

Activating Change Leadership Practices among Public School Principals in the Sultanate of Oman Considering the Model of John Kotter

Sanad bin Saed bin Jamil Al-Jabri

Sanad.aljabri01@moe.om

Ministry of Education - Sultanate of Oman

Asst. Prof. Nesreen Saleh Mohamed (Ph.D.)

nesren@squ.edu.om

College of Education - Sultan Qaboos University - Sultanate of Oman

Asst. Prof. Mohammed Abdel Hamid Lashin (Ph.D.)

lashin@squ.edu.om

College of Education - Sultan Qaboos University - Sultanate of Oman

Copyright (c) 2025 Sanad bin Saed bin Jamil Al-Jabri, Asst. Prof. Nesreen Saleh Mohamed (Ph.D.), Asst. Prof. Mohammed Abdel Hamid Lashin (Ph.D.)

DOI: <https://doi.org/10.31973/pw892v76>



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Abstract:

This study aimed to find out the degree of change in leadership practice among public school principals in Oman considering the model of John Cotter. It also aimed to reveal statistically significant differences between the responses of sample about these practices attributed to gender variables, job title and come up with proposed measures to activate change leadership practices in public schools in the Sultanate of Oman. To achieve the aims of the study, the descriptive method was used, and a questionnaire consisting of (38) paragraphs was prepared, including the questionnaire on eight stages of the John Cotter model of Change Leadership. The tool was applied to a sample of (456) teachers in the governorate of North Al Batinah. The study reached several results including the following: The responses of the study sample members to the degree of change leadership practice among public school principals in Oman came considering the model of John Cotter to a very high degree. There are no statistically significant differences in teachers ' estimates in the degree of change leadership practice among public school principals in the Sultanate of Oman considering the John Cotter model at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) attributed to gender variables and job title. The study came up with a set of suggestions that will contribute to activating the change leadership practitioner in public schools in the Sultanate of Oman.

Keywords: Change Leadership, School Principals and Model of John Kotter

***The authors has signed the consent form and ethical approval**

تفعيل ممارسات قيادة التغيير لدى مديري المدارس الحكومية بسلطنة عُمان في ضوء أنموذج جون كوتر

أ. سند بن ساعد بن جميل الجابري
مدير مدرسة/وزارة التربية والتعليم -
سلطنة عمان

الدكتورة نسرين صالح محمد صلاح الدين
أستاذ الإدارة التربوية المشارك كلية التربية - جامعة
السلطان قابوس/سلطنة عمان

د/ محمد عبد الحميد لاشين

أستاذ الإدارة التربوية المشارك/كلية التربية - جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان

(مُلَخَّصُ البَحْث)

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة قيادة التغيير لدى مديري المدارس الحكومية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج جون كوتر، والكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة بشأن هذه الممارسات تُعزى لِمُتَغَيِّرات الجنس، والمُسَمَّى الوظيفي، والتَّوَصُّل إلى إجراءات مقترحة لتفعيل ممارسات قيادة التغيير لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان.

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تمَّ استخدام المنهج الوصفي، وإعداد استبانة مُكوَّنة من (٣٨) فقرة؛ تضمَّنت ثمان مراحل لنموذج جون كوتر لقيادة التغيير. وتمَّ تطبيق الاستبانة على عينة مُكوَّنة من (٤٥٦) مُعَلِّمًا ومُعلِّمةً في محافظة شمال الباطنة، وتوصَّلت الدراسة إلى نتائج عدَّة منها التالية:

- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قيادة التغيير لدى مديري المدارس الحكومية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج جون كوتر بدرجة عالية جدًا.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين في درجة ممارسة قيادة التغيير لدى مديري المدارس الحكومية بسلطنة عُمان في ضوء أنموذج جون كوتر عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تُعزى لِمُتَغَيِّرات الجنس، والمُسَمَّى الوظيفي، وتوصَّلت الدراسة إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة التي تُشهِم في تفعيل ممارسة قيادة التغيير لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان.

الكلمات المفتاحية: قيادة التغيير، أنموذج جون كوتر، مديري المدارس

* وقع المؤلفون على نموذج الموافقة والموافقة الأخلاقية الخاصة بالمساهمة البشرية في البحث

المقدمة والخلفية النظرية

التغيير عملية مستمرة ومتسارعة تحدث في مجالات الحياة جميعها، سواءً اقتصادياً كانت أم نفسية أم اجتماعية أم علمية؛ فالتغيير ضرورة لمواكبة ما يحدث حولنا من تطورات متسارعة، ويحدث التغيير على مستوى الأفراد ومستوى المؤسسات بشكل عام التي منها المؤسسات التعليمية، وأصبح من الأهمية التعامل الجيد مع هذه التغيرات المتسارعة بوعي ودراية، ومن أهم المتغيرات المستمرة في المجال التعليمي ما يتعلق بالتقانة الحديثة والتكنولوجيا والثورة المعرفية الهائلة؛ يستلزم مواكبة هذه المتغيرات والعمل على التكيف السريع معها والتفاعل والاستجابة لها لدفع عملية التعليم للاتجاه الصحيح، وذلك كله لا يتحقق إلا من خلال قادة يسعون للتغيير؛ قادة يدعمون ممارسات المعلمين وتعليمهم وتدريبهم، يتم من خلالهم الوصول إلى وضع إداري فعال تستثمر فيه الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة والممكنة جميعها لتحقيق الكفاءة والفعالية المناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة.

وتهدف قيادة التغيير إلى مواكبة المتغيرات والتطورات المحلية والعالمية، وتحسين وتطوير الأداء المؤسسي، والحفاظ على مستويات عالية من الروح المعنوية والتحفيز لموظفي المؤسسة في أثناء حدوث التغيير، كما تهدف إلى تشجيع العاملين على أن يكونوا مبدعين ومبتكرين، وأن يخرجوا بأفكار وأساليب عمل جديدة، كما تعمل على تبني أساليب وتقنيات حديثة في تنفيذ التغيرات، واستيعاب تأثيرها خاصة فيما يتعلق بإعادة التصميم والهيكل في المؤسسة (Jackson&Cronin، ٢٠١٩).

ويعد مديري المدارس محور قيادة التغيير في المدارس؛ الأمر الذي يعني أن مديري المدارس يجب أن يمتلكوا المعرفة والمهارات لقيادة التغيير بشكل فعال (Mabasa، ٢٠٠٦)؛ فامتلاك مديري المدارس لمهارات قيادة التغيير أمر مهم من أجل التكيف مع المستجدات والتغيرات التربوية المستمرة في المجالات والتعامل الأمثل معها كافة، كما إن التغيرات العالمية المتجددة والتطورات الهائلة فرضت على هذا العالم وجود شخصيات قيادية يُمكِنُها من ممارسة المهارات القيادية للتغيير بفعالية وكفاءة عالية لتحقيق الأهداف التربوية ومواكبة المدارس والأجيال القادمة لعصر التقدم والتطورات المستمرة (شريتج، ٢٠٢٢).

تؤكد الدراسات التربوية على أهمية أن يكون قائد المدرسة فعالاً في ممارساته الإدارية حتى تنجح عملية التغيير، كما تتمتع قيادة التغيير بعدد من الخصائص تسهم في نجاح وإتمام عمليات التغيير في المدارس، ومن أبرز خصائص قيادة التغيير كما يُشير لها عواد (٢٠١٨)، وعساف (٢٠١٢)، وحمادات (٢٠٠٧)، والأشهب (٢٠١٦) هي: الاستهدافية،

والواقعية، والتوافقية، والفعّالية، والمشاركة، والشرعية، والإصلاح، والرشادة، والقدرة على التطوير والابتكار، والقدرة على التكيف السريع مع المتغيرات.

وثمة استراتيجياتٍ عدّة للتغيير يمكن لقائد التغيير أن يستخدمها على وفق أهمية وطبيعة التغيير المراد تحقيقه وعلى وفق الهدف المنشود والإمكانات المتاحة من عملية التغيير، ومنها استراتيجيات إعادة التعليم والتثقيف، استراتيجية الإقناع، استراتيجيات القوة (المخلفي، ٢٠٠٩؛ عواد، ٢٠١٨).

ومن الجدير بالذكر، أن هناك العديد من النماذج التي تهتم بقيادة التغيير، فقد أشار بروك وآخرون (Brock et al., ٢٠١٩) والقرنة (٢٠١٢)، وإبراهيم والمرزوقي (٢٠٢٢) إلى العديد منها؛ من أهمها نموذج جون كوتر John Kotter، وهو النموذج الذي قام به جون كوتر الأستاذ في كلية إدارة الأعمال في جامعة هارفارد، وخبير التغيير الشهير، الذي ألف كتاب قيادة التغيير Leading Change عام ١٩٩٦، وقد وضعه على أساس بحثٍ شمل ١٠٠ منظمة مرّت بعملية التغيير، ويعد نموذج جون كوتر من أبرز نماذج قيادة التغيير التي تُستخدم في الكثير من المؤسسات وأكثرها انتشاراً، ووضع كوتر نموذجاً لقيادة التغيير متضمناً ثمان مراحل هي: (Kotter, 2007; Kotter, 2019; Brock et al., ١٩٩٥؛ كوتر، ٢٠٢٠؛ الشبتي، ٢٠١٨)

- المرحلة الأولى: إيجاد إلحاح وشعور بضرورة التغيير **Establish a sense of urgency** في هذه المرحلة يشعر القائد بوجود مُسَوِّغات تستدعي التغيير الذي يشمل رصْد الحقائق التنافسية والأزمات الحالية والفرص المُحتملة، ورصْد نقاط الضعف الناشئة في الأداء.
- المرحلة الثانية: تشكيل مجموعة تحالف مؤثرة لقيادة التغيير **Creating the guiding team** لتشكيل تحالفٍ استرشاديٍّ قويٍّ يجب أن يستفيد قائد التغيير من العاملين ذوي الخبرة والمهارات في جوانب العمل المطلوب للتغيير فيها.
- المرحلة الثالثة: تطوير رؤية واستراتيجية للتغيير **Developing a vision and strategy** إنَّ هدفَ أيِّ رؤيةٍ هو تقديم صورة مرغوبة للمستقبل؛ تدعمها عوامل تُؤكِّد أنها رؤية جيّدة، ومن سمات الرؤية الفعّالة أن تكون سهلةً وواقعيةً تُراعي أوضاع المؤسسة.
- المرحلة الرابعة: توصيل رؤية التغيير **Communicate the Change Vision** يتم الاستعانة بالتحالف القوي الذي تمّ تشكيله ليكون العاملون جميعهم في المؤسسة على دراية تامةً برؤية التغيير الذي تسعى لتحقيقه.

- المرحلة الخامسة: تمكين الموظفين للعمل **Empower Employees for Action**
يتم التغلب على المعوقات والتحديات التي تحد التغيير بالمؤسسة، كما يجب العمل على الحد من تأثير مقاومي التغيير، والاستفادة من المصادر المتوفرة التي يمكن من خلالها تجاوز هذه التحديات ليتمكن قائد التغيير من أن يعمل في هذه المرحلة على تمكين العاملين من أجل تفعيل التغيير.
 - المرحلة السادسة: تحقيق مكاسب على المدى القصير **Accomplish short term wins**
نظراً لأن عملية التغيير عادةً تستغرق وقتاً طويلاً لتحقيق الأهداف المنشودة منها كلها؛ يتطلب التغيير الناجح من قادة التغيير تحديد أهداف قصيرة المدى قابلة للتحقيق في مدة زمنية قريبة، من أجل طمأنئة أعضاء المؤسسة التعليمية أن جهودهم بدأت تؤتي ثمارها المرجوة.
 - المرحلة السابعة: توحيد المكاسب وإحداث المزيد من التغيير **Consolidate Gains and Produce More Change**
استخدام النتائج التي تم تحقيقها لتحقيق مكاسب إضافية ومزيد من العاملين الذين يستطيعون تجديد وتفعيل التغيير بصورة كبرى وتحليل ما تم تحقيقه بوضوح وما يحتاج إلى تطوير بعد كل نجاح.
 - المرحلة الثامنة: إضفاء الطابع المؤسسي على المناهج الجديدة **Institutionalize the New Approaches.**
قيادة التغيير الناجحة تربط بين السلوكيات الجديدة والنجاح التنظيمي المؤسسي، وتعمل على اتخاذ إجراءات لضمان استمرارية جهود التغيير، والوصول لمرحلة عدم الاعتماد إلى وجود القائد لنجاح التغيير؛ بل تصبح ثقافة موجودة في المؤسسة.
- وهناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت دراسة موضوع قيادة التغيير على وفق أنموذج جون كوتر منها دراسة هيبه (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن بشأن قيادة التغيير في مدارس التعليم الثانوي للبنات بالمدينة المنورة جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك توصلت دراسة الثبتي (٢٠١٨) إلى أن درجة ممارسة قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية جاءت بدرجة متوسطة.
- فضلا عن دراسة بروك وآخرون (٢٠١٩، Brock et al) التي أظهرت أن قادة التغيير يُمارسون خطوات جون كوتر بشكل بديهي من دون معرفتهم المسبقة بنموذج جون كوتر، وإن هناك جهوداً بُذلت للقيام بعملية التغيير، ويتم استخدام المراحل الثماني الموجودة في أنموذج جون كوتر في أثناء العمل، وأجريت الربابعة (٢٠٢٠) دراسة أظهرت نتائجها أن

ممارسة مديري المدارس الأساسية الحكومية، والخاصة؛ لمهارة إدارة التغيير في مديرية تربية لواء الرمثا جاءت بدرجة كبيرة.

كما قامت دراسة حمود (Hamdo، ٢٠٢١) بمراجعة مفهوم التغيير والعوامل التي تدفع التغيير في المنظومة وإبراز دور المديرين في عملية إدارة التغيير؛ من خلال تحليل ومقارنة نماذج التغيير لإدكار ADKAR، ولوين Lewin، وكوتر Kotter، ونموذج ماكينزي McKinsey للتغيير، وتشير الدراسة إلى حاجة الموارد البشرية في عملية التغيير وضرورة دراسة أساليب القيادة المختلفة لإدارة التغيير بفعالية. كما توصلت دراسة الجمعي (٢٠٢٢) إلى أن درجة ممارسة قيادة التغيير لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف في ضوء أنموذج جون كوتر للتغيير من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة عالية. وتبذل سلطنة عمان العديد من الجهود لدعم قيادة التغيير في المدارس؛ إذ تسعى وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان إلى تطوير الكفاءة الإدارية لمديري المدارس اقتناعاً منها بالدور القيادي والريادي الذي يقومون به في تجويد التعليم، وأيضاً بأهمية القيادات المدرسية في التعامل مع المستجدات التربوية وتحقيق أهداف التعليم في سلطنة عُمان؛ فهُم جزءٌ أصيلٌ في ذلك، ومن ضمن البرامج المُقدّمة؛ برنامج القيادة المدرسية (برنامج مديري المدارس ومساعدتهم) الذي يقوم به المعهد التخصّصي للتدريب المهني للمعلمين، الذي يهدف إلى إحداث التغيير المنشود من خلال فترات تدريبية تتناول نماذج للقيادة يتم تطبيقها من خلال الممارسات المدرسية؛ منها أنموذج قيادة التغيير لجون كوتر (المركز التخصّصي للتدريب المهني للمعلمين، ٢٠١٨).

