أسباب مقاومة الإصلاح التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي
– دراسة ميدانية بالمقاطعة الثانية والثالثة ببلدية المسيلة–

أ. جمال ياحي – جامعة محمد بوضياف – المسيلة – الجزائر
أ. عمار سويسي – عبد الحميد مهري – قسنطينة – الجزائر

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بالمقاطعة الثانية ببلدية المسيلة نحو مقاومة الاصطلاح التربوي، وعلاقة وجهة نظرهم بعدد من المتغيرات الشخصية والوظيفية ،كما هدفت هذه الدراسة التعرف على أهم المصطلحات المصاحبة للإصلاح التربوي . واستخدم الباحثان استبيان أنجز من طرفهما و للتعرف على وجهة نظر الأساتذة نحو أسباب مقاومة الاصطلاح التربوي وطرق التقليل منها. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم أسباب مقاومة الأساتذة للتغيير هي: عدم وجود تكوين مسبق فعال ، فقدان الإحساس بالمشاركة في التغيير، وشعور الأساتذة أن التغيير فرض عليهم بالقوة، وفرضته جهات خارجية، وأن التغيير يزيد من عبء العمل عليهم، ونقص الثقة بينهم وبين صناع السياسات التربوية. وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول أسباب مقاومة الاصطلاح التربوي تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التكوينية. وأوصت الدراسة بضرورة إشراك الأساتذة في عملية التغيير، ومد جسور الثقة والتعاون بين الأساتذة وصنّاع السياسات التربوية المسؤولين عن التغيير والابتعاد عن الأساليب التسلطية في تنفيذ برامج التغيير، وعقد دورات تكوينية حول التغيير وأهميته وأهدافه وكيفية تنفيذه، واستخدام نظام الحوافز للأساتذة المطبقين لبرامج التغيير.

الكلمات المفتاحية : المقاومة – الاصطلاح التربوي ،التغيير التربوي ، التجديد التربوي السياسات التربوية.

Résumé:

L'étude visait à identifier le point de vue des enseignants de l'enseignement primaire second municipal provincial liquéfiés Résistance à la terminologie de l'éducation, et la relation de leur point de vue avec un certain nombre de variables personnelles et fonctionnelles, comme cette étude visait à identifier les termes les plus importants associés à la réforme de l'éducation. Les chercheurs ont utilisé un questionnaire rempli Pour leur part, et d'apprendre à connaître le point de vue des enseignants sur les causes de la résistance à la terminologie et les moyens de les réduire au minimum l'éducation. L'étude a révélé que les raisons les plus importantes

pour résister à des professeurs de changer sont: le manque de formation préalable efficace, la perte d'un sens de la participation dans le changement, et un sens de professeurs que le changement est imposé par la force et imposée par des tiers, et que le changement augmente la charge de travail sur eux, et le manque de confiance entre eux et les responsables des politiques éducatives . L'étude a révélé qu'il n'y avait pas de différences statistiquement significatives sur les raisons de résister à la terminologie de l'éducation selon le sexe, et la présence de différences dues aux variables de qualification, années d'expérience, et séminaires. L'étude a recommandé la nécessité d'impliquer les enseignants dans le processus de changement, et de construire des ponts de confiance et de coopération entre les enseignants et les responsables des politiques éducatives sont responsables du changement et de se déplacer loin de méthodes autoritaires dans la mise en œuvre des programmes de changement, et des sessions de formation organisées au sujet du changement et de son importance et de ses objectifs et la façon de la mettre en œuvre, et l'utilisation d'incitations pour les professeurs appliquant les programmes pour changer le système.
Mots clés: Résistance - terminologie de l'éducation, le changement de l'éducation, l'innovation éducative et les politiques éducatives.

مقدمة:

نحن نعيش في عالم يتميز بتطور مطرد ومتسارع في تدفق المعلوماتية ، والانفجار المعرفي والتقني، و تحديات واصلاحات في جميع المجالات : السياسية، الثقافية، الاجتماعية، التربوية والاقتصادية والعسكرية ،وكل هذه المجالات تنشط وتتحرك ضمن مؤسسات .

وهذه المؤسسات تعمل في ظل بيئة متغيرة باستمرار وليست بعيدة عن هذه التغييرات السريعة المتلاحقة والتطورات المتعاقبة باعتبارها جزء لا يتجزأ من هذا الكون ، فالإصلاح إذن يحيط بها من كل جانب، ومن كل جهة هذا ما يجعلها أمام تحديات لم تشهدها من قبل، وهو ما يفرض ويحتم عليها إحداث الاصلاحات المناسبة لتحقيق التوازن والتوافق مع المتغيرات السريعة والمتجددة، و ذلك من أجل مواكبة مقتضيات هذا العصر و ضمان بقائها واستمراريتها.

لا شكّ أنّ إجراء أي عمليّة اصلاح داخل المنظومة التربوية هي مغامرة تستوجب التخطيط أولا ثم الحيطة و الحذر مهْما كان حدود هذا الاصلاح لأنّ نجاح هذه المهمة يرتبط بشكل مباشر بمدى تجاوب الأفراد داخل المنظومة مع هذا الحدث الجديد، و الأرجح أن تتعرّض المنظومة لمَوْجة عارِمة من الرّفض تتعدّد أسبابها.

ومن هنا كان لزاما على المنظومة التربوية اصلاح و تطوير مناهجها وتحديث وسائلها ، للاهتمام بالفرد وتنميته في مختلف الجوانب و في شتى الميادين ، حتى يتأقلم مع ما يحدث في المحيط الذي يعيش فيه ويضمن استمراره المادي واستقراره النفسي ، إذ لم يعد مفهوم التربية الحديثة قاصرا على العملية التعليمية فقط والتي من أهم أهدافها نقل المعارف دون ما تحديد لآثارها أو لأهميتها بالنسبة للمتعلمين ، وفق ما كان معروفا من قبل ، بل تعدى مفهوم التربية الحديثة في المدارس والمعاهد التربوية ودور العلم في وقتنا المعاصر إلى إعداد الدارس للحياة ، وتقديم كل ما يتصل ببنائه الديني والعقلي والمعرفي والخلقي والاجتماعي ، وما يتناسب مع استعداداته وطاقاته ومهاراته وما يتوافق مع نمائه العمري في مختلف مراحل التعليم.

ولقد أكدّت العديد من الدراسات على أن عملية تطبيق الإصلاح التربوي عملية صعبة ومعقدة وغير معروفة النتائج وفي محاولاتها لمعرفة لماذا هي كذلك، فكان من أهم الأسباب التي توصل إليها الباحثون، والتي تؤدي لفشل الإصلاح هو الأستاذ ومقاومته للإصلاح التربوي؛ ذلك لأن الأستاذ هو أداة التغيير في المجتمع وهو المسؤول الأول عن نجاح الإصلاح أو فشله، وهو العنصر الأساسي في عملية التغيير في المؤسسات التربوية (غنيمة:1996 ؛ شتا، 1999). وأن الأساتذة قد يقاومون الإصلاح المراد إحداثه، سواء من حيث نوعه أو حجمه أو توقيته أو طريقة تطبيقه، وقد تكون مقاومتهم للتغيير صريحة علنية مباشرة وذلك بإبلاغ الإدارة بذلك وفي تشكيل مجموعات معارضة (نقابات

التربية)، أو في الامتناع عن العمل (الاضرابات) ، وقد تكون غير مباشرة أو غير ظاهرة تتمثل في كثرة التغيب أو التأخر عن العمل وخلق الأعذار لتبرير التقاعس عن أداء العمل وارتكاب الأخطاء. وقد تكون مقاومتهم للتغيير ناجمة عن أسباب عديدة منها: التناقض بين الحديث والقديم، وبين النزعات العصرية التحررية والثقافة التقليدية، وغيرها من الأسباب الأخرى (أيوب:1997،ص125)

وبناءً على ما سبق، يرى الكثير من التربويين أن مقاومة الاصلاح ظاهرة لا يمكن إهمالها والسكوت عليها، بل يجب التقليل منها واعتبار ذلك جزء من أي برنامج تغيير، وأن الاستاذ لا يزال يؤدي دوراً مهماً في العملية التربوية بالرغم من التطورات التكنولوجية الهائلة في العملية التربوية؛ فنوعية التعليم ومخرجاته تعتمد أساساً على المعلم وكفاياته، وأنه مفتاح التغيير في أي نظام تربوي.(Mathibe:2007) والمقصود بمقاومة الاصلاح في هذه الدراسة هو السلوك الذي يحاول من خلاله الأستاذ في التعليم الابتدائي جاهداً المحافظة على الوضع الراهن وعدم تغييره في الوقت الذي يحاول فيه النظام التربوي تغيير هذا الوضع.

1- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

إن عملية الإصلاح التربوي ضرورة فرضتها بالدرجة الأولى الأوضاع التعليمية السابقة والالتحاق بركب الدول المتطورة بالدرجة الثانية هذا من جهة، والوصول إلى تحقيق الأهداف السامية و الفعالية القصوى من العملية التربوية من جهة أخرى ، و على هذا تلح الحاجة في بلادنا اليوم على إحداث تغييرات في المنظومة التربوية قصد تطويرها و تحسينها حتى تواكب التحولات الداخلية وتساير التقدم الحاصل في التربية و التعليم ، وهذا ما استدعى إحداث إصلاح تربوي غايته بناء منظومة تربوية موحدة ومنسجمة في أهدافها ومضامينها وآليات تسييرها ،خاصة في المناهج الدراسية من التعليم التحضيري إلى التعليم العالي.

فالإصلاح أمرٌ حتمي وجزءٌ لا يتجزأ من مفردات حياتنا اليومية؛ فالإنسان يسعى دائماً إلى التطور والتغيير والتحسين وطلب ما هو أفضل كل شأن من شؤون حياته ليعيش زمانه، ويحقق حياة طيبة في مجتمعه، وكذا المجتمعات تعيش في تطورات اجتماعية واقتصادية وسياسية مستمرة. وعليه، فإن الاصلاح وطلب الأفضل لهو أحق وأولى في العملية التي تعمل على صقل شخصية الإنسان وتكوين اتجاهاته نحو العالم والحياة فيه، ونعني بهذه العملية– التربية – وهي التي بها تصاغ شخصية الفرد وتتشكل فيها فلسفة وجوده، وهي التي تحافظ على بقاءه واستمراريته، ومن ثم الابقاء على هويته والنهوض بحضارته. ومن خلال القراءات والمراجعات التي أجراها الباحثان حول موضوع الإصلاح والتغيير التربوي بشكلٍ ، يعتقدان أن تناول هذا الموضوع لجدير بالبحث والدراسة ،والنظام التربوي في

الجزائر مر بتغيرات عميقة منذ الاستقلال ؛ حيث تمت إعادة النظر في مكونات النظام التربوي الجزائري من مناهج ومعلمين ووسائل تكنولوجية، كانت كلها تهدف إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية،

غير أنه، ومن خلال متابعة واقع المعلمين في الجزائر، وظهور أشكال متنوعة للتظاهر تتمثل في الاحتجاجات المتكررة والامتناع عن التدريس وتنفيذ الاعتصامات وتنظيم ضد وزارة التربية

في الآونة الأخيرة، يبدو جليا أنهم غير راضيين عن الإصلاح التربوي ويقاومون التغيير. وانطلاقاً من أهمية الأستاذ ودوره في العملية التربوية التعليمية ونجاحها، وفي عملية الإصلاح التربوي وتحقيق الأهداف المرجوة منه، ومن أن القيام بعملية الإصلاح تتأثر بعوامل كثيرة منها اتجاهاته وردود أفعاله حول هذه العملية، تأتي هذه الدراسة لإلقاء الضوء على أسباب مقاومة الاساتذة للإصلاح وطرق التغلب عليها من وجهة نظرهم ومن هذا المنطلق طرح الباحثان التساؤلات التالية :

1- ما أسباب مقاومة أساتذة التعليم الابتدائي للإصلاح التربوي من وجهة نظرهم؟

2- هل توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول أسباب مقاومتهم للإصلاح من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس ؟

3- هل توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول أسباب مقاومتهم للإصلاح من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

4- هل توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول أسباب مقاومتهم للإصلاح من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الأقدمية في العمل؟

5- هل توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول أسباب مقاومتهم للإصلاح من وجهة نظرهم تعزى لمتغير التكوين ؟

2- فرضيات الدراسة :

1- توجد أسباب مقاومة أساتذة التعليم الابتدائي للإصلاح التربوي من وجهة نظرهم كقلة التكوين ، عدم لمشاركة في الإصلاح، الخوف من الفشل، الإصلاح يتجاهل قيم الأفراد.

2- توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول أسباب مقاومتهم للإصلاح من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس

3- توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول أسباب مقاومتهم للإصلاح من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي

4- توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول أسباب مقاومتهم للإصلاح من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الأقدمية في العمل

5- توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول أسباب مقاومتهم للإصلاح من وجهة نظرهم تعزى لمتغير التكوين

3- أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء آراء أساتذة التعليم الابتدائي للمقاطعة الثانية والثالثة ببلدية المسيلة حول أسباب مقاومة الإصلاح وطرق التغلب عليها، ومعرفة الفروق بين استجاباتهم وفقاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، و الأقدمية في العمل ، والتكوين.

4- أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

- تناولها لإحدى الموضوعات البحثية الهامة؛ إذ أن الوقوف على أسباب مقاومة الأساتذة للتغيير وعلى طرق التغلب عليها ودراستها بطريقة علمية وميدانية قد يؤدي إلى تطوير العملية التعليمية والارتقاء بها، وبخلاف ذلك فإن الإخفاق في تحديد هذه الأسباب ومواجهتها قد يكون أحد العوامل التي تعيق سير عملها.

- تركيزها على أساتذة التعليم الابتدائي كونهم أهم العناصر الأساسية المستهدفة للإصلاح (الجيل الأول ثم الجيل الثاني)، ومن أهم الدعامات الأساسية للإصلاح التربوي.

- بالرغم من وجود عدد لا بأس به من الدراسات الميدانية في الدول الغربية حول مقاومة الإصلاح و التغيير، إلا أن هذا الموضوع لم يحظ باهتمام الباحثين في الدول العربية في حدود علم الباحثين وجاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على أهم أسباب مقاومة الأساتذة للإصلاح التربوي في الجزائر .

5- مصطلحات الدراسة :

5-1- مفهوم المقاومة: يمكن تعريفها أنها: كافة ردود الفعل السلبية للأفراد تجاه التغييرات التي قد تحصل أو التي حصلت بالفعل في المنظمة(المؤسسة) لاعتقادهم بتأثيرها السلبي عليهم. **(خضير كاظم محمود وخليل محمد حسن الشماع:2000، ص 385)**

وقد تكون مقاومة الأفراد علنية؛ فيبادر الرافض بمختلف أشكال المقاومة حسب درجة تأثير التغيير أو قدرته أو طريقته للمقاومة(كالاحتجاج ، التباطؤ، الإضراب، طلب النقل أو الإستقالة...).

وقد تكون المقاومة مستترة إذا أدرك الرافض أو المقاوم أن التغيير يهدد مصالحه الخاصة فقط ولن يسبب مشاكل للآخرين، أو لا توجد له نقاط قوة تساعده على إعلان رفضه (كالانسحاب، التغيب، التمارض...).

تعني مقاومة التغيير امتناع الأفراد عن التغيير أو عدم الامتثال له بالدرجة المناسبة والركون إلى المحافظة على الوضع القائم، وفي هذا السياق يقول الأعرجي (1990) أن المقاومة

قد تأخذ شكلا آخر و ذلك بان يقوم الأفراد بإجراءات مناقضة أو مناهضة لعمليات التغيير، وهذه المقاومة قد لا تكون سلبية في أغلب الأحوال بل ايجابية وتتمثل إيجابية المقاومة عندما يكون التغيير المقترح سلبيا بمعنى أن الفوائد المتحققة منه أقل التكاليف المدفوعة و عدم الامتثال له يصب في مصلحة الإدارة .

