

درجة إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة من قبل المشرفين التربويين وعلاقة ذلك بالأسلوب القيادي لديهم من وجهة نظر المعلمين

د. نسيبة إبراهيم المحاسنة
كلية السنة التحضيرية - جامعة حائل
المملكة العربية السعودية

د. علي محمد جبران
كلية التربية - جامعة اليرموك
الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانية تطبيق (المنظمة المتعلمة) من قبل المشرفين التربويين في محافظة جرش وعلاقة ذلك بالأسلوب القيادي لديهم ضمن ضوابط سينج (Senge) للمنظمة المتعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي في إجراء الدراسة، باستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وبلغت عينة الدراسة (٤٤٦) معلماً ومعلمة من مختلف التخصصات. أظهرت الدراسة أن إمكانية تطبيق المشرفين التربويين في الأردن (للمنظمة المتعلمة) من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة متوسطة، وترتيب المجالات الخمسة على النحو التالي: مجال التمكين الشخصي، مجال التفكير النظامي، مجال النماذج العقلية، مجال الرؤية الشخصية، ومجال تعلم الفريق. كما أظهرت الدراسة أن الأسلوب القيادي الذي يمارسه المشرفون التربويون مع المعلمين في محافظة جرش جاء بدرجة متوسطة لأنماط القيادة الثلاثة: النمط الديمقراطي، والنمط اللاأوتوقراطي والنمط الترسلّي. كما تبين وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المنظمة المتعلمة والأنماط القيادية الثلاثة، ولكن العلاقة الارتباطية مع النمط الديمقراطي أقوى. وقد أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس فقط.

مقدمة

تواجه المؤسسات الأكاديمية والتربوية العربية تحديات داخلية وخارجية هائلة، تتمثل في الضغوط التي يواجهها المتعلمون الرئيسيون معها، وأهمهم الطلبة، وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المدني المختلفة، وكذلك ضغوط القوى

السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية الهائلة مما يفرض على تلك المؤسسات أن تصيح منظمات متعلمة؛ تتبنى فلسفة التعلم المستمر أو التعلم مدى الحياة (درة، ٢٠٠٤).

وفي الأردن جاءت "إقامة" منتدى التعليم في الأردن المستقبل" عام (٢٠٠٢) إستجابة لتلك التحديات، وتوصل فيه المشاركون إلى أن من أفضل الطرق في تحقيق التغيير، ومواجهة التحديات، والارتقاء بوزارة التربية والتعليم لتصبح منظمة متعلمة هو السير نحو اقتصاد المعرفة لذلك بدأت الوزارة بتطبيق مشروع متكامل: هو مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي الذي بدأ بمرحلتين: المرحلة الأولى: بدأت عام ٢٠٠٣ وانتهت عام ٢٠٠٩م، والمرحلة الثانية: من (٢٠٠٩-٢٠١٥)، وتضمن هذا المشروع عدة أمور منها: إعادة توجيه أهداف السياسات والاستراتيجيات من خلال الإصلاح الإداري والحاكمية، بما يستجيب لحاجات المتعلمين والمجتمع وفقا لمتطلبات اقتصاد المعرفة، وتطوير عمليات صنع القرارات من خلال إنشاء نظام متكامل لمساندة القرار التربوي يتضمن نظم معلومات وخريطة مدرسية وقواعد بيانات على مستوى المدارس والمديريات في المركز، وإنشاء وحدة التنسيق التنموية، ولجنة السياسات والأولويات.

بالإضافة الى تعديل البرامج والممارسات التربوية لتحقيق نتائج تعليمية يتلاءم مع اقتصاد المعرفة، بهدف تطوير مناهج ونظم قياس تعلم الطلبة مبنية على الرؤية المشتركة والاستراتيجية التربوية، على أن تبدأ عملية التطوير بإعداد إطار المنهاج ونظام قياس التعلم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢). ولكن هل استطاع هذا المشروع إحداث تغييرات حقيقية في الممارسات داخل المدارس الأردنية من قبل القادة التربويين، وهل استطاع أن يضع نقاطاً نحو تحويل المدارس الأردنية إلى (منظمات متعلمة) وأن يتم تحقق مخرجات نوعية متميزة؟.

الكثير من التربويين يجمعون على أن الممارسات ومخرجات التعليم ما

زالت دون المتوقع أو أنها لم ترق إلى المستوى المطلوب حيث يشير عياصرة (٢٠٠٥) إلى ضعف المدارس الأردنية في تحقيق الإصلاح والتغييرات المنشودة، وأن القيادات المدرسية مشغولة بتسيير الأداء وليس تطويره.

والحقيقة أن هذه القضية مثار جدل بين كثير من الباحثين والتربويين، فهناك من يرى أن لهذا المشروع آثاراً ونتائج في تحقيق تغييرات ملموسة، وهناك منتقدون لمثل هذه المشاريع يرون أنها ما زالت عاجزة عن تحقيق نتائج إيجابية، وأن التغييرات التي أحدثها هذا المشروع لا تتناسب مع التكلفة العالية له.

كما أشار عطاري وعيسان والعاني (٢٠٠٧) أن تفحص الوضع السائد في معظم المدارس العربية في ضوء مفهوم التعلم التنظيمي يشير بأن مدارسنا لا تعكس خصائص المنظمة المتعلمة، وأن المنظمة المتعلمة هي تحول جذري في الوجة والتركيز، وهذا التحول يحتاج إلى توفير بيئة عمل موائمة وإلى برامج تدريب وإلى تعديل في أساليب العمل والهيكل التنظيمية حتى يحدث التعلم.

والملاحظ أن الاتجاه التربوي العالمي يركز على تحويل المنظمات التربوية إلى منظمات متعلمة، وإلى وجود قيادات تربوية مؤهلة قادرة على العمل في المنظمات المتعلمة، خاصة في ظل التطورات المعرفية والتكنولوجية الحالية، ولا بد من التعمق في استيعاب هذا المفهوم قبل تبنيه وتطبيقه، وضرورة تكثيف البحوث والدراسات الهادفة حول هذا الموضوع البناء. لذلك جاءت هذه الدراسة كمحاولة للتعرف على إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة من قبل قياديين لهم دور كبير في المنظمة المتعلمة في كونهم قدوة إيجابية للمعلمين، وأنهم قادة التعلم في المنظمة المتعلمة، ويعملون على إيجاد ثقافة تنظيمية تثري جميع من في المدرسة خصوصاً المعلمين، ويعززون نجاح المعلمين المهني في المدرسة، ويتيحون الفرصة للمعلمين من أجل التدبر في ممارساتهم ويعملون على حل مشكلاتهم بأنفسهم، وبالتالي انعكاس ذلك في المحصلة على تحصيل الطلبة وتحسين تعلمهم، وتحقيق النجاح للمؤسسة التربوية لأن جميع الأفراد فيها متعلمون وهذا من شأنه أن يجعل مدارسنا متميزة وفاعلة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

من الملاحظ أن هناك تدنياً في المستوى التحصيلي للطلبة في المدارس بشكل عام، وأن المعلمين بحاجة إلى تدريب واطلاع على أفكار حديثة وبناءة تساعد في التغيير في العملية التعليمية والنهوض بمستوى الطلبة، وهذه إشكالية تحتاج إلى فلسفة جديدة لحلها. من هنا جاءت فكرة (المنظمة المتعلمة) والدور الذي يمكن أن تقوم به في رفع كفاءة العمل التربوي وتوسيع الطاقة المدرسية وجعل كل القائمين على العملية التربوية متعلمين؛ ولذلك تمحورت مشكلة الدراسة حول التعرف على إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة من قبل المشرفين التربويين، وعلاقة ذلك بالأسلوب القيادي لديهم مما سيوفر للعاملين وأصحاب القرار التربويين والقائمين على العملية التعليمية بيانات ومعلومات وأفكار قد تمكنهم من حل بعض الاشكاليات التربوية عن طريق إجراء تغييرات في محاولة لتتحول المدارس إلى منظمات متعلمة، لذلك تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١ - ما مدى إمكانية تطبيق المشرفين التربويين في محافظة جرش لمجالات (المنظمة المتعلمة) من وجهة نظر المعلمين؟
- ٢ - ما الأسلوب القيادي الذي يمارسه المشرفون التربويون مع المعلمين في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين؟
- ٣ - هل توجد علاقة ارتباطية بين إمكانية تطبيق (المنظمة المتعلمة) والأسلوب القيادي المتبع مع المعلمين؟
- ٤ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) في إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة تعزى لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة)؟
- ٥ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) حول الأسلوب القيادي المتبع وفقاً لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة)؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الجوانب الآتية:

- ١ - التعرف على إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة من قبل المشرفين التربويين في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين.
- ٢ - توضيح وعرض الأسلوب القيادي المتبع مع المعلمين من قبل المشرفين التربويين.
- ٣ - بيان العلاقة بين إمكانية تطبيق (المنظمة المتعلمة) والأسلوب القيادي المتبع مع المعلمين.
- ٤ - التعرف على أثر بعض المتغيرات في الدراسة مثل المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة في إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة.

أهمية الدراسة

يؤمل أن تساعد الدراسة فيما يأتي:

- أولاً: ما يمكن أن تضيفه هذه الدراسة إلى المعرفة والأدب النظري والدراسات السابقة.
- ثانياً: مساعدة المدارس على إعادة وتقييم أنظمتها الداخلية ووضع تصور جديد مبني على مفهوم المنظمة المتعلمة، وتحقيق الجودة والتميز في الأداء.
- ثالثاً: تحسين الممارسات القيادية المتبعة من قبل المشرفين وضرورة تبني منحى إنساني يقوم على احترام المعلمين والأخذ بأيديهم من أجل تمكينهم من التعلم والعمل في بيئة تتسم بالإيجابية والحرية والعدالة والإبداع.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

المنظمة المتعلمة: هي "المنظمة التي يعمل فيها الجميع بشكل مستقل أو متعاون على تطوير قدراتهم باستمرار من أجل تحقيق النتائج التي يرغبونها، وهي تسعى إلى تطوير أنماط جديدة للتفكير وتضع لها مجموعة من الأهداف

والطموحات الجماعية، وحيث يتعلم أفرادها باستمرار كيف يتعلمون بشكل جماعي (Senge, 1995). وإجراءياً: يقصد بالمنظمة المتعلمة في هذه الدراسة الضوابط الخمس التي حددها سينج (Senge) وهي: التمكن الشخصي، والنماذج الذهنية، والرؤية المشتركة، التفكير النظامي، وتعلم الفريق.

