القيادة المُمَكِّنَة لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة وأثرها في تعزيز قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين

الباحث

وليد بن عمر بن أحمد الصبحي

باحث ماجستير في القيادة التعليمية ــ جامعة الملك عبدالعزيز

١٤٤٥هـ / ٢٠٢٤ م

إشراف

أ.د/ صالح بن علي بن يعن الله القرني

أستاذ القيادة التعليمية بكلية التربية – جامعة الملك عبدالعزيز

❖ بحث مستل من رسالة ماجستير للباحث/ وليد بن عمر بن أحمد الصبحي، قسم الإدارة التربوية بكلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، بإشراف أ.د/ صالح بن علي القرني، أستاذ القيادة التعليمية بجامعة الملك عبدالعزيز.

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مُمارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن مستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُمَكِّنَة ومستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية حول تقديراتهم لممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُمَكِّنَة، وحول تقديراتهم لمستوى تعلمهم التنظيمي تبعاً لاختلاف مُتغيري (الجنس، وسنوات الخبرة).

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الكمي بأسلوبيه (المسحي والارتباطي)، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٤) معلماً ومعلمة، وتم استخدام الاستبيان كأداة للدراسة، حيث اعتمد الباحث على مقياسين رئيسيين؛ هما: مقياس القيادة المُمَكِّنَة: والذي أعده آهرني وآخرون (Ahearne et al., 2005)، ومقياس التعلم التنظيمي: والذي أعده بيس وآخرون (Bess et al.,2010).

وبناء على ذلك، توصلت نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس الثانوية يُمارسون القيادة المُمَكِّنَة بدرجة (عالية) ، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين جاءت بدرجة (عالية). كما تبين من النتائج وجود علاقة ارتباطية (طردية) عالية القيمة وذات دلالة إحصائية بين ممارسة مديري المدارس للقيادة المُمَكِّنَة ومستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين، وأظهرت النتائج أن تصورات المعلمين لممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُمَكِّنَة، ولمستوى تعلمهم التنظيمي لا تختلف باختلاف جنسهم وخبراتهم.

وفي ضوء النتائج، خرجت الدراسة بعدد من التوصيات؛ كان من أهمها: تنمية وترسيخ مفهوم وممارسات وأساليب القيادة المُمَكِّنَة من خلال تصميم الحقائب التدريبية وبناء المبادرات النوعية، مراجعة اللوائح والأنظمة المُسيرة للعمل في المدارس، وتحديثها وتطويرها لتكون أكثر قدرة على التكيف مع ممارسات القيادة المُمَكِّنَة ومُعززة لقدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين، بناء مبادرات نوعية تهدف إلى تحفيز قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين وإقامة الأنشطة والفعاليات التي تعزز استدامة تلك الممارسات في البيئة المدرسية.

الكلمات المفتاحية: القيادة المُمَكِّنَة، التعلم التنظيمي، تعزيز المواءمة الخارجية، تعزيز المواءمة الداخلية، دعم تطوير المعلمين.

Secondary School Principals' Empowering Leadership in Makkah and its Impact on Teachers' Organizational Learning Capabilities

ABSTRACT:

The study aimed to reveal the practice of secondary school principals in Makkah Al -Mukarramah to empowering Leadership from the point of view of teachers, and to reveal the level of availability of organizational learning capabilities among teachers, and the study also aimed to reveal the correlation between the practice of secondary school administrators for the empowering leadership and the level of availability of organizational learning capabilities with Teachers, and reveal the differences with statistical significance between the averages of high school teachers about their estimates practice of high school principals for empowering leadership, and about their estimates of their level of organizational learning according to a variable difference (gender, years of experience).

The study relied on the quantitative method in its style (survey and correlational), and the study sample consisted of (364) male and female teachers, and the questionnaire was used as a tool for the study, where the researcher relied on two main measures: They are: the Empowering Leadership Scale: which was prepared by Ahearne et al. (2005), and the Organizational Learning Scale: which was prepared by Bess et al. (2010).

Accordingly, the results of the study concluded that secondary school principals practice empowering leadership to a (high) degree, and the results of the study also indicated that the level of availability of organizational learning capabilities among teachers was graded (high) degree. The results also showed that there is a highly significant and statistically significant direct correlation between school principals' practice of empowering leadership and the level of availability of teachers' organizational learning capabilities. And The results showed that teachers' perceptions of secondary school principals' practice of empowering leadership and their level of organizational learning do not differ according to their (gender and experience).

In light of the results, the study came out with a number of recommendations: The most important of them were: developing and consolidating the concept, practices and methods of empowered

leadership through designing training packages and building specific initiatives. reviewing the regulations and systems that govern work in schools, updating and developing them to be more capable of adapting to empowering leadership practices and enhancing the organizational learning capabilities of teachers building specific initiatives aimed at To stimulate organizational learning capabilities among teachers and establish activities and events that enhance the sustainability of these practices in the school environment.

Keywords: empowering leadership, organizational learning, enhancing external alignment, enhancing internal alignment, supporting teacher development.

مقدمة

يشهد هذا العصر العديد من التغيرات والتطورات التي حدثت في بنية المنظمات وهياكلها. وفي مقدمة هذه التغيرات تلك الثورة المعرفية التي فرضت مفاهيم جديدة جعلت المنظمات تدرك أن العنصر البشري وما يمتلكه من قدرات وامكانات هو العامل الحاسم في تحقيق مسعاها نحو التميز وبلوغ أهدافها وتطلعاتها وتعزيز تنافسيتها وحفظ مكانها ومكانتها بين المنظمات المتناظرة، ومن هذا المنطلق سعت هذه المنظمات إلى ابتكار أدوات ووسائل من أجل إبقاء عنصرها البشري على علم ودراية بشكل مستدام، وجعله يتعلم أثناء العمل، ويستثمر الخبرات المتراكمة والتجارب السائدة في بيئة المنظمة، بما ينعكس بشكل إيجابي على سلوكه ومهاراته العملية؛ وهذا ما يعرف في أدبيات الإدارة والموارد البشرية بـ" التعلم التنظيمي".

والتعلم التنظيمي مدخل من المداخل التي تساعد على تنقيح الأفكار وتحليلها من أجل تحويلها إلى معرفة تخدم صانعي القرار ، وهذا ما أشار إليه السعيد (٢٠٠٥) حيث وصفه بأنه مجموعة من العمليات المستمرة التي تهدف لإيجاد رؤية مشتركة داخل المؤسسة وتبني أساليب تفكير أكثر شمولاً. وإلى ذلك يشير هيجان (١٩٩٨) أن التعلم التنظيمي عملية مستمرة هدفها استثمار خبرات وتجارب المنظمة واستخراج المعلومات والبيانات من هذه الخبرات والتجارب وتصنيفها وحفظها والعودة إليها لحل المشكلات التي تواجهها، ويؤكد البغدادي والعبادي (٢٠١٠) أن التعلم التنظيمي ذو أهمية بالغة كونه يسعى لاكتشاف أوجه القصور في الأداء وتحديد الخطأ في الممارسات الإدارية، ويبحث عن الأسباب القابعة وراء تلك الممارسات الخاطئة. وبشكل عام ترى أبوبكر(٢٠٠١) أنه حجر الأساس الذي تبنى عليه المنظمات المتعلمة.

وإذا ما تأملنا النتائج التي يعود بها التعلم التنظيمي على المنظمات وخاصة تلك التي تعتني بتطبيقه سنجد نطاقاً واسعاً من النتائج المرغوبة على الصعيدين الفردي والمنظمي. وفي هذا السياق يشير الفروخ (٢٠١٠) إلى أن التعلم التنظيمي يعمل على تزويد المجتمع بالكفاءات والقيادات الإدارية ، فيما يشير وانغ (Wang,2007) إلى أن التعلم التنظيمي يساهم في زيادة قدرة المنظمة على التعامل مع الأزمات ومنع حدوثها. وإذا ما نظرنا للظروف المحيطة بالمنظمات والتي قد تكون سبباً للتأثير في البيئة الداخلية لها إذا ما تعاطت معها بشكل إيجابي فإن العبيدي (٢٠٠٩) يرى بإن التعلم التنظيمي يشجع انفتاح المنظمة على العالم الخارجي

وبذلك ستتمكن من الاستجابة إلى الأحداث، وعلى الصعيد الشخصي ترى المجالي (٢٠٠٩) أن التعلم التنظيمي ينمي النواحي السلوكية للفرد، ويعمل على إكسابه خبرات جديدة مع اكسابه الثقة بالنفس، وفيما يشير الزهراني (٢٠١٢) إلى أنه يساعد في بناء ذاكرة معرفية يمكن الرجوع إليها للاستفادة منها.

ولابد من الإشارة إلى أن المنظمات التعليمية لم تكن بعيدة عن تلك التوجهات لأنها مسؤولة عن إعداد النشء وترقيته وإعداد المواطن الصالح؛ فهي بحاجة إلى معلمين وتربويين يمتلكون من السمات والصفات والقدرات ما يساعدهم على تحقيق أهداف المدرسة وتطلعاتها حيث يشير الطويل وعبابنه (٢٠٠٩) إلى أن التعلم التنظيمي قادر على إحداث التطوير المهني والتعلم المستمر لدى المعلمين والمجتمع المدرسي كله؛ وهو ما يؤدي إلى تحسين مستمر في تعلم الطلبة، فالمدارس لا تستطيع تخريج طلبة دائمي التعلم ومتعاونين دون أن يمتلك معلموهم هذه الخصائص ، ويؤكد زناتي (٢٠٠٤) أن التعلم التنظيمي يسهم في تكوين صف ثان من القيادات المدرسية ، ويُلمح عطاري وعيسان (٢٠٠٧) إلى أن انخراط المعلمين في التعلم يجعلهم يحققون مستويات عالية من المشاركة والاهتمام والانهماك في العمل ويبدعون أفضل الممارسات ويتعزز لديهم الاعتقاد بفاعلية الذات.

ومن هنا فإن البحث في استكشاف العوامل والمحددات والممكنات التي تسهم في رفع قابلية وقدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين أمر في غاية الأهمية ، حيث ذكرت الكندي (٢٠٠٨) أن الظروف المحيطة بالمؤسسات التربوية والتقدم التقني والمعرفي أدى لظهور سياسات وطرق جديدة في التعليم تركز على الابتكار وتطوير ونشر المعرفة وبالتالي وجدت نفسها ملزمة بتبني مفاهيم إدارية حديثة ، وبشكل أكثر تحديداً يشير برباوي وكمون (٢٠٢٠) إلى أن القيادة تمثل جوهر العمليات الإدارية وقلبها النابض ونجاح المؤسسات يعتمد بشكل أساسي على أنماط القيادات التي تديرها وترسم خططها وتتبنى وتفعل التعلم التنظيمي الذي أصبح مطلباً أساسياً لنجاح المؤسسات ، وهذا ما أشارت إليه دراسة الملا والنصيري (٢٠١٩) حيث أثبتت وجود علاقة قوية بين القيادة والتعلم التنظيمي ، ولا مناص من القول أن القيادة عامل حاسم في عملية التعلم التنظيمي وهذا ما أشار إليه بارك وآخرون (Parket al.,2022) من أن القيادة هي محفز رئيس ونقطة ارتكاز تستند عليها عملية التعلم التنظيمي، وأكد عليه آل كردم (٢٠١٦) بأن القيادة عامل حاسم في اظهار قدرات التعلم التنظيمي .

وقد تعددت أنماط جديدة للقيادة التي ينتهجها القادة بشكل عام إلا أنه في الآونة الأخيرة ظهر لدينا أنموذج في القيادة يطلق عليه القيادة المُمَكِّنَة والذي يُعد كما يذكر إلكينغتون وأوبوارد (Elkington & Upward,2016) " السلوك الذي يتبناه القائد تجاه العاملين معه لتتحول وظيفتهم من مجرد منفذين للمهام إلى قادة للمواقف من خلال منحهم التمكين الكامل الذي يدفعهم إلى الازدهار الذاتي". فالقادة الممكنون يسمحون للموظفين بالتحكم في سلوكياتهم في العمل ويشجعونهم على ذلك (Srivastava et al., 2006)، ويشير آهرني وآخرون (Ahearne et al., 2005) إلى أن القادة الممكنون لديهم سلوكيات إيجابية منها: المشاركة في صنع القرار وإظهار الثقة في الأداء وإزالة أي عوائق بيروقراطية ويذكر أيضاً : أنه ينبغي للقائد لكي يكون قائداً تمكينياً مساعدة أعضاء الفريق على فهم أدوارهم وإشراكهم في عملية صنع القرار وتبسيط القواعد والإجراءات الإدارية، فيما يؤكد سرفستار وآخرون (Srivastava et al.,2006) أن القيادة المُمَكِّنَة تقوم على اللامركزية وتوفير مزيد من الاستقلالية للعاملين. وبشكل عام تتبلور القيادة المُمَكِّنَة حسب بعض الدراسات (Ahearne et al.,2005 ; Martinsen & Amundsen, 2014 ; Lorincova & Perry, 2017) في تفويض السلطة والمسؤولية للفرق أو الأفراد وتشجيع المرؤوسين على التعبير عن آرائهم ودعم المشاركة في صنع القرار ودعم تبادل المعلومات وتسهيل عملية صنع القرار الجماعي.

(أورد في القرني، ٢٠٢١)

وإذا ما تأملنا هذه الأفكار وهذه المضامين التي يدعو ويرسخ لها هذا النمط فمن المرجح أنه قد يوفر الظروف المساندة لخلق بيئة تساعد المعلمين على التعلم التنظيمي إذ أن الدراسات أظهرت أن القيادة المُمَكِّنَة ترتبط بشكل إيجابي بالعديد من النتائج التنظيمية المرغوبة مثل الأداء السياقي (القرني،٢٠٢١) وسلوك العمل الجماعي (Wibowo & Hayati, 2019) والتعلم وتبادل المعلومات (Srivastava et al., 2006) ومشاركة المعرفة (Xue et al., 2013) ، وفي ذات السياق فقد أشار آهرني وآخرون (Ahearne et al., 2005) إلى أن القيادة المُمَكِّنَة تساعد في تعزيز السلوكيات الإيجابية لدى الموظف.

وتأسيسا على المعطيات السابقة ظهر معنا أن التعلم التنظيمي لم يعد فقط وسيلة لزيادة قدرة المنظمة على التعامل مع المتغيرات المحيطة بها فحسب بل أصبح أحد الوظائف التي تسعى المنظمات لتبنيها والعناية بها ، ووضح معنا أن القيادة المُمَكِّنَة نمط قيادي فاعل وحاسم

في زيادة الكفاءة الذاتية وتقليل الاعتماد على المركزية ويسعى إلى دعم المشاركة في صنع القرار وتبادل المعلومات وتشجيع التعلم الجماعي ومن هنا تأتي هذه الدراسة كمحاولة من الباحث للبحث في العلاقة بين هذين المتغيرين وبالتالي دراسة سلوك القيادة المُمَكِّنَة لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة وأثرها في تعزيز قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين.

مشكلة الدراسة:

يعد التعلم التنظيمي ذو أهمية بالغة للمدرسة كمنظمة تعليمية تسعى إلى تنمية قدرات المتعلم وإثراء شخصيته بالمعرفة وتزويده بالمهارات والممارسات الإيجابية، وبما أن المعلم يمثل مرتكز الأساس في عمليات التعليم والتعلم فيها ولذا لا بد من تعزيز بعض المهارات لديه التي تجعله قادراً على اكتساب التعلم الدائم والخبرات الجديدة والتي تمكنه من التكيف مع الظروف المحيطة بمنظمة المدرسة .

ويشير الطويل وعبابنه (٢٠٠٩) بإن التعلم التنظيمي على مستوى المؤسسات التعليمية قادر على إحداث التطوير المهني والتعلم المستمر لدى المعلمين والمجتمع المدرسي كله؛ وهو ما يؤدي إلى تحسين مستمر في تعلم الطلبة، فالمدارس لا تستطيع تخريج طلبة دائمي التعلم ومتعاونين دون أن يمتلك معلموهم هذه الخصائص.