أما سلبية المقاومة فأنها تتم عندما تكون نتائج التغيير إيجابية و مردودها على الموظف والمنظمة كبيرا مقارنة بتكاليفها ، ولمقاومة التغيير هناك أيضا أبعاد أخرى، فقد تأخذ الصفة الفردية أو الجماعية و قد تكون بشكل سري أو ظاهري. **(سيد منير عبودي:2007،ص41)**

5-2- مفهوم الإصلاح:

يعرفه أحمد حسين اللقاني : بأنّه النظر في النظام التربوي القائم بما في ذلك النظام التعليمي ومناهجه ،من خلال إجراءات الدراسات التقويمية، ثم البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة و الرّؤى المستقبلية للنظام التربوي، وفي هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية ومظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار .(**أحمد حسين اللقاني:1999،ص32)**

ويعرفه سيمونز: حيث يرى أن الإصلاحات التربوية ما هي إلا تلك التغيرات التي تحدث في السياسة التعليمية، التي من شأنها أن تحدث زيادة كبيرة سواء في الميزانية التعليمية أو في المنحنى الهرمي للملتحقين بالمدرسة، أو في الأثر الذي تحدثه الاستثمارات التعليمية على البشر، وفي التنمية الاجتماعية .(**روبرت ماكيبج:1999 ،ص40)**

أما حسن البيبلاوي فيعرفه : بأنه تلك التعديلات الشاملة الأساسية، في السياسة التعليمية التي تؤدي إلى تغيرات في المحتوى و الفرصة التعليمية و البنية الاجتماعية ،أو في أيٍّ منهم في نظام التعليم القومي في بلد ما.**(حسن حسين البيبلاوي:1998،ص10)**

لذلك فإن مفهوم الإصلاح التربوي هو التعديل المدخل على النظام التربوي و الذي يخص مكامن الخلل والنقص فيه ،وهو أيضا إعادة النظر في النظام التربوي والتجديد فيه، بما يتماشى ومتطلبات المدرسة وحسب التطورات الحاصلة التي تتعلق بالمجال التربوي .

5-3- مصطلحات مصاحبة لمفهوم الإصلاح :

للإصلاح التربوي عدة مفاهيم يستخدمها التربويون استخدامات مختلفة من أهم هذه المفاهيم نذكر التجديد ، التطوير ، التحديث ، الاختراع والابتكار والتغيير، ويتضح لنا هذا الاختلاف من خلال التعاريف الاتية :

5-3-1-التجديد والإصلاح: يعرف " ماتيو مايلز " Mathew miels التجديد بأنه : تغير محدد، مقصود وجديد يعتقد انه اكثر فعالية في تحقيق أهداف النظام.

ويقول أيضا أن التغيير مصطلح بدائي غير محدد تقريبا وهو عادة على انه حدث تعديل أو اختلاف ملحوظ بالنسبة لشيء ما بين الزمن (أ) والزمن (ب) ،وفي شرحه لمعنى الإصلاح يقول :انه مصطلح غامض غير محدد والإنسان عادة ينظر إلى الإصلاح على انه يتضمن تغييرا على نطاق واسع . هنا نلاحظ أن العامل المشترك في تعريف " مايلز " للمصطلحات الثلاثة هو تكرار كلمة (تغيير) التي يعتبرها مصطلحا بدائيا غير محدد ، وهذا بالطبع لا يقلل من تعريفات مايلز وإنما يشير إلى عدم الدقة المستخدمة للتمييز بين المصطلحات والمفاهيم.

(محمد منير مرسي:1996،ص4)

يشير آدمر(Adamr) إلى أن التفريق بين التجديد والإصلاح يتوقف على الدرجات المختلفة لعملية تغلغل التجديد في النظام من نقطة ما، ومدى حجم التجديد المتضمن حيث أن التجديد، لا يكون في مراحله الأولى إصلاحا ، ولكن يعتبر التجديد الذي يحقق درجة تغلغل كبيرة في أجزاء النظام فيما بعد إصلاحا ، ويخلص إلى أن أي تجديد صغير في حجمه ، يمكن أن يصبح إصلاحا بزيادة حجمه ، وزيادة تأثيره حيث يشمل أجزاء كثيرة في النظام .

ويشير هيومانتيون " Hemomanton " إلى أن الإصلاح كعنصر من عناصر التجديد يعني أن التغير ينبغي أن يؤدي إلى ما هو أحسن ، والوصول إلى ما هو أفضل عن طريق الإضافة، والحذف والتعديل في البنى القائمة على أساس أنها بنى غير سليمة . **(عابد أحمد الخوالدة: 2007،ص26)**

5-3-2-التجديد والتحول والتطور : يشير تقرير هيئة اليونسكو إلى أن التغيير هو التحول (shift) والتطور (development) فالتحول نوع من التغيير المستمر في حركته يتخذ اتجاها واحدا من اتجاهات أربعة هي :إلى الأمام أو إلى الوراء أو إلى الأعلى أو إلى الأسفل. والتطور نوع آخر يأخذ صورة النمو من شكل بسيط إلى شكل أكثر تعقيدا.

5-3-3-التجديد والتغيير: تتمثل في أن التجديد(Innovation) والتغيير (Change) هناك علاقة كبيرة بينهما ولا بد للتجديد أن يتضمن بالضرورة تغييرا بصورة أو بأخرى ، ويستوفي هذا الشرط حين يتضمن التجديد تعديلا ، أو تحويلا ، أو تنويعا ، وقد يكون تدريجيا أو جذريا ، ولإحداث التغييرات لا بد للمجدد من أن يغير ، أو يبدل أو يحول ، أو يعيد التركيب ، ويخرج بشيء جديد . **(غاستون، ميالا ريه:1999،ص10)**

5-3-4-التجديد والتقادم : يساء كثيرا فهم كلمة جديد ، كصفة التجديد ، وتفسر على أنها تعني كل جديد لا بد من أن يكون جديدا لكل الناس ، وكل البلدان وفي الحقيقة أن الجدة تعني فقط أن الذين سيأخذون بهذا التجديد سيخدمون فكرة ، أو طريقة ، أو ممارسة معينة للمرة الأولى في شكلها الجديد ،فالتجديد هو عكس القديم ، ومع ذلك فإن التجديد نفسه قد يكون ممارسة قديمة ، ومعروفة للآخرين.

(مجيدي الطيب: 2010،ص51)

5-3-5-التجديد والاختراع: قد ترتبط كلمة التجديد أحيانا بعلاقته بكلمة الاختراع (Invention) ، وربما يكون ذلك لما بين الكلمتين من التشابه ، ولكنهما ليس من أصل واحد ولو أن اشتقاقهما جاء من الكلمة اللاتينية (in-venire) وتعني يعثر أو يجد أو يكتشف ، واستخدمت كلمة اختراع (Invention)، قبل أن تظهر كلمة تجديد (innovation) بفترة طويلة ، ومع ذلك فإن هنالك علاقة وظيفية ما بين الاختراع والتجديد مع أن التجديد لا يقتضي الاختراع ، فالممارسات التربوية الجديدة لا يعني بالضرورة اختراعها. **(مجيدي الطيب : المرجع السابق ،ص51)**

5-3-6-التجديد والتقليد : يعني التقليد (Imitation) نقل التجديد من مكان إلى آخر ، ولا يتضمن بالضرورة إنشائه وتكوينه، ولقد اعتبر فولن (fullan 1982) ذلك معضلة من معضلات تنفيذ التجديد في النظام التربوي، وأشار إلى وجهتي النظر التي تحمل أحدهما مفهوم التقليد وهو منهج الإخلاص، والدقة في تنفيذ التجديد ، والذي يفترض أن التجديد مطور من قبل ، وما على الأفراد إلا تنفيذه كما هو وكما صمم من قبل واضعه ، ومنهج التطوير، والتكييف الناجح والذي يرى التجديد نتيجة التعديلات والتطويرات أثناء الاستخدام . **(عايدة أحمد الخوالدة : مرجع سابق،ص29)**

5-3-7-التجديد والتحديث : قد يعني التحديث (Renewal)طرق حديثة، بدلا من الطرق القديمة، بينما التجديد يعاصر غيره من الموجودات والأفكار، والعمليات، ويحل محلها إذا اثبت فعاليته في المجتمع، كما أن التحديث قد يتضمن إدخال تجديدات كثيرة وهذا يكون معناه اعم من التجديد.

(النوري عبد الغني :1987،ص73)

ويمكن تعريف الإصلاح التربوي : بأنه أية محاولة فكرية أو علمية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم والإدارة أو البرنامج التعليمي وطرائق التدريس أو الكتب الدراسية وغيرها .

نستنتج من التعاريف السابقة الذكر أن الإصلاح التربوي يتضمن التغيير والتطوير والتحديث والتجديد كون هذه المفاهيم متداخلة و لا يمكن الفصل بينها لارتباطها وتشابكها مع بعضها .

فالقائم على الإصلاح يمكن أن يكون مجددا ومخترعا ويسعى إلى التغيير والتطوير والتحسين والتجديد.

5- الدراسات السابقة :

5-1- دراسة أجراها اورج (Oreg, 2006): وجد أن أهم أسباب مقاومة المعلمين للتغيير يمكن أن تقع نتيجةً لأحد الأسباب التالية: خشية فقدان الوظيفة، خشية تدني الدخل، عدم الشعور بالأمن الوظيفي مع وجود هذا التغيير، وجود خبره سابقة سيئة لعملية تغيير فاشلة، عدم الثقة بالجهات التي بادرت للتغيير، وعدم تأثير المعلمين في عملية صنع القرار المتعلق بالتغيير.

