القيادة التكيّفيّة لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية وعلاقتها بالخفّة الإستراتيجيّة

Adaptive Leadership Among Jordanian Private Schools Principals and its Relationship to Strategic Agility

إعداد

إسراء جودات جبر رضوان

إشراف

د. كاظم عادل الغول

قدّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص الإدارة والقيادة التربوية

قسم الإدارة والمناهج

كلية الآداب والعلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

كانون الأول، 2024

تفويض

أنا **إسراء جودات جبر رضوان**، أفوّض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخٍ من رسالتي ورقيًا وإلكترونياً للمكتبات، أو المنظمات، أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: إسراء جودات جبر رضوان.

التّاريخ: 27 / 01 / 2024.

التّوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة والموسومة بـ: القيادة التكيّفيّة لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية وعلاقتها بالخفّة الإستراتيجيّة.

للباحثة: إسراء جودات جبر رضوان

وأجيزت بتاريخ:21/ 01 / 2024.

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم	الصفة	جهة العمل	التوقيع
د. كاظم عادل الغول	مشرفًا	جامعة الشرق الأوسط	.....
د. عمر علي الرفايعة	عضوًا من داخل الجامعة ورئيسًا	جامعة الشرق الأوسط	.....
د. زيد محمد خريسات	عضوًا من داخل الجامعة	جامعة الشرق الأوسط	.....
أ.د. كايد محمد سلامة	عضوًا من خارج الجامعة	جامعة اليرموك	.....

شكر وتقدير

"وَمَن شَكَرَ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ رَبِّي غَنِيٌّ كَرِيمٌ"

(النمل:40)

الشكر أولًا وأخيرًا لله عز وجل، صاحب المنة والفضل معيني في سائر أمري والمتفضل علي بجزيل نعمائه وعطائه، والذي أمدني جل شأنه بكل أساليب العلم والعمل والصبر، فأعانني في سائر أمري. فاللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم عطائك.

كما أتقدم بكل معاني الشكر والتقدير والإجلال لمشرفي **الدكتور كاظم عادل الغول** الذي أضاء الدرب وبذل بكل إخلاص جهده وقتًا وعلمًا برحابة صدر وخلق دمث في متابعة الرسالة، باذلًا كل الحرص لاتمامها على أكمل وجه، فكانت توجيهاته المنارة التي استعنت بها في كامل عملي البحثي فجزاه الله خيرًا وجعل له أجرًا كاملًا في ميزان حسناته.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء **لجنة المناقشة الأفاضل،** لتفضلهم بالموافقة على مناقشة هذه الرسالة وإثرائها بالملاحظات والتوجيهات القيّمة.

والشكر موصول إلى **الأساتذه الأكارم أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية** في جامعة الشرق الأوسط لما بذلوه من جهود وما قدموه من علم وعطاء خلال فترة الدراسة.

والشكر إلى **عائلتي الحبيبة** لدعمهم المتواصل وتحفيزهم الدائم. كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر إلى **عائلتي الثانية في مدارس المنهل العالمية** لدعمي ومساندتي في كل مراحل الدراسة.

وأخيرًا الشكر كل الشكر مصحوب بكل معاني الوفاء والاحترام والتقدير **لكل من ساهم في اتمام هذه الرسالة،** ولكل من ساعد ولو بالشيء البسيط وزودنا بكافة المعلومات اللازمة لإنهاء الرسالة.

الباحثة

إهداء

إلى من ضحّت وبذلت ... فكفّت ووفّت بل وزادت ... إلى من سطّرت بأسمى معاني البذل والعطاء أنبل وأسمى مثال ... إلى من كانت وما زالت وستبقى فخرًا ومحفزًا ورفيقة لي في كل اللحظات حلوها ومرها، لتحلو بطيب ذكراها دنياي بكل تفاصيلها ... والتي طالما بقيت روحها حارسًا لي، وكانت وستبقى أغلى ما في حياتي ... إلى ملهمتي، وسلسبيل روحي، إلى روح أمي الحبيبة ... رحمها الله.

إلى قامة العطاء، الذي بذل كل غالٍ ونفيس، إلى مدرسة الصبر والتفاني (أبي الحبيب)

إلى أختي ورفيقة دربي، صاحبة القلب الدافيء الحنون (رنا)

إلى غاليتي ومهجة قلبي، وعسل الشفاء في حياتي (ألما)

إلى سندي وعضدي، مشاطري أفراحي وأحزاني، من تُسّر الروح بهم (أسامة، أحمد، أيمن)

إليهم جميعًا ... أهديهم هذا العمل

الباحثة

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

العنوان ..... أ
تفويض ..... ب
قرار لجنة المناقشة ..... ج
شكر وتقدير ..... د
الإهداء ..... هـ
فهرس المحتويات ..... و
قائمة الجداول ..... ح
قائمة الملحقات ..... ي
الملخّص باللغة العربية ..... ك
الملخّص باللغة الإنجليزية ..... ل

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة 1
مشكلة الدراسة 5
هدف الدراسة وأسئلتها 7
أهمية الدراسة 7
حدود الدراسة 8
مصطلحات الدراسة 9

الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة

أولًا: الأدب النظري 11
المحور الأول: القيادة التكيّفيّة 11
المحور الثاني: الخفّة الإستراتيجيّة 21
ثانيًا: الدراسات السابقة ذات الصلة 32
ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها 41

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة 44
مجتمع الدراسة 44
عينة الدراسة 44
صدق المحتوى لأداة الدراسة بجزأيها 46
تصحيح أداة الدراسة بجزأيها 47
ثبات أداة الدراسة 50
إجراءات الدراسة 51
المعالجة الإحصائية 51

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 53
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 60
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 67

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 69
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 76
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 83
التوصيات 85

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية 87
ثانياً: المراجع الأجنبية 90
الملحقات 94

قائمة الجداول

رقم الفصل– رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
3-1	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.	45
3-2	مجالات الاستبانة بجزأيها: القيادة التكيّفيّة والخفّة الإستراتيجيّة وعدد فقراتها وأرقامها.	46
3-3	معايير الدرجات على الفقرة الواحدة من الاستبانة.	47
3-4	قيم معاملات ارتباط فقرات القيادة التكيّفيّة مع المجال ومع الاستبانة ككل.	48
3-5	قيم معاملات ارتباط فقرات الخفّة الإستراتيجيّة مع المجال ومع الاستبانة ككل.	49
3-6	قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة.	50
4-7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة التكيّفيّة في لواء الجامعة مرتبة تنازليًا.	53
4-8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة القيادة التكيّفيّة لدى مديري المدارس الخاصة لفقرات مجال (المقدرة على التكيّف) مرتبة تنازليًا.	54
4-9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة القيادة التكيّفيّة لدى مديري المدارس الخاصة لفقرات مجال (الدافعية والتحفيز) مرتبة تنازليًا.	56
4-10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة القيادة التكيّفيّة لدى مديري المدارس الخاصة لفقرات مجال (التعلم) مرتبة تنازليًا.	57
4-11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة القيادة التكيّفيّة لدى مديري المدارس الخاصة لفقرات مجال (المبادأة والاستشراف) مرتبة تنازليًا.	58
4-12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة القيادة التكيّفيّة لدى مديري المدارس الخاصة لفقرات مجال (ابتكار حلول رابح–رابح) مرتبة تنازليًا.	59
4-13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات المعلمين لمستوى الخفّة الإستراتيجيّة لدى مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة مرتبة تنازليًا.	60

رقم الفصل- رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
4-14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الخفّة الإستراتيجيّة لدى مديري المدارس الخاصة لفقرات مجال (الحساسية الإستراتيجيّة) مرتبة تنازليًا.	61
4-15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الخفّة الإستراتيجيّة لدى مديري المدارس الخاصة لفقرات مجال (المسؤولية التشاركية) مرتبة تنازليًا.	63
4-16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الخفّة الإستراتيجيّة لدى مديري المدارس الخاصة لفقرات مجال (المقدرات الجوهرية) مرتبة تنازليًا.	64
4-17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الخفّة الإستراتيجيّة لدى مديري المدارس الخاصة لفقرات مجال (اختيار الأهداف الإستراتيجيّة) مرتبة تنازليًا.	65
4-18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الخفّة الإستراتيجيّة لدى مديري المدارس الخاصة لفقرات مجال (سرعة الاستجابة) مرتبة تنازليًا.	66
4-19	معامل ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة القيادة التكيّفيّة ومستوى الخفّة الإستراتيجيّة لدى مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة.	68

قائمة الملحقات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	أداة الدراسة بصورتها الأولية	99
2	قائمة بأسماء السادة المحكمين	107
3	أداة الدراسة بصورتها النهائية	108
4	كتاب تسهيل المهمة من جامعة الشرق الأوسط إلى وزارة التربية والتعليم	114
5	كتاب تسهيل المهمة من إدارة التعليم الخاص إلى مديري المدارس الخاصة	115

القيادة التكيّفيّة لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية وعلاقتها بالخفّة الإستراتيجيّة

إعداد

إسراء جودات جبر رضوان

إشراف

الدكتور كاظم عادل الغول

الملخّص

هدفت هذه الدراسة الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنيّة للقيادة التكيّفيّة وعلاقتها بالخفّة الإستراتيجيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم تطوير استبانة طُبقت على عينة عشوائية بسيطة بلغت (367) معلمًا ومعلمة. واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة التكيّفيّة بمجالاتها: المقدرة على التكيّف، والدافعية والتحفيز، والتعلم، والمبادأة والاستشراف، وحلول رابح–رابح لدى مديري المدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة بمحافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلمين مرتفع بشكل عام. وأوضحت النتائج أيضًا أن مستوى الخفّة الإستراتيجيّة بمجالاتها: الحساسية الإستراتيجيّة، والمسؤولية التشاركية، والمقدرات الجوهرية، واختيار الأهداف الإستراتيجيّة، وسرعة الاستجابة لدى مديري المدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة بمحافظة العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلمين جاء مرتفع، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة القيادة التكيّفيّة ومستوى الخفّة الإستراتيجيّة لدى مديري المدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة بمحافظة العاصمة عمّان، وبناءًا على نتائج الدراسة تمت الإشارة إلى بعض التوصيات أبرزها: ضرورة توظيف أنماط قيادية وممارسات إدارية تعزز ممارسة القيادة التكيّفيّة و الخفّة الإستراتيجيّة في المدارس الخاصة، وتوفير كوادر مهنية مختصة باعداد سيناريوهات محتملة وخطط طوارىء لمواجهة التحديات والمخاطر المستجدة، واتباع استراتيجيات حديثة لإدارة المعرفة للتكيّف مع المستجدات، وأهمية تبني مديري المدارس الخاصة لرؤى مستقبلية تدعم ثقافة المؤسسات المتعلمة، وتعمل على تمكين المعلمين وتنمية مهاراتهم وتطور خبراتهم في الاستجابة للمتغيرات.

الكلمات المفتاحية: القيادة التكيّفيّة، الخفّة الإستراتيجيّة، المدارس الخاصة الأردنية.

Adaptive Leadership Among Jordanian Private Schools Principals and its Relationship to Strategic Agility.

Prepared by: Isra Jawdat Jaber Radwan.

Supervised by: Dr. Kazim Adil Al-Ghoul

Abstract

The current study aimed to identify the degree of the Jordanian private school principals' practice of adaptive leadership and its relationship to strategic Agility in the Al Jama'a District in the capital Amman Governorate from the point of view of teachers. The study sample included (367) academic staff have been chosen randomly. The study used descriptive and correlational methods, and the questionnaire was used as a tool for the study. The results showed that the degree of practicing adaptive leadership in its fields (ability to adapt, motivation and stimulation, learning, initiative and foresight, win-win solutions) among the principals of private schools in the Al Jama'a District in the Capital Governorate, Amman, from the point of view of teachers, was high. And strategic agility among principals of private schools in the Al Jama'a District in the Capital Governorate, Amman, from the point of view of teachers, was high. In light of the results, the researcher recommends the necessity of following specific administrative practices and leadership styles to maintain the degree of practicing adaptive leadership and strategic agility in private schools, providing schools with professional stuff to prepare appropriate emergency plans and scenarios to cope with unexpected challenges and risks, applying modern methods for knowledge management to deal with changes wisely, increasing private school principals' awareness of preparing future visions that support the concept of learning institutions that focus on developing employee's skills, abilities and their experiences in responding to unpredictable changes.

Keywords: Adaptive Leadership, Strategic Agility, Jordanian Private Schools.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

يؤدي التعليم دوراً حيوياً وهامًا في تطور المجتمعات وتقدمها وتحديدًا في خضم الثورة المعرفية والتكنولوجية، لذلك تسعى المؤسسات التربوية والتعليمية باستمرار إلى الارتقاء بجودة التعليم وتحسين مخرجاته، بما يتماشى مع التغيرات والتحديات الداخلية والخارجية، والنهوض بالعملية التعليمية إلى أعلى المستويات، وتوفير بيئة تعليمية آمنة ومحفزة من خلال تطوير أفضل الإستراتيجيّات لمواجهة كل ما يستحدث من مستجدات.

ويرتبط نجاح المدرسة بشكل أساسي بقائد المدرسة الذي يُعد عنصرًا فعالًا في إدارة المنظومة التعليمية، والعملية التربوية بجميع جوانبها، فهو المسؤول عن وضع أهدافها وتحديد رؤيتها ورسالتها، وتنظيم العمل، وإدارة الموارد البشرية والمادية بالشكل الأمثل، والاهتمام بجودة المخرجات التعليمية، وتوفير بيئة مدرسية ملائمة للعمل، وتقديم الدعم للمعلمين، ومساعدتهم على تنمية خبراتهم ومهاراتهم بالشكل الذي يحقق أهداف العملية التعليمية ويرتقي بمستوى المدرسة ككل (Lambrecht, Lenkeit, Hartmann, Ehlert, Knigge, & Spörer,2022). فالقيادة التربوية تسعى في الدرجة الأولى في المؤسسات التربوية التعليمية لتحقيق درجة عالية من الكفاءة والجودة في إدارة العمليات والأساليب والمخرجات التنظيمية (أبو حمور، 2018).

يمكن تعزيز قدرة مدير المدرسة على القيادة من خلال إدراكه للصعوبات والتحديات في بيئة مدرسته وتكييف سلوكياته وسلوكيات موظفيه لسد الفجوات في إدارته، واستخدام السلوكيات التكيّفيّة في صنع واتخاذ القرارات المناسبة (Basham, 2018). كما أشار كل من فالسكي وأونز (Owens

(& Valesky, 2007) إلى أهمية تكيّف قادة المؤسسات التربوية مع التغييرات المستمرة التي تهيمن على العالم بشكل مستمر، وإيجاد أحدث الطرق الفاعلة وأكثرها ملائمة استجابة للتغييرات الناشئة في البيئة الخارجية لمساعدة المؤسسات على التأقلم بسهولة واتخاذ ردود الفعل المناسبة للتفاعل مع المخاطر والفرص والتهديدات بحكمة وفعالية.

تكمن أهمية القيادة التكيّفيّة في أنها تسمح بمشاركة الأدوار والمسؤوليات وخلق علاقة أكثر ديناميكية ومرونة بين الأفراد تمكنهم من الانتقال بين القيادة والتبعية بناءً على متطلبات العمل، حيث تسعى إلى تمكين الموظفين، وتطوير مهاراتهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم (Davis, 2020).

وأشار كارلتون (Carlton, 2016) الوارد في الرويس (2021) أن القيادة التكيّفيّة ليست مجموعة من المهارات التقنية والفنية فحسب، بل هي تشجع انتهاج ثقافة تنظيمية تشجع العاملين على التغيير المنهجي ، وتحفزهم للتكيف والازدهار لمواجهة التحديات المعقدة، وتقييم أفعال الفرق بشكل مستمر ثم القيام بعملية تقارب وتكييف بين الأداء الفعلي والأداء التي تسعى إليه داخل المدرسة، وتطوير مقدرة المؤسسات التعليمية على التشخيص والابتكار ضمن مقاييس تنافيسة عالية نهجها العمل الجماعي التعاوني.

وينصب تركيز القيادة التكيّفيّة على بناء المقدرة لدى العاملين لإحداث التغيير المستمر، وتطوير فهم مشترك فيما بينهم لما تنطوي عليه ممارسة القيادة، والتركيز على المعتقدات وأنماط السلوك الضرورية والتي يجب تغييرها أو التخلي عنها، ودعم المبادرات الذكية سواء من داخل المؤسسة أم من خارجها، لبناء المقدرة على التكيف وإيجاد المستقبل المرغوب، والاعتراف بما يجب أن تتخلى عنه المؤسسة وموظفيها من أجل تحقيق الأهداف (Yukl-B, 2010). كما أشار البلادي (2023) أن القيادة التكيّفيّة ترتكز على التنوع في وجهات النظر من عدة مستويات من المؤسسة، فلا يحصر

القائد التكيفي نفسه في طبقة الإدارة العليا، مما سيحفز جميع العاملين لبذل الجهد المضاعف للتفكير الإبداعي، وحل المشاكل التي تواجه المؤسسة.

وتستند القيادة التكيّفيّة إلى جملة من الأخلاق الحميدة كالمصداقية، والنزاهة، ورفض السلوكيات غير الأخلاقية، حيث إن القائد التكيفي له دور ديناميكي في التأثير والتحفيز في الأفراد العاملين، من خلال تلبية احتياجاتهم الأساسية والمعنوية، ونشر روح التعاون وتشجيع العمل الجماعي، والعمل بروح الفريق الواحد داخل المؤسسة (داود، 2022).

وحسب ما ورد لدى الظاهري (Aldhaheri, 2020) أن القيادة التكيّفيّة ترتكز على تغيير السلوك بما يتناسب مع تغير المواقف بهدف تحسين الوضع العام للمؤسسة، ويمكن التعبير عنها بالقيادة القابلة للتكيّف، والقيادة المرنة، التي تمكن القادة من تعديل سلوكهم استجابة لموقف معين بعد تشخيصه وفهمه.

كما وتبرز أهمية القيادة التكيّفيّة في مواجهة التحديات وفهم التغييرات المستجدة، والحد من تأثيرها على إنجاز القادة لمهامهم وواجباتهم، وكفاءة وعمل المؤسسات، واتباع المسار الأمثل لاستثمار موارد المؤسسة المتوفرة لحشد العمل التكيفي، كتوجيه الانتباه، وتحديد البيئات غير المحفزة، وتشخيص المشاكل وتحليلها، والحد من النزاعات والصراعات (Kramer, Kania, & Heifetz, 2002).

وتعد الخفّة الإستراتيجيّة من العناصر المهمة التي تزيد من قدرة القائد على التكيّف، حيث إن الخفّة الإستراتيجيّة تمكن المؤسسات التعليمية من استثمار مواردها المتاحة بفعالية، واتخاذ قراراتها بشكل أنجح، مما يمكنها من الحفاظ على مكانتها التنافسية المميزة، من خلال تكييف استراتيجّياتها أو تغييرها بما يتلائم مع التغييرات السريعة (كرومي، 2018).

تعطي الخفّة الإستراتيجيّة المنظمة المرونة العالية لتحقيق النجاح، والتفوق، والديمومة من خلال فهم الكفاءات الأساسية المتوفرة داخل المؤسسة، وتمكين فرق العمل، ومنحهم صلاحيات واسعة، والاستجابة السريعة للاضطرابات والتغييرات السريعة والدائمة في البيئة المحيطة من خلال استثمار الفرص المتاحة المتماشية ايجاباً مع رؤية المؤسسة (الروسان والعموش، 2017).

وتمنح الخفّة الإستراتيجيّة المؤسسة التعليمية المرونة لتحقيق التفوق والنجاح من خلال تمكين العاماين ومنحهم صلاحيات واسعة، واستثمار الموارد البشرية الموجودة في المؤسسات بشكل أمثل بما يتلائم مع رؤية المؤسسة (Becker, 2007).

وهذا يتفق مع إشارة (Doz & Kosonen, 2008) بأن الخفّة الإستراتيجيّة تميز المؤسسات بجعلها استباقية من ناحية تكييف هياكلها التنظيمية، ومرونة اعادة تخصيص موارد المؤسسات بسرعة، وسرعة توجيه الأفراد العاملين نحو الأهداف، من خلال تشجيع ثقافة تشخيص البيئات الخارجية باستمرار، وتغيير البيئة الداخلية بالشكل المناسب والزمن الصحيح بالمقارنة مع المؤسسات التقليدية المنقادة بالعمليات الروتينية، حيث تستفيد المنظمات الرشيقة من رأس المال الاجتماعي في تحسين عملية صنع واتخاذ القرار في ظل بيئات تتصف بالتغييرات السريعة. وفي السياق ذاته فإن الخفّة الإستراتيجيّة مطلوبة في اتجاهين أولها داخل المؤسسة لفهم الكفاءات الأساسية، وثانيها موجهة نحو البيئة الخارجية لتشخيص الفرص والتهديدات (Long, 2000).

تكمن أهمية الخفّة الإستراتيجيّة بتمكين المؤسسات من الاستجابة السريعة والفعالة لتقلبات البيئة، مما يمنح المؤسسة موقع تنافسي متفوق (Abd Aziz, & Zailani, 2011). وتسهم في تحسين قدرة المؤسسة على البقاء والنمو الاستمرارية، وتقييم مكانة المؤسسة التنافسية باستمرار في ظل التغييرات والمنافسة القوية (الشمري، 2006). كما تحفز الأفراد العاملين على تطوير حلول مبتكرة

لاضافة القيمة، وتلبية الاحتياجات الاستراتيجية المتجددة لمواجهة المنافسة باستمرار(Doz, Kosonen, 2008).

وحتى يتم التكيّف والتأقلم في ظل المتغيرات المتسارعة في المدارس جاءت هذه الدراسة لتوجيه المديرين لتبني أنماط قيادية مرنة كالقيادة التكيّفيّة، ومن هنا قامت الباحثة بإجراء هذه الدراسة الميدانية للتعرف إلى مستوى ممارسة القيادة التكيّفيّة وعلاقتها بالخفّة الإستراتيجيّة لدى قادة المدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في عمّان من وجهة نظر المعلمين.

مشكلة الدراسة

لاحظت الباحثة من خلال خبرتها في الميدان التربوي حاجة بعض قادة المدارس على حل المشكلات الطارئة بحكمة، والتعامل مع التغيرات غير المتوقعة بمرونة، وامتلاك استراتيجيّات متنوعة ومتجددة تمكنهم الاستجابة بفاعلية للتحديات التربوية المستحدثة، والقيام بمبادرات جديدة تمكّن المؤسسات التعليمية من تحقيق أهدافها ورفع كفاءة وفعالية عملياتها ومخرجاتها. هذا بالتزامن مع ظهور العديد من الاتجاهات الحديثة في أنماط القيادة التربوية التي تتكيّف بسرعة ومرونة مع المستجدات والبيئات المتغيرة والتي تعتمد حلول خلاقة ابتكارية متجاوزة عيوب أساليب القيادة التقليدية ومنها القيادة التكيّفيّة والخفّة الاستراتيجيّة.

واشارة إلى توصية وانج (Wang, 2018) بالحاجة إلى مزيد من البحث لمواصلة التعرف على القيادة التكيّفيّة في المؤسسات التعليمية، وسد الفجوة البحثية بهذا الموضوع، وتأكيد كل من الرويس (2021)، وكاساهون ونيبيو(Nebiyu & Kassahun, 2021) على أن القيادة التكيّفيّة تعد من أنواع القيادات الفاعلة لتأثيرها في طبيعة تطوير كفايات العاملين في المؤسسة التربوية، وتحسين استجابة البيئة المدرسية للتغيرات، والقدرة على تحسين المناخ الابداعي وتطويره بشكل إيجابي من

خلال تطوير مهارات وقدرات الأفراد في مواجهة التحديات الصعبة. واشارة إلى أن القيادة التكيّفيّة تلهم المديرين لتحقيق أداء متميز وتوجه ريادي من خلال تعزيز الثقة، والاستثمار الأمثل لقدرات الأفراد على نطاق واسع، من خلال تمكين الموظفين من الوصول إالى المعلومات، وتوفير فرص التغيير الذاتي من خلال قواعد مؤسسية عادلة تحفز مشاريع التنمية (مهدي، 2021). وبناءً على توصية كايد (2022) إلى ضرورة توعية مديري المدارس بأهمية أسلوب القيادة التكيّفيّة الذي ينعكس على مستوى أدائهم السلوكي داخل مدارسهم، وضرورة تبني مديري المدارس استراتيجيات تشجع بيئة التجريب والتطوير في مدارسهم. علاوة على تأكيد المجروب (2020) إلى أن وجود الخفّة الإستراتيجيّة في المنظمات يدعم استمرارية عملها في ظل أي تغير إذ يكسبها ميزة المعرفة، واستبصار التغيرات المستقبلية، ومراقبة مسار بيئة العمل ووضع الخطط الازمة للتصرف. وبناءًا على ما سبق، تتمثل مشكلة الدراسة في سعيها للتعرف على واقع ممارسة القيادة التكيّفيّة ومستوى الخفّة الإستراتيجيّة لدي مديري المدارس الخاصة الأردنيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في عمّان والعلاقة المفترضة بينهما.

هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف الدراسة بشكل رئيسٍ الكشف عن درجة ممارسة القيادة التكيّفيّة لدى مديري المدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في عمّان من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالخفّة الإستراتيجيّة.

وعليه، سيتم تحقيق هدف الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة القيادة التكيّفيّة لدى مديري المدارس الخاصة الأردنيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في عمّان من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: ما مستوى الخفّة الإستراتيجيّة في المدارس الخاصة الأردنيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في عمّان من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط درجة ممارسة القيادة التكيّفيّة لدى مديري المدارس الخاصة الأردنيّة ومتوسط مستوى الخفّة الإستراتيجيّة في المدارس الخاصة الأردنيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في عمّان؟

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية ما سوف تقدمه من معلومات حول متغيري الدراسة، وهما: القيادة التكيّفيّة، والخفّة الإستراتيجيّة، من خلال ما سيتم تناوله في الأدب النظري والدراسات السابقة العربية والأجنبية الحديثة، كما تبرز أهمية الدراسة بالربط بين كل من متغير القيادة التكيّفيّة ومتغير الخفّة الإستراتيجيّة، حيث اتضح عدم وجود دراسات تربوية في المدارس الأردنيّة الخاصة تربط بين هاذين المتغيرين في حدود علم الباحثة.

كما يؤمل أن تكون الدراسة الحالية بمثابة مرجع تربوي علمي للباحثين والمهتمين بإجراء الأبحاث والدراسات التربوية، بالإضافة إلى إثراء المكتبة الأردنية بشكل خاص والمكتبة العربية بشكل عام بمرجع بحثي حديث عن القيادة التكيّفيّة وعلاقتها بالخفّة الإستراتيجيّة.

كما تستمد الدراسة أهميتها التطبيقية من أهمية ميدان التطبيق، ألا وهو قطاع التعليم الذي يسهم بشكل كبير في نهضة الأجيال، وتقدم الأمم، وتطور المجتمعات، وإحداث نقلة نوعية في ثقافة أفراد المجتمع. كما قد تفيد هذه الدراسة في لفت انتباه مديري المدارس بشكل خاص، والقادة التربويون بشكل عام إلى أهمية انتهاج الأنماط القيادية الحديثة وتبني نمط القيادة التكيّفيّة والخفّة الإستراتيجيّة، الذي يُعد نمطًا فاعلًا في تحفيز العاملين ورفع كفاءتهم وتوجيههم، ومواكبة التغييرات الحديثة في

المؤسسات التعليمية. بالإضافة إلى تقديم تصور واضح للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم عن أهمية القيادة التكيّفيّة في تطوير أداء العاملين والارتقاء بجودة المخرجات التعليمية من خلال الاطلاع على أهم ممارسات القائد التكيّفي والخفّة الاستراتيجيّة وصقل مهاراتهم في هذا الجانب.

كما يؤمل أن يتم الاستفادة من التوصيات التي ستخرج بها الدراسة، والاستفادة من نتائجها في تعميمها على قطاعات التعليم المشابهة لمجتمع الدراسة.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدارسة بما يلي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على متغيري الدراسة، وهما: القيادة التكيّفيّة، والخفّة الإستراتيجيّة وعلاقتهما.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الخاصة الأردنيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في عمّان.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الخاصة الأردنيّة في عمّان.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام (2024/2023).

مصطلحات الدراسة

فيما يلي تعريف لمصطلحات الدراسة مفاهيميًا وإجرائيًا على النحو الآتي:

القيادة التكيّفيّة: هي نمط القيادة الذي يقوم على التأهب للتغييرات والتحديات المستقبلية التي قد تواجه المؤسسة والقدرة على التأقلم معها، من خلال الانفتاح والشفافية بشأن عملية التعلم وصنع القرار الجماعي وبناء الثقة مع المرؤوسين (Ramalingam, Wild, & Ferrari, 2020).

وتعرف القيادة التكيّفيّة إجرائيًا: بأنها أسلوب القيادة الذي يتبعه مديرو المدارس الخاصة الأردنيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في عمّان والذي يسعون من خلاله إلى تحفيز المعلمين وتنمية مؤهلاتهم بهدف مساعدتهم على التكيّف والتغيير التدريجي والازدهار في البيئات الصعبة والتقلبات الفنية والتنظيمية وتحويلها لصالح خدمة المدرسة والنهوض بها، من خلال تحدي النظم التقليدية بما يحقق أهدافها، وهو ما سيتم قياسه من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على محور القيادة التكيّفيّة في الاستبانة بأبعادها، وهي: المقدرة على التكيّف، الدافعية والتحفيز، التعلم، المبادأة والاستشراف، حلول رابح–رابح.

الخفّة الإستراتيجّية: " قدرة المنظمات على التكيّف بسرعة وفعالية مع بيئة العمل المتطورة من حيث التكلفة والسرعة كوسيلة للإستجابة للتغيرات في بيئة العمل التنافسية والمعقدة" (Wendler, 2016, p.445).

وتعرف الخفّة الإستراتيجيّة إجرائيًا: بأنها مرونة المدارس الخاصة الأردنيّة وسرعتها في تغيير خدماتها التعليمية من أجل الاستجابة ومواكبة التغييرات الحاصلة في محيطها ومواجهة التحديات من خلال التفاعل والاتصال مع بقية العاملين في المدرسة، والاستثمار الأمثل للفرص التي يخفق الآخرون في اقتناصها بما يسهم في تحقيق أهداف المدرسة، وهو ما سيتم قياسه من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على محور الخفّة الإستراتيجيّة في الاستبانة بأبعادها، وهي: الحساسية الإستراتيجيّة، المسؤولية التشاركية، المقدرات الجوهرية، اختيار الأهداف الإستراتيجيّة، وسرعة الاستجابة.