وتزداد أهمية التعلم التنظيمي في ظل التحديثات الهائلة في أنظمة ومناهج المرحلة الثانوية ومنها مشروع المسارات والذي اعتمد بقرار من معالي وزير التعليم برقم (٨٨٦٧٥) وتاريخ ١٤٤٢/٩/٩ هـ وما نتج عنه من استحداث تخصصات جديدة تتطلب كوادر تعليمية ملمة بهذه التخصصات وما تحتويه من معارف ومهارات ، ومع الفائض في أعداد المعلمين في بعض التخصصات توجهت الوزارة نحو استثمار وتطوير شاغلي الوظائف التعليمية عبر تأهيلهم في برامج لعدد من التخصصات وذلك بحسب قرار وزير التعليم رقم (٤٣٠٠٥١٣٧٥٢) وتاريخ ١٤٤٣/٤/٢٧ هـ في مشروع الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية ، وأيضاً مشروع المدرسة المتعلمة ومشروع مجتمعات التعلم المهنية بإدارة تعليم مكة المكرمة .

إلا أن هذه الجهود والمبادرات لا تزال محدودة والمتتبع للشأن التعليمي يلحظ بعض أوجه القصور والخلل فيما يتصل بالتعلم التنظيمي داخل المدرسة، وهذا ما أشارت إليه دراسة آل هديل (٢٠١٨) حيث جاء مستوى التعلم التنظيمي في المدارس الثانوية بمحافظة بيشة بدرجة متوسطة ودون المأمول ، ومنها ما أشارت إليه دراسة درادكة والشريف (٢٠١٨) أن احتكار

المعرفة وعدم تبادل المعلومات وضعف المشاركة في صنع القرار كانت سبب في فشل تطبيق التعلم التنظيمي في المرحلة الثانوية ، ويذكر السالم (٢٠٠٥) أن عدم انتظام المعلومات سبب لتعثر عملية التعلم التنظيمي ومنها فوضى المعلومات أو حجب المعلومات، فيما يلمح البغدادي والعبادي(٢٠١٠) إلى أن ممارسة المركزية في المعلومات وعدم الرغبة في تشاركها سبب في عدم التحول إلى منظمة متعلمة تمارس عملية التعلم التنظيمي بشكل جيد.

ونتيجة لذلك تظهر الحاجة إلى البحث في العوامل والمحددات التي من شأنها التأثير في عملية التعلم التنظيمي لدى المعلمين، وبما أن نمط القيادة المتبع في البيئة المدرسية والتي يرجح أن يكون عاملاً من العوامل المؤثرة في التعلم التنظيمي تأتي هذه الدراسة في البحث في تأثير القيادة على قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين وبشكل أكثر تحديداً تحاول البحث في القيادة المُمَكِّنَة وعلاقتها بالتعلم التنظيمي لدى المعلمين .

ومما يدعم إجراء هذه الدراسة ما لاحظه الباحث من شح وندرة الدراسات التي بحثت في العوامل والمحددات التنظيمية للتعلم التنظيمي وبالأخص في أنماط القيادة وأثرها في تعزيز قدرات التعلم التنظيمي بشكل عام في السياق المدرسي على المستوى العربي، ، حيث أوصت دراسة الشمري (٢٠٢٢) بضرورة زيادة الاهتمام بممارسة الأنماط القيادية المتعددة مع متغيرات تنظيمية مختلفة ، وأيضاً أوصت دراسة المشعل (٢٠١٤) بتطبيق الأساليب المختلفة للقيادة والتي من شأنها أن تعزز تطبيق التعلم التنظيمي في المدارس.

وبتتبع الأدبيات ذات العلاقة لم يقف الباحث – على حد علمه – على أي دراسة على المستوى العربي والوطني تناولت العلاقة بين القيادة المُمَكِّنَة وأثرها في تعزيز قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين.

وتأسيساً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال التالي :

ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة وما أثرها في تعزيز قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين ؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس للدراسة الأسئلة التالية :

١- ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة من وجهة نظر المعلمين ؟

٢- ما مستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين من وجهة نظرهم ؟

٣- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سلوك القيادة المُمَكِّنَة لمديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومستوى التعلم التنظيمي لدى المعلمين ؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُمَكِّنَة والتي تعزى لاختلاف متغيري (الجنس ، سنوات الخبرة) ؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول مستوى تعلمهم التنظيمي والتي تعزى لاختلاف متغيري (الجنس ، سنوات الخبرة) ؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

١- التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة للقيادة المُمَكِّنَة من وجهة نظر المعلمين.

٢- التعرف على مستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

٣- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة للقيادة المُمَكِّنَة ومستوى قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين.

٤- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول تصوراتهم لممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُمَكِّنَة ، والتي تعزى لاختلاف متغيري (الجنس، سنوات الخبرة).

٥- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم للتعلم التنظيمي لديهم، والتي تعزى لاختلاف متغيري (الجنس، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في التالي :

١- تستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها تتناول أسلوب القيادة المُمَكِّنَة في المدارس الثانوية كنمط جديد من الأنماط القيادية الحديثة التي تعزز اللامركزية في السلطة وإظهار الثقة

في أداء الموظفين وتعزيز معنى العمل لديهم وتعطي قدر أكبر من المسؤولية للهيئتين التعليمية والإدارية في المدرسة .

٢- كما يمكن الاستدلال على أهمية هذه الدراسة كون أنها تسلط الضوء على التعلم التنظيمي باعتباره وسيلة وأداة لتطوير قدرات الموظفين وزيادة تعلمهم المهني وتشجيعهم على التعاون والتعلم الجماعي ومشاركة المعرفة وتبادل المعلومات وخلق فرص للتعلم المستمر، وغرس الاتجاهات والقيم الإيجابية وإيجاد بيئة فاعلة تساعد على التميز والإبداع.

٣- كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها كون أنها – حسب علم الباحث – الدراسة الوحيدة والأولى في العالم العربي وعلى المستوى الوطني من حيث تناولها العلاقة بين القيادة المُمَكِّنَة وتعزيز قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين ، وبالتالي يُؤمل أن تثري نتائجها الباحثين في مجال القيادة التعليمية وتزودهم بمعلومات تساهم في تطور الدراسات والأبحاث في هذا المجال .

٤- يؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في توفير معلومات لصانعي القرار وواضعي السياسات في إدارة التعليم بمكة المكرمة إلى الممارسات القيادية الفعالة التي تستند إلى نمط القيادة المُمَكِّنَة وبالتالي تبني مبادرات تعزز التحول إلى هذا النمط ، بالإضافة للمعلومات التي يمكن توفيرها حول أثر القيادة المُمَكِّنَة في تعزيز قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين وتنفيذ مبادرات لتعزيز هذا الأثر .

٥- من المتوقع أن تلفت هذه الدراسة أنظار القائمين على برامج إدارة التدريب التربوي في إدارة التعليم وذلك لتصميم برامج نوعية تدعم التحول إلى أساليب القيادة الحديثة ومنها أسلوب القيادة المُمَكِّنَة وتطبيقاتها وممارساتها المختلفة في البيئات التعليمية وكذلك زيادة الوعي بأهمية التعلم التنظيمي وأدواته وممارساته المختلفة ولما له من أثر في رفع كفاءة الأداء على مستوى الفرد ومستوى المنظمة وذلك من خلال تطوير وتحسين عملية التدريب وممارساتها المختلفة .

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية : ستتناول هذه الدراسة متغيرين رئيسين : المتغير الأول : القيادة المُمَكِّنَة بأبعادها التالية : (تعزيز أهمية العمل، دعم المشاركة في صنع القرار، إظهار الثقة في

الأداء، إزالة القيود البيروقراطية)، أما المتغير الثاني : التعلم التنظيمي، وسيتم تناول أبعاده كما ذكرها بيس وآخرون (Bess et al.,2010) كالتالي: (ممارسات تعزيز المواءمة الخارجية، ممارسات تعزيز المواءمة الداخلية، ممارسات الإتصال المفتوح، ممارسات التعلم، ممارسات تمكين المعلمين، ممارسات دعم تطوير المعلمين).

الحدود المكانية : طبقت هذه الدراسة على المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة .

الحدود البشرية : اقتصرت هذه الدراسة على المعلمين في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام ١٤٤٤ / ١٤٤٥هـ.

مصطلحات الدراسة:

القيادة المُمَكِّنَة : يعرفها آهرني وآخرون (Ahearne et al.,2005) على أنها سلوكيات القائد والتي تساهم في تعزيز مغزى العمل وأهميته من خلال المشاركة في صنع القرارات ودعم الاستقلالية ، وإظهار الثقة في أداء الموظفين.

ويعرفها ارنولد وآخرون (Arnold et al.,2000) على ذلك النمط القيادي الذي يعنى بمشاركة القائد مرؤوسيه في اتخاذ القرارات وتدريبهم وتوجيههم وإظهار الاهتمام والتفاعل مع الفريق.

وبناء على ما سبق يمكن للباحث أن يعرف القيادة المُمَكِّنَة إجرائياً في هذه الدراسة على أنها: نمط قيادي لمدير المدرسة يستند إلى تمكين فريق المدرسة في عملية اتخاذ القرار وتعزيز أهمية العمل من خلال تفويض المسؤولية للمعلمين والثقة بأدائهم وإشعارهم بالأمان مع إزالة كافة القيود التي تحول دون استقلاليتهم.

التعلم التنظيمي : يعرفه واتكينز ومارسيك (Watkins and Marsick,1996) بأنه : " عملية مستمرة تستخدم بشكل استراتيجي، ومتكاملة مع العمل وتعمل بالتوازي معه".(ص٤)

وتعرفه أبو خضير(٢٠٠٧،ص٢٦) بأنه : " بأنه عملية ديناميكية مستمرة تستهدف زيادة قدرة المنظمة على التكيف والنجاح في البيئة المتغيرة وتحقيق التميز في الأداء والتعلم وذلك من خلال القيام بمجموعة من العمليات الفرعية وتتضمن تمكين الأفراد استثمار التجارب والخبرات السابقة في مواجهة المستقبل، وإدارة واستخدام المعرفة والتقنية بشكل فعال للتعلم وتحسين الأداء على أن يتم ذلك في إطار ثقافة تنظيمية مبنية على الرؤية المشتركة لأعضاء المنظمة وداعمة ومشجعة للتعلم الجماعي والتطوير المستمر".

وبناء على ما سبق يمكن للباحث أن يعرف التعلم التنظيمي إجرائياً في هذه الدراسة على أنه: عملية تعلم جماعية منظمة ومستمرة ينخرط فيها كافة معلمي المدرسة ويشاركون بعضهم خبراتهم المتنوعة وما يمتلكونه من مهارات لاكتساب المعرفة واستخدامها ونقلها وتخزينها وذلك من خلال تحسين وتطوير عملية التعلم بما ينعكس إيجاباً على أداء وكفاءة المعلمين بحيث تصبح المدرسة منظمة متعلمة .

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

المبحث الأول: القيادة المُمَكِّنَة:

فلسفتها ونشأتها:

إن تطور المجتمعات وتحضرها وتمدنها على مدى عشرات السنوات وزيادة التواصل بين هذه المجتمعات وسهولة الحركة في العلاقات بين الأفراد أفضى إلى ظهور المنظمات الحكومية والخاصة لتنظيم هذه العلاقة، ونتيجة لذلك زاد الاهتمام بالنظريات السلوكية للإدارة وعليها تطور الفكر الإداري نتيجة لهذه التراكمات والخبرات. ونتيجة لذلك زاد الاهتمام بأنماط وسلوكات القيادة بشكل عام لإدارة الأفراد في هذه المجتمعات والمنظمات، كما زاد الاهتمام بنظريات التمكين الإداري والتي تبلورت بعد ذلك بشكل واضح في سلوك ونمط القيادة المُمَكِّنَة.

لقد ركز علماء العلاقات الإنسانية مثل ماسلو (١٩٤٣) وماكجريجور (١٩٥٧) على العلاقات الشخصية داخل المنظمات واستكشفوا مصادر التحفيز المختلفة التي يمكن استخدامها لإدارة الأفراد. وأشارت العديد من الدراسات إلى أن تمكين الموظفين متجذر في حركة العلاقات الإنسانية التي ساهمت في إعادة تقييم المنظمات لكيفية رؤيتها للموظفين (Herrenkohl& Heffner, 1999)، ومن زاوية آخرى يؤكد أنصار المنظور الإداري لتمكين الموظفين أن التمكين هو بناء ارتباطي يعتمد على علاقات القوة (Bowen & Lawler, 2006; Fernandez & Moldogaziev, 2013)، وعلى خلاف ذلك فإن فكرة تمكين الموظفين تتناقض مع مبادئ السلطة المعروفة بشكل عام، ويعتمد المنظور الإداري لتمكين الموظفين على فكرة أن الأشخاص الذين يشغلون مناصب السلطة يمكنهم تقاسم السلطة مع الموظفين في مؤسساتهم (Fernandez & Moldogaziev, 2013)، ويتم تحقيق ذلك من خلال

استراتيجيات إدارية مختلفة مثل التفويض ومشاركة سلطة اتخاذ القرار (Conger & Kanungo, 1988)، وجديرٌ بالذكر أن أدبيات التمكين تعتمد على فرضية مفادها أن جميع الموظفين يقدرون ويثمنون عمليات وممارسات التمكين (Petter, Byrnes, Choi, Fegan, & Miller, 2002). واستخلاصاً مما سبق فإن السيطرة على الموارد والمهارات التقنية والمعرفة تعد قواعد قوة أساسية وحاسمة للفعالية التنظيمية (Mintzberg, 1983)، ونتيجة لذلك أشارت كانتر (Kanter,1979) إلى أن الأشخاص الذين يمتلكون الأدوات والمعلومات والدعم اللازم لاتخاذ قرارات أكثر استنارة وتكون لديهم القدرة على التصرف بسرعة أكبر يمكنهم في كثير من الأحيان إنجاز المزيد من خلال تمكين الآخرين.

وعليه يلاحظ أن العلماء والباحثين اهتموا بالتمكين الإداري بشكل كبير وهذا الاهتمام انصب على التمكين الإداري بشقيه وهما : التمكين الهيكلي والتمكين النفسي. ونتيجة هذا الاهتمام المتزايد في أدبيات الإدارة والقيادة بالتمكين الهيكلي والنفسي ظهر لدينا أسلوب القيادة المُمَكِّنَة في بيئة العمل (Gkorezis,2016)، ومع أن هذا الأسلوب يعد واعداً إلا أنه لم يحظ بعناية واهتمام من الباحثين في السياقات المختلفة (Chen et al., 2011)، مما كان سبباً في محدودية البحوث التي تناولت نمط القيادة المُمَكِّنَة في السياق التعليمي(Sagnak,2012).

واستناداً إلى ما سبق استمدت القيادة المُمَكِّنَة فلسفتها ومنهجها، وقد ظهر هذا المفهوم "القيادة المُمَكِّنَة" لأول مرة في كتابات مانز وسيمز والتي تمحورت حول تمكين الأفراد والإدارة الذاتية وتقاسم السلطة (Manz&Sims,1989,1991). وجديرٌ بالذكر أن المتأمل لمفهوم القيادة المُمَكِّنَة من منظور التمكين الهيكلي فسيرى أنه يشير إلى سلوك تقاسم السلطة مع المرؤوسين والمشاركة (chio et al.,2010)، وعلى العكس من ذلك من منظور التمكين النفسي ينظر له كأسلوب قيادي يستهدف إزالة مشاعر العجز وتحفيز الدافعية نحو زيادة كفاءة أداء المهام (Ahearne et al., 2005).

ويشير آخرون إلى أن القيادة المُمَكِّنَة هي بناء متعدد الأبعاد يتكون من القيادة بالقدوة، وصنع القرار التشاركي، والتدريب، وإبداء الاهتمام، وإطلاع الموظفين على القرارات الاستراتيجية والمتطلبات المتغيرة للمنظمة (Arnold, Arad, Rhoades & Drasgow, 2000)، وفي هذا الصدد فإن نظرية القيادة المُمَكِّنَة تؤكد على فوائد زيادة استقلالية الموظف، وحرية اتخاذ القرار، وتعزيز المبادرة، وتتمثل هذه الفوائد في تجنب مشاعر العجز إلى زيادة الحافز والمعنى

والالتزام في العمل (Chen et al, 2011; Conger et al., 1988)، وقد أبرز الباحثون أن تمكين القادة يزود الموظفين بالموارد، ويعزز الشعور بقيمة الذات (Keller & Dansereau, 1995) ويزيد من شعور الموظفين بالكفاءة الذاتية، والتحكم في دورهم (Cheong et al., 2016).

