

واقع المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية بمنطقة القصيم "الثانوية العشرون
والثانوية الخامسة بمدينة بريدة: دراسة حالة"

جميله بنت فالح المطيري، إيمان بنت لافي المطيري، رؤى بنت عبد العزيز
القرزعي، زكية بنت علي المطرودي، سعدى بنت محمد آل حافظ

قسم أصول التربية بجامعة القصيم

**The reality of the learning organization in secondary schools in the
Qassim region "The twentieth secondary and the fifth secondary in
Buraidah: a case study"**

واقع المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية بمنطقة القصيم "الثانوية العشرون والثانوية الخامسة بمدينة بريدة: دراسة حالة"

المخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع المدرستين الثانويتين: العشرون والخامسة ببريدة كمنظمة متعلمة، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول واقعهن كمنظمتين متعلمتين من وجهة نظر العينة بالنسبة لمتغير (المدرسة، المركز الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية) باستخدام منهج دراسة الحالة والاستبانة كأداة لجمع المعلومات من جميع المعلمات في المدرستين ومشرفاتهن التربويات، والإداريات ومشرفاتهن التربويات للعام الدراسي 1439-1440هـ. وبينت النتائج توافر أبعاد المنظمة المتعلمة (التمكن الشخصي، النماذج الذهنية، الرؤية المشتركة، تعلم الفريق، التفكير النظامي) بدرجة مرتفعة في المدرستين. واختلاف في درجة ممارسة العينة لأبعاد المنظمة المتعلمة فيهما، حيث احتل بعد "تعلم الفريق" المرتبة الأولى بالنسبة لهما، أما بعد التفكير النظامي فقد احتل المرتبة الأخيرة بالنسبة لعينة المعلمات ومشرفاتهن التربويات، والمرتبة الثالثة بالنسبة للإداريات ومشرفاتهن الإداريات. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لاستجابة المعلمات ومشرفاتهن حول واقع المدرسة الثانوية العشرون والثانوية الخامسة تعزى إلى متغير (المركز الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) وتوجد في متغير (المدرسة) لصالح "المدرسة الثانوية العشرون". ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لاستجابة الإداريات ومشرفاتهن حول واقع المدرسة الثانوية العشرون والمدرسة الثانوية الخامسة تعزى إلى متغير (المؤهل العلمي) وتوجد في متغير (المدرسة) لصالح "المدرسة الثانوية العشرون" ومتغير (المركز الوظيفي) لصالح "إدارية في مدرسة"، ومتغير (سنوات الخبرة) لصالح الإداريات ومشرفاتهن الإداريات اللاتي خبرتهن أكثر من عشر سنوات.

الكلمات المفتاحية: المنظمة المتعلمة - المدارس الثانوية.

The reality of the learning organization in secondary schools in the Qassim region "The twentieth secondary and the fifth secondary in Buraidah: a case study"

Jameelah Faleh Al-Mutiri, Roa Abdulaziz Al-Qurazai, Eman Lafi Al-Mutiri, Seada Muhammad Al Hafez, Zakiyh Ali Al Matroudi
Department of Foundations of Education, Qassim University

Abstract

This research aimed to recognize the reality of the fifth and the twentieth secondary schools in Buraidah as learning organizations, and to identify significant statistical differences about their reality as learning organizations from the perspective of the sample for the variable of (school, profession, academic qualification, experience years) using case study method and questionnaire as collecting information tool from all teachers, teachers educational supervisors, administrators and administrators educational supervisors during academic year 1439 – 1440 H. The research results showed availability of learning organization's dimensions (personal mastery, mental paradigms, shared vision, team learning, organized thinking) with high degree and difference in practice level. The dimension of "team learning" got the first place for the two samples, while "systems thinking" got the last place for administrators and educational supervisors, no significant differences showed in teachers and their supervisors' responses to reality of the two schools for the study variables. While there were significant differences in the variable of (school) for the twentieth secondary school, there were no significant differences for the response administrators and their supervisors about the reality of the two schools for the variable (academic qualification). There were significant differences in the variable (school) for the twentieth secondary school, in the variable of (professional status) for "an administrator of a school", and in the variable of (experience years) for administrators and administrators' supervisors whose experience is more than ten years.

Keywords: learning organization - secondary school.

المقدمة:

يشهد العصر الحالي تغيرات متسارعة نتيجة لثورة الاتصالات والمعلومات، حتى أصبح التغيير من أهم المتطلبات التي أوجبت على المؤسسات واقعاً جديداً، بالتخلي عن الهياكل والمهارات والإجراءات الإدارية التقليدية في محاولة للتناسب مع العصر الجديد بما يحمله من تسهيلات وحلول ابتكارية تيسر سير العملية التربوية وتجود من مستوى أدائها.

وقد فرضت هذه التغيرات على المؤسسات التعليمية العديد من التحديات والصعوبات التي تتطلب ضرورة الاستعداد لها ومواجهتها بكفاءة وفعالية؛ من خلال إيجاد طرائق إبداعية حديثة، وإيجاد قيادات مبدعة تسير التطورات الجديدة، وتتطلع إلى المستقبل بنظرة استشرافية، قادرة على إصدار القرارات الاستراتيجية الصائبة، وابتكار طرق وحلول إبداعية جديدة، بما يضمن بقاء هذه المؤسسات واستمراريتها وزيادة قدراتها التنافسية (محمد، ومرسي، 2012).

ويشير الرفاعي، سعيد، الشايب والروابدة (2013) إلى أن المنظمات المعاصرة تواجه تحديات وتغيرات عصرية متسارعة وكبيرة ومختلفة ومستمرة في مختلف المجالات، ما أدى إلى عدد من المشكلات التي لا تتوقف عند عدم تحقيق أهداف المؤسسة وغاياتها بل تهدد مصالحها ووجودها بحد ذاته، مما أدى لضرورة البحث عن سبل جديدة لاكتساب المزايا التنافسية التي تمكنها من البقاء والتكيف، وهذا يعني ضرورة التركيز على المدخل المعاصر، أي أن تصبح المنظمات منظمات تعلم قادرة على تجديد ذاتها حتى تواكب هذه التغيرات في ظل عصر المعرفة، حيث تتبلور السمة المحورية لعصر المعرفة في الاهتمام المكثف بالإنسان وتنمية واستثمار قدراته الذهنية واعتباره الأساس في تحقيق أي تقدم أو تنمية، وتفرع

عن تلك السمة المحورية الاهتمام بالعلم والبحث العلمي كأساس لأي عمل، والاهتمام بتنمية التراكم المعرفي باعتباره الثروة الحقيقية للمجتمع.

والمدرسة كمنظمة فرعية للنظام الاجتماعي العام أيضاً تواجه العديد من التحديات والتغيرات العصرية المتسارعة، وهي كذلك ينبغي أن تتطور وتتخذ أساليب جديدة لرفع أدائها، وتحقيق ما يرجوه المجتمع منها، ولن تصبح كذلك إلا إذا تحولت إلى منظمة متعلمة، وفي هذا الصدد يعبر أبو زيد (2013) بأنه قد أخذت "النظرة إلى المدرسة كمؤسسة تعليمية تتطور في ظل الانفجار المعرفي والتقدم التقني، حيث لم يعد دورها يقتصر على تلقين المتعلمين فحسب، بل أصبحت هي المسؤولة عن توفير المناخ المناسب لنمو شخصية المتعلمين في شتى جوانبها العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية، ليكونوا مواطنين صالحين لأوطانهم وأمتهم" (ص.2). كما أن المدرسة المعاصرة مطالبة بالتغيير المستمر؛ لإحداث التوافق مع التغيرات المتسارعة في جوانب الحياة المختلفة، مما أوجب على التربويين البدء بعملية تغيير واسعة وفق أبعاد معرفية ومتطلبات البيئة الحالية والمستقبلية، وإدماج هذه التغيرات في السياق المدرسي (عبابنة، 2011). وفي المملكة العربية السعودية بدأ الاهتمام الواضح بالتعليم في رؤية قيادة الدولة القائمة على أن التعليم في المملكة يعد ركيزة للاستثمار والتنمية، وأن الأجيال القادمة هم الثروة الحقيقية، والاهتمام بهم هدف أساس؛ لتتجلى الأولوية الاستراتيجية في خطة مشروع تطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في رفع مستوى تحصيل المتعلم، من خلال التطوير المنتظم للمدارس وتمكينها، ومساندتها من قبل جميع مستويات النظام التعليمي (السقا، السندي والزغيبي، 2016).

وقد هدفت دراسة الزهراني (2017) إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية عند تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة وفق أنموذج سينج في المدارس

الثانوية للبنات في مدينة تبوك، وجاءت نتائجها بدرجة متوسطة. كما سعت دراسة العنزي (2017) إلى الكشف عن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة (الإلتقان الشخصي، والنماذج الذهنية، والرؤية المشتركة، والتعلم كفريق، والتفكير المنظومي) بالمدارس الثانوية الحكومية للبنات بمدينة تبوك، وتوصلت إلى أن أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية للبنات بمدينة تبوك في حدود هذه الدراسة تتوافر بدرجة كبيرة. وتناولت دراسة محمد (2017) متطلبات تطوير المدرسة الثانوية بمنطقة الأحساء في ضوء أبعاد المنظمة المتعلمة، وقدمت نموذج تصور مقترح لتطوير المدرسة الثانوية بمنطقة الأحساء في ضوء أبعاد المنظمة المتعلمة.

كما سعت دراسة الحمادي (2016) إلى التعرف على مدى تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية الحكومية للبنات بمدينة الرياض. والوقوف على معوقات تطبيقها، واتضح أن المتوسط الحسابي العام لتطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة كان (3.66) وهو يشير إلى درجة تطبيق كبيرة على أداة الدراسة. وكان ترتيب الأبعاد كما يلي: بعد (تمكين العاملين لتحقيق الرؤية المشتركة) يليه (ربط المنظمة بالبيئة الخارجية) تلا ذلك بعد (القيادة الاستراتيجية) ثم جاء بعد (تشجيع التعاون والتعلم الجماعي)، واحتل بعد (تشجيع الاستفهام والحوار) المرتبة الخامسة، أما بعد (إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم) فجاء بالمرتبة السادسة وأخيراً (إيجاد فرص للتعليم المستمر). وهدفت دراسة الغامدي (2016) إلى التعرف على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية بمنطقة الباحة وبينت النتائج أن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية جاء بدرجة كبيرة.

كما سعت دراسة البدوي وآل سالم (2020) إلى وضع استراتيجية مقترحة لتطبيق قادة المدارس الثانوية للبنات بمنطقة عسير لأبعاد المنظمة المتعلمة، وأسفرت نتائجها عن موافقة أفراد عينة البحث بدرجة متوسطة حول تطبيق بعد

القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم وبعد الحوار والمناقشة. كما توصل إلى وضع استراتيجية مقترحة لتطبيق قادة المدارس الثانوية للبنات بمنطقة عسير لأبعاد المنظمة المتعلمة. ومما سبق يتضح أن للمنظمة المتعلمة دوراً كبيراً في تطوير العمل التعليمي بالمدرسة الثانوية، وهو ما يستلزم حسن إدارتها وتطويرها باستمرار. وهنا يأتي الدور الحيوي للقيادة المدرسية في تشكيل وصياغة ثقافة تساعد على تحقيق تطوير العملية التعليمية، خاصة ما يتعلق بتطوير المعلمين والعاملين في المدرسة عن طريق إعطاءهم فرصة للتعليم المستمر، وانطلاقاً من هذه الأهمية جاء البحث الحالي لدراسة واقع المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية بمنطقة القصيم "الثانوية العشرون والثانوية الخامسة بمدينة بريدة: دراسة حالة".

مشكلة الدراسة:

تصاعد الاهتمام بمفهوم المدرسة كمنظمة متعلمة، وبمدير 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 (جبران، 2011)، وتمتد جذور المنظمة المتعلمة إلى طريقة البحث العلمي ونظرية التنظيم، كما يعزى مصطلح المنظمة المتعلمة إلى ما أشار إليه سينج (Senge, 1990) حول مسؤولية المنظمات عن التكيف مع تطورات العالم المعاصر المليء بالتغيير والاضطراب. وأن تحقيق تلك المسؤولية يوجب تحول المنظمات إلى منظمات تعليمية (بلعور، 2011). من خلال مجموعة من الأسس التي ينبغي أن تلتزم بها المنظمة المتعلمة، دعا لها عدد من الباحثين في أن المدارس يجب أن تصبح منظمات متعلمة، كمؤسسات تعليمية تعتمد على القوة الجماعية للرؤية المشتركة والذكاء الجماعي لمواردهم البشرية، سعياً وراء التحسين المستمر.

