المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة الملك عبد العزيز

عمادة الدراسات العليا

معهد الدراسات العليا التربوية

قسم الإدارة التربوية

مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة وعلاقتها بمستوى ذكائهم الوجداني

إعداد الباحث

خالد بن عبد الله جارالله الغامدي

مشروع بحثي ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير

في الإدارة التربوية

إشراف

د. أحمد بن محمد الزايدي

أستاذ الإدارة التربوية المشارك

شعبان ١٤٣٧هـ - مايو ٢٠١٦م

Kingdom of Saudi Arabia

Ministry of Education

King Abdulaziz University Jeddah

Institute of Graduate Educational Studies

Institute of Graduate Studies

Department of Educational Administration

Change Resistance Among Secondary School Teachers In Al-Baha Area And Its Relationship To The Level Of Emotional Intelligence

A research Project as a Requirement to Obtain

The Master's Degree in Educational Administration

Prepared By

The Researcher / Khaled Abdulla Alghamdi

Supervised By

Dr. Ahmed Mohammed Al- Zaidi

Associate Professor in Educational Administration

Sha`aban 1437H – May 2016

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة الملك عبد العزيز

عمادة الدراسات العليا

معهد الدراسات العليا التربوية

قسم الإدارة التربوية

مـــوافـقـــــــة

على التعديل بعد المناقشة للمشروع البحثي وإجازة المشروع للطباعة

الـقـســـــم: الإدارة التربوية

اسم الطالب: خالد عبد الله الغامدي.

موضوع المشروع البحثي: مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة وعلاقتها بمستوى ذكائهم الوجداني.

تمت كافة التعديلات وتمَ إتباع تعليمات وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي.

لـجـنـة الـمـنـاقـشـة

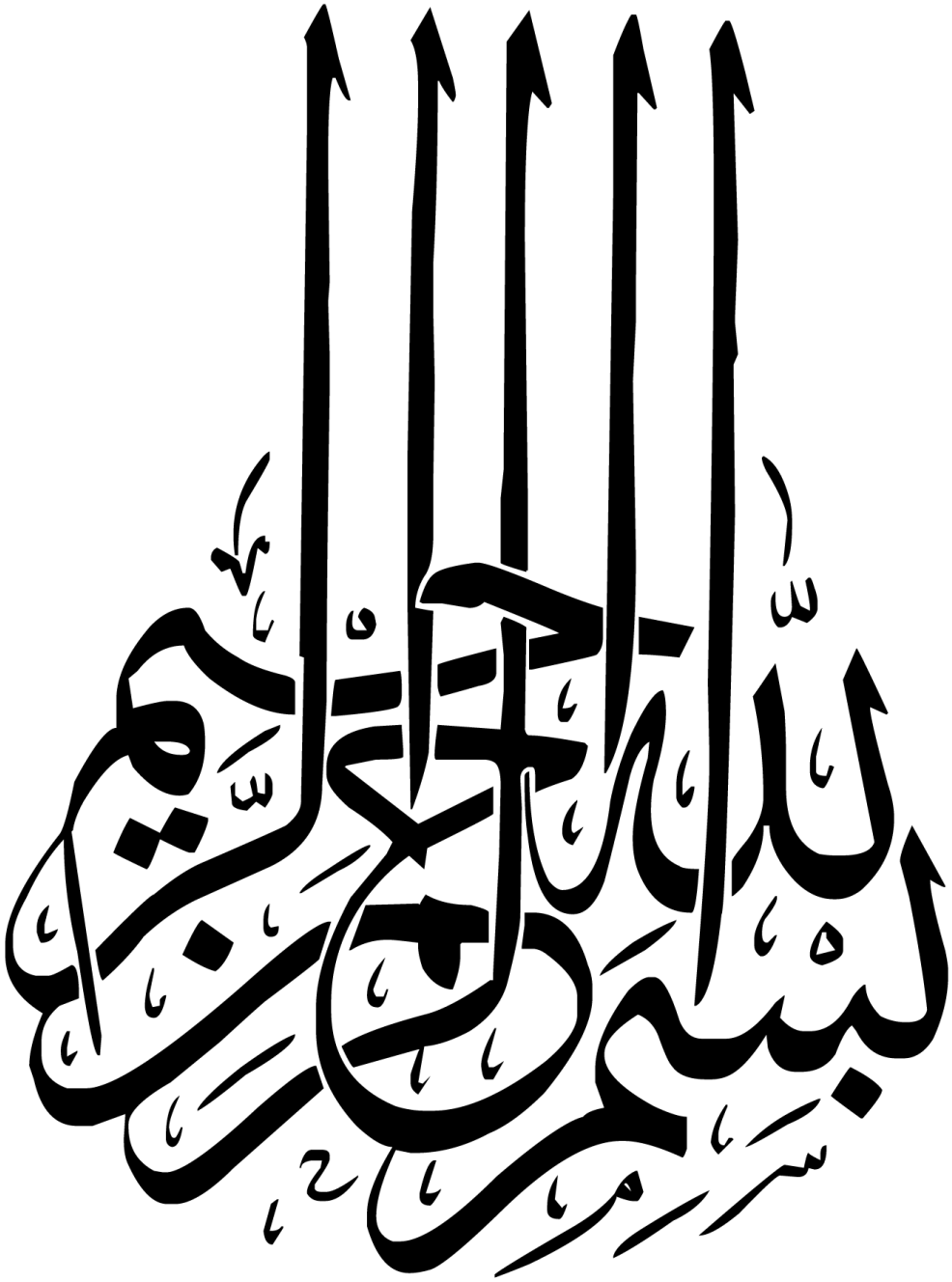
	الاسم	المرتبة العلمية	التخصص	التوقيع
مشرفاً	د. أحمد محمد الزايدي	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	
مناقشاً	د. أشرف السعيد أحمد	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	
مناقشاً	د. عمر با داود	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	

جامعة الملك عبد العزيز

شعبان ١٤٣٧هـ - مايو ٢٠١٦م

١٤٣٧/٨/١١هـ

٢٠١٦/٥/١٨م


بسم الله الرحمن الرحيم

﴿وَمَا أُوتِيتُم مِّنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾

سورة الإسراء: آية (٨٥)

إهـــــــــــــداء

إلى والدي ووالدتي حفظهما الله:

لقد كان لكما الأثر الأكبر في كل خطوة ناجحة أخطوها في حياتي، فأنتما مثال يحتذى به في التضحية والإيثار، منكما تعلمت الصبر، وبفضلكما ونتيجة تربيتكما؛ تعلمت منكما الجد والمثابرة، والإخلاص، ولا زلت أنهل منكما الكثير، وبفضل دعائكما وتوجيهكما؛ تحققت النجاحات؛ إليكما أهدي هذا العمل مع دعائي بأن يمتعكما الله بالصحة والعافية.

إلى زوجتي المخلصة:

التي ضحت وتحملت عناء المشوار؛ وفاءً وتقديراً لدعمها وتشجيعها وصبرها الجم الذي كان له أكبر الأثر في إنجاز هذه الدراسة.

إلى أبنائي الأعزاء:

رنيم، آمال، عزام، لانا، بتال؛ الذين ضحوا بالكثير من حقوقهم لمساعدتي في إنجاز هذه الدراسة، مع دعائي لكم بالتوفيق والسداد.

إلى إخوتي وأخواتي:

أهديكم هذا العمل وأتمنى لكم الصحة والعافية، وأن يبارك لكم المولى في المال والولد.

إلى كل من أسدى لي توجيه أو نصح واصدقائي الكرام الذين كانوا بعد الله خير معين.

إلى شموع المعرفة بناة البشر العاملين بميدان التعليم وكل طالب علم.

إليكم جميعاً أهدي هذا العمل المتواضع سائلاً المولى عز وجل أن ينفع به ويجعله خالصاً لوجهه تعالى.

الباحث

الـشـكـر والـتـقـدير

أما وقد اكتمل المشروع، وتحقق الهدف، وتحولت الفكرة لدراسة، والحلم واقع، والأمل حقيقة، والجهد ثمرة، والخوف طمأنينة، فإني مدين لله عز ثناؤه على ما أعطاني من نعمة المعرفة وعزيمة البحث، وأمدني بالصبر وذلل لي صعابه، ويسر لي من الأساتذة أجلهم، وأكثرهم إخلاصا، ليضيئوا أمامي ما أغلق وييسروا ما تعسر، فلهم الشكر الموصول والعرفان المتجدد.

كما أنني مدين بالشكر لكل من أسهم في إتمام هذه الدراسة، وعلى رأسهم سعادة **الدكتور/ أحمد بن محمد خلف الزايدي** وكيل معهد الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز، الذي تفضل بقبول الاشراف على هذه الدراسة، والذي ما بخل بجهد أو وقت، فكان فيضاً من العطاء لا ينضب، منحني رعايته منذ كانت الدراسة فكرة حتى استوت ثمرة، فكان مثالاً في الرعاية والمتابعة والتوجيه والإرشاد في قالب من الخلق النبيل والتواضع الجم؛ مما كان له أكبر الأثر في ظهورها بهذه الصورة، فأفاد وأبان جزاه الله عني خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر لوزارة التعليم؛ التي أوفدتنا للدراسة بنظام التفرغ الكلي، والشكر موصول لصرح بناء الفكر جامعة الملك عبد العزيز؛ التي اتاحت لنا فرصة الالتحاق ببرنامج الدراسات العليا، ولعمادة معهد الدراسات العليا التربوية ممثلة بعميدها **سعادة الدكتور/ سعيد بن أحمد الأفندي**. وقسم الإدارة التربوية ممثلة برئيسه **سعادة الدكتور/ عمر بن محمد باداود**، وأصحاب السعادة أعضاء هيئة التدريس بالقسم الذين كانوا عونا لنا طيلة دراستنا بهذا القسم، كما كانوا مشاعل نور، غرسوا في نفوسنا حب البحث والتجريب.

كما اتقدم بجزيل الشكر والتقدير لكل من: **سعادة الدكتور/ أشرف السعيد** الأستاذ المشارك بالقسم، صاحب الخلق الرفيع، المخلص المتفاني بعمله وأدائه، **وسعادة الدكتور/ صالح بن علي القرني** وكيل معهد الدراسات العليا للتطوير والجودة الذين تفضلوا بمناقشة خطة الدراسة.

كما أكرر شكري **لسعادة الدكتور/ أشرف السعيد، وسعادة الدكتور/ عمر با داود** على تفضلهما بقبول مناقشة المشروع البحثي.

كما أقدم شكري وتقديري الى جميع الأساتذة الذين تفضلوا بتحكيم أداة الدراسة، وأبدوا ملحوظاتهم القيمة نحوها، وكان لهم الفضل بعد الله في توجيهها لأغراض الدراسة واخراجها في صورتها النهائية.

كما أشكر كافة أفراد عينة الدراسة معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، الذين تفضلوا بالإجابة على عبارات الاستبانة.

كما لا يفوتني أن أشكر كل من ساهم في مساعدتي بتوجيه أو نصح أو مشورة أو إمداد بمراجع أو إنهاء بعض الإجراءات الإدارية. وأتقدم بالشكر لزملائي بالدفعة فقد عملوا بروح الفريق الواحد وكان مبدأهم الإيثار والتميز للجميع.

إلى كل هؤلاء أقدم شكري الجزيل وامتناني العظيم راجياً من الله لهم الأجر والمثوبة، كما أساله عز وجل أن يجعل هذا العمل محققاً للهدف المنشود منه، وصلى الله وسلم على سيدنا ونبينا محمد وعلى آله وصحبه تسليماً كثيراً.

الباحث

المستخلص

عنوان الدراسة: مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة وعلاقتها بمستوى ذكائهم الوجداني.

إعداد الباحث: خالد عبد الله الغامدي.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى مقاومة التغيير ومستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة، والكشف عن العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الاحصائية بين مقاومة التغيير ومستوى الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول مستوى مقاومة التغيير ومستوى الذكاء الوجداني لديهم والتي تُعزى لاختلاف متغيرات (المؤهل، التخصص، سنوات الخبرة في التعليم).

وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبيه المسحي والارتباطي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة وتم اختيار عينة عشوائية طبقية ممثلة تمثلت بـ (٤٠٠) معلماً تمثِّل نسبة (٥٢.٤%) من المجتمع الأصلي، ولجمع البيانات استخدم الباحث الاستبانة متضمنة محورين كالتالي، المحور الأول: مستوى مقاومة التغيير وتم استخدام مقياس مقاومة التغيير إعداد أورغ بأبعاده (السعي للروتين، رد الفعل العاطفي، التركيز على المدى القصير، الصلابة المعرفية)، المحور الثاني: مستوى الذكاء الوجداني وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني اعداد سكوت ورفاقها ١٩٩٨م بأبعاده (تقييم الوجدان والتعبير عنه، تنظيم الوجدان، الاستفادة من الوجدان).

وكانت أبرز نتائج الدراسة: أن مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة جاءت بدرجة توافر (ضعيفة) من وجهة نظرهم، وجاء ترتيب الأبعاد الأربعة كما يلي: (الصلابة المعرفية، رد الفعل العاطفي، السعي للروتين، التركيز على المدى القصير)، كما أن مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة جاء بدرجة توافر (عالية) من وجهة نظرهم، وجاء ترتيب الأبعاد الثلاثة كما يلي: (تنظيم الوجدان، تقييم الوجدان والتعبير عنه، الاستفادة من الوجدان)، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة ذات دلالة إحصائية بين مقاومة التغيير والذكاء الوجداني لعينة الدراسة، كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول مستوى مقاومة التغيير ومستوى الذكاء الوجداني لديهم تعزى إلى اختلاف متغيرات (المؤهل الدراسي، التخصص، سنوات الخبرة في التعليم).

ومن أبرز ما أوصت به الدراسة: العمل على رفع مهارات وقدرات الذكاء الوجداني للعاملين بقطاعات التربية والتعليم؛ لما لذلك من أثر في التقليل من عمليات مقاومة التغيير ، أهمية التهيئة للتغيير؛ والدعم من قبل القيادات العليا، واختيار التوقيت المناسب، واطلاع المستفيدين من التغيير على أهمية ودواعي التغيير؛ لضمان النجاح وتقليل المقاومة.

Abstract

Study Title: Resistance To Change Among Secondary School Teachers In Baha Region And Its Relationship To The Level Of Their Emotional Intelligence.

Researcher: Khaled Abdullah Al-Ghamdi.

This study aimed to detect resistance to change and the level of emotional intelligence among secondary schools teachers in Baha Region, also it aimed to determine the degree of relationship between resistance to change and the level of emotional intelligence in the study sample, it also aimed to detect statistically significant differences between the means of secondary school teachers responses in Baha Region about resistance to change and the level of emotional intelligence they have which are attributable to the different variables (qualification - specialization - experience).

In order to achieve the objectives of the study, the researcher used the Descriptive Correlative Methodology, and study population was consisted of secondary school teachers in Baha Region, then a random sample was chosen from the original sample and composed of 400 teachers, which represents 52.4% of the original sample, and to collect the data, the researcher used the questionnaire which included two axes as the following, the first axis: resistance to change level, resistance to change scale which was prepared by Oreg was used with its dimensions (seek for routine, the emotional reaction, focus on the short term, the knowledge strength), the second axis: the level of emotional intelligence, emotional intelligence scale which was prepared by Scott and her fellow 1998 was used with its dimensions (conscience Rating and emotions, regulation of emotions, take advantage of emotions).

The most significant findings of the study: that resistance to change among secondary school teachers in Baha Region came as (Weak) exercise from their own point of view, and the order of the four dimensions came out as follows: (knowledge Strength, emotional Reaction, seek for the routine, focus on short-term), and The level of emotional intelligence among secondary school teachers in Baha came as (High) exercise from their own point of view, and the order of three dimensions came out as follows:

(Organizing emotions, evaluation of emotions and expression, to take advantage of emotions), as the results of the study showed an inverse negative correlation which was statistically significant between the resistance to change and the emotional intelligence of the study sample, and the results of the study showed that there were no statistically significant differences at the level (0.05) between the Mean responses of secondary school teachers in Baha Region about the level of resistance to change and the level of emotional intelligence which were attributed to the different variables (academic qualifications, specialization, years of experience in education).

One of the most recognized recommendations by the study: Work on raising the skills and abilities of emotional intelligence of employees of the sectors of education; it affects reducing resistance to change processes; the importance of configuration to the change; and support from the top leadership, and choose the right time, and to inform the beneficiaries of the change about the importance of and reasons for the change; to ensure success and to reduce the resistance,

قـــائـمـــة المـحـتـويـــــات

م	الـمـوضـــــوع	الصفحة
١	الإهـداء	أ
٢	شكر وتقدير	ب
٣	ملخص الدراسة باللغة العربية	ج
٤	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	د
٥	محتويات الدراسة	هـ
٦	قائمة الجداول	ح
٧	قائمة الملاحق	ك
	الـفـصـــل الأول: الإطار العام للدراســة	
٨	مقدمة الدراسة	١
٩	مشكلة الدراسة	٥
١٠	أسئلة الدراسة	٨
١١	أهداف الدراسة	٩
١٢	أهمية الدراسة	٩
١٣	حدود الدراسة	١١
١٤	مصطلحات الدراسة	١٢
	الـفـصـــل الـثـــاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
١٥	تمهيد	١٤
١٦	المبحث الاول: التغيير والإصلاح التربوي	١٥
١٧	ماهية التغيير.	١٥
١٨	أهمية ودواعي التغيير.	١٦
١٩	التغيير وعلاقته بالإصلاح التربوي	١٨

تابع قائمة المحتويات

م	الموضـــــوع	الصفحة
	تابع الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
٢٠	مفهوم مقاومة التغيير	١٩
٢١	النتائج المترتبة على مقاومة التغيير	٢٠
٢٢	أسباب مقاومة التغيير	٢٢
٢٣	المبحث الثاني: الذكاء الوجداني	٢٨
٢٤	مفهوم الذكاء الوجداني	٢٨
٢٥	النظريات المفسِّرة للذكاء الوجداني	٣٠
٢٦	مقاييس الذكاء الوجداني	٣٣
٢٧	الدراسات السابقة المتعلّقة بمقاومة التغيير	٤٣
٢٨	التعليق على الدراسات السابقة المتعلّقة بمقاومة التغيير	٥١
٢٩	الدراسات السابقة المتعلّقة بالذكاء الوجداني	٥٣
٣٠	التعليق على الدراسات السابقة المتعلّقة بالذكاء الوجداني	٦١
	الفصل الثالث: طريقة وإجراءات الدراسة	
٣١	تمهيد	٦٤
٣٢	أولاً: منهج الدراسة	٦٤
٣٣	ثانياً: مجتمع الدراسة	٦٥
٣٤	ثالثاً: عينة الدراسة	٦٦
٣٥	رابعاً: أداة الدراسة	٦٨
٣٦	صدق أداة الدراسة	٦٩
٣٧	ثبات أداة الدراسة	٧٨
٣٨	خامساً: المعالجة الإحصائية	٧٩

تابع قائمة المحتويات

م	الموضـــــوع	الصفحة
	الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها	
٣٩	تمهيد	٨١
٤٠	إجابة السؤال الأول وتفسيرها	٨١
٤١	إجابة السؤال الثاني وتفسيرها	٩٢
٤٢	إجابة السؤال الثالث وتفسيرها	١٠٠
٤٣	إجابة السؤال الرابع وتفسيرها	١٠٣
٤٤	إجابة السؤال الخامس وتفسيرها	١٠٨
	الفصل الخامس: ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات	
٤٥	ملخص النتائج	١١٣
٤٦	التوصيات	١١٨
٤٧	الدراسات المقترحة	١٢٠
	المراجـــع	
٤٨	المراجع العربية	١٢١
٤٩	المراجع الأجنبية	١٣٠

قـــائمـــة الـجـــداول

رقم الجدول	اسـم الجــدول	الصفحة
٣-١	توزيع معلمي مدارس المرحلة الثانوية (بنين) بمنطقة الباحة وفقاً لمكاتب التعليم	٦٥
٣-٢	الأعداد والنسب المئوية للاستبانات الموزعة والمستردة والصالحة للتحليل من أفراد مجتمع البحث.	٦٦
٣-٣	التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة موزعين وفقاً للمتغيرات الشخصية.	٦٧
٣-٤	معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه من المحور الأول (مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة).	٧٤
٣-٥	معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمحور الأول (مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة).	٧٥
٣-٦	معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه من المحور الثاني (مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة).	٧٦
٣-٧	معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمحور الثاني (مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة).	٧٧
٣-٨	معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد ومحوري الاستبانة.	٧٨
٤-١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد استبانة (مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة)، مرتبة تنازلياً.	٨٢
٤-٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول مستوى مقاومة التغيير لديهم في بعد (السعي للروتين)، مرتبة تنازلياً.	٨٤

تابع قائمة الجداول

رقم الجدول	اسم الجدول	الصفحة
٤-٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول مستوى مقاومة التغيير لديهم في بعد (رد الفعل العاطفي)، مرتبة تنازلياً.	٨٦
٤-٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول مستوى مقاومة التغيير لديهم في بعد (التركيز على المدى القصير)، مرتبة تنازلياً.	٨٨
٤-٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول مستوى مقاومة التغيير لديهم في بعد (الصلابة المعرفية)، مرتبة تنازلياً.	٩٠
٤-٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد استبانة (مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة)، مرتبة تنازلياً	٩٢
٤-٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول مستوى الذكاء الوجداني لديهم في بعد (تقييم الوجدان والتعبير عنه)، مرتبة تنازلياً.	٩٤
٤-٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول مستوى الذكاء الوجداني لديهم في بعد (تنظيم الوجدان)، مرتبة تنازلياً.	٩٦
٤-٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول مستوى الذكاء الوجداني لديهم في بعد (الاستفادة من الوجدان)، مرتبة تنازلياً.	٩٨
٤-١٠	نتائج اختبار بيرسون للعلاقة بين مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة ومستوى الذكاء الوجداني لديهم.	١٠٠
٤-١١	مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة وأبعاد مستوى الذكاء الوجداني لديهم.	١٠١

تابع قـائمـة الـجـداول

رقم الجدول	اسـم الجــدول	الصفحة
٤-١٢	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى مقاومة التغيير لديهم والتي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي.	١٠٣
٤-١٣	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى مقاومة التغيير لديهم والتي تعزى لاختلاف التخصص.	١٠٥
٤-١٤	نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى مقاومة التغيير لديهم والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة.	١٠٦
٤-١٥	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى الذكاء الوجداني لديهم والتي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي.	١٠٨
٤-١٦	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى الذكاء الوجداني لديهم والتي تعزى لاختلاف التخصص.	١١٠
٤-١٧	نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى الذكاء الوجداني لديهم والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة.	١١١

قـائـمـة الـمـلاحـق

رقـم الملحق	الملحـــــــق	الصفحـة
١	أداة الدراسة في صورتها الأولية.	١
٢	أسماء السادة محكمي أداة الدراسة.	٧
٣	أداة الدراسة في صورتها النهائية.	٨
٤	خطاب جامعة الملك عبد العزيز لتسهيل مهمة الباحث.	١٣
٥	خطاب موافقة تعليم الباحة على استكمال الاستبانة.	١٤

الـفـصـــل الأول

الإطـار الـعـام للدراسة

- مـقـدمـــــــة.
- مشكلة الدراسة.
- أسئلة الدراسة.
- أهداف الدراسة .
- أهمية الدراسة.
- حدود الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.

الـفصـل الأول

الإطـار الـعـام للدراسة

مقدمة:

يُعدُّ التغيير سمة من سماتِ القرن الواحد والعشرين فمع ثورة تقنية المعلومات والاتصالات، والانفجار المعرفي، والتحوُّل نحو مجتمع المعرفة، والاقتصاد القائم على المعرفة تواجه المؤسسات التعليمية ضغوطاً متزايدةً من المجتمع للوفاء بمتطلبات هذا العصر ومواكبة المستجدات والمتغيرات المتلاحقة. وبذلك لم يعُد التغيير في المؤسسات التعليمية ترفاً بل أصبح ضرورةَ بقاءٍ واستمرار إذ يشير محمد (٢٠١٠، ص٩٤) إلى أنّ المؤسسات التعليمية تواجه العديد من التحديات منها التقدم التكنولوجي، والمتغيرات المحلية، والتغيرات السياسية، والعولمة، والنمو المعرفي، والمشكلات الاقتصادية؛ مما يحتِّم على المؤسسات التوافق مع تلك التحديات والمتغيرات وصولاً لبقاء المؤسسة والحفاظ على نجاحها بشكلٍ دائم.

ويأتي التغيير استجابةً للمستجدات ولحاجة المؤسسات للتكيّف معها والتغيير كما يعرّفه علـي (٢٠١٣، ص٥٨) بأنّه انتقالٌ من وضعٍ غير مرغوبٍ فيه إلى وضعٍ آخرٍ مرغوبٍ فيه، وفي ذات السياق يؤكِّد حسين (٢٠١٤، ص٤٧) بأنّ التغيير عملية لازمة وضرورية لكلّ المؤسسات طالما أنّها تعمل في بيئة تتسم بالتغيّر المستمر والسريع لذلك فإنّ الحل لتحسين أداء المؤسسات هو التغيير ومواكبة ما يحدث بمحيطها. ويرى الباحث أنّ بقاء المؤسسات التعليمية واستمرارها مرهونٌ بمدى قدرتها على التكيّف مع بيئتها والاستجابة للمتغيرات الداخلية والخارجية.

وهذا الانتقال الذي يحدثه التغيير لا بدَّ أن يكون مخططاً إذ يتوقف عليه نجاح المؤسسة. وبشكلٍ عام يتوقف نجاح التغيير في المؤسسات التعليمية على العاملين بها، ومدى تقبلهم للتغيير، فبقدر تقبلهم واستجابتهم لمتطلبات التغيير يُكتب له النجاح، وتتحقق أهدافه، وفي ذلك يشير السبيعي(٢٠١٠، ص١٩) إلى أنّ نجاح التغيير يتوقف بالدرجة الأولى على مدى تقبل الأفراد له.

والتغيير بطبيعته يُحدِث صراع داخل الأفراد بين القديم والجديد وينشأ عنه القلق والتوتر، فالتغيير ظاهرةٌ إنسانية، وحياتية يحتاجها الناس في كلّ زمانٍ ومكان إذ يشير الكبيسي (٢٠١٠، ص٦) بأنّ التغيير سمة حياتية ومجتمعية تواجه الأفراد والمؤسسات والدول يتباين

في درجته، وطبيعته، وآثاره، وفوائده تبعاً للمجال والمكان والزمان لذلك يُعدُ ظاهرةً ضرورية ولازمة للنظم الإدارية والاجتماعية والسياسية مثلما تتعرض له النظم التقنية. وتؤكِد حومر (٢٠١٤، ص٦-٧) أنّ للتغيير أهمية كبيرة للفرد والمؤسسة تتمثّل في الحفاظ على الحيوية والفاعلية، تنمية القدرة على الابتكار، إذكاء روح التطوير، التوافق مع المتغيرات، تحسين الأداء والإنتاجية، واللحاق بالتقدم التكنولوجي.

ولما للعمليةِ التعليميةِ والتربويةِ من أهميةٍ في المجتمع في إعداد الكوادر البشرية القادرة على مواكبة مستجدات العصر والتعاطي معها، يؤكِد السنبل (٢٠٠٤،ص١٠٧-١٠٨) على ضرورة تطوير العملية التعليمية والتربوية من خلال تجديد وتكييف طرائق وأساليب ووسائل التدريس للمعلم، والرفع من شأنه وتدريبه ليتواكب مع عصر العولمة وصولاً لمجتمع التعلم، وتنشئةُ أفرادٍ مكتسبين للمعرفة والخبرة والمهارة.

وبالنظر لجهود وزارة التعليم في تطوير التعليم من خلال المشروعات التطويرية التي طبقتها في مدارس التعليم العام كمشروع تطوير المناهج، وإدخال النظام الثانوي والفصلي بالمرحلة الثانوية نلمس حجم الإصلاحات والتغييرات التي حدثت في منظومة العمل التربوي والتعليمي وما واكبه من تحديات والتي تقتضي التحوُّل النوعي في ممارسات المعلمين وتصوراتهم. إلا أنّ نجاح مشاريع الإصلاح والتغيير التي تتبناها وزارة التعليم يتوقف على المعلم بالدرجة الأولى ومدى تقبله للتغيير، حيث يشير الزهراني وابراهيم (٢٠١٢) إلى أنّ المعلم هو القائد الفعلي للتغيير، وتفرض قيادة التغيير على المعلم اتباع نموذج واضح وأسلوب تفكير عقلاني منظم يساعده على استشراف المستقبل واستشعار نتائج عملية تطبيق التغييرات المقترحة والمنفذة بالعملية التعليمية.

ويظل المعلم حجر الزاوية في جعل التغيير واقعاً ملموساً إلا أنّ تقبُّل المعلمين للتغيير يتباين تبعاً لأنماطهم الشخصية، وتصوراتهم، والفروق الفردية فيما بينهم وتصبح مقاومة التغيير أمراً وارداً ومحتملاً. وفي ذلك يورد المقدادي والشرفات (٢٠١٤، ص٦٦) أنّ المعلمين قد يقاومون التغيير المراد إحداثه، سواءً من حيث نوعه أو حجمه أو توقيته أو طريقة تطبيقه، وقد تكون مقاومتهم صريحة علنية مباشرة وذلك بإبلاغ الإدارة بذلك، أو تشكيل مجموعات معارضة أو الامتناع عن العمل، وقد تكون غير مباشرة أو غير ظاهرة، تتمثّل في كثرة التغيّب أو التأخر عن الدوام وخلق الأعذار لتبرير التقاعس عن أداء العمل وارتكاب الأخطاء. وفي ذات السياق يؤكِد الزهراني (٢٠١٢، ص٢٦٢) أنّ مجرد القيام بأيّ عملية تغيير في المجال التربوي تتضمن صورة من الخروج عما ألفه المعلمون فإنّه من الطبيعي أن تواجه هذه

العمليات بقدرٍ من المقاومة. ويرى الباحث أنّ المقاومة الناشئة من المعلمين وخاصة السلبية منها قد تؤدي إلى تعثر المشاريع الإصلاحية.

ولارتباط التغيير بالعنصر البشري تظل مقاومته ظاهرة طبيعية ومعه تتعدد الأسباب التي تجعل الأفراد يقاومون التغيير والتي صنفها ماهر (٢٠١٣، ص٧١) إلى أسبابٍ تنظيميةٍ وأسبابٍ فردية. ويُرجِع الأسباب الفردية لتباين وإدراك وفهم الأفراد للتغيير. ويُحدِّد علي (٢٠١٣، ص١١٣-١١٤) بشكلٍ أدقّ أسباب مقاومة الأفراد للتغيير في التهديد الوظيفي للأفراد، وتأثير التغيير على علاقات الأفراد، ورضا الأفراد عن الوضع الراهن، وضعف مبررات ودواعي التطوير، إضافة إلى أنّ التغيير سريع ومرهق، والاحتياجُ لمهاراتٍ غير متوفرةٍ لدى الأفراد، وتجاهل قيم الأفراد، وقلة مشاركة الأفراد بالتغيير، إضافة للخوف من التغيير، والخوف من الفشل.

وبالنظر للأسباب التي تقف وراء مقاومة الأفراد للتغيير يُمكِن القول بأنّ هذه الأسباب وخاصة الفردية منها تعودُ إلى تباين تصورات، وإدراكات، واتجاهات المعلمين، إذ يصف المغربي (٢٠٠٨، ص ٤١٢) الأسباب المرتبطة بالمعلمين بأنّها من أصعب أنواع التغيير لأنّها تتعلق بالاتجاهات والدافعية والمهارات السلوكية حيث أنّها عوامل ترتبط بالشخصية تحتاج لدراسات متعمقة تتطلب جهد ووقت وتكلفة.

ويبرز الذكاء الوجداني كأحد الجوانب المهمة في أبعاد الشخصية، حيث يشير ماهر (٢٠١٣، ص ٣٥٥) إلى أنّ نجاح خطط وبرامج التطوير التنظيمي تحتاج لمهاراتٍ يجب أن تتوافر في كافة العاملين بالمؤسسة، وذكر منها مهارات الذكاء الوجداني. وبناء على ما سبق تتأكد أهمية امتلاك المعلم لمهارات التواصل الاجتماعي والمرونة والوعي بالذات وبالآخرين وإدارة انفعالاته والتحكم بها؛ لانعكاس ذلك على محيطه التربوي والتعليمي ولأثر هذه المهارات على قدرة المعلم على التكيّف مع التغيير وتقبله.

كما أنّ نجاح الأفراد المهني يتوقف على ما يمتلكونه من مهارات الذكاء الوجداني حيث يشير السمادوني (٢٠٠٧، ص٤٦) إلى أنّ الذكاء الوجداني أهم القدرات التي لها علاقة مباشرة بالنجاح في الحياة ويتضح دور القدرات الوجدانية في بناء الثقة لدى الأفراد، والولاء والالتزام، وتحقيق العديد من المكاسب الإنتاجية والابتكارات والإنجازات العلمية كما أنّه يمثّل عنصراً فعالاً لا يمكن الاستغناء عنه لتحقيق نسب نجاحٍ مرتفعةٍ في مختلف المهن.

وفي ذات السياق ولإيضاح التأثير المتوقع للذكاء الوجداني على تقبُّل المعلمين للتغيير يشير الخولي (٢٠١١، ص١٧٩) بأنّ الذكاء الوجداني يساهم في عمل علاقاتٍ جيدةٍ بين الأفراد، كما أنّ الذين يتمتعون بالذكاء الوجداني يتسمون بالمرونة الكافية لمواجهة الصعاب وإيجاد الحلول. كما يشير سالوفي وولري وماير (٢٠٠١، ٢٧٩) Salovey & Woolery & Mayer إلى أنّ الأفراد الأذكياء وجدانياً هم أكثر قدرة على التوافق مع التغييرات التي تحدث في بيئاتهم، وأكثر قدرة على النجاح في العلاقات الشخصية، وبناء شبكات اجتماعية مقارنة بالأفراد منخفضي الذكاء الوجداني. ويضيف براكت وريفرز وسالوفي (٢٠١١، ص٨٩) Brackett & Rivers & Salovey أنّ تفهُّم الأفراد لمشاعرهم والتمكُّن منها يساهم في زيادة قدرتهم على التكيّف مع المتغيرات.

ولبيان أثر الذكاء الوجداني على المعلمين يشير مغربي (٢٠٠٨، ص٢) أنّ نجاح المعلمين في مهنة التدريس يتأثر بمدى توافقهم وتجانسهم مع ذواتهم ومع الآخرين، والانفعالات التي يبديها المعلمون في مواقفهم التعليمية قد تؤثر على قدرتهم المهنية وكفاءتهم الإنتاجية. كما يشير الفقي (٢٠١٠، ص٢٣٤) أنّ على المعلم أن يكون على وعي وفهم عميق بانفعالاته، وقدرته على التحكم فيها وإدارتها، ويمتلك دافعية انفعالية تحثه على الثقة والانجاز والرغبة في التحدي، مع الوعي بانفعالات الآخرين والقدرة على توجيهها، بما يعني ذكاءً انفعاليا يساعد المعلم على تحقيق مسئولياته وأداء مهاراته الشخصية والتدريسية التي تحقق له تفاعلاً جيداً مع الآخرين.

ولأهمية الذكاء الوجداني للمؤسسات تؤكِد علام (٢٠٠٧، ص٤٧٢) أنّ المهارات الوجدانية للعامل قد تكون أكثر أهمية للمؤسسات مقارنة بالذكاء المعرفي حيث تؤدي لفرص نجاح أكبر للأفراد مقارنة بالفرد الذي يملك ذكاء معرفي ويفتقد للمهارات الوجدانية.

وعطفاً على ما سبق تظهر أهمية الذكاء الوجداني للمؤسسات التعليمية كما يتضّح مدى اسهام القدرات الوجدانية في إكساب المعلمين مهارات الوعي بذواتهم وبالآخرين، وتنظيم انفعالاتهم والاستفادة منها، وانعكاس ذلك على نجاحهم المهني والتعامل مع المتغيرات والمستجدات. كما يرى الباحث أنّه وفي ظل متطلبات للألفية الثالثة وما يصاحبها من تطورات وتغيرات متسارعة ومستمرة فرضت حتمية التغيير وبات التغيير حاجة ملحة ولم يعد خياراً، ولم يعد الذكاء المعرفي والفكري هو السبيل الوحيد للنجاح بل يتطلب امتلاك الفرد – المعلم- للمهارات الوجدانية والتمكّن منها لمجابهة المستقبل والتكيّف مع المتغيرات.

وبناءً على ما سبق ولأهمية مفهومي مقاومة التغيير والذكاء الوجداني سعت الدراسة الحالية لمعرفة العلاقة بين مقاومة التغيير والذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة.

مشكلة الدراسة:

يشهدُ التعليم العام مجموعة واسعة من المشاريع التطويرية التي تهدف إلى إصلاح وتطوير التعليم وتتركّز هذه المشاريع بشكلٍ خاصٍ في المرحلة الثانوية لأهميتها وكونها آخر مراحل التعليم العام والتي تُعِدُّ الطلاب للتعليم الجامعي وسوق العمل؛ إلا أنّ هذه المشاريع والجهود التي تسعى من خلالها الوزارة تجويد مخرجات التعليم تواجه العديد من التحديات والتي يأتي على رأسها مقاومة المعلمين للتغيير.

وتأكيداً على ما سبق يشير حريم والخشالي (٢٠٠٦، ص٨٣) إلى أنّ الكثير من الكتاب والباحثين اعتبروا مقاومة التغيير من أهم العوامل والأسباب التي تؤدي إلى فشل واخفاق جهود ومحاولات التغيير التنظيمي في تحقيق أهدافها. وبالنظر لممارسات المعلمين حول عمليات التغيير والإصلاح نلحظ وجود المقاومة والتي من شأنها تأخير الإصلاح مما يحتِّم التعامل السليم والمخطط لعمليات التغيير والتطوير وأخذ المقاومة بعين الاعتبار. وفي ذات الصدد تؤكِّد دراسة الشمري (٢٠١١م) إلى أنّ هناك مقاومة للتغيير من قبل العاملين داخل المؤسسات التعليمية تؤدي إلى تأخير التغيير وتكون عقبة أمامه، مما يؤدي إلى فشل مشاريع الإصلاح. ويضيف بلوناس وعقيلة (٢٠١٤، ص٢) أنّ نجاح التغيير يحتاج إلى ركائزٍ ودعائمٍ يُعتمد عليها تتمثّلُ في الأفراد بالمؤسسة والوفاء بمتطلباته وجعله واقعاً ملموساً إلا أنّ مقاومتهم للتغيير قد تؤدي إلى فشل جهود التحسين والتطوير وهو ما أكدته نتائج دراسة اوفرباي وآخرون (٢٠٠٩م) Overbay et al بأنّ مقاومة المعلم للتغيير يترتَّبُ عليه تأخير بعملية التحسين والتطوير وفشل الإصلاح التربوي.

وتأسيساً على ما سبق وبمراجعة الأدبيات يلحظ الباحث أنّ هناك مقاومة للمعلمين حيث تشير دراسة السنيدي (٢٠١٢)؛ ودراسة العارفه وقران (٢٠٠٧م) إلى أنّ من معيقات نجاح المشاريع الاصلاحية مقاومة للمعلمين بالمؤسسات التعليمية، كما يشير الغامدي (٢٠٠٧م) إلى اعتياد المعلمين بالمؤسسات التعليمية على سلوكيات معينة وبالتالي ليس من السهل تقبلهم لنهج جديد وبالتالي فإنّ مقاومتهم أمر متوقع. ويؤكد الهبيل (٢٠٠٨، ص٥١) أن المؤسسات التعليمية تواجه مقاومة تؤدي إلى إعاقة جهود الإصلاح، وتأخير نتائجه.

وبشكلٍ عام يُمكِن ارجاع مقاومة المعلمين للتغيير لعددٍ من الأسباب منها الفردية، والتنظيمية، والاجتماعية، والسلوكية كما أكدت على ذلك العديد من الدراسات التي تناولت مقاومة التغيير في العملية التربوية والتعليمية حيث أشارت دراسة الغانم (٢٠١٠م) إلى أنّ مقاومة التغيير تعود لأسباب شخصية بدرجة كبيرة وتأتي الأسباب التنظيمية بدرجة متوسطة، كما أشارت دراسة الشمري (٢٠١١م، ص٥١١) إلى العديد من الأسباب التنظيمية والإدارية التي تؤدي لمقاومة العاملين للتغيير، كان منها: عدم تهيئة البيئة المناسبة للتغيير من قبل القيادات، والخوف من أعباء إضافية، وعدم وضوح أهداف التغيير. كما أشارت دراسة الحقباني (٢٠٠٧م) إلى أنّ التعوُّد أهم أسباب مقاومة الموظفين للتغيير حيث جاء بدرجة كبيرة.

وبالنظر لواقع ممارسات المعلمين بمدارس التعليم نلمس وجود قصور في تقبُّل المعلمين للتطوير والتغيير والذي يعود لأسبابٍ متعدِّدةٍ لعلّ من أهمها ضعف التدريب في إكساب المعلمين المهارات والاتجاهات التي تُحدِث التغييرات والإصلاحات الإيجابية والمثمرة كما أشارت لذلك العديد من الدراسات كدراسة الشهري (٢٠١٤م) التي أشارت الى أنّ أهم أسباب مقاومة المعلمين للتغيير نقص التدريب وضعف برامج التوعية لضرورة التغيير.

ولأهمية المعلم في المنظومة التعليمية والتربوية ولكونه ركيزةً أساسيةً في إحداث التغيير والتطوير وهو مفتاح النجاح وتحقيق الجودة لمخرجات التعليم، يتطلب ذلك أن يكون المعلم على قدرٍ من المهارات التي تُمكّنه من التعامل مع الواقع التربوي المتغيِّر والانفتاح على كلِ جديد والاستعداد لتقبل التغيير وهو ما يعني ضرورة امتلاكهِ لمهارات وقدرات الذكاء الوجداني لمساهمتها في أداء العمل على الوجه المأمول.