وفي العقدين الآخيرين، برزت بعض الاسهامات المعتبرة التي سلطت الضوء على القيادة المُمَكِّنَة واعتنت بتقنين مقاييس للقيادة المُمَكِّنَة ودراستها مع متغيرات مختلفة، وقد كان من أبرز المساهمين أرنولد وفريقه (Arnold et al., 2000) والذي قام ببناء مقياس جديد للقيادة المُمَكِّنَة وكانت أبعاده: (التدريب، والإعلام، والقيادة بالقدوة، وإظهار الاهتمام/ التفاعل مع الفريق، وصنع القرار التشاركي). ثم جاء بعد ذلك آهرني وآخرون (Ahearne et al., 2005) والذين قاموا ببناء مقياس آخر للقيادة المُمَكِّنَة، ولدعم عملية التمكين حُددت أربع ممارسات قيادية يمكن اعتبارها تمكينية وهي: (تعزيز أهمية العمل، والمشاركة في صنع القرارات، والثقة في الأداء العالي، والاستقلالية وإزالة القيود البيروقراطية)، وهو المقياس الذي تتبناه هذه الدراسة.

مفهوم القيادة المُمَكِّنَة:

يعرفها فيكيو وآخرون (Vecchio et al., 2010) على أنها : أحد أنماط القيادة المحددة لسلوكيات مشاركة المرؤوسين في السلطة.

بينما يعرفها تشانغ وتشو (Zhang& Zhou,2014) على أنها : المدى الذي يبدي فيه القائد ثقته في قدرات مرؤوسيه، ويؤكد على أهمية عمل موظفيه، ويشاركهم في صنع القرارات ويزيل أو يقلل من عدد القيود البيروقراطية على موظفيه.

ويعرفها القرني (٢٠٢١) في سياق مكاتب التعليم على أنها : نمط قيادي ينتهجه مديرو ومديرات مكاتب التعليم لتقاسم السلطة وتشاركها مع المشرفين التربويين والمشرفات من خلال تعزيز أهمية العمل في الإشراف التربوي، وتوفير فرص المشاركة في صنع القرار، وإظهار الثقة في أدائهم، وإزالة القيود والعوائق البيروقراطية التي تعترضهم، بغية حفزهم على إظهار أفضل أداء ممكن لتحسين الفاعلية التنظيمية في المكاتب التي يعملون بها.

أهمية القيادة المُمَكِّنَة:

أكدت عديد الدراسات في غير السياق التعليمي على الدور الفاعل للتمكين القيادي في تحفيز السلوك الإيجابي، حيث أشارت العديد من الأبحاث المكثفة والتي ركزت على التأثير الإيجابي الذي تحدثه القيادة المُمَكِّنَة على تحفيز الأفراد والفرق وديناميةالأداء. فعلى سبيل المثال، تبين أن القيادة المُمَكِّنَة ترتبط إيجاباً بالعديد من المتغيرات التنظيمية كالالتزام التنظيمي للأفراد (Harris, Li, Boswell, Zhang, Xie, & 2014)، والمشاركة (Tuckey, Bakker, & Dollard, 2012)، والكفاءة الذاتية والقدرة على التكيف (Ahearne et al., 2005)، والإبداع (Zhang & Bartol, 2010)، وتبادل المعرفة الجماعية وفعالية الفريق (Srivastava,Bartol, & Locke, 2006)، كما ترتبط إيجاباً بسلوك التعلم الجماعي (Wibowo&Hayati, 2019)، والتعلم وتبادل المعلومات (Srivastava et al., 2006)

وفي السياق التعليمي تؤكد العديد من الدراسات أن للقيادة المُمَكِّنَة أثراً ايجابياً على البيئة التعليمية، حيث تشير دراسة بليز وبليز (Blase & Blase, 2001) إلى أن تمكين المعلمين أحد أفضل الأساليب التي يمكن للمدرسة من خلالها تحقيق رسالتها وأهدافها، فيما ألمحت دراسة بوجلر وسوميتش (Bogler&Somech,2004) أن المعلمين الممكنون يظهرون مستوى أعلى من الالتزام التنظيمي مما يعني ضمناً أن تمكين القيادة يبشر بوجود معلمين أكثر التزاماً فضلاً عن كونه نتيجة لتمكين القيادة، فيما خلص القرني في كلتا دراستيه (2021,2022) إلى وجود آثر إيجابي للقيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري لدى المشرفين وعلى أداء المهام والأداء السياقي، فيما أظهرت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود آثر إيجابي وعلاقة طردية بين سلوك القيادة المُمَكِّنَة وسلوك المواطنة التنظيمية (العتيبي،٢٠٢١)، وسلوك الثقة في القائد (الحربي والشهري،٢٠٢١)، وسلوك تشارك المعرفة (الزهراني والعمري،٢٠٢٢).

وخلاصة القول، يتضح لنا أهمية سلوك القيادة المُمَكِّنَة ونتائجه الإيجابية على الفرد والمنظمة فإنه من المتوقع أن يكون له آثر إيجابي فعال على سلوكيات المعلمين إذا ما طبق في البيئة المدرسية من خلال تمكينهم وتحسين وتحفيز أدائهم مما يسهم في زيادة الإنتاجية ورفع كفاءة المعلمين وبالتالي تحقيق أهداف العملية التعليمية وتحسين الممارسات الوظيفية في البيئة المدرسية.

مقياس آهرني وآخرون (Ahearne et al., 2005) للقيادة المُمَكِّنَة وأبعادها :

قام آهرني وزملاءه ببناء مقياس جديد للقيادة المُمَكِّنَة وتوصلوا في هذا المقياس إلى أربعة أبعاد للقيادة المُمَكِّنَة، وتتضمن هذه الأبعاد اثني عشرة عبارة بواقع ثلاث عبارات لكل بعد. وقد قام القرني (٢٠٢١) بتقنينه وتعريبه للسياق العربي ومواءمته للسياق التعليمي المحلي باستخدام طريقة الترجمة وإعادة الترجمة Translation and Back Translation وأجرى عدة دراسات حول القيادة المُمَكِّنَة، منها فحص تأثيرات القيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري (٢٠٢١) والعلاقة بين القيادة المُمَكِّنَة وبعض متغيرات الأداء الفردي للعمل (٢٠٢١).

وتأسيساً على ذلك، ستتخذ الدراسة هذا المقياس لـ (Ahearne et al., 2005) أساساً لاستخدامه كون تم استخدامه مسبقاً في عدة دراسات محلية في السياق التعليمي كدراسة القرني (٢٠٢١)، والقرني (٢٠٢٢)، والعتيبي (٢٠٢١)، والحربي والشهري (٢٠٢١)، والزهراني والعمري(٢٠٢٢).

المبحث الثاني: التعلم التنظيمي:

الفلسفة والمفهوم:

في ظل التغيرات والتطورات المتسارعة في الوقت الراهن، تحتاج المنظمات والمدارس على وجه الخصوص إلى اتباع نهج تعليمي يُعنى بـ " إشراك الجميع في النظام في التعبير عن تطلعاتهم وبناء وعيهم وتطوير قدراتهم معًا" (Senge et al., 2007). وقد حدثت بالفعل هذه التطورات إلى حد ما تحت أسماء مثل "المدارس الفعالة" و"تجديد التعليم" و"الإصلاحات المدرسية"، لا سيما وأن تخصصات المنظمة المتعلمة تتوافق مع آراء المعلمين بسبب الفرضية الأساسية التي مفادها أن مؤسسات التعلم يمكن أن تصبح منظمات متعلمة، وقد ثبت أن هذا يؤدي إلى أداء أفضل على المدى الطويل (Senge et al., 2007).

ويجب أولاً أن نميز بين مفهومي التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة حيث إنه غالبًا ما يتم استخدام هذين المصطلحين بالتبادل، وقد يجادل البعض بعدم وجود فرق بين هذين المفهومين. ومن الواضح أن مفهومي المنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي يختلفان من حيث الهيكل مقابل العملية، وهناك بعض الاختلافات الهامة الأخرى بينهما. فعلى سبيل المثال، اعتمدت معظم الأدبيات المتعلقة بالمنظمات المتعلمة في العقود الماضية منهجًا موجهًا نحو الممارسة، بينما اعتمدت الأدبيات الآخرى منهجاً موجهًا نحو تطوير المنظمات المتعلمة (Easterby-Smith and Araujo, 1999; Tsang, 1997)، ومع ذلك، فإن الأبحاث

الحديثة لهذا المجال تميل إلى أن تصبح متشائمة إلى حد ما بشأن مفهوم المنظمة المتعلمة. ويقال إن هذا المفهوم يبدو أنه فقد الكثير من قيمته العلمية والعملية وأنه ينبغي تحسين وضوحه المفاهيمي (Smith, 2008)، في حين يرى البعض أنه يجب التخلي عنه تمامًا (Grieves, 2008). ونظراً للتشاؤم الواضح حول مفهوم المنظمة المتعلمة، يبدو هذا طريقاً بديلاً واعداً نحو تطوير القيمة العملية للفكرة العامة للتعلم في المنظمات.

وتشير مجموعة من الدراسات حول التعلم التنظيمي (Easterby-Smith et al., 2000; Lyles and Easterby-Smith, 2003) إلى أوجه القصور هذه وتعطي الأولوية لاتجاهات البحث المستقبلية، ومن بينها إعطاء أهمية كبيرة لتطوير أداة قياس صالحة وموثوقة للتعلم التنظيمي. ومع ذلك، وعلى الرغم من أهمية الموضوع، إلا أنه لا يزال هناك جدل واسع النطاق، وارتباك وفوضى نظرية كنتيجة للعملية التطورية الطبيعية لمثل هذا المفهوم الديناميكي المعقد.

إن حجر الزاوية لهذا المفهوم وركنه الأساس كما صاغه بيرتالانفي (Bertalanffy,1950) هو التفكير المنظمومي والذي يهدف إلى تقديم رؤية أكثر شمولية. بعد ذلك أصبح التعلم التنظيمي يعتبر شكلاً من أشكال الذكاء المرتبط بالأداء (Levitt&March,1988).

وبالتالي فإن مفهوم التعلم التنظيمي وتطوير النظريات له أساس قوي، والذي بدأ مع العمل الأساسي لكانجيلوسي وديل (Cangelosi&Dill,1965) فقد نظروا إلى التعلم التنظيمي باعتباره سلسلة من التفاعلات بين التكيف على مستوى الفرد أو المجموعة والتكيف على المستوى التنظيمي. ثم توسع مفهوم التعلم التنظيمي من هذه الفرضية، مع زيادة الدعم من الباحثين الذين يسعون إلى ربط تطور المعرفة التنظيمية بالميزة التنافسية (Walczak,2008). وقد حقق مفهوم التعلم التنظيمي انتشاراً واسعاً مع زيادة العولمة القائمة على المعرفة، حيث أعلنت الشركات عن الحاجة الماسة لاكتساب ميزة تنافسية مع تعزيز الأداء في السوق (Metz,2017).

ويمكن النظر إلى التعلم التنظيمي على أنه "عمليات مرتبطة بالتعلم مثل اكتساب المعرفة، وتوزيع المعلومات، وتفسير المعلومات، والذاكرة التنظيمية" (Casey,2005)، في حين يشير أرجيريس إلى التعلم التنظيمي بأنه "عملية اكتشاف الخطأ وتصحيحه"

(Argyris,1977)، بينما يلمح راسبين (Raspin,2011) إلى أن التعلم التنظيمي يتضمن التعلم من حالات الفشل. وهذا أمر مهم بالنسبة للمنظمات حيث إن معظمها يميل إلى إخفاء إخفاقاته.

ويصف هودجكينسون (Hodgkinson,2000) التعلم التنظيمي بأنه "تجمع الأفراد معًا لتمكينهم من دعم وتشجيع تعلم بعضهم البعض، الأمر الذي سيكون مفيدًا للمنظمة على المدى الطويل"(ص.١٥٧٠). في حين يذكر فينس (Vince,2004) أن التعلم التنظيمي هو إنشاء العمليات الاجتماعية والسياسية والعاطفية والعلائقية وذلك من خلال التفاعل بين التعلم والتنظيم. ومن ناحية آخرى يشير فيول ولايلز (Fiol&Lyles,1985) إلى أنه "عملية تحسين الإجراءات من خلال معرفة وفهم أفضل"(ص.٨٠٥). ويعتبر هارفي ودنتون (Harvey& Denton,1999) أن التعلم التنظيمي هو "السلوكيات المميزة التي تميز منظمة التعلم"(ص.٨٩٩). وفي ذات السياق تنطوي نفس وجهة النظر هذه للتعلم التنظيمي بأنه: تطوير معارف أو رؤى جديدة لديها القدرة على التأثير على السلوك(Slater& Narver,1995). بينما يشير سينكولا وآخرون إلى أنه "ميل المنظمة إلى إنشاء واستخدام المعرفة" (Sinkula et al.,1997).

ويرى آخرون أن المنظور الإداري العملي يشير إلى أن التعلم داخل المنظمة يمكن أن يُنظر إليه على أنه استخدام المعلومات لخلق قيمة وتعزيز فعالية المنظمة من خلال تغيير السلوك (Smith et al., 2001). في حين أن هناك من ينظر للتعلم التنظيمي كإجراء لتوليد المعرفة أو الاحتفاظ بها أو نقلها في المنظمة (Argote,2012). ويضيف كيسي (Casey,2005) منظور آخر وعملية آخرى للتعلم التنظيمي وهو "تخزين المعلومات" لجعل التعلم التنظيمي جزءاً من الروتين اليومي. ولعله من المفيد أن نؤكد أن التعلم التنظيمي يساعد المنظمات على إنشاء ونقل ودمج المعرفة والخبرة وجعل عملية التعلم مستمرة. وجديرٌ بالذكر بإن القدرة على التعلم التنظيمي هي الخصائص التنظيمية والإدارية التي تسهل عملية التعلم التنظيمي (Tohidi et al.,2012). ونعني بالقدرة على التعلم التنظيمي جميع الممارسات التنظيمية والإدارية التي تسهل عملية التعلم (Chiva et al.,2007). وفي ذات السياق يؤكد مينجي وساني (Mbengue&Sané,2013) أن مجموعة الممارسات الإدارية هي التي تسهل

عملية التعلم أو أنها مجموعة من الآليات التي تزيد من قدرة المنظمة على الحفاظ على أدائها وتحسينه.

وفي السياق التعليمي فإن المدارس عبارة عن أنظمة ديناميكية معقدة حيث يكون تطوير القدرة على التعلم ضروريًا لأي تأثير للتغيير (Coppieters,2005). وأشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين الجودة والتعلم التنظيمي وصحة الموظفين في المدرسة (Lagrosen&Lagrosen,2012).

وتشير الدراسات والأدبيات النظرية إلى تعدد تعريفات التعلم التنظيمي. ولعل ذلك بسبب ربطه بمجموعة من التخصصات الأكاديمية (Dodgson,1993)، ونتيجة لذلك لم يكن هناك اتفاق على تعريف واحد حتى الآن (Easterby & Lyles,2003; Mazutis & Slawinski, 2008). إلا أنها تتفق على أنه عملية مستمرة، واكتساب المعرفة، والتعلم الفردي والجماعي والوعي والفهم للواقع.

ويعرفه كولينسون وكوك (Collinson&Cook,2007) بأنه: " الاستخدام المتعمد للتعلم الفردي والجماعي والنظامي لتضمين تفكير وممارسات جديدة لتجديد وتحويل المنظمة حول أهداف مشتركة"(ص.٨).

ويقصد بالتعلم التنظيمي في المدرسة كما تشير زناتي (٢٠٠٤) إلى أنه : " العملية التي يتم من خلالها تعديل سلوك العاملين بالمدرسة، وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من الأداء الفعال، وتنمية وعيهم بالمشكلات التي تواجه المدرسة، وكيفية التفاعل معها، وصولاً إلى غاية أكبر، وهي تطوير الأداء الإداري للعاملين بالمدرسة، مما يدفعها نحو تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية" (ص.٢).

