درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط للقيادة المستدامة وعلاقتها بالتغير الاجتماعي

محمد خالد محمد أبو عزام (*)

تاريخ الاستلام 2021/10/19

تاريخ القبول 2021/12/5

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط للقيادة المستدامة وعلاقتها بالتغير الاجتماعي من وجهة نظر المعلمين، وذلك باستخدام المنهج الوصفي ألارتباطي، والاستبانة أداة لجمع البيانات. طبقت الدراسة على عينة قوامها (335) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج أنَّ درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط للقيادة المستدامة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة، وبينت النتائج أن مستوى التغير الاجتماعي لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط من وجهة نظر المعلمين جاء بمستوى كبير، علاوة على وجود علاقة ارتباطية قوية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط للقيادة المستدامة ومستوى التغير الاجتماعي. في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بضرورة قيام مديري المدارس بتعميق روح الانتماء الوطني بين المعلمين، من خلال إشراكهم في الأنشطة الوطنية التي تُعقد على مستوى مديرية التربية والتعليم.

الكلمات المفتاحية: درجة ممارسة، القيادة المستدامة، التغير الاجتماعي، المديرين.

(*) وزارة التربية والتعليم

The Degree to Which Public School Principals in Salt Region Practice Sustainable Leadership and its Relationship to Social Change

Abstract

The study aimed to identify the degree to which public school principals in Salt region practice sustainable leadership and its relationship to social change from the point of view of teachers. Using the descriptive correlation approach, and the questionnaire as a tool for collecting data, which was applied to a sample of (335) male and female teachers were selected by a simple randomly way. The results showed that the degree of practice of sustainable leadership by public school principals in Salt Region from the point of view of teachers was high, and the results showed that the level of social change among public school principals in the Salt Region from the point of view of the teachers' opinion was at a high level, and that there was a strong correlation with statistical significance between the degree of practice of public school principals in the Salt Region for sustainable leadership and the level of social change. In light of the results of the study, the researchers recommend the need for school principals to deepen the spirit of national belonging among teachers, by involving them in national activities held at the level of the directorate of education.

Keywords: degree of practice, sustainable leadership, social change, managers.

المقدمة

تُعد القيادة عامل رئيس في نجاح المؤسسات، بسبب ما يشهده العالم من تقدم علمي وتقني طال شتى مناحي الحياة، بالإضافة إلى ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عالم شديد التغير والمنافسة لا مكان فيه إلا للقادرين على التطور، وتحقيق الاستمرارية، فظهرت أنماط جديدة للقيادة تُساير التغيير والتجديد؛ لذلك فإن نجاح المؤسسات التعليمية وتطوَّرها، يحتاج إلى قيادة متطورة؛ لأنه بدون القيادة المتطورة لن تخرج القضايا والمشكلات عن إطارها التقليدي، ويتعثَّر التقدم، ومن ثم فإن الركيزة الأساسية للعملية التعليمية تتمثل في القيادة المدرسية؛ فهي القيادة التي ترتقي بمستوى العملية التعليمية ومخرجاتها، وتتمثل القيادة المدرسية في القائد المدرسي.

والقيادة المحرك الرئيس للأداء المؤسسي، وبتطوير القيادات يتحقق التكامل بين كافة الأبعاد والمكونات، وتضمن المؤسسات التعليمية التميز على المدى البعيد، فالقيادات أحد أهم الركائز التي يجب أن تحرص عليها المؤسسات لتحقيق أهدافها وترجمة رؤاها إلى واقع ملموس؛ فتطوير القيادات يجب أن يتبوأ المساحة الأكبر في كل تطوير مؤسسي. إن نجاح المؤسسات في أداء مهامها مرتبط بشكل أساسي على قدرة تفعيل إدارتها وقدرتها على توجيه عملياتها كافة نحو الأهداف المرسومة، والتوجهات الحديثة والمرتكزات الأساسية لتطوير فعّاليتها بالشكل المناسب يتطلب قائدًا ناجحًا وفاعلًا لديه المهارات والكفايات المعرفية والأدائية والسلوكية والوجدانية اللازمة لتفعيل متطلبات دوره؛ فالقائد بحكم منصبه يتوقع منه تقديم خدمة عالية لمؤسسته (مصطفى، 2020).

وتُعد القيادة المستدامة منهجًا قياديًا جديدًا للرد على تحديات القيادة التقليدية القائمة، التي لم تعد كافية لمواجهة التحديات الناتجة عن تغيرات العصر، وما تحمله من تحديات اتسم بها القرن الواحد والعشرين. ويؤكد حافظ وعباس (2016) أن القيادة المستدامة أحد أبرز الأنماط القيادية في الوقت الحاضر، والتي تمنح المؤسسة التعليمية قوة دائمة من خلال تنمية مهارات كوادرها، وجعلهم على درجة عالية من الالتزام بتحقيق أداء متميز.

وتُعرف العدواني (2015، 56) القيادة المستدامة بأنها: "منظور قيادي جديد يهدف إلى تحقيق نتائج متميزة، والمحافظة عليها، وتشجيع حالات الإبداع والابتكار في العمل بتبني رؤية واضحة، وتوجه مستدام طويل الأجل. وعرَّف يعقوب وآخرون (Yaakob et al., 2020, 169) القيادة المستدامة بأنها: "تلك القيادة التي تتبنى نواتج تعلم، وتعمل على تحقيق نجاح طويل الأمد لصنع القرارات، وتنمية الإبداع الهادف، وتنمية القيادة المتتابعة التي تتسم بالمهارة، وتسعى إلى تقديم حلول تتسم بالجودة". وعرَّف العلاق (2019، 89) التنمية المستدامة بأنها: "مؤسسة مستدامة

تعمل على تصميم وتنفيذ إستراتيجيات وأنشطة أعمال تُلبي الاحتياجات الحالية لجميع أطرافها المعنية، وفي نفس الوقت تحمى وتعزز حق الأجيال المستقبلية في تلبية احتياجاتهم أيضًا".وتسعى القيادة المستدامة نحو نقل المؤسسة من وضعها الراهن إلى حالة مستقبلية أفضل؛ حيث يؤكد القرعان والحراحشة (2011) أن قائد المدرسة هو صاحب الدور الأعلى في وصول العملية التعليمية للهدف المطلوب، والقادر على النهوض بالمؤسسة التعليمية، وتحقيق أهدافها ورفع الطاقة الإنتاجية فيها، ولهذا برز الاهتمام بالسلوك القيادي لدى قادة المدارس، وهذا يعود إلى أنَّ أنماط القيادة التقليدية لم تعد كافية لمواجهة التغيرات الحاصلة، ممّا أدى إلى ظهور بعض الأنماط القيادية الجديدة لمواجهة التحديات، ومنها: القيادة المستدامة.

والقيادة المستدامة في المؤسسات التعليمية تسعى للحفاظ على التوازن بين العاملين، وتشجيع الابتكارات داخلها، وتمكينها من تصميم وإنشاء بنية قوية يستعين بها قادة المؤسسة مستقبلًا في إدارتها، فضلًا عن خلق ميزة تنافسية مستدامة للمؤسسة، ومحاولة تنفيذ أنشطة مسؤولة اجتماعيًا (Nartgun & Dilekci, 2020) وتفرض القيادة المستدامة على مديري المدارس امتلاك مجموعة متنوعة من المهارات الفنية والتكيفية لضمان جودة العملية التعليمية في مدارسهم، والعمل على مساعدة الآخرين من حولهم؛ لتعزيز ودعم هذا التعلم، وتشجيع العاملين وزيادة قدرتهم على القيام بأدوارهم، حتى يتمكنوا من المثابرة على رؤيتهم وتجنب الفشل، وضمان استمرار التحسينات التي يجرونها بمرور الوقت (shaval & others, 2021).

وتُساعد القيادة المستدامة مديري المدارس بمشاركة جميع العاملين للمساهمة بوضع رؤية المدرسة ورسالتها، والمحافظة على ثقافتها الإيجابية، ورفع الروح المعنوية بين أعضاء المجتمع المدرسي، وتُسهم القيادة المستدامة في تحقيق النمو الأكاديمي للطلبة والمهني للمعلمين، ومنح المدرسة مسؤولية إنجاز الأهداف الطويلة والقصيرة الأمد المتفق عليها، ودعم الأفكار الإبداعية واستدامتها، ودعم التعلم من أجل الحياة (Cayak, 2021).

وتأسيسًا على ما سبق؛ يرى الباحث أنَّ القيادة المستدامة تؤدي دوراً مهمًا في إكساب مديري المدارس قيم التغير الاجتماعي لإعدادهم إعداداً يمكنهم من الحفاظ على أمن وسلامة مجتمعهم والمشاركة في تقدمه، والتغيّر الاجتماعي سمة من سمات الكون، ويشمل جميع الجوانب ماديه كانت أم معنوية؛ لأنه يمس جميع الأفراد والمجتمعات والمؤسسات التعليمية، ويشمل التغير في العادات والتقاليد وكذلك الثقافات، وكافة جوانب الحياة من التحضر والتقدم والإعلام والتكنولوجيا والنمو، وطريقه تعامل الأفراد بين بعضهم بعضا.