الفصل الثاني
الأدب النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل كلًا من الأدب النظري المرتبط بمتغيرات الدراسة التي تمثلت بالقيادة التكيّفيّة، والخفّة الإستراتيجيّة، بالإضافة إلى استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالي.

أولًا: الأدب النظري

تم التطرق من خلال الأدب النظري إلى محورين وهما: المحور الأول تناول القيادة التكيّفيّة، ومفهومها، وأهميتها، وأهدافها، ومبادئها وأساليبها، وسمات القائد التكيّفي، وتحدياتها، وأبعادها، وتطبيقها في المدارس، أما المحور الثاني فقد تناول الخفّة الإستراتيجيّة، ومفهومها، وأهميتها، وخصائصها، وتصنيفها، وأبعادها، ومتطلباتها، وتطبيقها في قطاع التعليم، ودورها في الإدارة المدرسية.

المحور الأول: القيادة التكيّفيّة

تتعرض المؤسسات للعديد من التحديات غير المتوقعة التي تواجه معارفها وممارساتها، والتي قد تهدد تطورها واستمراها، وبهدف الحفاظ على نمو المؤسسة، وبقائها وتحقيقها لميزتها التنافسية في ظل التحديات الكبيرة التي يشهدها العالم بفعل التطور المتسارع في كافة المجالات فكان لابد من تبني أسلوب قيادة يقوم على حل المشكلات والتحديات التي تواجه المؤسسة، ومنها أسلوب القيادة التكيّفيّة التي تعد أسلوبًا من أساليب القيادة التي تحفز العاملين على حل المشكلات من خلال التفكير الابتكاري (داود، 2022) .

ويمكن اعتبار القيادة التكيّفيّة بمثابة نهج قيادي شامل يتحول الدور الرئيسي فيه للقائد من الدور التقليدي لتوفير التوجيه وحماية المرؤوسين، إلى الشخص الذي ينسق عملية التغيير مع المرؤوسين في حالات عدم اليقين، وبناء ثقافة التغيير التّكيّفي، بالشكل الذي يساعد على إنشاء مؤسسات تتمتع بالقدرة على التّكيّف مع التحديات غير المتوقعة والقدرة على اغتنام الفرص، وكذلك اتخاذ القرارات السريعة والمناسبة، وتوفير بيئة داعمة للابتكار والمشاركة تجعل أفرادها أكثر مسؤولية وكفاءة (Pujianto, Haque, Dyatmika, & Tedja, 2023).

ويظهر دور القيادة التكيّفيّة جليًا في مواجهة سيناريو غير معروف وغير مؤكد مثل السيناريو الذي قدمته جائحة كوفيد–19، إذ يتم إعادة تعريف دور القيادة الذي يتطلب مواجهة مواقف معقدة وغير معروفة وغير مسبوقة تتجاوز حدود المؤسسة وتلامس جوانب المجتمع والشخصية الإنسانية لأولئك الذين هم جزء من عمل المؤسسة، وفي مثل هذه الظروف، يجب أن يكون لدى القائد المعرفة ليس فقط في الكفاءات الفنية، ولكن أيضًا في القدرات والمهارات التي تسمح له بالتواصل مع الآخرين، وتوليد التآزر لتحقيق نوع من التمكين والتخصيص فيما يتعلق بإدارة مهام وعمل المؤسسة في ظروف التعقيد والأزمات (Mendoza, Solano, & Molina, 2022).

مفهوم القيادة التكيّفيّة

ظهر مفهوم القيادة التكيفية لأول مرة عام 2009 في جامعة هارفارد الأمريكية بواسطة الباحثين مارتي لينسكي (Marty Linsky)، ورون هيفتز (Ron Heifetz)، إذ اعتقدا أن نمط القيادة التكيّفيّة هو نمطٌ قياديٌ فاعلٌ في ظل التغييرات والتعقيدات التي يشهدها العالم باستمرار، والقدرة على مواجهة التحديات، وتحديد المشكلات بصورة دقيقة، والعمل المشترك بين جميع أفراد المؤسسة

لإيجاد الحلول بعيدًا عن نمط القيادة التقليدي الذي يعتمد التسلسل الهرمي (Haron, Alias, Hashim, Noh, Anuar, Ishak, & Ismail, 2022).

تعرف القيادة التكيّفيّة بأنها عملية ديناميكية تفاعلية ونهجٌ مهمٌ لعلمية التغيير في المؤسسة، إذ تهدف إلى التّكيّف مع التغييرات والصعوبات، وإدارة الأزمات من خلال التعاون والعمل المشترك بين القائد والمرؤوسين والذين يمتلكون رؤية وأهداف مشتركة (حاتم ونايف، 2023). كما تم تعريف القيادة التكيّفيّة بأنها عملية القيادة في ظل الظروف البيئية المختلفة المتبدلة والمتغيرة، وتركز على تغيير سلوك ومعتقدات الأفراد العالمين بهدف تحسين قدراتهم لمواجهة التقلبات والتحديات التنظيمية والفنية المستمرة داخل المؤسسة وخارجها وتحقيق الازدهار (Santiago & Rivera, 2022). وعرف كورنياواتي وآخرون (Kurniawati, Gahman, & Athoillah, 2022) القيادة التكيّفيّة بأنها القيادة المرنة والقابلة للتّكيّف مع تأثير سرعة التغيير على المؤسسات، وتوليد الأفكار الإبداعية والابتكار لمواجهة التغييرات والتكييف معها.

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح أن مفهوم القيادة التكيّفيّة نموذج قيادي عملي يتبعه مديرو المدارس في بناء علاقات متينة مع المعلمين وتشجيع وجهات النظر المختلفة للتوصل إلى أكثر بدائل ممكنة، وتبني عملية تغيير شاملة تناسب التطورات البيئية الطارئة في محاولة لتحقيق مناخ مدرسي ابداعي تنظيمي.

أهمية القيادة التكيفية وأهدافها

تكمن أهمية القيادة التكيّفيّة باعتبارها نمطًا قياديًا يساعد على مواجهة الأزمات وإدارتها، كحالات الطوارئ، والكوارث الطبيعية، والتحديات غير المتوقعة التي قد تواجه المؤسسة، والتغييرات المتسارعة في المجتمعات والتكنولوجيا وزيادة حدة المنافسة، وذلك أن نمط القيادة التكيّفيّة قادر على التكيّف

مع المتغيرات البيئية الطارئة بمختلف أشكالها، فمن خلالها يتم تقييم عمل المؤسسة، وطواقم العمل بشكل مستمر، ثم تقوم بعملية تقارب وتكيّف بين الأداء الفعلي والأداء الذي تسعى المؤسسة إليه، والبحث عن أفضل الخيارات والبدائل المتاحة لمواجهة هذه التحديات واختيار البديل الأمثل (علي ومحمد، 2022).

وتبرز أهمية القيادة التكيّفيّة بمدى قدرة المؤسسة على تحديد نقاط الانعطاف، والاعتماد عليها كعلامات استشعار لتغيير وتطوير مسارات المؤسسات، للتحول نحو الأفضل، واتخاذ القرارات الأذكى في الوقت المناسب، وخاصة في الظروف الغامضة، التي تصعب معالجتها بالنظم التقليدية. وتبني استراتيجيات تكيفية تتغير مع تغير البيئات والمواقف والأحداث والمستجدات (قطنجي، 2019). وتقييم كفاءة عمل الفرق وجود عمل المؤسسات باستمرار،ثم القيام بتقارب وتكييف الأداء الفعلي والأداء الذي تسعى المؤسسة إليه (Ramalingamet.al. ,2020).

وتعد القيادة التكيّفيّة علامة فارقة مهمة تُمكن فرق العمل في جميع أنحاء المؤسسة من العمل معًا لإيجاد طرق مبتكرة للاستجابة والتّكيّف مع الظروف الطارئة والتحديات الجديدة، وجعلهم أكثر تكيّفًا للاستجابة للتغيرات البيئية السريعة، وبالتالي يصبحوا أكثر مرونة في التعامل مع المواقف المختلفة، وكل ذلك من شأنه زيادة القدرة التنافسية للمؤسسة (Juliana, Prabowo, Almasjah, & Hamsal, 2023).

وأضافت مهدي (2021) أن أهمية القيادة التكيفية تنبع من قدرتها على إدارة الموارد البشرية باعتبار أن المرؤوسين يؤدون دورًا مهمًا في إدارة المهام والعمليات بما يمتلكونه من خبرات ومهارات وقدرات ومعارف تصب في مصلحة إنجاز الأعمال وتحسينها، لذلك تركز القيادة التكيّفيّة على تدريب المرؤوسين وإعدادهم على أساس غايات وأهداف المؤسسة، والاستفادة من خبراتهم ومهاراتهم دون

التمييز بينهم على أساس العرق أو الثقافة أو الدين، ومنحهم المساحة الكافية للمشاركة والإبداع واتخاذ القرارات إلى جانب القائد التكيّفي.

وتقدم القيادة التكيّفيّة حلولًا عملية لمعالجة المواقف التي يصعب معالجتها باستخدام أنماط القيادة التقليدية، ففي نمط القيادة التكيّفيّة يركز القادة على عملية التفاعل والاتصال مع جميع المستويات داخل وخارج الهيكل التنظيمي لإحداث التغيير والتأثير اللازمين، وتحفيز المرؤوسين لتحقيق ذلك، والقضاء على الصعوبات، والتفوق على التحديات، أما في أنماط القيادة التقليدية فيركز القادة على الهيكل التنظيمي وما يحكمه من أسس وقواعد باعتباره شيئًا لا يمكن تغييره (قنطقجي، 2019).

وقد أشارت مهدي (2021) إلى أهمية القيادة التكيّفيّة من خلال مجموعة من النقاط عن النحو الآتي:

1. من خلال القيادة التكيّفيّة يتم مشاركة المسؤوليات والأدوار بين القائد والمرؤوسين، وهذا يساعد بشكل كبير على تمكين المرؤوسين ومواجهة التحديات المعقدة.
2. يقوم نمط القيادة التكيّفيّة على منظور ثنائي الاتجاه من خلال تكوين علاقة بين القائد والمرؤوسين تتسم بالسلاسة والمرونة، والابتعاد عن أنماط القيادة التقليدية، حيث تُمكّن الأشخاص التنقل ما بين التبعية والقيادة بناءأ على ما يتطلبه العمل.
3. تساعد القيادة التكيّفيّة على مواجهه العادات والقيم التقليدية والروتينية، فمواجهة أي تحدي تحتاج إلى تعلم مستمر وتغيير، وبالتالي يطغى على المرؤوسين في المؤسسة بوتيرة سريعة عمليه التغيير المستمرة.

ومما سبق يتضح أن القيادة التكيّفيّة مهمة جدًا في المجال التربوي، وتناسب الإدارة المدرسية كثيرًا،وذلك بسبب حجم المسؤولية الكبير الذي يقع على عاتق مديرها، وكذلك تنوع المجالات الإدارية

التي تدخل في تخطيطها وقيادتها وتنفيذها، وتوسيع المسؤوليات والمهام وتفاقم الأعباء، ويُلْزِم مديرو المؤسسات التعليمية بجذب أساتذة ذوي جودة عالية كقادة يساعدونهم في مهامهم الإدارية.

تؤدي القيادة التكيفية دوراً مهمًا في تلبية احتياجات الطلبة وأسرهم، وتحسين الخدمات التعليمية، من خلال دور القادة التكيفيين في تهيئة الظروف لتمكين ومساعدة الأفراد العاملين من التغيير ذاتيًا، والتعليم المستمر، عوضًا عن التعليمات الموجهة لتغيير السلوك (Carley, 2016).

تهدف القيادة التكيّفية كما أشارت إليها الرويس (2021) إلى فهم ديناميكيات وضغوط التكيّف، والمقدرة على استخدام الرؤى بطريقة أكثر نجاحًا في قيادة التجديد والتغيير. كما أن القيادة التكيّفيّة تشجع التحدي، وتعمل على تغيير السلوكيات، والقرارات، والسياسات، والإجراءات لتجاوز الصعوبات، والتعامل مع المفاجئات، والاستجابة للتغييرات (Potchana, Sanrattan, & Suwannoi, 2020).

ويتضح من ذلك أن القيادة التكيّفيّة تهدف إلى معالجة المشكلات الغامضة والمعقدة، وتعزيز مرونة المؤسسة في مواجهة التحديات، من خلال تشجيع العاملين على تحديد المواقف الصعبة، وايجاد الحلول الملائمة، والتعلم والتجريب. وفي ذات السياق فإن القيادة التكيّفيّة تهدف إلى إحداث التكيّف ما بين مستجدات العمل ومتطلباته المتغيرة والقدرات والمهارات لدى العاملين، وتشجيع الابتكار والابداع لمواجهة الأزمات.

مبادىء القيادة التكيّفيّة وأساليبها

تُركز القيادة التكيّفيّة على التغيير والتجديد الذي يتيح للمؤسسة التطور والازدهار، والتعلم من التجارب السابقة غير الناجحة، وعملية التّكيّف لا تحدث إلا من خلال التجريب، فالقائد التكيفي يحتاج إلى عقلية تجريبية، وتبني وجهات النظر المختلفة، والابتعاد عن المركزية في التخطيط والعمل من

خلال بناء مقدرات الأفراد العاملين على التغيير المستمر، ودعم المبادرات المميزة، والأفكار الجديدة، وبناء فهم مشترك فيما بينهم، وتحفيز المرؤوسين على مواجهة التحديات (الرويس، 2021).

كما أن القيادة التكيّفيّة تُنوع في الأساليب التي تستخدمها، كمرونة الاستجابة وتكيفها ايجابيًا مع البيئة المهنية، والمواقف المختلفة، والاستثمار الفعّال للخبرات والمعارف والتجارب، وكفاءة نظام الاتصالات داخل المؤسسة، والحرص على تقديم الدعم المعنوي والتنظيمي والمادي للعاملين (صالح، 2022).

وتعقيبًا لما سبق، يتضح أن المبادىء تعتمد بشكل رئيس على احداث التوازن بين السلطة والمشاركة لتحقيق ما تصبو إليه القيادة التكيّفيّة، فالقائد التكيّفي يسعى بسلطته على احداث التأثير المطلوب في العاملين، من خلال تشجيع العاملين وإثارتهم للتغيير، وتحفيزهم للتعلم والتجريب والتكيف مع البيئات المعقدة في المؤسسات التعليمية، مما يسمح للأفراد العاملين بالتكيّف مع الظروف الجديدة، وبالتالي ينعكس ايجابيًا على كفاءة وجودة العمل وتحقيق الأهداف المرجوة.

سمات القائد التكيّفي

التحديات التقنية يمكن حلها بمعرفة الخبراء، في حين أن التحديات التكيّفيّة معقدة وغامضة بطبيعتها، وقد تكون متقلبة أو لا يمكن التنبؤ بها، لذلك تتطلب هذه التحديات عادةً قادة قادرين على تعلم طرق جديدة للقيام بالأشياء، وتغيير المواقف والقيم والأعراف، واعتماد عقلية تجريبية للوصول إلى الحلول، فالقادة المتكيّفين يتمتعون بعقلية منفتحة، وتفكير إبداعي، ومستعدون للتصحيح الذاتي، ومتعاطفون تجاه مرؤوسيهم في مؤسسة ذات خصائص قيادية متكيفة، يتم فيها تقدير آراء الجميع ويُنظر إلى كل عضو في الفريق على أنه لديه القدرة على حل مشكلة غير معروفة (Martinez, Allen, & West, 2023).

ويتمتع القادة المتكيّفون أيضًا بالقدرة على تحديد التحديات والاستجابة لها بشكل فعال سواء كانت تقنية أو تكيّفيّة أو مختلطة، وتنظيم التوتر في المؤسسة، والاهتمام والتركيز على التحديات بصورة منضبطة، وإعادة توزيع المهام إلى الأشخاص الأكثر تأثيرًا في المؤسسة، ومنح مساحة من الحرية للقادة في المستويات الأدنى في التسلسل الهرمي التنظيمي (Goode, McGennisken, & Rutherford, 2021).

وقد أشارت كايد (2022) إلى أن تطبيق نمط القيادة التكيّفيّة يتطلب قائدًا يتسم بمجموعة من السمات التي تمكنه من ذلك، أهمها المقدرة على تحديد الأهداف طويلة المدى للمؤسسة، ووضع الإجراءات والخطط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف. الاستباقية في تحديد التحديات، واستثمار الموارد المتاحة بطريقة فاعلة في وقت مبكر لتجاوز هذه التحديات. حب الاستكشاف والتجربة والتعلم من الأخطاء، وإدراكه بأن معالجة المواقف والقضايا المعقدة والشائكة قد تتطلب الانفتاح على المرؤوسين، وخوض العديد من التجارب والمحاولات والمخاطرة، وتقبل الوقوع في الأخطاء كجزء من عملية الوصول للحلول الملائمة.

أبعاد القيادة التكيّفيّة

ترتكز القيادة التكيّفيّة بشكل أساسي على أربعة أبعاد رئيسة، أولها: التعلم من خلال التصحيح الذاتي، حيث يعتمد هذا البُعد على فكرة التجربة واتاحة الفرصة للموظفين للتفكير في النجاحات والإخفاقات، وتحديد الأخطاء والمشكلات بشكل صحيح حتى يمكن تعقبها وحلها (الرويس، 2021). وثانيها: القيادة بالتعاطف وهو سلوك يشجع الموظفين للمشاركة بحل المشكلات والإدلاء بآرائهم، حيث يتقبل القائد التكيّفي وجهات النظر والأفكار البديلة، وبهذا يعزز المشاركة الاجتماعية والابتعاد عن الانقسامات والمناكفات (كايد، 2022). كما أضاف حاتم ونايف (2023) بُعد الانفتاح والتغيير

والذي يتناول مقدرة القائد التكيفي على المحافظة على حيوية المؤسسة والاستفادة من الأفكار والخبرات المستجدة لديه من أجل التجديد الذاتي، والقدرة على مواكبة التغييرات البيئية المحيطة وتوجيههم في بيئة العمل وتطوير إجراءات العمل وهذا هو البُعد الثالث.

بالإضافة إلى البُعد الرابع وهو الدافعية والتحفيز حيث يشير هذا البُعد إلى كيفية تعامل القائد مع الموظفين بشكل محفز لإحداث التوازن لدى العاملين بتحقيق أهدافهم وارضاء رغباتهم الداخلية وميولهم وتحفيزهم على الانتاج بشكل أفضل. وهنا يتمثل دور القائد التكيّفي في إشراك الموظفين ومشاورتهم وتشجيعهم على تقديم الاقتراحات والنصح والارشادات حتى يتمكنوا من تحقيق النتيجة المرجوة.

هذا علاوة على مجموعة من الأبعاد التي تمثل سلوكيات تساعد على تحقيق القيادة التكيّفيّة في المؤسسة، كتمتع القائد التكيفي بدرجة عالية من المبادرة وعلى وجه الخصوص المبادرة الشخصية، والمقدرة على تحدي الأوضاع الراهنة، بالإضافة إلى بُعد التواصل والحرص على إبقاء قنوات الاتصال مفتوحة مع المرؤوسين في المؤسسة، وبُعد تنمية رأس المال البشري باستثمار طاقات الأفراد العاملين في المؤسسة، كلٍ وفق طاقاته، والحرص على العمل بروح الفريق الواحد داخل المؤسسة، وبُعد التغيير الذي يعكس مدى اهتمام القادة بعملية التغيير والتجديد بما يتناسب مع التغييرات المستمرة، وبُعد صناعة القرار ومقدرة القائد التكيفي على اتخاذ القرارات السليمة من خلال تحديد المشكلة، وتقييم البدائل المتاحة ودراستها وتحليلها واختيار البديل الأنسب (داود، 2011).

التحديات التي تواجه القيادة التكيّفيّة

تُمكّن القيادة التكيّفيّة المؤسسات من معالجة التحديات المعقدة، وحل المشكلات بشكل فعّال في بيئة ايجابية، ومع ذلك هناك تحديات محتملة ألزمت القادة من تشخيصها ومواجهتها، ومن بينها:

تحديات عقلية؛ فعلى القادة التكيفيين تشجيع جميع الأفراد العاملين على تغيير طريقة تفكيرهم، والتأكد من اشراك جميع أعضاء المؤسسة، وهو ما قد يشكل تحديّا من العاملين الرافضين للتغيير. حب السيطرة وعدم الرغبة في التغيير؛ ورفض بعض العاملين رفيعي المستوى عن التخلي عن جزء من سلطتهم في اتخاذ القرار، أو تغيير ممارسات قاموا بابتكارها، ورفض التغيير وانتهاج ممارسات جديدة (كايد، 2022).

ومن التحديات أيضًا، عدم توظيف المؤسسة لما يعرف بإدارة المعرفة، وعدم توفير الأدوات والوسائل اللازمة لتعزيز مبدأ التشاركية بين القادة والمرؤوسين في العمل لتشخيص الإجراءات القاصرة وللتكيف مع المستجدات والمتغيرات، وعدم تفويض الصلاحيات لفرق العمل، وافتقار ثقافة المبادرات الجماعية (عوني، 2015).

ومما سبق يتضح بأن هناك العديد من التحديات التي تحول دون تطبيق القيادة التكيّفيّة وسعيها نحو التكيّف ومرونة التغيير داخل المؤسسات التعليمية، وأهمها مواجهة القادة للنقد وردود الأفعال العنيفة الرافضة لمخاطرة التجريب، فضلًا عن الضغوط الناجمة عن التغيرات المتسارعة في كافة المجالات التربوية والتقنية والاقتصادية والاجتماعية، والتي تتطلب من القادة استثمار كبير للوقت والموارد.

تطبيق القيادة التكيّفيّة في المدارس

تعد المدارس من المؤسسات التعليمية الأكثر تعقيدًا، إذ أنها تتعامل مع الكثير من المتغيرات غير الثابتة، فهي تُؤثر وتتأثر بالمتغيرات البيئية، والسياسية، والاقتصادية، والاجتماعية على حد سواء وتستمد أهدافها ورؤيتها من محيطها، وتصب نتائجها في مصلحة تنميه المجتمع، وبالتالي فإن الديناميكية التي يمارسها قائد المدرسة واستخدام أسلوب القيادة الذي يعترف بالوضع الراهن في

المؤسسة التعليمية ويتكيّف معه يعد شكلًا من أشكال التكيّف، ولكن في الوقت ذاته يدركون جيدًا القيم الثقافية والأعراف والمبادئ داخل مجتمعهم، وبالتالي يتوجب على قائد المدرسة التكيف مع البيئة المدرسية المتغيرة لكي تتمكن المدرسة من تلبيه احتياجات الطلبة وأسرهم، وتقديم خدمات ذات جودة عالية، والتغلب على العوامل التي قد تهدد بقاء المدرسة أو استمراريتها (الرويس، 2021).

ويقدم مدير المدرسة دورًا هامًا في تنمية القدرات المهنية للمعلمين، والتأقلم مع التقدم التكنولوجي في مختلف المجالات، والتكيّف مع التحولات الحديثة والمستقبلية في المجال التربوي والتعليمي، وبالتالي فإن امتلاك مدير المدرسة لهذه المهارات يعد ضرورةً لنجاح المدرسة، فالإدارة المدرسية هي خط الدفاع الأول في مواجهة التحديات التي تتعرض لها المدرسة سواء كانت داخلية أو خارجية، والتي تتطلب وجود نمط قيادي مرن يقوم على وضع السياسات الإدارية التكيّفيّة المتطورة للتأقلم مع الظروف الطارئة والمواقف غير المسبوقة (صالح، 2022).

المحور الثاني: الخفّة الإستراتيجيّة

تشير الخفّة الإستراتيجيّة إلى قدرة المؤسسة على الاستجابة للتغيير بسرعة وبشكل مناسب، مع الحفاظ على المرونة والتركيز، حيث إنها ممارسة معقدة وتتطلب قدرًا كبيرًا من العمل والجهد المستمر للحفاظ على مرونة استراتيجية قوية، كما ويعتمد في جوهره على الجهود التي يبذلها قادة المؤسسة ومرؤوسيها لتصميم وبناء هيكل تنظيمي يمكن أن تتدفق فيه المعلومات بسلاسة في جميع أنحاء المؤسسة (Olaleyea, Anifowosea, Efuntadeb, & Arijec, 2021).

مفهوم الخفّة الإستراتيجيّة

تعرف الخفّة الإستراتيجيّة بأنها قدرة المؤسسة على الحفاظ على قدرتها التنافسية من خلال تحديد التهديدات المحتملة، وتخفيف المخاطر، والاستفادة من الفرص، كما أن الخفّة الإستراتيجيّة تسمح

للشركات بالتعرف على التغيرات، وتحديد آثارها المحتملة، والاستجابة بشكل مناسب لتحقيق أقصى قدر من النتائج الإيجابية وتقليل العواقب السلبية (Nejatian, Zarei, Rajabzadeh, Azar, & Khadivar, 2019). كما تعرف الخفّة الإستراتيجيّة بأنها عملية تمكين المنظمة بهدف فهم الفرص البيئية، والاستفادة منها، من خلال التخطيط لإحداث تغييرات عمل إستراتيجيّة وتنفيذها بشكل سريع وفاعل وحسب الحاجة (Becker, 2007).

كما عرف الزامل (2021) الخفّة الإستراتيجيّة بأنها قدرة المؤسسة على التكيّف والاستجابة بفعالية للظروف والبيئات والضغوط التنافسية المتغيرة، من خلال القدرة على اتخاذ قرارات سريعة ومستنيرة، وتعديل الخطط الإستراتيجية، وتنفيذ التغييرات بكفاءة في بيئة الأعمال سريعة التغيّر. وعرف صالح والناجي (Salih & Alnaji, 2019) الخفّة الاستراتيجيّة بأنها قدرة المؤسسات على رؤية التحولات داخل وخارج بيئة الأعمال التي تعمل فيها، والحفاظ على القدرة التنافسية من خلال التعرف على الفرص والاستفادة منها بالإضافة إلى تحديد التهديدات المحتملة وتخفيفها أو منعها من التحقق في المقام الأول.

وفي قطاع التعليم تم تعريف الخفّة الإستراتيجيّة بأنها قدرة المؤسسات التعليمية، سواء كانت مدارس من مرحلة الروضة إلى مرحلة الصف الثاني عشر، أو جامعات أو غيرها من المؤسسات التعليمية، على التكيّف والازدهار في مواجهة الاحتياجات التعليمية والتقنيات والتغيرات المجتمعية سريعة التطور (Yildiz & Aykanat, 2021).

ويستخلص مما سبق أن الخفّة الإستراتيجيّة هي مقدرة المنظمة على التكيف والإستجابة السريعة للظروف البيئية الديناميكية المتغيرة المحيطة بها مع ضرورة انجاز الأعمال بدرجة عالية من الإبداع والإبتكار والجودة.

أهمية الخفّة الإستراتيجيّة

تعد الخفّة الإستراتيجيّة وسيلة رئيسية لرفع قدرة المؤسسة على مواجهة الظروف الغامضة ومواكبة التغييرات السريعة في بيئة العمل، وتعزيز قدرة المؤسسة على الاستجابة لاحتياجات سوق العمل، وتعديل وتغيير استراتيجياتها وفقًا للتحولات والتغييرات الداخلية والخارجية للمؤسسة، كما أن الخفة الاستراتيجية تعزز التقارب بين المؤسسة ورغبات الزبائن، وتوليد قيمة حقيقية لهم، ومن خلال الخفة الإستراتيجيّة تتمكن المؤسسة من تحديد نقاط القوة واستثمارها وتوظيفها بالشكل الأمثل، بما يوفر بيئة عمل تتسم بالمرونة، الأمر الذي يدفع بالمؤسسة نحو التقدم والنجاح والتفوق وتحقيق ميزة تنافسية (كرومي، 2018).

أما في المؤسسات التعليمية فتعد الخفّة الإستراتيجيّة أمرًا بالغ الأهمية للبقاء على صلة وفعالية وتنافسية في بيئة دائمة التغير، فهي تتيح لهذه المؤسسات تحقيق رسالتها المتمثلة في توفير تعليم عالي الجودة مع التطور المستمر لتلبية احتياجات الطلبة والمجتمع، كما تعد الخفّة الإستراتيجيّة ذات أهمية في المؤسسات التعليمية لعدة أسباب ومنها:

1. **التكيّف مع التغيرات السريعة:** تعمل المؤسسات التعليمية في بيئة ديناميكية حيث تحدث تغييرات سريعة في التكنولوجيا والمجتمع وسوق العمل، وتمكنهم الخفة الاستراتيجية من تكييف مناهجهم وطرق التدريس والعمليات الإدارية لتلبية هذه الاحتياجات المتطورة بشكل فعّال، وبالتالي فإن عمليات صنع القرار ستكون مستندة إلى البيانات لتقييم استراتيجياتها وتعديلها بشكل مستمر، وهذا يؤدي اتخاذ قرارات أكثر استنارة وفعالية (عبد التواب، 2023).
2. **تعزيز مشاركة الطلبة:** تمكن الخفّة الإستراتيجيّة المؤسسات الاستجابة لتفضيلات الطلبة وأساليب التعلم، مما يجعل التعليم أكثر جاذبية وملاءمة للطلبة، وهذا يمكن أن يؤدي إلى تحسين نتائج التعلم وتحقيق رضا الطلبة (Bondzi–Simpson & Agomor, 2021).

3. **الميزة التنافسية:** في ظل المشهد التعليمي التنافسي، تتمتع المؤسسات التي يمكنها التكيف والابتكار بسرعة بميزة تنافسية، بالشكل الذي يمكّنها من جذب الطلبة والمدرسين والإداريين والاحتفاظ بهم بشكل أكثر فعالية (Saleh, 2022).
4. **المواءمة مع احتياجات القوى العاملة:** تمكن الخفّة الإستراتيجيّة المؤسسات من مواءمة برامجها مع المتطلبات المتغيرة لسوق العمل، وهذا يضمن أن الخريجين على استعداد جيد لفرص العمل الحالية والمستقبلية (عبد التواب، 2023).
5. **الأهمية العالمية:** في عالم مترابط، يمكن للمؤسسات التعليمية الذكية التكيف مع الاتجاهات العالمية، وتقديم البرامج ذات الصلة على نطاق دولي، وهذا يمكن أن يجذب الطلبة من خلفيات متنوعة ويخلق بيئة تعليمية أكثر تنوعًا وشمولاً (Saleh, 2022).