أهمية التعلم التنظيمي:

يُعد التعلم التنظيمي الركيزة الأساسية في بناء موارد المعرفة اللازمة للحفاظ على نمو المنظمة واستمراريتها، ولذلك تعد القدرة على التعلم التنظيمي والوصول إلى المعرفة عاملاً مميزاً بين منظمة وآخرى. وإن نجاح استراتيجية أي منظمة يُعد أمراً مهماً للغاية فيما يتعلق بقاعدة المعرفة القوية التي يمتلكها كل فرد في هذه المنظمة.

وقد تم الاعتراف بأهمية التعلم داخل المنظمات وبواسطتها من قبل الباحثين في علم المنظمات منذ أوائل الستينيات (Chapman et al., 1959; Cyert and March, 1963;

(Cangelosi and Dill, 1965)، وفي العقدين الماضيين، تزايد الاهتمام بالتعلم التنظيمي ومنظمات التعلم، والذي ظهر في الزيادة المستمرة في الإنتاج العلمي في المجلات والكتب (Bapuji and Crossan, 2004).

وقد أكدت عديد الدراسات في سياق المنظمات عامة أن التعلم التنظيمي الجيد أكثر مرونة في مواجهة الأزمات (Starbuck, 2017). ويعد التعلم التنظيمي أيضاً مؤشراً مهماً للأداء لتقييم الأداء التنظيمي العام (Qi &Chau, 2018). ويسهل التعلم التنظيمي أنشطة التعلم للأفراد، ويعزز تطورهم من حيث تحسين الإنتاجية والأداء (Argyris,1977). وتساعد ممارسات التعلم التنظيمي المنظمات في البيئات غير المستقرة على التغلب على ظروفها الحرجة والمتغيرة (Aminbeidokhti et al., 2016; Hanaysha, 2016; Hussein et al., 2016; Lopez et al., 2005). كما تبين أن المنظمات التي تتبنى ممارسات التعلم التنظيمي تكون قادرة على استخدام مهاراتها وقدراتها بشكل فعال وجماعي لإنتاج واستخدام المعرفة (Garvin, 1993).

وفي السياق التعليمي أكدت العديد من الدراسات أن التعلم التنظيمي يؤدي إلى تحفيز قدرة المعلمين على الابتكار والأداء المؤسسي (Asbari, Purwanto & Santoso, 2019; Vijande& Sanchez, 2017; Lin & Lee, 2017)، بل يشير بعض الباحثين إلى أن ثقافة التعلم هذه هي التي تجعل جميع المعلمين يتفاعلون مع بعضهم البعض بحيث يمكن نقل معارفهم الحالية والمعرفة الجديدة المكتسبة بشكل فعال وتبادلها ودمجها في الذكاء والمعرفة المدرسية (Lin & Lee, 2017; Lee et al, 2016; Chang & Lin. , 2015). وقد أظهرت الدراسات وجود علاقة إيجابية بين ثقافة التعلم التنظيمي ومناخ الابتكار (Da'as et al., 2023). ومن ناحية آخرى أظهرت نتائج دراسة (Serpa et al., 2020) وجود علاقة إيجابية بين ثقافة التعلم التنظيمي ونتائج التعلم الجيدة للطلاب.

وخلاصة القول اتضح لنا أهمية التعلم التنظيمي ونتائجه الإيجابية على المستوى الفردي والجماعي والمنظومي ولذا فإنه من المتوقع أن يكون له آثار إيجابية فاعلة على سلوكات المعلمين إذا ما طبق في البيئة المدرسية من خلال تحفيزهم وتحسين وتطوير أدائهم بما يسهم في زيادة الإنتاجية وتراكم خبراتهم المعرفية وتطورهم المهني ورفع كفاءتهم وبالتالي تحقيق أهداف العملية التعليمية وتحسين الممارسات التدريسية والتربوية في البيئة المدرسية.

مقياس بيس وآخرون (Bess et al.,2010) للتعلم التنظيمي وأبعاده:

مقياس قدرات التعلم التنظيمي Organizational learning capabilities scale (OLCS) هو مقياس يعتمد على عناصر مقتبسة من الاستبيان الذي طوره مارسيك وواتكينز (Marsick & Watkins, 2003). ويركز هذا المقياس على جوانب التعلم التنظيمي والتي يمكن أن تكون شروط أساسية للتعلم أو للقدرات التي تتميز بها المنظمات الغير ربحية (Bess et al.,2010).

ويرى بيس وآخرون (Bess et al.,2010) بأن (OLCS) أداة واعدة يمكن للباحثين والممارسين استخدامها كأداة تشخيصية لتقييم جاهزية التعلم التنظيمي.

ويتكون مقياس قدرات التعلم التنظيمي (OLCS) من ستة أبعاد، ويتضمن ستة عشر عبارة بواقع ثلاث عبارات لكل بُعد بإستثناء البعدين الثالث والخامس بواقع عبارتين لكل منهما.

وتأسيساً على ذلك، ستستخدم الدراسة هذا المقياس لـ (Bess et al.,2010) لكونه استخدم مسبقاً في عدة دراسات في السياق التعليمي وغيره، وإن كانت جميعها في بيئات أجنبية إلا أنه إحدى الأدوات التي تركز على قدرات التعلم التنظيمي للمنظمة مما يجعلها مناسبة للدراسة الحالية.

ثانياً: الدراسات السابقة :

المبحث الأول : الدراسات السابقة عن القيادة المُمَكِّنَة :

وللتعرف على درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة جدة للقيادة المُمَكِّنَة وعلاقتها بالثقة بالقائد من وجهة نظر المعلمين أجرى الشهري والحربي (٢٠٢٢) دراسة استخدما فيها المنهج الكمي بأسلوبيه المسحي والارتباطي. وتكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمدينة جدة وعددهم (٨٢٤٩) معلماً ومعلمة، وتمثلت عينة الدراسة البالغ عددها (٤١٧) معلماً ومعلمة من أفراد مجتمع الدراسة والتي تم اختيارها عن طريق عينة الفرصة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة جدة للقيادة المُمَكِّنَة جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر المعلمين، وأن مستوى الثقة في القائد لدى معلمي المدارس الثانوية جاءت بدرجة عالية، فيما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية بين ممارسة القيادة المُمَكِّنَة لدى قادة المدارس ومستوى الثقة في القائد. وأوصت الدراسة بأهمية

تنمية ممارسات وأساليب القيادة المُمَكِّنَة لدى قادة المدارس وترسيخ ثقافة التمكين القيادي مع إعطاء المعلمين فرصة أكبر للمشاركة في عملية صنع القرارات.

وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين ممارسة مديري مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة وسلوك تشارك المعرفة لدى المشرفين أجرى الزهراني والعمري (٢٠٢٢) دراسة استخدم فيها الباحثان المنهج الكمي بأسلوبيه المسحي والارتباطي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي ومشرفات مكاتب التعليم بمحافظة الليث والبالغ عددهم (٢٠٦) مشرفاً ومشرفة وقد تم إجراء الدراسة بأسلوب الحصر الشامل لجميع أفراد مجتمع البحث، فيما تمثلت عينة البحث من (١٥١) مشرفاً ومشرفة. وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة مديري مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة جاءت بدرجة عالية، فيما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية عالية القيمة بين درجة ممارسة مديري مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة ودرجة توافر سلوك تشارك المعرفة لدى المشرفين. وأوصت الدراسة بضرورة عمل برامج تدريبية تستهدف تنمية وممارسات أساليب القيادة المُمَكِّنَة واتخاذ إجراءات واستحداث أدوات وبرامج تخدم هذه الغاية.

ولتحديد الآثار المباشرة لسلوك القيادة المُمَكِّنَة كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم على أداء المهام والأداء السياقي للمشرفين التربويين وكذلك تحديد آثارها غير المباشرة على هذين المتغيرين في وجود التمكين النفسي كمتغير وسط أجرى القرني (٢٠٢١) دراسة اتبع فيها المنهج الكمي كما اعتمد على تصميم البحث الارتباطي التنبؤي. وتكون مجتمع الدراسة من مشرفي ومشرفات مكاتب التعليم بمحافظة جدة وعددهم (٧٢٢) مشرفاً ومشرفة، استخدم الباحث طريقة الحصر الشامل استجاب منهم (٣٣٩) مشرفاً ومشرفة يمثلون العينة الأساسية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير مباشر لسلوك للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام والأداء السياقي، ووجود تأثير مباشر للتمكين النفسي على أداء المهام والأداء السياقي، ووجود تأثير غير مباشر للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام والأداء السياقي في وجود التمكين النفسي كمتغير وسط. وأوصت الدراسة بتبني مبادرات تستهدف زيادة وعي مديري ومديرات مكاتب التعليم والقيادات التعليمية بشكل عام بالممارسات الصحيحة للقيادة المُمَكِّنَة وتطبيقاتها في السياق التعليمي بالإضافة إلى استقطاب مديري ومديرات مكاتب التعليم من ذوي التوجهات الإيجابية نحو التمكين الهيكلي ومشاركة السلطة.

وهدفت دراسة القرني (٢٠٢٢) إلى تحديد الآثار المباشرة لسلوك القيادة المُمَكِّنَة – كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة – على سلوك العمل الابتكاري لدى المشرفين التربويين بالإضافة إلى تحديد الآثار المباشرة لسلوك القيادة المُمَكِّنَة على مناخ الفريق المعني بالابتكار. واستخدم الباحث تصميم البحث الارتباطي التنبؤي في دراسته، كما تمثل مجتمع الدراسة في مشرفي ومشرفات مكاتب التعليم بمحافظة جدة وعددهم (٧٢٢) مشرفاً ومشرفة استخدم الباحث طريقة الحصر الشامل تمثلت عينة الاستجابة منهم (٣٠٣) مشرفاً ومشرفة. وأشارت نتائج الدراسة التي قام بها الباحث إلى وجود تأثير إيجابي للقيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الإبداعي كما أظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي للقيادة المُمَكِّنَة على توافر مناخ الفريق المعني بالابتكار. وأوصت الدراسة بتصميم برامج مخططة وموجهة لتنمية جدارات وكفايات القيادة المُمَكِّنَة لدى القيادات التعليمية وفي المدارس ومكاتب وإدارة التعليم وتوفير الظروف الهيكلية الملائمة لتكوين مناخ جماعي ملائم للابتكار ويحفز على الانخراط في العمليات الإبداعية والابتكارية ومنها مشاركة الخبرات والموارد المعرفية .

التعليق على الدراسات السابقة:

بمراجعة الدراسات السابقة يتضح أن الدراسة الحالية تشترك مع عدد من الدراسات فيما يتعلق بأهداف الدراسة ومنهجها وأدواتها وبيئتها ، كما أنها تختلف مع عدد منها في ذلك، وتعد الدراسات السابقة التي تناولت القيادة المُمَكِّنَة وعلاقتها بمتغيرات آخرى على المستوى المحلي والعربي – بحسب علم الباحث – قليلة ونادرة، إذ لا تزيد الدراسات التي استخدمت مقاييس القيادة المُمَكِّنَة المعتبرة في هذا الخصوص عن خمس دراسات.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة لاحظ الباحث اتفاق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوعها والذي يبحث القيادة المُمَكِّنَة، إلا أنها اختلفت معها في تناولها القيادة المُمَكِّنَة مع متغيرات آخرى، حيث تتفرد الدراسة الحالية ببحث العلاقة بين القيادة المُمَكِّنَة والتعلم التنظيمي. وبعد استعراض الباحث للدراسات التي تناولت القيادة المُمَكِّنَة وعلاقتها بمتغيرات آخرى توصل إلى النتائج التالية:

من حيث الموضوع والأهداف تلتقي الدراسة الحالية مع الشهري والحربي (٢٠٢٠) والزهراني والعمري (٢٠٢٢) والقرني (٢٠٢١) والقرني (٢٠٢١) في تناولها للقيادة المُمَكِّنَة وعلاقتها بمتغيرات تنظيمية آخرى.

أما من حيث منهج الدراسة فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الشهري والحربي (٢٠٢٠)، الزهراني والعمري (٢٠٢٢) ، القرني (٢٠٢١) ، القرني (٢٠٢١)، والتي استخدمت المنهج الوصفي بشقيه المسحي والارتباطي، كما اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث استخدامها الاستبانة كأداة لجمع البيانات مع اختلاف تصميمها وفقاً لأهداف الدراسة.

ومن حيث مجتمع الدراسة فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الشهري والحربي (٢٠٢٠) في أنها طبقت في المدارس، في حين طبقت دراسات الزهراني والعمري (٢٠٢٢) والقرني (٢٠٢١) والقرني (٢٠٢١) في مكاتب التعليم.

أما من حيث بيئة الدراسة فنجد أن الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة الشهري والحربي (٢٠٢٠) والزهراني والعمري (٢٠٢٢) والقرني (٢٠٢١) والقرني (٢٠٢١) كون أنها طبقت في البيئة السعودية.

وتتسق الدراسة الحالية مع دراسة كل من الشهري والحربي (٢٠٢٠)، الزهراني والعمري (٢٠٢٢)، القرني (٢٠٢١) ، القرني (٢٠٢١)، في استخدام مقياس آهرني للقيادة المُمَكِّنَة والذي يعد من أشهر المقاييس الشائعة في هذا الجانب.

كما وتختلف هذه الدراسة مع الدراسات الآخرى والتي تناولت على سبيل المثال علاقة القيادة المُمَكِّنَة بالثقة بالقائد كدراسة الشهري والحربي (٢٠٢٠)، ودراسة القرني (٢٠٢١) والتي تناولت الاثار المباشرة لسلوك القيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام والأداء السياقي، ودراسة الزهراني والعمري (٢٠٢٢) والتي تناولت العلاقة الارتباطية بين القيادة المُمَكِّنَة وسلوك تشارك المعرفة.

وبناء على ما سبق نلاحظ أن هناك العديد من أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية وبين الدراسات السابقة، فإن الدراسة الحالية قد اكتسبت أهمية عن غيرها من الدراسات السابقة وقد تميزت – بحسب علم الباحث – أنها الأولى من نوعها التي تناولت القيادة المُمَكِّنَة وعلاقتها بالتعلم التنظيمي في سياق تعليمي في الوطن العربي.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على معطيات الدراسات السابقة في تشكيل الإطار النظري وفي اختيار أداة الدراسة، وتحديد الأبعاد المتعلقة بكل متغير وفي تفسير النتائج وتحليلها، كما تعد الدراسات السابقة أساسًا ومرجعاً يعتمد عليه الباحث في إجراء وتنفيذ الدراسة الحالية.

المبحث الثاني : الدراسات السابقة عن التعلم التنظيمي :

ومن أجل الكشف عن واقع التعلم التنظيمي بمجالاته الثلاثة :(الاستراتيجي، والتنظيمي، والثقافي) والتعرف على المعوقات التي تحول دون ممارسة التعلم التنظيمي أجرى درادكة والشريف (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة التعلم التنظيمي ومعوقات تطبيقه لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع وكلاء ومعلمي المدارس الثانوية (بنين) بمدينة الطائف وعددهم (١٢٣٥) وكيلاً ومعلماً وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٩) وكيلاً ومعلماً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة مديري المدارس بمدينة الطائف للتعلم التنظيمي كانت بدرجة (متوسطة)، فيما كان الهيكل التنظيمي الذي يعيق تدفق المعرفة وضعف مشاركة المعلمين في صنع القرار وحجب الإدارة بعض المعلومات عن المعلمين أبرز المعوقات لتطبيق التعلم التنظيمي. وأوصى الباحثان بضرورة تنمية الوعي بمفهوم التعلم التنظيمي من خلال برامج تدريبيه ونشر هذه الثقافة وتفعيل الأدوات والاستراتيجيات والتعريف بأنماطه وآليات الممارسة الفعالة وتبادل الزيارات بين المدارس لنقل الخبرات والتجارب الناجحة.