وفي ضوء أدوار المعلم المتعدِّدة تتوقف قدرته على التكيّف مع المتغيرات على ما يمتلك من مهارات وقدرات الذكاء الوجداني والتي بدورها ستحقق الفاعلية وتنعكس على أدائه بشكلٍ عام، وفهم انفعالاته، كما أشارت لذلك العديد من الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني في العملية التربوية والتعليمية إذ تشير دراسة عبدالله (٢٠٠٦،ص٥٩٣) إلى دور الذكاء الوجداني المرتفع لدى الأفراد في مواجهة مواقف الحياة المختلفة مما يجعل الفرد أكثر تكيفاً، كما تشير دراسة (جوخب،٢٠٠٩، ص٢٠٤؛ السمادوني،٢٠٠١، ص١٤٠) إلى دور القدرات الوجدانية للمعلم في توافقه المهني، وتؤكد دراسة الخليفي (٢٠١٠م) العلاقة الارتباطية الموجبة بين الرضا الوظيفي للمعلم وذكائه الوجداني. وبالتمعن في الشواهد السابقة يتضح مدى إسهام قدرات الذكاء الوجداني في المساهمة بتكيّف المعلم وزيادة وعيه بقبول عمليات الإصلاح والتطوير.

وفي ذات السياق يضيف والن (٢٠١٠، ص١٠٦) Whalen إلى أنّ قبول التغيير يرتبط بالتفاعل بين الذكاء الإدراكي، والذكاء الوجداني، والسمات الشخصية وسلوكيات المواطنة التنظيمية والتي لها أثرها على قبول التغيير التنظيمي. كما يؤكد ساي وترام وأوهارا (٢٠٠٦م) Sy & Tram & O'Hara إلى أنّ الأفراد ذوي الذكاء الوجداني هم الأفضل في مؤامة رغباتهم مع متطلبات أداء العمل. ويشير زدنر وروبرتس وماثيوز (٢٠٠٨م) Zeidner & Roberts & Matthews إلى أثر الذكاء الوجداني على السلوك التكيّفي والوظيفي للأفراد. كما يفسر ماير وسالوفي وكاروسو (٢٠٠٨م) Mayer & Salovey & Caruso أنّ التباين في قدرة الأفراد على حل المشكلات والعلاقات الاجتماعية يعود لمستوى الذكاء الوجداني لديهم.

وفي بعدٍ آخرٍ يتأثرُ الأفراد بثقافة المنظمة من أجل التكيّف والتعامل مع المؤثرات الخارجية والداخلية حيث تؤكّد نتائج الدراسات السابقة إلى أنّ ضعف الاهتمام بالثقافة التنظيمية يؤدي إلى نشوء مقاومة التغيير (بروش وهدار،٢٠٠٧، ص٧٥) كما يوصي الزهراني (٢٠٠٨، ص١٦٧) أهمية إجراء دراسات تتناول درجة تقبل أو مقاومة التغيير من قبل المعلمين في مدارس التعليم العام. ويضيف العامري (٢٠٠٧، ص٢٣٠) أهمية إجراء بحوث ودراسات لمعرفة اتجاهات المعلمين في مدارس التعليم العام نحو التغيير، وأسباب مقاومة المعلمين للتغيير وطرق التغلب عليها في مدارس التعليم العام. كما يوصي الحسيني والغصاب والعجمي (٢٠١١، ص١٥٣) بضرورة عقد دورات تدريبية متقدمة للمعلمين للتعرُّف على الأساليب والمهارات التي من شأنها تقليص أسباب مقاومة التغيير.

ولما للذكاء الوجداني من أهميةٍ على العاملين بقطاعات التربية والتعليم تشيرُ نتائج الدراسات إلى أهمية نشر المفاهيم والممارسات المتعلقة بالذكاء الوجداني بالمدارس، وبيان دورها في نجاح الأفراد مهنياً (العمرات، ٢٠١٤، ص١٨٩). كما يشير مغربي (٢٠٠٨) إلى ضرورة إعطاء موضوع الذكاء الوجداني قدراً مناسباً من الأهمية في برامج إعداد وتكوين وتدريب المعلمين. وفي ذات السياق أشارت كردي (٢٠١١، ص٢٧٨) إلى ضرورة عقد دوراتٍ تدريبيةٍ لتنمية الذكاء الوجداني لدى التربويين في قطاعات التعليم المختلفة. وتشيرُ نتائج دراسة سليمان والسيد (٢٠١٠، ص٣٨٤) إلى دور الذكاء الوجداني في الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، وأنّ مرتفعي الذكاء الوجداني راضون عن عملهم بشكلٍ أكبر. كما يشير رزق والسيد (٢٠١٣، ص٢٦٢) إلى دور الذكاء الوجداني في اتخاذ القرارات الفاعلة في

إدارة العملية التعليمية، وقدرة مديري المدارس على القيام بمختلف العمليات الإدارية المتنوعة بشكل فاعل.

ويرى الباحث أنَّه بالإمكان الاستفادة من أبعاد ومكونات الذكاء الوجداني لمحاولة فهم ظاهرة مقاومة التغيير من قبل المعلمين. حيث يشير القصيمي (٢٠٠٨، ص١٠٧-١٠٨) إلى افتقار الكثير من المنظمات التي أجرت تغييراتٍ جزئيةٍ أو كليةٍ إلى إجراء دراسات علمية حول موضوع مقاومة التغيير، وأنَّه يمكن الاستفادة من التطبيقات النفسية والاجتماعية لفهم وإدارة ظاهرة مقاومة التغيير من خلال دراسة الظروف المحيطة بالعاملين وتهيئة الظروف المناسبة للتغيير.

وعطفاً على ما سبق ومن نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها ومن خلال ملاحظات الباحث خلال عملهِ الإشرافي ملاحظة مقاومة للتغيير بالميدان التربوي على بعض المشاريع الوزارية كمشروع العلوم والرياضيات (المناهج المطورة)،ولمعرفة العلاقة بين مقاومة التغيير والذكاء الوجداني لمعلم المرحلة الثانوية ظهرت مشكلة الدراسة التي يودُّ الباحث من خلال إجرائه لهذهِ الدراسة كشف تلك العلاقة.

وتأسيساً على ما سبق ولعدم تناول العلاقة بين المتغيرات الخاصة بالدراسة الحالية من قبل على حد علم الباحث داخل المملكة تتبلور مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي: ما العلاقة بين مقاومة التغيير لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة ومستوى ذكائهم الوجداني؟

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظرهم؟

٢. ما مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظرهم؟

٣. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة ومستوى الذكاء الوجداني لديهم؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة تعزى لاختلاف متغيرات (المؤهل العلمي - التخصص – عدد سنوات الخبرة)؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة تعزى لاختلاف متغيرات (المؤهل العلمي – التخصص – عدد سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

بناءً على أسئلة الدراسة تمثلت أهداف الدراسة بما يلي:

١. التعرف على مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة.

٢. التعرف على مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة.

٣. الكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة ومستوى الذكاء الوجداني لديهم.

٤. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة تعزى لاختلاف متغيرات (المؤهل العلمي – التخصص – عدد سنوات الخبرة).

٥. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة تعزى لاختلاف متغيرات (المؤهل العلمي – التخصص – عدد سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة بما يلي:

- دراسة العلاقة بين مقاومة التغيير والذكاء الوجداني؛ إذ لم تُبحَث العلاقة مسبقاً بين المتغيرين – على حد علم الباحث-على المستوى المحلي لدى عينة الدراسة مما ينطوي على ذلك أهمية كبيرة من الناحية النظرية والتطبيقية. اضافة لانسجامها مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي أشارت إلى أهمية إجراء دراسات متعلقة بمتغيرات

الدراسة الحالية حيث يوصي الزهراني (٢٠٠٨، ص١٦٧) بأهمية إجراء دراسات تتناول درجة تقبل أو مقاومة التغيير من قبل المعلمين في مدارس التعليم العام، وبجانبٍ آخر تشير نور إلهي (٢٠٠٩م) إلى إجراء المزيد من الدراسات حول الذكاء الوجداني على عينات مختلفة من الجنسين باستخدام مقاييس أخرى للذكاء الوجداني.

- يتبيَّن أهمية الدراسة من خلال الربط بين المتغيرات بمجال الإدارة التربوية والمتغيرات النفسية؛ من خلال كشف العلاقة بين مقاومة التغيير والذكاء الوجداني لعينة الدراسة؛ والذي من شأنه الوقوف ربما على أحد الجوانب المسببة لمقاومة التغيير؛ وتبيان ولفت النظر حول أهمية المكونات الوجدانية للمعلمين ومساهمتها في زيادة القدرة على التكيّف. وفي ذلك يورد عبود (١٩٩٥، ص ٧٩) أنّه في حال نشأت الصلة بين علم النفس والإدارة في كليات التربية فإنّه يتوقع فوائد كبيرة، وخيراً عظيماً.

- التركيز على المعلمين كونهم أهم العناصر الأساسية المستهدفة من التغيير، ومن أهم الدعائم الأساسية للإصلاح التربوي وفي هذا الصدد ينظر وزير التعليم بالمملكة العربية السعودية للمعلم نقلا عن مجلة المعرفة (٢٠١٥م) بقوله:

كلُّ تطويرٍ حقيقي للتعليم لا يرتكز على المعلم إنّما هو دوران حول الهدف لا وصول إليه؛ وإنّ كلّ مشروعٍ أو برنامج للتطوير لا ينطلق من العناية المهنية بالمعلم وترتيب الظروف المهنية والاجتماعية والنفسية والفنية المناسبة له، إنّما هو هدر وتضييع للوقت والجهد والمال؛ وبالتالي فالمعلم هو العامل الأول والأخير في نجاح أو إخفاق المشاريع والبرامج التربوية والتعليمية، لذا فإنّ من الواجب علينا زيادة الاهتمام به تأهيلاً وإعدادًا وتدريبًا يُعدّه لهذه المهنة النبيلة.

- قد تفيد نتائج الدراسة وزارة التعليم وإدارات التعليم وإدارات التدريب من خلال تحديد مستوى مقاومة المعلمين للتغيير في محاولة الوقوف الجاد على أسباب مقاومة المعلمين للتغيير بالطرق العلمية السليمة واتباع الاستراتيجيات المناسبة لمعالجتها؛ والتي من شأنها تخفيف حدة مقاومة المعلمين للمشاريع الإصلاحية التي تتبناها مما يؤدي إلى نجاح تلك المشاريع.

- قد تسهم الدراسة في لفت نظر المسئولين حول أهمية الذكاء الوجداني لدى المعلمين وزيادة الاهتمام بالقدرات الوجدانية للمعلم ببرامج الإعداد، وذلك بتضمين مقررات وبرامج الإعداد ما ينمي الذكاء الوجداني، وأيضاً تدريب المعلمين أثناء الخدمة لتنمية الذكاء الوجداني لديهم.

- قد تستفيد من نتائج الدراسة وزارة التعليم والإدارات التعليمية في اختيار الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع في نجاح العمليات التطويرية؛ لما لقدرات الذكاء الوجداني من انعكاس على الأفراد في النجاح المهني والمرونة والتكيّف مما يساهم في نجاح المشاريع الإصلاحية وسرعة تقبل التغيير. وفي ذلك يشير الغامدي (٢٠٠٩، ص٤٠) إلى أنّه يتم تقبل التغيير من قبل أولئك الأفراد الناجحين، والذين لديهم الثقة بالنفس وبقدراتهم وحافزيتهم للتغيير مما يستدعي أن يكون البدء بالتغيير من المكان المناسب.
- قد تستفيد من نتائج الدراسة هيئة تقويم التعليم والمركز الوطني للقياس والتقويم ووزارة التعليم والإدارات التعليمية في عمليات الاعتماد المهني لشاغلي الوظائف التعليمية، وفي المقابلات القبلية للمتقدمين لوظائف التعليم. من خلال الكشف عن قدرات ومهارات الذكاء الوجداني للمتقدمين ولعل إقرار اختبار التقرير الذاتي للمتقدم يفيد بهذا الجانب للكشف عن مستوى الذكاء الوجداني لديه.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة بما يلي:

الحدود الموضوعية:

تمثّلت الأبعاد الموضوعية لمتغيّر مقاومة التغيير في أبعاد (السعي للروتين، ردُّ الفعل العاطفي، التركيز على المدى القصير، والصلابة المعرفية) وفق مقياس أورغ ٢٠٠٣م Oreg، وعلاقته بالذكاء الوجداني بأبعاده (تقييم الوجدان والتعبير عنه، تنظيم الوجدان، الاستفادة من الوجدان) وفق مقياس سكوت ورفاقها ١٩٩٨م Schutt et al.

الحدود المكانية:

تم التطبيق على المدارس الثانوية بنين التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة.

الحدود البشرية:

اقتصرت الدراسة على معلمي المدارس الثانوية التابعين للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة.

الحدود الزمانية:

تم تنفيذ الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ.

مصطلحات الدراسة:

تمثلت المصطلحات الأساسية للدراسة بما يلي:

مقاومة التغيير: Change Resistance

تعدَّدت التعاريف التي تناولت مقاومة التغيير ومن تلك التعاريف:

تُعرَّف مقاومة التغيير بأنَّها:(استجابة سلوكية طبيعية تجاه ما يعتبر خطر حقيقي أو متوقع يهدد أسلوب العمل الحالي) (السكارنه،٢٠١٣، ص٣١٩).

كما يُعرّف بلوناس وعقيلة (٢٠١٤، ص١٢) مقاومة التغيير بأنّها:" ردُ فعلٍ وسلوكٍ طبيعي يمكن تفاديه بدرجةٍ أو بأخرى من منطلق أنّ التغيير هو انتقال من وضع يعتبره الأفراد حالة توازن إلى وضع آخر يعتبرونه حالة عدم توازن لارتباطه بمتطلبات عملٍ جديدةٍ غير تلك التي تعودوا عليها".

ويُعرِّف الزهراني (٢٠١٢، ص٢٦٥) مقاومة المعلمين للتغيير بأنّها:" ردود الفعل السلبية التي يظهرها المعلمون تجاه التغييرات التي يتبناها الاشراف التربوي".

ويتضح مما سبق أنّ مقاومة التغيير أمر طبيعي ومتوقع وقد تكون بشكل فردي، أو جماعي نتيجة للعديد من الأسباب منها الأسباب الفردية: كالتعوّد والروتين، والخوف من التغيير، وضعف امتلاك الأفراد المهارات اللازمة التي يتطلبها التغيير، والصلابة المعرفية. ونركِز هنا على المقاومة السلبية للتغيير والتي من شأنها تأخير مشاريع الإصلاح التربوي.

وتُعرَّف مقاومة التغيير إجرائياً بهذه الدراسة بأنّها: تتمثَّل بردود الفعل العاطفية التي يظهرها المعلم والسلوكات والتصرفات السلبية تجاه التغيير؛ لضعف قناعته بجدوى التغيير؛ والتعود على أنماط وسلوكات مُعيَّنة؛ وربما لخوفه من التغيير؛ وغياب النظرة المستقبلية.

ويتحدد مستوى مقاومة المعلمين إجرائياً بهذه الدراسة من خلال استجاباتهم على مقياس مقاومة التغيير المستخدم بهذه الدراسة وفق الأبعاد الأربعة التالية: السعيّ للروتين، ردُّ الفعل العاطفي، التركيز على المدى القصير، والصلابة المعرفية.

الذكاء الوجداني: Emotional Intelligence:

تعدَّدت التعاريف والاجتهادات التي تناولت الذكاء الوجداني حسب الزاوية التي يُنظر إليه منها فالبعض يُشخِصهُ كقدرة عقلية كسالوفي وماير Salovey & Mayer، وآخرين

يصفوه كهجين من القدرات والسمات مثل جولمان Goleman، وبار-اون Bar-ON، ومن تلك الاجتهادات:

يُعرِّف سالوفي وماير (١٩٩٠، ص١٨٥) Salovey & Mayer الذكاء الوجداني بانّه :(القدرة على معرفة الشخص مشاعره وانفعالاته الخاصة كما تحدث بالضبط، ومعرفته بمشاعر الآخرين، وقدرته على ضبط مشاعره وتعاطفه مع الآخرين والاحساس بهم، وتحفيز ذاته لصنع قراراتٍ ذكية).

كما يُعرّف دانييل جولمان (2000/1995) Goleman الذكاء الوجداني بانّه: (القدرة على حثّ النفس على مواجهة الاحباطات التي تعترضها، والتحكم في الانفعالات، وتأجيل الاشباع، والقدرة على تنظيم الانفعالات والتعاطف).

ويُعرّف علي (٢٠٠٩، ص٦١) الذكاء الوجداني بأنّه:" القدرة على تقييم الوجدانات والتعبير عنها لدى الفرد ولدى الآخرين، وتنظيم الوجدانات لدى الفرد ولدى الآخرين، والاستفادة من الوجدانات في حل المشكلات".

ويعرّف ابراهام Abraham الذكاء الوجداني للمعلم بأنّه: (قدرة المعلم على خلق علاقات فاعلة ومرضية بمجال عمله، وإيجاد نوع من الانسجام والتناغم المدعوم بالثقة المتبادلة والعلاقات الطيبة التي تحكم مشاعر الأفراد واهتماماتهم داخل بيئة العمل). (أورد في: محمد وعبدالعال، ٢٠٠٥، ص١٦١).

ومما سبق نجد أنّ الذكاء الوجداني عبارة عن قدرات ومهارات وسمات وكفاءات يؤدي امتلاك المعلم لها لمساعدته على النجاح المهني، وزيادة قدرته على التكيّف مع المتغيرات. مثل: إدارة وتقييم الوجدان، تنظيم الوجدان، الاستفادة من الوجدان.

ويُعرَّف الذكاء الوجداني إجرائياً بهذه الدراسة بأنّه: مجموعة من القدرات التي يمتلكها المعلم تتمثّل بإدارة وفهم وتقييم انفعالاته وانفعالات الآخرين، والقدرة على تنظيمها، والاستفادة من ذلك في نجاحه المهني والتعامل مع مواقف الحياة المختلفة.

ويُقاس مستوى الذكاء الوجداني للمعلم إجرائياً بهذه الدراسة من خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها من اجابته على فقرات مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في هذه الدراسة بأبعاده: تقييم الوجدان والتعبير عنه، تنظيم الوجدان، الاستفادة من الوجدان.

الـفـصـــل الـثـــاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري.

المبحث الأول: التغيير والإصلاح التربوي.

- مفهوم التغيير.
- أهمية ودواعي التغيير.
- التغيير وعلاقته بالإصلاح التربوي.
- مفهوم مقاومة التغيير.
- النتائج المترتبة على مقاومة التغيير.
- أسباب مقاومة التغيير.

المبحث الثاني: الذكاء الوجداني.

- مفهوم الذكاء الوجداني.
- النظريات المفسرة للذكاء الوجداني.
- مقاييس الذكاء الوجداني.

ثانياً: الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تمهيد:

يعد التغيير ظاهرة طبيعية وضرورية للمؤسسات بشكل عام والمؤسسات التعليمية بشكل خاص؛ تحقيقاً للتكيف والكفاءة والفاعلية. ومن الطبيعي وجود مقاومة للتغيير مصاحبة للتغييرات من قبل العاملين بالمؤسسات وتحديداً المعلمين بالمؤسسات التعليمية.

وبشكل عام ربما تسهم السمات الشخصية للمعلمين في تحديد درجة المقاومة وحدتها؛ إذ تبرز مهارات وقدرات الذكاء الوجداني كأحد محددات الشخصية التي قد يؤدي امتلاك منسوبي المؤسسات التعليمية لها إلى زيادة قدراتهم على المرونة والتكيف مع التغييرات والتطورات الحادثة في بيئاتهم التعليمية.

عليه وفي ضوء ما تقدم يتضمن هذا الفصل عرضاً للأدب النظري، والدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة، كما يختتم بملخص لتلك الدراسات، وبيان موقع الدراسة الحالية منها إذ تناول الباحث الإطار النظري من خلال مبحثين كالتالي:

المبحث الأول: التغيير والإصلاح التربوي وتناول فيه الباحث: ماهية التغيير، أهمية ودواعي التغيير، التغيير وعلاقته بالإصلاح التربوي، مفهوم مقاومة التغيير، النتائج المترتبة على مقاومة التغيير، أسباب مقاومة التغيير.

المبحث الثاني: الذكاء الوجداني وتناول فيه الباحث: مفهوم الذكاء الوجداني، النظريات المفسرة للذكاء الوجداني، مقاييس الذكاء الوجداني.

وتم تفصيل ذلك كالتالي:

أولاً: الأدب النظري:

المبحث الأول: التغيير والإصلاح التربوي:

لا شك بأن التغيير سنة من سنن الكون، ومظهر من مظاهر الحياة؛ عليه تناول الباحث المبحث الأول بالتفصيل التالي:

أولاً: ماهية التغيير:

التغيير في اللغة اسم مشتق من الفعل (غيّر)، وذكر أنيس وآخرون (٢٠٠٤، ص٦٦٨) غيّر الشيء؛ أي: بدّل به غيره، أو جعله على غير ما كان عليه.

ويتضح مما سبق أنّ التغيير في معناه العام يعني تبديل الشيء وجعله مختلفاً عما كان عليه.

وللتغيير في المنظور الإداري عدد من التعاريف مما يدل على أهميته وصعوبة إيجاد تعريف شامل له، ومن خلال استعراض الباحث لأدبيات التغيير يلحظ التباين في التعريف للمصطلح حسب الزاوية التي ينظر منها الباحث ومن تلك الاجتهادات.

تعريف السبيعي (٢٠٠٩، ص١٤) بأنّه: " العملية المقصودة والهادفة إلى تحسين أداء المؤسسة والانتقال بها من وضعها الراهن إلى وضع مستقبلي أفضل".

وفي مسعى لتعريف التغيير أشار الزهراني (١٩٩٦، ص٢٥٢-٢٥٣) إلى مفهوم التغيير المخطط بأنّه: "عملية للتحسين والتطوير تحدث في المنظمة لزيادة فاعليتها، وضمان القدرة على مواجهة التحديات المحيطة بها لتحقق أهدافها".

وفي منظور آخر لتعريف التغيير وربطه بالقدرة على التكيف داخل المؤسسات عرفه الهبيل (٢٠٠٨، ص٦) بأنّه: " عمل جماعي مقصود يهدف لإحداث التكيف الأفضل ويشمل سلوك الأفراد وهياكل التنظيم ونظم الأداء وتقويمها وذلك بغرض التفاعل والتكيف مع البيئة المحيطة".

وبشكل خاص قدم العامري (٢٠٠٧، ص١٢) تعريفا للتغيير بالمدرسة بأنّه: " عملية الانتقال المخطط والمقصود من الوضع القائم لجميع مجالات العمل المدرسي التعليمية والتربوية والإدارية؛ إلى وضع آخر منشود خلال فترة زمنية محددة بما يسهم في تطوير المدرسة في جميع مجالاتها، وبما يحقق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة".

كما عرفه العتيبي (٢٠١٣، ص١٤٧) بأنَّه: " نشاط مستمر، مخطط أو غير مخطط؛ نتيجة للتغيرات الداخلية والخارجية المتوقعة والغير متوقعة، ويتم بإحداث تعديلات في بعض أو جميع العناصر التي تتكون منها المؤسسة للانتقال من الوضع الراهن إلى الوضع المنشود تحقيقاً لفاعلية المؤسسة ".

وتعرف الفايز (٢٠٠٨، ص ٣٤) التغيير بأنَّه: " أمر موجه ومقصود وهادف وواع يسعى لتحقيق التكيف البيئي بما يضمن الانتقال إلى حالة تنظيمية أكثر قدرة على حل المشكلات".

كما يعرف العواملة التغيير بأنَّه:" انتقال كمي أو نوعي من مرحلة أو وضع إلى آخر، ويتضمن ذلك أية تعديلات مادية أو بشرية أو تكنولوجية أو غيرها من جوانب التنظيم المختلفة" (أورد في السكارنه، ٢٠١٣، ص٥٠).

ومن خلال تلك التعاريف والمفاهيم السابقة يمكن تحديد أبرز مضامين التغيير بما يلي:

- أنَّ التغيير ليس عملية عشوائية بل هو عملية مقصودة تعتمد على تخطيط مسبق وفق أهداف محددة.
- يشمل الأفراد والهياكل والتنظيم.
- انتقال كمي ونوعي.
- يرتبط بالجوانب البشرية والتنظيمية والمادية.
- يهدف إلى التوافق والتكيف مع المستجدات.
- أنَّ التغيير ظاهرة طبيعية وضرورية للمؤسسات.

وتأسيساً على ما تقدم يمكن تعريف التغيير بأنَّه: العملية المخططة والمقصودة بالمؤسسات التعليمية، بهدف الانتقال من الوضع الراهن إلى وضع مستقبلي تحقيقا للكفاءة والفاعلية.

ثانياً: أهمية ودواعي التغيير:

في الواقع المعاصر هناك عدة أسباب تجعل العمل من أجل إحداث التغيير أمراً هاماً وضرورياً للمؤسسات بشكل عام والمؤسسات التعليمية بشكل خاص.

وفي مسعى لإيضاح أهمية التغيير تشير حومر (٢٠١٤، ص٦-٨) إلى أنَّ أهمية التغيير بالمؤسسات تكمن بما يلي: الحفاظ على الحيوية والفاعلية، تنمية القدرة على الابتكار،

إذكاء الرغبة في التطوير، التوافق مع المتغيرات، الوصول إلى درجة أعلى من القوة والأداء، يمكن من مجاراة المستحدثات التقنية، يمكن من نجاح خطط زيادة الإنتاجية، يمكن من مجاراة التغيرات البيئية والتي لو تخلفت المؤسسات التعليمية عن مجاراتها سوف تقلل من فرص امتلاكها لمعايير الجودة والتنافسية.

ولسمة العصر والتغيرات المستمرة والمتسارعة؛ يفرض ذلك على المؤسسات التغيير؛ وتبدو الحاجة للتغيير في المؤسسات التعليمية أكبر؛ بسبب قوة ارتباط هذه المؤسسات ببيئتها وتوقف نجاحها على قدرتها على التكيف مع المستجدات، إذ يشير الزهراني (٢٠٠٨، ص٣٦) أن من أبرز التحديات التي تفرض على المؤسسات التعليمية الحاجة للتغير ما يلي: تعدد وتطور وسائط الإعلام والمعلومات وتعاظم أثرها التربوي والاجتماعي سلباً وإيجابا على أفراد المجتمع ، التقدم العلمي المذهل الذي يستدعي تطبيق فلسفة التعلم الذاتي والمستمر، التقدم التقني المستمر وما يفرضه من تعليم وتدريب عملي للتعامل مع التقنية المتقدمة والمتجددة، إعادة تأهيل وتدريب المعلمين ليكونوا ذوي كفاءة عالية ومستويات أخلاقية وأكاديمية ومهنية رفيعة، قادرين على إعداد أجيال ناقدة ومبدعة ومنتجة.

ولأثر العولمة والتقدم التقني على المؤسسات التعليمية يشير حسين (٢٠١٤، ص٤٨) إلى أنه من دواعي التغيير ما يلي: العولمة وما فرضته من تحديات اقتصادية وسياسية وثقافية واجتماعية على المجتمعات، الثورة العلمية والتقنية والصناعية التي تفرض التغيير على كل المجتمعات والدول من حيث إعادة بناء شاملة في كافة المجالات، تسارع المتغيرات العالمية والإقليمية التي فرضت واقعا لابد للدول أن تسارع بالتعامل الواعي معه بما ينمي مصالح شعوبها.

وتأسيساً على ما سبق ومن خلال الاطلاع على الأدب النظري فإن دواعي التغيير في المؤسسات التعليمية متعددة منها الخارجية يمكن اجمالها بما يلي:

- ضرورة توظيف التقنية في التعليم.
- أهمية العمل على تحسين الخدمات التربوية والتعليمية.
- ضعف المخرجات وعدم توافقها مع سوق العمل.
- الهدر التعليمي.
- ثورة تقنية المعلومات والاتصالات.
- الانفجار المعرفي والمعلوماتي.

- أهمية إعادة تأهيل وتدريب المعلم.
- النظريات الحديثة في التعليم والتعلم.

أما أبرز العوامل والتحديات الداخلية التي تحرك التغيير في المؤسسات التعليمية فهي كما يلي:

- ضرورة تغيير أساليب وإجراءات العمل المتبعة، والعمل على تطويرها باستمرار حتى تنسجم مع التطورات الجديدة.
- التغير في هياكل القوى العاملة حيث أصبحت هذه القوى أكثر وعيا وثقافة إلى جانب الكفاءة والتخصص، الأمر الذي يستوجب استثمارها إلى أقصى حد في تحقيق أهداف التغيير.

ثالثاً: التغيير وعلاقته بالإصلاح التربوي.

ثمة شبه إجماع من جانب المفكرين والتربويين في الوطن العربي، أن النظام التربوي في حالة جمود، ولا يكاد يمر يوم إلا ونرى ونسمع انتقادات تتمحور حول عدم فاعليته، وازدياد المخرجات الكمية على حساب المخرجات النوعية. (عويس، ٢٠٠٥، ص٥١).

مما يستدعي طرح فكر للإصلاح والتغيير التربوي، وقد شهدت العقود الأخيرة عديد الإصلاحات، فشل بعضها، في حين اتسمت محاولات أخرى ببعض النجاح.

وبشكل عام نلحظ تداخل وتباين بين المفاهيم الدالة على التغيير والإصلاح إذ تباينت في بعض المواضع، كما أنها تطابقت في مواضع أخرى، وربما يرجع ذلك إلى كثرة استخدامها للتعبير عن مفهوم التغير والانتقال إلى وضع مختلف عن السابق ولتوضيح ذلك يجب أن نقدم بعض التعريفات لهذه المصطلحات.

إذ يعرّف التطوير التربوي بأنه إحداث التغيير المقصود عمداً والهادف للتحسين من أجل الإصلاح والسير في الاتجاه التقدمي لمواكبة التغييرات الحاصلة (المطلق، ٢٠٠٨، ص ٣٤٩).

ويعرف وطفه (٢٠٠١، ص٨١-٨٢) الإصلاح التربوي بمعناه الشامل بأنه: منظومة من الإجراءات التربوية التي تهدف إلى إخراج النظام التربوي من أزمته إلى حالة جديدة من التوازن، والتكامل الذي يضمن له استمرارية وتوازن في أداء وظيفته وبصورة منتظمة.

ويمكن القول إن الانتقال أو التحول إذا لم يكن مخططاً وهادفاً فإنه لا يكون تطويراً او إصلاحاً بل يكون مجرد تغيير وقد يؤدي أحياناً إلى نتائج عكسية. أما إذا كان الانتقال والتحول مخططاً له وهادفاً وينشد التحسين فإنه يكون تطويراً للمنظمة، وأما الإصلاح فهو شامل وذو برامج تطويرية عديدة هدفها الوصول لمواكبة العصر والمنافسة العالمية.

والتغيير في هذه الدراسة هو التغيير المخطط الهادف الذي يسعى إلى التحسين والإصلاح التربوي لتحقيق أهداف التعليم، والذي أصبح لزاماً على مؤسسات التعليم أن تتخذ منه سلماً للوصول لأهدافها وتطلعاتها في ضوء المنافسة العالمية.

ولما لمقاومة التغيير من أثر في تأخير البرامج الإصلاحية ، عليه ينبغي على المسئولين التنبه لهذه المقاومة في إطار إصلاح شمولي وبتطبيق المدخل المنظومي وصولاً لتحقيق جودة وفاعلية وكفاءة في نتاج البرامج الإصلاحية المتبناة.

رابعاً: مفهوم مقاومة التغيير:

تعددت التعريفات التي تذكر مفهوم مقاومة التغيير تبعاً لنظرة الباحثين للمفهوم من زوايا متعددة:

حيث عرفها ذنون والكواز (٢٠٠٧، ص ٢١٤) بأنها: " حالة إدراكية عاطفية نابعة من أفكار واعتقادات سلبية حول التغيير تؤدي إلى سلوك معارض من قبل الفرد والجماعة في المؤسسة للحفاظ على الحالة التي تعودوا عليها ".

ويرى القصيمي (٢٠٠٨، ص ٩٧) أن مقاومة التغيير " هي رد الفعل الذي يبديه الأفراد تجاه عملية التحول ".

وتعرف الجوارنة وصوص (٢٠٠٨، ص ١١٣) مقاومة التغيير بأنها:" استجابة عاطفية سلوكية طبيعية تجاه خطر حقيقي أو متوقع يهدد أسلوب العمل الحالي ".

وتذكر الغانم (٢٠١٠، ص٩) أن مقاومة التغيير تعني:" امتناع العاملين عن التغيير، أو عدم الامتثال له، وميلهم إلى الالتزام بالسلوك الوظيفي الذي تعودوا عليه".

ويُعرّف ياسين ويوسف وشحود (٢٠١٣، ص٣١٢) مقاومة التغيير بأنَّها:" ردود الفعل الانفعالية والمعرفية والسلوكية التي تساعد الفرد على مواجهة أي تغيير بغية المحافظة على الروتين الذي تعوّد عليه".

ومن التعريفات التي تناولت مقاومة التغيير بالمؤسسات التعليمية ما يلي:

يُعرِّف الزهراني (٢٠١٢، ص٢٦٥) مقاومة المعلمين للتغيير بأنّها:" ردود الفعل السلبية التي يظهرها المعلمون تجاه التغييرات التي يتبناها الاشراف التربوي".

ويُعرّفها الشهري (٢٠١٤، ص٧) بأنّها:" ردود فعل المعلمين تجاه القرارات التي تهدف للتغيير، وتطوير التعليم ورفضهم للاستجابة لها، ومحاولة إبقاء ما استهدف بالتغيير على الوضع الحالي".

وفي ضوء ما تقدم من عرض لمفهوم مقاومة التغيير يمكن أن نستخلص أبرز المضامين المرتبطة بالمفهوم والمتمثلة بما يلي:

- أنّ مقاومة التغيير أمر طبيعي ومتوقع.
- قد تكون بشكلٍ فردي أو جماعي.
- قد تكون ضمنية أو صريحة.
- قد تكون سلبية أو ايجابية.

كما يتضح من خلاصة التعاريف السابقة أن مقاومة التغيير قد تأخذ صوراً مختلفة مثل:

- حالة ردود انفعالية تجاه التغيير المحتمل قد تكون بسيطة وقد تكون عنيفة تواجه القائمين على التغيير مما يحدث نوع من الإبطاء المقصود.
- الروتين والعمل الثابت الذي تعود الفرد عليه قد يكون باعثاً على سعيه للمحافظة على نفس الوضع القديم حنينه للماضي وعدم رغبته بالتغيير.
- الجمود الفكري والصلابة المعرفية والمعتقدات السلبية ربما تجعل الفرد لا يفكر في الفوائد المحتملة للتغيير، ويبقى متمسكاً بمعتقداته حول الخسائر من التغيير.
- قد يكون دافعها الخوف من المجهول حيث أن المقاوم يجهل التغيير القادم فلذلك يقوم بالمقاومة والناس أعداء ما جهلوا، وقد يكون التغيير في صالحهم نهاية الأمر.

خامساً: النتائج المترتبة على مقاومة التغيير.

لمقاومة التغيير نتائج إيجابية وفي ذلك يشير درواش (٢٠١١، ص٧١-٧٢) الى أنّ من فوائد مقاومة التغيير ما يلي:

- تكشف مقاومة التغيير عن عدم فعالية أنظمة الاتصال السائدة، وعن عدم توفر النقل الجيد للمعلومات.
- تدفع بالمؤسسة للتحليل الدقيق للنتائج المحتملة للتغيير، المباشرة منها والغير مباشرة.
- تؤدي الى اجبار المؤسسة لتوضيح أهداف التغيير، ووسائله، وآثاره بشكل أفضل.
- تحديد نقاط الضعف في عملية معالجة المشكلات واتخاذ القرارات في المنظمة.

ومن أبرز النتائج السلبية المترتبة على مقاومة التغيير أنها تؤدي إلى حدوث مشاكل داخل الوحدات التنظيمية وصعوبة في إيجاد أساليب للتعامل معها، وبالتالي تحدث مقاومة التغيير إضعاف لجهود وبرامج التغيير، وتأخيرها، وزيادة تكلفة التغيير (القصيمي، ٢٠٠٨، ص٩٧).

ومن النتائج السلبية لمقاومة التغيير: إحباط المؤيدين للتغيير، ترسيخ أساليب العمل القديمة، التسبب في خسائر فادحة للمنظمات العاملين فيها، وتفشي الآثار السلبية وتزداد الصراعات التنظيمية، إفشال عملية التغيير (الفائز، ٢٠٠٨، ص ٢٧٢).

كما تشير الجوارنه وصوص (٢٠٠٨، ص١١٩) إلى أبرز النتائج السلبية لمقاومة التغيير المتمثلة بالجمود الفكري ومحاربة التطور، التخلف عن ركب التقدم والتميز، الفساد والتدهور، نشوء التكتلات، وقد يصل إلى تفكك المنظمة وتلاشيها؛ من خلال إبقاء المقاومين لمصالحهم والسيطرة على الوضع.

وفي ضوء ما سبق ومن خلال القراءات في الأدب النظري يمكن إجمال الآثار السلبية لمقاومة التغيير.

- إضاعة الوقت والجهد من خلال تركيز الجهود على المقاومة بدلاً من المضي قدماً في المشاريع الإصلاحية.
- زيادة مستوى الصراع بين الأفراد، حيث ترغب قوى المقاومة بإبطاء التغيير وعدم إنجاحه من خلال التشكيك في نجاح التغيير، ونشر الإشاعات ، والتشكيك في القيادة المسئولة عن التغيير.

- ازدياد معدلات الإنسحاب، والتأخير، والغياب ودوران العمالة وتدني مستويات الأداء والانتاج.
- الجمود والتخلف عن الركب خاصة في ظل التطور السريع والهائل، والانفجار المعرفي والمعلوماتي مما يؤدي بالمؤسسة للتدهور وربما للتلاشي.

سادساً: أسباب مقاومة التغيير:

تتعدد الأسباب التي تؤدي لمقاومة التغيير ومن خلال الاطلاع على الأدب النظري يلحظ الباحث تنوع وتعدد تلك الأسباب إذ يشير ماهر (٢٠١٣، ص٧١) إلى أن أسباب مقاومة التغيير تعود لأسباب تنظيمية تتمثل: بفشل سابق في التطوير، والشعور بالنجاح الحالي، وقلة التأكد من نتائج التطوير، والتكلفة العالية، وأفضلية الوضع الراهن. وأسباب فردية تتمثل: بالتهديد الوظيفي للفرد، وتهديد علاقات الأفراد، والرضا عن الوضع الراهن، وقلة وضوح التطوير، والسرعة المصاحبة للتغيير والإرهاق الناتج عنه، واحتياج التغيير لمهارات يفتقدها الأفراد، وتجاهل قيم الأفراد، وقلة المشاركة والاستفادة من التغيير، والخوف من الفشل.

ويورد الطجم (٢٠١٣، ص١٢-١٣) الأسباب الفردية لمقاومة التغيير بالخوف من التغيير، والإدراك، والعادات، واستمرارية الامتيازات القائمة. ويشير الفوزان والعامري (١٩٩٨، ص١٠٠) الى أنّه يمكن القول بأنّ الأسباب يمكن حصرها في أسباب شخصية، اجتماعية، تنظيمية، وسلوكية. كما يشير مساعدة (٢٠١٣، ص٣٥٢-٣٥٣) إلى أن أسباب مقاومة التغيير تتمثل بعدم التأكد من نتائج التغيير، وفقدان بعض المزايا والمنافع، فقدان قوة المكانة الوظيفية، تهديد الأمن الوظيفي، تفكيك الروابط الاجتماعية، والالتزام بمبادئ ومعايير العمل.

وفي ذات السياق يؤكد القريوتي (٢٠١٢، ص٣٦٢-٣٦٤) إلى أن هناك أسباباً مختلفة للمقاومة المتوقعة منها: الاعتقاد بأن سيترتب على برنامج التغيير والاستغناء عن بعض الوظائف بسبب التقنية الجديدة، والتغيير في محتوى الوظيفة، التغيير في تركيب الجماعات الحالية وإنشاء جماعات جديدة، المس بمداخيل الأفراد، التغيير في المواقع الجغرافية للعمل، التغيير في ظروف العمل وفترات الدوام، التغيير في المعتقدات والقيم.

ويورد السكارنه (٢٠١٣، ٣٢٧-٣٢٨) إلى أن من دوافع مقاومة العاملين للتغير الدوافع التنظيمية، والموضوعية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والنفسية. ويؤكد ذلك الملحم والابراهيم (٢٠٠٨، ص٢٢٠) أن الأسباب لمقاومة الأفراد تتمثل بالأسباب النفسية،

وأسباب تنظيمية موضوعية، وأسباب في القيم الثقافية. كما تشير عماد الدين (٢٠٠٤ ، ص٣٥-٣٦) إلى أن المقاومة وإعاقة الجهود المبذولة لإحداث التغيير تعود: للارتياح للمألوف والخوف من المجهول ، الميل للمحافظة على أنماط السلوك والعادات والتقاليد المألوفة ، عدم القدرة على إدراك نواحي الضعف والقوة في الوضع الحالي والمستقبلي ، خوف العاملين من الخسارة المادية المعنوية وفقدان السلطة ، سوء فهم العاملين للآثار المرتقبة للتغيير ، الخوف من مخالفة معايير أو مستويات معينة من السلوك أو الأداء تفرضها قيم المجموعة ، الخوف من مطالبتهم بتطوير علاقات عمل وأنماط سلوكية جديدة نتيجة التغيير ، التعود على العمل والأداء بطريقة معينة.

وتأكيداً على ما سبق يورد الزعبي (٢٠١٢، ص ٢٦-٢٧) أن من الأسباب المؤدية لمقاومة التغيير: أسباب تنظيمية سياسية، أسباب تنظيمية موضوعية، أسباب تقنية، أسباب قيمية ثقافية، أسباب نفسية، أسباب فكرية معرفية، أسباب تنسيقية، أسباب اقتصادية، اسباب اجتماعية.

