درجة ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها

د. علي حسين حورية*

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة في وزارة التربية والتعليم الأردنية. استخدم فيها المنهج الوصفي، وطبقت استبانة مكونة من سبعة محاور، و٥٨ عبارة على عينة مكونة من ٢٣٤ مشاركا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة في وزارة التربية والتعليم الأردنية كانت متوسطة. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية تبعا لمتغير الوظيفة، وعن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود للمتغيرات الأخرى (الجنس، ومجال العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة). وأوصت الدراسة وزارة التربية بتعزيز مفهوم أبعاد المنظمة المتعلمة، ونشر ثقافتها بين العاملين من خلال عقد دورات تدريبية وتنظيم ورش عملية متخصصة.

الكلمات المفتاحية: المنظمة المتعلمة، أبعاد المنظمة المتعلمة، ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة، وزارة التربية والتعليم الأردنية.

The degree of learning organization dimensions in the Jordanian Ministry of Education from the viewpoint of its employees

Abstract

The study aimed to determind degree of practicing dimensions of the educated organization in the Jordanian Ministry of Education. The descriptive approach was used, and a questionnaire of 7 domains and 58 words was applied to a 234 participants randomly selected. The results showed that the degree of practicing dimensions of the educated organization in the Jordanian Ministry of Education was medium. The results also revealed differences among responses of employees according to the job variable, and there is no significant differences according to other variables (gender, field of work, qualification, and years of service). The study provided recommendations to the Ministry of Education to reinforce the concept of the educated organization dimensions, and the dissemination of culture among employees through training courses, and organizing specialized practicing workshops.

Keyword: Learning organization, learning organization dimensions, learning organization dimensions, Jordanian Ministry of Education

المقدمة

لكي تستطيع المنظمات المحافظة على ذاتها وكيانها، وتبليغ رسالتها وتحقيق رؤيتها وأهدافها، عليها الحرص على إحداث التغييرات المناسبة لمواكبة التطورات المستمرة، والاستجابة لمتطلبات تقنية المعلومات والاتصالات، وتلبية حاجات المجتمع وسوق العمل، فهي أمام واقع مراجعة ممارساتها وأساليب تفكيرها أثناء تنفيذ أنشطتها. هذا يدفعها إلى تبني مفاهيم وأفكار إدارية جديدة، واستخدام استراتيجيات ورؤى مستقبلية واضحة ومحددة؛ وقد تكون أفكار

◆ أستاذ مساعد بقسم الإدارة التربوية – كلية التربية – جامعة طيبة – المدينة المنورة – المملكة العربية السعودية

المنظمة المتعلمة، وإعادة الهيكلة، والقيادة التحويلية، والقيادة الإستراتيجية من البدائل والأطروحات المناسبة في المنظومات الإدارية بعامة وفي مواقع صناعة القرار واتخاذه في المنظومة التربوية بخاصة.

ومن أحدث هذه المفاهيم مفهوم المنظمة المتعلمة، المبني على أن المنظمات يمكن تتعلم كما يتعلم الإنسان، إذ عليه أن يفهم ما حوله بداية، من أجل أن يصبح عنصراً أساسيا تعتمد عليه المنظمة كرأس مال بشري، له قيمته ومكانته التي تسهم بشكل أو بآخر بدفع عجلة المنظمة للأمام. والمنظومات لم تعد تكتفي بالتعلم، بل باتت تبحث عن الطرق التي تجعلها تحقق التعلم الأسرع والأدوم والأكثر فائدة لتحويل ما تتعلمه إلى خدمات تحقق ميزة تنافسية في المجتمعات، وبالتالي فإن فكرة تحول الوزارات والإدارات والمديريات والأقسام إلى منظمات متعلمة يمثل نقلة نوعية وجوهرية في نشاطاتها وأعمالها، بعد أن أصبح التعلم مرجعية لتحقيق التميز والإبداع على المستوى الفردي والمنظمي (عبد الفتاح، ٢٠١٣). ومن هنا تتغير مفاهيم الوظيفة والتعلم والتعليم في المؤسسات التربوية، وفق ما تشير إليه الغامدي (٢٠١٦)، إذ أصبح التطوير والتحديث ضرورة وليس خياراً، وهو ما يتم من خلال التعليم والتعلم المتبادل والمستمر بين الأفراد في مناحي الحياة المختلفة.

وتقوم فكرة المنظمة المتعلمة على البحث في قدرة المنظمة على أن تتعلم وتكتسب المعرفة وتتناقلها إلى جميع المستويات الإدارية، وعلى تبني روح التفاعل والتعاون والتشارك في العمل. لذلك نالت اهتمام العديد من الباحثين والكاتبين، فتناولها سينج (Senge, 1991) كمفهوم إداري، حين أشار إلى أنها المنظمة التي تعمل باستمرار على زيادة قدرتها وطاقتها لتشكيل المستقبل الذي ترغب في تحقيقه، فهي منظمة ذات فلسفة تتنبأ بالتغير وتستعد له وتستجيب لمتطلباته، إضافة إلى أنها تسعى لاكتساب قدرات تمكنها من التعامل مع كل ما هو متوقع، من خلال قيادة إستراتيجية واعية. وعرفتها الحمادي (٢٠١٦، ٦٨٣) بأنها "المنظمة التي تتصف بقدرتها على تمكين العاملين فيها من التعليم والتطوير المستمر، وكذلك تعمل على تشجيع التعاون والحوار، وتبادل الخبرات بين أفرادها وبين المجتمع مع قدرتها على التكيف مع المتغيرات المستمرة بالاعتماد على الإدارة الفعالة للمعرفة والتقنية الحديثة". كما يصف ويلن وهانجر (Wheelen, Hunger, Hoffman, & Bamford, 2017) المنظمة المتعلمة بأنها المنظمة الماهرة في صناعة المعرفة وحيازتها ونقلها، وتستفيد من المعارف والأفكار الجديدة في تعديل سلوكها وسلوك العاملين فيها.

وفي الآونة الأخيرة، بدأت المنظمات بمراجعة أعمالها وتقويم أدائها، بتحليل نقاط القوة والضعف في وحداتها الإدارية المختلفة، وتحديد إمكانيات التعلم والتطوير والتمايز، من خلال مراجعات شاملة للأنظمة الإدارية والفنية، وتبني البرامج والمشروعات الإصلاحية؛ للاطمئنان على العاملين ومستوى قدرتهم على تقديم الخدمات والوصول إلى المستهدف منها (جبران، ٢٠١١). ولعل ذلك يشير إلى تحول نمط المنظمات من تقليدي يركز على الإنتاج، إلى تعلمي يركز على تعلم العامل، ويسعى إلى تطوير قدراته. وهذا ما أكده نجم (٢٠٠٥) حين أشار إلى أن التركيز على العامل (الموظف) يحمل بذور المنظمة المتعلمة التي تعترف بأن لدى العامل إمكانات وقدرات ومهارات تمكنه من المساهمة في تطوير المنظمة؛ سواء أكان هذا التطور في تكنولوجيا المعلومات أم في إدارة المعرفة.

مما سبق يلاحظ تباين وجهات النظر حول مفهوم المنظمة المتعلمة، الذي يعكس طريقة تفكير أصحابها ووجهات نظرهم ونتائج خبراتهم، لكنها بالمجمل هي منظمة تسعى لتطوير ذاتها بذاتها، تتناقل الخبرات والأفكار والمهارات فيما بينها، من خلال توفير فرص التعلم للجميع، وتشجيع النقاش والحوار، وتحرص على تنصيب قيادة إستراتيجية متعاونة، ولديها رؤية واضحة تسعى لتمكين العاملين منها ومشاركتهم في تنفيذها. وبالتالي فإن تحول وزارة التربية والتعليم في الأردن إلى منظمة متعلمة قد يساعدها على التكيف مع الأفكار الجديدة، وتبادل المعلومات، وتعلم المهارات والخبرات وتناقلها، وسهولة الحصول عليها عبر الوسائل المختلفة، إضافة إلى تحسن مستوى أداء العاملين، من خلال إتاحة المزيد من الفرص للتعلم من الأخطاء، وتحمل المخاطر، والوصول إلى أعلى مستويات الخبرة على مستوى الأفراد والمؤسسات التنظيمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تواجه المؤسسات التربوية كغيرها من المؤسسات تحديات تتطلب أن تصبح أكثر مرونة واستجابة وقدرة على التكيف من أجل ضمان التميز والتنافسية، كما أن إصلاح التعليم بات حتمياً؛ لغايات تحسين المنتج المقصود في ظل تزايد الطلب الاجتماعي، والارتفاع المستمر في معدلات الالتحاق والقبول، وضعف المخرجات. والحاجة للتغيير والتطوير لازمين لكل الإدارات التي تسعى لأن تصبح منظمات متعلمة، قادرة على الاستمرار بالعمل وتعليم أعضاءها مهارات جديدة، واكتساب المعرفة بشكل مستمر.

وحيث إن وزارة التربية والتعليم انتهت من المرحلة الأولى لمشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة، التي بدأت به عام ٢٠٠٣م، بواقع خمس سنوات من التنفيذ، وأوشكت على الانتهاء من المرحلة الثانية التي بدأت مباشرة بعد عام ٢٠٠٩م. وتمتلك الوزارة موارد بشرية ذات جودة تنافسية كفؤة، قادرة على تزويد بعضها البعض بخبرات تعليمية ذات صلة وثيقة بحاجات المجتمع الراهنة والمستقبلية، من خلال التغيير التنظيمي والتطوير المؤسسي لدعم وإعادة توزيع المسؤوليات وتفعيل المساءلة من أجل توفير أبعاد المنظمة المتعلمة وممارستها في إدارات ووحدات وزارة التربية والتعليم.

ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات التربوية ذات الصلة بأبعاد المنظمة المتعلمة مثل: (محمد، ٢٠١٧)، (الحمادي، ٢٠١٦)، (عبد الفتاح، ٢٠١٣)، (عبابنة، ٢٠١١)، (Park, 2008)، وممارستها في الإدارات والوحدات الإدارية لم يتبين له إجراء أي دراسة حول هذا المجال في وزارة التربية والتعليم الأردنية. لذا أجريت هذه الدراسة للتعرف على درجة ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها، من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما درجة ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها؟
٢. هل تختلف درجة ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة في وزارة التربية والتعليم الأردنية تبعاً لمتغيرات (الجنس، الوظيفة الحالية، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، مجال العمل)؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة للتعرف على درجة ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها، من خلال تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على الأسس النظرية للمنظمة المتعلمة وأبعادها.
٢. التعرف على درجة ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها.
٣. التعرف على درجة ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة في وزارة التربية والتعليم الأردنية وفقاً لمتغيرات (الجنس، الوظيفة الحالية، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، مجال العمل).

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- موضوعها الذي يَطرح فكراً إدارياً جديداً لتطوير الأداء المنظمي من خلال تعريف القادة التربويين والعاملين معهم في الإدارات والوحدات التربوية بوزارة التربية والتعليم الأردنية بأبعاد المنظمة المتعلمة.
- الاستفادة من نتائجها المتعلقة بدرجة ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة في تحسين الأداء المهني للقادة التربويين والعاملين معهم من خلال عقد دورات تدريبية تركز على رفع مستوى الممارسة.

- نتائج الدراسة قد تساعد في حصول المسؤولين وأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم على بيانات ومعلومات دقيقة، تمكنهم من إجراء التغيرات اللازمة لتحقيق التطوير المنشود، بحيث يتم التركيز على الممارسات التي تؤدي إلى إدارات ووحدات تربوية متعلمة.

مصطلحات الدراسة

المنظمة المتعلمة (Learning organization):

هي المنظمة التي تكسب أعضائها المعرفة وتحثهم على الابتكار وتنشر ثقافة التعليم المستمر، وتشجع المبادرات وتسمح بالأخطاء، وتسهم في نشر المعرفة الجديدة في أنحاء المنظمة من أجل البقاء والازدهار في البيئات المتغيرة (Business Dictionary, 2014)

ويعرفها سينج (Senge, 1991) بأنها المنظمة التي يعمل أفرادها بشكل مستمر على زيادة قدراتهم وإمكانياتهم لتحقيق النتائج والأهداف المرغوبة، ويتم فيها مساندة وتشجيع وجود نماذج جديدة وشاملة للتفكير، يُطلق فيها المجال لطموحات الجماعة والتعلم من بعضهم البعض كمجموعات.

وتعرف المنظمة المتعلمة إجرائياً بأنها المؤسسة التربوية التي توفر لأفرادها القدرة على ممارسة التعلم المستمر، والاستفسار والحوار، والتعاون والتعلم الجماعي، ومشاركة المعرفة والتعلم، وتحقيق رؤية جماعية مشتركة، وربط المنظمة بالبيئة الخارجية، والقيادة الإستراتيجية الداعمة.

أبعاد المنظمة المتعلمة (Learning organization dimensions):

عرفتها النويري (٢٠١٦) بأنها: المجالات التي حددها سينج (Senge, 1991)، والتي من المفترض أن تتوافر في المؤسسة حتى تعتبر منظمة متعلمة وتتمثل المجالات في التفكير النظمي، والتميز الذاتي، والنماذج الذهنية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق.

ويعرفها الباحث بأنها مجموعة الأنشطة أو المجالات التي ذكرها مارسك وواتكنز (Marsick & Watkins, 1999) والتي من المفترض أنها تحقق التعلم المنظمي في المؤسسة التربوية والمتمثلة في إيجاد فرص للتعليم المستمر، وتشجيع الاستفهام والحوار، وتشجيع التعاون والتعلم الجماعي، تمكين العاملين وتجميعهم حول رؤية مشتركة، وإنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم، وربط المنظمة بالبيئة الخارجية، والقيادة الإستراتيجية الداعمة.

درجة ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة

(Degree of practice of learning organization dimensions):

تعرف إجرائياً بانها الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة بعد استجابتهم على أبعاد الدراسة السبعة، وعباراتها الثمانية والخمسين المتضمنة في الاستبانة.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** يتحدد موضوع الدراسة في التعرف على درجة ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة على عينة من المديرين المختصين ورؤساء الأقسام والأعضاء في الإدارات والوحدات التابعة لمركز وزارة التربية والتعليم في عمان.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة خلال شهر حزيران من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يركز هذا الجزء على الإطار النظري والدراسات السابقة وذلك كما يلي:

أولاً: الإطار النظري

فكرة المنظمة المتعلمة تركز بشكل جوهري على العمل الجماعي التعاوني، إذ يشارك كل فرد من المجموعة في فهم المهمة المنوطة به، ليصار إلى الاستفادة من معارف ومهارات وإمكانيات وخبرات كل فرد في المنظمة للقيام بالمهمة التي يسعون إلى إنجازها بشكل مستمر ومتطور، مع أهمية مواكبة التقدم العلمي والمعرفي والتقني. ويعد سينج Senge الأب الروحي للمنظمة المتعلمة، حين أطلق على المنظمات التي تمارس التعلم المنظمي، وأصبح التعلم سمة مهمة في كيانها بالمنظمات المتعلمة، ويرى أن هذه المنظمات تسهل التعلم لجميع أفرادها باستمرار من أجل تحقيق أهدافها الاستراتيجية (Yang, Watkins and Marsick, 2004).