5-2- دراسة كانتر(Kanter, 2006): أجرتها على عينة تكونت من (487) معلم ومعلمة في مدينة ديترويت الامريكية (Detroit) بهدف معرفة أسباب مقاومة المعلمين للتغيير، مستخدمةً استبانة تكونت من(57) فقرة موزعة على عدة مجالات شخصية وتنظيمية، توصلت إلى أن أكثر الأسباب ذكراً لمقاومة التغيير هي: أن التغيير يأتي دون سابق إنذار أو تخطيط، وأن المعلمين ليست لديهم المعرفة الكافية حول التغيير، ولا يعرفون مسبقاً إلى أين يمكن أن يقودهم هذا التغيير، وأن المعلمين يخشون من فقدان الروتين الذي تعودوا عليه، وأن التغيير يمكن أن يؤثر على حياة المعلمين العائلية، وأنه سيجلب مزيد من العمل للمعلمين الذين هم أصلاً يعانون من العبء الزائد وتكثيف العمل، وأن المعلمين يخافون أنهم أذا طبقوا التغيير فإن ذلك

يعني لهم أن ما كانوا يفعلونه في السابق كان خطأً وأن هناك مهارات جديدة مطلوب منهم تعلمها، بالإضافة إلى الغموض الذي يكتنف برامج التغيير. واقترحت الدراسة عمل ما أسمته الباحثة خارطة الإصلاح (Map of change) وذلك للحد من الأسباب المذكورة، وتقليل مقاومة المعلمين للتغيير.

5-3- دراسة ريشاردز(Richards, 2002): هدفت إلى التعرف إلى أسباب مقاومة المعلمين للتغيير من وجهة نظرهم، على عينة تكونت من (375) معلماً ومعلمة في المرحلة الأساسية

والثانوية بولاية كاليفورنيا الأمريكية، تراوحت خبراتهم التدريسية من سنتين إلى عشرين سنة. وكان من أبرز ما توصلت إليه الدراسة أن المعلمين يقاومون التغيير للأسباب التالية: الشك في أن هذا التغيير سيحدثُ الفرق المطلوب؛ إذ أن لديهم خبرات فاشلة كثيرة مع التغيير، وزيادة العبء في العمل؛ إذ أن أي تغيير بالنسبة لهم يعني زيادة في الأعباء التي يتحملونها، فلا وقت ولا طاقة لهم لتنفيذ هذا التغيير، وعدم شعور المعلمين بملكيتهم (Ownership) حيث أن التغيير يُفرض من خارج المؤسسة التربوية، وكذلك يخشى المعلمون الفوضى، فهم يخافون أن يفقدوا السيطرة على عملهم، بالإضافة إلى نقص الدعم المتوفر للقيام بالتغيير؛ فبرامج التدريب نظرية وغير كافية ولا تلبي الاحتياجات الواقعية للمدرسة،

وعدم وجود نظام للمتابعة، وعدم الاقتناع بالمنافع التي يجلبها التغيير لهم أو لطلابهم. وكذلك تحدث المعلمون عن نقص في الترويج لمشروع التغيير؛ فلا مقدمات مسبوقة ولا ترويج لفكرة التغيير. واقترحت الدراسة عدة إجراءات للتقليل من مقاومة المعلمين للتغيير منها: تقديم برامج تدريب مستمرة وليست برامج لمرة واحدة فقط (one shot)(، ومشاركة المعلمين في صنع القرار المتعلق بالتغيير، وأخذ البيئة المدرسية والمناخ التنظيمي في المدرسة بالاعتبار عند وضع أي خطة تغيير، وأخيراً احترام وتقدير المعلمين وخبرتهم.

5-4- دراسة لي (Lee, 2001): وقد أجرى دراسة عن أسباب مقاومة المعلمين للتغيير، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة أن المعلمين يقاومون التغيير المفروض عليهم من الخارج؛ لذا فأن هذا التغيير يفشل في تلبية الحاجات المهنية والشخصية للمعلمين. كما توصلت الدراسة إلى أن أحد أهم أسباب نجاح التغيير هو شعور المعلمين بملكيتهم لهذا التغيير وأنهم مسؤولون عنه.

5-6- **دراسة كل من دتويلر ومتشلر(Mutchler, &Duttweiler1990)** : قامتا بدراسة لتقصي أسباب مقاومة المعلمين في منطقة مانهاتن بولاية نيويورك على عينة تكونت من (216) معلماً ومعلمة. وقد استخدمت الباحثتان أسلوب المقابلة في دراستهما، وتوصلتا إلى أن أهم أسباب مقاومة المعلمين للتغيير هي: خشية المعلمين من قبول المخاطر التي يجلبها التغيير، والخوف من فقدان السلطة، ونقص الثقة لدى المعلمين، ونقص الوضوح والتعريف ببرنامج التغيير بهدف التعرف إلى أسباب مقاومة المعلمين للتغيير وللإجابة على أسئلة الدراسة فلقد تم تطوير استبانة تكونت من (65) فقرة موزعة على عدة مجالات وزعت على عينة تكونت من (615)معلماً ومعلمة في مناطق تعليمية مختلفة تقع في الولايات الجنوبية من الولايات المتحدة الأمريكية. وكان من أهم نتائج الدراسة أن المعلمين يقاومون التغيير للأسباب التالية: فقدان الأمن الوظيفي، فقدان السلطة التي يتمتعون بها داخل الغرفة الصفية والمدرسة، فقدان منافع اكتسبها المعلمون مع مرور الوقت من خلال خدمتهم، فقدان العلاقات الاجتماعية الجيدة، فقدان الإحساس بالاتجاه فلا يعد المعلمون يعرفون إلى أن يسير بهم هذا التغيير وفقدان النفوذ الذي يتمتع به المعلمون من خلال اتحادهم أو نقابتهم المهنية.

5-6- دراسة هيبرمان (Huberman, 1988): كان من أهم نتائجها أن المعلمين كبار السن أصحاب الخبرة الطويلة في التعليم يقاومون التغيير، وأن لديهم مناعة ضد التغيير، ولديهم أساليب مختلفة لإفشال التغيير نتيجة تراكم خبرتهم في التعامل مع عدة برامج سابقة للتغيير التربوي .وأكد أن المعلمين مع مرور الوقت يطوِّرون عادات مهنية لا يريدون بأي حال من الأحوال التخلي عنها أو تغييرها وهذاما أسماه بدكتاتورية العادة .

5-7- دراسة قام بها دويل وبوندر(Doyle & Ponder, 1977): هدفت إلى التعرف إلى أسباب مقاومة المعلمين للتغير في الولايات المتحدة الأمريكية وكأن من أهم ما توصلت إليه الدراسة أن المعلمين يقاومون التغيير لأن التغيير يتطلب منهم جهداً إضافياً، ووقتا طويلاً للتكيف معه، كما أن هذا التغيير لا يتفق مع فلسفة المعلمين التربوية.

5-8- دراسة قام بها جروس، جايكونتا وبيرنشتين(Gross, Giacquinta & Bernstien):

هدفت إلى التعرف إلى الحواجز التي تعيق التغيير من وجهة نظر المعلمين في مدرسة كامبير التجريبية؛ حيث تم استخدام أسلوب دراسة الحالة، وكأن من أبرز ما توصلت إليه الدراسة أن المعلمين يعتبرون عدم الوضوح في الأدوار المتوقع منهم القيام بها، وعدم وضوح ماهية التغيير، والفوائد المرجوة منه، وعدم وجود المهارات الكافية لتنفيذ الإصلاح لدى المعلمين نتيجة عدم تلقيهم التدريب اللازم لذلك، وعدم وجود الموارد البشرية والمادية المطلوبة للإصلاح، وعدم وجود الالتزام والرغبة في استثمار الوقت والجهد المطلوبين للتغيير، وعدم وجود تناغم بين التنظيم الإداري للمؤسسة التربوية وحاجات تطبيق التغيير.

الجانب الميداني:

1- الحدود الزمانية والمكانية والبشرية :

- أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي2016/2015.
- طبِّقت على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي للمقاطعة الثانية والثالثة ببلدية المسيلة قوامها 130 أستاذ

2- منهجية الدراسة:

يتمّ وفق المنهج الوصفي المسحي التحليلي جمع البيانات من جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة منه بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، ثمّ تحليلها وتفسيرها بناءً على ما تمّ جمعه من بيانات(**العسّاف،عبيدات وآخرون: 1997 ص147**) وعليه، فقد استخدم الباحثان هذا المنهج لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها؛ فقام بتوزيع أداة الدراسة على عينتها لجمع البيانات المطلوبة، ثمّ تفريغها في الحاسب الآلي ومعالجتها إحصائياً بواسطة البرنامج الإحصائي(SPSS 20) ثمّ تفسيرها.

