مقاومة التغيير لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث بمنطقة القدس التعليمية في ظل تحول التعليم الوجاهي إلى إلكتروني خلال جائحة كورونا

Resistance of Change Among UNRWA School Teachers in Jerusalem Area, in Light of the Shift From Face-to-Face Education to E-Learning During Corona Pandemic

إعداد

تهاني عبد الجواد حاج أحمد

إشراف

الدكتورة رفاء الرمحي

بيرزيت – فلسطين

2022

مقاومة التغيير لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث بمنطقة القدس التعليمية في ظل تحول التعليم الوجاهي إلى إلكتروني خلال جائحة كورونا

Resistance of Change Among UNRWA School Teachers in Jerusalem Area, in Light of the Shift From Face-to-Face Education to E-Learning During Corona Pandemic

إعداد

تهاني عبد الجواد حاج أحمد

إشراف

د. رفاء الرمحي– رئيساً

د. نعيم أبو الحمص – عضواً

د. أنور عبد الرازق– عضواً

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية من كلية التربية برنامج الدراسات العليا في جامعة بيرزيت، فلسطين.

2022

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY

مقاومة التغيير لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث بمنطقة القدس التعليمية في ظل تحول التعليم الوجاهي إلى إلكتروني خلال جائحة كورونا

Resistance of Change among UNRWA School Teachers in Jerusalem Area, in Light of the Shift From Face-to-Face Education to E-Learning During Corona Pandemic

إعداد

تهاني عبد الجواد حاج أحمد

لجنة الإشراف

د. رفاء الرمحي- رئيساً

د. نعيم أبو الحمص – عضواً

د. أنور عبد الرازق- عضواً

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية من كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت- فلسطين.

حزيران-2022

الإهداء

إلى معلم البشرية الأول فخرنا وقائد قلوبنا نحو بر الأمان

سيدنا الحبيب المصطفى محمد صلى الله عليه وسلم

إلى من علمني بأن الجهد يليه الحصاد فكان دوما قدوتي في الصبر والجد والاجتهاد

اليك والدي الغالي أطال الله عمرك ومتعني ببرك

إلى من أنارت لي دروب العلم بدعائها .. إلى من تعجز كلماتي عن وصفها.. صديقتي وأختي ونبراس قلبي

.. أمي الغالية

إلى شريكي في حلمي وفي قلبي .. إلى من كان سنداً وجسّد الكثير من معاني المحبة والإخلاص والصبر

.. زوجي العزيز

إلى أبنائي فلذات كبدي وبذرة فؤادي وإشراقة الغد

إلى طلاب العلم .. حماة العقل والفكر

إلى كل هؤلاء أُهدي ثمرة جهدي المتواضع هذا

وأسأل الله القبول والنجاح ... وأن ينفعنا وينفع بنا

شكر وتقدير

﴿ يا أَيُّهَا النَّاسُ اذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ ۚ هَلْ مِنْ خَالِقٍ غَيْرُ اللَّهِ يَرْزُقُكُم مِّنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ ۚ لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ۖ فَأَنَّىٰ تُؤْفَكُونَ﴾ [فاطر:3]

الحمد لله رب العالمين صاحب العظمة والكبرياء، الحمد لله الذي من عليّ فأفضل، حمداً كثيراً ملء القلب على نعمة التوفيق والسداد، في هذا المقام لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى مشرفتي **الدكتورة الفاضلة رفاء الرمحي**، كما وأتقدم بجزيل الشكر والعرفان لأعضاء لجنة المناقشة **الدكتور الفاضل نعيم أبو الحمص والدكتور الفاضل أنور عبد الرازق**، الشكر موصول لجامعتي العريقة منبر العلم والمعرفة والتقدم، وإلى رئاسة الجامعة وعمداء كلياتها وأساتذتها.

كما أتقدم بوافر الشكر والتقدير إلى إدارة التعليم في وكالة الغوث الدولية الذين لم يتوانوا عن تقديم يد العون والمساعدة وتيسير زيارتي للمدارس، زملائي في الحقل التربوي والمشاركين في دراستي حضرات المديرين والمعلمين لكم مني خالص الشكر والامتنان على حسن تعاملهم ورحابة صدورهم.

وأخيرا تقف كلمات الشكر عاجزة أمام كل من كان داعم لي في مسيرتي البحثية تلك، فلكم مني وافر الشكر والامتنان .. وجزاكم الله خير الجزاء، سائلةً المولى بأن يكون هذا العمل عملا متقبلاً نافعاً.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على ظاهرة مقاومة التغيير لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث بمنطقة القدس التعليمية في ظل تحول التعليم الوجاهي إلى إلكتروني خلال جائحة كورونا، اعتمدت الدراسة المنهج الكيفي. وللإجابة على أسئلة الدراسة، استخدمت أداة المقابلة شبه المنظمة كأداة لجمع البيانات. تم اختيار عينة تكونت من (12) معلم/ة مواد أساسية و(4) مديرين. تم تحليل البيانات باستخدام منهج (Braun & Clarke's, 2006). أشارت النتائج إلى وجود مقاومة تغيير متفاوتة من وجهة نظر المعلمين والمديرين، تمثلت بعدة مظاهر منها الخوف ورفض التغيير. كما وبينت النتائج بأن أسباب المقاومة تمثلت بضعف كفاءة المعلمين الرقمية، الخوف من المجهول ومن الخروج من دائرة الراحة، الحنين الاجتماعي، عمر المعلم وخبرته، الحاجة لثقافة مدرسية أكثر إيجابية، عدم ملاءمة وقت تنفيذ التغيير، ونقص الموارد. وأضاف المعلمون أيضا الأسباب شعورهم بالحاجة للتطوير المهني وضعف كفاية المديرين في قيادة التغيير، في حين أضاف المديرون تدني حضور الطلبة الكترونياً. وأظهرت النتائج قصور المديرين في الكفايات الثلاث: مشاركة المعرفة والعلاقات والتماسك، أما قصور المديرين من وجهة نظر المعلمين فقد تمثلت بأربع كفايات: فهم التغيير ومشاركة المعرفة والعلاقات والتماسك. مما أثر على ردة فعل المعلمين وسلوكياتهم اتجاه التغيير. وعليه أوصت الباحثة بمجموعة توصيات منها إعادة النظر في وقت تنفيذ التغيير، إشراك المعلمين بالتغيير، تزويدهم بتغذية راجعة دورية، بناء فريق كفؤ من المعلمين ذوي الخبرة بمهارات التغيير، ترسيخ طرق التبادل المعرفي والاحتفاء بتجارب مميزة بقصد تبادل الخبرات.

Abstract

The present study aimed to identify the phenomenon of resistance to change among teachers of UNRWA schools in the Jerusalem Education area, in the context of the shift from face to face teaching into online teaching during Corona pandemic. The study adopted a qualitative approach. To answer the study questions, the researcher used semi-structured interview as a data collection tool. The participants of the study consisted of (4) principals and (12) teachers who teach main subjects. The researcher analyzed the data using Braun & Clarke's (2006) method. The results concluded that there were various levels of resistance to change from the teachers' and principals' perspectives, including fear and rejection of change. The results also showed that other reasons for resistance were teachers' poor digital literacy skills, fear of the unknown and of leaving the comfort zone, social nostalgia, teachers' age and experience, the need for a more positive school culture, inadequate time to implement change, and lack of resources. Teachers also stated the need for professional development and lack of sufficient leadership capacity to lead change, while principals stated low online student engagement. The results showed that school principals had deficits in the three competencies of sharing of knowledge, relationships, and cohesion. However, from the teachers' perspective principals had deficits in four competencies: understanding change, sharing of knowledge, relationships, and cohesion. This affected teachers' reactions and behavior towards change. Accordingly, the researcher suggests a number of recommendations, some of which are; reconsidering the timing of change implementation, engaging teachers in change, providing regular feedback, building a well-qualified team of teachers with experience in change competencies, consolidating knowledge sharing methods, and embracing outstanding cases with the intention of sharing experiences.

جدول المحتويات

الإهداء.....أ
شكر وتقدير .....ب
ملخص الدراسة.....ت
Abstract .....ث
جدول المحتويات ..... ج
فهرس الجداول .....د
فهرس الأشكال .....ص
فهرس الملاحق.....ض
الفصل الأوّل مشكلة الدراسة وأهميتها 2
1.1 مُقدّمة 2
1.2 مشكلة الدراسة 5
1.3 أسئلة الدراسة 6
1.4 مصطلحات الدراسة 7
1.5 أهداف الدراسة 11
1.6 أهمية الدراسة ومبرراتها.....11
1.7 حدود ومحددات الدراسة. 12
1.8 افتراضات الدراسة 13
الفصل الثّاني الإطارُ النّظريّ والدّراسات السّابقة.....14
أولاً: الإطارُ النّظري: 14
ثانياً: الدّراسات السّابقة:.....30
المحورُ الأول: الأدبيّات المتعلقة بواقع مقاومة التغيير. 31
المحور الثّاني: الأدبيّات التي بحثت الأسباب وراء مقاومة التغيير. 37

المحورُ الثّالث: الأدبيّات التي بحثت طرق تغلب القائد على مقاومة التغيير. 43
ملخص الفصل الثّاني:..... 49
الفصل الثّالث منهجيّة الدراسة وإجراءاتها..... 53
منهجيّة الدراسة..... 54
سياق الدّراسة والمشاركون..... 55
أداة الدراسة 56
اعتمادية وموثوقية الأدوات..... 59
إجراءات الدراسة..... 60
جمع البيانات وتحليلها. 61
الاعتبارات الأخلاقية..... 62
ملخص الفصل الثالث 62
الفصل الرابع نتائج الدراسة 63
عرض نتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة..... 63
ملخص نتائج السؤال الأول 91
عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة..... 93
ملخص نتائج السؤال الثاني: 113
عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث 115
ملخص نتائج الفصل الرابع 167
ملخص تحليل النتائج..... 170
الفصل الخامس مناقشة النتائج والتوصيات 172
أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول في الدراسة. 172
ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني في الدراسة. 177
ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث في الدراسة. 181
التوصيات..... 188

توصيات لدراسات مستقبلية 190
قائمة المراجع..... 191

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	وصف للمشاركين من المدراء في المقابلات	56
2	وصف للمشاركين من المعلمين في المقابلات	56
3	النسب المئوية لإجابات المشاركين المعلمين على سؤال المقابلة الأول والمتعلق باستجابات وردة فعل المعلمين ومشاعرهم حيال التغيير.	65
4	النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الأول والمتعلق بمدى مطابقة التغيير لتوجههم وميولهم المهني .	66
5	النسب المئوية لإجابات المعلمين المتعلقة بتحديد أبعاد التغيير لديهم.	67
6	النسب المئوية لإجابات المشاركين المديرين على سؤال المقابلة الأول والمتعلق بمعرفة ردة فعل معلميهم حول تطبيق التغيير في نمط التعليم.	69
7	النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثاني والمتعلق بمعرفة مسار التغيير وهل من اخفاق في آليه تطبيقه ولمن يعود السبب ان وجد الإخفاق.	70
8	النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثاني والمتعلق بمعرفة لمن يعود سبب الإخفاق ان وجد.	72
9	النسب المئوية لإجاباتك المديرين على سؤال المقابلة الثاني والمتعلق بمعرفة مسار التغيير وهل من اخفاق في آليه تطبيقه ولمن يعود السبب ان وجد الإخفاق.	75

10	النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الثاني والمتعلق بمعرفة لمن يعود سبب الإخفاق ان وجد	77
11	النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثالث والمتعلق بمعرفة أشكال مقاومة التغيير لدى المشاركين.	79
12	النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الثالث والمتعلق بمعرفة أشكال مقاومة التغيير لدى المعلمين.	82
13	النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الرابع والمتعلق بمعرفة نمط التعليم المفضل لدى المشاركين.	83
14	النسب المئوية لإجابات المشاركين على تتمة سؤال المقابلة الرابع وبرأي المشاركين فيما إذا كان التعليم الهجين نقطة تحول إيجابية وابداع.	84
15	النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الرابع والمتعلق بمعرفة وجهة نظر المشاركين في التعليم الإلكتروني.	86
16	يبين النسب المئوية لإجابات المديرين على تتمة سؤال المقابلة الرابع بمعرفة رأي المديرين بأن يكون نمط التعليم هجين في مدارسهم.	87
17	النسب المئوية لإجابات المشاركين على تتمة سؤال المقابلة الرابع بمعرفة تصورات المشاركين فيما إذا كان التعليم الهجين نقطة تحول.	88
18	النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الأول والمتعلق بمعرفة أسباب مقاومة التغيير المتعلقة بالفرد.	94
19	النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثاني والمتعلق بمعرفة مواقف المعلمين وأثر في استيعاب التغيير وكذلك أثر طبيعة علاقات المعلمين المتغيرة مع أطراف المنظومة وأثرها في تقبل التغيير.	96
20	النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الثاني من المحور الثاني بمعرفة اجابات المشاركين معرفة فيما إذا كانت مواقف المعلمين سببا في مقاومة التغيير.	98
21	النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثالث والمتعلق بمعرفة علاقة خبرة المعلم	100

في التدريس وعمره نحو الميل لتقبل التغيير.

22 النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الثالث من المحور الثاني بمعرفة اجابات المشاركين معرفة فيما إذا كانت سنوات الخبرة والعمر عاملا نحو الميل لتقبل التغيير. 101

23 النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة االرابع والمتعلق بمعرفة أسباب تعود للجماعة تكون سببا في مقاومة التغيير. 103

24 النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الخامس والمتعلق بمعرفة أسباب تعود للهيكل التنظيمي تكون سبباً في مقاومة التغيير. 105

25 النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الأول من المحور الثاني بمعرفة اجابات المديرين حول الأسباب التي كانت وراء مقاومة التغيير. 110

26 النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الأول في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة خصائص مدير المدرسة من حيث الحماس والطاقة والأمل. 117

27 النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الأول في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة خصائص مدير المدرسة من حيث الحماس والطاقة والأمل. 119

28 النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثاني في المحور الثالث والمتعلق بمدى قيام المدير بتحديد هدف أخلاقي يسعى من خلاله لرفع تحصيل المتعلم. 120

29 النسب المئوية لإجابات المشاركين على سؤال المقابلة الثاني في المحور الثالث والمتعلق بمدى قيام المدير بتحديد هدف أخلاقي يسعى من خلاله لإحداث فارق في حياة الطلبة. 121

30 النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثالث في المحور الثالث والمتعلق بمدى معرفة المدير بخصائص المعلمين المهنية ونوع التغيير واشراك المعلمين ومدى تقديره للصعوبات الوعرة في بداية عملية التغيير، وأن يكون أذن صاغية للمقاومين ويسعى لحل مشكلاتهم واعتبار 123

المقاومة قوة إيجابية محتملة خلال التغيير.

31 النسب المئوية لإجابات المشاركين على تتمة سؤال المقابلة الثالث في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة نوع التغيير الذي اتبعه القائد خلال مرحلة التغيير. 125

32 النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الثالث في المحور الثالث والمتعلق بمدى معرفة المدير بخصائص المعلمين المهنية ونوع التغيير وإشراك المعلمين ومدى تقديره للصعوبات الوعرة في بداية عملية التغيير، وأن يكون أذناً صاغية للمقاومين ويسعى لحل مشكلاتهم واعتبار المقاومة قوة إيجابية محتملة خلال التغيير. 127

33 النسب المئوية لإجابات المشاركين على تتمة سؤال المقابلة الثالث في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة نوع التغيير الذي اتبعه القائد خلال مرحلة التغيير. 129

34 النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الرابع في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة نمط القيادة في مدرستك (ديمقراطي والتحويلية، واوتوقراطي). 131

35 النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الرابع في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة نمط القيادة في مدرستك (ديمقراطي والتحويلية، واوتوقراطي). 133

36 النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الخامس في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة دور مدير المدرسة في تبني وممارسة المهارات القيادية نحو قيادة تغيير فعالة مؤثرة على الابتكار التنظيمي في المدرسة. 134

37 النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الخامس في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة دور مدير المدرسة في تبني وممارسة المهارات القيادية نحو قيادة تغيير فعالة مؤثرة على الابتكار التنظيمي في المدرسة. 136

38 النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة السادس في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة دور القائد في ترسيخ عادات التبادل المعرفي ومشاركتها بين الافراد داخل المؤسسة وهل يعتبر ذلك جزءاً من ثقافة المدرسة. 140

39 النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة السادس في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة دور القائد في ترسيخ عادات التبادل المعرفي ومشاركتها بين الأفراد داخل المؤسسة وهل يعتبر ذلك جزءاً من ثقافة المدرسة. 142

40 النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة السابع في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة مدى تأثير القائد في نجاح عملية إدارة التغيير: التأثير على الأفراد في مواقفهم وسلوكياتهم وبأن يكون قدوة قيادية لهم. 145

41 النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة السابع في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة مدى تأثير القائد في نجاح عملية إدارة التغيير: التأثير على الأفراد في مواقفهم وسلوكياتهم وبأن يكون قدوة قيادية لهم. 147

42 النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثامن في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة كيفية تعامل المدير في حالات الاضطرابات واختلافات الرأي بسبب التغيير الحاصل وكيف عمل على التوفيق بينها وتوجيهها وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين. 149

43 النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الثامن في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة كيفية تعامل المدير في حالات الاضطرابات واختلافات الرأي بسبب التغيير الحاصل وكيف عمل على التوفيق بينها وتوجيهها وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين. 150

44 النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة التاسع في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة كيفية قيام المدير بجعل البيئة المدرسية بيئة تمكينيه. 153

45 النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة التاسع في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة كيفية قيام المدير بجعل البيئة المدرسية بيئة تمكينية. 155

46 النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة العاشر في المحور الثالث والمتعلق بوصف مشاعر القائد في التغيير خلال الجائحة؟ ومستوى القيادة التكنولوجيا لديه. 157

47 النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة العاشر في المحور الثالث والمتعلق بوصف مشاعر القائد في التغيير خلال الجائحة؟ ومستوى القيادة التكنولوجيا لديه. 158

48 النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الحادي عشر في المحور الثالث والمتعلق بقياس مدى تحقيق القائد تلاحماً بين أعضاء المؤسسة وفيما إذا حقق التزاماً داخلياً وخارجياً؟ وهل سعى لخلق القادة؟ 160

49 النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الحادي عشر في المحور الثالث والمتعلق بقياس مدى تحقيق القائد تلاحماً بين أعضاء المؤسسة وفيما إذا حقق التزاماً داخلياً وخارجياً؟ وهل سعى لخلق القادة. 162

50 النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثاني عشر في المحور الثالث والمتعلق بقياس مدى فعالية قيادة التغيير في المدرسة واي اقتراحات أخرى لزيادة الفعالية. 164

51 النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الثاني عشر في المحور الثالث والمتعلق بقياس مدى فعالية قيادة التغيير في المدرسة وأية اقتراحات أخرى لزيادة الفعالية. 166

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
1	نموذج ماكنزي وشركائها ذو العناصر السبعة للتغيير	15
2	نموذج مايكل فولان نحو قيادة وإدارة المدراء لعملية التغيير	17
3	عملية مشاركة المعرفة بين أعضاء المؤسسة	23

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	رقم الصفحة
الملحق(1)	كتاب تسهيل مهمّة من الجامعة وتقديمه لإدارة تعليم مدارس وكالة الغوث الدولية منطقة القدس/أريحا التعليمية	199
الملحق(2)	أداة المقابلة شبه المنظمة الخاصة بمعلمي المدارس	200
الملحق(3)	أداة المقابلة شبه المنظمة الخاصة بمديري المدارس	207
الملحق(4)	كتاب موافقة إدارة تعليم وكالة الغوث الدولية على إجراء الدراسة في المدارس التابعة لها	211

الفصل الأوّل

- مقدمة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- تعريف المصطلحات
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود ومحددات الدراسة
- افتراضات الدراسة

الفصل الأوّل

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 مُقدّمة

يعتبر المجتمع ناتجا للعديد من الأنظمة، والتي تتفاعل وتتأثر وتؤثر ببعضها بعضاً، ويعد النظام التربوي أحد هذه الأنظمة في المجتمع، ويتعرض النظام التربوي ذاك إلى تغييرات تربوية متنوعة، فالثورة العلمية والتكنولوجية وما خلفته من زيادة في العولمة، وجائحة وباء كورونا وما فرضته علينا من تغيير في النمط التعليمي في مدارسنا، تعد أسباباً وراء إحداث ذاك التغيير. ومما لا شك فيه فإن تكيّف الأفراد مع هذا التغيير وطريقة استجابتهم له تكون مختلفة، وإحدى تلك الاستجابات تكون بمثابة ردة فعل مُقاوِمَة للتغيير، مما ينتج تحديات وعوائق، لتبرز الحاجة لمواجهة تلك التحديات ومواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي وخلق القادة المبدعين، وخلق معلمين يتحلّون بالمعرفة والمهارات المناسبة، كونهم خطوطاً أمامية في عجلة الإصلاح التربوي، وهم مصدر حقيقي من أجل تغيير المدرسة، لتحصد العملية التعليمية مبتغاها في الارتقاء بتحصيل الطلبة، مما يسهم في رقي المجتمع، وتحقيق أفضل منظومة تعليمية مجاراة بالدول المتقدمة.

وفي ظل ما شهده عصرنا الحالي من تغييرات جمة أحدثتها أزمة الوباء كورونا، تعرض هذا النظام لهزات عنيفة من التغييرات، كان أبرزها تحول التعليم جزئيا أو كليا للتعليم الإلكتروني، وبما يتوافق ومستجدات عصرنا الرقمي الذي نعيش، أصبح التغيير أمر حتمياً داخل المؤسسة التعليمية، للتحول من هذا الواقع الحاضر إلى واقع مأمول أفضل حالاً، لقد بين فولان(Fullan,2020) بأن ما سببته جائحة COVID 19 من اضمحلال في المجتمع، فهذا الوقت هو الأمثل لتغيير نظام التعليم، ليشكل

تغييراً للفرد والمجتمع، بحيث يصبح الفرد متعلماً جيداً وصانع تغيير مع الآخرين، وضرورة رسم نظام تعليم جديد، ,والانغماس في التعرف عليه.

من هنا فلقد تعددت الأهداف وراء التغيير التربوي الفعال، حيث الحاجة للوصول إلى أفضل مخرجات في مجال الإدارة التربوية، بتغيير نابع من القيم العلمية التربوية والأخلاقية والإدارية، وإثراء الواقع بكل ما هو جديد علميا وتكنولوجيا وكذلك فكرياً وإجرائياً، ومساعدة التغيير في حل المشكلات التعليمية والإدارية، علاوة على تلبية حاجات التغيير الاجتماعي لتحقيق التنمية وثقافة العصر المتغيرة لتحذو حذو الحضارة والتقدم (فليه وعبد المجيد،2005) ذلك لنحقق الارتقاء بالكفاءة والإنتاجية داخل المؤسسة(عرفة،2012).

ونظراً لتلك الأهداف نرى أنواعاً متعددة للتغيير فهناك تغيير من الدرجة الأولى وهو تغيير تدريجي في المدرسة، وهناك تغيير من الدرجة الثانية، وهو تغيير جذري عميق مفاجئ يستدعي طرق جديدة من التفكير(Marzanoet.al,2001). تغيير مخطط Planned Change نابع من خطة واضحة المعالم يضعها المدير وخبراء التطوير لرفع كفاءة العاملين، ولسد فجوة الأداء لديهم، تغيير غير مخطط Unplanned change يحدث عشوائياً وخارج عن إطار التحكم سواء في نتائجه أم آثاره، لذلك وجب التعامل معه بتحرك سريع من السلطة العليا(الطجم،2009). تغييراً جزئياً في جانب معين في المؤسسة، أو تغييراً شاملاً لجميع جوانب المؤسسة، تغييراً مادياً كالتغيير التكنولوجي، أو معنوياً عائداً لجوانب نفسية واجتماعية (عرفه،2012).

هذه التغييرات يصاحبها العديد من المشاعر، كمشاعر سلبية داخلية من إحباط وإساءة وغضب وانزعاج، ناتجه من غموض طبيعة التغيير، وعدم مشاركة المعلمين به، فرضها التغيير الخارجي (الإلزامي). أما التغيير الداخلي (الذاتي) فهو إيجابي وأكثر مهنية ويكون موجه ذاتياً من قبل المعلم حيث يقرر بمفرده إدخال تغيير على العملية التعليمية أو مشاركة زملائه في هذا التغيير(Hargreaves,2004).

تتخذ الانفعالات لدى المعارضين أشكالاً لا حصر لها، كالتجاهل، والاستنكار والغضب، والمساومة والشعور بالوحدة والقنوط، ومحاولة تجربة التغيير، والمسايرة والقبول، والرفض الحاد لفكرة التغيير، والتغيب عن الاجتماعات، الصمت ورفض التفاعل، صوت مرتفع، انتقادات وحدوث جدال وتهديدات، شكاوى كثيرة، وغياب متكرر، واللجوء إلى النقابات، البحث عن مساعدين في عملية التغيير، انخفاض إنتاجية، وكذلك انخفاض في الرضا الوظيفي وترك العمل في أول فرصة ممكنة (عليان،2015) و(الحميدي،2012).

إن المظاهر السلوكية المختلفة التي يقوم بها أفراد المؤسسة جراء التغيير، تعد بمثابة مؤشر للتنبؤ بوجود مقاومة تغيير ومؤشر للتنبؤ بمدى شدتها، في حين أن عدم القدرة على التعامل مع هذه المظاهر، ستجعل من المقاومة عائقاً أمام نجاح التغيير، وتحقيق أهداف المدرسة، من هنا يأتي دور القائد في تحويل مسار المقاومة من عائقاً إلى فرصه للتجديد والابتكار في المدرسة، فالقائد وكيل تغيير فعال (Marzano ,2001). وهو يجعل من التغيير حاجة ملحة، يتبنى استراتيجيات ويلتزم بالتحسين المستمر لنفسه ولمؤسسته، ويمتلك مهارات قوية في التأمل ويتمتع بحسن الإصغاء للآخرين، يتبنى الشراكات الثنائية الخارجية، ويستخدم التكنولوجيا في إدارة شبكة الموارد البشرية (Kirtman&Fullan,2016). يستخدم مداخل لينجح في استقطاب المقاومة كمدخل نظام حوافز خاص بالتغيير لتوجيه التغيير، ومدخل الإشراك لتخطي العقبات، ومدخل التواصل وبناء جسور الثقة مع الموظفين لقبولهم تنفيذ التغيير المطروح(Kirkman,2000). مدخل جدولة توقيتات تنفيذ التغيير ومدخل نشر ثقافة التغيير وأهدافه، ومدخل بناء الثقافة حيث الإيمان بقدرة الكادر على التنفيذ (القصيمي، 2007). يطور رأس المال المهني (البشري) والمتمثل بمعرفة جودة المعلمين ومواهبهم التدريسية، و(الاجتماعي) والمتمثل بطبيعة العلاقات والالتزام والثقة بين المعلمين، و(المتخذ للقرارات) بممارساته نحو اتخاذ قرارات حكيمة لتحقيق أهداف المدرسة(Fullan,2016).

إننا نرى الدور المهم الذي يقع على عاتق قائد المدرسة في احتضان مقاومة التغيير، وتحويلها إلى فرصة للتجديد والابتكار وصولاً لتنمية تربوية تتمتع بالديمومة. وعند مراجعة الأدب التربوي لوحظ على الصعيد العالمي العديد من الدول العالمية عُنيت بدراسة مقاومة التغيير وأثرها على نجاح وفشل التغيير كما نتائج دراسة (Sokal et.al,2020) و(Fiorilli et.al,2016). دراسات أخرى بينت اختلاف توجهات المعلمين لتطبيق التغيير فمنهم من يطابق توجهه المهني ويسعى لتطبيقه، وآخرون يعارضونه وتبرز مقاومتهم له (VanVeen&Sleegers, 2006) و (Snyder,2017). ودراسات بينت بأن هناك مقاومة ضمنية بالرغم من مشاركة المعلمين في التغيير (Morettini,2021)، أمّا عربياً فهناك دراسات محدودة قامت بدراسة مقاومة التغيير لدى المعلمين والخروج بالعديد من النتائج (Ali et al.,2013) ودراسة (المقدادي والشرفات،2014)، في حين لم تتناول أي من الدراسات الفلسطينية موضوع مقاومة التغيير لدى المعلمين، على حد علم الباحثة، لذلك ارتأت الباحثة لإجراء هذه الدراسة للتعرف على مقاومة التغيير لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث بمنطقة القدس التعليمية في ظل تحول التعليم الوجاهي إلى إلكتروني خلال جائحة كورونا، واقعها، أسبابها، وطرق تغلب القائد عليها. مما يثري الأدب التربوي الفلسطيني بها النوع من الدراسات.

1.2 مشكلة الدراسة

في ظل جائحة كورونا وما نتج عنها من إغلاقات وعمليات حجر صحي للمواطنين وطلبة المدارس في البيوت، اضطرت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى تحويل التعليم من التعليم الوجاهي إلى التعليم الإلكتروني كاملاً أحياناً وجزئياً في بعض الأحيان، تلتها وكالة الغوث الدّولية في ذات النهج، وفي ظل عدم جهوزية الكادر التعليمي (المعلمين) لممارسة التعليم الإلكتروني حيث أنه لم يتلقَ التدريب الكامل لتنفيذ عملية التحول في التعليم، وعدم جهوزية المدارس لممارسة التعليم الإلكتروني، برزت عدة مشاكل لدى المعلمين اندرجت تحت عملية مقاومة التغيير، وجاءت هذه المعلومات من خلال خبرة الباحثة والبيئة

المحيطة بها، كون الباحثة تعمل معلمة حاسوب في إحدى مدارس وكالة الغوث، واستقت معلوماتها أحياناً أخرى من بعض المقابلات مع معلمات في نفس المجال على صعيد وكالة الغوث وكذلك على الصعيد الحكومي، وخلصت الباحثة إلى بعض المظاهر الآتية: عدم انتظام الدروس الإلكترونية بشكل دوري، لا يوجد تواصل جيد بين المعلمين والطلاب، عدم وجود قرار واضح بتحويل التعليم (تعليم مختلط يدمج ما بينهما فأحياناً وجاهي وأحياناً إلكتروني)، عدم وجود قرار موحد بين مكونات قطاع التعليم في فلسطين (حكومة، وكالة، خاصة).

ومما سبق نستنتج بأن عملية التعليم تأثرت تأثيراً سلبياً انعكس على أداء الطلبة وتحصليهم الدراسي وهو الهدف الرئيسي من عملية التعليم وأهم أهداف المنظومة التعليمية، مما دفع الباحثة إلى البحث عن الأسباب والحلول لهذه المشكلة، وتناولت الباحثة قطاع المعلمين ومقاومتهم لعملية التغيير كون المعلمين هم العجلة الرئيسية المحركة لعملية التعليم، ترى الباحثة بأن أهمية هذه المشكلة تنبع من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو الوصول إلى الأسباب التي دفعت المعلمين إلى مقاومة عملية التغيير (تحويل التعليم الوجاهي إلى إلكتروني) مما ينعكس على عملية التخطيط التربوي في إدارة المنطقة التعليمية في وكالة الغوث الدولية، وكيفية تعامل القادة التربويين مع المعلمين حسب نمط التعليم الجديد. المشكلة تلك وليدة العصر فمن خلال الاطلاع والبحث وجدت الباحثة بأن الدراسات السابقة تناولت أبعاداً مختلفة كمقاومة التغيير في المنظمات، التعليم الإلكتروني، التعليم الوجاهي لكنها لم تتناول الأبعاد الثلاثة والعلاقة فيما بينهم.

1.3 أسئلة الدراسة

انطلاقا من خلفية الدراسة وأهدافها، تحددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي: **كيف كانت مقاومة التغيير لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث بمنطقة القدس التعليمية في ظل تحول التعليم الوجاهي إلى إلكتروني خلال جائحة كورونا؟**

يتم الإجابة على السؤال الرئيس من خلال إجابة الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما واقع مقاومة التغيير لدى المعلمين في ظل التحول من التعليم الوجاهي إلى التعليم الإلكتروني؟

السؤال الثاني: ما الأسباب التي كانت وراء مقاومة التغيير لدى المعلمين في التحول من التعليم الوجاهي إلى التعليم الإلكتروني؟

السؤال الثالث: كيف يمكن للقائد التغلب على مقاومة التغير؟ (طرق الحد منها)؟

1.4 مصطلحات الدراسة

ربما تخضع بعض المصطلحات المستخدمة في الدراسة الحالية إلى تفسيرات مختلفة، لذا تم بيان المعنى المقصود من خلال التعريف اصطلاحياً والتعريف إجرائياً كما يلي:

التغيير (اصطلاحيا):

هو "إحداث تعديلات مدروسة في أي عنصر من عناصر التنظيم لتحقيق أهداف محددة"(عبيد،2009، ص12).

التغيير التربوي (اصطلاحياً):

هو تغيير في الممارسة العملية للمعلم بحيث يأخذ بالأبعاد الرئيسية الثلاثة التالية وصولاً إلى الابتكار، استخدام الموارد التعليمية الجديدة من مواد وتقنيات المناهج الدراسية، استخدام مناهج تدريس جديدة من استراتيجيات وأنشطة تدريس جديدة، والتغيير في المعتقدات وراء السياسات والبرامج الجديدة. استخدام هذه الأبعاد الثلاثة ضرورياً فهو وسيلة نحو تحقيق الهدف التربوي وفرصة للتأثير على النتيجة (Fullan,2007,30).

عرف فليه والمجيد (2005، ص 359) التغيير التربوي بأنه "تلك العملية المنهجية المنظمة التي تتضمن إدخال المعرفة العلمية الجديدة، وإضافة التكنولوجيا المعاصرة إلى مُدخلات وعمليات النظم الإدارية من فكر وأهداف، وسياسات وخطط وبرامج وتجهيزات بما يمكن الإدارة أو المؤسسة من الانتقال والتحول في مسارها من وضع قديم إلى وضع جديد يحظى بالتوازن النسبي في حركة مكونات وآليات وجودة المخرجات الإدارية بما يمكّن المؤسسات التربوية من تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية في إطار من التشريعات والقوانين والمعايير العلمية والاجتماعية والفكرية والتشريعية".

مقاومة التغيير (اصطلاحياً):

عرف أحمد (2021) مقاومة التغيير على أنها امتناع الأفراد عن التغيير، أو عدم الامتثال لها بالدرجة المناسبة بتفضيل المحافظة على الوضع القائم.

وبيّن كنتاب (2016) بأن مقاومة التغيير هي طبيعة بشرية بسبب قلق أو توتر نتيجة تغيير الوضع الراهن والمخاوف من النتائج المحتملة، والخوف من المجهول، ووجود تداعيات غير متوقعة في ظل هذا التغيير.

أما الطجم (2009، ص12) رآها على أنها "السلوك الفردي والجماعي، الذي يعمل على تعطيل ومنع عملية التغيير".

إلا أن عرف السحيمي (2010، ص13) مقاومة التغيير على أنها "استجابة عاطفية وطبيعية اتجاه ما يعتبر خطر حقيقي أو متوقع يهدد أسلوب العمل الحالي. فمقاومة التغيير أمر حتمي، مثلما أن التغيير أمر حتمي لا مناص منه، فالإنسان بطبعه وفطرته يميل إلى مقاومة تغيير الوضع الراهن (الميول إلى الاستقرار) لما قد يسببه ذلك من إرباك وقلق وتوتر داخلي في نفس الفرد، نظرا لعدم تأكده من النتائج المترتبة..."

مقاومة التغيير (إجرائياً):

تعرف الباحثة مقاومة التغيير على أنها ردة الفعل الطبيعية للأفراد تجاه التغيير الحاصل في المؤسسة التعليمية، ومعارضتهم لهذا التغيير القائم؛ رغبة منهم في الحفاظ على الوضع الراهن، وكذلك الحفاظ على مكاسبهم ومصالحهم المكتسبة، وتخوفهم مما يحمله التغيير من نتائج مبهمة لهم. وقد تكون هذه المقاومة سلبية في حال كانت الفوائد العائدة أقل من التكاليف، أو في حال إعاقة عملية التغيير أو إفشالها، بينما تكون تلك المقاومة إيجابية عندما تكون مؤشراً يساعد القائد في معرفة خط سير عملية التغيير، أو في حال حققت فوائد أعلى من التكاليف، أو في حال أدت إلى تبصّر القادة بنمط قيادتهم المناسب، وطبيعة علاقاتهم وتواصلهم ومشاركتهم للمعلمين نحو تحقيق الأهداف المنشودة من التغيير.

التعليم الإلكتروني (اصطلاحياً):

عرف هاشم (2016،ص14) التعليم الإلكتروني تعريفاً مبسطاً على أنه " أسلوب حديث من أساليب التعليم، توظّف فيه آليات الاتصال الحديثة سواء أكان ذلك بالاتصال عن بعد أو في فصل دراسي".

بينما رآه أحمد وأمين (2019، ص4) على أنه "نظام من نظم التعليم يستمد منهجه من البيئة المعاصرة للإنسان ومن وسائل نقل المعرفة حيث يمكن بواسطته كسر نهج التلقين والانتقال إلى نهج مبدع يقوم على التفاعلات المفتوحة وتنمية المهارات والخبرات، يعتمد فيه على أجهزة الإعلام والاتصال المتطورة والانفتاح على كل أشكال التحديث في التكنولوجيا".

المشهراوي (2020، ص46) عرف التعلم الإلكتروني بأنه" هو وسيلة جديدة يتم توظيفها في العملية التعليمية، يتم من خلال استخدام التقنية الحديثة (حاسوب، جهاز بروجكتور، أجهزة النقال الذكية) ووسائط الكترونية متنوعة مثل (الأقراص المدمجة، وذاكرة التخزين المتنقلة، والانترنت بما يحتويه من مواقع تعليمية، وبريد إلكتروني) لتثري المنهاج التعليمي، وتساعد في اكتساب المعرفة في أقل جهد ووقت".

التعليم الإلكتروني (إجرائياً):

عرفت الباحثة التعليم الإلكتروني على أنه أحد أشكال التعليم عن بعد، والذي يتم بالاعتماد على الأجهزة الإلكترونية والبرامج التطبيقية والمنصات التعليمية كمنصة Microsoft Teams في عملية الاتصال ما بين المعلم والمتعلم، حيث يكون فيها المعلم ميسراً في العملية التعليمية وليس ناقلاً للمعرفة أو ملقّناً لها، فهو يقدم الدروس ويشارك المحتوى التعليمي ويدير النقاشات ويتبادل الآراء والأفكار مع طلبته، ويقسم الطلبة ضمن مجموعات عمل، ويقدم الواجبات والاختبارات ويقيمها، يكون ذلك بشكل متزامن أم غير متزامن، ومن داخل المدرسة أو من خارج أسوارها، في سبيل إغناء العملية التعليمية وتحقيق هدفها الأسمى المتمثل في تحسين تحصيل طلبتها.

قيادة التغيير (اصطلاحياً):

عرفها بعلوشة (2017، ص36) على أنها "عملية تشاركية منبثقة من رؤية وثقافة مشتركة، تسعى للرقي بالوضع الحالي للمؤسسة، من خلال التنمية المستمرة للموارد المادية والبشرية المتاحة، والعمل على استثمارها؛ لتحقيق الأهداف المنشودة".

قيادة التغيير عرفها عرفة (2012، ص130) "هي الانتقال من حالة معينة (الوضع الراهن والذي يشكل المشكلة) إلى وضع جديد الوضع المرغوب الانتقال إليه والذي يعتبر بمثابة الحل".

بينما عرفتها عماد الدين (2003، ص 18) بأنها تعني "قيادة الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والإمكانات المادية والفنية المتاحة للمؤسسة التعليمية".

1.5 أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف إلى مقاومة التغيير لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث بمنطقة القدس التعليمية في ظل تحول التعليم الوجاهي إلى إلكتروني خلال جائحة كورونا. وبشكل محدد تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف إلى واقع مقاومة التغيير لدى المعلمين في التحول من التعليم الوجاهي إلى التعليم الإلكتروني.
2. التعرف إلى الأسباب التي كانت وراء مقاومة التغيير لدى المعلمين في التحول من التعليم الوجاهي إلى التعليم الإلكتروني.
3. التعرف إلى السبل التي يمكن للقائد بها التغلب على مقاومة التغير، وطرق الحد منها.

1.6 أهمية الدراسة ومبرراتها

تميزت الدراسة الحالية بحداثة موضوعها، من هنا تبرز أهمية الدراسة من أهمية الموضوع نفسه، فهي تقدم موضوعاً وليد العصر، ومن المتوقع أن تُفيد نتائج هذه الدراسة القادة التربويين كونها ستمكنهم من الوقوف على الأسباب وراء مقاومة التغيير وتزودهم باستراتيجيات مناسبة للحد منها، لما في ذلك أثر على العلمية التعليمية وتطورها وتحسين مخرجاتها، كما وستفيد المعلّمين حيث ستعمل على تطوير معرفتهم ووعيهم الذاتي وتغيير تصوراتهم حول التغيير مما يؤثر في تقبلهم له، ومما سيسهم في تقليل مقاومتهم للتغيير، وتحفزهم نحو التطوير المهني من خلال التعاون مع مجتمعات التعلم المهني، ومشاركة المعرفة مع الزملاء الآخرين والاستفادة من تجاربهم، مما سيزيد من حصيلة خبرتهم وثقافتهم في فهم والتعامل مع التغيير واكتساب خبرات علمية جديدة، تؤدي إلى الارتقاء بالعملية التعليمية التعلّمية، كما وستساعد صانعي القرار في تطوير وانتهاج أفضل السبل نحو قيادة التغيير، والتغلب على مقاومة التغيير، مما سينعكس على التخطيط التربوي في قطاع التعليم. كما وستكون الدراسة الحالية مرجعا قيماً

للباحثين في مجال القيادة ومقاومة التغيير حيث إن الدراسات التي سلطت الضوء على هذا الموضوع قليلة في حدود علم الباحثة، حيث لم يتم تناول الدراسات موضوع الدراسة هذا بأبعاده المختلفة، لتأتي الدراسة الحالية مكلمة لما جاء في الدراسات السابقة، علاوة على وجود دراسات عربية محدودة وعدم وجود دراسات فلسطينية تناولت موضوع الدراسة (على حد علم الباحثة)، ليكون من دراستي تلك مبرراً آخر للقيام بها، فهي ستقدم توصيات ومقترحات حديثة وواقعية تساهم بالارتقاء بإدارة التغيير حرصاً على الحد من المقاومة الناتجة.

أما بالنسبة لأهمية الدراسة الحالية للباحثة فلقد وسعت مدارك الباحثة في مدى فعالية التعامل مع مقاومة التغيير لدى المعلمات، ليزيد من خبرتها العملية والعلمية في مجال مهنتها التربوية والإدارية على حد سواء.

كما وتفيد هذه الدراسة في الاستثمار الأمثل لطرق التعليم الفضلى من أجل إثراء التحصيل في ظل الجائحة وما بعدها، ومواكبة الاتجاه العالمي في السعي نحو تطبيق المعلمين لأفضل منظومة تعليمية تثري أداء الطالب.

1.7 حدود ومحددات الدراسة.

- **الحد البشري:** المعلمون ومديرو مدارس وكالة الغوث الدّولية.
- **الحد المكاني:** المدارس التابعة لوكالة الغوث الدّولية في منطقة القدس التعليمية، فلسطين.
- **الحد الزماني:** تم تطبيق الدراسة في شهر نيسان في الفصل الثاني من العام الدراسي 2021-2022
- **حد الموضوع:** تمحورت الدراسة الحالية حول مقاومة التغيير لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث بمنطقة القدس التعليمية في ظل تحول التعليم الوجاهي إلى إلكتروني خلال جائحة كورونا.
- **الأداة:** المقابلة شبه المنظمة.

وتتحدد هذه الدراسة بالخصائص السيكومترية لأداتها.

1.8 افتراضات الدراسة

استندت هذه الدراسة على الافتراضات الآتية:

- جميع المشاركين هم معلمو ومديرو مدارس وكالة الغوث منطقة القدس/أريحا التعليمية.
- جميع المشاركين هم من الملتحقين بدورات التعليم الإلكتروني(التيمز).
- إجابات جميع المشاركين في الدراسة كانت شفافة وصحيحة.

الفصل الثّاني

الإطارُ النّظريّ والدّراسات السّابقة

تهدف الدراسة التالية إلى التعرف على ظاهرة مقاومة التغيير لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث بمنطقة القدس التعليمية في ظل تحول التعليم الوجاهي إلى إلكتروني خلال جائحة كورونا. وفي الفصل الحالي ستتم مناقشة الإطار النّظري والدراسات السّابقة، والتي تم تقسيمها محاورٍ ثلاثة وهي كالآتي:

المحورُ الأوّل: الأدبيّات المتعلقة بواقع مقاومة التغيير.

المحورُ الثّاني: الأدبيّات التي بحثت الأسباب وراء مقاومة التغيير.

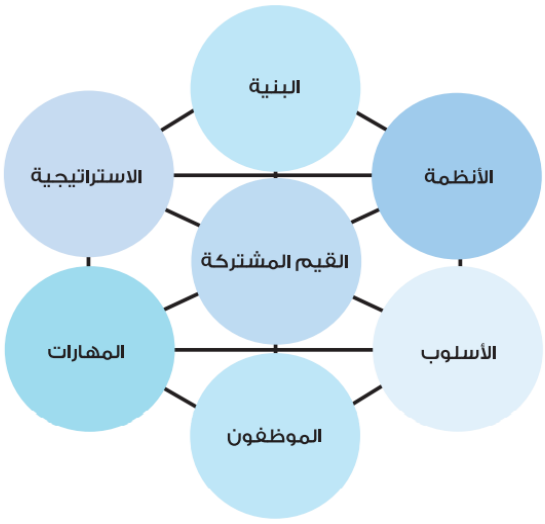
المحورُ الثّالث:الأدبيّات التي بحثت طرق تغلب القائد على مقاومة التغيير.

أولاً: الإطارُ النّظري:

في ظل ثقافة التغيير سريع الخطى لا بد لتحول مدارسنا إلى منظمات تعليمية تتكيف وذاك التغيير، في هذا الصدد طور الباحثون العديد من النماذج التي يستطيع القائد أن يحذو حذوها نحو تغيير فعّال، حيث وصف جلاب (2011) بعضها كنموذج(Lewin) والذي طوره كيرت لوين ليتم تنفيذ التغيير فيه ضمن ثلاث مراحل، المرحلة الأولى تدعى بمرحلة (إذابة الجليدUnfreezing) حيث تعنى هذه المرحلة بقدرة الأفراد على الشعور بالمشكلات، وضرورة التغيير، تمهيداً للمرحلة التالية وهي إدارة التغيير Movement وفيها يتم التغيير للاتجاهات والسلوكيات ، وأخيراً مرحلة الاستقرار (إعادة التجميد)Refreezing والتي تعنى بالتحفيز والتعزيز لدعم واستمرارية السلوكيات الحديثة. أما نموذج (Kotter) المطور لنموذج لوين، والذي حدده البروفيسور جون كوتر في ثماني خطوات لقيادة التغيير التنظيمي حيث العمل على جعل التغيير حاجة ملحة لدى الأفراد، ثم بناء فريق من التحالفات والأشخاص المناسبين ذوي الالتزام والمعارف والمهارات، وتحديد اتجاه عملية التغيير حيث يطور فريق التغيير الرؤية والخطة المناسبة لتنفيذ التغيير،

ليتم تعميم الرؤية والخطة بإيصالها لأكبر عدد من الأشخاص في المستويات التنظيمية، وإزالة الصعوبات والعراقيل لتمكين الأفراد لتنفيذ الرؤية والخطة بتعزيزهم ودعمهم ومكافأتهم وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة، والحرص على تحقيق المكاسب في فترة قصيرة المدى، فالأفراد ينفذون أهدافاً سهلة في فترة قصيرة الأمد ليشعروا بتقدم ملموس في الأداء، تعزيز المكاسب المنجزة، وإيضاح غير المنجزة منها مع معالجة العقبات الكبيرة، العمل على تثبيت التغيير بربط السلوكيات الجديدة بالنجاح الحاصل، مع تعزيز التغيير كونه جزءاً مهما من ثقافة المؤسسة.

نموذج آخر لماكنزي وشركائها والذي ارتبط بسبعة من عناصر التغيير حتى تساعد القائد في إحداث التغيير الناجح، تلك العناصر ترتبط معا ولا يجوز التقدم في أحدها عن الآخر، وجميعها متساوية في إحداث الأثر لذلك وجب الاهتمام في كل منها.



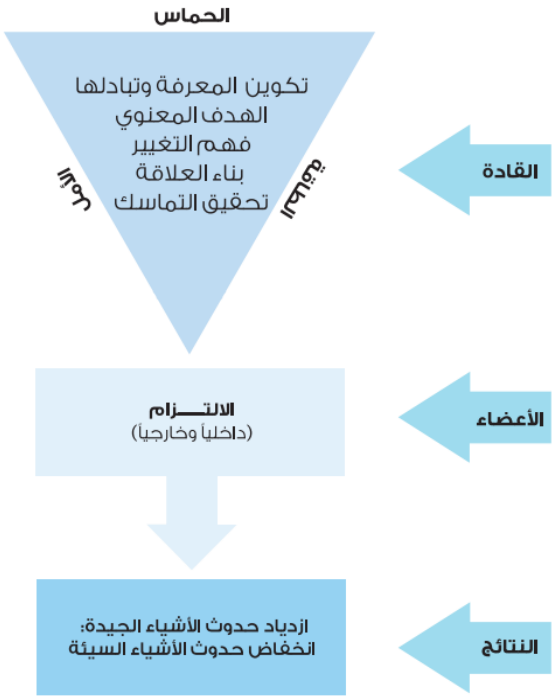
الشكل (1) نموذج ماكنزي وشركائها ذو العناصر السبعة للتغيير، كما ورد في (وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى، 2013 :4)

تمثلت العناصر السبعة بالاستراتيجية والتخطيط بعيد المدى، البنية وآلية إدارة الأنشطة المدرسية، الأنظمة والأعمال الرسمية وغير الرسمية التي تعمل المدرسة على تنفيذها، وكل ما يوجه عمل المدرسة من أنظمة

متبعة، الأسلوب والمرتبط بثقافة المدرسة وطريقتها في توجيه أعمالها وأساليب القيادة المتبعة فيها، الموظفون وإدارتهم وتهيئتهم للعمل وتنميتهم المهنية وإدارة أدائهم وطبيعة التوافق الاجتماعي بينهم. مهارات وقدرات المنظمة والتي تتم على أفضل حال. القيم المشتركة في المدرسة بحيث يتم تطبيق الرؤية المدرسية من خلال الأفراد وبما ينبع من قلوبهم وعقولهم جميعاً.

إلا أن الباحثة وفي دراستها الحالية اعتمدت في إطارها النظري على نموذج البروفيسور مايكل فولانThe pentagon leadership model أو (إطار القيادة) والهادف إلى إحداث تغيير مستدام من خلال قادة المدارس المهتمين بإدارة التغيير وقيادته.

وفي هذا النموذج وصف مايكل فولان خمسة مكونات جوهرية للقيادة وهي الهدف الأخلاقي، فهم التغيير، بناء العلاقات، بناء المعرفة، وصنع التماسك، حيث تعمل هذه المكونات الخمسة بوجود ثلاث خصائص مهمة يتمتع بها القائد نحو قيادة التغيير المعقد بشكل فعال، هذه الخصائص تمثلت بالحماس والطاقة والأمل، وتعتبر تلك الخصائص وقوداً ينشط الكفايات الخمس آنفة الذكر(Fox& Henri, 2005) . ذلك بهدف غرس الالتزام لدى المعلمين لتحقيق نتائج أكثر إيجابية(Fullan, 2002).



شكل (2): نموذج مايكل فولان نحو قيادة وإدارة المدراء لعملية التغيير، حسب ما ورد في (وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى، 2013: 5)

خصائص القيادة

القائد يتمتع بالحماس والطاقة والأمل، أما الحماس فهو في سبيل تحفيز همّة الموظفين وحث دافعيتهم، فبالافتقار إلى الحماس لن يكون هناك أداءٌ عالي المستوى. أمّا تمتع القائد بالطّاقة فهذا يعني أن يكون قدوة إيجابية لكل فرد داخل المؤسسة، لكلّ معلم ولكلّ طالب، فالافتقار إلى الطّاقة يعني الميل إلى الكسل. أما عن الأمل في مستقبل مشرق للمدرسة، مستقبل أفضل وتوقعات لنجاح أكبر فهذا يعني القدرة على الخروج بحلول أكثر إيجابية وفعالية (وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى، 2013).

مكونات القيادة الخمسة

أولا: الهدف الأخلاقي: يعتبر مكون مهم من مكونات القيادة وهو مساهم في النجاح الطويل الأمد للمدرسة، فهو يتمحور حول إحداث فارق في حياة الطلاب والآخرين داخل المؤسسة، فهذه غاية سامية لا بد من الأخذ بوسائل الوصول لتحقيقها، فعلى القائد غرس هذا الهدف في نفوس العاملين وتنميته، كونه عملية ديناميكية تتطلب تعاوناً وتلاحماً ومعرفة عميقة وحث مستمر على تطوير العلاقات داخل المدرسة (Fullan& Kushall,2021).

من الضروري أن يكون لدى القائد إحساس واضح بنية إحداث فارق، وأن يستخدم استراتيجيات تحشد عدداً من الأشخاص المساهمين في معالجة المشكلات الصعبة، واستخدام أساليب المساءلة بقياس ومناقشة عوامل النجاح، والعمل ضمن نظام تقييم يتخلله قياس مدى ما تم تفعيله من التزام لدى الآخرين بهذا الهدف الأخلاقي، وبذلك تكون القيادة فعالة (Fullan, 2007).

الهدف الأخلاقي يعنى بسد الفجوة وتخفيضها ما أمكن بين أولئك الطلبة ذوي الأداء العالي والأداء المنخفض، وذلك من خلال الأخلاقيات والمثل والقيم التي يتمتع بها مدير التغيير الثقافي Culture CCP Change Principal كما وصفه (Fullan, 2002).

ثانيا: فهم التغيير: على القادة فهم العمليات والإجراءات التي ينطوي عليها التغيير، كما وعليهم أن يفهموا كيفية قيادة التغيير وإدارته، وفهم ردود أفعال الآخرين عندما يواجهون موقفاً يتحلى بالغموض، فهناك الكثير ممن يقاومون التغيير، ويرغبون في مواصلة عملهم المعتاد، والواثقون من قدرتهم على القيام به، ولا يريدون المجازفة بخوض أمر جديد قد يحمل في طياته فشل أو خطأ ما من وجهة نظرهم، فهم يسعون للبقاء ضمن منطقة الراحة المعتادة (رزمة أدوات التغيير، 2013).

ولفهم عملية التغيير بهدف قيادته بشكل أمثل حدد فولان (Fullan,2002) ستة إجراءات يشحذ بها القائد باستمرار وهي على النحو الآتي:

1- الهدف ليس الابتكار أكثر، بمعنى أنه ليس الهدف من القيادة أن تأتي بمعظم الابتكارات (بأن يكون القادة رواد تميز) بل بتطوير القدرة والالتزام لحل المشكلات الصعبة، من خلال تغيير في تطبيق لفكرة، وليس لتغيير جذري يتسبب في إرهاق لأعضاء المؤسسة وخفض لمعنوياتهم، وتأثير سلبي على بيئة العمل، كون هذا النوع من التغيير يعتبر سطحياً وسريعاً ومفتقراًإلى العمق.

2- لا يكفي امتلاك أفكار جديدة، ففي حين أن امتلاكها يعتبر أحد عناصر القيادة الفعالة، إلا أنه من الضروري للقائد، معرفة نقاط القوة والضعف في نهجه؛ لكي يشحذ الإثارة نحو تنفيذ هذه الأفكار وتحويلها إلى التزام داخلي، فبأساليبه المتعددة يشكل أداءً ومناخاً أفضل في العمل.

3- على القيادة أن تقدر تراجع التنفيذ والأداء، فالبداية وَعِرةٌ وهناك صعوبات ترافق تجربة ما هو جديد من مهارات وسلوكيات عديدة، فالقائد هنا يتفهم الانخفاض في التنفيذ، كون التغيير سبب للعاملين خوفاً اجتماعياً نفسياً، ونقص في المعرفة الفنية لديهم، القائد دوماً هو داعم ومتفهم للقلق والاضطراب والارتباك الذي قد يلحق بالعاملين خلال تأقلمهم مع هذا التغيير. من هنا تبرز حاجة القادة إلى أن توفر لهم أساليب الانتماء والتدريب في المواقف؛ ليكون قادراً على تقوية العلاقات ومداواة الانقسامات واستثمار القدرات.

4- على القيادة إعادة تعريف مقاومة التغيير كقوة إيجابية محتملة خلال التغيير، فالقائد عليه أن يكون مستمع جيد لآراء الأشخاص الرافضين للتغيير، وبتجاهله لها يخلق جو من التوتر وعدم الرضا، كما وعليه تشييد سفن متينة من العلاقات لأولئك الذين ربما لا يثقون به. وعليه احترام

أولئك المقاومين للتغيير فربما لديهم نقاط أو بدائل جيدة خلال التغيير، ومن الممكن أن نتأثر بها، وربما يرون تفاصيل ذات علاقة بالتنفيذ لم يأخذها القائد بالحسبان خلال إدارته للتغيير.

5- على القيادة إعادة تشكيل ثقافة المنظمة خلال عملية التغيير، بأن لا يكون التغيير سطحياً بل يكون تحويلاً للثقافة لتصبح مزيجاً من ثقافة للتحدي والتغيير، عليه بالبحث عن تلك الممارسات الجديدة وتبنيها والعمل على تقييمها.

6- التغيير ليس قائمة تحقق؛إنه نظام متعدد الأطر، فعلى القائد تطوير خبرته ومهاراته ومعارفه لكي يتّبع أفضل نماذج التغيير، وعليه الإلمام بالاستراتيجيات المختلفة لإحداث التغيير فهو عملية معقدة متعددة الأبعاد، لا للخطوات المختصرة خلال التغيير، لذلك وجب على القائد العمل الشاق يومياً لإعادة ثقافة التغيير.

