أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية الحكومية للبنات بمدينة تبوك
دراسة ميدانية

إعداد
نوال عبيد عناد العنزي
ماجستير – قسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية – جامعة تبوك

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الكشف عن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة: (الإتقان الشخصي، والنماذج الذهنيَّة، والرؤية المشتركة، والتعلم كفريق، والتفكير المنظومي) بالمدارس الثانويَّة الحكوميَّة للبنات بمدينة تبوك، و تقرير ما إذا كانت هناك فروقات ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانويَّة الحكوميَّة للبنات بمدينة تبوك، تعزى لمتغيرات الدراسة(نوع المؤهل، ونوع المدرسة)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، و تم التطبيق على عينة عشوائيَّة من معلمات المدارس الحكوميَّة الثانويَّة للبنات بمدينة تبوك، حيث تم توزيع (٣١١) استبانة تمثل ما نسبته (٤٨،٣٧%) من مجتمع الدراسة البالغ (٦٤٣) مُعلمة، تم استعادة (٢٨٧) منها، وتم استبعاد(٥٩) استبانة لا تصلح للتحليل، وتمت المعالجة الإحصائيَّة لعدد (٢٢٨) استبانة، بنسبة (٣٥،٤٦%) من كامل المجتمع، تم اختيارها بالطريقة البسيطة، وتوصلت الدراسة إلى أن أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانويَّة للبنات بمدينة تبوك في حدود هذه الدراسة الموضوعيَّة والزمانيَّة والبشريَّة والمكانيَّة تتوافر تتم بدرجة (كبيرة)، كما يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠،٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لنوع المؤهل العلمي في بعد الإتقان الشخصي، وبعد الرؤية المشتركة، وبعد التعلم كفريق، وبعد التفكير المنظومي، وفي الأبعاد مجتمعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لنوع المدرسة في بعد الإتقان الشخصي، وبعد النماذج الذهنية وبعد التعلم كفريق وفي الأبعاد مجتمعة؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠،٩٨)، (٠،١٦)، (٠،٢٢)، (٠،١٠) على التوالي.

مقدمة:

أدى التغير السريع وما أفرزته العولمة بأبعادها الاقتصاديَّة والسياسيَّة والاجتماعيَّة، وما واكبها من ثورة معرفيَّة وتقنيَّة، إلى ظهور تحديات عالميَّة فرضت على الحكومات ومؤسساتها التعليميَّة والإداريَّة ضرورة إعادة النظر في كافة مكوناتها وأساليب ممارستها لتنهض بمستوى أدائها.

وفي عام (١٩٨٠) أشار إدوارد فراينبوم (Edward Freignebaum)إلى عبارته الشهيرة "المعرفة قوة""Knowledge is Power"، ومن ثم ظهرت في عام (١٩٩٧) "إدارة المعرفة "KnowledgeManagement" (رزوقي، ٢٠٠٤: ١١١).

وقد شهدت الدول المتقدمة تحولًا واضحًا نحو مجتمع المعرفة، حيث توفر المنظمات فيها فرص التعلم المستمر، وتساعد العاملين على النمو المهني، وهذا ما يعني تبنيها لفلسفة المنظمة المتعلمة"LearningOrganizations".

والتعلم هو تغيير في السلوك والأداء نتيجة التجربة، ومن خلال الدراسة والتدريب تكتسب المعرفة والمهارة، أما الحس العام فهو قدرة فطريَّة على الحس والحكم والإدراك وهو ينمو عبر الوقت ولا يمكن أن يوجد عند الآلة كالحاسوب(العلي وآخرون، ٢٠١٢: ٣٢٩).

ويعرف بأنه الحصول على المعرفة أو المهارة، فالمعرفة تتعلق بالجزء النظري من التعلم. أي لماذا؟، والمهارة تتعلق بالجزء العملي من التعلم. أي كيف؟ (السويدان، ٢٠١٢ : ٩).

والتعلم نشاط اجتماعي مبني على المعرفة المتراكمة التي حصل عليها بعض أفراد المجتمع عبر العصور، كما أن المشاركة سواء وجهًا لوجه أو المشاركة الافتراضيَّة على الإنترنت تزيد الحافز للتعلم، وتؤدي إلى نتائج أفضل وأكثر إبداعًا، وتنمي مهارات اجتماعيَّة ومهارات عن الثقافات المتعددة، ويتوافر حاليًا تنوع واسع من أدوات وبيئات الاتصال عبر الإنترنت التي تدعم أساليب التعلم الاجتماعيَّة والتشاركيَّة والمجتمعيَّة، ومنذ أن أصبحت الإنترنت عالميَّة، يمكن

للطلاب أن يصبحوا متعلمين عالميين، والاتصال بآخرين حول العالم والتعلم معهم(ترلينج وفادل، ٢٠١٣: ٣٥).

وتؤكد المنظمة المتعلمة ضرورة توليد واكتساب المعرفة، ونقلها بسرعة إلى جميع المستويات الإداريَّة، ونقل نفسها من مستوى معين إلى مستوى أفضل في الأداء والتميز(السالم، ٢٠٠٥: ٢٥).

ويعبر بعض الباحثين عن التعلم في المنظمات بتقسيمه إلى تعلم رسمي (FormalLearning) وتعلم غير رسمي (InformalLearning). ففي الأول يتعلم العاملون من خلال الدورات التدريبيَّة، وورش العمل، وحضور المؤتمرات، والاستماع للمحاضرات، وسائر صور التعلم المنظمة المقصودة، وأما التعلم في التعلم غير الرسمي فهو الأخطر والأرسخ والأكثر تأثيرًا، وقليل من يتفطن لأهميته، ومن صوره التعلم من الزملاء في العمل، حيث يتعلم العامل من أقرانه طريقة التفكير، وأسلوب التعامل، وكيفيَّة حل بعض المشكلات، كذلك من صوره تعلم العامل من تجاربه الخاصة التي مرَّ بها أثناء وجوده في المنظمة، سواء أكانت هذه التجارب مع المسؤولين، أو حدث معين، كأن يكون قد تعلم من الأخطاء التي حدثت أثناء تجربته وممارسته لعمل معين. ومن صوره أيضًا التعلم من النظام السائد في المنظمة الذي يرسل رسائل غير مباشرة للعاملين عن الطريقة التي يجب عليهم التقيد بها لعمل شيء ما (الشهري، ٢٠١٤: ٣).

والمنظمات التي لن تستطيع التكيف المستمر سوف تموت في فترة قصيرة، والمؤسسات التربويَّة تواجه تحديات تتمثل في الضغوط التي يمارسها المتعاملون الرئيسيون مع هذه المؤسسات، وأهمهم الطلبة، وأولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المدني المختلفة، وكذلك الضغوط الخارجيَّة مما يفرض على تلك المؤسسات أن تصبح منظمات متعلمة، كما أنها تحتاج أكثر من غيرها إلى التعلم المستمر؛ لأن الإنسان يشكل معظم مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها (درة، ٢٠٠٤: ٦٢؛ سلطان وخضر، ٢٠١٠: ٢٣؛ عبابنة، ٢٠٠٩: ١٤٨)، ويتطلب ذلك تبني نماذج وأنماط إداريَّة تواكب طبيعة العصر الحالي وتوفير فرص التعلم المستمر، واستخدامها في تحقيق الأهداف وربط أداء العامل بأداء المنظمة(المليجي، ٢٠١٠: ٢٣١).

وفي جميع التحولات الناجحة، كان التطوير المهني للمعلمين الجدد والممارسين أولويَّة قصوى لدى القيادات التربويَّة، والمعلمون يجب أن يكونوا أنفسهم متعلمين في القرن الحادي والعشرين، يتعلمون أساليب الاستنباط والتصميم والتعاون التي تؤسس مجتمعًا قويًّا من التربويين المهنيين(ترلينج وفادل، ٢٠١٣: ١٢٤-١٢٥).

ورغم أهميَّة كل مراحل التعليم إلا أن المرحلة الثانويَّة لها أهميَّة خاصة، حيث تمثل حلقة الوصل بين مرحلة التعليم العام والتعليم العالي، كما أن العديد من الدراسات التجريبيَّة التي تمت في بيئات مختلفة من العالم تُجمع على ضرورة تسريع وتيرة تحويل المدارس الثانويَّة إلى منظمات متعلمة. (Loudermilk, 2013; Christian, 2011; Janzen, 2001; Ghahramanifard et al. ,2013; Savas & Dos, 2013; Hawamdeh & Jaradat, 2012).

والمملكة العربيَّة السعوديَّة ليست استثناءً، حيث حددت الاستراتيجيَّة الوطنيَّة لبناء مجتمع المعرفة "بحلول عام (٢٠٣٠) رؤيتها بأن "تصبح المملكُة مجتمعًا معرفيًّا" (الإستراتيجيَّة الوطنيَّة للتحول على مجتمع المعرفة، ١٤٣٥: ٢٠)، كما أكدت وزارة التعليم ضمن رؤيتها للمتعلم ضرورة أن يكون منتجًا للمعرفة ومستخدمًا وناشرًا لها، والذي انعكس أيضًا على مفهوم أنموذج تطوير المدارس وفلسفته، مما نحى بالقائمين عليه لتبني مفهوم المجتمعات المهنيَّة التعليميَّة(أنموذج تطوير المدارس، ١٤٣٤: ١٧).

ومن اطلاع الباحثة على الأدبيات التربويَّة وجدت أن مبادرات الإصلاح المدرسي تسعى لتوظيف فلسفة المنظمة المتعلمة، كأداة للتنمية المهنيَّة للمعلمين، إضافة إلى أن المنظمة المتعلمة تعدُّ

عنصرًا مهمًّا في برنامج تطوير المدارس، مما يستوجب الكشف عن واقع الممارسات في كافة المدارس المحليَّة في مدينة تبوك، ومدى تحقيقها للخصائص العالميَّة للمدرسة المتعلمة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد البرنامج الوطني لتطوير المدارس أحد مشاريع تطوير التعليم العام "تطوير"، ويهدف إلى الارتقاء بجميع مدارس التعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة؛ كي تكون مدارس ملائمة لمتطلبات الحياة في القرن الحادي والعشرين، عبر تجسيد مفهوم المجتمعات التعلميَّة، ويتم اختيار إدارات التربية والتعليم والمدارس التي ستكون أنموذجًا للمدارس الأخرى ضمن معايير دقيقة تفرضها معطيات مرحلة التطبيق التجريبي، حيث يتم الاختيار بعناية للمدارس التي تمتلك بيئات تربويَّة مناسبة بأبعادها الماديَّة والإنسانيَّة، حيث يشترط توافر مبنى تربوي مناسب، وقرب المدرسة جغرافيًّا من إدارة التعليم، وتوافر القيادات التربويَّة التي تمتلك القدرة على التحسين والرغبة والحماس للتطوير، وتمتلك المهارات القياديَّة الأساسيَّة كما يشترط استقرار هيئة التدريس(أنموذج تطوير المدارس، ١٤٣٤: ١٣٦-١٤٢).

وقد أكد المهدي والحربي (٢٠١٠) توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بدرجة متوسطة بالمدارس السعوديَّة، كما أشارا إلى أن ضعف مستوى الخبرات التربويَّة والتعليميَّة لدى المعلمين من معوقات تطبيق المنظمة المتعلمة في المدارس السعوديَّة، ويتفق معهما الراشد (٢٠١٣)حيث أكد أنمن هذه المعوقات ضعف الرغبة لدى الأفراد في التعلم ثم غياب الشفافيَّة في أداء المهام والمسؤوليات، بينما أكدت البلوي(٢٠١٤) أن ممارسة التعلم التنظيمي يتم بدرجة كبيرة في المدارس التابعة لبرنامج تطوير المدارس بمدينة تبوك، كما أكدت أن حصول معظم المحاور على درجة ممارسة كبيرة يدل على أن المدارس التابعة لبرنامج تطوير المدارس بمدينة تبوك تحمل خصائص المنظمة المتعلمة.

ونظرًا لأهميَّة دراسة الوضع الراهن في المدارس التي سوف تتحول مستقبلًا لتصبح تابعة لأنموذج تطوير المدارس؛ فقد جاءت هذه الدراسة لمحاولة الوصول إلى صورة متكاملة عن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانويَّة للبنات بمدينة تبوك خاصة، في ضوء صعوبة التغيير التربوي وما يعترضه من تحديات.

لا سيَّما أن برنامج "تطوير"لا يعد منتجًا نهائيًّا في حد ذاته، حيث يعد وعاء للتطوير المستمر(برنامج تطوير المدارس، ١٤٣٤: ٧).

وفي ضوء ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في السؤالين الآتيين:

١- ما درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة(الإتقان الشخصي، والنماذج الذهنيَّة، والرؤية المشتركة، والتعلم كفريق، والتفكير المنظومي) بالمدارس الثانويَّة الحكوميَّة للبنات بمدينة تبوك؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانويَّة الحكوميَّة للبنات بمدينة تبوك تعزى لمتغيرات الدراسة: المؤهل العلمي ونوع المدرسة؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى ما يأتي:

١- الكشف عن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة: (الإتقان الشخصي، والنماذج الذهنيَّة، والرؤية المشتركة، والتعلم كفريق، والتفكير المنظومي) بالمدارس الثانويَّة الحكوميَّة للبنات بمدينة تبوك.

٢- تقرير ما إذا كانت هناك فروقات ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانويَّة الحكوميَّة للبنات بمدينة تبوك، تعزى لمتغيرات الدراسة(نوع المؤهل، ونوع المدرسة).

أهميَّة الدراسة: تبرز أهميَّة هذه الدراسة فيما يأتي:

أ- **أهميَّة نظريَّة:**

- تسهم هذه الدراسة بإثراء أدبيات الإدارة التربويَّة في مجال المنظمة المتعلمة، خاصة في المدارس، والتي تمثل اتجاهًا إداريًّا حديثًا، وفلسفة إداريَّة، وتنظيميَّة متكاملة، حيث يتم تمكين المدارس والمؤسسات التعليميَّة من الوصول إلى حالة تنظيميَّة مثاليَّة، تتيح لها الفرصة لاستغلال طاقاتها، ومواردها المتاحة على أفضل نحو ممكن، ومن منظور إستراتيجي فعال جنبًا إلى جنب مع التغلب على ما تواجهه من تحديات، ومعوقات كبرى في بيئة واقعها المؤسسي؛ ومن ثمَّ خوض غمار المنافسة، والتفوق على مثيلاتها من المدارس والمؤسسات التعليميَّة الأخرى "غير المتعلمة".
- اعتمدت الدراسة بشكل أساسي على نموذج "سينج" (Senge,1990) كإطار عمل نظري Theoretical Framework، وبذلك ترتكز الدراسة على منظور متكامل يربط بين النظريَّة والتطبيق.

ب- أهميَّة تطبيقيَّة:

- تفيد نتائج الدراسة متخذي القرار في التعرف على واقع تطبيق المنظمة المتعلمة في المدارس الثانويَّة الحكوميَّة، حيث يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة من قبل المسئولين عن الإدارات التعليميَّة ومديرات المدارس وكافة العاملين بالمجال التعليمي، في تشخيص الواقع الحالي، مما يساهم في إعادة النظر في الخطط التطويريَّة الإداريَّة، كما تزود القائمين على التخطيط والتدريب التربوي بمعلومات وبيانات يمكن في ضوئها التخطيط لإعداد برامج تدريبيَّة، ربما تناسبهم في الارتقاء بمستوى معلمات المدارس في هذا المجال.
- تشجيع الباحثين على إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول المدرسة المتعلمة.

مصطلحات الدراسة:

١- المنظمة المتعلمةLearningOrganization

- "المنظمة التي تتصف بقدرتها على تمكين العاملين فيها من التعلم المستمر، وتعمل على تشجيع التعاون والحوار بين أفرادها والمجتمع، مع قدرتها على التكيف مع المتغيرات المستمرة" (أبو حشيش ومرتجي، ٢٠١١: ٤٠٢).
- وتعرف هذه الدراسة المنظمة المتعلمة إجرائيًّا بأنها: "منظمة تسعى لتوفير فرص التعلم المستمر، والتعاون من خلال فرق العمل، وتشجع الحوار والمناقشة لنقل المعرفة الصريحة والضمنيَّة بين أفرادها، بهدف بلورة رؤية مشتركة، وتحويل هذا التعلم إلى أداء يضمن لها التكيف مع بيئتها الداخليَّة والخارجيَّة وتحقيق الميزة التنافسيَّة".
- كما يمكن تعريف أبعاد المنظمة المتعلمة كما يأتي: (Dischienaet al. ,2013: 3)
- الإتقان الشخصي Personal Mastery وهو العمل باستمرار على توضيح وتحديد الرؤية الشخصيَّة بدقة ووضوح ورؤية الواقع بموضوعيَّة، مما يساعد على تركيز الجهود.
- النماذج الذهنيَّةMental Modelsوهي تلك الافتراضات والتعميمات والصور الذهنيَّة الراسخة في الأعماق، والتي تؤثر في تصور الناس للعالم وتفسيرهم للأحداث من حولهم، وكيفيَّة التعامل معها.
- الرؤية المشتركة Shared Visionوهي قدرة مجموعة من الأفراد على رسم صورة مشتركة أو متماثلة للمستقبل المنشود.
- التعلم كفريقTeam Learningوهي العمليَّة التي يتم بموجبها تنظيم وترتيب وتوحيد جهود مجموعة من الأفراد لتحقيق النتائج التي يرغبون في تحقيقها.
- التفكير المنظومي System Thinkingوهو منهج وإطار عمل يقوم على رؤية الكل بدلًا من الجزء.

٢- المدرسة المتعلمةLearning School

هي المدرسة التي تتمحور حول مبدأ التربية المستدامة، وفكرة مجتمع مدرسي دائم التعلم، وأن التعليم عمليَّة مستمرة مدى الحياة، فالجميع قابل للتعلم، الطالب والمعلم والمدير والأخصائي وولي الأمر؛ لذا فهي المدرسة التي يمارس فيها التعلم الفردي والتنظيمي للمعلمين والإداريين بشكل مستمر، لتحقيق الاندماج مع البيئة والتكيف مع المتغيرات الداخليَّة والخارجيَّة(جبران، ٢٠١١: ٤٣٠).

وتعرف هذه الدراسة المدرسة المتعلمة إجرائيًّا بأنها: مدرسة توظف التغيرات الداخلية والخارجية لتحقيق التكيف والتميز، فهي المدرسة التي يتعلم فيها الجميع باستمرار ويديرون المعرفة فيما بينهم من خلال التأمل الفردي والجماعي والتدريب وبالتالي تنتشر المعرفة الضمنية فيما بينهم.

حدود الدراسة:

١- حد موضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على تناول تطبيق المنظمة المتعلمة بأبعادها الخمسة من منظور سينجي، والمتمثلة في (الإتقان الشخصي، والنماذج الذهنيَّة، والرؤية المشتركة، والتعلم كفريق، والتفكير المنظومي) في المدارس الحكوميَّة الثانويَّة للبنات بمدينة تبوك من وجهة نظر المعلمات.

٢- حد بشري: معلمات المدارس الحكوميَّة الثانويَّة للبنات بمدينة تبوك.

٣- حد مكاني: أجريت هذه الدراسة في المدارس الثانويَّة الحكوميَّة للبنات مدينة تبوك.

٤- حد زماني: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٦ه – ١٤٣٧هـ.