الأسلوب القيادي: ويقصد به عملية التأثير في الآخرين للوصول إلى فهم واتفاق مشترك حول الأعمال المطلوب أداؤها، وكيفية إنجازها بفاعلية، فهو عملية تسهيل للجهود الفردية والجماعية لتحقيق أهداف مشتركة (Yuki, 2002). وإجراءياً: يعرف الأسلوب القيادي في هذه الدراسة بناء على الأنماط القيادية الثلاثة: النمط الديمقراطي، والنمط الأوتوقراطي، والنمط الترسلّي.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على محافظة جرش في الأردن، واختيار عينة من مجتمع الدراسة (معلمي ومعلمات ومشرفي ومدرسات مدارس محافظة جرش). وقد أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٣. وتم تحديد مجالات المنظمة المتعلمة وفق ضوابط سينج (Senge) الآتية: الرؤية المشتركة، التفكير النظامي، التمكن الشخصي، تعلم الفريق، النماذج العقلية.

الإطار النظري

لقد فرض هذا العصر على جميع المنظمات وفي طليعتها المنظمات التربوية تغيير ممارساتها ومسلّماتها، وإعادة التفكير بكل أنشطتها، لربط التعليم بالتنمية، وكيفية توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل، وبالتالي تطوير المجتمع، كما فرض على المؤسسات الأخذ بمفاهيم قيادية إدارية جديدة، محورها التحول لتصبح منظمات متعلمة (Wu, 2006).

الجزء الأول: نشأة وتطور مفهوم المنظمة المتعلمة

تعد المنظمة المتعلمة منظمة القرن الحادي والعشرين المتسم بسرعة

التغيرات، وكثرة التحديات، وتقدم التقنية وسبل الاتصالات، وتوليد المعرفة وإداراتها والاهتمام برأس المال الفكري الذي يتولد عن العنصر البشري معاملةً وتقديراً وثقة، وتحفيزاً على التعلم والابتكار والمشاركة في صياغة الرؤية، وبلورة الإستراتيجية واتخاذ القرار (Marsick & Watkins, 2003).

لقد انطلق مصطلح المنظمة المتعلمة من البحث في التعلم النظمي، وشاع في أوائل تسعينيات القرن العشرين من قبل التربويين الأساسيين مثل: شين (Schein, 1991) وسنج (Senge, 1990)، وغارفن (Garvin, 1993). وقد أشار كيزر (Kezar, 2005) إلى أن سبب ظهور المنظمة المتعلمة هو أن الأمريكيين وجدوا أنفسهم غير قادرين على مواجهة تحديات البيئة الخارجية في منظماتهم في ظل سيادة الثقافات البيروقراطية غير المرنة، والأعمال الروتينية التي تحد من التفكير الإبداعي، لذا جاءت المنظمة المتعلمة القابلة للتكيف والمرنة، وتعتمد على التجربة والتجديد. ويعد نموذج سنج (Senge) (المنظمة المتعلمة) الذي طرحه في العام (١٩٩٠) أحد النماذج التي تتحدث عن المنظمة المتعلمة (سلطان، ٢٠١٠).

مفهوم المنظمة المتعلمة

لقد عرف سينج (Senge, 1995) المنظمة المتعلمة بأنها: المنظمة التي يعمل فيها الجميع بشكل مستقل أو متعاون على تطوير قدراتهم باستمرار من أجل تحقيق النتائج التي يرغبونها، وهي تسعى إلى تطوير أنماط جديدة للتفكير وتضع لها مجموعة من الأهداف والطموحات الجماعية، وحيث يتعلم أفرادها باستمرار كيف يتعلمون بشكل جماعي. أما ليسم (Lessem, 1991) فيرى أن المنظمة المتعلمة هي: التي تسهل عملية تطوير القدرات الجماعية والإبداعية بين الأفراد من جهة، والمنظمة من جهة أخرى، وبطرق اجتماعية وتكنولوجية، ويعرفها أيوب (٢٠٠٤) بأنها المنظمة التي تتفوق في عملية التعلم المتطورة والمنظمة والجماعية. ويعرفها عثمان (٢٠٠٨) بأنها المنظمة التي تقدم تسهيلات التعلم لجميع أعضائها لتكون قادرة على تغيير وتحسين نفسها باستمرار، لتحقيق أهدافها وأهداف أعضائها وأهداف المجتمع الذي تعمل فيه.

ويرى غارفن (Garvin, 1993: 80) وهو أيضاً من الباحثين في هذا المجال أن المنظمة المتعلمة هي: "المنظمة الجاهزة في تكوين المعرفة واكتسابها ونقلها إلى جميع المستويات الإدارية، والجاهزة أيضاً في تكييف سلوكها ليعكس متطلبات التكنولوجيا الجديدة". ويلخص بيرلسون (Birleson, 1999) تعريفه للمنظمة المتعلمة بأنها التي تشخص العوائق أمام عملية التعلم الفردي والجماعي ثم تحاول إزالتها، كما تقوم ببناء أسس هيكلية وثقافية لتدعم عملية التعلم المستمر وعملية التكيف، سعياً نحو تحقيق الأهداف التنظيمية، وحاجات وطموح أفراد المنظمة. ويرى ماركواردت (Marquardt, 2002)، المنظمة المتعلمة بأنها: المنظمة التي تتعلم بطاقتها القصوى وبشكل جماعي وتحول نفسها باستمرار لإجراء عمليات جمع وإدارة واستخدام المعرفة بنجاح.

ويتضح للباحثين بأن المنظمة المتعلمة: هي المنظمة التي تمتلك فلسفة جديدة في العمل الإداري لتؤكد على ضرورة خلق واكتساب المعرفة ونقلها بسرعة إلى جميع المستويات الإدارية، كما تمتلك أهدافاً يشارك في وضعها وتنفيذها جميع العاملين في المنظمة، كما توحى هذه التعاريف بأن المنظمة المتعلمة مصطلح يمتاز بالحدثة قادرة على إحداث نقلة نوعية في علم الإدارة الحديث والارتقاء والتميز بالمنظمات والمؤسسات إن أحسن تطبيقه، كما أنه يعمل على تحقيق الفاعلية والأداء المتميز وتخفيض الكلفة والعبء على المنظمات.

ضوابط المنظمة المتعلمة

حاول العديد من المفكرين وضع ضوابط للمنظمة المتعلمة، وتم تطبيق العديد منها كممارسات عملية سواء في المنظمات التعليمية أم الصناعية، وكانت خطوة ذات شأن في وضع ضوابط المنظمة المتعلمة وهي ما قدمه بيتر سينج Senge في كتابه "الضابط الخامس".

وأشار سينج Senge (١٩٩٥) إلى أن استخدامه لذلك المصطلح كان

مقصوداً لأن الانضباط يعني الإلتزام والتركيز والممارسة، ومعظم الأشياء المهمة في الحياة تتطلب هذه العناصر الثلاثة، ومن هنا أيضاً يستخدم نفس المصطلح ليعني التخصص أو الحقل المعرفي الذي يتطلب أيضاً الإلتزام والتركيز والممارسة، وهو يعبر عن أسفه لاختفاء تعبير انضباط من الثقافة المعاصرة، وفي مكان آخر يشير سينج Senge (١٩٩٠) وصف الضوابط الخمسة بأنها "التقنيات المكونة: للمنظمة المتعلمة والمبادئ والممارسات التي ندرسها، ونتمكن منها ونجعلها جزءاً لا يتجزأ من حياتنا وهذه الأعمدة الخمسة هي: التمكن الشخصي، والنماذج الذهنية، والرؤية المشتركة، التفكير النظامي، وتعلم الفريق (Senge, 1995).

ويفسر سينج Senge إمكانية التغيير بقوله: تتجه المنظمات بمرور الأيام إلى التصلب والجمود بتكوين مجموعة عادات وافتراضات راسخة حول العمل فيها، ويصبح العاملون في سجن من هذه العوائق، وحيث إن لكل منظمة تركيباً رسمياً وآخر غير رسمي، فإن التركيب غير الرسمي هو الذي يحدد معظم ما تستطيع المنظمة عمله، ويؤثر في التغيير من قبل جميع العاملين، لأن التركيب الرسمي لا يمكن تغييره بسهولة، وهو من مسؤوليات عدد قليل من الأفراد في المنظمة ممن لديهم السلطة، بينما التركيب غير الرسمي يشكل القوى الأساسية المؤثرة في عملية التغيير، ويشمل جميع العاملين، ويضيف سينج Senge: أنه لا يوجد بديل عن الابتكار واستمراريته كنهج في المدارس، ومن المهم عندما يجتمع العاملون معاً لمناقشة مشكلات في العمل أن يركزوا على ما يريدون من تجديد وليس تثبيت الأمور، وهذه الطريقة تشجع على تبني الطموح الجماعي المشترك؛ (Senge, 1995)، فيما يلي عرض لهذه الضوابط:

أولاً - التمكن الشخصي **Personal Mastery**: ويقصد بالتمكن الشخصي المستوى العالي من الإلتقان العلمي والمهني للمتخصصين، ويمكن الوصول إلى هذه الدرجة من الإحتراف المهني بتبني منهج التعلم المستمر، مما يجعل الفرد قادراً على تحقيق الأهداف المرغوب فيها، ولا تتعلم المنظمات إلا بتعلم أعضائها. ولهذه

القاعدة مكونان مهمان هما: أن يحدد الشخص الهدف أي ما يريد إنجازه، ثم يحدد الإجراءات التي تضمن له الوصول إلى الهدف (Senge, 2007).