كما منحت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان مديري المدارس العديد من الصلاحيات، ودراسة التّحديّات كافّة التي تُواجه المدرسة في الجوانب الإدارية والمالية والفنية والعمل على اكتشافها وحلّها، بجانب التجديد والتطوير في المؤسسة التعليمية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥).

وهناك العديد من المُستجَدّات؛ كتطبيق منظومة قياس الأداء الفردي والإجادة المؤسسية، ولتطبيقها تمّ تشكيل فريق لقيادة التغيير والتدريب، وتحديد دور كبير لمديري المدارس في تطبيقها وتفعيلها بالمدارس الحكومية، فقد حدّدت أدوارٌ عليهم القيام بها؛ كالتأكّد من فهم العاملين لمنظومة الإجابة فهماً صحيحاً وشاملاً، وتقديم الدّعم والتوجيه للعاملين عند صياغة الأهداف، وتحفيزهم نحو تحسين جودة العمل، وتحليل الخطة السنوية، وترجمتها إلى أهداف داخل المدرسة، ومن أهداف منظومة إجابة أنها تسعى للكشف عن الممارسات الإدارية الخاطئة وتعديلها للتّمكن من تفعيل المنظومة بشكل أفضل (وزارة العمل، ٢٠٢١).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من الجهود السابقة التي تبذلها السلطنة من أجل تطبيق قيادة التغيير في المدارس، إلا أن هناك تحديات ومشكلات تواجه مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان في ممارسة قيادة التغيير؛ منها:

- قصور العمل بشكل تعاوني لدى العاملين في المدارس العُمانية في مجال التخطيط لتطوير أداء المدرسة ورفع كفاءتها، كما يوجد قصور في تمكين مدير المدرسة وجعله قائدا يسعى لبناء الرؤية وتنفيذها لتطوير الأداء المدرسي (العدوي، ٢٠١٨).
 - ضعف امتلاك مديري المدارس لكفايات قيادة التغيير، ووجود قصور في منح السلطات والصلاحيات اللازمة لقيادة عمليات التغيير بكفاءة وفاعلية، وضعف استخدام القيادة التشاركية مع العاملين من خلال أساليب التمكين والتفويض والمشاركة للكوادر البشرية في المدرسة في مراحل قيادة التغيير جميعها (الجريدة، ٢٠٢١؛ إبراهيم والنافعي، ٢٠٢٢).
 - قصور الكفايات التقنية لدى مديري المدارس، ووجود مشكلات عند إدارات المدارس تتعلق بالقدرة على التخطيط والإبداع في المهام وتطوير العمل الإداري (الجريدة، ٢٠١٩).
 - ضعف مشاركة المعلمين في صياغة رؤية المدرسة ورسالتها، وضعف متابعة التطورات التقنية والعلمية والمعرفية ومستوى تأثيرها في المدرسة، وقلة الاهتمام بوضع أهداف قابلة للتطبيق، وقلة اقتناع إدارة المدرسة بضرورة التغيير، وضعف التواصل الفعال بين العاملين في البيئة المدرسية (الهاشمي ومحمد وجوهر، ٢٠٢٠).
 - غياب تضمين قيادة التغيير في معايير الإدارة المدرسية، ومعايير تقويم الأداء الوظيفي لمديري المدارس، فضلاً عن عدم تضمين خطوات ومراحل محددة للقيام بعمليات التغيير في المدارس في دليل عمل الإدارة المدرسية، وقلة إبراز التخطيط والتقويم للتغيير في برنامج إعداد القيادة المدرسية الذي يتولى مسؤوليته المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين (إبراهيم والمرزوقي، ٢٠٢٢).
- في ضوء ما سبق يتبين أن هناك مؤشرات تدل على ضعف تطبيق قيادة التغيير في المدارس؛ منها: الضعف في ممارسة التعلم التعاوني، وقلة منح الصلاحيات، وقلة امتلاك الإمكانيات البشرية والمادية، وضعف الكفايات التقنية، والقصور في مشاركة المعلمين في عمليات التخطيط وصياغة رؤية ورسالة المدرسة، ومن ثم يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تفعيل ممارسات قيادة التَّغيير لدى مديري المدارس الحكومية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج جون كوتر؟

وعليه يمكن صياغة الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان لقيادة التَّغيير في ضوء نموذج جون كوتر من وجهة نظر المعلمين؟

٢- هل تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة قيادة التَّغيير لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان تبعاً لاختلاف (الجنس، المُسمَّى الوظيفي)؟

٣- ما الإجراءات المقترحة لتفعيل ممارسات قيادة التَّغيير لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين؟

أهمية الدراسة: تتَمَثَّل أهمية الدراسة فيما يلي:

١- تعد الدراسة الأولى على - حدِّ علم الباحثين - التي تناولت موضوع قيادة التَّغيير في ضوء أنموذج جون كوتر في سلطنة عُمان.

٢- تقديم إجراءات ومقترحات تساعد مديري المدارس في ممارسة قيادة التَّغيير، وتوجيه المسؤولين بضرورة تمكين مديري المدارس لقيادة عمليات التَّغيير في المدارس بكفاءة وفعاليَّة من خلال توفير الإمكانيات المادية والبشرية.

٣- تبصير مُتَّخِذِي القرارات بأهمية تفعيل مديري المدارس لعملية قيادة التَّغيير لكونهم ركيزة أساسية في عمليات التَّغيير من خلال الإجراءات المقترحة التي تؤدي لتحسين الأداء المدرسي وتحقيق الأهداف المرجوة.

مصطلحات الدراسة

تُعرَّف قيادة التَّغيير **Change Leadership** أنَّها: مجموعة العمليات التي يَتِمُّ من خلالها الانتقال من وضع غير مرغوب فيه إلى وَضْعٍ مستقبليٍّ أفضل؛ من خلال أفضل الطرائق كفاءةً وفعاليَّةً عبر مراحلٍ عدَّةٍ لتحقيق أهداف المُنظَّمة (الدليمي، ٢٠١٦).

كما يُعرَّف ستيف سميث (Smith، ١٩٩٧) قيادة التَّغيير على أنَّها عملية تُحوِّل المؤسسة من خلال تطبيق منهجٍ شُمُولِيٍّ عمليٍّ مُدرَجٍ من الواقع الحالي إلى الواقع المراد الوصول إليه عبر تطوير الأعمال والسُّلُوكِ بِاتِّبَاعِ أساليب عملية لتعزيز التَّغيير المراد إحداثه.

يتضح من خلال التعريفات السابقة أن هناك مراحل عدة لتحقيق قيادة التغيير منها: السعي لحل المشكلات الموجودة، والانتقال من وضع غير مرغوب إلى وضع أفضل، وتكوين فرق عمل وتحالفات لتحقيق عمليات التغيير، ووضع خطط وروى لتحقيق أهداف المؤسسة، وهذه المراحل يتضمنها نموذج جون كوتر لقيادة التغيير.

في ضوء ما سبق نُعرِّف قيادة التغيير إجرائيًا أنها "الممارسات المُخطَّطة والمنظمة التي يقوم بها مديرو المدارس بهدف إحداث التغيير وقيادته؛ من خلال مراحلٍ عدَّة هي: الشعور بالمشكلة وضرورة التغيير، وتشكيل فريق تحالف مؤثر، وصياغة رؤية التغيير، وتوصيل ونشر رؤية التغيير، وتمكين العاملين في العمل، وتحقيق المكاسب على المستوى القصير، وتوحيد المكاسب وإحداث المزيد من التغيير، وتبني وإضفاء الطابع المؤسسي على المناحي الجديدة".

حدود الدراسة: تشمل الحدود ما يأتي:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة في تناولها لقيادة التغيير على نموذج جون كوتر على وفق المراحل الثماني الآتية:
 - ١- الشعور بوجود المشكلة وضرورة التغيير.
 - ٢- تكوين فريق عمل وتحالف لقيادة التغيير.
 - ٣- وضع وبناء رؤية التغيير.
 - ٤- نشر رؤية التغيير وإبصالها.
 - ٥- تمكين العاملين في المؤسسة التعليمية.
 - ٦- تحقيق المكاسب على المدى القصير.
 - ٧- تعزيز المكاسب وتوحيدها.
 - ٨- تبني وإضفاء الطابع المؤسسي على المناحي الجديدة.
- وقد جرى الاقتصار على نموذج كوتر لقيادة التغيير لأسبابٍ عدَّة؛ منها: أنه يُعدُّ من أفضل النماذج في قيادة التغيير حول العالم (Teczke et al .، ٢٠٠٧)، كما أشار الثبتي (٢٠١٨) أن نموذج كوتر صالح للمؤسسات والبيئات والمنظمات جميعها، وهو الأصلح لاستخدامه في الأقسام العلمية والكليات والمؤسسات التعليمية، ويُركِّز على عملية التغيير صَرفًا بالنظر عن المدة اللازمة؛ وهذا يجعل التغيير دائمًا ومستمرًا وجزءًا من ثقافة المؤسسة والوصول إلى مرحلة الاستقرار الجديدة.
- الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على مُعلِّمي المدارس الحكومية في محافظة شمال الباطنة؛ فهي تحتوي على التنوع نفسه الموجود في المحافظات الأخرى من حيث

الخصائص الديموغرافية، وتُوفّر الخِدْمَات التعليمية والاجتماعية، كما يُمثّل عدد المعلمين في المحافظة النسبة الأعلى من المحافظات الأخرى في سلطنة عُمان؛ إذ يُمثّلوا نسبة ١٨.٧% من إجمالي عدد المعلمين في سلطنة عُمان (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢١).

- الحدود الزمنية: جرى تطبيق الدراسة الميدانية خلال شهري مارس وأبريل من العام الدراسي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣ م.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، الذي يُحقّق أهداف البحث؛ فهو يصف واقعاً موجوداً، هو التّعزّف إلى درجة ممارسة مديري مدارس سلطنة عُمان لقيادة التّغيير في ضوء نموذج كوتر لقيادة التّغيير، وهذا المنهج يَتِمُّ من خلاله معرفة ظاهرة ما وواقعها ووصفها وصفاً دقيقاً وتفسيرها ومعرفة جوانب قوتها ومواقع ضعفها من خلال جمع المعلومات والبيانات عنها من أجل معرفة مستوى صلاحية الوضع أم ضرورة التّغيير فيه (عبيدات وآخرون، ٢٠١١).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة الحاليّة من مُعلّمي المدارس الحكومية جميعها في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان في العام الدراسي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣ البالغ عددهم (١١١١٩) مُعلّماً ومُعلّمةً؛ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٣).

عينة الدراسة

تَمَّ أَخْذُ عَيِّنَةٍ متاحة (مُيسَّرة) من مجتمع الدراسة بَلَّغَتْ (٤٥٦) مُعلّماً ومُعلّمةً، وتَمَّ تحديد هذه العَيِّنَةِ بناءً إلى جدول حجم العَيِّنَةِ المناسب على وَفْق حجم المجتمع (الخليلي، ٢٠١٢)، وتَمَّ التطبيق عليهم إلكترونيّاً، وبَلَّغَ عدد الاستبانات المُسترجعة (٤٥٦) استبانةً، وجميعها صالحٌ للتحليل الإحصائي بنسبة ١٠٠% من عَيِّنَةِ الدراسة، وتُمثّل ٤.١% من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (٢) يوضّح العَيِّنَةُ حَسَبَ مُتَغَيِّرات الدراسة.

الجدول رقم (١) توزيع العَيِّنَةُ على وَفْق المُتَغَيِّرات الديموغرافية للدراسة

المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	52.6%
	أنثى	47.4%
المجموع	456	100.0%
المُسَمَّى الوظيفي	معلم أول	23.5%
	معلم	76.5%
المجموع	456	100.0%

أداة الدراسة

اعتمدَ البحث في تكوين أداة الاستبانة إلى دراسة وتحليل الأدبيات المتعلقة بقيادة التغيير في ضوء نموذج جون كوتر؛ فقد تمَّ الاطِّلاع على مجموعة من الدراسات السابقة التي تَطَرَّقَتْ إلى قيادة التغيير لدى مديري المدارس، وتَمَّت الاستفادة من الأدوات المُستخدَمة لجمع البيانات في تلك الدراسات؛ منها: دراسة الثبتي (٢٠١٨)، والرابعة (٢٠٢٠)، والجميعي (٢٠٢٢).

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها؛ تم إعداد أداة الدراسة، التي تكوَّنت من استبانة شملت ثلاثة أجزاء: الجزء الأول: يتضمَّن البيانات الأساسية، والجزء الثاني: يتضمَّن فقرات الاستبانة؛ التي تكوَّنت في صورتها النهائية من ٣٨ فقرة موزَّعة على ثماني مراحل، الجزء الثالث: تضمَّن سؤالاً مفتوحاً عن الإجراءات المقترحة لتفعيل ممارسات قيادة التغيير لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين. والجدول التالي يوضِّح المراحل جميعها.