ويرى "أورغ" Oreg إلى أن أسباب مقاومة التغيير تتلخص في أربعة أسباب وهي:

السعي للروتين، ورد الفعل العاطفي، والتركيز على المدى القصير، والصلابة المعرفية (Oreg, 2003).

ومن خلال تحليل الأسباب السابقة ومن خلال الاطلاع على الأدب النظري لمقاومة التغيير يمكن القول أنّ أسباب مقاومة التغيير في المؤسسات التعليمية ما يلي:

- شعور البعض أن التغيير قد يفقدهم المركز الوظيفي، أو النفوذ، ويهدد مصالحهم الشخصية .
- عدم امتلاك المهارة المتناسبة والمتوافقة مع متطلبات التغيير.
- التعود على أساليب وطرق عمل روتينية وقيم وتقاليد للعمل متعارف عليها.
- الخوف من التغيير ، والرضا والارتياح للمألوف.
- الانغلاق الفكري وعدم تقبل الأفكار الجديدة، والتقنيات الحديثة.
- عدم إدراك أهمية التغيير، والتركيز على المدى القصير.
- الخوف من أعباء جديدة قد تأتي مع التغيير.
- عدم اشراك المعلمين بالتغيير.

وتأسيسا على ما سبق يمكن القول باعتماد الدراسة الحالية على أسباب وأبعاد مقياس "أورغ"Oreg لمقاومة التغيير، نظراً لأنها هي الأكثر موافقة للأسباب التي تدفع المعلمين للمقاومة، وكذلك قدرتها لمعرفة مستوى مقاومة المعلمين للتغيير، ويأتي توضيحها على النحو التالي:

البعد الأول: السعي الروتيني Routine Seeking:

وهو ما يعرف بالمحافظة على الروتين والذي يعرفه ياسين ويوسف وشحود (٢٠١٣، ص ٣١٣): " بأنه مجموعة أعمال متكررة بشكل لا إداري يمارسها العامل دون وعي بها".

كما ناقش العديد من الباحثين التردد في التخلي عن العادات القديمة كسمة مشتركة لمقاومة التغيير، حيث فسرها البعض على أنها ناجمة عن التعود الذي يبعث الراحة، فعند مواجهة الفرد لمثير جديد تصبح الاستجابة المألوفة غير متوافقة مع الموقف؛ مما ينتج التوتر الذي يسبب مقاومة الأفراد للتغيير(Oreg,2003).

وقد أكدت دراسة الفائز (٢٠٠٨) ودراسة المقدادي والشرفات (٢٠١٤) أن من أسباب رفض التجاوب مع التغيير ومقاومته يعود إلى الاعتياد على أساليب روتينية محددة قد تعودوا عليها، كما يعود أيضاً إلى تأصل ثقافة الرفض لكل جديد وبدرجات اغلبها كبيرة.

ويمكن القول أنّ بعض المعلمين يعيش في صومعة الراحة ويؤدي أعماله بصورة آلية، حيث أنه قد أحاط نفسه بمناهج وطرق تدريسية محددة فهو لا يرغب أي تغيير قد ينتج عنه تغيير في يومه الدراسي أو في طريقة تنفيذ الدروس التي قد اعتاد عليه وقد ضمن منصبه داخل المدرسة فهو لا يريد عملية التدوير والتغيير والتطوير.

ومن المؤشرات الدالة على وجود مقاومة للتغيير لدى المعلمين في بعد المحافظة على الروتين، بحسب مقياس أورغ ومن خلال ملاحظات الممارسات والسلوكات للمعلمين بالميدان التربوي ما يلي:

- اعتبار التغيير شيء سلبي.
- الرغبة في بقاء أساليب وطرق العمل السائدة والروتينية، حيث يعتقد المعلم أنها الأنسب والأفضل.
- الرغبة في بقاء المعلم في مدرسته وعدم الرغبة في الإكمال بالمدارس المجاورة حال الحاجة لذلك.

- الإصرار على تطبيق الاستراتيجيات التدريسية القديمة، وضعف الرغبة في تطبيق الحديث.

البعد الثاني: رد الفعل العاطفي Emotional Reaction:

يعرف ياسين ويوسف وشحود (٢٠١٣، ص ٣١٢) رد الفعل الانفعالي بأنه "استجابات الفرد الانفعالية إزاء الأحداث الحياتية المصاحبة للتغييرات التي يعرض لها".

كما أن الافراد قد يقاومون التغيير لشعورهم أن السيطرة على حياتهم قد تنتزع منهم نتيجة تلك التغييرات التي تفرض عليهم ولا يبادرون بها(Oreg,2003).

وقد أكدت دراسة الفائز (٢٠٠٨) على وجود أساليب قد تكون مستترة تسهم في إفشال التغيير وغالبها ردود فعل عاطفية مثل التذمر والإحباط.

ويعرف الباحث رد الفعل العاطفي بأنه: استجابة انفعالية أو عاطفية يصدرها المعلم تجاه التغيير بهدف مقاومته، ويبدي فيها معارضته للتغيير أو عدم رضاه عنه أو صدور بعض التصرفات الدالة على غضبه أو امتعاضه من التغيير.

ومن المؤشرات الدالة على وجود مقاومة للتغيير لدى المعلمين في بعد المحافظة رد الفعل العاطفي، بحسب مؤشرات أورغ ومن خلال ملاحظات الممارسات والسلوكات للمعلمين بالميدان التربوي ما يلي:

- اعتراضات وتأفف بعض المعلمين خلال تنفيذ الدورات التدريبية المتعلقة بإدخال تغييرات في طريقة الأداء الخاصة باستراتيجيات التدريس المتوافقة مع المناهج الحديثة.
- قلق المعلم من تغييرات مثل ما حدث عند تنفيذ برنامج التخطيط للفهم (تخطيط الوحدات) وظهور القلق مؤشر للمقاومة.
- سخط المعلمين واعتراضهم على بعض القرارات الصادرة من وزارة التعليم و إدارة التعليم خاصة ما يتعلق بالأداء، والتغير في أساليب العمل.
- النقاشات الدائرة بالمجتمع الخاص بالمعلمين وارتفاع الصوت والرفض للمشاريع الإصلاحية.

البعد الثالث: التركيز على المدى القصير Short-term Focus:

ويتناول التركيز على المدى القصير على درجة تركيز الأفراد على المستويات المنخفضة للمثيرات الجديدة، ويقل لديهم الابتكار والرؤية المستقبلية؛ مما يجعلهم غالباً ما يقاوموا التغيير (Oreg,2003).

وتؤكد دراسة الفائز(٢٠٠٨) ودراسة المقدادي والشرفات (٢٠١٤) على أن من أسباب مقاومة التغيير ضعف الثقة في نتائج التغيير، خوف المعلمين من المجهول وإلى أين يقودهم هذا التغيير مما يعزز رغبة المعلمين في بقاء وضعهم على حالة دون النظر للنتائج المنتظرة على المدى البعيد.

فيكون جل تفكير المعلم إلى ما قد يتعرض له من تغيير يؤدي لزيادة بعض الأعباء عليه دون النظر للفائدة العائدة على العملية التعليمية، ومن هذا ما يجده المعلم من المطالبة بتغيير استراتيجيات التدريس والتعلم النشط وينظر لها من زاويته وأنها عبء عليه ولم ينظر لمردودها على المتعلم.

ومن المؤشرات الدالة على وجود مقاومة التغيير لدى المعلمين في بعد التركيز على المدى القصير، بحسب مقياس أورغ ومن خلال ملاحظات الممارسات والسلوكات للمعلمين بالميدان التربوي ما يلي:

- توقع بعض المعلمين أن التغيير سيجلب مزيد من الأعباء الإضافية ومزيد من الجهد، بل ربما أن يكون التغيير في صالح المعلم مثل (تخطيط الوحدة) التحضير بنظام الوحدات، حيث على المدى البعيد سيكون أفضل للمعلم ويكسبه مزيد من الراحة.
- إبداء التذمر والانزعاج وعدم الارتياح للتغيير وربما التشكيك في نجاحه، ومحاولة أضعافه.
- التركيز على المهارات الدنيا وضعف الإبتكار والإبداع.
- اعتقاد بعض المعلمين أن التغيير سيؤثر على علاقاتهم المدرسية.

البعد الرابع: الصلابة المعرفية :Cognitive rigidity

ويعرفها ياسين ويوسف وشحود (٢٠١٣، ص ٣١٢) بأنها: ردود الفعل المعرفية الصادرة من الفرد لمواجهة التغييرات التي تطرأ على عمله.

كما أشار بعض الباحثين الى أن سمة الدوجماتية (الصلابة المعرفية) قد تنبئ بمدخل الفرد نحو التغيير، وأن الافراد الدوجماتيون يتميزون بالصرامة وانغلاق التفكير؛ لذا يكونوا أقل رغبة في التكيف مع المواقف الجديدة مما يؤدي لمقاومة فردية للتغيير(Oreg,2003).

ويمكن وصف هذا البعد: بالجمود المعرفي للمعلم، وعدم التفكير والتأمل، والتحيز لرأيه وعدم الاقتناع بالآراء الأخرى مما يكون عائقاً له في قبول التغيير.

وتؤكد دراسة المقدادي والشرفات (٢٠١٤) ونتائج دراسة الشهري (٢٠١٤) ودراسة الشمري (٢٠١١) إلى أن ضعف القناعة بالتغيير من الأسباب المؤدية إلى فشله، وضعف القناعة قد يرجع إلى صعوبة قبول الآراء المخالفة لقناعاتهم ومعرفتهم وصلابة التفكير.

ومن المؤشرات الدالة عل وجود مقاومة للتغيير لدى المعلمين في بعد الصلابة المعرفية، وبحسب ما تضمنه مقياس أورغ ومن خلال ملاحظات الممارسات والسلوكات للمعلمين بالميدان التربوي ما يلي:

- تمسك بعض المعلمين برأيه حتى في حالة الخطأ، وهذا ما لاحظه الباحث خلال قيامه بعمل دورات تدريبية لمشروع العلوم والرياضات بالمناهج المطورة مما يحتم العمل على تغيير القناعات والاتجاهات حيث أن أثر الدورة التدريبية مع هذا النوع من المعلمين ربما لن يحقق الهدف إذ يملك المعلم القدرة والمهارة ولكن تكمن مشكلته بالقناعة والاتجاه نحو التغيير.
- الصمت التنظيمي للمعلم، وربما يتعدى ذلك إدارة المدرسة حيال القضايا المدرسية مما يؤدي للجمود وضعف محاولة إدخال تغييرات وتحسينات ربما خوفاً من زيادة الأعباء، والتصلب للمواقف والآراء.

المبحث الثاني: الذكاء الوجداني:

يعد الذكاء الوجداني من المفاهيم الحديثة، كما أن قدرات وسمات الذكاء الوجداني ربما تسهم في نجاح الأفراد مهنيا، وفي الحياة بشكل عام؛ عليه تناول الباحث المبحث الثاني بالتفصيل التالي:

أولاً: مفهوم الذكاء الوجداني:

بالرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة يتضح أن هنالك تباين في ترجمة المصطلح حيث بعض الدراسات تبنت مصطلح الذكاء العاطفي كدراسة الأسطل (٢٠١٠م)، والبعض الذكاء الانفعالي كدراسة عثمان ورزق (٢٠٠١م)، وآخرون ذكاء المشاعر، وقسم آخر الذكاء الوجداني كدراسة الخليفي (٢٠١٠م).

ويتبنى الباحث بهذه الدراسة مصطلح الذكاء الوجداني حيث أن الوجدان أشمل وأعم؛ ويؤكد ذلك ما ذهب إليه الخضر بدارسته (٢٠٠٢م، ص٦)، كما يشير عثمان ورزق (٢٠٠١، ص٣٦) إلى أن الغموض للمفهوم ناتج عن كون الذكاء الوجداني يقع في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الوجداني مما جعل العديد من الباحثين يتعامل مع المفهوم وفق رؤيته وزاويته التي ينظر من خلالها، وقد أصل لمفهوم الذكاء الوجداني العديد من الباحثين الرواد في هذا المجال:

حيث يُعرِّف سالوفي وماير (١٩٩٠، ص١٨٥) Salovey & Mayer الذكاء الوجداني بأنّه :(القدرة على معرفة الشخص مشاعره وانفعالاته الخاصة كما تحدث بالضبط، ومعرفته بمشاعر الآخرين، وقدرته على ضبط مشاعره وتعاطفه مع الآخرين والاحساس بهم، وتحفيز ذاته لصنع قراراتٍ ذكية).

كما يُعرّف دانييل جولمان (Goleman (2000/1995 الذكاء الوجداني بأنّه: (القدرة على حثّ النفس على مواجهة الاحباطات التي تعترضها، والتحكم في الانفعالات، وتأجيل الاشباع، والقدرة على تنظيم الانفعالات والتعاطف).

ويصف بار-اون Bar-ON الذكاء الوجداني بأنّه: "نظام من القدرات الشخصية والوجدانية والاجتماعية والمهارات التي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح في مواجهة متطلبات البيئة وضغوطها" (أورد في: الخولي، ٢٠١١، ص٥٩).

وفي ضوء هذه المفاهيم التي أصل لها أولئك الرواد سعى العديد من الباحثين الى تقديم تعريفات لمفهوم الذكاء الوجداني:

حيث يعرّف السمادوني (٢٠٠١، ص٧٠-٧١) الذكاء الوجداني للمعلم بأنّه:" مجموعة مركبة من القدرات أو المهارات الشخصية التي تساعد المعلم على فهم مشاعره وانفعالاته وسيطرته عليها جيداً. وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين وحسن التعاون معها، واستغلال طاقته الوجدانية في الأداء الجيد وقدرته على إقامة علاقات إيجابية في المدرسة ".

ويعرفه محمد وعبدالعال (٢٠٠٥، ص١٦٤):" فن إدارة الذات ومواجهة المشكلات، وحل الصراعات والاقتدار على قيادة الآخرين واستقراء مشاعرهم وفهم انفعالاتهم والتعاطف معهم بهدف مساعدتهم في حالات التأزم والازمات"

ويعرفه عبد الله (٢٠٠٦، ص٥٤٨): " قدرة الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين والتمييز بينهما وتحفيز ذاته، وإدارة انفعالاته وعلاقاته مع الآخرين والتعاطف معهم بفاعلية".

كما تصفه جوخب (٢٠٠٩، ص١١):" مجموعة من القدرات والمهارات التي يكتسبها الفرد والتي تتمثل في القدرة على إدراك المشاعر وتقييمها والتعبير عنها من خلال التفكير وفهم المعرفة الوجدانية، وتنظيم الانفعالات، وتوجيهها بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين ويصل للنجاح في التفاعلات المهنية، وفي مواقف الحياة المختلفة".

وتعرفه الخفاجي (٢٠١٣، ص٨٥): " القدرة على الانتباه الجيّد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات إيجابية تساعد الفرد على النمو العقلي والانفعالي والمهني وتعلّم العديد من المهارات الإيجابية للحياة "

ومن خلال التعاريف السابقة يرى الباحث أن الذكاء الوجداني يشمل:

- إدراك الانفعالات والتعبير عنها، وقدرة الفرد على الوعي بمشاعره ومشاعر الآخرين.
- التيسير الانفعالي للتفكير، والتحكم في المشاعر.
- فهم الانفعالات وتحليلها وتوظيف المعرفة الانفعالية.
- التنظيم التأملي للانفعال والارتقاء بالنمو العقلي والانفعالي.
- فن التعاطف مع الآخرين.

- يتضمن الذكاء الوجداني مجموعة من القدرات غير المعرفية (المهارات والكفاءات) التي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح والتعامل مع متطلبات الحياة ومواجهة الضغوط.

ويُعرَّف الذكاء الوجداني إجرائياً بهذه الدراسة بأنّه: مجموعة من القدرات التي يمتلكها المعلم تتمثّل بإدارة وفهم وتقييم انفعالاته وانفعالات الآخرين، والقدرة على تنظيمها، والاستفادة من ذلك في نجاحه المهني والتعامل مع مواقف الحياة المختلفة.

ثانياً: النظريات المفسّرة للذكاء الوجداني:

من خلال ما تم رصده من قِبل الباحث في الأدب النظري والدراسات السابقة يكاد يكون هناك شبه اجتماع على أن هناك اتجاهين أو نموذجين لتفسير الذكاء الوجداني حيث يشير السمادوني (٢٠٠٧، ص١٢٦)؛ الخولي (٢٠١١، ص١٠٥)؛ عثمان ورزق (٢٠٠١، ص٣٦)؛ عبدالظاهر (٢٠١١، ص ٣٧٩-٣٨٠)؛ الخضر (٢٠٠٦، ص ٢٦٠)؛ العنجري (٢٠٠٩، ص ٢٠-٢٣)؛ المشوح والوهطة (٢٠١٥، ص٥٩)؛ دوكم (٢٠١٢، ص٢٣٢) إلى أن هناك نموذجين لتفسير الذكاء الوجداني كالتالي:

- **النموذج المعرفي:** وهو التعامل مع الذكاء الوجداني كقدرة عقلية شأنه في ذلك شأن القدرات الأخرى، أي قدرة عقلية تعمل في المجال الانفعالي كما هو للقدرات الحسابية والميكانيكية. وتبنى هذا النموذج بيتر سالوفي وجون ماير وآخرون.
- **النموذج المختلط أو الهجين:** وبه يُنظر للذكاء الوجداني على أنّه خليط من القدرات الفعلية والسمات الشخصية والمهارات. وتبنى هذا النموذج جولمان وبار-أون وآخرون.

ولمزيد من التوضيح للنماذج يورد الباحث التفصيل التالي:

- النمـاذج المعرفيـة: ويندرج تحتهـا عـدد مـن النمـاذج منهـا نمـوذج لنـداء إلـدر (Lenda Elder)، مايروسالوفي (Mayer & salovey) ويورد الباحث أهم نموذج وهو:

- نموذج ماير وسالوفي ١٩٩٠م (Mayer & Salovey):

إن النموذج الذي أعده ماير وسالوفي ١٩٩٠ لتحليل الذكاء الوجداني قد اتخذ منحي القدرة وأجريت عليه عدة بحوث سواء من قبل الباحثين أو الاشتراك مع باحثين آخرين معهما وقد ظهرت تلك النظرية بعد التحقق التجريبي من نموذجهما عام ١٩٩٧م، ويرى ماير وسالوفي الذكاء الوجداني بأنه القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها وتوليد الانفعالات لمساعدة التفكير، ولفهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية، فالذكاء الوجداني عند ماير وسالوفي مجموعة من القدرات التي تفسر اختلاف الأفراد في مستوى إدراكهم وفهمهم للانفعالات وبشكل أكثر تحديدا هو القدرة على فهم المشاعر وتبريرها في الذات والآخرين فالشخص الذكي وجدانياً ، حسب تعريف ماير وسالوفي أفضل من غيره في التعرف على الانفعالات سواء كانت انفعالات الشخص ذاته أو انفعالات الآخرين ولديه القدرة على التعبير الانفعالي بصورة دقيقة واضحة تمنع سوء فهم الآخرين له ومثال على ذلك عندما يكون الشخص غاضبا تظهر انفعالاته على ملامح وجهه وصوته ولديه القدرة على إظهار الانفعالات التي يريدها رغم أنه لا يحس بها فعلا وإظهار التعاطف مع الآخرين وقدرته على فهم وتحليل انفعالاته كالتمييز بين الشعور بالغيره ، والشعور بالذنب والخجل، والحزن، والغضب، والقدرة على السيطرة على انفعالاته بطريقة تنمي قدراته العقلية والوجدانية كتأجيل إشباع حاجاته، وكبح جماح غضبه (السمادوني،٢٠٠٧،ص١٠٦-١٠٧).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن نماذج القدرة للذكاء الوجداني تحدد الذكاء باعتباره مجموعة من القدرات هي: إدراك المشاعر والتعبير عنها وتبريرها وتنظيمها في الذات وفي التفاعل مع الآخرين. حيث نجد أن نموذج القدرة للذكاء الوجداني لدى ماير وسالوفي يركز على التفاعل بين الجانبين العقلي والوجداني للفرد، كما تنظر النماذج الى ان الفرد قد يكون مرتفع في أحد القدرات ومنخفض في قدرة أخرى.

- **النماذج المختلطة أو الهجينة: ويندرج تحتها عدد من النماذج منها بار – أون (Bar-on)، جولمان (Goleman)، ستينر (Steiner)، كوبر وصواف (Cooper & Sawaf)، ديولويس وهيجز (Dulewicz & Higges) ويورد الباحث أهم نموذج وهو:**

- **نموذج جولمان ١٩٩٥م (Goleman):**

نظرية جولمان خاصة بالذكاء الوجداني في أداء العمل ويهدف جولمان في نموذجه إلى تطوير نظرية أداء العمل القائمة عل الكفايات الاجتماعية والانفعالية وهذا المدخل القائم على الكفاية يعكس التقليد الذي يؤكد على الكفايات التي تستخدم للتنبؤ بأداء العمل خلال العديد من الأوضاع التنظيمية عادة مع تأكيد على هذه الكفايات في مواقع القيادة (السمادوني، ٢٠٠٧، ص١١٥).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن النماذج الهجينة تشير إلى كفاءات ومهارات وسمات واستعدادات شخصية كمكونات للذكاء الوجداني وأنه ينبغي على الفرد استثمار جميع قدراته ومهاراته الانفعالية في تعامله مع الآخرين وجميعها تمثل الاستثمار الحقيقي لانفعالات الفرد، والذكاء الوجداني للفرد يعتبر مظلة شاسعة تقع تحتها مجموعة من المهارات والقدرات التي تساعد الفرد على التكيف والنجاح في الحياة بشكل عام.

وتأسيساً على ما سبق، ومن خلال الاطلاع على الأدب النظري يلخص الباحث أهم ما يتعلق بالنماذج والنظريات المفسرة للذكاء الوجداني كالتالي:

- ان تعدد المداخل لا يدل على الضعف بل يثري الموضوع، ويدل على زيادة النشاط والاهتمام.
- بشكلٍ عام يمكن القول بأن النماذج تنقسم الى نماذج قدرة ونماذج هجينة.
- يعود الفضل لانتشار الذكاء الوجداني من خلال نظرية جولمان حيث هو من أكثر الكتاب الذي نبه الرأي العام حول الموضوع.
- سبق ظهور الذكاء الوجداني ارهاصات وكتابات كإشارة ثورنديك بالنظرية السلوكية من خلال تقسيم الذكاء الى ثلاثة اقسام وأورد الاجتماعي الذي يقصد به قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين.

- الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي من خلال كتابات فؤاد أبو حطب، ونظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر ربما فتحت المجال لتطور ونماء الذكاء الوجداني. مما يمكن معه القول: أن فكرة الذكاء الوجداني هي فكرة قديمة حديثة.
- يمكن القول ببساطة ان نموذج القدرة هو كيف أن المشاعر تجعل تفكيرنا أكثر ذكاء، وكيفية التفكير تجاه مشاعرنا بطريقة ذكية.
- النموذج الهجين ينظر لقدرات ومهارات الذكاء الوجداني على انها سمات ترتبط بالشخصية ويمكن تنميتها وتعلمها.

ثالثاً: مقاييس الذكاء الوجداني:

بناءً على النظريات والنماذج المفسرة للذكاء الوجداني، فإن مقاييس الذكاء الوجداني تأثرت بتلك النماذج، وبذلت المحاولات لبناء مقاييس للذكاء الوجداني، وما زالت مستمرة.

ويورد الخولي (٢٠١١، ص ١٤١) أنه يوجد ثلاث مداخل أساسية لقياس الذكاء الوجداني هي:

- مدخل قياس الذكاء الوجداني كقدرة مماثلة للقدرة على قراءة الخريطة ويمثل هذا الاتجاه ماير وزملاءه ويقاس من خلال اختبار الذكاء الوجداني لماير وسالوفي وكاروسو (٢٠٠٣).
- مدخل ريتشارد بويازيس ودانييل جولمان للذكاء الوجداني والذي ينظر إليه العالمان على أنه مجموعة من الكفاءات والمهارات التي قد تتطور أثناء التدريب ويقاس خلال أربع مجموعات من الكفاءات وهي: الوعي بالذات، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية، ودرجة الفرد ككل تعكس تغذية راجعة من داخل الفرد نفسه ومن أقرانه ومن زملائه في العمل، والأداة مصممة للاستخدام كأداة تنمية فقط، وليس للمكافأة على القرارات.
- مدخل معامل الذكاء الوجداني لبار – أون الذي يصف الذكاء بأنه قدرات داخل الفرد، ومهارات بينشخصية، وقدرة على التكيف، واستراتيجيات لإدارة الضغوط وعوامل مزاجية عامة، ويقاس من خلال قائمة معامل الذكاء الوجداني EQ لبار أون.

عليه وفي ضوء ما تقدم يورد الباحث التفصيل التالي:

إذ يشير السمادوني (٢٠٠٧، ص ١٠٤-١٠٧) الى أن بار-أون أعد أول أداة لقياس الذكاء الوجداني حيث تم وضع ٣٦٠ عبارة باستخدام مقياس التقرير الذاتي لقياس خمس كفاءات غير معرفية (شخصية) بهدف التعرف على سبب كون بعض الأفراد أفضل في ضبط انفعالاتهم من الآخرين ويشمل المقياس الأبعاد التالية:

كفاءات لا معرفية ذاتية (النسبة الوجدانية للشخص):

وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات اللا معرفية الفرعية منها:

- الوعي بالذات.
- التوكيدية
- تقدير الذات (الرؤية الذاتية)
- تحقيق الذات
- الاستقلالية

كفاءة ضرورية للعلاقة بين الأشخاص (النسبة الوجدانية للآخرين) :

وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات الاجتماعية منها:

- التعاطف.
- المسؤولية الاجتماعية
- العلاقة بين الأشخاص (العلاقات الاجتماعية)

كفاءات ضرورية للقابلية للتكيف (النسبة الوجدانية للقابلية للتكيف) :

وتشتمل على مجموعة من الكفاءات اللا معرفية الفرعية منها:

- حل المشكلات.
- إدراك الواقع.
- المرونة.

كفاءات ضرورية للقدرة على إدارة الضغوط والتحكم فيها:

النسبة الوجدانية للقدرة على إدارة الضغوط وضبطها وتشتمل على مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية منها:

- تحمل الضغوط.
- ضبط الاندفاع.

المزاج العام (النسبة الوجدانية للحالة المزاجية) :

وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات اللا معرفية الفرعية منها:

- السعادة.
- التفاؤل

كما طور بار-أون مقياس أكثر دقة وموضوعية في تحديد نسبة الذكاء الوجداني (مقياس الذكاء الوجداني لبار-أون) والذي نشر عام ١٩٩٦م وسمي بمقياس نمط الادراك الوجداني، بشكل تقرير ذاتي ويتكون مقياس بار-أون لقياس النسبة الوجدانية من (١٣٣) عبارة في صورة مقياس تقرير ذاتي وتلك العبارات موزعة على ١٥ مقياسا فرعيا تم استخلاصها من خلال الخبرة المهنية لبار-أون والرجوع لأدبيات البحث السيكولوجي وقد اشتمل المقياس على المقاييس الفرعية التالية:

- الوعي بالذات الانفعالية.
- التوكيدية.
- النظرة الذاتية.
- تحقيق الذات.
- الاستقلالية.
- التعاطف.
- العلاقات بين الأفراد.
- المسؤولية الاجتماعية.
- حل المشكلة.

- الاختبار الواقعي.
- المرونة.
- تحمل الضغط النفسي.
- ضبط الدفعة العصبية (التوتر)
- السعادة والتفاؤل.

(السمادوني، ٢٠٠٧، ص ١٤٤-١٤٥)

وفي ذات السياق يشير (السمادوني،٢٠٠٧م، ص١٤٣) إلى أنه من المقاييس الأكثر انشاراً وشيوعاً لقياس مكونات الذكاء الوجداني ما أعده جولمان ١٩٩٥م لتقدير نسبة الذكاء الوجداني حيث وضع المقياس في صورة تساؤل: ما نسبة ذكاءك الوجداني؟ وهو عبارة عن اختبار تقرير ذاتي. ولأهمية نموذج جولمان يشير عبد الله (٢٠٠٦، ص٥٤٧-٥٤٨) لمكونات الذكاء الوجداني كما يراها دانيل جولمان بالتالي:

- **الوعي بالذات:**

ويعني وعي الفرد بمشاعره وانفعالاته ووعيه بحالاته المزاجية وهو أساس الثقة بالنفس بحيث تكون لديه رؤية واضحة لانفعالاته وتشمل: الوعي الوجداني، الدقة في تقدير الذات، الثقة بالنفس.

- **إدارة الانفعالات تنظيم الذات:**

قدرة الفرد على تحمل الانفعالات العاصفة وكيفية التعامل مع المشاعر المؤذية والمزعجة وادارتها بطريقة جيدة وتشمل: الضبط الذاتي، الجدارة بالثقة، الضمير الحي، التكيف، التجديد.

- **حفز الذات (تأجيل الاشباعات):**

التقدم والسعي نحو دوافعنا وحث النفس على الاستمرار في مواجهة الاحباطات والشعور بالأمل والتفاؤل في مواجهة العقبات من اجل تحقيق الأهداف وتشمل: الدافع للإنجاز، الالتزام بالوعود والتعهدات، المبادرة، التفاؤل.

- **التعاطف (استشعار انفعالات الآخرين)**

القدرة على إدراك انفعالات الاخرين والتوحد معهم انفعاليا وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم في حل مشاكلهم ويتضمن: فهم الاخرين، تطوير الاخرين، تقديم المساعدة، تنوع الفاعلية، الوعي السياسي.

- **التفاعل مع الآخرين (تناول العلاقات)**

يقصد بها التكيف للحصول على الاستجابات المرغوبة من قبل الاخرين وتتضمن الكفاءات التالية: التأثير، الاتصال، إدارة الصراع، تحفيز التغيير، قدرات الجماعة، بناء الروابط، التنسيق والتعاون، القيادة.

كما يشير الكيال (٢٠٠٨، ص١٥) الى مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (METS) من اعداد ماير وسالوفي وكاروسو ١٩٩٨، وقاموا بتطويره بنسخة مختصرة عام ٢٠٠١عرفت باختبار(Mayer & Salovey & Intelligence Test (MSCEIT.v2.0 Caruso Emotional ويتكون من أربعة أبعاد: القدرة على إدراك الانفعالات، تمثل الانفعال لتيسير الفكر، فهم وتحليل الانفعال، تنظيم وإدارة الانفعال، تقاس بمقاييس فرعية تُحصَّل كعامل واحد.

كما أجرت سكوت وآخرون (١٩٩٨) مجموعة من الدراسات لإعداد مقياس للذكاء الوجداني وتطويره من مقاييس زملائهم الذين اعتمدوا في بناء مقاييسهم وفقا لنموذج سالوفي وماير، وكانت الصورة الأولية مكونة من (٦٢) عبارة ويطلب من المستجيبين الاستجابة على مقياس خماسي يمتد من غير موافق بشدة إلى موافق بشدة ، فقد طبقت تلك الصورة على ٣٤٦ مشاركا ، وأجري تحليلا عاملياً لاستجابتهم وتدويرها تدويراً متعامدا وكانت النتائج تشير إلى أن العبارات مشبعة على أربعة عوامل إلا أنه قد تشبعت (٣٣) عبارة على العامل الأول بينما وزعت باقي العبارات على ثلاثة عوامل وكانت تشبعات معظم تلك العبارات منخفضة وتبين لسكوت وزملائها أن العبارات المشبعة على العامل الأول تمثل الأبعاد الفرعية للذكاء الوجداني، كما أشار إليها سالوفي وماير لذلك اعتمدوا في صورتهم النهائية على العبارات المشبعة على العامل الأول وعددهم (٣٣) عبارة (السمادوني، ٢٠٠٧، ص١٥٢-١٥٣).

وفي ضوء ما تقدم نلحظ أن هناك تنوع في عملية قياس الذكاء الوجداني وفي هذا الصدد يشير الكيال (٢٠٠٨، ص١٥) إلى أن أصحاب نموذج القدرة يرون أن مقاييس الأداء الأقصى Maximum measures performance تعتبر أفضل الطرق لقياس الذكاء

الوجداني في المقابل يرى أصحاب المدخل المختلط أن أساليب التقرير الذاتي Self-report تعتبر أفضل الطرق.

ويتفق الباحث مع ما ذهب إليه الكيال بدراسته (٢٠٠٨، ص ١٥-١٦) اتضاح أنه لا يوجد اتفاق حول أنسب الطرق لقياس الذكاء الوجداني وستظل هذه القضية قائمة طالما تنوعت المداخل النظرية. وتعددت الثقافات والعينات المستمدة منها البيانات وستظل الإجابة على التساؤل حول ماذا نقيس وكيف نقيس، وأي مدخل ننطلق منه لدراسة الذكاء الوجداني مرهون بتساؤل الباحث لنفسه وإجابته أيضا عن ما الذي يريد أن يقيس حقا؟ هل هي القدرات أم المهارات أم كلاهما معا؟ ولعل إجابة تومسون عن التساؤل حول كيف نقيس الذكاء الوجداني؟ وأي المداخل أفضل يمكن تلخيصه بقوله: إن كل واحد من هذه المكونات يعد صحيحا ولكن بشرط أن يحسن الباحث اختيار الأداة المستخدمة، فكل منها يتم تقديره بواسطة أداة صحيحة لغرضها المحدد وينبغي التحقق من صدقها إحصائيا خير معين للإجابة عن التساؤل ماذا نريد أن نقيس حقا؟

وتأسيسا على ما سبق يمكن القول باعتماد الدراسة الحالية على مقياس سكوت ورفاقها ١٩٩٨م Schutt et al بأبعاده: تقييم الوجدان والتعبير عنه، تنظيم الوجدان، الاستفادة من الوجدان، لأن المقياس مصمم على أساس نظرية ماير وسالوفي والتي يرى الباحث بأنها النظرية التي أصلت للمفهوم وتمثل التجسيد العلمي والعملي للتعامل مع الانفعال (الوجدان) والفهم الواعي والادراك الجيد لتلك الانفعالات لتيسير التفكير والاستفادة من الوجدان في حل المشكلات، إضافة الى استخدام المقياس طريقة التقرير الذاتي مما يجعله مناسبا للدراسة من حيث الوقت لأخذ استجابات العينة المستهدفة إضافة الى أن الابعاد بالمقياس تشمل أغلب قدرات ومهارات الذكاء الوجداني التي وردت بالنماذج المختلفة والتي يرى الباحث أهمية توافرها بعينة الدراسة المستهدفة ويأتي توضيحها على النحو التالي:

البعد الأول: تقييم الوجدان والتعبير عنه:

ويشير الخضر (٢٠٠٦م ، ص٢٦٢) إلى أن التعرف على الانفعالات يقصد بها الإدراك والتقييم، والتعبير عن الانفعالات بصورة دقيقة.

ويعرف الباحث هذا البعد بأنه: قدرة المعلم على توضيح مشاعره والتعبير عنها، والتعرف عليها، وتحديد نقاط القوة والضعف لديه، والحكم على مشاعر الآخرين.

كما يشير العنجري (٢٠٠٩، ص٢١) الى الادراك والتعبير الوجداني بأنه: قدرة الفرد على إدراك مشاعره والتعبير عنها، كما يتضمن تسجيل الرسائل الوجدانية المتمثلة بنبرة الصوت، تعبيرات الوجه، والتعبيرات الثقافية الخاصة.

ويشكل هذا البعد جوهر الذكاء الوجداني حيث يمتلك المعلم القدرة على الوعي الذاتي بمشاعره، ومشاعر الآخرين.

ومن المؤشرات الدالة عل وجود مهارات وقدرات الذكاء الوجداني لدى المعلمين في بعد إدارة وتقييم الوجدان، وبحسب ما تضمنه مقياس سكوت ومن خلال ملاحظات الممارسات والسلوكات للمعلمين بالميدان التربوي ما يلي:

- قدرة المعلم على الوعي بانفعالاته وانفعالات الآخرين.
- قدرة المعلم عن التعبير عن انفعالاته من خلال التعابير اللغوية وغير اللغوية.
- تمييز المعلم للتعابير الصادقة والمزيفة.
- قدرة المعلم على معايشة مشاعر وانفعالات الآخرين.

البعد الثاني: تنظيم الوجدان:

ويشير الخضر (٢٠٠٦، ص٢٦٣) إلى ضبط الانفعال بأنه القدرة على إدارة الانفعالات بالذات وبالآخرين بصورة تسمح بالتكيف الفعال مع الموقف.

ويعرف الباحث هذا البعد بأنه: قدرة المعلم على ترشيد انفعالاته، وانفعالات الآخرين، واستخدامها في التحكم في تفكيره وردود أفعاله.

ويشير العنجري (٢٠٠٩، ص٢٢) الى ان التنظيم الوجداني يشمل قدرة الفرد على إدارة مشاعره، ومشاعر الآخرين، ومراقبة العواطف للفرد والآخرين وتحويل الانفعالات السالبة الى انفعالات ايجابية دون كبت او مبالغة وفقا للمواقف المختلفة، من خلال عمليات الاتصال الوجداني.

ويقصد سارني Sarni بتنظيم الذات: " قدرة الفرد على إدارة أفعاله، وأفكاره، ومشاعره، بطريقة متوافقة ومرنة، عبر مواقف وبيئات مختلفة، سواء كانت اجتماعية أو مادية" (أورد في الخضر، ٢٠٠٢، ص٢٥).

ومن المؤشرات الدالة عل وجود مهارات وقدرات الذكاء الوجداني لدى المعلمين في بعد تنظيم الوجدان، وبحسب ما تضمنه مقياس سكوت ومن خلال ملاحظات الممارسات والسلوكات للمعلمين بالميدان التربوي ما يلي:

- استخدام المعلم لانفعالاته لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة في المواقف التعليمية المختلفة.
- استخدام الانفعال لتنشيط التفكير والابداع والخيال وحل المشكلات.
- توظيف فهم انفعالات الآخرين في التعامل الفاعل معهم.
- القدرة على اظهار انفعال لا يشعر به المعلم أصلا إذا اقتضى الموقف.
- القدرة على إخفاء المعلم لانفعالاته عندما يكون اظهارها غير مناسب.
- القدرة على استثارة وضبط الانفعال المناسب لدى الآخرين.
- القدرة على ضبط انفعاله بحيث لا يؤثر سلباً على تفكيره.

البعد الثالث: الاستفادة من الوجدان:

ويشير الخضر (٢٠٠٦م، ص ٢٦٢) إلى توظيف الانفعال بأنه القدرة على استثارة الانفعال ، واستخدامه لترشيد التفكير واستخدامه لتوجيه الانتباه للمواقف المهمة.

ويعرف الباحث هذا البعد بأنه: قدرة المعلم على تحقيق الكفاءة والفاعلية من معرفته الوجدانية، وتوجيهها نحو نشاطات بناءة، وأداء شخصي مثمر.

ويشير العنجري (٢٠٠٩، ص٣١) الى ان استخدام المشاعر (الوجدان) يشمل قدرة المعلم على استخدام المشاعر وتوظيفها لتخدم الموقف التفاعلي في المواقف التعليمية.

ومن المؤشرات الدالة على وجود مهارات وقدرات الذكاء الوجداني لدى المعلمين في بعد الاستفادة من الوجدان، وبحسب ما تضمنه مقياس سكوت ومن خلال ملاحظات الممارسات والسلوكات للمعلمين بالميدان التربوي ما يلي:

- الثقة بالنفس.
- التعاطف.
- تكوين شبكة علاقات ناجحة.

- العمل ضمن فريق بصورة فاعلة.
- القدرة على الاقناع والتفاوض.
- التكيف مع المتغيرات.
- مواجهة الضغوط والاحباطات.
- إيجاد الدافعية والتحفيز للقيام بالأعمال المختلفة.

وتأسيسا على ما سبق تشير نتائج دراسة علي (٢٠٠٩، ص٨٤) الى ان المعلم كلما كان قادرا على التعامل بفاعلية مع وجدانياته ووجدانيات الآخرين، كان ذلك مؤشر على ارتفاع الذكاء الوجداني لديه. حيث وجدت علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني للمعلمين وفاعلية الذات العامة لديهم.

كما يمكن من خلال ما سبق، ومن الاطلاع والقراءات بالأدب النظري يلخص الباحث أهم ما يتعلق بمقاييس الذكاء الوجداني كالتالي:

- هناك عدد كبير جدا من الاختبارات بعضها موجود على الانترنت.
- هناك محاولات عربية لبناء مقياس وفق النموذج الهجين كدراسة السمادوني (٢٠٠١)، ومحاولة عربية وحيدة في حدود علم الباحث للنموذج المعرفي للذكاء الوجداني متمثلة بدارسة الخضر (٢٠٠٦).
- جوهر مشكلة قياس مفهوم الذكاء الوجداني تتجلى في كيفية الوصول إلى المعيار الذي يمكن أن يصحح به مقياس الذكاء الوجداني.
- تلعب ثقافة المجتمع ومتغيرات الموقف والحالة المزاجية للفرد تحديد ما هو الاختيار الأمثل للموقف الذي يتم اختباره.
- بناء على ما سبق لجأ ماير وسالوفي إلى ما يسمى بمعيار الخبراء بمعنى أن الاختيار الأنسب للعبارة هو ما اتفق عليه الخبراء وحظي بالأغلبية العظمى بين الإجابات الأخرى.
- تقيس اختبارات الأداء الذكاء الوجداني الحقيقي، بينما تقيس اختبارات التقرير الذاتي الذكاء الوجداني المدرك وكلاهما منبئ للذكاء الوجداني.

- اختبارات الأداء تتطلب وقتاً أكبر في التطبيق مقارنة بالوقت المستغرق في استخدام مقاييس التقرير الذاتي.
- المشكلة الأساسية في استخدام مقاييس التقرير الذاتي، أن الناس يمكنهم أن يحرفوا (يشوهوا) استجاباتهم لكي يظهروا بمظهر أفضل أو سيء عن استجاباتهم الحقيقية.
- مقاييس التقرير الذاتي قائمة على المدخل النظري (السمة) بينما تقارير الأداء قائمة على المدخل النظري (القدرة).

