تصور مقترح للمدرسة كمنظمة متعلمة في مجتمع المعرفة في ضوء مدخل التعلم التنظيمي

إعداد

د/ حاتم فرغلي ضاحي

مدرس بقسم أصول التربية

كلية التربية – جامعة أسوان

تصور مقترح للمدرسة كمنظمة متعلمة في مجتمع المعرفة في ضوء مدخل التعلم التنظيمي

إعداد
د/ حاتم فرغلي ضاحي
مدرس بقسم أصول التربية
كلية التربية – جامعة أسوان

ملخص البحث باللغة العربية

استهدف البحث وضع تصور مقترح للمدرسة المصرية كمنظمة متعلمة في ضوء إمكانات مجتمع المعرفة، ورصد واقع تفعيل استراتيجيات التعلم التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي بمدينة أسوان، ولذا قدم الباحث إطاراً نظرياً حول مفهوم التعلم التنظيمي وفلسفته وخصائصه ومستوياته، والمدرسة المتعلمة من حيث المفهوم والفلسفة والأهداف والأبعاد والمعايير والمؤشرات، ومجتمع المعرفة من حيث المفهوم الأهمية والملامح والأبعاد وانعكاساته على المدرسة كمنظمة متعلمة، ومن خلال الدراسة الميدانية تبين تفعيل معظم متطلبات التعلم التنظيمي بالمدارس موضع التطبيق، وفي النهاية قدم البحث تصوراً مقترحاً للمدرسة المصرية كمنظمة متعلمة في مجتمع المعرفة يتضمن آليات يُمكن الاستفادة منها في تفعيل التعلم التنظيمي بكافة مستوياته (الفردي والجماعي والتنظيمي) بالمدرسة المصرية.

الكلمات المفتاحية: المدرسة كمنظمة متعلمة – مجتمع المعرفة – مدخل التعلم التنظيمي

Abstract

The aim of the study was to present a Suggested proposal for the Egyptian school as A Learning Organization in the light of the potential of the knowledge society and to monitor the reality of activating the Organizational learning strategies in the basic education schools (Elementary and middle school) in Aswan.

The study presented a Conceptual Framework on the concept of Organizational Learning. its Philosophy. Characteristics and levels. Objectives. Dimensions. Criteria and Indicators. and the Knowledge Society in terms of concept. importance. features and dimensions and its implications for the school as an Learning Organization.

In the end. the Study presented a Suggested proposal for the Egyptian school as an Learning Organization in the knowledge sector. which includes mechanisms that can be used to activate organizational learning at all levels (Individual. Collective and Organizational) in the Egyptian school.

مقدمة:

تتعلم المنظمات كما يتعلم الإنسان، ولم تعد المنظمات تكتفي بالتعلم، وإنما تبحث عن الطرق التي تجعلها تُحقق التعلم الأسرع والأعمق والأكثر قيمة في أعمالها، وتسعى لتحويل ما تعلمته إلى خدمات ومنتجات تصل بها للسوق بشكل أفضل من المنافسين. إذ أن تحول المنظمات إلى مُنظمات تعلم يُمثل نقلة نوعية في نشاطاتها، وبقدر ما كان القرن الماضي قرن المنظمات التي تحتضن الإنسان من المهد إلى اللحد فإن القرن الحالي هوقرن المنظمات التي تتعلم من أفضل ممارسات الآخرين، وتنقل المعرفة بسرعة وفاعلية في كل كيانها بشكل تشاركي، مُنظمة مُبدعة تصل لحلول للمشكلات بطريقة منهجية غير مسبوقة وتُمكن عامليها من العمل وفق مبدأ الفريق المتعاون (محمد نايف محمد الرفاعي وآخرون، ٢٠١٣، ١٢٠).

ويُعتبر التعلم التنظيمي أحد الاستراتيجيات المُهمة التي تتبناها المنظمات لمعالجة مشكلاتها وتحسين أدائها، وتسعى المنظمات من خلاله إلى تحسين قدرتها الكلية وتفعيل علاقاتها مع بيئتها والتكيف مع ظروفها الداخلية والخارجية، وتعبئة العاملين بها ليكونوا وكلاء لاكتساب المعرفة وتوظيفها لأغراض التطور والتميز، وهو عملية تعلم مستمر يتجاوز التعلم من أجل البقاء Learning for Survival والتعلم من أجل التكيف Adaptive Learning إلى التعلم التوليدي أو النمائي Generative Learning (فاضل جميل طاهر ، ٢٠١١، ١٢٣).

ومنذ عام (١٩٩٠م) بدأ الاهتمام بتطبيق مفهوم التعلم التنظيمي في ميادين الصناعة والأعمال، وسرعان ما وجد هذا المفهوم طريقه في المنظمات التربوية، فأخذ المربون يدعون إلى تبني نموذج "المدرسة المتعلمة" التي تهتم بالتعلم والتعليم، وينخرط جميع العاملين بها في عملية تحسين جماعية بطاقات لا حدود لها، ويتحمل مسؤوليتها الجميع، ويتحول مدير المدرسة إلى قائد لعمليات التعليم والتعلم، يُوفر فرصاً تعليمية ويُقدم التغذية الراجعة ويُعزز الثقة والنجاح (خلود بنت مسلط ضيف الله الحارثي، ٢٠١٤، ٦).

ولقد حدد جوكير Gokyer خصائص المدرسة المتعلمة في مجتمع القرن الحادي والعشرين، وتتمثل في: تكيف بيئة المدرسة مع البيئة المحيطة، وتشجيع الإبداع، وإنتاج ثقافة تنظيمية تُشجع العمل الجماعي، وتمكين المعلمين من الوصول لمصادر المعرفة، وتعزيز مبادئ التمكين والمشاركة والتعاون، وتوفير أدوات التعلم والعمل الجماعي الفعال، وتبني أسس الشفافية والديمقراطية والنزاهة والمساءلة، وتبني خطط مدروسة لتطوير المدرسة، وتطبيق ممارسات حديثة في التدريس (رائد عقلة حسن، ٢٠١٥، ٥٠) .

وعلى صعيد التجارب العالمية في مجال تطبيق نموذج المدارس كمنظمات تعلم ، قام مجلس Creighton بأسكتلاندا –وهو سلطة تعليمية محلية تُشرف على التعليم العام الأسكتلاندي لنحو (٩٣) مدرسة ثانوية ومدارس للتعليم الأساسي –بتطبيق مدخل التعلم التنظيمي من أجل إعادة هيكلة المدارس عام (٢٠٠٢/٢٠٠٣م)، من خلال ما يسمى بـ "اتفاقية المهنة الجديدة"، والتي انبثق منها مبادرة "لنندمج معاً"، وقد تعددت بنود تلك الإتفاقية، وأهمها: تكوين رؤية مدرسية مُشتركة عن تحسين الخدمات التعليمية، والمسئولية الجماعية والتعاون بين كافة المستويات، ووضع شبكات تواصل لتبادل الأفكار والتساؤلات، ومراجعة الممارسات الإدارية من أجل دعم التغييرات التنظيمية، والاستعانة بالأعضاء الداعمين للإبداع عند مُواجهة المشكلات، وزيادة رواتب العاملين من أجل تحقيق التميز (أحمد نجم الدين عيداروس، ٢٠١٣، ١٢).

كما لخص مجلس تحسين المدرسة في ولاية ميسوري الأمريكية عام (٢٠٠٤م) خصائص المدرسة التي تُشجع على بناء ثقافة التعلم التنظيمي في النقاط الست التالية (عبد اللطيف حيدر، محمد المصيلحي، ٢٠٠٦، ٣٤ ، ٣٥):

١- تُحافظ المدرسة على صورة المجتمع المتعلم ويسعى المعلمون فيها إلى تحقيق أهداف مشتركة.

٢- تمتلك المدرسة رسالة واضحة يلتف حولها المعلمون جميعاً فيُقدرون تبادل الأفكار فيما بينهم.

٣- يلتزم المعلمون بقيم صارمة تضمن توافر بيئة مدرسة آمنة ويُكونون توقعات عالية لكل معلم.

٤- تُوفر المدرسة بيئة للاستقصاء تتصف بامتلاك روح الزمالة المهنية التي تستهدف تحسين المدرسة.

٥- تُشجع المدرسة المعلمين على العمل التشاركي مع بعضهم البعض من أجل أن يتعلم الطلاب أكثر.

٦- تمتلك المدرسة قيادة تستثمر في الأفراد وتأخذ بلامركزية القرار وتثق بأحكام الآخرين.

وعلى الصعيد العربي اهتمت وكالة الغوث الدولية (الأونروا) بموضوع "المدرسة كمنظمة تعلم" في مطلع القرن الحالي، وذلك في إطار تبنيها مشروع "المدرسة كوحدة للتطوير"، ووجدت أن هذا الموضوع أصبح ضرورياً وملحاً، ويتم تناوله في ضوء الاتجاهات الحديثة في التربية، وبما يُساعد المؤسسات التعليمية على متابعة التطورات التربوية بما يُحقق التغير الفعال، كما أدرجت الوكالة هذا الموضوع كحلقة دراسية في برنامج الإدارة الذي يتلقاه المديرون المساعدون عند تعينيهم (محمد إبراهيم خليل أبوزيد،٢٠١٣، ٤٢).

مما سبق يتضح أن "نموذج المدرسة المتعلمة يُمثل صورة من الفكر التربوي الحديث، والتي تم تطبيقها على المستوى العالمي، ويستند هذا النموذج على فلسفة التعلم التنظيمي التي تستهدف

تطوير مهارات المعلمين وتفعيل طاقاتهم ونقل خبراتهم، وهذا النموذج يُمكن المدرسة من إحداث تعلم مستمر بناءً على رؤية مدرسية مُشتركة، في ظل قيادة رشيدة تعمل في إطار ثقافة تنظيمية مرنة، وتُشجع التعلم الذاتي، وتُسهل الحصول على المعرفة ونشرها وتبادلها، كل ذلك يُمكن أن يُسهم في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للمدرسة.

مشكلة البحث:

إن أولى التصورات المقترحة لمدرسة المستقبل والمأمول أن تُطبق قريباً على الساحة التربوية العربية هو نموذج "المدرسة المتعلمة"، والتي يتمحور عملها حول مبدأ التربية المستدامة والتنمية المهنية للوصول إلى مجتمع مدرسي دائم التعلم، وهذا يتفق مع أقرته المنظمة الوطنية لاعتماد تربية المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) باعتبار تحقيق المجتمع المتعلم هو المعيار الأول من معايير التطوير المهني بالمدارس، وهو مجتمع له ذكاؤه الجمعي وذاكرته الجمعية وشبكة أعصابه الجمعية، وله أيضاً وعيه الجمعي المتمثل في حصاد معارفه وخبراته (صالح أحمد أمين عبابنة، ٢٠٠٧، ٣).

وعلى الرغم من المزايا التي يُحققها التعلم التنظيمي في بناء المنظمات المتعلمة إلا أن هناك بعض المعوقات التي تحول دون تطبيقه، ومنها: وجود أنماط سلوكية غير مؤيدة لاكتساب الفكر الجديد، علاوة على وجود معوقات أخرى تتعلق بالمركزية الإدارية، وجمود الهياكل التنظيمية والثقافة التنظيمية، وعدم تحقق الاستقرار البيئي، والافتقار إلى القيادات الواعية بمفهوم التعلم التنظيمي، علاوة على ثقافة المنظمة التي تحول دون الاعتراف بالخطأ ومحاولة الاستفادة منه (محمد بن على إبراهيم الرشودي، ٢٠٠٧، ٨٧).

كما أشار بيتر سينج Senge إلى أنه رغم توافر إمكانيات التعلم لدى العاملين لكن الثقافة التنظيمية التي يعملون فيها قد لا تكون موائمة للتعلم التنظيمي، فقد يفتقر البعض إلى الأدوات التي تُمكنهم من التعامل مع الظروف المحيطة، لذا عمل الباحثون على دراسة العوائق التي تقف في طريق وضع المنظمة المتعلمة موضع التنفيذ، وأهمها: افتقار الثقافة التنظيمية لروح التعاون، وتقييد صلاحيات المديرين، وزيادة أعبائهم الإدارية، ووجود حواجز بين الوحدات التنظيمية، وضعف الالتزام لدى العاملين (رائد عقلة حسن، ٢٠١٥، ٥١).

كما توصلت دراسة حامي حسان (٢٠١٥، ٦٤) لمجموعة أخرى من المعوقات التي تحول دون تطبيق التعلم التنظيمي بالمدارس العربية، ومنها: السياسات التعليمية المفروضة على المدارس، والتي تُحد من قدرتها على التعلم والاستفادة من التجارب والخبرات العالمية، والاعتقاد

الخاطئ لدى بعض المديرين بأن التعلم التنظيمي يستلزم فقط إجراء دورات تدريبية وإعادة استنساخها دون جدوى أو تخطيط، وقلة الحوافز الداعمة لتطبيق هذا المفهوم، فضلاً عن تجنب المناقشات العلنية بخصوص الموضوعات المهمة، وتحييد كل صور النقد والتقويم، وكل ذلك يُؤدي إلى الاحتفاظ بوجهات النظر وعدم التصريح بها.

وبالرغم من أهمية "نموذج المدرسة المتعلمة" وسعى العديد من الأنظمة التربوية لتطبيقه إلا أن هناك معوقات أخرى تواجهها المدارس العربية في تطبيق هذا النموذج، ومنها: انشغال المعلمين بتحقيق التعلم الأحادي الإتجاه فقط، وغياب القيادات التنظيمية الواعية وإحجامها عن تبني أي مفهوم لتحسين المدرسة، علاوة على تقاعس المسؤولين عن تخصيص موارد للتدريب، وتدني مستوى دافعية المعلمين للتعلم، وميل المديرين لحماية صورهم الإيجابية، فهم يُظهرون نجاحاتهم ويُخفون حالات فشلهم، بالإضافة إلى اعتقاد بعض المعلمين أن المعرفة ملكية فردية ومصدر للقوة والتفوق (عبير ماجد النويري، ٢٠١٦، ٢٤).

ويُمكن تقسيم المعوقات التي تُواجه تحول المدارس لمنظمات متعلمة إلى معوقات داخلية وأخرى خارجية، المعوقات الداخلية، تشمل: نقص مهارات مديري المدارس وعدم متابعتهم لكل جديد، وعدم رغبة المعلمين في التعلم المستمر، وكثرة المهارات المتضمنة في المناهج، وقلة متابعة المعلمين لنتائج الأبحاث التربوية، وعدم توفير مصادر المعرفة في المدارس، ونقص أعداد أجهزة الحاسوب وضعف الاعتماد على الإنترنت كمصدر للمعلومات، بينما تشمل المعوقات الخارجية: قلة الموارد المالية المخصصة للمدارس، وإلغاء كثير من الأنشطة المدرسية، وضعف تمويل نشاطات تدريب المعلمين، وعدم مشاركة مؤسسات المجتمع في تمويلها، وتحمل أولياء الأمور مسئولية تدني تحصيل أبنائهم (عبير ماجد النويري، ٢٠١٦، ٢٦).

وبنظرة تحليلية مدققة لواقع المدرسة المصرية نجد أنها تواجه أيضاً تحديات عديدة في التحول لمنظمات متعلمة، فالتلاميذ يتدفقون عليها عاماً بعد آخر نتيجة لزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم بسبب الزيادة السكانية المستمرة، ويُؤدي هذا إلى مشكلة نقص المباني المدرسية، وتقليل فرص الاستيعاب الكامل للتلاميذ، فتضيق المدارس بطلابها وترتفع الكثافة الطلابية بحجرات الدراسة، وتعدد الفترات الدراسية، وقلة الأجهزة والأدوات المدرسية، مما يترتب عليه ضعف ثقة الأسرة فيما تقدمه المدرسة من تعليم لأبنائها، ولجوء الطلاب إلى الدروس الخصوصية التي تُمثل تحدياً كبيراً يواجه مستقبل التعليم في مصر، بالإضافة لضعف المشاركة المجتمعية في الارتقاء بالمدرسة (أحمد غنيمي مهناوي، ٢٠١٣، ١٧٣).

ما سبق عرضه من معوقات تحول دون تطبيق نموذج المدرسة المتعلمة دفع الباحث لمحاولة صياغة نموذج لمدرسة مصرية متعلمة تستطيع التغلب على تلك المعوقات، ويُمكن بلورة مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

١- ما الأسس النظرية الحاكمة لمدخل لتعلم التنظيمي؟

٢- ما الأسس الفكرية والفلسفية لنموذج "المدرسة كمنظمة متعلمة"؟

٣- ما مقومات مجتمع المعرفة وانعكاساته على المدارس كمنظمات للتعلم؟

٤- ما مدي توافر مستويات التعلم التنظيمي بالمدرسة المصرية من وجهة نظر المعلمين والإداريين؟

٥- ما التصور المقترح للمدرسة المصرية المتعلمة في مجتمع المعرفة في ضوء مدخل التعلم التنظيمي؟

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على الأسس النظرية الحاكمة للتعلم التنظيمي من حيث المفهوم والفلسفة والأبعاد والنماذج.

٢- تقديم إطاراً نظرياً شاملاً للمدرسة المتعلمة من حيث المفهوم والخصائص والأبعاد والمعايير والضوابط.

٣- تحديد مقومات مجتمع المعرفة وخصائصه وأبعاده وانعكاساته على المدارس المتعلمة.

٤- الكشف عن واقع ممارسة المعلمين والإداريين بالمدرسة لمستويات التعلم (الفردي والجماعي والتنظيمي).

٥- تقديم تصور مقترح يُمكن أن يُسهم في تهيئة بيئة مدرسية مصرية مناسبة لتطبيق معايير المدرسة المتعلمة.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث من خلال النقاط التالية:

١- أهمية موضوع التعلم التنظيمي والمدرسة المتعلمة بشكل عام وحداثته النسبية في البيئة العربية، بوصفه أحد المداخل التي تُمكن المدرسة من التكيف مع التحديات المختلفة.

٢- أن امتلاك المدرسة لخصائص المنظمة المتعلمة يجعلها قادرة على مواكبة المتغيرات العالمية المتسارعة.

٣- تبني المدارس المصرية لفلسفة التعلم التنظيمي يسمح لها بالتعلم من خلال جميع منسوبيها.
٤- يحاول البحث تقديم تصور للمدرسة المصرية المتعلمة يمكن أن يُفيد القائمين على التعليم والمنتسبين للمدرسة من مديرين ومعلمين وإداريين وأولياء أمور في تطبيق ضوابط ومعايير المدرسة المتعلمة.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يلائم طبيعة الدراسة، "وهذا المنهج يهتم بدراسة واقع الظاهرة مع وصفها وصفاً دقيقاً من حيث الكم والكيف مبيناً خصائصها وأبعادها ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى، بعد جمع بيانات شاملة عنها، ويتعدى ذلك إلى التعرف على العلاقات بين المتغيرات التي تُؤثر في الظاهرة، والتنبؤ بحدوثها ونتائجها" (جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيري كاظم ١٩٨٧، ١٣٦).

حدود البحث:

يُمكن تصنيف حدود البحث كما يلي:

١- **الحدود الموضوعية:** يقتصر البحث الحالي على محاولة صياغة تصور مقترح للمدرسة المصرية كمنظمة متعلمة في مجتمع المعرفة في ضوء مدخل التعلم التنظيمي .
٢- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الاستبانة على عينة من المعلمين والإداريين .
٣- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الاستبانة ببعض المدارس الابتدائية والإعدادية بمدينة أسوان.
٤- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الاستبانة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧.

مصطلحات البحث:

١- التعلم التنظيمي: Organizational Learning

عرفت الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير (ASTD) التعلم التنظيمي بأنه: "استعمال المنظمة لقدرتها الجماعية وتوجيهها وفق متطلبات البيئة الخارجية، وتعتمد على التعلم الفردي واستخدام التجربة لإنتاج معرفة جديدة، وربط وجمع وترجمة المعلومات المتاحة واستخدامها"(محمد الباي، ٢٠١٥، ١٤٣).

بينما يرى الباحث أن مدخل التعلم التنظيمي بالمدرسة يعني إجرائياً: "عملية يتم من خلالها إحداث التغيير المخطط بالمدرسة، وإعدادها لتكون قابلة للتكيف مع التغيرات الحادثة في البيئة

المحيطة بها، وذلك من خلال مجموعة عمليات أهمها: تمكين المعلمين، واستثمار التجارب والخبرات السابقة للمدرسة في مواجهة تحديات المستقبل، وإدارة واستخدام المعرفة بشكل فعال للتعلم، وتحسين الأداء المدرسي.

٢- المدرسة المتعلمة: Learning School

تُعرف هاليا سيلينز وآخرون Halia Silins & et al (2002, 24) المدرسة المتعلمة بأنها: "مدرسة تُوظف جميع عمليات المسح البيئي، والسعى نحوتحقيق أهداف مشتركة، كما تُعزز من بيئات التعليم والتعلم التعاوني، وتُوفر فرص للتطوير المهنى المستمر للمعلمين، وتُشجع المبادرات الفردية والجماعية البناءة، وتُراجع بانتظام جميع الجوانب المؤثرة في طبيعة العمل المدرسي. كما عرفها جوسوي Swee Goh. (2003, 216) بأنها تلك: "المدرسة التي تعمل باستمرار على زيادة قدرتها على تشكيل المستقبل الذي ترغب في تحقيقه من خلال التنبؤ بالتغيير والاستعداد له والاستجابة لمتطلباته".

ويُعرف الباحث المدرسة كمنظمة متعلمة إجرائياً باعتبارها مؤسسة تعليمية تُهيئ الفرص المناسبة لتعلم جميع المنتسبين إليها من إداريين ومعلمين وطلاب فيصبحون متعلمين مدى الحياة، وتسمح بتبني الجميع رؤية مشتركة ورسالة واضحة تدعم تعلم الطلاب، فيستغرقون في تعلم تشاركي يُوظفون من خلاله عمليات التفكر والاستقصاء الجماعي ويتبادلون المعارف حول ممارساتهم المهنية الشخصية.

٣- مفهوم مجتمع المعرفة: Knowledge Society

عرف تقرير التنمية الإنسانية العربية (٢٠٠٣، ٣٩، ٤٠) مجتمع المعرفة بأنه" ذلك المجتمع الذي يقوم بنشر المعرفة وانتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي: الاقتصاد والمجتمع المدني والسياسة والحياة الخاصة وصولاً لترقية الحالة الإنسانية وإقامة التنمية الإنسانية.

وعرّف التقرير العالمي لليونسكو عام (٢٠٠٥، ٢٩) مجتمع المعرفة بأنه: "مجتمع لديه القدرة على تحديد وإنتاج ومعالجة وتحويل ونشر واستخدام المعلومات لبناء وتطبيق المعرفة من أجل تنمية بشرية تستند على رؤية للمجتمع تُساعد على تحقيق الاستقلالية التي تضم مفاهيم التعددية والإنخراط والتعاون والمشاركة.

ويُعرفه الباحث إجرائياً بأنه: "ذلك المجتمع الذي يُسهم بفعالية في إنتاج المعرفة وتطويرها، وليس مجرد الاستفادة منها، وتتدفق المعلومات خلاله بسهولة دون عوائق، وبأقل مجهود وأقل تكلفة، وتُمثل المعرفة الصفة المميزة لشخصية هذا المجتمع، ويُضيف أفراده مزيد من المعرفة للمجتمع والعالم أجمع.

إجراءات البحث:

١- للإجابة عن السؤال الأول: (ما النظرية الحاكمة للتعلم التنظيمي ؟) قام الباحث بالاطلاع على أدبيات التعلم التنظيمي وقدم إطاراً نظرياً عنه من حيث المفهوم والفلسفة والخصائص والأبعاد.

٢- للإجابة عن السؤال الثاني: (ما الأسس الفكرية والفلسفية للمدرسة المتعلمة وأهم خصائصها وأبعادها؟) يُقدم الباحث إطاراً نظرياً لنموذج المدرسة المتعلمة من حيث المفهوم والأهمية والفلسفة والخصائص ومراحل التحول إلي مدرسة متعلمة، وأدوار وكفايات المديرين والمعلمين بالمدارس المتعلمة.

٣- للإجابة عن السؤال الثالث: (ما مقومات مجتمع المعرفة وانعكاساته على المدارس كمنظمات للتعلم؟) قام الباحث بتقديم إطار نظري عن مجتمع المعرفة وانعكاساته على المدرسة المتعلمة.

٤- للإجابة عن السؤال الرابع: (ما واقع توافر مستويات التعلم التنظيمي (الفردي والجماعي والتنظيمي) قام الباحث بدراسة ميدانية بمدينة أسوان من خلال استبانة لقياس مستويات التعلم التنظيمي بمدارس التعليم الإساسي، وتطبيقها على عينة ممثلة من المعلمين والإداريين للوقوف على نقاط القوة والضعف.

٥- للإجابة عن السؤال الرابع: (ما التصور المقترح للمدرسة المصرية المتعلمة في مجتمع المعرفة في ضوء مدخل التعلم التنظيمي؟ حاول الباحث في ضوء نتائج الإطارين النظري والميداني تقديم تصوراً مقترحاً للمدرسة المصرية المتعلمة في مجتمع المعرفة في ضوء مدخل التعلم التنظيمي.

استعرض الباحث في الصفحات السابقة الإطار النظري للبحث من حيث المشكلة والأهمية والأهداف والمصطلحات والمنهج والحدود والإجراءات ، وفيما يلي يتناول الباحث موضوع البحث من خلال أربعة محاور أساسية، وهي: الدراسات السابقة ، والأسس الفلسفية للتعلم التنظيمي والأسس الفلسفية للمدرسة كمنظمة متعلمة، ملامح مجتمع المعرفة وانعكاساته على المدرسة كمنظمة متعلمة، وإجراءات الدراسة الميدانية ، وفي النهاية حاول الباحث تقديم تصور مقترح للمدرسة المصرية كمنظمة متعلمة في مجتمع المعرفة في ضوء مستويات التعلم التنظيمي، وذلك كما يلي:

المحور الأول: الدراسات السابقة

أجرى زدرايكو Zederayko عام (٢٠٠٠م) في ولاية مونتانا الأمريكية دراسة استهدفت التعرف على العوامل الضرورية لتحويل المدارس إلى منظمات متعلمة، وشملت عينة الدراسة جميع المعلمين والإداريين في ثلاث مدارس ابتدائية وثانوية، واستخدم الباحث أسلوب المقابلة، واعتمد على برامج تدريس غير تقليدية في مختلف الصفوف، وتوصلت الدراسة إلى أن بناء المدرسة المتعلمة يعتمد على عوامل عديدة أهمها: تغيير طرق تفكير العاملين بالمدرسة، وتوفير وقت كافٍ للتعلم، وزيادة مشاركة المعلمين في تسيير أعمال المدرسة، وتطبيق أساليب القيادة التحويلية، والعمل بروح الفريق، وتوفير مناخ مدرسي داعم للتعلم.

وفي دراسة أجراها كيمبل Kemple عام (٢٠٠٣م) استهدفت تحديد درجة ممارسة المدارس الثانوية العليا في ولاية نيوميكسيكوالأمريكية لضوابط Senge، واستخدم الباحث استبانة.تم تطبيقها في (٩٠) مدرسة كبيرة العدد، و(٩٠) مدرسة صغيرة العدد، وتم تعبئة الاستبانة من قبل المدير وثلاثة معلمين من كل مدرسة، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة المدارس لمعايير Senge جاءت بدرجة متوسطة، وكانت تقديرات المدراء أعلى من تقديرات المعلمين، وجاءت تقديرات المدارس الصغيرة أعلى من تقديرات المدارس الكبيرة.

كما قامت دراسة بارك Park عام (٢٠٠٨م) بالتحقق من جدوى نموذج Senge في تحديد ضوابط المدرسة المتعلمة من وجهة نظر معلمي المدارس المهنية العليا في مدينة سيول، وذلك بتطبيق النموذج في بيئة مختلفة ثقافياً، واستخدمت الدراسة استبانة شملت العناصر المكونة لنموذج Senge، وطُبقت على المعلمين في (١٧) مدرسة ثانوية مهنية، وتم اختبار افتراضات النموذج باستخدام التحليل العاملي، وقدمت الدراسة دليلاً قوياً على صحة بناء الأداة لقياس معايير المنظمة المتعلمة في بيئة مدارس كوريا الجنوبية.

كما هدفت دراسة براسكو Brasco عام (٢٠٠٨م) معرفة إن كانت المدارس الكاثوليكية في ولاية فلوريدا الأمريكية تطبق مبادئ منظمات التعلم وتأثير ذلك على تعلم الطلاب، واستخدمت الباحثة منهج التصميم شبه التجريبي ، وقامت بتطبيق مسح ميداني لمعايير منظمة التعلم بالمدارس تم توزيعه على (٥٠) مدرسة، وتوصلت الدراسة إلى أن المدارس الكاثوليكية تُطبق مبادئ التعلم التنظيمي، وأن النماذج العقلية ارتبطت سلبياً وبدلالة إحصائية بتحصيل الطالب، في حين ارتبطت الرؤية المشتركة إيجابياً وبدلالة إحصائية بتحصيل الطالب، ووجدت علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العوامل البيئية وكل من النماذج العقلية والرؤية المشتركة والتفكير النظمي وتحصيل الطالب.

كما أجرى عاشور عام (٢٠٠٩م) دراسة استهدفت التعرف على تصورات المدراء والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد لمدى تطبيق ضوابط Senge ، ومن أبرز النتائج: أن تصورات المدراء والمعلمين لتطبيق ضوابط Senge في المنظمة المتعلمة جاءت بدرجة متوسطة، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي على جميع المجالات وللأداة ككل وجاءت الفروق لصالح الإناث، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تصورات المدراء والمعلمين تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة على جميع ضوابط Senge للمنظمة المتعلمة.

وفي عام (٢٠١٠م) قام أشرف السعيد أحمد محمد بدراسة بهدف تحديد مقومات المنظمة المتعلمة وخصائصها ومدى توافرها بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة الدقهلية، وتأثير بعض العوامل التنظيمية على رؤية المعلمين لدرجة توافر هذه المقومات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وأعد استبانة وفق نموذج Marsick & Watkins طبقت على عينة قوامها (٥٤٧) معلماً، ومن أبرز نتائج الدراسة: أنّ مستوى توافر مقومات المنظمة المتعلمة جاء متوسط لكل بُعد من أبعاد المنظمة المتعلمة، وتوصلت الدراسة لآليات مقترحة لدعم تحول مدارس التعليم الأساسي إلى مدارس متعلمة.

وأجرى صالح عبابنة عام (٢٠١١م) دراسة هدفت استقصاء تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة: أن العاملين في المدارس الليبية يمارسون جميع مجالات المدرسة المتعلمة بدرجة متوسطة ما عدا مجال "التعلم الفريقي" الذي كانت درجة ممارسته قليلة، وكانت الفروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيري مؤهل المدير أو خبرته، وأوصت الدراسة: اللجنة الشعبية العامة للتعليم في ليبيا بتشجيع الممارسات التي تساعد المدارس على التحول إلى منظمات متعلمة.

كما قام علي محمد جبران عام (٢٠١١م) بدراسة استهدفت الكشف عن تصورات المعلمين في الأردن نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة ونحو مديريهم كقادة تعليميين، وشارك في الدراسة نحو(٤٣٩) معلماً، وأظهرت النتائج تقديراً متوسطاً نسبياً لوصف المدرسة كمنظمة متعلمة (٣,١٤)، وحظي مجال المناخ بأعلى المتوسطات (٣,٢٦)، ويليه مجال النمو المهني بمتوسط حسابي (٣,١٨) بالنسبة للمديرين كقادة تعليميين، كما أورد المشاركون درجة متوسطة للمدير كقائد تعليمي (٣,٤٦)، كما سجل مجال بناء العلاقات ومجال التشاركية معدلاً مرتفعاً (٣,٦٧ ، ٣,٥٥) على التوالي، مقارنة مع متوسطات معتدلة للمجالات الأخرى، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تبعاً لخصائصهم الشخصية باستثناء متغير الجنس حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين لصالح الذكور.

كما أجرى دي روبيرتو DE Roberto عام (٢٠١١م) دراسة استهدفت تحديد العلاقة بين الذكاء العاطفي لدى مدير المدرسة والمدرسة كمنظمة متعلمة، حيث أكدت الدراسات على أن الذكاء العاطفي له تأثير كبير على الممارسات والعمليات في المنظمات المتعلمة، ومن أبرز نتائج الدراسة: أن الذكاء العاطفي ذو تأثير على أبعاد المنظمة المتعلمة (توفير بيئة داعمة، وتسهيل وصول المعرفة، والقيادة التي تُعزز التعلم) بنسب مئوية (٣٢% ، ٣٦ % ، ٣٢ %) على التوالي، وأوصت الدراسة بتضمين مهارات الذكاء العاطفي في المقررات الدراسية، والتركيز عليها في الدورات التدريبية للمعلمين ومدراء المدارس ليتمكنوا من تقييم ذكائهم العاطفي وتعليمهم استراتيجيات خاصة تُساعدهم في حل المشكلات المعقدة.

كما استهدفت دراسة كان Can عام (٢٠١١م) التعرف على أنواع الأنشطة المدرسية التي تُحقق فلسفة المنظمة المتعلمة بالمدارس الابتدائية بتركيا، واستخدم الباحث المقابلات الشخصية ودراسة تقارير وسجلات المدرسة، وتم تطبيق الاستبانة على عينة قوامها (٩) مدراء، (٢٤) معلم في (٨) مدارس ابتدائية، توصلت الدراسة لأهم الأنشطة التي تحدث في المدارس المتعلمة، وهي: تشجيع الأنشطة المشتركة لتطوير رؤية المدرسة، وإجراء اجتماعات منتظمة للمعلمين وتشجيعهم على تحسين أدائهم، والاهتمام بأنشطة النادي التعليمي (الرياضة، الشطرنج، الصورة، الموسيقى، المسرح، إلخ)، وتشجيع أنشطة العلوم والتكنولوجيا والمسابقات، وإبقاء مكتبة المدرسة مفتوحة، وتشجيع الطلاب على قراءة الكتب، والاحتفال بالنجاحات الفردية والجماعية، والتعاون المستمر مع آولياء الأمور ومؤسسات المجتمع، والقيام برحلات ميدانية وفق برنامج زمنى مُحدد، وتشجيع المغامرة وسلوكيات القيادة.

وبينت دراسة حمزة وآخرون (Mohd Izham Hamzah & and et al) عام (٢٠١١م) العلاقة بين القيادة التحويلية من قبل مديري المدارس ونشاط المعلمين نحو تحويل المدارس إلى منظمات تعلم، وشملت عينة الدراسة (٢٨٥) معلم من المدارس الثانوية، وقد أظهرت النتائج أن مستوى القيادة التحويلية لدى مديري المدارس ومقدار أنشطة المعلمين الرامية لتحويل المدارس إلى منظمات تعلم جاءت مرتفعة، كما أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية إيجابية بين القيادة التحويلية وتنظيم ممارسات المعلمين نحو تحويل المدرسة إلى منظمة تعلم، وأوصت الدراسة بتنظيم عمل مديري المدارس في توجيه المعلمين نحو تحقيق التميز، وتفعيل القيادة التحويلية في تنظيم ممارسات العمل لتحسين الأداء، وضمان استمرارية المدارس المتعلمة.

