



# فاعلية التنمية المهنية في ضوء الأسس الفكرية لمنظمات التعلم

The effectiveness of professional development in light of the  
intellectual foundations of learning organizations

إعداد

مجدة العليان  
Mojda Al-Olayan

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة

*Doi: 10.21608/jasep.2024.353506*

استلام البحث: ١١ / ٤ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٥ / ٤ / ٢٠٢٤

العليان، مجدة (٢٠٢٤). فاعلية التنمية المهنية في ضوء الأسس الفكرية لمنظمات  
التعلم. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم  
والآداب، مصر، ٨(٣٨) أبريل، ٦٣٣ – ٦٧٨.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

## فاعلية التنمية المهنية في ضوء الأسس الفكرية لمنظمات التعلم

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الأسس الفكرية للمنظمات المتعلمة على الأداء في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية ، كما تهدف إلى بيان نوع وقوة العلاقة بين فاعلية التنمية المهنية للمعلمين والتحقق من مصداقية أداة الدراسة في سبيل التوصل إلى بناء تصور مقترح لتطبيق أفكار المنظمات المتعلمة يساعد على نقل العملية التربوية في مدارسنا من وضعية التعليم إلى وضعية التعلم. وأخيرا معرفة أثر العوامل الديموغرافية (المستوى التعليمي، الخبرة، في المنظمة) على اتجاهات أفراد العينة نحو متغيرات الدراسة. ومن حيث الأهمية فإن الدراسة الحالية تستمد أهميتها من أهمية المتغيرات المبحوثة والمتمثلة بخصائص منظمات التعلم ودورها كتوجه فكري حديث في الإدارة التربوية ينمي قدرة المؤسسات التربوية على تحسين وتطوير مخرجاتها من خلال تبنى مفاهيم المنظمات المتعلمة خاصة فيما يتعلق بتحسين أداء معلمها. وقد حاولت الباحثة التعرف على واقع الفاعلية المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية. تمهيدا لطرح تصور مقترح للتنمية المهنية للمعلمين على ضوء الأسس الفكرية لمنظمات التعلم، وأخيرا وفي الجزء السابع من البحث سوف يتم عرض المراجع. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الكمي والنوعي من خلال استبانته بناء على الاستفادة من الأدبيات السابقة وعرضها على المحكمين من أجل إقرارها، كما ستقوم بإجراء مقابلة مع كل من المديرات والمعلمات بهدف الحصول على معلومات وبيانات تثري وتوجه الدراسة، خاصة فيما يتعلق بواقع التنمية المهنية في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة.

### Abstract:

This study aims to identify the impact of the intellectual foundations of learning organizations on performance in secondary schools in the Kingdom of Saudi Arabia. It also aims to demonstrate the type and strength of the relationship between the effectiveness of professional development for teachers and to verify the credibility of the study tool in order to reach a proposed vision for implementing the ideas of learning organizations. It helps to transfer the educational process in our schools from a teaching mode to a learning mode. Finally, knowing the impact of demographic factors (educational level,

experience, in the organization) on the attitudes of the sample members towards the variables of the study. In terms of importance, the current study derives its importance from the importance of the variables investigated, which are the characteristics of learning organizations and their role as a modern intellectual trend in educational administration. Develops the ability of educational institutions to improve and develop their outcomes by adopting the concepts of learning organizations, especially with regard to improving the performance of their teachers. The researcher tried to identify the reality of the professional effectiveness of teachers in secondary schools. In preparation for presenting a proposed vision for the professional development of teachers in light of the intellectual foundations of learning organizations, and finally, in the seventh part of the research, references will be presented. The study followed the quantitative and qualitative descriptive approach through a questionnaire based on benefiting from previous literature and presenting it to the arbitrators for approval. It will also conduct an interview with both principals and teachers with the aim of obtaining information and data that will enrich and guide the study, especially with regard to the reality of professional development in Secondary schools in Medina

#### المقدمة:

لقد شهد القرن الحادي والعشرين في ظلّ منظومة التربية والتعليم تحولاً جذرياً في النظر إلى العملية التربوية، بوصفها منظومة متكاملة للتطوير المستمر (التميمي، ١٤٣١)، لا سيما في ضوء التغير السريع والتطور المستمر في مختلف مجالات الحياة؛ الأمر الذي أدّى إلى ضرورة التطور في وظيفة هذه المؤسسات، وتغيير الاتجاهات والمفاهيم التربوية السائدة فيها، وتبني مفاهيم علمية جديدة (عبد، ٢٠٠٣)، خاصة مع ظهور نتائج الدراسات التي أكّدت على أن تبني مفاهيم إدارية جديدة، يمكن أن يُؤدّي إلى تحسين الأداء، ويمكن المنظمة من البقاء في

حالة تنافس، وسط بيئة دائمة التغير (الرشودي، ٢٠٠٧؛ Hanger, 2006؛ Welday, 2009).

وبناء عليه، فقد تعالت الصيحات الناقدة للأداء التعليمي، التي انطلقت من الشعور بالخطر الداهم من قصور أدائه عن الوفاء بمتطلبات التطور السريع، وهو ما أشارت له دراسات كِلِّ من (الحامد، ١٤٠٣؛ والسنبلي، ٢٠٠٢؛ والميناوي، ١٩٩٦؛ وسنقر، ١٩٨٩؛ والفايدي، ١٤٢٢؛ والشهراني، ٢٠١١؛ والغامدي، ١٤١٧). كما أن "المجتمعات النامية ناءت المدارس فيها بحملها من الكثافات المتجاوزة لحدود الممكن والمعقول، وتعددت الفترات الدراسية تحت ضغط الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم، وقلة المباني والتجهيزات وتهالكها؛ الأمر الذي انعكس سلبيًا على مستوى المعلمين، وعلى نوعية الناتج التعليمي من المعارف والمهارات؛ وأدى ذلك إلى تقديم وجبات تعليمية قاصرة ورخيصة للتلاميذ" (مدبولي، ١٤٢٩).

ومن هنا نشأت أهمية تنمية المعلم وتطويره، خاصة في وقت عانت المملكة فيه من نقص وجود المعلم المؤهل والمدرّب، الذي يستطيع مواكبة التحديات والتغييرات، على اعتبار أن المعلم " هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، وأن أي حديث عن محاور إستراتيجية تطويرية بعيدًا عنه، كمن يبني قصرًا في الهواء (سرور، ١٩٨٧: ١٣٨)؛ نظرًا للدور الذي يؤديه في تحسين المخرج التعليمي (الطالب)؛ لأننا لا نتوقّع تحسّن في مستوى الطلاب، إذا استمر المعلمون في فعل ما كانوا يفعلونه قديمًا (Harwell, 2003).

كما أشارت الدراسة التي قام بها تنيوتو (Tenuto, 2006)، والتي شملت تدريس مساق، بوصفه متطلبًا من متطلبات التخرج، يتضمّن التعلم الجماعي، حيث ركّزت على بيان دور المعلمين بوصفهم قادة وباحثين، وخلصت إلى أن التطوير المستمر للمعلمين، يمكن أن يكون أساسيًا في التحول إلى منظمة متعلمة. كما أشار المعلمون إلى أن التطوير المهني المدرسي، يعدّ الأساس في التحول إلى منظمة متعلمة، وذلك بالتركيز على وجود معلمين كباحثين، وممارسة ضوابط التعلم الجماعي، والتركيز على الرؤية المشتركة للمدرسة، وإيجاد دافعية عالية للتفكير النظمي.

يتضح مما سبق، حجم التحدي الذي يواجه معلم المرحلة الثانوية، والذي ينبع من حجم تحديات تمثّلت في تطورات متسارعة، تستلزم اكتساب معارف وخبرات ثقافية واجتماعية، ضمن إطار فكري سريع التجدد بمقدار تسارع العصر ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة، حيث تبلغ مساحة المملكة حوالي ٢,١٤٩,٦٩٠ كم مربع ويبلغ تعداد السكان قرابة ٣٥٥,٣٧٦,٢٨ ، ٢٨,٣٧٦,٣٥٥ ، ١٩,٤٠٥,٦٨٥

منهم هم المواطنون، وقد صدر نظام في عام ١٤٢٤ هـ يقضي باختبار جميع طلاب السنة الأخيرة في الثانوية العامة اختبار القدرات ويتم في الجامعات من قبل مركز القياس والتطوير (قياس)، ويقاس الاختبار المجالين اللغوي والكمي (الرياضي). بالإضافة لصدور قرار آخر اعتمده الجامعات وهو أداء اختبار آخر للمتقدمين للتخصصات الصحية والهندسية يسمى هذا الاختبار التحصيلي، ويدير هذا الاختبار مركز (قياس) أيضاً وهو يقيس مستوى الطلاب في ٥ مواد (رياضيات كيمياء فيزياء إنجليزي وإحياء). (الموسوعة الحرة، ١٤٣٤) ويطمح النظام التربوي في المملكة إلى تطوير نوعية التعليم وتحسين مخرجاته بما يتناسب مع الثورة المعرفية والاقتصادية هذه الثورة هي ما دعت المملكة لتخصيص ما يقارب ما يقارب ٢٠٤ مليارات ريال تم تخصيصه لقطاع التعليم العام والتعليم العالي وتدريب القوى العاملة بما يمثل حوالي نسبة ٢٥% من النفقات المعتمدة بالميزانية و البالغ عددها ٨٥٣ مليار ريال (صحيفة الرياض، ١٤٣٤).

ولكن وبالرغم من توافر هذه المؤشرات الكمية العالية يكاد يجمع المربون وأولياء الأمور على تدني مستوى مخرجات التعليم السعودي، وأن هذه الميزانية لم تجد لها صدق في تحسين نوعية التعليم وخصوصاً فيما يتعلق بالمعلمين. فقد كشف مدير إدارة الاختبارات المهنية بالمركز الوطني للقياس والتقويم، الدكتور عبدالله السعودي، عن تدني نسبة نجاح المعلمين والمعلمات في اختبار الكفايات بما لا يتجاوز الـ ٥٠%، وفقاً لصحيفة "الشرق" السعودية. وقال السعودي إن نسبة من اجتازوا اختبارات التخصصات العلمية في الرياضيات والفيزياء تضاءلت لتصل إلى ٣٠%، فيما سجل الناجحون في اختبارات التخصصات الأدبية والعلمية نسبة 70% وشدد السعودي على أن معظم المجتازين لاختبارات الكفايات بحاجة ماسة إلى التدريب بعد التعيين. وأن نسبة قليلة من المتقدمين يحصلون على نسبة 75% فأكثر. كما أكدت الدراسات أن برامج التطوير والتدريب المستخدمة لتزويد المعلمين بأحدث ما وصلت إليه البحوث التربوية في مجال التعليم والتعلم لم تثبت فعاليتها، وهو ما أكدته دراسة (السنبل، ٢٠٠٢) التي أثبتت أن هناك ثلاث سمات أساسية غلبت على نتائج التعليم في الدول العربية، وهي: تدني التحصيل المعرفي، وضعف القدرات التحليلية والإبتكارية، بالإضافة إلى عدم فاعلية البرامج التدريبية أثناء الخدمة. كما لاحظ المنيأوي (ب. ت)، وأن هذا التدريب واجهته العديد من التحديات التي حالت دون قيامه بالدور المأمول منه، وتمثلت في الآتي:

النمطية في برامج التدريب، وعدم تنوعها وفق احتياجات المعلمين. فقد درجت إدارات التدريب على وضع البرامج وفقاً لخطوات تأهيلية وتدريبية لكل

المعلمين على السواء، سواء المعلم المبتدئ، أو المعلم ذي الخبرة (المنياوي، ب.ت). ليس هذا فحسب، بل إن مدارسنا تعاني من عدم وجود آلية أو منهجية مدروسة تواكب الأساليب والاتجاهات الحديثة (الفايدي، ١٤٢٢). وأن برامج التدريب فيها اقتصرت على بعض المحاضرات الجاهزة، دون اعتبار لحاجات المتدربين المتنوعة، وعادة ما ينتهي البرنامج التدريبي دون التأهيلي، ولا يُؤخذ رأي المعلمين في البرنامج، ولا في احتياجاتهم التدريبية (الشهراني، ٢٠١١). ومع أهمية المعوقات السابقة في عملية النمو المهني للمعلم، إلا أن تدني التحصيل المعرفي للمعلم، وانخفاض مستوى التعلم لديه؛ يعدُّ أهمها على الإطلاق، خصوصاً معلم المرحلة الثانوية، الذي لُوحظ عليه الضعف الواضح في مستواه التفكير والمعرفي. فقد أثبت العديد من الدراسات التي بحثت في واقع معلم المرحلة الثانوية قصوراً في أدائه للأدوار التدريسية، والقيادية، والإدارية، وأن ضعف الثقافة التدريسية لديه يعود إلى وجود خلل في برامج التدريب المقدمة له (أحمد، ٢٠١١؛ والعاجز، ٢٠٠٤)؛ لذا أصبح الخروج من التفكير التقليدي لعملية تأهيل المعلم، إلى تفكير أكثر تطوراً وحدثاً، وتبني مفهوم أكثر اتساعاً وشمولية؛ عملية حتمية، وليست خياراً تربوياً.

#### هدف الدراسة:

تهدف الدراسة من خلال الإجابة عن التساؤلات السابقة إلى التعرف على واقع التنمية المهنية للمعلمات بالمرحلة الثانوية على ضوء الأسس الفكرية للمنظمات المتعلمة، وبيان نوع العلاقة وقوتها بين فاعلية التنمية المهنية للمعلمين وتطبيق الأسس الفكرية للمنظمات المتعلمة. بالإضافة إلى معرفة أثر المتغيرات الديموغرافية (الخبرة، الدورات التدريبية، نوع المدرسة) على استجابة أفراد العينة، كما تهدف أيضاً إلى إلقاء الضوء على المعوقات التي يمكن أن تحول دون تفعيل التنمية المهنية لمعلمة المرحلة الثانوية في ضوء الأسس الفكرية للمنظمات المتعلمة.

#### أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها وهو تنمية المعلم المهنية في ضوء الأسس الفكرية للمنظمات المتعلمة وهي بذلك تعدُّ على حدِّ علم الباحثة - من أولى الدراسات العربية التي تناولت التنمية المهنية للمعلم في المنظمات المتعلمة بشكل خاص. هذا الموضوع الذي يمكن أن يحقِّز صانعي السياسات لتفعيل وضع المعلم في المؤسسة التربوية من خلال تبني الأسس الفكرية للمنظمات المتعلمة، خاصة في الوقت الذي تُعقدُّ فيه وزارة التربية والتعليم السعودية العديد من المؤتمرات، والندوات، وتطرح العديد من البرامج، لتطوير التعليم وتجويده؛ الأمر

الذي يدعو إلى الحاجة لتطوير الإفادة وتوسيعها من النظم الإدارية الحديثة لتحسين المخرجات التربوية وتجويدها.

**مصطلحات الدراسة:**

**الفاعلية:**

يرى سامان (samman,2004) في حسين(٢٠٠٩)، أن الفاعلية تعني "أداء الأعمال الصحيحة، وأنها تتحقق عندما يكون هناك رؤية واضحة، وأهداف محددة، وإستراتيجيات ومبادئ وقيم محددة مسبقًا، يُراد الوصول إلى إنجازها"(p.1).

**التنمية المهنية:**

"هي عملية مُنظمة ومدروسة، لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، تلزم المعلمين لقيامهم الفعّال بالمسؤوليات اليومية، أو ترميم ما يتوقّر لديهم منها، بتجديدها، أو إنمائها، أو سدّ العجز فيها؛ لتحقيق غرض أسمى، وهو تحسين فاعلية المعلمين، ومن ثم زيادة التحصيل الكمي والنوعي للمعلمين"(نصر،٣،٢٠٠٤).

**المنظمة المتعلمة:**

لقد اختلف تعريف المنظمة المتعلمة بناء على أساس تقييمها، فقد عرّفها (singe,1990) على أساس النتائج بأنها "المنظمات التي يسعى فيها الأفراد - وباستمرار- إلى تطوير قدراتهم وتوسيعها؛ لتحقيق النتائج التي يرغبون في الوصول إليها. وفي هذه المنظمات يكون الطموح حرًا ومفتوحًا، ويجتهد الأفراد فيها، ويتعلمون لرؤية التنظيم ككل"(p.6).

بينما عرفها (Dixon,1994) على أساس الاستخدام الأمثل للقدرات العقلية، بأنها " القدرة على استخدام القدرات الفعلية المذهلة لكافة أفراد التنظيم، لخلق وتوفير العمليات التي تضمن تحسين الذات التنظيمية"(p.4).

وباستقراء المفاهيم السابقة، يمكن تعريف المنظمات المتعلمة تعريفًا إجرائيًا بأنها، المنظمات التي تسعى ذاتيًا - وبشكل جماعي ومستمر- إلى استخدام القدرات الفعلية المذهلة في اكتساب المعرفة المتجددة وتطويرها وخلقها، من خلال ممارسات ناتجة عن الخبرة.

**أدبيات الدراسة:**

**أولاً:التنمية المهنية**

يعد مفهوم التنمية المهنية من المفاهيم التي نشأت نتيجة التطور السريع للمجتمعات، واختلاف السياسات التي أفرزتها حركات التطور والتغيير. وقد اختلف هذا المفهوم بحيث أصبح يمثل مجالاً عاماً للاستقلال عن السلطة البيروقراطية للدولة، بما تمنحه لأصحابها من سلطة التخصص، وبما تتضمنه تطبيقاتها

وممارساتها من أبعاد سياسية، بوصفها شكلا من أشكال الممارسة الديمقراطية. وقد واكب هذا التطور تطورا في دور المعلم، وعليه جاءت المناداة بالزامية التنمية المهنية للمعلمين لمواكبة هذا التغير والقيام بعملية الإصلاح التربوي (مدبولي، د.ت) وهو ما يؤكد مرسى (١٩٩٢) بقوله أن الإصلاح التربوي في أي مجتمع لا يعطى النتائج المرجوة بدون مشاركة المعلمين الأكفاء. كما أكدت دراسة الشهراني (٢٠١١) على أن المعلم الفعال يحتاج باستمرار للرفي بمستواه؛ فتقدم المعرفة بعد فترة وجيزة من بداية حياة المعلمين المهنية تجعل من برامج التنمية المهنية أمراً لا مفر منه وعلاجاً لانخفاض مستوى الكفاية المهنية بين المعلمين وتطبيقاً لمبادئ التربية المستمرة والتعليم مدى الحياة وهو ما يستدعي تحديث خبرات المعلمين باستخدام العديد من أساليب التنمية المهنية (سليم، ٢٠٠٤). كما أكد الحربي (٢٠١١) على ما توصل إليه الشهراني وأوصى بضرورة سعي المؤسسات التربوية نحو الريادة والتميز لجميع أعضاء المجتمع المدرسي، وذلك من خلال معلم قائد تربوي متمكن متعدد الأدوار.

وقد حمل مفهوم التنمية المهنية عدة تعريفات فقد اتفق كل من الشهراني وألكين ( Alkin et. al., 1992)؛ الشهراني، (٢٠١١) في تعريفهما للتنمية المهنية على ربطها بمفهوم التربية والتدريب أثناء الخدمة الذي يتم من خلاله تنمية معارف ومهارات وقدرات المعلمين بغرض تحسين مستوى كفاءاتهم المهنية بينما عرفها زايد (١٩٩٠، ص ١٠٦) بأنها "مجموعة من الأساليب السلوكية المتعلقة بالطرق التربوية التي تميز معلماً عن غيره في أداء مهنته، وتشمل تطوره المهني وإمامه بالأساليب التربوية الحديثة" أما الديب (٢٠٠٧، ص ١٤) فقد عرفها بأنها "مجموعة من الأهداف التي تترجم في وسائل وأنشطة والتي تتخذها المؤسسة للتخطيط وتطوير مستقيل الوظائف لديها من خلال رفع الكفاءة والكفاية المستمرة للعاملين بها لتلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية للتطور الكمي والنوعي المستمر في الوظائف وفقاً لمعايير ومتطلبات الجودة العالمية"

يتضح مما سبق القصور في برامج التدريب مما ترتب عليه قصور في مستوى المعلمين بالرغم من الدعم المالي العالي من قبل الدولة والاهتمام بعملية التدريب والتأهيل مما يعني أن هذه البرامج بالرغم من كبرها حجماً إلى أنها تقتصر إلى الفاعلية التي تمكنها من تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها وهنا يبرز السؤال الأهم وهو ما هي معايير الفاعلية التي يجب أن تخضع لها برامج التدريب أثناء الخدمة، وهل يمكن تطبيقها من خلال تبنى استراتيجيات إدارية جديدة.



## ثانياً: المنظمات المتعلمة

لقد فرضت متغيرات العصر كالتسارع في المعرفة والمركزية، والعولمة على المنظمات التقليدية ضرورة تغيير نفسها وهو ما أوجب بالتالي التغيير في النظر إلى التنمية المهنية للمعلمين. "ففي ضل المركزية ظلت برامج التدريب أثناء الخدمة قليلة الفائدة، تُخطط وتُعد بمعزل عن المدارس ويتم تنفيذها على حساب العمل والانجاز المدرسين" (مدبولي، ب.ت، ص ٢). لذا فقد وجدت الأنظمة التربوية في الدول النامية وخصوصاً في عالمنا العربي ضرورة تبني مفاهيم وتوجهات إدارية جديدة تواكب هذه المتغيرات. لقد ظلت مؤسسات التعليم في الوطن العربي عاجزة عن مساعدة المتعلمين على أن يتعلموا كيف يتعلمون. "فقد اتبعت مؤسسات التعليم نموذج المصنع الذي ساد في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين والذي يحدد فيه المسؤولون ما على العمال القيام به للوصول للمنتج. وفي التربية كذلك فإن المسؤولين وواضعي السياسة التعليمية وخبراء المناهج يحددون لكل معلم بدقة ماذا يتعلم الطلبة وكيف. فينظر إلى المعلمين مثل عمال المصانع مجرد منفذين لتعليمات عليا، والطلبة مثل المادة الخام التي تنتقل عبر خط الإنتاج التعليمي يصب فيه كل معلم مجموعة من الدروس حتى نهاية عملية الإنتاج (المرحلة التعليمية) للوصول إلى المنتج (شهادة التخرج)، فهي لا تقدم تعليماً يساعد على تنمية مهارات التفكير العليا، بل غالباً ما تدور المناهج حول المحتوى أكثر منها حول المتعلم، وهذا يتناقض مع ما سيواجهه الخريجون في المجتمع من مشكلات قد لا يمتلكون المخزون المعرفي والمهارة للتعامل معها" (حيدر، ٢٠٠٦، ص ٣٨). وبما أن المعلم هو الأداة التنفيذية لهذا الإعداد فقد ظهرت بعض الآراء التربوية التي تنادي بتفعيل دوره للمشاركة في الإعداد والتخطيط لبرامج التنمية المهنية وذلك باستخدام أساليب التعلم الذاتي، والمشاركة الفعالة في إجراء البحوث التعليمية التي تسهم في تقويم تحصيل التلاميذ، وفي تطوير الأهداف التعليمية" (سليم، ٢٠٠٤). لذا أصبح لزاماً على المؤسسات التربوية البحث عن تطبيقات إدارية حديثة لمواكبة ثورات التغيير والتطوير في أداء المعلمين وتدريبهم ومن هنا نشأت فكرة المنظمات المتعلمة.

يتضح مما سبق التباين الواضح في التعريفات حيث قصرها البعض على حل مشكلات العمل، فيما تجاوز آخر حل المشكلات إلى تعزيز القدرة السلوكية والتنظيمية، في حين ركز آخر على ضمان استمرارية عمليات التعلم وتطوير قدرات العاملين بالمنظمة والتطوير الذاتي المتواصل للمنظمة ككل. فيما أضاف إليها رابع أهمية التمكين والانفتاح على البيئة الخارجية. هذا التباين كان نتيجته بناء نماذج متعددة ذات عناصر مختلفة للمنظمات المتعلمة.

### ثالثاً: الأسس الفكرية للمنظمات المتعلمة

إن اختلاف التعريفات للمنظمات المتعلمة يؤكد على أنه لا يمكن لأية منظمة الوصول إلى مفهوم المنظمة المتعلمة الكامل وأنها مجرد عبارة تتضمن تبني فلسفة تنظيمية وعمليات تعلم متواصلة تسعى المنظمة باستمرار للوصول إليها، هذا لا يعني أن هناك عدد من المؤشرات يمكننا من خلالها التعرف على المنظمة المتعلمة (الفاعوري، ٢٠٠٨) لذا فقد قام عدد من الباحثين بوضع عدد من النماذج تمل مؤشرات لهذه المنظمات تختلف باختلاف وجهات نظرهم. وفيما يلي عرض لبعض منها.

#### أنموذج مارسك وواتكنز (Marsick & Watkins, 1990)

قدمت كل من مارسك وواتكنز (Marsick & Watkins) المشار إليهما في (زاييد، ٢٠٠٩) نموذجا متكاملًا للمنظمة المتعلمة مبنياً على عناصر أساسية متكاملة ومتداخلة مع بعضها البعض، وهم الأفراد، الجماعات، والبناء التنظيمي (Marsik, et.al, 1999) ويشتمل كل عنصر على مجموعة من العناصر الفرعية التي تتداخل فيما بينها لتكون الأبعاد السبعة للمنظمة المتعلمة وهي:

- خلق فرص للتعلم المستمر، من خلال ربط العمل بالتعلم .
- تشجيع الاستعلام والحوار، حيث تدعم الثقافة التنظيمية الاستفسار والحوار، كي يتمكن الأفراد من التعبير عن وجهة نظرهم والتعرف على وجهات النظر الأخرى .
- تشجيع التعاون والتعلم الجماعي ، ويعتمد على تقسيم العمل بشكل فريقي، كي يتعلم أعضاء الفريق من بعضهم البعض.
- تطوير أنظمة لمشاركة عملية التعلم، والسماح للأفراد الوصول لهذه الأنظمة.
- تمكين العاملين نحو تحقيق رؤية مشتركة، حيث يسمح للأفراد المشاركة في صياغة وتطبيق رؤى المنظمة كي يقبلوا بحافزية على عملية التعلم.
- ربط المنظمة بالبيئة الخارجية، من خلال ربط المنظمة بالأبعاد البيئية وفهم الأفراد لهذه الأبعاد، حيث يتاح للأفراد إدراك أثر المهام التي يؤدونها على المنظمة ككل .
- توفير إستراتيجية للتعلم، حيث تستخدم قيادة المنظمة التعلم بإسلوب استراتيجي لتحقيق المخرجات، وتدعم قيادة التعلم من خلال سلوكها كنموذج يحتذى به من قبل الآخرين (القواسمه وأخرون، د.ت). وقد استخدم هذا النموذج كل من (القواسمه، د.ت؛ الشريفي، ٢٠٠٩) في دراستهما.