حيث يشير النويري (2016) إلى أن المدرسة كمؤسسة اجتماعية تواجه العديد من التحديات بفعل التطورات والتغيرات الهائلة في جميع مجالات الحياة، وعلى الرغم من توفر العديد من الدورات والتدريب التي تعطى للعاملين في المدارس إلا أنها دورات تدريبية روتينية تقتصر على المجال التربوي والإداري، كما يتم خلالها إعطاؤهم مفاهيم تربوية وإدارية ويطلب منهم تطبيقها، فهي لا تركز على التعلم المستدام أو استمرارية التعلم.

والمدرسة الرائدة اليوم هي المدرسة المتعلمة التي تستطيع توظيف الذكاء والمعرفة في أعمالها وعملياتها، وتأخذ الميزة التنافسية من توجهاتها الاستراتيجية المبنية على القاعدة المعرفية التي تمكنها من بلوغ أهدافها، وهي بذلك تستطيع أن ترسم استراتيجياتها ضمن سيناريوهات واضحة المعالم تحاكي المستقبل الذي يتسم بالمخاطرة وعدم التأكيد (محمد، 2017). وبناءً على ذلك جاءت هذه الدراسة لبحث موضوع: واقع المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية بمنطقة القصيم" الثانوية العشرون والثانوية الخامسة بمدينة بريدة: دراسة حالة".

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- ما واقع الثانوية العشرون والثانوية الخامسة بمدينة بريدة كمنظمة متعلمة؟
- 2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع الثانوية العشرون والثانوية الخامسة بمدينة بريدة كمنظمة متعلمة من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير (المركز الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية)؟

أهداف الدراسة:

تهدف في ضوء أسئلة الدراسة إلى ما يلي:

- 1- التعرف على واقع الثانوية العشرون والثانية الخامسة بمدينة بريدة كمؤسسة متعلّمة.
- 2- الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع الثانوية العشرون والثانية الخامسة بمدينة بريدة كمؤسسة متعلّمة من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير (المركز الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية).

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة النظرية من تناول البحث لموضوع المؤسسة المتعلّمة كواحدٍ من المفاهيم المعاصرة في الفكر الإداري الحديث بالاعتماد على نموذج سينج كإطار عمل نظري؛ لتقدم حقائق ملموسة من منظورٍ متكامل يربط بين النظرية والتطبيق عن واقع المؤسسة المتعلّمة بالمدارس الثانوية بمنطقة القصيم - الثانوية العشرون والثانية الخامسة كحالة - للمسؤولين وأصحاب القرار ومديرات المدارس؛ لتمكين جميعهم من تشخيص الواقع الحالي مما يسهم في إعادة النظر في الخطط التطويرية التربوية. كما قد تزود القائمين على التخطيط والتدريب التربوي بنتائج علمية يمكن في ضوئها التخطيط لإعداد برامج تدريبية تساعد على تحسين مستوى المدارس كمؤسسات متعلّمة كأهمية تطبيقية. بالإضافة إلى إثراء المكتبات العربية، وتوفير دراسة حالة يمكن الاستفادة منها. كما قد تفيد بتقديم عدد من التوصيات والمقترحات للمساهمة في تحويل المدارس الثانوية في منطقة القصيم التعليمية لمؤسسات متعلّمة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة واقع المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية بمنطقة القصيم طبقاً لنموذج سينج للمنظمة المتعلمة والذي يتضمن الأبعاد التالية: (التمكن الشخصي، النماذج الذهنية، الرؤية المشتركة، تعلم الفريق، التفكير النظامي)، كإطار عمل نظري يقدم حقائق ملموسة من منظور متكامل يربط بين النظرية والتطبيق.
- الحدود البشرية: تمثلت بمنسوبات الثانوية العشرون والثانوية الخامسة بمدينة بريدة، معلمات ومشرفات معلمات، وإداريات ومشرفات إداريات، في محاولة لمسح مجتمع الدراسة بأكمله.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة ميدانياً في الثانويتين العشرون والخامسة بمدينة بريدة في منطقة القصيم التعليمية؛ وذلك لتناول الدراسات السابقة في هذا المجال مناطق ومدناً أخرى مما يساعد في سد الفجوة المكانية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الجامعي 1439-1440هـ.

مفاهيم الدراسة:

تشمل الدراسة على مفهوم رئيس هو المنظمة المتعلمة التي عُرِفَتْ بأنها: "المنظمة التي ينمي العاملون فيها قدراتهم بصورة مستمرة لتحقيق النتائج التي يستحقونها، ويتم فيها تشجيع أفكار جديدة ومنفتحة، ويطلق فيها عنان الأهداف المجتمعية ويتعلم فيها العاملون كيف يتعلمون بصورة جماعية" (صباح، 2011، ص.11).

كما عرفها حسين (2012) بأنها: "المنظمة التي تلبي الشروط التي تميزها عن المنظمات التقليدية الأخرى من حيث تمكين العاملين فيها من التعلم المستمر

وتشجيع التعاون والحوار بين أفرادها والمجتمع وتبني استراتيجية المشاركة، والسماح بإتاحة الفرص لتبادل المعرفة والمعلومات والثقافة التنظيمية المتكيفة، والقدرة على التكيف مع التغييرات المستمرة" (ص.51).

ويعرف البحث الحالي المنظمة المتعلمة إجرائياً بأنها: تلك المنظمة التي تتيح لأعضائها فرصة التعلم المستمر، والتطوير الذاتي والمهني، وتنتقل بين أعضائها المعارف والمهارات، ويسودها التفاعل والتشارك والإبداع، وتأخذ بأبعاد المنظمة المتعلمة وفق نموذج سينج المتمثلة في: (التمكن الشخصي، الممارسات الذهنية، الرؤية المشتركة، تعلم الفريق، التفكير النظامي).

الإطار النظري للدراسة:

يضم هذا الجزء من الدراسة دواعي تحويل الثانوية العشرون والثانوية الخامسة إلى منظمات تعلم بنوعيتها الإدارية والأكاديمية، وكذلك أبعاد المنظمة المتعلمة كما حددها بيتر سينج، بالإضافة إلى أنماط التعلم في المنظمة المتعلمة والأدوار المتجددة للمعلم في الثانوية العشرون والثانوية الخامسة كمنظمات متعلمة.

1- دواعي تحويل الثانوية العشرون والثانوية الخامسة إلى منظمات تعلم:

تعمل المدرسة في هذه الأيام كنظام في حالة تفاعل مع نفسه بجميع عناصره وأجزائه ومع البيئة المحيطة به، وفي ظل السياق المجتمعي المميز لمجتمع ما بعد الحداثة والذي يتصف بالغموض والتعقيد فإننا بحاجة إلى وضع سيناريوهات معاصرة تنقل المدرسة من حالتها الثابتة إلى الحالة المرغوب فيها (النبوي، 2008). ويكثر في الأدب البحثي ذكر مبررات عديدة للتحويل نحو منظمات التعلم، إلا أنه يختلف تقسيم هذه المبررات وتصنيفها بحسب أهداف الأدبيات. فالمدرسة

كمنظمة تواجه العديد من التحديات التي تتطلب مواجهتها جعل المدرسة مجتمعاً للتعليم ومنظمة متعلمة ومن أبرز هذه الدواعي ما تم تقسيمه في هذه الدراسة كما يلي:

أ- دواعي إدارية

- العمل على الإسراع بعمليات التغيير والإصلاح التربوي من خلال تحطيم البيروقراطية في نظم التعليم، وجعل المدرسة الوحدة الرئيسية المسؤولة عن صنع وإدارة التغييرات التربوية، من خلال أطر وسياسات للتوجيه والمساندة من المستويات الإدارية الأعلى فالنظم المركزية لم تعد قادرة بعد على قيادة التغيير في المنظمات التعليمية، خاصة في مجتمع ما بعد الحداثة، وتزايد نمط الدولة المتقدمة تكنولوجياً، مما يجعل المنظمات التعليمية تحت ضغط ما بعد الحداثة، وتضع المدرسة باعتبارها الوحدة الإدارية الأقرب للاستجابة للحاجات المتغيرة للطلاب والمعلمين في موضع الصدارة في عمليات صنع وإدارة التغييرات التربوية (النبوي، 2008).

- زيادة عمليات تفويض السلطة للمستويات الأدنى، وذلك على مستوى الكثير من المنظمات الربحية الخدمية في الكثير من دول العالم، وذكر النبوي (2008) أن ذلك يمكن في ضوء تحديد دقيق للمستويات والسلطات، ويمكن للمجالس المدرسية ومن خلال أعضائها من الوحدات المحلية، ومن داخل المدرسة نفسها، تحديد السياسات ووضع الاستراتيجيات وتوفير التمويل اللازم، وتقويم ومراجعة البرامج التي تقوم بها المدرسة. والجدير بالذكر أن التفويض هنا لا يعني ممارسة سلطة فوق الآخرين ولكن يعني مشاركة الآخرين والعمل معهم وبهم.

- تطور أساليب التقويم، "فالنموذج المعاصر في التربية يوظف التقويم لخدمة عملية التعلم، وبذلك لم يعد التقويم تقييماً ختامياً أو حتى مرحلياً يهدف إلى رصد

نجاح المتعلمين أو فشلهم، وإنما تقويماً بنائياً يساعد على تبصير كل من المعلم والمتعلمين بجوانب القوة لديهم والجوانب التي بحاجة إلى تحسين ومن ثم إعداد خطة مرحلية لإتقان المتعلم لتلك الجوانب التي بحاجة إلى تحسين" (حيدر ومحمد، 2006، ص.18). بالإضافة إلى ذلك، فإن الاختبارات الحالية تركز على قياس جوانب التعلم الدنيا لدى المتعلمين، فتأخذ بالاختبارات الموضوعية وقدر محدود من المقالية مما لا يتيح فرص قياس جوانب تعلم مهمة، مثل مستويات بلوم العليا، والقدرة على حل المشكلات، والتفكير الناقد.

ب - دواعي أكاديمية:

- تغير المفهوم التقليدي للتعليم: تحول التعليم من التركيز على المعارف والصفوف الدراسية وسلطة المعلم والكتب الدراسية والامتحانات ونظام التفقيش والتوجيه والرقابة إلى التركيز على آليات السوق وجعل المدرسة نفسها سوقاً يقدم خدمات للمستهلكين من خلال تنويع المقررات وإكساب الطلاب المهارات وكفايات والاهتمام بالتعددية والاختيار والحرية والعقلانية وغيرها من المفاهيم التي تمثل سمات النظم المتطورة والمتغيرة باستمرار (النبوي، 2008).

- الانتقال من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة: في خضم التطور العلمي والتكنولوجي للقرن الحادي والعشرين، "ظهر مفهوم مجتمع المعرفة الذي يعترف بالدور الحاسم للمعرفة في تقدم المجتمعات وتحقيق رخائها الاقتصادي، وحيث إن العقل البشري يمثل طاقة متجددة، فإن مجتمع المعرفة لن يكون حكراً على المجتمعات الغنية، بل بإمكان الدول النامية والفقيرة دخول هذا المجتمع والمنافسة فيه بقوة شرط أن تحسن بناء واستثمار رأسمالها البشري" (عبد الواحد، 2005، ص.33).

والمعرفة لا تعني تحصيل المعلومات والاستفادة من وسائل التواصل والتكنولوجيا الحديثة في الوصول إليها فحسب، بل يعد مرحلة أولية للمعرفة، التي تذكر بيزان (2013، ص.18) "أنها - أي المعرفة - معلومات عولجت بالبصيرة لتصبح فهما، فهي أكبر من مجرد تراكم معلوماتي، فهي بناء ذاتي تتجسد فيه نواحي الاستيعاب الشخصي لدرجة يصبح معها هذا البناء المعلوماتي ملكية فكرية خاصة به". وأضافت العصيلي (2019) في هذا السياق هذا المفهوم يتطلب أنماطا متطورة من التعلم، لا يقف عند حد الاطلاع والتزود بالمعلومات في التخصص أو في التربية أو الثقافة العامة، أو التدريب على مهارات التعامل مع التكنولوجيا الحديثة وطرق التدريس، بل تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتأمل والبحث والكتابة وإنتاج المعرفة الخاصة، وإن كانت الأنظمة التعليمية تريد من المعلم إعداد أجيال تنتج المعرفة، فعليها أن تراعي تنمية مهارات المعلم في ذلك أولا.

