

المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن

د. علي محمد جبران

قسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد - الأردن

الملخص:

هدفت هذه الدراسة للكشف عن تصورات المعلمين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة ونحو مديريهم كقادة تعليميين في الأردن. وقد شارك في الدراسة 439 معلماً من أفراد عينة مقصودة. أما الأداة فهي استبانة من نوع ليكرت مكونة من جزأين رئيسيين: الأول عبارة عن 30 فقرة موزعة على أربعة مجالات للمدرسة كمنظمة متعلمة، والثاني عبارة عن 32 فقرة موزعة على ستة مجالات للمدير كقائد تعليمي. وقد أظهرت النتائج تقديراً متوسطاً نسبياً لوصف المدرسة كمنظمة متعلمة (3.14). وقد حظي مجال المناخ بأعلى المتوسطات يليه مجال النمو المهني (3.26 و 3.18 على التوالي). وبالنسبة للمديرين كقادة تعليميين فقد أورد المشاركون درجة متوسطة للمدير كقائد تعليمي (3.46). ومن اللافت أن مجال بناء العلاقات والتشاركية سجلاً معدلاً مرتفعاً (3.67 و 3.55 على التوالي) مقارنة مع متوسطات معتدلة للمجالات الأخرى. وقد أظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تبعاً لخصائصهم الشخصية باستثناء متغير الجنس حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين لصالح الذكور. وانتهت الدراسة بملاحظات ختامية وتوصيات.

الكلمات المفتاحية: المنظمة المتعلمة، القادة التعليميين

The School as Learning Organization and the Principal as Instructional Leader as Perceived by Teachers in Jordan

Ali Mohammad Jubran

Assist. Prof., Dep. of Administration and Foundations of Education, College of Education, Yarmouk University, Irbid - Jordan

Abstract

This study aimed at investigating the perceptions of teachers on their schools as learning organization and their principals as instructional leaders in Jordan. A Likert-type questionnaire with two parts (30 items and 32 items respectively) was administered to 439 participants of a convenient sample. The findings revealed a moderate degree of perceptions towards school as learning organization (3.14). Environment and professional development got the highest

(3.26, 2.18 respectively). Principals as instructional leaders were perceived higher but also in a moderate degree (3.46). Building relations and share have got a high degree (3.67, 3.55 respectively) compared with a moderate degree for the other dimensions. No statistically significant differences that could be attributed to demographic characteristics on dimensions were found except for differences between males and females. The study concluded with conclusions and recommendations.

Key terms: Learning Organization, Educational Leader

المقدمة

يشهد العصر الذي نعيشه تطوراً سريعاً في جميع الميادين، مما انعكس على الحياة بصفة عامة، وصبغها بصبغة عدم الثبات، وقد أدى ذلك إلى وجود تحديات أكبر من إمكانياته التقليدية، وأول هذه التحديات هو معدل السرعة التي يتم بهما هذا التغيير، فهو أكبر من معدل اللحاق به. ومع بداية الألفية الثالثة، بدأت كثير من الأمم الجادة مراجعة حياتها حيث قامت بوقفة مع ذاتها، تراجع أعمالها وتقوم أداءها، وتحلل نقاط القوة والضعف فيها، وتحدد فرص التطوير وخياراته، حتى يكون لها مكان على خارطة الحضارة الإنسانية. وسبيل ذلك بمراجعة أنظمتها التربوية والتعليمية مراجعة جذرية مستمرة، للاطمئنان على قدراتها في إعداد الأجيال لمجتمع القرن الحادي والعشرين. ونظراً لهذه الظروف التي فرضت واقعاً متطوراً ومتطلبات متلاحقة ظهر اتجاه يسعى إلى استشراف المستقبل، يعمل على تهيئة الأمم للمتطلبات المختلفة، ويدعو المؤسسات التعليمية إلى تطوير مفاهيم جديدة، لبناء ثقافة التعلم والتفكير المنظم تضمن لها الاستمرار والتميز، فكان لزاماً عليها النهوض بالثروة المعرفية التي تختزنها لتحقيق أعلى مستويات الارتقاء المجتمعي. واستجابةً لذلك ظهر مفهوم المنظمات المتعلمة (Learning Organizations)، أو ما يقابله من مصطلحات مثل: المنظمات العارفة (Knowing Organizations)، والمنظمات المفكرة (Thinking Organizations)، والتعلم التنظيمي (Organization Learning)، وغيرها. وكلها تعبر عن مفهوم إداري يهتم بالتعلم كمقوم أساسي للإدارة التي تريد التسلح بروح المبادرة والقدرة على التكيف والمرونة في أداء المهام (عبابنة والعدوان، 2007، ص 73)، كما استخدم بعض الباحثين في كتاباتهم مفاهيم تعد الآن جزءاً من هذا الموضوع، وإن لم تكن تحمل مصطلح التعلم في مجالات متعددة اقتصادية وسياسية، مثل التغذية المرتدة، ومفهوم التقويم الذاتي، والتكيف والتغيير، ومجال نشر وتوظيف المعلومات، والإبداع، وغيرها (بكار والفاعوري، 2004، ص 2242). ويقصد بالمنظمة المتعلمة تلك المنظمة التي تعمل باستمرار على زيادة قدرتها وطاقتها على تشكيل المستقبل الذي ترغب في تحقيقه من خلال التنبؤ بالتغيير والاستعداد له والاستجابة لمتطلباته.

(Senge, 1994, P4)، كما يمكن تعريف المنظمات المتعلمة على أنها: منظمات تتبنى عن قصد هياكل واستراتيجيات تشجع أعضائها على التعلم. وبناء على ذلك فإن مثل هذه المنظمات سيكون لديها قدرة أكبر على التعلم (Swee, Goh, 2003).

وسرعان ما وجد هذا المفهوم طريقه في المنظمات التربوية، فأخذ المربون يدعون إلى "المدرسة المتعلمة" التي تهتم بالتعلم والتعليم، وينخرط جميع العاملين بها في عملية تحسين جماعية يتحمل مسؤوليتها الجميع، فالمدير يتحول إلى قائد لعملية التعلم، ليوفر فرصاً تعليمية، ويوفر تغذية راجعة، ويعزز الثقة والنجاح، ذلك أن عملية التعلم هي عملية إستراتيجية متواصلة في النظام العام للمدرسة، يشترك في تحقيقها الجميع بطاقات لا حدود لها (عطاري وعيسان، 2007، ص 107)

مشكلة الدراسة

تساعد الاهتمام بمفهوم المدرسة كمنظمة متعلمة ومدير المدرسة باعتباره قائداً تعليمياً في الفكر الإداري التربوي الحادث نتيجة التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية، وذلك استجابة منها لضمان بقاء المنظمات واستمرار نجاحها، لذلك تبنت الأساليب والاستراتيجيات المناسبة زمنياً وتنفيذياً. غير أن المشكلة تكمن في الواقع التنفيذي لمدارسنا، وفي معرفة تصورات المعلمين نحو التعلم مدى الحياة، وان إدارة عمليات التغيير الإستراتيجية والتفاعل مع الغير لتحقيق المعادلة في أن يكون معدل التعلم متوافقاً مع معدل التغيير المطلوب. وهذا الأمر يستلزم من المدارس كأى مؤسسة تربوية توفر عناصر المنظمة المتعلمة فيها وتدريب العاملين بها تدريباً مستمراً لضمان عناصر بقائها واستمرارها. ونظراً لقلّة الدراسات الميدانية في المجتمع الأردني حسب علم الباحث كانت هذه الدراسة لتحديد تصورات المعلمين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة وكذلك نحو مديريهم كقادة تعليميين.

أسئلة الدراسة

ستجيب الدراسة عن الأسئلة التالية:

1. ما تصورات المعلمين في الأردن نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة؟
2. ما تصورات المعلمين في الأردن نحو مديريهم كقادة تعليميين؟
3. هل هناك علاقة بين تصورات المعلمين في الأردن نحو كل من مدارسهم كمنظمات متعلمة ومديريهم كقادة تعليميين؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المشتركين تبعاً لمتغيرات الجنس والعمر والمؤهل العلمي والخدمة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

1. الكشف عن تصورات المعلمين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة ونحو مديريهم كقادة تعليميين.
2. تقرير ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المشتركين تبعاً لخصائصهم الشخصية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- كونها الدراسة الأولى التي تطبق في الأردن وتجمع بين المنظمة المتعلمة والقادة التعليميين، ومثل هذا الجمع بين القضيتين يعد مصدراً حافزاً لزيادة قدرة المدرسة الأردنية للتحويل إلى منظمات متعلمة.
- سعي الدراسة لمعرفة تصورات المعلمين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة ونحو مديريهم كقادة تعليميين، مما سيوفر للعاملين فيها وأصحاب القرار بيانات ومعلومات دقيقة تمكنهم من إجراء التغييرات اللازمة لتحقيق التطوير المنشود، بحيث يتم التركيز على الممارسات التي تؤدي إلى إدامة التعليم المنظمي في المدارس.

تعريف المصطلحات:

المنظمة المتعلمة: هي المنظمة التي تعمل باستمرار على زيادة قدرتها وطاقاتها على تشكيل المستقبل الذي ترغب في تحقيقه من خلال التنبؤ بالتغيير والاستعداد له والاستجابة لمتطلباته (Senge, 1994, P4).

التعلم التنظيمي: هو العملية التي تسعى المنظمات من خلالها إلى تحسين قدرتها الكلية، وتطوير ذاتها وتفعيل علاقاتها مع بيئتها، والتكيف مع ظروفها ومتغيراتها الداخلية والخارجية، وتعبئة العاملين فيها ليكونوا وكلاء لمتابعة واكتساب المعرفة وتوظيفها لأغراض التطوير والتميز (الكبيسي، 2005، 90).

المدرسة المتعلمة: هي المدرسة التي تتمحور حول مبدأ التربية المستدامة، وفكرة (مجتمع مدرسي دائم التعلم)، وأن التعليم عملية مستمرة مدى الحياة، فالجميع قابل للتعليم، الطالب والمعلم والمدير والأخصائي وولي الأمر، جميعهم بحاجة إلى التعليم والتدريب والتنمية المهنية (العدلوني، 2000). لذا فهي المدرسة التي يمارس فيها التعلم الفردي والتنظيمي للمعلمين والإداريين بشكل مستمر، لتحقيق الاندماج مع البيئة، والتكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية وفق رؤية واضحة من العمل الجماعي، والانطلاق نحو التميز والابتكار، وتحقيق التعلم مدى الحياة بأقصى درجات الكفاءة والفاعلية.

