الأكاديمية للدراسات
الإجتماعية والإنسانية

مقاومة المعلمين للتغيير أسبابها وطرق التقليل منها من وجهة نظر معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم لمنطقة قصبة المفرق في الأردن

Teachers Resistance to Change:Reasons and Strategies to Reduce it from Al Mafraq Borough DiractorateTeachers Viewpoints

محمود حامد المقدادي - أستاذ مشارك- قسم الإدارة التربوية والأصول - كلية العلوم التربوية - جامعة آل البيت
صالح سويلم الشرفات - أستاذ مشارك - قسم الإدارة التربوية والأصول - كلية العلوم التربوية - جامعة آل البيت

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى اتجاهات معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم لمنطقة قصبة المفرق نحو مقاومة التغيير التربوي، وعلاقة هذه الاتجاهات بعدد من المتغيرات الشخصية والوظيفية. واستخدمت الاستبانة للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو أسباب مقاومة التغيير وطرق التقليل منها. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم أسباب مقاومة المعلمين للتغيير هي: فقدان الإحساس بالمشاركة في التغيير، وشعور المعلمين أن التغيير فرض عليهم بالقوة، وفرضته جهات خارجية، وخشيتهم من فقدان الروتين الذي تعودوا عليه، 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 التغيير تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية. وأوصت الدراسة بضرورة إشراك المعلمين في عملية التغيير، ومد جسور الثقة والتعاون بين المعلمين وصنّاع السياسات التربوية المسؤولين عن التغيير والابتعاد عن الأساليب التسلطية في تنفيذ برامج التغيير، وعقد دورات تدريبية حول التغيير وأهميته وأهدافه وكيفية تنفيذه، واستخدام نظام الحوافز للمعلمين المطبقين لبرامج التغيير.

الكلمات الدالة : مقاومة التغيير التربوي، اتجاهات المعلمين، السياسات التربوية

Abstract

The purpose of this study was to identify the attitudes of teachers at Al Mafraq Borough Directorate of Education towards reasons for and strategies of decreasing resistance to educational change, and the relationship of these attitudes with some personal and work variables. A questionnaire was used as the data collection tool in the study. The study found that the most important reasons as why teachers resist change are: loss of the sense of participation in the process of change, the sense of teachers that change is imposed on them by force and by outside parties, their fear of losing their accustomed routines, that change increases their workloads, and the lack of trust between them and the educational policy makers. The study revealed no statistically significant differences on the reasons for resistance to change according to the gender variable, and the existence of differences due to variables of qualification, years of experience, and training courses. The study recommended the need to involve teachers in the process of change, to build bridges of trust and cooperation between teachers and policy makers and to move away from methods of authoritarianism in the implementation of change programs, to conduct training sessions about educational change in terms of its importance, objectives and how to implement it, and to use the system of incentives for teachers who accept and implement change programs.

Keywords : *Resistance to Educational Change- Attitudes of Teachers- Educational policies*

المقدمة

لا شكَّ أننا نعيش في عصر ثورة المعلومات والتفجر المعرفي والتقني، في عصرٍ يتميز بالتطور المتسارع والتغير المستمر؛ الأمر الذي جعل التغييرَ سمة أساسية من سماته ومقوِّم رئيسي من مقوِّماته (غيث، 1987؛ عبد الدائم، 2000؛ الفار، 1998؛ إستيتية، Druker, 1993;Van Hoorn, Komlosi, Suchar, &Samelson,؛2004 2000). ولمواكبة التطورات المتسارعة والأحداث والتغيرات المتلاحقة والتعامل معها بكفاءة ومرونة، يبرز التعليم كأهم وسيلة لتحقيق ذلك، وكأهم محرك لإحداث الإصلاح والتغيير اجتماعياً وسياسياً واقتصادياً؛ ذلك أن تنمية الموارد البشرية لا رؤوس الأموال ولا الموارد الطبيعية، هي أفضل مصدر للتطور الاجتماعي والاقتصادي، ومواجهة التحديات المتوقعة (عماد الدين، 1999؛ رضا، 1998، بشارة، 1986، الفار، 1998؛ خضر، 2008؛ عمار، 2006؛ الحر، 2001؛ Lingard, Knight, & Porter, 1993; Hargreaves, 1994; Berkhout, 2007).

غير أن كثيراً من الناس والسياسيين حول العالم لا يشعرون بالرضا عن أنظمة التعليم وقدرتها على التطوير المرغوب، ومن هنا فقد أصبح إصلاح التعليم أولوية على أجندة الحكومات في مختلف دول العالم بغض النظر عن وضعها الاقتصادي (Ball, 994; Hargreaves et. al, 1998; Corrales, 1999). ويكفي النظر إلى برامج الأحزاب في الانتخابات العامة في الدول العظمى كالولايات المتحدة الأمريكية، واستراليا، والسويد، بريطانيا، لنجد أن إصلاح النظام التربوي يقف على رأس برامج هذه الأحزاب. كما أنه ولعدة عقود خلت كان لدى الإصلاحيين التربويين اهتمام شديد لمعرفة لماذا تفشل برامج الإصلاح التربوي في إحداث التغييرات المطلوبة في النظام التربوي. وهم يرون أن المجتمعات تتغير بعمق وبسرعة؛ لذا يجب على الأنظمة التربوية أن تتغير وتصبح أكثر مرونة وانسجام مع الواقع الجديد. وهذا ما لا يحدث بالفعل؛ ذلك أن الأنظمة التربوية لا تستجيب لهذه التغيرات بالسرعة نفسها، بل، وبخلاف ذلك، فإنها تتغير ببطء شديد (Tyack & Cuban, 1995; Goodlad, 1984; Helsby, 1999).

ولقد أكدّت العديد من الدراسات على أن عملية تطبيق الإصلاح عملية صعبة ومعقدة وغير معروفة النتائج (Huberman, 1988; Duffy &Roehler, 1986; Ansoff, 1990; Eisner, 1992; Kagan, 1992;Gray et. al, 1999; Perkins, 2003). وفي محاولاتها لمعرفة لماذا هي كذلك، كان من أهم الأسباب التي توصل إليها الباحثون، والتي تؤدي لفشل الإصلاح هو المعلم ومقاومته للتغيير التربوي؛ ذلك لأن المعلم 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 المعلمين قد يقاومون التغيير 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، أو في الامتناع عن العمل، وقد تكون غير مباشرة أو غير ظاهرة، تتمثل في كثرة التغيب أو التأخر عن الدوام 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). ففي 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.

وفي دراسة أجرتها كانتر(Kanter, 2006) 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، توصلتإلى 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.

كما قامت ريشاردز(Richards, 2002) دراسة 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.

وقد أجرى لي (Lee, 2001) 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.

وقامتكل من دتويلر ومتشلر(Mutchler, 1990&Duttweiler) 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.

وفي دراسة قام بها كل من سكوت وجافي (Scott &Jaffi, 1989) 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.

وفي دراسة أجراها 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 (Tyranny of Custom).

وفي 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. وفي دراسة قام بها جروس، جايكونتاوبيرنشتين (Gross, Giacquinta & Bernstien, 1971) 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.

وبناءً على ما سبق، يرى الكثير من التربويين أن مقاومة التغيير ظاهرة لا يمكن إهمالها والسكوت عليها، بل يجب التقليل منها واعتبار ذلك جزء من أي برنامج تغيير، وأن المعلم 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 (Zumwalt, 1986; Stein & Wang, 1988; Cooper, 1991; Smylie, 1999; Theron& Van Der Westhuizen, 1996; Troman, 1996; Ball, 1999; Scott, 2000; Mathibe, 2007; Hargreaves, 2004; Stivers&Gramer, 2009).

من هنا برزت الحاجة إلى تسليط الضوء على موضوع التغيير من حيث أسباب مقاومته وطرق التغلب عليها. ومن الجدير بالذكر أن مصطلح مقاومة التغيير قدِّم لأول مرة عام 1947 وفي عام 1948 تمّ ربط هذا المصطلح بالمؤسسات؛ حيث وصفت القوى المناهضة لعملية التغيير والتي تنشط في المؤسسات عند تقديم أي برنامج للتغيير أنها أبرز عائق للتغيير في المؤسسات(MullinS, 1999).ويشير مصطلح مقاومة التغيير إلى عدم القدرة على قبول التغيير الذي يهدد مصالح الأفراد (Huczynski& Buchanan, 2001,p.599). والمقصود بمقاومة التغيير في هذه الدراسة هو السلوك الذي يحاول من خلاله المعلم جاهداً المحافظة على الوضع الراهن وعدم تغييره في الوقت الذي يحاول فيه النظام التربوي تغيير هذا الوضع.