نرى بأن فهم القائد للتغيير يجعل منه خبيراً في إدارة عملية التغيير، ليخلق من الظروف ما سيثمر نتائج حقيقة ولو بعد حين، القائد غير متوقع بأن تسيير عملية التغيير بسلاسة في بداية المسار، متوقعاً تقدماً في غضون العام، على يقين بأنه سيحصد النتائج المثمرة لعملية التغيير عاجلاً غير آجلٍ(Fullan,2002).

ثالثاً: بناء العلاقات: فَوِفْق فولان (Fullan,2007) فإن العلاقات ضرورة ملحة كما أهمية الهدف الأخلاقي، فبدون هذين المكونين، لا يمكن تنفيذ العمل داخل المؤسسة، فالتركيز على الأفراد والعلاقات هو عامل أساسي للوصول إلى نتيجة مستدامة، وهذا ما يميز القائد الفعال في مؤسسته، والذي يقوم بتنمية الأفراد فيبث لديهم الروح الفردية والجماعية في العمل ليشعر الفرد بأنه جزء من كل والأفراد مرتبطين ومتفاعلين معاً، ويسعى دوماً لإنشاء نظام لتحمل المسؤولية، ليبدأ المعلمون بالتفكير في طرق تعلم أعمق للطلاب، وتحقيق الهدف الأكبر للمدرسة، فقدرة القائد على القيام بذلك يعد قيادة تحويلية،

الهدف هو إنشاء نظام تعليمي عميق متين بقواعد من القيم والمعتقدات المشتركة، ولذلك يظهر القائد تعاطفاً قوياً، حيث يقوم بالرعاية والاحترام لأكبر عدد ممكن من المعلمين، ويجعل الأفراد والموهوبين يعملون معاً ويطورن خبراتهم المشتركة.

إن الفارق بين القائد الفعال وغير الفعال هو مدى اهتمامه بالأفراد الذي يقودهم من وجهة نظر خبراء القيادة التنظيمية، أما عن وجهة نظر فولان فإن العلاقات بين الناس هي التي تحدث فارقاً في النجاح التنظيمي، ولذلك يجب الاهتمام بها اثناء عملية التغيير، فعلى القائد إنشاء مجتمعات التعلم المهني؛ لتطوير معارف ومهارات الأفراد في المؤسسة، ضمن أهداف تعليمية واضحة لجميع الأفراد.

تعمل هذه المجتمعات ضمن المهمات الصعبة، لتظهر أكبر قدر من التلاحم بين أفرادها، أعضاؤها تجمعهم ثقافة مشتركة للتوقعات، وهم خاضعون للمساءلة عن النتيجة الجماعية لهذه العلاقات المثمرة، وهم خاضعون أيضا لمراقبة السلوكيات والعلاقات. يُتاح لهم الوقت والموارد والمعدات المناسبة للوصول إلى أفكار جديدة وخبرات جديدة لتحسين التدريس، مجموعات التعلم تلك تتبادل المعارف ليتم صقُلها في برنامج متكامل، تتميز بالعمل بروح الفريق لتكون قادرة على اتخاذ قرارات نوعية للمؤسسة. أما القائد فيكمن دوره هنا في تعزيز العلاقات بين هذه المجتمعات وتحقيق قدر أكبر من التلاحم فيما بينها، لتحقيق النتائج المنشودة. " دور القيادة هو إحداث قدرة أكبر في المنظمة من أجل الحصول على نتائج أفضل (التعلم)" (فولان،2007، 76).

بالنظر إلى أهمية العلاقات إلا أن فولان يحذر من أن العلاقات لها قوة، بمعنى أنها قد تكون صائبة بشدة، أو قد تكون مخطئة بشدة، وكلاهما يصب تأثيره على تعلم الطلاب، الفرق بين هذا وذاك هو قوة الثقافات التعاونية وتعزيز الممارسات الفعالة فيما بينها. ليكمن دور القائد في المحافظة على علاقات فعالة وحيوية بين أفراد المجتمع المدرسي ويعمل على تطويرها، ليكون قوة تأثيرها إيجابياً على تعلم الطلاب، علاقات منصبة نحو رؤية ورسالة المدرسة، لتحقيق النتائج المنشودة (وكالة الأمم المتحدة

لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى، 2013). وإذا ارتأت قيادة ثقافة التغيير تلك لأن تكون مؤسستها ناجحة ومستدامة، عليها أيضاً الاهتمام المتزايد بالهدف الأخلاقي والوصول إلى الأفكار الجديدة النابعة من إشراك العلاقات التي قامت بتشكيل الآليات لتطبيق تلك أفكار.

القائد أيضاً يساعد الأفراد في جو يحيطه القلق والمشاعر المختلفة، هنا تبرز أهمية الذكاء العاطفي لدى قائد التغيير، فهو يدير هذه المشاعر، فهناك قلق، شكوك، معارضة، اختلاف في الآراء، وتوتر، دور القائد الفعال هنا هو تقدير هذه المقاومة، وتأطيرها على أن تكون ميزة خلال مسار التغيير، يأخذ بهذه المشاعر والآراء على محمل الجد فربما تكون مصدر لأفكار جديدة وجزء من التحسين في مسار التغيير.

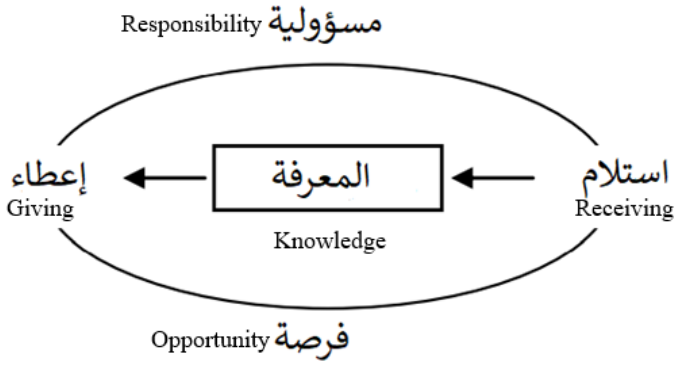
نلاحظ هنا بأن القائد يجمع بين نوعين من الذكاء هما: الذكاء الفكري والذكاء العاطفي(Fullan,2007).

يرى فولان (Fullan,2002) بأن مدير التغيير الثقافي(Culture Change Principal (CCP يعمل في العديد من مجالات الذكاء العاطفي، كوعيه الذاتي لحالته الداخلية وموارده وتقديراته وحدسه، التنظيم الذاتي حيث إدارته لحالته العاطفية الداخلية، وإدارته لعواطف الآخرين واحتياجاتهم وهو ما أطلق عليه مصطلح التعاطف، مما سيحفز المعلمين ويثير الدافع لديهم للوصول إلى الهدف المنشود، العلاقات الاجتماعية بين المعلمين ستتأثر إيجاباً وستؤثر على مناخ المؤسسة، مما سيحقق استجابات مرغوبة من المعلمين، ليكون من بناء هذه العلاقات منبعاً للعطاء داخل المؤسسة.

رابعاً: بناء المعرفة ومشاركتها: يؤكد فولان(Fullan,2007) على أهمية المفارقة بين المعلومات والمعرفة، ويركز على ضرورة فهم دور المعرفة في الأداء التنظيمي، وماهية الاستراتيجيات التي تخلق من تبادل المعرفة قيمة ثقافية. فالمعلومات هي الآلات بينما المعرفة هي الناس، وحتى تغدو المعلومات معرفة ذات قيمة،عليها أن تُؤطَّر في سياق اجتماعي يساعد الأفراد على فهم معنى هذه المعلومات وأهميتها.

الريادة في ثقافة التغيير تعني الإتيان ببيئات جديدة تؤديإلى التعلم، ومشاركته مع الآخرين، من هنا تكمن ضرورة أن تقوم المؤسسات بمشاركة المعرفة بدلاً من تسخير جهودها في التكنولوجيا والتدريب، كأن تقوم بتعميم أفضل الممارسات داخلها.

قدم فولان أمثلة عديدة في قطاعي الأعمال والتعليم حول اكتشاف المعرفة وتقاسمها، وبيّن ضرورة التمييز بين المعرفة الصريحة والمتمثلة في الكلمات والأعداد التي تأخذ شكل البيانات والمعلومات، والمعرفة الكامنة والتي تكمن في المهارات والمعارف والخبرات لدى الأفراد، ويكمن نجاحها في مدى التواصل والتفاعل بين الأفراد، وبذلك تتحول المعرفة الكامنة إلى معرفة تنظيمية واضحة، ذلك من خلال وجود ثقافة تعاونية وعلاقات جيدة تقتضي مشاركة أعضاء المؤسسة خبراتهم لخلق معرفة فعالة.



Knowledge-Sharing Paradigm

الشكل (3): عملية مشاركة المعرفة بين أعضاء المؤسسة، حسب ما ورد في (فولان Fullan، 2007 :97)

ينبغي أن يكون تبادل المعرفة جزءاً من ثقافة المؤسسة،كونه يؤدي إلى إيجاد ثقافة تعاونية والتي ستكون القوة الدافعة نحو المزيد من التبادل المعرفي، ففي الشكل السابق توضيح لعملية مشاركة المعرفة، حيثتجعل المؤسسة من عملية إرسال واستقبال المعلومات باستمرار مسؤولية على أفرادها، وتقوم بتعزيز الانخراط في هذه المشاركة بتوفيرها للفرص والحوافز المناسبة وتقييمها للأفراد وفقا لمدى تلقيهم ومشاركتهم للمعرفة.

سؤالنا هنا ما دور القائد الفعال في بناء المعرفة؟ إن القائد الفعال يدرك أهمية بناء المعرفة لذلك يجب أن تكون بمثابة أولوية بالنسبة له، لترسيخ عادات التبادل المعرفي بين الأفراد، فعليه ابتكار آليات لمشاركة الأفراد لمعرفتهم الكامنة، وثقته بما يقوم به من إجراءات في هذا الصدد.

أورد فولان أمثلة عديدة من التعليم كنماذج لتبادل المعرفة، ومنها أعمال التشاور وشبكات الأقران، زيارة المعلمين لمدارس أخرى، خدمات الاستشارة التعليمية، تشاور المديرين مع مديرين آخرين ونصائحهم فيما يخص أنشطة التطوير المهني، وأخيراً المناقشات التي تدور حول جوانب التحسين التعليمي. في حين طرحت (وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى، 2013) ممارسات القائد في تبادل المعرفة ومشاركتها، بتعميمه لتجارب وممارسات وخبرات مميزة ونوعية للمعلمين على أفراد العمل كافة، كتعميمه ممارسة لأنجح المعلمين في إدارته الصفية مثلاً، التعميم ذاك بهدف أن يكون كل فرد في المدرسة ملماً بهذه المعرفة الجديدة والتي ستحقق تعليماً وتعلماً نوعياً على مستوى المدرسة أجمع. أما عن دور المعلمين في تطوير المعرفة فهو يكمن بضرورة انخراطهم بالمعرفة، ومشاركتهم في أحدث القراءات والبحوث والاكتشافات العلمية، والعمل دوما على تطوير قاعدتهم المعرفية للتدريس(Fullan,2002).

لقد أكد فولان(Fullan,2002) بأن مشاركة المعرفة مع الآخرين ما هو إلا مفتاح النمو لجميع أعضاء المؤسسة، وطرح فولان ما جادله هارجريفز حول ضرورة ربط العنصرين مشاركة المعرفة بالهدف الأخلاقي، وضرورة البعد عن البحث عن معرفة جديدة بأنانية ليكون من معرفتنا تلك محط لاهتمام وجذب الآخرين. إن في عملية ربط هذين العنصرين سيتطور مجتمع المعرفة بعمق وباستمرار، ولن تكون الجودة التقنية للمعرفة وطريقة استخدامها سطحية الأداء.

خامساً: صنع التماسك: يرى فولان(Fullan,2007) بأن التغيير هو صديق القائد، فالقائد الجيد يستخلص العبر ويكتشف الإيجابيات الخفية وراء فوضى التغيير، حيث تعد القيادة عملية صعبة في بيئة

التغيير بسبب الأنظمة الديناميكية وحالة عدم التوازن، فهم الأفراد الواضح لعملية التغيير يجعلهم أكثر استعداداً للعمل من أجل تحقيق هدف أسمى، وعندها يغدو التغيير أكثر تلاحماً، لتتشكل بذلك أنماط جديدة. إن تشكيل صورة أكثر إيجابية عن التغيير سيبث روح الحماس والدافعية ويشكل تغييرات جديدة، يأخذ القائد باعتباره عدم استمرارية التماسك حتى لا تتسبب باستقرار توازن النظام مما يؤدي إلى قلة استجابة الأفراد للتغييرات.

قدرات القيادة الأربعة آنفة الذكر وهي الغرض المعنوي وبناء المعرفة وفهم التغيير وتطوير العلاقات، ستعد القادة لتحمل المسؤولية والوثوق بديناميكيات التغيير وكيفية الاستجابة لها والتعامل معها في حالة عدم توازن النظام، فالمنظمة نظام حي يحتاج إلى التغيير والنمو وإلا سيموت هذا النظام، من هنا فالأنظمة غير متوازنة ولا تسير في مسار خطي مستقيم، القائد يخرج بأفكار وحلول جديدة، ويتعامل مع الاختلافات الناجمة عن اضطرابات التغيير،فبتوجيهه لها يخلق الفرص والابتكارات، ويصنع تلاحماً وترابطاً أكبر، يناقش المشاكل بين الأفراد بصورة بناءة في أوقات التغيير الحالكة، يتعامل مع الغموض والمشاكل الأكثر تعقيداً فيحقق قدراً كبيراً من التماسك، يولّد التزاماً داخلياً لدى الأفراد، يسعى وراء القدرات الأربع ليخلق تماسكاً في عقول وقلوب الأفراد. أما الأفراد فعليهم احترام الفوضى الناجمة عن التغيير، وتحديد أفضل الحلول الممكن الخروج بها. من هنا نلاحظ بأن كل من الاضطراب والتماسك يعملان سوياً نحو إنتاج جديد وإدارة أفضل للمؤسسة.

بيَّن فولان (Fullan,2007) مفهومين في صنع التماسك، المفهوم الأول أطلق عليه Self–Organizing " التنظيم الذاتي"، والمفهوم الثاني أطلق عليه مصطلح Stanger Attractors " الجاذبات الغريبة".

التنظيم الذاتي Self–Organizing هو ناتج تطبيق الهدف الأخلاقي وفهم عملية التغيير وتطوير العلاقات وبناء المعرفة، فذلك يخلق أفكار جديدة وتفاعلات تشكل تحولاً في المؤسسة يفضي بها إلى

كمية أكبر من الترابط، فالقادة هنا أكثر ابتكاراً وتأثيراً في بيئة العمل. أما الجاذبون الغريبون Stanger Attractors فهي تشمل الخبرات والتجارب التي تجلب التزام عميقاً للموظفين وتحفز طاقاتهم فهي تشكل (عوامل الجذب) في سبيل تحقيق الأهداف المرغوبة، كالمبادرات الهادفة وشبكات الأقران خير مثال عليها.

أما في سياق الميزات من وراء صنع التماسك، فلقد تعددت تلك الميزات، لتتمثل الميزة الأولى بوجود المساءلة، ليكون جميع الأفراد في المؤسسة مساهمين بطرق تشاركية وتعاونية بناءة، الميزة الثانية فتتمثل في ضرورة أن يكون لأنشطة تشارك المعرفة هدف كالتساؤل عن فكرة معينة ما مدى عملها؟ وهل تؤثر في هدفنا العام؟ الميزة الثالثة تشمل الالتزام المشترك برؤية وخطة العمل، وتحفيز الأفراد لبعضهم بعضاً، وتطبيقهم لأفضل الأفكار، والتي ستؤثر إيجاباً في تحقيق قدر أكبر من التماسك.

بين فولان(Fullan,2007) صفات لتطوير القائد، عليه أن يكون بطيء المعرفة، يسير بخطى بطيئة وهادفة ويخصص وقتاً كافياً للإصغاء والتفكير في المواقف للخروج بالأفكار الجديدة والقرارات الحكيمة، مدركا بأن عملية التغيير تستغرق وقتا، محفزاً للعمل التعاوني.

وعليه ضرورة التعلم في السياق، فالقائد قدوة في تعلمه المستمر، يخلق بيئة العمل المحفزة للتعلم والمشاركة فتعلم الأقران وعرض ومناقشة أفضل الممارسات، وما هي إلا أمثلة حيّة للتعلم مع أفراد المؤسسة وفي المكان الذي يعمل فيه، وبذلك ستتطور المعرفة الضمنية والتي ستؤثر لا محالة على مشاركة المعرفة، وهذا ما سيغير الفرد والسياق، وسيتطور القادة وستتحسن المؤسسة.

القائد يزرع القيادة في الكثيرين فهو يوجه التغيير داخلياً، ليطور القادة ويصبح هو قائد أفضل، يستثمر وقته وطاقته ويقوم بدوره القيادي على أتمّ وجه، مما سيحقق التزاماً داخلياً أكبر، ليخلق قيادة مشتركة مستدامة، يعد قيادات المستقبل فيحقق نجاحاً بعيد المدى للمؤسسة حتى بعد مغادرته لها، وبإتقانه للكفايات الخمس ينشر القيادة الفعالة على نطاق أوسع، فلا تبدو القيادة الفعالة في اتخاذ القرارات فحسب،

بل في القدرة الجماعية على التعامل مع المشاكل الصعبة وتحديها، وهنا نستطيع القول بأن القائد يترك خلفه قادة آخرين.

أظهرت (وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى، 2013) بأن صنع الترابط يأتي من خلال معرفة الفرد الواضحة لأولويات المدرسة الحالية وما يتم التركيز عليه حالياً؟ ولماذا؟ هذا سيؤدي إلى تماسك بين توجهات الأفراد نحو عملية التغيير والتطوير، مع التركيز على ضرورة تحديد عدد الأولويات، فلا تكون أكثر من ثلاثة للمدرسة الواحدة، لتؤثر وتحدث فارقاً لدى الطلبة والمعلمين أيضاً.

كما وبينت (وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى، 2013) بأن هناك نوعين من الالتزام وفق فولان هما الالتزام الداخلي والالتزام الخارجي، أما الخارجي فهو الناجم عن الشعور بضرورة التقيد لأداء الفرد لواجبه داخل المؤسسة، أي التقيد بالسياسات والأنظمة الإدارية والتعليمات الواردة من الأعلى، وهناك مِن القادة مَن يسعى لتأمين هذا النوع من الالتزام لدى الموظفين في المؤسسة.

النوع الآخر من الالتزام هو الالتزام الداخلي، والقائد الفعال هو من يسعى لتأمين هذا النوع من الالتزام، كونه ينبع من الشعور بالإنجاز والنجاح لدى الأفراد في تحقيقهم للمهام، مما يولد لديهم الشعور بالارتياح فتزداد حيويتهم لأداء المهام، ليعملوا قلباً وقالباً في مساعدة القائد لتحقيق التغيير وتطبيق رؤية المدرسة المتوافقة والهدف المعنوي، يعيشون عملية تنفيذ التغيير ويقبلون عليها ذاتياً وتكون قلوبهم وعقولهم ملتزمة بالرؤية والهدف المعنوي المحدد. تزداد ثقتهم بالقائد وقدراته في جعل المدرسة مكانا لبذل جهودهم وحصد إنجازاتهم.

فعندما يصب الفرد جهوده باتجاه تنفيذ الرؤية ذات الهدف المعنوي هنا ستزداد حدوث الأمور الجيدة وسيقل حدوث الأمور السيئة، وستتحسن المدرسة بشكل تدريجي ملحوظ، وستزداد النتائج الجيدة للطلبة،

ليصبحوا أكثر ترابطاً بالمدرسة، فهذه التغييرات تحتاج وقتاً من الزمن، ومنغصات بين الحين والآخر لذلك يجب على القائد المراجعة الدورية لسير العمل وتعميم الإيجابيات التي تم تحقيقها وإحرازها وصولاً لتحقيق رؤية المدرسة، ويظهر القائد شكره وامتنانه وعرفانه بما تحقق من إنجازات (وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى، 2013).

في الختام لا بد من الإشارة إلىأن العديد من الدراسات اعتمدت نموذج فولان للتغيير خلال بحوثها، كون فولان كان جُلّ اهتمامه بأن يكون القائد وكيلاً للتغيير قبل أن يشرع في تغيير الآخرين، معتمداً على الكفايات القيادية الخمس، متحلياً بأبرز خصائص القائد والمتمثلة بالطاقة والحماس والأمل، لقد استخدم هذا النموذج في العديد من الأصعدة، فلقد بين فولان (2002) استخدامه في فحص قيادة التغيير لدى قادة الأعمال في القطاع التجاري وكذلك لدى قادة التعليم في أنظمة المدارس.

كما وطرح فولان (Fullan,2002) دور القيادة في تعزيز بناء المعرفة في المدارس، مشيراًإلى أن المعلومات تصبح معرفة عند تداولها في سياق اجتماعي، ومشاركتها واستخدامها هو أمر حتميّ للتحسين، متحدثاً عن أشكال التبادل المعرفي التي يقوم بها القائد كتطوير مجتمعات التعلم المهني وشبكات الأقران والمؤتمرات الشهرية. ذاكراً الكفايات الخمس لإطار القيادة، مركزاً على العلاقة بين الهدف الأخلاقي والقيادة فهو السبب في احداث الفارق في حياة الطلبة، وسد الفجوة بين الأداء العالي والمنخفض لهم، وركز على أهمية ربط الهدف الأخلاقي بمشاركة المعرفة نحو تنمية فكرية وأخلاقية وتنمية مهنة التدريس بالمجمل.

الدراسة النظرية لنيل وآخرون (Neill et.al,2003) تناولت تجميع للعديد من الأدبيات حول القيادة التعليمية، موضحاً دور القيادة التربوية لإحداث التغيير، كوجود الرؤية والرسالة المشتركة ذات الصلة بالهدف الأخلاقي وفحوى التغيير، والالتزام بالعمل لتحقيقها، والسعي لتغيير وتطوير أساليب تدريس المعلمين، وتشارك المعرفة وتطوير وتوطيد العلاقات بحل مشاكلهم، وزيارة فصولهم، ودعمهم وصولاً

للابتكار، وخلق القيادات، والسعي قدما نحو تطبيق الوظائف التربوية لا الإدارية، والانطلاق دوماً نحو تغيير الثقافة لتحسين المدرسة. وبذلك يرسي القائد محددات النجاح. وأخيراً لتخرج الدراسة بمقترح لإطار مفاهيمي للقيادة التربوية على أنها أحد عناصر القيادة المدرسية، أو رؤيتها على أنها أسلوباً متميزاً للقيادة المدرسية الفعالة والتي تتحلى بسمات متميزة لدى أفراد المدرسة جميعاً.

إذن؛ المعلّمون ليسوا بحاجة إلى تدريب فني لآلية استخدام تكنولوجيا المعلومات في ممارساتهم التدريسية؛ بل حتى يكون الإصلاح فهم بحاجة إلى تطوير مهني، تغيير وتقييم في المناهج، وحوافز تدفعهم للانخراط في عملية التغيير، ومنحِهم دوراً هاماً وشراكة فعالة في عملية التحسين والإصلاح (Fox et.al, 2005).

من هنا اعتمدت الدراسة الحالية نموذج مايكل فولان The pentagon leadership model أو (إطار القيادة) كإطار نظري، حيث يعتبر استقطاب مقاومة التغيير والحد منها جزء من القيادة الفعالة والتي عليها أن تُهيّئ المناخ المناسب للتحسين والتغيير المستدام، وعلى القائد إتباع الأبعاد الخمسة لفولان في التغيير، فهناك أهمية للهدف الأخلاقي في تحسين عملية التعلم، والحاجة للجمع بين الالتزام به والاحترام لصعوبات عملية التغيير لتحقيق نجاح أكبر، وصنع التماسك يحدد بمدى قدرة القائد على استيعاب المشاكل الناجمة عن مشاعر الأفراد المختلفة بسبب التغيير، أما عن كفاية بناء المعرفة ومشاركتها فقد أكد نيل وآخرون بأن مدارسنا لم توجد فقط لتعليم أطفالنا؛ بل وجدت للتعلم المهني المستمر للمعلمين، بسعيها الدؤوب لتعليم بعضها بعضاً ومشاركة معرفتها، وصقل تجاربها المميزة للآخرين وبذلك يكون من القيادة فنّ ارتجاليّ(Neill et.al,2003). في ذات الصدد أثبت (Chu,2016) فكرة فولان بأن مدير المدرسة هو قائد معرفة، يحمل في جعبته الكثير لتطوير برامج بناء المعرفة وإدارتها في المدرسة، باتباعه لاستراتيجية (إدارة المعرفة)KM Knowledge Management ليصبح بذلك المدير قائداً لإدارة المعارف في مدرسته. كما وعليه فهم التغيير فيكون تغييره تدريجياً لفكرة معينة، يعطيها الوقت الكافي،

وبأساليبه القيادية يقنع الأفراد بأهمية تطبيق هذه الفكرة في سبيل تحقيق النجاح المنشود، علاوة على أهمية تطويره للعلاقات بين الأفراد في ظل إطار من الخصائص الثلاث وهي: الطاقة والحماس والأمل التي يتمتع بها قائد التغيير، ذلك في سبيل نجاح التغيير ثم نجاح المؤسسة ضمن أداء عالي المستوى وخلق قادة المستقبل ونشر القيادة على كافة المستويات (ربايعة وعطير،2020).

انطلاقاً من الإطار النظري لفولان (2001) جاءت هذه الدراسة لتقوم بتحديد مقاومة التغيير لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث بمنطقة القدس التعليمية في ظل تحول التعليم الوجاهي إلى إلكتروني خلال جائحة كورونا، وذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة والتي سيتم العمل على تحليلها كيفياً، والتعرف على مدى توفر وتطبيق الكفايات الخمس لدى قادة المدرسة في التغلب على مقاومة التغيير، كون القادة التربويين هم البوصلة التي توجه مقاومة التغيير لأن تكون فرصة للتجديد والابتكار، أو انحدارها في اتجاه آخر لتشكل فشل في نجاح التغيير وتحقيق الأهداف المرجوة. فالقادة دورهم حاسم وبارز في قيادة التغيير، وبأساليبهم الهادفة يسعون لخلق الابتكار من خلال المقاومة، وبتمتعهم بخصائص القيادة وبمكونات القيادة الخمس، يستقطبون المقاومة وينفذون التغيير بفعالية أكبر، ومن أجل ذلك تبنت الدراسة الحالية نظرية إطار القيادة لفولان كإطار نظري يتيح للمعلم فهم التغيير وتقبله، ويجعل من القائد داعماً وميسراً ومطوراً للمعلمين خلال عملية التغيير، مما يحد من مقاومتهم، ويحقق مخرجات أفضل للعملية التعليمية التعلمية. وهذا الهدف الذي ارتأت الدراسة الحالية لتحقيقه.

ثانياً: الدّراسات السّابقة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على ظاهرة مقاومة التغيير لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث بمنطقة القدس التعليمية في ظل تحول التعليم الوجاهي إلى إلكتروني خلال جائحة كورونا. لقد تمت دراسة الأدبيات السابقة ذات الصّلة والتي وضحت واقع مقاومة التغيير لدى المعلمين، وكذلك الأدبيّات التي ركّزت على الأسباب التي كانت وراء مقاومة التغيير، ثم الدراسات التي وضحت آلية تعامل القائد ألا وهو

مدير المدرسة مع المقاومة كونها عنصراً هاماً في فشل أو نجاح التغيير. ولذلك تمت مقارنة ما توصل إليه الباحثون (الدراسات العربية، والدراسات الأجنبية)، من خلال ثلاثة محاور.

المحورُ الأول: الأدبيّات المتعلقة بواقع مقاومة التغيير.

عرف أحمد (2021) مفهوم التغيير التربوي بأنه عملية تحسين أو تطوير المؤسسات التربوية بحيث تكون مختلفة عن وضعها الراهن. وهو تغيير ملموس في النمط السلوكي للعاملين بها لتتمكن من تحقيق أهدافها بشكل أفضل (ص.385). وكون التغيير يرتقي إلى العديد من الدرجات، كالمتوسطة والكبيرة منها، إلا أن المدرسة تلجأ إلى التغيير بُغية تجويد مخرجاتها التعليمية ؛ فنتائج المخرجات هي المؤشر على مدى نجاح التغيير، في هذا الصدد نرى دراسة فوتوبولس وآخرون (Photopoulos etal.,2020) والتي طرحت التغيير الذي حدث في قطاع التعليم على صعيد عالميّ وليس محلياً، خرجت الدراسة بسيناريوهات كان من بينها، أن هناك تغييراتٍ جذريةً حدثت في التعليم، وأيضا في حياة المعلمين والطلاب بسبب قيود Covid –19 ورأت بأن هذا التغيير سيصبح نقطة تحوّل في التعليم، والتكنولوجيا ستلعب دوراً مركزياً في التعليم، وربما ستحل محل المعلم وتفرض تغييراً في التدريس، وربما سيطرح تساؤلاً جديداً ماذا عن الدور الجديد للمعلم ؟

في ذات النهج فلقد أكدت دراسة فلامهولتز وراندل (Flamholtz& Randle,2008) أن التغيير أمرٌ حتميٌّ في المؤسسات، وقد يعود لعوامل داخل أو خارج المؤسسة، كتغييرات في التكنولوجيا أو تغييرات في البيئة، وأحياناً أخرى قد يحدث التغيير بسبب نجاح المؤسسة، وربما يعود سر نجاح المؤسسة لمدى طويل من الزمن بسبب قدرتها على التكييف مع التغيير.

وبالاعتماد على ماهيّة التغيير التربوي، ومن سيفيد وكيف ستتم إدارته، نستطيع أن نحدد إن كان تغييراً إيجابياً أم سلبياً، مع الأخذ بالاعتبار الأبعاد المختلفة للتغيير التربوي، فلقد أشار فولان (Fullan,2007) لثلاثة أبعاد للتغيير التربوي؛ أولها عندما يتم إدخال مواد جديدة كالمناهج، ثانيهما إدخال أساليب

واستراتيجيات تدريس جديدة، أما البعد الثالث والأخير وهو الأكثر صعوبة ألا وهو التغيير في معتقدات الناس، يدعو فولان لضرورة الأخذ بالأبعاد الثلاثة نحو تغيير تربوي حقيقي.

اتفق وأحمد (2021) في دراسته التي هدفت إلى رصد أهم جوانب ثقافة التغيير التربوي اللازم توافرها بالمدارس، لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة وتحديث مدى مواءمة ثقافة المدرسة مع التغييرات التربوية، تبين أن ثقافة التغيير التربوي مكونة من مهارات ثقافة الإبداع، ومهارات الثقافة الرقمية، ومهارات الثقافة الحياتية والمهنية، وعليه فإن معتقدات المعلمين وممارساتهم التدريسية تعتبر جانباً هاماً في ضوء مهارات ثقافة التغيير، بينت الدراسة أنَّ لدى المعلمين معتقدات تقليدية حول عملية التدريس كتخوفهم من التحول الرقمي للتعليم، وتضاؤل الفرص للتفاعل المباشر مع الطلبة، مما كان سبباً نحو مقاومتهم للتغيير التربوي، كما وبينت الدراسة انخفاض مستوى ممارسات معلمي الثانوية لمهارات ثقافة التغيير التربوي حيث مستوى ممارساتهم متدنٍ، أما مستوى ممارساتهم لثقافة التغيير الرقمي فكان هو الأقل مستوى بوزن نسبيّ وصل إلى 53.73 % ، وعليه أوصت الدراسة ضرورة الأخذ بمعتقدات المعلمين وتصوراتهم واصطلحت الدراسة على ذلك بالتغيير الثقافي، واعتبرته أساسا نحو تغيير المدارس بصرف النظر عن ماهية التغيير إن كان تكنولوجياً أو تنظيمياً أو هيكلياً.

وبالنظر إلى أسباب إخفاق عمليات التغيير التربوي فلقد أجملها فولان (Fullan,2007) ضمن اتجاهين؛ فالاتجاه الأول يرجع هذا الإخفاق إلى المدرسة، واتهام المعلمين بمقاومة التغيير، وعليه يرون ضرورة إعادة هيكلة المدرسة لتحقيق التغيير، حيث لابد أن يكون لدى المديرين رؤية لقيادة التغيير، ويكون لدى المعلمين الدافعية لتعلم استراتيجيات جديدة. أما الاتجاه الثاني يرجع الإخفاق إلى السياسة التعليمية، وفيها يرى المعلمون صعوبة أمر التغيير، وبأن المدرسة هي جزء من المجتمع وبناء على ذلك صعوبة التغيير فيها دون تغيير المجتمع، وبأن المسؤولين يقومون بالتغيير من أجل تعظيم أنفسهم. في حين أكد بيرنر (Burner,2018) أن التغيير يجب أن يبدأ أولا بثقافة المدرسة حيث يبدأ بالأفراد وطريقة تفكيرهم نحو

هذا التغيير. وإلا فمحاولات التغيير التربوي ستبوء بالفشل إذا أهملت ثقافة أعضاء المدرسة المطلوب منهم تنفيذها.

وكون التغيير أمراً حتمياً يحدث داخل المدرسة، لذلك ينبغي على القائد مواجهة ذاك التحدي، بلعب أدوارٍ جديدة متطورة ومتوافقة مع مستجدات العصر خاصة التكنولوجية منها، ومن هنا تكمن أهمية التغيير. فلقد توصل غربية (2015) في دراسته التي هدفت إلى معرفة العوامل المؤثرة على أداء التغيير التنظيمي في جامعة سنان امبيل الإسلامية الحكومية في اندونيسيا، بأن أهمية التغيير التنظيمي تكمن في خمسة جوانب أساسية هي الحفاظ على الحيوية الفاعلة، فالتغيير يبث روح التفاؤل والانتعاش والتجديد، والتخلص من رواسب الثبات السابقة داخل المؤسسة، ثم تنمية القدرة على الابتكار ببذل الجهد للتكييف والتغيير، مما يستدعي إيجاد الجديد من الأدوات والوسائل فهذا يعزز الابتكار، ثم إذكاء الرغبة في التطوير؛ بتحفيزنا للارتقاء لتحقيق رغباتنا مما يدفعنا لتطوير وتحسين مستمر ومعالجة العيوب والأخطاء بممارسة عملية التجديد بما في ذلك استخدام تكنولوجيا جديدة حتى نحقق أهدافنا ونصل إلى أعلى درجة من القوة في الأداء والممارسة والإنتاجية، وأخيراً التوافق مع متغيرات الحياة كون التغيير عاملاً حاسماً في التكيف مع الظروف المختلفة والمواقف غير الثابتة التي تواجهها المؤسسة .

في حين هدفت دراسة علي وآخرون (Ali et al.,2013) إلى فحص عوامل مقاومة المعلم للتغيير التربوي في مدارس العين الإماراتية الحكومية، بيّنت أن المعلمين وبالرغم من حاجاتهم للتغيير إلا أنهم كانوا خائفين من عواقبه غير المعروفة، وبأن التغييرات المتكررة تربوياً جعلتهم منهكين، وبينت الصعوبات التي واجهها المدرسون في تعليم الطلاب لمنهاج اللغة الانجليزية الجديد، وبالتالي أوصت بضرورة التطوير المهني للمعلم، ومنحه المكافآت فهي عوامل تؤدي إلى نجاح التغيير. نتائج تتشابه ودراسة سوكال وآخرون (Sokal et al.,2020) والتي هدفت إلى التعرف على مواقف المعلمين الكنديين تجاه التغيير والفعالية أثناء جائحة كوفيد – 19. أظهر المعلمون إرهاقاً متزايداً على مدار الأشهر الثلاثة

الأولى من الجائحة، لكنهم زادوا فعالية إدارة فصولهم الدراسية، وزادوا إنجازاً، لكن مواقفهم المعرفية والعاطفية أصبحت أكثر سلبية تجاه التغيير، هناك العديد من التحديات التي قد تكون زادت من مشاعر المعلمين السلبية تجاه التغيير؛ كطبيعة إشراك الطلبة في عملية التعليم عن بعد، مما ولد القلق لدى المعلمين فيما يخص حالة الطلاب ومشاعرهم، وقلت قناعاتهم بمزايا التعليم عن بعد كبديل للتعليم الوجاهي، حيث شعورهم وأفكارهم عكست ذلك.

كما وأكدت دراسة مورتيني (Morettini,2021) بأن المعلمين وبالرغم من مشاركتهم في التغيير إلا أن هناك مقاومة ضمنية خلال تنميتهم لطرق تربوية لعلم أصول التدريس المستجيب ثقافياً، وبينت الدراسة أنّ هذه المقاومة امتدت للأشكال العملية والنفسية. بينما أكد إليس وآخرون (Ellis et al.,2020) حال المعلمين نتيجة التغييرات التنظيمية في ظل وباء كورونا، حيث المخاوف حول مستقبل العمل والبطالة، وحول مستقبل التعليم كمؤسسة، أصبحوا أكثر وعيا للهشاشة الهيكلية في ممارسات العمل.

أجرى فان فين وبيتر سليجرز(VanVeen&Sleegers, 2006) دراسته التي هدفت إلى معرفة كيفية إدراك المعلمين لعملهم في سياق الإصلاح التربوي لعينة من ستة معلمين من المدارس الهولندية، بأن المعلمين اختلفت توجهاتهم وفقاً لعامل تنظيم المدرسة، وبأنهم يختلفون اختلافاً جوهرياً في كيفية قيامهم للتغييرات الحالية، فتوجهاتهم عامل حاسم في التغيير، هناك من المدرسين من أكدوا تطابق التغييرات مع توجههم المهني، وآخرين عبروا عن تعارض التغيير مع توجههم المهني، وعليه فإن هؤلاء المعلمين سيكون تفاعلهم سلبياً مع التغيير الحالي، كما وأكدت النتائج على دور المفاهيم الشخصية للمعلمين في كيفية تطبيق التغيير، فوجهة نظر المعلم لعمله جزء أساسي من هويته المهنية، هنا سيكون التفاعل مع التغييرات أكثر إيجابية للمعلم الأكثر مهنية، وربط تفاني المعلم بتطوره المهني ونموه الشخصي. وأكدت الدراسة بأن هناك علاقة قوية تربط بين توجهات المعلمين نحو تعليمهم بمدى مشاركتهم في التنظيم

المدرسي. تتقاطع هذه النتائج ودراسة سنايدر (Snyder,2017) حيث معلمون أظهروا الحماس للفرص الجديدة، في حين أقرَّ آخرون بوجود موقف أكثر انتقاداً تجاه المبادرات التعليمية الجديدة.

في دراسة موريرا وآخرون (Moreira etal,2020) التي هدفت إلى إجراء تشخيص على مستوى التكامل التربوي والتنظيمي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومعرفة العوامل المؤثرة في عملية التحول الرقمي، حيث استخدمت مصفوفة التحليل كأداة تشخيص ذاتي؛ بغرض تحديد مرحلة التحول الرقمي الذي يقع فيه مجتمع الدراسة (بدء، تطبيق، تكامل، تحول)، أظهرت النتائج عدم وجود مركز للعينة (مركز تعليم ابتدائي، ثانوي، إلزامي) يقترب من مرحلة النضج أو الابتكار أو التحول باستخدام التكنولوجيا والثقافة الرقمية، مركزين تعليميين تم تحديدهما على مستوى التكامل، ومعظم المراكز لم تصل إلى مرحلة التطبيق في الأبعاد التربوية والتنظيمية، كما وبينت الدراسة سلسلة من الظواهر المتكررة والمختلفة في درجتها بين منخفضة واولوية التي قد تدفع أو تثبط التحول الرقمي، عوامل التحول الرقمي صنفت إلى ثقافية وعملية وعلائقية، حيث وجود مدرس غير مقتنع بالقيمة التربوية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات صنف كأحد العوامل العلائقية في عملية التحول الرقمي.

أما دراسة توتو وليمون (Toto&Limone,2021) التي تناولت قياس الوعي والإدراك المهني للمعلمين ومهاراتهم في التعامل مع التكنولوجيا الرقمية ومدى مقاومتهم لها، بينت الدراسة بأن مقاومة المعلمين للتغيير ناتجة عن ادراكهم ووعيهم لأفضلية التعليم التقليدي، كما وبينت مستقبل التعليم عن بعد مرّ ضمن مرحلتين خلال جائحة كورونا، مرحلة الإنقاذ من التفاؤل المفرط نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية كونها كانت القناة الوحيدة للتعليم آنذاك، ومرحلة الحنين إلى ما قبل التعليم عن بعد، كالحاجة للعودة للأشكال الاجتماعية التي كانت سابقاً ، لتبرز الحاجة بالتفكير ملياً في الاستخدام الضروري والمهني للتقنيات الرقمية في التدريس، وعلى المعلمين بناء عملية تعليمية قوية من خلال خليط هجين من الوسائط الرقمية بما يوازي تفكير الطلاب المعاصرين، مع ضرورة الأخذ بوعي المعلم ورؤيته وإدراكه المهني في الحسبان

، وأوصت الدراسة بضرورة متابعة استخدام التعليم المختلط لمدة عام بعد انتهاء وباء كورونا، لأن التحليل المستخدم في هذه الدراسة سوف يرينا هل مقاومة التغيير للمعلمين كانت بسبب حنينهم للتعليم الوجاهي أم بسبب ما ترسخ في وعيهم حول هذا النمط من التعليم. اتفقت ودراسة ريديكر وكينا (Caena&Redecker,2019) التي أشارت إلى مواءمة أطر كفاءة المعلم الرقمية، وتحديات القرن الواحد والعشرون، بينت ضرورة بناء المعلمين لقدراتهم التربوية وتعزيز الثقة والتعاون مع طلبتهم بالاستعانة بالأدوات الرقمية التي يوفرها التعليم عن بعد، وتغيير لاستراتيجياتهم وطرقهم لتتناسب وهذا النمط في التدريس. نادت الدراسة بضرورة وضع إطار عمل يطبق في بيئات تعليمية مختلفة، يساهم في تحديد أهداف لتنمية الكفاءة الرقمية للمعلمين، يكون كدليل إرشادي مفيد وداعم للمعلمين وتطورهم المهني، ويعمل على إشراكهم في فهم مستويات كفاءتهم الرقمية والسعي نحو تطويرها، ويشمل الدليل استخدام التأمل الذاتي، وأدوات التقييم الذاتي، حيث استخدامه بصورة دورية سيعزز شراكات التعلم، ويحفز المعلمين، ويسخر إمكانياتهم الرّقمية بشكل فعال، مما سيؤثر إيجابا على أداء المعلم وتطوره ومسؤوليته وتأمله.

وبالنظر إلى الأثر الناجم عن التغيير على مشاعر المعلّمين، فهناك معلّمون عانوا من إرهاق شديد أثر على مشاعرهم بقوة، حيث الكفاءة العاطفية المنخفضة لديهم زادت من خطر الشعور بالإرهاق، فهناك علاقة بين الكفاءة العاطفية للمعلم، والتي تشمل مشاعره والإرهاق كوسيط، وغضبه قد يتحول إلى إحباط نتيجة عدم قدرته على التعبير عن ذلك داخل الفصل الدراسي، لتوصي الدراسة بضرورة تقليل مخاطر الإرهاق لدي المعلمين، مما سيؤثر على كفاءتهم العاطفية، ونادت بضرورة أن تقدم المدارس مزيدا من الدعم لهم (Fiorilli et.al ,2016).

المحور الثّاني: الأدبيّات التي بحثت الأسباب وراء مقاومة التغيير.

يعتبر الالتزام التنظيمي عاملاً حاسماً في القدرة على مواصلة العمل داخل المدرسة، فهو الطريق نحو استمرارية هذا العمل، وهو أيضاً الطريق نحو استعداد الموظفين للتغيير.وبما أن وجود ثقافة مدرسية إيجابية يساهم في التزام تنظيمي عالٍ، فإن ذلك سيؤدي إلى تبني قيم عالية، مما سيعمل على استعداد أكبر للتغيير، وزيادة إنتاجية المعلمين، ورغبة أكبر في بقاء المؤسسة. من هنا جاءت دراسة كوفانشي(Kovanci,2020) والتي هدفت إلى فحص العلاقات بين تصورات المعلمين للثقافة المدرسية والالتزام التنظيمي للثقافة المدرسية، الذي يعتبر مؤشراً للتنبؤ بمستوى مقاومة التغيير، في حين قد تكون الثقافة التنظيمية عقبة أمام التغيير، فهي تعكس السلوك والعلاقات داخل المؤسسة، وتعبّر عن جهوزية المدرسة نحو التغيير، عوامل أخرى وثيقة الصلة بمقاومة التغيير هي مواقف المعلمين اتجاه التغيير، فَمَن كان موقفه إيجابياً فسيكون استيعابه للتغيير والابتكار أكثر سهولة. أوصت الدراسة بضرورة تمكين المعلمين، فَهُم جزء لا يتجزّأ من المدرسة، ولا بد من تكيفهم مع التغيير، أما عن دور المدرسة، فعليها قبول التغييرات المستجدة التي تحاكي العصر، من ثقافة وأنشطة إيجابية تزيد التزام المعلمين التنظيمي. اتفقت ودراسة سيزن(Sezgin,2010) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الالتزام التنظيمي للمعلمين وثقافة المدرسة، أظهرت النتائج بأن الثقافة البيروقراطية تؤثر على التزام المعلمين المستمر، كونها تضعف الالتزام العاطفي لدى المعلمين؛ ليصبح التزامهم فقط للاستمرارية السطحية، أوصت الدراسة بمكافأة المعلمين الناجحين، فكلما كانت ثقافة المدرسة إيجابية وداعمة وتعمل باتجاه المهام المرجوة، كلما زاد الالتزام التنظيمي لدى المعلمين.

ومن ناحية أخرى أكد توتو وليمون(Toto&Limone,2021) في دراسته التي هدفت لقياس الوعي والإدراك المهني للمعلمين ومهاراتهم في التعامل مع التكنولوجيا الرقمية ومدى مقاومتهم لها، بينت الدراسة أن موضوع قبول التكنولوجيا وتطبيقها من قبل المعلمين، ما زال خاضعاً لفهم وإدراك المعلمين، ورؤيتهم

المهنية ما زالت تفتقر إلى العمق في التطبيق والتطوير. وعليه دعت الدراسة إلى ضرورة تدريب المعلمين والأخذ برؤاهم المهنية. اتفقت ودراسة حسن وميرزا(Hassan$Mirza,2021) حيث التغيير والابتكار في المدارس يتطلب وجود عاملين: أولهما إدخال التقنيات في المدارس، وثانيهما معلمين أكفاء في استخدام هذه التقنيات، ليكونوا قادة ميسرين للعملية التعليمية، منشئين بيئة معززة متمحورة حول الطالب، متعاونين، يتصفون بتواصل جيد مع المتعلمين، إن الاستخدام السّطحي لتكنولوجيا المعلومات في التدريس لن يؤدي إلى تحقيق نتائج التعلم، تحديداً حينما لم يتم دمج تكنولوجيا المعلومات في علم أصول التدريس، ونحو تحقيق ذلك، على المعلمين أن يكونوا مؤهلين رقمياً، سعت الدراسة لتقييم وجهة نظر المعلم حول تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتحقيق في العوامل وراء مقاومة المعلمين لاستخدام التكنولوجيا، بينت الدراسة عدم وجود المهارات التكنولوجية لدى المعلمين، مما سبب قبولاً متدنياً للتدريس المتكامل، وعدم كفاءة المعلمين الرقمية بسبب افتقارهم لمهارات محو الأميّة الرقمية، وضعف درايتهم بتكنولوجيا المعلومات الحديثة، من هنا أوصت الدراسة بضرورة تطوير المعلمين وتوعيتهم بأهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وفوائدها في التعليم، وضرورة مراجعة المناهج بما يدعم تكامل استخدام هذه التكنولوجيا فيها.

أما عن دور مديري المدارس في دعم المعلمين لاستخدام تقنيات المعلومات، فهناك حاجة إلى توفير البنية التحتية التقنية في المدارس، يرافقها قيام مديري المدارس بدورهم القيادي وتعاونهم في تطوير مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى المعلمين، بما يحقق تغيير لدور المعلم في العملية التعليمية من خلال الاستعانة بهذه التكنولوجيا الرقمية، وتوفير التمويل اللازم لتوفير المعدات المناسبة، والتعاون بأشكاله المختلفة مع المجتمع المحلي، وإشراك المعلمين في هذا التغيير، مع تحمل مسؤولياتهم المنوطين بها، وتوفير فرص لهم للتعلم المستمر، كما ويعتبر أسلوب القيادة وسمات القيادة في المؤسسة التعليمية مثلاً جيداً لقبول أو رفض التغيير(Tolwinska,2021).

في حين أكد هيلفاسي وآخرون(Helvaci et al.,2013) في دراسته التي هدفت إلى تحديد أسباب ومستويات مقاومة معلمي المدارس الابتدائية للتغيير من وجهة نظر المشرفين خلصت الدراسة إلى أن المعلمين لديهم افتقار للمعرفة بخصوص علمية التغيير، وامتناعهم عن القيام بالأدوار والمسؤوليات الجديدة، إضافة إلى عدم قدرة المدرسة للقيام بالتغيير من حيث توفير البنية التحتية، ونقص الموارد، علاوة على خوفهم من المجهول، وعدم كفاية المديرين وقدرتهم على إدارة التغيير بشكل فعال، فأسباب المقاومة ناشئة من ذات الفرد والأعضاء التنظيميين والهيكل التنظيمي.

رأت موريرا وآخرون (Moriera et al.,2020) في دراستها التي هدفت إلى معرفة العوامل التي تُسهّل أو تثبط عملية التحول الرقمي داخل المدارس، ودراسة المقاومات في عملية التحول، بينت النتائج وجود ثلاثة أبعاد مؤثرة في عملة التحول، فالبعد الأول هو البعد الهيكلي للمركز التعليمي، ويتمثل بقلة الأجهزة وصعوبة

الاتصال بالإنترنت، وبالتالي صعوبة الوصول المنتظم للطلبة والمدرسين، وضيق الوقت، ونقص التطوير المهني والتدريب الكافي للمعلمين. أما البعد الثاني فهو البعد العلائقي والمتمثل بعدم توفر القيادة الموزعة صاحبة الأفكار الواضحة، والتي تعزز استخدام التكنولوجيا في المدرسة، والمدرسين غير مقتنعين بالقيمة التربوية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في التدريس. أما البعد الثالث فهو متعلق بالأبعاد الثقافية والعملية حيث عدم وجود رؤية مشتركة، ونقص الخبرات والخطط التدريبية المناسبة، والثقافة السائدة في الحفاظ على الوضع الراهن، وعدم قبول التغيير والابتكار، وعدم الأخذ بحاجات ومهارات المعلمين التدريبية. بينما بينت دراسة كنتاب (2016) بأن درجة تأثير أسباب مقاومة التغيير المادية والشخصية الاجتماعية والتنظيمية كبير على مقاومة التغيير، ووفق استجابات أفراد العينة فقد جاءت الأسباب المادية في الترتيب الأول، يليها الأسباب الشخصية والاجتماعية، وفي الترتيب الأخير الأسباب التنظيمية.

هدفت دراسة سوكال وآخرون(Sokal et.al,2020) إلى التعرف على مواقف المعلمين الكنديين اتجاه التغيير التكنولوجي خلال جائحة كوفيد 19، وفعالية التدريس وفقاً له، وفيما إذا كانت هذه العوامل مرتبطة ببعضها البعض، تمثلت مواقف المعلمين بما يلي، مواقف سلوكية بالنظر إلى التغيير على أنه يساعد على أداء أفضل وبتجربة الابتكار الجديدة، المواقف العاطفية تمثلت بإحباط وارتياح أو عدم ارتياح ولامبالاة وقبول ومقاومة من قبل المعلمين، مشاعرهم تجاه التغيير، أما موقف النية الفعالة والمتمثل بمشاركتهم بفعالية ونشاط في التغيير. أظهرت الدراسة بأن المعلمين قد يقاومون التغيير بسبب القلق والخوف، والشعور بالافتقار إلى الكفاءة، والقدرة على التأثير في الطلبة، والتواصل الجيد معهم، وصعوبة موازنة أعباء المنزل مع أعباء العمل، وفعالية القيادة المدرسية، ومعتقداتهم حول التكنولوجيا، حيث هناك ارتباطٌ وثيقٌ بين مواقف المعلمين تجاه التكنولوجيا والتغيير، وقدرتهم على الاستمرارية فيه، مع التأثير على مستوى إرهاقهم وقدرتهم في إدارة الصفوف الدراسية، من هنا كانت قناعاتهم قليلة بمزايا التدريس عن بعد كبديل للتعليم المباشر حيث شعورهم وأفكارهم عكست ذلك .اتفقت ودراسة كين وعبد الكريم (Kin&Abdull Kareem,2017) والتي هدفت لقياس مواقف المعلم تجاه التغيير TATC في المدارس الماليزية، حيث صنفت هذه المواقف وفق ثلاثة أبعاد وهي السلوكية والعاطفية والمعرفية، أما السلوكية والعاطفية فارتباطهما وثيقاً تجاه التغيير، أما المعرفية منها فتمثلت بأن يرى المعلم من التغيير أنه يساعد على التحسين ويضيف له أفكار جديدة وكذلك معلومات وفائدة جديدة، وبينت بأن المواقف العاطفية ستكون عاملاً مؤثراً في اتخاذ القرار مما يجعل التغيير موضوعاً صعباً، كما وبينت الدراسة بأن التركيز الأكبر كان بارزاً نحو الأبعاد المعرفية والسلوكية في هذا التغيير.

إن إدخال التكنولوجيا في التعليم، يفرض تغييراً في طبيعة العلاقات والتواصل بين المعلم والمتعلم، مما يشكل سبباً من أسباب مقاومة التغيير، علاوة على مركزية القرارات التي تحد من إبداع المعلم مما يشكل سبباً آخر لمقاومة التغيير، هذا ما أكده سنايدر (Snydar,2017) في دراسته التي هدفت إلى توضيح

أسباب مقاومة التغيير لدى المعلمين ذوي الخبرة" المخضرمين"، بهدف فهم القائد لها والعمل على الحد منها، وتنفيذ التغيير ليكون أكثر فعالية، بينت الدراسة بأن أسباب مقاومة التغيير تكمن في طبيعة العلاقات المتغيرة، والتي وصفها بالحنين الاجتماعي، فهناك تغيير في الجدول الزمني، وفي طبيعة العلاقات مع الطلبة بسبب استخدام التكنولوجيا والاعتماد عليها، وتغيير في توقعات المناهج الدراسية؛ لتصبح هذه التوقعات عنصراً يهدد نفسية المعلمين وعلاقاتهم الفعالة مع المتعلمين، اعتبر أيضاً الحنين السياسي سبباً آخر للمقاومة، والمتمثل بوجود المركزية والسلطة من الأعلى إلى الأسفل، وسيطرة المستشارين التربويين، فَهُم يرون بذلك تهميشاً لهم وتقييداً لحريتهم وابداعهم واستقلاليتهم.

في دراسة هرجريفز (Hargreaves,2005) والتي هدفت إلى معرفة استجابات المعلمين العاطفية وعمر المعلمين والمرحلة المهنية، تجاه التغيير التربوي، بينت بأن استجاباتهم للتغيير صنفت وفق ثلاث مجموعات: المعلمين الأقل خبرة، وهم الفئة الأصغر سناً، ولديهم القدرة على التكيف، والمعلمين متوسطي الخبرة، وهم من قطعوا منتصف فترة التدريس، ويسعون لكفاءة وحماس أكبر، ويتبنون التغيير لرغبتهم في استمرار البقاء، أما المعلمون الأكثر خبرة، فهم الفئة الأكبر سناً والمنهكون، وتزيد مقاومتهم بسبب رؤيتهم المقبلة للتقاعد، توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة بين التحول الديموغرافي والميل نحو تقبل التغيير، فالمعلمون الأصغر سناً هم الأكثر توجهاً لقبول التغيير والأكثر تعاطفاً، وزملاؤهم ذوو الخبرة الأكثر؛ ألا وهم الفئة الأكبر سناً هي التي تميل للاحتفاظ بخبراتها التي تمتلكها. ونحو تغيير مستداماً وأكثر نجاحاً لا بد من توفر ثلاثة عوامل تكمن بوجود مزيج من الفئات العمرية داخل المؤسسة التعليمية، والاستفادة الكبرى من ذوي الخبرة ضمن تعلم جماعيّ فعال، وتوجيه المعلمين للعمل نحو كفاءة أعلى، حيث توجيههم للعمل بحماس ورغبة عاطفية نحو التغيير، مما يحد من إرهاق المعلم، وسعيه للوصول إلى المعرفة، وحرصه على زيادة الخبرة.اتفقت هذه النتائج مع الدراسة التي أجريت في المملكة الأردنيّة الهاشمية لـ (المقدادي والشرفات،2014)، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة

إحصائية حول أسباب مقاومة التغيير وفقاً لمتغيرات سنوات الخبرة والدورات التدريبية والمؤهل العلمي، علاوة على خروجها بأهم أسباب مقاومة المعلمين للتغيير في منطقة قصبة المفرق بالأردن والتي تكمن بأن المعلمين فرض عليهم التغيير بشكل إلزامي من جهات خارجية، وفقدان الشعور بالمشاركة في التغيير،والخوف من فقدان ما اعتادوا عليه فقد أصبح عملهم أمراً روتيناً،وبأن التغيير زاد عبء العمل عليهم، وأخيراً هناك اختلال للثقة بينهم وبين صناع السياسات التربوية.

في ذات الصلة فإن دراسة حجاج (2009) والتي هدفت إلى معرفة أسباب مقاومة الموظفين للتغيير في الوزارات الفلسطينية لعينة من 400 مدير ومديرة، والتعرف إلى الأساليب الإدارية المتبعة للتغلب على هذه المقاومة، والتعرف على أسبابها، توصلت الدراسة إلى أن هناك العديد من الأسباب لمقاومة التغيير منها، الخوف من تغيير روتين حالي، وبالتالي التخوف من نتائج التغيير، وعدم الشعور بالأمان، والنظر إلى التغيير على أنه عبء إضافي في العمل، بعضهم لم يفهم التغير، ونتيجة لذلك لن يستطيع تنفيذه، بعضهم من يتخوف من فقدان السيطرة، ومنهم من يرى التغيير على أنه أمر غير واقعي، ومنهم من يتمتع بالمكافآت والمزايا ويحرص على عدم فقدانها.