كما حددت دراسة ويليم وآخرون Williams & et al عام (٢٠١٢م) المعوقات التي تواجه تحول المدارس إلى منظمات متعلمة وجوانب الدعم اللازمة للتغلب على هذه المعوقات، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبانة على عينة من المعلمين في (٥٠) مدرسة بمقاطعة New Brunswick الكندية التي تتبنى مدخل مجتمعات التعلم المهنية، وشملت الإستبانة أربعة مجالات أساسية هي: الثقافة التنظيمية والقيادة والنمو المهني، وأظهرت النتائج وجود معوقات في مجالي الثقافة التنظيمية والقيادة، وأشار المعلمون إلى أن كل من المعرفة والمهارات والمشاركة في القيادة والتعاون المهني كانت موجودة، كما أن القدرة على تحسين تعلم الطلاب مُرتبطة بالقيادة التشاركية والتعاون المهني ، وهما من الأركان الأساسية لمنظمات التعلم.

كما أجرى كلودويل وفرايد Clodwell & Fried عام (٢٠١٢م) دراسة استهدفت الكشف عن مدى إمكانية تحول المدارس البريطانية لمنظمات تعلم، وتبنت الدراسة نموذج Senge للمقارنة بين تصورات مخططي الموارد البشرية في ثلاثة سياقات تربوية هي بريطانيا وألمانيا وجنوب أفريقيا، ومن أبرز نتائج التحليل النوعي أن ثقافة النظام التربوي وهياكله تُؤثران في التحول نحو المنظمة المتعلمة، وخصوصاً في أوربا التي.تعتمد اللامركزية، ويُمكن لنموذج Senge أن ينجح إذا ما تم تدريب الكوادر وتوعيتهم بمفهوم ومعايير المنظمة المتعلمة، أما في جنوب أفريقيا فلا زال النظام مركزياً وبحاجة إلى إعادة هيكلة لكي يتمكن من التحول إلى منظمة متعلمة.

وأجرى محمد أحمد محمد عواد عام (٢٠١٢م) دراسة هدفت التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في فلسطين المحتلة لضوابط المنظمة المتعلمة لـ Sengeمن وجهة نظرهم، والوقوف على أبرز المعيقات التي تُحد من ممارسة هذه الضوابط، وكانت أهم النتائج: أن درجة ممارسة مديري المدارس لضوابط المنظمة المتعلمة من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة، بالإضافة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة ، وأوصت الدراسة بضرورة تبني إدارة التربية والتعليم بفلسطين المحتلة لضوابط المنظمة المتعلمة في مدارس التعليم العربي التابعة لها.

كما استهدفت دراسة أريج ميمون الكبيسي (٢٠١٣م) التعرف على درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في محافظة عمان بالأردن وعلاقتها بالإبداع الإداري للمديرين من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة استبانة لقياس أبعاد منظمة التعلم وأخرى لقياس مستوى الإبداع الإداري لدى المديرين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر أبعاد منظمة التعلم كانت متوسطة وبمتوسط حسابي (٣,٥٥) وبانحراف معياري (٠,٦٩)، وأن مستوى

الإبداع الإداري للمديرين كان مرتفعاً إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩٦) بانحراف معياري (٠,٧٠)، وهناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة توافر أبعاد منظمة التعلم ومستوى الإبداع الإداري لمديري المدارس إذ بلغت قيمة معامل الإرتباط (٠,٦٣)، وأوصت الدراسة بتضمين البرامج التدريبية لأبعاد المنظمة المتعلمة .

وقامت فداء غازي يوسف الحاج عبد الفتاح عام (٢٠١٣م) بدراسة استهدفت معرفة درجة توافر خصائص المنظمة المتعلمة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية ووسطها من وجهة نظرهم، واستخدام في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: أن درجة توافر خصائص المنظمة المتعلمة لدى مديري المدارس كانت كبيرة جداً، فبلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٨) ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري المدارس لدرجة توافر خصائص المنظمة المتعلمة لديهم تعزي لمتغيرات (الجنس والتخصص والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية)، بينما توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجاباتهم تعزي لمتغير المديرية لصالح مديرية طولكرم ومديرية سلفيت.

وهدفت دراسة عصام رمضان (٢٠١٤م) التعرف على مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر العاملين فيها، والكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة تبع لمتغيرات (نوع الوظيفة، ومرحلة التعليم، والجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، واعتمدت الدراسة على تطبيق استبيان أبعاد المنظمة المتعلمة (DLOQ)، وبينت نتائج الدراسة أن جميع أبعاد المقياس قد حصلت على درجة متوسطة، وكانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٥٠) في تقدير درجات عينة الدراسة بشكل عام تبعًا لمتغيرات نوع الوظيفة ومرحلة التعليم والجنس والمؤهل العلمي بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بضرورة تبنى المعاهد الأزهرية لمفهوم المنظمة المتعلمة واللامركزية في اتخاذ القرارات وتطوير نظم الاقتراحات.

بينما استهدفت دراسة اسماعيل أزيه وآخرون Ismail. Aziah & Others عام (٢٠١٤م) تعرف الممارسات المهنية لمجتمعات التعلم في المدارس ذات الأداء المرتفع والمنخفض في ماليزيا، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٧) معلم تم أخذها بطريقة عشوائية من (٨) مدارس،(٤) منها أدائها مرتفع، و(٤) أدائها منخفض، ومن أهم نتائج الدراسة ارتفاع مستوى الممارسات المهنية لمجتمعات التعلم، كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات المهنية لمجتمعات التعلم بين المدارس المرتفعة الأداء والمنخفضة الأداء لصالح المرتفعة الأداء، وأوصت الدراسة بضرورة اتباع المدارس للممارسات المهنية لمجتمعات التعلم لتحسين الأداء المدرسي.

وفي عام (٢٠١٥م) قامت كل من معن العياصرة وخلود الحارثي بدراسة استهدفت التعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لإستراتيجيات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمات، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (٦٧١) معلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان استبانة لتقدير درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية لإستراتيجيات المنظمة المتعلمة، وخرجت الدراسة بالنتائج التالية: درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية لإستراتيجيات المنظمة المتعلمة كبيرة، وبمتوسط حسابي (٣,٦٠) وبانحراف معياري (٠,٨٣) ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية لإستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزي لمتغيرات المؤهل العلمي والتخصص للأداة ككل أو على أي من مجالات الدراسة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الباحث للدراسات السابقة يتضح أنها تشابهت مع الدراسة الحالية في بعض جوانبها، كما اختلفت عنها في جوانب أخرى، ويُمكن إيضاح ذلك فيما يلي:

١- **من حيث موضوع الدراسة وأهدافها:** تناولت بعض الدراسات قياس درجة توافر معايير وضوابط Senge للمنظمة المتعلمة، ومنها دراسة محمد أحمد محمد عواد(٢٠١٢م)، ودراسة Kemple عام (٢٠٠٣م)، ودراسة عاشور (٢٠٠٩م)، كما ركزت بعض الدراسات السابقة على أدوار مديري المدارس في تفعيل نموذج المدرسة المتعلمة، ومنها دراسة Mohd Izham Hamzah (٢٠١١م)، ودراسة أريج ميمون الكبيسي (٢٠١٣م)، ودراسة فداء غازي يوسف عام (٢٠١٣م)، أما الدراسة الحالية استهدفت التعرف على واقع تفعيل استراتيجيات التعلم التنظيمي بالمدرسة المصرية.

٢- **من حيث منهج البحث وأدواته:** تباينت مناهج البحث التي استخدمتها الدراسات السابقة، فمعظم هذه الدراسات استخدمت المنهج الوصفي، وهناك دراسات استخدمت المنهج المقارن مثل دراسة Clodwell & Fried عام (٢٠١٢م)، كما تفاوتت هذه الدراسات في الأداة التي استخدمتها، فمنها ما اعتمد على الإستبانة، بينما اعتمد البعض على المقابلات الشخصية، كما أن بعضها لم يعتمد على الدراسة الميدانية بل كانت دراسات نظرية فقط مثل دراسة ذدرياكو Zederayko عام (٢٠٠٠م).

٣- **من حيث عينة البحث:** تنوعت عينات البحث في الدراسات السابقة، فبعض الدراسات تم تطبيقها على مديري المدارس، والبعض تم تطبيقها على المديرين والمعلمين، والبعض تم

تطبيقها على جميع المنتسبين للمدرسة، وتتفق الدراسة الحالية في التطبيق على المعلمين والإداريين بالمدرسة.

٤- **من حيث مدى الاستفادة:** على الرغم من الاختلافات بين الدراسات السابقة سواء من حيث الأهداف أو المنهج أو الأدوات أو عينة الدراسة، ولكن الدراسة الحالية اختلفت معهم في أنها تحاول صياغة تصور مقترح للمدرسة المصرية كمنظمة متعلمة في مجتمع المعرفة، وإمكانية تفعيل استراتيجيات التعلم التنظيمي بها بكافة مستوياته (الفردي والجماعي والتنظيمي)، واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في صياغة وتحديد مشكلة الدراسة وأهميتها وأهدافها وإعداد آداة الدراسة وتفسير النتائج .

المحور الثاني: التعلم التنظيمي: مفاهيم أساسية

يتناول هذا المحور التعلم التنظيمي من حيث النشأة وتطور المفهوم والفلسفة والخصائص ومبررات الاهتمام العالمي والأبعاد والإستراتيجيات والمستويات والأنماط للوقوف على أهم ملامح التعلم التنظيمي وسبر أغواره.

التعلم التنظيمي: النشأة وتطور المفهوم

يُعتبر سيمون Simon من أوائل المفكرين الذين تطرقوا لمصطلح التعلم التنظيمي عام (١٩٦٩م)، وعرفه على أنه: "الوعي المتنامي بالمشكلات التنظيمية والنجاح في تحديدها وعلاجها من قبل العاملين في المنظمات بما ينعكس على مخرجات المنظمة ذاتها". وهذا التعريف يتضمن عنصرين أساسيين هما: الوعي بالمشكلات المرتبط بمستوى المعرفة الموجودة في المنظمة، والمخرجات الناتجة عن هذا الوعي والإجراءات التي تتخذها المنظمة في التعامل مع هذه المشكلات (شنشونة محمد، ٢٠١٤، ١٠٩) .

وعرّف أرجيريس Argyris عام (١٩٧٧م) التعلم التنظيمي على أنه: "عملية الاستنتاج وتصحيح الأخطاء "، أو أنها عملية تستهدف تطوير معرفة المنظمة من خلال سعى الأفراد إلى تنمية معرفتهم عن طريق العلاقات التي تربط التصرفات بالنتائج، وفهم مدى تأثير العوامل البيئية على هذه العلاقات، كما استخدم أرجيريس وشون Argyris & Schon مصطلح التعلم التنظيمي عام (١٩٧٨م) في كتابهما Organizational Learning حيث قدما سؤالاً مفاده "هل يجب علي المنظمات أن تتعلم؟"، ومنذ ذلك السؤال الاستكشافي بُذلت الكثير من الجهود لتعريف التعلم في المنظمات واستكشاف أبعاده (بلقاسم جوادي، ٢٠١٥، ٢٤).

ففي عام (١٩٨٥م) عرف كل من فايول وليليز Fiol & Lyles التعلم التنظيمي بأنه: "عملية تحسين التصرفات من خلال فهم ومعرفة أفضل"، وهذا يُعطي المصطلح معنى أوسع ليُخرجه من مجرد تصحيح الأخطاء إلى توظيف الفهم والمعرفة"، وهذا يتفق مع تعريف هوبر Huber (١٩٩١م) للتعلم التنظيمي بأنه: "توظيف المعلومات والمعارف المكتسبة لتغيير الأنماط السلوكية للأفراد". بينما يرى سميث Smith عام (٢٠٠٠م) أن التعلم التنظيمي عملية متكاملة تبدأ بإحداث تغيير على مستوى الإدراك ثم تغيير في السلوك (خالد محمود فهمي عياد، ٢٠١٤، ٥٨، ٥٩).

وفي عام (١٩٩١م) عرّف بيتر سينج Peter Senge التعلم التنظيمي بأنه: "عملية الاختيار والمراجعة المستمرة للخبرات وتحويلها إلى معرفة تستطيع المنظمة الحصول عليها وتوظيفها لتحقيق أغراضها الرئيسية"، ويرى سينج Senge أن التعلم التنظيمي وسيلة يكتشف من خلالها الأفراد في المنظمات باستمرار كيف أنهم يُشكلون الواقع الذي يعملون فيه وإمكانية تغييره، وتتزايد أهمية المعلومات والخبرة كأساس لهذا التعلم الذي يترتب عليه إدراك الأفراد لمهمتهم في تشكيل الواقع التنظيمي (حمد بن قبلان بن آل فطيح، ٢٠١٣، ٢٥). كما عرّف دوجيد Duguid التعلم التنظيمي بأنه "عملية تدفق المعرفة والإدراك والفعل الفرديين إلى خزين المعرفة المتجسد في الممارسات التنظيمية"، بينما يرى عرفه ديجوس Degeus بأنه "نظام يشتمل على الرؤية والإستراتيجية والثقافة والقيم والقيادة والهيكل والأنظمة والعمليات"، بينما عرفه أنتل ووانج Antal &Wang بأنه عملية تفاعلية ابتكارية تشتمل على الثقافة والانفعالات والقوة"(ليث علي الحكيم وآخرون، ٢٠٠٩، ٩٨) .

على الرغم من تنوع الدراسات التي تناولت مفهوم التعلم التنظيمي، فإنه يمكن تقسيمها إلى مدرستين هما: المدرسة المعرفية والمدرسة السلوكية، وترى المدرسة المعرفية بأن التعلم يحدث من خلال النماذج الذهنية للأفرد وتصوراتهم التي تُمكنهم من فهم الأحداث من حولهم وتفسيرها والاستجابة لمتطلباتها، أما المدرسة السلوكية فتؤكد على أن التعلم يحدث من خلال اكتساب الأفكار من خلال الخبرة التي تأتي عن طريق التجربة والملاحظة وتحليل المخرجات وفحصها (جفال وردة، جبيق عبد المالك، ٢٠١٦، ١٠٠).

التعلم التنظيمي: الفلسفة والنظريات والأدوات

يُعتبر التعلم التنظيمي عملية مستمرة نابعة من رؤية أعضاء المنظمة تستهدف استثمار خبرات وتجارب المنظمة، ورصد المعلومات الناتجة عنها في ذاكرتها التنظيمية ثم مراجعتها من حين لآخر، للإفادة منها في حل المشكلات التي تواجهها في إطار من الدعم والمساندة من قيادة المنظمة.

ويعني التعلم التنظيمي في جوهره عملية اكتساب وتزويت المعرفة الجديدة، فحينما يتم نقل المعرفة من طرف إلى آخر يُنظر إلى هذه العملية على أنها معرفة تتدفق من المصدر إلى المتعلم، فيحدث التعلم وفقاً للخطوات الآتية: (١) يتسلم المتعلم المادة ويُدركها على أنها عناصر جديدة من المعرفة، (٢) يفحص المتعلم العناصر الجديدة لاكتشاف صحتها أو خطأها ومن ثم قبولها أو رفضها،(٣) تزويت المتعلم لعناصر المعرفة الجديدة من خلال ترميزها وتنظيمها حسب الأولويات (أزهار عزيز العبيدي، ٢٠٠٩، ١٥٤، ١٥٥).

ويستند التعلم التنظيمي على الإسهامات الفكرية التي تبلورت منذ منتصف القرن العشرين حتى بداية الألفية الجديدة، ومبادئ نظريات التعلم الآتية: نظرية الاشتراط الكلاسيكي، نظرية الاشتراط الفعال، نظرية التعلم الاجتماعي، نظريات التعلم المعرفي، نظرية التعلم عن طريق التجربة، كما يستند التعلم التنظيمي إلى ستة مبادئ أساسية هي: مبدأ التعلم والدافعية، مبدأ التغذية المرتدة، مبدأ تعزيز التعلم، مبدأ ممارسة التعلم، مبدأ منحنيات التعلم، مبدأ انتقال التعلم (محمد جبار يوسف هادي، ٢٠١٠ ، ١٠).

وتسعى المنظمات من خلال التعلم التنظيمي لاكتساب معارف جديدة وتطوير قدرتها الذاتية، ورفع كفاءة أفرادها بهدف تحسين أداءها وضمان بقائها واستمرارها، للوصول لرؤية مشتركة تُمكنها من تطوير قدرتها على التكيف مع البيئة. ويتكون التعلم التنظيمي من بُعدين: بُعد سلوكي يعكس تغير سلوكيات الأفراد وتكيف المنظمة، وبعد إدراكي يُبين وعي العاملين بكيفية اكتساب معارف وأطر تفكير جديدة (فطيمة الزهرة بريطل، ٢٠١٥، ٢٢٠).

ومن أهم مصادر التعلم التنظيمي: إتاحة فرص التعلم المستمر، واستخدام التعلم لتحقيق أهداف المنظمة، وربط الأداء الفردي بالأداء التنظيمي، وتشجيع التعلم الجماعي، وتعزيز ثقافة الحوار والتساؤل، وضمان المشاركة الفعالة، وانفتاح الأفراد وجعلهم يأخذون بمبادئ المخاطرة، وتيسير الحصول على المعرفة، والاعتماد على الإبداع والابتكار كمصادر للتجديد، ودعم علاقات المنظمة بالبيئة المحيطة، ودعم نشاطات القادة في تحفيز عملية التعلم (جهاد صياح بني هاني ، حسن نجيب الرواش، ٢٠١٤، ٣٦٦).

ومن أهم النظريات التي ساهمت في تفسير التعلم التنظيمي (همام خوندة، ٢٠١٥، ٦٥):

١- نظرية التعزيز: تحدث تغيرات في سلوك الفرد نتيجة لرد فعل لمحفز (سواء كان مكافأة أم عقاب) ويقترن تكرار سلوك الأفراد بالتعزيزات الإيجابية.

٢- نظرية التعلم التجريبي: يحدث التعلم التجريبي عندما يتعلم الأفراد من تجاربهم الخاصة بحيث يُمكن فهمها وتطبيقها لاحقاً، والتعلم عبارة عن بناء شخصي عبر التجربة الذاتية، ويستهدف التعلم إنتاج بيئة تُحفز الأفراد على التفكير وتُساعدهم على الاستفادة من تجاربهم الخاصة.

٣- نظرية التعلم الاجتماعي: يتطلب التعلم الفعال تفاعل اجتماعي عبر مشاركة الأفراد في مجتمعات التمرن (مجموعة أفراد يعملون معاً ويتشاركون خبرات معينة)، والتعلم عبارة عن سلسلة خطوات تتم بالتدريب خلال التفاعلات الاجتماعية).

٤- نظرية التعلم الإدراكي: تتم عملية اكتساب المعرفة وفهمها عبر الإلمام بالمعلومات على شكل مبادئ ومفاهيم ومن ثم استيعابها، فالمتعلم يُمكن اعتباره آداة فعالة لمعالجة المعلومات.

وهناك مجموعة من الأدوات التي تُمكن العاملين بالمنظمات المتعلمة من جمع وتحليل وتخزين واسترجاع ونشر المعرفة المرتبطة بآدائهم وآداء منظمتهم، وتتضمن أدوات التعلم التنظيمي(بلال السكارنة، ٢٠١٤، ١٣٣):

١- أدوات الإدامة: وتشمل أنظمة الاختيار، وفريق العمل الموجه ذاتياً، والمقارنة المرجعية، وبرامج الإنجاز.

٢- الأدوات التوقعية: وتشمل: التخطيط الاستراتيجي، وتحليل المشهد، والمشروعات المشتركة، والتحالفات الإستراتيجية، وأسلوب دلفاي، وتحليل التأثير.

٣- الأدوات الشاملة: وتشمل: البرمجيات، وإعادة هندسة العمليات، والإبداعات الانتقالية، وإدارة الجودة.

٤- أدوات الاستخدام: وتشمل: مسوحات الزبائن، ومجموعات الاستشارة الخارجية، وتحليل المحتوى.

التعلم التنظيمي: الأهمية ومبررات الاهتمام

يُعد التعلم التنظيمي المصدر الأساسي للتغيير الإستراتيجي في المنظمات المختلفة الهادفة إلي إيجاد مزايا تنافسية والمحافظة عليها، ولذا إزداد الاهتمام به خلال العقدين الآخيرين، وتتزايد أهميته لدوره في الربط بين تطور قدرات العاملين وارتفاع مستوى الأداء وتحقيق جودة المخرجات، علاوة على إتاحة الفرص للعاملين لتجديد معلوماتهم وتحفيزهم على تعليمها للآخرين وتطبيقها ضمن عمليات تحسين الأداء.

وهناك عدة مبررات لعملية التعلم التنظيمي أهمها (سوزان صالح دروزة، وآخرون، ٢٠١٤، ٦٤٨):

١- التحول في الأهمية النسبية لعوامل الانتاج من رأس المال المادي إلى رأس المال الفكري.

٢- ارتفاع حدة المنافسة في بيئة الأعمال الدولية وسرعة التغيير في البيئة المحيطة بالمنظمات.

٣- التطور الفكري في وصف المعرفة كمصدر أساس لتحقيق المزايا التنافسية.

٤- التطورات التقنية الهائلة وبخاصة في مجال الحاسوب التي إنتاجت أنظمة جديدة للإنتاج.

٥- زيادة الأسواق العالمية التي تتطلب مرونة أكبر في المنتجات وتوافر قوة عمل لديها مهارات معرفية.

٦- الدور المتميز للعاملين في المنظمات كأفراد فريق متعاون في تفسير المواقف والاستجابة السريعة لها.

وهناك مبررات أخرى للاهتمام بالتعلم التنظيمي أهمها (بلقاسم جوادي، ٢٠١٤/٢٠١٥، ٢٨، ٢٩):

١- الضغط المتزايد على المنظمات نتيجة لعدم القدرة على مواجهة متطلبات البيئة المعقدة.

٢- تحسين قدرات المنظمة الداخلية لحل مشكلات الإنتاج المتعلقة بالجودة والكلفة والكمية المطلوبة.

٣- الانسجام مع القوانين لوجود منظمات عالمية أخذت تُطالب بتطبيق معايير الأيزو والجودة الشاملة.

٤- تغير حاجات ورغبات الأفراد: وهذا يتطلب من المنظمة التوجه إليهم ومحاولة تقديم نفسها من خلالهم وذهابها إلى ما وراء اقتناعها بمنتجاتها وخدماتها للمحافظة عليهم باعتبارهم أحد مصادر التعلم.

٥- قدرة المنظمات المنافسة على تقليد المزايا التنافسية مما يتطلب امتلاك قدرات غير تقليدية تُمكن المنظمة من التعلم والابتكار أسرع من المنافسين.

خصائص التعلم التنظيمي:

يستهدف التعلم التنظيمي تعظيم امتلاك الأفراد للمعارف والمهارات اللازمة لأداء المهام الموكلة إليهم وتقليص الوقت اللازم لإنجازها، وتحسين نوعية المخرجات، وتعظيم قدرة المنظمة على التكيف مع البيئات المتغيرة، ويتميز التعلم التنظيمي بالخصائص التالية (عيشوش خيرة، ٢٠١٠/٢٠١١، ٣٠):

١- التعلم التنظيمي عملية مستمرة تحدث بصورة تلقائية كجزء من نشاط وثقافة المنظمة.

٢- يتصف التعلم التنظيمي بالعمل الجماعي ويرتبط بحاجات أعضاء المنظمة ودوافعهم واهتمامهم.

٣- التعلم التنظيمي هو نتاج الخبرة والتجارب الداخلية والخارجية للمنظمة، والخبرة وحدها هي التي تُمكن المنظمة من إدراك المعاني القيمة المستمدة من تجاربها وممارساتها.

٤- التعلم التنظيمي يتضمن عدداً من العمليات الفرعية المتمثلة في: اكتساب المعلومات، وتخزينها في ذاكرة المنظمة، ثم الوصول إليها وتنقيحها للاستفادة منها في حل المشكلات الحالية والمستقبلية.

٥- لا يمكن لعملية التعلم التنظيمي أن تحقق النتائج المرجوة منها دون مساندة من قيادات المنظمة.

كما يتميز التعلم التنظيمي بخصائص أخرى أهمها (حمد بن قبلان آل طفيح، ٢٠١٣، ٢٨، ٢٩):

١- التعلم التنظيمي عملية معقدة تحتاج إلى تخطيط وتنظيم ومتابعة وتقويم حتى تحقق النتائج المنشودة.

٢- لا يقتصر التعلم التنظيمي على ما يتم اكتسابه من خبرات ومهارات قابلة للتطبيق ، بل يتعدى الأمر ذلك إلى تطوير العمليات العقلية للعاملين.

٣- تعدد مداخل التعلم التنظيمي منها ما يُركز على التعلم من التجارب والأخطاء، ومنها ما يُركز على تمكين العاملين، وغير ذلك من المداخل.

٤- التعلم التنظيمي واجب يومي وجزء من نشاط وثقافة المنظمة ويُركز على المستقبل أكثر من الماضي، ويبحث عن التوجهات الجديدة بدلاً من مجرد الاستجابة للضغوط.

يتضح مما سبق أن التعلم التنظيمي يتميز بعدة خصائص أهمها: أنه عملية تراكمية مستمرة، وهو يجمع بين التعلم النظري والتطبيقي، وهو عملية تكاملية وتفاعلية يُشارك بها جميع أعضاء المنظمة، ويستهدف تحقيق التميز التنظيمي وتطوير القدرات والمهارات، كما يعمل التعلم التنظيمي على تكامل المعرفة الظاهرة والكامنة، والإدارة الفاعلة للمعرفة بتحصيلها وحفظها وتفسيرها وتطبيقها في الواقع.

فوائد التعلم التنظيمي:

أشار معظم الباحثين إلى أهمية التعلم التنظيمي للفرد وللمنظمة، فهو يُسهم في تطوير شخصية الفرد من خلال مساعدته على إدراك ذاته وفهم الآخرين والتفاعل معهم، وتحسين علاقاته الإنسانية وتطوير خبرته في الحياة، بالإضافة للحصول على المكافآت أو المكانة أو القوة، كما يُعد أداة فعالة لإدارة التغيير في المنظمات والتعامل الناجح مع المستجدات الثقافية (صلاح الدين عواد الكبيسي، عبد الستار دهام، ٢٠٠٧، ١٤٠).

وهناك مجموعة من الفوائد تعود بالنفع على الفرد من جراء التعلم التنظيمي منها (آمال ياسين المجالي، ٢٠٠٩، ٦٠):

١- اكساب الفرد الثقة بنفسه والقدرة على العمل دون الاعتماد على الآخرين.
٢- اكساب الفرد المرونة في حياته العملية ، وتدعيم احترامه لنفسه واحترام الآخرين له.
٣- اكساب الفرد خبرات جديدة تؤهله إلى الارتقاء وتحمل مسئوليات أكبر.
٤- تنمية النواحي السلوكية للفرد وإكسابه صلاحيات العمل ضمن المجموعة الأكبر.
٥- رفع الروح المعنوية للفرد نتيجة تزويده بالخبرات المختلفة التي تفتح أمامه أبواب المستقبل.
٦- اكساب الفرد الصفات التي تؤهله لشغل المناصب القيادية وتدريبه على ممارسة العلاقات الإنسانية.

وهناك مجموعة من الفوائد التي تعود على المنظمة جراء التعلم التنظيمي هي (سجى جود حسين الكرعاوي، ٢٠١٦، ٥١):

١- التعلم التنظيمي يسمح للمنظمات بتجديد نفسها ويُساعدها على الابتكار.
٢- التعلم التنظيمي وسيلة لتوليد المعارف الجديدة وهذا يُزيد من كفاءة المنظمة .
٣- تنمية معارف ومهارات العاملين بالمنظمة بما يُمكنهم من القيام بواجباتهم الوظيفية بشكل فاعل.
٤- يُساعد الأفراد على مواكبة كل ما هو جديد ويُزودهم بالتقنيات الحديثة لتأدية عملهم.
٥- الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة من خلال تحسين الإنتاجية وتقليل التكلفة مع المحافظة على الجودة.
٦- تزويد المجتمع بالقيادات الإدارية والعمالة الماهرة القادرة على المنافسة في سوق العمل.
٧- مُساعدة الأفراد على التعامل مع المنافسين والزبائن والموردين والاستفادة من الأخطاء المُصححة.

التعلم التنظيمي: المراحل والخطوات:

تبدأ عملية التعلم التنظيمي بالحصول على المعلومات، ثم توزيعها ثم تفسيرها، لتأتي بعد ذلك عملية دمجها لتأسيس فهم مشترك بين الأفراد، ثم تخزين هذه المعلومات في الذاكرة التنظيمية للمنظمة وإضفاء الصفة المؤسسية عليها، وتمر عملية التعلم التنظيمي بمراحل متعددة هي (لبنى بو عزيز، ٢٠١٥، ١٨، ١٩):

١- **إدراك الفجوة:** تُشير إلى التناقض بين هو قائم ومطبق فعلاً وبين ما تدعو له المعايير العالمية، وهذه الفجوة قد تضيق وقد تتسع، ويُمكن الكشف عنها بواسطة الحوار الهادف لتشخيص الوضع الراهن.

٢- **الانطلاق نحو عملية التحقق:** وذلك بتحليل الواقع وتفسير الظواهر والانحرافات، والوقوف على أسباب المشكلات من خلال ما تم الحصول عليه في الخطوة السابقة عن طريق جمع المعلومات بواسطة الملاحظة والمعايشة واستطلاع الآراء أو بواسطة مسح الاتجاهات بطرق موضوعية.

٣- **تطوير أو اكتشاف فكرة نموذج مقترح:** أي تصميم تصور لإحداث التغير المنشود والتحول نحو صورة ذهنية تسعى قيادة المنظمة والعاملين بها من خلالها لتقريب الفجوة بين ما هو قائم وما ينبغي أن يكون.

٤- **الاستفادة من أهل الخبرة والاختصاص في معالجة بعض المشكلات:** وذلك من خلال تقديم أفكار وآراء أو خلاصة تجارب سابقة يُمكن الاستفادة منها لإحداث التغيير والحصول على الحل المناسب.

وحدد Nonaka & Takeuchi سبع خطوات لتطوير التعلم التنظيمي هي (وسام زايدي، ٢٠١٤ / ٢٠١٥، ٦٣،٦٤):

١- **تكوين رؤية جديدة للمعرفة:** من خلال تحديد المعرفة الواجب اكتسابها وإنتاجها وتوظيفها.

٢- **تطوير منتج جديد:** عملية إنتاج منتج جديد هي ميكانيزم مركزي تعاوني لإنتاج معرفة جديدة للمنظمة.

٣- **تطوير فريق العمل:** إنتاج المعرفة يعتمد أساساً على الأفراد ولهذا يجب جذبهم والمحافظة عليهم.

٤- **تكوين شبكة من التفاعلات ذات كثافة عالية على خط المواجهة:** انتاج المعرفة يمر هنا بعملية تحويل المعارف الضمنية (الأفكار الذاتية) إلى معارف ظاهرة (لغة رسمية ومنهجية).

٥- **استخدام التسيير التشاركي:** إنتاج المعارف التنظيمية يستوجب وجود رؤية مشتركة بين المديرين والعمال.

٦- **الانتقال إلى منظمة فائقة التشعيب:** المنظمة المتعلمة يجب أن تكون قادرة على كسب وإنتاج واستغلال المعارف الجديدة باستمرار وبطريقة ديناميكية.

٧- بناء شبكة من المعارف مع العالم الخارجي: تعني إنتاج المعرفة يفترض الانفتاح على المحيط الخارجي والعملاء من أجل معرفة تصوراتهم الذهنية.

استراتيجيات التعلم التنظيمي:

يُقصد بها مجموعة الطرائق والأساليب التي تقوم المنظمات بتطبيقها على المستوى التنظيمي من أجل التعلّم وتبادل المعرفة واكتساب المهارات والخبرات والقدرات، ولا توجد استراتيجية ثابتة يُمكن تبنيها من قبل جميع المنظمات ولكن تختلف الاستراتيجيات باختلاف طبيعة المنظمات وثقافتها.

وتشمل استراتيجيات التعلم التنظيمي عدة نشاطات تتعلم المنظمة من خلالها هي (بلال السكارنة، ٢٠١٤، ١٣٢، ١٣٣):

١- التعلم المستمر: تُوظف المنظمة كل إمكاناتها المادية والبشرية لتتعلم باستمرار وبما يتلائم مع بيئتها الداخلية والخارجية، وتُؤمن المنظمات بعدم وجود حد للمعرفة، فهي تُعزز باستمرار تعلم أفرادها وقادتها، وتُشجع المثابرة على تحليل التجارب التي مرت بها والاستفادة منها.

٢- تطوير أنماط تفكير حديثة: بناء المنظمة واستمرارها يتطلب تبني أنماط تفكير حديثة تُؤدي إلى إدراك العلاقات والتفاعلات بين أقسام المنظمة وأنشطتها.

٣- تحفيز القادة للتعلم الفردي والجماعي: إن القيادة الناجحة تدعم التعلم على مستوى الفرد والجماعة، وتُعد التعلم جزء من مهام الوظيفة التي يؤديها الفرد وعليه أن يُطلق أفكاره لأداء العمل بأحسن ما يُمكن.

٤- التعلم من خلال الأسلوب العلمي في حل المشكلات: فالمشكلات هي مصدر لحصول المنظمة علي المعلومات واتباع المنهجية العلمية في حلها يُعد طريقة فعالة في تعلم المنظمة.

٥- التعلم من خلال الإفادة من التجارب الناجحة والمخفقة: يُعد كل من النجاح والإخفاق على حد سواء مصدراً للتعلم، فالإخفاق مطلب جوهري من أجل التعلم التنظيمي الفعال، ويُمكن للمنظمات أن تتبنى استراتيجية التعلم من خلال الإخفاقات الصغيرة كما أن النجاحات توفر أساساً ثابتاً للنشاط المستقبلي.

٦- تشجيع التعلم الثانوي: تُطبق هذه الإستراتيجية في المواقف التعليمية من خلال أساليب الاستقصاء والتعلم الفريقي القائم على التنافس ويشترك الأفراد في عمليات تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم المهام.

٧- التعلم من خلال القياس المرجعي: تتعلم بعض المنظمات من خلال الفحص الدقيق للكيفية التي يعمل من خلالها الآخرون، ومن ثم محاولة تبني تلك المعرفة وتعديلها بما يتلائم معها، وتعمل المنظمات هنا على التعلم من المنظمات الأخرى ذات الأداء المتميز وتستغل تقنيات ناجحة وموجودة مسبقاً.

مستويات التعلم التنظيمي:

إن التعلم عملية ديناميكية ضرورية يحتاج إليها الأفراد والمنظمات للبقاء والتطور، باعتبارها السبيل لفهم التطورات التي تحدث حولها، وعلى الرغم من وجود تضارب في تحديد مستويات التعلم إلا أن معظم الباحثين أشاروا إلى أن التعلم يُمكن أن يقع في ثلاث مستويات رئيسية متكاملة، وهي (عامر مصطفي حسن الحاج محمود، ٢٠٠٨، ١٠ - ١٣):

١- **التعلم الفردي:** هو عملية انتاج واكتساب المعارف من طرف الفرد نفسه، ويعني تغير دائم نسبياً في سلوك الفرد يحدث نتيجة للخبرة المكتسبة من التجارب أو الممارسات السابقة التي يتم تدعميها عن طريق التغذية الراجعة، ولكي يتعلم الفرد لابد أن يكون لديه هدف معين يسعى إلي تحقيقه، ولديه الرغبة في التعلم والقدرة على مواصلة التعلم، ويُمكن أن تتعلم المنظمات فقط إما من خلال تعليم أفرادها أومن خلال استقطاب أفراد جدد لديهم معارف وخبرات غير موجودة، وأشار Senge إلى أهمية هذا المستوى لأنه يُركز على أهمية توفير كل ما يلزم لرفع مستوى تعلم الأفراد وإكسابهم معارف وخبرات جديدة تُزيد من قدرتهم في بناء الميزة التنافسية للمنظمة.