- التضخم المعرفي وثورة المعلومات: يتسم هذا العصر بالنمو المتسارع للمعلومات حتى أصبح التضخم المعرفي خلال بضع سنوات يساوي أو قد يزيد على ما حصله البشر منذ بدء تدوين التاريخ، كما تتميز هذه المعلومات بالتجدد المستمر، فلا يدوم نفعها طويلا، إذ لا تلبث أن تتقادم ويظهر ما هو أصلح منها، وهذا يتطلب مهارة الحصول على المعلومات من مصادرها والبحث عنها باستمرار (محمد، 2011). وهذا يعني وفرة المعلومات وتجدها في كافة التخصصات والمجالات التربوية والثقافة العامة، مما يجعل ما يتعلمه الفرد غير كاف، مما يحتم عليهم التعلم المستمر والتنمية المهنية المستمرة ليحافظوا على كفاءتهم ويطوروا من أنفسهم، فمن يتوقف عن التعلم يتراجع تلقائيا.

- تطور وسائل الاتصالات: أدى التقدم في وسائل الاتصالات وظهور الإنترنت إلى انتشار التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد، واستخدام المواقع التعليمية

والكتب الإلكترونية والبريد الإلكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي والمؤتمرات والمحادثات الإلكترونية في العملية التعليمية، وهذا يتطلب الاهتمام بإعداد المعلمين وتدريبهم وإكسابهم مهارات التعلم الذاتي والمستمر، فيتمكنوا من تنمية معارفهم ومهاراتهم ذاتيا والاستفادة من المعلومات المتوفرة وتنظيمها واستيعابها وتطبيقها في العملية التعليمية داخل المدرسة (محمد، 2011). ولعل تطور وسائل الاتصال، وتوفر التعلم الذاتي من الأسباب التي شجعت على نقل مفهوم المنظمات التعليمية المهنية لكونها منظمات تتيح للأفراد المشاركة بفاعلية عن طريق التعلم الذاتي المستمر.

- التقدم العلمي والتكنولوجي: يزخر المجال التقني بأدوات جديدة سمعية وبصرية يمكن استثمارها في تيسير عملية التعلم وإثرائها، وهذه التقنيات تتغير باستمرار، والمعلم في حاجة ماسة للتدريب على الاستفادة منها في العملية التعليمية (مكتب التربية لدول الخليج العربي، 2011). ومن المهم أن يكون المعلم قادرا على استخدام وسائل التقنية الحديثة في العملية التعليمية، من أجهزة وبرامج تواصل اجتماعي ومواقع مختلفة، وهذه التقنية تتجدد باستمرار وتتطلب تعلمًا وممارسة دائمة (العصيلي، 2019).

- تعدد أدوار المعلمين: حيث "أصبح دور المعلم في النظرة المعاصرة ليس مصدرا للمعلومات، وليس المرسل لها أو المقيم لها أيضا، فيخرج من المسيطر على الموقف التعليمي ليتحول دوره ليكون موجها ومرشدا ومسهلا للتعلم، ومصمما للمواقف التعليمية المشوقة" (حيدر ومحمد، 2006، ص.19).

- إشراك المتعلم في التعلم: تؤكد النظرة المعاصرة للتربية والتمثلة في خلاصة أفكار المدرسة البنائية ونتائج أبحاث علم النفس المعرفي أن التعلم عملية فردية اجتماعية نشطة، يقوم فيها المتعلم بدور فعال من خلال إعادة بناء بنيته الذهنية عند التفاعل مع مواقف حقيقية، وعند تفاعله مع الآخرين في مواقف التعلم،

وليس كما يحدث في المدخل التقليدي الذي يكون فيه المتعلم مستقبلاً للمعلومات بطريقة سلبية (حيدر ومحمد، 2006).

- الاعتماد المهني للمعلم: معظم الدول لم تعد تكتفي للعمل بمهنة التدريس بالحصول على الدرجة الجامعية والتدريب العملي، وإنما لا بد من الاطمئنان لجودة الخريج وأهليته للقيام بالمهمة، ثم الترخيص له بمزاولة المهنة في إطار ما يسمى بالاعتماد المهني للمعلم والذي بات قضية مصيرية فرضتها طبيعة التحولات المتسارعة" (مجاهد، 2002، ص.317). ويمثل الاعتماد المهني الاعتراف بأهلية وكفاءة المعلم لممارسة المهنة وأداء مهمته التعليمية، بعد أن يتم تأهيله عبر عدد من المعايير والشروط والمهارات اللازمة لذلك من خلال عمليات الترخيص وتجديد الترخيص وما تتطلبه من تنمية مهنية مستمرة وفق متطلبات المهنة (الزايدي وأحمد، 2015).

2- أبعاد المنظمة المتعلمة:

وضع بيتر سينج (Senge, 1990) خمسة أبعاد للمنظمة المتعلمة هي على النحو التالي:

أ- **التمكن الشخصي:** ويعبر عنه قدرات المعلمين والإداريين العلمية والمهنية اللازمة لنقل المعرفة والقيم والاتجاهات المرغوب فيها إلى الطلبة، وتجريب كل الاستراتيجيات الممكنة لتسهيل تعلم تلاميذهم، من خلال توفير برامج تطوير مهني مناسبة لكل منهم، وتشجيع ودعم التعلم الفردي المستمر (عبابنة والطويل، 2007).

وترى الباحثات أنه لكي تحقق منسوبات المدرسة الثانوية بعد التمكن الشخصي لابد وأن تركز على التعلم كزيادة في رصيد الخبرات، وأن تصمم طريقة تعلم تؤدي إلى مشاركة نشطة من الطالبات، وتركز على أدوار الطالبات وإنتاجهن عند وضع المنهج واستراتيجيات التقويم. وأن تراجع تأثير ممارساتها على أداء

الطالبات باستمرار. وتوظف تقنيات التعلم والاتصالات بفعالية في عملية التعلم. وتستخدم دورها كباحثة في تحسين تعلم طالباتها، ودورها في تحقيق شراكة فعالة مع المجتمع المحلي.

ب- النماذج العقلية: وهي مجموعة الافتراضات والتعميمات والصور التي يحملها أفراد المدرسة من معلمين وإداريين نحو أنفسهم وطلبتهم ومهنتهم، وتؤثر إيجاباً أو سلباً على ممارساتهم المدرسية (عبابنة والطويل، 2007).

ولتتمكن المدرسة الثانوية من بعد النماذج العقلية كما ترى الباحثات لابد وأن تحدث مناقشات مهنية مستمرة في المدرسة بين منسوباتها. وأن يمثل البحث والتقصي أحد أهم مصادر المعرفة للمعلمة والطالبة. وأن تساعد المدرسة تجريب أفكار جديدة على نطاق ضيق تمهيداً لتعميمها حالة نجاحها. وأن تحلل منسوبات المدرسة الخبرات والممارسات القائمة للتعرف على أوجه السلبيات والإيجابيات فيها. وأن تشجع المدرسة منسوباتها على تقديم مقترحات لإثراء عملية صياغة المدرسة كمنظمة تعلم. وأن تنتظر المعلمة إلى الأخطاء كفرص إيجابية للتطوير.

ت- الرؤية المشتركة: ويعني ذلك قدرة أعضاء المنظمة على خلق رؤية وصورة فكرية مشتركة للمستقبل ويلتزمون بها التزاماً وجدانياً مما يدعم عملية الترابط بينهم، وتشيع روح الحماس والتشجيع ودعم المخاطرة، ويهتم الأفراد بالرؤية طويلة الأجل ليس لكونهم مضطرين لذلك، ولكن لأنهم يؤمنون بتلك الرؤية ويتخذون منها منطلقاً للوصول للحالة المنشودة، وتتكون تلك الرؤية فقط في حالة الوعي بأهداف المنظمة والتوافق بين رؤى الأفراد وتوجيه تلك الرؤى تجاه غرض عام (العيزي؛ عبد الله؛ سعيد عطية وشيماء عطية، 2017). ويرى عبابنة والطويل (2007) أن الرؤية المشتركة في المدرسة كمنظمة متعلمة هي صورة جماعية لما ستكون عليه المدرسة في المستقبل، وتبدأ هذه الصورة بما يقتنع به العاملون أنه

حقيقة، ثم يتم دمج الرؤى الفردية في اتجاه واحد يعبر عن الرؤية المشتركة للمدرسة، مما يلهم ويوحد العاملين للعمل الجماعي.

ومن صور تحقيق بعد الرؤية المشتركة في المدرسة الثانوية كما ترى الباحثات: التزام جميع منسوبات المدرسة بتحقيق الشعارات التربوية التي تتبناها المدرسة. والصناعة الجماعية للقرارات المدرسية. ووضع خطة للتحسين المستمر. وأن تشارك جميع منسوبات المدرسة وبعض قيادات المجتمع المحلي في بناء رؤية المدرسة، وكذلك المعلمة في تنفيذ رسالة المدرسة.

ث - تعلم الفريق: وهو يعتمد على "التعاون بين أفراد المؤسسة، بما ينمي لديهم العلاقات الجيدة وتبادل وتشارك المعرفة فيما بينهم بحيث يصبح التعلم أكثر فاعلية" (النويري، 2016، ص.19). كما أنه عملية تنظيم وتطوير مقدرات مجموعة العاملين في المدرسة لتحقيق أعلى مستوى ممكن من تعلم الطلبة، وتتضمن سعيهم للتعلم فيما بينهم واقتصاص المعرفة من البيئة الخارجية وتوزيعها على الجميع، وهي وحدة التعلم الأساسية في المنظمات المعاصرة (عبابنة والطويل، 2007).

وترى الباحثات أنه في المدرسة الثانوية كمنظمة تعلم ينبغي على المعلمة أن تتعاون مع زميلاتها فيما يتعلق بعملية التعليم والتعلم، وأن يدعم المجتمع المدرسي ككل المبادرة وتجريب الجديد في التعلم والتعليم. كما أنه ينبغي أن تلتقي منسوبات المدرسة بشكل دوري لتبادل الخبرات والتجارب التربوية، وأن يقدم العون والدعم للمعلمة الجديدة، ولأن حدث خلل في أدائها. وأن يتدرب بصفة مستمرة على العمل في فرق تعاونية. وأن تعمل الطالبات داخل الفصول بنظام المجموعات الدراسية المتعاونة.

ج - التفكير النظامي: ويربط هذا البعد جميع العناصر المكونة لظاهرة ما ويحدد العلاقات بينها، وبواسطته يستطيع الفرد أن يرى الجزء من خلال الكل وينتقل من عقلية أنا إلى نحن، ويسهم ذلك الإطار في فهم العلاقات الداخلية

للظاهرة وليس على تحديدها واحدة تلو الأخرى، أي أنه يوضح كيفية تغيير الأنظمة والعمل بتفاعلية أكبر مع الوسط المحيط، ويضع سينج هذا المكون في قلب نموذج منظمة التعلم، حيث يطور أعضاء المنظمة نوعاً من الفهم الكلي للمنظمة يضم الهياكل والعمليات والتفكير والسلوك بدلاً من رؤيتها كأجزاء وظيفية منعزلة (العزيمي وآخرون، 2017، ص.28).

ويشير عابنة والطويل (2007) إلى أن التفكير النظامي هو مقدرة العاملين في المدرسة على فهم العلاقات الشبكية المعقدة من خلال مجموعة العوامل المدرسية وتفاعلاتها الدينامية، فلا يوجد شيء في المدرسة يعمل وحده، ما يؤدي إلى إحداث عملية تغيير شاملة ومترابطة للنظام التربوي كله تساعد في اتخاذ القرارات التربوية الرشيدة.

ولتحقق منسوبات ومعلمات المدرسة الثانوية بعد التفكير النظامي كما ترى الباحثات لابد من الأخذ بعدة أمور لعل من أهمها وضع خطط وبرامج للتنمية المهنية للمعلمات داخل المدرسة، ومناقشة قيادة المدرسة الخطة التطويرية للمدرسة مع المعلمات، بالإضافة إلى دعم قيادة المدرسة النمو الذاتي لجميع منسوباتها، ودعوة خبراء ومستشارين لتقديم معلومات وخبرات جديدة، ودعم قيادة المدرسة للتنظيم الهرمي إلى جانب التنظيم الأفقي التشاركي، وكذلك لابد أن ترتبط المدرسة بشراكات قوية مع بعض الهيئات العلمية والمهنية في المجتمع.

3- أنماط التعلم في المنظمة المتعلمة:

تعتبر أنماط التعلم من الطرق والأساليب المختلفة التي تحاول من خلالها المدرسة كم المنظمة تعليمية إنشاء وتعظيم التعلم، وسيتم تناول أنماط التعلم لدى سينج (Senge, 1990)؛ لكونه أول من وضع مفهوم المنظمة المتعلمة كما ويتناول

في تصنيفه مستويات التعلم المختلفة على صعيد المنظمة ككل (الفردى، الفرقي، المنظمى) فيما يلى (النورى، 2016):

أ- التعلم الفردي: وهو تغيير دائم نسبياً في سلوك الفرد، يحدث نتيجة الخبرة المكتسبة من التجارب أو الممارسات السابقة، والتي يتم دعمها عن طريق التغذية العكسية بشكل معين.