وهذا التغير أحدث تغيرات جوهرية في نمط الحياة على المجتمعات وأفرادها بشكل عام، ومسّ كافة الدول المتقدمة والنامية، ولم ينجُ منه أحد، وبما أنَّ المؤسسات التعليمية جزءٌ لا يتجزأ من المجتمع توجب عليها إدارة التغير الاجتماعي، وتوجيهه الوجه الصحيحة. وتُعد ثقافة التغيير أبرز الموجهات الفكرية والتربوية الناظمة لحركة المؤسسات التربوية ضمن إيقاعات العصر. والمدارس باعتبارها عقل المجتمع ورائدة التغيير فيه، لا بد لها من أن تكون الرائدة في تكريس ثقافة التغيير في الوسط المدرسي أولًا، وفي محيطها المجتمعي، ثانيًا، وذلك بحكم ما يتوافر لها من أطر فكرية تجسد ثقافة التغيير الاجتماعي (العريمي، 2019).

وموضوع التغير الاجتماعي من الموضوعات التي تناولتها العلوم الاجتماعية عامة، وعلم الاجتماع تحديدًا؛ نظراً لما له من ارتباط وعلاقة وثيقة بقضايا المجتمع كالتنمية، والحراك السياسي، والتحول الثقافي والاجتماعي، والتطور والتقدم والتحضر والتحديث، وغيرها من المفاهيم والموضوعات والظواهر الاجتماعية ذات الصلة بالتغير الاجتماعي، التي حظيت باهتمام علماء الاجتماع والعلوم الاجتماعية عامة، وتناولوها في دراساتهم المختلفة؛ لدورها في بناء المجتمع باختلاف وظائفه وأدواره (ماكليود وطومسون, 2014).

ويُشير التغير الاجتماعي إلى العملية التي يتمُّ من خلالها إجراء تعديلات في بناء وظيفة النسق الاجتماعي، إضافة إلى العنصر الوظيفي، والسلوك الفعلي للفرد في مكانة معينة؛ لذا فالتغير من وجهة نظر (روجرز) عملية وليس حالة، وكونه عملية ليس له بداية أو نهاية، فهو مستمر عبر الزمن (الدقس، 2005، 113). ويُعرّف التغير الاجتماعي أنَّه: "كل ما يتعلق بالمجتمع، فيصبح التغير الاجتماعي التغير الذي يحدث داخل المجتمع، ويؤثر على البناء الاجتماعي خلال فترة زمنية محددة؛ لأنَّ المجتمع في حالة دائمة من الحركة، والتطور المستمر شأنه في ذلك شأن الكائنات الحية تمامًا" (معن، 2006، 52).

وأشار ربيعي أنَّ التغير الاجتماعي: "كل تحول في البناء الاجتماعي يلاحظ في الزمن لا يكون مؤقتًا سريع الزوال لدى فئات واسعة من المجتمع ويغير مسار حياتها" (ربيعي، 2011، 39). بينما عرّفه علام وزايد أنَّه: "التحول في تنظيم المجتمع، وفي أنماط فكره وسلوكه عبر الزمن، والعملية التي تحدث من خلالها تعديلات في بناء ووظيفة النسق الاجتماعي" (علام وزايد، 2001، 19).إنَّ الحديث عن العملية التعليمية كأحد عوامل التغير الاجتماعي بحاجة إلى تأصيل، فالمؤسسة التعليمية يجب ألّا تكون سلبية، إنَّما يجب أن تكون دافعًا قويًا للتغير الاجتماعي ومحدثة له، وإذا لم تستطع المؤسسات التعليمية أن تكون فعالة بحق في هذا المجال، فلن تغدو أن تكون أكثر من

مجرد هياكل؛ فالتربية حجر الزاوية في تكوين الفرد حتى يصل إلى ما يصل إليه، ولا تتم في فراغ؛ لأنَّها أداة المجتمع في تشكيل الأفراد الذين لا يمكن لهم النمو في عزلة، وعلى قدر المدخلات التربوية تتكون شخصية الفرد، وبما أنَّ التربية تستهدف الفرد لتعيد تشكيله فكريًا، وتكوينه عمليًا بالاتجاه الذي يريده، ثمَّ يندفع ليسهم مع الآخرين في صناعة واقع جديد يؤثر في توجهات المجتمع ومستقبله (صدقاوي، 2021).

ويطرح الأكاديميون التربويون بعض النماذج للعلاقة بين التربية، والتعليم والتغير الاجتماعي من حيث مدى تأثير الواحد على الآخر، فالاتجاه الأول: يرى أنَّ للتربية والتعليم أثر في حدوث التغير الاجتماعي في أي مجتمع كان، حيث يرى المنادون بهذا الاتجاه أنَّ للمؤسسة التعليمية دورًا قياديًا في عملية التغيير الاجتماعي؛ بالتالي فإنَّها صاحبة الدور الأساسي في صنع المستقبل، أمّا بعضهم الآخر فيرى أنَّ للتربية دورًا أساسيًا في بناء الحضارة الإنسانية، وتطورها، ووضع بعضهم صورة لدور التعليم مستقبلًا (حامد، 2012).

أما الاتجاه الثاني، يرى العكس، فالمجتمع هو الذي يؤثر في التربية والتعليم، حيث يرى المنادون بهذا الاتجاه أنَّ التعليم بصفته أحد النظم الفرعية في المجتمع يخضع للممارسات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، وليس له سوى دور ثانوي في عملية التطوير والتنمية، ويرى أصحاب هذا الاتجاه المُحافظ أنَّ على المؤسسة التعليمية المحافظة على ثقافة المجتمع من جيل إلى جيل، ومن عصر إلى عصر، وهي وظيفة لازمة لكيانها ودورها في المجتمعات الحديثة (عياصرة، 2011).وشغلت تحديات التغيير والتحولات التي طرأت على أنماط المجتمعات الإنسانية فكرًا فلسفيًا واجتماعيًا مختلفًا عبر التاريخ، وبرز للمدرسة دور قيادي في عملية التغير الاجتماعي، وللمدرسة عبر العصور دور أساسي ومهم في بناء الحضارة الإنسانية وتطورها؛ فهي الأداة الأهم في عملية التطوير والتجديد في البنى الاجتماعية والاقتصادية، فالحديث عن البعد التربوي لعملية التغيير الاجتماعي ليس وليد الساعة، فهو حديث الحركات التغييرية والحضارات كلها، فقد أخذ التغير في العالم المعاصر اتجاهًا سريعًا، وأصبح العالم يعيش في عالم لا يستطيع فيه أيُّ شخص أن يلاحق التغيرات التي تحدث فيه يومًا بعد يوم (علام وزايد، 2001).من خلال مما سبق يتبين أن القيادة المستدامة تتعلق بإدارة وتوجيه المؤسسات بطريقة تضمن استدامة عملياتها ونموها على المدى البعيد، مع مراعاة الأثر البيئي والاجتماعي والاقتصادي لأنشطتها. وبالتالي، فإن القيادة المستدامة ترتبط ارتباطاً وثيقًا بالتغير الاجتماعي، حيث تعمل على تحسين الأثر الاجتماعي للمؤسسات والمنظمات وتعزيز العدالة الاجتماعية. وبالتالي، يمكنها أن تسهم في تعزيز التغير

الاجتماعي، وذلك من خلال العمل على تطوير ممارسات عمل عادلة واستدامة في المؤسسات، وتعزيز العدالة الاجتماعية والحقوق الإنسانية والثقافة المستدامة. كما يمكنها أن تعمل على تطوير مبادرات تعزز حقوق العاملين وتحسن ظروفهم، مثل: تحسين الأجور، وتوفير بيئة عمل آمنة وصحية، وأن تدعم المجتمعات المحلية من خلال توفير فرص العمل ودعم التنمية المستدامة في تلك المجتمعات، وبالتالي تحسين جودة حياتهم. وقد أجريت العديد من الدراسات السابقة التي تناولت القيادة المستدامة، والتغير الاجتماعي لمديري المدارس، وتمَّ عرضها زمنيًا من الأقدم للأحدث؛ هدفت دراسة حواله والمطيري (2019) التعرف إلى واقع أبعاد تطبيق القيادة المستدامة لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بشمال الرياض، استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، طبقت على عينة قوامها (291) معلمة، وأظهرت النتائج أن مستوى تطبيق أبعاد القيادة المستدامة لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بشمال الرياض جاءت بدرجة متوسطة.وسعت دراسة أجا (Aja, 2020) التعرف إلى القيادة التربوية من أجل التغيير الاجتماعي: وضع مديري المدارس كوكلاء للتغيير الاجتماعي في نيجيريا. استخدم الباحث المنهج النوعي، والمقابلات أداة لجمع البيانات، طبقت على عينة قوامها (20) مديرًا ومديرة. أظهرت النتائج يجب على مديري المدارس، باعتبارهم لاعبين رئيسين في صناعة التعليم، أن يكونوا مستعدين جيدًا للوظيفة لضمان التغيير الاجتماعي النوعي في المجتمع النيجيري، وأن يخضعوا لتدريب مهني يزودهم بالكفاءات حول كيفية اكتساب المعرفة التأسيسية للأسس التاريخية والفلسفية للتغير الاجتماعي.وكشفت دراسة كورروماز وكيليتش وكوكاباس (Korumaz, Kiliç & Kocabas, 2020) عن تجارب مديري المدارس الحكومية في عملية التغيير الاجتماعي في إسطنبول. استخدمت الدراسة منهج البحث النوعي من خلال جمع البيانات وتحليلها متضمنًا التصميم الظاهري الوصفي. تكون المشاركون من (15) مديراً متطوعاً. أظهرت النتائج ثلاثة محاور لتحديد تجارب مديري المدارس في إدارة التغيير الاجتماعي، وهي: الإجراء، ومعوقات التغيير، والفرص، وأظهرت النتائج أن مديري المدارس يعرفون إدارة التغيير كعملية في المدرسة، ولكن تتحول مقاومة المعلم والهيكل التنظيمي وتوقعات الوالدين إلى حواجز أمام إدارة التغيير للمديرين.وهدفت دراسة يعقوب وآخرون (Yaakob et al., 2020) إلى تحديد عوامل النجاح الحاسمة لنجاح القيادة المستدامة. استخدم المنهج الوصفي النوعي، حيث أجاب عن الاستبيان (629) معلمًا ومعلمة، وشارك (4) مديري مدارس، و(8) معلمين في مقابلات شبه منظمة لدعم النتائج الكمية، وأظهرت النتائج أن جميع عوامل القيادة المستدامة، وهي: ممارسة التركيز على الطلبة، وبناء القدرات الجانبية من