وهدفت دراسة العسيري (٢٠١٩) إلى التعرف على درجة توافر الكفايات الإدارية لدى قادة المدارس الابتدائية بمحافظة حفر الباطن لتطبيق مفهوم التعلم التنظيمي. واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي المسحي، وتمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمي المدارس الابتدائية بتعليم حفر الباطن والبالغ عددهم (٨٥٨) معلماً وتم اختيار عينة عشوائية طبقية من أفراد مجتمع البحث وتمثل أفراد العينة بنسبة (٣٣.٦ %) من مجتمع البحث. وقد أشارت النتائج إلى أن كفايات قادة المدارس الابتدائية بمحافظة حفر الباطن لتطبيق التعلم التنظيمي جاءت في جميع أبعاده إجمالاً بدرجة ممارسة (عالية جداً) من وجهة نظر المعلمين. وأوصى الباحث بتقديم دعم مادي ومعنوي لقادة المدارس بهدف الحفاظ على المستوى المرتفع لكفاياتهم الإدارية بالإضافة إلى إعداد دليل خاص لقادة المدارس بالمملكة يحوي الكفايات اللازمة لتطبيق التعلم التنظيمي .

وهدفت دراسة آل هديل (٢٠١٨) إلى الكشف عن واقع ممارسة السلوك القيادي التحويلي والتعلم التنظيمي في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة بيشة من وجهة نظر مديري المدارس

والمعلمين. واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومعلمي المدارس الثانوية الحكومية للبنين بمحافظة بيشة والبالغ عددهم (٥٠٦) مديراً ومعلماً وقد طبق الباحث أسلوب الحصر الشامل لجميع أفراد الدراسة لمحدودية مجتمع الدراسة. وقد خلصت النتائج إلى أن ممارسة إدارات المدارس الثانوية بمحافظة بيشة للتعلم التنظيمي بشكل عام جاءت بدرجة ممارسة (متوسطة)، كما أن ممارسة مديري المدارس الثانوية للسلوك القيادي التحويلي جاءت بدرجة (عالية). وكانت من أبرز توصيات الدراسة العمل على رفع مستوى التعلم التنظيمي في المدارس من خلال توعية وتثقيف الميدان التربوي بإصدار دليل إجرائي ونشرات وكتيبات تتضمن مفهوم التعلم التنظيمي وخصائصه وأهميته واستراتيجياته.

ولوضع تصور مقترح لإدارة التعلم التنظيمي أجرت أبوخضير (٢٠١١) دراسة هدفت إلى تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة في معهد الإدارة بالمملكة. واستخدمت أبوخضير (٢٠١١) مزيجاً من مناهج البحث وهي: المنهج الوصفي الوثائقي والمنهج المسحي الوصفي التحليلي ومنهج النظم، وتكون مجتمع البحث من جميع موظفي وموظفات معهد الإدارة وأعضاء هيئة التدريب والبالغ عددهم (٧٨٠) فرداً. وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن أفراد الدراسة يتفقون على توافر (٥٠%) من عناصر نظام التحول بدرجة كبيرة في معهد الإدارة العامة، في حين توافرت بقية عناصر النظام بدرجة متوسطة. وأوصت الدراسة بتنمية وعي وإدراك القيادات الإدارية العليا في المعهد بأهمية الحاجة إلى تبني مفهوم التعلم التنظيمي لتحويل المعهد إلى منظمة متعلمة وإعادة صياغة رؤية المعهد لإبراز التزام المعهد بأن يكون منظمة متعلمة.

وبهدف تحديد العلاقة بين التعلم التنظيمي والتمكين الإداري أجرت ال شريان (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التعلم التنظيمي ومستوى التمكين الإداري في مدارس التعليم في منطقة نجران. واستخدمت فيها المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران ولكبر حجم المجتمع تم الاكتفاء بمديري المرحلة المتوسطة والبالغ عددهم (١٤٥) مدير ومديرة واختارت الباحثة عينة عشوائية بلغ عددها (١٠٣) مدير ومديرة. وأبرزت نتائج الدراسة أن مستوى التعلم التنظيمي لدى عينة البحث في مدارس منطقة نجران جاء بدرجة (مرتفعة)، كما جاء مستوى التمكين الإداري لدى هذه العينة بدرجة (مرتفعة)، وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين التعلم

التنظيمي والتمكين الإداري. وقد أوصت الدراسة بمنح مزيد من الحرية وتفويض السلطة لمديري المدارس وبضرورة تهيئة مناخ تنظيمي يدعم أهمية التعلم التنظيمي في تعزيز فرص التمكين الإداري ونشر ثقافة التعلم التنظيمي والتمكين الإداري بين مديري المدارس بشكل مكثف حتى يتم ادراك أهمية المفهومين وتطبيقهما بشكل فعال.

التعليق على الدارسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة التي تناولت التعلم التنظيمي وعلاقته بمتغيرات آخرى على المستوى المحلي والعربي والعالمي مختلفة النماذج والأساليب، ولا توجد دراسات استخدمت مقياس معتبر للتعلم التنظيمي–بحسب علم الباحث– وإنما كانت تستخدم مقاييس خاصة بالمنظمة المتعلمة على اختلاف نماذجها.

وبعد استعراض الباحث للدراسات التي تناولت التعلم التنظيمي وعلاقته بمتغيرات آخرى يمكن استخلاص النتائج التالية :

فمن حيث الموضوع تلتقي الدراسة الحالية مع دراسة درادكة والشريف (٢٠١٨) ودراسة العسيري (٢٠١٩) ودراسة آل هديل (٢٠١٨) ودراسة أبوخضير (٢٠١١) ودراسة آل شريان (٢٠٢٢) في تناولها لمتغير التعلم التنظيمي تحديداً واختلفت معها في تناولها لمتغيرات آخرى.

أما من حيث منهج الدراسة فقد اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات في استخدامها للمنهج الكمي ، وأما من اتفقت معه من الدراسات العربية الكمية في استخدام الأسلوب الارتباطي فهما دراسة آل هديل (٢٠١٨) ودراسة آل شريان (٢٠٢٢)، وبقية الدراسات استخدمت أساليب كمية مختلفة فدراسة درادكة والشريف (٢٠١٨) الأسلوب الوصفي التحليلي، ودراسة العسيري (٢٠١٩) الأسلوب الوصفي المسحي، ودراسة أبوخضير (٢٠١١) الأسلوب الوصفي الوثائقي والوصفي التحليلي ومنهج النظم. ومن جانت آخر كما اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث استخدامها الاستبانة كأداة لجمع البيانات مع اختلاف تصميمها وفقاً لأهداف الدراسة.

ومن حيث مجتمع الدراسة فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من درادكة والشريف (٢٠١٨) ودراسة العسيري (٢٠١٩) ودراسة آل هديل (٢٠١٨) ودراسة آل شريان (٢٠٢٢) في أنها طبقت في السياق المدرسي، في حين تختلف مع دراسة أبوخضير (٢٠١١) والتي طبقت في معهد الإدارة العامة وعلى الموظفين بالخصوص.

أما من حيث بيئة الدراسة فنجد أن الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة درادكة والشريف (٢٠١٨) ودراسة العسيري (٢٠١٩) وأبوخضير (٢٠١١) وآل هديل (٢٠١٨) وآل شريان (٢٠٢٢) كون أنها طبقت في البيئة السعودية.

وتنفرد هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة العربية بأنها الوحيدة في العالم العربي التي طبقت مقياس بيس وآخرون (Bess et al.,2010) لقياس قدرات التعلم التنظيمي. وهو أداة واعدة يمكن للباحثين والممارسين استخدامها كأداة تشخيصية لتقييم جاهزية التعلم التنظيمي للمشاركة في عمليات التغيير التنظيمي التحويلي(Bess et al.,2010).

وبناء على ما سبق نلاحظ أن هناك العديد من أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية وبين الدراسات السابقة، لكن الدراسة الحالية اكتسبت أهمية عن غيرها من الدراسات السابقة في كونها –بحسب علم الباحث– الأولى من نوعها التي تناولت القيادة المُمَكِّنَة وعلاقتها بالتعلم التنظيمي في سياق تعليمي في السياق المحلي والعربي.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على معطيات الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، كما تعد الدراسات السابقة أساسًا ومرجعاً يعتمد عليه الباحث في إجراء وتنفيذ الدراسة الحالية.

طريقة وإجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة:

للوصول إلى نتائج الدراسة وتحقيق أهدافها اعتمد الباحث على المنهج الكمي جامعاً بين الأسلوبين المسحي والارتباطي لملائمتهما للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها.

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بإدارة التعليم بمكة المكرمة والبالغ عددهم (٥٠٢١) معلماً ومعلمة، حيث يبلغ عدد المعلمين (٢٣٣٨) معلماً بنسبة ٤٦,٥٦% ، في حين يبلغ عدد المعلمات (٢٦٨٣) بنسبة ٥٣,٤٣% ، والذين يتوزعون على خمسة مكاتب تعليمية، وفقاً للإحصاءات الواردة عن إدارة التخطيط والتطوير في إدارة التعليم بمكة المكرمة للعام الدراسي ١٤٤٤/١٤٤٥هـ .

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة من أفراد مجتمع الدراسة بطريقة عينة الفرصة وذلك لجغرافية المنطقة الكبيرة ولكثرة أعداد المعلمين مما يشكل صعوبة في إيجاد الوقت الكافي للوصول إليهم،

لذا رأى الباحث أن أسلوب العينة المناسب للدراسة هو عينة الفرصة. وقام الباحث برفع الاستبانة إلكترونيا عبر موقع (Google Forms) وتوزيعها عبر البريد الإلكتروني على أفراد مجتمع الدراسة، وتم تحديد فترة زمنية قدرها ثلاثة أسابيع كحد أقصى للحصول على الاستجابات من أفراد مجتمع دراسة، وفي نهاية هذه الفترة وصل مجموع الاستبانات المكتملة التي أدخلت في عملية التحليل الإحصائي (٣٦٤) استبانة، وكانت جميعا صالحة للتحليل، وهي التي تمثل أفراد عينة الدراسة الحالية بنسبة (٧%) من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة الكلي.

ثالثاً: أداة الدراسة :

استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بهذه الدراسة، لملائمتها لطبيعة الدراسة من حيث أهدافها، ومنهجها، ومجتمعها، ولقدرتها على جمع البيانات والمعلومات والحقائق المرتبطة بواقع معين وفي وقت قصير، بهدف التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بتعليم مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة، والتعرف على توافر قدرات التعلم التنظيمي في تلك المدارس، وتحديد العلاقة بينهما، ومن ثم تحديد حجم الآثر (إن وجد).

وبعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة التي تناولت محوري الدراسة الحالية، استخدم الباحث أدوات مجربة، سبق وأن تم التحقق من صدقها وثباتها في دراسات كثيرة معتبرة.

وقد اعتمد الباحث في بناء المحور الأول من الاستبيان (درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بتعليم مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة) على مقياس القيادة المُمَكِّنَة المصمم من قبل آهرني وآخرون (Ahearne et al.,2005) الذي قام على تعريبه وتقنينه في السياق التعليمي العربي القرني (٢٠٢١) في دراستين منفصلتين كلاهما عن القيادة المُمَكِّنَة أحدهما نشرتها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والآخرى نشرتها جامعة حائل.

وفيما يتعلق بالمحور الثاني (مستوى قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين) فقد اعتمد الباحث على المقياس الذي أعده بيس وآخرون (Bess et al.,2010) ، وقد تم تعريبه وتقنينه باستخدام الترجمة وإعادة الترجمة Translation and Back Translation من قبل اثنين من المترجمين ومراجعة الترجمة من قبل مجموعة من المتخصصين، ومواءمته للسياق التعليمي المحلي من قبل الباحث، ولم يقف الباحث –على حد علمه– على دراسات محلية وعربية استخدمت المقياس في دراساتها البحثية، حيث تُعد هذه الدراسة هي الأولى عربياً ومحلياً في استخدام هذا المقياس.

- صدق أداة الدراسة:

لقد تم استخدام كلاً من مقياسي (القيادة المُمَكِّنَة) و (قدرات التعلم التنظيمي) في عدد من الدراسات السابقة، ولذلك اكتفى الباحث بالتحقق من صدق وثبات الاستبانة في الدراسة الحالية بالطرق الإحصائية، بعد توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) فرد من أفراد مجتمع الدراسة (من خارج عينة الدراسة) والتحقق من صدق الاتساق الداخلي وثبات الأداة كما يلي:

١) صدق الاتساق الداخلي:

أ) صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول (درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُمَكِّنَة) :

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وقد جاءت قيم معاملات الارتباط بقيم عالية حيث تراوحت في البعد الأول: تعزيز أهمية العمل بين (٠.٨٧٨– ٠.٩٣٠)، أما للبعد الثاني: المشاركة في صنع القرارات فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٨٢٥– ٠.٨٩٣)، وللبعد الثالث: إظهار الثقة في الأداء العالي تراوحت بين (٠.٧٩٦– ٠.٨٩٢)، وللبعد الرابع: الاستقلالية وإزالة القيود البيروقراطية تراوحت بين (٠.٨١٩– ٠.٨٦٧)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول من الاستبانة (درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُمَكِّنَة).

ب) الصدق البنائي للمحور الأول (درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُمَكِّنَة)

تم التحقق من الصدق البنائي للمحور الأول من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والمجموع الكلي للمقياس، وقد جاءت قيم معاملات الارتباط للأبعاد الأربعة التي يتكون منها المحور الأول من الاستبانة والمجموع الكلي للمحور جاءت قيم مرتفعة حيث تراوحت بين (٠.٨٩١ – ٠.٩٤٤)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي للمحور الأول من الاستبانة (درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُمَكِّنَة).

٢) صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني (قدرات التعلم التنظيمي)

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وقد جاءت قيم معاملات الارتباط بقيم عالية حيث

تراوحت في البعد الأول: ممارسات تعزيز المواءمة الخارجية بين (٠.٨٦٥– ٠.٨٨٠)، أما للبعد الثاني: ممارسات تعزيز المواءمة الداخلية فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٨٤٢– ٠.٨٨٦)، وللبعد الثالث: ممارسات الإتصال المفتوح تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٨٩٨– ٠.٩٠١)، وللبعد الرابع: ممارسات التعلم تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٨٩٧– ٠.٩٣٣)، وللبعد الخامس: ممارسات تمكين المعلمين تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٩٢٣– ٠.٩٣٦)، وللبعد السادس: ممارسات دعم تطوير المعلمين تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٨٨٥– ٠.٩٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني من الاستبانة (قدرات التعلم التنظيمي).

ب) الصدق البنائي للمحور الثاني (قدرات التعلم التنظيمي)

تم التحقق من الصدق البنائي للمحور الثاني من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والمجموع الكلي للمقياس، وقد جاءت قيم معاملات الارتباط للأبعاد الستة التي يتكون منها المحور الثاني من الاستبانة والمجموع الكلي للمحور جاءت قيم مرتفعة حيث تراوحت بين (٠.٨٨٦ – ٠.٩٥٤)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي للمحور الثاني من الاستبانة (قدرات التعلم التنظيمي).

٣) ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال حساب ثبات الاتساق الداخلي للعبارات باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، وقد جاءت قيم معاملات الثبات لأبعاد المحور الأول من الاستبانة (درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُمَكِّنَة) جاءت قيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد بين (٠.٨٠ – ٠.٨٨)،وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمحور الأول (٠.٩٤). وتراوحت قيم معامل الثبات لأبعاد المحور الثاني: (قدرات التعلم التنظيمي) بين (٠.٨٣ – ٠.٨٩)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمحور الثاني (٠.٩٧). وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

النتائج ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: " ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة من وجهة نظر المعلمين ؟ "

وللإجابة على هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد المحور الأول من الاستبانة (ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُمَكِّنَة)، والتي حددها الباحث في أربعة أبعاد، ومن ثم ترتيب هذه الأبعاد تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل بعد، ويبين ذلك الجدول (١) التالي :

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المحور الأول من الاستبانة (ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُمَكِّنَة)، مرتبة تنازلياً

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة الممارسة
٣	إظهار الثقة في الأداء العالي	٤.١١	٠.٧٤٤	١	عالية
١	تعزيز أهمية العمل	٣.٩٩	٠.٨٣٨	٢	عالية
٤	الاستقلالية وإزالة القيود البيروقراطية	٣.٩٥	٠.٨٦٩	٣	عالية
٢	المشاركة في صنع القرارات	٣.٦٨	٠.٩٣٨	٤	عالية
(درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُمَكِّنَة) إجمالاً		**٣.٩٣**	**٠.٧٣٥**	---	**عالية**

يتبين من الجدول (١) السابق أن ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للمجموع الكلي لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة (٣.٩٣)، بانحراف معياري قدره (٠.٧٣٥) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للأبعاد بين (٠.٧٤٤ – ٠.٩٣٨)؛ وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات المعلمين حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُمَكِّنَة.

