145
المجلد 12 العدد 4 ديسمبر 2011

تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة

د. صالح أحمد أمين عبابنة
قسم التربية- كلية الآداب
جامعة ٧ أكتوبر- ليبيا

تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة

د. صالح أحمد أمين عبابنة
قسم التربية- كلية الآداب
جامعة ٧ أكتوبر- ليبيا

الملخص

هدفت الدراسة إلى استقصاء تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) مديراً من منطقة مصراتة التعليمية، أُخذت استجاباتهم على استبانة مكونة من (٥٩) فقرة،

وقد أسفرت النتائج: أن العاملين في المدارس الليبية يمارسون جميع مجالات المدرسة المتعلمة بدرجة متوسطة، ما عدا مجال التعلم الفريقي، الذي كانت درجة ممارسته قليلة. وكانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α= ٠,٠٥) تبعاً لمستوى المدرسة، ولم تكن الفروق دالة إحصائيا تبعاً لمتغيري مؤهل المدير أو خبرته.

وأوصى الباحث اللجنة الشعبية العامة للتعليم في ليبيا بتشجيع الممارسات التي تساعد المدارس على التحول إلى منظمات متعلمة.

الكلمات المفتاحية: المدرسة المتعلمة، المنظمة المتعلمة، ضوابط المنظمة المتعلمة، تقديرات مديري المدارس، المدرسة الليبية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢/١٢/٢٠٠٩م
* تاريخ قبوله للنشر: ١٥/٤/٢٠١٠م

Libyan Public Schools' Principals Perceptive of Their Schools as A Learning Organization

Dr. Saleh A. Amin Ababneh
Dept. of Education - College of Arts
7 October University- Libya

Abstract

The purpose of the study was to explore the perceptions of Libyan schools' principals of their schools as a Learning Organization. (36) schools principals responded to (59-items) questionnaire at 2009 spring. The results revealed that principals' perceptions of their schools as Learning Organizations were moderately to all questionnaire dimensions, except (Team Learning) which was low. There were statistical significant differences ($\alpha = 0.05$) in principals' perceptions that could be attributed to school level. The results also revealed that there weren't statistical significant differences in principals' perceptions that could be attributed to their qualification and experience.

The researcher recommended the Public People Committee of Education to encourage practices that help schools to change into learning organization.

Key words: learning organization, learning school, learning organization discipline, principals' perceptions, Libyan schools.

تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة

د. صالح أحمد أمين عبابنة
قسم التربية- كلية الآداب
جامعة ٧ أكتوبر- ليبيا

المقدمة

إن المدرسة المعاصرة مطالبة بالتغيير المستمر لإحداث التوافق مع التغيرات المتسارعة في جوانب الحياة المختلفة، مما حتم على التربويين البدء بعملية تغيير واسعة وفق أبعاد معرفية ومتطلبات البيئة الحالية والمستقبلية، وإدماج هذه التغييرات في السياق المدرسي.

ولتحقيق ذلك أشار العديد من الباحثين مثل: (Argyris & Schon, 1978) و (Senge 1990, 1996, 2000)، و (Garvin, 1993) و(هيجان، ١٩٩٨) و (Pang, 2003; 2005)، و (Agaoglu, 2006) و (الطويل وعبابنة، ٢٠٠٩) إلى أن المنظمات (ومنها المدارس) يجب أن تسعى إلى التعلم المستمر، والوصول إلى طور المنظمة المتعلمة (Learning Organization)، بل يجب أن يكافح مديرو المدارس، والمعلمون إلى أن تصبح مدارسهم منظمات متعلمة (Reid, 1998)، لأن فاعلية المدارس المتعلمة أصبحت الآن حقيقة (Cecil & Martinette, 2002) ومعظم برامج الإصلاح التربوي المعاصرة تتضمن في جوهرها ممارسات المنظمة المتعلمة (Chen, at el., 2004). والواقع أن المنظمة المتعلمة أسلوب إداري واعد يوفر القدرة للمدارس ليس فقط لإحداث التغيير المطلوب، بل لامتلاك الآليات اللازمة لتمكينها من التغيير المستمر، ومن ثمَّ تحقيق التوافق الكامل مع البيئة الخارجية، وتحقيق رؤيتها ورسالتها.

إن المنظمة التربوية تحتاج أكثر من غيرها من المنظمات إلى التعلم المستمر؛ لأن الإنسان يشكل معظم مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، وتعمل لإعداد الأفراد، ليس للعيش في الحاضر الذي يمتاز بشدة التغير وسرعته في مختلف جوانب الحياة، بل للعيش في المستقبل الذي أصبح التنبؤ بظروفه أصعب من أي وقت مضى.

وحسب رأي دالن (Dalin, 1996) فإن المنظمة المتعلمة هي الصيغة المثلى لتحافظ المدرسة على كيانها في ظل التغيرات المتسارعة في مختلف مجالات الحياة في الحاضر والمستقبل. وخلص الطويل وعبابنة (٢٠٠٩) بعد مراجعتهما لخصائص مدرسة المستقبل، إلى أن المدرسة القادرة

على تحقيق رؤيتها ورسالتها في المستقبل هي المدرسة المتعلمة. إن منحى المدرسة المتعلمة يعمل على توفير التطوير المهني المستمر للعاملين، ومن ثمّ يحقق التحسين المستمر للممارسات التعليمية، وزيادة تحصيل الطلبة.

يعد بيتر سينجي (Peter Senge) بحق رائد مفهوم «المنظمة المتعلمة» عندما ابتدعه عام (١٩٩٠). إذ حدد الأبعاد الخمسة الأساسية التي يجب أن تتوافر في أية منظمة لاعتبارها منظمة متعلمة، وهذه الأبعاد تشمل: التمكن الشخصي، (Personal Mastery) والنماذج العقلية (Models Mental)، والرؤية المشتركة، (Shared Vision) والتعلم الفريقي (Team Learning) والتفكير النظمي (Systems Thinking)، الذي أسماه البعد أو البعد الخامس (Senge, 1990; 2000). وفي عام (٢٠٠٠) قدم سينجي مع مجموعة من زملائه التربويين كتاب، (SCHOOLS THAT LEARN) الذي أورد فيه العديد من تجارب المدارس التي طبقت أبعاد المنظمة المتعلمة .وفيما يلي توضيح لهذه الأبعاد ،وبعض تطبيقاتها في السياق المدرسي: يعني «التمكن الشخصي» المستوى العالي من الإتقان العلمي والمهني لدى المتخصصين، ويمكن الوصول إلى هذه الدرجة من الاحتراف المهني بالحصول على المؤهل العلمي المناسب، ومن ثم تبني منهج التعلم المستمر، مما يجعل الفرد قادراً على تحقيق الأهداف المرغوب فيها (الطويل وعبابنة، ٢٠٠٩). إن الدور الرئيس للمعلمين في المدارس المتعلمة هو إعلاء قدراتهم لنقل المعرفة إلى الصف، وتجريب كل الطرق الممكنة لتسهيل تعلم تلاميذهم.