دراسات سابقة:

١. دراسة (الحارثي، ٢٠١٤) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس الثانويَّة بمدينة الطائف لإستراتيجيات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمات بالمدارس الثانويَّة بمدينة الطائف، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠%)من مجتمع الدراسة، وتم اختيارها بالطريقة العشوائيَّة البسيطة، ومن أهم النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة: أن ممارسة مديرات المدارس الثانويَّة بمدينة الطائف لإستراتيجيات المنظمة المتعلمة بدرجة كبيرة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة تعزى لمتغير سنوات الخبرة للأداة ككل، ولمجال تمكين المعلمات من تكوين رؤية جماعيَّة مشتركة، ولصالح المعلمات ذوات الخبرة أكثر من(١٠) سنوات، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة تعزى لمتغير كلٍّ من المؤهل العلمي والتخصص.

٢. دراسة(علي، ٢٠١٤) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي المدارس الثانويَّة الحكوميَّة في محافظة جرش لضوابط المنظمة المتعلمة كما وضعها سينج، واستخدمت الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات في المدارس الثانويَّة الحكوميَّة في محافظة جرش، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣) مديرًا ومديرة، و(٢٨٢) معلم ومعلمة تم اختيارها بالطريقة الطبقيَّة، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي المدارس الثانويَّة الحكوميَّة في محافظة جرش لضوابط المنظمة المتعلمة كما وضعها"سينج" جاءت تقدير متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة تعزى لأثر متغير النوع الاجتماعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي وجاءت الفروق لصالح(دبلوم عالٍ) ووجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة تعزى لأثر متغير الخبرة لصالح سنوات الخبرة(أقل من خمس سنوات).

٣. دراسة (أبو زيد، ٢٠١٣) وهدفت إلى التعرف على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها، وعلاقتها برضاهم الوظيفي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة، وتكونت عينة الدراسة من(٨٠%) من المديرين والمديرات، ومن أهم النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة: توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بدارس وكالة الغوث في محافظات غزة بدرجة كبيرة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لصالح الإناث، ولمتغير مستوى المدرسة، وذلك لصالح المدارس الابتدائيَّة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي عدا بعد التفكير المنظومي حيث وجدت فروق لصالح بكالوريس/ ليسانس، بينما توجد علاقة ارتباطيَّة قويَّة ذات دلالة بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة ودرجة رضاهم الوظيفي.

٤. دراسة (الراشد، ٢٠١٣) وهدفت إلى التعرف على واقع تطبيق الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم لأبعاد المنظمة المتعلمة، ومعوقات تطبيقها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي) والاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات التربويَّة والإداريَّة بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم، وتكونت العينة من (١٥٠)مشرفًا، ومن أهم نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لواقع تطبيق الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم لأبعاد المنظمة المتعلمة ككل جاء بدرجة متوسطة، وأن المتوسط الحسابي للمعوقات ككل كانت بدرجة كبيرة، وجاء ترتيب الثلاث فقرات الأولى من حيث حدة المعوق كما يأتي: قلة الإمكانات الماديَّة المتاحة للبحث والتطوير، ثم ضعف الرغبة لدى الأفراد في التعلم، ثم غياب الشفافيَّة في أداء المهام والمسؤوليات.

٥. دراسة "العزمي وآخرين (Alazmi et al. , 2013)التي هدفت إلى الوقوف على تأثير تحول مجموعة مختارة من المدارس الثانويَّة بدولة الكويت إلى منظمات متعلمة في زيادة مستويات فاعليَّة استخدام معلميها لإستراتيجيات حل المشكلات، واعتمدت منهجيَّة الدراسة على استخدام إحدى أدوات البحوث الكميَّة، وهو: منهج البحوث الارتباطيَّة. وتكون مجتمع الدراسة من منسوبي عدة مدارس ثانويَّة بدولة الكويت، واستعانت الباحثات في إجراء دراستهن بعينة عشوائيَّة مؤلفة من (٣٢٠) موزعة ما بين (١٦٣) من الذكور، و(١٥٧)من الإناث ممن يتمتعون بمستويات لا بأس بها من التنوع في ضوء تأثير عوامل التخصص الدراسي، وعدد سنوات الخبرة في العمل بالتدريس، وعدد مرات المشاركة في برامج التدريب، والتنمية المهنيَّة أثناء الخدمة، وتم جمع البيانات اللازمة للدراسة عبر تطبيق اثنين من الاستبيانات المسحيَّة المقننة من منظور القياس النفسي، وهما: "استبيان أبعاد المنظمة المتعلمة" (DLOQ) لـ "واتكينز ومارسيك" (١٩٩٧) و"استبيان إستراتيجيات حل المشكلات" (PSSQ) لـ "القحطاني والعجمي" (٢٠٠٨) وكشفت النتائج النهائيَّة للدراسة عن وجود علاقة ارتباطيَّة طرديَّة، وذات دلالة إحصائيَّة بين تحول المدارس الثانويَّة المختارة بدولة الكويت إلى منظمات متعلمة، وزيادة مستويات فاعليَّة استخدام معلميها لإستراتيجيات حل المشكلات، كما أبرزت النتائج التأثير الإيجابي للأبعاد السبع الرئيسة الآتيَّة لتحويل المدارس إلى منظمات متعلمة في الارتقاء بفاعليَّة استخدام معلمي المدارس الثانويَّة بدولة الكويت لإستراتيجيات حل المشكلات على كافة المستويات الفرديَّة والجماعيَّة لمجموعات وفرق العمل، والتنظيميَّة المختلفة، وهي: التعلم المستمر والحوار، والاستقصاء والتعلم الجماعي في إطار فريق، والنظم الضمنيَّة والتمكين والارتباط المنظومي والقيادة الإستراتيجيَّة.

٦. دراسة "لودرميلك" (Loudermilk,2013) التي هدفت إلى إبراز دور نموذج المنظمة المتعلمة لـ "سينج" في تطوير الممارسات التدريسيَّة لمعلمي المدارس العليا بالولايات المتحدة الأمريكيَّة من منظور فلسفة تدريس وتعلم مهارات القرن الحادي والعشرين، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مادتي اللغة الإنجليزيَّة، والرياضيات من كلا الجنسين في ولاية تكساس الأمريكيَّة، واستعانت الباحثة في إجراء دراستها بعينة عشوائيَّة من معلمي مادتي اللغة الإنجليزيَّة والرياضيات من كلا الجنسين، وتم جمع البيانات اللازمة للدراسة عبر الحصول على الدرجات التحصيليَّة للطلاب الذين يدرس لهم حاليًا المعلمون المشاركون، في ضوء نتائج أدائهم الدراسي التي حصلوا عليها في الاختبارات التقيميَّة للمعرفة، والمهارات الدراسيَّة الأساسيَّة التي طبقت على طلاب الصف الدراسي الحادي عشر بالمدارس المختارة في مادتي اللغة الإنجليزيَّة، والرياضيات خلال العام الدراسي السابق مباشرةً، فضلًا عن تطبيق أحد الاستبيانات المسحيَّة المقننة من منظور القياس النفسي، وهو: "استبيان نجاح المدارس في التحول إلى منظمات متعلمة" (SSP-LO) لـ "بوين وآخرين" (٢٠٠٦) وكشفت الدراسة عن التأثير الإيجابي لنموذج المنظمة المتعلمة في تطوير الممارسات التدريسيَّة لمعلمي المدارس العليا. فقد أكدت النتائج وضوح مساهمة نموذج المنظمة المتعلمة على نحو دال إحصائيًا في ارتفاع مستويات التحصيل الدراسي للطلاب في مادتي اللغة الإنجليزيَّة والرياضيات.

٧. دراسة "غاهر امانيفارد وآخرين" (Ghahramanifardetal. , 2013)التي هدفت إلى تحديد التصورات السائدة لدى عينة مختارة من معلمي، وإداريي، ومديري المدارس العليا بإيران عن التطبيقات التربويَّة لنموذج المنظمة المتعلمة لـ "سينج" في تطوير منظومة العمل المدرسي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع من معلمي وإداريي ومديري المدارس العليا بمدينة تبريز، واستعان الباحثون في إجراء دراستهم بعينة عشوائيَّة من معلمي وإداريي ومديري المدارس العليا، كما توزع أفراد العينة- أيضًا- على أساس عامل النوع/الجنس، وبخلفيات ومستويات تعليميَّة مختلفة، وتم جمع البيانات اللازمة للدراسة عبر تطبيق أحد الاستبيانات المسحيَّة المقننة من منظور القياس النفسي، وهو: "استبيان المنظمة المتعلمة" (LOQ) لـ "ماركواردت" (٢٠٠٦) وكشفت النتائج عن تأكيد معلمي وإداريي ومديري المدارس العليا المشاركين تمتُّع مدارسهم بمستويات منخفضة من القدرة على التحول لتصبح منظمات متعلمة، وبشكل أكثر تحديدًا، أبرزت النتائج توافر اثنين فقط من الأبعاد الخمس لنموذج المنظمة المتعلمة لـ "سينج"، وهما: الإتقان الشخصي، والتفكير المنظومي وبالمقابل، كشفت النتائج عن عدم توافر بقيَّة الأبعاد الأخرى لنموذج المنظمة المتعلمة بالمدارس المختارة بإيران، وهي: النماذج العقليَّة، والرؤية المشتركة، والتعلم الجماعي في إطار فريق.

٨. دراسة يعقوب وحمزة" (Yakop & Hamzah,2012)التي هدفت إلى الوقوف على طبيعة العلاقة بين ممارسات كل من القيادة والمنظمة المتعلمة على مستوى مجموعة مختارة من المدارس الثانويَّة بماليزيا، واعتمدت منهجيَّة الدراسة على استخدام إحدى أدوات البحوث الكميَّة، وهو: منهج البحوث الارتباطيَّة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس التي تقع بمدينة كوالالمبور، وولاية سيلانجور بماليزيا من كلا الجنسين، واستعان الباحثان في إجراء دراستهما بعينة عشوائيَّة مؤلفة من معلمي عدة مدارس من كلا الجنسين، ممن يتمتعون بمستويات مرتفعة من التنوع في خلفياتهم الأكاديميَّة السابقة، وتخصصاتهم الدراسيَّة، وعدد سنوات الخبرة في العمل بالتدريس، وتم جمع البيانات اللازمة للدراسة عبر تطبيق اثنين من الاستبيانات المسحيَّة المقننة من منظور القياس النفسي، وهما: "استبيان الممارسات القياديَّة" (LPQ) لـ "جونستون وكالدويل" (٢٠٠١)"استبيان المنظمة المتعلمة" (LOQ) لـ

"ماركواردت" (٢٠٠٢) وكشفت النتائج النهائيَّة للدراسة عن وجود علاقة ارتباطيَّة ذات دلالة إحصائيَّة بين ممارسات القيادة، والمنظمة المتعلمة بالمدارس الثانويَّة بماليزيا. وبشكل أكثر تحديدًا، كشفت النتائج عن ارتباط نجاح جهود، ومبادرات المعلمين في تحويل مدارسهم إلى منظمات متعلمة على نحو وثيق باتباعهم للممارسات القياديَّة الخمس الرئيسة الآتية، وهي: التركيز على الارتقاء بمستويات التحصيل الدراسي للطلاب والتطوير المستمر لعمليتي التدريس، والتعلم وتطبيق المناهج، والمقررات الدراسيَّة الفعالة ومد جسور التعاون، والشراكة داخل نطاق المنظومة المدرسيَّة وخارجها، وبناء مناخ مدرسي محفز، وداعم لدفع عجلة الإصلاح، والتطوير المستدام مدى الحياة للمنظومة المدرسيَّة.

٩. دراسة "الحوامدة وجرادات" (Hawamdeh &Jaradat, 2012) التي هدفت إلى دراسة حالة لتجربة تطبيق نموذج المنظمة المتعلمة بالمدارس الأردنيَّة- وبخاصة مدارس المرحلة الثانويَّة من التعليم واعتمدت منهجيَّة الدراسة على استخدام إحدى أدوات البحوث الكميَّة، وهو: المنهج الوصفي التحليلي. وتكون مجتمع الدراسة من معلمات المدارس الثانويَّة بمدينة جرش بالمملكة الأردنيَّة الهاشميَّة، واستعان الباحثان في إجراء دراستهما بعينة عشوائيَّة مؤلفة من(٥٥) معلمة، وتم جمع البيانات اللازمة للدراسة عبر تطبيق أحد الاستبيانات المسحيَّة المقننة من منظور القياس النفسي، وهو: "استبيان المنظمات المتعلمة" (LOQ) لـ "الحوامدة وجرادات" (٢٠١٢) وكشفت النتائج النهائيَّة للدراسة عن توافر الأبعاد الثلاث للمنظمة المتعلمة التي حددها الباحثان بالمدارس الثانويَّة المختارة بالأردن بدرجة متوسطة، وهي تحديدًا البيئة الداعمة للتعلم وعمليات التعلم المنهجيَّة المنظمة والقيادة الداعمة للتعلم.

١٠. دراسة "كريستيان" (Christian,2011)التي هدفت إلى تقويم تجربة إحدى الإدارات التعليميَّة بالولايات المتحدة الأمريكيَّة في التحول لمنظمة متعلمة عبر تطبيق برنامج مقترح لإصلاح التعليم، واعتمدت منهجيَّة الدراسة على استخدام أدوات البحوث المختلطة (الكميَّة-الكيفيَّة معًا) بالاستعانة بتصميم البحوث الفينومولوجيَّة(البحوث القائمة على الظواهر)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس المتوسطة، والعليا من منسوبي إحدى الإدارات التعليميَّة الواقعة بالمناطق الريفيَّة بولاية كنتاكي الأمريكيَّةواستعانت الباحثة في إجراء دراستها بعينة عمديَّة مؤلفة من (١٢) من معلمي المدارس المتوسطة والعليا التي أشرفت مؤخرًا على تطبيق أحد البرامج المقترحة لإصلاح التعليم من كلا الجنسين، ممن يتولون تدريس مجموعة متنوعة من المواد الدراسيَّة المختلفة وتم جمع البيانات اللازمة للدراسة عبر تطبيق أحد الاستبيانات المسحيَّة المقننة من منظور القياس النفسي صممته الباحثة، بهدف الوقوف على تصورات عينة المعلمين المشاركين حول فاعليَّة جهود، ومبادرات مدارسهم في التحول إلى منظمات متعلمة عبر تطبيق البرنامج المقترح لإصلاح التعليم، فضلًا عن جمع الملاحظات الصفيَّة، وإجراء سلسلة من المقابلات الشخصيَّة شبه الموجهة مع أفراد عينة الدراسة، تدور- أيضًا- عن تصوراتهم في هذا الصدد، وتحليل الوثائق والسجلات التعليميَّة ذات الصلة (مثل: خطط الدروس) وكشفت النتائج النهائيَّة للدراسة عن فاعليَّة تجربة الإدارة التعليميَّة المختارة في التحول لمنظمة متعلمة عبر تطبيق البرنامج المقترح لإصلاح التعليم.

١١. دراسة (عبابنة، ٢٠١١)التي هدفت إلى استقصاء تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة، واستخدم الباحث لتحقيق أهداف دراسته المنهج الوصفي، كما استخدم الاستبانة لجميع البيانات من مجتمع الدراسة المتمثل بمديري المدارس العامة في ليبيا، وتكونتعينةالدراسةمن (٣٦) مديرًامنمنطقةمصراته التعليميَّة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أبرزها أن العاملين في المدارس الليبيَّة يمارسون جميع مجالات المدرسة المتعلمة بدرجة متوسطة، ما عدا مجال التعلم كفريق الذي كانت درجة ممارسته قليلة، وكانت الفروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغيري مؤهل المدير وخبرته.

١٢. دراسة "المهدي والحربي" (Al-Mahdy & Al-Harby, 2010)التي هدفت إلى قياس مستويات قدرة مديري المدارس المصريَّة، والسعوديَّة على تحويل مدارسهم إلى منظمات متعلمة والكشف عن المعوقات، واعتمدت منهجيَّة الدراسة على استخدام إحدى أدوات البحوث الكميَّة، وهو: المنهج الوصفي- التحليلي، واستعان الباحثان في إجراء دراستهما بعينة عشوائيَّة مؤلفة من مجتمع الدراسة الممثل بمديري المدارس والمعلمين من كلا الجنسين من بين منسوبي كافة المراحل التعليميَّة (الابتدائيَّة، والمتوسطة، والثانويَّة) وتمَّ جمع البيانات اللازمة للدراسة عبر تطبيق أحد الاستبيانات المسحيَّة المقننة من منظور القياس النفسي، وهو: "استبيان المنظمات المتعلمة" (LOQ) لـ "المهدي والحربي" (٢٠١٠) وكشفت النتائج النهائيَّة للدراسة عن توافر الأبعاد الخمس الرئيسة الآتيَّة للمنظمة المتعلمة بدرجة متوسطة بالمدارس المصريَّة، والسعوديَّة- وإن كانت أكثر توافرًا نسبيًا بالمدارس السعوديَّة- وهي: (١) الابتكار، والتجريب. (٢) دعم البحث والاستقصاء، والتعلم. (٣) التمكين، والتزام القيادة. (٤) إدارة المعرفة. (٥) الرؤية، والرسالة المدرسيَّة. وبشكل أكثر تحديدًا، أكدت عينة مديري المدارس، والمعلمين المصريين المشاركين في الدراسة على أن بعد إدارة المعرفة هو أكثر أبعاد المنظمة المتعلمة توافرًا بمدارسهم بينما تمثل أقلها في بعد التمكين والتزام الإدارة، وفيما يتعلق بعينة مديري المدارس، والمعلمين السعوديين المشاركين في الدراسة؛ فأكدوا بدورهم أن أكثر أبعاد المنظمة المتعلمة توافرًا بمدارسهم هو الابتكار والتجريب، بينما تمثل أقلها في أبعاد دعم البحث والاستقصاء، والتعلم.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحاليَّة مع عدد من الدراسات التي تناولت المنظمة المتعلمة من المنظور الأصلي لها، كدراسة "لودرميلك" (Loudermilk,2013)ودراسة "غاهرامانيفارد وآخرين" (Ghahramanifard et al. , 2013)ودراسة "سافاس ودوس" (Savas & Dos,2013ودراسة "حمزة وآخرين" (Hamzah et al. ,2011) ودراسة(علي، ٢٠١٤)، ودراسة (عبابنة،٢٠١١)، كما تتفق الدراسة الحاليَّة مع معظم الدراسات في تناولها لموضوع المنظمة المتعلمة في المدارس الثانويَّة/ العليا، وتتفق مع معظم الدراسات السابقة في الاعتماد على الاستبانة المقننة الجاهزة كأداة للدراسة، كما تتفق أيضاً مع معظم الدراسات السابقة في أنها تهدف لاكتشاف تصورات معلمي المدرسة.

وتتميز الدراسة الحاليَّة عن غيرها من الدراسات، بكونها تبحث في درجات توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانويَّة الحكوميَّة، سواء التي تتبع "تطوير المدارس" حاليًّا أو تلك التي سوف تتحول مستقبلًا لتكون تابعة لأنموذج "تطوير المدارس"، كما تتميز الدراسة الحاليَّة عن غيرها من الدراسات بتناول متغير نوع المؤهل، من حيث كونه تربويًّا أو غير تربوي.

واستفادت الدراسة من هذه الدراسات في بلورة مشكلة الدراسة، وفي إثراء خلفيتها النظريَّة وفي الاطلاع على المنهجيات البحثيَّة والمتغيرات المبحوثة، إضافة إلى تعرف الأدوات المتنوعة والشائعة عالميًّا لجمع البيانات وتحديد الأساليب الإحصائيَّة المناسبة لمعالجة البيانات، وفي تفسير نتائج هذه الدراسة.

