درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين

عباس عبد مهدي الشريفي*

أريج ميمون الكبيسي**

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (370) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية. وتم تطوير إستبانة لجمع البيانات، وُزعت على أفراد عينة الدراسة.

وقد أشارت النتائج إلى:

1- أن درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في محافظة عمان كان متوسطة.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

3- في حين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر أبعاد منظمة التعلم تعزى لمتغير الجنس.

في ضوء نتائج الدراسة، تمت التوصية بما يأتي:

- الأخذ في الاعتبار النتائج المترتبة على أبعاد المنظمة المتعلمة عند إعداد برامج التدريب والتطوير الإداري للمديرين.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية أخرى في محافظة عمان.

الكلمات الدالة: منظمة التعلم، أبعاد منظمة التعلم، المدارس الأساسية الخاصة

---

* جامعة الشرق الأوسط.

** الجامعة الأردنية.

تاريخ تقديم البحث: 2014/9/29م. تاريخ قبول البحث: 2015/6/25م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2016م.

The Availability Degree of the Learning Organization Dimensions in Private Basic Schools in Amman Governorate from Teachers' Point of View

Abbas A. Mahdi Al- Sharifi

Areej M. Al-Kubaysi

Abstract

This study aimed at finding out the availability degree of the learning organization dimensions in private basic schools in Amman governorate, from teachers' point of view. The sample of the study consisted of(370) male and female teachers, who were drawn by using stratified random sample method, A questionnaire was developed and distributed to the sample of the study.

The findings of the study indicated that:

1. The availability degree of the learning dimensions in private basic school in Amman was medium.
2. There were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the availability degree of learning organization dimensions attributed to the academic qualification and experience variables.
3. There were significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the availability degree of learning organization attributed to gender variable.

In light of the findings, the study recommended the following:

- Taking into consideration the findings of learning organization dimensions, when conducting administrative training and development programs for principals.
- Conducting a similar study on other educational stages in Amman governarate .

Keywords: Learning organization – Dimensions of Learning Organization- Private Basic Schools

المقدمة:

تؤدي المؤسسات التربوية دوراً حيوياً وفعالاً في المجتمعات الإنسانية، بوصفها الجهة المسؤولة عن شؤون التعليم وإدارته. وذلك لأن التربية هي المدخل الرئيس لإجراء عملية التغيير والتطوير التي تبتغيها المجتمعات كافة. لذلك أصبحت هناك حاجة ملحة للمنظمات التربوية على التكيف مع المتغيرات الحاصلة في العالم الخارجي، ولم يعد كافٍ الاعتماد على المفاهيم الإدارية القديمة. لذلك بدأت المنظمات التربوية تبحث عن مداخل إدارية جديدة محاولة التوصل إلى حالة من الاستقرار والتطور.

ومن بين المفاهيم الجديدة التي تم اعتمادها في المنظمات مفهوم منظمة التعلم Learning Organization وهو مفهوم إداري يهتم بالتعلم كمقوم أساس للإدارة التي تريد التسلح بروح المبادرة والمقدرة على التكيف والمرونة في أداء المهمات (عبابنة والعدوان، 2007، ص73). وسرعان ما وجد هذا المفهوم طريقه من منظمات الأعمال إلى المنظمات التربوية، فأخذ المربون يدعون إلى "المدرسة المتعلمة" التي تهتم بالتعلم والتعليم، وينخرط جميع العاملين فيها لتحقيق عملية تحسين جماعية يتحمل مسؤوليتها جميع أعضاء المجتمع المدرسي، فالمدير يتحول إلى قائد تربوي، ليوفر فرصاً تعليمية وتغذية راجعة، ويعزز الثقة والنجاح في المدرسة.

تأثرت فكرة منظمة التعلم بعدة مفاهيم منها اقتصاد المعرفة، والتعلم التنظيمي، والتطور التنظيمي، وتعد نقطة الانطلاق في هذه الأفكار كلها واحدة وهي أن هناك تغيراً مستمراً. وبما أن العصر الحديث يتسم بسمة واحدة، هي التغيير المستمر، فإن النجاح متوقف على مقدرة الأفراد على التعامل معه من خلال التعلم المستمر. فالمؤسسات والمجتمعات تفتقد الاستقرار مما يجعلها في تحول دائم ، فلم تعد هناك ظروف مستقرة تدوم مدى الحياة، ومن هنا فإن على الأفراد أن يتعلموا كيف يكونون أفراداً متعلمين حاذقين، وليس عليهم فقط تحويل مؤسساتهم استجابة للظروف الجديدة، ومتطلباتها بل إعادة تشكيل مؤسساتهم، وتطويرها، لتصبح أنظمة تعلم مقتدرة على إحداث التحولات (Adrianne, 2005).

إن منظمة التعلم هي المنظمة التي تكون مقتدرة على جعل التعليم داخلها أكبر، أو على الأقل مساو للتغيير الحاصل خارج هذه المنظمة، بحيث يكون التعلم هو المحرك الرئيس لكل أنشطتها. فهي تعطي التعلم الأهمية الكافية، وتسعى دائماً إلى تحديد احتياجات عملية التعلم، وتتبع الفرص

التنظيمية التي تدعم المعارف، والمهارات، وتطورها حتى يصبح التعلم جزءاً من توصيف وظيفة كل فرد في هذه المنظمة. عندها تصبح هذه المنظمة مقتدرة على نقل المعرفة، وتبادلها بين كل مستوياتها، ومقتدرة على حفز التحسن المستمر واستثماره في جميع مجالات العمل (Micheal, 1996).

وتمتد جذور منظمة التعلم إلى طريقة البحث العلمي ونظرية المنظمة، كما أن هذا المصطلح يعود إلى مسؤولية المنظمات عن التكيف مع تطورات العالم المعاصر المليء بالتغيير، وإن تحقيق تلك المسؤولية يتطلب تحول المنظمات إلى منظمات تعليمية وتعلمية وذلك عن طريق توسيع مقدرات الأفراد واعتماد أنماط جديدة وشاملة في التفكير إذ إن جوهر عمل هؤلاء الأفراد هو أن يتعلموا باستمرار (Senge, 1990، السالم، 2005).

أن المنظمات التي تتبنى مفهوم منظمة التعلم تسعى إلى توفير فرص التعلم المستمر واستخدامه في تحقيق الأهداف، وربط أداء العامل بأداء المنظمة، وتشجيع البحث والحوار والمشاركة والإبداع كمصدر للطاقة والمقدرات والتحديد والتفاعل مع البيئة (Calvert, Mobley,& Marshal, 1994). وتمارس المنظمات نشاطاتها ومهماتها في إطار عملية تغيير مستمرة ناتجة عن عدم الثبات والاستقرار النسبي لبيئاتها، فتحاول بذلك امتلاك مجموعة من الموارد والمقدرات.

لقد استندت معظم المفاهيم المتعلقة بمنظمة التعلم إلى الافتراض بأن التعلم شيء قيم ومستمر وأكثر فاعلية إذا كان مشتركاً، وإن كل خبرة هي بمثابة فرصة للتعلم. ومن الخصائص التي تميز منظمات التعلم، كما ذكرتها كيركا (Kerka, 1995) هي إنها: تقدم فرصاً للتعلم المستمر وتستخدم التعلم لتحقيق أهدافها وتربط أداء الفرد بالأداء التنظيمي كما وتشجع المناقشة والاستقصاء والحوار بشكل مطمئن للعاملين من أجل المشاركة بانفتاح وكذلك تتبنى الجهد الإبداعي بوصفه مصدراً للطاقة والتجديد.

تُعد منظمة التعلم منظمة مثالية فيما يتعلق بما تريده المنظمات من تطور لتكون مقتدرة على الاستجابة للضغوط المتنوعة التي تواجهها (Finger, & Brand, 1999) ، أنها المنظمة التي تمتلك المهارات المطلوبة لاكتساب المعرفة وتطبيقها ونقلها، وتحديد السلوك الذي يعكس هذه المعرفة

والرؤى الجديدة التي تنبثق عنها .(Garvin, 1993) وهي المنظمة التي تيسّر تعلّم جميع أعضائها، وتحوّل نفسها باستمرار. (Pedler,Burgoyne & Boydel , 1991) .

إن منظمة التعلم هي منظمة القرن الحادي والعشرين الذي يتسم بسرعة التغيرات، وكثرة التحديات، وتقدم التقنيات وسبل الاتصال والاتصالات، وتوليد المعرفة وإدارتها، والاهتمام برأس المال الفكري والعنصر البشري، تقديراً وثقة وتحفيزاً على التعلم والابتكار والإبداع والمشاركة في صياغة الرؤية وبلورة الاستراتيجية وصناعة القرار (Marsick & Watkins, 2003).

واستعرض الكساسبة والفاعوري وكفاية (2010) ثلاثة مفاهيم لمنظمة التعلم تعبر عن قوة التعلم في تحويل الرؤية إلى واقع هي: (1) أن هذه المنظمة تسهل التعلم لجميع أعضائها مما يمكّنها من التحول الذاتي بشكل مستمر، (2) توسّع مقدرتها على التوصل إلى نتائج مرغوبة فعلاً، وتوفر المجال للطموح الجماعي، وتمكّن العاملين من تعلم كيف يتعلمون من بعضهم بعضاً، ويتم فيها رعاية أنماط التفكير الجديدة، و (3) توفير المهارة في إيجاد المعرفة واكتسابها ونقلها، وتعمل على تعديل سلوكها بما ينعكس على إيجاد معارف جديدة.

وفي ضوء ماتقدم، فإن منظمة التعلم هي تلك المنظمة التي تسهل عملية التعلم لكل أفراد المنظمة من أجل التحول من وضع إلى وضع أفضل والتكيف الدائم مع التغيرات الحاصلة في العالم، وهي توفر المناخ الملائم للعاملين فيها للتقدم والإبداع من أجل دفع المنظمة للأمام. لقد وضع بعض الباحثين عدداً من الأبعاد لمنظمة التعلم ومن أشهرها تلك الأبعاد الخمسة التي حددها سينج (Senge, 1990) وهي: التفكير النظمي (Systems Thinking)، والبراعة الشخصية (Personal Mastery)، والرؤية المشتركة (Shared Vision)، والنماذج العقلية (Mental Models)، وتعلم الفريق (Team Learning).

