# درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية بمنطقة الباحة

إعداد
د/ رحمة بنت محمد صالح الغامدي
أستاذ الإدارة التربوية المساعد - كلية التربية
جامعة الباحة

# درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية بمنطقة الباحة

**ملخص:**

**هدف البحث إلى التعرف على درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية بمنطقة الباحة والكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً للمتغيرات (الجنس، طبيعة العمل، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية). واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي (المسحي) واعتمدت مقياس أبعاد المنظمة المتعلمة (DLOQ) المعدل بواسطة (Watkins,199&Marsick٩) وذلك بالتطبيق على عينة طبقية عشوائية مكونة من (٣٩٦) مدير/ة ومعلم/ة. وأظهرت النتائج أن درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية جاء(بدرجة كبيرة). كما كشف البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقدير توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث على الأداة ككل والأبعاد (فرص التعلم، الحوار، المشاركة، والبيئة الخارجية)، ويوجد فروق دالة إحصائياً تعزى لطبيعة العمل لصالح المدير/ة. ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً تبعاً لسنوات الخبرة ولمتغير المؤهل العملي للأداة، وأخيراً أظهرت النتائج وجود فروق دالة تبعا لمتغير الدورات التدريبية لصالح من حصلوا على دورات تدريبية في مجال المنظمة المتعلمة.**

**الكلمات المفتاحية: أبعاد المنظمة المتعلمة، المدارس الثانوية، المدير/ة**

## Abstract:

**The research aims to identify the degree of availability of learning organization dimensions of the secondary schools in Al-Baha province, and detect the differences in the responses of the sample depending on the variables (sex, nature of work, years of experience, academic qualification, training courses). The descriptive method (survey) was used, depending on measure of learning organization dimensions (DLOQ) by (Marsick&Watkins,1994 (was applied on astratied random sample of (396), principals and teachers. The results showed that the degree of availability of learning organization dimensions in secondary schools got a high degree. The study also revealed significant differences for sex in favor of females in dimensions (learning opportunities, dialogue , participation, and outside environment). And there are significant differences for the nature**

**of the work in favor of the principals. There are no significant differences for the years of experience and, academic qualification. Finally ,there are differences for the training courses variable for whom received training in the field of learning organization.**

**Key words: learning organization, secondary schools, principal.**

## الإطار العام للبحث:

### مقدمة:

تزداد الضغوط على المنظمات والمؤسسات التعليمية يوماً بعد آخر نتيجة التقدم التقني الكبير وتطور المعلوماتية وسرعة التواصل بين الناس والتدفق المعرفي ووصول التقنية الحديثة إلى شرائح أكبر حتى وصلت الآن إلى طفل ما قبل المدرسة، مما دفع العديد من المنظمات إلى التحول إلى أساليب حديثة ومتطورة في مجال الإدارة لمواكبة هذا التطور، ومن أكثر الأساليب حداثة في مجال التطوير التنظيمي ظهر أسلوب المنظمة المتعلمة كأحد الحلول للتفاعل الإيجابي مع كل هذه التطورات.

يقصد بالمنظمة المتعلمة أنها:"المنظمات التي تتعلم وتحول نفسها باستمرار وذلك من خلال تبني إستراتيجية للتعلم المستمر تتكامل وتسير جنباً إلى جنب مع الأنشطة والأعمال التي تقوم بها المنظمة لتحقيق التطوير المستمر" (زايد، بوبشيت والمطيري، ٢٠٠٩، ٦).

و هذا المفهوم لم يظهر فجأة بل تطور في مراحل متعددة حيث حاول علماء الإدارة بداية من الإدارة العلمية العمل على تعليم المديرين جملة من المبادئ الإدارية لضمان نجاح العمل الإداري (الكسسابة والفاعوري وعبد الله، ٢٠٠٩، ٢٠). ويتمحور هذا المفهوم حول مبدأ التربية المستدامة، ولم يقتصر على المنظمات الصناعية والتجارية بل انتقل إلى ميدان التربية والتعليم، إلا أن الاهتمام به لم يلق رواجاً واسعاً في المنظمات العربية وخاصة في منظمات التعليم.

وكنتيجة حتمية لما يمر به العصر الحالي من تغيرات متسارعة تغيرت فيها مفاهيم الوظيفة والتعلم فإن حاجة المؤسسات التعليمية، كمؤسسات موكل إليها صياغة المجتمع للتفاعل الحضاري السريع مع هذه المستجدات أصبح التطوير والتحديث المستمر ضرورة وليس خياراً وهو ما يتم من خلال التعليم والتعلم المستمر مدى الحياة لأفرادها.

وحتى تجاري المؤسسات التعليمية التغيرات المتلاحقة كان من الضرورة على التربويين تبني أسلوب المنظمة المتعلمة حيث يعد "أحد الأساليب الإدارية الحديثة، التي

توفر القدرة للمدارس ليس فقط لإحداث التغير المطلوب، بل لامتلاك الآليات اللازمة لتمكينها من التغيير المستمر، ومن ثم تحقيق التوافق الكامل مع البيئة الخارجية، وتحقيق رؤيتها ورسالتها"(عبابنة، ٢٠١١، ١٤٨).

وقد أوصت العديد من الدراسات التي تناولت أسلوب المنظمة المتعلمة بالمدارس ضرورة تحول المدارس من منظمات تقليدية إلى منظمات متعلمة والعمل على تبني الاستراتيجيات الضرورية للتحول كدراسة عبابنة(٢٠٠٩) وجبران(٢٠١٠) والزهراني (٢٠١٤) والدرمحي(٢٠١٥) والصرايرة والحارثي (٢٠١٥).

ونظراً لما يحيط بالمدارس من ظروف متغيرة ومعقدة يستدعى ضرورة إجراءها تغييرات استراتيجية؛ لضمان قدرتها على البقاء والاستمرار، لذا فإن أسلوب المنظمة المتعلمة بما يملك من مزايا يعد الأسلوب الأكثر مناسبةً للتغير والتطوير والتعلم مدى الحياة.

وقد بادرت وزارة التعليم السعودية إلى تبني رؤية مستقبلية لتطوير المدارس وتحويلها من مدارس تقليدية إلى مدارس متعلمة ويظهر ذلك جلياً في تطبيق مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم والتحول إلى مدارس تدعم عمليات التعلم للجميع (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩، ٢٤) حيث يعتبر أسلوب المنظمة المتعلمة عاملا مهماً في تحول المنظمات من منظمات تقليدية إلى منظمات متعلمة ولكن المشكلة قد تبرز في عدم التنفيذ الفعلي على واقع المدارس أو عدم توفر البيئة التنظيمية المناسبة للتحول، وهذا يستلزم ضرورة التأكد من توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس وتدريب العاملين بالمدارس على ممارستها.

## مشكلة وأسئلة البحث:

مما سبق عرضه تتحدد مشكلة البحث في ذات السياق وذلك بالكشف عن درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية بمنطقة الباحة التعليمية. وفي ضوء مشكلة البحث يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظر العاملين فيها؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية بمنطقة الباحة تعزى للمتغيرات (الجنس، طبيعة العمل، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، والحصول على دورات حول المدرسة المتعلمة)؟

## أهداف البحث:

- يهدف البحث إلى التعرف على تقديرات العاملين بالمدارس الثانوية العامة الحكومية للبنين والبنات من مديرين ومديرات ومعلمين ومعلمات لدرجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة.
- تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة تبعاً لخصائصهم المهنية.

## أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث الحالي فيما يلي:

يتوقع أن تفيد نتائج البحث في الإضافة النظرية لمجال البحث فيما يتعلق بالمنظمة المتعلمة بالمدارس وتشخيص الوضع الراهن بالمدارس الثانوية، كما يمكن ان تفيد المسئولين بإدارة التعليم في إعداد البرامج التدريبية وورش العمل ذات العلاقة بموضوع المنظمة المتعلمة. كما قد تساعد نتائج الدراسة مجتمع البحث من مدير/ة ومعلم/ة التعرف على درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارسهم وبالتالي توجيههم لتحسين أدائهم والاستفادة في تبني إدارة التغيير والتحول لمنظمات متعلمة والاستفادة مما يوفره أسلوب المنظمة المتعلمة من مواجهة ما يحيط بالمدارس من تغيرات متسارعة والتكيف معها. وأخيراً، توجيه أصحاب القرار بالتعليم إلى تبني أسلوب المنظمة المتعلمة لتطوير مدارس التعليم العام بما يساهم في حل المشكلات التي تواجهها.

## مصطلحا البحث:

١- المنظمة المتعلمة(organization learning): عرفها مارسيك وواتكينز (Watkins,1994&Marsick، ١٣٠) بأنها منظمات تتصف بالتعلم بشكل مستمر ولديها القدرة على التحول بناءً على قدرتها على تمكين العاملين وتشجيع التعلم الفريقي، والتعاون، وترويج الحوار، والاعتراف بالتداخل بين الأفراد والمنظمات والمجتمعات.

٢- أبعاد المنظمة المتعلمة (dimensions of learning organization): يقصد بها الآليات والاستراتيجيات التي تستخدمها المنظمات والتي يجب أن يلم بها أعضاء المدرسة والتي تسهل وتيسر التحول إلى منظمات متعلمة وتتمحور في سبعة أبعاد وهي: إيجاد فرص التعلم المستمر، تشجيع الاستفسار والحوار، تشجيع التعاون والتعلم

الجماعي، إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم، تمكين الأفراد لجمعهم نحو رؤية مشتركة، ربط المنظمة بالبيئة الخارجية، القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم.

وتعرف أبعاد المنظمة المتعلمة إجرائياً بأنها الإجراءات المتبعة بالمدارس الثانوية لتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة وتقاس عملياً بالدرجة الكلية المتحصل عليها نتيجة استجابة أفراد عينة البحث على فقرات الأداة الخاصة بدرجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدرسة والمستخدمة في البحث.

## حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية العامة الحكومية.

الحدود البشرية: عينة عشوائية من (مدير/ة – معلم/ة) بالمدارس الثانوية.

الحدود المكانية: المدارس الثانوية العامة بمنطقة الباحة (ذكور– إناث)

الحدود الزمانية: تم التطبيق خلال الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠١٥ /٢٠١٦.