والتحول من المنظمة التقليدية إلى المنظمة المتعلمة يعني التحول من الهيكلية العمودية إلى الهيكلية الأفقية، ومن المهام والأدوار الروتينية إلى الأدوار التمكينية، ومن الرقابة الرسمية إلى الرقابة الذاتية وتحمل مسؤولية تعلم المعرفة ونشرها، ومن العمل باستراتيجية المنافسة إلى العمل باستراتيجية التعاون، ومن ثقافة التصلب في الرأي إلى ثقافة التكيف وسماع الراي الاخر (قندلجي والعمري والعلي، ٢٠١٢). وبالتالي تزايد الاهتمام بمجال البحث في موضوعات المنظمة المتعلمة لدى الباحثين والمهتمين في تطوير المؤسسات بعامة وفي تطوير المؤسسات التعليمية بخاصة؛ فأصبح من الموضوعات الأكثر حيوية في الفكر الإداري التربوي.

خصائص المنظمة المتعلمة

للمنظمات المتعلمة عدة خصائص ذكرها كل من عيشوش وعلاوي (٢٠١١)، والحواجرة (٢٠١٠)، والرشدان (٢٠١١) منها: أنها منظمات متكيفة مع بيئتها الداخلية والخارجية، وتعزز الإبداع وتغذيه، ولديها مهارات ودافعية لتعزيز التعليم المستمر، وتتوقع التغييرات المستقبلية ولديها القدرة على التكيف مع تأثيراتها، وتنقل المعرفة بين أجزاء المنظمة وغيرها من المنظمات بسرعة وسهولة، ويشعر العاملون فيها أنهم يقدمون عملاً لصالحهم ولصالح المجتمع، وأن كل فرد في المنظمة معني بتقدمها وبتحسين قدراته الإبداعية وبالتعاون مع فرق العمل، ويعامل كل فرد الآخرين معاملة الزملاء في إطار من الاحترام والثقة، ويمتلك الأفراد حرية إجراء التجارب واتخاذ القرار بالمخاطرة من أجل الوصول إلى نتائج ومعرفة جديدة.

وتأكيداً على الخصائص السابقة، يرى أليكسيو (Alexiou, 2005) أن المنظمة المتعلمة تُعد أنموذجا تنظيميا مبنيا على وعود تحريرية مؤكدة؛ ممثلة في تمكين العاملين مما يوكل إليهم، والتحول في دور المديرين من الدور الرقابي إلى دور المسهل، وخلق رؤية مشتركة وشاملة للمنظمة. كما يؤكد هذا النموذج على مبادئ الشمولية، وصنع القرارات التعاونية، وفرق العمل المتنوعة، والهيكل التنظيمي المسطح، والفرص الأكثر للتعلم. وتوصف المنظمة المتعلمة بأنها المنظمة التي تتجاوز الأهداف المتعلقة بتعظيم الربحية قصيرة المدى.

ويضيف قنديلجي والعمري والعلي (٢٠١٢) بأن من خصائص المنظمات المتعلمة شعور العاملين فيها بأنهم يقدمون عملاً نافعاً للجميع، وأنهم معنيون (بطريقة أو بأخرى) بالنمو والتقدم، وبتحسين قدراتهم الإبداعية. ومن خصائصها كذلك أنه يتم التركيز على فرق العمل، حيث إن إنجازات الأفراد كمجموعات أكثر منها كأفراد منفصلين. كما تعتمد المنظمة المتعلمة على قاعدة المعرفة من خلال تخزينها للمعارف، وتستمد الرؤية المشتركة من المستويات الإدارية جميعها، وفيها يعامل كل فرد الآخرين كزملاء في إطار من الاحترام والثقة، ويمتلك الحرية لإجراء التجربة واتخاذ المخاطرة والوصول إلى النتائج بانفتاح بلا خوف من أن ينتهي عمله في المنظمة جراء خطأ يرتكبه.

نماذج المنظمة المتعلمة

توصل العديد من الباحثين ومنهم سينج (Senge, 1991)، ومارسك وواتكنز (Marsick& Watkins, 1999)،ومركواردت(Marquardt,2011)،ومولانين(Moilanen, 2001)، وردينغ (Redding, 1997)، وأديسون (Addleson, 1998)، والعتيبي (AL-Otaibi, 2000)، وجيمس(James, 2003) إلى نماذج سميت بأسماءهم، تناولها الباحثون والمهتمون في أدبيات البحوث والدراسات التي أجريت في مجال المنظمة الإدارية، وسيتم تناول عدد من هذه النماذج وفق ترتيب زمني على النحو الآتي:

١. نموذج مارسك وواتكنز (Marsick & Watkins, 1999): بُني هذا النموذج على مفهوم المنظمة المتعلمة لدى الكاتبتين (مارسك وواتكنز صاحبتا النموذج)، حيث حددتا الأفراد والبناء التنظيمي كعنصريين أساسيين متكاملين ومتداخلين في التأثير على قدرة المنظمة على التغيير والتطوير، ويركز هذا النموذج بشكل رئيس على التعليم المستمر لجميع مستويات التعلم التنظيمي (مستوى الأفراد، مستوى الجماعات، مستوى التنظيم أو المنظمة). ويشمل هذا النموذج بتداخل عنصريه سبعة أبعاد للمنظمة المتعلمة، تمحورت حول: إيجاد فرص للتعليم المستمر، وتشجيع الاستفهام والحوار، وتشجيع التعاون والتعلم الجماعي، تمكين العاملين وتجميعهم حول رؤية مشتركة، وإنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم، وربط المنظمة بالبيئة الخارجية، والقيادة الإستراتيجية.

٢. نموذج مولانين (Moilanen, 2001): يتكون هذا النموذج من خمسة أبعاد رئيسة هي: الدوافع المحركة Driving Forces وتعني قدرة القيادة على هيكلة المنظمة ووضع الأنظمة والقوانين والإجراءات التي تساعد الأفراد على تطوير مهاراتهم التعلمية، وتزيل المعوقات التي قد تحول دون الاستفادة من معارفهم وخبراتهم؛ وتحديد الهدف Finding the Purpose وتتحدد بقدرة القيادة على إيجاد رؤية مشتركة، ترتبط برغبة الأفراد في تعلم الجديد، وبإستراتيجية المنظمة وتوجهاتها المستقبلة؛ والاستطلاع والاستفهام Questioning أي قدرة القيادة على تعريف الأفراد بطبيعة البيئة التنظيمية، ومدى توفر العوامل التي تساعدهم على تحسين مستوى تعلمهم الفردي والمنظمي؛ والتمكين Empowering وذلك بمنح الأفراد الفرص المناسبة للتعلم المستمر، والعمل على تعزيزها، والاستفادة من معارف الأفراد وخبراتهم؛ والتقييم Evaluating وهي القدرة على الاستفادة من نتائج الأعمال والتصرفات وفق خطط التطوير والتغيير المنظمي، وإفساح المجال للأفراد ولفرق العمل بتقييم نتائج الأعمال التي يقومون بها.

٣. نموذج ماركواردت (Marquardt, 2011): يتكون هذا النموذج من خمسة أنظمة فرعية يرى صاحب فكرة النموذج أنها تحقق التعلم التنظيمي في الإدارات والوحدات التنظيمية التابعة لها، وعلى المنظمات المعنية بالتعلم فهم الأنظمة الفرعية وأن تعمل على تطويرها؛ فهي تعزز عملية التعلم وتدعمها، وتعمل على تداخل نظام التعلم مع جميع الأنظمة الفرعية، ويتفاعل معها بشكل متكامل لتحويل المنظمة إلى منظمة متعلمة، والأنظمة الفرعية التي يتضمنها هذا النموذج تشمل: التعلم، والتنظيم، والأفراد، والمعرفة، والتقنية.

٤. نموذج سينج (Senge, 1991): وضع سينج خمسة مبادئ على المنظمة التي تسعى لأن تصبح منظمة متعلمةٍ أن تلتزم بها، وهي: التفكير النظمي System Thinking الذي يركز على رؤية الكل بدلاً من الجزء، ويركز على أجزاء النظام ووحداته، وعلى العلاقات البينية التي تربطها فتجعلها متكاملة؛ والتميز الذاتي Personal Mastery ويركز على استمرارية العمل لتوضيح الرؤية الشخصية بدقة، ورؤية الواقع بموضوعية؛ مما يساعد الفرد على تحقيق ما يسعى إليه؛ والنماذج الذهنية Mental Models وذلك بالعمل على تغيير الصور الذهنية والافتراضات والتعميمات المتوارثة، التي تؤثر في تصورات وسلوكيات الأفراد

للعالم، كما تؤثر في تفسيرهم للأحداث من حولهم؛ والرؤيا المشتركة Shared Vision التي تمثل قدرة المنظمة والعاملين فيها على رسم صورة مشتركة ومتماثلة، تحدد المستقبل المنشود بوضوح؛ والتعلم الجماعي Team Learning الذي يتم من خلاله تنظيم جهود العاملين في المنظمة وترتيبها وتوحيدها، للوصول إلى نتائج يرغبون في تحقيقها.

مما سبق يلاحظ أن النماذج الأربعة تركز على القضايا التي تلعب الدور الرئيس في تطور المنظمات وتمايزها، وذلك من خلال تركيزها على التعلم المستمر للأفراد والجماعات أو المنظمات، وتجميع الأفراد حول رؤية مستقبلية مشتركة، والعمل التعاوني المشترك، والقيادة الواعية. وفي هذه الدراسة سيتم تطبيق النموذج الأول (نموذج مارسك وواتكنز Marsick & Watkins Model) الذي يشمل سبعة أبعاد (إيجاد فرص للتعليم المستمر، وتشجيع الاستفهام والحوار، وتشجيع التعاون والتعلم الجماعي، تمكين العاملين وتجميعهم حول رؤية مشتركة، وإنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم، وربط المنظمة بالبيئة الخارجية، والقيادة الإستراتيجية)؛ تم من خلالها قياس درجة ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها خلال العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م.

أبعاد المنظمة المتعلمة وفق نموذج مارسك وواتكنز Marsick & Watkins Model

بعد الاطلاع على الأدب السابق والدراسات التي بحثت توافر أبعاد المنظمة المتعلم أو ممارستها في المؤسسات التربوية وغير التربوية مثل دراسة كل من (أبو حشيش ومرتجى، ٢٠١١)، و(النسور،٢٠١٠)، و(عبد الفتاح، ٢٠١٣) في قطاع التعليم العام؛ و(الشريفي والصرايرة والناظر، ٢٠١٢)، و(زايد وبوبشيت والمطيري، ٢٠٠٩)، و(حسين، ٢٠١٢) في قطاع التعليم العالي وقطاعات أخرى، تمكن الباحث من توضيح الأبعاد المستخدمة في هذه الدراسة، وفق نموذج مارسك وواتكنز (Marsick & Watkins, 1999)، التي تم بناء أداة الدراسة على أساسها، والتي يجب توافرها في المؤسسات والوحدات الإدارية التي تسعى للتحول إلى منظمات متعلمة وهي:

١. إيجاد فرص للتعليم المستمر: وذلك بتوفير فرص التعلم والنمو من خلال ربط العمل بالتعلم، بحيث يتاح للأفراد التعلم أثناء تأدية العمل على شكل تفرغ جزئي أو كلي؛ لتحقيق أهداف المنظمة. ويمكن القول هنا، أن هذه العملية تقوم على مبدأ التغيير المستمر في الطريقة التي نفكر بها؛ لا أن نعتمد كما يشير إلى ذلك اكسفوسزز (Exforsys, 2010) إلى عبارات مثل: أنا أعرف ذلك مسبقاً I already know that، لأن ذلك يدمر فرص التعلم المستمر، ولا يساعد على أي نمو في المنظمة. وقد يشمل هذا البُعد التعلم عبر الانترنت، والتدريب المتخصص في تنظيم وتخطيط المشاريع، والخوض في تجارب التعلم الرائدة، والاستفادة من برامج التعلم المتوافقة مع مجال العمل (Tseng, 2010).

٢. تشجيع الاستفسار والحوار: وذلك بأن تصبح الثقافة التنظيمية في المؤسسات والإدارات داعمة للاستفسار والحوار والتغذية الراجعة والتجريب، فيصبح لديهم مهارة التعديل والتبديل، والتعبير عن وجهات نظرهم، والقدر على حسن الاستماع ومناقشة وجهات نظر الآخرين. ويشير السباعي (٢٠١٢) إلى أنه كلما ابتعد الفرد عن التعبير عن الذات بالحوار السليم والايجابي عانى من الشعور بالنقص وربما يؤدي إلى حالات وأمراض نفسية، ويضيف السباعي أن الحوار السليم في العادة يكون حوارا موضوعيا، واقعيا، متفائلا، صادقا، متكافئا، يبحث عن الحقيقة، له مرجعية ويفتح أبواب التقارب والمحبة.

٣. تشجيع التعاون والتعلم الجماعي: حيث يتم تصميم الأعمال والتخطيط لها اعتماداً على فرق العمل، ويتم تشجيعها ودعمها من المنظمة، فيتعلم أعضاء الفريق بعضهم من بعض. ويعتمد العمل كما يؤكد سينج (Senge, 1991) على قدرة أعضاء الفريق الواحد على

الحوار وإيقاف الافتراضات والدخول بعملية تفكير مشترك في أمور لا يمكن تحقيقها بشكل فردي.

٤. تمكين العاملين وتجميعهم حول رؤية مشتركة: بأن يسمح للأفراد المشاركة في صناعة رؤى المنظمة وامتلاكها وتطبيقها من خلال توزيع المسؤوليات بينهم، والحرص على تحفيزهم وتمكينهم من تنفيذها؛ الأمر الذي يضع أمام الأفراد العاملين ما سيتم محاسبتهم عليه. والرؤية المشتركة كما ذكر الطويل وعبابنة (٢٠٠٩) توصف بأنها الصورة الجماعية لما ستكون عليه المنظمة في المستقبل، التي تنبثق عن مجموعة من الأدوات والطرق للتعامل مع طروحات ورؤى الأفراد داخل المنظمة وخارجها، من خلال حوار معمق مع الذات ومع الآخرين، وبحس من العمل المشترك، وبناء تصور للمستقبل الذي يرغبون في تحقيقه.

٥. إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم: حيث يتم تطوير أنظمة للمشاركة في عملية التعلم، وإدامتها وتعزيزها وتكاملها مع العمل، بأن يسمح للأفراد الوصول لها بسهولة بوسائل غير تقليدية، والعمل على حفظ هذه الأنظمة (كتوثيق الإبداعات والإنجازات المميزة للعاملين) بشكل دوري.