ثانياً - النماذج العقلية (Mental Models): وهي مجموعة من الافتراضات والصور والتعميمات التي يحملها أفراد المنظمة وتؤثر إيجاباً أو سلباً على تصوراتهم، وهذه النماذج هي التي تشكل تحيزاتهم ومن أجل التعرف على النماذج العقلية للعاملين لأبد من اختبارها، وذلك بوضعهم في جو من الحوار المستمر لمختلف القضايا وبخاصة القضايا الخلافية مما يؤدي إلى معرفة كيف يتصرف هؤلاء الأفراد في المواقف المختلفة، وأن الفشل في تعرف النماذج العقلية للعاملين يؤدي إلى الفشل في إيجاد التفكير النظامي في المؤسسة (Senge, 2003).

ثالثاً - الرؤية المشتركة Shared Vision: ويقصد بها بناء الشعور بالالتزام في المجموعة عن طريق وضع صور مشتركة للمستقبل، ويسعى إلى إيجاد المبادئ والممارسات التوجيهية التي يؤمل أن تؤدي إلى تحقيق الحلم المشترك. فالرؤية المشتركة توفر التركيز والمقدرة على التعلم، والمنظمة المتعلمة لا تستطيع أن توجد بدونها (Senge, 2007). والرؤية المشتركة تعزز أيضاً الابتكار والتجريب والمخاطرة من خلال العاملين وتمكنهم من العمل على أولويات المنظمة، وبدون فكرة واضحة عن رسالة المنظمة فإن العاملين لن يستطيعوا تنمية أنفسهم، واتخاذ المسؤوليات، أو تطبيق المهارات الابتكارية المتميزة، (Ortenblad, 2007).

رابعاً - تعلم الفريق Team learning: يعد الفريق مجموعة من الأفراد يعملون معا ومكان عملهم هو مكان لإنجازهم معا، وهم الذين يقررون رئيسهم فيختارونه، ويكون بينهم تفاعل مباشر، وهناك درجة من الاعتماد المتبادل بينهم لإنجاز المهام لتحقيق الأهداف. وغالبا ما تكون فرق العمل موجهة ذاتياً، فهي مجموعة عمل طبيعية من العاملين الذين يعتمدون على أنفسهم، وعلى بعضهم البعض، ويشتركون في معظم أو كل الأدوار المطلوبة منهم، وتتوافر لقادتهم مهارات متكافئة لإنجاز المهام العامة، وهم من يحددون أهداف الأداء، ومنهج

وطريقة العمل، ومحاسبة أنفسهم داخل فرق العمل، ويعد بناء فرق العمل هو الرافعة الأساسية لتحسين الأداء المنظم، وهي أحد أساسيات ووحدات التطوير التنظيمي لأنها قادرة على حل مشكلاتها وتسيطر على أدائها من خلال مقدرة الجماعة، وتعتمد على الثقة، والاتصالات المفتوحة، والعلاقات المتبادلة، وهذا ما يوصف بالمقدرة العالية على احتمال واحتضان مختلف الآراء والشخصيات (Freed, 2001).

خامساً - التفكير النظامي System Thinking: يركز التفكير النظامي على القوى والعلاقات المتبادلة بين أجزاء النظام والتي تؤثر أكثر من العوامل الخارجية على تشكيل سلوك النظام. والتفكير النظامي قائم على فكرة أولوية أسبقية الكل على الجزء. وما يميز النظام أنه لا يمكن فهمه بمعزل عن مكوناته إذ لا يعتمد سلوك النظام على ما يقوم به كل جزء فيه، بل على كيفية تفاعله مع بقية المكونات، وكيفية انسجامه مع النظام الأكبر الذي يشكل هو جزءاً منه، ومعنى ذلك أنه قد تكون هناك عوامل خارج السياق المباشر للنظام وتؤثر فيه (Senge, 2007).

الجزء الثاني: القيادة

تعد القيادة العنصر الإنساني الذي يربط أفراد الجماعة بعضهم ببعض، ويحفزهم على تحقيق الأهداف المرجوة، وتعتبر عنصراً فاعلاً ومؤثراً في أي منظمة تعليمية، والتي بدورها تنعكس على فعاليتها (الحري، ٢٠٠٨). وتلعب القيادة دوراً مهماً وفعالاً في نجاح المؤسسة، والتنظيمات المختلفة بشكل عام، وفي أي مكان وزمان، وبناء على ذلك فقد عدت العامل الحاسم الذي يقف وراء نجاح، أو فشل المؤسسات في تحقيق أهدافها (البيلاوي، ٢٠٠٠).

تعريف القيادة

لقد عرفها ليكرت (Likert) المشار إليه في كنعان (٢٠٠٧): بأنها قدرة الفرد على التأثير على شخص، أو جماعة وتوجيههم وإرشادهم لنيل تعاونهم

وحفزهم للعمل بأعلى درجة من الكفاية من أجل تحقيق الأهداف المرسومة. ويشير الإبراهيم (٢٠٠٢) إلى أن القيادة هي التأثير الإيجابي في سلوك العاملين أفراداً وجماعات وتنسيق جهودهم وعلاقاتهم، من خلال تقديم القدوة في الأفعال والتصرفات، مما يكفل تحقيق الأهداف المنشودة. وبناء على ذلك يتضح بأن القيادة تشير إلى التأثير والعلاقة المتبادلة بين القائد ومرؤوسيه من أجل تحقيق مهمة ما على أكمل وجه وبأقل التكاليف وضمن الإمكانيات والموارد المتاحة في المنظمة، وبما يحقق التميز والفاعلية للمنظمة في إطار من التعاون والتشاور والتنسيق بين جميع العاملين في المنظمة.

الأنماط القيادية

يقصد بالنمط السلوك المتكرر للشخص عبر فترة طويلة من الزمن من خلال خبراته، وتعليمه وتدريبه (Yuki, 2002). ومن أهم هذه الأنماط نمط القيادة الديمقراطي وهو يقوم على مبدأ الإيمان بالمشاركة من قبل الجماعة في اتخاذ القرارات، وعمليات التخطيط والتنظيم، وتشجيع الأعضاء في المشاركة بالمناقشات، الأمر الذي يؤدي إلى تحفيز الأفراد على الالتزام، وتحمل المسؤولية تجاه العمل (البدرى، ٢٠٠٥). ثم نمط القيادة الأوتوقراطي الذي يؤمن بمركزية السلطة واتخاذ القرارات، إذ على جميع المرؤوسين قبل أن يقوموا بأي تصرف أن يرجعوا به إلى رئيسهم، الذي بدوره يزودهم بكافة المعلومات التفصيلية التي يحتاجونها في أداء أعمالهم (عقيلي، ١٩٩٦). ثم يأتي نمط القيادة الترسلية الذي يتميز بتقديم المعلومات والتوجهات، ولكنه لا يشترك بتحمل أية مسؤولية فيها، كما أنه يترك للعاملين حرية التصرف في شؤونهم دون التدخل فيها، ولا يحاول تنظيم سير العمل ولا توجيهه وإبداء الرأي (القريوتي، ٢٠٠٤؛ البدرى، ٢٠٠٥).

الجزء الثالث: القيادة في المنظمات المتعلمة

لابد من وجود قيادات قادرة على التعلم وتطوير قدراتها باستمرار، وتكون قادرة أيضاً على تعزيز امكانيات العاملين لديها، أي أنها قيادة تعمل باستمرار

على تهيئة الفرص في مواقع العمل. إذن نحن بحاجة لقادة لهم سلوكيات وخصائص، تتماشى مع المنظمات المتعلمة، وهؤلاء القادة يستطيعون بناء المنظمة المتعلمة بما يتواءم مع الإبداع والابتكار وتوظيف الخبرات، وبما يساعد الطلبة على الإنخراط في العملية التعليمية التعلمية.

سلوكيات وخصائص القادة في المنظمات المتعلمة

يقول سينج (Senge, 1990) إن المنظمات المتميزة في أدائها تمتلك نوعين من التعلم: التعلم الكيفي وهو خاص بمسألة التغلب على المشكلات وفق معطيات القواعد والسياسات الرسمية، أما الثاني فهو التعلم التوالدي أو المولد وهو تعلم ينبثق من رغبة الإنسان وحب الفضول، وكلما عمقت الرغبة وحب الفضول عند الإنسان اندفع نحو اكتشاف المجهول وتفنن في إجراء التجريب، ومن أجل ازدهار المنظمة وتقدمها لابد للقادة من أن يتعلموا كيفية غرس التعلم التوالدي في العمل، فقد أشارت الدراسات الحديثة إلى أن الأداء المتميز يعتمد على تعلم ممتاز، وكلما ازداد وانتشر التعلم التوالدي في العمل تحولت المنظمة إلى منظمة تعلم. إن منظمات التعلم هي مصنع للقادة، إنها في الواقع مجتمع من القادة، فعملية القيادة هي أساساً مهارة تسعى المنظمة إلى غرسها في جميع أفراد المنظمة، وفي كل فريق عمل هناك مجال ووقت لممارسة كل عضو الدور القيادي، وهذا لا يعني تبديلاً جذرياً في طريقة النظر إلى الأدوار القيادية في المنظمة، فبعد أن كانت محصورة في أيدي عدد قليل من القادة، أصبحت الآن دوراً أساسياً لمعظم أعضاء المنظمة.

يقول سينج (Senge, 1990) في هذا الصدد: لم يعد كافياً في ظل التغيرات البيئية والتنافسية اعتماد المنظمة على طرح عدد من الأفراد ومن زاوية ضيقة (القيادة العليا) للحلول والإبداعات، ولذلك نجد منظمات التعلم تركز بشكل متزايد على مفهوم القيادة التحويلية (Transformational Leadership) وهي القيادة القادرة على وضع رؤية واضحة للمنظمة وتعمل على إيجاد أنظمة جديدة تتوافق مع متطلبات المستقبل، إن المحاور الرئيسية التي طرحت في هذا

النوع من القيادة، تشير إلى أدوار قيادية مختلفة تلتصق أنشطتها بإدارة التغيير والتطوير، وبناء قيم ورؤى تنظيمية مشتركة، كما تركز على بناء الثقافة التنظيمية الملائمة لعمليات التعلم بالإضافة إلى أنشطة فرق التعلم واتجاهاتها.