منهج البحث وأدواته: تحدد البحث بالمنهج المسحي وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

## الإطار النظري للبحث:

### ماهية المنظمة المتعلمة:

بدأت فكرة المنظمة المتعلمة منذ السبعينات من القرن الماضي حيث ظهرت نتيجة اهتمامات وأبحاث (Schon,1978 & Argyris) عن التعلم التنظيمي كما ورد في الحواجرة (٢٠١٠، ٣٧٦). ولعله من الضروري التفريق بين التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة فالتعلم التنظيمي يشير إلى العمليات والأنشطة التي تتعلم من خلالها المنظمة من حيث المهارات والعمليات والانشطة والأدوات التي تنتج التعلم وهذا التعلم يركز على المتعلمين الأفراد (رمضان، ٢٠١٤، ٢٣٧٥) أما المنظمة المتعلمة فقد تنوعت تعريفاتها باختلاف تجارب وفلسفات المهتمين بها، فعرفها ماركوردت (Marquardt,2002، ٢) بأنها " المنظمة التي تتعلم بطريقة جماعية، وبشكل فعال وتعمل على تحسين مقدرتها على إدارة المعرفة واستخدامها باستمرار، وتمكين الأفراد من خلال التعلم داخل المنظمة وخارجها واستخدام التقنية لتنظيم التعلم والإنتاج ".

وعرفها الكساسبة وآخرون (٢٠٠٩، ٢٥) بأنها" المنظمة التي تتجاوز حل المشكلات إلى تعديل أو تغيير الأسس والقواعد التي تقوم عليها عملية تعديل الحلول"، أي أن جميع الأعضاء يقومون بدور فاعل في حل القضايا المختلفة والمرتبطة بالعمل.

أما النعيمي ونايف (٢٠١٢، ١٧٤) فيعرفان المنظمات المتعلمة بأنها المنظمات التي تضع تصاميم وتراكيب تستوعب التغييرات المستمرة في إستراتيجياتها وهياكلها وثقافتها وسلوك أفرادها بقصد زيادة وتعظيم احتمالية التعلم المنظمي عن طريق تطبيق عمليات إدارة المعرفة وتقاناتها وتفعيل دور فريق المعرفة في تلك المنظمات.

ويستخلص من ذلك أن المنظمة المتعلمة هي المرحلة التي تسعى إليها المدرسة وذلك من خلال توفير وتطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة والتعليم للجميع.

## أبعاد المنظمة المتعلمة ونماذجها:

في محاولة من عدد من الباحثين لوضع ضوابط للمنظمة المتعلمة حدد سينجي (Senge,1999) المشار إليه في (Harri، ٢٠٠٥، ٣٤٣) خمسة أبعاد تسهل عملية التعلم وهي: التفكير المنظمي والتفوق الشخصي والبراعة الشخصية والنموذج العقلي والرؤية المشتركة والتعلم الجماعي.

أما مارسيك وواتكنز (Watkins,1994 & Marsick، ١٣٠) فقد اقترحتا سبعة أبعاد للمنظمة المتعلمة تتمثل في: إيجاد فرص التعلم المستمر وتشجيع الاستفسار والحوار وتشجيع التعاون والتعلم الجماعي وإنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم وتمكين الأفراد لجمعهم نحو رؤية مشتركة وربط المنظمة بالبيئة الخارجية والقيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم.

أما نموذج ماركوردت (Marquardt، ٢٠٠٢) فقدم خمسة أبعاد واعتبرها أساسية لتحقيق التعلم التنظيمي وهي التعلم والتنظيم والأفراد والمعرفة والتقنية. وأضاف العلي وقنديلجي (٢٠٠٦) أن أبعاد المنظمة المتعلمة تتمثل في العاملون والزبائن والثقافة والعلامة التجارية والعمليات والتكنولوجيا والابتكار.

و اقترح مايلونينMoilanen عام ٢٠٠١م نموذجاً للمنظمة المتعلمة مكون من خمسة أبعاد رئيسية وهي: الدوافع المحركة، تحديد الهدف، الاستطلاع، التمكين والتقييم كما ورد في(زايد وآخرون، ٢٠٠٩، ١٤).

إن توفر هذه الأبعاد والنماذج في المنظمة يؤدي إلى أن تتميز المنظمة المتعلمة بمجموعة من الخصائص عن المنظمات التقليدية بكونها تشجع جميع العاملين على المشاركة في صنع القرارات، واستخدام التفكير النظمي في التعامل مع المواقف وحل

المشكلات، نقل المعرفة بين أجزاء المنظمة بسرعة وسهولة، الاستثمار في الموارد البشرية بأقصى طاقة، واستقطاب أفضل الطاقات البشرية المؤهلة ( Marquardt, 2002).

فيما أشار العلي وقنديلجي (٢٠٠٦، ٣٣٤) إلى أن من خصائص المنظمة المتعلمة شعور العاملين فيها بأنهم يقدمون عملاً لصالحهم وللصالح العام، كما أن كل فرد يشعر بأنه معني بطريقة أو بأخرى بالنمو والتقدم وبتحسين قدراته الإبداعية. ويتم التركيز على فرق العمل لأن عمل الأفراد بمجموعهم أكثر ذكاءً من عملهم منفصلين. .. ويشعر الأفراد فيها بالحرية بعيداً عن افتراضات وتحيز الآخرين.

## أهمية تحول المدرسة إلى منظمة متعلمة

نظراً لكون المجتمعات تتميز بالتحول والتغير وعدم الاستقرار فإن ذلك فرض على المنظمات بالمجتمع وخاصة المؤسسات التعليمية ضرورة التحول إلى منظمات متعلمة وتبرز مبررات التحول إلى منظمات متعلمة في العولمة وتكنولوجيا المعلومات- المعرفة - النمو السكاني المتزايد - الحاجة إلى الانتقال من التعليم إلى التعلم- تنامي التحديات التي تواجه المنظمات المعاصرة الناجمة عن التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية (النعيمي ونايف، ٢٠١٢، ١٧٥-١٧٧).

فيما يرى ماركوردت (Marquardt،٢٠٠٢) أن زيادة المنافسة والتغيرات السريعة- العولمة والاقتصاد العالمي- التكنولوجيا- التحول الجذري في عالم العمل- زيادة نفوذ العملاء- ظهور المعرفة والتعلم - وتغير الادوار وتوقعات العمال- التنوع في مكان العمل) تعد من المبررات المهمة للتحول إلى منظمات متعلمة.

كما تبرز أهمية تحول المدارس إلى منظمات متعلمة في تعزيز قدرتها على التكيف مع الظروف المتغيرة والعمل على تحسين الأداء المدرسي وزيادة استثمار الموارد البشرية. إضافة إلى زيادة الاستفادة من مدخلات المجتمع بتفعيل قنوات الاتصال مع أولياء الأمور والبيئة المحيطة بالمدرسة وتلبية حاجاتهم بصورة أفضل.

## دور المدير في تحول المدرسة إلى منظمة متعلمة

لضمان تحول المنظمات التعليمية إلى منظمات متعلمة أشار لاشوي (Lashway,1998،٢-٣) إلى مجموعة من الإجراءات الواجب على مدير المدرسة تبنيها كتوفير فرص النقاش الجماعي وإتاحة الفرصة لتقييم المهام والتكليفات بما يعزز تشكيل مجتمع متعلم، وتوفير الوقت الكافي للمعلمين للتفكير والعمل معاً بشكل جماعي وذلك من خلال تطوير نظام الاتصالات كالبريد الالكتروني والاجتماعات.

ويضيف مولوي(Moloi,2010) أن تعزيز الحوار الجماعي بوجود قيادة ديموقراطية يؤدي إلى تحسين الأداء ويكون ذلك من خلال تشكيل المجموعات من الإداريين والمعلمين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع. بالإضافة إلى أن التعلم في مجموعات صغيرة يثير دافعية الأفراد للعمل والتطوير وتعزيز المشاركة الانفعالية بين المعلمين. كما يؤدي تحول المدارس لمنظمات متعلمة إلى تعزيز عملية التعلم والانجاز لدى الطلاب.

**الدراسات السابقة:**

تطرقت العديد من الدراسات السابقة للمنظمة المتعلمة وتطبيقاتها في الصناعة والصحة والتجارة والتعليم سواء التعليم الجامعي أو التعليم ما قبل الجامعي إلا أن الدراسات التي سيتم عرضها في هذا البحث اقتصرت على الدراسات التي تناولت المنظمة المتعلمة في التعليم ما قبل الجامعي والتي سيتم تناولها زمنياً من الأقدم للأحدث.

ففي صدد الاهتمام بالمنظمات المتعلمة والبحث عن إمكانية تحول منظمات التعليم إلى منظمات متعلمة برزت دراسة كيمبل (Kemple,2003) والتي هدفت إلى قياس درجة إدراك المعلمين ومديري المدارس لمدارسهم كمنظمات متعلمة في ولاية متشيغان. أظهرت النتائج أن مديري المدارس ينظرون إلى مدارسهم كمنظمات متعلمة بدرجة أكبر مما يتصوره المعلمين.

وأجرى بنجامين (Benjamin,2009) دراسة هدفت إلى التحقق من درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة واعتبار المدرسة كمنظمة متعلمة من وجهة نظر العاملين بالمدرسة وكان من أبرز نتائج الدراسة أن درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس كان بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين.

فيما استقصى عبابنة (٢٠٠٩)عن درجة ممارسة المدرسة الأردنية لخصائص المنظمة المتعلمة حسب نموذج سنجي وذلك بالتطبيق على عينة عشوائية من المعلمين والإداريين بلغت (٨٧٥) واستخدم الاستبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن العاملين بالمدارس يمارسون ضوابط المنظمة المتعلمة بدرجة متوسطة، كما تبين وجود فروق دالة في درجة الممارسة تبعا لمتغير المركز الوظيفي لصالح الإداريين ومتغير الجنس لصالح الإناث بينما لا توجد فروق في درجة الممارسة تعزى لمتغيرات المؤهل والخبرة.

و اضاف جبران (٢٠١١) متغير القيادة في دراسة هدفت للكشف عن تصورات المعلمين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة ونحو مديريهم كقادة تعليميين بالأردن. وشارك بالدراسة (٤٣٩) معلماً واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات موزعة على أربعة مجالات، وأظهرت النتائج تقديراً متوسطاً لوصف المدرسة كمنظمة متعلمة بمتوسط (٣,١٤) كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في استجابات العينة حول تقديراتهم

لمدارسهم كمنظمات متعلمة تبعا لمتغيرات الدراسة المؤهل–سنوات الخدمة عدا متغير الجنس وكانت الفروق لصالح الذكور.