مشكلة الدراسة

إن التغيير أمرٌ حتمي وجزءٌ لا يتجزأ من مفردات حياتنا اليومية؛ فالإنسان يسعى دائماً إلى التطور والتغيير وطلب ما هو أفضل لكل شأن من شؤون حياته ليعيش زمانه، ويحقق حياة طيبة في مجتمعه، وكذا المجتمعات تعيش في تطورات اجتماعية واقتصادية وسياسية مستمرة. وعليه، فإن التغيير وطلب الأفضل لهو أحق وأولى في العملية التي تعمل على صقل شخصية الإنسان وتكوين اتجاهاته نحو العالم والحياة فيه، وأعني بهذه العملية– التربية – وهي التي بها تصاغ شخصية المجتمع الإنساني 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 التغيير والإصلاح بشكلٍ عام، والتغيير والإصلاح التربوي بشكلٍ خاص، يعتقدان أن تناوُل الموضوع الأخير جدير بالبحث والدراسة.

والنظام التربوي في الأردن وبالتوازي مع الأنظمة التربوية العالمية مر بتغيرات عميقة منذ أن تم إطلاق برنامج شامل للإصلاح التربوي عام 1987؛ حيث تمت إعادة النظر في مكونات النظام التربوي الأردني من مناهج ومعلمين ووسائل تكنولوجية، كانت كلها تهدف إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية، وزيادة إنتاجية الاقتصاد الأردني كي يبقى منافساً في سوق العمل عربياً وعالمياً. غير أنه، ومن خلال متابعة واقع المعلمين في الأردن، وظهور أشكال متنوعة للتظاهر تتمثل في الاحتجاجات المتكررة والامتناع عن التدريس وتنفيذ الاعتصامات وتنظيم المهرجانات الخطابية ضد الوزارة والإدارات التعليمية والتربوية في الآونة الأخيرة، يبدو جليا أنهم غير راضيين عن الإصلاح التربوي ويقاومون التغيير. وانطلاقاً من أهمية المعلم 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 المعلمين للتغيير وطرق التغلب عليها من وجهة نظرهم، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، متخذةً من مديرية التربية والتعليم في منطقة قصبة المفرق ميداناً بحثياً لها، آخذةً بعين الاعتبار أن البيئة التعليمية في المدارس الحكومية في الأردن تكاد تكون متشابهة، وأن ما يتوصل إليه من نتائج في مدارس إحدى مديريات التربية والتعليم يمكن أن ينطبق على بقية المديريات.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء آراء معلمي مديرية التربية والتعليم في قصبة المفرق حول أسباب مقاومة التغيير وطرق التغلب عليها، ومعرفة الفروق بين استجاباتهم وفقاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، وموقع المدرسة. ولتحقيق أهدافها، سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1. ما أسباب مقاومة المعلمين للتغيير من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المعلمين حولأسباب مقاومتهم للتغيير من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، وموقع المدرسة؟
3. ما هي الأساليب التي يمكن اتبعاها للتقليل من مقاومة المعلمين للتغيير من وجهة نظرهم؟

1.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المعلمين حول الأساليب التي يمكن اتبعاها للتقليل من مقاومتهم للتغيير من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، وموقع المدرسة؟

أهمية الدراسة

تتلخص أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

- تناولها لإحدى الموضوعات البحثية الهامة؛ إذ أن الوقوف على أسباب مقاومةالمعلمين 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 المعلمين؛ كونهم أهم العناصر الأساسية المستهدفة للتغيير، ومن أهم الدعامات الأساسية للإصلاح التربوي.
- بالرغم من وجود عدد لا بأس به من الدراسات الميدانية في الدول الغربية حول مقاومة التغيير، إلا أن هذا الموضوع لم يحظى باهتمام الباحثين في الدول العربية. وتعد هذه الدراسة – في حدود علم الباحثين – الأولى من نوعها في الأردن، وهذا يعطيها قوة ويزيدها أهمية من حيث إمكانية الاستفادة من نتائجها وتوصياتها في إيجاد حلول منطقية للتقليل من مقاومة التغيير وبالتالي تطوير العملية التعليمية، ومن حيث اتخاذها خطوة أولى لإجراء دراسات مماثلة وموسعة حول الإصلاح التربوي وأسباب مقاومة التغيير وطرق الحد منها.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة موضوعياً، وزمانياً، ومكانياً، وإجرائياً وفقاً للآتي:

- اقتصرت على تحديد أسباب مقاومة التغيير وطرق التغلب عليها.
- أجريت خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012/2011م.
- طبِّقت على عينة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق.
- اعتمدت على الاستبانة التي أعدّها الباحثان كأداة لها؛ لذا فإن نتائجها تعتمد على صدق وثبات أداتها.
- ركّزت على تأثير متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، وموقع المدرسة، وقد تكون هناك متغيرات أخرى لم يتمّ دراستها وقد تؤثر في مقاومة التغيير.

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، 1995؛عبيدات وآخرون، 1997؛ أبو علّام، 2004). 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 ثمّ تفسيرها.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012/2011م، والبالغ عددهم، بحسب قسم التخطيط والإحصاء في المديرية (2838) معلماً ومعلمة. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيراتها المستقلة.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والدورات التدريبية وموقع المدرسة

المتغير	فئة المتغير	العدد	النسبة	المجموع
الجنس	ذكر	1217	43%	2838
	أنثى	1621	57%	
المؤهل العلمي	دبلوم	323	11%	2838
	بكالوريوس	2014	71%	
	دراسات عليا	501	18%	
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	821	29%	2838
	5-10 سنوات	1036	36%	
	أكثر من 10 سنوات	981	35%	
الدورات التدريبية	لم يشارك	104	4%	2838
	دورة واحدة	509	18%	
	دورتين	1150	41%	
	3 دورات فأكثر	1075	37%	
موقع المدرسة	قرية	1063	37%	2838
	مدينة	1775	63%	

عينة الدراسة

تمّ اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة الطبقية العشوائية من مختلف المدارس الأساسية والثانوية للبنين والبنات من مختلف المناطق التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق. وقد تمّ توزيع (400) استبانة، أستبعد منها (58) استبانة لم تكتمل معلوماتها أو لم تكن الاستجابة عليها بموضوعيّة وجديّة – بحسب رأي الباحث – ليبلغ العدد الكليّ لأفراد العينة (342) معلماً ومعلمة بنسبة (12.05%) من مجتمع الدراسة. ويبين الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها المستقلة.

الجدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والدورات التدريبية وموقع المدرسة

المتغير	فئة المتغير	العدد	النسبة	المجموع
الجنس	ذكر	148	43%	342
	أنثى	194	57%	
المؤهل العلمي	دبلوم	27	8%	342
	بكالوريوس	257	75%	
	دراسات عليا	58	17%	
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	78	23%	342
	5-10 سنوات	146	43%	
	أكثر من 10 سنوات	118	34%	
الدورات التدريبية	لم يشارك	11	3%	342
	دورة واحدة	58	17%	
	دورتين	141	41%	
	3 دورات فأكثر	132	39%	
موقع المدرسة	قرية	128	37%	342
	مدينة	214	63%	

أداة الدراسة

بعد تحديد مشكلة الدراسة، وأهدافها، وأسئلتها، قام الباحثان ببناء استبانة كأداة لجمع البيانات عن موضوع الدراسة من أفراد العينة، وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الإصلاح التربوي والتغيير. وتكونت الأداة من ثلاثة أجزاء؛ اشتمل الأول منها على رسالة توضيحية للمعلمين حول الهدف من إجراء الدراسة والتأكيد على سرية البيانات التي سيحصل عليها الباحثان وأن استخدامهاسيكون لأغراض علمية فقط، بالإضافة إلى المعلومات الديمغرافية اللازمة عن المستجيب وهي: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، وموقع المدرسة، واشتمل الجزء الثاني على (30) فقرة تمثل أسباب لمقاومة المعلمين للتغيير، واشتمل الجزء الثالث على (26) فقرة تمثل طرقاً للتقليل من مقاومة التغيير. ولقياس مدى تأثير أسباب مقاومة المعلمين للتغير وطرق التقليل منها من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، تمّ استخدام مقياس متدرج من خمس درجات على النحو الآتي: موافق بشدَّة، موافق، لا أدري، غير موافق، غيرموافق بشدَّة.