الإطار النظري: المنظمة المتعلمة بالمدرسة الثانوية

مفهوم المنظمة المتعلمة:

تأثرت فكرة المنظمة المتعلمة بأدبيات المجتمع، واقتصاد المعرفة، والتعلم التنظيمي، والتطور التنظيمي، وتعد نقطة الانطلاق في هذه الأفكار كلها واحدة، وهي أن هناك تغيرًا مستمرًا يستلزم تعلمًا مستمرًّا(سلطان وخضر، ٢٠١٠: ٣٤).

ومن ثم تتعدد وتتباين التعريفات التي قدمها الباحثون والمفكرون لمفهوم المنظمة المتعلمة، وذلك تبعًا لاختلاف فلسفة المفكرين والباحثين وتخصصاتهم، إضافة إلى اختلاف وتنوع تجاربهم

والأبعاد التي تناولوها في دراستهم للمفهوم، وفيما يلي أهم التعريفات التي قدمت لمفهوم المنظمة المتعلمة، كما يأتي:

تعرف المنظمة المتعلمة بأنها "المؤسسة التي يسعى منسوبوها باستمرار إلى توسيع نطاق قدرتهم على تحقيق النتائج التي ينشدونها فعليًّا، وغرس وتدعيم بناء أساليب تفكير جديدة ومتطورة، وإطلاق العنان لتحقيق طموحاتهم الجماعيَّة المنشودة فضلًا عن مواصلة تعلم كيفيَّة التعلم معًا على نحو تشاركي" (Senge,2006: 3).

وتعرف المنظمة المتعلمة بأنها "تلك المؤسسة التي استطاعت أن تنسج في كيانها وحضارتها (Culture) قدرة مستمرة متجددة على التعلم والتكيف والتغير: فقيمها وسياستها وأنظمتها وهياكلها تشجع وتسرع التعلم لجميع العاملين فيها وينجم عن هذا التعلم تحسن مستمر في مجالات عدة كالعمليات التي تجري، والمنتجات التي تنتج، والخدمات التي تقدم، وفي هياكل أعمال الأفراد ووظائفهم، وفرق العمل والممارسات الإداريَّة، مما يؤدي بناء على هذا إلى نجاح المؤسسة والتميز في أدائه"(درة، ٢٠٠٤: ٦٠).

وتعرف المنظمة المتعلمة بأنها: "المنظمة التي تتبنى مفهوم التعلم التنظيمي، بهدف التكيف والتفاعل مع التغيرات السريعة والتحديات الموجودة في البيئة، وتحقيق أهدافها بنجاح وفعالية(أبو خضير، ٢٠٠٧: ١٠١).

كما تعرف المنظمة المتعلمة بأنها: "بأنها تلك المنظمة التي تدعم قدرة العاملين بها، وتحفزهم على التعلم الفردي والجماعي، من خلال توفير مناخ تنظيمي مشجع على العمل، ومحفز للتغيير والتطوير"(المليجي، ٢٠١٠: ٢٣٥).

وتعرف المنظمة المتعلمة بأنها: "هي المنظمة القادرة باستمرار على إعادة صياغة رؤيتها التشاركيَّة بما يتماشى مع المتغيرات البيئيَّة المحيطة والرصيد المعرفي المتجدد، والعمل على أن تنعكس تلك الرؤية في تصميم هياكلها العضويَّة بحيث تَخَلق مناخًا داعمًا للتعلم الفردي والجماعي، وهو الأمر الذي يتطلب قيادة إستراتيجيَّة مسايرة للتعلم المستمر، وداعمة لتمكين الأعضاء وتحفيزهم نحو التعلم الموجه ذاتيًا"(حسانين، ٢٠١١: ٤).

وبالرغم من اختلاف التعاريف السابقة، فمنها ما اهتم بالبعد الإنساني، ومنها ما ذهب إلى البعد الجغرافي، أو الثقافي، وبعضها ركز على عمليات معينة كالتعلم والتغير وبناء الرؤية المشتركة والتكيف والتحفيز، إلا أن مجمل هذه التعاريف يؤكد فكرة محوريَّة مفادها أن المنظمة المتعلمة هي بالأساس مؤسسة تنظيميَّة تسعى للتطوير المستمر القائم على التعلم المستمر لمنسوبيها على المستوى الفردي، والجماعي، والتنظيمي؛ بهدف إحداث التحول الذاتي المأمول، ومواجهة تحديات الحاضر، والانطلاق نحو تحقيق آمال، وتطلعات المستقبل.

الفروق بين التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة:

يجمع الباحثون مثل (سميث وآخرون، ٢٢٠: ١٤٢٧) و(السالم، ٢٠٠٥: ٣٦) و(أبو خضير، ١٤٢٧: ٢٤) و(الطويل وعبابنة: ٢٠٠٩: ٩٣) على أن التعلم التنظيمي أحد أبرز المهارات والعمليات التي يجب أن تنميها المنظمة المتعلمة.

فالمنظمة المتعلمة نموذجيَّة، وهي التي يجب أن تتطور المنظمات في اتجاهها، والتي لها القدرة على الاستجابة لمختلف الضغوط، يقول (بيدر): المنظمة المتعلمة هي مفهوم طموح يكون(نظرة لما قد يكون ممكنًا) وهذا الشكل التنظيمي المثالي يتميز بحقيقة أن التعلم الفردي والجماعي هما المفتاح، ومن ناحية أخرى فإن التعلم التنظيمي هو الأنشطة والعمليات التي تصل بها المنظمات في النهاية إلى مثاليَّة المنظمة المتعلمة، ومن ثم فإن التعلم التنظيمي هو عمليَّة التحول التي يسهم فيها أصحاب المنظمة بشكل فردي أو جماعي من خلال تعلمهم، فالتعلم التنظيمي هو مجرد وسيلة لتحقيق إستراتيجيات تنظيميَّة(سميث وآخرون، ٢٢٠: ٢٠٠٧).

ويمكن شرح الفرق بين التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة بأفضل طريقة على أنه مقابلة بين (العمليَّة) و(المنتج)؛ إذ إن المنظمة المتعلمة هي صورة للهدف المنشود، على حين التعلم التنظيمي يمثل مجموعة عمليات حيويَّة بشريَّة مطلوبة لزيادة السعة الإدراكيَّة بكاملها، والارتباط بين التعلم التنظيمي والمنظمات المتعلمة هو ارتباط السبب بالنتيجة، حيث إنه لا يمكن القول إن هناك عمليَّة تعلم تنظيمي صحيحة دون أن يترتب عليها بناء منظمة متعلمة (أبو خضير، ١٤٢٧: ٢٤).

وبالرغم من ذلك فقد أشار الباحثون إلى وجود درجة من التشابه بينهما، مثل تأكيد أهميَّة وحيويَّة التعلم، وأن الأفراد وما يملكون من مهارات وخبرات هم العامل الأساسي في تفوق المنظمة، فالتعلم التنظيمي مقدمة وشرط سابق ودائم لتكوين المنظمة المتعلمة(الطويل وعبابنة، ٢٠٠٩: ٩٣). وقد لخص الطويل وعبابنة أوجه الاختلاف بينهما كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (١) الفرق بين التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة، المصدر(الطويل وعبابنة، ٢٠٠٩: ٩٤)

التعلم التنظيمي (OL)	المنظمة المتعلمة (LO)
يخدم قضايا تعيشها المنظمة.	منظمة تسعى لإثراء تعلمها لتفيد منه في إعادة صياغة ذاتها ومسايرة المستجدات.
خبرات التعلم الجمعيَّة المستخدمة لكسب المعرفة وتطوير المهارات.	المنظمة التي تظهر خصائص التعلم والتكيف المستمر.
يرتبط بالأساليب والطرق والعمليات المستخدمة في التعلم الجماعي.	تتفوق في عمليَّة التعلم المتطورة والمنتظمة والجماعيَّة.
يعبر عن كيفيَّة حدوث التعلم على إيجاد منظمات التعلمHow أي يساعد .	تعبر عن بيئة التعلم وما يتم تعلمه كبيئة واحدة What، وجود كينونة المنظمة التي تسعى للتعلم.
يعبر عن وجهة نظر الأكاديميين.	تمثل وجهة نظر الممارسين.
العمليَّة التي تستخدمها المنظمة لبناء المعرفة أو إعادة بناء المعرفة الموجودة.	هي إدارة التعلم لتحسين أداء المدرسة (تحصيل الطلبة).
عمليات موجودة تتم ممارستها.	مفهوم مثالي لا يمكن الوصول إليه.
خصائص وعمليات منظمة.	شكل منظمي.
مفهوم وصفي.	مفهوم معياري.

خصائص المنظمة المتعلمة:

هناك العديد من السمات التي تتميز بها المنظمة المتعلمة عن غيرها، إلا أن السمة الأساسيَّة التي يجمع عليها غالبيَّة الكتاب والباحثين هي السرعة في التعلم، وقد أصبحت تلك السمة تمثل الميزة الأساسيَّة للتنافس بين المنظمات في العصر الحالي (أبو خضير، ٢٠٠٧ : ١٠٣).

ويتميز التعلم الحادث بأنه عمليَّة مستمرة ذات طابع إستراتيجي، تتكامل وتتوازى مع أداء العمل المطلوب. ويترتب عادةً على حدوث هذا التعلم تغيرات جذريَّة كبرى في معرفة، ومعتقدات، وسلوكيات منسوبي المؤسسة، جنبًا إلى جنب مع المساهمة- أيضًا- في تعزيز القدرات التنظيميَّة للمؤسسة على مواصلة النمو، والإبداع، والابتكار مستقبلًا(Watkins & Marsick, 1993: 8-9).

كما لا يمكن كذلك الفصل بين التعلم الحادث وأداء المؤسسة، في ظل النظر إلى التعلم كعمليَّة مستدامة، ومتكاملة الأركان تتجاوز النطاق المحدود لمجرد تخصيص وقت معين للتعلم، أو المشاركة في جلسات عمل وبرامج تدريبيَّة معينة يتم تحديدها سلفًا" (Gorelick et al. , 2004: 25).

فالمنظمة المتعلمة تهتم بشكل كبير بالتعليم الفردي والجماعي، وتشرك جميع العاملين في التأمل والتفكير المتواصل في كيفيَّة ضمان استمراريَّة التطوير وإعادة التطوير لقابلياتها وإمكاناتها البشريَّة، وتبذل الكثير من الجهد من أجل هيكلة عملياتها المختلفة بأسلوب يجعل من

المهامTasksالمراد تأديتها فرصًا للتعلم المستمر والنظر إلى الاختلاف بين الأفراد كشيء أساسي في تنشيط عمليَّتَي التعلم والإبداع، كما يتم تهيئة فرص التعلم الذاتي للجميع وبشكل مجاني(السالم، ٢٠٠٥: ٣٤).

ولهذا يتمتع هيكل المنظمة المتعلمة وموظفوها بقدرة عالية على الاستجابة الإيجابيَّة للتحديات والتغيرات السريعة، من خلال التعلم الفعال (الشهري، ٢٠١٤: ٦).

إضافة إلى ذلك تتصف المنظمة المتعلمة بقبول الأخطاء، واعتبارها جزءًا ذا قيمة وضروريًّا للتعلم، وتنمية الإحساس والشعور بالمسؤوليَّة الشخصيَّة والمشتركة أو التبادليَّة والعمليات المشتركة، حيث يفعل الحوار والاستكشاف ومناخ القيم المشتركة المتبادلة، ويوظف التمكين في بناء طاقة الأفراد وتحليل المشاكل وتحديد الحلول(البغدادي والعبادي، ٢٠١٠: ٥٤).

فالعاملون في المنظمة يشعرون بأنهم يقدمون عملًا مهمًّا لمصلحتهم ولمصلحة العالم، ويشعر كل فرد فيها بأنه معني بطريقة أو بأخرى بالنمو والتقدم، وبتحسين قدراته الإبداعيَّة، كما تتميز بالتركيز على فرق العمل، وتصبح المنظمة معتمدة على قاعدة المعرفة من خلال تخزينها للمعارف، وخاصة الضمنيَّة منها، كما تستمد الرؤية المشتركة من المستويات الإداريَّة جميعها(العلي، ٣٣٤: ٢٠١٢)؛وذلك لشموليَّة التعلم على مستوى الأفراد والمجموعات والمنظمة ككل، وإيجاد الفرص لاقتناصه ونشره، والتواصل الدائم مع بيئتها (عبابنة، ٢٠٠٧: ٢٨-٢٩).

أيضًا المنظمة التي تتعلم تعطي لإدارات المعلومات والحاسب الآلي والتدريب حقهم من الاهتمام والميزانيَّة، وتطبق فكر الإدارة بالمعرفة، وفكر الإدارة على المكشوف OpenBookManagement(أبو النصر، ٢٠١٢: ٨٧).

ويمكن تصنيف هذه الخصائص كما يأتي: (حسانين، ٢٠١١: ٧)

١- الخصائص الإستراتيجيَّة: الرؤية المشتركة ورصد التغيرات البيئيَّة وتبني إستراتيجيَّة التعلم.
٢- الخصائص الإداريَّة: توفير قيادة إداريَّة داعمة للتعلم ودعم قيادي للتدريب والتمكين وتعزيز مفهوم التعلم الموجه ذاتيًّا.
٣- الخصائص التنظيميَّة: التصميم العضوي للتنظيم، وفرق العمل ذاتيَّة الإدارة ومتعددة الوظائف، والهيكل التنظيمي الأفقي والمرن، والاتصالات المفتوحة.
٤- الخصائص الثقافيَّة: توفير إطار قيمي للثقافة التنظيميَّة والبيئة المساندة للتعلم.

أبعاد المنظمة المتعلمة:

وفيما يلي، عرض تفصيلي لأبعاد المنظمة المتعلمة: (Senge,2006: 7-8)

١- الإتقان الشخصي PersonalMastery

عادةً ما يبدأ بالالتزام بالتعلم مدى الحياة، معتبرًا ذلك بمثابة الركيزة الروحيَّة الأساسيَّة التي يقوم عليها بناء المنظمة المتعلمة، وعادةً ما يتضمن الإتقان الشخصي التمتع بمستويات أعلى من الواقعيَّة، وتركيز الفرد على التحول ليصبح الأفضل دائمًا، فضلًا عن السعي نحو الشعور بالالتزام، والاستمتاع في العمل على نحو يسهم في تيسير مهمة الوصول بالفرد إلى تحقيق أقصى ما تسمح له به قدراته، واستعداداته الشخصيَّة.

إن الإتقان الشخصي عبارة عن ممارسة لتطوير صورة متماسكة للرؤية الشخصيَّة، وللنتائج التي يريد الشخص أن يحصل عليها في حياته، بالتوازي مع التقييم المادي للحقائق الحاليَّة في حياته، وهذا ينتج التوتر الفطري الذي إذا ما تمَّ زرعه في شخصيَّة الفرد فإنه يوسع من قدرات الفرد على تكوين خيارات أفضل، وتحقيق المزيد من النتائج التي يختارها الفرد في حياته.

٢- النماذج الذهنيَّةMentalModels

النماذج الذهنيَّة قد تمنع تكوين الأفكار الجديدة، وقد تعيق تطوير الممارسات التنظيميَّة المستخدمة عبر منع تطبيقها عمليًّا. وعادةً ما تستهل هذه العمليَّة بالتأمل الذاتي بهدف الكشف عن

التعميمات، وبُنى المعتقدات المترسخة على نحو متعمق في عقليَّة العاملين، وفهم كيفيَّة تأثيرها على نحو درامي في أساليب حياتهم. وكقاعدة عامة، لن يصبح بالإمكان أبدًا حدوث أي تغيير حقيقي دون فهم، والتركيز على التحلي بالشفافيَّة، والوضوح في التعبير عما يتم بنائه من نماذج عقليَّة مختلفة، وهذا الاتجاه من مهارات التأمل والاستقصاء التي تركز على تنمية الوعي باتجاهات وآراء الفرد لنفسه، كما تهتم أيضا بآراء واتجاهات الآخرين من حوله، والعمل باستخدام النماذج الذهنيَّة يمكن أن تساعدك بشكل أوضح وبموضوعيَّة لتحديد الحقائق الحاليَّة؛ لأن معظم الطرق الفكريَّة المستخدمة في التعليم هي نماذج غير قابلة للمناقشة؛ لأنها رؤية غير واضحة، وأحد الأعمال الحساسة لعمليَّة التعلم في المدرسة هو تنمية القدرات للتحدث بشكل سليم ومثمر عن الموضوعات المزعجة والخطيرة.

٣- الرؤية المشتركة Shared Vision

لا يمكن أبدًا إملاء الرؤى المنشودة في العمل على اعتبار أنها دائمًا ما تبدأ بالرؤى الشخصيَّة للعاملين على المستوى الفردي، أولئك الذين ربما لا يتفقون بالضرورة مع رؤية القائد، باختصار: تحتاج المنظمة المتعلمة إلى صياغة معالم رؤية حقيقيَّة ذات صبغة واقعيَّة تسهم في زيادة معدلات التزام العاملين، وتعبئة جهودهم في إطار المساعي الرامية للتطوير- سواء في السراء، أو الضراء- فضلًا عن التحلي بالقدرة على تحقيق الربط، والتكامل المنشود بين كافة مكونات منظومة العمل المؤسسي، انطلاقًا من تأكيده أن "بناء الرؤية المشتركة يؤدي دورًا بارزًا في تعزيز الالتزام بتحقيق الأهداف المنشودة على المدى الطويل مستقبلًا"، وإن الاتجاه الجماعي يركز على الهدف المشترك؛لأن الأفراد من أصحاب الأهداف المشتركة مثال (المعلمين، والإداريين، والعاملين في المدارس يمكن أن يتعلموا تغذية الإحساس بالالتزام في مجموعة أو منظمة لتطوير صور مشتركة للمستقبل الذي يسعون من أجله والإستراتيجيات والمبادئ، والممارسات في المدرسة أو المجتمع الذي يأملون أن يعيشوا فيه بالتعلم الذي يحتاج إلى عمليَّة رؤية مشتركة عامة، واثنان من تلك الاتجاهات تشمل التفكير التأملي وتوليد الحوار.

٤- التعلم كفريقTeam Learning

المؤسسات المعاصرة أصبحت ترتكز بشكل أساسي على دعائم العمل الجماعي في إطار فريق، الذي يعني-في المقام الأول- عدم قدرة المؤسسات على التعلم إذا لم تتح الفرصة أولًا أمام أعضاء مجموعاتها، وفرق عملها المختلفة للتعاون، والتعلم معًا على نحو تشاركي، ومن هنا تسهم هذه العمليَّة في تنمية قدرة منسوبي المؤسسة على تحقيق النتائج المنشودة، والتركيز على أهداف معينة، يتم التعاون مع بقيَّة الأعضاء الآخرين لإنجازها عمليًّا على النحو المطلوب، وهذا الاتجاه للتعلم من خلال تفاعل المجموعة من خلال استخدام تلك الطرق، مثل الحوار والمناقشة المتقدمة، وفيها مجموعة صغيرة من الأفراد يقومون بتحويل أفكارهم التأمليَّة وتعلمهم، من أجل تعبئة طاقاتهم وأعمالهم؛ لتحقيق الأهداف المشتركة واستدعاء قدرات الذكاء لديهم، أكثر من مجرد الاعتماد على مواهب أعضاء المجموعة.

ومن الممكن تعزيز تعلم الفريق داخل الفصول الدراسيَّة بين الوالدين والمعلمين وبين أفراد المجتمع، وفي المجموعات الإرشاديَّة والتي تمارس تغييرًا ناجحًا داخل المدرسة.