خلال الشبكات، والحفاظ على بيئة العمل الإيجابية، والتعلم العميق، والمساءلة الذكية والعلاقات الرأسية، والالتزام بتغيير السياق الاجتماعي على جميع المستويات، لها مستويات عالية في نجاح المدارس. وفي الوقت نفسه، تدعم النتائج النوعية ثلاثة عوامل نجاح حاسمة في القيادة المستدامة، وهي: بيئة العمل الإيجابية المستدامة، والالتزام بتغيير السياق الاجتماعي على جميع المستويات، والتعلم العميق.وأجرى كاياك (Chayak, 2021) دراسة هدفت إلى فحص آثار سلوكيات القيادة المستدامة لمديري المدارس على الالتزام التنظيمي للمعلمين ورضاهم الوظيفي بناء على آراء المعلمين في إسطنبول، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، طبقت على عينة مكونة (388) معلمًا ومعلمة، أظهرت النتائج أنَّ سلوكيات القيادة المستدامة لمديري المدارس جاءت بدرجة كبيرة.

وأجرى بكري ومحمود والأنصاري وعبد الرازق (2021) دراسة للتعرف إلى واقع ممارسة القيادة المستدامة في مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظات جنوب صعيد مصر من وجهة نظر المعلمين والمديرين، استخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، طبقت على عينة قوامها (600) مديرٍ ومعلمٍ، وأظهرت النتائج أن ممارسة القيادة المستدامة في مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظات جنوب صعيد مصر جاءت بدرجة متوسطة.

وأجرى الشريعة ووالترز (Alsharija & Watters, 2021) دراسة للتعرف إلى دور مديري المدارس الثانوية كعوامل تغيير في دولة الكويت من وجهة نظرهم. استخدم الباحث المنهج النوعي، والمقابلات المعمقة مع (26) مديرًا ومديرة. كشفت النتائج أربعة مطالب رئيسية للمديرين لتحقيق التغيير الاجتماعي في مدارسهم، وهي: تعزيز ممارسات التخطيط، وبناء الثقة مع المعلمين، ومنحهم الاستقلالية/اللامركزية، وإعادة هيكلة المدارس.

وسعت دراسة الخمايسة (2022) التعرف إلى درجة ممارسة القيادة المستدامة من قبل مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء القويسمة، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، طبقت على عينة مكونة (350) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة المستدامة من قبل مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء القويسمة جاءت بدرجة متوسطة.

وكشفت دراسة إيلبي لينجي وإيننددي (Ilbeyiilingi & Inandi, 2023) عن العلاقة بين سلوكيات القيادة التعليمية لدى مديري المدارس ومستوى استعدادهم للتغيير الاجتماعي في المدارس الحكومية في مدينة أضنة. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، طبقت

على عينة قوامها (535) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أنَّ مستوى القيادة التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة أضنة، ومستوى استعدادهم للتغير الاجتماعي جاء بدرجة كبيرة. وبينت النتائج أنَّ جميع الأبعاد الفرعية لسلوكيات القيادة التعليمية لمديري المدارس وجميع الأبعاد الفرعية للاستعداد للتغيير الاجتماعي كان لها علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية.

وأجرى فورستن وآخرون (Forssten et al., 2023) دراسة للتعرف إلى وظيفة المدرسة الرائدة في عملية تنفيذ التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) في خمس مدارس سويدية، استخدم الباحث المنهج النوعي من خلال دراسة تتبعيه، حيث تمت زيارة المدارس التي بدأت مشروع التعليم من أجل التنمية المستدامة في عام (2016) مرتين لإجراء مقابلات مع مديري المدارس أثناء المشروع وبعد الانتهاء منه، وأظهرت النتائج أن لمدير المدرسة دور كبير في تعزيز قدرة المدرسة على الاستدامة والتحسن.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تُعد من أولى الدراسات التي هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط للقيادة المستدامة وعلاقتها بالتغير الاجتماعي – في حدود علم الباحثين –، وتميزت في مجتمع الدراسة وعينها، وأداتها، ومكان التطبيق.

مشكلة الدراسة

المؤسسات التعليمية ما زالت بحاجة إلى رفع مستوى مخرجاتها التعليمية عن طريق تبني وتطوير قياداتها التعليمية من منظور الاستدامة. وعلى الرغم من محاولات التحسين من قبل الإدارات التربوية غير أنه ما زال هناك مشكلات تواجه الإدارة المدرسية في الأردن، مثل: الافتقار لوجود خطط إستراتيجية تربوية، وزيادة التحصيل العلمي والأكاديمي للطلبة، وتوطيد العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي وأولياء الأمور، ورفع الكفاءات المهنية للمعلمين. كما توصل لامبارت (Lambert, 2020) إلى أن القيادة المستدامة تزيد وتطور من المقدرات التنظيمية للمؤسسات التربوية، لكنها بحاجة لمزيد من الدراسات التي تعنى بالقيادة المستدامة، وقد أوصت عوض الله وآخرون (2019) بتمكين نمط القيادة المستدامة في المدارس من خلال إرساء ثقافة الاستدامة التعليمية في المدرسة، بالإضافة إلى عمل حلقات دراسية بشكل مستمر داعمة لتمكين ثقافة القيادة المستدامة.

ومديرو المدارس بحاجة ماسة إلى القيادة المستدامة كأساس لعملية التغير الاجتماعي باعتبار المدير الفاقد لإرادة التغير تنبع مشكلته من داخل نفسه، وتحتاج إلى أعادة في التشكيل، وتقوية للإرادة وتوظيف القيم التي تتناسب مع المجتمع. فمديرو المدارس يحتاجون إلى فهم عملية التغيير من أجل قيادة وإدارة جهودها وتحسين فعاليتها؛ لذلك يجب أن يتعلّم هؤلاء كيفية التغلب على الحواجز الموجودة خلال عملية التغيير المعقّدة. علاوة على ذلك، فمن المهم التعرّف إلى الأفراد الذين يمكن أن يعارضوا عملية التغيير أو ييسروها، وذلك من أجل حسن اختيار قادة التغيير والأفراد المعنيين بتوجيه الإجراءات السياسية والتنظيمية خلال التنفيذ. كما يجدر على قادة التنظيم فهم الإجراءات السياسية وتوزيع السلطة، وبالتالي تحديد المؤيدين والمعارضين المحتملين.

ومن خلال عمل الباحثين في المنظومة التعليمية لاحظا وجود تفاوت يتمثل في نقص البرامج التدريبية التي توجه للمديرين للقيادة المستدامة والتغيير الاجتماعي، وغياب الأساليب الإدارية الحديثة، وضعف قنوات الاتصال بين أفراد المجتمع المدرسي، والفردية في اتخاذ القرارات، وقلة إتاحة الفرص لمشاركة الأفراد والعاملين. ومن خلال الاطلاع على المواقع العلمية تبينَّ عدم وجود دراسة ربطت بينَّ القيادة المستدامة والتغيير الاجتماعي والعلاقة بينهما، مما شكل دافعًا قويًا للقيام بهذه الدراسة. ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط للقيادة المستدامة وعلاقتها بالتغير الاجتماعي، وبشكل أكثر تحديدًا حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط للقيادة المستدامة من وجهة نظر المعلمين؟
2- ما مستوى التغير الاجتماعي لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط من وجهة نظر المعلمين؟
3- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط للقيادة المستدامة ومستوى التغير الاجتماعي لديهم؟

أهداف الدراسة: سعت الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط للقيادة المستدامة من وجهة نظر المعلمين.

