المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل
The Scientific Journal of King Faisal University
العلوم الإنسانية والإدارية
Humanities and Management Sciences

المدرسة كمنظمة متعلمة من وجهة نظر المعلمات في المملكة العربية السعودية

أسماء راضي عبد الحميد خنفر
عمادة تطوير التعليم الجامعي، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، الدمام، السعودية

Saudi Female Teachers' Perceptions of the School as Educational Organizations

Asmaa Radi Khanfar
Deanship of Education Development, Imam Abdulrahman Bin Faisal University, Dammam, Saudi Arabia

KEYWORDS الكلمات المفتاحية
Dammam, girls' education, learning communities, Saudi education, teachers' perception
إدارة تعليم شرق الدمام، تصور المعلمات، التعليم العام، تعليم الإناث، التعليم السعودي، مجتمعات التعلم

RECEIVED الاستقبال	ACCEPTED القبول	PUBLISHED النشر
22/01/2020	18/04/2020	18/04/2020

https://doi.org/10.37575/h/edu/2188

الملخص

ازداد اهتمام وزارة التعليم السعودية في التحول إلى المنظمات المتعلمة وتطبيق مبادئها؛ وذلك في سعيها إلى تطوير مؤسساتها التعليمية عامة ومدارس التعليم العام خاصة، ورفع كفاءة نظامها الداخلي والخارجي على حد سواء، وقد هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن تصورات معلمات التعليم العام في إدارة تعليم شرق الدمام في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية نحو مدارسهن كمنظمات متعلمة، وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، وبلغت (401) معلمة بنسبة (20%) من المجتمع الأصلي، وقام الباحث بتطبيق استبانة "وصف المدرسة كمنظمة متعلمة" من إعداد Kline and Saunders (1998) Ten Steps to Learning Organizations وهي تتكون من (30) فقرة موزعة على أربعة مجالات: مجال النمو المهني، المناخ، التجريب، ثم الهيكل التنظيمي. وقد استخدم المنهج الوصفي، واستخدم الباحث اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وتحليل "التباين أحادي الاتجاه" لمعرفة دلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين لاختبار أسئلة الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة حصول جميع مجالات تصورات المعلمات نحو مدارسهن كمنظمات متعلمة على درجات موافقة متوسطة بمتوسط عام (3.08) وانحراف معياري (0.82)، وترتبت تنازليا كالآتي: مجال النمو المهني، المناخ، التجريب، ثم الهيكل التنظيمي. كما وجدت فروق دالة احصائيا في استجابات المشتركات تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات عدا مجال التجريب لصالح المؤهل الأقل في كل مرة. في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيا في استجابات المشتركات تبعا لمتغير الخدمة. أوصت الدراسة بتفعيل الدورات التدريبية لمديرات المدارس ومعلماتها في تطبيق أبعاد ومجالات المدرسة المتعلمة.

ABSTRACT

The Saudi Ministry of Education has become increasingly interested in evolving into a structured educational organization, which applies best practices and principles. The Ministry seeks to develop its educational institutions in general and public schools in particular and raise the efficiency and positive perceptions of its overall system. This study investigated teachers' perceptions of their schools as educational organizations in the Eastern Province of Saudi Arabia. The sample was comprised of 401 female public-school teachers, representing 20% of the original public education community. A descriptive research approach was used to study school-teachers' perceptions through their responses via a questionnaire. The instrument consisted of 30 items divided into four categories: professional growth, atmosphere, experimentation and organizational structure. The data were analyzed using a *t*-test and one-way ANOVA to determine the differences between two and more independent groups. The study results showed that the teachers' perceptions of schools as educational organizations received moderate approval ratings (overall average = 3.08; SD = 0.82). The areas were ranked in descending order as follows: professional growth, atmosphere, experimentation, and organizational structure. There were significant differences in the responses based on the variable of participants' educational qualification, except for experimentation. However, there were no significant differences based on teachers' years of experience. The study recommended training courses for female principals and teachers in applying the best practices and basic principles of educational organizations.

1. مقدمة

1.1. تمهيد:

تسعى وزارة التعليم السعودية إلى التكيف السريع مع جملة التغيرات الحادثة في المجتمع التربوي نتيجة لما فرضته المستجدات على الساحة العالمية، والتي بدورها تهدد المنظمات والمؤسسات باختلاف وظائفها، وتمثل تحديا قويا لوجودها، وقد تمثل هذا التكيف في سعي الوزارة الدؤوب في نشر ثقافة التعلم في مؤسساتها التربوية وأهمها المدرسة، فجاء البرنامج الوطني لتطوير المدارس ليوطن مفهوم "مجتمعات التعلم المهنية"، وذلك بإيجاد بيئة التعلم الداعمة من خلال تدريب قيادات متعلمة واعية داعمة لثقافة التعلم وفق النموذج المعاصر في التربية، وإعداد المعلم المتعلم، وتمكين الطالب كمحور أساس للعملية التعليمية التعلمية ومن خلال منهج يتناسب والأدوار الجديدة لكل من المعلم والطالب، وأهداف المؤسسة التربوية وفلسفتها.

وفي هذا السياق تناولت العديد من الدراسات التربوية الحديثة أهمية مجتمعات التعلم المهنية وضرورة التحول إلى نموذج المدرسة المتعلمة والتي يتمحور عملها حول مبدأ التربية المستديمة والتعلم المستمر مدى الحياة وأن الجميع قابل للتعلم، فالمدارس لا تستطيع تخريج طلبة دائمي التعلم ومتعاونين، دون أن يمتلك معلموهم هذه الخصائص (عبابنة، والطويل، 2009)، ويلحظ اجتهاد المؤسسات التربوية في التحول إلى المنظمة المتعلمة؛ لتكون لديها القدرة على التكيف مع المستجدات والتحديات العالمية وكذلك القدرة على البقاء والمنافسة (رمضان، 2014). وهذا ما أكده Dalin (1996) عندما وصف المنظمة المتعلمة بأنها: الصيغة المثلى لتحافظ المدرسة على كيانها في ظل التغيرات المتسارعة في مختلف مجالات الحياة في الحاضر والمستقبل (عياصرة والحارثي، 2015).

من جهة أخرى بينت بعض الدراسات الأثر الايجابي لمجتمعات التعلم- التي دعت إليها المنظمة المتعلمة- في تحسين نوعية فرص التعلم المقدمة للطلاب، وأظهرت أن مجتمعات التعلم المهنية هي من أفضل الوسائل وأهمها في تحسين كفاءة الأداء المدرسي وزيادة فاعليته (البرنامج الوطني لتطوير المدارس، 2015/2014)، ولا يمكن أن يحدث هذا بدون تحول تنظيمي وشخصي، من خلال تفعيل أنشطة إدارة التغيير لتشمل هيكل المدرسة، وفلسفتها وقيمها الأساسية وأهدافها التنظيمية، بمعنى أن تقوم المدرسة ببناء أنظمة لها القدرة والقابلية للحصول على المعرفة ضمن خطة طويلة الأجل تمكنها من إجراء عمليات تغيير مستمرة بالاستعانة بطاقاتها التنظيمية من أجل الاستجابة إلى المتغيرات المختلفة (الهنداوي، 2012).