أما «النماذج العقلية» فهي مجموعة الافتراضات والتعميمات والصور التي يحملها أفراد المنظمة، وتؤثر إيجابا أو سلباً في تصوراتهم الفكرية، وهذه النماذج هي التي تشكل تحيزاتهم (عبابنة والطويل، ٢٠٠٩). إن معرفة النماذج العقلية يساعد في تحديد وتوضيح الأحداث الجارية في المدرسة، رغم أن معظم النماذج العقلية في المدارس لا يمكن مناقشتها لكونها غير معلنة وخافية عن النظر، إلا أن من أهم الأمور في المدرسة المتعلمة هي اختبار هذه النماذج وكشفها، وتطوير المقدرة على أن يتحدث كل من العاملين بأمان.

وتعرف «الرؤية المشتركة» بالصورة الجماعية لما ستكون عليه المنظمة في المستقبل، وتبدأ بما يقتنع به الفرد أنه حقيقة، ثم يتم دمج الرؤى الفردية في اتجاه واحد يعبر عن الرؤية المشتركة للمدرسة. إن بناء الرؤية المشتركة يمثل قلب المدرسة المتعلمة، وإن وجود الرؤية الواضحة المشتركة يلهم ويوحد العاملين للعمل الجماعي. وإذا تم بناء الرؤية بشكل صحيح فإن الأفراد سيكافحون من أجل تعلم ما يلزم لتحقيقها (الطويل وعبابنة، ٢٠٠٩). وعندما تمتلك منظمة رؤية مشتركة، ومستوى عاليًا من التمكن الشخصي، تتولد القوة التي تسوق التغيير، التي

أطلق عليها سينجي (Senge, 1990) «التوتر الإبتكاري» الذي يعبر عن الفرق بين الرؤية المستقبلية والواقع الحالي، الذي يؤدي مع توفر التزام حقيقي عند الأفراد إلى تحقيق المنظمة المتميزة لأهدافها.

أما «التعلم الفريقي» فهو عملية تنظيم وتطوير مقدرات مجموعة الأفراد الذين يعملون معاً لتحقيق النتائج التي يرغبون فيها، وتعني سعي مجموعة الأفراد العاملين للتعلم فيما بينهم، أو اقتناص المعرفة من البيئة الخارجية وتوزيعها على الجميع (عبابنة، ٢٠٠٧). «التعلم الفريقي» مهارة جماعية يمكن تعلمها وترسيخها عبر توفير مديري المدارس البيئات المناسبة التي يستطيع فيها الأفراد توضيح وجهات نظرهم قبل اتخاذ القرارات، وتوفير وسائل الاتصال باتجاهين لتقييم وتأمل الممارسات التربوية ونقل الخبرات بين العاملين، مما يساعد على إيجاد الظروف المناسبة للعمل التعاوني مع الآخرين، والتعلم منهم، والتعلم معهم (Pang, 2003)، وهذا من شأنه أن يعزز مفاهيم التعلم الفريقي، ومن ثم تحسين الأداء المدرسي.

وأخيراً «التفكير النظمي» هو مقدرة العاملين في المدرسة على فهم العلاقات الشبكية المعقدة من خلال مجموعة العوامل المدرسية وتفاعلاتها الدينامية. ويؤكد سينجي (Senge, 1990; 2000) على أهمية التفكير النظمي حيث عده أهم الأبعاد، إذ إنه يساعد على تجنب وضع الحلول المؤقتة المنفصلة للمشكلات في المنظمة، ويسمح بحدوث فهم أفضل لشبكة العلاقات بين وحدات المنظمة وأفرادها، مما يؤدي إلى إيجاد حلول ناجعة للمشكلات، ويضمن شمولية إحداث التغيير اللازم والانطلاق الأسلم نحو المستقبل. إن التفكير النظمي هو القادر على فهم التداخلات والتفاعلات في النظم التربوية الدينامية المعقدة، ويحتاج التفكير النظمي إلى قادة يستطيعون رؤية كل مدرسة بوصفها منظمة معقدة بمكوناتها المنفصلة، ويجعلهم قادرين على اتخاذ القرارات المرتبطة بتحسين تحصيل الطلبة (Thornton, Pelter & Perreault, 2004).

إن ممارسات القيادة التحويلية قادرة على إحداث التطوير المدرسي، وزيادة تحصيل الطلبة من خلال تعزيزها للتعلم المنظمي، حيث تعمل على زيادة الفاعلية الجماعية للمعلمين وتوضح الأهداف والرؤية المشتركة (Mulford, Silins & Leithwood, 2005)، وتعمل على تسريع قبول المجموعة الأهداف العامة للمدرسة، وتشجيع التفكير التأملي، وبناء أعراف واعتقادات جماعية (Cibulka et al., 2000)، وحتى يتم ذلك فإن العمل الجديد للقائد في المنظمات المتعلمة، مرتبط بتأديته ثلاثة أدوار هي أنه: مخطط ومعلم ورائد (Senge, 1996).

إن أسلوب المنظمة المتعلمة تأثر بأدبيات المجتمع المتعلم، واقتصاد المعرفة، والتعلم المنظمي، والتطوير المهني، وإن نقطة الانطلاق في كل تلك الأفكار أن هناك «تغيراً» مستمراً تتطلب

مواجهته تعلماً مستمراً (عطاري وعيسان، ٢٠٠٣). فمفهوم «المدرسة المتعلمة» نظرة مستقبلية في الإدارة التربوية تحقق التوافق مع خصائص المعرفة المعاصرة، وسرعة تغيرها، وسهولة التعامل معها وتبادلها وإدارتها.

لقد حاول العديد من الباحثين، مثل (Watkins & Marsick, 1993; 1996; 1999) و (Goh, 1998) و(Silins et al., 2002) وضع ضوابط أو أبعاد أو معايير للمنظمة المتعلمة، إلا أن معظم الدراسات التي ناقشت المدارس كمنظمات متعلمة استخدمت أبعاد سينجي لشموليتها وريادتها، وهذا ما دعا الباحث لاستخدامها في استكشاف معالم المنظمة المتعلمة في المدارس العامة في ليبيا.