خصائص الخفّة الإستراتيجيّة

تشتمل الخفّة الإستراتيجيّة على العديد من الخصائص الأساسية التي تميزها كقدرة أساسية في المؤسسات، إذ تمكّن هذه الخصائص المؤسسة من التكيّف والاستجابة بفعالية للظروف المتغيرة والفرص الناشئة، كما تمكّن المؤسسات من الحفاظ على قدرتها التنافسية والإزدهار في بيئة أعمال دائمة التغير، حيث تعد القدرة على التكيف والابتكار أمرًا بالغ الأهمية لتحقيق النجاح على المدى الطويل، حيث تمنح الخفة الاستراتيجية المؤسسة القدرة على تعديل استراتيجياتها بسرعة استجابةً للمعلومات الجديدة أو التحولات في بيئة العمل أو التحديات غير المتوقعة، كما تقوم المؤسسات التي تطبق الخفّة الإستراتيجيّة بجمع البيانات والتحليلات والتصرف في ضوئها لتحسين استراتيجياتهم وعملياتهم واتخاذ قرارات مستنيرة (الجعيد، 2023).

كما يعد التعاون جانبًا أساسيًا من الخفّة الإستراتيجيّة، حيث تعمل الفرق متعددة الوظائف وقنوات الاتصال المفتوحة على تمكين المؤسسة من العمل معًا بشكل فعّال وتبادل المعرفة والأفكار، بالإضافة إلى أن المؤسسة الرشيقة منفتحة على التغيير ويمكنها التركيز عند الضرورة دون الارتباط بشكل مفرط بالخطط الحالية، والبحث عن فرص للتعلم والتكيّف من الظروف، كما أن القيادة الفعالة تعد أمرًا بالغ الأهمية لغرس ودعم الخفّة الإستراتيجيّة، مما يعزز لدى القادة ثقافة القدرة على التكيّف ويمثلون سلوكًا رشيقًا (أبو الوفا، 2019).

تصنيفات الخفة الإستراتيجيّة

وقد ميز يونجسون (Yongsun, 1991) أربعة أنواع من الخفة الإستراتيجية أولها: خفة التصنيع والتي تعنى بمقدرة المؤسسة على التكيف للتغير التكنولوجي، ومدى استجابة المؤسسة للتغيرات المستجدة في حاجات المستفيدين وومتطلبات البيئة الخارجية. ثانيًا: خفة الهيكل التنظيمي التي ترتكز على احداث موائمة للتغير البيئي مع الترتيبات الهيكلية للمجالات الوظيفية على مستوى أقسام المؤسسة المختلفة للتكيف مع البيئة المضطربة، ثالثًا: الخفة التسويقية والتي تستند على مقدرة المؤسسة على تسويق الخدمات التي تحقق الميزة التنافسية إلى كافة المستفيدين الحالين والجدد في ظل الظروف البيئية المستجدة، وأخيرًا الخفة المالية من خلال الاستثمار الأمثل للموارد الراكدة الغير مستخدمة على وجه أمثل في ظل نقص الموارد المالية.

كما يمكن تصنيف الخفة الإستراتيجيّة إلى نوعين هما خفة الموارد والتي تمكن المؤسسة من اتباع استراتيجيات واجراءات بديلة تمثل امتيازات للمؤسسة في البيئة التنافسية وتلبي الاستجابة للتطورات، وخفة التنسيق من خلال حصر موارد المؤسسة الداخلية والخارجية بفاعلية، لخلق قيمة مضافة وتحقيق ميزة تنافسية (كرومي، 2018).

أبعاد الخفة الاستراتيجية

من خلال الرجوع إلى الأدبيات السابقة تبيّن وجود ثلاثة أبعاد رئيسة لبناء الخفّة الإستراتيجيّة وهي: تعاون وتناسق الأفراد باختلاف مستوياتهم الإدارية والأقسام المختلفة للمؤسسة، لتطوير أنظمتها وأنشطتها لتلبية احتياجات متلقي الخدمة بشكل دائم ومستمر بحيث تعزز التنافسية، وهذا ما يعزز البعد الثاني وهو: التنظيم من أجل السيطرة على التغيير، والأخذ بعين الاعتبار قدرات المؤسسة الداخلية، وتشخيص مواطن القوة والضعف، وتحديد قدراتها الاستراتيجيّة. وأما البعد الثالث يتمثل بالمسؤولية المشتركة وتمكين الأفراد، وتحقيق أعلى مستوى من دعم الموظف بما في ذلك الدعم المادي والمعنوي، والاهتمام بالمبادرات الفردية، وتحملهم للمسؤولية وتشجعهم على الابداع و تبادل الأفكار والمعلومات، بحيث تكون الاستجابة للتغييرات والاضطرابات أكثر توازناً عندما تكون القرارات نتاج عمل جماعي (الصباح، 2018).

كما تتضمن الخفّة الإستراتيجيّة على مجموعة من الأبعاد ومنها:

1. الوضوح : الوضوح في الواقع بُعد مهم في الخفّة الإستراتيجيّة، حيث إنه ينطوي على وجود رؤية واستراتيجية واضحة ومُعلنة، وبالتالي يمكن لكل فرد في المؤسسة فهمها والتوافق معها، كما يضمن وضوح الأهداف والغايات الاستراتيجية وفهم كل فرد في المؤسسة وهو ما تحاول المؤسسة تحقيقه، وهذا التوافق ضروري لتعبئة الموارد والجهود بطريقة منسقة لتحقيق الأهداف المشتركة، حيث تساعد الاستراتيجية الواضحة العاملين على تحديد أولويات أنشطتهم، وعندها يعرف الأفراد ما هو متوقع منهم وكيف يساهم عملهم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية الأكبر، مما يمكنهم من العمل بشكل أكثر فعالية وكفاءة (المجروب، 2020).

2. الأهداف الاستراتيجية: الأهداف الاستراتيجية هي عنصر أساسي في الخفّة الإستراتيجيّة، وهي تمثل النتائج المحددة والقابلة للقياس التي تهدف المؤسسة إلى تحقيقها في السعي لتحقيق أهدافها

الاستراتيجية، حيث توفر الأهداف الاستراتيجية الوضوح والتوجيه للمؤسسة، كما تحدد ما تسعى المؤسسة لتحقيقه، وتحدد مسارًا واضحًا لتحقيق أهدافها الاستراتيجية، كما إن وجود أهداف محددة جيدًا يساعد في تحديد أولويات الجهود والموارد، فهو يسمح لجميع العاملين بالتركيز على المبادرات الأكثر أهمية وتجنب توزيع الموارد بشكل ضئيل للغاية (حميدي،2021).

3. المسؤولية المشتركة: تعد المسؤولية المشتركة بُعدًا مهمًا للخفّة الإستراتيجيّة والتي تؤكد على الملكية التعاونية والجماعية للمبادرات والنتائج الاستراتيجية داخل المؤسسة، حيث تشجع المسؤولية المشتركة التعاون بين الأفراد العاملين على صورة عمل جماعي، وبذلك تنطوي على أفراد وفرق يعملون معًا لتحقيق أهداف استراتيجية مشتركة، وتعزيز ثقافة التعاون والتآزر، كما أن المؤسسات التي تعتمد على الخفّة الإستراتيجيّة غالبًا ما يكون صنع القرار موزعًا وليس مركزيًا، ومما يعني أن المسؤولية المشتركة يتمتع بها على مختلف المستويات بالسلطة والاستقلالية لاتخاذ القرارات المتعلقة بمجالات خبرتهم، مما يسهل الاستجابة بشكل أسرع للظروف المتغيرة (المجروب، 2020).

4. اتخاذ القرارات: إن اتخاذ القرار هو بُعد حاسم للخفّة الإستراتيجيّة، إذ أن القدرة على اتخاذ قرارات مرنة ومستنيرة في الوقت المناسب أمرًا أساسيًا لمرونة المؤسسة في الاستجابة للظروف المتغيرة والغامضة، كما يضمن اتخاذ القرار السريع الاستعداد للتكيف وتغيير المسار عند الضرورة، لذا يجب أن تكون المؤسسات منفتحة لمراجعة القرارات بناءً على معلومات أو تعليقات جديدة، إذ تعتمد الخفة الاستراتيجية على البيانات والمعلومات في اتخاذ القرارات الصائبة، كما يجب أن تتمتع المؤسسات بإمكانية الوصول إلى البيانات والتحليلات ذات الصلة لدعم عملية صنع القرار، وبالتالي الوصول إلى نتيجة مفادها تحقيق قرار صحيح يصب في مصلحة المؤسسة (Halalmeh, 2021).

متطلبات الخفّة الإستراتيجيّة

إن للخفّة الإستراتيجيّة مجموعة متنوعة من المتطلبات التي تعتمد على رؤية المؤسسة المستقبلية وأهدافها وقدرة المؤسسة على الاستجابة للمدخلات المفاجئة من خلال تعديل أنظمتها وعملياتها، وتنمية المعرفة والقدرات لدى الأفراد للتحكم بتقديم مخرجات أو خدمات مرغوب بها وإن كانت مستجدة لتناسب التغييرات الحاصلة والموجودة في البيئة المحيطة (المجروب، 2020).

تزيد الخفّة الإستراتيجيّة من قدرة المؤسسة على التكيّف والاستجابة والازدهار في بيئة سريعة التغير، ولتطوير هذه الاستراتيجية والحفاظ عليها يجب تلبية العديد من المتطلبات الأساسية، أهمها: الوعي بإدارة التغيير الذي يعتبر متطلبًا حاسمًا للخفّة الإستراتيجيّة، إذ أن إدارة التغيير: هي النظام الذي يركز على تخطيط وتنفيذ وإدارة التغييرات داخل المؤسسة، وتشجيعها على توقع التغييرات والتخطيط لها بشكل استباقي، وهذا يشمل الاستعداد للاضطرابات المحتملة وأن تكون أكثر مرونة في الاستجابة لها، وبالتالي تؤكد استراتيجيات إدارة التغيير على إشراك الأفراد العاملين في عملية التغيير، وبالتالي يجب أن يتقبل الأفراد العالمين التغييرات وهو أمر ضروري للسرعة في إجراء هذه التغيرات والسعي نحو تقدم المؤسسة (المطيري، 2022).

ويرى الهاتف والشربجي (2023) أن الخطط والأهداف الواضحة من المتطلبات المهمة للخفّة الإستراتيجيّة، فهي توفر خريطة طريق واتجاهًا للمؤسسة، مما يمكنها من الاستجابة للظروف المتغيرة بشكل فعّال، حيث أن الخطط والأهداف الواضحة تمنح المؤسسة إحساسًا بالاتجاه والهدف، وبالتالي تحدد ما تحاول المؤسسة تحقيقه، مما يساعد على الحفاظ على التركيز على الأهداف الرئيسية، إذ تضمن الأهداف المحددة جيدًا أن كل فرد في المؤسسة يفهم الاتجاه الاستراتيجي الشامل ويتوافق معه، كما تعمل هذه المواءمة على تعزيز التنسيق والتعاون وهما أمران ضروريان في سرعة إنجاز هذه الأهداف.

ممارسة الخفّة الإستراتيجيّة في قطاع التعليم

يعد تطبيق الخفّة الإستراتيجيّة في قطاع التعليم أمرًا ضروريًا لمواكبة التطور السريع في هذا القطاع، والاستجابة لاحتياجات الطلبة المتغيرة، والبقاء فعالاً وملائمًا، وهناك عدة ممارسات وطرق يمكن من خلالها تطبيق الخفّة الإستراتيجيّة في قطاع التعليم مثل تكيّف المناهج الدراسية، إذ يجب أن تكون المؤسسات التعليمية مرنة في تعديل مناهجها الدراسية لتلبية الاحتياجات المتطورة للطلبة وسوق العمل، وقد يتضمن ذلك إضافة دورات جديدة، أو تحديث الدورات الحالية، أو إعادة تقييم طرق التدريس لإعداد الطلبة بشكل أفضل للمستقبل (أبوسليمة، 2023).

كما يجب العمل على تكامل التكنولوجيا من خلال تبني التقنيات التعليمية ودمجها للحفاظ على المرونة، ويشمل ذلك استخدام الأدوات الرقمية، ومنصات التعلم عبر الإنترنت، وتحليلات البيانات لتعزيز تجارب التدريس والتعلم، بالإضافة إلى الانفتاح على أساليب التدريس والتعلم الجديدة، مثل التعلم النشط، والفصول الدراسية المعكوسة، والتعلم القائم على المشاريع، لتحسين مشاركة الطلبة ونتائجهم (Arokodare & Falana, 2021).

وعليه فإن من الممارسات الأخرى المهمة للخفّة الإستراتيجيّة هي استخدام أدوات التقييم المبنية على البيانات لتقييم أداء الطلبة بشكل مستمر وتكييف أساليب التدريس وفقًا لذلك، ويتم ذلك من خلال تنفيذ هياكل إدارية وتنظيمية مرنة يمكنها الاستجابة بسرعة للتغيرات السكانية ومصادر التمويل واللوائح مع الأخذ بعين الاعتبار توظيف التكنولوجيا، حيث في عصر التقدم التكنولوجي السريع والتوقعات المجتمعية المتغيرة، تعد الخفة الاستراتيجية أمرًا بالغ الأهمية للمؤسسات التعليمية لتبقى ذات صلة وتنافسية وقادرة على توفير تعليم عالي الجودة يعد الطلبة لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين (Olaleyea et al., 2021).

دور الخفّة الإستراتيجيّة في الإدارة المدرسية

تؤدي الخفّة الإستراتيجيّة في الإدارة المدرسية دورًا مهمًا للتغلب على تعقيدات المشهد التعليمي الحديث، إذ تنطوي على القدرة على التكيّف، واتخاذ القرارات القائمة على البيانات، والتعاون، وتخطيط السيناريوهات، والالتزام بالتحسين المستمر، فالمدارس التي تتبنى الخفة الاستراتيجية تكون مجهزة بشكل أفضل لتلبية احتياجات طلابها ومتطلبات المجتمع المتغير، كما أنها تمكّن القادة التربويين من التكيّف مع المشهد التعليمي سريع التغير واتخاذ قرارات مستنيرة تعود بالنفع على الطلبة والمدرسة، وفيما يلي بعض الجوانب الرئيسية لمدى أهمية الخفّة الإستراتيجيّة في الإدارة المدرسية: (Rizki, Said, & Mohammed, 2023)

1. **التكيّف مع الاتجاهات التعليمية المتغيّرة:** يعد التعليم مجالًا ديناميكيًا ذو اتجاهات وتقنيات متطورة باستمرار، مما استوجب على قادة المدرسة أن يكونوا مرنين في نهجهم للتكيف مع هذه التغييرات، سواء كان ذلك من خلال دمج أساليب التدريس الجديدة، أو اعتماد التكنولوجيا، أو تلبية الاحتياجات التعليمية الناشئة، فالتكيف مع الاتجاهات التعليمية المتغيرة جانبًا مهمًا من الخفّة الإستراتيجيّة، ويجب على القادة إعطاء الأولوية للتعلم المستمر، والتطوير المهني الخاص بهم، ويتضمن ذلك البقاء على اطلاع بأحدث الاتجاهات التعليمية والأبحاث وأفضل الممارسات، من خلال حضور المؤتمرات وورش العمل والندوات التي تساعدهم في البقاء على اطلاع دائم واكتساب رؤى جديدة (Xing, Liu, Boojihawon, & Tarba, 2020).

2. **الاستجابة للعوامل الخارجية:** تواجه المدارس عوامل خارجية مثل التغيرات في السياسات الحكومية، والظروف الاقتصادية، والمطالب المجتمعية، ويتعين على قادة المدارس أن يتحلوا بالمرونة في الاستجابة لهذه العوامل الخارجية وتعديل استراتيجياتهم وسياساتهم وفقًا لذلك، فالاستجابة للعوامل الخارجية تعد جانبًا حاسمًا في الخفة الاستراتيجية، ويمكن أن تشمل العوامل الخارجية التغيرات في

السياسات الحكومية، والظروف الاقتصادية، والاحتياجات المجتمعية، والمتغيرات الأخرى التي تؤثر على المشهد التعليمي، وبالتالي يتطلب ذلك من قادة المدارس المشاركة في المسح البيئي المستمر لرصد وفهم العوامل الخارجية التي قد تؤثر على المدرسة، والبقاء على اطلاع بتغيير السياسات التربوية والتحولات الاقتصادية والاتجاهات التعليمية الناشئة (Arokodare & Falana, 2021).

3. **اتخاذ قرارات مستنيرة:** تعتمد الخفّة الإستراتيجيّة على عملية صنع القرارات المستندة إلى البيانات، لذلك يحتاج قادة المدارس إلى جمع وتحليل البيانات ذات الصلة لاتخاذ قرارات مستنيرة، سواء كان ذلك يتعلق بأداء الطلبة، أو تخصيص الموارد، أو فعالية الخطط والاستراتيجيات، إذ يعد اتخاذ القرارات المستنيرة جانبًا أساسيًا من الخفّة الإستراتيجيّة في الإدارة المدرسية، ومن خلال استخدام البيانات بشكل فعّال، يمكن للقادة التربويين اتخاذ قرارات مستنيرة وقائمة على الأدلة تؤدي إلى ممارسات أكثر فعالية وكفاءة، ويستخدم قادة المدارس البيانات لتقييم أداء الطلبة وقياس فعالية المدرسة، إذ تساعد درجات الاختبارات الموحدة، وتقييمات الفصول الدراسية، ومصادر البيانات الأخرى في تحديد مجالات القوة والمجالات التي تحتاج إلى التحسين (الجعيد،2023).

4. **القيادة التعاونية:** يجب على قادة المدرسة تعزيز ثقافة التعاون والعمل الجماعي، ويتضمن ذلك التعاون بين المعلمين والموظفين وأولياء الأمور والمجتمع لجمع المدخلات والعمل معًا لتطوير وتنفيذ الاستراتيجيات التي تعود بالنفع على المدرسة، فالقيادة التعاونية تعد عنصرًا أساسيًا في الخفة الاستراتيجية بما يضمن العمل مع مختلف أصحاب المصلحة، لاتخاذ القرارات بشكل جماعي، وجلب وجهات نظر متنوعة إلى الطاولة، مما يساعد القادة على اكتساب رؤى وأفكارًا قيمة يمكن أن تساعد في اتخاذ القرارات الاستراتيجية، ويضمن ذلك أن تكون القرارات شاملة، ومستندة إلى فهم أوسع لاحتياجات المدرسة (Saleh, 2022).

5. **تخطيط السيناريوهات:** يجب على قادة المدارس المشاركة في تخطيط السيناريوهات، حيث يأخذون بعين الاعتبار مختلف التحديات المستقبلية المحتملة ويضعون استراتيجيات لمعالجة كل واحدة منها، إذ يتيح هذا النهج للمدارس الاستعداد لمجموعة من الاحتمالات، وهو ينطوي على النظر والتحضير للمستقبل وفق الظروف المحتملة، مما يساعد المدارس على التكيف والاستجابة بفعالية لحالات عدم اليقين والظروف المتغيرة، ويمكّن تخطيط السيناريوهات قادة المدارس من توقع التغييرات والتحديات المحتملة في المشهد التعليمي، وبالتالي يصبح بوسعهم أن يكونوا أكثر استعداداً للاستجابة للاتجاهات الناشئة، أو التحولات في السياسات، أو العوامل الخارجية (Kale, Aknar, & Başar, 2019).

6. **الرصد والتقييم:** يعد الرصد والتقييم المنتظم للمبادرات الاستراتيجية أمرًا ضروريًا للتأكد من أنها تسير على المسار الصحيح وتحقق النتائج المرجوة، وهذا يستدعي القادة أن يكونوا على استعداد لتعديل استراتيجياتهم بناءً على التعليقات والنتائج، ويعد الرصد والتقييم عنصرين حاسمين في الخفّة الإستراتيجيّة، إذ تمكّن هذه العمليات قادة المدارس من تقييم فعالية استراتيجياتهم ومبادراتهم، واتخاذ قرارات ملائمة، وتعديل مناهجهم حسب الحاجة، ويستخدم القادة المراقبة والتقييم لتتبع التقدم المحرز في المبادرات الاستراتيجية، ويشمل ذلك ضمان تنفيذ الخطط على النحو المنشود وفي الموعد المحدد (العجمي،2021).

7. **التحسين المستمر:** إن تعزيز ثقافة التحسين المستمر في المدارس يقع على عاتق قادة المدارس، وهذا يعني إجراء تقييم منتظم لفعالية الاستراتيجيات وإجراء التعديلات حسب الحاجة، والتحسين المستمر هو مبدأ أساسي للخفّة الإستراتيجيّة، وهو ينطوي على التزام مستمر بتعزيز وصقل العمليات والممارسات والاستراتيجيات المستخدمة في التعليم لتحقيق نتائج أفضل للطلبة، ويعتمد التحسين المستمر على تحليل البيانات لتحديد المجالات التي تحتاج إلى التحسين، ويستخدم قادة المدارس

البيانات لتقييم أداء الطلبة، وتقييم فعالية الخطط، واتخاذ القرارات القائمة على الأدلة (أبو الوفا، 2019).

ثانيًا: الدراسات السابقة ذات الصلة

فيما يلي عرضًا للدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة والتي تم التوصل إليها من خلال مسح قواعد عدد من البيانات العربية والأجنبية، ومرتبة وفق تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

أجرت جوليانا وآخرون (Juliana et al, 2023) دراسة هدفت اختبار تأثير القيادة التكيّفيّة، وخفة الحركة التنظيمية على المستوى التنظيمي، استخدمت هذه الدراسة المنهج الكمي المقطعي. وتكونت عينة الدراسة من (75) شخصًا من البنوك الإندونيسية، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج اختبار الفرضيات أن هناك تأثيراً للقيادة التكيفية على المرونة التنظيمية. وتكمن أهمية هذا البحث بانتاجه نموذجاً استراتيجياً للصناعة المصرفية باعتماد التبني الرقمي لتطوير خدمات أسرع، والمحافظة على التفوق الاستراتيجي من خلال طرح مفاهيم مختلفة تمكن الشركات من مرونة ابتكار نماذج أعمالها وإيجاد طرق جديدة للقيام بالأعمال التجارية في البيئات الرقمية المعقدة والديناميكية والمتغييرات غير المتوقعة.

و أجرت كايد (2022) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التكيّفيّة وعلاقتها بمستوى التفاؤل التنظيمي لمديري مدارس قصبة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الإرتباطي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (420) معلمًا ومعلمة من مدارس قصبة الزرقاء، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة التكيّفيّة لدى مديري مدارس قصبة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة ولجميع المجالات على

التوالي (القيادة من خلال العاطفة، ابتكار الحلول، قيادة بيئة العمل، والتعلم من التصحيح الذاتي)، وأنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي مدارس قصبة الزرقاء فيما يتعلق بتقييم أداء مديريهم تعزى لمتغيري (الجنس، والمؤهل العلمي) في جميع المجالات، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة باستثناء مجال التعلم من التصحيح الذاتي وقد جاءت الفروق لصالح فئة خبرة أقل من 5 سنوات.

كما أجرت داود (2022) دراسة تطبيقية هدفت الكشف عن تأثير أبعاد القيادة التكيّفيّة والمتمثلة في التأثير والتحفيز، وتنمية رأس المال البشري، والتعلم، والتعاون، وصناعة القرار، والتغيير في تحقيق الدعم التنظيمي وأثرها على السلوك الابتكاري للعاملين بالمستشفيات والمراكز الطبية المتخصصة بجامعة المنصورة، حيث استخدمت المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (384) من العاملين وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مؤسسات الرعاية الصحية من الأطباء وهيئة التمريض والإداريون، وأظهرت الدراسة عدم اتفاق مفردات العينة على أبعاد القيادة التكيفية، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباط معنوي بين القيادة التكيّفيّة والسلوك الابتكاري، ووجود تأثير معنوي لأبعاد القيادة التكيّفيّة في الدمج التنظيمي. كما أظهرت أن الدمج التنظيمي يتوسط العلاقة كليًا بين أبعاد القيادة التكيّفيّة المتمثلة في التأثير والتحفيز، والإدارة والسلوك الابتكاري للعاملين في المؤسسات موضوع التطبيق، ويتوسط العلاقة جزئيًا المتعلقة بأبعاد الاهتمام برؤية المنظمة، وتنمية رأس المال البشري، والسلوك الأخلاقي، والتعاون، والمبادرة، وصناعة القرار، في حين لا يتوسط تلك العلاقة المتعلقة بأبعاد التعلم، والتواصل، والتغيير.

وأجرت علي (2022) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى توافر القيادة التكيّفيّة في مستشفيات دائرة مدينة الطب في بغداد وتأثيرها في مقدرات الموارد البشرية، وقد تم اعتماد خمسة أبعاد للقيادة

التكيّفيّة متمثلة بالقدرة على التكيّف، والانفتاح والتغيير، والدافعية والتحفيز، والعمل بروح الفريق، وتبني السلوك الأخلاقي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الاختباري، وتم جمع البيانات باستخدام الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (158) طبيب اختصاص بورد جراحة و(380) مشاهدة، وأظهرت النتائج أن أبعاد القيادة التكيفية الخمسة تؤثر في اكتساب المعرفة والتعلم والتدريب والاتصال والمشاركة في صنع القرار تأثيراً معنوياً.

كما أجرت مهدي (2021) دراسة هدفت التعرف إلى أثر العلاقة بين القيادة التكيّفيّة بمجالاتها القدرة على التعلم، والتغيير الذاتي، والموارد والحوكمة الفاعلة على التوجه الريادي في الشركة العامة لصناعات النسيج والجلود بمعمل الكوفة، حيث اعتمدت المنهج التطبيقي، وتكونت عينة الدراسة من (196) فرد من مستويات وظيفية مختلفة من ذوي الخبرات المشاركون في عملية صنع القرار حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأثر المعنوي الذي يحصل في مستوى القيادة التكيفية ينعكس بشكل إيجابي على التوجه الريادي وامتلاك مؤهلات القيادة التكيفية كالتنوع والقدرة على التعلم يمثل دافع نفسي للعاملين للأداء المتميز.

كما هدفت دراسة كاساهون ونيبيو (Nebiyu & Kassahun, 2021) التعرف على آثار ممارسات القيادة التكيّفيّة على الفعالية التنظيمية ومستوى الارتباط بين المتغييرين في مؤسسات التعليم العالي في ولاية أمهرة الوطنية الإقليمية في أثيوبيا. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت عينة الدراسة من (620) مديراً ومديرة وأعضاء هيئة تدريس. وأظهرت نتائج الدراسة أن القادة يمارسون القيادة التكيّفيّة في مستويات التطوير المهني وجودته، وانفتاح النظام والتفاعل المجتمعي، والقدرة على اقتناء الموارد بسبب التحديات الحالية التي تواجه المؤسسات. كما دلت النتائج إلى أن ممارسة القيادة التكيّفيّة التي تتميز بالتكيف وبناء المعرفة جعلت المؤسسات

منظمات فعالة من خلال تمكين الموظفين لإيجاد حلول للتحديات، و كلما زادت ممارسة القيادة التكيّفيّة في المؤسسات، كلما ارتفع مستوى تحقيق الأهداف والفعالية التنظيمية.

وأجرت سينياغو وريفيرا (Santiago & Rivera, 2021) دراسة هدفت التعرف على تكيّف المنظمات المتعلقة بصناعة الأغذية في بورتوريكو مع التغيير في ظل الأحداث التي شهدتها الجزيرة مثل إعصاري إيرما وماريا، وسلسلة الهزات التي حدثت في يناير/كانون الثاني 2020، وجائحة فيروس كورونا (كوفيد-19). وبعد إجراء العديد من المقابلات المتعمقة، أظهرت نتائج الدراسة أن أربعة من الخصائص الخمس للقيادة التكيفية (التنبأ بالتهديدات والتحديات، والمسؤولية المشتركة تجاه مستقبل المنظمة، وتطوير القدرة القيادية، والتعلم المستمر) كانت موجودة في 50% على الأقل من المشاركين في الشركات المشاركة، مما أدى إلى التكيّف الناجح.

كما هدفت دراسة بوتشانا وآخرون (Potchana et al., 2020) تطبيق نموذج القيادة التكيّفيّة الذي طوره الباحثون والمتمثل في المهارات الإدارية، الرؤية، حرية اتخاذ القرار، واختبار مدى ملائمة النظرية لتحسين قدرة تكيّف قيادة التدريس في كلية التمريض. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (617) مدرسًا في كلية التمريض في بوروماراجوناني التابعة لمعهد بوروماراجاتشانوك في تايلند، وتم جمع البيانات عن طريق الاستبانة. وأظهرت النتائج أن ممارسة القادة والأساتذة لعناصر القيادة التكيّفيّة مرتفعة، وامكانية استخدام النظرية كمبدأ توجيهي في التخطيط وإنشاء معايير التقييم لتحسين القيادة التكيّفيّة للمعلمين في كلية بوروماراجوناني للتمريض للتكيف مع المتغيرات. كما دلت النتائج أن القيادة التكيفية بأبعادها تساعد على تحسين كفاءة أداء المعلمين في كلية التمريض في بوروماراجوناني والتي أثرت على تحسين إدارة التعليم، وتحويل الأزمات لفرص تساعد في نمو المنظمة.

كما أجرت الرويس (2019) دراسة هدفت التعرف إلى تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكيّفيّة من وجهة نظر المعلمين في محافظة الدوادمي في المملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة المنهج الكمي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (376) معلماً ومعلمة، وتم جمع البيانات عن طريق الاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق القيادة التكيّفيّة جاء بدرجة متوسطة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن بُعد التعلم من التصحيح الذاتي قد جاء بالترتيب الأول، وجاء بعده بيئة الأعمال بالترتيب الثاني، وجاء بُعد القيادة بالعاطفة في الرتبة الأخيرة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكيّفيّة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير التخصص والخبرة باستثناء بُعد التعلم من التصحيح الذاتي وقد جاءت الفروق لصالح ذوي عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات).

وأجرى كاسيلو (Casiello, 2019) دراسة هدفت التعرف إلى تطبيق أبعاد القيادة التكيّفيّة في التعليم العالي عبر الانترنت في مؤسسات الدراسات العليا (أطروحة الدكتوراة)، في ظل التحديات من التكلفة المتزايدة للتعليم العالي، وانخفاض دعم الدولة للمؤسسات العامة والمنافسة التكنولوجية والتوجه نحو التعليم عبر الانترنت. تم إجراء دراسة بحثية نوعية من خلال مقابلات مع (15) قائدًا في مؤسسات الدراسات العليا لإعداد الدكتوراة الكبرى عبر الانترنت داخل الولايات المتحدة بشأن أساليب قيادتهم. تم تحديد مناهج القيادة وسردها ومراجعتها في سياق القيادة التكيفية. وأظهرت الدراسة أن نجاح المؤسسات تعزى لاستخدامهم أساليب القيادة التكيفية كأبعاد التحفيز وتنمية الثقة مع أصحاب المصلحة على كافة المستويات. كما أظهرت وعي القادة بأهمية التكيف مع التحديات المعقدة وتطبيقهم لسلوكيات القيادة التكيفية في المراحل الحرجة واحداث التغيير المطلوب في المؤسسات،

وحرصهم على تمكين الموظفين لاتخاذ قرارات بدون خوف مما سيؤثر إيجابًا على تحقيق الأهداف المنشودة.