٦. ربط المنظمة بالبيئة الخارجية: حيث يتم ربط المنظمة بالأبعاد البيئية، وتمكين الأفراد من فهمها، واستخدام المعلومات لضبط العمل الممارس في المنظمة. وتؤكد النظريات والأفكار التربوية المعاصرة على ربط المنظمة بالبيئة الخارجية؛ لتحقيق مبدأ التعاون والعمل المشترك في تبادل المعرفة.

٧. القيادة الإستراتيجية الداعمة: حيث تستخدم القيادة أسلوبها الاستراتيجي في التعلم لتحقيق المخرجات، كما أنها تدعم التعلم من خلال سلوكها كنموذج يحتذى به من قبل الآخرين. ويُعد القائد الذي يتبنى التعلم كما يشير إلى ذلك ليونبيرغ وأورنستن (Lunenburg & Ornstein, 2011) بأنه مفتاح المنظمة المتعلمة؛ فهو يفكر استراتيجيا حول كيفية استخدام التعلم للانتقال بالمنظمة إلى مستوى رفيع من الرؤى المشتركة.

ثانياً: الدراسات السابقة

بعد إجراء عملية استقصاء وجمع للدراسات السابقة، رُتبت تنازلياً من الأحدث إلى الأقدم، وعُرضت على التوالي الدراسات العربية ثم الدراسات الأجنبية، وتم التركيز بشكل رئيس على الدراسات التي طبقت في وزارات التربية والتعليم العام دون التعليم العالي.

١. الدراسات العربية

أجرت العنزي (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية الحكومية للبنات في تبوك وفق نموذج سينج Senge، والتعرف على الفروقات الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً للمؤهل والمدرسة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من ٣١١ معلمة. توصلت الدراسة إلى أن أبعاد المنظمة المتعلمة متوافرة بدرجة كبيرة، وتبين أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزي لمتغيري المؤهل أو المدرسة.

كما أجرى جبران والمحاسنة (٢٠١٧) دراسة هدفت التعرف إلى إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة من قبل المشرفين التربويين وفق نموذج سينج Senge، وعلاقة ذلك بالأسلوب القيادي لديهم من وجهة نظر المعلمين، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وطبقا أداة الدراسة على عينة مكونة من ٤٤٦ معلما ومعلمة. أظهرت النتائج إمكانية تطبيق المشرفين التربويين للمنظمة المتعلمة بدرجة متوسطة، وأن الأسلوب القيادي الذي يمارسه المشرفون التربويون مع المعلمين جاء بدرجة متوسطة للنمط الديمقراطي والنمط الأوتوقراطي والنمط الترسلي. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين المنظمة المتعلمة والأنماط القيادية، كما وجدت فروقا دالة إحصائيا في النمط الديمقراطي تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، بينما لم تظهر أية فروق في

باقي الأنماط. في المقابل لم تكشف الدراسة عن فروقات دالة بين الاستجابات تبعاً لمتغيري المؤهل والخبرة.

وأجرت العريفي والشهري (٢٠١٧) دراسة هدفت التعرف إلى واقع تطبيق أهداف المنظمة المتعلمة لدى القيادات التربوية في المدارس الثانوية بالرياض.تم استخدام المنهج الوصفي من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من ٣٦٦ معلما ومعلمة. كشف النتائج عن توافق بين أفراد عينة الدراسة على دور القيادة التربوية في تطبيق أهداف المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بالرياض. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروقات دالة بين متوسطاتٍ استجابات أفراد الدراسة حول ممارسات القيادة التربوية لتطبيق أهداف المنظمة المتعلمة تبعا لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة. في المقابل وجدت فروق دالة إحصائيا في الاستجابات تبعا للمؤهل العلمي ولصالح مؤهل البكالوريوس.

وتم استخدام مقياس أبعاد المنظمة المتعلمة وفق نموذج مارسك وواتكنز Marsick & Watkins Model من قبل محمد (٢٠١٧) للكشف عن متطلبات تطوير المدرسة الثانوية بمنطقة الإحساء في ضوء أبعاد المنظمة المتعلمة، وذلك من خلال التعرف على الإطار الفلسفي لمفهوم المنظمة المتعلمة، والوقوف على عدد من أساليب تطوير وظائف المدرسة الثانوية بمنطقة الإحساء في ضوء أبعاد المنظمة المتعلمة، ومن ثم بناء نموذج لتطوير المدرسة الثانوية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت أداة الدراسة المكونة من سبعة أبعاد على عينة مكونة من ٣٣٠ فردا. أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة بين استجابات أفراد العينة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة وأهميتها حسب متغير الوظيفة ولصالح المدير والوكيل. في المقابل لم تظهر الدراسة أية فروقات دالة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة وأهميتها وفقا لمتغير الجنس. كما قدمت الدراسة نموذجا مقترحا يتضمن بعض آليات تطوير المدرسة الثانوية في ضوء نموذج مارسيك وواتكينز Marsick & Watkins Model المستخدم.

وتم اعتماد ذات المقياس في دراسة أجرتها الغامدي (٢٠١٦) هدفت التعرف إلى درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية بمنطقة الباحة في المملكة العربية السعودية، والكشف عن فروق استجابات أفراد العينة وفقا لمتغيرات الدراسة المتمثلة في الجنس وطبيعة العمل وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والدورات التدريبية. تم استخدام المنهج الوصفي من خلال تطبيق الدراسة على عينة من المديرين والمعلمين مكونة من ٣٩٦ فردا. كشفت الدراسة عن توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس الباحة الثانوية بدرجة كبيرة، كما كشفت عن وجود فروقات دالة في تقدير توفر أبعاد المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير طبيعة العمل لصالح المديرين، ولمتغير الدورات التدريبية لصالح من حصلوا على دورات في مجال المنظمة المتعلمة. بينما لم تظهر النتائج أية فروقات دالة تعزى لمتغيريّ سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وقامت الحمادي (٢٠١٦) بإجراء دراسة هدفت التعرف على مدى تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية الحكومية للبنات بمدينة الرياض وفق نموذج مارسك وواتكنز (Marsick & Watkins)، والوقوف على معوقات تطبيقها. استخدم المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على عينة من قائدات ووكيلات المدارس الحكومية بلغ عددهن ٢٦٠ قائدة ووكيلة. أظهرت النتائج أن تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة على الأداة ككل من قبل القائدات والوكيلات في المدارس الثانوية جاء بدرجة كبيرة. كما كشفت النتائج عن أهم معوقات تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية ومن أهمها: قلة الدورات التدريبية، والروتين المتبع في تقييم الأداء، وندرة التعاون مع الجهات الداعمة الخارجية.

وأجرت النويري (٢٠١٦) دراسة للتعرف على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقاتها بأنماط الثقافة التنظيمية السائدة فيها، استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وجمعت بياناتها من خلال استبانتين: الأولى لقياس درجة توافرٍ الأبعاد، والثانية لقياس أنماط الثقافة التنظيمية، تم توزيعهما على عينة مكونة من ١٣١ مديرا ومديرة. توصلت الدراسة إلى أن توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس كانت بدرجة كبيرة، كما أن الدراسة لم تكشف عن وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس. كما توصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لأنماط الثقافة

التنظيمية السائدة جاءت كبيرة جداً، ولم تكشف الدراسة عن وجود فروقات دالة بين تقديرات أفراد العينة لأنماط الثقافة التنظيمية تعزى للجنس أو المؤهل أو سنوات الخدمة. وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقديرات أفراد العينة لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة وتقديراتهم لأنماط الثقافة التنظيمية السائدة.

كما أجرت عبد الفتاح (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى معرفة درجة توافر خصائص المنظمة المتعلمة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية ووسطها من وجهة نظرهم. استخدمت المنهج الوصفي لتطبيق أداة الدراسة على عينة اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية تكونت من ٤٠٠ مديرا. أسفرت نتائج الدراسة عن توافر خصائص أبعاد المنظمة المتعلمة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية ووسطها بدرجة كبيرة جدا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٤.٢٨)، وعن عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعا لمتغيرات (الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية)، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعا لمتغير المديرية، لصالح مديرية طول كرم، ومديرية سلفيت.

وهدفت دراسة أجرتها الكبيسي (٢٠١٣) إلى التعرف على درجة توافر أبعاد منظمة التعّلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمان وعلاقتها بالإبداع الإداري للمديرين من وجهة نظر المعّلمين. استخدمت أداتين لجمع البيانات (الأولى لقياس أبعاد منظمة التعلم، والثانية لقياس مستوى الإبداع الإداري)، وزعتا على ٣٧٠ معلما ومعلمة. وقد أشارت النتائج إلى أن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الأساسية الخاصة في عمان كانت متوسطة، وأن مستوى الإبداع الإداري للمديرين كان مرتفعا، وأن هناك علاقة إيجابية بين درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة ومستوى الإبداع الإداري لمديري المدارس الأساسية الخاصة، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة تبعا لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة، بينما وجدت فروقا في درجة توافرها تبعا لمتغير الجنس.

وفي إطار تسمية أبعاد المنظمة المتعلمة بالإستراتيجيات، أجرى البنا (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة الإدارة المدرسية لإستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيلها. أستخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٥) معلما ومعلمة، تم أخذها بطريقة طبقية عشوائية. توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الإدارة المدرسية لإستراتيجيات المنظمة المتعلمة كانت متوسطة في المجالات السبعة (القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم، تشجيع مبدأ الحوار والاستفسار، تشجيع التعلم التعاوني الجماعي، تمكين المعلمين من رؤية جماعية مشتركة، إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم، توفير فرص التعلم المستمر، ربط المدرسة بالبيئة الخارجية). كما أوضحت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة تبعا لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

وتناول الباحثون نماذج أخرى من نماذج المنظمة المتعلمة، حيث بحث عبابنة (٢٠١١) أبعاد المنظمة المتعلمة وفق نموذج سينج Senge، في دراسته التي هدفت التعرف إلى تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة. استخدمت استبانة مكونة من ٥٩ عبارة كأداة للدراسة، طبقت على ٣٦ مديرا في منطقة مصراته التعليمية. توصلت الدراسة إلى أن العاملين في المدارس الليبية يمارسون جميع مجالات المدرسة المتعلمة بدرجة متوسطة، عدا مجال "التعلم الفريقي" كانت درجة ممارسته قليلة، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا دالة تعزى لمتغيري المؤهل والخبرة.

وفي دراسة مشابهة لدراسة (عبابنة، ٢٠١١) التي أجريت في ليبيا، استخدم عاشور (٢٠٠٩) نموذج سينج Senge في دراسته التي هدفت إلى التعرف على تصورات المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة إربد لتطبيق ضوابط نموذج سينج في المنظمة المتعلمة، والتعرف على الفروق في تصورات المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة إربد لتطبيق ضوابط نموذج سينج في المنظمة المتعلمة تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة طورت أداة احتوت ٥٨ عبارة موزعة على خمسة مجالات (التفكير النظمي، التمكن الشخصي، النماذج الذهنية، بناء رؤية مشتركة، والتعلم

الجماعي)، طُبقت على عينة مكونة من ١٥٠ مديراً ومديرة، و٧٠٠ معلماً ومعلمة. توصلت الدراسة إلى أن درجة تصورات المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظةٍ إربد عن تطبيق ضوابط نموذج سينج في المنظمة المتعلمة كانت متوسطة، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تصورات المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية تعزى للنوع الاجتماعي في جميع مجالات الدراسة والأداة ككل ولصالح الإناث، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة بين تصورات المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية تعزى للمؤهل العلمي في جميع مجالات الدراسة، عدا مجال التمكن الشخصي كان لصالح البكالوريوس، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين تصورات المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية تعزى لسنوات الخبرة في جميع مجالات الدراسة والأداة ككل.

٢. الدراسات الأجنبية

وهدفت دراسة العزمي وآخرون (Allazmi et al, 2013) إلى الوقوف على تأثير تحول مجموعة من المدارس الثانوية بدولة الكويت إلى منظمات متعلمة من خلال فاعلية استخدام المعلمين لاستراتيجيات حل المشكلات. اعتمدت الدراسة على المنهج الارتباطي، من خلال تطبيق استبانتين على عينةٍ مكونة من ٣٢٠ معلما ومعلمة .كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين تحول المدارس إلى منظمات متعلمة، وزيادة فاعلية استخدام المعلمين لاستراتيجيات حل المشكلات. كما كشفت النتائج عن تأثير إيجابي لأبعاد المنظمة المتعلمة في الإرتقاء بفاعلية استخدام المعلمين لاستراتيجيات حل المشكلات.

وأجرى جرامانيفارد وباشايّ وميماندوست (Ghahramanifard, Pashaei, & Mehmandoust, 2013) دراسة هدفت إلى تحديد التصورات السائدة لدى معلمي ومديري المدارس في إيران عن التطبيقات التربوي لنموذج سينج Senge في تطوير العمل المدرسي. اتبع الباحثون المنهج الوصفي من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من ١١٥ معلما ومديرا. أظهرت النتائج تأكيد المشاركين على ان مدارسهم تتمتع بمستويات منخفضة من القدرة على التحول إلى منظمات متعلمة. وبالتحديد كشفت النتائج عن توافر بعدي الإتقان الشخصي والتفكير المنظومي من أبعاد نموذج سينج، بينما لم تتوافر الأبعاد الثلاثة الأخرى، والمتمثلة في النماذج الذهنية، والرؤية المشتركة، والتعلم الجماعي.

كما أجرى الحوامدة وجرادات (Hawamdeh & Jaradat, 2012) دراسة هدفت إلى تطبيق نموذج المنظمة المتعلمة بالمدارس الأردنية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة على عينة مكونة من ٥٥معلمة. أظهرت النتائج توافر الأبعاد الثلاث للمنظمة المتعلمة التي حددها الباحثان في المدارس الثانوية بدرجة متوسطة، وهي البيئة الداعمة للتعلم، وعمليات التعلم المنهجية المنظمة والقيادة الداعمة للتعلم.

وهدفت دراسة قام بها مولوي (Moloi, 2010) إلى التعرف على ماهية المدرسة كمنظمة متعلمة من خلال الكشف عن تصوراتٍ المعلمين في مقاطعة جوانتج في جنوب أفريقيا. استخدمت الدراسة المنهج النوعي باختيار ١٦ معلما يدرسون المرحلة الثانوية، تم مقابلتهم من خلال تشكيل مجموعات نقاش وحوار للخروج بمفهوم موحد للمنظمة المتعلمة. بينت الدراسة أن التزام المعلمين بالنمو المهني لتحسين تحصيل الطلبة، والعمل التعاوني المشترك هما من الخطوات الواضحة نحو المنظمة المتعلمة، وأشار المعلمون إلى أن المدرسة المتعلمة هي التي تعتمد الرؤية المشتركة، وتعمل للتعلم طوال الحياة (التعلم المستمر)، وتتبنى نظريات التعلم والإدارة التي تحقق مصالح المجتمع المدرسي.