لقد ظهرت الدراسات الميدانية التي تبحث مقدار تطبيق العاملين في المدارس لأبعاد المدرسة المتعلمة منذ نهاية التسعينات من القرن الماضي، وقد تنوعت الدراسات العالمية لتشمل –بالإضافة إلى أبعاد المدرسة المتعلمة– قيادة المنظمات المتعلمة، وعلاقة التعلم المنظمي بتحصيل الطلبة، والمناخ المنظمي السائد في المدارس المتعلمة، وغيرها من المتغيرات. إلا أنّ الدراسات العربية ما زالت قليلة بل نادرة. وفيما يلي عرض لنتائج بعض هذه الدراسات، وخصوصاً التي هدفت إلى تحديد درجة تطبيق أبعاد المدرسة المتعلمة، وترتيب تلك الأبعاد حسب ممارستها، وتأثرها ببعض المتغيرات المستقلة:

أشارت نتائج دراسة جرين (Greene, 2000) التي أجريت في إحدى المناطق التعليمية في ولاية كاليفورنيا الأمريكية، إلى أن الأبعاد الأكثر توفرا هي: التمكن الشخصي والنماذج العقلية، والأقل توفرا: الرؤية المشتركة، والتفكير النظمي، وتكوين فرق التعلم. في حين أشارت دراسة كيلي (Kelly, 2001) التي أجريت في مدينة لوس أنجلوس الأمريكية، إلى أن المدارس حققت معدلات مقبولة من التعلم المنظمي في كل من: التمكن الشخصي، والنماذج العقلية، والتعلم الفريقي، و لم تحقق باقي الأبعاد معدلات مقبولة.

في حين كان من نتائج دراسة ثومبسون وزميليه (Thompson, Gregg, Niska, 2004)، التي أجريت في ولاية كاليفورنيا الأمريكية، أن تطبيق المدارس للأبعاد الخمسة كان بدرجة كبيرة، وكانت درجة ممارسة هذه الأبعاد بالترتيب التنازلي الآتي: الرؤية المشتركة، والتمكن الشخصي، والنماذج العقلية، والتعلم الفريقي، وأخيراً التفكير النظمي. وفي هونغ كونغ أشارت نتائج دراسة بانغ (Pang, 2005) إلى أن المدارس المشاركة أظهرت تفاوتاً في درجة ممارستها للأبعاد الخمسة للمنظمة المتعلمة، وكان بعد التمكن الشخصي هو الأكثر ممارسة في هذه المدارس، والنماذج العقلية هو الأقل. وكان من نتائج دراسة (Jones-Mann, 2007) التي أجريت في ولاية كنتيكت الأمريكية، أن بعد النماذج العقلية هو الأكثر ممارسة، ثم

التمكن الشخصي، وأقلها التفكير النظمي، وكانت تقديرات مديري المدارس الأقل خبرة في الإدارة أعلى من تقديرات زملائهم الأكثر خبرة.

وأخيراً أجرى عبابنة (٢٠٠٧) دراسة في الأردن، كان من أهم نتائجها: أن ممارسة العاملين في المدارس الأردنية لأبعاد المدرسة المتعلمة كان بدرجة متوسطة لجميع الأبعاد، وللأداة ككل. وتترتب الأبعاد تنازلياً حسب ممارستها على النحو الآتي: التمكن الشخصي، والتفكير النظمي، والنماذج العقلية، والرؤية المشتركة، والتعلم الفريقي. ووجود فروق دالة إحصائيا لدرجة ممارسة أبعاد المدرسة المتعلمة تعزى لمتغيرات: المركز الوظيفي لصالح الإداريين، ومستوى المدرسة لصالح المدارس الأساسية، والنوع الاجتماعي لصالح الإناث. و لم تكن الفروق دالة لمتغيري المؤهل والخبرة.

استفاد الباحث من هذه الدراسات في كتابة الأدب النظري، واختيار منهجية البحث، ومتغيرات الدراسة، ومناقشة النتائج. وجاءت هذه الدراسة الميدانية لتستكشف درجة تحقيق المدارس العامة في ليبيا لأبعاد المدرسة الدائمة التعلم، ولتشجيع الباحثين على إجراء المزيد من الدراسات حول التعلم المنظمي، والمنظمات المتعلمة، ومقارنة ذلك بالدراسات العالمية في هذا المجال.

مشكلة الدراسة

إن المؤسسات الأكاديمية والتربوية العربية تواجه تحديات داخلية وخارجية هائلة، تحديات تتمثل في الضغوط التي يمارسها المتعاملون الرئيسون معها، وأهمهم الطلبة، وأولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المدني المختلفة، وكذلك ضغوط القوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية الهائلة، مما يفرض على تلك المؤسسات أن تصبح منظمات متعلمة؛ تتبنى فلسفة التعلم المستمر أو التعلم مدى الحياة (درة، ٢٠٠٤).

تبلغ مساحة ليبيا حوالى (١,٨) مليون كم مربع، ويبلغ عدد سكانها (٥,٦) مليون نسمة، وتبلغ نسبة الأمية (٨٪)، وعدد الطلبة في مرحلة التعليم العام (١,٢) مليون طالب، يتوزعون على (٤٥٠٢) مدرسة، يقوم على تعليمهم (١٦٣) ألف معلم، ويتكون النظام التعليمي من مرحلتين: أساسية (ابتدائي وإعدادي) ومتوسطة (ثانوي)، ويغلب على المدارس دوام الفترتين بمدير واحد وبالاسم نفسه: صباحية ثانوية أو أساسية عليا، ومسائية أساسية دنيا، وأغلب المدارس مشتركة من الجنسين من حيث الطلبة والهيئتين التدريسية والإدارية، ويوفر فرص التعليم المتساوية للجنسين، ويطمح النظام التربوي إلى تطوير نوعية التعليم بما يناسب التغيرات العالمية مثل مجتمع المعرفة واقتصادها، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (اللجنة

الشعبية العامة للتعليم، ٢٠٠٨).