### أنموذج العتيبي (AL-Otaibi,2000)

انطلق العتيبي في بناء أنموذجه من أن مفهوم المنظمة المتعلمة أصبح خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين أحد المداخل الإدارية القابلة للتطبيق. هذه المداخل ساعدت المنظمات على التحول من منظمات تقليدية إلى منظمات تعلم يرغب في بنائها كثير من القادة الإداريين في الدول النامية ومنها المملكة العربية السعودية. وقد توصل إلى أن بداية التحول إلى المنظمة المتعلمة يتطلب معرفة الحالة الراهنة للمنظمة كنظام تعليمي، وكشف عن أن هناك عاملين مؤثرين في نوعية وانتشار التعلم التنظيمي في المنظمات وهما: خصائص المنظمة نفسها، والثقافة الاجتماعية السائدة في البيئة المحيطة بالمنظمة. ويتضمن أنموذجه ثلاثة نظم رئيسة وأربعة عشر متغيراً كالتالي:

1. نظام المنظمة، ويتضمن ثمانية متغيرات هي (الهوية والرؤية والإستراتيجية والهيكلية والنظم والأساليب والموظفون والمهارات والأهداف الرئيسية).
2. نظام التعلم، ويتضمن أربعة متغيرات هي (توجيه التعلم وإدارة المعرفة ونشاطات التعلم ومستواها وتسهيلات التعلم).
3. نظام الثقافة الاجتماعية ويتضمن متغيرين هما (أنماط ال سلوك المشتقة من القيم الاجتماعية، والاتجاهات الثقافية).

يتضح مما سبق أن الباحثين قد درسوا موضوع المنظمات المتعلمة من زوايا متعددة، فمنهم من ركز على المعايير والطرق الواجب تطبيقها لبناء المنظمة المتعلمة، بينما اتجه بعضهم إلى دراسة آلية عملية التعلم على اعتبار أنها الركن الأساسي في المنظمة والتي تبدأ من مرحلة خلق المعرفة واكتسابها حتى مرحلة نقلها والاستفادة منها، بينما صنفها ثالث في ثلاثة أنظمة هي: الكيان التنظيمي، طرق التعلم والثقافة الاجتماعية. وقد يعزو ذلك إلى صعوبة الاتفاق على تعريف محدد للمنظمة المتعلمة أو مدخل محدد أو إستراتيجية معينة تتبعها المنظمات للتحول إلى منظمات متعلمة. إلا أنه ليس من المنطقي انتقاد أي من الاتجاهات لدراسة هذا الموضوع. فبالرغم من اختلاف التعريفات بين الباحثين، إلا أننا نلاحظ أنها تشكل حلقة متكاملة تكمل بعضها بعضاً. ولكننا في جميع الأحوال لكي ندرس ظاهرة معينة فإننا نجب أن تبنى نموذجاً محدد لقياس هذه الظاهرة. وبما أن الباحثة في الدراسة الحالية تحاول قياس مدى فاعلية التنمية المهنية للمعلم في ضوء الأسس الفكرية للمنظمات المتعلمة فقد وقع اختيارها على أنموذج سينج (senge) باعتباره رائد واضعي الأسس الفكرية للمنظمات المتعلمة.

### ثالثاً: فاعلية التنمية المهنية في منظمات التعلم

بالرغم من اهتمام الدولة بالتنمية المهنية للمعلمين إلى أنها لم تؤت ثمارها، لذا ظهرت حركات متعددة حملت العديد من المسميات كالمدارس الفاعلة، والذكية، ومدارس المستقبل والتي تعددت معايير تطبيقها باختلاف مسمياتها إلا أنها اعتمدت كلها على تطبيق أفكار المنظمة المتعلمة والتي تعتمد في أساسها على الاهتمام بتنمية المعلم المهنية من الداخل من خلال عمليات التعلّم والتعليم (مدبولي، د.ت).

لقد ارتبط مفهوم تنمية المعلم في المنظمات المتعلمة بمفهوم الفاعلية على اعتبار أن الفاعلية تعني وصف لكل ما هو فاعل كما تعني مقدرة الشيء على التأثير. وعلى هذا الأساس قامت حركة المدارس الفاعلة وهي التي تقوم بتنفيذ برامج تستهدف تدريب العاملين التربويين في المدرسة لتطوير الممارسات التعليمية لديهم تبعاً لحاجاتهم للوصول إلى مستوى مدرسي أكثر فاعلية، ويعني ذلك أن تحقيق فاعلية المدرسة رهن بطبيعة أداء المعلمين والارتقاء بمستوى ممارساتهم المهنية (دياب، ٢٠٠٦) لذا "فقد كان لحركة المدارس الفاعلة دور كبير في إيجاد السياق الحافز لبحوث التنمية المهنية المستمرة للمعلمين، والمتعلق منها بعمليات التدريس وخلق وابتكار المواقف التعليمية على وجه الخصوص" (مدبولي، ب.ت، ص ٢٤) للرقى بمستوى المعلمين وتحقيقاً لأهداف التعلّم. وقد أدى هذا الاتجاه إلى الاهتمام بتدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس لرفع الكفاءة المهنية لهم على اعتبار أنها جزء لا يتجزأ من التطور المهني للمدارس، وأصبح ينظر إلى برامج التدريب أثناء الخدمة في المدارس كأداة هامة لإحداث التغيير بالمدرسة وجعلها أكثر فاعلية (نصر، ٢٠٠٤)، وقد استلزم ذلك تحديد أبعاد لهذه الفاعلية، وهذا يثير سؤال مهم: هل للفاعلية أبعاد يجب أخذها في الحسبان في حال الرغبة في تحقيقها؟

ويتضح مما سبق أن فاعلية المعلم ما هو إلا تحقق لعنصر القيادة، فالمعلم هو قائد في إدارة صفه وصاحب القرار من خلال التخطيط والتنسيق بعيد المدى، كما يحمل معيار من معايير الكفاية من خلال الاستقلالية والمرونة للقيام بالأنشطة التطويرية المختلفة. وقد يساعد المعلم في تفعيل تمكنه الشخصي قدراته العقلية والتي أسماها سينج (senge) بالنماذج الذهنية والتي تتحقق من خلال عنصر الكفاءة في البحث عن فرص التعلم الفردي وتنوع فرص التعلّم. بالإضافة إلى تمتعه بالتفكير النظمي الذي يُترجم من خلال عنصر الكفاية التي تتمثل في توقعات عالية للمستوى التحصيلي لطلابه، فهي تستخدم التعلّم للوصول إلى أهدافها (Agarwal) والاستقلالية والمرونة في القيام بالأنشطة التطويرية. أما عنصر الكفاءة فيتمثل في التشخيص المستمر والتقييم والتغذية الراجعة. هذه الأبعاد السابقة استخدمتها الاتجاهات التربوية

الحديثة في صياغة وبناء نماذجها الإدارية الحديثة ووظيفتها لتفعيل تنمية المعلم المهنية.

### الأسس الفكرية للمنظمات المتعلمة وتنمية المعلم المهنية

تعتبر الدول العربية من الدول النامية التي أخذت حركات التجديد والتطوير فيها اتجاها حديثا حاولت فيه أن تلحق بركب الدول المتقدمة لتحافظ على كينونتها وبقائها . " فلم يصبح إصلاح الأنظمة التربوية فيها من باب التمني بل أصبح ضرورة بقاء" (مدبولي، دت، ٤٣). فقد اتفق الكتاب والممارسون على أن التغيير الشيء الثابت في الحياة وفي بيئة الأعمال وفي المنظمات بشكل عام، ومن هنا أصبح لزاما على المؤسسات أن تخلص نفسها وأفكارها من الممارسات التقليدية والأشكال الهرمية التي تعتبر حجر عثرة في طريق التغيير (الرشدان، ٢٠١١). هذا التحزّر هو الذي يمكن المنظمات من اختيار موقع لها بين المؤسسات المختلفة لذا تشير النسور (٢٠١٠) إلى وجود العديد من المبررات لتبني مفهوم المنظمة المتعلمة وجعلها سبيلا لتحقيق التنافس بين الدول. وتُعد المعرفة المبرر الأول وأهم الأسس التي بُنيت عليها المنظمات المتعلمة و من أهم مصادر الثروة التي تلعب دورا هاما في تطوير العنصر البشري؛ لدورها في زيادة قدرة العنصر البشري على تحسين أداءه وتطويره، وتغيير الأنشطة وحل المشكلات، بالإضافة إلى ضرورتها للتمييز التنافسي، العقلي والابتكار في الموارد البشرية (٢٠١٠، النسور). أما المبرر الثاني فهو العالمية والتي تعني القدرة على تطبيق المنظمات خارج الإطار المحلي (الشريفي، ٢٠٠٩) وهذا ما تبرزه الإحصاءات التي تشير إلى أن ١٠٠ ألف شركة أمريكية ترتبط بمضاربات في أرجاء العالم، وأن كثيرا من الشركات العالمية تصنع وتبيع بشكل أساسي خارج بلادها الأصلية وهو ما يعكس قدرة المنظمات على التعلم من خبراتها وتجاربها السابقة (٢٠١٠، النسور). أما المبرر الثالث فهو تطور أدوار وتوقعات العاملين، فالمعرفة والرؤية الناتجة عن تعلم الموظفين تزداد قيمتها مع الاستخدام والممارسة، في حين تتناقص قيم الموجودات الأخرى في المنظمة (الألات المواد الخام) بالاستعمال، وهو ما يتطلب من المنظمات المعاصرة السعي لاستقطاب صناعات المعرفة والحرص على الاحتفاظ باستخدام الوسائل المختلفة من تحفيز وتفاعل اجتماعي بالإضافة إلى تهيئة البيئة المناسبة لهم (٢٠١٠، النسور) ولكن يبرز لدينا سؤال مهم وهو ما واقع المنظمات المتعلمة من ثورة التجديد والتغيير؟

لقد أدى الإحساس العام لدى المعلمين بان مهنتهم بالأساس ذات طبيعة تقنية بحتة إلى استفار المدافعين عن المهنية للتأكيد على أبعادها الاجتماعية والسياسية

والأخلاقية، ولإعادة النظر بشأن النماذج الحديثة المطروحة للمهنية ، وليعينوا خصائصها الأساسية (مدبولي، د.ت). فالمتمأمل لهذه النماذج يجدها تستند إلى نفس المبادئ حتى وان اختلفت طرق القياس. وتُعد المنظمة المتعلمة من النماذج الحديثة المطروحة للمهنية والتي تمتلك رؤية جديدة كما تمتلك فلسفة وخصائص تميزها عن المنظمات التقليدية وقد اختلف الباحثون في تحديد هذه الخصائص. فقد ميزتها كيركا (kerka, 1995) بمجموعة من الخصائص كالتعلم المستمر، استخدام التعلم لتحقيق الأهداف، الربط بين أداء الأفراد والتنظيم، التشجيع على المناقشة، الحوار المنفتح والبناء، التفاعل المستمر مع البيئة وتبني الجهود الإبداعية. حيث يشير كل من نيكي وريبتنر (kinicki&Kreitner) المشار إليهما في (الفاعوري، ٢٠٠٨) أن من أهم السبل لتنمية الإبداع هو إيجاد المناخ التنظيمي وتشجيع العاملين ليكونوا منفتحين على الخبرات الجديدة. ويشترك (Agarwal) مع كيركا في الخصائص السابقة و يضيف إليها أهمية جعل البيئة آمنة للناس للمشاركة علنا وتحمل المخاطر على اعتبار أن البيئة هي التي تحتضن التوتر الإبداعي كمصدر للطاقة والتجديد.

#### إجراءات الدراسة الميدانية:

#### منهج البحث :

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لمثل هذا النوع من الدراسات .

#### مجتمع البحث وعينه :

تكوّن مجتمع البحث الحالي من عينه عشوائية من معلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والأهلية بالمملكة العربية السعودية، وقد اختارت الباحثة منطقة المدينة المنورة ، وبطريقة قصدية أيضاً تم اختيار مدينة المدينة المنورة، ثم تم حصر مدارس البنات الحكومية والأهلية في مدينة المدينة المنورة؛ عن طريق الرجوع إلى إدارة تعليم البنات بالمدينة المنورة، ثم حصر عدد المعلمات في تلك المدارس حيث بلغ عددهن الكلي في المدارس الحكومية (٢٠٥٦) معلمة، بينما بلغ عددهن في المدارس الأهلية (٩٠٥) معلمة، اختيرت منهن عينه عشوائية حسب جدول (مورجان وكرجسي) لتوزيع العينات حيث بلغت عينة المدارس الحكومية (٣٠٠) معلمة بينما بلغت عينة المدارس الأهلية (٢٠٠) معلمة

#### أداة البحث وإجراءات ضبطها :

صممت الباحثة لهذه الدراسة إستبانة لرصد الواقع الفعلي للتنمية المهنية لمعلمة المرحلة الثانوية في ضوء الأسس الفكرية للمنظمات المتعلمة في خمسة مجالات هي كالتالي : التفكير النظمي، التميّز الذاتي، النماذج الذهنية، الرؤية

المشتركة، والتعلم الفريقي. وقد تم بناء الإستبانة عن طريق توظيف ما ورد من خصائص التنمية المهنية للمنظمات المتعلمة في الإطار النظري للدراسة الحالية مثل : البحث المستمر عن المعرفة ؛ تطوير النماذج الذهنية ، التمتع بأنماط شمولية في التفكير، وتطوير المهارات والقدرات من خلال العمل التشاركي. كما تم إجراء المقابلات الشخصية مع بعض المعلمات الأول في التعليم الثانوي ، حيث أثبت عدد من التساؤلات العميقة المتعلقة بالتدريب ومشكلاته والكفايات الواجب توافرها فيمن يقمن بالتدريب وفيمن يتلقينه، وقد جرى عرض الإستبانة على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في الإدارة التربوية وفي علم النفس التربوي؛ لإبداء الرأي في مدى مناسبة المجالات التي تضمنتها أداة الدراسة لمتغيرات العصر ومستجداته ومدى مناسبة كل عبارة للمجال الذي اندرجت تحته ، ومدى صحة صياغة تلك العبارات ، واقتراح ما يرون حذفه أو إضافته من عبارات أخرى وبعد الأخذ بأراء السادة المحكمين تم الخلوص بقائمة العبارات في الإستبانة في صورتها النهائية ممثلة في(٤٧) عبارة تدريبية مهنية لازمة لمعلمات المرحلة الثانوية. كما تم حساب ثبات الإستبانة ؛ باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ؛ إذ بلغ معامل الثبات (٠.٨٥٩) وهو معامل ثبات مرتفع ويعول للتطبيق.