ويعد هذا الاتجاه من أهم الاتجاهات لإعادة هندسة المدارس من خلال العمل على تكوين المجتمع المدرسي دائم التعلم (Davies and Ellison, 2001). فالنمط التقليدي المتمثل في أن "المعلم يعلم، والمتعلم يتعلم، والإداريين يديرون المدرسة قد تغير تمامًا، وأصبح هناك حاجة إلى مساهمة كل فرد من أفراد المجتمع المدرسي في عملية تبادل المعرفة Kleine-Kracht, (1993)، مما سبق ذكره يمكن إجمال الفروق بين خصائص المدرسة

المؤلف المراسل: أسماء راضي عبد الحميد خنفر arkhanfar@iau.edu.sa .00966563745166 Corresponding Author: Asmaa Radi Khanfar

بمفهومها التقليدي والمدرسة المتعلمة في الجدول رقم (1)، من خلال هذا الاستعراض السريع لتطور مفهوم المدرسة التقليدية المتمثل بتطور أبعادها ووظائفها وصولا إلى المدرسة المتعلمة، والتي يمكن إجمالها بما يلي:

جدول(1) : المنظمة التقليدية مقابل المنظمة المتعلمة*

الوظيفة	التقليدية المدرسة	المدرسة المتعلمة
تحديد الاتجاه العام	يتم وضع الرؤية من قبل الادارة العامة	هناك رؤية مشتركة تنبثق من عدة أمكنة
صياغة الافكار	تقررها الادارة العليا	يحدث في كل مستويات المدرسة.
طبيعة التفكير المنظمي	كل فرد يكون مسؤولا عن عمله، والتركيز يكون على تطوير الكفاءة الفردية.	يفهم العاملون اعمالهم ويفهمون علاقه واثر عملهم على عمل الاخرين وأثر عمل الاخرين على عملهم.
حل الصراع أو الخلاف	يتم باستعمال القوة، ومن خلال تاثير الهيكل التنظيمي.	يتم بالتعلم التعاوني والتكامل مع وجهات النظر المختلفة.
القيادة والتحفيز	اعطاء المكافات والعقاب كلما كان ذلك مناسبا، والسيطرة الكلية على المؤسسة	تمكين العاملين، وزيادة الالتزام وتشجيع عمل القرارات الفاعلة في كل المدرسة
المعلم	-خبيرا في المعلومة، وهو مصدرها الرئيس. منعزلا عن بقية زملائه - يقدم المحتوى كما هو دون ربط مع الواقع المحيط. - يلتزم بالمنهج والكتاب المقرر ،غير ملم بالعلوم التقنية الجديدة ويمارسها حسب الحاجة -يعتمد التقويم النهائي في التدريس. التواصل باتجاه واحد فقط.	-خبيرا في طرق البحث عن المعلومة -العمل التشاركي بين المعلمين هي سمة للعمل المدرسي، متفهم بعمق مهامه تجاه مجتمعه -مبادر وينزع إلى التجريب والتجديد، ذو تفكير ناقد، ومتمكن من علوم العصر وتقنياته المتطورة - استخدام التقويم المستمر والتغذية الراجعة أثناء التدريس، التواصل يحدث بعدة اتجاهات
المنهجية والمنهج (المادة الدراسية)	-تدار المدرسة بنفس طريقة إدارة المصنع. -محتوى موجه للطلبة المتميزين، ومناهج موجهة حسب الأدوار الاجتماعية. - المعلومة غاية في ذاتها، واعتماد الحفظ والاستذكار. وكل مادة دراسية مستقلة عن غيرها، التواصل مع البيئة الخارجية للمدرسة ضعيف	-الإدارة تعاونية تشاورية افقية -المواد الدراسية تنمي مهارت التفكير العليا وحل المشكلات ، مع توفير فرص تعلم متساوية - المعلومة ليست غاية في ذاتها، بل ويركز التعليم على نقد المعلومة وتقويمها، والمواد متكاملة، ارتباط حقيقي بين التعلم داخل المدرسة وخارجها.
التقييم	-استخدام اختبارات الذكاء لتصنيف المتعلمين. -اعتماد الاختبارات التحصيلية لقياس أداء الطلاب. - الاختبارات النهائية في أخر الفصل الدراسي تحتل الصدارة في تقييم الطلاب ولا دور للمتعلم في التقييم	-مهام تتحدى قدرات المتعلمين لحثهم على تنمية مهارات التفكير العليا. -عملية مستمرة. والتقييم بنائي يدعم تعلم المتعلمين -المتعلمين نشطين في تقييم أدائهم.
الطالب (المتعلم)	- متلقي فقط، يجيب على قدر السؤال، سلبي يعتمد على ما يقدم له من معلميه، البيئة تنافسية - يحصل المعرفة من مصدر وحيد وهو المعلم الذي يستقيها بدوره من الكتاب المدرسي	- مشارك فعال يمارس الاستقصاء وحل المشكلات التي تواجهه، بيئة تعاونية تشاركية - إيجابي في طريقة تعلمه، مبادر، ناقد مفكر ينتج المعرفة، ويبنيها ويطورها بالتفكير بشتى أنواعه.

المصدر: (جبران، 2011)، (رمضان، 2014)، (عبد الفتاح، 2013) بتصرف

1.2. إطار نظري:

أما أبعاد المنظمة المتعلمة والتي يؤمل من المدرسة التقليدية تبنها في سعيها للتحول إلى المدرسة المتعلمة فيمكن إجمالها في المجالات الأربعة الآتية:

- مجال النمو المهني: وبقصد بالنمو المهني: "الجهود المنظمة، والمستمرة، لتحسين قدرات الأفراد المعرفية والمهارية، والإدارية، والفنية، وإحداث تغيرات إيجابية في اتجاهاتهم، وسلوكياتهم وتحسين ثقافة العمل من أجل تحقيق الجودة في المؤسسات التعليمية".(قحوان، 2012)، فالمهارات اللازمة لتلبية مطالب المجتمع الحديث تتطلب الارتقاء بواقع المعلم وتنميته مهنيا واجتماعيا وذلك بمنحه كفاءة مهنية من خلال تدريبه وتشجيعه على مواكبة الممارسات الجديدة، ورفع قدرته على فهم ثقافة الطلاب والمجتمع المحيط، إضافة إلى مهارة في اتخاذ القرارات وتحمل نتائجها، وصفات أخلاقية تتناسب وشرف مهنة التدريس كالعمل الجماعي وبناء فرق العمل والمعرفة المشتركة(الغامدي، 2013).
- مجال الهيكل التنظيمي: ويشمل التصميم العضوي للتنظيم كشكل ملائم للمتغيرات البيئية والذي يتم بلامركزية القرار، ويؤكد التشاركية بدلا من إعطاء التوجيهات، بالإضافة إلى ما يوفره من مرونة وسرعة استجابة وصلاحيات أكبر، وفرق العمل ذاتية الإدارة ومتعددة الوظائف، والهيكل الأفقي المرن الذي يوفر حرية التجريب والابتكار بما يفي بحاجات البيئة المتغيرة بعيدا عن الروتين، بالإضافة إلى الاتصالات المفتوحة رأسيا وأفقيا مع قنوات التغذية العكسية لتبادل المعلومات في جميع مستويات المنظمة (الذياب، 2014).
- التجريب: ويشمل البحث عن المعرفة الجديدة وفحصها باستخدام المنهج العلمي، إذ تسمح المدرسة المتعلمة بتجريب أساليب جديدة وتنظر إلى الأخطاء باعتبارها فرصا للتعلم وتوسيع دائرة المعرفة والارتقاء بالمهارات، والتعلم من الخبرات الذاتية والتجارب السابقة، والتعلم من تجارب الآخرين، واكتساب معارف جديدة ونقل المعرفة بسرعة وفعالية إلى أرجاء المنظمة (جبران، 2011؛ عبد الفتاح، 2013).
- المناخ: "مجموعة من السمات والخصائص التي تتسم بها بيئة المنظمة والتي تؤثر في الأطر السلوكية للأفراد والجماعات والمنظمات على حد سواء، والتي يتحدد بمقتضى تأثيرها تحقيق سبل الرضا الوظيفي والتحفيز وانعكاسه على إمكانية المنظمة في تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية" (الرميساء، 2014، 28).