ومع توافر هذه المؤشرات الكمية العالية، يكاد يجمع الآباء والمربون على أن المخرجات النوعية للنظام التعليمي الليبي ما زالت دون الطموح، و لم يلحظ المجتمع حدوث التطوير والتحسين المأمولين لممارسات ومخرجات هذا النظام، فما زال تقليدياً في أغلب ممارساته. واعترف تقرير تطور التعليم في الجماهيرية (اللجنة الشعبية العامة للتعليم، ٢٠٠٨) بوجود هوة واسعة بين أساليب المدرسة في التعليم، وواقع وطموحات المجتمع الليبي في الحاضر والمستقبل. ولاحظ الباحث في أثناء إشرافه على برنامج التربية العملي لطلبة قسم التربية أن العمل التربوي في المدارس الأساسية والمتوسطة في الجماهيرية يعتمد على العمل المنفرد لكل معلم على حدة، ووجود فروق كبيرة في التمكن المهني بين معلمي المدرسة الواحدة، والتسرع في تفسير الظواهر التربوية، والاعتماد على الحدس والإشاعة، ويتعامل الإداريون في المدارس مع المشكلات التربوية بنظرة منفصلة عن سياقها التربوي والاجتماعي.

أسئلة الدراسة

١. ما تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة؟

١. هل تختلف تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة، حسب متغير مستوى المدرسة؟

٢. هل تختلف تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة، حسب متغير المؤهل العلمي؟

٣. هل تختلف تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة، حسب متغير الخبرة؟

أهمية الدراسة

إن ممارسة أبعاد المدرسة المتعلمة يؤدي إلى إيجاد حلول شاملة للمشكلات التربوية، ويضمن الوصول إلى الأسباب الحقيقية للمشكلات وتفاعلاتها في الزمان والمكان، ويسهل عملية التطوير والتحديث التي يسعى إليها النظام التربوي الليبي، وبالتحديد فإن أهمية هذه الدراسة تأتي من أنها:

١– تقدم إطارا نظريا جديدا لمفهوم المنظمة المتعلمة في نظام التعليم في الجماهيرية الليبية.

٢– قد تساعد مديري المدارس والإداريين في المستويات الإدارية المختلفة في جهودهم لتحسين أدائهم المهني، ومقدرتهم على معالجة المشكلات التربوية، وحسن إدماج مشاريع

التطوير التربوي في السياق المدرسي.
٣- تفتح المجال أمام الباحثين لدراسة المنظمات المتعلمة والتعلم المنظمي وعلاقتها بالمتغيرات التربوية في الجماهيرية.

مصطلحات الدراسة

المدرسة المتعلمة: وهي المدرسة التي يتم فيها ممارسة المجالات الخمسة للمنظمة المتعلمة بدرجة كبيرة، حسب استجابة أفراد عينة الدراسة إلى الأداة المستخدمة في هذا البحث.
المدارس العامة في ليبيا: هي مجموعة المدارس الحكومية في مرحلتي التعليم الأساسية والمتوسطة في ليبيا.

حدود الدراسة

١- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في المدارس العامة في مدينة مصراتة.
٢- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩.
٣- الحدود البشرية والبحثية: تقتصر هذه الدراسة على أفراد عينة من مديري المدارس في مدينة مصراتة باستخدام الأداة المطبقة في هذا البحث.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لموضوع الدراسة، وكانت الاستبانة هي الأداة المستخدمة لجمع البيانات اللازمة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الأساسية والمتوسطة في ليبيا، في حين تكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الأساسية والمتوسطة في مدينة مصراتة، البالغ عددهم (٥٠) مديراً، وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة والمناسبة للتفريغ (٣٦) استبانة، أي بنسبة إرجاع حوالى (٧٢٪). والجدول رقم (١) يبين توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة.

الجدول رقم (١)
توزيع عينة الدراسة حسب مستوى المدرسة والمؤهل والخبرة

المتغير	الفئات	العدد	المجموع
مستوى المدرسة	أساسي	٢٠	٣٦
	ثانوي	١٦	
المؤهل العلمي	دبلوم	٧	٣٦
	بكالوريوس(ليسانس)	٢٩	
الخبرة في الوظيفة الحالية	من١-أقل من٦ سنوات	١٨	٣٦
	من ٦- ١٠سنوات	٩	
	أكثر من ١٠ سنوات	٩	

أداة الدراسة

استخدم الباحث استبانة «المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة» التي طورها عبابنة عام (٢٠٠٧)، بعد مواءمتها مع البيئة الليبية، إذ تم استبدال بعض الكلمات مثل: النتاجات بأهداف، والخطة التطويرية بالخطة السنوية، وكانت الأداة الأصلية قد تكونت من (٥٩) فقرة، أعطي لكل منها وزن متدرج للأبدال لدرجة تقدير المديرين لمدارسهم كمنظمات متعلمة: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وتمثل رقمياً على الترتيب: (٥، ٤، ٣، ٢، ١). موزعة على خمسة مجالات، يمثل كل منها أحد أبعاد المنظمة المتعلمة. وتم توزيع الاستبانات، والحصول على البيانات في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

تصميم الدراسة ومتغيراتها

لقد اشتمل تصميم الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة، وتشمل ١) مستوى المدرسة: وله فئتان هما: أساسية، ومتوسطة. ٢) المؤهل العلمي: وله فئتان هما: دبلوم، وليسانس (بكالوريوس). ٣) مدة الخدمة في الوظيفة الحالية: ولها ثلاث فئات هي: من سنة واحدة إلى (٥) سنوات، ومن (٦) سنوات إلى (١٠) سنوات، وأكثر من (١٠) سنوات.

ثانياً: المتغير التابع: هو تقدير درجة ممارسة العاملين في المدارس العامة في مدينة مصراتة لأبعاد المنظمة المتعلمة، كما عبر عنه أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس في أثناء استجابتهم لأداة الدراسة.

الأساليب الإحصائية

لأجل معالجة البيانات إحصائيا، استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ويشمل ذلك الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) (t-test)، وتحليل التباين الأحادي، ومعادلة توكي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

لقد تم إجراء التحليلات الإحصائية الوصفية والاستدلالية، المشار إليها أعلاه، وأسفرت هذه التحليلات عن مجموعة من النتائج، التي نصنفها ونعرضها حسب أسئلة الدراسة، كما يأتي:

أولاً: نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال على: ما تقديرات مديري المدارس العامة في مدينة مصراتة لمدارسهم كمنظمات متعلمة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات الاستبانة ولمجالاتها. والجدول رقم (٢) يوضح ترتيب مجالات الدراسة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية.