بينما رأت دراسة حاتم (2017) والتي هدفت للتأكد من وجود مقاومة تغيير في الجامعة الجزائرية خلال تطبيق التعليم العالي المعمول به في الجامعة الجزائرية والمعروف بنظامLMD وذلك من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين، حيث بينت الدراسة بأن أسباب مقاومة التغيير تقسم إلى أسباب على مستوى الفرد والتي منها العوامل النفسية والخوف من المجهول، والرغبة في الأمان، والعوامل الاجتماعية كالحفاظ على ما هو قائمٌ من علاقات ومصالح مع الأفراد، وعوامل منطقية كالتفكير في وقت التكيّف لتنفيذ التغيير، وكذلك التكاليف المترتبة عليه، أسباب أخرى على مستوى الجماعة، والمتمثلة في الخوف من عدم تعاون المجموعة، والتخوف من التغيير لأن يكون تهديداً نحو علاقات قائمة، والحرص على بقائها كما الآن، وأخيراً أسباب على مستوى المنظمة، حيث تلعب المنظمة دوراً في زيادة حدة المقاومة، بعدم توفيرها للبيئة

والطرق المناسبة للتغيير، علاوة على تجاربها السابقة في التغيير، وعدم تحفيزها للموظفين بالمكافآت المختلفة.

المحورُ الثّالث: الأدبيّات التي بحثت طرق تغلب القائد على مقاومة التغيير.

إن طريقة تصرف المدير وسلوكياته، لها تأثير على معارضة المعلمين، حيث رأت دراسة سنايدر (Snyder,2017) بأن معرفة القادة التربويين لخصائص المعلمين المهنيين لاحقاً تساعدهم في الحد من المقاومة، حيث منهم المحبطون والذين يحتاجون إلى التغيير من أجل الرفاهية والتحسين، ومنهم الأكثر انتقاداً للتغيير، ومقاومتهم سلبيه له، كونهم يرون بأنه لن يُحدث فارقاً في العملية التعليمية؛ لذلك كان على القائد أيضاً السعي نحو المكافآت النفسية، من خلال إشراك المعلمين بطرق هادفة لتنفيذ التغيير، وعليه أيضاً تحفيزهم والحوار معهم والسماع لمخاوفهم ليكون التغيير أكثر فعالية. اتفق وبعلوشة (2017) في دراسته التي هدفت إلى التعرف على واقع الممارسات الإدارية لمديري مدارس وكالة الغوث الدولية لمحافظات غزة في ضوء إدارة التغيير وسبل تحسينه. يرى بأن عجز قيادة التغيير في التعامل مع مقاومة التغيير سيؤدي إلى تأخير التغيير أو فشله داخل المؤسسة، في حين تزيد فعالية التغيير عندما يقوم المديرين بعملية التغذية الراجعة ومعرفة جوانب القوة والضعف والوقوف عليها ومعالجتها.

وما بين أسلوب قيادي ديمقراطي يوفر فيه القائد مُناخاً ديمقراطياً يتيح فيه المجال للمعلمين للتعبير عن آرائهم، وأسلوب قيادة أوتوقراطياً ينعدم فيه المُناخ الديمقراطي ذاك، تختلف مقاومة التغيير، ففي دراسة إناندي وآخرون(INANDIetal.,2020) والتي هدفت للتأكد فيما إذا كانت أنماط القيادة للمديرين تتنبأ بوجود مقاومة تغيير ومعارضة تنظيمية وفقاً لتصوراتهم، وتحديد العلاقة بين تلك الأنماط وكل من مقاومة التغيير والمعارضة التنظيمية،لعينة من 134 معلماً يعملون في مدارس مرسين الابتدائية الحكومية في تركيا، بينت الدراسة بأن القائد الأوتوقراطي يرى بأن قراره هو الأفضل، وباستبداده لا يتيح المشاركة والمناقشة للمعلمين، ومنعهم من التعبير عن أفكارهم وآرائهم في ظل مناخ تنعدم فيه الديمقراطية، ليكون

ذلك سبباً في مقاومة تغيير أقل من أسلوب القيادة الديمقراطية، والتي يكون فيها مقاومة التغيير عالية في المنظمة، بسبب سلوكيات القائد الديمقراطية في تعبير الموظفين عن آرائهم وطبيعة مشاركتهم. كما وبينت الدراسة عدم وجود علاقة بين أسلوب القيادة الأوتوقراطية والمعارضة التنظيمية، ووجود علاقة إيجابية بين أسلوب القيادة الديمقراطية والتحويلية والمعارضة التنظيمية الأفقية. أوصت الدراسة بأن على القادة إدارة التغيير بشكل فعال بتقديم الندوات المناسبة في مهارات القيادة والتغيير، وتشجيع المناخ المدرسي المناسب، والتواصل الفعال، نحو مقاومة أقل وتغيير أفضل.

اتفقت ودراسة أوريغ وبيرسون(Oreg&Berson,2011) والتي هدفت إلى معرفة دور القيادة التحويلية وقيم وسمات القائد في تحديد ردة فعل الموظفين تجاه التغيير، والتنبؤ بنوايا الموظفين في مقاومة التغيير، بينت الدراسة بأن سمات القادة من حيث قيمهم والقرارات التي يتخذونها لها تأثير في التغيير ومواقف الموظفين،القائد التحويلي يمتلك رؤية مستقبلية ومن خلالها يحفز التابعين ويطورهم، بتقديم حلول مبتكرة للمشاكل والتحديات الراهنة، من هنا يستخلص بأن سلوكيات القيادة التحويلية يمكن لها أن تؤثر في ردة فعل الموظفين نحو التغيير، اعتبرت القيادة التحويلية مسار الخروج نحو بر الأمان من مقاومة التغيير. كما وبينت الدراسة بأن نية المعلمين لمقاومة التغيير ترتبط سلباً بسلوك القيادة التحويلية لمديريهم. فعلى القائد اختيار متقبلي التغيير ليكونوا الداعمين لزملائهم في مواجهة التغيير والتكيف معه؛ بتقديم التدريب والدعم العاطفي والشخصي لهم.

وعلى النقيض فدراسة سليم ونافيد (Saleem&Naveed,2017) والتي هدفت إلى معرفة تأثير سلوكيات القيادة التحويلية على موقف المعلمين تجاه التغيير التنظيمي، حيث بينت بأن دور القادة في التغيير التنظيمي هو المُحدد لنجاح ذاك التغيير أو فشله، وذلك بمدى تأثيرهم على موقف المعلمين تجاه التغيير، كما وأن سلوكيات القادة التحويلية وقيمهم الشخصية، تعتبر مؤشراً في كيفية تفاعل الموظفين مع التغيير، كما وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين التوجه الشخصي لكل من القائد والمعلم تجاه

التغيير فكلاهما بشكل عام يكره التغيير، والقادة يختارون من المعلمين من يماثل شخصياتهم مما يجعلهم يعملون في بيئة لا تقدر التغيير، بيئة ذات طبيعة متجانسة. كما وأظهرت الدراسة بأن مقاومة التغيير لكل من القادة والمعلمين ارتبطت إيجابياً بنوايا المعلمين في المقاومة، ومقاومة القادة أنفسهم. أما السلوكيات التحويلية فتأثيرها سلبياً على نوايا المعلمين نحو المقاومة، حيث لم تقم القيادة التحويلية بتجويد وتعديل العلاقة ما بين ميول المعلمين للتغيير ونواياهم للمقاومة.

على القائد توفير فرص التطوير المهني للمعلمين كونه ضرورة، وبنقصه ستكون نقص المعرفة والتي بدورها ستعزز المقاومة بين المعلمين، من هنا جاءت دراسة كليك وآتلك (CELK&ATLK,2020) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين تصورات المعلمين للتمكين النفسي واستعدادهم للتغيير الفردي، نظرت إلى التمكين كهيكل رباعي الأبعاد النفسية وهي (المعنى والتأثير والكفاءة وتقرير المصير)، ووضعت التصورات في ثلاثة نماذج هي استعداد عاطفي ومعرفي ومتعمد، بينت الدراسة بأن 32% من المعلمين يتحلون بجاهزية معرفية، 10% استعدادهم عاطفي، و15% استعدادهم متعمد، بينت أيضاً بأن تقرير المصير والكفاءة متنبأ رئيسي للاستعداد العاطفي، وتقرير المصير متنبأ رئيسي للاستعداد العاطفي، وتقرير المصير والكفاءة والتأثير متنبأ رئيسي للاستعداد المتعمد، كما وأكدت الدراسة على ضرورة التمكين النفسي للمعلمين لتأثيره الكبير على الاستعداد الفردي للتغيير، فالعزيمة والكفاءة متغيرات تتنبأ باستعدادهم للتغيير وصولاً لنجاح التغيير، من هنا يعتبر التغيير فرصة لذوي الكفاءة الذاتية العالية، ولمن يتحلون بالدوافع الداخلية العالية من ثقة بمعرفتهم ومهاراتهم، فأولئك الفئة هم الأكثر استعداد للتغيير. ومن الجدير بالذكر بأن القيادة المدرسية تساهم في استعداد المعلمين للتغيير، لذلك كان لا بد من تمكين سلوكيات القائد، ليجعل من بيئته المدرسية بيئة تمكينية، عليه تفويض الصلاحيات، وإشراك المعلمين في صنع القرارات، وإيجاد فرص تطوير مهني لهم واتصال جيد معهم لتقويم ذواتهم وفعاليتهم. تلخصت مكونات

المعلمين للتمكين النفسي بالاستقلالية والكفاءة والفعالية الذاتية ولها تأثير كبير على استعدادهم الفردي نحو التغيير.

تناولت دراسة إليس وآخرون(Ellis & et.al,2020) كيفية مواجهة قادة تعليم ITE تحديات جائحة كورونا، وفحص فيما إذا كانت هذه التغييرات ابتكارات أم لا، حيث بينت نتائج السؤال الأول حول التحديات التي واجهها القادة خلال الجائحة، خرجت الدراسة بمفهوم " خلق المستقبل" وذلك لما تحمله نظم ITE الحالية من هشاشة وضعف، فلقد بينت الشعور بالإرهاق والاستنزاف الجسدي والعاطفي الكبير لدى القادة، ولديهم أيضاً مشاعر صدمة وارتباك وحيرة بسبب عدم وجود الخطة " ب"، مما أدّى إلى زيادة الوعي لديهم بمدى هشاشة ممارسات نظام تعليم المعلمين ITE وفقاً لمعاييره التاريخية غير المستدامة ،حيث أصبحت تحديات الوباء فرصاً لإعادة التفكير في التكنولوجيا، كونها أصبحت تتوسط التعليم الأكاديمي، وأصبح لدى القادة وعياً كبيراً حول الحاجة إلى التغييرات الإنتاجية والتي ستكون إبداعات مبتكرة. أما حول إجابة السؤال الثاني فيما إذا كانت هذه التغييرات تعتبر ابتكارات أم لا، أكد المشاركين على أنها ابتكارات محتملة في العملية التعليمية، كونها أدّت إلى تحسينات في مقدار التدريس وجودته، وتطوير المدارس الافتراضية، فكل ذلك هو بمثابة خبرة ذات قيمة أضيفت حديثاً إلى العملية التعليمية.

في دراسة رامان وآخرون(Raman et.al,2019) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى القيادة التكنولوجية للمديرين وأثرها على تكامل تكنولوجيا المعلمين من خلال استخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية في المدارس الثانوية الماليزية، وجدت الدراسة بأن مستوى القيادة التكنولوجية للمديرين كان عالياً، وكذلك مستوى تكامل تكنولوجيا المعلمين بدمجهم للتكنولوجيا خلال الفصول الدراسية كان على مستوى عالٍ، وبينت بأنه لا توجد علاقة بين القيادة التكنولوجية للمديرين وتكامل تكنولوجيا المعلمين، حيث بيَّن الباحث أن السبب وراء ذلك قد يكون بمبالغة المديرين أو تقليل أهميتهم في تقدير معايير قيادتهم

التكنولوجية. أوصت الدراسة بضرورة إعداد المديرين وتدريبهم على استخدام المهارات التربوية للقرن الـ 21 والقيادة التكنولوجية نحو تعزيز استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية لتصبح أكثر فعالية.

هدفت دراسة ليرا (Lerra,2021) إلى تقييم مدى تأثير القادة في نجاح عملية إدارة التغيير في المؤسسة التعليمية، أظهرت الدراسة ضعف تأثير القادة على الموظفين وعدم قيامهم بدورهم القيادي المناسب في ضوء عدم القدرة على التأثير على الأفراد في مواقفهم وسلوكياتهم واتجاهاتهم، وعدم القدرة على التغيير في أدوارهم، وإكسابهم الثقة، فَهُم لم يستخدموا أدوات إدارة التغيير بشكل مستمر لتنفيذ تغيير ناجح وفعال. والقادة لم يكونوا قدوة للتابعين بمثابرتهم، ولم يستخدموا أساليب قيادة تشاركية في قيادتهم. من هنا خرجت الدراسة بضرورة أن يكون القائد قدوة للموظفين، وضرورة حرصه على التحسين المستمر لإدارة التغيير، وبقدرته القيادية يقوم بإدارة مقاومة التغيير وكل الضوضاء الناتجة عنها، ناهيك عن ضرورة التحفيز لجميع التابعين، والتخطيط الجيد لعملية التغيير؛ لسد الفجوات في العملية التعليمية بغية تحسينها وتطويرها.

القيادة يمكن تعلمها من خلال اكتساب كفاءات جديدة، اكتساب معرفة ومهارات وسلوكيات تظهر أداء متميز للقائد، إحدى الكفاءات الضرورية للقائد أيضاً أن يفهم معتقدات المعلمين، وأن يستطيع التأثير عليها ليصنع من ذلك تغييراً في مواقفهم، ليشكل الحافز لديهم نحو تغيير ناجح للمدرسة. هذا ما أكدته دراسة كين وآخرون (Kin et.al,2017) والتي هدفت للبحث في العلاقة بين كفاءة قيادة التغيير ومعتقدات تغيير المعلم ومواقفه اتجاه التغيير، في المدارس الثانوية الماليزية. وجدت الدراسة بأن هناك علاقة ترابط كبيرة بين كفاءة قيادة التغيير ومعتقدات تغيير المعلمين، حيث كلما زادت كفاءة القيادة كلما زاد تعزيز معتقدات تغيير المعلم، مما سيزيد تعزيز مواقف المعلمين اتجاه التغيير. وبينت الدراسة أيضاً بأن معتقدات المعلم توسطت كفاءة قيادة التغيير ومواقف المعلمين، فهي المحدد لتأثير القادة على مواقف معلميهم. من هنا على القيادة تعزيز معتقدات المعلمين لما لها من الأثر الإيجابي في تبنيهم لمواقف

التغيير، وضرورة تطوير قيادة التغيير بصورة مستدامة، لما لها من أثر كبير في تعزيز مواقف المعلمين تجاه التغيير.

من جانب آخر فإن دراسة الطراونة وآخرون (2017) تناولت قدرة القيادة الإدارية لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الأردن على ممارسة مهارات إدارة التغيير من وجهة نظر المعلمين، حيث خرجت الدراسة بأن مستوى قدرة القيادة على ممارسة مهارات إدارة التغيير جاءت بدرجة متوسطة، ونادت الدراسة بضرورة تزويدهم بالبرامج التدريبية للقدرة على مواجهة صعوبات التغيير، كما ودعت إلى ضرورة العمل ضمن الفريق وضرورة مساعدة المعلمين من قبل مديريهم لتبني أساليب الإدارة بالأهداف، والعمل ضمن رؤية واضحة.

اتفقت ودراسة عبد الله (2018) والتي هدفت إلى معرفة واقع ممارسات المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في ضوء إدارة التغيير في ولاية مسيلة الجزائرية، بينت بأن كل من المتغيرات لغة التخصص والمستوى العلمي والخبرة المهنية كلها عوامل مؤثرة على القدرة القيادية، في حين كانت ممارساتهم لإدارة التغيير تفوق المتوسط في محاور إدارة التغيير حول تبني العلاقات الإنسانية، والعمل ضمن فريق، وتطوير القدرات والاتصال الفعال، والشراكة نحو إحداث التغيير وإدارة التغيير والتحفيز.

أما بصدد تأثير القيادة على السلوك الابتكاري وتشجيعه وتقليل مقاومة التغيير، فكانت دراسة كين وسنك (Kin&Sung,2021) والتي هدفت إلى التعرف على مدى تأثير عوامل إدارة التغيير والتي صنفت إلى الأبعاد التالية: الأهداف التنظيمية والمعترف بها من المنظمة بأكملها، والقيادة التحويلية الداعمة لتطبيق رؤية مشتركة للتغيير، والمشاركة المباشرة في عملية التغيير، والتواصل ثنائي الاتجاه، والتعليم والتدريب على المهارات الأساسية لعملية التغيير، مدى تأثيرهم على الابتكار التنظيمي، بينت الدراسة وجود تأثير لعوامل إدارة التغيير تلك على الابتكار التنظيمي والسلوك التنظيمي، حيث حظي عامل المشاركة

والتواصل على التأثير الأعلى على السلوك التنظيمي والذي يعتبر وسيطاً وضرورياً لتطبيق الابتكار التنظيمي.

ملخص الفصل الثّاني:

نلاحظ من خلال الدراسات السابقة وفيما يتعلق بالمحور الأول حول واقع مقاومة التغيير لدى المعلمين، نجد بأن هناك تبايناً في مدى استجابة المعلمين للتغيير التربوي فلقد أشار (أحمد ،2021) بأن مستوى ممارسات معلمي الثانوية لمهارات ثقافة التغيير التربوي يعتبر متدنياً، حيث ممارسات التغيير الرقمي كانت الأقل مستوى بوزن نسبي وصل إلى 75.73 %، في حين اتفقت دراسة علي وآخرون (Ali S. et al.,2013) وسوكال وآخرون(Sokal et.al,2020) بأن المعلمين أصبحوا منهكين وأكثر إرهاقاً وبأن مواقفهم المعرفية والعاطفية أصبحت أكثر سلبية اتجاه التغيير خلال الجائحة، وهذا ما أكدته أيضاً دراسة موريتيني(Morettini,2021) بأن المعلمين أصبحت مقاومتهم ضمنية وامتدت إلى الأشكال العملية والنفسية.

فيما اختلفت دراسات سليجرز(VanVeen&Sleegers, 2006) وسنايدر (Snyder,2017) والتي بينت أن المعلمين اختلفوا في قيامهم للتغييرات التربوية فمنهم من يظهرون الحماس للفرص الجديدة، في حين أقر آخرون بوجود موقف أكثر انتقاداً تجاه المبادرات التعليمية الجديدة وذلك يتعارض مع توجهاتهم المهنية.

اتفقت دراسة توتو وليمون (Toto&Limone,2021) والتي بينت بأن مقاومة المعلمين للتغيير ناتجة عن ادراكهم ووعيهم لأفضلية التعليم التقليدي عن ذاك التعليم المعتمد على مهارات المعلم في التعامل مع التكنولوجيا الرقمية. اتفقت مع دراسة ريديكر وكينا (Caena&Redecker,2019) التي نادت بضرورة وضع إطار عمل يطبق في بيئات تعليمية مختلفة، يساهم في تحديد أهداف لتنمية الكفاءة الرقمية

للمعلمين، يكون كدليل إرشادي مفيد وداعم للمعلمين وتطورهم المهني، ويعمل على إشراكهم في فهم مستويات كفاءتهم الرقمية والسعي نحو تطويرها.

أما فيما يتعلق بالمحور الثاني وهو الأسباب وراء مقاومة التغيير فنجد أن كل الدراسات السابقة اتفقت بوجود أسباب عديدة لمقاومة المعلمين للتغيير، حيث اتفق كوفانشي(Kovanci,2020) وسيزن(Sezgin,2010) بأن ثقافة المدرسة سببٌ في مقاومة التغيير حيث تؤثر على الالتزام التنظيمي لدى العاملين، وبالتالي إما تزيد أو تقلل المقاومة؛ فإن كانت إيجابية، فستزيد الالتزام التنظيمي وتقلل المقاومة. مؤكداً كوفانشي بأن مواقف المعلمين الإيجابية تقلل المقاومة أيضاً حيث تزيد من تقبل واستيعاب المعلمين للتغيير.

فهم وإدراك المعلمين للتغيير وعدم وجود المهارات التكنولوجية لدى المعلمين، والحاجة إلى العمق في التطبيق والتطوير، ليكون المعلمون أكفَاء رقمياً، والحاجة إلى توفير البنية التحتية التقنية في المدارس، هي أسباب أخرى لمقاومة التغيير بينها كل من توتو وليمون(Toto&Limone,2021) وحسن وميرزا (Hassan&Mirza,2021)، في حين أضافت تولوينسكا (Tolwinska,2021) بأن المعلمين بحاجة إلى إشراكهم في التغيير وضرورة توفير فرص التعليم المستمر لهم ، كما وأن أسلوب وسمات القيادة،عوامل حاسمة في رفض وقبول التغيير، في حين بيَّن هيلفاسي وآخرون(Helvaci,2013) بأن المعلمين يخافون من المجهول لذلك يقاومون التغيير واتفق في ذلك مع سوكال وآخرون(Sokal et.al,2020) ، ويرى أيضاً بأن عدم كفاية المديرين وعدم قدرتهم على إدارة التغيير أسباب أخرى لمقاومة التغيير، حيث صنفها إلى أسباب تعود للفرد أو للأعضاء التنظيمين أو للهيكل التنظيمي واتفق في ذلك مع (حاتم،2017). في حين صنفت موريرا وآخرون (Moriera et al.,2020) الأبعاد المؤثرة في عملية التحول الرقمي داخل المدارس بالبعد الهيكلي والعلائقي والبعد الثالث المتعلق بالأبعاد الثقافية والعلمية. أما سنايدر (Snydar,2017) وجد بأن أسباب المقاومة تعود للحنين الاجتماعي وطبيعة

العلاقات مع المتعلمين، والحنين السياسي والمتمثل بالمركزية الإدارية، من جانب آخر توصل هرجريفز (Hargreaves,2005) إلى وجود علاقة بين التحول الديموغرافي وتقبل التغيير، حيث المعلمون الأكبر سناً هم الأكثر مقاومة نظراً لرؤيتهم للتقاعد وتمسكهم بخبرتهم التقليدية. أسباب أخرى بيَّنها حجاج(2009) كخوف المعلمين من المجهول وخوفهم من فقدانهم لسلطة أو مكافآت مكتسبة.

وفيما يتعلق بالمحورُ الثّالث حيث بيَّنت الأدبيات طرق تغلب القائد على مقاومة التغيير، كمعرفة المدير لخصائص المعلمين المهنية ومعرفة جوانب القوة والضعف لديهم، وإشراكهم في التغيير بين ذلك كل من سنايدر(Snyder,2017) وبعلوشة (2017) فيما رأت إناندي وآخرون(INANDI et al.,2020) بأن أنماط القيادة للمديرين تتنبأ بوجود مقاومة تغيير ومعارضة تنظيمية، اتفقت في ذلك ودراسة أوريغ وبيرسون(OREG&BERSON,2011)،بينما اختلفت مع دراسة سليم ونافيد (Saleem&Naveed,2017) التي رأت بأن القيادة التحويلية لم تقم بتجويد وتعديل العلاقة ما بين ميول المعلمين للتغيير ونواياهم للمقاومة. على صعيد آخر جاءت دراسة كليك وآتلك (CELK&ATLK,2020) لتبين بأن توفير فرص التطوير المهني للمعلمين ضرورة، وبنقصه ستكون نقص المعرفة والتي بدورها ستعزز المقاومة بين المعلمين. في حين بينت دراسة إليس وآخرون (Ellis & et.al,2020) كيفية مواجهة قادة تعليم ITE تحديات جائحة كورونا، حيث هشاشة ممارسات نظام تعليم المعلمين ITE، وارتباك وحيرة بسبب عدم وجود الخطة " ب "، وبرزت الحاجة إلى إعادة التفكير في التكنولوجيا. من جانب آخر بينت دراسة رامان وآخرون (Raman et.al,2019) بأنه لا توجد علاقة بين القيادة التكنولوجية للمديرين وتكامل تكنولوجيا المعلمين. علاوة على أهمية أن يقوم القائد بدوره القيادي المناسب، فهناك علاقة بين كفاءة قيادة التغيير ومعتقدات تغيير المعلم ومواقفه اتجاه التغيير، فهذا ما أكدته دراسة ليرا (Lerra,2021) ودراسة كين وآخرون (Kin et.al,2017).

في ضوء ما سبق ترى الباحثة أهمية معرفة واقع مقاومة التغيير والأسباب التي كانت وراءها والتي قد تكون بسبب الفرد أو الجماعة أو المنظمة، ودور المديرين وأهمية فَهْمِهم لمعتقدات المعلمين، وسماتهم وأسلوب قيادتهم وتعزيز دورهم نحو التغيير لما في ذلك الأثر الكبير في الحد من مقاومة التغيير، والتي تشكل عائقاً أما نجاح التغيير في المؤسسة التعليمية، أو قد تكون عاملاً إيجابياً عندما تبصر القادة بأهم جوانب القوة والضعف في إدارتهم وتزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة. لقد كان للدراسات السابقة دور مهم في تعزيز وأصالة الدراسة كونها تميزت بحداثة موضوعها من جهة، حيث لم يتم تتناول الدراسات موضوع الدراسة هذا بأبعاده المختلفة، لتأتي الدراسة الحالية مكملة لما جاء في الدراسات السابقة. علاوة على عدم وجود دراسات فلسطينية تناولت موضوع الدراسة (على حد علم الباحثة)، ليكون من دراستي تلك مبرراً آخر للقيام بها، خاصة بأنها ستقدم توصيات ومقترحات حديثة وواقعية تساهم بالارتقاء بإدارة التغيير حرصاً على الحد من المقاومة الناتجة، ويمكن أن تشكل هذه الدراسة مرجعاً لكل الباحثين في مجال القيادة ومقاومة التغيير، ومما لا شك فيه بأن هذه الدارسة وسعّت مدارك الباحثة في مدى فعالية التعامل مع مقاومة التغيير عند المعلمين، ليزيد من خبرتها العملية والعلمية في مجال مهنتها التربوية والإدارية على حد سواء.

الفصل الثّالث

منهجيّة الدراسة وإجراءاتها

- المنهجيّة
- مجتمع الدراسة
- المشاركين
- أداة الدراسة
- إجراءات الدراسة

الفصل الثّالث

منـهجيّة الدّراسة وإجراءاتها

سعت هذه الدراسة للكشف عن ظاهرة مقاومة التغيير لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث بمنطقة القدس التعليمية في ظل تحول التعليم الوجاهي إلى إلكتروني خلال جائحة كورونا، بغية الوصول إلى الأسباب والآلية التي تعامل من خلالها المدير مع هذه المقاومة، لتبرز الحاجة إلى معرفة أثرها الناجم في نجاح أو فشل التغيير وتحقيق مخرجات التعلم المنشودة. فمن خلال هذا الفصل سيتم عرض منـهجية الدراسة، ووصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها والأداة التي استخدمت لجمع البيانات، وطريقة إعدادها، وكيفية بنائها وتطويرها، وطرق التحقق من موثوقيتها واعتماديتها، كما يهدف الفصل الحالي إلى توضيح إجراءات تنفيذ الدراسة.

منـهجيّة الدراسة

تعدُّ الدراسة الحالية دراسة وصفيّة، تبنّت المنـهج الكيفي دينزين ولينكولن(Denzin& Lincoln,2011) كونه المنـهج الملائم لطبيعة الدراسة وهدفها المتمثل بدراسة مقاومة التغيير لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث بمنطقة القدس التعليمية في ظل تحول التعليم الوجاهي إلى إلكتروني خلال جائحة كورونا، حيث يسمح للباحثة بدراسة ظاهرة مقاومة التغيير لدى المعلمين بعمق، مما يساعد في الإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحقيق أهدافها، أما في تحليل البيانات النوعية التي تم جمعها، اعتمدت الباحثة منـهج براون وكلارك (Braun & Clarke's, 2006) فهو منـهج

نوعي للتحليل الموضوعي "التفسيري" والمكون من ست مراحل. فإنه تم وصفها بالتفصيل أدناه في قسم تحليل البيانات.

سياق الدّراسة والمشاركون.

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس وكالة الغوث الدّولية الواقعة في منطقة القدس التعليمية،

تم اختيار عينة طوعية متوافرة سهلة تكونت من (12) معلماً/ـة من مدارس مختلفة ذكوراً وإناثاً من مناطق مختلفة ضمن منطقة القدس التعليمية، من معلمي الصفوف السابع والثامن والتاسع، حيث يعلمون المواد الأساسية الأربعة (اللغة العربية، واللغة الإنجليزية ، والعلوم، والرياضيات)، تم اختيار 4 مدارس في المنطقة التعليمية القدس/أريحا، حيث اعتمدت المدارس المختارة على إمكانية الوصول والقدرة على الوصول إلى تلك المدارس، بعد أن تم الحصول على إذن مسبق بإجراء الدراسة من كلية التربية في جامعة بيرزيت، ثم الحصول على كتاب تسهيل مهمّة من الجامعة وتقديمه لإدارة تعليم مدارس وكالة الغوث الدولية منطقة القدس/أريحا التعليمية كما في الملحق (1). وبالتعاون مع مديري ومعلمي الصفوف المختلفة في المدارس المختارة.

اختارت الباحثة :(4) معلمين/ات من معلمي الصف السابع و(4) معلمين/ات من معلمي الصف الثامن، و(4) من المعلمين / ات من الصف التاسع.

تم اختيار:(4) من مديري المدارس ذكوراً وإناثاً؛ (2) مدير من مدارس الذكور، (2) مديرة من مدارس الإناث.

لقد تم الحصول على الموافقات من المشاركين من مديري المدارس والمعلمين، كما تم إعطاؤهم أسماء مستعارة للمحافظة على السريّة. وفيما يلي وصفاً لخصائص المشاركين في الدراسة:

جدول رقم (1): وصف للمشاركين من المدراء في المقابلات

الرقم	المشارك	الجنس	المؤهل العلمي	التخصص	سنوات الخبرة الكلية في التعليم	سنوات الخبرة في الإدارة
1	نجوى	أنثى	ماجستير	فلسفة	19	13
2	محمد	ذكر	بكالوريوس	أساليب تدريس اللغة العربية	26	13
3	سامي	ذكر	ماجستير	أساليب تدريس الرياضيات	24	8
4	أحمد	ذكر	ماجستير	التربية الخاصة	17	4

جدول رقم (2): وصف للمشاركين من المعلمين في المقابلات

الرقم	المشارك	الجنس	المؤهل العلمي	التخصص	سنوات الخبرة
1	سلمى	أنثى	ماجستير	أساليب تدريس الرياضيات	20
2	دلال	أنثى	بكالوريوس	أساليب تدريس اللغة الإنجليزية	28
3	سهى	أنثى	بكالوريوس	أساليب تدريس اللغة العربية	23
4	نعمة	أنثى	بكالوريوس	أساليب تدريس اللغة العربية	17
5	اسماعيل	ذكر	بكالوريوس	أساليب تدريس الرياضيات	17
6	الآء	أنثى	بكالوريوس	أساليب تدريس اللغة الإنجليزية	1
7	عبير	أنثى	بكالوريوس	أساليب تدريس العلوم	25
8	رنا	أنثى	ماجستير	أساليب تدريس الرياضيات	22
9	رولا	أنثى	بكالوريوس	أساليب تدريس اللغة العربية	24
10	مصطفى	ذكر	بكالوريوس	أساليب تدريس اللغة العربية	32
11	تسنيم	أنثى	بكالوريوس	أساليب تدريس الرياضيات	22
12	نهاد	أنثى	بكالوريوس	أساليب تدريس اللغة الإنجليزية	16

أداة الدراسة

تهدف هذه الدّراسة إلى التعرف على ظاهرة مقاومة التغيير لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث بمنطقة القدس التعليمية في ظل تحول التعليم الوجاهي إلى إلكتروني خلال جائحة كورونا، وتم ذلك بالاعتماد على أداة المقابلة شبه المنظمة، حيث قامت الباحثة بإجراء مقابلة شبه منظمة مع كل فرد من الأفراد المشاركين، تم تطوير أسئلة المقابلات لجمع أكبر قدر ممكن من البيانات والسماح للمشاركين بالتعبير

عن تجاربهم ووصفها (Rudestam& Newton 2007). تم تصميمها وطلبها بطريقة لا تنتهك خصوصية المعلمين والمديرين. كما وتمت مراجعة أسئلة المقابلة بعناية شديدة للتأكد من أنها تساعد الباحثة في جمع البيانات اللازمة للإجابة على أسئلة البحث.

تزود المقابلات شبه المنظمة هذه الدراسة بفهم متعمق ليس فقط لتصورات المشاركين ولكن أيضًا للأسباب الكامنة وراءها. تم إجراء المقابلات بطريقة شبه منظمة مع قائمة بالأسئلة الإرشادية المعدة لإبقاء المقابلة محادثة بطبيعتها والاسترخاء لمساعدة المشاركين على الشعور براحة أكبر. تشجع الطبيعة شبه المنظمة على تدفق المحادثة وتسمح بالمرونة في إضافة أسئلة المتابعة حسب الحاجة. تم تطوير نموذج المقابلة ومجموعات الأسئلة بناءً على الدراسات السابقة التي تمت مراجعتها وكذلك الإطار النظري المعتمد في الدراسة، حيث تم تكييف أسئلة المقابلة وفق غرض الدراسة وسياقه.

شملت أداة المقابلة اثنين وعشرين سؤالاً حول مقاومة التغيير واقعها، وأسبابها، وطرق تغلب القائد عليها، حيث قسمت إلى ثلاثة محاور، أما المحور الأول حول واقع مقاومة التغيير والذي تضمن خمسة أسئلة، حيث ستفيد في الوصول إلى معرفة واقع مقاومة التغيير لدى المعلمين، سُئل المشاركون عن ردة فعل المعلمين للتغيير، ومشاعرهم حياله، ومدى مطابقته لتوجهاتهم المهنية، أبعاد التغيير، الإخفاق في تطبيق التغيير، أفضلية التعليم هل هي للتعليم التقليدي، أم الإلكتروني؟، أهمية التعليم الهجين، أبرز التحديات التي واجهت المعلمين خلال التغيير، فمثلا تم سؤال المشاركين كيف كانت استجابتك للتغيير، فسّر لي ردة فعلك حول هذا التغيير(مع أم ضد)؟ صف مشاعرك حياله؟ وهل يتطابق هذا التغيير مع توجهك المهني؟. وفيه أيضاً تم الوصول إلى الأجوبة التي توضح أشكال مقاومة التغيير لدى المشاركين فمثلاً: هل كنت تحضر الاجتماعات الدورية؟ هل تقوم بإعطاء جميع الحصص الإلكترونية في وقتها ودون أي تغيب ولجميع الشعب الدراسية؟ هل فكرت باللجوء إلى النقابات؟

أما المحور الثاني فقد تضمن خمسة أسئلة حول الأسباب العديدة التي كانت وراء مقاومة التغيير لدى

المعلمين حيث سئل المشاركون عن أسباب تعود للفرد، والجماعة والمنظمة، مواقف المعلمين، الخبرة والعمر وعلاقتهم بتقبل التغيير، أسباب منطقية، نفسية، ثقافية وعملية، فمثلاً كان السؤال التالي: برأيك؛ لماذا يقاوم المعلمون التغيير؟ هل لك أن تتحدث عن أسباب تعود للفرد وتكون سبباً في مقاومة التغيير (نفسية، اجتماعية، منطقية، ثقافية وعملية)، هل تمتلك من المهارات الرقمية ما يكفي لتبني التغيير؟

تضمن المحور الثالث أسئلة تحدد إجاباته طرق تغلب القائد (مدير المدرسة) على مقاومة التغيير، حيث اشتمل هذا المحور على اثني عشر سؤالاً متمحوراً حول نظرية إطار القيادة لفولان في كيفية تغلب القائد على المقاومة واحتوائها وجعلها فرصة محتملة للتجديد والابتكار، حيث سُئل المشاركون عن وصف لصفات المدير التالية الحماس ، الطاقة والأمل ، كما وسُئل المشاركون عن مكونات القيادة الخمسة نحو تحقيق مقاومة أقل وتغيير فعال، من هنا تمحورت الأسئلة حول الهدف الأخلاقي، وفهم التغيير، وبناء المعرفة ومشاركتها، والعلاقات، وصنع التماسك. كما في ملحق (2)

تم الاتفاق مع المشاركين حول الوقت والمكان الأكثر ملاءمة لهم لإجراء المقابلة. تم تعريف المشاركين بمشكلة الدراسة، والهدف منها. وقع المشاركون على استمارة موافقة المشارك الطوعية في الدراسة، مع توضيح حقهم في الانسحاب أو وقف المشاركة في أي وقت، كما ووضحت الباحثة بأنه لم يتم التعريف بأسمائهم وهويتهم خلال الدراسة، وبأن الغرض منها هو فقط لأغراض البحث العلمي، كما ولهم الحق في رفض الإجابة عن سؤال محدد من أسئلة الدراسة، ومنحهم الحرية للتحدث وفق ما يرونه مناسباً، وطلب توضيح بعض الردود عند الحاجة. تم التسجيل الصوتي للمقابلات باستخدام الجهاز المحمول وتطبيق المسجل، حيث استغرقت ما يقارب 30 دقيقة، ثم تمت عملية النسخ حرفياً مع الإشارة إلى كل من التواصل اللفظي والتواصل البصري (مثل التوقف، الضحك، إيماءات الوجه)، بغرض تحليلها لاحقاً.

اعتمادية وموثوقية الأدوات

للتأكد من اعتمادية وموثوقية أداة الدراسة:

1. تم تبادل أسئلة المقابلة مع المختصين (أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والذين يتمتعون بخبرة غنيّة في مجال التعليم والبحث واللغويات). هذا للتأكد من أن البيانات التي تم جمعها صحيحة وللمساعدة في الإجابة على أسئلة البحث.سيضمن هذا أيضاًأن لا تكون الأسئلة ذات طابع إصدار حكم، أو موجهة، أو متكررة بشكل غير هادف.بناءً على تعليقات المراجعين، تم إجراء تعديلات على أسئلة المقابلة من حيث الصياغة أو إضافة أو حذف الأسئلة.

2. تم التحقق من صحة المقابلة شبه المنظمة بحيث تتقاطع في ثباتها مع أسئلة الدراسة البحثية والغرض من الدراسة.

3. لضمان موثوقية النتائج التي تحققت من خلال المقابلات، في تحليل البيانات، عملت الباحثة مع زميلة لتحليل البيانات موضوعياً لضمان نتائج متسقة. تم ذلك عن طريق مقارنة الرموز والمواضيع المستمدة من المقابلات المختارة عشوائياً، كما قامت الباحثة بحساب معامل ثبات التحليل وفق معادلة هولستي التي ذكرتها سمارة والرمحي (2021، ص 86):

$$CR= \frac{2M}{N1+N2}$$

بحيثM عدد الفقرات التي اتفق عليها المحللان، في حينN1,N2يمثل مجموع الفقرات التي تم تحليلها.

حيث تمت صياغة المعادلة كما الآتي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{2 \times \text{عدد الفقرات التي اتفق عليها المحللان}}{\text{عدد الفقرات التي حللها المحلل الأول + عدد الفقرات التي حللها المحلل الثاني}} \times 100\ \%$$

حيث بلغت نسبة الثبات94.6

4. تمت إعادة مراجعة النتائج التي تم جمعها مع المشاركين للتحقق (respondent validation) ولتأكيد صحة البيانات التي تم جمعها من خلال أداة المقابلة.

إجراءات الدراسة

سارت الدراسة ضمن الإجراءات التالية:

1. تمت مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة الذي تناولت موضوع الدراسة، الدراسات التي تناولت مقاومة التغيير وأسبابها مع ربط ذلك بالدراسات التي تناولت طرق تغلب القائد على مقاومة التغيير
2. تمت صياغة مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها والمنهجية المتبعة في الدراسة.
3. تمت موافقة كلية التربية في جامعة بيرزيت على مقترح الدراسة الحالية.
4. تم الحصول على موافقة إدارة تعليم وكالة الغوث الدولية على إجراء الدراسة في المدارس التابعة لها كما في الملحق(4).
5. قامت الباحثة بتحضير أدوات للعمل على توظيفها لجمع البيانات للإجابة على أسئلة الدراسة وذلك بالاعتماد على الدراسات السابقة، حيث تم تصميم المقابلة والتأكد من موثوقيتها واعتماديتها بترجمة الأدوات وعرضها على ذوي الخبراء والمختصين والمحكمين وتلقي التغذية الراجعة منهم، والتعديل وفقها.
6. تم التوجه إلى المدارس والحصول على موافقة المشاركة في الدراسة من مديرين ومديرات ومعلمين ومعلمات والتنسيق مع مديري المدارس لإجراء المقابلات للحصول على البيانات منهم كما في الملحق (3).

7. نفذت المقابلات وتم نقلها من المسودات التي كانت بشكل يدوي إلى الحاسوب وتمت طباعتها ومن ثم تفريغ البيانات ثم تحليلها من خلال تبويبها إلى محاور وتجميعها لاستخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها.
8. وثقت الباحثة النتائج وخرجت بالتوصيات الملائمة والدراسة.

جمع البيانات وتحليلها.

تم تسجيل المقابلات بموافقة المشاركين وتم نسخها حرفيًا للتأكد من عدم إغفال أي شيء أو إغفاله في البيانات. بعد الانتهاء من النسخ، تم الاتصال بالمشاركين للتأكد من أن البيانات التي تم جمعها على أنها دقيقة وحصلت على المعلومات التي شاركوها. قامت الباحثة بتحليل البيانات المكتوبة بشكل موضوعي؛ أي قامت الباحثة بتحليل البيانات باستخدام نموذج Braun & Clarke (2006) المكون من ست مراحل كمخطط عمل لعملية التحليل الموضوعي. في المرحلة الأولى، تعرفت الباحثة على البيانات المنسوخة من خلال قراءة البيانات وإعادة قراءتها عدة مرات للتعرف على جميع جوانب البيانات. خلال هذه العملية، تم تدوين الملاحظات وتم التأكيد على بعض الأفكار خلال عملية القراءة وإعادة القراءة في مرحلة الترميز. في المرحلة الثانية، نظمت الباحثة البيانات وتم ترميزها باستخدام ألوان تمييز مختلفة، ليكون هناك مجموعات من الرموز. في المرحلة الثالثة، بحثت الباحثة عن موضوعات themes عن طريق وضع الرموز المجمعة في موضوعات.في المرحلة الرابعة، قامت الباحثة بمراجعة الـ themes وإجراء بعض التعديلات عليها وتحريرها. في المرحلة الخامسة، قامت الباحثة بتحديد وتسمية الموضوعات. أخيرًا، في المرحلة السادسة، تم اختيار قائمة بالمحاور النهائية، وعرض الموضوعات ذات المعنى في فصل نتائج الدراسة ومدعومة بالأدلة.

الاعتبارات الأخلاقية.

أولاً: إنه من الجدير بمكان الالتزام اتجاه المشاركين في الدراسة انطلاقاً من مشاركتهم الطوعية، وتزويدهم بتفاصيل الدراسة من حيث الأهداف والوقت والجهد المطلوب. مع ضرورة عدم الكشف عن هويات وأسماء المشاركين، وضمان عدم إلحاق الضرر بأيّ منهم. واحترام حق المشاركين في الانسحاب بالوقت الذي يرغبون، وضرورة التوضيح للمشاركين بأن هذه البيانات ما هي إلاّ بيانات خاصّة حيث الهدف وراء استخدامها هو بغرض البحث العلمي فقط.

ثانياً: الالتزام بصحة البيانات والحرص على المصداقيّة التّامة فيها وعدم تزويرها، وكذلك الالتزام بما ورد في نموذج APA في عمليتي الاقتباس والتوثيق وتجنب السّرقات الأدبية.

ملخص الفصل الثالث

تناول هذا الفصل الحديث عن منهجية البحث التي استخدمت في الدراسة، وعرض مجتمع وعينة الدراسة والمكوّن من مديري ومعلمي مدارس وكالة الغوث الدّولية منطقة القدس/أريحا التعليمية، تم توضيح أدوات الدراسة ومبررات استخدامها حيث تم تصميم وصفي تحليلي من خلال إجراء مقابلات للمديرين والمعلمين المشاركين في الدراسة، ثم تم التطرق إلى سياق الدراسة والمشاركين ، لتوضيح آلية اختيار المشاركين في الدراسة، تم توضيح آلية التأكد من اعتمادية وموثوقية أدوات الدراسة ، تم عرض الإجراءات التي سارت خلالها الدراسة ، لينتهي هذا الفصل ببيان استراتيجيات جمع البيانات وتحليلها.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى التعرف على مقاومة التغيير لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة القدس التعليمية في ظل تحول التعليم الوجاهي إلى إلكتروني خلال جائحة كورونا، وفي هذا الفصل تم عرض نتائج التحليل الكيفي من خلال الإجابة على أسئلة الدارسة، وانطلاقاً من مشكلة الدراسة وأهدافها، مع ذكر بعض من الاقتباسات التي تدعم هذه النتائج من مقابلات مديري ومعلمي المنطقة التعليمية المذكورة. حيث سعت الدراسة الحالية للإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

كيف كانت مقاومة التغيير لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث بمنطقة القدس التعليمية في ظل تحول التعليم الوجاهي إلى إلكتروني خلال جائحة كورونا؟ من خلال إجابة الأسئلة الفرعية بالسّياق الذي تم توصيفه في الفصل الثالث. وبناء على هذه التساؤلات تم استخدام المقابلات المتعمقة كأداة لجمع البيانات، بهدف الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات لوصف ظاهرة مقاومة التغيير لدى المعلمين، أسبابها، وطرق تغلب قائد المدرسة عليها. تم التحليل التفسيري لاستجابات المبحوثين في هذه المقابلات، وهي طريقة التحليل المناسبة لموضوع الدراسة هذه، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها:

عرض نتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة

ما واقع مقاومة التغيير لدى المعلمين في التحول من التعليم الوجاهي إلى التعليم الإلكتروني؟

وللإجابة على هذا السؤال تم تحليل المحور الأول من المقابلة والذي يحمل العنوان واقع مقاومة التغيير والتي تم قياسها من خلال الأسئلة الخمسة الآتية:

1- كيف كانت استجابتك للتغيير، فسّر لي ردة فعلك حول هذا التغيير (مع أم ضد)؟ صف مشاعرك حياله؟ وهل يتطابق هذا التغيير مع توجهك المهني؟ أين ترى أبعاد التغيير؟ (مناهج، أساليب واستراتيجيات، معتقدات)؟

2- برأيك هل يسير التغيير في مساره الصحيح أم أن هناك إخفاقاً في آلية تطبيقه؟ لمن يعود السبب؟

3- هل كنت تحضر الاجتماعات الدورية؟ هل تقوم بإعطاء جميع الحصص الإلكترونية في وقتها ودون أي تغيب ولجميع الشعب الدراسية؟ هل فكرت باللجوء إلى النقابات؟ (أشكال المقاومة)

4- هل تعتقد بأن الأفضلية للتعليم التقليدي أم الإلكتروني؟ ما رأيك بأن يكون نمط التعليم هجيناً في مدرستك؟ وهل هو نقطة تحول في التعليم؟

5- تحدث عن أبرز التحديات التي واجهتك خلال التغيير؟

توصلت الباحثة للمعاني المشتركة بناء على تحليل استجابات المشاركين على كل سؤال من الأسئلة السابقة، حيث تم إنشاء جدول بنسب إجابات المشاركين على المعاني المشتركة لتسهيل وصف النتائج.

تمحورت إجابات المشاركين على **السؤال الأول** من المقابلة وهو (كيف كانت استجابتك للتغيير، فسّر لي ردة فعلك حول هذا التغيير (مع أم ضد)؟ صف مشاعرك حياله؟) حول ستة معانٍ مشتركة هي:

- ردة فعل سلبية وسيئة جداً.
- إحباط ورفض.
- قلق.
- خوف مع تحمس وأمل وإيجابية.
- خوف مع ضغط نفسي وتذمر.
- مشاعر عادية إيجابية.

والجدول (3) يبيّن النسب المئوية لإجابات المشاركين المعلمين على سؤال المقابلة الأول والمتعلق باستجابات وردة فعل المعلمين ومشاعرهم حيال التغيير.

الجدول (3)

النسب المئوية لإجابات المشاركين المعلمين على سؤال المقابلة الأول والمتعلق باستجابات وردة فعل المعلمين ومشاعرهم حيال التغيير.

الإجابة	ردة فعل سلبية وسيئة جداً	إحباط ورفض	قلق	خوف مع تحمس أمل وإيجابية	خوف ضغط نفسي تذمر	عادية إيجابية
نسبة المشاركين	12/3	12/2	12/1	12/1	12/4	12/1

وفق الجدول السابق فلقد تبين من النتائج بأن ردة فعل المعلمين على التغيير كانت تحمل مزيجاً من المشاعر السلبية حيث أجمع (10 مشاركين من أصل 12) على أن هناك مشاعرَ سلبية وأخرى سيئة فهناك شعور بالإحباط والرفض، وهناك قلق وخوف وضغط نفسي وتذمر خلال عملية التحول في نمط التعليم والانتقال إلى التعليم الإلكتروني ، أعربت عن ذلك المشاركة **سلمى** قولها: " *كانت ردة الفعل بشكل سلبي جداً صراحة*"، كما وأكدت المشاركة **تسنيم** بأن مزيجاً من المشاعر انتابتها حيال التغيير، عبرت عن ذلك قائلة:" *ردة فعلي صاعقة، كان عندي إحباط قلق خوف* ".

فيما أكد المشارك **إسماعيل** قوله: *"أنا استبقت وكنت من أوائل الناس اللي اشتغلوا الكتروني، قبل ما الوكالة توزع الكتروني، وقت التيمز ما واجهت مشكلة لأني اشتغلت قبلها عالزووم إلا إني محبط من الطلاب خصوصا الشاطرين انُو ليش بتشتغلش معي، ليش بتبّعش معي."*

بينما انتاب معلمون آخرون مزيجاً من مشاعر الخوف مع تحمس وأمل وإيجابية في طريق التحول للنمط التعليمي الجديد، أعرب عن ذلك (1 من المشاركين من أصل 12)، حيث أكدت المشاركة **آلاء** ذلك في

قولها: "*متحمسة، اشي جديد علينا بالوطن، كان بالبداية شويّة مخاوف انّو راح نتغلب مع الطلاب أولها، حاولنا نسيطر على هذا الخوف لنشوف شو راح نعمل، بس بطّلع للتجربة الجديدة من ناحية إيجابية* "

في حين بيّن (1 من المشاركين من أصل 12) بأن مشاعره كانت عادية حيال التغيير وتلقاه بإيجابية كونه يمارس هذا النوع من التعليم مسبقاً ولم يكن التغيير تجربة جديدة بالنسبة لديه، حيث ذكر ذلك المشارك **مصطفى** قوله:" *ردة فعلي عادية، لأنه احنا كنا سلفا نستخدمه، الأساليب هذي مطبقة عنا، وانا مسؤول عن غرفة العرض، عادي يعني إيجابية*"

بناء على ما سبق يتضح أنّ هناك مقاومة تغيير تمثلت بالعديد من المشاعر السلبية لدى المشاركين، والتي أشار إليها المشاركون والمتمثلة بالخوف والقلق والإحباط والتذمر والضغط النفسي لديهم.

أما فيما يتعلق بسؤال المشاركين فيما إذا كان التغيير يتطابق مع ميولهم وتوجههم المهني كانت إجاباتهم كما في جدول (4) يبيّن النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الأول والمتعلق بمدى مطابقة التغيير لتوجههم وميولهم المهني.

جدول (4)

النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الأول والمتعلق بمدى مطابقة التغيير لتوجههم وميولهم المهني.

الإجابة	هذا التغيير يتوافق مع توجهي وميولي المهني	هذا التغيير لا يلائم ميولي المهني
نسبة المشاركين	12/7	12/5

يبين الجدول السابق أن (7 من المشاركين من أصل 12) أكدوا بأن التغيير يتوافق مع توجههم وميولهم المهني، حيث أشارت إلى ذلك المشاركة **عبير** قائلة" *هو أصلا مواكب للتطورات اللي صارت، انت أصلا ما بتقدري توقفي وتحكي انا ما بدي، طلعي على العالم من زمان دخلوا على هاي البرامج* ".

فيما أكد (5 مشاركين من أصل 12) بأن التغيير لا يلائم توجههم وميولهم المهني، أكدت ذلك المشاركة **رنا** قولها:" *لألأ، ما بفي بالغرض بالدرجة اللي انت بدك إياها، اول اشي اعداد البنات مش كافيه للحضور، انت بعيدة عن البنات، فهو مش الاشي اللي انت بتطمحي انه من خلاله اتطوري العملية التعليمية، لأ ما بوائم ميولي المهني*".

وبغرض معرفة رؤية المعلمين في أي بعد تمثل التغيير، فيبين الجدول (5) النسب المئوية لإجابات المعلمين المتعلقة بتحديد أبعاد التغيير لديهم.

الجدول (5)

النسب المئوية لإجابات المعلمين المتعلقة بتحديد أبعاد التغيير لديهم.

الإجابة	التغيير في بعد أساليب واستراتيجيات التدريس	التغيير في بعدي أساليب ومناهج	التغيير في الأبعاد الثلاثة	تغيير في بعدي الأساليب والمعتقدات
نسبة المشاركين	12/7	12/1	12/2	12/2

أجمع (7 مشاركين من أصل 12) على أن التغيير الحالي كان في بعد الأساليب والاستراتيجيات التدريسية، بينت ذلك المشاركة **سهى** قولها: " *التغيير انو صرنا نستخدم الكمبيوتر التيمز تعلّمي الطالب بوقت وزمان قصير، في الأساليب أما انه في عطاء الطالب لأ بجوز هو جاب الإجابات من مصدر تاني ، اما بالصف أنا بكتشف الطالب وبكشف نقاط ضعفه أكتر وبتفاعل مع الطالب أكتر، الطالب أمامي تتبع أكتر، هو فقط استخدام كمبيوتر واعتقد انو حتى ببعد المعلم عن الطالب.*"

كما وبينت المشاركة **تسنيم** ذلك قولها:" *المنهاج هو هو ، بس استراتيجيات تعليم تغيرت، انك دخلتي التكنولوجيا، الفيديوهات خلينا نحكي، بشكل اعمق*"، المشاركة **عبير** أضافت قولها:" *استراتيجية تعليم حديثة، انت بدك تتواكبي معها وتمشي معها*".

كما وأظهرت النتائج بأن هذه المقاومة لدى المعلمين اتخذت شكل تباطؤاً في الإنتاجية ذلك بسبب العديد من العقبات التي كانت في طريقهم نحو التغيير كعدم توفر الأجهزة وشبكة الإنترنت لدى العديد من الطالبات، والانقطاع المستمر للتيار الكهربائي، تدني وتغيب حضور الطلبة، عدم دراية كافية من قبل أولياء الأمور بالنواحي الإلكترونية، ضيق الوقت لدى الطالب والمعلم، حيث أجمع (10 مشاركين من أصل 12) على ذلك، وظهر ذلك في عبارة المعلمة **رولا:** *" لما تقعدي ساعة كاملة تستنى البنات يفوتوا عندك وتقعدي ربع ساعة حصة مثلا لانو في وراها كمان حصة رياضيات، بترجعي تعيدي في المدرسة، بتحمّي بالك، كتجربة شفنا الطلاب انهم ما بدهم يحضروا، بفتح التلفون وبيروح، فبعمل شوية احباط، انا بعطي حصة على الإلكتروني، وبرجع بعيدها وجاهي بالمدرسة".*

سهى أضافت قولها:" *في ضوء صعوبات كتير كنا احنا نعاني منها في المخيم عدم توفر الأجهزة لدى جميع العائلات نظرا للظروف المادية الصعبة، ضعف كهرباء مستمر نعاني منه تقريبا معظم أيام السنة، تخلف بعض الطالبات، أمية بعض الاميات من الناحية الإلكترونية، ضيق الوقت لدى الطالب يحكي انو بدنا نرتاح ونحل واجباتنا ما في وقت كمان نلتزم بحصص طالما احنا بنتعلم وجاهي".*

أما المشاركة **تسنيم** فقالت: *" انا بدي اروح لحياتي الشخصية، صفا الشغل بالدار وبالمدرسة."* وأضافت إلى ذلك المعلمة **دلال** قولها: *"دخلوا في مساحتي انا الخاصة، انا عندي مساحة شخصية ومساحة للشغل."*

فيما توصلت الباحثة للمعاني المشتركة على **السؤال الأول** من مقابلة المديرين وهو (تحدث عن ردة فعل المعلمين حول تطبيق التغيير في نمط التعليم؟) حيث تمحورت إجابات المديرين حول اثنين من المعاني المشتركة وهي:

- مزيج من المشاعر السلبية (تخبط وخوف وقلق).
- رفض التغيير وعدم تقبله.

والجدول (6) يبيّن النسب المئوية لإجابات المشاركين المديرين على سؤال المقابلة الأول والمتعلق بمعرفة ردة فعل معلميهم حول تطبيق التغيير في نمط التعليم.

الجدول (6)

النسب المئوية لإجابات المشاركين المديرين على سؤال المقابلة الأول والمتعلق بمعرفة ردة فعل معلميهم حول تطبيق التغيير في نمط التعليم.

الإجابة	مزيج من المشاعر السلبية (تخبط وتخوف وقلق، ضجر، لا يوجد دافعية)	رفض التغيير وعدم تقبله
نسبة المشاركين	4/4	4/3

يبين الجدول السابق بأن (4 مشاركين من أصل 4) تحددت إجاباتهم بوجود مزيج من المشاعر السلبية لدى المعلمين عند تطبيق التغيير في نمط التعليم فكانت مشاعر تخبط وتخوف وقلق وضجر وعدم وجود الدافعية، أعرب عن ذلك المشارك **أحمد** قوله: "*كان عنا تخبط في التعامل مع التعليم الإلكتروني من البداية لليوم*"، أما المدير **سامي** فكان قوله: *"في البداية كانت شوية سلبية مع تخوف لأنهم أول مره بتعاملوا في الأون لاين*".

أما المدير **محمد** فقال: *"للأسف في البداية المعلمين، ما كان عندهم الدافعية اللي لازم تكون موجودة لهذا الموضوع*".