- التعرف إلى مستوى التغير الاجتماعي لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط من وجهة نظر المعلمين.
- الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط للقيادة المستدامة ومستوى التغير الاجتماعي لديهم.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية بالآتي:

أولًا: الأهمية النظرية: تعتبر الدراسة الحالية – حسب اطلاع الباحثين– من الدراسات الحديثة التي أجريت حول ممارسة مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط للقيادة المستدامة وعلاقتها بالتغير الاجتماعي، ويؤمّل من هذه الدراسة في أن تضيف مزيدًا من الأدب النظري لتخصص أصول التربية في الجانب الاجتماعي من جانب، والتربية والتنمية المستدامة من جانب آخر، ومن المؤمّل أن تُثري المكتبات العربية بالدراسات النظرية، والمعرفية المتعلقة بمتغيرات الدراسة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية: من المؤمّل أن تُسهم نتائج الدراسة الحالية في تعديل رؤية وإستراتيجيات القيادات التربوية والمعلمين على حد سواء، واتخاذ القرار الملائم نحو تجويد العملية التعليمية، وقد تُسهم في انتهاج ممارسات هدفها تطوير إدارة المدرسة، وتدعيم قدرات المعلمين والقيادات المدرسية في تطبيق منظومة تحديث التعليم، ومن المؤمّل أنَّ تُساعد توصيات الدراسة في تعديل وترقية أدوار المعلمين ومنحهم المزيد من الصلاحيات لترجمة القيادة المستدامة وتعزيز التغير الاجتماعي، علاوة على أنها قد تُسهم بفتح الطريق أمام الباحثين والمُهتمين، لإجراء المزيد من البحوث والدراسات لتحقيق القيادة المستدامة والتغير الاجتماعي.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية: اشتملت الدراسة الحالية على التعريفات الاصطلاحية والإجرائية الآتية:

- **تُعرَّف القيادة المستدامة اصطلاحًا بأنها:** "القيادة التي تُركز في إدارتها للمؤسسات على استدامة مواردها المادية والبشرية والمعرفية والمجتمعية والاقتصادية، من خلال اعتمادها لرؤى تدعم الاستدامة وتحث على التعلم والاندماج مع البيئة" (أبو العلا، 2013، 56) **وتُعرَّف إجرائيًا بأنها:** العمليات الإدارية التي يقوم بها مديرو المدارس بهدف تحقيق التنمية المستدامة في العملية التعليمية، وتشمل الإجراءات التي يتبعها المديرين بما يتناسب مع رؤى

المدرسة ورسالتها وبما يتناسب مع التقدم والتطور العلمي والتقني، وقيست باستجابات أفراد العينة على الأداة التي طوَّرها الباحثان لهذا الغرض.

- **التغير الاجتماعي اصطلاحًا:** "كل تغير يطرأ على البناء الاجتماعي في الوظائف والقيم، والأدوار الاجتماعية، والاتجاهات والنظم، والأعراف والعادات، والعلاقات الاجتماعية داخل المجتمع؛ وذلك بهدف استيعاب التغير الاجتماعي الحاصل بين الأفراد، وإيجاد الوسائل والبدائل المناسبة والمقبولة داخل المجتمع للتأقلم معه" (غنيم، 2008، 37). **ويُعرَّف إجرائيًا بأنه:** النشاط الاجتماعي الذي يأخذ غالبًا شكل التصورات، والمشاعر غير المنظمة، وهو النشاط الذي يصبح تدريجيًا مُعبرًا عن أشكال جديدة من الاعتقاد، والسلوك الجماعي، وكل جديد أثر في عادات المديرين وحياتهم الاجتماعية، وقيست باستجابات أفراد العينة على الأداة التي طوَّرها الباحثان لهذا الغرض.

حدود الدراسة: تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

- **الحد الموضوعي:** تناولت الدراسة درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط للقيادة المستدامة وعلاقتها التغير الاجتماعي من وجهة نظر المعلمين.
- **الحد البشري:** طبقت الدراسة على عينة من معلمي المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة السلط.
- **الحد المكاني:** طبقت الدراسة على المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة السلط.
- **الحد الزماني:** طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2022-2023.

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الجزء منهج الدراسة ومجمعها وعينتها وأداة الدراسة وصدقها وثباتها.

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي المسحي الارتباطي؛ لمناسبته لأغراض هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة السلط، والبالغ عددهم (2366) معلمًا ومعلمة، وذلك حسب إحصائية قسم التخطيط التربوي لمديرية التربية والتعليم لمنطقة السلط للعام الدراسي (2023).

عينة الدراسة

تمَّ اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية بشكل يضمن تمثيل العينة للمجتمع الذي أخذت منه، والبالغ عددهم (335) معلمًا ومعلمة، وبعد الرجوع إلى معادلة مورننج تبين أن أقل حجم عينة ضروري للتطبيق هو (235)، وتمَّ تطبيق أداة الدراسة إلكترونيًا، وللمحافظة على نسبية العينة الطبقية تمَّ اختار أول (335) استجابة من مجموع الاستجابات.

أداة الدراسة

طوّر الباحثان استبانة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، تكونت من جزأين؛ الأول، اشتمل على البيانات الشخصية للمستجيب. والثاني، تكون من محورين؛ المحور الأول، لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط للقيادة المستدامة، والمحور الثاني، لقياس مستوى التغير الاجتماعي لمديري المدارس الحكومية في منطقة السلط. وبغرض صياغة فقرات المحور الأول تم الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع كدراسة حوالة والمطيري (2019)، ودراسة الخمايسة (2022)، ودراسة بكرى ومحمود والأنصاري وعبد الرزاق (2021)، وتكونت الأداة بصورتها النهائية من (36) فقرة، موزعة على أربع مجالات، هي: استمرارية التعليم (9) فقرات، ومجال بناء فريق عمل قيادي (10) فقرات، ومجال تنمية الموارد البشرية (7) فقرات، ومجال المسؤولية الاجتماعية (10) فقرات. ولصياغة فقرات المحور الثاني تمَّ الرجوع إلى لأدب النظري والدراسات السابقة كدراسة كورومار وكيليتش وكوكاباس (Korumaz, Kiliç & Kocabas, 2020)، ودراسة الشريعة ووالترز (Alsharija & Watters, 2021)، ودراسة إيلبي لينجي وإيننددي (Ilbeyiilingi & Inandi, 2023)، وتكونت الأداة بصورتها النهائية من (22) فقرة، موزعة على مجال واحد.

صدق المحتوى

عُرضت الأداة بصورتها الأولية على (13) من الخبراء والمتخصصين في مجالات: الإدارة التربوية وأصول التربية، وإدارة التعليم العالي، والمناهج وأساليب التدريس، القياس والتقويم، في عدد من الجامعات، بهدف إبداء آرائهم في فقراتها من حيث الانتماء، ووضوح الصياغة اللغوية، وأي تعديلات يرونها مناسبة. وبناءً على ملاحظاتهم، أجريت التعديلات المقترحة، والتي تمثلت بتعديل صياغة (2، 11، 19، 24، 26، 30)، وحذف الفقرات (6، 13، 20، 32). أما بالنسبة للمحور الثاني (التغير الاجتماعي)؛ فقد تم تعديل صياغة (1، 2، 3، 4، 10، 14، 16)، وحذف (12، 13، 17، 22)، وليصبح عدد الفقرات في المحور الأول (32)، وفي المحور الثاني (19)، وبواقع (51) فقرة في الأداة كلها.

صدق البناء

للتحقق من صدق البناء تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المصحح لعلاقة الفقرات بأداة الدراسة، كما هو مبين في الجدول (1):

جدول (1): قيم مُعاملات الارتباط بين فقرات مقياس القيادة المستدامة مع المجال المنتمي له والدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	مُعامل ارتباط الفقرة مع		الفقرة	مُعامل ارتباط الفقرة مع		الفقرة	مُعامل ارتباط الفقرة مع	
	المجال	المقياس ككل		المجال	المقياس ككل		المجال	المقياس ككل
1	**0.65	**0.58	12	**0.74	**0.51	23	**0.74	**0.61
2	**0.72	**0.58	13	**0.72	**0.69	24	**0.71	**0.60
3	**0.70	**0.60	14	**0.70	**0.60	25	**0.67	**0.53
4	**0.72	**0.59	15	**0.77	**0.63	26	**0.73	**0.57
5	**0.69	**0.56	16	**0.69	**0.57	27	**0.76	**0.53
6	**0.71	**0.59	17	**0.69	**0.61	28	**0.75	**0.66
7	**0.72	**0.59	18	**0.68	**0.60	29	**0.79	**0.57
8	**0.77	**0.62	19	**0.78	**0.65	30	**0.74	**0.61
9	**0.68	**0.57	20	**0.77	**0.61	31	**0.70	**0.60
10	**0.71	**0.64	21	**0.68	**0.59	32	**0.68	**0.59
11	**0.75	**0.58	22	**0.77	**0.57			

** دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.01).

يتبين من الجدول (1) أن قيم معاملات الارتباط لعلاقة الفقرات بمجالات الدراسة تراوحت بين (0.65– 0.79). في حين أن قيم معاملات الارتباط لارتباط الفقرات بالمقياس ككل تراوحت بين (0.51– 0.69)، وجميعها قيم أعلى من قيمة المعيار (0.20). (الكيلاني والشريفين، 2016، 431).

جدول (2): قيم معاملات الارتباط لعلاقة الفقرات بأداة محور التغير الاجتماعي لدى مديرو المدارس الحكومية في منطقة السلط

الفقرة	معامل الارتباط المصحح مع الأداة	الفقرة	معامل الارتباط المصحح مع الأداة	الفقرة	معامل الارتباط المصحح مع الأداة
1	0.878**	8	0.867**	15	0.707**
2	0.676**	9	0.814**	16	0.799**
3	0.840**	10	0.784**	17	0.810**
4	0.834**	11	0.739**	18	0.874**
5	0.858**	12	0.729**	19	0.701**
6	0.721**	13	0.866**		
7	0.889**	14	0.805**		

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يلاحظ من جدول (2) أنَّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا؛ ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات (الكيلاني والشريفين، 2011، 431).