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لمجالات الدراسة وللأداة ككل مرتبة تنازليا

الرتبة	رقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٣	الرؤية المشتركة	٣,٠٤	٠,٩٥	متوسطة
٢	٥	التفكير النظمي	٢,٩٦	٠,٨٧	متوسطة
٣	٢	النماذج العقلية	٢,٦٥	٠,٧٧	متوسطة
٤	١	البراعة الشخصية	٢,٦٤	٠,٨٢	متوسطة
٥	٤	التعلم الفريقي	٢,٥٤	٠,٨٧	قليلة
		الأداة ككل	٢,٧٦	٠,٨٦	متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (٢) ما يأتي:

- تترتب المجالات الخمسة تنازلياً حسب أوساطها الحسابية على النحو الآتي: الرؤية المشتركة، ثم التفكير النظمي، ثم النماذج العقلية، ثم التمكن الشخصي، وأخيراً التعلم الفريقي. وهذا الترتيب يعني أن هناك اتفاقا بدرجة متوسطة بين آراء مديري المدارس حول

الممارسة التي تعكس وجود رؤية مشتركة للعاملين في المدارس نحو المستقبل، مما سيسهل أي عملية تطوير وتغيير منتظرة، وتوافر وعي منظمي إلى حد ما يسهل النظر إلى الجوانب المختلفة من العمل التربوي. إن بناء رؤية مشتركة بين العاملين ليس بالأمر السهل، لأنه يتطلب تغيير قناعات وبناء اتجاهات جديدة، مما يستلزم بذل جهود مستمرة للتأكد من بناء الرؤية المنشودة. إن وجود رؤية مشتركة للعاملين في المدرسة يقلل من تأثير الرؤى الأخرى التي قد تعوق العمل المدرسي، وتبدد بعض جهوده (Greene, 2001). في حين يعني ممارسة التعلم الفريقي بدرجة قليلة سيطرة السلوك الفردي في العمل التربوي، وعدم وجود تفاعل مهني بين العاملين، ممّا يحد من تبادل الخبرات والمهارات بين العاملين خصوصا المعلمين، مما أوجد انفصالا في أعمالهم وتباينا في أدائهم المهني الذي جاء منخفضا هو الآخر بحصول مجال التمكن الشخصي على مرتبة متأخرة من الممارسة. وكان ديمنغ (Deming) قد أكد على أن التعلم الفريقي مهارة يجب تعلمها وتربية الأفراد عليها وملاحظتها ودعمها (Greene, 2001). ويمكن تعزيز التمكن الشخصي بتوفير برامج الدعم المهني للمعلمين، وفرص التأهيل لمستوى أكاديمي ومهني أعلى، إذا علمنا وجود (٢٠٪) من العاملين من حملة الدبلوم، ومعظم العاملين لم ينتظم ببرنامج تطوير مهني في أثناء الخدمة. ويتفق هذا الترتيب للمجالات مع دراسة عبابنة (٢٠٠٧) في وجود مجال التعلم الفريقي في المرتبة الأخيرة، وتختلف عنها في تأخر مجال التمكن الشخصي إلى المرتبة قبل الأخيرة، وتتعارض مع نتائج دراسات: (Jones-Mann, 2007)، و دراسة كيلي (Kelly, 2001)، و دراسة بانغ (Pang, 2005) التي جاء فيها مجال التمكن الشخصي في المراتب الأولى، ومجال التفكير النظمي في مراتب متأخرة.

- يمارس العاملون في المدارس الليبية الأبعاد الأربعة الأولى بدرجة متوسطة، وبعد التعلم الفريقي بدرجة قليلة بأوساط حسابية تراوحت بين (٣,٠٤) لمجال الرؤية المشتركة، و(٢,٥٤) لمجال التعلم الفريقي، في حين كانت درجة الممارسة للاستبانة ككل متوسطة. وتعني هذه التقديرات المنخفضة للمدرسة الليبية كمنظمة متعلمة من وجهة نظر مديريها عدم رضا القادة التربويين لمختلف الممارسات التي تحدث في المدارس، ولجوانب العملية التربوية في المدارس الليبية، مما يدعو القائمين على رسم السياسات التربوية إلى إعداد وتنفيذ الخطط الاستراتيجية اللازمة لتغيير الواقع الحالي، وتحقيق التوافق بين الواقع، وما يصبو إليه القادة التربويون والمجتمع. وقد جاءت هذه النتيجة أقل قليلا عن نتائج دراسة عبابنة (٢٠٠٧) التي كان مستوى الممارسة فيها متوسطًا ولكن بمتوسطات حسابية أعلى، وخاصة لمجال التعلم الفريقي، ومتعارضة مع نتائج دراسة ثومبسون وزميليه (Thompson et al., 2004)

التي كانت درجة الممارسة فيها كبيرة لجميع المجالات، وتتعارض مع دراسة كيلي (Kelly, 2001) في بعض المجالات ومتوافقة معها في مجالات أخرى.

وعند استعراض المتوسطات الحسابية لجميع فقرات الاستبانة يلاحظ أن فقرة واحدة وهي رقم (٢٢) "تعد النجاحات في المدرسة نجاحات لجميع العاملين" حصلت على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط حسابي(٣,٤٧)، وحصلت (٢٢) فقرة على درجة ممارسة قليلة، بمتوسطات أقل من (٢,٦)، وباقي الفقرات تمارس بدرجة متوسطة. وهذا يعني أنه على الرغم من وجود اتفاق بين مديري المدارس على اعتبار النجاح هو لجميع العاملين، إلا أنهم أجمعوا على وجود ممارسات تربوية كثيرة (٢٢ ممارسة) تتم في مدارسهم بدرجة قليلة.

فقد جاءت الفقرة رقم (٤) "يتبادل المعلمون الزيارات الصفية" في المرتبة الأخيرة من حيث الممارسة في المدرسة الليبية، ويعني ذلك وجود تبادل قليل للخبرات التدريسية بين المعلمين، ومن ثمّ عدم نقل الخبرات بينهم، واحتفاظ كل منهم بخبراته المهنية والشخصية منعزلة عن باقي الزملاء، وهذا التعلم الذي دعاه اورتنبلاد (Ortenblad, 2002) التعلم في أثناء العمل. وهذه الممارسة تعارض جوهر فلسفة المدرسة المتعلمة حيث اعتبر ليثوود ولويس (Leithwood & Louis, 1998) التعلم المنظمي في المدارس هو التعلم الجماعي الذي يحدث في المدرسة، وحسب رأي إندلك (Endlik, 2001) أنه مجموعة النشاطات التي تحدث في المدرسة لاقتناص وإيجاد ونقل المعرفة التي تؤدي مع الزمن إلى إحداث تغيرات سلوكية وإنتاجية، وتزيد المعرفة والفهم في المدرسة، بل دعا إيمانتز (Imants, 2003) إلى الانتقال في العلاقة بين المعلمين من التعاون إلى التشارك، إذ يعمل التشارك على توليد التمكين المتبادل.