ويعزو الباحث حصول الممارسة العالية لمديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة من وجهة نظر المعلمين بأن مديري المدارس يعرفون ويدركون ممارسات القيادة المُمَكِّنَة ويتبنون مضامينها ويدركون أهمية تمكين المعلمين وأهمية مشاركتهم في صنع القرار

في البيئة المدرسية ويعملون على ترسيخ مفاهيم وأبعاد القيادة المُمَكِّنَة في أفعالهم وسلوكاتهم تجاه تمكين المعلمين، بالإضافة إلى الجهود المبذولة من قبل وزارة التعليم والتي تتبنى مبادرات لمنح مديري المدارس الصلاحيات، وتحديث هذه الصلاحيات باستمرار بما يحقق نتائج إيجابية تنعكس بشكل إيجابي على نواتج التعلم وعلى مخرجات التعليم وبما يضمن استمرار الدعم والتمكين الذي يتلقاه مديرو المدارس من وزارة التعليم، وهذا ما دلت عليه تصورات المعلمين حول ممارسة مديري المدارس الثانوية بمكة للقيادة المُمَكِّنَة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة من حيث حصول ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُمَكِّنَة على درجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين مع نتائج الدراسات التي أجريت في السياق المدرسي مثل الشهري والحربي (٢٠٢٠) ودراسة العتيبي (٢٠٢١) ودراسة ليمون (Limon,2022) ودراسة جليك وكونان (Çelik and Konan,2020). واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة لي وآني (Lee&Nie,2017)، ودراسة القرني (٢٠٢١) ودراسة البيشي (٢٠١٨)، والتي أظهرت جميعها أن ممارسة المديرين في السياق التعليمي لسلوك القيادة المُمَكِّنَة جاء بدرجة متوسطة.

كما يتبين من الجدول السابق أن ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة في بعد (إظهار الثقة في الأداء العالي) جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤.١١)، يليه في الترتيب الثاني ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة في بعد (تعزيز أهمية العمل) بمتوسط حسابي (٣.٩٩)، ثم في الترتيب الثالث جاء بعد (الاستقلالية وإزالة القيود البيروقراطية) بمتوسط حسابي (٣.٩٥)، وفي الترتيب الرابع جاء ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة في بعد (المشاركة في صنع القرارات) بمتوسط حسابي (٣.٦٨)، وجميعها بدرجة ممارسة (عالية).

ويعزو الباحث حصول بعد (إظهار الثقة في الأداء العالي) على الترتيب الأول بدرجة ممارسة (عالية) إلى أن وظيفة المعلم ذات نتائج تراكمية وبطيئة وممارسات عمله التدريسي تتطلب إظهار قدراته الكامنة، ولتحقيق النتائج الإيجابية والمرجوة منه يدرك كثير من المديرين أن عليهم بناء جسور الثقة بينهم وبين المعلم، وأن يظهروا ثقة عالية في أداءه وكفاءته وأن يعملوا على خلق مناخ مفعم بالمودة والألفة يفضى إلى تعزيز الثقة في المعلم ومساعدته على إظهار قدراته، بينما يعود وجود بعد (المشاركة في صنع القرارات) في الترتيب الأخير ولكنها

بدرجة ممارسة (عالية) مما يُوجب توجيه مزيد عناية واهتمام بهذا البعد، وأما مجيئه في الترتيب الآخير فيُمكن أن يُعزى إلى أن هناك أمور وقضايا استراتيجية ترتبط ارتباطاً مباشراً بصلاحيات المدير ذاته وهنا قد لا يُشرك المعلمين فيها لحساسيتها، ومنها نمط شخصية المدير نفسه والتي قد تتسم أحياناً بالمركزية اللحظية حيث يستمتع بالقيام بالعمل بنفسه ويُحب إنجاز الأعمال بشكل سريع مما يجعله يتجاوز مشاركة صنع القرار بشكل دائم فيتخذه أحياناً بشكل فردي لإنجاز العمل كون أن المعلم لديه أعمال آخرى صفية مرتبط بها. ويرى الباحث أن ممارسة المدير لهذين البعدين بدرجة عالية في وقت واحد لم يكن له أن يتحقق لولا وجود مناخ مهني صحي يمارس فيه المدير سلوك عالي من الثقة مع زملائه المعلمين ويشاركهم صنع واتخاذ القرار، فمن يشارك معلميه صنع القرار لا بد أن تكون ثقته فيهم عالية.

وتتفق هذه الدراسة في حصول بعد (إظهار الثقة في الأداء العالي) على الترتيب الأول من بين سائر الأبعاد، وبعد (المشاركة في صنع القرارات) على الترتيب الآخير، مع دراسة الشهري والحربي (٢٠٢٠)، ودراسة القرني (٢٠٢١)، ودراسة العتيبي (٢٠٢١).

إجابة السؤال الثاني: " ما مستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم ؟ "

وللإجابة على هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد المحور الثاني من الاستبانة (مستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين)، والتي حددها الباحث في ستة أبعاد، ومن ثم ترتيب هذه الأبعاد تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل بعد، ويبين ذلك الجدول (٢) التالي :

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المحور الثاني من الاستبانة (مستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين)، مرتبة تنازلياً

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة التوافر
١	ممارسات تعزيز المواءمة الخارجية	٣.٩٤	٠.٨١٣	١	عالية
٦	ممارسات دعم تطوير المعلمين	٣.٩١	٠.٨٦١	٢	عالية

٥	ممارسات تمكين المعلمين	٣.٩٠	٠.٩٢٨	٣	عالية
٣	ممارسات الإتصال المفتوح	٣.٨٨	٠.٨٥٣	٤	عالية
٢	ممارسات تعزيز المواءمة الداخلية	٣.٨٦	٠.٨٧٨	٥	عالية
٤	ممارسات التعلم	٣.٧٦	٠.٨٦٧	٦	عالية
(مستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين) إجمالاً		**٣.٨٧**	**٠.٧٦٩**	---	**عالية**

يتبين من الجدول (٢) السابق أن قدرات التعلم التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة جاءت بدرجة توافر (عالية) من وجهة نظرهم، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للمجموع الكلي لمستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة (٣.٨٧)، بانحراف معياري قدره (٠.٧٦٩) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للأبعاد بين (٠.٨١٣ – ٠.٩٢٨)، وهي قيم منخفضة نسبياً مما يدل على تجانس استجابات المعلمين حول مستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لديهم.

ويفسر الباحث حصول قدرات التعلم التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة على درجة توافر (عالية) من وجهة نظرهم بأن المعلمين حريصون على تطوير قدراتهم ومهاراتهم وممارساتهم التدريسية والتي لا سبيل لزيادة كفاءتها إلا من خلال تطورهم مهنياً وتطوير قدرات التعلم لديهم بما يحفز ويعزز قدراتهم الكامنة ويستخرج خبراتهم المتراكمة على مدى سنوات سابقة. وربما يعود ذلك إلى تبني الوزارة لمبادرات مختلفة طوال العام الدراسي والتي من شأنها أن تطور قدرة المعلمين على اكتساب المعرفة، وتحسين وعي وإدراك المعلمين تجاه تخزين هذه المعرفة والاحتفاظ بها ونقلها ودمجها في الخبرة وبالتالي تصبح عملية التعلم مستمرة وتنعكس على سلوكهم في المدرسة وعلى ممارساتهم التدريسية في تحقيق الأهداف التعليمية، وهذا ما دلت عليه تصوراتهم حول مدى توافر قدرات التعلم التنظيمي لديهم.

وتنسجم نتيجة هذه الدراسة من حيث مستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين مع نتائج الدراسات التي أجريت في السياق التعليمي مثل دراسة العسيري (٢٠١٩) ودراسة الحمادي (٢٠٢١) ودراسة آل شريان (٢٠٢٢) والتي أظهرت أن مستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي جاء بدرجة عالية. فيما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع

دراسة آل هديل (٢٠١٨) ودراسة درادكة والشريف (٢٠١٨) ودراسة الحربي (٢٠١٩) والتي أشارت إلى أن مستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة.

كما يتبين من الجدول السابق أن (ممارسات تعزيز المواءمة الخارجية) جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٩٤)، يليها في الترتيب الثاني (ممارسات دعم تطوير المعلمين) بمتوسط حسابي (٣.٩١)، وكلاهما بدرجة توافر (عالية)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لباقي الأبعاد المحددة بهذا المحور بين (٣.٩٠ – ٣.٧٦) وجميعها بدرجة توافر (عالية)، وفي الترتيب الأخير جاءت (ممارسات التعلم) بمتوسط حسابي (٣.٧٦) بدرجة توافر (عالية).

ويمكن تفسير حصول (ممارسات تعزيز المواءمة الخارجية) على الترتيب الأول بدرجة توافر (عالية) من وجهة نظر المعلمين بأن المدرسة ترتبط في مدخلاتها ومخرجاتها بكيانات متعددة ذات أنشطة مختلفة فلها صلات بالمجتمع وأولياء الأمور والمؤسسات المجتمعية وشبكة علاقات كثيرة مما يُوجب عليها أولاً وقبل كل شيء تعزيز المواءمة الخارجية وربط المدرسة ببيئتها حتى تحقق أهدافها المرجوة.

بينما يعود وجود بُعد (ممارسات التعلم) في الترتيب الآخير ولكنها بدرجة توافر (عالية) فربما يُعزى إلى كثرة الأعباء التدريسية والوظيفية على المعلم إلا أنها بدرجة عالية مما يدل على وعي وإدراك المعلم لأهمية التعلم وأهمية ممارسته.

إجابة السؤال الثالث: " هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائية بين سلوك القيادة المُمَكِّنَة لمديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومستوى التعلم التنظيمي لدى المعلمين؟ "

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على المحور الأول (درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة) والمحور الثاني (مستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين)، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (٣)

مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة وأبعاد مستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين

البعد	البعد الأول: تعزيز أهمية العمل	البعد الثاني: المشاركة في صنع القرارات	البعد الثالث: إظهار الثقة في الأداء العالي	البعد الرابع: الاستقلالية وإزالة القيود البيروقراطية	(درجة ممارسة القيادة المُمَكِّنَة) إجمالاً
البعد الأول : ممارسات تعزيز المواءمة الخارجية	**٠.٧٣	**٠.٧١	**٠.٦٢	**٠.٧٢	**٠.٨٠
البعد الثاني: ممارسات تعزيز المواءمة الداخلية	**٠.٧٣	**٠.٧٧	**٠.٦٥	**٠.٧٣	**٠.٨٣
البعد الثالث: ممارسات الإتصال المفتوح	**٠.٥٦	**٠.٦٠	**٠.٥٤	**٠.٥٥	**٠.٦٥
البعد الرابع: ممارسات التعلم	**٠.٦٩	**٠.٧٠	**٠.٦١	**٠.٦٨	**٠.٧٧
البعد الخامس: ممارسات تمكين المعلمين	**٠.٦٣	**٠.٧٠	**٠.٦٣	**٠.٧١	**٠.٧٧
البعد السادس: ممارسات دعم تطوير المعلمين	**٠.٦٩	**٠.٦٧	**٠.٦٠	**٠.٦٩	**٠.٧٦
(مستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين) إجمالاً	**٠.٧٦	**٠.٧٨	**٠.٦٩	**٠.٧٧	**٠.٨٧

** دال إحصائياً عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٣) السابق ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة و مستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين، وذلك بمعامل ارتباط (ر= ٠.٨٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على وجود علاقة ارتباطية (طردية) عالية القيمة.

وهذا يدل أنه كلما زادت ممارسة مديري المدارس للقيادة المُمَكِّنَة كلما زاد مستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين.

ويعزو الباحث وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين سلوك القيادة المُمَكِّنَة لدى مديري المدارس وتوافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين إلى أن مديري المدارس يتبنون سلوك القيادة المُمَكِّنَة ويُدركون مضامينها ولديهم إلمام وفهم عميق لممارساتها ومع وجود صلاحيات ممنوحة لهم تسعى لتمكينهم فهم يسعون لإيجاد وخلق بيئة ومناخ مهني يُشعر المعلمين بالأمان والولاء لمنظمة المدرسة وتحقيق تطلعاتهم وتوقعاتهم من منظمة المدرسة والذي ينعكس بشكل إيجابي على ممارسات المعلمين ويستخرج أقصى ما لديهم من إمكانيات وقدرات تتبلور فيما بعد على مهنيتهم المتميزة وعطاءهم اللامحدود وتفانيهم في أداء عملهم وسعيهم لتطوير وتحقيق أهداف منظمة المدرسة، فكلما زاد تمكين المعلم وإظهار الثقة فيه وإعطاءه فرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات ربما يكون ذلك أدعى إلى إظهار تطورهم واكتساب ومشاركة للمعرفة فيما بينهم وتحسن أداءهم ونشوء مناخ جيد يساعدهم على الابتكار.

وتنسجم نتيجة هذه الدراسة من حيث وجود علاقة ارتباطية بين سلوك القيادة المُمَكِّنَة ومستوى التعلم التنظيمي لدى المعلمين مع نتائج الدراسات التي أجريت في السياق التعليمي وغيره مثل (Binkhorst et al., 2018; Ghamrawi,2010; A. Hargreaves, 2013) والتي أظهرت أن السلوك القيادي ذو تأثير في تعلم المعلمين، ودراسة كولينسون وكوك (Collinson&Cook,2007) والتي تؤكد بأن ثقافة المدرسة القائمة على المبادئ الديمقراطية تدعم التعلم التنظيمي، ودراسة نيفيز وآخرون (Nevis et al.,1995) والتي ألمحت إلى أن اتخاذ القرار التشاركي يمكن أن يسهل التعلم، ودراسة جرينسفين وفيسر (Grinsven&Visser,2011) وتشير إلى أن تمكين الموظفين له تأثير حاسم على التعلم التنظيمي، ودراسة آل هديل (٢٠١٨) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين أنماط القيادة المتبعة في المدارس وبين التعلم التنظيمي.

- جاءت معاملات ارتباط جميع أبعاد مستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين بإجمالي درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة بقيم عالية حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠.٦٥ – ٠.٨٣) وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

- جاءت أعلى قيم لمعاملات الارتباط بين أبعاد مستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين بإجمالي درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة: ببعد (ممارسات تعزيز المواءمة الداخلية) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٣) يليه في الترتيب الثاني بعد (ممارسات تعزيز المواءمة الخارجية) بمعامل ارتباط (٠.٨٠)، بينما كانت أقل قيمة لمعامل الارتباط ببعد (ممارسات الإتصال المفتوح) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٥).

وقد يُعزى ذلك إلى أن مديري المدارس يحرصون جداً على تعزيز بيئة المدرسة الداخلية ويستخدمون كافة الأساليب والتي من شأنها أن تزيد من ترابط منسوبي المدرسة ومعلميها ويتخذون كافة الإجراءات التي تسهل عمل المعلمين ويعززون ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم ويزيلون أي عقبات أو قيود أمامهم ويتيحون لهم الفرصة لإنجاز أعمالهم بالطريقة التي يرونها مناسبة ويظهرون لهم الاهتمام بهم وبأهدافهم الخاصة ويحرصون على معنوياتهم وعلى الاستفادة منهم عند مواجهة أي أزمات في بيئة المدرسة.