كما ويبين الجدول السابق بأن (3 مشاركين من أصل 4) كانت مشاعرهم حيال التغيير بعدم التقبل والرفض له، عبرت عن ذلك المديرة **نجوى** قولها: *"اول شعور لم يكن هناك تقبل للتعليم الإلكتروني*"، فيما قال المدير **محمد**" *كان في رفض تام من المعلمين*"، وقال المشارك **أحمد**" *دائما أي نوع من التغيير عند المعلمين بتلاقيها بالرفض*".

تفاوتت نتائج السؤال الأول من وجهة نظر كل من المعلمين والمديرين حيث يتضح بأن وجود مقاومة تغيير لدى المعلمين تمثلت بالعديد من المظاهر كان أبرزها الخوف والضغط النفسي والتذمر والضجر

يليه اتخاذ ردة فعل سلبية اتجاه التغيير، إضافة إلى مشاعر أخرى أقل حدة كالإحباط ورفض التغيير وعدم تقبله، بينت النتائج أيضاً بأن النسبة الأكبر من المشاركين بينوا أن التغيير يتوافق مع توجههم المهني. كما أن النتائج أظهرت بأن التغيير تمثل في بعد الأساليب واستراتيجيات التدريس والتي لا بد للمعلم أن يكون مؤهلاً لكيفية استخدامها وممارستها.

في حين بينت نتائج السؤال الأول من وجهة نظر المديرين بأن النسبة الأكبر من المعلمين إنتابهم مزيج من المشاعر السلبية (تخبط وتخوف وقلق، ضجر وعدم وجود دافعية)، يليه رفض المعلمين للتغيير وعدم تقبله.

أما **السؤال الثاني** (برأيك هل يسير التغيير في مساره الصحيح أم أن هناك إخفاقاً في آلية تطبيقه؟ لمن يعود السبب؟) تمحورت إجابات المعلمين عليه حول ثلاثة معانٍ مشتركة هي:

- هناك إخفاق في آلية تطبيق التغيير.
- لا يوجد إخفاق في آلية تطبيق التغيير.
- إخفاق بنسبة قليلة.

وجدول (7) يبين النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثاني والمتعلق بمعرفة مسار التغيير وهل من إخفاق في آلية تطبيقه ولمن يعود السبب إن وجد الإخفاق.

جدول (7)

النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثاني والمتعلق بمعرفة مسار التغيير وهل من اخفاق في آليه تطبيقه ولمن يعود السبب إن وجد الإخفاق

الإجابة	هناك إخفاق في آلية تطبيق التغيير	لا يوجد إخفاق في آلية تطبيق التغيير	إخفاق بنسبة قليلة
نسبة المشاركين	12/10	12/1	12/1

يظهر الجدول السابق بأن (10 مشاركين من أصل 12) أقروا بوجود إخفاق في آلية تطبيق التغيير، حيث بيّن المشاركين بأن التعليم الإلكتروني عانى من إخفاق متفاوت في آلية تطبيقه من النسبة المتدنية وصولاً إلى إخفاق كبير وبدرجة عالية، ونادوا بضرورة أن تكون نتائجه أفضل مما هو عليه الآن، حيث قالت المعلمة **آلاء:** *في اخفاق كبير من ناحية الطلاب، في كمان معلمين ومش الكل ملتزم تقريبا الإخفاق 50-55 % ما كان فاشل تماما بس برضه مش ناجح ميّة بالميّة. اذن السبب اهمال طلاب وكمان في معلمين ما كانوا متبعين كتير*".

أما المعلمة **عبير** فقالت: " *اخفاق وبدرجة عالية، كان المفروض يكون أفضل، وفي تدريب أفضل سواء للمعلم او الطالب، بتحسي انه كان المفروض يكون نتائجه أفضل من ما هو موجود عليه*".

في حين أكد (1 مشارك من أصل 12) بعدم وجود إخفاق في آليه تطبيق التغيير، حيث أكد ذلك المشارك **مصطفى** بقوله: " في *مدرستي ماشي بطريقة ممتازة مرضية والاهداف اللي وضعت النا قاعدين بنحققها بشكل جيد*".

في حين بين (1 مشارك من أصل 12) بأن هناك إخفاقاً بدرجة قليلة، أشارت إلى ذلك المشاركة **سهى** قولها:" *فيه شوية اخفاق، نظرا للصعوبات اللي ذكرناها في بداية حكينا* " مع الإشارة إلى أن الصعوبات التي ذكرت سابقا تمثلت بقلة الأجهزة لدى الطالبات، وضعف شبكة الانترنت، وتخلف الطالبات عن الحضور، وضيق الوقت لدى الطالبة وضعف الدراية الرقمية لدى أولياء الأمور.

تمحورت إجابات المعلمين على السؤال الثاني (لمن يعود سبب الإخفاق؟) حول ستة من المعاني المشتركة هي:

- المعلم سبب إخفاقاً.
- أولياء الأمور سببوا إخفاقاً
- مدير المدرسة سبب إخفاقاً

- الشركات (اتصالات وكهرباء) سببت إخفاقاً
- الإدارة والسياسة التعليمية سببت إخفاقاً
- الطالب سبب إخفاقاً

وجدول (8) يبين النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثاني والمتعلق بمعرفة لمن يعود سبب الإخفاق ان وجد.

جدول (8)

النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثاني والمتعلق بمعرفة لمن يعود سبب الإخفاق إن وجد.

الإجابة	المعلم سبب إخفاقاً	أولياء الأمور سببوا إخفاقاً	مدير المدرسة سبب إخفاقاً	الشركات (اتصالات وكهرباء) سببت إخفاقاً	الإدارة والسياسة التعليمية سببت إخفاقاً	الطالب سبب إخفاقاً
نسبة المشاركين	12/6	12/1	12/3	12/2	12/9	12/8

يبين الجدول السابق بأن إجابات المشاركين تحددت بأن الإدارة والسياسة التعليمية هو الأعلى نسبياً حيث تحددت الإجابات (9 مشاركين من أصل 12) وكانت الأسباب وراء ذلك عدم توفير البنية التحتية الكافية بما في ذلك أجهزة للطلبة وشبكة الإنترنت المناسبة، وعدم توفر تدريب كاف للمعلمين، علاوة على أن منهم من اعتبر أن هذا التغيير كان مفاجئاً وهنا لم يتوفر من الوقت ما يكفي لإتقانه، علاوة على نسب النجاح والرسوب والإكمال التي أدت إلى اتكالية الطالب وعدم اكتراثه في تنفيذ ذاك التغيير حتى يكون في مسار النجاح، أبرزت ذلك المشاركة **نهاد** قولها:

" طول ما في طالب معندوش نت ولا جهاز وراح تم هاي الإخفاقات لحد ما اوفر هاي الإمكانات، مش احنا بنحكي حقوق انسان هون ما في لانه سمحت للطالب اللي عنده نت وجهاز يكون ضمن هالمسيرة

التعليمية والطالب اللي ما عنده بلفون حسسته قديش فش فيه **equals** *بينه وبين الطالب التاني. فالاخفاق اخفاق كبير."*

أما المعلمة **رنا** فرأت بأن السياسة التعليمة سبب في إخفاق التغيير، مشيرة إلى ذلك في قولها: " *نعم هناك اخفاق خصوصا فترة الكورونا حتى اكمال بطلنا نعمل اكمال مش رسوب، كله عالفصل الثاني كله ناجح* "

واضافت المشاركة **رولا** قولها:" *الطلاب حافظين القانون، تاسع بحكولك احنا فش عنا رسوب احنا طالعين طالعين على عاشر*".

أما المشارك **إسماعيل** فكان قوله: " *الصراحة هناك اخفاق من الجميع من إدارة او سياسة .. حتى إذا بدي احط اخفاق سبب كمان شركة الاتصالات انا لما عندي خمسة بدهم الكتروني الراوتر بموت."*

أما المعلمة **سلمى** فكان ذلك قولها:" *كل واحد اله ايد في الموضوع، يعني الإخفاق كان متكامل، احنا كمعلمين ما في عنا مهارات كافيه، الإدارة ما دربتنا بالطريقة الكافية، الأهالي مش كتير بعرفوا عن الموضوع كيف بدهم يتابعوه، الإخفاق من جميع الجهات، مش من جهة واحدة*".

ويبين الجدول السابق بأن ما نسبته (8 مشاركين من أصل 12) أوعزوا سبب الإخفاق في آلية تطبيق التغيير إلى الطالب وكان ذلك في المرتبة الثانية نسبياً حيث كانت الأسباب وراء ذلك وفق استجابات المشاركين تعود إلى إمكانيات الطالب المادية فليس لديه ما يكفي من الأجهزة والإنترنت لممارسة هذا التعليم، في حين أجاب آخرون بأن نسبة حضور الطلبة كانت متدنية وعليه فهي سبب في الإخفاق، ببنما رأى آخرون أنه عبءٌ على الطالب وعلى وقته. بينت ذلك المشاركة **تسنيم** قولها: "*مس بستنى أبوي تيروح واخد تلفونوا واحضر، مس دوبك ابوي يعطيني مصروفي*".

أما المشاركة **عبير** فقالت:" *أولها كانت المعلمين، المديرة حاولت قدر المستطاع توفر وتساعد على سير الوضع، كوكالة برضه انه موجود عندهم وبدهم يمشوا فيه، لكن يمكن الطلاب لأنه عبء إضافي عليهم لأنه انتهى دوامهم المدرسي وكذلك المعلم عبء عليه، بالفترة هاي هو عبء اضافي*".

أما المعلم **مصطفى** فكان قوله:"*عدم اشتراك كافة طلابي واضطراري اعيد هادي الحصة وهادي المادة لما بيجوا.*".

المعلمة **سهى** كان قولها: " *الحضور جدًا قليل كان وفي تناقص*".

ومن الجدول السابق نلاحظ أيضاً أن ما نسبته (6 مشاركين من أصل 12) أوعزوا السبب في إخفاق آلية تطبيق التغيير إلى المعلمين أنفسهم وكان ذلك ضمن المرتبة الثالثة نسبياً، حيث كانت الأسباب وراء ذلك الإخفاق تعود إلى نقص المهارات المعلمين الرقمية، ودافعية المعلمين، ووقت تنفيذ التغيير، ومنهم من اعتبره على أنها عبء إضافي على المعلم وبالتالي كانت تلك عوامل مؤثرة على التزام المعلمين في تنفيذ التغيير، أشار إلى ذلك المشاركة **رولا** قولها:" *شوفي المعلمين هو بياخد من وقتهم هو ربطة ربطة يعني انا بدي اضل من الساعة ثلاثة للستة منشان اعطي ثامن وتاسع، طبعا بحدد وباخد من وقتي، بقولك انا بعطي دوامي للتنتين.*".

أما المعلمة **رنا** فكان قولها:" *تنوعت اراء المعلمين في ناس قالت اه بنعطي وبنجرب ونبشوف ، وفي ناس قالت مش أنا مش مأهل تكنولوجيا اعطي، هذا اثر على مسار التغيير انو يمشي صح*".

المعلمة **دلال** قالت:" *مش كتير عندي وقت اني انا اكتشف في هذا الموضوع واشتغل، لو بدي اعمل درس ابدع فيه بدي 3 إلى 4 أيام وانا بعمل فيه وبدنا ناس تساعدني مع مسؤولياتي التانية يعني معظم المعلمات ربات اسر بشكل عام، ولو مش ربات اسر في عندهم التزامات تانية، قديش معي وقت مع دوامي وبعض الضغوط للتخطيط هيك، السياسة التعليمية ما أعطت ولا حد دوره الصحيح.*".

كما ويظهر الجدول بأن المدير سببٌ في إخفاق آلية التغيير، حيث تحددت إجابات (3 مشاركين من أصل 12) بذلك، كون المدير لم يوفر تدريباً كافياً لمعلميه، وليس لديه دراية كافية بمفهوم التعليم الإلكتروني، وهناك ضعف في إدارته لهذا النوع من التغيير فهو يقوم بوضع المحددات التي تعيق مسار تطبيق التغيير بشكله الصحيح، أوضح ذلك المشاركة **رنا** قولها: *" الإخفاق صار لما صار التعليم الوجاهي، مثلا مدراء روحي حصة إشغال بدل حصة الإلكتروني، هذا مش هوي التعليم الإلكتروني. حتى مفهوم الإلكتروني خاطئ عند المدرا."*

أما المعلمة **رولا** فكان قولها:" *شوفي احنا عنا الكتروني يعني الكتروني، لما يخيروك خيارات فش منها اشي إيجابي بصير عندك احباط، من الدار اعطي من 3-6، او اعطي بالمدرسة محل معلمة غايبة، هاي محددات، بتحسي حالك ضايعة.*"

فيما تمحورت إجابات المشاركين المديرين على السؤال الثاني (برأيك هل يسير التغيير في مساره الصحيح أم أن هناك إخفاقاً في آلية تطبيقه؟ لمن يعود سببه؟) في اثنين من المعاني المشتركة هما:

- إخفاق وعدم إخفاق في مسار التغيير.
- يوجد إخفاق في مسار التغيير.

وجدول (9) يبين النسب المئوية لإجاباتك المديرين على سؤال المقابلة الثاني والمتعلق بمعرفة مسار التغيير وهل من إخفاق في آليه تطبيقه ولمن يعود السبب إن وجد الإخفاق.

جدول (9)

النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الثاني والمتعلق بمعرفة مسار التغيير وهل من اخفاق في آلية تطبيقه ولمن يعود السبب إن وجد الإخفاق

الإجابة	اخفاق وعدم اخفاق في مسار التغيير	يوجد أخفاق في مسار التغيير
نسبة المشاركين	4/2	4/2

يشير الجدول السابق بأن إجابات (2 من المشاركين من أصل 4) تحددت بوجود اخفاق في جوانب معينة في التغيير ووجود نجاحات وعدم إخفاق في جوانب أخرى، هذا ما أكدته المشاركة **نجوى** بقولها: *إلى حد ما نعم ولا* "، معللة ذلك قولها: "*نعم، لأننا نهدف إلى تطوير الطلاب بأقل مجهود واقل جهد اقل مال وأقل تكلفه واقل وقت .... لا، بسبب قله الامكانيات الموجودة عندنا، اقتصاديات المجتمع الفلسطيني عدم خبرة المعلم عدم التزام الطالب. هو يسير في مساره الصحيح ولكن بصعوبة حادة*".

وما قاله المشارك **أحمد**: "*لحد الان تجارب وهاي التجارب يعني فيها إخفاق في جوانب وفيها نجاحات في جوانب أخرى، بس بشكل عام يعني ما مشينا بالتعليم الإلكتروني بالشكل المطلوب والمثالي السليم. يعني اخفاق واضح لليوم بنسبة 50%*".

فيما تحددت إجابات (2 من المشاركين من أصل 2) بوجود إخفاق في مسار التغيير، حيث قال المشارك **محمد**: "*طبعا الإخفاقات كتيرة*"، أما المشارك **سامي** فكان قوله:" *هذا برنامج جديد جديد، فإخفاق موجود، بس انا بقولك مع مرور الزمن بخف الإخفاق*".

تمحورت إجابات المشاركين على السؤال الثاني (لمن يعود سبب الإخفاق؟) حول أربعة من المعاني المشتركة هي:

- المعلم سبب إخفاقاً.
- الإدارة والسياسة التعليمية سببت إخفاقاً.
- ضعف الإمكانيات المادية سبب إخفاقاً
- الطالب سبب إخفاقاً.

وجدول (10) يبين النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الثاني والمتعلق بمعرفة لمن يعود سبب الإخفاق إن وجد.

جدول (10)

النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الثاني والمتعلق بمعرفة لمن يعود سبب الإخفاق إن وجد

الإجابة	المعلم سبب إخفاقاً	الإدارة والسياسة التعليمية سبب إخفاقاً	ضعف الإمكانيات المادية	الطالب سبب إخفاقاً
نسبة المشاركين	4/3	4/3	4/1	4/2

.

يظهر الجدول بأن (3 مشاركين من أصل 4) رأوا بأن المعلم سبب إخفاقاً سواء من ردة فعله على التغيير أو نقص خبرته بهذا التغيير، هذا ما أكده المشارك **محمد** قوله: "ردة فعل المعلمين طبعا سبب اخفاق، في *ناس تركوا الامر في البداية، يعني ما بدهم يسمعوا ولا بدهم يعرفوا ليش ولا كيف، مع القانون والالتزام بالتعليمات الإدارية، اضطروا وما زال يعني البعض، بتراوح يعني، ما بعطيه حقه مية في المية*".

فيما يعزو (3 مشاركين من أصل 4) إلى أن السبب في الإخفاق في مسار التغيير، يعود إلى الإدارة والسياسة التعليمية، حيث قال المشارك **سامي**:" *بدنا نقولك للإدارة نفسها، المسؤولين عن التدريب*".

أما المشارك **أحمد** فقال: *"سبب الإخفاق من الخطط الاستراتيجية للدائرة يعني ما اجت هي لكل مدرسة لحالها، يعني حتى على مستوى التدريب أجى من الدائرة وكانوا محددين الفئة المستهدفة من المعلمات، وللمواد الأساسية، وتم التدريب بشكل جزئي قصير، ما طور المعلمات بحيث انهم يقدروا يعني يخوضوا غمار التعليم الإلكتروني بشكل جيد. حتى انه مجيء حسابات التيمز وتدريب المعلمات جاء متأخر كتير وبالتالي انعكس سلبا على أداء المعلمات وحق الطالبات في التعليم الإلكتروني*".

فيما رأى (2 مشارك من أصل 4) بأن سبب الإخفاق يعود إلى الطالب بسبب عدم التزامه في حضور الحصص الإلكترونية، أعرب عن ذلك المشارك **محمد** حين قال:" *احنا ما بنقدر نتحكم بحضور الطلاب، هذي أول وحدة، يعني عدد الطلاب ما بنقدر نتحكم فيه، ما في بايدينا الهم غير الارشاد والتوجيه*".

فيما أكد (1 مشارك من أصل 4) بأن ضعف الإمكانيات المادية هي سبب في إخفاق مسار التغيير أيضاً. حيث قالت المشاركة **نجوى**:" *قله الامكانيات الموجودة عندنا تجعل الإخفاق لا يسير في مساره الصحيح*".

لتكن نتائج السؤال الثاني أيضا متفاوتة بين كل من وجهة نظر المعلمين والمديرين حيث رأى أغلب المعلمين وعددهم (12/10) بأن هناك إخفاقاً في مسار التغيير ويعزو السبب وراءه إلى الإدارة والسياسة التعليمية. ثم الطالب وإمكانياته وتدني حضوره، ثم المعلم وردة فعله على التغيير، وأخيراً المدير وإدارته للتغيير.

بينما رأي نصف المديرين بأن هناك إخفاقاً حيث رأت النسبة الأكبر من المديرين (4/3) بأن سبب الإخفاق يعود للإدارة والسياسة التعليمية، والمعلم وردة فعله حول التغيير في نفس المقام، يليه الطالب وتدني حضوره وأخيرا ضعف الإمكانيات المادية لديه.

أما **السؤال الثالث** (هل كنت تحضر الاجتماعات الدورية؟ هل تقوم بإعطاء جميع الحصص الإلكترونية في وقتها ودون أي تغيب ولجميع الشعب الدراسية؟ هل فكرت باللجوء إلى النقابات؟) فانحصرت إجابات المعلمين عليه حول المعاني المشتركة التالية:

- مسايرة وقبول.
- غياب متكرر.
- اللجوء إلى النقابات.

- البحث عن مساعدين في عملية التغيير.
- شكاوى.
- فعالية أكبر ومواقف عاطفيه أكثر سلبية.
- محاولة تجربة التغيير.
- الرفض الحاد للتغيير .
- انخفاض في الرضا الوظيفي.
- قنوط.
- غضب.

وجدول (11) يبين النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثالث والمتعلق بمعرفة أشكال مقاومة التغيير لدى المشاركين.

جدول (11)

النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثالث والمتعلق بمعرفة أشكال مقاومة التغيير لدى المشاركين.

الإجابة	مسايرة وقبول	غياب متكرر	اللجوء إلى النقابات	البحث عن مساعدين في عملية التغيير	شكاوى وأعذار	فعالية أكبر ومواقف عاطفية أكثر سلبية	محاولة تجربة التغيير	الرفض الحاد للتغيير	انخفاض في الرضا الوظيفي	قنوط	غضب
نسبة المشاركين	12/10	12/6	12/5	12/4	12/3	12/2	12/2	12/2	12/1	12/1	12/1

إن الانفعالات لدى المشاركين تحددت بالعديد من الأشكال حيث أجمع (10 من المشاركين من أصل 12) بأن شكل المقاومة لديهم اتخذ شكل المسايرة والقبول، أكدت المشاركة **سلمى** ذلك قولها: " *بالنهاية احنا مشينا مع الموضوع، بس مش مهم المعلم يمشي المهم احنا نجدي نتيجة لصالح الطالب* "، كما

وقالت المشاركة **الآء**" *في ناس حاولوا وسايروا الوضع*"، وما قالته المشاركة **نهاد**" *لما دخلنا بالموضوع اتطلعي انا بالبداية محبتوش نهائيا وما زلت عندي محاذير اله لأني لساتني ما زلت بعرفش غير جزء لا تيجزأ من بحر*"

فيما بين (6 من المشاركين من أصل 12) بأن شكل المقاومة اتخذ الغياب المتكرر، وهذا ما أشارت إليه المشاركة **دلال** بقولها : "*صار الكل يدور على أعذار، هاي بتبين شخصية المعلم وهاي فرصه يهرب من مسؤولياته، الكهربا قطعت، خرب الجهاز عندي، عندي موعد أما المعلم الملتزم كركب كل حياته فتقيدت كل حياته وضغط حياته كتير لحتى يقدر يلتزم يعني انا مش بس بحكي عن نفسي بحكي كمان عن معلمين متلي كانو يشكولي من هذا الحكي*".

أما شكل المقاومة التالي فكان اللجوء إلى النقابات حيث أبرز ذلك (5 من المشاركين من أصل 12)، وهذا ما قالته المشاركة **سهى**: *" ولأنه عبئ على المعلم لجأنا للاتحاد، عبء عملي كبير"*.

فيما تحددت تصورات (4 من المشاركين من أصل 12) بأن شكل مقاومتهم اتخذ شكل البحث عن مساعدين في عملية التغيير، وهذا ما أشارت إليه المشاركة **رنا** قولها: " *انا مثلا مرت اخوي معلمة حكومة اخدت تدريب كافي، ارن عليها، اروح عندها اقولها ورجيني، اجتهادات شخصية*".

فيما كان هناك (3 من المشاركين من أصل 12) عبروا عن الشكاوى والأعذار البارزة في مرحلة التغيير، وهذا ما أشارت إليه المشاركة رولا بقولها: " *اعذار انو مش مجبورين نعطي على حساب بيتنا وولادنا ووقتنا*"

أما المشاركة **سلمى** فكان قولها: "*وعملنا ضجة كبيرة وكانت مدرستنا من اول المدارس اللي اعترضت على الإلكتروني، لكن للأسف ما لقينا ولا أي حد يساعدنا في الموضوع*".

تبين استجابات (2 من المشاركين من أصل 12) بأن هناك أشكالاً أخرى كانت بارزة منها أن المشاركين ازدادوا فعالية في تطبيقهم للتغيير إلا أن مواقفهم العاطفية اتجاهه كانت أكثر سلبية، ومنهم

من لجأ إلى محاولة تجربة التغيير ومنهم من كان لديه شكل الرفض الحاد للتغيير. وهذا ما أشارت اليه المعلمة **نعمة** بقولها: *"بغض النظر من الموضوع بس كنت متنشطة للاشى، بلشت بحل تدريبات ما زبط بلشت شرح وهكذا. دخلت الشعب جميعها وكنت أحفز كتير".*

أما المشارك **إسماعيل** فقال:" *في البداية محدش رضي يعطي، رفض يعني، صارت فرض واجباري اضطر الكل يشتغل".*

وأخيرا أوضح (1 من المشاركين من أصل 12) بأن المقاومة لديهم أيضا كانت ضمن أشكال تدني الرضا الوظيفي لديهم والقنوط والغضب. هذا ما أشارت إليه المشاركة **دلال** بقولها:" *هو عبء إضافي راح أثر على رضاي عن عملي الأساسي أصلا".*

فيما انحصرت إجابات المديرين على **السؤال الثالث** (من خلال خبرتك تحدث عن أشكال مقاومة لاحظتها على معلميك خلال التغيير؟) حول ثمانية معانٍ مشتركة هي:

- الرفض الحاد للتغيير.
- مسايرة وقبول.
- اللجوء إلى النقابات.
- شكاوى وأعذار.
- غياب متكرر.
- البحث عن مساعدين في عملية التغيير.
- فعالية أكبر ومواقف عاطفية أكثر سلبية.
- محاولة تجربة التغيير.

وجدول (12) يبين النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الثالث والمتعلق بمعرفة أشكال مقاومة التغيير لدى المعلمين.

جدول (12)

النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الثالث والمتعلق بمعرفة أشكال مقاومة التغيير لدى المعلمين.

الإجابة	الرفض الحاد للتغيير	مسايرة وقبول	اللجوء إلى النقابات	شكاوى وأعذار	غياب متكرر	البحث عن مساعدين في عملية التغيير	فعالية أكبر ومواقف عاطفية أكثر سلبية	محاولة تجربة التغيير
نسبة المشاركين	4/4	4/3	4/2	4/2	4/1	4/1	4/1	4/1

يبين الجدول السابق أن (4 مشاركين من أصل 4) كانت إجاباتهم بأن شكل مقاومة المعلمين اتخذ شكل الرفض الحاد للتغيير، حيث أكدت ذلك المشارك **أحمد** قوله: " *الصراحة النمط العام الرفض للتعليم الإلكتروني، مش كتير متشجعين.*"وأكد ذلك المشارك **محمد** قوله:"*كان في رفض تام من المعلمين*".

فيما تحددت إجابات (3 مشاركين من أصل 4) بأن المسايرة والقبول كان احدى اشكال المقاومة، كما قالت المشاركة **نجوى:** " *بعد توضيح هذا النمط أصبح مسايرة ومشى الامر*"، في حين بين (2 مشارك من أصل 4) بأن المعلمين اتخذوا شكل اللجوء إلى النقابات، كما برز في قول المشارك **أحمد**" *كان في معارضة من المعلمين وفكروا يرفعوا كتب للاتحاد للرفض يعني.*".

في حين أنه يتضح من الجدول السابق بأن عدداً أقل من المشاركين رصد أشكالاً أخرى لمقاومة التغيير لدى معلميهم كشكل اللجوء إلى النقابات والشكاوى والأعذار والغياب المتكرر والبحث عن مساعدين في عملية التغيير إضافة إلى المقاومة الضمنية لدى البعض بحيث كانوا ذوي فعالية أكبر في حين مواقفهم العاطفية أصبحت أكثر سلبية اتجاه التغيير، وآخرين اتخذوا شكل محاولة تجربة التغيير.

لقد بينت نتائج السؤال الثالث بأن المعلمين رأوا أشكال المقاومة وكانت وفق الترتيب التالي من الأكثر شدة إلى الأقل: المسايرة والقبول، الغياب المتكرر، اللجوء إلى النقابات،البحث عن مساعدين في عملية التغيير،الشكاوى والأعذار، مجموعة الأشكال التالية مقاومة ضمنية حيث فعالية أكبر ولكن مواقف

عاطفية أكثر سلبية اتجاه التغيير، محاولة تجربة التغيير والرفض الحاد للتغيير كانوا ضمن نفس الترتيب، أما في المقام الأخير فكانت الأشكال انخفاض الرضا الوظيفي والقنوط والغضب.

في حين تمثلت أشكال المقاومة وفق وجهة نظر المديرين من الأكثر حدة إلى الأقل، الرفض الحاد للتغيير، المسايرة والقبول، الشكلين اللجوء إلى النقابات والشكاوى والأعذار كانت في نفس المقام، يليها الأشكال الأقل حدة غياب متكرر ثم البحث عن مساعدين، مقاومة ضمنية، ومحاولة تجربة التغيير.

أما **السؤال الرابع** للمقابلة (هل تعتقد بأن الأفضلية للتعليم التقليدي أم الإلكتروني؟) فتمحورت إجابات المعلمين عليه حول اثنين من المعاني المشتركة هي:

- نمط التعليم الوجاهي أجدى.
- الأولوية لنمط التعليم الوجاهي ويأتي الإلكتروني مكملاً له في الحالات الاضطرارية الطارئة.

وجدول (13) يبين النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الرابع والمتعلق بمعرفة نمط التعليم المفضل لدى المشاركين.

جدول (13)

النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الرابع والمتعلق بمعرفة نمط التعليم المفضل لدى المشاركين.

الإجابة	الوجاهي أجدى	الأولوية للوجاهي ويأتي الإلكتروني مكمل له في الحالات الاضطرارية الطارئة
نسبة المشاركين	12/7	12/5

أفكار المشاركين حول أفضلية نمط التعليم الوجاهي عكست مدى قناعاتهم بالتعليم الإلكتروني حيث لن يكون بديلا للتعليم الوجاهي بل وإنما هناك أهمية للجوء إليه فقط في الحالات الطارئة، هذا ما بينه الجدول السابق، حيث تحددت إجابات (7 من المشاركين من أصل 12) بالأفضلية لنمط التعليم التقليدي

(الوجاهي) وذلك نظراً لطبيعة وسهولة التواصل والتفاعل مع الطلبة، ناهيك عن قلة توفر الأجهزة لدى الطلبة مما تجعله نموذجاً غير صالح في مجتمعنا وفق استجابات المشاركين. كما وبينت النتائج بأن (5 مشاركين من أصل 12) تحددت إجاباتهم بالأولوية لنمط التعليم الوجاهي ليكون من التعليم الإلكتروني مكملاً له ونلجأ إليه في الحالات الاضطرارية.

أما حول تتمة السؤال الرابع (ما رأيك بأن يكون نمط التعليم هجيناً في مدرستك؟ وهل هو نقطة تحول في التعليم؟) فتمحورت إجابات المشاركين عليه حول اثنين من المعاني المشتركة هي:

- التعليم الهجين هو نقطة تحول سلبية.
- التعليم الهجين هو استراتيجية وليس ابتكاراً.
- التعليم الهجين هو نقطة تحول إيجابية وسلبية.
- قد يكون التعليم الهجين نقطة تحول إيجابية مستقبلاً.

وجدول (14) يبين النسب المئوية لإجابات المشاركين على تتمة سؤال المقابلة الرابع وبرأي المشاركين فيما إذا كان التعليم الهجين نقطة تحول إيجابية وإبداع.

جدول (14)

النسب المئوية لإجابات المشاركين على تتمة سؤال المقابلة الرابع وبرأي المشاركين فيما إذا كان التعليم الهجين نقطة تحول إيجابية وإبداع.

الإجابة	نقطة تحول سلبية	هو استراتيجية وليس ابتكار	قد يكون نقطة تحول مستقبلا	نقطة تحول إيجابية وسلبية	نقطة تحول إيجابية فقط في حالة الإغلاق التام	الآن هو نقطة تحول إيجابية
نسبة المشاركين	12/5	12/2	12/2	12/1	12/1	12/1

يشير الجدول السابق إلى أن ما نسبته (5 مشاركين من أصل12) من المعلمين اعتبروا أن التعليم الهجين هو نقطة تحول سلبية وكانت تلك النتيجة بسبب العديد من الآراء حوله تلخصت في كون التعليم الهجين ليس له فائدة طالما هناك تعليم وجاهي، وبأن وقت تطبيقه غير مناسب، كما وأشار المشاركون إلى عدم وجود مصداقية خلف كواليس هذا النوع من التعليم، ناهيك عن الحضور القليل للطلبة مما سبب إحباطاً للمعلم وإعادة شرح المحتوى التعليمي في الوقت الوجاهي، وأيضاً عدم اكتراث الطالب في حل

واجباته المنزلية خلال تطبيق هذا النوع من التعليم سبب عاملاً مشتتاً في عمل المعلم، وأضاف مشاركون آخرون بأنه ليس ابتكار كونه ضغطاً نفسياً على المعلمين، وحتى يكون منه ابتكار لا بد من معالجة نقاط الضعف لدى المعلمين والطلبة خلال تطبيقه. أشارت إلى ذلك المشاركة **نهاد** بقولها:"*لأ لأنه قبل ما اعملها نقطة تحول بدي اشوف نقاط الضعف عند الطلاب وعند المعلمين بعدين بحكي نقطة تحول وابتكار*".

أما ما قالته المشاركة **دلال:** " *هو تحول كبير، هو أسرع من قدرة استيعاب المعلم والطالب، هو نقطة تحول سلبية*".

في حين أوضح (1 مشارك من أصل 12) بأنه نقطة إيجابية في حالة الإغلاق التام وعند الحاجة إليه فقط، أشارت إلى ذلك المشاركة **رنا** بقولها: "*هو نقطة تحول وممكن ينجح بس لما نكون احنا بحاجة اله، نقطة إيجابية بس في حالة الإغلاق التام*"، فيما أشار أيضا (1 مشارك من أصل 12) إلى أنه الآن هو نقطة إيجابية كونه مفيداً في التعامل مع بعض الحالات الخاصة من الطلبة، علاوة على التواصل الدائم مع الطلبة ليكونوا مهيئين لاستخدامه تلقائياً. أشارإلى ذلك المشارك **مصطفى** قوله: "*طبعا طبعا ومش بس ابتكار هي صارت ضرورة ضرورة*".

فيما أشار (2 من المشاركين من أصل 12) بأنه مجرد استراتيجية وإثراء للمنهاج، بينت ذلك المشاركة **الآء** قولها: "*مش ابتكار بس استراتيجية ممكن نميل الها عشان ظروف واجهتنا*". في حين تحددت إجابات (2 من المشاركين من أصل 12) بأن هذا النوع من التعليم قد يكون نقطة إيجابية وابتكار مستقبلا وعلى المدى البعدي، أشارت إلى ذلك المشاركة **عبير** قولها: "*آه نقطة تحول، لأنه في بدايته مش معطي إيجابيات كتيره بس بتوقع لقدام راح يكون إيجابي، مستقبلا*".

الا أن (1 من المشاركين من أصل12) رآه على أنه نقطة تحول إيجابية وسلبية في آن واحد، كونه أسلوباً الكترونياً جديداً في التدريس، في حين تكمن سلبيته بأنه تغيير ليس في الجوهر ولا يؤدي إلى

تحسين تحصيل الطالب، وهذا ما أشارت إليه المشاركة **سهى** بقولها:"*هو تحول انا اخدنا أسلوب الكتروني في التدريس، أما في الجوهر انك تقوي الطالب ما اعتقدش انو حققلي هالتغيير اللي انا بدي إياه.*"

فيما أجاب المديرون على **السؤال الرابع** للمقابلة (ما وجهة نظرك حول التعليم الإلكتروني؟ كيف كان أداء المعلمين له؟ ما رأيك بأن يكون نمط التعليم هجيناً في مدرستك؟ وهل هو نقطة تحول في التعليم؟) وتمحورت إجاباتهم عليه حول ثلاثة من المعاني المشتركة هي:

- التعليم الإلكتروني مواكب للتطورات وعلينا الأخذ به.
- الأولوية للتعليم الوجاهي ونلجأ للإلكتروني في الحالات الطارئة.
- الوجاهي أفضل في ظل الإمكانيات المتوفرة.

وجدول (15) يبين النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الرابع والمتعلق بمعرفة وجهة نظر المشاركين في التعليم الإلكتروني.

جدول (15)

النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الرابع والمتعلق بمعرفة وجهة نظر المشاركين في التعليم الإلكتروني.

الإجابة	التعليم الإلكتروني مواكب للتطورات	الأولوية للتعليم الوجاهي ونلجأ للإلكتروني في الحالات الطارئة	الوجاهي أفضل في ظل الإمكانيات المتوفرة
نسبة المشاركين	4/1	4/2	4/1

يبين الجدول السابق بأن (4/3) من المشاركين يميلون لاستخدام التعليم الإلكتروني حيث نصف عدد المشاركين (4/2) تحددت تصوراتهم بأن الأولوية للتعليم الوجاهي ونلجأ للتعليم الإلكتروني في الحالات الطارئة أو الاضطرارية كما عبر المشارك **محمد** قوله: " *بالنسبة الي التعليم الوجاهي لطلاب المرحلة الأساسية من أول لتاسع ضروري جدا، الوجاهي فقط للمرحلة الأساسية، الآن في حالة الاضطرار لازم*

نحكم عليه حكم حقيقي يعني، ما نقارنه بالوجاهي." وما قاله المشارك **سامي**" *اكيد الوجاهي، يعني فش مجال للنقاش، خاصة في الصفوف المتدنية، بس انا بقولك لما يكون عنا ظرف طارئ*". تحددت إجابة (1 مشارك من أصل 4) بأن التعليم الإلكتروني مواكب للتطورات وعلينا الأخذ به، حيث أكدت المديرة نجوى فقالت: *"أنا كشخصية ومديرة أساير التطور وين في تطور للبنات والمعلمات انا بمشي معاه"*.

أما فيما يتعلق (بمعرفة رأي المديرين بأن يكون نمط التعليم هجيناً في مدارسهم؟) فتمحورت إجابات المشاركين عليه حول اثنين من المعاني المشتركة هي:

- قبول النمط الهجين.
- قبول مشروط للنمط الهجين.

وجدول (16) يبين النسب المئوية لإجابات المديرين على تتمة سؤال المقابلة الرابع بمعرفة رأي المديرين بأن يكون نمط التعليم هجيناً في مدارسهم.

جدول (16)

النسب المئوية لإجابات المديرين على تتمة سؤال المقابلة الرابع بمعرفة رأي المديرين بأن يكون نمط التعليم هجيناً في مدارسهم.

الإجابة	قبول النمط الهجين	قبول مشروط للنمط الهجين
نسبة المشاركين	4/3	4/1

يتضح من الجدول السابق أن (3مشارك من أصل 4) تحددت إجاباتهم بقبول نمط التعليم الهجين، حيث ذكر المشارك **سامي** قائلاً: " *هذا انا بحبه، قوليلي ليش؟ عشان نكون مستعدين للطوارئ لازم نحافظ على التعلم المدمج، نعم صحيح. يعني هاي الحصة اللي بوخدها الأستاذ أسبوعيا، للمستقبل منيحة بكون الأستاذ متواصل والولد مهيأ فاحنا بنحاول خلينا نقول نكون بخطين متوازيين."*

وأكدت ذلك المشاركة **نجوى** قولها: *"أنا أميل للهجين، لانه نمط التعلم الإلكتروني ليس نمط احتياطي يعني مش مشينا فيه منشان الكورونا،لأ، يجب اللجوء اليه في أي وقت لأنه كل حياتنا احنا قد تكون طارئة."*

في حين كانت استجابة (1 مشارك من أصل 4) بقبول مشروط للنمط الهجين، ذكر ذلك المشارك **أحمد** قوله: *"كمان انه منحى الدمج ما بين الوجاهي والإلكتروني بس مع توفر كامل الإمكانيات لنقوم بممارسة التعلم الإلكتروني بشكل واضح، سواء إمكانيات للمعلم للاهل وللطلاب ".*

وفيما يتعلق بسؤال المشاركين (فيما إذا كان التعليم الهجين نقطة تحول) فتمحورت إجابات المشاركين عليه حول اثنين من المعاني المشتركة هي:

- نعم هو نقطة تحول.
- لا أراه نقطة تحول.

وجدول (17) يبين النسب المئوية لإجابات المشاركين على تتمة سؤال المقابلة الرابع بمعرفة تصورات المشاركين فيما إذا كان التعليم الهجين نقطة تحول.

جدول (17)

النسب المئوية لإجابات المشاركين على تتمة سؤال المقابلة الرابع بمعرفة تصورات المشاركين فيما إذا كان التعليم الهجين نقطة تحول.

الإجابة	التعليم الهجين نقطة تحول إيجابية	التعليم الهجين لا يعد نقطة تحول إيجابية
نسبة المشاركين	4/3	4/1

يبين الجدول السابق بأن الغالبية العظمى من المديرين (4/3) يرون بأن التعليم الهجين هو نقطة تحول إيجابية وابتكار تشهده العملية التعليمية، جاء ذلك في قول المشاركة **نجوى:** *"اه نقطة تحول، انتقال المعلم من طبشورة سبورة إلى كل واحد ببيته، على الأقل لو ثلث الطلاب اجو معاكي على التيمز او الزووم هذه نقله نوعيه وهذا تطوير، بدو يكون بحالة تلبية حاجات الطلاب بأي طريقة بدو يوصلها، اذن انا مهتمه بالطلاب والسير بمستوى الطلاب."*

وقول المشارك **أحمد:** *"طبعا نقطة تحول لانه يعني حتى الطالب لازم يضاهي التطور الموجود في العالم، وبكرا طالب بخرج من عنا للثانوي او للجامعة ممكن انه يواجه دمج ما بين التعلم الوجاهي والإلكتروني يكون مهيأ."*

بينت نتائج السؤال الرابع بأن النسبة الأكبر من المعلمين بينوا بأن التعليم الوجاهي أجدى من التعليم الإلكتروني، فيما أشار المعلمون الآخرون إلى أن الأولوية للوجاهي ويأتي الإلكتروني مكملاً له في الحالات الاضطرارية الطارئة، فيما بين (12/5) من المعلمين رأوا بأن التعليم الهجين نقطة تحول سلبية في الحقل التربوي، في حين رأى تفاوتت إجابات المعلمين الآخرين على أن نقطة إيجابية أو قد يكون نقطة إيجابية مستقبلاً.

أما عن وجهة نظر المديرين فخلص نصفهم إلى أن الأولوية للتعليم الوجاهي ونلجأ للإلكتروني في الحالات الطارئة، في حين المديرين الآخرين أحدهم فضل التعليم الوجاهي والآخر الإلكتروني.

ومن الجدير بالذكر بأن النسبة الأكبر من المديرين نادت بقبول التعليم الهجين ورأته على أنه نقطة تحول إيجابية في العملية التعليمية التعلمية.

أما **السؤال الخامس** للمقابلة (تحدث عن أبرز التحديات التي واجهتك خلال التغيير؟) وصف المشاركين أبرز التحديات التي واجهتم خلال مسار التغيير كما الآتي: تحديات واجهها المعلم وهي ذات صلة بالمعلم نفسه، وتحديات واجهها المعلم وهي ذات صلة بالطلبة.

أما التحديات التي واجهها المعلم وهي ذات صلة بالمعلم نفسه، فلقد تحددت إجابات المشاركين كالآتي:

اعتبار تطبيق التغيير ألا وهو التعليم الهجين بمثابة دخول في حياة المعلم الخاصة نظراً لوقت تطبيقه في المنزل وبعد توقيت الدوام الوجاهي، علاوة على الوقت والجهد الذي يستغرقه المعلم خلال تحضيره للحصة الإلكترونية فهذا تحدٍّ آخر، الحصص المتتابعة بدون فراغات شكلت تحدياً أمام المعلم، عدم إلمام المعلم بالأمور التكنولوجية ونقص الخبرة لديه في استخدام التيمز وحاجته للتطوير المهني اعتبر تحدياً، البعض اعتبر عبئاً إضافياً على المعلم، أشارت إلى ذلك المشاركة **دلال** قولها: "*دخلوا في حياتي الخاصة ومساحتي الشخصية*".

قالت **عبير**: "*أبرز تحدي إنك اشتغلتي على حالك إنك تعرفي البرامج هاي، إنك اتطوري نفسك*".

ثم بينت **رولا** قولها: "نقص *الخبرة عند المعلمين في الأجهزة، واستخدام التيمز، بدك يكون عندك خبرة تدخلي فيها*".أما **نهاد** فعبرت عن أبرز تحدي واجهها بقولها" *صدقا من 11:30 اضل لل 4 الصبح احضر، تحضير الإلكتروني جدا صعب. وانا بصراحة من الناس اللي انبسطت لما ارجعنا على المدرسة لانو التحضير كان يوخد مني 3 ساعات لأنه اللي بدو يقدم اشي بدو يقدمه صح.*"

أما التحديات التي واجهها المعلم وهي ذات صلة بالطلبة فقد بينها المشاركون كما في وصفهم التالي:

عدم جهوزية البيئة المادية للطلبة من حيث أجهزة وشبكة إنترنت وانقطاع التيار الكهربائي، عدم معرفة الأهالي باستخدام منصة التيمز، عدم التزام الطلبة وحضورهم المتدني وعدم درايتهم في حل المشاكل الإلكترونية التي كانوا يواجهونها اعتبر تحدياً أمام المعلم. وكانت تلك أقوال لبعض المشاركين حول هذه

التحديات، أشار إلى ذلك المعلم **إسماعيل:** *"أبرز تحدي إني أحاول أكبر قدر من الطلاب يدخلوا معنا في التيمز."*.

اما المشاركة **سهى** فقالت: *"كان أبرز تحدي في مسار التغيير انقطاع التيار وعدم توفر الأجهزة مع الطالبات نظرا للظروف المادية كوني أنا بعيش بمخيم والأهالي فش عندهم معرفة بالتيمز"*. وهذا ما قالته المشاركة **الآء***"أبرز تحدي عدم التزام الطلاب، الطلاب عندهم مشاكل تقنية مش عارفين ندخل وندخل كلمات السر"*.

ملخص نتائج السؤال الأول

بعد تحليل الباحثة لكافة أسئلة المقابلة والمتعلقة بالسؤال الأول حول واقع مقاومة التغيير من وجهة نظر المعلمين ومن وجهة نظر المديرين، توصلت الباحثة إلى وجود مقاومة تغيير لدى المعلمين تمثلت هذه المقاومة بالعديد من المشاعر السلبية كالخوف من التغيير والضغط النفسي والتذمر، كان ذلك في المقام الأول، ثم يليها اتخاذ المعلمين ردة فعل سلبية اتجاه التغيير ثم مشاعر أخرى أقل حدة كالقلق والإحباط والرفض للتغيير وعدم تقبله.

أما من وجهة نظر المديرين فتوصلت الباحثة إلى وجود مقاومة تغيير لدى المعلمين تمثلت هذه المقاومة بالعديد من المشاعر السلبية كالخوف والتخبط وتدني دافعية المعلمين، كان ذلك في المقام الأول، ثم يليها رفض المقاومين للتغيير وعدم تقبلهم له، فيما يعتبر رفض التغيير أعلى درجات مقاومة التغيير في المنظمات.

كما وتوصلت الباحثة إلى أن هناك إخفاقاً في مسار التغيير كما رأى المعلمون حيث يعود سببه في المقام الأول إلى الإدارة والسياسية التعليمية ثم الطالب وإمكانياته ثم ردة فعل المعلمين السلبية اتجاه التغيير ثم المدير. كما وتوصلت الباحثة إلى أن الإخفاق في مسار التغيير من وجهة نظر المديرين يعود سببه في

المقام الأول إلى ردة فعل المعلمين السلبية اتجاه التغيير والتخطيط الناجم عن الإدارة والسياسة التعليمية مما يجزم وجود مقاومة تغيير قوية أثرت سلبياً على مسار التغيير.

وعند البحث في أشكال المقاومة لدى المعلمين، توصلت الباحثة إلى العديد من الأشكال كانت على الترتيب: مسايرة وقبول المعلمين ثم شكل الغياب المتكرر ثم اللجوء إلى النقابات يليه البحث عن مساعدين في عملية التغيير ثم الشكاوى، واتخذت مجموعة الأشكال التالية ذات الترتيب وهي: المقاومة الضمنية حيث الفعالية أكبر والمواقف العاطفية أكثر سلبية ثم محاولة تجربة التغيير والرفض الحاد للتغيير أما مجموعة أشكال المقاومة التالية فكانت في الترتيب الأخير حيث الانخفاض في الرضا الوظيفي والقنوط والغضب.

فيما تمثلت أشكال المقاومة لدى المعلمين من وجهة نظر المديرين بداية في الرفض الحاد للتغيير وهو الشكل الأكثر حدة، ثم اتخذت شكل المسايرة والقبول ثم اللجوء إلى النقابات والاتحادات وبعض الشكاوى والأعذار، علاوة على وجود أشكال أقل حدة كالغياب المتكرر والبحث عن مساعدين في عملية التغيير ومحاولة تجربة التغيير.

لقد بينت نتائج السؤال أيضاً بتفضيل المعلمين لنمط التعليم الوجاهي أولا ثم اللجوء إلى التعليم الإلكتروني فقط في الحالات الطارئة مما يعكس ردة فعلهم النابعة من رؤيتهم لسلبيات التعليم الإلكتروني وبالتالي عدم تقبلهم له.

فيما رأى المشاركون بأن التعليم الهجين هو نقطة تحول سلبية في مسار العملية التعليمية. وبينت نتائج السؤال أيضا تفضيل المديرين للتعليم الوجاهي ثم اللجوء إلى التعليم الإلكتروني فقط في الحالات الطارئة، فيما أكد المديرون قبولهم للتعليم الهجين ورأوه على أنه نقطة تحول إيجابية في العملية التعليمية التعلمية.

عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة

وينص السؤال الثاني على "ما الأسباب التي كانت وراء مقاومة التغيير لدى المعلمين في التحول من التعليم الوجاهي إلى التعليم الإلكتروني؟ ".

وللإجابة على هذا السؤال تم تحليل المحور الثاني من المقابلة والذي يحمل العنوان الأسباب وراء مقاومة التغيير والتي تم قياسها من خلال الأسئلة الخمسة التالية:

1. برأيك: لماذا يقاوم المعلمون التغيير؟ هل لك أن تتحدث عن أسباب تعود للفرد وتكون سبباً في مقاومة التغيير (نفسية، اجتماعية، منطقية، ثقافية وعملية)، هل تمتلك من المهارات الرقمية ما يكفي لتبني التغيير؟
2. هل تعتبر مواقف المعلمين سبباً في مقاومة التغيير؟ وهل ترى بأن الحنين الاجتماعي والسياسي سبباً في المقاومة؟
3. برأيك هل من علاقة لخبرتك في التدريس وعمرك نحو الميل لتقبل التغيير؟
4. تحدث عن أسباب أخرى تعود للجماعة تكون سببا في مقاومة التغيير (علاقات ومصالح ومكاسب، تعاون زملاء)؟
5. تكلم عن أسباب تعود للمنظمة تكون سبباً في مقاومة التغيير؟

توصلت الباحثة للعديد من المعاني المشتركة بناء على تحليل استجابات المشاركين على كل سؤال من الأسئلة السابقة، حيث تم إنشاء جدول بنسب إجابات المشاركين على المعاني المشتركة لتسهيل وصف النتائج.

تمحورت إجابات المشاركين على **السؤال الأول من المحور الثاني** من المقابلة وهو (برأيك: لماذا يقاوم المعلمون التغيير؟ هل لك أن تتحدث عن أسباب تعود للفرد وتكون سبباً في مقاومة التغيير (نفسية،

اجتماعية، منطقية، ثقافية وعملية، هل تمتلك من المهارات الرقمية ما يكفي لتبني التغيير؟) حول خمسة من المعاني المشتركة وهي:

- ضعف الكفاءة الرقمية لدى المعلمين.
- الخوف من المجهول.
- الارتياح للروتين.
- معلم غير مقتنع بالقيمة التربوية لتكنولوجيا المعلومات.
- إمكانيات مادية لدى المعلم.

وجدول (18) يبين النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الأول والمتعلق بمعرفة أسباب مقاومة التغيير المتعلقة بالفرد.

جدول (18)

النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الأول والمتعلق بمعرفة أسباب مقاومة التغيير المتعلقة بالفرد.

الإجابة	ضعف في الكفاءة الرقمية	الخوف من المجهول	الارتياح للروتين	معلم غير مقتنع بالقيمة التربوية لتكنولوجيا المعلومات	إمكانيات مادية لدى المعلم
نسبة المشاركين	12/11	12/8	12/6	12/4	12/1

يبين الجدول السابق بأن ما نسبته (12/11) من المعلمين كانت مقاومتهم للتغيير في نمط التعليم بسبب ضعف الكفاءة والمهارات الرقمية لديهم، وهذا ما أكدت عليه المشاركة **سلمى** قولها: *"بداية انا كنت ضد الإلكتروني لإنو انا ما عندي كفاءة في استخدام برنامج التيمز"*.

أما المعلمة **رنا** فكان قولها: *" يمكن كفاءتي الرقمية كانت 50% او اقل، صرت افتح عاليوتيوبات انادي ابني انادي بنتي، كيف اعمل اجتماعات، بالأول كنا فرقة واحدة ماشي، لما صرت بدي أدمج فرقتين معرفتش، بدي افتح كاميرا بدي اشوف حضور وغياب، ما كنا مهيئين بالصورة الكافية."*.

في حين تحددت إجابات (8 مشاركين من أصل 12) بأن سبب مقاومتهم هو الخوف من نتائج التغيير

وما ما يحمله حول مستقبل العمر، كان ذلك بارزاً في قول المشاركة **نهاد:** *" انا من الناس اللي رفضوا بالبداية لاني بحب اذا دخلت اشي ادخلوا بقوة مش لسه اقعد اتخبط فيه.*"وأضافت المشاركة **رنا** قولها" *كيف بدي امشي مع البنات وانا مش مجربة، كيف الأمور بدها تمشي."*

تمرس بعض المعلمين في النمط التعليمي المعتاد على مدار سنوات لدى (12/4) من المشاركين كان سبباً في مقاومتهم للتغيير الجديد في نمط تعليمهم، أكدت ذلك المشاركة **دلال** قولها: " *التعليم أسلوب حياة وطريقتي في التعليم هي اسلوبي بدو يعمل شفت كبير في اسلوبي بجوز أنا ما انجح فيه، عارفه كيف يعني بجوز هذا انا ما ببدع فيه زي ما انا ببدع بطريقتي اللي انا طورتها على مدى سنين".*

ضعف في الكفاءة الرقمية لدى المعلم والخوف من المجهول والمبهم في جعبة ذاك التغيير الجديد، ارتياح المعلمين لنمط تعليمهم الروتيني المعتاد ووجود معلم غير مقتنع بالقيمة التربوية لتكنولوجيا المعلومات وعليه فهو غير متقبل لممارستها في نمطه التعليمي، علاوة على الإمكانيات المادية لدى بعض المدرسين في اقتناء أجهزة حاسوب أو أجهزة محمولة ذكية أو القدرة على الاتصال بشبكة إنترنت سريعة، كل ذلك كان من الأسباب التي دفعت الفرد لمجابهة التغيير الجديد ورفضه وعدم تقبله. وهذا ما تبين في إجابات السؤال الأول من أسباب مقاومة التغيير.

أما السؤال الثاني (هل تعتبر مواقف المعلمين سبباً في مقاومة التغيير؟ وهل ترى بأن الحنين الاجتماعي والسياسي سبباً في المقاومة؟) فتمحورت إجابات المعلمين عليه حول أربعة من المعاني المشتركة هي:

- مواقف معلمين سلبية اتجاه التغيير.
- مواقف معلمين إيجابية اتجاه التغيير.
- حنين اجتماعي لطبيعة العلاقات في التعليم التقليدي.
- حنين سياسي حيث المرونة نسبية.

وجدول (19) يبين النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثاني والمتعلق بمعرفة مواقف المعلمين وأثر في استيعاب التغيير وكذلك أثر طبيعة علاقات المعلمين المتغيرة مع أطراف المنظومة وأثرها في تقبل التغيير.

جدول (19)

النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثاني والمتعلق بمعرفة مواقف المعلمين وأثر في استيعاب التغيير وكذلك في طبيعة علاقات المعلمين المتغيرة مع أطراف المنظومة وأثرها في تقبل التغيير.

الإجابة	مواقف سلبية من التغيير	مواقف إيجابية من التغيير	حنين اجتماعي لطبيعة العلاقات في التعليم التقليدي	حنين سياسي حيث المرونة نسبية
نسبة المشاركين	12/7	12/3	12/10	12/9

يبين الجدول السابق بأن الغالبية العظمى من المعلمين (12/7) كانت مواقفهم سلبية اتجاه التغيير وعليه فإن ذلك سيجعل من استيعاب المعلم وتقبله للتغيير أمراً أكثر حدة وصعوبة،مما سيزيد في مقاومة المعلم لهذا التغيير. وهذا ما أشارت إليه المشاركة **رولا** بقولها: " *ردة فعل المعلمين السلبية شوي وجاهي وبكفي هذا بأثر*"

في حين قالت المشاركة **عبير**" *كان في ناس عندهم مواقف سلبية وحادة جدا وانه ما بيستفيدوا الطلاب وكذا، بس لما دخلنا خليه لو الطالب استفاد 50%، ولا انه ما بستفيدش بالمره. يكون فيه تواصل.*"

وما قاله المشارك **إسماعيل:***"ما زال معلمين عندهم مواقف سلبية وما بدهم يعطوا."*

أما في طبيعة العلاقات المتغيرة بين المعلم والمتعلم وهو ما يُدعى الحنين الاجتماعي فتحددت تصورات المشاركين (12/10) بحنينهم لطبيعة العلاقات والتفاعل المباشر مع المتعلمين والذي يوفره التعليم الوجاهي وهذا ما لا يمكن قياسه بواسطة التعليم الإلكتروني، في حين طبيعة العلاقات مع السلطة العليا وما سمي بالحنين السياسي فتمثلت بعدم وجود المركزية واتخذت شكل المرونة الجزئية مما كان عاملاً مساعداً في مسايرة المعلمين وتقبلهم للتغيير.أكدت ذلك المشاركة **دلال** حين قالت: " *التواصل مع*

الطالبات كان غير كامل منقوص غير كافي يعمل موقف تعليمي وتعلمي صحيح وهاي من أسباب ردة فعلي.".