صدق أداة الدراسة:

تمّ التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في

مجال أصول التربية والإدارة وعلم النفس بلغ عددهم (12) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، ومن مدراء مدارس ومعلمين؛ طلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول أداة الدراسة من حيث ملائمة فقراتها لموضوعها، وصدقها في الكشف عن البيانات المطلوبة، ومدى ترابط كل فقرة بالمحور المندرجة تحته، بالإضافة إلى مدى وضوح الفقرات وسلامة صياغتها. وطلب منهم أيضاً اقتراح أية فقرات جديدة، أو حذف أو تعديل أياً من الفقرات الموجودة، وأية ملاحظات يراها المحكم مناسبة. وقام الباحثان بإجراء التعديلات التي اتفق عليها تسعة محكمين فأكثر أي ما نسبته (75%) فأكثر من عدد المحكمين، حيث تم حذف وتعديل وصياغة بعض فقرات أداة الدراسة لتكون أكثر وضوحاً وتلائم ما وضعت لقياسه، وأخذت الاستبانة صورتها النهائية وبلغ عدد فقراتها (56) بعد أن كانت (60) فقرة. وبذلك اعتبرت آراء المحكمين واقتراحاتهم وتعديلاتهم على الأداة مؤشراً على صدق محتواها.وبعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تمّ التحقق من الصدق البنائي لها؛ إذ قام الباحثان بحساب صدق الاتساق الداخلي، وذلك بتطبيقها على عينة تكونت من (74) معلم ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المحور المنتمية إليه (أسباب مقاومة التغيير، وأساليب التقليل منها) وقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.684 – 0.926) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، ويشير إلى صدقها الداخلي.

ثبات أداة الدراسة:

تمّ التحقق من ثبات الأداة عن طريق ثبات الإعادة؛ إذ قام الباحثان بتطبيقها على نفس العينة التي تمّ التحقق من الصدق البنائي للأداة عليها وإعادة تطبيقها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وقام بحساب قيم معامل الثبات لاستجابات أفراد العينة في المرتين وقد تراوحت ما بين (0.68 – 0.81). كما تمّ حساب معامل الثبات للأداة بطريقة كرونباخ ألفا، وقد وجد أن قيم معامل الاتساق الداخلي للاستبانة يتراوح ما بين (0.89 – 0.96) وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدلالات ثبات عالية، وهي بذلك تكون مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تطبيق الدراسة

بعد أن تمّ تحديد عينة الدراسة، والتحقق من دلالات صدق وثبات أداتها، قام الباحثان بطباعة النسخة النهائية المعدَّلة وإرسالها إلى المدارس التي تمّ اختيارها عشوائياً، وتمت الاستعانة بإدارات تلك المدارس في عملية توزيع ومتابعة وجمع الاستبانات من أفراد عينة الدراسة. وقد أُعيدت جميع الاستبانات للباحث بعد أسبوع من إرسالها.

المعالجة الإحصائية

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

- استخدام معامل ارتباط (بيرسون) وذلك لقياس صدق الاتساق الداخلي للأداة وللتحقق من ثباتها عن طريق الاختبار وإعادته (Test- Retest).
- حساب مقياس الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.
- إيجاد المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة، 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.
- اختبار LSD للمقارنات البعدية وذلك للتعرف إلى مصدر الاختلافات التي كشف عنها جدول تحليل التباين الأحادي.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن أربعة أسئلة، وسوف يسرد كل سؤال منأسئلةالدراسة متبوعا بالنتائج المتعلقة به يليها تفسير ومناقشة النتائج، وذلك على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ينص السؤال الأول في هذه الدراسة على: ما أسباب مقاومة المعلمين للتغيير من وجهة نظرهم؟

ولإجابة السؤال تم تحديد عدد من الأسباب وطلب من أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق الاستجابة عليها وفق تدريج خماسي يبدأ ب (موافق بشدّة) وتأخذ خمس درجات، إلى (غير موافق بشدّة) وتأخذ درجة واحدة، وتمّ إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم. ولتحديد مستوى تأثير كل سبب من الأسباب تمّ اعتماد المعيار الآتي: المتوسطات (1-2.33) مستوى منخفض، المتوسطات (2.34-3.67) مستوى متوسط، المتوسطات (3.68-5.00) مستوى مرتفع.

ويوضح الجدول (3) النتائج المتعلقة بهذا السؤال :

الجدول (3)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أسباب مقاومة التغيير

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى السبب
1	29	فقدان الإحساس بالمشاركة في عملية التغيير.	4.52	0.78	مرتفع
2	28	شعور المعلمين أن التغيير فرض عليهم بالقوة.	4.41	0.83	مرتفع
3	25	اعتقاد المعلمين أن التغيير فرضته جهات خارجية.	4.31	0.94	مرتفع
4	5	خشية المعلمين من فقدان الروتين الذي تعودوا عليه.	4.29	0.88	مرتفع
5	20	التغيير يزيد من عبء العمل على المعلمين.	4.18	0.95	مرتفع
6	6	نقص الثقة بين صناع السياسات التربوية والمعلمين.	4.02	1.06	مرتفع
7	24	عدم قناعة المعلمين بالتغيير.	3.99	1.28	مرتفع
8	3	عدم واقعية التغيير من وجهة نظر المعلمين.	3.94	1.14	مرتفع
9	11	مرور المعلمين بتجارب تغيير فاشلة كثيرة في السابق.	3.91	1.05	مرتفع
10	13	خوف المعلمين من المجهول وإلى أين يقودهم هذا التغيير.	3.88	1.01	مرتفع
11	19	خوف المعلمين من الفشل.	3.87	1.03	مرتفع
12	30	الخوف من فقدان بعض الصلاحيات.	3.85	1.06	مرتفع
13	27	خوف المعلمين من أن تنخفض رواتبهم جرّاء التغيير.	3.83	1.01	مرتفع
14	10	التغيير يولد مشاكل لا يستطيع المعلمون التعامل معها.	3.78	1.09	مرتفع
15	22	خوف المعلمين من فقدان المكانة الاجتماعية.	3.74	1.05	مرتفع
16	23	التغيير يفقد المعلمين القدرة على السيطرة داخل الغرفة الصفية.	3.73	1.05	مرتفع
17	2	التغيير لا يلبي حاجات المعلمين للتنمية المهنية.	3.71	1.07	مرتفع
18	12	عدم وجود برامج تدريبية كافية للتعامل مع التغيير.	3.71	1.13	مرتفع
19	21	التغيير لا يعطي فرصة للمعلم لتوكيد ذاته.	3.69	1.12	مرتفع
20	4	عدم وضوح أهداف برامج التغييربالنسبة للمعلمين.	3.67	1.05	متوسط
21	15	عدم إدراك المعلمين أهمية التغيير.	3.61	1.09	متوسط
22	18	التغيير يقود إلى الإخلال بالتوازن بين متطلبات العمل والحياة الشخصية للمعلمين	3.57	1.02	متوسط
23	17	التغيير يؤثر على علاقات المعلمين الاجتماعية.	3.55	1.03	متوسط
24	9	تجاهل التغيير للجوانب الإنسانية في تعامله مع المعلمين.	3.52	1.10	متوسط
25	14	القصور الذاتي للمعلمين أنفسهم.	3.51	1.10	متوسط
26	8	عدم رغبة المعلمين في تعلم مهارات ومعارف جديدة.	3.39	1.16	متوسط
27	16	متطلبات التغيير تفوق قدرات ومهارات المعلمين.	3.34	1.14	متوسط
28	1	التغيير يضر بالاستقرار الوظيفي للمعلمين.	3.32	1.02	متوسط
29	7	خشية المعلمين من فقدان وظائفهم.	3.22	1.01	متوسط
30	26	تعارض التغيير مع قيم المعلمين ومبادئهم.	2.95	1.06	متوسط