ب- التعلم الفرقي: ويعتمد على التعاون بين الأفراد، بما ينمي لديهم العلاقات الجيدة وتبادل وتشارك المعرفة فيما بينهم بحيث يصبح التعلم أكثر فاعلية.

ت- التعلم المنظمى: مجموعة من العمليات والإجراءات والوسائل التي تتخذها المنظمة على مستوى كل من العاملين والبناء المنظمى، لزيادة مقدرتها على التغيير المستمر والتكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية، لتحقيق أقصى درجة ممكنة من الأهداف المرغوب فيها.

4- الأدوار المتجددة للمعلم في الثانوية العشرون والثانوية الخامسة كمنظمات متعلمة:

في ضوء المتغيرات المتسارعة التي يعيشها العالم اليوم؛ أصبحت النظم التعليمية بحاجة ماسة إلى إصلاح جذري، ومطالبة بأن تقود التغيير والتحديث في المجتمع، مما أدى إلى ظهور الكثير من النماذج التعليمية بهدف الإصلاح والتطوير والتي منها المدرسة الفعالة والمدرسة الذكية والمدرسة المنتجة، حتى ظهرت فكرة المنظمات التعليمية في بداية القرن العشرين على يد سينج Senge وزملائه وأكدوا عليها كوسيلة لتوسيع قاعدة المعارف والمهارات لدى العاملين في المؤسسة، ومن ثم تطور مفهوم "منظمة التعليم" ليتحول إلى "المنظمة المتعلمة المهني" كحل لكثير من المعضلات في البيئة المدرسية (ناصر، 2012).

إن تحول المدرسة إلى منظمة متعلمة يعني حصول المعلمين والتلاميذ نتيجة عملهم معاً على معرفة عميقة ناتجة عن التركيز وبناء المعنى (الصغير، 2009)، إذ أن ذلك يشكل أحد سمات المنظمة المتعلمة، وعليه فإن دور المعلم في المنظمة المتعلمة سيتحول من مجرد ناقل ومقدم للمعلومة والمعرفة إلى أدوار أخرى متجددة تتلاءم ومتطلبات المنظمة المتعلمة المهني. فالمعلم القادر على وضع أسس المنظمة المتعلمة هو المعلم الذي لديه استعداد "للتعلم مدى الحياة، والتخلي بمتطلبات المواطنة، ففي ظل المنظمة المتعلمة يكون النمط السائد متمركزاً على المتعلم، وتبنى فيه المعرفة بشكل مشترك بحيث يكون المدرس بمثابة حلقة الوصل بين المادة والطالب، والمنظمة المتعلمة هو نقطة التلاقي بين المعلم والطالب والمادة" (ناصف، 2012، ص.283).

ويضيف النبوي (2008) أن المعلم في المنظمة المتعلمة له أدوار متعددة تشمل دوره كباحث ومتفكر وميسر للتعليم ومرشد، وحتى يقوم المعلم بأدواره المتجددة في المنظمة المتعلمة؛ فإن برامج التنمية المهنية للمعلمين لا بد أن تشمل موضوعات مرتبطة بالمدرسة كمجتمع تعلم مثل العمل مع منظمات وهيئات أخرى، والعمل مع متطوعين، ومهارات الاتصال، ومزايا وتحديات مدرسة المجتمع، والتنوع في بيئات المتعلمين، والتنوع بين أعضاء المجتمع المحلي، واستخدام التكنولوجيا في تدعيم التعاون بين مجتمعات التعلم، واستخدام الحاسب الآلي في ربط المدارس ومجتمعات التعلم.

ويأتي في مطلع الأدوار التربوية للمعلم في منظمات التعلم تفعيل استراتيجيات التعلم النشط، بحيث يتغير دور المعلم فيها "فيصبح موجهاً ومرشداً ومسهلاً للتعلم، ولا يكون مسيطراً على الموقف التعليمي كما في التعليم التقليدي، كما أنه لا ينسحب من الموقف التعليمي كما في النمط الفوضوي، بل يدير الموقف التعليمي

إدارة ذكية بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف، وهذا يتطلب منه الإلمام بمهارات مهمة تتصل بطرح الأسئلة، وإدارة المناقشات، وتصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة" (حيدر ومحمد، 2006، ص.47). ويضاف إلى ذلك دور المعلم أيضاً في تعزيز وتشجيع التعلم التعاوني حيث "يشكل التعلم التعاوني جوهر ثقافة المنظمة المتعلمة، لأن التقييم المؤسس على المتعلم يوفر فرصاً للمتعلمين للعمل سوياً، ويطور مهاراتهم في العمل ضمن الفريق، فضلاً عن أن نتائج الدراسات تشير بأن المتعلمين يتعلمون بشكل أفضل مما لو عملوا فرادى بأنفسهم" (نجم، 2017، ص.175).

ومن الأدوار المتجددة للمعلم في المدرسة كمنظمة متعلمة ما ذكرته كذلك سلام (2014) وهو ما يتعلق بأن النظام التعليمي الجديد والقائم على التعلم الذاتي يفرض على "المعلم لعب دور المسهل لعملية التعليم عن طريق تدريب المتعلم كيف يتعلم؛ بتركيزه على استراتيجية التعلم وبناء المعرفة من قبل المتعلم، بواسطة التجريب وإثراء الخبرات وفتح الآفاق أمامه ليستكشف ويكتشف، فهو الوسيط والمحفز وهو المرشد الذي يعطي مهمته ويترك التلميذ يكتشف معارفه مكتفياً بالمساعدة والتشجيع" (ص.310).

ثالثاً: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:

1- منهج الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الثانوية العشرون والثانوية الخامسة بمدينة بريدة كمنظمة متعلمة من وجهة نظر عينة الدراسة، والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع الثانوية العشرون والثانوية الخامسة بمدينة بريدة كمنظمة متعلمة. ولتحقيق أهدافها تم استخدام منهج دراسة الحالة الكمي الذي عرّفه عدس وعبيدات وعبد الحق (2005، ص.281)

بأنه دراسة "حالة فرد ما أو جماعة ما أو مؤسسة ما كالأُسرة أو المدرسة أو المصنع عن طريق جمع البيانات أو المعلومات عن الوضع الحالي للحالة، والأوضاع السابقة لها، ومعرفة العوامل التي أثرت عليها، والخبرات الماضية لها لفهم جذور هذه الحالة باعتبار أن هذه الجذور ساهمت مساهمة فعالة في تشكيل الحالة بوضعها الراهن".

2- مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمات في المدرسة الثانوية العشرون والثانوية الخامسة بمدينة بريدة ومشرفاتهن التربويات، وجميع الإداريات فيهما والمشرفات التربويات الإداريات للعام الدراسي 1439 - 1440هـ. وتم اختيار مسح المجتمع بأكمله كعينة دراسة لصغر حجمه (اتصال شخصي، 2 فبراير 2019). ويمكن وصف عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها كما في الجدول التالي:

جدول (1) : النسبة المئوية لتوزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة

الذ سبة المؤي ة	التك رار	متغيرا ت الدراسة	الذ سبة المؤي ة	التك رار	متغيرا ت الدراسة	
52 2.	12	إداريا ت الثانوية العشرون	58 5.	38	معلما ت الثانوية العشرون	المدر سة
47 8.	11	إداريا ت الثانوية الخامسة	41 5.	27	معلما ت الثانوية الخامسة	
10 0	23	المجمو ع	10 0	65	المجمو ع	
69 6.	16	إدارية في المدرسة	90 8.	59	معلمة	المرك ز

المتغيرات	النسبة	المتغيرات	النسبة	المتغيرات	النسبة
الدراسة	الدراسة	الدراسة	الدراسة	الدراسة	الدراسة
الوظيفة	مشرفة	مشرفة	9.	7	30
تربوية	تربوية	إدارية	2		4.
لمعلمة	المجموع	المجموع	10	23	10
	ع	ع	0		0
المؤهل	دبلوم	دبلوم	-	4	17
العلمي	بكالوريوس	بكالوريوس	93	15	65
	وس	وس	8.		2.
	دراسة	دراسة	6.	4	17
	ت عليا	ت عليا	2		4.
	المجموع	المجموع	10	23	10
	ع	ع	0		0
الخبرة	أقل	أقل	-	8	34
في	من 5	من 5			8.
الوظيفة	سنوات	سنوات			
الحالية	من 5	من 5	50	10	43
	سنوات	سنوات	8.		5.
	إلى 10	إلى 10			
	أكثر	أكثر	49	5	21
	من 10	من 10	2.		7.
	سنوات	سنوات			
	المجموع	المجموع	10	23	10
	ع	ع	0		0

3- أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات وفقاً لتساؤلات الدراسة وأهدافها، وقد صممت بناء على خلفية الدراسات السابقة والإطار النظري، ومرت أداة الدراسة بعدة خطوات كما يلي:

أ- بناء أداة الدراسة:

لتحقيق الغرض من الدراسة أعدت الباحثات استباننتين؛ الأولى موجهة إلى المعلمات ومشرفاتهن التربويات والثانية موجهة إلى إداريات والمشرفات التربويات الإداريات، وجميعها تكونت من خمسة محاور تمثل الضوابط الخمسة التي حددها بيتر سينج للمنظمة المتعلمة (التمكن الشخصي، النماذج الذهنية، الرؤية المشتركة، تعلم الفريق، التفكير النظامي)، وتكونت من جزأين: الأول شمل بيانات أولية للمستجيبات عبرت عن المركز الوظيفي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في الوظيفة الحالية، والآخر تضمن أبعاد الاستبانة. وقد تم استخدام مقياس ليكرت بتدرج ثلاثي للخيارات على النحو التالي: (3) نعم (2) أحياناً (1) لا، لتمثل الاستجابة ودرجة الموافقة على فقرات الاستباننتين.

ب- صدق أداة الدراسة:

- صدق المحكمين:

للتحقق من الصدق الظاهري للاستباننتين عرضت على أربعة من أعضاء هيئة التدريس لتحكيمها وإبداء آرائهم حولها، وبناءً على ذلك فقد حصلت الباحثات على مجموعة قيمة من الملاحظات واتفاق بنسبة 80% تقريباً، وفي ضوءها كان التعديل.

- الصدق البنائي:

للتحقق من الصدق البنائي للاستباننتين، تم تطبيقهما على عينة استطلاعية قوامها (16) مفردة من الإداريات والمشرفات الإداريات و (29) مفردة من المعلمات ومشرفات المعلمات، وهن خارج عينة البحث الأساسية. وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي

إليه، وكذلك بين كل بعد والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (2) معاملات ارتباط العبارات بالأبعاد التي تنتمي لها في الاستبانة الأولى

البعد	العبرة	معامل الارتباط	العبا	معامل
التمكن الشخصي	1	**0.474	2	**0.779
	3	**0.635	4	**0.650
	5	**0.792	6	*0.413
	7	**0.603		
النماذج الذهنية	8	**0.817	9	**0.775
	10	**0.800	11	**0.828
	12	**0.703	13	**0.836
	14	**0.504		
الرؤية المشتركة	15	**0.759	16	**0.897
	17	**0.976	18	**0.793
	19	**0.936	20	**0.921
	21	**0.759	22	**0.765
تعلم الفريق	23	**0.732	24	**0.841
	25	**0.823	26	**0.790
	27	**0.748		
	28	**0.727	29	**0.832
التفكير النظمي	30	**0.844	31	**0.846
	32	**0.933	33	**0.893

يتضح من الجدول (2) أن جميع العبارات ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً بالبعد الذي تنتمي إليه مما يبين صدق عبارات الاستبانة.

جدول (3) معاملات ارتباط العبارات بالأبعاد التي تنتمي لها في الاستبانة الثانية

البعد	العبار	معامل الارتباط	العبا	معامل الارتباط
التمكن	1	**0.894	2	**0.924
الشخصي	3	**0.676		
النماذج	4	**0.864	5	**0.759
الذهنية	6	**0.952	7	**0.632
	8	**0.646	9	**0.870
الرؤية	10	**0.909	11	0.308
المشتركة	12	**0.819	13	*0.555
	14	*0.589	15	**0.909
	16	**0.819		
تعلم	17	*0.537	18	**0.908
الفريق	19	**0.647	20	**0.832
	21	**0.832		
التفكير	22	**0.867	23	**0.980
النظمي	24	**0.924	25	**0.933

يتضح من الجدول (3) أن جميع العبارات ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً بالبعد الذي تنتمي إليه مما يبين صدق عبارات الاستبانة، عدا العبارة رقم (11) والتي حذفت عند التطبيق النهائي للأداة لعدم الدلالة. فأصبح العدد النهائي لعبارات الاستبانة (24) عبارة.