وفي إطار بحث ارتباط مفهوم المنظمة المتعلمة بتحسن أداء المؤسسات والمنظمات الكورية، أجرى سونغ جي (Song, 2008) دراسة هدفت إلى تحديد هيكلية مسارات التعلم بالاعتماد على الجوانب الثقافية والإستراتيجية وعمليةِ التطوير المعرفي المرتبطة بتحسين الأداء المدرك للمنظمات الكورية. تناولت الدراسة عددا من الأبعاد تمثلت في تعلم المنظمة، وعملية تطوير وتعزيز المعرفة، وتكييفها. توصلت الدراسة إلى أن ثقافة المنظمة المتعلمة لها تأثير كبير في المعرفة الإستراتيجية وتحسين الأداء، وأن هناك مجموعة عوامل تتعلق بالأفراد منها الاستعداد

التنظيمي، والثقة المتبادلة، والقيادة وأنماطها، وكلها عوامل داعمة لإنشاء منظمة متعلمة، وتشجع ديناميات تبادل المعرفة.

وحاول جو (Park, 2008) التحقق من الأبعاد الخمسة المعتَمدة في نموذج سينج Senge، لمنظمات التعلّم، حيث طبقت الدراسة على ١٧ مدرسة مهنية بمدينة سيؤول Seoul، وتم توزيع استبانة صممت وفق نموذج سينج على عينة مكونة من ٩٧٦ معلمًا أكاديميًا ومهنيًا في المدارس التجارية والصناعية. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود شواهد قوية أثبتت صحة النموذج، ودعمت النتائج نظرية منظمة التعلّم والمفاهيم المرتبطة بها، بما يماثلها في المنظمات الغربية التي يمكن تطبيقها على المدرسة الكورية لتعكس الثقافة الآسيوية.

التعقيب على الدراسات السابقة

تناول عدد من الدراسات مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في المؤسسات التربوية مثل: دراسة (العنزي، ٢٠١٧)، و(محمد، ٢٠١٧)، و(الغامدي، ٢٠١٦)، و(الحمادي، ٢٠١٦) و(عبد الفتاح، ٢٠١٣)، و(الكبيسي، ٢٠١٣). كما تناول عدد آخر من الدراسات المنظمة المتعلمة وعلاقتها ببعض المتغيرات كما هو الحال في دراسة جبران والمحاسنة (٢٠١٧)، (النويري،٢٠١٦)، (Allazmi et al, 2013)، و(Song, 2008). في حين تناولت الدراسة الحالية درجة ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة في وزارة التربية والتعليم الأردنية وفقاً لنموذج مارسيك وواتكينز Marsick Watkins Model .

وبحثت دراسة (الكبيسي، ٢٠١٣) موضوع المنظمة المتعلمة في مدارس التعليم الخاص، بينما بحثت أغلب الدراسات الموضوع في المدارس الحكومية مثل: دراسة (العنزي، ٢٠١٧)، و(الحمادي، ٢٠١٦)، و(عبد الفتاح، ٢٠١٣)، و(العبابنة، ٢٠١١)، و(عاشور، ٢٠٠٩). أما هذه الدراسة فقد طبقت في المقر الرئيسي لوزارة التربية والتعليم الأردنية على المديرين المختصين ورؤساء الأقسام والأعضاء.

اعتمد عدد من الدراسات السابقة على نموذج سينج (Senge, 1991) في بناء أداة دراستها، مثل: دراسة (العنزي، ٢٠١٧)، و(جبران والمحاسنة، ٢٠١٧)، و (Ghahramanifard,Pashaei,& Mehmandoust, 2013)، و(عاشور، ٢٠٠٩)، و(عبابنة، ٢٠١١)، وجو (Park,2008). كما اعتمد عدد آخر على نموذج مارسك وواتكنز (Marsick & Watkins, 1999) في بناءها، مثل: دراسة (محمد، ٢٠١٧)، و(الحمادي، ٢٠١٦)، و(الغامدي، ٢٠١٦) و(البنا، ٢٠١٢). وهناك دراسات أخرى اعتمدت نماذج وأساليب أخرى، مثل: دراسة (العريفي والشهري، ٢٠١٧) و(Hawamdeh & Jaradat,2012)، و(Song, 2008)، و(Moloi, 2010). وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على نموذج مارسك وواتكنز (Marsick & Watkins, 1999) في بناء أداة الدراسة فاتفقت مع الدراسات التي اعتمدت ذات النموذج، واختلفت مع الدراسات التي تناولت نموذج سينج (Senge, 1991) وغيره من النماذج والأساليب.

وبشكل عام استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري وبناء أداة الدراسة، وفي تحليل البيانات وتفسير النتائج. كما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث مكان وزمان تطبيقها، والمتغيرات التي تناولتها.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين (مديرين مختصين، ورؤساء أقسام، وأعضاء) في إدارات ووحدات مركز وزارة التربية والتعليم الأردنية والبالغ عددهم ١٣٠٤ أفراد موزعين على ٢٣ وحدة إدارية. أما بخصوص عينة الدراسة فقد تم توزيع الاستبانة على ٢٠٪ من أفراد المجتمع وعددهم ٢٦١ فردا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، استرجع منها ٢٣٨ استبانة وبنسبة قدرها ٩١٪، تم استبعاد ٤ استبانات منها لعدم صلاحيتها، وبذلك يُصبح عدد العينة المبحوثة، التي تم تحليل بياناتها ٢٣٤ فردا.

خصائص عينة الدراسة

سيتم عرض خصائص أفراد العينة في الجداول (١-٥)، وفق متغيرات الدراسة (الجنس، الوظيفة الحالية، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، مجال العمل) على النحو الآتي:

جدول (١): توزيع عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الوظيفة	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	١٥١	٦٤,٥٪
أنثى	٨٣	٣٤,٥٪
المجموع	**٢٣٤**	**١٠٠٪**

يتضح من الجدول ١ أن عدد الذكور شكل نسبة ٦٤,٥٪ من عدد أفراد العينة، حيث بلغ العدد ١٥١ فردا، بينما بلغ عدد الإناث ٨٣ فردا وبنسبة ٣٤,٥٪، وقد تكون هذه النسب طبيعية في وزارة التربية التعليم التي تضم عاملين من جميع أقاليم المملكة ومناطقها، التي تحول ازدياد أعداد الإناث في مركز الوزارة وتفضيلهن العمل في المدارس القريبة من أماكن سكنهن.

جدول (٢): توزيع عينة الدراسة وفق متغير الوظيفة الحالية

الوظيفة	التكرار	النسبة المئوية
مدير مختص	١٣	٥,٦٪
رئيس قسم	٦٧	٢٨,٦٪
عضو	١٥٤	٦٥,٨٪
المجموع	**٢٣٤**	**١٠٠٪**

يلاحظ من الجدول ٢ أن أقل نسب العينة تمثيلاً كانت من صنف مدير مختص، حيث بلغ العدد ١٣ فردا وبنسبة ٥,٦٪، بينما وصل عدد رؤساء الأقسام إلى ٦٧ فرداً وبنسبة ٢٨,٦٪، أما نسبة الأعضاء فقد شكلت الأعلى، حيث وصلت إلى ٦٥,٨٪، وبلغ عددها ١٥٤ فردا. ويعد هذا التوزيع متناسباً مع عدد أفراد كل وظيفة من الوظائف الثلاث، حيث إن عدد أفراد الأعضاء في أي هيكلية تنظيمية في العادة يفوق عدد رؤساء الأقسام، والأخير يفوق عدد المديرين.

جدول (٣): توزيع عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخدمة

سنوات الخدمة في الوظيفة الحالية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	٤٣	١٨,٤٪
من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٦٣	٢٦,٩٪
من ١٠ سنوات فأكثر	١٢٨	٥٤,٤٪
المجموع	**٢٣٤**	**١٠٠٪**

يتضح من الجدول ٣ المتعلق بعدد سنوات الخدمة في الوظيفة الحالية، أن أكثر من نصف أفراد العينة كانت خدمتهم ١٠سنوات فأكثر، فيما تراوحت خدمة ٢٦,٩٪ من أفرادها ما بين ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، أما نسبة من خدمته أقل من خمس سنوات من أفراد العينة فقد بلغت ١٨,٤٪. وقد يعزى ذلك إلى أن العاملين في مركز الوزارة لا يوجد لديهم فرص للانتقال خارجها، إضافة إلى أن أغلب العاملين فيها هم من المعلمين الذين خدموا في المدارس ثم نقلوا إلى العمل الإداري، خاصة من يحصل منهم على مؤهلات عليمة عليا.

جدول (٤): توزيع عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
بكالوريوس فأقل	٨٧	٣٧,٢٪
أعلى من بكالوريوس	١٤٧	٦٢,٨٪
المجموع	**٢٤٤**	**١٠٠٪**

يتبين من الجدول ٤ أن نسبة أفراد العينة الذين يحملون مؤهلاً علمياً أعلى من البكالوريوس بلغت ٦٢,٨٪، ونسبة من يحملون مؤهل بكالوريوس فأقل بلغت ٣٧,٢٪ من أفراد العينة، ويعتقد الباحث أن النسبة الأخيرة لا تمثل إلا العدد القليل ممن يحمل مؤهل أقل من البكالوريوس، وبالتالي تكون هذه الأعداد وما تحمله من مؤهلات متوافقة مع حاجة الوزارة لتسيير أعمالها الإدارية والفنية.

جدول (٥): توزيع عينة الدراسة وفق متغير مجال العمل

مجال العمل	التكرار	النسبة المئوية
عمل إداري	١٣٠	٥٥,٦٪
عمل فني	١٠٤	٤٤,٤٪
المجموع	**٢٣٤**	**١٠٠٪**

يتبين من الجدول ٥ أن أفراد عينة الدراسة موزعين بنسب متقاربة على الأعمال الإدارية والأعمال الفنية، حيث بلغت نسبة عدد أفراد العينة التي تمارس العمل الإداري ٥٥,٦٪، ونسبة عدد أفراد العينة التي تمارس العمل الفني ٤٤,٤٪. وهذا قد ينبه إلى أن العمل الإداري لا يقل أهمية عن العمل الفني في تسيير الأعمال المنظمية في مركز وزارة التربية والتعليم.

أداة الدراسة

تم البناء الأولي لفقرات أداة الدراسة (الاستبانة) عن طريق مراجعة الأدب النظري باللغتين العربية والأجنبية، المتعلق بالمنظمة المتعلمة وأبعادها، وبالتحديد تم الرجوع إلى النماذج المستخدمة في التعرف على المنظمات المتعلمة، والاستفادة بشكل مباشر من الدراسات التي استخدمت نموذج مارسك وواتكنز (Marsick & Watkins, 1999). تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من ٤٢ عبارة موزعة على ٧ محاور تقيس درجة ممارسة العاملين لأبعاد المنظمة المتعلمة، واحتوت على جزأين: شمل الأول البيانات الأولية عن عينة الدراسة والمتمثلة في: الجنس (ذكر، أنثى)، والوظيفة الحالية (مدير مختص، رئيس قسم، عضو)، وعدد سنوات الخدمة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى اقل من ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، أعلى من بكالوريوس، ومجال العمل (إداري، فني). أما الثاني فقد شمل على محاور الدراسة وعباراتها، والتي كانت على النحو الآتي: محور التعلم المستمر "١١ عبارة"، ومحور الاستفسار والحوار "٨ عبارات"، ومحور التعاون والتعلم الجماعي "٨ عبارات"، و محور مشاركة المعرفة والتعلم "١٠ عبارات"، وتحقيق رؤية جماعية مشتركة "٥ عبارات"، وربط المنظمة بالبيئة الخارجية "٥"، والقيادة الإستراتيجية "١١ عبارة".

وللتحقق من درجة ممارسة العاملين لأبعاد المنظمة المتعلمة والمتمثلة بالمحاور السبعة تم استخدام مقياس ليكرت Likert Scale الخماسي الآتي: أوافق بشدة "٥ درجات"، أوافق "٤ درجات"، أوافق أحيانا "٣ درجات"، لا أوافق "درجتان"، لا أوافق بشدة "درجة واحدة".

الصدق الظاهري Expert Validation

بعد أن تم بناء الاستبانة في صورتها الأولية، تم عرضها على ١٢ محكماً يعملون في جامعات أردنية وسعودية، وفي وزارة التربية والتعليم الأردنية، وبعد أن جُمعت آراءهم، تم تعديل صياغة بعض العبارات، وإضافة ١٦عبارة، ليصبح عدد عبارات الاستبانة في الصورة النهائية ٥٨ عبارة.

ثبات أداة الدراسة Stability Tool

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach لها، ولكل محور من محاورها السبعة، التي تمثل أبعاد المنظمة المتعلمة كما هو مبين في الجدول رقم (٦).

جدول ٦: معامل ألفا كرونباخ لأداة الدراسة وأبعادها

م	المحاور (الأبعاد)	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١	إيجاد فرص التعلم المستمر للعاملين	١١	٠,٩٠٧
٢	تشجيع العاملين على الحوار والاستفسار	٨	٠,٩٤١
٣	تشجيع العاملين على التعاون والتعلم الجماعي	٨	٠,٩٢٤
٤	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم بين العاملين	١٠	٠,٨١٩
٥	تمكين العاملين من رؤية جماعية مشتركة	٥	٠,٩١٦
٦	ربط المنظمة بالبيئة الخارجية	٥	٠,٨٩٣
٧	القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم	١١	٠,٩٥٥
	معامل ثبات الأداة ككل	٥٨	٠,٩٧٦

يبين الجدول ٦ أن قيمة معامل الثبات لأداة الدراسة ككل بلغت ٠,٩٧٦، فيما تراوحت قيمته لأبعاد الأداة بين ٠,٨١٩ للبعد الرابع و ٠,٩٥٥ للبعد الخامس، وتشير هذه القيم إلى تمتع الأداة بثبات مرتفع.

المعالجة الإحصائية Statistical Treatment

لمعالجة البيانات التي جُمعت إحصائياً، وبهدف الحصول على إجابات لأسئلة الدراسة، استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، لحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار ت T-test، وتحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، واختبار شيفيه Scheffe Test للمقارنات البعدية، للتعرف على اتجاه الفروقات.