ولمزيد من التفصيل ومعرفة درجة تأثير ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة في مستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين فقد تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على المحور الأول (درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة) والمحور الثاني (مستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين)، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (٤)

نتائج اختبار تحليل الانحدار الخطي البسيط للعلاقة بين سلوك القيادة المُمَكِّنَة لمديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين

معامل الارتباط R	معامل التحديد
٠.٨٧	٠.٧٥

المتغيرات	المعامل البائي	الخطأ المعياري	بيتا	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٠.٣٠	٠.١٠٩		٢.٧٠٩	**٠.٠٠٧
المتغير المستقل (درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة)	٠.٩١	٠.٠٢٧	٠.٨٦٨	٣٣.٣٢١	**٠.٠٠٠

** دال إحصائياً عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٤) السابق أن قيمة معامل التحديد للعلاقة بين سلوك القيادة المُمَكِّنَة لمديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين جاءت بقيمة بلغت (٠.٧٥)؛ وهذا يشير إلى أن ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة كمتغير مستقل تفسر ٧٥% من التباين في المتغير التابع توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين، وهي تعتبر قيمة عالية من التباين المفسر بواسطة متغير ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة.

كما يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) لكل من الثابت والمتغير المستقل جاءت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهو ما يؤكد أن تأثير ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة على توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين هو تأثير موجب وعالي ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ويمكن كتابة معادلة الانحدار على الشكل التالي:

(مستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين) = ٠.٩١ × (درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة) + ٠.٣٠

وتتسق هذه الدراسة مع دراسة الزهراني والعمري (٢٠٢٢) والتي أظهرت تأثيراً بدرجة عالية للقيادة المُمَكِّنَة على سلوك تشارك المعرفة ومن المعلوم أن تشارك المعرفة إحدى الممارسات الدالة على التعلم التنظيمي، ودراسة كل من (Binkhorst et al., 2018; Ghamrawi,2010; A. Hargreaves, 2013) والتي أظهرت أن السلوك القيادي ذو تأثير في تعلم المعلمين.

إجابة السؤال الرابع: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُمَكِّنَة والتي تعزى لاختلاف متغيري (الجنس، سنوات الخبرة)؟ "

فيما يلي عرض لنتائج الاختبارات المستخدمة للإجابة عن هذا السؤال:

١- الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُمَكِّنَة والتي تعزى لاختلاف الجنس :

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُمَكِّنَة والتي تعزى لاختلاف الجنس ، ويوضح نتائجه الجدول (٥) التالي:

جدول (٥)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُمَكِّنَة والتي تعزى لاختلاف الجنس

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
البعد الأول : تعزيز أهمية العمل	ذكر	١٨٠	٣.٩٩	٠.٨٦٧	٠.١٦٣	٠.٨٧١
	أنثى	١٨٤	٣.٩٨	٠.٨١١		
البعد الثاني : المشاركة في صنع القرارات	ذكر	١٨٠	٣.٧٣	٠.٩٧٣	٠.٩٩٢	٠.٣٢٢
	أنثى	١٨٤	٣.٦٤	٠.٩٠٢		
البعد الثالث : إظهار الثقة في الأداء العالي	ذكر	١٨٠	٤.١٦	٠.٧٦٩	١.٢٢٩	٠.٢٢٠
	أنثى	١٨٤	٤.٠٦	٠.٧١٩		
البعد الرابع : الاستقلالية وإزالة القيود البيروقراطية	ذكر	١٨٠	٣.٩٨	٠.٨٩٧	٠.٦٣٢	٠.٥٢٨
	أنثى	١٨٤	٣.٩٣	٠.٨٤٣		
(درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة) إجمالاً	ذكر	١٨٠	٣.٩٧	٠.٧٦٧	٠.٨٦١	٠.٣٩٠
	أنثى	١٨٤	٣.٩٠	٠.٧٠٢		

يتبين من الجدول (٥) السابق ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة حول تقديراتهم لممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُمَكِّنَة والتي تعزى لاختلاف الجنس، حيث جاءت قيمة (ت) للمجموع الكلي لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة (٠.٨١٦) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة حول تقديراتهم لممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُمَكِّنَة في كل من الأبعاد (تعزيز أهمية العمل، المشاركة في صنع القرارات، إظهار الثقة في الأداء العالي، الاستقلالية وإزالة القيود البيروقراطية) والتي تعزى إلى اختلاف الجنس، حيث تراوحت قيم (ت) لممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُمَكِّنَة بتلك الأبعاد بين (٠.١٦٣- ١.٢٢٩) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية حول تصوراتهم لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُمَكِّنَة تبعاً لاختلاف الجنس، إلى أن مديري المدارس الثانوية من كلا الجنسين يتبنون سلوك القيادة المُمَكِّنَة في المدرسة ولديهم إدراك وفهم عميق حول مضامينها وممارساتها والتي من شأنها أن تُسهم في تمكين المعلمين وتنمية ممارساتهم القيادية وتطوير قدراتهم الكامنة على تحمل المسؤولية وتحفيزهم لتبني مبادرات وممارسات قيادية تُسهم بشكل حاسم في فعالية العملية التعليمية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة العتيبي (٢٠٢١) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية حول تصوراتهم لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُمَكِّنَة والتي تُعزى لاختلاف الجنس، فيما اختلفت مع دراسة الشهري والحربي (٢٠٢٠)، ودراسة الزهراني والعمري (٢٠٢٢) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية حول تصوراتهم لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُمَكِّنَة والتي تُعزى لاختلاف الجنس.

٢- الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُمَكِّنَة والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة.

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُمَكِّنَة والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة ، ويوضح نتائجه الجدول (٦) التالي:

جدول (٦)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُمَكِّنَة والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة

المتغيرات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
البعد الأول : تعزيز أهمية العمل	بين المجموعات	١.٨٧	٢	٠.٩٤	١.٣٣٧	٠.٢٦٤
	داخل المجموعات	٢٥٣.١٦	٣٦١	٠.٧٠		
	الكلي	٢٥٥.٠٣	٣٦٣			
البعد الثاني : المشاركة في صنع القرارات	بين المجموعات	٠.٦١	٢	٠.٣١	٠.٣٤٧	٠.٧٠٧
	داخل المجموعات	٣١٨.٥٠	٣٦١	٠.٨٨		
	الكلي	٣١٩.١١	٣٦٣			
البعد الثالث : إظهار الثقة في الأداء العالي	بين المجموعات	١.٢٦	٢	٠.٦٣	١.١٣٩	٠.٣٢١
	داخل المجموعات	١٩٩.٩٤	٣٦١	٠.٥٥		
	الكلي	٢٠١.٢٠	٣٦٣			
البعد الرابع : الاستقلالية وإزالة القيود البيروقراطية	بين المجموعات	٠.١٠	٢	٠.٠٥	٠.٠٦٣	٠.٩٣٩
	داخل المجموعات	٢٧٤.٢٥	٣٦١	٠.٧٦		
	الكلي	٢٧٤.٣٥	٣٦٣			
(درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة) إجمالاً	بين المجموعات	٠.٢٤	٢	٠.١٢	٠.٢٢١	٠.٨٠٢
	بين المجموعات	١٩٥.٧٤	٣٦١	٠.٥٤		
	داخل المجموعات	١٩٥.٩٨	٣٦٣			

يتبين من الجدول (٦) السابق ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة حول تقديراتهم لممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُمَكِّنَة والتي تُعزى لاختلاف سنوات الخبرة، حيث جاءت قيمة (ف) للمجموع الكلي لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة المُمَكِّنَة (٠.٢٢١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة حول تقديراتهم لممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُمَكِّنَة في كل من الأبعاد (تعزيز أهمية العمل، المشاركة في صنع القرارات، إظهار الثقة في الأداء العالي، الاستقلالية وإزالة القيود البيروقراطية) والتي تُعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة، حيث تراوحت قيم (ف) لممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُمَكِّنَة بتلك الأبعاد بين (٠.٠٦٣- ١.٣٣٧) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة حول تقديراتهم لممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُمَكِّنَة تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة، إلى أن جميع المعلمين يحضون بالقدر ذاته من الدعم والمساندة من قبل مديري المدارس كذلك فإن فرص المشاركة في اتخاذ القرار يحظى بها الجميع دون استثناء وبغض النظر عن عامل الخبرة ولذى أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة حول تقديراتهم لممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المُمَكِّنَة والتي تُعزى لاختلاف سنوات الخبرة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة العتيبي (٢٠٢١) ودراسة الزهراني والعمري (٢٠٢٢) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية حول تقديراتهم لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُمَكِّنَة والتي تُعزى لاختلاف سنوات الخبرة في سياقات تعليمية مختلفة، فيما اختلفت مع دراسة الشهري والحربي (٢٠٢٠) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المدارس

الثانوية حول تقديراتهم لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُمَكِّنَة والتي تُعزى لاختلاف سنوات الخبرة.

إجابة السؤال الخامس: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول مستوى تعلمهم التنظيمي والتي تعزى لاختلاف متغيري (الجنس، سنوات الخبرة)؟"

فيما يلي عرض لنتائج الاختبارات المستخدمة للإجابة عن هذا السؤال:

١- الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لمستوى تعلمهم التنظيمي والتي تعزى لاختلاف الجنس:

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لمستوى تعلمهم التنظيمي والتي تعزى لاختلاف الجنس ، ويوضح نتائجه الجدول (٧) التالي:

جدول (٧)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
البعد الأول : ممارسات تعزيز المواءمة الخارجية	ذكر	١٨٠	٣.٩١	٠.٨٥٧	٠.٦٦٠-	٠.٥١٠
	أنثى	١٨٤	٣.٩٦	٠.٧٦٨		
البعد الثاني : ممارسات تعزيز المواءمة الداخلية	ذكر	١٨٠	٣.٩٠	٠.٩٠٤	٠.٩٠٢	٠.٣٨٦
	أنثى	١٨٤	٣.٨٢	٠.٨٥٣		
البعد الثالث : ممارسات الإتصال المفتوح	ذكر	١٨٠	٣.٩٧	٠.٨٥٨	١.٨٨٣	٠.٠٦٠
	أنثى	١٨٤	٣.٨٠	٠.٨٤١		
البعد الرابع : ممارسات التعلم	ذكر	١٨٠	٣.٧٩	٠.٩١٥	٠.٥٩٦	٠.٥٥٩
	أنثى	١٨٤	٣.٧٣	٠.٨٢٠		
البعد الخامس : ممارسات تمكين المعلمين	ذكر	١٨٠	٣.٩٣	٠.٩٤٧	٠.٦٨٣	٠.٤٩٥
	أنثى	١٨٤	٣.٨٦	٠.٩١٠		
البعد السادس : ممارسات دعم تطوير المعلمين	ذكر	١٨٠	٣.٨٩	٠.٨٩٦	٠.٢٨٨-	٠.٧٧٣
	أنثى	١٨٤	٣.٩١	٠.٨٢٨		
(مستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين) إجمالاً	ذكر	١٨٠	٣.٨٩	٠.٧٩٠	٠.٤٨٨	٠.٦٢٦
	أنثى	١٨٤	٣.٨٥	٠.٧٤٩		

استجابات المعلمين حول تقديرهم لمستوى تعلمهم التنظيمي والتي تعزى لاختلاف الجنس

يتبين من الجدول (٧) السابق ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى تعلمهم التنظيمي تعزى لاختلاف الجنس، حيث جاءت قيمة (ت) للمجموع الكلي لمستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين (٠.٤٨٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى تعلمهم التنظيمي في كل من الأبعاد (ممارسات تعزيز المواءمة الخارجية، ممارسات تعزيز المواءمة الداخلية، ممارسات الإتصال المفتوح، ممارسات التعلم، ممارسات تمكين المعلمين، ممارسات دعم تطوير المعلمين) تعزى إلى اختلاف الجنس، حيث تراوحت قيم (ت) لمستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين بتلك الأبعاد بين (٠.٢٨٨- ١.٨٨٣) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى تعلمهم التنظيمي تعزى لاختلاف الجنس، إلى أن المعلمين من الجنسين في هذه الأبعاد جميعهم يعملون في بيئات متشابهة ويحظون بنفس القدر من الدعم والمساندة ويخضعون لذات اللوائح والأنظمة الحاكمة للعمل المدرسي، وربما يعود ذلك إلى وعي وإدراك المعلمين من الجنسين لأهمية التعلم التنظيمي في تطورهم المهني وانتقالهم الوظيفي وما ينطوي عليه من عوائد على المستوى الشخصي والمستوى المؤسسي.

وتنسجم نتائج هذه الدراسة مع دراسات كل من الحاجي (٢٠١٧)، ودراسة العريفي والشهري (٢٠١٧)، ودراسة القرني (٢٠١٥) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى تعلمهم التنظيمي والتي تعزى لاختلاف الجنس، فيما اختلفت مع دراسة العويسي

(٢٠١٠) ودراسة عبابنه والعدوان (٢٠٠٨) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى تعلمهم التنظيمي والتي تعزى لاختلاف الجنس.

٢- الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لمستوى تعلمهم التنظيمي والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لمستوى تعلمهم التنظيمي والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة ، ويوضح نتائجه الجدول (٨) التالي:

جدول (٨)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لمستوى تعلمهم التنظيمي والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة

المتغيرات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
البعد الأول : ممارسات تعزيز المواءمة الخارجية	بين المجموعات	٠.٩٧	٢	٠.٤٨	٠.٧٣٢	٠.٤٨٢
	داخل المجموعات	٢٣٨.٨٧	٣٦١	٠.٦٦		
	الكلي	٢٣٩.٨٤	٣٦٣			
البعد الثاني : ممارسات تعزيز المواءمة الداخلية	بين المجموعات	١.٨١	٢	٠.٩٠	١.١٧٥	٠.٣١٠
	داخل المجموعات	٢٧٨.٠٤	٣٦١	٠.٧٧		
	الكلي	٢٧٩.٨٥	٣٦٣			
البعد الثالث : ممارسات الإتصال المفتوح	بين المجموعات	٠.٢٤	٢	٠.١٢	٠.١٦٧	٠.٨٤٦
	داخل المجموعات	٢٦٣.٦٨	٣٦١	٠.٧٣		
	الكلي	٢٦٣.٩٢	٣٦٣			
البعد الرابع : ممارسات التعلم	بين المجموعات	١.٠٣	٢	٠.٥١	٠.٦٨٠	٠.٥٠٧
	داخل المجموعات	٢٧٢.١٤	٣٦١	٠.٧٥		
	الكلي	٢٧٣.١٧	٣٦٣			

البعد الخامس : ممارسات تمكين المعلمين	بين المجموعات	٢.٥٨	٢	١.٢٩	١.٥٠٤	٠.٢٢٤
	داخل المجموعات	٣٠٩.٨٠	٣٦١	٠.٨٦		
	الكلي	٣١٢.٣٩	٣٦٣			
البعد السادس : ممارسات دعم تطوير المعلمين	بين المجموعات	٠.٤١	٢	٠.٢١	٠.٢٧٦	٠.٧٥٩
	داخل المجموعات	٢٦٨.٦١	٣٦١	٠.٧٤		
	الكلي	٢٦٩.٠٢	٣٦٣			
(مستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين) إجمالاً	بين المجموعات	٠.٧٦	٢	٠.٣٨	٠.٦٣٩	٠.٥٢٨
	داخل المجموعات	٢١٣.٧٩	٣٦١	٠.٥٩		
	الكلي	٢١٤.٥٥	٣٦٣			

يتبين من الجدول (٨) السابق ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى تعلمهم التنظيمي والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة، حيث جاءت قيمة (ف) للمجموع الكلي لمستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين (٠.٦٣٩) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى تعلمهم التنظيمي في كل من الأبعاد (ممارسات تعزيز المواءمة الخارجية، ممارسات تعزيز المواءمة الداخلية، ممارسات الإتصال المفتوح، ممارسات التعلم، ممارسات تمكين المعلمين، ممارسات دعم تطوير المعلمين) والتي تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة، حيث تراوحت قيم (ف) لمستوى توافر قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين بتلك الأبعاد بين (٠.٢٧٦- ١.٥٠٤) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى تعلمهم التنظيمي والتي تعزى

لاختلاف سنوات الخبرة، إلى أن التعلم التنظيمي في أساسه يرتبط بالفاعلية الذاتية والدوافع الفردية نحو التطور المهني إلى جانب عوامل تنظيمية آخرى تتصل بالقيادة والظروف البيئية ولا صلة لعامل الخبرة بها في هذا الجانب.