وجاءت الفقرة رقم (٤٢) «يستخدم العاملون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بفاعلية»، في المرتبة قبل الأخيرة، وقد يعود ذلك إلى عدم توافر هذه التكنولوجيا بشكل كاف في المدارس الليبية، ثم لعدم إدماجها في جميع المناهج المدرسية حيث ما زالت تقتصر على مناهج العلوم والرياضيات للصفوف الثلاثة الأولى (ما يعرف بالمناهج السنغافورية)، وعدم تلقي جميع المعلمين التدريب المناسب لاستخدامها. والواقع أن توافر هذه المهارات لدى المعلمين، وتوافر البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال لا يعني بالضرورة استخدام هذه التكنولوجيا في التدريس، فيواجه المعلمون العديد من العوائق لتحقيق الاندماج المنشود، ومنها حسب ماراك (Marrack, 2006): عدم توافر الوقت الكافي لتحضير المادة العلمية للحصة، وعدم قدرة المدرسة على توفير الدخول إلى النظام الإلكتروني في جميع الأوقات ولجميع المعلمين، وعدم الاقتناع الكافي لدى بعض المعلمين بجدوى هذه التكنولوجيا، بل

وجود اتجاهات سلبية لدى بعضهم نحوها، وعدم توافر الدعم الكافي من الإدارة المدرسية والزملاء وفرق الدعم الفني.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على: هل تختلف تقديرات مديري المدارس العامة في مدينة مصراتة لمدارسهم كمنظمات متعلمة حسب متغير مستوى المدرسة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) (t–test) للعينات المستقلة، لتقديرات مديري المدارس الأساسية والمتوسطة لأبعاد المدرسة المتعلمة في ليبيا. والجدول رقم (٣) يوضح هذه النتائج.

الجدول رقم (٣)
نتائج اختبار (ت) لتقديرات مديري المدارس الأساسية والمتوسطة لدرجة ممارسة مدارسهم لمجالات المنظمة المتعلمة

المجال	المستوى	ن	مجموع المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت	د. ح	الدلالة
البراعة الشخصية	أساسي	٢٠	٢٠,٣٠٠٠	٣,٤١٩٨	١,٦٥٨	٣٤	غير دال
	متوسط	١٦	٢٢,٤٣٧٥	٤,٣٢٠٠			
النماذج العقلية	أساسي	٢٠	٣٦,٠٠٠٠	٣,٦٩٩٢	١,٥٧٩	٣٤	غير دال
	متوسط	١٦	٣٨,٥٦٢٥	٥,٩٧٧٤			
الرؤية المشتركة	أساسي	٢٠	٢٩,١٠٠٠	٣,٩٥٩٠	٢,٠١٦	٣٤	غير دال
	متوسط	١٦	٣٢,٠٦٢٥	٤,٨٦٤٤			
التعلم الفريقي	أساسي	٢٠	٢٩,٦٠٠٠	٣,٨١٦٩	١,٥٣٤	٣٤	غير دال
	متوسط	١٦	٣١,٦٢٥٠	٤,٠٨٠٤			
التفكير النظمي	أساسي	٢٠	٣٤,٤٥٠٠	٤,٠٠٦٢	١,٨٢٤	٣٤	غير دال
	متوسط	١٦	٣٧,٥٠٠٠	٦,٠٠٠٠			
الأداة ككل	أساسي	٢٠	١٤٩,٤٥٠٠	١٣,٠٨٤٦	٢,٢٠٥	٣٤	دال عند ٠,٠٥
	متوسط	١٦	١٦٢,١٨٧٥	٢١,٣٤٥٥			

يلاحظ من جدول رقم (٣) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) تبعا لمستوى المدرسة التي يديرها المدير، بالنسبة لكل من المجالات الخمسة على حدة، في حين كانت الفروق دالة على مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) للأداة ككل لصالح مديري مدارس مرحلة التعليم المتوسط. وهذا يعني أن الممارسات التربوية المرتبطة بالمدرسة كمنظمة متعلمة تختلف بين المدارس الأساسية والمتوسطة لصالح المدارس المتوسطة، وربما يعود ذلك إلى ارتفاع المؤهل العلمي للمديرين في المدارس المتوسطة، إذ يشترط الحصول على درجة الليسانس (البكالوريوس) للتعيين في الإدارة والتدريس لهذه المرحلة، في حين

لم يكن يشترط ذلك في المرحلة الأساسية حتى عام ٢٠٠٧، وهذا المؤهل ساهم في رفع مستوى التوقعات للممارسات المدرسية المرغوب فيها. وهذه النتيجة تختلف عن دراسة عبابنة (٢٠٠٧) التي كانت فيها الفروق دالة إحصائيا لصالح المدارس الأساسية.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث

نص هذا السؤال على: هل تختلف تقديرات مديري المدارس العامة في مدينة مصراتة لمدارسهم كمنظمات متعلمة حسب متغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت)، لتقديرات مديري المدارس حملة المؤهل الدبلوم والبكالوريوس لمدارسهم كمنظمات متعلمة. والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٤)
نتائج اختبار (ت) لتقديرات مديري المدارس حملة مؤهل الدبلوم أو البكالوريوس لمدارسهم كمنظمات متعلمة وذلك لمجالات الدراسة وللأداة ككل

المجال	المؤهل	ن	مجموع المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت	د. ح	الدلالة
البراعة الشخصية	دبلوم	٧	١٨,٧١٤٣	٣,٦٨٣٩	١,٩٧٥	٣٤	غير دالة
	بكالوريوس	٢٩	٢١,٨٦٢١	٣,٨٠٥٣			
النماذج العقلية	دبلوم	٧	٣٧,٠٠٠٠	٢,٤٤٩٥	٠,٠٨٢	٣٤	غير دالة
	بكالوريوس	٢٩	٣٧,١٧٢٤	٥,٤٠٥٥			
الرؤية المشتركة	دبلوم	٧	٣١,٨٥٧١	٤,٢٥٩٤	٠,٩٢٧	٣٤	غير دالة
	بكالوريوس	٢٩	٣٠,٠٦٩٠	٤,٦٤٤٠			
التعلم الفريقي	دبلوم	٧	٣٠,٧١٤٣	٢,٦٢٧٧	٠,١٥٥	٣٤	غير دالة
	بكالوريوس	٢٩	٣٠,٤٤٨٣	٤,٣١٤٣			
التفكير النظمي	دبلوم	٧	٣٦,٥٧١٤	١,٩٨٨١	٠,٤٣٣	٣٤	غير دالة
	بكالوريوس	٢٩	٣٥,٦٢٠٧	٥,٦٦٥٨			
الأداة ككل	دبلوم	٧	١٥٤,٨٥٧١	١١,١١٢٠	٠,٠٤١	٣٤	غير دالة
	بكالوريوس	٢٩	١٥٥,١٧٢٤	١٩,٦٢٨٨			

يلاحظ من الجدول رقم (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات حملة الدبلوم وحملة البكالوريوس من مديري المدارس لمدارسهم كمنظمات متعلمة، بالنسبة لجميع مجالات الدراسة وللأداة ككل.مما يعني أن تقديرات مديري المدارس متشابهة للممارسات التربوية في مدارسهم رغم اختلاف مؤهلاتهم العلمية، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة عبابنة (٢٠٠٧).