حدود الدراسة

يمكن للباحث تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود التالية:

اقتصرت الدراسة على الهيئة التدريسية في المدارس التابعة لمحافظة اربد في الأردن للعام الدراسي 2010/2009م. وقد اقتصرت الدراسة على مسح الممارسات التي تتم في المدارس من خلال استجابة عينة الدراسة على فقرات (استبانة المدرسة كمنظمة متعلمة والمديرين كقادة تعليميين) التي استعان بها الباحث من دراسات سابقة.

الإطار العام للدراسة

تعود جذور البحث في المدارس كمنظمات متعلمة إلى أوائل الدراسات التربوية التي تتساءل هل تستطيع المدارس أن تصبح منظمات متعلمة؟ كما أكد ذلك (Isacson and Bamburg)، وتبعتها دراسة فولان (Fullan) التي أشارت إلى عدم وجود مدارس متعلمة كما تصورها سينج بسبب عدم وجود سياسة واضحة للتغيير في ثقافة المدرسة، وعد تحول المدارس إلى منظمات متعلمة أحلاماً بعيدة، ولكن الصورة تغيرت بشكل متسارع، إذ بدأت تتزايد الدراسات عن المدرسة كمنظمة متعلمة وأصبح هناك توجه عام بضرورة تحول المدارس إلى منظمات متعلمة، كما ورد في دوفور (Dufour 1997)، والعدلوني (2000)، وبراندت (Brandt 2003)، وإيمانتر (Imants 2003)، وعلي وحجازي (2005)، وبانغ (Pang 2005, 2003) (المشار إليها في عباينة، 2007، ص 48)

وقد حاول عدد من الباحثين وضع ضوابط للمنظمة المتعلمة تتمثل في خمسة مجالات كما حددها (Senge, 1990) وهي:

1. التفكير النظامي (Systematic Thinking): ويقصد به القدرة على تكوين رؤية واضحة وكاملة للعلاقات المتداخلة للنظام وبدونه ستكون المجالات الأخرى معزولة ولن تحقق أهدافها، فالتفكير المنتظم بتكامل معها لتشكل النظام بشكل كامل. ويوفر هذا المجال هيكلية فكرية لربط الأحداث والقرارات بعضها ببعض لتكون النظرة شمولية لجميع الأحداث والفعاليات لاتخاذ القرارات أكثر واقعية.
2. التفوق الشخصي/ البراعة الشخصية (Personal Mastery): ويشير إلى توفر براعة شخصية تعزز الدوافع الذاتية للتعلم المستمر عن كيفية تأثير أفعالنا على البيئة المحيطة، وإتاحة الفرصة لكل الموظفين لتقديم الحلول الإبداعية للمشكلات التي تواجههم وزيادة مهاراتهم ومعارفهم وقدراتهم في كافة المستويات الإدارية.
3. النموذج العقلي (Mental Mode): ويركز هذا المجال على الانفتاح المطلوب بين العاملين لكشف مواطن الضعف في طرق التحليل إلى البيئة المحيطة لتحقيق أهداف المنظمة، وذلك

بتشجيع تبني طرق تفكير وأساليب تحليلية ذهنية قابلة للتغير والتحديث من خلال التفاعل مع الآخرين استجابة لما يستجد من ظروف، بدلاً من التمسك والتعنت بالأفكار الشخصية غير الواقعية في أداء المهام.

4. الرؤية المشتركة (Shared Vision): يدل هذا المجال على القدرة والالتزام الحقيقي من العاملين نحو الرؤية المؤسسية بحيث ينظر العاملون إلى مستقبل المنظمة وأهدافها برؤية متشابهة ناجحة مما يؤدي إلى توحيد جهودهم في وضع خطة عمل مشتركة للوصول إلى المستقبل المنشود وتحقيق الأهداف المرجوة. كما تؤدي الرؤية المشتركة إلى تزويد الأفكار بالطاقة اللازمة للتعلم والتصرف بما يتفق مع غرض التنظيم وتوجهاته المستقبلية.

5. التعلم الجماعي (Team Learning): يقصد بهذا المجال درجة امتلاك العاملين القدرة على العمل كفريق لتطوير مهاراتهم وقدراتهم عن طريق تبادل الخبرات بصورة جماعية تساعدهم في تحسين أداء المهام بصورة أفضل (Senge, 1990).

ويلحظ أن هذه الضوابط أو المجالات قد راعت مستوى الفرد والجماعة على حد سواء، وهذا يتحقق ما تم ذكره سابقاً من ضرورة إشراك جميع العاملين في عملية التعلم المستمر للنهوض بمستوى المدرسة كمنظمة متعلمة. (بكار والفاعوري، 2004، ص 2242).

إضافة إلى ذلك فإن بعض الباحثين قد أورد عدداً من الخصائص التي تميز المدرسة المتعلمة، كوجود خطة منهجية لتحديد المشكلات ومعالجتها وحلها على مستوى المدرسة، وتجريب أساليب جديدة، والتعلم من الخبرات الذاتية والتجارب السابقة، والتعلم من تجارب الآخرين، واكتساب معارف جديدة ونقل المعرفة بسرعة وفعالية إلى أرجاء المنظمة. وقد حدد (Silins and Mulford)، وكذلك (Silins) الخصائص التالية للمدرسة المتعلمة:

1. بيئة العمل: التي تتصف بالثقة والتعاون، وتشجع الاتصالات المفتوحة وتضمن التنوع وتدعم التفكير المالي النقدي وتشجع على السؤال وتحدي المسلمات ومناقشة قضايا التعلم والتعليم، وتشاطر المعلومات وتشجع المشاركة في اتخاذ القرار.
2. المبادرة والإقدام: حيث يسمح بالتجريب وينظر إلى الأخطاء باعتبارها فرصاً للتعلم ولتوسيع دائرة المعرفة والارتقاء بالمهارات. ووجد أنه من شأن التعلم في إطار الفريق أن يشجع التجريب والمجازفة.
3. متابعة ومراجعة رسالة المدرسة وأهدافها: من أجل الارتقاء بالفهم المشترك والقيم والممارسات، ومن أجل تغيير أنماط العمل وحتى الافتراضات والقيم الأساسية والمراجعة المنتظمة النقدية للبيئة وفحص الممارسات الراهنة في ضوء أهداف المدرسة وإعادة النظر في جدوى تلك الأهداف أن تحقق التعلم التنظيمي.

4. التحسين المستمر نتيجة للتعلم المستمر: وذلك من خلال التغذية الراجعة وإثراء القاعدة المعرفية ويذكر (Gravin) أبعاد مشابهة للأبعاد المذكورة آنفاً: التجريب المنتظم المستمر، التحول من المعرفة السطحية إلى الفهم العميق، وجود إطار شامل لتقييم التقدم، "فتح الحدود" بين أجزاء المنظمة المختلفة لتبادل المعلومات واكتساب المهارات والكفاءات (المشار إليها في عطاري وعيسان، 2007).

من هنا فان (Lashway) قد أوضح الإجراءات اللازمة لتحويل المدرسة إلى منظمة متعلمة، وهذه الإجراءات هي:

1. توفير الوقت اللازم للمدرسين للتأمل في العمل معاً، مثل توفير وقت مجدول أسبوعياً.
2. توفير وسائل اتصال وتواصل فاعلة بين العاملين في المدرسة مثل الاجتماعات غير الرسمية والبريد الإلكتروني.
3. التأكيد على سبل الحوار بدلاً من النقاش، والبحث عن الفهم العام والبعد عن إصدار الأحكام وفحص الفرضيات والمشاركة في المعتقدات، وكل ما من شأنه أن يساعد على إيجاد أنماط جديدة من التعلم الجماعي.
4. التعلم في مجموعات صغيرة، حيث يمكن إثارة دافعية الأفراد للعمل والتطوير، وتعزيز المشاركة الانفعالية بين المدرسين (المشار إليه في عبابنة، 2007، ص43) وبذلك فالتعلم المنظمي في المدارس يتم في ثلاث دورات، هي:

1. دورة التعلم المفردة: وتحدث عندما يعمل المعلم على حل المشكلات عند طلبته لتحسين عمليتي التعليم والتعلم.
2. دورة التعلم الثنائية: وتحدث عندما يعمل المعلم على حل المشكلات عند الطلبة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم على مستوى المدرسة.
3. دورة التعلم الثلاثية: وتحدث عندما يشارك المعلم في تحديد قيم النظام المدرسي وأهدافه العامة التي تضبط جودة التعليم (هيجان، 1998، ص684).

وتتم هذه الدورات في ثلاث مراحل وفق التسلسل التالي:

- المرحلة الأولى: معرفية، حيث يتعرف الأفراد إلى أفكار جديدة لتوسيع معرفتهم، ويبدؤون التفكير بطرق مختلفة.
- المرحلة الثانية: سلوكية، يبدأ الأفراد بتضمين رؤاهم ومعرفتهم الجديدة ويغيرون سلوكهم.
- المرحلة الثالثة: تحسين الأداء، التغيير في السلوك يقود إلى تحسين الذي يمكن قياسه من نتائج الجودة العالية، وزيادة الحصاة السوقية، أو أي نتائج ملموسة (بكار، 2004).

إن نجاح المدرسة كمنظمة متعلمة يعتمد على مجموعة عوامل تتعلق بأمريين منها ما يرتبط بقيادة المنظمة (أي المدرسة): كمساعدة المعلمين على تحديد فجوات الأداء، ثم تشجيع البحث والمعرفة لسد هذه الفجوات، وممارسة الديمقراطية وشفافية الإدارة Open – Book Administration، والعمل على تمكين المعلمين ذوي المعرفة من مستوياتهم داخل المدرسة، ومنها ما يرتبط بثقافة المنظمة، مثل تلك الثقافة التي تحقق التوازن بين مصالح كافة المتعاملين مع المنظمة من مديريين ومعلمين وطلاب وغيرهم، كما تركز على الأفراد أكثر من الأنظمة، وذلك بالاعتقاد بجوهر القدرات الإنسانية، وتسمح بإتاحة وقت كافٍ للتعلم والتسلية، وتمتلك النظرة الشمولية إلى المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، بالإضافة إلى أنها ثقافة الاتصال بين القيادات وغيرهم بحيث يتبادلون الخبرات ليقود ذلك إلى أنماط جديدة من الممارسات والسلوكيات داخل المنظمة (الرجوب، 2008، ص 59).

