

التحقق من العلاقة بين أبعاد بيئات التعلم والتدريس بأبعاد الاستعداد للتغيير (المعرفية والوجدانية) لدى طلاب جامعة أرومية

د. محمد حسني¹ أ.م. اسراء حسين محمد²

الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، قسم العلوم التربوية و النفسية

الملخص :

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أبعاد بيئات التعلم والتدريس والاستعداد للتغيير لدى طلاب جامعة أرومية للعلوم الإنسانية. وباستخدام أسلوب البحث الارتباطي الوصفي، تم اختيار 217 طالباً عشوائياً كعينة باستخدام العينة الطبقية التناسبية. وكانت أدوات البحث لجمع البيانات عبارة عن استبيانين معياريين، الاستبيان الأول هو استبيان الاستعداد للتغيير على أساس نموذج بوكينج (2009) وفي بعدين (الاستعداد العاطفي والاستعداد المعرفي) على شكل 10 أسئلة وبناء على مقياس ليكرت الخماسي (من قليل جداً إلى كثير جداً)، والاستبيان الثاني استبيان خبرات التعلم من إعداد باربيلا (2013). أن هذا الاستبيان يحتوي على 40 سؤالاً بـ 6 مقاييس فرعية (التدريس من أجل الإدراك والفهم، وملاءمة المواد التعليمية وتوافقها، ودعم وحماس الموظفين، والاهتمام والتواصل، والتعليقات البناءة ودعم الطلاب من بعضهم البعض) وتجارب الطلاب من بيئات التعلم وتدبير التدريس. طُلب من الطلاب الإجابة على أسئلة هذا الاستبيان على مقياس ليكرت المكون من 5 نقاط. وفي الدراسة الحالية، تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الأداة، والتي بلغت 0.67 لاستبيان الاستعداد للتغيير و0.884 لاستبيان بيئة التعلم. أظهرت نتائج تحليل مانو أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد التدريس للفهم، وملاءمة وترتيب عرض المواد التعليمية، ودعم وحماس العاملين، والاهتمام وإقامة علاقة مع أبعاد الاستعداد للتغيير. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دعم طلبة الدراسة في بيئتي التعلم والتدريس وأبعاد الاستعداد للتغيير. كما أن نظرة على معاملات الانحدار تبين أن 25% من الاستعداد للتغيير الانفعالي يفسر بأبعاد بيئات التعلم والتدريس. 10% من الإعداد المعرفي يتم تفسيره من خلال مكونات بيئات التعلم والتعليم، كما أن نظرة على معاملات الانحدار تبين أن التعليقات البناءة فقط هي التي تتنبأ بالإعداد المعرفي بشكل إيجابي وكبير. الكلمات المفتاحية: (أبعاد بيئات التعلم والتدريس، الاستعداد للتغيير المعرفي، الاستعداد للتغيير الانفعالي)

Investigating the relationship between the dimensions of learning and teaching environments and the dimensions of readiness for change (cognitive and emotional) among Urmia University students

Ph. D. Muhammad Hosni¹ Inst. Israa Hussein Muhammad²

Al-Mustansiriya University, College of Education, Department of Educational and Psychological Sciences

Abstract:

this study is aimed to investigate the relationship between the dimensions of learning and teaching environments and change readiness among students in humanities at the University of Urmia. The population consists of all humanities students studying in second semester 93-94. Using descriptive and correlational research methods and stratified- sampling method 217 people were selected. The instrument used for collecting data was two standardized questionnaire based on Likert spectrum. The first, change readiness questionnaire has been set in two dimensions (emotional readiness and cognitive preparation) in the form of 10 questions. The learning experiences questionnaire has 40 questions with 6 subscales (teaching for understanding, appropriateness and compatibility of materials, staff support and enthusiasm, interest and communication, constructive feedback and students support from each other) that measure

¹- استاذ مديريت آموزشى دانشگاه اروميه

²- دكتورى مديريت آموزشى laya_talebi@yahoo.com

students Experiences of learning environments. In the present study, Cronbach's alpha coefficient for readiness to change questionnaire was 0.67 and for the learning environment questionnaire was 0.884. MANOVA results show that among the dimensions of teaching for understanding, appropriateness and compatibility of materials, staff support and enthusiasm, interest and willingness to communicate and the dimensions of change there is no significant relationship. But between the dimensions of constructive feedback and students support from each other in learning and teaching environments with the dimensions of change readiness is a significant relationship. Also take a look at the regression coefficients show That 25% of the emotional change readiness is explained with dimension of learning and teaching environment, 10% of cognitive readiness is explained with the component of teaching learning environments, as well as look at the regression coefficients indicate that only constructive feedback positively and significantly predict cognitive readiness.

Key words: (dimensions of learning and teaching environment, emotional change readiness, cognitive change readiness)

مقدمة

في محاولة للحفاظ على القدرة التنافسية والاستفادة من السوق العالمية المتنامية، تضطر جميع المنظمات إلى المشاركة في عمليات التغيير المستمر، وعلى الرغم من هذه الحقيقة، لا تزال العديد من خطط التغيير في المنظمات لم يتم تنفيذها بنجاح (By, 2005, pp. 69-80). ويعزو الكثيرون هذا النقص في النجاح إلى مقاومة الأعضاء لخطط التغيير (Bovey & Hede, A., 2001, pp. 82-372). ولذلك فإن أحد العوامل الرئيسية في زيادة معدل نجاح خطط التغيير هو قدرة المنظمات على مساعدة أعضائها في الوصول إلى الاستعداد للتغيير والحفاظ عليه (Bernerth, 2004, pp. 36-52)، بحيث يعتبر الأعضاء الإعداد بمثابة استراتيجية استجابة للآزمات أو التطورات الجديدة في المنظمة (Timmor, Y. & Zif, J, 2010, pp. 138- 165) على الرغم من أنه من الشائع اعتبار الاستعداد للتغيير هو معتقدات الأفراد وميولهم ونواياهم فيما يتعلق بضرورة التغيير بالإضافة إلى قدرة المنظمة على توجيه التغيير بنجاح (Armenakis, Harris, & Moss holder, 1993)، لكن الدراسات نادراً ما تناولت مدى الاستعداد للتغيير من منظور متعدد الأبعاد. ولذلك، نحاول في هذه الدراسة استكشاف الاستعداد للتغيير من منظور متعدد الأبعاد.