ثانياً: الدراسات السابقة:

انسجاماً مع طبيعة الدراسة تمَّ عرض الدراسات ذات العلاقة في محورين: المحور الأول الدراسات التي تناولت مقاومة التغيير، والمحور الثاني الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني. حيث تمَّ الاطلاع والاستفادة من عددٍ لا بأس به من الدراسات في إعداد ودعم المخطط البحثي، وقام الباحث بعرض الدراسات من خلال عرض أهداف كل دراسة ومنهجيتها وأبرز نتائجها وتوصياتها، وعرضها في سياق تاريخي من الأحدث إلى الأقدم. كالتالي:

المحور الأول: الدراسات السابقة لمقاومة التغيير:

من الدراسات التي تناولت مقاومة التغيير وذات صلة بالدراسة الحالية في حدود علم الباحث ما يلي:

١. دراسة الشهري (٢٠١٤م): واقع مقاومة التغيير الإداري عند معلمي المرحلة الثانوية بالرياض من وجهة نظر مديريهم.

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على واقع أسباب مقاومة التغيير الإداري عند معلمي المرحلة الثانوية بالرياض من وجهة نظر مديريهم، والتعرُّف على أبرز أساليب مقاومة التغيير الإداري، والتعرُّف على أبرز المقترحات التي تحد من مقاومة التغير الإداري. وتحقيقاً لأهداف الدراسة اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي. وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية في مدينة الرياض للعام ١٤٣٤ هـ، بأسلوب الحصر الشامل. ولجمع البيانات صمّم الباحث استبانةً تكونت محاورها من: (أسباب واقع مقاومة التغيير الإداري عند معلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديريهم، أبرز أساليب مقاومة التغيير الإداري، أبرز المقترحات للحد من مقاومة التغيير الإداري). وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، منها أنّ أهم أسباب مقاومة التغيير الإداري عند معلمي المرحلة الثانوية: نقص الدورات التدريبية وضعف التوعية بالتغيير، والخوف من المجهول، وعدم الاقتناع بالتغيير، وضعف المشاركة. وأبرز مؤشرات مقاومة التغيير هي: المماطلة والتسويف، والتهجم المباشر على الأفكار الجديدة، ووضع الشكوك والمصاعب في طريق التغيير، وضعف المشاركة والمطالبة بالامتيازات. كما أشارت الدراسة إلى أنّ أبرز المقترحات التي تسهم في الحد من مقاومة المعلمين للتغيير هي: بناء الثقة بين المدير والمعلمين لدعم عملية التغيير، ومراعاة اتجاهات المعلمين للتغيير. ومما أوصت به الدراسة: ضرورة المشاركة للحدِّ من المقاومة وتحسين الاتصال، وطرح بعض التجارب الناجحة من مجال التغيير.

٢. دراسة المقدادي والشرفات (٢٠١٤م): مقاومة المعلمين للتغيير أسبابها وطرق التقليل منها من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية والتعليم لمنطقة قصبة المفرق في الأردن.

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على اتجاهات معلمي ومعلمات التربية والتعليم لمنطقة قصبة المفرق في الأردن نحو أسباب مقاومة التغيير التربوي وطرق التقليل منها، وعلاقة هذه الاتجاهات بعدد من المتغيرات الشخصية والوظيفية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، موقع المدرسة). وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي. وتكوَّن مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة قصبة المفرق بالأردن وتم التطبيق على عينةٍ عشوائيةٍ طبقية من معلمي ومعلمات التربية والتعليم لمنطقة قصبة المفرق للعام ٢٠١٢ م وصمم الباحثان استبانةً لجمع البيانات وفق المحاور: أسباب مقاومة التغيير، وطرق التقليل منها. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها: أنّ أهم أسباب مقاومة التغيير لدى المعلمين: فقدان الاحساس بالمشاركة وخشيتهم من فقدان الروتين الذي اعتادوا عليه وأنّ التغيير قد يزيد من عبء العمل عليهم، وضعف الثقة بين المعلمين وصناع التغيير. كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أسباب مقاومة التغيير تُعزى للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والدورات التدريبية. ومما أوصت به الدراسة: إشراك المعلمين في عملية التغيير، مد جسور الثقة، عقد الدورات التدريبية، استخدام نظام الحوافز للمعلمين المطبقين لبرامج التغيير.

٣. دراسة بارك وجيونغ (٢٠١٣ م) Park & Jeong: الإصلاح المدرسي، وقيادة المديرين ومقاومة المعلم: أدلة من كوريا.

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على العلاقة بين قيادة المدير ومقاومة المعلمين للإصلاحات المدرسية الموجهة من قبل جهات خارج المدرسة. وتحقيقاً لأهداف الدراسة تمَّ توظيف البيانات المستمدة من (٩٦٧) معلماً ومديراً في (٣٢) مدرسة ثانوية مهنية كورية شهدت إصلاحات مدرسية أطلقتها الحكومة. وكانت أبرز النتائج: الكشف عن أهمية الجوانب الإنسانية للتغييرات والإصلاحات المدرسية، على وجه الخصوص، الموجهة من قبل جهات خارج المدرسة. كما أظهرت أن قيادة المبادرة ترتبط إلى حدٍ كبيرٍ بالتغلُّب على مقاومة المعلمين للتغيير، وبصفةٍ خاصةٍ في الأبعاد العاطفية والسلوكية. وليس من المستغرب أن يظهر

المعلمون مستوى أعلى للمقاومة عندما تشارك مدارسهم في الاصلاح الحكومي. ومما أوصت به الدراسة: نصح الإصلاحيين في المدرسة لإعادة النظر في تصميم نموذج مدرسة التغيير لتشمل الجوانب الإنسانية كاملة في عملية الاصلاح.

٤. دراسة انجيلاشي وبانتي (٢٠١٢م) Anghelache & Bentea: التغييرات التربوية واتجاهات المعلمين نحو التغيير.

هدفت هذه الدراسة إلى تفسير اتجاهات المعلمين نحو التغييرات التربوية في النظام التعليمي والطرق المستخدمة في التدريس، كما هدفت كذلك إلى تحديد درجة مقاومة المعلمين للتغيير. وتحقيقاً لأهداف الدراسة اعتمدت الباحثتان على المنهج التجريبي واستخدمت الباحثتان كذلك الاستبيان وتضمنت الدراسة المتغيرات التالية: الموقف من التغيير (متغير تابع)، وقت الاختبار وبيئة الإقامة ودرجة التدريس (متغيرات مستقلة) واشتملت الدراسة على ٤٠٠ مشارك، ومن أبرز ما أشارت إليه نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير بيئة الإقامة لصالح البيئة الريفية. كما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير درجة التدريس لصالح معلمي الدرجة الثانية والدائمة. حيث أنّ معلمي الدرجة الأولى لهم موقف ايجابي أقل نحو التغيير التربوي من معلمي الدرجة الثانية والدرجة الدائمة. ومن أبرز ما أوصت به الدراسة: أنّه من أجل التغلب على المخاوف في التغيير التربوي من الضروري الخضوع إلى عمليةٍ أوليةٍ من التدريب ولا بدَّ من تنفيذ برامج تدريبية للمعلمين تركِّز على التعليم من أجل التغيير. والتركيز على ثلاثة عناصر هي: الشخصية (التغلُّب على التحيّز والصور النمطية في التفكير والعقليات القديمة)، الإعلامية (معرفة القضايا المعاصرة في المجتمع ومبدأ التعليم من أجل التغيير وفهم مبادئ التغيير والابتكار)، والاستراتيجية (ممارسة نماذج خاصة لتحقيق التغيير والتشكيل والكفايات المرتقبة والمتوقعة).

٥. دراسة الزهراني (٢٠١٢م): واقع الممارسة القيادية من قبل المشرفين التربويين للتغلب على مقاومة التغيير التربوي في مدارس التعليم العام بمنطقة الباحة.

هدفت الدراسة إلى التعرُّف واقع الممارسة القيادية من قبل المشرفين التربويين للتغلب على مقاومة التغيير التربوي من وجهة نظر معلمي التعليم العام بمنطقة الباحة. وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من معلمي التعليم العام بمنطقة الباحة وتم التطبيق على عينة عشوائية طبقية من المعلمين. ولجمع البيانات صمم الباحث استبانة وزعت على أربع أبعاد في قيادة التغيير:(تنمية العلاقات الانسانية الجيدة،

الاتصال الفعال بالآخرين، تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير، التحفيز نحو تحقيق اهداف التغيير). وكانت أبرز نتائج الدراسة: أنّ إجمالي تقديرات المعلمين للممارسات القيادية من قبل المشرفين التربويين للتغلب على مقاومة التغيير جاءت بدرجة متوسطة في أبعاد (الاتصال الفعَّال بالآخرين، تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير، التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير)، إلا أنَّها جاءت بدرجة عالية في البعد المتصل بتنمية العلاقات الانسانية. ومما أوصت به الدراسة: تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء أبعاد قيادة التغيير وذلك للارتقاء بمهارتهم لقيادة التغيير والتعرف على أسباب المقاومة والتغلب عليها.

٦. دراسةالحسينيوآخرون (٢٠١١م):أسباب مقاومة التغيير لدى معلمي وموجهي التربية البدنية في وزارة التربية بدولة الكويت.

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على أسباب مقاومة التغيير لدى معلمي وموجهي التربية البدنية في وزارة التربية بدولة الكويت التي تُعزى إلى (الإعلام، المشاركة في صنع القرار، المهارة، النمطية، الخسائر، حجم العمل، التجارب السابقة) والتعرُّف على أسباب مقاومة التغيير لدى معلمي وموجهي التربية البدنية في وزارة التربية بدولة الكويت التي تُعزى إلى المتغيرات الديمغرافية (الجنس، المهنة، المنطقة التعليمية، سنوات الخبرة). وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي. وتكوَّن مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات وموجهي وموجهات التربية البدنية في وزارة التربية بدولة الكويت وتمَّ التطبيق على عينةٍ عشوائيةٍ بسيطة من المعلمين والمعلمات، وطريقة الحصر الشامل لموجهي وموجهات التربية البدنية. ولجمع البيانات صمّم الباحثون استبانة وُزعِت على أسباب مقاومة التغيير المتعلِّقة بالأبعاد (الاعلام، المشاركة في صنع القرار، المهارة، النمطية، الخسائر، حجم العمل، التجارب السابقة). وكانت أبرز نتائج الدراسة: أنّ مقاومة التغيير لدى أفراد العينة كان عالياً عند الأسباب المتعلقة بالمهارة، وبقية الأسباب جاءت متوسطة على الترتيب (الإعلام، التجارب السابقة، المشاركة في صنع القرار وتنفيذه، النمطية، حجم العمل، الخسائر)، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات استجابات أفراد العينة تُعزى للمتغيرات الجنس، والمنطقة التعليمية، وطبيعة العمل، ووجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغير الخبرة. ومما أوصت به الدراسة: إشراك العاملين بشكلٍ مباشرٍ في مناقشة خطط التغيير وإكساب الموظفين أحدث المهارات الإدارية والتكنولوجية لمواكبة التغيير.

٧. دراسة الشمري (٢٠١١م): التغيير التنظيمي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن – المقاومة واستراتيجيات التغلب عليها.

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على واقع مقاومة أعضاء هيئة التدريس للتغيير التنظيمي وإلى التعرُّف على أسباب مقاومة التغيير، والأساليب المتبعة لمقاومة التغيير، وإلى التحقق من وجود فروق ذات دلالةٍ احصائيةٍ بين استجابات أفراد العينة وفقاً للمتغيرات (العمر، المؤهل، سنوات الخبرة، الكلية التابع لها). وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وصمّمت استبانةً وكانت المحاور هي: (واقع مقاومة الأعضاء للتغيير، أسباب مقاومة التغيير، الأساليب المتبعة لمقاومة التغيير من الأعضاء، استراتيجيات التعامل مع مقاومة التغيير). وتم تطبيقها على عينةٍ عشوائيةٍ من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وعدد من القيادات الأكاديمية. وكانت أبرز نتائج الدراسة: أنّ القيادات يوافقون بدرجةٍ عاليةٍ على وجود مقاومة للتغيير من قبل العاملين وأتفق الأعضاء والقيادات على الأسباب المذكورة في الدراسة التي تؤدي للمقاومة بدرجةٍ مرتفعةٍ واتضح أنّ أكثر سبب هو عدم التهيئة المناسبة لبيئة التغيير، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين استجابات أفراد العينة وفقا للمتغيرات (العمر، سنوات الخبرة، الكلية التابع لها) تؤثر على النتائج. ووجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل لصالح الاستاذ المساعد. ومما أوصت به الدراسة: ضرورة العمل على التهيئة الكافية قبل الشروع في التغيير، ومكافأة المستجيبين للتغيير.

٨. دراسة سليمان (٢٠١٠ م): الأنماط القيادية: دورها في مواجهة مقاومة التغيير لدى العاملين – دراسة ميدانية في جامعة الموصل.

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على الأنماط القيادية لدي القيادات في الجامعة، فضلاً عن دوافع مقاومة التغيير لدى العاملين. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وصمّم استبانةً قُسِّمت إلى قسمين اشتمل القسم الأول على بعدين للنمط القيادي (العناية بالعاملين، العناية بالعمل) والقسم الثاني يخص دوافع المقاومة وكانت تشمل الأبعاد (التنظيمي، الموضوعي، الاقتصادي، الثقافي، والاجتماعي). وتم تطبيقها على عينةٍ عشوائيةٍ من عميد ومعاون ورئيس قسم، وكذلك الموظفين في كليات الجامعة. وكانت أبرز نتائج الدراسة: أنّ هناك اتفاق لدى العاملين في ميلهم لمقاومة التغيير حيث أجمعوا وبدرجة موافق في جميع العبارات المتعلقة بدوافع مقاومة التغيير التنظيمي، وأنّ موظفي الجامعة تتباين دوافعهم لمقاومة التغيير تبعاً لتغير

نوع الدوافع واحتل الدافع الاقتصادي المرتبة الأولى يليه الاجتماعي فالتنظيمي ثم الموضوعي والثقافي، ولا توجد علاقة وتأثير ايجابي ومعنوي بين نمط القيادة الموجَّه نحو نمط القيادة العناية بالعاملين ومجمل دوافع العاملين لعملية التغيير، وهناك علاقة وتأثير ايجابي ومعنوي بين نمط القيادة الموجَّه نحو العناية بالعمل وكل دوافع العاملين لعملية التغيير، حيث أنَّه كلما ابتعد المديرين عن المرؤوسين كلما أدى ذلك إلى عدم فهمهم لمحتوى عملية التغيير. ومما أوصت به الدراسة: عدم مفاجأة العاملين بالتغيير، والتقليل من استخدام النمط القيادي الموجَّه نحو العمل، وتسهيل عملية الاتصال.

٩. دراسة الغانم (٢٠١٠م): واقع مقاومة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للتغيير الإداري من وجهة نظر القيادات الاكاديمية.

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة مقاومة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للتغيير الإداري من حيث الأشكال والمؤشرات من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، التعرُّف على أهم أسباب مقاومة أعضاء هيئة التدريس للتغيير الإداري، التعرُّف على الاستراتيجيات القيادية المناسبة للتعامل مع مقاومة أعضاء هيئة التدريس. وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع القيادات الاكاديمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وهم: عمداء الكليات والعمادات المساندة، والوكلاء، والوكيل، ورؤساء الاقسام، المتواجدين على رأس العمل في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٠ هـ ، بأسلوب الحصر الشامل. ولجمع البيانات طبقت الباحثة استبانة وفق المحاور: درجة مقاومة أعضاء هيئة التدريس من حيث الأشكال والمؤشرات بأبعاد (تأخير سرعة التغيير، تعطيل قوى التغيير، الرفض والمقاومة العنيفة)، أسباب مقاومة أعضاء هيئة التدريس بأبعاد (الأسباب الفردية، الأسباب التنظيمية). الاستراتيجيات القيادية المناسبة للتعامل مع مقاومة أعضاء هيئة التدريس (المشاركة، التعليم والاتصال). وجاءت أبرز نتائج الدراسة: أنّ درجة مقاومة أعضاء هيئة التدريس للتغيير الإداري من حيث الأشكال والمؤشرات متوسطة الدرجة وترى عينة الدراسة أنّ تأخير سرعة التغيير من أبرز مؤشرات مقاومة أعضاء هيئة التدريس للتغيير الإداري، وتُعدُّ الأسباب الفردية من أهم أسباب مقاومة أعضاء هيئة التدريس للتغيير الإداري بدرجةٍ كبيرة، ثم الأسباب التنظيمية بدرجةٍ متوسطة. كما أنّ استراتيجية المشاركة أهم الاستراتيجيات لمقاومة التغيير حيث جاءت بدرجةٍ كبيرة تليها استراتيجية التعليم والاتصال بدرجةٍ كبيرة. ومما أوصت به الدراسة: ضرورة قيام القيادات الأكاديمية في الجامعة بدراسة وتحليل أسباب مقاومة أعضاء هيئة التدريس للتغيير الإداري من جانب، واختيار

الاستراتيجية المناسبة والملائمة للتعامل مع ظاهرة هذه المقاومة من جانبٍ آخر، الاطلاع على التجارب الناجحة في التغيير الإداري للجامعات.

١٠. دراسة عباس (٢٠٠٩م): مقاومة التغيير تجاه ثقافة الجودة والاعتماد لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية – دراسة نظرية تحليلية.

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على أسباب مقاومة التغيير تجاه ثقافة الجودة والاعتماد لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، والتعرُّف على المتطلبات اللازمة للتغيير ومراحله، وضع المقترحات والحلول لمقاومة التغيير. وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل الوثائق والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع. وكانت أبرز ما توصلت إليهِ الدراسة من خلال الدراسة النظرية التحليلية هو وجود العديد من العوامل وراء مقاومة التغيير لدى الأعضاء مثل (الخوف من أيّ تغيير، قلة المعلومات عن عملية التغيير من حيث أهميتها وأهدافها). ومما أوصت به الدراسة: التأكيد على تنمية أنماط القيادة الفاعلة والمنتجة التي تمتاز بالإبداع والابتكار.

١١. دراسة الحقباني (٢٠٠٧م): مقاومة موظفي الجامعات للتغيير الإداري – أسبابها ومؤشراتها وأساليب التعامل من وجهة نظر الهيئة الاكاديمية الإدارية بجامعة أم القرى.

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على أكثر مجالات التغيير تعرضاً لمقاومة الموظفين، والتعرُّف على أهم أسباب مقاومة الموظفين للتغيير، والتعرُّف على أبرز مؤشرات مقاومة الموظفين للتغيير، والتعرُّف على أهم الأسباب القيادية للتعامل مع مقاومي التغيير، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تُعزى إلى متغيرات (الجنس، التخصص، الدرجة العلمية، المركز الوظيفي، مجموع سنوات الخبرة في العمل الإداري). واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وصمّمت استبانةً أداةً للدراسة، وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع الهيئة الأكاديمية في جامعة أم القرى ماعدا مدير الجامعة، ووكلائه، ومنسقي الكليات، المتواجدين على رأس العمل في الفصل الدراسي الاول للعام ١٤٢٧هـ، بأسلوب الحصر الشامل. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، منها: أنّ التغيير في ثقافة الجامعة من أكثر مجالات التغيير الإداري تعرضاً لمقاومة الموظفين بدرجةٍ كبيرة، وأنّ التعوُّد من أهم أسباب مقاومة الموظفين للتغيير الإداري حيث جاء بدرجةٍ كبيرة، ويرى أفراد الدراسة أنّ التأخير في تنفيذ التغيير الإداري من أبرز مؤشرات مقاومة الموظفين للتغيير حيث جاء

بدرجةٍ كبيرة. ولم توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ لاستجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص والدرجة الأكاديمية والخبرة في مجال العمل الإداري حول أكثر مجالات التغيير الإداري تعرضاً لمقاومة الموظفين ، وكذلك تجاه أهم أسباب مقاومة التغيير الإداري، وأبرز مؤشرات مقاومة التغيير، وأهم الأساليب القيادية للتعامل مع مقاومة التغيير الإداري، ووجدت فروقاً ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين آراء أفراد الدراسة حول مجالات التغيير المسببة لمقاومة الموظفين للتغيير تعزى لمتغير المركز الوظيفي وكانت الفروق لصالح (عميد) على جميع محاور هذا البعد، فيما عدا المحور الثاني وكانت الفروق لصالح (مدير وحدة). ومما أوصت به الدراسة: جعل التغيير والتطوير الإداري جزء من ثقافة الجامعة.

١٢. دراسة هيجل (٢٠٠١م) Hjelle :القراءة بين السطور: مقاومة المعلمين للتغيير.

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار ردود المعلمين نحو التغيير والإصلاح، كما هدفت إلى دراسة استجابة المعلمين للإصلاح والتغيير، كما هدفت إلى تعرُّف سلوك مقاومة التغيير خاصة في تغيير المناهج الدراسية، والذي كان بمثابة نقطة البداية للمعلمين في التعبير عن اهتماماتهم عن وظائفهم خلال السنة الدراسية ١٩٩٨_١٩٩٩م. استخدمت في هذه الدراسة الأساليب الاثنوجرافية لجمع البيانات وتحليلها بما فيها من ملاحظات المشاركين والملاحظات الصفية والمقابلات والملاحظات الصحفية. اشتملت هذه الدراسة البيانات الأولية لردود ووجهات نظر وتصورات ستة من معلمي المدارس الابتدائية. ومن أبرز ما أشارت إليه نتائج هذه الدراسة: أنّ تنفيذ عملية التغيير في مديريات التربية والتعليم والإداريين أثرت سلباً في نجاح تأملات صانعي هذه السياسات، تشير هذه الدراسة أيضاً إلى أنّ المعلمين أظهروا أشكالاً مختلفة من المقاومة. ومما خلصت إليه الدراسة أنّ مجرد فرض التغيير ليس كافياً للنجاح وللتغيير أو لتحقيق تقدم في التحصيل العلمي للطلاب أو تحسين أداء المعلمين.

التعليق على الدراسات السابقة المتعلقة بمقاومة التغيير:

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث تناولها لمقاومة المعلمين للتغيير، إذ أنّ الدراسة الحالية ستتناول مستوى مقاومة المعلمين للتغيير وعلاقته بذكائهم الوجداني، فبينما دراسة الشهري (٢٠١٤م) اهتمت بواقع مقاومة المعلمين للتغيير، دراسة المقدادي والشرفات (٢٠١٤م) طرقت أسباب وواقع مقاومة المعلمين للتغيير، دراسة بارك وجيونغ (٢٠١٣م) تناولت الإصلاح المدرسي وقيادة المديرين ومقاومة المعلم، دراسة انجيلاشي وبانتي (٢٠١٢م) طرقت التغييرات التربوية واتجاهات المعلمين نحو التغيير، دراسة الزهراني (٢٠١٢م) طرقت واقع الممارسة القيادية للتغلب على مقاومة التغيير، دراسة الحسيني وآخرون (٢٠١١م) عددت أسباب مقاومة التغيير، دراسة الشمري (٢٠١١م) تحدثت عن مقاومة التغيير التنظيمي واستراتيجيات التغلب عليه، بينما جاءت دراسة سليمان (٢٠١٠م) بمقاومة التغيير وعلاقتها بالأنماط القيادية، دراسة الغانم (٢٠١٠م) شخّصت واقع مقاومة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة للتغيير، دراسة عباس (٢٠٠٩م) أظهرت مقاومة التغيير تجاه ثقافة الجودة والاعتماد لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، ودراسة الحقباني (٢٠٠٧م) مقاومة موظفي الجامعات للتغيير الإداري. وتتشابه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة بأنها تخص قطاع التعليم.

أما بيئات الدراسات السابقة فقد حدث تنوع واختلاف، حيث طبقت دراسة هيجل (٢٠٠١م) في الولايات المتحدة الامريكية، دراسة انجيلاشي وبانتي (٢٠١٢م) في رومانيا، دراسة بارك وجيونغ (٢٠١٣م) في كوريا الجنوبية، دراسة عباس (٢٠٠٩م) في مصر، دراسة الحسيني وآخرون (٢٠١١م) في الكويت، دراسة سليمان (٢٠١٠م) في الموصل بالعراق، دراسة المقدادي والشرفات (٢٠١٤م) في الأردن، دراسة الشمري (٢٠١١م)؛ دراسة الشهري (٢٠١٤م)؛ دراسة الغانم (٢٠١٠م)؛ في الرياض، ودراسة الحقباني (٢٠٠٧م) في مكة المكرمة، وكانت جميعها مُختلِفة عن الدراسة الحالية إذ تطبق في منطقة الباحة. وتتفق الدراسة الحالية من حيث البيئة مع دراسة الزهراني (٢٠١٢م) إذ طُبقت بمنطقة الباحة.

أيضاً هناك اختلاف وتنوُّع في مجتمع الدراسات السابقة، فمنها ما طبق على معلمي التعليم العام كما في دراسة المقدادي والشرفات (٢٠١٤م)؛ دراسة الزهراني (٢٠١٢م)، ومنها ما طبق على معلمي المرحلة الثانوية ومديري المدارس كما في دراسة بارك وجيونغ (٢٠١٣م) ، ومنها ما طبق على مديري الثانوية كدراسة الشهري (٢٠١٤م)، ومنها ما طبق

على المعلمين والمشرفين التربويين كما في دراسة الحسيني وآخرون (٢٠١١م)، ومنها ما طبق على عمداء الكليات والجامعات ومنسوبيها كما في دراسة الشمري (٢٠١١م)؛ دراسة عباس (٢٠٠٩م)؛ دراسة الحقباني (٢٠٠٧م)؛ ودراسة سليمان (٢٠١٠م). ومنها ما طبق على معلمي الابتدائي كدراسة هيجل (٢٠٠١م)، واختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة حيث تطبق على معلمي المرحلة الثانوية فقط.

وتتفق الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث استخدامها للمنهج الوصفي كمنهج مناسب لمثل هذا النوع من الدراسات، وتختلف في الأسلوب حيث جاءت أغلب الدراسات معتمدة الأسلوب التحليلي كما في دراسة سليمان (٢٠١٠م)؛ دراسة الحقباني (٢٠٠٧م)؛ دراسة عباس (٢٠٠٩م)؛ دراسة الشمري (٢٠٠٩م)؛ دراسة الحسيني وآخرون (٢٠١١م)؛ ودراسة الزهراني (٢٠١٢م).

وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة انجيلاشي وبانتي (٢٠١٢م) في المنهج المستخدم حيث استخدمت الباحثتان المنهج التجريبي. وتختلف مع دراسة هيجل (٢٠٠١م) في الأسلوب حيث استخدمت الباحثة الأسلوب الاثنوجرافي.

كما تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث استخدامها للاستبانة كأداة لجمع البيانات، إلا أنّها تختلف من حيث تناولها للأبعاد ومن هذه الدراسات: دراسة الزهراني (٢٠١٢م) تناولت أبعاد قيادة التغيير: (تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، الاتصال الفعال بالآخرين، تحقيق مبدأ الشراكة في إحداث التغيير، التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير)، دراسة الحسيني وآخرون(٢٠١١م) تناولت أسباب مقاومة التغيير المتعلقة بـ (الإعلام، المشاركة في صنع القرار، المهارة، النمطية، الخسائر، حجم العمل، التجارب السابقة)، دراسة سليمان (٢٠١٠م) تناولت: واقع المقاومة وكانت تشمل الأبعاد (التنظيمي، والموضوعي، والاقتصادي، والثقافي، والاجتماعي)، دراسة الشمري (٢٠١١م) تناولت: المحاور (واقع مقاومة الأعضاء للتغيير، أسباب مقاومة التغيير، الأساليب المتبعة لمقاومة التغيير من الأعضاء، استراتيجيات التعامل مع مقاومة التغيير، ودراسة الشهري (٢٠١٤م)؛ ودراسة المقداداي والشرفات (٢٠١٤م) تناولت (أسباب المقاومة ، وطرق التقليل منها). بينما الدراسة الحالية تتناول مستوى مقاومة المعلمين للتغيير وفق نموذج أورغ ٢٠٠٣م "Oreg" بالأبعاد التالية: (السعي للروتين، ردُّ الفعل العاطفي، التركيز على المدى القصير، والصلابة المعرفية).

المحور الثاني: الدراسات السابقة للذكاء الوجداني:

من الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني وذات صلة بالدراسة الحالية في حدود علم الباحث ما يلي:

١. دراسة غربي (٢٠١٥م): علاقة الذكاء العاطفي للمعلم بالأمن النفسي لتلاميذ الخامسة إبتدائي.

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على مستوى الذكاء العاطفي لمعلمي الخامس الابتدائي، والتعرُّف على مستوى الأمن النفسي لتلاميذ الخامس الابتدائي، كما هدفت لدراسة العلاقة بين الذكاء العاطفي للمعلم والأمن النفسي للتلاميذ، وإلى التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول مستوى الأمن النفسي للتلاميذ تعزي لمتغيرات (الجنس، والذكاء العاطفي للمعلم). وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الاستكشافي والمنهج الوصفي المقارن. وتمَّ التطبيق على عينة قصدية من المعلمين وعينة عشوائية من التلاميذ ولجمع البيانات استخدم الباحث مقياس الذكاء الوجداني إعداد فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع، ومقياس الأمن النفسي إعداد منزل عمران العنزي. وكانت أبرز نتائج الدراسة: أنَّ مستوى الذكاء العاطفي للمعلمين متوسط، وأنَّ مستوى الأمن النفسي للتلاميذ بالصف الخامس متوسط، كما توصلت الدراسة لوجود علاقة بين الذكاء العاطفي للمعلم والأمن النفسي للتلاميذ، ووجود فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ الصف الخامس بمستوى الأمن النفسي تعزى لمتغيرات (الجنس، الذكاء العاطفي للمعلم). ومن أبرز ما أوصت به الدراسة: أهمية دراسة الموضوع والتوسع لمستويات عليا (متوسط، ثانوي، جامعي).

٢. دراسة كول ميشي وكول ميشي (٢٠١٤م) Colomeischi & Colomeischi: اتجاهات المعلمين نحو العمل وعلاقته بالذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية.

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الذكاء الوجداني وكفاءة المعلم الذاتية وعقلية العمل والرضا العام عن العمل وعرض اختلافات المعلمين من حيث (البيئة والحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي). وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني اعتماداً على نموذج سكوت ورفاقها ١٩٩٨م Schutte et al حيث يُقيّم هذا المقياس الذكاء الوجداني اعتماداً على استجابات التقرير الذاتي المكوّن من ٣٣ بنداً حول المعاينة الوجدانية بالأبعاد:(التقييم والتعبير عن العواطف الذاتية للفرد والآخرين، بالإضافة إلى استخدام العواطف، ومشاركة / اختبار العواطف). وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم الذي تم تطويره من قبل شميتز وديتر

(١٩٩٠م) لقياس كفاءة المعلم من خلال تحديد مهارات العمل المختلفة ضمن مهنة التعليم. بالإضافة إلى مقياس استبيان عقلية العمل من أجل قياس الموقف تجاه العمل وله ثلاثة أبعاد: (عقلية العمل العامة، ومقياس تحديد الإنجاز، ومقياس التجنب الإلزامي). والعينة من رومانيا عدد المشاركين في هذه الدراسة هو ٥٧٥ معلم. وأبرز نتائج الدراسة: أنّ هناك ترابطاً بين الذكاء الوجداني للمعلمين وكفاءة الذات وعقلية عمل المعلمين والرضا العام عن العمل، لم يتم الحصول على نتائج ملحوظة فيما يتعلق بالاختلاف من حيث الجنس والعمر وخبرة العمل، وأظهرت النتائج اختلافاً واضحاً فيما يتعلق بالبيئة حيث المعلمون الذين لديهم مستوى عالي من الذكاء الوجداني لديهم موقف أكثر إيجابية تجاه العمل ورضا أكبر عن عملهم ولديهم موقف أكثر إيجابية تجاه العمل من المعلمين الذين لديهم مستوى متدني من الذكاء الوجداني. وتقترح الدراسة أنّ تحقيق كل من "الكفاءة الذاتية" للمعلمين اضافةً إلى "الذكاء الوجداني" للمعلمين هام فيما يتعلق بمهنة التعليم، لأنّ هذا ينبئ بموقف أفضل تجاه العمل ومستوى أفضل من الرضا عن العمل.

٣. دراسةحسان وإسحاق وبخاري (٢٠١١م) Hassan & Ishak & Bokhari: أثر الذكاء الوجداني على قيم العمل لدى معلمي المرحلة الثانوية.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر الذكاء الوجداني على قيم العمل بين المعلمين في المدارس الثانوية. وتم قياس المجالات السبعة للذكاء الوجداني في هذه الدراسة وهي: الوعي الذاتي، التنظيم الذاتي، التحفيز الذاتي، التقمص الوجداني، المهارات الاجتماعية، النضج، والروحانية. الدراسة استكشافية من أجل تحديد أثر الذكاء الوجداني للمعلمين على قيم عملهم وتحديد العوامل المؤثرة. واستخدم عينة عشوائية من معلمي المدارس الثانوية في عدد من المدارس الداخلية في ماليزيا. ومن خلفيات بيئية مختلفة ومن كلا الجنسين ومتخصصون في مواد مختلفة ومستويات من الخبرة. ومن أبرز نتائج الدراسة وجود أربعة عوامل للذكاء الوجداني لها بعض التأثير عل قيم العمل للمعلمين في المدرسة. وهذه العوامل هي التحفيز الذاتي، التقمص العاطفي، المهارات الاجتماعية، والروحانية، حيث لها درجات مختلفة من التأثير على قيم عمل المعلمين. وخلصت الدراسة إلى: أنّه نتيجةً لذلك فإنّ مخرجات عملية التعليم ربما تُحدد من خلال نوع القيم لمعلم بذاته أو مجموعة من المعلمين خلال المدرسة.

٤. دراسة عبد الظاهر (٢٠١١م): العلاقة بين الذكاء الوجداني والعنف لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والعنف لدى معلمي المرحلة الابتدائية، كما هدفت على التعرُّف على مدى اختلاف الذكاء الوجداني والعنف باختلاف (الجنس– سنوات الخبرة)، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس نسبة الذكاء الوجداني لبار- اون Bar-On بأبعاده (الذكاء الشخصي ، الذكاء الاجتماعي، القدرة على التكيّف، التحكم في الضغوط، والحالة المزاجية العامة) ومقياس اتجاهات المعلمين نحو بعض الموضوعات المدرسية (لتمييز المعلمين ذوي العنف المرتفع والمنخفض) بأبعاده (عنف جسدي، عنف لفظي، عنف نفسي) من إعداد الباحثة. وتم التطبيق على عينة من المعلمين والمعلمات. ومن أبرز نتائج الدراسة: وجود علاقة عكسية بين الذكاء الوجداني والعنف لدى معلمي المرحلة الابتدائية أي أنَّه كلما انخفض معدل الذكاء الوجداني كلما ارتفع معدل العنف، وعدم تأثر كل من الذكاء الوجداني والعنف بـ (الجنس وسنوات الخبرة) لدى معلمي المرحلة الابتدائية. كما أوصت الدراسة: بأهمية إعداد برامج لتنمية الذكاء الوجداني للمعلمين.

٥. دراسة الخليفي (٢٠١٠م): الرضا الوظيفي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى عينه من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

هدفت الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الرضا الوظيفي والذكاء الوجداني. كما هدفت إلى الكشف عن الفروق في الرضا الوظيفي والذكاء الوجداني لدى عينة البحث في ضوء بعض المتغيرات (السن – المؤهل الدراسي – التخصص –سنوات الخبرة في العمل – الدخل الشهري – نوع الوظيفة). واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبه المقارن. وتكوَّن مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة وتم التطبيق على عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات، واستخدمت الباحثة مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين بأبعاده (التقدير واحترام الذات، الانتماء، التفاعل الاجتماعي) من إعداد عبد الجواد ومتولي (١٩٩٣م)، مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده (المعرفة الانفعالية، إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل) من إعداد عثمان ورزق (١٩٩٨م) النسخة المعدلة البلوي (٢٠٠١م)، استمارة البيانات الشخصية من إعداد الباحثة. وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: توجد علاقة دالة إحصائياً بين طبيعة العمل والدرجة الكلية للذكاء الوجداني وجميع أبعاده الفرعية

ماعدا بعدي (التعاطف، المعرفة الانفعالية). كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التفاعل الإداري والمهني والدرجة الكلية للذكاء الوجداني وجميع أبعاده الفرعية ماعدا بعد (التعاطف، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي). لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمات في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وجميع أبعاده الفرعية، تبعاً للمتغيرات التالية: العمر، المؤهل الدراسي، التخصص، سنوات الخبرة في العمل، ونوع الوظيفة. وأبرز ما أوصت به الدراسة: تنظيم برامج ودورات تدريبية في الذكاء الوجداني وتفعيله داخل المدرسة للمعلمات لزيادة فعاليتهن ومهاراتهن الوجدانية.

٦. دراسة رمضان (٢٠١٠م): درجة الذكاء الانفعالي لدى معلمي مدراس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينية بمحافظه نابلس.

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على درجه الذكاء الانفعالي لدى المعلمين، والتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لمتغيرات (الجنس، حجم الدراسة، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة). وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي وكاله الغوث، وتمَّ التطبيق على عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات. ولجمع البيانات استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي إعداد الباحث بأبعاده (الوعي الذاتي، إدارة الانفعالات والتنظيم الذاتي، الدافعية الشخصية، التعاطف مع الآخرين، المهارات الاجتماعية). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود درجه كبيرة للذكاء الانفعالي لدى المعلمين واحتل مجال التعاطف مع الآخرين المرتبة الاولى. كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات (الوعي الذاتي، إدارة الانفعالات، الدافعية الشخصية) تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور. ولم تُظهر الدراسة أيَّة فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (حجم الدراسة، المؤهل العلمي). كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلاله احصائية لسنوات الخدمة في مجال الوعي الذاتي. ومن أبرز ما أوصت به الدراسة: تدريب المعلمين والمعلمات لتنميه الذكاء الانفعالي، والقيام بإجراء أبحاث أخرى تتناول علاقة الذكاء الانفعالي بغيره من المتغيرات.

٧. دراسةوالن(٢٠١٠م)Whalen: أثرالذكاء الوجداني في قبولالتغيير التنظيمي.

في هذه الدراسة تم اختبار العلاقة المحتملة بين الذكاء الوجداني للأفراد وقبول مبادرات التغيير التنظيمي. وكان الهدف وصف التغيير كما تم اختباره من قبل المشاركين من أجل اكتشاف تأثير قدرة المشاركين على مراقبة وإدارة العواطف في قبول التغيير. وكان

الهدف الرئيسي هو الوصول إلى فهم أفضل في تجربة الموظف للتغيير. أما الهدف الثاني هو اكتشاف تأثير مستوى الذكاء الوجداني للموظف على تجربة التغيير. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الكيفي. وتم التطبيق على عينة من ٩ موظفين بقطاع الرعاية الصحية. ولجمع البيانات استخدم الباحث المقابلة كأداة للدراسة. وأشارت نتائج الدراسة أنّ مستويات الذكاء الوجداني كانت بين المتوسط إلى المرتفع، جنباً إلى جنب مع الذكاء الإدراكي والسمات الشخصية وسلوكيات المواطنة التنظيمية. والتي لها أثرها على قبول التغيير التنظيمي. ومن أبرز ما أوصت به الدراسة: أنّ نتائج هذه الدراسة الكيفية تحتاج لأن تكون خاضعة لمزيد من الاختبار التجريبي من أجل تحديد إذا كانت نتائج الدراسة يمكن تعميمها خارج نطاق المؤسسة التي تمت دراستها. واستخدام مزيد من مقاييس الذكاء الوجداني الثابتة والموثوقة ومقارنة نقاط الذكاء الوجداني للأفراد وردة فعلهم / استجابتهم وقدرتهم على معالجة التغيير التي سوف توفر وسيلة لدراسة أخرى لهذه الظاهرة.

٨. دراسة جوخب (٢٠٠٩م): الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني – دراسة على معلمات المرحلة الثانوية في مدينـــة (الرياض).

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني في ضوء المتغيرات الديموغرافية (الحالة الاجتماعية-التخصص الأكاديمي-سنوات الخبرة) لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم التطبيق على عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وتحقيقاً لأهداف الدراسة طبقت عليهن الباحثة مقياس الذكاء الوجداني لبار- اون Bar-On ترجمة هريدي (٢٠٠٣م)، ومقياس التوافق المهني (٢٠٠٢م) إعداد الشهري وذلك بعد التحقق من صدقهما وثباتهما. كشفت الدراسة عن النتائج التالية: توجد علاقة دالة إحصائياً بين متوسط درجات عينة الدراسة من المعلمات على مقياس الذكاء الوجداني ودرجاتهن على مقياس التوافق المهني. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكاء الوجداني تعزى لمتغيرات (الحالة الاجتماعية، التخصص، سنوات الخبرة).

٩. دراسة علي (٢٠٠٩م): التنبؤ بالضغوط المهنية من خلال الذكاء الوجداني وفاعلية الذات لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية.

هدفت الدراسة التعرُّف على العلاقة بين الضغوط المهنية، والذكاء الوجداني، وفاعلية الذات. والكشف عن التأثير المحتمل للتفاعل الثنائي بين الذكاء الوجداني، وفاعلية الذات على الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم التطبيق على عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، ولجمع البيانات طبق عليهم الباحث مقياس الذكاء الوجداني بناءً على نموذج سكوت ورفاقها ١٩٩٨م Schutte et al بالأبعاد التالية: (تقييم الوجدان والتعبير عنه، تنظيم الوجدان، والاستفادة من الوجدان) ترجمة وتقنين الباحث. ومقياس فاعلية الذات المدركة العامة إعداد سكوارزر وجورساليم ١٩٩٥م Schwarzer and Jesursalem، وقائمة الضغوط المهنية: النسخة المهنية إعداد أوسيبو ١٩٩٨م Osipow. ومن أبرز النتائج التي أشارت اليها الدراسة: وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين المتغيرين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات، ووجود علاقة ارتباطية دالة سالبة بين الذكاء الوجداني والضغوط المهنية، وجود تفاعل ثنائي بين متغيري التنبؤ (الذكاء الوجداني، وفاعلية الذات العامة) على الضغوط المهنية لعينة البحث. ومن أبرز التوصيات التي خلصت إليها الدراسة: مساعدة العاملين على اكتساب كفاءات الذكاء الوجداني، وأهمية الدور الذي يلعبه الذكاء الوجداني وفاعلية الذات في مواجهة الضغوط المهنية.