1.3. الدراسات السابقة:

من جهة أخرى تناولت الدراسات والأدبيات التربوية المدارس كمنظمات متعلمة من أكثر من منظور وفي مواضع مختلفة وبيئات متعددة، عالمية وعربية وسعودية، وقد اقترب بعضها من موضوع الدراسة الحالية جزئيا، وبعضها الآخر درس الموضوع من زاوية مرتبطة بشكل كبير بموضوع الدراسة الحالية، فمنها مثلا من بحث في واقع ممارسة العاملين في المدارس العربية لأبعاد المدرسة المتعلمة حسب إطار سينجي كدراسة عبابنة والطويل (2009) التي أظهرت نتائجها أن العاملين في المدارس الأردنية يمارسون الضوابط الخمسة للمدرسة كمنظمة متعلمة بدرجة متوسطة، وترتبت تنازليا حسب ممارستها كالآتي: التمكن الشخصي، التفكير النظمي، النماذج العقلية، الرؤية المشتركة، تعلم الفريق، وظهرت فروق دالة إحصائيًا لدرجة ممارسة أبعاد المدرسة المتعلمة تعزى لمتغيرات: المركز الوظيفي لصالح الإداريين، ومستوى المدرسة لصالح المدارس الأساسية، والنوع الاجتماعي لصالح الإناث، ولم تكن الفروق دالة لمتغيري المؤهل والخبرة. وبالمثل أظهرت دراسة عبابنة (2011) أن تقديرات مديري المدارس الأساسية والمتوسطة العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة جاءت بدرجة متوسطة في جميع مجالات المدرسة المتعلمة، عدا مجال التعلم الفريقي التي كانت درجة ممارسته قليلة، كما وجدت فروق دالة إحصائيا تبعًا لمتغير المدرسة لصالح مديري مدارس التعليم المتوسط، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغيري المؤهل والخبرة.

وفي نفس السياق بينت نتائج دراسة رمضان (2014) بالمعاهد الأزهرية بمصر وفقا لنموذج (Watkins and Marsick) أن جميع أبعاد المقياس قد حصلت على درجة متوسطة، وكانت الفروق دالة إحصائيًا في تقدير درجات عينة الدراسة بشكل عام تبعًا لمتغيرات نوع الوظيفة ومرحلة التعليم والجنس والمؤهل العلمي بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بضرورة تبنى المعاهد الأزهرية مفهوم المنظمة المتعلمة وترسيخه لدى العاملين بالمعاهد الأزهرية، وزيادة التوجه نحو اللامركزية في اتخاذ القرارات، وتطوير نظم الاقتراحات، وربط المعاهد ببيئتها الخارجية، في حين وجد أن درجة توافر خصائص المنظمة المتعلمة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية ووسطها من وجهات نظرهم كانت كبيرة جدا (عبد الفتاح، 2013).

أما دراسة Gokyer (2011) في ولاية ايلليزاك التركية، فبينت نتائجها أن تصورات المعلمين للمدرسة كمنظمة متعلمة تقع ضمن أبعاد عمل الفريق وجودة الإدارة، أما بعد الرؤية المشتركة فجاء منخفضا حيث يرى المعلمون أن أثره على المدرسة كمنظمة متعلمة لازال محدودا بسبب مركزية نظام التعليم.

وفي المدارس السعودية أورد عياصرة والحارثي (2015) في دراستهما أن سبعة مجالات رئيسية تتبعها مديرات المدارس للتحول من مدارس تقليدية إلى منظمات متعلمة، أسماها استراتيجيات المنظمة المتعلمة وهي: توفير فرص التعلم المستمر، تشجيع الحوار والاستفسار، تشجيع التعلم التعاوني الجماعي، إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم، تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، ربط المدرسة بالبيئة الخارجية، القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم، وخرجت الدراسة بالنتائج الآتية: درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة كبيرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة للأداة ككل، ولمجال (تمكين المعلمات من تكوين رؤية جماعية مشتركة) ولصالح المعلمات ذوات الخبرة لأكثر من (10) سنوات، وقدمت الدراسة توصيات من أهمها الاستمرار في تفعيل الدورات التدريبية لمديرات المدارس ومعلماتها لبيان كيفية تطبيق استراتيجيات المنظمة المتعلمة ومستجداتها.

كما تناولت بعض الدراسات أبعاد وضوابط المنظمة المتعلمة وعلاقتها بأحد العوامل المدرسية، كدراسة جبران (2011) التي حاولت الكشف عن تصورات المعلمين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة ونحو مديريهم كقادة تعليميين في الأردن، وقد أظهرت النتائج تقديرا متوسطا نسبيا لوصف

المدرسة كمنظمة متعلمة، وقد حظي مجال المناخ بأعلى المتوسطات يليه مجال النمو المهني، وبالنسبة للمديرين كقادة تعليميين فقد أورد المشاركون درجة متوسطة للمدير كقائد تعليمي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تبعا لخصائصهم الشخصية باستثناء متغير الجنس حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين لصالح الذكور.

وكذلك في دراسة عطاري وعيسان (2007) التي سعت إلى إستطلاع مدى توافر خصائص المنظمة المتعلمة في المدارس العمانية من وجهة نظر المعلمين ودور المدير كقائد تعلم ومدى الارتباط بين الأمرين، أشارت نتائج الدراسة إلى أن عينة الدراسة يصفون مدارسهم إجمالًا وصفاً معتدلاً كمدارس متعلمة؛ إلا أنهم يوردون معدلاً أعلى للمديرين كقادة تعلم، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير العمر في المجالين المهني والتجريب وأنه كان اتجاه الدلالة في الحالتين لصالح الفئة الأكبر سنًا، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنسية لصالح العمانيين ومتغير الخبرة لصالح الأكثر خبرة، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير المؤهل التعليمي.

وفي السياق ذاته وللكشف عن مدى قدرة مديري المدارس السعوديين والمصريين على تحويل مدارسهم لمنظمة متعلمة، أشارت نتائج دراسة Al-Mahdy and Al-Harby (2012) إلى اتفاق المديرين على أن تطبيق الضوابط التي تحول مدارسهم إلى منظمات متعلمة هي: التجديد والتجريب، ودعم البحوث والتعلم، والتمكين والتزام القيادي، وإدارة المعرفة، ووضوح رؤية المدرسة ورسالتها، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات المعلمين المصريين والمعلمين السعوديين حول أهمية الإدارة المدرسية في تحويل المدرسة إلى منظمة متعلمة ودورها في تعزيز التفكير المنظمي وعمل الفريق.

وحول إمكانية تحول المدارس البريطانية لمفهوم المنظمة المتعلمة، قام Clodwell and Fried (2012) بدراسة تبنت نموذج سينج للمقارنة بين تصورات مخططي الموارد البشرية في ثلاث سياقات تربوية، هي بريطانيا وألمانيا وجنوب أفريقيا, وقد بينت نتائج التحليل النوعي أن ثقافة النظام التربوي وهيكليته تؤثران في التحول نحو المنظمة المتعلمة في أوروبا التي تعتمد اللامركزية, وبالتالي يمكن لنموذج بيتر سينج أن ينجح إذا ما تم تدريب الكوادر وتوعيتهم بمفهوم المنظمة المتعلمة, أما في جنوب افريقيا فلا زال النظام مركزيا وبحاجة إلى إعادة هيكلة لكي يتمكن من التحول إلى منظمة متعلمة لتطبيق ضوابط سينج.

ولم تقتصر الدراسات المتعلقة بالمنظمة المتعلمة وأبعادها وما يتصل بها من متغيرات وواقع تطبيقها على المدارس فحسب بل شملت الجامعات أيضا كدراسة كل من: الذياب (2014) بالكلية التقنية بالخرج، ودراسة العرفج (2010) في جامعة الملك فيصل، في المجتمع السعودي، ودراسة Khasawneh (2011)، والحواجرة (2010) في المجتمع الأردني، كما تناولت دراسة أبو خضير(2006) التعلم التنظيمي في معهد الإدارة العامة في المملكة العربية السعودية ومثلها دراسة زايد وآخرون (2009) والتي هدفت إلى تقييم الإمكانات ذات الصلة بمفهوم المنظمة المتعلمة في القطاعات الرئيسة بالهيئة الملكية بالجبيل التي تدير أكبر المدن الصناعية في المملكة العربية السعودية.