كما أشار عطاري وعيسان (٢٠٠٣) إلى أن المديرين في المدرسة المتعلمة يتحولون من قادة تعليميين إلى قادة تعلم يتخذون عملاً قيادياً مسؤولاً لإيجاد ثقافة تنظيمية تثري نمو وتطور جميع العاملين في المدرسة، ويوفرون فرصاً تعليمية ويقدمون تغذية راجعة ويعززون الثقة بالإنجاز، ويبدون اهتماماً بالنجاح المهني للمعلمين وبهذا يصبح التعلم ممكناً. وأشار جبران (٢٠١١) كذلك إلى أن نجاح المدرسة كمنظمة متعلمة يعتمد على مجموعة عوامل ذكر منها: ما يرتبط بقيادة المنظمة (المدرسة): كمساعدة المعلمين على تحديد فجوات الأداء، ثم تشجيع البحث والمعرفة لسد هذه الفجوات، وممارسة الديمقراطية وشفافية الإدارة والعمل على تمكين المعلمين ذوي المعرفة في مستوياتهم داخل المدرسة.

الدراسات السابقة

قام كل من بو وباروخ (Bui & Baruch, 2000) بدراسة هدفت إلى اختبار العلاقات بين التمكّن الشخصي والنماذج العقلية وتعلم الفريق والرؤى المشتركة والتفكير النظامي. وأجرى (Abu-tineh, 2003) دراسة في ولاية فلوريدا الأمريكية هدفت إلى معرفة العلاقة بين نمط القيادة كما يتصوره مديرو المدارس، وممارسة المعلمين في مدارسهم للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة. فيما أجرى عطاري وعيسان (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى بناء إطار نظري حول مفهوم المدرسة المتعلمة باعتبارها على حد وصفهما إحدى بدائل التعلم الحديثة. كما أجرى ثومبسون وغريغ ونيسك (Thompson, Gregg & Nisk, 2004) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير مديري المدارس في إيجاد المجتمعات المدرسية المتعلمة، وأجريت هذه الدراسة في ولاية كاليفورنيا الأمريكية.

قام كذلك بانغ (Pang, 2005) بدراسة هدفت إلى قياس درجة تطبيق ضوابط المنظمة المتعلمة حسب إطار سينج في هونغ كونغ. كما قام سيدلو وفيتاسي وفراي (Cedillo, Vitacc & Fry, 2005) بدراسة في الولايات المتحدة هدفت إلى بيان أهمية دور القيادة في دعم وتحول المنظمة إلى منظمة متعلمة. وأجرى كانيداري وابيرنوت (Kanidari & Abernot, 2006) دراسة في شرق اليونان هدفت إلى بيان أهمية وجود منظمة متعلمة، باعتبارها إحدى الوسائل المهمة لتطوير المهارات الإدارية لدى الإدارة العليا، وكذلك لمديري المدارس. فيما أجرت الكندي (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتحويل مدارس التعلم ما بعد الأساسي (الصف ١١-١٢) بسلطنة عمان إلى منظمات متعلمة من خلال التعرف على الأسس الفكرية للمنظمة المتعلمة. وأجرت النسور (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر خصائص المنظمة المتعلمة (التعلم المستمر، والحوار، وفرق العمل، والتمكين، والاتصال، والتواصل) في تحقيق التميز المؤسسي (القيادة، والموارد البشرية، والعمليات، والمعرفة، والتميز المالي) في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية. بالمقابل أجرى (Khasawneh, 2010) دراسة هدفت إلى تحديد تصورات التعليم العالي بشأن أعضاء هيئة التدريس المرتبطة بتطبيق ضوابط المنظمة المتعلمة التي اقترحها سنج (Senge, 1990). كما أجرى جبران (٢٠١١) دراسة هدفت للكشف عن تصورات المعلمين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة ونحو مديريهم كقادة تعليميين في الأردن. وأجرى كذلك نايد (Nied, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين قوة المنظمات المتعلمة والمناخ التنظيمي الداخلي في أحد ولايات الغرب الأوسط في الولايات المتحدة الأمريكية. وقام أيضا كل من خضر وخصاونة (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى تطوير نموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية. كما قام كل من أبو حشيش ومرتجي (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى التعرف لمدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها.

بعد هذا العرض يتبين قلة وجود دراسات عربية بنفس موضوع الدراسة، وهذا يعود إلى قلة الدراسات والبحوث التي تتناول المنظمة المتعلمة، وكذلك قلة اهتمام الممارسين والعاملين في الميدان التربوي بمفهوم المنظمة المتعلمة، وهذا يعد أحد الأسباب التي دفعت الباحثين إلى الاهتمام بهذا الموضوع كونه موضوعاً أحوج ما تكون إليه مؤسساتنا ومنظماتنا التربوية إذا أردنا لها التميز والإبداع والابتكار والارتقاء نحو الأفضل، وأيضاً فتح المجال أمام الباحثين والدارسين لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول موضوع المنظمات المتعلمة، وعلاقته بمتغيرات أخرى غير التي تم تناولها.

ما تميزت به هذه الدراسة أنها تناولت العلاقة الإرتباطية بين إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة وعلاقة ذلك بالأسلوب القيادي المتبع مع المعلمين، وهذا ما لم تتناوله الدراسات العربية التي أجريت في موضوع المنظمة المتعلمة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي تمثلاً بالاستبانة. ويشمل مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية في محافظة جرش للعام الدراسي (٢٠١٢/٢٠١٣) البالغ عددهم (٢٩٥٦) معلماً ومعلمة، بالإضافة إلى المشرفين التربويين في محافظة جرش وعددهم (١٢) مشرفاً ومشرفة تربوية. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٦٠٠) معلماً ومعلمة من محافظة جرش، وقام الباحثان باختيارهم عشوائياً من خلال العينة العشوائية البسيطة وشكلت هذه العينة ما نسبته ٢, ٢٠٪ من مجتمع الدراسة، وتم توزيع الاستبانات عليها في حين تم استرجاع ٤٤٦ استبانة منهم، والجدول الآتي يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الخاصة بها:

جدول رقم (١)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

النسبة	المتغير		
٦٢,٦	٢٧٩	ذكر	الجنس
٣٧,٤	١٦٧	أنثى	
١٠٠,٠	٤٤٦	المجموع	
٨٢,٥	٣٦٨	بكالوريوس	المؤهل العلمي
١٧,٥	٧٨	ماجستير فما فوق	
١٠٠,٠	٤٤٦	المجموع	
٢٣,٣	١٠٤	أقل من ٥ سنوات	الخبرة
٣٤,٥	١٥٤	من ٥-أقل من ١٠	
٤٢,٢	١٨٨	١٠ سنوات فأكثر	
١٠٠,٠	٤٤٦	المجموع	

أداة الدراسة:

تم تطوير استبانة للكشف عن مدى إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة وعلاقتها بالأسلوب القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة جرش وذلك بالاعتماد على دراسة الأدب النظري المتعلق بالمنظمة المتعلمة والأساليب القيادية بالإضافة إلى الاطلاع على الرسائل العلمية ذات العلاقة بالدراسة مثل دراسة عباينة (٢٠٠٧) ودراسة جبران (٢٠١١) ودراسة الشبول (٢٠٠٦) وكذلك من خلال استطلاع آراء أهل المعرفة والخبرة الذين يعملون في الحقل التربوي عن طريق توزيع الاستبانة عليهم وطلب ملاحظاتهم عليها بإضافة أو حذف أو تعديل. وتكونت الاستبانة في بدايتها من (٥١) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي: التمکن الشخصي، النماذج العقلية، الرؤية المشتركة، تعلم الفريق، والتفكير النظمي.

صدق الأداة: للتأكد من صدق الأداة، قام الباحثان بعرضها على مجموعة

من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس وطلب منهم إبداء الرأي في الاداة من حيث مدى صلاحية الفقرات وسلامة صياغتها وملاءمتها لموضوع الدراسة، وتم إجراء التعديلات اللازمة.

صدق البناء: لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، تم استخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٢٠) معلماً ومعلمة، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، حيث إن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمحور التي تنتمي إليه، وبين كل محور والدرجة الكلية من جهة أخرى، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠,٣٤-٠,٨١)، ومع المحور (٠,٤٣-٠,٩١) وهي قيم مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات أداة الدراسة: بغرض استخراج ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها مرتين بفارق زمني مدته أسبوعان على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة وحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (معاملات ثبات الإعادة) حيث تراوح بين (٠,٧٧-٠,٨٦). وكذلك تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ تراوح بين (٠,٧٥-٠,٨٨) والجدول رقم (٢) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول رقم (٢)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة

الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	المجال
٠,٩٠	٠,٨٩	التمكن الشخصي
٠,٨٤	٠,٨٤	النماذج العقلية
٠,٨٧	٠,٨٦	الرؤية الشخصية
٠,٨٦	٠,٨٥	تعلم الفريق
٠,٩٠	٠,٨٤	التفكير النظامي
٠,٩٦	٠,٨٧	المنظمة المتعلمة ككل
٠,٩١	٠,٨٤	النمط الديمقراطي
٠,٨٤	٠,٨٧	النمط الاتقراطي
٠,٨٥	٠,٨٦	النمط الترسلّي

معيار الحكم على الأداة: بعد جمع أداة الدراسة من أفراد العينة وتحليل بياناتها، قام الباحثان بتصنيف المتوسطات حسب المعيار الآتي: $1 - 3 = 1,33$ وبناءً على ذلك فإن معيار الحكم على نتائج الدراسة الكمية وفقاً للمعيار الآتي: من $1 - 2,33$ وتعني أن الدرجة قليلة، ومن $2,34 - 3,66$ وتعني أن الدرجة متوسطة، ومن $3,67 - 5,00$ وتعني أن الدرجة كبيرة.

الأساليب الاحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين الثلاثي المتعدد.