3-عينة الدراسة

تمّ اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة الطبقية العشوائية من مختلف المدارس الابتدائية لبلدية المسيلة

تمّ توزيع 130 استبيان، أستبعد منه (18) استبيان لم يجب على كامل بنودها ليصبح العدد الفعلي للعينة هو112استبيان .

4- أداة الدراسة

بعد تحديد مشكلة الدراسة، وأهدافها، وأسئلتها، قام الباحثان ببناء استبيان كأداة لجمع البيانات عن موضوع الدراسة من أفراد العينة، وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الإصلاح التربوي والتغيير والتي تم التطرق على بعضها سابقا . وتكونت الأداة من جزأين اشتمل الأول منها على المعلومات الأولية اللازمة عن المستجيب وهي: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتكوين ، واشتمل الجزء الثاني على (30) بندا تمثل أسباب لمقاومة الأساتذة للإصلاح وعلى ضوء طريقة ليكيرت وضع الباحث أمام كل عبارة من عبارات المقياس سلم ثلاثي متدرج كبدائل للإجابة، و ذلك على النحو الآتي: (دائما – أحيانا – أبدا) ويطلب من المفحوص وضع علامة (X) على أحد البدائل الثلاثة التي تتفق مع وجهة نظره، و ذلك أمام كل عبارة من عبارات المقياس. (نعم –أحيانا –أبدا)

5-صدق أداة الدراسة:

قام الباحثان بحساب صدق الاتساق الداخلي، وذلك بتطبيقها على عينة تكونت من (25) أستاذ من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط كل بند من بنود الاستبيان مع المحور المنتمية إليه أسباب مقاومة الإصلاح، وأساليب التقليل منها(وقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين(0.784 – 0.826) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وهذا يدل على الاتساق الداخلي لبنود الاستبيان، ويشير إلى صدقها الداخلي.

6- ثبات أداة الدراسة: -الثبات:

يمثل الثبات مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسها في الظروف المتباينة فالثبات بهذا المعنى يعني الاتساق أو الدقة في القياس .

ومن هذا المنطلق تم حساب ثبات هذا الاستبيان عن طريق التناسق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ القائمة على أساس حساب معدل الارتباطات بين عبارات الاستبيان ككل حيث بلغ 0,82 وهي قيمة غير متضخمة ومنه نستطيع القول بأن هذا المقياس ثابت، كما هو مبين بالجدول التالي

الجدول رقم (16) يوضح ثبات مقياس الدراسة عن طريق ألفا كرونباخ

ألفا كونباخ	ألفا كرونباخ على أساس العناصر القياسية	عدد العبارات
0,828	0,833	30

7- المعالجة الإحصائية

بعد أن تمّ تحديد عينة الدراسة، والتحقق من دلالات صدق وثبات أداتها، قام الباحثان بطباعة النسخة النهائية المعدَّلة وتسليمها للأساتذة اللذين تمّ اختيارهم عشوائياً، وتمت الاستعانة. وقد أُعيدت جميع الاستبانات للباحثين بعد أسبوع من تسليمها إليهم يد بيد .

لتحليل بيانات هذه الدراسة والوصول إلى النتائج تمّ إدخال البيانات في الحاسب الآلي وذلك بواسطة البرنامج الإحصائيSPSS 20 ومن ثم تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية :

- استخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك لقياس صدق الاتساق الداخلي للأداة .
- حساب مقياس الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.

- إيجاد المتوسطات الحسابية لبنود الاستبيان، وحساب الانحرافات المعيارية للتعرف على مدى تشتت إجابات عينة الدراسة.

- اختبار(ت) للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات في الحالات التي كان فيها عدد مستويات المتغير مستويين اثنين.

- تحليل التباين الأحادي وذلك للكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات في الحالات التي كان فيها عدد مستويات المتغير أكثر من مستويين.

8- عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

8-1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى في هذه الدراسة على: توجد أسباب مقاومة أساتذة التعليم الابتدائي للإصلاح التربوي من وجهة نظرهم كقلة التكوين ، عدم لمشاركة في الإصلاح، الخوف من المجهول، الإصلاح يتجاهل قيم الأفراد.

الجدول (3): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أسباب مقاومة الإصلاح

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى السبب
1	الإصلاح يضر بالاستقرار الوظيفي للأساتذة	3.32	1.02	متوسط
2	الإصلاح لا يلبي حاجات الأساتذة للتنمية المهنية.	3.71	1.07	متوسط
3	عدم واقعية الإصلاح من وجهة نظر الأساتذة .	3.94	1.14	مرتفع
4	عدم وضوح أهداف برامج الإصلاح بالنسبة للأساتذة	3.67	1.05	متوسط

5	خشية الأساتذة من فقدان الروتين الذي تعودوا عليه.	4.29	0.88	مرتفع
6	نقص الثقة بين صناع القرارات التربوية و الأساتذة.	4.02	1.06	مرتفع
7	خشية الأساتذة من فقدان مكانتهم التربوية.	3.22	1.01	متوسط
8	عدم رغبة الأساتذة في تعلم مهارات ومعارف جديدة.	3.39	1.16	متوسط
9	تجاهل الإصلاح للجوانب الإنسانية في تعامله مع الأساتذة.	3.52	1.10	متوسط
10	الإصلاح يولد مشاكل لا يستطيع الأساتذة التعامل معها.	3.78	1.09	مرتفع
11	مرور الأساتذة بتجارب اصلاحية فاشلة كثيرة في السابق.	3.91	1.05	مرتفع
12	عدم وجود برامج تكوينية كافية للتعامل مع الإصلاح.	3.71	1.13	مرتفع
13	خوف الأساتذة من المجهول وإلى أين يقودهم هذا الإصلاح.	3.88	1.01	مرتفع
14	القصور الذاتي للأساتذة أنفسهم.	3.51	1.10	متوسط
15	عدم إدراك الأساتذة أهمية الإصلاح.	3.61	1.09	متوسط
16	متطلبات الإصلاح تفوق قدرات ومهارات الأساتذة.	3.34	1.14	متوسط
17	الإصلاح يؤثر على علاقات الأساتذة الاجتماعية	3.55	1.03	متوسط
18	والحياة العمل متطلبات بين بالتوازن الإخلال إلى يقود الإصلاح الشخصية للأساتذة	3.57	1.02	متوسط
19	خوف الأساتذة من الفشل.	3.87	1.03	مرتفع
20	الإصلاح يزيد من عبء العمل على الأساتذة.	4.18	0.95	مرتفع
21	الإصلاح لا يعطي فرصة للأستاذ لتوكيد ذاته	3.69	1.12	مرتفع
22	خوف الأساتذة من فقدان المكانة الاجتماعية.	3.74	1.05	مرتفع
23	الإصلاح يفقد الأساتذة القدرة على السيطرة داخل الغرفة الصفية.	3.73	1.05	مرتفع
24	عدم قناعة الأساتذة بالإصلاح.	3.99	1.28	مرتفع
25	اعتقاد الأساتذة أن الإصلاح فرضته جهات خارجية.	4.31	0.94	مرتفع
26	تعارض الإصلاح مع قيم الأساتذة ومبادئهم.	2.95	1.06	متوسط
27	خوف الأساتذة من زيادة الحجم الساعي للعمل جرّاء الإصلاح.	3.83	1.01	مرتفع
28	شعور الأساتذة أن الإصلاح فرض عليهم بالقوة.	4.41	0.83	مرتفع
29	عدم المشاركة في عملية الإصلاح.	4.52	0.78	مرتفع
30	الخوف من فقدان بعض الصلاحيات.	3.85	1.06	مرتفع

يبين الجدول (3) أن درجة شعور الأساتذة حول أسباب مقاومة الإصلاح كانت كبيرة على معظم الأسباب الواردة في استبيان الدراسة ومتوسطة على بقية الأسباب، وهذا يدل على مقاومتهم للإصلاح وقناعتهم الأكيدة بوجود أسباب لذلك.

ويلاحظ من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة قد تراوحت ما بين (2.95 و4.52) وأن أعلى المتوسطات حصلت عليها كلٌّ من البنود:

البند(29) والذي ينص على: عدم المشاركة في عملية الإصلاح بمتوسط حسابي بلغ (4.52).