ولعل أبرز ما تتفق عليه الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة: تأكيدها على حاجة المجتمع الماسة للتحول من الصورة التقليدية للمدرسة إلى صورة المدرسة المتعلمة، حيث أن المنظمات التي تتعلم أسرع ستكون أقدر على التكيف وعلى تحقيق التميز على كافة المستويات(الذياب، 2014)، إلا أن ما يميز الدراسة الحالية عن سابقاتها أنها جاءت في مدارس الإناث في مجتمع شرق الدمام في المملكة العربية السعودية وهذا ما لم يتم سابقا حسب علم الباحثة، ثم إن هذه الدراسة قد استخدمت أداة جديدة في واقع المملكة العربية السعودية هي استبانة" وصف المدرسة كمنظمة متعلمة" من إعداد Kline and Saunders (1998)، الأمر الذي يتفق مع توجهات المملكة العربية السعودية في تطوير التعليم كأداة من أهم أدواتها في مواجهة التحديات المعاصرة، والذي بدون إجراء تخطيط أو تحديث له يصعب التفكير في المستقبل، إذ لا يتصور تحقيق تقدم شامل بدون تعليم ذي جودة عالية (الحربي، 2011).

1.4. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

رغم ما تبذله المملكة العربية السعودية من جهود في سبيل تطوير التعليم قبل الجامعي ليواكب المتغيرات والمستجدات العالمية والإقليمية والمحلية الحاضرة والمستقبلية، إلا أن تلك الجهود يشوبها كثير من جوانب القصور، وتقابلها مشكلات عديدة تحول دون تفعيل تلك الجهود بالصورة التي تحقق الأهداف المنشودة (الحربي، 2011)، وبما أن الاتجاه العالمي الآن يركز على تحويل المدارس إلى منظمات متعلمة؛ فإنه يستوجب التعرف إلى واقع تطبيق مقومات المنظمة المتعلمة في المدارس السعودية، وبذلك فإن مشكلة هذه الدراسة تتلخص في محاولة الإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما تصورات المعلمات في المملكة العربية السعودية نحو مدارسهن كمنظمات متعلمة؟
- هل تختلف تصورات المعلمات نحو مدارسهن كمنظمات متعلمة باختلاف المؤهل الدراسي وسنوات الخدمة؟

1.5. أهداف الدراسة:

تتلخص أهداف الدراسة في محاولة الكشف عن:

- تصورات المعلمات في المملكة العربية السعودية نحو مدارسهن كمنظمات متعلمة.
- الاختلاف بين تصورات المعلمات نحو مدارسهن كمنظمات متعلمة تبعا لمتغيري المؤهل العلمي والخدمة.

1.6. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية بشقيها النظري والتطبيقي في تناولها لنموذج المنظمة المتعلمة في المدارس السعودية كأحدث مداخل التطوير والإصلاح المدرسي ويتوقع أن يستفيد من نتائجها كل من:

- مسئولي التخطيط والتدريب والتطوير المهني في العمل على رفع الوعي بأبعاد المنظمة المتعلمة وتطبيقها.
- المسئولين في التعليم العام من مديرين ومشرفين بتحسين أساليب المشاركة والتعاون والرؤية المشتركة.
- معلمي وطلاب المدارس السعودية، باتخاذهم مبدأ التعلم المستمر منهجا أصيلاً في المؤسسة التربوية.

1.7. مصطلحات الدراسة:

- المنظمة المتعلمة: ويقصد بالمنظمة المتعلمة: "المنظمة التي تعمل باستمرار على زيادة قدرتها وطاقتها على تشكيل المستقبل الذي ترغب في تحقيقه من خلال التنبؤ بالتغيير والاستعداد له والاستجابة لمتطلباته" (Senge, 1994, 4). وتعتمد الدراسة الحالية تعريف سينج للمنظمة المتعلمة.
- المدرسة المتعلمة: يصف سينج المدرسة التي تشجع ثقافة التعلم بأنها: "ملتقى للتعلم تكرس لفكرة أن جميع المنتسبين إليها، فرادى ومجتمعين، قادرون على تعزيز وتطوير وعيهم وقدراتهم" (Senge, 2000, 6). كما تعرفها النويري (2016، 8) بأنها: "المدرسة التي تتمحور حول التعلم المستدام، وأن التعليم هو عملية مستمرة مدى الحياة فالجميع يتعلم: الطالب والمعلم والمدير، من خلال التعاون والعمل الجماعي، وتشجيع الإبداع والابتكار والتغيير للتكيف مع الأوضاع والتطورات المستمرة". وتعتمد الدراسة الحالية هذا التعريف تعريفا إجرائيا لها للمدرسة المتعلمة.

1.8. حدود الدراسة:

- اقتصرت هذه الدراسة على استقصاء تصورات المعلمات نحو مدارسهن كمنظمات متعلمة في مدارس التعليم العام (إناث) التابعة لإدارة تعليم شرق الدمام في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية.
- يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بالفترة الزمنية التي أجريت فيها أي العام الدراسي 1436- 1437هجري وطبيعة الأداة المستخدمة.

2. منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة أداة أساسية لجمع البيانات المطلوبة وتحليلها.

2.1. مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات مدارس التعليم العام التابعة لإدارة تعليم شرق الدمام في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية للعام الدراسي1436/ 1437 والبالغ عددهن (2049) معلمة، وفق الإحصاءات الرسمية لإدارة تعليم شرق الدمام، وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، وبلغت (401) معلمة بنسبة (20%) من المجتمع الأصلي ويبين الجدول (2) توزيع أفراد العينة على الخصائص الشخصية.

جدول (2) توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغيري المؤهل العلمي، والخدمة

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية	الخدمة	العدد	النسبة المئوية
أقل من بكالوريوس	33	8.2	اقل من خمس سنوات	52	13.0
بكالوريوس	338	84.3	خمس سنوات فأكثر	349	87.0
اكثر من بكالوريوس	30	7.5	المجموع	401	100.0
المجموع	401	100.0			

2.2. أداة الدراسة: (Kline and Saunders, 1998)

تستخدم هذه الدراسة استبانة" وصف المدرسة كمنظمة متعلمة "من إعداد Kline and Saunders (1998) Ten Steps to Learning Organizations، وقد ذكر مصممو الأداة أنها توفر صورة واضحة عن الوضع الراهن للمؤسسة، وتتكون الاستبانة من قسم للبيانات الشخصية عن المعلمين وتتمثل في المؤهل، والخدمة، وقسم لإدراك المدرسين لمدارسهم كمنظمات متعلمة. والأداة مكونة من (30) فقرة، وقد تم تكييفها لتناسب الواقع التربوي مثل استبدال منظمة بمدرسة. توزعت فقرات الأداة على أربعة مجالات كما يأتي:

- مجال النمو المهني: وحدد بالفقرات 8، 11، 13، 15، 16، 17، 18، 20، 24، 25، 26، 29
- مجال الهيكل التنظيمي: وحدد بالفقرات 9، 14، 21، 22، 28
- مجال التجريب: وحدد بالفقرات 2، 5، 6، 7، 10، 19
- مجال المناخ: وحدد بالفقرات 1، 3، 4، 12، 23، 27، 30 (جبران، 2011)

وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي التالي حيث يبين جدول (3) الدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على درجة الموافقة:

جدول(3): المحك المستخدم بالدراسة

المتوسط الحسابي	درجة موافقة
4.2 فاعلى	كبير جدا
من 3.4 الى اقل من 4.2	كبير
من 2.6 الى اقل من 3.4	متوسط
من 1.8 الى اقل من 2.6	قليل
اقل من 1.8	قليل جدا

2.3. صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال توزيعها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل من ذوي الاختصاص، وطلب منهم الحكم على أداة الدراسة من حيث الآتي: مدى كفاية مجالات الاستبانة، وشموليتها وملاءمتها لتحقيق هدف الدراسة، مدى انتماء فقرات الاستبانة للمجالات التي وردت ضمنها، وفي ضوء آراء وملاحظات المحكمين تم التعديل اللازم.