الجدول رقم (٢) توزيع الفقرات وعددها على مراحل الدراسة في الأداة

م	المراحل	أرقام الفقرات	عدد العبارات
1	الشعور بوجود المشكلة وضرورة التغيير	1-6	6
2	تكوين فريق عمل وتحالف لقيادة التغيير	7-11	5
3	وَضْعُ وبناء رُؤية التغيير	12-15	4
4	نَشْرُ رُؤية التغيير، وإيصالها	16-19	4
5	تمكين العاملين في المؤسسة التعليمية	20-23	4
6	تحقيق المكاسب على المدى القصير	24-27	4
7	تعزيز المكاسب وتوحيدها	28-33	6
8	تَبَنِّي وإضفاء الطَّابع المؤسسي على المناحي الجديدة	34-38	5
	المجموع	1-38	38

صدق أداة الدراسة

تمَّ التَّأكُّد من صدق الأداة الظاهري من خلال عَرَضِها على (١٨) مُحَكِّم من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات (جامعة السلطان قابوس، جامعة نزوى، جامعة التَّقْنِيَّة والعلوم التطبيقية بالرسّاق)، وبعض المختصين بوزارة التربية والتعليم، وكانت من أهم التعديلات ما يأتي:

- * إضافة التعريف الإجرائي في مقدّمة الاستبانة.
- * تحديد العيّنة المُستهدّفة في الدراسة وإضافتها في مقدّمة الأداة.
- * تعديل صياغة الفقرات الآتية: ٢ - ١٣ - ١٩ - ٢٢ - ٣١ - ٣٣ - ٣٥.
- * استبدال بعض الكلمات الافتتاحية لبعض الفقرات: ٣٨ - ١٤.
- * إضافة بعض الكلمات الافتتاحية في الفقرات الآتية: ٣ - ٤ - ٦.
- * تعديل السؤال المفتوح؛ ليكون بالصيغة الآتية: ما الإجراءات المقترحة لتفعيل ممارسات قيادة التّغيير لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين؟
- ثبات أداة الدراسة:**
- للتأكّد من ثبات الأداة من خلال احتساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) بعد تطبيقها على عيّنة عشوائية مُكوّنة من (٤٨) فردًا من مجتمع الدراسة؛ وجاءت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (٣)

حساب معامل ألفا كرونباخ لمراحل الاستبانة

م	المرحلة	عدد الفقرات	(معامل ألفا كرونباخ) Cronbach Alpha
1	الشعور بوجود المشكلة وضرورة التّغيير	6	0.611
2	تكوين فريق عمل وتحالف لقيادة التّغيير	5	0,875
3	وَضْعُ وبناء رؤية التّغيير	4	0,725
4	نَشْرُ رؤية التّغيير، وإيصالها	4	0,780
5	تمكين العاملين في المؤسسة التعليمية	4	0,708
6	تحقيق المكاسب على المدى القصير	4	0,895
7	تعزيز المكاسب، وتوحيدها	6	0.903
8	تَبَنِّي وإضفاء الطّابع المؤسسي على المناحي الجديدة	5	0,879
الإِتِّساق الكلي		38	0,950

يُضَحُّ من الجدول رقم (٣) أنَّ معامل الثبات لمحاوَر الاستبانة تتراوح بين (٠,٦١١ - ٠,٩٠٣)، ومعامل الثبات للاستبانة ككل تساوي (٠,٩٥٠)؛ وهي قيمة تُدُلُّ على صلاحية الاستبانة للتطبيق.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة جرت معالجة البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) SPSS) للتحليل الإحصائي، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة بما يتماشى مع أسئلة الدراسة والأدوات المستخدمة وفقاً للتالي:

١. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لقياس نتائج ثبات الأداة.
٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول
٣. للإجابة عن السؤال الثاني تمَّ استخدام اختبار "ت" لِعَيْنَتَيْنِ مُسْتَقْلَتَيْنِ Independent Sample T-test: لمعرفة أثر مُتَغَيِّرِي الجنس والمُسَمَّى الوظيفي في تقديرات أفراد عَيِّنة الدراسة.

نتائج الدراسة الميدانية، وتفسيرها

يتناول هذا الجزء عَرَضًا لِلنَتَائِجِ التي تمَّ التَّوَصُّلُ إليها بشأن درجة ممارسة قيادة التغيير لدى مديري المدارس الحكومية بسلطنة عُمان في ضوء نُموذَجِ جون كوتر من وجهة نظر أفراد العَيِّنة، بالإضافة إلى عَرَضِ النتائج المتعلقة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العَيِّنة باختلاف مُتَغَيِّرَاتِ الدراسة؛ هي: المُسَمَّى الوظيفي والجنس، وكذلك عَرَضُ الإجراءات المقترحة لتفعيل ممارسة قيادة التغيير، وتمَّ عَرَضُ النتائج لكلِّ سؤال ومناقشتها حَسَبَ تسلسل الأسئلة الواردة في الدراسة.

اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس ليكرت الخماسي في الاستبانة على وفق الآتي: (غير موافق بشدة = ١، غير موافق = ٢، محايد = ٣، موافق = ٤، موافق بشدة = ٥). كما يَظْهَرُ الجدول معايير التقييم المُستخدَمة لقياس مستويات العبارات أنَّه تمَّ تحديد خمس فئات متساوية لتحديد درجة القياس بالاعتماد إلى الوسط الحسابي لكل عبارة ومرحلة؛ فيبلغ طولُ كُلِّ مدة (٠.٨)، من خلال المعادلة التالية:

(أعلى قيمة - أقل قيمة) / عدد الفئات = $(١ - ٥) / ٥ = ٠.٨$ ، والجدول رقم (٤) يُوضِّح ذلك: الجدول رقم (٤)

الجدول رقم (٤) المعيار المُستخدَم لقياس مستويات العبارات ومعرفة درجة ممارسة قيادة التغيير لدى مديري المدارس الحكومية بسلطنة عُمان في ضوء أنموذج جون كوتر

م	المقياس	الوسط الحسابي	الدرجة
1	غير موافق بشدة	1.00-1.79	ضعيفة جدًا
2	غير موافق	1.80-2.59	ضعيفة
3	محايد	2.60-3.39	متوسطة
4	موافق	3.40-4.19	عالية
5	موافق بشدة	4.20-5.00	عالية جدًا

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، وتفسيرها

للإجابة عن السؤال الأول؛ تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة كما بالجدول الآتي:

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمراحل ممارسة قيادة التغيير لدى مديري المدارس الحكومية بسلطنة عُمان في ضوء أنموذج جون كوتر.

م	مراحل قيادة التغيير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
1	الشعور بوجود المشكلة وضرورة التغيير	4.28	0.72	عالية جدًا	3
2	تكوين فريق عمل وتحالف لقيادة التغيير	4.38	0.68	عالية جدًا	1
3	وضع وبناء رؤية التغيير	4.32	0.75	عالية جدًا	2
4	نشر رؤية التغيير وإيصالها	4.25	0.76	عالية جدًا	4
5	تمكين العاملين في المؤسسة التعليمية	4.15	0.82	عالية	6
6	تحقيق المكاسب على المدى القصير	4.12	0.89	عالية	8
7	تعزيز المكاسب وتوحيدها	4.18	0.82	عالية	5
8	تبني وإضفاء الطابع المؤسسي على المناحي الجديدة	4.14	0.78	عالية	7
المجموع		4.23	0.77	عالية جدًا	

يُلاحَظُ من النتائج في الجدول رقم (٥) أنَّ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عَيِّنة الدراسة لدرجة ممارسة قيادة التَّغيير لدى مديري المدارس الحكومية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج جون كوتر جاءت بدرجة "عالية جدًا" بمتوسط حسابي (٤.٢٣) وانحراف معياري (٠.٧٧)، كما يلاحظ أنَّ تقديرات أفراد العَيِّنة في المراحل جميعها تفاوتت درجات ممارستها بين "العالية"؛ و"العالية جدًا". ويُعزى السَّبب في هذه النتيجة إلى قناعة مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان بأهمية التَّغيير والحاجة لمُواكبة التَّطوُّرات لتحسين الأداء المدرسي، وتحقيق الأهداف المَرْجُوَّة، ووعي مديري المدارس بأهمية تشكيل فِرَق العمل والعمل الجماعي المُشترك، ومشاركة العاملين في عمليات صُنْع القرار لإنجاح عمليات التَّغيير المطلوبة، وكذلك قناعتهم بأنَّ تحقيق المدرسة لأهدافها مرهون بالتَّغيير الإيجابي وتحقيق رُؤية التَّغيير، كما إنَّ هناك حاجةً إلى التَّغيير في المجتمعات كافَّة التي من بينها المجتمع العُماني؛ التي تستدعي من المؤسَّسات جميعها وقادتها السَّعي نحو التَّغيير بشكل كبير، التي من أهمِّها المؤسَّسات التربوية.

تُظهِرُ النتائج أنَّ مرحلة "تكوين فريق عمل وتحالف لقيادة التَّغيير" لديها أعلى متوسط حسابي (٤.٣٨) من بين المراحل الأخرى وانحراف معياري (٠.٦٨) بدرجة "عالية جدًا"، ثم تأتي بعد ذلك مرحلة "وضع وبناء رُؤية التَّغيير" بعدها تأتي مرحلة "الشعور بوجود المشكلة وضرورة التَّغيير" بعد ذلك تأتي مرحلة "نشر رُؤية التَّغيير وإيصالها" بدرجات "عالية جدًا"، ثم تليها مرحلة "تعزيز المكاسب وتوحيدها" بدرجة عالية، ثم مرحلة "تمكين العاملين في المؤسسة التعليمية" بدرجة عالية، بعدها جاءت مرحلة "تَبَنِّي وإضفاء الطَّابع المؤسسي على المناحي الجديدة" بدرجة "عالية" أيضًا، وجاءت في المرتبة الأخيرة مرحلة "تحقيق المكاسب على المدى القصير"؛ فقد نالت أقل متوسط حسابي (٤.١٢) وانحراف معياري (٠.٨٩) بدرجة "عالية".

يُعزى سبب حصول مرحلة "تكوين فريق عمل وتحالف لقيادة التَّغيير" على أعلى متوسط حسابي إلى ثقافة المجتمع العُماني وِثَمَاسُكِهِ وَحُبِّهِ لِلتَّكَاتِفِ والتعاون مع بعضه، وكذلك يُعزى لِتَمَكُّنِ المعهد التَّخْصُّصِيِّ للتدريب المهني للمعلمين من تدريب مديري المدارس على تشكيل فِرَق العمل، الأمرُ الذي أَكَّدَتْهُ دراسة السعدي (٢٠٢٢)؛ فقد أشارت إلى أنَّ لبرنامج القيادة المدرسية فاعلية كبيرة في إكساب مديري المدارس مهارات قيادة التَّغيير من خلال القدرة على التأثير في العاملين، وتوزيع المهام بينهم، ورفَعِ قدرات العاملين في العمل الجماعي وفِرَق العمل.

في حين حصلت مرحلة "تحقيق المكاسب على المدى القصير" على أقل متوسط حسابي بدرجة تقدير "عالية"؛ يُعزى ذلك إلى وعي مديري المدارس بأهمية تحقيق المكاسب على المدى القصير لما له من أثر في حدوث عملية التغيير، وملامسة المستفيدين لهذا التغيير؛ ما يؤدي إلى الاستمرارية ورفع الهمم نحو المزيد من التغييرات المرجوة. تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الشمري (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن درجة فاعلية قيادة التغيير في المدارس الكويتية كانت "مرتفعة"، وتتفق أيضًا مع نتائج دراسة أبو كريم (٢٠٢٠) التي تظهر نتائجها أن درجة توافر متطلبات قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصة في العاصمة عمان كان "مرتفعًا"، وتتفق مع نتائج دراسة إبراهيم والنافعي (٢٠٢٢) التي أظهرت نتائجها أن كفايات قيادة التغيير اللازمة لمديري مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء النموذج السلوفي جاءت بدرجة "عالية".

تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العمري (٢٠١٨)؛ التي أشارت نتائجها إلى أن ممارسة قيادة التغيير في المدينة المنورة جاءت بدرجة "متوسطة"، وتختلف نتائج الدراسة الحالية أيضًا مع نتائج دراسة الزهراني (٢٠١٧) التي أشارت نتائجها إلى وجود مَعَوَّقات إدارية في ممارسة قيادة التغيير بالمدارس المتوسطة بدرجة "عالية"، وكذلك دراسة الجامودية (٢٠١٩) التي أشارت إلى وجود مشكلات تواجه مديري المدارس في إدارة التغيير في مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان بدرجة "عالية"، واختلفت أيضًا مع نتائج دراسة هيبه (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن بشأن قيادة التغيير في مدارس التعليم الثانوي للبنات بالمدينة المنورة جاءت بدرجة "متوسطة".

وفيما يلي عرضٌ للنتائج الخاصة بتقديرات أفراد العينة بشأن درجة ممارسة قيادة التغيير لدى مديري المدارس الحكومية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج جون كوتر، وسيتم تناول كل مرحلة من مراحل نموذج جون كوتر على حدة.

المرحلة الأولى: الشعور بوجود المشكلة وضرورة التغيير

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة للمرحلة الأولى

م	عبارات المرحلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرتبة
1	وجود مشكلات وتحديات تؤثر على أداء المدرسة	4.21	0.78	عالية جدًا 5
2	وجود أهداف يصعب تحقيقها وفقًا لظروف المدرسة الحالية	4.01	0.81	عالية 6
3	الحاجة إلى تلبية احتياجات المستفيدين المتغيرة والمتنوعة	4.24	0.64	عالية جدًا 3
4	ضرورة مواكبة المدرسة التطورات والمستجدات العصرية المختلفة	4.55	0.61	عالية جدًا 1
5	قناعة المدير بضرورة التغيير ونشر ثقافته	4.22	0.81	عالية جدًا 4
6	الحاجة إلى تحفيز القدرات والمهارات لاستغلال فرص التغيير وأداء المهام بفاعلية عالية	4.47	0.64	عالية جدًا 2
المجموع		4.28	0.72	عالية جدًا

يُبين الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمرحلة الشعور بوجود المشكلة وضرورة التغيير، ويُلاحظ أن تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التغيير للمرحلة الأولى "الشعور بوجود المشكلة وضرورة التغيير" جاء بشكل عام بدرجة "عالية جدًا"؛ بمتوسط حسابي (٤.٢٨) وانحراف معياري (٠.٧٢)، وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (٤,٥٥-٤,٠١)، وتدل هذه النتيجة على أهمية المرحلة الأولى من نموذج جون كوتر التي هي أهمية الشعور بالمشكلات المدرسية وضرورة التغيير للتعامل معها ومعالجتها بالطريقة السليمة، كما تُعزى هذه النتيجة إلى قدرة مديري المدارس بالإحساس والشعور بوجود المشكلة؛ فالاعتراف بوجود المشكلة دائمًا يُسهّل حلّها من خلال التعامل السليم معها، كما إن مواكبة مديري المدارس للتطورات تعمل على حلّ المشكلات التي تُواجههم في المدرسة وتعمل على تلبية احتياجات العاملين المستمرة.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الربابعة (٢٠٢٠)؛ التي أشارت إلى أن درجة ممارسة إدارة التغيير في مديرية تربية لواء الرمثا كانت بدرجة عالية، وكذلك دراسة إبراهيم (٢٠٢٢) التي تناولت كفايات قيادة التغيير اللازمة لمديري مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء النموذج السلوفي؛ فقد حصلت الفقرة "حلّ المشكلات" على أعلى متوسط حسابي بدرجة عالية في مجال الكفايات الإدراكية.

اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة هيبه (٢٠١٨) التي تناولت واقع ممارسة مديرات المدارس لأدوارهنّ بشأن قيادة التغيير في المدارس الثانوية للبنات بالمدينة المنورة؛ فقد حصلت العبارة "تبادرُ المديرية في حلّ المشكلات بين المعلمات" على درجة ممارسة "متوسطة".