وما قالته المشاركة **رنا** *: "مش شايفين ايحاءاتك مش شايفين صورتك حتى انت مرات بتنادي عالبنت ما بتكون موجودة، فهو مش الاشي اللي انت بتطمحي انه من خلاله بتطوري العملية التعليمية، احنا حاولنا بالإلكتروني، هذا سببلك احباط بالإلكتروني ، لا لا ، بس بالوجاهي بتشوفي تعابير الوجه بالوجاهي، كشرت معناته هاي النقطة مش فاهماها هذا انت بتفتقديه بالإلكتروني، هذا خلى عندك نفور من الإلكتروني بس بدك تحاولي وتقربي من البنت وتشركيها اجتماعيا عشان تضمني انها هي معك في الحصة.".*

وأضافت المشاركة **تسنيم** قولها: *" لاني انا ما بدي ولد مبرمج روبوت قاعد قدام الجهاز يرسل يستقبل، انا بدي حواس مشاعر ولد يتفاعل معاي، انا فقدت كل مشاعر الإنسانية جوا الانسان".*

وفيما يبرز طبيعة العلاقة بين المعلم والسلطة العليا وما تحمله من مرونة وعدم المركزية، مما يساهم في تقبل التغيير، أشارت المشاركة **دلال** إلى ذلك قولها: *" كان في مرونه جزئيه هاي خففت شوي من وطأة الموقف".*وما قالته المعلمة تسنيم*:" مديري ليّن ربنا الله، هذا برفعك من السما للأرض لانو بمشي معك حسبك وبطلع معك شوي شوي".*

أما إجابات المديرين فيما يتعلق **بالسؤال الثاني (**هل تعتبر مواقف المعلمين سبباً في مقاومة التغيير؟**)**

فتمحورت حول ثلاثة معانٍ مشتركة هي:

- مواقف سلبية نحو التغيير.
- حنين اجتماعي لطبيعة العلاقات في التعليم التقليدي.
- حنين سياسي بحيث كانت هناك مرونة نسبية ولا يوجد مركزية.

وجدول (20) يبين النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الثاني من المحور الثاني بمعرفة

إجابات المشاركين معرفة فيما إذا كانت مواقف المعلمين سبباً في مقاومة التغيير.

جدول (20)

النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الثاني من المحور الثاني بمعرفة إجابات المشاركين معرفة فيما إذا كانت مواقف المعلمين سبباً في مقاومة التغيير.

الإجابة	مواقف سلبية نحو التغيير	حنين سياسي بحيث كانت هناك مرونة نسبية ولا يوجد مركزية	حنين اجتماعي لطبيعة العلاقات في التعليم الإلكتروني
نسبة المشاركين	4/3	4/3	4/3

يبين الجدول السابق بأن (3 استجابات من أصل 4) تحددت تصوراتهم بوجود مواقف سلبية اتجاه التغيير أثرت سلباً على ردة فعل المعلمين نحو التغيير، أبرز ذلك المشارك **أحمد** خلال قوله: "الصراحة *النمط العام الرفض للتعليم الإلكتروني، مش كتير متشجعين، نسبة عالية الصراحة لا تقل عن 70-80% مارسوا مع عدم تقبل* "

فيما قال المشارك **محمد:** "الموقف *السلبي المسبق من أي معلم بأي تغيير هذا عقبة بطريقنا، بدك تقعد تقولوا القوانين والأنظمة وبصير وبصيرش*".

في حين بين أحد المشاركين بأن التغيير كان إلزامياً بصرف النظر عن مواقف المعلمين إن كانت سلبية أم إيجابية فالمعلم يجب عليه تنفيذ التغيير المطلوب. هذا مابينه المشارك **سامي** حين قال: "*لأ فش مواقف، البرنامج مشى زي ما بدو التعليم نفسه*".

وبينت (3 استجابات من أصل 4) للمديرين بأن الحنين السياسي تمثل بوجود المرونة واللامركزية فذلك أيضاً كان أحد العوامل التي ساعدت في استقطاب ردة فعل المعلمين لقبول التغيير، لتظهر لنا النتائج بأن هناك مرونة نسبية لدى المديرين وبالتالي فالمركزية هنا لم تكن سبباً في مقاومة التغيير.

فيما أعرب (3 مشارك من أصل 4) بأن الحنين الاجتماعي في التعليم الإلكتروني كان بارزاً لبعض حالات الطلبة الذي يعانون من تنمر أو خجل فكان هذا التغيير نقطة فارقة في شخصية وتواصل ذلك

الطالب مما سبب تقبل للمعلمين لهذا النوع من التغيير. حين قالت المشاركة **نجوى:** *" في الو شغله منيحة التعلم الإلكتروني انه يقتل خجل الطالب باالنسبة لألي انو هو في داره بشعر بالأمان وبالتالي هو بيخدم الطالبات اللي عندهم صعوبات تعلم وخجل وبتعرضوا لتنمر، توحد، المحبط، بيقدر يحكي".*

وما قاله المشارك **محمد:** *"طبعا في ظل انا في التعليم الوجاهي كل السلبيات بنحطه فيها، بس هي فعليا بس هي أسلم الطرق فش غيرها فش غيرها على مساوئها فش غيرها وكتير ناس استفادوا منها في المدارس والجامعات."*.

قال **سامي:** *"التفاعل مباشر ما بين الطالب والمعلم ان جاز التعبير في غرفة مغلقة، بسمعوا بعض وبوخدواوبعطوا مع بعض"*.

أما المشارك **أحمد** فرأى الحنين الاجتماعي لنمط التعليم الوجاهي ذلك بسبب شح الإمكانيات المتوفرة لتطبيقه والتواصل مع الطلبة حيث قال: *"لحد الآن في ظل ظروفنا وامكانياتنا المتاحة والموارد الوجاهي أفضل"*.

بينت نتائج السؤال الثاني بأن مواقف المعلمين السلبية تجاه التغيير كانت أحد أسباب المقاومة من وجهة نظر المعلمين والمديرين في حين كان الحنين الاجتماعي وطبيعة علاقاتهم مع المتعلمين من خلال التعليم الوجاهي سبباً آخر بيّنه المعلمون كإحدى نتائج هذا السؤال.

أما **السؤال الثالث** (برأيك هل من علاقة لخبرتك في التدريس وعمرك نحو الميل لتقبل التغيير؟) فتمحورت إجابات المعلمين عليه حول اثنين من المعاني المشتركة هي:

- العمر والخبرة ليست سبباً في تقبل أو رفض التغيير.
- العمر والخبرة سببٌ في تقبل أو رفض التغيير.

وجدول (21) يبين النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثالث والمتعلق بمعرفة علاقة خبرة المعلم في التدريس وعمره نحو الميل لتقبل التغيير.

جدول (21)

النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثالث والمتعلق بمعرفة علاقة خبرة المعلم في التدريس وعمره نحو الميل لتقبل التغيير.

الإجابة	العمر والخبرة ليست سبباً في تقبل أو رفض التغيير	العمر والخبرة سبب في تقبل أو رفض التغيير
نسبة المشاركين	12/6	12/6

يشير الجدول السابق إلى أن نصف المشاركين تحددت إجاباتهم بعدم تأثير عاملِيْ عمر المعلم وخبرته على تقبل التغيير أو رفضه له، أشارت إلى ذلك المشاركة رولا حين قالت: *"انا بحب أوصل للتغير وبحبش اضل محلي، لأ بحب الجديد والعمر والخبرة مش عائق في طريق التغيير".*

وما قالته المشاركة **عبير**: *"لأ مش الها علاقة بالعمر بقدر ما هي انت حابة تغيري وتفوتي في بدائل جديدة لئلك كإنسانة في مختلف مجالات حياتك، يعني مش بس في مجال التعليم، في ناس بحبوا التجديد، في ناس صغار ما بحبوا التجديد، هي بتعتمد على الفروق الفردية أكثر.".*

بينما ذكر النصف الآخر من المشاركين بأن عمر المعلم وخبرته عوامل تؤثر على تقبل المعلمين للتغيير أو رفضهم له، أشارت إلى ذلك المشاركة **سهى** حين قالت:"*خبرتي وعمري إله دور في تقبلي للتغيير، وهذا خلاني أتذمر، الاعتماد على نمط معين وفجأة نغير هذا النمط، عمل عندي ردة فعل انو ما بدي هالموضوع."*

وما قاله المشارك **إسماعيل:***"خبرتي وعمري طبعا الها علاقة في تقبل التغيير، يعني واحد عمره خمسين سنة صعب يتقبل فكرة انو يقعد ورا شاشة كمبيوتر واحكي مع طلاب وإذا صارت معه شغلة صغيره يحرج حاله وممكن تكون هاي وحدة من الأسباب اللي تخليه بدوش يعطي."*

أما إجابات المديرين **للسؤال الثالث** المحور الثاني من المقابلة (هل لاحظت بأن سنوات الخبرة والعمر عاملاً نحو الميل لتقبل التغيير؟) فتمحورت على اثنين من المعاني المشتركة هي:

- العمر والخبرة ليست سبباً في مقاومة التغيير.
- العمر والخبرة سببٌ في مقاومة التغيير.

وجدول (22) يبين النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الثالث من المحور الثاني بمعرفة إجابات المشاركين معرفة فيما إذا كانت سنوات الخبرة والعمر عاملاً نحو الميل لتقبل التغيير.

جدول (22)

النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الثالث من المحور الثاني بمعرفة إجابات المشاركين معرفة فيما إذا كانت سنوات الخبرة والعمر عاملاً نحو الميل لتقبل التغيير.

الإجابة	العمر والخبرة ليست سبباً في المقاومة	العمر والخبرة سبب في مقاومة التغيير
نسبة المشاركين	4/3	4/1

يبين الجدول السابق بأن (3 مشاركين من أصل 4) تحددت إجاباتهم بأن العمر والخبرة ليست سبباً في تقبل أو رفض المعلمين للتغيير، جاء ذلك من خلال قول المشارك **سامي:** *"بالعكس انا عندي أكبر أستاذ في المدرسة، أكثر واحد متقن للتعلم الاونلاين وأكثر واحد بعطي اون لاين، وقيسي على ذلك انا اختيار زيهم كمان، لا لا بالعكس التكنولوجيا ما الهاش علاقة في العمر، الولد عمره اربع سنين عندو تكنولوجيا، الأستاذ بتعلم بتعلم بصير"*.

وما قالته المديرة **نجوى:** *"عندي معلمات كبار بالعمر أجدر بكتير من معلمات صبيات عندهم دافعية بس اكتر من المعلمات الصبيات، هو يعني وجهة نظر ومن شخص لشخص بيفرق، في عنا معلمة بدها تتقاعد وما الهاش علاقة بالتعلم الإلكتروني او انها بدها تمشي، وفي عنا معلمة بدها تتقاعد الها علاقة وبدها تمشي وعندها دافعية اذن هو فروق فردية أكثر"*.

وأضاف المشارك **أحمد** قوله:*"هي أكيد على الكبير في العمر مش زي المعلم حديث التعيين او الصغير في العمر. بس برضه برجع لنشاط المعلم ودافعيته ورغبته دائما في تعلم ما هو جديد، هذا إله*

دور.أحيانا معلم كبير بتكون دافعيته كبيره للعمل وأحيانا معلم جديد وما حابب يشتغل ويتعلم اشي جديد، فروق فردية".

في حين بين (1 مشارك من أصل 4) بأن العمر والخبرة سببان في تقبل المعلمين أو رفضهم للتغيير، جاء ذلك في قول المشارك **محمد:**" *طبعا العمر هدول ما لحقوا التكنولوجيا ولا الكمبيوترات ولا النت، ولا معهم أجهزة ذكية لليوم، وانا بفترة قريبة بقيت واحد منهم مع الاهتمام والدورات، تطوير ذاتي* "

ووفق نتائج هذا السؤال فإن هناك تفاوتاً بين وجهة نظر كل من المعلمين والمديرين، حيث رأى نصف المعلمين بأن عمر المعلم وخبرته سبباً في مقاومتهم للتغيير، في حين رأى المديرين بأن ما نسبته (4/3) من المديرين وهم النسبة الأكبر حيث العمر والخبرة ليسوا سبباً في مقاومة التغيير في حين رأى مدير واحد بأن العمر والخبرة يعتبران أحد أسباب مقاومة المعلم للتغيير.

السؤال الرابع من المحور الثاني تحدث عن أسباب أخرى تعود للجماعة تكون سبباً في مقاومة التغيير(علاقات ومصالح ومكاسب، تعاون زملاء)؟ حيث تمحورت إجابات المعلمين عليه حول ثلاثة من المعاني المشتركة هي:

- تعاون المجموعة سببٌ في تدني المقاومة لدى المعلمين.
- التغيير مرتبط بأعباء وضغوط عمل وتهديدات لمصالح ومكاسب وظيفية.
- عدم التعاون بين الزملاء سببٌ في زيادة حدة المقاومة.

وجدول (23) يبين النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة االرابع والمتعلق بمعرفة أسباب تعود للجماعة تكون سبباً في مقاومة التغيير.

جدول (23)

النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الرابع والمتعلق بمعرفة أسباب تعود للجماعة تكون سبباً في مقاومة التغيير.

الإجابة	التغيير مرتبط بأعباء وضغوط عمل وتهديدات لمصالح ومكاسب وظيفية	تعاون المجموعة سبب في تدني المقاومة لدى المعلمين	عدم التعاون بين الزملاء سبب في زيادة حدة المقاومة
نسبة المشاركين	12/8	12/7	12/2

يظهر الجدول السابق بأن غالبية المشاركين (12/8) تحددت إجاباتهم بأن سبب مقاومتهم عائد لأن التغيير مرتبط بأعباء وضغوط عمل وتهديدات لمصالح ومكاسب وظيفية، كزيادة في ساعات العمل أو تحمل الموظفين لمهام عمل جديدة، فهم لا يميلون إلى تغيير تزيد فيه المهام أو الأعباء، بل ميولهم نحو تغيير يقلل عليهم الأعباء والضغوط، ليكن من هذا السبب عائقاً في تقبلهم للتغيير. هذا ما أشارت إليه المشاركة **نهاد** قولها: "*هم زادوا علينا عبء صدقا*" وما أكدته المشاركة **دلال** قولها: " *لأنه هو عبء إضافي، وعمل توتر النا عمل كركبة بحياتنا، هو اجى عبء إضافي ما خفف اشي سابق.*" أما عبير فقالت:" *وكذلك المعلم عبء عليه، بالفترة هاي هو عبءاضافي*".

وما قاله المشارك **إسماعيل**: "*ممكن تحسي ببعض الشغلات متل مصالح ومكاسب معينة عند بعض الأفراد، يعني في ناس لحد الآن ما زالوا ما بعطوا*".

المشاركين (12/7) أجمعوا على أن تعاون الزملاء كان له دور بارز في تخفيف حدة رد فعل المعلمين تجاه التغيير الحاصل، مما أدى إلى تقبلهم لفكرة التغيير، هذا ما أشار إليه المشارك **مصطفى** قوله: "*في تعاون اقران، واحد متصعب نيجي هان على المدرسة نعطي حصة امامه وهو يعطي حصة وهو جنبنا، فمشت الأمور خلال أسبوع كان كل شي ماشي*".

وما قالته المشاركة **رولا**: "*كان في تعاون، إذا حد سألني كنت اصور الشاشة للمعلمات أساعدهم.*"

وما أشارت إليه المعلمة **نهاد** قولها: "*يعني انا دخلت وبعرفش 1% وبشكر انو كتير عنا تعاون هون. انا اجيت على المدرسة هون واعطيت حصة جنب الأساتذة، صار يقولي اعملي هيك وحطي هون وحطي هون زي الولد الصغير وضحكت*".

المشاركة **رنا** عبرت عن تذمرها من التغيير وكان أحد الأسباب وراء ذلك عدم وجود التعاون بين فريق العمل، قالت: "*بالأول تذمرنا من الموضوع لانه اشي جديد ومكناش مأهلين بشكل كافي*" وعند سؤالها عن التعاون داخل نطاق المدرسة أجابت:" *لا يوجد، كيف كان التعاون في مدرستك؟ تعاون فريق العمل؟ احنا مشتغلناش فريق، كل واحد حل مشكلته بشكل فردي لحاله،صرنا احنا اجتهادات فردية شخصية*".

يظهر تحليل هذا السؤال أهمية تعاون الزملاء وأثره في تقبل التغيير والسير به قدماً، وبينت النتائج أيضاً بأن هناك عدداً قليلاً من المشاركين تحددت إجاباتهم بوجود مصالح ومكاسب لدى أفراد المؤسسة وعدم وجود التعاون بين الزملاء وأثرهما السلبي في مدى تقبل التغيير لدى المعلمين.

أما **السؤال الخامس** من المحور الثاني **(**تكلم عن أسباب تعود للهيكل التنظيمي تكون سبباً في مقاومة التغيير؟**)** فتمحورت إجابات المعلمين عليه حول تسعة من المعاني المشتركة هي:

- تدريب غير كافٍ.
- التزام تنظيمي ضمن المتوسط.
- نقص البنية التحتية والموارد.
- ضعف كفاية المديرين في قيادة التغيير.
- عدم ملاءمة وقت تنفيذ التغيير.
- الحاجة للتطوير المهني.
- كفاية المديرين في قيادة التغيير.
- رؤية غير واضحة.

- وقت التكيف لتنفيذ التغيير.

وجدول (24) يبين النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الخامس والمتعلق بمعرفة أسباب تعود للهيكل التنظيمي تكون سبباً في مقاومة التغيير.

جدول (24)

النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الخامس والمتعلق بمعرفة أسباب تعود للهيكل والأعضاء التنظيمين تكون سبباً في مقاومة التغيير.

الإجابة	تدريب غير كاف	التزام تنظيمي ضمن المتوسط	عدم ملاءمة وقت تنفيذ التغيير	نقص البنية التحتية والموارد	وقت التكيف لتنفيذ التغيير	ضعف كفاية المديرين في قيادة التغيير	الحاجة للتطوير المهني	كفاية المديرين في قيادة التغيير	رؤية غير واضحة
نسبة المشاركين	12/12	12/9	12/7	12/8	12/2	12/8	12/7	12/4	12/3

يلاحظ من الجدول السابق بأن جميع المعلمين (12/12) تحددت إجاباتهم بأن التدريب غير كافٍ كان في المقام الأول هو السبب المباشر لردة فعل المعلمين حول التغيير الحاصل، بين ذلك المشارك **مصطفى** قوله: *"التدريب مش كافي، اول اشي المدة مش كافية وثاني اشي انت لما تجمعي 15-20 معلم النت الموجود في المدرسة صار بطيء فبتمر نص ساعة والكمبيوترات لسه مش شغالة كما يجب. وتطبيق يوم الدورة لأ ما طبقوا".*

أما المعلمة **سلمى** قالت: *"احنا الصراحة بدينا الإلكتروني واحنا مش عارفين كيف نشتغل فيه، كانت عنا مشكلة كبير، صح أنا اخدت دورة في المدرسة، أجت موجهتنا تبعت مدرستنا واعطتنا دورة، معلمة الحاسوب في المدرسة أعطتنا دورة تنتين ما قصروا، لكن فعليا احنا ما استفدنا".*

أكد ذلك الأستاذ **إسماعيل** قوله: *" انا لأنو تخصصي رياضيات وحاسوب بالنسبة الي عادي بس المعلمين التانين انظلموا، اجى التدريب تاعهم كتير متأخر، ما اخدوا وقت كافي في التدريب."*

وقالت المعلمة **نهاد:** *" أرهقنا كتير كنا شغالين لابتوب وجوال الصراحة، وكان وما زال، يا ريت قبل ما تطرحوا الموضوع انكم تدربونا، ولا اله دخل بالتدريب لانه كلياته حكي ولا حتى كمبيوتر كان مفتوح*

قدامي يوميتها، ما في عملي اذا ما جربته كيف بدي اعرف اعمله، كيف اعمل دعوة، شير للشاشة، كانك بتسمعي بندوة وانت بواد تاني كانت فترة صعبة جدا ومحبطة جدا".

إخراج المدرسة من السكونية إلى الديناميكية يتطلب وجود التزام تنظيمي عالٍ نابع من ثقافة مدرسية إيجابية قوية، حيث تعتبر الثقافة المدرسية بمثابة حجر الأساس الداعم لأي تطوير أو تغيير مدرسي مما يساعد على جودة العمل والذي بدوره سيؤثر حتما على إصلاح المنظومة التربوية جمعاء.

يبين الجدول السابق أنّ (9 مشاركين من أصل 12) تحددت إجاباتهم بأن الالتزام التنظيمي لديهم كان ضمن المتوسط، حيث كان نابعاً من القيم والمعتقدات التي يحملونها في جعبتهم وكان بارزاً من خلال استجابات المشاركين مدى تفاعل مجتمع المدرسة والذي بدوره ساعد على تخطيهم للتحديات المنوطة بالتغيير .حيث قالت المشاركة **آلاء:**" *ناس ملتزمة من قيمها واعطت وناس لأ وما اثروا على بعض، لو قالولنا ما في راتب وحكولي اعطي بعطي انا."*

قالت المشاركة **رولا:** *"بتلاقي ناس ملتزمين كتير نابع من قيمهم، احنا ملتزمين، بس بدي احكيلك اللي بلاقوا حالهم خلص وصلوا سن خلص بدنا نتقاعد، بحكيلك لإيش حمة هالبال خاصة انو الوجاهي موجود".*

كما وبدا واضحاً من خلال استجابات المشاركين بأن المرونة في العلاقة التربوية القائمة في المدرسة، ودرجة الديمقراطية المتاحة بين أفراد المنظومة ومدى التعاون واحترام الفروق الفردية، ساهم في تجويد الثقافة المدرسية السائدة مما انعكس على مستوى الالتزام وبالتالي مستوى إنتاجية المدرسة. أكدت ذلك المشاركة **تسنيم** قولها: *" كان بينا تعاون ربنا الله كتير مش شوي"*، وقالت المشاركة **نهاد** *"صرنا نسأل بعض، كان التعاون جدا جدا".*

ولرفع إنتاجية المعلم ومستوى الإتقان في المدرسة وتعزيز ثقافة مدرسية أكثر إيجابية. نلاحظ استجابات (7 مشارك من أصل12) تحددت بحاجتهم للتطوير من قبل المدير كونه داعماً، بينت **رولا** ذلك قولها: *"المدير ما اله دور في تطويري باستراتيجيات هيك."*

فيما قالت المعلمة **سلمى**: *أنا بطالب بدورات فعلية للتيمز، كيف انا اعرضلهم الحصة، كيف اعرضلهم فيديو، كيف اعرضلهم ورقة واناقشها مع البنات، كيف استخدم البورد اللي على التيمز، عشان يكون تواصلي فعلي مع البنات، أنا ما زلت أطالب بهاي الأشياء*".

أما المعلمة **تسنيم** فقالت:" *بدي دعم اكتر وتطبيقات جديدة*."

تحددت استجابات (8 مشارك من أصل 12) بضعف كفاية المديرين في قيادة التغيير لما لها من أثر في استجابة المعلمين لتقبل التغيير. فحين تم السؤال عن دور المدير مع المعلمين خلال عملية التغيير أجابت **سلمى** بقولها:"*علمتني معلمة الحاسوب والأقارب اللي مارسوا التيمز، أخدنا دورة مع موجهة اللغة العربية، المديرة حكتلي انت بدك تتعلمي*".

فيما عبرت عن ذلك المعلمة **دلال** قولها:"*هي أكتر كانت مبادرات فردية عند معلمين مخصوصين عندهم قدرات ساعدت*" فيما قالت المشاركة *تسنيم:" وأجى المدير بدو يفرد عضلاته انت يا معلم بدك تعطي الكتروني"*.

أكدت المعلمة عبير قولها حول دور المدير:"*هي كل اللي عملته انها جابت موجه معين درب على هذا الحكي لتلات أيام، وانحسروا لفترة اقل، لساعات خلينا نحكي، وما كان في تطبيق عملي اللي ممكن انا اشتغل واشوف وين في عثرات*.".

المعلمة **تسنيم** بينت ردة فعل الطلبة: *"الطلاب نفسهم اول ما دخلوا على الحساب تأففوا بشكل كبير"*.

المعلم **مصطفى** بين قوله: *"طلاب معرفوش يدخلوا على النت"* وأضاف قوله:*"اما الان لما بقت الكورونا طيب يلا جيب الطلاب دربهم اعطيهم عناوين التيمز، لو كان التعليم المدمج قبل الكورونا"*.

أما المشاركة **آلاء** فقالت:*"لازم يعملوا اجتماعات للطلاب يفهموهم انو الإلكتروني اشي حلو، اجذبهم واستدرجهم كيف يدخلوا حصتي، ميولي الكتروني بشروط إذا كان ناجح مية بالمية وفعال"*.

تظهر مقاومة التغيير أيضاً عندما يكون التغيير في وقت غير مناسب، يبين الجدول السابق بأن (7 مشارك من أصل 12) تحددت إجاباتهم بعدم ملاءمة وقت تنفيذ التغيير، فحتى يتقبل المعلمون التغيير لا بد من اختيار التوقيت المناسب لتنفيذه والذي من خلاله يكون الأفراد مستعدين لبذل جهد أكبر، أكدت ذلك المشاركة **رنا** قولها:*"احنا تأخرنا في استخدام التعليم الإلكتروني ما استخدمناه في الوقت اللي كنا لازم استخدمناه فيه."*

أما المعلمة **نعمة** فكان قولها:*"بكل صراحة الأوائل مكنوش يدخلوا لأنه الحصص بعد الظهر والطالب ماخد للواحدة ونص، تنتين وجاهي وبدو يدرس ويلعب وبدو وبدو وبدو، لازم الوقت تغير، يعني يصير الدمج في المدرسة خلال الدوام المدرسي، ممكن صفوف تكون تاخد الكتروني وممكن صفوف تاخد وجاهي"*.

المعلمة **تسنيم** كان قولها: *"بس كان نوع من التقييد كتيير يعني انا طالما خارج نطاق عملي بعد الساعة 2 يعني حقي حق ولادي حق بيتي حقي التزاماتي، هذا سبب نوع من التخنيق على المعلم. التوقيت صعب، انا بدي اروح لحياتي الشخصية"*.

المعلمة **نهاد:** *"انا بالبداية كنت بديش اعطي ليش لانه الوقت عندي مش كتير مناسب حوالي أطفال انا بالبيت"* وهذا ما قالته المعلمة **دلال:***"المعلم بالبيت لما يعطي هذا وقته الخاص، هو اله بالمدرسة قديش يقدر بعطي راح يعطي، الوقت لتنفيذ التغيير مش مناسب"*.

إن نقص الموارد التي قد يتطلبها التغيير بما في ذلك موارد مادية أم بشرية أم تقنية تؤدي إلى مقاومة من قبل الأفراد، بين ذلك الجدول السابق حيث (7 مشارك من أصل 12) تحددت إجاباتهم بأن البنية التحتية ونقص الموارد سبب في رفضهم للتغيير، حيث ذكرت ذلك المشاركة **رولا:** *"وفرتلنا لاب توب وتدريب بس*

مش كافي كأنه افتحي الباب وتحكيلوا ادخل من هون هيك كان بس، وانت ادخلي جوا وشوفي شو في جواه".

أما المشاركة **دلال** فعقبت بقولها: *"لابت توب (ضحكت) ما في شبكة انترنت بسرعة مناسبة وكان هذا اعتراض أساسي، ما وفروا الا بس جهاز".*

رنا قالت: *" تدريب نت وقت، بس دورة المشرف على المدرسة وكانت نظرية."*

كما وعانى المشاركون من وجود مشاكل تقنية في الأجهزة التي تم توفيرها ذكرت ذلك المشاركة **رولا** بقولها: *"واللابتوبات اللي معنا عقيم أنا ما بقدر اشتغل عليها بوربوينت."* في ذات الصدد أضافت المشاركة **نهاد:** *"بدي احكي برضه محاذير على الموضوع انهم ما كانوا مستخدمين اللابتوبات وشايفين اذا فيهم مشكلة يعني انا عندي كان مشكلة بالصوت على اللابتوب اللي اعطوني اياه ".*

وعلى صعيد المشاركة **رولا** قالت:" *سلموني لاب توب بس كان مش صالح انه يشبك على التيمز فاضطريت اشتغل على البلفون، طلع فيه مشكلة".*

كما قال **مصطفى:**"*موجهة العلوم اجت أعطت الدورة فكانت الدورة مش شوية، لانو الكمبيوترات مش مهيئة انو يشتغل عليها هذا العدد، فالنت تعطل وما مشاهم".*

أما **إسماعيل** فقال: *"طريقة شرح التدريب وطريقة إعطاء الدورة كونه اللي اعطى الدورة مش مختص. كانت توهان وسطحية جدا يعني".*

فيما تمحورت إجابات المديرين على **السؤال الأول** من المحور الثاني من مقابلة المدير وهو **(برأيك: لماذا يقاوم المعلمون التغيير؟)** على سبعة من المعاني المشتركة هي:

- تدريب غير كافٍ.
- سبب مقاومة يعود للطلاب.
- عدم ملاءمة وقت تنفيذ التغيير.

- نقص البنية التحتية والموارد.
- الحاجة لثقافة مدرسية أكثر إيجابية تولد التزاماً تنظيمياً عالياً.
- ضعف في الكفاءة الرقمية.
- الحاجة للتطوير المهني.

وجدول (25) يبين النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الأول من المحور الثاني بمعرفة إجابات المديرين حول الأسباب التي كانت وراء مقاومة التغيير.

جدول (25)

النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الأول من المحور الثاني بمعرفة إجابات المديرين حول الأسباب التي كانت وراء مقاومة التغيير.

الإجابة	تدريب غير كاف	سبب مقاومة يعود للطلاب	عدم ملاءمة وقت تنفيذ التغيير	بنية تحتية وموارد	الحاجة لثقافة مدرسية أكثر إيجابية تولد التزاماً تنظيمياً عالياً	ضعف في الكفاءة الرقمية	الحاجة للتطوير المهني
نسبة المشاركين	4/4	4/4	4/3	4/3	4/3	4/3	4/3

يظهر الجدول السابق العديد من الأسباب التي كانت وراء مقاومة التغيير، حيث أجمع المديرون (4 مشاركين من أصل 4) على أن التدريب الذي تم تزويد المعلمين به كان غير كافٍ لهم حتى يكونوا مؤهلين لتقبل التغيير وإدارته، حيث قالت المشاركة **نجوى:** "*لم يتم تدريبنا وان تم ليوم او يومين فهذا لا يكفي، بصراحة*" أما المدير سامي فقال: "*الأساتذة كانوا متعلمين نظري، وماخدين دورة مش كفاية*".

والمدير **أحمد** أجاب: "*التدريب لأ مش كافي، بحاجة، لسه بدنا كتير في التيمز*".

فيما أجمع –أيضا– المديرون على أن سبب مقاومة التغيير يعود للطلاب أنفسهم حيث عدم الالتزام بالحضور وعدم الاكتراث لأهمية التعليم الإلكتروني أجاب على ذلك (4 مشاركين من أصل 4)، حيث بين هؤلاء المشاركين نفور المعلمين من التعليم الإلكتروني نتيجة لذلك. أشار إلى ذلك المدير **محمد**

قوله:" *في سبب عام عدم تجاوب الطلاب، يعني انا في كل مره المعلم يصطدم بقولك انا معي 20 من 100 من ثوامن بدي اعطيهم بدي اضطر اعيد، فأنا ليش أعطي، هاي معاه حق فيها*".

فيما بينت المشاركة **نجوى** قولها

" *الطالب عنده عدم انتماء وعدم اقتناع بالتعلم الإلكتروني، ما عنده مفهوم التعلم الإلكتروني يسد مسد التعلم الوجاهي وخاصة انه ما عليه علامة محددة عالية حتى لو كانت علامة هي علامة زهيدة، حتى الطالب الأول لو راحت منه ما بأثر على علامته، 20% من المعدل على التعليم الإلكتروني، واحنا عنا اقل من 20% للأسف، احنا عنا الطلاب بصراحة من أجل العلامة بعدين بيجي المعلومة وترسيخ المعلومة والهدف السامي انا نرقى بالطلاب. وهذا بقلل من أهمية التعليم الإلكتروني، يعني انا لو كطالب ما حضرتش حصة للمعلم ما في عقاب وما في مساءلة، شكوا المعلمين من عدم وجود طلاب كافيين في التعلم الإلكتروني*".

اعتبر(3 مشاركين من أصل 4) بأن وقت تنفيذ التغيير غير ملائم وهو سببٌ لردة فعل المعلمين حول تطبيق التغيير، أعرب عن ذلك المشارك **أحمد** قوله:" *وقت تنفيذ التغيير في الفترة الحالية لأ مش مناسب، لا للمعلمين ولا للطالبات*".

المشارك **سامي** كان قوله: "*اقولك في رمضان صار في معارضه، احنا رمضان وصيام وإلى آخره قلتلهم يا جماعة الخير هالساعة اللي بدك تعطيها في الدار بعد الدوام مش راح تأثر فيك، مانتا في المدرسة وجاهي مشتغل في الدار بتعطيها، فعادي تقبلوا ومشوا في التغيير*".

النقص في البنية التحتية والموارد المادية والبشرية حيث عدم وجود مختص وعدم وجود شبكة إنترنت بسرعة مناسبة كان سبباً لردة فعل المعلمين حول التغيير الحاصل، تحددت إجابات (3 من المشاركين من أصل 4) بأن البنية التحية والموارد كان سبباً في رفضهم للتغيير، أشارت إلى ذلك المشاركة **نجوى** قولها: "*هناك جهل لانه المدربين نفسهم ما بعرفوا يدربوا بالتعليم الإلكتروني، انا تخصصي لغة عربية،*

شو بدريني انا بالكمبيوتر، التعلم الإلكتروني حوسبة شو خصه بتخصصي كلغة عربية، المدربين المشرفين ما لبوا احتياجاتي من المهارات، لأنهم هم أصلا بحاجة لتدريب وما في تعمق كبير".

فيما أضاف المشارك **أحمد** قوله:" *من أسباب مقاومة التغيير عدم الجهوزية والامكانيات في البيئة المدرسية الموجودة".*

المدير **سامي** قال: *"كانت ردة فعل المعلمين في البداية شوية سلبية مع تخوف لانهم اول مرة بتعاملوا في الاون لاين، في ظل الإمكانيات اللي خلينا نقول يوم ما اخدوا الدورة كان النت ضعيف، المسؤولين عن التدريب، اعطونا دورة طلعوا المعلمين ولا اشي، دورة فش فيها نت اول اشي، كان في مشكلة خلل في النت، واعطوهم بساعتين".*

برزت الحاجة لثقافة مدرسية أكثر إيجابية لتلعب دوراً بارزاً في دفع المعلمين نحو تقبل التغيير، لقد تحددت إجابات(3 مشاركين من أصل 4) بأن الالتزام لدى المعلمين عائد إلى الثقافة المدرسية وهو عامل حسم في تقبل أو رفض التغيير، وهذا ما ذكره المشارك **أحمد**

" ثقافة التغيير بدك تشتغل عليها اشي صعب وبدو يوخد وقته، كمان احنا شغالين على التغيير وثقافة التغيير بحكم برنامج القيادة من أجل المستقبل، احنا بالمدرسة بنشتغل عليه، بس شغلة التعليم الإلكتروني، مش كتير شدينا عالتغيير ، احنا اشتغلنا حسب ما ارتأت الدائرة وفعلنا حسابات التيمز ووزعناها على الطلبة، وقديش قدرنا نوصل للطالبات وتوعية الأهالي في هذا الجانب من خلال الصفحة الإلكترونية ، بس برضه يعني لانه بدنا إمكانيات واحتياجات اكتر لحتى انا نشجع على التغيير اكتر".

أما المشارك **محمد** فقال: *"كان في التزام منيح واضح، بس حاليا هو في كل المدارس تقريبا فيه تفاوت وهو بحاجة لتطوير أكثر في التنظيم والتخطيط بدو بدو".*

فيما تأتي استجابات المديرين حول شعورهم بضعف كفاءة المعلمين الرقمية، حيث تحدد إجاباتهم (3 مشارك من أصل 4) على رفض المعلم للتعليم الإلكتروني نتيجة لشعوره بامتلاك كفاءة ومهارات رقمية

ضعيفة يصعب من خلالها إدارة وتنفيذ التغيير، أظهرت ذلك المشاركة **نجوى** قولها: *"بعض المعلمين عنا بعرفوش يستخدموا الكمبيوتر، وهذا عائق جدا"*.

كما ذكر المدير **محمد** قوله: *"الآن على الأيقونات التانية وعرض الشرائح، في فئة معينة اتقنته، والباقي لسه، احنا متعمدين نعمل هيك، لانه اذا بدنا نشرح كل شي مع بعض بدو يصير نفور من الفئة الضعيفة، بقولك انا مش راضي مش قادر بقدرش بعملش"*.

المشارك **أحمد** بين في قوله: *"قدرات المعلمين المهنية وكذا نحو التعليم الإلكتروني كانت ضعيفة"*.

فيما تحددت إجابات (3 مشاركين من أصل 4) بحاجتهم للتطوير المهني ليكون تقبلهم للتغيير أمراً حتمياً، أشار إلى ذلك المشارك **أحمد** قوله: *"عدم التطوير المهني الكافي للمعلمين كان أحد أسباب المقاومة لديهم "*

المدير **سامي** قال:*"ماشي في جانب على المعلم يدخل على الانترنت ويثقف حاله، ويتصفح تطوير ذاتي، بس هذا الحكي بدو وقت، في شغلات بدهاش تطوير ذاتي، لازم يقعد معاكي واحد، بس بقولك المشاكل شوي شوي قاعدة بتخف، بتنحل، سواء على الصعيد الطلاب أو على صعيد المعلمين نفسهم"*.

ملخص نتائج السؤال الثاني:

بعد تحليل الباحثة لكافة أسئلة المقابلة والمتعلقة بالسؤال الثاني حول أسباب مقاومة التغيير تبين وفق وجهة نظر المعلمين أنّ هناك مقاومة تغيير لدى الأفراد تعود للعديد من الأسباب أبرزها على الصعيد الفردي كان هناك ضعفٌ في الكفاءة الرقمية لدى المعلمين، وشعورهم بأنهم غير مؤهلين رقمياً لهذا التغيير، خوفهم من المجهول فهناك مخاوف من إدارتهم للتغيير ومن نتائج التغيير، مما سبب لهم عدم الشعور بالأمان حيال التغيير الحاصل، السبب الفردي الآخر وراء مقاومة المعلمين للتغيير تحدد بالارتياح للروتين والوضع الحالي.

كما وخرجت النتائج بأن أسباب مقاومة التغيير التي تعود إلى الجماعة وفق وجهة نظر المعلمين تمثلت بارتباط التغيير بأعباء وضغوط عمل وتهديدات لمصالح ومكاسب وظيفية، ففيه زيادة لأعباء وضغوط العمل، ويتحمل فيه الموظفون مهامَّ جديدة فيقاومون. فيما تمثل السبب الثاني بمدى تعاون زملاء العمل خلال عملية التغيير، وأثر ذلك في تقبل الأفراد للتغيير وتطبيقه أو عدم تقبلهم ورفضهم له.

بينت النتائج أيضاً بأن الفرد يميل للمقاومة لأسباب تعود للهيكل والأعضاء التنظيميين، فكانت تلك الأسباب من وجهة نظر المعلمين وجود تدريب غير كافٍ، والالتزام التنظيمي المتوسط مما أبرز الحاجة لتعزيز ثقافة مدرسية أكثر إيجابية، علاوة على عدم ملاءمة وقت تنفيذ التغيير، ونقص في البنية التحتية والموارد البشرية والمادية والتقنية كالحاجة إلى مختص تقني ووجود مشاكل تقنية في الأجهزة والحاجة لشبكة إنترنت بسرعة مناسبة. سبب آخر كان وراء مقاومة التغيير لدى المعلمين رؤيتهم لوجود ضعف في كفاية المديرين في قيادة التغيير بما في ذلك شعورهم بالحاجة للتطوير المهني بما يفي لقيامهم بتطبيق التغيير وتحقيق النتائج المرجوّة.

أما من وجهة نظر المديرين فانحصرت أسباب المقاومة بما يلي حيث تدريب غير كافٍ وتدني حضور الطلاب وشح إمكانياتهم سبب مقاومة، وعدم ملاءمة وقت تنفيذ التغيير، ونقص البنية التحتية والموارد والحاجة لثقافة مدرسية أكثر إيجابية تُولد التزاماً تنظيمياً عالياً وضعف في الكفاءة الرقمية والحاجة للتطوير المهني كلها أسباب مقاومة المعلمين وفق استجابات المديرين.

اتفق كل من المعلمين والمديرين على أن مواقف المعلمين السلبية اتجاه التغيير وشعورهم بعدم حصد فوائد للطلبة من خلال هو أحد أسباب مقاومة التغيير، فيما أظهر المعلمون بأن عدم تقبلهم للتغيير عائد إلى سبب الحنين الاجتماعي وطبيعة التفاعل مع المتعلمين من خلال التعليم التقليدي، ففيه يتم التواصل المباشر مع الطلبة وقراءة مشاعرهم ولغة جسدهم وبذلك تكون عملية الاتصال والتواصل عملية فعالة، وبالتالي قدرة المعلم على قياس مدى إدراك الطالب وفهمه للمحتوى التعليمي خلال الفصل الدراسي.

فيما تمثل الحنين السياسي بالمرونة واللامركزية بين الإدارة والأفراد داخل المؤسسة التعليمية، مما يعني بأن المركزية لم تكن أحد أسباب مقاومة التغيير لدى المعلمين. في حين رأى المديرون أنّ كلاً من المعيارين: الحنين السياسي والاجتماعي لا يعدان من أسباب مقاومة المعلمين للتغيير.

أما فيما يخص الخبرة والعمر وعلاقتهم بمقاومة التغيير، فأظهرت النتائج بأن نصف المشاركين يرون أن هذين العاملين لهما تأثير في مدى تقبل المعلم للتغيير أو رفضه له، فيما النصف الآخر لا يراه على أنه أحد أسباب مقاومة التغيير. أما وفق استجابات المديرين بينت النتائج أنّ كل من عامل عمر الفرد وخبرته لا يعدان سبباً في رفض أو تقبل التغيير، حيث يعود السبب وراء ذلك بوجود فروق فردية لدى الأفراد وتلك هي من تحدد تقبل المعلمين للتغيير أم رفضهم له.

عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث

وينص السؤال الثالث على " كيف يمكن للقائد التغلب على مقاومة التغير؟ (طرق الحد منها)؟".

وللإجابة على هذا السؤال تم تحليل المحور الثالث من المقابلة والذي يحمل العنوان طرق تغلب القائد على مقاومة التغيير والتي تم قياسها من خلال الأسئلة التالية:

1- صف لي خصائص مديرك التالية خلال التغيير الحاصل (الحماس، الطاقة، الأمل)؟

2- هل قام المدير بتحديد هدف أخلاقي يسعى من خلاله لرفع تحصيل المتعلم؟ مثلا " التوجه نحو رؤية وهدف ورسالة واحدة"، والتصرف بنية إحداث فرق إيجابي في حياة الطلبة باستخدام استراتيجيات متعددة مع المعلمين؟

3- ما مدى معرفة مديرك بخصائص المعلمين المهنية (محبط، مقاوم) ونوع التغيير (إلزامي، ذاتي، سطحي، تدريجي، فجائي، ابتكار). وإشراك المعلمين (معرفة حول تداعيات التغيير، أهميته وأهدافه ومساره وإشراك في التطبيق واتخاذ القرارات وتفويض المهام وتوزيع الأدوار)، مدى تقديره للصعوبات الوعرة في بداية عملية التغيير، أذن صاغية للمقاومين ويسعى لحل مشكلاتهم بناء

واعتبر المقاومة قوة إيجابية محتملة خلال التغيير؟

4- كيف تصف نمط القيادة في مدرستك (ديمقراطي والتحويلية، وأوتوقراطي)؟

5- ماذا عن دور مديرك في تبني وممارسة المهارات القيادية نحو قيادة تغيير فعالة مؤثرة على الابتكار التنظيمي في مدرستك؟

6- اشرح لي دور القائد في ترسيخ عادات التبادل المعرفي ومشاركتها بين الأفراد داخل المؤسسة وهل يعتبر ذلك جزءاً من ثقافة المدرسة؟ (هل تعتبر مديرك منسقاً جيداً للعلاقات بين المعلمين حيث التشاور وشبكات الأقران، مؤتمرات، تعميم الممارسات والخبرات الناجحة والمميزة، تحفيز الزملاء لمشاركة معرفتهم الضمنية والصريحة، تطوير مهني).

7- ما مدى تأثيره كقائد في نجاح عملية إدارة التغيير: التأثير على الأفراد في مواقفهم وسلوكياتهم واتجاهاتهم وأدوارهم، وإكسابهم الثقة، القائد قدوة قيادية وتحسين مستمر لإدارته للتغيير، تحفيز وتخطيط).

8- هل لك أن تصف لي كيفية تعامل مديرك في حالات الاضطرابات واختلافات الرأي بسبب التغيير الحاصل وكيف عمل على التوفيق بينها وتوجيهها؟ وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين في سبيل نجاح التغيير؟

9- بالتحدث عن كفاءة قيادة التغيير كيف جعل مديرك من البيئة المدرسية بيئة تمكينية إيجابية؟

10-صف المشاعر التي لاحظتها على القائد في التغيير خلال الجائحة؟ هل تعتبر تلك التحديات فرصة لإعادة التفكير في التكنولوجيا (مدى تحديد الأولويات ومستوى القيادة التكنولوجيا)؟

11-هل شعرت بأن القائد من خلال التغيير جعل أعضاء المؤسسة أكثر تلاحماً وحقق التزاماً داخلياً وخارجياً؟ وهل سعى لخلق القادة؟

12-هل تعتبر القيادة في مدرستك فعالة في إدارة التغيير؟ هل لديك اقتراحات إضافية نحو إدارة فعالة في التغيير ومقاومة أقل؟

توصلت الباحثة للعديد من المعاني المشتركة بناء على تحليل استجابات المعلمين على كل سؤال من الأسئلة السابقة، حيث تم إنشاء جدول بنسب إجابات المشاركين على المعاني المشتركة لتسهيل وصف النتائج.

تمحورت إجابات المشاركين على **السؤال الأول** من المحور الثالث من المقابلة وهو (صف لي خصائص مديرك التالية خلال التغيير الحاصل (الحماس، الطاقة، الأمل)؟) حول ثلاثة من المعاني المشتركة وهي:

- يتمتع بالحماس والطاقة والأمل.
- لديه قليل من الحماس والطاقة والأمل.
- ليس لديه حماس وطاقة وأمل.

وجدول (26) يبين النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الأول في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة خصائص مدير المدرسة من حيث الحماس والطاقة والأمل.

جدول (26)

النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الأول في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة خصائص مدير المدرسة من حيث الحماس والطاقة والأمل.

الإجابة	يتمتع بالحماس والطاقة والأمل	لديه قليل من الحماس والطاقة والأمل	ليس لديه حماس وطاقة وأمل
نسبة المشاركين	12/3	12/7	12/2

يبين الجدول السابق أن النسبة الأكبر من المديرين (12/7) يتمتع بالقليل من صفات الحماس والطاقة والأمل، عبرت عن ذلك المشاركة **سلمى** قولها: *"ضحكت وتنهدت" المديرة شجعتنا، تابعتنا، حاولت انها*

تساعدنا، لكن انا بنظري كان المفروض يكون هذا الحكي بصورة كتير أفضل من اللي احنا تلقيناها".

المشاركة **نعمة** كان قولها: "*ضحكت، خلص حكى في برنامج واعطانا البرنامج وحكالنا كل واحد بدو يعطي حصته، بجوز كان يفوت على فكرة على الحصص. كان عنده امل ما تيأسوا واحد وتنين وبعدها بزيد العدد* "

أما **رولا** فعبرت عن صفات المدير بقولها: " *شوفي كانت مديرتنا بدها تغيير وبدها المعلمين يتطوروا بس لما تلاقي احباط من بعض المعلمات، وناس عندهم مبررات اشي مقبول واشي غير مقبول فبتلاقي مرات بتقلل من الحماس*".

مما سبق يتضح من خلال استجابات المشاركين أن هناك تفاوتاً في الخصائص التي يتمتع بها القائد نحو قيادة التغيير بشكل فعال حيث غالبية المديرين لديهم الطاقة والحماس والأمل فيما كان عدد لا بأس به من المديرين بحاجة إلى تمتعه بمزيد من تلك الخصائص الثلاث لحصد نتائج أكثر إيجابية.

أما إجابات المديرين على **السؤال الأول** من المحور الثالث من مقابلة المدير وهو (كيف تصف (الحماس، الطاقة، الأمل) لديك خلال التغيير؟) تمحورت حول اثنين من المعاني المشتركة هي:

- قائد يتمتع بالحماس والطاقة والأمل.
- قائد ليس لديه حماس وطاقة وأمل.

وجدول (27) يبين النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الأول في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة خصائص مدير المدرسة من حيث الحماس والطاقة والأمل.

جدول (27)

النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الأول في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة خصائص مدير المدرسة من حيث الحماس والطاقة والأمل.

الإجابة	قائد يتمتع بالحماس والطاقة والأمل	قائد لايتمتع بالحماس والطاقة والأمل
نسبة المشاركين	4/3	4/1

يبين الجدول السابق أن النسبة الأكبر من المديرين (4/3) تمتعوا بصفات الحماس والطاقة والأمل في بداية مرحلة التغيير، عبرت عن ذلك المشارك **محمد** قوله:" *انا دايما بخليهم يوخدوا الفكرة الحقيقية عني يعني على الرغم من الاحباطات على الرغم من الظروف الصعبة. أي معيق بواجهنا الا اني انا متفائل، بضل متفائل وبعطيهم دافعية واعززهم واقلهم بدكم أي شي احنا جاهزين، اذا فهموني بهاي الطريقة يعني ممكن نتغير، بس اذا فهموني بخطاب جاف واجباري وانا ما اليش خص وانا بدي منك تعمل اللي بدي إياه، هيك بنفروا، وهذا خلاني اسعى لاتعلم التيمز قبلهم بالرغم من خبرتي بالزوم اكتر*".

وفي قول المدير **سامي**:"*أحب التغيير، شوفي احنا في المدرسة في رب فوق بحاسب الجميع واحنا بنشتغل على وتر الدين اكتر بس في يالنهاية الأستاذ هو الأساس شخصيته وقيمه، شوفي انا كمديرة هسا مشترك بدورة LFTF: leading for the future هاي الدورة جدا جدا إيجابية وبتغير وبتعطي افق للمدراء*".

فيما كانت استجابة مدير (4/1) تعبر عن عدم تمتعه بذاك النشاط والحماس والطاقة والفعالية كونه يعتمد بشكل أكبر على التكليف ظهر ذلك من خلال قول المشارك **أحمد:** " *عنا لأ مش موجود هذا الاشي. يعني تكليف الداعم في هذا الجانب*".

وفق استجابات المعلمين والمديرين يتضح أن النسبة الأكبر من المديرين تمتعوا بخصائص القائد نحو قيادة التغيير المعقد بشكل فعال والتي عبر عنها (فولان) والمتمثلة في الطاقة والحماس والأمل.

أما **السؤال الثاني** (هل قام المدير بتحديد هدف أخلاقي يسعى من خلاله لرفع تحصيل المتعلم؟ مثلا التوجه نحو رؤية وهدف ورسالة واحدة، والتصرف بنية إحداث فرق إيجابي في حياة الطلبة باستخدام استراتيجيات متعددة مع المعلمين؟) فتمحورت إجابات المعلمين عليه حول اثنين من المعاني المشتركة هي:

- هدف أخلاقي مفعل.
- هدف أخلاقي غير مفعل.

وجدول (28) يبين النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثاني في المحور الثالث والمتعلق بمدى قيام المدير بتحديد هدف أخلاقي يسعى من خلاله لرفع تحصيل المتعلم.

جدول (28)

النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثاني في المحور الثالث والمتعلق بمدى قيام المدير بتحديد هدف أخلاقي يسعى من خلاله لرفع تحصيل المتعلم.

الإجابة	هدف أخلاقي مفعل	هدف أخلاقي غير مفعل
نسبة المشاركين	**12/5**	**12/7**

يشير الجدول السابق بأن النسبة الأكبر من المديرين لم يقم بتفعيل الهدف الأخلاقي في بداية التغيير(12/7) وهذا ما أشار إليه المشاركة **رنا** قولها: *" ما أنعش أي هدف سامي عند المعلمين مثل بدنا الحفاظ على مستوى الطلاب او زيادته في اول التغيير"*. وحين سُئلت المشاركة **سلمى** حول دور المدير في إنعاشه لأي هدف أخلاقي يحدث فارقاً في حياة الطلبة أجابت بقولها: *" اللي صار انه احنا عنا برنامج وبدنا نشتغل عليه".*

المشاركة **سهى** قالت: *" الهدف الأخلاقي هل شاركتم فيه؟ أجابت: هذا كنا نتلقاه من المسؤولين بالوكالة، مشرفة اللغة العربية مباشرة هي كانت تشجع هذا الأمر خلال الدورات اللي اعطتنا إياها حكتلنا بدنا نركز*

عالطالب وبدنا نعطي الطالب".

المشاركة **دلال** أجابت: " *هل جمعكم في بداية التغيير وخبركم بهدف أخلاقي فمثلا الطلاب وسيلة والتحصيل غاية؟ لم يكن".*

فيما أشار بعض المعلمين (12/5) بقيام مديرهم بتفعيل الهدف الأخلاقي بداية عملية التغيير،المشاركة **تسنيم** قولها: *"ه ركز بدناش نعطي دروس جديدة لانه مش كل طالب مهيأ، ومش كل الطلاب بدخلوا، بس حاولي اثرياثري على أساس الطالب ما استوعبش كتير في الحصة خلينا نستغل التكنولوجيا لنفهمه اكتر، نرفع من مستوى التحصيل لو 4-5 %".*

لقد فعّلت النسبة الأقل من المديرين الهدف الأخلاقي بداية التغيير وفق استجابات المعلمين، وإن على مدير المدرسة تعزيز ممارساته لتلك السلوكيات التي تحفز هذا الهدف المعنوي لدى المعلمين حتى ينعكس ذلك ايجاباً على مدى تقبل المعلمين للتغيير والتزامهم به.

وفيما يتعلق بإجابات المديرين على السؤال **الثاني** (هل من هدف شاركت به معلميك خلال مرحلة التغيير بحيث يحدث فارقاً في حياة الطلبة؟) فتمحورت الإجابات عليه حول اثنين من المعاني المشتركة هي:

- هدف أخلاقي مفعل.
- هدف أخلاقي غير مفعل.

وجدول (29) يبين النسب المئوية لإجابات المشاركين على سؤال المقابلة الثاني في المحور الثالث والمتعلق بمدى قيام المدير بتحديد هدف أخلاقي يسعى من خلاله لإحداث فارق في حياة الطلبة.

جدول (29)

النسب المئوية لإجابات المشاركين على سؤال المقابلة الثاني في المحور الثالث والمتعلق بمدى قيام المدير بتحديد هدف أخلاقي يسعى من خلاله لإحداث فارق في حياة الطلبة.

الإجابة	هدف أخلاقي مفعل	هدف أخلاقي غيرمفعل
نسبة المشاركين	4/3	4/1

يشير الجدول السابق بأن النسبة الأكبر من المديرين (4/3) قاموا بتفعيل الهدف الأخلاقي في بداية التغيير، أشارت إلى ذلك المديرة **نجوى** قولها: "*الارتقاء بمستوى الطلاب، الطلاب امانه في اعناقنا والطالب لازم يتلقى المعلومة بأي نمط او استراتيجية*".

وقول المدير **سامي:**" *احنا بدنا نطلع بني ادم متعلم وصالح أخلاقيا هذا هو همنا*"

فيما تحددت إجابة (4/1) من المشاركين بأن الهدف الأخلاقي كان غير مفعل حيث نظر إليه المدير على أنه تفعيل للحصص والبرنامج التعليمي الجديد، هذا ما أشار إليه المشارك **أحمد** قوله: "*لأ كان هو الهدف بس انه يتم تنفيذ الحصص عأساس تمشي الأمور والبرنامج يمشي*".

يتبين من نتائج السؤال بأن هناك اختلافاً بين وجهتي نظر المعلمين والمديرين في مدى تفعيل المديرين للهدف الأخلاقي بداية عملية التغيير.

أما **السؤال الثالث** (ما مدى معرفة مديرك بخصائص المعلمين المهنية (محبط، مقاوم) ونوع التغيير وإشراك المعلمين ومدى تقديره للصعوبات الوعرة في بداية عملية التغيير، أذن صاغية للمقاومين ويسعى لحل مشكلاتهم بناء واعتبر المقاومة قوة إيجابية محتملة خلال التغيير؟فتمحورت إجابات المشاركين حول سبعة من المعاني المشتركة هي:

- معرفة كافية بالخصائص المهنية.
- افتقار معرفة كافية بالخصائص المهنية.
- مشارك تعذر عن الإجابة.
- تفهم البدايات الوعرة.
- عدم تفهم البدايات الوعرة.
- أذن صاغية للرافضين فالمقاومة قوة إيجابية.
- لا يتحلى بأذن صاغية.

وجدول (30) يبين النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثالث في المحور الثالث

والمتعلق بمدى معرفة المدير بخصائص المعلمين المهنية ونوع التغيير وإشراك المعلمين ومدى تقديره للصعوبات الوعرة في بداية عملية التغيير، وأن يكون أذناً صاغية للمقاومين ويسعى لحل مشكلاتهم، واعتبار المقاومة قوة إيجابية محتملة خلال التغيير.

جدول (30)

النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثالث في المحور الثالث والمتعلق بمدى كفاية فهم التغيير لدى قائد المدرسة.

الإجابة	معرفة كافية بالخصائص المهنية	افتقار معرفة كافيه بالخصائص المهنية	مشارك تعذر عن الإجابة	تفهم البدايات الوعرة	عدم تفهم البدايات الوعرة	أذن صاغية للرافضين فالمقاومة قوة ايجابية	لا يتحلى بأذن صاغية
نسبة المشاركين	12/9	12/2	12/1	12/8	12/4	12/6	12/6

يشير الجدول السابق بأن ما نسبته (12/9) من المشاركين تحددت إجاباتهم بقدرة القائد الكافية على فهم الخصائص المهنية للمعلمين لديه وهذا ما أشارت اليه المشاركة **رنا** قولها: "*على دراية كافية في هذا الموضوع كل معلم شو عندو شو بيشتغل شو بيشتغلش وين عندو نقاط ضعف*".

والمشارك **إسماعيل** قوله: "*بعرف بنسبة 100% أكيد* " والمشاركة **رولا** قولها: " *عارفة نقاط الضعف والقوة عند كل معلمة. احكي 80% حافظاهم*".

وهذا يدل على قدرة القائد على فهم ردود أفعال المعملين وبالتالي فهم العمليات والإجراءات التي ينطوي عليها التغيير، فيما يوضح الجدول السابق أيضاً بأن النسبة الأكبر من المديرين (12/7) بقدرتهم على تفهم البدايات الوعرة خلال تأقلم المعلمين على تطبيق التغيير، فقد أكدت ذلك المشاركة **دلال** قولها: "*أحيانا كانت تقولي دخليني عالحصة وانا ما اعرف ادخلها ما كانت تضايق، خلص تحكيلي مش مشكلة، بنجرب مرة تانية*".