يبين الجدول (3) أن درجة شعور معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق حول أسباب مقاومة التغيير كانت كبيرة على معظم الأسباب الواردة في أداة الدراسة ومتوسطة على بقية الأسباب، وهذا يدل على مقاومتهم للتغيير وقناعتهم الأكيدة بوجود أسباب لذلك. ويلاحظ من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة قد تراوحت ما بين (2.95 و 4.52)، وأن أعلى المتوسطات حصلت عليها كلٌّ من الفقرات (29) والتي تنص على:»فقدان الإحساس بالمشاركة في عملية التغيير»بمتوسط حسابي بلغ (4.52)، والفقرة (28) والتي تنص على: «شعور المعلمين أن التغيير فرض عليهم بالقوة»بمتوسط حسابي بلغ (4.41)، والفقرة (25) والتي تنص على: «اعتقاد المعلمين أن التغيير فرضته جهات خارجية» بمتوسط حسابي بلغ (4.31)، والفقرة (5) والتي تنص على: «خشية المعلمين من فقدان الروتين الذي تعودوا عليه» بمتوسط حسابي بلغ (4.29)، والفقرة (20) والتي تنص على: «التغيير يزيد من عبء العمل على المعلمين» بمتوسط حسابي بلغ (4.18)، والفقرة (6) والتي تنص على:»نقص الثقة بين صناع السياسات التربوية والمعلمين» بمتوسط حسابي بلغ (4.02).

ويمكن تفسير النتيجة المتعلقة بالأسباب الثلاثة الأولى التي تجعل المعلمين يقاومون التغيير ولا يقبلون عليه، في أن المعلمين يفتقدون الإحساس بالمشاركة في التغيير؛ فهم لا يستشارون ولا يشاركون في وضع خطط وبرامج التغيير، وأن التغيير مفروض عليهم بالقوة من خارج المؤسسة التربوية، بالرغم من شعورهم بأن برامج التغيير يجب أن تكون منهم وإليهم، وأنهم المتأثرين بالتغيير والمسؤولين عن نجاحه أو فشله. وفيما يتعلق بالسبب الرابع، فيمكن تفسيره في أن المعلمين قد طوّروا مع الزمن ممارسات مهنيةاعتادوا عليها وأصبحت جزءاً أصيلاً من ذواتهم المهنية، ولأن التغيير يستلزم تغيير هذه العادات المهنية وترك الروتين الذي اعتادوا عليه، فإنهم يقاومون هذا التغيير ويرون عدم الحاجة إليه. وفيما يتعلق بالسبب الخامس فيمكن تفسيره في أن التغيير يستلزم مزيد من العمل والتدريب وتعلم مهارات جديدة، وهذا ما لا يرغب به الكثير من المعلمين، ولذلك فإنهم يقاومون هذا التغيير ويرفضونه. وفيما يتعلق بالسبب السادس والذي يشير إلى نقص الثقة بين صناع السياسات التربوية والمعلمين، فيمكن تفسيره في أن هناك تاريخ طويل من عدم الثقة بين المعلمين من جهة وصنّاع السياسات التربوية من جهة أخرى؛ حيث يشك المعلمون أن السياسيين التربويين لا يقدِّموا برامج التغيير لمصلحة المعلمين بل لمصلحة السياسيين أنفسهم، وهذا جعلهم يتصورون أن سلبيات التغيير في أحسن الظروف ستكون أفضل من إيجابيات هذا التغيير.

إن هذه الأسباب وغيرها جعلت المعلمين غير مقتنعين بجدوى التغيير (الفقرة: 24)، ولا بواقعيته (الفقرة: 3)، وبخاصة لوجود خبرات سابقة سيئة لهم مع برامج التغيير حصدت نتائج مخيبة للآمال (الفقرة: 11). يضاف إلى هذه الأسباب خوف المعلمين من التغيير، سواء أكان الخوف لأسباب نفسية أو أسباب حقيقية. ومن الأسباب النفسية خوف المعلمين من المجهول وعدم معرفتهم إلى أين سيقودهم التغيير (الفقرة: 13)، وخوفهم من فشل التغيير (الفقرة: 19)، ومن فقدان بعض الصلاحيات (الفقرة: 30)، ومن أن تنخفض رواتبهم جرّاء عملية التغيير (الفقرة: 27)، ومن أن التغييرسيولد مشاكل لا يستطيع المعلمون التعامل معها (الفقرة: 10)، ومن فقدان المكانة الاجتماعية (الفقرة: 22). ويمكن تفسير ذلك في أن المعلمين 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 التغيير. يضاف إلى ذلك التشكيك في تحقيق النجاح والخوف من الفشل وتوقع الخسارة الناجمة عن حصول التغيير كفقدان بعض الامتيازات أو المكاسب، ومن ذلك الاعتقاد بأن الرواتب قد تنخفض وأن الحوافز المادية قد تنقص نتيجة التغيير وما يستلزمه من أعباء مالية، وكذلك خوف المعلمين من فقدان الاعتبار والمكانة الاجتماعية التي يتمتعون بها.

ومن بين الأسباب الأخرى المؤدية لمقاومة التغيير وأظهرت نتائج الدراسة مستوى وجودها بشكل مرتفع كما يلاحظ من الجدول (3) خوف المعلمين من فقدان القدرة على السيطرة داخل الغرفة الصفية (الفقرة: 23)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن برامج التغيير بما تحتوي عليه من أنشطة ومهارات يقوم بها الطلبة وما تتطلبها من استراتيجيات تعليمية جديدة قد تحول دون قدرة المعلمين على الضبط والسيطرة على الأمور التي تحدث داخل الغرفة الصفية، وبخاصةٍ إذاخشي المعلمون فقدان الروتين الذي تعودوا عليه، والذي ينظرون من خلاله لأنفسهم أن دورهم في العملية التعليمية هو نقل المعرفة لطلبتهم الذين يتمثل دورهم في الانتباه والاستماع. ومنها أيضاً أن التغيير لا يلبي حاجات المعلمين للتنمية المهنية (الفقرة: 2)، وعدم وجود برامج تدريبية كافية للتعامل مع التغيير(الفقرة: 12)، ويمكن عزو وجود مثل هذه الأسباب إلى أن برامج التغيير المطروحة بما في ذلك البرامج التدريبية قبل وأثناء الخدمة لا تعمل على تطوير وتحديث كفايات المعلم العلمية والتربوية وقدراته الأدائية بشكل يواكب التغير المتسارع في المعرفة والمعلومات. كما أن هذه البرامج لاتعطي فرصة للمعلم لتوكيد ذاته (الفقرة: 21)، ويمكن تفسير ذلك في تحييد المعلمين، اللذين يعدُّون بحق أداة التغيير والتطوير والتجديد، عن المشاركة الفاعلة في التغيير وعدم استشارتهم في برامجه، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى شعورهم بعدم جدارتهم بالقيام بالتغيير وبالتالي بعدم القدرة على توكيد ذواتهم، مما يجعلهم يرفضون التغيير ويتحفظون عليه.

كما يتضح من الجدول (3) وجود عدد لا بأس به من الأسباب المؤدية إلى مقاومة المعلمين للتغيير بمستوى متوسط، ومن ذلكعدم وضوح أهداف برامج التغييربالنسبة للمعلمين (الفقرة: 4)، ويمكن تفسير وجود هذا السبب في أن مفتاح أي تغيير 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 التغيير بالنسبة للمعلمين، فإنهم لا يدركون أهميته (الفقرة: 15) فلا يقبلون عليه، بل يقاومونه. ومن أسباب مقاومة المعلمين للتغيير خوفهم من أنه سوف يؤدي إلى الإخلال بالتوازن بين متطلبات العمل والحياة الشخصية لهم (الفقرة: 18)، وربما يعود السبب في ذلك إلى شعور المعلمين أن التغيير يستلزم أعباء عمل لا تجعلهم يوازنون بينها من جهة وبين التزاماتهم الشخصية والعائلية من جهة ثانية، ويؤثر على علاقاتهم وارتباطاتهم الاجتماعية من جهة أخرى (الفقرة: 17). والإخلال بتحقيق التوازن بين حياة العمل والحياة الشخصية للمعلمين سيؤدي إلى عدم تحقيق الراحة لهم، ونتيجة لذلك فإنهم يميلون إلى رفض التغيير ومقاومته. ومن الأسباب أيضاً اعتقاد المعلمين أن التغيير يتجاهل الجوانب الإنسانية في تعامله مع المعلمين (الفقرة: 9)، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الجوانب الإنسانية في برامج التغيير لا تحظى بحظٍ وافر؛ ذلك أن جلّ اهتمام هذه البرامج منصبٌ على زيادة كفاءة وانتاجية المعلمين لا على الجوانب الإنسانية المادية منها والمعنوية أيضاً، كشعورهم بالتقدير واحترام ميولهم ورغباتهم والعمل على تلبيتها.