متغيرات الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات التالية: المتغيرات المستقلة: وهي الجنس وله فئتان: ذكر وأنثى، والمؤهل العلمي وله مستويان: بكالوريوس، ماجستير فما فوق، والخبرة: ولها ثلاث مستويات أقل من ٥ سنوات، ٥ - أقل من ١٠ سنوات، عشر سنوات فأكثر. أما المتغير التابع فقد كان إمكانية تطبيق المشرفين التربويين في محافظة جرش لمجالات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمين.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما درجة إمكانية تطبيق المشرفين التربويين في الأردن للمنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إمكانية تطبيق المشرفين التربويين في الأردن للمنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمين، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى إمكانية تطبيق المشرفين التربويين في الأردن للمنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة امكانية التطبيق
١	١	التمكن الشخصي	٣,٢٣	.٨١	متوسط
٢	٥	التفكير النظامي	٣,١٨	.٨٥	متوسط
٣	٢	النماذج العقلية	٣,١٧	.٨٦	متوسط
٣	٣	الرؤية الشخصية	٣,١٧	.٨٣	متوسط
٥	٤	تعلم الفريق	٣,٠٩	.٩١	متوسط
		المنظمة المتعلمة ككل	٣,١٧	.٧٥	متوسط

يبين الجدول رقم (٣) أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (٣,٠٩) - (٣,٢٣)، حيث جاء مجال التمكن الشخصي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٢٣)، تلاه في المرتبة الثانية مجال التفكير النظامي بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٨)، تلاه مجال النماذج العقلية والرؤية الشخصية بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٧)، بينما جاء مجال تعلم الفريق في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٩)، وبلغ المتوسط الحسابي للمنظمة المتعلمة ككل (٣,١٧).

السؤال الثاني: ما الأسلوب القيادي الذي يمارسه المشرفون التربويون مع المعلمين في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسلوب القيادي الذي يمارسه المشرفون التربويون مع المعلمين في محافظة جرش، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسلوب القيادي الذي يمارسه المشرفين التربويين مع المعلمين في محافظة جرش مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	النمط الديمقراطي	٣,٣٥	,٨١	متوسط
٢	النمط الأوتوقراطي	٣,١٥	,٧٩	متوسط
٣	النمط الترسلّي	٣,١٢	,٧٦	متوسط

يبين الجدول رقم (٤) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,١٢-٣,٣٥)، حيث جاء النمط الديمقراطي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٣٥)، تلاه في المرتبة الثانية النمط الأوتوقراطي بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٥)، بينما جاء النمط الترسلّي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١٢).

السؤال الثالث: هل توجد علاقة إرتباطية بين إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة والأسلوب القيادي المتبع مع المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة والأسلوب القيادي المتبع مع المعلمين، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين امكانية تطبيق المنظمة
المتعلمة والأسلوب القيادي المتبع مع المعلمين

الأبعاد	النمط الديمقراطي	النمط الأوتوقراطي	النمط الترسلي
التمكن الشخصي	معامل الارتباط ر	** ,٦٨٩	** ,٣٧٦
	الدلالة الإحصائية	,٠٠٠	,٠٠٠
	العدد	٤٤٦	٤٤٦
النماذج العقلية	معامل الارتباط ر	** ,٦٧١	** ,٤١٤
	الدلالة الإحصائية	,٠٠٠	,٠٠٠
	العدد	٤٤٦	٤٤٦
الرؤية الشخصية	معامل الارتباط ر	** ,٦٨٤	** ,٤٦٥
	الدلالة الإحصائية	,٠٠٠	,٠٠٠
	العدد	٤٤٦	٤٤٦
تعلم الفريق	معامل الارتباط ر	** ,٦٣٣	** ,٤٩٨
	الدلالة الإحصائية	,٠٠٠	,٠٠٠
	العدد	٤٤٦	٤٤٦
التفكير النظامي	معامل الارتباط ر	** ,٦٩١	** ,٤٥٦
	الدلالة الإحصائية	,٠٠٠	,٠٠٠
	العدد	٤٤٦	٤٤٦
المنظمة المتعلمة ككل	معامل الارتباط ر	** ,٧٦١	** ,٤٩٦
	الدلالة الإحصائية	,٠٠٠	,٠٠٠
	العدد	٤٤٦	٤٤٦

دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

ويتبين من الجدول رقم (٥) وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائية بين كل من النمط الديمقراطي والأوتوقراطي والترسلي من جهة والمنظمة المتعلمة بجميع أبعادها من جهة أخرى ولكن هناك علاقة ارتباطية أقوى مع النمط الديمقراطي.

السؤال الرابع: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة تعزى لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة حسب متغيرات المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة حسب متغيرات المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة

المنظمة المتعلمة ككل	التفكير النظمي	تعلم الفريق	الرؤية الشخصية	النماذج العقلية	التمكن الشخصي				
٣,٠٤	٣,٠٢	٢,٩٤	٣,٠٥	٣,٠٤	٣,١٣	س	ذكر	الجنس	
,٧٥	,٨٤	,٩١	,٨٣	,٨٧	,٨١	ع			
٣,٣٨	٣,٤٣	٣,٣٤	٣,٣٦	٣,٣٩	٣,٣٨	س	أنثى		
,٧١	,٨٠	,٨٥	,٧٩	,٨٠	,٧٨	ع			
٣,٢٠	٣,١٩	٣,١٢	٣,١٩	٣,٢١	٣,٢٦	س	بكالوريوس		المؤهل العلمي
,٧٦	,٨٣	,٩٠	,٨٣	,٨٧	,٨٣	ع			
٣,٠٤	٣,١٠	٢,٩٢	٣,٠٦	٣,٠١	٣,٠٦	س	ماجستير فما فوق		
,٧٢	,٩٠	,٩٤	,٨٢	,٨٢	,٦٩	ع			
٣,٢٧	٣,٢٥	٣,١٩	٣,٣٠	٣,٣٠	٣,٣٠	س	اقل من ٥ سنوات	الخبرة	
,٧٤	,٨٤	,٩٠	,٧٦	,٩١	,٨٤	ع			
٣,٠٦	٣,٠٩	٢,٩٧	٣,٠٣	٣,٠٧	٣,١٢	س	من ٥-اقل من ١٠		
,٧٤	,٨٤	,٨٩	,٨٢	,٨٦	,٨٠	ع			
٣,٢١	٣,٢١	٣,١٣	٣,٢٠	٣,١٨	٣,٢٧	س	١٠ سنوات فأكثر		
,٧٦	,٨٥	,٩٢	,٨٦	,٨٤	,٨٠	ع			

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول رقم (٦) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة بسبب اختلاف فئات متغيرات المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد على المجالات وتحليل التباين الثلاثي للأداة ككل جدول رقم (٧).

جدول رقم (٧)

تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة على مجالات إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجالات	مصدر التباين
,٠٠٤	٨,٢٧٧	٥,٢٦٩	١	٥,٢٦٩	التمكن الشخصي	الجنس هوتلنج= ,٠٦٣ ح=٠,٠٠٠
,٠٠٠	١٦,٩٢١	١٢,٠٨٢	١	١٢,٠٨٢	النماذج العقلية	
,٠٠٠	١٥,١٢٦	٩,٩٨٦	١	٩,٩٨٦	الرؤية الشخصية	
,٠٠٠	١٩,٦٠٣	١٥,٣٣٠	١	١٥,٣٣٠	تعلم الفريق	
,٠٠٠	٢٥,٤٨٢	١٧,٢٣٧	١	١٧,٢٣٧	التفكير النظامي	
,١٦٨	١,٩١١	١,٢١٧	١	١,٢١٧	التمكن الشخصي	المؤهل العلمي هوتلنج= ,٠١٣ ح=٣,٤٤٢
,٢٨٠	١,١٦٩	,٨٣٥	١	,٨٣٥	النماذج العقلية	
,٦٠٨	,٢٦٤	,١٧٤	١	,١٧٤	الرؤية الشخصية	
,٣٣١	,٩٤٩	,٧٤٢	١	,٧٤٢	تعلم الفريق	
,٩٥٤	,٠٠٣	,٠٠٢	١	,٠٠٢	التفكير النظامي	
,١٤٩	١,٩١٢	١,٢١٧	٢	٢,٤٣٥	التمكن الشخصي	الخبرة ويلكس= ,٩٧٧ ح=٤,٤٢٨
,٠٦٢	٢,٨٠٠	١,٩٩٩	٢	٣,٩٩٨	النماذج العقلية	
,٠٢٠	٣,٩٥٤	٢,٦١٠	٢	٥,٢٢١	الرؤية الشخصية	
,٠٨١	٢,٥٢٦	١,٩٧٥	٢	٣,٩٥٠	تعلم الفريق	
,١٥٨	١,٨٥٥	١,٢٥٥	٢	٢,٥٠٩	التفكير النظامي	

تابع/ جدول رقم (٧)

تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس، والمؤهل العلمي،
والخبرة على مجالات إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجالات	مصدر التباين
		,٦٣٧	٤٤١	٢٨٠,٧٢٢	التمكن الشخصي	الخطأ
		,٧١٤	٤٤١	٣١٤,٨٧٨	النماذج العقلية	
		,٦٦٠	٤٤١	٢٩١,١٢٢	الرؤية الشخصية	
		,٧٨٢	٤٤١	٣٤٤,٨٥٧	تعلم الفريق	
		,٦٧٦	٤٤١	٢٩٨,٣٠٦	التفكير النظامي	
			٤٤٥	٢٩٠,٧٠٩	التمكن الشخصي	الكلية
			٤٤٥	٣٣٢,٥٣٥	النماذج العقلية	
			٤٤٥	٣٠٦,٦٩٤	الرؤية الشخصية	
			٤٤٥	٣٦٦,٠٨٨	تعلم الفريق	
			٤٤٥	٣١٧,٩٨٤	التفكير النظامي	

يتبين من الجدول رقم (٧) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير الجنس في جميع المجالات، وجاءت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي في جميع المجالات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير الخبرة في جميع المجالات باستثناء مجال الرؤية الشخصية، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفوية كما هو مبين في الجدول رقم (٨).