٢- **التعلم الجماعي:** وهو تعلم يقوم به الأفراد من خلال تنفيذ الأعمال الجماعية بطريقة تشاركية، ويحدث هذا التعلم في فرق التعلم التي تكتسب المعرفة وتنقلها لجميع أعضاءها ثم إلى المنظمة، ودور الإدارة هنا تسهيل عملية التعلم. ويُركز هذا المستوى على جانبين رئيسيين هما: أن امتلاك الأفراد للمعارف والخبرات غير كافي لبناء المنظمة المتعلمة، والمنفعة الحقيقية للمعرفة تتحقق عندما تتفاعل هذه المعرفة مع بعضها البعض، وأشار Senge إلى ضرورة الاهتمام بالتعلم الجماعي وربطه بالتعلم الفردي، وذلك من خلال الترويج لاستخدام أشكال مختلفة من فرق العمل التي تتشكل من أفراد يعملون في وظائف مختلفة لإنجاز مهام معينة، وهذه الفرق تُدير جميع أنشطتها بشكل ذاتي.

٣- **التعلم التنظيمي:** ويحدث هذا التعلم عندما يبدأ الأفراد في تحويل معارفهم وخبراتهم وإبداعاتهم من ذاكرتهم الفردية إلى ذاكرة التنظيم، وعندما تُصبح هذه المعارف في ذاكرة المنظمة يتم صياغتها في شكل إجراءات وقواعد تُحدد كيفية عمل المنظمة وأداء الواجبات فيها، والمنظمات تتعلم إما بالخبرة المباشرة أومن خلال خبرات الآخرين، فعندما تواجه المنظمة مواقف معينة فإنها سوف تبحث عن حلول لهذه المواقف في ذاكرتها. ولا تتعلم المنظمات فقط من تجاربها الخاصة فهي أيضاً تتعلم من تجارب المنظمات الأخرى، فعلى سبيل المثال صانعوا السيارات

اليابانية جاؤوا إلى الولايات المتحدة بعد الحرب العالمية الثانية لتعلم الطريقة الأمريكية في صناعة السيارات، ثم أخذوا هذه المعرفة معهم إلى اليابان وعملوا على تطويرها حتى أصبحت اليابان صاحبة القدرة السوقية الأكبر في تجارة السيارات في العالم.

أبعاد التعلم التنظيمي:

لكل مُنظمة نموذجها الخاص للتعلم التنظيمي، بما يتفق مع طبيعة أنشطتها وأهدافها وما تمتلكه من مهارات وقدرات وتجارب وخبرات وإمكانيات مادية لازمة لممارسة التعلم، وهناك ثلاث أبعاد أساسية تُشكل عملية التعلم التنظيمي يتفرع من كل بُعد أبعاد فرعية تتكامل وتتفاعل معاً، وتمثل هذه الأبعاد فيما يلي (مهدي قبلان آل طفيح، ٢٠١٥، ٣٣ -٣٥):

١- البُعد الاستراتيجي: ويتضمن العناصر التالية:

- الرؤية المشتركة بين أعضاء التنظيم: يُؤدي ترابط علاقات أعضاء المنظمة إلى توحيد جهودهم في وضع خطة عمل مشتركة للوصول إلى المستقبل المنشود وتحقيق الأهداف المرجوة.
- متابعة التغيرات البيئية: وتعني توقع التغيرات البيئية والاستعداد لوضع خطط للتكيف معها من خلال وضع سيناريوهات مناسبة للتخفيف من تأثيرها وجعلها تعمل لمصلحة المنظمة ودعم قدرتها على التعلم.
- استراتيجية التعلم: وهي أحد أنشطة التنظيم الرئيسية وأهم مصادر بناء المزايا التنافسية والمحافظة عليها، وتعني أن يكون لدى المنظمة خطة واعية تُساند التدريب والتعلم والابتكار.

٢- البُعد التنظيمي: ويشمل العناصر التالية:

- العمل من خلال الفريق: وهو يُشجع على الحوار بين أعضاء المنظمة وتبادل الأفكار والمعارف والمهارات، كما يُثير القدرة المشتركة على توليد أفكار مبتكرة للتعامل مع المشكلات والاستجابة للتغيرات.
- الهيكل التنظيمي المرن: وهو يُمثل الفريق الذي يعطي للعاملين الحرية في التجريب والابتكار، ويتطلب اللامركزية في اتخاذ القرارات، والبعد عن الروتين والإجراءات الرسمية والرقابة المشددة في بيئة العمل، على أن تكون فرق العمل قريبة من مراكز اتخاذ القرار وعلى اتصال دائم معها.
- إيجاد المعرفة ونقلها بين أعضاء التنظيم: يتضمن اكتساب المعرفة من خلال التعلم من الأخطاء السابقة، والاستفادة من تجارب المنظمات المنافسة، والتعرف على أفضل الممارسات الإدارية فيها، وإيصالها إلى جميع العاملين للاستفادة منها في المجال العملي التطبيقي.

٣- البُعد الثقافي: ويشمل على العناصر التالية:

- الجودة الكلية للتعلم: إن الاهتمام بجودة التدريب والتعلم يُعتبر الخطوة الأولى نحو التعلم التنظيمي.
- التعلم من الأخطاء السابقة: وذلك من خلال إيجاد بيئة عمل داعمة تُشجع التعلم، وتعتبر أن الأخطاء التي يقع فيها الأفراد العاملين بالمنظمة لا تُشكل نقطة ضعف في أدائهم وإنما تُشكل فرصة للتطوير.
- البيئة المساندة للتعلم: تُشير إلى قدرة الأفراد على اكتساب المعارف الجديدة وتنقيحها وحفظها واستخدامها في التعامل مع الفرص والتحديات التي تواجه المنظمة، ومُراجعة الوضع القائم للمنظمة والممارسات المستخدمة فيها، وتشجيع القيادات الإدارية والعاملين على إيجاد أفكار جديدة، وإدخال تحسينات في أساليب العمل ونوعية المنتجات والخدمات ومكافأة المبدعين.

انـــواع التعلـــم التنظيمـــــي:

تُشير الأدبيات إلى تعدد أنواع التعلم التنظيمي التي يمكن أن تتبناها المنظمات إلا أن أغلب الباحثين يتفقون على وجود خمسة أنماط فقط هي (ليث على الحكيم وآخرون، ٢٠٠٩، ١٠٠، ١٠١):

١- التعلم التفاعلي Action Learning: ويُشير إلي التعلم عن طريق العمل، وظهرت فكرته في الأربعينات من القرن العشرين، وتعود فكرته إلي التربية التقدمية التي ترى أن التعلم يحدث نتيجة للخبرة المباشرة التي يكتسبها المتعلم من تفاعله مع الآخرين في مواقف اجتماعية.

٢- التعلم التوليدي Generative Learning: يستهدف اكتساب المعرفة وتوصيلها للآخرين وانتاج معارف جديدة، ويسمح للعاملين برسم صورة مستقبلية للمنظمة يسعون من خلالها إلى تحديد الواقع القائم وتطويره، وهذا يتطلب التفكير خارج الأطر النمطية المعتادة، وتطوير العمليات وإعادة بناء الهياكل، وتمكين العاملين من المشاركة في رسم السياسات، وعندها تتحول المراكز القيادية العليا إلى مراكز تعليمية ومعرفية تحرص على مُواصلة اكتساب المعرفة، وتُصبح الإدارات الوسطى قنوات لتوصيل المعرفة إلى من هم أدنى منهم في المستوى التنظيمي.

٣- التعلم التنبؤي Anticipatory Learning: ويُشير إلى التعلم المبني على اكتساب المعرفة الناتجة عن تصور المستقبل والاستعداد له، ويشمل التغيرات التنظيمية المخططة التي يتم من خلالها اكتشاف أفضل الفرص المستقبلية، وهذا النوع من التعلم يعمل على تنمية مهارات التفكير والإبداع.

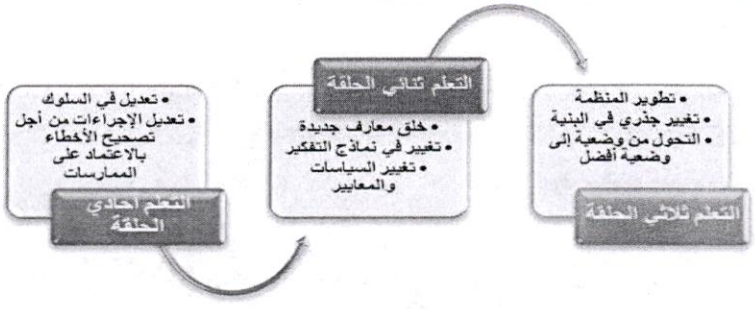
٤- التعلم الجمعي Collective Learning: وهو تعلم يتطلب مجموعة مهارات أهمها: مهارات حل المشكلات، ومهارات تجريب مداخل وممارسات جديدة، ومهارات تحويل المعرفة بكفاءة.

٥- التعلم التكيفي Adaptive Learning: ويقصد به الاستجابة للظروف المتغيرة في بيئة المنظمة، لسد الفجوة بين الأهداف والنتائج، والمنظمة هنا تستفيد من تجاربها وخبراتها الفعلية المتحققة في الواقع، وإعادة توجيه السلوك نحو تحقيق الأهداف المرغوبة، ولذلك فالتعلم التكيفي يقوم على التغذية الراجعة وتقويم النتائج وإجراء التعديلات بما يتلائم مع الأهداف.

وينقسم التعلم التكيفي لثلاثة أنواع هي (سميرة سطوطاح ، مريم روابحية ، ٢٠١٦، ٢٦ ، ٢٧):

- التعلم أحادي الدورة Single Loop Learning: يعنى فعل الأشياء بطريقة أفضل، وهو تعلم سلوكي يُناسب المنظمات التي تعمل في بيئة تتسم بالتغير البطئ، ويُركز على الكفاءة في المنظمة وحل المشكلات الروتينية التي تتعرض لها المنظمة دون تغيير في سياساتها وافتراضاتها، ويرىSenge أن هذا التعلم يحدث عند اكتشاف الأخطاء وتصحيحها دون تفسير جديد لما حدث.
- التعلم ثنائي الدورة Double Loop Learning: وهو تعلم إدراكي يبحث في الافتراضات التي تقف خلف الفعل أو التصرف، فهولا يدور حول الحقائق الملموسة فقط وإنما أيضاً الأسباب والدوافع التي تقف وراءها، ويعني أيضاً فعل الأشياء بطريقة مختلفة أو فعل الأشياء المختلفة حتى تكون المنظمة قادرة على المنافسة الصحيحة، ويُشجع هذا التعلم على إعادة التفكير في المعرفة القائمة ويُؤدي إلى تنمية الإبداع في حل المشكلات.
- التعلم ثلاثي الدورة Triple Loop Learning: وهو يُركز على الحوار، ويظهر عندما تجد المنظمة فرصة معينة ما تزال غير قادرة على استغلالها أو مشكلة معينة لم تتمكن من التخلص منها بعد، ويعتمد هذا التعلم على تحدي الافتراضات المتأصلة والمعايير التي ثبت عدم القدرة على تحقيقها، وجوهر هذا التعلم هو التركيز على عملية التعلم في المنظمة ويتطلب التغذية العكسية باستمرار.

ويُبين الشكل التالي أنواع التعلم التكيفي (صباح بن سهلة، ٢٠١٦، ٥٨):



شكل (١) أنواع التعلم التكيفي

بعض نماذج التعلم التنظيمي:

تتمثل أهم نماذج التعلم التنظيمي فيما يلي (همام فرخندة، ٢٠١٥، ٧٦-٨٣):

١- نموذج Crossan. et al عام (١٩٩٩): يُوضح هذا النموذج كيف تتم عملية التحليل وفق كل مستوى من مستويات التعلم (فردي، جماعي، تنظيمي)، وترابط هذه العملية وفق توليفة سيكولوجية تستند على المبادئ التالية: الحدس والتفسير والتكامل وإضفاء الطابع المؤسساتي، وهذه العوامل الأربعة ترتبط من خلال عمليات تغذية راجعة عبر مختلف مستويات التعلم. فعمليات الحدس والتفسير تتم على المستوى الفردي، والتفسير والتكامل يتمان على المستوى الجماعي، أما المستوى التنظيمي فيتم من خلال عملية إضفاء الطابع المؤسساتي، ويلاحظ أن هناك اتصال دائم بين كل مستوى والذي يليه ويُطلق على هذا النموذج 4 Framework ويرتكز على الركائز الأربع التالية:

- **الحدس:** وهو بداية عملية التعلم، ويُشير إلى درجة عالية من اللاوعي تحدث في عقل الفرد عندما يتذكر أجزاء من تجاربه الحالية أو القديمة، ويستفيد منها في بيئة العمل. ويُمكن أن يتم الحدس من خلال الخبرة والتجارب الماضية أو عبر الريادة والابتكار والإبداع.
- **التفسير:** وهو عملية يُعبر الأفراد من خلالها عن وجهات نظرهم أو أفكارهم الخاصة (أي الانتقال من الحدس – اللاوعي إلى التنفيذ – الوعي)، وغالباً ما تُستخدم اللغة لمساعدة الأفراد على تفسير ما يشعرون به إلى الآخرين، وتتخطي عملية التفسير الأفراد إلى نطاق الجماعة.
- **التكامل:** وهو عملية تنمية جماعية للفهم المشترك للأفكار الجديدة، وكيفية ترجمتها إلى أفعال عبر الحوارات المستمرة بين أعضاء الفريق، فعندما يتكرر حدوث التفكير بطرق جديدة، ويكون هناك تأثير على النشاط التنظيمي فإن التغييرات تُصبح ذات طابع مؤسساتي.
- **إضفاء الطابع المؤسساتي:** وتعني تضمين التعلم الحادث من قبل الأفراد والجماعات في المنظمة بشكل مؤسساتي بما في ذلك النظم والهياكل والإجراءات والاستراتيجيات، وتلك العملية تُعبر عن ضمان حدوث الأنشطة الروتينية، وهي تُميز بين التعلم التنظيمي والفردي والجماعي، ومن خلالها تتحول الأفكار وتنتقل بشكل مؤسساتي إلى المنظمة وتُصبح متاحة للجميع.

٢- نموذج Pawlowsky عام (٢٠٠١): وفيه يُوصف التعلم التنظيمي من خلال أربع مراحل متعاقبة، وهي: تحديد المعلومات المناسبة للتعلم أو تكوين معرفة جديدة، وتحديد الوسائط اللازمة لتبادل ونشر المعرفة سواء على كافة المستويات، وتكامل المعرفة الجديدة مع أنظمة المعرفة القائمة على المستويين الفردي والجماعي. ولابد من تحويل المعرفة إلى أعمال ومهام يتم تطبيقها في الروتين التنظيمي حتى يكون لها تأثير على السلوك التنظيمي.

٣- نموذج Chanal عام (٢٠٠٤): وتناول التعلم التنظيمي من منظور مستويين هما: مستوى التعلم داخل المشروع، ومستوى التعلم بين المشروعات، ويتم التعلم داخل المشروع من خلال ممارسات متنوعة عبر أنشطة المشروع المختلفة، وينتج عن ذلك معرفة جديدة تعود فائدتها على المشروع ذاته، ويعتمد مستوى التعلم بين المشروعات على تعديل القواعد المشتركة التي تُسهم في تشجيع العمل الجماعي التعاوني.

٤- نموذج Law et al عام (٢٠٠٧): ينطلق هذا النموذج من التأكيد على إطار تعليمي مُيسر يتضمن ثلاث عمليات:

- **الموجهون:** ويُعد دورهم العامل الأهم في قيادة التعلم التنظيمي، ولديهم رؤية مناسبة لتطبيقه ويشتركون في تحديد الأهداف وبناء رؤية مشتركة تُلهم الأفراد وتقود عمليات التعلم.
- **المحفزون:** وهم يُؤثرون في عملية التعلم التنظيمي، ويجب الانطلاق من الرغبة الفردية في التعلم لتحفيز التعلم التنظيمي، وهذا يتطلب إشاعة ثقافة تُروج للتعلم بين الأفراد والعمل الجماعي، مع ضرورة توافر بيئة داعمة تتضمن مقومات: التعاون، المنافسة، الإبداع، التوجيه، الكفاءة المهنية.
- **التعلم والمخرجات:** يحدث التعلم التنظيمي عندما يُوجه القادة العوامل المؤثرة في الثقافة التنظيمية وسلوك الأفراد ومواقفهم والتفاعلات الحادثة بينهم.

أدوار القادة في التعلم التنظيمي:

إن القادة الذين تتطلع لهم منظمات المستقبل يعشقون المعرفة، فيبحثون عنها ويُوسعون مصادرها ويستقطبون عمالها ويحرصون على توظيفها وتطبيق مفاهيمها، وهم مُطالبون بإنتاج فرص جديدة للتعلم والبحث عن بدائل جديدة للمعرفة عبر عمليات الإبداع والابتكار، وينبغي لقادة المستقبل أن يُركزوا على تحويل المعرفة الضمنية لدى العاملين إلى معرفة صريحة يُمكن الاستفادة منها، وأن يُحولوا منظماتهم لمنظمات لا تكتفي بأخذ المعرفة من موظفيها بل تُسهم في تعليمهم (محمد بن مسفر الشمراني، ٢٠١٤، ٢٧)

ولقد حدد Philip Sadler خمسة جوانب لدور القائد في منظمات التعلم ، هي: الرغبة في استمرار التعلم، وتحفيز الموظفين وتشجيعهم على مواصلة التعلم، وتسهيل إجراءات تعلم الآخرين، وتنمية آليات نقل التعلم من الأفراد وفرق العمل إلى المخزون المعرفي للمنظمة، ويلعب القادة أدواراً جديدة في التعلم التنظيمي حددها Senge بثلاثة أدوار هي (شاكر جار الله الخشالي، أياد فاضل محمد التميمي، ٢٠٠٨، ١٩٨، ١٩٩):

١- **دور المصمم Designer:** حيث يُصمم القائد في المرحلة الأولى الأغراض ويُحدد الرؤية والقيم الرئيسية، وفي المرحلة الثانية يقوم بتصميم السياسات والاستراتيجيات التي توجه الأفراد نحو كيفية التفكير واتخاذ القرارات، وفي المرحلة الثالثة يُؤثر القائد في عمليات التعلم التي تقود المنظمة إلى بلوغ الأهداف.

٢- **دور المعلم Teacher:** فهو يُساعد الأفراد في إكتساب المعرفة وتوضيح الرؤية وتكوين النماذج الذهنية للقضايا المهمة، وهذه النماذج الذهنية ستؤثر في كيفية إدراك الأفراد للمشكلات والفرص والتمييز بين أنواع الأنشطة والاختيار بينها، فالقائد مسؤول عن مساعدة الأفراد في هيكلة وجهات نظرهم، وتمكينهم من الوصول إلى أسباب المشكلات واستكشاف أساليب جديدة لصياغة المستقبل.

٣- **دور الراعي Steward:** ويرتكز عمله في مستويين: المستوى الأول كراعي للأفراد الذين يقودهم فهو يرعى الأفراد المبادرين الذين يقدمون الأفكار والممارسات الجديدة، كما يُقدم الدعم المادي والعاطفي والروحي للمحتاجين لذلك منهم، والمستوى الثاني كراع لغرض أكبر أو رسالة تُريد المنظمة تحقيقها، فالقائد الراعي هو الذي يشعر بأنه جزء من الغرض الأكبر الذي تسعى المنظمة للوصول إليه، فيسعى لتحقيق أعلى مستويات النجاح التنظيمي ورضا الأفراد مقارنة بالمنظمات الأخرى، والقائد الراعي يعمل أكثر مما يتكلم، فهو راعي لرؤية المنظمة ومُهمته إدارة تلك الرؤية لمنفعة الآخرين، كما يجب أن يتعلم كيفية الاستماع لرؤى الأفراد وتغيير رؤياه إذا كان ذلك ضرورياً.

الذاكرة التنظيمية:

تعني الذاكرة التنظيمية المستودع الذي تُخزن فيه معارف المنظمة بهدف الاستخدام المستقبلي. وكلما كانت المنظمة فعالة في استخدام هذا المستودع فإن ذلك مؤشر دال على الفعالية

العالية للمنظمة. وضياع المعرفة يُمكن أن يكون أكبر خسارة. وهذا ما حدث في وكالة ناسا NASA الأمريكية التي فقدت الطباعات الزرقاء لصارخ ساتورن، وضاعت معه معرفة جوهرية شارك فيها حوالي ٤٠٠ ألف مهندس ساهموا برحلة الهبوط على القمر عام (١٩٦٩م)، ويُقسم دايكسون Dixon الذاكرة التنظيمية إلى ذاكرة داخلية وذاكرة خارجية، وتنقسم الذاكرة الداخلية إلى ذاكرة مقصودة وغير مقصودة، وتتضمن الذاكرة المقصودة: الأنظمة الخبيرة، قواعد البيانات، السجلات، التقارير، الدروس المتعلمة إضافة إلى المنتجات والعمليات التحويلية، أما الذاكرة الداخلية غير المقصودة فتتمثل في ثقافة المنظمة كاللغة والقصص والرموز بالإضافة إلى الأدوار والمهام والرقابة، أما الذاكرة الخارجية تُوجد في المعرفة الموجودة في أرشيف خارجي والذي يُمكن استراجاعه واستخدامه لخدمة أهداف المنظمة (أحمد السيد الكردي، ٢٠١٠).

وتحتوي الذاكرة التنظيمية على المعرفة الظاهرة، وتُوجد في أشكال مختلفة بما فيها الوثائق المكتوبة والمعلومات المخزنة في قواعد البيانات الإلكترونية والمعرفة الإنسانية المخزنة في النظم الخبيرة والمعرفة الموجودة في الإجراءات التنظيمية الموثقة، بالإضافة إلى المعرفة الضمنية وتكتسب من الأفراد وشبكات العمل، وتتراكم المعرفة التنظيمية مع الزمن، وتلعب تكنولوجيا المعلومات دوراً مهماً في تحسين وتوسيع الذاكرة التنظيمية واسترجاع المعرفة المخزنة (صبري مقيمح، ٢٠١٣، ١٥٣).

والذاكرة التنظيمية يُمكن أن تظهر من خلال ما يلي (بلقاسم جوادى ، ٢٠١٤/ ٢٠١٥، ٧٠ -٧١):

١- **الأفراد:** وهم أصحاب الذاكرة الفعالة الذين يُوظفون تجاربهم الماضية في المنظمة مباشرة، وهذه الذاكرة ليس لها حدود إلا ما يتعلق بعدم رغبة هؤلاء في تقديم ما لديهم من معرفة أو في حالة تسربهم.

٢- **المعرفة الصريحة المسجلة في المنظمة:** وتتمثل في قواعد البيانات ونظم المعلومات بالمنظمة، وتُسجل لتسهيل الوصول إليها واسترجاعها بكفاءة، وتُوجد في وثائق وسجلات المنظمة وقواعد بياناتها وبرمجياتها كما توجد في استراتيجياتها وسياساتها وقواعد وأدلة العمل وغيرها.

٣- **ثقافة المنظمة:** وهي ذلك الكل المُركب من المعتقدات والقيم والعادات والطقوس والشعائر التي تُمثل ذاكرة المنظمة اللارسمية وخصائص شخصيتها وتُشكل خبرات الأفراد المعرفة الضمنية.

المحور الثالث: المدرسة المتعلمة: المفهوم والخصائص والأبعاد والمعايير

تُعد المدرسة اللبنة الرئيسة في البنيان الاجتماعي باعتبارها تبنى الأجيال التي تحمل طموحات وآمال الأمة، وتهتم بعمليات التعليم والتعلم التي تحتل جانباً كبيراً من عملياتها اليومية، والتي تشمل جميع المدخلات البشرية من طلاب ومعلمين، وهي مُطالبة بإجراء تحسينات مستمرة لإحداث توافق مع التغيرات المتسارعة ودمجها في السياق المدرسي. وهناك تغيرات جذرية لابد أن تحدث للمدرسة لتتحول إلى منظمة متعلمة منها: تبني أنماط إدارية حديثة ملائمة لإنتاج ثقافة التعلم، وإجراء تغييرات واسعة تشمل فلسفة المدرسة وأهدافها، وبناء أنظمة للحصول على المعلومات، تشجيع التفكير النظمي وبناء ذاكرتها التنظيمية.

ويأتي هذا المحور ليتناول المدرسة المتعلمة من حيث النشأة وتطور المفهوم والفلسفة والخصائص والأبعاد، ومستويات نضج المدرسة كمنظمة تعلم، ومعايير وضوابط المدرسة كمنظمة متعلمة، وذلك كما يلي:

المدرسة المتعلمة: المفهوم والأهداف:

تعود جذور البحث في المدارس كمنظمات متعلمة إلى أوائل الدراسات التربوية التي تتساءل: "هل تستطيع المدارس أن تصبح منظمات متعلمة؟"، فأكدت ذلك دراسة اسكاسون وبامبرج Isaacson and Bamburg، ثم تبعتها دراسة Fullan التي أشارت إلى عدم وجود مدارس متعلمة كما تصورها سينج Senge لعدم وجود سياسة واضحة للتغيير في ثقافة المدارس، واعتبر أن تحول المدارس إلى منظمات متعلمة أحلاماً بعيدة، ولكن الصورة تغيرت بشكل متسارع حيث بدأت تتزايد الدراسات عن إمكانية حدوث هذا التحول، وأصبح هناك توجه عام بضرورة تحول المدارس إلى منظمات متعلمة (على محمد جبران،٢٠١١، ٤٣١).

ولقد عرف عصام رمضان (٢٠١٤، ٢٣٨٤) المدرسة المتعلمة بأنها: "مدرسة تسعى باستمرار لتطوير ذاتها من خلال تبني استراتيجيات قائمة على التعلم المستمر، وتعمل على تنمية قدراتها وإمكاناتها، وإطلاق العنان للمعلمين والإداريين والطلاب للتعلم من بعضهم البعض، كما تدعم الإبداع والتطور المستمرين، وتنتقل من ثقافة التعليم إلى ثقافة التعلم". كما عرفها رائد عقلة حسن (٢٠١٥، ٤٨) بأنها: مدرسة يُشكل التعلم فيها قيمة أساسية تدعمه الثقافة التنظيمية، مدرسة تُراجع باستمرار الأهداف المشتركة وتقوم بتطوير بيئات التعلم الفعالة، وتُعزز الفرص الكاملة للنمو المهني للمعلمين، وتُركز على جهود فرق العمل لتحسين تحصيل الطلاب، وتُشجع النقاشات الإبداعية، وتُركز على المصلحة العامة للمدرسة".

كما عرّفتها نورا بنت عوض القرني (٢٠١٥، ١٠٣) المدرسة المتعلمة بأنها: "المدرسة التي يتم فيها ممارسة التعلم الفردي والجماعي والتنظيمي للمعلمين والإداريين بشكل مستمر لتحقيق الاندماج مع البيئة والتكيف مع متغيراتها وفق رؤية واضحة، وتهتم بالتعلم التعاوني والعمل الجماعي، والانطلاق نحو التميز والابتكار، وتحقيق تعلم الطلاب بأقصى درجات الكفاءة والفاعلية". بينما عرفتها سميرة حسن الحاجي محمد (٢٠١٧، ٦٢٢) بأنها: "مدرسة تُطور من إجراءاتها باستمرار لتتوافق مع الظروف المتغيرة لتُنجز أهدافها بكفاءة عالية من خلال تهيئة بيئة مدرسية تُشجع التعلم الجماعي والتشارك المعرفي، ولديها قيادة مدرسية تمتلك رؤية استراتيجية تُسهم في تمكين العاملين فيها، وتُتيح لهم فضاءاً واسعاً من التفاعل مع بيئتها".

وتهدف المدرسة المتعلمة إلى تحقيق التكامل بين جهود الهيئتين التدريسية والإدارية بالمدرسة لإحداث التطوير المدرسي بما توفره من اندماج الجميع في التعلم والعمل لهدف واحد، والاستجابة المرنة للمتغيرات المختلفة، والوصول إلى البنى غير المنظورة في أعماق العاملين وما يختزنون من مكونات غير مادية، وتسعى المدرسة المتعلمة إلى تحقيق مجموعة أهداف أخرى ، وأهمها (عبير ماجد النويري، ٢٠١٦، ١٥، ١٦):

١- بناء الكفاءة الداخلية والتطوير المهني للأعضاء (معلمين وإداريين وطلاب وأولياء أمور).
٢- استثمار طاقات التعلم لدى كل معلم وتوفير فرص التعلم للمعلمين بشكل مستمر.
٣- جعل عملية التعلم سمة دائمة بالمدرسة ونشر خبرة المدارس المتميزة إلى المدارس الأخرى.
٤- تفعيل أدوار القيادات المدرسية (مدير المدرسة والوكلاء) والمعلمين داخل المدرسة وخارجها.
٥- تطبيق استراتيجيات تعليمية متنوعة ومتجددة في المدرسة لتضمن بقاءها وتميزها.
٦- تعزيز استمرارية التميز المهني للمدرسة من خلال المداومة على بناء الخبرات والقدرات.

فلسفة المدرسة المتعلمة:

تتعلم المدارس إذا تعلم جميع الأفراد المنتسبين لها، ودارت عجلة تعلمهم بالسرعة المثلى وبلا مشكلات، وإذا تم تشكيل النماذج الذهنية لكل معلم، وتم تبادل المعارف والمهارات وتجديدها باستمرار، وتعاونت مجموعات العمل لتحقيق الأهداف الإستراتيجية للمدرسة، عندئذ تتعلم المدرسة وتُصبح قادرة على المنافسة وتحقيق التطور والتميز.

وتستند فلسفة المدرسة المتعلمة على مجموعة أسس وركائز أهمها (خلود بنت مسلط ضيف الله الحارثي، ٢٠١٤، ٥):

١- تطوير قدرات كل أفراد المدرسة وكل من يتعامل معها بشكل دائم.

٢- الاستعانة بطاقاتها التنظيمية من أجل الاستجابة إلى المتغيرات المختلفة.

٣- تشجيع التفكير النظمي وبناء ذاكرتها التنظيمية وتشجيع التعلم المستمر.

٤- التطوير الذاتي للمدرسة ووضع قنوات تربط تعلم المعلمين بالسياسات التربوية لها.

٥- إيجاد أرضية واسعة لمشاركة المستفيدين من المدرسة في صنع القرارات وتبادل المعلومات.

٦- تنمية قدرات التعلم الفردي وهذا يتطلب إجراء تغيرات على الثقافة التنظيمية للمدرسة.

ويعتمد نجاح المدرسة المتعلمة على طريقة تعاملها مع كل هذه المقومات فضلاً عن مجموعة عوامل تتعلق بأمرين: منها ما يرتبط بقيادة المدرسة، كمساعدة المعلمين في تحديد فجوات الأداء، ثم تشجيع البحث والمعرفة لسد هذه الفجوات، وتمكين المعلمين ذوي المعرفة من ممارسة الديمقراطية وشفافية الإدارة داخل المدرسة، ومنها ما يرتبط بثقافة المدرسة، وهي ثقافة تُحقق التوازن بين مصالح كافة المنتسبين للمدرسة من مديرين ومعلمين وطلاب، كما تُركز على الأفراد أكثر من الأنظمة، وذلك بالاعتقاد بجوهر القدرات الإنسانية (أحمد غنيمي مهناوي، ٢٠١٣، ١٩٥).

وتتضمن الذاكرة التنظيمية للمدرسة المتعلمة جميع القيم والأعراف والتقاليد التي تتبلور في سلوكيات العاملين بالمدرسة، والتكوينات العقلية (بيانات ومعلومات ومعرفة) والتكوينات الهيكلية الأساسية (الأدوار والإجراءات تشغيلية)، وقدرة كامنة تُمكن المدرسة من استدعاء أحداث ماضية تُعتبر سنداً مؤثراً في القرارات الإدارية الراهنة، وهي بمثابة المستودع المدرسي الذي تُخزن فيه المعارف التنظيمية بهدف استدعائها واستخدامها مستقبلاً، وتُسهم في تسهيل الوصول للمعرفة باستخدام نظم الاتصالات الحديثة، وتحويل المعارف الضمنية إلى معرفة صريحة مُوثقة (أحمد نجم الدين أحمد عيداروس، ٢٠١٣، ٢٢).

خصائص المدرسة المتعلمة:

تتميز المدرسة كمنظمة متعلمة بمجموعة من الخصائص أهمها: استخدام التعلم في تحقيق الأهداف، وربط الأداء الفردي بالأداء التنظيمي، وتشجيع المعلمين على المشاركة في صنع القرارات، واستخدام مهارات التفكير في التعامل مع المواقف وحل المشكلات، وتيسير عملية نقل المعرفة بين أقسام المدرسة وبينها وبين غيرها من المدارس، والاستثمار في الموارد البشرية بأقصى طاقة ممكنة، واستقطاب أفضل الطاقات البشرية المؤهلة، وتقديم أنشطة معرفية متنوعة، وتعزيز الشعور لدى المعلمين بأنهم ينجزون عملاً مهماً لصالحهم وصالح المدرسة، وتعزيز شعور المعلمين بمسؤوليتهم تجاه تحقيق التقدم وتحسين المخرجات.

كما أورد بعض الباحثين عدداً من الخصائص التي تُميز المدرسة كمنظمة متعلمة، كوجود خطة منهجية لتحديد المشكلات وكيفية حلها على مستوى المدرسة، والتعلم من التجارب السابقة وخبرات المعلمين القدامى، ولقد حددت كل من Silins and Mulford (2002. 429) الخصائص التالية للمدرسة المتعلمة:

١- **بيئة العمل:** تتصف بيئة المدرسة بالثقة والتعاون وتشجيع الاتصالات المفتوحة، وتقدير التنوع وتدعيم التفكير الناقد، وتشجيع الحوار والمناقشة وتشارك المعرفة بين معلميها والمشاركة في إتخاذ القرار.

٢- **المبادرة والإقدام:** تنظر المدرسة المتعلمة إلى الأخطاء باعتبارها فرص للتعلم وتسمح بالتجريب وتوسيع دائرة المعرفة والارتقاء بمهارات المعلمين والإداريين على حد سواء.

٣- **مراجعة رسالة المدرسة وأهدافها:** من أجل الارتقاء بالفهم المشترك والقيم والممارسات وإتاحة فرص المراجعة المستمرة وفحص الممارسات الراهنة في ضوء أهداف المدرسة وإعادة النظر في جدواها.

٤- **التحسين المستمر:** وهو يحدث نتيجة للتعلم المستمر من خلال التغذية الراجعة وإثراء القاعدة المعرفية والتحول من المعرفة السطحية إلى الفهم العميق في ظل إطار شامل لتبادل المعلومات واكتساب المهارات.

ومن الشواهد التي تُؤكد أن المدرسة تعمل كمنظمة متعلمة (K.C. Moloi. & Others. 2002. 88):

١- لديها القدرة على اكتساب المعرفة الجديدة ودمجها في السياق المدرسي بما يخدم أغراضها.

٢- تتبنى أهدافاً مشتركة قابلة للتحقيق تتحدي قدرات جميع المنتسبين إليها.

٣- تمتلك المدرسة ثقافة تنظيمية داعمة لتعلم الجميع (الإداريين والمعلمين والطلاب).

٤- تمتلك إداريين ومعلمين قادرين على تحديد مرحلة التطور التي تمر بها مدرستهم.

٥- تمتلك قاعدة معرفية تُمكنها من إبداع الأفكار الجديدة المناسبة لها.

٦- تُحول المعلومات المتوفرة لديها لصيغ مختلفة تخدم مصالحها.

٧- لديها المقدرة على الحصول على التغذية الراجعة لخريجيها من المجتمع وأولياء الأمور

٨- لديها المقدرة على المراجعة المستمرة لعمليات التعليم والتعلم بها.