رابعاً: نتائج السؤال الرابع

هل تختلف تقديرات مديري المدارس العامة في مدينة مصراتة لمدارسهم كمنظمات متعلمة حسب متغير الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة من مديري المدارس العامة في مصراتة لكل مجال من مجالات الدراسة وللأداة ككل حسب خبرتهم في الإدارة. والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)
تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري المدارس لكل مجال من مجالات الدراسة وللأداة ككل حسب خبرتهم في الإدارة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
البراعة الشخصية	بين المجموعات	٨٤,٧٥٠	٢	٤٢,٣٧٥	٣,٠٥٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٥٨,٠٠٠	٣٣	١٣,٨٧٩		
	الكلي	٥٤٢,٧٥٠	٣٥			
النماذج العقلية	بين المجموعات	٤٦,٥٢٨	٢	٢٣,٢٦٤	٠,٩٥٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٠٧,٧٧٨	٣٣	٢٤,٤٧٨		
	الكلي	٨٥٤,٣٠٦	٣٥			
الرؤية المشتركة	بين المجموعات	١١٤,٩٧٢	٢	٥٧,٤٨٦	٣,٠٨١	غير دالة
	داخل المجموعات	٦١٥,٧٧٨	٣٣	١٨,٦٦٠		
	الكلي	٧٣٠,٧٥٠	٣٥			
التعلم الفريقي	بين المجموعات	٤٤,٥٥٦	٢	٢٢,٢٧٨	١,٤١٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٥١٨,٤٤٤	٣٣	١٥,٧١٠		
	الكلي	٥٦٣,٠٠٠	٣٥			
التفكير النظمي	بين المجموعات	١٦٩,١٣٩	٢	٨٤,٥٦٩	٣,٦٧٩	دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٧٥٨,٥٠٠	٣٣	٢٢,٩٨٥		
	الكلي	٩٢٧,٦٣٩	٣٥			
الأداة ككل	بين المجموعات	١٤٠٥,٥٠٠	٢	٧٠٢,٧٥٠	٢,٢٩١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠١٢٤,٠٥٦	٣٣	٣٠٦,٧٩٠		
	الكلي	١١٥٢٩,٥٥٦	٣٥			

يتضح من الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيا على مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) للأداة ككل ولمجالات الدراسة، ما عدا مجال التفكير النظمي الذي كان دالاً. وباستخدام معادلة توكي للفروق بين المتوسطات في مجال التفكير النظمي تم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول رقم (٦) الآتي:

الجدول رقم (٦)
الفروق بين المتوسطات في مجال التفكير النظمي باستخدام معادلة توكى

المجموعات	سنوات الخبرة من ٦ - ١٠ (م= ٣٢,١١١١)	سنوات الخبرة أكثر من ١٠ (م= ٣٧,٦٦٦٧)
سنوات الخبرة من١-٥ (م= ٣٦,٧٢٢٢)	٤,٦١١	٠,٩٤٤
سنوات الخبرة من ٦ - ١٠ (م= ٣٢,١١١١)	-	١,٥٥٥*

*دالة على مستوى (α=٠,٠٥).

يلاحظ من الجدول رقم (٦) وجود فروق دالة إحصائيا على مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات المديرين ذوي سنوات الخبرة من (٦-١٠)، وذوي الخبرة فوق ١٠ سنوات لصالح المديرين ذوي الخبرة فوق (١٠) سنوات. وتعني هذه النتيجة تشابه تقديرات مديري المدارس على الرغم من اختلاف خبراتهم في الإدارة للأداة ككل ولمجالاتها الأربعة الأولى، وكان اختلافهم في مجال التفكير النظمي. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة عبابنة (٢٠٠٧) ما عدا ما يخص مجال التفكير النظمي، وتختلف مع نتائج دراسة (Jones-Mann, 2007) التي كانت الفروق فيها لصالح المديرين ذوي الخبرة الأقل.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة، يمكن استخلاص التوصيات الآتية:

١. أن يتبنى النظام التربوي الرسمي الليبي خطة تطوير شاملة للممارسات المدرسية، تعتمد على تحويل المدارس إلى منظمات متعلمة، وذلك بنشر ثقافة التعلم المنظمي، والمنظمة المتعلمة بين العاملين في المدارس العامة، حتى تكون قادرة على إحداث التغيير المنتظر من برامج التطوير التربوي، التي بدأت الجهات الرسمية تنفيذها في الجماهيرية، ويمكنها استخدام النموذج الذي طوره عبابنة والطويل (٢٠٠٩)، أو أي نموذج آخر ضمن إجراءات التطوير.

٢. أن يعمل مديرو المدارس على توفير الظروف المدرسية اللازمة لتنمية أسلوب التعلم الفريقي بين العاملين، مثل الاتفاق على موعد محدد يلتقي فيه العاملون لتبادل الخبرات والتجارب التربوية، وتبادل الزيارات الصفية بين المعلمين، وتأمل الممارسات المدرسية، وآثارها في تحصيل الطلبة.

٣. أن تعمل اللجنة الشعبية العامة للتعليم في ليبيا على إكمال مشروعها لتأهيل كافة المعلمين حسب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعقد دورات متخصصة للمعلمين مثل الرخصة

الدولية لقيادة الحاسوب ICDL .

٤. أن تعمل اللجنة الشعبية للتعليم على رفع مستوى التمكن الشخصي للمعلمين بتوفير برامج تأهيل مهني في أثناء الخدمة بالتعاون مع كليات التربية في الجامعات المحلية.

٥. أن تعمل الإدارات التعليمية في المناطق التعليمية والمدارس على إعادة تقييم البنى الداخلية لعملية الاتصال، والتفاعل الاجتماعي، وحل المشكلات، والثقافة التنظيمية السائدة فيها، لتسهيل نشر ثقافة التعلم المنظمي.