أما زيتلو (Zietlow,2011) فأجرى دراسة هدفت إلى الكشف عن المدارس العليا كمنظمات متعلمة بالمقارنة بين المدارس المثالية والمدارس متدنية الأداء جنوب كاليفورنيا وذلك باستخدام أبعاد سنجي الخمسة وجمعت الدراسة بين المنهج الكيفي والكمي وذلك بالتطبيق على خمس مدارس مثالية وخمس مدارس متدنية الأداء. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أبعاد سنجي للمنظمة المتعلمة وذلك لصالح المدارس المثالية.

وأجرى عبابنة (٢٠١١) دراسة هدفت إلى استقصاء تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة، وتحديد الفروق في التقديرات والتي تعزى لمتغيرات المؤهل وسنوات الخبرة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وصمّم استبانة مكونة من أبعاد المنظمة المتعلمة والممثلة في ضوابط سينجي، وطبق على عينة (٥٠) مديراً، وأسفرت النتائج عن درجة ممارسة جميع مجالات المدرسة المتعلمة بدرجة متوسطة، ما عدا مجال التعليم الفريقي الذي كان بدرجة ممارسة قليلة، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والخبرة.

وفي دراسة أجرها البنا (٢٠١٢) هدفت على التعرف على درجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيلها واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتم جمع البيانات باستخدام الاستبانة بالتطبيق على عينة تكونت من (٤٠٥) معلماً ومعلمة. وتوصلت النتائج إلى أن المتوسط الكلي لدرجة ممارسة استراتيجيات المنظمة المتعلمة كان متوسط للأداة ككل وجميع المجالات عدا مجال واحد حصل على تقدير كبير. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة استراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزى للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة.

وجمعت دراسة أبو زيد (٢٠١٣) المنظمة المتعلمة بمتغير الرضا الوظيفي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر مديريها، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات فيما تكون المجتمع من جميع مديري ومديرات المدارس. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث بدرجة كبيرة. بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توفر الأبعاد تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. كما لا توجد فروق في تقديرات العينة لدرجة توفر الأبعاد تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة ومتغير المؤهل العلمي.

وفيما يتعلق بدرجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة وعلاقتها بالإبداع الإداري بالمدارس أجرت الكبيسي(٢٠١٣) دراسة واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات وتم التطبيق على عينة (٣٧٠) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وأشارت النتائج إلى توفر أبعاد منظمة التعلم في المدارس في محافظة عمان بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق دالة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة. بينما هناك فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وهدفت دراسة رمضان (٢٠١٤) إلى التعرف على مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر العاملين فيها، والكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة تبعًا للمتغيرات ولتحقيق أغراض الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدماً استبيان أبعاد المنظمة نموذج مارسك وواتكنز (DLOQ)، وبالتطبيق على عينة عشوائية طبقية أظهرت النتائج أن جميع أبعاد المقياس قد حصلت على درجة متوسطة، وكانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) في تقدير درجات عينة الدراسة بشكل عام تبعًا لمتغيرات نوع الوظيفة ومرحلة التعليم والجنس والمؤهل العلمي بينما لم توجد فروق دالة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وللتأكد من مدى توفر متطلبات تحقيق مفهوم المنظمة المتعلمة أجرى العيافي (٢٠١٤) دراسة على مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الليث، واعتمد الباحث المنهج الوصفي (المسحي)، واستخدم استبانة، بالتطبيق على عينة (٨٥) مدير، وأسفرت النتائج عن أن متطلبات تحقيق مفهوم المنظمة المتعلمة بمدارس التعليم العام كانت متوافرة بدرجة "كبيرة جداً "، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد المتطلبات البشرية تعزى للدورات التدريبية بمجال الإدارة المدرسية لصالح الحاصلين، بينما تبين عدم جود فروق دالة بين رتب متوسط استجابات مديري مدارس التعليم العام في درجات المتطلبات للمرحلة والخبرة.

وفي دراسة أجرتها الدرمحي (٢٠١٥)هدفت إلى التعرف إلى درجة إمكانية تطبيق نموذج المدرسة المتعلمة بمدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المديرات فيها والكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة والتي تعزى إلى متغيرات (تطبيق مشروع تطوير، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة الإدارية، المرحلة الدراسية). تم استخدام المنهج الوصفي المسحي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وذلك بالتطبيق على (١٧٧) مديرة. وتوصلت النتائج إلى أن درجة إمكانية تطبيق نموذج المدرسة المتعلمة من وجهة نظر مديرات مدارس التعليم العام بمنطقة الباحة، كانت " كبيرة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات مديرات المدارس بالتعليم العام في تقدير درجات إمكانية تطبيق نموذج المدرسة المتعلمة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة الإدارية.

وتناولت دراسة عياصرة والحارثي (٢٠١٥) درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بالطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمات، تم اختيار عينة عشوائية بسيطة (٦٧١) معلمة، واعتمد المنهج المسحي وباستخدام الاستبانة توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة كبيرة. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة للأداة ككل، ولمجال تمكين المعلمات من تكوين رؤية جماعية مشتركة) لصالح المعلمات ذوات الخبرة أكثر من ١٠ سنوات). لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والتخصص للأداة ككل.

## التعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ على الدراسات العربية بشكل عام أنها تحاول قياس الوضع الراهن لتطبيقات المنظمة المتعلمة ودرجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة، كما أن جميع الدراسات السابقة تشابهت في إتباعها للمنهج الوصفي بأنواعه المختلفة (المسحي، والارتباطي)، واعتمادها على الاستبانة كأدوات لجميع البيانات. وأجمعت الدراسات السابقة على أهمية تطبيق نموذج المنظمة المتعلمة للتحول من الدور التقليدي للمدرسة إلى دور المدرسة المتعلمة بالإضافة إلى الدور المهم لمدير المدرسة في عمليات التحويل. وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تحديد الإطار العام للبحث وتحديد المشكلة واستخدام الأداة المناسبة بالإضافة إلى الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تدعيم نتائج البحث الحالي.

## منهجية البحث (الطريقة والإجراءات)

**منهجية البحث:** استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بصورته المسحية لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه.

## مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث جميع (المديرين – المعلمين) بالمدارس الثانوية الحكومية (ذكور– إناث) بمنطقة الباحة التعليمية والبالغ عددهم ١٧٨٦ (٦٦٧ ذكور و١١١٨ إناث) حسب إحصائية شؤون المعلمين والمعلمات بإدارة التعليم بالباحة لعام ٢٠١٥ (إدارة التعليم بمنطقة الباحة، ٢٠١٥).

وتم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية طبقية تبعاً لمتغير الجنس حيث بلغت العينة (٤٤٧) فرداً أي بنسبة (٢٥%) وتم التطبيق واسترجاع (٣٩٦) استبانة صالحة

ومناسبة للتحليل الإحصائي أي بنسبة (٢٢%) من المجتمع الأصلي. يوضح جدول (١) توزيع العينة تبعاً للمتغيرات المستقلة.

جدول (١) توزيع عينة البحث تبعاً للمتغيرات المستقلة

| المتغير | مستوى المتغير | العدد | % |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | 130 | 32.8 |
| | إناث | 266 | 67.2 |
| طبيعة العمل | مديراة | 36 | 9.10 |
| | معلماة | 360 | 90.9 |
| الخبرة | أقل من ٥ سنوات | 56 | 14.1 |
| | من ٥ إلى ١٠ سنوات | 150 | 37.9 |
| | أكثر من ١٠ سنوات | 190 | 48.0 |
| المؤهل | بكالوريوس | 354 | 89.4 |
| | أعلى من بكالوريوس | 42 | 10.6 |
| الدورات | نعم | 209 | 52.8 |
| | لا | 187 | 47.0 |

**أداة البحث:**

اعتمد البحث الحالي على مقياس أبعاد المنظمة المتعلمة ( Dimensions of Learning Organization Questionnaire) والتي طورها Watkins and Marsick,1999) والمترجم إلى اللغة العربية من (زايد وآخرون، ٢٠٠٩) كما تم مقارنة النص الأصلي للمقياس باللغة الانجليزية مع الترجمة وتعديل بعض الكلمات بما يتناسب مع طبيعة مجتمع البحث وتم استبعاد عبارة واحدة لعدم مناسبتها للمدارس الثانوية.

**صدق وثبات المقياس:**

**أولاً: صدق المحكمين:** تمّ عرض المقياس بصورته الأوليّة على (٧) محكمين (أستاذ مشارك وأستاذ مساعد) من ذوي الاختصاص في مجال الإدارة التربوية وعلم النفس بجامعة الباحة والجامعات السعودية حيث طُلِب منهم إبداء رأيهم في مدى ملائمة الأبعاد التي ضمّها المقياس ومدى ملاءمة الفقرات للمحاور ومدى ملاءمة الفقرات. وقد تم اعتماد اتفاق المحكّمين على صلاحيّة الفقرات، واستناداً إلى آراء المحكّمين، تمّ تعديل صياغة بعض الفقرات واستبعاد فقرة واحدة فقط.

**ثانياً: الصدق البنائي:** تم استخراج الصدق البنائي على العينة الاستطلاعية لمقياس أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية (ن= ١٠٠)، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات مع محورها ومع الدرجة الكلية للمقياس كما في جدول (٢)، والذي يبين أنّ معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها والدرجة الكلية للمقياس جميعها مرتفعة ودالة عند مستوى (≤ ٠,٠٥)، ويشير ذلك إلى تحقق معيار الصدق في المقياس وبالتالي يُعطي الثقة في استخدامه لقياس أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية لدى عينة البحث الحالية.

**جدول (٢) معاملات الارتباط بين فقرات مقياس أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية مع محاوره الكلية**

| بعد :(1) فرص التعلم | | بعد (٢): الحوار | | بعد (٣): المشاركة | | بعد (٤): التعاون | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط |
| 1 | .759** | 8 | .773** | 14 | .791** | 20 | .808** |
| 2 | .710** | 9 | .764** | 15 | .730** | 21 | .856** |
| 3 | .713** | 10 | .763** | 16 | .752** | 22 | .876** |
| 4 | .748** | 11 | .816** | 17 | .668** | 23 | .819** |
| 5 | .825** | 12 | .657** | 18 | .723** | 24 | .828** |
| 6 | .775** | 13 | .746** | 19 | .817** | | |
| 7 | .671** | | | | | | |
| بعد (٥): التمكين | | بعد :(6) البيئة الخارجية | | بعد :(7) القيادة | | | |
| الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط | | |
| 25 | .810** | 31 | .859** | 37 | .800** | | |
| 26 | .910** | 32 | .871** | 38 | .821** | | |
| 27 | .868** | 33 | .888** | 39 | .879** | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 28 | .868** | 34 | .876** | 40 | .843** | | |
| 29 | .857** | 35 | .882** | 41 | .869** | | |
| 30 | .817** | 36 | .861** | 42 | .847** | | |

وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما في جدول (٣)، ويتضح أنّ معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس جميعها مرتفعة ودالة عند مستوى (= ٠,٠٥)، ويشير ذلك إلى تحقق معيار الصدق في المقياس وبالتالي يُعطي الثقة في استخدامه لقياس أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية لدى عينة البحث الحالية.