وقد حصلت عبارات هذه المرحلة جميعها على درجة ممارسة "عالية جدًا" باستثناء عبارة واحدة، ويلاحظ أنّ العبارة "ضرورة مواكبة المدرسة للتطوّرات والمستجّدات العصرية المختلفة" لديها أعلى متوسط حسابي (٤.٥٥) بانحراف معياري (٠.٦١) ودرجة ممارسة "عالية جدًا"؛ يُعزى ذلك إلى أنّ مواكبة المستجّدات أصبحت ضرورةً تفرضها متغيّرات الحياة وطبيعة العصر، وهذا ما أكّدته جائحة كورونا (كوفيد -١٩) على سبيل المثال؛ فتّم التعامل معها ومواكبة ظروف تلك المرحلة لتحقيق الأهداف التعليمية المَرْجُوّة، وهذا ما أكّده الدليمي (٢٠١٦) أيضًا؛ الذي أشار إلى أنّ قيادة التغيير تعمل على تحسين القدرة على التّكيف مع المتغيّرات والمستجّدات في مجالات الحياة جميعها والتّكيف مع الظروف المختلفة التي تُواجهها المؤسسات.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الربابعة (٢٠٢٢) التي أشارت نتائجها إلى مواكبة المدير للتطوّرات والمستجّدات العصرية المختلفة التي تُبيّن الحاجة للتغيير في المدرسة جاء بدرجة "كبيرة". بينما حصلت العبارة "وجود أهداف يَصْغُبُ تحقيقها وفقًا لظروف المدرسة الحالية" على أقل متوسط حسابي (٤.٠١) بانحراف معياري (٠.٨١) ودرجة "ممارسة عالية"؛ يُعزى ذلك إلى وعي مديري المدارس بوجود أهداف لا تتحقق وفَقَ ظروف وإمكانات المدرسة المتاحة، ولذا يُدركُ مديرو المدارس أنّه لتحقيق الأهداف المنشودة يستلزم ذلك ضرورة القيام بعمليات التغيير في المدرسة.

المرحلة الثانية: تكوين فريق عمل وتحالف لقيادة التغيير

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة للمرحلة الثانية

م	عبارات المرحلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
1	يُسَكِّلُ فريق عمل مُسانِد له في قيادة التغيير بالمدرسة	4.42	0.658	عالية جدًا	2
2	يبنّي ثقة متبادلة بين أعضاء فريق العمل المُسانِد له	4.46	0.66	عالية جدًا	1
3	يُتَابِعُ باستمرار أداء فريق العمل المُسانِد له وَفْق الخطة الموضوعية	4.40	0.67	عالية جدًا	3
4	يُمْكِنُ فريق العمل من أداء مَهَامِهِ المطلوبة بكلِّ اقتدار	4.30	0.69	عالية جدًا	5
5	يَحُلُّ المشكلات التي تُواجهُ فريق العمل	4.33	0.72	عالية جدًا	4
	المجموع	4.38	0.68	عالية جدًا	

يُبيِّنُ الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمرحلة تكوين فريق عمل وتحالف لقيادة التغيير، ويُلاحَظُ أَنَّ تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التغيير للمرحلة الثانية جاء بشكل عام بدرجة "عالية جدًا"؛ بمتوسط حسابي (٤.٣٨) وانحراف معياري (٠.٦٨)، ومتوسطات حسابية تراوحت بين (٤,٣٠ - ٤,٤٦)، وانحرافات معيارية بين (٠,٦٥٨ - ٠,٧٢)، ويُعزَى ذلك إلى قدرة مديري المدارس على تشكيل فريق عمل لديهم القدرات والمهارات اللازمة لممارسة قيادة التغيير مَبْنِيٍّ إلى الثقة والاحترام والتَّلَاحُم بين أعضاء الفريق والعمل على تهيئة فريق العمل وتمكينه وتنمية قدراته لقيادة التغيير والعمل على مواجهة التَّحدّيات التي تُواجهُ فريق التغيير ليكون التغيير ناجحًا وتتحقّق الأهداف التي تَمَّ وضعُها، وهذا ما أكَّده كوتر (Kotter، ١٩٩٥)، فقد أشار إلى أَنَّ الاستراتيجية الفعَّالة للتَّغيير تتطلب إيجاد علاقات مع مجموعة من الأفراد، وإعطاءهم صلاحيَّات أو سُلْطَة لقيادة التغيير والعمل بجماعية بصفتهم فريق عمل.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العميري (٢٠١٢) التي تناولت تأثير ممارسات إدارة التغيير في مستوى الأداء في مدارس محافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان؛ التي جاءت بدرجة موافقة "كبيرة جدًا"، كما تتفق مع نتائج دراسة هيبه (٢٠١٨) ودراسة الربابعة (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التغيير جاءت بدرجة "كبيرة". وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المعمري (٢٠٢٠) في عبارة "يُشكّل فريق عمل متناسق الأدوار لقيادة التغيير"؛ فقد جاءت بدرجة ممارسة "متوسطة".

تُشير النتائج في الجدول رقم (٧) إلى أن العبارات جميعها لديها درجة ممارسة "عالية جدًا"، وتُظهر النتائج أن العبارة "يبنى ثقة متبادلة بين أعضاء فريق العمل المُساند له" لديها أعلى متوسط حسابي (٤.٤٦) وانحراف معياري (٠.٦٦)؛ يُعزى ذلك إلى قدرة مديري المدارس على إعطاء الثقة للعاملين التي بدورها تعمل على كسر الحواجز النفسية وسهولة تبادل الأفكار، وصولاً إلى الإبداع وخلق القدرات اللازمة في تفعيل ممارسات قيادة التغيير، وهذا ما أكدّه الحريري (٢٠١١)؛ فقد أشار إلى أن من أهداف قيادة التغيير هو الحرص على إشاعة جو من الثقة المتبادلة بين المعلمين والعاملين بالمؤسسة التربوية في المستويات التنظيمية المختلفة بها.

في الجانب الآخر فإن العبارة "يُمكن فريق العمل من أداء مهامه المطلوبة بكل اقتدار"؛ حصلت على أقل متوسط حسابي (٤.٣٠) وانحرافها المعياري (٠.٦٩) بدرجة ممارسة "عالية جدًا"، وقد يُعزى ذلك إلى إيمان مديري المدارس لأهمية التمكين الإداري لفريق العمل وإعطائه الصلاحيات التي تُسهم في تطوير ممارسات التغيير لما لها من نتائج إيجابية لتحقيق الأهداف، وهذا ما أكدته نتائج دراسة المعمري (٢٠٢٠)؛ فقد جاء فيها أن مدير المدرسة يُفوّض الصلاحيات للمعلمين بطريقة عملية مُقننة تُسهم في تمكينهم من إحداث التغيير الإيجابي بدرجة موافقة "كبيرة".

المرحلة الثالثة: وَضْعُ وبناءِ رُؤْيَةِ التَّغْيِيرِ

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمرحلة وَضْعِ وبناءِ رُؤْيَةِ التَّغْيِيرِ

م	عبارات المرحلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة	الرُّتْبَةُ
1	يُضَعُ رُؤْيَةٌ واضحةٌ لِلتَّغْيِيرِ بالمدرسة	4.34	0.72	عالية جدًا	1
2	يُضَعُ رُؤْيَةٌ لِلتَّغْيِيرِ وَفَقًا للموارد المتاحة للمدرسة	4.32	0.68	عالية جدًا	2
3	يُرَاعَى المرونة في صياغة رُؤْيَةِ المدرسة نحو التَّغْيِيرِ	4.27	0.76	عالية جدًا	3
4	يُشَارِكُ مَنْ لديهم الخبرات في وَضْعِ رُؤْيَةٍ واستراتيجية التَّغْيِيرِ بالمدرسة	4.34	0.84	عالية جدًا	1
المجموع		4.32	0.75	عالية جدًا	

يُبيِّنُ الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمرحلة وَضْعِ وبناءِ رُؤْيَةِ التَّغْيِيرِ، ويُلاحَظُ من الجدول أنَّ تقديرات أفراد العيّنة لدرجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغْيِيرِ للمرحلة الثالثة "وَضْعُ وبناءِ رُؤْيَةِ التَّغْيِيرِ" جاء بشكل عام بدرجة "عالية جدًا"، بمتوسط حسابي (٤.٣٢) وانحراف معياري (٠.٧٥)، ومتوسطات حسابية تراوحت بين (٤.٢٧-٤.٣٤)، وانحرافات معيارية بين (٠.٧٦-٠.٨٤). يُعزَى ذلك إلى قناعة مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان لأهمية وضع رُؤْيَةِ التَّغْيِيرِ لممارسة قيادة التَّغْيِيرِ وضرورة امتلاكهم مهارات التخطيط الاستراتيجي ومهارات التَّغْيِيرِ وأهمية أن تكون الرُّؤْيَةُ واضحةً يفهمها العاملون ومَرِنَةً تتعامل مع المُتَغَيِّرَاتِ، فضلًا عن أهمية مشاركة مدير المدرسة مَنْ لديهم الخبرات في بناء الرُّؤْيَةِ؛ الأمر الذي أَكَدَّته دراسة العميري (٢٠١٢) التي جاء في نتائجها أنَّ مشاركة العاملين في المدرسة في وضع الخُطَطِ والرُّؤْيِ المستقبلية والأهداف الاستراتيجية جاء بمستوى ممارسة عالية، وما لا شكَّ فيه أنَّ لبناء الرُّؤْيَةِ أهمية للعاملين لتمنحهم فرصةً ليتعرَّفُوا على ما تتوقَّعُهُ المؤسسة منهم؛ لينعكس ذلك إيجابًا على قدراتهم وتوجيهها نحو تطوير المؤسسة.

تَنَقَّقُ نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج دراسة الربابعة (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أنَّ درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة التَّغْيِيرِ في مديرية تربية لواء الرمثا في مجال "وَضْعِ رُؤْيَةٍ استراتيجية لِلتَّغْيِيرِ" جاءت بدرجة "كبيرة". بينما تختلف مع نتائج دراسة هيبه (٢٠١٨) التي

تُشيرُ إلى أنَّ واقع ممارسة مديرات المدارس لأدوارهنَّ بشأن قيادة التَّغيير لمحوّر بناء رؤية مستقبلية للتَّغيير جاء بدرجة "متوسطة"، كما تختلف نتائج الدراسة الحاليَّة أيضًا مع نتائج دراسة فلاشوبولوس (Vlachopoulos، ٢٠٢١) التي هدفتُ لمعرفة تصوُّرات إدارة التَّغيير التنظيمي بين المُدرِّبين التَّنفِيزِيِّين العاملين مع قادة التعليم العالي البريطانيِّين والعوامل التي تجعل القادة فعَّالين عند إدارة التَّغيير، والتي أشارت نتائجها إلى افتقار القادة إلى رؤية أو خطة استراتيجية للتَّغيير.

وقد جاءت العبارات جميعها بدرجة ممارسة "عالية جدًّا"؛ فقد بَلَغَ أعلى متوسط حسابي (٤.٣٤) للعبارتين "يضع رؤية واضحة للتَّغيير بالمدرسة"، و"يشارك مَنْ لديهم الخبرات في وضع رؤية واستراتيجية التَّغيير بالمدرسة" بانحرافين معياريين (٠.٧٢) و(٠.٨٤) على التوالي؛ يُعزى ذلك إلى إيمان مديري المدارس بأهمية أن تتَّصف الرؤية بالوضوح كي يتعامل الجميع معها بفاعلية وأهمية مشاركة مَنْ لديهم القدرات والخبرات والتجارب الناجحة في الممارسات القيادية وعمليات التَّغيير لأنَّ ذلك يعمل على نجاح الرؤية وجعلها مؤكَّبة لظروف المدرسة والظروف المحيطة.

هذا ما أكَّده كوتر (Kotter ١٩٩٥)؛ فقد أشار إلى أهمية إضافة الطَّابع الاستراتيجي عند تنفيذ التَّغيير؛ فقيادة التَّغيير ترتبط بشكل كبير بالرؤية والأهداف الاستراتيجية للمؤسسة، فالاستراتيجية هي أداة لتحقيق رؤية ورسالة المؤسسة، والخطة الاستراتيجية في المقابل هي خريطة الطريق التي تحتاجها الرؤية من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، كما أشار الجهني (٢٠١٩) إلى أهمية أن يكون قائد التَّغيير واضحًا في إجراءات التَّغيير جميعها، وواضحًا في تقييمه للنتائج والمخرجات من حيث تحديد نقاط القوة ومواقع الضعف لكل فرد من أفراد المجتمع المدرسي. كما اتَّفقت نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج العمري (٢٠١٨) التي أشارت إلى أهمية الرؤية المستقبلية المشتركة؛ فقد جاءت بدرجة "عالية".

بينما كان أقل متوسط حسابي (٤.٢٧) للعبارة "يُراعي المرونة في صياغة رؤية المدرسة نحو التَّغيير"؛ بانحراف معياري (٠.٧٦) ودرجة ممارسة "عالية جدًّا"، ولعلَّ ذلك يُعزى إلى قناعة مديري المدارس لأهمية أن تكون رؤية التَّغيير مرنة؛ يستطيع من خلالها مديرو المدارس توجيه مهاراتهم تجاه التَّغييرات المحيطة بالمدرسة والتَّكيف مع الظروف والمتغيَّرات الجديدة من أجل نجاح التَّغيير وتحقيق الأهداف المنشودة. في حين تتَّفَقُ نتيجة الدراسة الحاليَّة مع نتائج دراسة الجرايدة (٢٠٢١)؛ التي أشارت نتائجها إلى أنَّ عبارة "تكييف خطط المدرسة مع الظروف المتغيِّرة" جاءت بدرجة "عالية"، وتتَّفَقُ كذلك مع نتائج

دراسة الرابعة (٢٠٢٠)؛ فقد جاءت عبارة "يراعي المدير اتّصاف رؤية التغيير بالمرونة التي تسمح بتغييرها إذا لزم الأمر في المدرسة" بدرجة "كبيرة".