قالت **سلمى:**"*أحيانا كانت تقولي دخليني عالحصة وانا ما اعرف ادخلها ما كانت تضايق، خلص تحكيلي مش مشكلة، بنجرب مرة تانية*."وهذا يدل على ضرورة إيجاد القائد للسبل والأساليب التي تعمل على مداواة تلك الانقسامات وتوفيره للأساليب التي تحقق له انتماء المعلمين وتدريبهم المتمرس خلال المواقف.

كما وتبين من الجدول السابق أن نصف المشاركين تحددت إجاباتهم (12/6) بكون القائد لا يتحلى بأذن صاغية لآراء المعلمين الرافضين للتغيير، فكان قول المشاركة **سلمى:** "*ممكن لو كانت تعمل معنا اجتماعات، توخد وجهة نظرنا ونوخد وجهة نظرها ديمقراطي، نحكي مع بعض بطريقة توعوية ممكن بهيك تكون امتصت غضبنا*".

فيما قالت المعلمة **الآء:** "*كانوا المعلمين يعطوا اراء إيجابية بس هو ما كان مستمع جيد*".

وما أكدته المشاركة **عبير** في هذا الصدد قولها: *"احنا كانت عنا المشكلة لما بدنا نحكي بهذا الاتجاه، تسمع بس يصير فيه صياح انو هذا قرار وبدو يمشي. قرار ملزم للجميع."*وهذا يدل على أن القائد لن يأخذ بالحسبان بأن وراء تلك المقاومة قوة إيجابية محتمله خلال التغيير.

وحول تتمة **السؤال الثالث** فيما يتعلق (بمعرفة نوع التغيير الذي اتبعه القائد خلال مرحلة التغيير)

فتمحورت إجابات المشاركين حول ثمانية من المعاني المشتركة هي:

- إلزامي فجائي.
- تغيير إلزامي غير مخطط له.
- تغيير إلزامي مخطط.
- تغيير فجائي.
- تغيير فجائي غير مخطط.
- تغيير إلزامي تدريجي.

- تغيير سطحي.
- تغيير عميق.

وجدول (31) يبين النسب المئوية لإجابات المعلمين على تتمة سؤال المقابلة الثالث في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة نوع التغيير الذي اتبعه القائد خلال مرحلة التغيير.

جدول (31)

النسب المئوية لإجابات المعلمين على تتمة سؤال المقابلة الثالث في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة نوع التغيير الذي اتبعه القائد خلال مرحلة التغيير.

الإجابة	تغيير إلزامي فجائي	تغيير إلزامي غير مخطط له	تغيير إلزامي مخطط	تغيير فجائي	تغيير فجائي غير مخطط	تغيير إلزامي تدريجي	تغيير سطحي	تغيير عميق
نسبة المشاركين	12/7	12/1	12/1	12/1	12/1	12/1	12/10	12/2

يشير الجدول السابق إلى أن النسبة الأكبر من المشاركين (12/7) تحددت إجاباتهم بأن التغيير كان إلزامياً وفجائياً، كما بينت المشاركة **تسنيم** قولها: *" كيف اللي حطوه بالبركة وقالوله اسبح اذا انت بتعرف تسبح، يا بتغرق يا بتعوم انت وشطارتك"*.

والمشاركة **عبير** قالت:*"الزامي بالدرجة الأولى بعد هيك فجائي، بعدين انت بدك تشتغلي على حالك وتمشي وتواكبي هذا الوضع. ياريت لو كان ذاتي اني اشتغلت على حالي ونميت حالي وبعدين دخلت على هذا الاتجاه."*مما يعكس أثر هذا النوع من التغيير على ردة فعل المعلمين وعليه على فهم القائد لردة فعل المعلمين تلك وقدرته على التعامل معها.

كما وتبين من الجدول السابق أن القائد لم ينتهج تغييراً عميقاً يقوم من خلاله بتطوير القدرات ويسعى لحل المشكلات الصعبة لدى المعلمين، فلقد تحددت إجابات (10 مشاركين من أصل 12) وهم النسبة الأكبر، بأن التغيير الذي انتهجه القائد كان سطحياً ومفتقراً إلى العمق، هذا ما قالته **رنا:** *" انا قولتلك*

غير يومين تدريب نظري ما كان في أي تدريب او ورشات او تطور مهني من قبل الإدارة اللي اتطور فيه المعلمين خصوصا احنا الرياضيات لانه صعب فيه كتي تستخدمي التيمز".

وما ذكرته المشاركة **الاء** قولها: "*هو بس أولها كانت حلقة الدعم وبعدها خلص ما حكى حابب ادخلك حصة منشان يحسسني بالمسؤولية، كان سطحي.*"

قالت **سهى:** "*بنرجع بنقول كونه أسلوب جديد في حياتنا لكن إذا بدك إياه يطبق بعمق بدك تعملي تغيير جذري في حياة الطالب وتحصيله وضعفه. قناعتي التيمز ما بحط ايده على وجع الطالب بالمرة.*"

أما إجابات المديرين حول **السؤال الثالث (**هل كنت على دراية بخصائص معلميك وتفهمك لها؟ وهل قمت بإشراكهم في مراحل التغيير؟ ما نوع التغيير الذي ترنو إليه؟ هل ترى بأن المقاومة قوة إيجابية محتملة خلال التغيير وقد تكون فرصه للتجديد والابتكار وصولاً إلى تنمية تربوية تتمتع بالديمومة، وبناء عليه كنت أذناً صاغية لأفرادها؟)، فتمحورت إجابات المشاركين حول ثلاثة من المعاني المشتركة هي:

- القائد لديه معرفة كافية بالخصائص المهنية.
- القائد يتفهم البدايات والصعوبات الوعرة في بداية التغيير.
- القائد تحلَّى بأذن صاغية للرافضين ويعتبر المقاومة قوة إيجابية.

وجدول (32) يبين النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الثالث في المحور الثالث والمتعلق بمدى معرفة المدير بخصائص المعلمين المهنية ونوع التغيير وإشراك المعلمين ومدى تقديره للصعوبات الوعرة في بداية عملية التغيير، وأن يكون أذناً صاغية للمقاومين ويسعى لحل مشكلاتهم واعتبار المقاومة قوة إيجابية محتملة خلال التغيير.

جدول (32)

النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الثالث في المحور الثالث والمتعلق بمدى كفاية فهم التغيير لدى قائد المدرسة.

الإجابة	القائد لديه معرفة كافية بالخصائص المهنية	تفهم البدايات الوعرة	القائد تحلى بأذن صاغية للرافضين فالمقاومة قوة ايجابية
نسبة المشاركين	4/4	4/4	4/4

يشير الجدول السابق إلى أن جميع المشاركين تحددت إجاباتهم بقدرة القائد الكافية على فهم نهجه المتبع كونه قادراً على تحديد الخصائص المهنية بشكل دقيق لدى معلميه، وهذا ما يراه المدير **سامي** بقوله: "*انا بحضر حصص وبشوف،اسألليني س، ص بشخصلك إياهم، بعرف عقلياتهم كمان، يعني كل أستاذ بخاطبه بطريقة.*"

أما المشارك **أحمد** فقال: "*بعرف خصائصهم المهنية من خلال المشاهدات الصفية، والفترة الماضية كتير تم العمل مع المعلمات في برنامج القيادة وتم إنعاش رؤية ورسالة المدرسة وإدخال التعليم الإلكتروني كبند من بنودها، بشكل عام، فتم مقابلات استبيانات ورشات عمل مشاركات منهم.بتمزوا مين المحبط منهم مين المتفائل؟*".

كما ويبين الجدول السابق أنّ القادة في تلك المدارس جميعهم قدروا بدايات التغيير الوعرة لدى المعلمين كونهم قدروا تراجع التنفيذ والأداء في البداية، بين ذلك المشارك **محمد** بقوله: " *كنت دايما ارمي الكرة بملعبهم انت اليوم بتشوف الطلاب، بكرا راح تبعد عنهم زي الثلاث شهور الأولى اول الكورونا ،شو جاهز شو عندك ، قال مهو مستفدناش ، استفدنا واحد بالمية ولا صفر؟! وكنت اضرب المثال: لا تستحي من عطاء القليل فإن الحرمان أقل منهم.*"

وما قاله المدير **سامي:** *"أستاذ العلوم صرت ادخل عليه مرحبا كيف الوضع، ممتاز، قلتله عادي تستحيش تخجلش في مشاكل أول بأول، ما شاء الله بعطي، دايما البداية صعبة."*

وأظهرت النتائج أيضاً أنّ جميع المديرين (4/4) تحلوا بأذن صاغية للرافضين واعتبروا المقاومة قوة إيجابية محتمله خلال التغيير، ذكر ذلك المشارك **محمد:** *"ممكن كل شي بصير في المستقبل يكونوا قوة ايجابية، هدول اللي بدهمش وكل نقاشاتنا معهم، انا اثرت عليهم ولا هي كيف زادت نسبة تقبلهم وتطبيقهم".*

قال المشارك **أحمد:** *" ممكن أحيانا اه طبعا الممارسة والتجربة اللي خاضعوها كان كتير عائدها إيجابي على تطور المعلمات".*

وما قالته المديرة **نجوى:***"اصغيت لجميع المعلمات ولكن في شغله نحن ملزومون."* وعندما ظهرت إحدى المظاهر السلوكية لمقاومة التغيير على أحد المعلمين فاتخذ شكل السلوك الدفاعي العلني حيث تمثل ذلك في تباطؤ إنتاجية ذاك المعلم اعتبرت المديرة **نجوى** بأنه قد يكون من تلك المقاومة قوة إيجابية حيث قالت

" طبعا نقطة إيجابية، صار عنا معلمة تعطي حصة الكتروني وتاني يوم تعيدها وجاهي، هاي بالنسبة الي سلبية، قعدت مع المعلمات، طب اعطوني الهدف انك انت بتعدي قالولي مش كل الطالبات بفوتوا، قلتلهم لو ما نعيد الحصة انا بلزم الطالبات يفوتوا وبالفعل جربتها بالرياضيات بسابع قلت لمعلمة الرياضيات ما تعيدي وكان نسبة حضور عندي في سوابع اكتر من ثوامن".

وحول تتمة **السؤال الثالث** فيما يتعلق (بمعرفة نوع التغيير الذي اتبعه القائد خلال مرحلة التغيير) فتمحورت إجابات المشاركين حول خمسة من المعاني المشتركة هي:

- تغيير إلزامي فجائي.
- تغيير إلزامي.

- تغيير مخطط.
- تغيير سطحي.
- تغيير عميق.

وجدول (33) يبين النسب المئوية لإجابات المشاركين على تتمة سؤال المقابلة الثالث في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة نوع التغيير الذي اتبعه القائد خلال مرحلة التغيير.

جدول (33)

النسب المئوية لإجابات المشاركين على تتمة سؤال المقابلة الثالث في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة نوع التغيير الذي اتبعه القائد خلال مرحلة التغيير.

الإجابة	تغيير إلزامي فجائي	تغيير إلزامي	تغيير مخطط	تغيير سطحي	تغيير عميق
نسبة المشاركين	2/4	1/4	1/4	3/4	1/4

يشير الجدول السابق بأن نصف المشاركين (4/2) تحددت إجاباتهم بأن التغيير كان إلزامياً وفجائياً، كما بينت المشارك **أحمد** قوله:" *لأ طبعا فجائي وصفى الزامي بعد مرحلة متقدمة، فجائي في فترة الكورنا كان وصفى الزامي في الفترات السابقة لانه بدنا نطبق يعني كأنه مشروع في الفترة الأخيرة ماشيين فيه، ولازم نعطي حصص الكترونية. متطلبات لمشروع هيك بحس."*

أما **نجوى** فقالت: "*هو تغيير مفاجئ الزامي لأنه ما عنا علم بالتعليم الإلكتروني ما في ما اخذنا لا دورات ولا تطوير مهني ولا ولا بالجامعات احنا كجيل ما اخذنا احنا ما سمعنا فيه الا بعد جائحة كورونا."*

أما **سامي** فرآه على أنه تغيير مدروس فذكر "*تغيير مخطط ومدروس من اول السنة بحكولنا عن الاون لاين بدليل اللاب توبات للمعلمين واعطوهم دوره وبروجوا للتعليم هذا من زمان من بداية الكورونا.*"

كما وتبين من الجدول السابق بأن القائد لم ينتهج تغييراً عميقاً يقوم من خلاله بتطوير القدرات ويسعى لحل المشكلات الصعبة لدى المعلمين، فلقد تحددت إجابات (3 مشاركين من أصل 4) وهم النسبة

الأكبر، بأن التغيير الذي انتهجه القائد كان سطحياً ومفتقراً إلى العمق، ظهر ذلك في قول المديرة **نجوى:** *"انا بهدف انه يوصل لتعليم عميق يوصل كالتعليم الوجاهي بس لسه ما وصل بس ايمتى بوصل لما نكون احنا كمدرسة مقتنعين فيه كنمط اصيل من أنماط التعلم وانو احنا بحاجة لإله. الواقع الواقع سطحي، ولكن لو فكرتي اكثر واشتغلتي على الموضوع اكتر بتحول للعمق ولكن لأنه الزامي".*

أما المدير **محمد** فكان لا يسعى لتغيير عميق ويكتفي بتغيير سطحي، كما ذكر في قوله: *"احنا ما طلبنا منهم التعمق في كل جوانب التيمز، يعني احنا في البداية قلنالهم اكبس الكبسة اعمل تواصل تدعوهم، جيبهم عندك تسمع صوتهم ويسمعوا صوتك. نوع التغيير: سطحي ما بدي تعمق.".*

وما أكده المشارك **أحمد** عندما ذكر أن: *"المهم انها حصه وتمشي تتنفذ، وانو تم ، سطحي طبعا، ما بتوقع حتى على المستوى العام ما حد دخل بعمق في هذا الجانب".*

أظهرت نتائج السؤال الثالث أنّ هناك تفاوتاً ملحوظاً بين نتائج كل من المعلمين والمديرين؛ حيث بيَّن المعلمون بأن أغلب القادة تحلوا بجوانب معينة في كفاية فهم التغيير كفهمهم لخصائص معلميهم وتفهمهم لبدايات التغيير الوعرة الصعبة، في حين تحددت نصف إجابات المشاركين بأن القادة يتحلون بأذن صاغية ومستمعون جيدون وهنا تبرز حاجة المدير لأن يكون مستمعاً أكثر لأفراد مؤسسته. كما أظهرت النتائج أن على المشاركين تحديد نوع التغيير الإلزامي الفجائي وأنه تغيير سطحي وليس متعمقاً وتدريجياً يسعى من خلاله القائد إلى حل المشكلات الصعبة وتذليل العقبات وتلبية احتياجات المعلمين.

أما وجهة نظر المديرين بينت أن القادة جميعهم تحلوا بكفاية فهم التغيير والمتمثلة بتمتع القائد بمعرفة كافية بالخصائص المهنية لدى المعلمين وتحديد نقاط القوة والضعف في نهجه، علاوة على تفهمه لبدايات التغيير الوعرة وتحلّيه بأذن صاغية للرافضين واعتباره المقاومة على أنها قوة إيجابية محتملة، كما أظهرت النتائج أن نصف المشاركين رأوا التغيير بأنه كان إلزامياً مفاجئاً مما أدى إلى إرهاق وإحباط

المعلمين. كما بينت النتائج بأن تطبيق القادة للتغيير كان سطحياً وعدم وصولهم لدرجة التغيير المتعمق أو تلبية احتياجات المعلمين المهنية بالوقوف عند نقاط الضعف عانى منها أولئك المعلمين خلال عملية التغيير والعمل على حلها.

أما **السؤال الرابع** (كيف تصف نمط القيادة في مدرستك (ديمقراطي والتحويلية، وأوتوقراطي)؟) فتمحورت إجابات المشاركين حول خمسة من المعاني المشتركة هي:

- نمط ديمقراطي.
- نمط تحويلي.
- مزيج من النمطين الديمقراطي والأوتوقراطي.
- منزي من النمطين الديمقراطي والتحويلي.
- نمط أوتوقراطي.

وجدول (34) يبين النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الرابع في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة نمط القيادة في مدرستك (ديمقراطي والتحويلية، وأوتوقراطي).

جدول (34)

النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الرابع في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة نمط القيادة في مدرستك (ديمقراطي والتحويلية، وأوتوقراطي).

الإجابة	ديمقراطي	التحويلية	مزيج من النمطين الديمقراطي والأوتوقراطي	مزيج من النمطين الديمقراطي والتحويلي	أوتوقراطي
نسبة المشاركين	12/2	12/2	12/3	12/3	12/2

يبين الجدول السابق بأن غالبية المشاركين (8 مشارك من أصل 12) تحددت إجاباتهم بأن قائد المدرسة تمتع بأسلوبه القيادي الديمقراطي وإن كان مزيجاً مع أسلوب قيادي آخر، هذا ذكرته المشاركة **تسنيم** قولها: "*بين ديمقراطي وتحويلي، بسمع الكل وبياخد برأي الكل وبتذمرش وبنفس الوقت بياخدك باتجاه الهدف المطلوب هو هادف*".

وما بينه المشارك **مصطفى** قوله: "*ديمقراطي، ما فرض اشي على المعلمين*".

وقال **إسماعيل**:"*مديري عنده حرية التعامل، مرن، اختار الأسلوب اللي بدك إياه.*" وهذا دليل على أن أسلوب القيادة الديمقراطي يوفر من خلاله القائد مناخاً ديمقراطياً يتيح فيه المجال للمعلمين للتعبير عن آرائهم، مما يعزز العلاقة الإيجابية بينه وبين المعارضة التنظيمية.

فيما كانت إجابات المديرين على**السؤال الرابع** (كيف تصف نمط القيادة في مدرستك (ديمقراطي والتحويلية، وأوتوقراطي)؟) متمحورة حول ثلاثة من المعاني المشتركة هي:

- مزيج من الأنماط الديمقراطي والتحويلي والأوتوقراطي.
- مزيج من النمطين الديمقراطي والأوتوقراطي.
- مزيج من النمطين الديمقراطي والتحويلي.

وجدول (35) يبين النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الرابع في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة نمط القيادة في مدرستك (ديمقراطي والتحويلية، وأوتوقراطي).

جدول (35)

النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الرابع في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة نمط القيادة في مدرستك (ديمقراطي والتحويلية، وأوتوقراطي).

الإجابة	مزيج من الأنماط الديمقراطي والتحويلي والأوتوقراطي	مزيج من النمطين الديمقراطي والأوتوقراطي	مزيج من النمطين الديمقراطي والتحويلي
نسبة المشاركين	4/1	4/2	4/1

يبين الجدول السابق أن غالبية المديرين تحددت إجاباتهم بتمتعهم بأسلوب قيادي ديمقراطي وان كان مزيجاً مع أسلوب قيادي آخر، هذا ذكرته المشاركة نجوى قولها "*ممزوج بين الديمقراطي والتحويلي حقيقة، اسمعلهم واخد بأرائهم واخد بالرأي الصحيح، بكون عندي رأي وعند معلمتي رأي، رأي معلمتي أحسن من رأيي بترك رأيي وبروح لمعلمتي.*".

المدير**محمد** قال"*انا عندي الديمقراطي يطغى، مع شوية اوتوقراطية أحيانا في التنفيذ يعني*"، وقال **احمد** "*بجوز النمط الثاني ديمقراطي، مع اوتوقراطي (مزيج)* ".

وفق نتائج السؤال الرابع لكل من المعلمين والمديرين تبين أن نسبة تفوق المتوسط من المديرين يتبعون النمط الديمقراطي نسبياً في ممارساتهم الإدارية والنسبة الأكبر بينت عدم وجود نمط واضح للمدير ينتهج خلاله المسار في قيادته للتغيير، ليتيح بذلك الفرصة للمعلمين للتعبير عن آرائهم في بعض الاحيان حول مدى تقبلهم أو رفضهم للتغيير، مما يؤثر بذلك في سعي المدير لانتهاج أجدى السبل نحو التخفيف من حدة تلك المقاومة الناتجة.

أما **السؤال الخامس** (ماذا عن دور مديرك في تبني وممارسة المهارات القيادية نحو قيادة تغيير فعالة مؤثرة على الابتكار التنظيمي في مدرستك؟) فتمحورت إجابات المعلمين حول ثمانية من المعاني المشتركة هي:

- المستوى العلمي والخبرة المهنية مؤثرة.

- المستوى العلمي والخبرة المهنية غير مؤثرة.
- عدم إنشاء مجتمعات تعلم مهني.
- تبني العلاقات الإنسانية كالعدالة.
- قائد غير عادل.
- تمتعه بذكاء فكري وعاطفي.
- محاولة التمكين النفسي للمعلمين.
- عدم التمكين النفسي للمعلمين.

وجدول (36) يبين النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الخامس في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة دور مدير المدرسة في تبني وممارسة المهارات القيادية نحو قيادة تغيير فعالة مؤثرة على الابتكار التنظيمي في المدرسة.

جدول (36)

النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الخامس في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة دور مدير المدرسة في تبني وممارسة المهارات القيادية نحو قيادة تغيير فعالة مؤثرة على الابتكار التنظيمي في المدرسة.

الإجابة	المستوى العلمي والخبرة المهنية مؤثرة	المستوى العلمي والخبرة المهنية غير مؤثرة	عدم إنشاء مجتمعات تعلم مهني	تبني العلاقات الإنسانية كالعدالة	قائد غير عادل	تمتعه بذكاء فكري وعاطفي	محاولة التمكين النفسي للمعلمين	عدم التمكين النفسي للمعلمين
نسبة المشاركين	12/4	12/8	12/11	12/7	12/5	12/9	12/8	12/4

يظهر الجدول السابق بأن (8 مشاركين من أصل 12) تحددت إجاباتهم بعدم تأثير المستوى العلمي والخبرة المهنية لدى القائد على المعلمين خلال مرحلة التغيير، هذا ما بينته المشاركة **نعمة** حين قالت: " *خبرته ومستواه العلمي ما أحدثش تغيير*".

قالت **رنا:** "*لأ، أصلا معلوماته في التعليم الإلكتروني والتكنولوجيا كانت بسيطة جدا، سألت الباحثة بنسبة كم تقريبا؟ اجابت 30%*".

كما وبين الجدول بأن هناك قصوراً لدى المديرين في إنشاء مجتمعات التعلم المهني حيث تحددت إجابات (11 /12) من المشاركين بعدم إنشاء مديريهم لمجتمعات تعلم مهني في المدرسة وخلال مرحلة التغيير، ذكر ذلك المشاركة **رولا** قولها: "*لأ اشتغلت على مجتمعات تعلم مهني، ما تبادلنا الخبرات سألنا بعض بشكل عام بس انه كجروب لأ*".

أما **نهاد** فقالت: "*بصراحة لأ فش جروبات انجليزي نتبادل خبرات الكترونية بالتخصصات. مرات بحس مش دايما كل الاساتذه عندهم تقبل لهذا الاشي والتعاون بصراحة*".

بينما ذكرت **رنا:** "*مجتمعات تعلم لأ، احنا سألنا بعض بشكل فردي*".

ويظهر الجدول أيضاً بأن نسبة كبيرة من المشاركين تحددت إجاباتهم بتمتع القائد بالعدالة والذكاء الفكري والعاطفي والقدرة على التمكين النفسي للمعلمين، ونسبة أقل من المتوسط يفتقر فيها المدير لتبنيه بعض العلاقات الإنسانية كالعدالة، أشارت إلى ذلك المشاركة **نعمة** قولها:"*مديرنا بطبيعته بياخد كل واحد على جنب فانت ما بتعرفي شو عمل مع المعلمين.*".

والمعلمة **رولا** قولها: "*70-75% في عدالة، قديش اعتبرت كل فرد جزء من كل؟ هي مع الماشي بالخط المستقيم وضميره في التعليم منيحة، بس مع اللي بدو يزوغ بتشد عليه، يعني هي داعمه*".

أما المشارك **إسماعيل** فقد تحددت إجابته حول الذكاء الفكري والعاطفي لدى المدير قوله: "*بتمتع بذكاء فكري وعاطفي آه في، بدنا نحكي 50-60%* ".

نهاد قالت: " *ذكاء فكري وعاطفي عندوه اي الشغلة، بطلع عليك بدو اياك تبدع مش بس بأمرك اوك هو مدير بس بمارس الإدارة بطريقة ذكية وبخلي المعلم هو لحالة يروح على حصته من ذاته*".

وحول محاولة التمكين النفسي من القائد لمعلميه بينت المشاركة **سلمى** قولها:"*حاولت، وكانت تعمل اجتماعات معانا لكن لسه في اخفاق في الموضوع مش 100% مش متكامل*".

الآء قالت: "*ما بدعم الفرد نفسه دعم عام جماعي مع بعض بس مش بالاسم*".

أما إجابات المديرين على السؤال **الخامس (**ما أهم المهارات القيادية التي مارستها نحو قيادة تغيير فعالة مؤثرة على الابتكار التنظيمي في مدرستك؟**)** فتمحورت إجابات حول أربعة من المعاني المشتركة هي:

- قائد لم ينشئ مجتمعات تعلم مهني.
- قائد يتبنى العلاقات الإنسانية كالعدالة.
- قائد يتمتع بذكاء فكري وعاطفي.

وجدول (37) يبين النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الخامس في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة دور مدير المدرسة في تبني وممارسة المهارات القيادية نحو قيادة تغيير فعالة مؤثرة على الابتكار التنظيمي في المدرسة.

جدول (37)

النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الخامس في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة دور مدير المدرسة في تبني وممارسة المهارات القيادية نحو قيادة تغيير فعالة مؤثرة على الابتكار التنظيمي في المدرسة.

الإجابة	عدم إنشاء مجتمعات تعلم مهني	تبني العلاقات الإنسانية كالعدالة	تمتعه بذكاء فكري وعاطفي	محاولة التمكين النفسي للمعلمين
نسبة المشاركين	4/3	4/4	4/4	4/4

يظهر الجدول السابق بأن ممارسات جميع المديرين لإدارة التغيير، تحلت بالعدالة بين المعلمين وهذا ما **ذكره** المدير **محمد:** *"وانا بالنسبة إلى اللي اخذوا تميز السنة اللي فاتت، فعليا معلمين كانوا مميزين في هذا الجانب، سألت الباحثة عندك عدالة؟ أجاب هذا جزء منها، انا قلتلهم تقييمي الإلكتروني على شغلكم الآن، فأنا كنت ملاحظ الأستاذ س الناس يقولوا يخلف عليه بلتزم بالمواعيد، وفي كمان استاذين غيرهم فهدول صاروا مميزين لهذا السبب"*.

فيما كانت العدالة تفوق المتوسط لدى المشارك **احمد** بقوله "*عدالة بنسبة 60%*".

وبينت النتائج أيضا أن جميع المعلمين تحلوا بذكاء فكري وعاطفي، أشار إلى ذلك المدير **محمد** قوله:*"الآن على الأيقونات التانية وعرض الشرائح، في فئة معينة اتقنته، والباقي لسه، احنا متعمدين نعمل هيك، لانه اذا بدنا نشرح كل شي مع بعض بدو يصير نفور من الفئة الضعيفة، بقولك انا مش راضي مش قادر بقدرش بعملش."*.

وذكرت المشاركة **نجوى:** *" صار عنا ضجر انه ما بدنا إياه ولكن مع توضيح المفهوم للمعلمات ما معنى التعليم الإلكتروني، فوائد التعليم الإلكتروني ماذا سوف نستفيد من هذا التعليم الإلكتروني بدأنا فيه وسايرناه خاصة انو جميع العالم مشي فيه"*.

وبينت النتائج أيضاً بأن جميع المديرين حرصوا على محاولة التمكين النفسي لمعلمين بداية التغيير وبث العزيمة والكفاءة والإرادة في نفوسهم، أشار إلى ذلك المدير **محمد** قائلا

" تمكين المعلمين نفسيا بتستغربي اذا بقولك بحكيش عن تفاصيل الأمور حتى في التيمز الامتحانات وهكذا بس انا ببدأ في الجانب النفسي الاجتماعي، يعني كيف، يعني انا ببقى حاطط في ذهني انا بدي اصطدم مع تنين ثلاث نتيجة عدم انتماؤهم فبميل عليهم من هذا الباب قبل ما احكيلهم التفاصيل والقانون وبصيرش وبنفعش، اذا بدنا نقولهم في تقييم نوعي بدك تعملوا، ما بحكيلهم الوكالة

اجبرتنا، بحكيلهم منتى عارف ولادنا ضعاف اذا ما بدنا نعطيهم يو بدهم يسقطوا، كيف بدنا ندعمهم، ببث فيهم العزيمة بوضحلوا، بلعب على الجانب الإنساني والاجتماعي الوطني".

أما المشارك **أحمد** فقال: " *التمكين النفسي للمعلمين؟ كان في معارضة من المعلمين وفكروا يرفعوا كتب للاتحاد للرفض يعني في موجود اعذار وشكاوى بكثرة، في موجود تغيب عن حصص الكتروني، بس صرنا نلاقي بدائل في التنفيذ، العزيمة باعطاهم البدائل كخيار بس كتنفيذ بدهم ينفذوا الزامي".*

وما قالته المشاركة **نجوى**" *ابسطلها الموضوع، اعمل ورقة عمل، ادخلي واطلعي، المهم إنك تجربي،لاني كان بدي اكسر الهيبة السلبية تبعت التعليم الإلكتروني، أولها شوية خوف وقلق ولكن بعدين مرة مرتين تلاتة بصير عندك اشي عادي".*

فيما تحددت إجابات (3 مشاركين من أصل 4) بعدم إنشاء المدير لمجتمعات التعلم المهني، فقالت المديرة **نجوى** " *حقيقة ما وصلنا لهذا الحد .. هذه حلوة للسنة القادمة*".

بينما ذكر المدير **محمد:** " *بالمعنى الشامل ما في مجتمعات تعلم مهني، مزبوط المعلمين هم تبنوا بعض ، وكانت المشاورات كلها تتوجه نحو ثلاث معلمين، لألأ ما في، حضروا عند بعض عشاوئي بس الارشاد دخل رسمي اجباري.".*

وهذا يدل على قصور في ممارسات القائد في إنشاء وتفعيل مجتمعات التعلم المهني مما سيؤثر في توطيد العلاقات واستثمار القدرات، واكتساب الخبرات العلمية الجديدة، التي تسمو بالعملية التعليمية التعلّمية.

فيما لوحظ تفاوت بين نتائج كل من المعلمين والمديرين حول معرفة أهم المهارات القيادية التي مارسها المدير نحو قيادة تغيير فعالة مؤثرة على الابتكار التنظيمي في مدرسته، حيث كانت النتائج وفق استجابات المعلمين مرتبة من المهارات الأكثر تكراراً إلى الأقل تبين عدم إنشاء المدير لمجتمعات التعلم المهني، يليه تمتعه بذكاء فكري وعاطفي، يليه محاولته للتمكين النفسي لمعلميه، كما وبين المعلمون عدم

تأثير المستوى العلمي والخبرة التي يمتلكها المدير على خبرات ومهارات المعلمين، ونسبة أقل من المتوسط بينوا عدم تبني المدير لبعض العلاقات الإنسانية كالعدالة، أما وجهة نظر المديرين فكانت مختلفة حيث أجمعوا على امتلاكهم لمهارات الذكاء الفكري والعاطفي وقدرتهم على التمكين النفسي للمعلمين وتبينهم العلاقات الإنسانية كالعدالة، إلا أن النسبة الأكبر منهم (4/3) تفتقر لسعيها إنشاء وتفعيل مجتمعات تعلم مهني في مرحلة التغيير.

أما **السؤال السادس** (اشرح لي دور القائد في ترسيخ عادات التبادل المعرفي ومشاركتها بين الأفراد داخل المؤسسة وهل يعتبر ذلك جزءاً من ثقافة المدرسة؟) فتمحورت إجابات المشاركين حول سبعة من المعاني المشتركة هي:

- عدم وجود زيارة أقران.
- قائد يعزز التعاون.
- تعاون كادر وليس بتعزيز من القائد.
- لا يوجد تعاون.
- عدم التحفيز واحتفاء بتجارب مميزة.
- عدم توفر فرص التطوير المهني.
- وجود تواصل فعال.

وجدول (38) يبين النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة السادس في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة دور القائد في ترسيخ عادات التبادل المعرفي ومشاركتها بين الأفراد داخل المؤسسة وهل يعتبر ذلك جزءاً من ثقافة المدرسة.

جدول (38)

النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة السادس في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة دور القائد في ترسيخ عادات التبادل المعرفي ومشاركتها بين الأفراد داخل المؤسسة وهل يعتبر ذلك جزءاً من ثقافة المدرسة.

الإجابة	عدم وجود زيارة أقران	قائد يعزز التعاون	تعاون كادر وليس بتعزيز من القائد	لا يوجد تعاون	عدم التحفيز واحتفاء بتجارب مميزة	عدم توفر فرص التطوير المهني	التواصل الفعال
نسبة المشاركين	12/10	12/4	12/5	12/3	12/7	12/8	12/8

يبين الجدول السابق بأن غالبية المشاركين (12/10) تحددت إجاباتهم بافتقار وجود نماذج لتبادل المعرفة كوجود شبكة أقران في مدارسهم، بينت ذلك المشاركة **تسنيم** قولها: *"لأ فش مجال لانه كان معانا وقت محدد من 9-1:40 والحصص ورا بعض فصعب معلم يحضر لمعلم"*.

والمشاركة **آلاء** قولها: *"شبكات اقران ما عمل، وما وجهنا الها"*.

كما وأبرز الجدول السابق أن ما نسبته (12/7) من المشاركين تحددت إجاباتهم بعدم تحفيز القائد واحتفائه بتجربة مميزة لهم، بينت ذلك المشاركة **عبير** قولها: *"فش تحفيز، خلص هذا موجود بدك تعمليه، واحد زائد واحد بساوي تنين"*.

أما **رولا** فقال: "*هو فش تحفيز لانه فش مكافات عليه، ما في بدي اكرمك يا معلم لانك بتعطي الكتروني، ما في تحفيز، ما بتشعري انو تم تمييزك لانك اعطيتي او كذا، الاشي معنوي معنوي وبأثر على عطاؤه المعلم.*"

ويبين الجدول السابق أيضاً عدم قيام القائد بتوفير فرص التطوير المهني للأفراد داخل المؤسسة والتي تسهم في تقليل فرص تطويرهم وانخراطهم بالمعرفة الجديدة وتطوير مجتمع المعرفة بعمق وباستمرار، لقد

تحددت إجابات(8 مشاركين من أصل 12) بعدم توفير فرص التطوير المهني من قبل القائد بينت ذلك المشاركة **دلال** حيث ذكرت: "*ما في عند المدير خطة للتطوير المهني للمعلم، بس هذا موجود ضمن خطة الوكالة. انا حاليا بحاول اطور حالي لحالي*".

أما **سلمى** فقالت: "*بدنا المديرة تدربنا بشكل أفضل، تشتغل معانا بشكل أفضل، في محاور لازم تكون اشتغلت معنا بشكل أحسن فيها* ".

والمشاركة **تسنيم** قولها: "*بس لما تيجي تعطي التطبيق نظري، انا سماعي ساعتين، فش تطبيق عملي نهائي، لحد الآن ماخدتش تطبيق عملي لتيمز كله اجتهاد شخصي*".

كما ويبين الجدول بأن علاقة التعاون الموجودة بين الأفراد هي ناشئة من طبيعة العلاقات بين الكادر في المدرسة ولم تتم بحث وتعزيز من القائد، أظهر ذلك (12/5) من المشاركين، فكان قول **سهى**: "*المعلمين لحالهم ساعدوا زميلاتهم.*".

المشاركة **دلال** قالت: "*كان في ضرورة جدا جدا للتعاون بين الجميع هذا بجوز كان خفف كتير وكان بالعكس بجوز أنجح التجربة بشكل كبير، سألت الباحثة: قديش كان دور مدير في تعزيز هذا التعاون؟ يعني يمكن أنا ما لمست*".

وحول إجابات المديرين على **السؤال السادس** (اشرح لي دورك في ترسيخ عادات التبادل المعرفي ومشاركتها بين الأفراد داخل المؤسسة وهل يعتبر جزءاً من ثقافة المؤسسة؟) فتمحورت إجابات المشاركين حول تسعة من المعاني المشتركة هي:

- وجود زيارة أقران.
- قائد يعزز التعاون.
- تحفيز القائد واحتفائه بتجربة مميزة.
- تحفيز متوسط.

- قائد غير محفز.
- توفر فرص التطوير المهني.
- عدم توفر فرص التطوير المهني.
- التواصل الفعال.

وجدول (39) يبين النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة السادس في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة دور القائد في ترسيخ عادات التبادل المعرفي ومشاركتها بين الأفراد داخل المؤسسة وهل يعتبر ذلك جزءاً من ثقافة المدرسة.

جدول (39)

النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة السادس في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة دور القائد في ترسيخ عادات التبادل المعرفي ومشاركتها بين الأفراد داخل المؤسسة وهل يعتبر ذلك جزءاً من ثقافة المدرسة.

الإجابة	تمت زيارة أقران خلال التغيير	قائد يعزز التعاون	تحفيز واحتفاء بتجربة مميزة	تحفيز متوسط	قائد غير محفز	توفر فرص التطوير المهني	عدم توفر فرص التطوير المهني	التواصل الفعال
نسبة المشاركين	4/2	4/4	4/2	4/1	4/1	4/2	4/2	4/4

يبين الجدول السابق أن غالبية المشاركين (4/4) تحددت إجاباتهم بأنهم يقومون بتعزيز التعاون بين أعضاء المدرسة، قالت المشاركة **نجوى:** *" فكنت ألجأ دائما لمعلمة الحاسوب تساعد المعلمات في تعلم التيمز. انا ما أثرت عليهم بهذا الجانب بشكل مباشر، وأضافت ولكن انا عندي صلاحية الا وهي التفويض".*

وما قاله المدير **سامي:** "*بتعرفي شو حتى الطلاب اللي عندهم شوية خبرة كل واحد يمسك تلفون ونساعد الناس (بصوت مرتفع)*".

كما وبين الجدول بأن جميع المشاركين يتحلون بمهارة التواصل الفعال، أبرز ذلك المشارك **محمد** قوله: "*اذا واحد مش مقتنع باي اشي وبمجرد ذكرتيه بالانتماء، راح يتجاوب.التواصل رقم واحد*".

المشارك **سامي** عبر بقوله: "*أستاذ العلوم صرت ادخل عليه مرحبا كيف الوضع، ممتاز، قلتله عادي تستحيش تخجلش في مشاكل اول بأول، ما شاء الله بعطي، دايما البداية صعبة*".

وكانت طريقة تواصل المديرة **نجوى** من خلال الاجتماعات بقولها: "*اعملنا اجتماع مع المعلمات،حكينالهم انو هدفنا الرئيس هو السمو والارتقاء بطلابنا، احنا بنعيش حالة طوارئ واحنا بناخد رواتبنا واحنا قاعدين بمعنى انو احنا بدنا نشتغل برواتبنا*".

فيما بين الجدول أن (4/2) من المديرين لديهم افتقار وجود نماذج لتبادل المعرفة كوجود شبكة أقران في مدارسهم، عبر عن ذلك المشارك **أحمد** بقوله: "*زيارة اقران مش موجودة، متوقعش حدى مارسها في التعليم الإلكتروني، بدها يعني.*".

فيما بينت النتائج أن نصف المديرين بجعل التحفيز أكثر فعالية بهدف تعميم النتائج الناجحة ومشاركة المعلمين خبراتهم، كان قول المشاركة **نجوى:** "*كنت اشكرهم المعلمات، هل احتفيتي بتجربة مميزة.احنا عنا فروق فردية بين المعلمات ولا معلمة ما قصرت حسب جهودك وقدرتك ومفهومك وشوواصلك. كنت اعزز المعلمة امام طالباتها.*" وعند سؤالها عن تعميمها لتجربة ناجحة لمعلمة أمام زميلاتها أجابت "*والله ما كنت اعزز أمام المعلمات، انا جمعتهم كلياتهم وشكرتهم كلياتهم من باب العدالة.*".

كما وبينت النتائج أن نصف المديرين عليهم السعي إلى توفير مزيداً من فرق التطوير المهني للمعلمين هذا ما بينه المدير **سامي** بقوله: "*المعلمين لازم يتوسعوا في التيمز لانه التيمز بحر، لو اخذوا كمان دورات عملية مش أي دورة، اقولك مثلا تصميم الامتحانات الإلكترونية ما وصلنالوش بصورة قوية، الفورم*

وكيف تصممي ويصلح الامتحان".

المشارك **أحمد** أعرب عن توفير الإدارة لفرص التطوير المهني للمعلمين *تنمية المعلمين لأ في ضعف في هذا الجانب نسبة 60%* " كما انعكس ذلك على ردة فعل المعلمين لقبول التغيير فحتى يكون الإصلاح فهم بحاجة إلى التطوير المهني.

من وجهة نظر المعلمين تظهر النتائج قصور المدير في العمل على ترسيخ بعض عادات التبادل المعرفي كزيارة الأقران وتطوير مجتمع المعرفة كتوفير فرص التطوير المهني حيث أعربت عن ذلك النسبة الأكبر من المشاركين، كما وأظهرت النتائج ضرورة بذل القائد المزيد من الجهود في سبيل الاحتفاء بتجارب الأفراد المميزة داخل المؤسسة ذلك بغية تعميم هذه المعرفة الجديدة وعليه سيتحقق تعليماً وتعلماً نوعياً، أضف إلى ذلك ما أظهرته النتائج بضرورة تعزيز جهود القائد في الحث على التعاون بين أفراد العمل مما يساهم بمشاركة المعرفة الضمنية والصريحة من خلال العلاقات الناشئة بين الأفراد داخل المؤسسة. فيما أظهرت نتائج السؤال السادس من مقابلة المدير إجماع المديرين على ممارستهم للتواصل الفعال مع أفراد المدرسة، الا أن نصف المشاركين بين عدم توفيره لفرص التطوير المهني ونصفهم من لم يعزز ممارسة زيارة الأقران خلال التغيير وكذلك نصفهم من حفز وعمل على الاحتفاء بتجربة مميزة بغرض تشارك المعرفة والخبرات في حين النصف الآخر لم يعبر عن قيامه بتلك الممارسات، وأجمع كل المشاركين على استخدامهم للممارسات التي تعزز التعاون بين المعلمين.

أما **السؤال السابع** (ما مدى تأثير القائد في نجاح عملية إدارة التغيير: التأثير على الأفراد في مواقفهم وسلوكياتهم وبأن يكون قدوة قيادية لهم؟) فتمحورت إجابات المعلمين حول أربعة من المعاني المشتركة هي:

- التأثير على الأفراد.

- عدم التأثير على الأفراد.
- القائد ليس قدوة قيادية
- القائد قدوة قيادية نسبية.

وجدول (40) يبين النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة السابع في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة مدى تأثير القائد في نجاح عملية إدارة التغيير: التأثير على الأفراد في مواقفهم وسلوكياتهم وبأن يكون قدوة قيادية لهم.

جدول (40)

النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة السابع في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة مدى تأثير القائد في نجاح عملية إدارة التغيير: التأثير على الأفراد في مواقفهم وسلوكياتهم وبأن يكون قدوة قيادية لهم.

الإجابة	التأثير على الأفراد	عدم التأثير على الأفراد	القائد ليس قدوة قيادية	القائد قدوة نسبية
نسبة المشاركين	12/4	12/8	12/7	12/5

يبين الجدول السابق بأن ما نسبته(12/8) من المشاركين تحددت إجاباتهم بعدم قدرة القائد على التأثير على الأفراد وسلوكياتهم ومواقفهم وأدوارهم، ذكرت ذلك المشاركة **دلال:** *"تأثير القائد على مواقفكم في التغيير: لأ ما كان"*، والمشاركة **نهاد** " *خلينا نحكي التأثير على من الاساتذه اكتر من القائد نفسه* " **نعمة** قالت:"*ما أحدثش تغيير. هل أثر على ردة فعلك للتغيير؟ كنت احكيله شو صار معي بالحصة ويحكيلي ماشي ممكن يزيد العدد بس انه هيك يعني."*

و**آلاء** قالت *"اتعامل من ناحية اجبار وإذا ما فتوا راح يصير هيك هيك"*

كما ويبين الجدول بأن (12/7) من المشاركين رأوا بأن القائد لم يعتبر قدوة قيادية لهم في قيادته للتغيير كان ذلك بارزا في قول المشاركة **رولا:** "*هل كانت قدوة لك في التغيير؟ لأ، ما بتلاقي هالانسان اللي عندو دافعية كبيرة هي ما حضرت معنا المحاضرات اللي اخدناها للتعليم الإلكتروني*".

سلمى قالت: "*لأ كان المفروض يكون الأداء أفضل من هيك*".

دلال أجابت: " هو قدوة الكم في التغيير*؟ أجابت لأ(نكزب الدنيا رمضان) وضحكت... بدنا نحكي الصدق*".

والمشاركة **نعمة** قالت " *هو منيح بس بدو*". أما المشاركة **عبير** فعبرت عن إجابتها للسؤال هل مديرك قدوة لك في قيادته للتغيير؟"*ضحكت، وهزت رأسها يمينا ويسارا بمعنى لا*".

فيما تمحورت إجابات المديرين على **السؤال السابع** (ما مدى تأثير كقائد في نجاح عملية إدارة التغيير: التأثير على الأفراد في مواقفهم وسلوكياتهم وبأن يكون قدوة قيادية لهم؟) حول أربعة من المعاني المشتركة هي:

- التأثير على الأفراد.
- تأثير قليل على الأفراد.
- القائد قدوة في قيادته للتغيير.
- القائد قدوة نسبية في قيادته للتغيير.

وجدول (41) يبين النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة السابع في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة مدى تأثير القائد في نجاح عملية إدارة التغيير: التأثير على الأفراد في مواقفهم وسلوكياتهم وبأن يكون قدوة قيادية لهم.

جدول (41)

النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة السابع في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة مدى تأثير القائد في نجاح عملية إدارة التغيير: التأثير على الأفراد في سلوكياتهم وبأن يكون قدوة قيادية لهم.

الإجابة	التأثير على الأفراد	تأثير قليل على الأفراد	قدوة في قيادته للتغيير	قدوة نسبية في قيادته للتغيير
نسبة المشاركين	4/2	4/2	4/2	4/2

يبين الجدول السابق بأن ما نسبته(4/2) من المديرين أجابوا بفعالية واضحة بمدى تأثيرهم على المعلمين خلال مرحلة التغيير، فقال المدير **محمد:** " *زرع الثقة بالنفس هاي مهمة كتير وأكبر مثال مسة العلوم، اللي صارت تستنى على نار تعطي تيمز*".

أما التأثير القليل للمدير على الأفراد من ناحية نظرية وليست عمليه فبدا واضحاً في قول المشارك **أحمد:**"*يعني، مش من ناحية الاقناع والحوار، انو مدى أهميته مستقبلا وكذا*".

وأكدت المديرة **نجوى** قولها: " *انت بتعرفي انو في فروق فردية المعلم الذي لا يريد التعلم الإلكتروني لا يريد التعلم الإلكتروني ويضع مليون حجة، والذي يريد التعلم الإلكتروني سيسعى له بجميع السبل.*" .

فيما اعتبر نصف المشاركين أنفسهم انهم قدوة قيادية لمعلميهم في قيادتهم للتغيير، حيث أظهر ذلك المشارك **محمد** قوله:" *إذا انا مش مؤثر انا مش قائد لازم أكون قائد قدوة*".

وأجاب المدير **سامي** بصوت مرتفع وبفعالية واضحة: "*آه ولا معلوم قدوة*".

فيما أعرب آخرون عن كونهم قدوة في قيادة التغيير كما في قول المشاركة نجوى: "*إلى حد ما عندي، عندي الطاقة اعطي*" أما المشارك **أحمد** فقال: *" يعني 40% قدوة في قيادة التغيير*".

النتائج كما رآها المعلمون بينت أن النسبة الأكبر من المديرين لم يستطيعوا التأثير على الأفراد خلال مرحلة التغيير، في حين يعتبر أكثر من نصف المشاركين بأن القائد في مدرسته ليس قدوة في قيادته

للتغيير في حين كانت نسبة أقل من منتصف المشاركين أعربت عن كونهم يرون القائد على أنه قدوة نسبية بمعنى قدوة في جوانب معينة خلال التغيير. فيما بينت النتائج وفق استجابات المديرين بأن نصفهم استطاع التأثير على الأفراد ونصفهم من يعتبر نفسه قدوة خلال قيادته للتغيير والنصف الآخر يرون بأنهم كانوا قدوة نسبية.

أما **السؤال الثامن** (هل لك أن تصف لي كيفية تعامل مديرك في حالات الاضطرابات واختلافات الرأي بسبب التغيير الحاصل وكيف عمل على التوفيق بينها وتوجيهها؟ وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين في سبيل نجاح التغيير؟) فتمحورت إجابات المشاركين عليه حول أربعة من المعاني المشتركة هي:

- افتقار القائد لتحقيق التوافق بين المعلمين.
- قائد حقق توافقاً بين اختلافات الرأي بين المعلمين.
- قائد قدم التغذية الراجعة.
- قائد لم يقدم التغذية الراجعة.

وجدول(42) يبين النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثامن في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة كيفية تعامل المدير في حالات الاضطرابات واختلافات الرأي بسبب التغيير الحاصل وكيف عمل على التوفيق بينها وتوجيهها وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين.

جدول(42)

النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثامن في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة كيفية تعامل المدير في حالات الاضطرابات واختلافات الرأي بسبب التغيير الحاصل وكيف عمل على التوفيق بينها وتوجيهها وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين.

الإجابة	افتقار القائد لتحقيق التوافق بين المعلمين	قائد حقق توافقاً بين اختلافات الرأي بين المعلمين	قائد قدم التغذية الراجعة	قائد لم يقدم التغذية الراجعة
نسبة المشاركين	12/7	12/5	12/6	12/6

يظهر الجدول السابق أن (7 مشاركين من أصل 12) تحددت إجاباتهم بإفتقار القائد لتحقيق التوافق والترابط بين المعلمين خلال عملية التغيير، أشارت إلى ذلك المعلمة **رنا** فقالت: "*ما كان أي تقريب او أي نقاش في الموضوع، زي ما قولتلك انو هذا برنامج جاي وبدك تعطيه*".

قالت المعلمة **سلمى**: "*التغيير ما قوى العلاقات ما حسيت ولا مره*".

دلال قالت: "*شوفي الاختلافات لما تكون امر الزامي حتى الاختلافات ما بكون الها دور.الاشي الزامي علينا وعلى المدير فعليا، وموكل انو يطبقها، فما عنده خيار انو هو يقبل الاختلافات، بس ممكن حسب شخصية المدير انو هو يسهل الأمور، ويدير الأمور بطريقة أسلس.*"

فيما بين الجدول أيضا أن نصف عدد المشاركين تحددت إجاباتهم بعدم تقديم القائد التغذية الراجعة المستمرة للمعلمين خلال التغيير، قالت **نعمة**: "*زودكم المدير بتغذية راجعة عن التغيير: لأ*، أكدت الباحثة سؤالها : ولا مرة حكالكم مستوانا كذا ووصلنا لكذا وبدنا نحسن كذا؟ *اجابت المشاركة: لأ.*".

أما المعلمة **سلمى** فقالت: "*ما قدملنا ولا اشي المدير تغذية راجعة حول التغيير، ولا شيء من هذا الموضوع*".

من جانب بيّن مشاركين آخرين تقديم القائد للتغذية الراجعة للمعلمين خلال التغيير، أشار إلى ذلك المعلمة **آلاء**حين قالت" *كان تغذية راجعه آخر اشي اه، مش لكل معلم لحال، مش مستمره ، بالأخر يعطيكم العافيه اشتغلتوا وتعبتوا، لأ ما كنت اعرف كل شوي وضعنا* ".

إجابات المديرين على **السؤال الثامن** (كيف تعاملت في حالات اختلاف الرأي بين المعلمين؟ وكيف عملت على التوفيق بينها وتوجيهها؟ وتقديم التغذية الراجعة في سبيل نجاح التغيير؟) فتمحورت حول أربعة من المعاني المشتركة هي:

- قائد حقق توافقاً بين المعلمين بنسبة ضئيلة.
- قائد حقق توافقاً بين اختلافات الرأي بين المعلمين.
- قائد قدم التغذية الراجعة.
- قائد يقدم التغذية الراجعة بنسبة ضعيفة.

وجدول(43) يبين النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الثامن في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة كيفية تعامل المدير في حالات الاضطرابات واختلافات الرأي بسبب التغيير الحاصل وكيف عمل على التوفيق بينها وتوجيهها وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين.

جدول(43)

النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الثامن في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة كيفية تعامل المدير في حالات الاضطرابات واختلافات الرأي بسبب التغيير الحاصل وكيف عمل على التوفيق بينها وتوجيهها وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين.

الإجابة	قائد لم يحقق توافقاً بين المعلمين	قائد حقق توافقاً ضئيلاً بين اختلافات الرأي بين المعلمين	تقديم التغذية الراجعة	تقديم التغذية الراجعة بنسبة ضعيفة
نسبة المشاركين	4/2	4/2	4/2	4/2

يظهر الجدول السابق بأن (4/2) من المشاركين تحددت إجاباتهم بأن قيادتهم للتغيير لم تحقق ذلك الترابط لتلك الاختلافات الناجمة عن التغيير، حيث بينت المشاركة **نجوى:** *" انه واجب عليهم بدهم يعطوا بدهم يعطوا ما في حد يتهرب."*.

وما أشار اليه المدير **سامي** في قول: *"فش بديش اعطي بالنهاية برجع للدكتاتورية نصابك تعطي اون لاين بس اذا عندو مشكلة بنساعدوا ، لوحت في بعض الأحيان قلتله بسيطة بدكاش تعطي الاون لاين بسحب الاون لاين منك بعطيه لاستاذ تاني، وفي اساتذه بدهم، موافقين، وبترجع وجاهي 25 – 26 حصة، في النهاية برجعوا للاون لاين"*.

في حين بين نصف المشاركين الآخرين محاولته تحقيق القائد التلاحم لتلك الاختلافات الناجمة عن التغيير أما المشارك **محمد** فذكر قوله: *"اللي صار تقريب الفجوات بين بعض، لما اعزز البعيد واعزز اقرب واحد مني وأكافئ واخاطب البعيد بنفس النبره، فهم الآن هلأ النسبة القوية صارت هي نفس النسبة الضعيفة، صار في ناس في النص كتير، كانه الأمر صار بدو يمشي على الخط المستقيم، صار أيا طلب طوارئ ، كان الأسبوع كان مجرد تدريب لانه كان غياب كلي."*.

وبغرض زيادة فعالية التغيير والحد من مقاومة التغيير كان لا بد للقائد من تقديم تغذية راجعة منوطة بالتغيير ومعرفة جوانب القوة والضعف والوقوف عليها ومعالجتها، يبين الجدول السابق بأن نصف المشاركين يقومون بتقديم التغذية الراجعة، كما ذكر المدير **محمد:** *"كانت أول بأول عالمجموعات، اقولهم احنا وصلنا انو سابع أ، سابع ب، نسب مش كاملة بدنا همه، هم يرموا الكرة بملعبنا طب يا عمي احكوا مع الأولاد شو نسوي مع الأولاد، انا اقولهم واحد او عشرة او الف اشتغل معهم بنفس الطريقة"*.

وأضاف المدير **سامي:***"عندي تغذية راجعة، هاي استمارة نقيس اثرSBTD هلأ بداية السنة الجديدة بدنا نصمم استماره نقيس الآراء عن الاون لاين"*.

فيما بين الجدول بأن النصف الآخر من المشاركين عبر عن تقديمه لتغذية راجعة غير مستمرة كان ذلك في قول المديرة **نجوى:** "*بحكي مع المعلمات بشكل فردي ، يعني معلمة شكت من دخول الطالبات بروح بلف على الطالبات، عدم إعادة الحصة اثر على ارتفاع عدد الطلاب في الدخول.*".

والمشارك **أحمد** حيث قال:" *في يعني في موجود*".

ان النسبة الأكبر من استجابات المعلمين بينت بأن المديرين افتقروا لتحقيق التوافق بين المعلمين في حين نصف المعلمين أكدوا عدم تقديم المدير للتغذية الراجعة خلال مرحلة التغيير، أما من وجهة نظر المديرين فكان الاختلاف في النتائج حيث نصف المشاركين بينوا بأن القائد لم يحقق توافقاً بين الأفراد فيما يتعلق بالاضطرابات الناجمة عن التغيير في حين نصفهم الآخر حقق توافقاً ضعيفاً بين الأفراد، كما وبينت النتائج بأن نصف المشاركين بينوا بأن المدير قام بتقديم التغذية الراجعة خلال التغيير في حين نصفهم الآخر قدم التغذية الراجعة ولكن ليست بصورة دورية ومستمرة لنستطيع وصفها على أنها تغذية راجعة ضعيفة.

أما السؤال **التاسع** (بالتحدث عن كفاءة قيادة التغيير كيف جعل مديرك من البيئة المدرسية بيئة تمكينية إيجابية؟) فتمحورت إجابات المشاركين حول تسعة من المعاني المشتركة هي:

- الالتفاف حول رؤية مشتركة.
- عدم الالتفاف حول رؤية مشتركة.
- إشراك المعلمين.
- عدم إشراك المعلمين.
- قائد داعم.
- بناء فريق كفؤ.

- لم يتم بناء فريق كفؤ.
- تفويض وتوزيع أدوار مفقود.
- تم توزيع الأدوار.

وجدول (44) يبين النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة التاسع في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة كيفية قيام المدير بجعل البيئة المدرسية بيئة تمكينية.

جدول (44)

النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة التاسع في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة كيفية قيام المدير بجعل البيئة المدرسية بيئة تمكينية.