أما حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة لكلا الاستبانتين فتبين في الجداول التالية:

جدول (4) معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاستبانة الأولى

البعد	معامل الارتباط
التمكن الشخصي	0.742**
النماذج الذهنية	0.861**
الرؤية المشتركة	0.938**
تعلم الفريق	0.865**
التفكير النظامي	0.923**

يتضح من الجدول (4) أن جميع الأبعاد ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً بالمحور الذي تنتمي إليه مما يبين صدق عبارات الأداة.

جدول (5) معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاستبانة الثانية

البعد	معامل الارتباط
التمكن الشخصي	0.947**
النماذج الذهنية	0.983**
الرؤية المشتركة	0.934**
تعلم الفريق	0.964**
التفكير النظامي	0.975**

يتضح من الجدول (5) أن جميعاً لأبعاد ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً بالمحور الذي تنتمي إليه مما يبين صدق عبارات الأداة.

ج- ثبات الأداة:

تم حساب معامل ألفا لكرونباخ لعبارات كل بعد على حده، وللاستبانة ككل لكلا الاستبانيتين. وجاءت القيم كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (6) معاملات ألفا لكرونباخ لثبات الاستبانة الأولى

البعد	معامل ألفا
التمكن الشخصي	0.747
النماذج الذهنية	0.786
الرؤية المشتركة	0.812
تعلم الفريق	0.787
التفكير النظامي	0.807
الثبات للاستبانة	0.756

يتضح من جدول (6) أن قيم ألفا لكرونباخ لمحاور الاستبانة الأولى انحصرت بين (0.74 – 0.81) وكانت (0.756) للاستبانة ككل، مما يؤكد تمتع الأداة بدرجة مرتفعة من الثبات الذي يدل على صلاحية الاستبانة للتطبيق.

جدول (7) معاملات ألفا لكرونباخ لثبات الاستبانة الثانية

البعد	معامل ألفا
التمكن الشخصي	0.788
النماذج الذهنية	0.845
الرؤية المشتركة	0.854
تعلم الفريق	0.785
التفكير النظامي	0.933
الثبات للاستبانة	0.967

يتضح من جدول (7) أن قيم ألفا لكرونباخ لمحاور الاستبانة الثانية بعد حذف العبارات غير دالة انحصرت بين (0.78 – 0.93) وكانت (0.96) للاستبانة ككل، مما يؤكد تمتع الأداة بدرجة مرتفعة من الثبات الذي يدل على صلاحية الاستبانة للتطبيق.

د- معادلة المدى:

تم حساب المدى لمستويات الاستجابة بأعلى قيمة في المقياس مطروحا منه أقل قيمة في المقياس ثم قسمة الناتج على أعلى قيمة في المقياس أي $3 - 1 = 2 \div 3 = 0.67$ ، ثم إضافة النتيجة على بداية المقياس وهي "1" ومن ثم أصبحت مدى الاستجابات كما يلي:

- من 1 إلى أقل من 1.67 تمثل درجة استجابة (قليلة).
 - من 1.67 إلى أقل من 2.34 تمثل درجة استجابة (متوسطة).
 - من 2.34 إلى 3 تمثل درجة استجابة (كبيرة).
- 4- مناقشة نتائج الدراسة

يتضمن هذا الجزء الإجابة عن أسئلة البحث، من خلال عرض نتائج الدراسة الميدانية، ومناقشتها وتفسيرها على النحو التالي:

أ- إجابة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما واقع الثانوية العشرون والثانية الخامسة كمنظمة متعلمة؟ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات أبعاد الاستبانتين فيما يلي.

- التمكن الشخصي

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات بُعد التمكن الشخصي للاستبانة الأولى وترتيبها ترتيباً تنازلياً

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التوافر
1	تركز المعلمة على التعلم كزيادة في رصيد الخبرات بدلا من التعليم كعملية نقل خبرة	2.4 1	0. 66	6	كبيرة
2	تصمم المعلمة طريقة تعلم تؤدي إلى مشاركة نشطة من الطالبات	2.7 8	0. 41	1	كبيرة
3	تركز المعلمة على أدوار الطالبات وإنتاجهن عند وضع المنهج واستراتيجيات التقويم	2.6 3	0. 60	5	كبيرة
4	تراجع المعلمة تأثير ممارساتها على أداء الطالبات باستمرار	2.6 8	0. 53	3	كبيرة
5	توظف المعلمة تقنيات التعلم والاتصالات بفعالية في عملية التعلم	2.6 6	0. 53	4	كبيرة
6	تستخدم المعلمة دورها باعتبارها "باحثة" في تحسين تعلم طالباتها	2.7 5	0. 43	2	كبيرة
7	تستخدم المعلمة دورها في تحقيق شراكة فعالة مع المجتمع المحلي	2.4 0	0. 63	7	كبيرة
المتوسط الكلي		2.61			

يتضح من جدول (8) أن متوسطات استجابات أفراد العينة على مستوى بُعد التمكن الشخصي تراوحت ما بين (2.40-2.78) وهذا يشير إلى أن التمكن الشخصي للمعلمات ومشرفاتهن التربويات مرتفع.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات بُعد التمكن الشخصي للاستبانة الثانية وترتيبها ترتيباً تنازلياً

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	التوافر
الحسابي المعياري					
1	تراجع منسوبات المدرسة تأثير ممارساتهن على أداء الطالبات باستمرار	2.30	0.63	3	متوسطة
2	توظف منسوبات المدرسة تقنيات التعلم والاتصالات لخدمة عملية التعلم	2.60	0.50	2	كبيرة
3	تستخدم منسوبات المدرسة أدوارهن في تحقيق شراكة فعالة مع المجتمع المحلي	2.74	0.45	1	كبيرة
المتوسط الكلي		2.54			

يتضح من جدول (9) أن متوسطات استجابات أفراد العينة على مستوى بعد التمكن الشخصي تراوحت ما بين (2.30 - 2.74) وهذا يشير إلى أن التمكن الشخصي للإداريات ومشرفاتهن الإداريات مرتفع.

- النماذج الذهنية

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات بُعد النماذج الذهنية للاستبانة الأولى وترتيبها ترتيباً تنازلياً

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	التوافر
الحسابي المعياري					
8	تحدث مناقشات مهنية مستمرة في المدرسة بين منسوباتها	2.4 4	0. 68	5	كبيرة
9	يمثل البحث والتقصي أحد أهم مصادر المعرفة للمعلمة	2.6 6	0. 59	2	كبيرة
10	يمثل البحث والتقصي أحد أهم مصادر المعرفة للطالبة	2.5 2	0. 64	4	كبيرة
11	تساعد المدرسة تجريب أفكار جديدة على نطاق ضيق تمهيدا لتعميمها حالة نجاحها	2.3 2	0. 66	7	متوسطة
12	تحلل منسوبات المدرسة الخبرات والممارسات القائمة للتعرف على أوجه السلبيات والإيجابيات فيها	2.4 3	0. 61	6	كبيرة
13	تشجع المدرسة منسوباتها على تقديم مقترحات لإثراء عملية صياغة المدرسة كمنظمة تعلم	2.6 1	0. 57	3	كبيرة
14	تتظر المعلمة إلى الأخطاء كفرص إيجابية للتطوير	2.6 9	0. 49	1	كبيرة
المتوسط الكلي		2.52			

يتضح من جدول (10) أن متوسطات استجابات أفراد العينة على مستوى بعد النماذج الذهنية تراوحت ما بين (2.32-2.69) وهذا يشير إلى أن الممارسات الذهنية للمعلمات ومشرفاتهن التربويات كالحوار، والبحث وغيرها مرتفعة.

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات بُعد النماذج الذهنية للاستبانة الثانية وترتيبها ترتيباً تنازلياً

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التوافر
4	تحدث مناقشات مهنية مستمرة في المدرسة بين منسوباتها	2.6 1	0.58	1	كبيرة
5	تساعد المدرسة تجريب أفكار جديدة على نطاق ضيق تمهيدا لتعميمها حالة نجاحها	2.3 5	0.83	6	كبيرة
6	تحلل منسوبات المدرسة الخبرات والممارسات القائمة للتعرف على أوجه السلبيات والإيجابيات فيها	2.4 0	0.84	5	كبيرة
7	تشجع المدرسة منسوباتها على تقديم مقترحات لإثراء عملية صياغة المدرسة كمنظمة تعلم	2.4 8	0.51	4	كبيرة
8	تتظر منسوبات المدرسة إلى الأخطاء كفرص إيجابية للتطوير	2.5 7	0.51	2	كبيرة
9	تساهم المدرسة في التعرف على ممارسات المدارس الأخرى بهدف الاستفادة من تجاربهم الناجحة	2.5 7	0.51	3	كبيرة
المتوسط الكلي		2.5			

يتضح من جدول (11) أن متوسطات استجابات أفراد العينة على مستوى بعد النماذج الذهنية تراوحت ما بين (2.35-2.61) وهذا يشير إلى أن الممارسات الذهنية للإداريات ومشرفاتهن الإداريات كالحوار، والبحث وغيرها مرتفعة.

- الرؤية المشتركة

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات بُعد الرؤية المشتركة للاستبانة الأولى وترتيبها ترتيباً تنازلياً

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	التوافر
		الحسابي	المعياري		
15	تلتزم جميع منسوبات المدرسة بتحقيق الشعارات التربوية التي تتبناها المدرسة	2.64	0.5 4	2	كبيرة
16	نتم صناعة القرارات المدرسية بشكل جماعي	2.18	0.7 6	6	متوسطة
17	تضع المدرسة خطة للتحسين المستمر	2.44	0.7 0	4	كبيرة
18	تشارك المعلمة في تنفيذ رسالة المدرسة	2.69	0.5 2	1	كبيرة
19	تشارك بعض قيادات المجتمع المحلي في بناء رؤية المدرسة	2.36	0.7 4	5	كبيرة
20	تشارك جميع منسوبات المدرسة في بناء رؤية المدرسة	2.46	0.7 3	3	كبيرة
		المتوسط الكلي			
		2.46			

يتضح من جدول (12) أن متوسطات استجابات أفراد العينة على مستوى بعد الرؤية المشتركة تراوحت ما بين (2.18-2.69) وهذا يشير إلى أن لدى المعلمات ومشرفاتهن التربويات الرؤية المشتركة مرتفعة.

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات بُعد رؤية شخصية للاستبانة الثانية وترتيبها ترتيباً تنازلياً

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	التوافر
الحسابي المعياري					
10	تلتزم جميع منسوبات المدرسة بتحقيق الشعارات التربوية التي تتبناها المدرسة	2.78	0.42	1	كبيرة
11	تضع المدرسة خطة للتحسين المستمر	2.73	0.45	4	كبيرة
12	تشارك بعض قيادات المجتمع المحلي في بناء رؤية المدرسة	2.43	0.59	6	كبيرة
13	تشارك جميع منسوبات المدرسة في بناء رؤية المدرسة	2.69	0.47	5	كبيرة
14	تناقش الخطة التطويرية للمدرسة مع منسوباتها	2.78	0.42	2	كبيرة
15	تشارك جميع منسوبات المدرسة في تنفيذ رسالتها	2.74	0.45	3	كبيرة
المتوسط الكلي		2.70			

يتضح من جدول (13) أن متوسطات استجابات أفراد العينة على مستوى بعد الرؤية المشتركة تراوحت ما بين (2.43-2.78) وهذا يشير إلى أن الرؤية المشتركة قد توافرت لدى الإداريات ومشرفاتهن الإداريات مرتفعة.

- تعلم الفريق

جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات بُعد تعلم الفريق للاستبانة الأولى وترتيبها ترتيباً تنازلياً

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	التوافر
		الحسابي	المعياري		
2	تتعاون المعلمة مع زميلاتها بخصوص	2.7 ₂	0.51	2	كبيرة
2 ¹	تلتقي منسوبات المدرسة بشكل دوري	2.5 ₂	0.64	6	كبيرة
2	يدعم المجتمع المدرسي المبادرة	2.5 ₂	0.63	5	كبيرة
24	تقدم الزميلات الدعم المناسب إذا حدث خلل في أداء إحداهن	2.6 ₃	0.65	4	كبيرة
25	تتدرب منسوبات المدرسة بصفة مستمرة على العمل في فرق تعاونية	2.4 ₃	0.81	7	كبيرة
26	تعمل الطالبات داخل الفصول بنظام المجموعات الدراسية المتعاونة	2.8 ₁	0.39	1	كبيرة
27	تقدم جميع منسوبات المدرسة العون والدعم للمعلمة الجديدة	2.6 ₉	0.61	3	كبيرة

المتوسط الكلي 2.62

يتضح من جدول (14) أن متوسطات استجابات أفراد العينة على مستوى بعد تعلم الفريق تراوحت ما بين (2.43-2.81) وهذا يشير إلى أن المعلمات ومشرفاتهن التربويات يسعين للتعلم ضمن فريق بدرجة مرتفعة.

جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات بُعد تعلم الفريق للاستبانة الثانية وترتيبها ترتيباً تنازلياً

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	التوافر
الحسابي المعياري					
1	تلتقي منسوبات المدرسة بشكل دوري لتبادل	2.65	0.49	5	كبيرة
1	يدعم المجتمع المدرسي المبادرة وتجريب الجديد في	2.74	0.45	3	كبيرة
1	تقدم الزميلات الدعم المناسب إذا حدث خلل في	2.74	0.45	4	كبيرة
19	تتدرب منسوبات المدرسة بصفة مستمرة على العمل	2.78	0.42	1	كبيرة
	في فرق تعاونية				
20	تقدم جميع منسوبات المدرسة العون والدعم للمعلمة	2.74	0.45	2	كبيرة
	الجديدة				
المتوسط الكلي 2.73					

يتضح من جدول (15) أن متوسطات استجابات أفراد العينة على مستوى بعد تعلم الفريق تراوحت ما بين (2.65-2.78) وهذا يشير إلى أن الإداريات ومشرفاتهن الإداريات يسعين للتعلم ضمن فريق بدرجة مرتفعة.

- التفكير النظامي

جدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات بُعد التفكير النظامي للاستبانة الأولى وترتيبها ترتيباً تنازلياً

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	التوافر
الحسابي المعياري					
28	توجد خطط وبرامج للتنمية المهنية للمعلمات	2.49	0.71	1	كبيرة
29	تناقش قيادة المدرسة الخطة التطويرية للمدرسة	2.43	0.71	3	كبيرة
30	تدعم قيادة المدرسة النمو الذاتي لجميع	2.49	0.71	2	كبيرة
31	تحرص المدرسة على دعوة خبراء ومستشارين من خارجها لتقديم معلومات وخبرات جديدة	2.27	0.78	5	متوسطة
32	تدعم قيادة المدرسة التنظيم الهرمي إلى جانب	2.33	0.72	4	متوسطة
33	ترتبط المدرسة بشراكات قوية مع بعض الهيئات العلمية والمهنية في المجتمع	2.20	0.75	6	متوسطة

المتوسط الكلي 2.37

يتضح من جدول (16) أن متوسطات استجابات أفراد العينة على مستوى بُعد التفكير النظامي تراوحت ما بين (2.20-2.49) وهذا يشير إلى أن المعلمات ومشرفاتهن التربويات يستخدمن أساليب التفكير النظامي بدرجة مرتفعة.

جدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات بُعد التفكير النظامي للاستبانة الثانية وترتيبها ترتيباً تنازلياً

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب ب	التوافق فر
21	تدعم قيادة المدرسة النمو الذاتي لجميع منسوبياتها	2.78	0.42	1	كبير
22	تحرص المدرسة على دعوة خبراء ومستشارين من خارجها لتقديم معلومات وخبرات جديدة	2.48	0.80	3	كبير
23	تدعم قيادة المدرسة التنظيم الهرمي إلى جانب	2.61	0.50	2	كبير
24	ترتبط المدرسة بشراكات قوية مع بعض الهيئات العلمية والمهنية في المجتمع	2.35	0.83	4	كبير

المتوسط الكلي 2.55

يتضح من جدول (17) أن متوسطات استجابات أفراد العينة على مستوى بُعد التفكير النظامي تراوحت ما بين (2.35 - 2.78) وهذا يشير إلى أن الإداريات ومشرفاتهن الإداريات يستخدمن أساليب التفكير النظامي بدرجة مرتفعة.

مما سبق؛ يتضح توافر أبعاد المنظمة المتعلمة (التمكن الشخصي، النماذج الذهنية، الرؤية المشتركة، تعلم الفريق، التفكير النظامي) بدرجة مرتفعة في المدرسة الثانوية العشرون، والمدرسة الثانوية الخامسة، وهذا يتفق مع دراسة كل من العنزي (2017)، والحمادي (2016)، والغامدي (2016)؛ حيث توصلت هذه الدراسات إلى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس التي تم تطبيق الدراسة فيها، وهذا مما يدل على نجاح إدارة ومنسوبات المدرستين عينة الدراسة في تطويرها.

وقد جاء ترتيب الأبعاد بالنسبة للمعلمات ومشرفاتهن التربويات كما يلي: احتل بعد تعلم الفريق المرتبة الأولى، يليه بعد التمكن الشخصي، ثم بعد النماذج الذهنية، ثم بعد الرؤية المشتركة، وأخيراً بعد التفكير النظامي. أما ترتيب الأبعاد بالنسبة

للإداريات ومشرفاتهن الإداريات فقد جاء كما يلي: احتل بعد تعلم الفريق المرتبة الأولى، يليه بعد الرؤية المشتركة، ثم بعد التفكير النظامي، ثم بعد التمكن الشخصي، وأخيراً النماذج الذهنية.

ويلاحظ أن بعد تعلم الفريق احتل المرتبة الأولى في الاستبانيتين -الخاصة بالمعلومات ومشرفاتهن التربويات والخاصة بالإداريات ومشرفاتهن الإداريات- وهذا يختلف مع دراسة الحمادي (2016) التي احتل فيها بعد "تمكين العاملين لتحقيق الرؤية المشتركة" المرتبة الأولى. وقد يشير ارتفاع درجة البعد الخاص "بتعلم الفريق" إلى أن السعي للتعلم واكتساب المعرفة ضمن فريق كان له أثر كبير في تحول المدرسة نحو منظمة متعلمة.

أما بعد "التفكير النظامي" الذي احتل المرتبة الأخيرة في استجابات المعلومات ومشرفاتهن التربويات بالنسبة لبقية الأبعاد فهو يشير إلى أن إتباع المعلومات ومشرفاتهن التربويات لأساليب التفكير النظامي يعد أقل من نظيراتها الإداريات ومشرفاتهن الإداريات؛ حيث احتل بعد التفكير النظامي المرتبة الثالثة بالنسبة لبقية الأبعاد في استجابات الإداريات ومشرفاتهن الإداريات، وقد يعزى هذا الاختلاف في الترتيب إلى طبيعة عمل الإدارية الذي قد يجعلها بحاجة إلى ممارسة هذا النوع من التفكير أكثر من غيرها.

أما بالنسبة إلى فقرات الاستبانيتين فقد حازت فقرة واحدة فقط في استبانة الإداريات ومشرفاتهن على درجة موافقة متوسطة ببعد التمكن الشخصي، والتي نصت على: "تراجع منسوبات المدرسة تأثير ممارساتهن على أداء الطالبات باستمرار" مختلفةً بذلك عن نتيجة دراسة أبو شعبان (2016) التي حصلت فيها الفقرة على درجة استجابة عالية؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المنسوبات يرين أن أداء الطالبات يعتمد بقدر كبير على ظروف الطالبات وجديتهن أكثر منه على

ممارساتهن المتخذة، كما لا يوجد فترة زمنية كافية لقياس الممارسات على أداء الطالبة لاختلاف المقررات والطالبات كل فصل دراسي.

وفيما يتعلق باستجابة المعلمات ومشرفاتهن التربويات فقد حصلت خمس فقرات على درجات موافقة متوسطة، حيث نصت أولاًهن ببعد النماذج الذهنية على "تساعد المدرسة تجريب أفكار جديدة على نطاق ضيق تمهيداً لتعميمها حالة نجاحها" مختلفةً بذلك عن نتيجة دراسة أبو شعبان (2016) التي حصلت فيها فقرة "يدعم المجتمع المدرسي المبادرة وتجريب الجديد في التعلم والتعليم" على درجة استجابة عالية؛ وتوسط الموافقة في هذه الدراسة قد يعود إلى أن الأفكار الجديدة لا بد لها من الاستناد إلى نظريات وتجارب علمية مثبتة يليها أخذ الموافقات المتتالية من الجهات المعنية وصولاً إلى قيادة المدرسة.

تلاها فقرتا "تتم صناعة القرارات المدرسية بشكل جماعي" ببعد الرؤية المشتركة و "تدعم قيادة المدرسة التنظيم الهرمي إلى جانب التنظيم الأفقي" ببعد التفكير النظامي؛ ويتضح من درجة الاستجابة المتوسطة لكليهما أن القرارات المتخذة لازالت تحدها التعاميم والسياسيات التنظيمية في المدارس، وقد يكون هذا الأمر عائداً إلى طبيعة التعليم في المملكة العربية السعودية التي تعتمد النمط المركزي في الإدارة ، مما يجعل منسوبات المدرسة جميعاً ومشرفاتهن التربويات بحاجة دائمة إلى مراجعة الأنظمة واللوائح وأخذ الموافقات قبل إصدار أي قرار مدرسي وصناعته. وتؤيد هذه النتيجة نتائج دراسة أبو شعبان (2016) التي حصلت على درجة استجابة متوسطة، ودراسة محمد (2017) التي حصلت فيها ذات الفقرة على درجة استجابة ضعيفة.

وكذلك الشأن فيما يتعلق بفقرة "تحرص المدرسة على دعوة خبراء ومستشارين من خارجها لتقديم معلومات وخبرات جديدة" ببعد التفكير النظامي، فقد يفسر توسط

الموافقة فيها إلى أن وزارة التعليم السعودية تُلزم بأخذ الموافقات الرسمية منها لدعوة أي متحدث أو مشارك، وهي تتفق مع درجة الموافقة المتوسطة لدراسة البدوي وآل سالم (2020) في فقرة "تتعاون قائدة المدرسة مع الجهات الخارجية من أجل تبادل المنافع المشتركة". كما بينت استجابة العينة على فقرة "ترتبط المدرسة بشراكات قوية مع بعض الهيئات العلمية والمهنية في المجتمع" بأنه لازالت الإدارات والهيئات تقتصر للإمكانيات لدعم المدارس، كما يوجد شح في الموارد في مقابل أعداد المدارس، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف الأخذ بمبادئ الشراكة المجتمعية وتفعيلها بين المدرسة والأسرة والمجتمع، مما جعل متوسط استجابة أفراد العينة حول ارتباط المدرسة مع الهيئات المختلفة في المجتمع جاء بدرجة متوسطة، متفقةً بذلك مع دراسة البدوي وآل سالم (2020).

ب- إجابة السؤال الثاني:

للتعرف على الفروق بين وجهات نظر عينة الدراسة حول واقع الثانوية العشرون والثانوية الخامسة كمنظمة متعلمة باختلاف متغير المدرسة تم استخدام اختبار "ت" فيما يلي:

جدول (18) نتائج اختبار ت لوجهات نظر عينة الدراسة حول واقع الثانوية العشرون والثانوية الخامسة كمنظمة متعلمة باختلاف متغير المدرسة للاستبانة الأولى

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى
					الدلالة
الثانوية العشرون	38	2.718	.293	4.941	0.000
الثانوية الخامسة	27	2.261	.451		

يتضح من الجدول (18) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات ومشرفاتهن التربويات تعزى لمتغير المدرسة لصالح المدرسة الثانوية العشرون.

جدول (19) نتائج اختبارات لوجهات نظر عينة الدراسة حول واقع الثانوية العشرون والثانوية الخامسة كمنظمة متعلمة باختلاف متغير المدرسة للاستبانة الثانية

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثانوية العشرون	12	2.80	0.18	2.581	0.017
الثانوية الخامسة	11	2.41	0.48		

يتضح من الجدول (19) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الإداريات ومشرفاتهن التربويات تعزى لمتغير المدرسة لصالح المدرسة الثانوية العشرون.

وللتعرف على الفروق بين وجهات نظر عينة الدراسة حول واقع الثانوية العشرون والثانوية الخامسة كمنظمة متعلمة باختلاف متغير المركز الوظيفي تم استخدام اختبار "ت" فيما يلي:

جدول (20) نتائج اختبارات لوجهات نظر عينة الدراسة حول واقع الثانوية العشرون والثانوية الخامسة كمنظمة متعلمة باختلاف متغير المركز الوظيفي للاستبانة الأولى

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
معلمة	59	2.4972	.42940	—	0.360
مشرفة تربوية لمعلمة	684	2.83	.30824	1.891	

يتضح من الجدول (20) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمات ومشرفاتهن التربويات حول واقع المدرسة الثانوية العشرون والمدرسة الثانوية الخامسة كمنظمة متعلمة تعزى لمتغير المركز الوظيفي.

جدول (21) نتائج اختبارات لوجهات نظر عينة الدراسة حول واقع الثانوية العشرون والثانوية الخامسة كمنظمة متعلمة باختلاف متغير المركز الوظيفي للاستبانة الثانية

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعياري					
إدارية في المدرسة	16	2.74	0.19	2.693	0.014
مشرفة إدارية	7	2.31	0.60		

يتضح من الجدول (21) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الإداريات ومشرفاتهن التربويات حول واقع المدرسة الثانوية العشرون والمدرسة الثانوية الخامسة كمنظمة متعلمة تعزى لمتغير المركز الوظيفي لصالح "إدارية في مدرسة".