وتشير أدبيات التعلم التنظيمي إلى المعوقات التي تعيق التعلم داخل المنظمة المتعلمة وهي:

- معوقات تنظيمية داخلية: وذلك بانشغال العاملين بتحقيق التعلم الأحادي الاتجاه وليس الثنائي الاتجاه أو المزدوج، وذلك لسهولته وسرعة نتائجه الملموسة، وكذلك غياب القيادات التنظيمية الواعية، واحجامها عن تبني أي مفهوم لتحسين المنظمة، وميلها إلى الحفاظ على الوضع الراهن، ووجود الهياكل الهرمية.

- معوقات تنظيمية خارجية: وتشمل التغيرات الخارجية المفروضة على المدرسة كالسياسات التربوية الحكومية، وكذلك اختلاف المنظمات من حيث الحجم والموارد، وما يترتب على ذلك من أنظمة اتصال وصنع القرار، وتقاعس المسؤولين عن تخصيص موارد كبيرة للتعلم والتدريب.

- معوقات فردية: مثل ميل الأفراد لحماية صورهم الايجابية Positive image والإبلاغ عن نجاحاتهم وتجنب الإبلاغ عن حالات فشلهم، واعتقاد بعض العاملين بالمنظمة أن المعرفة ملكية فردية ومصدر للقوة والتفاوت، بالإضافة إلى تنوع حاجات الأفراد النفسية واختلافهم من حيث القدرة على التمكين في بعض أنواع المعرفة، وصعوبة تغيير الطرق المعتادة للعمل عند التشراك بالمعرفة، والقلق من حدوث الفوضى وفقدان الاستقرار (البكري، 2006).

الدراسات السابقة

لقد عنيت بعض الدراسات بالأسس والمفاهيم الخاصة بالمنظمات المتعلمة، وتوفير العناصر اللازمة لتحقيقها، كما اهتمت دراسات أخرى بعلاقة المنظمات المتعلمة بالعديد من المفاهيم الإدارية التربوية مثل الجودة الشاملة والإبداع وغيرها، ومن الدراسات التي أكدت العلاقة بين المنظمات المتعلمة والجودة الشاملة، دراسة (Pool, S., (2000) بعنوان The Learning Organization: Motivating Employees by Integrating TQM Philosophy in a Supportive Organizational Culture، وقد هدفت الدراسة إلى بيان العلاقة بين المنظمة المتعلمة وفلسفة الجودة

الشاملة والثقافة التنظيمية والدافعية للعمل؟ وكيف تعمل مبادئ الجودة الشاملة وفلسفة المنظمة المتعلمة معاً؟ وكانت الإجابة أنهما تؤكدان على عمل الفريق، وأسلوب النظم، والتكيف مع البيئة، والقدرة على التعلم كمنظمة.

بالإضافة إلى أنهما مترابطتان وبينهما علاقة تأثر وتأثير أو سبب ونتيجة، مما يمكن المنظمة من فحص كيفية أداء المهام بانتظام، ونقل المعرفة في جميع أجزاء المنظمة، كما أن الدرجات الأعلى من التعلم التنظيمي تحدث عندما يعمل المنفذون في بيئة ثقافة تعليمية داعمة، فالثقافة الداعمة تتكون من: العمل المتحدي، والاتصالات المفتوحة، والثقة، والإبداع، والتماسك بين الأعضاء.

وقد شارك في الدراسة 307 طالباً من طلاب الدراسات العليا، الذين يعملون في منظمات أعمال ومهن مختلفة. وقد قاست أداة الدراسة (الاستبانة) المكونات الأربع لنموذج التطوير التنظيمي وهي: خصائص المنظمة المتعلمة ومبادئ الجودة الشاملة والثقافة التنظيمية ودافعية العاملين في تطوير نموذج التطوير التنظيمي.

وكانت من أهم نتائج الدراسة أن التعلم التنظيمي يزداد عندما ينفذ القادة مبادئ الجودة الشاملة في منظماتهم، كما أن العلاقة قوية بين الثقافة الداعمة والمستويات العليا من التعلم التنظيمي، وأن تنفيذ مبادئ المنظمة المتعلمة يزيد الدافعية، بالإضافة إلى أن هناك حاجة للتعلم الذي يشمل برامج تدريبية متخصصة.

أما عن علاقة المنظمات المتعلمة بالإبداع، فقد أجرى البكار (2004) دراسة بعنوان "إدارة الإبداع في المنظمات المتعلمة" هدفت إلى تقديم إطار نظري يتعلق ببناء المنظمة المتعلمة والتعرف على مدى توافر عناصر المنظمة المتعلمة بالإضافة إلى التعرف على مدى وجود علاقة بين عناصر بناء المنظمة المتعلمة والإبداع.

وتكون مجتمع الدراسة من العاملين في شركة موبايلكم للهواتف المحمولة في الأردن البالغ عددهم (416)، وتم توزيع (300) استبانة عاد منها (143)، وبعد تحليل البيانات كانت أهم نتائج الدراسة أن مقدار توفر العناصر الأساسية الخمسة لبناء المنظمة المتعلمة قد نال على درجة موافقة متوسطة، وأن هناك علاقة ايجابية ودالة إحصائياً بين مقدار توافر عناصر المنظمة المتعلمة والإبداع.

ونظراً لتقارب مفهومي المنظمة المتعلمة (LO) (Learning Organization) والتعلم التنظيمي (OL) (Organization Learning) فإن الدراسات عُنيت بالأسس والمفاهيم الخاصة بها، وخاصة واقعها التنظيمي في المدارس، ومن هذه الدراسات دراسة Lam, Y., Chan, C., Pan, H., and Wei, H., (2003) بعنوان:

Differential developments of Taiwanese Schools in organizational learning: exploration of critical factors,

والتي أكد فيها على أن التحول إلى المدرسة المتعلمة يستوجب الإقلاع عن أفكار الإصلاح التي ركزت على البنية، مثل الإدارة الذاتية والتمكين، وأن تعلم الأفراد لا يعني بتعلم المنظمة. وقد بين أن الاهتمام بأساليب التعلم في أدب التعلم التنظيمي كان مركزاً حول ثلاث قضايا، هي تعظيم أثر التطوير المهني للأعضاء، وزيادة فعالية وكفاءة المنظمة، وتحويل المنظمة إلى مؤسسة ذكية قادرة على الاستجابة للتغيرات المستمرة.

لذا فقد حصرت الدراسة التعلم التنظيمي بالتعلم الجمعي، حيث يتبع اكتساب المعرفة نشرها، حيث تُدمج أبعاد سينج مع عملية نشر المعلومات ودوافع التغيير، فيتبلور نموذج ثلاثي الأبعاد يتكون من ثلاث مراحل متميزة في التطوير التنظيمي، هي الإنبات والتحويل والترسيخ. وهذا التقسيم يفيد في تحديد المرحلة من التطور في المدرسة (البداية، والوسط، والنهاية)، وتفيد في تحديد القوى المسؤولة عن التفاوت في وضع المدارس مما يساعد على اتخاذ خطوات لتعديل الوضع، كما يمكن تقدير عمليات التعلم التنظيمي (Organizational Learning Processes (OLP) ونتائج التعلم التنظيمي (Organizational Learning Outcomes (OLO).

وفي ضوء ذلك التقدير يتحدد وضع التعلم التنظيمي للمدرسة من حيث كونه عال أو منخفض من خلال إعطاء درجات من الناحية النظرية لفصل عمليات التعلم عن نتائج التعلم. وبهذا يتكون النموذج من عدة فئات:

- 1- الفئة الأولى: لا توجد فيها عمليات تعلم تنظيمي، وبالتالي لا نتائج تعلم تنظيمي تذكر، ومعنى ذلك أن السلطة محتكرة بيد المدير، والمدرسون يقومون بالدور التقليدي بالتدريس، وهذا لا يعني أنهم غير مرتاحين فكثير من المدرسين يفضلون الدور التقليدي.
- 2- في الفئة الثانية: مدارس وعت التعلم التنظيمي ولكنها لم تبدأ عمليات التعلم الجمعي بعد، فالمدرء متشوقون لإظهار الإنجاز أو نتائج محسوسة لمدراسهم. والقيادة مشغولة بمهمة توجيه المدارس تجاه منظمة أكثر وعياً بالمخرجات. وقد تكون المؤشرات المشاهدة كإعادة تنظيم المنهاج، وإعادة ترتيب الأهداف التعليمية، وهنا يلعب المدير دوراً رئيساً، ويعزو لنفسه كثيراً من الفضل. وهذا هو سبب زيادة الإنجاز وتدني عمليات التعلم. (مرحلة الإنبات).
- 3- الفئة الثالثة: يبدأ العاملون بخبرة التعلم الجمعي بصياغة سياسات المدرسة المختلفة، وإعادة تنظيم المنهاج، وتبادل المعلومات عن التعليم والتعلم. تبعاً لطبيعة الأعراف الاجتماعية، فالتحول من الإدارة الرأسية للأفقية تكون مؤلمة للمديرين والمدرسين خاصة في المجتمعات الشرقية. وتظهر الكثير من جماعات التعلم ويحدث الكثير من تبادل المعلومات. فيبدأ استيعاب تفكير النظم (مرحلة التحويل).

4 مرحلة النضج في التعلم التنظيمي. فرص كثيرة للعاملين للتعلم معاً. المأسسة والترسيخ والتشرب، فعمليات التعلم تصبح أكثر إنتاجية.

وعلى نمط هذه الدراسات قامت بعضها مخصصة لبلد معين، ومن ذلك دراسة أجرتها البكري (2006) بعنوان: (واقع التعلم التنظيمي بمدارس التعليم الحكومي بسلطنة عمان ومعوقات تحقيقه) هدفت إلى التعرف على واقع التعلم التنظيمي بمدارس التعليم الحكومي بسلطنة عمان ومعوقات تحقيقه وكذلك تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع التعلم التنظيمي ومعوقات تحقيقه تعزى لمتغيرات النظام التعليمي والوظيفة والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة العلمية. كما تهدف إلى وضع مقترحات إجرائية لتفعيل التعلم التنظيمي بمدارس التعليم الحكومي بسلطنة عمان.