كما يلاحظ من الجدول (3) وجود أسباب لمقاومة المعلمين للتغيير تتعلق بالمعلمين أنفسهم، ومن ذلك القصور الذاتي للمعلمين أنفسهم (الفقرة: 14)، وعدم رغبة المعلمين في تعلم مهارات ومعارف جديدة (الفقرة: 8)، ويعود ذلك إلى أن المعلمين غير مقتنعين بجدوى التغيير وهم لا يسعون إليه لأنهم يفضلون البقاء على ما اعتادوا عليه، وعدم إلقاء المزيد من الأعباء على كاهلهم، ولهذا فإنهم يتصورون أنمتطلبات التغيير تفوق قدراتهم ومهاراتهم (الفقرة: 16)، وأنه قد يهدد مستقبلهم ويؤثر سلباً على استقرارهم الوظيفي (الفقرة: 1)، أو قد يؤدي إلى فقدانهم لوظائفهم (الفقرة:7)، أو يدّعون أن التغيير يتعارض مع قيمهم ومبادئهم (الفقرة: 26).وعليه، فإنه ليس من المستغرب أن يقاوم المعلمون التغيير؛ كون الأفكار التي يحملونها عن برامجه وعن الأفكار الجديدة التي تقدمها تتعارض مع المعتقدات الشخصية للمعلمين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

ينص السؤال الثاني في هذه الدراسة على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المعلمين حول أسباب مقاومتهم للتغيير من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، وموقع المدرسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول أسباب مقاومتهم للتغيير من وجهة نظرهم، وقيم (ت) لمعرفة إذا ما كان هناك فروق بين المتوسطات تبعاً لمتغيري الجنس والذي قُسِّم إلى المستويين (ذكر، أنثى) وموقع المدرسة والذي قُسِّم إلى المستويين (قرية، مدينة)، وقيم (ف) لمعرفة إذا ما كان هناك فروق بين المتوسطات تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي والذي قُسِّم إلى المستويات (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا) وسنوات الخبرة والذي قُسِّم إلى المستويات (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) والدورات التدريبية والذي قُسِّم إلى المستويات (لم يشارك، دورة واحدة، دورتين، 3 دورات فأكثر). ولمعرفة دلالات الفروق بين المتوسطات التي كشف عنها تحليل التباين الأحادي، استخدم الباحثان اختبار (LSD) للمقارنات البعدية. والجداول (4، 5، 6، 7، 8، 9، 10) توضح هذه النتائج.

الجدول (4) نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين للاختلاف في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أسباب مقاومة التغيير تبعاً لمتغيري الجنس وموقع المدرسة

المتغير	فئة المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة
الجنس	ذكر	148	3.74	1.17	0.421-	0.674
	أنثى	194	3.80	1.01		
موقع المدرسة	قرية	214	4.51	0.68	20.61	0.000
	مدينة	128	2.52	0.96		

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق حول أسباب مقاومة التغيير تبعاً لمتغير الجنس؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين (3.74) بانحراف معياري (1.17)، بينما بلغ للمعلمات (3.80) بانحراف معياري (1.01)، وبلغت القيمة التائية (-0.421) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) . وكذلك يتبين من الجدول (4) وجود فروق تبعاً لمتغير موقع المدرسة ولصالح الذين يدرِّسون في القرى؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للقرية (4.51) بانحراف معياري (0.68)، بينما بلغ للمدينة (2.52) بانحراف معياري (0.96)، وبلغت القيمة التائية (20.61) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

وفيما يتعلق بمتغير الجنس، فقد يعزى ذلك إلى أن الجنس ليس متغيراً مؤثراً في إحداث فروق معنوية في مستوى وجود الأسباب المؤدية لمقاومة التغيير؛ فالمعلمين والمعلمات يحملون نفس المؤهلات الأكاديمية، ويشاركون في نفس الدورات التدريبية، ويمرون بنفس الخبرات التدريسية. وفيما يتعلق بموقع المدرسة، فيمكن أن يعزى الاختلاف إلى أن المدارس التي تقع في المدن هي أفضل تجهيزاً من مثيلاتها في القرى، وأن المعلمين فيها أكثر تأهيلاً وتدريباً من زملائهم في المدارس الواقعة في القرى، لذا فإنهم أكثر عرضة للتطوير والتجديد واستخدام مصادر التعلم وأساليب التعليم الحديثة، مما يجعلهم يتقبلون التغيير ولا يقاومونه، مقارنة بمن يدرِّسون في القرى الذين تفتقر المدارس التي يعملون فيها لفرص التطوير والتجديد، مما يجعلهم لا يقبلون التغيير ويقاومونه.

الجدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي للاختلاف في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أسباب مقاومة التغيير تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
دبلوم	27	4.70	0.17	بينا لمجموعات	252.76	2	126.38	153.53	0.000
بكالوريوس	257	4.09	1.02	داخل المجموعات	279.05	339	0.823		
دراسات عليا	58	1.90	0.41	المجموع الكلي	531.81	341			
الكلي	342	3.77	1.25						

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق حول أسباب مقاومة التغيير تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. ولبيان دلالات الفروق بين المتوسطات التي كشف عنها تحليل التباين الأحادي تمّ استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

سنوات الخبرة		الاختلاف في المتوسط الحسابي
دبلوم	بكالوريوس	*0.60
	دراسات عليا	*2.79
بكالوريوس	دبلوم	*-0.60
	دراسات عليا	*2.19
دراسات عليا	دبلوم	*-2.79
	بكالوريوس	*-2.19

يتبين من الجدول (6) أن الفروق كانت لصالح فئة الدبلوم وفئة البكالوريوس. وهذا يعني أن حملة دبلوم كليات المجتمع أكثر مقاومة للتغيير من كلٍ من حملة البكالوريوس وحملة الدبلوم العالي والماجستير والدكتوراه، وأن حملة البكالوريوس أكثر مقاومة للتغيير من حملة الدبلوم العالي والماجستير والدكتوراة. ويمكن أن يعزى السبب في أن المعلمين الأعلى مؤهلاً هم الأقل مقاومة للتغيير؛ في أنهم أكثر اطلاعاً على ما يستجد من متغيرات في حقول المعرفة المختلفة، ولذلك فإنهم أكثر قناعة بالحاجة إلى التغيير وأكثر تقبلاً له.

