أقل من 30 سنة	1.257
		40 سنة وأكثر	7.478 *_
	40 سنة وأكثر	أقل من 30 سنة	8.736*
		30 – أقل من 40	7.478 *
المعيار (3)	أقل من 30 سنة	30 – أقل من 40	-2.574
		40 سنة وأكثر	-8.624
	من 30 – أقل من 40 سنة	أقل من 30 سنة	2.574
		40 سنة وأكثر	-6.050 *
	40 سنة وأكثر	أقل من 30 سنة	8.624
		30 – أقل من 40	6.050*
الدرجة الكلية	أقل من 30 سنة	30 – أقل من 40	-5.763
		40 سنة وأكثر	-23.842 *
	من 30 – أقل من 40 سنة	أقل من 30 سنة	5.768
		40 سنة وأكثر	-18.078*
	40 سنة وأكثر	أقل من 30 سنة	23.842*
		30 – أقل من 40	18.078 *

ملاحظة: تشير * إلى الدلالة عند مستوى (0.05).

يتبين من الجدول السابق أن فرق المتوسطات في المجموعات، المجموعة الأولى (أقل من 30 سنة) والمجموعة الثانية (30– أقل من 40 سنة) كان لصالح المجموعة الثانية، وبين المجموعة الأولى والثالثة (40 سنة وما فوق) كان فرق المتوسط لصالح المجموعة الثالثة الأكثر عمراً، ودال عند مستوى دلالة (0.05)، وبين المجموعة الثانية والثالثة كان فرق المتوسط لصالح المجموعة الثالثة أيضاً ودال عند (0.05) وذلك سواء بالنسبة لكل من معيار من المعايير الثلاثة أو بالنسبة للدرجة الكلية كما هو موضح. وهذا بدوره يعكس التأثير الكبير للمتغير المستقل الخاص بالعمر في استجابات أفراد العينة فيما يتعلق ببنود الاستبيان، أي إن قدرة المعلمين على تحديد درجة

ممارسة المديرين لمعايير إدارة التغيير في مدارسهم كانت تتناسب طرداً مع التقدم في عمرهم وأن الفئة العمرية (من 40 سنة وأكثر) كانت الأقدر على تحديد درجة تلك الممارسات وبالتالي نرفض الفرضية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن المعلمين كلما ازدادوا عمراً –وهم يزاولون مهنة التعليم– اكتسبوا مهارات تمكنهم من تقييم أداء مدرائهم بصورة أفضل.

الفرضية الرابعة: ونصت على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات معلمي / معلمات التعليم الأساسي في دمشق فيما يتعلق بآرائهم حول درجة ممارسة المدير لمعايير إدارة التغيير في مدارسهم تعزى إلى متغير الخبرة". للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي / معلمات التعليم الأساسي في دمشق وذلك فيما يتعلق بآرائهم في كل معيار من معايير الاستبيان تعزى إلى متغير الخبرة وفق المجموعات التالية: (أقل من خمس سنوات)، (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات)، و(من 10 سنوات فأكثر)، وذلك باستخدام معامل تحليل التباين الأحادي أنوفا One Way ANOVA كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (7) قيم ف بالنسبة إلى متغير الخبرة في المعايير الثلاثة والدرجة الكلية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	القرار
المعيار (1)	بين المجموعات	1136.961	2	568.480	6.977	0.001	دال
	داخل المجموعات	16051.394	197	81.479			
	الكلي	17188.355	199				
المعيار (2)	بين المجموعات	2102.871	2	1051.435	8.308	0.00	دال
	داخل المجموعات	24931.109	197	126.554			
	الكلي	27033.980	199				
المعيار (3)	بين المجموعات	2101.267	2	1050.633	9.831	0.00	دال
	داخل المجموعات	2153.853	197	106.872			
	الكلي	23155.120	199				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	15562.689	2	7781.345	9.315	0.00	دال
	داخل المجموعات	164564.306	197	835.352			
	الكلي	180126.995	199				

الملاحظ على الجدول السابق أن قيمة ف كانت دالة بالنسبة لكل معيار من المعايير الثلاثة و الدرجة الكلية. مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعات الثلاثة الخاصة بمتغير الخبرة، (أقل من خمس سنوات)، (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات)، و(من 10 سنوات فأكثر)، ولذلك قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه Sheffe لتحديد اتجاه الفروق بين كل مجموعتين، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (8) اتجاه الفروق بين كل مجموعتين من مجموعات متغير الخبرة بالنسبة لكل معيار والدرجة الكلية