نتائج البحث ، تفسيرها ومناقشتها :

#### جدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
نوع المدرسة	حكومية	270	58.1%
	أهلية	195	41.9%
الخبرة	من 1-5	168	36.1%
	من 6-10	58	12.5%
	من 11-15	111	23.9%
	أكثر من 15	128	27.5%
الدورات	دورة واحدة	94	20.2%
	دورتان	76	16.3%
	ثلاث دورات	147	31.6%
	أكثر من ثلاث دورات	148	31.8%

يتبين من الجدول السابق أن عينة الدراسة قد اشتملت في أغلبها على المدارس الحكومية بنسبة مئوية بلغت (٥٨.١%)، بينما المدارس الأهلية فقد كانت بنسبة مئوية (٤١.٩%)، أما فئة الخبرة فقد حصلت فئة من ١-٥ سنوات على نسبة مئوية بلغت

(٣٦.١%)، يليه فئة أكثر من (١٥) بنسبة مئوية (٢٧.٢%)، أما من حصلوا على أكثر من ثلاث دورات فكانت النسبة الأكبر حيث بلغت (٣١.٨%).  
ثبات الأداة (الاستبانة):

من أجل التحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) لحساب معامل الثبات لكافة مجالات الدراسة والتي بلغ عددها (خمس) مجالات، حيث بلغت قيمة الثبات محسوبا على أساس الدرجة الكلية (٠.٨٥٩) كما استخرج معامل ثبات كل محور من المحاور الخمسة وكانت كما هي مسجلة في الجدول (٢).

جدول (٢) قيم معاملات الثبات للمحاور الخمسة التي تتعلق بالتنمية المهنية لمديري التربية ومساعدتهم بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة والأداة الكلية حسب معادلة كرونباخ الفا

الرقم	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	التمييز الذاتي	٩	٠.٦٥٤
٢	الرؤية المشتركة	٩	٠.٦٥٤
٣	التعلم الفرقي	١٠	٠.٦١٩
٤	النماذج الذهنية	١٠	٠.٦٥١
٥	التفكير النظمي	٩	٠.٦٦٥
	الأداة الكلية	٤٧	٠.٨٥٩

جدول رقم (٣) الارتباط بين مجالات الدراسة والأداة ككل

المحور	الارتباط	التمييز الذاتي	الرؤية المشتركة	التعلم الفرقي	النماذج الذهنية	التفكير النظمي	الإداة ككل
التمييز الذاتي	ارتباط بيرسون	1	.456(**)	.419(**)	.440(**)	.364(**)	.724(**)
	مستوى الدلالة		.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	465	465	465	465	465	465
الرؤية المشتركة	ارتباط بيرسون	.456(**)	1	.565(**)	.447(**)	.345(**)	.604(**)
	مستوى الدلالة	.000		.000	.000	.000	.000
	العدد	465	465	465	465	465	465
التعلم الفرقي	ارتباط بيرسون	.419(**)	.565(**)	1	.450(**)	.463(**)	.790(**)
	مستوى الدلالة	.000	.000		.000	.000	.000
	العدد	465	465	465	465	465	465



فاعلية التنمية المهنية في ضوء الأسس الفكرية لمنظمات التعلم، مجلة العليان

.752(**)	.413(**)	1	.450(**)	.447(**)	.440(**)	ارتباط بيرسون	النماذج الذهنية
.000	.000		.000	.000	.000	مستوى الدلالة	
465	465	465	465	465	465	العدد	
.748(**)	1	.413(**)	.463(**)	.345(**)	.364(**)	ارتباط بيرسون	التفكير النظمي
.000		.000	.000	.000	.000	مستوى الدلالة	
465	465	465	465	465	465	العدد	
1	.748(**)	.752(**)	.790(**)	.604(**)	.724(**)	ارتباط بيرسون	الأداة ككل
	.000	.000	.000	.000	.000	مستوى الدلالة	
465	465	465	465	465	465	العدد	

يتبين من الجدول السابق أن هناك ارتباطاً بين مجالات الدراسة، بعضها البعض، ومع الأداة ككل، عند مستوى الدلالة ( $a < 0.05$ )، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (٠.٣٦٤-٠.٧٩٠).

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن هناك صدق لأداة الدراسة، بحيث أن جميع الفقرات تنتمي إلى مجالاتها، وإلى المقياس ككل، بسبب وجود مستوى ارتباط عالي بين هذه الفقرات مع مجالاتها، والمقياس ككل، مما يدل على صدق الأداة وثباتها، وصلاحياتها لإجراء مثل هذه الدراسة.

عرض النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة على السؤال الأول والذي يشير إلى: " ما واقع التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء الأسس الفكرية للمنظمات المتعلمة "؟ من أجل الإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الدراسة والجدول التالي يوضح ذلك. جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور واقع التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء الأسس الفكرية للمنظمات المتعلمة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المحور	الرقم
مرتفعة	.63938	3.9611	التعلم الفريقي	١
مرتفعة	.59586	3.9013	التفكير النظمي	٢
مرتفعة	.54943	3.8922	التميز الذاتي	٣
مرتفعة	.55171	3.8901	النماذج الذهنية	٤
متوسطة	.57263	3.7701	الرؤية المشتركة	٥

يظهر الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣.٧- ٣.٩)، وبدرجة متوسطة إلى مرتفعة، حيث جاء محور التعلم الفريقي في المرتبة الأولى، حيث حصل على متوسط حسابي بلغ (٣.٩)، وانحراف معياري (٠.٥٧) وفي المرتبة الأخيرة جاء محور الرؤية المشتركة بمتوسط حسابي (٣.٧٧) وانحراف معياري (٠.٥٦).

يتبين من النتائج السابقة اختلاف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أن درجة تطبيق أسس المنظمات المتعلمة جاءت بدرجة متوسطة إلى مرتفعة بينما كانت في أغلب الدراسات متوسطة وربما يعود ذلك إلى مقدار عالي من رضا المعلمات عن واقعهن الفعلي، إما لعدم الرغبة في التغيير أو ربما لنظرة قاصرة وغير حقيقية للواقع الفعلي وفي هذه الحالة يكون هذا الرضا عائقاً للتطلع إلى الأفضل مما يستدعي من التربويين إعداد وتنفيذ الخطط الإستراتيجية لتعريف المعلمة بواقعها الفعلي الذي يجعلها ترى الواقع على حقيقته. لأن رؤية الواقع بموضوعية تساعد على تركيز الجهود والمثابرة على تحقيق ما يطمح الفرد إلى تحقيقه (Senge, 2006؛ زايد دراسة) عاشور , زايد , الشريف ( ) وقد يفسر ذلك بان المعلمين يرون أن هذا الضابط له من الأهمية الكبرى التي تسهم في تطبيق الأسس الفكرية في المدرسة أو ربما يفسر بسيطرة السلوك الجماعي على العمل في المدارس الذي ربما يعود لدور الإدارة في إيجاد الظروف الملائمة له من خلال ما يصدر عنها من قرارات وتوجيهات كوضع الخطط بشكل جماعي أو الامتحانات الموحدة أو قد يكون انعكاس للقرارات التي تتخذ بشكل تشاركي في المدرسة . أما حصول الرؤية المشتركة على الترتيب الأخير فربما يعني أن هذا الضابط بحاجة إلى مزيد من الاهتمام والتوعية وبذل الجهود لتفعيله؛ لأن وجودها في المدرسة يقلل من تأثير الرؤى الأخرى التي قد تعوق العمل المدرسي وتبدد الجهود (عبانه , ٢٠١١ )

وفيما يلي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لقرارات كل محور من محاور الدراسة، وكما هو مبين في الجداول التالية:  
أولاً: محور التميز الذاتي:

جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور التميز الذاتي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم
مرتفعة	.96429	4.0989	لديّ الوعي للتفاعل مع مستجدات البيئة	١.
مرتفعة	1.056	4.09	أبحث عن المعرفة التي تسهم في تطوير أدائي	٢.
مرتفعة	1.028	3.94	أحدد المهارات التدريبية التي أحتاجها	٣.
مرتفعة	1.012	3.92	ابتكر مواقف وأخلق فرصاً تعليمية تتلاءم مع قدراتي	٤.
مرتفعة	.97713	3.9075	أحرص على التنوع في طرق انجاز المهمات	٥.
مرتفعة	1.12938	3.9054	أحرص على تبني مهارات وأساليب تعلم جديدة	٦.
مرتفعة	1.07698	3.8882	لديّ القدرة على المشاركة واتخاذ قرارات ذات مخاطر محسوبة	٧.
مرتفعة	1.040	3.83	أبحث باستمرار عن الفرص المتاحة للتعلم.	٨.
متوسطة	1.051	3.69	أخصص الوقت الكافي لتعلم أشياء مرتبطة بمهنتي	٩.
مرتفعة	.54943	3.8922	التميز الذاتي	١٠.

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لأراء المعلمات حول ممارسة المعلمة لضابط التميز الذاتي بلغ (٣.٨٩٢٢) وهي درجة كبيرة يفسرها حصول ٨ عبارات على درجة مرتفعة من أصل ٩ عبارات وعبارة واحدة فقط حصلت على درجة متوسطة. حيث جاءت الفقرة لديّ الوعي للتفاعل مع مستجدات البيئة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.0989)، وانحراف معياري (٠.٩٦). وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة "أخصص الوقت الكافي لتعلم أشياء مرتبطة بمهنتي" بمتوسط حسابي (٣.٦٩)، وانحراف معياري (١.٠٥١).

وتفسّر الباحثة هذه النتائج إلى أن هناك ضوابط داخلية تتعلق بالموظف نفسه، تجعله منتمياً لعمله، يحاول ويسعى إلى تطوير ذاته باستمرار، رغم ظروف العمل التي تحيط بمثل هؤلاء الموظفين، فهؤلاء الموظفين لديهم القدرة على المشاركة، والانتماء إلى العمل، والعمل بالشراكة مع الآخرين على اتخاذ القرارات المناسبة، كما يدل على مستوى مرتفع من التميز الذاتي الذي يجعلهم في حالة تعلم مستمر، ولكن كل هذا إذا توفرت البيئة المناسبة من أجل استغلال طاقتهم على نحو ايجابي، فهؤلاء الموظفين

لديهم الوعي الكافي بالبيئة المحيطة لظروف العمل، وما يحتاجه العمل من مشاركة، وهو ما تفسره المتوسطات العالية بالنسبة إلى دافعتهم نحو العمل. ولكنهم لا يستطيعون تخصيص الوقت الكافي للتعلم نظرا لعدم توفره إما بسبب الظروف المحيطة وإما للأعباء التدريسية وإما لزيادة عدد الحصص الدراسية وهذا تؤكد دراسة التميمي (١٤١١) بان زيادة العبء التدريسي للمعلم قد يقلل من فرصة تطويره مهنيا. كما يرى الشهراني (٢٠١١) أن ضعف مخرجات التعليم ناتج عن المسؤوليات المتعددة الملقاة على كاهل المعلم. لذا يؤكد مدبولي (٢٠٠٢) على ضرورة إعادة تنظيم الأعباء التدريسية للمعلمين ونظم تقويم الأداء.

وقد أكدت نتائج المقابلة النتائج السابقة، فقد ذكرت المعلمة (أ) "أن أساس التطوير هو التدريب فإذا انتفى التدريب انتفى التطوير" وأضافت لها (م) أن التدريب هام جدا للتطوير و "أن من معيقات الاشتراك في الدورات التدريبية كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلمة في يوم دراسي محدود الوقت".

وقد يدعونا ذلك تخصيص الوقت الكافي للمعلم لحضور الدورات التدريبية وذلك من خلال إعادة ترتيب الأعباء التدريسية وتخفيفها.

ثانياً: محور الرؤية المشتركة:

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الرؤية

المشتركة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم
مرتفعة	1.02620	4.0280	التزم بالممارسات اللازمة لتطبيق رؤية المدرسة	١.
مرتفعة	1.03387	4.0086	أتمتع بحرية تامة في تحديد أهدافي	٢.
مرتفعة	1.06854	3.9785	أترجم رؤيتي إلى أهداف واضحة	٣.
مرتفعة	1.10351	3.9075	لدي الوعي الكامل بالرؤية الخاصة بالمدرسة	٤.
مرتفعة	1.04272	3.8817	أدعم زميلاتي المعلمات من أجل تنفيذ رؤية المدرسة وخططها	٥.
متوسطة	1.09622	3.7957	أسهم في إثراء رؤية المدرسة ورسالتها	٦.
متوسطة	1.13473	3.7656	أتمتع بالحرية في أن أسأل الآخرين " لماذا " بغض النظر عن مكانتهم الإدارية	٧.
متوسطة	1.12762	3.5957	أسهم في صياغة رؤية مشتركة للمدرسة مستمداً من توجهي الأكاديمي والمهني	٨.

متوسطة	1.22593	3.1441	أسهم في بناء رؤية المدرسة من خلال صناديق الاقتراحات، لوحات الإعلانات، أو الاجتماعات الدورية.	٩.
متوسطة	.57263	3.7701	الرؤية المشتركة	

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لآراء المعلمين حول ممارسة المعلمة لضوابط الرؤية المشتركة بلغ (٣.٧٧٠١) وهي درجة متوسطة. فقد جاءت الفقرة " التزم بالممارسات اللازمة لتطبيق رؤية المدرسة " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.0280)، وانحراف معياري (1.02620)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة " أسهم في بناء رؤية المدرسة من خلال صناديق الاقتراحات، لوحات الإعلانات، أو الاجتماعات الدورية. " بمتوسط حسابي (3.1441)، وانحراف معياري (1.22593).