االبند (28) والذي ينص على: شعور الأساتذة أن الإصلاح فرض عليهم بالقوة بمتوسط حسابي بلغ (4.41). والبند (25) والذي ينص على: اعتقاد الأساتذة أن الإصلاح فرضته جهات خارجية بمتوسط حسابي

بلغ (4.31).

والبند (5) والذي ينص على: خشية الأساتذة من فقدان الروتين الذي تعودوا عليه بمتوسط حسابي بلغ

(4.29).

والبند (20) والذي ينص على: الإصلاح يزيد من عبء العمل للأساتذة بمتوسط حسابي بلغ (4.18). والبند (6) والذي ينص على: نقص الثقة بين صناع السياسات التربوية والأساتذة بمتوسط حسابي بلغ (4.02).

ويمكن تفسير النتيجة المتعلقة بالأسباب الثلاثة الأولى التي تجعل الأساتذة يقاومون الإصلاح ولا يقبلون عليه، في أن الأساتذة لم يشاركوا في الإصلاح فهم لا يستشارون ولا يشاركون في وضع خطط وبرامج الإصلاح ، وأن الإصلاح مفروض عليهم بالقوة من خارج المنظومة التربوية، بالرغم من شعورهم بأن برامج الإصلاح يجب أن تكون منهم وإليهم، وأنهم المتأثرين بالإصلاح والمسؤولين عن نجاحه أو فشله. وفيما يتعلق بالسبب الرابع، فيمكن تفسيره في أن الأساتذة قد طوّروا مع الزمن ممارسات مهنية اعتادوا عليها وأصبحت جزءاً أصيلاً من ذواتهم المهنية، ولأن الإصلاح يستلزم تغيير هذه العادات المهنية

وترك الروتين الذي اعتادوا عليه، فإنهم يقاومون هذا الإصلاح ويرون عدم الحاجة إليه. وفيما يتعلق بالسبب الخامس فيمكن تفسيره في أن الإصلاح يستلزم مزيد من العمل والتكوين وتعلم مهارات جديدة، وهذا ما لا يرغب به الكثير من الأساتذة ، ولذلك فإنهم يقاومون هذا الإصلاح ويرفضونه. وفيما يتعلق بالسبب

السادس والذي يشير إلى نقص الثقة بين صناع السياسات التربوية والأساتذة، فيمكن تفسيره في أن هناك تاريخ طويل من عدم الثقة بين الأساتذة من جهة وصنّاع السياسات التربوية من جهة أخرى؛ حيث يشك الأساتذة أن السياسيين لا يقدِّموا برامج الإصلاح لمصلحة الأساتذة والتلاميذ وهذا جعلهم يتصورون أن سلبيات الإصلاح ستكون أكبر بكثير من إيجابيات هذا الإصلاح.

إن هذه الأسباب وغيرها جعلت الأساتذة غير مقتنعين بجدوى الإصلاح ولا بواقعيته أما البند (3)، وبخاصة لوجود خبرات سابقة سيئة لهم مع برامج الإصلاح حصدت نتائج مخيبة للآمال البند (11) ، يضاف إلى هذه الأسباب خوف الأساتذة من الإصلاح ، سواء أكان الخوف لأسباب نفسية أو أسباب حقيقية. ومن الأسباب النفسية خوف الأساتذة من المجهول وعدم معرفتهم إلى أين سيقودهم الإصلاح البند(13)،وخوفهم من فشل الإصلاح البند (19) ،ومن فقدان بعض الصلاحيات، البند(27)، ومن أن الإصلاح سيولد مشاكل لا يستطيع الأساتذة التعامل معها، البند(10)، ومن فقدان المكانة الاجتماعية البند(22)، ويمكن تفسير ذلك في أن الأساتذة كغيرهم من البشر يميلون إلى الاستقرار والأمان والبعد عما يقلقهم في وظائفهم وأرزاقهم وعلاقاتهم، ولذلك

فإنهم يرتاحون لما هو مألوف ويخشون من المجهول وما يمكن أن يأتي به من مفاجآت، ويخشون كذلك من أن يفشلوا في التكيف مع ما سيأتي به الإصلاح. يضاف إلى ذلك التشكيك في تحقيق النجاح والخوف من الفشل وتوقع الخسارة الناجمة عن حصول الإصلاح كفقدان بعض الامتيازات أو المكاسب، وخوف الأساتذة من فقدان الاعتبار والمكانة الاجتماعية التي يتمتعون بها. ومن بين الأسباب الأخرى المؤدية لمقاومة الإصلاح وأظهرت نتائج الدراسة مستوى وجودها بشكل مرتفع كما يلاحظ من الجدول(3) خوف الأساتذة من فقدان القدرة على السيطرة داخل القسم البند(23)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن برامج الإصلاح بما تحتوي عليه من أنشطة ومهارات يقوم بها التلاميذ وما تتطلبها من استراتيجيات تعليمية جديدة قد تحول دون قدرة الأساتذة على الضبط والسيطرة على الأمور التي تحدث داخل القسم والذي ينظرون من خلاله لأنفسهم أن دورهم في العملية التعليمية هو نقل المعرفة لطلبتهم الذين يتمثل دورهم في الانتباه والاستماع.

ومنها أيضاً أن الإصلاح لا يلبي حاجات الأساتذة للتنمية المهنية البند(2) ، وعدم وجود برامج تكوينية كافية للتعامل مع الإصلاح البند(12)، ويمكن سبب وجود مثل هذه الأسباب إلى أن برامج الإصلاح المطروحة بما في ذلك البرامج التكوينية قبل وأثناء الخدمة لا تعمل على تطوير وتحديث كفايات الأستاذ العلمية والتربوية وقدراته الأدائية بشكل يواكب الإصلاح ، كما أن هذه البرامج لا تعطي فرصة للأستاذ لإثبات وجوده البند(21)، ويمكن تفسير ذلك في تحييد الأساتذة، اللذين يعدُّون بحق أداة الإصلاح والتطوير والتجديد، عن المشاركة الفاعلة في ا الإصلاح وعدم استشارتهم في

برامجه، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى شعورهم بعدم جدارتهم بالقيام بالإصلاح وبالتالي بعدم القدرة على توكيد ذواتهم، مما يجعلهم يرفضون الإصلاح ويتحفظون عليه.

كما يتضح من الجدول (3) وجود عدد لا بأس به من الأسباب المؤدية إلى مقاومة الأساتذة للإصلاح بمستوى متوسط، ومن ذلك عدم وضوح أهداف برامج الإصلاح بالنسبة للأساتذة البند(4).

ويمكن تفسير وجود هذا السبب في أن مفتاح أي الإصلاح هو وضوح الهدف منه؛ لأن البرامج غير الواضحة رسالتها وأهدافها لا تعطي فرصة للفئة المستهدفة منها أن تسير على خطىً واضحة وبالتالي تفتقد الدافع للانخراط فيها بجدية وهمة وربما تقاومها. ونتيجة لعدم وضوح أهداف الإصلاح بالنسبة للأساتذة، فإنهم لا يدركون أهميته البند (15) فلا يقبلون عليه، بل يقاومونه. ومن أسباب مقاومة الأساتذة للإصلاح خوفهم من أنه سوف يؤدي إلى الإخلال بالتوازن بين متطلبات العمل والحياة الشخصية لهم البند(18)، وربما يعود السبب في ذلك إلى شعور الأساتذة أن الإصلاح يستلزم أعباء عمل لا تجعلهم يوازنون بينها من جهة وبين التزاماتهم الشخصية والعائلية من جهة ثانية، ويؤثر على علاقاتهم وارتباطاتهم الاجتماعية

من جهة أخرى البند(17). والإخلال بتحقيق التوازن بين حياة العمل والحياة الشخصية للأساتذة سيؤدي إلى عدم تحقيق الراحة لهم، ونتيجة لذلك فإنهم يميلون إلى رفض ا الإصلاح ومقاومته. ومن الأسباب أيضاً اعتقاد الأساتذة أن الإصلاح يتجاهل الجوانب الإنسانية في تعامله مع الأساتذة البند (9)، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الجوانب الإنسانية في برامج الإصلاح لا تحظى بحظٍ وافر؛ ذلك أن جلّ اهتمام هذه البرامج

منصبٌ على زيادة كفاءة وانتاجية الأساتذة لا على الجوانب الإنسانية المادية منها والمعنوية أيضاً، كشعورهم بالتقدير واحترام ميولهم ورغباتهم والعمل على تلبيتها.