المرحلة الرابعة: نشر رؤية التغيير، وإيصالها

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمرحلة نشر رؤية التغيير وإيصالها

م	عبارات المرحلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرتبة
1	يُعبر عن رؤية المدرسة نحو التغيير ببساطة ووضوح	4.29	0.75	عالية جدًا 2
2	يعقد اجتماعات ولقاءات مستمرة لنشر رؤية المدرسة نحو التغيير	4.20	0.78	عالية جدًا 4
3	يوظف التقنية لإيصال الرؤية لجميع العاملين بالمدرسة	4.30	0.74	عالية جدًا 1
4	يضع الفريق المُساند له في تحقيق رؤية التغيير كنموذج وقوة لباقي العاملين في المدرسة	4.22	0.77	عالية جدًا 3
المجموع		4.25	0.76	عالية جدًا

يُبين الجدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمرحلة نشر رؤية التغيير وإيصالها، ويُلاحظ من الجدول أن تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التغيير للمرحلة الرابعة "نشر رؤية التغيير وإيصالها" جاء بشكل عام بدرجة "عالية جدًا"؛ بمتوسط حسابي (٤.٢٥) وانحراف معياري (٠.٧٦)، ومتوسطات حسابية تراوحت بين (٤.٢٠ - ٤.٣٠)، وانحرافات معيارية بين (٠.٧٤ - ٠.٧٨). تُعزى هذه النتيجة إلى قناعة مديري المدارس بأهمية نشر رؤية التغيير بالطرائق المُمكنة كافة، وأهمية أن تكون الرؤية حاضرة لدى العاملين من خلال الاجتماعات أم اللقاءات أم من خلال مواقع التواصل الاجتماعي ليُصبح التغيير جزءًا من ثقافة فريق العمل والعاملين في المدرسة؛ فنشر رؤية التغيير يساعد كلاً من المدير والعاملين جميعهم في نجاح التغيير.

تتفق نتائج الدراسة مع دراسة الرابعة (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس لمهارة إدارة التغيير في مجال نشر رؤية التغيير وإيصالها جاء بدرجة "كبيرة".

ويلاحظ أنَّ العبارات جميعها قد جاءت بدرجة ممارسة "عالية جدًا"، وكانت العبارة "يُوظَّفُ التَّقْنِيَّةُ لإيصال الرؤية لجميع العاملين بالمدرسة" لديها أعلى متوسط حسابي (٤.٣٠) وانحراف معياري (٠.٧٤)؛ الذي يُعزى إلى قناعة مديري المدارس بأهمية تفعيل التَّقْنانة في العصر الحديث وأهمية استخدامها لنشر رؤية التَّغيير لما لِلتَّقْنانة من مميزات وفوائد، فهي تختصر الوقت والجهد وتواكب العصر، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة العميري (٢٠١٢)؛ فقد جاء ضَمَن نتائجها أنَّ درجة الاهتمام بتوظيف شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) في المدرسة بما يخدم إجراءات التَّغيير المطلوبة جاء بمستوى ممارسة "أحيانًا"، كما تختلف نتائج الدراسة الحالية أيضًا مع دراسة الجريدة (٢٠١٩)؛ فقد جاء ضَمَن نتائجها أنَّ درجة توظيف التَّقْنانات الحديثة لتحسين الأعمال الإدارية جاء بدرجة "متوسطة". وفي المقابل بَلَغَ أقل متوسط حسابي (٤.٢٠) للعبارة "يعقد اجتماعات ولقاءات مستمرة لنشر رؤية المدرسة نحو التَّغيير"؛ بانحراف معياري (٠.٧٨) ودرجة ممارسة "عالية جدًا". يُعزى ذلك إلى إدراك مديري المدارس إلى أهمية الاجتماعات واللقاءات التي من خلالها تَتِمُّ مناقشة المُتَغَيِّرات وتبادل الآراء ووجهات النظر؛ ما يؤدي إلى نشر التَّغيير المطلوب مع المستفيدين.

المرحلة الخامسة: تمكين العاملين في المؤسسة التعليمية

الجدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمرحلة تمكين العاملين في المؤسسة التعليمية

م	عبارات المرحلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرُّتبة
1	يُوفَّرُ برامج تدريبية لتطوير مهارات العاملين ومساعدتهم في دَعْمِ عمليات التَّغيير	4.05	0.86	عالية	3
2	يُعِيدُ تنظيم الهيكلية الداخلية بما يتوافق مع رؤية التَّغيير	4.01	0.86	عالية	4
3	يَدْعُمُ مبادرات المعلمين وأفكارهم التي تُطَوِّرُ أدائهم في المدرسة	4.30	0.76	عالية جدًا	1
4	يَتَّخِذُ الإجراءات لإزالة الحواجز والعوائق التي تُعَوِّق التَّغيير	4.24	0.77	عالية جدًا	2
المجموع		4.15	0.818	عالية	

يُبيّن الجدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمرحلة تمكين العاملين في المؤسسة التعليمية، ويُلاحظ من الجدول أنّ تقديرات أفراد العيّنة لدرجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التغيير للمرحلة الخامسة "تمكين العاملين في المؤسسة التعليمية" جاء بشكل عام بدرجة "عالية"؛ بمتوسط حسابي (٤.١٥) وانحراف معياري (٠.٨١٨)، ومتوسطات حسابية تراوحت بين (٤.٠١-٤.٣٠)، وانحرافات معيارية بين (٠.٧٧-٠.٨٦). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى امتلاك مديري المدارس المهارات اللازمة لتمكين العاملين من خلال القدرة على اتخاذ الإجراءات لتجاوز مُعَوِّقات التغيير، ومن خلال دعم مبادرات المعلمين وأفكارهم، وتوفير البرامج التدريبية التي تساعد في القيام بعمليات التغيير والعمل على تنمية قدرات ومهارات العاملين؛ ليكونوا قادرين على إحداث التغييرات المطلوبة في المدرسة.

تتفق نتائج الدراسة مع دراسة الربابعة (٢٠٢٠)؛ فقد أشارت أنّ تمكين العاملين في المؤسسة التعليمية جاء بدرجة "كبيرة"، وتتفق كذلك نتائج دراسة الجريدة (٢٠٢١)؛ التي أشارت إلى أهمية الاحتياج إلى "أساليب تمكين أعضاء فريق العمل" بدرجة "عالية". تشير النتائج حصول العبارة "يُدعم مبادرات المعلمين وأفكارهم التي تُطوّر أدائهم في المدرسة" على أعلى متوسط حسابي (٤.٣٠) بانحراف معياري (٠.٧٦) ودرجة "عالية جداً"، ويُعزى ذلك إلى تقدير مديري المدارس لإنجازات ومبادرات العاملين في المدرسة؛ الأمر الذي تُؤكّده دراسة المعمري (٢٠٢٠) التي جاء فيها أنّ مدير المدرسة يُشجّع المبادرات والإنجازات النوعية للمعلمين بدرجة "كبيرة".

في حين حصلت العبارة "يُعيدُ تنظيم الهيكلية الداخلية بما يتوافق مع رؤية التغيير" على متوسط حسابي (٤.٠١) وانحراف معياري (٠.٨٦) بدرجة "عالية"؛ ويُعزى ذلك لقدرة مديري المدارس على إعادة التنظيم داخل المدرسة من خلال التغيير في فرق العمل أو التغلب على مُعَارِضي التغيير من خلال دمجهم في عمليات التغيير أو الوصول للمطالبة بنقلهم من المدرسة، ويتم ذلك مراعاةً لنجاح عمليات التغيير المطلوبة؛ الأمر الذي أكّده لونبرج (Lunenburge, ٢٠١٠) الذي أشار إلى أنّ التغيير يعمل على تغيير المُنظَمة إلى الأحسن من أجل تحقيق أهدافها من خلال مجموعة من الخطط والأساليب في العمل، وإعادة هيكلة المُنظَمة.

المرحلة السادسة: تحقيق المكاسب على المدى القصير

الجدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمرحلة تحقيق المكاسب على المدى القصير

م	عبارات المرحلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة	الرتبة
1	يضع نظام عادل للحوافز والمكافآت للعاملين الفاعلين في عملية التغيير	4.11	0.96	عالية	2
2	يخطط لإجراء تحسينات ملحوظة في الأداء وربطها بمكاسب فورية	4.09	0.89	عالية	3
3	يحقق مكاسب على المدى القصير بالمدرسة	4.05	0.82	عالية	4
4	يقدم الثناء والمكافآت العلنية للعاملين الذين حققوا المكاسب الممكنة	4.22	0.92	عالية جدًا	1
المجموع		4.12	0.89	عالية	

يُبين الجدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمرحلة تحقيق المكاسب على المدى القصير، ويُلاحظ من الجدول أنَّ تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التغيير للمرحلة السادسة "تحقيق المكاسب على المدى القصير" جاء بشكل عام بدرجة "عالية"؛ بمتوسط حسابي (٤.١٢) وانحراف معياري (٠.٨٩)، ومتوسطات حسابية تراوحت بين (٤.٠٥-٤.٢٢)، وانحرافات معيارية بين (٠.٨٢-٠.٩٦). يُعزى ذلك إلى وعي مديري المدارس لأهمية تحقيق المكاسب على المدى القصير بالشكل المطلوب لما لها من نتائج إيجابية على فريق التغيير؛ لذا يعمل مديرو المدارس على قيادة التغيير على مستوى عالٍ من المهارة لدعم النجاحات بتحقيق مكاسب سريعة تُعزز الدافعية، والإتقان لدى فريق التغيير؛ ما يؤدي إلى الاستمرارية والرغبة في تحقيق المزيد من الإنجازات.

كما يلاحظ من خلال النتائج أنَّ العبارة "يُقدم الثناء والمكافآت العلنية للعاملين الذين حققوا المكاسب الممكنة" تمتلك أعلى متوسط حسابي (٤.٢٢) وانحرافها المعياري (٠.٩٢) بدرجة ممارسة "عالية جدًا"؛ ويُعزى ذلك إلى تمكّن مديري المدارس من تقديم الثناء للعاملين لتحقيق أهداف التغيير، فيؤدي تقديم الثناء إلى شعور العاملين بالتقدير الذي يُعد حافزاً لهم للالتزام ودعم التطوير ورفع الروح المعنوية؛ وهذا ما أكّده باتون ومكالمان (٢٠٠١) (Paton & Mccalman)، فقد تطرّق إلى مجموعة من الخصائص يمتاز بها قائد التغيير منها امتلاكه لمهارات الاتصال الإداري ومهارات التعزيز والتحفيز، ويتفق ذلك مع دراسة

هيبة (٢٠١٨) التي أشارت نتائجها إلى أنَّ إدراك المديرية أهمية التَّحفيز للمعلمات من أجل تحقيق أهداف عملية التَّغيير جاءت بدرجة "كبيرة".

وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة "يُحَقِّقُ مكاسب على المدى القصير بالمدرسة" بمتوسط حسابي (٤,٠٥)، وانحراف معياري (٠,٨١٨) ودرجة ممارسة "عالية"؛ ويُعزَّى ذلك إلى وُغْي مديري المدارس بأهمية تحقيق المكاسب على المدى القصير لِمَا له من أثرٍ في حدوث عملية التَّغيير، وملازمة المستفيدين لهذا التَّغيير؛ ما يؤدي إلى الاستمراريَّة ورَفْع الهَمَم نحو المزيد من التَّغييرات المَرْجُوَّة، وتَتَّفِقُ هذه النتيجة مع دراسة الرابعة (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أنَّ درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية لواء الرمثا لمهارة إدارة التَّغيير في مجال تحقيق مكاسب على المدى القصير كانت بدرجة "كبيرة".

المرحلة السابعة: تعزيز المكاسب وتوحيدها

الجدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمرحلة تعزيز المكاسب وتوحيدها

م	عبارات المرحلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرُتْبَة
1	يُعزِّزُ الدافعية نحو تحقيق المزيد من الإنجازات في المدرسة	4.34	0.75	عالية جدًا	1
2	يُقَدِّمُ الدَّعْمَ والمزيد من الموارد اللازمة للتَّغيير في المدرسة	4.28	0.79	عالية جدًا	2
3	يُحَلِّلُ ما يحدث بعد كل نجاح للتَّغيير بشكل صحيح، وما الذي يحتاج إلى تحسين	4.22	0.79	عالية جدًا	3
4	يُهيِّئُ بيئة عمل متجدِّدة وحيوية تساعد المعلمين على الإبداع في إحداث التَّغيير	4.20	0.84	عالية جدًا	4
5	يُعَيِّرُ جميع الأنظمة والهياكل والسياسات الداخلية التي لا تتناسب مع رُؤْيَا التَّغيير	3.90	0.91	عالية	6
6	يُوَفِّرُ التنمية المهنية المستمرة للمعلمين لتزويدهم بالمهارات اللازمة للتَّغيير	4.13	0.83	عالية	5
المجموع		4.18	0.82	عالية	

يُبيِّن الجدول رقم (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمرحلة تعزيز المكاسب وتوحيدها، ويُلاحَظ من الجدول أنَّ تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغيير للمرحلة السابعة "تعزيز المكاسب وتوحيدها" جاء بشكل عام بدرجة "عالية"؛ بمتوسط حسابي (٤.١٨) وانحراف معياري (٠.٨٢)، ومتوسطات حسابية تراوحت بين (٣.٩٠-٤.٣٤)، وانحرافات معيارية بين (٠.٧٥-٠.٩١). يُمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ارتباطها بالمرحلة السابقة التي هي "تحقيق المكاسب على المدى القصير" التي جاءت بدرجة "عالية"، وبما إنَّ تحقيق المكاسب على المدى القصير كان عاليًا سيكون تعزيز هذه المكاسب عاليًا، وما لا شكَّ فيه أنَّ تحقيق المكاسب واستمرارها يجعل قيادة التَّغيير لدى مديري المدارس مُؤكَّدة ومستمرَّة وتُحقِّق الإنجازات المتتالية للوصول إلى الأهداف المراد تحقيقها، ويتطلَّب ذلك مهامَّ ومسؤوليَّاتٍ من قادة التَّغيير.

تتَّفَق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الرابعة (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أنَّ ممارسة تعزيز المكاسب وتأكيدها لدى مديري المدارس في مديرية تربية لواء الرمثا لمهارة إدارة التَّغيير جاء بدرجة "كبيرة". يلاحظ من النتائج أنَّ العبارة "يُعزِّز الدافعية نحو تحقيق المزيد من الإنجازات في المدرسة" جاءت بأعلى متوسط حسابي (٤.٣٤) وانحراف معياري (٠.٧٥) ودرجة ممارسة "عالية جدًا". يُعزَّى ذلك إلى أنَّ مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان لديهم القدرة على تعزيز الدافعية لفريق العمل بالشكل المناسب والمطلوب من خلال قيامهم بإثارة الحماس والرغبة والتحفيز المادي والمعنوي المستمر والمرتبط بتحقيق الإنجازات في ضوء عمليات قيادة التَّغيير، وتشجيعهم للإبداع والتطوير وحلِّ مشكلاتهم على وَفْق منهجية مدروسة بما يتوافق مع سياسات التَّغيير المطلوبة. يتَّفَق ذلك مع نتائج دراسة الجريدة (٢٠٢١) التي نصَّت على "الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس ومساعدتهم في محافظة البريمي بسلطنة عُمان في ضوء إدارة التَّغيير"؛ فقد أشارت نتائج إحدى عباراتها إلى أهمية "الإلمام بالأسس العلمية في تقديم الحوافز للمُعَنَّين بالتَّغيير" بدرجة احتياج "عالية".