جدول رقم (٨)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة

على إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
,٠٠٠	٢١,٢٢٨	١١,٣٤٥	١	١١,٣٤٥	الجنس
,٣٩٣	,٧٣٢	,٣٩١	١	,٣٩١	المؤهل العلمي
,٠٤٣	٣,١٦١	١,٦٨٩	٢	٣,٣٧٩	الخبرة
		,٥٣٤	٤٤١	٢٣٥,٦٨٣	الخطأ
			٤٤٥	٢٥١,٤٥٩	الكلية

يتبين من الجدول رقم (٨) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير الجنس، حيث بلغت قيمة ف ٢١,٢٢٨ وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٠٠٠، وجاءت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف ٠,٧٣٢ وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٣٩٣.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير الخبرة، حيث بلغت قيمة ف ٣,١٦١ وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٠٤٣، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفوية كما هو مبين في الجدول رقم (٩).

جدول رقم (٩)

المقارنات البعدية بطريقة شفوية لأثر الخبرة على الرؤية الشخصية والمنظمة المتعلمة ككل

١٠ سنوات فأكثر	من ٥ - أقل من ١٠	أقل من ٥ سنوات	المتوسط الحسابي		
			٣,٣٠	أقل من ٥ سنوات	الرؤية
		*,٢٦	٣,٠٣	من ٥ - أقل من ١٠	الشخصية
	,١٧	,٠٩	٣,٢٠	١٠ سنوات فأكثر	المنظمة
*,٢٠	٣,٠٦	من ٥-أقل من ١٠	٣,٢٧	أقل من ٥ سنوات	المتعلمة ككل
	,١٤	,٠٦	٣,٢١	١٠ سنوات فأكثر	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين فئتي الخبرة أقل من ٥ سنوات ومن ٥ - أقل من ١٠، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة أقل من ٥ سنوات، في الرؤية الشخصية وفي المنظمة المتعلمة ككل.

السؤال الخامس: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) حول الأساليب القيادية وفقاً لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأساليب القيادية حسب متغيرات المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأساليب القيادية
حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة

النمط الترسلي	النمط الأوتوقراطي	النمط الديمقراطي				
٣,٠٩	٣,١٠	٣,٢٥	س	ذكر	الجنس	
,٧٢	,٧٨	,٨٢	ع			
٣,١٦	٣,٢٣	٣,٥١	س	أنثى		
,٨٢	,٨٠	,٧٨	ع			
٣,١٣	٣,١٧	٣,٣٧	س	بكالوريوس		المؤهل العلمي
,٧٦	,٧٩	,٨١	ع			
٣,٠٣	٣,٠٣	٣,٢٢	س	ماجستير فما فوق		
,٧٤	,٨١	,٨٠	ع			
٣,٢٢	٣,٣٠	٣,٣٧	س	أقل من ٥ سنوات	الخبرة	
,٧٥	,٧٨	,٧٩	ع			
٣,٠٢	٣,٠٨	٣,٢٣	س	من ٥-أقل من ١٠		
,٧٧	,٨٠	,٨٤	ع			
٣,١٣	٣,١٢	٣,٤٣	س	١٠ سنوات فأكثر		
,٧٤	,٧٨	,٨٠	ع			

س = المتوسط الحسابي ع = الانحراف المعياري

يبين الجدول رقم (١٠) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأساليب القيادية بسبب اختلاف فئات متغيرات المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول رقم (١١).

جدول رقم (١١)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمؤهل العلمي والخبرة

على الأساليب القيادية

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجالات	مصدر التباين
,٠٠٢	٩,٥٤٩	٦,١١٨	١	٦,١١٨	النمط الديمقراطي	الجنس
,٠٧٢	٣,٢٥٩	٢,٠١١	١	٢,٠١١	النمط الأوتوقراطي	
,٣١٧	١,٠٠٤	,٥٧١	١	,٥٧١	النمط الترسلّي	
,٣٦١	,٨٣٧	,٥٣٦	١	,٥٣٦	النمط الديمقراطي	الخبرة
,٣٣٢	,٩٤٢	,٥٨١	١	,٥٨١	النمط الأوتوقراطي	
,٣٨٠	,٧٧٣	,٤٤٠	١	,٤٤٠	النمط الترسلّي	
,٠٨٦	٢,٤٦٧	١,٥٨١	٢	٣,١٦٢	النمط الديمقراطي	المؤهل العلمي
,٠٥٩	٢,٨٤٨	١,٧٥٧	٢	٣,٥١٥	النمط الأوتوقراطي	
,١١٤	٢,١٨١	١,٢٤١	٢	٢,٤٨٢	النمط الترسلّي	
		,٦٤١	٤٤١	٢٨٢,٥٧٥	النمط الديمقراطي	الخطأ
		,٦١٧	٤٤١	٢٧٢,١٤٩	النمط الأوتوقراطي	
		,٥٦٩	٤٤١	٢٥٠,٨٦٢	النمط الترسلّي	
			٤٤٥	٢٩٣,٥٨٤	النمط الديمقراطي	الكلّي
			٤٤٥	٢٧٨,٣٧٧	النمط الأوتوقراطي	
			٤٤٥	٢٥٤,٥٤٧	النمط الترسلّي	

يتبين من الجدول رقم (١١) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير الجنس في النمط الديمقراطي، وجاءت الفروق الصالح الإناث، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائية في باقي الأنماط.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي في جميع الأنماط.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير الخبرة في جميع الأنماط.

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول: ما درجة إمكانية تطبيق المشرفين التربويين في الأردن للمنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال أن درجة إمكانية تطبيق المشرفين التربويين في الأردن للمنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة، حيث جاء مجال التمكن الشخصي في المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية مجال التفكير النظمي، بينما جاء مجال تعلم الفريق في المرتبة الأخيرة.

تدل نتيجة هذا السؤال على تطبيق مفاهيم وممارسات المنظمة المتعلمة بدرجة مقبولة لحد معين، ولكن يظهر إغفال العديد من مهارات وسلوكات المنظمة المتعلمة في ممارسات المشرفين، مما أدى إلى وقوع مستوى الممارسة والتطبيق بالدرجة المتوسطة.

وجود تفاوت في وجهات نظر المعلمين حول ممارسة المشرفين (للمنظمة المتعلمة) في سلوكهم الإشرافي، والمختلفين في وجهات النظر والرؤى حول مفاهيمهم وتوجهاتهم نحو المنظمة المتعلمة، وتفاوتهم في إدراك مفاهيم المنظمة المتعلمة وأهميتها في الميدان الإشرافي مما تحول هذا التفاوت إلى وقوع درجة ممارسة المشرفين التربويين للمنظمة المتعلمة بالدرجة المتوسطة.

وربما يعزى سبب هذه النتيجة إلى التفاوت في إدراك المشرفين لمفاهيم المنظمة المتعلمة، حيث إن الاختلاف في التصورات والفهم لموضوع المنظمة المتعلمة يؤثر على ممارسة مهاراتها وتطبيقها في العملية الإشرافية.

كما قد يعود السبب في هذه النتيجة إلى اختلاف الأدب التربوي في مفاهيم المنظمة المتعلمة، وهذا الاختلاف يؤدي إلى تفاوت إدراك المشرفين

لمفهوم المنظمة المتعلمة، ودرجة ممارستهم لها، ومما يدل على هذا الإختلاف تفاوت التعريفات والرؤى النظرية لمفهوم المنظمة المتعلمة، فقد أشار أيوب (٢٠٠٤) إلى أنها عملية التعلم الجماعية، وأشار عثمان (٢٠٠٨) إلى أنها تسهيلات التعلم لأعضاء المنظمة لتكون قادرة على التحسين والتطوير الذاتي. وأشار سينج (Senge, 1995) إلى أنها أنماط جديدة في التفكير، والتعلم المستمر والجماعي. كما أشار غارفن (Garvin, 1993) إلى تكييف سلوك أعضاء المنظمة ليعكس متطلبات التكنولوجيا الجديدة.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الكندي (٢٠٠٩)، ومع نتائج دراسة النسور (٢٠١٠)، ومع نتائج دراسة جبران (٢٠١١)، ومع نتائج دراسة خضر وخصاونة (٢٠١١) إذ كشفت نتائجها أن درجة تطبيق المنظمة المتعلمة جاء بدرجة متوسطة. بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ثومبسون وغريغ ونيسكا (Thompson, Gregg & Nisk, 2004) ومع نتائج دراسة (Tsang, 1997)، ومع نتائج دراسة خصاونة (Khasawneh, 2010) إذ كشفت نتائجها أن درجة تطبيق المنظمة المتعلمة جاء بدرجة عالية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما الأسلوب القيادي الذي يمارسه المشرفين التربويين مع المعلمين في محافظة جرش؟

كشفت نتائج هذا السؤال أن الأسلوب القيادي السائد، الذي يمارسه المشرفون التربويون مع المعلمين في محافظة جرش هو الأسلوب الديمقراطي، تلاه في المرتبة الثانية النمط الأوتوقراطي، بينما جاء النمط الترسلّي في المرتبة الأخيرة.