مشكلة الدراسة:

إن الأهمية التي تحتلها المنظمات التربوية، من حيث التأثير في الأفراد والمجتمع والنتائج التي تتركها على كلا الجانبين، دفع المهتمين والباحثين إلى أن تكون المنظمات التربوية في المقدمة، وكان لزاماً على هذه المنظمات أن تتحول من منظمات عادية إلى منظمات تعلم توفر لأفرادها

المناخ التعاوني الملائم لكي ترقى وتستمر في التقدم، ولايمكن أن يحدث ذلك مالم تكن هناك قيادات وإدارات مبدعة وخلاقة لمساعدة المنظمة والعاملين فيها ولرفع الكفاية والفاعلية في العمل.

ونظراً لأهمية منظمات التعلم وضرورة تواجدها في المنظمات التربوية عموماً والمدارس خاصة جاءت مشكلة الدراسة والتي تتحدد في التعرف إلى درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين.

هدف الدراسة واسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الاساسية الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

س 1 ما درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين؟

س2 هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمان تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة والجنس.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

- يؤمل من هذه الدراسة أن تفيد نتائجها مديري المدارس الأساسية في عمان من خلال تعرفهم درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في مدارسهم.
- يتوقع من نتائج هذه الدراسة أن تفيد مديرية التدريب في وزارة التربية لإعداد البرامج التدريبية وورش العمل ذات العلاقة بموضوع الدراسة للارتقاء بمستوى المدارس الأساسية.
- يمكن أن تكون هذه الدراسة منطلقاً لأبحاث ودراسات أخرى تجرى على مراحل دراسية أخرى، بما توفره من أدب نظري ودراسات سابقة وأداة تم التأكد من صدقها وثباتها.

- تعد منظمة التعلم من المفاهيم المهمة التي تحتاج للبحث والتحليل والقاء الضوء على هذا المفهوم وأهمية تطبيقه في المدارس وبكافة مستوياتها، لذلك يؤمل أن تشكل هذه الدراسة إضافة علمية للمكتبة العربية بشكل عام والمكتبة الأردنية بشكل خاص.

مصطلحات الدراسة:

منظمة التعلم: Learning Organization

عرفها مارسك و واتكنز (Marsick & Watkins, 1999) بأنها المنظمة التي تتعلم وتحول نفسها باستمرار وذلك من خلال تبني استراتيجية للتعلم المستمر تتكامل وتسير جنباً إلى جنب مع الأنشطة والأعمال التي تقوم بها المنظمة لتحقيق التطوير المستمر"

أما درجة توافر أبعاد منظمة التعلم فتعرف إجرائياً بأنها: العلامة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات من خلال إجاباتهم عن فقرات استبانة أبعاد منظمة التعلم المعتمدة في هذه الدراسة.

أما أبعاد منظمة التعلم الخمسة فقد عرفها سينج (Senge 1990) على النحو الآتي:

1- التفكير النظمي (Systems Thinking) : هو المقدرة على تكوين رؤية واضحة وكاملة للعلاقات المتداخلة للنظام. ويوفر هذا المجال هيكلية فكرية لربط الأحداث والقرارات بعضها ببعض لتكون النظرة شمولية لجميع الأحداث والفعاليات لاتخاذ قرارات أكثر واقعية.

ويعرف إجرائياً بأنه العلامة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من خلال إجاباتهم عن فقرات بعد التفكير النظمي المتضمن في استبانة أبعاد منظمة التعلم المستخدمة في هذه الدراسة.

2- البراعة الشخصية (Personal Mastery) : هي مدى توافر التفوق الشخصي الذي يعزز الدوافع الذاتية للتعلم المستمر عن كيفية تأثير أفعال الفرد في البيئة المحيطة، وإتاحة الفرصة لكل العاملين لتقديم الحلول الإبداعية للمشكلات التي تواجههم وزيادة مهاراتهم ومعارفهم ومقدراتهم في المستويات الإدارية كافة.

وتعرف إجرائياً بأنها العلامة التي يحصل عليها المعلمون والمعلمات من أفراد عينة الدراسة من خلال إجاباتهم عن فقرات هذا البعد المتضمن في استبانة أبعاد منظمة التعلم المعتمدة في هذه الدراسة.

3- الرؤية المشتركة : (Shared Vision) :هي التزام العاملين بالرؤية المؤسسية وكيف ينظرون إلى مستقبل المنظمة بشكل متشابه، مما يؤدي إلى توحيد جهودهم في وضع خطة عمل مشتركة للوصول إلى المستقبل المنشود وتحقيق الأهداف المرجوة. فضلاً عن تزويد الأفكار المطلوبة، والتصرف بما يتفق مع غرض المنظمة وتوجهاتها المستقبلية.

وتعرف إجرائياً بأنها العلامة التي يحصل عليها المعلمون والمعلمات من أفراد عينة الدراسة من خلال إجاباتهم عن فقرات بعد الرؤية المشتركة المتضمن في استبانة أبعاد منظمة التعلم المستخدمة في هذه الدراسة.

4- النماذج العقلية : (Mental Models) هي مدى الانفتاح المطلوب بين العاملين.وذلك بتشجيع تبني طرق تفكير وأساليب تحليلية ذهنية قابلة للتغيير والتحديث من خلال التفاعل مع الآخرين استجابة لما يستجد من ظروف، بدلاً من التمسك والتعنت بالأفكار الشخصية غير الواقعية في أداء المهمات.

وتعرف إجرائياً بأنها العلامة التي يحصل عليها المعلمون والمعلمات من أفراد عينة الدراسة من خلال إجاباتهم عن فقرات بعد النماذج العقلية المتضمن في استبانة أبعاد منظمة التعلم المستخدمة في هذه الدراسة.

5- تعلم الفريق: (Team Learning) يقصد بهذا البعد درجة امتلاك العاملين المقدرة على العمل كفريق لتطوير مهاراتهم ومقدراتهم عن طريق تبادل الخبرات بصورة جماعية تساعدهم في تحسين أداء المهمات بصورة فضلى.

ويعرف إجرائياً بأنه العلامة التي يحصل عليها المعلمون والمعلمات من أفراد عينة الدراسة من خلال إجاباتهم عن فقرات بعد تعلم الفريق المتضمن في استبانة أبعاد منظمة التعلم المعتمدة في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي المدارس الأساسية الخاصة ومعلماتها في محافظة عمان للعام الدراسي 2012– 2013 .

محددات الدراسة:

تحددت نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق أداة الدراسة وثباتها وبدرجة موضوعية استجابة المعلمين والمعلمات من أفراد عينة الدراسة وأمانتهم العلمية. وإن تعميم النتائج لايتم الا على المجتمع الذي سحبت منه العينة، والمجتمعات المماثلة.

الأدب النظري

إشتمل الأدب النظري على الموضوعات الآتية:

منظمة التعلم:

قام سينج (Senge, 1990) بتعريف منظمة التعلم بأنها: المنظمة التي يعظم أفرادها باستمرار مقدراتهم على تحقيق النتائج التي يرغبونها، إذ تسعى إلى تطوير أنماط تفكيرية جديدة ، وتوضع فيها مجموعة من الأهداف والطموحات الجماعية، إذ يتعلم أفرادها بأستمرار كيف يتعلمون بشكل جماعي. وعرفها ماركواردت (Marquardt, 2002) المشار إليه في (المطيري، 2009) بأنها المنظمة التي تتعلم جماعياً وبشكل فعال وتعمل على تحول نفسها وذلك عن طريق تحسين مقدرتها في إدارة المعرفة واستخدامها وتمكين الأفراد من خلال التعلم داخل المنظمة وخارجها واستخدام التقنية لتغطية التعلم والإنتاج.

وعرفت أيضاً منظمة التعلم بأنها المنظمة التي طورت المقدرة على التكيف والتغير المستمر، لأن جميع أعضائها يقومون بدور فاعل في تحديد القضايا المختلفة المرتبطة بالعمل والسعي لحلها (نجم، 2005). ونظر بروكس (Brooks, 1992) إلى منظمة التعلم على انها نوع من النظام الذي يشجع على التحول من خلال عملية التعلم، وأكد مارسك وواتكنز (Marsick& Watkins, 1994) أن منظمات التعلم تتصف بمقدرتها على تمكين العاملين، وتشجيع التعلم، والتعاون، والحوار والاعتراف بالتكامل بين الأفراد والمنظمة والمجتمعات.

وعُرّفت منظمة التعلم أيضاً بأنها: المنظمة التي تمتلك مهارات تنظيمية تمكّنها من اكتساب المعرفة الجديدة ونقلها (أبو بكر، 2001). كما وعُرفت بأنها: المنظمة التي تتم إدارتها بوعي من خلال التعلم الذي يُعد مكوناً رئيساً في قيم المنظمة ورؤيتها وأهدافها ... إنها المنظمة التي تعمل على إيجاد أسس لتسهيل التعلم وتقويمه وتطويره (Moilanen, 2005). وعرفها ملكاوي (2007) بأنها: المنظمة التي تمكنت من أن تنسج في ثقافتها وكيانها مقدرة مستمرة ومتجددة على التعلم والتكيف والتغيّر.

وأشار براندت (Brandt, 2003) إلى أن منظمات التعلم لها عدة مميزات منها:

- أن منظمات التعلم تمتلك هيكلاً تنظيمياً تحفيزياً يشجع على السلوك التكيفي.
- تمتلك منظمات التعلم أرادة التحدي و تسعى لتحقيق أهدافها.
- هناك عملية تبادل مستمرة للبيانات بين منظمة التعلم وبيئتها الخارجية.
- يستطيع الأعضاء في منظمة التعلم تحديد مراحل تطوير المنظمة بشكل دقيق.
- تمتلك منظمات التعلم أساس معرفة مؤسساتية وعمليات لتوليد الأفكار الجديدة.