١٠. دراسة العنجري (٢٠٠٩م): الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال لدى مدرسي وزارة التربية بدولة الكويت دراسة سيكومترية لتطوير مقاييس عربية في المجال المدرسي.

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي ومعلمات وزارة التربية بدولة الكويت، وإيجاد مقياس في الذكاء الوجداني وفق نموذج سالوفي وماير Salovey & Mayer، الحصول على مقياس في الاتصال الشخصي وفق نظرية الذكاء الوجداني والنموذج الذي اختاره الباحث. وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم التطبيق على عينة من معلمي ومعلمات مختلف مدارس وزارة التربية بالفصل الثاني من العام ٢٠٠٦م. ولجمع البيانات استخدم الباحث مقياس الذكاء الوجداني وفق نموذج سالوفي وماير Salovey and Mayer بأبعاده (التعرف والإدراك الوجداني، الفهم العاطفي، إدارة المشاعر، الاستخدام والتوظيف العقلي للمشاعر) إعداد الباحث ، ومقياس لمهارات الاتصال بأبعاده (تنظيم التفكير،

إدارة العاطفة والانفعال، الوعي بالذات، تنمية المشاعر وتثمينها) وفق نموذج الباحث المستمد من نظرية الذكاء الوجداني. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: وجود مستوى مقبول نسبياً لدى المعلمين والمعلمات على مقياس الذكاء الوجداني. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في مستوى الذكاء الوجداني، لصالح المعلمات. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مقياس الذكاء الوجداني ومقياس مهارات الاتصال. وجود أربعة مكونات فرعية لمقياس الذكاء الوجداني، ومقياس مهارات الاتصال، حصل عليها من خلال التحليل العاملي. ومن أبرز ما أوصت به الدراسة: الاهتمام بنظرية الذكاء الوجداني والاستفادة منها بالمجال المدرسي، وأهمية إجراء المزيد من الأبحاث في القدرات الوجدانية والمهارات الاتصالية.

١١. دراسة عبدالله (٢٠٠٦م): الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين أبعاد كل من: الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط. كما هدفت إلى التعرُّف على الفروق بين المعلمين في الذكاء الوجداني وأبعاده والكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط تبعاً للنوع (ذكور / إناث)، والتخصص (علمي / أدبي) وسنوات الخبرة بالتدريس، والتنبؤ من خلال درجات أبعاد الذكاء الوجداني بالكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط. وتحقيقاً لأهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي، وتم التطبيق على عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية ، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده: (الوعي بالذات، التحكم في الانفعالات، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية) إعداد الباحث، والكفاءة الذاتية بأبعادها: (الكفاءة في التدريس، التعامل مع المتعلمين وفهمهم، الكفاءة العلمية، الكفاءة في التعامل مع الزملاء) إعداد الباحث، وقائمة استراتيجيات مواجهة الضغوط بأبعاده (التهيؤ للمواجهة، التأمل للمواجهة، التخطيط الاستراتيجي، الوقاية من المواجهة، البحث عن الدعم الوسيلي، البحث عن الدعم الوجداني، تجنب المواجهة) (إعداد :جابر محمد عبدالله، Greenglass، ٢٠٠٥م). ومن أبرز النتائج التي أشارت إليها الدراسة: توجد علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية ومواجهة الضغوط، لا يوجد فروق دالة إحصائياً في أبعاد الذكاء الوجداني تبعاً لمتغيري التخصص، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة ، يمكن التنبؤ بالكفاءة الذاتية من خلال أبعاد الذكاء الوجداني. مكونات الذكاء الوجداني مُنبئة

باستراتيجيات مواجهة الضغوط. كما خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات أبرزها: لابدَّ من استخدام مقاييس الذكاء الوجداني للأفراد المتقدمين لشغل وظيفة مدرس، وأيضاً في اختبارات القبول بكليات التربية. من الضروري أن يتم تدريب المعلمين على مهارات الذكاء الوجداني وكيفية تنمية الذكاء الوجداني لتلاميذهم. لابد من توعية الآباء بأهمية الذكاء الوجداني وتنميته لدى أبنائهم.

١٢. دراسة محمد وعبد العال (٢٠٠٥م): الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي للمعلم.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني للمعلم وسلوكه القيادي مع التلاميذ. وتحقيقاً لهدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم التطبيق على عينة عشوائية للمعلمين والمعلمات في المرحلة الإعدادية، ولجمع البيانات تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده (التعاطف(الامباثية)، إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، الوعي بالذات، التواصل الاجتماعي) إعداد الباحثين، وكذلك مقياس السلوك القيادي للمعلم بأبعاده (ديمقراطي، تسلطي، فوضوي) إعداد الباحثين. وأبرز ما أشارت إليه نتائج الدراسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس (الذكاء الوجداني) والدرجة الكلية لهذا المقياس وذلك لصالح السلوك القيادي الديمقراطي للمعلم، كما توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في أبعاد مقياس (الذكاء الوجداني) والدرجة الكلية لهذا المقياس بين كل من السلوك القيادي الفوضوي والسلوك القيادي التسلطي وذلك لصالح السلوك القيادي الفوضوي. ومما خلصت إليه الدراسة كما يرى الباحثان: أثر ودور الانفعالات والمشاعر في تحديد نمط وشكل السلوك القيادي، حيث يدعم الذكاء الوجداني قدرات المعلم وإمكانياته، وكلما زاد نصيب المعلم من الذكاء الوجداني كلما زادت لديه القدرة على تحديد انفعالاته والتحكم فيها وإدارتها بالطريقة التي يراها مناسبة لطلابه، مما يساعدهم على تحقيق أهدافهم وزيادة القدرة التحصيلية لديهم.

١٣. دراسة السمادوني (٢٠٠١م): الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام.

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على نسبة الذكاء الوجداني للمعلم ودرجة توافقه المهني في المرحلة الثانوية، وكذلك التعرُّف على الأهمية النسبية لأبعاد الذكاء الوجداني في درجة اسهامها بالتوافق المهني لمعلم الثانوية، كما هدفت إلى دراسة أثر متغيرات (الجنس، التخصص الأكاديمي، وسنوات الخدمة) على درجة الذكاء الوجداني والتوافق المهني. وتحقيقاً لأهداف

الدراسة اعتمدت على المنهج الوصفي، وتم التطبيق على عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية ، واستخدم الباحث أداتين: الأولى لقياس درجة الذكاء الوجداني للمعلمين والمعلمات من إعداد الباحث حيث أعد مقياسين للذكاء الوجداني EI1 وEI2 وتضمن الأبعاد التالية:(الوعي بالذات، إدارة الوجدان، تحفيز الذات، التعاطف، تناول العلاقات)،أما المقياس الثاني فهو مقياس التوافق المهني للمعلم من إعداد الباحث وفقا للأبعاد التالية (الرضا الذاتي عن المهنة، التوافق الانفعالي للمعلم، التوافق الاجتماعي للمعلم، النمو المهني للمعلم). وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها : أنّ هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني بأبعاده مع التوافق المهني للمعلم بأبعاده ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة في الأبعاد الفرعية للذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس بينما كانت الفروق دالة في بعد المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية وفقا للتخصص الأكاديمي، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات المعلمين في الأبعاد الفرعية للذكاء الوجداني تعزى لسنوات الخدمة لصالح المعلمين الأكثر خبرة ما عدا بعدي (الوعي بالذات وتحفيز الذات) حيث كانت الفروق غير دالة إحصائيا. وقد خلصت الدراسة إلى بعض التوصيات أهمها: البحث عن أساليب أخرى لقياس الذكاء الوجداني، إجراء الدراسات التطبيقية الميدانية من أجل بناء برامج تدريبية للمعلمين لزيادة وعيهم بمشاعرهم وقدرتهم على إدارة انفعالاتهم لمواجهة الضغوط ومقاومتها أو التغلب عليها.

التعليق على الدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء الوجداني:

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث تناولها للذكاء الوجداني، إذ أنّ الدراسة الحالية ستتناول مستوى مقاومة المعلمين للتغيير وعلاقته بذكائهم الوجداني، فبينما دراسة غربي (٢٠١٥م) تناولت علاقة الذكاء العاطفي للمعلم بالأمن النفسي لتلاميذ الخامسة إبتدائي، دراسة كول ميشي وكول ميشي (٢٠١٤م) طرقت اتجاهات المعلمين نحو العمل وعلاقته بالذكاء الوجداني، دراسة حسان وآخرون (٢٠١١م) بحثت أثر الذكاء الوجداني على قيم العمل للمعلمين، دراسة عبد الظاهر(٢٠١١م) طرقت العلاقة بين الذكاء الوجداني والعنف للمعلمين، دراسة الخليفي (٢٠١٠م) بحثت الرضا الوظيفي وعلاقته بالذكاء الوجداني للمعلمات، دراسة رمضان (٢٠١٠م) بحثت درجة الذكاء الانفعالي لدى المعلمين، دراسة والن (٢٠١٠م) اهتمت بأثر الذكاء على التغيير التنظيمي، دراسة جوخب (٢٠٠٩م) تحدثت عن الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني للمعلمات، دراسة علي (٢٠٠٩م) طرقت التنبؤ بالضغوط المهنية وأثر الذكاء الوجداني وفاعلية الذات على ذلك للمعلمين، دراسة العنجري

(٢٠٠٩م) بحثت الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال للمعلمين، بينما جاءت دراسة عبدالله (٢٠٠٦م) بالذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية واستراتيجية مواجهة الضغوط، دراسة محمد وعبدالعال (٢٠٠٥م) بحثت العلاقة للذكاء الوجداني والسلوك القيادي للمعلم، وأخيرا جاءت دراسة السمادوني (٢٠٠١م) ببحث العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلمين والمعلمات.

أما بيئات الدراسات السابقة فقد حدث تنوع واختلاف، حيث طبقت دراسة غربي (٢٠١٥م) بالجزائر، دراسة كول ميشي وكول ميشي (٢٠١٤م) في رومانيا، دراسة سيد حسان وآخرون (٢٠١١م) في ماليزيا، دراسة عبد الظاهر(٢٠١١م)؛ دراسة علي (٢٠٠٩م)؛ دراسة عبد الله (٢٠٠٦م)؛ دراسة محمد وعبدالعال (٢٠٠٥م)؛ دراسة السمادوني (٢٠٠١م) في مصر، دراسة الخليفي (٢٠١٠م) بمكة المكرمة، دراسة رمضان (٢٠١٠م) بفلسطين، دراسة والن (٢٠١٠م) بأمريكا، دراسة جوخب (٢٠٠٩م) بالرياض، ودراسة العنجري (٢٠٠٩م) بالكويت، وكانت جميعها مختلفة عن الدراسة الحالية إذ يطبق في منطقة الباحة.

أيضاً هناك اختلاف وتنوع في مجتمع الدراسات السابقة، حيث طبقت دراسة غربي (٢٠١٥م) على معلمي وتلاميذ الابتدائي، دراسة كول ميشي وكول ميشي (٢٠١٤م) على معلمين ومعلمات من مستويات تعليمية مختلفة، وطبقت دراسة عبد الظاهر(٢٠١١م)؛ دراسة علي (٢٠٠٩م)؛ دراسة عبدالله (٢٠٠٦م) على معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، دراسة محمد وعبدالعال (٢٠٠٥م) على معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة، دراسة سيد حسان وآخرون (٢٠١١م) ؛ دراسة السمادوني (٢٠٠١م) على معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية، دراسة رمضان (٢٠١٠م) على معلمي ومعلمات وكالة غوث، دراسة والن (٢٠١٠م) على موظفي مركز رعاية صحية ولأهميتها تم اختيارها، دراسة الخليفي (٢٠١٠م)؛ دراسة جوخب (٢٠٠٩م) على معلمات المرحلة الثانوية، ودراسة العنجري (٢٠٠٩م) على معلمي ومعلمات التعليم العام، واختلفت الدراسة الحالية في عينة الدراسة عن الدراسات السابقة حيث تطبق على معلمي المرحلة الثانوية.

وتتفق الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة من حيث استخدامها للمنهج الوصفي كمنهج مناسب لمثل هذا النوع من الدراسات، حيث جاءت أغلب الدراسات معتمدة المنهج الوصفي كما في دراسة كول ميشي وكول ميشي (٢٠١٤م)؛ دراسة عبد الظاهر(٢٠١١م)؛ دراسة علي (٢٠٠٩م)؛ دراسة عبدالله (٢٠٠٦م)؛ دراسة الخليفي (٢٠١٠م)؛ دراسة السمادوني (٢٠٠١م)؛ ودراسة العنجري (٢٠٠٩م).

كما اختلفت الدراسة الحالية في المنهج مع دراسة والن (٢٠١٠م)؛ ودراسة حسان وآخرون (٢٠١١م) حيث تبنى الباحثون المنهج الاستكشافي. واختلفت مع دراسة جوخب (٢٠٠٩م) في الأسلوب حيث تبنت الباحثة أسلوب مقارن.

كما تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة للكشف عن درجة الذكاء الوجداني وتختلف مع بعض الدراسات من حيث نموذج المقياس المستخدم، حيث أنّ المقياس يختلف حسب اختيار الباحث وحسب النموذج الذي يتبناه: ففي دراسة كول ميشي وكول ميشي (٢٠١٤م)؛ دراسة علي (٢٠٠٩م) تم تبني مقياس الذكاء الوجداني إعداد سكوت ورفاقها ١٩٩٨م Schutte et al، العنجري (٢٠٠٩م) تم تبني نموذج سالوفي وماير Salovey & Mayer، دراسة عبد الظاهر(٢٠١١م)؛ دراسة جوخب (٢٠٠٩م) مقياس بار-اون Bar-On، دراسة عبدالله (٢٠٠٦م) مقياس من إعداد الباحث، دراسة الخليفي (٢٠١٠م) مقياس الذكاء الوجداني إعداد عثمان ورزق ١٩٩٨م (النسخة المعدلة البلوي ٢٠٠١م)، دراسة السمادوني (٢٠٠١م) مقياسين من إعداد الباحث، ودراسة محمد وعبدالعال (٢٠٠٥م) مقياس من إعداد الباحثين. وفي ضوء ما تقدَّم يتفق الباحث مع دراسة كول ميشي وكول ميشي (٢٠١٤م)؛ ودراسة علي (٢٠٠٩م) في تبني مقياس الذكاء الوجداني إعداد سكوت ورفاقها ١٩٩٨م Schutte et al.

وفي ضوء ما سبق ذكره فإنّ الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة عموماً في عدة نقاط تُمثِّل مصدر أهميتها، وتكسبها صفة الاضافة العلمية – بإذن الله تعالى- حيث تبحث في مجال تحديد مستوى مقاومة التغيير وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى المعلمين، و تطبق في بيئة مختلفة لجميع الدراسات السابقة باستثناء دراسة الزهراني (٢٠١٢م)، وزمن مختلف، وعينة مختلفة، كذلك بالإضافة إلى عدم طرق أي دراسة سابقة لمستوى مقاومة المعلمين للتغيير وعلاقته بذكائهم الوجداني على المستوى المحلي والعربي – في حدود علم الباحث – في حقل التعليم في مرحلته الثانوية والذي يُعدُّ محور اهتمام هذه الدراسة.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة والاطلاع على الأدب النظري في مجال مقاومة التغيير والذكاء الوجداني في بناء خلفية معرفية حول المفهومين، تمكَّن من خلالها صياغة مشكلة الدراسة ومنهجيتها ويمكن أن يستفاد منها في إعداد الإطار النظري وأداة الدراسة وتحليل وتفسير نتائج الدراسة.

الـفـصـل الـثـالـث

طريقة واجراءات الدراسة

أولاً: منهــج الدراسـة.

ثانياً: مجتمع الدراسة.

ثالثاً: عينة الدراســة.

رابعاً: أداة الدراسة:

- **صدق أداة الدراسة.**
- **ثبات أداة الدراســة.**

خامساً: أساليب المعالجة الاحصائية.

الفصل الثالث

طريقة وإجراءات الدراسة

تمهيد:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة ، ومستوى الذكاء الوجداني لديهم من وجهة نظرهم، وكذلك الكشف عما إذا كانت هنالك ثمة علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة ومستوى الذكاء الوجداني لديهم، ومن ثم الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لمستوى مقاومتهم للتغيير، ومستوى ذكائهم الوجداني والتي تعزى لاختلاف متغيرات (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة في التعليم).

ويتناول هذا الفصل وصف لإجراءات الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث لتحقيق أهداف الدراسة، وتتضمن تحديد المنهج المتبع في الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

أولاً: منهج الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي بشقيه المسحي والارتباطي، إذ يشير العساف (٢٠١٢، ص١٧٩) بأنّه " ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً"، وقد تم استخدامه لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة حيث تقوم على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ووصفها من خلال رصد مستوى مقاومة المعلمين للتغيير ومستوى الذكاء الوجداني لديهم.

كما تحتم الدراسة تطبيق المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي والذي عرفه العساف (٢٠١٢، ص٢٣٩) بأنّه " ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة إذا كان هناك ثمّة علاقة بين متغيرين أو أكثر، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة،" واستخدم هذا المنهج للكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة ومستوى الذكاء الوجداني لديهم.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في معلمي مدارس المرحلة الثانوية (بنين) بمنطقة الباحة الذين هم على رأس العمل خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ وعددهم (٧٦٤) معلماً حسب الإحصائية الرسمية للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة. ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعا لمكاتب التعليم التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة

جدول (٣-١)

توزيع معلمي مدارس المرحلة الثانوية (بنين) بمنطقة الباحة وفقاً لمكاتب التعليم

م	المكتب	عدد المدارس الثانوية	عدد المعلمين	النسبة المئوية
١	مكتب التعليم بالوسط	١٢	٢٢٤	%٢٩.٣
٢	مكتب التعليم ببلجرشي	٨	١٩٢	%٢٥.١
٣	مكتب التعليم بالمندق	٧	١٢٨	%١٦.٨
٤	مكتب التعليم بالقرى	٧	١٢٠	%١٥.٧
٥	مكتب التعليم بالعقيق	٥	١٠٠	%١٣.١
	الاجمالي	٣٩	٧٦٤	%١٠٠

يتبين من الجدول (٣-١) السابق أن العدد الأكبر من معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة هم معلمي المدارس التابعة لمكتب التعليم بالوسط بنسبة (٢٩.٣%)، من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة، يليهم معلمي المدارس الثانوية التابعة لمكتب التعليم ببلجرشي بنسبة (٢٥.١%)، يليهم معلمي المدارس التابعة لمكتب التعليم بالمندق بنسبة (١٦.٨%)، ثم معلمي المدارس التابعة لمكتب التعليم بالقرى بنسبة (١٥.٧%)، وكانت أقل نسبة لمعلمي المدارس التابعة لمكتب التعليم بالعقيق بنسبة (١٣.١%) من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة.

ثالثاً: عينة الدراسة:

تم اختيار عينة البحث بطريقة العينة العشوائية الطبقية، حيث قام الباحث بتوزيع الاستبانة الكترونياً على أفراد مجتمع البحث، عبر موقع (Google Drive) واستهدف الباحث (٤٠٠) معلماً بنسبة (٥٢.٤%) تقريباً من أفراد مجتمع الدراسة، وتم تحديد فترة زمنية قدرها ثلاثة أسابيع كحد أقصى للحصول على الاستجابات من أفراد مجتمع الدراسة، وفي نهاية هذه الفترة بلغ مجموع الاستبانات المكتملة التي أدخلت في عملية التحليل الإحصائي (٣١٢) استبانه، تمثل أفراد عينة الدراسة، بنسبة (٤٠.٨%) من مجتمع الدراسة الكلي، ويوضح الجدول التالي عدد الاستبانات الموزعة، والمسترد منها، والاستبانات الصالحة والنسب المئوية لكل منها بالنسبة إلى المجتمع الكلي.

جدول (٣-٢)

الأعداد والنسب المئوية للاستبانات الموزعة والمستردة والصالحة للتحليل من أفراد مجتمع البحث

م	المكتب	مجتمع البحث		الاستبانات الموزعة		الاستبانات المستردة		الاستبانات الصالحة	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
١	مكتب التعليم بالوسط	٢٢٤	%٢٩.٣	١٢٠	%٥٣.٦	٩٤	%٤٢.٠	٩٤	%٤٢.٠
٢	مكتب التعليم ببلجرشي	١٩٢	%٢٥.١	١٠٠	%٥٢.١	٧٦	%٣٩.٦	٧٦	%٣٩.٦
٣	مكتب التعليم بالمندق	١٢٨	%١٦.٨	٦٥	%٥٠.٨	٥٤	%٤٢.٢	٥٤	%٤٢.٢
٤	مكتب التعليم بالقرى	١٢٠	%١٥.٧	٦٢	%٥١.٧	٥١	%٤٢.٥	٥١	%٤٢.٥
٥	مكتب التعليم بالعقيق	١٠٠	%١٣.١	٥٣	%٥٣.٠	٣٧	%٣٧.٠	٣٧	%٣٧.٠
	المجمـوع	٧٦٤	%١٠٠	٤٠٠	%٥٢.٤	٣١٢	%٤٠.٨	٣١٢	%٤٠.٨

خصائص أفراد عينة الدراسة:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة في التعليم)، ويوضح نتائجها الجدول (٣-٣) التالي:

جدول (٣-٣)

التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة موزعين وفقاً للمتغيرات الشخصية

م	المتغير	المستوى	التكرار	النسبة%
١	المؤهل العلمي	بكالوريوس	٢٧٣	٨٧.٥%
		دراسات عليا	٣٩	١٢.٥%
٢	التخصص	نظري	١٦١	٥١.٦%
		علمي	١٥١	٤٨.٤%
٣	سنوات الخبرة في التعليم	أقل من ٥ سنوات	٣٣	١٠.٦%
		من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣٨	١٢.٢%
		١٠ سنوات فأكثر	٢٤١	٧٧.٢%
المجموع الكلي			**٣١٢**	**١٠٠%**

يتضح من الجدول (٣-٣) السابق أن أغلب أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة مؤهلهم العلمي (بكالوريوس) بنسبة (٨٧.٥%)، أما المعلمين الذين مؤهلهم العلمي (دراسات عليا) فبلغت نسبتهم (١٢.٥%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة ، وبالنسبة لمتغير التخصص يتضح أن أغلب أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة تخصصهم (نظري) بنسبة (٥١.٦%)، أما المعلمين الذين تخصصهم (علمي) فبلغت نسبتهم (٤٨.٤%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة، وبالنسبة لمتغير سنوات الخبرة في التعليم فيتضح أن أغلب أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة سنوات خبرتهم في التعليم (١٠ سنوات فأكثر) بنسبة (٧٧.٢%) ، يليهم المعلمين أصحاب سنوات الخبرة (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) بنسبة (١٢.٢%)، وكانت أقل نسبة للمعلمين أصحاب سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) حيث بلغت نسبتهم (١٠.٦%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة.

ثالثاً: أداة الدراسة:

بعد أن تم الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، قام الباحث ببناء وتطوير استبانة بهدف التعرف على العلاقة بين مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة ومستوى الذكاء الوجداني لديهم من وجهة نظرهم.

وقد اعتمد الباحث في بناء المحور الأول من الاستبانة والذي سعى لتحديد مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة، على مقياس مقاومة التغيير Resistance to change scale (RTC) الذي أعده أورغ (٢٠٠٣م) Oreg، مع إجراء تعديلات عليه.

أما فيما يخص المحور الثاني والذي هدف إلى التعرف على مستوى الذكاء الوجداني لدى المعلمين، فقد استخدم الباحث مقياس الذكاء الوجداني إعداد سكوت ورفاقها ١٩٩٨م Schutte et al ترجمة علي (٢٠٠٩).

ولقد احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على جزءين رئيسيين هما:

الجزء الأول: عبارة عن البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة وتمثلت في (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة في التعليم).

الجزء الثاني: محاور الاستبانة، وتكونت من محورين رئيسيين هما:

المحور الأول: مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة:

وتكون من (٢٠) عبارة مقسمة بالتساوي على أربعة أبعاد كما يلي:

البعد الأول: السعي للروتين، وتكون من (٥) عبارات، ذات الأرقام المسلسلة من (١ إلى ٥).

البعد الثاني: رد الفعل العاطفي، وتكون من (٥) عبارات، ذات الأرقام المسلسلة من (٦ إلى ١٠).

البعد الثالث: التركيز على المدى القصير، وتكون من (٥) عبارات، ذات الأرقام المسلسلة من (١١ إلى ١٥).

البعد الرابع: الصلابة المعرفية، وتكون من (٥) عبارات، ذات الأرقام المسلسلة من (١٦ إلى ٢٠).

ولقد صيغت جميع العبارات في الاتجاه السلبي بحيث تدل الدرجة المرتفعة للبعد أو المقياس ككل على ارتفاع مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة، فيما عدا العبارة رقم (٤) من بعد: السعي للروتين، والعبارة رقم (١٦) من بعد: الصلابة المعرفية، اللتان صيغتا في الاتجاه الإيجابي، مما يستوجب عكس اتجاه تصحيحهما للحصول على المجموع الكلي للبعد أو المقياس ككل.

المحور الثاني: مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة:

وتكون من (٣٣) عبارة مقسمة على ثلاثة أبعاد كما يلي:

البعد الأول: تقييم الوجدان والتعبير عنه، وتكون من (١٥) عبارة، ذات الأرقام المسلسلة من (١ إلى ١٥).

البعد الثاني: تنظيم الوجدان، وتكون من (٨) عبارات، ذات الأرقام المسلسلة من (١٦ إلى ٢٣).

البعد الثالث: الاستفادة من الوجدان، وتكون من (١٠) عبارات، ذات الأرقام المسلسلة من (٢٤ إلى ٣٣).

ولقد صيغت جميع العبارات في الاتجاه الإيجابي بحيث تدل الدرجة المرتفعة للبعد أو المقياس ككل على ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة، فيما عدا العبارتين أرقام (٤، ١٤) من بعد: تقييم الوجدان والتعبير عنه، والعبارة رقم (٣٣) من بعد: الاستفادة من الوجدان، التي صيغت في الاتجاه السلبي، مما يستوجب عكس اتجاه تصحيحهما للحصول على المجموع الكلي للبعد أو المقياس ككل.

- صدق أداة الدراسة:

من أجل التأكد من صدق الاستبانة قام الباحث باستخدام الطرق التالية:

١) الصدق الظاهري:

تم عرض الاستبانة بصيغتها الأولية على سعادة المشرف على الدراسة والذي أوصى بعرضها على مجموعه من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس، ولذا قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية ، على عدد (19) من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس بجامعات : الملك عبد العزيز، الملك سعود، الباحة، الجوف، تبوك، الأمير سطام بن عبدالعزيز، كلية الشرق العربي

للدراسات العليا، وباحثين سابقين بالمجال بإدارتي تعليم منطقتي الباحة، والرياض كما يبين ملحق (١)، لتحكيم الاستبانة، وتم توجيه خطاب للمحكمين يوضح مشكلة وأهداف الدراسة ، وذلك للتأكد من مدى ارتباط كل فقرة من فقراتها بالبعد الذي تنتمي إليه ، ومدى وضوح كل فقرة وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله ، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة أو غير ما ورد مما يرونه مناسباً. كما يبين ملحق (٢)، أداة الاستبانة بصورتها الأولية.

وفي ضوء التوجيهات التي أبداها السادة المحكمون قام الباحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها أكثر من (٨٠%) من المحكمين سواء بتعديل الصياغة أو حذف أو إضافة بعض العبارات، حتى تم الحصول على الصورة النهائية للاستبانة، كما يبين ذلك ملحق (٣)، وكانت تعديلات المحكمين كما يلي:

بالنسبة للمحور الأول، مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة:
تم تعديل بعض العبارات في الأبعاد كما يلي:

في البعد الأول: السعي للروتين.

- عدلت العبارة رقم (٣) وهي " أفضل القيام بالأعمال القديمة بدلا من الأعمال الجديدة المختلفة ".

لتصبح " أفضل القيام بالأعمال التقليدية بدلا من الأعمال الجديدة المختلفة ".

- عدلت العبارة رقم (٤) وهي " أسعى إلى تغيير نمط حياتي عندما أجده روتينيا رتيبا ".

لتصبح " أسعى إلى تغيير سلوك عملي عندما أجده روتينيا رتيبا ".

في البعد الثاني: رد الفعل العاطفي.

- عدلت العبارة رقم (٦) وهي " أشعر بحالة من التوتر إذا ما علمت أن ثمة تغييرات جذرية بشأن طريقة العمل بالمدرسة ".

لتصبح " أشعر بالتوتر إذا ما علمت أن ثمة تغييرات جذرية بشأن طريقة العمل بالمدرسة ".

- عدلت العبارة رقم (٨) وهي" يسيطر الإحباط عليّ عندما لا تؤدى الأشياء وفقا للمخطط له".

لتصبح " يسيطر الإحباط عليّ عندما لا تؤدى الأشياء وفقا للمخطط لها ".

- عدلت العبارة رقم (٩) وهي " يظهر القلق عليّ لو علمت بتغيير معايير تقييم الأداء الوظيفي حتى لو أدركت أنها لا تلزمني بأعمال اضافية ".

لتصبح " يظهر القلق عليّ لو علمت بتغيير معايير تقييم الأداء الوظيفي ".

- عدلت العبارة رقم (١٠) وهي " يعلو صوتي وضجيجي عندما تبلغنا إدارة المدرسة بوجود خطط لتطوير الأداء من إدارة التعليم ".

لتصبح" أشعر بالانزعاج عندما تبلغنا إدارة المدرسة بوجود خطط لتطوير الأداء من إدارة التعليم ".

في البعد الثالث: التركيز على المدى القصير.

- عدلت العبارة رقم (١١) وهي " أعتقد أن تغيير خطط العمل بالمدرسة يسبب أعمال إضافية ترهق كاهلي ".

لتصبح " أعتقد أن تغيير خطط العمل بالمدرسة يسبب أعمالا إضافية ترهق كاهلي ".

- عدلت العبارة رقم (١٢) وهي " أظهر غالبا شيئا من عدم الاريحية بشأن التغييرات، حتى التي من المحتمل أن تحسن من حياتي العملية ".

لتصبح " أظهر شيئا من عدم الارتياح بشأن التغييرات، حتى التي من المحتمل أن تحسن من حياتي العملية ".

- عدلت العبارة رقم (١٣) وهي " أنزع الى المقاومة عندما يمارس عليّ الضغط لتغيير شيء ما، حتى مع اعتقادي بأن التغيير ربما يكون لصالحي في نهاية الأمر ".

لتصبح " أميل لمقاومة التغيير، حتى مع اعتقادي بأن التغيير ربما يكون لصالحي في نهاية الأمر".

بالنسبة للمحور الثاني، مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة: تم تعديل بعض العبارات في الأبعاد كما يلي:

في البعد الأول: تقييم الوجدان والتعبير عنه.

- عدلت العبارة رقم (٢) وهي " عندما تواجهني عقبات (مشكلات) أتذكر الفترة التي واجهتني بها عقبات مشابهه وتغلبت عليها ".

لتصبح" عندما تواجهني مشكلات أتذكر الفترة التي واجهتني بها مشكلات مشابهه وتغلبت عليها ".

- عدلت العبارة رقم (٤) وهي" أجد صعوبة في فهم الرسائل اللفظية التي تأتي من الآخرين".

لتصبح " أجد صعوبة في فهم الرسائل اللفظية التي تأتي اليّ من الآخرين ".

- عدلت العبارة رقم (٥) وهي " إن بعض الأحداث الأساسية في حياتي جعلتني أقيم المهم وغير المهم ".

لتصبح " بعض الأحداث الأساسية في حياتي جعلتني أقيم المهم وغير المهم ".

- عدلت العبارة رقم (٦) وهي " عندما أبلغ بشعور (عواطف) إيجابي اعرف ما الذي فعلته في الماضي".

لتصبح " انفعالاتي ترتبط بخبرات الماضي ".

- عدلت العبارة رقم (8) وهي " عندما أكون بحالة مزاجية جيدة، أكون قادرا على إنتاج أفكار جديدة ".

لتصبح " عندما أكون بحالة مزاجية جيدة، أستطيع إنتاج أفكار جديدة ".

- عدلت العبارة رقم (٩) وهي " يمكنني ضبط انفعالاتي ".

لتصبح " يمكنني ضبط انفعالاتي أثناء تأدية المهام ".

- عدلت العبارة رقم (١١) وهي " أدفع نفسي بتخيل نواتج جديدة للأعمال التي أكلف بها ".

لتصبح " أحفز نفسي بتخيل نواتج جديدة للأعمال التي أكلف بها ".

- عدلت العبارة رقم (١٢) وهي " أمدح الآخرين عندما ينجزون شيء جيد ".

لتصبح " أمدح الآخرين عندما ينجزون شيئا جيدا ".

- عدلت العبارة رقم (١٣) وهي " عندما يخبرني شخصا ما عن حدث مهم في حياته، فإنني غالبا أشعر كما لو اخبرته عن حياتي ".

لتصبح " من السهل عليّ تذكر مشاعري الإيجابية تجاه مواقف مشابهة ".

- عدلت العبارة رقم (١٤) وهي " عندما أوجه تحدي، فإنني أتخلى عنه خوفا من فشلي في هذا الموقف ".

لتصبح " عندما أوجه تحديا، فإنني أتخلى عنه خوفا من فشلي في هذا الموقف ".

- عدلت العبارة رقم (١٥) وهي " أكون في حالة مزاجية جيدة لمواجهة الصعوبات (العقبات) ".

لتصبح " أكون في حالة مزاجية جيدة لمواجهة الصعوبات ".

في البعد الثاني: تنظيم الوجدان.

- عدلت العبارة رقم (١٨) وهي " أضع نفسي بطريقة تحدث انطباعا جيدا للآخرين ".

لتصبح " أقدم نفسي بطريقة تحدث انطباعا جيدا للآخرين ".

- عدلت العبارة رقم (٢٠) وهي " أعرف انفعالات الآخرين من خلال نظرتي لملامح اوجههم".

لتصبح " أعرف انفعالات الآخرين من خلال نظرتي لملامح وجوههم".

- عدلت العبارة رقم (٢١) وهي " أعرف لماذا تتغير انفعالاتي (عواطفي) ".

لتصبح " أعرف لماذا تتغير انفعالاتي ".

- عدلت العبارة رقم (٢٢) وهي " أعي الرسائل غير اللفظية التي يرسلها الآخرين لي".

لتصبح " أعي الرسائل غير اللفظية التي يرسلها الآخرون لي ".

- عدلت العبارة رقم (٢٣) وهي " أعرف تماما كيف يشعر الآخرين من خلال نظرتي لهم".

لتصبح " أعرف تماما كيف يشعر الآخرون من خلال نظرتي لهم ".

في البعد الثالث: الاستفادة من الوجدان.

- عدلت العبارة رقم (٢٨) وهي " أقوم بتنظيم الأحداث أو المواقف التي يستمتع بها الآخرون ".

لتصبح " أقوم بتنظيم الأحداث أو المواقف لكي يستمتع بها الآخرون ".

- عدلت العبارة رقم (٣٠) وهي " عندما أشعر بحدوث تغير عواطفي (انفعالاتي)، فإنني أميل إلى إبداع أفكار جديدة ".

لتصبح " عندما أشعر بحدوث تغير انفعالاتي للأفضل، فإنني أميل إلى إبداع أفكار جديدة ".

- عدلت العبارة رقم (٣١) وهي " أساعد الآخرين لكي يشعرون بمشاعر أفضل مما هم عليه".

لتصبح " أساعد الآخرين لكي يشعروا بمشاعر أفضل مما هم عليه ".

- عدلت العبارة رقم (٣٢) وهي " أستطيع معرفة مشاعر الآخرين من خلال نبرات صوتهم".

لتصبح " أستطيع معرفة مشاعر الآخرين من خلال نبرات أصواتهم ".

- وبذلك أصبحت الاستبانة بعد إجراء الصدق الظاهري في صورتها النهائية مكونة من **جزئيين كالتالي:**

الجزء الأول: يختص بالبيانات الشخصية، والجزء الثاني مكون من محورين، المحور الأول مكون من (٢٠) عبارة مقسمة على أربعة أبعاد، والمحور الثاني مكون من (٣٣) عبارة مقسمة على ثلاثة أبعاد.

٢) صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

أ) صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول (مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة):

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣-٤)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه من المحور الأول (مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة)

البعد الأول السعي للروتين		البعد الثاني رد الفعل العاطفي		البعد الثالث التركيز على المدى القصير		البعد الرابع الصلابة المعرفية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٦١٦**	٦	٠.٧٤١**	١١	٠.٦٥٠**	١٦	٠.٦٤٦**
٢	٠.٧٢٨**	٧	٠.٧٤٨**	١٢	٠.٧٣٣**	١٧	٠.٧٦٠**
٣	٠.٦٧٧**	٨	٠.٦٩١**	١٣	٠.٧٦٣**	١٨	٠.٧١٤**
٤	٠.٧٢١**	٩	٠.٧٢٠**	١٤	٠.٧٥٤**	١٩	٠.٥٤٩**
٥	٠.٦٩٢**	١٠	٠.٧٠٩**	١٥	٠.٧٤٣**	٢٠	٠.٥٢٦**

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتبين من الجدول (٣-٤) السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة من المحور الأول من الاستبانة (مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة) جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وقد جاءت قيم معاملات الارتباط بقيم عالية حيث تراوحت في البعد الأول: السعي للروتين بين (٠.٦١٦– ٠.٧٢٨)، أما للبعد الثاني: رد الفعل العاطفي فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٦٩١– ٠.٧٤٨)، وللبعد الثالث: التركيز على المدى القصير تراوحت بين (٠.٦٥٠– ٠.٧٦٣)، وللبعد الرابع: الصلابة المعرفية تراوحت بين (٠.٥٢٦– ٠.٧٦٠)،مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول من الاستبانة (مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة).

ب) الصدق البنائي للمحور الأول (مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة)

تم التحقق من الصدق البنائي للمحور الأول من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والمجموع الكلي للمقياس، ويوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول (٣-٥)

معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمحور الأول (مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة)

م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	البعد الأول: السعي للروتين	٠.٧٤٦**
٢	البعد الثاني: رد الفعل العاطفي	٠.٨٤٠**
٣	البعد الثالث: التركيز على المدى القصير	٠.٨٣٢**
٤	البعد الرابع: الصلابة المعرفية	٠.٧٥٦**

**** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)**

يتبين من جدول (٣-٥) السابق أنّ قيم معاملات الارتباط للأبعاد الأربعة التي يتكون منها المحور الأول من الاستبانة والمجموع الكلي للمحور جاءت قيم مرتفعة حيث تراوحت بين (٠.٧٤٦ – ٠.٨٤٠)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي للمحور الأول من الاستبانة (مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة).

ج) صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني (مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة):

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣-٦)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه من المحور الثاني (مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة)

البعد الأول تقييم الوجدان والتعبير عنه		البعد الثاني تنظيم الوجدان		البعد الثالث الاستفادة من الوجدان	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٥٤١**	١٦	٠.٥٥١**	٢٤	٠.٥٨٣**
٢	٠.٦٠٦**	١٧	٠.٦٣٧**	٢٥	٠.٥٩٠**
٣	٠.٦٦٨**	١٨	٠.٦٧٨**	٢٦	٠.٥٨٣**
٤	٠.٥٥٣**	١٩	٠.٧٠٣**	٢٧	٠.٥٣٦**
٥	٠.٥٣٠**	٢٠	٠.٦٢٦**	٢٨	٠.٥٩٥**
٦	٠.٥٨١**	٢١	٠.٧٢٣**	٢٩	٠.٦٢٨**
٧	٠.٦٥٤**	٢٢	٠.٧٣٧**	٣٠	٠.٦٨٥**
٨	٠.٦٧٧**	٢٣	٠.٧٠٥**	٣١	٠.٧٠٤**
٩	٠.٥٥٤**			٣٢	٠.٥٩٧**
١٠	٠.٥٩٠**			٣٣	٠.٥٢٨**
١١	٠.٦٣١**				
١٢	٠.٦٥٠**				
١٣	٠.٦٢٥**				
١٤	٠.٥٥٠**				
١٥	٠.٥٢٦**				

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتبين من الجدول (٣-٦) السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة من المحور الثاني من الاستبانة (مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة) جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وقد جاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيم عالية حيث تراوحت في البعد الأول: تقييم الوجدان والتعبير عنه بين (٠.٥٢٦– ٠.٦٧٧)، أما للبعد الثاني: تنظيم الوجدان فقد تراوحت معاملات الارتباط بين(٠.٥٥١–٠.٧٣٧)، وللبعد الثالث: الاستفادة من الوجدان تراوحت بين (٠.٥٢٨– ٠.٧٠٤)،

مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني من الاستبانة (مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة).

د) الصدق البنائي للمحور الثاني (مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة)

تم التحقق من الصدق البنائي للمحور الثاني من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والمجموع الكلي للمقياس، ويوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول (٣-٧)

معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمحور الثاني (مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة)

م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	البعد الأول: تقييم الوجدان والتعبير عنه	٠.٩٣٧**
٢	البعد الثاني: تنظيم الوجدان	٠.٨٩٠**
٣	البعد الثالث: الاستفادة من الوجدان	٠.٨٤٧**

**** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)**

يتبين من جدول (٣-٧) السابق أنّ قيم معاملات الارتباط للأبعاد الثلاث التي يتكون منها الجزء الثاني من الاستبانة والمجموع الكلي لهذا الجزء جاءت قيم مرتفعة حيث تراوحت بين (٠.٨٤٧ – ٠.٩٣٧)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي للجزء الثاني من الاستبانة (مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة).