تدل هذه النتيجة على إيجابية المشرفين التربويين في ممارساتهم الإشرافية مع المعلمين في الميدان التربوي، وهذا مؤشر مهم على التحول النمطي والأسلوبي في عمليات الإشراف التربوي نحو الإيجابية، التي تمثلت بديمقراطية المشرفين التربويين مع المعلمين وكذلك تغير دور المشرف التربوي من التفتيش والمراقبة إلى الإرشاد والتوجيه.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى تحول أنماط الإشراف التربوي في نهايات القرن الماضي إلى أنماط الإشراف التربوي الديمقراطي، وتأكيد المسؤولين في بدايات القرن الحالي على الممارسات الديمقراطية في الإشراف، التي تقوم على التعاون والتشارك بين المشرف والمعلم في إعداد وتنفيذ العملية التعليمية، ومراعاة اهتمامات وحاجات وأساليب وطرق المعلم في عملية التعليم. وقد أشار البدري (٢٠٠٥) إلى التحول في الممارسات الإشرافية نحو الديمقراطية، وتطبيقه في الميدان التربوي من خلال التركيز على جوانبه المهمة، التي تمثلت بمبدأ الإيمان والتشجيع على المشاركة في اتخاذ القرارات، وعمليات التخطيط والتنظيم، واحترام شخصية الفرد أثناء عمليات التوجيه والنقد للممارسات التعليمية والتربوية.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة شحاده (٢٠٠٨)، ومع نتائج دراسة المشاقبة (٢٠١٠) إذ كشفت نتائجها أن النمط الديمقراطي هو النمط القيادي الأكثر شيوعاً لدى الإداريين الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية، يليه النمط الديكتاتوري ثم النمط التسيبي. بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العجارمة (٢٠١٢)، إذ كشفت نتائجها أن النمط القيادي الأوتوقراطي جاء بالمرتبة الأولى، ومن ثم النمط القيادي الديمقراطي، وثم النمط القيادي التسيبي.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة إرتباطية بين إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة والأسلوب القيادي المتبع مع المعلمين؟

كشفت نتائج هذا السؤال عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين النمط الديمقراطي والمنظمة المتعلمة بجميع أبعادها، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين النمط الأوتوقراطي والمنظمة المتعلمة بجميع أبعادها، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين النمط الترسلّي والمنظمة المتعلمة بجميع أبعادها ولكن العلاقة الإرتباطية مع النمط الديمقراطي أقوى.

تشير نتيجة هذا السؤال إلى وجود علاقة إيجابية بين ممارسة المشرفين التربويين لمهارات المنظمة المتعلمة وبين النمط الذي يمارسوه في العملية الإشرافية مع معلمهم، وخاصة النمط الديمقراطي فتدل هذه النتيجة على أنه كلما كان مستوى المنظمة المتعلمة مرتفعاً وإيجابياً وممارساً في المنظمات التعليمية فإن هذه الممارسات تنعكس إيجاباً بإتباع المشرفين لنمط الممارسات الديمقراطية التي تعتمد الاحترام والتعاون المتبادل بين المعلمين والمشرفين، وإشراكهم في المهام القيادية واتخاذ القرارات وجعلهم جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية التعليمية.

وقد تعود هذه النتيجة إلى أن مفاهيم المنظمة المتعلمة تركز على عمليات العمل الجماعي والتشاركي، واستخدام جميع التسهيلات التعليمية، وممارسة أنماط التفكير الإبداعية لتحسين وتطوير عمليات التعلم والتعليم (أيوب، ٢٠٠٤). وهذه المفاهيم والمهارات تتوافق تماماً مع الجوانب التي تركز عليها الممارسات الإشرافية الديمقراطية، حيث يرى الأسدي وإبراهيم (٢٠٠٣) إلى أن النمط القيادي الديمقراطي يعتمد على ثلاثة أسس في قيادته وهي: العمل على إقامة علاقات إنسانية بين القائد والمرؤوسين يسودها التعاون، والاحترام المتبادل، وإشراك المرؤوسين في المهام القيادية الأمر الذي يساعد على تحقيق أهداف المؤسسة، وتفويض السلطة للمرؤوسين ضمن أطر وقواعد لا تخل بالقوانين والأنظمة، وفي ضوء هذا التوافق المفاهيمي بين المنظمة المتعلمة والأساليب الديمقراطية للإشراف التربوي فإنه يعزى إلى وجود علاقة ارتباطية بين ممارسات المشرف التربوي لكل من المنظمة المتعلمة والأسلوب الديمقراطي في الإشراف التربوي.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة تعزى لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة)؟"

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية

تعزى لأثر متغير الجنس في جميع المجالات، وجاءت الفروق لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي في جميع المجالات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الخبرة في جميع المجالات باستثناء مجال الرؤية الشخصية فقد كانت الفروق بين فئتي الخبرة أقل من ٥ سنوات ومن ٥ - أقل من ١٠، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة أقل من ٥ سنوات.

يمكن تفسير ذلك على أن المشرفات لديهن مستوى أعلى في ممارسة مهارات المنظمة المتعلمة ومفاهيمها في عمليات الإشراف التربوي، وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى الإلتزام الأكثر للمشرفات بتعليمات وإرشادات القادة التربويين في مديريات التربية، حيث إن وثائق ونشرات وزارة التربية ركزت على ضرورة ممارسة مفاهيم المنظمة المتعلمة في مجال الإشراف التربوي، بالإضافة إلى ممارسته في مختلف وظائف ومراكز التربية والتعليم، وقد دلت هذه النتيجة على الميول الإشرافية للمنظمة للمشرفات، والمحاولات الناجحة منهن في ممارسة المنظمة المتعلمة في عمليات الإشراف التربوي، من خلال ممارسة التعاون، والأساليب المتطورة والإبداعية، لتحقيق نمو ذاتي لدى المعلمات وفق معطيات التكنولوجيا الحديثة.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى رغبة المشرفات بإثبات الكفاءة في أداء العمل، والمهنية العالية في العمل، والتطبيق لمفاهيم ومبادئ الإشراف التربوي الحديث، وما تركز عليها مديريات التربية كمفاهيم المنظمة المتعلمة؛ لتحقيق وإثبات العنصر النسائي مقابل عنصر الرجال في عمليات الإشراف التربوي، وإثبات فعاليتهم الإشرافية. واختلفت نتائج الدراسة الحالية في متغير الجنس مع نتائج دراسة (Abu-Tineh, 2003)، ومع نتائج دراسة جبران (٢٠١١) إذ توصلت إلى أن ممارسة المعلمين الذكور لضوابط المنظمة المتعلمة أكثر من ممارسة الإناث.

أما بالنسبة لعدم وجود فروق إحصائية تعزى إلى أثر متغيري المؤهل

العلمي والخبرة فقد يعود السبب في ذلك إلى التوافق في عمليات التدريب لكل من أصحاب المؤهلات المختلفة، والخبرات المتباينة، حيث يحصل جميع المشرفين على اختلاف مؤهلاتهم وخبراتهم على فرص متساوية في عمليات التدريب على مفاهيم الإشراف الحديث، مثل التدريب على المنظمة المتعلمة.

وفي متغير الخبرة اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الكندي (٢٠٠٩) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الخبرة على الأداة ككل، ولكنها اختلفت مع نتائج دراسة (Abu-Tineh, 2003) التي كشفت نتائجها أنه كلما زادت سنوات الخدمة للمعلمين تقل ممارساتهم للمنظمة المتعلمة.

مناقشة نتائج السؤال الخامس: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) حول الأساليب القيادية وفقا لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة)؟"

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس في النمط الديمقراطي، وجاءت الفروق لصالح الإناث، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائية في باقي الأنماط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي في جميع الأنماط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الخبرة في جميع الأنماط.

تدل هذه النتيجة إلى قدرة المشرفات العالية على ممارسة أساليب الإشراف الديمقراطي مقابل ممارسة المشرفين الذكور، وربما تعزى هذه النتيجة إلى رغبة المشرفات باثبات الوجود، والمهنية العالية في العمل، والتطبيق لمفاهيم ومبادئ الإشراف التربوي الديمقراطية، وما تركز عليها مديريات التربية من ممارسة أساليب الإشراف الحديثة والديمقراطية؛ لتحقيق وإثبات العنصر النسائي مقابل عنصر الرجال في عمليات الإشراف التربوي، وإثبات فعاليتهم الإشرافية.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية في متغير الجنس مع نتائج دراسة الشبول (٢٠٠٦)، ونتائج دراسة شحادة وشحادة (٢٠٠٨) إذ توصلت إلى وجود فروق إحصائية تعزى إلى الإناث، كما اتفقت مع نتائج دراسة المشاقبة (٢٠١٠) التي كشفت عن وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الجنس في النمط القيادي الديمقراطي ولصالح الإناث. بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية في متغير الجنس مع نتائج المخلافي (٢٠٠٨)، ومع نتائج دراسة العجارمة (٢٠١٢) التي كشفت عن عدم وجود فروق إحصائية في النمط الديمقراطي تعزى للجنس. أما في النمطين الأوتوقراطي والترسلي فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المخلافي (٢٠٠٨) في عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

أما بالنسبة لعدم وجود فروق إحصائية تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي والخبرة فقد يعود السبب في ذلك إلى التوافق في عمليات التدريب لكل من أصحاب المؤهلات المختلفة، والخبرات المتباينة، حيث يحصل جميع المشرفين على اختلاف مؤهلاتهم وخبراتهم على فرص متساوية في عمليات التدريب على مفاهيم الإشراف الحديث، مثل التدريب على المنظمة المتعلمة.

وفي متغير الخبرة اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبوتينه والقاسم (٢٠١١) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الخبرة على الأداة ككل، ولكنها اختلفت مع نتائج دراسة شحادة وشحادة (٢٠٠٨) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الخبرة. وفي متغير المؤهل العلمي اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العجارمة (٢٠١٢) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي على الأداة ككل. وفي متغير المؤهل العلمي فقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة شحادة وشحادة (٢٠٠٨)، ونتائج دراسة أبوتينه والقاسم (٢٠١١) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

توصيات الدراسة

- ١ - كشفت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط في ممارسة المشرفين التربويين للمنظمة المتعلمة، مما يؤكد ضرورة توفير برامج تدريبية للمشرفين والمشرفات في مديريات التربية والتعليم في الأردن وبخاصة في مديرية تربية جرش على مفاهيم ومجالات المنظمة المتعلمة.
- ٢ - أظهرت نتائج الدراسة تفوق المشرفات على المشرفين في ممارسة المنظمة المتعلمة، وممارسة الأنماط الديمقراطية في عمليات الإشراف التربوي، وهذا يضع أصحاب القرار التربوي أمام ظاهرة منتشرة في مديرياتهم ينبغي التركيز عليها، ومحاولة علاجها من خلال التأهيل والتدريب.
- ٣ - إجراء دراسات وصفية حول متغيرات المنظمة المتعلمة وعلاقتها بمفاهيم إدارية أخرى غير الأنماط القيادية لدى مختلف مستويات القيادات التربوية، سواء أكانوا مشرفين أو مديرين أو رؤساء أقسام أو مديري تربية وتعليم.