٩- تمتلك المدرسة حافزاً يُشجع التكيف المستمر مع المتغيرات الداخلية والخارجية.

١٠- مدرسة منفتحة على البيئة الخارجية وما يحدث فيها من تغيرات اجتماعية وسياسية أو علمية.

مستويات نضج المدرسة كمنظمة متعلمة:

توصلت دراسة Lam. y.. Chan. C.. Pan. H.. Wet. H. (2003. 265) إلى نموذج يتكون من ثلاث مراحل متمايزة في التطوير التنظيمي يتم في ضوئه قياس وضع التعلم التنظيمي بالمدرسة من حيث كونه عالياً أو منخفضاً من خلال إعطاء درجات من الناحية النظرية لفصل عمليات التعلم عن نتائج التعلم، ويتكون هذا النموذج من عدة فئات هي:

١- **الفئة الأولى:** لا تُوجد فيها عمليات تعلم تنظيمي، وبالتالي لا تُوجد نتائج تعلم تُذكر، وهذا يعني أن السلطة محتكرة بيد المدير، والمدرسون يقومون فقط بالدور التقليدي بالتدريس، وهذا لا يعني أنهم غير مرتاحين فكثير من المدرسين يُفضلون الدور التقليدي.

٢- **الفئة الثانية:** تشمل مدارس وعت التعلم التنظيمي ولكنها لم تبدأ عمليات التعلم الجماعي، فالمدراء متشوقون لإظهار نتائج محسوسة لمدارسهم، والإدارة المدرسية مشغولة بتوجيه المعلمين تجاه الوعي بالمخرجات، وإعادة تنظيم المنهج وإعادة ترتيب الأهداف التعليمية، ويلعب المدير هنا دوراً رئيسياً ويعزو لنفسه كثيراً من الفضل، وهذا هو سبب زيادة الإنجاز وتدني عمليات التعلم (مرحلة الانتباه).

٣- **الفئة الثالثة:** تبدأ الإدارة المدرسية والمعلمون بصياغة سياسات المدرسة بخبرة التعلم الجمعي، وإعادة تنظيم المنهاج، وتبادل المعلومات عن التعليم والتعلم تبعاً لطبيعة الأعراف الاجتماعية، وتظهر كثير من جماعات التعلم ويحدث كثير من تبادل المعلومات فيبدأ استيعاب تفكير النظم (مرحلة التحويل).

٤- مرحلة النضج في التعلم التنظيمي: وفيها تُتاح فرص كثيرة للمعلمين للتعلم معاً من خلال عمليات المأسسة والترسيخ والتشرب، وتُصبح عمليات التعلم أكثر إنتاجية (مرحلة الترسيخ).

وهناك مجموعة من الإجراءات التي تتخذها المدرسة للتحول إلي منظمة متعلمة، أهمها: توفير الوقت اللازم للمعلمين للتأمل في العمل معاً، وتوفير وسائل اتصال وتواصل فعال بين جميع العاملين بالمدرسة مثل الاجتماعات غير الرسمية والبريد الإلكتروني، والتأكيد على سبل الحوار بدلاً من النقاش، والبعد عن إصدار الأحكام، وفحص الفرضيات والمشاركة في المعتقدات، وإيجاد أنماط جديدة من التعلم الجماعي، ودفع المعلمين نحو التعلم في مجموعات صغيرة وإثارة دافعيتهم للعمل والتطوير، وأخيراً تعزيز المشاركة الانفعالية بين المعلمين والإداريين والطلاب (على محمد جبران، ٢٠١١، ٤٣٣).

أبعاد المدرسة كمنظمة متعلمة:

تتمثل أهم أبعاد المدرسة المتعلمة فيما يلي (أحمد نجم الدين أحمد عيداروس، ٢٠١٣، ٣١، ٣٢):

١- إدارة معرفة المعلمين: وهذا البُعد يتحقق من خلال العناصر التالية:

- تجميع المعلومات من المعلمين حول الجوانب المهنية لعملهم والتي يؤدونها بفعالية.
- الاسترشاد بآراء المعلمين حيال السبل الفعالة التي تتيح استراتيجية " تعلم كيف تتعلم".
- النشر الجيد للمعارف والمعلومات بين المعلمين وبين الطلاب.

٢- دعم الشبكات: وهذا البُعد يتحقق من خلال العناصر التالية:

- دعم الإدارة المدرسية المعلمين في مجال نشر الممارسات الإبداعية في مجال التدريس.
- دعم الإدارة المدرسية المعلمين في مجال إدارة الفصل مع المدارس الأخرى عبر الإنترنت.
- تجميع المعلومات حول شبكات المعلمين لما لها من دور فاعل في التطوير التنظيمي.
- إعطاء الحرية للمعلمين في تكوين الشبكات والمنتديات وفقاً لرؤيتهم المهنية.

٣- مشاركة الطلاب والمعلمين في صنع القرار: وهذا البُعد يتحقق من خلال العناصر التالية:

- استثمار ما لدى المعلمين من رؤى مستقاة من التعلم التنظيمي لتطوير السياسات المدرسية.
- استثمار المعارف المهنية لدى المعلمين عند إعادة النظر في رؤية ورسالة وأهداف المدرسة.
- إعطاء الفرص الحقيقية للمعلمين والطلاب للمشاركة الفعالة في تقويم الأداءات المدرسية.
- السماح للطلاب بإبداء آرائهم النقدية حيال سياسات المدرسة وبرامجها الدراسية.

٤- تطوير الدعم للرؤى الواضحة ودعم التنمية المهنية للمعلمين:

- تبادل القيادات المدرسية مع المعلمين رؤية واضحة حيال مستقبل المدرسة.
- التزام كافة أعضاء المدرسة والمنتسبين إليها بتنفيذ السياسات المدرسية بفعالية.
- التواصل الإيجابي الفعال بين الإدارة العليا للمدرسة وكافة العاملين بها.
- أن يكون لدى جميع العاملين بالمدرسة دراية تامة بخطط تطوير المدرسة وآليات تنفيذها.
- الاستغلال الأمثل للوقت المتاح للتطوير المؤسسي واختيار ذوي الاختصاص والقدرات لذلك.
- تُوفر المدرسة الضمان التنظيمي عند اتاحة الفرصة للمعلمين في المشاركة في التخطيط.
- تشجيع المعلمين على تجريب أفكارهم الإبداعية بما يضمن تحقيق إنماءهم المهنى.

معايير المدرسة المتعلمة:

حاول العديد من المفكرين وضع معايير للمنظمة المتعلمة، وتم تطبيق العديد منها كممارسات عملية في المؤسسات الصناعية والإدارية والتعليمية، ومن المساهمات الرائدة في تطوير تلك المعايير هي التي وضعها Senge عام (١٩٩٠م)، وتشمل (أسيل بنت محمد بن عبدالله السهلي، ٢٠١٧، ٢٢ – ٢٤)، (حسن محمد تيم، جمال محمد مرشود، ٢٠١٤، ٦٢ – ٦٤):

١- **التمكن الشخصي:** ويعني تحقيق مستوى عالٍ من الإتقان العلمي والاحتراف المهني، ويُمكن الوصول إلى هذه الدرجة من الاحتراف المهني بتبني المعلمين نهج التعليم المستمر، مما يجعلهم أكثر قدرة على فهم العلاقات المتشابكة في عملية التعلم، ضمن مجموعة ضوابط مدرسية تُسهم في إحداث التغيير المطلوب في العملية التعليمية، وتتعلم المدرسة من خلال المعلمين القادرين على التعلم، ووجود أفراد متعلمين لا يعني بالضرورة وجود تعلم تنظيمي، فالعاملون في النظم المتعلمة لا يصلون أبداً لنهاية التعلم، فسقف التعلم مفتوح، ولذلك فهم يُدركون جوانب قصورهم مما يولد لديهم الثقة العالية بالنفس.

٢- **النماذج العقلية:** وهي مجموعة الافتراضات والتعميمات والصور الذهنية التي يحملها العاملين بالمدرسة وتُؤثر إيجاباً أو سلباً على تصوراتهم، وتُشكل سلوكياتهم وأداءاتهم عبر قناعاتهم التي تتضمنها نماذجهم العقلية، ولتعرف النماذج العقلية للمعلمين لا بد من اختبارها عن طريق وضع المعلمين في مواقف حوار مستمر لمختلف القضايا مما يُؤدي إلى إيجاد التفكير النظمي، ويُركز هذا المعيار على تطوير وعي المعلم بمواقفه ومُدركاته ونماذجه العقلية ومواقف ومُدركات ونماذج الآخرين. وبالرغم من أن مُعظم النماذج العقلية في المدارس غير مرئية ولا يُمكن مناقشتها، لكن من المهم في المدرسة المتعلمة اختبار هذه النماذج وكشفها، ويُمكن توضيح الفروق بين النماذج العقلية للأفراد بتفسير شخصان حدثاً واحداً بشكلين مختلفين، والهدف الرئيس لهذا المعيار هو إخراج الافتراضات من الباطن إلى السطح بحيث يستطيع الأفراد اكتشاف الفروق بينهم.

ومن الأمثلة على النماذج العقلية السائدة في بعض المدارس: قد يرى الإداريون أن التغيير المدرسي يُمكن إحداثه بإنفاق المزيد من الأموال، بينما المعلمون مقتنعون بأن التلاميذ لا يرغبون في الدراسة، وأن جهودهم لتحقيق ذلك لا تُجدي نفعاً، وكذلك فإن المعلم الذي درّس طفلاً معيناً عدة سنوات يُكون فكرة معينة عنه وقد لا ينتبه للتغيرات التي تحدث له، وكذلك فئة المعلمين الذين لم يختاروا مهنة التعليم كمهنة، هذه الفئة ستبقى تُعاني من شعور الإحباط كونها ليست في المكان المناسب الذي تستطيع من خلاله تحقيق ذاتها، وأن

وجود مثل هذه النماذج يُحد من قدرة المدرسة على التغيير لأن المقدرة على تحقيق النتائج المرغوبة تتأثر سلباً بالمشاعر التالية: اعتقادتنا هي الصحيحة دائماً، والحقيقة واضحة، واعتقادتنا تستند إلى بيانات واضحة، والبيانات التي نختارها هي البيانات الصحيحة.

٣- **الرؤية المشتركة:** وهو الصورة الجماعية التي يمتلكها الأفراد العاملون في المدرسة لما ستكون عليه مدرستهم في المستقبل، وتبدأ بما يقتنع به الفرد أنه حقيقة، ثم يتم دمج الرؤى الفردية في إتجاه واحد يُعبر عن الرؤية المشتركة، وسيُكافح المعلمون من أجل تعلم ما يلزم لتحقيق تلك الرؤية، وعندما تمتلك المدرسة مستوى عال من التمكن الشخصي تتولد لديها قوة تقود التغيير إلى تجسير الفرق بين الرؤية المستقبلية والواقع الحالي، وتنبثق الرؤية المشتركة عن مجموعة أدوات للتعامل مع طموحات جميع الأفراد في المدرسة، وتبصرها من خلال حوار مُعمق مع الذات ومع الآخرين، ثم بلورة حس من العمل المشترك، وبناء تصور للمستقبل الذي يرغبون في تحقيقه معاً.

٤- **تعلم الفريق:** وهو عملية تنظيم وتطوير قدرات وإمكانات العاملين في المدرسة لتحقيق أعلى مستوى ممكن من التعلم، وسعى جميع المنتسبين للمدرسة إلى استغلال الفرص التعليمية المتاحة داخل المدرسة وخارجها ضمن منظومة تعلم حديثة. ويعتمد نجاح تعلم الفريق على توافر الرؤية المشتركة، وتحقيق التمكن المفاهيمي لهذه الرؤية لدى جميع أفراد الفريق، ويرى Senge أن وحدة التعلم الأساسية في المنظمات المعاصرة هي الفريق وليس الأفراد، وإذا لم يستطع الأفراد تحييد افتراضاتهم والانخراط في حوار مستمر مع الآخرين فلن يستطيع هذا الفريق التعلم ومن ثم لن تتعلم المنظمة ككل.

إن تعلم الفريق هو مهارة جماعية يُمكن ممارستها من خلال توفير بيئة مدرسية تُمكن الأفراد من توضيح وجهات نظرهم قبل إتخاذ القرارات، وتوفير وسائل الاتصال لتقييم الممارسات التربوية ونقل الخبرات بين العاملين، وهذا يُساعد على إيجاد ظروف مناسبة للعمل التعاوني مع الآخرين والتعلم منهم ومعهم، وهذا من شأنه أن يُعزز مفاهيم تعلم الفريق ومن ثم تحسين الأداء المدرسي.

٥- **التفكير النظمي:** ويعني قدرة العاملين بالمدرسة على فهم العلاقات الشبكية المعقدة لجميع وحدات المدرسة وتفاعلاتها الدينامية، فأي سلوك إنساني هو جزء من عملية نظامية أكبر، وأن الكل أكبر من مجرد مجموع الأجزاء، وأن فهم الحدث يستلزم فهم شبكة علاقاته فكل سلوك هو سبب ونتيجة في الوقت نفسه، ويرى Senge أن التفكير النظمي يُساعد على تجنب وضع الحلول المؤقتة للمشكلات ويسمح بفهم أفضل لشبكة العلاقات بين وحدات

المدرسة وأفرادها مما يُؤدي إلى إيجاد حلول ناجحة للمشكلات، كما يضمن إحداث تغيير في كل وحدات المدرسة والانطلاق الأسلم نحو المستقبل. والتفكير النُظمي ينظر للمشكلات على أنها الجزء الظاهر من جبل الجليد، وخلف كل نمط من السلوك مجموعة من العوامل التي تتفاعل مع بعضها، بغض النظر عن الوقت والمكان الذي حدثت فيه، وعند دراسة هذه العلاقات تتكشف القوى المؤثرة في الظاهرة.

ولقد وضع Senge نموذجه في التفكير النظمي من خلال مجموعة من الاستعارات الرمزية التي يقع الإداريون غالباً في شراكها وتمنع التفكير النظامي في مدارسهم، وهي: مشكلات اليوم تأتي من حلول الأمس، وكلما زاد الضغط على النظام التربوي تقهقر إلى الخلف، وينمو السلوك للأفضل قبل أن ينمو للأسواء، والعلاج يمكن أن يكون أسوأ من المرض، الحل الأسرع هو الأبطأ، والسبب والنتيجة ليسا مرتبطين بالمكان والزمان، والتغيرات الصغيرة قد تُعطي نتائج كبيرة، وتستطيع الحصول على الطعام ولكن لا تستطيع أكله دفعة واحدة، وقسمة الفيل إلى نصفين لا تعطي فيلين صغيرين، ولا مجال لتوجيه اللوم للآخرين (أحمد محمود رضوان وأخرون، ٢٠١٤، ١٤٤).

وتُشكل هذه المعايير برنامجاً طويل المدى يُمارسه الأفراد في المدرسة من أجل تحسين قدراتهم التعليمية، ويُمكن أن تتم عملية التعلم داخل الفصل أو داخل المدرسة أوفي المجتمع المحلي، فيُنظر إلى المدرسة هنا على أنها مجتمع متعلم يسمح باستخدام المعلمون لأنماط جديدة من التفكير يتبادلونها معاً، ويطلقون العنان لطموحاتهم ويتعلمون كيف يتعلمون معاً.

أدوار المدير في المدارس المتعلمة:

يُعتبر مدير المدرسة المتعلمة قائد تحويلي لديه القدرة على وضع رؤية لما يجب أن تكون عليه المدرسة كمنظمة متعلمة، والعمل على تحقيقها وترسيخ التغيرات الإيجابية بمدرسته، وهناك مجموعة إجراءات يُمكن أن يتبناها مدير المدرسة لتحويل مدرسته إلى منظمة متعلمة، ومنها: توفير فرص النقاش الجماعي، وإتاحة الفرصة لتقييم المهام بما يُعزز تشكيل المجتمع المدرسي دائم التعلم، وتوفير الوقت الكافي للمعلمين للتفكير والعمل معاً بشكل جماعي، وذلك من خلال تطوير نظم للاتصالات كالبريد الإلكتروني والاجتماعات المفتوحة (رحمة بنت محمد صالح الغامدي، ٢٠١٦، ٣٦٠).

ويتحول المديرين في المدارس المتعلمة إلى قادة تعلم، ويتنوع دورهم بين المجالات التالية (عبير ماجد النويري، ٢٠١٦، ٢٤):

١- الرؤية والأهداف: يسعى مدير المدرسة لتكوين إجماع بين المعلمين حول أولويات المدرسة وأهدافها.

٢- الثقة: توفير مدير المدرسة جو من العناية والثقة بين المعلمين والاحترام وتهيئة مناخ مدرسي داعم للتعلم.

٣- الهيكل التنظيمي: يتميز بالمشاركة في صنع القرار والتفويض والقيادة التشاركية وتشجيع الاستقلالية.

٤- الحفز الذهني: تشجيع المدير للمعلمين على التفكير فيما يُحاولون تحقيقه وكيفية تحقيقه.

٥- الدعم الفوري: تقديم الدعم المعنوي للعاملين تقديراً لأعمالهم وأخذ آرائهم بعين الاعتبار.

٦- توقعات الأداء: وذلك ببلورة توقعات عالية لدى المدير من جانب العاملين.

وهناك كفايات يجب توافرها في مدير المدرسة ليُسهم بفعالية في تحويل مدرسته لمنظمة متعلمة، وهي: القدرة على تطوير رؤية ورسالة المدرسة، واتخاذ القرارات بناء على معلومات مؤكدة، والمشاركة في تطوير أنظمة العمل المدرسي، والتمتع بالمرونة الكافية، وإقامة حوار فعال مع كافة المنتسبين للمدرسة، والاهتمام بالوحدات المدرسية وتمويلها جيداً وتطوير مهارات العاملين بها، وتشجيع التفكير الإيجابي لدى المعلمين، وهذا يتطلب تنقل مدير المدرسة بين الوحدات الإدارية بالمدرسة ليكون ملماً بكافة تفاصيل العمل المدرسي حتى يتمكن من الوصول لمرحلة متقدمة من النمو الشخصي والتعاطف الإنساني.

كفايات المعلم في المدرسة المتعلمة:

تُعتبر المدارس المتعلمة من أهم الطرق الواعدة لبناء قدرات المعلمين وتطويرهم مهنياً، وهناك مجموعة من الكفايات الأساسية التي يجب توافرها لدى المعلمين ناتجة عن مزج المهارات والموارد والعمليات، وتُعتبر مصدراً مهماً للميزة التنافسية ووسيلة مهمة لضمان بقاء المدرسة أهمها (رنا ناصر صبر، ٢٠١٣، ٤٢٩):

١- كفايات معرفية: وتشمل مجموعة من الخبرات والمهارات والحقائق والمفاهيم والمعلومات والبيانات التي تم تنظيمها ويستخدمها المعلم في صياغة خطط الدروس وتنفيذها وفي حل المشكلات المدرسية.

٢- كفايات الاتصال: يستخدمها المعلمون لبناء الثقة بينهم وتشارك أفكارهم مع الآخرين.

٣- التوجه نحو الانجاز: تعنى القدرة على تحقيق الأهداف والبحث عن التفوق وتحسين الأداء.

٤- كفايات تطوير الأفراد: تعني القدرة على تنمية مهارات المعلمين من خلال: التشجيع والتمكين والتدريب.

٥- كفايات العمل الجماعي: وتشمل قدرة المعلم على العمل مع الآخرين مع فهم طبيعة دوره كعضو فريق.

وهناك عدة سمات تُميز الشخصية الريادية للمعلم المطلوب توافره في المدارس المتعلمة، وهي: العمق المعرفي في مادة التخصص والعمق المهني في مجال التربية، والتمكن من المهارات التدريسية، والقدرة على بناء علاقات متميزة مع الآخرين، بالإضافة إلى الشعور بالانتماء للمدرسة، والانفتاح على الأفكار والمعلومات والأشخاص، والقدرة على اتخاذ القرارات الموجهة ذاتياً، والمرونة في التفكير، وتعدد طرح البدائل تجاه موضوع واحد، والقابلية للتعلم من الفشل وجعله مباحاً كونه الطريق الأمثل للنجاح مستقبلاً.

المحور الرابع: مجتمع المعرفة وانعكاساته على المدرسة كمنظمة متعلمة

أصبحت المعرفة تُشكل ثروة حقيقية لكل من الأفراد والجماعات والمؤسسات، فهي الأداة الفاعلة التي تُمكن المؤسسات من القيام بمهامها، ومباشرة أنشطتها من أجل تحقيق أهدافها بكفاءة، بالإضافة إلى أن المعرفة هي مصدر لتميز المؤسسات وأساس ارتقائها ونجاحها.

ويعتبر Peter Drucker أن المعرفة هي الأساس الجديد للمنافسة في عصر ما بعد الرأسمالية، ويرى أن المنظمات الصناعية والخدمية والمعلوماتية ستقوم على المعرفة في المستقبل، وستتطور منظمات الأعمال إلى منظمات صانعة للمعرفة، إننا سائرون نحو دخول مجتمع المعرفة الذي لم يعد المورد الاقتصادي الأساس فيه هو رأس المال أو الموارد الطبيعية أو العمل، بل المعرفة (حسن حريم، رشاد الساعد، ٢٠٠٦، ٢٢٨).

ولقد أكد كل من تقرير التنمية البشرية (مصر ٢٠١٠) على أهمية ولوج مصر إلى مجتمع المعرفة، والمشاركة فيه بفاعلية من خلال إنتاج وتوليد معرفة جديدة، وعدم الاقتصار على الاستفادة من المعرفة المتاحة، وضرورة تقليص الفجوة المعرفية بين مصر والدول المتقدمة، وضرورة الانتقال من الاقتصاد التقليدي إلى اقتصاد المعرفة، ورصدت تلك التقارير انعكاسات مجتمع المعرفة على العملية التعليمية، وأوصت بتحقيق المتطلبات التربوية لمجتمع المعرفة عبر تطوير منظومة التعليم بكافة محتوياتها.

مفهوم المعرفة وأنواعها:

يُعد مفهوم المعرفة قديماً قدم الإنسان ظهر منذ فجر التاريخ وتطور مع تطور الحياة الإنسانية، وبرز في العصر الحديث؛ نظرًا لسيطرة المعرفة على كل أوجه الحياة وتغلغلها في الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، كرد فعل لثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ويُمكن تعريف المعرفة بأنها: جملة ما يكتسبه الفرد من خبرات ومهارات تقوم على التجربة والتعلّم بالدرجة الأولى، وتشمل الفهم بشقيه النظري والعملي لأي موضوع، وتتضمن المعرفة عوامل بشرية

وأخرى غير بشرية، مثل: الحقائق والمعتقدات والرؤى والمفاهيم والأحكام والمنهجيات والبراعات وتنقسم المعرفة إلى ثلاثة أنواع (حامي حسان ، ٢٠١٥، ٥٨):

١- المعرفة الصريحة: هي معرفة مادية مُعلنة شائعة بين الأفراد ومدونة في أشكال مادية، كالأرشيف والمعطيات والإجراءات والمخططات والنماذج .

٢- المعرفة الضمنية: وتعني جملة المهارات الفردية والجماعية التي تتجسد في القدرات أو الكفاءات، وهي مُخزنة في عقول أصحابها ويتم تبادلها واقتسامها من خلال التفاعل المتميز الذي يحدث بين الأفراد، ويُمكن أن تتحول هذه المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة تُسهم في توسيع حقل المعرفة .

٣- المعرفة التنظيمية: وتعني كل أشكال المعرفة التي تتعامل بها المنظمة وتنتج من تفاعل أفرادها مع البيئة، وتتشكل من حصيلة الخبرات والمعلومات والإستراتيجيات التي تُنظم نشاطات المنظمة.

وتُعتبر المعرفة من حيث إدارتها وإنتاجها وتبادلها ووضعها موضع التطبيق هي العصب المحرك للمنظمة المتعلمة، وتقوم المنظمات المتعلمة باكتساب وإنتاج ونقل المعرفة الجديدة، وتغيير سلوكها باستمرار على أساس تلك المعرفة، وتتزايد أهمية النظر إلى المنظمات على أساس المعرفة بسبب ظهور منظمات صانعة للمعرفة، وتتعامل معها كمصدر أساسي لإحداث الثروة، بالإضافة لتزايد الحاجة لتحقيق الترابط بين المعرفة وتكنولوجيا المعلومات، والحاجة لتنظيم الأفكار والمعارف التي تُمثل جوهر العمل داخل المنظمات.

ويتضمن مفهوم المنظمة المتعلمة: نقل المعرفة إلى داخل المنظمة ونشرها وتحويلها إلى ممارسات جديدة، وتحقيق الرؤية المشتركة للعاملين لتحقيق أهداف المنظمة، وترتكز المعرفة بمفهومها الواسع على الكفاءات الفردية التي تمتلك المعرفة ولديها القدرة على فهمها وترجمتها، لذا صارت المعرفة، والقدرة على التعلم، والقدرة على معالجة المعلومات موارد تُسهم في إنتاج مزايا تنافسية مستدامة، وصارت المعرفة المصدر الأكثر أهمية في بناء المنظمات المتعلمة (صالح عابر بشيت الخالدي، ٢٠١٢، ٤١).

مجتمع المعرفة: المفهوم والأسس Knowledge Society

يُعرّف قاموس أكسفورد الإنجليزي مفهوم مجتمع المعرفة بأنّه: " مجتمع يقوم على أساس الحصول على مجموعةٍ من المعلومات والعمل على توظيفها ثمّ نشرها من خلال اللجوء إلى وسائط التقدم التكنولوجي، ويسعى إلى التنمية الشخصية للأفراد، ويُركز على الإبداع ويُدعم المشاركة في المعرفة، ويهدف إلى تطور المعلومات وتيسير انتقالها بين الأجيال.

ويتضمن مجتمع المعرفة جميع الأنشطة والموارد والممارسات المرتبطة بالمعلومات انتاجاً ونشراً وتنظيماً واستثماراً، ويعتمد في تطوره على شبكات المعلومات والاتصال، والتقنيات الفكرية التي تضم سلع وخدمات جديدة مع التزايد المستمر في القوة العاملة المعلوماتية (سكينة عبد القادر محمد على، ١٤٢٣، ٢٠١٢).

ويعتمد مجتمع المعرفة على مجموعة من الآليات لنشر المعرفة أهمها: التعليم الجيد، والتدريب المناسب، والإعلام الهادف، وشبكة المعلومات المتاحة للجميع، واستيعاب المعرفة وتوظيفها، ونمو قاعدة البحث العلمي والتكنولوجي، ودعم وتشجيع النشر العلمي، وبراءات الاختراع، والمكتبات، والتعليم المؤدى إلى الإبداع. بالإضافة إلى توظيف المعلومات بما يخدم الإنسان والمجتمع والبشرية ويؤدي إلى التنمية الشاملة اقتصاديًا وسياسيًا واجتماعيًا.

ويُؤكد تقرير التنمية الإنسانية العربية (٢٠٠٣، ١١) على مجموعة من الأسس التي تضمن إصلاح السياق المجتمعي وتقوية منظومة اكتساب المعرفة وصولاً لإقامة مجتمع المعرفة، وهذه الأسس هي:

١- إطلاق حريات الرأي والتعبير: وضمانها بالحكم الصالح، وهذه الحريات هي المفتاح الضامن لجميع صنوف الحرية والعتبات المؤدية إلى سبل انتاج وتوليد المعرفة.

٢- النشر الكامل للتعليم راقي النوعية: ويعني إعطاء أولوية التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتعميم التعليم الأساسي للجميع، واستحداث نسق مؤسسي لتعليم الكبار تعليم مستمر مدى الحياة والارتقاء بجودة التعليم في جميع المراحل، وإعطاء اهتمام خاص بالنهوض بالتعليم العالي.

٣- التحول الحثيث نحو نمط إنتاج المعرفة في البيئة الاجتماعية والاقتصادية: من خلال التوجه نحو تطوير الموارد القابلة للتجدد، اعتماداً على القدرات التكنولوجية والمعرفة الذاتية وتنويع البيئة الاقتصادية، وتعزيز نسق حوافز مجتمعي تعليمي في شأن اكتساب المعرفة وتوظيفها في التنمية الإنسانية.

٤- توطين العلم وبناء قدرة ذاتية في البحث العلمي: والتطور التكنولوجي في جميع النشاطات المجتمعية، من خلال تشجيع البحث العلمي، وإقامة نسق للابتكار، والإسراع في تقنية المعلومات والاتصالات.

٥- تأسيس نموذج معرفي عام أصيل ومنفتح مستنير: يقوم على العودة لصحيح الدين، وتخليصه من التوظيف المغرض، وحفز الاجتهاد وتكريمه، والنهوض باللغة العربية، واستحضار إضاءات التراث المعرفي العربي، وإثراء التنوع الثقافي داخل الأمة ودعمه والاحتفاء به والانفتاح على الثقافات الإنسانية.

ويُشير دروكر Drucker إلى أن المنظمات في مجتمعات المعرفة ستُشكل مواردها البشرية من صناع المعرفة، ولكي يكون التعلم التنظيمي مصدراً للمعرفة وزيادة القدرة التنافسية لابد من مراعاة ما يلي (محمد جبار يوسف هادي،٢٠١٠، ١٣):

١- أن يكون التعلم في المنظمة عملية مستمرة وليس اهتماماً عابراً.

٢- أن يكون التعلم سمة مشتركة في جميع أنحاء المنظمة.

٣- الحصول على المعرفة والخبرة (مادة التعلم) من داخل المنظمة وخارجها.

٤- أن يتم قياس مستويات التعلم بشكل دوري وبطريقة منظمة تعتمد على المعايير التنافسية.

٥- نمط ثقافة المنظمة هو نمط الثقافة التكيفية وهذا النمط أكثر استجابة للتغيرات الخارجية.

٦- توافر منهجية لتحويل التعلم لنتائج فعالة ذات قيمة مضافة سواء في زيادة أصول المعرفة وتنظيم رأس المال الفكري للمنظمة أوفي تحسين نتائج الأعمال في السوق.

خصائص مجتمع المعرفة:

يمتاز مجتمع المعرفة بمجموعة من الخصائص، أهمها: توافر مستوى عال من التعليم والتعلم، ونمو متزايد في قوة العمل التي تمتلك المعرفة وتستطيع التعامل معها، واستخدام الذكاء الاصطناعي وتحول مؤسسات المجتمع إلى منظمات ذكية، والاحتفاظ بالمعلومات في بنوك المعرفة وتحويلها لخطط تنموية، مع وجود مراكز بحثية قادرة على إنتاج المعرفة والاستفادة منها (نجاة وليم جرجس أمين، ٢٠١٢، ١٣٧٦).

كما يتصف مجتمع المعرفة ببعض الخصائص منها (ربحي مصطفي عليان، ٢٠١٢، ٢١٣٨، ٢١٣٩):

١- الانتقال إلى عصر الإنتاج كثيف المعرفة: لأن المعرفة أصبحت هي القوة في العصر الحالي، ولم تعد المعرفة ثابتة أو محددة بنقطة بداية أو نهاية ولكنها أصبحت متغيرة ولا نهائية.

٢- المعرفة نسبية وليست مطلقة: حيث لم تعد المعرفة أسيرة لجدران الكتب ودوائر المعرفة، وصارت متغيرة بتغير العلم ومناهجه وطرائقه وأصبحت متراكمة ومتنامية بصورة مذهلة.

٣- تغير في الإستراتيجيات الإدارية: تنامي الحاجة إلى تفسيرات متنوعة للمخرجات الناتجة عن نظم المعلومات.

٤- الانفتاح على عصر المعلومات: وسرعة وسهولة تناقل المعلومات والمعارف الإنسانية بمعدلات غير مسبوقة وتيسير تداولها وإتاحتها لكل من يريدها دون قيود.

٥- التراكم المعرفي بمعدلات هائلة وسريعة: صارت المعرفة الإنسانية تتجدد في دورات قصيرة، بما يجعل تقادم المعرفة من أخطر مهددات العاملين في حقول العلم والتقنية والإدارة وغيرها من المهن.

٦- التحول النوعي الواضح في تركيبة الموارد البشرية: بزوغ فئات من العاملين ذوي المعرفة يتميزون بمستويات عالية من التعلم والإحاطة بمستجدات العلوم، ويتمتعون بقدرات ذهنية وطاقات فكرية عالية التميز.

٧- زيادة الاهتمام برأس المال الفكري: وهوما تملكه المنظمة من أفكار وتقنيات ورصيد معرفي، واعتباره الثورة الأعظم للمنظمة، ويُمثل استثماره التحدي الأكبر للإدارة المعاصرة في تطوير منتجات متفوقة.

٨- تطور نماذج لعلاقات المنظمات بعضها ببعض: يعتمد على مفاهيم الترابط والتحالف وتبادل المنافع فضلاً عن إدارة المنافسة واستثمار القدرات الذاتية لكل منظمة في بناء وتنمية قوتها التنافسية.

٩- التوجه نحو المنظمة الإلكترونية: وهي منظمة تعمل في مجالات مختلفة، وتتميز بأنها تنظيم متطور ومتفاعل باستمرار مع المتغيرات الخارجية والداخلية، وتتسم العمليات فيها بالسرعة والمرونة.

وتتسم الأجندة التعليمية في مجتمع المعرفة ببعض الخصائص أهمها (ربحي مصطفي عليان، ٢٠١٢، ٢١٤٠، ٢١٤١):

١- تعلم الأفراد في أماكن مختلفة مثل المنزل ومكان العمل وليس في مؤسسات تعليمية محددة، وهذا يتطلب تحولاً رئيسياً في كيفية تحديد الأفراد للتعلم المناسب وممارسة الرقابة الشخصية.

٢- أصبح التعليم من أجل التعلم وتنمية المهارات المعرفية ومهارات ما وراء المعرفة مُخرجات مُهمة للمدارس حيث يحتاج المعلمون إلى القدرة على التعلم المستمر في مواقع مختلفة.

٣- تغير نماذج وشكل العمل حيث يقوم الأفراد بتغيير وظائفهم بصفة دائمة مع مرور الوقت عن ذي قبل، حيث تتناقص إمكانية التعايش بمهارة محددة وتزداد الحاجة إلى التدريب في مواقع العمل.

٤- تواجد وسطاء جدد للمعرفة تتضمن تكنولوجيا الاتصال والمعلومات التي تدعم الخدمات المكملة للتعليم المدرسي سواء كان ذلك في حالة تدعيم دراسة الطالب أو التمدرس المنزلي.

٥- تلاشي الحدود والحواجز الموجودة بين الحياة والتعلم، وبين التعليم النظامي واللانظامي، وبين الإعداد المهني والإعداد الأكاديمي وبين المدرسة والمجتمع، في ظل نظم قائمة على إدارة المعرفة.

٦- تنامي الخدمات التعليمية المتمركزة حول تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي ساعدت على مواكبة المدارس للتغيرات الحادثة داخلها وخارجها وزيادة رغبتها في تطبيق اللامركزية في التعليم.

ويتطلب تحقيق التعلم التنظيمي بالمدرسة في مجتمع المعرفة: استثمار طاقات جميع العاملين بالمدرسة وإذكاء رغباتهم المهنية في التعلم من أجل تحسين أدائهم، وتهيئة بيئة مدرسية مناسبة للتعلم التنظيمي تُتيح الفرص لتفاعل خبرات المعلمين والتواصل مع الرؤساء والمشرفين، والانفتاح على مصادر المعرفة الخارجية، وإنتاج بيئة اجتماعية تضمن انتقال الخبرات بين المعلمين، وتنمية الرؤى المشتركة والنمذجة الفكرية المتناسقة وتبادلها بين معلمي المدرسة، وإزالة كافة موانع التعلم التنظيمي ومعوقات اكتساب المعارف التنظيمية وأهمها احتكار القيادات المدرسية لكافة السلطات والصلاحيات.