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق حول أسباب مقاومة التغيير تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. ولبيان دلالات الفروق بين المتوسطات التي كشف عنها تحليل التباين الأحادي تمّ استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول (8) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة		الاختلاف في المتوسط الحسابي
أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات	*-1.96
	أكثر من 10 سنوات	*-1.65
5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	*1.96
	أكثر من 10 سنوات	*0.31
أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	*1.65
	5-10 سنوات	*-0.31

يتبين من الجدول (8) أن الفروق كانت لصالح فئة أكثر من 10 سنوات وفئة من 5 – 10 سنوات، وهذا يعني أن من لديهم خبرات تدريسية تزيد عن عشرة سنوات أكثر مقاومة للتغيير ممن تتراوح خبراتهم التدريسية بين خمس إلى عشر سنوات، وممن تقل خبراتهم التدريسية عن الخمس سنوات، وأن الذين

الجدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي للاختلاف في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أسباب مقاومة التغيير تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدرالتباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
أقلمن 5 سنوات	78	2.37	0.79	بين المجموعات	206.00	2	103.01	107.91	0.000
5-10 سنوات	146	4.33	0.87	داخل المجموعات	325.80	339	0.96		
أكثر من 10 سنوات	118	4.01	1.10	المجموع الكلي	531.81	341			
الكلي	342	3.77	1.25						

تتراوح خبراتهم التدريسية بين خمس إلى عشر سنوات أكثر مقاومة للتغيير ممن تقل خبراتهم التدريسية عن الخمس سنوات. ويمكن أن يعزى السبب في أن المعلمين الأكثر خبرة هم أكثر مقاومة للتغيير؛ في أنهم قد طوروا مع السنين عادات مهنية أصبح من الصعب التخلي عنها، وأن هذا الروتين الذي فأكثر، وأن الذين شاركوا بدورة واحدة أكثر مقاومة للتغيير ممن شاركوا بدورتين أو بثلاث دورات فأكثر، وأن الذين شاركوا بدورتين أكثر مقاومة للتغيير ممن شاركوا بثلاث دورات فأكثر. ويمكن أن يعزى السبب في أن المعلمين الأكثر

الجدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي للاختلاف في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أسباب مقاومة التغيير تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدرالتباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
لم يشارك	11	4.62	0.11	بين المجموعات	257.63	3	85.88	105.86	0.000
دورة واحدة	58	4.71	0.23	داخل المجموعات	274.19	338	0.811		
دورتين	141	4.33	0.88	المجموع الكلي	531.82	341			
3 دورات فأكثر	132	2.69	1.11						
الكلي	342	3.77	1.25						

طوّره هؤلاء المعلمون مع سنوات خدمتهم تمّ خلاله قبول الكثير من الأساليب والأفكار والمعتقدات المهنية التي من الصعب أو المستحيل تغييرها، وبخاصة أن بينهم معلمين يمضون سنواتهم الأخيرة في العمل ويقتربون من سن التقاعد، وهو جل اهتمامهم وما هم بانتظاره وليس التغيير بأي شكل من أشكاله.

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق حول أسباب مقاومة التغيير تبعاً لمتغير الدورات التدريبية. ولبيان دلالات الفروق بين المتوسطات التي كشف عنها تحليل التباين الأحادي تمّ استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية كما هو مبين في الجدول (10).

الجدول (10) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

الدورات التدريبية		الاختلاف فيالمتوسط الحسابي
لم يشارك	دورة واحدة	0.09-
	دورتين	0.28
	3 دورات فأكثر	*1.92
دورة واحدة	لم يشارك	0.09
	دورتين	*0.37
	3 دورات فأكثر	*2.01
دورتين	لم يشارك	0.28-
	دورة واحدة	*0.37-
	3 دورات فأكثر	*1.64
3 دورات فأكثر	لم يشارك	*1.92-
	دورة واحدة	*2.01-
	دورتين	*1.64-

يتبين من الجدول (10) أن الفروق كانت لصالح فئة لم يشارك وفئة دورة واحدة وفئة دورتين، وهذا يعني أن الذين لم يشاركوا في أي من الدورات التدريبية أكثر مقاومة للتغيير ممن شاركوا ولو بدورة واحدة أو بدورتين أو بثلاث دورات مشاركةً في الدورات التدريبية هم الأقل مقاومة للتغيير، في أن هذه الدورات تسهم في تقبل التغيير وتوضح كيفية التعامل معه، كما أنها تكسب المعلمين المشاركين فيها مهارات ومعلومات جديدة لازمة لتطوير ذواتهم المهنية وتمكنهم من التعامل مع التغيير، مما يجعلهم يتقبلونه ويقبلون عليه.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث في هذه الدراسة على: ما هي الأساليب التي يمكن اتباعها للتقليل من مقاومة المعلمين للتغيير من وجهة نظرهم؟

ولإجابة السؤال تم تحديد عدد من الأساليب وطلب من أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق الاستجابة عليها وفق تدريج خماسي يبدأ ب (أوافق بشدّة) وتأخذ خمس درجات، إلى (لا أوافق بشدّة) وتأخذ درجة واحدة، وتمّ إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم. ولتحديد مستوى تأثير كل أسلوب من الأساليب الواردة في الاستبانة تمّ اعتماد المعيار الآتي: المتوسطات (1-2.33) مستوى منخفض، المتوسطات (2.34-3.67) مستوى متوسط، المتوسطات (3.68-5.00) مستوى مرتفع. ويوضح الجدول (11) النتائج المتعلقة بهذا السؤال : (أنضر الجدول 11)

يبين الجدول (11) أن درجة شعور معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق حول طرق التقليل من مقاومة التغيير كانت كبيرة على معظم الفقرات الواردة في أداة الدراسة ومتوسطة على بقية الفقرات، وأن الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجاباتهم كانت قليلة، وهذا يدل على اتفاقهم حول الطرق الواردة في الاستبانة التي قد تساهم في الحد من مقاومة المعلمين للتغيير. ويلاحظ من الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات

لجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول طرق التقليل من مقاومة التغيير

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى تأثير الطريقة
1	13	إشراك المعلمين في عملية اتخاذ القرار المتعلقة بالتغيير.	4.56	0.65	مرتفع
2	8	استطلاع أراء المعلمين قبل البدء في عملية التغيير.	4.46	0.69	مرتفع
3	24	الاتفاق على أهداف التغيير.	4.37	0.61	مرتفع
4	1	تقديم شرح تفصيلي لبرنامج التغيير للمعلمين.	4.27	0.66	مرتفع
5	22	بناء تصور واضح مسبق لما ستؤول إليه الأمور بعد القيام بالتغيير.	4.24	0.71	مرتفع
6	3	بناء جسور الثقة بين صنّاع السياسات التربوية والمعلمين.	4.16	0.87	مرتفع
7	9	بناء نظام فعال من الاتصال بين الإداريين والمعلمين.	4.12	0.94	مرتفع
8	11	توضيح المكاسب التي سوف تتحقق من التغيير.	3.96	1.03	مرتفع
9	12	توفير كافة الاحتياجات المادية والبشرية التي يتطلبها التغيير.	3.9	1.09	مرتفع
10	6	تدريب المعلمين على عملية التغيير.	3.88	1.06	مرتفع
11	14	التأكيد أن التغيير لن يمس صلاحيات المعلمين.	3.87	1.12	مرتفع
12	5	تفويض مزيد من الصلاحيات للمعلمين.	3.87	1.09	مرتفع
13	15	عمل نظام للحوافز لمطبقي التغيير من المعلمين.	3.85	1.14	مرتفع
14	7	تخفيض الأعباء التدريسية والإدارية عن المعلمين.	3.81	1.17	مرتفع
15	21	توفير الدعم الاجتماعي والنفسي للمعلمين.	3.78	1.28	مرتفع
16	4	القيام بحملة إقناع حول أهمية عملية التغيير.	3.75	1.19	مرتفع
17	18	توفير فريق من المدربين المؤهلين.	3.73	1.27	مرتفع
18	16	التغيير يجب أن يكون تدريجيا وعلى مراحل.	3.68	1.15	مرتفع
19	25	التأكيد على مرونة برامج التغيير.	3.62	1.27	متوسط
20	17	البحث عن أسباب مقاومة التغيير والتعامل معها أولا بأول.	3.54	1.16	متوسط
21	10	الاستماع إلى آراء المعلمين المقاومين للتغيير.	3.44	1.34	متوسط
22	23	الاستعانة بالأفراد والمؤسسات التي لها تأثير إيجابي على المعلمين.	3.4	1.45	متوسط
23	26	القيام بعمل تقويم مستمر وشامل لعملية التغيير.	3.39	1.23	متوسط
24	2	توضيح الخسارة الناجمة عن عدم القيام بالتغيير.	3.28	1.39	متوسط
25	20	إشراك الأهالي في عملية التغيير.	3.19	1.43	متوسط
26	19	استخدام القوة والتهديد ضد من يعارضون التغيير.	2.98	1.47	متوسط