جدول (٣) معاملات ارتباط أبعاد مقياس المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس

| البعد | فرص التعلم | الحوار | التعاون | المشاركة | التمكين | البيئة الخارجية | القيادة | المقياس ككل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| فرص التعلم | – | | | | | | | |
| الحوار | .621** | – | | | | | | |
| التعاون | .648** | .813** | – | | | | | |
| المشاركة | .735** | .733** | .816** | – | | | | |
| التمكين | .594** | .643** | .740** | .801** | – | | | |
| البيئة الخارجية | .662** | .719** | .786** | .843** | .802** | – | | |
| القيادة | .708** | .754** | .699** | .854** | .781** | .814** | – | |
| المقياس ككل | .810** | .845** | .883** | .935** | .875** | .915** | .911** | – |

**ثالثاً: ثبات المقياس:** تم حساب الثبات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغت القيمة التي تم التوصل إليها وفق تطبيق المعادلة على بيانات الدراسة الاستطلاعية للمقياس القيمة (٠,٩٧٦) وهي قيمة كبيرة تحقق الثبات للمقياس. يوضح جدول (٤) قيم الثبات لكل محاور مقياس أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية والتي حققت كلها الثبات المقبول لاستخدام المقياس على عينات أخرى من نفس المجتمع.

**جدول (٤) معاملات الثبات (ألفا) وفق طريقة كرونباخ لمحاور مقياس أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية**

| م | البعد | عدد الفقرات | أرقام الفقرات | ألفا |
|---|---|---|---|---|
| ١ | إيجاد فرص التعلم المستمر | 7 | 1-7 | 0.861 |
| ٢ | تشجيع الاستفسار والحوار | 6 | 8-13 | 0.859 |
| ٣ | تشجيع التعاون والتعلم الجماعي | 6 | 14-19 | 0.841 |
| ٤ | إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم | 5 | 20-24 | 0.846 |
| ٥ | لجمعهم نحو رؤية مشتركة الأفراد تمكين | 6 | 25- 30 | 0.892 |
| ٦ | بالبيئة الخارجية المدرسة ربط | 6 | 31- 36 | 0.937 |
| ٧ | القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم | 6 | 37- 42 | 0.919 |
| | المقياس ككل | 42 | | 0.976 |

**تصحيح المقياس:** تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتقييم إجابات أفراد العينة على فقرات المقياس بحيث تأخذ درجة التوفر بدرجة كبيرة جداً (٥ (درجات، وكبيرة (٤ (درجات، ومتوسطة(٣ (درجات، وقليلة (٢ (درجات وقليلة جداً (١ (درجة. ومن أجل تفسير النتائج اعتمد البحث على حساب الوزن النسبي لبدائل الاستجابة على النحو التالي:

وبالتالي يكون مقياس الحكم على درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية وفق المتوسطات الحسابية كما يلي: قليلة جداً(١ – أقل من ١,٨)، قليلة (١,٨ – أقل من ٢,٦)، متوسطة (٢,٦ _ أقل من ٣,٤)، كبيرة (٣,٤ – أقل من ٤,٢)، كبيرة جداً (٤,٢ – ٥).

## عرض وتحليل لنتائج البحث:

**إجابة السؤال الأول والذي ينص على: ما درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظر العاملين فيها؟**

**للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري والترتيب لكل بعد من أبعاد المقياس كما يتضح من الجدول التالي:**

**جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر أبعاد المنظمة المتعلمة مرتبة تنازلياً**

| م | البعد | الترتيب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | البعد السابع :القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم | 1 | 3.79 | 1.08 | كبيرة |
| ٣ | البعد الثالث :تشجيع التعاون والتعلم الجماعي | 2 | 3.71 | 1.03 | كبيرة |
| ٢ | البعد الثاني :تشجيع الاستفسار والحوار | 3 | 3.70 | 1.05 | كبيرة |
| ٤ | البعد الرابع :إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم | 3 | 3.70 | 1.05 | كبيرة |
| ١ | البعد الأول : إيجاد فرص التعلم المستمر | 4 | 3.62 | 1.09 | كبيرة |
| ٥ | البعد الخامس :تمكين الأفراد لجمعهم نحو رؤية مشتركة | 5 | 3.61 | 1.11 | كبيرة |
| ٦ | البعد السادس :ربط المدرسة بالبيئة الخارجية | 6 | 3.53 | 1.11 | كبيرة |
| | المقياس ككل | | 3.67 | 1.07 | كبيرة |

**يظهر جدول رقم (٥) أن درجة استجابات أفراد العينة على مقياس أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية ومجالاته متوفرة بدرجة كبيرة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها من (٣,٥٣) و(٣,٧٩)، وجاء في المرتبة الأولى (القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم) بمتوسط (٣,٧٩) فيما حصل البعد(ربط المدرسة بالبيئة الخارجية) على أقل متوسط حسابي بمتوسط (٣,٥٣). ويعزى حصول المقياس ككل على درجة كبيرة إلى ظهور اهتمام المدارس الثانوية بالتعليم العام إلى التحول إلى منظمات متعلمة والتكيف مع متطلبات التغيرات بالمجتمع، بالإضافة إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة التوفر. كما يشير ذلك أيضاً إلى اهتمام القيادات المدرسية لأهمية التحول إلى منظمات متعلمة فيلاحظ من خلال ممارسات القيادة والتي تأثرت بالتدريب الذي تلقته والعمل على تفعيله بالمدرسة، ويمكن تفسير ذلك أيضاً بالاهتمام بتنفيذ التعاميم الواردة من الوزارة بشأن تطوير أداء المدارس ودعم عملية تحول المدارس إلى منظمات متعلمة.**

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلاً من بنجامين (Benjamin,2009) وزايتلو (Zietlow,2011) وأبو زيد (٢٠١٣) والعيافي (٢٠١٤) والدرمحي (٢٠١٥) ودراسة العياصرة والحارثي (٢٠١٥) والتي أشارت إلى أن توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس كان بدرجة كبيرة. وتختلف مع نتائج دراسة عبابنة (٢٠٠٩) وعبابنة (٢٠١١) البنا(٢٠١٢) والكبيسي(٢٠١٣) ودراسة رمضان (٢٠١٤) والتي جاءت بدرجة متوسطة لجميع الأبعاد والدرجة الكلية.

ولتحديد مدى استجابة أفراد العينة على فقرات كل بعد بصورة تفصيلية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل الفقرات كالتالي:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات كل بعد من أبعاد المنظمة المتعلمة

| ترتيب الفقرة في المقياس | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التوفر | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | يساعد المعلمون بعضهم البعض على التعلم والاستفادة من التجارب. | ٣,٩٩ | ١,٠٢ | كبيرة | ١ |
| ١ | يناقش المعلمون الأخطاء بصراحة بهدف التعلم والاستفادة منها. | ٣,٩١ | ١,٠٠ | كبيرة | ٢ |
| ٢ | يحدد المعلمون المهارات التي يحتاجونها لإنجاز المهام الموكلة إليهم في المستقبل. | ٣,٧٩ | ٠,٩٢ | كبيرة | ٣ |
| ٦ | يتعامل المعلمون مع المشكلات التي تواجههم باعتبارها فرصا للتعلم. | ٣,٦٢ | ١,٠١ | كبيرة | ٤ |
| ٥ | تمنح الإدارة المعلمين وقتا للتعلم والتطوير. | ٣,٥٩ | ١,١٧ | كبيرة | ٥ |
| ٧ | تكافئ الإدارة المعلمين لتعلمهم أشياء جديدة تحسن من عملهم. | ٣,٤٣ | ١,٢٦ | كبيرة | ٦ |
| ٤ | يستطيع المعلمون الحصول على الأموال والموارد اللازمة لدعم تعلمهم وتطوير إمكاناتهم. | ٣,٠٣ | ١,٢٦ | متوسطة | ٧ |
| مجموع بعد: إيجاد فرص التعلم المستمر | | ٣,٦٢ | ١,٠٩ | كبيرة | |
| ١٢ | يحترم المعلمون بعضهم بعضاً. | 4.11 | 0.92 | كبيرة | 1 |

| ترتيب الفقرة في المقياس | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التوفر | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٣ | يعمل المعلمون على بناء الثقة فيما بينهم (من خلال التواصل والعمل المشترك وعدم حجب المعلومات) | 3.91 | 0.99 | كبيرة | 2 |
| ٨ | يتبادل المعلمون المعلومات فيما بينهم بصراحة وشفافية. | 3.74 | 1.04 | كبيرة | 3 |
| ٩ | يصغي المعلمون لوجهات نظر الآخرين قبل التحدث إليهم. | 3.70 | 1.01 | كبيرة | 4 |
| ١١ | يعرض المعلمون وجهات نظرهم ويستفسرون عن وجهات نظر الآخرين. | 3.68 | 0.94 | كبيرة | 5 |
| ١٠ | تشجع الإدارة المعلمين على السؤال ومعرفة أسباب ومبررات عمل الشيء بغض النظر عن موقعهم الوظيفي. | 3.63 | 1.07 | كبيرة | 6 |
| مجموع بعد: تشجيع الاستفسار والحوار | | ٣,٧٠ | ١,٠٥ | كبيرة | |
| ١٦ | يركز أعضاء فريق العمل بالمدرسة (اللجان (على مهمتهم كمجموعة ويهتمون بكيفية تطوير عملهم. | 3.88 | 0.95 | كبيرة | 1 |
| ١٥ | يتعامل أعضاء الفريق بالمدرسة مع بعضهم البعض بالمساواة بغض النظر عن وظائفهم وثقافاتهم. | 3.79 | 1.02 | كبيرة | 2 |
| ١٧ | يراجع أعضاء الفريق بالمدرسة آرائهم نتيجة لمناقشات المجموعة أو المعلومات التي تم جمعها مؤخراً. | 3.79 | 0.96 | كبيرة | 3 |
| ١٤ | تمتلك فرق العمل بالمدرسة الحرية والمرونة لتكييف وتعديل الأهداف وفقاً لتطور الأحداث والمستجدات. | 3.72 | 0.99 | كبيرة | 4 |
| ١٩ | تثق فرق العمل بالمدرسة في أن توصياتها وقراراتها يتم الأخذ بها من قِبل الإدارة. | 3.57 | 1.07 | كبيرة | 5 |
| ١٨ | يتم مكافأة فرق العمل بالمدرسة على انجازاتها. | 3.54 | 1.18 | كبيرة | 6 |
| مجموع بعد :تشجيع التعاون والتعلم الجماعي | | ٣,٧١ | ١,٠٣ | كبيرة | |