وفي ضوء ماتقدم فإن مفهوم منظمة التعلم يتضمن نقل المعرفة إلى داخل المنظمة وتوزيعها على جميع العاملين ومن ثم تحويلها إلى ممارسات جديدة في المنظمة وتحقيق التوافق الجماعي، والرؤية المشتركة للعاملين لتحقيق أهداف المنظمة، كما يتضمن هذا المفهوم ممارسة التعلم الفردي والتنظيمي بشكل تلقائي ومستمر لتحقيق التكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية والاندماج مع البيئة والانطلاق نحو التميز والإبداع.

أنشطة منظمة التعلم:

إعتقد جارفن (Carven,1998) إن منظمة التعلم تكون ماهرة في خمسة نشاطات وكل نشاط منها له منظومته العقلية الخاصة به وتستطيع المنظمة إدارة التعلم بفاعلية أكبر من خلال إيجاد النظم والعمليات الداعمة لهذه الخصائص ودمجها تكاملياً في بنية العمليات اليومية والنشاطات الخمسة هي:

- حل المشكلات بانتظام (Systematic problems solving) : ويستند هذا النشاط إلى حد كبير على أساليب حل المشكلات ، إذ يعتمد على الأساليب العلمية أكثر من اعتماده على التخمين وذلك فيما يتعلق بتشخيص المشكلات، كما ويؤكد على البيانات أكثر من الافتراضات عند صنع القرار.

- التجريب (Experimentation) : ويشمل البحث النظمي عن المعرفة الجديدة وفحصها باستخدام المنهج العلمي، ويختلف عن الذي سبقه من حيث إن التجريب يتم تحضيره من خلال الفرص ومن خلال التوسع الأفقي لا من خلال الصعوبات الموجودة.

- التعلم من التجارب الماضية (Learning from past experimentation) يجب على المنظمات أن تقوم بمراجعة نجاحاتها، واخفاقاتها، وتقييمها، وأن تقوم بتدوين الدروس المتعلمة بشكل يتيح للأفراد الوصول اليها والإطلاع عليها.

- التعلم من الآخرين (Learning from others): إن التعلم بمجمله ليس نتيجة عملية للتعلم الذاتي، فالبصيرة الأكثر قوة تأتي في بعض الأحيان من خلال النظر إلى البيئة الخارجية للفرد بهدف الحصول على وجهة نظر جديدة فالنظر إلى المنظمات الأخرى يمكن أن يكون أرضاً خصبة للأفكار المبدعة.

- نقل المعرفة (Transferring knowledge): إن أي نشر للمعرفة بسرعة وفاعلية في أنحاء المنظمة، والمشاركة في الأفكار بين الأفراد يكون له أثر إيجابي مما لو بقيت بحوزة مجموعة قليلة من الأفراد. وهناك آليات تساعد في نقل تلك المعرفة مثل التقارير، والزيارات الميدانية.

خصائص منظمة التعلم:

هناك العديد من الخصائص التي تميز منظمة التعلم عن غيرها من المنظمات ويجمع معظم علماء الإدارة على أن السرعة في التعلم هي السمة الرئيسة التي تتصف بها منظمة التعلم، وهي السمة الأساسية للتنافس بين المنظمات المعاصرة في عصر المعرفة. وأكد بعض الباحثين أمثال ماركواردت (Marqwardt, 2002: 32) وكوك وستاينفورت وستيوارت (Cook, Staniforth,& Stewart, 1997) على ضرورة أن تتوافر في منظمة التعلم الخصائص الآتية:

1. توفير فرص مستمرة للتعلم.
2. استخدام التعلم للوصول إلى تحقيق الأهداف.
3. ربط الأداء الفردي بالأداء التنظيمي.
4. تشجيع جميع العاملين على المشاركة في صنع القرارات.
5. استخدام التفكير النظمي في التعامل مع المواقف وحل المشكلات وصنع القرارات.
6. نقل المعرفة بين أجزاء المنظمة وبين غيرها من المنظمات بسرعة وسهولة.
7. الاستثمار في الموارد البشرية في جميع المستويات الإدارية بأقصى طاقة ممكنة.
8. إثارة عمليات التحسين وتحفيزها في جميع جوانب المنظمة.
9. استقطاب أفضل الطاقات البشرية المؤهلة.

وأشار جاريت (Garret, 2002) إلى إن من أبرز خصائص منظمة التعلم هي ماتقدمه وتنتجه من أنشطة معرفية، تتمثل في تحصيل المعرفة، وتوزيعها، وخزنها، وتوثيقها ثم تفسيرها وتوظيفها. ولايختلف عطاري وعيسان (2003) عن ذلك عندما تطرقا إلى أبرز خصائص منظمة التعلم والتي تتمثل في أيجاد رؤية مشتركة، ومساعدة العاملين في توحيد هذه الرؤية، وإتباع اللامركزية في صنع القرارات، وذلك لما تمتلكه من نظام اتصالات فعال وكذلك بفضل اسلوبها المنظم في حل المشكلات، وتطبيقها لمبدأ التعلم التجريبي والتعلم من الآخرين.

وأوضح العلي وقنديلجي والعمري (2006) بأن اهم خصائص منظمة التعلم هي شعور الأفراد بأنهم ينجزون عملاً مهماً لصالحهم وصالح المنظمة، وشعور كل أفراد منظمة التعلم بمسؤولية النمو والتقدم وتحسين المقدرات والعمل بنظام فرق العمل، ويشيع في هذه المنظمات الإحترام بين أفراد المنظمة.

مبررات منظمة التعلم:

أشار كا من ثوماس وألن (Thomas & Allen, 2006) إلى عدم من المبررات التي تبين الحاجة إلى تبني مفهوم منظمة التعلم وهي: (الشريفي، 2012)

- تكنولوجيا المعلومات: إن التقدم التقني الهائل والثورة المعلوماتية أصبحت هي الأساس للتغيير الإستراتيجي الجوهري في المنظمات، والذي يؤدي بدوره إلى التجديد والإبداع والمنافسة.
- المعرفة: زيادة الاهتمام بالمعرفة لما تمثله من أهمية في المنظمات، والاهتمام بتطوير رأس المال البشري المقتدر على توليد المعرفة، الأمر الذي يساعد على تطوير العمل وتحسين الأداء.
- العالمية: حيث إن زيادة مقدرة المنظمة على التعلم والاستفادة من خبراتها وتجاربها السابقة سيساهم في تحقيق المزيد من الأرباح، وامتداد خدماتها ومنتجاتها إلى خارج موطنها الأصلي.
- زيادة تأثير المستفيدين: في ظل المنافسة الشديدة في هذا العصر، أصبح للمستفيدين دور مؤثر في بقاء المنظمات واستمرارها، لذلك اهتمت المنظمات الحديثة بتسخير جميع مواردها وإمكانياتها لتحقيق الميزة التنافسية لها.
- تطوير أدوار العاملين وتوقعاتهم: تكمن أهمية الموارد البشرية في كونها المحرك الرئيسي للمنظمات، وتزداد هذه الأهمية مع زيادة خبراتها وتعلمها؛ ولذلك فإن المنظمات الحديثة تعمل على تحفيز الأفراد لزيادة معارفهم، والاحتفاظ بهم، وتمكينهم من أداء مهماتهم على الوجه الأكمل.
- التغيير في أساليب العمل: تسعى المنظمات إلى تحسين مستوى أدائها والارتقاء به بأقصى درجة ممكنة، من خلال استخدام طرق وأساليب مختلفة لتطوير عملياتها، وابتكار ما هو جديد في أداء العمل لمواكبة التغيير والتطوير.

منظمة التعلم والمنظمة التقليدية:

إن مايميز منظمة التعلم عن المنظمات التقليدية يكمن في تركيزها على البيئة الداخلية للمنظمة، وعلى الهياكل التنظيمية، إذ تهدف منظمة التعلم إلى تهيئة البيئة الداخلية لتصبح ذات قابلية للاستجابة، والتخطيط للمتغيرات البيئية المختلفة، وفي سبيل تحقيق ذلك فانها تجعل مقدرات الأفراد المعرفية والذهنية، نقطة الارتكاز الأساسية، وغالباً ماترتكز المنظمة على تلك الطاقات المعلنة منها والضمنية في داخل فرق التعلم من خلال إثارة فرق التساؤل، والتعبير الحر عن الآراء في حلقات الحوار، والمشاركة في حل المشكلات، وصنع القرار (McKenna, 1995).

وأضاف كاهيلي (Cahilli, 1997) إن منظمة التعلم تنتهج نظامين للمعلومات والحوافز، يساعدان على بناء الأنظمة الأساسية للمنظمة، كما وتنظر هذه المنظمة إلى برامج التدريب على أنها وسيلة مهمة في تحقيق أهدافها، وأصبح الاهتمام كبيراً بالبرامج التي تساعد في اكتساب مهارة العمل ضمن تعلم الفريق، وتعلم الإتصال، والتقييم الذاتي، والتفكير النظمي.