حيث أن التغيير التنظيمي يتطلب التعلم والاستعداد لأي نوع من التغيير يؤثر على التعلم والأداء (Chen, 2007, pp. 68-7) ولذلك يمكن القول أن تأثير بيئات التعلم والتدريس على التغيير لا يمكن إنكاره. وفي الواقع فإن أهمية التعليم والتعلم في عمليات التغيير لا تخفى على أحد. أظهرت نتائج الأبحاث المختلفة حول العوامل المؤثرة على استعداد الناس للتغيير أن عوامل مثل الاستعداد الذاتي ودعم القادة والقدرة الشخصية على حل المشكلات وغيرها، والتي تعد من منجزات بيئات التعلم والتدريس الفعالة، فعالة حول استعداد الناس للتغيير. (Armenakis, Harris, & Moss holder, 1993, pp. 681-703) أيضاً، على الرغم من أن الباحثين قد بحثوا في العلاقة بين التغيير التنظيمي والعوامل السياقية مثل المناخ المتصور أو القيادة (Jones, Jimmieson, & Griffiths, 2005, pp. 361-386)، كما تناول بحث العلاقة بين الأبعاد السبعة للثقافة التنظيمية والاستعداد للتغيير. (Hague, 2008) لا تزال هناك فجوة عميقة في الأدبيات البحثية المدروسة. ولذلك تبحث هذه الدراسة في العلاقة بين أبعاد بيئتي التعلم والتدريس وأبعاد الاستعداد للتغيير. ومن المؤمل أن تساهم هذه الدراسة في سد الفجوة القائمة، وإن كانت صغيرة.

الأسس النظرية للبحث

بيئات التعلم والتدريس

شهدت دراسة بيئات التعلم خلال الأربعين عامًا الماضية نمواً كبيراً، وقد تم بحثها بشكل متنوع بين الدول المختلفة (Fraser 1998a). وعلى الرغم من أن دراسة بيئة التعلم في الولايات المتحدة بدأت في ستينيات القرن العشرين، إلا أن هذه الدراسات انتشرت بسرعة في أستراليا. (Fraser & Walberg, 1991) (Fraser, 1986) ثم تم توسيع نطاق هذه الدراسات في الدول الغربية الأخرى، وخاصة هولندا (Wubbels & Brekelmans, 1997, pp. 447-466) (Wubbels & Levy, 1993). وفي الوقت نفسه، فإن دور الباحثين الأفارقة والآسيويين مهم أيضاً. وكان هدف هؤلاء الباحثين هو تقصي وتحديد تصورات الطلاب والمعلمين حول

بيئات التعلم وعلاقة هذه التصورات بنتائج الطلاب واستخدامها في تحسين التعليم-267, pp. (McRobbie & Ellett, 1997, pp. 354)

في سبعينيات القرن العشرين مورتون و سالجيو (11-4, pp. (Marton & Sa'ljo, 1976, 1984, كما مصطلحين يتعلقان بالوصف النوعي لبيئات التعلم: التعلم السطحي والتعلم العميق. يركز الطالب الذي يستخدم أسلوب التعلم السطحي على حفظ المعلومات وإعادة إنتاجها، بينما يركز أسلوب التعلم ذو المستوى الأعمق على فهم وتحليل القضايا والأفكار ذات الصلة. (Entwistle & Ramsden, 1983). تظهر نتائج الأبحاث أن النهج العميق للتعلم يرتبط بنتائج تعلم عالية الجودة أكثر من النهج السطحي. (Entwistle & Ramsden, 1983) ومن أجل التوعية والتقييم لمعايير تقييم دليل تعلم الطالب، تم إدخال أسلوب آخر يسمى المنهج الإنجازي. ويشير هذا النهج في الغالب إلى الأهداف التنافسية للطلاب، ولكن في الآونة الأخيرة فقد هذا النهج أهميته وتم وضع مفاهيم مثل تنظيم الدراسة وجهود الإدارة في مرتبة أعلى من شعور الطلاب بالمنافسة من حيث القيمة (Biggs, 2003) أظهرت نتائج البحث أن تصور الطلاب لبيئات التعلم له تأثير حيوي على أساليب التعلم لديهم (Entwistle & Ramsden, 1983). تظهر الأبحاث أن التصور الإيجابي لدى الطلاب لبيئات التعلم يرتبط بشكل إيجابي بالنهج العميق للتعلم، ولكن التصور السلبي يرتبط بنهج التعلم السطحي. (Kreber, 2003, pp. 57-70) على سبيل المثال، في حين أن التقييم غير الملائم وععب العمل الثقيل يقودان الطلاب إلى التعلم السطحي، فإن تصور الطلاب للتدريس الجيد له تأثير على اختيار نهج التعلم العميق (Lizzio, Wilson, & Simons, 2002, pp. 27-52.)