| ترتيب الفقرة في المقياس | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التوفر | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٢ | تحتفظ المدرسة ببيانات حديثة عن مهارات المعلمين. | 3.79 | 1.07 | كبيرة | 1 |
| ٢٠ | تُستخدم الاتصالات المتبادلة بشكل اعتيادي (نظم الاقتراحات، لوحات الإعلانات، وعقد الاجتماعات) | 3.77 | 0.98 | كبيرة | 2 |
| ٢١ | تسهل الإدارة للمعلمين الحصول على المعلومات المطلوبة بسرعة وسهولة. | 3.76 | 1.07 | كبيرة | 3 |
| ٢٤ | تتيح المدرسة للمعلمين الاطلاع والتعرف على الدروس والتجارب التي مرت بها للاستفادة منها. | 3.66 | 1.04 | كبيرة | 4 |
| ٢٣ | توجد لدى المدرسة نظم لقياس الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المتوقع. | 3.52 | 1.07 | كبيرة | 5 |
| مجموع بعد: إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم | | ٣,٧٠ | ١,٠٥ | كبيرة | |
| ٢٦ | تتاح للمعلمين حرية اختيار ما يرونه مناسباً عند تنفيذ واجبات ومهام العمل | 3.67 | 1.08 | كبيرة | 1 |
| ٢٩ | تدعم المدرسة المعلمين ذوي المبادرات البناءة التي يدرسونها ويحسبون مخاطرها. | 3.66 | 1.10 | كبيرة | 2 |
| ٢٥ | تكرم المدرسة المعلمين على المبادرات التي يقدمونها والأفكار التطويرية التي يقترحونها. | 3.65 | 1.15 | كبيرة | 3 |
| ٢٧ | تدعو المدرسة المعلمين للمساهمة في تحديد رؤيتها للمستقبل. | 3.61 | 1.14 | كبيرة | 4 |
| ٣٠ | تتبني المدرسة رؤى وتوجهات موحدة عبر المستويات الإدارية ومجموعات العمل المختلفة. | 3.55 | 1.09 | كبيرة | 5 |
| ٢٨ | تمنح الإدارة المعلمين صلاحية التحكم في الموارد التي يحتاجونها لإنجاز أعمالهم. | 3.54 | 1.13 | كبيرة | 6 |
| مجموع بعد :تمكين الأفراد لجمعهم نحو رؤية مشتركة | | ٣,٦١ | ١,١١ | كبيرة | |
| ٣٣ | تشجع المدرسة المعلمين على أخذ وجهة نظر المستفيدين (كالطلاب) بالاعتبار عند صنع القرارات. | ٣,٦١ | ١,٠٦ | كبيرة | ١ |

| ترتيب الفقرة في المقياس | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التوفر | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣٢ | تشجع المدرسة المعلمين على العمل بمبدأ الشمولية في التفكير عند معالجة المشكلات المختلفة. | ٣,٦٠ | ١,١١ | كبيرة | ٢ |
| ٣٦ | تشجع المدرسة المعلمين على الحصول على إجابات ومعلومات من الإدارات المختلفة لحل المشكلات. | ٣,٥٨ | ١,١٠ | كبيرة | ٣ |
| ٣٥ | تعمل المدرسة مع المجتمع المحلي من أجل تبادل المنافع. | ٣,٥٥ | ١,٠٩ | كبيرة | ٤ |
| ٣٤ | تهتم المدرسة بمعرفة أثر قراراتها على معنويات المعلمين. | ٣,٤٩ | ١,١٦ | كبيرة | ٥ |
| ٣١ | تساعد المدرسة المعلمين على الموازنة بين متطلبات العمل ومتطلبات العائلة. | ٣,٣٦ | ١,١٦ | كبيرة | ٦ |
| مجموع بعد :ربط المدرسة بالبيئة الخارجية | | ٣,٥٣ | ١,١١ | كبيرة | |
| ٣٩ | يمكن القادة بالمدرسة المعلمين من اجل تنفيذ رؤية المدرسة. | ٣,٨٣ | ١,٠٤ | كبيرة | ١ |
| ٤١ | يبحث القادة بالمدرسة باستمرار عما يمكن أن يحسن من فرص تعلم وتحسين إمكانات المعلمين. | ٣,٨٢ | ١,٠٤ | كبيرة | ٢ |
| ٤٢ | يحرص القادة بالمدرسة على أن تتسق نشاطات المدرسة مع قيمها. | ٣,٨٢ | ١,١٠ | كبيرة | ٣ |
| ٣٨ | يشارك القادة بالمدرسة المعلمين بالمعلومات الحديثة الخاصة بالتوجيهات التنظيمية. | ٣,٧٩ | ١,٠٨ | كبيرة | ٤ |
| ٤٠ | القادة بالمدرسة يعلمون ويدربون الموظفين على كيفية القيام بعملهم. | ٣,٧٨ | ١,١٢ | كبيرة | ٥ |
| ٣٧ | يدعم القادة بالمدرسة بشكل عام طلبات المعلمين بخصوص فرص التعلم والتدريب. | ٣,٧٢ | ١,١٠ | كبيرة | ٦ |
| القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم :بعد مجموع | | ٣,٧٩ | ١,٠٨ | كبيرة | |

بالنظر إلى الجدول رقم (٦) يلاحظ أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات بعد إيجاد فرص التعليم المستمر أشارت إلى أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (٣,٩٩-٣,٠٣) وتراوحت الاستجابات ما بين كبيرة ومتوسطة. وحصلت العبارة (يساعد المعلمون بعضهم البعض على التعلم والاستفادة من التجارب) على أعلى تقدير، ويعزى ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات يدركون أهمية التعلم واكتساب الخبرات الجماعية وأن التعلم الجماعي أفضل بكثير من التعلم الفردي، كما أن الاستفادة من التجارب السابقة تؤدي إلى أداء العمل بشكل أفضل وتلافي للأخطاء.

بينما حصلت العبارة (يستطيع المعلمون الحصول على الأموال والموارد اللازمة لدعم تعلمهم وتطوير إمكاناتهم)على أقل تقدير ويعزى ذلك إلى أن ميزانية المدرسة مخصصة ببنود محددة من قبل إدارة التعليم وتشمل أغلبها الأنشطة اللاصفية وصيانة المدرسة بينما تطوير المعلم /ة يتبع في تكاليفه والاهتمام بتطويره إلى إدارة التعليم التي تنفذ البرامج التدريبية.

أما فيما يتعلق بالبعد الثاني بعد تشجيع الاستفسار والحوار فأشارت النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (٤,١١-٣,٦٣) أي أن الاستجابات تقدر بدرجة كبيرة. وحصلت الفقرة (يحترم المعلمون بعضهم بعضاً) على أعلى تقدير ويعزى ذلك إلى المستوى الأخلاقي للمعلمين والمعلمات وبأنهم قدوة في الاحترام وتقدير الآخر.

وحصلت الفقرة (تشجع الإدارة المعلمين على السؤال ومعرفة أسباب ومبررات عمل الشيء بغض النظر عن موقعهم الوظيفي) على أقل تقدير بالنسبة للبعد ويعزى ذلك إلى وجود المركزية في اتخاذ القرارات بالمدارس وذلك أن حرية المدارس في صنع القرارات وتنفيذها تكون مرتبطة بقرارات إدارة التعليم بينما تعد المدرسة جهة تنفيذية.

بينما أشارت النتائج المتعلقة ببعد تشجيع التعاون والتعلم الجماعي أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (٣,٨٨- ٣,٥٤) أي أن الاستجابات تقدر بدرجة كبيرة. وحصلت الفقرة (يركز أعضاء فريق العمل بالمدرسة (اللجان) على مهمتهم كمجموعة ويهتمون بكيفية تطوير عملهم) على أعلى تقدير، ويعزى ذلك إلى حرص القيادة المدرسية والمعلمين على العمل الجماعي لدوره في إنجاز العمل بشكل أفضل من

الجهود الفردية. بينما حصلت الفقرة (يتم مكافأة فرق العمل بالمدرسة على انجازاتها) على أقل تقدير بالنسبة للبعد، ويمكن تفسير ذلك بأن المكافآت تقتصر على المكافآت المعنوية أكثر من المادية وذلك أن المكافآت المادية تتطلب وجود ميزانية إلا أن ذلك لا يتوفر وتقتصر ميزانية المدارس على الأنشطة اللاصفية والصيانة فقط.

أما بعد إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم فأشارت النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (٣,٧٩- ٣,٥٢) أي أن الاستجابات تقدر بدرجة كبيرة. وحصلت الفقرة (تحتفظ المدرسة ببيانات حديثة عن مهارات المعلمين) على أعلى تقدير ويعزى ذلك إلى حرص المدرسة على الاحتفاظ ببيانات المعلمين والمعلمات والحرص على تحديث هذه القواعد من البيانات حتى يسهل الوصول إليها عند الحاجة. بينما حصلت الفقرة (توجد لدى المدرسة نظم لقياس الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المتوقع) على أقل تقدير بالنسبة للبعد ويعزى ذلك إلى عدم وجود أنظمة وآليات واضحة للتقييم الذاتي بالمدارس كما أن التقييم قد يقتصر على جوانب معينة قد لا تلاحظها عينة الدراسة أو لا تشارك فيها.

ويلاحظ من الجدول أن المتوسطات الحسابية لبعد تمكين الأفراد لجمعهم نحو رؤية مشتركة تراوحت ما بين (٣,٦٧-٣,٥٤) أي أن الاستجابات تقدر بدرجة كبيرة، فحصلت الفقرة (تتاح للمعلمين حرية اختيار ما يرونه مناسباً عند تنفيذ واجبات ومهام العمل) على أعلى تقدير، يعزى ذلك إلى وجود وعي لدى القيادات المدرسية بأن توفير حرية تنفيذ المهام والواجبات للمعلمين تعد نوع من التحفيز لأداء العمل بطريقة أفضل.