عرض وتحليل النتائج

لتحديد درجة ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة في وزارة التربية والتعليم الأردنية، ووفقاً للأدب التربوي، والدراسات السابقة الخاصة بالمقاييس المحكية التي اعتمدت المقياس الخماسي المستخدم في هذه الدراسة، تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت Likert Scale الخماسي بحساب المدى (٥-١=٤)، وقسمة الناتج على أكبر قيمة في المقياس (٤÷٥= ٠,٨)، وبعد ذلك إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة بالمقياس (١)، وكذلك لباقي القيم في كل مستوى، ليصبح التقدير المعتمد للحكم على مستوى الممارسة كما يلي: (١-١,٨ منخفضة جدا)، (أكثر من ١,٨-٢,٦ منخفضة)، (أكثر من ٢,٦- ٣,٤ متوسطة)، (أكثر من ٣,٤-٤,٢ مرتفعة)، (أكثر من ٤,٢-٥ مرتفعة جدا). ووفقاً لهذا المحك، وبعد أن أجريت التحليلات الإحصائية اللازمة، المشار إليها أعلاه، تم التوصل إلى مجموعة من النتائج، صُنفت وعُرضت حسب تسلسل أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول، الذي نصه: "ما درجة ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل مجال من مجالات الدراسة السبعة، وللأداة ككل، كما في الجدول (٧).

جدول(٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة الممارسة لمجالات الدراسة وللأداة ككل (ن=٢٣٤)

الرقم	المجالات (الأبعاد)	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
١	إيجاد فرص التعلم المستمر للعاملين	11	2.914	0.681	5	متوسطة
٢	تشجيع العاملين على الحوار والاستفسار	8	2.852	0.793	6	متوسطة
٣	تشجيع العاملين على التعاون والتعلم الجماعي	8	3.247	0.752	1	متوسطة
٤	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم بين العاملين	10	3.016	0.756	3	متوسطة
٥	تمكين العاملين من رؤية جماعية مشتركة	5	2.849	0.809	7	متوسطة
٦	ربط المنظمة بالبيئة الخارجية	5	3.043	0.744	2	متوسطة
٧	القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم	11	2.960	0.785	4	متوسطة
	الأداة ككل	234	2.983	0.653	متوسطة	

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة جاءت ما بين (٢.٨٤٩ – ٣.٢٤٧)، ويلاحظ أن جميعها عكس درجة متوسطة لممارسة العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية لأبعاد المنظمة المتعلمة، وقد جاء في المرتبة الأولى مجال "تشجيع العاملين على التعاون والتعلم الجماعي" بمتوسط حسابي ٣.٢٤٧، تلاه مجال "ربط المنظمة بالبيئة الخارجية" بمتوسط حسابي ٣.٠٤٣، ثم مجال "إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم بين العاملين" بمتوسط ٣.٠١٦، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال "تمكين العاملين من رؤية جماعية مشتركة" بمتوسط حسابي ٢.٨٤٩. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن مفهوم المنظمة المتعلمة وأبعادها، تُعد من الأفكار الإدارية الجديدة، ولم يتجذر بعد في المؤسسات الأردنية بعامة وفي وزارة التربية والتعليم بخاصة. إضافة إلى أن الممارسات الإدارية فيها تتشكل ضمن إجراءات روتينية يومية، وتحتاج إلى مزيد من الوقت، وبعض الأنشطة الموجهة، التي تجعل من إدارات الوزارة ومديرياتها وأقسامها منظمات دائمة التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة أظهرت درجة ممارسة متوسطة لأبعاد المنظمة المتعلمة في إداراتها ومن هذه الدراسات: دراسة (العنزي، ٢٠١٧)، ودراسة (عاشور، ٢٠٠٩)، ودراسة (الكبيسي، ٢٠١٣)، ودراسة (Hawamdeh & Jaradat, 2012). بينما لم تتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات منها: دراسة (جبران والمحاسنة، ٢٠١٧)، ودراسة (الغامدي، ٢٠١٦)، ودراسة (الحمادي، ٢٠١٦)، ودراسة (النويري، ٢٠١٦)، ودراسة (عبد الفتاح، ٢٠١٣).

ولتوضيح النتائج وتفصيلها، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات مجالات الدراسة السبعة كما في الجداول (٨-١٤).

المجال الأول: إيجاد فرص التعلم المستمر للعاملين

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة الممارسة لعبارات البعد الأول (إيجاد فرص التعلم المستمر للعاملين) (ن=٢٣٤)

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
١	تشجع الوزارة العاملين على مناقشة الأخطاء بصراحة بهدف التعلم والاستفادة منها.	2.95	0.990	5	متوسطة
٢	تساعد الوزارة العاملين على تحديد المهام التي يحتاجونها لإنجاز مهامهم الموكلة إليهم.	3.35	0.847	1	متوسطة
٣	توفر الوزارة كافة الفرص لمساعدة العاملين بعضهم البعض على التعلم والاستفادة من التجارب.	2.98	0.978	3	متوسطة
٤	توفر الوزارة الدعم المالي والموارد الأخرى لدعم تعلم العاملين وتطوير إمكاناتهم.	2.86	0.988	8	متوسطة
٥	تنظر الوزارة للأحداث غير المتوقعة كفرص لتعلم العاملين.	2.69	0.962	9	متوسطة
٦	تشجع الوزارة على التجريب باعتباره عملية تعلم جديدة.	2.87	0.850	7	متوسطة
٧	تمنح الوزارة العاملين وقتا كافيا للتعلم والتطوير.	2.98	0.945	4	متوسطة
٨	تعمل الوزارة على تطوير مهارات العاملين على التعامل مع التقنيات الحديثة باستمرار.	3.18	0.928	2	متوسطة
٩	تشجع الوزارة العاملين على التعامل مع المشكلات باعتبارها فرصا للتعلم.	2.90	0.843	6	متوسطة
١٠	توثق الوزارة أخطاء العاملين لتطلعهم عليها بهدف تجنبها مستقبلا.	2.67	0.992	10	متوسطة
١١	تكافئ الوزارة العاملين على تعلمهم مهارات جديدة تحسن من أعمالهم.	2.61	1.02	11	متوسطة
	البعد الأول ككل	2.91	.681		متوسطة

يبين الجدول(٨) النتائج التي تم التوصل إليها حول ممارسة العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية لبُعد "إيجاد فرص التعلم المستمر للعاملين" من خلال عرض المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عباراته، ويلاحظ أنها تراوحت ما بين (٢,٦١ – ٣,٣٥)، وبدرجة ممارسة متوسطة. وقد جاءت في المرتبة الأولى العبارة "تساعد الوزارة العاملين على تحديد المهام التي يحتاجونها لإنجاز مهامهم الموكلة إليهم" وبمتوسط حسابي ٣,٣٥، تلتها العبارة "تعمل الوزارة على تطوير مهارات العاملين على التعامل مع التقنيات الحديثة باستمرار " وبمتوسط حسابي ٣,١٨، وقد يعزى ذلك إلى حرص وزارة التربية والتعليم خلال العقد الماضي واهتمامها بمعرفة مستويات العاملين واحتياجاتهم لإنجاز مهامهم، والعمل على تطوير مهاراتهم من خلال البرامج التأهيلية والتدريبية التي يتم تنظيمها داخل الدولة أو خارجها ضمن برنامج الاقتصاد المعرفي الذي بدأت به الوزارة عام ٢٠٠٣م. أما العبارة "توثق الوزارة أخطاء العاملين لتطلعهم عليها بهدف تجنبها مستقبلا " فقد جاءت في المرتبة قبل الأخيرة وبمتوسط حسابي ٢,٦٧، تلتها العبارة "تكافئ الوزارة العاملين على تعلمهم مهارات جديدة تحسن من أعمالهم" وبمتوسط حسابي ٢,٦١، وقد يعزى ذلك إلى أن الوزارة لم تفلح بعد في تعديل سلوك العاملين لإنجاز الأعمال الموكلة لهم، مع حرصها على تحفيزهم للتعلم واكتساب المهارات والخبرات الجديدة.

المجال الثاني: تشجيع العاملين على الحوار والاستفسار

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة الممارسة لعبارات البعد الثاني (تشجيع العاملين على الحوار والاستفسار) (ن=٢٣٤)

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
١	تشجع الوزارة العاملين على تبادل المعلومات فيما بينهم بصراحة وشفافية.	2.92	0.977	3	متوسطة
٢	تشجع الوزارة الفرد على طرح رأيه بعد الاستماع لآراء الآخرين.	2.97	0.910	2	متوسطة
٣	تشجع الوزارة العاملين على إثارة أسئلة (لماذا؟) بغض النظر عن موقعهم الوظيفي.	2.64	0.960	8	متوسطة
٤	تحرص الوزارة على عرض العاملين لوجهات نظرهم.	2.84	0.900	4	متوسطة
٥	تحرص الوزارة على استفسار العاملين عن وجهات نظر الآخرين.	2.80	0.933	5	متوسطة
٦	تنمي الوزارة ثقافة احترام العاملين لبعضهم البعض.	3.12	0.966	1	متوسطة
٧	تحرص الوزارة على بناء الثقة بين العاملين من خلال التواصل والعمل المشترك وعدم حجب المعلومات.	2.78	0.977	6	متوسطة
٨	تشجع الوزارة العاملين على الحوار الناقد البنّاء.	2.74	0.919	7	متوسطة
	البعد الثاني ككل	2.85	0.793	-	متوسطة

يبين الجدول ٩ النتائج التي تم التوصل إليها حول ممارسة العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية لبُعد "تشجيع العاملين على الحوار والاستفسار" من خلال عرض المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عباراته، التي يلاحظ أنها تراوحت ما بين (٢.٦٤ – ٣.١٢)، وبدرجة ممارسة متوسطة. وقد جاءت في المرتبة الأولى العبارة "تنمي الوزارة ثقافة احترام العاملين لبعضهم البعض" وبمتوسط حسابي ٣.١٢، تلتها العبارة "تشجع الوزارة الفرد على طرح رأيه بعد الاستماع لآراء الآخرين" وبمتوسط حسابي ٢.٩٧، وقد يعزى ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم تدرك أهمية احترام العاملين لبعضهم البعض، وتفتح الباب لطرح الرأي بأريحية والاستماع لآراء الآخرين؛ مما يؤسس لنشر ثقافة الرأي والرأي الآخر في الوزارة، وقد تُعد هذه من المراحل الممكن ممارستها بسهولة من قبل العاملين وبالتالي احتلت المراتب الأولى. أما المراحل الأكثر صعوبة في الممارسة فقد مثلتها العبارة "تُشجع الوزارة العاملين على الحوار الناقد البنّاء"، التي جاءت في المرتبة قبل الأخيرة وبمتوسط حسابي ٢.٧٤، تلتها العبارة "تشجع الوزارة العاملين على إثارة أسئلة (لماذا؟) بغض النظر عن موقعهم الوظيفي" وبمتوسط حسابي ٢.٦٤، وقد يعزى ذلك إلى قناعة العاملين بأن المركزية متجذرة في مواقع اتخاذ القرار، فهي التي تلقي بتعليماتها على الإدارات والمديريات والأقسام، التي تطلب بدورها من العاملين تنفيذ تلك التعليمات دون مناقشة، وبالتالي لم تفلح الوزارة بعد في تعديل سلوك العاملين لإنجاز الأعمال الموكلة لهم، مع حرصها على تحفيزهم للتعلم واكتساب المهارات والخبرات الجديدة.

المجال الثالث: تشجيع العاملين على التعاون والتعلم الجماعي

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة الممارسة لعبارات البعد الثالث (تشجيع العاملين على التعاون والتعلم الجماعي) (ن=٢٣٤)

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
١	تحرص الوزارة على تشكيل فرق العمل (اللجان) المتخصصة لانجاز مهامها.	3.59	0.923	1	مرتفعة
٢	تحرص الوزارة على منح اللجان المشكلة الحرية والمرونة الكافية لتكييف وتعديل الأهداف وفقا لتطور الأحداث والمستجدات.	3.28	0.924	4	متوسطة
٣	تؤكد الوزارة على تعامل أعضاء الفريق (اللجنة) بالمساواة فيما بينهم بغض النظر عن وظائفهم وثقافتهم	3.03	0.910	6	متوسطة
٤	تحرص الوزارة على أن تنجز فرق العمل (اللجان) مهامها كمجموعات بشكل جيد.	3.34	0.857	2	متوسطة
٥	تشجع الوزارة أعضاء فرق العمل على مراجعة آرائهم وأفكارهم وفقا للنقاش والمعلومات المتوفرة.	3.32	0.872	3	متوسطة
٦	تشجع منظومة القيم بالوزارة العمل بأسلوب الفريق.	3.15	0.974	5	متوسطة
٧	تنمي الوزارة الثقة لدى فرق العمل في أن الإدارة ستأخذ بتوصياتهم وقراراتهم.	2.94	0.972	8	متوسطة
٨	تكافئ الوزارة فرق العمل على انجازاتهم وعملهم كفريق.	3.00	0.962	7	متوسطة
	البعد الثالث ككل	3.25	0.752	-	متوسطة

يبين الجدول ١٠ النتائج التي تم التوصل إليها حول ممارسة العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية لبُعد "تشجيع العاملين على التعاون والتعلم الجماعي" من خلال عرض المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عباراته، التي يلاحظ أنها تراوحت ما بين (٢,٩٤ - ٣,٥٩)، وبدرجة ممارسة متوسطة. وقد جاءت في المرتبة الأولى العبارة "تحرص الوزارة على تشكيل فرق العمل (اللجان) المتخصصة لانجاز مهامها" بدرجة ممارسة مرتفعة وبمتوسط حسابي ٣,٥٩، تلتها العبارة "تحرص الوزارة على أن تنجز فرق العمل (اللجان) مهامها كمجموعات بشكل جيد" بدرجة ممارسة متوسطة وبمتوسط حسابي ٣,٣٤، وقد يعزى ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم تؤمن بإنجازات فرق العمل وتدرك أهمية التعاون في إنجاز المهام وتتابع كل ذلك بانتظام؛ لذا تشكل اللجان المتخصصة لإنجاز كل مهمة من مهامها، وتحرص على أن تتم عملية الإنجاز وفق المجموعات، وكأنها تؤسس لنشر ثقافة التعاون والعمل الجماعي. ومع حرص الوزارة على إنجاز المهام عن طريق تشكيل فرق العمل، إلا أن الإدارات والمديريات والأقسام ما زالت مقصرة في الأخذ بتوصيات تلك الفرق وبقراراتها، وبدفع المكافآت المناسبة لها، لذا احتلت العبارة "تكافئ الوزارة فرق العمل على انجازاتهم وعملهم كفريق" المرتبة قبل الأخيرة وبمتوسط حسابي٣، تلتها العبارة "تنمي الوزارة الثقة لدى فرق العمل في أن الإدارة ستأخذ بتوصياتهم وقراراتهم" وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٤).