٥- التفكير المنظوميSystems Thinking

التفكير المنظومي عبارة عن هيكل ممتد من المعرفة والممارسة، من أجل التعرف على إدارة الأمور المعقدة في العالم على نطاق واسع، ويعني القدرة على إدراك وفهم الصورة الإجماليَّة العامة للأشياء، والتمييز بدقة بين أشكالها وقوالبها المختلفة، بدلًا من النظر إلى التغيير الحادث كمجموعة من الأحداث، والوقائع المنفصلة كل على حدة، ويحتاج التفكير المنظومي إلى بقيَّة الأبعاد الأربعة الأخرى سابقة الذكر أعلاه، حتى يصبح بالإمكان تدشين المنظمة المتعلمة. ومن هذا المنطلق؛ يجب إحداث تحول جذري ملموس في منظومة العمل المؤسسي، بحيث يتم الانتقال من حالة التقوقع حول

الذات إلى مد جسور المشاركة والتفاعل مع الآخرين، مع الانتقال- أيضًا- من إلقاء اللوم فيما نعانيه من مشكلات على عوامل وأسباب خارجيَّة إلى تحمل المسؤوليَّة، وبذل الجهد والتعاون مع الآخرين في حل المشكلات المختلفة، وفي هذا النهج فإن الأفراد لديهم القدرة على تحقيق الفهم الأفضل للترابط والتغيير، وبناء على ذلك فإنهم قادرون على التعامل بفاعليَّة مع القوي التي تشكل نتائج أفعالهم، وهذا الاتجاه قائم على مجموعة متزايدة من النظريات عن السلوك المعقد والتغذية الراجعة للأنماط السلوكيَّة، والميول الفطريَّة للنظام تؤدي إلى النمو والاستقرار عبر الأزمنة، والأدوات والأساليب المستخدمة مثل النماذج الأصليَّة ومخططات التخزين والتدفق، والعديد من معامل التعليم والتحفيز تساعد التلاميذ على تكوين فهم أعمق وأوسع للموضوعات التي يدرسونها؛ لذا فإن نظم التفكير هي ممارسة قويَّة لإيجاد القدرة على تحقيق التغير البناء.

استراتيجيات التحول من منظمة تقليديَّة إلى منظمة متعلمة:

تبرز أهميَّة تحويل المؤسسات التنظيميَّة المعاصرة إلى منظمات متعلمة في ضوء تأكيد الأدبيات التربويَّة على الارتباط الوثيق بين بناء المنظمة المتعلمة ومجموعة متنوعة من المتغيرات الإداريَّة، والتنظيميَّة، والقياديَّة المختلفة، ومنها التحول من الضعف الإداري إلى التميز في إدارة الأداء (صقر، ٢٠٠٣)، وإدارة المعرفة (KM) (حمادي، ٢٠١٢) و(المليجي، ٢٠١٠) والاستعداد، والجاهزيَّة للتغيير التنظيمي (الحواجرة، ٢٠١١) و(أبو خضير، ٢٠٠٧) والأداء التنظيمي، والمؤسسي الفعال" و"ألافي وماكورميك" (Alavi &McCormick, 2004)، و(الكبيسي، ٢٠١٣)، والتميز المؤسسي (النسور، ٢٠١٠) وتنمية قدرات التفكير الابتكاري (حسانين، ٢٠١١). وتختلف الإستراتيجيات باختلاف الباحثين واختلاف تصوراتهم، ومن الإستراتيجيات المقترحة للتحول إلى منظمة متعلمة ما يأتي: (Senge,2006, 287-312)

١- دمج التعلم بالعمل.
٢- أن تبدأ المنظمة من حيث هي، أي بما تمتلكه من طاقات وقدرات.
٣- الاستفادة من آراء أعضاء المنظمة.
٤- إيجاد مجالات للممارسة.
٥- الربط مع سوق العمل.
٦- بناء مجتمعات التعلم.
٧- العمل مع الآخرين.
٨- تطوير البنية التحتيَّة للتعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن عمليَّة التغيير التنظيمي تقتضي التحول من منظمات تقليديَّة إلى منظمات متعلمة تختلف عنها في عناصرها الخمسة الأساسيَّة، حيث تتحول من الهياكل العموديَّة إلى الأفقيَّة، ومن الهياكل الروتينيَّة إلى أدوار التمكين، ومن أنظمة الرقابة الرسميَّة إلى مشاركة المعلومات، ومن إستراتيجيَّة المنافسة إلى إستراتيجيَّة التعاون، ومن الثقافة المتصلبة إلى الثقافة المتكيفة (العلي وآخرون، ٢٠١٢: ٣٣٤-٣٣٦).

ومن ثم يتم فيها ممارسة التعلم الفردي والمنظمي بشكل تلقائي مستمر؛ لتحقيق التكيف مع المتغيرات الداخليَّة والخارجيَّة، والاندماج مع البيئة، والانطلاق نحو التميز والتمايز والابتكار، وتحقيق الأهداف بأقصى درجات الكفاءة والفاعليَّة(الطويل وعبابنة، ٢٠٠٩: ٨٨).

ولا يكفي أن يتعلم شخص واحد ثم يقوم بتحديد ما تحتاجه المنظمة ويتبعه الباقون، فالمنظمة التي ستنجح في المستقبل هي التي تكتشف كيف تستفيد من طاقة التعلم لدى جميع أفرادها، فالأفراد يتعلمون وكذلك المنظمات تتعلم، ولكن علم المنظمة أكبر من مجموعة علم أفرادها، فالعامل الحساس هو كيف ننقل علم الفرد إلى المنظمة ككل(السويدان، ٢٠٠١: ٧-٨).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن المنظمة المتعلمة اتجاه إداري حديث، يختلف تمامًا عن فلسفة المنظمات التقليديَّة الهرميَّة، حيث توظف المنظمة رؤية في توليد واكتساب المعرفة ونقلها

بسرعة إلى جميع المستويات في المنظمة، كما تمتلك أهدافًا تنظيميَّة محددة تحتم مشاركة جميع العاملين في المخزون المعرفي الخاص بها مع العمل على تعزيزه، بما لدى كل منهم من معارف ومهارات واتجاهات.

وفي ضوء ما سبق يمكن النظر إلى المدارس كنظم حيويَّة نشطة تتميز بالقدرة على النمو، والتطور، وإعادة الهيكلة الذاتيَّة من خلال المرور بكافة مستويات التعلم المختلفة.

مداخل تحويل المدارس إلى منظمات متعلمة:

يوجد العديد من المداخل المستخدمة لتحويل المدارس إلى منظمات متعلمة إلا أن خمسة مداخل مؤسسيَّة رئيسة عادةً ما يشيع استخدامها عمليًّا من منظور متكامل تربويًّا في تحويل المدارس إلى منظمات متعلمة، كما يأتي: (Kirwan,2013: 73)

١- المدخل المنظومي SystemsApproach لـ "سينجي" (Senge,1990) الذي يؤكد أهميَّة تميز المدارس كمنظمات متعلمة بالضوابط التي سبق شرحها في المبحث السابق.

٢- مدخل التعلم LearningApproach لـ "بيدلير وآخرون" (Pedleretal. , 1991) الذي يؤكد أهميَّة تميز المدارس كمنظمات متعلمة بما يلي:

- إتباع مدخل قائم على التعلم في صياغة، وتطبيق الإستراتيجيات المؤسسيَّة.
- المشاركة في رسم السياسات.
- توفير المعلومات المطلوبة.
- إتباع استراتيجيات بنائيَّة (تكوينيَّة) في تطبيق نظم المحاسبيَّة، والضبط الإداري.
- الحوار، والتفاعل الداخلي.
- الاحتفاء بالمرونة.
- توافر البُنى التنظيميَّة الداعمة.
- النظر إلى العاملين كمستكشفين، ومحللين لبيئة الواقع.
- التعلم البيني المتبادل بين المؤسسات المختلفة.
- توافر مناخ إيجابي داعم للتعلم.
- إتاحة إمكانيَّة النمو الذاتي لجميع منسوبي المؤسسة دون استثناء.

٣- المدخل الإستراتيجي Strategic Approachلـ "جوه" (Goh,1998) الذي يؤكد أهميَّة تميز المدارس كمنظمات متعلمة بما يلي:

- التحلي بالوضوح، وتوفير الدعم اللازم لتطبيق رسالة ورؤية المؤسسة التنظيميَّة.
- القيادة التشاركيَّة، والمشاركة والتفاعل.
- توافر ثقافة مؤسسيَّة تشجع، وتحتفي بالتجريب.
- القدرة على نقل وتداول المعرفة بما يتجاوز الحدود، والقيود التنظيميَّة للمؤسسة.
- العمل الجماعي في إطار فريق، والتعاون.
- التصميم التنظيمي المتكامل لمنظومة العمل المؤسسي.
- تمتع العاملين بالمهارات، والكفايات المطلوبة.

٤- المدخل التكاملي Integrative Approach لـ "واتكينز ومارسيك" (Watkins & Marsick, 1993, 1996, 2003) الذي يؤكد أهميَّة تميز المدارس بما يلي:

- التعلم المستمر.
- الحوار، والاستقصاء.

- التعلم الجماعي في إطار فريق.
- النظم الضمنيَّة.
- التمكين.
- الارتباط المنظومي.
- القيادة الإستراتيجيَّة. وقد حدد هذه المداخل الأربعة "يانج وآخرون" (Yang et al. , 2004)

٥- المدخل البنائي Building Blocks Approach لـ "جارفين وآخرون" (Garvin et al. , 2008) الذي يؤكد أهميَّة تميز المدارس كمنظمات متعلمة بما يلي:

- الشعور بالأمن، والأمان النفسي.
- تقدير أهميَّة الفروق، والاختلافات بين الأشياء.
- الانفتاح، والتقبل للأفكار الجديدة.
- إتاحة وقت كافٍ للتأمل.
- التجريب.
- جمع المعلومات المطلوبة.
- التحليل.
- التعليم، والتدريب.
- نقل وتبادل المعلومات.
- القيادة الداعمة للتعلم.

الخصائص المميزة للمدارس كمنظمات متعلمة:

يوجد مجموعة من السمات والخصائص الرئيسة المميزة للمدارس كمنظمات متعلمة كما يأتي: (Brandt,2003: 10-16)

١- توافر بُنى تنظيميَّة محفزة تشجع العاملين على إتباع السلوكيات التكيفيَّة، ومواصلة التعلم.
٢- صياغة مجموعة من الأهداف المشتركة التي تتميز بالقدرة على التحفيز، وإثارة روح التحدي لدى العاملين في الوقت نفسه الذي تتميز فيه- أيضًا- بالقابليَّة للتطبيق العملي.
٣- التمتع بوجود أعضاء من العاملين الذين بمقدورهم التحديد الدقيق لمراحل نمو المؤسسة التنظيميَّة على طريق التغيير، والتطوير.
٤- الكفاءة، والفاعليَّة في تجميع، ومعالجة، والاستفادة من توظيف المعلومات المتاحة على نحو يتناسب على أفضل نحو ممكن مع أهدافها المنشودة، وبيان رسالتها التنظيميَّة.
٥- التمتع بقاعدة معرفيَّة متطورة، والاستعانة بعمليات مؤسسيَّة فعالة في توليد الأفكار الجديدة.
٦- المواظبة على تبادل المعلومات مع المصادر الخارجيَّة ذات الصلة.
٧- التحلي بالقدرة على الحصول على تغذية راجعة مناسبة عما تقدمه من منتجات، وخدمات مختلفة.
٨- المواظبة على التنقيح، والتعديل، والتطوير المستمر لعملياتها الأساسيَّة على المستوى المؤسسي.
٩- توافر ثقافات تنظيميَّة داعمة لجهود التطوير، والتحول إلى منظمات متعلمة.
١٠- توافر نظم مفتوحة تتميز بالحساسيَّة الشديدة تجاه البيئة الخارجيَّة المحيطة، بما في ذلك: ظروفها، وأوضاعها الاجتماعيَّة، والسياسيَّة، والاقتصاديَّة المختلفة.

فالمدرسة المتعلمة تخطط لتطورها بنفسها، فلا يتوقف تطورها على المعرفة من الخارج، بل تتطور مهنياً من الداخل وهذا لا يعني أن تكون منعزلة عن المدارس الأخرى بل تستفيد من تجاربها وتتعاون معها، وتركز على رفع مستوى كل معلم، لذا فالمدير يهتم بتطوير عمليات التعليم والتعلم، والمعلمون خبراء متعاونين فيما بينهم، كما توظف مصادر التعلم، وطرائق تدريس تعتمد على التعلم النشط، حيث يكون المتعلم إيجابي يبحث عن المعرفة ويشارك في إنتاجها، كما أنه إيجابي في حل مشكلاته، كما أنها تتعاون مع أولياء الأمور وتستشعر مسؤوليتها الاجتماعية، كما تتأمل بنشاطاتها وعملياتها وتمارس التقويم الذاتي بأساليب حديثة، ويستمتع كل من فيها بالتعلم.

استراتيجيات تحويل المدارس إلى منظمات متعلمة:

تجدر الإشارة إلى أن هناك سبع إستراتيجيات رئيسة لتحويل المدارس إلى منظمات متعلمة كما يأتي: (Joyce et al. ,1999: 11-14)

١- إعادة هيكلة المهام، والتكليفات الوظيفيَّة المناطة بالمعلمين، وغيرهم من العاملين الآخرين، بحيث يتاح وقت كافٍ أمام مشاركتهم في أنشطة الاستقصاء الجماعي في بيئة العمل؛ ومن ثم زيادة مستويات أنشطة التطوير المدرسي، والتحول إلى منظمات متعلمة.

٢- تطبيق نظم ديمقراطيَّة حقيقيَّة تشرك كافة أعضاء المنظومة المدرسيَّة- بما في ذلك: أولياء الأمور، وأعضاء المجتمع المحلي- في أنشطة الاستقصاء الجماعي فضلًا عن تهيئة ظروف، وأوضاع إيجابيَّة داعمة لجهود التطوير المدرسي.

٣- توافر بيئة ثريَّة بالمعلومات تعزز القدرة على الاستقصاء، والاكتشاف؛ ومن ثم التركيز على الإستراتيجيات الفعالة تربويًّا في مد يد العون لمساعدة الطلاب في التعلم على نحو أفضل.

٤- ربط كافة أعضاء المنظومة المدرسيَّة بقاعدة معرفة التدريس، والتعلم بهدف زيادة فرص الاستفادة من المبادرات الناجحة للتطوير المدرسي.

٥- الارتقاء ببرامج التدريب، والتنمية المهنيَّة للعاملين، بما يزيد من قدرتهم على استقصاء واكتشاف الممارسات التربويَّة، والتدريسيَّة الجديدة، فضلًا عن المشاركة في مبادرات التطوير المدرسي.

٦- استثمار الكثير من الوقت والجهد في تطوير برامج التعلم التنظيمي للعاملين بالمدرسة، بما يمكنهم من الشعور بالتحفيز، والمشاركة الفعليَّة في تحقيق النتائج المنشودة للمنظومة المدرسيَّة.

٧- تكوين مجموعات، وفرق عمل صغيرة العدد ترتبط على نحو وثيق بالمجتمع المدرسي تتميز بتحمل المسؤوليَّة تجاه بعضها البعض؛ الأمر الذي يسهم في شعور أعضائها بالولاء، والانتماء للمؤسسة المدرسيَّة بما ينعكس إيجابًا في تقليل شعورهم بالضغوط، والعزلة، والاغتراب، والتقوقع حول الذات.

ويمكن إيجاز عوامل النجاح الحاسمة (CSFs) المؤثرة في تحويل المدارس إلى منظمات متعلمة، كما يأتي: (Zarei et al. ,2007: 398-404)

١. توافر قادة قادرين على إحداث التغيير المطلوب.
٢. الاستعانة بعاملين مبدعين، ومنتجين في العمل.
٣. التعلم كفريق.
٤. السعي نحو تحقيق المثل، والأهداف المشتركة.
٥. توافر الحوافز القادرة على تحفيز دافعيَّة العاملين.
٦. توافر ثقافة تنظيميَّة داعمة.
٧. الخبرة، والتطبيق العملي للمعرفة المتعلمة.
٨. تقبل المقترحات، والتوصيات.
٩. تبادل المعلومات.

١٠. استغلال الفرص المتاحة في البيئة المحيطة.
١١. التمركز حول العملاء، وأصحاب المصالح.
١٢. التوافق، والمواءمة مع التغيرات الحادثة باستمرار.
١٣. تقييم الأداء.
١٤. إتباع أساليب التفكير المنظومي.

كما حدد البعض أربعة أبعاد رئيسة لتحويل المدارس إلى منظمات متعلمة، والارتقاء بمستويات تعلم النظام المدرسي، والمعلمين، والطلاب من منظور متكامل تربويًّا، كما يلي: (Silins & Mulford,2002 :429)

١. البيئة التشاركيَّة القائمة على الثقة المتبادلة.
٢. أخذ زمام المبادرة، ومواجهة المخاطر المحتملة.
٣. الرسالة، والرؤية المشتركة للمستقبل.
٤. التدريب، والتنمية المهنيَّة.

منهجيَّة الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة؛ وذلك لملاءمته لطبيعة موضوعها وأسئلتها التي تقوم على محاولة وصف وتفسير درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمات خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٦-١٤٣٧هـ، والتعبير عنها كميًّا وكيفيًّا بهدف الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره.

مجتمع الدراسة: جميع معلمات المدارس الحكوميَّة الثانويَّة للبنات بمدينة تبوك، اللاتي على رأس العمل خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٣٦-١٤٣٧هـ، والبالغ عددهن (٦٤٣) وفق الإحصاءات الرسميَّة لإدارة التعليم بتبوك، كما في الملحق رقم(٣)حيث يبلغ عدد المدارس الثانويَّة لقطاع البنات بمدينة تبوك (٣٠) مدرسة، منها(١٠) مدارس تابعة لبرنامج"تطوير المدارس".

عينة الدراسة: نظرًا لصعوبة تطبيق الأداة على أفراد مجتمع الدراسة من المعلمات؛ فقد تم التطبيق على عينة عشوائيَّة من معلمات المدارس الحكوميَّة الثانويَّة للبنات بمدينة تبوك، حيث تم توزيع (٣١١) استبانة تمثل ما نسبته (٤٨،٣٧%) من مجتمع الدراسة البالغ (٦٤٣) مُعلمة، تم استعادة (٢٨٧) منها، وتم استبعاد(٥٩) استبانة لا تصلح للتحليل، وتمت المعالجة الإحصائيَّة لعدد (٢٢٨) استبانة، بنسبة (٣٥،٤٦%) من كامل المجتمع، تم اختيارها بالطريقة البسيطة.

ويمكن وصف عينة الدراسة الحاليَّة في ضوء البيانات الشخصيَّة التي تم الحصول عليها من إجابات أفراد عينة الدراسة على القسم الأول من الاستبانة الذي يتضمن ما يأتي:

- نوع المؤهل: ويتضمن مستويين هما(تربوي، غير تربوي).
- نوع المدرسة: ويتضمن مستويين هما(تابعة لوحدة تطوير المدارس، لا تتبع وحدة تطوير المدارس).

وسيتم توضيح توزيعات أفراد عينة الدراسة وفق المتغيرات السابقة بحساب التكرارات والنسب المئويَّة كما يأتي:

١- متغير نوع المؤهل: يوضح الجدول(٢)، توزيع أفراد العينة حسب متغير نوع المؤهل: (تربوي، غير تربوي).