وقد صنفت فقرات الاستبانة إلى خمسة محاور ممثلة لموضوع التعلم التنظيمي، وهي: المستويات، والأنواع، والعمليات، والعوامل، والمعوقات التي تعيق تحقيق التعلم التنظيمي. وقد تألفت عينة الدراسة من 101 مدير ومديرة و388 معلماً ومعلمة بمدارس التعليم العام والأساسي.

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة وجود مستويات التعلم التنظيمي بمدارس التعليم الحكومي بسلطنة عمان بين الكبيرة والمتوسطة كما أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة وجود أنواع التعلم التنظيمي وكذلك عملياته بمدارس التعليم الحكومي بسلطنة عمان بين المتوسطة والضعيفة. وقد ظهرت العوامل المرتبطة بالقيادة أكثر العوامل توافراً ودعماً لتحقيق التعلم التنظيمي بمدارس التعليم الحكومي بسلطنة عمان من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تليها العوامل المرتبطة بثقافة المدرسة، بينما جاءت العوامل المرتبطة بالبيئة الملائمة للتعلم كأقل العوامل وجوداً، وبالنسبة للمعوقات فقد حصلت جميع معوقات التعلم التنظيمي بمدارس التعليم الحكومي بسلطنة عمان على تقديرات تتراوح بين الكبيرة والضعيفة.

وقد خصصت بعض الدراسات للكشف عن درجة ممارسة العاملين في المدرسة الأردنية لضوابط المنظمة المتعلمة، فأجرى عابنة (2007) دراسة بعنوان (المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة: الواقع والتطلعات) هدفت إلى التعرف واقع ممارسة المدرسة الحكومية الأردنية لخصائص المدرسة كمنظمة متعلمة حسب إطار سينج الذي يتضمن التمكين الشخصي، والنماذج العقلية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق، والتفكير النظمي.

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في المدارس الحكومية الأردنية في نهاية العام الدراسي (2006/2005)، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية تكونت من (875) من العاملين في المدارس الحكومية، ضمت (701) معلماً، و(174) إدارياً، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير (استبانة المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة)، وتكونت بشكلها النهائي من (59) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن العاملين في المدارس الأردنية يمارسون الضوابط الخمسة للمدرسة كمنظمة متعلمة بدرجة متوسطة،

وذلك لجميع الضوابط وللأداة ككل. وقد تم ترتيب الضوابط الخمسة تنازلياً من حيث ممارستها في المدرسة الأردنية على النحو الآتي: التمكن الشخصي، التفكير النظمي، النماذج العقلية، الرؤية المشتركة، تعلم الفريق.

وتؤكد نتائج الدراسات على وجود علاقة وثيقة بين تحقق خصائص المدرسة المتعلمة وخصائص المدير كقائد متعلم، ففي دراسة أجراها (عطاري وعيسان، 2007) بعنوان (المدرسة كمنظمة متعلمة دراسة استطلاعية في بعض مدارس سلطنة عمان) هدفت إلى استقصاء مدى توفر خصائص المنظمة المتعلمة في المدارس العمانية ودور المدير كقائد تعلم ومدى الارتباط بين الأمرين. وتكون مجتمع الدراسة من المدارس الثانوية في عمان، وقد تم اختيار عينة ممثلة للمجتمع الإحصائي واستخدم الباحثان ثلاث أدوات:

- الأداة الأولى هي استبانة وصف المدرسة كمنظمة متعلمة.
- أما الأداة الثانية فهي المديرين كقادة تعلم (Managers as Educators) وذلك لقياس إدراك المدرسين لمديريهم كقادة تعلم.
- الأداة الثالثة لقياس بعض الممارسات المتعلقة بالتعلم المؤسسي في المدرسة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:
- أن المشاركين يصفون مدارسهم إجمالاً وصفاً معتدلاً كمدراس متعلمة إلا أنهم يوردون معدلاً أعلى للمديرين كقادة تعلم، وان هناك ارتباطاً بين خصائص المدرسة المتعلمة وخصائص المدير كقائد متعلم وان متغير الجنس لم يؤد إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين.
- وان متغير العمر كان له تأثير على المحور الأول والثالث وانه في الحالتين كان اتجاه الدلالة في صالح الفئة الأكبر سناً.
- أن النتائج تأثرت بالجنسية وتكاد تكون هي نفسها المتعلقة بمتغير العمر خاصة وأن العمانيين يمثلون الفئة الشابة بحكم سياسة التعمين، وأن النتائج تأثرت بمتغير الخبرة وجاءت لصالح الأكثر خبرة.
- أن النتائج لم تتأثر بمتغير المؤهل.

ولم تقتصر الدراسات في اختيار مجتمعات الدراسة على المدارس فحسب بل شملت واقع التعلم التنظيمي في الجامعات، فأجرت الرجوب (2008)، دراسة بعنوان (التعلم التنظيمي من وجهة نظر الإداريين في جامعة اليرموك)، هدفت إلى اختبار إمكانية تطبيق مفهوم التعلم التنظيمي في جامعة اليرموك من وجهة نظر الإداريين العاملين فيها.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس ماركردت للمنظمة المتعلمة والذي يشمل (نظام التعلم، نظام التحول التنظيمي، نظام تمكين الأفراد، نظام إدارة المعرفة، نظام التقنية) لتقييم إمكانيات جامعة اليرموك ذات الصلة بالتعلم التنظيمي وتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة بعد أن قامت الباحثة بتطويره ليناسب بيئة العمل في جامعة اليرموك، واشتمل النموذج على 50 فقرة موزعة على خمسة أبعاد رئيسية هي: نظام التعلم، ونظام التحول التنظيمي، ونظام تمكين الأفراد، ونظام إدارة المعرفة، ونظام التقنية.

وتكون مجتمع هذه الدراسة من (292) إداريا، في حين بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (189) إداريا وتوصلت الباحثة إلى بعض النتائج من أهمها أن نظام التقنية جاء في المرتبة الأولى، ثم نظام المعرفة، ثم نظام تمكين الأفراد، ثم نظام التعليم، بينما جاء في المرتبة الأخيرة نظام التحول التنظيمي. ثم تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الإداريين، نحو توفر عناصر الأنظمة الفرعية في المنظمة المتعلمة في الوحدات التنظيمية التي يعملون فيها تعزى لمتغيرات الجنس، المسمى الوظيفي، عدد الموظفين في الوحدة التنظيمية المشاركة بدورة تدريبية تتعلق بالتعلم التنظيمي، انجاز مهام العمل بين الموظفين كفريق، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين آرائهم تعزى لمتغير الخبرة في العمل الإداري الجامعي وقد كانت الفروق لصالح فئة الخبرة (10 سنوات فأكثر).

وكان لموضوع المدرسة المتعلمة صدى واسعاً في العالم بشكل عام، فقامت دراسات تختبر المدير والمعلم والطالب داخل المدرسة كمنظمة متعلمة، ومن الدراسات التي ركزت على وضع الطالب داخل المدرسة، دراسة تجريبية تختبر العلاقة بين مشاركة الطلاب ومدى تعلقهم بالمدرسة وكذلك انجازات الطلاب، مولتها الحكومة الاسترالية، استمرت لمدة 4 سنوات، قام بها (2002) ، *Silins and Mulford* بعنوان: *Schools as Learning Organisations The Case for System, Teacher and Student Learning* هدفت الدراسة إلى بيان علاقة عناصر نظام القيادة والتعليم ضمن منظومة معينة، وأثره على تحصيل الطلاب، مع التأكيد على قياس مستوى مشاركة الطلاب ومدى تعلقهم بالمدرسة. وقد شملت 96 مدرسة ثانوية، فيها 5000 طالبا، و 3700 معلما ومديرا. وقد ركز مشروع المنظمات التعليمية على ثلاثة محاور في إدارة المدارس وتشغيلها وهي: القيادة، والتعليم ضمن منظومة، ودوره في تحصيل الطلاب. ومن نتائج الدراسة:

1. لاحظ الباحثان أن جميع المتغيرات الملاحظة تساهم على نحو ذي مغزى في إدارة المدارس، ولم يكن لأحدها السيادة على باقي المتغيرات.

2. خمسة متغيرات انبثقت كتنبؤات مباشرة عن التعليم المنظومي: تعليم المعلمين/ القيادة، تقدير وطاقم التعليم (وظائف المدرسة، الإداريين، الأساتذة.. الخ)، رضى القيادة، القائد، المورد، المصدر.
3. أن هناك تأثير سلبي غير مباشر وذو مغزى انبثق من متغيرين آخرين: حجم المدرسة، والوضع الاقتصادي والاجتماعي.
4. يشير المسار السلبي إلى أن هناك شيئاً من النزعة أو الرغبة في الحصول على مستويات عليا في التعليم للمعلمين والقيادة في مدارس الوضع الاجتماعي والاقتصادي متدنية المستوى.

بذلك يتبين أن بعض الدراسات السابقة قد ركزت على الأسس والمفاهيم الخاصة بالمنظمات المتعلمة وعلاقة المنظمات المتعلمة بالعديد من المفاهيم الإدارية التربوية مثل الجودة الشاملة والإبداع مثل دراسة (Pool, S., (2000) ودراسة البكار (2004). وهناك دراسات انتهجت منهج تقييم واقع التعلم التنظيمي في بعض الدول كعمان كدراسة البكري (2006) والأردن كدراسة عبابنة (2007) دون ربطها بعناصر أخرى. ولم تقتصر الدراسات المتعلقة بقضية المنظمة المتعلمة على المدارس فحسب بل شملت واقع التعلم التنظيمي في الجامعات مثل دراسة الرجوب (2008). ومن الدراسات ما ركزت على وضع الطالب داخل المدرسة كمنظمة متعلمة مثل دراسة (Silins and Mulford (2002). وهناك دراسات هدفت إلى الكشف عن وجود علاقة بين خصائص المدرسة المتعلمة وخصائص المدير كقائد متعلم مثل دراسة (عطاري وعيسان، 2007). إلا أن ما يميز هذه الدراسة الحالية أنها تجمع بين تقييم واقع المنظمة المتعلمة وربطها بوجود القائد التعليمي في الأردن، وهذا ما لم يتم سابقاً. ثم إن هذه الدراسة قد استخدمت أداتين جديدتين في واقع الأردن هما استبانة "وصف المدرسة كمنظمة متعلمة" من إعداد Kline and Saunders (1998) Ten Steps to Learning Organizations واستبانة Managers as Educators من إعداد (Wee Seng Hock (1995).