انتوايستل و والكر (Entwistle & Walker, 2002) ، ويؤكدون على دور التعليم والتعلم في دعم بيئات التعلم عالية الجودة من خلال القول بأن التدريس الجيد يعتمد على الوعي الواسع بالعلاقة بين التعلم والتدريس. بالإضافة إلى ذلك، تريكل وآخرون (Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999, pp. 57-70) توصلوا إلى أن هناك علاقة إيجابية ومعنوية بين المعلمين الذين يركزون على الحفاظ على التطور الفكري لطلابهم في الأنشطة التعليمية، وبين وصف الطلاب لمنهجهم العميق في التعلم. بالإضافة إلى ذلك، وبناء على نتائج الأبحاث على مستوى المدرسة، تم تصميم برنامج تعليمي يعتمد على منهج التعلم العميق للتقييم المستمر للتقدم الأكاديمي للطلاب وتحديد الموضوعات الإنتاجية، وفهم واضح للأهداف التفصيلية في سياق ما يجب أن يتعلم الطلاب وفي النهاية يؤدي ذلك إلى تحسين كفاءة التعلم (Wiske, 1998) . وستكون هذه العناصر ممكنة على أساس الملاءمة الهيكلية والدعم والمساندة للمعلمين من عمليات نهج التعلم العميق للطلاب مع تنسيق وتوافق المواد التعليمية مع التغذية الراجعة البناءة في بيئة تعليمية فعالة (Biggs, 2003) .

الاستعداد للتغيير

كرت لوين (Lewin, 1947) وقدم المقترح الأولي لمفهوم التغيير مما أوجد الأساس لمفهوم الاستعداد للتغيير. يشمل التغيير جهود المنظمة لتغيير معتقدات واتجاهات أفراد المنظمة حول قضية التغيير، بحيث يفسرون التغيير على أنه عنصر ضروري وأكثر احتمالاً نحو النجاح. غالباً ما يؤدي فشل المنظمة في بدء عملية تغيير فعالة قبل محاولة مبادرة التغيير إلى فشل تنفيذ التغيير. على الرغم من وجود العديد من الاستراتيجيات والمبادئ التوجيهية للتغيير في المنظمات، إلا أن هناك دائماً نسبة عالية من فشل مبادرات التغيير (By, 2005) . إن مقاومة الناس للتغيير، والتي عادة ما ترتبط بالتصرفات السلبية أو عدم الفعل، هي أحد أسباب فشل برامج التغيير (Starr, 2011) . وبما أن مقاومة التغيير يمكن أن تشكل بالتأكيد عائقاً أمام أي نوع من المبادرات التنظيمية، فقد قامت العديد من الدراسات بالتحقيق في هذه الظاهرة والسلوكيات المرتبطة بها. (Del Val & Fuentes, 2003)

وتظهر مقاومة الناس للتغيير التنظيمي من خلال رفض المشاركة، وتأخير تنفيذ القرارات، والسعي لإقناع صناع القرار بأن التغيير المقترح غير مناسب (Armenakis & Bedeian, 1999) . تظهر كل هذه الحالات أن المنظمة ليس لديها منصة مناسبة لإحداث التغيير. ومع ذلك، فإن قدرة المنظمات على تنفيذ التغيير الناجح تعتمد بشكل كبير على انفتاح الأعضاء ودوافعهم للتغيير (Bernerth, 2004, pp. 36-52). وتبين هذه الحقيقة أن زيادة مشاركة الناس في عمليات التغيير يرتبط بالاستعداد للتغيير. في بحث (Timmor, Y. & Zif, J, 2010) تم إجراؤه في 14 دولة مختلفة من القارات الثلاث أمريكا وأوروبا وآسيا بهدف تصور الاستعداد للتغيير وإنشاء استبيان، تبين أن المتغيرات الداخلية والخارجية المختلفة مثل: الاتجاهات الإدارية (زيادة الأعمال والتركيز...

(، العوائق البيئية، يرتبط دور التكنولوجيا والابتكار في استراتيجيات المنظمة بالاستعداد للتغيير في المنظمات، لذلك قام هؤلاء الباحثون في هذه الدراسة بالتحقيق في مفهوم الاستعداد للتغيير من القدرة التنظيمية. وترك البحث في قدرة الناس على الاستعداد للتغيير لأبحاث أخرى.

آرميناكيس و هريس (Armenakis, Harris, & Moss holder, 1993) عرّفوا الاستعداد للتغيير بأنه مزيج من المعتقدات والمشاعر والتصورات الشخصية والقدرة التنظيمية المطلوبة لتنفيذ هذا التغيير بنجاح. كما يوضح الاستعداد للتغيير مدى اعتقاد الموظفين بأن التغييرات من المحتمل أن تؤدي إلى عواقب إيجابية أو سلبية بالنسبة لهم وللمنظمة، وما إذا كانوا مستعدين معرفيًا وعاطفيًا لقبول وتبني خطة للتغيير. ويتضمن المفهوم متعدد الأوجه ما يلي: البعد العاطفي، والبعد المعرفي، والبعد الهادف للاستعداد للتغيير، وهو ما يوضح مدى تعقيد هذه الظاهرة. (Bouckennooghe, Devas, & Van den Broeck, 2009). التعريف ثلاثي الأبعاد للاستعداد الفردي للتغيير كنقطة تحول للتعريفات اللاحقة، حيث تؤكد العديد من هذه التعريفات على واحد أو أكثر من أبعاد الاستعداد الفردي للتغيير. يرتبط البعد المعرفي للاستعداد للتغيير الفردي بتحديد المعتقدات، وهناك فئتان من هذه المعتقدات هما: (أ) الاعتقاد بأن التغيير ضروري، (ب) الأفراد والمنظمات لديهم القدرة اللازمة لإحداث التغييرات (المرجع نفسه). تعريف الاستعداد: فهو يؤكد أكثر على معتقدات الناس ومعتقداتهم حول الاستعداد للتغيير، ولا يتناول المكونات الفعالة للاستعداد للتغيير. أكد آرميناكيس وهريس في أبحاثهما التي قاما بها لخلق التغيير المناسب في الشركات المختلفة على استعداد الأفراد للتغيير. أخذ آرميناكيس وهريس بعين الاعتبار عوامل مثل: الكفاءة الذاتية (الثقة بالنفس في الفرد والمجموعة للقدرة على تنفيذ عملية التغيير بنجاح)، والدعم الرئيسي (دعم القادة لإحداث التغيير)، والقدرة الشخصية (الداخلية والخارجية). الفوائد الناتجة عن التغيير) باعتبارها فعالة في استعداد الناس للتغيير. وتعتبر النتائج التي توصلوا إليها مهمة من حيث الاستراتيجيات العملية الفعالة في الإعداد المعرفي والإعداد العاطفي للأشخاص.