٣) ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال حساب ثبات الاتساق الداخلي للعبارات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، كما تبين النتائج بجدول (٣-٨) التالي:

جدول (٣-٨)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد ومحوري الاستبانة

م	البعد	عدد العبارات	معامل الثبات
١	البعد الأول: السعي للروتين	٥	٠.٧٢
٢	البعد الثاني: رد الفعل العاطفي	٥	٠.٧٧
٣	البعد الثالث: التركيز على المدى القصير	٥	٠.٧٨
٤	البعد الرابع: الصلابة المعرفية	٥	٠.٧٤
المجموع الكلي للمحور الأول (مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة)		**٢٠**	**٠.٨٨**
١	البعد الأول: تقييم الوجدان والتعبير عنه	١٥	٠.٨٣
٢	البعد الثاني: تنظيم الوجدان	٨	٠.٨٠
٣	البعد الثالث: الاستفادة من الوجدان	١٠	٠.٧٥
المجموع الكلي للمحور الثاني (مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة)		**٣٣**	**٠.٩١**

يتضح من جدول (٣-٨) السابق أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المحور الأول من الاستبانة (مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة) جاءت قيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد بين (٠.٧٤ – ٠.٧٨)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمحور الأول (٠.٨٨). كما جاءت قيم معاملات الثبات لأبعاد المحور الثاني من الاستبانة (مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة) قيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد بين (٠.٧٥ – ٠.٨٣)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمحور الثاني (٠.٩١). وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بناء على طبيعة الدراسة والأهداف التي سعت إلى تحقيقها، تّم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS)، واستخراج النتائج وفقاً للأساليب الأحصائية التالية:

١. **التكرارات والنسب المئوية:** للتعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة وفقا للبيانات الشخصية.

٢. **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:** لحساب متوسطات عبارات الاستبيان وكذلك الدرجات الكلية والدرجات الفرعية للاستبانة بناء على استجابات أفراد عينة الدراسة. ومدى تشتت استجابات أفراد عينة الدراسة عن متوسطاتها.

٣. **معامل ارتباط بيرسون:**لحساب الاتساق الداخلي وكذلك لتحديد العلاقة بين مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة ومستوى الذكاء الوجداني لديهم.

٤. **معامل ألفا كرونباخ:** لحساب الثبات لعبارات الاستبانة.

٥. **معادلة المدى**: وذلك لوصف المتوسط الحسابي للاستجابات على كل عبارة وبعد، على النحو التالي:

تم تحديد درجة الاستجابة بحيث يعطى الدرجة (٥) للاستجابة كبيرة جداً، والدرجة (٤) للاستجابة كبيرة، والدرجة (٣) للاستجابة متوسطة، والدرجة (٢) للاستجابة ضعيفة، والدرجة (١) للاستجابة ضعيفة جداً، وذلك بناء على الفئات التالية:

- **من ١ إلى أقل من ١.٨ تمثل درجة موافقة (ضعيفة جداً).**
- **من ١.٨ إلى أقل من ٢.٦ تمثل درجة موافقة بدرجة (ضعيفة).**
- **من ٢.٦ إلى أقل من ٣.٤ تمثل درجة موافقة بدرجة (متوسطة).**
- **من ٣.٤ إلى أقل من ٤.٢ تمثل درجة موافقة بدرجة (كبيرة).**
- **من ٤.٢ إلى ٥ تمثل درجة موافقة بدرجة (كبيرة جداً).**

١- **اختبار (ت) لعينتين مستقلتين**: للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين المتوسّطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات (المؤهل العلمي، والتخصص).

٢- **اختبار (تحليل التباين أحادي الاتجاه):** للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين المتوسّطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير (سنوات الخبرة في التعليم).

الـفـصــل الـرابـــع

نتائج الدراسة ومناقشتها

- إجابة السؤال الأول.
- إجابة السؤال الثاني.
- إجابة السؤال الثالث.
- إجابة السؤال الرابع.
- إجابة السؤال الخامس.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة، ومستوى الذكاء الوجداني لديهم من وجهة نظرهم، وكذلك الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة ومستوى الذكاء الوجداني لديهم، ومن ثم الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لمستوى مقاومتهم للتغيير، ومستوى ذكائهم الوجداني والتي تعزى لاختلاف متغيرات (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة في التعليم)، وقد تم إعداد استبانة لتحقيق هذه الأهداف وتم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة، وكانت النتائج على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول: " " ما مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظرهم؟".

وللإجابة على هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد استبانة (مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة)، والتي حددها الباحث في أربعة أبعاد، ومن ثم ترتيب هذه الأبعاد تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل بعد، ويبين ذلك الجدول (٤-١) التالي:

جدول (٤-١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد استبانة (مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة)، مرتبة تنازلياً

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة الموافقة
٤	الصلابة المعرفية	٢.٨٨	٠.٧١٧	١	متوسطة
٢	رد الفعل العاطفي	٢.٧٢	٠.٨٧٨	٢	متوسطة
١	السعي للروتين	٢.٣٩	٠.٨٢٨	٣	ضعيفة
٣	التركيز على المدى القصير	٢.٢٢	٠.٨٦١	٤	ضعيفة
المجموع الكلي (مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة)		**٢.٥٥**	**٠.٦٥٣**	**---**	**ضعيفة**

يتبين من جدول (٤-١) السابق أن مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة جاء بدرجة (ضعيفة) من وجهة نظرهم، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للمجموع الكلي لمستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة (٢.٥٥)، بانحراف معياري قدره (٠.٦٥٣) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للأبعاد الأربعة التي تتكون منها الاستبانة بين (٠.٧١٧ – ٠.٨٦١) وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول مستوى مقاومة التغيير لديهم.

كما يتبين من الجدول السابق أن مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (الصلابة المعرفية) جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢.٨٨)، يليه في الترتيب الثاني مستوى مقاومة التغيير في بعد (رد الفعل العاطفي) بمتوسط حسابي (٢.٧٢)، وكلاهما بدرجة (متوسطة)، ثم في الترتيب الثالث جاء مستوى مقاومة التغيير في بعد (السعي للروتين) بمتوسط حسابي (٢.٣٩)، وفي الترتيب الرابع جاء مستوى مقاومة التغيير في بعد (التركيز على المدى القصير) بمتوسط حسابي (٢.٢٢)، وكلاهما بدرجة (ضعيفة).

ويفسر الباحث حصول مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة على درجة (ضعيفة) من وجهة نظر المعلمين بأن ذلك ربما يعود إلى إدراك المعلمين لأهمية التغيير؛ وربما من تعرضهم لتجارب ناجحة وسابقة حول التغيير أدى لتلك النتيجة؛ إضافة لوجود دعم تربوي يشمل التدريب، والتحفيز من إدارة التعليم وقياداته بمجال التغيير.

ويفسر الباحث حصول مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (الصلابة المعرفية) على درجة متوسطة بالترتيب الأول بأن ذلك يرجع للبيئة الثقافية والمجتمعية للمعلم؛ إذ ربما تنعكس على السمات الشخصية للمعلم، وبالتالي تنعكس على آرائه؛ وتمسكه برأيه، وربما محاولة لإثبات الذات، والاعتقاد بأن التمسك بالرأي نقطة قوة للمعلم، إلا أن بعض المعلمين لديهم جزء من المرونة وتقبل الآراء مما جعل البعد ككل يأتي بدرجة متوسطة، ونلحظ ان ذلك متوافق مع التباين في قيمة الانحراف المعياري.

وحصول بعد التركيز على المدى القصير على درجة ضعيفة بالمركز الأخير يتناغم مع الدرجة الكلية للبعد؛ ولعل رغبة المعلم في تطوير نفسه وامتلاكه للرؤية المستقبلية والانتماء للمهنة، والتأثير الثقافي والبيئي حول مهنة التعليم ربما جعل الاستجابات تأتي بدرجة ضعيفة، وربما يعود إلى تجارب سابقة لتغييرات طرأت في الخطط ولم يكون لها تأثير مباشر على عمل وعلاقات المعلمين، وربما ان العدد الأكبر من عينة الدراسة لديه الرؤية والرغبة في تطوير قدراته وذاته، وربما لتحيز المعلمين وسعيهم نحو الصورة المثالية.

وتختلف نتائج الدراسة مع دراسة الحقباني (٢٠٠٧) التي أشارت لوجود مقاومة لموظفي جامعة أم القرى بدرجة كبيرة؛ وسليمان (٢٠١٠) التي أشارت لوجود مقاومة للعاملين بجامعة الموصل بدرجة كبيرة؛ الشمري (٢٠١١) التي اشارت إلى أن واقع مقاومة التغيير للهيئة التعليمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جاءت بدرجة مرتفعة.

كما تختلف مع دراسة الغانم (٢٠١٠) حيث اشارت أن واقع مقاومة التغيير لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود جاءت بدرجة متوسطة، وربما يعود ذلك لإختلاف العينة حيث طبقت الدراسات السابقة على مؤسسات التعليم العالي.

ولمزيد من التفصيل، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة بكل بعد على حدة من أبعاد الاستبانة كما تبينه نتائج الجداول التالية:

البعد الأول: مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (السعي للروتين):

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول مستوى مقاومة التغيير لديهم في بعد (السعي للروتين)، ثم ترتيب تلك الاستجابات تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج جدول (٤-٢) التالي:

جدول (٤-٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول مستوى مقاومة التغيير لديهم في بعد (السعي للروتين)، مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
٢	أفضل اليوم العادي على يوم مليء بالأحداث غير المتوقعة.	٢.٨٢	١.٢٢٥	١	متوسطة
٤	أسعى إلى تغيير سلوك عملي عندما أجده روتينياً رتيباً.	٢.٦٩	١.٤٦٨	٢	متوسطة
٣	أفضل القيام بالأعمال التقليدية بدلاً من الأعمال الجديدة المختلفة.	٢.١٣	١.١٣٨	٣	ضعيفة
١	أعتقد أنّ التغيير بشكلٍ عام شيئاً سلبياً في حد ذاته.	١.٨٧	١.٠٩٧	٤	ضعيفة
٥	أفضل الشعور بالملل على الشعور بالمفاجأة.	١.٨٤	١.٠٧٣	٥	ضعيفة
المجموع الكلي للبعد الأول: السعي للروتين		**٢.٣٩**	**٠.٨٢٨**	---	ضعيفة

يتبين من جدول (٤-٢) السابق أن مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (السعي للروتين) جاء بدرجة (ضعيفة) من وجهة نظرهم، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (٢.٣٩) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠.٨٢٨) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للسلوكات المحددة بهذا البعد بين (١.٠٣٧ – ١.٤٦٨) وهي قيم مرتفعة مما يدل على تباين استجابات المعلمين حول مدى تحقق سلوكات مقاومة التغيير لديهم في بعد (السعي للروتين).

وربما يرجع ذلك التباين لاختلاف ممارسة سلوكات مقاومة التغيير بين معلم وآخر، واختلاف البيئة الثقافية والمجتمعية لعينة الدراسة.

كما نلحظ التباين في استجابات العينة حول العبارة "أسعى إلى تغيير سلوك عملي عندما أجده روتينياً رتيباً" ويعزو ذلك الباحث إلى تصورات وإدراك المعلمين لما يعتقدونه عملاً روتينياً رتيباً يدعو للتجديد أو خلاف ذلك ، وربما للدور الثقافي والمجتمعي والبيئي مما جعل الإستجابات في السلوك تتباين بين معلم وآخر.

وجاء في الترتيب الأول من الأفعال والسلوكات الدالة على مستوى مقاومة التغيير في بعد (السعي للروتين) لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة سلوك: (تفضيل المعلم لليوم العادي على يومٍ مليءٍ بالأحداث غير المتوقعة) بمتوسط حسابي (٢.٨٢)، يليه في الترتيب الثاني سلوك: (سعي المعلم إلى تغيير نمط حياته عندما يجده روتينياً رتيباً) بمتوسط حسابي (٢.٦٩)، وكلاهما بدرجة موافقة (متوسطة)، وجاءت باقي السلوكات المحددة بهذا البعد بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٢.١٣ – ١.٨٤) وجميعها بدرجات موافقة (ضعيفة). وفي الترتيب الأخير جاء سلوك: (تفضيل الشعور بالملل على الشعور بالمفاجأة) بمتوسط حسابي (١.٨٤) بدرجة موافقة (ضعيفة).

ويفسر الباحث حصول مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بُعد (السعي للروتين) على درجة ضعيفة إلى أنَ ذلك ربما يعود إلى أن العدد الاكبر من المعلمين لا يمانعوا في تطوير قدراتهم ومهاراتهم والتخلي عن العادات القديمة، وربما يرجع ذلك إلى اعتقاد المعلمين بأن استجاباتهم تعبر عن الصورة المثالية والتحيز نحوها كنوع من التقييم الشخصي.

وقد يرجع حصول السلوك (تفضيل اليوم العادي على يومٍ مليءٍ بالأحداث غير المتوقعة) على الترتيب الأول بدرجة موافقة (متوسطة) لأن المعلمين ربما يظهرون خوفهم من المجهول وغير المتوقع، أكثر من هروبهم من الروتين، وربما ضعف إشراك المعلمين بعمليات التغيير، وضعف المشاركة بآرائهم انعكس على النتيجة الكلية للسلوك.

بينما جاء السلوك:(تفضيل الشعور بالملل على الشعور بالمفاجأة) في الترتيب الأخير بدرجة موافقة ضعيفة وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمين لديهم الرغبة بالتغيير والتطوير؛ بشرط المشاركة في التغيير حيث اتضح ذلك من ترتيب العبارات.

البعد الثاني: مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (رد الفعل العاطفي):

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول مستوى مقاومة التغيير لديهم في بعد (رد الفعل العاطفي)، ثم ترتيب تلك الاستجابات تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج جدول (٤-٣) التالي:

جدول (٤-٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول مستوى مقاومة التغيير لديهم في بعد (رد الفعل العاطفي)، مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
٨	يسيطر الإحباط عليّ عندما لا تؤدى الأشياء وفقاً للمخطط لها.	٣.١٢	١.٢٧٥	١	متوسطة
٦	أشعر بالتوتر إذا ما علمت أنّ ثمة تغييرات جذرية بشأن طريقة العمل في المدرسة.	٢.٧٣	١.١٧٠	٢	متوسطة
٩	يَظهر القلق عليّ لو علمت بتغيير معايير تقييم الأداء الوظيفي.	٢.٧٣	١.٢٦٥	٣	متوسطة
٧	أبدي شيئاً من التذمر عندما أعلم أنّ هناك تغيراً حدث في الخطط الدراسية.	٢.٦٦	١.١٩٥	٤	متوسطة
١٠	أشعر بالانزعاج عندما تبلغنا إدارة المدرسة بوجود خطط لتطوير الأداء من إدارة التعليم.	٢.٣٦	١.١٨٣	٥	ضعيفة
المجموع الكلي للبعد الثاني: رد الفعل العاطفي		**٢.٧٢**	**٠.٨٧٨**	**---**	**متوسطة**

يتبين من جدول (٤-٣) السابق أن مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (رد الفعل العاطفي) جاء بدرجة (متوسطة) من وجهة نظرهم، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (٢.٧٢) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠.٨٧٨) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للسلوكات المحددة بهذا البعد بين (١.١٧٠ – ١.٢٧٥) وهي قيم مرتفعة مما يدل على تباين استجابات المعلمين حول مدى تحقق سلوكات مقاومة التغيير في بعد (رد الفعل العاطفي).

وجاء في الترتيب الأول من الأفعال والسلوكات الدالة على مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (رد الفعل العاطفي) سلوك :(سيطرة الإحباط على المعلم عندما لا يؤدى الأعمال وفقا للمخطط له) بمتوسط حسابي (٣.١٢)، يليه في

الترتيب الثاني سلوك (شعور المعلم بالتوتر إذا ما علم أنّ ثمة تغييرات جذرية بشأن طريقة العمل في المدرسة) بمتوسط حسابي (٢.٧٣)، وكلاهما بدرجة موافقة (متوسطة)، وجاءت باقي السلوكات المحددة بهذا البعد بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٢.٧٣ – ٢.٣٦) بدرجات موافقة (متوسطة، وضعيفة). وفي الترتيب الأخير جاء السلوك: (شعور المعلم بالانزعاج عندما تبلغهم إدارة المدرسة بوجود خطط لتطوير الأداء من إدارة التعليم) بمتوسط حسابي (٢.٣٦) بدرجة موافقة (ضعيفة).

ويفسر الباحث حصول مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (رد الفعل العاطفي) على درجة متوسطة بأن المعلمين ربما ينزعجون من التغيير خاصة التغيير الذي لا يشاركون فيه؛ وربما لاعتقادهم بان ذلك سيفقدهم السيطرة على أداء أعمالهم، وربما لتأثير التباين في العوامل النفسية والإدراك وإختلاف درجة القلق بين المعلمين والذي من شأنه حصول البعد على درجة متوسطة.

وقد يرجع حصول السلوك (سيطرة الإحباط على المعلم عندما لا يؤدى الأعمال وفقا للمخطط له) على الترتيب الأول بدرجة موافقة (متوسطة) إلى أنه ربما يعود ذلك إلى طبيعة مهنة التعليم والممارسات المرتبطة بها والتي تحتاج الى الاستعداد والتخطيط الجيد سعيا لتحقيق الأهداف مما يجعل المعلم يشعر بالإحباط عندما تخرج الأمور عن دائرة التحكم والسيطرة، ولكون مهنة التعليم مليئة بالمتغيرات ولا تتسم للثبات فهناك من العوامل التي تستجد بشكل مستمر.

بينما جاء السلوك:(شعور المعلم بالانزعاج عندما تبلغهم إدارة المدرسة بوجود خطط لتطوير الأداء من إدارة التعليم) في الترتيب الأخير بدرجة موافقة ضعيفة وقد يرجع ذلك إلى حسن العلاقة الإنسانية بين القائمين على العملية التعليمية بالمنطقة والمعلمين، إضافة لقناعة المعلمين وتعاونهم وتقبلهم، وربما لوجود دعم تربوي يشمل التحفيز والتدريب، ورغبة للمعلم في التطور أثر في حصول السلوك على درجة ضعيفة.

البعد الثالث: مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (التركيز على المدى القصير):

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول مستوى مقاومة التغيير لديهم في بعد (التركيز على المدى القصير)، ثم ترتيب تلك الاستجابات تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج جدول (٤-٤) التالي:

جدول (٤-٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول مستوى مقاومة التغيير لديهم في بعد (التركيز على المدى القصير)،مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
١١	أعتقد أنّ تغيير خطط العمل بالمدرسة يسبب أعمالاً اضافية ترهق كاهلي.	٢.٩٤	١.٢٧٦	١	متوسطة
١٥	أعتقد أنّ التغيير قد يؤثر على علاقاتي داخل المدرسة.	٢.١٤	١.١٤٥	٢	ضعيفة
١٢	أظهر شيئاً من عدم الارتياح بشأن التغييرات، حتى التي من المحتمل أن تحسن من حياتي العملية.	٢.٠٧	١.٠٩٩	٣	ضعيفة
١٣	أميل إلى مقاومة التغيير، حتى مع اعتقادي بأنّ التغيير ربما يكون لصالحي في نهاية الأمر.	٢.٠٣	١.٢٠٧	٤	ضعيفة
١٤	أحياناً أقاوم التغييرات التي أعلم تماماً أنّها ستعود علىّ بالنفع.	١.٩٢	١.١٩٥	٥	ضعيفة
المجموع الكلي للبعد الثالث: التركيز على المدى القصير		**٢.٢٢**	**٠.٨٦١**	**---**	**ضعيفة**

يتبين من جدول (٤-٤) السابق أن مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (التركيز على المدى القصير) جاء بدرجة (ضعيفة) من وجهة نظرهم، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (٢.٢٢) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠.٨٦١) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للسلوكات المحددة بهذا البعد بين (١.٠٩٩ – ١.٢٧٦) وهي قيم مرتفعة مما يدل على تباين استجابات المعلمين حول مدى تحقق سلوكات مقاومة التغيير في بعد (التركيز على المدى القصير).

وجاء في الترتيب الأول من الأفعال والسلوكات الدالة على مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (التركيز على المدى القصير) سلوك : (اعتقاد المعلم أنَ تغيير خطط العمل بالمدرسة يسبب أعمال اضافية ترهق كاهله) بمتوسط حسابي

(٢.٩٤) بدرجة موافقة (متوسطة)، يليه في الترتيب الثاني (اعتقاد المعلم أنّ التغيير قد يؤثر على علاقاته داخل المدرسة) بمتوسط حسابي (٢.١٤) بدرجة موافقة (ضعيفة)، وجاءت باقي السلوكات المحددة بهذا البعد بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٢.٠٧ – ١.٩٢) وجميعها بدرجات موافقة (ضعيفة). وفي الترتيب الأخير جاء السلوك (مقاومة المعلم أحياناً للتغييرات التي يعلم تماماً أنّها ستعود عليه بالنفع) بمتوسط حسابي (١.٩٢) بدرجة موافقة (ضعيفة).

وقد يرجع حصول السلوك (اعتقاد المعلم أنَ تغيير خطط العمل بالمدرسة يسبب أعمال اضافية ترهق كاهله) على الترتيب الأول بدرجة موافقة (متوسطة) لأنه ربما الجزء الأكبر من عمليات التغيير تكون مركزية وربما لضعف مشاركة المعلم بها.

بينما جاء السلوك:(مقاومة المعلم أحياناً للتغييرات التي يعلم تماماً أنّها ستعود عليه بالنفع) في الترتيب الأخير بدرجة موافقة ضعيفة وقد يرجع ذلك إلى أن عينة الدراسة تملك الثقة والرغبة في التغييرات التي ستعود عليه بالفائدة، وربما لنضج المعلمين وإدراكهم لمحاسن التغيير وانعكاسها الإيجابي على المستوى الفردي.

البعد الرابع: مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (الصلابة المعرفية):

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول مستوى مقاومة التغيير لديهم في بعد (الصلابة المعرفية)، ثم ترتيب تلك الاستجابات تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج جدول (٤-٥) التالي:

جدول (٤-٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول مستوى مقاومة التغيير لديهم في بعد (الصلابة المعرفية)، مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
١٩	آرائي حول قضايا المدرسة مترابطة طوال الوقت.	٣.١٩	١.٠٣٨	١	متوسطة
١٧	لا أقوم بتغيير رأيي بسهولة.	٢.٩٦	١.١٦٧	٢	متوسطة
١٨	عندما أتوصل لنتيجة حول موضوع ما، فليس من المحتمل أن أغير رأيي فيها بسهولة.	٢.٩٣	١.١٥٩	٣	متوسطة
١٦	غالباً ما أقوم بتغيير رأيي.	٢.٨١	١.١٧٦	٤	متوسطة
٢٠	غالباً لا أغير آرائي في بعض قضايا المدرسة، وإن ظهر لاحقاً خطأ هذه الآراء.	٢.١٣	١.٠٣٥	٥	ضعيفة
المجموع الكلي للبعد الرابع: الصلابة المعرفية		٢.٨٨	٠.٧١٧	---	متوسطة

يتبين من جدول (٤-٥) السابق أن مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (الصلابة المعرفية) جاء بدرجة (متوسطة) من وجهة نظرهم، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (٢.٨٨) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠.٧١٧) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للسلوكات المحددة بهذا البعد بين (١.٠٣٥ – ١.١٧٦) وهي قيم مرتفعة مما يدل على تباين استجابات المعلمين حول مدى تحقق سلوكات مقاومة التغيير في بعد (الصلابة المعرفية).

وجاء في الترتيب الأول من الأفعال والسلوكات الدالة على مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (الصلابة المعرفية) سلوك: (ترابط آراء المعلم حول قضايا المدرسة طوال الوقت) بمتوسط حسابي (٣.١٩)، يليه في الترتيب الثاني (عدم قيام المعلم بتغيير رأيه بسهولة) بمتوسط حسابي (٢.٩٦)، وكلاهما بدرجة موافقة (متوسطة)، وجاءت باقي السلوكات المحددة بهذا البعد بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٢.٩٣ – ٢.١٣)

بدرجات موافقة (متوسطة، وضعيفة). وفي الترتيب الأخير جاء السلوك (غالبًا لا يغير المعلم آرائه في بعض قضايا المدرسة، وإن ظهر لاحقا خطأ هذه الآراء) بمتوسط حسابي (٢.١٣) بدرجة موافقة (ضعيفة).

وقد يرجع حصول السلوك (أن آراء المعلم حول قضايا المدرسة مترابطة طوال الوقت) على الترتيب الأول بدرجة موافقة (متوسطة) إلى وجود بعض الجمود وضعف المرونة في تقبل الأفكار لبعض افراد عينة الدراسة، إضافة للتأثير الثقافي والبيئي للمعلم.

بينما جاء السلوك:(غالبًا لا يغير المعلم آرائه في بعض قضايا المدرسة، وإن ظهر لاحقا خطأ هذه الآراء) في الترتيب الأخير بدرجة موافقة ضعيفة وقد يرجع ذلك إلى الطبيعة البشرية والأخلاق الإسلامية التي تفرض اعتراف الفرد بأخطائه؛ وربما لوم نفسه حال وقوع الأخطاء والتي يرى الباحث أنها من أدبيات العمل التي يفترض أن يلتزم بها المعلم.

إجابة السؤال الثاني: " ما مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظرهم؟".

وللإجابة على هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد استبانة (مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة)، والتي حددها الباحث في ثلاثة أبعاد، ومن ثم ترتيب هذه الأبعاد تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل بعد، ويبين ذلك الجدول (٤-٦) التالي:

جدول (٤-٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد استبانة (مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة)، مرتبة تنازلياً

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة الموافقة
٢	تنظيم الوجدان	٣.٦٣	٠.٥٩٤	١	عالية
١	تقييم الوجدان والتعبير عنه	٣.٦٢	٠.٥٤٣	٢	عالية
٣	الاستفادة من الوجدان	٣.٥١	٠.٥٢٥	٣	عالية
المجموع الكلي (مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة)		٣.٥٩	٠.٤٩٤	---	عالية

يتبين من جدول (٤-١) السابق أن مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظرهم، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للمجموع الكلي لمستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة (٣.٥٩)، بانحراف معياري قدره (٠.٤٩٤) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للأبعاد الثلاث التي تتكون منها الاستبانة بين (٠.٥٢٥ – ٠.٥٩٤) وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول مستوى الذكاء الوجداني لديهم.

كما يتبين من الجدول السابق أن مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (تنظيم الوجدان) جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٦٣)، يليه في الترتيب الثاني مستوى الذكاء الوجداني في بعد (تقييم الوجدان والتعبير عنه) بمتوسط حسابي (٣.٦٢)، ثم في الترتيب الثالث جاء مستوى الذكاء الوجداني في بعد (الاستفادة من الوجدان) بمتوسط حسابي (٣.٥١)، وجميعها بدرجة (عالية).

ويفسر الباحث حصول مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة على درجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين بأن ذلك يرجع إلى أن معلم المرحلة الثانوية وبحكم تعامله مع فئة من الطلاب في مرحلة المراهقة فإنه يحتاج لمهارات وجدانية وانفعالية خاصة تمكنه من التعامل مع هذه الفئة، وربما نتيجة الخبرات المتراكمة في ذلك مما جعل المعلم يمتلك مهارات وجدانية عالية جعلت الدرجة الكلية للبعد عالي. وربما للتأثير الثقافي والمجتمعي للمنطقة حول مهنة التعليم، وآليات التدريب والالتحاق بمهنة التعليم دور في ذلك.

ويفسر الباحث حصول بعد تنظيم الوجدان في الترتيب الأول وبدرجة ممارسة عالية لأن ذلك ربما ممارسة يومية من قبل المعلم مما مكنه من عمليات التنظيم بصورة سليمة وجيدة، وربما لأنَ المعلمين ونتيجة للخبرات المتراكمة والممارسة اليومية؛ أصبح لديهم قدر من ضبط الانفعال والممارسة الجيدة في التفكير بالانفعال.

ويفسر الباحث حصول مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بُعد (الاستفادة من الوجدان) على درجة عالية بأنَ ذلك نتيجة منطقية لما قبله حيث بالبعدين الأول والثاني تم الحصول على درجة عالية؛ ويمكن القول إن البعد الثالث هو البعد التطبيقي للوجدان مما جعل البعد ككل يحصل على درجة عالية. إضافة ربما إلى امتلاك المعلم قدر من الجوانب التطبيقية الانفعالية تساهم في نجاحه في الاستفادة من الانفعالات والوجدانات لخدمة العمل التربوي والتعليمي.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة رمضان (٢٠١٠) التي أشارت إلى حصول معلمي مدارس وكالة غوث على درجة عالية للذكاء الوجداني .

كما اختلفت النتائج مع دراسة غربي (٢٠١٥) التي أشارت لحصول معلمي الصف الخامس الابتدائي في بعض ابتدائيات ولاية الوادي بالجزائر على درجة متوسطة للذكاء الوجداني، ودراسة العنجري (٢٠٠٩) التي أشارت لحصول مدرسي وزارة التربية بدولة الكويت على مستوى مقبول.

ولمزيد من التفصيل، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة بكل بعد على حدة من أبعاد الاستبانة كما تبينه نتائج الجداول التالية:

البعد الأول: مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (تقييم الوجدان والتعبير عنه):

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول مستوى الذكاء الوجداني لديهم في بعد (تقييم الوجدان والتعبير عنه)، ثم ترتيب تلك الاستجابات تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج جدول (٤-٧) التالي:

جدول (٤-٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول مستوى الذكاء الوجداني لديهم في بعد (تقييم الوجدان والتعبير عنه)، مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
١٢	أمدح الآخرين عندما ينجزون شيئاً جيداً.	٤.٣١	٠.٨٦٢	١	عالية جداً
٨	عندما أكون بحالة مزاجية جيدة، أستطيع إنتاج أفكار جديدة.	٤.٢٥	٠.٩٦٦	٢	عالية جداً
١١	أحفز نفسي بتخيل نواتج جديدة للأعمال التي أكلف بها.	٣.٨٣	٠.٩٣٢	٣	عالية
١٣	من السهل عليّ تذكر مشاعري الإيجابية تجاه مواقف مشابهة.	٣.٧٩	٠.٩١٧	٤	عالية
٣	أتوقع أن أعمل أشياء جيدة لمعظم الأشياء التي أحاول فيها.	٣.٧٤	٠.٩٦٣	٥	عالية
١٠	من السهل عليّ معرفة مشاعري وعواطفي كما أحس بها.	٣.٦٩	٠.٨٩٥	٦	عالية
٩	يمكنني ضبط انفعالاتي أثناء تأدية المهام.	٣.٦٣	٠.٨٩٤	٧	عالية
٢	عندما تواجهني مشكلات أتذكر الفترة التي واجهتني بها مشكلات مشابهه وتغلبت عليها.	٣.٦١	١.٠٢١	٨	عالية
١	من السهل عليّ أن أتحدث عن مشاكلي الشخصية أمام الآخرين.	٣.٥٣	١.٢٦٨	٩	عالية
٧	أكون واعياً بالرسائل غير اللفظية التي ترسل من الآخرين.	٣.٥٢	٠.٩٧٢	١٠	عالية
٥	بعض الأحداث الأساسية في حياتي جعلتني أقيم المهم وغير المهم.	٣.٤٦	١.١٣٩	١١	عالية
١٥	أكون في حالة مزاجية جيدة لمواجهة الصعوبات.	٣.٢٩	٠.٩٧٧	١٢	متوسطة
٦	انفعالاتي ترتبط بخبرات الماضي.	٣.٢٠	١.٠٧٠	١٣	متوسطة
١٤	عندما أواجه تحدياً، فإنني أتخلى عنه خوفاً من فشلي في هذا الموقف.	٢.٢٧	١.١٥٨	١٤	ضعيفة
٤	أجد صعوبة في فهم الرسائل اللفظية التي تأتي إليّ من الآخرين.	٢.١٧	٠.٩٦٢	١٥	ضعيفة
المجموع الكلي للبعد الأول: تقييم الوجدان والتعبير عنه		٣.٦٢	٠.٥٤٣	---	عالية

يتبين من جدول (٤-٧) السابق أن مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (تقييم الوجدان والتعبير عنه) جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظرهم، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (٣.٦٢) بانحراف معياري بلغت قيمته

(٠.٥٤٣) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية لأغلب السلوكات المحددة بهذا البعد بين (٠.٨٦٢ – ٠.٩٧٧) وهي قيم منخفضة مما يدل على تجانس استجابات المعلمين حول مدى تحقق سلوكات الذكاء الوجداني لديهم في بعد (تقييم الوجدان والتعبير عنه)، بينما جاءت السلوكات أرقام (١، ٢، ٥، ٦) بانحرافات معيارية تراوحت قيمها بين (١.٠٢١ – ١.٢٦٨) وهي قيم مرتفعة مما يدل على تباين استجابات المعلمين حول مدى تحقق تلك السلوكات، وربما يعود ذلك لإختلاف البيئة المجتمعية والثقافية لعينة الدراسة.

وجاء في الترتيب الأول من الأفعال والسلوكات الدالة على مستوى الذكاء الوجداني في بعد (تقييم الوجدان والتعبير عنه) لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة سلوك: (مدح المعلم للآخرين عندما ينجزون شيئاً جيداً) بمتوسط حسابي (٤.٣١)، يليه في الترتيب الثاني سلوك : (شعور المعلم أنه عندما يكون بحالة مزاجية جيدة، يستطيع إنتاج أفكار جديدة) بمتوسط حسابي (٤.٢٥)، وكلاهما بدرجة موافقة (عالية جداً)، وجاءت باقي السلوكات المحددة بهذا البعد بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٣.٨٣– ٢.١٧) بدرجات موافقة (عالية، ومتوسطة، وضعيفة). وفي الترتيب الأخير جاء سلوك: (وجود صعوبة لدى المعلم في فهم الرسائل اللفظية التي تأتي إليّه من الآخرين) بمتوسط حسابي (٢.١٧) بدرجة موافقة (ضعيفة).

ويفسر الباحث حصول مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بُعد (تقييم الوجدان والتعبير عنه) على درجة عالية بأنَ المعلمين وبحكم الطبيعة الثقافية والمجتمعية للمنطقة من السهل التواصل مع الطلاب واولياء امورهم، كما أن فرص الالتقاء والتواصل عالية مما يسهل عمليات الادراك والتعبير عن المشاعر والتعرف عليها.

وقد يرجع حصول السلوك (مدح المعلم للآخرين عندما ينجزون شيئاً جيداً) على الترتيب الأول بدرجة موافقة (عالية جداً) لأن ذلك متوافق مع الطبيعة المهنية والتربوية للمعلم ومن صميم عمله؛ التي تقتضي الاعتراف والتقدير والإشادة بجهود الآخرين كقيم مهمة تشكل ثقافة المدرسة وتجسد الثقافة التعاونية، إضافة الى أن الثقافة الإسلامية تفرض على الفرد التعامل بمثل هذه السلوكات.

بينما جاء السلوك:(وجود صعوبة لدى المعلم في فهم الرسائل اللفظية التي تأتي إليّه من الآخرين) في الترتيب الأخير بدرجة موافقة ضعيفة وقد يرجع ذلك إلى تماثل القيم الثقافية والاجتماعية وسهولة الاتصال ووضوح مفرداته إضافة إلى إدراك ووعي المعلمين وتفسيرهم الإيجابي للرسائل اللفظية للآخرين وحملها على المحمل الحسن، مما جعلها تحتل المرتبة الأخيرة.

البعد الثاني: مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (تنظيم الوجدان):

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول مستوى الذكاء الوجداني لديهم في بعد (تنظيم الوجدان)، ثم ترتيب تلك الاستجابات تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج جدول (٤-٨) التالي:

جدول (٤-٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول مستوى الذكاء الوجداني لديهم في بعد (تنظيم الوجدان)، مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
١٩	عندما أكون بحالة مزاجية جيدة، من السهل عليّ حل المشكلات.	٤.١٢	٠.٩٧٢	١	عالية
١٨	أقدم نفسي بطريقة تُحدث انطباعاً جيداً للآخرين.	٣.٨١	٠.٩٠٩	٢	عالية
٢٠	أعرف انفعالات الآخرين من خلال نظرتي لملامح وجوههم.	٣.٧٤	٠.٩٠٤	٣	عالية
٢١	أعرف لماذا تتغير انفعالاتي.	٣.٦٨	٠.٨٤٩	٤	عالية
٢٢	أعي الرسائل غير اللفظية التي يرسلها الآخرون لي.	٣.٦٢	٠.٩٢١	٥	عالية
١٧	أكون واعياً بمشاعري وانفعالاتي جيداً.	٣.٦٢	٠.٩٦٢	٦	عالية
٢٣	أعرف تماماً كيف يشعر الآخرون من خلال نظرتي لهم.	٣.٥٠	٠.٩١١	٧	عالية
١٦	الانفعالات تكون واحدة من الأشياء التي تضع لي حياة جديرة وقيمة.	٢.٩٥	٠.٩٦٢	٨	متوسطة
	المجموع الكلي للبعد الثاني: تنظيم الوجدان	٣.٦٣	٠.٥٩٤	---	عالية

يتبين من جدول (٤-٨) السابق أن مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (تنظيم الوجدان) جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظرهم، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (٣.٦٣) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠.٥٩٤) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للسلوكات المحددة بهذا البعد بين (٠.٨٤٩ – ٠.٩٧٢) وهي قيم منخفضة مما يدل على تجانس استجابات المعلمين حول مدى تحقق سلوكات الذكاء الوجداني لديهم في بعد (تنظيم الوجدان).

وجاء في الترتيب الأول من الأفعال والسلوكات الدالة على مستوى الذكاء الوجداني في بعد (تنظيم الوجدان) لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة سلوك: (شعور المعلم أنه

عندما يكون بحالة مزاجية جيدة، من السهل عليّه حل المشكلات) بمتوسط حسابي (٤.١٢)، يليه في الترتيب الثاني سلوك: (تقديم المعلم لنفسه بطريقة تُحدث انطباعاً جيداً للآخرين) بمتوسط حسابي (٣.٨١)، وكلاهما بدرجة موافقة (عالية)، وجاءت باقي السلوكات المحددة بهذا البعد بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٣.٧٤– ٢.٩٥) بدرجات موافقة (عالية، ومتوسطة). وفي الترتيب الأخير جاء سلوك: (شعور المعلم أن الانفعالات تكون واحدة من الأشياء التي تضع له حياة جديرة وقيمة) بمتوسط حسابي (٢.٩٥) بدرجة موافقة (متوسطة).

وقد يرجع حصول السلوك (شعور المعلم أنه عندما يكون بحالة مزاجية جيدة، من السهل عليه حل المشكلات) على الترتيب الأول بدرجة موافقة (عالية) ربما بحكم الطبيعة البشرية والسمات الشخصية للمعلم وربما نتيجة لتجارب سابقة ولإنسجام ذلك مع الواقع، وربما يعود ذلك إلى أن حل المشكلات يحتاج إلى إتزان انفعالي وهدوء وروية وحكمة حتى تكون القرارات المتخذة لحل المشكلات واقعية وموضوعية.

بينما جاء السلوك:(شعور المعلم أن الانفعالات تكون واحدة من الأشياء التي تضع له حياة جديرة وقيمة) في الترتيب الأخير بدرجة موافقة متوسطة إلى أن المعلمين ربما يدركون أهمية الانفعال ودوره في العملية التعليمية والتربوية إلا أن هناك ربما ضعف في المعرفة الانفعالية لبعض أفراد الدراسة مما جعل السلوك يحتل المرتبة الأخيرة.

البعد الثالث: مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (الاستفادة من الوجدان):

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول مستوى الذكاء الوجداني لديهم في بعد (الاستفادة من الوجدان)، ثم ترتيب تلك الاستجابات تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج جدول (٤-٩) التالي:

جدول (٤-٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول مستوى الذكاء الوجداني لديهم في بعد (الاستفادة من الوجدان)، مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
٣١	أساعد الآخرين لكي يشعروا بمشاعر أفضل مما هم عليه.	٣.٩٨	٠.٩٢٥	١	عالية
٣٠	عندما أشعر بحدوث تغير انفعالاتي للأفضل، فإنني أميل إلى إبداع أفكار جديدة.	٣.٧٦	٠.٩٥٠	٢	عالية
٢٩	أعمل أنشطة تجعلني سعيداً.	٣.٧٥	٠.٨٩٥	٣	عالية
٢٧	أحب أن أشارك بعواطفي مع الآخرين.	٣.٧٠	٠.٩٥٩	٤	عالية
٣٢	أستطيع معرفة مشاعر الآخرين من خلال نبرات أصواتهم.	٣.٦٠	٠.٨٩٤	٥	عالية
٢٦	أتوقع أشياء جديدة تحدث.	٣.٥٥	٠.٨٥٥	٦	عالية
٢٨	أقوم بتنظيم الأحداث أو المواقف لكي يستمتع بها الآخرون.	٣.٥٤	٠.٨٨١	٧	عالية
٢٥	عندمايتغيرمزاجي فإنني اكتشف فيّ إمكانات جديدة.	٣.٠٩	٠.٩٥٦	٨	متوسطة
٢٤	أجد أنّ معظم الناس من السهل عليهم كشف ما بداخلي.	٢.٦٩	١.٠٥٤	٩	متوسطة
٣٣	من الصعب عليّ فهم كيف يشعر الآخرون.	٢.٥٤	١.٠٣٢	١٠	ضعيفة
المجموع الكلي للبعد الثالث: الاستفادة من الوجدان		٣.٥١	٠.٥٢٥	---	عالية

يتبين من جدول (٤-٩) السابق أن مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (الاستفادة من الوجدان) جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظرهم، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (٣.٥١) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠.٥٢٥) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية لأغلب السلوكات المحددة بهذا البعد بين (٠.٨٨١ – ٠.٩٥٩) وهي قيم منخفضة مما يدل على تجانس استجابات المعلمين حول مدى تحقق سلوكات الذكاء الوجداني لديهم في بعد (الاستفادة من الوجدان). بينما جاءت السلوكات أرقام (٢٤، ٣٣)

بانحرافات معيارية تراوحت قيمها بين (١.٠٣٢ – ١.٠٥٤) وهي قيم مرتفعة مما يدل على تباين استجابات المعلمين حول مدى تحقق تلك السلوكات.