في حين حصلت العبارة "يُعزِّز جميع الأنظمة والهياكل والسياسات الداخلية التي لا تتناسب مع رؤية التَّغيير" على أقل درجة ممارسة بمتوسط حسابي (٣.٩٠) وانحراف معياري (٠.٩١) ودرجة ممارسة "عالية"؛ ويُمكن تفسير ذلك أنَّ مديري المدارس لديهم القدرة على القيام بتغيير السياسات الداخلية وبعض الهياكل الداخلية وَفْق صلاحيَّاتهم الممنوحة، ولعلَّ ذلك يَتِمُّ من خلال الإسهام في تغيير أعضاء فِرَق العمل أم اللِّجان المدرسية، بالإضافة إلى أنَّه يُمكنهم الإسهام في نُقل بعض الموظفين الذين يقاومون عمليات التَّغيير المطلوبة لتحقيق أهداف المدرسة.

المرحلة الثامنة: تَبَيَّنَ وإِضْفَاء الطَّابَع المؤسسي على المناحي الجديدة
الجدول رقم (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمرحلة تَبَيَّنَ وإِضْفَاء الطَّابَع
المؤسسي على المناحي الجديدة

م	عبارات المرحلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرُّتْبَة
1	يُظْهَرُ التَّطَوُّرات والنتائج التي تَحَقَّقَتْ من تطبيق رُؤْيَا التَّغْيِير في المدرسة	4.22	0.73	عالية جدًا	2
2	يُؤَكِّدُ على فاعليَّة الطَّرَق والممارسات الجديدة في العمل لاستمرار التَّغْيِير في المدرسة	4.24	0.69	عالية جدًا	1
3	يَضَعُ خُطَطً لإِجَادِ صَفِّ ثَانٍ من قادة التَّغْيِير	3.95	0.92	عالية	5
4	يُوضِّحُ العلاقة بين الإجراءات والممارسات الجديدة وتَحَسِّنُ مستوى الأداء المدرسي	4.13	0.77	عالية	4
5	يَعْرِضُ قصص النجاح المتعلقة بمشروع التَّغْيِير	4.15	0.80	عالية	3
المجموع		4.14	0.78	عالية	

يُبيِّنُ الجدول رقم (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمرحلة تَبَيَّنَ وإِضْفَاء الطَّابَع المؤسسي على المناحي الجديدة، ويُلاحَظ من الجدول أَنَّ تقديرات أفراد العَيِّنة لدرجة ممارسة مديري المدارس لقيادة التَّغْيِير للمرحلة الثامنة "تَبَيَّنَ وإِضْفَاء الطَّابَع المؤسسي على المناحي الجديدة" جاء بشكلٍ عامٍّ بدرجة "عالية"؛ بمتوسط حسابي (٤.١٤) وانحراف معياري (٠.٧٨)، ومتوسطات حسابية تراوحت بين (٣,٩٥-٤,٢٤)، وانحرافات معيارية بين (٠,٦٩-٠,٩٢).

يُمْكِنُ تفسيرُ هذه النتيجة أَنَّ الوصول للمرحلة الأخيرة من مراحل قيادة التَّغْيِير في ضوء نموذج جون كوتر يتطلب تحقيق المكاسب والإنجازات في المراحل السابقة بدرجة عالية؛ وهذا ما جاءت به النتائج في المراحل السابقة، فقد كانت نتائج المراحل السابقة بدرجات ممارسة "عالية، وعالية جدًا"؛ لذا يُمكن ترسيخ وتثبيت التَّغْيِير وإِضْفَاء الطَّابَع

المؤسسي على المناحي الجديدة من خلال دَعْمٍ وتحقيق الإنجازات في مراحل التَّغيير السابقة، وحتى تكون هناك استمرارية في التَّغيير على مديري المدارس أن يعملوا مع فريق العمل المُختَصَّ بالتَّغيير على ترسيخ وتثبيت التَّغيير المنشود ليصبح جزءاً من ثقافة المدرسة والعاملين فيها جميعهم.

تَتَقَيُّ نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج دراسة الرابعة (٢٠٢٠) التي تُشيرُ نتائجها إلى أنَّ ممارسة مديري المدارس لمهارة إدارة التَّغيير جاءت بدرجة "كبيرة". وقد أشارت النتائج إلى أنَّ العبارة "يُؤكِّدُ على فاعليَّة الطَّرَق والممارسات الجديدة في العمل لاستمرار التَّغيير في المدرسة" لديها أعلى متوسط حسابي (٤.٢٤) وانحراف معياري (٠.٦٩٢) ودرجة ممارسة "عالية جدًّا"؛ ويُعزَى ذلك إلى قدرة مديري المدارس على استخدام طَرائق وممارسات جديدة ومتنوعة من أجل دَعْمِ استمرار عمليات التَّغيير في المدرسة حَسَب ما تتطلبه المواقف لتحقيق الأهداف المرجوة.

ومن جانبٍ آخر فإنَّ العبارة "يضعُ حُطَّاً لإيجادِ صَفٍّ ثانٍ من قادة التَّغيير" لديها أقل متوسط حسابي (٣.٩٥) وانحراف معياري (٠.٩٢) ودرجة ممارسة "عالية"؛ ويُمكن تفسير هذه النتيجة إلى قناعة مديري المدارس بأهمية التَّعاقب الوظيفي وضرورة إيجادِ صَفٍّ ثانٍ من قادة التَّغيير ليكون العاملون مشاركون في التَّغيير، وسيؤدي ذلك إلى استمرار عمليات التَّغيير وتثبيته في ثقافة المدرسة؛ وهذا ما أشار إليه الأشهب (٢٠١٦) فَيَبَيِّن أنَّ قيادة التَّغيير تحتاج إلى التفاعل الإيجابي، ولتحقيق ذلك يستلزم المشاركة الواعية بين المُستهدفين جميعهم من التَّغيير وقادة التَّغيير.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، وتفسيرها

للإجابة عن هذا السؤال سيَتِمُّ عَرَضُ كُلِّ مُتَغَيِّرٍ على حِدَةٍ على النِّحْوِ الآتي:

1- مُتَغَيِّرُ الجنس

تَمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عَيِّنة الدراسة لمراحل الاستبانة جميعها؛ مع استخدام اختبار "ت" لِعَيِّنَتَيْنِ مُستَقِلَّتَيْنِ (Two Independent Samples T-Test)، لمعرفة أثر مُتَغَيِّرِ الجنس في تقديرات أفراد عَيِّنة الدراسة، والجدول (١٤) يُبيِّنُ ذلك:

الجدول رقم (١٤): نتائج اختبار (ت) لدرجة ممارسة قيادة التغيير لدى مديري المدارس على
وَقُفُّ مُتَغَيَّرِ الجنس.

مراحل قيادة التغيير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	قيمة ت	مستوى الدلالة
المرحلة الأولى	ذكر	240	4.29	.428	4.24	.574	.569
	أنثى	216	4.27	.479			
المرحلة الثانية	ذكر	240	4.36	.559	.04	-.477	.633
	أنثى	216	4.39	.566			
المرحلة الثالثة	ذكر	240	4.30	.629	1.84	-.355	.722
	أنثى	216	4.32	.649			
المرحلة الرابعة	ذكر	240	4.22	.653	.002	-1.03	.300
	أنثى	216	4.28	.612			
المرحلة الخامسة	ذكر	240	4.14	.695	.013	-.11	.911
	أنثى	216	4.15	.700			
المرحلة السادسة	ذكر	240	4.13	.759	.304	.55	.582
	أنثى	216	4.09	.811			
المرحلة السابعة	ذكر	240	4.19	.644	3.41	.45	.650
	أنثى	216	4.16	.779			
المرحلة الثامنة	ذكر	240	4.12	.663	.213	-.42	.669
	أنثى	216	4.15	.686			
المجموع	ذكر	240	4.22	.495	.851	-.072	.943
	أنثى	216	4.23	.535			

تُشيرُ نتائج الجدول رقم (١٤) إلى نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين عَيِّنَتَيْنِ مُسْتَقِلَّتَيْنِ لمعرفة طبيعة الفروق في تقديرات العَيِّنة المشاركة لدرجة ممارسة قيادة التَّغيير لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان على وَفْق مُتَغَيِّرِ الجنس؛ علماً أنَّ قيمة "ت" ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)، وكما هو مُلاحَظ من الجدول رقم (١٤) أنَّ قيمة (ت) تساوي (-٠,٠٧٢). وبما إنَّ قيمة مستوى الدلالة تساوي (٠,٩٤٣)، التي هي أكبر من (٠,٠٥)؛ فإنَّ نتائج اختبار "ت" لإجماليِّ مراحل نموذج جون كوتر لقيادة التَّغيير غير دالَّة إحصاءً، ما يؤدي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq$ (٠,٠٥) في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة قيادة التَّغيير لدى مديري المدارس في سلطنة عُمان في ضوء نموذج جون كوتر تُعزى إلى مُتَغَيِّرِ الجنس.

يُمكن تفسير عدم اختلاف تقديرات المعلمين بشأن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان لممارسات قيادة التَّغيير حَسَبَ الجنس إلى امتلاك مديري المدارس من النُوعَيْنِ الاجتماعيَّين للمهارات والكفايات الأساسية اللازمة لممارسة قيادة التَّغيير في مدارسهم (ذكوراً أم إناثاً)؛ فقد خَضَعُوا للبرامج التدريبية نفسها التي تُقدِّمها وزارة التربية والتعليم من خلال المعهد التَّخْصُصِي للتدريب المهني والمراكز التدريبية بالمديريات التعليمية، ما يؤدي إلى قدرة النُوعَيْنِ الاجتماعيَّين على القيام بعمليات التَّغيير اللازمة لتحقيق الأهداف المنشودة. تختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الربابعة (٢٠٢٠)؛ فقد أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات المعلمين في مديرية تربية لواء الرمثا لدرجة ممارسة مديريهم مهارة إدارة التَّغيير تُعزى للجنس لصالح الذكور، وتختلف كذلك مع دراسة أبو كريم (٢٠٢٠) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تَوْفُرِ مُتَطَلَّبات قيادة التَّغيير تُعزى للجنس لصالح الإناث، كما تختلف أيضاً مع دراسة إبراهيم (٢٠٢٢) التي أظهرت فروقاً في مُتَغَيِّرِ الجنس لصالح الإناث.

٢- مُتَغَيِّرِ المُسَمَّى الوظيفي

تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عَيِّنة الدراسة لمراحل الاستبانة جميعها؛ مع استخدام اختبار "ت" لِعَيِّنَتَيْنِ مُسْتَقِلَّتَيْنِ (Two Independent Samples T-Test)، لمعرفة أثر مُتَغَيِّرِ المُسَمَّى الوظيفي في تقديرات أفراد عَيِّنة الدراسة على درجة ممارسة قيادة التَّغيير لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان، والجدول رقم (١٥) يُبيِّن ذلك.

الجدول رقم (١٥): نتائج اختبار (ت) لدرجة ممارسة قيادة التغيير لدى مديري المدارس على وفق مُتَغَيِّر المُسَمَّى الوظيفي.

مراحل قيادة التغيير	الوظيفة	العدد ن=٤٥٦	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	قيمة ت	مستوى الدلالة
المرحلة الأولى	معلم أول	107	4.31	.383	5.702	.924	.357
	معلم	349	4.27	.471			
المرحلة الثانية	معلم أول	107	4.40	.595	.015	.415	.679
	معلم	349	4.37	.552			
المرحلة الثالثة	معلم أول	107	4.29	.622	.384	-.449	.653
	معلم	349	4.32	.643			
المرحلة الرابعة	معلم أول	107	4.21	.563	.786	-.606	.545
	معلم	349	4.26	.655			
المرحلة الخامسة	معلم أول	107	4.15	.655	.576	.070	.944
	معلم	349	4.15	.710			
المرحلة السادسة	معلم أول	107	4.09	.784	.065	-.343	.732
	معلم	349	4.12	.784			
المرحلة السابعة	معلم أول	107	4.11	.755	.024	-1.121	.263
	معلم	349	4.19	.696			
المرحلة الثامنة	معلم أول	107	4.07	.681	.422	-1.102	.271
	معلم	349	4.15	.671			
المجموع	معلم أول	107	4.21	.507	.499	-.442	.659
	معلم	349	4.23	.517			

تُبيِّنُ نتائج الجدول رقم (١٥) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين عَيِّنَتَيْنِ مُسْتَقِلَّتَيْنِ لمعرفة طبيعة الفروق في تقديرات العَيِّنة المُشَارِكَة لدرجة ممارسة قيادة التغيير لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان وَفَقًا لِـ مُتَغَيِّرِ المُسَمَّى الوظيفي؛ علماً أنَّ قيمة "ت" ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)، وكما هو مُلاحَظٌ من الجدول (١٥) أنَّ قيمة (ت) تساوي (-٠.٤٤٢). وبما إنَّ قيمة مستوى الدلالة يساوي (٠.٦٥٩)، التي هي أكبر من (٠.٠٥)؛ فإنَّ نتائج اختبار "ت" لإجماليِّ مراحل نموذج جون كوتر لقيادة التغيير غير دالَّةٍ إحصائيًّا، ما يؤدي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في

تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة قيادة التغيير لدى مديري المدارس في سلطنة عُمان في ضوء نموذج جون كوتر تُعزى إلى مُتَغَيِّر المُسَمَّى الوظيفي.