كما أجرى وانج (Wang, 2018) دراسة كمية هدفت التعرف إلى العلاقة بين الثقافة التكيّفيّة للمدرسة الابتدائية وكفاءة تحصيل الطلاب. حيث تم جمع البيانات عن طرق الاستبانة، واستخدام منهج المسح الكمي والدراسات الاستقصائية التي قام بها مديرو المدارس الإبتدائية وفرقهم القيادية لنتائج تحصيل الكلاب، ثم قياسها بواسطة اختبار مينيسوتا الشامل التقييم (MCA). وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين ثقافة تكيّف المدرسة الابتدائية وكفاءة تحصيل الطلاب أو إنجاز الطلاب ونموهم.

وفي مجال الخفّة الإستراتيجيّة أجرى العجمي (2021) دراسة هدفت التعرف على مدى ممارسة مديري المدارس في دولة الكويت لأبعاد الخفّة الإستراتيجيّة، وعلاقتها بالتميز التنظيمي من وجهة نظر معلمي التعليم الحكومي في دولة الكويت. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي؛ واستخدمت الاستبانة، وبلغت عينة الدراسة (4251) معلماً ومعلمة من مدارس التعليم الحكومي. وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة مديري المدارس لأبعاد الخفّة الإستراتيجيّة جاءت بدرجة مرتفعة. كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية، ذات دلالة إحصائية، بين أبعاد الخفّة الإستراتيجيّة والتميز التنظيمي بأبعاده.

وأجرت أوليلا وآخرون (Olaleyea et al, 2021) دراسة هدفت إلى تشخيص العلاقة بين الابتكار والخفّة الإستراتيجيّة ومرونة مؤسسات التعليم العالي في نيجيريا. حيث تألف عينة الدراسة من(492) من مؤسسات جامعية مختارة، تم اعتماد المنهج الوصفي ونموذج (SEM) للتحليل واختبار الفرضيات، وأكدت نتائج الدراسة أن الابتكار والخفّة الاستراتيجيّة تحققان مرونة مؤسسات التعليم العالي النيجيرية. وخلصت الدراسة أن حاجة مؤسسات التعليم العالي إلى الاستثمار في الابتكار انما

هو تكيف لاستحداث مسارات جديدة تدعم التنافس والاستجابة للتغيرات في الوقت المناسب وبطريقة رشيقة. كما يجب أن تغامر الإدارات في قطاع التعليم في انتهاج التدريس المعتمد على التكنولوجيا الحديثة واعتماد المنهجيات المبتكرة الحديثة لتحسين الأداء.

وأجرى ويجايانتي، بوربا، هاريانديجا، وسيجابات (Wijayanti, Purba, Hariandja, & Sijabat, 2021) دراسة حالة في واحدة من أسرع المدارس نموًا في إندونيسيا وهي Sekolah Murid Merdeka (SMM). استخدم منهج التثليث كطريقة نوعية لمسح البيانات من خلال استطلاع من خلال مقابلات مع أولياء الأمور والطلاب والمعلمين والمدرسة المسؤولين؛ حيث بلغ المعلمين (58.2%)، يليه أولياء الأمور (19.4 %)، والطلاب أكبر من 17عام (11.9%)، والمناهج الدراسية (10.4%). حيث انقسمت الأسئلة إلى 4 أبعاد (الاستجابة والمرونة والكفاءة والسرعة). وكشفت نتيجة الدراسة أن الخفة الإستراتيجيّة كمتغير رئيس في تنفيذ النظام التشغيلي ساعدت SMM على التكيف مع البيئة والسوق الحاليين كما أظهرت الدراسة زيادة عدد الطلاب بمعدل 10000 طالب في عام واحد.

وتهدف دراسة سوريش ومينون (Menon & Sureshm, 2020) إلى تقييم مستوى الخفّة الإستراتيجيّة لمؤسسات التعليم العالي في اندونيسيا. كان المؤشر العام لخفة الحركة التنظيمية 6.19 من 9.2 مما يشير إلى أن المؤسسات مرنة وفقاً لتحليل (IPA) ولكن لديها مجال للتحسين. حيث تم إجراء تحليل (IPA) لتحديد وفهم مجالات التحسين في مجالات تمكين العاملين، واستراتيجيات تحفيز الموارد البشرية وغرس الثقة والالتزام في الموظفين من خلال تحديد الأدوار والمسؤوليات واخضاعهم للمسائلة القانونية، وتشجيع اللامركزية بصنع القرار، ودعم قنوات الاتصال وتدفق المعرفة والمعلومات اللازمة لدعم التغيير.

كما هدفت دراسة أجامور و سيمسون (Agomor & Simpson, 2020) تطبيق نظرية خفة الحركة لاختبار كيفية استجابة الجامعة العامة GIMP لأزمتها المالية بعد انقطاع التمويل الحكومي واكتفاء الجامعة العامة في غانا ذاتياً مالياً. تم جمع البيانات من خلال مقابلات مع عمداء سابقسن وأعضاء هيئة تدريس وموظفين وإداريين وخريجيين ومسؤولين في المؤسسات المعنية بالتعليم العالي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن GIMPA أظهرت مرونة بما يكفي لتوليد الخدمات لتوليد الموارد اللازمة للتمويل المستدام. كما أن ممارسة الخفة ساعدت في مرونة الإدارة العليا وتحقيق الاستقرار أثناء الأزمات.

وهدفت دراسة تشان وموثوفيلو (Chan & Muthuveloo, 2020) التعرف إلى أثر الخفّة الإستراتيجيّة في تعزيز الأداء التنظيمي بين مؤسسات التعليم العالي الخاصة (HELs) في ماليزيا التي تعمل في بيئة مضطربة. بلغت عينة الدرسة (375) موظف من الإدارة العليا لمؤسسات التعليم العالي الخاصة، حيث تم جمع البيانات من خلال عملية مسح على شبكة الإنترنت بمعدل استجابة قدره (41.33 %)، حيث تم إجراء تقييم الأهمية وتحليل مصفوفة الأداء(IPMA) لتحديد المجالات الأكثر أهمية للتحسين، وأظهرت النتائج أن أبعاد القدرات التنظيمية والتقنيات والافراد تعزز الخفّة الإستراتيجيّة في مؤسسات التعليم العالي الخاصة. كما أكدت الدراسة على أن مؤسسات التعليم العالي الخاصة تحتاج بشكل أساسي إلى الخفّة الإستراتيجيّة لتحقيق الأداء التنظيمي المتفوق للأعمال المستقبلية المستدامة. كما أن خفة الحركة الإستراتيجية ضرورية للمؤسسات للتغلب على التحديات والتغييرات التخريبية التي قد تحدث في بيئة الأعمال.

كما هدفت دراسة المجروب (2020) التعرف على أثر الخفّة الإستراتيجيّة في ريادة الأعمال من خلال الدور الوسيط لادارة المواهب في وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل في الكويت. وتمثلت عينة

الدراسة من (373) موظفاً من العاملين في وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل في الكويت. تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي ودراسة حالة، والاستبيان كأداة للدراسة، أشارت نتائج الدراسة أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للخفّة الإستراتيجيّة بأبعادها (وضوح الرؤية، والقدرات الجوهرية، واختيار الأهداف الإستراتيجية، والمسؤوليات المشتركة، واتخاذ الاجراءات) في ريادة الأعمال بأبعادها من خلال استخدام إدارة المواهب كمتغير.

كما أجرى الغفيري (2020) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى خفة الحركة الإستراتيجيّة لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة (العلوم والتكنولوجيا، والوطنية، والقلم) في مدينة إب اليمنية من وجهة نظر العاملين فيها، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة البحث من (66) فرداً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وأشارت النتائج أن مستوى خفة الحركة الإستراتيجيّة لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب عالية، كما توصلت أن مستوى الحساسية الإستراتيجية، والقيادة والمسؤولية المشتركة، وتدفق الموارد وانسيابها، لتحقيق الميزة الإستراتيجية عالية. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالحساسية الإستراتيجية تعزى لمتغير الجامعة، وتوجد فروق على مستوى الأداة في جميع المجالات تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

كما هدفت دراسة الصباح (2018) التعرف إلى أثر رشاقة القوى العاملة في الخفّة الإستراتيجيّة في شركات الاتصالات في الكويت. وتكونت عينة الدراسة بعد استخدام أسلوب الحصر الشامل من (101) من جميع المديرين ونوابهم ومساعديهم ورؤساء الأقسام العاملين في هذه الشركات، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبيان كأداة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية للقدرة على التكيف في الخفّة الإستراتيجيّة، بالإضافة إلى أبعاد أخرى

كالإبداع في حل المشكلات، والمرونة المهنية، والتأقلم مع ضغوط العمل، وتعلم مهارات العمل في تحقيق الخفّة الإستراتيجيّة.

وأجرى كرومي (2018) دراسة هدفت التعرف على دور أبعاد الخفّة الإستراتيجيّة والمتمثلة في خفة القدرات، وخفة المهام، والمناورات الإستراتيجيّة ومدى تأثيرهم في تحقيق الميزة التنافسية في بيئة منظمات الأعمال بولاية بشار في الجزائر، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبيان، وبلغت عينة الدراسة (44) موظف، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لبعد خفة القدرات في تحقيق الميزة التنافسية. في حين لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لخفة المهام والمناورات الإستراتيجية على تحقيق الميزة التنافسية.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

بالاطلاع على الدراسات السابقة يتضح أن هناك عددًا محددًا من الدراسات التي تناولت موضوع القيادة التكيّفيّة في المجال التربوي ومنها ما تناول موضوع الخفّة الإستراتيجيّة بشكل منفصل، وقد اختلفت مجتمعاتها وتعددت أدواتها، والمنهجية التي اتبعتها.

من حيث العينة

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (كايد، 2022؛ العجمي، 2021؛ الرويس، 2019). واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (Juliana et.al, 2023) والتي استهدفت موظفي البنوك الأندونيسية، ودراسة المجروب (2020) التي تمثلت عينتها بموظفين وزارة الشؤون الإجتماعية والعمل، بينما كان مجتمع الدراسة من العاملين في القطاع الصحي في دراسة كل من (علي، 2022؛ داود، 2022)، وطُبقت دراسة مهدي (2021) على العاملين بمعمل الكوفة لصناعات الجلود والنسيج، أما دراسة (Santiago & Rivera, 2021) فقد استهدفت العاملين في صناعة الأغذية في

بورتوريكو. ودراسة كرومي (2018) حيث تكونت عينة الدراسة من العاملين في شركة النقل البري، أما دراسة الصباح (2018) فاستهدفت العاملين في شركات الاتصالات في الكويت.

كما تشابهت الدراسة من خلال تطبيقها في المدارس مع كل من دراسة (كايد، 2022؛ الرويس، 2019؛ العجمي، 2021؛ Wijayanti et al., 2021؛ Wang, 2018) في حين اختلفت مع دراسة كل من (Olaleyea et al., 2021؛Nebiyu & Kassahun, 2021؛ Menon & Sureshm, 2020؛ Agomor & Simpson, 2020؛ Potchana et al., 2020؛ Chan & Muthuveloo, 2020؛ Casiello, 2019؛ الغفيري، 2020) التي طُبقت دراستهم في مؤسسات التعليم العالي.

من حيث الأداة

وتشابهت الدراسة الحالية من حيث الأداة المستخدمة (الاستبانة)، مع الدراسات السابقة التي تم عرضها. بينما اختلفت مع دراسة كل من (Santiago & Rivera,2021؛ Casiello, 2021 ؛ Wijayanti et al, 2021) حيث كانت المقابلة أداة الدراسة المُستخدم.

من حيث المنهج المستخدم

اتفقت الدراسة الحالية من حبث المنهج وهو الوصفي والارتباطي مع دراسة (Nebiyu & Kassahun, 2021)، واختلفت مع دراسة المجروب (2022) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي ودراسة الحالة، ودراسة كل من (داود، 2022؛ Potchana et al., 2022؛ العجمي، 2021؛Oleleyea et al., 2021) التي اعتمدت المنهج الوصفي. أما دراسة (Juliana et al., 2023) فاعتمدت المنهج الكمي المقطعي، أما المنهج المستخدم في دراسة علي (2022) فهو الوصفي التحليلي الاختباري، وفي دراسة كايد (2022) المنهج الوصفي المسحي، ودراسة مهدي (2021) المنهج التطبيقي، واعتمدت دراسة (Wijayanti et al., 2021) منهج التثليث لمسح

البيانات، ودراسة (Nebiyu & Kassahun, 2021) المنهج الوصفي الكمي والبحث الارتباطي، ودراسة الغفيري (2020) المنهج الوصفي المسحي، والمنهج الكمي المسحي في دراسة الرويس (2019)، واعتمدت دراسة الصباح (2018) المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الوصفي الرياضي في دراسة الكرومي (2018)،

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري المتعلق بالقيادة التكيّفيّة والخفّة الإستراتيجيّة، وتطوير أداة الدراسة، واختيار المنهجية الملائمة، وكيفية تحديد عينة الدراسة، كما استفادت من الأساليب الإحصائية المستخدمة في جمع البيانات وتحليلها.

وتميزت الدراسة الحالية بربطها بين متغيرين لم يسبق الربط بينهما في الميدان التربوي وتحديداً المدارس الخاصة الأردنيّة على–حد علم الباحثة – وهما القيادة التكيّفيّة والخفّة الإستراتيجيّة، كما تميزت الدراسة بتسليط الضوء على المدارس الخاصة الأردنيّة في العاصمة عمّان وتحديدًا في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة والكشف عن درجة ممارسة مديريهم للقيادة التكيّفيّة وعلاقتها بمستوى الخفّة إستراتيجيّة في تلك المدارس.

الفصل الثالث
الطريقة والإجراءات

يستعرض هذا الفصل منهج الدراسة المتّبع، ووصفًا لمجتمعها، وعينتِها، وأداة الدراسة المستخدمة، كما يتناول أيضًا صدقها وثباتها، ووصفًا للإجراءات المتبعة والمعالجة الاحصائية المستخدمة.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، باعتباره منهجًا علميًا يفي بغرض إيجاد نوع العلاقة بين متغيري الدراسة (القيادة التكيفيّة والخفّة الإستراتيجيّة).

مجتمع الدراسة

تضمن مجتمع الدراسة كافة معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمّان والذي يصل عددهم (7827) مُعلماً ومُعلمة بناءً على إحصائية وزارة التربية والتعليم الأردنية للعام الدِراسي (2023 / 2024).

عينة الدراسة

تضمنّت الدراسة (367) مُعلمًا ومُعلمة من المدارس الخاصة، مثلت نسبة (5%) من مجتمع المدارس الخاصة في لواء الجامعة، تم انتقاؤهم باستخدام أسلوب العينة العشوائية البسطية وفق جدول كريجسي ومورجان (Krejcie & Morrgan.1970)، حيث بلغ عدد المستجيبين على الاستبانة الالكترونية كافة عينة الدراسة المستهدفة للفصل الدراسي الأول 2023 /2024، ويشير الجدول رقم (1) إلى كيفية توزيع أفراد العينة تبعًا لمتغيراتها.

جدول رقم (1)

توزع أفراد عينة الدراسة تبعًا للمتغيرات الديموغرافية

المتغير	المستوى/ الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	155	%42.2
	أنثى	212	%57.8
	المجموع	367	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	250	%68.1
	دراسات عليا	117	%31.9
	المجموع	367	%100
الخبرة	أقل من 5 سنوات	105	%28.6
	5 إلى أقل من 10 سنوات	164	%44.7
	10 سنوات فأكثر	98	%26.7
	المجموع	367	%100

أداة الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة الحالية تم تطوير استبانة لجمع البيانات، استنادًا إلى الأدب النظري، و الدراسات السابقة المختصة، وآراء التربويين والمحكمين. إذ قسمت لجزأين: الأول يتناول القيادة التكيّفيّة حيث طُور بالرجوع إلى دراسة حاتم ونايف (2023)، ودراسة داود (2022)، ودراسة كاساهون ونيبيو (Nebiyu & Kassahun, 2021). وقد تم توزيع هذا الجزء لخمسة مجالات وهي: المقدرة على التكيّف، والدافعية والتحفيز، والتعلم، والمبادأة والاستشراف، وابتكار حلول رابح–رابح. والثاني المتعلق بالخفّة الإستراتيجيّة الذي طُور من خلال الاستعانة بدراسة أوليلا وآخرون (Olaleye et al., 2021)، ودراسة الغفيري (2020) ، ودراسة المجروب (2020) ، حيث تم توزيعها على خمسة مجالات هي: الحساسية الإستراتيجيّة، والمسؤولية التشاركية، والمقدرات الجوهرية، والأهداف الإستراتيجيّة، وسرعة الاستجابة.

صدق المحتوى لأداة الدراسة بجزأيها

تضمنت الاستبانة بشكلها الأولي من (88) فقرة، إذ تكون الجزء الأول من الأداة المتعلق بالقيادة التكيّفيّة من (48) فقرة، بينما تكون جزء الأداة الثاني المتعلق بالخفّة الإستراتيجيّة من (40) فقرة، والمشار إليه في الملحق رقم (1) حيث تم عرضها على (11) محكماً مختصًا من ذوي الخبرات في المجالات التالية: القيادة التربوية، مناهج العلوم وطرق التدريس، الإدارة التربوية، وإدارة الأعمال، في عدد من الجامعات الأردنية و المؤسسات التعليمية، للتأكد من صدق محتوى الأداة، ومدى وضوح وسلامة الفقرات اللغوية والعلمية، و الملحق رقم (2) يوضح أسماءهم ومعلوماتهم، وبالرجوع لآراء المحكمين ومقترحاتهم، لمدى ملاءمه الفقرات لمجالاتها، وتوصياتهم بالحذف أو الدمج أو الإضافة، بلغ عدد الفقرات النهائية لجزء القيادة التكيفية (41) فقرة معتمدة بعد حذف (7) فقرات من الأداة بصيغتها الأولية، وبلغ جزء الخفّة الإستراتيجيّة (37) فقرة معتمدة بعد حذف (3) فقرات من الأداة بصيغتها الأولية، وبهذا وصل عدد فقرات الأداة الكلية (78) فقرة معتمدة، والملحق رقم (3) يوضح الأداة بشكلها النهائي، والجدول رقم (2) يوضح أداة الدراسة بكافة تفاصيلها.

جدول رقم (2)

مجالات الاستبانة بجزأيها: القيادة التكيّفيّة والخفّة الإستراتيجيّة وعدد فقراتها وأرقامها

الجزء	رقم المجال	المجالات	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
القيادة التكيّفيّة	1	المقدرة على التكيّف	9	9-1
	2	الدافعية والتحفيز	9	18-10
	3	التعلم	9	27-19
	4	المبادأة والاستشراف	7	34-28
	5	ابتكار حلول رابح-رابح	7	41-35
		مجموع الفقرات	41	41-1
الخفّة الإستراتيجيّة	1	الحساسية الإستراتيجيّة	7	7-1
	2	المسؤولية التشاركية	10	17-8
	3	المقدرات الجوهرية	6	23-18
	4	اختيار الأهداف الاستراتيجية	6	29-24

الجزء	رقم المجال	المجالات	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
	5	سرعة الاستجابة	8	37-30
		مجموع الفقرات	37	37-1
		المجموع الكلي للفقرات	78	

تصحيح أداة الدراسة بجزأيها

استندت أداة الدراسة إلى التدريج الخماسي لليكرت لمتغيري الدراسة القيادة التكيّفيّة، والخفّة الإستراتيجيّة وقد حُددت خمسة مستويات كالتالي: بدرجة كبيرة جداً وتمثل الوزن (5)، بدرجة كبيرة وتمثل الوزن (4)، بدرجة متوسطة وتمثل الوزن (3)، بدرجة قليلة وتمثل الوزن(2)، بدرجة قليلة جداً وتمثل الوزن (1) وللحكم على كيفية استجابة أفراد عينة الدراسة على الاستبانة تم اعتماد أسلوب الفئات المتساويه، والمشار إليها بغالبية الدراسات السابقة، وآراء المحكمين.

جدول رقم (3)

معايير الدرجات على الفقرة الواحدة من الاستبانة

القيمة	2.33 - 1	3.67 – 2.34	5 - 3.68
درجة التقدير	منخفضه	متوسطه	مرتفعه

صدق البناء لأداة الدراسة

طُبقت أداة الدراسة على (30) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة كعينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة للتحقق من صدق بناء الاستبانة، إذ تم استخراج معامل بيرسون للارتباط بين الفقرة ومجالها، وبين الفقرة والاستبانة ككل لكل جزء، ويوضح الجدولان (4) و(5) قيم معاملات ارتباط فقرات الاستبانه مع المجال ومع الاستبانة ككل لجزء الخفّة الإستراتيجيّة، ويشير الجدول رقم (4) إلى قيم معاملات ارتباط فقرات القيادة التكيفيّة بمجالها ومع الاستبانة كافة، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط مع مجالها بين (0.49-0.88)، بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط مع الدرجه الكليه بين

(0.37–0.83) مما تعني أنها دالة إحصائيًا، إذ تشكل قيم مقبولة لإتمام الدراسة الحالية عودة (2014).

جدول رقم (4)

قيم معاملات ارتباط فقرات القيادة التكيّفيّة مع المجال ومع الاستبانة ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	**0.65	**0.59	22	**0.74	**0.60
2	**0.49	**0.46	23	**0.59	**0.48
3	**0.62	**0.46	24	**0.71	**0.64
4	**0.62	**0.37	25	**0.82	**0.78
5	**0.59	**0.43	26	**0.81	**0.74
6	**0.73	**0.56	27	**0.71	**0.66
7	**0.73	**0.68	28	**0.68	**0.60
8	**0.75	**0.67	29	**0.88	**0.83
9	**0.77	**0.74	30	**0.73	**0.72
10	**0.63	**0.62	31	**0.78	**0.66
11	**0.69	**0.69	32	**0.83	**0.75
12	**0.66	**0.53	33	**0.82	**0.66
13	**0.60	**0.46	34	**0.66	**0.51
14	**0.77	**0.68	35	**0.81	**0.79
15	**0.51	**0.38	36	**0.76	**0.70
16	**0.72	**0.68	37	**0.76	**0.73
17	**0.70	**0.59	38	**0.75	**0.68
18	**0.75	**0.72	39	**0.83	**0.73
19	**0.58	**0.46	40	**0.71	**0.68
20	**0.66	**0.54	41	**0.66	**0.63
21	**0.75	**0.59			

** معامل بيرسون دال إحصائياً عند مستوى (0.01). *معامل بيرسون دال إحصائياً عند مستوى (0.05).

يتناول الجدول رقم (5) قيم معاملات ارتباط الخفّة اللإستراتيجيّة ومجالها ومع الاستبانة الكلية، إذ تراوحت معاملات الارتباط مع المجال بين (0.45–0.87) بينما معاملات الارتباط مع الاستابة الكلية تراوحت بين (0.42–0.87) مما تعني أنها دالة إحصائيًا، إذ تشكل قيم مقبولة لإتمام الدراسة الحالية عودة (2014).

جدول رقم (5)

قيم معاملات ارتباط فقرات الخفّة الإستراتيجيّة مع المجال ومع الاستبانة ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	**0.66	**0.81	20	**0.81	**0.75
2	**0.77	**0.85	21	**0.85	**0.83
3	**0.69	**0.49	22	**0.49	**0.45
4	**0.65	**0.45	23	**0.45	**0.42
5	**0.73	**0.83	24	**0.83	**0.78
6	**0.82	**0.87	25	**0.87	**0.84
7	**0.78	**0.81	26	**0.81	**0.77
8	**0.67	**0.78	27	**0.78	**0.67
9	**0.69	**0.62	28	**0.62	**0.51
10	**0.71	**0.45	29	**0.45	**0.43
11	**0.72	**0.82	30	**0.82	**0.81
12	**0.80	**0.82	31	**0.82	**0.73
13	**0.82	**0.69	32	**0.69	**0.62
14	**0.78	**0.84	33	**0.84	**0.80
15	**0.77	**0.78	34	**0.78	**0.73
16	**0.77	**0.80	35	**0.80	**0.77
17	**0.72	**0.73	36	**0.73	**0.67
18	**0.86	**0.85	37	**0.85	**0.85
19	**0.85	**0.81			

** معامل بيرسون دال إحصائياً عند مستوى (0.01). * معامل بيرسون دال إحصائياً عند مستوى (0.05).

ثبات أداة الدراسة

طُبقت الاستبانة على (30) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراسة ولكن خارج عينتها، إذ شكلوا العينة الاستطلاعية لبيان مدى ثبات أداة الدراسة، كما تم استخدام معامل كرونباخ ألفا (Coronbach alpha) لاستخراج الثبات للاتساق الداخلي، ونتائج قيم معاملات الثبات للمجالات موضحة في الجدول رقم (6).

جدول رقم (6)

قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة

الجزء	مجالات الاستبانة	عدد الفقرات	كرونباخ الفا
القيادة التكيّفيّة	المقدرة على التكيّف	9	0.83
	الدافعية والتحفيز	9	0.84
	التعلم	9	0.87
	المبادأة والاستشراف	7	0.88
	ابتكار حلول رابح–رابح	7	0.87
	القيادة التكيّفيّة	41	0.96
الخفّة الإستراتيجيّة	الحساسية الإستراتيجيّة	7	0.85
	المسؤولية التشاركية	10	0.90
	المقدرات الجوهرية	6	0.81
	اختيار الأهداف الإستراتيجيّة	6	0.84
	سرعة الاستجابة	8	0.91
	الخفة الإستراتيجيّة ككل	37	0.97

يوضح الجدول رقم (6) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمجالي أداة الدراسة والأداة الكلية، إذ تراوحت قيم معاملات الثبات بين المجالات (0.83–0.88) لأداة القيادة التكيّفيّة بمعامل ثبات كلي بلغ (0.96)، بينما قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا تراوحت بين (0.81–0.91) لمجالات الخفّة الإستراتيجيّة بمعامل ثبات كلي بلغ (0.97).

إجراءات الدراسة

1. تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصله بمتغيري الدراسة (القيادة التكيفيّة والخفّة اللإستراتيجيّة).
2. تم تطوير الاستبانة والتحقق من صدقها وثباتها.
3. تم تحديد مجتمع الدراسة واختيار عينة الدراسة.
4. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط موجه إلى وزارة التربية والتعليم.
5. الحصول على كتاب من التعليم الخاص موجه للمدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة لتسهيل مهمة نشر أداة الدراسة.
6. تم التحقق من الثبات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا على عينة استطلاعية بلغت (30) من مجتمع الدراسة وخارج عينتها.
7. تم توزيع أداة الدراسة الكترونيًا على معلمي المدارس الخاصة المعنية في لواء الجامعة.
8. تم تحليل استجابات وبيانات عينة الدراسة إحصائيًا باستخدام برنامج (SPSS) الإحصائي.
9. عرض النتائج ومناقشتها وفق أسئلة الدراسة.
10. تقديم التوصيات بناءًا على نتائج تحليل البيانات للدراسة الحالية.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام برنامج (SPSS) الإحصائي لمعالجة البيانات إحصائيًا والحصول على النتائج:

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية وقيم الانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في عمّان.

- للإجابة عن السؤال الثالث فقد تم استخدام معامل بيرسون للارتباط للكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين القيادة التكيفيّة والخفّة الإستراتيجيّة.
- تم اعتماد المقياس الخماسي لليكرت لتحليل بيانات الدراسة الحالية.
- تم استخراج معامل بيرسون للارتباط للتحقق من صدق بناء الاستبانة.
- تم استخراج معامل كرونباخ ألفا لإيجاد ثبات الاستبانة.

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

يستعرض هذا الفصل نتائج الدراسة وفق ترتيب أسئلتها، ونتائج الدراسة جاءت كالتالي:

نتائج السؤال الأول: ما درجة ممارسة القيادة التكيفيّة لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في عمّان من وجهة نظر المعلمين؟

يشير الجدول رقم (7) إلى نتائج هذا السؤال، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية، وقيم الانحرافات المعياريه، والرتب لتقديرات المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة لفقرات مجال القيادة التكيّفيّة.

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية للقيادة التكيفية في لواء الجامعة مرتبة تنازليًا

التسلسل في الأداة	الرتبة	المجالات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الممارسة
1	1	المقدرة على التكيّف	3.82	0.71	مرتفعة
2	2	الدافعية والتحيز	3.81	0.78	مرتفعة
4	3	المبادأة والاستشراف	3.77	0.82	مرتفعة
3	4	التعلم	3.76	0.80	مرتفعة
5	5	ابتكار حلول رابح–رابح	3.75	0.79	مرتفعة
		القيادة التكيّفيّة ككل	3.77	0.74	مرتفعة

يوضح الجدول رقم (7) أنّ درجة ممارسة القيادة التكيّفيّة لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام مرتفعة، وقد بلغ المتوسط الحسابي (3.77) بانحراف معياري مقداره (0.74)، وحازت مجالاتها الفرعية الترتيب التالي: حاز مجال (المقدرة على التكيّف) على الرتبة الأولى وبدرجة ممارسة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.82) وبانحراف معياري مقداره (0.71)، في حين حل مجال (الدافعية والتحفيز)

في الرتبة الثانية وبدرجة ممارسة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.81) وانحراف معياري مقداره (0.78)، أما الرتبة الثالثة كان لمجال (المبادأة والاستشراف) بدرجة ممارسة مرتفعة ومتوسط حسابي بلغ (3.77) وانحراف معياري مقداره (0.82)، وتلاه رابعًا مجال (التعلم) بدرجة ممارسة مرتفعة ومتوسط حسابي بلغ (3.76) وانحراف معياري مقداره (0.80)، وأخيراً حل في الرتبة الخامسة مجال (ابتكار حلول رابح–رابح) بدرجة ممارسة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.75) وانحراف معياري مقداره (0.79).

حيث توضح الجداول المشار إليها (8،9،10،11،12) نتائج المتوسطات الحسابية، وقيم الانحرافات المعياريه بالإضافة لرتب تقديرات المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة على جميع فقرات أداة القيادة التكيّفيّة ومجالاتها كافة.