ابعاد مجتمع المعرفة:

تُعد المعرفة من أهم المؤشرات التي يُمكن من خلالها قياس مدى تقدم المجتمعات، وبيان قدرتها على المساهمة الفاعلة في تحقيق التميز في عالم يعتمد في اقتصاده على المعرفة، ويُمكن رصد بعض أبعاد مجتمع المعرفة فيما يلي (منصور بن زيد إبراهيم الخثلان، ٢٠٠٩، ٨ - ١٠):

١- البعد الاقتصادي: ويتمثل في أن المعلوماتية هي السلعة أو الخدمة الرئيسية والمصدر الأساسي للقيمة المضافة وتوفير فرص العمل وترشيد الاقتصاد.

٢- البعد التكنولوجي: ويتمثل في انتشار وسيادة تكنولوجيا المعلومات وتطبيقاتها في مختلف مجالات الحياة، مع الاهتمام بالوسائل الإعلامية والمعلوماتية وتطويعها طبقاً لظروف مجتمع المعرفة.

٣- البعد الاجتماعي: ويتمثل في سيادة درجة معينة من الثقافة المعلوماتية في المجتمع، وزيادة مستوى الوعي بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأهميتها في الحياة اليومية للفرد والمجتمع.

٤- البعد السياسي: يعني إشراك الجماهير في إتخاذ القرارات بطريقة عقلانية مبنية على استعمال المعلومة.

٥- البعد الثقافي: ويتمثل في إعطاء أهمية قصوة للمعلوماتية والمعرفة والاهتمام بالقدرات الإبداعية للأشخاص، وضمان حرية التفكير والإبداع والعدالة في توزيع العلم والمعرفة والخدمات.

٦- البعد التربوي: ويتمثل في أن الإنسان سيصبح هو رأس المال البشري الذي يبدع ويُفكر ويُنتج المعرفة.

ولكي تقوم التربية بدورها في مجتمعات المعرفة، فمن الضروري أن تنتظم حول أربعة محاور هي: التعلم للمعرفة، حتى يكتسب المتعلم أدوات الفهم، والتعلم للعمل حتى يستطيع أن يؤثر في بيئته، والتعلم للعيش مع الآخرين ليشاركهم في أنشطتهم، والتعلم ليكون، وهو توجه أساسي مشترك بين المحاور الثلاثة السابقة، ويتطلب بناء مجتمع المعرفة في مجال التعليم بناء منظومة بحث وتطوير وعلم وتكنولوجيا فاعلة للإبداع تستهدف رفع المستوى الاقتصادي والمعرفي في آن واحد (جاك ديلور، ١٩٩٦، ١٢٩).

ملامح مجتمع المعرفة:

إن المجتمع الذي يهتم بالمعرفة ويعتبرها نهجاً مهماً في جميع مجالات الحياة هو مجتمع المعرفة، ويُلخص الباحثين إطار مجتمع المعرفة في الملامح التالية (ربحي مصطفي عليان، ٢٠١٢، ٢١٣٨):

١- المنفعة المعلوماتية: من خلال إنشاء بنية تحتية معلوماتية تقوم على أساس الحاسبات الآلية المتاحة لكل الناس في صورة شبكات المعلومات المختلفة وبنوك المعلومات التي ستصبح هي بذاتها رمز المجتمع.

٢- الصناعة القائدة هي صناعة المعلومات: وهي تهتم بأنشطة وأعمال ترتبط بتقديم المعلومات، وإتاحة الوصول إليها بغرض التربح وتتضمن منتجي البرمجيات وقواعد البيانات والموردين ووسطاء المعلومات.

٣- بناء مجتمع المعرفة: وهي مرحلة تتسم بإبداع المعرفة من خلال مشاركة جماهيرية فعالة تستهدف تكوين مجتمع المعرفة وهوما يجري الآن بخطى سريعة من خلال استخدام شبكة الإنترنت عالمياً.

٤- تطوير منهجيات علمية لحل المشكلات: تُمكن من الإفادة من الانفجار المعرفي في أشكالها المتعددة.

٥- توفير بيئة نظيفة ينعم بها مجتمع المعرفة: تكنولوجيا المعلومات قادرة على محوما خلّفهُ التصنيع من مشكلات بيئية واقتصادية وأخلاقية.

٦- تزايد كميات المعلومات المنتجة على أوعية لا ورقية: تتمثل في أوعية إلكترونية مثل الأشرطة والأقراص الممغنطة وإسطوانات الفيديو وشبكة الإنترنت.

٧- تقلص قيود الزمان والمكان: أدى التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل إلى تطورات مذهلة مصاحبة لظهور شبكة الإنترنت حيث أتاحت الفرص أمام الإنسان للتواجد في كل مكان وفي كل زمان.

٨- الإندماج بين مجالات المعرفة المختلفة: بمعنى الإنتشار السريع إلى مجالات المعرفة الأخرى فتتطور بدورها، وينشأ عنه ما يطلق عليه القيمة المعرفية المضافة وأدى ذلك إلى بروز مجالات معرفية جديدة.

ويشترط لتحقيق متطلبات مجتمع المعرفة بالمدرسة عدة شروط أهمها (منال السيد أحمد علي، ٢٠١٥، ٢٩، ٣٠):

١- قيادة إدارية مدرسية ترصد الأهداف والمعايير وتمتلك مقومات التنفيذ السليم للخطط والبرامج.

٢- تمكين المعلمين من خلال إتاحة الفرصة لمشاركتهم في صنع القرارات المدرسية، والسماح بإطلاق إبداعاتهم وقدراتهم الفكرية وخبراتهم العملية بما يعود بالنفع على المدرسة.

٣- وجود بناء استراتيجي متكامل يُعبر عن التوجهات الرئيسية للمدرسة، ويشمل رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها التي تسعى لتحقيقها، وتوضيح آلية إعداد الخطط الإستراتيجية ومتابعتها.

٤- هياكل تنظيمية مرنة قابلة للتعديل تتناسب مع متطلبات الأداء وقابلة للتعديل والتكيف مع المتغيرات.

٥- التغير الثقافي للمعلمين وما يحملونه من قيم ومعايير ثقافية لتقبل التغيير التقني المصاحب لمجتمع المعرفة.

٦- تعميق المعرفة لدى المعلمين لإنتاج الرؤية الفعالة لعمليات الإدارة من خلال عمليات التعلم الذاتي والمستمر التي يسعى إليها مجتمع المعرفة لتحقيق نتائج أفضل في فترة زمنية وجيزة.

٧- وجود نظام متكامل يضم آليات لرصد المعلومات المطلوبة وتحديد مصادرها ووسائل تجميعها وقواعد معالجتها وتداولها وحفظها واسترجاعها وتوظيفها لدعم اتخاذ القرار.

إدارة المعرفة بالمدرسة المتعلمة:

يُقصد بإدارة المعرفة مجموعة عمليات طُورت من أجل تحصيل المعرفة واكتسابها وتوزيعها وتوظيفها واستثمارها، وأدرك الباحثون أهميتها ودورها في زيادة فعالية المنظمات ومساعدتها على تحقيق أهدافها بتكاليف أقل ونواتج أفضل، وهناك عدة توجهات لتحديد العمليات الأساسية لإدارة

المعرفة، فكل باحث حدد مجموعة من العمليات مرتبطة بدورة حياة المعرفة منذ الحصول عليها من مصادرها الداخلية والخارجية وصولاً إلى تصنيفها، ويمكن تحديد أهم العمليات التي تم الاجماع عليها لإدارة المعرفة في (فاطمة الزهراء فاسي، ٢٠١٦، ٣٣٩):

١- تشخيص المعرفة: هي عملية تحديد متطلبات الابتكار وتوليد رأس المال المعرفي الجديد، وتُوضح المعرفة الملائمة لحل المشكلات، ويتم من خلالها تحديد الأفراد الحاملين للمعرفة واستخلاص المعرفة منهم.

٢- تحديد أهداف المعرفة: تهدف إدارة المعرفة إلى تسليط الضوء على مجالات عمل المنظمة وعملياتها وتسهيل الإبداع والتوجه نحو الزبون وتسهيل عمليات التخطيط والتنبؤ.

٣- توليد المعرفة: هو عبارة عن جهد بشري يتم عن طريق فرق العمل التي تكتشف ممارسات جديدة تُسهم في تعريف المشكلات وايجاد الحلول لها بشكل مبتكر.

٤- تخزين المعرفة: تشمل عمليات البحث والاحتفاظ والاسترجاع، والقيمة الحقيقية للمعرفة بعيدة المدى، لذا تظهر ضرورة الاحتفاظ بالمعرفة وتخزينها من خلال: مخازن البيانات، خرائط المعرفة.

٥- توزيع المعارف وايصالها: تتعاظم المعارف وتتطور بزيادة الاستخدام والمشاركة، ويتم التوزيع إما عن طريق النشر عبر الوسائل المقروءة أوعن طريق وسائل الاتصال المسموعة والمرئية كتقديم المحاضرات وعقد الندوات، وعند اختيار وسيلة التوزيع يجب مراعاة طبيعة المعرفة وطبيعة الطرف المستفيد

٦- تطبيق المعرفة: وتشمل هذه المرحلة: الاستعمال، إعادة الاستعمال والاستفادة والتطبيق، وقد اعتمدت عدة أساليب لتطبيق المعرفة منها: المبادرات الفردية، فرق العمل الداخلية متعددة الخبرات.

٧- استرجاع المعرفة وإدامتها: هي مجموعة من العمليات التي تستهدف الوصول إلى المعرفة المخزنة بكل سهولة وبأقل وقت، لاستخدامها في حل المشكلات وتحسين العمليات، ويعتمد الاسترجاع على استخدام الذكاء الاصطناعي، بينما تعتمد الإدامة على فحص وتنقيح المعرفة، وتتضمن الإدامة حذف بعض الأجزاء غير المتسقة مع المحتوى العام للمعرفة.

ولتحقيق الفائدة المرجوة من اعتماد مدخل إدارة المعرفة في المدرسة المتعلمة، يجب على الإدارة المدرسية توظيف إدارة المعرفة في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمدرسة، وتعزيز قدرات

ومهارات كوادرها البشرية، وتحقيق التطوير والتحسين والاستدامة لهذه القدرات والمهارات، وتوجيه عمليات إدارة المعرفة نحو تحقيق نموذج المدرسة كمؤسسة معرفية، وهذا يتطلب تنفيذ المدرسة استراتيجيات تكفل تفعيل عمليات إدارة المعرفة في كل وحدات المدرسة بصورة تكاملية (بسمة محمود موسى، ٢٠١٢، ٦).

ويرى الباحث أنه يُمكن استخدام إدارة المعرفة في المدارس في مجالات عديدة، منها: التخطيط، ووضع استراتيجيات التعليم والتعلم الحالية والمستقبلية، إدارة وتنظيم العمل داخل المدرسة، الحصول على معلومات حديثة عن عناصر العملية التعليمية من طلاب ومعلمين وأبنية ووسائل تعليمية، وتقديم الدعم الفني للقائمين على العملية التعليمية للوصول لحلول مبتكرة للمشكلات التعليمية المختلفة.

منهجية تطبيق التعلم التنظيمي بالمدرسة:

تشتمل منهجية تطبيق التعلم التنظيمي في المدرسة عدة مكونات هي: القيم المشتركة، واستراتيجيات العمل، وتوجه فرق عمل برؤية مشتركة، وتوفير إمكانات التواصل الفعال، والاهتمام بالتغذية الراجعة، قيادة ديمقراطية تُشجع المبادرة وتُعزز التعلم الذاتي للمعلمين. ولقد حدد كل من Collinson & Cook & Conley ست طرق لتطبيق التعلم التنظيمي في المدارس (عائشة بنت سالم بن صالح الرقيشية، ٢٠١٥، ٢٩ ، ٣٠):

١- إعطاء أولوية التعلم للجميع: أثبتت الدراسات أن إعطاء الفرص للمعلمين للتعلم تنعكس على ميل طلابهم للتعلم، فمنح فرص التعلم لهم هو الدعامة الأساسية لتطبيق التعلم التنظيمي.

٢- تيسير نشر التعلم (المعرفة والمهارات والتبصير): يتضمن نشر المعرفة تبادل الأفكار والتوقعات والمعرفة الظاهرة والضمنية والمهارات والرؤى والتوقعات بين جميع أعضاء المدرسة.

٣- وجود العلاقات الإنسانية: يعتمد التغير التنظيمي على النظام الاجتماعي السائد الذي يندمج فيه الفرد ويتعلم فيه، فتحقيق العلاقات المفتوحة وتشارك المعرفة تعتمد على العلاقات الإنسانية داخل المدرسة.

٤- تعزيز ثقافة التساؤل والتعلم المباشر: تُعتبر التساؤلات من أهم عناصر التعلم التنظيمي وذلك لأهميته في تحديد الأخطاء وتصحيحها، فالسؤال يتطلب تحديداً للمشكلة وجمعاً للبيانات وتحليلها، ويُولد ما يُسمى بالتعلم المباشر الذي يُزيل الغموض وبإنتاج عقلية متفتحة تحترم الدلائل وتتمتع بالنقد البناء.

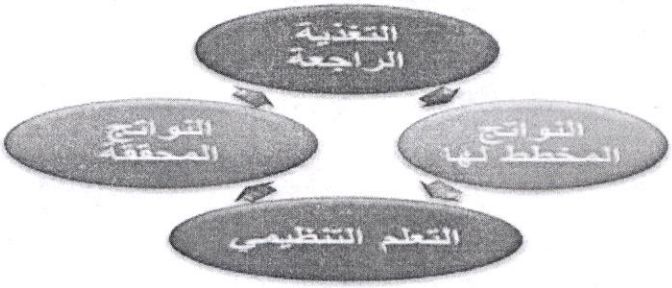
٥- تحقيق التعلم الذاتي: وهي عملية تجديد مستمرة تعتمد على تشجيع الأفراد على الإنجاز، وهناك ثلاث طرق تُطور بها المنظمة قدرات أفرادها، وذلك من خلال نقل القيم والأهداف للأعضاء الجدد، وتنشئة الأعضاء من خلال إنماء الشخصية الطموحة لديهم ومُشاركة معتقدات الأعضاء ورؤاهم مع الآخرين.

٦- تعزيز الإدارة الديموقراطية: إن عملية التعلم ومشاركة المعرفة والتعاون والبحث كلها عوامل مرتبطة بضرورة وجود نظام ديموقراطي يدعم تحقيقها ويستفيد من طاقات الفرد والجماعة.

ولقد تناول كل من Yekutiel & Dennis منهجية تطبيق التعلم التنظيمي في المدرسة وفق الخطوات التالية: تشكيل السؤال التعليمي الذي يُجيب عن أهم القضايا المدرسية، واجتماع الفريق لحل السؤال التعليمي، وجمع المعلومات ذات العلاقة من عدة مصادر، وتكوين نموذج للإجابة الأولية عن السؤال التعليمي، وتحويل النماذج إلى ممارسات تُسهم في تحسين النموذج، ويتطلب ذلك توثيق كل خطوة، وتحويلها إلى أسلوب عمل، وتشكيل المشاركة في النموذج التطويري وتحديد المعلومات اللازمة، وتكوين السؤال التعليمي التالي، فالمدارس المتعلمة تشمل أسئلة متتابعة متطورة وتبحث عن حلول للأسئلة الحرجة والجديدة التي تواجهها (علي بن ناصر شتوي آل زاهر، ٢٠١٣، ١٥٨)

واقترح ستنسون وزملاؤه Stinson . et al. خطوات للتعلم التنظيمي يُمكن تطبيقها في المؤسسات التعليمية على وجه الخصوص كانت ناتجة عن مؤتمر التربية الطبية في أوربا وعدداً من ورش العمل، وتتمثل ما يلي: اعتبار الحاجة للتعلم من القيم الرئيسية للمدرسة، وإيجاد التعلم الفعال بين الطلاب من خلال تعزيز قدراتهم وتطوير تعلمهم، وتطوير رؤية الذات وتعلم الأفراد معرفة أنفسهم، والانفتاح على الأفكار الجديدة على المستوى المؤسسي أو الفردي، وتخصيص الفرق والأقسام وقتاً محدداً للتعلم، وتشجيع العمل الفريقي وإعطاء وقت لبناء الفريق، وتطوير مهارات القيادة والتعلم من خلال الأخطاء، التفكير من منظور عالمي من خلال رؤية واسعة للمنظمة التعليمية (علي بن ناصر شتوي آل زاهر، ٢٠١٣، ١٥٨).

وتأخذ عملية التعلم التنظيمي بالمدرسة الساعية للتعلم شكل دورة مستمرة تبدأ بالحصول على الجديد من البيانات والمعلومات، والحصول على التغذية الراجعة حول النتائج التي تم تحقيقها، ثُم رصد الواقع التنظيمي واستشرافاته، وفي حال وجود فجوة بين النتائج المخطط لها والنواتج المحققة فعلاً فإن المدرسة تقوم بالتعرف على الأسباب المؤدية إلى هذه الفجوة واتخاذ القرارات الصحيحة بذلك، والشكل التالي يُعبر عن هذه الدورة (أحمد غنيمي مهناوي، ٢٠١٣، ١٩٣):



شكل (٢) دورة التعلم التنظيمي بالمدرسة

وعلى مستوى المدرسة فإن التعلم التنظيمي للتلاميذ يتم في ثلاث دورات هي: دورة التعلم المفردة: وتحدث عندما يعمل المعلم على حل المشكلات عند طلابه في الفصل لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، دورة التعلم الثنائية: وتحدث عندما يعمل المعلم على حل المشكلات عند الطلاب لتحسين عمليتي التعليم والتعلم على مستوى المدرسة، دورة التعلم الثلاثية: وتحدث عندما يُشارك المعلم في تعرف ثقافة النظام المدرسي وأهدافه التي تُسهم في ضبط جودة عملية التعلم (أحمد غنيمي مهناوي، ٢٠١٣، ١٩٣).

ويبين الجدول التالي مستويات التعلم التنظيمي بالمدرسة والنظم الفعالة في مجتمعات المعرفة والاستراتيجيات المتبعة في كل مستوى(Yeo. Roland. 2006. 34-44):

جدول(١) مستويات التعلم التنظيمي والنظم الفعالة في مجتمعات المعرفة والاستراتيجيات المتبعة في كل مستوى

مستويات التعلم	النظم الفعالة	تركيز العمليات	الاستراتيجيات المتبعة في مجتمع المعرفة
التعلم الفردي تشجيع الاستقلالية	إزالة العوائق دعم الممارسات الجديدة	الأفراد التركيز على الكفاءة	▪ التزويد بمناخ وثقافة تعلمية. ▪ إنتاج فرص للتنمية الذاتية لجميع العاملين. ▪ الترويج للتحقيق والحوار بشأن قضية معينة. ▪ التشجيع على اتصالات مفتوحة.
فرق العمل تشجيع الإشراف	الهيكل-تحسين العمليات-التركيز على طريقة أداء الأفراد لعملهم وطريقة تفاعلهم مع بعضهم البعض	العمليات التركيز على الفعالية	▪ التزود بهيكل عملي مرن. ▪ عمليات وظيفية معقدة تتم بشكل مبسط وفعال ▪ تشجيع التعلم الجماعي عبر تحسين ديناميات الفريق ▪ الاعتماد على نظام حوافز مرن مبني على أساس الأداء
التعلم التنظيمي تشجيع النظرة الشمولية	الاستراتيجية – الترويج لرؤية مشتركة وتعلم مؤسساتي	الهدف التركيز على التحول	▪ تنمية القدرات التعلمية لجميع مستويات العاملين ▪ تشجيع التفكير المنهجي وتطوير الخطط الإستراتيجية ▪ إنتاج فرص للمشاركة بعملية اتخاذ القرارات ▪ تمكين العاملين عبر قدرات اتخاذ القرارات .

إجراءات الدراسة الميدانية

تناول البحث في المحاور السابقة إطاراً نظرياً يتضمن مفهوم التعلم التنظيمي وفلسفته وأهدافه وخصائصه وأبعاده ومستوياته واستراتيجياته وأدوار القادة في التعلم التنظيمي، ومفهوم المدرسة المتعلمة وفلسفتها وأهميتها وخصائصها وأبعادها ومعاييرها وضوابطها، وملامح المدرسة المتعلمة في مجتمعات المعرفة، وفي هذا المحور يقوم الباحث بدراسة ميدانية تستهدف التعرف على واقع توافر مستويات التعلم التنظيمي ببعض مدارس التعليم الأساسي (ابتدائي وإعدادي) بمدينة أسوان.

أدوات الدراسة الميدانية:

لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية قام الباحث بتصميم استبانة تتكون من ثلاثة مستويات للتعلم يمكن أن تتوافر في المدرسة باعتبارها منظمة متعلمة، وهي: مستوى التعلم الفردي، ويضم (١٢) عبارة، ومستوى التعلم الجماعي، ويضم (٨) عبارات، ومستوى التعلم التنظيمي، ويضم (٢٠) عبارة، كما اعتمد الباحث على المقابلات الشخصية مع بعض أفراد العينة للحصول على معلومات وظيفية عن واقع توافر مستويات التعلم التنظيمي ببعض مدارس التعليم الأساس (ابتدائي وإعدادي) بمدينة أسوان لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية والاستفادة من تلك المقابلات في تفسير نتائج الدراسة الميدانية.

ولقد مر إعداد الإستبانة بعدة مراحل بدأت بتحليل الإطار النظري والدراسات السابقة وما تتضمنه من أدوات تخص مستويات التعلم التنظيمي بالمدرسة، ومن خلال ذلك تم صياغة استبانة تتضمن مؤشرات التعلم التنظيمي موزعة على مستويات التعلم الثلاثة (الفردي والجماعي والتنظيمي)، والتي يُمكن أن يُمارسها المعلمون والإداريون بالمدرسة لتفعيل نموذج المدرسة المصرية كمنظمة متعلمة.

صدق الإستبانة:

يُقصد بصدق الإستبانة "مقدرتها على قياس ما وضعت من أجله" (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٩، ٥٤٩)، وتُوجد العديد من الطرق لقياس الصدق، إلا أن البحث الحالي اعتمد على صدق المُحكمين، أو ما يُسمى بالصدق الظاهري، حيث تم عرض الإستبانه بصورتها المبدئية على بعض الأساتذة المتخصصين في التربية والإدارة التعليمية والتخطيط التربوي بكلية التربية بأسوان، لتحكيم العبارات والتأكد من انتمائها للمحور، ومدى وضوح الصياغة اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، وقدم السادة المحكمون ملاحظات قيمة أفادت الدراسة وأثرت الاستبانة وساعدت على

إخراجها بصورة مقبولة، وأُعيد تصميم الإستبانة بعد تعديلها في ضوء توجيهات السادة المُحكمين، ولحساب معامل ثبات الإستبانة ككل يُمكن حساب معامل الصدق الذاتي من المعادلة:

الصدق الذاتي = معامل الثبات = ٠,٦٨٢ = ٠,٨٢٦ (وهذه القيمة مقبولة لصدق الإستبانة)

ثبات الإستبانة:

يُقصد بثبات الإستبانة أن تكون على درجة عالية من الدقة والإتقان فيما يزودنا به من بيانات إحصائية، وهذا يتطلب بدوره أن تُعطي الاستبانة نفس النتائج إذا طبقت عدة مرات" (فؤاد أبوحطب، سيد عثمان، ١٩٧٦، ٧٧)، واستخدم البحث الحالي طريقة الاحتمال المنوالي لقياس عبارات الإستبانة، وتم سحب عدد (٣٩) استمارة تم تطبيقها على عينة ممثلة والمعلمين والإداريين بمدرسة الجمهورية الابتدائية، وتم تفريغ الاستمارات في ثلاثة أعمدة (متوافر – إلى حد ما – غير متوافر)، وتم حساب معامل الثبات لكل عبارة من خلال العلاقة (سعد عبد الرحمن، ١٩٩٨، ١٦٣):

$$\text{معامل الثبات (ث)} = \frac{ن}{ن - ١} \left(ل - \frac{١}{ن} \right)$$

حيث (ن) عدد الاحتمالات الاختيارية للعبارة .

و(ل) الاحتمال المنوالي (أكبر تكرار نسبي لأي احتمال اختياري من الاحتمالات).

$$(ل) = \frac{\text{أكبر تكرار أمام العبارة في أي عمود}}{\text{مجموع التكرارات في الأعمدة الثلاثة}}$$

وللحصول على ثبات الإستبانة تم حساب معامل الثبات لكل عبارة، ويُوضح الجدول التالي معاملات الثبات لعبارات الإستبانة بطريقة الاحتمال المنوالي:

جدول (٢) معاملات ثبات الاستبانة

رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات
مستوى التعلم الفردي		مستوى التعلم الجماعي		مستوى التعلم التنظيمي			
١	٠,٥٧٨٩	١٣	٠,٦٠٥٣	٢١	٠,٧١٠٥	٣٣	٠,٧٣٦٨
٢	٠,٥٧٨٩	١٤	٠,٩٢١١	٢٢	٠,٥٥٢٦	٣٤	٠,٧٣٦٨
٣	٠,٨٩٤٧	١٥	٠,٨٦٨٤	٢٣	٠,٥	٣٥	٠,٨١٥٨
٤	٠,٥٢٦٣	١٦	٠,٥٧٨٩	٢٤	٠,٦٨٤٢	٣٦	٠,٩٢١١
٥	٠,٦٥٧٩	١٧	٠,٦٥٧٩	٢٥	٠,٧١٠٥	٣٧	٠,٨٤٢١
٦	٠,٦٥٧٩	١٨	٠,٥٢٦٣	٢٦	٠,٥	٣٨	٠,٦٨٤٢
٧	٠,٧١٠٥	١٩	٠,٧٦٣٢	٢٧	٠,٦٠٥٣	٣٩	٠,٨٤٢١
٨	٠,٥٥٢٦	٢٠	٠,٨٦٨٤	٢٨	٠,٥٥٢٦	٤٠	٠,٨١٥٨
٩	٠,٦٣١٦	المتوسط	٠,٧٢٣٦٨٨	٢٩	٠,٨٤٢١	المتوسط	٠,٦٩٨٦
١٠	٠,٦٥٧٩			٣٠	٠,٦٥٧٩		
١١	٠,٥			٣١	٠,٥٥٢٦		
١٢	٠,٦٠٥٣			٣٢	٠,٧١٠٥		
المتوسط	٠,٦٢٩٣٧٥			متوسط ثبات عبارات الإستبانة ككل = ٠,٦٨٢			

يتضح من الجدول السابق أن:

١- بلغ عدد عبارات المستوى الأول (مستوى التعلم الفردي) (١٢) عبارة، وكان متوسط معاملات ثبات عبارات المستوى ككل (٠,٦٣).

٢- بلغ عدد عبارات المستوى الثاني (مستوى التعلم الجماعي) (٨) عبارات، وكان متوسط معاملات ثبات عبارات المستوى ككل هو (٠,٧٣).

٣- بلغ عدد عبارات المستوى الثالث (مستوى التعلم التنظيمي) (٢٠) عبارة، وكان متوسط معاملات ثبات عبارات المستوى ككل هو (٠,٦٩٨).

٤- تم حساب متوسط ثبات عبارات الإستبانة ككل فبلغ (٠,٦٨٢)، وبالكشف عن هذه القيمة في الجداول الإحصائية وجد أنها ذات دلالة، وبالتالي تدل على ثبات الإستبانة وصلاحيتها للتطبيق.

بهذا أصبحت الإستبانة في صورتها النهائية، وتتضمن واقع قيام المعلمين والإداريين بأدوارهم في التعلم التنظيمي، وهذه الاستبانة يمكن من خلالها الوصول للواقع الفعلي لممارسة مستويات التعلم التنظيمي بمدارس التعليم الأساسي بمدينة أسوان من خلال إجابة المفحوصين على بنود الاستبانة، وكل بند من بنود الإستبانة يبدأ بعبارة تقريرية تتطلب وضع علامة (✓) للتعبير عن أحد ثلاثة احتمالات تُعبر عن وجهة نظر أفراد العينة، وهذه الاحتمالات هي (متوافر – إلى حد ما – غير متوافر).

عينة البحث وخصائصها:

تم اختيار عينة البحث من مجموعة من مدارس مدينة أسوان للتعليم الأساسي (ابتدائي وإعدادي)، وتم تطبيق الإستبانة على عدد (٤) مدارس ابتدائية تتضمن فحص استجابات عدد (١٢٣) معلم وإداري، وعدد (٤) مدارس أخرى إعدادية تتضمن فحص استجابات عدد (١٢٥) معلم وإداري، وبذلك يكون عدد العينة ككل (٢٤٨) معلم وإداري، ويُوضح الجدول التالي وصفاً لهذه العينة.

جدول (٣) توزيع أفراد العينة طبقاً لبُعد المدرسة (ابتدائي وإعدادي)

م	المدارس الابتدائية	العدد	م	المدارس الإعدادية	العدد
١	مدرسة الجمهورية الابتدائية	٣٩	٥	مدرسة الجمهورية الإعدادية	٣٠
٢	مدرسة على مبارك الابتدائية	٢٢	٦	مدرسة العروة الوثقى الإعدادية	٣٦
٣	مدرسة أبطال أكتوبر الابتدائية	٢٨	٧	مدرسة الصداقة الجديدة الإعدادية	٢٨
٤	مدرسة تقسيم الصداقة الابتدائية	٣٤	٨	مدرسة محمد مكاوي للغات	٣١
	المجموع الكلي	١٢٣		المجموع الكلي	١٢٥

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:

١- الأوزان النسبية: لحساب الأوزان النسبية لاستجابات عينة البحث في كل عبارة من خلال إعطاء الدرجات (٣ ، ٢ ، ١) لتقابل الاحتمالات الثلاث ليكرت (متوافر – إلى حد ما – غير متوافر) في كل مستوى من مستويات التعلم بالمدرسة، ويُستخرج الوزن النسبي من العلاقة:

$$\text{الوزن النسبي (ق)} = \frac{٣ ك_{١} + ٢ ك_{٢} + ك_{٣}}{٣ ن}$$

حيث تُمثل ($ك_{١}$ ، $ك_{٢}$ ، $ك_{٣}$) تكرارات الاستجابات في كل احتمال من الاحتمالات الثلاث. و(ن) هي عدد أفراد العينة.

٢- دلالة الأوزان النسبية (ث): وتُحسب دلالة الأوزان النسبية من خلال العلاقة (أحمد سيد خليل، بدري أحمد أبو الحسن، ١٩٩٩، ١٠٧):

$$\text{قيمة (ث)} = \frac{\text{ق} - \text{ق}.}{\frac{\text{ق}^{٢} - \text{ق}.^{٢}}{\text{ن}}}$$

تُمثل (ث) دلالة النسبة (مدى حيود النسبة الوزنية عن النسبة المعيارية)، (ق) النسبة الوزنية المستخرجة، (ق٠) هي النسبة الوزنية المعيارية ، وتساوى (٠,٥٠)، و(ن) عدد أفراد العينة وتكون دلالة (ث) كالآتي:

١ قيمة (ث) دالة عند مستوى دلالة (٠,٥) إذا كانت ١,٩٦ ≤ (ث) ≤ ٢,٥٨

٢ قيمة (ث) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) إذا كانت ٢,٥٨ ≤ (ث) < ٣,٢٩

٣ قيمة (ث) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) إذا كانت قيمة (ث) ≤ ٣,٢٩

٣- دلالة الفروق بين عينتي البحث (ز):

تُحسب دلالة الفروق بين استجابات عينتي البحث من العلاقة (عبد الله السيد عبد الجواد، ١٩٨٣، ٢٠٥):

$$\text{قيمة (ز)} = \frac{\text{ق}_{١} - \text{ق}_{٢}}{\text{أ ب} \sqrt{\frac{١}{\text{ن}_{١}} + \frac{١}{\text{ن}_{٢}}}}$$

حيث تُمثل (ز) دلالة الفروق بين استجابات مجموعتي العينة من معلمين وإداريين في المدارس الابتدائية والإعدادية بمدينة أسوان، (ق١) الوزن النسبي المستخرج لاستجابات مجموعة المدارس الابتدائية، (ق٢) الوزن النسبي المستخرج لاستجابات مجموعة المدارس الإعدادية.

$$أ = \frac{ن١ ق١ + ن٢ ق٢}{ن١ + ن٢} \qquad (ب = ١ - أ)$$

وتكون قيم (ز) دالة كما بالجدول التالي:

١ قيمة (ز) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) إذا كانت ١,٩٦ ≤ (ز)≤ ٢,٥٨ بمستوى ثقة (٠,٩٥)

٢ قيمة (ز) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) إذا كانت ٢,٥٨ ≤ (ز)< ٣,٢٩ بمستوى ثقة (٠,٩٩)

٣ قيمة (ز) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) إذا كانت قيمة (ز) ≤ ٣,٢٩ بمستوى ثقة (٠,٩٩٩)

مناقشة النتائج وتفسيرها:

بناء على ما سبق من إجراءات الدراسة الميدانية من حيث إعداد الأداة المستخدمة في البحث وإختبار صدق وثبات الإستبانة، ثم وصف المجتمع الذي أجريت فيه الدراسة، والأساليب المستخدمة في المعالجة الإحصائية المستخدمة في تفسير النتائج، يُحاول الباحث التعرف على واقع تفعيل مستويات التعلم التنظيمي ببعض مدارس التعليم الأساسي بمدينة أسوان من قبل عينة ممثلة من المعلمين والإداريين، وسوف يناقش البحث النتائج من خلال استجابات أفراد العينة على بنود الإستبانة ومحاورها، مع الاستعانة بنتائج المقابلة الشخصية مع بعض أفراد العينة في تفسير النتائج، ويتضح ذلك كما يلي:

المستوى الأول: مستوى التعلم الفردي

هو تغير شبه دائم في سلوك المعلم يحدث نتيجة للخبرة المكتسبة من التجارب أو الممارسات السابقة التي يتم تدعميها عن طريق التغذية العكسية، ولكي يتعلم الفرد لابد أن يكون لديه هدف يسعى إلي تحقيقه، وأن يمتلك رغبة في التعلم وقدرة على التعلم، ويُوضح الجدول (٤) الأوزان النسبية لاستجابات مجموعتي العينة على العبارات الخاصة بواقع تفعيل مستوى التعلم الفردي بالمدرسة، ودلالة الفروق بين استجابات المعلمين بالمدارس الابتدائية والإعدادية:

جدول (٤) الأوزان النسبية لاستجابات مجموعتي العينة على عبارات مستوى التعلم الفردي

رقم العبارة	(ق١) مدارس ابتدائية	الترتيب	(ق٢) مدارس إعدادية	الترتيب	قيمة (ز)
١	٠,٨٢٦٦***	٣	٠,٨٠٢٧***	٢	٠,٤٨
٢	٠,٨٠٧٦***	٥	٠,٧٩٤٧***	٣	٠,٢٥
٣	٠,٨٨٠٨***	١	٠,٨٣٢***	١	١,٠٩
٤	٠,٥٩٠٨***	١١	٠,٥٣٨٧***	١١	٠,٨٣
٥	٠,٧٢٩***	٨	٠,٦٢٩٣***	١٠	١,٦٨
٦	٠,٨١٥٧***	٤	٠,٧٣٣٣***	٨	١,٥٥
٧	٠,٤٩٣٢	١٢	٠,٤٩٦	١٢	٠,٠٤-
٨	٠,٦٧٧٥***	١٠	٠,٧٦٨***	٦	٠,٥٩-
٩	٠,٨٠٤٩***	٦	٠,٧٧٠٧***	٤	٠,٦٦
١٠	٠,٨٤٢٨***	٢	٠,٧٧٠٧***	٥	١,٤٤
١١	٠,٧٤٥٣***	٧	٠,٧٤١٣***	٧	٠,٠٧
١٢	٠,٦٧٧٥***	٩	٠,٦٦٤***	٩	٠,٢٣

(***) دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، (**) دالة عند مستوى (٠,٠١)، (*) دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أن:

١- جميع قيم (ز) غير دالة عند أي مستوى من مستويات الدلالة بالنسبة لهذا المستوى ككل، أو لكل عبارة من عباراته مما يدل وجود اتفاق بين استجابات مجموعتي العينة على إعمال كل عبارات هذا المستوى سواء بالمدارس الابتدائية أو الإعدادية بمدينة أسوان.