وتمَّ حساب معاملات ارتباط (بيرسون) لعلاقة المجالات بالمقياس، علاوة على حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون البينية للمجالات بين بعضها البعض، وذلك كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس القيادة المستدامة والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	استمرارية التعليم	بناء فريق عمل قيادي	تنمية الموارد البشرية	المسؤولية الاجتماعية	الدرجة الكلية
استمرارية التعليم	1	**0.715	**0.603	**0.549	**0.79
بناء فريق عمل قيادي		1	**0.692	**0.482	**0.85
تنمية الموارد البشرية			1	*0.426	**0.80
المسؤولية الاجتماعية				1	**0.75
الدرجة الكلية					1

** دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.01).

يُبين من الجدول (3) وجود مُعاملات ارتباط مُرتفعة ذو دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة (α=0.01) بين كل من أبعاد مقياس القيادة المستدامة والدرجة الكلية للمقياس، إذ تراوحت قيم مُعاملات الارتباط بين (0.75– 0.85) والدرجة الكلية للمقياس، مما يُشير لوجود درجة من الصدق الداخلي في الأبعاد.

جدول (4): قيم معاملات الارتباط بين مقياس التغير الاجتماعي والدرجة الكلية للمقياس

البعد	التغير الاجتماعي	الدرجة الكلية
التغير الاجتماعي	1	0.68**
الدرجة الكلية		1

** دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.01).

يُبين من الجدول (4) وجود مُعامل ارتباط مُرتفع ذو دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة (α=0.01) بين مقياس التغير الاجتماعي والدرجة الكلية للمقياس، إذ بلغ مُعامل الارتباط للمجال (0.68) والدرجة الكلية للمقياس؛ مما يُشير لوجود درجة من الصدق الداخلي في الأبعاد.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، فقد تم حساب معامل كرونباخ ألفا Cronbach's (alpha) من خلال تطبيق الدراسة على عينة استطلاعية من مُجتمع الدراسة وخارج العينة المَستهدفة، ولأغراض حساب ثبات الإعادة؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته(Retest – Test) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأول بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأداة الدراسة

المجال	كرونباخ ألفا	ثبات الإعادة (Test – Retest)
استمرارية التعليم	.82	.80
بناء فريق عمل قيادي	.87	.85
تنمية الموارد البشرية	.84	.86
المسؤولية الاجتماعية	.83	.84
الدرجة الكلية للمقياس	.84	.83

يُبين من الجدول (5) أن قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس القيادة المستدامة بلغ (0.84)، حيث تراوحت قيم المجالات بين (0.82–0.87). في حين بلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس ككل (0.83)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة للمجالات بين (0.80–0.86)، وتعتبر هذه القيم جيدة لأغراض الدراسة الحالية.

الجدول (6): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأداة الدراسة

المجال	كرونباخ ألفا	ثبات الإعادة (Test – Retest)
الدرجة الكلية للمقياس	.87	.89

يُبين من الجدول (6) أن قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التغير الاجتماعي بلغ (.87). في حين بلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس ككل (.89)، وتعتبر هذه القيم جيدة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح أداتي الدراسة الأولى والثانية

بهدف إطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية لأداتي الدراسة ومجالاتهما والفقرات التي تتبع لها، استخدم المقياس الخماسي لتصحيح الأداتين للحكم (درجة ممارسة القيادة المستدامة، ومستوى التغير الاجتماعي)؛ وذلك بقسمة مدى الأعداد (1–5) في خمس فئات للحصول على مدى كل مستوى، أي (0.80=5/1–5) وعليه ستكون المستويات على النحو الآتي:

- من (1) إلى أقل من (1.8) قليلة جدًا.
- من (1.8) إلى أقل من (2.6) قليلة.
- من (2.6) إلى أقل من (3.4) متوسطة.
- من (3.4) إلى أقل من (4.2) كبيرة.
- (4.2) فأكثر كبيرة جدًا.

عرض النتائج ومناقشتها

تناول هذا الجزء عرض النتائج التي تم توصلت إليها الدراسة؛ وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية.

أولًا: نتائج السؤال الأول ومناقشتها؛ والذي نص على: ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط للقيادة المستدامة من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة عن السؤال الأول؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط للقيادة المستدامة من وجهة نظر المعلمين، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط للقيادة المستدامة مرتبة تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	استمرارية التعليم	3.57	.665	كبيرة
2	4	المسؤولية الاجتماعية	3.54	.597	كبيرة
3	3	تنمية الموارد البشرية	3.52	.776	كبيرة
4	2	بناء فريق عمل قيادي	3.49	.598	كبيرة
الدرجة الكلية			3.53	.530	كبيرة

يظهر من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي للمجال ككل جاء بدرجة ممارسة كبيرة، بمتوسط حسابي (3.53)، وانحراف معياري (0.530). وقد جاء مجال استمرارية التعليم في المرتبة الأولى، بدرجة ممارسة كبيرة، بمتوسط حسابي (3.57)، وانحراف معياري (0.665)، يليه مجال المسؤولية الاجتماعية، بالمرتبة الثانية، بدرجة ممارسة كبيرة، بمتوسط حسابي (3.54)، وانحراف معياري (0.597)، ثم مجال تنمية الموارد البشرية بالمرتبة الثالثة، بدرجة ممارسة كبيرة، بمتوسط حسابي (3.52)، وانحراف معياري (0.776)، وبالمرتبة الأخيرة جاء مجال بناء فريق عمل قيادي بدرجة ممارسة كبيرة، بمتوسط حسابي (3.49)، وانحراف معياري (0.598). وتعزى هذه النتيجة إلى اتفاق تصورات أفراد عينة الدراسة بأنهم مديريهم يُمارسون أبعاد القيادة المستدامة، وإنهم في احتياج إلى ممارستها وتطبيقها، بما ينعكس عليهم وعلى العملية التنظيمية بوحداتهم الإدارية بالإيجاب. ويفسر ذلك نتيجة فهم ووعي القادة والمديرين بأهمية القيادة المستدامة، بالإضافة للتدريبات المقدمة لهم فيما يخص القيادة المستدامة، فضلًا عن سعي وزارة التربية والتعليم اكساب المديرين مهارات القيادية المستدامة وأبعادها وتوظيفها في العملية التعليمية والإدارية، وتخليهم عن الإدارات التقليدية الروتينية، ويُعزى السبب في ذلك لوعي مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط لمتطلبات القيادة المستدامة، وسعيهم لتوظيفها في مدارسهم، وذلك من خلال دمج كافة عناصر المؤسسة التعليمية في عملية التحسين؛ لتعزيز النتائج والحفاظ على نجاح النتائج المرجوة بما يتناسب مع رسالة المدرسة ورؤيتها، وحرص المديرين على دعم وتمكين المعلمين كقادة مهنيين يُسهمونَّ برقي المدرسة وتقدمها، بالإضافة لذلك شعور المعلمين بأنَّ مديريهم تتوفر لديهم مهارات

القيادة المستدامة، من أهمها إمكانية التنبؤ والتفكير في المشكلات المعقدة، وإدارة المشاعر بشكل مناسب، وإشراك المعلمين في التغيير التنظيمي الديناميكي التكيفي، والقدرة على صياغة الرؤية ومشاركتها مع المعلمين، والثقافة التنظيمية، وإعداد خطة إستراتيجية للعمل وفق منظور طويل المدى، والتقييم المنتظم للتقدم في الممارسات المستدامة، والمرونة في العمل، وتبنيهم إدارة التغيير، والتطوير المهني المستمر، والثقة المتبادلة، والتحفيز المادي والمعنوي والتشجيع للأفكار الإبداعية والمشاريع الابتكارية التي يطرحها المعلمين، وحرصهم على المسؤولية الاجتماعية والبيئية والمشاركة بها. حيث بينت نتائج دراسة يعقوب وآخرون (Yaakob et al., 2020) أنَّ عوامل النجاح لنجاح القيادة المستدامة لمديري المدارس التركيز على الطلبة، وبناء القدرات الجانبية من خلال الشبكات، والحفاظ على بيئة العمل الإيجابية، والتعلم العميق، والمساءلة الذكية والعلاقات الرأسية، والالتزام بتغيير السياق الاجتماعي على جميع المستويات، لها مستويات عالية في نجاح المدارس. اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كاياك (Chayak, 2021) التي أظهرت أنَّ سلوكيات القيادة المستدامة لمديري المدارس جاءت بدرجة كبيرة.

بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة حواله والمطيري (2019) التي أظهرت أن مستوى تطبيق أبعاد القيادة المستدامة لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بشمال الرياض جاءت بدرجة متوسطة. واختلفت أيضًا مع نتائج دراسة بكرى ومحمود والأنصاري وعبد الرازق (2021) التي أظهرت أن ممارسة القيادة المستدامة في مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظات جنوب صعيد مصر جاءت بدرجة متوسطة. واختلفت كذلك مع نتائج دراسة الخمايسة (2022) التي أظهرت أن درجة ممارسة القيادة المستدامة من قبل مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء القويسمة جاءت بدرجة متوسطة.