أما براون و بوسنر (Brown & Posner, 2001) فقد وضع خمسة فروق بين منظمة التعلم والمنظمة التقليدية وهي:

1. شكل التنظيم: فالهيكل التنظيمي العمودي للمنظمة التقليدية لايسمح بنشر المعرفة وتوزيعها، كما في الهيكل التنظيمي الأفقي لمنظمة التعلم الذي يزيل الحدود بين الوظائف والدوائر في المنظمة.
2. طبيعة المهمات والوظائف: فمنظمة التعلم تحول المهمات الروتينية إلى أدوار التمكين، أي جعل العاملين مقتدرين على التصرف والتحرك بفاعلية ومرونة باعطائهم الصلاحيات القانونية وتوفير مصادر القوة الأخرى.
3. انظمة الرقابة: تتسم منظمات التعلم بالإنتقال من الرسمية إلى المشاركة بالمعلومات، عبر فتح قنوات الإتصال فيما بين العاملين لتحقيق التعلم.
4. إستراتيجية المنظمة: إن منظمة التعلم تتبنى إستراتيجية الإستخدام الأمثل للموارد، وتشارك العاملين في تطوير إستراتيجياتهم، وتتيح لهم فرص تقديم الحلول للمشكلات، وإتاحة فرص أكثر من أجل التعلم.
5. الثقافة التنظيمية: لمنظمات التعلم مجموعة من القيم والمعتقدات المشتركة بين أفراد المنظمة، وعندما تكون هذه القيم تؤمن بقيمة التعلم وتحث عليه باستمرار، فإنها تكون عنصراً مهماً وإيجابياً في المنظمة لتتكيف وتتطور.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

هدفت دراسة جو (Joo,2008) إلى التحقق من أبعاد التعلم الخمسة المطبقة لسينج (Senge)، فقد تم تطبيق الدراسة على 17 مدرسة مهنية في سول Seoul وتكونت عينة الدراسة من (976)

معلماً أكاديمياً ومهنياً في المدارس التجارية والصناعية، وتم بناء استبانة تظهر أُنموذج سينج لمنظمة التعلم وتم قياس الأنموذج ووجدت شواهد قوية أثبتت صحة الأنموذج وقد دعمت النتائج نظرية منظمة التعلم والمفاهيم المرتبطة بها وبما يماثلها في المنظمات الغربية والتي يمكن تطبيقها على المدرسة الكورية وتعكس الثقافة الآسيوية.

وهدفت دراسة براسكو (Brasco, 2009) إلى معرفة العلاقة بين منظمة التعلم وتحصيل الطلبة في المدارس الكاثوليكية، بولاية فلوريدا وإن كانت هذه المدارس تطبق مبادئ منظمة التعلم، وما تأثير ذلك التطبيق على تعلم الطلبة؟ وتناولت هذه الدراسة ثلاثة مفاهيم هي: مبادئ منظمة التعلم، وتحصيل الطالب، والعوامل البيئية. واستخدم في البحث منهج التصميم شبه التجريبي وطبق مسح منظمة التعلم للمدارس الذي تم توزيعه على (50) مدرسة كاثوليكية في ولاية فلوريدا. وتوصلت الدراسة إلى أن المدارس الكاثوليكية تطبق مبادئ منظمة التعلم، وإن النماذج العقلية ارتبطت سلبياً وبدلالة إحصائية بتحصيل الطالب، في حين ارتبطت "الرؤية المشتركة" إيجابياً وبدلالة إحصائية بتحصيل الطالب، ووجدت علاقات ارتباطية متوسطة ذات دلالة إحصائية بين العوامل البيئية وكل من "النماذج العقلية" و "الرؤية المشتركة" و التفكير النظمي" و" تحصيل الطالب".

أما دراسة سميث (Smith,2009) فقد هدفت إلى تعرف العلاقة بين منظمة التعلم وتحصيل الطالب في المدارس المتوسطة في كاليفورنيا من خلال مقارنة مفاهيم الإدراك ودراسة الفروق بين مديري مدارس عالية الأداء ومديري المدارس متوسطة الأداء وفقاً لأبعاد سينج (Senge) الخمسة، وأُستخدمت استبانة منظمة التعلم أداة لجمع البيانات وتكونت عينة الدراسة من (150) مدير مدرسة متوسطة تم اختيارهم عشوائياً، وقد توصلت الدراسة إلى أنه على الرغم من أن (11) فقرة من فقرات الاستبانة عكست فروقا إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) تفضل المدارس ذات الأداء العالي، إلا أن المتوسطات بشكل عام لكل نظام بين المدارس ذات الأداء المرتفع والمدارس ذات الأداء المنخفض أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) .

وهدفت دراسة النسور (2010) إلى الكشف عن أثر خصائص منظمة التعلم (التعلم، والحوار، وفرق العمل، والتمكين، والاتصال والتواصل) في تحقيق التميز المؤسسي (القيادة، والموارد البشرية، والعمليات، والمعرفة، والتميز المالي) في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك خصائص المنظمة المتعلمة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية (التعلم المستمر؛ والحوار؛ وفرق العمل؛ والتمكين؛ والاتصال والتواصل) كان

متوسطًا، كما وتمتلك وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية خصائص المنظمة المتعلمة عند مستوى دلالة ($a. \leq 0.05$) كما يوجد تأثير ذو دلالة معنوية لخصائص المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية عند مستوى دلالة (0.05) $\leq$ a).

وأجرى الحواجرة (2010) دراسة هدفت إلى بيان مفهوم المنظمة المتعلمة في الجامعات الأردنية، وقد أُستخدم المنهج الوصفي وتكون مجتمع الدراسة من الجامعات الأردنية في المملكة الأردنية الهاشمية وقد تم تطوير استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي بلغت (1041) عضو هيئة تدريس اختيروا عشوائياً بهدف تحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية أعضاء هيئة التدريس حول أهمية خصائص المنظمة المتعلمة تعزى للمؤهل العلمي، والجامعات وتفاعلها مع كل من مدة الخدمة والمشاركة في الدورات العمرية. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين رؤية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لأهمية العوامل الداعمة لتطبيق المنظمة المتعلمة تعزى لمتغيرات: الجامعات الأردنية، المؤهل العلمي، والعمر الإداري، وتفاعل الجامعات الأردنية مع كل من سنوات الخبرة والعمر الإداري.

وهدفت دراسة جيري (Gary, 2010) إلى اكتشاف الطريقة التي تتمكن بها المدارس من إدخال المواد الأدبية في المنهج المحوري بشكل أفضل، عندما تعمل منظمة متعلمة. وقد طبقت أداة الدراسة على معلمي (28) مدرسة ثانوية بولاية الباما، وأجريت مقابلات مع خمسة تربويين بارزين قدّموا معلومات لغوية. وقد أشارت النتائج إلى أن المزج بين المواد الأدبية، والمواد الأكاديمية يمكن أن يحسّن تحصيل الطالب والمشاركة الصفية، ويقلل معدلات تسرب الطلبة من جميع المستويات الاجتماعية الاقتصادية، عندما يطبق القادة التفكير النظمي لتحسين المدرسة.

وهدفت الدراسة التي أجراها أبو حشيش ومرتجى (2011) إلى التعرف إلى مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها، وتكونت عينة الدراسة من 150 موظفاً وإدارياً وأكاديمياً، ولتحقيق غرض الدراسة تم اعتماد استبانة أبعاد المنظمة المتعلمة (DLOQ) التي طورها واتكنز ومارسك والتي تتكون من سبعة أبعاد، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التخصص على جميع أبعاد الاستبانة

باستثناء بعد (ربط المنظمة بالبيئة الخارجية) وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة على جميع أبعاد الاستبانة باستثناء البعد الرابع (إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم)، إذ وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح سنوات الخدمة أكثر من 10 سنوات والبعد السادس (ربط المنظمة بالبيئة الخارجية) إذ وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح سنوات الخدمة أقل من 5 سنوات، وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب طبيعة العمل باستثناء البعد الأول (إيجاد فرص للتعلم المستمر) إذ وجدت فروق دالة إحصائياً لصالح الإداريين، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير النوع الاجتماعي في جميع الأبعاد، وكانت الفروق لصالح الإناث باستثناء البعد الرابع (إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم) والبعد السابع (القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم) إذ تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً فيهما.

وهدفت دراسة جبران (2011) إلى الكشف عن تصورات المعلمين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة ونحو مديريهم كقادة تعليميين في الأردن. وقد شارك في الدراسة 439 معلما من أفراد عينة مقصودة. أما الأداة فهي استبانه مكونة من جزأين رئيسيين: الأول عبارة عن 30 فقرة موزعة على أربعة مجالات للمدرسة كمنظمة متعلمة، والثاني عبارة عن 32 فقرة موزعة على ستة مجالات للمدير كقائد تعليمي. وقد أظهرت النتائج تقديرا متوسطا نسبيا لوصف المدرسة كمنظمة متعلمة بلغ (3.14) وقد حظي مجال المناخ بأعلى المتوسطات يليه مجال النمو المهني بمتوسطين حسابيين (3.26) و (3.18) على التوالي. وبالنسبة للمديرين كقادة تعليميين فقد أورد المشاركون درجة متوسطة للمدير كقائد تعليمي بلغت (3.46) ومن اللافت للانتباه أن مجالي بناء العلاقات والتشاركية سجلا معدلا مرتفعا بمتوسطين حسابيين (3.55 و3.67) على التوالي (مقارنة مع متوسطات معتدلة للمجالات الأخرى). وقد أظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تبعا لخصائصهم الشخصية باستثناء متغير الجنس إذ ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين لصالح الذكور.

أما دراسة (الشريفي وآخرون، 2012) فقد كان الغرض منها التعرف إلى درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (90) عضو هيئة تدريس اختيروا عشوائياً، واعتمدت استبانه أبعاد المنظمة المتعلمة التي طورها واتكنز ومارسك (Watkinz& Marsick) وسيلة لجمع البيانات، وقد تم التوصل إلى

إن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة بشكل عام ولكل بعد من الأبعاد الثلاثة للأداة. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط تعزى لمتغيرات التخصص الأكاديمي للكلية، والخبرة والرتبة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بشكل عام. ووجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في بُعد مستوى الفرد فيما يتعلق بمتغير الرتبة الأكاديمية ولصالح رتبة أستاذ مشارك.

وهدفت دراسة الذياب (2014) إلى التعرف إلى مدى توافر متطلبات المنظمة المتعلمة ومجالات تطبيقها بالكلية التقنية بالخرج في المملكة العربية السعودية وما مجالات تطبيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب والموظفين فيها، ومجالات تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة، ومعوقات تطبيق هذا المفهوم من وجهة نظر المبحوثين، تكون مجتمع الدراسة من جميع موظفي الكلية التقنية بالخرج وعددهم (120) موظفا بين إداري وعضو هيئة تدريب واستخدم الحصر الشامل. واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات.