٢- على الرغم من قيم (ز) غير دالة في كل عبارات هذا المستوى، إلا أنه يلاحظ ارتفاع معظم الأوزان النسبية بالنسبة لاستجابات مجموعة المدارس الابتدائية عن استجابات مجموعة المدارس الإعدادية ، مما يدل على أن مجموعة المدارس الابتدائية أكثر تفعيلاً لبنود مستوى التعلم الفردي، وهذا يعني أن معلموا المرحلة الابتدائية يبذلون مجهود أكبر في التعلم الفردي وتزايد إطلاعهم على كل جديد سواء في مجال التخصص العلمي أو على مستوى الإعداد التربوي، ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحث لحدوث تعديلات وتحسينات مستمرة على مناهج المرحلة الابتدائية، مما يقتضي توافر استعداد دائم لدي معلمي تلك المرحلة للتعديل، بالإضافة لضرورة بذل المعلمين لقصارى جهدهم لضمان تعلم التلاميذ.

٣- احتلت العبارة (٣) مراكز الصدارة من منظور كل من مجموعتي العينة، وجاءت الأوزان النسبية لهما (٠,٨٨)، (٠,٨٣)، وكلها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) مما يدل على معاونة المعلمون لبعضهم البعض في مختلف نشاطات التعلم، ويُفسر الباحث تلك النتيجة

بناء على الجهود التي يبذلها المعلمون في تقديم ما لديهم من معارف للارتقاء بتدريس مادة التخصص، وخصوصاً المعلمون الحاصلون على مؤهلات عليا.

٤- جاءت العبارة (١) في المرتبة الثالثة من منظور مجموعة المدارس الابتدائية والمرتبة الثانية من منظور مجموعة المدارس الإعدادية، وبأوزان نسبية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وحيث أن قيم (ز) غير دالة إحصائياً مما يدل على اتفاق مجموعتي الدراسة على قيام المعلمين – خصوصاً من نفس التخصص–بمناقشة أخطائهم للتعلم منها، ومن خلال المقابلات الشخصية توصل الباحث لقيام التوجيه الفني بأدوار فعالة في رصد الأخطاء الشائعة في مجال التدريس، وتعميمها على المدارس بهدف تلافيها وتداركها من قبل المعلمين أو التطرق إليها في اللقاءات التنشيطية التي يعقدها الموجهون مع المعلمين.

٥- جاءت العبارة (٢) في المرتبة الخامسة من منظور مجموعة المدارس الابتدائية والمرتبة الثالثة من منظور مجموعة المدارس الإعدادية، وبأوزان نسبية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وحيث أن قيم (ز) غير دالة إحصائياً مما يدل على اتفاق مجموعتي الدراسة على وعي المعلمين بالاحتياجات التدريبية والمهارات المستقبلية لهم، وبمناقشة الباحث لبعض المعلمين حول تلك الاحتياجات التدريبية اتضح أنها تشمل: مهارات ضبط الفصل، مهارات العمل الجماعي والتعلم التعاوني، مهارات استخدام الكمبيوتر والإنترنت في تدريس مواد التخصص، إعداد الوسائط التعليمية واستخدامها، مهارات التعامل مع برامج مجموعة ال (Microsoft Office)، تطوير النشاطات الصفية واللاصفية بالمدرسة.

٦- جاءت العبارة (٤) في المرتبة الحادية عشرة من منظور مجموعتي المدارس، وبأوزان نسبية دالة عند (٠,٠٠١) في حالة مجموعة المدارس الابتدائية، ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وقيمة (ز) غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على اتفاق أفراد العينة على وجود قصور واضح في مجال تمكن المعلمين من الحصول على الدعم المالي اللازم للتعلم الذاتي والالتحاق ببرامج تدريبية ضرورية، وهذا بسبب ضعف الحوافز المادية التي تُخصصها وزارة التربية والتعليم المصرية للتنمية المهنية المستمرة للمعلمين، ويقتصر دور الوزارة على البرامج التدريبية النظامية لترقيات المعلمين والتي تخضع لإشراف الإدارات التعليمية.

٧- جاءت العبارة (١١) في المرتبة السابعة من منظور مجموعتي الدراسة، بينما جاءت العبارة (١٢) في المرتبة التاسعة من منظور مجموعتي الدراسة، وبأوزان نسبية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وقيمة (ز) غير دالة احصائياً في حالة العبارتين، مما يعني اتفاق المعلمين والإداريين بالمدارس الابتدائية والإعدادية على تمتعهم بحرية التعبير عن الآراء

خلال المناقشات اليومية بينهم التي تستثمر طاقاتهم الفكرية، والتي يعرضون خلالها وجهات نظرهم بشأن العملية التعليمية وكيفية الإرتقاء بها في مناخ آمن تعاوني.

٨- فيما يتعلق بتمتع المعلمين بمهارات إثارة التساؤلات ومهارات الإنصات الجيد لوجهات نظر الآخرين واحترامها، جاءت العبارتان (٩)، (١٠) بأوزان نسبية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وقيم (ز) جاءت غير دالة إحصائياً، مما يدل على اتفاق مجموعتي الدراسة على توافر تلك المهارات لدى معظم أفراد العينة وتمتعهم بآداب الحوار وحرية التعبير عن آرائهم بحرية.

٩- جاءت العبارة (٨) في المرتبة العاشرة من منظور معلمي المدارس الابتدائية والمرتبة السادسة من منظور معلمي المدارس الإعدادية، وبأوزان نسبية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وقيمة (ز) غير دالة إحصائياً، مما يدل على اتفاق مجموعتي العينة على تقديم التغذية الراجعة الصادقة، وهي شكل من أشكال التّوجيه الفوريّ التي يُقدمها المعلمون لبعضهم البعض، وهي إجراء تصحيحيّ قائم على مبدأ توضيح الرُّؤيا يُمكن أن ساعد في تصحيح المسارات التعليمية.

١٠- جاءت العبارة (٥) في المرتبة الثامنة من وجهة نظر مجموعة المعلمين بالمدارس الابتدائية، والمرتبة العاشرة من وجهة نظر مجموعة المعلمين بالمدارس الإعدادية، وقيمة (ز) غير دالة إحصائياً، مما يؤكد اتفاق المجموعتين على تخصيص المعلمون وقتاً كافياً لدعم التعلم داخل وخارج المدرسة.

١١- جاءت العبارة (٧) في المرتبة الأخيرة من منظور مجموعتي الدراسة وغير دالة عند أى مستوى من مستويات الدلالة، وقيمة (ز) غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على اتفاق المعلمين والإداريين بالمدارس الابتدائية والإعدادية على عدم حصولهم على مكافآت مجزية تُشجعهم على التعلم والتنمية المهنية المستدامة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (أريج ميمون الكبيسي، ٢٠١٣، ١٠٩)، ومن خلال المقابلات الشخصية مع المعلمين اتضح شكواهم من تجميد رواتب ومكافآت المعلمين بمصر على أساسي عام (٢٠١٤) مما يضر بدخل المعلم المصري وقدرته على مواجهة تحديات المعيشة، وهذا ينعكس سلباً على اهتمامات المعلمين بالتعلم الذاتي وبرامج التنمية المهنية للمعلمين.

١٢- جاءت العبارة (٦) في المرتبة الرابعة من منظور معلمي المدارس الابتدائية والمرتبة الثامنة من منظور معلمي المدارس الإعدادية، وبأوزان نسبية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وقيمة (ز) كانت غير دالة إحصائياً، مما يدل عل وجود اتفاق بين مجموعتي الدراسة على تعاملهم مع ضغوط العمل ومشكلاته بنظرة إيجابية باعتبارها فرصاً للتعلم، وهي قد تُفيد

المعلمين وتُؤثر عليهم بشكل إيجابي من خلال زيادة قدرتهم على العمل والإنجاز، كأن يتم تحديد وقت معيّن لإنجاز مهمّة ما، ودفع الشخص إلى التفوق والشعور بالإنجاز عند إنجازه لكافّة المهام الموكلة إليه وبالوقت التي تم تحديده .

ثانياً: مستوى التعلم (الفرقي) الجماعي:

هو تعلم يتم عن طريق فرق العمل من خلال المهام المدرسية المنفذة بطريقة تعاونية وتشاركية، ويحدث هذا التعلم في مجموعات العمل التي تكتسب المعرفة وتعمل على نقلها بصورة صحيحة لجميع أعضاء هيئة التدريس أولاً ثم إلى المدرسة، ويُوضح الجدول (٥) الأوزان النسبية لاستجابات مجموعتي العينة على العبارات الخاصة بواقع تفعيل التعلم الجماعي بالمدرسة، ودلالة الفروق بين استجابات المعلمين بالمدارس الابتدائية والإعدادية:

جدول (٥) الأوزان النسبية لاستجابات مجموعتي العينة على العبارات الخاصة بمستوى التعلم الجماعي

رقم العبارة	(ق١) مدارس ابتدائية	الترتيب	(ق٢) مدارس إعدادية	الترتيب	قيمة (ز)
١٣	٠,٧١٢٧****	٥	٠,٧٢٢٣****	٦	-٠,٢٦
١٤	٠,٧٠١٩****	٧	٠,٨٦٤****	١	-٣,٠٩٩***
١٥	٠,٧٢٩****	٦	٠,٧٦٨****	٣	-٠,٧١
١٦	٠,٨٢١١****	١	٠,٧٦٢٧****	٤	١,١٣
١٧	٠,٥٢٦٦***	٨	٠,٥٢٥٣***	٨	٠,١٧
١٨	٠,٧٧٢٤****	٢	٠,٧١٤٧****	٧	١,٠٣
١٩	٠,٧٥٠٧****	٣	٠,٧٥٢****	٥	-٠,٠٢
٢٠	٠,٧٥٠٧****	٤	٠,٨١٠٧****	٢	-١,١٤

(***) دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، (**) دالة عند مستوى (٠,٠١)، (*) دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- جميع قيم (ز) غير دالة عند أي مستوى من مستويات الدلالة بالنسبة للمحور ككل أو لكل عبارة من عباراته فيما عد العبارة (١٤) مما يدل على وجود اتفاق بين استجابات مجموعتي العينة على إعمال كل عبارات هذا المستوى سواء بالمدارس الابتدائية أو الإعدادية بمدينة أسوان.

٢- جاءت العبارة (١٦) في المرتبة الأولى من منظور معلمي المدارس الابتدائية والمرتبة الرابعة من منظور معلمي المدارس الإعدادية، وبأوزان نسبية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وقيمة (ز) غير دالة إحصائياً، مما يدل على اتفاق مجموعتي الدراسة على تمتع

المعلمين بقدر من المرونة العقلية يسمح لهم بتعديل آرائهم نتيجة لإجراء مناقشات مستمرة بينهم واقتناعهم بالرأي الآخر، وهذا أساس يجب توافره لضمان التعلم الجماعي والعمل التعاوني. فالتعلم ليس مجرد معلومة نتلقها من أي مكان ثم نعمل بها، بل هو مختلف وأعمق بكثير؛ إن أي شيء يُضاف إلينا الآن يتشابك بطريقة ما مع كل شيء موجود بالعقل، ليمنحنا طريقة جديدة ننظر فيها لما حولنا، ويُؤثر على طريق الحياة الذي نسلكه.. فالعقل إنتاج لينمو.. وليستمر في النمو.. يجب أن نختار كيف وعلى ماذا سوف ننميه.

٣- جاءت العبارة (١٤) في المرتبة الأولى من منظور معلمي المرحلة الإعدادية والمرتبة السابعة من منظور معلمي المرحلة الابتدائية، وبأوزان نسبية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، وقيمة (ز) جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) مما يدل على اتفاق مجموعتي الدراسة على معاملة المعلمين دون تميز بسبب عرق أو دين أو جنس، لكن مجموعة معلمي المدارس الإعدادية أيدت بشدة تمتعها بهذا الحق.

٤- جاءت العبارة (١٧) في المرتبة الأخيرة من منظور مجموعتي الدراسة، وبأوزان نسبية منخفضة رغم أنها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وقيمة (ز) غير دالة إحصائياً مما يدل على اتفاق مجموعتي الدراسة على انخفاض فرص حصول المعلمين على مكافآت مُجزية على انجازاتهم في العمل الجماعي، وتبين للباحث من خلال المقابلات الشخصية مع المعلمين أن ذلك يرجع إلى ضعف المخصصات المالية لقطاع التدريب بوزارة التربية والتعليم.

٥- جاءت العبارة (١٣) في المرتبة الخامسة من منظور معلمي المدارس الابتدائية والسادسة من منظور معلمي المدارس الإعدادية ، وبأوزان نسبية منخفضة رغم أنها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وقيمة (ز) غير دالة إحصائياً مما يدل على اتفاق مجموعتي الدراسة على تمتع المعلمين بفرص للمشاركة في تعديل رؤية ورسالة المدرسة، خصوصاً بعد جهود الوزارة في تأهيل المدارس الحكومية المصرية في مجال ضمان الجودة وتأهيل المدارس للاعتماد التربوي.

٦- جاءت العبارة (١٥) في المرتبة السادسة من منظور معلمي المدارس الابتدائية والمرتبة الثالثة من منظور معلمي المدارس الإعدادية، وبأوزان نسبية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وقيمة (ز) غير دالة إحصائياً مما يدل على اتفاق مجموعتي الدراسة على قيام المعلمين بتنفيذ المهام الجماعية بشكل جيد، ولكن من خلال المقابلة الشخصية مع بعض المعلمين اتضح وجود بعض المعوقات بهذا الشأن، أهمها: تشجيع ثقافة العمل الفردي والتنافس بدلا من العمل الجماعي والتكاتف، وعدم قناعة بعض المعلمين بجدوى العمل

الجماعي، والتركيز على إنجاز المهام فقط دون الاهتمام بالعلاقات الإنسانية، علاوة على احتياج كثير من المعلمين لبرامج تدريبية لتعلم مهارات القيادة ومهارات العمل الفرقي.

٧- جاءت العبارة (١٨) في المرتبة الثانية من منظور معلمي المدارس الابتدائية والمرتبة السابعة من منظور معلمي المدارس الإعدادية، وبأوزان نسبية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وقيمة (ز) غير دالة إحصائياً مما يدل على اتفاق مجموعتي الدراسة على اهتمام القيادات المدرسية بمقترحات وتوصيات المعلمين واحترام آرائهم وتوجيهاتهم لرفع كفاءة العملية التعليمية والإدارية بالمدرسة، واقتناع القيادات المدرسية في المدارس التي تم تطبيق الأداة بها بتطبيق نمط القيادة التشاركية (الشورية).

٨- جاءت العبارة (١٩) في المرتبة الثالثة من منظور معلمي المدارس الابتدائية والمرتبة الخامسة من منظور معلمي المدارس الإعدادية، وبأوزان نسبية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وقيمة (ز) غير دالة إحصائياً مما يدل على اتفاق مجموعتي الدراسة على وجود أوقات أثناء اليوم الدراسي يجلسون فيها معاً يُمكن أن تُسهم في بناء أواصر الثقة فيما بينهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دراسة (فداء يوسف غازي ، ٢٠١٣)، ويرجع هذا لدور الإدارات المدرسية في تقوية جسور الثقة بين المعلمين والمجتمع المدرسي.

٩- جاءت العبارة (٢٠) في المرتبة الرابعة من منظور معلمي المدارس الابتدائية والمرتبة الثانية من منظور معلمي المدارس الإعدادية، وبأوزان نسبية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وقيمة (ز) غير دالة إحصائياً مما يدل على اتفاق مجموعتي الدراسة على سعى المعلمون للتعلم معاً ومتابعة كل جديد سواء في مادة التخصص أوفي مجال استخدام الإستراتيجيات الحديثة في التدريس، وهذا يتحقق من خلال تشكيل فرق عمل مدرسية تُدار ذاتياً تعتمد على الأسلوب الجماعي في إتخاذ القرارات المدرسية، وأعضاءها على درجة عالية من التمكين بسبب منحهم صلاحيات تُمكنهم من آداء المهام المدرسية بكفاءة .

ثالثاً: مستوى التعلم التنظيمي:

يرتكز التعلم التنظيمي على التفكير الجماعي والتعلم المستمر الهادف إلى تمكين العاملين وتحسين أداء المدرسة والارتقاء بها إلى التميز وزيادة قدراتها على التكيف مع التحديات العالمية الحالية والمستقبلية. ويُوضح الجدول (٦) الأوزان النسبية لاستجابات مجموعتي العينة على العبارات الخاصة بواقع تفعيل التعلم التنظيمي بالمدرسة، ودلالة الفروق بين استجابات المعلمين بالمدارس الابتدائية والإعدادية:

جدول (٦) الأوزان النسبية لاستجابات مجموعتي العينة على العبارات الخاصة بمستوى التعلم التنظيمي

رقم العبارة	(ق١) مدارس ابتدائية	الترتيب	(ق٢) مدارس إعدادية	الترتيب	قيمة (ز)
٢١	٠,٨٢١١	٩	٠,٧٨٤٠	١	٠,٧٣
٢٢	٠,٧٩٤	١١	٠,٧٢٠٠	١٦	١,٢٦
٢٣	٠,٧٤٥٣	١٦	٠,٧٥٤٧	٩	-٠,١٧
٢٤	٠,٧١٢٧	١٩	٠,٦١٠٧	١٨	*١,٩٧
٢٥	٠,٨٢٦٦	٧	٠,٧٤٦٧	١٩	١,٥٣
٢٦	٠,٦٤٧٧	٢٠	٠,٦٥٠٧	١٧	٠,٠٥
٢٧	٠,٧٨٣٢	١٣	٠,٧٦٠٠	٧	٠,٤٤
٢٨	٠,٧٤٥٣	١٧	٠,٦٩٠٧	٢٠	٠,٩٥
٢٩	٠,٧٩١٣	١٢	٠,٧٧٣٣	٣	٠,٣٤
٣٠	٠,٧٢٩	١٨	٠,٧٢٨٠	١٥	٠,٠٧١
٣١	٠,٧٥٦١	١٥	٠,٧٤١٣	٥	٠,٢٧
٣٢	٠,٧٨٣٢	١٤	٠,٧١٢٠	١٤	١,٢٩
٣٣	٠,٨٠٧٦	١٠	٠,٧٢٨٠	١١	١,٤٨
٣٤	٠,٨٢٣٨	٨	٠,٧٤٦٧	١٠	١,٤٨
٣٥	٠,٨٣٢	٥	٠,٧٥٤٧	١٣	١,٥٠
٣٦	٠,٨٦٧٢	١	٠,٧٨٤٠	٢	١,٧٣
٣٧	٠,٨٥٣٧	٢	٠,٧٦٨٠	١٢	١,٧٢
٣٨	٠,٨٢٦٦	٦	٠,٧٧٠٧	٨	١,٩٦
٣٩	٠,٨٥٣٧	٣	٠,٧٧٠٧	٦	١,٦٧
٤٠	٠,٨٤٨٢	٤	٠,٧٥٧٣	٤	١,٧٩

(***) دالة عند مستوى (٠,٠٠١) ، (**) دالة عند مستوى (٠,٠١) ، (*) دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أن:

١- جميع قيم (ز) غير دالة عند أي مستوى من مستويات الدلالة بالنسبة للمحور ككل أو لكل عبارة من عباراته، فيما عد العبارة (٢٤) مما يدل على وجود اتفاق بين استجابات مجموعتي العينة على إعمال كل عبارات هذا المستوى سواء بالمدارس الابتدائية أو الإعدادية بمدينة أسوان.

٢- جاءت العبارة (٣٦) في المرتبة الأولى من منظور معلمي المدارس الابتدائية، والمرتبة الثانية من منظور معلمي المدارس الإعدادية، وبأوزان نسبية دالة عند مستوى دلالة

(٠,٠٠١)، وقيمة (ز) غير(ز) غير دالة إحصائياً، مما يدل على اتفاق مجموعتي الدراسة على تمكين الإدارة المدرسية للمعلمين من الحصول على المعلومات في أي وقت وبسرعة باعتباره حق يُتيح للمعلم حرية السؤال عن كل معلومة تُوجد بالإدارة المدرسية وتلقي الإجابة عنها، فالمعلومة يجب أن تكون متاحة ومتوفرة لكل من يطلبها.

وترجع هذه النتيجة إلى اقتناع الإدارة المدرسية بأهمية توفير المعلومات والبيانات الضرورية للمعلمين لما لها من تأثير في سير العملية التعليمية، ولكن هناك بعض الصعوبات التي تواجه تفعيل هذا البند منها: ضعف التنسيق بين جهود المعلمين والإداريين في مجال تبادل المعرفة، وعدم وجود آليات كافية لتبادل ونشر المعلومات في المدرسة.

٣- جاءت العبارة (٢٣) في المرتبة السادسة عشر من منظور معلمي المدارس الابتدائية والمرتبة التاسعة من منظور معلمي المدارس الإعدادية، وبأوزان نسبية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وقيمة (ز) غير دالة إحصائياً، مما يدل على اتفاق مجموعتي الدراسة على تشجيع الإدارة المدرسية إنجاز المهام من خلال العمل الجماعي. وهناك العديد من الفوائد للعمل الجماعي، أهمها: زيادة الكفاءة والإنتاجيّة. وإنجاز أعمال متعددّة وأكثر تعقيداً، وسهولة التواصل والنقاش المفتوح والتعاون. والاستفادة من نقاط القوة التي يمتلكها أعضاء الفريق. وتوسيع آفاق التطور الشخصيّ، فتح المجال أمام الابتكار والإبداع؛ وذلك من خلال الترحيب بوجهات النظر المميزة والفريدة من نوعها.

٤- جاءت العبارة (٢٤) المرتبة التاسعة عشر من منظور معلمي المدارس الابتدائية، والمرتبة الثامنة عشر من منظور معلمي المدارس الإعدادية وبأوزان نسبية منخفضة ولكنها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وقيمة (ز) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح مجموعة المدارس الابتدائية مما يدل على وجود اتفاق بين مجموعتي الدراسة على وضع الإدارة المدرسية أنظمة لقياس الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المتوقع، ولكن هناك صعوبات تواجه قياس الأداء الفعلي للمعلمين وتقويم مدى مناسبته دون أن يتوفر لدى الإدارة المدرسية معايير جودة أداء المعلم السابق وضعها وإقرارها (الأداء المحتمل)، ويتم التعبير عن الآداء الفعلي للمعلم كميًا أو نوعيًا، وذلك لهدف اكتشاف مدى تطابق العمل الفعلي للمعلم مع المعيار وتحديد مقدار الإنحراف إيجابيًا كان أم سلبيًا واكتشاف مسبباته وظروف حدوثه ، ويُعاون الإدارة المدرسية في هذا المعيار التوجيه الفني لكل تخصص.

٥- جاءت العبارتان (٢٥) (٣٤) في المرتبة السابعة والمرتبة الثامنة (على الترتيب) من منظور معلمي المدارس الابتدائية والمرتبة التاسعة عشر والمرتبة العاشرة (على الترتيب)

من منظور معلمي المدارس الإعدادية، وبأوزان نسبية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وقيمة (ز) غير دالة إحصائياً، مما يدل على اتفاق مجموعتي الدراسة على إتاحة الإدارة المدرسية قاعدة معلومات عن الخبرات والتجارب السابقة للمدرسة والدروس المتعلمة منها، وذلك لإفادة المعلمين خصوصاً ما يتعلق بحل المشكلات المدرسية، ولكن هناك بعض المعوقات التي ظهرت من خلال المقابلات الشخصية وتحول دون تحقق هذا البند ضعف الثقافة التنظيمية المشجعة للاستفادة من التجارب والخبرات التنظيمية.

٦- جاءت العبارة (٢٦) في المرتبة العشرين (الأخيرة) من منظور معلمي المدارس الابتدائية، والمرتبة السابعة عشر من منظور معلمي المدارس الإعدادية وبأوزان نسبية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وقيمة (ز) غير دالة إحصائياً، مما يدل على اتفاق مجموعتي الدراسة قيام الإدارات المدرسية بقياس نتائج الوقت والموارد التي تنفق على تدريب المعلمين، ويرى الباحث أن السبب في انخفاض الأوزان النسبية يرجع لعدم الاهتمام الكافي للإدارات المدرسية بتدريب المعلمين وقياس كفاءة البرامج التدريبية، ومن خلال المقابلات الشخصية مع مديري المدارس تبين اقتناعهم بأن هذا الأمر يقع على كاهل الإدارة التعليمية والأكاديمية المهنية للمعلم وقطاعات التدريب بالوزارة.

٧- فيما يخص دور الإدارة المدرسية في تدريب المعلمين وإتاحة فرص التعلم لهم، ودعم طلباتهم المتعلقة بفرص التعليم والتدريب جاءت العبارتان (٣٥)، (٣٧) في المرتبة الخامسة والثانية (على الترتيب) من منظور معلمي المدارس الابتدائية، وفي المرتبة الثالثة عشر والثانية عشر (على الترتيب)، وبأوزان نسبية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وقيمة (ز) غير دالة إحصائياً، مما يدل على اتفاق مجموعتي الدراسة قيام الإدارات المدرسية - بالتعاون مع التوجيه الفني - بدعم وتشجيع المعلمين على الإلتحاق بالبرامج التدريبية المتنوعة.

وتُعتبر الأكاديمية المهنية للمعلمين بمصر مركز تميز يضمن جودة منظومة التنمية المهنية المستدامة للمعلمين بشراكة فاعلة مع كليات التربية، وتستهدف تحقيق تميز مخرجات العملية التعليمية وتمكين المعلمين، وتطبيق استراتيجيات تدريسية وآليات متطورة، وتتمثل مهامها في: إعداد ومراجعة معايير التنمية المهنية للمعلمين، ومنح شهادة الصلاحية لشغل الوظيفة، واعتماد مقدمي برامج التنمية المهنية وإجراء الاختبارات، ودعم البحوث التربوية وتشجيع الاستفادة بنتائجها.

٨- وفيما يخص احتفاظ الإدارة المدرسية بقاعدة بيانات تتضمن قدرات ومهارات المعلمين جاءت العبارة (٣٩) في المرتبة الثالثة من منظور معلمي المدارس الابتدائية ، وفي المرتبة السادسة من منظور معلمي المدارس الإعدادية، وبأوزان نسبية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وقيمة (ز) غير دالة إحصائياً، مما يدل على اتفاق مجموعتي الدراسة على توافر تلك القاعدة سواء ورقية في ملفات المعلمين أو إلكترونية من خلال تطبيق نظام الحكومة الإلكترونية بالمدارس والإدارات التعليمية.

٩- جاءت العبارة (٣٨) في المرتبة الثالثة من منظور معلمي المدارس الابتدائية، والمرتبة السادسة من منظور معلمي المدارس الإعدادية، وبأوزان نسبية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وقيمة (ز) غير دالة إحصائياً، مما يدل على اتفاق مجموعتي الدراسة اتساق نشاطات المدرسة مع قيمها التربوية، وتتمثل أهم القيم التربوية التي تدعم التعلم التنظيمي في المدرسة في: قيمة النزاهة، قيمة الشفافية، وقيمة الاستفسار، وقيمة المسؤولية، وقيمة التوجه بالقضية.

١٠- جاءت العبارة (٣٣) في المرتبة الثامنة من منظور معلمي المدارس الابتدائية، والمرتبة العاشرة من منظور معلمي المدارس الإعدادية، وبأوزان نسبية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وقيمة (ز) غير دالة إحصائياً، مما يدل على اتفاق مجموعتي الدراسة على وجود بعض صور الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحيط لتلبية الحاجات المتبادلة بينهم، وهنا يقترح الباحث تشكيل فريق للمشاركة المجتمعية في المدرسة ويتكون من مجموعة من الأفراد يرغبون في تقديم أي دعم للمدرسة بالمال أو الخبرة أو الجهد، أو الوقت، أو التجهيزات المادية والمكاينة من داخل أو خارج المدرسة.

١١- جاءت العبارتان (٢٧) ، (٢٨) في المرتبتان الثالثة عشر والسابعة عشر من منظور معلمي المدارس الابتدائية، والمرتبة السابعة والمرتبة العشرون والأخيرة من منظور معلمي المدارس الإعدادية وبأوزان نسبية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وقيمة (ز) غير دالة إحصائياً، مما يدل على اتفاق مجموعتي الدراسة على طرح الإدارة المدرسية بدائل متنوعة للمعلمين لإنجاز مهامهم، وتوفير الموارد التي يحتاجونها لإنجاز تلك المهام والتي يُحددونها بأنفسهم.

١٢- جاءت العبارة (٢٩) في المرتبة الثانية عشر من منظور معلمي المدارس الابتدائية، والمرتبة الثالثة من منظور معلمي المدارس الإعدادية، وبأوزان نسبية دالة عند مستوى

دلالة (٠,٠٠١)، وقيمة (ز) غير دالة إحصائياً، مما يدل على اتفاق مجموعتي الدراسة على دعم الإدارة المدرسية للمبادرات البناءة التي يُقدمها المعلمون، ومن أمثلة تلك المبادرات التي قدمها المعلمون أثناء المقابلات الشخصية منها: "مبادرة التدريس من القلب قبل الكتاب"، وتعني أن يكون المعلم حاضراً بعواطفه خلال التدريس، ويُقدم كل ما لديه بحب وحماس وبروح المسئولية، وتقديم الرعاية النفسية لطلاب المدرسة، وجعل البيئة المدرسية ممتعة للتلاميذ، وإنتاج أجواء مدرسية إيجابية تسمح بإطلاق الطاقات الإبداعية للطلاب، وإنشاء صفحة للمدرسة على موقع Facebook لتكون ملتقى للمعلمين.

١٣- جاءت العبارة (٣٠) في المرتبة الثامنة عشر من منظور معلمي المدارس الابتدائية، والمرتبة الخامسة عشر من منظور معلمي المدارس الإعدادية، وبأوزان نسبية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وقيمة (ز) غير دالة إحصائياً، مما يدل على اتفاق مجموعتي الدراسة على مراعاة الإدارات المدرسية للجوانب الشخصية للمعلمين ومساعدتهم على الموازنة بين متطلبات العمل المدرسي ومتطلبات العائلة.

١٤- جاءت العبارة (٣١) في المرتبة الخامسة عشر من منظور معلمي المدارس الابتدائية، والمرتبة الخامسة من منظور معلمي المدارس الإعدادية، وبأوزان نسبية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وقيمة (ز) غير دالة إحصائياً، مما يدل على اتفاق مجموعتي الدراسة على مراعاة الإدارة المدرسية لوجهات نظر المستفيدين من خدماتها في صنع القرارات المدرسية، ويُؤكد علماء الإدارة أهمية هذا البند، حيث أن اشتراك الجميع في عملية اتخاذ القرار يُعد ضماناً للحصول على تعاونهم في مرحلة تنفيذه، وضماناً لوضوح الرؤية وتبادل الرأي قبل أن يُتخذ القرار، إضافة إلى أنه سبيل لتحقيق مبدأ الديمقراطية في الإدارة، وتواجه المدارس بعض الصعوبات في تفعيل هذا البند بسبب مركزية القرارات التعليمية.

مناقشة النتائج:

١- يعزي ارتفاع الأوزان النسبية لبعض عبارات الإستبانة إلى ميل كثير من المعلمين والإداريين إلى إعطاء صورة أفضل عن مدارسهم لاعتقادهم أن الصورة الأفضل هي انعكاس لجهودهم وحسن أدائهم.

٢- ممارسة كثير من مديري المدارس أدوار القيادة حيث يقومون بتعزيز البيئة الإيجابية للمدرسة عن طريق استخدام التحفيز والتشجيع والتعزيز والتعلم المستمر.

٣- كانت معظم أفراد العينة من الإناث، وأثبتت الدراسات أن لديهن ميل كبير للعمل الجماعي في شكل فرق متعاونة أكثر من الذكور، وهذا يرجع لأهمية مهنة التعليم بالنسبة للإناث والتي تُحقق لديهن الطموحات الشخصية ويشعرن برضا وظيفي أكبر من الذكور.

٤- جاءت الأوزان النسبية لمعظم عبارات الإستبانة بمستوياتها الثلاثة عالية ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وقيمة (ز) غير دالة عند أي مستوى من مستويات الدلالة مما يدل على تفعيل معظم متطلبات التعلم التنظيمي بالمدارس موضع الدراسة والتطبيق ، لكن الأمر يحتاج لتوفير الدعم المالي اللازم لتفعيل استراتيجيات التعلم التنظيمي بالمدرسة وتشكيل نماذج رائدة من المدارس المصرية المتعلمة.

تصور مقترح للمدرسة المصرية كمنظمة متعلمة في مجتمع المعرفة في ضوء مستويات التعلم التنظيمي

في ضوء أدبيات الدراسة ونتائجها الميدانية تم بلورة هذا التصور المقترح للمدرسة المصرية كمنظمة متعلمة في مجتمع المعرفة في ضوء مستويات التعلم التنظيمي، ويتكون هذا التصور من فلسفة ومرتكزات وأهداف ومراحل وآليات وإجراءات تطبيق، علاوة على الضمانات الواجب توافرها لنجاح هذا التصور.

فلسفة التصور المقترح وأهدافه:

تواجه المنظمات في الأونة الأخيرة عدداً من التحديات العالمية في بيئة الأعمال، ومع التزايد المستمر للمنافسة في مجال العمل وظهور اقتصاد عالمي يستند إلى التنافس القائم على التميز، بالإضافة إلي التغير في الأسبقيات الحاكمة للعالم: الثروة، والقوة، والمعرفة، أصبح للمعرفة مقام الصدارة بين هذه الأسبقيات، وصارت الأداة الحاسمة في توليد الثروة والقوة.

ويؤكد ديمنج رائد علم الجودة الشاملة على أنه لا بديل للمعرفة في المنظمات، فمن خلالها تضمن المنظمة تدفق الأفكار من جميع الأفراد، ونقل المعرفة من شخص لآخر هو أساس نجاح عمليات الإبداع والابتكار، وكلما زادت جودة المعلومات المتوفرة لدى الأفراد كلما أمكنهم تحسين قدراتهم على حل المشكلات وتقديم أفكار إبداعية جديدة.

وأصبحت المنظمات ذات الجودة والكفاءة والفعالية في أداء أعمالها وحدها القادرة على البقاء في الأسواق، ويُجمع العديد من المفكرين المعاصرين على أن بقاء المنظمات يعتمد على قدرتها على التحول إلي منظمات تعلم وممارسة التعلم الذي يُحدث قيمة مضافة، لذا تتوجه المنظمات نحو تحويل ما تعلمته إلى منتجات وخدمات وعلاقات جديدة تصل إلى السوق وبشكل أفضل وأسرع مما يأتي به المنافسون.

وتُعتبر النقلة النوعية في مجتمعات المعرفة من التعليم إلى التعلم ثورة بكل المقاييس، وهي ثورة مختلفة ليست كباقي الثورات، فلا يُقصد بها إصلاحاً تربوياً أو تطويراً تكنولوجياً بل فلسفة اجتماعية شاملة تُشعل الثورة في منظومة التربية بكافة مستوياتها، ثورة تنطلق من الفرد المتعلم

الذي أصبح من واجبه أن يواصل تعلمه، ومن واجب المنظمات التربوية أن تُوفر بيئة زاخرة بفرص التعلم. فالتعلم إنما يحدث داخل العقل الإنساني فهو الذي يتعلم، وليس المنظمات كما يتصور البعض، وهذا يعني أن الأفراد هم الذين يلعبون الدور الأساسي والحرج، وهم يُمثلون وكلاء للتعلم التنظيمي حيث تترجم أفكارهم وخبراتهم وتصوراتهم لصالح المنظمة ولصالح تحقيق أهدافها.