وبحسب (Armenakis & Harris, 2002)، عملية التغيير فإنها تتم على ثلاث مراحل: الإعداد، والتبني، والمأسسة. ولأن هذه العملية لا يمكن أن تحدث بشكل تلقائي، يحتاج القادة إلى تبني نهج واعي للتغيير التنظيمي الذي يخلق استعدادًا مستمرًا للتغيير. باي (By, 2007) يرى علي أن الاستعداد للتغيير هو الخطوة الأولى في عملية التغيير وبنية أساسية تمكن المنظمة من الاستجابة بسرعة وبإنجاح للتغيير (Neves, 2009, pp. 215-231). في الآونة الأخيرة، حدد رافيرتي وليميسون وأرميناكيس ثلاثة معتقدات رئيسية تؤثر على التقييم الشامل للشخص لاستعداده للتغيير التنظيمي: (أ) الاعتقاد بأن التغيير ضروري، (ب) الاعتقاد بأنهم قادرون على الإدارة الناجحة للتغيير و (ج) الإيمان بأن التغيير سيخلق دوراً إيجابياً لنتائج العمل. وبالإضافة إلى هذه العناصر الإيمانية، رافيرتي وآخرون (Raferety et al, 2003) يوضحون أن الحكم على استعداد الناس للتغيير يعتمد على ردود الفعل العاطفية الإيجابية الحالية والمستقبلية لحدث التغيير. تتضمن وجهة النظر هذه للاستعداد للتغيير الجوانب المعرفية والعاطفية، ولكنها تتضمن مناقشة الاستقرار (Piderit, 2000) وتوفر بعداً آخر للاستعداد للتغيير. يوضح بيدريت أن الاستعداد للهدف للتغيير يشير إلى مدى استعداد الموظفين لوضع طاقتهم في عملية التغيير. وتشمل هذه النوايا العوامل التحفيزية التي تؤثر على السلوك وتظهر كيف ورغبة الناس في محاولة بذل جهد في تشكيل السلوك (Ajzen, 1975). رافيرتي وآخرون (Raferety et al, 2003) ويذكرون أن هذا الوضع في ضوء أبحاث لوتون وآخرون (Lawton et al. 2009)، مما يدل على أنه عند حدوث انفعالات قوية فإن الاتجاه الانفعالي قد يؤثر بشكل مباشر على السلوك بغض النظر عن النوايا السلوكية، وليس من الصحيح اعتبار النوايا أحد أبعاد الاستعداد للتغيير. ولذلك تبحث هذه الدراسة في مفهوم ثنائي الأبعاد لاستعداد الفرد للتغيير، وهو الاستعداد المعرفي والاستعداد الانفعالي. بغض النظر عن مدى نجاح الشخص في تصور الاستعداد للتغيير، تظهر الأبحاث ذلك و يجب أن يكون هذا الإعداد مستمرًا ومتعمداً (By, 2007). ولكي يحدث مثل هذا الإعداد يجب أن تشجع بيئة المنظمة وتدعم مثل هذا الموقف، ورغم الحاجة إلى تبني رؤية متعددة الأبعاد للاستعداد للتغيير والنظر في دور بيئة المنظمة في زراعتها، إلا أن هناك حاجة كبيرة للدراسة حول المؤسسات والأسس النظرية محسوسة.

مراجعة الأدبيات البحثية

شارمن (2015) أظهر أحد الأبحاث أن ثقافة التعلم التنظيمي ودافعية التعلم لهما تأثير إيجابي وهادف على إعداد الأفراد. كما تظهر أبحاث هانرام (1998)، وبابيت نالين (2003)، وجانين دينيفار (2012، 2015)، وميلنر وآخرون (2011) أن هناك علاقة مهمة بين دافعية التعلم والاستعداد للتغيير. كما أظهر باول (2010) وهاكو (2008) في بحث مماثل أن هناك علاقة مهمة بين بيئات التعلم وثقافة التعلم التنظيمي مع الاستعداد للتغيير في المدارس والمنظمات. وأظهر ناربان وآخرون (2007) في دراسة بعنوان "تأثير البرامج التعليمية على الاستعداد للتغيير" أن الحصول على الحق في اختيار المقرر التعليمي والدعم الاجتماعي والدافعية للتعلم يقلل من مقاومة الناس للتغييرات التنظيمية. وعلى وجه التحديد، في هذا البحث، لوحظت علاقة إيجابية وذات معنى بين دافعية المستجيبين للتعلم وجميع أبعاد الاستعداد للتغيير. ومن بين الدراسات العديدة التي أجريت حول العلاقة بين التعلم والقدرة على الاستعداد للتغيير (Argyris & Schön, 1978, 1996; N. Dixon, 1992; Drew & Smith, 1995). لم يتم إجراء سوى القليل من الدراسات فيما يتعلق بأبعاد بيئات التعلم ذات الاستعداد للتغيير (Chonko et al., 2002). وفي هذا الصدد أجري البحث الحالي بهدف التعرف على أبعاد بيئات التعلم مع الاستعداد للتغيير لدى الطلاب.

فرضيات البحث

1. توجد علاقة بين أبعاد بيئات التعلم والتدريس ومكونات الاستعداد للتغيير.
2. توجد علاقة بين أبعاد بيئات التعلم والتدريس والاستعداد الانفعالي.
3. توجد علاقة بين أبعاد بيئات التعلم والتدريس والإعداد المعرفي.