المجال	صف (1)	صف (2)	فرق المتوسط بين (1) و(2)
المعيار (1)	أقل من 5 سنوات	5- أقل من 10 سنوات	-2.44667
		10 سنوات فأكثر	-5.38938 *
	5- أقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	2.44667
		10 سنوات فأكثر	-2.94271
	10 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	5.389383*
		5- أقل من 10 سنوات	2.94271
المعيار (2)	أقل من 5 سنوات	5- أقل من 10 سنوات	-5.28333
		10 سنوات فأكثر	-6.99688 *
	5- أقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	5.28333
		10 سنوات فأكثر	-1.71354
	10 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	6.99688
		5- أقل من 10 سنوات	1.71354
المعيار (3)	أقل من 5 سنوات	5- أقل من 10 سنوات	-4.03111
		10 سنوات فأكثر	-7.26375 *
	5- أقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	4.03111
		10 سنوات فأكثر	-3.23264
	10 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	7.26375 *
		5- أقل من 10 سنوات	3.23264
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	5- أقل من 10 سنوات	-11.76111
		10 سنوات فأكثر	-19.65000 *
	5- أقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	11.76111
		10 سنوات فأكثر	-7.88889
	10 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	19.65000 *
		5- أقل من 10 سنوات	7.88889

ملاحظة: تشير * إلى الدلالة عند مستوى دلالة (0.05).

يتبين من خلال الجدول السابق أن فرق المتوسط بين كل مجموعتين بالنسبة إلى متغير الخبرة كان دائماً لصالح المجموعة الأكثر خبرة وذلك في كل معيار من معايير إدارة التغيير والدرجة الكلية، وكانت هذه الفروق دالة عند مستوى دلالة (0.05). فبالنسبة إلى المعيار الأول عندما قارنا المجموعة الأولى من الخبرة (أقل من خمس سنوات)، مع المجموعة الثانية (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات) أخذ فرق المتوسط قيمة 2.446- لصالح المجموعة الأكثر خبرة أي المجموعة الثانية، وبمقارنة المجموعة الأولى مع المجموعة الثالثة (10 سنوات فأكثر) بلغت قيمة متوسط الفروق بينهما 5.389- لصالح الفئة الثالثة، وهي دالة عند (0.05) وبمقارنة المجموعة الثانية مع الثالثة أيضاً بالنسبة إلى المعيار الأول بلغت قيمة متوسط الفروق بينهما 2.942- لصالح المجموعة الثالثة الأكثر خبرة، كذلك الأمر بالنسبة إلى المعيار الثاني والثالث. أما بالنسبة لفرق المتوسط بين المجموعات الخاصة بمتغير الخبرة بالنسبة للاستبيان ككل فقد كانت كذلك الأمر لصالح المجموعة الأكثر خبرة في كل مرة، حيث

أظهرت نتيجة المقارنة بين المجموعة الأولى والثانية أن فرق المتوسط بينهما بلغ 11.76111 – لصالح المجموعة الثانية، وبمقارنة المجموعة الأولى مع الثالثة بلغت قيمة فرق المتوسط بينهما 19.69000– لصالح المجموعة الثالثة، وبمقارنة المجموعة الثانية والثالثة بلغت قيمة متوسط الفروق بينهما 7.88889– لصالح المجموعة الثالثة الأكثر خبرة (10 سنوات فأكثر). ما سبق يشير إلى عدم تحقق الفرضية الرابعة وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بالنسبة إلى متغير الخبرة لصالح المجموعة الأكثر خبرة وهي من المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من 10 سنوات في استجاباتهم نحو درجة ممارسة المديرين في مدارسهم لمعايير إدارة التغيير سواء بالنسبة إلى كل معيار أو الدرجة الكلية. ويمكن تفسير ذلك بكون المعلمين كلما مارسوا مهنة التعليم لسنوات أكثر تبلورت آراؤهم، وصاروا أكثر موضوعية، وأقدر على ملاحظة أوجه القصور المتمثلة بممارسات المدير الإدارية عامة، والممارسات المرتبطة بمعايير إدارة التغيير خاصة على اعتبار أنهم قد يكونون أكثر إحساساً بالحاجة إلى هذه الصيغة في الإدارة. وتجدر الإشارة إلى أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسة السابقة (عليمات، وصوص، 2007) حول تأثير الخبرة في استجابات أفراد العينة لصالح الأكثر خبرة.