وللتعرف على الفروق بين وجهات نظر عينة الدراسة حول واقع الثانوية العشرون والثانوية الخامسة كمنظمة متعلمة باختلاف متغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار تحليل التباين فيما يلي:

جدول (22) نتائج اختبار تحليل التباين لوجهات نظر عينة الدراسة حول واقع الثانوية العشرون والثانوية الخامسة كمنظمة متعلمة باختلاف متغير المؤهل العلمي لاستجابات الاستبانة الأولى

مصدر التباين	درجات	مجموع	متوسط	قيمة ف	مستوى
		المربعات	المربعات		الدالة
بين المجموعات	1	0.037	0.037	0.195	0.660
داخل المجموعات	63	11.767	0.187		
المجموع	64	11.804			

يتضح من الجدول (22) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمات ومشرفاتهن التربويات حول واقع الثانوية العشرون والثانوية الخامسة كمنظمة متعلمة تعزى لاختلاف المؤهل العلمي.

جدول (23) نتائج اختبار تحليل التباين لوجهات نظر عينة الدراسة حول واقع الثانوية العشرون والثانوية الخامسة كمنظمة متعلمة باختلاف متغير المؤهل العلمي لاستجابات الاستبانة الثانية

مصدر التباين	درجات	مجموع	متوسط	قيمة ف	مستوى
		المربعات	المربعات		الدالة
بين المجموعات	2	0.28	0.139	.849	.443
داخل المجموعات	20	3.27	0.164		
المجموع	22	3.55			

يتضح من الجدول (23) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الإداريات ومشرفاتهن التربويات حول واقع الثانوية العشرون والثانوية الخامسة كمنظمة متعلمة تعزى لاختلاف المؤهل العلمي.

وللتعرف على الفروق بين وجهات نظر عينة الدراسة حول واقع الثانوية العشرون والثانوية الخامسة كمنظمة متعلمة باختلاف متغير سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية تم استخدام اختبار تحليل التباين فيما يلي:

جدول (24) نتائج اختبار تحليل التباين لوجهات نظر عينة الدراسة حول واقع الثانوية العشرون والثانوية الخامسة كمنظمة متعلمة باختلاف متغير سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية لاستجابات الاستبانة الأولى

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1	0.103	0.103		
داخل المجموعات	63	11.700	0.186	0.556	0.459
المجموع	64	11.804			

يتضح من الجدول (24) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمات ومشرفاتهن التربويات حول واقع الثانوية العشرون والثانوية الخامسة كمنظمة متعلمة تعزى لاختلاف سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية.

جدول (25) نتائج اختبار تحليل التباين لوجهات نظر عينة الدراسة حول واقع الثانوية العشرون والثانوية الخامسة كمنظمة متعلمة باختلاف متغير سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية لاستجابات الاستبانة الثانية

مصدر التباين	درجات	مجموع	متوسط	قيمة ف	مستوى الدلالة
	الحرية	المربعات	المربعات		
بين المجموعات	2	1.18	.590	4.97	.018
				7	
داخل المجموعات	20	2.37	.119		
المجموع	22	3.55			

يتضح من الجدول (25) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الإداريات ومشرفاتهن الإداريات حول واقع الثانوية العشرون والثانوية الخامسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية.

جدول (26) نتائج اختبار شيفيه لتحديد مصدر الفروق بين استجابات الإداريات ومشرفاتهن الإداريات حول واقع الثانوية العشرون والثانوية الخامسة كمنظمة متعلمة باختلاف متغير سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية

مستوى الدلالة	(j) الخبرة في الوظيفة الحالية	(i) الخبرة في الوظيفة الحالية	الفروق بين المتوسطات	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
.039	2.0	1.0	-.45208*	.16332	.039
.052	3.0		-.51458-	.19628	.052
.039	1.0	2.0	.45208*	.16332	.039
.947	3.0		-.06250-	.18858	.947
.052	1.0	3.0	.51458	.19628	.052
.947	2.0		.06250	.18858	.947

من خلال الجدول (26) يلاحظ أن الفروق جاءت لصالح الإداريات ومشرفاتهن الإداريات الأكثر خبرة وهن اللاتي تجاوزت خبرتهن أكثر من عشر سنوات.

ومما سبق؛ يتضح أن لمتغير (المدرسة) أثراً على استجابات أفراد العينة ككل -معلمات ومشرفاتهن التربويات، وإداريات ومشرفاتهن الإداريات- حيث جاءت الفروق لصالح المدرسة العشرون، وقد تشير هذه النتيجة إلى أن توفر إمكانات تحول المدرسة الثانوية العشرون إلى منظمة متعلمة أكبر من توافرها في المدرسة الثانوية الخامسة.

أما متغير (المركز الوظيفي) فقد أظهرت استجابات الإداريات ومشرفاتهن الإداريات إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى هذا المتغير لصالح "إدارية في مدرسة"، وهذا قد يعود إلى وجود الإدارية داخل المدرسة بشكل مستمر بخلاف مشرفتها الإدارية؛ مما يجعلها على وعي أكبر بما تحتاجه عملية التحول إلى المنظمة المتعلمة، في حين أن هذا المتغير لم يظهر أثره على استجابات المعلمات ومشرفاتهن التربويات حيث لم توجد فروق دالة إحصائية تعزى إليه بالنسبة لاستجابة المعلمات ومشرفاتهن التربويات.

في حين أن متغير (المؤهل العلمي) فيلاحظ أنه ليس له أثر على استجابات أفراد العينة ككل -معلمات ومشرفاتهن التربويات، وإداريات ومشرفاتهن الإداريات- حيث لم توجد فروق دالة إحصائية تعزى إليه، وقد يرجع ذلك إلى أن إدارة المدرسة وإدارة التعليم كذلك لا تفرق في توضيح مهام وآليات التحول نحو المنظمة المتعلمة بين حاملات المؤهل التربوي أو غيره؛ فالجميع يعمل على تفعيل أبعاد المنظمة المتعلمة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الغامدي (2016)، في حين تختلف مع دراسة عواد (2015).

وجاء أثر متغير (سنوات الخبرة) ظاهراً في استجابات الإداريات ومشرفاتهن الإداريات دون استجابات المعلمات ومشرفاتهن التربويات، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إليه لصالح الإداريات ومشرفاتهن الإداريات اللاتي خبرتهن العملية أكثر من عشر سنوات، وهذا قد يرجع إلى كون ممارسة العمل لسنوات أكبر يعطي خبرة أكثر ومهارة أكثر في أداء الأعمال، وأيضاً قد يعود إلى عدد الدورات التدريبية التي تحصل عليها الإدارية ومشرفتها قد يكون أكثر تبعاً لعدد سنوات العمل، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عواد (2015) التي بينت أن لسنوات الخبرة أثر على استجابات أفراد العينة، وتختلف مع دراسة الغامدي (2016) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى إليه.

رابعاً: ملخص النتائج وتوصياتها:

أ- ملخص النتائج:

في ضوء تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. توافر أبعاد المنظمة المتعلمة (التمكن الشخصي، النماذج الذهنية، الرؤية المشتركة، تعلم الفريق، التفكير النظامي) بدرجة مرتفعة في المدرستين الثانوية العشر، والثانوية الخامسة.
2. اختلاف درجة ممارسة المعلمات ومشرفاتهن التربويات، والإداريات ومشرفاتهن الإداريات لأبعاد المنظمة المتعلمة في المدرستين، حيث احتل بعد "تعلم الفريق" المرتبة الأولى بالنسبة للعينتين، أما بعد التفكير النظامي فقد احتل المرتبة الأخيرة بالنسبة لعينة المعلمات ومشرفاتهن التربويات، والمرتبة الثالثة بالنسبة للإداريات ومشرفاتهن الإداريات.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لاستجابة المعلمات ومشرفاتهن التربويات حول واقع المدرسة الثانوية العشرون والمدرسة الثانوية الخامسة تعزى لمتغير (المركز الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لاستجابة المعلمات ومشرفاتهن التربويات حول واقع المدرسة الثانوية العشرون والمدرسة الثانوية الخامسة تعزى إلى متغير (المدرسة) لصالح "المدرسة الثانوية العشرون".
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لاستجابة الإداريات ومشرفاتهن الإداريات حول واقع المدرسة الثانوية العشرون والمدرسة الثانوية الخامسة تعزى إلى متغير (المؤهل العلمي).
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لاستجابة الإداريات ومشرفاتهن الإداريات حول واقع المدرسة الثانوية العشرون والمدرسة الثانوية الخامسة تعزى إلى متغير (المدرسة) لصالح "المدرسة الثانوية العشرون".
7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لاستجابة الإداريات ومشرفاتهن الإداريات حول واقع المدرسة الثانوية العشرون والمدرسة الثانوية الخامسة تعزى إلى متغير (المركز الوظيفي) لصالح "إدارية في مدرسة".
8. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لاستجابة الإداريات ومشرفاتهن الإداريات حول واقع المدرسة الثانوية العشرون والمدرسة الثانوية الخامسة تعزى إلى متغير (سنوات الخبرة) لصالح الإداريات ومشرفاتهن الإداريات اللاتي خبرتهن أكثر من عشر سنوات.

ب - التوصيات:

في إطار ما قدمته الدراسة الحالية من إطار نظري، وما تم استعراضه من بحوث ودراسات سابقة، وما توصلت إليه من نتائج، فإنه يمكن تقديم مجموعة من

التوصيات للقائمين على العملية التعليمية بما يساعدهم على تحويل المدارس الثانوية إلى منظمة متعلمة والتي تتمثل في الآتي:

1. تقديم المدرسة الثانوية العشرون، والثانوية الخامسة بمدينة بريدة كنموذج يُحتذى به لتحويل المدارس الثانوية لمنظمات تعلم، والاستفادة من خبرات منسوباتها في تحقيق أبعاد منظمات التعلم، من خلال عقد دورات تدريبية وورش عمل من قبل قيادة المدرستين للقائدات التربويات على مستوى المنطقة لتوضيح الممارسات المتبعة لتحقيق أبعاد المنظمة المتعلمة وكيفية تفعيلها في المدارس الثانوية.
2. تبادل الزيارات بين المدرستين والخبرات، والآليات المتبعة لتحقيق أبعاد المنظمة المتعلمة، من أجل رفع مستوى جميع أبعاد المنظمة المتعلمة والمتمثلة في: (التمكن الشخصي، الممارسات الذهنية، الرؤية المشتركة، تعلم الفريق، التفكير النظامي) وتوضيح المعوقات التي تحول دون تحقيقها بشكل فعال داخل المؤسسة التعليمية، وبالتالي تحويل المدرستين بشكل كامل إلى منظمات متعلمة.
3. تضمين برامج الماجستير المهني لإعداد المعلم بكلليات التربية التدريب على مهارات تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة، والعمل على إكسابها للخريجين.
4. التعاون مع المؤسسات الحكومية والخاصة لتنفيذ برامج تدريب داخل مدارس التعليم العام بمراحلها المختلفة على مهارات المنظمة المتعلمة، والتغلب على المعوقات والعوامل التي تحول دون تفعيلها بشكل جيد.
5. إقامة المحاضرات والندوات من قبل إدارات التربية والتعليم لقائدات المدارس في التعليم العام حول بعض الأزمات المتوقعة في المدارس وكيفية مواجهتها في ظل المنظمة المتعلمة.

6. وضع آلية تقييم من وجهة نظر الطلبة لمتابعة أثر الممارسات التربوية في المدارس كمنظمات متعلمة على أدائهم، يطلع على نتائجها المعلم ومتخذي القرار.
7. منح صلاحيات أكثر لقادة المدارس واللجان المدرسية لتنظيم السياسات المدرسية الخاصة.

المراجع:

- أبو زيد، محمد إبراهيم خليل (2013). درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها، وعلاقتها برضاها الوظيفي [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية] غزة.
- أبو شعبان، انتصار فتحي (2016). تشخيص أبعاد المنظمة المتعلمة حسب إطار سينجي دراسة حالة على مدارس القدس [رسالة ماجستير، كلية التربية] فلسطين.
- البدوي، أمل محمد؛ وآل سالم، راشد مهدي (2020). استراتيجية مقترحة لتطبيق قادة المدارس الثانوية للبنات بمنطقة عسير لأبعاد المنظمة المتعلمة. مجلة التربية جامعة الأزهر، (185)، 201-241.
- بلعور، سليمان (2011). نماذج واستراتيجيات بناء المنظمة المتعلمة. مجلة كلية العلوم والاقتصاد والعلوم التجارية وعلوم التسيير، 5(8)، 175-187.
- بيزان، حنان (2013). التحول من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة: رؤية تحليلية استشرافية. المجلة الأردنية للمكتبات والمعلومات، 48(1)، 15-60.