المجال الرابع: إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم بين العاملين

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة الممارسة لعبارات البعد الرابع (إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم بين العاملين) (ن=٢٣٤)

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
١	تدعم الوزارة تبادل المعرفة والخبرة بين العاملين.	2.99	0.841	5	متوسطة
٢	تشجع الوزارة على التعلم بشكل تفاعلي بين العاملين.	2.94	0.915	6	متوسطة
٣	تستخدم الوزارة الاتصالات المتبادلة بشكل اعتيادي مثل: الاجتماعات، ونظم المعلومات، وتبادل الاقتراحات.	3.34	0.856	1	متوسطة
٤	تمكن الوزارة من الحصول على المعلومات المطلوبة بسرعة وسهولة وفي أي وقت.	3.20	0.858	2	متوسطة
٥	تحتفظ الوزارة بقاعدة بيانات حديثة عن مهارات وقدرات العاملين.	3.04	1.033	4	متوسطة
٦	تساعد الوزارة على التفاعل والتنسيق بين مهمات إداراتها وأقسامها المختلفة.	3.15	2.729	3	متوسطة
٧	تتيح الوزارة للعاملين الإطلاع والتعرف على الدروس والتجارب للاستفادة منها.	2.92	0.900	7	متوسطة
٨	تساعد الوزارة على الانفتاح بين العاملين في الإدارات المختلفة لتبادل وجهات النظر.	2.82	0.910	10	متوسطة
٩	تأخذ الوزارة في الاعتبار عند تقييم الأداء مدى مساهمة الفرد في تعلم الآخرين وتحسين أدائهم.	2.87	0.985	9	متوسطة
١٠	تشجع الوزارة العاملين على تبادل الأفكار بصراحة وشفافية.	2.88	0.928	8	متوسطة
	البعد الرابع ككل	3.02	0.757	-	متوسطة

يبين الجدول ١١ النتائج التي تم التوصل إليها حول ممارسة العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية لبُعد "إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم بين العاملين" من خلال عرض المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عباراته، التي يلاحظ أنها تراوحت ما بين (٢,٨٢ - ٣,٣٤)، وبدرجة ممارسة متوسطة. وقد جاءت في المرتبة الأولى العبارة "تستخدم الوزارة الاتصالات المتبادلة بشكل اعتيادي مثل: الاجتماعات، ونظم المعلومات، وتبادل الاقتراحات" بدرجة ممارسة متوسطة ومتوسط حسابي ٣,٣٤، تلتها العبارة "تمكن الوزارة من الحصول على المعلومات المطلوبة بسرعة وسهولة وفي أي وقت" بدرجة ممارسة متوسطة وبمتوسط حسابي ٣,٢٠، وقد يعزى ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم استحدثت قاعدة معلومات وبيانات إحصائية شملت العاملين في مركز الوزارة وفي الميدان؛ الأمر الذي سهل على الإدارات والمديريات والأقسام والمدارس من عقد الاجتماعات وتبادل المعلومات والاقتراحات في أي وقت. واحتلت العبارة "تأخذ الوزارة في الاعتبار عند تقييم الأداء مدى مساهمة الفرد في تعلم الآخرين وتحسين أدائهم" المرتبة قبل الأخيرة وبمتوسط حسابي٢,٨٧، تلتها العبارة "تساعد الوزارة على الانفتاح بين العاملين في الإدارات المختلفة لتبادل وجهات النظر" وبمتوسط حسابي ٢,٨٢، وهذه النتيجة تشير إلى أن الوزارة بحاجة إلى تنظيم دورات تدريبية وعقد لقاءات حوارية للعاملين؛ يطرح من خلالها أثر كل من تعلم الآخرين، والانفتاح على الغير، وتبادل وجهات النظر على تحسن الأداء الفردي والمؤسسي.

المجال الخامس: تمكين العاملين من رؤية جماعية مشتركة

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة الممارسة لعبارات البعد الخامس (تمكين العاملين من رؤية جماعية مشتركة) (ن=٢٣٤)

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
١	تكرم الوزارة العاملين على المبادرات والأفكار البناءة في تطوير رؤية جماعية مشتركة.	2.81	0.955	4	متوسطة
٢	تتبنى الوزارة رؤية جماعية تشجع العاملين على اختيار ما يرونه مناسبا لانجاز أعمالهم.	2.79	0.972	5	متوسطة
٣	تدعو الوزارة العاملين للمساهمة في إثراء رؤيتها المستقبلية وخططها الإستراتيجية.	2.86	0.918	3	متوسطة
٤	تتبنى الوزارة رؤى موحدة مع جميع المستويات الإدارية المختلفة وفرق العمل.	2.87	0.921	2	متوسطة
٥	تساعد رؤية الوزارة العاملين على التحكم بالموارد المتاحة لتحقيقها.	2.92	0.904	1	متوسطة
البعد الخامس ككل		2.85	0.809	-	متوسطة

يبين الجدول ١٢ النتائج التي تم التوصل إليها حول ممارسة العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية لبُعد "تمكين العاملين من رؤية جماعية مشتركة" من خلال عرض المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عباراته، التي يلاحظ أنها تراوحت ما بين (٢.٧٩ - ٢.٩٢)، وبدرجة ممارسة متوسطة. وقد جاءت في المرتبة الأولى العبارة "تساعد رؤية الوزارة العاملين على التحكم بالموارد المتاحة لتحقيقها" بدرجة ممارسة متوسطة ومتوسط حسابي ٢.٩٢، وقد يعزى ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم أعطت الرؤية أهمية أكثر من غيرها من الأفكار، وحاولت إبرازها بشكل لائق أمام العاملين. أما العبارة "تتبنى الوزارة رؤية جماعية تشجع العاملين على اختيار ما يرونه مناسبا لانجاز أعمالهم" فقد جاءت في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي ٢.٧٩، وهذه النتيجة تشير إلى أن الوزارة لم تنجح بالقدر الكافي بتوصيل رؤيتها للعاملين في الإدارات والمديريات والأقسام؛ حيث إن ممارستهم كانت بدرجة متوسطة على مستوى المجال ككل، وعلى مستوى الفقرات المعبرة عن رؤية الوزارة.

المجال السادس: ربط المنظمة بالبيئة الخارجية

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة الممارسة لعبارات البعد السادس (ربط المنظمة بالبيئة الخارجية) (ن=٢٣٤)

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
١	تساعد الوزارة العاملين على الموازنة بين متطلبات العمل ومتطلبات الأسرة والمجتمع.	2.88	0.969	5	متوسطة
٢	تتعاون الوزارة مع الجهات الخارجية لتحقيق المنافع المتبادلة.	3.24	0.887	1	متوسطة
٣	تشجع الوزارة العاملين على العمل بمبدأ الشمولية في التفكير عند معالجة المشكلات المختلفة التي تواجههم في العمل.	2.98	0.878	4	متوسطة
٤	تشجع الوزارة العاملين على أخذ وجهة نظر المستفيدين بالاعتبار في قراراتهم المختلفة.	2.98	0.855	3	متوسطة
٥	تشجع الوزارة العاملين على الحصول على إجابات ومعلومات من المواقع المختلفة ذات الصلة.	3.13	0.855	2	متوسطة
البعد السادس ككل		3.04	0.744	-	متوسطة

يبين الجدول ١٣ النتائج التي تم التوصل إليها حول ممارسة العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية لبُعد "ربط المنظمة بالبيئة الخارجية" من خلال عرض المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عباراته، التي يلاحظ أنها تراوحت ما بين (٢,٨٨ - ٣,٢٤)، وبدرجة ممارسة متوسطة. وقد جاءت العبارة "تتعاون الوزارة مع الجهات الخارجية لتحقيق المنافع المتبادلة" في المرتبة الأولى بدرجة ممارسة متوسطة ومتوسط حسابي ٣,٢٤، وقد يعزى ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم تسعى دائماً لفتح أبوابها أمام المنظمات المحلية والإقليمية والدولية، إذ تبنت مبادرة التعليم الأردنية في خططها التطويرية على المستوى المحلي، وبرنامج الاقتصاد المعرفي كنموذج للمنح والمساعدات الداعمة للتعليم العام في الأردن. أما العبارة "تساعد الوزارة العاملين على الموازنة بين متطلبات العمل ومتطلبات الأسرة والمجتمع" فقد جاءت في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي ٢,٨٨، وهذه النتيجة تشير إلى أن الوزارة تحرص على تطبيق الأنظمة والقوانين واللوائح، دون الالتفات إلى حاجات الموظفين الأسرية والاجتماعية.

المجال السابع: القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة الممارسة لعبارات البعد السابع (القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم)(ن=٢٣٤)

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
١	تدعم القيادة بشكل عام طلبات العاملين بخصوص فرص التعلم.	2.95	0.948	5	متوسطة
٢	تزود الإدارة العاملين بالمعلومات الخاصة بتوجهاتها في ضوء ما يستجد في الوزارة.	2.94	0.940	7	متوسطة
٣	يدعم المديرون العاملين من أجل تحقيق رؤية الوزارة.	3.00	0.884	3	متوسطة
٤	يدعم المديرون العاملين من أجل تنفيذ خطط الوزارة.	3.17	0.884	1	متوسطة
٥	يُعلم (يوجه) المديرون العاملين على كيفية القيام بأعمالهم لتطويرهم أثناء العمل.	3.06	0.922	2	متوسطة
٦	يبحث المديرون باستمرار عما يمكن أن يحسن فرص التعلم وإمكانات العاملين.	2.93	0.875	8	متوسطة
٧	يحرص المديرون على ضمان المطابقة بين قيم الوزارة وأفعال منسوبيها.	2.98	0.917	4	متوسطة
٨	يحرص المديرون على دعم جهود موظفيهم لتحقيق أفضل أداء مؤسسي متوقع.	2.94	0.965	6	متوسطة
٩	يتبنى المديرون أنظمة وسياسات مرنة قابلة للتكيف مع المؤثرات الداخلية والخارجية.	2.85	0.953	10	متوسطة
١٠	يعتبر المديرون أن التدريب والتنمية للعاملين من وظائفهم الأساسية.	2.92	1.051	9	متوسطة
١١	يحرص المديرون على توفير برامج تدريبية لتطوير العاملين في جميع مواقع العمل.	2.83	1.055	11	متوسطة
	البعد السابع ككل	2.96	0.785		متوسطة

يبين الجدول ١٤ النتائج التي تم التوصل إليها حول ممارسة العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية لبُعد "القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم" من خلال عرض المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عباراته، التي يلاحظ أنها تراوحت ما بين (٢,٨٣ - ٣,١٧)، وبدرجة ممارسة متوسطة. وقد جاءت في المرتبة الأولى العبارة "يدعم المديرون العاملين من أجل تنفيذ خطط الوزارة" بدرجة ممارسة متوسطة ومتوسط حسابي ٣,١٧، تلتها العبارة "يُعلم (يوجه) المديرون العاملين على كيفية القيام بأعمالهم لتطويرهم أثناء العمل" بدرجة ممارسة متوسطة وبمتوسط حسابي ٣,٠٦، وقد يعزى ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم تؤمن بمشاركة العاملين في بناء خططها

وتنفيذها، لكن درجة الممارسة في الإدارات والمديريات والأقسام كانت دون المستوى المطلوب، ويرى الباحث أن الأمر يحتاج إلى اهتمام أكبر بموضوع تعليم وتوجيه العاملين وتدريبهم والعمل على إشراكهم في خطط المنظمة وتنفيذها. أما العبارة "يتبنى المديرون أنظمة وسياسات مرنة قابلة للتكيف مع المؤثرات الداخلية والخارجية" فقد جاءت في المرتبة قبل الأخيرة وبمتوسط حسابي٢.٨٥، تلتها العبارة "يحرص المديرون على توفير برامج تدريبية لتطوير العاملين في جميع مواقع العمل" وبمتوسط حسابي ٢.٨٣، وهذه النتيجة متوافقة مع دراسة (البنا، ٢٠١٢) تشير إلى أن الوزارة بحاجة إلى تنظيم مزيد من الدورات التدريبية وفق حاجات العاملين لتطوير مهاراتهم وتحسين أداءهم.

نتائج السؤال الثاني، الذي نصه: "هل تختلف درجة ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة في وزارة التربية والتعليم الأردنية تبعاً لمتغيرات (الجنس، الوظيفة الحالية، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، مجال العمل)؟"

للإجابة عن هذا السؤال ت م استخدام اختبار ت T-test، وتحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، واختبار شيفيه Scheffe Test للمقارنات البعدية، وفق متغيرات الدراسة، كما هو مبين في الجداول (١٥- ٢٤).

أولا: متغير الجنس (ذكر، أنثى)

جدول (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت ومستوى الدلالة تبعاً لمتغير الجنس

الرقم	الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	إيجاد فرص التعلم المستمر للعاملين	ذكر	151	2.969	0.741	1.837	0.068
		أنثى	83	2.813	0.541		
2	تشجيع العاملين على الحوار والاستفسار	ذكر	151	2.902	0.845	1.379	0.169
		أنثى	83	2.762	0.682		
3	تشجيع العاملين على التعاون والتعلم الجماعي	ذكر	151	3.291	0.776	1.211	0.227
		أنثى	83	3.167	0.702		
4	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم بين العاملين	ذكر	151	3.074	0.751	1.589	0.113
		أنثى	83	2.911	0.757		
5	تمكين العاملين من رؤية جماعية مشتركة	ذكر	151	2.885	0.869	0.999	0.319
		أنثى	83	2.782	0.686		
6	ربط المنظمة بالبيئة الخارجية	ذكر	151	3.076	0.788	0.900	0.369
		أنثى	83	2.984	0.656		
7	القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم	ذكر	151	3.018	0.825	1.596	0.112
		أنثى	83	2.855	0.699		
	الأداة ككل	ذكر	151	3.031	0.698	1.613	0.108
		أنثى	83	2.896	0.556		

يوضح الجدول ١٥ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية لدرجة ممارسة الوزارة لأبعاد المنظمة المتعلمة تبعا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى). وقد يعزى ذلك لدرجة تشابه ظروف العمل (الخبرات، والأنشطة، والبيئة) للعاملين في الوزارة، لذا كانت استجابات أفراد العينة (ذكورا وإناثا) متشابهة. وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت لها دراسة (محمد، ٢٠١٧)،

ودراسة (النويري، ٢٠١٦)، ودراسة (البنا، ٢٠١٢)، ودراسة (عبد الفتاح، ٢٠١٣) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة في استجابات أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس. وتختلف مع النتيجة التي توصلت لها ودراسة (الغامدي، ٢٠١٦)، ودراسة (الكبيسي، ٢٠١٣)، ودراسة (عاشور، ٢٠٠٩) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس.