أفراد عينة الدراسة قد تراوحت ما بين (2.98 و 4.56)، وأن أعلى المتوسطات حصلت عليها كلٌّ من الفقرات (13) والتي تنص على: «إشراك المعلمين في عملية اتخاذ القرار المتعلقة بالتغيير» بمتوسط حسابي بلغ (4.56)، و الفقرة (8) والتي تنص على: «استطلاع أراء المعلمين قبل البدء في عملية التغيير» بمتوسط حسابي بلغ (4.46)، والفقرة (24) والتي تنص على: «الاتفاق على أهداف التغيير» بمتوسط حسابي بلغ (4.37)، والفقرة (1) والتي تنص على: «تقديم شرح تفصيلي لبرنامج التغيير للمعلمين» بمتوسط حسابي بلغ (4.27)، والفقرة (22) والتي تنص على: «بناء تصور واضح مسبق لما ستؤول إليه الأمور بعد القيام بالتغيير» بمتوسط حسابي بلغ (4.24)، والفقرة (3) والتي تنص على: «بناء جسور الثقة بين صنّاع السياسات التربوية والمعلمين» بمتوسط حسابي بلغ (4.16)، والفقرة (9) والتي تنص على: «بناء نظام فعال من الاتصال بين الإداريين والمعلمين» بمتوسط حسابي بلغ (4.12).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن أفراد عينة الدراسة مدركون أهمية المعلم، وأنه يعد الحلقة الأهم في نجاح أي برنامج للتغيير. وبناءً على ذلك يعتقدون بضرورة إشراك المعلمين ومنذالبداية في عملية التخطيط والإعداد لبرامج التغيير، ومنحهم الفرصة لإبداء آرائهم فيها وإشراكهم في صنع القرارات المتعلقة بها وبتنفيذها، وتزويدهم بأكبر قدر ممكن من المعلومات عنها وعن أهدافها وعما ستسفر عنه من نتائج. ومن هذه النتيجة يمكن استقراء رأي المعلمين في ضرورة الابتعاد عن الأساليب التسلطية في تطبيق التغيير، وبخاصةٍ إذا ما عرفنا أن أهم أسباب مقاومته من وجهة نظرهم هي فقدان الإحساس بالمشاركة فيه، وبأنه مفروض عليهم بالقوة، ومن جهات خارجية. ولكي يكون إشراك المعلمين في التغيير حقيقياً، فإنه لا بدّ من الوثوق بمن يقدِّمونه؛ لذلك يرى معظم المشاركين في هذه الدراسة ضرورة خلق جوٍ من الثقة والتعاون بين المعلمين وصنّاع السياسات التربوية المسؤولين عن التغيير.

ولن يتمّ ذلك أيضاً إلا بوجود نظام اتصال قوي ومفتوح بين المعلمين من جهة وبين صنّاع السياسات التربوية والإداريين من جهة ثانية، وذلك من خلال الاجتماعات والمناقشات الهادفة إلى توفير معلومات شاملة وصحيحة عن التغيير من حيث مبرراته وأهدافه وإجراءاته.

ومن بين الطرق الأخرى التي تسهم في الحد من مقاومة التغيير وأظهرت نتائج الدراسة مستوى تأثيرها بشكل مرتفع كما يلاحظ من الجدول (11): توضيح المكاسب التي سوف تتحقق من التغيير (الفقرة: 11)، وتوفير كافة الاحتياجات المادية والبشرية التي يتطلبها التغيير (الفقرة: 12)، وتدريب المعلمين على عملية التغيير (الفقرة: 6)، والتأكيد أن التغيير لن يمس صلاحيات المعلمين (الفقرة: 14)، وتفويض مزيد من الصلاحيات للمعلمين (الفقرة: 5)،وعمل نظام للحوافز لمطبقي التغيير من المعلمين (الفقرة: 15)، وتخفيضا لأعباء التدريسية والإدارية عن المعلمين (الفقرة: 7)، وتوفير الدعم الاجتماعي والنفسي لهم (الفقرة: 7)، والقيام بحملة إقناع حول أهمية عملية التغيير (الفقرة: 4)، وتوفير فريق من المدربين المؤهلين (الفقرة: 18)، وأن التغيير يجب أن يكون تدريجيا وعلى مراحل (الفقرة: 16).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن الكثير من المعلمين مهتمون بما سيجنونه من مكاسب وحوافز مادية ومعنوية نتيجة قيامهم بالتغيير وانخراطهم في برامجه، ومن ذلك الحفاظ على صلاحياتهم القائمة ومنحهم مزيداً منها، واستخدام نظام الحوافز للمعلمين الذين يقبلون على التغيير ويطبِّقونه سواءً أكانت حوافز مادية كزيادة رواتبهم وتقديم المكافآت المالية لهم، أو حوافز معنوية كالترقية والتكريم ومنحهم الشهادات التقديرية. يضاف إلى ذلك تقديم الدعم اللازم لهم وتخفيض عدد الحصص الأسبوعية التي يدرّسونها والواجبات الإدارية التي يقومون بها عنهم. وفيما يتعلق بتوفير كافة الاحتياجات المادية والبشرية التي يتطلبها التغيير، فيمكن تفسير ذلك في أن توفير الميزانية الكافية والخبراء والمختصين والمستشارين أمر لازم لحدوث التغيير ونجاحه، وبخلاف ذلك فإن الافتقار لذلك يعيق حدوث التغيير، ويعيق التدريب عليه والذي يُعد من أهم العوامل التي تساعد على تقبله وتطبيقه وإنجاحه. ولكي يتمّ ذلك، فلا بدّ أيضاً من القيام بحملة إقناع للمعلمين لمساعدتهم على تبني التغيير وتقبله، ولضمان ذلك لا بدّ من تطبيق التغيير تدريجياً وعلى مراحل.

كما يتضح من الجدول (11) وجود عدد لا بأس به من الطرق التي تساعد على التقليل من مقاومة المعلمين للتغيير وجاءت بمستوى متوسط، ومن ذلك: "التأكيد على مرونة برامج التغيير" (الفقرة: 25)، و "البحث عن أسباب مقاومة التغيير والتعامل معها أولا بأول" (الفقرة: 17)، و "الاستماع إلى آراء المعلمين المقاومين للتغيير" (الفقرة: 10)، و "الاستعانة بالأفراد والمؤسسات التي لها تأثير إيجابي على المعلمين" (الفقرة: 23)، و "القيام بعمل تقويم مستمر وشامل لعملية التغيير" (الفقرة: 26)، و "توضيح الخسارة الناجمة عن عدم القيام بالتغيير" (الفقرة: 2)، و "إشراك الأهالي في عملية التغيير" (الفقرة: 20)، و "استخدام القوة والتهديد على من يعارضون التغيير" (الفقرة: 19).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن نسبة عالية من أفراد عينة الدراسة ترى أن برامج التغيير يجب أن تتصف بالقابلية الكافية للتغيير والتعديل كي تحقق أهدافها في ضوء المتغيرات الناجمة عن التطوير والتحديث في النظام التربوي. كما أنه يجب استطلاع آراء المقاومين للتغيير 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 التغيير ويزيد من مقاومتهم له. وللحد من مقاومة المعلمين للتغيير، يرى الكثير من أفراد عينة الدراسة أنه من المفيد الاستعانة بأفراد ومؤسسات من المجتمع تمتلك القدرة على إقناع المعلمين بفوائد التغيير وجدواه. كما أن نسبة عالية من أفراد عينة الدراسة ترى أن برامج التغيير يجب أن تخضع لعملية تقويم شامل ومستمر، وقد يعود ذلك لقناعة المعلمين أن التغيير يتطلب توفر معلومات حول طبيعة هذا التغيير وأهدافه لإصدار حكم بدقة وموضوعية على مدى تحقيقها على النحو الذي تحددت به تلك الاهداف، وإلى مراجعة برامج التغيير 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. وأخيراً جاء استخدام القوة والتهديد على من يعارضون التغيير كواحدة من الطرق التي تحد من مقاومة المعلمين للتغيير، ويمكن تفسير ذلك في أن نسبة ليست قليلة من المعلمين في هذه الدراسة ترى أنه لا بدّ من التخلص من مقاومة التغيير حتى لو بإجبار المعلمين على تطبيقه بالقوة والتهديد والعقاب وذلك عن طريق حرمانهم من الترقية أو من الحوافز المادية والمعنوية التي تمنح لمن يطبقونه، أو نقلهم من مراكز عملهم إلى أماكن أبعد أو أقل امكانيات في حال استمرارهم بعدم قبول التغيير وتنفيذه. ويمكن تفسير مجيء هذه الطريقة في المرتبة الأخيرة في أن ما يقارب من نصف المعلمين الذين شاركوا في الدراسة لم يوافقوا على استخدام القوة لإجبار المقاومين للتغيير على العدول عن مواقفهم؛ لأنهم يرون أن مثل هذا الأسلوب له من السلبيات ما تفوق الإيجابيات، ولهذا يجب تجنب استخدامه قدر الإمكان.