Learning Organization and the Possibility of Implementation by Educational Supervisors in Jordan and its Relationship with their Leadership Style as Perceived by Teachers

Dr. Ali M. Jubran

College of Education - Yarmouk University
H.K.J

Dr. Nosaeba E. Al-Mohasneh

Ha'el University
K.S.A

Abstract

The purpose of this study is to investigate the possibility of implementing learning organization by educational supervisors in Jeresh governorate and its relationship with their leadership style according to Peter Senge disciplines of learning organization. The researchers adopted a quantitative method by using the questionnaire to collect data. The sample of the study consisted of (446) male and female teachers from different majors. The findings of the study show that the possibility of application of learning organization by Supervisors as perceived by teachers was in an average level. The ranks of the five domains were as follows: field mastery profile, systemic thinking, mental models, personal field of vision, and the field of learning team. They also show that the leadership style practiced by educational supervisors with teachers in Jeresh governorate was in an average level for the three leadership styles democratic, autocratic style and style Chaotic. Finally, there was a significant statistical relationship between the learning organization in all its domains and the three leadership styles but the correlation with democratic style was stronger. The study revealed that there were statistical differences of the results due to the variable of gender only.

المراجع

- ١ - إبراهيم، عدنان بدري (٢٠٠٢). الإدارة: تربوية، مدرسية، صفية. اربد: مؤسسة حماده للنشر والتوزيع.
- ٢ - ابو تينة، محمد عبدالله والقاسم، نور فتحي (٢٠١١). درجة ممارسة مديرات مدارس محافظة الزرقاء للأنماط الادارية والقيادية في مدارسهن من وجهة نظر المعلمات. مجلة دراسات العلوم التربوية المجلد ٢٨، الجامعة الاردنية، عمان-الاردن.
- ٣ - أبو حشيش، بسام محمد ومرتجى، زكي رمزي (٢٠١١). مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها. مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية) ، غزة- فلسطين، ١٩(٢)، ٣٩٧-٤٣٨.
- ٤ - الأسدي، سعيد وإبراهيم، مروان (٢٠٠٣). الإشراف التربوي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ٥ - أيوب، ناديا (٢٠٠٤). دور ممارسة التعلم التنظيمي في مساندة التغيير الاستراتيجي في المنشآت الكبرى. مجلة الإدارة العامة، ٤٤ (١)، ٦٣-١٣٤.
- ٦ - البدري، طارق (٢٠٠٥). الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ٧ - البيلاوي، حسن (٢٠٠٠). اتجاهات جديدة في الإدارة. القاهرة: دار الجلال للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٨ - جبران، علي محمد (٢٠١١). المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن. مجلة الإسلامية (الإنسانية)، غزة - فلسطين، ١٩(١): ٤٢٧.
- ٩ - الحربي، قاسم (٢٠٠٨). القيادة التربوية الحديثة. عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

- ١٠ - خضر، ضحى وخصاونة، سامي. (٢٠١١). تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٣٨ (ملحق): ١١٠-١٤٥.
- ١١ - درة، عبد الباري (٢٠٠٤). المنظمة الساعية للتعلم. رسالة المعلم، ٤٣ (٢)، ٦٠-٦٣.
- ١٢ - سلطان، سوزان أكرم (٢٠١٠). المؤسسات التربوية كمنظمات متعلمة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ١٣ - الشبول، سهير (٢٠٠٦). السلوك القيادي التعليمي لدى مديري المدارس الثانوية وأهميته في النمو المهني للمعلمين من وجهة نظرهم. أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك.
- ١٤ - شحادة، رائف وشحادة، نايف (٢٠٠٨). العلاقة بين أنماط السلوك القيادي وأنماط الاتصال لدى الإداريين الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير- الإدارة التربوية- جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.
- ١٥ - عثمان، ايسل (٢٠٠٨). المنظمة المتعلمة والتعلم المنظمي. مجلة دراسات الإدارة المعاصرة، ٢ (٥): ٢٢-٣١.
- ١٦ - العجارمة، موافق (٢٠١٢). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان - الأردن.
- ١٧ - عطاري، عارف وعيسان، صالحه (٢٠٠٣). المدرسة المتعلمة بوصفها احد بدائل التعلم الحديثة. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة أنماط التعلم الحديثة، جامعة السلطان قابوس واتحاد الجامعات العربية - سلطنة عمان.
- ١٨ - عطاري، عارف وعيسان، صالحه والعاني، وجيهة ثابت (٢٠٠٧). اتجاهات حديثة في التربية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- ١٩ - عقيلي، عمر وصفي (١٩٩٦). الإدارة أصول وأسس ومفاهيم. عمان: دار زهران.
- ٢٠ - عياصرة، أحمد (٢٠٠٥). التنمية المهنية المستدامة للمعلمين. رسالة المعلم، ٤٣(٤-٣)، ٢٨-٣٩.
- ٢١ - القريوتي، محمد (٢٠٠٤). مبادئ الإدارة، النظريات والعمليات والوظائف. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- ٢٢ - الكندي، مياسة بنت عبدالله بن موسى (٢٠٠٩). تصور مقترح لتحويل مدارس التعليم ما بعد الأساسي (الصفين ١١-١٢) بسلطنة عمان إلى منظمات متعلمة. رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس (سلطنة عمان).
- ٢٣ - كنعان، نواف (٢٠٠٧). القيادة الإدارية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- ٢٤ - المخلافي، أمل (٢٠٠٨). الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية والحكومية والخاصة في مدينة صنعاء من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها برضاهم الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشور، جامعة الشرق الأوسط، عمان-الأردن.
- ٢٥ - النسور، أسماء (٢٠١٠). أثر خصائص المنظمة المتعلقة في تحقيق التميز المؤسسي: دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- ٢٦ - وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢). نحو رؤية مستقبلية للنظام التربوي في الأردن. عمان: منتدى التعليم في الأردن المستقبل.

27 - Abu-Tineh, A. (2003). Exploring the Relationship between the Perceived Leadership style of principals and their Practice of the Five Disciplines of Learning Schools. Unpublished Doctoral Dissertation. Florida State University.

28 - Birleson, Peter (1999). Turning Child and Adolescent Mental Services into Learning Organization. **Clinical Child Psychology and Psychiatry**, 4(2), 265-274.

- 29 - Bui, Hong T.M., Baruch, Yehuda (2000). Learning organizations in higher education: An empirical evaluation within an international context. Bournemouth University, UK, and Vietnam National University, Hanoi, Rouen Business School, France, and Middlesex University, UK.
- 30 - Calabrese, R. & Shohes, A. (2000). Recasting educational Administration Program as learning organization. **The international of Educational Management**, 14(5), 210- 215.
- 31 - Cedillo, W., Vitace and Fry T. (2005). Spiritual Leadership and army Transformation: Theory Measurement, and establishing a baseline. **The Leadership Quarterly**, 16(2), 212 - 234.
- 32 - Freed. J. (2001). Why Become a learning Organization? **About Campus**, 5(6), 16- 21
- 33 - Fullan, M. (1995). The School as a Learning Organization: Distant Dreams. (Electronic Version). **Theory into Practice**, 34(4), 230-235.
- 34 - Garratt, B. (2001). **The Learning Organization; Developing Democracy at Work**. NJ: Harper Collins Publishers
- 35 - Garratt. B. (2003). **The Learning Organization development Democracy at work**. London: Profile Book. Ltd.
- 36 - Garvin, D. (1993). **Building a Learning Organization**. Harvard: Harvard Business Review.
- 37 - Kezar, J. (2005). What campuses need to know About Organizational Learning and the Learning Organization. **New Directions for Higher Education**, 131, 7- 22
- 38 - Khasawneh, S. (2011). Learning Organization Disciplines in Higher Education Institutions: An Approach to Human Resource Development in Jordan. **Innovative in Higher Education**, 36(4), 273- 285.
- 39 - Lessem, R. (1991). **Total Quality Learning: Building a Learning Organization**. New Delhi: Maya Blackwell.
- 40 - Marquardt, B. (1996). "Learning to Change: An Information perspective on Learning Organization", **Business Quarterly**, Vol. 61(2), 23.
- 41 - Marquardt, M. (2002). **Building the Learning Organization: Mastering**

- the Five Elements for Corporate Learning.** USA: Davies Black. Inc Publishing.
- 42 - Marsick, V. J., & Watkins, K. (2003). The Learning Organization: An Integrative vision for HRD. **Human Resource Development Quarterly**, 5(4), 343 - 360.
- 43 - Neid, J. (2011). Correlating Learning Organization strength and the Organization Climate: A Quantitative study. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Business Administration. University of Phoenix.
- 44 - Ortenbland, A. (2007). Senge's Many faces: Problem Opportunity?. **The Learning organization**, 14(2), 108- 122.
- 45 - 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.
- 46 - Senge, P. (1990). **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning organization.** New York: Doubleday.
- 47 - Senge, P. (1995). **Organizational Leadership Fundamentals of Educational Management.** New Delhi: Ricks Publishing House.
- 48 - Senge P. (2007). **The Fifth Discipline The Art and Practice of the Learning Organization.** UK: Random House.
- 49 - Schein, Edgar H. (1991). The Role of the Founder in the Creation of Organizational Culture. In P. J. Frost, L. F. Moore; M.R. Louis; C.C. Lundberg. & J. Martin (eds.), **Reframing Organizational Culture**, (14-25), U.K, London: Sage Publications, Frc.
- 50 - Thompson, S., Gregg, L., & Niska, J. (2004). Professional Learning Communities, Leadership and Student Learning. **Research in Middle Level Education**, 28(1), 78-92.
- 51 - Tsang, Eric W.K. (1997). Organizational Learning and Learning Organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research. **Human Relations**, 50(1), 73-89.
- 52 - Wu, S. (2006). Improvement of School Performance. Implementing Total Quality Management Learning organization in selected Technolo-

- gical. Colleges, and colleges for Professional Training in Taiwan (China). **DAI-** A 67101 UMI. AAT 3205308.
- 53 - Yuki, G. (2002). **Leadership in Organizations**. New Jersey: England Cliffs.