ثانياً: متغير الوظيفة الحالية (مدير مختص، رئيس قسم، عضو)

جدول (١٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ف ومستوى الدلالة تبعاً لمتغير الوظيفة الحالية

الرقم	الأبعاد	النوع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	إيجاد فرص التعلم المستمر للعاملين	بين المجموعات	3.652	2	1.826	4.042	0.019
		داخل المجموعات	104.370	231	0.452		
٢	تشجيع العاملين على الحوار والاستفسار	بين المجموعات	3.393	2	1.697	2.742	0.067
		داخل المجموعات	142.960	231	0.619		
٣	تشجيع العاملين على التعاون والتعلم الجماعي	بين المجموعات	4.661	2	2.330	4.238	0.016
		داخل المجموعات	127.033	231	0.550		
٤	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم بين العاملين	بين المجموعات	4.752	2	2.376	4.264	0.015
		داخل المجموعات	128.714	231	0.557		
٥	تمكين العاملين من رؤية جماعية مشتركة	بين المجموعات	3.434	2	1.717	2.660	0.072
		داخل المجموعات	149.117	231	0.646		
٦	ربط المنظمة بالبيئة الخارجية	بين المجموعات	3.326	2	1.663	3.060	0.049
		داخل المجموعات	125.521	231	0.543		
٧	القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم	بين المجموعات	7.680	2	3.840	6.523	0.002
		داخل المجموعات	135.978	231	0.589		
الأداة ككل		بين المجموعات	4.188	2	2.094	5.079	0.007
		داخل المجموعات	95.240	231	0.412		

يتضح من الجدول ١٦ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات استجابات العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية لدرجة ممارسة الوزارة لبُعد "تشجيع العاملين على الحوار والاستفسار" وبُعد "تمكين العاملين من رؤية جماعية مشتركة" تبعاً لمتغير الوظيفة الحالية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت لها دراسة (العريفي والشهري، ٢٠١٧) في عدم وجود فروق بين البعدين، واختلفت مع دراسة (محمد، ٢٠١٧)، ودراسة (الغامدي، ٢٠١٦) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بينهما.

كما يوضح الجدول (١٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات استجابات العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية لدرجة ممارسة الوزارة لأداة الدراسة ككل وللأبعاد الخمسة المتبقية وهي:"إيجاد فرص التعلم المستمر للعاملين"، "تشجيع العاملين على التعاون والتعلم الجماعي"، "إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم بين العاملين"، "ربط المنظمة بالبيئة الخارجية"، "القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم". وللتعرف على مصادر الفروق فقد استخدم اختبار شيفيه Scheffe للمقارنة البعدية، وتوضح الجداول (١٧- ٢١) نتائج المقارنات لكل بعد من الأبعاد الخمسة السابقة.

جدول (١٧): نتائج اختبار Scheffe للمقارنة البعدية بين متوسطات بُعد "إيجاد فرص التعلم المستمر للعاملين" وفقاً لمتغير الوظيفة

الوظيفة الحالية	مدير مختص m=3.3077	رئيس قسم m=3.0160	عضو m=2.8359
مدير مختص		0.293	0.472
رئيس قسم			0.180
عضو			

يوضح الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 تعزى لبُعد "إيجاد فرص التعلم المستمر للعاملين" بين وظيفة مدير مختص ورئيس قسم لصالح المدير المختص وبمتوسط فروق مقداره ٠.٢٩٣، وبين مدير مختص وعضو لصالح المدير المختص وبمتوسط فروق مقداره ٠.٤٧٢، وبين رئيس قسم وعضو لصالح رئيس القسم وبمتوسط فروق مقداره ٠.١٨٠، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة ذوي المناصب الإدارية (مدير مختص، ورئيس قسم) أكثر إدراكا لمهامهم ومسؤولياتهم اتجاه العاملين لديهم، بتوفير فرص التعليم والتدريب المناسبة لهم، ويزداد هذا الإدراك بارتفاع المنصب الإداري وفقا للمتوسطات الحسابية وفروقها التي بينها الجدول أعلاه. وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت لها وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (محمد، ٢٠١٧)، ودراسة (الغامدي، ٢٠١٦)، واختلفت مع دراسة (العريفي والشهري، ٢٠١٧) في عدم وجود فروق، ومع باقي الدراسات السابقة في عدم تناولها هذا المتغير.

جدول(١٨): نتائج اختبار Scheffe للمقارنة البعدية بين متوسطات بُعد "تشجيع العاملين على التعاون والتعلم الجماعي" وفقاً لمتغير الوظيفة

الوظيفة الحالية	مدير مختص m=3.6128	رئيس قسم m=3.3965	عضو m=3.1509
مدير مختص		0.216	0.462
رئيس قسم			0.246
عضو			

يوضح الجدول ١٨ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 تعزى لبُعد "تشجيع العاملين على التعاون والتعلم الجماعي" بين وظيفة مدير مختص ورئيس قسم لصالح المدير المختص وبمتوسط فروق مقداره ٠.٢١٦، وبين مدير مختص وعضو لصالح المدير المختص وبمتوسط فروق مقداره ٠.٤٦٢، وبين رئيس قسم وعضو لصالح رئيس القسم وبمتوسط فروق مقداره ٠.٢٤٦، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة ذوي المناصب الإدارية (مدير مختص، ورئيس قسم) أكثر إدراكا لمهامهم ومسؤولياتهم اتجاه العاملين لديهم، والقدرة على تشجيع العاملين على التعاون والعمل الجماعي وبث ثقافة التعلم الجماعي فيما بينهم، وتزداد هذه القدرة وهذا الإدراك بارتفاع المنصب الإداري وفقا للمتوسطات الحسابية وفروقها الموضحة في الجدول أعلاه. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (محمد، ٢٠١٧)، ودراسة

(الغامدي، ٢٠١٦)، واختلفت مع دراسة (العريفي والشهري، ٢٠١٧) في عدم وجود فروق، ومع باقي الدراسات السابقة في عدم تناولها هذا المتغير.

جدول(١٩): نتائج اختبار Scheffe للمقارنة البعدية بين متوسطات بُعد "إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم بين العاملين" وفقا للوظيفة.

الوظيفة الحالية	مدير مختص m=3.3684	رئيس قسم m=3.1735	عضو m=2.9181
مدير مختص		0.195	0.450
رئيس قسم			0.255
عضو			

يوضح الجدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 تعزى لبُعد "إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم بين العاملين" بين وظيفة مدير مختص ورئيس قسم لصالح المدير المختص وبمتوسط فروق مقداره ٠.١٩٥، وبين مدير مختص وعضو لصالح المدير المختص وبمتوسط فروق مقداره ٠.٤٥٠، وبين رئيس قسم وعضو لصالح رئيس القسم وبمتوسط فروق مقداره ٠.٢٥٥، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة ذوي المناصب الإدارية (مدير مختص، ورئيس قسم) أكثر إدراكا لمهامهم ومسؤولياتهم اتجاه العاملين لديهم، ولديهم القدرة على التعاون مع الآخرين في إنشاء أنظمة تساعد على اكتساب المعرفة وتبادلها مع الآخرين، وتبرز هذه القدرة لدى العاملين في المناصب الإدارية العليا أكثر من الأعضاء كما تُبينها المتوسطات الحسابية وفروقها الموضحة في الجدول أعلاه. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (محمد، ٢٠١٧)، ودراسة (الغامدي، ٢٠١٦)، واختلفت مع دراسة (العريفي والشهري، ٢٠١٧) في عدم وجود فروق، ومع باقي الدراسات السابقة في عدم تناولها هذا المتغير.

جدول (٢٠): نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنة البعدية بين متوسطات بُعد "ربط المنظمة بالبيئة الخارجية" وفقا لمتغير الوظيفة الحالية.

الوظيفة الحالية	مدير مختص m=3.431	رئيس قسم m=3.135	عضو m=2.971
مدير مختص		0.296	0.460
رئيس قسم			0.164
عضو			

يوضح الجدول(٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 تعزى لبُعد "ربط المنظمة بالبيئة الخارجية" بين وظيفة مدير مختص ورئيس قسم لصالح المدير المختص وبمتوسط فروق مقداره ٠.٢٩٦، وبين مدير مختص وعضو لصالح المدير المختص وبمتوسط فروق مقداره ٠.٤٦٠، وبين رئيس قسم وعضو لصالح رئيس القسم وبمتوسط فروق مقداره ٠.١٦٤، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة ذوي المناصب الإدارية (مدير مختص، ورئيس قسم) أكثر إدراكا لمهامهم ومسؤولياتهم اتجاه العاملين لديهم، ولديهم القدرة على بناء روابط رسمية وغير رسمية مع المجتمع المحلي والبيئة المحيطة بالوزارة، وتبرز هذه القدرة لدى العاملين في المناصب الإدارية العليا أكثر من الأعضاء كما تُبينها المتوسطات الحسابية وفروقها الموضحة في الجدول أعلاه. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (محمد، ٢٠١٧)، ودراسة (الغامدي، ٢٠١٦)، واختلفت مع دراسة (العريفي والشهري، ٢٠١٧) في عدم وجود فروق، ومع باقي الدراسات السابقة في عدم تناولها هذا المتغير.

جدول(٢١): نتائج اختبار Scheffe للمقارنة البعدية بين متوسطات بُعد "القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم" وفقا لمتغير الوظيفة الحالية.

الوظيفة الحالية	مدير مختص m=3.252	رئيس قسم m=3.203	عضو m=2.830
مدير مختص		0.049	0.422
رئيس قسم			0.373
عضو			

يوضح الجدول ٢١ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 تعزى لبُعد "القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم" بين وظيفة مدير مختص ورئيس قسم لصالح المدير المختص وبمتوسط فروق قليل بلغ ٠,٠٤٩، وبين مدير مختص وعضو لصالح المدير المختص وبمتوسط فروق مقداره ٠,٤٢٢، وبين رئيس قسم وعضو لصالح رئيس القسم وبمتوسط فروق واضح بلغ ٠,٣٧٣، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة ذوي المناصب الإدارية (مدير مختص، ورئيس قسم) أكثر إدراكا لمهامهم ومسؤولياتهم اتجاه العاملين معهم من حيث، توفير فرص التعلم ودعمها، وتحقيق رؤية الوزارة، وتنفيذ خططها، والمطابقة بين قيم الوزارة وأداء منسوبيها، توفير البرامج التدريبية ودعمها، وتبرز هذه المسؤوليات لدى القادة العاملين في المناصب الإدارية العليا أكثر من رؤساء الأقسام أو الأعضاء، كما تُبينها المتوسطات الحسابية وفروقها الموضحة في الجدول أعلاه. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (محمد، ٢٠١٧)، ودراسة (الغامدي، ٢٠١٦)، واختلفت مع دراسة (العريفي والشهري، ٢٠١٧) في عدم وجود فروق، ومع دراسات أخرى في عدم تناولها هذا المتغير.

ثالثاً: متغير سنوات الخدمة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى اقل من ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر)

جدول (٢٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ف ومستوى الدلالة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

الرقم	الأبعاد	النوع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	إيجاد فرص التعلم المستمر للعاملين	بين المجموعات	0.053	2	0.027	0.057	0.945
		داخل المجموعات	107.969	231	0.467		
٢	تشجيع العاملين على الحوار والاستفسار	بين المجموعات	1.481	2	0.740	1.181	0.309
		داخل المجموعات	144.872	231	0.627		
٣	تشجيع العاملين على التعاون والتعلم الجماعي	بين المجموعات	2.054	2	1.027	1.830	0.163
		داخل المجموعات	129.640	231	0.561		
٤	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم بين العاملين	بين المجموعات	0.460	2	0.230	0.399	0.671
		داخل المجموعات	133.006	231	0.576		
٥	تمكين العاملين من رؤية جماعية مشتركة	بين المجموعات	.045	2	0.023	0.034	0.966
		داخل المجموعات	152.505	231	0.660		
٦	ربط المنظمة بالبيئة الخارجية	بين المجموعات	.308	2	0.154	0.277	0.759
		داخل المجموعات	128.539	231	0.556		
٧	القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم	بين المجموعات	.774	2	0.387	0.625	0.536
		داخل المجموعات	142.884	231	0.619		
	الأداة ككل	بين المجموعات	.224	2	0.112	0.261	0.770
		داخل المجموعات	99.203	231	0.429		

يتضح من الجدول ٢٢ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات استجابات العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية لدرجة ممارسة الوزارة لأبعاد المنظمة المتعلمة تبعا لمتغير سنوات الخدمة

(أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى اقل من ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر) في الدرجة الكلية لأداة الدراسة وفي كل بعد من أبعادها، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مفهوم أبعاد المنظمة المتعلمة من المفاهيم الجديدة التي تم التعامل معها بسهوله من قبل العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية، بغض النظر عن سنوات خدمتهم في مجال عملهم، وقد يكون ذلك دافعا للوزارة بأن تغض الطرف عن سنوات الخبرة إذا ما أرادت تنظيم برامج تدريبية لموضوعات جديدة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت لها دراسة (العريفي والشهري، ٢٠١٧)، ودراسة (الغامدي، ٢٠١٦)، ودراسة (النويري، ٢٠١٦)، ودراسة (الكبيسي، ٢٠١٣)، ودراسة (عبد الفتاح، ٢٠١٣) في عدم وجود فروق ذات دلالة تبعا لمتغير سنوات الخدمة. كما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عبابنة، ٢٠١١) في وجود فروق ذات دلالة تبعا لمتغير سنوات الخدمة، وفي عدم تناول دراسات أخرى لهذا المتغير.