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل فقرة والمجال المنتمية اليه، وكذلك بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، والجدولان (4)، (5) يبينان النتائج كما يلي:

جدول رقم (4): معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه

المجال	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
النمو المهني	8	**0.767	18	**0.824
	11	**0.699	20	**0.674
	13	**0.805	24	**0.837
	15	**0.791	25	**0.384
	16	**0.737	26	**0.744
	17	**0.785	29	**0.741
الهيكل التنظيمي	9	**0.782	22	**0.799
	14	**0.834	28	**0.755
	21	**0.831		
التجريب	2	**0.646	7	**0.780
	5	**0.833	10	**0.770
	6	**0.819	19	**0.767
المناخ	1	**0.689	23	**0.757
	3	**0.555	27	**0.833
	4	**0.817	30	**0.819
	12	**0.663		

** دالة عند (0.01)

يتضح من الجدول (4) أن جميع معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمجال المنتمية إليه كانت موجبة ودالة احصائيا عند مستوى أقل من (0.01).

جدول رقم (5): معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية لها

المجال	معامل الارتباط
النمو المهني	**0.96
الهيكل التنظيمي	**0.92
التجريب	**0.90
المناخ	**0.94

يتضح من الجدول (5) أن جميع معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية للاستبانة كانت موجبة ودالة احصائيا عند مستوى أقل من (0.01)، وهذا يدل على أن جميع فقرات الاستبانة كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وجدت من أجله.

للتحقق من ثبات الاستبانة تم ايجاد معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات الاستبانة، والجدول (6) يبين النتائج كما يلي:

جدول (6) قيم معاملات ثبات كرونباخ الفا لمجالات الاستبانة

المجال	معامل كرونباخ الفا
النمو المهني	0.92
الهيكل التنظيمي	0.86
التجريب	0.86
المناخ	0.86
الاستبانة ككل	0.97

يبين الجدول (6) قيم معاملات كرونباخ ألفا لمجالات الاستبانة والاستبانة ككل، وجميعها كانت قيم مرتفعة، مما يطمئن إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

2.4. إجراءات الدراسة:

نفذت الدراسة من خلال الإجراءات الآتية:

- بعد استكمال اجراءات التحقق من صدق الاستبانة وثباتها، تمت عملية إنشاء نموذج للاستبانة عبر موقع جوجل وإنزال الاستبانة على الموقع.
- تم أخذ موافقة إدارة تعليم شرق الدمام بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية.
- تم إرسال الاستبانة إلى إميلات معلمات مدارس التعليم العام في تعليم شرق الدمام البالغ عددهن (2049) معلمة في مختلف المراحل الدراسية.
- تم استرجاع (401) استبانة فقط مباشرة بعد تعبئتها من قبل المعلمات، وتمت معاينة استكمال تعبئة جميع الاستبانات في حينه، واعتبرت هذه الاستبانات هي عينة الدراسة.
- تم ادخال البيانات التي تحتويها (401) استبانة إلى الحاسب، ومن ثم إخضاعها للمعالجات الإحصائية واستخراج النتائج.

2.5. أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج كما يأتي:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات الاستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات الاستبانة.
- اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.
- تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين.

3. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

3.1. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما تصورات المعلمات في المملكة العربية السعودية نحو مدارسهن كمنظمات متعلمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية لدرجات موافقة المعلمات في المملكة العربية السعودية على المجالات المتعلقة بتصوراتهن نحو مدارسهن كمنظمات متعلمة، والنتائج في الجدول رقم (7) تبين ذلك.

جدول (7): يبين المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لدرجات

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المو افقة	الترتيب
مجال النمو المهني	3.19	0.83	متوسطة	1
مجال المناخ	3.15	0.84	متوسطة	2
مجال التجريب	3.04	0.91	متوسطة	3
مجال الهيكل التنظيمي	2.77	0.96	متوسطة	4
المتوسط العام	3.08	0.82	متوسطة	

موافقة المعلمات على المجالات المتعلقة بتصوراتهن نحو مدارسهن كمنظمات متعلمة

ويبين الجدول (7) حصول جميع مجالات تصورات المعلمات في المملكة العربية السعودية نحو مدارسهن كمنظمات متعلمة على درجات موافقة متوسطة وكان أعلاها مجال: النمو المهني يليه المناخ بمتوسط حسابي (3.19 و3.15 على التوالي) ثم مجال التجريب بمتوسط حسابي (3.04) وأقلها مجال الهيكل التنظيمي بمتوسط حسابي (2.77)، وبلغ المتوسط العام للأبعاد جميعها (3.08) وهي درجة متوسطة، وتعني هذه النتيجة أنه يمكن تطوير النظام التربوي ككل والممارسات المدرسية التربوية في مدارس الإناث في المملكة العربية السعودية في إدارة تعليم شرق الدمام، من خلال نشر ثقافة التعلم وصولا إلى المدرسة المتعلمة بأبعادها المختلفة، مع أهمية التركيز بصورة أكبر على تطوير وتحسين بنية الهيكل التنظيمي للمدارس الذي حظي بأقل متوسط حسابي، ويرجع السبب في ذلك إلى أن بنية الهيكل التنظيمي للمدارس مازال يسيطر عليها الهيكل العمودي الذي لا يسمح بنشر وتوزيع المعرفة، وجاءت هذه النتائج متوافقة مع نتائج دراسات (عطاري وعيسان، 2007)، و(عبابنة والطويل، 2009)، و(عبابنة، 2011)، و(جبران، 2011)، و(Gokyer, 2011)، و(رمضان، 2014)، بينما جاءت هذه النتيجة مخالفة لنتائج كل من دراسة (عبد الفتاح، 2013)، التي تشير إلى أن درجة توفر ضوابط المنظمة المتعلمة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية ووسطها (كبيرة جدا)، ودراسة (عياصرة والحارثي، 2015) والتي تشير إلى أن درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة كانت (كبيرة).

وقد بين الجدول(7) أن مجال النمو المهني قد حظي بأعلى المتوسطات يليه مجال المناخ (3.19 و3.15 على التوالي)، ثم مجال التجريب بمتوسط حسابي قيمته (3.04)، بينما حصل مجال الهيكل التنظيمي على الترتيب الأخير بمتوسط حسابي قيمته (2.77). وتتفق هذه النتائج مع دراسة (جبران، 2011) مع اختلاف بسيط إذ سبق مجال المناخ في دراسة جبران مجال النمو المهني مع فارق بسيط في المتوسطات كما في الدراسة الحالية، وترى الباحثة أن ذلك ينسجم مع توجهات وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية -وفي إدارة تعليم شرق الدمام على الخصوص- نحو المدرسة المتعلمة من خلال تبني مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام تطويراً ببرامجه الأربعة: تطوير المناهج، تأهيل المعلمين والمعلمات، تحسين البيئة التعليمية، ودعم النشاط غير الصفي.(الحربي، 2011) ما دفع قادة المدارس إلى إتاحة فرص التعلم والتدريب للمعلمات داخل المدرسة وخارجها لتحقيق التنمية المهنية المرجوة، إضافة إلى رغبة المعلمات في تنمية مقدراتهن المهنية، وأما حصول مجال المناخ على الترتيب الثاني فإنه يفسر بتوجه إدارات مدارس الإناث في التعليم العام إلى إيجاد توافق مرضي عنه بين العاملات في تلك المدارس، ما ساعد على توفير مناخ مناسب يسير نحو توحيد الاتجاهات العامة وتوحيد الهدف وهو أداء العمل التربوي بأعلى درجة من الكفاءة، واتفقت هذه النتيجة أيضا مع نتيجة (جبران، 2011) في حصول مجالي التجريب والهيكل التنظيمي على المرتبة الثالثة والرابعة على التوالي، ويفسر حصول مجال الهيكل التنظيمي على المرتبة الأخيرة بين المجالات الأربعة بأن المعلمات عادة أقل حرصا من الذكور على الاطلاع على الهيكلية التنظيمية للمدرسة. إلا أن الملفت للنظر في هذه النتيجة أنه لم يحصل أي من هذه المجالات على درجة مرتفعة وهذا يعني أن مدارس الإناث مازالت بحاجة إلى المزيد من بذل الجهد للتحول نحو المدرسة المتعلمة بمختلف مجالاتها، وتعزيز التجريب وتبنيه كعملية تعلمية بكسر الأنماط السائدة وتجريب طرق مختلفة في تنظيم العمل اليومي والنظر إلى الأخطاء على أنها فرص للنمو الإيجابي في المدرسة.