ومن أهم نتائج دراسة:

1. أظهرت نتائج الدراسة أن الخصائص التي تؤهل الكلية التقنية بالخرج لأن تكون منظمة متعلمة متوفرة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2,96) .
2. أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون على أنه أحياناً ما يتم تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة في عدة مجالات، بمتوسط حسابي (3,03) أظهرت نتائج الدراسة أن فراد مجتمع الدراسة موافقون على معوقات تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المبحوثين بمتوسط حسابي (3,88)، وأتضح من النتائج أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بشدة على معوق واحد فقط من معوقات تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة وهو (كثرة الأعباء الوظيفية تقلل فرصة التعلم).

منهجية البحث:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي بوصفه المنهج الأكثر ملاءمة لهذه الدراسة. واعتمدت استبانة لجمع البيانات المتعلقة بمنظمة التعلم.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الأساسية الخاصة في محافظة عمان والبالغ عددهم (10976) معلماً ومعلمة وفق آخر إحصائية صادرة عن وزارة التربية والتعليم الأردنية (2011–2012) و بواقع (1414) معلماً و (9553) معلمة.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة طبقية عشوائية نسبية من المعلمين والمعلمات في المدارس الأساسية الخاصة في محافظة عمان، وفقاً لجدول تحديد حجم العينة من حجم المجتمع الذي أعده كريجسي ومورجن (Krejcie, Morgan, 1970) اللذين حددا حجم العينة من المجتمع، وقد بلغ عدد أفرادها (370) معلماً ومعلمة بواقع (105) معلمين و (265) معلمة موزعين على مديريات التربية السبع في محافظة العاصمة عمان.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت استبانة أبعاد منظمة التعلم Dimensions of Learning Organization والتي أعدها واتكنز ومارسك (Watkins & Marsick) ، بعد ترجمتها إلى اللغة العربية وتكييفها للبيئة الأردنية، وقد تضمنت الاستبانة (43) فقرة لقياس أبعاد منظمة التعلم موزعة على ثلاثة أبعاد لمنظمة التعلم وعلى النحو الآتي:

1- بعد مستوى الفرد وعدد فقراته (13) فقرة.
2- بعد مستوى الفريق أو الجماعة وعدد فقراته (6) فقرات.
3- بعد المستوى التنظيمي وعدد فقراته (24) فقرة.

ولتقدير درجات توافر أبعاد منظمة التعلم أُعطي لكل فقرة وزن متدرج وفق سلم ليكرت الخماسي وقد أُعطي البديل (دائما) خمس درجات، والبديل (غالباً) أربع درجات، والبديل (أحياناً) ثلاث درجات، والبديل (نادراً) درجتين، والبديل (أبداً) درجة واحدة .

صدق الأداة :

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بما تضمنته من فقرات من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين تكونت من عشرة محكمين من المختصين في الإدارة التربوية والمناهج من أعضاء هيئة التدريس في جامعتي الشرق الأوسط و عمان العربية، وقد طُلب منهم إبداء الرأي في دقة ترجمة

فقرات أداة الدراسة، وإجراء أية تعديلات ملائمة تخدم الدراسة. وتم الأخذ بملاحظات المحكمين وما اقترحوه من تعديلات، وأُعتمدت الفقرات التي نالت نسبة (80%) فأكثر مؤشراً على صدق الفقرات.

ثبات الأداة "استبانة منظمة التعلم":

تم التحقق من ثبات الدراسة الأولى باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test- retest) إذ تم تطبيق الأداة على عينة مكونة من (20) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وبعد مرور أسبوعين تم إعادة التطبيق على العينة نفسها، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين البيانات التي تم جمعها لمرتي التطبيق، كما تم إيجاد معامل الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha)، والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1) يتم معاملات الثبات والاتساق الداخلي لاستبانة أبعاد منظمة التعلم باستخدام معامل ارتباط بيرسون ومعادلة كرونباخ ألفا

الرقم	البعد	قيمة معامل ارتباط بيرسون	قيمة كرونباخ ألفا
1	مستوى الفرد	0.87	0.84
2	مستوى الفريق أو الجماعة	0.87	0.85
3	المستوى التنظيمي	0.97	0.96
الدرجة الكلية		0.92	

إجراءات البحث:

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، وبعد تحديد مجتمع الدراسة وعينتها من المعلمين والبيانات، تم الحصول على كتب تسهيل مهمة لإجراء الدراسة من الجهات المعنية إلى المدارس التابعة لها.

المتغيرات المستقلة والوسيطة:

- الجنس وله فئتان: ذكور وإناث.
- الخبرة ولها ثلاثة مستويات: أقل من خمس سنوات.
  من (5) سنوات إلى (10) سنوات.
  من (10) سنوات فأكثر.
- المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات :

- بكالوريوس
- بكالوريوس + دبلوم عام (مهني)
- دراسات عليا.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلين فيما يتعلق بمتغير الجنس، وتحليل التباين الأحادي (One- way ANOVA) فيما يتعلق بمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي.
- تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach- Alpha) لإيجاد معامل الاتساق الداخلي لاستبانة منظمة التعلم.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، الذي نصه " ما درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتب ودرجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان من وجهة نظر المعلمين لكل بعد من أبعاد الدراسة، ويظهر الجدول (2) ذلك.

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان من وجهة نظر المعلمين لكل بعد من أبعاد الدراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
3	المستوى التنظيمي	3.62	0.78	1	متوسطة
1	مستوى الفرد	3.51	0.81	2	متوسطة
2	مستوى الفريق أو الجماعة	3.34	0.60	3	متوسطة
الدرجة الكلية		3.55	0.69		متوسطة

يلاحظ من الجدول (2) أن درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.55) بانحراف معياري (0.69)، وجاءت جميع الأبعاد في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.62–3.34) وجاء في الرتبة الأولى بعد"المستوى التنظيمي"، بمتوسط حسابي(3.62) وانحراف معياري (0.78)، وفي الرتبة الثانية جاء بعد" مستوى الفرد" بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (0.81)، وجاء في الرتبة الأخيرة بعد" مستوى الفريق أو الجماعة" بمتوسط حسابي (3.34) وانحراف معياري (0.60).

وقد تعزى هذه النتائج إلى أن المدارس الأساسية الخاصة ومن خلال إداراتها تسعى إلى الاهتمام بتنمية العاملين فيها من أجل تحسين أدائهم لمهماتهم المنوطة بهم، وتحقيق أهدافهم وأهدافها، لكنها بحاجة إلى بذل جهد اكبر في هذا المجال. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضا إلى أن إدارات المدارس الأساسية الخاصة مقتنعة بأهمية المعرفة وتوفير المعلومات والبيانات الضرورية لأعضاء هيئة التدريس، لما لها من تأثير في سير العملية التربوية، بوصفها المادة الأساسية للمؤسسة التربوية، وقد تكون هذه النتيجة انعكاسا لما يراه المعلمون العاملون في هذه المدارس من تطور واضح واستخدام واسع للأجهزة التكنولوجية التي من شأنها أن تكون عاملاً مساعداً في توفير المعرفة التي يحتاجها هؤلاء المعلمون والإداريون والطلبة، وضرورتها للعملية التعليمية. وربما جاءت هذه النتيجة لأن إدارات المدارس الأساسية الخاصة تعمل جاهدة، في ضوء الإمكانات المتاحة، على توفير بيئة تحفز على التعلم لجميع أفراد المجتمع المدرسي، وتشجع هؤلاء الأفراد على التعلم بشكل مستمر من خلال طلب المعرفة.

وقد تعزى هذه النتيجة المتوسطة إلى أن غالبية المعلمين والمعلمات ليست لديهم فكرة واضحة، أو معرفة وافية عن منظمة التعلم، وما الإجراءات التي يمكن إتباعها من أجل أن تكون مدارسهم منظمات تعلم. وربما تعود هذه النتيجة إلى عدم الاستقرار الوظيفي للمعلمين، كونهم يعملون بعقود مؤقتة لفترة لا تزيد على سنة، وليس هناك ضمان لبقائهم في أعمالهم، مما قد يحول دون تكوين تصور واف عن مدارسهم التي يعملون فيها، أو ربما كان اهتمامهم ضعيفاً عما يجري في هذه المدارس. ومع إن الدرجة المتوسطة لا تعطي مؤشراً مفضلاً لهذه المدارس إلا أنها يمكن عدها انطباعا إيجابياً عن درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمان.

أما بالنسبة لفقرات كل بعد فكانت النتائج على النحو الآتي:

1- بعد المستوى التنظيمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتب ودرجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان من وجهة نظر المعلمين لفقرات بعد المستوى التنظيمي، ويظهر الجدول (3) ذلك.