الفرضية الخامسة: وتنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات معلمي/ معلمات التعليم الأساسي في دمشق فيما يتعلق بآرائهم حول درجة ممارسة المدير لمعايير إدارة التغيير في مدارسهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي". للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي / معلمات التعليم الأساسي في دمشق أفراد العينة فيما يتعلق بآرائهم بالنسبة إلى درجة ممارسة كل معيار والممارسة الكلية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي وفق المجموعات التالية: (معهد)، (إجازة)، (إجازة + دبلوم تأهيل تربوي)، وذلك باستخدام معامل تحليل التباين الأحادي أنوفا One Way ANOVA كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (9) قيم ف بالنسبة ودلالاتها إلى متغير الخبرة بالنسبة للمعايير الثلاثة والممارسة الكلية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	القرار
المعيار (1)	بين المجموعات	2447.159	2	1223.580	16.352	0.00	دال
	داخل المجموعات	14741.196	197	74.808			
	الكلي	355..17188	199				
المعيار (2)	بين المجموعات	3311.0825	2	1655.903	13.751	0.00	دال
	داخل المجموعات	23722.155	197	120.417			
	الكلي	27033.980	199				
المعيار (3)	بين المجموعات	2549.759	2	127.879	12.189	0.00	دال
	داخل المجموعات	20605.361	197	104.596			
	الكلي	23155.120	199				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	24798.802	2	12399.401	15.726	0.00	دال
	داخل المجموعات	155328.193	197	788.468			
	الكلي	180126.995	199				

الملاحظ على الجدول السابق أن قيمة ف كانت دالة عند مستوى دلالة (0.05) بالنسبة إلى كل معيار من المعايير الثلاثة، وكذلك بالنسبة إلى الممارسة الكلية لهذه المعايير، ما يشير إلى وجود فروق بين المجموعات الثلاث الخاصة بمتغير المؤهل (معهد ــ إجازة ــ د.ت.ت). ولتحديد اتجاه الفروق بين كل مجموعتين قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه Scheffe.

الجدول رقم (10) اتجاه الفروق بين كل مجموعتين من مجموعات متغير المؤهل العلمي بالنسبة إلى كل معيار والممارسة الكلية

المجال	صف (1)	صف (2)	فرق المتوسط بين (1) و(2)
المعيار (1)	معهد	جامعة	0.60812
		د.ت.ت	* −8.63095
	جامعة	معهد	−0.60812
		د.ت.ت	* −9.23906
	د.ت.ت	معهد	* 8.63095
		جامعة	* 9.23907
المعيار (2)	معهد	جامعة	0.46136
		د.ت.ت	* −10.69945
	جامعة	معهد	−10.2310
		د.ت.ت	*10.23810
	د.ت.ت	معهد	*_10.23810
		جامعة	* −10.69945
المعيار (3)	معهد	جامعة	0.13739
		د.ت.ت	* −9.19048
	جامعة	معهد	0.13739
		د.ت.ت	* −3278 .9
	د.ت.ت	معهد	9.19048
		جامعة	* 9.32787
الدرجة الكلية	معهد	جامعة	1.20687
		د.ت.ت	* −28.05952
	جامعة	معهد	−1.20687
		د.ت.ت	* −26639..29
	د.ت.ت	معهد	* 28.05952
		جامعة	* 29.26639

ملاحظة: تشير * إلى الدلالة عند مستوى دلالة (0.05).

يلاحظ من الجدول السابق الآتي:

بالنسبة للمعيار الأول:

عندما قارنا بين المجموعة الأولى من متغير المؤهل (معهد) مع المجموعة الثانية (إجازة) بلغت قيمة فروق المتوسط بالنسبة إلى المجموعتين 0.608 لصالح المجموعة الأولى (معهد)، وعندما قارنا بين المجموعة الأولى والثالثة فبلغت قيمة فرق المتوسط بينهما 8.630 لصالح المجموعة الثالثة (د.ت.ت) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.05)، كذلك الأمر عندما قارنا بين المجموعة الثانية والثالثة بلغت قيمة فرق المتوسط بينهما 9.239- لصالح المجموعة الثالثة الأكثر تأهيلاً.