كما يلاحظ من الجدول (3) وجود أسباب لمقاومة الأساتذة للإصلاح تتعلق بالمعلمين أنفسهم، ومن ذلك القصور الذاتي للأساتذة أنفسهم البند (14)، وعدم رغبة الأساتذة في تعلم مهارات ومعارف جديدة البند (8) ، ويعود ذلك إلى أن الأساتذة غير مقتنعين بجدوى الإصلاح وهم لا يسعون إليه لأنهم يفضلون البقاء على ما اعتادوا عليه، وعدم إلقاء المزيد من الأعباء على كاهلهم، ولهذا فإنهم يتصورون أن متطلبات الإصلاح تفوق قدراتهم ومهاراتهم البند(16)، وأنه قد يهدد مستقبلهم ويؤثر سلباً على استقرارهم الوظيفي البند(1)، أو قد يؤدي إلى فقدانهم مكانتهم التربوية البند (7)، أو يدّعون أن الإصلاح يتعارض مع قيمهم ومبادئهم البند(26).

وعليه، فإنه ليس من المستغرب أن يقاوم الأساتذة الإصلاح ؛ كون الأفكار التي يحملونها عن برامجه وعن الأفكار الجديدة التي تقدمها تتعارض مع قناعاتهم الشخصية.

8-2-النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية في هذه الدراسة على: توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول أسباب مقاومتهم للإصلاح من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم (4) يبين الفرق بين توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول أسباب مقاومتهم للإصلاح من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.

أسباب الإصلاح	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراق المعياري	درجة الحركة	T المحسوبة	مستوى الدلالة
مقاومة	ذكور	60	66.47	7.52	83	1.79	0.076
	إناث	52	63.27	8.34			

من خلال الجدول رقم (4) نلاحظ أن المتوسط الحسابي للذكور أكبر من المتوسط الحسابي للإناث وهذا بقسمة66.47 – 63.27 على الترتيب مما يدل على أن هناك فروق بين هذين المتوسطين ونجد أيضا أن الانحراف المعياري للذكور أقل منه عند الاناث وهذا بقيمة 7.52 – 8.34 على الترتيب وهو أكثر تجانسا عند الذكور.

ومن خلال الجدول أيضا نلاحظ أن مستوى الدلالة هو0.076 وهي قيمة غير دالة عند 0.05 أي أن هذه الفروق ليست ذات دلالة إحصائية . وهذا يعني أنه تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، وبالتالي نتوصل إلى رفض فرضية البحث القائلة بـ " توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول أسباب مقاومتهم للإصلاح من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

8-3-النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية في هذه الدراسة على: توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول أسباب مقاومتهم للإصلاح من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

الجدول رقم (5) يبين الفرق بين توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول أسباب مقاومتهم للإصلاح من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	بين المجموعات	138.30	2	126.86	15.335	0.000
	داخل المجموعات	5418.70	392	0.823		
	المجموع	5556.00	341			

وقيم (ف) لمعرفة إذا ما كان هناك فروق بين المتوسطات تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي والذي قُسِّم إلى (توظيف مباشر –خريج المعهد التكنولوجي –شهادة ليسانس)

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أساتذة التعليم الابتدائي حول أسباب مقاومة الإصلاح يعزى لمتغير المؤهل العلمي. ومنه قبول وبالتالي تم قبول فرضية الدراسة القائلة بـ " توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول أسباب مقاومتهم للإصلاح من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

8-4-النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية في هذه الدراسة على: توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول أسباب مقاومتهم للإصلاح من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الأقدمية في العمل .

جدول رقم(6) يبين الفرق بين مستويات الأقدمية في العمل فيما يخص في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أسباب مقاومة الإصلاح

الخبرة بالسنوات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
5 سنوات	19	65.33	5.59
من6الى10 سنوات	33	66.33	14.81
11سنة فأكثر	60	64.38	8.36

الجدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي للاختلاف في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أسباب مقاومة الإصلاح تبعاً لمتغير الأقدمية في العمل

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الأقدمية في العمل	بين المجموعات	45.02	2	22.51	0.33	0.716
	داخل المجموعات	5511.98	82	67.21		
	المجموع	5556.00	84			

من خلال الجدول(6) نلاحظ أن المتوسط الحسابي للخبرة لفئة 11 سنة فأكثر أقل منه عن فئة 5 سنوات فأقل وهذه الاخيرة أقل من المتوسط الحسابي لفئة من 6 الى 10 سنوات بقيم 64.38 – 65.33 – 66.33 على الترتيب مما يدل على وجود فروق بين المتوسطات لصالح فئة من 6 الى 10 سنوات .ونجد أيضا أن الانحراف المعياري بالنسبة للفئات: 5 سنوات فأقل – 11 سنة فأكثر – من 6 الى 10 بقيم 5.59 – 8.36 – 14.81 على التوالي وهو أكثر تجانسا من فئة 5 سنوات فأقل.

ومن خلال الجدول (8) نلاحظ أن قيمة مستوى الدلالة هو 0.716 وهي قيمة غير دالة عند 0.05 أي أن هذه الفروق ليست لها دلالة إحصائية . وهذا يعني أنه تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، وبالتالي نتوصل إلى رفض فرضية البحث القائلة بـ " توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول أسباب مقاومتهم للإصلاح من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الأقدمية في العمل ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

الجدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي للاختلاف في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أسباب مقاومة الإصلاح تبعاً لمتغير التكوين

الدورات التكوينية	العدد	لمتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
دورة واحدة	11	4.65	0.11	بين المجموعات	257.63	3	85.88	105.86	0.000
دورتان	23	4.73	0.23	داخل المجموعات	274.19	338	0.811		
3دورات	30	432	0.88	المجموع الكلي	531.82	341			
أكثر من 4 دورات	48	2.59	1.11						
المجموع الكلي	112	3.75	1.25						

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أساتذة التعليم الابتدائي حول أسباب مقاومة الإصلاح تبعاً لمتغير التكوين . ومنه قبول وبالتالي تم قبول فرضية الدراسة القائلة بـ " توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول أسباب مقاومتهم للإصلاح من وجهة نظرهم تعزى لمتغير التكوين ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

استنتاج العام

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن نسبة عالية من أفراد عينة الدراسة ترى أن برامج الإصلاح يجب أن يتصف بالقابلية الكافية للتغيير والتعديل كي تحقق أهدافها في ضوء المتغيرات الناجمة عن التطوير والتحديث في النظام التربوي. كما أنه يجب استطلاع آراء المقاومين للإصلاح للوقوف على أسباب مقاومتهم له والتعامل معها بروية وتدرج؛ لأن محاولة تغيير الروتين الذي اعتاد عليه المعلمون فجأةً ودفعةً واحدة قد يؤدي إلى استيائهم من الإصلاح ويزيد من مقاومتهم له. وللحد من مقاومة الأساتذة للتغيير، يرى الكثير من أفراد عينة الدراسة أنه من المفيد الاستعانة بأفراد ومؤسسات من المجتمع تمتلك القدرة على إقناع الأساتذة بفوائد الإصلاح و أهميته وجدواه. كما أن نسبة عالية من أفراد عينة الدراسة ترى أن برامج الإصلاح يجب أن تخضع لعملية تقويم شامل ومستمر، وقد يعود ذلك لقناعة الأساتذة أن الإصلاح يتطلب توفر معلومات حول طبيعة هذا الإصلاح وأهدافه لإصدار حكم بدقة وموضوعية على مدى تحقيقها على النحو الذي تحددت به تلك الاهداف، وإلى مراجعة برامج الإصلاح بصورة دورية للتأكد من ارتباطها بالمستجدات التي

تطرأ على النظام الاجتماعي والتربوي، والوقوف على محاسن وعيوب هذه البرامج تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من مواطن الضعف أو القصور ومعالجتها والحفاظ على نقاط القوة وتدعيمها.