الجدول(3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان من وجهة نظر المعلمين لفقرات بعد المستوى التنظيمي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
41	في مدرستي يدرب القادة الإداريون المعلمين الذين يقودونهم.	3.96	1.06	1	مرتفعة
38	يدعم القادة الإداريون في مدرستي الطلبات المتعلقة بفرص التعلم والتدريب.	3.89	0.89	2	مرتفعة
40	يمكن مدير مدرستي المعلمين لتنفيذ رؤية المدرسة.	3.86	0.87	3	مرتفعة
42	يبحث مدير مدرستي باستمرار عن فرص التعلم.	3.86	1.14	3	مرتفعة
24	تجعل مدرستي دروسها المتعلمة متاحة لجميع أعضاء الهيئة التدريسية.	3.84	1.06	5	مرتفعة
43	يؤكد القادة الإداريون بان نشاطات المدرسة متسقة مع قيمها.	3.83	0.79	6	مرتفعة
39	يشارك مدير مدرستي المعلمين في المعلومات الحديثة عن التوجيهات التنظيمية.	3.79	0.96	7	مرتفعة
25	تقوم مدرستي بقياس نتائج الوقت والموارد التي تنفق على التدريب.	3.74	1.01	8	مرتفعة
21	تمكن مدرستي المعلمين من الحصول على المعلومات في أي وقت.	3.73	1.11	9	مرتفعة
26	تقدر مدرستي مبادرات المعلمين.	3.68	1.07	10	مرتفعة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
28	تدعو مدرستي المعلمين للمشاركة في وضع رؤية المدرسة.	3.68	1.22	10	مرتفعة
37	تشجع مدرستي المعلمين على الحصول على المعلومات من جميع المستويات الإدارية لحل المشكلات.	3.65	1.01	12	متوسطة
20	تستخدم مدرستي اتصالا باتجاهين بشكل منظم (مثل الاقتراحات، والنشرات، واجتماعات المفتوحة).	3.63	1.06	13	متوسطة
27	تعطي مدرستي الخيارات للمعلمين في إنجاز مهماتهم.	3.63	1.01	13	متوسطة
22	تحتفظ مدرستي بقاعدة بيانات حديثة عن مهارات المعلمين فيها.	3.60	1.13	15	متوسطة
34	تشجع مدرستي إشراك وجهات نظر المستفيدين من خدماتها في عملية صنع القرار.	3.59	0.94	16	متوسطة
36	تعمل مدرستي جنباً إلى جنب مع المجتمع المحلي لتلبية الحاجات المتبادلة.	3.57	0.87	17	متوسطة
23	تستخدم مدرستي نظاماً لقياس الفجوات بين الأداء الحالي والأداء المتوقع.	3.55	1.28	18	متوسطة
31	تتبنى مدرستي نظاماً لتطوير رؤيتها من خلال المستويات الإدارية المختلفة وعمل الجماعة.	3.42	1.17	19	متوسطة
33	تشجع مدرستي المعلمين على التفكير من منظور شامل.	3.37	0.88	20	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
29	تفوض مدرستي المعلمين للقيام بالرقابة على الموارد التي يحتاجونها لإنجاز أعمالهم.	3.31	1.11	21	متوسطة
30	تـدعم مدرسـتي المعلمـين الـذين يقومـون بمغامرات محسوبة.	3.27	1.46	22	متوسطة
35	تأخذ مدرستي في الاعتبار تأثير القرارات على معنويات المعلمين.	3.19	0.79	23	متوسطة
32	تساعد مدرستي المعلمين على الموازنة بين متطلبات العمل ومتطلبات العائلة.	3.14	1.21	24	متوسطة
		3.62	0.78		متوسطة

يلاحظ من الجدول (3) أن درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان من وجهة نظر المعلمين في بعد المستوى التنظيمي كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.62) بانحراف معياري (0.78)، وجاءت الفقرات في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.96–3.14) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (41) التي تنص على "في مدرستي يُدرب القادة الإداريون المعلّمين الذين يقودونهم"، بمتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (1.06) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (38) التي تنص على "يدعم القادة الإداريون في مدرستي الطلبات المتعلقة بفرص التعلّم والتدريب. "بمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (0.89) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (35) التي تنص على" تأخذ مدرستي في الاعتبار تأثير القرارات على معنويات المعلمين" بمتوسط حسابي (3.19) وانحراف معياري (0.79) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (32) التي تنص على" تساعد مدرستي المعلّمين على الموازنة بين متطلبات العمل ومتطلبات العائلة " بمتوسط حسابي (3.14) وانحراف معياري (1.21) وبدرجة متوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المدارس الأساسية الخاصة في عمان تعمل على تزويد المعلمين بالمهارات المطلوبة من خلال إشراكهم في برامج تدريبية تتعلق بطبيعة المهمات المطلوب منهم

إنجازها، وكيفية التعامل مع المعلومات والمعرفة، ذات الصلة بموضوعات تخصصهم أو المواد التي يقومون بتدريسها. وربما جاءت هذه النتيجة لأن القادة الإداريين التربويين في هذه المدارس يدعمون المعلمين بتوفير الفرص المناسبة لهم من أجل التعلم من خلال برامج التدريب. وقد تكون هذه النتيجة انعكاسا لما يقدمه المدير من دعم للمعلمين وتمكينهم من العمل على تنفيذ رؤية المدرسة. أو قد يكون السبب وراء هذه النتيجة راجعاً إلى تأكيد القادة الإداريين في المدارس الأساسية الخاصة على أن النشاطات المتنوعة التي تتم داخل المدرسة متسقة بشكل تام مع قيم هذه المدارس وثقافاتها، وقد يستدل من هذه النتيجة أن مديري هذه المدارس يعملون على نشر البيانات والمعلومات والمعرفة بين المعلمين، ولاسيما تلك المتعلقة بالتوجيهات التنظيمية، من أجل تحقيق مستوى مرغوب فيه من الأداء والعمل، قد يخدم هذه المدارس ويحقق أهدافها. وربما جاءت هذه النتيجة لأن إدارات المدارس الأساسية الخاصة تسعى جاهدة لتوفير المعلومات الضرورية للمعلمين وبالسرعة المطلوبة، بغية الإفادة من هذه المعلومات وتوظيفها بما يحقق المستوى المطلوب من العملية التربوية، وبما ينعكس إيجابياً على الطلبة، مما قد يحقق ميزة تنافسية بين هذه المدارس، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الإدارات المدرسية تأخذ بمبدأ المشاركة في معظم النشاطات التي تجري داخل هذه المدارس فقد تدعو هذه الإدارات المعلمين فيها للمشاركة في وضع رؤية للمدرسة قائمة على اعتماد المعرفة والمعلومات أساساً لعملها، وصولاً لتحقيق ما يطلق عليه بمنظمة التعلم.

بعد مستوى الفرد:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتب ودرجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان من وجهة نظر المعلمين لفقرات بعد مستوى الفرد، ويظهر الجدول (4) ذلك.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان من وجهة نظر المعلمين لفقرات بعد مستوى الفرد مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
12	يتعامل المعلمون في مدرستي باحترام فيما بينهم.	3.91	0.98	1	مرتفعة
13	يقضي المعلمون في مدرستي وقتاً لبناء الثقة فيما بينهم.	3.88	0.85	2	مرتفعة
3	يساعد المعلمون في مدرستي بعضهم بعضاً على التعلم.	3.78	1.15	3	مرتفعة
6	ينظر المعلمون إلى المشكلات في العمل على أنها فرصة للتعلم.	3.72	1.12	4	مرتفعة
2	يحدد المعلمون في مدرستي المهمات التي يحتاجونها في عملهم المستقبلي.	3.65	1.16	5	متوسطة
5	يعطي المعلمون في مدرستي وقتاً لدعم التعلم.	3.56	1.13	6	متوسطة
8	يعطي المعلمون في مدرستي بعضهم بعضاً تغذية راجعة نزيهة.	3.51	1.04	7	متوسطة
11	في مدرستي، عندما يعرض المعلمون وجهة نظرهم، يسألون عن ما يعتقده الآخرون.	3.46	1.01	8	متوسطة
9	يصغي المعلمون في مدرستي لوجهات نظر الآخرين قبل التحدث إليهم.	3.39	0.92	9	متوسطة
10	يشجع المعلمون في مدرستي على السؤال "لماذا"؟ بغض النظر عن المكانة.	3.29	0.97	10	متوسطة
1	يناقش المعلمون في مدرستي أخطاءهم للتعلم منها.	3.23	1.02	11	متوسطة
4	يستطيع المعلمون من مدرستي الحصول على المال وموارد أخرى لدعم تعلمهم.	3.22	1.26	12	متوسطة
7	يُكافيء المعلمون في مدرستي على تعلمهم.	3.01	1.15	13	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.51	0.81		متوسطة

يلاحظ من الجدول (4) أن درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان من وجهة نظر المعلمين في بعد مستوى الفرد كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي(3.51) بانحراف معياري (0.81)، وجاءت الفقرات في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.91–3.01) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (12) التي تنص على "يتعامل المعلمون في مدرستي باحترام فيما بينهم"، بمتوسط حسابي (3.91) وانحراف معياري (0.98) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (13) التي تنص على "يقضي المعلّمون في مدرستي وقتاً لبناء الثقة فيما بينهم "بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.85) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (4) التي تنص على" يستطيع المعلّمون في مدرستي الحصول على المال وموارد أخرى لدعم تعلّمهم" بمتوسط حسابي (3.22) وانحراف معياري (1.26) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (7) التي تنص على" يُكافئ المعلّمون في مدرستي على تعلّمهم" بمتوسط حسابي (3.01) وانحراف معياري (1.15) وبدرجة متوسطة.

قد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين في المدارس الأساسية الخاصة يسود فيما بينهم الاحترام المتبادل، مما قد يضفي على علاقاتهم الثقة والتقدير لبعضهم بعضاً، وهذا قد يؤدي بدوره إلى توليد انطباع إيجابي لدى الجميع، قد يدفعهم للعمل وبذل الجهد والتعاون فيما بينهم، ولاسيما فيما يتعلق بمصادر المعرفة والمعلومات، من حيث توفيرها للمعلمين، وجعلها متاحة لاستخداماتهم، مما قد يسهل عليهم توظيف هذه المعرفة من أجل الطلبة والأخذ بأيديهم نحو التقدم. وربما جاءت هذه النتيجة لأن المعلمين في هذه المدارس ينظرون إلى المشكلات التي تواجههم في أداء أعمالهم على أنها فرص للتعلم منها، بدلاً من كونها عقبات تحول دون تحقيق الأهداف. وقد يستدل من هذه النتيجة بأن المعلمين يعملون على وضع تصور مستقبلي لما ينبغي القيام به، لذلك فهم يحددون طبيعة المهمات المنوي أداؤها مستقبلاً، مما قد ييسر لهم أمر تنفيذ هذه المهمات من خلال التخطيط لذلك.وقد يكون مرد هذه النتيجة إلى حالة عدم الاستقرار الوظيفي للمعلمين في هذه المدارس، إذ إن عملهم يتم بموجب عقود بينهم وبين المدارس الخاصة، تنظم من قبل أصحابها، لخدمة مصالحهم. ولما كانت هذه العقود مؤقته، فربما أثرت قليلاً في استجابات المعلمين عن فقرات هذا البعد.