هذا يُشِيرُ إلى أنَّ تقديرات المعلمين بشأن درجة ممارسة قيادة التغيير لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان لا تختلف حَسَبَ المُسَمَّى الوظيفي؛ وقد يُعزى ذلك إلى أنَّ مديري المدارس يمارسون إجراءات العمل نفسها مع المعلمين جميعهم في المدرسة، كما يعملون في فِرَقٍ عملٍ؛ ما يساعد في توحيد الرؤية والتوجهات داخل المدرسة، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة طناش، والكبيسي (٢٠١٨)؛ التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لواقع قيادة التغيير تُعزى لِمُتَغَيِّر المُسَمَّى الوظيفي.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، وتفسيرها

يسعى هذا الجزء لِلتَّوَصُّلِ إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة لتنفيذ ممارسات قيادة التغيير لدى مديري المدارس الحكومية بسلطنة عُمان في ضوء أنموذج جون كوتر؛ بالاستفادة مما توصلت إليه الدراسة الحالية من مُنطَلَقَاتٍ نظرية ونتائج الدراسة الميدانية ونتائج الدراسات السابقة، على وَفْقِ الآتي:

المرحلة الأولى: الشعور بوجود مشكلة وضرورة التغيير

- تطوير ممارسات المعلمين ومديري المدارس من خلال قيام وزارة التربية والتعليم بتدريبهم في المعهد التَّخْصُّصِي للتدريب المهني والمراكز التدريبية بالمديريات التعليمية على بعض المهارات القيادية كإدارة الأزمات وحل المشكلات.
- إكساب مديري المدارس مهارات قيادية في مواقع العمل تساعدهم في كشف وتحديد نقاط الضعف ومواضع الخلل التي تؤدي إلى تراجُع مستوى أداء المدرسة من خلال عقد لقاءات وورش عمل يُنظِّمها المشرفون الإداريون التَّابِعُونَ للمدارس.
- حَصْرُ احتياجات المعلمين المُتَنَوِّعة المُتَغَيِّرة من خلال قيام مديري المدارس ومشرفي المواد بزيارات صَفِيَّةٍ وغير صَفِيَّةٍ، والعمل على تلبية هذه الاحتياجات سواء داخل المدرسة أم من خلال المديريات التعليمية.
- مواكبة العاملين جميعهم في المدرسة لِلتَّطَوُّراتِ والمُسْتَجَدَّاتِ التَّقْنِيَّةِ والمعرفية في المجال التعليمي من خلال قيام وزارة التربية والتعليم بتدريب العاملين على التَّقْنِيَّاتِ والبرامج التعليمية الحديثة، وتزويدهم بالنشَرات العلمية المتنوعة.
- اقناع مديري المدارس بضرورة التغيير من خلال قيام وزارة التربية والتعليم باطلاعهم على أحدث التَّطَوُّراتِ المحيطة وإحاقهم بدورات تدريبية لتزويدهم بالأطر النظرية للأساليب

والأنماط والممارسات القيادية، واستراتيجية تفعيلها في جوانب عملهم بصفتهن قادة التغيير في الحقل التربوي.

المرحلة الثانية: تكوين فريق عمل وتحالف لقيادة التغيير

- التمكن الإداري لمديري المدارس وتشكيل فرق عمل وذلك من خلال تفويضهم وإعطائهم المزيد من الصلاحيات والعمل على بناء الثقة بين أعضاء الفريق، بتبني الوزارة التوجه نحو مزيد من اللامركزية في المدارس؛ بما يُسهم في تحقيق أهداف عمليات التغيير.
- تطوير ممارسات المعلمين ومديري المدارس القيادية من خلال قيام وزارة التربية والتعليم بتدريبهم على تشكيل فرق عمل متجانسة وعمليات صنع القرار والتفاوض.
- يعمل مديري المدارس على تكوين تحالفات وفرق عمل مساندة لهم في قيادة التغيير تتمتع بجودة عالية في الأداء، ولديهم الرغبة في تطوير وتحسين أدائهم باستمرار؛ لنجاح أهداف التغيير المطلوبة.

المرحلة الثالثة: وضع وبناء رؤية التغيير

- تقديم دورات تدريبية لمديري المدارس بشأن التخطيط الاستراتيجي المدرسي من خلال المشرفين الإداريين أو مختصين في القيادة التربوية.
- وضع مديري المدارس رؤية للتغيير بمدارسهم تكون واضحة للعاملين جميعهم، ومرة يمكن تعديلها؛ وذلك بمشاركة لجنة التطوير المدرسية لضمان نجاحها وتحقيقها للأهداف المرجوة.

- عقد إدارة المدرسة لقاءات وورش عمل للعاملين جميعهم بشأن صياغة رؤية واستراتيجيات التغيير لضمان بنائها بمشاركة العاملين أنفسهم في المدرسة.

المرحلة الرابعة: نشر رؤية التغيير، وإيصالها

- إكساب مديري المدارس مهارة الاتصال من خلال الدورات الإلكترونية عبر نظام التدريب الإلكتروني، وسيسهم امتلاك هذه المهارة في توضيح ونشر رؤية التغيير بالمدرسة من خلال الاجتماعات واللقاءات المدرسية.
- تضمين رؤية واستراتيجية قيادة التغيير في برامج الإنماء المهني داخل المدرسة، ونشرها من خلال اللقاءات والاجتماعات المستمرة مع جميع العاملين بالمدرسة.
- إبراز وزارة التربية والتعليم لمبادرات التغيير المدرسية الناجحة إعلاميًا من خلال وسائل الإعلام التربوي وموقع البوابة التعليمية ومواقع التواصل لبث روح التنافس والحماس بين العاملين.

- إيصال رؤية التغيير للعاملين جميعهم في المدرسة المجتمع المحلي؛ من خلال تفعيل مديري المدارس للتقنية الحديثة ومواقع التواصل الاجتماعي جميعها.
- المرحلة الخامسة: تمكين العاملين في المؤسسة التعليمية
- تحسين أداء العاملين في المدرسة من خلال دعم مديري المدارس لمبادراتهم وأفكارهم التي تتوافق مع رؤية التغيير.
- منح وزارة التربية والتعليم المزيد من الصلاحيات لإدارات المدارس للمساعدة في عملية اتخاذ القرارات، والتغلب على المعوقات التي تحد قيادة التغيير في المدارس.
- تدريب مديري المدارس في سلطنة عُمان لتطوير أدائهم ومهاراتهم في ضوء نموذج جون كوتر لقيادة التغيير من خلال عقد ورش عمل وتقديم دورات بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين.
- تحديث وزارة التربية والتعليم للتشريعات القانونية والأنظمة الإدارية التي تسهم في نجاح قيادة التغيير في المدارس، وتقلل من القيود التي تحد من تحقيق التغيير.
- المرحلة السادسة: تحقيق المكاسب على المدى القصير
- تفعيل وزارة التربية والتعليم لاستراتيجية جيدة للحوافز والمكافآت للمعلمين ومديري المدارس، وربط ذلك بمستوى تحقيق أهداف التغيير من خلال تضمين الإنجازات الداعمة لقيادة التغيير في نظام تقييم الأداء الفردي والمؤسسي (إجادة) في سلطنة عُمان.
- تقديم مديري المدارس الشناء للعاملين ذوي الأداء المتميز الذين حققوا المكاسب المرجوة للمدرسة، وإعلان ذلك في الاجتماعات واللقاءات المستمرة.
- دعم مديري المدارس مادياً من خلال تخصيص مبالغ من السلفة المدرسية للحوافز والمكافآت، ودمجها في الثقافة الجديدة للمدرسة؛ ما يؤدي إلى تثبيت رؤية التغيير في المدرسة.
- المرحلة السابعة: تعزيز المكاسب، وتوحيدها
- يعزز الدافعية لدى العاملين بالمدرسة من خلال توجيههم لبذل الجهد بما يحقق المزيد من الإنجازات في المدرسة.
- يقدم المدير الدعم وتوفير المزيد من الموارد المادية والمعنوية للعاملين؛ لتهيئة بيئة عمل متجددة وحيوية تساعد العاملين على إحداث التغيير واستمراره في المدرسة.
- دعم مديري المدارس مادياً ومعنوياً لإقامة ورش عمل تدريبية داخل المدرسة؛ لتطوير مهارات العاملين ومساعدتهم في تحقيق رؤية التغيير، واستمرارها وتثبيتها في المدرسة.

- المرحلة الثامنة: تَبَيَّنَ وإضفاء الطَّابع المؤسسي على المَنَاحي الجديدة
- تضمنين وزارة التربية والتعليم لقيادة التَّغيير في استمارات التقييم الخاصة بمديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان.
 - تعزيز كفايات مديري المدارس المتعلقة بممارسة قيادة التَّغيير في ضوء نموذج جون كوتر؛ من خلال تضمين هذه الكفايات في الأدلة جميعها الصادرة من وزارة التربية والتعليم، المتعلقة بمهام وممارسات مديري المدارس.
 - وَضَعُ المدير خُطَّةً لتنمية المسار الوظيفي للعاملين ولإعداد صَفِّ ثانٍ من قادة التَّغيير؛ من خلال الاهتمام بالتخطيط للتَّعاقب الوظيفي في المؤسسات.
 - إظهارُ المدير لِلنَّتائِجِ الإيجابية التي تَحَقَّقَتْ بالمدرسة من خلال الاجتماعات المدرسية واللقاءات ونشرها عبر مواقع التَّواصل الاجتماعي، ورَبُطُها بتطبيق رُؤْيَا التَّغيير في المدرسة.
- توصيات ومقترحات الدراسة
- ضرورة اقناع مديري المدارس بالتغيير من خلال قيام وزارة التربية والتعليم باطلاعهم على أحدث التَّطَوُّرات المحيطة وإحاقهم بدورات تدريبية لتزويدهم بالأطر النظرية للأساليب والأنماط والممارسات القيادية، واستراتيجية تفعيلها في جوانب عملهم بصفته قادة التغيير في الحقل التربوي.
 - أن يعمل مديري المدارس على تكوين تحالفات وفرق عمل مساندة لهم في قيادة التَّغيير تتمتع بجودة عالية في الأداء، ولديهم الرغبة في تطوير وتحسين أدائهم باستمرار؛ لنجاح أهداف التَّغيير المطلوبة.
 - عقد إدارة المدرسة لقاءات وورش عمل للعاملين جميعهم بشأن صياغة رُؤْيَا واستراتيجيات التَّغيير لضمان بنائها بمشاركة العاملين أنفسهم في المدرسة.
 - إيصال رُؤْيَا التَّغيير للعاملين جميعهم في المدرسة المجتمع المحلي؛ من خلال تفعيل مديري المدارس لِلتَّعْنِيَةِ الحديثة ومواقع التَّواصل الاجتماعي جميعها.
 - تحديث وزارة التربية والتعليم للتشريعات القانونية والأنظمة الإدارية التي تُسهم في نجاح قيادة التَّغيير في المدارس، وتقلل من القيود التي تحد من تحقيق التغيير.
 - أن يُقَدِّمَ المديرُ الدَّعْمَ وتوفير المزيد من الموارد المادية والمعنوية للعاملين؛ لتهيئة بيئة عمل متجددة وحيوية تساعد العاملين على إحداث التَّغيير واستمراره في المدرسة.
 - ضرورة وَضَعُ المدير خُطَّةً لتنمية المسار الوظيفي للعاملين ولإعداد صَفِّ ثانٍ من قادة التَّغيير؛ من خلال الاهتمام بالتخطيط للتَّعاقب الوظيفي في المؤسسات.

- تطوير ممارسات المعلمين ومديري المدارس من خلال قيام وزارة التربية والتعليم بتدريبهم في المعهد التَّخْصُّصِي للتدريب المهني والمراكز التدريبية بالمديريات التعليمية على بعض المهارات القيادية كإدارة الأزمات وحلّ المشكلات.
- التَّكْمِين الإداري لمديري المدارس وتشكيل فِرَقٍ عمل وذلك من خلال تفويضهم وإعطائهم المزيد من الصَّلاحيَّات والعمل على بناء الثقة بين أعضاء الفريق، بتبني الوزارة التَّوجُّه نحو مزيدٍ من اللامركزية في المدارس؛ بما يُسَهِّمُ في تحقيق أهداف عمليات التَّغيير.
- تقديم دورات تدريبية لمديري المدارس بشأن التخطيط الاستراتيجي المدرسي من خلال المشرفين الإداريين أو مختصين في القيادة التربوية.
- إبراز وزارة التربية والتعليم لمبادرات التَّغيير المدرسية الناجحة إعلاميًا من خلال وسائل الإعلام التربوي وموقع البوابة التعليمية ومواقع التَّواصل لِتَبْنِي رُوحَ التنافس والحماس بين العاملين.
- تدريب مديري المدارس في سلطنة عُمان لتطوير أدائهم ومهاراتهم في ضوء نموذج جون كوتر لقيادة التَّغيير من خلال عقد ورش عمل وتقديم دورات بالمعهد التَّخْصُّصِي للتدريب المهني للمعلمين.
- تفعيل وزارة التربية والتعليم لاستراتيجية جيِّدة للحوافز والمكافآت للمعلمين ومديري المدارس، وربط ذلك بمستوى تحقيق أهداف التَّغيير من خلال تضمين الإنجازات الدَّاعِمة لقيادة التَّغيير في نظام تقييم الأداء الفردي والمؤسسي (إجادة) في سلطنة عُمان.
- دَعْمُ مديري المدارس مادِّيًّا ومعنويًّا لإقامة ورش عمل تدريبية داخل المدرسة؛ لتطوير مهارات العاملين ومساعدتهم في تحقيق رُؤية التَّغيير، واستمرارها وتثبيتها في المدرسة.
- تعزيز كفايات مديري المدارس المتعلقة بممارسة قيادة التَّغيير في ضوء نموذج جون كوتر؛ من خلال تضمين هذه الكفايات في الأدلَّة جميعها الصادرة من وزارة التربية والتعليم، المتعلقة بمهام وممارسات مديري المدارس.

المراجع

المراجع العربية

١. إبراهيم، حسام الدين السيد محمد؛ المرزوقي، أحمد بن سعيد بن عبد الله (٢٠٢٢). أنموذج مقترح لقيادة مديري المدارس التّغيير التربوي بسلطنة عُمان في ضوء بعض النماذج المعاصرة. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، ٢(٦)، 542 - 573.
٢. إبراهيم، حسام الدين السيد محمد؛ النافعي، تركي بن خالد بن سعيد (٢٠٢٢). كفايات قيادة التّغيير اللازمة لمديري مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء النموذج السلوفيني (Slovenian Model). مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، ٣(8)، 314 - 338.
٣. أبو كريم، أحمد فتحي؛ القطيفان، رائد موسى عبد الله (٢٠٢٠). قيادة التّغيير لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عُمان من وجهة نظر مساعديهم. الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية، ٢٠ (154)، 131 - 176.
٤. الأشهب، نوال عبد الكريم (٢٠١٦). دور إدارة التّغيير في تطوير المهارات الإدارية. ط١، عُمان، الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع.
٥. الشبتي، خالد عواض عبد الله (٢٠١٨). قيادة التّغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء نموذج كوتر للتّغيير. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١٠(1)، 161 - 209.
٦. الجامودية، صفية محمد عبد الله (٢٠١٩). المشكلات التي تُواجه مديري المدارس في إدارة التّغيير بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
٧. الجرايدة، محمد سليمان مفضي (٢٠١٩). درجة امتلاك مديري المدارس للكفايات التّغييرية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٠(28)، 160 - 170.
٨. الجرايدة، محمد سليمان مفضي (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس ومساعدتهم في محافظة البريمي بسلطنة عُمان في ضوء إدارة التّغيير. المجلة التربوية، ٣٥(138)، 293 - 327.
٩. الجميعي، وفاء بنت عايض (٢٠٢٢). قيادة التّغيير لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف في ضوء نموذج جون كوتر John Kotter. مجلة ديالى للبحوث الإنسانية، ٢(٩٢)، ١٦١-٢٠٥.
١٠. الجهني، عبد الله بن مسعود (٢٠١٩). قيادة عمليات التّغيير في مدارس التعليم العام. عُمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
١١. الحريري، رافده عمر (٢٠١١). إدارة التّغيير في المؤسسات التربوية. عُمان: الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
١٢. حمادات، محمد حسن (٢٠٠٧). وظائف وقضايا في الإدارة التربوية. عُمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
١٣. الخليلي، خليل يوسف (٢٠١٢). أساسيات البحث العلمي. الإمارات العربية المتحدة، دار القلم للنشر والتوزيع.
١٤. الدليمي، سعيد حميد (٢٠١٦). قيادة التّغيير في المُنظّمات. عُمان: مؤسسة الورّاق للنشر والتوزيع.