المجال الأول: استمرارية التعليم

تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استمرارية التعليم، كما هو مبين بالجدول (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استمرارية التعليممرتبة تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	7	يعمل على نشر ثقافة استدامة التعلم بين المتعلمين.	4.27	1.245	كبيرة جداً
2	3	يسعى لتحقيق رؤية المدرسة ورسالتها.	3.62	1.376	كبيرة
3	1	يركز في قراراته على دمج التعلم بالحياة.	3.50	1.377	كبيرة
4	2	يعزز الأنشطة التي تربط بين المتعلم وحاجاته.	3.47	1.366	كبيرة
5	8	يرسم إستراتيجيات وقائية وعلاجية للحد من المشكلات المتوقعة.	3.47	1.399	كبيرة
6	4	يحرص على مواكبة المستجدات التربوية.	3.44	1.370	كبيرة
7	6	يحرص على التطوير المستمر لعملية التعلم.	3.42	1.386	كبيرة
8	5	يعمل على توفير الوسائل التعليمية التي تدعم استمرارية التعلم.	3.38	1.339	متوسطة
		الكلي	3.57	.665	كبيرة

يظهر من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.38–4.27)؛ إذ جاءت الفقرة (7) "يعمل على نشر ثقافة استدامة التعلم بين المتعلمين" بالمرتبة الأولى بدرجة ممارسة كبيرة جدًا، ومتوسط حسابي (4.27)، وانحراف معياري (1.245). يُعزى السبب في ذلك إلى أنَّ وزارة التربية والتعليم تعقد ورش ودورات وبرامج تدريبية للمديرين لنشر ثقافة استدامة التعلم بين الطلبة، وظهر ذلك من خلال البرامج والأنشطة التي تُقدمها وزارة التربية للمدارس بالتعاون مع العديد من المؤسسات التي تهتم باستدامة التعليم للطلبة، وتطبيقًا لخطط ورؤى وزارة التربية والتعليم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة لعام 2030 والذي يُركز في مضمونه على استدامة التعليم للطلبة. في حين جاءت الفقرة (5) "يعمل على توفير الوسائل التعليمية التي تدعم استمرارية التعلم" بالمرتبة الأخيرة بدرجة ممارسة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.38)، وانحراف معياري (1.339). يُعزى السبب في ذلك لضعف الموازنة التي يتلقاها مديري المدارس من وزارة التربية والتعليم، والتي بالكاد لا تُسهم في توفير مستلزمات واحتياجات المدرسة الأساسية، بالإضافة

لضعف التعاون بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي لتلقي الدعم لتوفير مثل هذه الالتزامات والاحتياجات.

المجال الثاني: بناء فريق عمل قيادي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال بناء فريق عمل قيادي، كما هو مبين بالجدول (9).

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال بناء فريق عمل قيادي مرتبة تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	4	يعتمد مبدأ العمل "بروح الفريق الواحد" في إنجاز المهام المدرسية.	4.09	1.340	كبيرة
2	6	يدعم تحقيق أهداف المعلمين التربوية.	3.47	1.357	كبيرة
3	1	يوزع المهام القيادية بين المعلمين بناء على معايير محددة.	3.46	1.357	كبيرة
4	8	يفوض صلاحياته للمرؤوسين.	3.46	1.388	كبيرة
5	7	يزود المعلمين بالتغذية الراجعة عن أدائهم.	3.45	1.370	كبيرة
6	5	ينمي الشعور بالفخر بمهنة التعليم لدى المعلمين.	3.41	1.413	كبيرة
7	9	يعزز القدرات القيادية للمعلمين.	3.39	1.343	متوسطة
8	2	يشعر المعلمين بأهمية عملهم في تحقيق رؤية المدرسة المستقبلية.	3.38	1.372	متوسطة
9	3	يسهم في إعداد قادة مستقبليين من المعلمين.	3.31	1.373	متوسطة
		الكلي	3.49	.598	كبيرة

يظهر من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.31– 4.09), إذ جاءت الفقرة (4) "يعتمد مبدأ العمل "بروح الفريق الواحد" في انجاز المهام المدرسية" بالمرتبة الأولى بدرجة ممارسة كبيرة، ومتوسط حسابي (4.09)، وانحراف معياري (1.340), وقد يعزى ذلك إلى حرص مديري المدارس على تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها من خلال العمل بروح الفريق، وإشراك المعلمين بها، فمدير المدرسة الذي يحرص على قيادة مستدامة يُشرك المعلمين معه بكافة القرارات التي تخدم المدرسة، وتحقق لها الرفعة والتقدم، ويُعزى السبب في ذلك إلى أنَّ وزارة التربية والتعليم ممثلة بمديرياتها ومشرفيها يوجهونَّ المديرين على نشر هذه القيمة في مدارسهم لتصبح معيارًا للنجاح والتقدم، وتحفز المعلمين أيضًا على توظيفها مع الطلبة بما يُساعد في بناء جيل قادر على قيادة الوطن مستقبلًا. في حين جاءت الفقرة (3) "يسهم في إعداد قادة مستقبليين من المعلمين" بالمرتبة الأخيرة بدرجة ممارسة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.31), وانحراف معياري (1.373). يُعزى السبب في ذلك إلى انشغال أغلب المعلمين بحصصهم الصفية، والأعمال اليومية المطالبين بها، كما أنَّ أنصبة المعلمين تُثقل كاهلهم ممّا يصرف نظرهم عن تسلم بعض الأعمال القيادية التي يُكلفهم بها مديريهم.

المجال الثالث: تنمية الموارد البشرية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالتنمية الموارد البشرية كما هو مبين بالجدول (10).

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تنمية الموارد البشرية مرتبة تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	5	يحفز المعلمين على التطور الذاتي مهنياً.	3.99	1.379	كبيرة
2	6	يعمل على توفير بيئة إيجابية داعمة.	3.51	1.335	كبيرة
3	1	يعمل على بناء خطط لتنمية المعلمين مهنياً.	3.49	1.358	كبيرة
4	4	يعمل على تقويم البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين.	3.48	1.326	كبيرة
5	3	يحرص على إطلاع المعلمين على المستجدات التربوية.	3.44	1.406	كبيرة
6	2	يعمل على تهيئة الظروف التي تطور الأداء المهني للمعلمين.	3.25	1.397	متوسطة
		الكلي	3.52	.776	كبيرة

يُظهر الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.99–3.25)؛ إذ جاءت الفقرة (5) "يحفز المعلمين على التطور الذاتي مهنيًا"، بالمرتبة الأولى بدرجة ممارسة كبيرة، ومتوسط حسابي (3.99)، وانحراف معياري (1.379), وقد يعزى ذلك إلى شعور المستجيبين بحرص مدير المدرسة على تطوير المعلمين مهنيًا، وإشراكهم بالبرامج والورش التدريبية التي تُسهم ففي تحقيق نموهم المهني، بالإضافة لذلك؛ فإن مديري المدارس يُطلعونَّ معلميهم على أحدث ما توصلت إليه الأدبيات الحديثة في العملية التعليمية، كما أنَّ وزارة التربية والتعليم في الآونة الأخيرة ربطت النمو المهني للمعلمين بنظام الرتب؛ ممَّا حفز المديرين على توجيه معلميهم للتزود بالعلم والمعرفة، والاشتراك بالدورات التدريبية للحصول على رتب أعلى، وتنمية أدائهم المهني، وحفزهم أيضًا على المشاركة بالمسابقات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم للمعلمين. في حين جاءت الفقرة (2) "يعمل على تهيئة الظروف التي تطور الأداء المهني للمعلمين" بالمرتبة الأخيرة بدرجة ممارسة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.25)، وانحراف معياري (1.397). وقد يعزى ذلك إلى أن مديري المدارس يهتمون بالتطوير المهني للمعلمين بشكل عام، لكنهم في بعض الأحيان لا يركزون بشكل واضح

على بعض الجوانب الحديثة التي يحتاجها المعلمون، مثل: تدريب المعلمين على توظيف البرامج التقنية أو توفير التقنيات الحديثة لخدمة العملية التعليمية بما يُحفزهم على توظيفها داخل الغرف الصفية وتدريب الطلبة عليها.

المجال الرابع: المسؤولية الاجتماعية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المسؤولية الاجتماعية، كما هو مبين بالجدول (11).