بعد مستوى الفريق أو الجماعة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ودرجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان من وجهة نظر المعلمين لفقرات بعد مستوى الفريق أو الجماعة، ويظهر الجدول (5) ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان من وجهة نظر المعلمين لفقرات بعد مستوى الفريق أو الجماعة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
16	يركز المعلمون في مدرستي على مهمة الجماعة وكيفية عمل هذه الجماعة بشكل جيد.	3.77	1.10	1	مرتفعة
17	يُراجع المعلمون تفكيرهم نتيجة لمناقشاتهم ومعلوماتهم.	3.48	0.86	2	متوسطة
14	يتمتع المعلمون في مدرستي بحرية لتكييف أهدافهم حسب حاجة المنظمة.	3.46	1.01	3	متوسطة
19	يكون المعلمون على ثقة بان المنظمة ستعمل في ضوء توصياتهم.	3.32	1.18	4	متوسطة
18	يُكافئ المعلمون على انجازاتهم في العمل كفريق واحد.	2.78	0.87	5	متوسطة
15	يُعامل المعلمون في مدرستي على قدم المساواة بغض النظر عن الاختلافات في المكانة والثقافة	2.87	0.87	6	متوسطة
الدرجة الكلية		3.34	0.60		متوسطة

يلاحظ من الجدول (5) أن درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان من وجهة نظر المعلمين في بعد مستوى الفريق أو الجماعة كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط

الحسابي (3.34) بانحراف معياري (0.60)، وجاءت الفقرات في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.77–2.87) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (16) التي تنص على " يركّز المعلّمون في مدرستي على مهمة الجماعة وكيفية عمل هذه الجماعة بشكل جيد"، بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (1.10) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (17) التي تنص على "يُراجع المعلّمون تفكيرهم نتيجة لمناقشاتهم ومعلوماتهم" بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (0.86) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (18) التي تنص على" يُكافئ المعلّمون على إنجازاتهم في العمل كفريق واحد" بمتوسط حسابي(2.87) وانحراف معياري (0.87) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (15) التي تنص على" يُعامل المعلّمون في مدرستي على قدم المساواة بغض النظر عن الاختلافات في المكانة والثقافة" بمتوسط حسابي (2.87) وانحراف معياري (0.87) وبدرجة متوسطة.

وقد يستدل من هذه النتيجة أن لدى المعلمين في المدارس الأساسية الخاصة رغبة للعمل الجماعي، أيماناً منهم بأهمية هذا النوع من العمل على مستوى المنظمة ، وبخاصة في المجال التربوي التعليمي، إذ لابد وأن تتضافر جميع الجهود لتنعكس في المخرج النهائي للعملية التربوية وهو الطالب. وربما جاءت هذه النتيجة المتوسطة، لأن المعلمين يرون أن مثل هذا العمل الجماعي، على الرغم من ضرورته وأهميته للعاملين في المدرسة، إلا أنه لم يكن بالمستوى المطلوب، بمعنى أن رغبة المعلمين واندفاعهم للعمل جماعياً، لم يصل إلى مستوى الطموح. مما يستوجب معرفة الأسباب وراء ذلك. ومع أن المعلمين في المدارس الأساسية الخاصة يركزون على مهمة الجماعة، وكيفية أداء العمل الجماعي ، إلا أن هذا التركيز لم يتحقق كما ينبغي. وبما أن المدرسة بقائدها، فربما يكون المدير، الذي يُعد قائداً تربوياً، طرفاً في عدم التوصل إلى درجة عالية من التركيز على أداء المهمات الجماعية. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى تغلب النزعة الفردية في العمل لدى بعض المعلمين في المدارس الأساسية الخاصة، باعتبار أن الفرد يكافئ ويحاسب على ما ينجزه من أعمال، فتضعف لديه النزعة للعمل الجماعي.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة الشريفي وآخرون (2012) والتي أظهرت أن درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في جامعة الشرق الأوسط كانت متوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($a \leq 0.05$) في درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة والجنس؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

1- متغير المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ويظهر الجدول (6) ذلك.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

البعد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى الفرد	بكالوريوس	186	3.55	0.755
	بكالوريوس+دبلوم عام (مهني)	107	3.51	0.849
	دراسات عليا	46	3.35	0.950
	المجموع	339	3.51	0.814
مستوى الفريق أو الجماعة	بكالوريوس	168	3.34	0.596
	بكالوريوس+دبلوم عام (مهني)	107	3.36	0.549
	دراسات عليا	46	3.31	0.703
	المجموع	339	3.34	0.596
المستوى التنظيمي	بكالوريوس	186	3.61	0.799
	بكالوريوس+دبلوم عام (مهني)	107	3.68	0.690
	دراسات عليا	46	3.49	0.896
	المجموع	339	3.62	0.780

البعد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية لأبعاد منظمة التعلم	بكالوريوس	186	3.55	0.685
	بكالوريوس+دبلوم عام (مهني)	107	3.58	0.641
	دراسات عليا	46	3.42	0.820
	المجموع	339	3.55	0.691

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، إذ حصل أصحاب فئة (بكالوريوس+ دبلوم عام (مهني) على الدرجة الكلية على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.58)، يليهم أصحاب الفئة (بكالوريوس) إذ بلغ متوسطهم الحسابي (3.55)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب الفئة (دراسات عليا) إذ بلغ (3.42)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (7) :

الجدول (7) تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مستوى الفرد	بين المجموعات	1.369	2	0.684	1.033	0.357
	داخل المجموعات	222.611	336	0.663		
	المجموع	223.980	338			

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مستوى الفريق أو الجماعة	بين المجموعات	.066	2	0.033	0.092	0.912
	داخل المجموعات	119.926	336	0.357		
	المجموع	119.992	338			
المستوى التنظيمي	بين المجموعات	1.195	2	0.598	0.982	0.376
	داخل المجموعات	204.562	336	0.609		
	المجموع	205.758	338			
الدرجة الكلية لأبعاد منظمة التعلم	بين المجموعات	.847	2	0.424	0.886	0.413
	داخل المجموعات	160.582	336	0.478		
	المجموع	161.429	338			

تشير النتائج في الجدول (7) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≥a) في درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، استناداً إلى قيم ف المحسوبة إذ بلغت (0.886)، وبمستوى دلالة (0.413)، للدرجة الكلية، و(1.033)، بمستوى دلالة (0.357) لبعد مستوى الفرد، و(0.092)، بمستوى دلالة (0.912) لبعد مستوى الفريق أو الجماعة، و(0.982)، بمستوى دلالة (0.376) لبعد المستوى التنظيمي، وكل هذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05 ≥a).

ويستدل من هذه النتيجة إن هذا المتغير ليس مؤثراً في إدراك المعلمين والمعلمات لدرجة توافر أبعاد منظمة التعلم في مدارسهم. بمعنى أن المعلمين والمعلمات، وعلى اختلاف مؤهلاتهم العلمية، متفقون في تحديد درجة توافر أبعاد منظمة التعلم. وقد تعزى هذه النتيجة إلى إن أعضاء هيئة التدريس، بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، يدركون أن مدارسهم تتوافر فيها أبعاد منظمة التعلم

بدرجة متوسطة. وربما تعزى هذه النتيجة لأن مثل هذه الأبعاد تبدو واضحة من حيث توافرها، وتشخيصها لا يحتاج إلى مؤهل علمي عال، وقد يكون لمتغير المؤهل العلمي تأثير في تعرف درجة فاعلية أبعاد منظمة التعلم بشكل أوضح من تعرف درجة توافر هذه الأبعاد. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشريفي وآخرون (2012) واختلفت مع دراسة الحواجرة (2010) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية أعضاء هيئة التدريس حول أهمية خصائص منظمة التعلم.

2- متغير الخبرة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان، تبعاً لمتغير الخبرة، ويظهر الجدول (8) ذلك.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان، تبعاً لمتغير الخبرة

البعد	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى الفرد	أقل من 5 سنوات	110	3.62	0.75
	من 5 إلى اقل من 10 سنوات	162	3.44	0.83
	من 10 سنوات فأكثر	67	3.51	0.86
	المجموع	339	3.51	0.81
مستوى الفريق أو الجماعة	أقل من 5 سنوات	110	3.37	0.54
	من 5 إلى اقل من 10 سنوات	162	3.34	0.63
	من 10 سنوات فأكثر	67	3.31	0.62
	المجموع	339	3.34	0.60
المستوى التنظيمي	اقل من 5 سنوات	110	3.72	0.77
	من 5 إلى اقل من 10 سنوات	162	3.56	0.79
	من 10 سنوات فأكثر	67	3.85	0.77
	المجموع	339	3.62	0.78
الدرجة الكلية لأبعاد منظمة التعلم	اقل من 5 سنوات	110	3.64	0.67
	من 5 إلى اقل من 10 سنوات	162	3.49	0.70
	من 10 سنوات فأكثر	67	3.52	0.70
	المجموع	339	3.55	0.69

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان، تبعاً لمتغير الخبرة، إذ حصل أصحاب فئة (أقل من 5 سنوات) على الدرجة الكلية على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.64)، يليهم أصحاب الفئة (من 10 سنوات فأكثر) إذ بلغ متوسطهم الحسابي (3.52)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب الفئة (من 5 إلى اقل من 10 سنوات) إذ بلغ (3.49)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول(9):

الجدول(9) تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان، تبعاً لمتغير الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مستوى الفرد	بين المجموعات	2.078	2	1.039	1.573	0.209
	داخل المجموعات	221.902	336	0.66		
	المجموع	223.98	338			
مستوى الفريق أو الجماعة	بين المجموعات	0.18	2	0.09	0.253	0.777
	داخل المجموعات	119.811	336	0.357		
	المجموع	119.992	338			
المستوى التنظيمي	بين المجموعات	1.795	2	0.897	1.478	0.229
	داخل المجموعات	203.963	336	0.607		
	المجموع	205.758	338			
الدرجة الكلية لأبعاد منظمة التعلم	بين المجموعات	1.488	2	0.744	1.563	0.211
	داخل المجموعات	159.941	336	0.476		
	المجموع	161.429	338			

تشير النتائج في الجدول (9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq$ a) في درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان، تبعاً لمتغير الخبرة، استناداً إلى قيم ف المحسوبة إذ بلغت (1.563)، وبمستوى دلالة (0.211)، للدرجة الكلية،

و(1.573)، بمستوى دلالة (0.209) لبعد مستوى الفرد، و (0.253)، بمستوى دلالة (0.777) لبعد مستوى الفريق أو الجماعة، و(1.478)، بمستوى دلالة (0.229) لبعد المستوى التنظيمي، وكل هذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى ($a \leq 0.05$).