وخلص الباحثان هناك عدة اعتبارات رئيسية يجب مراعاتها عند القيام بالإصلاح التربوي التي بينها الدكتور "منير مرسي" في احدى دراساته بأنها هامة في توفير ضمانات النجاح وهي:

- أن يكون هناك تفهما كاملا للإصلاح المطلوب تطبيقه من جانب القائمين به.
- أن تكون الإجراءات والترتيبات داخل المنظمة متماشية مع الإصلاح ولا تتعارض معه.
- أن يكون القائمون بالتنفيذ على استعداد لبذل الجهد وتحمل الوقت الزائد الذي يتطلبه الإصلاح.
- أن تتم تهيئة أذهان الناس في المجتمع بما في ذلك الآباء للتغيير الذي يحدثه الإصلاح ومحاولة كسب تأييدهم ومساندتهم وعمل لقاءات بين المهتمين بالإصلاح والمتأثرين به.
- أن يتوفر نظام جيد للاتصال والتواصل بين القائمين بالإصلاح من ناحية وبين المسؤولين وأجهزة الإعلام من ناحية أخرى. **(محمد منير مرسي : المرجع السابق ،ص52)**

-اقتراحات و توصيات:

من خلال الدراسة الميدانية التي تمحورت أ ساسا حول الإصلاحات التربوية الأخيرة التي باشارتها وزارة التربية و التعليم في الجزائر حول المناهج الدراسية ،و من خلال الملاحظات

الميدانية و اللقاءات التي جمعتنا مع الأساتذة و مدراء المؤسسات التعليمية، و كذا النتائج المتوصل إليها يمكن الخروج بالاقتراحات و التوصيات التالية:

1 –تبادل الآراء و الأفكار بين الأساتذة حول الأمور التربوية التي تهم المدارس بشكل عام و المدرسة الابتدائية بشكل خاص.

2–من الأحسن تبادل الزيارات و الخبرات بين المختصين و الهيئات التدريسية سواء في المدرسة نفسها أو بين مدارس المنطقة، و ذلك للاطلاع على خبرات و مهارات التلاميذ و حتى الأساتذة في مجال التربية و التعليم .

3– يجب أن تكون المادة التعليمية تتماشى وتتلاءم مع ميول التلاميذ وقدراتهم العقلية.

4– من الأفضل تكوين الأساتذة و تأهيلهم للعمل على تطبيق الإصلاحات التربوية الجديدة على أكمل وجه من أجل الاستمرار في التعليم و تطويره.

5– يجب إعداد الطلبة في الجامعات إعدادا جيدا في جميع التخصصات، لكي يستطيع كل واحد منهم تحقيق المطلوب في العملية التعليمية.

6– إقامة دورات تكوينية لتكوين المؤطرين و شرح الأهداف المتوخاة من عمليات الإصلاح و الآفاق المستقبلية.

7– التكثيف من الزيارات الميدانية للمفتشين ،و فتح حوار مع الأساتذة و مدراء المدار و تسجيل الملاحظات و الاقتراحات.

8– إشراك الأساتذة في الإعداد والتخطيط لعملية الإصلاح وإعطائهم الفرصة لإبداء آرائهم وطرح مقترحاتهم ومناقشتها.

9– مد جسور الثقة والتعاون بين الأساتذة وصنّاع السياسات التربوية المسؤولين عن التغيير والابتعاد عن الأساليب التسلطية في تنفيذ برامج الإصلاح .

10– إشراك الأساتذة في الإعداد والتخطيط لعملية الإصلاح وإعطائهم الفرصة لإبداء آرائهم وطرح مقترحاتهم ومناقشتها.

11– مد جسور الثقة والتعاون بين الأساتذة وصنّاع السياسات التربوية المسؤولين عن التغيير والابتعاد عن الأساليب التسلطية في تنفيذ برامج الإصلاح .

12– عقد دورات تكوينية مستمرة (التكوين أثناء الخدمة) للأساتذة حولالإصلاح وأهميته وأهدافه وكيفية تنفيذه.

13– استخدام نظام الحوافز سواء المادية كزيادة الرواتب وتقديم المكافآت المالية، أو المعنوية كمنح شهادات التقدير والترقية والنقل إلى أماكن أفضل وغيرها من الحوافز للأساتذة

المطبقين لبرامج الإصلاح .

14- توفير المعلومات الكاملة والصحيحة عن الإصلاح من حيث طريقة تطبيقه، وأهدافه، والإجابة عن كافة أسئلة الأساتذة واستفساراتهم من خلال الاجتماعات والمناقشات الهادفة.

- توفير الموارد والدعم اللازمين للقيام بالإصلاح ونجاحه.

15- يمكن إضافة بعض العوامل لخصنا بعضا منها في بيان أقرته منظمة اليونسكو حيث جاء فيه : "لنجاح أي إصلاح تربوي لا بد من أن نضمن ما يلي:

أ-أن تكون مرتبات المعلمين متناسبة تناسبا جيدا مع مستوى المعيشة في المجتمعات التي يعملون فيها، لأن ذلك من شأنه أن يفرغ المعلم لمهنته النبيلة فيؤديها على وجه سليم.

ب-أن يدرّب المعلمون تدريبا كافيا وأن ينتقي لمهنة التعليم أحسن المتقدمين و لتحقيق هذا الشرط فإنه يتحتم و ضع مخطط للتكوين، يهدف إلى تكوين المعلمين الذين التحقوا بالتعليم في ظروف كانت الدولة مضطرة لتوظيفهم (لا يتوفرون على شهادات).

ج- لابد من عقد الندوات التي تحدد معلومات المعلمين و نشاطهم بانتظام ، و أن يؤطر هذه الندوات كفاءات تلقت تكوينا حديثا و فعالا حتى تؤدي هذه الندوات أغراضها و تحقق أهدافها.

د- أن يعاد النظر في تفتيش المدرسين وذلك بتطوير أساليب المراقبة و التفتيش ، ومنح تكوين جيد للمفتشين بعقد دورات في الداخل والخارج ،وتجديد طرق التفتيش، و تزويد المفتشين بالوسائل المادية و المعنوية التي تضمن تأدية عملهم على الوجه المطلوب ، ومنحهم الصلاحيات الكاملة وفق مقاييس مدروسة.

هـ- أن تكون أبنية المدارس و أثاثها ووسائلها التعليمية ملائمة وصالحة للاستعمال ، لا تنكرها تقاليد المحلية و لا طراز حياة الناس في منازلهم.

و- أن تكون المناهج الدراسية ملائمة لحاجات المتعلمين، و مصلحة المجتمع و أن لا تكون عامة جدّا و لا نظرية و لا فوق طاقة المتعلمين. (العيد صالح: 2002،ص11)

قائمة المراجع

1: المراجع باللغة العربية

- احمد حسين القاني ،عودة عبد الجواد أبو سنينة(1999):أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية.ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- أيوب، السيد عيسى (1997): الاستراتيجيات الحديثة ودور المعلم في العملية التربوية، مجلة مركز البحوث التربوية والمناهج، الكويت، إبريل، العدد (21)

-حسن حسين، البيلاوي(1988).الإصلاح التربوي في العالم الثالث .كلية التربية جامعة الزقازيق . بدون طبعة .

-عابد أحمد، الخوالدة(2000). إدارة التجديد والإصلاح التربوي مشكلات الواقع , توجهات المستقبل. ط 1 . عمان: دار عالم الثقافة.

- العساف، صالح بن حمد (1995): المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ،الطبعة الثانية. الرياض: مكتبة العبيكان

-غاستون، ميالا ريه(1999). إعداد المعلمين. ط2.لبنان:منشورات عويدان.

-محمد منير ،مرسي (1996). الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث . القاهرة : علم الكتب جامعة عين الشمس.

- شتا، السيد علي (1999):المدرس في مجتمع المستقبل، الطبعة الثانية. القاهرة، الإشعاع الفني.

العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

- مجيدي الطيب(2010):دراسة تقييمية لواقع تطبيق منهجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي. رسالة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية. الجزائر : جامعة الجزائر 2.

- روبرت، ماكييج و آخرون(1999): اليونسكو: مجلة مستقبل التربية . العدد 01

- خالد، مره (2015).بعض معوقات التعليم في المرحلة الابتدائية.(www.mora.com).20150-15/01/2015 الساعة 22.45

- النوري ،عبد الغني (1987):اتجاهات جديدة في التخطيط التربوي في البلاد العربية. ط1 الدوحة:. دار الثقافة

2-مراجع بالغة الأجنبية

-Gross, N., Giacquinta, b., & Bernstein, M. (1971). Implementingorganizational innovation: A sociological analysis of planned education change. New York: Basic Book

-Kanter, R. M. (2006). «Innovation»: The classic traps. Harvard Business Review, 2006, 84(11), 72-84.

-Lee, D. (2001). School change from the bottom-up: How real is the prospect? Journal of the Australian Association for the Teaching of English, 9 (1), 141-149.

- Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change, Journal of Work & Organizational Psychology, 15(1), 73-101.

Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change, Journal of Work & Organizational Psychology, 15(1), 73-101.
-Richards, J. (2002). Why teachers resist change (and what principals can do about it). Principal, 81(4), 75-78.