جدول (٢) وصف عينة الدراسة بحسب نوع المؤهل

نوع المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئويَّة
تربوي	٢٠٩	%٩١،٧
غير تربوي	١٩	%٨،٣
المجموع	٢٢٨	% ١٠٠

يتضح من الجدول(٢)، أن عدد التربويات المشاركات(٢٠٩) ويمثلن نسبة (٩٢%) من مجموع المستجيبات لهذه الدراسة، أما عدد غير التربويات المشاركات (١٩) ويمثلن نسبة (٨%)، وغالبهن من المتخصصات في علم النفس.

٢- متغير نوع المدرسة: يوضح الجدول(٣)، توزيع أفراد العينة حسب متغير نوع المدرسة

جدول (٣) وصف عينة الدراسة بحسب نوع المدرسة

نوع المدرسة	التكرار	النسبة المئويَّة
تتبع وحدة تطوير المدارس	١٠٢	%٤٤،٧
لا تتبع وحدة تطوير المدارس	١٢٦	% ٥٥،٣
المجموع	٢٢٨	% ١٠٠

يتضح من الجدول(٣)، أن عدد المعلمات اللاتي يعملن بمدرسة لا تتبع وحدة تطوير المدارس والمشاركات(١٢٦) ويمثلن نسبة (٥٥%) من مجموع المستجيبات لهذه الدراسة، أما عدد المعلمات اللاتي يعملن بمدرسة تتبع وحدة تطوير المدارس المشاركات فهو (١٠٢) ويمثلن نسبة (٤٥%).

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة، باعتبارها أنسب أدوات البحث العلمي التي تتفق مع معطيات هذه الدراسة، ولتحقيق أهدافها قامت الباحثة بترجمة عدد من الأدوات البحثيَّة التي شملت عددًا من الاستبيانات، والمقاييس، والأدوات البحثيَّة السابقة المقننة، والشائع استخدامها عالميًّا في مجال قياس وتقييم مستويات تحويل المدارس إلى منظمات متعلمة، كما يتضح في الخطوات الآتية.

بناء الأداة:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة قامت الباحثة بترجمة مفردات أسئلة "استبيان المنظمة للمتعلمة للمدارس" Learning Organization Questionnaire for Schools(LOQS) لـ"بارك"(Park,2008)، وقد اعتمد "بارك" في تصميمه لاستبيانه المسحي المقترح على نتائج الأدبيات، والدراسات التربويَّة السابقة ذات الصلة مع التركيز- بشكل خاص- على الاستفادة من الإسهامات النظريَّة الرائدة في مسيرة تطور فلسفة المنظمة المتعلمة لـ "سينج" (Senge,1990)، و"سينج وآخرين" (Senge et al. , 1994: 2000) فضلًا عن استفادته كذلك من مراجعة وتوظيف مفردات أسئلة أربعة من أشهر الاستبيانات والمقاييس والأدوات البحثيَّة السابقة المقننة والشائع استخدامها عالميًا في مجال قياس وتقييم مستويات تحويل المدارس إلى منظمات متعلمة، وهي تحديدًا:

١. "استبيان تقييم المنظمة المتعلمة" Learning Organization Assessment (LOA) لـ "كليني وآخرين" (Kline et al. ,1995).
٢. "استبيان سمات المنظمة المتعلمة" Learning Organization Profile (LOP) لـ "ماركواردت" (Marquardt,1996).
٣. "استبيان أبعاد المنظمة المتعلمة" Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ) لـ "واتكينزومارسيك" (Watkins &Marsick,1997).
٤. "مقياس المنظمة المتعلمة" Learning Organization Inventory (LOI) لـ "ويكوف" (Wyckoff,1998).

وقد تم إعداد الاستبانة في صورتها الأوليَّة، وعُرضت الاستبانة على المشرفة من أجل تحديد مدى ملاءمتها لجمع البيانات، كما عُرضت على مجموعة من المحكمين، وذلك للاسترشاد بآرائهم وإبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات وملاءمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات

للبعد الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبيان، وبناء على التعديلات والأخذ بالتوصيات تم تجهيز الاستبانة في صورتها النهائيَّة، حيث اشتملت على جزأين:

الجزء الأول: البيانات الأوليَّة لمجتمع الدراسة، وتتكون من المتغيرات الآتية:

أ- المتغيرات المستقلة:

١. نوع المؤهل وله مستويان: (تربوي أو غير تربوي).

٢. نوع المدرسة ولها مستويان: (تابعة لوحدة تطوير المدارس أو غير تابعة لوحدة تطوير المدارس).

ب- المتغيرات التابعة: وتمثلت في الاستجابة على عبارات الاستبانة لأبعادها المختلفة لتحديد" درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة: (الإتقان الشخصي، والنماذج الذهنيَّة، والرؤية المشتركة، والتعلم كفريق، والتفكير المنظومي)بالمدارس الثانويَّة للبنات بمدينة تبوك.

الجزء الثاني: أبعاد استبانة درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانويَّة للبنات بمدينة تبوك ويتضمن خمسة أبعاد: درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة(الإتقان الشخصي، والنماذج الذهنيَّة، والرؤية المشتركة، والتعلم كفريق، والتفكير المنظومي)، ويجاب عليها وفقًا لتدرج ليكرت الثلاثي: (درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة صغيرة).

جدول (٤) عدد العبارات في كل مجال من مجالات الاستبانة

الأبعاد	عدد العبارات
البعد الأول	٦
البعد الثاني	٨
البعد الثالث	٧
البعد الرابع	٧
البعد الخامس	٦
جميع الأبعاد	٣٤

صدق الأداة:

أ- صدق المحتوى أو الصدق الظاهري

تم التحقق من صدق المحتوى لاستبانة درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانويَّة الحكوميَّة بمدينة تبوك في صورتها الأوليَّة، من خلال عرضها على عدد (٩) من المحكمين من أساتذة الجامعات من ذوي الاختصاص في مجال الإدارة العامة، والتربية العلميَّة في المناهج والإدارة التربويَّة والتخطيط التربوي واقتصاديات التعليم وتقنيات التعليم، واللغة العربيَّة، وطلب منهم دراسة الأداة، وإبداء رأيهم فيها من حيث: مدى وضوح وأهميَّة العبارة، ومدى انتماء العبارة للبعد، ومدى كفاية أداة الدراسة من حيث عدد العبارت، وشموليتها، وتنوع محتواها، أو أيَّة ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل، أو التغيير، أو الحذف وفق ما يراه المحكم لازمًا. وقامت الباحثة بتفريغ آراء المحكمين التي أبدوها حول كل فقرة، وتم اعتماد كل فقرة أجمع (٨٠٪) فأكثر من المحكمين على ملاءمتها، وتعديل العبارات التي أجمع (٨٠٪) أو أكثر من المحكمين على تعديلها وبالتشاور مع المشرفة.

ب- صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاختبار

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة بتطبيقها على عينة استطلاعيَّة مكونة من (٣٠) معلمة، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد مدى ارتباط كل مجال والدرجة الكليَّة لجميع المجالات، والتأكد من عدم التداخل بينهما. والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

الأبعاد	العبارة (١)	العبارة (٢)	العبارة (٣)	العبارة (٤)	العبارة (٥)	العبارة (٦)	العبارة (٧)	العبارة (٨)	الكلي
البعد الأول	**٠،٧٣	**٠،٨٨	**٠،٧٢	**٠،٨٠	**٠،٨٦	**٠،٨١	-	-	**٠،٨٧
البعد الثاني	**٠،٧١	**٠،٧١	**٠،٧٦	**٠،٧١	**٠،٧٢	**٠،٧٩	**٠،٩٠	**٠،٨٦	**٠،٩٤
البعد الثالث	**٠،٨٣	**٠،٧٦	**٠،٧٤	**٠،٨٧	**٠،٧٥	**٠،٨٦	**٠،٧٠	-	**٠،٩٠
البعد الرابع	**٠،٧٨	**٠،٧١	**٠،٨٧	**٠،٧٠	**٠،٧٦	**٠،٨٥	**٠،٨٣	-	**٠،٨٧
البعد الخامس	**٠،٨٠	**٠،٨٤	**٠،٨٥	**٠،٨١	**٠،٧٦	**٠،٨٣	-	-	**٠،٧٣

** الارتباط دال عند مستوى (٠،٠١).

يتضح من الجدول (٥) أن جميع معاملات ارتباط مجالات أداة الدراسة مرتفعة ومناسبة لغرض الدراسة، وذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (٠،٠١)ويدل ذلك على قوة التماسك الداخلي بين كل بعد من أبعاد أداة الدراسة والعبارات التي تنتمي إليه، ومن ثم يعد مؤشرًا قويًّا على صدق الأداة وصلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه.

ثبات الأداة:

تم استخراج معامل ثبات أداة الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للاتساق الداخلي، ولكل بُعد من أبعاد الاستبانة، وللاستبانة ككل بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعيَّة مقدارها(٣٠) معلمة كما يوضح الجدول (٦)

جدول (٦) ثبات الأداة "قيم معاملات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)"

الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات
البعد الأول	٦	٠،٨٦
البعد الثاني	٨	٠،٨٥
البعد الثالث	٧	٠،٨٣
البعد الرابع	٧	٠،٨٨
البعد الخامس	٦	٠،٨٩
جميع الأبعاد	٣٤	٠،٩٥

يتضح من الجدول(٦)أن معامل الثبات الكلي لاستجابات الأفراد في جميع أبعادالدراسة مرتفع، كما يدل على ذلك معامل الثبات الكلي، حيث بلغ (٠،٩٥)، وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض الدراسة، كما تم حساب معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد أداة الدراسة، وتعد جميع معاملات ثبات مجالات أداة الدراسة مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة، حيث تراوحت قيم

محاور أبعاد الاستبانة فيما بين (٠،٨٣) و(٠،٨٩)، وهي قيم تشجع على الثقة في الأداة، ومن ثم الثقة في نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة عند التطبيق الميداني.

الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة في الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة أساليب الإحصاء الوصفي والتحليلي، وذلك باستخدام حزمة SPSS. 21وعلى النحو الآتي:

١- التكرارات والنسب المئويَّة لوصف عينة الدراسة.

٢- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

٣- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach'sAlpha) لحساب ثبات أداة الدراسة.

٤- المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لترتيب عبارات الاستبانة، للإجابة عن السؤال الأول.

٥- الاختبار اللامعلمي (مان-وتني) لعينتين مستقلتين (Mann-Whitney) لتحديد الفروق بين مجموعتين مستقلتين، لتحديد درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة الذي يعزى لمتغير المؤهل العلمي للإجابة عن السؤال الثاني.

٦- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T-Test)لتحديد الفروق بين مجموعتين مستقلتين، لتحديد درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة الذي يعزى لمتغير نوع المدرسة للإجابة عن السؤال الثالث.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: نص السؤال الأول للدراسة على ما يأتي: (ما درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانويَّة الحكومية للبنات بمدينة تبوك؟)

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة (الإتقان الشخصي، والنماذج الذهنيَّة، والرؤية المشتركة، والتعلم كفريق، والتفكير المنظومي) والتي تمثل بمجملها درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانويَّة للبنات بمدينة تبوك.

البُعد الأول: الإتقان الشخصي

تم استخراج المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا البعد، والجدول (٧) يوضح النتائج.

جدول (٧) المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات
أفراد عينة الدراسة على عبارات الُبعد الأول "الإتقان الشخصي"

م	رقم العبارة	العدد	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٦	٢٢٨	تسعى المعلمات جاهدات إلى تعويض تدني مستوى معرفتهن، ومهاراتهن.	٢،٥٩	٠،٥٦	كبيرة
٢	٥	٢٢٨	تواصل المعلمات التعلم المستمر.	٢،٤٨	٠،٦٣	كبيرة
٣	٢	٢٢٨	تواظب المعلمات باستمرار على مواصلة جهودهن لتوضيح وإبراز أهدافهن الشخصيَّة.	٢،٤٦	٠،٦٠	كبيرة
٤	٣	٢٢٨	تنظر المعلمات إلى الواقع الراهن في ضوء أهدافهن الشخصيَّة.	٢،٣٩	٠،٦٨	كبيرة
٥	١	٢٢٨	تشارك المعلمات في أنشطة متنوعة للتأمل.	٢،٣٤	٠،٦٨	كبيرة
٦	٤	٢٢٨	تتاح أمام المعلمات فرص تعلم متنوعة في بيئة العمل المدرسي.	٢،٠٧	٠،٧٥	متوسطة
			المتوسط العام	٢،٣٩	٠،٤٢	كبيرة

يتضح باستعراض البيانات الواردة في الجدول (٧) ما يأتي:

- يرى أفراد عينة الدراسة أن الممارسات المرتبطة ببعد"الإتقان الشخصي" تتم بدرجة كبيرة، وبمتوسط عام قدره(٢،٣٩)، فالمعلمات في ضوء هذه الدراسة يعتبرن مسألة التعلم مدى الحياة مسألة أساسيَّة، ومن ثم ومن خلال المحاولات الجادة يتقن أهدافهن الشخصيَّة كما يتقنّ َالمطلوب منهن في المدرسة، ومن ثم فالإتقان الشخصي جزء من التكوين القيمي المهني للمعلمات في داخل المدرسة، وهو ما يدل على نجاح المدارس الثانويَّة في بعد الإتقان الشخصي الذي يعتبر أحد أبعاد المنظمة المتعلمة، وتدل هذه النتيجة على وجود اتجاه إيجابي لدى إدارة المدرسة في عمليَّة توفير فرص التدريب، والتأمل والتنمية المهنيَّة المستمرة المقدمة للمعلمات، وهو ما يحققوه و ما يفسر حصول عبارات هذا البعد على درجة كبيرة، حيث تراوحت المتوسطات بين(٢،٥٩) و(٢،٠٧).
- جاءت العبارة رقم (٦) وهي: (تسعى المعلمات جاهدات إلى تعويض تدني مستوى معرفتهن، ومهاراتهن) في المرتبة الأولى حيث حصلت على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط قدره (٢،٥٩) وهي تشير إلى ثقة المعلمات بأنفسهن، والتزامهن بالتطوير ومستوى الطموح الكبير لديهن، وهذا ما يمثل اتجاهات قويَّة لنجاحهن ولإتقانهن الشخصي.
- تليها العبارة رقم (٥) وهي: (تواصل المعلمات التعلم المستمر) التي حصلت على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط قدره (٢،٤٨) وهو ما يشير إلى سعي المعلمات لاكتساب المعرفة والمهارات الضروريَّة لتحقيق إتقانهن الشخصي، وعندما يتوفر للمعلمة الاتجاهات الضروريَّة للتعلم، ويتكامل ذلك مع سعيهن لتطوير معارفهن ومهارتهن، فإن ذلك يدفعهن لإبراز أهدافهن الشخصيَّة وسعيهن للتميز، وهذا ما أكدته العبارة رقم (٢) التي تليها بفارق ضئيل وهي:

(تواظب المعلمات باستمرار على مواصلة جهودهن لتوضيح وإبراز أهدافهن الشخصيَّة)، حيث حصلت على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط قدره (٢،٤٦) كثالث أعلى متوسط لعبارات هذا البعد.

- وفي المرتبة الأخيرة تأتي العبارة رقم (٤) وهي: (تتاح أمام المعلمات فرص تعلم متنوعة في بيئة العمل المدرسي) حيث حصلت على درجة ممارسة متوسطة بمتوسط قدره (٢،٠٧) وهي مؤشر على أن فرص التعلم في بيئة العمل المدرسة متوفرة بشكل لا يرقى لطموح المعلمات اللاتي يسعين جاهدات لتحقيق التميز الشخصي، وربما يعزى ذلك لالتزام المعلمة بعملها في ضوء كثرة الأعباء المدرسيَّة، وربما يعزى لضعف تعاون الإدارة المدرسيَّة أو قصور إدارة الوقت، سواء من المعلمة أو من الإدارة.

وتسبقها العبارة رقم (١) وهي: (تشارك المعلمات في أنشطة متنوعة للتأمل) حيث حصلت على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط قدره (٢،٣٤) وهي نتيجة تؤكد ضعف الوعي بالتأمل المهني الذي يعتبر أحد المداخل التي تعزز التنمية المهنيَّة المستندة إلى المدرسة، فالمعلم الذي يتأمل هو أكثر شخص قادر على تحديد احتياجاته؛ولهذا فهو يسعى إلى سد تلك الحاجة من خلال التعلم الذاتي دون انتظار الدعم الخارجي، حيث يتأمل المعلم ممارساته متمثلة في قيمه وقناعاته وجوانب شخصيته، ولكل أدواره ومهامه داخل حجرة الصف وخارجها، ويعمل على تمحيصها ونقدها بهدف محاولة التعرف على جوانب القوة لتطويرها، وجوانب القصور لتلافيها مستقبلًا، مما يمكنه من إيجاد تحسينات ذاتيَّة بناء على التأملات في السلوك.

وقد يعزى هذا الضعف النسبي لحداثة مفهوم التأمل المهني، ومن ثم ضعف الوعي به، كما أن سنوات الخبرة للمعلم قد تشكل عائقًا نحو تحقيق الأهداف المنشودة؛ لذلك فهو بحاجة لبرامج تدعم محاكمته لقناعاته وافتراضاته التي تشكلت عبر السنوات، والتي تحرك السلوكيات والممارسات الخاصة بها، فيصبح أكثر انفتاحيَّة وشفافية في الاعتراف بضرورة التغيير.

وقد يعزى هذا الضعف النسبي لوجود افتراضات واعتقادات سائدة مفادها أن برامج التنمية المهنيَّة المصمّمة من قبل خبير أو جهة خارجيَّة صالحة لجميع المعلمين، والتي قد تكون نجحت في إكساب المعلمين معارف متعددة وتطورًا مهّنيًا إلى حد ما، لكنها أخفقت في تمهين المعلمين ليكون المعلم متعلمًا مدى الحياة، الأمر الذي لن يتحقق إلا من خلال تبنّي ما تشير إليه التوجهات الحديثة الداعية إلى ضرورة تمكين المدرسة، باعتبارها نواة التغيير وقائدة التطوير؛ ولذلك تبنّت تلك الدراسات والأدبيات التربويَّة الحديثة مفهوم التنمية المهنيَّة المستمرة المتمركزة حول المدرسة، والتي لُب اهتمامها رفع كفاءة المعلمين، وتعزيز قدراتهم على فهم سياق عمل المدرسة، ومن ثمّ المواءمة بينهم وبين ما يعرفونه وما هم قادرون على فعله، كذلك تمكينهم من بناء التوقعات الذاتيَّة العالية وتحقيق الموازنة بينها وبين احتياجاتهم من التنمية المهنيَّة، وهذا ما تؤكده العبارة رقم (٣) وهي: (تنظر المعلمات إلى الواقع الراهن في ضوء أهدافهن الشخصيَّة) والتي حلت كثالث أدنى متوسط لعبارات هذا البعد.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة سافاس ودوس (٢٠١٣) التي أكدت توافر بعد الإتقان الشخصي بدرجة كبيرة، وتتفق كذلك مع دراسة غاهر امانيفارد (٢٠١٣) وتختلف عن دراسة (عبابنة، ٢٠١١) التي أكدت أن توافر الإتقان الشخصي في المدارس يتم بدرجة متوسطة في المدارس، وقد يعزى هذا لاختلاف مع نتائج الدراسة لأسباب مختلفة ولعل أبرزها اختلاف مجتمع الدراسة.

البُعد الثاني: النماذج الذهنيَّة

تم استخراج المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا البعد، والجدول (٨) يوضح النتائج.