3.2. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف تصورات المعلمات نحو مدارسهن كمنظمات متعلمة باختلاف المؤهل الدراسي وسنوات الخدمة؟

3.2.1. حسب المؤهل العلمي

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشتركات تبعا لمتغير المؤهل العلمي، والنتائج في الجدول رقم (8) تبين ذلك.

جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات المشتركات تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال النمو المهني	اقل من بكالوريوس	33	3.50	0.76
	بكالوريوس	334	3.20	0.81
	اكثر من بكالوريوس	30	2.87	0.98
مجال الهيكل التنظيمي	اقل من بكالوريوس	33	3.12	0.98
	بكالوريوس	334	2.76	0.94
	اكثر من بكالوريوس	30	2.55	1.09
مجال التجريب	اقل من بكالوريوس	33	3.30	0.81
	بكالوريوس	338	3.04	0.90
	اكثر من بكالوريوس	30	2.77	0.98
مجال المناخ	اقل من بكالوريوس	33	3.45	0.78
	بكالوريوس	338	3.15	0.84
	اكثر من بكالوريوس	30	2.85	0.85
المجالات ككل	اقل من بكالوريوس	33	3.38	0.76
	بكالوريوس	338	3.08	0.81
	اكثر من بكالوريوس	30	2.79	0.92

ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي والنتائج في الجدول رقم (9) تبين ذلك.

جدول رقم (9): اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في استجابات المشتركات تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مجال النمو المهني	بين المجموعات	6.31	2	3.15	4.68	0.010
	داخل المجموعات	265.15	394	0.67		
	المجموع	271.46	396			
مجال الهيكل التنظيمي	بين المجموعات	5.59	2	2.79	3.07	0.048
	داخل المجموعات	358.88	394	0.91		
	المجموع	364.47	396			
مجال التجريب	بين المجموعات	4.35	2	2.18	2.67	0.070
	داخل المجموعات	324.01	398	0.81		
	المجموع	328.36	400			
مجال المناخ	بين المجموعات	5.71	2	2.86	4.07	0.018
	داخل المجموعات	279.34	398	0.70		
	المجموع	285.05	400			
المجالات ككل	بين المجموعات	5.59	2	2.80	4.26	0.015
	داخل المجموعات	261.23	398	0.66		
	المجموع	266.82	400			

يتضح من الجدول (9) أن قيم مستويات الدلالة كانت أقل من (0.05) في جميع المجالات عدا مجال التجريب، وهذا يعني وجود فروق في استجابات المشتركات تعزى لمتغير المؤهل العلمي في هذه المجالات، ولمعرفة بين أي المؤهلات توجد هذه الفروق تم اجراء اختبار (Scheffe) للمقارنة والنتائج في الجدول رقم (10) تبين ذلك.

جدول (10) نتائج اختبار(LSD) للمقارنة بين المؤهلات العلمية في استجابات المشتركات

المجال	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	اكثر من بكالوريوس
مجال النمو المهني	اقل من بكالوريوس	3.50	*	*
	بكالوريوس	3.20		*
	اكثر من بكالوريوس	2.87	*	
مجال الهيكل التنظيمي	اقل من بكالوريوس	3.12	*	*
	بكالوريوس	2.76		*
	اكثر من بكالوريوس	2.55	*	
مجال المناخ	اقل من بكالوريوس	3.45	*	*
	بكالوريوس	3.15		*
	اكثر من بكالوريوس	2.85	*	
المجالات ككل	اقل من بكالوريوس	3.38	*	*
	بكالوريوس	3.08		*
	اكثر من بكالوريوس	2.79	*	

* فرق دال احصائيا

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى

الدلالة (0.05) في استجابات المشتركات في المجالات الثلاث والمجالات ككل بين فئة أقل من بكالوريوس وبكالوريوس لصالح أقل من بكالوريوس، وبين بكالوريوس وأكثر من بكالوريوس لصالح بكالوريوس، وبين أقل من بكالوريوس وأكثر من بكالوريوس لصالح أقل من بكالوريوس.

وهذا يعني أن تصورات المعلمات في المملكة العربية السعودية نحو مدارسهن كمنظمات متعلمة تكون أكثر إيجابية كلما قل المؤهل العلمي في مجالات النمو المهني والهيكل التنظيمي والمناخ والمجالات ككل، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (رمضان، 2014) التي تشير إلى أن هناك فروق دالة إحصائيًا في جميع أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية- عدا بعدين فقط - بين عينة الدراسة ذوي المؤهلات أقل من البكالوريوس وذوي المؤهلات أكثر من البكالوريوس، لصالح ذوي المؤهلات أقل من البكالوريوس؛ كما توجد فروق دالة إحصائيًا في جميع أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية- عدا بعد واحد- بين عينة الدراسة ذوي المؤهلات أقل من البكالوريوس وذوي المؤهلات بكالوريوس / ليسانس، لصالح ذوي المؤهلات أقل من البكالوريوس؛ ويعزى ذلك إلى أن أصحاب المؤهلات العالية عادة ما لديهم فهم أشمل وأعمق للمفاهيم المتصلة بأبعاد ومجالات المنظمة المتعلمة، أما ذوي المؤهلات الأقل فإنهم يحرصون وبشكل كبير على أخذ كل ما هو جديد يمكنهم من تطوير أنفسهم وزيادة نموهم المهني، ويدعم تقدمهم الوظيفي، وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (عطاري وعيسان، 2007)، و(عبابنة والطويل، 2009)، و(عبابنة، 2011)، و(جبران، 2011) و(عياصرة والحارثي، 2015) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل.

3.2.2. حسب الخدمة

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في استجابات المشتركات تبعا لمتغير الخدمة، والنتائج في الجدول رقم (11) تبين ذلك.

جدول رقم (11) اختبار"ت"للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في استجابات المشتركات تبعا لمتغير الخدمة

المجال	الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مجال النمو المهني	أقل من خمس سنوات	52	3.31	0.90	1.08	399	0.280
	خمس سنوات فأكثر	349	3.17	0.82			
مجال الهيكل التنظيمي	أقل من خمس سنوات	52	2.94	0.995	1.39	399	0.167
	خمس سنوات فأكثر	349	2.74	0.95			
مجال التجرب	أقل من خمس سنوات	52	3.19	0.87	1.32	399	0.189
	خمس سنوات فأكثر	349	3.02	0.91			
مجال المناخ	أقل من خمس سنوات	52	3.24	0.84	0.83	399	0.409
	خمس سنوات فأكثر	349	3.14	0.85			
المجالات ككل	أقل من خمس سنوات	52	3.21	0.84	1.20	399	0.230
	خمس سنوات فأكثر	349	3.06	0.81			

يتضح من الجدول (11) أن قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (0.05) في جميع المجالات، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى أقل من (0.05) في استجابات المشتركات تبعا لمتغير الخدمة، وهذا يدل على تشابه تصورات المعلمات في المملكة العربية السعودية نحو مدارسهن كمنظمات متعلمة مهما كانت مدة خدمتهن، ويعزى ذلك إلى تركيز الجهات الرسمية والعليا في التعليم العام على أهمية النهوض بالعنصر البشري مهما كانت فترة خدمته؛ وصولا إلى تحقيق متطلبات التحول إلى المدرسة المتعلمة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (عبابنة والطويل، 2009)، و(عبابنة، 2011)، و(جبران، 2011) و(عياصرة والحارثي، 2015)، كما اتفقت مع نتائج (رمضان، 2014) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا عدا في مجال واحد أظهر فروقا دالة لصالح ذوي الخبرة الأقل، كما اختلفت النتائج الحالية مع دراسة (عطاري وعيسان، 2007) التي بينت وجود فروق دالة إحصائيا لصالح عينة الدراسة الأكثر خبرة نحو وصف مدارسهم كمدارس متعلمة.