وتفسر الباحثة ذلك باحتمال أن إدارات هذه المدارس لا تشارك موظفيها في وضع الخطط الإستراتيجية، ووضع رؤية خاصة للمدرسة بالتشاور مع الآخرين، وهذا يدل على أن هناك ما زال تفرد في اتخاذ القرارات ووضع الرؤية من قبل الإدارات وحدها، بدون مشاركات الآخرين رغم الدافعية العالية للعمل والانتماء الوظيفي لدى هؤلاء الموظفين، ورغم توافر الكفايات الشخصية والمهنية لديهن، إلا أن درجة مشاركتهم في وضع الأهداف ورؤية المدرسة، كانت بدرجة قليلة رغم تنفيذهم لتعليمات المدرسة ورؤية المدرسة مما يعني غلبة المركزية على الممارسات الإدارية (مدبولي، ٢٠٠٢)، وربما يفسر ذلك أيضا بأن المعلمة لا تشعر بان أهداف المدرسة تلامس أهدافها الشخصية أو حاجاتها وتتفق ذلك مع نتائج دراسة أحمد (٢٠١١) التي أشارت إلى ضعف ارتباط البرامج التدريبية باحتياجات المعلمين. أو ربما يعود ذلك لشعور المعلمة بأن هذا العمل ليس من مهامها وأن عملها ينصب فقط على الأمور المتعلقة بالتدريس.

**و قد أكدت المعلمة (م) أثناء المقابلة على أهمية أن تشترك جميع المعلمات في بناء الرؤية، واستبعدت أن يكون السبب عائد إلى قصور في ثقافة ووعي المعلمة لان المعلمة التي لديها هذا القصور لا تحاول أن تظهره، بل تشترك في العمل ومن خلاله تحاول أن تستفيد ممن حولها لتغطية هذا القصور. بينما ترى المعلمة (أ) أن السبب في عدم المشاركة ربما " لأنني غير شاعرة بأنني جزء من هذا المكان وأن الرؤية سوف تخدم عملي وتخدم أهدافي "**

وقد يدعونا ذلك إلى البحث عن الممارسات والبرامج التي تغير مفاهيم المعلم نحو دوره كمعلم ومن هنا يأتي دور الدورات التدريبية على تغيير النماذج الذهنية لدى المعلمين.

ثالثاً: محور التعلم الفرقي  
جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور التعلم  
الفرقي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم
مرتفعة	1.08204	4.3204	أتعاون مع المعلمة الجديدة وأقدم لها الدعم	١٠.
مرتفعة	1.01948	4.1656	استخدم سلوك ديمقراطي وفعال لتقبل وجهات النظر المختلفة	١١.
مرتفعة	2.60483	4.0602	أنشر روح تبادل الأدوار والمساعدة بين المعلمات	١٢.
مرتفعة	1.03050	4.0237	أناقش فرق العمل بصراحة عن الأخطاء بهدف التعلم والاستفادة منها	١٣.
مرتفعة	1.02755	4.0129	نساعد في فرق العمل بعضنا البعض على التعلم أثناء التدريب	١٤.
مرتفعة	1.07684	3.9548	أركز أثناء التدريب على مهمتنا كمجموعة، وكيف يمكن أن تعمل المجموعة بشكل جيد	١٥.
مرتفعة	1.08429	3.9269	أخصص وقتاً لبناء الثقة بيني وبين زميلاتي في فرق العمل	١٦.
مرتفعة	1.10666	3.8710	أفكر مع زميلاتي بطريقة مشتركة لتحقيق أهداف المدرسة	١٧.
متوسطة	1.19634	3.7183	أتبادل مع المعلمات الخبرات والزيارات الصفية باستمرار	١٨.
متوسطة	1.10185	3.6667	نثق كفريق عمل في أن المدرسة ستأخذ بتوصياتنا	١٩.
مرتفعة	.63938	3.9611	التعلم الفرقي	٢٠.

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لآراء المعلمات حول ممارسة المعلمة لضابط التعلم الفرقي بلغ (٣.٩٦١١) وهي درجة مرتفعة. بحلول ٩ عبارات من عبارات المحور على درجة مرتفعة من أصل ١٠ عبارات. وقد تصدرت عبارة " أتعاون مع المعلمة الجديدة وأقدم لها الدعم " المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.3204)، وانحراف معياري (1.08204) في حين جاءت العبارة " نثق كفريق عمل في أن المدرسة ستأخذ بتوصياتنا " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.6667)، وانحراف معياري (1.10185).

وتأتي النتائج السابقة مخالفة لدراسة عابنه (٢٠٠٢) في أنه لا توجد ممارسة للتعلم الفرقي. وتفسر الباحثة ذلك أن العمل ضمن الفريق يرفع الروح المعنوية للأفراد وهي تتفق مع دراسة (تنتيو ، ٢٠٠٦) بان التعلم الفرقي ضمن فريق ذو

فعالية يزكي روح المنافسة. وربما لشعورها بأن تقديم المساعدة للمعلمة الجديدة يحقق لها نوع من الشعور بالأهمية؛ لأننا عندما نحفز الأفراد للعمل يجب أن نشعرهم بأهميتهم للمؤسسة ولزملائهم لاستثارة دافعيتهم للعمل وهو نوع من تلبية الحاجات العليا للمعلم الذي يتفق مع تصنيف ( ماسلو ) للحاجات وهي الحاجة إلى تقدير الذات. كما تفسر العبارة "أفكر مع زميلاتي بطريقة مشتركة لتحقيق أهداف المدرسة" بأن المعلمات لديهن القدرة على الموازنة بين وجهات نظرهن ووجهات نظر الآخرين ويعتقدن أنه من خلال المقارنة يمكن التوصل إلى فكرة أو تصور أكثر منطقية وقبول وهذا يتطلب نوع من التميز الذاتي لدى المعلمة وهو ما يؤكد ( عباينة، ٢٠١١ ) في أن الرؤية المشتركة إذا أضيفت إلى التمكن الشخصي كانت النتيجة قوة تغيير هائلة. أما عبارة "أبتادل مع المعلمات الخبرات والزيارات الصفية باستمرار" فربما تفسر بأن هناك خلل في الاتصال والتواصل وعمل الزيارات التبادلية مع بقية المعلمات، وذلك لضيق الوقت المخصص، وكثرة أعباء العمل. وبالتالي فإن ذلك سيؤثر على عمل الزيارات التبادلية مع بقية المعلمات. وربما قد يسبب تفرد الإدارات في السلطة، وعدم التشاور مع بقية المعلمين، أو التحيز في الأخذ برأي البعض دون البعض الآخر تأثيراً سلبياً على ثقافتهم بأن مثل هذه الإدارات سوف تأخذ بتوصياتهم.

**وهو ما أكدته نتائج المقابلة مع المعلمة (س) التي ذكرت "أن رأي غير ذي قيمة،** وانه لن يطبق، إنما هو إجراء صوري لإعطاء طابع ديمقراطي، وفي النهاية الرؤية المطبقة هي رؤية القائد. بالإضافة إلى شعوري بالتميز وذلك بإحساسي أن القيادة سوف تأخذ برأي أفراد معينين دون الآخرين. ومن هنا يأتي الدور الإداري في تدعيم هذا الميل للعمل الفرقي وضمان فعاليته من خلال إشعار المعلمات بأهميتهن وإشراكهن في عمليات التخطيط بالإضافة إلى التوزيع العادل للدور. لأن توزيع المسؤوليات بين الأفراد يجعلهم يقبلون بأنفسهم على عملية التعليم بحافزية (Marsik, et.al, 1999).

**رابعاً: محور النماذج الذهنية:**

**جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور النماذج الذهنية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم
مرتفعة	1.05438	4.0946	أمتلك مرونة في التفكير وتقبل كل ما هو جديد.	١.
مرتفعة	.97257	4.0817	أعتبر التحديات فرصة للابتكار والإبداع	٢.

مرتفعة	1.09662	4.0043	أزكز على فهم الفروق بين عملية التعلم والتعليم	٣.
مرتفعة	1.03182	4.0000	لدى الجاهزية المستمرة لمواجهة أية تحديات جديدة	٤.
مرتفعة	1.09261	3.9871	أنظر للمشكلات في عملي على أنها فرصة للتعلم	٥.
مرتفعة	1.05303	3.9677	أتمتع بحرية لتكييف أهدافي حسب حاجة المدرسة	٦.
مرتفعة	1.04527	3.8860	لدى معتقدات راسخة ناتجة عن خبراتي السابقة	٧.
مرتفعة	.93970	3.8839	أمارس التفكير على نحو مستمر في ممارساتي، لتقويم آثار اختياري وأفعالي على الآخرين	٨.
متوسطة	1.80094	3.7333	أغير آرائي نتيجة لمناقشات زميلاتي المهنية	٩.
متوسطة	1.09681	3.4882	اطلع على آخر الأبحاث المتعلقة بقضايا التعليم ومشكلاته	١٠.
مرتفعة	.55171	3.8901	النماذج الذهنية	

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لآراء المعلمات حول ممارسة المعلمة "النماذج الذهنية" بلغ (٣.٨٩٠١)، بحصول ٨ عبارات على درجة مرتفعة من أصل (١٠)، حيث جاءت الفقرة " أمتلك مرونة في التفكير وتقبل كل ما هو جديد. " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.0946)، وانحراف معياري (1.05438)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة " اطلع على آخر الأبحاث المتعلقة بقضايا التعليم ومشكلاته " بمتوسط حسابي (3.4882)، وانحراف معياري (1.09681).

وتفسر الباحثة ذلك بان المعلمة ربما لديها تقبل للجديد أي أن لديها استعداد ذهني للتخلص من القوالب الجامدة ( senge، ١٩٩٠) ولكن أحيانا يوجد خلل في الاتصال والتواصل وتقبل آراء الآخرين، نظرا لتفردهم في اتخاذ القرارات، وتحيزهم لآرائهم دون الاستماع إلى الآخرين مما يجعل المعلمة تصمم على آرائها حتى لو كانت خاطئة. أما عبارة " اطلع على آخر الأبحاث المتعلقة بقضايا التعليم ومشكلاته " التي حصلت على مرتبة متدنية فيمكن أن تفسر بكثرة الأعباء التعليمية والإدارية والفنية الملقاة على عاتق المعلمة، أو لعدم توافر التكنولوجيا التي توفر البيانات بشكل كافي. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة المفرج (٢٠٠٧) التي توصلت إلى افتقار التدريب أثناء الخدمة وقبلها إلى التوثيق والبيانات والبرامج الحديثة. وربما تُفسر أيضا بعدم



إدراك المعلمة لأهمية حصولها على المعرفة وأنها الطريق لتنمية مهنية فعالة (النسور، ٢٠١٠) أو ربما لاعتقادها أن بحثها عن المعرفة انتهى بمجرد حصولها على وثيقة التخرج وأن البحث عن كل ما هو جديد تحتاجه المعلمة الجديدة. وهو ما أكدته (النسور، ٢٠١٠) و (الفاعوري، ٢٠٠٤) في أن البحث عن المعرفة جاء بدرجة متوسطة .

**وقد أكدت نتائج المقابلة ذلك** حيث ذكرت المعلمة (ج) التي لها خبرة في مجال التدريس، أنها ليست بحاجة إلى تعلم الجديد فلم يتبقى لها من سنواتها المهنية الكثير وأن الحصول على المعارف الجديدة قد يناسب بشكل أكبر المعلمة حديثة العهد بالتدريس. وأضافت (أ) أن البحث عن المعرفة الجديدة وملاحقة التطورات تحتاج إلى وقت وجهد وقد لا يتوفر ذلك في بيئاتنا المدرسية الحالية. ومن هنا يأتي دور البرامج التدريبية في تغيير النماذج الذهنية لمعلم هذه المرحلة والتأكيد على أن تنميته المهنية مرتبط بكونه معلم باحثاً وهو ما يؤكد (تنتو، ٢٠٠٦) في أن تنمية المعلم المهنية في المنظمات المتعلمة يرتبط بوجود معلمين باحثين.

**خامساً: محور التفكير النظامي:**

**جدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور التفكير**

**النظمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١.	أعتبر أن المدرسة مجتمع مصغر من المجتمع المحلي المحيط	4.2430	.99518	مرتفعة
٢.	استفيد من الدروس التي تنتجها المدرسة عن تجارب المعلمات الأخريات	4.1656	1.08502	مرتفعة
٣.	انظر للمشكلات في المدرسة على أنها نتاج لظروف معينه	3.9892	.99020	مرتفعة
٤.	اعمل بمبدأ الشمولية في التفكير عند معالجة المشكلات المختلفة التي تواجهني في موقع العمل	3.9441	1.14710	مرتفعة
٥.	أعتقد أن أي سلوك تربوي داخل المدرسة ينتج من مجموعة من المؤثرات في محيط العمل	3.9333	1.11893	مرتفعة
٦.	أراعي الانسجام بين أدائي الفردي والأداء الكلي للمدرسة	3.9097	1.12016	مرتفعة
٧.	استطيع رؤية العلاقات في المدرسة بصورها الرئيسية والفرعية	3.7785	1.17461	مرتفعة

مرتفعة	1.19495	3.7441	لدى خطط وبرامج واضحة ومعلنة لمتابعة وتقييم نتائج تدريبي	٨.
مرتفعة	1.30832	3.5075	أعتقد أن المدرسة تمتلك إمكانات وقدرات غير مستخدمة	٩.
مرتفعة	.59586	3.9013	التفكير النظمي	

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لآراء المعلمات حول ممارسة المعلمة لضوابط التميز الذاتي جاء بدرجة مرتفعة حيث بلغ (٣.٩٠١٣) وذلك بحصول جميع عبارات المحور على درجة مرتفعة حيث جاءت الفقرة " أعتبر أن المدرسة مجتمع مصغر من المجتمع المحلي المحيط " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.2430)، وانحراف معياري (٩9518). وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة " أعتقد أن المدرسة تمتلك إمكانات وقدرات غير مستخدمة " بمتوسط حسابي (3.5075)، وانحراف معياري (1.30832).