جدول (٨) المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البُعد الثاني"النماذج الذهنيَّة"

م	رقم العبارة	العدد	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٥	٢٢٨	تغير المعلمات أساليبهن التدريسيَّة ليتمكن من تطبيق المداخل التربويَّة الجديدة على نحو فعال.	٢،٧١	٠،٥٠	كبيرة
٢	٧	٢٢٨	تعي المعلمات تأثير أفكارهن وتصوراتهن السائدة في ممارساتهن التربويَّة.	٢،٦٠	٠،٥٨	كبيرة
٣	٤	٢٢٨	تستفيد المعلمات من توظيف الأحداث، والوقائع البارزة داخل المدرسة في التأمل في تصوراتهن عن العمليَّة التعليميَّة.	٢،٥٨	٠،٥٩	كبيرة
٤	٦	٢٢٨	تتعاون المعلمات مع زميلاتهن في اكتشاف أفكارهن وتصوراتهن السائدة عن ممارساتهن التربويَّة.	٢،٥٧	٠،٦١	كبيرة
٥	٣	٢٢٨	تتعلم المعلمات نتيجةً لما يتلقينه من ردود أفعال متنوعة من الطالبات.	٢،٥٥	٠،٦٣	كبيرة
٦	٨	٢٢٨	بمقدور المعلمات تقديم شرح دقيق، وفعال لتصوراتهن السائدة للعمليَّة التعليميَّة.	٢،٤٦	٠،٦٣	كبيرة
٧	٢	٢٢٨	تستقصي المعلمات درجة مناسبة برامجهن أو مقرراتهن الدراسيَّة للتطبيق العملي في ضوء الأهداف.	٢،٤٥	٠،٦١	كبيرة
٨	١	٢٢٨	غالبًا ما تتأمل المعلمات تصوراتهن السائدة عن الأنشطة المختلفة لمنظومة التعليم المدرسي مع زميلاتهن من المعلمات.	٢،٣٤	٠،٦٤	كبيرة
			المتوسط العام	٢،٥٣	٠،٣٨	كبيرة

يتضح باستعراض البيانات الواردة في الجدول (٨) ما يأتي:

- يرى أفراد عينة الدراسة أن الممارسات المرتبطة ببعد: "النماذج الذهنيَّة" تتم بدرجة كبيرة، وبمتوسط عام قدره(٢،٥٣)، وهو ما يدل على نجاح المدارس الثانويَّة في بعد النماذج ذهنيَّة والذي يعتبر أحد أبعاد المنظمة المتعلمة، حيث إن فريق العمل يتطلب أساسًا أن يكون هناك رؤية مشتركة فيما بينهم في داخل المدرسة، وتدل هذه النتيجة على وجود اتجاه إيجابي لدى إدارة المدرسة في عمليَّة بناء نماذج ذهنيَّة جديدة، والتخلص من بعض النماذج الذهنيَّة التي لا تدعم التطوير، وهو ما يحقق فتح المجال للتفكير خارج الصندوق، فلا تضع المدرسة نفسها في قوالب ذهنيَّة جامدة عند تحليل أوضاع المدرسة ومشكلاتها، وإنما محاولة تناول المشكلة بتفكير إبداعي وغير نمطي، ومختلف عن التناول الذي تفرضه بعض فرضيات النماذج العقليَّة أو النماذج النظريَّة وهو ما يفسر حصول عبارات هذا البعد على درجة كبيرة، حيث تراوحت المتوسطات بين (٢،٧١) و(٢،٣٤).

- جاءت العبارة رقم (٥) وهي: (تغير المعلمات أساليبهن التدريسيَّة ليتمكن من تطبيق المداخل التربويَّة الجديدة على نحو فعال) في المرتبة الأولى، حيث حصلت على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط قدره (٢،٧١) وهو ما يسهم في تقليص الفجوة بين النظريَّة والتطبيق، يتحقق من ذلك تغيير السلوك وليس فقط مجرد إكساب معلومات كأساليب التنمية المهنيَّة التقليديَّة، كما أن المعلومات وتطبيقاتها تتجدد نتيجة التطورات العلميَّة والتقنيَّة المستمرة، وممارسة المعلم للتأمل يساعده على تحديث معلوماته ومهاراته لمواكبة تلك التطورات والاستفادة منها، وهذا يعزى إلى اهتمام المعلمات وجديتهن والتزامهن بالتغيير ومواكبة التطوير، واهتمام إدارة التعليم بتقديم دورات تدعم هذا التغير، ومنها على سبيل المثال التأمل المهني، والتعلم النشط، وبحث الدرس وغيرها.

- يليها العبارة رقم (٧) وهي: (تعي المعلمات تأثير أفكارهن وتصوراتهن السائدة في ممارساتهن التربويَّة) حصلت على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط قدره (٢،٦٠) وهو ما يشير إلى امتلاك المعلمة لمهارة تأثير العناصر كل منها في الآخر، والتفكر المتأني في معتقداتها وقيمها وخبراتها للتعرف على المشكلات التي تواجهها، وتلك المهارة مهمة في توظيف الأحداث، والوقائع البارزة داخل المدرسة في التأمل، وهذا ما تعبر عنه العبارة رقم (٤) وهي: (تستفيد المعلمات من توظيف الأحداث، والوقائع البارزة داخل المدرسة في التأمل في تصوراتهن عن العمليَّة التعليميَّة)حيث حصلت على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط قدره (٢،٥٨) كثالث أعلى متوسط لعبارات هذا البعد.

- وفي المرتبة الأخيرة تأتي العبارة رقم (١) وهي: (غالبًا ما تتأمل المعلمات تصوراتهن السائدة عن الأنشطة المختلفة لمنظومة التعليم المدرسي مع زميلاتهن من المعلمات) حيث حصلت على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط قدره (٢،٣٤) وهي نتيجة تؤكد النتيجة التي تم التوصل إليها في بعد الإتقان الشخصي، والتي تشير إلى التأخر النسبي لممارسة التأمل المهني الذي يعد خطوة مهمة وأساس للتنمية المهنيَّة وتحسين الأداء المستمر، والذي قد يعزى إلى أن المعلمة لا تجد الوقت الكافي؛ وذلك لكثرة الأعباء والتكاليف التي تقع على عاتق المعلمة، إضافة لحداثة مفهوم التأمل المهني.

وتسبقها العبارة رقم (٢) وهي: (تستقصي المعلمات درجة مناسبة برامجهن أو مقرراتهن الدراسيَّة للتطبيق العملي في ضوء الأهداف) حيث حصلت على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط قدره (٢،٤٥) وهي تدل على الاستقصاء الواعي في الممارسات المهنيَّة التي تزاولها المعلمة، والتفكر المتأني في مدى ما تقدمه لطالباتها للتعرف على المشكلات التي يواجهها وتحديدها بدقة، بهدف الوصول إلى حل ينقل تلك الممارسة من شكل غير مرغوب به إلى ممارسة مستقبليَّة أفضل وأكثر تطورًا.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة سافاس ودوس (Savas & Dos, 2013)، كما تتفق مع دراسة غاهرا مانيفاردكما(Ghahra manifardet al. , 2013)وتختلف عن دراسة (عبابنة، ٢٠١١) التي أكدت أن الممارسة تتم بدرجة متوسطة، وكذلك تختلف عن دراسة "المهدي والحربي التي أكدت أن الاستقصاء أقل أبعاد المنظمة المتعلمة توافرًا في المدارس السعوديَّة.

البُعد الثالث: الرؤية المشتركة

تم استخراج المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا البعد، والجدول (٩) يوضح النتائج.

جدول (٩) المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البُعد الثالث"الرؤية المشتركة"

م	رقم العبارة	العدد	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣	٢٢٨	تربط المعلمات على نحو وثيق بين أهدافهن التدريسيَّة، والأهداف المدرسيَّة.	٢،٥٤	٠،٥٤	كبيرة
٢	٤	٢٢٨	تشعر المعلمات بالرضا عند المشاركة في تبادل الأفكار عن الرؤية المدرسيَّة مع زميلاتهن.	٢،٥٠	٠،٦١	كبيرة
٣	٧	٢٢٨	تغير المعلمات ممارساتهن الخاطئة لتحقيق الرؤية والأهداف المدرسيَّة المنشودة.	٢،٤٨	٠،٥٩	كبيرة
٤	٥	٢٢٨	تلتزم المعلمات بتطبيق الرؤية المشتركة للمدرسة.	٢،٣٩	٠،٦٢	كبيرة
٥	٦	٢٢٨	تصل المعلمات إلى تقارب في الرأي حول المبادئ الأساسيَّة الخاصة بالرؤية المدرسيَّة.	٢،٣٩	٠،٦٢	كبيرة
٦	٢	٢٢٨	تصوغ المعلمات أهدافهن الشخصيَّة بحيث تتناغم مع أهداف المدرسة.	٢،٣٤	٠،٦٥	كبيرة
٧	١	٢٢٨	تشارك المعلمات في صياغة رؤية المدرسة.	٢،٢٠	٠،٧١	متوسطة
			المتوسط العام	٢،٤٠	٠،٤٢	كبيرة

يتضح باستعراض البيانات الواردة في الجدول رقم (٩) ما يأتي:

- يرى أفراد عينة الدراسة أن الممارسات المرتبطة ببعد" الرؤية المشتركة " تتم بدرجة كبيرة، وبمتوسط عام قدره(٢،٤٠)، وهو ما يدل على نجاح المدارس الثانويَّة في بعد الرؤية المشتركة، والتي تعتبر أحد أبعاد المنظمة المتعلمة، وتدل هذه النتيجة على وجود اتجاه إيجابي لدى إدارة المدرسة في عمليَّة بناء رؤية مشتركة فيما بينهم في داخل المدرسة، وهذه الرؤية المشتركة تصبح البوصلة المشتركة للجميع ليكون المسعى في الاتجاه الذي تجسده هذه الرؤية، وهو ما يحقق الالتزام بها وتطبيقها، وهذا ما يفسر حصول عبارات هذا البعد على درجة كبيرة، حيث تراوحت المتوسطات بين(٢،٥٤) و(٢،٢٠).
- جاءت العبارة رقم (٣) وهي: (تربط المعلمات على نحو وثيق بين أهدافهن التدريسيَّة، والأهداف المدرسيَّة) في المرتبة الأولى حيث حصلت على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط قدره (٢،٥٤) وهي تشير إلى وعي المعلمات بضرورة الملاءمة بين الأهداف التدريسيَّة والمدرسيَّة، من أجل دعم التصور المشترك للمستقبل الذي ترغب المعلمات في تحقيقه، وهذى يعزى إلى قدرة المعلمة على فهم سياق عمل المدرسة، ومن ثمّ المواءمة الأهداف التدريسيَّة والأهداف المدرسيَّة التي تعبر عن رؤية المدرسة المشتركة والتي شاركت المعلمة في صناعتها ونتيجة لذلك تتولد لدى المعلمة القدرة على توجيه الذات نحو أهدافها، والعمل على تحقيقها، ومزجها

بالأهداف المدرسيَّة الذي يسهم تمكين المعلمة من تقبل التغيير ومواجهة التحديات التي فرضتها التوجهات الحديثة، ومن ثم تحقيق تعلمٍ أفضل للطالبات، وتنمية الإحساس بالرضا الذاتي والثقة بالنفس عند المشاركة في تبادل الأفكار عن الرؤية، وهذا ما تؤكده العبارة رقم (٤) التي تليها وهي: (تشعر المعلمات بالرضا عند المشاركة في تبادل الأفكار عن الرؤية المدرسيَّة مع زميلاتهن) حصلت على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط قدره (٢،٥٠) وهذا ما تم تأكيده في العبارة رقم (٧) وهي: (تغير المعلمات ممارساتهن الخاطئة لتحقيق الرؤية والأهداف المدرسيَّة المنشودة) حيث حصلت على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط قدره (٢،٤٨) كثالث أعلى متوسط لعبارات هذا البعد.

- وفي المرتبة الأخيرة تأتي العبارة رقم (١) وهي: (تشارك المعلمات في صياغة رؤية المدرسة) حيث حصلت على درجة ممارسة متوسطة بمتوسط قدره (٢،٢٠) وقد يعزى ذلك إلى وجود بعض الأنماط القياديَّة لمديرات المدارس التي لا تتيح هذه المشاركة، أو قد يعود ذلك إلى ضعف الاهتمام والمبادرة من قبل المعلمات في صياغة هذه الرؤية، ولعل هذا ما يفسر العبارات التي تسبق هذه العبارة.

فمشاركة المعلمات في صياغة رؤية المدرسة تؤدي بالضرورة إلى المزج بين أهدافهن الشخصيَّة وأهداف المدرسة، كنتيجة حتميَّة لهذه المشاركة، وهذا ما تؤكده العبارتان(٢) و(٦)على التوالي، حيث حصلت العبارة: (تصوغ المعلمات أهدافهن الشخصيَّة بحيث تتناغم مع أهداف المدرسة) على درجة ممارسة كبيرة، بمتوسط قدره (٢،٣٤) وهي تدل على ربط المعلمات للرؤية بأنشطة المدرسة، وكذلك حصلت العبارة: (تصل المعلمات إلى تقارب في الرأي حول المبادئ الأساسيَّة الخاصة بالرؤية المدرسيَّة) على درجة ممارسة كبيرة، بمتوسط قدره (٢،٣٩) وكل هذه الممارسات تؤدي إلى التزم المعلمات بتطبيق الرؤية المشتركة للمدرسة التي تم شاركن بصياغتها لأنها تتناغم مع أهدافهن الشخصيَّة وهذا ما تؤكده العبارة رقم(٥) وهي: (تلتزم المعلمات بتطبيق الرؤية المشتركة للمدرسة) والتي حصلت على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط قدره(٢،٣٩) ، فمن المهم تشجيع بناء الرؤية المشتركة، باعتبار ذلك أداة فعالة لخلق مناخ إيجابي للعمل داخل المنظومة التعليميَّة، وإشاعة مناخ من الثقة، والاحترام المتبادل بين كافة أعضاء المجتمع المدرسي.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (سافاس ودوس)(Savas & Dos, 2013)في توافر الرؤية المشتركة المدارس بدرجة كبيرة وتختلف عن نتيجة دراسة غاهر امانيفارد وآخرون(Ghahramanifard et al. , 2013)التي أكدت ضعف توافر الرؤية المشتركة في المدارس، وتختلف كذلك عن دراسة (عبابنة، ٢٠١١) التي أكدت أن في توافر الرؤية في المدارس يتم بدرجة متوسطة، وقد يعزى هذا لاختلاف مع نتائج الدراسة لأسباب مختلفة ولعل أبرزها اختلاف مجتمع الدراسة.

البُعد الرابع: التعلم كفريق

تم استخراج المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا البعد والجدول (١٠) يوضح النتائج.

جدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البُعد الرابع"التعلم كفريق"

م	رقم العبارة	العدد	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٥	٢٢٨	تؤمن المعلمات بأن المشاركة في تبادل المعرفة من خلال فرق العمل مفيدة عمليًّا في حل المشكلات.	٢،٦٩	٠،٥٢	كبيرة
٢	٦	٢٢٨	تحترم المعلمات أفكار وآراء زميلاتهن الأخريات عبر النظر إليها من منظور هؤلاء الزميلات أنفسهن.	٢،٦١	٠،٥٧	كبيرة
٣	٤	٢٢٨	تشترك المعلمات في تبادل المعلومات مع بقيَّة زميلاتهن الأخريات على مستوى المواد، والصفوف الدراسيَّة المختلفة.	٢،٦٠	٠،٦٢	كبيرة
٤	٧	٢٢٨	تشارك المعلمات في حوارات مهنيَّة مع زميلاتهن الأخريات تتميز بالنزاهة، والشفافيَّة.	٢،٥٥	٠،٥٩	كبيرة
٥	١	٢٢٨	تشعر المعلمات بالحريَّة الكاملة لطرح تساؤلاتهن على زميلاتهن بغض النظر عن العمر والمكانة المهنيَّة.	٢،٥١	٠،٦٣	كبيرة
٦	٢	٢٢٨	تستفيد المدرسة من توظيف الأنشطة الجماعيَّة لفرق العمل في الارتقاء ببرامج التنمية المهنيَّة لمنسوباتها من المعلمات.	٢،٤٣	٠،٦٥	كبيرة
٧	٣	٢٢٨	تعامل المعلمات بمعاملة تتصف بالمساواة عند مشاركتهن في فرق العمل المدرسيَّة.	٢،٣٦	٠،٦٨	كبيرة
			المتوسط العام	٢،٥٤	٠،٤٤	كبيرة

يتضح باستعراض البيانات الواردة في الجدول (١٠) ما يأتي:

- يرى أفراد عينة الدراسة أن الممارسات المرتبطة ببعد" التعلم كفريق" تتم بدرجة كبيرة، وبمتوسط عام قدره(٢،٥٤)، وهو ما يدل على نجاح المدارس الثانويَّة في بعد التعلم كفريق، والذي يعتبر أحد أبعاد المنظمة المتعلمة، وتدل هذه النتيجة على وجود اتجاه إيجابي لدى إدارة المدرسة في عمليَّة تبادل المعرفة والخبرات بين المعلمين، يكون هناك سياقات فكريَّة في داخل المدرسة تضمن الحوار بمهاراته الناضجة، وتضمن الحوار الهادئ والحوار بشكل موضوعي، ومن ثم تصبح عمليَّة التعلم البينيَّة أو تحقيق أهداف التعلم الجمعي أكثر إيجابيَّة وأكثر فاعليَّة، وهو ما يفسر حصول عبارات هذا البعد على درجة كبيرة، حيث تراوحت المتوسطات بين (٢،٦٩) و(٢،٣٦).
- جاءت العبارة رقم (٥) وهي: (تؤمن المعلمات بأن المشاركة في تبادل المعرفة من خلال فرق العمل مفيدة عمليًا في حل المشكلات) في المرتبة الأولى، حيث حصلت على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط(٢،٦٩) وهذا يشير إلى إدراك المعلمات بأهميَّة تمازج الخبرات بين المعلمات وضرورة الانفتاح والتقبل لوجهات النظر المختلفة، وهذا ما تؤكده العبارات التالية لهذه العبارة

في الترتيب والمتمثلة في رقم (٦) وهي: (تحترم المعلمات أفكار، وآراء زميلاتهن الأخريات عبر النظر إليها من منظور هؤلاء الزميلات أنفسهن) والتي جاءت بدرجة توافر كبيرة بمتوسط قدره(٢،٦١) وهذا ما يشير إلى التبادل الحر والمستمر للأفكار والمعلومات والمعارف بين المعلمات، وهو ما تم تأكيده في العبارة رقم (٤) وهي: (تشترك المعلمات في تبادل المعلومات مع بقيَّة زميلاتهن الأخريات على مستوى المواد، والصفوف الدراسيَّة المختلفة) حيث حصلت على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط قدره(٢،٦٠) كثالث أعلى متوسط لعبارات هذا البعد.

- وفي المرتبة الأخيرة تأتي العبارة رقم (٣) وهي: (تعامل المعلمات بمعاملة تتصف بالمساواة عند مشاركتهن في فرق العمل المدرسيَّة) وعلى الرغم من التأخر النسبي لهذه العبارة إلا أنها تتوافر بدرجة كبيرة بمتوسط قدره (٢،٣٦)، وهو ما يدل على نجاح إدارة المدرسة في توفير الفرص المتكافئة لجميع المعلمات، وهذا ما يفسر العبارة رقم (٢) التي تسبقها وهي: (تستفيد المدرسة من توظيف الأنشطة الجماعيَّة لفرق العمل في الارتقاء ببرامج التنمية المهنيَّة لمنسوباتها من المعلمات.) حيث حصلت على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط قدره (٢،٤٣).