والمدرسة الرائدة اليوم هي المدرسة المتعلمة التي تستطيع توظيف الذكاء والمعرفة في جميع أعمالها، وتأخذ الميزة التنافسية من توجهاتها الاستراتيجية المبنية على قاعدة معرفية تُمكنها من بلوغ أهدافها، إن المدرسة الساعية للتعلم تستطيع أن ترسم استراتيجياتها ضمن سيناريوهات واضحة المعالم تُحاكي المستقبل.

وتبرز أهمية تحول المدارس إلى منظمات متعلمة في تعزيز قدرتها على التكيف مع الظروف المتغيرة، وتحسين الأداء المدرسي، وزيادة استثمار الموارد البشرية، وتفعيل قنوات اتصال مع البيئة المحيطة بالمدرسة، مما يتطلب إجراء تغييرات واسعة في أهداف المدرسة ومناهجها وممارستها وإعادة التفكير بكل أنشطتها.

وإذا كانت المعرفة مصدر إستراتيجي لتحقيق نموذج المدرسة المتعلمة، والقدرة على الابتكار والتكامل وتطبيق المعرفة كآليات مهمة لتطوير الميزة التنافسية للمدرسة، فإن ذلك يعتمد بالإساس على التعلم التنظيمي الذي يمتلك جناحي الفعالية المؤسسية، وهما المعرفة والحكمة، الأمر الذي أدى إلى ضرورة أن تُصبح المدارس منظمات تعلم لزيادة القاعدة المعرفية، ومن ثم فالحكمة التنظيمية ترتبط بالقدرة على التطبيق الفعال للمعرفة، كما أنها تقتضي إحداث تكامل بين المعرفة الفردية والعمليات والأبعاد المؤسسية، وبالتالي تستطيع المدارس أن تعمل بكفاءة أكثر.

ومن الضروري توافر ثمانية شروط لتصبح المدرسة منظمة متعلمة، وهي: (القيادة المدرسية، والتركيب المدرسي، والثقافة المدرسية والمجتمع المدرسي، ورؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها العامة، وعملية صنع القرار فيها، وعمليات الاتصال والتفاعل المتوفرة في المدرسة، والتسهيلات المدرسية).

ويتطلب إدخال مفهوم التعلم التنظيمي في المدرسة: وجود رؤية ورسالة واضحة للمدرسة، وتطوير كوادرها البشرية، وتحديد الاحتياجات التدريبية لهم، وتوافر ثقافة مدرسية داعمة للتعلم التنظيمي، ونُظم تقييم فاعلة تربط بين مستوى الأداء والعوائد المتوقعة، مناخ إبداعي مُشجع، بالإضافة إلى تحقيق الإنماء المهنى التكاملى للعاملين، وتتعدد المداخل التي يمكن أن تستخدمها المدرسة لتسريع التعلم التنظيمي، ومنها: توسيع دوائر الاتصال التنظيمي بالمدرسة، وتعميق أساليب العمل الجماعي كأساس للأداء المهنى المتميز، وتنمية آليات التفكير المنظومي عند حل

المشكلات المدرسية، واتباع مبدأ شفافية الإدارة من خلال توفير كافة المعلومات للعاملين، وإنتاج ثقافة للتعلم يسودها الاقتناع بأهمية التساؤل وطرح الأفكار الجديدة.

وتسعى المدرسة المتعلمة إلى استثمار رأس المال المعرفي، وإمداد المعلمين بمهارات تجعلهم قادرين على معايشة غزارة المعلومات وعمليات التغير المستمر والتقدم التقني الهائل، بحيث لا ينحصر دورهم فقط في نقل المعرفة ولكن في التفاعل معها، والتوسع في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاستفادة منها في رفع كفاءة الأداء المدرسي فبذلك تتحول قوة المدرسة إلى جميع العاملين الذين يمتلكون مفاتيح المعرفة.

في ضوء ما سبق يحاول البحث الحالي صياغة تصور مقترح للمدرسة المصرية كمنظمة متعلمة يضمن تفعيل استراتيجيات التعلم التنظيمي بكافة مستوياته (الفردي والجماعي والتنظيمي)، يُسهم في تفعيل أبعاد مجتمع المعرفة بمارس التعليم الأساسي (الابتدائية والإعدادية).

أسس ومرتكزات التصور المقترح:

هناك خمسة مقومات رئيسية لبناء مجتمعات التعلم عرضها Senge في كتابه "المدارس التي تتعلم School that learn"، ويُمكن لهذه المقومات أن تُساعد على تغيير الثقافة السائدة في المدارس المصرية، وهذه المقومات يتبناها الباحث باعتبارها أسس وركائز للتصور المقترح:

١- التركيز على الاتقان الشخصي: ويُقصد به استجلاء الرؤى وتعميقها، وتركيز الطاقات ورؤية الواقع المدرسي بموضوعية، فالاتقان يُؤدي إلى تطوير الأداء، ويُقدم فرص تعلم أفضل للطلاب، وعلى المدرسة أن تُشجع جميع المنتسبين إليها على الوصول إلى الاتقان الشخصي فتصبح بذلك مجتمعات تعلم.

٢- توظيف تفكير النظم في عملها: وهو التفكير الذي يُساعد المعلمين على رؤية جميع العوامل المتعلقة بمشكلة معينة والتفاعلات القائمة بين هذه العوامل.

٣- بناء نماذج عقلية أفضل: عادة ما نتعامل مع المهام الجديدة باستخدام أحد النماذج العقلية التي تعودنا عليها لمعرفة كيف تتم العمليات، لكن تلك النماذج يُمكن أن تعوق أي تعلم جديد بالمدرسة، ولذا يجب تغيير النماذج العقلية التي تعوق التعلم المستمر واستبدالها بأنماط حديثة من التعلم مثل: التعلم النشط والتعلم التعاوني والتعلم المتمركز حول المتعلم، وهذا يتطلب وقتاً وتدريباً وربما مثابرة، فالتوصل إلى ابتكارات جديدة هوسر نجاح المدرسة.

٤- تطوير رؤية مشتركة: يجب على المدارس أن تطور آليات عمل تُوجه جميع المنتسبين إليها نحو تطوير رؤية مشتركة يتفق عليها الجميع حتى يتحقق للمدرسة النجاح، ولا بد من تطبيق هذه الرؤية عند اتخاذ قرارات تتعلق بالتدريس والتعلم في المدرسة، وينبغي أن يرافق تطوير

الرؤية وضع قائمة بالقيم التي يُؤمن بها العاملون في المدرسة وتحكم ممارساتهم اليومية وهذا ما يُميز ثقافة المدرسة عن غيرها.

٥- التركيز على تعلم الفريق: يقتضي تعلم الفريق توافر قيادة مدرسية متفتحة لمساعدة الفريق على تحديد الأهداف، فالقيادة التشاركية تُساعد على تحقيق الأهداف المشتركة، ويُساعد الأخذ بتعلم الفريق المدرسة على توحيد جهود المنتسبين إليها نحو تطوير وتحسين منتجاتها أو خدماتها؛ ويؤدي إلى الإبداع الجماعي مما يُوفر فرص متميزة لحل المشكلات، ويُنمي العلاقات بين جميع العاملين في المدرسة.

مراحل تطبيق التصور المقترح:

١- المرحلة الأولى(الدراسة الاستطلاعية): يتم في هذه المرحلة تشكيل فريق عمل يتولى مهمة إجراء دراسة استطلاعية لمناقشة صلاحية تطبيق نموذج المدرسة المتعلمة لبيئة المدرسة المصرية، ويُشارك بالفريق مجموعة من المعلمين والإداريين الذين يمتلكون مهارات متنوعة متكاملة لإنجاز المهمة بنجاح، مع ضرورة الاهتمام بانقاء شخصيات متميزة ممن يتصفون بالحماس والقدوة والاستعداد للأخذ بزمام المبادرة للعمل في المشروع، وتُحدد مسئولية الفريق في: الإطلاع على التجارب السابقة لتطبيق النموذج وأفضل الممارسات وفحصها وتحليلها، والتعرف على أهم الخطوات ومتطلبات التطبيق والمشكلات التي واجهت التطبيق، وتقديم التوصيات للقيادات المدرسية بمدى صلاحية النموذج ومبررات تطبيقه، والفوائد التي سوف تُجنيها المدارس نتيجة لتطبيق معايير المدرسة كمنظمة متعلمة.

٢- المرحلة الثانية(التهيئة التنظيمية): ويُقصد بالتهيئة التنظيمية إنشاء إدارة مستقلة ترتبط بأعلى سلطة إدارية في المدرسة، تتولى مسئولية التخطيط لتبني نموذج المدرسة كمنظمة متعلمة، والإشراف على تنفيذ الممارسات والأنشطة والمهام المطلوبة لتحقيق أهداف المدرسة المتعلمة، وتُطبق نظام شامل لمعايير المدرسة المتعلمة، وتتولى مسئولية وضع مُؤشرات لقياس مدى التقدم الحادث في تطبيق نموذج المدرسة المتعلمة وتطوير النظام المدرسي ليواكب متطلبات المدرسة المتعلمة، وينبغي الاهتمام بانتقاء شخصيات متميزة لتتولى مسئولية قيادة مشروع المدرسة المتعلمة، ولديها قناعة تامة بما يُمكن أن تُحققه المدرسة المتعلمة من فوائد ومزايا إضافة لتوافر مهارات القيادة والحماس والاستعداد.

٣- المرحلة الثالثة (إعداد خطة استراتيجية لتبني نموذج المدرسة المتعلمة): يتطلب تطبيق نموذج المدرسة المتعلمة إعداد خطة استراتيجية واضحة للمدرسة المتعلمة تُحدد ما الذي ترغب المدرسة في إنجازه من خلال تبني هذا النموذج كمدخل للتطوير وتُحدد هذه الخطة نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات.

٤- المرحلة الرابعة (إعداد خطة عمل للتنفيذ): يتم من خلالها تحديد المهام ووضع خطة تنفيذية تتضمن الأنشطة المطلوبة لتحقيق معايير المدرسة المتعلمة وتحديد الجهات أو الأفراد المسئولين عن القيام بتلك المهام والفترة الزمنية المتوقعة للإنجاز ومعايير أو مؤشرات قياس التقدم في تحقيق الأهداف المتعلقة بتطبيق ممارسات وأنشطة المدرسة المتعلمة.

٥- المرحلة الخامسة (تجهيز وإعداد البنية التحتية اللازمة): يتطلب تبني نموذج المدرسة المتعلمة توفير بنية تقنية متقدمة، ويشمل ذلك توفير: (الأنظمة والأجهزة والبرامج ونظم المعلومات)، وتجدر الإشارة إلى أن متطلبات البنية التقنية يتم تحديدها بناء على نتائج عمليات مسح البيئة التقنية في المدرسة كمتطلب أساسي لنجاح نموذج المدرسة المتعلمة.

٦- المرحلة السادسة (التهيئة الثقافية): ويُقصد بها نشر ثقافة تنظيمية تدعم وتُساند ممارسات المدرسة المتعلمة، وهي ثقافة قائمة على المشاركة وتبادل الخبرات والمعلومات والتعاون والثقة المتبادلة وغيرها من القيم التي تدعم الترابط بين المعلمين والإداريين، وتؤمن بأهمية الرؤية المشتركة والالتزام المشترك نحو تحقيق أهداف المدرسة، ويُمكن نشر الثقافة من خلال العديد من الأساليب: المحاضرات وورش العمل التثقيفية حول موضوع المدرسة المتعلمة، وإيجاد موقع إلكتروني يتبادل فيه المعلمين والإداريين المعارف والمعلومات التي تتوافر لديهم حول الموضوع، ويتم من خلاله طرح ومناقشة التساؤلات والاستفسارات وتوجيه الأفراد لاختيار برامج تدريبية وحضور مؤتمرات ولقاءات علمية ذات صلة بالموضوع، وذلك ضمن إطار خطة التدريب السنوية لمنسوبي المدرسة، وإعداد مجموعة من النشرات التعريفية بمفهوم المدرسة المتعلمة ومعاييرها والمزايا التي تحققها لجميع منسوبي المدرسة، وتوزيعها على جميع العاملين بالمدرسة.

٧- المرحلة السابعة (التدريب وتنمية المهارات): يتطلب تطبيق إدارة المعرفة وجود خطة لتدريب جميع منسوبي المدرسة، ويتضمن ذلك تنمية مهاراتهم بما يُمكنهم من استخدام شبكة المعلومات الداخلية والخارجية فيما يتعلق بإيجاد المعرفة ونقلها ونشرها وتبادلها، مع ضرورة التركيز على مهارة البحث في قواعد المعلومات والبحوث العالمية للاستفادة من مصادر المعلومات الإلكترونية، وما يتوافر بها من معلومات قيمة وحديثة تُساعد على تطوير ذاتهم باستمرار.

٨- المرحلة الثامنة (المتابعة والتقويم المستمر): التقويم هو الخطوة التي ينبغي القيام بها للتعرف على مدى الانجاز المحقق في تطبيق نموذج المدرسة كمنظمة متعلمة ومستويات

التعلم التنظيمي بالمدرسة، والجوانب التي تحتاج إلى التطوير والتعديل مستقبلاً ، ويتطلب التقويم مقارنة ما تم إنجازه بالأهداف التي تم وضعها في الخطة الاستراتيجية التي تتضمن مؤشرات للقياس، ولا بد أن يتبع كل عملية تقويم خطة للتطوير المستقبلي.

متطلبات تحقيق التصور المقترح:

يقتضي التعلم التنظيمي توافر عدد من المتطلبات اللازمة لممارسته وتحقيق فاعليته، وليس من السهل على المنظمات أن تتبناه دون الإلمام بما يتطلبه من أساليب وتقنيات ومهارات وإمكانيات وقدرات وسلوكيات تتفاعل معاً لتحقيق رؤية المنظمة، ومن أهم هذه المتطلبات:

١- الوعي بمفهوم التعلم التنظيمي: من قبل الإدارة العليا ونشره على كافة المستويات والترويج له بما يحقق نتائج إيجابية للعاملين وللمنظمة.

٢- بناء رؤية التعلم الإستراتيجي للمنظمة: وهي تُوحد جهود العاملين، وتُوجه مسارات التعلم نحو الأهداف الإستراتيجية للمنظمة، وتُحد من العشوائية والتشتت المعرفي وإزدواجية الأدوار وتناقض الأهداف، وتمنح العاملين أهدافاً طموحة تُساعدهم في توجيه عمليات التفكير.

٣- القيادة النموذجية للتعلم: وتعني أن تكون قيادات المنظمة نموذجاً في الإلتزام بالتعلم فكرياً وسلوكياً تعمل على إكتساب العلم والمعرفة والتنمية الذاتية لقدراتها ومهاراتها، ونشر وتوصيل المعرفة وتوليدها وترجمتها لواقع عملي حيث تصبح بذلك نموذجاً حياً وواقعياً للتعليم والتعلم.

٤- الثقافة التنظيمية التعلمية: وهي من الوسائل الداعمة للوصول إلى التعلم التنظيمي، فالعاملون في المنظمة يتعلمون عبر القصص والرموز والتوقعات وتبادل التجارب والخبرات والمعارف.

٥- ربط التعلم بعمليات وأنشطة المنظمة: يجب على قيادة المنظمة أن تربط بين التعلم التنظيمي والأهداف الإستراتيجية للمنظمة ونشاطاتها الأساسية.

٦- التمكين: عندما يمتلك العاملون صلاحية اتخاذ القرارات وحرية التصرف واختيار الأساليب المحققة للأهداف فإنهم بذلك يستطيعون اكتشاف المعرفة وتحصيلها وتبادلها ونشرها وتوظيفها.

٧- إدارة المعرفة: وتعني الجهود المبذولة من أجل تحصيل المعرفة واكتسابها ونشرها وتوزيعها وإتاحتها وتفسيرها وتوظيفها واستثمارها.

٨- قياس التعلم التنظيمي: وهو يتطلب وضع معايير ومؤشرات تسطيع المنظمة من خلالها التحقق من فاعلية مسارات التعلم والأدوات والأساليب والاستراتيجيات المتبعة ومدى تحقيقها للتعلم المنشود، وإعادة تقييم المنظمة للتعلم وتصحيح الانحرافات بما يحقق أهدافها الإستراتيجية.

وهناك عدة متطلبات يجب توافرها في القيادة المدرسية لضمان المساهمة الإيجابية في تحقيق التصور المقترح، وهي:

١- وجود قيادة مدرسية لديها القدرة على التعامل مع المخاطر وتحويلها إلى معارف وخبرات.
٢- قيادة لديها القدرة على التحول من المركزية في صنع القرار إلى تمكين العاملين من المشاركة في عملية صنع القرار واتخاذه مما يُشعرهم بالرضا وتحمل المسئولية.
٣- قيادة تستطيع حصر مهارات ورغبات المعلمين داخل المدرسة والاستفادة منها في إنجاز الأعمال بطريقة أفضل تُوفر الوقت والجهد.
٤- قيادة تتقبل جميع العاملين بالمدرسة على اختلاف مرجعياتهم الفكرية والعقدية.
٥- قيادة تتبني المبادرات التي يتقدم بها المعلمون ولديها نظرة واعية لربط الأعمال بمستقبل المدرسة.
٦- قيادة مدرسية تتمكن من تدوير الأعمال والمهام بشكل دائم وتستطيع كسر الروتين الذي يُؤدي إلى انحدار الروح المعنوية لدى جميع العاملين بالمدرسة.

وهناك بعض الفعاليات التي يُمكن أن تتخذها القيادة المدرسية لتفعيل التعلم التنظيمي كثقافة مدرسية هي:

١- تشجيع المعلمين على البحث عن المداخل الابتكارية الجديدة ذات الفعالية التنظيمية.
٢- توضيح الرؤى الملهمة لتأييد دعم التغييرات الابتكارية من قبل العاملين بالمدرسة.
٣- تشجيع اكتساب المهارات المطلوبة للتعلم الجماعي من قبل العاملين بالمدرسة.
٤- تعزيز القيم المتسقة مع التعلم من الخبرات والمعارف الجديدة بما يُحقق ثقافة التعلم المدرسي.
٥- مساعدة المعلمين على تنمية نماذج عقلية مُشتركة حيال علاقات السبب والنتيجة ومحددات الأداء.
٦- مُساعدة المعلمين على معرفة متى يحدث التعلم وفهم تطبيقاته على المستوى الجماعي والتنظيمي.
٧- اكتساب التأييد والدعم الخارجي وتمويل المبادرات التي تتضمن تطبيق المعارف الجديدة.
٨- تشجيع فرق العمل بالمدرسة على القيام بمراجعات ما بعد النشاط لتحديد العمليات الفعالة وغير الفعالة.
٩- تشجيع الاعتراف بفشل المبادرات الجديدة بدلاً من الاستمرار في فقدان الموارد المادية والبشرية.
١٠- استحداث وحدات مدرسية لا مركزية مزودة بصلاحيات تسهم في تفعيل نشاطات التعلم التنظيمي.

الأدوار المستقبلية للمعلم في المدرسة المتعلمة:

يُعد المعلم عصب العملية التربوية ومحورها الأساسي والعنصر الفاعل في أية عملية تربوية، وإن أي إصلاح أو تطوير أو تجديد في العملية التربوية يجب أن يبدأ بالمعلم، غير أن المعلم في مجتمعات المعرفة لم يعد يُشكل المصدر الوحيد للمعرفة، إذ تعددت مصادر المعرفة وطرق الحصول عليها، وأضحى دور المعلم وسيطاً ومسهلاً بين التلاميذ ومصادر المعرفة، وأصبح موجهاً ومرشداً للطلاب أكثر منه ملقناً لهم.

وفي هذا السياق نُشير إلى ما قاله خليل جبران خليل في المعلم: "المعلم الذي يمشي في ظل المعبد بين مريديه لا يعطي من حكمته، بل من إيمانه ومحبته، فإن كان قد أوتي الحكمة حقاً، فإنه لا يدعك تلج باب حكمته، بل يقودك إلى عتبة فكرك أنت". وهناك تغيرات جوهرية على أدوار المعلم، فيتحول دوره إلى مرشد لمصادر المعرفة، ومُنسق لعمليات التعلّم، ومُصحح لأخطاء التعلّم، ومُقوّم لنتائج التعلم، ومُوجه إلى ما يناسب قدرات كل متعلم وميوله، وينبغي إعداد المعلم وتدريبه في إطار التغيّرات الجذرية في بنية التعليم ومناهجه وطرائقه وفي أهدافه الأساسية في إطار نموذج المدرسة كمنظمة متعلمة (المكتب الإقليمي للدول العربية، ٢٠٠٢). وفيما يلي جدول مقارنة بين نموذج التعلم في المدرسة التقليدية والمتعلمة وأدوار المعلم في كل منهما:

جدول (٧) مقارنة بين نموذج التعلم في المدرسة التقليدية والمتعلمة وأدوار المعلم في كل منهما

نموذج التعلم التقليدي	نموذج التعلم في المدارس المتعلمة
يُعد المعلم المورد الأساسي للمعرفة وهو المسؤول عن توصيلها للطلاب.	يتبوأ المعلم موقع المشاركة والتوجيه للطلاب لضمان وصولهم إلى موارد المعلومات بأنفسهم. وتُصبح مهمة المعلم مزيجاً من مهام المربي والقائد ومدير المشروع والباحث والناقد والمستشار بدلاً من الملقن.
يتلقى المتعلمون المعرفة مباشرة من المعلم.	تتم عملية التعلم من خلال ممارسة مفردات المعرفة
يرتبط مكان التعلم بموقع المدرسة التقليدي وحجرات الدراسة التقليدية.	لم يعد مكان التعلم مقتصراً على أبنية المدرسة فهناك مواقع التعلم الافتراضية التي تتيحها شبكة الانترنت.
تُقدم الاختبارات عند إتقان الطلاب زمرة من المهارات والقدرة على بلوغ تعلم أفضل.	تُوظف آليات التقييم لإرشاد استراتيجيات التعليم وتتميز المسارات نحو تعلم أكثر رصانة.
يقوم المتعلمون جميعاً بأداء الأنشطة ذاتها.	يقوم المعلمون بإعداد وتطوير خطط تعلم ذاتية
يتلقى المعلمون تدريبات أولية مضافاً إليها تدريبات أثناء الخدمة.	يُقبل المعلمون على الاستمرار بعملية التعلم طيلة العمر وترتبط لديهم التدريبات الأولية مع عمليات التطور الاحترافي المستمرة على الدوام.
يتم تحديد الطلاب الجيدين وتُوفر لهم المدرسة أكثر من فرصة لاستمرار تعليمهم.	تُوفر المدرسة المتعلمة فرص التعلم لجميع المنتسبين للمدرسة من معلمين وإداريين وطلاب طيلة حياتهم.

آليات تحقيق التصور المقترح:

هناك مجموعة آليات مقترحة يُمكن الاعتماد عليها في تحقيق نموذج المدرسة كمنظمة متعلمة:

١- **الاجتماعات المدرسية:** هي تجمعات تُعقد في المدرسة في مواعيد محددة سلفاً من أجل تحقيق أهداف المدرسة، وهذه الاجتماعات تكون بنّاءة عندما يتم بلوغ الأهداف المرجوة من

ورائها في أقل وقت ممكن، وتستهدف نشر المعلومات وتوزيع المهام وحل المشكلات. ويُمكن اعتبارها وسيلة لإشراك جميع أعضاء المدرسة في التعلّم معاً، وذلك عن طريق إدراج الأنشطة التعليمية ضمن أجندة الاجتماعات.

٢- **المؤتمرات عن بعد** (الفيديوكونفرس): وهي طريقة لعقد اجتماعات عن بعد باستخدام التقنيات الحديثة بهدف تبادل المعرفة والخبرة والمعلومات فيما يخص موضوع مُحدد، بهدف تقديم تعليم متطور مُتميز موجه لخدمة قاعدة عريضة من المعلمين والطلاب، وتتميز هذه الإستراتيجية بتطوير مهارات التعلّم الذاتي لدى المعلمين، وتتميز أيضاً بتدني التكاليف المادية المترتبة على الوزارة وتوفير الوقت والجهد.

٣- **الحوار الاستراتيجي**: وتعنى إدارة عمليات حوار بين المعلمين حول أهداف المدرسة واستراتيجياتها، ويتشارك فيها الإدارات المدرسة والمعلمين حول طبيعة القرارات التي تتخذها الوزارة وبناءً على الافتراضات الرئيسة التي اعتمدتها الإدارة التعليمية وعلى ضوئها يتم وضع الخطط والبرامج التنفيذية.

٤- **تشكيل فرق العمل المدرسية متعددة المهام**: وهي اجتماع مجموعة من المعلمين والإداريين ذوي مستويات متفاوتة من المهارات والمعارف والخبرات ويعلمون معاً بالمدرسة، وذلك لتحقيق أهداف ومهام محددة، وقد تُشكل هذه الفرق حسب حاجة المنظمة لها، وأعضاء هذه الفرق ينتمون إلى مختلف وحدات المدرسة، ويمكن أن تُحقق تلك الفرق الانسيابية والمرونة اللازمة لتحقيق أعمال مدرسية تتطلب استخدام عميق للمعارف والمهارات.

٥- **التعلّم المدرسي الفعّال**: هو أحد أشكال التعلّم، ويترجم بالتقاء مجموعة من الأفراد ذوي مستويات متفاوتة من الخبرات والقدرات للقيام بتحليل مشكلة فعلية تواجههم أثناء عملهم واقتراح خطة تنفيذية لحلها، وهذه الإستراتيجية تُقدم معرفة جديدة وتُعلم أشياء جديدة للمعلمين، وتستند على عدة مبادئ منها: تنمية الاتصال بين الإدارة المدرسية والمعلمين، وإعطاء وقت كافي لإنجاز الأعمال المدرسية.

٦- **الشبكات الرسمية**: هي قنوات تخضع فيها الاتصالات لقواعد وإجراءات محددة وبصورة مكتوبة ورسمية، وتتم حسب اللوائح الرسمية التي يُحددها الهيكل التنظيمي للمدرسة، وتُعد وسيلة لتحفيز المعلمين للقيام بالأدوار المطلوبة منهم، وتُفيد في نقل المعلومات والبيانات والإحصاءات والمفاهيم عبر القنوات المختلفة، بما يُسهم في اتخاذ القرارات الإدارية وتحقيق نجاح المدرسة وتطورها.

٧- **الشبكات غير الرسمية:** هي عملية إلتقاء المعلمين خارج المدرسة، وتخضع الاتصالات فيها لقواعد غير رسمية وتتم من خلال قنوات غير رسمية، ويُمارس الاتصال في المناسبات أو الاجتماعات أو النوادي، وينتج عنه زيادة في التفاعل بين المعلمين فيساعد على تنمية الولاء للمدرسة.

الضمانات الواجب لتحقيق التصور المقترح:

يتطلب تحقيق التصور المقترح توافر مجموعة من الضمانات أهمها:

١- **مرونة الهيكل التنظيمي المدرسي:** يُمثل الهيكل التنظيمي في المدرسة حجر الأساس في تحقيق أهدافها واستراتيجياتها من خلال تحديد الأدوار والصلاحيات والعلاقات بين المعلمين والإداريين، ويجب تصميم هيكل تنظيمي مرن يُوفر الظروف الملائمة لحدوث عملية التعلم بالمدرسة، ويتطلب ضمان مستوى عال من التعلم الاعتماد على اللامركزية والمشاركة والمرونة.

٢- **القيادة المدرسية المشجعة على التعلم:** ركز الباحثون في الآونة الأخيرة على مفهوم القيادة التحويلية كنمط ملائم لقيادة التعلم التنظيمي، باعتبار القادة التحويليون هم الذين يتبنوا التغيير بما يُسهل انسياب التعلم من الفرد إلى المجموعة، ويلعب جميع المنتسبين للمدرسة أدواراً مهمة في تدعيم التعلم وتسهيل عملياته.

٣- **التشارك المعرفي:** ويعني اهتمام المدرسة بتشجيع المشاركة في المعرفة من خلال الاعتماد على أسلوب فرق العمل، الذي يُعتبر الوسيط لنقل المعرفة على مستوى جميع وحدات المدرسة، ويُمثل فريق العمل الجسر الذي يربط بين تعلم المعلمين وتعلم المدرسة عن طريق تشجيع الحوار بين أعضاء المدرسة وتبادل المهارات والمعارف وإثارة القدرة الجماعية المشتركة على توليد الأفكار الجديدة.

٤- **تكوين الموارد البشرية:** إن ممارسة التعلم التنظيمي بحاجة إلى تأهيل المعلمين والإداريين للعمل ضمن فريق، وتقاسم الخبرات وتطوير الكفاءات المرتبطة بالتطورات المهنية عن طريق الاكتساب.

٥- **القيم المشتركة:** تلك القيم التي تنطلق من الأهداف الاستراتيجية للمدرسة، ويتم توصيلها لجميع العاملين بها، ويجب على القيادات المدرسية ترسيخ القيم والقواعد السلوكية الخاصة بالمدرسة.

وهناك مجموعة من الشروط الواجب توافرها لتحقيق التصور المقترح أهمها:

١- تطوير قنوات الاتصال الداخلي في المدرسة لتحقيق الفعالية المطلوبة في نقل المعرفة والمهارات.

٢- الاهتمام بالصيانة الدائمة لقنوات الاتصال من خلال تقييم أدائها واستحداث قنوات جديدة للاتصال.

٣- الاستفادة القصوى من الموارد المتاحة بالمدرسة من خلال التوجيه والمتابعة الدائمة من الإدارة المدرسية.

٤- ربط أهداف المعلمين مع أهداف الوحدات الإدارية التي يعملون فيها ومع أهداف المدرسة.

٥- بناء نظام حوافز يُشجع على التعاون بين المعلمين وتشجيع مبدأ الفوز والنجاح للجميع.

٦- إتاحة فرص الحوار والمشاركة الفاعلة بين جميع المستويات الإدارية والفنية بالمدرسة.

٧- وضع استراتيجيات تنفيذية محددة وتوفير عوامل الدعم البشري والمادي والتقني لتنفيذها.

٨- التدريب النوعي المستمر لجميع المنتسبين للمدرسة ضمن حدود الوظائف والمسئوليات.

٩- استخدام أنشطة فكرية في التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة تتسم بالحداثة والابتكارية.

١٠- تبني نظام مفتوح في المدرسة يُحقق التفاعل الإيجابي مع مختلف الفعاليات المؤسسية والمجتمعية.

١١- تطوير الهياكل والأنظمة وأساليب العمل بالمدرسة بما يضمن مشاركة الجميع في المسئولية.

١٢- تطوير الروح المعنوية لدى العاملين بالمدرسة وضمان توفر مناخ مدرسي يُسهم في رفع هذه الروح.

١٣- الثقة بالعاملين واحترامهم والاهتمام باستقطابهم والحرص على المحافظة على المتميزين منهم.

١٤- الشفافية العالية بين جميع أفراد المدرسة والتركيز على حل المشكلات وإزالة المعوقات وليس البحث عن مبررات أو قذف الاتهامات بين الأفراد أو الوحدات الإدارية في المدرسة.

توصيات البحث:

استكمالاً لمتطلبات الدراسة وفي ضوء ما تقدم من أطر نظرية لموضوع التعلم التنظيمي وأثره في تحقيق القدرات التنافسية للمنظمة من جهة، وما أظهرته التحليلات الميدانية من استنتاجات (نظرية وعملية) فيما يأتي مجموعة من التوصيات:

١- توعية القيادات المدرسية بأهمية المنظمة المتعلمة ودورها في تحسين وتطوير الأعمال المدرسة عن طريق عقد المؤتمرات والندوات وإقامة البرامج التدريبية وورش العمل.

٢- غرس ثقافة التعلم التنظيمي بين جميع العاملين بالمدرسة والتي تشجعهم على تقييم مستمر النماذج العقلية وتكوين التصورات الإيجابية اللازمة لإطلاق خيالهم الإبداعي.

٣- تعزيز ثقة العاملين بالمدرسة فيما يقومون به من دور نحو التعلم التنظيمي بمدارسهم وإزالة المعوقات التنظيمية والإدارية التي تعوق عملية التعلم من خلال دعم إدارة المدرسة لهذه الجهود.

٤- تعزيز ثقافة الإبداع في المدارس من خلال بتشجيع المبادرات الفردية والجماعية لكي تستطيع إدارة المدرسة تقييم أداء العاملين على أساس الجدارة وهي أساس يستند عليه التعلم التنظيمي.

٥- تمكين المعلمين ومنحهم الحرية لتحديد أساليب انجازهم للأعمال، ومناقشة المشكلات التي تواجههم في العمل المدرسي بحرية وصراحة فيما بينهم دون خوف أو تردد في طرح المشكلات.

٦- عقد حلقات نقاشية بين المعلمين وبمشاركة الإدارة المدرسية بخصوص التحديات التي تواجه المدرسة، والاستفادة من عصف الأفكار بما يهيئ المجال لطرح المعارف الضمنية التي يمتلكها المعلمون.

٧- تأسيس ذاكرة تنظيمية للمدرسة تتضمن مستودعات للمعلومات والمعارف توثق من خلالها الخبرات المهنية للمعلمين وممارساتهم الناجحة وأخطائهم.

٨- إعادة تشكيل فرق العمل بالمدرسة على أن تتنوع الخبرات في الفريق ويكون العمل وفق استراتيجية واضحة تراعي طرق التنوع وتحقق الأهداف الإستراتيجية للمدرسة.

٩- التقييم الذاتي المستمر للمدرسة للتأكد من أن كل الظروف مهيّأة لعملية التعلّم واكتساب المعرفة.

١٠- توظيف التكنولوجيا بالمدرسة، خاصة ما يتعلّق بتكنولوجيا المعلومات والاتصال وكل ما من شأنه تدعيم عملية التعلّم ونشر المعرفة بين المعلمين والإداريين بالمدرسة.

١١- الحدّ من المعوّقات التي تقف في طريق بناء المدرسة كمنظمة متعلّمة، خاصة الهياكل التنظيمية الهرمية، الإجراءات الصّارمة، المركزية الشديدة، وعدم الرغبة في التغيير.

١٢- تقديم الدعم اللازم للمعلمين لتفعيل أساليب التعلم التنظيمي في المدرسة من خلال: تفعيل قنوات الاتصال والاستفادة من التنظيمات المرنة التي تسهل وصول المعرفة في الوقت المناسب.

١٣- تشجيع التفكير المنظمي المبني على حرية التفكير العلمي والهادف، وتحقيق الشفافية والوضوح والمساءلة الواقعية ودعم القيم التنظيمية التي تُسهل وجود مناخ تنظيمي صحي بالمدرسة.

١٤- تشجيع المعلمين على التعلم من بعضهم البعض، والتعلم من أخطائهم، وتوفير مصادر التعلم، وتنمية القيم الأخلاقية في إطار خطة واضحة تراعي حاجات وقدرات العاملين.

١٥- إنشار قاعدة معلومات تسهل عمليات التعلم بين العاملين والتخطيط لتعزيز الذاكرة التنظيمية للمدرسة.

١٦- استخدام استراتيجيات حديثة لجمع وتوزيع المعرفة مع التركيز على المعرفة الكامنة في أذهان المعلمين وتوظيفها بشكل يؤدي إلى اتخاذ قرارات تساهم في تحقيق أهداف المدرسة.