٦. إجراء دراسات مشابهة في الدول العربية، وفي مناطق أخرى من الجماهيرية لدراسة مدى ممارسة التعلم المنظمي والمنظمة المتعلمة على مستوى إدارات التعليم في المناطق المختلفة والمدارس. ودراسة العلاقة بين أبعاد المدرسة المتعلمة، وعوامل مدرسية مثل: تحصيل الطلبة، وأنماط القيادة السائدة، والمناخ المنظمي، وحجم المدرسة.

المراجع

درة، عبد الباري إبراهيم (٢٠٠٤). المنظمة الساعية للتعلم. **رسالة المعلم، ٤٣**(٢)، ٦٠–٦٣.

الطويل، هاني عبد الرحمن، وعبابنة، صالح أحمد (٢٠٠٩). **المدرسة المتعلمة: مدرسة المستقبل**، (ط١). عمان: دار وائل للنشر.

عبابنة، صالح أحمد (٢٠٠٧). **المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة: الواقع والتطلعات**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان ، الأردن.

عبابنة، صالح أحمد، والطويل، هاني عبد الرحمن (٢٠٠٩). درجة ممارسة العاملين في المدارس الحكومية الأردنية لضوابط المدرسة المتعلمة حسب إطار سينجي:أنموذج مقترح. **مجلة دراسات/العلوم التربوية، ٣٦**(٢)، ٤٦–٦٣.

عطاري، عارف توفيق وعيسان، صالحة عبد الله (٢٠٠٣). **المدرسة المتعلمة بوصفها أحد بدائل التعلم الحديثة** . ندوة أنماط التعليم الحديثة المنعقدة بتاريخ ١٨–٢٠/٥/٢٠٠٣، جامعة السلطان قابوس واتحاد الجامعات العربية، مسقط ، سلطنة عمان.

اللجنة الشعبية العامة للتعليم (٢٠٠٨). **تطور التعليم: التقرير الوطني للجماهيرية العظمى**. مؤتمر التربية الدولي، الدورة (٤٨)، جنيف ٢٥–٢٨/١١/٢٠٠٨.

هيجان، عبد الرحمن. (١٩٩٨). التعلم المنظمي: مدخلاً لبناء المنظمات القابلة للتعلم. **مجلة الإدارة العامة، ٣٧**(٤)، ٦٧٥ –٧١٢.

Agaoglu, E. (2006). The reflection of the learning organization concept to school of education. **Turkish Online Journal of Distance Education, 7**(1), 132-148.

Argyris, C. & Schon, D.A. (1978). **Organizational learning: A theory of action perspective,** London: Addison-Wesley.

Cibulka, J., Coursey, S., Nakayama, M., Price, J. & Stewart, S. (2000). Schools as learning organizations: a review of the literature. **National partnership for excellence and accountability in teaching,** Washington, DC.

Cecil, V. Martinette Jr.(2002). **Learning organizations and leadership style: executive leadership.** An applied research project: Virginia.

Chen, J., Pan, H., Wei, H., Chang, M. and Wang, L. (2004). The study for the factors of affecting learning organization in current taiwanese schools. **Journal of Education and Psychology, 27**(2),307-324.

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

Endlik, N. (2001). **An investigation of the nexus between strategic planning and organizational learning.** unpublished doctoral dissertation at virginia polytechnic institute and state university, Virginia USA.

Garvin, D. (1993). Building learning organizations (electronic version). **Harvard Business Review, 71**(4), 78–91.

Goh, S. (1998).Toward a learning organization: The strategic building blocks. **S.A.M. Advanced Management Journal, 63**(2), 15-20.

Greene, T. S., (2001). S**chools as learning organization.** DAI 61/11A, 4240.

Imants, J. (2003).Two Basic mechanisms for organizational learning in schools (electronic version). **European Journal of Teacher Education, 26**(3) 293-311.

Jones-Mann, T. (2007). **Connecticut charter school principals' beliefs about professional learning organizations & professional development.** Unpublished doctoral dissertation, Capella University, USA.

Kelly, D. (2001). Senge's learning organization concepts applied to one vocational school faculty (peter senge).**DAI-A** 61/07, 2678.

Leithwood, K. & Louis, K. (1998). **Organizational learning in schools: an introduction, in: k. leithwood and k. louis (eds) organizational learning in schools** (Lisse, Swets & Zeitlinger), Netherlands.

Marrack, V.(2006). **Understanding the conditions that support beginning teachers implementation of the information and communication technology in secondary science classrooms.** Unpublished master theses, Publication number AAT MR15374, Queens University, Canada.

Mulford, W. Silins, H. Leithwood, K. (2005). Educational leadership for organizational learning and improved student outcomes. book Review by N. g. **Journal of Educational Administration. 43**(3), 330-332.

Ortenblad, A. (2002). A Typology of the Idea of Learning Organization (Electronic Version). **Management Learning,** (33), 213-230.

Pang, K. (2003). **Transforming Schools into Learning Organizations.** The Hong Kong Institute of Educational Research and the Chinese University Press. Retrieved 4, 2009, from: http://qcrc.qef.org.hk/proposal/2003/2003-0755/2003-0755-P01-36726.

Pang, K. (2005). Transforming schools into learning organizations: operationalization of peter senge's framework. **The fifth international conference on knowledge, culture and change in organizations,** Greece, 19-22 July 2005.

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

Senge, P. (1996). Rethinking leadership in the learning organization (electronic version). **The Systems Thinker, 7**(1),1-6.

Senge, P., Roberts C., Ross, R., Smith, B. & Kleiner, A. (1994). **The fifth discipline fieldbook: strategies and tools for building a learning organization.** New York: Currency Doubleday

Senge, P. Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). **Schools that learn.** New York: Doubleday.

Silins, H., Zarins, S., Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to schools? (electronic version). **International Education Journal, 3**(1), 24-33.

Reid, M. (1998). **School boards as learning organizations.** Master thesis, Mount Saint Vincent University.

Thompson, S., Gregg, L. & Niska, J. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning (electronic version). **Research in Middle Level Education, 28**(1), 35-55.

Thornton B., Pelter G. & Perreault G. (2004).Systems Thinking: Skill to Improve Student Achievement (Electronic Version). **The Clearing House.77**(5), 222-228.

Watkins, K. & Marsick, V.(1993).**Sculpting the learning organization: lessons in the art of systemic change.** Sanfrancisco: Jossey-Bass.

Watkins, K. & Marsick, V.(1996). In action: Creating the learning organization. **ASTD, 1**(1), 265-284.

Watkins, K. & Marsick, V.(1999). Sculpting the learning organization: New forms of working and organizing. **NASSP Bulletin,** (83), 78-87.