الطريقة والإجراءات:

عينة الدراسة:

تمثلت عينة هذه الدراسة في مجموعة قصدية من المعلمين في مدارس محافظة اربد- شمال الأردن للعام الدراسي 2009-2010م بلغت 439 معلماً. ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة على الخصائص الشخصية. ويتبين من الجدول أن عدد الإناث يزيد بشكل ملحوظ عن الذكور (59.7% و 40.3% على التوالي). وتشكل الفئتين العمريتين (أقل من 30 و 30-34 سنة) حوالي نصف أفراد العينة (47.6%) بينما يتوزع باقي أفراد العينة على الفئتين (35-39 سنة) و (40-45 سنة) بالتساوي تقريباً (19.8% و 21.4% على التوالي). وقد شكلت الفئة الأخيرة (فوق 45 سنة) أقل توزيع

بحصولها على 11,2% فقط. أما من حيث المؤهل فالغالبية من حملة البكالوريوس (60.4%) ثم أكثر من بكالوريوس (28%) وأقل من بكالوريوس (11.6%). وأخيرا كان خدمة معظم المشاركين 5 سنوات فأكثر (70,6%) بينما كانت خدمة 29,4% من المشاركين أقل من 5 سنوات, والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

النسبة	التكرار	الفئات	
40.3	177	ذكر	الجنس
59.7	262	أنثى	
25.5	112	أقل من 30	العمر
22.1	97	من 30-34	
19.8	87	35-39	
21.4	94	40-45	
11.2	49	فوق 45	
11.6	51	أقل من بكالوريوس	المؤهل
60.4	265	بكالوريوس	
28.0	123	أكثر من بكالوريوس	
29.4	129	أقل من 5 سنوات	الخدمة
70.6	310	5 سنوات فأكثر	
100.0	439	المجموع	

منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي وتستخدم الاستبانة أداة أساسية لجمع البيانات المطلوبة وتحليلها. بالإضافة الى ذلك قام الباحث بمسح مكتبي من أجل بناء الاطار النظري للدراسة وأداتها.

أداة الدراسة:

تستخدم هذه الدراسة أداتين أساسيتين دمجتا معا كما يأتي:

1- الأداة الأولى هي استبانة "وصف المدرسة كمنظمة متعلمة" من إعداد Kline and Saunders Ten Steps to Learning Organizations (1998). وقد ذكر مصممو الأداة أنها توفر صورة واضحة عن الوضع الراهن للمؤسسة كما هو في دراسة عطاري وعيسان (2007). وتتكون الاستبانة من قسم للبيانات الشخصية عن المعلمين وتنمئ في الجنس، العمر، والمؤهل، والخدمة. وقسم لإدراك المدرسين لمدارسهم كمنظمات متعلمة. والأداة مكونة من 30 فقرة، وقد تم تكييفها لتتناسب الواقع التربوي مثل استبدال منظمة بمدرسة. وقد وزع الباحث فقرات الأداة على أربعة مجالات كما يلي:

1. مجال النمو المهني: وقد حدد ذلك بالفقرات 8 و 11 و 13 و 15 و 16 و 17 و 18 و 20 و 24 و 25 و 26 و 29.
2. مجال الهيكل التنظيمي: وقد حدد بالفقرات 9 و 14 و 21 و 22 و 28.
3. مجال التجريب: وقد حدد بالفقرات 2 و 5 و 6 و 7 و 10 و 19.
4. مجال المناخ: وقد حدد بالفقرات 1 و 3 و 4 و 12 و 23 و 27 و 30.

2- أما الأداة الثانية فهي Managers as Educators من إعداد (Wee Seng Hock 1995). وذلك لقياس إدراك المدرسين لمديريهم as Educative Leaders كقادة تعليميين. وتتكون الأداة من 32 فقرة تعنى بالمدير كقائد تعليمي. وقد وزع الباحث فقرات الأداة على ستة مجالات كما يلي:

1. مجال التحفيز: وقد حدد ذلك بالفقرات 1 و 4 و 5 و 6 و 8 و 25.
 2. مجال التشاركية: وقد حدد بالفقرات 2 و 3 و 10 و 17 و 30.
 3. مجال التدريب: وقد حدد بالفقرات 13 و 16 و 18 و 23 و 28.
 4. مجال التحدي: وقد حدد بالفقرات 15 و 20 و 24 و 31 و 32.
 5. مجال بناء العلاقات: وقد حدد بالفقرات 9 و 11 و 14 و 21 و 29.
 6. مجال وضوح الرؤية: وقد حدد ذلك بالفقرات 7 و 12 و 19 و 22 و 26 و 27.
- وقد تم استخدام طريقة ليكرت لتقييم إجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة بحيث يكون هناك خمسة خيارات مقابل كل فقرة من الجزء الثاني: إلى حد كبير جدا، وإلى حد كبير، وإلى حد ما، وإلى حد قليل، وإطلاقا، بينما كان مقابل كل فقرة من الجزء الثالث: دائما وغالبا وأحيانا ونادرا وإطلاقا.

صدق الأدوات وثباتهما:

لقد تم التأكد من صدق الأدوات وثباتهما وذلك عن طريق عرضهما على مختصين في الإدارة التعليمية من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية - جامعة اليرموك. وقد عدلت الأدوات في ضوء ما قدموه من ملاحظات.

أما ثباتهما فتم التأكد منه بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار على عدد من المعلمين مع فاصل أسبوعين بين المرتين. واستخدم معامل ارتباط بيرسون للتأكد من الثبات مع مرور الوقت، وتراوح معامل بيرسون بين 0.82 و 0.88 للأداة الأولى، وبين 0.78 و 0.83 للأداة الثانية. كما تم التأكد من الاتساق الداخلي للأداتين باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وكانت النتيجة 0.94 للأداة الأولى ككل، و 0.94 للأداة الثانية ككل، بينما تراوحت بالنسبة للمجالات بين 0.78 و 0.89 للأداة الأولى، وبين 0.75 و 0.86 للأداة الثانية، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ للمجالات والأداة ككل

المجال	الاتساق الداخلي	معامل ارتباط بيرسون
النمو المهني	0.89	0.84
الهيكل التنظيمي	0.79	0.82
التجريب	0.80	0.85
المناخ	0.78	0.83
المدرسة كمنظمة متعلمة	0.94	0.88
تحفيز	0.77	0.79
تشاركية	0.86	0.83
تدريب	0.79	0.81
تحدي	0.75	0.78
بناء علاقات	0.86	0.82
وضوح الرؤية	0.76	0.79
المديرون كقادة تعليميين	0.95	0.81

المعالجة الإحصائية:

من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة فقد تمت المعالجة الإحصائية باستخدام المتوسطات الحسابية لكل مجال من مجالات الأدوات، بالإضافة إلى استخدام تحليل معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين تصورات المعلمين نحو مدارسهم كمنظمة متعلمة وبين مديريهم كقادة تعليميين. كما استخدم تحليل التباين المتعدد للمجالات وتحليل التباين الرباعي للأداة ككل لتقرير درجة دلالة الفروق واتجاه الدلالة. وقد اعتمد الباحث النموذج الإحصائي ذي التدريج المطلق لتفسير استجابات أفراد الدراسة كما يلي: 1.00-1.49 بتقدير منخفض جداً، و1.50-2.49 بتقدير منخفض، و2.50-3.49 بتقدير متوسط، و3.50-4.49 بتقدير عالي، و4.50-5.00 بتقدير عالي جداً.

نتائج الدراسة:

أولاً: تصورات المعلمين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة في الأردن تظهر البيانات التي يعرضها الجدول رقم (3) أن المشاركين أوردوا درجة متوسطة نسبياً للمدرسة كمنظمة متعلمة (المتوسط العام 3.14)، وتراوحت متوسطات المجالات بين 2.99 و3.26. ومن اللافت للنظر أن مجال المناخ قد حظي بأعلى المتوسطات يليه مجال النمو المهني (3.26 و3.18 على التوالي) بينما حظي مجال التجريب على متوسط قريب من ذلك (3.15)، وحظي مجال الهيكل التنظيمي على أقل المتوسطات (2.99).

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمدرسة كمنظمة متعلمة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	4	المناخ	3.26	.683
2	1	النمو المهني	3.18	.711
3	3	التجريب	3.15	.737
4	2	الهيكل التنظيمي	2.99	.825
		المدرسة كمنظمة متعلمة	3.14	.667

ثانياً: تصورات المعلمين نحو مديريهم كقادة تعليميين

يبين الجدول رقم (4) أن المشاركين أوردوا درجة متوسطة للمدير كقائد تعليمي (المتوسط العام 3.46)، وتراوحت متوسطات المجالات بين 3.31 و3.67. ومن الملاحظ أن مجالي بناء العلاقات والتشاركية قد حظيا بتقدير عال نسبياً (3.67 و3.55 على التوالي) بينما حظي مجالا وضوح الرؤية والتحفيز على أدنى المتوسطات (3.31 و3.46 على التوالي)، في حين حصل مجالا التدريب والتحدي على تقديرات متوسطة (3.49 و3.39 على التوالي).

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمديرين كقادة تعليميين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	5	بناء علاقات	3.67	.908
2	2	تشاركية	3.55	.876
3	3	تدريب	3.49	.765
4	4	تحدي	3.39	.817
5	1	تحفيز	3.34	.786
6	6	وضوح الرؤية	3.31	.709
		المديرون كقادة تعليميين	3.46	.715

ثالثاً: العلاقة بين تصورات المعلمين نحو كل من مدارسهم كمنظمات متعلمة ومديريهم كقادة تعليميين تظهر البيانات الواردة في الجدول رقم (5) أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين استجابات أفراد العينة نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة ومديريهم كقادة تعليميين تشير إلى أن هناك فروقا دالة إحصائية عند جميع مجالات الأدوات.