تتفق هذه النتيجة مع دراسة سافاس ودوس(Savas&Dos,2013)في توافر بعد التعلم كفريق، بينما تختلفنتيجة الدراسة عن نتيجة دراسة غاهرا مانيفارد وآخرين(Ghahramanifard et al. ,2013)ودراسة (عبابنة، ٢٠١١) اللتين توصلتا إلى أن ممارسة التعلم كفريق في المدارس يتم بدرجة قليلة، وقد يعزى هذا لاختلاف مع نتائج الدراسة لأسباب مختلفة ولعل أبرزها اختلاف مجتمع الدراسة.

البُعد الخامس: التفكير المنظومي

تم استخراج المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا البعد، والجدول (١١) يوضح النتائج.

جدول (١١) المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البُعد الخامس" التفكير المنظومي"

م	رقم العبارة	العدد	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٥	٢٢٨	تأخذ المعلمات في الاعتبار عند صياغة القواعد المدرسيَّة درجة اتساقها مع التشريعات التعليميَّة.	٢،٦٨	٠،٥١	كبيرة
٢	٦	٢٢٨	تأخذ المعلمات في الاعتبار التأثير المتحقق بالنسبة للطالبات عند التعامل مع المشكلات المدرسيَّة.	٢،٦٥	٠،٥٠	كبيرة
٣	١	٢٢٨	تأخذ المعلمات في الاعتبار الاحتياجات المختلفة للطالبات عند تصميمهن خطط دروسهن المختلفة.	٢،٥٥	٠،٦٠	كبيرة
٤	٢	٢٢٨	تأخذ المعلمات في الاعتبار تأثير النتائج المترتبة على تغيير ممارساتهن التربويَّة، والتدريسيَّة سواء داخل، أو خارج بيئتهن المدرسيَّة.	٢،٥٤	٠،٥٧	كبيرة

م	رقم العبارة	العدد	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٥	٣	٢٢٨	تأخذ المعلمات في الاعتبار تأثير الأساليب المتبعة في التعامل مع مشكلات انضباط الطالبات بالنسبة لزميلاتهن من المعلمات الأخريات.	٢،٥١	٠،٦١	كبيرة
٦	٤	٢٢٨	تربط المعلمات على نحو هادف، ومقصود بين الممارسات الحاليَّة للتعليم المدرسي، والمسارات المستقبليَّة للطالبات.	٢،٥٠	٠،٦١	كبيرة
			المتوسط العام	٢،٥٧	٠،٣٩	كبيرة

يتضح باستعراض البيانات الواردة في الجدول (١١) ما يأتي:

- يرى أفراد عينة الدراسة أن الممارسات المرتبطة ببعد" التفكير المنظومي" تتم بدرجة كبيرة، وبمتوسط عام قدره(٢،٥٧)، وهو ما يدل على نجاح المدارس الثانويَّة في بعد التفكير المنظومي والذي يعتبر أحد أبعاد المنظمة المتعلمة، وتدل هذه النتيجة على وجود اتجاه إيجابي لدى إدارة المدرسة في عمليَّة النظر للنظام ككل، كتكوين متكامل وأن عمليَّة التغيير ليست عمليَّة معزولة، وإنما هي عمليَّة تحدث وتتأثر وتؤثر في كل المنظومة ككل، ومن ثم النظرة المنظوميَّة تقود إلى تفكير منظومي ورؤية المشكلات وتنفيذ التطوير، من خلال إحداث تغيير شامل في لمنظومة، وهو ما يفسر حصول عبارات هذا البعد على درجة كبيرة، حيث تراوحت المتوسطات بين(٢،٦٨) و(٢،٥٠).

- جاءت العبارة رقم (٥) وهي: (تأخذ المعلمات في الاعتبار عند صياغة القواعد المدرسيَّة درجة اتساقها مع التشريعات التعليميَّة) في المرتبة الأولى، حيث حصلت على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط قدره (٢،٦٨) وهي تشير إلى اهتمام المعلمات في المدرسة بأخذ سياسة التعليم ورؤية الوزارة وأهدافها في الاعتبار، وهذا يعزى لمركزيَّة نظام التعليم في المملكة، فالمرونة المتاحة هي تلك التي لا تتعارض مع سياسة التعليم ورؤية الوزارة وتشريعاتها التعليميَّة.

- تليها العبارة رقم (٦) وهي: (تأخذ المعلمات في الاعتبار التأثير المتحقق بالنسبة للطالبات عند التعامل مع المشكلات المدرسيَّة) والتي حصلت على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط قدره (٢،٦٥) وهو ما يشير إلى وعي المعلمات بالتفكير المنظومي الذي لا يركز على جانب واحد، ويغفل الجوانب الأخرى، وهذا ما تم تأكيده في العبارة رقم (١) وهي: (تأخذ المعلمات في الاعتبار الاحتياجات المختلفة للطالبات عند تصميمهن خطط دروسهن المختلفة) حيث حصلت على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط قدره (٢،٥٥) كثالث أعلى متوسط لعبارات هذا البعد.

- وفي المرتبة الأخيرة تأتي العبارة رقم (٤) وهي: (تربط المعلمات على نحو هادف، ومقصود بين الممارسات الحاليَّة للتعليم المدرسي، والمسارات المستقبليَّة للطالبات) حيث حصلت على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط قدره (٢،٥٠) وعلى الرغم من التأخر النسبي لهذه العبارة إلا أنها تدل على تخطيط المعلمات للربط بين النظرة الواقعيَّة للحاضر التي تدرك ما هو متاح من القدرات والإمكانات، وما هو ممارس من أنشطة وبرامج، والنظرة الطموحة التي ترغب بها الطالبات للمستقبل، وهذا ما أصبح ممكنًا في ظل أنظمة التعليم الثانوي، ومنها النظام الفصلي الذي يخير الطالب بين ثلاثة مسارات تحدد مستقبله المهني، والممثلة في المسار الطبيعي

والمسار الأدبي والمسار الإداري، هذا الربط يتركز في الصف الأول الثانوي الذي يعتبر مرحلة إعداد عام ثم يختار الطالب التخصص الذي يرغب به، وتسبقها العبارة رقم (٣) وهي: (تأخذ المعلمات في الاعتبار تأثير الأساليب المتبعة في التعامل مع مشكلات انضباط الطالبات بالنسبة لزميلاتهن من المعلمات الأخريات) حيث حصلت على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط قدره (٢،٥١) وهي تدل على قدرة المعلمات على تحليل النماذج والتي تتكون من عناصر يؤثر كل منها في الآخر وفهم العلاقات المركبة، والتي تتعدى حدود علاقة السبب والنتيجة، وامتلاكهن النظرة الشموليَّة للموقف أو المشكلة أو للشخص أو للمجتمع أو للنظام، وهو ما يعني استخدام المعلمات لمهارات التفكير المنظومي عند تناول أي مشكلة وهو ما يساعد في رؤية الأسباب الجذريَّة للمشكلات في إطار كلي مترابط يوصل لحلول إبداعيَّة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة سافاس ودوس (Savas & Dos, 2013)ونتيجة دراسة غاهرا مانيفارد وآخرين(Ghahramanifard et al. , 2013)في توافر التفكير المنظومي بدرجة كبيرة في المدارس، بينما تختلف عن دراسة (عبابنة، ٢٠١١) التي أكدت أن الممارسة تتم بدرجة متوسطة، وقد يعزى هذا لاختلاف مع نتائج الدراسة لأسباب مختلفة ولعل أبرزها اختلاف مجتمع الدراسة.

الدرجة الكلية لتوافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانويَّة للبنات بمدينة تبوك:

بعد عرض استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة الخمسة (الإتقان الشخصي، والنماذج الذهنيَّة، والرؤية المشتركة، والتعلم كفريق، والتفكير المنظومي) يمكن الوصول إلى المستوى الإجمالي لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانويَّة الحكومية للبنات بمدينة تبوك من خلال الجدول رقم(١٢) كما يأتي:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانويَّة للبنات بمدينة تبوك

م	الترتيب	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	الخامس	التفكير المنظومي	٢،٥٧	٠،٣٩	كبيرة
٢	الرابع	التعلم كفريق	٢،٥٤	٠،٤٤	كبيرة
٣	الثاني	النماذج الذهنيَّة	٢،٥٣	٠،٣٨	كبيرة
٤	الثالث	الرؤية المشتركة	٢،٤٠	٠،٤٢	كبيرة
٥	الأول	الإتقان الشخصي	٢،٥٤	٠،٤٢	كبيرة
المتوسط العام لجميع الأبعاد			٢،٤٩	٠،٣٣	كبيرة

يتضح باستعراض البيانات الواردة في الجدول(١٦) ما يأتي:

- يرى أفراد عينة الدراسة أن أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانويَّة للبنات بمدينة تبوك في حدود هذه الدراسة الموضوعيَّة والزمانيَّة والبشريَّة والمكانيَّة تتوافر تتم بدرجة (كبيرة)، وبمتوسط عام قدره(٢،٤٩)، وهو ما يدل على نجاح المدارس الثانويَّة، وتدل هذه النتيجة على

وجود اتجاه إيجابي لدى إدارة المدرسة في عمليَّة التطوير، حيث تراوحت المتوسطات الحسابيَّة استجابات أفراد العينة ما بين (٢،٥٧) و(٢،٣٩)، وقد يكون ذلك سببا للتغيير الكبير الذي تشهده أنظمة المرحلة المواكبة لأحدث الإستراتيجيات في التعليم، كما تشير الشواهد والممارسات في الميدان على توجه للانتقال من التعليم نحو التعلم، ومنها على سبيل المثال دورات التعلم النشط والمتمايز، وغيرها.

- جاء بُعد التفكير المنظومي في المرتبة الأولى التفكير المنظومي في درجة توافره، حيث حصل على متوسط عام قدره(٢،٥٧)، يليه التعلم كفريق بمتوسط قدره(٢،٥٤)، وفي المرتبة الأخيرة جاء بُعد الإتقان الشخصي بمتوسط قدره(٢،٥٤)، وسبقه بُعدا النماذج الذهنيَّة والرؤية المشتركة اللذان حلَّا على التوالي في المرتبتين الثالثة والرابعة، وبمتوسط قدره (٢،٥٣)و(٢،٤٠).

- حصول بعد التفكير المنظومي على أعلى نسبة هو ما يفسر توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانويَّة الحكوميَّة للبنات بدرجة كبيرة بجميع أبعاده، فالتفكير المنظومي يأخذ جميع جوانب الموقف أو المشكلة في الاعتبار بهدف رئيس وهو فهم النظام ككل؛ ولذا يحتاج للإحاطة بجميع المعلومات عن المشكلة والهدف المراد تحقيقه، ومن ثم بناء الرسومات التخطيطيَّة لتحديد الترابط بين العناصر بشكل منطقي وواضح، وبذلك ينمي القدرة على التحليل والتركيب حتى الوصول للإبداع.

- تتفق نتائج الدراسة الحاليَّة مع دراسة (أبو زيد، ٢٠١٣)، ودراسة "سافاس ودوس" (Savas& Dos, 2013)و"كريستيان" (Christian,2011)، حيث كانت درجة ممارسة المدارس لأبعاد المنظمة المتعلمة بدرجة كبيرة،

- وتختلف مع دراسة(علي، ٢٠١٤) ودراسة (عبابنة،٢٠١١) و(المهدي والحربي، ٢٠١٠) و"الحوامدة وجرادات" (Hawamdeh &Jaradat, 2012) التي جاءت بدرجة متوسطة.

كما تختلف نتائج الدراسة الحاليَّة عن نتائج دراسة "غاهرامانيفارد وآخرين" (Ghahramanifard et al. , 2013)التي توصلت تمتع المدارس بمستويات منخفضة من القدرة على التحول لتصبح منظمات متعلمة، وقد يعزى هذا لاختلاف مع نتائج الدراسة لأسباب مختلفة ولعل أبرزها اختلاف مجتمع الدراسة.

إجابة السؤال الثاني:

السؤال الثاني للدراسة نص على ما يأتي: (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانويَّة الحكوميَّة للبنات بمدينة تبوك تعزى لمتغير نوع المؤهل ومتغير نوع المدرسة؟)

للإجابة عن هذا السؤال الذي يبحث في الفروق الإحصائيَّة وفقًا لمتغيرات الدراسة قامت الباحثة بتقسيم الإجابة، بحيث تناولت كل متغير على حدة، وذلك على النحو الآتي:

١- متغير نوع المؤهل

استخدمت الباحثة اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة تبعًا لمتغير نوع المؤهل، كما يتضح في الجدول الآتي:

جدول (١٣) نتيجة اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) لتحديد الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير نوع المؤهل العلمي

الأبعاد	نوع المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "ز" Z	مستوى الدلالة
الإتقان الشخصي	تربوي	٢٠٩	١١٢،٥٢	٢٣٥١٧،٥	١،٥١٣-	٠،١٣
	غير تربوي	١٩	١٣٦،٢٤	٢٥٨٨،٥		غير دالة
النماذج الذهنيَّة	تربوي	٢٠٩	١١١،٩٣	٢٣٣٩٢،٥	١،٩٦٦-	٠،٠٤
	غير تربوي	١٩	١٤٢،٧٦	٢٧١٢،٥		دالة
الرؤية المشتركة	تربوي	٢٠٩	١١٤،٩٠	٢٤٠١٣،٥	٠،٣٠٣-	٠،٧٦
	غير تربوي	١٩	١١٠،١٣	٢٠٩٢،٥		غير دالة
التعلم كفريق	تربوي	٢٠٩	١١٣،٧٢	٢٣٧٦٨	٠،٥٩٦-	٠،٥٥
	غير تربوي	١٩	١٢٣،٠٥	٢٣٣٨		غير دالة
التفكير المنظومي	تربوي	٢٠٩	١١٣،٤٩	٢٣٧٢٠	٠،٧٧٥ -	٠،٤٤
	غير تربوي	١٩	١٢٥،٥٨	٢٣٨٦		غير دالة
جميع الأبعاد	تربوي	٢٠٩	١١٣،٠٨	٢٣٦٣٤	١،٠٧٧-	٠،٢٨
	غير تربوي	١٩	١٣٠،١١	٢٤٧٢		غير دالة

يتضح من الجدول (١٣)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠،٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لنوع المؤهل العلمي في بعد الإتقان الشخصي، وبعد الرؤية المشتركة، وبعد التعلم كفريق، وبعد التفكير المنظومي، وفي الأبعاد مجتمعة؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠،١٣)، (٠،٧٦)، (٠،٥٥)، (٠،٤٤)، (٠،٢٨) على التوالي؛ وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (٠،٠٥)، وغير دالة إحصائيًّا. كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠،٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لنوع المؤهل في بعد النماذج الذهنية فقط لصالح (غير تربوي)؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠،٠٤) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (٠،٠٥)، ودالة إحصائيًّا.

يمكن تفسير الفروق في "النماذج الذهنيَّة" بوضوح في ضوء الكشف عن طبيعة عينة الدراسة، فليس من المستغرب أن تكون الفروق دالة إحصائيًّا لصالح غير تربويات في بعد النماذج الذهنيَّة تحديدًا؛ وذلك لأن غالب غير التربويات من المتخصصات في علم النفس، الذي يدرس سلوك الإنسان، ونماذجه الذهنيَّة، فطبيعة هذا البعد الذي يمثل جوهر علم النفس، وطبيعة عينة الدراسة، تفسر حدوث فروق تفوقت فيها معلمات علم النفس على التربويات بحكم التخصص، إلا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠،٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لنوع المؤهل العلمي من حيث كونه تربويًا أو غير تربوي في بقيَّة الأبعاد الأربعة المتبقية.

٢- متغير نوع المدرسة

استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة تبعًا لمتغير نوع المدرسة كما يتضح في الجدول الآتي:

جدول (١٤) نتيجة اختبار (ت) للعينات المستقلة لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لنوع المدرسة

الأبعاد	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الإتقان الشخصي	تتبع وحدة تطوير المدارس	١٠٢	٢،٣٨	٠،٠٢٣-	٠،٩٨ غير دالة
	لا تتبع وحدة تطوير المدارس	١٢٦	٢،٣٩		
النماذج الذهنيَّة	تتبع وحدة تطوير المدارس	١٠٢	٢،٤٩	١،٤٠٧-	٠،١٦ غير دالة
	لا تتبع وحدة تطوير المدارس	١٢٦	٢،٥٦		
الرؤية المشتركة	تتبع وحدة تطوير المدارس	١٠٢	٢،٣٤	١،٩٩٨-	٠،٠٤ دالة
	لا تتبع وحدة تطوير المدارس	١٢٦	٢،٤٥		
التعلم كفريق	تتبع وحدة تطوير المدارس	١٠٢	٢،٥٠	١،٢٢١-	٠،٢٢ غير دالة
	لا تتبع وحدة تطوير المدارس	١٢٦	٢،٥٧		
التفكير المنظومي	تتبع وحدة تطوير المدارس	١٠٢	٢،٥١	٢،٢٥٠-	٠،٠٣ دالة
	لا تتبع وحدة تطوير المدارس	١٢٦	٢،٦٢		
جميع الأبعاد	تتبع وحدة تطوير المدارس	١٠٢	٢،٤٥	١،٦٧١-	٠،١٠ غير دالة
	لا تتبع وحدة تطوير المدارس	١٢٦	٢،٥٢		

يتضح من الجدول (١٤)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لنوع المدرسة في بعد الإتقان الشخصي، وبعد النماذج الذهنية وبعد التعلم كفريق وفي الأبعاد مجتمعة؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠،٩٨)، (٠،١٦)، (٠،٢٢)، (٠،١٠) على التوالي؛ وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (٠،٠٥)، وغير دالة إحصائيًّا. كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لنوع المدرسة في بعد الرؤية المشتركة وبعد التفكير المنظومي لصالح (المدارس التي لا تتبع وحدة تطوير المدارس)؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠،٠٤)، (٠،٠٣) عل التوالي؛ وهي قيم أصغر من مستوى الدلالة (٠،٠٥)، ودالة إحصائيًّا.

ولعل تطلعات قيادات المدارس ومنسوباتها للتطور والتقدم ومواكبة التغيير، والتنفيذ للأسس الإستراتيجيَّة الحديثة لوزارة التعليم وأهدافها ووعيهن بوسائلها وأساليبها، يفسر وجود فروق في

بعد التفكير المنظومي في ضوء التغيير الإيجابي في أنظمة التعليم الثانوي، حيث تم استحداث برنامج منظومة التعليم الثانوي وغيره من البرامج التي تنظر للتعليم ككل وليس كأجزاء مقسمة، ونظرًا لما تتمتع به أنظمة التعليم الثانوي الفصلي والمقررات من مرونة؛ فهي تحدد بدقة بأدلة إجرائيَّة للمدرسة وللمدير وللمشرف وللمعلم، لذلك فالرؤية محددة بدقة، فلا تتعارض البرامج والأنشطة والإجراءات، لأنها صممت بحيث تتكامل وتتسق فيما بينها، وكلما كانت الرؤية واضحة ومحددة وعمليَّة ومقنعة لكل أفراد المدرسة تزداد فرص تبينها، ومن ثم الالتزام بتحقيقها، وقد يفسر ذلك الفروق لصالح المدارس التي لا تتبع أنموذج تطوير، ولعل ذلك يعزى لوضوح الرؤية لدى مديرات ومعلمات تلك المدارس، أما مدارس تطوير فيمكن تفسير تأخرها النسبي في هذا الجانب في ضوء صعوبة التغيير التربوي الذي يستهدف تغيير جذريًّا وعميقًا كأنموذج تطوير، وفي ضوء حداثة المشروع وتعدد الرؤى يمكن تفسير وجود نوع من الضبابيَّة التي تحدُّ من بناء رؤية مشتركة ومحددة بدقة.