4. خلاصة وتوصيات

4.1. خلاصة:

وحيث أن أهم نتيجة للدراسة كانت حصول جميع مجالات تصورات المعلمات في المملكة العربية السعودية نحو مدارسهن كمنظمات متعلمة على درجات موافقة متوسطة وتعني هذه النتيجة أنه يمكن تطوير النظام التربوي ككل والممارسات المدرسية التربوية في مدارس الإناث في المملكة العربية السعودية في إدارة تعليم شرق الدمام، من خلال نشر ثقافة التعلم وصولا إلى المدرسة المتعلمة بأبعادها المختلفة، وأنه على المسؤولين إتخاذ التدابير المناسبة لتحقيق التقدم في تحسين الممارسات التربوية للتحول نحو المدرسة المتعلمة.

4.2. توصيات:

وتبعا لما ذكر بالنتائج، توصي الباحثة بالآتي:

- إجراء المزيد من الدراسات في تطبيق مباديء المنظمة المتعلمة في مدارس التعليم العام في المنطقة الشرقية للمملكة العربية السعودية، والاستفادة من خبرات الدول المجاورة في تطبيق صيغ (المدارس المتعلمة).
- تفعيل الدورات التدريبية لمديري المدارس ومعلماتها في تطبيق أبعاد المدرسة المتعلمة، وتقديم الحوافز لهم.
- تجهيز المدارس بالمعامل، المكتبات، قاعات الأنشطة، ملاعب رياضية ..الخ لاسيما المدارس كبيرة العدد.
- تشجيع المبادرات التي تقدمها المؤسسات الإنتاجية ومواقع العمل لإكساب الطلاب مهارات سوق العمل.
- استبدال الطرق التقويمية التقليدية كالإختبارات التحصيلية بنماذج التقويم المستمر، والتقويم التكويني، تقويم الحقائب التعليمية.
- يجب أن تضمن المدرسة تقنية سوق العمل في العملية التعليمية، باعتبارها جزءا من متطلبات التخرج.
- تفعيل اللامركزية وتأكيد دور المجتمع المحلي بشكل أكبر في بناء وإدارة المدرسة، وتفعيل المبادرات الشعبية والجهود التطوعية في مجالات تمويل التعليم، وتشجيع القطاع الخاص على الاستثمار في التعليم.

نبذة عن المؤلفة

أسماء راضي خنفر

عمادة تطوير التعليم الجامعي، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، الدمام، المملكة العربية السعودية، 00966563745166، arkhanfar@iau.edu.sa، asmaakhanfar@yahoo.com

د. خنفر أستاذ أصول التربية المساعد/ جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل/ عمادة تطوير التعليم الجامعي من 2014 حتى تاريخه، مدرب معتمد. نشر للباحثة عدد 3 من الأبحاث، وقبل للنشر عدد 3 من الأبحاث في مجلات علمية محكمة عربية وسعودية، بالإضافة إلى المشاركة في تأليف كتاب بعنوان: "التربية البيئية والوعي البيئي"، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع عمان – الأردن: .2016، وكتاب بتطوير المناهج تحت الطباعة، حاصلة على ما يزيد على 50 شهادة لورش تدريبية.

المراجع

أبو خضير، إيمان سعود. (2006). *إدارة التعلم التنظيمي في معهد الإدارة العامة في المملكة العربية السعودية: تصور مقترح لتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة*. رسالة دكتوراه، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

البرنامج الوطني لتطوير المدارس. (2015). *البرنامج الوطني لتطوير المدارس*. متوفر بموقع: https://www.tatweer.edu.sa/TatweerProjects (تاريخ الاسترجاع: 20/ 11/ 2016).

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

الحربي، قاسم عائل. (2011). رؤية استراتيجية لقيادة مدرسة المستقبل بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة جازان، فرع العلوم الإنسانية*، **1**(1)، 77-

.111

الحواجرة، كامل. (2010). مفهوم المنظمة المتعلمة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، عمادة البحث العلمي وضمان الجودة، الجامعة الأردنية*، **6**(1)، 225-245.

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

رمضان، عصام. (2014). مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر العاملين فيها. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الانسانية، عمادة البحث العلمي*، **28**(10)، 2373- 2410.

الرميساء، البار. (2014). *المناخ التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز دراسة ميدانية في مؤسسة سونطراك بسكرة*. رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

زايد، عبد الناصر، بو بشيت، خالد والمطيري، ذعار. (2009). المنظمة المتعلمة وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية، دراسة حالة: القطاعات الرئيسية في الهيئة الملكية بالجبيل. في: *المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية: نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، الهيئة الملكية*، الجبيل، المملكة العربية السعودية، 01-04/11/2009.

عبابنة، صالح. (2011). تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين*، **12**(4)، 145-166.

عبابنة، صالح والطويل، هاني. (2009). درجة ممارسة العاملين في مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن لضوابط المنظمة المتعلمة حسب إطار سينجي: أنموذج مقترح. *مجلة دراسات عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية*، **36**(ملحق)، 80- 96.

عبد الفتاح، فداء غازي. (2013). *درجة توافر خصائص المنظمة المتعلمة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية ووسطها من وجهات نظرهم*. رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

العرفج، عبد المحسن بن حسين. (2011). *مدى تطبيق أبعاد المنظمات المتعلمة في الجامعات السعودية: دراسة حالة على جامعة الملك فيصل*. المملكة العربية السعودية: آفاق جديدة.

عطاري، عارف وعيسان، صالحة. (2007). المدرسة كمنظمة متعلمة، دراسة استطلاعية في بعض مدارس سلطنة عمان. في: *المؤتمر الأول حول إدارة تنمية الموارد البشرية في المنظمات المعاصرة*، مركز الملكة رانيا للدراسات الأردنية وتنمية المجتمع جامعة اليرموك، إربد، الأردن، بدون تاريخ.

عياصرة، معن والحارثي، خلود. (2015). درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك*، **11**(1)، 31-43.

الغامدي، حامد جماح. (2013). *برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم المطورة*. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

قحوان، محمد قاسم. (2012). *التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة*. الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع.

النويري، عبير ماجد. (2016). *درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بأنماط الثقافة التنظيمية السائدة فيها*. رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

الهنداوي، ياسر فتحي. (2012). *إدارة المدرسة وإدارة الفصل: أصول نظرية وقضايا معاصرة*. مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

Ababneh, S. (2011). Taqdirat mudiri almadaris aleamat fi libia limadarisihim kamunazamat mutaealimati 'Estimated principals of public schools in Libya for their schools as educated organizations'. *Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain University*, **12**(4), 145–66. [in Arabic]

Ababneh, S. and Al-Taweel, H. (2009). Darajat mumarasat aleamilin fi madaris wizarat altarbiat waltaelim fi al'urdun lidawabit almunazamat almutaealimat hsb 'iitar sianji 'unmudhaj muqtarah 'The degree of practitioners in the schools of the Ministry of Education in Jordan to the controls of the educated organization according to the Senji framework: a proposed model'. *Dirasat Journal for Deanship of Scientific Research, Jordan University,* **36**(supplement), 80–96. [in Arabic]

Abd-Alfattah, F.G. (2013). *Darajatan Tuafir Khasayis Almunazamat AlmutaealimatL ladaa Mudiri Almadaris Alhukumiat fi Muhafazat Shamal Aldifat Algharbiat Wawastiha Min Wujuhat Nazarihim* 'The Degree of the Availability of Learning Organization for the Principals of Public School and from their Perspectives in Northern and Central Governorates in the West Bank'. Master's Dissertation, An-Najah National University, Nablus, Palestine. [in Arabic]