جدول (5)

معامل ارتباط بيرسون بين المدرسة كمنظمة متعلمة و المديرين كقادة تعليميين

المديرون كقادة تعليميين	وضوح الرؤية	بناء علاقات	تحدي	تدريب	تشاركية	تحفيز		
** .668 .000 439	** .625 .000 439	** .541 .000 439	** .563 .000 439	** .567 .000 439	** .631 .000 439	** .619 .000 439	معامل الارتباط الدلالة الإحصائية العدد	النمو المهني
** .636 .000 439	** .584 .000 439	** .523 .000 439	** .535 .000 439	** .531 .000 439	** .600 .000 439	** .599 .000 439	معامل الارتباط الدلالة الإحصائية العدد	الهيكل التنظيمي
** .532 .000 439	** .486 .000 439	** .434 .000 439	** .467 .000 439	** .451 .000 439	** .492 .000 439	** .491 .000 439	معامل الارتباط الدلالة الإحصائية العدد	التجريد
** .641 .000 439	** .540 .000 439	** .542 .000 439	** .565 .000 439	** .552 .000 439	** .608 .000 439	** .588 .000 439	معامل الارتباط الدلالة الإحصائية العدد	المناخ
** .686 .000 439	** .620 .000 439	** .565 .000 439	** .589 .000 439	** .581 .000 439	** .645 .000 439	** .637 .000 439	معامل الارتباط الدلالة الإحصائية العدد	المدرسة كمنظمة متعلمة

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

رابعاً: الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المشتركين تبعاً لمتغيرات الجنس والعمر والمؤهل العلمي والخدمة.

أ- وفقاً لأداة المدرسة كمنظمة متعلمة:

تظهر البيانات التي تعرضها الجداول رقم (6) و (7) و (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجال واحد هو الهيكل التنظيمي بالنسبة لمتغير الجنس فقط ولصالح الذكور، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية بين المستجيبين على باقي مجالات أداة المدرسة كمنظمة متعلمة تبعاً لمتغيرات العمر والمؤهل والخدمة.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المدرسة كمنظمة متعلمة حسب الجنس

والعمر والمؤهل والخدمة

المدرسة كمنظمة متعلمة	المناخ	التجريب	الهيكل التنظيمي	النمو المهني	الجنس
3.21	3.33	3.19	3.10	3.22	ذكر
.741	.752	.840	.861	.764	ع
3.10	3.21	3.12	2.91	3.15	انثى
.609	.629	.658	.793	.673	ع

المدرسة كمنظمة متعلمة	المناخ	التجريب	الهيكل التنظيمي	النمو المهني		العمر
				س	ع	
3.23	3.36	3.25	3.06	3.25	س	اقل من 30
.713	.735	.731	.864	.798	ع	
3.05	3.21	3.00	2.87	3.12	س	من 30-34
.666	.691	.731	.833	.709	ع	
3.08	3.13	3.15	2.93	3.11	س	35-39
.656	.663	.708	.832	.680	ع	
3.19	3.31	3.18	3.02	3.25	س	40-45
.624	.659	.738	.763	.640	ع	
3.14	3.22	3.14	3.06	3.14	س	فوق 45
.650	.604	.788	.826	.688	ع	
3.15	3.23	3.20	2.98	3.18	س	اقل من بكالوريوس
.524	.579	.627	.642	.564	ع	
3.15	3.27	3.16	2.99	3.20	س	بكالوريوس
.674	.689	.728	.847	.728	ع	
3.12	3.23	3.10	2.98	3.15	س	اكثر من بكالوريوس
.707	.715	.799	.851	.734	ع	
3.13	3.27	3.11	2.96	3.17	س	اقل من 5 سنوات
.661	.668	.695	.833	.739	ع	
3.15	3.25	3.16	3.00	3.19	س	5سنوات فأكثر
.670	.691	.754	.823	.701	ع	

س= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري

جدول (7)

تحليل التباين الرباعي المتعدد تبعا لمتغيرات الجنس والعمر والمؤهل والخدمة

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجالات	مصدر التباين
.297	1.089	.554	1	.554	النمو المهني	الجنس
.018	5.676	3.855	1	3.855	الهيكل التنظيمي	هوتلنج=0.023
.344	.899	.485	1	.485	التجريب	ح=0.045
.065	3.413	1.582	1	1.582	المناخ	
.418	.980	.498	4	1.992	النمو المهني	العمر
.550	.763	.518	4	2.073	الهيكل التنظيمي	ويلكس=0.953
.168	1.619	.874	4	3.494	التجريب	ح=0.189
.128	1.799	.834	4	3.335	المناخ	
.839	.175	.089	2	.178	النمو المهني	المؤهل
.980	.021	.014	2	.028	الهيكل التنظيمي	ويلكس=0.995
.635	.454	.245	2	.490	التجريب	ح=0.974
.909	.096	.044	2	.089	المناخ	
.459	.549	.279	1	.279	النمو المهني	الخدمة
.506	.443	.301	1	.301	الهيكل التنظيمي	ويلكس=0.007
.125	2.357	1.272	1	1.272	التجريب	ح=0.587
.514	.427	.198	1	.198	المناخ	

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجالات	مصدر التباين
		.508	430	218.471	النمو المهني	الخطأ
		.679	430	292.049	الهيكل التنظيمي	
		.540	430	232.036	التجريب	
		.464	430	199.353	المناخ	
			438	221.474	النمو المهني	الكلية
			438	298.307	الهيكل التنظيمي	
			438	237.777	التجريب	
			438	204.557	المناخ	

جدول (8)

تحليل التباين الرباعي تبعا لمتغيرات الجنس والعمر والمؤهل والخدمة

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.081	3.064	1.358	1	1.358	الجنس
.278	1.278	.566	4	2.265	العمر
.861	.150	.066	2	.133	المؤهل
.320	.990	.439	1	.439	الخدمة
		.443	430	190.628	الخطأ
			438	194.823	الكلية

ب- وفقا لأداة المديرين كقادة تعليميين:

تظهر البيانات التي تعرضها الجداول رقم (9) و(10) و(11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجال التحدي فقط بالنسبة لمتغير الجنس ولصالح الذكور، بينما لا يوجد فروق دالة إحصائية بين المستجيبين على باقي مجالات أداة المديرين كقادة تعليميين تبعا لمتغيرات العمر والمؤهل والخدمة.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المديرين كقادة تعليميين حسب الجنس

والعمر والمؤهل والخدمة

المديرون	تحفيز	تشاركية	تدريب	تحدي	بناء علاقات	وضوح الرؤية	كقادة تعليميين	الجنس
س	3.43	3.60	3.53	3.53	3.72	3.38	3.53	ذكر
ع	.797	.888	.775	.831	.864	.763	.737	ع

المديرون كقادة تعليميين	وضوح الرؤية	بناء علاقات	تحدي	تدريب	تشاركية	تحفيز		
3.41 .697	3.26 .666	3.63 .936	3.29 .794	3.47 .758	3.52 .869	3.28 .774	س ع	انثى
3.57 .716	3.38 .739	3.86 .964	3.47 .783	3.55 .806	3.74 .861	3.42 .771	س ع	العمر اقل من 30
3.36 .755	3.22 .748	3.56 .923	3.23 .856	3.47 .783	3.43 .929	3.27 .824	س ع	من 30-34
3.38 .701	3.22 .640	3.59 .905	3.34 .830	3.43 .755	3.49 .892	3.22 .817	س ع	35-39
3.54 .639	3.43 .668	3.66 .786	3.54 .732	3.59 .668	3.56 .771	3.47 .719	س ع	40-45
3.37 .770	3.26 .726	3.57 .935	3.29 .902	3.33 .811	3.48 .930	3.27 .785	س ع	فوق 45
3.54 .590	3.30 .666	3.76 .863	3.41 .756	3.68 .678	3.67 .685	3.42 .617	س ع	المؤهل اقل من بكالوريوس
3.46 .732	3.35 .715	3.68 .914	3.38 .823	3.45 .791	3.57 .881	3.35 .804	س ع	بكالوريوس
3.42 .728	3.23 .711	3.60 .917	3.40 .835	3.50 .733	3.47 .934	3.30 .812	س ع	اكثر من بكالوريوس
3.46 .746	3.29 .774	3.69 .980	3.34 .816	3.51 .815	3.58 .889	3.33 .794	س ع	الخدمة اقل من 5 سنوات
3.46 .703	3.32 .681	3.65 .878	3.40 .818	3.48 .744	3.54 .872	3.35 .784	س ع	5سنوات فأكثر

س= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري

جدول (10)

تحليل التباين الرباعي المتعدد تبعا لمتغيرات الجنس والعمر والمؤهل والخدمة

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجالات	مصدر التباين
.049	3.898	2.380	1	2.380	تحفيز	الجنس
.376	.786	.597	1	.597	تشاركية	هوتلنج=0.043
.421	.649	.377	1	.377	تدريب	ح=0.006
.002	9.717	6.311	1	6.311	تحدي	
.303	1.066	.870	1	.870	بناء علاقات	
.068	3.346	1.658	1	1.658	وضوح الرؤية	
.120	1.840	1.123	4	4.492	تحفيز	العمر
.088	2.038	1.550	4	6.201	تشاركية	ويلكس=0.922
.235	1.395	.811	4	3.244	تدريب	ح=0.071
.052	2.369	1.539	4	6.155	تحدي	
.080	2.100	1.715	4	6.859	بناء علاقات	
.114	1.873	.928	4	3.712	وضوح الرؤية	
.545	.608	.371	2	.743	تحفيز	المؤهل
.324	1.130	.860	2	1.720	تشاركية	ويلكس=0.949
.120	2.133	1.240	2	2.480	تدريب	ح=0.035
.948	.053	.035	2	.069	تحدي	
.484	.727	.594	2	1.187	بناء علاقات	