مناهج البحث العلمي

طريقة البحث الحالية هي الوصفية والارتباطية. المجتمع الإحصائي المستهدف لجميع طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة أورميا هو 500 شخص تم تحديده بالرجوع إلى جدول مورغان وكان حجم العينة 217 فرداً وتم تحديده من المستويات التعليمية (البكالوريوس والماجستير والدكتوراه).

أداة البحث

وكانت أدوات البحث لجمع البيانات عبارة عن استبيانين معياريين، الاستبيان الأول، استبيان الاستعداد للتغيير التي صنعت بواسطة بوكينج وآخرون (Bouckennooghe, Devas, & Van den Broeck, 2009) و في بعدين (الاستعداد العاطفي والاستعداد المعرفي) في شكل 10 أسئلة وبناء على مقياس ليكرت الخماسي (من منخفض جداً إلى مرتفع جداً) وتم التحقق من صدق وثبات هذا الاستبيان من خلال التحليل العاملي التوكيدي وألفا كرونباخ للطلبة أبعاد الاستعداد العاطفي ($\alpha=0.84$) وبالنسبة لبعده الإعداد المعرفي ($\alpha=0.69$) وقد ثبت في دراسات أخرى (Aktouf, 1992). أما الاستبيان الثاني فهو استبيان خبرات التعلم والذي يتمتع بأسس نظرية تربوية وتعليمية جيدة ومن إعداد باربيلا (Parpala, 2013) والذي يعتمد على نتائج الأبحاث المتعلقة بقياس الخبرات التعليمية من بيئات التعلم المتمركزة حول الطالب بواسطة وانتوايستل وآخرون (Entwistle et al. 2003) تم فحصها و صنعها. يحتوي هذا الاستبيان على 40 سؤالاً ب 6 مقاييس فرعية (التدريس من أجل الفهم والفهم، وملاءمة وتوافق المواد التعليمية، ودعم وحساس الموظفين، والاهتمام والتواصل، والتغذية الراجعة البناءة ودعم الطلاب من بعضهم البعض) وتجارب الطلاب من التعلم والتدريس البيئات: تمت طباعة النسخة الأصلية من هذا الاستبيان في إنجلترا وتتكون من خمسة أجزاء، وقد استخدمنا في هذا البحث جزءاً من النسخة المعدلة من هذا الاستبيان التي تم استخدامها في فنلندا. طُلب من الطلاب الإجابة على أسئلة هذا الاستبيان على مقياس ليكرت المكون من 5 نقاط. تظهر نتائج البحث أن هذه الأداة تتمتع بصلاحية وموثوقية قوية للاستخدام بين البلدان (Parpala, 2013)

النتائج

الفرضية الأولى: توجد علاقة بين أبعاد بيئة التعلم والتدريس ومكونات الاستعداد للتغيير.

جدول (1)

نتائج تحليل العلاقة بين كل بعد من ابعاد بيانات التعلم والتعليم مع المستوى العام ابعاد الاستعداد للتغيير

مكونات بيئات التعلم والتعليم	لمبدأ ويلكس	F	درجات الحرية	مستوى الأهمية	معدل الاشتراك	القوة الإحصائية
التدريس من أجل الإدراك و الفهم	0.96	1.18	2	0.31	0.03	0.25
النسبة والنظام	0.99	0.21	2	0.80	0.006	0.08
دعم وحماس الموظفين	0.97	0.87	2	0.42	0.02	0.19
الاهتمام والتواصل	0.96	1.13	2	0.32	0.03	0.24
تعليقات بناءة	0.89	4.15	2	0.02	0.11	0.81
دعم الطلاب لبعضهم البعض	0.92	1.79	2	0.04	0.10	0.82

في الجدول (1) وحسب إحصائية الاختبار و ($P \geq 0.05$) لا توجد علاقة بين أبعاد التدريس في الفهم والملاءمة وترتيب عرض المواد التعليمية ودعم وحماس العاملين والاهتمام وخلق الارتباط. بمواد تعليمية بأبعاد الإعداد للتغيير. وعليه فإن الفرضية الأولى غير مؤكدة في الحالات الأربع السابقة فيما يتعلق بأبعاد بيئات التعلم والتدريس، إلا أن هناك علاقة إيجابية ومعنوية بين أبعاد التغذية الراجعة البناءة ($P=0.02$) ونسبة مشاركة 0.11 وعالية قوة إحصائية قدرها 0.8 (تدل على كفاية العينة) وأبعاد الاستعداد للتغيير. كما توجد علاقة موجبة ومعنوية بين الدعم المتبادل بين الطلاب في عملية التعلم ($P=0.04$) ونسبة مشاركة 0.10 وقوة إحصائية عالية 0.8 (تدل على كفاية العينة) وأبعاد الاستعداد للتعلم. يتغير. ولذلك فإن الفرضية الأولى يتم تأكيدها فقط في البعدين السابقين. الفرضية الثانية: توجد علاقة بين أبعاد بيئة التعلم والتعليم والاستعداد للتغيير الانفعالي.

الجدول (2):

نتائج تحليل الانحدار المتعدد للعلاقة بين كل بعد من أبعاد بيئة التعلم والتعليم والاستعداد للتغيير الانفعالي.

المتغيرات المتنبئة	متغير المعيار	F	P	R	R ²	β	T	P
التدريس من أجل الإدراك و الفهم						0.28	1.54	0.12
						9		7
النسبة و النظام						0.04	0.260	0.79
						5		6
دعم وحماس الموظفين						0.17	1.258	0.21
						0		2
الاهتمام والتواصل	الاستعداد العاطفي	3.943	0.002	0.50	0.25	0.07	1.258	0.56
						1		2
التعليقات البناءة						0.32	0.583	0.03
								5
دعم الطلاب لبعضهم البعض						0.26	2.041	0.04
						4		5

وبناء على نتائج الجدول (2) فإن قيمة الاختبار الإحصائي لفحص العلاقة بين كل من أبعاد بيئة التعلم والتعليم والاستعداد الانفعالي تساوي 3.943 وهي معنوية عند $p = 0.002$. تبين R^2 أنه تم توضيح 0.25 من تباين الاستعداد الانفعالي مع مكونات بيئات التعلم والتدريس، كما أن نظرة على معاملات الانحدار تبين أن التغذية الراجعة البناءة ($\beta = 0.32$) تتنبأ بشكل إيجابي وكبير بالاستعداد الانفعالي، ودعم الطلاب لكل منها. أخرى ($\beta = 0.264$) تتنبأ بشكل إيجابي وهام بالاستعداد العاطفي. الفرضية الثالثة: توجد علاقة بين أبعاد بيئتي التعلم والتدريس والإعداد المعرفي.