التوصيات:

في ضوء ما خلصت إليه الدراسة من نتائج، فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- إشراك المعلمين في الإعداد والتخطيط لعملية التغيير وإعطائهم الفرصة لإبداء آرائهم وطرح مقترحاتهم ومناقشتها.
- مد جسور الثقة والتعاون بين المعلمين وصنّاع السياسات التربوية المسؤولين عن التغيير والابتعاد عن الأساليب التسلطية في تنفيذ برامج التغيير.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين حول التغيير وأهميته وأهدافه وكيفية تنفيذه.

- استخدام نظام الحوافزسواء المادية كزيادة الرواتب وتقديم المكافآت المالية، أو المعنوية كمنح شهادات التقدير والترقية والنقل إلى أماكن أفضل وغيرها من الحوافز للمعلمين المطبقين لبرامج التغيير.والنقل إلى أماكن أفضل وغيرها من الحوافز للمعلمين المطبقين لبرامج التغيير.

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

- توفير الموارد والدعم اللازمين للقيام بالتغيير ونجاحه.

- إجراء دراسات مماثلة باستخدام أداة الدراسة الحالية للتأكد من أن الأسباب التي توصلت إليها الدراسة هي التي تقف وراء مقاومة المعلمين للتغيير، ومن أن الاستراتيجيات التي تمّ الاتفاق عليها تعمل على الحد والتقليل من مقاومة المعلمين للتغيير، وتُسهِّل عملية حدوثه.

الهوامش

أولاً: المراجع باللغة العربية

أبو علّام، رجاء (2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

استيتية ، دلال ملحس (2004). التغير الاجتماعي والثقافي. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

أيوب، السيد عيسى (1997). الاستراتيجيات الحديثة ودور المعلم في العملية التربوية، مجلة مركز البحوث التربوية والمناهج، الكويت، إبريل، (21)، 106-111.

بشارة، جبرائيل (1986). تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية. بيروت: المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع.

الحر، عبد العزيز محمد(2001). مدرسة المستقبل. الرياض: مكتب التربية لدول الخليج العربي.

خضر، محسن (2008). مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والأمل. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

رضا، محمد جواد (1998). العرب في القرن الحادي والعشرين: تربية ماضوية وتحديات غير قابلة للتنبؤ، مجلة المستقبل العربي، نيسان/ إبريل، (230)، 47-63.

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

عبد الدائم، عبد الله (2000). الآفاق المستقبلية للتربية في البلاد العربية،الطبعة الأولى. بيروت: دار العلم للملايين.

عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد (1997). البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

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

عماد الدين، منى (1997). معلم المستقبل من منظور أردني، مجلة رسالة المعلم، 38 (4)، 42-50.

عمار، حامد (2006). الإصلاح المجتمعي: إضاءات ثقافية واضاءات تربوية. القاهرة:مكتبة الدار العربية للكتاب.

غنيمة، محمد متولي (1996). سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية التعلمية،الطبة الأولى.القاهرة:الدار المصرية اللبنانية.

غيث، محمد عاطف (1987). علم الاجتماع. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الفار، إبراهيم عبدالوكيل (1998). تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين. القاهرة: دار الفكر العربي.

ثانيا: المراجع باللغة الإنجليزية

Ansoff, I. H. (1990). Implanting strategic management. London: Prentice Hall International, Ltd.

Ball, S. J. (1994). Education reform: A critical and post–structural approach. Buckingham: Open University Press.

Ball, S. J. (1999). Global trends in educational reform and the struggle for the soul of the teacher. ERIC Citation, Accession No. 9911190125.

Berkhout, S. (2007). Leadership in education transformation as reshaping the organizational discourse, South African Journal of Education, 27 (3), 407-419.

Berryman, S. (1997). How to change the quality of education. Washington DC, World Bank.

Cooper, B. C. (1991). Changing paradigms of school organization: Implications for teacher collaboration on school operations. In S. C. Conley & B. S. Cooper. (Eds.), School as a work environment: Implication for reform, (pp.257-279). Boston: Allyn And Bacon.

Corrales, J. (1999). The politics of education reform: Bolstering the supply and demand; overcoming institutional blocks. The education reform and management series, 2(1), 1-53, Washington DC, World Bank.

Drucker, P. (1993). Post-capitalist society. Oxford: Butterworth Heinemann.

Duffy, G. &Rochler, L. (1986). Constrains on teacher change, Journal of Teacher Education, 37(1), 1-12.

Duttweiler , P. C. &Mutchler, S. E. (1990).Harnessing the Energy of People To Improve Schools. Insights on Educational Policy and Practice Series, Special Combined Issue, ERIC DOC # ED329021.

Eisner, E., W. (1992). Education reform and the ecology of schooling, Teacher College Record, 93(4), 611-627.

Gray, J., Hopkins, J. D., Reynolds, D., Wilcox, T., Farell, S., & Jesson D. (1999). Improving schools performance and potential.Buckingham: Open University Press.

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

Guskey, T.R. (1992). Enhancing the effectiveness of professional development programs. Journal of Educational and Psychological Consultation, 2(3), 239-247.

Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. School Leadership & Management, 24(3), 287-309.

Hargreaves, A., &Fullan, M. (1998). What's worth fighting for out there. New York: Teachers College Press.

Helsby, G. (1999).Changing teachers' work: The 'reform' of secondary schooling. Buckingham: Open University Press.

Huberman, A. (1988). Teachers carrier and school improvement, Journal of Curriculum Studies, 20(2), 119-132.

Huczynski, Andrzej& Buchanan, David (2001).Organizational behavior. Harlow: Prentice Hall.

Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief, Educational Psychologist,27(1), 65-90.

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.

Lingard, R., Knight, J. & Porter, P. (Eds.) (1993).Schooling reform in hard times. London: Falmer Press.

Mathibe, I. (2007). The professional development of school principals, South African Journal of Education, 27(3), 523-540.

Mullins, L. J. (1999).Management and organizational behavior, (5th ed.), London: Financial Times/Prentice Hall.

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

Perkins, W. (2003). King Arthur>s round table. New York: John Wiley.

Richards, J. (2002). Why teachers resist change (and what principals can do about it). Principal, 81(4), 75-78.

Scott, C. D., & Jaffe, D.T. (1989). Managing organizational change, a practical guide for managers. Menlo Park, CA: Crisp.

Scott, G. (2000). Change: Do we have choice in the new century. In. S. Schuck& G. Segal, Change in education in the new century, (pp.14-20). Change in Education Research Group. Sydney: University of Technology.

Stivers, J. &Gramer, S. (2009). Teachers> guide to change understanding, navigating and leading the process. California, Thousand Oaks: Corwin Press.

Theron, A. M. C. & Van Der Westhuizen, P. C. (1996). The management of resistance to change and polarity in educational organizations, The annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teacher's work & professionalism, British Journal of Sociology of Education, 17(4), 475-487.

Tyack, D. & Cuban, L. (1995). Thinking toward utopia: A century of public school reform. Massachusetts: Harvard University Press.Van Hoorn, J. L., Komlosi, A., Suchar, E. &Samelson, D. A. (2000). .Adolescent development and rapid social change: Perspectives from Eastern Europe. Albany: SUNY Press.

Smylie, M. A. (1999). Teacher stress in a time of reform. In R. Vandenberghe& A. M. Huberman (Eds.), Understanding and preventing teacher burnout: A Sourcebook of international research and practice, (pp.59-84).Cambridge: Cambridge University Press.

Smylie, M.A. & Hart, A.W. (1999). School leadership for teacher learning & change: A human and social capital perspective, In J. Murphy & K.S. Louis, (Eds.), Handbook of research on educational administration, (2nd ed.), (pp.421-440), San Francisco: Jossey-Bass.

Stein, M. K. &Wange, M. (1988). Teachers development and school improvement: The process of teacher change, Teacher and Teacher Education, 4(2), 171-178.