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجالات	مصدر التباين
.285	1.261	.625	2	1.249	وضوح الرؤية	
.438	.604	.369	1	.369	تحفيز	الخدمة
.304	1.061	.807	1	.807	تشاركية	ويلكس=0.991
.995	.000	0.0000	1	0.00002	تدريب	ح=0.674
.334	.936	.608	1	.608	تحدي	
.255	1.298	1.060	1	1.060	بناء علاقات	
.452	.567	.281	1	.281	وضوح الرؤية	
		.610	430	262.486	تحفيز	الخطأ
		.761	430	327.065	تشاركية	
		.581	430	249.923	تدريب	
		.649	430	279.255	تحدي	
		.817	430	351.174	بناء علاقات	
		.495	430	213.043	وضوح الرؤية	
			438	270.469	تحفيز	الكلية
			438	336.391	تشاركية	
			438	256.024	تدريب	
			438	292.398	تحدي	
			438	361.151	بناء علاقات	
			438	219.943	وضوح الرؤية	

جدول (11)

تحليل التباين الرباعي تبعا لمتغيرات الجنس والعمر والمؤهل والخدمة

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.073	3.229	1.631	1	1.631	الجنس
.083	2.075	1.048	4	4.193	العمر
.505	.685	.346	2	.692	المؤهل
.368	.811	.410	1	.410	الخدمة
		.505	430	217.184	الخطأ
			438	224.109	الكلية

مناقشة النتائج:

أجريت هذه الدراسة بهدف الكشف عن تصورات المعلمين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة ومديرهم كقادة تعليميين في الأردن، مع بيان ما إذا كانت تلك التصورات تتأثر بخصائصهم الشخصية. وقد أظهرت النتائج:

- أن المشاركين في الدراسة أوردوا تقديرا متوسطا نسبيا لوصف المعلمين لمدارسهم كمنظمات متعلمة (3.14). وهذه النتيجة تتفق مع كل من دراسة البكار (2004) ودراسة عابنة (2007) بحصولهما أيضا على تقدير متوسط، بينما تختلف مع دراسة البكري (2006) بحصولها على تقديرات تراوحت بين الكبيرة والمتوسطة. ولكن يجب الأخذ بالاعتبار أن المشاركين في دراسة البكري كانوا من المديرين والمعلمين فقط، بينما جاءت هذه الدراسة على المعلمين فقط. وقد بين الجدول رقم (3) أن مجال المناخ قد حظي بأعلى المتوسطات يليه مجال النمو المهني (3.26 و 3.18 على التوالي). وهذه النتيجة تتفق مع دراسة Lam, Y., Chan, C., Pan, H., and Wei, H., (2003) بتركيزها الكبير على تعظيم أثر التطوير المهني للأعضاء في بناء المنظمة المتعلمة. في حين حظي مجال التجريب على متوسط قريب من ذلك (3.15)، وحظي مجال الهيكل التنظيمي على أقل المتوسطات (2.99)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الرجوب (2008) التي أكدت أن مجال التحول التنظيمي جاء في المرتبة الأخيرة للمدرسة كمنظمة متعلمة. ان هذه النتيجة لافتة للنظر، إذ لم يحظ أي من المجالات الأربعة على تقدير مرتفع، وهذا يعني أن المعلمين لم يعترفوا بوضوح أم مدارسهم منظمات كتعلمة. ومن اللافت للنظر أيضا أن تقدير مجال المناخ كان الأعلى، وربما يشير ذلك الى أهمية هذا العنصر للمنظمة التي تريد لنفسها أن تتعلم وتتطور باستمرار. الا أنه من الملاحظ أن تقدير المعلمين للهيكل التنظيمي للمدرسة كان هو الأقل.

- في حين أورد المشاركون في الدراسة تقديرا عاما متوسطا أيضا للمديرين كقادة تعليميين لكنه أعلى من تقديرهم لمدارسهم كمنظمتن متعلمة (3.46)، وهذا يتفق مع دراسة (عطاري وعيسان، 2007). ومن الملاحظ هنا أن مجالي بناء العلاقات والتشاركية قد حظيا بتقدير عال نسبيا (3.67 و 3.55 على التوالي) بينما حظي مجالا وضوح الرؤية والتحفيز على أدنى المتوسطات (3.31 و 3.46 على التوالي). في حين حظي مجالا التدريب والتحدي على تقديرات متوسطة (3.49 و 3.39 على التوالي)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الرجوب (2008) التي أشارت الى أن تمكين الأفراد والتعليم جاء في المرتبة الثالثة والرابعة على التوالي. وفي ذلك تأكيد واضح أن المعلمين ينظرون لمديرهم كقادة تعليميين اذا كانت مهارة بناء العلاقات مع الآخرين ومشاركتهم في اتخاذ القرارات من ضمن اهتمامات المديرين الرئيسية. ثم ان المشاركين قد لفتوا النظر عن أن الرؤية الاستراتيجية للمديرين لم تكن بالمستوى العالي المطلوب لأي مؤسسة تربوية. وقد يعزى ذلك الى أن المديرين لا يشاركون

بشكل ملحوظ بوضع الرؤية الاستراتيجية للعملية التربوية عموما وللمدرسة بشكل خاص. ان المشاركين كذلك ألعو أن ممارسة مديريهم لعملية التحفيز كمهارة قيادية أصيلة لم تكن بالمستوى المطلوب كذلك، وقد يعزى ذلك الى أن كثيرا من مديري المدارس يمارس دوره الإداري فحسب معتقدا أن هذه هي مهمته الرئيسية بعيدا عن ممارسة ما يعزز بناء البيئة الايجابية للمؤسسة التعليمية كاستخدام التحفيز والتشجيع والتعزيز وغيرها من الأساليب.

- وقد بينت النتائج أن هناك ارتباطا وثيقا بين استجابات المشاركين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة ومديريهم كقادة تعليميين، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (عطاري وعيسان، 2007). ومن المعروف أن القيادة تتطلب الإيمان بضرورة الاستمرار بالتطور والنمو سواء للشخص نفسه أو لمؤسسته (Covey, 1995, 2002, Kouzes and Posner). لذلك فان الارتباط الوثيق بين وصف مديري المدارس بالقيادة التعليميين ومدارسهم بالمنظمات المتعلمة سيكون مبررا كون استمرار التعلم هو من أساسيات القائد التربوي الناجح.

- لم يكن للمتغيرات تأثير على إجابات المشاركين لأداة المدرسة كمنظمة متعلمة باستثناء متغير الجنس، حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين لصالح الذكور بالنسبة لمجال الهيكل التنظيمي. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة لزيادة حرص المعلمين على الاطلاع على الهيكلية التنظيمية للمدرسة كون الوظيفة هي أكثر أهمية لهم مقارنة بالمعلمات. وقريب من ذلك فان نتائج الدراسة أشارت الى أنه لم يكن للمتغيرات كذلك تأثير على إجابات المشاركين لأداة المديرين كقادة تعليميين باستثناء متغير الجنس، حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين لصالح الذكور بالنسبة لمجال التحدي. وربما تعزى هذه النتيجة الى حقيقة التحدي الذي يمارسه المعلمون أثناء ممارستهم للعملية التعليمية كونهم أصحاب الوظيفة الرئيسية التي يعيلوا من ورائها أسرهم بخلاف المعلمة التي تسعى من خلال تدريسها لتحقيق أهداف أخرى ربما من أهمها تحقيق الذات، وبالتالي فان التحدي عندها يمكن أن يكون أقل، بالاضافة الى طبيعة شخصية الذكور في تقبلها لعنصر التحدي أكثر من الاناث.

التوصيات:

لقد بينت الدراسة أن تقدير المشاركين لمدارسهم كمنظمات متعلمة ولمديريهم كقادة تعليميين متوسط بشكل عام فيجب على المسؤولين دراسة العوامل التي تكمن وراء ذلك، والعمل على توفير السبل التي تجعل المدرسة أكثر تعلمًا. وقد يتطلب الأمر:

- إدخال وتفعيل مصطلح القائد التربوي في مختلف المؤسسات التربوية كما في الكثير من أدبيات الإدارة والقيادة التربوية الحديثة، مما سيدفع المؤسسة إلى الرقي نحو التقدم والتطور التعليمي والمهني.

- تدريب المديرين على مهارات بناء المناخ الايجابي للمؤسسة التعليمية والذي بدوره سيدفع المؤسسة للتقدم والتطور, وذلك بناء على تقدم مجال المناخ على باقي المجالات.
- تدريب المديرين على مهارات النمو المهني المقدم الى الهيئة التدريسية مما يدفعهم الى تقوية روح الانتماء للمؤسسة, وذلك أيضا بناء على حصول مجال النمو المهني على المرتبة الثانية بين باقي المجالات.
- تمكين المديرين والمعلمين من المشاركة في تحديد الرؤية الاستراتيجية للعملية التعليمية كون ذلك من المهارات القيادية الهامة لكل مدير تربوي.
- اعداد برامج قيادية لمديري المدارس يخضع لها المديرون ويتم التأكيد عليها في برامج الدراسات العليا في الادارة التربوية في الجامعات مما يرفع مستوى الممارسة القيادية في المؤسسات التربوية.
- دراسة الأسباب التي تجعل المعلمين يرون مديريهم لا يمارسون دورهم في التحفيز والتشجيع والتعزيز بالشكل المطلوب.
- إجراء دراسات لاحقة تستخدم مناهج بحث أخرى ومتغيرات أخرى، ودراسات تربط بين المدرسة كمنظمة متعلمة والرضا الوظيفي مثلا وبين المديرين كقادة تعليميين والمناخ التنظيمي مثلا.

المراجع:

- بكار، براء. الفاعوري، رفعت، إدارة الإبداع في المنظمات المتعلمة، دراسة ميدانية لشركة موبايكم الأردنية، أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، اربد، 2004.
- البكري، نعيمة، واقع التعلم التنظيمي بمدارس التعليم الحكومي بسلطنة عمان ومعوقات تحقيقه، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عمان، 2006.
- الرجوب، غادا، التعلم التنظيمي من وجهة نظر الإداريين في جامعة اليرموك، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، 2008.
- عبابنة، رائد إسماعيل. العدوان، ياسر مناع، العوامل المؤثرة في ممارسة التعلم التنظيمي في البلديات الأردنية، المؤتمر الأول حول إدارة تنمية الموارد والبشرية في المنظمات المعاصرة، جامعة اليرموك، اربد، 2007.
- عبابنة، صالح، المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة: الواقع والتطلعات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، 2007.
- العدلوني، محمد أكرم، 2000، مدرسة المستقبل، الدليل العملي، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة "المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين"، الدوحة، قطر ، 2000.