بينما حصلت الفقرة (تمنح الإدارة المعلمين صلاحية التحكم في الموارد التي يحتاجونها لإنجاز أعمالهم). على أقل تقدير بالنسبة للبعد ويعزى ذلك إلى أن المركزية وعدم التخلي عن الصلاحيات مازالت تسيطر على معظم القيادات المدرسية فلابد للمعلم من الرجوع للإدارة عند الحاجة لموارد معينة.

أما فيما يتعلق بالنتائج المتعلقة ببعد ربط المدرسة بالبيئة الخارجية فيلاحظ أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (٣,٦١- ٣,٣٦) أي أن الاستجابات تقدر بدرجة كبيرة. وحصلت الفقرة (تشجع المدرسة المعلمين على أخذ وجهة نظر المستفيدين (كالطلاب) بالاعتبار عند صنع القرارات) على أعلى تقدير ويعزى ذلك إلى الاهتمام

بالطلاب كمستفيد أول من التعليم وكأساس مهم للتحول للمنظمات المتعلمة، ولضمان الاستفادة من القرارات المتخذة وتنفيذها.

فيما حصلت الفقرة (تساعد المدرسة المعلمين على الموازنة بين متطلبات العمل ومتطلبات العائلة) على أقل تقدير بالنسبة للبعد وقد يعزى ذلك إلى كثرة الأعباء في العمل وإلزام المعلم بالعديد من البرامج والأنشطة التي قد تساهم في التحول لمنظمات متعلمة بما يؤثر على متطلبات العائلة من وجهة نظرهم.

أما بعد القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم فيلاحظ أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (٣,٨٣- ٣,٧٢) أي أن الاستجابات تقدر بدرجة كبيرة. وحصلت الفقرة (يمكن القادة بالمدرسة المعلمين من اجل تنفيذ رؤية المدرسة) على أعلى تقدير ويعزى ذلك إلى وعي القيادات بأن حصول المعلم على قدر من التمكين في تنفيذ العمل يسهم بشكل فاعل في أن يعمل المعلم بأقصى جهد وبما يحقق رؤية المدرسة وتطلعاتها.

فيما حصلت الفقرة (يدعم القادة بالمدرسة بشكل عام طلبات المعلمين بخصوص فرص التعلم والتدريب) على أقل تقدير ويعزى ذلك إلى أن الموافقة على الترشح للدورات والأنشطة التدريبية يكون بناء على ترشيحات الإشراف التربوي أولاً وحسب عدد الدورات السابقة التي التحق بها المعلم/ة.

**إجابة السؤال الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على مقياس أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية بمنطقة الباحة تعزى للمتغيرات) الجنس، طبيعة العمل، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، والحصول على دورات حول المدرسة المتعلمة)؟**

## أولاً: النتائج المتعلقة بمتغير الجنس.

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة. ونظراً للتفاوت في حجم المجموعات محل المقارنة، تم حساب اختبار ليفين لتجانس التباين للمجموعتين المستقلة كما يبين جدول (٧) وتشير النتائج إلى عدم وجود دلالة إحصائية لاختلاف

التباين بين مجموعات أفراد العينة وهذا يعني إمكانية استخدام اختبار " ت". وتم حساب اختبار (ت) للعينات المستقلة وتتضح النتائج من الجدول التالي:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً لمتغير الجنس

| البعد | الجنس | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | اختبار ليفين لتجانس التباين | | اختبار ت | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | ف | الدلالة | ت | دح | الدلالة |
| فرص التعلم | ذكور | 130 | 24.33 | 5.45 | 1.881 | .171 | -2.535 | 394 | .012 |
| | إناث | 266 | 25.85 | 5.68 | | | -2.571 | 265.843 | |
| الحوار | ذكور | 130 | 22.06 | 4.30 | .010 | .922 | -2.261 | 394 | .024 |
| | إناث | 266 | 23.12 | 4.39 | | | -2.278 | 261.292 | |
| التعاون | ذكور | 130 | 21.92 | 4.72 | .463 | .497 | -1.074 | 394 | .284 |
| | إناث | 266 | 22.46 | 4.68 | | | -1.070 | 253.950 | |
| المشاركة | ذكور | 130 | 17.71 | 4.36 | .028 | .868 | -2.580 | 394 | .010 |
| | إناث | 266 | 18.88 | 4.17 | | | -2.541 | 246.209 | |
| التمكين | ذكور | 130 | 21.16 | 5.64 | .276 | .600 | -1.315 | 394 | .189 |
| | إناث | 266 | 21.94 | 5.40 | | | -1.295 | 246.268 | |
| البيئة الخارجية | ذكور | 130 | 20.39 | 5.23 | 1.916 | .167 | -2.014 | 394 | .045 |
| | إناث | 266 | 21.56 | 5.58 | | | -2.060 | 271.683 | |
| القيادة | ذكور | 130 | 22.00 | 5.82 | 1.323 | .251 | -1.891 | 394 | .059 |
| | إناث | 266 | 23.13 | 5.45 | | | -1.849 | 241.607 | |
| المقياس | ذكور | 130 | 149.58 | 30.14 | 1.230 | .268 | -2.243 | 394 | .025 |
| | إناث | 266 | 156.94 | 30.92 | | | -2.263 | 262.084 | |

تشير النتائج في الجدول (٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى للجنس وكانت الفروق لصالح الإناث وذلك في الأبعاد(فرص التعلم والحوار والمشاركة والبيئة الخارجية) وعلى المقياس ككل.

وقد يعزى ذلك إلى أن الإناث أكثر حساسية من الذكور في التقدير وأكثر بقاءً بالمدرسة فهي تلاحظ التطورات والتغيرات باستمرار بالإضافة إلى ميل الإناث في تطبيق التعليمات أكثر من الذكور كما أن روح المنافسة لدى الإناث أكثر منها لدى الذكور لذلك فهي تبحث عن الجديد في ميدان التعليم وتهتم بتطبيقه.

بينما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في الأبعاد(التعاون والتمكين والقيادة) تبعاً لمتغير الجنس أي أن الذكور والإناث يتفقان في تقدير هذه الأبعاد فلا فروق بينهم ويعزى ذلك إلى أن هذه الأبعاد أكثر ارتباطاً بالقيادة المدرسية والتي قد تتأثر بالتعاميم والنشرات التربوية الواردة من إدارة التعليم والتي تعد موحدة لكلا مدارس البنين والبنات من حيث التوجه للعمل الجماعي بدلاً من الفردية في العمل وإعطاء مزيد من الصلاحيات للمعلمين وضرورة أن تتبنى القيادة المدرسية الفكرة الداعمة للتحول إلى منظمة متعلمة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو زيد (٢٠١٣) حيث يوجد فروق لصالح الإناث بينما وجدت بحث جبران (٢٠١١) وبحث رمضان(٢٠١٤) فروق لصالح الذكور. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البنا(٢٠١٢) والتي لم تجد فروق لصالح الجنس.

## ثانياً: النتائج المتعلقة بمتغير طبيعة العمل (مدير/ة، معلم/ة).

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة ونظراً لاختلاف حجم المجموعات تم التأكد من استيفاء شرط التجانس قبل إجراء الاختبار وتشير نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين بين مجموعتي أفراد العينة (مدير/ة، معلم/ة) على مقياس أبعاد المنظمة المتعلمة ومحاوره في جدول (٨) إلى عدم وجود دلالة إحصائية لاختلاف التباين بين مجموعات أفراد العينة وهذا يعني إمكانية استخدام اختبار "ت". وتم حساب اختبار (ت) للعينات المستقلة كما يتضح من الجدول التالي:

**جدول (٨)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً لمتغير طبيعة العمل**

| البعد | طبيعة العمل | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | اختبار ليفين لتجانس التباين | | اختبار ت | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | ف | الدلالة | ت | دح | الدلالة |
| فرص التعلم | مدير/ة | 36 | 25.99 | 5.22 | .916 | .339 | .706 | 394 | .481 |
| | معلم/ة | 360 | 25.29 | 5.69 | | | .758 | 43.765 | |
| الحوار | مدير/ة | 36 | 23.30 | 4.03 | .723 | .396 | .768 | 394 | .443 |
| | معلم/ة | 360 | 22.72 | 4.42 | | | .828 | 43.853 | |
| التعاون | مدير/ة | 36 | 23.94 | 4.57 | .075 | .785 | 2.236 | 394 | .026 |
| | معلم/ة | 360 | 22.12 | 4.68 | | | 2.281 | 42.692 | |
| المشاركة | مدير/ة | 36 | 19.99 | 4.07 | .256 | .613 | 2.206 | 394 | .028 |
| | معلم/ة | 360 | 18.35 | 4.26 | | | 2.289 | 43.023 | |
| التمكين | مدير/ة | 36 | 23.70 | 5.48 | .468 | .494 | 2.330 | 394 | .020 |
| | معلم/ة | 360 | 21.48 | 5.45 | | | 2.321 | 42.232 | |
| البيئة الخارجية | مدير/ة | 36 | 22.71 | 5.43 | .341 | .559 | 1.766 | 394 | .078 |
| | معلم/ة | 360 | 21.02 | 5.48 | | | 1.780 | 42.458 | |
| القيادة | مدير/ة | 36 | 24.53 | 5.83 | .039 | .843 | 1.999 | 394 | .046 |
| | معلم/ة | 360 | 22.58 | 5.54 | | | 1.916 | 41.568 | |
| المقياس | مدير/ة | 36 | 164.16 | 31.58 | .068 | .794 | 1.975 | 394 | .049 |
| | معلم/ة | 360 | 153.56 | 30.63 | | | 1.926 | 41.859 | |

تشير النتائج الواردة في الجدول(٨)إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لطبيعة العمل وكانت الفروق لصالح الإداريين. أي أن الإداريين (مدير/ة) يعتقدون بتوفر أبعاد (التعاون والمشاركة والتمكين والقيادة) والأداة ككل بدرجة أعلى من تقديرات المعلمين والمعلمات. بينما يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المستجيبين حول الأبعاد (فرص التعلم والحوار والبيئة الخارجية) وذلك تبعاً لمتغير طبيعة العمل (مدير/ة، معلم/ة).