بالنسبة إلى المعيار الثاني:

نتيجة المقارنة بين المجموعة الأولى والثالثة بلغت قيمة فرق المتوسط بينهما 0.461 لصالح المجموعة الأولى الأقل تأهيلاً، أي قبل المعيار الأول، لكن عندما قارنا بين المجموعة الأولى والثالثة بلغت قيمة فرق المتوسط بينهما 10.238- لصالح المجموعة الأكثر تأهيلاً وهي دالة عند (0.05) وكذلك الأمر عندما قارنا بين المجموعة الثانية والثالثة كانت قيمة فرق المتوسط بينهما 10.669- لصالح المجموعة الثالثة الأكثر تأهيلاً وهي دالة عند (0.05).

بالنسبة إلى المعيار الثالث:

تظهر نتيجة المقارنة بين المجموعة الأولى والثانية أن قيمة فرق المتوسط بينهما بلغت 0.137 لصالح المجموعة الأولى الأقل تأهيلاً، بينما بلغت قيمة فرق المتوسط بين المجموعتين الأولى، والثالثة 9.190- لصالح المجموعة الثالثة الأكثر تأهيلاً، وبلغت قيمة فرق المتوسط بين المجموعة الثانية والثالثة 9.327- لصالح المجموعة الثالثة الأكثر تأهيلاً وهو دال عند (0.05).

بالنسبة إلى الممارسات الكلية للمعايير الثلاثة:

بلغت قيمة فرق المتوسط بين المجموعة الأولى والثانية 1.207 لصالح المجموعة الأقل تأهيلاً، وقيمة فرق المتوسط بين المجموعة الأولى والثالثة بلغت 28.059- لصالح المجموعة الثالثة الأكثر تأهيلاً، وفرق المتوسط بين المجموعة الثانية والثالثة بلغت 29.266- لصالح المجموعة الثالثة الأكثر تأهيلاً وهو دال عند (0.05).

وهذا يدل على أن متغير المؤهل العلمي كان له تأثير في استجابات أفراد العينة تجاه درجة ممارسة المدير لمعايير إدارة التغيير بصورتها الكلية، كذلك بالنسبة إلى كل معيار من هذه المعايير الثلاثة على حدة، حيث تبين أن المجموعة ذات التأهيل الأعلى (د.ت.ت) كان لها التأثير الأكبر ثم أتى بعدها تأثير المجموعة الأولى (معهد) وفي الدرجة الثالثة جاء تأثير مؤهل (الجامعة) أي المجموعة الثانية.

ويمكن تفسير ذلك في كون تأهيل المعلمين بدبلوم التأهيل التربوي يزيد من أفقهم المهنية والتربوية وقدرتهم على تقويم عملهم ومن يعملون معهم، كذلك أن المعلمين الأكثر تأهيلاً (المجموعة الثالثة) كانوا من حملة دبلوم التأهيل التربوي وهم أكثر قناعة بأن المديرين في ظل المركزية التي يعانون منها وضمن نطاق صلاحياتهم يمارسون معايير إدارة التغيير بصورة جيدة. وهذا يتفق مع نتائج دراسة (عليمات، وصوص، 2007) التي أظهرت تأثير متغير المؤهل العلمي في استجابات أفراد العينة لصالح الأكثر تأهيلاً.

الاستنتاجات والتوصيات:

يمكن تلخيص أبرز النتائج التي توصل إليها البحث بالآتي:

إن درجة ممارسة المديرين في مدارس التعليم الأساسي بدمشق لمعايير إدارة التغيير بصورتها الكلية جيدة.

يقوم المديرون بتوفير المناخ التنظيمي الداعم للتغيير الإبداعي بدرجة جيدة.

يقوم المديرون بالتغيير التربوي الذي يعتمد على المبادأة وتشجيع التجريب والتجديد بصورة جيدة.

يقوم المديرون بتبني المداخل العلمية في تعبئة الأفراد وحفز الجهود وتيسير عمليات التغيير بدرجة جيدة.

لم يكن لمتغير الجنس تأثيرٌ دالٌ في استجابات أفراد العينة.

أثر متغير الحلقة التعليمية تأثيراً دالاً في استجابات أفراد العينة، وكان التأثير لصالح الحلقة الثانية.