رابعا: متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، أعلى من بكالوريوس)

جدول (٢٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت ومستوى الدلالة تبعاً للمؤهل العلمي

الرقم	الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	إيجاد فرص التعلم المستمر للعاملين	بكالوريوس فأقل	87	2.916	0.637	0.038	0.969
		أعلى من بكالوريوس	147	2.912	0.708		
٢	تشجيع العاملين على الحوار والاستفسار	بكالوريوس فأقل	87	2.889	0.742	0.554	0.580
		أعلى من بكالوريوس	147	2.830	0.823		
٣	تشجيع العاملين على التعاون والتعلم الجماعي	بكالوريوس فأقل	87	3.129	0.739	-1.853	0.065
		أعلى من بكالوريوس	147	3.317	0.753		
٤	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم بين العاملين	بكالوريوس فأقل	87	2.991	0.745	-0.387	0.699
		أعلى من بكالوريوس	147	3.031	0.766		
٥	تمكين العاملين من رؤية جماعية مشتركة	بكالوريوس فأقل	87	2.814	0.833	-0.505	0.614
		أعلى من بكالوريوس	147	2.869	0.796		
٦	ربط المنظمة بالبيئة الخارجية	بكالوريوس فأقل	87	2.968	0.785	-1.197	0.233
		أعلى من بكالوريوس	147	3.088	0.717		
٧	القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم	بكالوريوس فأقل	87	2.866	0.844	-1.373	0.172
		أعلى من بكالوريوس	147	3.016	0.746		
	الأداة ككل	**بكالوريوس فأقل**	87	2.939	**0.**671	-0.783	0.435
		أعلى من بكالوريوس	147	3.009	0.643		

يوضح الجدول(٢٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية لدرجة ممارسة الوزارة لأبعاد المنظمة المتعلمة تبعا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، أعلى من بكالوريوس). وقد يعزى ذلك إلى

تشابه ظروف العمل؛ إذ إن العاملين بالوزارة مهما كان مؤهلهم العلمي يقومون بنفس المهام والأنشطة، ويعملون في ذات الإدارات والمديريات والأقسام، والتي يبدو أنها لا تفرق بينهم في التعامل. وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت لها دراسة (الغامدي، ٢٠١٦)، ودراسة (النويري، ٢٠١٦)، ودراسة (عبد الفتاح، ٢٠١٣)، ودراسة (الكبيسي، ٢٠١٣) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة في استجابات أفراد العينة تبعا لمتغير المؤهل العلمي. وتختلف مع النتيجة التي توصلت لها دراسة (العريفي والشهري، ٢٠١٧)، ودراسة (عبابنة، ٢٠١١) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

خامساً: متغير مجال العمل (عمل إداري، عمل فني)

جدول (٢٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت ومستوى الدلالة تبعاً لمجال العمل

الرقم	الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	إيجاد فرص التعلم المستمر للعاملين	عمل إداري	130	2.959	0.728	1.147	0.252
		عمل فني	104	2.857	0.616		
٢	تشجيع العاملين على الحوار والاستفسار	عمل إداري	130	2.897	0.805	0.961	0.337
		عمل فني	104	2.796	0.777		
٣	تشجيع العاملين على التعاون والتعلم الجماعي	عمل إداري	130	3.225	0.771	-0.505-	0.614
		عمل فني	104	3.275	0.729		
٤	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم بين العاملين	عمل إداري	130	3.042	0.725	0.590	0.556
		عمل فني	104	2.985	0.797		
٥	تمكين العاملين من رؤية جماعية مشتركة	عمل إداري	130	2.912	0.815	1.344	0.180
		عمل فني	104	2.769	0.799		
٦	ربط المنظمة بالبيئة الخارجية	عمل إداري	130	3.082	0.773	0.886	0.376
		عمل فني	104	2.995	0.706		
٧	القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم	عمل إداري	130	3.016	0.824	1.214	0.226
		عمل فني	104	2.890	0.732		
	الأداة ككل	**عمل إداري**	130	3.019	0.678	0.942	0.347
		عمل فني	104	2.938	0.621		

يوضح الجدول (٢٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تقديرات العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية لدرجة ممارسة الوزارة لأبعاد المنظمة المتعلمة تبعاً لمتغير مجال العمل (عمل إداري، عمل فني). وقد يعزى ذلك إلى تشابه ظروف العمل؛ إذ أن العاملين بالوزارة سواء كان عملهم إداريا أم فنيا فإن تصوراتهم لأبعاد المنظمة المتعلمة متشابهة؛ وقد يكون السبب حداثة الفكر الإداري للمنظمة المتعلمة، وعدم توجه الوزارة لتبني هذا

الفكر في الوقت الحالي. وقد اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه معظم الدراسات السابقة لعدم تناولها متغير مجال العمل.

النتائج والتوصيات والمقترحات

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

- درجة ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها على مستوى الأداة ككل كانت متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة، وبمتوسط حسابي مقداره (٢.٩٨٣).
- احتل بُعد "تشجيع العاملين على التعاون والتعلم الجماعي" المرتبة الأولى بدرجة ممارسة متوسطة، ومتوسط حسابي (٣.٢٤٧). أما بُعد "تمكين العاملين من رؤية جماعية مشتركة" فقد احتل المرتبة الأخيرة، بدرجة ممارسة متوسطة ومتوسط حسابي (٢.٨٤٩).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية لدرجة ممارسة الوزارة لأبعاد المنظمة المتعلمة تبعاً لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية لدرجة ممارسة الوزارة لأداة الدراسة ككل ولأبعاد المنظمة المتعلمة تبعاً لمتغير الوظيفة الحالية لصالح المدير المختص، عدا بُعدي "تشجيع العاملين على الحوار والاستفسار" و"تمكين العاملين من رؤية جماعية مشتركة".
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية لدرجة ممارسة الوزارة لأبعاد المنظمة المتعلمة تبعاً لمتغير مجال العمل.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية لدرجة ممارسة الوزارة لأبعاد المنظمة المتعلمة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية لدرجة ممارسة الوزارة لأبعاد المنظمة المتعلمة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

توصيات الدراسة: في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الدراسة بما يلي:

- تعزيز مفهوم كل بُعد من أبعاد المنظمة المتعلمة، ونشر ثقافتها بين العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية، من خلال عقد دورات تدريبية وتنظيم ورش عملية متخصصة.
- دعم تحفيز العاملين وتشجيعهم على التعاون والتعلم الجماعي، والحرص على تمكينهم من تبني الرؤية الجماعية المشتركة والمشاركة في تنفيذها.
- زيادة التركيز على العاملين الأعضاء ثم رؤساء الأقسام لممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة بدرجة أكبر، من خلال دورات متخصصة حول مفهوم التعاون والتعلم الجماعي، والتعلم المستمر، والتعاون والعمل الجماعي، ومد جسور التعاون مع البيئة الخارجية، والحرص على توفير قيادة إستراتيجية.

- العمل على زيادة وعي جميع العاملين في وزارة التربية والتعليم بالأفكار الإدارية المستجدة، وحثهم على ممارستها في تنفيذ المشاريع الإصلاحية التربوية بغض النظر عن الجنس أو المؤهل العلمي أو مدة الخدمة أو نوع العمل.

مقترحات الدراسة: في ضوء النتائج والتوصيات تقترح الدراسة ما يلي:

- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث المتعلقة بدرجة ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة في مديريات التربية والتعليم على مستوى المملكة الأردنية الهاشمية.
- إجراء دراسات مماثلة في وزارات التربية والتعليم باستخدام نماذج جديدة مثل: نموذج ماركواردت (Marquardt, 2011)، ونموذج مولانين (Moilanen, 2001)، ونموذج سينج (Senge, 1991).
- إجراء دراسات مماثلة في وزارات التربية والتعليم على مستوى دول الخليج العربي.
- إجراء دراسات مماثلة في وزارات التربية والتعليم بعد إضافة متغيرات أخرى.
- إجراء دراسات مماثلة في فترات زمنية مختلفة والمقارنة بين نتائجها.

المراجع

١. أبو حشيش، بسام محمد ومرتجى، زكي رمزي (٢٠١١). مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ع(٢)**، ص ص ٣٩٧-٤٣٨.

٢. البنا، شدي إبراهيم (٢٠١٢). درجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة بمحافظات غزة وسبل تفعيلها، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، الجامعة الإسلامية، غزة.

٣. جبران، علي محمد (٢٠١١). المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الاردن، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٩**(١)، ٤٢٧-٤٥٨.

٤. جبران، علي محمد والمحاسنة، نسيبة إبراهيم (٢٠١٧). درجة إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة من قبل المشرفين التربويين وعلاقة ذلك بالسلوب القيادي لديهم من وجهة نظر المعلمين، **المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٣١**(١٢٢)، ص ص ٢٢٧-٣٢٠.

٥. الحواجرة، كامل (٢٠١٠). المنظمة المتعلمة والاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الاستراتيجي، **مجلة علوم إنسانية، السنة السابعة، ع(٤٥)**.

٦. حسين، أسامة (٢٠١٢). تقويم خصائص المنظمة المتعلمة بالجامعات المصرية (الجامعات الخاصة - دراسة حالة)، **مجلة كلية التربية (جامعة بنها)، ٢٣**(٩١)، ٤٥-٩٨.

٧. الحمادي، سارة محمد قطيم (٢٠١٦). مدى تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض، **مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٦٤**(٤)، ٦٧٧-٦٩٧.

٨. الرشدان، يحيى (٢٠١١). **المنظمات المتعلمة في عصر العولمة**، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر "منظمات متميزة في بيئة متجددة"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٤٩٧-٥١٢، عمان، الاردن.

٩. زايد، عبد الناصر حسين وبوبشيت، خالد أحمد والمطيري، ذعار شجاع (٢٠٠٩). **المنظمة المتعلمة وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية: دراسة حالة "القطاعات الرئيسية في الهيئة الملكية بالجبيل"**، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية: "نحو أداء متميز في القطاع الحكومي"، المنعقد في الرياض المنعقد في الفترة (١-٤) نوفمبر ٢٠٠٩م.

١٠. السباعي، عبد الرحيم (٢٠١٢). الحوار، **الحوار المتمدن، ع(٣٦٢٤)**، استرجع بتاريخ ٢٠١٤/٧/٢٠م من الموقع:
http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=293507

١١. الشريفي، عباس والصرايرة، خالد والناظر، ملك (٢٠١٢). درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر هيئة التدريس، **مجلة العلوم التربوية-مصر، ٢٠**(١)، ٢٠٨-٢٥٧.

١٢. الطويل، هاني وعبابنة، صالح (٢٠٠٩). **المدرسة المتعلمة مدرسة المستقبل**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

١٣. عاشور، محمد علي (٢٠٠٩). تصورات المدراء والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد لتطبيق ضوابط سينج في المنظمة المتعلمة، **مجلة الساتل، جامعة مصراته ليبيا، السنة الثالثة، ع**(٧)، ١١٥-١٤٦.

١٤. عبابنة، صالح (٢٠١١). تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ١٢**(٤)، ١٤٥-١٦٦.

١٥. عبد الفتاح، فداء غازي (٢٠١٣). **درجة** توافر المنظمة المتعلمة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية ووسطها من وجهات نظرهم، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، جامعة النجاح، فلسطين.

١٦. عيشوش، خيرة وعلاوي، نصيرة (٢٠١١). **دور المنظمات المتعلمة في تشجيع عمليات الإبداع**، ورقة عمل مقدمة في الملتقى الخامس: "رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في ظل الاقتصاديات الحديثة"، المنعقد في جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف في الجزائر، يومي (١٣-١٤) ديسمبر ٢٠١١م.

١٧. الغامدي، رحمة بنت محمد صالح (٢٠١٦). درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية بمنطقة الباحة، **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٦٧**(٢)، ٣٥١-٣٩٠ .

١٨. العريفي، حصة سعد والشهري، نهاية علي (٢٠١٧). تفعيل دور القيادات التربوية فى المدارس الثانوية الحكومية (نظام مقررات) بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فى ضوء أهداف المنظمة المتعلمة (رؤية مستقبلية ٢٠٣٠): تصور مقترح **مجلة البحث العلمي في التربية، ٤**(١٨)، ١-٢٧

١٩. العنزي، نوال عبيد عناد (٢٠١٧). أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية الحكومية للبنات بمدينة تبوك: دراسة ميدانية، **مجلة البحث العلمي في التربية، ١٨**(١)، ٤٩١-٥٣٣.

٢٠. قنديلجي، عامر إبراهيم والعمري، غسان عيسى والعلي، عبد الستار (٢٠١٢). **المدخل إلى إدارة المعرفة**، ط٣، دار عمان: المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٢١. الكبيسي، أريج ميمون (٢٠١٣). درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها بالإبداع الإداري للمديرين من وجهة نظر المعلمين، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

٢٢. محمد، سميرة حسن الحاجي (٢٠١٧). متطلبات تطوير المدرسة الثانوية بمنطقة الإحساء في ضوء المنظمة المتعلمة، **مجلة كلية التربية، جامعة الزهر، ١٧٢**(٢)، ٦١٢-٧١١ .

٢٣. نجم، نجم عبود (٢٠٠٥). **إدارة المعرفة: المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات، ط١**، الأردن، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

٢٤. النسور، أسماء سالم (٢٠١٠). أثر خصائص المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي: دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

٢٥. النويري، عبير ماجد عطيوي (٢٠١٦). درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بانماط الثقافة التنظيمية السائدة فيها، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، الجامعة الإسلامية، غزة.

26. Alexiou, A. (2005). A tale of the field: reading power and gender in the learning organization. **Studies in continuing education, 27**(1), 17-31.
27. Business, D. (2014). **Learning Organization**, available online at: www.businessdictonary.com, retrieved at 27/7/2018.

28. Exforsys, (2010): **Importance of Continuous Learning**, Internet Referenced in 19/10/2012, http://www.exforsys.com/career-center/performance-development/importance-of-continuous-learning.html".
29. Park, J. H. (2008). Validation of Senge's learning organization model with teachers of vocational high schools at the Seoul Megalopolis. **Asia Pacific education review, 9**(3), 270-284.
30. Lunenburg, F., & Ornstein, A. (2011). **Educational administration***: Concepts and practices*. Nelson Education.
31. Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1999). **Facilitating learning organizations: Making learning count**. Gower Publishing, Ltd.
32. Moilanen, R. (2001). Diagnostic tools for learning organizations. **The learning organization, 8**(1), 6-20.
33. Moloi, K. C. (2010). How can schools build learning organisations in difficult education contexts? **South African Journal of Education, 30**(4), 621- 633.
34. Marquardt, M. J. (2011). **Building the learning organization: mastering the five elements for corporate learning**. Hachette UK.
35. Song, J. H. (2008). The integrative determinants of organizational performance improvement: The impacts of dimensions of learning organization and dynamic knowledge creation, (Unpublished **Ph.D.** Dissertation), The Pennsylvania State, USA.
36. Tseng, C. C. (2010). The effects of learning organization practices on organizational commitment and effectiveness for small and medium-sized enterprises in Taiwan. (Unpublished **Ph.D.** Dissertation), Faculty of graduate school, University of Minnesta.
37. Senge, P. M. (1991). **The fifth discipline, the art and practice of the learning organization.** Performance Instruction, 30(5), 37-37.
38. Wheelen, T. L., Hunger, J. D., Hoffman, A. N., & Bamford, C. E. (2017). **Strategic management and business policy.** New Jersey: Pearson Prentice Hall.

39. Yang, B., Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2004). **The construct of the learning organization:** Dimensions, measurement, and validation. Human resource development quarterly, 15(1), 31-55.
40. Alazmi, A. A., Alazmi, M. S., &Alqahtani, A. A. (2013). The Impact of High Schools as Learning Organizations on Teachers' Problem-Solving Strategies. **Journal of Teaching and Education, 2**(2). 523-530.
41. Hawamdeh, B., & Jaradat, M. H. (2012). **Basics of the" Learning Organization" at Jordanian Schools**: A Case Study**. Education, 132(**3). 689-696.
42. Ghahramanifard, K., Pashaei, J., & Mehmandoust, H. (2013). The study of learning high schools based on “Peter M. Senge” learning organization’s 5 disciplines. **Journal of Humanities and Social Science, 13**(5), 81-84.