ويمكن تفسير هذه الفروق إلى كون عملية التحول إلى منظمة متعلمة تعتمد أولاً على الجانب الإداري وتبني الفكرة من أجل تنفيذها، كما الإداريين يكونون أكثر ميلاً إلى إعطاء صورة أفضل عن مدارسهم لاعتقادهم أن ذلك هو انعكاس لجهودهم في العمل وحسن أدائهم. كما أن المعلمين يميلون إلى إعطاء صورة حقيقية لما يرونه من ممارسات وواقع بالمدرسة، بالإضافة إلى أن طبيعة عمل المدير/ة قد يدرك أكثر درجة توفر الأبعاد من المعلم لكونه المسئول توفير البيئة المناسبة للتحول لمنظمة متعلمة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كيمبل (Kemple,2003) والتي وجدت فروق لصالح مديري المدارس.

## ثالثاً: النتائج المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة.

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين ونظراً لاختلاف حجم المجموعات تم التأكد من استيفاء شرط التجانس قبل إجراء الاختبار كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٩) اختبار ليفين لتجانس التباين لأفراد العينة على مقاييس أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

| البعد | اختبار ليفين | دح١ | دح٢ | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| فرص التعلم | 2.452 | 2 | 393 | .105 |
| الحوار | .183 | 2 | 393 | .833 |
| التعاون | .638 | 2 | 393 | .529 |
| المشاركة | .180 | 2 | 393 | .835 |
| التمكين | .700 | 2 | 393 | .497 |
| البيئة الخارجية | 1.055 | 2 | 393 | .318 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| القيادة | .161 | 2 | 393 | .852 |
| المقياس | 1.572 | 2 | 393 | .209 |

تشير نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين بين مجموعات أفراد العينة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) على مقياس أبعاد المنظمة المتعلمة ومحاوره في جدول (٩) إلى عدم وجود دلالة إحصائية لاختلاف التباين بين مجموعات أفراد العينة وهذا يعني إمكانية تفسير نتائج تحليل التباين الأحادي. وتم حساب اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما يوضح الجدول التالي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

| البعد | المجموعات | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مجموع المربعات | دح | متوسط المربعات | تحليل التباين |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| فرص التعلم | أقل من ٥ سنوات | 56 | 24.86 | 6.57 | 122.03 | 2 | 61.016 | 1.921 |
| | من ٥ إلى ١٠ | 150 | 26.06 | 5.90 | 12482.93 | 393 | 31.763 | |
| | أكثر من ١٠ | 190 | 24.94 | 5.10 | 12604.96 | 395 | | =الدلالة |
| | المجموع | 396 | 25.35 | 5.65 | | | | .148 |
| الحوار | أقل من ٥ سنوات | 56 | 21.60 | 4.42 | 99.26 | 2 | 49.629 | 2.604 |
| | من ٥ إلى ١٠ | 150 | 23.16 | 4.65 | 7489.57 | 393 | 19.057 | |
| | أكثر من ١٠ | 190 | 22.80 | 4.11 | 7588.82 | 395 | | =الدلالة |
| | المجموع | 396 | 22.77 | 4.38 | | | | .075 |
| التعاون | أقل من ٥ سنوات | 56 | 20.63 | 5.06 | 187.64 | 2 | 93.822 | 3.328 |
| | من ٥ إلى ١٠ | 150 | 22.75 | 4.57 | 8518.62 | 393 | 21.676 | |
| | أكثر من ١٠ | 190 | 22.40 | 4.59 | 8706.26 | 395 | | =الدلالة |
| | المجموع | 396 | 22.28 | 4.69 | | | | .054 |
| المشاركة | أقل من ٥ | 56 | 17.75 | 4.33 | 74.04 | 2 | 37.021 | |

| البعد | المجموعات | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مجموع المربعات | دح | متوسط المربعات | تحليل التباين |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | سنوات | | | | | | | 2.048 |
| | من ٥ إلى ١٠ | 150 | 19.00 | 4.36 | 7103.82 | 393 | 18.076 | |
| | أكثر من ١٠ | 190 | 18.33 | 4.14 | 7177.86 | 395 | | =الدلالة |
| | المجموع | 396 | 18.50 | 4.26 | | | | .130 |
| التمكين | أقل من ٥ سنوات | 56 | 20.64 | 5.72 | 96.67 | 2 | 48.336 | 1.613 |
| | من ٥ إلى ١٠ | 150 | 22.16 | 5.78 | 11776.75 | 393 | 29.966 | |
| | أكثر من ١٠ | 190 | 21.61 | 5.14 | 11873.42 | 395 | | =الدلالة |
| | المجموع | 396 | 21.68 | 5.48 | | | | .201 |
| البيئة الخارجية | أقل من ٥ سنوات | 56 | 20.22 | 6.23 | 127.91 | 2 | 63.956 | 2.135 |
| | من ٥ إلى ١٠ | 150 | 21.84 | 5.68 | 11772.82 | 393 | 29.956 | |
| | أكثر من ١٠ | 190 | 20.94 | 5.05 | 11900.73 | 395 | | =الدلالة |
| | المجموع | 396 | 21.18 | 5.49 | | | | .120 |
| القيادة | أقل من ٥ سنوات | 56 | 21.83 | 5.81 | 96.35 | 2 | 48.176 | 1.547 |
| | من ٥ إلى ١٠ | 150 | 23.30 | 5.65 | 12241.22 | 393 | 31.148 | |
| | أكثر من ١٠ | 190 | 22.61 | 5.46 | 12337.57 | 395 | | =الدلالة |
| | المجموع | 396 | 22.76 | 5.59 | | | | .214 |
| المقياس | أقل من ٥ سنوات | 56 | 147.54 | 33.08 | 4987.955 | 2 | 2493.977 | 2.647 |
| | من ٥ إلى ١٠ | 150 | 158.27 | 32.45 | 370342.470 | 393 | 942.347 | |

| البعد | المجموعات | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مجموع المربعات | دح | متوسط المربعات | تحليل التباين |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | أكثر من ١٠ | 190 | 153.63 | 28.47 | 375330.425 | 395 | | =الدلالة |
| | المجموع | 396 | 154.52 | 30.83 | | | | .072 |

تشير النتائج في الجدول(١٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة. أي أن معتقدات أفراد العينة حول توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية لم تختلف باختلاف سنوات الخبرة لديهم.

ويعزى عدم وجود فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة إلى أن عينة الدراسة وبالرغم من اختلاف عدد سنوات الخبرة لديهم إلا أنهم متماثلين في إدراك هذه الأبعاد وذلك أن البرامج التدريبية والتعاميم الموجه للمدارس منذ بدء تبني فكرة تطوير المدارس والتحول إلى مدارس متعلمة تكاد تكون متشابهة وموحدة لذا فإن تطبيق أفكار التحول بالمدارس وتبني الاستراتيجيات الداعمة لهذا التحول متماثلة بغض النظر عن السنوات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلا من أبو زيد (٢٠١٣) وجبران (٢٠١١) والكبيسي (٢٠١٣) عبابنة (٢٠١١) ودراسة الدرمحي (٢٠١٥) والتي لم تجد فروق تعزى لسنوات الخبرة بينما تختلف مع نتيجة دراسة العياصرة والحارثي(٢٠١٥) والتي وجدت فروق لصالح من تجاوز خبرة ١٠ سنوات.

## رابعاً: النتائج المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي.

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة ونظراً لاختلاف حجم المجموعات تم التأكد من استيفاء شرط التجانس قبل اجراء الاختبار وتشير نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين بين مجموعتي أفراد العينة (بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس) على مقياس أبعاد المنظمة المتعلمة ومحاوره في جدول (١١) إلى عدم وجود دلالة إحصائية لاختلاف التباين بين مجموعات أفراد العينة وهذا يعني إمكانية استخدام اختبار "ت".

وتم حساب اختبار (ت) للعينات المستقلة كما يتضح من الجدول التالي:

**جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً لمتغير المؤهل**

| البعد | المؤهل | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | اختبار ليفين لتجانس التباين | | اختبار ت | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | ف | الدلالة | ت | دح | الدلالة |
| فرص التعلم | بكالوريوس | 354 | 25.35 | 5.57 | .062 | .804 | .087 | 393 | .931 |
| | أعلى من بكالوريوس | 41 | 25.26 | 6.34 | | | .079 | 47.440 | |
| الحوار | بكالوريوس | 354 | 22.84 | 4.35 | .075 | .785 | 1.059 | 393 | .290 |
| | أعلى من بكالوريوس | 41 | 22.07 | 4.63 | | | 1.009 | 48.564 | |
| التعاون | بكالوريوس | 354 | 22.27 | 4.64 | .095 | .758 | -.052 | 393 | .959 |
| | أعلى من بكالوريوس | 41 | 22.31 | 5.21 | | | -.047 | 47.627 | |
| المشاركة | بكالوريوس | 354 | 18.63 | 4.16 | 1.149 | .284 | 1.931 | 393 | .054 |
| | أعلى من بكالوريوس | 41 | 17.28 | 4.97 | | | 1.675 | 46.697 | |
| التمكين | بكالوريوس | 354 | 21.86 | 5.44 | .457 | .500 | 2.090 | 393 | .037 |
| | أعلى من بكالوريوس | 41 | 19.98 | 5.59 | | | 2.046 | 49.201 | |
| البيئة الخارجية | بكالوريوس | 354 | 21.35 | 5.51 | 1.975 | .161 | 2.016 | 393 | .044 |
| | أعلى من بكالوريوس | 41 | 19.53 | 5.03 | | | 2.169 | 51.798 | |
| القيادة | بكالوريوس | 354 | 22.83 | 5.57 | | | .848 | 393 | .397 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | أعلى من بكالوريوس | 41 | 22.05 | 5.80 | .132 | .716 | .821 | 48.934 | |
| المقياس | بكالوريوس | 354 | 155.12 | 30.84 | | | 1.308 | 393 | .192 |
| | أعلى من بكالوريوس | 41 | 148.48 | 30.28 | 2.712 | .100 | 1.327 | 50.109 | |

**تشير النتائج الواردة في الجدول(١١) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى للمؤهل العلمي.**

**ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل على الأداة ككل والأبعاد (فرص التعلم، الحوار، التعاون، المشاركة، القيادة) إلى أن المعلمين من حملة البكالوريوس وأعلى من بكالوريوس لديهم نفس المهام والأنشطة داخل المدرسة والقيادة المدرسية تعمل على تفعيل وجود أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدرسة فلا تفرق في التعامل بين المعلمين تبعاً للمؤهل.**

**كما يتبين من النتائج في الجدول(١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى للمؤهل في الأبعاد (التمكين والبيئة الخارجية) وكانت الفروق لصالح مؤهل البكالوريوس بدرجة أعلى ممن يحملون مؤهل أعلى من بكالوريوس. ويمكن تفسير ذلك إلى أن ذوي المؤهلات الأعلى من بكالوريوس لا يجدون التمكين الكافي بالإضافة إلى تفعيل دورهم في ارتباط المدرسة بالبيئة الخارجية والاستفادة من مؤهلاتهم بالإضافة إلى أن نظرتهم للتمكين أعلى من الواقع.**