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المسؤولية الاجتماعية مرتبة تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	1	يفعل دور المجتمع كشريك في العملية التعليمية.	4.06	1.355	كبيرة
2	9	يوظف وسائل التواصل الاجتماعي في رفع الوعي المجتمعي نحو القضايا البيئية.	3.91	1.381	كبيرة
3	8	يقيس رضا أفراد المجتمع عن الأنشطة المجتمعية المقدمة.	3.51	1.403	كبيرة
4	7	يعمل على تقديم برامج توعوية وخدمية لفئات المجتمع المختلفة.	3.47	1.337	كبيرة
5	6	يشجع المعلمين على الأعمال التطوعية.	3.43	1.408	كبيرة
6	3	يسعى لنشر مبدأ المسؤولية الاجتماعية بين المعلمين.	3.41	1.407	كبيرة
7	4	يراعي معتقدات المجتمع وعاداته في التخطيط للأنشطة المجتمعية.	3.38	1.366	متوسطة
8	5	يحفز البحوث العلمية التي قد تسهم في حل المشكلات المجتمعية.	3.36	1.364	متوسطة
9	2	يشارك المعلومات المتعلقة بالأنشطة المجتمعية والمبادرات مع المجتمع المحلي.	3.35	1.437	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.54	.597	كبيرة

يظهر من الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.35–4.06), إذ جاءت الفقرة (1) "يفعل دور المجتمع كشريك في العملية التعليمية" بالمرتبة الأولى بدرجة ممارسة كبيرة، ومتوسط حسابي (4.06)، وانحراف معياري (1.355), وقد يعزى ذلك إلى قناعة المستجيبين بأهمية تضافر جميع الجهود المشتركة في تحقيق الأهداف المدرسية من مديرين ومعلمين, وأفراد المجتمع المحلي, لكون المدرسة مؤسسة اجتماعية، فإن ذلك يتطلب التعاون والتواصل المستمر مع المجتمع المحلي في علاج العديد من المشكلات الخاصة بالطلبة أو المدارس. في حين جاءت الفقرة (2) "يشارك المعلومات المتعلقة بالأنشطة المجتمعية والمبادرات مع المجتمع المحلي" بالمرتبة الأخيرة بدرجة ممارسة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.35)، وانحراف معياري (1.437). يُعزى السبب في ذلك إلى أنَّ بعض مديري المدارس يحرصونَّ على الالتزام بالإدارة المدرسية، ويُتابعونَّ سير العملية التعليمية بعيدًا عن الانخراط في المجتمع، وتلمس حاجاته وتسخير قدرات المدرسة وإمكاناتها لخدمته. بالإضافة لذلك؛ فإن مديري المدارس يتفاوتونَّ في طرح المبادرات والأنشطة التي تخدم المجتمع المحلي، وإشراكهم بها ظنًا منهم أنَّ المدرسة والمجتمع المحلي لا يُحققونَّ القيادة المستدامة في العملية التعليمية.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها؛ والذي نصَّ على: ما مستوى التغير الاجتماعي لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة التغير الاجتماعي لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط من وجهة نظر المعلمين، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التغير الاجتماعي لدى مديري المدارس الحكومية مرتبة تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	18	تغليب مصلحة الجماعة عند اتخاذ القرارات.	4.27	1.245	كبيرة جداً
2	12	تقديم الدعم النفسي اللازم لتحقيق التغير الاجتماعي للمعلمين.	4.23	1.267	كبيرة جداً
3	10	مكافحة الظواهر السلبية التي تظهر في المجتمع من حين لآخر.	3.99	1.379	كبيرة
4	15	الانخراط في مبادرات تهدف إلى خدمة المجتمع المحلي.	3.57	1.369	كبيرة
5	14	تقديم مقترحات لتطوير المناهج الدراسية بما يتناسب مع المجتمع.	3.55	1.370	كبيرة
6	11	تعزيز العلاقات الاجتماعية بين المعلمين والمجتمع المحلي.	3.54	1.370	كبيرة
7	6	تبادل الخبرات الجيدة بين المعلمين.	3.52	1.382	كبيرة
8	8	تبني أساليب جديدة ومبتكرة تركز على مواكبة قضايا التعليم الحديثة.	3.52	1.371	كبيرة
9	3	استثمار الابتكارات التكنولوجية لتحسين عملية التعليم.	3.51	1.393	كبيرة
10	19	المشاركة في وضع خطة إستراتيجية لمواجهة التحديات الإدارية للمدرسة.	3.49	1.358	كبيرة
11	2	تحقيق التسامح والتعايش بسلام.	3.44	1.410	كبيرة
12	7	تنظيم الوقت واستثماره في تفعيل أنشطة ذات فائدة وقيمة.	3.44	1.400	كبيرة
13	17	تطوير السياسات المدرسية التي تلبي استدامة التعليم.	3.43	1.389	كبيرة
14	13	ممارسة الديمقراطية بأسمى صورها.	3.42	1.431	كبيرة
15	1	تعزيز التعاون والتفاعل بين المعلمين لتعزيز روح العمل الجماعي.	3.40	1.473	كبيرة
16	4	قبول النقد البناء والرأي الآخر.	3.37	1.373	متوسطة
17	5	تعميقّ روح الانتماء للوطني.	3.36	1.372	متوسطة
18	16	الحفاظ على سلامة البيئة المدرسية.	3.35	1.393	متوسطة
19	9	احترام الميول الفكري لدى الآخرين وتقبل التنوع والاختلاف.	3.34	1.390	متوسطة
		الكلي	3.56	.604	كبيرة

يُظهر الجدول (12) أن المتوسط الحسابي للمجال ككل جاء بدرجة ممارسة كبيرة، بمتوسط حسابي (3.56)، وانحراف معياري (0.604)، وبدرجة كبيرة. وهذا يعود إلى أنَّ مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط أصبحوا على قدرٍ عالٍ من الحس والمسؤولية بكافة متغيرات الحياة التي حصلت بفعل التقدم العلمي والتكنولوجي، كما أنَّ وعيهم وإحساسهم بالمسؤولية عمقّ لديهم التغير الاجتماعي، فمدير المدرسة بصفته القائد عن المدرسة والمسؤول عن العملية التعليمية بها أكثر قوة وقدرة لإحداث التغير الاجتماعي واستيعابه بكافة عناصره؛ لأنه أكثر اطلاعًا على التغير ومستوياته، وأكثر تفاعلًا واحتكاكًا بالمعلمين والمشرفين، وهو المسؤول الأول عن تحقيق التغير الاجتماعي في مدرسته، وإكسابه لكافة العاملين. وربما يعود السبب في ذلك لحرص المملكة الأردنية الهاشمية ممثلة بوزارة التربية والتعليم على الاهتمام بمديري المدارس وإكسابهم التغير الاجتماعي، وإشراكهم في تحمل المسؤولية تجاه وطنهم ومجتمعهم، والسعي لرقيه وتقدمه في كافة الأصعدة والمجالات، وذلك من خلال توفير خدمات التعليم والمهارات الحياتية والتدريب؛ لدعمهم بشكل فعّال في استيعاب التغير الحاصل على مستوى العالم، ودعمهم للوصول إلى تنمية مدارسهم باستمرار، وتمكين المعلمين والطلبة للتأقلم مع متغيرات العصر خصوصًا التكنولوجية التي أثرت في العملية التعليمية.

حيث جاءت الفقرة (18) "تغليب مصلحة الجماعة عند اتخاذ القرارات" بالمرتبة الأولى بدرجة ممارسة كبيرة جدًا، ومتوسط حسابي (4.27)، وانحراف معياري (1.245). ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ مديري المدارس يحرصونَّ على التحلي بأخلاقيات مهنة التعليم والالتزام بها في مهنتهم، والتي تتمثل في أغلب مضامينها في تغليب المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، بالإضافة لذلك؛ فإن مديري المدارس يُشركون معلميهم في اتخاذ القرارات المدرسية حرصًا منهم على تجويد العملية الإدارية والتعليمية، وإيصال أسمى غايات العلم والمعرفة لدى الطلبة. في حين جاءت الفقرة (9) "احترام الميول الفكري لدى الآخرين وتقبل التنوع والاختلاف" بالمرتبة الأخيرة وبدرجة ممارسة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.34)، وانحراف معياري (1.390). ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ مديري المدارس يُعاملونَّ كافة المعلمين بعدالة وإنصاف دون تحيز لطائفة أو مذهب أو حزب، فجميعهم وجدوا لخدمة العملية التعليمية، وأساس المفاضلة بينهم عطائهم في العملية التعليمية. ويُعزى السبب في ذلك إلى أنَّ بعض مديري المدارس في منطقة السلط يتفاوتونَّ في مستوى تبنيهم لإدارة التغير، فبعضهم يتبنى هذا الدور، وبعضهم الآخر يتجنب التغير ويُحافظ على النمط الروتيني في عمله الإداري، وعليه أتى هذا التفاوت فيما بينهم. حيث بينت نتائج دراسة أجا (Aja, 2020) أنَّ لمديري المدارس دورًا مهمًا في عملية التغير الاجتماعي باعتبارهم جزءًا رئيسًا لنجاح

العملية التعليمية، وعليهم أيضًا الاستعداد جيدًا للوظيفة لضمان التغيير الاجتماعي النوعي في المجتمع. وبينت نتائج دراسة كورومـاز وكيليتش وكوكاباس (Korumaz, Kiliç & Kocabas, 2020) ثلاثة محاور لنجاح مديري المدارس في إدارة التغيير الاجتماعي، وهي: الإجراء، ومعوقات التغيير، والفرص. وأكدت دراسة الشريعة ووالترز (Alsharija & Watters, 2021) أنَّ هناك أربعة مطالب للمديرين لتحقيق التغيير الاجتماعي في مدارسهم، وهي: تعزيز ممارسات التخطيط، وبناء الثقة مع المعلمين، ومنحهم الاستقلالية/اللامركزية، وإعادة هيكلة المدارس.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشته؛ والذي نصَّ على: هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط للقيادة المستدامة ومستوى التغير الاجتماعي؟ للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط للقيادة المستدامة ومستوى التغير الاجتماعي، كما هو موضح في الجدول (13).

جدول (13): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط للقيادة المستدامة والتغير الاجتماعي

العلاقة	الإحصائي	استمرارية التعليم	بناء فريق عمل قيادي	تنمية الموارد البشرية	المسؤولية الاجتماعية	الكلي
التغير الاجتماعي	معامل الارتباط	.832**	.744**	.624**	.695**	0.711
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	0.000
	العدد	335	335	335	335	335

*دالة إحصائياً عن مستوى الدلالة (0.05).