يمكن أن يفسر ذلك بأن معلمة المرحلة الثانوية تتمتع برؤية شخصية تمكنها من إدراك مجتمع المدرسة وعلاقتها بالمجتمع الخارجي وان كل ما يدور داخل المدرسة ما هو إلا تفاعل بين هذين المحيطين، إلا أننا لكي نحقق تنمية مهنية صحيحة يجب أن نحول عقل المعلمة من التعامل مع الواقع الحالي إلى خلق واقع متطور وجديد ( senge,2009) . أما العبارة " لدى خطط وبرامج واضحة ومعلنة لمتابعة وتقييم نتائج تدريبي" ففسرها الباحثة بأن هناك أثر كبير للتدريب على التنمية المهنية للعاملين، وأن طبيعة التدريب، وعدم متابعته من قبل القيمين عليه قد يجعل هؤلاء المعلمين غير مبالين بتطبيق ما تعلموه . أو ربما يعود ذلك إلى متابعة غير حثيثة من قبل إدارات المدارس لتلك الورش وللقائمين عليها. وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من (المفرج،٢٠٠٧؛ الحربي،٢٠١١؛ الشهراني،٢٠١١). كما يوصي(الديب،٢٠٠٧) التي أوصت بضرورة إجراء مراجعات دورية لتدريب المعلمين بالمدرسة وتطويرهم بصورة مستمرة.

**وقد أكدت نتائج المقابلة ذلك فقد ذكرت المعلمة(ن) أن المشكلة تكمن في عدم القدرة على التعرف على الأهداف العامة والخاصة للمدرسة ، "أحياناً تواجهنا مشكلة في وضوح هذه الأهداف بالرغم من وضوح الصورة الكلية.فلا توجد مشكلة في التحدث بحرية ولكن أحياناً الإجابة تكون مبهمه وقاطعة.وهذا يحتاج إلى إدارة ديمقراطية تتقبل الرأي والرأي الآخر بالإضافة إلى أن النمط الحديث من القيادات تتقبل الرأي الآخر لان هدفها الأساسي الاستفادة وتطوير العمل أما القيادات القديمة فليس للمعلمة أي صلاحية في النقاش إلا ما هو مسموح لها بالنقاش فيه".**

وهنا تأتي أهمية الورش التدريبية المقامة في المدرسة والتي يتم من خلالها التعريف بأهداف المدرسة وإمكانياتها وإشراك المعلمة في التخطيط لبلوغ الأهداف والإشراف على العمل وتقييمه.

الإجابة عن السؤال الثاني من الدراسة، والذي نصه: هل تختلف فاعلية التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير نوع المدرسة (حكومي، أهلي) للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، على حسب متغير نوع المدرسة (حكومي، أهلي)، وعمل اختبار (ت)، وكما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمجالات الدراسة على حسب متغير نوع المدرسة

الرقم	المحور	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١.	التميز الذاتي	حكومية	270	3.7469	.55511	-7.055	.000
٢.		أهلية	195	4.0934	.47397		
٣.	الرؤية المشتركة	حكومية	270	3.7070	.57446	-2.819	.005
٤.		أهلية	195	3.8575	.55986		
٥.	التعلم الفرقي	حكومية	270	3.8678	.63366	-3.754	.000
٦.		أهلية	195	4.0903	.62620		
٧.	النماذج الذهنية	حكومية	270	3.8552	.59355	-1.609	.108
٨.		أهلية	195	3.9385	.48525		
٩.	التفكير النظامي	حكومية	270	3.8844	.64307	-.722	.471
١٠.		أهلية	195	3.9248	.52424		
١١.	الأداة ككل	حكومية	270	3.0708	.36013	-4.255	.000
١٢.		أهلية	195	3.2094	.32663		

يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات الدراسة تعزى إلى نوع المدرسة، على مجال التميز الذاتي، والرؤية المشتركة، والتعلم الفرقي، وكانت الفروق لصالح المدارس الأهلية. أما مجال النماذج الذهنية و التفكير النظامي فلم توجد دلالة على ممارستها.

وتفسر الباحثة ذلك باحتمال تميز المدارس الأهلية عن المدارس الحكومية بأن إدارتها تهتم بجميع الكفايات للموظفين، وبالتالي فإن عمليات التوظيف تتم على أسس ممنهجة من أجل توظيف الأفضل وعلى حسب الجدارة والكفاءات في جميع المجالات. فهي تحاول باستمرار الاستفادة من خبرات المعلمات عن طريق ورش العمل والدورات التدريبية. وقد يفسر ذلك أيضاً بأن المدارس الأهلية مؤسسات تعتمد

في جانب أساسي منها على عنصر المنافسة الذي يحقق لديها ربحية أعلى. أما عدم وجود دلالة لممارسة النماذج العقلية والتفكير النظمي فتفسره الباحثة بأن ذلك قد يعود إلى طبيعة النماذج الذهنية الكامنة لدى الأفراد والتي ليس من السهولة بمكان التعرف عليها أو استدعائها بالنسبة للآخرين ناهيك عن قدرة الشخص نفسه على ذلك. أما عدم ممارسة التفكير النظمي فقد يعود إلى نقص الوعي أو الثقافة العامة لدى المعلم وعدم الاهتمام بالبحث عن المعرفة خارج تخصصه الأكاديمي. ومن هنا يأتي دور تنمية المعلم المهنية وذلك من خلال تدريبه على التعرف على تصوراته الكامنة تجاه الناس والأشياء من حوله بالإضافة إلى غرس ثقافة البحث عن المعرفة الشاملة والمتكاملة .

الإجابة عن السؤال الثالث من الدراسة، والذي نصه:

هل تختلف فاعلية التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، على حسب متغير الخبرة، وعمل اختبار تحليل التباين الأحادي، وكما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات

الدراسة على حسب متغير الخبرة

المحور	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التميز الذاتي	من 1-5	168	4.1329	.50403
	من 6-10	58	3.8391	.51998
	من 11-15	111	3.7097	.52076
الرؤية المشتركة	أكثر من 15	128	3.7587	.53625
	المجموع	465	3.8922	.54943
	من 1-5	168	3.9114	.54685
التعلم الفرقي	من 6-10	58	3.6667	.46259
	من 11-15	111	3.6226	.62249
	أكثر من 15	128	3.7595	.56806
النماذج الذهنية	المجموع	465	3.7701	.57263
	من 1-5	168	4.1012	.62923
	من 6-10	58	3.8845	.49800
	من 11-15	111	3.9081	.78534
	أكثر من 15	128	3.8578	.53442
	المجموع	465	3.9611	.63938
	من 1-5	168	3.9780	.53191

فاعلية التنمية المهنية في ضوء الأسس الفكرية لمنظمات التعلم، مجلة العليان

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الخبرة	المحور
.53647	3.8534	58	من 6-10	
.56871	3.8144	111	من 11-15	
.56019	3.8570	128	أكثر من 15	
.55171	3.8901	465	المجموع	
.50932	3.9530	168	من 1-5	التفكير النظامي
1.00643	3.8985	58	من 6-10	
.47007	3.9129	111	من 11-15	
.54818	3.8247	128	أكثر من 15	
.59586	3.9013	465	المجموع	
.33682	3.2330	168	من 1-5	الإدابة ككل
.37160	3.0951	58	من 6-10	
.35244	3.0690	111	من 11-15	
.33647	3.0596	128	أكثر من 15	
.35281	3.1289	465	المجموع	

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك اختلافا بين المتوسطات الحسابية لمتغير سنوات الخبرة، ولبيان الفروق الدالة إحصائيا بين هذه المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (١٢) تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة على مجالات الدراسة

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التمييز الذاتي	بين المجموعات	15.878	3	5.293	19.647	.000
	داخل المجموعات	124.190	461	.269		
	المجموع	140.069	464			
الرؤية المشتركة	بين المجموعات	6.402	3	2.134	6.750	.000
	داخل المجموعات	145.744	461	.316		
	المجموع	152.146	464			
التعلم الفرقي	بين المجموعات	5.315	3	1.772	4.430	.004
	داخل المجموعات	184.371	461	.400		
	المجموع	189.685	464			
النماذج الذهنية	بين المجموعات	2.151	3	.717	2.377	.069
	داخل المجموعات	139.083	461	.302		
	المجموع	141.234	464			
التفكير النظامي	بين المجموعات	1.217	3	.406	1.144	.331
	داخل المجموعات	163.526	461	.355		
	المجموع	164.743	464			

.000	8.123	.967	3	2.900	بين المجموعات	الأداة ككل
		.119	461	54.858	داخل المجموعات	
			464	57.757	المجموع	

يبين الجدول (١١) تحليل التباين الأحادي، حيث يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $a \geq 0.05$ ) تعزو لمتغير الخبرة لجميع المحاور وعلى الأداة ككل، باستثناء محور التفكير النظمي، ومحور النماذج الذهنية، ولبيان دلالة الفروق الزوجية بين هذه المتوسطات تم استخدام المقارنات البعدية باستخدام طريقة شافيه، وذلك على النحو التالي:

### جدول (١٣) نتائج المقارنات البعدية بطريقة شافيه على حسب الخبرة

المحور	الخبرة	الخبرة	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
التميز الذاتي	من 1-5	من 6-10	.29386(*)	.003
		من 11-15	.42323(*)	.000
		أكثر من 15	.37426(*)	.000
	من 6-10	من 1-5	-.29386(*)	.003
		من 11-15	.12937	.501
		أكثر من 15	.08040	.811
	من 11-15	من 1-5	-.42323(*)	.000
		من 6-10	-.12937	.501
		أكثر من 15	-.04897	.912
	أكثر من 15	من 1-5	-.37426(*)	.000
		من 6-10	-.08040	.811
		من 11-15	.04897	.912
الرؤية المشتركة	من 1-5	من 6-10	.24471(*)	.044
		من 11-15	.28875(*)	.001
		أكثر من 15	.15183	.153
	من 6-10	من 1-5	-.24471(*)	.044
		من 11-15	.04404	.972
		أكثر من 15	-.09288	.780
	من 11-15	من 1-5	-.28875(*)	.001
		من 6-10	-.04404	.972
		أكثر من 15	-.13693	.319
	أكثر من 15	من 1-5	-.15183	.153
		من 6-10	.09288	.780
		من 11-15	.13693	.319
التعلم الفرقي	من 1-5	من 6-10	.21671	.169
		من 11-15	.19308	.102
		أكثر من 15	.24338(*)	.014

.169	-.21671	من 1-5	من 6-10	
.997	-.02363	من 11-15		
.995	.02667	أكثر من 15		
.102	-.19308	من 1-5	من 11-15	
.997	.02363	من 6-10		
.945	.05030	أكثر من 15		
.014	-.24338(*)	من 1-5	أكثر من 15	
.995	-.02667	من 6-10		
.945	-.05030	من 11-15		
.077	.13793	من 6-10	من 1-5	الاداة ككل
.002	.16400(*)	من 11-15		
.000	.17339(*)	أكثر من 15		
.077	-.13793	من 1-5	من 6-10	
.975	.02607	من 11-15		
.936	.03546	أكثر من 15		
.002	-.16400(*)	من 1-5	من 11-15	
.975	-.02607	من 6-10		
.998	.00939	أكثر من 15		
.000	-.17339(*)	من 1-5	أكثر من 15	
.936	-.03546	من 6-10		
.998	-.00939	من 11-15		

يتبين من الجدول السابق وجود فروق بين فئة ١١-١٥، وفئة أكثر من ١٥، من جهة، وفئة ١-٥، وكانت الفروق لصالح فئة ١١-١٥، وفئة أكثر من ١٥.

وتعزو الباحثة هذه الفروق إلى احتمال أن الفئات ذات الخبرات العالية، يمتلكون الكفايات المهنية المختلفة، والتي أدت إلى تميزهم عن باقي الفئات، حيث أن مثل هؤلاء حصلوا على التدريب الكافي، بالإضافة إلى التعلم في الميدان، مما أثر بشكل إيجابي على إجاباتهم على أداة الدراسة. أما عدم وجود دلالة تربط بين للتفكير النظمي والنماذج الذهنية فتفسره الباحثة باحتمال بأن ليس للخبرة دور في هذه المستويات العالية من التفكير وأنها قد تكون مرتبطة بالكفايات الشخصية الوراثية والذكاء. ومن هنا يأتي دور التنمية المهنية في رفع مهارات التفكير لدى المعلم من خلال الدورات والبرامج المختلفة.