ويستدل من هذه النتيجة أن المعلمين والمعلمات على اختلاف سنوات خبرتهم قد لا يختلفون في نظرتهم إلى مدارسهم كمنظمات تعلم، وهذا يعني أن متغير الخبرة لا يؤثر في تصورات المعلمين وتقديرهم لأبعاد منظمة التعلم من حيث درجة توافرها في مدارسهم سواء على مستوى الجماعة (فريق العمل)، أم المستوى التنظيمي أم مستوى الفرد.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الشريفي وآخرون (2012) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر أبعاد منظمة التعلم تبعاً لمتغير الخبرة.

3- متغير الجنس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان، واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق، تبعاً لمتغير الجنس ويظهر الجدول (10) ذلك.

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان، تبعاً لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
مستوى الفرد	ذكر	92	3.80	0.60	4.095	0.000
	أنثى	247	3.40	0.86		
مستوى الفريق أو الجماعة	ذكر	92	3.48	0.49	2.665	0.008
	أنثى	247	3.29	0.62		
المستوى التنظيمي	ذكر	92	3.91	0.56	4.410	0.000
	أنثى	247	3.50	0.82		
الدرجة الكلية	ذكر	92	3.82	0.46	4.579	0.000
	أنثى	247	3.44	0.73		

تشير النتائج في الجدول (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمّان، تبعاً لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة ت المحسوبة للدرجة الكلية إذ بلغت (4.579)، وبمستوى دلالة (0.000)،

و(4.095)، بمستوى دلالة (0.000) لبعد مستوى الفرد، و(2.665)، بمستوى دلالة (0.008) لبعد مستوى الفريق أو الجماعة، و(4.410)، بمستوى دلالة (0.000) لبعد المستوى التنظيمي، وكل هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى ($a \leq 0.05$)، وكانت الفروق لصالح الذكور بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية عن المتوسطات الحسابية للإناث في الدرجة الكلية وجميع الأبعاد.

وقد يعود ذلك إلى أن الذكور أكثر جدية في العمل من الإناث، وأنهم يتميزون بمقدرة أكبر من الإناث في بناء قنوات الاتصال الضرورية في توافر أبعاد منظمة التعلم وذلك من خلال استخدام المعلومات بشكل أكثر من الإناث. وربما جاءت هذه النتيجة لأن المعلمين قد يكونون أكثر إلماماً واهتماماً بمنظمة التعلم، ومعرفتهم بهذه المنظمة مكنتهم من تقدير درجة توافر أبعادها بشكل أعلى من تقدير المعلمات، أو إن المعلمين لديهم الرغبة في الإطلاع على المستجدات في مجال عملهم سواء كانت مفاهيم أم أفكار أم إستراتيجيات أم طرائق تدريس، يدفعهم ذلك طموحهم في الارتقاء بمستوى أدائهم، الأمر الذي ينعكس عليهم إيجابياً. وقد يكون للمعلمة أسبابها الخاصة التي قد تحول دون ذلك. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة جبران (2011).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، تمت التوصية بما يأتي:

- الأخذ في الاعتبار النتائج المترتبة على درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في المدارس الأساسية الخاصة في عمان عند إعداد برامج التدريب وتطوير الإداريين لمديري هذه المدارس.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على المدارس الأساسية الحكومية في عمان ومراحل دراسية أخرى، وإجراء مقارنة بين المدارس الأساسية الخاصة والمدارس الأساسية الحكومية.

المراجع

أبو بكر، فاتن، (2001). نظم الإدارة المفتوحة (ثورة الأعمال القادمة للقرن الحادي والعشرين)، القاهرة، إيتراك للطباعة والنشر

أبو حشيش، بسام محمد، ومرتجى، زكي رمزي (2011). مدى توافر أبعاد منظمة التعلم في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، 19(2): 397– 438.

البغدادي، عادل هادي والعبادي، هاشم فوزي (2010). التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة وعلاقتهما بالمفاهيم الإدارية المعاصرة (السلوك التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، إدارة المعرفة، إدارة المعلومات، الولاء التنظيمي)، ط1، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

جبران، علي محمد(2011). المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد(19)، العدد 1، ص 427–458.

الحواجرة، كامل(2010). مفهوم المنظمة المتعلمة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 6 (1): 225–245.

الذياب، سعود بن ذياب (2014). مدى توافر متطلبات المنظمة المتعلمة ومجالات تطبيقها بالكلية التقنية بالخرج، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

السالم، مؤيد سعيد(2005). نظرية المنظمة والهيكل والتصميم، عمان: دار وائل للنشر.

الشريفي، عباس الصرايرة، خالد والناظر، ملك (2012). درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة العلوم التربوية، 20 (1): 209– 257.

عبابنة، رائد إسماعيل، والعدوان، ياسر مناع (2007). العوامل المؤثرة في ممارسة التعلم التنظيمي في البلديات الأردنية، المؤتمر الأول حول إدارة تنمية الموارد البشرية في المنظمات المعاصرة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عطاري، عارف وعيسان، عبد الله (2003). المدرسة المتعلمة بوصفها أحد بدائل التعلم الحديثة، ندوة أنماط التعلم الحديثة، جامعة السلطان قابوس واتحاد الجامعات العربية، صلالة، عُمان.

العلي، عبد الستار وقنديلجي، عامر والعمري، غسان (2006). المدخل إلى إدارة المعرفة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

الكساسبة، محمد، والفاعوري، عبير، وعبد الله، كفاية (2009). "تأثير ثقافة التمكين والقيادة التحويلية على المنظمة المتعلمة". المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 5 (1): 19–45.

المطيري، ذعار شجاع، (2009). بناء نموذج للمنظمة المتعلمة كمدخل للتطوير التنظيمي دراسة حالة: القطاعات الرئيسية في الهيئة الملكية بالجبيل بالمملكة العربية السعودية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليج العربي، المنامة، مملكة البحرين.

ملكاوي، إبراهيم (2007). إدارة المعرفة: الممارسات والمفاهيم، عمان: الوراق للنشر والتوزيع. نجم، نجم عبود (2005). إدارة المعرفة: المفاهيم والإستراتيجيات والعمليات، عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

النسور، أسماء سالم (2010). أثر خصائص المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي: دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية (رسالة ماجستير غي منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

Adrianne K. (2005). What campuses need to know about organizational learning and the learning organization, New Directions For Higher Education, (131), 7-22.

Brandt, R. (2003). Is this school a learning organization? Ten ways totell(Electronic Vision). Journal of Staff Development,(24) 1.

Brasco, S. (2009). The relationship between learning organization and student achievement in Catholic schools, DAI – A, 69/07, Jan.

Brooks K. (1992). Building learning organization: The individual culture interaction. Human Resource Development Quarterly, 3 (4): 323- 334.

Brown L & Ponser B. (2001) Exploring the relationship between learning and leadership, Learning and Organizational Development Journal, 22(6): 274-280.

Cahilli K. (1997). The real world as classroom: The learning organization and Innovation, The Learning Organization, 4 (3):106-108.

Calvert, G., Mobley, S. & Marshall L. (1994). "Grasping the learning organization", Training and Development, 48 (6): 38-43.

Cook, J.A., Staniforth, D. and Stewart, J. (Eds) (1997). “The learning organization in the public services”, Gower, Hampshire.

Finger, M. & Brand, S.B. (1999). "The concept of learning organization applied to the transformation of public sector: Conceptual contributions to theory development". In M. Easterby – Smith, L. Araujo & J. Burgoyne (Eds.). Organizational learning and learning organization: Development in theory and practice, London: Sage.

Garvin, D. (1998). "Building a learning organization", Harvard Business Review, 71 (4): 78-92.

Gary, C.C. (2010). Senge’s learning organization: Leadership in an urban high school in northeast Alabama, DAI-A, 71/05, Nov.

Joo, Ho, Park (2008), Validation of senge’s learning organization model with teachers of vocational high schools at the Seoul megalopolis, Asian pacific education review, vol 9 , No 3, p.p 270-284.

Garrat B.(2003). The learning organization development: Democracy atwork, London: Profile Book.

Kerka, S. (1995). "The learning organization: Myths and realities", Ericclearing house,

http://www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl=archive&ID=028. Retreived Sep.s 4, 2011.

McKenna S. (1995). Moving a business forward through team learning, Journal of Managwment Psychology, 10 (1): 28-36.

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

Marsick, V.J. & Watkins, K.E. (1994). "The learning organization: An integrative vision for HRD". Human Resources Development Quarterly, 5 (4): 353 – 360.

Michael,J. (1996).Building the Learning Organization, A systems approach to quantum improvement, New York: McGraw- Hill, New York.

Moilanen, R. (2005). "Diagnosing and measuring learning organization". The Learning Organization, 12 (1): 71-89.

Peddler, M., Burgoyne J. & Boydell, T. (1991). The learning company: A strategy for sustainable development, London: Mc Graw-Hill.

Senge, P.M. (1990). The fifth discipline: The art and practice of learning organization. New York: Doubleday.

Smith D. (2009). The relationship between learning organization and student achievement in middle schools, DAI-A, 69/11 Feb.

Watkins, Karen E. & Marsick, Victoria J. (Eds.), (May 2003). Making learning count! diagnosing the learning culture in organizations, Advances in Developing Human Resources, Vol. 5, (2).