يتبين من الجدول (13) وجود علاقة ارتباطيه قوية ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط للقيادة المستدامة ومستوى التغير الاجتماعي؛ وتدل هذه النتيجة على أن القيادة المستدامة لها دور رئيس في العملية التعليمية وفي التغير الاجتماعي؛ لأنَّ مديري المدارس الذين يحرصونَّ على تبني أساليب القيادة

المستدامة يُسهم في تبني أساليب التغير الاجتماعي بما يُحقق الأهداف التربوية والنمو الطبيعي للمعلمين والطلبة من كافة النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والمعرفية. ويُعزى السبب في ذلك إلى أن القيادة المستدامة لمديري المدارس كمفهوم إداري يُعزز ثقته في قدراته، ويمنحه ثقة أكبر في أداء أدواره، ويأتي في مقدمتها تطوير أداء المعلمين وتعزيز مهاراتهم المختلفة. كما أنَّ مدير المدرسة الذي يتبنى إدارة التغير يكون أكثر قدرة على إدراك احتياجات مدرسته واحتواء مشاكلها ومعرفة ما يحتاجه المعلمين والطلبة من أجل تحقيق أهداف المدرسة والارتقاء بمستوى أداءها. وتعد هذه النتيجة بشكل عام مؤشر جيد على توفر القيادة المستدامة في مدارس التربية والتعليم في منطقة السلط، حيث إنَّ توافرها ينعكس إيجابًا على مستوى تبني التغير الاجتماعي في المدرسة ممّا يمكنهم من القيام بالدور المطلوب منهم على الوجه الأكمل والمنشود، ومن الممكن أن يكون ذلك بسبب التشجيع والدعم من وزارة التربية والتعليم حيث يشكل مفهوم جودة التعليم. وربما يعود السبب في ذلك إلى أن نجاح المدارس ورقيها يعتمد بشكل رئيس على الممارسات الإدارية المتخذة في المدارس، والتي تُسهم في رفع مستوى التغير الاجتماعي. اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة يعقوب وآخرون (Yaakob et al., 2020) إلى عوامل لنجاح القيادة المستدامة، وهي: بيئة العمل الإيجابية المستدامة، والالتزام بتغيير السياق الاجتماعي على جميع المستويات، والتعلم العميق. واتفقت أيضًا مع نتائج دراسة إيلبي لينجي وإيننددي (Ilbeyiilingi & Inandi, 2023) التي أظهرت أنَّ جميع الأبعاد الفرعية لسلوكيات القيادة التعليمية لمديري المدارس وجميع الأبعاد الفرعية للاستعداد للتغيير الاجتماعي كان لها علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية.

التوصيات:

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها فإن الدراسة توصي بالآتي:

- قيام مديري المدارس بتعميق روح الانتماء الوطني بين المعلمين، من خلال إشراكهم في الأنشطة الوطنية التي تُعقد على مستوى مديرية التربية والتعليم.
- احترام مديري ومديرات المدارس الميول الفكري لدى الآخرين، وتقبلهم للتنوع والاختلاف، وقبول النقد البناء بصدرٍ رحب.
- قيام مديري المدارس بمراعاة معتقدات المجتمع وعاداته، وتحفيز المعلمين في إجراء البحوث التي تُسهم في حل المشكلات المجتمعية، والمشاركة في مبادرات المجتمع والأنشطة.
- توفير مديري المدارس الوسائل التعليمية التي تُسهم في استمرارية العملية التعليمية واستدامتها،

وتهيئة الظروف التي تُمكن المعلمين لتطوير أدائهم المهني.

- تعزيز القدرات القيادية لدى المعلمين، وذلك من خلال عقد المؤتمرات والندوات والدورات التدريبية.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول القيادة المستدامة في المؤسسات التربوية مع متغيرات وبيئات أخرى.

المراجع العربية

أبو العلا، ليلى. (2013). مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية. الرياض: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

بكري، منال ومحمود، أشرف والأنصاري، محمد وعبد الرازق، صابرين. (2021). واقع ممارسة القيادة المستدامة في مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظات جنوب صعيد مصر من وجهة نظر المعلمين والمديرين. كلية التربية بقنا، مجلة العلوم التربوية، 48(48)، 106-147.

حافظ، عبد الناصر وعباس، حسين. (2016). الأنماط القيادية: الطريق لبناء الميزة التنافسية المستدامة. عمّان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

حامد، خالد. (2012). مدخل إلى علم الاجتماع. الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.

حواله، سهير والمطيري، نورة. (2019). واقع أبعاد تطبيق القيادة المستدامة لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بشمال الرياض. جامعة القاهرة، مجلة العلوم التربوية، 27(4)، 363-407.

الخمايسة، رائد علي محمد. (2022). درجة ممارسة القيادة المستدامة من قبل مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء القويسمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الدقس، محمد. (2005). التغير الاجتماعي بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المجدلاوي للنشر والتوزيع والطباعة.

ربيعي، عبد الله. (2011). الأسرة والتغير الاجتماعي. اليمن: مركز دراسات الرأي العام والبحوث والاجتماعية.

صدقاوي، كمال. (2021). التربية والتعليم وسؤال التغير الاجتماعي: مقاربة نظرية تحليلية. مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، 5(2)، 145-175.

العدواني، حنان (2015). الأنماط القيادية وعلاقتها بالضغوط التنظيمية. الكويت: دار سعادالصباح للنشر والتوزيع.

العريمي، صالح. (2019). دور التعليم الجامعي في إحداث التغيير الاجتماعي وتحقيق التنمية في سلطنة عمان ومعوقاته وسبل تفعيله. مجلة جامعة الناصر، 7(14)، 264-303.

العلاق، بشير. (2019). القيادة الإدارية. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

علام، اعتماد وزايد، أحمد. (2001). التغير الاجتماعي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عوض، عبد الحميد. (2019). القيادة المستدامة كمدخل لتجويد الأداء المؤسسي بالمدارس الثانوية

العامة بمصر. مجلة كلية التربية بمدينة بنها، 19(3)، 1-35.
عياصرة، محمد (2011). نظم وسياسات التعليم. البحرين: دار وائل للنشر والتوزيع.
غنيم، رشاد (2008). التكنولوجيا والتغير الاجتماعي. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
القرعان، أحمد والحراحشة، إبراهيم (2011). مفاهيم الإدارة المدرسية. عمان: مؤسسة البلسم للنشر والتوزيع.
الكيلاني، عبد الله والشريفين، نضال. (2016). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
ماكليود, جولي وطومسون, رتشيل. (2014). بحث التغير الاجتماعي المقاربات الكيفية. (ترجمة: سحر توفيق)، القاهرة: مطبوعات المركز القومي للترجمة.
مصطفى، محمد (2020). من دروس الإدارة. الجيزة: مركز الخبرات المهنية للإدارة بمنيك.
معن، خليل (2006). معجم علم الاجتماع المعاصر. القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

المراجع الأجنبية

Aja, S. N. (2020). Educational leadership for social change: Positioning school administrators as agents of social change in Nigeria. Management in Education, 34(2), 84-87.

Alsharija, M., & Watters, J. J. (2021). Secondary school principals as change agents in Kuwait: Principals' perspectives. Educational Management Administration & Leadership, 49(6), 883-903.

Çayak, S. (2021). The effect of sustainable leadership behaviors of school principals on teachers' organizational commitment and job satisfaction. Discourse and Communication for Sustainable Education, 12(1), 102-120.

Çayak, S. (2021). The effect of sustainable leadership behaviors of school principals on teachers' organizational commitment and job satisfaction. Discourse and Communication for Sustainable Education, 12(1), 102-120.

Forssten Seiser, A., Mogren, A., Gericke, N., Berglund, T., & Olsson, D. (2023). Developing school leading guidelines facilitating a whole school approach to education for sustainable development. Environmental Education Research, 29(5), 783-805.

Ilbeyiilingi, K., & Inandi, Y. (2023). The Relationship between the Instructional Leadership Behaviours Used by the School Principals and Their Readiness Level for Change. Journal of Educational Leadership and Policy Studies, 7(1), n1.

Korumaz, M., Kiliç, G. N., & Kocabas, I. (2020). The Lived Experience of Principals for Managing Change in Their Schools: A Phenomenological Research. International Online Journal of Education and Teaching, 8(2), 1038-1062.

Lambert, S. (2020). The implementation of sustainable leadership in general further education colleges.

Nartgün, Ş. S., Limon, İ., & Dilekçi, Ü. (2020). The relationship between sustainable leadership and perceived school effectiveness: The mediating role of work effort. Bartın University Journal of Faculty of Education, 9(1), 141-154.

Shava, G. N., Heystek, J., & Chasara, T. (2021). Instructional leadership: Its role in sustaining school improvement in South African schools. International Journal of Social Learning (IJSL), 1(2), 117-134.

Yaakob, M. F. M., Hashim, N. H., Yusof, M. R., Fauzee, M. S. O., Aziz, M. N. A., Khun-Inkeeree, H., & Bing, K. (2020). Critical success factors of sustainable leadership: Evidence from high-achievement school. Universal Journal of Educational Research, 8(5), 166-175.