الإجابة عن السؤال الرابع من الدراسة، والذي نصه: هل تختلف فاعلية التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير عدد الدورات

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، على حسب متغير عدد الدورات، وعمل اختبار تحليل التباين الأحادي، وكما هو مبين في الجدول التالي:

**جدول رقم (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة على حسب متغير عدد الدورات**

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الخبرة	المحور
.50294	4.0567	94	دورة واحدة	التميز الذاتي
.55108	3.6623	76	دورتان	
.57228	3.8980	147	ثلاث دورات	
.51756	3.9002	148	اكثر من ثلاث دورات	
.54943	3.8922	465	المجموع	
.54917	3.8842	94	دورة واحدة	الرؤية المشتركة
.47300	3.7661	76	دورتان	
.66222	3.6410	147	ثلاث دورات	
.51587	3.8281	148	اكثر من ثلاث دورات	
.57263	3.7701	465	المجموع	
.43155	4.3000	94	دورة واحدة	التعلم الفردي
.48390	3.8395	76	دورتان	
.70397	3.8068	147	ثلاث دورات	
.67527	3.9615	148	اكثر من ثلاث دورات	
.63938	3.9611	465	المجموع	
.54570	3.9521	94	دورة واحدة	النماذج الذهنية
.47936	3.8645	76	دورتان	
.53745	3.8653	147	ثلاث دورات	
.60401	3.8885	148	اكثر من ثلاث دورات	
.55171	3.8901	465	المجموع	
.44527	4.0556	94	دورة واحدة	التفكير النظامي
.44813	3.7778	76	دورتان	
.76455	3.9456	147	ثلاث دورات	
.53008	3.8228	148	اكثر من ثلاث دورات	
.59586	3.9013	465	المجموع	
.32009	3.2729	94	دورة واحدة	الاداة ككل
.31096	3.0288	76	دورتان	
.39393	3.1031	147	ثلاث دورات	
.32453	3.1146	148	اكثر من ثلاث دورات	
.35281	3.1289	465	المجموع	



يلاحظ من الجدول السابق أن هناك اختلافاً بين المتوسطات الحسابية لمتغير عدد الدورات، ولبيان الفروق الدالة إحصائياً بين هذه المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول التالي:

**جدول (١٥) تحليل التباين الأحادي لأثر عدد الدورات على مجالات الدراسة**

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التمييز الذاتي	بين المجموعات	6.577	3	2.192	7.571	.000
	داخل المجموعات	133.492	461	.290		
	المجموع	140.069	464			
الرؤية المشتركة	بين المجموعات	4.173	3	1.391	4.333	.005
	داخل المجموعات	147.973	461	.321		
	المجموع	152.146	464			
التعلم الفرقي	بين المجموعات	15.420	3	5.140	13.598	.000
	داخل المجموعات	174.265	461	.378		
	المجموع	189.685	464			
النماذج الذهنية	بين المجموعات	.502	3	.167	.548	.649
	داخل المجموعات	140.732	461	.305		
	المجموع	141.234	464			
التفكير النظامي	بين المجموعات	4.596	3	1.532	4.410	.005
	داخل المجموعات	160.147	461	.347		
	المجموع	164.743	464			
الأداة ككل	بين المجموعات	2.838	3	.946	7.941	.000
	داخل المجموعات	54.919	461	.119		
	المجموع	57.757	464			

يبين الجدول (١١) تحليل التباين الأحادي، حيث يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $a \geq 0.05$ ) تعزى لمتغير عدد الدورات، لجميع المجالات، والأداة ككل، باستثناء مجال النماذج الذهنية، ولبيان دلالة الفروق الزوجية بين هذه المتوسطات تم استخدام المقارنات البعدية باستخدام طريقة شافيه، وذلك على النحو التالي:

جدول (١٦) نتائج المقارنات البعدية بطريقة شافيه على حسب عدد الدورات

المحور	العمل الحالي	العمل الحالي	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
التمييز الذاتي	دورة واحدة	دورتان	.39446(*)	.000
		ثلاث دورات	.15878	.174
		اكثر من ثلاث دورات	.15659	.183
	دورتان	دورة واحدة	-.39446(*)	.000
		ثلاث دورات	-.23568(*)	.023
		اكثر من ثلاث دورات	-.23787(*)	.021
	ثلاث دورات	دورة واحدة	-.15878	.174
		دورتان	.23568(*)	.023
		اكثر من ثلاث دورات	-.00219	1.000
	اكثر من ثلاث دورات	دورة واحدة	-.15659	.183
		دورتان	.23787(*)	.021
		ثلاث دورات	.00219	1.000
الرؤية المشتركة	دورة واحدة	دورتان	.11808	.610
		ثلاث دورات	.24319(*)	.015
		اكثر من ثلاث دورات	.05608	.905
	دورتان	دورة واحدة	-.11808	.610
		ثلاث دورات	.12511	.486
		اكثر من ثلاث دورات	-.06200	.896
	ثلاث دورات	دورة واحدة	-.24319(*)	.015
		دورتان	-.12511	.486
		اكثر من ثلاث دورات	-.18711(*)	.046
	اكثر من ثلاث دورات	دورة واحدة	-.05608	.905
		دورتان	.06200	.896
		ثلاث دورات	.18711(*)	.046
التعلم الفرقي	دورة واحدة	دورتان	.46053(*)	.000
		ثلاث دورات	.49320(*)	.000
		اكثر من ثلاث دورات	.33851(*)	.001
	دورتان	دورة واحدة	-.46053(*)	.000
		ثلاث دورات	.03267	.986
		اكثر من ثلاث دورات	-.12201	.578
	ثلاث دورات	دورة واحدة	-.49320(*)	.000
		دورتان	-.03267	.986
		اكثر من ثلاث دورات	-.15468	.199
	اكثر من ثلاث دورات	دورة واحدة	-.33851(*)	.001
		دورتان	.12201	.578

فاعلية التنمية المهنية في ضوء الأسس الفكرية لمنظمات التعلم، مجلة العليان

.199	.15468	ثلاث دورات		
.787	.08765	دورتان	دورة واحدة	النماذج الذهنية
.702	.08682	ثلاث دورات		
.858	.06361	اكثر من ثلاث دورات		
.787	-.08765	دورة واحدة	دورتان	
1.000	-.00083	ثلاث دورات		
.992	-.02404	اكثر من ثلاث دورات		
.702	-.08682	دورة واحدة	ثلاث دورات	
1.000	.00083	دورتان		
.988	-.02321	اكثر من ثلاث دورات		
.858	-.06361	دورة واحدة	اكثر من ثلاث دورات	
.992	.02404	دورتان		
.988	.02321	ثلاث دورات		
.026	.27778(*)	دورتان	دورة واحدة	التفكير النظامي
.574	.10998	ثلاث دورات		
.031	.23273(*)	اكثر من ثلاث دورات		
.026	-.27778(*)	دورة واحدة	دورتان	
.256	-.16780	ثلاث دورات		
.961	-.04505	اكثر من ثلاث دورات		
.574	-.10998	دورة واحدة	ثلاث دورات	
.256	.16780	دورتان		
.363	.12276	اكثر من ثلاث دورات		
.031	-.23273(*)	دورة واحدة	اكثر من ثلاث دورات	
.961	.04505	دورتان		
.363	-.12276	ثلاث دورات		
.000	.24408(*)	دورتان	دورة واحدة	الاداة ككل
.003	.16975(*)	ثلاث دورات		
.008	.15829(*)	اكثر من ثلاث دورات		
.000	-.24408(*)	دورة واحدة	دورتان	
.509	-.07433	ثلاث دورات		
.377	-.08579	اكثر من ثلاث دورات		
.003	-.16975(*)	دورة واحدة	ثلاث دورات	
.509	.07433	دورتان		
.994	-.01147	اكثر من ثلاث دورات		
.008	-.15829(*)	دورة واحدة	اكثر من ثلاث دورات	
.377	.08579	دورتان		
.994	.01147	ثلاث دورات		

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة دورة واحدة، وفئة دورتان، وثلاث دورات، وأكثر من ثلاث دورات، وكانت الفروق لصالح فئة دورة واحدة. وترى الباحثة أن طبيعة الدورة والورشة التدريبية وكيفية إعدادها وتقديمها وتنفيذها وتقويمها، لها أثر يمثل هذه الكفايات. أو ربما لعدم وجود علاقة بين عدد الدورات ومدى الممارسات المهنية في مثل هذه المدارس.

### وللإجابة على السؤال الرابع والمتعلق بـ — معوقات تفعيل التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء الأسس الفكرية للمنظمات المتعلمة

فقد استخدمت المقابلة والتي أجريت مع عدد من المعلمات الأول . وقد تضمنت المقابلة بالإضافة الى السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية (أنظر الملحق) ورغبة في تعزيز نتائج الاستبانة فقد عرضت بعض نتائج المقابلة أثناء التعليق على النتائج وفيما يلي بعض النتائج التي لم تعرض والتي توضح أن من أهم معوقات تنمية المعلمة باستخدام اسس منظمات التعلم كالتالي:

١. إسناد الدورات إلى أشخاص غير متخصصين. أو طرحها لاستراتيجيات لا يمكن تطبيقها في ظل ضغوط المنهج والوقت وأعداد الطالبات.
٢. عدم مراعاة ظروف المعلمة النفسية الناتجة عن ضغوط أسرية
٣. غياب عامل التحفيز المادي والمعنوي .
٤. عدم ترتيب وتوزيع العمل بوضوح وعدم تحديد المسؤوليات سواء على مستوى المجموعة ككل أو وسط المجموعة الواحدة غياب ثقافة الرؤية المشتركة أو عدم التدريب على بناءها
٥. فرض الرأي الشخصي في العمل الفرقي والذي يشكل عبئا نفسيا على أفراد الفريق.
٦. طبيعة الأهداف المثالية الغير قابلة للتحقيق ، كأن تكون مجرد فلسفات نظرية .
٧. نقص أو عدم وجود ثقافة الحوار يمكن أن يؤثر على وحدة الفريق واستمراريته
٨. اختيار الأفراد غير منسجمي التفكير والميول وجامدي التفكير يمكن أن يعيق العمل الفرقي
٩. عدم إحساس المعلمة بكيونتها وتعهد تهميشها بسبب لديها نوع من الإحباط يظهر على شكل تمرد وعناد.

### التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة يمكن التوصل الى التوصيات التالية:  
أولا : فيما يتعلق بإدارة التعليم

أهمية أن تتم عمليات التوظيف على أسس ممنهجة من أجل توظيف الأفضل وفقا للجدارة والكفاءة في جميع المجالات. فهي تحاول باستمرار الاستفادة من خبرات المعلمات عن طريق ورش العمل والدورات التدريبية  
إحلال عنصر المنافسة بين المدارس وذلك من خلال برامج اعتماد للمدارس .  
تقدم على أساس الحصول عليها جوائز مادية ومعنوية.  
**ثانياً: ما يتعلق بالإدارة المدرسية**

- البحث عن الممارسات والبرامج التي تغيّر مفاهيم المعلم نحو دوره كمعلم ومن هنا يأتي دور الدورات التدريبية في تغيير النماذج الذهنية لدى المعلمين .
- تدعيم الميل للعمل الفريقي وضمان فعاليته من خلال إشعار المعلمات بأهميتهن وإشراكهن في عمليات التخطيط
- التوزيع العادل للأدوار لأن توزيع المسؤوليات بين الأفراد يجعلهم يقبلون بأنفسهم على عملية التعليم بحافزية
- تغيير النماذج الذهنية لمعلم هذه المرحلة من خلال البرامج التدريبية والتأكيد كونه معلم باحثاً وقائداً
- إقامة الورش التدريبية المقامة في المدرسة والتي يتم من خلالها التعريف بأهداف المدرسة وإمكانياتها وإشراك المعلمة في التخطيط لبلوغ الأهداف والإشراف على العمل وتقييمه.

### ثالثاً: ما يتعلق بالمعلم

- أهمية التدريب الذاتي للمعلم للتعرف حقيقة تصوراته عن الناس والأشياء من حوله و استدعائها  
وجوب تنمية المعلم لثقافته العامة و الاهتمام بالبحث عن المعرفة خارج إطار التخصص الأكاديمي.  
دور التنمية المهنية في رفع مهارات التفكير لدى المعلم من خلال الدورات والبرامج المختلفة.
١. تفعيل مشاركة المعلمات ناقصي الدافعية من خلال تقديم برامج تدريبية لتنمية الوعي للمعلمة بأهمية دورها للمؤسسة
  ٢. تصميم برامج تدريبية من مسؤولياتها تنمية الوعي للمعلمة بالأهداف العامة والخاصة للمدرسة
  ٣. تطوير المعلم القائد الذي يتقبل الرأي والرأي الآخر لأنه سيكون قائد تربوي في يوم ما.

٤. التأكيد على أهمية التخصص، مثلا المعلمة الأولى في كل تخصص تكون هي المعلمة المدربة بجدول دراسي مخفض ومضغوط في يومين مثلا وتفرغ بقية أيام الأسبوع للتدريب .
٥. استخدام التدريب الإلكتروني لتنمية مهارات المعلمات ذاتيا.
٦. أهمية أن تصمم الدورات بناء على الاحتياجات الفعلية للمعلمة
٧. محاولة تقادي نواحي القصور في المعلمة من خلال احتوائها داخل إطار ثقافة المجموعة.
٨. أهمية وجود شفافية في توضيح أهداف المؤسسة لجلب حماسة أفراد المؤسسة وضمان مصداقية صياغة الأهداف ومراعاتها للواقع وتحقيق الأهداف.
٩. إعطاء أهمية قصوى للعلاقات الإنسانية التي تمكن المسؤولين في المدرسة من التعرف على الضغوط التي تواجه المعلمة (خارج المدرسة) ومحاولة المشاركة في حلها ومراعاتها وهذا من باب الدعم المعنوي لها.
١٠. أهمية تقديم برامج تدريبية في كيفية بناء الرؤية .
١١. أهمية توضيح موقع المدرسة بالنسبة لأفرادها وموقعها من العالم المحيط بها وشرح إمكانيات المدرسة (مادية وبشرية) بشفافية ووضوح لمساعدة المعلمة على رؤية الصورة الأكبر للمنظمة.