الإجابة	الالتفاف حول رؤية مشتركة	عدم الالتفاف حول رؤية مشتركة	اشراك المعلمين	عدم إشراك المعلمين	قائد داعم	بناء فريق كفؤ	لم يتم بناء فريق كفؤ	تفويض وتوزيع أدوار مفقود	تم توزيع الأدوار
نسبة المشاركين	12/3	12/9	12/4	12/8	12/8	12/3	12/9	12/7	12/5

يشير الجدول السابق إلى أن النسبة الأكبر من المشاركين(12/9) تحددت إجاباتهم بعدم قيام القائد بالتفاف الأفراد حول رؤية مشتركة، المشاركة **رنا** حين سؤالها هل وجهكم المدير لرؤية مشتركة؟ أجابت *"مكانش أي دعم او مساندة من قبل الإدارة"*.

المشاركة **دلال** حين سؤالها الرؤية والرسالة هل حاول ينعشها المدير في بداية التغيير؟ أجابت *"لأ"*.

ووفق استجابات المشاركين فإن (12/9) تحددت إجاباتهم بأن القائد لم يقم بإنشاء فريق مميز وكفؤ من الأفراد خلال عملية التغيير، وهذا ما أكدت عليه المعلمة **نعمة** :*"مديرنا ما عمل فريق كفؤ بس الداعم الفني هي اللي ساعدتنا"*.

وما أشارت إليه المعلمة **نعمة** عند سؤالها هل كوّن المدير فريق كفؤاً من المعلمين ذوي المهارات العالية، أجابت: "*فريق كفؤ! لأ ما كان في* ".

تحددت إجابات(8 /12) من المشاركين بعدم قيام القائد باشراك المعلمين في عملية التغيير، ظهر ذلك في إجابة المشاركة **سهى** عند سؤالها ما مدى إشراكك في عملية التغيير أجابت: "*ولا اشي ما بنعرف، انا بتوقع السنة الجاي ما يمشي الإلكتروني*".

المعلمة **سلمى** أجابت حين سؤالها هل تم إشراكك في عملية التغيير وتداعياتها قالت: "*أكيد لأ وما اتطرقنا ولا لأي شيء تدريجي بالموضوع، ما عملت مديرتي ولا اشي في هذا الموضوع، المعلمات كان جهد ذاتي منهم ، صاروا يتساءلوا بين بعض شو ممكن نعمل، أنا كنت اتواصل مع المعلمة س المعلمة ص اقولها هذا كيف ممكن أعمله، أنا أنا شخصي بدون الإدارة*".

فيما بين (12/8) من المشاركين بأن القائد كان داعماً لهم خلال عملية التغيير، ظهر ذلك في قول **نعمة:**

آه يشجعنا انو معلش شوي شوي بنتعلم، لأ بس كان داعم.".

فيما بينت **رولا** قولها: "*كان داعم وقت ما تحتاجيه بيقربلك اللي بدك إياه* ".

وأخيرا فإن (12/7) من المشاركين تحددت إجاباتهم بعدم قيام القائد بالتفويض وتوزيع الأدوار، أشارت إلى ذلك المشاركة **رنا** بقولها: "*لألأ كل الشغل كان فردي وشخصي*".

وأضافت **نعمة** قولها: "*ولا اشي، احنا فقط اللي اعطتنا إياه الموجهه فقط، كانت الداعم الفني من الوكالة تساعدنا بالحسابات وتحل أي مشكلة*".

فيما كانت إجابات المديرين على السؤال التاسع (كيف جعلت من البيئة المدرسية بيئة تمكينية إيجابية؟) متمحورة حول تسعة من المعاني المشتركة هي:

- الالتفاف حول رؤية مشتركة.

- إشراك المعلمين.
- قائد داعم.
- لم يتم بناء فريق كفؤ.
- تم تفويض وتوزيع أدوار.

وجدول (45) يبين النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة التاسع في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة كيفية قيام المدير بجعل البيئة المدرسية بيئة تمكينية.

جدول (45)

النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة التاسع في المحور الثالث والمتعلق بمعرفة كيفية قيام المدير بجعل البيئة المدرسية بيئة تمكينية.

الإجابة	الالتفاف حول رؤية مشتركة	إشراك المعلمين	داعم	لم يتم بناء فريق كفؤ	تم توزيع أدوار
نسبة المشاركين	4/3	4/3	4/4	4/3	4/3

يبين الجدول السابق بأن جميع المديرين داعمين ومزودين لمعلميهم في حين غالبيتهم يقومون بالالتفاف حول رؤية مشتركة واشراك المعلمين في عملية التغيير وتفويض وتوزيع الأدوار، ظهر ذلك من خلال قول المشارك

سامي: *"وكمان انا مسوي جروب واتساب للمدرسة هذي، بعطيهم اول بأول شو في شغلات اون لاين، وبعمل مساءله وين وصلتوا مين اعطي مين ماعطاش".*

وهناك تفويض وتوزيع للأدوار في قول المشارك **أحمد:** *" في تفويض كان النائب يتبع شو في مشاكل مع المعلمين بالتعاون مع معلمة الحاسوب وفي كمان معلمه، ومعلمة رياضيات تم تكليفها انها تبع."*

كما ويبين الجددول افتقار النسبة الأكبر من المديرين (4/3) لبناء فريق كفؤ من ذوي المهارات العالية

من المعلمين في بداية مرحلة التغيير، حيث ذكرت المديرة **نجوى** قولها: "*اما كفريق ما عندي. لو انشات هذا الفريق بعتبره خطوه داعمه للسنة القادمة اذا صابنا وباء جديد* "وضحكت.

وفي صدد معرفة كيفية قيام المدير بجعل البيئة المدرسية بيئة تمكينية نرى بأن نتائج السؤال التاسع بينت النسبة الأكبر من المديرين لم يسع لالتفاف الطاقم حول رؤية مشتركة واحدة، وكذلك النسبة الأكبر من المديرين لم يسع لإشراك المعلمين في التغيير، ولم يعمل على بناء فريق كفؤ من الأشخاص المتميزين وموضوع التغيير داخل المدرسة، وتبين بأن لديه قصوراً في تطبيقه لمهارة التفويض وتوزيع الأدوار، بينما اتصف على أنه قائد داعم حيث إجابات المعلمين أبرزت ذلك، في حين كانت استجابات المديرين على النقيض؛ حيث بيّنت بأن النسبة الأكبر من المديرين حرص على عمل الأفراد ضمن رؤية مشتركة واحدة، وعمل على إشراك معلميه في التغيير، وقام بالتفويض وتوزيع الأدوار إلا أنه افتقر للقيام ببناء فريق كفؤ خلال التغيير، في حين بينت جميع استجابات المديرين بكون المدير شخصاً داعماً ومزوداً في مدرسته خلال مرحلة التغيير.

أما السؤال **العاشر** (صف المشاعر التي لاحظتها على القائد في التغيير خلال الجائحة؟ هل تعتبر تلك التحديات فرصه لإعادة التفكير في التكنولوجيا (مدى تحديد الأولويات ومستوى القيادة التكنولوجيا؟) فتمحورت إجابات المعلمين عليه حول خمسة من المعاني المشتركة هي:

- مدير متوتر ومرتبك ومحبط.
- مدير مرن.
- مدير غير مرن.
- القيادة التكنولوجية ضعيفة وغير مؤثرة.
- القيادة التكنولوجية مؤثرة.

وجدول (46) يبين النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة العاشر في المحور الثالث

والمتعلق بوصف مشاعر القائد في التغيير خلال الجائحة؟ ومستوى القيادة التكنولوجيا لديه.

جدول (46)

النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة العاشر في المحور الثالث والمتعلق بوصف مشاعر القائد في التغيير خلال الجائحة؟ ومستوى القيادة التكنولوجيا لديه.

الإجابة	مدير متوتر مرتبك ومحبط	مدير مرن	مدير غير متوتر	القيادة التكنولوجية ضعيفة وغير مؤثرة	القيادة التكنولوجية مؤثرة
نسبة المشاركين	12/8	12/3	12/1	12/9	12/3

من الجدول السابق تحددت إجابات المشاركين (12/8) بأن مشاعر القائد اتسمت بالتوتر والارتباك والإحباط، أكدت ذلك المشاركة **سلمى** قولها: *"المدير كمان كان مرتبك لانه هو كمان فعليا مش عارف كيف بدو يشتغل"*.

أضافت **دلال:** *"غير انو مرتبك، منرفز (وضحكت) وشاعر بالضغط وشاعر بمرحلة بجوز تكون صعبة، مفيش في ايدو انو يعطي كتير"*. **سهى:** *"كان مرتبك لانو احنا كنا مرتبكين كونه انفرض عليه"* مما يدل على أثر هذه المشاعر وانعكاسها على المعلمين وكذلك لتكون فرصة لدى المديرين لإعادة التفكير بممارساتهم في قيادة التغيير.

بينت النتائج أيضا قصور القيادة التكنولوجيا وضعفها في المدرسة وكان ذلك سبباً في عدم تأثيرها على أفراد المؤسسة إيجاباً، بين ذلك المشاركة **تسنيم** قولها: *"زينا زيه مشعرناش انو هو متمكن كان يجيبلنا مختص للتيمز، انا بعرف تيمز بس مش بحذافيرو، حتى احنا المعلمين هلا قوليلي قديش بتعرفي تيمز بقولك من 30-40 %"*.

أما **نعمة** فقالت: *"مديري ما اله علاقة بالتكنولوجيا، ما أثرت علي لأ، لإني كل ما احتاج اشي أرجع لمعلمة الحاسوب. ملوش علاقة"*.

رنا عبرت بقولها: *" ضعيفة جدا 30% ويمكن اقل يعني على مستوى ايميل لأ بفتح، باسورد، فما بالك*

يتبع الكترونيا، يعني انا مرة بعتت الرابط منشان تدخل تحضر عندي، ما دخلت ما عرفت ما حضرت.".

بينت النتائج مستوى القيادة التكنولوجية لدى المديرين بأنها ضعيفة، ربط المشاركين مستوى ضعف القيادة التكنولوجية لدى المديرين بعدم تأثيرها على أدائهم وتكاملهم تكنولوجياً، ليكن من ذلك عاملاً مثبطاً نحو تقبل التغيير واعتبار المدير قدوة تكنولوجية داعمة للمعلمين في تحقيق التغيير المنشود على أكمل وجه.

أجاب المديرون على **السؤال العاشر** (صف المشاعر التي واجهتها في التغيير خلال الجائحة؟ هل تعتبر تلك التحديات فرصة لإعادة التفكير في التكنولوجيا (مدى تحديد الأولويات ومستوى القيادة التكنولوجيا)؟) وتمحورت إجاباتهم حول أربعة من المعاني المشتركة هي:

- مدير متوتر ومرتبك ومحبط.
- مدير غير متوتر.
- القيادة التكنولوجية ضعيفة وغير مؤثرة.
- القيادة التكنولوجية قوية ومؤثرة.

وجدول (47) يبين النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة العاشر في المحور الثالث والمتعلقبوصف مشاعر القائد في التغيير خلال الجائحة؟ ومستوى القيادة التكنولوجيا لديه.

جدول (47)

النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة العاشر في المحور الثالث والمتعلق بوصف مشاعر القائد في التغيير خلال الجائحة؟ ومستوى القيادة التكنولوجيا لديه.

الإجابة	متوتر مرتبك ومحبط	غير متوتر	القيادة التكنولوجية ضعيفة وغير مؤثرة	القيادة التكنولوجية قوية ومؤثرة
نسبة المشاركين	4/2	4/2	4/1	4/3

من الجدول السابق تحددت إجابات المشاركين (4/2) بأن مشاعر المديرين اتسمت بالتوتر والارتباك والإحباط، أكد ذلك المشارك **أحمد** قوله *قيادتي التكنولوجية ضعيفة وكان هذا عامل للإحباط*"

كما ويبين الجدول بأن غالبية المديرين تحددت إجاباتهم بأن مستوى قيادتهم التكنولوجية مؤثرة على المعلمين داخل المدرسة، أشار إلى ذلك المدير **سامي** قوله:*انا في الكمبيوتر بقول عن حالي كويس، لأنه الماجستير كله كمبيوتر لانه نضل ندور على المراجع. أثرت على معلميني أكيد. انا بسوي برامج لحالي خاصة* "

لقد بينت نتائج السؤال العاشر أن النسبة الأكبر من المعلمين (12/8) وصفوا مشاعر القائد في مرحلة التغيير خلال الجائحة على أنه مدير متوتر ومرتبك ومحبط، والنسبة الأكبر أيضاً يتمتعون بقيادة تكنولوجية ضعيفة مما أثبت عدم قدرتهم على التأثير تكامل تكنولوجيا المعلمين من خلالها، كانت تلك النتائج من وجهة نظر المعلمين، أما النتائج المنبثقة عن المديرين فبينت بأن نصف المديرين كانوا مرتبكين ومحبطين، إلا أن النسبة الأكبر منهم (4/3) يتمتعون بقيادة تكنولوجية قوية ومؤثرة على تكامل تكنولوجيا الأفراد خلال التغيير.

أما **السؤال الحادي عشر** (هل شعرت بأن القائد من خلال التغيير جعل أعضاء المؤسسة أكثر تلاحما وحقق التزاماً داخلياً وخارجياً؟ وهل سعى لخلق القادة) فتمحورت إجابات المشاركين حول ثمانية معانٍ مشتركة هي:

- تلاحم سببه طبيعة العلاقات بين المعلمين.
- قائد لم يحقق تلاحم.
- قائد خلق قادة.
- قائد من الممكن أن يكون خلق قادة.
- قائد لم يخلق قادة.
- هناك التزام بتأثير من القائد.

- هناك التزام ذاتي نابع من التحدي والإصرار.
- قائد لم يسعَ لتحقيق الالتزام لدى المعلمين.

وجدول (48) يبين النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الحادي عشر في المحور الثالث والمتعلق بقياس مدى تحقيق القائد تلاحماً بين أعضاء المؤسسة وفيما إذا حقَّق التزاماً داخلياً وخارجياً؟ وهل سعى لخلق القادة.

جدول (48)

النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الحادي عشر في المحور الثالث والمتعلق بقياس مدى تحقيق القائد تلاحماً بين أعضاء المؤسسة وفيما إذا حقَّق التزاماً داخلياً وخارجياً؟ وهل سعى لخلق القادة.

الإجابة	تلاحم سببه طبيعة العلاقات بين المعلمين	قائد لم يحقق تلاحماً	قائد خلق قادة	قائد من الممكن أن يكون خلق قادة	قائد لم يخلق قادة	هناك التزام بتأثير من القائد	هناك التزام ذاتي نابع من التحدي والاصرار	قائد لم يسع لتحقيق الالتزام لدى المعلمين
نسبة المشاركين	12/6	12/6	12/6	12/2	12/4	12/5	12/6	12/1

يظهر الجدول السابق بأن (12/6) من المشاركين بينوا بأن التلاحم والترابط بين أفراد المؤسسة جاء من طبيعة العلاقات الناشئة بين المعلمين ولم يكن بسبب ممارسات قادة التغيير، بين ذلك المشاركة **رولا** قائلة: "*كنا ايد وحدة احنا من نفسنا مش من تأثير المديرة*". أما **الآء** فقالت: "*يعني مش كتير صراحة التلاحم، لانو بتحسي المعلومات فرق ومش هالتواصل بينا، مش كتير صراحة استغل الموقف.*".

وكان قول **رولا**: "*ما حاول يوفق بينا لأنه كل واحد بشتغل بانفرادية والاشي الزامي النا.*".

فيما بين نصف المشاركين بأن القادة حققوا تلاحماً بين المعلمين، بينت ذلك **تسنيم** قولها: " *وتماسك ازود واحترام لرأي البعض اكتر، رأيهم واحد وملتفين حوالين نقطة وحدة*.".

فيما بيّن نصف المشاركين (12/6) تحددت إجاباتهم بأن المديرين لم يستطيعوا خلق قادة، حيث قالت **دلال:**"*لآ ما خلق قادة، القادة فرضوا نفسهم*" أما **رولا** فكان رده حين سؤلت هل سعى المدير لخلق قادة خلال عملية التغيير أجابت "*من خلال المدير لأ* ".

بينت النتائج من خلال الجدول السابق أيضاً بأن ما نسبته (12/6) من المعلمين بينوا بأن التزامهم الذاتي الداخلي كان نابعاً من التحدي والإصرار لديهم وليس بتأثير من قيادة التغيير، فكان قول المشاركة **سلمى:** "*صار عندي تحدي والتزام ذاتي وصرت بدي أتمكن من البرنامج علشان أقدر اعطي فيه*". أما **سهى** فقالت: "*انا بعطيها من منطلق انها واجب*".

المشاركة **رولا** كان قولها: "*انا من ذاتي انا لازم التزم بالبرنامج اللي انحطلي، انا من نفسي انا، مش بتهديد او من مغريات تانية من المدير*".

في حين (12/4) من المشاركين تحددت إجاباتهم بأن المديرين سعوا لخلق قادة من خلال التغيير حيث قال المشارك **مصطفى:** "*انت لما توكلي الصلاحيات تلقائيا بتخلقي قادة*.".

فيما كانت إجابات المديرين على السؤال **الحادي عشر** (هل شعرت بأن التغيير جعل أعضاء المؤسسة أكثر تلاحماً وحقق التزاماً داخلياً وخارجياً؟ وهل تم خلق القادة الآخرين من خلاله؟) فتمحورت إجابات المشاركين حول أربعة معانٍ مشتركة هي:

- تلاحم ضعيف.
- قائد لم يحقق تلاحم.
- قائد خلق قادة.

- قائد بحاجة لجعل الالتزام الداخلي لدى المعلمين أن يكون أكثر فعالية.

وجدول (49) يبين النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة **الحادي عشر** في المحور الثالث والمتعلق بقياس مدى تحقيق القائد تلاحماً بين أعضاء المؤسسة وفيما إذا حقَّق التزاماً داخلياً وخارجياً؟ وهل سعى لخلق القادة.

جدول (49)

النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الحادي عشر في المحور الثالث والمتعلق بقياس مدى تحقيق القائد تلاحماً بين أعضاء المؤسسة وفيما إذا حقَّق التزاماً داخلياً وخارجياً؟ وهل سعى لخلق القادة.

الإجابة	تلاحم ضعيف	قائد لم يحقّق تلاحم	قائد خلق قادة	قائد بحاجة لجعل الالتزام الداخلي لدى المعلمين أن يكون أكثر فعالية
نسبة المشاركين	4/3	4/1	4/3	4/4

يبين الجدول السابق بأن المديرين (4/3) تحددت تصوراتهم بتحقيقهم لترابط وتلاحم ضعيف بين أعضاء المدرسة، ذكر ذلك المشارك **أحمد** في قوله: "*يعني موجود توافق بين المعلمين وتحديد الأولويات من خلال نقاش واجتماعات المعلمات ولكن مش من خلال خطة بشكل ممنهج يعني اللي تلاقيله أثر أفضل.*

".

مما يدل على ضرورة تكثيف جهود القائد لتحقيق تلاحم وترابط أكثر بين الأفراد داخل المؤسسة التعليمية. كما وأظهر الجدول حاجة المديرين لزرع الالتزام الداخلي لدى المعلمين حتى يكونوا أكثر فعالية وإنتاجية، بين ذلك المشارك "**أحمد** قوله "*لسه في مشكلة في هذا الجانب، في التزام من بعض المعلمين، في تفاوت بينهم.* "
يتبين وفق استجابات المعلمين على السؤال الحادي عشر أن نصف المشاركين المعملين بينوا أن هناك تلاحماً وتوافق بين أفراد المؤسسة سببه عائد إلى طبيعة العلاقات الإنسانية بين الكادر وليس بسبب سعي

المدير لخلق هذا التلاحم، نصف المعلمين أكدوا خلق القائد لقادة جدد خلال مرحلة التغيير، نصف المعلمين بيّنوا أن هناك التزاماً ذاتياً نابعاً من تحدي وإصرار المعلمين، بينما خمسة من المشاركين بينوا بأن هناك التزاماً بتأثير من ممارسات القائد في حين استجابة واحدة بينت عدم سعي المدير لتحقيق الالتزام لدى المعلمين.

أما وفق استجابات المديرين فبينت النتائج بأن النسبة الأكبر من المديرين حققوا تلاحماً ضعيفاً وعملوا على خلق القادة من خلال عملية التغيير، إلا أن جميع المديرين بينوا أنهم بحاجة لجعل الالتزام الداخلي لدى المعلمين أن يكون أكثر فعالية.

أما **السؤال الثاني عشر** (هل تعتبر القيادة في مدرستك فعالة في إدارة التغيير؟ هل لديك اقتراحات إضافية نحو إدارة فعالة في التغيير ومقاومة أقل؟) فتمحورت إجابات المشاركين حول خمسة معانٍ مشتركة هي:

- قيادة غير فعالة
- قيادة فعالة بنسبة لا تتعدى 30%
- قيادة فعالة بنسبة 50%
- قيادة فعالة بنسبة 70%
- قيادة فعالة بنسبة 75%

وجدول (50) يبين النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثاني عشر في المحور الثالث والمتعلق بقياس مدى فعالية قيادة التغيير في المدرسة وأية اقتراحات أخرى لزيادة الفعالية.

جدول (50)

يبين النسب المئوية لإجابات المعلمين على سؤال المقابلة الثاني عشر في المحور الثالث والمتعلق بقياس مدى فعالية قيادة التغيير في المدرسة وأية اقتراحات أخرى لزيادة الفعالية.

الإجابة	قيادة غير فعالة	قيادة فعالة بنسبة لا تتعدى 30%	قيادة فعالة بنسبة 50%	قيادة فعالة بنسبة 70%	قيادة فعالة بنسبة 75%
نسبة المشاركين	12/3	12/1	12/4	12/3	12/1

يظهر الجدول السابق بأن ما نسبته (12/8) من المشاركين تحددت إجاباتهم بتدني نسبة فعالية قيادة التغيير إلى الـ50% فما دون، فكان قول المشاركة **نعمة:** *"مديري منيح بس القيادة لأ مش فعالة."*.

المشاركة **آلاء** حين سؤالها هل القيادة فعالة؟ أجابت: *"لأ مش بنسبة كبيرة، كم تقريبا؟ 50 %"*.

رنا كان جوابها:

" مفش النسبة ضئيلة جدا، احنا اللي بنعمله منا من نازعنا من ضميرنا مش من الإدارة ابدا لانه أصلا ما في متابعة من الإدارة. يعني لا تتعدى 30%، بصير في فعالية في اهتمام بصير في مسابقة بصير في اهتمام بدنا نوصل لمركز ما عدا ذلك مش مهم.".

فيما رأى (12/4) من المشاركين بأن نسبة فعالية قيادة التغيير في مدارسهم تفوق الـ 70%، حيث أشارت إلى ذلك المشاركة **تسنيم** قولها: *"أه بنسبة 60-70% وفي حالة تطور"*.

والمشاركة **نهاد** قولها:*"حققت كتير اشي منيح يعني يمكن 75-80%"*.

فيما كانت اقتراحات المشاركين لزيادة فعالية قيادة التغيير في مدارسهم بأن يكون المدير أذناً صاغية ويعمل على تذليل العقبات أمام المعلمين، وعليه أيضا توحيد الهدف، وتطوير خبرة المعلمين بعقد المزيد من التدريبات وورشات العمل ذات العلاقة، وتأهيل القائد للمعلم قبل وضعه في محك معين وتوفير الاحتياجات الفردية له، ضرورة توعية أولياء الأمور بفوائد التعليم الإلكتروني، وتخطي المشاكل المادية

قدر الإمكان وتزويد المعلم بالتغذية الراجعة الدورية وتقدير ما يبذله من جهود نحو تطبيق التغيير، كما ورأى المشاركون ضرورة أن يتحلى القائد بكفاءة رقمية وقيادة تكنولوجية عالية.

أما على صعيد الطلبة فالسعي لتوفير الإمكانيات اللازمة لهم نحو تطبيق التغيير المنشود مما يساعد في تخطي العقبات. وأخيراً بناء قاعدة متينة من المعرفة التكنولوجية والرقمية لدى الطلبة كونهم أحد عوامل مقاومة المعلم للتغيير وهذه الخطوة خطوة تمهيدية تسبق بدء المعلم بتطبيق التعليم الإلكتروني.

فيما تمحورت إجابات المديرين على **السؤال الثاني عشر** (هل ترى قيادتك لإدارة التغيير في مدرستك فعالة؟ هل لديك اقتراحات إضافية نحو إدارة فعالة في التغيير ومقاومة أقل؟) حول خمسة معانٍ مشتركة هي:

- قيادة غير فعالة
- قيادة فعالة بنسبة لا تتعدى 50%
- قيادة فعالة بنسبة 85%
- قيادة فعالة بنسبة 70%
- قيادة فعالة بنسبة أكثر من 90%

وجدول (51) يبين النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الثاني عشر في المحور الثالث والمتعلق بقياس مدى فعالية قيادة التغيير في المدرسة وأية اقتراحات أخرى لزيادة الفعالية.

جدول (51)

يبين النسب المئوية لإجابات المديرين على سؤال المقابلة الثاني عشر في المحور الثالث والمتعلق بقياس مدى فعالية قيادة التغيير في المدرسة وأية اقتراحات أخرى لزيادة الفعالية

الإجابة	قيادة فعالة بنسبة لا تتعدى 50%	قيادة فعالة بنسبة 85%	قيادة فعالة بنسبة أكثر من 90%
نسبة المشاركين	4/2	4/1	4/1

يظهر الجدول السابق بأن ما نسبته (4/2) من المشاركين تحددت إجاباتهم بتدني نسبة فعالية قيادة التغيير كما بين ذلك المدير **محمد** حين سؤاله عن مدى فعالية القيادة فقال: "*لأ، بدها تركيز أكثر وشدية أكثر (شدة) أكثر متابعة وإلزام*".

وقال **أحمد:** "*بدها بدها شغل فعالة 50%* ".

في حين أظهر (4/2) من المديرين بأن فعالية التغيير لديهم عالية، كما في قول المشارك **سامي:** "*بقول عن حالي بدون مبالغة، انا بعتبر حالي اكثر من 90% عارفة ليش،لاني ما واجهتش، لانو مفش متمردين مشينا في التغيير زي ما بدي وزي ما بدهم مشينا*".

هناك تفاوت ملحوظ في تقدير نتائج فعالية قيادة التغيير بين استجابات كل من المعلمين والمديرين، حيث بينت النتائج بأن النسبة الأكبر من المشاركين بينوا أن القيادة في مدارسهم لا تتعدى 50% في فعاليتها كان ذلك من وجهة نظر المعلمين في حين كانت وجهة نظر المديرين بأن نصفهم تمتع بقيادة ذات فعالية لا تتعدى 50%، فيما رأى مدير فعالية قيادته خلال مرحلة التغيير تصل إلى نسبة 85%، مدير آخر رأى بأن نسبة فعاليته لقيادة التغيير فاقت 90%.

طرح المشاركون العديد من الاقتراحات نحو فعالية أكثر لقيادة التغيير في مدارسهم تمثلت بعقد ورشات العمل المناسبة للمعلمات، لينبع التغيير من ذاتية المعلم وليس كونه الزامياً، وضرورة توعية أولياء الأمور والمجتمع المحلي بالتعاون مع المجلس المدرسي في نمط التعليم المعاصر التعليم الإلكتروني، علاوة على ضرورة التركيز على الأولويات، وبناء الحاجات من خلال الأدوات التي يتم العمل عليها للتغيير،

للوقوف على أولويات المدرسة واحتياجاتها، ومراجعة كل ما يحدث بشكل حسن، وما هو بحاجة إلى تطوير، وأن يتم إشراك فريق التطوير بشكل فاعل، ومراجعة دورية لخطة التطوير للوقوف على الأهداف التي تحققت والأهداف التي بحاجة إلى تطوير، والاهتمام في العمل الميداني والوقوف على نتائج الطلاب والتي تعتبر مؤشرات على أداء المدرسة.

ملخص نتائج الفصل الرابع

توصلت الباحثة إلى أن المديرين يتمتعون بقليل من الحماس والطاقة والأمل من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وعند التحقق من الكفايات الخمس لدى المديرين فكانت نتائج الكفاية الأولى والمتمثلة بالهدف الأخلاقي حيث العدد القليل من المديرين عمل على تفعيل الهدف الأخلاقي بداية التغيير كما رأى المعلمون، أما وجهة نظر المديرين بينت تفعيل لهذا الهدف بشكل كامل في بداية التغيير.

أما الكفاية الثانية والمتمثلة بفهم التغيير فقد توصلت الباحثة إلى أن المديرين لديهم معرفة كافية بالخصائص المهنية ولديهم القدرة على تفهم بدايات التغيير الوعرة، إلا أنهم بحاجة لأن يكونوا مستمعين جيدين ويعتبرون المقاومة قوة إيجابية محتملة خلال التغيير، في حين توصلت الباحثة من خلال استجابات المديرين إلى أن المديرين لديهم دراية بخصائص معلميهم المهنية وبأنهم قادرين على اتباع النهج الإداري المناسب بناء على ذلك، ولديهم القدرة على تفهم بدايات التغيير الوعرة، علاوة على كونهم مستمعين جيدين ويعتبرون المقاومة قوة إيجابية محتملة خلال التغيير.

تبين أيضاً بأن النسبة الأكبر من المعلمين والمديرين اعتبروا التغيير إلزامياً مفاجئاً مما أثر سلباً على ردة فعل المعلمين وبأن القائد انتهج نهج التغيير السطحي لتنفيذ التغيير.

توصلت الباحثة إلى أن قصوراً في معيارين في الكفاية الثالثة وهي بناء العلاقات فعلى الرغم من تحلّي المدير بقيادة ديمقراطية نسبية، وتمتعه بمهارات قيادية مهمة كالتمكين النفسي للمعلمين والذكاء الفكري

والعاطفي إلا أن هناك قصوراً في عدم إنشاء وتفعيل المديرين لمجتمعات التعلم المهني خلال التغيير، وتبني العلاقات الإنسانية كالعدالة. كما وخرجت الدراسة بأن المستوى العلمي والخبرة المهنية لدى القائد كانت عوامل غير مؤثرة في قدرته القيادية. فيما توصلت الباحثة إلى أن القصور في الكفاية الثالثة من وجهة نظر المديرين يكمن في بناء العلاقات، حيث تمثل ذلك في عدم إنشاء وتفعيل المديرين لمجتمعات التعلم المهني خلال التغيير، فيما أثبتت الدراسة تحليهم بالذكاء العاطفي والفكري وتبنيهم للعلاقات الإنسانية وقدرتهم على التمكين النفسي.

أما فيما يتعلق بالكفاية الرابعة والمتمثلة ببناء المعرفة ومشاركتها فتوصلت الباحثة أن المديرين يتمتعون بمهارة اتصال وتواصل فعالة، إلا أنهم يفترقون إلى أربعة معايير أخرى تمثلت ببناء شبكات الأقران والاحتفاء بتجربة مميزة لمعلم خلال التغيير بغرض مشاركة الخبرات والمعارف وافتقاره لتوفير فرص التطوير المهني داخل المدرسة وممارسة السلوكيات الإدارية التي تعزز التعاون بين الأفراد، لتبين الدراسة بأن النسبة الأكبر من المديرين لديهم افتقار في القدرة على التأثير على الأفراد داخل المؤسسة؛ وبالتالي النسبة الأكبر منهم لم يأخذوا بالاعتبار بأن القائد قدوة لهم في قيادته للتغيير مما يثبت قصور هذه الكفاية لدى القادة. وفي ذات الصدد؛ وفيما يتعلق بفحص هذه الكفاية لدى القادة من وجهة نظر المديرين؛ توصلت الباحثة إلى أن هناك قصوراً في قدرة المدير على إنشاء شبكات الأقران وتفعليها خلال التغيير، وعدم احتفائه بتجربة معلم متميزة بغرض مشاركة الخبرات والمعارف وافتقاره لتوفير فرص التطوير المهني لدى المعلمين مما يثبت أيضاً قصوراً هذه الكفاية لدى القائد من وجهة نظر المديرين.

في حين كانت نتائج الكفاية الخامسة والمتمثلة بصنع التماسك: فلقد أثبتت الدراسة افتقار القادة لتحقيق التوافق في الاضطرابات بين المعلمين ونصفهم أثبت عدم قدرة القائد على تقديم التغذية الراجعة الدورية خلال التغيير، فيما أكدت الدراسة بوجود قصور في أربعة سلوكيات تمكينية لدى القائد أثرت على جعل

مدرسته بيئة تمكينية إيجابية تمثلت هذه السلوكيات في عدم سعيه لالتفاف الأفراد حول رؤية مشتركة، وعدم إشراك معلميه في التغيير وعدم بنائه فريقاً كفؤاً، وافتقاره لتفويض وتوزيع الأدوار بشكل واضح.

في حين بينت النتائج وفق وجهة نظر المديرين حول هذه الكفاية عجز القائد عن تحقيق التوافق في الاضطرابات بين المعلمين وعدم قدرته على تقديم التغذية الراجعة الدورية خلال التغيير.

كما وأثبتت الدراسة بأن المدير عانى من مشاعر الإحباط والإرباك والتوتر في بداية التغيير، وبذلك فرصة لإعادة تفكيره في ممارساته القيادية حيث بينت النتائج ضعف القيادة التكنولوجية لديه؛ وبالتالي كانت غير مؤثرة على تكامل تكنولوجيا المعلمين خلال التغيير كما رآها المعلمون. فيما أكدت الدراسة وجهة نظر المديرين حيث بينت النتائج بأن نصف المشاركين بينوا بأن القائد كان يعاني من مشاعر الإرهاق والتوتر، إلا أنه تمتع بقيادة تكنولوجية قوية ومؤثرة على الأفراد، وهذا ما انعكس على ممارسات المعلمين وفق رؤيتهم.

بيَّنت استجابات المعلمين بأن القصور في الكفاية الثانية والثالثة والرابعة والخامسة لدى القائد أثرت سلباً على ردة فعل ومواقف وسلوكيات الأفراد اتجاه التغيير وقدرته على استقطاب المقاومة لدى المعلمين، حيث بيَّنت النتائج بأن نصف المشاركين المعلمين بينوا بأن القائد لم يحقق التلاحم بين الأفراد، ولم يخلق قادة خلال عملية التغيير، ولم يسعَ لزرع الالتزام الداخلي لدى الأفراد لتكن الحصيلة النهائية من النتائج بأن القيادة في فعاليتها لا تتعدى نسبة 50% وفق ما أكده النسبة الأكبر من المعلمين.

بينما بيَّنت استجابات المديرين بأن القصور في الكفاية الثالثة والرابعة والخامسة لدى القائد أثرت سلباً على ردة فعل ومواقف وسلوكيات الأفراد اتجاه التغيير وقدرته على استقطاب المقاومة لدى المعلمين، لتكن الحصيلة النهائية من النتائج بأن القيادة في فعاليتها متفاوتة لدى أفراد العينة حيث نصفهم بيَّن أن فعالية القيادة لا تتعدى 50%، مدير واحد بين فعالية قيادته تجاوزت 90%، فيما وصلت فعالية قيادة المدير المتبقي إلى نسبة 85%.

ملخص تحليل النتائج

تناول هذا الفصل تحليل المعلومات التي تم جمعها باستخدام أداة المقابلة شبه المنظمة، للإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة السابقة الذكر، حيث توصلت الباحثة إلى أن هناك مقاومة تغيير لدى المعلمين في ظل تحول التعليم الوجاهي إلى الكتروني، تمثلت بالعديد من المظاهر كالخوف والإحباط وردة الفعل السلبية اتجاه التغيير ورفض التغيير وعدم تقبله، وتبين ذلك من تحليل الأسئلة الخمسة الواردة في المحور الأول في أداة المقابلة.

أما فيما يتعلق بالأسباب وراء مقاومة التغيير فكانت على الصعيد الفردي ضعف الكفاءة الرقمية لدى المعلمين، والخوف من المجهول والارتياح لروتين العمل المعتاد، علاوة على حنينهم الاجتماعي المتمثل بطبيعة التواصل المباشر مع المتعلم في التعليم"الوجاهي، أضف إلى ذلك عامِلَيْ عمر المعلم وخبرته كانت أحد أسباب مقاومة التغيير لدى المعلمين. كما وأجمع كل من المديرين والمعلمين على أن هناك أسباباً أخرى تعود للهيكل والأعضاء التنظيمين في المؤسسة حيث التدريب غير كافٍ، والحاجة لثقافة مدرسية أكثر إيجابية تولد التزاماً تنظيمياً عالياً، وعدم ملاءمة وقت تنفيذ التغيير، ونقص الموارد المادية والبشرية. فيما أضاف المديرون سبباً آخر للمقاومة تمثل بشح الإمكانيات ذات الصلة بالتغيير لدى الطلبة، وتدني حضورهم للحصص الإلكترونية مما كان عاملاً لإحباط المعلم وولد لديه مقاومة اتجاه التغيير. أضاف المعلمون سببين آخرين للمقاومة تمثل بضعف كفاية المديرين في قيادة التغيير، علاوة على شعورهم بالحاجة للتطوير المهني بسبب كونهم غير مؤهلين رقمياً للتغيير. تبين ذلك من خلال تحليل الأسئلة الخمسة الواردة في المحور الثاني في أداة المقابلة.

أما فيما يتعلق بقياس كفايات المدير الخمسة وهي الغرض الأخلاقي وفهم التغيير وبناء المعرفة ومشاركتها والعلاقات والتماسك، فلقد تبين قصور مدير المدرسة في الكفايات الثالثة والرابعة والخامسة "

من وجهة نظر المديرين" . أما من وجهة نظر المعلمين فلقد تبين قصور مدير المدرسة في الكفايات الثانية والثالثة والرابعة والخامسة، مما يجزم تأثير ذلك على ردة فعل المعلمين ومواقفهم وسلوكياتهم اتجاه التغيير. كانت تلك النتائج من خلال تحليل الأسئلة الاثني عشر الواردة في المحور الثالث من أداة المقابلة. وستتم مناقشة النتائج في الفصل الخامس.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مقاومة التغيير لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة القدس التعليمية في ظل تحول التعليم الوجاهي إلى إلكتروني خلال جائحة كورونا، وبعد تطبيق إجراءات الدراسة وتطبيق أدوات الدراسة وجمع البيانات وتحليل النتائج كما ذكر في الفصل السابق، سيتم في هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل اليها، وربطها في الدراسات السابقة، وعرض أهم التوصيات من وجهة نظر الباحثة، وستتضمن مناقشة النتائج ثلاثة محاور هي:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي يتعلق بمعرفة واقع مقاومة التغيير لدى المعلمين في التحول من التعليم الوجاهي إلى التعليم الإلكتروني.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي يتعلق بمعرفة الأسباب التي كانت وراء مقاومة التغيير لدى المعلمين في التحول من التعليم الوجاهي إلى التعليم الإلكتروني.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي يتعلق بمعرفة كيفية تغلب القائد (مدير المدرسة) على مقاومة التغيير.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول في الدراسة.

توصلت الدراسة الحالية إلى وجود مقاومة تغيير لدى المعلمين تمثلت بالعديد من المظاهر كان أبرزها الخوف والضغط النفسي والتذمر والضجر يليه اتخاذ ردة فعل سلبية اتجاه التغيير، إضافة إلى مشاعر أخرى أقل حدة كالإحباط ورفض التغيير وعدم تقبله وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Fiorilli et.al ,2016).

وتعزو الباحثة مشاعر الخوف لدى المعلمين لخوفهم من المجهول وعدم تأكدهم من جاهزيتهم لتطبيق التغيير، وعدم الوثوق بقدرتهم على تنفيذ عملية التحول المطلوبة منهم وتخوفهم من ادارتهم للتغيير بشكل فعال، فقد كان هذا التغيير بمثابة فجوة في تحول من نمط معتاد سائد لدى المعلمين الى نمط غير معتاد وأكثر حداثة، ومن خبرة المعلمة وعملها كمعلمة حاسوب في أحدى مدارس وكالة الغوث الدوليّة، وانخراطها في مجال حوسبة التعليم وتدريب المعلمين، يوجد قصور لدى المعلمين في الثقافة التكنولوجية ورقمنة التعليم وهناك فروق فردية في مدى امتلاكهم للمهارات الرقمية التي يتطلبها التغيير، والأسباب السابقة شكلت عبئاً نفسياً وضغوطات وتمت ترجمة جميع المشاعر السابقة بردة فعل سلبية من قبل المعلمين اتجاه التغيير.

كما أن النتائج أظهرت بأن النسبة الأكبر من المعلمين بينوا بأن التغيير تم في بعد الأساليب واستراتيجيات التدريس واتفقت نتائج هذه الدراسة ودراسة (Fullan, 2007)، ومن خلال خبرة الباحثة ترى بأن المعلم غير مؤهل لاستخدام استراتيجيات التعليم الالكتروني المتنوعة والمناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية وتلبية احتياجات المتعلمين، كاستراتيجيات العصف الذهني الالكتروني، استراتيجية المشاريع، الألعاب التعليمية، استراتيجية التعلم التشاركي، الوسائط المتعددة، المختبرات الافتراضيّة وغيرها، كما وترى الباحثة بأن الواقع الفلسطيني أغفل جانبين مهمين في عملية تحويل التعليم من وجاهي إلى الكتروني ألا وهما مناهج جديدة، والجانب الثاني المهم وهو العمل على تغيير المعتقدات والثقافة السائدة في بيئة التعليم، وكان من المفروض العمل عليه منذ بداية عملية التغيير.

كما وأظهرت النتائج أن المقاومة اتخذت شكل تباطؤ في الإنتاجية نتيجة لعقبات واجهها المعلمون في طريقهم نحو التغيير والتي منها عدم توفر الأجهزة وشبكة الانترنت وتدني حضور وتغيب الطلبة والانقطاع المستمر للتيار الكهربائي وعدم وجود الدراية الكافية من قبل أولياء الأمور بالنواحي الإلكترونية.

وترى الباحثة بأن النقص في الدعم اللوجيستي لعملية التغيير(شبكة انترنت، برامج تطبيقية، أجهزة لوحية ومحمولة .. وغيرها) ناجم عن كون فلسطين دولة نامية من دول العالم الثالث وتعتمد على الدعم الخارجي وكذلك وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين .

وبينت نتائج الدراسة ايضاً وجود إخفاق في مسار التغيير عائد إلى أسباب مختلفة، فمن وجهة نظر المعلمين كانت أسباب الإخفاق تعود إلى الإدارة والسياسية التعليمية في المقام الأول ثم الطالب وشح إمكانياته وتغيبه، والنظر إلى التغيير على أنه عبء إضافي، أما في الترتيب الثالث فكان السبب في إخفاق مسار التغيير لدى المعلم من حيث ردة فعله ودافعيته لتطبيق التغيير، فيما كان العامل الرابع يعود إلى المدير حيث ضعف درايته في قيادة التغيير.

فيما كانت النتائج من وجهة نظر المديرين تعود لسببين هما: ردة فعل المعلم حول التغيير، والسبب الآخر المتمثل بالإدارة والتخطيط الإداري والسياسة التعليمية في ذات المقام.

تعزو الباحثة ذلك إلى عدم وضوح الرؤية لقيادة التغيير لدى المديرين وإن ما تم بالفعل هو مرونة إدارية من قبل المديرين لتجاوز حالة طارئة وهي مواجهة وباء كورونا، والتغلب على انقطاع التعليم الوجاهي خلال الجائحة. ومن ناحية أخرى ترى الباحثة أن هناك ضعفاً في عملية التخطيط التربوي في قطاع التعليم في دولة فلسطين تجلَّى واضحاً خلال الجائحة وهو غياب خطة المخاطر والخطة البديلة التي يجب أن تكون رديفة الخطة الأساسية للتعليم.

أما نتائج الدراسة حول ردة فعل المعلمين هو أحد أسباب إخفاق مسار التغيير من وجهة نظر المشاركين، فاتفقت هذه النتائج وما بينته دراسة فولان (Fullan,2007)، وتعزو الباحثة السبب وراء ذلك بأن المعلمين يعتبرون أمر التغيير هو أمراً أكثر صعوبة، وترى الباحثة بأن السبب الناجم عن ذلك كون المعلمين يفتقرون إلى مهارات وأساليب وطرق عرض إلكترونية تفاعلية، التي تجعلهم قادرين على إدارة حصة الكترونية وتصميم مادة تعليمية تفاعلية.

كما وأن النتائج أظهرت وجود أشكال عديدة لمقاومة التغيير لدى المعلمين، فمن وجهة نظرهم كانت أشكال المقاومة على الترتيب الأكثر حدة فالأقل، المسايرة والقبول، الغياب المتكرر، اللجوء إلى النقابات، البحث عن مساعدين في عملية التغيير، الشكاوى والأعذار ثم جاءت الأشكال المقاومة الضمنية حيث كانت هناك فعالية أكبر، ولكن المواقف العاطفية لدى المعلمين أصبحت أكثر سلبية اتجاه التغيير،علاوة على محاولة تجربتهم للتغيير والرفض الحاد للتغيير، واتخذ هذا الشكل ذات الترتيب، أما في الترتيب الأخير فكانت الأشكال الانخفاض في الرضا الوظيفي والقنوط والغضب، واتفقت هذه الدراسة ونتائج دراسة سوكال وآخرون (Sokal et al.,2020) والتي بينت بأن المعلمين أظهروا إرهاقاً متزايداً على مدار الأشهر الثلاثة الأولى من الجائحة، لكنهم زادوا فعالية إدارة فصولهم الدراسية، وزادوا إنجازاً، إلا أن مواقفهم المعرفية والعاطفية أصبحت أكثر سلبية تجاه التغيير.

تعزو الباحثة بأن النسبة الأكبر من المعلمين بينوا بأن شكل المقاومة اتخذ المسايرة والقبول وهي الأقل حدة وهذا عائد للأسباب التالية اللامركزية والمرونة التي يتمتع بها مدير المدرسة، وانتهاجه خلال قيادته للتغيير للنمط الديمقراطي كجزء من النمط القيادي المتبع خلال قيادته للتغيير، وكذلك إلزامية التغيير، مما حتم على المعلم تنفيذ التغيير وقبوله.

فيما كانت أشكال المقاومة من وجهة نظر المديرين على الترتيب، الرفض الحاد للتغيير، المسايرة والقبول، يليه في ذات الترتيب اللجوء إلى النقابات والشكاوى والأعذار، وأخيراً مجموعة الأشكال التالية للمقاومة في ذات الترتيب البحث عن مساعدين والمقاومة الضمنية ومحاولة تجربة التغيير، ويأتي ذلك منسجماً مع دراستي (عليان،2015) و(الحميدي،2012) حيث إن أشكال المقاومة عديدة لا حصر لها.

يشار إلى أن غالبية المديرين رأوا بأن مقاومة التغيير لدى المعلمين كانت الأكثر حدة حيث الرفض الحادّ للتغيير وعدم تقبله، وتعزو الباحثة السبب وراء ذلك كون مدير المدرسة هو الوسيط بين الإدارة العليا

والمعلمين، وهو الشخص الأول الذي تلقى الصدمة الأولى في التغيير كون التغيير كان إلزامياً، مما جعل المدير يستقي ردة الفعل المباشر من المعلمين خلال بداية التغيير.

كما وبينت الدراسة بأن هناك مقاومة تغيير ناتجة عن إدراك المعلمين ووعيهم لأفضلية التعليم التقليدي، اتفقت هذه النتائج ونتائج دراسة توتو وليمون (Toto&Limone,2021) التي هدفت إلى قياس الوعي والإدراك المهني للمعلمين ومهاراتهم في التعامل مع التكنولوجيا الرقمية ومدى مقاومتهم لها، حيث بينت الدراسة بأن مقاومة المعلمين للتغيير ناتجة عن ادراكهم ووعيهم لأفضلية التعليم التقليدي.

وتعزو الباحثة وجود مقاومة تغيير لدى المعلمين ناتجة عن وعيهم لأفضلية التعليم الوجاهي، ذلك بسبب طبيعة التواصل المباشر مع الطلبة والذي من خلاله يستطيع المعلم قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية وإيصال المهارات وتلبية احتياجات الطلبة وهذا ما يفتقد إليه المعلمون في التعليم الالكتروني ليكن من ذلك مؤشراً لنفور المعلمين لهذا النمط وعدم تقبلهم له.

وبينت الدراسة أيضاً بأن التغيير الحاصل باتباع نمط التعليم الهجين هو نقطة تحول في التعليم تفاوتت بين السلبية منها والإيجابية، حيث رآه النسبة الأكبر من المديرين على أنه نقطة تحول إيجابية، اتفقت هذه النتائج ودراسة فوتوبولس وآخرون (Photopoulosetal.,2020) ، في حين رآه نسبة أقل من المتوسط من المعلمين على أنه نقطة تحول سلبية، وتعزو الباحثة سبب رؤية المديرين لهذا النمط على انه نقطة تحول إيجابية بسبب رؤية المدير لضرورة أن يقدم نمط التعليم الفلسطيني أفضل منظومة تعليمية مواكبة للتقدم والتطور العلمي وقادرة على تلبية حاجة الطلبة للتعليم في الحالات الطارئة. وبتطبيقه أصبحت عملية التعليم والتعلم ميسورة في ظل الجائحة، حيث باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية تمكن الطالب من الوصول إلى المحتوى التعليمي في أي وقت وفي أي مكان، وبشكل متزامن وغير متزامن، مما يوفر بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر، ليكون بذلك ابتكاراً.

أما عن نظرة المعلمين لهذا النمط على أنه نقطة تحول سلبية، فتعزو الباحثة السبب وراء ذلك نتيجة نقاط الضعف العديدة لدى كل من المعلمين والطلبة حيال تنفيذ ذاك التغيير، علاوة على الافتقار للبينة التحتية الفلسطينية التي تشكل عائقاً لأن يكون هذا النمط ابتكاراً.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني في الدراسة.

توصلت الدراسة الحالية إلى أن الأسباب الفردية وراء مقاومة التغيير تمثلت بضعف الكفاءة الرقمية لدى المعلمين وخوف المعلمين من المجهول ما وراء التغيير، علاوة على ارتياحهم لنمط عملهم المعتاد، ووجود معلم غير مقتنع بالقيمة التربوية لتكنولوجيا المعلومات، وأخيراً الإمكانيات المادية للمعلم، واتفقت نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة حسن وميرزا(Mirza,2021&Hassan) والتي خلصت إلى عدم وجود المهارات التكنولوجية لدى المعلمين، وعدم كفاءة المعلمين الرقمية سبَّب قبولاً متدنياً للتدريس المتكامل.

ترى الباحثة بأن قطاع التعليم في وكالة الغوث الدولة ينتهج برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة، وذلك ضمن استراتيجية اصلاح النظام التعليمي في الأونروا، إلا أنه لا بد من تقييم أداء المعلمين وفقاً للمخرجات التعليمية التي حصدها المعلم من خلال تطويره لأساليب تربوية تفاعلية حديثة واستخدامه للاستراتيجيات التعليمية التي تسهم في اندماج الطلبة في العملية التعليمية بفاعلية والتي من بينها استخدامه لاستراتيجيات التعليم الإلكتروني المختلفة مجاراة للتغيير المعتمد، وتزويده بالتغذية الراجعة وفقاً لذاك التقييم. أما عن خوف المعلمين لما وراء التغيير فترى الباحثة بأن ذلك نابعاً من تخوفهم لما يحمله التغيير من تداعيات قد تؤثر سلباً على مخرجات التعلم وذلك بسبب كون المعلم غير مؤهل بشكل متقن لتنفيذ هذا النمط الجديد. وكونه أيضاً غير مقتنع بالقيمة التربوية لتكنولوجيا المعلومات والذي ترى الباحثة بأنه ناجم عن قصور في توعيه المعلمين لأهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وفوائدها في التعليم، وتقييم المعلمين وفقاً لذلك، مما يحقق تكامل استخدام هذا النمط بشكل فعَّال.

فيما كانت الأسباب وراء مقاومة التغيير من وجهة نظر المديرين بأن التدريب الذي تلقَّاه المعلمون لتنفيذ التعليم الإلكتروني يعتبر غير كافٍ، علاوة على وجود أسباب أخرى تعود للطلبة كعدم تجاوبهم والتغيب عن الحضور، عدم ملاءمة وقت تنفيذ التغيير، ضعف في البنية التحتية والموارد المادية والبشرية، ضعف الكفاءة الرقمية لدى المعلمين وحاجتهم للتطوير المهني واتفقت في ذلك ونتائج دراسة هيلفاسي وآخرون(Helvaci,2013).

تعزو الباحثة العديد من أسباب مقاومة التغيير لدى المعلمين والتي رآها مديري المدارس، كانت بسبب تنفيذ التحول للتعليم عن بعد في الوقت الذي لم تتم فيه تهيئة المعلم وإعداده بشكل فعال لتطبيق هذا التغيير حيث أن المعلم لم يمتلك مهارات التغيير المطلوبة، والمعلمون من خلال هذا التغيير كانوا قد افتقروا الى دورات تدريبية كثيفة ومتكاملة وطويلة المدى؛ مما سبب ردة فعل سلبية من المعلمين اتجاه التغيير. من هنا تبرز الحاجة إلى متابعة برامج التطوير المهني لمهارات المعلمين المكتسبة وتقييمها ورصد أثرها الناجم على المعلمين.

فيما أظهرت النتائج بالحاجة لوجود ثقافة مدرسية أكثر إيجابية نحو التزام تنظيمي عالٍ لدى المعلمين، وبيَّنت أيضاً أنّ مواقف المعلمين السلبية من التغيير جعلت من استيعاب المعلم وتقبله للتغيير أمراً أكثر حدة وصعوبة، وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة كوفانشي(Kovanci,2020).

تعزو الباحثة سبب المقاومة الناجم عن الثقافة المدرسية، كون المدير لم ينتهج نمطاً قيادياً محدداً خلال قيادته للتغيير، والذي يتم من خلاله تنفيذ خططه وتحفيز أفراد مؤسسته. وعدم تعزيز ممارساته في نشر ثقافة التغيير قبل التغيير وخلال الشروع في عملية التغيير. وترسيخ ثقافة مدرسية أكثر إيجابية يسعى من خلالها القائد إلى خلق مناخ أسري بين أفراد المدرسة. فعلى المدير ممارسة العديد من الأنشطة الإيجابية التي تزيد إلتزام المعلمين التنظيمي، حيث تحفيز المعلمين يزودهم بمواقف أكثر ايجابية حيال التغيير، وهذا ما يساعد على تكيفهم مع التغيير.

كما وبينت هذه الدراسة بأن المعلمين خلصوا إلى أن الحنين الاجتماعي لطبيعة العلاقات والتفاعل مع الطلبة في التعليم التقليدي كان سبباً في مقاومة المعلمين، في حين لم يكن الحنين السياسي سبباً في مقاومة التغيير حيث لا مركزية وهناك مرونة نسبية لدى المديرين، فيما بينت النتائج وفق استجابات المديرين بأن الحنين الاجتماعي والسياسي لم يكونا سبباً لمقاومة المعلمين، وعليه فتكون هذه النتائج غير منسجمة مع ما جاء في دراسة سنايدر (Snydar,2017).

تعزو الباحثة سبب الحنين الاجتماعي كأحد أسباب مقاومة التغيير، حيث لا غنى للمعلمين عن التعليم الوجاهي فهو أولى لبنات التكيف الاجتماعي، وهو يوفر تواصلاً إنسانياً مباشراً بين المعلم والمتعلم، ولهذا التواصل تأثيرات جمة سواء تعليمية أم سيكولوجية على المتعلم في المقام الأول، أما عن المعلم فمن خلاله يستطيع قياس مدى ادارك الطالب وفهمه للمحتوى التعليمي ومدى تحقق أهداف التعلم المنشودة. وهذا التواصل المباشر يفتقر إليه المعلم عند ممارسته للتعليم الإلكتروني.

في حين تعزو الباحثة بأن الحنين السياسي لم يَعُد سبباً من أسباب مقاومة التغيير لدى المعلمين، وذلك ناجمٌ عن وجود مرونة نسبية لدى المديرين تعود لانتهاجهم النمط القيادي الديمقراطي خلال قيادتهم للتغيير محاولين بذلك التأثير على الافراد وتوجيههم وهو ما أثبتته نتائج الدراسة الحالية.

أظهرت النتائج أيضاً أن العمر والخبرة سببٌ في رفض أو تقبل التغيير وكانت هذه النتيجة من وجهة نظر المعلمين، وتتفق تلك النتائج ودراسة هرجريفز (Hargreaves,2005) حيث توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة بين التحول الديموغرافي والميل نحو تقبل التغيير. وتعزو الباحثة السبب وراء ذلك كون المعلم اعتمد نمطاً تعليمياً خلال سنوات خبرته في التدريس ومن خلالها اعتاد على استخدام العديد من الأساليب والإستراتيجيات التعليمية وتمرس في استخدامها، ليجد بذلك صعوبة في تغييرها الى نمط جديد مختلف الأساليب والأدوات والأبعاد. في حين أن العمر والخبرة ليسا سبباً في مقاومة التغيير لدى المعلمين من وجهة نظر المديرين، وتعزو الباحثة أنّ الأسباب وراء ذلك تعود إلى الفروق الفردية بين

معلم وآخر، ودافعيته للتعلم وقناعته بتبني تكنولوجيا المعلومات في ممارساته التعليمية التعلمية ومجاراة التطور والتقدم بكل ما هو جديد في الحقل التربوي، وبذلك تكون اختلفت ونتائج دراسة هرجريفز (Hargreaves,2005) آنفة الذكر.

بينت الدراسة أنّ أبرز أسباب مقاومة التغيير التي تعود للجماعة تمثلت بأن التغيير يرتبط بأعباء وضغوط عمل وتهديدات لمصالح ومكاسب وظيفية، حيث تعزو الباحثة السبب وراء ذلك نتيجة لحاجة المعلمين لمزيد من الوقت والجهد خلال التخطيط والاعداد للحصة الدراسيه الإلكترونية. كما بيَّنت الدراسة أبرز أسباب مقاومة التغيير العائدة للمنظمة والأعضاء الإداريين تمثلت بوجود تدريب غير كافٍ ووجود التزام تنظيمي ضمن المتوسط حيث الحاجة إلى ثقافة مدرسية أكثر إيجابية نحو التزام تنظيمي عالٍ حيث سادت الثقافة الديمقراطية مع مزيج من ثقافات أخرى كالتحويلية والأوتوقراطية، وبذلك تكون هذه النتائج اتفقت ونتائج دراسة سيزن(Sezgin,2010).