وجاء في الترتيب الأول من الأفعال والسلوكات الدالة على مستوى الذكاء الوجداني في بعد (الاستفادة من الوجدان) لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة سلوك: (مساعدة المعلم للآخرين لكي يشعروا بمشاعر أفضل مما هم عليه) بمتوسط حسابي (٣.٩٨)، يليه في الترتيب الثاني سلوك : (إحساس المعلم بأنه عندما يشعر بحدوث تغير انفعالاته للأفضل، فإنه يميل إلى إبداع أفكار جديدة) بمتوسط حسابي (٣.٧٦)، وكلاهما بدرجة موافقة (عالية)، وجاءت باقي السلوكات المحددة بهذا البعد بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٣.٧٥– ٢.٥٤) بدرجات موافقة (عالية، ومتوسطة، وضعيفة). وفي الترتيب الأخير جاء سلوك: (إحساس المعلم بأنه من الصعب عليه فهم كيف يشعر الآخرون) بمتوسط حسابي (٢.٥٤) بدرجة موافقة (ضعيفة).

وقد يرجع حصول السلوك (مساعدة المعلم للآخرين لكي يشعروا بمشاعر أفضل مما هم عليه) على الترتيب الأول بدرجة موافقة (عالية) لأن الطبيعة الثقافية والإسلامية والمهنية والتربوية؛ تحتم على المعلم الاخذ بهذا المبدأ مما جعله يأخذ الترتيب الأول.

بينما جاء السلوك:(إحساس المعلم بأنه من الصعب عليه فهم كيف يشعر الآخرون) في الترتيب الأخير بدرجة موافقة ضعيفة إذ ربما يملك المعلمون القدرات الانفعالية التي تمكنهم من القيام بأدوارهم التعليمية والتربوية، كما قد يرجع حصول السلوك على الترتيب الأخير إلى تفاوت قدرات المعلمين بهذه الممارسة، مما جعلها تحتل الترتيب الأخير.

إجابة السؤال الثالث: " هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة ومستوى الذكاء الوجداني لديهم؟".

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على المحور الأول (مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة) والمحور الثاني (مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة)، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (٤-١٠)

نتائج اختبار بيرسون للعلاقة بين مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة ومستوى الذكاء الوجداني لديهم

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
مستوى مقاومة التغيير	٢.٥٥	٠.٦٥٣	-٠.٣٦	**٠.٠٠٠
مستوى الذكاء الوجداني	٣.٥٩	٠.٤٩٤		

** دال إحصائياً عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٤-١٠) السابق وجود علاقة ارتباط بين مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة ومستوى الذكاء الوجداني لديهم، وذلك بمعامل ارتباط (ر= -٠.٣٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على وجود علاقة ارتباطية (عكسية) متوسطة القيمة أي كلما ارتفع الذكاء الوجداني قلت مقاومة التغيير.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن امتلاك المعلم لقدرات الذكاء الوجداني؛ من شأنه أن يقلل مقاومة التغيير إذ ينعكس ذلك على النواحي الشخصية والإدراكية والسلوكية للمعلم؛ مما يكسبه المزيد من مهارات التأقلم والتكيف والتوافق مع المتغيرات التي تحدث ببيئة العمل وربما يخفف ذلك من عمليات مقاومة التغييرحيث تؤكد ذلك نتيجة الدراسة الحالية إذ اتضح أن الذكاء الوجداني يرتبط بمقاومة التغيير بعلاقة ارتباطية عكسية.

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات استجابات المعلمين من أفراد عينة الدراسة على الأبعاد الداخلية لكل من المحور الأول (مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة) والمحور الثاني (مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة)، ويوضح الجدول التالي تلك النتائج:

جدول (٤-١١)

مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة وأبعاد مستوى الذكاء الوجداني لديهم

البعد	البعد الأول: تقييم الوجدان والتعبير عنه	البعد الثاني: تنظيم الوجدان	البعد الثالث: الاستفادة من الوجدان	المجموع الكلي للمحور الثاني مستوى الذكاء الوجداني
البعد الأول: السعي للروتين	-٠.٣١**	-٠.٢٤**	-٠.٢٦**	-٠.٣١**
البعد الثاني: رد الفعل العاطفي	-٠.٣٠**	-٠.٢١**	-٠.١٨**	-٠.٢٧**
البعد الثالث: التركيز على المدى القصير	-٠.٤٠**	-٠.٣٠**	-٠.٢٥**	-٠.٣٧**
البعد الرابع: الصلابة المعرفية	-٠.١٦**	-٠.١٧**	-٠.١٦**	-٠.١٨**
المجموع الكلي للمحور الأول (مستوى مقاومة التغيير)	-٠.٣٨**	-٠.٢٩**	-٠.٢٧**	-٠.٣٦**

**** دال إحصائياً عند (٠.٠١)**

يتضح من الجدول (٤-١١) السابق ما يلي:

جاءت قيمة معامل ارتباط تقييم الوجدان والتعبير عنه كأحد أبعاد مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة بإجمالي مستوى مقاومة التغيير (-٠.٣٨) وهي قيمة سالبة وتمثل ارتباط متوسط دال احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وجاءت كذلك معاملات ارتباط تقييم الوجدان والتعبير عنه مع أبعاد مقاومة التغيير سالبة وذات ارتباط ضعيف حيث تراوحت معاملات الارتباط بين [(- ٠.١٦) - (-٠.٤٠)].

جاءت قيمة معامل ارتباط تنظيم الوجدان كأحد أبعاد مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة بإجمالي مستوى مقاومة التغيير (-٠.٢٩) وهي قيمة سالبة وتمثل ارتباط ضعيف دال احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وجاءت كذلك معاملات

ارتباط تنظيم الوجدان مع أبعاد مقاومة التغيير سالبة وذات ارتباط ضعيف حيث تراوحت معاملات الارتباط بين [(- ٠.١٧) - (-٠.٣٠)].

جاءت قيمة معامل ارتباط الاستفادة من الوجدان كأحد أبعاد مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة بإجمالي مستوى مقاومة التغيير (-٠.٢٧) وهي قيمة سالبة وتمثل ارتباط ضعيف دال احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وجاءت كذلك معاملات ارتباط الاستفادة من الوجدان مع أبعاد مقاومة التغيير سالبة وذات ارتباط ضعيف حيث تراوحت معاملات الارتباط بين [(- ٠.١٦) - (-٠.٢٦)].

وجاءت قيمة معامل الارتباط بين إجمالي مستوى الذكاء الوجداني وأبعاد مقاومة التغيير الأربعة محصورة بين [(-٠.١٨) - (-٠.٣٧)] وهي قيم متقاربة للأبعاد الأربعة تشير إلى وجود ارتباط سالب وضعيف ولكنه دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ويفسر الباحث حصول بعد تقييم الوجدان والتعبير عنه كأعلى إرتباط مع مستوى مقاومة التغيير؛ لأن ذلك البعد ربما هو الصورة الأسهل التي من خلالها يعبر المعلمون عن مشاعرهم وانفعالاتهم نحو التغيير، من خلال الرفض والمناقشات، ونبرة الصوت، وتعبيرات الوجه.

إجابة السؤال الرابع: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة تعزى لاختلاف متغيرات (المؤهل العلمي -التخصص – عدد سنوات الخبرة)؟".

فيما يلي عرض لنتائج الاختبارات المستخدمة للإجابة عن هذا السؤال:

١-الفروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى مقاومة التغيير لديهم والتي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي:

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى مقاومة التغيير لديهم والتي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي، ويوضح نتائجه الجدول (٤-١٢) التالي:

جدول (٤-١٢)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى مقاومة التغيير لديهم والتي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي

المتغيرات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
البعد الأول: السعي للروتين	بكالوريوس	٢٧٣	٢.٤٢	٠.٨٣٥	١.٥٩١	٠.١١٣
	دراسات عليا	٣٩	٢.١٩	٠.٧٥٧		
البعد الثاني: رد الفعل العاطفي	بكالوريوس	٢٧٣	٢.٧٤	٠.٨٨٠	١.٢٨٨	٠.١٩٩
	دراسات عليا	٣٩	٢.٥٥	٠.٨٥٨		
البعد الثالث: التركيز على المدى القصير	بكالوريوس	٢٧٣	٢.٢٢	٠.٨٥٨	٠.١٧٩	٠.٨٥٨
	دراسات عليا	٣٩	٢.١٩	٠.٨٩٦		
البعد الرابع: الصلابة المعرفية	بكالوريوس	٢٧٣	٢.٨٩	٠.٧٢١	٠.٩٧٨	٠.٣٢٩
	دراسات عليا	٣٩	٢.٧٧	٠.٦٨٩		
المجموع الكلي (مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة)	بكالوريوس	٢٧٣	٢.٥٧	٠.٦٥٩	١.٢٦٤	٠.٢٠٧
	دراسات عليا	٣٩	٢.٤٣	٠.٦١٠		

يتبين من جدول (٤-١٢) السابق ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى مقاومة التغيير لديهم تعزى إلى المؤهل العلمي، حيث جاءت قيمة (ت) للمجموع الكلي لمستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة (١.٢٦٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى مقاومة التغيير لديهم في جميع أبعاد مقاومة التغيير (السعي للروتين، رد الفعل العاطفي، التركيز على المدى القصير، الصلابة المعرفية) تعزى إلى المؤهل العلمي، حيث تراوحت قيم (ت) لمستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة بتلك الأبعاد بين (٠.١٧٩ – ١.٥٩١) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

ويفسر ذلك الباحث بأن مقاومة التغيير عبارة عن ممارسات وسلوكات تتعلق بالجوانب الإدراكية والوجدانية والشخصية والتي ربما تتشابه فيها استجابات المعلمين حول التغيير ولا تتأثر بنوعية أو مستوى المؤهل العلمي، مما جعل المؤهل لا يؤثر على استجاباتهم.

وتختلف نتائج الدراسة مع دراسة المقدادي والشرفات (٢٠١٤م) التي أشارت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم لمنطقة قصبة المفرق في الأردن حول أسباب مقاومة التغيير تعزى للمؤهل العلمي .

٢-الفروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى مقاومة التغيير لديهم والتي تعزى لاختلاف التخصص:

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى مقاومة التغيير لديهم والتي تعزى لاختلاف التخصص، ويوضح نتائجه الجدول (٤-١٣) التالي:

جدول (٤-١٣)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى مقاومة التغيير لديهم والتي تعزى لاختلاف التخصص

المتغيرات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
البعد الأول: السعي للروتين	نظري	١٦١	٢.٣٧	٠.٨٨٧	-٠.٤٤٨	٠.٦٥٥
	علمي	١٥١	٢.٤١	٠.٧٦٢		
البعد الثاني: رد الفعل العاطفي	نظري	١٦١	٢.٧٤	٠.٨٩١	٠.٣٨٨	٠.٦٩٩
	علمي	١٥١	٢.٧٠	٠.٨٦٧		
البعد الثالث: التركيز على المدى القصير	نظري	١٦١	٢.١٩	٠.٨٣٥	-٠.٦١٦	٠.٥٣٨
	علمي	١٥١	٢.٢٥	٠.٨٩٠		
البعد الرابع: الصلابة المعرفية	نظري	١٦١	٢.٩٠	٠.٧١٣	٠.٥٦٨	٠.٥٧٠
	علمي	١٥١	٢.٨٦	٠.٧٢٣		
المجموع الكلي (مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة)	نظري	١٦١	٢.٥٥	٠.٦٦١	-٠.٠٥٨	٠.٩٥٤
	علمي	١٥١	٢.٥٥	٠.٦٤٧		

يتبين من جدول (٤-١٣) السابق ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى مقاومة التغيير لديهم تعزى إلى التخصص، حيث جاءت قيمة (ت) للمجموع الكلي لمستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة (-٠.٠٥٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى مقاومة التغيير لديهم في جميع أبعاد مقاومة التغيير(السعي للروتين، رد الفعل العاطفي، التركيز على المدى القصير، الصلابة المعرفية) تعزى إلى التخصص، حيث تراوحت قيم (ت) لمستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة بتلك الأبعاد بين (٠.٣٨٨ – ٠.٦١٦) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

ويعزو ذلك الباحث إلى تماثل إدراك المعلمين لمقاومة التغيير فلم يظهر هنالك تأثير لنوعية التخصص.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الحقباني (٢٠٠٧م) التي أشارت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الهيئة الإدارية الأكاديمية بجامعة أم القرى حول أهم أسباب مقاومة التغيير الإداري تعزى لمتغير التخصص.

٣-الفروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى مقاومة التغيير لديهم والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى مقاومة التغيير لديهم والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة، ويوضح نتائجه الجدول (٤-١٤) التالي:

جدول (٤-١٤)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى مقاومة التغيير لديهم والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة

المتغيرات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: السعي للروتين	بين المجموعات	١.٥١	٢	٠.٧٦	١.١٠٣	٠.٣٣٣
	داخل المجموعات	٢١١.٥٥	٣٠٩	٠.٦٨		
	الكلي	٢١٣.٠٦	٣١١			
البعد الثاني: رد الفعل العاطفي	بين المجموعات	١.٢٧	٢	٠.٦٣	٠.٨٢٠	٠.٤٤٢
	داخل المجموعات	٢٣٨.٧١	٣٠٩	٠.٧٧		
	الكلي	٢٣٩.٩٨	٣١١			
البعد الثالث: التركيز على المدى القصير	بين المجموعات	٠.٢٩	٢	٠.١٥	٠.١٩٥	٠.٨٢٣
	داخل المجموعات	٢٣٠.٤٩	٣٠٩	٠.٧٥		
	الكلي	٢٣٠.٧٨	٣١١			
البعد الرابع: الصلابة المعرفية	بين المجموعات	٣.٠١	٢	١.٥٠	٢.٩٦١	٠.٠٥٣
	داخل المجموعات	١٥٧.٠٢	٣٠٩	٠.٥١		
	الكلي	١٦٠.٠٣	٣١١			
المجموع الكلي (مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة)	بين المجموعات	٠.٤٥	٢	٠.٢٣	٠.٥٢٨	٠.٥٩١
	داخل المجموعات	١٣٢.٣٤	٣٠٩	٠.٤٣		
	الكلي	١٣٢.٨٠	٣١١			

يتبين من جدول (٤-١٤) السابق ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى مقاومة التغيير لديهم تعزى إلى سنوات الخبرة، حيث جاءت قيمة (ف) للمجموع الكلي لمستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة (٠.٥٢٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى مقاومة التغيير لديهم في جميع أبعاد مقاومة التغيير (السعي للروتين، رد الفعل العاطفي، التركيز على المدى القصير، الصلابة المعرفية) تعزى إلى سنوات الخبرة، حيث تراوحت قيم (ف) لمستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة بتلك الأبعاد بين (٠.١٩٥ – ٢.٩٦١) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن تصورات وإدراك مقاومة التغيير لدى المعلمين مرتبطة بالقناعات التي تتشكل لديهم من خلال تعاطيهم مع آليات وإجراءات التغيير، ولا ترتبط بمتغير الخبرة.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المقدادي والشرفات (٢٠١٤) التي أشارت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم لمنطقة قصبة المفرق في الأردن حول أسباب مقاومة التغيير تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم ؛ الحسيني وآخرون (٢٠١١م) التي أشارت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي وموجهي التربية البدنية في وزارة التربية بدولة الكويت حول أسباب مقاومة التغيير تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم.

وتتفق مع نتائج دراسة الشمري (٢٠١١م) التي أشارت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات القيادات الأكاديمية وأعضاء الهيئة التعليمية بجامعة الأميرة نورة حول أهم أسباب مقاومة التغيير تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم؛ الحقباني (٢٠٠٧م) التي أشارت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الهيئة الإدارية الأكاديمية بجامعة أم القرى حول أهم أسباب مقاومة التغيير الإداري تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم.

إجابة السؤال الخامس: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة تعزى لاختلاف متغيرات (المؤهل العلمي -التخصص – عدد سنوات الخبرة)؟".

فيما يلي عرض لنتائج الاختبارات المستخدمة للإجابة عن هذا السؤال:

١-الفروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى الذكاء الوجداني لديهم والتي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي:

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى الذكاء الوجداني لديهم والتي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي، ويوضح نتائجه الجدول (٤-١٥) التالي:

جدول (٤-١٥)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى الذكاء الوجداني لديهم والتي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي

المتغيرات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
البعد الأول: تقييم الوجدان والتعبير عنه	بكالوريوس	٢٧٣	٣.٦٢	٠.٥٤٤	٠.٣٥٢-	٠.٧٢٥
	دراسات عليا	٣٩	٣.٦٥	٠.٥٤٤		
البعد الثاني: تنظيم الوجدان	بكالوريوس	٢٧٣	٣.٦٢	٠.٥٩٣	٠.٣٥٥-	٠.٧٢٣
	دراسات عليا	٣٩	٣.٦٦	٠.٦٠٨		
البعد الثالث: الاستفادة من الوجدان	بكالوريوس	٢٧٣	٣.٥١	٠.٥١٨	٠.٣٧١-	٠.٧١١
	دراسات عليا	٣٩	٣.٥٤	٠.٥٧٣		
المجموع الكلي (مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة)	بكالوريوس	٢٧٣	٣.٥٩	٠.٤٩٢	٠.٣٩٨-	٠.٦٩١
	دراسات عليا	٣٩	٣.٦٢	٠.٥١١		

يتبين من جدول (٤-١٢) السابق ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى الذكاء الوجداني لديهم تعزى إلى المؤهل العلمي، حيث جاءت قيمة (ت) للمجموع الكلي لمستوى الذكاء الوجداني لدى

معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة (-٠.٣٩٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى الذكاء الوجداني لديهم في جميع أبعاد الذكاء الوجداني (تقييم الوجدان والتعبير عنه، تنظيم الوجدان، الاستفادة من الوجدان) تعزى إلى المؤهل العلمي، حيث تراوحت قيم (ت) لمستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة بتلك الأبعاد بين (٠.٣٥٢ – ٠.٣٧١) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

ويفسر ذلك الباحث بأن الذكاء الوجداني عبارة عن سمات شخصية وقدرات وسلوكات وجدانية يحتاجها المعلم لممارسة عمله، ربما تتشابه فيها استجابات المعلمين حول مستوى الذكاء الوجداني ولا تتأثر بنوعية أو مستوى المؤهل العلمي، مما جعل المؤهل لا يؤثر على استجاباتهم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الخليفي (٢٠١٠م) التي أشارت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة حول مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير المؤهل العلمي؛ دراسة رمضان (٢٠١٠م) التي أشارت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي وكالة غوث حول مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

٢-الفروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى الذكاء الوجداني لديهم والتي تعزى لاختلاف التخصص:

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى الذكاء الوجداني لديهم والتي تعزى لاختلاف التخصص، ويوضح نتائجه الجدول (٤-١٦) التالي:

جدول (٤-١٦)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى الذكاء الوجداني لديهم والتي تعزى لاختلاف التخصص

المتغيرات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
البعد الأول: تقييم الوجدان والتعبير عنه	نظري	١٦١	٣.٦١	٠.٥١٨	-٠.٣٧٣	٠.٧١٠
	علمي	١٥١	٣.٦٤	٠.٥٧٠		
البعد الثاني: تنظيم الوجدان	نظري	١٦١	٣.٦٤	٠.٥٨٢	٠.٢٧٠	٠.٧٨٧
	علمي	١٥١	٣.٦٢	٠.٦٠٨		
البعد الثالث: الاستفادة من الوجدان	نظري	١٦١	٣.٥٤	٠.٤٨٨	١.٠١٣	٠.٣١٢
	علمي	١٥١	٣.٤٨	٠.٥٦٢		
المجموع الكلي (مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة)	نظري	١٦١	٣.٦٠	٠.٤٦١	٠.٢١٨	٠.٨٢٧
	علمي	١٥١	٣.٥٨	٠.٥٢٨		

يتبين من جدول (٤-١٦) السابق ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى الذكاء الوجداني لديهم تعزى إلى التخصص، حيث جاءت قيمة (ت) للمجموع الكلي لمستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة (٠.٢١٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى الذكاء الوجداني لديهم في جميع أبعاد الذكاء الوجداني (تقييم الوجدان والتعبير عنه، تنظيم الوجدان، الاستفادة من الوجدان) تعزى إلى التخصص، حيث تراوحت قيم (ت) لمستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة بتلك الأبعاد بين (٠.٢٧٠ – ١.٠١٣) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

ويفسر ذلك الباحث بأن الذكاء الوجداني عبارة عن سمات شخصية وقدرات وسلوكات وجدانية يحتاجها المعلم لممارسة عمله، ربما تتشابه فيها استجابات المعلمين حول مستوى الذكاء الوجداني ولا تتأثر بنوعية التخصص، مما جعل التخصص لا يؤثر على استجاباتهم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الخليفي (٢٠١٠م) التي أشارت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة حول مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير التخصص ؛ دراسة عبد الله (٢٠٠٦م) التي أشارت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الإبتدائية حول مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير التخصص.

وتختلف مع نتيجة دراسة جوخب (٢٠٠٩م) التي أشارت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض حول مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير التخصص ؛ السمادوني (٢٠٠١م) التي أشارت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي ومعلمات التعليم الثانوي العام حول مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير التخصص.

٣-الفروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى الذكاء الوجداني لديهم والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى الذكاء الوجداني لديهم والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة، ويوضح نتائجه الجدول (٤-١٧) التالي:

جدول (٤-١٧)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى الذكاء الوجداني لديهم والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة

المتغيرات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: تقييم الوجدان والتعبير عنه	بين المجموعات	٠.٣٢	٢	٠.١٦	٠.٥٤٥	٠.٥٨١
	داخل المجموعات	٩١.٣٧	٣٠٩	٠.٣٠		
	الكلي	٩١.٦٩	٣١١			
البعد الثاني: تنظيم الوجدان	بين المجموعات	١.٣٠	٢	٠.٦٥	١.٨٥٨	٠.١٥٨
	داخل المجموعات	١٠٨.٣٣	٣٠٩	٠.٣٥		
	الكلي	١٠٩.٦٤	٣١١			
البعد الثالث: الاستفادة من الوجدان	بين المجموعات	٠.٢٨	٢	٠.١٤	٠.٥١٣	٠.٥٩٩
	داخل المجموعات	٨٥.٣٦	٣٠٩	٠.٢٨		
	الكلي	٨٥.٦٥	٣١١			
المجموع الكلي (مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة)	بين المجموعات	٠.١٥	٢	٠.٠٨	٠.٣١٢	٠.٧٣٢
	داخل المجموعات	٧٥.٧٤	٣٠٩	٠.٢٥		
	الكلي	٧٥.٩٠	٣١١			

يتبين من جدول (٤-١٧) السابق ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى الذكاء الوجداني لديهم تعزى إلى سنوات الخبرة، حيث جاءت قيمة (ف) للمجموع الكلي لمستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة (٠.٣١٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى الذكاء الوجداني لديهم في جميع أبعاد الذكاء الوجداني (تقييم الوجدان والتعبير عنه، تنظيم الوجدان، الاستفادة من الوجدان) تعزى إلى سنوات الخبرة، حيث تراوحت قيم (ف) لمستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة بتلك الأبعاد بين (٠.٥١٣ – ١.٨٥٨) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

ويفسر ذلك الباحث بأن الذكاء الوجداني عبارة عن سمات شخصية وقدرات وسلوكات وجدانية يحتاجها المعلم لممارسة عمله، ربما تتشابه فيها استجابات المعلمين حول مستوى الذكاء الوجداني ولا تتأثر بمتغير الخبرة، مما جعل الخبرة لا تؤثر على استجاباتهم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الخليفي (٢٠١٠م) التي أشارت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة حول مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم.

بينما تختلف مع نتائج دراسة عبد الله (٢٠٠٦م) التي أشارت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المرحلة الإبتدائية حول مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم؛ دراسة رمضان (٢٠١٠م) التي أشارت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي وكالة غوث حول مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم؛ دراسة جوخب (٢٠٠٩م) التي أشارت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض حول مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم ؛ ودراسة السمادوني (٢٠٠١م) التي أشارت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي ومعلمات التعليم الثانوي العام حول مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم.

الـفـصـــل الخـامـس

ملخص النتائج والتوصيات

- ملخص النتائج.
- الـتـوصـيـــات.
- الدراسات المقترحة.

الـفـصـل الـخـامـس

ملخص النتائج والتوصيات

تمهيد:

بعد أن عرض الباحث في الفصل السابق نتائج الدراسة الميدانية وذلك من خلال عرض استجابات أفراد عينة الدراسة على تساؤلات الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام مفاهيم الإحصاء الوصفي وأساليبه الإحصائية وصولاً إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها.

يتناول هذا الفصل ملخص نتائج الدراسة الميدانية، وينتهي بتقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

أولا: ملخص النتائج:

ويتمثل ذلك في عرض أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يتعلق بالإجابة على تساؤلاتها وتحقيق أهدافها، على النحو التالي:

١- ملخص النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول:

استهدف هذا السؤال التعرف على مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظرهم، وكانت أبرز النتائج ما يلي:

- أن مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة جاء بدرجة (ضعيفة) من وجهة نظرهم.
- أن مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (الصلابة المعرفية) جاء في الترتيب الأول، يليه في الترتيب الثاني مستوى مقاومة التغيير في بعد (رد الفعل العاطفي)، وكلاهما بدرجة (متوسطة)، ثم في الترتيب الثالث جاء مستوى مقاومة التغيير في بعد (السعي للروتين)، وفي الترتيب الرابع جاء مستوى مقاومة التغيير في بعد (التركيز على المدى القصير)، وكلاهما بدرجة (ضعيفة).
- أن مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (السعي للروتين) جاء بدرجة (ضعيفة) من وجهة نظرهم، وكانت أبرز الأفعال والسلوكات

الدالة على مستوى مقاومة التغيير في بعد (السعي للروتين) لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة تتمثل في:

- تفضيل المعلم لليوم العادي على يومٍ مليءٍ بالأحداث غير المتوقعة، بدرجة موافقة (متوسطة)
- سعي المعلم إلى تغيير نمط حياته عندما يجده روتينياً رتيباً، بدرجة موافقة (متوسطة).

- أن مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (رد الفعل العاطفي) جاء بدرجة (متوسطة) من وجهة نظرهم، وكانت أبرز الأفعال والسلوكات الدالة على مستوى مقاومة التغيير في بعد (رد الفعل العاطفي) لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة تتمثل في:

- سيطرة الإحباط على المعلم عندما لا تؤدى الأعمال وفقا للمخطط لها، بدرجة موافقة (متوسطة).
- شعور المعلم بالتوتر إذا ما علم أنّ ثمة تغييرات جذرية بشأن طريقة العمل في المدرسة، بدرجة موافقة (متوسطة).

- أن مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (التركيز على المدى القصير) جاء بدرجة (ضعيفة) من وجهة نظرهم، وكانت أبرز الأفعال والسلوكات الدالة على مستوى مقاومة التغيير في بعد (التركيز على المدى القصير) لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة تتمثل في:

- اعتقاد المعلم أنَ تغيير خطط العمل بالمدرسة يسبب أعمال اضافية ترهق كاهله، بدرجة موافقة (متوسطة).
- اعتقاد المعلم أنّ التغيير قد يؤثر على علاقاته داخل المدرسة، بدرجة موافقة (ضعيفة).

- أن مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (الصلابة المعرفية) جاء بدرجة (متوسطة) من وجهة نظرهم، وكانت أبرز الأفعال والسلوكات الدالة على مستوى مقاومة التغيير في بعد (الصلابة المعرفية) لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة تتمثل في:

- ترابط آراء المعلم حول قضايا المدرسة طوال الوقت، بدرجة موافقة (متوسطة).
- عدم قيام المعلم بتغيير رأيه بسهولة، بدرجة موافقة (متوسطة).

٢- ملخص النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني:

استهدف هذا السؤال التعرف على مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظرهم، وكانت أبرز النتائج ما يلي:

- أن مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظرهم.
- أن مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (تنظيم الوجدان) جاء في الترتيب الأول، يليه في الترتيب الثاني مستوى الذكاء الوجداني في بعد (تقييم الوجدان والتعبير عنه)، ثم في الترتيب الثالث جاء مستوى الذكاء الوجداني في بعد (الاستفادة من الوجدان)، وجميعها بدرجة (عالية).
- أن مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (تقييم الوجدان والتعبير عنه) جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظرهم، وكانت أبرز الأفعال والسلوكات الدالة على مستوى الذكاء الوجداني في بعد (تقييم الوجدان والتعبير عنه) لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة تتمثل في:

- مدح المعلم للآخرين عندما ينجزون شيئاً جيداً، بدرجة موافقة (عالية جداً).
- شعور المعلم أنه عندما يكون بحالة مزاجية جيدة، يستطيع إنتاج أفكار جديدة، بدرجة موافقة (عالية جداً).

- أن مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (تنظيم الوجدان) جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظرهم، وكانت أبرز الأفعال والسلوكات الدالة على مستوى الذكاء الوجداني في بعد (تنظيم الوجدان) لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة تتمثل في:

- شعور المعلم أنه عندما يكون بحالة مزاجية جيدة، من السهل عليّه حل المشكلات، بدرجة موافقة (عالية).
- تقديم المعلم لنفسه بطريقة تُحدث انطباعاً جيداً للآخرين، بدرجة موافقة (عالية).

- أن مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في بعد (الاستفادة من الوجدان) جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظرهم، وكانت أبرز الأفعال والسلوكات الدالة على مستوى الذكاء الوجداني في بعد (الاستفادة من الوجدان) لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة تتمثل في:

- مساعدة المعلم للآخرين لكي يشعروا بمشاعر أفضل مما هم عليه، بدرجة موافقة (عالية).
- إحساس المعلم بأنه عندما يشعر بحدوث تغير انفعالاته للأفضل، فإنه يميل إلى إبداع أفكار جديدة، بدرجة موافقة (عالية).

٣- ملخص النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثالث:

استهدف هذا السؤال التعرف على مدى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة ومستوى الذكاء الوجداني لديهم، وكانت أبرز النتائج ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية (عكسية) متوسطة القيمة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة ومستوى الذكاء الوجداني لديهم.
- توجد علاقة ارتباطية (عكسية) متوسطة القيمة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين جميع الأبعاد الداخلية لمستوى مقاومة التغيير لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة والمجموع الكلي لمستوى الذكاء الوجداني لديهم.

٤- ملخص النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الرابع:

استهدف هذا السؤال الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى مقاومة التغيير لديهم والتي تعزى لاختلاف المتغيرات (المؤهل العلمي -التخصص – عدد سنوات الخبرة)، وكانت أبرز النتائج ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى مقاومة التغيير لديهم تعزى إلى المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى مقاومة التغيير لديهم في جميع أبعاد مقاومة التغيير (السعي للروتين، رد الفعل العاطفي، التركيز على المدى القصير، الصلابة المعرفية) تعزى إلى المؤهل العلمي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى مقاومة التغيير لديهم تعزى إلى التخصص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى مقاومة التغيير لديهم في جميع أبعاد مقاومة التغيير (السعي للروتين، رد الفعل العاطفي، التركيز على المدى القصير، الصلابة المعرفية) تعزى إلى التخصص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى مقاومة التغيير لديهم تعزى إلى سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى مقاومة التغيير لديهم في جميع أبعاد مقاومة التغيير (السعي للروتين، رد الفعل العاطفي، التركيز على المدى القصير، الصلابة المعرفية) تعزى إلى سنوات الخبرة.

٥- ملخص النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الخامس:

استهدف هذا السؤال الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى الذكاء الوجداني لديهم والتي تعزى لاختلاف المتغيرات (المؤهل العلمي -التخصص – عدد سنوات الخبرة)، وكانت أبرز النتائج ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى الذكاء الوجداني لديهم تعزى إلى المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى الذكاء الوجداني لديهم في جميع أبعاد الذكاء الوجداني (تقييم الوجدان والتعبير عنه، تنظيم الوجدان، الاستفادة من الوجدان) تعزى إلى المؤهل العلمي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى الذكاء الوجداني لديهم تعزى إلى التخصص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى الذكاء الوجداني لديهم في جميع أبعاد الذكاء الوجداني (تقييم الوجدان والتعبير عنه، تنظيم الوجدان، الاستفادة من الوجدان) تعزى إلى التخصص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى الذكاء الوجداني لديهم تعزى إلى سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة حول تقديرهم لمستوى الذكاء الوجداني لديهم في جميع أبعاد الذكاء الوجداني (تقييم الوجدان والتعبير عنه، تنظيم الوجدان، الاستفادة من الوجدان) تعزى إلى سنوات الخبرة.

ثانياً: توصيات الدراسة:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومن خلال اطلاع الباحث خلال إجرائه للدراسة على الادبيات المتعلقة بمتغيرات الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

- العمل على رفع مهارات وقدرات الذكاء الوجداني للعاملين بقطاعات التربية والتعليم؛ لما لذلك من أثر في التقليل من عمليات مقاومة التغيير؛ والذي من شأنه سيؤدي لنجاح المشاريع الإصلاحية والتطويرية.
- اختيار المشاركين في عمليات التغيير والتطوير بناء على سمات شخصية وكفاءات معرفية، ولعل من أهمها امتلاك الفرد لمهارات وقدرات وكفاءات الذكاء الوجداني.
- العناية ببرامج التدريب الموجهة للمعلمين والتي تزيد من الوعي والإدراك لديهم حول مستجدات العملية التعليمية والتربوية و إزالة الغموض حولها مما يجعل المعلمين أكثر ثقة بأنفسهم وإقبالاً على تبني التغيير.
- اشراك المعلمين في عمليات التطوير والإصلاح، وبناء الثقة، والاستماع لملاحظاتهم ونقاشاتهم واخذها بعين الاعتبار.

- السعي إلى إخضاع قادة المدارس للبرامج التدريبية حول قيادة التغيير واستراتيجيات معالجة مقاومة التغيير مما يجعلهم قادرين على قيادة التغيير بمدارسهم وتوليد القناعات لدى المعلمين لتبني التغيير والانخراط فيه.
- تضمين المناهج الدراسية جرعات مناسبة، تتناسب مع الطبيعة النظرية والتطبيقية لمفهوم الذكاء الوجداني، لانعكاس أثر ذلك على تنمية المهارات المتعلقة به للمعلم والطالب.
- أهمية التهيئة للتغيير؛ والدعم من قبل القيادات العليا، واختيار التوقيت المناسب، واطلاع المستفيدين من التغيير على أهمية ودواعي التغيير؛ لضمان النجاح وتقليل المقاومة.
- الاستفادة من الأدوات العلمية كالملاحظة، والاستبيان، ودراسة الحالة، والمقابلة لاتخاذ قرارات بشأن التغيير متوافقة مع حاجة المجتمع والميدان التربوي، دعماً في المشاركة واتخاذ القرار إذ ربما معه ستقل مقاومة التغيير.
- انشاء قناة تفاعلية والاستفادة من ثورة تقنية المعلومات والاتصالات؛ تشرف عليها وزارة التعليم، خاصة بالتواصل مع جميع الجهات (المجتمع، الميدان التربوي) تقبل وجهات النظر حول المشاريع التي تتبناها الوزارة قبل إقرارها، كتغذية عكسية؛ للتخفيف من حدة المقاومة.
- الاستثمار الجيد لرأس المال الفكري والبشري المتواجد بشريحة كبيرة بالميدان التربوي، والاستفادة من ذلك في عمليات التغيير والتطوير، إذ ربما يكون تقبل الميدان التربوي أكبر حيث الأفكار نابعة من أقرانهم، مما سيقلل مقاومة التغيير.
- الاستفادة من التجارب الناجحة بعمليات التغيير للمؤسسات المحلية والعالمية سواء تعليمية أو غير تعليمية، ومحاكاتها بما يتوافق مع الطبيعة التربوية والتعليمية.
- السعي لرفع مستوى معلمي المرحلة الثانوية في مهارات المرونة والتكيف مع المتغيرات؛ تسهيلاً لتقبل عمليات التغيير.
- العمل على تطوير الثقافة التنظيمية للمدارس الثانوية وزرع قيم العمل لمعلمي الثانوية؛ لتحسين بيئة العمل وانعكاس ذلك على تقبل عمليات التغيير.

ثالثاً: الدراسات المقترحة:

نتيجة الخبرة التي تكونت لدى الباحث خلال تنفيذ هذه الدراسة وما شاهده من واقع التعليم ومشاكله في مجال موضوع هذه الدراسة؛ فإنه يقترح على الباحثين الذين يسعون للبحث في هذا الجانب المواضيع التالية:

- إجراء دراسات مماثلة على مراحل تعليمية مختلفة، وبيئات مختلفة، وإدخال متغير الجنس بالدراسة.
- إجراء دراسة تتبعية للذكاء الوجداني على عينات من الطلاب.
- ربط الذكاء الوجداني بعدد من متغيرات الإدارة ومعرفة العلاقة الارتباطية، كالثقة التنظيمية، والولاء التنظيمي، والالتزام التنظيمي، والمناخ التنظيمي، والصمت التنظيمي.
- ربط مقاومة التغيير بغيرها من متغيرات الإدارة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الأسطل، مصطفى رشاد مصطفى . (٢٠١٠م). *الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

أنيس، إبراهيم وآخرون. (٢٠٠٤م). *المعجم الوسيط*. (ط٤). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

بروش، زين الدين؛ وهدار، الحسن. (٢٠٠٧م). دور الثقافة التنظيمية في إدارة التغيير في المؤسسة الاقتصادية الجزائرية دراسة ميدانية بالمؤسسة الوطنية لأجهزة القياس والمراقبة ENAMC بالعلمه. *مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية*. الجزائر.١ ، ٤٦-٨٠.

بلوناس، عبد الله؛ وعقيلة، عكوش. (٢٠١٤م، اكتوبر). *مساهمة التدريب في تفعيل التغيير التنظيمي*. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي حول إدارة التغيير في عالم متغير. الأردن: عمان.

الجوارنه، المعتصم بالله؛ وصوص، ديمة محمد. (٢٠٠٨م). *التربية وإدارة التغيير*. عمان: دار الخليج.

جوخب، عائشة علي محمد. (٢٠٠٩م). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني "دراسة على معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض"*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود: الرياض.

جولمان، دانييل. (١٩٩٥م). *الذكاء العاطفي* (ترجمة ليلى الجبالي). الكويت: عالم المعرفة.

حريم، حسين. (٢٠١٠م). *إدارة المنظمات منظور كلي*. (ط٢). الأردن: دار الحامد.

حريم، حسين؛ والخشالي، شاكر جارالله. (٢٠٠٦م). أثر إدارة التغيير التنظيمي في مقاومة العاملين للتغيير. *إربد للبحوث والدراسات*. الأردن. مجلد١٠ (١).٦٩-١٢٨.

حسين، بن سليم. (٢٠١٤م، اكتوبر). *مشروع المؤسسة كاستراتيجية لدى القيادة المدرسية لإدارة التغيير داخل المدرسة الجزائرية*. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي حول إدارة التغيير في عالم متغير. الأردن: عمان.

الحسيني، مشاري؛ والغصاب، عبد الله عيد؛ والعجمي، حجاج مبارك. (٢٠١١م). أسباب مقاومة التغيير لدى معلمي وموجهي التربية البدنية في وزارة التربية بدولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية*. مصر. *مجلد ١٩* (٢). ١٠٧-١٥٦.

الحقباني، فاطمة شافي. (٢٠٠٧م). *مقاومة موظفي الجامعات للتغيير الإداري أسبابها ومؤشراتها وأساليب التعامل معها من وجهة نظر الهيئة الاكاديمية الإدارية بجامعة ام القرى*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

حومر، سمية. (٢٠١٤م، اكتوبر). *التغيير التنظيمي: طبيعته، أهميته وأهدافه*. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي حول إدارة التغيير في عالم متغير. الأردن: عمان.

الخضر، عثمان حمود. (٢٠٠٢م). الذكاء الوجداني هل هو مفهوم جديد. *دراسات نفسية*. *مجلد ١٢* (١). ٥-٤١.

الخضر، عثمان حمود. (٢٠٠٦م). تصميم مقياس عربي للذكاء الوجداني والتحقق من خصائصه السيكومترية وارتباطاته. *دراسات نفسية*. *مجلد ١٦* (٣). ٢٥٩-٢٨٩.

الخفاجي، زينب. (٢٠١٣م). الذكاء الوجداني والصلابة النفسية وعلاقتهما بالإنهاك النفسي للمعلمين والمعلمات في بعض مدارس محافظة البصرة. *مجلة علم النفس*. العراق. *مجلد ٢٦* (٩٦). ٨٠-١٠٥.

الخليفي، حنان ناصر. (٢٠١٠م). *الرضا الوظيفي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

الخولي، محمود سعيد. (٢٠١١م). *الذكاء الوجداني ما بين النشأة والتطبيق*. الاسكندرية: منشاة المعارف.

الدخيل، عزام. (٢٠١٥م). مجلة المعرفة. العدد ٢٤٢ أكتوبر.

درواش، رابح. (٢٠١١م). *مقاومة التغيير في التنظيمات – الأسباب والعوامل* -. أعمال الملتقى الدولي الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة: دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية- كلية العلوم الإقتصادية وعلوم التيسير- جامعة سعد دحلب البلدية- الجزائر، ج١، ٧١-٧٨

دوكم، أنيسة عبده مجاهد. (٢٠١٢م). دراسة مقارنة بين نموذج القدرات والنموذج المختلط لقياس الذكاء الوجداني في التنبؤ بالاحتراق النفسي لدى المعلمين. *مجلة كلية التربية*. مصر. *مجلد* ٢٣ (٩١). ٢٢٧-٢٦٨.