١٥. الربابعة، آيات على قاسم (٢٠٢٠). درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية الحكومية والخاصة لمهارة إدارة التغيير في مديرية تربية لواء الرمثا من وجهة نظر المعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.
١٦. الزهراني، مستورة عبد الله جراد؛ طيب، عزيزة بنت عبد الله بن عبد الرحمن (٢٠١٧). المَعَوَّات التي تُواجهُ قائدات المدارس في ممارسة قيادة التغيير في المدارس المتوسطة بجدة. مجلة الإدارة التربوية: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٤ (16)، 38-472.
١٧. السعدي، حمدة (٢٠٢٢). فاعلية برنامج القيادة المدرسية في تطوير أداء قيادات المدارس العُمانيّة بالمركز التَّخَصُّصِي للتدريب المهني للمعلمين. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الشارقة، ١٩ (2)، 429-466.
١٨. شريتح، رنا يوسف (٢٠٢٢). درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمهارات قيادة التغيير في مدارس مديرية تربية وتعليم يطّا من وجهة نظرهم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليل، فلسطين.
١٩. الشمري، ناصر عطا. (٢٠١٩) درجة فاعلية مدراء المدارس في قيادة التغيير اللازمة للتطوير الإداري في المدارس في دولة الكويت من وجهات نظرهم {رسالة ماجستير غير منشورة} جامعة آل البيت، المفرق.
٢٠. طنناش، سلامة يوسف؛ الكبيسي، أريج ميمون عويد (٢٠١٨). واقع قيادة التغيير في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين الأكاديميين. دراسات: العلوم التربوية، ٤٥، (٤)، ٦٨١-٦٦٢.
٢١. عبيدات ذوقان؛ عدس عبد الرحمن؛ عبد الحق كايد (٢٠١١). البحث العلمي: مفهومه، وأدواته، وأساليبه. عمّان: دار الفكر.
٢٢. العدوي، سعيد بن عبد الله (٢٠١٨). تطوير الأداء المدرسي في ضوء التخطيط التعاوني (سلطنة عُمان نموذجاً). القاهرة: بورصة الكتب للنشر والتوزيع.
٢٣. عساف، عبد المعطي محمد (٢٠١٢). السلوك الإداري التنظيمي في المنظّمات المعاصرة. ط ١، دار
٢٤. العلوم الآداب، جامعة نزوى - سلطنة عُمان.
٢٥. العمري، جمال بن فواز منصور. (٢٠١٨). مدى ممارسة القادة التربويين في المدارس الحكومية للبنين في منطقة المدينة المنورة لقيادة التغيير: دراسة ميدانية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٩ (1)، 639 - 672.
٢٦. العميرية، نعيمة بنت مرهون بن سعيد (٢٠١٢). تأثير ممارسات إدارة التغيير على مستوى الأداء في مدارس محافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان (رسالة ماجستير غير منشورة). عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.
٢٧. عواد، عبد الله حسن (٢٠١٨). إدارة التغيير. عمّان: الجنادرية للنشر والتوزيع.
٢٨. القرنة، داود سليمان (٢٠١٢). عن قيادة التغيير. المملكة العربية السعودية، الرياض: العبيكان للنشر.
٢٩. المخلافي، محمد سرحان (٢٠٠٩). القيادة الفاعلة وإدارة التغيير. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٣٠. المركز التَّخْصُّصِي للتدريب المهني للمعلمين (٢٠١٨). دليل ٢٠١٨/٢٠١٩. وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان.
٣١. المعمري، بثينة؛ شاهبور، وحيد حماد؛ الكيومية، أمل بنت راشد عبد الله (٢٠٢٠). واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيادة التَّغيير من وجهة نظر المعلمين الأوائل بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمان العلوم التربوية، ٢٨(٤)، ٤٦٧-٥١٠.
٣٢. الهاشمي، علي خادم عبد الله؛ محمد، عبير أحمد؛ جوهر، يوسف عبد المعطي مصطفى (٢٠٢٠). مُعَوِّقات تطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ٢(١٤)، 73 - 104.
٣٣. هيبه، زكريا محمد زكريا؛ أسمهان بنت عبد الرحمن آل منير عسيري (٢٠١٨). واقع ممارسة مديرات المدارس لأدوارهنَّ حول قيادة التَّغيير في المدارس الثانوية للبنات بالمدينة المنورة. العلوم التربوية: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية ٢٦(3)، 288 - 322.
٣٤. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥). دليل مهامَّ الوظائف المدرسية والأنصبَة المُعْتَمَدَة لها. سلطنة عُمان.
٣٥. وزارة التربية والتعليم (٢٠٢٠). وثيقة تطوير بطاقات الوصف الوظيفي بما يتناسب مع التعليم الإلكتروني. مسقط: سلطنة عُمان.
٣٦. وزارة التربية والتعليم (٢٠٢١). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية. مسقط، سلطنة عُمان.
٣٧. وزارة التربية والتعليم (٢٠٢٣). دليل المجالس واللجان والفرق المدرسية. مسقط: سلطنة عُمان.
٣٨. وزارة التربية والتعليم (٢٠٢٣). قسم الإحصاء والمعلومات. المديرية العامة للتربية والتعليم بشمال الباطنة ببحار، سلطنة عُمان.
٣٩. وزارة العمل (٢٠٢١). إجادَة (دليل استرشادي لتطبيق منظومة قياس الأداء الفردي في وحدات الجهاز الإداري للدولة المدنية). سلطنة عُمان.

المراجع الأجنبية

1. Brock, J., Peak, K., & Bunch, P. (2019). *Intuitively leading change: completing a kinesiology department-to-school transformation using Kotter's 8-stage change model*. J Physl Educ, 6(2), 14-24.
2. Hamdo, S. S. (2021). *Change Management Models: A Comparative Review*, Un Published dissertation Doctoral, Institute of Social Sciences, Istanbul Okan University, Turkey.
3. Jackson, S. P.; Cronin, E. A. (2019). *Review of change management in United Nations system organizations*, Geneva: Inspection Unit, United Nations.
4. Kotter, J. (1995). *Leading Change: Why Transformation Efforts Fail*. Harvard Business Review.
5. Kotter, J. P. (2007). *Leading change: Why transformation efforts fail*. In *Museum Management and Marketing* (pp. 20-29). Routledge.
6. Lewin, K. (1947). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Romw.
7. Lunenburg, F. (2010). *Organizational Development: Implementing Planned Change*. International Journal of Management Business and Administration, 13 (1), 1-9.

8. Mabasa, A. (2006). A Change Management Model for School Managers (Doctoral dissertation in Educational Management). North West University: Vaal Triangle Faculty.
9. Paton, R. & Mccalman, J. (2001). Change Management: A Guide to Effective Implementation. Ed (2), Sage Publications
10. Smith, S. (Ed.). (1997). Create that Change!: Readymade Tools for Change Management. Kogan Page Publishers.
11. Teczke, M.: Bspayeva, R. S.: Bugubayeva, R. O. (2017). Approaches and models for change management. Jagiellonian Journal of Management. 3(3), 195–208.
12. Vlachopoulos, D. (2021). Organizational change management in higher education through the lens of executive coaches. Education Sciences, 11(6), 269.
13. Ibrahim, Hussam El-Din El-Sayed Mohamed; Al-Marzouqi, Ahmed bin Saeed bin Abdullah (2022). A proposed model for school principals' leadership of educational change in the Sultanate of Oman in light of some contemporary models. Ibn Khaldun Journal of Studies and Research, 2(6), 542-573.
14. Ibrahim, Hussam El-Din El-Sayed Mohamed; Al-Nafie, Turki bin Khalid bin Saeed (2022). Change leadership competencies required for school principals in North Al-Sharqiyah Governorate in the Sultanate of Oman in light of the Slovenian Model. Ibn Khaldun Journal of Studies and Research, 3(8), 314-338.
15. Abu Karim, Ahmed Fathi; Al-Qatfan, Raed Musa Abdullah (2020). Change leadership among private school principals in the capital Amman Governorate from the point of view of their assistants. Culture and Development: Culture for Development Association, 20(154), 131-176.
16. Al-Ashhab, Nawal Abdul Karim (2016). The role of change management in developing administrative skills. 1st ed., Amman, Jordan: Dar Amjad for Publishing and Distribution.
17. Al-Thabeti, Khaled Awad Abdullah (2018). Leading change in educational administration departments at Saudi universities in light of Kotter's model of change. Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 10(1), 161-209.
18. Al-Jamoudiya, Safiya Muhammad Abdullah (2019). Problems facing school principals in managing change in the basic education stage in Al-Dakhiliyah Governorate in the Sultanate of Oman (unpublished master's thesis), University of Nizwa, Sultanate of Oman.
19. Al-Jaraydah, Muhammad Sulaiman Mufdi (2019). The degree of school principals' possession of technical competencies in Al-Dhahirah Governorate in the Sultanate of Oman. Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies, 10(28), 160-170.
20. Al-Jaraidah, Muhammad Sulaiman Mufdi (2021). Training needs of school principals and their assistants in Al-Buraimi Governorate, Sultanate of Oman in light of change management. Educational Journal, 35(138), 293-327.

21. Al-Jumai, Wafaa bint Ayed (2022). Leading change among academic leaders at Taif University in light of John Kotter's model. *Diyala Journal of Humanities Research*, 2(92). 161-205.
22. Al-Jahni, Abdullah bin Masoud (2019). Leading change processes in public schools. Amman, Jordan, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.
23. Al-Hariri, Rafida Omar (2011). Change management in educational institutions. Amman: Jordan, Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.
24. Hamadat, Muhammad Hassan (2007). Jobs and Issues in Educational Administration. Amman, Jordan: Dar Al-Hamed for Publishing and Distribution.
25. Al-Khalili, Khalil Yousef (2012). Basics of Scientific Research. United Arab Emirates, Dar Al-Qalam for Publishing and Distribution.
26. Al-Dulaimi, Saeed Hamid (2016). Leading Change in Organizations. Amman: Al-Warraq Foundation for Publishing and Distribution.
27. Al-Rababa, Ayat Ali Qasim (2020). The Degree of Practice of Change Management Skills by Principals of Public and Private Elementary Schools in the Directorate of Education of Ramtha District from the Perspective of Teachers (Unpublished Master's Thesis). Yarmouk University, Irbid.
28. Al-Zahrani, Mustura Abdullah Jarad; Tayeb, Aziza bint Abdullah bin Abdul Rahman (2017). Obstacles Facing School Principals in Practicing Change Leadership in Intermediate Schools in Jeddah. *Journal of Educational Administration: The Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration*, 4 (16), 38 –472.
29. Al-Saadi, Hamda (2022). The effectiveness of the school leadership program in developing the performance of Omani school leaders at the Specialized Center for Professional Training for Teachers. *University of Sharjah Journal of Humanities and Social Sciences: University of Sharjah*, 19(2), 429-466.
30. Shriteh, Rana Yousef (2022). The degree of practice of government school principals of change leadership skills in schools of Yatta Education Directorate from their point of view (unpublished master's thesis). Hebron University, Palestine.
31. Al-Shammari, Nasser Atta. (2019) The degree of effectiveness of school principals in leading the change necessary for administrative development in schools in the State of Kuwait from their points of view} Unpublished master's thesis {Al al-Bayt University, Mafrq.
32. Tanash, Salama Yousef; Al-Kubaisi, Arej Maimon Awad (2018). The reality of change leadership in Jordanian private universities from the point of view of faculty members and academic administrators. *Studies: Educational Sciences*, 45, (4), 662-681.
33. Obaidat Dhuqan; Adas Abdul Rahman; Abdul Haq Kayed (2011). Scientific Research: Its Concept, Tools, and Methods. Amman: Dar Al Fikr.
34. Al Adwi, Saeed bin Abdullah (2018). Developing School Performance in Light of Cooperative Planning (Sultanate of Oman as a Model). Cairo: Bursa Al Kotob for Publishing and Distribution.

35. Assaf, Abdul Moati Muhammad (2012). Organizational Administrative Behavior in Contemporary Organizations. 1st ed., Dar Al Uloom Al Adab, University of Nizwa - Sultanate of Oman.
36. Al Omari, Jamal bin Fawaz Mansour. (2018). The Extent of Practice of Educational Leaders in Government Boys' Schools in the Medina Region to Lead Change: A Field Study. Journal of Educational and Psychological Sciences, 19, (1), 639 – 672.
37. Al-Amiri, Naima bint Marhoon bin Saeed (2012). The impact of change management practices on the level of performance in schools in North Al Batinah Governorate in the Sultanate of Oman (Unpublished Master's Thesis). Deanship of Graduate Studies, Mu'tah University, Jordan.
38. Awad, Abdullah Hassan (2018). Change Management. Amman: Al-Janadriyah for Publishing and Distribution.
39. Al-Qurnah, Dawood Suleiman (2012). On Leading Change. Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh: Al-Obeikan Publishing.
40. Al-Mikhlaifi, Muhammad Sarhan (2009). Effective Leadership and Change Management. Kuwait: Al-Falah Library for Publishing and Distribution.
41. Specialized Center for Professional Training for Teachers (2018). 2018/2019 Guide. Ministry of Education, Sultanate of Oman.
42. Al-Maamari, Buthaina; Shahpoor, Wahid Hammad; Al-Kuwaimiya, Amal bint Rashid Abdullah (2020). The reality of educational supervisors' practice of leading change from the perspective of senior teachers in government schools in the Sultanate of Oman. Educational Sciences, 28(4), 467-510.
43. Al-Hashemi, Ali Khadem Abdullah; Mohammed, Abeer Ahmed; Jawhar, Yousef Ab