أولاً: مجال المقدرة على التكيّف

تم حساب المتوسطات الحسابية، وقيم الانحرافات المعيارية، والرتب لفقرات المجال الأول (المقدرة على التكيّف) كالتالي:

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة القيادة التكيفية لدى مديري المدارس الخاصة لفقرات مجال (المقدرة على التكيف) مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
2	1	يتكيّف مدير المدرسة مع صعوبات العمل اليومية.	3.97	0.80	مرتفعة
1	2	يتأقلم مدير المدرسة مع الأحداث المدرسية الطارئة بذكاء	3.88	0.76	مرتفعة
8	3	يمتلك مدير المدرسة إستراتيجية تقييم لجودة العمل المدرسي.	3.87	0.86	مرتفعة
7	4	يَستثمر مدير المدرسة خبرات العاملين لتقديم حلول للمستجدات الطارئة.	3.86	0.82	مرتفعة

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
9	5	يقوم مدير المدرسة بالتغيير المطلوب كاستجابة للتحديات الجديدة.	3.85	0.84	مرتفعة
3	6	يُساند مدير المدرسة العاملين في التأقلم مع تحديات العمل المستجدة.	3.83	0.80	مرتفعة
5	7	يُؤهِل مدير المدرسة العاملين لمواجهة التغيرات المفاجئة	3.73	0.85	مرتفعة
4	8	يتبنى مدير المدرسة إستراتيجية محددة للتعامل مع الظروف الغير المخطط لها	3.70	0.83	مرتفعة
6	9	يُوفِر مدير المدرسة كادر مختص لتطوير مهارات العاملين لتناسب المستجدات باستمرار.	3.62	0.93	متوسطة
المقدرة على التكيف (الكلي)			3.82	0.71	مرتفعة

يلاحظ من الجدول رقم (8) أن فقرات مجال (المقدرة على التكيّف) جاءت بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.82) وانحراف معياري مقداره (0.71)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.62–3.97)، حيث حازت الفقرة (2) "يتكيّف مدير المدرسة مع صعوبات العمل اليومية" الرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.97) وبانحراف معياري مقداره (0.80) ودرجة ممارسة مرتفعة، في حين حلت الفقرة (6) "يُوفِر مدير المدرسة كادر مختص لتطوير مهارات العاملين لتناسب المستجدات باستمرار" بالرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.62) وانحراف معياري مقداره (0.93) وبدرجة ممارسة متوسطة.

ثانيًا: مجال الدافعية والتحفيز

تم حساب المتوسطات الحسابية، وقيم الانحرافات المعيارية، والرتب لفقرات المجال الثاني (الدافعية والتحفيز) كالتالي:

جدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة القيادة التكيفية لدى مديري المدارس الخاصة لفقرات مجال (الدافعية والتحفيز) مرتبة تنازليًا.

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
10	1	يَتمتّع مدير المدرسة بعقلية منفتحة على تجارب الآخرين	3.95	0.78	مرتفعة
13	2	يُشجِع مدير المدرسة وجهات النظر المتنوعة المتعلقة بالشؤون المدرسية.	3.85	0.87	مرتفعة
14	3	يُوفِر مدير المدرسة بيئة تعزز الحوار وتقبل النقد البناء	3.83	0.93	مرتفعة
15	4	يُشجّع مدير المدرسة المبادرات الفردية الإبداعية لدى العاملين	3.81	0.93	مرتفعة
17	5	يهتم مدير المدرســة بتطوير مهارات العاملين كافة دون تحيز	3.80	0.97	مرتفعة
12	6	يتجنب مدير المدرسة ممارسة الإدارة المتشددة.	3.78	0.95	مرتفعة
18	7	يتبنى مدير المدرسة إستراتيجية التعزيز الإيجابي لتقدير جهود العاملين.	3.77	0.96	مرتفعة
16	8	يُفوض مدير المدرسة من سلطته لتحسين فاعلية الأداء	3.75	0.90	مرتفعة
11	9	يُطبّق مدير المدرسة أساليب تحفيز متنوعة.	3.72	0.91	مرتفعة
الدافعية والتحيز (الكلي)			3.81	0.78	مرتفعة

يلاحظ من الجدول رقم (9) أن فقرات مجال (الدافعية والتحفيز) كافة جاءت بدرجة ممارسة مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (3.81) وانحراف معياري مقداره (0.78)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.72–3.95)، حيث حازت الفقرة (10) " يَتمتّع مدير المدرسة بعقلية منفتحة على تجارب الآخرين " الرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.95) وبانحراف معياري مقداره (0.78) وبدرجة ممارسة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (11) " يُطبّق مدير المدرسة أساليب تحفيز متنوعة " بالرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.72) وانحراف معياري مقداره (0.91) وبدرجة ممارسة مرتفعة.

ثالثًا: مجال التعلم

تم حساب المتوسطات الحسابية، وقيم الانحرافات المعيارية، والرتب لفقرات المجال الثالث (التعلم) كالتالي:

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة القيادة التكيّفيّة لدى مديري المدارس الخاصة لفقرات مجال (التعلم) مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
23	1	يتخّذ مدير المدرسة القرارات مستنداً على تجارب سابقة.	3.85	0.89	مرتفعة
19	2	يُشجّع مدير المدرسة العاملين على التجريب في بيئة المدرسة المتغيرة.	3.84	0.87	مرتفعة
20	3	يعقِد مدير المدرسة اجتماعات دورية لاستشارة العاملين في المتغيرات.	3.82	0.89	مرتفعة
25	4	يُطوّر مدير المدرسة أنظمة معلوماتية فاعلة لمتابعة الأعمال المدرسية.	3.81	0.94	مرتفعة
24	5	يُناقِش مدير المدرسة العاملين التهديدات التي تحدث في البيئة الخارجية بشفافية.	3.78	0.93	مرتفعة
21	6	يُطوِر مدير المدرسة استراتيجية التصحيح الذاتي لتطوير مهارات فرق العمل.	3.77	0.89	مرتفعة
26	7	يُتابع مدير المدرسة احتياجات العاملين المهنية	3.72	0.98	مرتفعة
27	8	ينظر مدير المدرسة للتجارب الفاشلة باعتبارها طريقاً للنجاح.	3.68	1.00	مرتفعة
22	9	يُشرِك مدير المدرسة العاملين في صناعة القرار	3.63	0.99	متوسطة
		التعلم (الكلي)	3.76	0.80	مرتفعة

يلاحظ من الجدول رقم (10) أن فقرات مجال (التعلم) جاءت بدرجة ممارسة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.76) وبانحراف معياري مقداره (0.80)، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.63–3.85)، وحازت الفقرة (23) " يتخّذ مدير المدرسة القرارات مستنداً على تجارب سابقة " الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.85) وانحراف معياري مقداره (0.89) ودرجة ممارسة

مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (22) " يُشرِك مدير المدرسة العاملين في صناعة القرار" في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.63) وانحراف معياري مقداره (0.99) وبدرجة ممارسة متوسطة.

رابعًا: مجال المبادأة والاستشراف

تم حساب المتوسطات الحسابية، وقيم الانحرافات المعيارية، والرتب لفقرات المجال الرابع (المبادأة والاستشراف) كالتالي:

جدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة القيادة التكيّفيّة لدى مديري المدارس الخاصة لفقرات مجال (المبادأة والاستشراف) مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
33	1	يمنح مدير المدرسة العاملين مساحة من الحرية لأداء الأعمال.	3.87	0.95	مرتفعة
32	2	يُشجّع مدير المدرسة العاملين لطرح بدائل جديدة لتيسير إنجاز الأعمال اليومية	3.84	0.91	مرتفعة
34	3	يدعم مدير المدرسة مقدرة العاملين على انجاز خطة تطوير لحل المشكلات.	3.83	0.90	مرتفعة
31	4	يُوفِر مدير المدرسة مناخ إيجابي للعاملين في المدرسة	3.78	0.95	مرتفعة
30	5	يُشجَع مدير المدرسة العاملين لرسم تصورات مستقبلية تنسجم مع أهداف المدرسة الإستراتيجية.	3.77	0.91	مرتفعة
28	6	يُشجّع مدير المدرسة اللامركزية في إدارته للمدرسية	3.71	0.90	مرتفعة
29	7	يتقبل مدير المدرسة نقد الآخرين لقراراته بهدف تحسينها	3.62	0.95	متوسطة
المبادأة والاستشراف (الكلي)			3.77	0.82	مرتفعة

يلاحظ من الجدول رقم (11) أن فقرات مجال (المبادأة والاستشراف) جاءت بدرجة ممارسة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.77) وبانحراف معياري مقداره (0.82)، إذ تراوحت المتوسطات

الحسابية لفقرات المجال بين(3.62–3.87)، وحازت الفقرة (33) " يمنح مدير المدرسة العاملين مساحة من الحرية لأداء الأعمال." الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.87) وبانحراف معياري مقداره (0.95) ودرجة ممارسة مرتفعة، في حين حازت الفقرة (29) " يتقبل مدير المدرسة نقد الآخرين لقراراته بهدف تحسينها " الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.62) وانحراف معياري مقداره (0.95) بدرجة ممارسة متوسطة.

خامسًا: مجال حلول رابح–رابح:

تم حساب المتوسطات الحسابية، وقيم الانحرافات المعيارية، والرتب لفقرات المجال الخامس (حلول رابح–رابح) كالتالي:

جدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة القيادة التكيّفيّة لدى مديري المدارس الخاصة لفقرات مجال (حلول رابح –رابح) مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
38	1	يُركِز مدير المدرسة على النجاح المستدام للمدرسة	3.93	0.91	مرتفعة
35	2	يُوائِم مدير المدرسة أعمال المدرسة مع السياق الاجتماعي	3.89	0.87	مرتفعة
36	3	يُنظِم مدير المدرسة أنشطة تدعم البيئة المحلية	3.76	0.89	مرتفعة
40	4	يضع مدير المدرسة حلول مبتكرة للمشكلات المتوقعة	3.71	0.92	مرتفعة
41	5	يُطوِّر مدير المدرسة أفكار العاملين ليجعلها قابلة للتطبيق.	3.70	0.93	مرتفعة
39	6	يُوفِر مدير المدرسة البيئة التنظيمية المناسبة التي تسهم في تطبيق الأفكار الابتكارية.	3.68	0.90	مرتفعة
37	7	يُولِد مدير المدرسة الأفكار المبتكرة	3.67	0.91	متوسطة
		حلول رابح – رابح (الكلي)	3.75	0.79	مرتفعة

يلاحظ من الجدول رقم (12) أن فقرات مجال (حلول رابح–رابح) جاءت بدرجة ممارسة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.75) وبانحراف معياري مقداره (0.79)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية

لفقرات المجال بين (3.67–3.93)، وحازت الفقرة (38) " يُركِز مدير المدرسة على النجاح المستدام للمدرسة " بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.93) وانحراف معياري مقداره (0.91) وبدرجة ممارسة مرتفعة، في حين حازت الفقرة (37) " يُولِد مدير المدرسة الأفكار المبتكرة " الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.67) وانحراف معياري قدره (0.91) وبدرجة ممارسة متوسطة.

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الخفّة الإستراتيجيّة في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في عمّان من وجهة نظر المعلمين؟

يشير الجدول رقم (13) إلى هذا السؤال، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية، وقيم الانحرافات المعيارية، والرتب لتقديرات المعلمين في لواء الجامعة على فقرات أداة مستوى الخفّة الاستراتيجيّة.

جدول رقم (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات المعلمين لمستوى الخفّة الإستراتيجيّة في المدارس الخاصة الأردنية في لواء الجامعة مرتبة تنازليًا

التسلسل في الأداة	الرتبة	المجالات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
2	1	المسؤولية التشاركية	3.90	0.80	مرتفع
4	2	اختيار الأهداف الإستراتيجيّة	3.85	0.82	مرتفع
3	3	المقدرات الجوهرية	3.82	0,82	مرتفع
5	4	سرعة الاستجابة	3.79	0.79	مرتفع
1	5	الحساسية الاستراتيجيّة	3.75	0.80	مرتفع
الخفّة الإستراتيجيّة ككل			3.83	0.76	مرتفع

يوضح الجدول رقم (13) أنّ مستوى الخفّة الإستراتيجية بالمدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين جاء بمستوى مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.83) بانحراف معياري مقداره (0.76)، وحازت مجالات الخفّة الإستراتيجيّة لدى مديري المدارس الخاصة في لواء الجامعة الترتيب التالي: حاز مجال (المسؤولية الاجتماعية) المرتبة الأولى بمتوسط

حسابي بلغ (3.90) بانحراف معياري مقداره (0.80) وبمستوى مرتفع، في حين جاء بالمرتبة الثانية مجال (اختيار الأهداف الاستراتيجية) بمتوسط حسابي بلغ (3.85) وبانحراف معياري مقداره (0.82) وبمستوى مرتفع، وثالثًا حل مجال (المقدرات الجوهرية) بمتوسط حسابي بلغ (3.82) وبانحراف معياري مقداره (0.82)، وجاء في المرتبة الرابعة مجال (سرعة الاستجابة) بمتوسط حسابي بلغ (3.79) وبانحراف معياري مقداره (0.79) وبمستوى مرتفع، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال (الحساسية الاستراتيجية) بمتوسط حسابي بلغ (3.75) وبانحراف معياري مقداره (0.80) وبمستوى مرتفع.

توضح الجداول المشار إليه (14،15،16،17،18) نتائج المتوسطات الحسابية، وقيم الانحرافات المعيارية بالإضافة إلى رتب تقديرات المعلمين في لواء الجامعة لكافة فقرات أداة الخفّة الإستراتيجيّة وجميع مجالاتها.

أولاً: مجال الحساسية الإستراتيجيّة

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لفقرات المجال الأول (الحساسية الإستراتيجيّة) كالتالي:

جدول رقم (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الخفّة الإستراتيجيّة في المدارس الخاصة الأردنية لفقرات مجال (الحساسية الإستراتيجيّة) مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
2	1	يمتلك مدير المدرسة رؤية واضحة للنشاطات المستقبلية	3.85	0.91	مرتفع
5	2	يستثمر مدير المدرسة نقاط قوة العاملين للتكيف مع المتغيرات	3.78	0.93	مرتفع
4	3	يستثمر مدير المدرسة التغيرات المستمرة في البيئة المحيطة لتمكين العاملين.	3.77	0.89	مرتفع

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
3	4	يتبنى مدير المدرسة استراتيجية محددة للتحسين المستمر	3.75	0.89	مرتفع
6	5	يتنبأ مدير المدرسة بحاجات المستفيدين من العملية التعليمية التربوية.	3.74	0.91	مرتفع
1	6	يُشرِك مدير المدرسة العاملين بعملية التخطيط الاستراتيجي	3.68	0.96	مرتفع
7	7	يتنبأ مدير المدرسة بالتهديدات المستقبلية	3.67	0.89	متوسط
الحساسية الإستراتيجيّة (الكلي)			3.75	0.80	مرتفع

يلاحظ من الجدول رقم (14) أن مستوى الخفّة الإستراتيجيّة في المدارس الخاصة لفقرات مجال (الحساسية الإستراتيجيّة) جاء بمستوى مرتفع بمتوسط حسابي بلغ (3.75) وانحراف معياري مقداره (0.80)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.67–3.85)، إذ حازت الفقرة (2) "يمتلك مدير المدرسة رؤية واضحة للنشاطات المستقبلية " المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.85) وانحراف معياري مقداره (0.91) وبمستوى مرتفع، بينما حازت الفقرة (7) " يتنبأ مدير المدرسة بالتهديدات المستقبلية " الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.67) وانحراف معياري قدره (0.89) وبمستوى متوسط.

ثانيًا: مجال المسؤولية التشاركية

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لفقرات المجال الثاني (المسؤولية التشاركية) كالتالي:

جدول رقم (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الخفّة الإستراتيجيّة في المدارس الخاصة لفقرات مجال (المسؤولية التشاركية) مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
8	1	يضع مدير المدرسة قواعد عمل واضحة لكافة العاملين بمختلف الأقسام.	4.04	0.89	مرتفع
9	2	يُشجّع مدير المدرسة العمل الجماعي.	3.99	0.87	مرتفع
11	3	يعمل مدير المدرسة على حشد طاقات وجهود كافة العاملين في المدرسة.	3.92	0.95	مرتفع
16	4	يحرِص مدير المدرسة على اشراك العاملين في وضع الخطط التي تتعلق بمهامهم.	3.91	0.94	مرتفع
17	5	يتأكد مدير المدرسة من عدم تداحل المهمات الوظيفية للعاملين.	3.90	0.97	مرتفع
13	6	يعتمد مدير المدرسة مبدأ المسؤولية التشاركية بتوزيع المسؤوليات لإنجاح العملية التعليمية.	3.89	0.92	مرتفع
10	7	يُعزّز مدير المدرسة المنافسة الإيجابية بين العاملين	3.88	0.95	مرتفع
14	8	يتمتّع مدير المدرسة بشفافية توصيل المعلومات للمستفيدين.	3.87	0.90	مرتفع
12	9	يعتمد مدير المدرسة التغذية الراجعة لمعالجة الأخطاء والتعلم منها.	3.86	0.92	مرتفع
15	10	يُشرِك مدير المدرسة جميع العاملين في عمليات معالجة الأخطاء.	3.78	0.94	مرتفع
		المسؤولية التشاركية (الكلي)	3.90	0.80	مرتفع

يلاحظ من الجدول رقم (15) أن فقرات مجال (المسؤولية التشاركية) جاء بمستوى ممارسة مرتفع بمتوسط حسابي بلغ (3.90) وبانحراف معياري مقداره (0.80)، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.78–4.04)، حيث حازت الفقرة (8) " يضع مدير المدرسة قواعد عمل واضحة لكافة العاملين بمختلف الأقسام " الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.40) وانحراف معياري مقداره

(0.89) وبمستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرة رقم (15) " يُشرِك مدير المدرسة جميع العاملين في عمليات معالجة الأخطاء " في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.78) وانحراف معياري مقداره (0.94) وبمستوى مرتفع.

ثالثًا: مجال المقدرات الجوهرية

تم حساب المتوسطات الحسابية، وقيم الانحرافات المعيارية، والرتب لفقرات المجال الثالث (المقدرات الجوهرية) كالتالي:

جدول رقم (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الخفّة الإستراتيجيّة في المدارس الخاصة لفقرات مجال (المقدرات الجوهرية) مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
23	1	يناقش مدير المدرسة العمليات التي تصنع قيمة مضافة للعملية التعليمية.	3.85	0.89	مرتفع
19	2	يُوفِر مدير المدرسة الموارد اللازمة لنجاح العملية التعليمية.	3.84	0.87	مرتفع
20	3	يُعزّز مدير المدرسة تأقلم العاملين مع المستجدات في مختلف المواقف.	3.81	0.89	مرتفع
18	4	يُطوّر مدير المدرسة قدرات العاملين في المدرسة باستمرار.	3.77	0.96	مرتفع
21	5	يتبنّي مدير المدرسة استراتيجية للتعامل مع الظروف غير المخطط لها.	3.73	0.89	مرتفع
22	6	يسعى مدير المدرسة إلى المحافظة على سمعة المدرسة.	3.63	0.99	متوسط
المقدرات الجوهرية (الكلي)			3.82	0.82	مرتفع

يلاحظ من الجدول رقم (16) أن فقرات مجال (المقدرات الجوهرية) جاء بمستوى ممارسة مرتفع بمتوسط حسابي بلغ (3.82) وبانحراف معياري مقداره (0.82)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.63–3.85)، وحلت الفقرة (23) " يناقش مدير المدرسة العمليات التي تصنع قيمة مضافة للعملية التعليمية." الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.85) وانحراف معياري مقداره

(0.89) وبمستوى مرتفع، بينما حلت الفقرة (22) " يسعى مدير المدرسة إلى المحافظة على سمعة المدرسة." الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.63) وانحراف معياري مقداره (0.99) وبمستوى متوسط.

رابعًا: مجال الأهداف الإستراتيجيًّة

تم حساب المتوسطات الحسابية، وقيم الانحرافات المعيارية، والرتب لفقرات المجال الرابع (الأهداف الإستراتيجيّة) كالتالي:

جدول رقم (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الخفّة الإستراتيجيّة في المدارس الخاصة لفقرات مجال (اختيار الأهداف الإستراتيجيّة) مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
24	1	يلبي مدير المدرسة طلبات كافة المستفيدين من العملية التعليمية.	3.90	0.90	مرتفع
29	2	يربط مدير المدرسة الأهداف الموضوعة بإطار زمني قابل للتنفيذ.	3.88	0.89	مرتفع
25	3	يُطوّر مدير المدرسة الاجراءات اللازمة لتحسين العمليات	3.85	0.88	مرتفع
27	4	يضع مدير المدرسة أهداف محددة قابلة للقياس	3.84	0.92	مرتفع
28	5	يحرِص مدير المدرسة على وضع أهداف واقعية وقابلة للتطبيق	3.82	0.96	مرتفع
26	6	يُعزّز مدير المدرسة مقدرة العاملين على التعامل مع المشكلات الطارئة.	3.78	0.87	مرتفع
المقدرات الجوهرية (الكلي)			3.85	0.82	مرتفع

يلاحظ من الجدول رقم (17) أن فقرات مجال (الأهداف الإستراتيجيّة) جاء بمستوى ممارسة مرتفع بمتوسط حسابي بلغ (3.85) وبانحراف معياري مقداره (0.82)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.78–3.90)، وحازت الفقرة (24) "يلبي مدير المدرسة طلبات كافة المستفيدين من العملية التعليمية" الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري مقداره

(0.90) وبمستوى مرتفع، بينما حازت الفقرة (26) " يُعزّز مدير المدرسة مقدرة العاملين على التعامل مع المشكلات الطارئة." الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.78) وانحراف معياري مقداره (0.87) وبمستوى مرتفع.

خامسًا: مجال سرعة الاستجابة

تم حساب المتوسطات الحسابية، وقيم الانحرافات المعيارية، والرتب لفقرات المجال الخامس (سرعة الاستجابة) كالتالي:

جدول رقم (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الخفّة الإستراتيجيّة في المدارس الخاصة لفقرات مجال (سرعة الاستجابة) مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
30	1	يُحدِد مدير المدرسة درجة تطوير العمليات والخدمات التعليمية بما يتلائم مع الفئات المستهدفة	3.88	0.89	مرتفع
36	2	يحرص مدير المدرسة على الاستعانة بآراء العاملين للنصح والمشورة.	3.82	0.94	مرتفع
35	2	يُمكّن مدير المدرسة العاملين من أدء مهماتهم برشاقة	3.81	0.91	مرتفع
34	4	يُطوّر مدير المدرسة من استراتيجيته التجديد المستمر في العمليات التعليمية.	3.79	0.85	مرتفع
32	5	يحرِص مدير المدرسة على السرعة في الإستجابة لمتغيرات البيئة المحيطة.	3.77	0.86	مرتفع
31	6	يستجيب مدير المدرسة للمتغيرات البيئية المحيطة	3.76	0.89	مرتفع
37	7	يُدرِب مدير المدرسة العاملين للتعامل مع الآخرين بمرونة	3.75	0.96	مرتفع
33	8	يُمكّن مدير المدرسة العاملين على الاستجابة للمتغيرات.	3.71	0.90	مرتفع
سرعة الاستجابة (الكلي)			3.79	0.79	مرتفع

يلاحظ من الجدول رقم (18) أن فقرات مجال (سرعة الاستجابة) جاء بمستوى ممارسة مرتفع بمتوسط حسابي بلغ (3.79) وبانحراف معياري مقداره (0.79)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.71–3.88)، إذ حازت الفقرة (30) " يُحدِد مدير المدرسة درجة تطوير العمليات والخدمات التعليمية بما يتلائم مع الفئات المستهدفة " الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري مقداره (0.89) وبمستوى مرتفع، في حين حلت الفقرة (33) " يُمكّن مدير المدرسة على العاملين للاستجابة للمتغيرات " بالرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.71) وانحراف معياري مقداره (0.90) وبمستوى مرتفع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط درجة ممارسة القيادة التكيّفيّة لدى مديري المدارس الخاصة الأردنيّة ومتوسط مستوى الخفّة الإستراتيجيّة في المدارس الخاصة الأردنيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في عمّان؟

للإجابة عن السؤال الثالث، تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) لايجاد نوع العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة القيادة التكيّفيّة ومستوى الخفّة الإستراتيجيّة بالمدارس الخاصة في لواء الجامعة، والجدول (19) يوضح النتائج.

جدول رقم (19)

معامل ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة القيادة التكيّفيّة ومستوى الخفّة الإستراتيجيّة بالمدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة

القيادة التكيّفيّة / الخفّة الإستراتيجيّة	المقدرة على التكيّف	الدافعية والتحفيز	التعلم	المبادأة والاستشراف	ابتكار حلول رابح– رابح	الدرجة الكلية
الحساسية الإستراتيجيّة	0.871**	0.864**	0.904**	0.855**	0.891**	0.926**
المسؤولية التشاركية	0.802**	0.839**	0.865**	0.861**	0.831**	0.887**
المقدرات الجوهرية	0.871**	0.862**	0.880**	0.856**	0.890**	0.920**
اختيار الأهداف الإستراتيجيّة	0.822**	0.835**	0.874**	0.872**	0.825**	0.893**
سرعة الاستجابة	0.803**	0.860**	0.885**	0.870**	.0834**	0.898**
الدرجة الكلية	0.874**	0.897**	0.927**	0.909**	0.897**	0.951**

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)**

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)**

يبين الجدول (19) وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة القيادة التكيّفيّة ومستوى الخفّة الإستراتيجيّة في المدارس الخاصة في لواء الجامعة على الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط (0.802 –0.951).

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

تضمّن هذا الفصل عرضًا لنتائج الدراسة مرتبة وفق أسئلتها، وأهم التوصيات التي تم التوصل إليها في ضوء النتائج التي تم مناقشتها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة القيادة التكيّفيّة لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في عمّان من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت نتائج الجدول (7) أن درجة ممارسة القيادة التكيّفيّة لدى مديري المدارس الخاصة الأردنيّة في لواء الجامعة في عمّان جاءت بدرجة ممارسة مرتفعة على الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات. وقد تُعزى النتيجة إلى وعي المديرين من وجهة نظر المعلمين بأهمية القيادة التكيّفيّة في بيئة متبدلة مليئة بالأحداث المتواترة والظروف المستجدة، بما يتطلب المرونة في عملية القيادة لتجاوز العقبات، وتطبيق أساليب واستراتيجيات تشجع وجهات النظر المتنوعة، وتشرك العاملين بالمدرسة في عملية القيادة من خلال تحفيز فرق العمل على التكيف والازدهار في بيئات العمل الصعبة، وتعزيز قدرتهم على التأقلم مع المستجدات، ومساعدتهم على مواجهة التحديات والصعوبات، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى أن القيادة التكيّفيّة تُعد من أبرز المقومات التي لها دور في استمرارية المدارس وتحقيق الميزة التنافسية، عن طريق تنسيق جهود فرق العمل واستثمار مقدراتهم، وايجاد ثقافة تطويرية تحفز المعلمين على التعلم الذاتي المستمر من التحديات والمشاكل والأزمات، وتساعد المؤسسات التعليمية على الاستجابة الفورية الفعالة. وقد تُنسب هذه النتيجة إلى قناعة المعلمين بأهمية القيادة التكيّفيّة وفعالية هذا النوع من القيادة في مساعدة المعلمين في قيادة مبادرات التغيير مما يطورهم مهنياً، كما تقوم القيادة التكيّفيّة على تشجيع الابداع في اتخاذ القرارات وحل المشكلات في ظروف العمل غير التقليدية. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بوعي إدارات المدارس من وجهة نظر المعلمين بضرورة

انتهاج أنماط ونظريات واستراتيجيات قيادية وإدارية غير نمطية، والتي تؤمن بأهمية استثمار رأس المال البشري وأهمية المسؤولية التشاركية وتبني الأفكار الجديدة والبعد عن المركزية لإحداث التغيير المطلوب كاستجابة للتغييرات ولانجاح أهداف العملية التعليمية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بوتشانا وآخرون (Potchana et al., 2020) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة القادة لعناصر القيادة التكيّفيّة مرتفعة، و اختلفت نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة كل من كايد (2022) التي أظهرت أن درجة مارسة القيادة التكيّفيّة لدى مديري مدارس قصبة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة، ودراسة الرويس (2019) التي أظهرت أن تطبيق القيادة التكيفية جاء بدرجة متوسطة. وقد يُعزى هذا الاختلاف للحد الزمني بين الدراسة الحالية والدراسات المذكورة، بالإضافة إلى اختلاف الحد المكاني.

أما بالنسبة لمجالات القيادة التكيّفيّة فقد تم مناقشها كما يلي:

المجال الأول: المقدرة على التكيّف

يلاحظ من الجدول (7) أن مجال المقدرة على التكيّف حاز المرتبة الأولى وأظهرت كافة فقراته درجة ممارسة مرتفعة، باستثناء الفقرة (6) والتي جاءت بدرجة متوسطة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى اقتناع المعلمين بأن مديري المدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة لديهم الحكمة الكافية لتغيير الخطط والإجراءات لتناسب المستجدات، كما يمكن تفسير النتيجة بادراك مديري المدارس الخاصة للتحديات التي تواجه المؤسسات التربوية وأهمية تحسين جودة الخدمات التعليمية والسعي الدائم لتطوير العمليات، مما يستدعي التفاعل مع المتغيرات المستجدة والتكيف، حيث أن القائد التكيّفي يتميز بكونه موقفي متجدد مع متطلبات الأحداث، استباقي بتوقع التغيير، واتخاذ الإجراءات المناسبة للاحتياجات قبل حدوثها، يمتلك الذكاء العاطفي ليتمكن من مواجهة مقاومة

التغيير واحداث التأثير المطلوب في سلوكيات الأفراد. وقد يظهر ذلك جليًا للمعلمين من خلال ممارسات مديريهم وطرق تعاملهم مع المواقف المختلفة، وانفتاحهم على الأفكار الجديدة، واتخاذ القرارات المستنيرة التي تتلائم مع الظروف المتغيرة بفاعلية عالية.

وقد أظهرت نتائج (8) أن الفقرة رقم (2) " يتكيّف مدير المدرسة مع صعوبات العمل اليومية " حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.97) وإنحراف معياري (0.80)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى إدراك مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين لأهمية اعداد خطط بديلة مسبقاً استعداداً لأي تغير مفاجئ، والتنبؤ بأي تطورات مستقبلية ووضع التصورات الفاعلة لأي مستجدات، فالمدير الناجح يتكيف مع صعوبات العمل اليومية من خلال تشكيل الهيكل التنظيمي المناسب مع الظروف المتوفرة، واصلاح أي خلل تعليمي أو تربوي أو إداري من شأنه التأثير على تحقيق الأهداف التربوية المرسومة دون عرقلتها، والحرص على سير العمل بكفاءة. كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى الخبرات والمهارات الإدارية والفنية التي يمتلكها مديري المدارس الخاصة في الحرص على التقييم والتغذية الراجعة للعمليات والخدمات المقدمة للوقوف على مدى جدوى الاستراتيجيات المتبعة للتعامل مع ضغوطات العمل اليومية بنجاح .