عطاري، عارف. عيسان، صالحه، المدرسة كمنظمة متعلمة، دراسة استطلاعية في بعض مدارس سلطنة عمان، المؤتمر الأول حول إدارة تنمية الموارد البشرية في المنظمات المعاصرة، اربد، 2007.

الكبيسي، عامر خضير، إدارة المعرفة وتطوير المنظمات، المكتب الجامعي، الإسكندرية، 2005. هيجان، عبد الرحمن احمد. التعلم التنظيمي: مدخلاً لبناء المنظمات القابلة للتعلم، الإدارة العامة، الرياض، 37، 1998.

Covey, Stephen, R. (1995) *The Seven Habits of Highly Effective People*, Simon and Schuster, New York.

Kouzes, James M. and Posner, Barry Z. (2002) *Leadership Challenge*, Jossey-Bass, San Francisco.

Lam, Y., Chan, C., Pan, H., and Wei, H., (2003) Differential Developments of Taiwanese Schools in Organizational Learning: Exploration of Critical Factors, **The International Journal of Educational Management**

Pool, S., (2000) The Learning Organization: Motivating Employees by Integrating TQM Philosophy in a Supportive Organizational Culture, **Leadership and Organization Development Journal**, 21(8) 373-378

Senge, P.M. (1990). *The fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*, New York, Doubleday.

Senge, P.M. et, al (1994). *The fifth Discipline: Field Book: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*, New York, Doubleday Dell publishing Group Inc.

Silins, Halia and Mulford, Bill (2002) . Schools as Learning Organizations: The Case for System, Teacher and Student Learning . **Journal of Educational Administration**: V: 40 (5) 425 - 446

Swee, Goh, (2003). Improving Organizational Learning Capability: Lessons from Two Case Studies, *the Learning Organization*, 10(4) 216-227

استبانة المدرسة كمنظمة متعلمة
والمديرين كقادة تعليميين

المعلم الفاضل /

المعلمة الفاضلة /

تهدف هذه الاستبانة إلى التعرف على إدراك المدرسين لمدارسهم باعتبارها منظمات متعلمة، ودور مديرهم باعتبارهم قادة تعليميين من وجهة نظر المعلمين. يرجى قراءة محتويات الاستبانة بدقة واختيار الإجابة التي تصف الواقع الحالي في مدرستك وليس بناءً على ما ينبغي أن يكون. مع العلم بأن ما يرد في هذه الاستبانة لا يُستخدم إلا لغرض البحث العلمي الذي أُعدّ من أجله.

الباحث

شاكرًا لكم حسن تعاونكم

الجزء الأول: البيانات الشخصية

يرجى وضع إشارة (√) في المكان المناسب:

معلومات عامة:			
1- النوع	ذكر	أنثى	
2- العمر	أقل من 30	30-34	فوق 45
	39- 35	45-40	
3- المؤهل التعليمي	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	أكثر من بكالوريوس
4- الخدمة	أقل من 5 سنوات	5 سنوات فأكثر	

الجزء الثاني: أداة "المدرسة كمنظمة متعلمة"

يرجى وضع إشارة (√) في المكان المناسب لتصف الواقع الحالي في مدرستك.

م	العبرة	إلى حد كبير جداً	إلى حد كبير	إلى حد ما	إلى حد قليل	إطلاقاً
1	يشعر المدرسون بحرية التعبير عما يجول في عقولهم بغض النظر عن اتفاق الآخرين معهم أم اختلافهم.					
2	تتحول الأخطاء التي يرتكبها المدرسون كأفراد أو فرق عمل في المدرسة إلى خبرات تعليمية بناءة.					
3	هناك شعور عام أن بالإمكان دائماً العثور على طريقة أفضل لأداء العمل.					
4	يتم تشجيع وجهات النظر المتعددة والنقاش المفتوح البناء.					
5	يتم تشجيع التجريب وتبنيه وينظر إليه كعملية تعليمية.					
6	ينظر إلى الأخطاء على أنها فرص للنمو الايجابي في المدرسة.					
7	هناك إرادة لكسر الأنماط السائدة وتجريب طرق مختلفة في تنظيم وإدارة العمل اليومي.					
8	نوعية العملية التعليمية التعلمية في هذه المدرسة تتحسن باطراد.					
9	هناك هياكل تنظيمية رسمية وغير رسمية مصممة لتشجيع المدرسين والعاملين في المدرسة على تشاطر الخبرات مع زملائهم وبقية العاملين في المدرسة.					
10	ينظر إلى المدرسة وكأنها مصممة للتعلم وحل المشكلات.					
11	يتوقع من جميع العاملين في المدرسة أن يكونوا متعلمين دائمين.					
12	ينظر المدرسون للمدرسة نظرة شاملة تتجاوز تخصصهم ويكيفون عملهم طبقاً لذلك.					
13	هناك جهود منتظمة للنهوض بالنمو المهني للمدرسين.					
14	تتسم المدرسة بالمرونة فالممارسات والعمليات والسياسات التي لا تنفع تستبدل بغيرها.					
15	هناك سعي للتحسين المستمر في المدرسة.					
16	يطلب من كل العاملين حضور عدد من الدورات التدريبية سنوياً.					
17	يوجه العاملون من كل المستويات لحضور دورات تدريبية داخل وخارج المدرسة.					
18	توفر فرص تعلم متعددة وبنائاً للمدرسين والعاملين في المدرسة.					

					19 ينظر إلى الأحداث غير المتوقعة كفرصة للتعلم.
					20 يحرص المدرسون على تحسين كفاءاتهم وكذلك كفاءات العاملين في المدرسة.
					21 الأنظمة والبنى والسياسات والإجراءات في المنظمة مصممة لتكون مرنة قابلة للتكيف والاستجابة للمؤثرات الداخلية والخارجية.
					22 التنظيم ومشكلات الانضباط والنشاط في هذه المدرسة هي ضمن المعقول (ليست عبئاً).
					23 معدل التوتر في المدرسة معقول وصحي ويساعد على التعلم.
					24 التحسين المستمر للأداء سمة من سمات هذه المدرسة.
					25 لا تؤدي مختلف أشكال التدريب من دورات ومشاغل وما شابه إلى تعلم ذي بال.
					26 توفر للعاملين المصادر التي تجعلهم متعلمين موجهين ذاتياً.
					27 يتم تقدير ما يقوم به المدرسون لتحسين التعلم في المدرسة بشكل عام.
					28 هناك وقت كافي ضمن الجدول المدرسي مخصص للمدرسين ليفكروا ملياً في عملهم وفيما يجري في المدرسة.
					29 هناك توجه مدعوم بمخصصات لأحداث تعلم ذي معنى وله أثر باق.
					30 يتم تقدير عمل فرق العمل لحلولهم المبتكرة للمشكلات.

الجزء الثالث: أداة "المديرون كقادة تعليميين"

فيما يلي عبارات تصف سلوك المدير يرجى بيان إلى أي مدى يظهر مديرك الحالي تلك الأنواع من السلوك وذلك بوضع إشارة (√) في المكان المناسب.

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	اطلاقاً
1	يمتدح مديري العمل الذي يؤدي بطريقة جيدة.					
2	يشارك مديري المدرسين ما لديه من معرفة وخبرة.					
3	يرحب مديري بان يعرض العاملون معه خبرتهم وإمكانياتهم بل ويهيئ لهم فرصاً لهذا الغرض.					

					بيدي مديري اهتماماً بعملتي وبتي شخصياً.	4
					يشجعني مديري على تجريب أشياء أظن أنها صعبة علي.	5
					يجعلني مديري أشعر أنني غير مناسب للعمل.	6
					من الصعب القول ما إذا كان مديري راض عن عملي أم لا	7
					يعطيني مديري الثناء الذي استحق على إنجازاتي.	8
					يقوم مديري بجهود إضافية لمساعدة العاملين على التكيف مع العمل.	9
					مديري يشجع الأسئلة ويتقبلها.	10
					يبدو لي أن مديري يثق بي.	11
					يذكرني مديري بأهداف ورؤية وزارة التربية والتعليم.	12
					يمكنني مديري من الاطلاع على الأفكار الجديدة والتطورات ذات الصلة بعملتي.	13
					مديري صبور ولا يبدي امتعاضاً لو لم أفهم ما يريد فوراً.	14
					يكلفني المدير بالمهام الصعبة.	15
					يلفت مديري انتباهي لدورة أو كتاب أو مصدر يعتقد انه يساعدني في عملي.	16
					يحاول مديري الحصول على اقتراحاتي وأفكاري حول كيفية تحسين أداء المدرسة.	17
					لا يكتفي مديري بإخباري ما يجب أن أقوم به بل يشرح لي لماذا علي القيام به.	18
					يوضح لي المدير كيف يؤثر عملي على المواد الأخرى والأهداف العليا للمدرسة.	19
					يشجعني مديري على عمل أشياء على عاتقي ويطلب المساعدة عندما أحتاجها.	20
					يوجه مديري النصيح لي على انفراد تجنباً لإحراجي.	21
					يواجه مديري صعوبة في توضيح الأشياء (من الصعب أن	22

					تفهم ما يريد أو يعني).	
					عندما يوضح المدير أمراً يحرص على أن أفهم ذلك الأمر.	23
					إذا قمت بعملية بشكل جيد يجد لي المدير مهام أكثر تحدياً.	24
					يلفت المدير نظر الزملاء إلى المنجزات التي أحققها والأعمال الجيدة التي أقوم بها.	25
					يجعلني المدير على علم بكيفية تقييمه لعملية.	26
					يناقش المدير المهارات/المحتوى المعرفي الضروري للارتقاء بالعمل.	27
					يشير المدير إلى أخطاء العاملين ولكنه لا يبين كيف يمكن تصحيحها.	28
					عندما احتاج مديري أجهده.	29
					يسأل مديري عن رأيي حول القضايا المتعلقة بالعمل.	30
					يعالج المدير الخطأ عند حدوثه فوراً.	31
					عندما آتي بفكرة أو حل لمشكلة يهيئ المدير الجو لي لأعرضها أمام الآخرين.	32