وتلتقي نتائج هذه الدراسة مع دراسات كل من الخضير (٢٠١١)، ودراسة درادكة والشريف (٢٠١٨)، ودراسة الحربي (٢٠١٩) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى تعلمهم التنظيمي والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة، فيما اختلفت مع دراسة آل هديل (٢٠١٨) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة حول تقديرهم لمستوى تعلمهم التنظيمي والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة.

التوصيات :

- تنمية وترسيخ مفهوم وممارسات وأساليب القيادة المُمَكِّنَة من خلال تصميم الحقائب التدريبية وبناء المبادرات النوعية، وإقامة المؤتمرات والندوات العلمية والتي تُسهم في تعزيز ممارسات القيادة المُمَكِّنَة لدى المديرين بما يحقق أهداف وتطلعات وتوقعات المنظومة التعليمية.
- إنشاء وحدة لرصد ممارسات المديرين نحو التمكين، تحقيقاً لرفع مستوى وعيهم وفاعليتهم في المبادرات الرامية لبناء مناخ تمكيني فاعل.
- تبني القيادة المُمَكِّنَة كنمط حديث وفاعل وملهم لمديري المدارس، شريطة أن يكون صانع القرار في وزارة التعليم مؤيد وداعم له، لما للقيادة المُمَكِّنَة من سمات تؤهلها لأن تكون نمط مُحقق للطموحات والرؤى المستقبلية.
- مراجعة اللوائح والأنظمة المُسيرة للعمل في المدارس، وتحديثها وتطويرها لتكون أكثر قدرة على التكيف مع ممارسات القيادة المُمَكِّنَة ومُعززة لقدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين.

- رصد ممارسات التعلم التنظيمي في المدارس وتشجيعها وحفز همم المعلمين نحوها، وحشد جهودهم حول تبني هذه الممارسات، وترسيخ ذلك في أوساطهم من خلال تثقيفهم بمدى حاجة البيئة التعليمية لمثل هذه الممارسات الإيجابية.
- بناء مبادرات نوعية تهدف إلى تحفيز قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين وإقامة الأنشطة والفعاليات التي تعزز استدامة تلك الممارسات في البيئة المدرسية.

الدراسات المقترحة :

- التوسع في إجراء الدراسة الحالية في مدن ومناطق آخرى.
- إجراء دراسة تتناول علاقة القيادة المُمَكِّنَة بمتغيرات تنظيمية آخرى مثل (التعلم المهني، التعلم الجماعي، الأداء المهني،...)
- إجراء دراسات تستخدم أسلوب النمذجة الهيكلية في دراسة تأثيرات القيادة المُمَكِّنَة على التعلم التنظيمي في وجود متغيرات وسيطة كالدعم التنظيمي، والثقافة التنظيمية، والفاعلية الذاتية.
- دراسة تأثير أنماط قيادية آخرى مثل (القيادة المستدامة، والقيادة الملهمة، والقيادة الخادمة،...) على قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين أو المشرفين التربويين.
- إجراء دراسة تستهدف إعداد مقياس سعودي لقدرات التعلم التنظيمي من خلال تطبيق مقياس الدراسة الحالي في مناطق ومدن متعددة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي.
- إجراء دراسة تستهدف دراسة علاقة التعلم التنظيمي مع متغيرات تنظيمية آخرى مثل (اليقظة التنظيمية، الدعم التنظيمي، السلوك التنظيمي،....).
- إجراء دراسة تستخدم المنهج النوعي في فحص أثر القيادة المُمَكِّنَة على قدرات التعلم التنظيمي لدى المعلمين.

المراجع:

العسّاف، صالح بن حمد.(١٩٩٥). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. مكتبة العبيكان.

أبوخضير، إيمان. (٢٠١١). إدارة التعلم التنظيمي في معهد الإدارة العامة بالمملكة العربية السعودية : تصور مقترح لتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة. *المجلة السعودية للتعليم العالي*، (٦)، ١٨١-١٨٣.

هيجان، عبدالرحمن أحمد.(١٩٩٨). التعلم التنظيمي: مدخلاً لبناء المنظمات القابلة للتعلم. *معهد الإدارة العامة، س٣٧* (٤)، ٦٧٥-٧١٢.

درادكة، أمجد محمود، والشريف، علي فهيد.(٢٠١٨). التعلم التنظيمي ومعوقات تطبيقه لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٢ (١)، ٦٥-٩٧.

العسيري، علي.(٢٠١٩). درجة توافر الكفايات الإدارية لدى قادة المدارس الابتدائية بمحافظة حفر الباطن لتطبيق التعلم التنظيمي. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*، ٢٠ (ملحق)، ١٠٥-١٢٣.

آل هديل، عبدالله.(٢٠١٨). واقع ممارسة السلوك القيادي التحويلي وعلاقته بالتعلم التنظيمي في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة بيشة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ٢ (١٤)، ١-٣٦.

آل شريان، رنا بنت يحيى بن صالح.(٢٠٢٢). التعلم التنظيمي وعلاقته بالتمكين الإداري في مدارس التعليم العام بمنطقة نجران. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (٨٦)، ٦٩ - ٨١.

الشهري، محمد عبدالله، والحربي، زيدان ثابت. (٢٠٢٢). القيادة المُمَكِّنَة لدى قادة المدارس الثانوية بمدينة جدة وعلاقتها بالثقة في القائد من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١١٨ (٣)، ١١٠١-١١٣٨.

الزهراني، علي عبدالله، والعمري، محمد إبراهيم(٢٠٢٢). *سلوك القيادة المُمَكِّنَة لدى مديري مكاتب التعليم بمحافظة الليث وعلاقتها بسلوك تشارك المعرفة لدى المشرفين التربويين* [بحث تخرج للماجستير غير منشور]. جامعة الملك عبدالعزيز.

القرني، صالح بن علي بن يعن الله.(٢٠٢١). توسيط التمكين النفسي في العلاقة بين القيادة المُمَكِّنَة وبعض متغيرات الأداء الفردي للعمل: دراسة ارتباطية تنبؤية في السياق التعليمي. *مجلة العلوم التربوية*، (٢٧)، ٣٣٥ – ٤٠٤.

القرني، صالح بن علي بن يعن الله.(٢٠٢١). أنموذج هيكلي لفحص تأثيرات القيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري عبر مناخ الفريق المعني بالابتكار. *مجلة العلوم الإنسانية*، (١٤)، ٩ – ٢٩.

السالم، مؤيد سعيد سليمان، والحياني، عبد الرسول شهاب. (٢٠٠٧). مستويات التعليم التنظيمي وعلاقتها بأداء المنظمة: دراسة حالة في مستشفى أردني. *المجلة العربية للإدارة*، ٢٧ (١)، ٢٥-٥٢.

العتيبي، محسن بن نايف بن عبيد.(٢٠٢١). القيادة المُمَكِّنَة لدى قادة مدارس التربية الخاصة في محافظة الطائف وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، (٧)، ٢٣٩ – ٢٩٨.

برباوي، كمال، وكمون، مخطارية.(٢٠٢٠). الأنماط القيادية وعلاقتها بالتعلم التنظيمي: دراسة حالة شركة التوزيع الوطنية للكهرباء والغاز بشار. *مجلة العلوم الإنسانية*، ٢٠ (١)، ٢٦٩-٢٨٦.

الملا، عبدالرحمن، والنصيري، قاسم.(٢٠١٩). تأثير القيادة بالتمكين وقدرات التعلم التنظيمي على رأس المال المعرفي. *مجلة الاقتصاد والعلوم الإدارية*، ٢٥ (١١١)، ٢٩-٥٤.

السعيد، مؤيد.(٢٠٠٥). *منظمات التعلم*. المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

البغدادي، عادل، العبادي، هاشم.(٢٠١٠). *التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة وعلاقتها بالمفاهيم الإدارية المعاصرة: السلوك التنظيمي والذاكرة التنظيمية وإدارة المعرفة والأداء التنظيمي*. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

الفروخ، فايز عبدالرحمن.(٢٠١٠). *التعلم التنظيمي وأثره في تحسين الأداء الوظيفي*. دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

العبيدي، أزهار عزيز.(٢٠٠٩). أدوات التعلم التنظيمي ودورها في تبني مهارات التسويق الابتكاري: (دراسة استطلاعية لآراء عينة من مدراء الشركة العامة للإسمنت الجنوبية). *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية*، (١٣)، ١٥١-١٨٣.

القرني، نورة بنت عوض.(٢٠١٥). المدرسة كمنظمة متعلمة كما يتصورها معلمو ومعلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الدوادمي. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، ١٠ (٢)، ٩٩-١١١.

الحاجي، سميرة حسن. (٢٠١٧). متطلبات تطوير المدرسة الثانوية بمنطقة الأحساء في ضوء المنظمة المتعلمة. *مجلة التربية*، ٢ (١٧٢)، ٦١٢-٧١١.

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

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

الصالحي، خالد سليمان.(٢٠١٨). أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس التعليم العام الحكومي في منطقة القصيم وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى المعلمين. *مجلة البصيرة*، ٨(١)، ٥٥-١٠٩.

الطويل، هاني، عبابنة، صالح(٢٠٠٩). *المدرسة المتعلمة مدرسة المستقبل*. دار وائل.

زناتي، أمل محسوب.(٢٠٠٤). *تطوير الأداء الإداري بالمدارس الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية في ضوء مدخل التعلم التنظيمي*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس.

عطاري، عارف، عيسان، صالحة.(٢٠٠٧، يونيو ٢٦-٢٨). *المدرسة كمنظمة متعلمة دراسة استطلاعية في بعض مدارس سلطنة عمان*. المؤتمر الأول حول إدارة تنمية الموارد البشرية في المنظمات المعاصرة، كلية الاقتصاد والإدارة بجامعة اليرموك – الأردن.

المجالي، آمال ياسين.(٢٠٠٩). مدى توافر التعلم التنظيمي وأثره في ممارسة السلوك الإبداعي: دراسة ميدانية لآراء العاملين في مؤسسات الإقراض العامة الأردنية. *مجلة دراسات العلوم الإدارية*، ٣٦ (١)، ٥٣-٧٧.

الزهراني، عبدالخالق حنش(٢٠١٢). *تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي على مدارس المستقبل في ضوء مدخلي إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

References:

Ahearne, M., Mathieu, J., & Rapp, A. (2005). To empower or not to empower your sales force? An empirical examination of the influence of leadership empowerment behavior on customer satisfaction and performance. *Journal of Applied psychology*, 90(5), 945-955.

Arnold, J. A., Arad, S., Rhoades, J. A., & Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of organizational behavior*, 21(3), 249-269.

Wibowo, A. & Hayati, N.R. (2019). Empowering leadership and trust on team learning behavior, *Journal of Management Development*, (38)3, 238-248.

Xue, Y., Bradley, J., & Liang, H. (2011). Team climate, empowering leadership, and knowledge sharing. *Journal of knowledge management*, 15(2), 299-312.

Park, J., Han, S. J., Kim, J., & Kim, W. (2022). Structural relationships among transformational leadership, affective organizational commitment, and job performance: the mediating role of employee engagement. *European Journal of Training and Development*, *46*(9), 920-936.

Srivastava, A., Bartol, K. M., & Locke, E. A. (2006). Empowering leadership in management teams: Effects on knowledge sharing, efficacy, and performance. *Academy of management journal*, *49*(6), 1239-1251.

Wang, Jia (2007, Fep28- Mar4). *Organizational Learning and Crisis Management*. the International Research Conference in The Americas of the Academy of Human Resource Development. Indianapolis. Retrieved From.

Senge, Peter M.(1990).The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organization. *Human Resource Management*, *29*(3), 343.

Elkington, R., & Upward, A. (2016). Leadership as enabling function for flourishing by design. *Journal of Global Responsibility*, *7*(1), 126-144.

Lee, A. N., & Nie, Y. (2017). Teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours and psychological empowerment: Evidence from a Singapore sample. *Educational Management Administration & Leadership*, *45*(2), 260-283.

Gkorezis, P. (2016), "Principal empowering leadership and teacher innovative behavior: a moderated mediation model", *International Journal of Educational Management. 30*(6). 1030-1044.

Zhang, X., Wong, J. L., & Wang, X. (2022). How do the leadership strategies of middle leaders affect teachers' learning in schools? A case study from China. *Professional Development in Education*, *48*(3),444-461.

Lagrosen, Y., & Lagrosen, S. (2020). Organizational learning in consciousness-based education schools: a multiple-case study. *International Journal of Educational Management*, *34*(5), 849-867.

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in developing human resources*, *5*(2), 132-151.

Manz, C., & Sims, H. (1989). Superleadership: Leading Others to Lead Themselves. New York: Prentice Hall Press.

Sims, H. P., & Manz, C. C. (1991). Superleadership: Beyond the myth of heroic leadership. Organ. Dyn, 19, 18-35.

Amundsen, S., & Martinsen, Ø. L. (2014). Empowering leadership: Construct clarification, conceptualization, and validation of a new scale. The leadership quarterly, 25(3), 487-511.

Chung, A., Chen, I. H., Yun- Ping Lee, A., Chun Chen, H., & Lin, Y. (2011). Charismatic leadership and self- leadership: A relationship of substitution or supplementation in the contexts of internalization and identification?. Journal of Organizational Change Management, 24(3), 299-313.

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. Academy of management review, 13(3), 471-482.

Herrenkohl, R. C., Judson, G. T., & Heffner, J. A. (1999). Defining and measuring employee empowerment. *The Journal of Applied Behavioral Science*, *35*(3), 373-389.

Bowen, D. E., & Lawler III, E. E. (2006). The empowerment of service workers: What, why, how, and when. Managing innovation and change, 33(3), 155-69.

Fernandez, S., & Moldogaziev, T. (2013). Using employee empowerment to encourage innovative behavior in the public sector. Journal of public administration research and theory, 23(1), 155-187.

Petter, J., Byrnes, P., Choi, D. L., Fegan, F., & Miller, R. (2002). Dimensions and patterns in employee empowerment: Assessing what matters to

street-level bureaucrats. *Journal of public administration research and theory*, *12*(3), 377-400.

Mintzberg, H. (1983). The power game and the players. *Classics of organization theory*, *4*, 412-419.

Kanter, R. M. (1979). Power failure in management circuits. In, J. M. Shafritz, J. S. Ott, & Y. S. Jang (Eds.), Classics of organization theory (7th ed., pp. 320-329). Boston.

Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. Teaching and teacher education, 20(3), 277-289.

Asbari, M., Purwanto, A., & Santoso, P.B. (2019). Influence of Leadership, Motivation, Competence, Commitment and Culture. Scholars Journal of Economics, Business and Management. 6(12): 577-582

Tsang, E. W. (1997). Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. Human relations, 50(1), 73-89.

Easterby-Smith, M., Araujo, L., & Burgoyne, J. (Eds.). (1999). *Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and Practice*. SAGE.

Bess, K. D., Perkins, D. D., & McCown, D. L. (2010). Testing a measure of organizational learning capacity and readiness for transformational change in human services. Journal of prevention & intervention in the community, 39(1), 35-49.

Tohidi, H., Mohsen Seyedaliakbar, S., & Mandegari, M. (2012). Organizational learning measurement and the effect on firm innovation. Journal of Enterprise Information Management, 25(3), 219-245.

Chiva, R., Alegre, J., & Lapiedra, R. (2007). Measuring organisational learning capability among the workforce. International Journal of manpower, 28(3/4), 224-242.

Van Grinsven, M., & Visser, M. (2011). Empowerment, knowledge conversion and dimensions of organizational learning. The learning organization, 18(5), 378-391.

Da'as, R. A., Schechter, C., & Qadach, M. (2023). Cognitively complex leaders: How principals influence organizational learning through climate for innovation. Journal of Research on Leadership Education, 18(2), 322-344.