وقد يعزى عدم فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لنوع المدرسة في بعد الإتقان الشخصي وبعد النماذج الذهنية وبعد التعلم كفريق، إلى نشاط وحدة تطوير المدارس بتبوك ونجاحها في نشر تجربة مدارس تطوير، حيث عقدت دورات تدريبيَّة للمدارس المرشحة لتطبيق أنموذج تطوير على مراحل متعددة لتحقيق غايتها في تعميم الأنموذج على جميع المدارس، وقد تشير نتائج الدراسة إلى انتهاء مرحلة التهيئة والانطلاق نحو التوسيع.

كما أن إدارات التربية والتعليم تمثّل المحور الأساس الذي يعتمد عليه في عمليَّة التطوير باعتبارها المعنيَّة أساسًا بهذه المهمة، فهي تساعد المدارس في ترجمة رؤيتها إلى واقع ملموس عبر تقديمها لأوجه الدعم بصوره المختلفة، في حين يمثل برنامج تطوير المدارس الداعم والمساند لإدارة التعليم في تأدية هذا الدور، من خلال بناء شراكة حقيقيَّة معًا والعمل على بناء القدرات الذاتيَّة لإدارة التربية والتعليم؛ كي تكون أنموذجًا محفزًا لإدارات التعليم الأخرى، ولتقوم بدورها المرجو من تطوير المدارس، وتعمل على تحويلها من النمط التقليدي المقتصر على التدريس إلى مؤسسة تربويَّة متعلمة تهيئ بيئة للتعلم يسود فيها ثقافة التعاون والدعم المهني المبني على خبرات تربويَّة عمليَّة، وتشجع على المبادرات التربويَّة النوعيَّة بين منسوبيها، سواءً كانوا قيادات، أو معلمين، أو طلاب.

وبغض النظر عن المنطقة الجغرافيَّة، ونوع المدرسة واختلاف وتنوع الطلاب والتخصص العلمي، واختلاف المرحلة الدراسيَّة التي يدرسها المعلم، فإن لكل معلم الهدف نفسه، وهو يتمثل في تقديم تعليم ذي مستوى وجودة عاليين؛ لضمان تكافؤ فرص التعلم للجميع، ويلاحظ أن معايير اختيار مدارس تطوير تأخذ بالاعتبار العوامل الجغرافيَّة والقياديَّة، وتغفل الجانب الأهم من وجهة نظر الدراسة، وهو الجانب الإنساني المتمثل في المعلم وامتلاكه الاتجاهات والمهارات اللازمة للتطوير.

التوصيات:

١- إعادة النظر في معايير اختيار المدارس التابعة "لأنموذج تطوير المدارس"، والاهتمام بدور المعلم، وذلك من خلال الإجراءات التالية:

- تمكين كافة الشركاء في العملية التربوية من بحث معايير اختيار المدارس التابعة "لأنموذج تطوير المدارس" مثل أساتذة التربية في جامعة تبوك وجامعة فهد بن سلطان وغيرها من المؤسسات التعليمية والاجتماعية، وكذلك إشراك المعلمات والطالبات وأولياء الأمور وممثلين عن المجتمع المحلي.

- -إضافة مهارات المعلمة كعامل أساسي في اختيار المدارس المرشحة للتطوير.
- إعادة النظر في معيار الموقع الجغرافي.
- إعادة النظر في معيار المبنى المدرسي.
- التركيز على المعايير الانسانية المتمثلة في المهاراتالقيادية للمديرات والمعلمات.

٢- تسريع تحويل المدارس الثانويَّة للبنات لأنموذج "تطوير المدارس"، وذلك من خلال الإجراءات التالية:

- دعوة جامعة تبوك والكليات والمعاهد التربوية والتقنية لإقامة ورش تدريبية للطالبات والمعلمات ولمديرات المدارس.
- زيارة الطالبات والمعلمات للمؤسسات التعليمية كجامعة تبوك وجامعة فهد بن سلطان والتعرف عليها.
- الاهتمام بمهارات المعلمة وتطوير برامج إعداد المعلمات المقدمة في جامعة تبوك.
- فتح الباب أمام المعلمات والطالبات لتلقي التدريب من قبل المؤسسات التعليمية داخل المدرسة خلال الإجازات الرسمية.
- ربط المناهج التعليمية بحياة الطالبة.
- منح المعلمة الصلاحيات التي تعيد لها الثقة والهيبة.
- إبراز دور المعلمة الفاعل في التحول لتطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة من خلال وسائل التواصل والإعلام بشكل عام.
- الاهتمام بتقويم المعلمة تقويمًا نوعياً من قبل (المشرف والمدير والطلاب والزملاء و أولياء الأمور إضافة للتقويم الذاتي).
- وضع آلية لتقويم مرحلة التطبيق السابقة.
- وضع آلية للتدريب و لتحديد الاحتياجات التدريبية.
- وضع آلية للتأمل الفردي والجماعي في المدرسة.
- نشر فكرة التأمل الفردي والجماعي كأداة للتنمية المهنية.
- وضع آلية مرنة للتنفيذ تأخذ بعين الاعتبار ضرورة تنوع المدارس المطورة.
- وضع آلية للتحفيز لكافة المستويات الإدارية والتعليمية، وتكريم المدارس المميزة.
- عرض التجارب الحديثة في المناطق الأخرى وفي الدول المتقدمة والاستفادة منها.

٣- تعزيز فرص التدريب، والتأمل والتنمية المهنيَّة المستمرة المقدمة للمعلمات بالمدارس المختلفة، وذلك من خلال الإجراءات التالية:

- تطوير آليات التدريب القائمة على التطبيق العلمي والبعد عن التنظير.
- عقد دورات علمية متخصصة تقدم تدريبًا نوعيًا.
- عقد ورش عملللتدريب المهني.
- التأمل الفردي والجماعي للمعلمات في واقع الممارسات التربوية ونقدها.

- الاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي في تدريب وتطوير المعلمين وتعزيز مجتمعات التعلم المهنية.

٤- تشجيع مديرات المدارس الثانويَّة بمدينة تبوك على إشراك معلماتهن في صياغة رؤية المدرسة، ومد جسور الحوار، والتفاعل، والاتصال الفعال بين كافة منسوبي المدرسة، وتشجيع المعلمات على المشاركة ببناء الرؤية المشتركة للمدرسة، وذلك من خلال الإجراءات التالية:

- منح الحرية المنضبطة للمعلمات لتقديم رؤيتهن في المدرسة.
- عقد لقاءات وحوارت وجلسات العصف الذهني من أجل تحديد رؤية المدرسة ورسالتها، وسبل تطويرها.
- تحفيز المعلمات على المشاركة في صياغة الرؤية، بتكريم المعلمات الأكثر فاعلية في صياغة رؤية المدرسة.
- مناقشة رؤية المدرسة واستقصائها من قبل المعلمات.
- توظيف العصف الذهني في دراسة وتقويم رؤية المدرسة.

دراسات مقترحة:

١- الاستعانة بمنهجيات بحثيَّة أخرى أكثر تطورًا، وموضوعيَّة كإجراء البحوث التجريبيَّة، والمختلطة التي تجمع منهجيتها بين التصميمات البحثيَّة الكميَّة، والنوعيَّة معًا.

٢- الاستعانة بعينات بحثيَّة أكبر حجمًا وأكثر تنوعًا، بحيث تشمل (المشرفات، المديرات، والوكيلات والمساعدات الإداريات والمعلمات والطالبات).

٣- دراسة أثر متغيرات أخرى كالتخصص والخبرة والدورات التدريبيَّة، ونوع النظام التعليمي(الفصلي والمقررات)، ونوع المدرسة (حكومية، أهلية).

٤- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مراحل وقطاعات أخرى من التعليم وفي إدارات التعليم.

٥- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث معوقات التأمل المهني (الفردي والجماعي).

٦- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث عوامل بناء الرؤية المدرسية المشتركة ومعوقاتها.

٧- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث دور معلمات علم النفس في المدارس الثانوية في بناء النماذج الذهنية الداعمة للتطوير.

المراجع

١. أبو خضير، إيمان سعود(٢٠٠٧). التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة اتجاهات إداريَّة حديثة لتطوير منظمات القرن ٢١. الرياض. دار المؤيد للنشر والتوزيع.

٢. أبو زيد، (٢٠١٣). درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها، وعلاقتها برضاهم الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلاميَّة. غزة. كليَّة التربية.

٣. أبو حشيش، بسام محمد؛ ومرتجى، زكي رمزي (٢٠١١). مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها. مجلة الجامعة الإسلاميَّة. م ١٩. ع ٢. ص ص. ٣٩٧-٤٣٨.

٤. البغدادي، عادل حسين؛ والعبادي، هاشم فوزي(٢٠١٠). التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة وعلاقتهما بالمفاهيم الإداريَّة المعاصرة السلوك التنظيمي الذاكرة التنظيميَّة إدارة المعرفة إدارة المعلومات الأداء التنظيمي. عمان. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

٥. البلوي، منى سليمان(٢٠١٤) واقع التعلم التنظيمي في المدارس التابعة لبرنامج "تطوير المدارس بمدينة تبوك. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة تبوك. تبوك. كليَّة التربية والآداب.

٦. ترلينج، بيرني؛ وفادل، تشارلز(ترجمة الصالح، بدر عبد الله) (٢٠١٣). مهارات القرن الحادي والعشرين التعلم للحياة في زمننا. الرياض. جامعة الملك سعود.

٧. جبران، علي محمد (٢٠١١). المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن. مجلة الجامعة الإسلاميَّة سلسلة الدراسات الإنسانيَّة. م ١٩. ع ١: ص ص ٤٢٧-٤٥٨.

٨. الحارثي، خلود مسلط(٢٠١٤) درجة ممارسة مديرات المدارس الثانويَّة بمدينة الطائف لإستراتيجيات المنظمة المتعلمة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الطائف. الطائف. كليَّة التربية.

٩. حسانين، جاد الرب عبد السميع(٢٠١١). خصائص المنظمة المتعلمة وأثرها في تنمية قدرات التفكير الابتكاري دراسة تطبيقيَّة على بعض المنظمات الخدميَّة والصناعيَّة التابعة لقطاع الأعمال العام بمحافظة الدقهليَّة. القاهرة. المنظمة العربيَّة للتنمية الإداريَّة.

١٠.حمادي، عبلة (٢٠١٢). دور إدارة المعرفة في بناء المنظمة المتعلمة. رسالة ماجستير غير منشورة. البويرة. جامعة اكليم هنداو لحاج.

١١.الحواجرة، كامل(٢٠١١). الاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الإستراتيجي في المنظمة المتعلمة. المجلة الأردنيَّة في إدارة الأعمال. م ٧. ع ٣. ص ص ٣٧٦-٣٩٧.

١٢.درة، عبد الباري إبراهيم(٢٠٠٤). المنظمة الساعيَّة للتعلم. رسالة المعلم. م ٤٣. ع ٢: ص ص ٦٠-٦٣.

١٣.الراشد، إبراهيم صالح(٢٠١٣). واقع تطبيق الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم لأبعاد المنظمة المتعلمة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة. الرياض. كليَّة العلوم الاجتماعيَّة.

١٤.رزوقي، نعيمة حسن جبر(٢٠٠٤) الدور الجديد لمهنة المعلومات في عصر هندسة المعرفة وإدارتها. مجلة مكتبة الملك فهد الوطنيَّة. م ١٠. ع ٢: ص ص ١٠٥- ١٢٣.

١٥.السالم، مؤيد سعيد (٢٠٠٥) منظمات التعلم. القاهرة. المنظمة العربيَّة للتنمية الإداريَّة.

١٦.سلطان، سوزان أكرم؛ خضر، وضحى حيدر(٢٠١٠). المؤسسات التربويَّة كمنظمات تربويَّة. عمان. دار الفكر.

١٧.سلطان، سوزان أكرم؛ خضر، وضحى حيدر(٢٠١٠). المؤسسات التربويَّة كمنظمات تربويَّة. عمان. دار الفكر.

١٨.سميث، ماركم باي وآخرون. (ترجمة العيبان، خالد محمد) (٢٠٠٧)التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة تطويرات في النظريَّة والتطبيق. الرياض. معهد الدراسات الصحيَّة.

١٩.السويدان، طارق السويدان(٢٠١٢). الاتجاهات الحديثة في الإدارة. الرياض. قرطبة للنشر والتوزيع.

٢٠.الشهري، عبد الله سعيد(٢٠١٤). تجربة المؤسسة العامة لتحليَّة المياه المالحة في تطبيق سلوكيات المنظمة المتعلمة حسب نموذج Bruce Britton. المؤتمر السنوي الرابع لمركز الفكر للتنمية البشريَّة. صلالة. ٢٦-٢٨أغسطس. ص. ص. ١-٢٣.

٢١.صقر، هدى (٢٠٠٣)المنظمة المتعلمة والتحول من الضعف الإداري إلى التميز في إدارة الأداء الإداري للدولة. المؤتمر السنوي في القيادة الإبداعيَّة لتطوير وتنمية المؤسسات في الوطن العربي. دمشق. ١٣-١٦ أكتوبر (تشرين أول). ص. ص. ١٠٨-١٤٧.

٢٢.الطويل، هاني عبد الرحمن؛ وعبابنة، صالح أحمد(٢٠٠٩) المدرسة المتعلمة مدرسة المستقبل. عمان. دار وائل للنشر والتوزيع.

٢٣.عبابنة، صالح أحمد (٢٠٠٩). أبدال في الإدارة المدرسيَّة المدرسة المتعلمة. رسالة المعلم. م ٤٧. ع ٢: ص ص ٥٣-٥٦.

٢٤.عبابنة، صالح أحمد (٢٠١١). تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم. كمنظمات متعلمة. مجلة العلوم التربويَّة والنفسيَّة. م ١٢. ع ٤: ص ص ١٤٥-١٦٦.

٢٥.علي، آلاء أحمد عبد الرحيم (٢٠١٤) درجة ممارسة معلمي المدارس الثانويَّة الحكوميَّة في محافظة جرش لضوابط المنظمة المتعلمة كما وضعها سينج ممن وجهة نظر المديرين والمعلمين، وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافيَّة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة جرش. جرش. كليَّة العلوم التربويَّة.

٢٦.العلي، عبد الستار؛ قنديلجي، عامر؛ العمري، غسان(٢٠١٢). المدخل إلى إدارة المعرفة. ط٣ عمان. دار المسيرة.

٢٧.الكبيسي، أريج (٢٠١٣). درجة توافر أبعاد منظمة التعّلم في المدارس الأساسيَّة الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها بالإبداع الإداري للمديرين من وجهة نظرالمعّلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

٢٨.المليجي، رضا إبراهيم(٢٠١٠). إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي مدخل للجامعة المتعلمة في عصر المعرفة. القاهرة. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

٢٩.النسور، أسماء سالم (٢٠١٠) أثر خصائص المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كليَّة الأعمال. جامعة الشرق الأوسط عمان.

٣٠.وزارة التعليم (١٤٣٤). مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. أنموذج تطوير المدارس. الرياض.

31. Alavi, S. , &McCormick, J. (2004). A Cross-cultural Analysis of The Effectiveness of The Learning Organization Model in School Contexts. The International Journal of Educational Management, Vol. 18. No. 7. PP. 408-416.

32. Alazmi, A. A. , Alazmi, M. S. , &Alqahtani, A. A. (2013). The Impact of High Schools asLearning Organizations on Teachers' Problem-Solving Strategies. Journal of Teaching and Education,Vol. 2. No. 2. PP. 523-530.

33. Al-Mahdy, Y. F. , & Al-Harby, K. (2010). Learning School: The Ability of Egyptian and Saudi School Principals to Turn Their Schools into Learning Organizations: An Exploratory Study. Ain-Shams University Faculty of Education Journal, Vol. 23. No. 4. PP. 1-19.

34. Christian, C. J. (2011). An Investigation of a Middle-high School System as a Learning Organization During the Implementation of a Grade Hight to Grade Nine Transition Program. PhD dissertation, University of Louisville, UnitedStates--Kentucky. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3502246).

35. Di Schiena, R. , Letens, G. , Van Aken, E. , & Farris, J. (2013). Relationship between Leadership and Characteristics of Learning Organizations in Deployed Military Units: An Exploratory Study. Administrative Sciences,Vol. *3*. No. 3. PP. 143-165.

36. Ghahramanifard, K. , Pashaei, J. , & Mehmandoust, H. (2013). The Study of Learning High Schools Based on "Peter M. Senge" Learning Organization's 5 Disciplines. Journal of Humanities and Social Science,Vol. 13. No. 5. PP. 81-84.

37. Ghahramanifard, K. , Pashaei, J. , & Mehmandoust, H. (2013). The Study of Learning High Schools Based on "Peter M. Senge" Learning Organization's 5 Disciplines. Journal of Humanities and Social Science,Vol. 13. No. 5. PP. 81-84.

38. Gorelick, C. , Milton, N. , & April, K. (2004). Performance through Learning: Knowledge Management and Practice. Waltham, MA: Butterworth-Heinemann.

39. Hamzah, M. I. , Yakop, F. M. , Nordin, N. M. , & Rahman, S. (2011). School as learning organization: The role of principal's transformational leadership in promoting teacher engagement. World Applied Sciences Journal, Vol. 14. PP. 58-63.

40. Hawamdeh, B. , &Jaradat, M. H. (2012). Basics of the "learning organization" at Jordanian schools: A case study. Education,Vol. 132 No. 3,PP. 689-696.

41. Hawamdeh, B. , &Jaradat, M. H. (2012). Basics of the "learning organization" at Jordanian schools: A case study. Education,Vol. 132 No. 3,PP. 689-696.

42. Janzen, H. (2001). The Relationship between School Culture and Teachers' Adoption of New Practices: A Learning Organization Perspective. PhD dissertation, Simon Fraser University, Burnaby-Canada.

43. Joyce, B. , Calhoun, E. , & Hopkins, D. (1999). The New Structure of School Improvement. Buckingham, UK: Open University Press.

44. Kirwan, C. (2013). Making Sense of Organizational Learning: Putting Theory into Practice. Burlington, VT: Gower Publishing, Co. Brandt, R. (2003). Is This School a Learning Organization? 10 Ways to Tell. Journal of Staff Development, Vol. 24. No. 1. PP. 10-16.

45. Loudermilk, T. J. (2013). ImprovingInstructional Practices at The Secondary Level Through Actions of a Learning organization. PhD dissertation, Tarleton State University, United States--Texas. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3599883).

46. Loudermilk, T. J. (2013). ImprovingInstructional Practices at The Secondary Level Through Actions of a Learning organization. PhD dissertation, Tarleton State University, United States--Texas. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3599883).

47. Savas, A. C. , & Dos, I. (2013). A New School Paradigm: "Learning School" from Teachers' Perspective. International Journal of Academic Research-Part B, vol. 5. No. 3, pp. 245-250.

48. Senge, P. (2006). The Fifth Discipline: The Art and Practice of Learning Organization. New York, NY: Currency Doubleday.

49. Silins, H. , & Mulford, B. (2002). Schools as Learning Organizations: The Case for System, Teacher and StudentLearning. Journal of Educational Administration, Vol. 40. No. 5. PP. 425-446.

50. Watkins, K. , & Marsick, V. (1993). Sculpting the Learning Organization: Lesson in the Art and Science of Systematic Change. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

51. Zarei, H. , Jandaghi, G. , & Moini, B. (2007). Comparing Organizational Learning Rates in Public and Non-profit Schools in Qom Province of Iran. Journal of Applied Quantitative Methods, Vol. 2. No. 4. PP. 396-408.