## المراجع العربية

- أحمد، محمود عبد السميع؛ ومحمود عباس عابدين؛ وأحمد محمد سيد شناوي؛ ومصطفى عبد الحميد عناني(٢٠١١). الاحتياجات المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية العامة في ضوء التحديات الداخلية والخارجية، مجلة كلية التربية . الإسماعيلية. العدد الحادي والعشرون .
- الأغا، إحسان و الأستاذ، محمود(١٩٩٩):"تصميم البحث التربوي" مطبعة الرنتيسي، الطبعة الأولى، غزة، فلسطين.
- باحجز، خالد بن صالح محمد(١٤٣١). النمو المهني للمعلم لرفع كفاءته التدريبية في مرحلة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. دراسة مقدمة للقاء السنوي الخامس عشر بعنوان: (تطوير التعليم: رؤى ونماذج، ومتطلبات). التنمية التميي، عبد العزيز بن عمر بن ناصر(١٤٣١). دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين (دراسة ميدانية على محافظة رأس تنورة، رسالة ماجستير(غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية . الرياض
- جمل، محمد جهاد(د.ت).أفاق المدرسة الفاعلة، مجلة الدراسات التربوية ، ص١٩-٢٨ الحربي، قاسم بن عائل(٢٠١١) رؤية إستراتيجية لقيادة مدرسة المستقبل بالمملكة العربية السعودية كلية التربية - جامعة جازان مجلة جامعة جازان - فرع العلوم الإنسانية المجلد ١ العدد ١ محرم ١٤٣٣ هـ)ديسمبر ٢٠١١ م(٧٧ حسين، عصام عطا لله (٢٠٠٩). تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فاعلية البرامج التدريبية. عمان، دار صفاء للنشر.
- حيدر، عبداللطيف و محمد، المصيلحي محمد (٢٠٠٦) دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها. مجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة السنة الحادية والعشرون العدد ٢٣ .
- الخشروم، محمد مصطفى؛ ودره، عمر محمد(٢٠١١). تأثير إستراتيجيات التعلم التنظيمي في الرضا الوظيفي. دراسة ميدانية على العاملين في المستشفيات الحكومية في حلب. كلية الادارة والاقتصاد، جامعة الموصل، مجلة تنمية الرافدين، العدد ١٠٤، مجلد ٣٣.
- الديب، إبراهيم(٢٠٠٧). التطوير المهني في المؤسسات التعليمية الحديثة، مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع، الطبعة الأولى.
- الراميني، فواز فتح لله (٢٠٠٩ م). المعلم الذي نريد بين الأصالة والتجديد. الإمارات، العين، دار الكتاب الجامعي

الرشدان، يحيى (٢٠١١). المنظمات المتعلمة في عصر العولمة. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الأول "منظمات متميزة في بيئة متجددة" الأردن من ٢٥-٢٧/١٠/٢٠١١ جامعة جدارا

الرشودي، محمد (٢٠٠٧). بناء نموذج للمنظمة المتعلمة كمدخل لتطوير الأجهزة الأمنية في المملكة العربية السعودية. أطروحة دكتوراه (غير منشورة). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض

زايد، عبد الناصر حسن زياد بوبشيت، خالد أحمد، المطيري، ذعار شجاع ضيف الله (٢٠٠٩) المنظمة المتعلمة وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية، دراسة حاله: القطاعات الرئيسية في الهيئة الملكية بالجبيل ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي للأداء المتميز في القطاع الحكومي، معهد الادارة العامة. زايد، نبيل (١٩٩٠). النمو الشخصي والمهني للمعلم، دار المعارف، الطبعة الاولى، القاهرة.

سرور، أحمد فتحي (١٩٨٧). إستراتيجية تطوير المعلم في مصر، ، القاهرة، مطابع الجهاز المركزي.

سليم، محمد الأصمعي محروس (٢٠٠٤). الإصلاح التربوي والشراكة المجتمعية المعاصرة من المفاهيم إلى التطبيق . كلية التربية بسوهاج - جامعة جنوب الوادي. دار الفجر للنشر والتوزيع

سمور، رياض (٢٠٠٦) دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين، مجلة الجامعة الاسلامية، المجلد ١٤، العدد الثاني، غزة السنبل، عبد العزيز (٢٠٠٢). التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، (ط١)، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

سنقر، صالحة (١٩٨٩). بعض الاتجاهات المعاصرة في مجال تدريب المعلم أثناء الخدمة . ندوة تدريب المعلمين أثناء الخدمة. اتحاد المعلمين العرب، دمشق. السيد، محمود أحمد (١٩٨٨). "نموذج منهاج لإعداد معلم المدرسة الابتدائية ليؤدي وظيفة مزدوجة في تعليم الصغار والكبار"، التربية الجديدة، اليونسكو، السنة (١٥)، العدد ٤٤

شحاته، صفاء أحمد (٢٠١١). تصور مقترح لتطوير أداء مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس الشريفى، عباس عبد مهدي؛ والصرابرة، خالد أحمد؛ والناظر، ملك صلاح (٢٠١٢). درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة العلوم التربوية. العدد الأول



الشهراني، علي بن معجب (٢٠١١). تصور مقترح لإنشاء مركز وطني للتنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء فلسفة التعليم المستمر، **مجلة رابطة التربية الحديثة**. السنة الرابعة. العدد الحادي عشر.

العاجز، فؤاد على (٢٠٠٤). تقويم دورات تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظات غزة . بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (تكوين المعلم)، في الفترة من ٢١ - ٢٢ يوليو.

عاشور، محمد علي (د.ب). تصورات المدراء والمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة اربد لتطبيق ضوابط سينج في المنظمات المتعلمة، **مجلة الساتل** ، جامعة اليرموك، كلية التربية، اربد، الأردن

عبدالمقصود، حامد (١٤٠٣). وسائل وأساليب الإعداد التخصصي لعضو هيئة التدريس. ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية التي عُقدت بجامعة الملك سعود، ص ص21-22.

عبد، عادل (٢٠٠٣). تجربة وزارة التنمية الإدارية، تطوير وتحسين الأداء وجودة الخدمة بجمهورية مصر العربية، لقاء الممارسات الإدارية الناجحة. ١٥ - ١٦ يوليو. القاهرة.

العزام، أحمد (٢٠١١) عوامل بناء المنظمة المتعلمة. دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الأول: تحت عنوان: **منظمات متميزة في بيئة متجددة**. المنظمة العربية للتنمية الإدارية - الأردن -

العمرى، خالد (١٩٩٦). المدرسة الفاعلة المدرسة التي نريدها، ابو ظبي. ندوة التوجيه التربوي التدريبية محاضرة في ٢٨/١٠/١٩٩٦ **مجلة الدراسات التربوية**، ص ٢-١٠

الغامدي، حميد محمد (١٤١٧). العوامل المؤثرة في النمو المهني أثناء الخدمة لدى معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في مدينة جدة التعليمية من وجهة نظرهم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى. كلية التربية

الفاعوري؛ رفعت، وبكار، براء طاهر، (٢٠٠٤)، "إدارة الإبداع في المنظمات المتعلمة: دراسة ميدانية لشركة موبايلكم الأردنية"، **مجلة أبحاث اليرموك**، المجلد ٢٠، العدد ٤ ب: ٤٩. ٢٣.

الفايدي، تليظ بن عوادة (١٤٢٢). تطوير نظام التدريب التربوي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية المملكة العربية السعودية في ضوء بعض

- الاتجاهات الحديثة، رسالة دكتوراه (غير منشورة). الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. كلية العلوم الاجتماعية.
- قاسم، أمجد (٢٠١١). منظمات التعلم.. خصائصها والحاجة إليها، مقالة علمية (<http://al3loom.com/?p=448>)
- تم التصفح بتاريخ ١٤ / ٢ / ١٤٣٢
- القواسم، فريد ؛ العمري، زياد؛ العزام أحمد(د.ت) خصائص المنظمة المتعلمة وأثرها على الأداء التنظيمي(دراسة حالة شركة الاتصالات الاردنية). الاردن . جامعة جدارا
- محمد، حسام الدين السيد(د،ت) التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مدخل التخطيط الاستراتيجي، مجلة رسالة التربية ، ص ٥٦
- مدبولي، محمد عبد الخالق(د.ت). نحو نموذج إرشادي للتنمية المهنية بكلية التربية جامعة الملك سعود. ورقة عمل قُدمت لندوة "بناء قاعدة معرفية لكلية التربية جامعة الملك سعود ١٧-٢١ ذو القعدة.
- مرسى، محمد منير (١٩٩٢) الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٢م، ص ص ١٦٧-١٧٢.
- المزروع، هيا. (٢٠٠٤). تصميم برنامج لتنمية مهارات التدريب بالزملاء والاتجاه نحوه وزيادة فعالية الذات في تدريس العلوم لدى الطالبات المعلمات في تخصصات العلوم الطبيعية بكليات التربية. مجلة التربية العلمية ، ٧ (٢) ١-٣٨
- المفرج، بدرية؛ والمطيرى، عفاف؛ وحمادة، محمد (٢٠٠٧). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا (بحث منشور)، وزارة التربية، قطاع البحوث التربوية والمناهج.
- ملحم، سامي(٢٠٠٢). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس . الطبعة الأولى، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع
- المنياوي، جمال جمعة عبد المنعم إبراهيم (د.ت). تأهيل وتدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية). جامعة نجران.
- نصر، سميحة حسين(٢٠٠٧). دور برنامج المدرسة كوحدة تطوير في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث في محافظة غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة
- نصر، نجم الدين نصر(٢٠٠٤). التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة في مواجهة تحديات العولمة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق العدد ٤٦ .

هيبية، زكريا محمد و أحمد، كمال عبد الوهاب(٢٠٠٩). تحويل رياض الأطفال في مصر إلى منظمات متعلمة (دراسة ميدانية)، المؤتمر العلمي الدولي العربي الرابع "التعليم وتحديات المستقبل" كلية التربية، جامعة سوهاج  
المراجع الأجنبية:

Agarwal, Ajay( ). Learning Organization, Introduction to Learning Organization

Alkin, M.C et al (1992). Encyclopedia of Educational Research. Vol. (3). New York: Mac Millan Publishing Company, , p. 1054.

Al-Otaibi, S.M.S. (2000), "The Learning Organization: Development of a Conceptual Model and an Instrument for Assessment in Saudi Arabia", unpublished DBA, University of Hull, UK: 116

Baber, M(1995) Governing Bodies and Effective School. London, office for standard in education. p7

Collins, V & Cook, T (2001) *Organizational Learning: Theory and Applications for School and School Systems*. Google, Com. May 20, 2009.

Cors ,Rebecca(2003) What Is Learning Organization Reflections on the Literature and Practitioner Perspectives Engineering Professional Development University of Wisconsin-Madison May 5th,

Cortez, R. Vance(2007) *The Relevance Of The Effective School Correlates To Alternative Education Setting For Students In Correctional System As identified By The Teacher And Administrators In Selected Charter School In Harris Country, Texas*.

Daft, R.L.(2000 ) "Management k Dryden Press, Fort Worth

Dixon, N (1994) *The Organizational Learning Cycle. How we can lear collectively*, London: McGraw-Hill.

- Gina, T. Hughes(2010) *Effective School Practices and Academic Performance in Teachers, Urban Charter Schools: a Subgroup Analysis Across Principals, and Parents.*
- Gipson, F. M (2012) *Understanding Effective Program Improvement Schools Theacher Adisterbuted Leadership:Task Context Model.*
- Harwell ,S .H (2003) *Teacher Professional Development: It's Not an Event, It's a Process*,Vice President, Professional Development.
- Hanger,W. J (2006) *Strategic Management And Business Policy*.Newjersy:Person Prentice Hall
- Joyce, B (1991) *The Doors To School Improvement."**Educational Leadership.*
- Kerka, S (1995) *The learning organization. myths and realities*  
Retrieved from  
<http://search.proquest.com/docview/62640171?accountid=34864>
- Kontoghiorghes, C.A.S & Feuring,P (2005) *Examining The Relationship Between Learning Organization Characteristics And Change Adaption , Innovation, And Organizational Performance, human resource development quarterly*,vol.16,no.2,p.185-211
- Marsick, V. & Watkins, K. (1999). *Facilitating Learning Organizations: Making Learning Count.* Brookfield, VT: Gower.
- Panayides,p.(2007). *The Impact Of Organizational Learning On Relationship Orientation,Logisticis Service Effectiveness AndPerformance,Industrial Marketing Management*,New York:vol 1-36,Iss.1
- Senge,P (1990) *The The Fifth Discipline:The Art and Practice of The Learning Orgnization.*(Doubleday,New York).

- Tenuto, P (2006) *Creating a learning Organization Using a Professional Development School to Implement High School Block Scheduling and Continuous Improvement*. DA1-A67/05, AAT3216202.
- Robbins , S.P. and M. Coulter ( 2001 ) " Management " Prentice Hall, New Jersey
- Vu , Stephania Loan (2008). Effective Factors Of High Performing Urban High School :A case study, A Dissertation Presented to the Faculty Of Southern California ,In Partial Fullfilment of the Requirements for the Degree Doctor Of Education.
- Weldy,T.G (2009) "*Learning organization and Transfer :Strategies For Improving Performance*".The Learning Orgnization,16,(1):58-6
- Wheelen,T&Hunger, J(2006). Strategic Management and Business Policy.New Jersey: Pearson Prentice Hall.

مواقع الكترونية:

- تم التصفح (<http://www.alarabiya.net/ar/saudi-today/2013.html>) بتاريخ ١٤٣٤/٥/٥
- الموسوعة الحرة (<http://ar.wikipedia.org/wiki>) تم التصفح بتاريخ ١٤٣٤/٥/١٧
- صحيفة الرياض (<http://www.alriyadh.com/net/article/797072>) تم التصفح بتاريخ ١٤٣٤/٥/١١
- تم التصفح بتاريخ <http://www.moe.gov.sa/pages/eServices.aspx> ١٤٣٤/٥/٢٠
- تم <http://faculty.mu.edu.sa/ialzuaiber/Learning%20organization> التصفح بتاريخ ١٤٣٤/٤/١١٢
- [http://www.almaany.com/home.php?language=arabic&lang\\_na](http://www.almaany.com/home.php?language=arabic&lang_na) me المعجم الوسيط، تم التصفح بتاريخ ١٤٣٤/٦/١٤

ifed(2012)Petr Senge And The Learning Organization.

١٤٣٤/٤/١٧ تاريخ التصفح <http://www.ifed.org/thinkers/seng.ht>