**و تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو زيد (٢٠١٣) وجبران (٢٠١١) وعبابنة (٢٠١١) والبنا(٢٠١٢) والكبيسي (٢٠١٣) والدرمحي (٢٠١٥) والتي لم تجد فروق في الدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.**

## خامساً: النتائج المتعلقة بمتغير الدورات التدريبية في مجال المنظمة المتعلمة

**للإجابة على هذا السؤال تم حساب اختبار (ت) للعينات المستقلة كما يتضح في الجدول التالي:**

**جدول (١٢)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً لمتغير الدورات التدريبية**

| البعد | الدورات | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ت | دح | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| فرص التعلم | نعم | 209 | 25.96 | 5.52 | 2.213 | 393 | .028 |

| البعد | الدورات | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ت | دح | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | لا | 186 | 24.70 | 5.74 | 2.208 | 383.831 | |
| الحوار | نعم | 209 | 23.96 | 4.68 | 1.940 | 393 | .048 |
| | لا | 186 | 22.54 | 4.40 | 1.940 | 387.303 | |
| التعاون | نعم | 209 | 22.84 | 4.74 | 2.540 | 393 | .011 |
| | لا | 186 | 21.65 | 4.59 | 2.545 | 390.227 | |
| المشاركة | نعم | 209 | 19.14 | 4.18 | 3.156 | 393 | .002 |
| | لا | 186 | 17.80 | 4.25 | 3.153 | 386.086 | |
| التمكين | نعم | 209 | 22.55 | 5.12 | 3.384 | 393 | .001 |
| | لا | 186 | 20.70 | 5.73 | 3.362 | 373.522 | |
| البيئة الخارجية | نعم | 209 | 21.75 | 5.33 | 2.180 | 393 | .030 |
| | لا | 186 | 20.55 | 5.62 | 2.174 | 382.052 | |
| القيادة | نعم | 209 | 23.65 | 5.41 | 3.407 | 393 | .001 |
| | لا | 186 | 21.76 | 5.65 | 3.398 | 383.234 | |
| المقياس | نعم | 209 | 158.85 | 30.18 | 2.971 | 393 | .003 |
| | لا | 186 | 149.70 | 30.98 | 2.967 | 385.102 | |

**تشير النتائج في الجدول (١٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى للحصول على الدورات وكانت الفروق لصالح أفراد العينة الذين حصلوا على دورات حول المنظمة المتعلمة**

**و تعزى هذه النتيجة إلى وعي الأفراد الذين تلقوا الدورات التدريبية حول مفهوم المنظمة المتعلمة وبالتالي فمشاهدتهم للممارسات والأنشطة داخل المدرسة وتوفير الاحتياجات الضرورية للتحول إلى منظمة متعلمة ورؤيتهم لتوفر أبعاد المنظمة المتعلمة يكون أكثر وضوحا ممن لم يحصوا على دورات تدريبية وذلك نتيجة لمعرفتهم بالمفهوم وإدراكهم لأبعاده وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة العيافي (٢٠١٤) والتي وجدت فروقاً لصالح الحاصلين على دورات تدريبية.**

## ملخص نتائج البحث:

توصل البحث إلى النتائج التالية:

- أن درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية الحكومية بمنطقة الباحة كان بدرجة كبيرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث وذلك في الأبعاد(فرص التعلم والحوار والمشاركة والبيئة الخارجية) وعلى المقياس ككل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير طبيعة العمل وكانت الفروق لصالح الإداريين وذلك على أبعاد (التعاون والمشاركة والتمكين والقيادة) والأداة ككل بدرجة أعلى من تقديرات المعلمين والمعلمات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المستجيبين حول الأبعاد (فرص التعلم والحوار والبيئة الخارجية) وذلك تبعاً لمتغير طبيعة العمل (مدير/ة، معلم/ة).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي على الأداة ككل عدا الأبعاد (التمكين والبيئة الخارجية) والتي ظهر بها فروق وكانت لصالح مؤهل البكالوريوس بدرجة أعلى ممن يحملون مؤهل أعلى من بكالوريوس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى للحصول على الدورات وكانت الفروق لصالح أفراد العينة الذين حصلوا على دورات حول المنظمة المتعلمة

## توصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالية توصي الباحثة بما يلي:

- ضرورة توفير ميزانية مدرسية كافية بما يساهم في مساعدة القيادات المدرسية في تفعيل تحول المدارس من منظمات تقليدية إلى منظمات متعلمة قادرة على مواجهة التغيرات المحيطة بالمدارس.
- ترسيخ مفهوم المنظمة المتعلمة لدى القيادات المدرسية من خلال الدورات التدريبية وتبني فكرة تحول المدارس من منظمات تقليدية إلى منظمات متعلمة.

- **الاهتمام بأبعاد المنظمة المتعلمة الواردة في البحث الحالية لدورها في تعزيز أداء المدارس وتحقيق التميز، والتأكيد على ضرورة التحول إلى منظمات متعلمة حيث أفادت النتائج أن درجة توفر الأبعاد جاءت بدرجة كبيرة.**
- **ضرورة الاستفادة من المجتمع الخارجي والمحيط بالمدرسة بما يعزز التحول إلى منظمة متعلمة.**
- **العمل على تمكين المعلمين والمعلمات ذوي المؤهلات العليا والاستفادة منهم بما يسهم في تحول المدارس إلى منظمات متعلمة.**
- **وضع مقاييس للأداء لمتابعة تطبيق جميع أبعاد المنظمة المتعلمة باستمرار.**

**المقترحات:**

- **التمكين الإداري لدى مديري المدارس وعلاقته بتحول المدارس إلى منظمات متعلمة.**
- **اثر المناخ التنظيمي السائد بالمدارس على درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة.**
- **إعادة تطبيق البحث على المراحل التعليمية الأخرى كالابتدائية والمتوسطة.**

## المراجع

أبو زيد، محمد إبراهيم خليل(٢٠١٣). درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها، وعلاقتها برضاهم الوظيفي. (رسالة ماجستير غير منشورة).الجامعة الإسلامية: غزة.

إدارة التعليم بمنطقة الباحة (٢٠١٥). إحصاءات بأعداد منسوبي المدارس بمنطقة الباحة لعام ٢٠١٥/ ١٤٣٦. شؤون المعلمين والمعلمات بإدارة التعليم.

البنا، شادي إبراهيم (٢٠١٢). درجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيلها (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

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

الحواجرة، كمال(٢٠١٠). مفهوم المنظمة المتعلمة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال. ٦(١). ٢٢٥-٢٤٥.

الدرمحي، نوال (٢٠١٥). درجة إمكانية تطبيق نموذج المدرسة المتعلمة بمدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المديرات. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الباحة: المملكة العربية السعودية.

رمضان، عصام (٢٠١٤). مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر العاملين فيها. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). ٢٨(١٠). ٢٣٧٣-٢٤١٠.

زايد، عبد الناصر؛ وبوبشيت، خالد؛ والمطيري، ذعار (١٤٣٠). المنظمة المتعلمة وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية. المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية ١٦-١٣ ذو القعدة، : معهد الإدارة العامة

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

عبابنة، صالح أحمد أمين (٢٠٠٩). المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة: الواقع والتطلعات. (رسالة دكتوراه)، الجامعة الأردنية.

العلي، عبد الستار، وعامر قنديلجي ((٢٠٠٦ . المدخل إلى إدارة المعرفة.عمان، دار المسيرة.

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

العيافي، يحي(٢٠١٤). متطلبات تحقيق مفهوم المنظمة المتعلمة بمدارس التعليم العام بمحافظة الليث من وجهة نظر المديرين (رسالة ماجستير غير منشورة) برنامج الدراسات العليا، جامعة الملك عبد العزيز.

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

الكساسبة، محمد؛ والفاعوري، عبير؛ وعبد الله، كفاية (٢٠٠٩). تأثير ثقافة التمكين والقيادة التحويلية على منظمة المتعلمة. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، ٥(١)، ٤١-١٩.

النعيمي، صلاح؛ ونايف، باسم (٢٠١٢). دور عمليات إدارة المعرفة في بناء المنظمة المتعلمة. مجلة كلية بغداد للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد، ٣١(٣)، ١٩٠-١٦١.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩). أنموذج تطوير المدارس. الإصدار الأول. مطابع وزارة التعليم.

## المراجع الأجنبية:

**Benjamin, D. (2009). *The school as learning organization: Validation of the DLOQ with school staff* (Order No. 3433910). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.(840625111).Retrievedfrom http://search.proquest.com/docview/840625111?accountid**

**Harris, S. G. (2005). "The fifth discipline: The art and practice of the learning organization", by peter M. senge. *Human Resource Management, 29*(3),343-348. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1308647144?accountid=142908**

**Kemple, S. (2003). *The extent to which teachers and principals perceive high schools as learning organizations* (Order No. 3080101). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (288030301). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/288030301?accountid=142908**

**Lashway, L. (1998).** ***Creating a learning organization*****.Nov.,19.2015 , Retrieved from http://www.edpsycinteractive.org/files/lrnorg.html**

**Marquardt,M.J.(2002).** ***Building the learning organization: Mastering the five elements of corporate learning*****.(2)Palo Alto,CA:Davies-Black Publishing**

**Marsick, Victoria J and Watkins, Karen E(2003) Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire Advances in Developing *Human Resources*, ISSN 1523-4223, Volume 5, Issue 2, pp. 132 - 15**

**Marsick,V.J.& Watkins,K.E.(1994). The learning organization: An integrative vision for HRD.** ***Humman Resurces Development Quarterly*****,5(4):353-360**

**Moloi, Kholeka Constance (2010). How can schools build learning organisations in difficult education contexts.** ***South African Journal of Education*****, ISSN 0256-0100, 11/2010, Volume 30, Issue 4, pp. 621 - 633**

**Watkins ,Karen E. and Marsick ,Victoria J. (1999).** ***DIMENSIONS OF THE LEARNING ORGANIZATION QUESTIONNAIRE*****.Retrived from http://www.partnersforlearning.com/instructions.html**

**Zietlow, G. L. (2011).** ***High schools as learning organizations: A comparison of exemplar and underperforming high schools in southern california using senge's five key disciplines of a learning organization*** **(Order No. 3479676). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (896956666). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/896956666?accountid=142908**