الجدول (3):

نتائج تحليل الانحدار المتعدد للعلاقة بين كل من أبعاد بيئات التعلم والتعليم مع الاستعداد المعرفي

المتغيرات المتنبئة	متغير المعيار	F	P	R	R ²	β	t	P
التدريس من أجل الإدراك والفهم						0.001	0.007	0.995
النسبة و النظام						0.118	0.621	0.537
دعم وحماس الموظفين						0.072	0.485	0.629
الاهتمام والتواصل	الاستعداد المعرفي	1.379	0.235	0.325	0.106	0.190	1.424	0.159
التعليقات البناءة						0.333	2.043	0.045
دعم الطلاب لبعضهم البعض						0.185	1.308	0.195

وبناء على نتائج الجدول (3)، فإن قيمة الاختبار الإحصائي لفحص العلاقة بين كل من أبعاد بيئة التعلم والتعليم والإعداد المعرفي تساوي 1.379، وهي ليست معنوية عند مستوى ($p=0.235$). وتبين قيمة R^2 أنه تم توضيح 0.10 من تباين الإعداد المعرفي مع مكونات بيئات التعلم والتعليم، كما أن نظرة على معاملات الانحدار تبين أن التغذية الراجعة البناءة ($\beta = 0.33$) تتنبأ بشكل إيجابي وكبير بالإعداد المعرفي.

المناقشة والنتيجة

إن الاستعداد للتغيير متجذر في مفهوم الخروج من حالة ليفين المجمدة (Lewin, 1947)، ويشير إلى مقدار ما يكون لدى أعضاء المنظمة وجهة نظر إيجابية حول حاجة المنظمة إلى التغيير (Jones, Jimmieson, & Griffiths, 2005). ومع ذلك، يعتبر الباحثون الاستعداد للتغيير هو اعتقاد الأفراد واتجاههم ونواياهم فيما يتعلق بضرورة التغيير، فضلاً عن قدرة المنظمة على توجيه التغيير بنجاح. (Armenakis, Harris, & Moss holder, 1993). ورغم هذا التصور للاستعداد للتغيير وجزء لا يتجزأ منه، أي تنفيذ التغيير (Kotter, 1996; Schein, 1999)، لم تكن هناك العديد من الدراسات حول العوامل التنبؤية للاستعداد للتغيير في البيئات ذات المنظورات متعددة الأبعاد. وقد ركزت معظم هذه الدراسات على القدرات التنظيمية للتغيير بدلاً من التركيز على الاستعداد الفردي للناس للتغيير (Timmor, Y. & Zif, J, 2010). تشير العديد من الدراسات التي تناولت الافتراضات المتعلقة بالاستعداد للتغيير في البيئات التنظيمية المختلفة إلى أن العوامل المرتبطة بعمليات التعلم في المنظمات ومناخ التعلم المتصور للبيئة التنظيمية من قبل الأعضاء لها تأثير على مستويات الاستعداد للتغيير (Cunningham et al 2002 ; Wanberg & Banas 2000). بالإضافة إلى هوك (Haque, 2008)، أُلْزِمَتْ العلاقة بين ثقافة التعلم التنظيمي والاستعداد للتغيير مع المتغير المعتدل لدافعية التعلم.

توفر نتائج الفرضيات الثلاث التي تم بحثها في هذا البحث معلومات إضافية حول النظرة متعددة الأبعاد لاستعداد الطلاب للتغيير والقدرة على التنبؤ بالاستعداد للتغيير وفقاً لأبعاد بيئات التعلم والتدريس.

ومن خلال دراسة العلاقة بين أبعاد بيئات التعلم والتدريس مع أبعاد الاستعداد للتغيير الواردة في الجدول (1)، تبين أن بين أبعاد التدريس للفهم، وملاءمة وترتيب تقديم المواد التعليمية، والدعم والتنسيق. حماسة العاملين واهتمامهم وإقامة العلاقة مع أبعاد الاستعداد للتغيير لم تلاحظ أي علاقة معنوية. ويبدو أن النتائج تشير إلى أن إدراك الطلبة المدروسين للأبعاد الأربعة لبيئات التعلم والتدريس ليس له تأثير خاص على استعدادهم الانفعالي والمعرفي للتغيير. إن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد التدريس للفهم، وملاءمة وترتيب تقديم المواد التعليمية، ودعم وحماس الموظفين والاهتمام والتواصل، ربما يشير إلى حقيقة أن تصور الطلاب للتعلم والتدريس البيئات تميل أكثر نحو النهج السطحي للتعلم، وتكون أقرب، لأنها تعتمد على نتائج أبحاث المتعلمين انتوايستل و رمسدن (Entwistle & Ramsden, 1983). عندما يعبر الأشخاص عن تجاربهم بشكل إيجابي من بيئات التعلم والتدريس، فإن لديهم في الواقع ميل نحو منهج التعلم العميق، ونتيجة للتعلم العميق، زادت لديهم القدرة على تحليل المشكلات بنظرة نقدية والقدرة على حل المشكلات وهذا بدوره يزيد من كفاءتهم الذاتية وثقتهم بأنفسهم في مواجهة المواقف غير المؤكدة، وبهينهم لقبول المسؤوليات المختلفة في الظروف الجديدة، ونتيجة لذلك تزداد قدرتهم على الاستعداد للتغيير.