أثر متغير المؤهل العلمي بصورة دالة في استجابات أفراد العينة، وكان التأثير لصالح المجموعة الأكثر تأهيلاً وهي مجموعة دبلوم التأهيل التربوي.

أثر متغير سنوات الخبرة بصورة دالة في استجابات أفراد العينة، وكان التأثير لصالح المجوعة الأكثر خبرة، وهي (10 سنوات فأكثر).

أثر متغير العمر تأثيراً دالاً في استجابات أفراد العينة، وكان التأثير لصالح المجموعة الأكثر عمراً، وهي مجموعة 40 سنة فأكثر.

وتقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

1- تصور مقترح لإدارة التغيير في التعليم الأساسي.

2- درجة ممارسة إدارة التغيير في التعليم الجامعي.

3- درجة ممارسة إدارة التغيير في مديريات التربية بسورية.

4- دراسة تحليلية لخبرات بعض الدول في ممارسة إدارة التغيير على مستوى التعليم العام.

المراجع:

1. حسان، حسن محمد إبراهيم؛ العجمي، محمد حسين. *الإدارة التربوية*. عمان، دار المسيرة، 2007. 496
2. الحمادي، علي. *التغير النكي*. بيروت، دار بن حزم للطباعة والنشر، 1999، 170.
3. ديوفولدب، فان دالي. *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، ط5، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، .1994، 722.
4. عبد الله الطائي، رعد؛ قداده، عيسى. *إدارة الجودة الشاملة*. عمان، دار اليازوري للطباعة والنشر، 2010، 395
5. العتيبي، سعد بن مرزوق، *دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير*. الملتقى الإداري الثالث بعنوان: إدارة التغيير ومتطلبات التطوير في العمل الإداري، جدة، المملكة العربية السعودية في الفترة 18-19، 1426 هـ، 18-2
6. عزب، محسن عبد الستار محمود. *تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة*. مصر، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 2008، 290.

7. العسيري، عبد العزيز خليفة. *إدارة التغيير*. ط1، الدوحة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والتراث، 2005، 290.
8. منصور، سمية. *دراسة مقارنة لنظام تدريب المعلمين داخل المدرسة في أمريكا وإنجلترا وإمكانية الإفادة منها في الجمهورية العربية السورية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، 2003، 404.
9. منير العبوي، زيد. *إدارة التغيير والتطوير*. ط1،عمان، دار كنوز المعرفة، 2007، 212.
10. ناصر العليمات، صالح؛ وصوص، ديمة محمد. *درجة ممارسة إدارة التغيير لدى القادة الإداريين في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الشمال في الأردن*. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، العدد 64. 2007، 83-123.
11. وزارة التربية . *الاستراتيجية الوطنية لإدخال التكنولوجيا في التعليم*. دمشق، وزارة التربية، 1997، 92.
12. وزارة التربية. *مديرية التخطيط والإحصاء*. دمشق، وزارة التربية،2009، 25.
13. Change Management Learning Center. *Change Management*. Leveland, CMLC , 2007,5.
14. *Change Management*. 2009. <Http://search-midmarket.techtarget.com/SDefintion> 2010.02.15
15. Department of Education and Training. *Change Management*. Queenzland, Department of Education and Training, 2007,10.
16. Department of Education and Training. *Change Management*. Queenzland, Department of Education and Training, 2010,1.
17. LISENCE,SH.A. *Management- Wikipedia the free Encyclopedia*. 2010 <Http://en.wikipedia.org/wiki/change_mangement>2010.02.15
18. MENCHACA,M. *AModels For Change Management*, AustenTX.2003.6.
19. RICK,R. *Change Management*. 2006. <http://cti.stanford.edu/tomprof/posting/779.htm.> 2010.02.15
20. SCOTT,G. *Effective Change Management in Higher Education*. Sydney,StevMCcraken,2003,80
21. SUSAN,M.H. *Leadership and Management Success Tips: Big Five in Change Management*. <Http://humainresources.about/od/managewent/http/ps> 2010.02. 14
22. SYREN,K.*Effective Change Management During Change.2005.* <http://www.articlealley.com/article_5739_15.html> 2010.02.20
23. SYREN.K.*6 Steps to Effective Management During Change*. 2006 <www.Customers servicemanager.Com/6_steps-to- effective management-during-change.htm> 2010/ 02/ 14