تعزو الباحثة السبب وراء ذلك ناجم عن افتقار المدير للمعرفة الكافية لأنماط قيادة التغيير وأثرها الناجم على التزام المعلمين، وبالتالي صعوبة تبنيه نهجاً قيادياً محدداً، مما جعل قيادته مزيجاً من أنماط عديدة أثرت سلباً على ردة فعل المعلمين، لا سيما انتهاجه للثقافة الأوتوقراطية والتي كان لها أثرها على الالتزام العاطفي لدى المعلمين، ليكن التزامهم للتغيير التزاماً سطحياً.

كما وتوصلت الدراسة إلى أسباب أخرى متمثلة بنقص البنية التحتية والموارد البشرية والمادية وضعف كفاية المديرين في قيادة التغيير والحاجة للتطوير المهني، وعدم ملاءمة وقت تنفيذ التغيير، ووجود رؤية غير واضحة، واتفق ذلك مع ما جاء في نتائج دراسة حاتم (2017).

وبالنظر إلى الإمكانيات والبنية التحتية المتوفرة فترى الباحثة بأنها غير كافية من أجل تحقيق تغيير فعال مستدام حيث أن مدارسنا تفتقر إلى شبكة إنترنت سريعة. كما وترى الباحثة بقصور في تحديد احتياجات المعلمين والمدرسة والوقوف عليها خلال التطوير المهني للمعلمين، حيث لم يتم تدريب المعلمين على

مهارات التعليم الإلكتروني بوقت كافٍ، وكان التدريب مفتقراً إلى العمق، ولم يكن من ذوي الاختصاص، كما وترى الباحثة ومن خلال خبرتها كمعلمة حاسوب حاجة المعلمين الى دورات عديدة ذات الصلة مثل دورات في البرامج التطبيقية Microsoft Office 365 حيث أن برنامج التيمز يتميز بالتكامل مع تطبيقات Office المتعددة، مما يعكس أثر هذا التطوير المهني على أداء المعلمين وعلى حق الطلبة في الحصول على تعليم نوعي.

وترى الباحثة أيضاً بأن الطلبة هم أحد أسباب مقاومة التغيير لدى المعلمين، كونهم يفتقرون إلى المهارات الرقمية ذات الصلة بالتغيير، علاوة على حاجتهم إلى تدريب كاف حول آلية استخدام تطبيق التيمز وآليه تنزيل الواجبات وحلها وتسليمها للمعلم وآليه استخدام أوراق العمل الإلكترونية أو الاختبارات الإلكترونية وكيفية التعامل مع غرف الاجتماعات الجانبية Breakout rooms، المشاركة في استخدام السبورة التفاعلية Microsoft Whiteboard ومشاركة المحتوى. وترى الباحثة أيضاً بأن تدني حضورهم الحصص الالكترونية كان سببا في مقاومة التغيير لدى المعلمين، وترى الباحثة أسباب عديدة وراء ذلك كان من بينها شح الإمكانيات الماديّة للعائلة الفلسطينية لتزويد الفرد بالأجهزة الرقمية المناسبة لتلبية متطلبات التغيير، علاوة على افتقار في توعية الطلبة وأولياء الأمور حول ثقافة التعليم الإلكتروني وأهميتها وفوائدها العائدة على الطلبة، مما أدى الى تباطؤ إنتاج المعلم والذي يعد شكلاً من أشكال مقاومة التغيير.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث في الدراسة.

توصلت الدراسة الحالية إلى أن قادة المدارس يتمتعون بقليل من صفات الحماس والطاقة والأمل من وجهة نظر المعلمين وتعزو الباحثة السبب وراء استجابات المعلمين لذلك كون المديرين يفتقرون لفهم عملية التغيير وتداعياتها، علاوة على افتقارهم للمهارات التكنولوجية الكافية التي تمكنهم من التغيير فتزيد دافعيتهم وحماسهم.

فيما اختلفت استجابات المديرين وبينت تمتعهم بصفات الحماس والطاقة والأمل وتعزو الباحثة السبب وراء ذلك ناجم عن رؤية المديرين لأهمية إنجاح هذه التجربة مما دفعهم للحماس والدافعية والطاقة والإيجابية خلال التغيير.

أما النتائج التي توصلت إليها الدراسة بصدد فحص الكفاية الأولى وهي الهدف الأخلاقي ومدى تفعيله في المدرسة لدى القائد، تبين أن النسبة الأكبر من المديرين لم تفعل الهدف الأخلاقي بداية التغيير، كانت هذه النتيجة من وجهة نظر المعلمين. وعلى العكس فإن النسبة الأكبر من المديرين قامت بتفعيل الهدف الأخلاقي بداية التغيير وفق وجهة نظر المديرين. وبالمحصلة ترى الباحثة بأن تفعيل الهدف الأخلاقي من قبل القادة كان متفاوتاً من وجهة نظر المديرين والمعلمين، كونه يعود لمدى تقدير المدير لأهمية تحقيق الهدف الأسمى من العملية التعليمية التعلمية والمتمثل برفع وإثراء تحصيل الطلبة، وبسعيه الدؤوب للتصرف بنيّة إحداث فارق في حياة المتعلمين بغرض تحقيق هذا الهدف.

وبغية فحص الكفاية الثانية والمتمثلة بفهم عملية التغيير لدى القائد، بيَّنت الدراسة بأنّه لا قصور في هذه الكفاية من وجهة نظر المديرين في حين قصورها من وجهة نظر المعلمين، حيث الحاجة لتفهم القادة للصعوبات الوعرة بداية التغيير، والحاجة لأن يتحلوا بصفة الأذن الصاغية لمعلميهم والأخذ من المقاومة على أنها قوة إيجابية محتملة خلال التغيير.

تعزو الباحثة القصور في هذه الكفاية لدى المديرين، نتيجة لإفتقار المديرين لمهارة الإستماع الجيد لطاقم العمل والتي بإتقانها ستقرب المسافات بين المدير وفريق العمل، وتزود المديرين بمعرفة حول انطباعات الأفراد بما يتعلق والتغيير، مما يسهم في الخروج باقتراحات وأفكار من أولئك المقاومين للتغيير والتي قد تكون سبباً في الحد من المقاومة الناتجة وفي نجاح مسار التغيير في المدرسة.

أما فيما يتعلق بنوع التغيير فقد بينت الدراسة بأن النسبة الأكبر حددت نوع التغيير على أنه فجائي إلزامي هذا ما أكدته كل من استجابات المعلمين والمديرين. ويتبين أثر التغيير الفجائي الإلزامي على نفسية

المعلمين ومشاعر وتقبلهم للتغيير ودافعيتهم مما يؤثر على ردة فعلهم للتغيير وفعالية أدائهم، اتفقت هذه النتيجة ونتيجة دراسة هارجريفز(Hargreaves,2004).الا أن الباحثة ترى أن هذا التغيير كان مدروساً إلاّ أن هناك جوانب قصور معينة في عملية التخطيط للتغيير، تجلت هذه الجوانب في مقاومة المعلمين لعملية التحول للتعليم عن بعد، حيث كانت الأسباب وراء ذلك القصور متمثلة بعدم الوقوف على المستوى الحقيقي لنواة التغيير (المعلمين) الناتج عن إغفال البيئة الداخلية للمؤسسة، وقصور دور المتابعة والتقييم (عملية التغذية الراجعة) والذي يعد أهم دور للإدارة في عملية التخطيط.

ووفق الدراسة تبيّن أيضاً بأن نسبة تفوق المتوسط من المديرين والمعلمين تحددت استجاباتهم بأن التغيير كان سطحياً، حيث ترى الباحثة بأن التغيير بالرغم من كونه سطحياً إلا أنّه لم يفِ بحاجة المعلمين للمهارات والمعارف المستجدة كونه كان جزئياً وقصير المدى ولم يسع للوقوف عند مشكلات المعلمين الرقمية والعمل على حلها، ولم يسعَ لتلبية احتياجاتهم الفردية من التغيير، كما وأن نسبة قليلة من المعلمين بينت سعي المدير لتغيير تدريجي وهذا ما يدل على حاجة المديرين لفهم أكبر لجوانب عملية التغيير، من خلال البحث عن تلك الممارسات الجديدة وتبنيها والعمل على تقييمها، وهذا ما توصلت إليه دراسة فولان (Fullan,2002)، وذلك بانتهاجه تغييراً تدريجياُ يعمل من خلاله إعادة تشكيل ثقافة المنظمة في مرحلة التغيير.

وبغرض التعرف على مدى كفاية بناء العلاقات لدى المديرين توصلت الدراسة إلى حاجة المديرين لتعزيز هذه الكفاية، كون المديرين لديهم مزيج من الأنماط القيادية في قيادتهم للتغيير، ويتفق ذلك مع ما جاء في نتائج دراسة إناندي وآخرون(INANDIetal.,2020) والتي هدفت للتأكد فيما إذا كانت أنماط القيادة للمديرين تتنبأ بوجود مقاومة تغيير ومعارضة تنظيمية وفقاً لتصوراتهم. حيث ترى الباحثة قصور المديرين لمعرفة ماهية الأنماط القيادية المتعددة، وبالتالي صعوبة انتهاج القائد أي منها ومدى تأثير ذلك على تشجيع المناخ المدرسي المناسب.

توصلت الدراسة إلى أبرز المهارات القيادية التي تبناها القائد نحو قيادة تغيير فعالة فكانت قائد يسعى لغرس التمكين النفسي للمعلمين وقائد يتمتع بذكاء فكري وعاطفي، فيما حظيت عدالة القائد واعتبار الفرد جزءاً من كل في المرتبة الثالثة. هذه النتائج اتفقت ونتائج دراسة كليك وآتلك (CELK&ATLK,2020).

تشير الباحثة إلى أن قائد المدرسة يقع على عاتقه تفهم مبدأ العدالة وإدراك معناه وهو يعتبر إحدى مسؤولياته وإن إدراكه لما وراء ذلك المبدأ من بث الطمأنينية والروح المعنوية والدافعية بين أفراد العمل كافة، سيحقق الألفة والتعاون بين أفراد المؤسسة ويسهم في استعداد المعلمين للتغيير، وبالتالي انجاز القائد لخططه وبرامجه المنشودة مما يحقق نجاحاً تربوياً. وفي هذا الصدد تشير الباحثة إلى أن وكالة الغوث الدولية تقوم بتعزيز بيئة أخلاقية، من خلالها يقوم جميع الموظفين بمراعاة العديد من المبادئ الأساسية ويسترشدون بها نحو تعزيز أعلى معايير السلوك الأخلاقي والمهني.

بيَّنت هذه الدراسة أن نسبته (66.7%) من المعلمين بينوا بأن المستوى العلمي وخبرة القائد عوامل غير مؤثرة على قيادته الفعالة للتغيير اختلفت ودراسة عبد الله (2018). وكانت أسباب المعلمين بأن القادة التربويين "المديرين" يفتقرون إلى بعض المهارات الإلكترونية والرقمية، حيث تبين بأن هناك قصوراً لدى المديرين في القيادة التكنولوجية، بنسبة (75%) من استجابات المعلمين.

كما وبينت الدراسة قصور المديرين في انشاء وتفعيل مجتمعات التعلم المهني خلال التغيير، أكدها (75%) من المديرين و(91.7%) من المعلمين ليكن من ذلك سبباً مؤثراً في توطيد العلاقات بين الأفراد واستثماره القدرات، وهذا ما توصلت إليه دراسة فولان (Fullan,2007) بأن على القائد إنشاء مجتمعات التعلم المهني؛ لتطوير معارف ومهارات الأفراد في المؤسسة، ضمن أهداف تعليمية واضحة لجميع الأفراد.

الكفاية الرابعة بناء المعرفة ومشاركتها حيث تم بحث مدى امتلاك المديرين لهذه الكفاية وبناء على ذلك بيَّنت نتائج الدراسة أنّ المدير يتمتع بمهارة تواصل واتصال فعالة مع أفراد المؤسسة إلا أنه يفتقر إلى

تعزيز شبكات الأقران والاحتفاء بتجربة مميزة لمعلم بغرض مشاركة هذه المعرفة، ويفتقر أيضاً لتوفير فرص التطوير المهني وممارسات قيادية تعمل على تعزيز التعاون بين الكادر، ليكن من ذلك ردة فعل معلمين سلبية حول التغيير، وهذا ما اتفقت فيه الباحثة ودراسة فوكس وآخرون (Fox et.al, 2005).

وتعزو الباحثة ذلك بسبب حاجة المديرين لإدراك الأثر الإيجابي في تحقيق عملية التغيير بنجاح عند تقدير كفاءات المعلمين المميزين بموضوع التغيير والتي تكمن بتجارب الآخرين وما وراء هذه التجارب من مشاركة للخبرات والمهارات والمعارف الضمينة التي اكتسبها من هذه التجربة وبمشاركته لها يثري أداء زميله المعلم الآخر ويبادله الخبرات، ويحقق بذلك تلبية لحاجة المعلم وتطوير أدائه المهني، وهذا ما يدفعه للانخراط في عملية التغيير والشراكة الفعالة في عملية التحسين والإصلاح.

ومن خلال كفاية بناء المعرفة ومشاركتها هل كان القائد قدوة في قيادته للتغيير وحرص على التأثير على الأفراد، وفي هذا الصدد توصلت الدراسة إلى افتقار القائد للتأثير على الأفراد وسلوكياته ومواقفه حيال التغيير وعليه اعتبره المعلمون قدوة نسبية في قيادته للتغيير داخل المدرسة؛ اتفقت هذه النتائج ونتائج دراسة ليرا (Lerra,2021) التي هدفت إلى تقييم مدى تأثير القادة في نجاح عملية إدارة التغيير في المؤسسة التعليمية، أظهرت الدراسة ضعف تأثير القادة على الموظفين وعدم قيامهم بدورهم القيادي المناسب في ضوء عدم القدرة على التأثير على الأفراد في مواقفهم وسلوكياتهم واتجاهاتهم، وعدم القدرة على التغيير في أدوارهم، وإكسابهم الثقة، فَهُم لم يستخدموا أدوات إدارة التغيير بشكل مستمر لتنفيذ تغيير ناجح وفعال.

وتعزو الباحثة نتيجة ذلك كون القادة لم يستخدموا أساليب تشاركية في قيادتهم، وحاجتهم للتمتع بتلك القدرة القيادية التي من خلالها يقوم القائد بإدارة مقاومة التغيير وكل الضوضاء الناتجة عنها من خلال تحلي القائد بالكفايات الخمس التي تجعل من قيادته قيادة فعالة قدوة مؤثرة وتحصد نتيجة مستدامة ،

ويشمل ذلك سعيه للتحسين المستمر لإدارة التغيير وتحفيزه لجميع الأفراد وتخطيطه الدؤوب لعملية التغيير؛ لسد الفجوات في العملية التعليمية بغية تحسينها وتطويرها.

أما الكفاية الخامسة والأخيرة والمتمثلة بقدرة القائد على صنع التماسك والتلاحم بين أفراد المؤسسة، توصلت الدراسة إلى أن ما نسبته (58.3%) من المعلمين بينوا بأن هناك افتقاراً لدى قائد المدرسة لتحقيق التوافق بين المعلمين، فيما بيَّنت أيضاً بأن نصف القادة لم يحققوا تلاحماً بين الكادر والنصف الآخر منهم حقق تلاحماً ضئيلاً بين المعلمين.

تعزو الباحثة عدم تحقيق القائد لذلك التلاحم بين أفراد مؤسسته بسبب افتقار الأفراد لفهم تلك الصورة الواضحة والإيجابية حول التغيير وتوجيه العمل نحو هدف أسمى ورؤية مشتركة واحدة، وكذلك افتقار القائد للتعامل مع الاختلافات الناجمة عن اضطرابات التغيير ومناقشة المشاكل خلال التغيير بصورة بناءة مع أفراد المؤسسة.

كما وبيَّنت الدراسة أيضا افتقار القادة لتقديم التغذية الراجعة خلال التغيير والوقوف عند جوانب القوة وتعزيزها وجوانب الضعف ومعالجتها مما ساهم في عجز قيادة التغيير عن التعامل مع مقاومة التغيير الناتجة، اتفقت هذه النتائج ونتائج دراسة بعلوشة (2017).

تعزو الباحثة عدم تزويد القادة للتغذية الراجعة الدورية لمعلميهم خلال التغيير، بسبب ضعف المديرين في جانب المتابعة والتقييم، وعدم إدراكهم أن التغذية الراجعة الدورية هي اللبنة الأساسية لتحسين الأداء.

وللتغلب على المقاومة، ينبغي على القائد جعل البيئة المدرسية بيئة تمكينية سليمة من خلال سلوكياته التمكينية وفي هذا السياق أظهرت نتائج الدراسة بأن القائد يفتقر إلى أربعة سلوكيات تمكينية أثرت سلباً على استعداد المعلمين للتغيير وهي عدم بنائه لفريق كفؤ من المعلمين بداية التغيير، ضعف دوره في التفويض وتوزيع الأدوار، وعدم سعيه لالتفاف الطاقم حول رؤية مشتركة واحدة وضعف إشراكه للمعلمين

في بداية التغيير، اتفقت ودراسة كليك وآتلك (CELK&ATLK,2020). وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى ضعف الممارسات الإدارية لدى بعض قادة المدراس.

أكدت نتائج الدراسة بأن النسبة الأكبر من المشاركين بينوا بأن المديرين كانت مشاعرهم سلبية تمثلت بتوتر وإرهاق وإحباط في بداية التغيير وكانت هذه فرصة لإعادة التفكير في التكنولوجيا ونمط التغيير الجديد، اتفقت هذه النتائج ونتائج دراسة إليس وآخرون (Ellis & et.al,2020).

تعزو الباحثة شعور المدير بالإرهاق والإحباط نتيجة لضعف التخطيط وعلى الرغم من وجود خطة طوارئ في مدارس وكالة الغوث إلا أن قادة المدارس لم يكونوا على استعداد تام للتعامل مع الظرف الطارئ الناشئ بسبب عدم تهيئتهم وتدريبهم بشكل مناسب، مما شكل عبءاً على كاهلهم أشعرهم بالإجهاد والإحباط .

بينت الدراسة أن نصف القادة لم تحقق تلاحماً بين الأفراد وتعزو الباحثة سبب ذلك لوجود ضعف في العديد من الكفايات لديهم، وما نسبته (33.3%) من المعلمين بينوا بأن القائد لم يسعَ لخلق قادة خلال التغيير و(50%) بينوا بأن القادة لم تسعَ أيضاً لتحقيق التزام داخلي لدى المعلمين في حين كان هناك درجة متوسطة من التلاحم والالتزام الداخلي لدى الأفراد من وجهة نظر المعلمين، وتعزو الباحثة سبب التلاحم بين الأفراد نتيجة طبيعة العلاقات الإيجابية الرسمية وغير الرسمية بين أعضاء المدرسة، أما الالتزام الداخلي فهو نابع من التحدي والإصرار الذي نشأ في نفوس المعلمين نتيجة صعوبات التغيير التي واجهوها.

كانت هذه النتائج من وجهة نظر المعلمين فيما كانت النتائج مختلفة من وجهة نظر المديرين حيث المدير خلق قادة، بينما أنشأ تلاحماً ضعيفاً وهو بحاجة لتعزيز ممارساته التي تجعل الالتزام الداخلي لدى المعلمين لأن يكون أكثر فعالية.

توصلت الدراسة إلى أن فعالية قيادة التغيير تحقق ما نسبته 50% فما دون، وذلك وفقاً لإستجابات (66.7%) من المعلمين، في حين رأى (33.3%) من المعلمين الآخرين بأن نسبة فعالية قيادة التغيير في مدارسهم تفوق الـ (70%). هذا واختلفت نسبة فعالية قيادة التغيير من وجهة نظر المديرين حيث رأى نصف المديرين بأن فعالية قيادة التغيير في مدارسهم لا تتعدى (50%)، في حين رآها النصف الآخر على أنها قيادة فعالة بنسبة (85%) فأعلى.

تعزو الباحثة تلك النتائج إلى افتقار القادة في المدارس إلى تشخيص فعال لأسباب مقاومة التغيير، بسبب الضعف في المهارات والسلوكيات الإدارية التربوية، وتجلت في القصور في امتلاك صفات الحماس والطاقة والأمل بشكل فعال وكذلك افتقارهم للكفايات الخمسة التي تجعل من قيادة التغيير قيادة فعالة وتخلق في المعلمين الالتزام الداخلي، ويخلق من خلالها القائد قادة آخرين في مؤسسته. لتتدنى بذلك أعداد المقاومين للتغيير ولتزيد نسبة نجاح التغيير وتحقيق الأهداف المنشودة منه.

التوصيات

قائد المدرسة دوره بارز في استقطاب المقاومة وإنجاح التغيير فهو البوصلة التي تحرك مقاومة التغيير إما في طريق نجاح التغيير وتحقيق الأهداف المرجوة منه أو في طريق تأخيره أو فشله داخل المؤسسة التعليمية. تبين ذلك بعد الاطلاع على نتائج الدراسة الحالية، وفي هذا الصدد؛ خرجت الباحثة بالعديد من التوصيات التي تراها مفيدة من وجهة نظرها لكل من الفئات المستهدفة وصناع القرار في المؤسسات التعليمية وكذلك لإجراء دراسات مستقبلية لها وقع في الحقل التربوي ومنها:

1. على القائد امتلاك كفاية فهم عملية التغيير بأن يكون أذناً صاغية لمعلميه ويأخذ من معارضتهم قوة إيجابية، والسعي لأن يطبق تغيير تدريجياً عميقاً مستداماً يحقق الابتكار للمؤسسة التعليمية بحيث يخفف الأعباء الملقاة على كاهل معلميه خلال مرحلة التغيير ليحقق المعلم التغيير المنشود ولا يشعر التغيير على أنه عبء إضافي على كاهله.

2. ضرورة إنشاء القائد لمجتمعات التعلم المهني التي تتشارك كلا النوعين من المعرفة الضمنية منها والصريحة بما يحقق كفاية العلاقات لدى القائد نحو مقاومة أقل وتغيير مستدام.
3. ترسيخ طرق التبادل المعرفي بتفعيل شبكات الأقران خلال التغيير، وتخصيص وجدولة زمن دوري يقوم القائد من خلاله بالتطوير المهني للكادر لديه بما يعزز الجانب الفني لديه وبما يحقق الارتقاء بمهارات المعلمين والتي يكون أثرها بتحقيق الهدف السامي من العملية التعليمية ألا وهو تحسين تحصيل الطلبة. وضرورة انتهاج القائد سلوكيات قيادية تعزز التعاون بين الأفراد، والسعي دوماً للاحتفاء بتجربة مميزة لمعلم خلال التغيير بغرض مشاركة الخبرات والمعارف من خلال هذه التجربة، وبذلك تعزز لدى القائد كفاية بناء المعرفة ومشاركتها في قيادته للتغيير.
4. نحو تماسك أكبر في المؤسسة التعليمية على القائد تزويد المعلمين بتغذية راجعة دورية حول التغيير، وتعزيز العمل بروح الفريق وضرورة بناء فريق كفؤ من المعلمين المتميزين والمتمرسين وذوي الخبرة والمهارات ذات العلاقة بموضوع التغيير، وضرورة إشراك المعلمين في عملية التغيير وفهم تداعيتها وما وراءها وكيفية سيرها بتفعيله مهارات التفويض وتوزيع الأدوار.
5. لتغيير أكثر فعالية ومقاومة أقل للمعلمين على الهيئات الإدارية العليا النظر إلى تمكين المديرين في قيادة التغيير فهو يسبق تمكين المعلمين وتقبلهم للتغيير، وضرورة تعزيز القيادة التكنولوجية لديهم لتحقق أثرها على مستوى تكامل تكنولوجيا المعلمين، وتعزيز الكفاءة الرقمية ومهارات التعليم الإلكتروني لكل من المعلمين والمديرين.
6. انتهاج الأساليب والاستراتيجيات المتنوعة في سبيل تحفيز الطلبة وإشراكهم في حضور الحصص الإلكترونية وزيادة نسبة الحضور لما لها من تأثير إيجابي في تقبل المعلمين للتغيير.
7. إعادة النظر في وقت تنفيذ التغيير كونه أحد الأسباب الرئيسية التي أثرت سلباً على ردة فعل المعلمين وعلى مسار التغيير.

توصيات لدراسات مستقبلية

1. إجراء دراسات وصفية تحليلية تصف واقع التعليم الإلكتروني في فلسطين والتحديات التي تواجه كل من المعلمين والطلبة خلال تطبيقهم له وأثر ذلك على تحصيل الطلبة.
2. القيام بدراسة مماثلة لهذه الدراسة على عينات أكبر من المعلمين لتكون ممثلة لمجتمع الدراسة.
3. إجراء دراسات تبين واقع مقاومة التغيير لدى الطلبة في ظل تطبيق نمط التعليم الإلكتروني الجديد.
4. إجراء المزيد من الدراسات التي تبين أثر ممارسات القيادة الفعالة في تغيير فعال أكثر جدوى في العملية التعليمية وتحسين تحصيل الطلبة.
5. اجراء دراسات وصفية تبين أثر التمكين النفسي للمعلمين على دافعيتهم ومستوى أدائهم المهني.

قائمة المراجع

المراجع العربية

الحميدي، تهاني. (2012). الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الابتدائية في الكويت وعلاقتها بالتغيير التنظيمي. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

الخضيري محسن(2003). **إدارة التغيير: مدخل اقتصادي للسيكولوجيا الإدارية للتعامل مع متغيرات الحاضر لتحقيق التفوق والامتياز الباهر في المستقبل للمشروعات.** (د.ط). دار الرضا للمعلومات.

الطجم، عبد الله. (2009). **التطوير التنظيمي المفاهيم–النماذج–الاستراتيجيات**(ط.5). دار حافظ.

الطراونة، سليمان، وحبيب السمكري، تيسير. (2017). قدرة القيادة الإدارية لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الأردن على ممارسة مهارات إدارة التغيير من وجهة نظر المعلمين. **دراسات العلوم التربوية،44**(4)، 67-81.

القصيمي، محمد. (2007). **اعتماد بعض المداخل الإدارية لمواجهة مقاومة التغيير"دراسة حالة"**. كلية الإدارة والاقتصاد: جامعة الموصل.

المشهراوي، حسن. (2020). أثر تجربة توظيف التعلم الإلكتروني لتحسين العملية التعليمية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)،34**(1)،40-74.

محمود المقدادي& صالح الشرفات. (2014). مقاومة المعلمين للتغيير أسبابها وطرق التقليل منها من وجهة نظر معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم لمنطقة قصبة المفرق في الأردن.**مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية،**12، 65-79.

أحمد أمبارك&محمد أمين بكيري. (2019). التعليم الإلكتروني في زمن كورونا: التجربة الجزائرية، تحديات ورهانات .**مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية،7**(2)، 35-54.

أحمد،مصطفى. (2021). تنمية ثقافة التغيير التربوي في المدارس الثانوية العامة بمصر مدخلاً لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة: دراسة اثنوجرافية .**مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 15**(1)، 369-467.

بعلوشة، محمد. (2017). **واقع الممارسات الإدارية لمديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في ضوء إدارة التغيير، وسبل تحسينه.** (رسالة ماجستيرغير منشورة). كلية التربية،الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

جلاب، إحسان. (2011). **إدارة السلوك التنظيمي في عصر التغيير**(ط.1). دار صفاء للنشر والتوزيع.

حاتم،سماتي. (2017). **واقع مقاومة التغيير التنظيمي في الجامعة الجزائرية في ظل تطبيق نظام (LMD) من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين.**(اطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة محمد-خيضر: بسكرة، الجزائر.

حجاج، خليل. (2009). مقاومة الموظفين للتغيير التنظيمي في الوزارات الفلسطينية في قطاع غزة. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، 15، 361-395.

سمارة & الرمحي. (2021). معرفة معلمي الرياضيات البيداغوجية بكيفية تعليم محتوى الهندسة للصف السادس الأساسي: دراسة حالة.**دراسات العلوم التربوية**، 48(3).

عبد الله، بن حميدة. (2018). **القدرة القيادية وواقع إدارة التغيير في ظل الإصلاحات التربوية.** (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باتنة: لجزائر.

عرفة، سيد. (2012). **اتجاهات حديثة في إدارة التغيير**. (د.ط). دار الراية للنشر والتوزيع.

عليان، ربحي. (2015). **إدارة التغيير**(ط.1). دار صفاء للنشر والتوزيع.

عماد الدين، منى. (2003). **اعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير النمط القيادي المنشود لتحقيق التعايش الفعال في القرن 21**(ط.1). مركز الكتاب الأكاديمي.

غريبة، محمد. (2015) . **العوامل المؤثرة على أداء التغيير التنظيمي في جامعة سنان أمبيل الإسلامية الحكومية بسورابايا–جمهورية إندونيسيا.** (رسالة ماجستيرغير منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية: مالانج، إندونيسيا.

فليه، فاروق وعبد المجيد، السيد. (2005). **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**(ط.1). دار المسيرة.

كنتاب، محمد. (2016). مقاومة التغيير التنظيمي بالمدارس الثانوية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية: أسبابه وسبل التغلب عليها من وجهة نظر مديريها. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة،5**(6)، 1–29.

مرام محمود ربايعة& نهى إسماعيل عطير. (2020). الأنماط الميسرة للتغيير لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظرهم ووجهة نظر معلميهم .**مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، (5)*28*.

هاشم، مجدي يونس. (2016). **التعليم الإلكتروني**(ط1). دار زهور المعرفة والبركة.

وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى(2013): رزمة أدوات التغيير.

المراجع باللغة الإنجليزية

Area-Moreira, M., Bonilla, P. J. S., & Mesa, A. L. S. (2020). La transformación digital de loscentrosescolares. Obstáculos y resistencias**. Digital Education Review**, (37), 15-31.

ALTAN, S., & ÖZPEHLİVAN, M. (2019). OTOKRATİK VE KATILIMCI LİDERLİK ANLAYIŞININ ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI ÜZERİNE ETKİSİ: SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA. **The Journal of Social Science**, *3*(5), 208-229

Batubara, B. M. (2021). The Problems of the World of Education in the Middle of the Covid-19

Pandemic. *Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal):* **Humanities and Social Sciences**, *4*(1), 450-457.

Burner,T.(2018) Why is educational change so difficult and how can we make it more effective?, Forskining&Forandring research and change, Vol. 1, No. 1.

Caena, F., &Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). **European Journal of Education**, *54*(3), 356-369.

ÇELİK, O. T., &Servet, A. T. İ. K. (2020). Preparing teachers to change: The effect of psychological empowerment on being ready for individual change**. Cukurova University Faculty of Education Journal**, *49*(1), 73-97.

Chu, K. W. (2016). Leading knowledge management in a secondary school. **Journal of Knowledge Management.**

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). **The Sage handbook of qualitative research**. Sage.

Ellis, V., Steadman, S., & Mao, Q. (2020). 'Come to a screeching halt': Can change in teacher education during the COVID-19 pandemic be seen as innovation?. **European Journal of Teacher Education**, *43*(4), 559-572.

Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., &Pepe, A. (2017). Teachers' emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout**. Scandinavian journal of**

educational research, *61*(2), 127-138.

Flamholtz, E. G., & Randle, Y. (2008). *Leading strategic change*. Cambridge University Press.

Fox, R., & Henri, J. (2005). Understanding teacher mindsets: IT and change in Hong Kong schools. **Journal of Educational Technology & Society**, *8*(2), 161-169.

Fullan, M. (2016). Implementation: Amplify change with professional capital. **The Learning Professional**, *37*(1), 44.

Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*. John Wiley & Sons.

Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.)Teachers College Press.

Fullan, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change. **Educational leadership**, *59*(8), 16-21.

Fullan, M. (2020). System change in education. **American Journal of Education**, *126*(4), 653-663.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.

Fullan, M. (2002). The role of leadership in the promotion of knowledge management in schools. **Teachers and Teaching**, *8*(3), 409-419.

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

Fullan, M., &Khushal, S. (2021). Book Review/Recensiond'ouvrage. **Canadian Journal Education/Revue canadienne de l'éducation**, *44*(3).

Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. **Teaching and teacher Education**, *21*(8), 967-983.

Hargreaves, A. (2005). The emotions of teaching and educational change**. In Extending educationalchange** (pp. 278-295). Springer, Dordrech.

Hassan, M. M., &Mirza, T. (2021). The Digital Literacy in Teachers of the Schools of Rajouri (J&K)-India: Teachers Perspective. **International Journal of Education and Management Engineering**, *11*(1), 28-40.

HELVACI, M. A., ÇANKAYA, İ., & BOSTANCI, A. B. (2013). Reasons and Levels of Teachers'

Resistance to Change at Schools According To Inspectors'Perspectives**. Journal of Theoretical Educational Science**, *6*(1), 120-135.

Henson, K. T. (1987). Strategies for overcoming barriers to educational change. **NASSP Bulletin**, *71*(497),125-127.

Ibrahim, A., Al-Kaabi, A., & El-Zaatari, W. (2013). Teacher resistance to educational change in

the United Arab Emirates**. International Journal of Research Studies in Education,** *2*(3), 25-36.

INANDI, Y., TUNC, B., YUCEDAGLAR, A., & KILIC, S. (2020). The Relationship of School Administrators' Leadership Styles with Organizational Dissent and Resistance to Change according to Perceptions of Teachers. **International Online Journal of Educational Sciences**, *12*(5).

Jaw-Madson, K. (2018). Appendix F: Change Primer. In *Culture Your Culture*. Emerald PublishingLimited.

https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/978-1-78743-898-920181018/full/html

Kin, T. M., & Kareem, O. A. (2017). Measuring teacher attitudes towards change: an empirical validation. **International Journal of Management in Education**, *11*(4), 437-

469.

Kirtman, L., &Fullan, M. (2016). Key competencies for whole-system change. *Bloomington, IN*.

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2001). **School leadership that works: From research to results.** ASCD.

KOVANCI, M., İNANDI, Y., & FAKİROĞLU, M. ÖğretmenlerinOkulKültürüAlgıları İle ÖrgütselBağlılıklarıveDeğişimeGösterdikleriDirençArasındakiİlişkinin İncelenmesi.

Lapitan Jr, L. D., Tiangco, C. E., Sumalinog, D. A. G., Sabarillo, N. S., & Diaz, J. M. (2021). An effective blended online teaching and learning strategy during the COVID-

19 pandemic. **Education for Chemical Engineers**, *35*, 116-131.

Lerra, M. (2021). The Influence of Educational Leadership in Successful Change Management in Education Office of Wolaita Zone. **Turkish Journal of Computer andMathematics Education** *(TURCOMAT)*, *12*(10), 7246-7257.

MacNeill, N., Cavanagh, R., &Silcox, S. (2003, January). Beyond instructional leadership:

Towards pedagogic leadership. **In Paper submitted for presentation at the 2003 Annual conference for the Australian Association for Research in Education: Auckland**

Mei Kin, T., Abdull Kareem, O., Nordin, M. S., &Wai Bing, K. (2018). Principal change leadership competencies and teacher attitudes toward change: the mediating effects of teacher change beliefs**. International Journal of Leadership in Education**, *21*(4), 427-446.

Morettini, B. (2021). Forms of resistance: Insights into beginning teacher development. *International Journal of Educational Research Open*, *2*, 100041.

Oreg, S., &Berson, Y. (2011). LEADERSHIP AND EMPLOYEES'REACTIONS TO CHANGE: THE ROLE OF LEADERS'PERSONAL ATTRIBUTES AND TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP STYLE. **Personnel psychology**, *64*(3), 627-659.

Photopoulos, P., Stavrakas, I., & Triantis, D. (2021). Post-COVID-19 Education: A Case of Technology Driven Change?. In *CSEDU (1)* (pp. 603-613).

Ouaissa, R., Pannewick, F., &Strohmaier, A. (2021). *Re-Configurations: Contextualising Transformation Processes and Lasting Crises in the Middle East and North Africa* (p. 287). Springer Nature.

Raman, A., Thannimalai, R., & Ismail, S. N. (2019). Principals' Technology Leadership and Its Effect on Teachers' Technology Integration in 21st Century Classrooms. **International Journal of Instruction**, *12*(4), 423-442.

Saleem, A., &Naveed, S. (2017). Leadership and employees reaction towards change: role of leaders' personal attributes and transformational leadership. **Pakistan Administrative Review**, *1*(1), 61-82.

Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerinörgütselbağlılığınınbiryordayıcısıolarakokul kültürü. *EğitimveBilim*, *35*(156).

Snyder, R. (2017). Resistance to Change among Veteran Teachers: Providing Voice for More Effective Engagement. **International Journal of Educational Leadership Preparation**, *12*(1), n1.

Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. ***International Journal of Educational Research Open***, *1*, 100016.

Sung, W., & Kim, C. (2021). A study on the effect of change management on organizational Innovation: Focusing on the mediating effect of members' innovative

behavior. **Sustainabilit***y*, *13*(4), 2079.

Tołwińska, B. (2021). The Role of Principals in Learning Schools to Support Teachers' Use of Digital Technologies**. Technology, Knowledge and Learning**, 1-14.

Totaro, M. W., Tanner, J. R., Noser, T., Fitzgerald, J. F., & Birch, R. (2005). Faculty perceptions of distance education courses: A survey. **Journal of College Teaching & Learning** *(TLC)*, *2*(7).

Toto, G. A., &Limone, P. (2021). From Resistance to Digital Technologies in the Context of the Reaction to Distance Learning in the School Context during COVID-19. **Education Sciences**, *11*(4), 163.

Van Veen, K., &Sleegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. **Journal of Curriculum studies**, *38*(1), 85-111.

الملاحق:

ملحق (1) كتاب تسهيل مهمّة من الجامعة وتقديمه لإدارة تعليم مدارس وكالة الغوث الدولية منطقة القدس/أريحا التعليمية

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY
Faculty of Education كلية التربية
Department of Curriculum & Instruction دائرة المناهج والتعليم

11 نيسان 2022

حضرة مدير مكتب التعليم
د. اسامه أبو بهاء المحترم
القدس واريحا – فلسطين

الموضوع: استكمال دراسة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الطالبة تهاني حاج احمد الملتحقة ببرنامج ماجستير التربية في جامعة بيرزيت تركيز إدارة تربوية بدراسة كمتطلب لإنهاء مساق رسالة ماجستير (860) بعنوان "مقاومة التغير لدى معلمي مدارس وكالة الغوث بمنطقة القدس التعليمية في ظل تحويل التعليم الوجاهي الى الإلكتروني خلال جائحة كورونا " تحت اشراف الدكتورة رفاء الرمحي.

الرجاء التكرم بعمل اللازم لتسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه في اجراء مقابلات مع مديري ومعلمي المدارس في هذه المنطقة التعليمية.

مع فائق التقدير والاحترام،

د. أنور عبد الرازق
رئيس برنامج الماجستير في التربية

جهة الاختصاص: دائرة التعليم العام

ملحق (2) أداة المقابلة شبه المنظمة الخاصة بمعلمي المدارس

أداة مقابلة شبه منظمة لقياس مقاومة التغيير لدى المعلمين في التحول إلى التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا وطرق تغلب القائد عليها

جامعة بيرزيت – الدراسات العليا– كلية التربية – تخصص إدارة تربوية

موافقة مسبقة

بروتوكول المقابلة مع معلم \ة

تاريخ المقابلة: _____ **مكان المقابلة:** _____
وقت المقابلة: _____ **مدة المقابلة:** _____
الباحثة: _____ **المبحوث/ـة:** _____

حضرة المعلمات المحترمات،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: **مقاومة التغيير لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث بمنطقة القدس التعليمية في ظل تحول التعليم الوجاهي إلى إلكتروني خلال جائحة كورونا.** حيث تهدف هذه الدراسة إلى وصف ظاهرة مقاومة التغيير لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث بمنطقة القدس التعليمية في ظل تحول التعليم الوجاهي إلى إلكتروني خلال جائحة كورونا والتعرف إلىالأسباب التي كانت وراء هذه المقاومة، وطرق تغلب القائد (مدير المدرسة) عليها، وذلك من خلال خبرات كل من المديرين والمعلمين.

انت مدعو للمشاركة في هذه الدراسة من خلال هذه المقابلة حيث ان آرائكم ووجهات نظركم ذات أهمية كبيرة وهي جزء هام في دراستي، وخلال المقابلة سيعرض عليك عدد من الاسئلة شبه المفتوحة، ولك حرية الاختيار في الاجابة أو عدم الاجابة عن أي منها. وسيتم تسجيل هذه المقابلة لأقوم لاحقا بنسخها بهدف تحليلها لأغراض الدراسة. لن تتجاوز مدة المقابلة 30 دقيقة، مع العلم بأنه من الممكن الحاجة لإجراء مقابلة اضافية للتأكد من فهمي لإجاباتك في هذه المقابلة أو طلب توضيح بعضها.

علما أن إجاباتك ستحظى بالسريّة التامّة ولن يذكر اسمك الحقيقي وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

للتواصل مع الباحثة للاطلاع على نتائج الدراسة من خلال البريد الإلكتروني:

tahanikhalili@gmail.com رقم الهاتف: 0599316227

شكرا لتعاونكم

الرجاء التوقيع على استمارة الموافقة المسبقة مما يشير إلى رغبتك في المشاركة.....

الباحثة: تهاني حاج أحمد \ برنامج الماجستير \ كلية التربية \ إدارة تربوية \ جامعة بيرزيت

أسئلة مقابلة المعلم/ ـة:

المحـــورالأول: واقع مقاومة التغيير	
الاسئلة	**ملاحظات**
أسئلة افتتاحية: هل يمكن التعريف عن نفسك؟ (بدون ذكر الاسم)، العمر، الصفوف التي تعلمها؟ عدد سنوات خبرتك كمعلم؟	
6- كيف كانت استجابتك للتغيير، فسّر لي ردة فعلك حول هذا التغيير (مع أم ضد)؟ صف مشاعرك حياله؟ وهل يتطابق هذا التغيير مع توجهك المهني؟ **توضيح:** يقصد بالتوجه المهني رؤية المعلم عمله على أنه جزء من هويته المهنية، وانتماؤه وتطوره المهني.	

أين ترى أبعاد التغيير؟ (مناهج، أساليب واستراتيجيات، معتقدات) 7- برأيك هل يسير التغيير في مساره الصحيح أم ان هناك اخفاق في آلية تطبيقه؟ لمن يعود السبب؟ 8- هل كنت تحضر الاجتماعات الدورية؟ هل تقوم بإعطاء جميع الحصص الإلكترونية في وقتها ودون أي تغيب ولجميع الشعب الدراسية؟ هل فكرت باللجوء إلى النقابات؟ (أشكال المقاومة) 9- هل تعتقد بأن الأفضلية للتعليم التقليدي أم الإلكتروني؟ ما رأيك بأن يكون نمط التعليم هجين في مدرستك؟ وهل هو نقطة تحول في التعليم؟ 10- تحدث عن أبرز التحديات التي واجهتك خلال التغيير؟	
المحـــورالثـــاني: الأسباب وراء مقاومة التغيير	
1-برأيك: لماذا يقاوم المعلمون التغيير؟ هل لك أن تتحدث عن أسباب تعود للفرد وتكون سببا في مقاومة التغيير (نفسية، اجتماعية، منطقية، ثقافية وعمليه)، هل تمتلك من المهارات الرقمية ما يكفي لتبني التغيير؟ **توضيح:** تشمل المهارات الرقمية: الكفاءة الرقمية، أو الافتقار لمهارات محو الأمية الرقمية، قبول التكنولوجيا وتطبيقها (استخدام سطحي، أم بعمق) **تتلخص الأبعاد الثقافية والعملية:** عدم وجود رؤية مشتركة، ونقص الخبرات والخطط التدريبية المناسبة، الثقافة السائدة بالحفاظ على الوضع الراهن، عدم الأخذ بحاجات ومهارات المعلمين التدريبية. 2-هل تعتبر مواقف المعلمين سبباً في مقاومة التغيير؟ وهل ترى بأن الحنين	

الاجتماعي والسياسي سببا في المقاومة؟ توضيح: * مواقف ايجابية، سلبية، سلوكية، مواقف عاطفية، معرفية، موقف النية الفعالة. *حنين (اجتماعي/علاقة المعلم مع المتعلمين بسبب التكنولوجيا، سياسي: مركزية القرارات) 3-برأيك هل من علاقة لخبرتك في التدريس وعمرك نحو الميل لتقبل التغيير؟ 4-تحدث عن أسباب أخرى تعود للجماعة تكون سببا في مقاومة التغيير (علاقات ومصالح ومكاسب، تعاون زملاء) 5-تكلم عن أسباب تعود للمنظمة تكون سبباً في مقاومة التغيير؟ توضيح: تحفيز، توفير بنية، تجارب سابقة، ملائمة الوقت والزمان والمكان والموارد والتطوير المستمر للمعلمين والتدريب الكافي، ثقافة والتزام تنظيمي، أسلوب القيادة (بيروقراطي....)	
المحورالثالث: طرق تغلب القائدعلى مقاومة التغيير	
1-صف لي خصائص مديرك التالية خلال التغيير الحاصل (الحماس، الطاقة، الأمل)؟ **الغرض الأخلاقي:** 2-هل قام المدير بتحديد هدف أخلاقي يسعى من خلاله لرفع تحصيل المتعلم؟ مثلا " التوجه نحو رؤية وهدف ورسالة واحدة"، والتصرف بنية احداث فرق إيجابي في حياة الطلبة باستخدام استراتيجيات متعددة مع المعلمين، والتعامل ضمن أسلوب مميز	

يتخلله القيم والمثل العليا والايمان بمشاركة العمل ضمن الفريق المشبع بالالتزام والانضباط والمسؤولية والكفاءة؟	
فهم عملية التغيير: 1-ما مدى معرفة مديرك بخصائص المعلمين المهنية (محبط، مقاوم) ونوع التغيير (الزامي، ذاتي، سطحي، تدريجي، فجائي، ابتكار). ومدى تقديره للصعوبات الوعرة في بداية عملية التغيير، تفهمه لمقاومة التغيير واستقطابها والاخذ بآراء المقاومين ضمن أذن صاغية وحل مشكلاتهم بناء على ذلك (هل اعتبر المقاومة قوة إيجابية محتملة خلال التغيير)؟	
بناءالعلاقات: 1-كيف تصف نمط القيادة في مدرستك (ديمقراطي والتحويلية، واوتوقراطي)؟ 2-ماذا عن دور مديرك في تبني وممارسة المهارات القيادية نحو قيادة تغيير فعالة مؤثرة على الابتكار التنظيمي في مدرستك؟ **توضيح:** المهارات القيادية تكمن في رفع المستوى العلمي والخبرة المهنية، لتطبيق رؤية مشتركة للتغيير، يجعل الفرد جزء من كل، يبث الروح الفردية والجماعية في العمل، والتعليم والتدريب على المهارات الأساسية لعملية التغيير، انشاء مجتمعات تعلم مهني تخللها مساءلة، تبني العلاقات الإنسانية كالعدالة والثقة، تمتعه بذكاء فكري وعاطفي، والعمل ضمن فريق، وتطوير القدرات، الاتصال الفعّال والتعاون، والوضوح والشفافية، والشراكة نحو احداث التغيير وادارة التغيير والتحفيز.	

بناء المعرفة ومشاركتها: **1**–اشرح لي دور القائد في ترسيخ عادات التبادل المعرفي ومشاركتها بين الأفراد داخل المؤسسة وهل يعتبر ذلك جزءاً من ثقافة المدرسة؟ (هل تعتبر مديرك منسق جيد للعلاقات بين المعلمين حيث التشاور وشبكات الأقران، مؤتمرات، تعميم الممارسات والخبرات الناجحة والمميزة، تحفيز الزملاء لمشاركة معرفتهم الضمنية والصريحة، تطوير مهني). 2–ما مدى تأثيره كقائد في نجاح عملية إدارة التغيير: التأثير على الأفراد في مواقفهم وسلوكياتهم واتجاهاتهم وأدوارهم، واكسابهم الثقة، القائد قدوة قيادية وتحسين مستمر لإدارته للتغيير، تحفيز وتخطيط)	
صنع التماسك: 1–هل لك أن تصف لي كيفية تعامل مديرك في حالات الاضطرابات واختلافات الرأي بسبب التغيير الحاصل وكيف عمل على التوفيق بينها وتوجيهها؟ وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين في سبيل نجاح التغيير؟ 2–بالتحدث عن كفاءة قيادة التغيير كيف جعل مديرك من البيئة المدرسية بيئة تمكينيه إيجابية (اشراك، تفويض، فهم معتقدات ومواقف المعلمين والتأثير عليها وبناء على ذلك التغيير في مواقفهم، الالتفاف حول رؤية مشتركة، تحقيق أكبر قدر من التوافق بين الأفراد، مركزية أم لا، مورد ومزود لمتطلبات التغيير، فريق كفؤ وتوزيع أدوار، يناقش المشاكل بين الأفراد، يولد التزام داخلي، ويخلق الافكار والفرص، المساءلة)	

3-صف المشاعر التي لاحظتها على القائد في التغيير خلال الجائحة؟ 4-هل شعرت بأن التغيير جعل أعضاء المؤسسة أكثر تلاحما وحقق التزاما داخليا وخارجيا؟ وهل تم خلق القادة الآخرين من خلالها؟ 5-هل تعتبر القيادة في مدرستك فعالة في إدارة التغيير؟هل لديك اقتراحات إضافية نحو إدارة فعالة في التغيير ومقاومة أقل؟	

في الختام:

شكرا لمشاركتك في هذه المقابلة، وقد أتواصل معك لاحقا بخصوص المقابلة. مرة أخرى أؤكد لك سرية هذه المعلومات وأنها ستستخدم فقط لأغراض الدراسة. إذا كان لديك اي استفسار، ارجو التواصل معي من خلال البريد الإلكتروني. tahanikhalili@gmail.com

ملحق (3) أداة المقابلة شبه المنظمة الخاصة بمديري المدارس

أداة مقابلة شبه مقننة لقياس مقاومة التغيير لدى المعلمين في التحول إلى التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا وطرق تغلب القائد عليها

جامعة بيرزيت –الدراسات العليا– كلية التربية – تخصص إدارة تربوية

موافقة مسبقة:

بروتوكول المقابلة مع المدير

تاريخ المقابلة: _____ **مكان المقابلة:** _____
وقت المقابلة: _____ **مدة المقابلة:** _____
الباحثة: _____ **المبحوث/ـة:** _____

عزيزي المدير

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: **مقاومة التغيير لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث بمنطقة القدس التعليمية في ظل تحول التعليم الوجاهي إلى إلكتروني خلال جائحة كورونا.** حيث تهدف هذه الدراسة إلى وصف مقاومة التغيير لدى معلّمي مدارس وكالة الغوث بمنطقة القدس التعليمية في ظل تحول التعليم الوجاهي إلى إلكتروني خلال جائحة كورونا، والتعرف إلى الأسباب التي كانت وراء هذه المقاومة، وطرق تغلب القائد (مدير المدرسة) عليها، وذلك من خلال خبرات كل من المديرين والمعلمين.

انت مدعو للمشاركة في هذه الدراسة من خلال هذه المقابلة حيث ان آرائك ووجهات نظرك ذات أهمية كبيرة وهي جزء هام في دراستي، وخلال المقابلة سيعرض عليك عدد من الاسئلة شبه المفتوحة، ولك حرية الاختيار في الاجابة أو عدم الاجابة عن أي منها. وسيتم تسجيل هذه المقابلة لتقوم الباحثة لاحقا

بنسخها بهدف تحليلها لأغراض الدراسة. لن تتجاوز مدة المقابلة 30 دقيقة، مع العلم بأنه من الممكن الحاجة لإجراء مقابلة اضافية للتأكد من فهمي لإجاباتك في هذه المقابلة أو طلب توضيح بعضها.

علما أن إجاباتك ستحظى بالسريّة التامة ولن يذكر اسمك الحقيقي وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

للتواصل مع الباحثة للاطلاع على نتائج الدراسة من خلال البريد الإلكتروني:

tahanikhalili@gmail.com
شكر التعاونكم
الباحثة: تهاني حاج أحمد \ برنامج الماجستير \كلية التربية\ إدارة تربوية\جامعة بيرزيت

أسئلة مقابلة المدير:

المحـور الأول: واقع مقاومة التغيير	
الاسئلة	**ملاحظات**
أسئلة افتتاحية: هل يمكن التعريف عن نفسك؟ (بدون ذكر الاسم)، العمر، الجنس، الخبرة؟	
1- تحدث عن ردة فعل المعلمين حول تطبيق التغيير في نمط التعليم؟ 2- برأيك هل يسير التغيير في مساره الصحيح أم ان هناك اخفاق في آلية تطبيقه؟ لمن يعود سببه؟ 3- من خلال خبرتك تحدث عن أشكال مقاومة لاحظتها على معلميك خلال التغيير؟ 4- ما وجهة نظرك حول التعليم الإلكتروني؟ كيف كان أداء المعلمين له؟ ما رأيك بأن يكون نمط التعليم هجين في مدرستك؟ وهل هو نقطة تحول في التعليم؟ 5-	

المحـور الثـاني: الأسباب وراء مقاومة التغيير	
1-برأيك: لماذا يقاوم المعلمون التغيير؟ 2-هل تعتبر مواقف المعلمين سببا في مقاومة التغيير؟ 3-هل لاحظت بأن سنوات الخبرة والعمر عاملا نحو الميل لتقبل التغيير؟	
المحور الثالث: طرق تغلب القائد على مقاومة التغيير	
1-كيف تصف (الحماس، الطاقة، الأمل) لديك خلال التغيير؟ **الغرض الأخلاقي:** 2-هل من هدف شاركت به معلميك خلال مرحلة التغيير بحيث يحدث فارقا في حياة الطلبة؟	
فهم عملية التغيير: 1-هل كنت على دراية بخصائص معلميك وتفهمك لها؟ وهل قمت بإشراكهم في مراحل التغيير؟ ما نوع التغيير الذي ترنو اليه؟ (هل ترى بأن المقاومة قوة إيجابية محتملة خلال التغيير وقد تكون فرصه للتجديد والابتكار وصولاً إلى تنمية تربوية تتمتع بالديمومة، وبناء عليه كنت اذن صاغية لأفرادها)؟	
بناء العلاقات: 1-كيف تصف نمطك القيادي في مدرستك (ديمقراطي والتحويلية، واوتوقراطي)؟ ما الأساليب المتبعة نحو التمكين النفسي لمعلميك؟ 2-ما أهم المهارات القيادية التي مارستها نحو قيادة تغيير فعالة مؤثرة على الابتكار التنظيمي في مدرستك؟	
بناء المعرفة ومشاركتها: **1**-اشرح لي دورك في ترسيخ عادات التبادل المعرفي ومشاركتها بين الأفراد داخل المؤسسة وهل يعتبر جزءاً من ثقافة المؤسسة؟ 2-ما مدى تأثيرك كقائد في نجاح عملية إدارة التغيير؟ (التأثير على الأفراد في مواقفهم وسلوكياتهم واتجاهاتهم وأدوارهم، واكسابهم الثقة، القائد قدوة قيادية وتحسين مستمر لإدارته للتغيير، تحفيز وتخطيط)	
صنع التماسك:	

1-كيف تعاملت في حالات اختلاف الرأي بين المعلمين؟ وكيف عملت على التوفيق بينها وتوجيهها؟ وتقديم التغذية الراجعة في سبيل نجاح التغيير؟ 2-كيف جعلت من البيئة المدرسية بيئة تمكينيه إيجابية؟ 3-صف المشاعر التي واجهتك في التغيير خلال الجائحة؟ ما التحديات التي واجهتها في التغيير خلال الجائحة؟ هل تعتبر تلك التحديات فرصه لإعادة التفكير في التكنولوجيا (مدى تحديد الأولويات ومستوى القيادة التكنولوجيا)؟ 4-هل شعرت بأن التغيير جعل أعضاء المؤسسة أكثر تلاحما وحقق التزاما داخليا وخارجيا؟ وهل تم خلق القادة الآخرين من خلاله؟ 5-هل ترى قيادتك لإدارة التغيير في مدرستك فعالة؟ هل لديك اقتراحات إضافية نحو إدارة فعالة في التغيير ومقاومة أقل؟	

في الختام:

شكرا لمشاركتك في هذه المقابلة، وقد أتواصل معك لاحقا بخصوص المقابلة. مرة أخرى أؤكد لك سرية هذه المعلومات وأنها ستستخدم فقط لأغراض الدراسة. إذا كان لديك اي استفسار، ارجو التواصل معي من خلال البريد الإلكتروني. tahanikhalili@gmail.com

ملحق (4) كتاب موافقة إدارة تعليم وكالة الغوث الدولية على إجراء الدراسة في المدارس التابعة لها

4/13/22, 9:11 AM Fwd: الموافقة على اجراء رسالة جامعية - SCHOOL, Jalazone G - Outlook

Reply all | Delete | Junk | Block sender | ...

Fwd: الموافقة على اجراء رسالة جامعية

Translate message to: English | Never translate from: Arabic

ABU-BAHA, Usama
Wed 4/13/2022 4:34 AM
To: SCHOOL, Jalazone G

عزيزتي سناء
برجاء تبليغ تهاني الخليلي الموافقة على الشروع بدراستها. والقدوم للمكتب وتوقيع تسهيل المهمة وتحديد المدارس : المدراء والمعلمين المستهدفين بالدراسة.

اتمنى لها التوفيق.

برجاء طباعة هذا الايميل وارفاقه كأحد صفحات الرسالة.

واشكرك

Regards

Dr. Usama Abu Baha

Area Education Officer/ Jerusalem and Jericho
0562940610
U.ABUBAHA@UNRWA.ORG

From: AMAR, Muaweyah <m.imar@UNRWA.ORG>
Sent: Wednesday, April 13, 2022 4:29:13 AM
To: ABU-BAHA, Usama <U.ABUBAHA@UNRWA.ORG>; SALAMEH, Mohd <M.SALAMEH2@UNRWA.ORG>
Subject: Re: الموافقة على اجراء رسالة جامعية

Dear Usama
This is approved

Get Outlook for iOS

From: ABU-BAHA, Usama <U.ABUBAHA@UNRWA.ORG>
Sent: Tuesday, April 12, 2022 5:30:54 PM
To: AMAR, Muaweyah <m.imar@UNRWA.ORG>; SALAMEH, Mohd <M.SALAMEH2@UNRWA.ORG>
Subject: Fwd: الموافقة على اجراء رسالة جامعية

Dear colleagues

After I reviewed the questions of the tool, this study adheres to UNRWA principles of neutrality. I recommend that the researcher who is one of our dedicated teachers at Jalazone Girls School can proceed on. FYA.

about:blank 1/1