وبالطبع يمكن القول أن نتائج نتائج العلاقة بين الأبعاد الأربعة لبيئات التعلم والتدريس مع الاستعداد للتغيير، مع نتائج البحث (Miller & Sharmane, 2014) ولم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد السبعة لثقافة التعلم التنظيمي (فرص التعلم المستمر، الحوار، العمل الجماعي، الدعم، الخ.) و الاستعداد للتغيير. كما تبين نتائج الجدول (1) أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد التغذية الراجعة البناءة ومساندة ومساندة الطلبة المدروسين في بيئات التعلم والتدريس مع أبعاد الاستعداد للتغيير. نتائج هذه المستجدات مع نتائج البحث (Madsen, Miller, & John, 2005, pp. 213-233) و (Jones, Jimmieson, & Griffiths, 2005) التي لوحظ فيها وجود علاقة إيجابية ومعنوية بين أبعاد التعاون الجماعي والعلاقات الاجتماعية في مجموعات التعلم التنظيمي مع الرغبة في تغيير الأعضاء. بالطبع، كما يقولان بوفي وهيدي (Bovey & Hede, A., 2001)، ليس من المستغرب أن الالتزام بالعلاقات والعوامل البشرية يزيد من استعداد الإنسان للتغيير أكثر من العوامل الفنية ويجعل مشاريع التغيير ناجحة. كما تبين نتائج الجدول (2) وبالنظر إلى معاملات الانحدار أن 25% من الاستعداد للتغيير الانفعالي يفسر بأبعاد بيئتي التعلم والتدريس، مما يعني أن مكونات التغذية الراجعة البناءة ودعم الطلاب يبنئ كل منهما بالآخر، وفي الواقع أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التغذية الراجعة البناءة ودعم الطلاب والاستعداد للتغيير العاطفي. وفي الواقع يمكن القول أن إدراك الطلاب للتغذية الراجعة البناءة والمستمرة لأنشطتهم التعليمية وإقامة علاقات اجتماعية إيجابية وتلقي الدعم من الطلاب له تأثير مباشر على استعدادهم للتغيير الانفعالي. تتوافق نتائج هذا الجزء من البحث مع ما توصل إليه باول (2010) وهاكو (2008)، كما لوحظ بناء على نتائج تحليل الانحدار في الجدول (3) أن 10% من الإعداد المعرفي يتم تفسيره من خلال مكونات بيئات التعلم والتعليم، كما أن نظرة على معاملات الانحدار تبين أن التغذية الراجعة البناءة فقط هي التي تتنبأ بالإعداد المعرفي بشكل إيجابي وكبير. وفي الواقع أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن الاستعداد الانفعالي يسبق الاستعداد المعرفي لدى الطلاب في ضرورة التغيير، وعدم وجود علاقة قوية بين الاستعداد المعرفي للتغيير وأبعاد بيئتي التعلم والتدريس في المدرسة. وقد تشير هذه الدراسة إلى أن الطلاب أو حتى النظام التعليمي ليس لديه القدرة اللازمة للاستعداد للتغيير وتحمل مسؤوليات التغيير. يقاوم الناس التغيير دائماً لأسباب مختلفة، ومن أسباب مقاومة الناس للتغيير هو قلة الوعي وعدم امتلاك المعرفة الكافية للتعامل بنجاح مع مشاريع التغيير، لذلك يقترح دعم المتعلمين والتعاون معهم في بيئات التعلم بقدر ما يقاومون التغيير. قدر الإمكان، ويجب تشجيع عملية التعلم وقبل وبعد الدورات التعليمية، ويجب توضيح الأهداف والتوقعات العلمية والعملية للتعليم للمتعلمين، ويجب أن يحصل المتعلمون على التغذية الراجعة اللازمة من تطبيق تعلمهم. ومن خلال تزويد الأشخاص بالمعرفة والمهارات الجديدة، سيتمكنون من الاستجابة بشكل مناسب للتغيير بدلاً من مقاومته.

الإقتراحات

التعلم والتغيير يكملان بعضهما البعض (Baldwin, Danielson, & Wiggernhorn, 1997) تحدث تغيرات بسرعة وإذا أرادت المنظمات البقاء في دائرة المنافسة والإنتاج فيجب عليها زيادة قدرة موظفيها على قبول مسؤولية التغيير بعد التدريس وتعليم المعرفة والمهارات بطريقة شائعة لتغيير سلوك الناس ويجب على المنظمة الناجحة (Alas, 2007) وذلك يقترح إنشاء نظام التغذية الراجعة البناء في بيئات التدريس والتعليم ويجب على المعلمين تقديم تغذية راجعة . لذلك، يقترح إنشاء نظام تغذية راجعة بناءة في بيئات التدريس والتعليم، ويجب على المعلمين تقديم تغذية راجعة مفيدة وبناءة فيما يتعلق بأداء الطلاب. ويجب أن يتم عرض المواضيع الموجودة في الفصل بشكل مناسب ومرتبطة بالموضوعات السابقة، كما يجب توفير وسائل تعليمية إضافية وكتيبات للطلاب. كما يجب أن تكون طرق التدريس المختلفة (التعلم القائم على حل المشكلات، التعلم القائم على المشاريع...) على جدول الأعمال. وينبغي استخدام عدة أساليب في الفصل الدراسي، حتى يمكن تحقيق تعلم أعمق. وفي الفصل الدراسي، ينبغي استخدام الأمثلة والصور الجذابة لفهم الموضوع بشكل أعمق. ويجب أن تحل البيئة التعاونية محل البيئة التنافسية في الفصل الدراسي، بحيث يكون لدى الطلاب سلوك داعم في الفصل الدراسي، ويجب على الأساتذة إجراء محادثة مع الطلاب. وتقييم آراء الطلاب حتى يتمكن الطلاب من التعبير عن آرائهم بأمان. تزويد الطلاب بالعديد من الفرص لمناقشة المواضيع. كما يجب على الأساتذة أن يحاولوا تنمية التفكير النقدي لدى الطلاب. يجب على المعلمين تدريس أساليب دراسية متنوعة تعتمد على موضوعات مختلفة، ويجب التأكيد على التعليم التطبيقي المناسب في بيئة التعلم والتدريس بالجامعة. والتأكيد على خلق فرصة مناسبة لتقييم الأداء واستخدام أساليب التغذية الراجعة للتقدم الأكاديمي، وكذلك الأنشطة التعليمية والثقافية اللامنهجية للطلاب... لتعزيز وتحسين تعلم طرق التدريس الجديدة، بما في ذلك التعلم القائم على حل المشكلات و يمكن أن يكون خلق الدافع لدى الطلاب للمشاركة في الفصول الدراسية وتطبيق المحتوى التعليمي فعالاً. إنشاء نظام دعم تعليمي وينبغي أن يؤخذ في الاعتبار تقديم المشورة للطلاب وتوفير المرافق والمرافق التعليمية. وباستخدام الأساليب التي تتمحور حول الطالب، يمكن أن تكون العلاقات القائمة على التعاون بين أعضاء هيئة التدريس فعالة في تحسين التعلم. ولذلك، فإن الحاجة إلى مزيد من الأبحاث في هذا المجال تأخذ في الاعتبار متغيرات مثل دافعية التعلم أو ثقافة التعلم فيما يتعلق بالاستعداد للتغيير وبيئات التعلم.