ذنون، راشد حمدون؛ والكواز، عدي غانم. (٢٠٠٧م). مقاومة التغيير التنظيمي لدى أعضاء الملاك الإداري والتدريبي في الأندية الرياضية للمنطقة الشمالية في العراق. *مجلة الرافدين للعلوم الرياضية*. *مجلد* ١٣ (٤٣). ٢١١-٢٤١.

رزق، راشد؛ والسيد، محمد. (٢٠١٣م). مكونات الذكاء الوجداني وعلاقتها بمهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس. *المجلة التربوية*. مصر. ٣٤ ، ٢٢٣-٢٧٢.

رمضان. حسن نبيل. (٢٠١٠م). درجة الذكاء الانفعالي لدى معلمي وكالة غوث وتشغيل اللاجئين في محافظة نابلس. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*. فلسطين. ١٩ . ٤٥-٧٥.

الزعبي، محمد عمر. (٢٠١٢م). أسباب مقاومة الأفراد العاملين في قسم التسويق لعملية التغيير واستراتيجيات معالجتها/دراسة ميدانية في المصارف التجارية الأردنية بمحافظة إربد من وجهة نظر المديرين. *إربد للبحوث والدراسات*. الأردن. *مجلد* ١٦ (١).١-٤٤.

الزهراني، أحمد عوضه؛ إبراهيم، يحيي عبد الحميد. (٢٠١٢م). مجلة المعرفة. العدد ٢١١ أكتوبر.

الزهراني، سعد عبد الله بردي. (١٩٩٦م). تخطيط التغيير وإدارته في مؤسسات التعليم العالي: المبادئ والأسس مدخل تطويري. *مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية*. س٩، ع١٢، ٢٤٧-٣٠٨.

الزهراني، عبد الخالق حنش. (٢٠٠٨م). *واقع ممارسة قيادة التغيير من قبل مديري مراكز الاشراف التربوي بمنطقة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

الزهراني، عبد الخالق حنش. (٢٠١٢م). واقع الممارسة القيادية من قبل المشرفين التربويين للتغلب على مقاومة التغيير التربوي في مدارس التعليم العام بمنطقة الباحة. *مجلة القراءة والمعرفة*. مصر. ١٣٠ ، ٢٥٨-٣١١.

الزهراني، عبد الله احمد. (٢٠١٤م). الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط الحياتية لدى طلبة جامعة الملك سعود. *دراسات العلوم الاجتماعية والانسانية*. جامعة الملك سعود. *مجلد ٤١* (٣). ٧٦٣-٧٨٣.

السبيعي، عبيد عبد الله. (٢٠١٠م). *الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير*. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

السكارنه، بلال خلف. (٢٠١٣م). *التطوير التنظيمي والإداري*. (ط٢). الأردن: دار المسيرة.

سليمان، حيدر خضر.(٢٠١٠م). الأنماط القيادية: دورها في مواجهة مقاومة التغيير لدى العاملين: دراسة ميدانية في جامعة الموصل. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*. العراق. *مجلد٩* (٤). ٧٥-١٠٠.

سليمان، نهال صلاح الدين؛ والسيد، اكرام السيد. (٢٠١٠م، مارس). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في ضوء الجودة الشاملة*. المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر (التربية البدنية والرياضية- تحديات الالفية الثالثة). مصر. حلوان.

السمادوني، إبراهيم. (٢٠٠١م). الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام. *عالم التربية*. مصر. *مجلد١* (٣). ٦٢-١٥٢.

السمادوني، إبراهيم. (٢٠٠٧م). *الذكاء الوجداني أسسه وتطبيقاته وتنميته*. الأردن: دار الفكر.

السنبل، عبد العزيز عبد الله. (٢٠٠٤م). *التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين*. الرياض: دار المريخ.

السنيدي، عمر عبد العزيز عمر. (٢٠١٢م). *معوقات تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية للمرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام الحكومي للبنين بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود: الرياض.

الشمري، فوزية صالح. (٢٠١١م). التغيير التنظيمي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن (المقاومة واستراتيجيات التغلب عليها). *مجلة كلية التربية*. جامعة الأزهر. *مجلد٤* (١٤٦). ٤٩١-٤٩٣.

الشهري، محمد علي شار. (٢٠١٤م). *واقع مقاومة التغيير الإداري عند معلمي المرحلة الثانوية بالرياض من وجهة نظر مديريهم*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود: الرياض.

الشوابكة، زينب فهيد. (٢٠٠٧م). *درجة مقاومة التغيير التنظيمي لدى القادة الإداريين في مديريات التربية والتعليم في الأردن وعلاقتها بالفاعلية التنظيمية*. رسالة دكتوراة غير منشورة. قسم الإدارة التربوية، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان.

الطجم، عبد الله عبد الغني. (٢٠١٣م). *التطوير التنظيمي المفاهيم-النماذج-الاستراتيجيات*. (ط٥). جدة: دار حافظ.

العارفه، عبد اللطيف عبد الله؛ قران، أحمد عبد الله. (٢٠٠٧م). *معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام من وجهة نظر المسؤولين والمشرفين التربويين ومديري المدارس في منطقة الباحة التعليمية*. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية – الجودة في التعليم العام-السعودية. ١٥-٦٩.

العامري، عبد الله محمد. (٢٠٠٧م). *أنماط القيادة السائدة وفق نظرية الخط المستمر وعلاقتها بإدارة التغيير*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

عباس، محمود السيد. (٢٠١١م). مقاومة التغيير تجاه ثقافة الجودة والاعتماد لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية: دراسة نظرية تحليلية. *مجلة التربية*. مصر. *مجلد١٤* (٢٣). ٤٧-١٠٥.

عبد الظاهر، منال محمود إسماعيل. (٢٠١١م). العلاقة بين الذكاء الوجداني والعنف لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *مجلة البحث العلمي في التربية*. مصر. ١٢، ٣٧٧-٤٠٤.

عبد الله، جابر محمد. (٢٠٠٦م). الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في علم النفس*. مصر. مجلد٥ (٣). ٥٣٣-٦٤١.

عبود، عبد الغني. (١٩٩٥م). *إدارة التعليم في الوطن العربي*. مصر: دار الفكر العربي للطبع والنشر.

العتيبي، سعد جزاء. (٢٠١٣م). دور التطوير التنظيمي في تحقيق التنمية الإدارية-مساهمة تحليلية-*المجلة المغربية للإدارة المحلية والتنمية*. المغرب. ١١٢-١١٣ . ١٢٥-١٥٦.

العساف، صالح محمد. (٢٠١٢م). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. (ط٢) الرياض: دار الزهراء.

علام، سحر فاروق. (٢٠٠٧م). بروفايل الذكاء الوجداني لدى عينات مهنية مختلفة. *فكر وإبداع*. مصر، ج٤٢، ٤٧١-٥٥٥.

علي، أسامة محمد سيد. (٢٠١٣م). *إدارة التغيير التربوي*. مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

علي، عبد الحميد محمد. (٢٠٠٩م). التنبؤ بالضغوط المهنية من خلا ل الذكاء الوجداني وفاعلية الذات لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*. جامعة عين شمس. ٣٣ ، ٥٧-٩٣.

عماد الدين، منى مؤتمن. (٢٠٠٤م). قيادة التغير النمط القيادي المنشود لإحداث التغيير وتحقيق التعايش الفاعل في القرن الحادي والعشرين. *رسالة التربية-سلطنة عمان*. ٤. ٣٠-٣٦.

العمرات، محمد سالم. (٢٠١٤م). مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية القائد لدى مديري المدارس ومديراتها في الاردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. مجلد ١٠ (٢). ١٧٧-١٩٠.

العنجري، عبد الله إبراهيم. (٢٠٠٩م). الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال لدى مدرسي وزارة التربية بدولة الكويت. *مجلة العلوم الاجتماعية*. الكويت. مجلد٣٧ (٣). ١٦-٦٠.

عويس، سالم. (٢٠٠٥م). اتجاهات الإصلاح في الفكر التربوي المعاصر. *مجلة الاتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*. مصر. مجلد٣ (٢). ٤٩-٧٨.

الغامدي، علي محمد زهيد. (٢٠٠٧م). *تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية السعودية في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002)*. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية – الجودة في التعليم العام-السعودية. ٣٤٢-٣٧٨

الغامدي، منصور جمعان. (٢٠٠٩م). علاقة التطوير التنظيمي بالأداء في المنظمات العامة. *مجلة البحوث الإدارية*. ٢٩-٥٧.

الغانم، خولة فهد عبد الله. (٢٠١٠م). *واقع مقاومة التغيير الإداري عند معلمي المرحلة الثانوية بالرياض من وجهة نظر مديريهم*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود: الرياض.

غربي، عبد الناصر. (٢٠١٥م). علاقة الذكاء العاطفي للمعلم بالأمن النفسي لتلاميذ الخامسة إبتدائي. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*. الجزائر. *١٤/١٣* . ١٥٧-١٦٩.

فاروق، السيد عثمان؛ ورزق، محمد عبد السميع. (٢٠٠١م). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. *علم النفس*. مصر. *مجلد١٥* (٥٨). ٣٢-٥١ .

الفايز، ديانا فياض. (٢٠٠٨م). *العوامل التنظيمية التي تساعد في التغلب على مقاومة التغيير: دراسة اتجاهات المديرين في الأجهزة الحكومية في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية: عمان.

الفائز، صالح سليمان. (٢٠٠٨م). *الاستراتيجيات القيادية في إدارة التغيير التنظيمي والتعامل مع مقاومته دراسة ميدانية على قيادات قطاعات وزارة الداخلية في المملكة العربية السعودية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.

الفقي، مدحت عبد المحسن حسن. (٢٠١٠م). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي وفاعلية الذات لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلتين الابتدائية والثانوية بمصر والسعودية. *مجلة كلية التربية ببنها*. مجلد ٢١ (٨٣). ٢٣٢-٣١٤.

الفوزان، ناصر محمد؛ والعامري، أحمد سالم. (١٩٩٨م). استراتيجيات الحد من مقاومة التغيير للموظفين في الأجهزة الحكومية: دراسة ميدانية استطلاعية. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الاقتصاد والإدارة*. مجلد ١٢ (٢). ٩٥-١٢٠.

القريوتي، محمد قاسم. (٢٠١٢م). *السلوك التنظيمي دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في منظمات الأعمال*. (ط٦). الأردن: دار وائل.

القصيمي، محمد مصطفى. (٢٠٠٨م). اعتماد بعض المداخل الإدارية لمواجهة مقاومة التغيير "دراسة حالة" *مجلة تنمية الرافدين*. جامعة الموصل. *مجلد٣٠* (٨٩). ٩١- ١٠٩.

الكبيسي، عامر خضير. (٢٠١٠م). إدارة التغيير التنظيمي ومقاومته في الفكر الإداري المعاصر. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

كردي، سميرة عبد الله. (٢٠١٠م). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية والقيادة التربوية لدى عينة من مديرات المدارس الثانوية في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*. مصر. *مجلد١٨* (١). ٢٠٣-٢٨٩.

الكيال، مختار أحمد. (٢٠٠٨م). الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي وتنظيم الذات ف التنبؤ المهني للمعلمين والأداء الأكاديمي للطلاب بالمرحلة الثانوية: دراسة في نمذجة العلاقات. *مجلة كلية التربية*. مصر. *مجلد١* (٣٢). ٩-٥١.

ماهر، أحمد. (٢٠١٣م). *تطوير المنظمات الدليل العملي لإعادة الهيكلة والتميز الإداري وإدارة التغيير*. مصر: الدار الجامعية.

محمد، صلاح الدين عراقي؛ وعبدالعال، تحية محمد. (٢٠٠٥م، ديسمبر). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي للمعلم*. المؤتمر السنوي الثاني عشر (الإرشاد النفسي من أجل التنمية في عصر المعلومات). مصر. القاهرة.

محمد، محمد الحسيني. (٢٠١٠م). متطلبات تطبيق التغيير التنظيمي بالمؤسسات التعليمية. *مجلة كلية التربية*. مصر. *مجلد ١* (٧٤).٩٢-١١٨.

مساعدة، ماجد عبد المهدي. (٢٠١٣م). *إدارة المنظمات*. عمان: دار المسيرة.

المشوح، سعد عبد الله؛ والوهطه، محمد سيف. (٢٠١٥م). الذكاء الوجداني وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المرشدين الطلابيين بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة الإرشاد النفسي*. ٤١. ٤٧-١٣٢.

المطلق، رباب عبد الرحمن. (٢٠٠٨م). الإصلاح التربوي. *العلوم التربوية*. ٤. ٣٤٠-٣٩٦.

المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح. (٢٠٠٨م). *الإدارة العامة النظرية والتطبيق*. مصر: بدون ناشر.

مغربي، عمر عبد الله. (٢٠٠٨م). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

المقدادي، محمود حامد؛ والشرفات، صالح سويلم. (٢٠١٤م). مقاومة المعلمين للتغيير أسبابها وطرق التقليل منها من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية والتعليم لمنطقة قصبة المفرق في الأردن.*الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*.١٢ ، ٥٦-٧٩.

ملحم، يحيي سليم؛ والإبراهيم، محمد شاكر. (٢٠٠٨م). استراتيجيات وأسباب مقاومة التغيير في الشركات الصناعية: حالة تطبيقية على الشركات الأردنية. *المجلة الأردنية في إدارة الاعمال*. *مجلد ٤* (٢). ٢١٦-٢٤٣.

نور إلهي، سوسن رشاد. (٢٠٠٩م). *علاقة الذكاء الوجداني بالاتجاهات الوالدية للتنشئة كما تدركها طالبات مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي بمدينة مكة المكرمة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

الهبيل، أحمد عيسى أحمد. (٢٠٠٨م). *واقع إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم أصول التربية / الإدارة التربوية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

وطفه، علي أسعد. (٢٠٠١). الإصلاح التربوي في الوطن العربي: تحديات وتطلعات مستقبلية. *مجلة الطفولة العربية*. ٦ . ٨٠-١٠٣.

ياسين، جبار. (٢٠١٤م، اكتوبر). *التطوير التنظيمي وإدارة التغيير في المنظمات الحكومية (المتطلبات والمعوقات)*. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي حول إدارة التغيير في عالم متغير. الأردن: عمان.

ياسين، حمدي محمد؛ ويوسف، ماجي وليم؛ وشحود، عبد الرحمن أحمد. (٢٠١٣م). مقاومة التغيير وكفاءة العامل. *مجلة كلية التربية ببنها*. *مجلد٢* (٩٣). ٣٠٨-٣٤٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Anghelache, V.; Bentea, C. (2012). Educational changes and teachers, attitude towards change. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 33,* 593 – 597

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology, 5* (1). 88-103.

Colomeischi, A.; Colomeischi, T. (2014): Teachers' Attitudes towards Work in Relation with Emotional Intelligence and Self-Efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 159,* 615 – 619.

Hassan, S.; Ishak, N.; Bokhari, M. (2011): Impacts of Emotional Intelligence (EQ) on Work Values of High School Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 30,* 1688 – 1692.

Hjelle, Pamela (2001): *Reading Between The Lines: Teacher Resistance To Change*. (Unpublished Ph.D. Thesis), University of Pennsylvania, USA.

Joo-Ho Park & Dong Wook Jeong (2013). School reforms, principal leadership, and teacher resistance: evidence from Korea, *Asia Pacific Journal of Education، 33* (1), 34 -52.

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist, 63* (6), 503-517.

Oreg, Shaul (2003): Resistance to Change: Developing an Individual Differences Measure, *Journal of Applied Psychology*, *88*, (4), 680–693.

Overbay, A., Patterson, A. S., & Grable, L. (2009). On the outs: Learning styles, resistance to change, and teacher retention. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (3), 356-370.

Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition & Personality, 9 *(3)*, 185-211.

Salovey, P., Woolery, A., & Mayer, J.D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. In G.J.O. Fletcher & M.S. Clark (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* (pp. 279-307). Malden, MA: Blackwell Publishers.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

Sy, T., Tram, S., & O'Hara, L. A. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of Vocational Behavior*, *68*, 461-473.

Whalen, Damian S. (2010): *The Influence of Emotional Intelligence on the Acceptance of Organizational Change*. (Unpublished Ph.D. Thesis), Capella University, USA.

Zeidner, M., Roberts, R.D., & Matthews, G. (2008). The science of emotional Intelligence: Current consensus and controversies. *European Psychologist, 13* (1), 64-78.

الـمـلاحـــــق

- أداة الدراسة في صورتها الأولية.
- أسماء السادة محكمي أداة الدراسة.
- أداة الدراسة في صورتها النهائية.
- خطاب جامعة الملك عبد العزيز لتسهيل مهمة الباحث.
- خطاب موافقة تعليم الباحة على استكمال الاستبانة.

ملحق رقم (١)

الاستبانـــه الاولية

جامعة الملك عبد العزيز
معهد الدراسات العليا التربوية
قسم الإدارة التربوية

سعادة الأستاذ الدكتور/..... **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته **وبعد؛**

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: " **مقاومة التغيير لدى معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة وعلاقتها بمستوى ذكائهم الوجداني** ". وهذه الدراسة يُعدُّها الباحث لنيل درجة الماجستير، تخصص الإدارة التربوية.

وتتمثل أهداف الدراسة بما يلي:

١. تحديد مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظرهم.
٢. تحديد مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظرهم.
٣. الكشف عن العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الإحصائية بين مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة ومستوى الذكاء الوجداني لديهم.
٤. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مقاومة التغيير، ومتوسطات الذكاء الوجداني لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة تعزى لاختلاف متغيرات (المؤهل العلمي ـــ التخصص – عدد سنوات الخبرة).

وقد تم الاعتماد ببناء أداة الدراسة على أسباب وأبعاد مقياس "أورغ" Oreg لمقاومة التغيير، والذى قام الباحث بترجمته. كما تم الاعتماد على مقياس الذكاء الوجداني لسكوت وآخرون(Schutt et al) ١٩٩٨م والذي قام بترجمته للغة العربية علي (٢٠٠٩م). وأجريت عليه بعض التعديلات.

وستكون الإجابة بمشيئة الله على فقرات الاستبانة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي:

ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا

ولما لسعادتكم من خبرة واختصاص في هذا المجال، يسرني أن تكون أحد المحكمين على هذه الاستبانة، والاستفادة من رأيكم في كل فقرة من فقرات الاستبانة من حيث مدى وضوح صياغة العبارة ودقتها، ومدى ملاءمة العبارة للمجال الذي تقيسه، مع اقتراح الصياغة المناسبة وتقديم أي ملاحظات أخرى حول الإستبانة. وأشكر لسعادتكم ما تبذلونه من جهد ومساندة وأعتذر عن استقطاع جزء من وقتكم الثمين.

هذا وتقبلوا تحياتي وتقديري، والله يحفظكم.

الباحث
خالد بن عبدالله جارالله الغامدي
جوال/٠٥٠٥٧٨١٥٠٢

بريد إلكتروني: khaled-alessa@hotmail.com

اسم المحكم	
الدرجة العلمية	
الجامعة	
الكلية	
التخصص الدقيق	

أولاً : بيانات أولية :

فضلاً ضع علامة (√) أمام الاختيار المناسب:

١ – المؤهل العلمي :

	بكالوريوس
	دراسات عليا

٢ – التخصص :

	نظري
	علمي

٣ – عدد سنوات الخبرة في التعليم :

	أقل من (٥) سنوات
	من (٥) إلى أقل من (١٠) سنوات
	١٠ سنوات فأكثر

المحور الاول : أبعاد مقاومة المعلمين للتغيير

ويعرّف الباحث مقاومة التغيير بأنّها " تتمثّل بردود الفعل العاطفية التي يظهرها المعلم والسلوكات والتصرفات السلبية تجاه التغيير؛ لضعف قناعته بجدوى التغيير؛ والتعوُّد على أنماط وسلوكات مُعيَّنة؛ وربما لخوفه من التغيير؛ وغياب النظرة المستقبلية":

فضلاً حدد مدى تحقق السلوكيات التالية لديك في مواجهة قضايا التغيير والتطوير المدرسي:

م	العبـــــــارة	وضوح العبارة		انتماء العبارة للبعد		ملاحظات
		واضحة	غير واضحة	تنتمي	لا تنتمي	
أولاً: السعي للروتين: يقصد به الباحث ما أعتاد المعلمون فعله داخل المدرسة من أعمال يومية متكررة بشكل نمطي أو آلي.						
١	أعتقد أنّ التغيير بشكل عام شيئاً سلبياً في حد ذاته.					
٢	أفضل اليوم العادي على يومٍ مليءٍ بالأحداث غير المتوقعة.					
٣	أفضل القيام بالأعمال القديمة بدلاً من الأعمال الجديدة المختلفة.					
٤	أسعى إلى تغيير نمط حياتي عندما أجده روتينياً رتيباً.					
٥	أفضل الشعور بالملل على الشعور بالمفاجأة.					

عبارات أخرى ترى إضافتها: .....

.....

.....

ثانيًا : رد الفعل العاطفي: يقصد بها الباحث: الاستجابة العاطفية الايجابية أو السلبية تجاه التغييرات الحاصلة في بيئة العمل.						
٦	أشعر بحالة من التوتر إذا ما علمت أنّ ثمة تغييرات جذرية بشأن طريقة العمل في المدرسة.					
٧	أبدي شيئا من التذمر عندما أعلم أنَ هناك تغيرًا حدث في الخطط الدراسية.					
٨	يسيطر الإحباط عليَ عندما لا تؤدى الأشياء وفقا للمخطط له.					
٩	يَظهر القلق عليَ لو علمت بتغيير معايير تقييم الأداء الوظيفي حتى لو أدركت أنها لا تلزمني بأعمال إضافية.					
١٠	يعلو صوتي وضجيجي عندما تبلغنا إدارة المدرسة بوجود خطط لتطوير الأداء من إدارة التعليم.					
عبارات أخرى ترى إضافتها:						

يتبع: فضلاً حدد مدى تحقق السلوكيات التالية لديك في مواجهة قضايا التغيير والتطوير المدرسي:

م	العبـــــــارة	وضوح العبارة		انتماء العبارة للبعد		ملاحظات
		واضحة	غير واضحة	تنتمي	لا تنتمي	
ثالثًا : التركيز على المدى القصير: يقصد به الباحث: كل ما يظهره أو يقوم به المعلمون من فعل رغبةً في بقاء الوضع الحالي كما هو دون تغيير مع ضعف الاهتمام بالنتائج المستقبلية المحتملة .						
١١	أعتقد أنّ تغيير خطط العمل بالمدرسة يسبب أعمال اضافية ترهق كاهلي.					
١٢	أظهر غالباً شيئًا من عدم الأريحية بشأن التغييرات، حتى التي من المحتمل أن تحسن من حياتي العملية.					
١٣	أنزع إلى المقاومة عندما يمارس عليَ الضغط لتغيير شيءٍ ما، حتى مع اعتقادي بأن التغيير ربما يكون لصالحي في نهاية الأمر.					
١٤	أحيانًا أقاوم التغييرات التي أعلم تمامًا أنها ستعود علىّ بالنفع.					
١٥	أعتقد أنّ التغيير قد يؤثر على علاقاتي داخل المدرسة.					

عبارات أخرى ترى إضافتها:

.....

.....

.....

رابعًا: الصلابة المعرفية: يقصد بها في هذا البحث : الجمود المعرفي للمعلمين وضعف مرونة التفكير لديهم وصعوبة تقبل الأفكار الجديدة.						
١٦	غالبًا ما أقوم بتغيير رأيي.					
١٧	لا أقوم بتغيير رأيي بسهولة.					
١٨	عندما أتوصل لنتيجة حول موضوع ما، فليس من المحتمل أن أغير رأيي فيها بسهولة.					
١٩	آرائي حول قضايا المدرسة مترابطة طوال الوقت.					
٢٠	غالبًا لا أغير آرائي في بعض قضايا المدرسة، وإن ظهر لاحقا خطأ هذه الآراء.					

عبارات أخرى ترى إضافتها:

.....

.....

.....

المحور الثاني :أبعاد الذكاء الوجداني

ويعرف الباحث الذكاء الوجداني بأنّه: " مجموعة من القدرات التي يمتلكها المعلم تتمثّل بإدارة وفهم وتقييم انفعالاته وانفعالات الآخرين، والقدرة على تنظيمها، والاستفادة من ذلك في نجاحه المهني والتعامل مع مواقف الحياة المختلفة ".

فضلاً حدد مدى انطباق هذه السلوكيات والممارسات عليك:

م	العبـــــــــارة	وضوح العبارة		انتماء العبارة للبعد		ملاحظات
		واضحة	غير واضحة	تنتمي	لا تنتمي	
أولاً: تقييم الوجدان والتعبير عنه: يقصد به الباحث: قدرة المعلم على توضيح مشاعره والتعبير عنها، والتعرف عليها، وتحديد نقاط القوة والضعف لديه، والحكم على مشاعر الآخرين.						
١	من السهل عليّ أن أتحدث عن مشاكلي الشخصية أمام الآخرين.					
٢	عندما تواجهني عقبات (مشكلات) أتذكر الفترة التي واجهتني بها عقبات مشابهه وتغلبت عليها.					
٣	أتوقع أن أعمل أشياء جيدة لمعظم الأشياء التي أحاول فيها.					
٤	أجد صعوبة في فهم الرسائل اللفظية التي تأتي من الآخرين.					
٥	إن بعض الأحداث الأساسية في حياتي جعلتني أقيم المهم وغير المهم.					
٦	عندما ابلغ بشعور (عواطف) إيجابي أعرف ما الذي فعلته في الماضي.					
٧	أكون واعياً بالرسائل غير اللفظية التي ترسل من الآخرين.					
٨	عندما أكون بحالة مزاجية جيدة، أكون قادراً على إنتاج أفكار جديدة.					
٩	يمكنني ضبط انفعالاتي.					
١٠	من السهل عليّ معرفة مشاعري وعواطفي كما أحس بها.					
١١	أدفع نفسي بتخيل نواتج جديدة للأعمال التي أكلف بها.					
١٢	أمدح الآخرين عندما ينجزون شيء جيد.					
١٣	عندما يخبرني شخصا ما عن حدث مهم في حياته، فإنني غالبا أشعر كما لو أخبرته عن حياتي.					
١٤	عندما أواجه تحدي، فإنني أتخلى عنه خوفاً من فشلي في هذا الموقف.					
١٥	أكون في حالة مزاجية جيدة لمواجهة الصعوبات (العقبات).					

عبارات أخرى ترى إضافتها:

.....

.....

.....

ثانياً: تنظيم الوجدان: يقصد به الباحث: قدرة المعلم على ترشيد انفعالاته، وانفعالات الآخرين، واستخدامها في التحكم في تفكيره وردود أفعاله.						
١٦	الانفعالات تكون واحدة من الأشياء التي تضع لي حياة جديرة وقيمة.					
١٧	أكون واعياً بمشاعري وانفعالاتي جيداً.					
١٨	أضع نفسي بطريقة تُحدث انطباعاً جيداً للآخرين.					
١٩	عندما أكون بحالة مزاجية جيدة، من السهل علي حل المشكلات.					
٢٠	أعرف انفعالات الآخرين من خلال نظرتي لملامح أوجههم.					
٢١	أعرف لماذا تتغير انفعالاتي (عواطفي).					
٢٢	أعي الرسائل غير اللفظية التي يرسلها الآخرين لي.					
٢٣	أعرف تماماً كيف يشعر الآخرين من خلال نظرتي لهم.					
عبارات أخرى ترى إضافتها:						

م	العبـــــــــارة	وضوح العبارة		انتماء العبارة للبعد		ملاحظات
		واضحة	غير واضحة	تنتمي	لا تنتمي	
ثالثاً: الاستفادة من الوجدان: يقصد بها الباحث: قدرة المعلم على تحقيق الكفاءة والفاعلية من معرفته الوجدانية، وتوجيهها نحو نشاطات بناءة، وأداء شخصي مثمر.						
٢٤	أجد أن معظم الناس من السهل عليهم كشف ما بداخلي.					
٢٥	عندما يتغير مزاجي فإنني اكتشف فيّ إمكانات جديدة.					
٢٦	أتوقع أشياء جديدة تحدث.					
٢٧	أحب أن أشارك بعواطفي مع الآخرين.					
٢٨	أقوم بتنظيم الأحداث أو المواقف التي يستمتع بها الآخرون.					
٢٩	أعمل أنشطة تجعلني سعيداً.					
٣٠	عندما أشعر بحدوث تغير عواطفي (انفعالاتي)، فإنني أميل إلى إبداع أفكار جديدة.					
٣١	أساعد الآخرين لكي يشعرون بمشاعر أفضل مما هم عليه.					
٣٢	استطيع معرفة مشاعر الآخرين من خلال نبرات صوتهم.					
٣٣	من الصعب علي فهم كيف يشعر الآخرون.					
عبارات أخرى ترى إضافتها:						

انتهت الاستبانة

شكراً جزيلاً لسعادتكم على حسن التعاون،،،

ملحـق رقــم (٢)

بيان بأسماء المحكمين

د. نواف موسى الشطناوي	قيادة تربوية	أستاذ	جامعة الباحة
د. علي سعد القرني	إدارة التعليم العالي	أستاذ	جامعة الملك سعود
د.السيد محمد أبو هاشم	قياس نفسي واحصاء	أستاذ	جامعة الملك سعود
د. أشرف السعيد أحمد	إدارة تربوية	أستاذ مشارك	جامعة الملك عبدالعزيز بجدة
د. غربي مرجي الشمري	إدارة تربوية	أستاذ مشارك	جامعة الجوف
د.نائل محمد عبدالرحمن اخرس	علم نفس اكلينيكي	أستاذ مشارك	جامعة الجوف
د. خولة سعد البلوي	علم نفس	أستاذ مشارك	جامعة تبوك
د. صالح علي القرني	إدارة التعليم العالي	أستاذ مساعد	جامعة الملك عبدالعزيز بجدة
د. أشرف عبده الألفي	إدارة وتخطيط تربوي	أستاذ مساعد	جامعة الباحة
د. عزيزة سعد الرويس	مناهج وطرق تدريس	أستاذ مساعد	**جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز**
د.لؤي حسن محمد أبو لطيفه	علم نفس تربوي	أستاذ مساعد	جامعة الباحة
د. إبراهيم محمد الغامدي	مناهج وطرق تدريس	أستاذ مساعد	جامعة الباحة
د. عائض سعيد الغامدي	إدارة تربوية	أستاذ مساعد	جامعة تبوك
د.عبدالخالق حنش الزهراني	مناهج وإشراف تربوي	دكتوراه	**الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة**
د.ماجدة مصطفى عبدالله عبالرازق	إدارة تربوية	دكتوراه	**كلية الشرق العربي للدراسات العليا**
د. شريفة راجح الراجح	إدارة التعليم العالي	دكتوراه	جامعة الملك سعود
د.عبدالرحمن غرم الله الغامدي	إدارة تربوية	دكتوراه	**الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض**
د.جمال صبيح الشراري	إدارة تربوية	دكتوراه	جامعة الجوف
د. اروى علي اخضر	إدارة تربوية	دكتوراه	جامعة الملك سعود

ملحق رقم (٣)

(أداة الدراسة الاستبانة في صورتها النهائية)

جامعة الملك عبد العزيز

معهد الدراسات العليا التربوية

ماجستير الإدارة التربوية

أخي المعلم الفاضل: ..... وفقك الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: **مقاومة التغيير لدى معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة وعلاقتها بمستوى ذكائهم الوجداني** وذلك كمتطلب لنيل درجة الماجستير في التربية، تخصص **(الإدارة التربوية) بجامعة الملك عبد العزيز**.

ويسرني أن تكون أحد المساهمين في إنجاح هذه الدراسة من خلال إجابتك على هذه الاستبانة، لذا آمل منك التكرم بالإجابة على كل عبارة وتحديد درجتها وذلك بوضع علامة(√) أمام الاختيار الذي ترى أنَّه يتفق مع وجهة نظرك مع توخي الدقة والموضوعية في الإجابة كما في المثال التالي:

ت	العبـــــــــارة	موافق بدرجة				
		ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
١	أعتقد أنَّ التغيير بشكلٍ عام شيئاً سلبياً في حد ذاته.		√			

وذلك يعني موافقتك على العبارة بدرجة ضعيفة، ويأمل الباحث أن تنال هذه الاستبانة اهتمامكم واستجابتكم الدقيقة، **علمًا بأنَّ المعلومات المستوفاة لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.**

الباحث: خالد عبد الله جارالله الغامدي

جوال:٠٥٠٥٧٨١٥٠٢

بريد إلكتروني:Khaled-alessa@hotmail.com

الجزء الأول:

البيانات العامة.

فضلًا ضع علامة (√) أمام الاختيار المناسب:

١- المؤهل:

بكالوريوس. ☐

دراسات عليا. ☐

٢- التخصص:

نظري ☐

علمي ☐

٣- سنوات الخبرة في التعليم:

أقل من خمس سنوات. ☐

من 5 إلى أقل من 10سنوات. ☐

١٠ سنوات فأكثر. ☐

الجزء الثاني:

المحور الأول: أبعاد مقاومة التغيير.

أخي المعلم: فضلًا حدد مدى تحقق الممارسات والسلوكات التالية لديك:

ت	العبـــــــــارة	موافق بدرجة				
		ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
١	أعتقد أنَّ التغيير بشكلٍ عام شيئاً سلبياً في حد ذاته.					
٢	أفضل اليوم العادي على يومٍ مليءٍ بالأحداث غير المتوقعة.					
٣	أفضل القيام بالأعمال التقليدية بدلاً من الأعمال الجديدة المختلفة.					
٤	أسعى إلى تغيير سلوك عملي عندما أجده روتينياً رتيباً.					
٥	أفضل الشعور بالملل على الشعور بالمفاجأة.					
٦	أشعر بالتوتر إذا ما علمت أنّ ثمة تغييرات جذرية بشأن طريقة العمل في المدرسة.					
٧	أبدي شيئاً من التذمر عندما أعلم أنَّ هناك تغيراً حدث في الخطط الدراسية.					
٨	يسيطر الإحباط عليّ عندما لا تؤدى الأشياء وفقاً للمخطط لها.					
٩	يَظهر القلق عليّ لو علمت بتغيير معايير تقييم الأداء الوظيفي.					
١٠	أشعر بالانزعاج عندما تبلغنا إدارة المدرسة بوجود خطط لتطوير الأداء من إدارة التعليم.					
١١	أعتقد أنَّ تغيير خطط العمل بالمدرسة يسبب أعمالاً اضافية ترهق كاهلي.					
١٢	أظهر شيئاً من عدم الارتياح بشأن التغييرات، حتى التي من المحتمل أن تحسن من حياتي العملية.					
١٣	أميل إلى مقاومة التغيير، حتى مع اعتقادي بأنَّ التغيير ربما يكون لصالحي في نهاية الأمر.					
١٤	أحياناً أقاوم التغييرات التي أعلم تماماً أنَّها ستعود عليّ بالنفع.					
١٥	أعتقد أنَّ التغيير قد يؤثر على علاقاتي داخل المدرسة.					
١٦	غالباً ما أقوم بتغيير رأيي.					
١٧	لا أقوم بتغيير رأيي بسهولة.					
١٨	عندما أتوصل لنتيجة حول موضوع ما، فليس من المحتمل أن أغير رأيي فيها بسهولة.					
١٩	آرائي حول قضايا المدرسة مترابطة طوال الوقت.					
٢٠	غالباً لا أغير آرائي في بعض قضايا المدرسة، وإن ظهر لاحقاً خطأ هذه الآراء.					

الجزء الثاني:

المحور الثاني: أبعاد الذكاء الوجداني.

أخي المعلم: فضلاً حدد مدى تحقق السلوكات والممارسات التالية لديك:

ت	الفقـــــرات	موافق بدرجة				
		ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداَ
١	من السهل عليّ أن أتحدث عن مشاكلي الشخصية أمام الآخرين.					
٢	عندما تواجهني مشكلات أتذكر الفترة التي واجهتني بها مشكلات مشابهه وتغلبت عليها.					
٣	أتوقع أن أعمل أشياء جيدة لمعظم الأشياء التي أحاول فيها.					
٤	أجد صعوبة في فهم الرسائل اللفظية التي تأتي إليّ من الآخرين.					
٥	بعض الأحداث الأساسية في حياتي جعلتني أقيم المهم وغير المهم.					
٦	انفعالاتي ترتبط بخبرات الماضي.					
٧	أكون واعياً بالرسائل غير اللفظية التي ترسل من الآخرين.					
٨	عندما أكون بحالة مزاجية جيدة، أستطيع إنتاج أفكار جديدة.					
٩	يمكنني ضبط انفعالاتي أثناء تأدية المهام.					
١٠	من السهل عليّ معرفة مشاعري وعواطفي كما أحس بها.					
١١	أحفز نفسي بتخيل نواتج جديدة للأعمال التي أكلف بها.					
١٢	أمدح الآخرين عندما ينجزون شيئاً جيداً.					
١٣	من السهل عليّ تذكر مشاعري الإيجابية تجاه مواقف مشابهة.					
١٤	عندما أواجه تحدياً، فإنني أتخلى عنه خوفاً من فشلي في هذا الموقف.					
١٥	أكون في حالة مزاجية جيدة لمواجهة الصعوبات.					
١٦	الانفعالات تكون واحدة من الأشياء التي تضع لي حياة جديرة وقيمة.					
١٧	أكون واعياً بمشاعري وانفعالاتي جيداً.					
١٨	أقدم نفسي بطريقة تُحدث انطباعاً جيداً للآخرين.					
١٩	عندما أكون بحالة مزاجية جيدة، من السهل عليّ حل المشكلات.					
٢٠	أعرف انفعالات الآخرين من خلال نظرتي لملامح وجوههم.					
٢١	أعرف لماذا تتغير انفعالاتي.					
٢٢	أعي الرسائل غير اللفظية التي يرسلها الآخرون لي.					

تابع الجزء الثاني:

المحور الثاني: أبعاد الذكاء الوجداني.

أخي المعلم: فضلاً حدد مدى تحقق السلوكات والممارسات التالية لديك:

ت	الفقـــــرات	موافق بدرجة				
		ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداَ
٢٣	أعرف تماماً كيف يشعر الآخرون من خلال نظرتي لهم.					
٢٤	أجد أنَّ معظم الناس من السهل عليهم كشف ما بداخلي.					
٢٥	عندما يتغير مزاجي فإنني اكتشف فيّ إمكانات جديدة.					
٢٦	أتوقع أشياء جديدة تحدث.					
٢٧	أحب أن أشارك بعواطفي مع الآخرين.					
٢٨	أقوم بتنظيم الأحداث أو المواقف لكي يستمتع بها الآخرون.					
٢٩	أعمل أنشطة تجعلني سعيداً.					
٣٠	عندما أشعر بحدوث تغير انفعالاتي للأفضل، فإنني أميل إلى إبداع أفكار جديدة.					
٣١	أساعد الآخرين لكي يشعروا بمشاعر أفضل مما هم عليه.					
٣٢	أستطيع معرفة مشاعر الآخرين من خلال نبرات أصواتهم.					
٣٣	من الصعب عليّ فهم كيف يشعر الآخرون.					

ملحق رقم (٤)

خطاب تسهيل مهمة

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الملك عبد العزيز
معهد الدراسات العليا التربوية

نموذج تسهيل مهمة

سعادة / مدير التعليم بمنطقة الباحة "حفظه الله"

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

انطلاقاً من أهمية التعاون المتبادل بين المعهد وبين مختلف قطاعات المجتمع ولحاجة بعض المواد لدراسات تطبيقية تتم عن طريق الزيارات الميدانية أو التدريب العملي للجهات التابعة لكم، فإننا نأمل من سعادتكم تسهيل مهمة الطالب لاستكمال متطلبات المادة العلمية وفقاً للمعلومات الموضحة أدناه.

الهدف من الزيارة:

تسهيل مهمة الطالب العلمية في تطبيق أداة الدراسة وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني (1436/1437هـ)

بيانات الطالب		موضوع الدراسة
الاسم	خالد عبد الله جارالله الغامدي	مقاومة التغيير لدى معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة وعلاقتها بمستوى ذكائهم الوجداني.
الرقم الجامعي	1500255	
القسم	الإدارة التربوية	
الجوال	0505781502	

عميد معهد
الدراسات العليا التربوية المكلّف

د. سعيد بن أحمد الأفندي

الختم الرسمي

- يرفق مع النموذج استبانة الباحث مصدقه من المشرف على الدراسة.
- يؤشر الخطاب من رئيس القسم والمشرف على الدراسة.

السهيمي

ملحق رقم (٥)

خطاب تعليم الباحة للمدارس الثانوية

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
(٢٨٠)
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الباحة
إدارة التخطيط والتطوير
البحوث التربوية

وزارة التربية والتعليم
Ministry of Education

الرقم ٤٧٩٧٢٧١٢
التاريخ ١٤٣٧/٥/٢٧
المرفقات رابعة
الموضوع

الاعتزاز بالدين ... الولاء للملك ... الانتماء للوطن

فطن
البرنامج الوقائي الوطني للطلاب والطالبات

تعميم لجميع المدارس الثانوية بالمنطقة (بنين)

المكرم قائد المدرسة / وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بناءً على خطاب عميد معهد الدراسات العليا التربوية المكلف بجامعة الملك عبد العزيز بجدة رقم بدون وتاريخ ١٤٣٧/٥/٢٦هـ بشأن رغبة **الباحث / خالد بن عبدالله جارالله الغامدي** ، بتطبيق أداة بحثه المعنون ب" **مقاومة التغيير لدى معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة وعلاقتها بمستوى ذكائهم الوجداني** "

عليه آمل منكم تسهيل مهمة الباحث في تطبيق أداة الدراسة معلمي المرحلة الثانوية على ألا يؤثر على المستوى التحصيلي للطلاب أو الإخلال بسير العملية التعليمية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،،،،

المدير العام للتعليم بمنطقة الباحة
٥/٢٦
سعيد بن محمد مخايش الزهراني