وأشارت نتائج الجدول (8) أن الفقرة رقم (6) " يُوفِر مدير المدرسة كادر مختص لتطوير مهارات العاملين لتناسب المستجدات باستمرار حلت بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.62) وإنحراف معياري مقداره (0.93) ، وقد يُعزى ذلك إلى وجود ضعف في تطبيق عمليات إدارة المعرفة، من تحويل المعرفة الضمنية إلى صريحة ونشرها، واغفال مديري المدارس الخاصة الأردنية أهمية إنشاء فرق إدارة معرفة مؤهلة تسعى بشكل أساسي إلى تحسين أداء وتنمية خبرات العاملين، وصقل مواهبهم وخبراتهم، وتنسيق أنشطة المدارس في ضوء احتياجات المدرسة ومتطلبات المتعلمين. كما يمكن

تفسير النتيجة بعدم توفر الخبراء المختصين في مجال إدارة الأزمات ووضع سيناريوهات للطوارىء، بالإضافة إلى عدم تأهيل أصحاب الخبرات من العاملين من خلال عقد الورشات والدورات والمؤتمرات، وتشجيعهم على الاطلاع على الأبحاث التربوية في هذا المجال. كما قد تُعزى هذه النتيجة أنه قد يرى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين أن هذه المهمة تقع على عاتقهم بوصفهم قادة يمتلكون مهارات التوجيه والإرشاد وتطوير قدرات ومهارات العاملين، وبقاء قنوات الاتصال مفتوحة مع العاملين بشكل مباشر، وهذا يشير بالضرورة إلى حرص مديري المدارس على القيام بمهمة تطوير مهارات العاملين بأنفسهم لضمان تحقيق ذلك بالصورة المناسبة.

المجال الثاني: الدافعية والتحيز

يلاحظ من الجدول (7) أن مجال الدافعية والتحفيز حاز المرتبة الثانية لمجالات القيادة التكيّفيّة بدرجة ممارسة مرتفعة لكافة فقراته، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى حرص مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين على تهيئة بيئة مدرسية ايجابية تتميز بلغة الحوار، ومحفزة للعاملين للمشاركة الفاعلة في صنع القرارت في المواقف الطارئة غير المتوقعة، وتشجيعهم على الإبداع وتقديم أفضل ما لديهم، وصقل مهاراتهم وقدراتهم بعدالة ومساواة، وتقدير جهودهم والإثناء عليها، كما تُعزى هذه النتيجة إلى ابتعاد مديري المدارس الخاصة عن أنماط القيادة التسلطية وانتهاج نمط قيادة يستثمر خبرات ومهارات العاملين ليزيد من دافعيتهم للعمل ويدفعهم للتحسين والتطور المستمر.

ويتضح من نتائج الجدول (9) أن الفقرة رقم (10) " يَتمتّع مدير المدرسة بعقلية منفتحة على تجارب الآخرين" حازت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.95) وبانحراف معياري مقداره (0.78)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى وعي مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر العاملين بسلبيات المركزية والإنغلاق عن أفكار وتجارب العاملين، بالإضافة إلى تمتع مديري المدارس الخاصة بالمرونة

الكافية للتواصل وفتح قنوات الاتصال، والانفتاح على التغيير المبرر، والتشجيع على ايجاد بيئة قائمة على التجريب وتطبيق كافة الاحتمالات المقترحة من قبل العاملين بعيداً عن السيطرة، كما قد تعود النتيجة إلى اقتناع المعلمين بأن المديرين يتمتعون بسمات القيادة المؤثرة على تحفيز العاملين وتمكينهم في سبيل التكيّف مع المتغيرات المفاجئة، وايجاد الحلول المناسبة للمشكلات والتحديات، وتحديدًا أن المدارس من أكثر المؤسسات المعقدة والمتقلبة والمتغيرة التي تحتاج إلى توفر اتصال فاعل بين المدير والأفراد العاملين، واستثمار طاقاتهم والاستفادة من خبراتهم وتجاربهم وإشراكهم بالعملية الإدارية، للتوصل إلى أفضل النتائج وتحقيق الأهداف.

كما أظهرت نتائج الجدول رقم (9) أن الفقرة رقم (11) " يُطبّق مدير المدرسة أساليب تحفيز متنوعة " حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.72) وبانحراف معياري مقداره (0.91)، وقد يُعزى ذلك إلى طبيعة الدورات التدريبية التي التحق بها مديري المدارس الخاصة غير المتصلة بأساليب تعزيز وتحفيز العاملين مما أكسبهم معارف ومهارات محدودة بهذا الجانب، بالإضافة إلى إغفال تخصيص ميزانيات كافية للمدارس تساعد مديريها على تحفيز العاملين مادياً.

المجال الثالث: التعلم

يلاحظ من الجدول (7) أن مجال التعلم حاز المرتبة الرابعة لمجالات القيادة التكيّفيّة، بدرجة ممارسة مرتفعة لكافة فقراته باستثناء الفقرة رقم (22) والتي جاءت بدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى امتلاك مديري المدارس صفات القائد التكيفي القادر على التعلم من التجارب السابقة والاستفادة منها لمواجهة التحديات والتهديدات المستقبلية، كما تظهر النتيجة حرص المديرين على ترسيخ مفهوم التعلم من التجربة في بيئات متغيرة، من خلال تهيئة بيئة مدرسية تشجع على عملية التعلم ودراسة المخاطر المحتملة وكيفية التعامل معها، وإشراك الأفراد العاملين في التعرف على

المتغيرات المستجدة والعمل المشترك في عملية صنع القرار، التي من شأنها تمكين العاملين وفرق العمل من التعلم والتصحيح الذاتي مما سينعكس بشكل ايجابي على العملية التعليمية لتتماشى مع متطلبات البيئة الخارجية. وقد أظهرت نتائج الجدول رقم (10) أن الفقرة رقم (23) " يتخّذ مدير المدرسة القرارات مستنداً على تجارب سابقة " حازت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.85) وبانحراف معياري مقداره (0.89) وتعزو الباحثة ذلك إلى امتلاك مدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين الحكمة والوعي الكافي بأهمية اتباع منهجية علمية تستند على وقائع ومعلومات ملموسة حول القضية المراد اتخاذ قرارات بها، بالإضافة إلى قيام مديري المدارس الخاصة بعملية التقييم المستمر للتجارب المختلفة في كافة المجالات للتعلم من الأخطاء السابقة، وايجاد حلول ابداعية ابتكارية بعد أخذ نظرة شمولية تكاملية لأبعاد المواقف والمشاكل والتحديات. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن التجارب السابقة التي مارسها المديرين تساعدهم على بناء الخبرة، وتمنحهم القدرة على كيفية التعامل مع المواقف المماثلة، فيتخذون القرارات المستندة إلى المواقف السابقة التي قد تكون ملائمة وخالية من أي تبعات أو مخاطر، ويتم اتخاذها بسرعة وسهولة.

كما أظهرت نتائج الجدول (10) أن الفقرة (22) " يُشرِك مدير المدرسة العاملين في صناعة القرار " حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.63) وإنحراف معياري (0.99)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين يشركون الأفراد العاملين بعملية صنع القرار ضمن حدود معينة وضمن الصلاحيات الممنوحة لهم، وادراكهم أن القرارات الجماعية لا تناسب المستجدات غير المخطط لها والتي تتسم بالتعقيد، وخطورة القرارات الفاشلة على مستوى المؤسسة خصوصًا بما يتعلق بالميزانيات والموارد المالية، كما يمكن تفسير النتيجة أن بعض المواقف الطارئة تتطلب سرعة اتخاذ القرارات لخطورتها دون اتاحة الفرصة لفتح قنوات نقاش، فطبيعة الموقف تفرض

مركزية السلطة حيث تتطلب نظرة شمولية وتفكير متعمق من القائد لاتخاذ القرارات باعتباره مركز السلطة، وقد تعود هذه النتيجة إلى المركزية السائدة في الهياكل التنظيمية للمدارس الخاصة وعدم مرونة التشريعات الإدارية، بالإضافة إلى أن بعض مديري المدارس بحاجة لتفويض صلاحيات ودعم قادة الصف الثاني، مع ضرورة عقد دورات تدريبية في كيفية اتخاذ القرارات لزيادة الثقة لديهم وتطوير مهاراتهم.

المجال الرابع: المبادأة والاستشراف

يلاحظ من الجدول (7) أن مجال المبادأة والاستشراف حاز المرتبة الثالثة لمجالات القيادة التكيّفيّة، بدرجة ممارسة مرتفعة لكافة فقراته باستثناء الفقرة رقم (29) والتي جاءت بدرجة متوسطة، حيث أن مديري المدارس الخاصة يأخذون زمام المبادرة الذاتية في وضع الخطط التطويرية والتصورات المستقبلية، وادراك مديري المدارس الخاصة بأهمية استراتيجية استشراف المستقبل، واستثمار الموارد المتوفرة بشكل استباقي بهدف التخفيف من حدة المشاكل والتكيف مع التحديات غير المتوقعة، وقد تُفسر هذه النتيجة باهتمام المديرين من وجهة نظر المعلمين بتشجيع العاملين على قراءة المتغيرات بطريقة علمية وبناء سيناريوهات مستقبلية لوضع حلول استباقية للتحديات، وتشجيع الأفراد العاملين على وضع الخطط وطرح البدائل والأفكار الجديدة التي تساعد على إنجاز المهام، وتحديث العمل الإداري ومتطاباته وفقًا للمستجدات التربوية، وقد تعود كفاءة مديري المدارس الخاصة في تشخيص التحديات والتهديدات والبحث عن المعلومات إلى دعم الأفكار المبتكرة وتجريبها وتطبيقها مما يطور إطار عمل مستقبلي يدعم اتخاذ قرارات إستراتيجيّة سعياً لتحقيق الميزة التنافسية والاستمرارية.

ويلاحظ من الجدول (11) أن الفقرة رقم (33) " يمنح مدير المدرسة العاملين مساحة من الحرية لأداء الأعمال" حازت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.87) وانحراف معياري مقداره (0.95)

وبدرجة مرتفعة وتعزو الباحثة ذلك إلى حرص مديري المدارس الخاصة حسب وجهة نظر المعلمين على زيادة ثقة الأفراد العاملين بأنفسهم، وتعزيز الرقابة الذاتية لديهم، من خلال تمكين العاملين وتزويدهم بالمهارات التي تؤهلهم لاكتساب المعارف والخبرات، وتشجيعهم على تحمل المسؤولية، وتعزيز روح المبادرة والعمل مما سينعكس ايجابياً على تطورهم الشخصي والمهني. كما قد تعود هذه النتيجة إلى رغبة المديرين بتوثيق العلاقة مع العاملين كونهم الركيزة الأساسية، وإشعارهم بأهميتهم وقيمتهم وأنهم ليسوا مجرد أفراد تابعين للمدير ويقعون تحت رقابة دائمة، مما يزيد من شعورهم بالراحة النفسية والثقة بأنفسهم ويقدمون أفضل ما لديهم، فيمارسون مهنتهم بكل حب وانتماء لنجاح العمل الإداري والارتقاء بالعملية التعليمية. كما أظهرت نتائج الجدول رقم (11) أن الفقرة (29) " يتقبل مدير المدرسة نقد الآخرين لقراراته بهدف تحسينها " حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.62) وانحراف معياري مقداره (0.95) وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الثقافة السائدة للنقد تقترن باعتبارها نوع من الإساءة المقصودة والتجريح، وعلى وجه الخصوص إذا ما كان النقد أمام الآخرين من الزملاء، واعتبار النقد ينقص من شأن المديرين وكفاءتهم وقدرتهم أمام الآخرين. كما يمكن تفسير النتيجة أن مديري المدارس الخاصة يعتبرون أنفسهم أكثر كفاءة ومعرفة من العاملين في شؤون المدرسة، ويمتلكون الخبرات والمهارات الإدارية الكافية التي تمكنهم من اتخاذ القرارات السليمة، الأمر الذي يجعلهم أقل تقبلًا للنقد من قبل الآخرين. أو أنهم قد يجدون الأفراد العاملين تنتقصهم الخبرات والمهارات اللازمة للحكم على سلامة القرارات المتخذة من قبل المديرين. كما أنهم لا يتحملون مسؤولية تلك القرارات كما هو الحال مع المديرين الذين هم محط المسؤولية والمساءلة.

المجال الخامس: حلول رابح–رابح

يلاحظ من الجدول (7) أن مجال حلول رابح–رابح حاز المرتبة الخامسة لمجالات القيادة التكيّفيّة، بدرجة ممارسة مرتفعة لكافة فقراته باستثناء الفقرة (37) "يُوفر مدير المدرسة كادر مختص لتطوير مهارات العاملين لتناسب المستجدات باستمرار" والتي جاءت بدرجة متوسطة، وقد تفسر هذه النتيجة إلى حرص مديري المدارس الخاصة على تحقيق النجاح المستدام لكل من المؤسسة التعليمية وشبكتها الداخلية والخارجية من أصحاب المصلحة، من خلال موائمة الأعمال التربوية مع السياق البيئي والاجتماعي، بهدف تعزيز الاستدامة واكسابها ميزة اجتماعية، بالإضافة إلى توفير بيئة تعزز الحوار والنقاش، وتوجيه جميع أطراف العمل للبحث عن حلول تناسب المستجدات. كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن معلمي المدارس الخاصة يرون أم مديرهم يسعون إلى الابتكار وتحقيق النجاح بصورم مستمرة للمدرسة، بتوفير مناخ دائم للابتكار وتوليد الأفكار الجديدة لمواجهة التحديات والمشكلات المحتملة، وتقديم الدعم والتشجيغ للأفراد العاملين لطرح أفكارهم وتطويرها لتكون قابلة للتطبيق.

وتشير نتائج الجدول (12) أن الفقرة (38) " يُركِز مدير المدرسة على النجاح المستدام للمدرسة" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.93) وبانحراف معياري مقداره (0.91) وبدرجة مرتفعة، وقد تعزو الباحثة ذلك إلى إيمان مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين بأن نجاح المدرسة يسهم بشكل فاعل في تحقيق أهدافها، وتميز مخرجاتها على المدى الطويل، وبقاءها ضمن بيئة شديدة المنافسة، وذلك من خلال الممارسات الإدارية المتميزة وأنماط القيادة الحديثة التي تمنحها سمعة ومكانة مميزة، وادراك مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين إلى أهمية مواكبة متطلبات التعليم الحديثة، واطلاعهم على المستجدات من التحديات التربوية، والتهديدات من حدة

المنافسة، كما قد تعود هذه النتيجة إلى رغبة مديري المدارس الخاصة التطوير والتحسين المستمر باستثمار الموارد المتوفرة لتحقيق أفضلية تنافسية، من خلال القرارات الإستراتيجية والأفكار الإبداعية لاستقطاب أكبر عدد من المستفيدين.

كما وأظهرت نتائج الجدول (12) أن الفقرة (37) "يُولِد مدير المدرسة الأفكار المبتكرة " حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.67) وبانحراف معياري مقداره (0.91) وبدرجة متوسطة، وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قصور قدرة مديري المدارس في بعض الأحيان على استشراف المستقبل من وجهة نظر المعلمين، وضعف تقدير المشكلات لعدم تحليهم بالنظرة الواقعية، كما قد تفسر أيضًا أن مديري المدارس الخاصة يقع على عاتقهم الكثير من المسؤوليات والمهام الأمر الذي قد يحد من قدرتهم على ابتكار الأفكار بصورة دائمة وفي جميع الأوقات، فمن ضمن أولوياتهم إنجاز المهام والأعمال الضرورية التي تستلزم سير العمل، وقد تعود لعدم اطلاع المعلمين على تفاصيل هذه الأمور، كما قد تعود النتيجة لسمات شخصية يتسم بها مديري المدارس الخاصة من ضعف الطموح والدافعية، وضعف الانتماء والولاء التنظيمي، والتمسك بالمألوف خوفاً من المخاطرة والفشل وما يشكله من تهديد لسلطتهم. وقد تكون الشرائع والاستراتيجيات وفلسفة بعض المدارس الخاصة عائق تنظيمي أمام أفكار واتجاهات ابداعية مخالفة للمألوف.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الخفّة الإستراتيجيّة في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في عمّان من وجهة نظر المعلمين؟

يلاحظ من الجدول (13) أن مستوى الخفّة الإستراتيجيّة في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في عمّان من وجهة نظر المعلمين جاء بمستوى مرتفع لكافة مجالاته. وتُعزو الباحثة هذه النتيجة إلى مدى اهتمام المدارس الخاصة بتطبيق الخفّة الإستراتيجيّة للرفع من

جودة التعليم، وتكييف استراتيجيات المؤسسات التعليمية بالشكل الذي يجعلها قادرة على الاستجابة للتغييرات مع المحافظة على جودة الخدمات والمخرجات التعليمية، واتخاذ قراراتها الإستراتيجيّة بفعالية، وذلك من خلال هياكل إدارية أكثر مرونة، مما يسمح بتطبيق عمليات صنع القرار بشكل أسرع، والقدرة على تكييف الاستراتيجيات بسرعة استجابة لمواكبة التغيير التعليمي المستمر مع المحافظة على المقدرات الجوهرية حيث تحقق للمدرسة الاستمرارية وتمكنها من التميز في مناخات تنافسية.

وتوافقت هذه النتيجة مع دراسة العجمي (2021) التي أظهرت أن مستوى الخفة الإستراتيجية في المدارس الخاصة جاء بمستوى مرتفع، ودراسة الغفيري (2020) التي أشارت إلى أن مستوى خفة الحركة الإستراتيجيّة لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب عالية على مستوى مجمل الأداة.

و تم مناقشة الخفّة الإستراتيجيّة ومجالاته كالتالي:

المجال الأول: الحساسية الإستراتيجيّة

يلاحظ من الجدول (13) أن مجال الحساسية الإستراتيجيّة حاز المرتبة الأخيرة، بمستوى مرتفع لكافة فقراته باستثناء الفقرة (7) "يتنبأ مدير المدرسة بالتهديدات المستقبلية" جاءت بمستوى متوسط، وقد تعود هذه النتيجة إلى قصور مديري المدراس الخاصة في فهم التغييرات الحاصلة، واستشعار التهديدات والفرص المستقبلية، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى حجم ضغوطات العمل التي تحول دون عمل دراسات دورية لرصد مؤشرات لفرص وتهديدات مقترحة، وحاجة مديري المدارس الخاصة لتمكين العاملين ومنح صلاحيات تفويضية للعمل على تخفيف عبء الأعمال الروتينية واستثمار الوقت والجهد للتخطيط الإستراتيجي. وأظهرت نتائج الجدول رقم (14) أن الفقرة (2)" يمتلك مدير المدرسة

رؤية واضحة للنشاطات المستقبلية " حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.85) وبانحراف معياري مقداره (0.91)، وقد تعود هذه النتيجة إلى أن هناك إدراك من قبل مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين إلى ضرورة توفير تصور مستقبلي للنشاطات التي تتطلع المدرسة لتحقيقها، لما لها من دور كبير في تشكيل مسار المؤسسة ونجاحها، حيث تعد هذه الميزة الحكيمة ضرورية لتوجيه المجتمع المدرسي، وتعزيز الابتكار، وضمان بقاء المدرسة على الاطلاع على الاتجاهات التعليمية المتطورة، كما يساعد هذا الوضوح الاستراتيجي في تحديد أولويات الأنشطة، وتخصيص الموارد بشكل فعال. وقد تُفسر هذه النتيجة بأن مديري المدارس الخاصة يمتلكون الحكمة الكافية لتحديد التوجه العام للمدرسة، ووضع خارطة طريق للتحسين المستمر والزام العاملين بنتائج محددة.

وأظهرت نتائج الجدول (14) أن الفقرة (7) " يتنبأ مدير المدرسة بالتهديدات المستقبلية " حازت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.67) وانحراف معياري مقداره (0.89) وبدرجة متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى حاجة مديري المدراس الخاصة إلى تشكيل فرق عمل مؤهلة تنتهج طرق علمية واضحة تعمل على وضع سيناريوهات مستقبلية للتحديات والتهديدات، كما قد تعود هذه النتيجة إلى ضعف التحاق مديري المدارس الخاصة بالمؤتمرات التربوية للاطلاع بشكل مستمر على آخر المستجدات التربوية، وضعف الاطلاع على الدراسات الميدانية للاطلاع على التحديات الداخلية التي قد تشكل أزمات وتهديدات مستقبلية.

المجال الثاني: المسؤولية التشاركية

يلاحظ من الجدول (13) أن مجال المسؤولية التشاركية حاز المرتبة الأولى، بمستوى مرتفع لكافة فقراته، وقد يعزى ذلك إلى أهمية النطاق المتزايد للمسؤولية المشتركة لعزيز المرونة الإستراتيجيّة

في المدارس الخاصة، حيث يتمتع مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين بالفهم الكافي لحاجات المعلمين بالانتماء وتحقيق الذات من خلال المساهمة بأفكارهم ومقترحاتهم لخلق بيئة عمل أفضل، وجعل العمليات التنظيمية أكثر كفاءة، وقد يعود ذلك إلى ادراك مديري المدارس الخاصة لأهمية توزيع المسؤوليات بين مختلف أصحاب المصلحة لتعزيز القدرة على التكيق والابتكار والاستجابة، إذ يعمل مدير المدرسة على حشد طاقات وجهود كافة العاملين في المدرسة، مما يساهم في تعزيز عملية صنع القرار التعاونية، كما أن نمط القيادة الديمقراطي الذي يحرص المديرين على انتهاجه يساعد من اشراك العامليني في وضع الخطط التي تتعلق بمهامهم، مما يسمح باتباع نهج أكثر شمولية لحل المشكلات والتخطيط اللإستراتيجي.

وأظهر الجدول (15) أن الفقرة (8) " يضع مدير المدرسة قواعد عمل واضحة لكافة العاملين بمختلف الأقسام " حلت أولًا بمتوسط حسابي بلغ (4.04) وبانحراف معياري مقداره (0.89) وبدرجة مرتفعة، وقد تعزو الباحثة ذلك إلى حرص مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين على ايجاد بيئة آمنة وايجابية تحقق رؤية ورسالة المدرسة بنجاح، مما سينجح العملية التعليمية، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بالتزام مديري المدارس الخاصة الوضوح والشفافية دون التحيز، مما يرسي مبادىء العدل والمساواة، بالإضافة إلى التأكيد على تحقق الالتزام والانضباط لدى العاملين في المدرسة، ويضمن هذا الوضوح الاتساق في التوقعات عبر الأقسام المختلفة، مما يقلل من الغموض واحتمالية سوء الفهم، مع سهولة المسائلة في حال التقصير. كما تعمل القواعد الواضحة أيضًا كنقطة مرجعية للسلوك الأخلاقي داخل المدرسة، وبالتالي التقليل من مستوى المخالفات والأخطاء، حيث لا تقوم هذه القواعد بتوجيه العمليات اليومية فحسب، بل تساهم أيضًا في النجاح الشامل والاستدامة للمدرسة الخاصة. كما بين الجدول رقم (15) أن الفقرة (15) " يُشرِك مدير المدرسة جميع العاملين في

عمليات معالجة الأخطاء " حلت أخيرًا بمتوسط حسابي بلغ (3.78) وبانحراف معياري مقداره (0.94) وبدرجة مرتفعة. وقد يُعزى ذلك إلى اعتماد مديري المدارس الخاصة على العاملين ذوي الخبرات الكبيرة في حل المشاكل وتقييم الأخطاء، واستثناء ذو الخبرات المحدودة، نظرًا لتقيد مديري المدارس الخاصة بأطر زمنية محددة للمهام المطلوبة، كما أن قصور الاتصال مع العاملين واتخاذها شكل التواصل الرأسي تحول دون اشراك كافة العاملين وعلى وجه الخصوص المدارس الخاصة متشعبة الأقسام.

المجال الثالث: المقدرات الجوهرية

يلاحظ من الجدول (13) أن مجال المقدرات الجوهرية حلت ثالثًا، وجاءت جميع فقراته بمستوى مرتفع باستثناء الفقرة (22) "يسعى مدير المدرسة إلى المحافظة على سمعة المدرسة" جاءت بمستوى متوسط، وتعزى هذه النتيجة إلى وجود مجموعة عالية من المقدرات الجوهرية أمرًا ضروريًا لتعزيز الخفّة الإستراتيجّة في المدارس الخاصة، إذ يحرص مديري المدارس الخاصة على تعزيز المقدرات الجوهرية لرفع وتعزيز مستوى المدرسة من خلال ممارسات عديدة أهمها توفير الموارد اللازمة لنجاح العملية التعليمية، واستثمار المهارات والتقنيات والاستراتيجيات، وتطوير قدرات وخبرات العاملين في المدرسة باستمرار لضمان ديمومة تحسن مستوى العملية التعليمية وتحقيق القيمة المضافة، التي تشكل مصدر أساس لتميز المدرسة، التي تشكل مصدراً للميزة التنافسية للمدرسة من خلال تمكين المدرسة والاستفادة بشكل استباقي من التغييرات والفرص وتعزيز جودة التعليم بشمل مستمر، والتي من شأنها أن تحفز العاملين للعمل باعتبارهم رأس المال الأكثر فعالية لتحقيق التميز والإبداع على المدى البعيد. وقد تعود هذه النتيجة إلى وعي مديري المدارس الخاصة بأهمية صياغة رؤى مستقبلية للمدارس ووضع الأهداف الإستراتيجيّة وتوجيه العاملين ودعمهم في البحث عن أفكار ومقترحات

لتحقيق الأهداف المنشودة، وتقديم خدمات تعليمية تحقق للمدرسة استباقية ريادية. إذ أن التفاعل بين القيادة والثقافة والممارسات القائمة على البيانات والقدرة على التكيق يضع المدارس الخاصة في مكانة لتحقيق النجاح المستدام في مشهد تعليمي ديناميكي.

ويلاحظ من الجدول (16) أن الفقرة (23) " يناقش مدير المدرسة العمليات التي تصنع قيمة مضافة للعملية التعليمية " حازت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.85) وبانحراف معياري مقداره (0.89)، وقد يُعزى ذلك إلى وعي مديري المدارس الخاصة بضرورة تشكيل مجتمعات متعلمة، تسعى بشكل مستمر للتحسين والتطوير في الميدان التربوي. كما تُعزز هذه النتيجة قناعة مديري المدارس الخاصة بأن القيمة المضافة هي المؤشر الأكثر دقة لقياس وتقويم للأداء المؤسسي، كما تكشف عن مستويات الانجاز، وأسلوب الإدارة المدرسية، والقيم السائدة فيها، والشراكة المجتمعية، واصلاح الخلل والعيوب لمواكبة التطورات والمستجدات. وبناءاً عليه تحدد خارطة الطريق المستقبلية لأنشطة المدرسة وعملياتها المستقبلية. حيث أن مناقشة القيمة المضافة يتجاوز الأساليب التربوية التقليدية، ويعزز تنفيذ العمليات الاستراتيجية التي تثري العملية التعليمية، وادراك أهمية التعليم الشامل الذي يعزز التفكير النقدي والإبداعي ويعزز المهارات العلمية لاعداد الطلاب لمواجهة تحديات عالم سريع التطولر. ويشير الجدول رقم (16) أن الفقرة (22) " يسعى مدير المدرسة إلى المحافظة على سمعة المدرسة " حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.63) وبانحراف معياري مقداره (0.99). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اغفال مديري المدارس الخاصة إلى تطوير وتنفيذ إستراتيجية العلاقات العامة، التي من شأنها الإعلان عن الإنجازات الأبرز للمؤسسة التعليمية، وإنشاء هالة ايجابية حول صورة المدرسة وخدماتها التعليمية، وعرض قصص نجاح في أوضاع وتحديات مختلفة، ورصد حملات المنافسين من خلال علاقات ايجابية مع المجتمع المحيط. كما يمكن تفسير هذه

النتيجة إلى حاجة مديري المدارس الخاصة بإكمال تطوير الصورة الاعتبارية للمدرسة من خلال وضع خطط استراتيجية، والاستعانة بفرق عمل تعتمد منهجية واضحة لإبراز قيم المدرسة، ونقاط قوة العاملين وكفاءاتهم، وتميز الخدمات التعليمية، وترتيب اللقاءات والتصريحات التي من شأنها تعزز الشراكة المجتمعية.

المجال الرابع: اختيار الأهداف الاستراتيجية

يلاحظ من الجدول (13) أن مجال الأهداف الإستراتيجيّة جاء بالمرتبة الثانية لمجالات الخفّة الإستراتيجيّة، وجاءت جميع فقراته بمستوى مرتفع، وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حرص مديري المدارس الخاصة حسب وجهة نظر المعلمين على توسيع نطاق الأهداف الإستراتيجيّة لتعزيز الخفّة الإستراتيجيّة لديه، حيث يقوم مديري المدارس الخاصة بتحديد الأهداف الإستراتيجيّة المطلوبة في تحسين جودة العملية التعليمية، من خلال اختيار أهداف واقعية قابلة للتطبيق تصب في مصلحة المدرسة والكادر كافة والطلبة، من أجل الوصول إلى مراحل متقدمة من المستوى التعليمي، وربط الأهداف الموضوعة بإطار زمني قابل للتنفيذ والالتزام به قدر المستطاع. وقد تفسر هذه النتيجة أيضاً بحكمة ووعي مديري المدارس الخاصة لادراك أن كفاءة العاملين وزيادة انتاجهم ترتبط ارتباط وثيق بمدى وضوح الأهداف التي من شأنها أن تحفزهم لابقائهم مندفعين ومتحمسين.