المصادر

- A Armenakis, S.G. Harris و K.W Moss holder. (1993). *Creating readiness for organizational change. Human Relations*
- Aktouf, O. (1992). *Management and theories of organizations in the 1990s: Toward A critical radical humanism?* Academy of Management Review.
- Alas, R. (2007). *Organizational change from learning perspective. Problems and Perspectives in Management.*
- Armenakis, A., & Bedeian, A. (1999). *Organizational change: A review of theory and research in the 1990s. Journal of Management.*
- Armenakis, A., & Harris, S. (2002). *Crafting a change message to create transformational readiness. Journal of Organizational Change Management.*
- Baldwin, T., Danielson, C., & Wiggernhorn, W. (1997). *The evolution of learning strategies in organizations: From employee development to business redefinition. Academy of Management Executive.*
- Bovey, W., & Hede, A. (2001). *Resistance to organizational change: The role of cognitive and affective processes. Leadership & Organization Development Journal* (22 ed., Vol. 8).
- Bernerth, J. (2004). *Expanding our understanding of the change message. Human Resource Development Review* (3 ed., Vol. 1).
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university (2nd Ed.)* Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bouckennooghe, D., Devas, G., & Van den Broeck, H. (2009). *Organizational change questionnaire—Climate of change, processes, and readiness: Development of a new instrument. The Journal of Psychology.*

- By, R. T. (2005). *Organizational change management: A critical review*. Journal of Change Management.
- By, R. T. (2007). *Ready or not...*. Journal of Change Management.
- Chen, C. (2007). *The effect of organizational change readiness on organizational learning and business management performance*. The Business Review, Cambridge.
- Del Val, M., & Fuentes, C. (2003). *Resistance to change: A literature review and empirical study*. Management Decision.
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N., & Walker, P. (2002). *Strategic alertness and expanded alertness within sophisticated conceptions of teaching*. In N. Nativ & P. Goodyear (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*.
- Fraser, B. (1986). *Classroom environment*. London: Croom Helm.
- Fraser, B., & Walberg, H. (1991). *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. London.
- Haque, M. M. (2008). *A study of the relationship between the learning organization and organizational readiness for change* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Kreber, C. (2003). *The relationship between students' course perception and their approaches to studying in undergraduate science courses: A Canadian experience*. Higher Education Research and Development.
- Lewin, K. (1947). *Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in Social science; social equilibria and social change*. Human Relations.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). *University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice*. Studies in Higher Education.
- Madsen, S., Miller, D., & John, C. (2005). *Readiness for organizational change: Do organizational commitment and social relationships in the workplace make a difference?* Human Resource Development Quarterly.
- Marton, F., & Sa'ljó, R. (1976). *On qualitative differences in learning I: Outcome and process*. British Journal of Educational Psychology.
- McRobbie, C., & Ellett, C. (1997). *Advances in research on educational learning environments*. International Journal of Educational Research.
- Miller, & Sharmane, C. (2014). *Individual Readiness for Change: The Impact of Organizational Learning Culture and Learning Motivation*. For the degree of Doctor of Philosophy in Organizational Leadership.
- Neves, P. (2009). *Readiness for change: Contributions for employees' level of Individual change and turnover intentions*. Journal of Change Management.
- Parpala, A. (2013). *Assessing students' experiences of teaching-learning environments and approaches to learning: Validation of a questionnaire in different countries and varying contexts*. Learning Environ Res.
- Piderit, S. K. (2000). *Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change*.
- R.A. Jones ,N.L .Jimmieson و ,A .Griffiths .(2005) .*The impact of organizational culture and reshaping capabilities on change implementation success: The mediating role of readiness for change*. Journal of Management Studies .
- Starr, K. (2011). *Principals and the politics of resistance to change*. Educational management Administration & Leadership.
- Timmor, Y., & Zif, J. (2010). *Change readiness: An alternative conceptualization and an exploratory investigation*. EuroMed Journal of Business.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). *Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning*. Higher Education.
- Wiske, M. S. (1998). *What is teaching for understanding?* In M. S. Wiske (Ed), *Teaching for understanding: Linking research with practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (1997). A comparison of student perceptions of Dutch Physics teachers' interpersonal behaviour and their educational opinions in 1984 and 1993. *Journal of Research in Science Teaching*.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: Falmer Press.