١٧- إعادة النظر في نظام الحوافز والمكافآت بالتربية والتعليم، وتطويرها بما يتماشي مع متطلبات تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة، بحيث يكافأ المعلم على تعلمه أشياء جديدة وتنفيذها داخل المدرسة، وربط ممارسات وإجراءات تحويل المدرسة إلي منظمة متعلمة بنظم ترقية المعلمين والإداريين.

١٨- اشراك المعلمين في التخطيط ووضع الأهداف الإستراتيجية للمدرسة وتنفيذها، وزيادة التوجه نحو اللامركزية في صناعة واتخاذ القرارات المدرسية.

١٩- تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية المختصصة في تنمية مهارات جمع المعارف من مصادرها المختلفة وتنظيمها وتبادلها والاستفادة منها وحمايتها.

٢٠- تهيئة البيئة المدرسية المناسبة التي تُشجع المعلمين على اكتساب المعارف وتبادلها ونشرها بالمدرسة.

٢١- استخدام وسائل متعددة للحصول على أكبر قدر ممكن من الأفكار مثل (جلسات العصف الذهني وورش التعلم وتجارب المعلمين والاستعانة بخبرات التوجيه الفني).

٢٢- تعزيز ثقة العاملين بالمدرسة فيما يقومون به من دور نحو التعلم التنظيمي وإزالة المعوقات التنظيمية والإدارية التي تعوق عملية التعلم من خلال دعم إدارة المدرسة لهذه الجهود.

٢٣- تعزيز ثقافة الإبداع والابتكار في المدارس من خلال وضع حوافز كفيلة بتشجيع المبادرات الفردية والجماعية لكي تستطيع إدارة المدرسة في ضوئها الحكم على أداء العاملين.

٢٤- أن تتم عملية تقييم أداء العاملين على أساس المبادرة والجدارة في الأداء كأساس للتعلم التنظيمي.

٢٥- تأهيل المعلمين لاستخدام الحاسوب كأداة فاعلة في التعليم في شتى التخصصات العلمية والإنسانية والاجتماعية، وتصميم برامج تدريب مستمرة للمعلمين في المدارس.

٢٦- وضع نظام للتحفيز مرتبط بممارسات وأنشطة المدرسة المتعلمة لتشجيع المعلمين والإداريين على تبادل ومشاركة ما يمتلكونه من معارف ومهارات مع غيرهم والاسهام بفعالية في أنشطة المدرسة المتعلمة.

٢٧- عقد لقاءات دورية في المدرسة يتم من خلالها عرض التجارب والممارسات المتميزة في أنشطة المدرسة المتعلمة مثل عرض أساليب متميزة في التدريس وأساليب لجذب اهتمام الطلاب.

٢٨- استحداث قاعدة معلومات يُحفظ فيها كل ما تم جمعه من معلومات عن جوانب الأداء المختلفة بالمدرسة ومواردها المختلفة، ومعلومات تتعلق بالبيئة الخارجية للمدرسة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

١- محمد نايف محمد الرفاعي، وآخرون(٢٠١٣). "مستوى تطبيق المنظمة المتعلمة ومعوقاتها كما يراها العاملون في المؤسسات العامة الأردنية في محافظة إربد". **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، عمادة البحث العلمي وضمان الجودة. الجامعة الأردنية. الأردن. المجلد ٩. العدد (١).

٢- فاضل جميل طاهر (٢٠١١). " تأثير أبعاد التعلم التنظيمي في توافر أبعاد المنظمة المتعلمة: دراسة وصفية تحليلية لآراء عينة من العاملين في وزارة التخطيط العراقية". **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية**. كلية الإدارة والاقتصاد. جامعة بغداد. المجلد (١٧). ١١٨ – ١٤٢.

٣- خلود بنت مسلط عبدالله الحارثي(٢٠١٤). "درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة". **رسالة ماجستير غير منشورة**. قسم العلوم التربوية. كلية التربية. جامعة الطائف. المملكة العربية السعودية.

٤- رائد عقلة حسن السكران(٢٠١٥). "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في إقليم الشمال من وجهة نظر المعلمين". **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية العلوم التربوية. جامعة جرش . المملكة الأردنية الهاشمية.

٥- أحمد نجم الدين أحمد عيداروس(٢٠١٣). " التعلم التنظيمي مدخل لتحسين كفايات الذاكرة التنظيمية والصحة التنظيمية في بعض المدارس الثانوية العامة الحكومية والخاصة بمحافظة الشرقية". **مجلة التربية**. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. المجلد (١٦). العدد (٣٩). ٩ – ١١٢.

٦- عبد اللطيف حيدر، محمد المصيلحي محمد (٢٠٠٦). "دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها". **مجلة كلية التربية**. جامعة الإمارات العربية المتحدة. السنة الحادية والعشرون. العدد (٢٣).

٧- محمد إبراهيم خليل أبوزيد (٢٠١٣). "درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديرها وعلاقتها برضاهم الوظيفي". **رسالة ماجستير غير منشورة**. قسم أصول التربية. كلية التربية . الجامعة الإسلامية غزة.

٨- صالح أمين عبابنة(٢٠٠٧). "المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة: الواقع والتطلعات". **رسالة دكتوراة غير منشورة**. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.

٩- محمد بن على إبراهيم الرشودي (٢٠٠٧). "بناء أنموذج للمنظمة المتعلمة كمدخل لتطوير الأجهزة الأمنية بالمملكة العربية السعودية". **رسالة دكتوراه غير منشورة**. كلية الدراسات العليا. قسم العلوم الإدارية.

١٠- حامي حسان(ديسمبر ٢٠١٥). "إدارة المعرفة والمنظمة المتعلمة: مدخل للتعلم التنظيمي في مجتمع المعرفة". **مجلة العلوم الاجتماعية**. العدد (٢١).

١١- عبير ماجد عطيوي النويري (٢٠١٦). "درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بأنماط الثقافة التنظيمية السائدة فيها". رسالة ماجستير غير منشورة. قسم أصول التربية. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.

١٢- أحمد غنيمي مهناوي ب (أكتوبر ٢٠١٣). "دراسة تحليلية لأهم الاتجاهات الحديثة في الإصلاح التربوي "المدرسة المتعلمة نموذجاً". مجلة كلية التربية. جامعة بنها. المجلد (٢٤). العدد (٩٦). ١٦١ – ٢١٢.

١٣- جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيري كاظم (١٩٨٧). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية. ١٩٨٧.

١٤- محمد الباي(٢٠١٦). "التعلم التنظيمي كمدخل من مداخل دعم وتعزيز مشاريع تصميم المنتجات الجديدة لمؤسسة اتصالات الجزائر". مجلة الدراسات الاقتصادية والمالية. جامعة الوادي. العدد التاسع. المجلد الثاني. ١ –١٩.

١٥- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) (٢٠٠٣). "تقرير التنمية الإنسانية للعام ٢٠٠٣: نحو إقامة مجتمع المعرفة"، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي. المكتب الإقليمي للدول العربية.

١٦- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)(٢٠٠٥). "من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة".

١٧- محمد على عاشور(ديسمبر ٢٠٠٩). "تصورات المدراء والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد لتطبيق ضوابط (سينج) في المنظمة المتعلمة". مجلة الساتل. علوم إنسانية. جامعة مصراتة.

١٨- أشرف السعيد أحمد محمد(٢٠١٠). "مدارس التعليم الأساسي كمنظمات متعلمة: دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية". مجلة كلية التربية . جامعة الأزهر. العدد (١٤٤). الجزء الثالث .

١٩- صالح أحمد أمين عبابنة (ديسمبر ٢٠١١). " تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة". مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد (١٢). العدد (٤).

٢٠- على محمد جبران (يناير ٢٠١١). "المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن". مجلة الجامعة الإسلامية. سلسلة الدراسات الإنسانية. المجلد التاسع عشر. العدد الأول. ٤٢٧ – ٤٥٨.
(Available at: http://www.iugaza.edu.ps/ar/periodical/)

٢١- محمد أحمد محمد عواد(٢٠١٣). " ضوابط المنظمة المتعلمة لبيتر سينج في المدارس العربية داخل الخط الأخضر المتعلقة بالثقافة التنظيمية: المعيقات ومقترحات للتطوير". رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك.

٢٢- أريج ميمون الكبيسي(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. قسم الإدارة والمناهج. كلية العلوم التربوية. جامعة الشرق الأوسط.

٢٣- فداء غازي يوسف الحاج عبد الفتاح (٢٠١٣). "درجة توافر خصائص المنظمة المتعلمة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية ووسطها من وجهة نظرهم"، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. كلية الدراسات العليا. قسم الإدارة التربوية.

٢٤- عصام رمضان(٢٠١٤). "مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر العاملين فيها". مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية – فلسطين. المجلد (٢٨). العدد (١٠). ٢٣٧٣ – ٢٤١٠.

٢٥- معن العياصرة، خلود الحارثي (٢٠١٥). درجة ممارسة مديرات المدارس بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد ١١. عدد ١. ٣١-٤٣.

٢٦- شنشونة محمد (٢٠١٤). "أهمية التعلم التنظيمي في نجاح المؤسسات الاقتصادية". مجلة العلوم الإنسانية. كلية العلوم الاقتصادية والإدارية. جامعة محمد خيضر بسكرة. العدد الثالث والثلاثون. الجزائر.

٢٧- بلقاسم جوادي(٢٠١٤/٢٠١٥). " التعلم التنظيمي وعلاقته بتمكين العاملين: دراسة ميدانية على عينة من عمال مديرية توزيع الكهرباء والغاز لولاية الأغواط". رسالة ماجستير غير منشورة. قسم العلوم الاجتماعية. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.

٢٨- خالد محمود فهمي عياد (٢٠١٤). "التعلم التنظيمي كوسيط في العلاقة بين إدارة المعرفة وجودة الخدمة: دراسة تطبيقية على قطاع البنوك التجارية السعودية بمدينة الرياض". المجلة المصرية للدراسات التجارية. كلية التجارة. جامعة المنصورة. المجلد (٣٨). العدد (٤). ٥١ -٩٢.

٢٩- حمد قبلان آل فطيح (٢٠١٣). "علاقة تطبيقات القيادة التحويلية بالتعلم التنظيمي في الأجهزة الأمنية: دراسة مقارنة على المديرية العامة للأمن العام والمديرية العامة للجوزات بالرياض". رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم العلوم الإدارية. كلية الدراسات العليا. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

٣٠- ليث على الحكيم، وآخرون (٢٠٠٩). "دور أدوات التعلم التنظيمي في تحقيق الأداء الجامعي المتميز: دراسة استطلاعية لأراء عينة من القيادات الإدارية في جامعة الكوفة". مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية. كلية الإدارة والاقتصاد. جامعة الكوفة. المجلد (١١). العدد (٢). ٩٤ - ١١٩.

٣١- جفال وردة، عبد المالك جحيق (يونيه ٢٠١٦). "ثقافة التعلم التنظيمي في مؤسسة المواد الدسمة سيبوس لابال عنابة". مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات الإدارية والإقتصادية. المجلد الثاني. العدد (٦).

٣٢- أزهار عزيز العبيدي (٢٠٠٩). "أدوات التعلم التنظيمي ودورها في تبني مهارات التسويق الابتكاري. دراسة استطلاعية لأراء عينة من مدراء أقسام الشركة العامة للأسمنت الجنوبية". مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية. جامعة الكوفة. المجلد (٤). العدد ١٣.

٣٣- محمد جبار هادي يوسف الظالمي (٢٠١٠). "التعلم التنظيمي وأثره في تحقيق الميزة التنافسية للمنظمة". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة كربلاء: كلية الإدارة والاقتصاد. قسم إدارة الأعمال.

٣٤- فطيمة الزهراء بريطل (ديسمبر ٢٠١٥). "أهمية التعلم التنظيمي في بناء المعارف التنظيمية". مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية. كلية العلوم الاقتصادية والإدارية. جامعة محمد خيضر بسكرة. العدد (١٨).

٣٥- جهاد صياح بني هاني، حسن نجيب الرواش(٢٠١٤). "أساسيات بناء المنظمة المتعلمة ودورها في تحقيق التنمية المستدامة: دراسة ميدانية على شركات تكنولوجيا المعلومات في الأردن". مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة. العدد الخاص بالمؤتمر العلمي المشترك.

٣٦- همام خونده (٢٠١٥). "أثر تنمية مهارات الذكاء العاطفي والتعلم التنظيمي في الفعالية المؤسساتية: دراسة مقارنة بين وزارة التعليم العالي وهيئة التخطيط والتعاون الدولي". رسالة دكتوراه غير منشورة. الجمهورية العربية السورية. جامعة دمشق. كلية الاقتصاد. قسم إدارة الأعمال.

٣٧- بلال خلف السكارنة (٢٠١٤). التعلم التنظيمي ودوره في تحقيق التحسين المستمر في منظمات الأعمال: دراسة ميدانية على شركات التأمين في الأردن. مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية. العدد الأربعون.

٣٨- سوزان صالح دروزة، زياد يوسف المعشر، ديما شكري القواسمي(٢٠١٤). "تقييم أثر التعلم التنظيمي على عناصر ثقافة الجودة في منظمات الأعمال في الأردن: دراسة مقارنة". المجلة الأردنية في إدارة الأعمال. المجلد (١٠). العدد (٤).

٣٩- عيشوش خيرة (٢٠١٠/٢٠١١). "التعلم التنظيمي كمدخل لتحسين أداء المؤسسة: دراسة حالة مؤسسة سونطراك". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية. جامعة تلمسان. الجزائر.

٤٠- صلاح الدين عواد كريم الكبيسي، عبد الستار إبراهيم دهام (٢٠٠٧). "التعلم المنظمي وأثره في نجاح المنظمات: دراسة ميدانية في شركات وزارة الأعمار والإسكان في العراق". مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية. المجلد (١٣). العدد (٤٥).

٤١- آمال ياسين المجالي (٢٠٠٩). "مدى توافر التعلم التنظيمي وأثره في ممارسة السلوك الإبداعي: دراسة ميدانية لآراء العاملين في مؤسسات الإقراض العامة الأردنية". مجلة دراسات (العلوم الإدارية). عمادة البحث العلمي. الجامعة الأردنية. المجلد (٣٦). العدد (١).

٤٢- سجى جواد حسين الكرعاوي(٢٠١٦). "تأثير القيادة الذكية في المنظمات الذكية من خلال تعزيز التعلم التنظيمي: دراسة تحليلية لأراء عينة من رؤساء الأقسام في جامعات الفرات الأوسط". رسالة ماجستير غير منشورة. قسم إدارة الأعمال. كلية الإدارة والاقتصاد. جامعة القادسية. الجمهورية العراق.

٤٣- لبنى بوعزيز (٢٠١٥). أثر التعلم التنظيمي على التفكير الاستراتيجي: دراسة حالة أساتذة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة بسكرة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علوم التسيير كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.

٤٤- وسام زايدي (٢٠١٤/٢٠١٥). "دور الإدارة بالأهداف في التعلم التنظيمي: دراسة حالة مؤسسة الحديد والصلب أرسولور ميتال بعنابة". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير. جامعة أم البواقي. الجزائر.

٤٥- عامر مصطفي حسن الحاج محمود (٢٠٠٨). "العوامل المؤثرة في بناء المنظمة المتعلمة: دراسة تطبيقية في بنك الإسكان للتجارة والتمويل". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.

٤٦- مهدي بن قبلان هويج آل فطيح (٢٠١٥). "التقنيات الإلكترونية للمعلومات ودورها في التعلم التنظيمي بالمديرية العامة للأمن العام بالرياض". رسالة ماجستير غير منشورة. قسم العلوم الإدارية. كلية العلوم الاجتماعية والإدارية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

٤٧- سميرة سوسطاح، مريم روابحية (جوان ٢٠١٦). "التعلم الوجه الجديد للإبداع في منظمات الأعمال: مؤسسة محبوبة بعنابة أنموذجا". الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية. قسم العلوم الاجتماعية. العدد (١٦).

٤٨- صباح بن سهلة (٢٠١٦). "دور التمكين الإداري في بناء المنظمة المتعلمة: دراسة حالة كليات جامعة محمد خيضر بسكرة". رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم علوم التسيير. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.

٤٩- محمد بن مسفر الشمراني (٢٠١٤). "المنظمات المتعلمة وعلاقتها بتمكين العاملين: دراسة مسحية مقارنة على منسوبي المديرية العامة للدفاع المدني ووكالة وزارة الداخلية للأحوال المدنية بالرياض". رسالة دكتوراة غير منشورة. قسم العلوم الإدارية. كلية الدراسات العليا. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

٥٠- شاكر جار الله الخشالي، أياد فاضل محمد التميمي (٢٠٠٨). "أثر أساليب القيادة في التعلم التنظيمي: دراسة ميدانية في شركات القطاع الصناعي الأردني. الجامعة الأردنية". المجلة الأردنية في إدارة الأعمال. المجلد (٤). العدد (٢).

٥١- أحمد السيد الكردي(٢٠١١). "إدارة السلوك التنظيمي". كلية التجارة . جامعة الأزهر

٥٢- صبري مقيمح (٢٠١٣). "دور القيادة الإدارية في بناء المنظمة المتعلمة: تقييم تجربة الشركة الجزائرية لإنتاج وتسويق المحروقات (سونطراك). مجلة دراسات وأبحاث. جامعة الجلفة. العدد (١١). ١٤٧ - ١٦٢.

٥٣- نورا بنت عوض القرني (٢٠١٥). "المدرسة كمنظمة متعلمة كما يتصورها معلمو ومعلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الدوادمي". مجلة جامعة الخليل للبحوث. جامعة الخليل. المجلد(١٠). العدد(٢). ٩٩ -١١١.

٥٤- سميرة حسن الحاجي محمد (يناير ٢٠١٧). "متطلبات تطوير المدرسة الثانوية بمنطقة الإحساء في ضوء المنظمة المتعلمة". مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. العدد ١٧٢. الجزء الثاني.

٥٥- أسيل بنت محمد بن عبدالله السهلى (٢٠١٧). "دور المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي لدى مكاتب الإشراف التربوي في مدينة الرياض: استراتيجية مقترحة". رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

٥٦- حسن محمد تيم، جمال محمد مرشود (٢٠١٤). "واقع تطبيق ضوابط المنظمة المتعلمة في مدارس وكالة الغيث الدولية في الضفة الغربية". مجلة جامعة. مركز الأبحاث التربوية والاجتماعية. أكاديمية القاسمي. المجلد (١٨). العدد (١). ٥٥ - ٨٤.

٥٧- أحمد محمود رضوان، إبراهيم على طلافحة، أسامة محمد المصاروة (يناير ٢٠١٤). "درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء بني عبيد للتفكير النظمي من وجهة نظر المعلمين". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. الجامعة الإسلامية بغزة. المجلد (٢٢). العدد الأول. ١٣٩ - ١٧١.

٥٨- رحمة بنت محمد صالح الغامدي (يناير ٢٠١٦). "درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية بمنطقة الباحة". مجلة التربية. جامعة الأزهر. العدد (١٦٧). الجزء الثاني. ٣٥١ - ٣٩٠.

٥٩- رنا ناصر صبر (٢٠١٣). "خصائص المنظمة المتعلمة وأثرها في تنمية الكفايات الجوهرية: دراسة استطلاعية لآراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية التقنية الإدارية/ بغداد". مجلة الإدارة والاقتصاد. السنة السادسة والثلاثون. العدد (٩٤). ٤٢٣ -٤٣٩.

٦٠- حسن حريم، رشاد الساعد (٢٠٠٦). "الثقافة التنظيمية وتأثيرها في بناء المعرفة التنظيمية: دراسة تطبيقية في القطاع المصرفي الأردني". المجلة الأردنية في إدارة الأعمال. عمادة البحث العلمي وضمان الجودة. الجامعة الأردنية. المجلد (٢). العدد (٢). ٢٢٥ - ٢٤٥.

٦١- البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة ومعهد التخطيط القومي (٢٠١٠). تقرير التنمية البشرية مصر ٢٠١٠.

٦٢- صالح عابر بشيت الخالدي(٢٠١٢). " دور أبعاد جودة الخدمة وقدرات التعلم التنظيمي في تطوير ثقافة التميز: دراسة ميدانية في الشركات الصناعية المدرجة في سوق الكويت للأوراق المالية". رسالة ماجستير غير منشورة. قسم إدارة الأعمال. كلية الأعمال. جامعة الشرق الأوسط.

٦٣- سكينة عبد القادر محمد على (٢٠١٢). "دور مؤسسات التعليم السودانية في بناء مجتمع المعرفة". المؤتمر الثالث والعشرون للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات. الدوحة. قطر. في الفترة من ١٨ – ٢٠ نوفمر.

٦٤- نجاة وليم جرجس (١٨ – ٢٠ نوفمبر ٢٠١٢). "دور مؤسسات التعليم العالي في إدارة المعلومات والمعرفة وبناء مجتمع المعرفة في السودان". المؤتمر الثالث والعشرون للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات. الدوحة.

٦٥- ربحي مصطفى عليان (٢٠١٢). "مجتمع المعرفة: مفاهيم أساسية". المؤتمر الـ ٢٣ للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات. الدوحة في الفترة من ١٨ – ٢٠ نوفمبر.

٦٦- منصور بن زيد إبراهيم الخثلان (٢٠٠٩). "مجتمع المعرفة: مفهومه، خصائصه، أبعاده، ومتطلبات بنائه". ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء الرابع عشر للإشراف التربوي تحت عنوان "تفعيل بيئات التعلم نحو الاستثمار الحقيقي للإنسان"، الباحة، المملكة العربية السعودية. ٢٣. ٢٥ مايو

٦٧- جاك ديلور، واللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين(١٩٩٦). التّعلم ذلك الكنز المكنون. اليونسكو، عمان: مركز الكتب الأردني.

٦٨- منال السيد أحمد على(فبراير ٢٠١٥). "خصائص مجتمع المعرفة وشموله لمجتمع المعلومات وسياساته : مدى توافق السياسة المعلوماتية الصينية للمجتمع المعرفي المصري والعربي". مجلة أعلم. الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات. العدد (١٤). تونس . ١٣ – ٤٥

٦٩- فاطمة الزهراء فاسي(٢٠١٦). آليات التحول من إدارة المعرفة إلى المنظمة المتعلمة". مجلة الاقتصاد والإحصاء التطبيقي (Revue). المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي. الجزائر. العدد (٢٥)

٧٠- بسمة محمود مرسي (٢٠١٢). "درجة تطبيق إدارة المعرفة من قبل مديري مدارس المرحلتين الإبتدائية والثانوية الحكومية في الكويت من وجهة نظر المديرين والموجهين الفنين". رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والمناهج. كلية العلوم التربوية. جامعة الشرق الأوسط.

٧١- عائشة بنت سالم بن صالح الرقيشية (٢٠١٥). "أبعاد التعلم التنظيمي وعلاقتها بتنمية رأس المال البشري لدى معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان". رسالة ماجستير غير منشورة. قسم التربية والدراسات الإنسانية. كلية العلوم والآداب . جامعة نزوى.

٧٢- على بن ناصر شتوي آل زاهر(٢٠١٣). "تصميم أداة مقترحة لقياس جاهزية الجوانب الإدارية بالجامعات السعودية لتحقيق التعلم التنظيمي". رسالة الخليج العربي. مكتب التربية العربي لدول الخليج. العدد (١٢٨). السنة (٣٤). ١٥١ - ١٨٣ .

٧٣- فؤاد البهي السيد(١٩٧٩). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط (٣). القاهرة. دار الفكر العربي.

٧٤- فؤاد أبوحطب، سيد أحمد عثمان (١٩٧٦). التقويم النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٧٥- سعد عبد الرحمن(١٩٩٨). القياس النفسي النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.

٧٦- أحمد سيدخليل، بدري أحمد أبوالحسن (١٩٩٩). أداب الحوار والمناقشة كمتطلب لنجاح الاجتماعات والمؤتمرات التربوية. المجلة التربوية. كلية التربية بسوهاج. العدد (١٤).

٧٧- عبد الله السيد عبد الجواد(١٩٨٣). المؤشرات التربوية واستخدام الرياضيات في العلوم الإنسانية. أسيوط. مكتبة جولد فنجرز.

٧٨- المكتب الإقليمي للدول العربية، برنامج الأمم المتحدة (٢٠٠٢). تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢: إنتاج الفرص للأجيال القادمة، عمان- الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1- Silins. Halia. Zarins. Silja. Mulford. Bill (2002) *"What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful: concept to apply to schools?* **International Education Journal**. *Vol 3. No 1*. PP.24-32. (Available at: https://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v3n1/silins/paper.pdf)

2- Goh. Swee C (2003). "Improving *organizational learning capability: lessons from two case studies"*. **The Learning Organization**. Vol. 10 Issue: 4. Pp.216-227. (Available at: https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/ 0969647031047698z1)

3- Zederayko. Glenn E. (2000). "*Variables in schools becoming learning organizations"*. Ph.D .Graduate Student Theses. Dissertations& Professional Papers. The University of Montana. (Available at: https://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?)

4- Kemple. Scott (April 2003). "*The Extent to Which Teachers and Principals Perceive High Schools as Learning Organizations*". A Dissertation. Faculty of the Graduate College. Ph. D. Department of Teaching. Learning. and Leadership. Western Michigan University Kalamazoo. Michigan (Available at : https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?)

5- Park. Joo Ho (August 2008). *"Validation of Senge's learning organization model with teachers of vocational high schools at the Seoul Megalopolis".*

6- Asia Pacific Education Review . Volume 9 . Issue 3. Pp 270–284. (Available at: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF03026716.pdf)

7- Brasco. Serena. (August 2008). "*The relationship between learning organization principles and student achievement in Catholic schools*". Florida Atlantic University. Boca Raton. **ProQuest Dissertations Publishing**. 3319724 (Available at : http://search.proquest.com/docview/304569173) .

8- De Roberto. Thomas (2011). *"The Relationship between Principal Emotional Intelligence and the School as a Learning Organization".* Pro Quest LLC Ph.D. Dissertation. University of Virginia. (https://eric.ed.gov/?id=ED533453)

9- Can. Niyazi (4 August 2011). "Developing *activities of learning organizations in primary schools*". **African Journal of Business Management**. Vol. 5.(15). Pp. 6256-6260. Available at: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.921.1254&rep=rep1&type=pdf

10-Hamzah. Mohd & Others et al.*(2011). "School as Learning Organization: The Role of Principal's Transformational Leadership in Promoting Teacher Engagement".* **World Applied Sciences Journal** 14 (Special Issue of Innovation and Pedagogy for Diverse Learners) . Pp 58-63. (Available at : https://www.idosi.org/wasj/wasj14(IPDL)11/12.pdf)

11-Williams. Raymond B& Others (Jul 2012). "Transforming Schools into Learning Organizations: Supports and Barriers to Educational Reform'. Canadian Journal of Educational Administration and Policy. n134 (Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ996773.pdf)

12-Coldwell. David & Fried. Andrea (2012). Learning organizations without borders A cross-cultural study of University HR practitioners perceptions of the salience of Senge s five disciplines in effective work outcomes. International Journal of Cross Cultural Management. Vol. 12. no 1. p.101 -114. (Available at : https://www.researchgate.net/publication/234139505)

13-Ismail. Aziah. & Others et al (September 2014). "Professional learning community practices in high and low performing Schools in Malaysia". International Journal of Current Research and Academic Review. Vol. (2). N. (9). Pp 159 – 164 . (Available at : http://www.ijcrar.com/vol-2-9/Aziah%20Ismail.%20et%20al.pdf).

14-Silins. Halia. Mulford. Bill (2002). "Schools as learning organizations: The case for system. teacher and student learning". Journal of Educational Administration. Vol. (40) Issue: 5. pp.425-446. (Available at: https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/09578230210440285)

15-Moloi. K.C.. Grobler. B.R. . Gravett . S.J. (2002). "Educators' perceptions of the school as a learning organization in the Vanderbijlpark-North District. South Africa" . South African Journal of Education. Vol 22 (2). 88 – 94 . (Available at: https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/24879/20556)

16-Lam. y.. Chan. C.. Pan. H.. Wet. H. (2003). "Differential developments of Taiwanese schools in organizational learning: exploration of critical factors'. International Journal of Educational Management. Volume 17. Issue 6. Pp. 262 – 271. (Available at: https:// www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/09513540310487596)

17-English Oxford living Dictionaries. Knowledge Society. (Available at: https://en.oxforddictionaries.com/definition/knowledge_society)

18-Roland K. Yeo (2006). "Building knowledge through action systems. Process leadership and organizational learning". Foresight. Vol. 8 . Issue: 4. pp.34-44. (https://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/14636680610682021)

مستويات التعلم التنظيمي بالمدرسة المصرية

الأستاذ الفاضل/ الفاضلة ..... السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

يندرج هذا الاستبيان في إطار دراسة ميدانية تحمل عنوان "تصور مقترح للمدرسة المصرية كمنظمة متعلمة في مجتمع المعرفة في ضوء مدخل التعلم التنظيمي"، ويستهدف استقصاء آراء الإدارة المدرسية حول واقع قيام المعلمين والإداريين بالمدرسة بأدوارهما في التعلم التنظيمي بكافة مستوياته (الفردي والجماعي والتنظيمي). لذا فالرجاء منكم التكرم بقراءة الاستبيان جيداً وملء جميع فقراته، وتجدر الإشارة إلى أن الإجابات سوف تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي، وفي النهاية لكم مني جزيل الشكر على مساعدتكم وتعاونكم الكريم.

مصطلحات البحث:

١- التعلم التنظيمي: عملية يتم من خلالها إحداث التغيير المخطط بالمدرسة، وإعدادها لتكون قابلة للتكيف مع التغيرات الحادثة في البيئة المحيطة بها، وذلك من خلال تمكين المعلمين، واستثمار التجارب والخبرات السابقة في مواجهة المستقبل، وإدارة واستخدام المعرفة بشكل فعال للتعلم وتحسين الأداء.

٢- المدرسة المتعلمة: مدرسة تتعلم من تجاربها وتجارب الآخرين وتُقارن نفسها بالأفضل وتعمل على تجاوزه، وتُعطي أهمية كبرى للأفراد العاملين بها وتدعوهم إلى التعلم المستمر وتتيح لهم فرص لتجسيد إبداعاتهم على أرض الواقع وتدعوهم للتعاون من أجل تحقيق الأفضل لهم ولها .

المحور الأول: المعلومات الشخصية

الاسم (اختياري) ..... الوظيفة ..... المدرسة .....

الجنس: ( ) ذكر ( ) أنثي

المستوى الدراسي: بكالريوس أو ليسانس ( ) دبلوم تربوي ( ) دراسات عليا ( )

سنوات الخبرة: أقل من ٥ سنوات ( ) من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات ( )

من ١٠ سنة فأكثر ( )

المحور الثاني: من فضلك حدد إلى أي مدى توافق على أن العبارات الآتية تمثل الواقع الموجود بالفعل بالمدرسة

م	عبارات الاستبانة	متوافر	إلى حد ما	غير متوافر
م	مستوى التعلم الفردي			
١	يناقش المعلمون في مدرستي أخطاءهم للتعلم منها .			
٢	يحدد المعلمون المهارات التي يحتاجونها في عملهم المستقبلي .			
٣	يساعد المعلمون بعضهم بعض في مختلف نشاطات التعلم .			
٤	يستطيع المعلمون الحصول على الموارد المالية لدعم تعلمهم .			
٥	يخصص المعلمون وقتا كافيا لدعم التعلم داخل وخارج المدرسة .			
٦	ينظر المعلمون في مدرستي إلى مشكلات العمل باعتبارها فرصا للتعلم .			
٧	يحصل المعلمون على مكافآت مجزية على تعلمهم وتطورهم المهني .			
٨	يقدم المعلمون في مدرستي لبعضهم البعض تغذية راجعة صادقة وأمينة .			
٩	يصغي المعلمون في مدرستي لوجهات نظر الآخرين قبل التحدث إليهم .			
١٠	تشجع المدرسة المعلمين على إثارة التساؤلات وتقديم الإجابات لهم.			
١١	يعرض المعلمون وجهات نظرهم ثم يسألون عن رؤية الآخرين عنها .			
١٢	يعقد المعلمون نقاشات لاستثمار طاقاتهم الفكرية في مجالات المعرفة .			
م	مستوى التعلم الجماعي	متوافر	إلى حد ما	غير متوافر
١٣	يتمتع المعلمون في مدرستي بحرية في تعديل رؤية ورسالة المدرسة .			
١٤	يتم معاملة المعلمين بالمساواة بغض النظر عن عرق أودين أوجنس			
١٥	يركز المعلمون في مدرستي على تنفيذ المهام الجماعية بشكل جيد .			
١٦	يراجع المعلمون تفكيرهم نتيجة لإجراء مناقشات مستمرة بينهم .			
١٧	يحصل المعلمون على مكافآت على انجازاتهم في العمل الجماعي .			
١٨	يثق المعلمون بان المدرسة ستعمل في ضوء توصياتهم واقتراحاتهم .			
١٩	يخصص المعلمون في مدرستي وقتا لبناء أواصر الثقة فيما بينهم .			
٢٠	يساعد المعلمون في مدرستي بعضهم البعض على التعلم ومتابعة كل جديد.			
م	مستوى التعلم التنظيمي	متوافر	إلى حد ما	غير متوافر
٢١	توفر مدرستي قنوات اتصال مع المعلمين كالاجتماعات ونظم الاقتراحات.			
٢٢	تمكن مدرستي المعلمين من الحصول على المعلومات في أي وقت وبسرعة.			
٢٣	تساعد البنية التنظيمية لمدرستي على انجاز المهام من خلال العمل الجماعي.			
٢٤	تضع مدرستي أنظمة لقياس الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المتوقع.			
٢٥	تجعل مدرستي تجاربها السابقة ودروسها المتعلمة متاحة لإفادة المعلمين .			
٢٦	تقوم مدرستي بقياس نتائج الوقت والموارد التي تنفق على تدريب المعلمين .			
٢٧	تتيح الإدارة المدرسية للمعلمين خيارات متنوعة في إنجاز مهامهم .			
٢٨	تفوض مدرستي المعلمين في تحديد الموارد التي يحتاجونها لانجاز أعمالهم .			
٢٩	تدعم مدرستي المعلمين الذين يقدمون مبادرات بناءة في أداء واجباتهم .			
٣٠	تساعد الإدارة المعلمين على الموازنة بين متطلبات العمل ومتطلبات العائلة.			
٣١	توظف المدرسة وجهات نظر المستفيدين من خدماتها في صنع القرارات .			
٣٢	تأخذ الإدارة المدرسية في الاعتبار تأثير القرارات على معنويات المعلمين.			
٣٣	تعمل المدرسة جنبا إلى جنب مع المجتمع المحلي لتلبية الحاجات المتبادلة.			
٣٤	توفر المدرسة للمعلمين المعلومات اللازمة لحل المشكلات المدرسية .			
٣٥	تدعم المدرسة طلبات المعلمين المتعلقة بإتاحة فرص التعليم والتدريب .			
٣٦	تساعد المدرسة المعلمين على تنفيذ رؤية ورسالة وأهداف المدرسة			
٣٧	تقوم الإدارة المدرسية بتدريب المعلمين وتوفر لهم باستمرار فرصا للتعلم .			
٣٨	تؤكد الإدارة المدرسية على اتساق نشاطات المدرسة مع قيمها التربوية .			
٣٩	تحتفظ الإدارة المدرسية بقاعدة بيانات حديثة عن قدرات ومهارات المعلمين.			
٤٠	تسعى المدرسة باستمرار إلى تحديث السياسات والإجراءات المتعلقة بالعمل.			