Abu Khudair, E.S. (2006). *'iidarat Altaealum Altanzimii fi Maehad Al'iidarat Aleamat fi Almamlakat Alearabiat Alsaeudiati: Tasawur Muqtarah Litatbiq Mafhum Almunazamat Almutaealimati* 'Organizational learning Management at the Institute of Public Administration: A proposed Concept for Applying the Concept of the Educated Organization'. PhD Thesis, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia. [in Arabic]

Al-Arfaj, A.H. (2011). *Madaa Tatbiq 'Abead Almunazamat Almutaealimat fi Aljamieat Alsaeudiati: Dirasatan Halatan Ealaa Jamieat Almalik Faysal* 'Extent of Application of the Dimensions of Educated Organizations in Saudi Universities: A Case Study on King Faisal University'. Saudi Arabia: New Horizons. [in Arabic]

Albarnamaj Alwataniu Litatwir Almadarisi. (2015). *Albarnamaj Alwataniu Litatwir Almadarisi.* Available at: https://www.tatweer.edu.sa/TatweerProjects (accessed on 20/11/2016) [in Arabic]

Al-Ghamdi, H. J. (2013). *Barnamaj Tadribiun Muqtarah Lilnumui Almahnii Limuelimi Aleulum Bialmarhalat Almutawasitat fi Daw' Almaeayir Alealamiat Wamutatalabat Manahij Aleulum Almutawirati* 'A Proposed Training Program for the Professional Growth of Middle School Science Teachers in Light of International Standards and Requirements for Developed Science Curricula'. PhD Thesis, Umm Al-Qura University, Mecca, Saudi Arabia. [in Arabic]

Al-Harbi, Q.A. (2011). Ruyatan 'iistratijiatan liqiadat madrasat almustaqbal bialmamlakat alearabiat alsaeudiati 'A strategic vision to lead the school of the future in saudi arabia'. *Jazan University Journal: Humanities Branch*, **1**(1), 77-111. [in Arabic]

Al-Hawajra, K. (2010). mafhum almunazamat almutaealimat fi aljamieat al'urduniyat min wijhat nazar 'aeda' alhayyat altadrisiati 'The concept of an educated organization in jordanian universities from the viewpoint of faculty members'. *The Jordanian Journal of Business Administration, Deanship of Scientific Research and Quality Assurance: University of Jordan*, **6**(1), 225–45. [in Arabic]

Al-Hindawi, Y.F. (2012). *'iidarat Almadrasat Wa'iidarat Alfasl: 'Usul Nazariatan Waqadaya Mueasirati* 'School Administration and Classroom Management: Origins and Contemporary Issues'. Egypt: The Arab Group for Training and Publishing. [in Arabic]

Al-Mahdy, Y. and Al-Harby, K. (2012). Learning school: The ability of Egyptian & Saudi school principals to turn their schools into learning organizations: An exploratory study. *King Saud University Journal*, **1**(1), 2–18.

Al-Nuwaire. A.M. (2016). *Darajat Tuafir 'Abead Almunazamat Almutaealimat fi Almadaris Alththanawiat Bimuhafazat Ghazat Waealaqatiha Bi'anmat Althaqafat Altanzimiat Alsaayidat fiha* 'The Availability Degree of the Learning Organization Dimensions in Secondary Schools in Gaza Governorates and its Relation to the Prevailing Types of Organizational Culture'. Master's Dissertation, Islamic University, Gaza, Palestine. [In Arabic]

Alrmisa, A. (2014). *Almunakh Altanzimiu Waealaqatuh Bidafieiat Al'iinjaz Dirasat Maydaniatan fi Muasasat Suntrak Biskirat* 'The Organizational Climate and its Relationship to the Achievement

Zayid, A., Abu bashit, K. and Almatiri, D. (2009). Almunazamat almutaealimat watatbiqatiha fi almamlakat alearabiat alsaeudiati, dirasat halata: alqitaeat alrayiysiat fi alhayyat almalakiat bialjabili 'The educated organization and its applications in the Kingdom of Saudi Arabia, case study: the main sectors in the Royal Commission in Jubail'. In: *The International Conference on Administrative Development: Towards Outstanding Performance in the Governmental Sector, the Royal Commission,* Jubail, Saudi Arabia, 01-04/11/2009. [In Arabic]

Motive: A Field Study at the Sonatrach Foundation in Siskra'. Master's Dissertation, Mohamed Khedr University, Biskra, Algeria. [In Arabic]

Al-Thiiab, S.T. (2014). *Madaa Tawafur Mutatalabat Almunazamat Almutaealimat Wamajalat Tatbiqiha Bialkuliyat Altaqniat Bialkhurji* 'The Extent of the Requirements Availability of the Learning Organization and Fields of their Application in the Technical College in Al-Kharj'. Master's Dissertation, Naif Arab University for Security Sciences, Riyad, Saudi Arabia. [In Arabic]

Ayasrah, M. and Al-Harthi, K. (2015). Darajatan mumarasat mudirat almadaris alththanawiat bimadinat alttayif liaistiratijiaat almunazamat almutaealimati 'The degree to which high school principals in Taif practice the strategies of the educated organization'. *Jordanian Journal of Educational Sciences: Deanship of Scientific Research and Postgraduate Studies, Yarmouk Universit*, **11**(1), 31–43. [In Arabic]

Clodwell, D. and Fried, A. (2012). Learning organizations without borders? A cross-cultural study of university HR practitioners perceptions of the salience of -Senge s five disciplines in effective work outcomes. *Commerce Law and Management*, **1**(1), 32–44.

Dalin, P. (1996). Can schools learn? Preparing for the 21st century. *NASSP Bulletin*, **80**(576), 9–15.

Davies, B. and Ellison, L. (2001). Organizational learning building the future of school. *International Journal of Educational, Management.* **15**(2), 78–85.

Eatari, E. and Eaysan, S. (2007). Almadrasat kamunazamat mutaealimati, dirasat aistitlaeiat fi bed madaris saltanat euman 'The school as an educated organization, an exploratory study in some schools of the Sultanate of Oman'. In: *The First Conference on Human Resources Development Management in Contemporary Organizations, Queen Rania Center for Jordanian Studies and Community Development, Yarmouk University*, Irbid, Jordan, n/a. [In Arabic]

Gokyer, N. (2011). Teacher's perceptions of learning school conception. *International Online Journal of Educational Sciences*. **3**(3), 998–1020.

Jibran, A.M. (2011). Almadrasat kamunazamat mutaealimat walmudir kaqayid taelimiin min wijhat nazar almuealimin fi al'urdunn 'The school as learning organization and the principal as instructional leader as perceived by teachers in Jordan'. *IUG Journal of Humanities Research.* **19**(1), 427–58. [In Arabic]

Khasawneh, S. (2011). Learning organization disciplines in higher education institutions: An approach to human resource development in Jordan. *Innovative Higher Education Journal*. **36**(4), 273–85.

Kleine-Kracht, P. (1993). The principal in a community of learning. *Journal of School Leadership*, **3**(4), 391–9.

Kline, P. and Saunders, B. (1998). *Ten Steps to a Learning Organization.* 2nd edition. Salt Lake City, UT: Great River Books.

Qahwan, M.Q. (2012). *Altanmiat Almihniat Limuelimi Altaelim Althaaniwii Aleami fi Daw' Maeayir Aljawdat Alshaamilati* 'Professional Development for General Secondary Education Teachers in the Light of Comprehensive Quality Standards'. Jordan: Ghaida'a House for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Ramadan, E. (2014). Madaa tuafir 'abead almunazamat almutaealimat bialmaeahid al'azhariat min wijhat nazar aleamilin fiha 'The availability of the dimensions of learning organization of al-azhar institutes from the viewpoint of its employees'. *An-Najah University Journal for Research (Humanities) Deanship of Research*. **28**(10), 2373–410. [In Arabic]

Senge, P. (2000). *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education.* New York: Doubleday Currency.

Senge, P.M. (1994). *The Fifth Discipline: Field Book: Strategies and Tools for Building a Learning Organization.* New York: Doubleday Dell Publishing Group Inc.