وقد أظهرت نتائج الجدول (17) أن الفقرة (24) " يلبي مدير المدرسة طلبات كافة المستفيدين من العملية التعليمية." حازت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.90) وبانحراف معياري مقداره (0.90)، إذ تظهر هذه النتيجة امتلاك مديري المدارس الخاصة الكفايات الفنية والانسانية والإدارية التي تمكنهم من أداء مهامهم بكفاءة عالية، من تحديد الأهداف، وتأمين الموارد اللازمة، ومواجهة العقبات اليومية وتخفيف تعقيدها من خلال وضع الحلول والبدائل المناسبة. حيث أن تلبية طلبات

جميع المستفيدين في العملية التعليمية هي مسؤولية معقدة وديناميكية تقع على عاتق مديري المدارس الخاصة، من طلاب وأولياء أمور وعاملين والمجتمع الأوسع، وتسهم بشكل فعال في خلق بيئة تعليمية إيجابية ومزدهرة. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بالأسلوب القيادي الذي يمارسة مديري المدارس الخاصة الذي يرتكز على تنسيق جهود كافة الأفراد، وتنميتهم مهنيًا، واطلاق طاقاتهم نحو الابداع والتطوير، وتعزيز التواصل المفتوح والمشاركة والاستجابة والالتزتم بالتحسين المستمر. ويبين الجدول رقم (17) أن الفقرة (26) " يُعزّز مدير المدرسة مقدرة العاملين على التعامل مع المشكلات الطارئة." حلت أخيرًا بمتوسط حسابي بلغ (3.78) وبانحراف معياري مقداره (0.87). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قصور وضع خطط للطواريء للاستجابة لها بسرعة، وتطوير الخطط بشكل مستمر لتواكب المتغيرات المستجدة، وتشكيل فرق للأزمات متخصصة تعتمد اتخاذ الاجراءات الوقائية. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بحاجة مديري المدارس الخاصة إلى تعزيز ثقافة الاستعداد بين الموظفين، من خلال الدورات التدريبية وورش العمل والمحاكاة، لتطوير كفايات الأفراد العاملين المهنية على تشخيص الفرص والتهديدات باستمرار، والانفتاح على تنفيذ استراتيجيات متعددة للتعامل مع مختلف الظروف، والتجديد بالسياسات والإجراءات لمنح صلاحيات للعاملين وتمكينهم بالمهارات والمعارف اللازمة للتعامل مع مختلف السيناريوهات العاجلة، مما يضمن أن يكون العامليني في وضع أفضل للاستجابة بسرعة وفعالية.

المجال الخامس: سرعة الاستجابة

يلاحظ من الجدول (13) أن مجال سرعة الاستجابة حاز المرتبة الرابعة لمجالات الخفَة الإستراتيجيّة بدرجة مرتفعة لكافة فقراته، وقد يعزى ذلك إلى مدى تأثير سرعة الاستجابة في تحقيق المرونة الإستراتيجية للتعامل بفعالية مع تطورات القطاع التعليمي، من خلال استعانة مديري المدارس

الخاصة بآراء العاملين للنصح والمشورة، مما سيحقق نتائج أفضل في عدة جوانب، كما أن سرعة استجابة مديري المدارس الخاصة لمتغيرات البيئية المحيطة، سيعزز مقدرتهم على مواكبة والتأقلم بكل ما هو حديث في مجال التعليم، ولتحقيق سرعة الاستجابة لا بد من التركيز على المراقبة الاستباقية للمعلومات، وتخطيط السيناريوهات، والتواصل التعاوني مما يساهم في تعزيز قدرة المدرسة على الاستجابة بسرعة وفعالية للتحديات والفرص في قطاع التعليم.

كما أظهرت نتائج الجدول (18) أن الفقرة (30) "يُحدِد مدير المدرسة درجة تطوير العمليات والخدمات التعليمية بما يتلائم مع الفئات المستهدفة " حازت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.88) وبانحراف معياري مقداره (0.89)، وقد تعزو الباحثة ذلك امتلاك مدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين خصائص القائد المرن المتجدد الذي يدعم توفير بيئة متعلمة متكيّفة مع المستجدات ملائمة لمتطلبات واحتياجات المتعلمين المتغيرة، من خلال تقييم الاحتياجات والتفضيلات وأساليب التعلم المتنوعة للمجموعات المستهدفة داخل المجتمع المدرسي، ويسعى بشكل مستمر لإضافة قيمة مضافة للعمليات والخدمات التعليمية، وتحديد درجة تطوير العمليات والخدمات التعليمية بما يتناسب مع الاحتياجات المتنوعة للفئات المستهدفة. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بإدراك مديري المدارس الخاصة إلى أهمية تجديد الاجراءات والسياسات في ظل زخم المتغيرات والمنافسة الشديدة، وأظهرت نتائج الجدول (18) أن الفقرة (33) " يُمكّن مدير المدرسة العاملين على الاستجابة للمتغيرات " حازت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.71) وبانحراف معياري مقداره (0.90) وبدرجة متوسطة. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى عدم وضوح درجة الاستجابة المقبولة واختلاف تصنيفها لدى المعلمين المستجيبين، وقد تفسر هذه النتيجة برغبة المعلمين بإحداث تغييرات ملموسة وبدرجة عالية في خلال

فترات زمنية قصيرة، وقد ينافي هذا منهجية التطوير والتغيير التي ينتجها مديري المدارس الخاصة، والتي تعتمد على التجريب والملاحظة والاستفادة من الأخطاء.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط درجة ممارسة القيادة التكيّفيّة لدى مديري المدارس الخاصة الأردنيّة ومتوسط مستوى الخفّة الإستراتيجيّة في المدارس الخاصة الأردنيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في عمّان؟

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة القيادة التكيّفيّة لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية ومستوى الخفّة الإستراتيجيّة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية ويستدل من هذه النتيجة أن القيادة التكيّفيّة لدى مديري المدارس تؤثر في مستوى الخفّة الإستراتيجيّة إذ أن هذه العلاقة الإيجابية تشير إلى أنه كلما كان هناك قيادة تكيفية ارتفع مستوى الخفة الاستراتيجية من وجهة نظر المعلمين، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن نمط القيادة التكيّفيّة في المدارس الخاصة، يقوم بشكل أساسي على توظيف الممارسات والأساليب التي تعزز التكيف والتغيير في بيئة متغيرة والتأقلم مع المتغيرات والمستجدات بمرونة، كما تمكنهم من تحفيز وتوجيه العاملين للتطور المهني من خلال نشر ثقافة التجديد للحفاظ على قدرات المؤسسات التعليمية التنافسية في بيئة التحديات. فالقائد التكيفي يتمتع بالابتكار وتوليد الأفكار والحلول المتجددة والمهارات الجديدة التي تتناسب مع القدرة ادارة المخاطر بحرفية عالية، وسرعة اتخاذ القرارات الفاعلة لمواكبة المستجدات، فلابد من امتلاك المديرين بعقلية متغيرة ومنفتحة يجعلهم أكثر مرونة واستجابة للظروف الطارئة والتقلبات التي تعصف بالمدرسة وبالعمليات المرتبطة بها، مع ضرورة تعزيزق قدراتهم للتفكير الإستراتيجي المنهجي السليم لاقتناص الفرص وتجنب التهديدات لحل المشاكل المستجدة وتحقيق كافة الأهداف المنشودة. ومن هنا ترى الباحثة أنه كلما زادت ممارسة القيادة التكيّفيّة سيرتفع مستوى

الخفّة الإستراتيجيّة في المدارس، وتزيد فرصة استثمار الفرص الداخلية والخارجية، ومواجهة التحديات والتهديدات مما يحقق للمدارس الخاصة ميزة التجديد والاستمرارية. ويمكن تفسير هذه النتيجة من ضرورة توفر أبعاد الخفّة الإستراتيجيّة لدى مديري المدارس الخاصة حتى يتمكنوا من تحقيق أهداف القيادة التكيّفيّة والتي تتمثل بالتطوير المستمر والتعلم الذاتي من التحديات، وتنمية مهارات العاملين لتوليد الأفكار الإبداعية ودعم المبادرات الجماعية مما يعزز القدرة على التكيف والاستجابة لكافة التحديات.

وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال جزئيًا مع دراسة (Nebiyu & Kassahun, 2021) التي أظهرت أنه كلما زادت ممارسة أبعاد القايدة التكيفية في مؤسسات التعليم العالي في ولاية أمهرة الوطنية الإقليمية في أثيوبيا، ارتفع مستوى الفعالية التنظيمية وتحقيق الأهداف الإستراتيجية في المجال التربوي في التعليم العالي، ودراسة (Casiello, 2019) التي أظهرت أن استخدام بعد التحفيز في القيادة التكيفية عزز نجاح المؤسسات التربوية الأمريكية المختصة في أبحاث الدكتوراة عبر الانترنت، في ظل انحفاض دعم الدولة لمؤسسات التعليم العالي، ودراسة الصباح (2018) التي أظهرت وجود تأثير ذي دلالة احصائية للقدرة على التكيف في الخفة الإستراتيجية في شركات الاتصالات الكويتية، كما أظهرت دراسة (Agomore & Simpson, 2020) أن ممارسة الخفة الإستراتيجية ساعدت الإدارة العليا في الجامعات والمؤسسات بالتعليم العالي من تحقيق المرونة والاستقرار أثناء الأزمات، كما أن دراسة العجمي (2021) أظهرت وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة أبعاد الخفّة الإستراتيجيّة في المدارس الحكومية و التميز التنظيمي. بالإضافة إلى دراسة داود (2022) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين درجة ممارسة القيادة التكيفية والسلوك الابتكاري.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحثة توصي بما يلي:

- الاستمرار في تعزيز درجة ممارسة القيادة التكيّفيّة والخفّة الإستراتيجية في المدارس الخاصة، لما لها من أثر إيجابي على العملية التعليمية.
- عمل ورشات ولقاءات دورية بين المدارس الحكومية والخاصة للاستفادة من تجربة المدارس الخاصة في القيادة التكيّفيّة والخفّة الإستراتيجيّة.
- زيادة وعي مديري المدارس الخاصة بأهمية فرق العمل والمبادرات الجماعية ومنحهم الصلاحيات وتمكينهم للمشاركة في عملية صنع القرار وحل المشكلات.
- زيادة وعي مديري المدارس الخاصة بأهمية عقد ورشات عمل حوارية لصقل خبرات وكفايات المعلمين، وتعزيز نشر المعرفة اللازمة لرفع المستوى المهني، وتشجيع بيئة التعلم من تبادل التجارب والخبرات.
- توفير استراتيجيات تعزيزية متنوعة تشجع التجريب في بيئة العمل، وتحفز المبادرات الفردية الابداعية في مواجهة المخاطر.
- تعزيز ثقافة المؤسسات المتعلمة لتشجيع التعليم الذاتي المستمر.
- ضرورة تبني القيادات في المدارس الخاصة لرؤية مستقبلية لإدارة الأزمات ، تعتمد على ممارسة سلوكيات القيادة التكيّفيّة في سبيل دعم خطط للطواريء مبتكرة محسوبة المخاطر لتحقيق الخفّة الإستراتيجيّة.
- ضرورة تخصيص كادر مؤهل ومختص في إدارة العلاقات العامة، مع تخصيص ميزانية محددة لدعم الأنشطة التي تدعم الدعاية والاعلان عن انجازات المدرسة وكادرها وجودة العملية التعليمية.

- تعزيز مناخ تنظيمي يدعم التفويض وتمكين العاملين واشراكهم في عملية صنع القرارات والأخذ بآرائهم ومقترحاتهم.
- ضرورة توفير كوادر مختصة في إدارة الأزمات لتطوير مهارات العاملين في وضع سيناريوهات لكافة المتغيرات.
- اجراء دراسات تربط القيادة التكيّفيّة مع متغيرات أخرى، مثل التوجه الإبداعي، الولاء التنظيمي، الثقة التنظيمية، الموائمة الإستراتيجيّة، والسمعة التنظيمية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو الوفا، جمال (2019). الرشاقة الاستراتيجية للمؤسسة التعليمية: دراسة تحليلية. *مجلة المعرفة التربوية*، 7(14)، 142–161.

أبو حمور، روان (2018). *درجة فاعلية القيادة لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالسلوك التنظيمي لدى المعلمين في محافظة الزرقاء*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

أبو سليمة، عبير (2023). متطلبات إدارة الأزمات بالجامعات المصرية في ضوء مدخل الرشاقة الاستراتيجية، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 17(2)، 564–638.

البلادي، عبد الرحمن (2023). القيادة التكيفية ونمط اتخاذ القرار لدى رؤساء الأقسام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: (دراسة تنبؤية)، *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 50(3)، 238-221.

الجعيد، سامية (2023). واقع الرشاقة الاستراتيجية وتأثيرها على التميز التنظيمي في جامعة الطائف، *المجلة العربية للإدارة*، 45(3)، 1–22.

حاتم، فراس ناجي، ونايف، عباس محمود (2023). القيادة التكيفية لفنادق الدرجة الممتازة وتأثيرها في تحسين الأداء المستدام(دراسة استطلاعية لعينة من فنادق الدرجة الممتازة في مدينة بغداد)، *مجلة الجامعة العراقية*، *2*(58)، 651–661.

حميدي، بثينة (2021). *أثر المرونة الاستراتيجية على تطبيق إدارة المعرفة*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة العربي بن مهدي، الجزائر.

داود، سناء (2022) .القيادة التكيفية وتأثيرها على الدمج التنظيمي والسلوك الابتكاري للعاملين أثناء جائحة كورونا :دراسة تطبيقية، المجلة *العلمية للدراسات التجارية والبيئية*،13 (4)، 477–546.

الروسان، محمود، والعموش، مثنى (2017). أثر رأس المال البشري على الخفة الاستراتيجية (دراسة ميدانية في شركات السياحة الأردنية)، *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية*، 23 (100) ، 99- 14.

الرويس، شيخة سلطان (2021). درجة تطبيق قادة المدارس لأبعاد القيادة التكيفية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الدوادمي في المملكة العربية السعودية، *المجلة التربوية الأردنية*، 6(1)، 97 -121.

الزامل، مها (2021). المرونة الاستراتيجية وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية. *التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية)*، 40(190)، 179–225.

الشمري، سجى عبد الجبار (2006). *إدارة المعرفة ودورها في عملية التنشيط الاستراتيجي*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

صالح، عرين. (2022). *درجة ممارسة القيادة التكيفية وعلاقتها بمستوى المرونة التنظيمية لدى مديرين مدارس الثانوية في محافظه الزرقاء*، (رسالة ماجستير غير منشور)، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

الصباح، فيصل خليفة (2018). *أثر رشاقة القوى العاملة في الخفة الإستراتيجية في شركات الاتصالات العاملة في الكويت*، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، عمان، الأردن.

عبد التواب، أحمد (2023). تطوير أداء قيادات المدارس الخاصة بمحافظة الفيوم على ضوء مدخل الرشاقة الاستراتيجية، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*،17(9)، 63–99.

العجمي، منيرة (2021). درجة ممارسة الرشاقة الاستراتيجية لدى مديري المدارس وعلاقتها بالتميُّز التنظيمي من وجهة نظر معلمي التعليم الحكومي في دولة الكويت، *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، *45*(3)، 15–58.

علي، أمل، ومحمد، نسرين (2022). القيادة التكيفية وتأثيرها في مقدرات الموارد البشرية: بحث ميداني في مستشفيات دائرة مدينة الطب، *مجلة جامعه الانبار للعلوم الاقتصادية والإدارية*، 14(3)، 78–102.

العطيوي، عوني محمد (2015). القيادة التكيفية، تم الدخول إلى الموقع الإلكتروني التالي بتاريخ 19/ 9/2023: awnietaywe@yahoo.com

عودة، أحمد (2014). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

الغفيري، نبيل أحمد (2020). خفة الحركة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في مدينة إب، *مجلة الجامعة الوطنية*، 13(7)، 209 -179.

قنطقجي، سامر (2019). دور القيادة التكيفية في إحداث التغيير الناجح. *مجلة الاقتصاد الإسلامي العالمية*، (82)، 8–9.

كايد، رزان جميل (2022). *درجة ممارسة القيادة التكيفية وعلاقتها بمستوى التفاؤل التنظيمي لدى مديري مدارس قصبة الزرقاء*، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، عمان، الأردن.

كرومي، سعيد (2018) .أثر الخفة الاستراتيجية في تعزيز الميزة التنافسية :دراسة حالة مجمع "حمادي "بولاية بشار. *مجلة البشائر الاقتصادية*، 4(1)، 104–122.

المجروب، عبدالله سلطان (2020). *أثر الخفة الاستراتيجية في ريادة الأعمال: الدور الوسيط لإدارة المواهب: دراسة حالة في وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل في الكويت*، رسالة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

المطيري، ندى (2021). المرونة الاستراتيجية وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي لدى العاملين بجامعة حائل، *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 45(1)، 271–325.

مهدي، آمال (2021). أثر العلاقة بين القيادة التكيفية والأداء المتميز على التوجه الريادي :دراسة تحليلية لآراء عينة من العاملين في الشركة العامة لصناعات النسيج والجلود / معمل الكوفة، *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية*، *15*(29)، 467–520.

الهاتف، عائشة، والشرجبي، عبد الرحمن (2023). العلاقة بين مستوى المرونة الاستراتيجية وإدارة المعرفة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة العلوم والتكنولوجيا، *مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية*، *4*(1)، 1–42.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abd Aziz, A., & Zailani, S. (2011)." A Conceptual Paper on Determinants and Outcomes of Supply Chain Agility", *International Conferenceson Computer Communication and Management*, Proc.of CSIT vol.5.

Agomor, Simpson, P.E (2020). Financing Public Universities in Ghana Through Strategic Agility: Lessons from Ghana Institute of Management and Public Administration (GIMPA), *Global Journal of Flexible.*

Aldahaeri, A. (2020). Measuring school leaders' adaptability in the UAE: development of scale to measure leadership adaptability. Evidence-based HRM, *Emerald Group Publishing Limited*, 9(1), 34-46.

Arokodare, M. A., & Falana, B. R. (2021). Strategic agility and the global pandemic: The agile organizational structure, a theoretical review. *Information Management and Business Review*, *13*(1 (I)), 16-27.

Baltaci, P., Heimann, A., & Klienmann, M. (2022). Training Adaptive Leadership: On The Role of Leader Cognition and Behaviors. *Journal of Academy of Management*, 1(6),123- 135.

Basham, L. (2018). *Understanding Texas' Principal Evaluation Using McREL's Balance Leadership Framework: A case study of Principal and Their Adaptive Leadership Reflections*. Doctoral dissertation, Texas Wesleyan University.

Becker, Bob (2007). *Strategic Agility: The Ultimate Competitive Advantage*. www.sa- advantage .com:1-9.

Bondzi–Simpson, P. E., & Agomor, K. S. (2021). Financing public universities in Ghana through strategic agility: Lessons from Ghana institute of management and public administration (GIMPA). *Global Journal of Flexible Systems Management*, *22*, 1-15.

Carley, K.M (2016). structural change and Learning within Organizations. *Dynamics of Organizations: Computational Modeling and Organizational Theories.* Melon Park, CA: AAAI Press /MIT Press.

Casiello, Andrew R. (2019). Adaptive Leadership Approaches in Online Education: A Study of Trust Creation and Change Management in Higher Education.

Chan, Josephine, & Muthveloo, Rejendran (2020). Vital Organisational Capbilities for strategic agility: an empirical study. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 12(3/4), 223-236.

Doz, Yves, & Kosonen, Mikko (2008). *The Dynamics of Strategic Agility: Nokia's Rollercoaster Experience*", University of California, Management Review, 50(3), 95- 118.

Davis, (2020). *Applying adaptive to virtual workforce*. Department of Business Administration, North Central University.

González-Mendoza, J. A., Riaño-Solano, M., & Sánchez-Molina, J. (2022). Adaptive Leadership And Its Competencies For Times Of Crisis. Journal of Language and Linguistic Studies, 18(2), 1049-1061.

Goode, H., McGennisken, R., & Rutherford, E. (2021). An adaptive leadership response to unprecedented change. International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM)), 49(1), 36-42.

Halalmeh, M. (2021). The impact of strategic agility on employees' performance in commercial banks in Jordan. *Management Science Letters*, *11*(5), 1521-1526.

Haron, M., Alias, N., Hashim, S. N. A., Noh, S. C., Anuar, A., Ishak, M. N., & Ismail, M. L. H. (2022). Adaptive leadership: leading the change of the covid-19 endemic era. *International Journal of Mechanical Engineering Education*, 7(4), 40-47.

Heifetz, R. (2009). *Leadership without easy answers*. Cambridge, Mass. Harvard University, Press.

Heifetz, R., & Linsky, M. (2011). *The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization and the world*. Cambridge, MA: Harvard Business Press.

Heifetz, R., Kania, J., Kramer. M. (2002). The dilemma of Foundation leadership, Pittsburgh, PA. The Pittsburgh Foundation: Author.

Hernández-Santiago, N., & Pérez-Rivera, M. (2022, June). Adaptive leadership as a method to overcome organizational crisis: a Puerto Rican study. In Forum Empresarial (pp. 99-123).

Juliana, B. M., Prabowo, H., Alamsjah, F., & Hamsal, M. (2023, February). The Analysis Effect of Adaptive Leadership, Digital Adoption, And Organization Agility on The Resilience of Indonesian Banks. In Proceeding Medan International Conference on Economic and Business (Vol. 1, pp. 1882-1891).

Kale, E., Aknar, A., & Başar, Ö. (2019). Absorptive capacity and firm performance: The mediating role of strategic agility. *International journal of hospitality management*, *78*, 276-283.

Kurniawati, D. T., Rahman, A. F., & Athoillah, M. (2022). Effect of ambidextrous leadership, adaptive leadership on employee ambidexterity of state banks in Indonesia: mediating approach. International Journal of Research in Business and Social Science, 11(9), 140-149.

Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2022). The effect of school leadership on implementing inclusive education: How transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 943-957.

Long. C (2000). *You don't have a strategic Plan? strategically consnlting to management*, 11(1), 35-42. Mckinsey and Company.

Martinez, D. P., Allen, V. L., & West, M. M. (2023). A Study of Catholic School Viability Amidst a Global Pandemic: Adaptive Leadership (Doctoral dissertation), Saint Louis University.

Menon S., & Suresh M. (2020). Organizational Agility Assessment for Higher Education Institution, *The Journal of Research on the Lepidoptera*, 51(1): 561-573.

Nebiyu, K. Solomona, & Kassahun, T. (2021). The Effects of Adaptive Leadership on Organizational Effectiveness at Public Higher Education Institutions of Ethiopia, *International Journal of Organizational Leadership*,10, 141-159.

Nejatian, M., Zarei, M. H., Rajabzadeh, A., Azar, A., & Khadivar, A. (2019). Paving the path toward strategic agility: a methodological perspective and an empirical investigation. *Journal of Enterprise Information Management*, *32*(4), 538-562.

Olaleyea, N., Anifowosea, O., Efuntadeb, A., & Arijec, B. (2021). *The Role of innovation and strategic agility on firms resilience: A case study tertiary instituation in Nigeria,* Management Science Letter, 11 (2021) 297–304.

Owens, R., & Valesky, T. (2007). *Behavior in adaptive leadership and school reform*. (9th ed): Allyn & Bacon Publishers Press.

Potchana, R., Sanrattan. Wm., & Suwannoi. P. (2020). Indicators of Adaptive Leadersgip for Teacher in Boromarajonani College of Nursing Under Boromarachanok Institute: *Developing and Testing the Structural Relationship Model Journal of Education and Learning*, 9(3) 92-98

Pujianto, W. E., Haque, S. A. U., Dyatmika, S. W., & Tedja, F. W. (17 Augest-2023). Adaptive leadership model: a systematic literature reviews and future research. The 2nd International Seminar of Multicultural Psychology (ISMP 2 nd), Faculty of Psychology Universities.

Ramalingam, B., Wild, L., & Ferrari, M. (2020). Adaptive leadership in the coronavirus response. odi. org.

Rizki, L, Said, J & Mohammed, N. (2023). The role of strategic agility on sustainable competitive advantage of private higher education institutions. Corporate and Business Strategy Review journal, 4(6), 121-130.

Saleh, M. (2022). *The exploration of the mediating role of strategic agility on the impact of strategic thinking on organizational performance: A systematic literature review*. (unpublished thesis), middle east university, Jordan.

Salih, A. A., & Alnaji, L. (2019). Impact of strategic thinking and strategic agility on strategic performance: A case study of Jordanian insurance industry companies. *International Review of Management and Business Research*, *3*(4), 1871.

Wang, Michelle Faye (2018). *Adaptive Leadership and Student Achievement*, Bethel University. All Electronic Theses and Dissertations. 647.

Wendler, R. (2016). *Dimensions of Organizational Agility in the Software and IT Service Industry: Insights from an Empirical Investigation***.** CAIS, 39 (1), 439-482.

Wijayanti, Laksmi, Purba, John, Hariandja, Evo, & Sijabat, Rosdiana (2021). Organizational Agility in Educational Setting: A Case Study of Sekolah Murid Merdeka, *Jurnal Studi Guru dan Pembelajaran*, 4(3), 649-661.

Xing, Y., Liu, Y., Boojihawon, D. K., & Tarba, S. (2020). Entrepreneurial team and strategic agility: A conceptual framework and research agenda. *Human Resource Management Review*, *30*(1), 1-34.

Yildiz, T., & Aykanat, Z. (2021). The mediating role of organizational innovation on the impact of strategic agility on firm performance. *World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*, *17*(4), 765-786.

Yongsun P, (1991). *The Impact of Strategic Flexibility on Business Performance in the International Business Environment*, Ph.D. Thesis, University of Washington.

Yukl, G. (2010-B). Why flexible and adaptive leadership is essential. *Consulting Psychology Journal: Research and Practice*, 62(81), 81- 93.

الملحقات

الملحق (1)

الاستبانة بصورتها الأولية للتحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور/ الدكتورة: ..... المحترم /المحترمة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تعد الباحثة دراسة بعنوان **القيادة التكيّفيّة لدى مديري المدارس الخاصة الأردنيّة وعلاقتها بالخفّة الإستراتيجيّة**، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، قامت الباحثة بإعداد أداة الاستبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة. علماً بأن الإستجابة على كل الفقرات ستكون وفقاً لسلم ليكرت الخماسي:

كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
5	4	3	2	1

ونظراً لما تتمتعون به من خبرات علمية، فإن الباحثة تتأمل منكم التكرم بإبداء آرائكم وملاحظاتكم في الحكم على مدى صلاحية العبارات لهذه الدراسة من حيث ملاءمة الفقرات ومناسبتها ووضوحها وانتمائها لبعض، آملة من حضرتكم بالتعديل أو الحذف أو الإضافة حسب ما ترونه لتطوير الأداة بالشكل النهائي المناسب.

مقدرة وشاكرة لكم حسن تعاونكم في خدمة البحث العلمي، وتقبلوا فائق التقدير والاحترام.

الباحثة: إسراء جودات رضوان التخصص: الإدارة والقيادة التربوية/ جامعة الشرق الأوسط

بيانات المحكم:

اسم المحكم	
الرتبة العلمية	
التخصص	
جهة العمل(الكلية، الجامعة)	

الجزء الأول

المعلومات الديمغرافية

يرجى التفضل بتعبئة المعلومات العامة المذكورة أدناه بوضع (✓) في الخانة التي تنطبق عليك.

1. الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

2. المؤهل العلمي: بكالوريوس ☐ دراسات عليا ☐

3. سنوات الخدمة: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى أقل من 10 سنوات ☐

10 سنوات فأكثر ☐

الجزء الثاني

محور القيادة التكيّفيّة وتعرف بأنها " آليات تكيفية تفاعلية تنتهجها المؤسسة التعليمية يكون هدفها الترابط والتنسيق بين أفراد المؤسسة من خلال تعزيز سلوكات التعلم المستمر والمرونة والإبداع والإبتكار وجعل المؤسسة كوحدة واحدة بحيث يكون في مقدورها التكيف مع الظروف البيئية المتغيرة" (Bataci,2017)

الرقم	العبارة	وضوح الفقرات		الصياغة اللغوية		الانتماء إلى المجال		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة	منتمية	غير منتمية	
البُعد الأول : المقدرة على التكيّف وتعرف بأنها مرونة الفرد في التعامل مع حتمية التغيير، ومقدرة النظام والمؤسسات على التكيّف مع الأضرار المحتملة أو الاستفادة من الفرص أو الاستجابة للعواقب.								
.1	يتأقلم مدير المدرسة مع الأحداث المدرسية الطارئة بذكاء.							
.2	يتكيّف مدير المدرسة مع صعوبات العمل اليومية.							

.3	يُساند مدير المدرسة العاملين في التأقلم مع تحديات العمل المستجدة.							
.4	يتبنى مدير المدرسة إستراتيجية محددة للتعامل مع الظروف غير المخطط لها.							
.5	يُؤهِل مدير المدرسة العاملين لمواجهة التغيرات المفاجئة.							
.6	يُوفِر مدير المدرسة كادر مختص لتطوير مهارات العاملين لتناسب المستجدات باستمرار.							
.7	يَستثمر مدير المدرسة خبرات العاملين لتقديم حلول للمستجدات الطارئة.							
.8	يمتلك مدير المدرسة إستراتيجية تقييم لجودة العمل المدرسي.							
.9	يمتلك مدير المدرسة المرونة لإدارة البيئة المدرسية المتغيرة.							
.10	يحدث مدير المدرسة التغيير المطلوب كاستجابة للتحديات المدرسية الجديدة.							
البُعد الثاني : الدافعية والتحفيز الدافعية هي الطاقة الكامنة التي ترسم للإنسان أهدافه وغاياته لتحقيق حسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية وتدفعه لسلك سلوكٍ معيناً في العالم الخارجي. التحفيز هو المجهود المبذول لحث الموظفين لزيادة انتاجيتهم وانجاز مهماتهم اليومية عن طريق اشباع طموحهم أما مادياً أو معنوياً.								
.11	يَتمتّع مدير المدرسة بعقلية منفتحة على تجارب الآخرين							
.12	يسعى مدير المدرسة لتطوير مهاراتع العاملين.							
.13	يُطبّق مدير المدرسة أساليب تحفيز متنوعة.							
.14	يتجنب مدير المدرسة ممارسة الإدارة المتشددة.							
.15	يُشجِع مدير المدرسة وجهات النظر المتنوعة.							
.16	يُوفِر مدير المدرسة مناخات تعزز الحوار وتقبل النقد البناء.							
.17	يُشجّع مدير المدرسة المبادرات الفردية والأفكار الإبداعية لدى العاملين.							
.18	يمارس مدير المدرسة تفويض السلطته لتحسين فاعلية الأداء.							
.19	يحفز مدير المدرسة العاملين لممارسة أنماط قيادية تكيفية فاعلة.							
.20	يثق مدير المدرسة بقدرات العاملين ويشجع العمل بروح الفريق.							