جبران، علي محمد (2011). المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، 19 (1)، 427-458.

حسين، أسامة ماهر (2012). تقويم خصائص المنظمة المتعلمة بالجامعات المصرية-الجامعات الخاصة-دراسة حالة. مجلة جامعة بنها 23 (91)، 45-98.

الحماضي، سارة بنت محمد بن قطيم (2016). مدى تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية جامعة طنطا، 64 (4)، 677-697.

حيدر، عبد اللطيف ومحمد، محمد (2006). دور المدرسة كمنظمة متعلمة في بناء ثقافة التعلم وتنميتها. مجلة كلية التربية بالإمارات العربية المتحدة، (23)، 31-58.

الرفاعي، محمد نايف؛ سعيد، أحمد محمد؛ الشايب، حسن؛ والروابدة، محمد علي (2013). مستوى تطبيق المنظمة المتعلمة ومعوقاتها كما يراها العاملون في المؤسسات العامة الأردنية في محافظ إربد. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 9 (1)، 1-68.

الزايدي، أحمد وأحمد، أشرف (2015). التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة في ضوء متطلبات الاعتماد المهني. مجلة مستقبل التربية العربية، 22 (94)، 331-461.

الزهراني، فاطمة عبد الله (2017). معوقات تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية للبنات بمدينة تبوك. *مجلة البحث العلمي في التربية* جامعة عين شمس، (18)، 1-22.

السقا، امتثال أحمد؛ السندي، نسبية؛ والزغيبي، هديل (2016). دور مديرات المدارس الحكومية بالرياض في إدارة التغيير نحو المدرسة كمنظمة متعلمة. *جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، (52)، 69-98.

سلام، هدى (2014). أدوار المعلم الجديدة في مجال الإدارة الصفية في ضوء الإصلاحات التربوية الحديثة: دراسة وصفية تحليلية في ضوء المقاربة بالكفاءات: التعليم الثانوي نموذجاً. *مجلة عالم التربية*، (48)، 293-319.

صباح، ميسرة محمد (2011). واقع تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة على شركات الاتصالات الفلسطينية في قطاع غزة [رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية] فلسطين.

الصغير، أحمد حسين (2009). مجتمعات التعلم مدخل لضمان الجودة في المدارس الثانوية دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات. *مجلة كلية التربية*، 12 (26)، 157-197.

عبابنة، صالح أحمد أمين (2007). *المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة: الواقع والتطلعات* [رسالة دكتوراة، الجامعة الأردنية] الأردن.

عبابنة، صالح أحمد أمين (2011). تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 12 (4)، 146-166.

عبد الواحد، محمد (2005). مجتمع المعرفة. *المجلة العربية العلمية للفتيان*، 9 (17)، 47-33.

عس، عبد الرحمن؛ عبيدات، ذوقان؛ وعبد الحق، كايد (2005). *البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه*. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

العزيمي، أحمد؛ الرفاعي بهجت؛ عبد الله، محمد عبد الله محمد؛ عطية، سعيد محمود مرسى؛ عطية؛ وشيماء، السيد محمد (2017). *منظمات التعلم كمدخل لتطوير الجامعات المصرية*. مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، (95)، 1-56.

العصيلي، ليلي (2019). *دور التعلم في التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم* [رسالة ماجستير، جامعة القصيم] القصيم.

العنزي، نوال عبيد عناد (2017). *أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية الحكومية للبنات بمدينة تبوك: دراسة ميدانية*. مجلة البحث العلمي في التربية- جامعة عين شمس، (18)، 491-533.

عواد، هبه محمد (2015). *درجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظة الليث: دراسة ميدانية*. مجلة التربية كلية التربية بجامعة الأزهر، (162)، 567-602.

الغامدي، رحمة محمد (2016). *درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية بمنطقة الباحة*. مجلة التربية كلية التربية بجامعة الأزهر، (167)، 390-351.

مجاهد، محمد (2002). *الاعتماد المهني للمعلم مدخل لتحقيق الجودة في التعليم*. مجلة كلية التربية بالمنصورة، (48)، 351-317.

محمد، سميرة حسن (2017). متطلبات تطوير المدرسة الثانوية بمنطقة الأحساء في ضوء المنظمة المتعلمة. *مجلة التربية جامعة الأزهر*، (172)، 612-711.

محمد، ماهر (2011). الاعتماد المهني وعلاقته بالتنمية المهنية المستدامة للمعلم في عصر التدفق المعرفي. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، 27 (2)، 1-85.

محمد، ماهر أحمد؛ ومرسي، عمر محمد (2012). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالإبداع الإداري للقيادات الإدارية بجامعة أسيوط. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، 28 (2)، 269-333.

مكتب التربية لدول الخليج العربي (2011). *التكوين المهني للمعلم: الإطار النظري*. الرياض: مكتب التربية لدول الخليج العربي.

ناصر، محمد أحمد حسين (2012). *مجتمعات التعلم كمدخل لإصلاح مدارس التعليم العام في مصر: دراسة تحليلية*. *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا*، (48)، 269-358.

النبوي، أمين (2008). *مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

نجم، سهام (2017). *بناء مجتمعات التعلم والممارسات الجيدة* [عرض ورقة]. المؤتمر العلمي السنوي الرابع والعشرين: قيادة التعليم وإداراته في الوطن العربي الواقع والرؤى المستقبلية، القاهرة، مصر. 173-180.

النويري، عبير ماجد عطوي (2016). درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بأنماط الثقافة التنظيمية السائدة فيها [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية] غزة.

References:

- Ababneh, S, A. (2007). *The Jordanian School as a Learning Organization: Reality and Aspirations* (in Arabic). [PhD Thesis, University of Jordan] Jordan.
- Ababneh, S, A. (2011). Public school principals in Libya estimate their schools as learning organizations (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 12 (4), 146-166.
- Abdulwahid, M. (2005). the knowledge society (in Arabic). *The Scientific Arab Journal for Boys*, 9 (17), 33-47.
- Abu Shaban, I. F. (2016). *Diagnosis of the Dimensions of the Learning Organization According to Senji Framework, Case Study on Jerusalem Schools* (in Arabic). [Master Thesis, College of Education] Palestine.
- Abu Zaid, M. I. (2013). *The degree of availability of the dimensions of the learning organization in UNRWA schools in the governorates of Gaza from the point of view of its managers, and its relationship to their job satisfaction* (in Arabic). [Master Thesis, Islamic University] Gaza.
- Adas, A., Obeidat, T., & Abdul Haq, K. (2005). *Scientific Research: Its Concept, Tools, and Methods* (in Arabic). Riyadh: Osama House for Publishing and Distribution.
- Al-Anzi, N. O. (2017). Dimensions of the Learning Organization in Governmental Secondary Schools for Girls in Tabuk City: A Field Study (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education - Ain Shams University*, (18), 491-533.
- Awwad, H, M. (2015). The degree of school management practice of learning organization strategies in secondary schools in Al-Leith governorate: a field study (in Arabic). *Journal of Education*, Faculty of Education, Al-Azhar University, (162), 567-602.

- Al-Azizi, A., Al-Rifai B., Abdullah, M., Attia, S, M., & Attia, S. M. (2017). Learning organizations as an entrance to the development of Egyptian universities (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Studies, Faculty of Education, Zagazig University*, (95), 1-56.
- Al-Badawi, A, M., & Al Salem, R, M. (2020). A proposed strategy to implement the leaders of secondary schools for girls in Asir region for the dimensions of the learning organization (in Arabic). *Al-Azhar University Education Journal*, (185), 201-241.
- Balour, S. (2011). Models and strategies for building a learning organization (in Arabic). *Journal of the College of Sciences, Economics, Business Sciences and Management Sciences*, 5 (8), 175-187.
- Bizan, H. (2013). Transitioning from an Information Society to a Knowledge Society: An Analytical and Forward-Looking Vision (in Arabic). *Jordan Journal of Libraries and Information*, 48 (1), 15-60.
- Bureau of Education for the Arab Gulf States (2011). *Teacher Professional Training: Theoretical Framework* (in Arabic). Riyadh: The Education Office for the Arab Gulf States.
- Al-Ghamdi, R. M. (2016). The degree to which the learning organization has dimensions in secondary schools in Al-Baha region (in Arabic). *Journal of Education, Faculty of Education, Al-Azhar University*, (167), 351-390.
- Gibran, A. M. (2011). The school as a learning organization and the principal as an educational leader from the teachers' perspective in Jordan (in Arabic). *The Islamic University for Human Research Journal*, 19 (1), 427-458.
- Al-Hammadi, Sarah bint Muhammad bin Qataim (2016). The extent of application of the learning organization dimensions in the secondary schools in Riyadh (in Arabic). *Tanta University College of Education Journal*, 64 (4), 677-697.
- Haider, A. & Muhammad, M. (2006). The school's role as a learning organization in building and developing a culture of learning (in Arabic). *Journal of the College of Education in the United Arab Emirates*, (23), 31-58.
- Hussein, O. M. (2012). Evaluating the characteristics of the learning organization in Egyptian universities - private universities - a case study (in Arabic). *Benha University Journal* 23 (91), 45-98.

- Muhammad, M. (2011). Professional accreditation and its relationship to the sustainable professional development of teachers in the era of knowledge flow (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education at Assiut University*, 27 (2), 1-85.
- Muhammad, M. A., & Morsi, O. M. (2012). Organizational culture and its relationship to the administrative creativity of the administrative leaderships at Assiut University (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, Assiut University, 28 (2), 269-333.
- Muhammad, S. H. (2017). Requirements for developing a high school in Al-Ahsa region in light of the learning organization (in Arabic). *Al-Azhar University Education Journal*, (172), 612-711.
- Mujahid, M. (2002). Professional accreditation for teachers is an entry point to achieving quality in education (in Arabic). *Mansoura College of Education Journal*, (48), 317-351.
- Al-Nabawi, A. (2008). *Learning Communities and Academic Accreditation for Schools* (in Arabic). Cairo: The Egyptian Lebanese House.
- Najm, S. (2017). *Building Learning Societies and Good Practices* [Presentation Paper] (in Arabic). The 24th Annual Scientific Conference: Education Leadership and Administration in the Arab World, Reality and Future Visions, Cairo, Egypt. 173-180.
- Nassef, M. A. H. (2012). Learning communities as entry points for reforming public education schools in Egypt: an analytical study (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education at Tanta University*, (48), 269-358.
- Al-Nuwairi, A. M. A. (2016). *The degree of availability of the dimensions of the learning organization in secondary schools in the governorates of Gaza and its relationship to the patterns of organizational culture prevailing in it* (in Arabic). [Master Thesis, Islamic University] Gaza.
- Al-Osaili, L. (2019). *The role of learning in the professional development of secondary school teachers in the Qassim region* (in Arabic). [Master Thesis, Qassim University] Qassim.
- Al-Rifai, M. N., Saeed, A. M., Alshayeb H., & AlRoabdeh., M. A. (2013). The level of application of the learning organization and its obstacles, as perceived by workers in Jordanian public institutions in the governorates of

- Irbid (in Arabic). *The Jordanian Journal of Business Administration*, 9 (1), 1-68.
- Al-Saghir, A. H. (2009). Learning communities is an introduction to quality assurance in secondary schools, a field study in the UAE community (in Arabic). *College of Education Journal*, 12 (26), 157-197
- Sabah, M. M. (2011). *The reality of applying the concept of an educated organization to Palestinian telecommunications companies in the Gaza Strip* (in Arabic). [Master Thesis, Faculty of Economics and Administrative Sciences] Palestine.
- Salam, H. (2014). The new roles of the teacher in the field of classroom management in light of the recent educational reforms: an analytical descriptive study in the light of the competency approach: Secondary education as a model (in Arabic). *Education World Journal*, (48), 293-319.
- Al-Sakka, A. A., Sanidi, N., & Al-Zoghaibi, H.I (2016). The role of female public-school principals in Riyadh in managing change towards the school as a learning organization (in Arabic). *King Saud University, Saudi Society for Educational and Psychological Sciences*, (52), 69-98.
- Senge, P. (1990). *Peter Senge and the learning organization*. Recuperado de.
- Al-Zahrani, F. A. (2017). Obstacles to implementing the learning organization dimensions in secondary schools for girls in Tabuk (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University*, (18), 1-22.
- Al-Zaidi, A., & Ahmed, A. (2015). Sustainable professional development for secondary school teachers in Jeddah in light of the requirements for professional accreditation (in Arabic). *Journal of the Future of Arab Education*, 22 (94). 331-461.