.21	يثمن مدير المدرسة إنجازات العاملين ويثير روح الحماس لديهم.							
.22	يهتم مدير المدرسة بتطوير مهارات العاملين كافة دون تحيز.							
.23	يتبنى مدير المدرسة إستراتيجية التعزيز الإيجابي لتقدير جهود العاملين.							
البُعد الثالث : التعلم التعلم هو التغيير الذي يحدث استجابة للتفكير أو المحفزات الحسية الأخرى وهو أي تغيير دائم نسبيًا في السلوك ناتج عن الخبرة.								
.24	يُشجّع مدير المدرسة على التجريب في بيئة المدرسة المتغيرة.							
.25	يعقِد مدير المدرسة اجتماعات دورية لاستشارة العاملين المتغيرات.							
.26	يُطوِر مدير المدرسة استراتيجية التصحيح الذاتي لتطوير مهارات فرق العمل.							
.27	يمكن مدير المدرسة العاملين من اتخاذ قراراتهم بأنفسهم.							
.28	يتخّد مدير المدرسة القرارات مستنداً على تجارب سابقة.							
.29	يتمتع مدير المدرسة بالثقة وروح المبادرة.							
.30	يمتلك مدير المدرسة القدرة على التعلم من التجارب السابقة لتحسين اللأعمال الروتينية.							
.31	يُناقِش مدير المدرسة العاملين التهديدات التي تحدث في البيئة الخارجية بشفافية.							
.32	يُطوّر مدير المدرسة أنظمة معلوماتية فاعلة لتنفيذ ومراقبةى وتقييم الأعمال المدرسية.							
.33	يُتابع مدير المدرسة احتياجات العاملين المهنية.							
.34	يتقبل مدير المدرسة التجارب الفاشلة باعتبارها طريقاً للنجاح.							
البُعد الرابع : المبادأة والاستشراف المبادأة وتعرف بأنها فكرة وخطة عمل تطرح لمعالجة قضايا المجتمع وتتحول إلى مشاريع تنموية قصيرة المدى وبعيدة المدى لاستشراف هو التفكير الاستراتيجي بما سيكون عليه الحال في الغد، واتخاذ الاجراءات والخطوات اللازمة للوصول إلى تحقيق أعلى مراتب النجاح في الأهداف المحددة.								
.35	يُشجّع مدير المدرسة الإدرة المدرسية اللامركزية.							
.36	يتقبل مدير المدرسة نقد قراراته بهدف تعديلها.							
.37	يُشجَع مدير المدرسة العاملين لتكوين تصورات مستقبلية تنسجم مع أهداف المدرسة الإستراتيجية.							

.38	يُوفِر مدير المدرسة مناخ إيجابي للعاملين في المدرسة.							
.39	يُشجّع مدير المدرسة العاملين لطرح بدائل جديدة لتيسير إنجاز الأعمال اليومية							
.40	يمنح مدير المدرسة العاملين الحرية والإستقلالية لأداء الأعمال.							
.41	يدعم مدير المدرسة مقدرة العاملين على انجاز خطة لتطوير حل المشكلات.							
البُعد الخامس: ابتكار حلول رابح – رابح الابتكار وهو عملية مبتكرة تهدف إلى ايجاد قيمة جديدة وتحقيق تغيير إيجابي في المنظمات والمجتمعات حيث يمنح الشركات والمؤسسات القدرة على التفوق والازدهار في بيئة متغيرة.								
.42	يُوائِم مدير المدرسة أعمال المدرسة مع السياق الاجتماعي.							
.43	يُنظِم مدير المدرسة أنشطة تدعم البيئة المحلية.							
.44	يُولِد مدير المدرسة الأفكار المبتكرة ليعمل على تطبيقها.							
.45	يُركِز مدير المدرسة على النجاح المستدام للمدرسة.							
.46	يُوفِر مدير المدرسة البيئة السليمة التي تسهم في تطبيق الأفكار الابتكارية.							
.47	يضع مدير المدرسة حلول مبتكرة للمشكلات المتوقعة.							
.48	يُطوِّر مدير المدرسة أفكار العاملين ليجعلها قابلة للتطبيق.							

الجزء الثالث

محور الخّفة الاستراتيجية وهي عملية تمكين المؤسسة بهدف فهم الفرص البيئية، والاستفادة منها، من خلال التخطيط لإحداث تغييرات عمل إستراتيجية وتنفيذها بشكل سريع وفاعل وحسب الحاجة.(Becker, 2007)

الرقم	العبارة	وضوح الفقرات		الصياغة اللغوية		الانتماء إلى المجال		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة	منتمية	غير منتمية	
البُعد الأول : الحساسية الاستراتيجية وتعرف بأنها قدرة المؤسسة على رصد و فهم التغيرات البيئية واستشعار التهديدات والفرص المستقبلية للمؤسسة في البيئة المنافسة.								
.1	يُشرِك مدير المدرسة العاملين بعملية التخطيط الاستراتيجي.							
.2	يمتلك مدير المدرسة رؤية واضحة للنشاطات المستقبلية.							
.3	يعمل مدير المدرسة على حشد طاقات وجهود كافة العاملين في المدرسة.							
.4	يتبنى مدير المدرسة استراتيجية محددة للتحسين المستمر.							
.5	يستثمر مدير المدرسة التغيرات المستمرة في البيئة المحيطة لتمكين العاملين.							
.6	يستثمر مدير المدرسة نقاط قوة العاملين والعمليات للتكيف مع المتغيرات.							
.7	يتنبأ مدير المدرسة برغبات وحاجات المستفيدين من العملية التعليمية التربوية.							
.8	يمتلك مدير المدرسة مقدرة تشخيص التهديدات المستقبلية.							
البُعد الثاني: المسؤولية التشاركية وهو أسلوب يعمل فيه جميع أعضاء المؤسسة معًا لاتخاذ القرارات المهمة، حيث تشجع فرق الإدارة جميع الموظفين على المشاركة في وضع الأهداف وحل المشكلات وصنع القرار.								
.9	يضع مدير المدرسة قواعد عمل وتعليمات واضحة لكافة العاملين بمختلف الأقسام.							
.10	يُشجّع مدير المدرسة على القيام بالعمل الجماعي.							
.11	يُعزّز مدير المدرسة المنافسة الإيجابية.							
.12	يشرك مدير المدرسة بجدولة الأنشطة والحوافز.							

.13	يعتمد مدير المدرسة التغذية الراجعة لمعالجة الأخطاء والتعلم منها.							
.14	يعتمد مدير المدرسة مبدأ المسؤولية التشاركية بتوزيع المسؤوليات لإنجاح العملية التعليمية.							
.15	يتمتّع مدير المدرسة بشفافية توصيل المعلومات للمستفيدين .							
.16	يُشرِك مدير المدرسة جميع العاملين في عمليات معالجة الأخطاءوالأزمات.							
.17	يحرِص مدير المدرسة على اشراك العاملين في وضع الخطط التي تتعلق بمهامهم (عملهم) .							
.18	يتأكد مدير المدرسة من عدم تداحل المهام الوظيفي الوظيفية للعاملين.							
البُعد الثالث: المقدرات الجوهرية وهي الموارد والقابليات التي تمتلكها المؤسسة والتي تكون بمثابة مصدر للميزة التنافسية لها وتجعلها تتفوق على منافسيها.								
.19	يُطوّر مدير المدرسة قدرات العاملين في المدرسة باستمرار.							
.20	يُوفِر مدير المدرسة الموارد اللازمة لنجاح العملية التعليمية.							
.21	يُعزّز مدير المدرسة تأقلم العاملين مع المستجدات في مختلف المواقف.							
.22	يتبنّي مدير المدرسة إستراتيجية للتعامل مع الظروف غيرالمخطط لها.							
.23	يسعى مدير المدرسة إلى المحافظة على سمعة المدرسة.							
.24	يوظف مدير المدرسة مقدرات العاملين لتحقيق الاستمرارية.							
.25	يحدد مدير المدرسة العمليات التي تصنع قيمة مضافة للعملية التعليمية.							
البُعد الرابع: اختيار الأهداف الاستراتيجية الهدف الاستراتيجي هو الهدف الرئيسي الذي تود المؤسسة تحقيقه بنهاية المسار الذي تضعه الإدارة العليا وتسعى الجهة إلى تحقيقه بعد تحويله إلى أهداف تفصيلية وذلك من خلال تحديد وتقييم البدائل المتاحة المطلوبة لتحقيق رؤيتها ورسالتها.								
.26	يلبي مدير المدرسة طلبات كافة المستفيدين من العملية التعليمية.							
.27	يُطوّر مدير المدرسة الاجراءات اللازمة لتطوير العمليات والخدمات.							
.28	يُعزّز مدير المدرسة مقدرة العاملين على التعامل مع المشكلات الطارئة.							

.29	يضع مدير المدرسة أهداف محددة قابلة للقياس.							
.30	يحرِص مدير المدرسة على وضع أهداف واقعية وقابلة للتطبيق.							
.31	يربط مدير المدرسة الأهداف الموضوعة بإطار زمني قابل للتنفيذ.							
.32	يحدد مدير المدرسة درجة تطوير العمليات والخدمات بما يتلائم مع الفئات المستهدفة.							
البُعد الخامس: سرعة الاستجابة سرعة الاستجابة للتغيرات وهي مجموعة من القرارات التي تؤدي إلى وضع الأهداف والبرامج والسياسات التنافسية التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها.								
.33	يستجيب مدير المدرسة للمتغيرات البيئية المحيطة.							
.34	يحرص مدير المدرسة على في الغستجابة لمتغيرات البيئة المحيطة.							
.35	يمكن مدير المدرسة على العاملين للإستجابة للمتغيرات.							
.36	يدرك مدير المدرسة لقدرات المدارس المنافسة.							
.37	يُطوّر مدير المدرسة من استراتيجيته التجديد المستمر في العمليات التعليمية.							
.38	يُمكّن مدير المدرسة العاملين من أدء مهماتهم برشاقة.							
.39	يحرص مدير المدرسة على الاستعانة بآراء العاملين للنصح والمشورة.							
.40	يُدرِب مدير المدرسة العاملين للتعامل مع الآخرين بمرونة.							

الملحق (2)

أسماء السادة محكمي الدراسة

الرقم	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	الجامعة
.1	أ.د يسرى يوسف العلي	أستاذ دكتور	إدارة تربوية	جامعة البلقاء التطبيقية
.2	أ.د محمد الحلالمة	أستاذ دكتور	إدارة أعمال	جامعة البلقاء التطبيقية
.3	د. خالد أحمد الصرايرة	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة مؤتة
.4	د. محمد عبود الحراحشة	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة آل البيت
.5	د. أحمد محد بدح	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة البلقاء التطبيقية
.6	د. عمر علي الرفايعة	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
.7	د. ذكريات جبريل القرالة	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
.8	د. هيثم محمد بني عيسى	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	الجامعة الهاشمية
.9	د. آيات المغربي	أستاذ مساعد	مناهج وطرق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
.10	د. دانة أخوارشيدة	أستاذ مساعد	قيادة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
.11	د. زيد خريسات	أستاذ مساعد	قيادة تربوية	جامعة الشرق الأوسط

الملحق (3)

الاستبانة بصورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

القيادة التكيّفيّة لدى مديري المدارس الخاصة الأردنيّة وعلاقتها بالخفّة الإستراتيجيّة

جامعة الشرق الأوسط

كلية الآداب والعلوم التربوية

قسم الإدارة والقيادة التربوية

الزميل/الزميلة .... المحترم/ المحترمة

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " القيادة التكيّفيّة لدى مديري المدارس الخاصة الأردنيّة وعلاقتها بالخفّة الإستراتيجيّة "، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية. وتحقيقًا لهدف هذه الدراسة، تم تطوير استبانة مكونة من ثلاثة أقسام، القسم الأول خاص في المتغيرات الديموغرافية، والقسم الثاني خاص قي القيادة التكيّفيّة، والقسم الثالث خاص بالخفّة الإستراتيجيّة. وصممت الأداة وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة). أرجو التكرم بقراءة الفقرات والإجابة عليها بصورة موضوعية، علمًا بأن المعلومات بهدف البحث العلمي فقط، وتفضوا بقبول فائق الاحترام والتقدير.

الباحثة: إسراء رضوان

القسم الأول: المعلومات الديمغرافية لعينة الدراسة

1. الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

2. المؤهل العلمي: بكالوريوس ☐ دراسات عليا ☐

3. سنوات الخدمة: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى أقل من 10 سنوات ☐

10 سنوات فأكثر ☐

الجزء الثاني: محور القيادة التكيّفيّة وتعرف بأنها " آليات تكيفية تفاعلية تنتهجها المؤسسة التعليمية يكون هدفها الترابط والتنسيق بين أفراد المؤسسة من خلال تعزيز سلوكات التعلم المستمر والمرونة والإبداع والإبتكار وجعل المؤسسة كوحدة واحدة بحيث يكون في مقدورها التكيف مع الظروف البيئية المتغيرة" (Bataci,2017)

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق	غبر موافق بشدة
البُعد الأول : المقدرة على التكيّف وتعرف بأنها مرونة الفرد في التعامل مع حتمية التغيير، ومقدرة النظام والمؤسسات على التكيّف مع الأضرار المحتملة أو الاستفادة من الفرص أو الاستجابة للعواقب.						
.1	يتأقلم مدير المدرسة مع الأحداث المدرسية الطارئة بذكاء.					
.2	يتكيّف مدير المدرسة مع صعوبات العمل اليومية.					
.3	يُساند مدير المدرسة العاملين في التأقلم مع تحديات العمل المستجدة.					
.4	يتبنى مدير المدرسة إستراتيجية محددة للتعامل مع الظروف غير المخطط لها.					
.5	يُؤهِل مدير المدرسة العاملين لمواجهة التغيرات المفاجئة.					
.6	يُوفِر مدير المدرسة كادر مختص لتطوير مهارات العاملين لتناسب المستجدات باستمرار.					
.7	يَستثمر مدير المدرسة خبرات العاملين لتقديم حلول للمستجدات الطارئة.					
.8	يمتلك مدير المدرسة إستراتيجية تقييم لجودة العمل المدرسي.					
.9	يقوم مدير المدرسة بالتغيير المطلوب كاستجابة للتحديات الجديدة.					

البُعد الثاني : الدافعية والتحفيز الدافعية هي الطاقة الكامنة التي ترسم للإنسان أهدافه وغاياته لتحقيق حسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية وتدفعه لسلك سلوكٍ معيناً في العالم الخارجي. التحفيز هو المجهود المبذول لحث الموظفين لزيادة انتاجيتهم وانجاز مهماتهم اليومية عن طريق اشباع طموحهم أما مادياً أو معنوياً.						
10.	يَتمتّع مدير المدرسة بعقلية منفتحة على تجارب الآخرين.					
11.	يُطبّق مدير المدرسة أساليب تحفيز متنوعة.					
12.	يتجنب مدير المدرسة ممارسة الإدارة المتشددة.					
13.	يُشجِع مدير المدرسة وجهات النظر المتنوعة المتعلقة بالشؤون المدرسية.					
14.	يُوفِر مدير المدرسة بيئة تعزز الحوار وتقبل النقد البناء.					
15.	يُشجّع مدير المدرسة المبادرات الفردية الإبداعية لدى العاملين.					
16.	يُفوض مدير المدرسة جزء من سلطته لتحسين فاعلية الأداء.					
17.	يهتم مدير المدرسة بتطوير مهارات العاملين كافة دون تحيز.					
18.	يتبنى مدير المدرسة إستراتيجية التعزيز الإيجابي لتقدير جهود العاملين.					
البُعد الثالث : التعلم التعلم هو التغيير الذي يحدث استجابة للتفكير أو المحفزات الحسية الأخرى وهو أي تغيير دائم نسبيًا في السلوك ناتج عن الخبرة.						
19.	يُشجّع مدير المدرسة العاملين على التجريب في بيئة المدرسة المتغيرة.					
20.	يعقِد مدير المدرسة اجتماعات دورية لاستشارة العاملين في التعامل مع المتغيرات.					
21.	يُطوِر مدير المدرسة استراتيجية التصحيح الذاتي لتطوير مهارات فرق العمل.					
22.	يُشرِك مدير المدرسة العاملين في صناعة القرار.					
23.	يتخّد مدير المدرسة القرارات مستنداً على تجارب سابقة.					
24.	يُناقِش مدير المدرسة العاملين التهديدات التي تحدث في البيئة الخارجية بشفافية.					
25.	يُطوّر مدير المدرسة أنظمة معلوماتية فاعلة لمتابعة الأعمال المدرسية.					
26.	يُتابع مدير المدرسة احتياجات العاملين المهنية.					
27.	ينظر مدير المدرسة للتجارب الفاشلة باعتبارها طريقاً للنجاح.					
البُعد الرابع : المبادأة والاستشراف						

المبادأة وتعرف بأنها فكرة وخطة عمل تطرح لمعالجة قضايا المجتمع وتتحول إلى مشاريع تنموية قصيرة المدى وبعيدة المدى لاستشراف هو التفكير الاستراتيجي بما سيكون عليه الحال في الغد، واتخاذ الاجراءات والخطوات اللازمة للوصول إلى تحقيق أعلى مراتب النجاح في الأهداف المحددة.						
.28	يُشجّع مدير المدرسة اللامركزية في إدارته للمدرسية.					
.29	يتقبل مدير المدرسة نقد الآخرين لقراراته بهدف تحسينها.					
.30	يُشجَع مدير المدرسة العاملين لرسم تصورات مستقبلية تنسجم مع أهداف المدرسة الإستراتيجية.					
.31	يُوفِر مدير المدرسة مناخ إيجابي للعاملين في المدرسة.					
.32	يُشجّع مدير المدرسة العاملين لطرح بدائل جديدة لتيسير إنجاز الأعمال اليومية					
.33	يمنح مدير المدرسة العاملين مساحة من الحرية لأداء الأعمال.					
.34	يدعم مدير المدرسة مقدرة العاملين على انجاز خطة لتجاوز المشكلات.					
البُعد الخامس: ابتكار حلول رابح – رابح الابتكار وهو عملية مبتكرة تهدف إلى ايجاد قيمة جديدة وتحقيق تغيير إيجابي في المنظمات والمجتمعات حيث يمنح الشركات والمؤسسات القدرة على التفوق والازدهار في بيئة متغيرة.						
.35	يُوائِم مدير المدرسة أعمال المدرسة مع السياق الاجتماعي.					
.36	يُنظِم مدير المدرسة أنشطة تدعم البيئة المحلية.					
.37	يُولِد مدير المدرسة الأفكار المبتكرة.					
.38	يُركِز مدير المدرسة على النجاح المستدام للمدرسة.					
.39	يُوفِر مدير المدرسة البيئة التنظيمية المناسبة التي تسهم في تطبيق الأفكار الابتكارية.					
.40	يضع مدير المدرسة حلول مبتكرة للمشكلات المتوقعة.					
.41	يُطوِّر مدير المدرسة أفكار العاملين ليجعلها قابلة للتطبيق.					

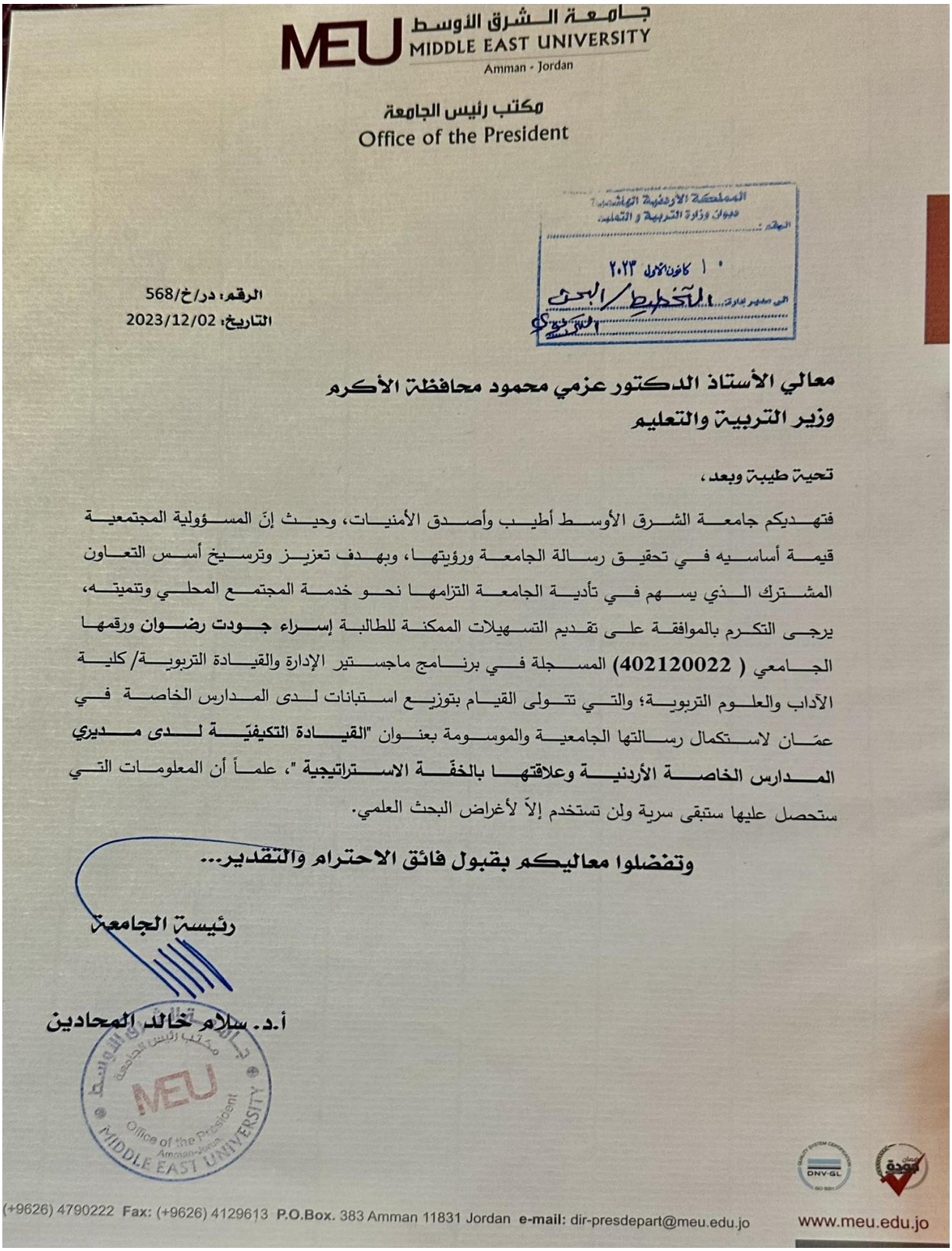
الجزء الثالث: محور الخّفة الاستراتيجية وهي عملية تمكين المؤسسة بهدف فهم الفرص البيئية، والاستفادة منها، من خلال التخطيط لإحداث تغييرات عمل إستراتيجية وتنفيذها بشكل سريع وفاعل وحسب الحاجة (Becker, 2007)

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق	غبر موافق بشدة
البُعد الأول : الحساسية الاستراتيجية وتعرف بأنها قدرة المؤسسة على رصد و فهم التغيرات البيئية واستشعار التهديدات والفرص المستقبلية للمؤسسة في البيئة المنافسة.						
.1	يُشرِك مدير المدرسة العاملين بعملية التخطيط الاستراتيجي.					
.2	يمتلك مدير المدرسة رؤية واضحة للنشاطات المستقبلية.					
.3	يتبنى مدير المدرسة استراتيجية محددة للتحسين المستمر.					
.4	يستثمر مدير المدرسة التغيرات المستمرة في البيئة المحيطة لتمكين العاملين.					
.5	يستثمر مدير المدرسة نقاط قوة العاملين للتكيف مع المتغيرات.					
.6	يتنبأ مدير المدرسة بحاجات المستفيدين من العملية التعليمية التربوية.					
.7	يتنبأ مدير المدرسة بالتهديدات المستقبلية.					
البُعد الثاني: المسؤولية التشاركية وهو أسلوب يعمل فيه جميع أعضاء المؤسسة معًا لاتخاذ القرارات المهمة، حيث تشجع فرق الإدارة جميع الموظفين على المشاركة في وضع الأهداف وحل المشكلات وصنع القرار.						
.8	يضع مدير المدرسة قواعد عمل واضحة لكافة العاملين بمختلف الأقسام.					
.9	يُشجّع مدير المدرسة العمل الجماعي.					
.10	يُعزّز مدير المدرسة المنافسة الإيجابية بين العاملين.					
.11	يعمل مدير المدرسة على حشد طاقات وجهود كافة العاملين في المدرسة.					
.12	يعتمد مدير المدرسة التغذية الراجعة لمعالجة الأخطاء والتعلم منها.					
.13	يعتمد مدير المدرسة مبدأ المسؤولية التشاركية بتوزيع المسؤوليات لإنجاح العملية التعليمية.					
.14	يتمتّع مدير المدرسة بشفافية توصيل المعلومات للمستفيدين .					
.15	يُشرِك مدير المدرسة جميع العاملين في عمليات معالجة الأخطاء.					
.16	يحرِص مدير المدرسة على اشراك العاملين في وضع الخطط التي تتعلق بمهامهم .					
.17	يتأكد مدير المدرسة من عدم تداخل المهمات الوظيفية للعاملين.					

البُعد الثالث: المقدرات الجوهرية وهي الموارد والقابليات التي تمتلكها المؤسسة والتي تكون بمثابة مصدر للميزة التنافسية لها وتجعلها تتفوق على منافسيها.						
.18	يُطوّر مدير المدرسة قدرات العاملين في المدرسة باستمرار.					
.19	يُوفِر مدير المدرسة الموارد اللازمة لنجاح العملية التعليمية.					
.20	يُعزّز مدير المدرسة تأقلم العاملين مع المستجدات في مختلف المواقف.					
.21	يتبنّي مدير المدرسة إستراتيجية للتعامل مع الظروف غيرالمخطط لها.					
.22	يسعى مدير المدرسة إلى المحافظة على سمعة المدرسة.					
.23	يناقش مدير المدرسة العمليات التي تصنع قيمة مضافة للعملية التعليمية.					
البُعد الرابع: اختيار الأهداف الاستراتيجية الهدف الاستراتيجي هو الهدف الرئيسي الذي تود المؤسسة تحقيقه بنهاية المسار الذي تضعه الإدارة العليا وتسعى الجهة إلى تحقيقه بعد تحويله إلى أهداف تفصيلية وذلك من خلال تحديد وتقييم البدائل المتاحة المطلوبة لتحقيق رؤيتها ورسالتها.						
.24	يلبي مدير المدرسة طلبات كافة المستفيدين من العملية التعليمية.					
.25	يُطوّر مدير المدرسة الاجراءات اللازمة لتحسين العمليات.					
.26	يُعزّز مدير المدرسة مقدرة العاملين على التعامل مع المشكلات الطارئة.					
.27	يضع مدير المدرسة أهداف محددة قابلة للقياس.					
.28	يحرِص مدير المدرسة على وضع أهداف واقعية وقابلة للتطبيق.					
.29	يربط مدير المدرسة الأهداف الموضوعة بإطار زمني قابل للتنفيذ.					
البُعد الخامس: سرعة الاستجابة سرعة الاستجابة للتغيرات وهي مجموعة من القرارات التي تؤدي إلى وضع الأهداف والبرامج والسياسات التنافسية التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها.						
.30	يُحدِد مدير المدرسة درجة تطوير العمليات والخدمات التعليمية بما يتلائم مع الفئات المستهدفة.					
.31	يستجيب مدير المدرسة للمتغيرات البيئية المحيطة.					
.32	يحرِص مدير المدرسة على السرعة في الإستجابة لمتغيرات البيئة المحيطة.					
.33	يُمكّن مدير المدرسة العاملين على الإستجابة للمتغيرات.					
.34	يُطوّر مدير المدرسة استراتيجيته التجديد المستمر في العمليات التعليمية.					
.35	يُمكّن مدير المدرسة العاملين من أدء مهماتهم برشاقة.					
.36	يحرص مدير المدرسة على الاستعانة بآراء العاملين للنصح والمشورة.					
.37	يُدرِب مدير المدرسة العاملين للتعامل مع الآخرين بمرونة.					

الملحق (4)

كتاب تسهيل المهمة من جامعة الشرق الأوسط إلى وزارة التربية والتعليم



جامعة الشرق الأوسط
MEU MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

مكتب رئيس الجامعة
Office of the President

المملكة الأردنية الهاشمية
ديوان وزارة التربية و التعليم
١ كانون الأول ٢٠٢٣
التخطيط/البحث

الرقم: د ر/خ/568
التاريخ: 2023/12/02

معالي الأستاذ الدكتور عزمي محمود محافظة الأكرم
وزير التربية والتعليم

تحية طيبة وبعد،

فتهديكم جامعة الشرق الأوسط أطيب وأصدق الأمنيات، وحيث إنّ المسؤولية المجتمعية قيمة أساسيه في تحقيق رسالة الجامعة ورؤيتها، وبهدف تعزيز وترسيخ أسس التعاون المشترك الذي يسهم في تأدية الجامعة التزامها نحو خدمة المجتمع المحلي وتنميته، يرجى التكرم بالموافقة على تقديم التسهيلات الممكنة للطالبة **إسراء جودت رضوان** ورقمها الجامعي **(402120022)** المسجلة في برنامج ماجستير الإدارة والقيادة التربوية/ كلية الآداب والعلوم التربوية؛ والتي تتولى القيام بتوزيع استبانات لدى المدارس الخاصة في عمّان لاستكمال رسالتها الجامعية والموسومة بعنوان "**القيادة التكيفيّة لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية وعلاقتها بالخفّة الاستراتيجية** "، علماً أن المعلومات التي ستحصل عليها ستبقى سرية ولن تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.

وتفضلوا معاليكم بقبول فائق الاحترام والتقدير...

رئيسة الجامعة

أ.د. سلام خالد المحادين

مكتب رئيس الجامعة
MEU
Office of the President
Amman-Jordan
MIDDLE EAST UNIVERSITY

DNV·GL

(+9626) 4790222 Fax: (+9626) 4129613 P.O.Box. 383 Amman 11831 Jordan e-mail: dir-presdepart@meu.edu.jo www.meu.edu.jo

الملحق (5)

كتاب تسهيل المهمة من إدارة التعليم الخاص إلى مديري المدارس الخاصة ومديراتها

وزارة التربية والتعليم

الرقم: ١٠٥٠٥١١/١١
التاريخ: ٢٧ جمادى الأول ١٤٤٥
الموافق: ٢٠٢٣/١٢/١٠

السادة مديري المدارس الخاصة ومديراتها

الموضوع:
(تسهيل مهمة)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأشير إلى كتابي رقم 59725/10/3 تاريخ 2023/12/1.

فأرجو اعلامكم بأن الطالبة (اسراء جودت رضوان) تقوم باجراء دراسة بعنوان " القيادة التكيفية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية وعلاقتها بالخفة الاستراتيجية" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإدارة والقيادة التربوية وستقوم بتطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمي مدارسكم.

راجياً تسهيل مهمتها وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن تتم مطابقة الأداة المطبقة مع الأداة المرفقة، وألا تستخدم البيانات والمعلومات المتحصلة إلا لأغراض البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

وزير التربية والتعليم

د. محمد هلال الشرع
مدير مديرية الخدمات التعليمية

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف: 5607181 6 962+ فاكس: 5666019 6 962+ ص. ب: 1646 عمان 11118 الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo