

تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا مدارسهم كمنظمات متعلمة

د. صالح أحمد أمين عبابة

قسم التربية - كلية الآداب

جامعة ٧ أكتوبر - ليبيا

تقديرات مدير المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة

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

الملخص

هدفت الدراسة إلى استقصاء تقديرات مدير المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) مديرًا من منطقة مصراتة التعليمية، أخذت استجاباتهم على استبانة مكونة من (٥٩) فقرة، وقد أسفرت النتائج: أن العاملين في المدارس الليبية يمارسون جميع مجالات المدرسة المتعلمة بدرجة متوسطة، ما عدا مجال التعلم الفريقي، الذي كانت درجة ممارسته قليلة. وكانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تبعًا لمستوى المدرسة، ولم تكن الفروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغيري مؤهل المدير أو خبرته. وأوصى الباحث اللجنة الشعبية العامة للتعليم في ليبيا بتشجيع الممارسات التي تساعد المدارس على التحول إلى منظمات متعلمة.

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

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

Dr. Saleh A. Amin Ababneh

Dept. of Education - College of Arts
7 October University- Libya

Abstract

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

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

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

تقديرات مدير المدارس العامة في ليبيا مدارسهم كمنظمات متعلمة

د. صالح أحمد أمين عبابة

قسم التربية - كلية الآداب

جامعة ٧ أكتوبر - ليبيا

المقدمة

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

إن ممارسات القيادة التحويلية قادرة على إحداث التطوير المدرسي، وزيادة تحصيل الطلبة من خلال تعزيزها للتعلم المنظمي، حيث تعمل على زيادة الفاعلية الجماعية للمعلمين وتوضح الأهداف والرؤية المشتركة (Mulford, Silins & Leithwood, 2005)، و تعمل على تسريع قبول المجموعة الأهداف العامة للمدرسة، وتشجيع التفكير التأملي، وبناء أعراف واعتقادات جماعية (Cibulka et al., 2000)، وحتى يتم ذلك فإن العمل الجدي للقائد في المنظمات المتعلمة، مرتبط بتأديته ثلاثة أدوار هي أنه: مخطط ومعلم ورائد (Senge, 1996). إن أسلوب المنظمة المتعلمة تأثر بأدبيات المجتمع المتعلم، واقتصاد المعرفة، والتعلم المنظمي، والتطوير المهني، وإن نقطة الانطلاق في كل تلك الأفكار أن هناك «(تغيراً) مستمراً تتطلب

مواجتها تعلمًا مستمرًا (عطاري وعيسان، ٢٠٠٣). فمفهوم «المدرسة المعلمة» نظرية مستقبلية في الإدارة التربوية تحقق التوافق مع خصائص المعرفة المعاصرة، وسرعة تغيرها، وسهولة التعامل معها وتبادلها وإدارتها.

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

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

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

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

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

وأخيراً أجرى عبابة (٢٠٠٧) دراسة في الأردن، كان من أهم نتائجها: أن ممارسة العاملين في المدارس الأردنية لأبعاد المدرسة المعلمة كان بدرجة متوسطة لجميع الأبعاد، وللأداة ككل. وترتبط الأبعاد تنازلياً حسب ممارستها على النحو الآتي: التمكن الشخصي، والتفكير النظمي، والنماذج العقلية، والرؤية المشتركة، والتعلم الفريقي. وجود فروق دالة إحصائياً لدرجة ممارسة أبعاد المدرسة المعلمة تعزى لتغيرات: المركز الوظيفي لصالح الإداريين، ومستوى المدرسة لصالح المدارس الأساسية، والنوع الاجتماعي لصالح الإناث. ولم تكن الفروق دالة لتغيري المؤهل والخبرة.

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

مشكلة الدراسة

إن المؤسسات الأكاديمية والتربية العربية تواجه تحديات داخلية وخارجية هائلة، تحديات تمثل في الضغوط التي يمارسها المتعاملون الرئيسيون معها، وأهمهم الطلبة، وأولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المدني المختلفة، وكذلك ضغوط القوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية الهائلة، مما يفرض على تلك المؤسسات أن تصبح منظمات معلمة؛ تبني فلسفة التعلم المستمر أو التعلم مدى الحياة (درة، ٤، ٢٠٠٤).

تبلغ مساحة ليبيا حوالي (١,٨) مليون كم مربع، ويبلغ عدد سكانها (٦,٥) مليون نسمة، وتبلغ نسبة الأمية (٨٪)، وعدد الطلبة في مرحلة التعليم العام (١,٢) مليون طالب، يتوزعون على (٤٥٢) مدرسة، يقوم على تعليمهم (١٦٣) ألف معلم، ويتكوين النظام التعليمي من مراحلتين: أساسية (ابتدائي وإعدادي) ومتوسطة (ثانوي)، ويغلب على المدارس دوام الفترتين. مدير واحد وبالاسم نفسه: صباحية ثانوية أو أساسية عليا، ومسائية أساسية دنيا، وأغلب المدارس مشتركة من الجنسين من حيث الطلبة والهيئة التدريسية والإدارية، ويوفر فرص التعليم المتساوية للجنسين، ويطمح النظام التربوي إلى تطوير نوعية التعليم بما يناسب التغيرات العالمية مثل مجتمع المعرفة واقتصادها، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (اللجنة

الشعبية العامة للتعليم، ٢٠٠٨).

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

أسئلة الدراسة

١. ما تقديرات مديرى المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة؟
١. هل تختلف تقديرات مديرى المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة، حسب متغير مستوى المدرسة؟
٢. هل تختلف تقديرات مديرى المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة، حسب متغير المؤهل العلمي؟
٣. هل تختلف تقديرات مديرى المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة، حسب متغير الخبرة؟

أهمية الدراسة

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

- ١- تقدم إطاراً نظرياً جديداً لمفهوم المنظمة المتعلمـة في نظام التعليم في الجماهيرية الليبية.
- ٢- قد تساعد مديرى المدارس والإداريين في المستويات الإدارية المختلفة في جهودهم لتحسين أدائهم المهني، ومقدرتهم على معالجة المشكلات التربوية، وحسن إدماج مشاريع

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

مصطلحات الدراسة

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

العدد ١٢ السنة ٤ ديسمبر ٢٠١١

حدود الدراسة

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

منهجية الدراسة واجراءاتها :

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

مجتمع الدراسة وعيانتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديرى المدارس الأساسية والمتوسطة في ليبيا، في حين تكونت عينة الدراسة من جميع مديرى المدارس الأساسية والمتوسطة في مدينة مصراتة، البالغ عددهم (٥٠) مديرًا، وبلغ عدد الاستبيانات المسترجعة والمناسبة للتفریخ (٣٦) استبياناً، أي بنسبة إرجاع حوالي (٧٢٪). والجدول رقم (١) يبيّن توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة .

الجدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة حسب مستوى المدرسة والمؤهل والخبرة

المجموع	العدد	الفئات	المتغير
٢٦	٢٠	أساسي	مستوى المدرسة
	١٦	ثانوي	
٢٦	٧	دبلوم	المؤهل العلمي
	٢٩	بكالوريوس(ليسانس)	
٢٦	١٨	من ١- أقل من ٦ سنوات	الخبرة في الوظيفة الحالية
	٩	من ٦- ١٠ سنوات	
	٩	أكثر من ١٠ سنوات	

أداة الدراسة

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

تصميم الدراسة ومتغيراتها

لقد اشتمل تصميم الدراسة على المتغيرات الآتية:

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

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

الأساليب الإحصائية

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

نتائج الدراسة ومناقشتها

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

أولاً: نتائج السؤال الأول

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

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

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لمجالات الدراسة وللأداة كل مرتبة تنازلياً

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

يلاحظ من الجدول رقم (٢) ما يأتي:

- ترتيب المجالات الخمسة تنازلياً حسب أوساطتها الحسابية على النحو الآتي: الرؤية المشتركة، ثم التفكير النظري، ثم النماذج العقلية، ثم التمكّن الشخصي، وأخيراً التعلم الفريقي. وهذا الترتيب يعني أن هناك اتفاقاً بدرجة متوسطة بين آراء مدير المدارس حول

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

- يمارس العاملون في المدارس الليبية الأربع الأولي بدرجة متوسطة، وبعد التعلم الفريقي بدرجة قليلة بأوساط حسابية تراوحت بين (٤٣،٠٣) لمجال الرؤية المشتركة، و(٥٢،٥٤) لمجال التعلم الفريقي، في حين كانت درجة الممارسة للاستبانة ككل متوسطة. وتعني هذه التقديرات المنخفضة للمدرسة الليبية كمنظمة متعلمة من وجهة نظر مدیريها عدم رضا القادة التربويين لمختلف الممارسات التي تحدث في المدارس، ولجوانب العملية التربوية في المدارس الليبية، مما يدعو القائمين على رسم السياسات التربوية إلى إعداد وتنفيذ الخطط الاستراتيجية اللازمة لتغيير الواقع الحالي، وتحقيق التوافق بين الواقع، وما يصبو إليه القادة التربويون والمجتمع. وقد جاءت هذه النتيجة أقل قليلاً عن نتائج دراسة عبابة (٢٠٠٧) التي كان مستوى الممارسة فيها متوسطاً ولكن بمتوسطات حسابية أعلى، وخاصة لمجال التعلم الفريقي، ومتقاربة مع نتائج دراسة ثومبسون وزميليه (Thompson et al., 2004)

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

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

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

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

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

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على: هل تختلف تقديرات مدير المدارس العامة في مدينة مصراتة مدارسهم كمنظمات متعلمة حسب متغير مستوى المدرسة؟
لإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (t) (t-test) للعينات المستقلة، لتقديرات مدير المدارس الأساسية والمتوسطة لأبعاد المدرسة المتعلمة في ليبيا. والجدول رقم (٣) يوضح هذه النتائج.

الجدول رقم (٣)

نتائج اختبار (ت) لتقديرات مدير المدارس الأساسية والمتوسطة لدرجة ممارسة مدارسهم لمجالات المنظمة المتعلمة

المجال	المستوى	ن	مجموع المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت	د.ح	الدلالة
البراعة الشخصية	أساسي	٢٠	٢٠,٣٠٠	٢٠,٤١٩٨	١,٦٥٨	٣٤	غير دال
	متوسط	١٦	٢٢,٤٣٧٥	٤,٣٢٠			
النماذج العقلية	أساسي	٢٠	٣٦,٠٠٠	٣٢,٦٩٩٢	١,٥٧٩	٣٤	غير دال
	متوسط	١٦	٣٨,٥٦٢٥	٥,٩٧٧٤			
الرؤية المشتركة	أساسي	٢٠	٢٩,١٠٠	٢٩,٩٥٩٠	٢,٠١٦	٣٤	غير دال
	متوسط	١٦	٢٢,٠٦٢٥	٤,٨٦٤٤			
التعلم الفريقي	أساسي	٢٠	٢٩,٦٠٠	٢٩,٨١٦٩	١,٥٣٤	٣٤	غير دال
	متوسط	١٦	٢١,٦٢٥٠	٤,٠٨٠٤			
التفكير النظمي	أساسي	٢٠	٣٤,٤٥٠٠	٤,٠٠٦٢	١,٨٢٤	٣٤	غير دال
	متوسط	١٦	٣٧,٥٠٠	٦,٠٠٠			
الأداة كل	أساسي	٢٠	١٤٩,٤٤٠٠	١٣,٠٨٤٦	٢,٢٠٥	٣٤	دال عند ٠,٠٥
	متوسط	١٦	١٦٢,١٨٧٥	٢١,٣٤٥٥			

يلاحظ من جدول رقم (٣) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) تبعاً لمستوى المدرسة التي يديرها المدير، بالنسبة لكل من المجالات الخمسة على حدة، في حين كانت الفروق دالة على مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) للأداة ككل لصالح مدير مدارس مرحلة التعليم المتوسط. وهذا يعني أن الممارسات التربوية المرتبطة بالمدرسة كمنظمة متعلمة تختلف بين المدارس الأساسية والمتوسطة لصالح المدارس المتوسطة، وربما يعود ذلك إلى ارتفاع المؤهل العلمي للمديرين في المدارس المتوسطة، إذ يشرط الحصول على درجة الليسانس (البكالوريوس) للتعيين في الإدارة والتدرис لهذه المرحلة، في حين

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

ثالثاً، نتائج السؤال الثالث

نص هذا السؤال على: هل تختلف تقديرات مدير المدارس العامة في مدينة مصراتة لمدارسهم كمنظمات متعلمة حسب متغير المؤهل العلمي؟
لإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت)، لتقديرات مدير المدارس حملة المؤهل الدبلوم والبكالوريوس لمدارسهم كمنظمات متعلمة. والمجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

المجدول رقم (٤)

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

المجال	المؤهل	ن	مجموع المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت	د. ح	الدلالة
البراعة الشخصية	دبلوم	٧	١٨,٧١٤٣	٢,٦٨٣٩	١,٩٧٥	٢٤	غير دالة
	بكالوريوس	٢٩	٢١,٨٦٢١	٢,٨٠٥٣			
النماذج العقلية	دبلوم	٧	٢٧,٠٠٠٠	٢,٤٤٩٥	٠,٠٨٢	٢٤	غير دالة
	بكالوريوس	٢٩	٢٧,١٧٢٤	٥,٤٠٥٥			
الرؤى المشتركة	دبلوم	٧	٢١,٨٥٧١	٤,٢٥٩٤	٠,٩٢٧	٢٤	غير دالة
	بكالوريوس	٢٩	٢٠,٠٦٩٠	٤,٦٤٤٠			
التعلم الفريقي	دبلوم	٧	٢٠,٧١٤٣	٢,٦٢٧٧	٠,١٠٥	٢٤	غير دالة
	بكالوريوس	٢٩	٢٠,٤٤٨٣	٤,٣١٤٣			
التفكير النظمي	دبلوم	٧	٢٦,٥٧١٤	١,٩٨٨١	٠,٤٢٣	٢٤	غير دالة
	بكالوريوس	٢٩	٢٥,٦٢٠٧	٥,٦٦٥٨			
الأداء ككل	دبلوم	٧	١٥٤,٨٥٧١	١١,١١٢٠	٠,٠٤١	٢٤	غير دالة
	بكالوريوس	٢٩	١٥٥,١٧٢٤	١٩,٦٢٨٨			

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

رابعاً: نتائج السؤال الرابع

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

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

الجدول رقم (٥)

تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات مديرى المدارس لكل مجال من مجالات الدراسة وللأداة ككل حسب خبرتهم في الإدارة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
غير دالة	البراعة الشخصية	٤٢,٣٧٥	٢	٨٤,٧٥٠	٢,٠٥٢	
	داخل المجموعات	١٢,٨٧٩	٢٢	٤٥٨,٠٠٠		
	الكلي	٢٥	٥٤٢,٧٥٠			
غير دالة	النماذج العقلية	٢٢,٢٦٤	٢	٤٦,٥٢٨	٠,٩٥٠	
	داخل المجموعات	٢٤,٤٧٨	٢٢	٨٠٧,٧٧٨		
	الكلي	٢٥	٨٥٤,٣٠٦			
غير دالة	الرؤيا المشتركة	٥٧,٤٨٦	٢	١١٤,٩٧٢	٣,٠٨١	
	داخل المجموعات	١٨,٦٦٠	٢٢	٦١٥,٧٧٨		
	الكلي	٢٥	٧٣٠,٧٥٠			
غير دالة	التعلم الفريقي	٢٢,٢٧٨	٢	٤٤,٥٥٦	١,٤١٨	
	داخل المجموعات	١٥,٧١٠	٢٢	٥١٨,٤٤٤		
	الكلي	٢٥	٥٦٣,٠٠٠			
دالة عند ٠,٠٥	التفكير النظمي	٨٤,٥٦٩	٢	١٦٩,١٣٩	٢,٦٧٩	
	داخل المجموعات	٢٢,٩٨٥	٢٢	٧٥٨,٥٠٠		
	الكلي	٢٥	٩٢٧,٦٣٩			
غير دالة	الأدلة ككل	٧٠٢,٧٥٠	٢	١٤٠٥,٥٠٠	٢,٢٩١	
	داخل المجموعات	٢٠٦,٧٩٠	٢٢	١٠١٢٤,٠٥٦		
	الكلي	٢٥	١١٥٢٩,٥٥٦			

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

الجدول رقم (٦)

الفرق بين المتوسطات في مجال التفكير النظمي باستخدام معادلة توكي

المجموعات	سنوات الخبرة من ٦ - ١٠ (م=٢٢,١١١)	سنوات الخبرة من ٦ - ١٠ (م=٢٧,٦٦٧)
سنوات الخبرة من ٦ - ١٠ (م=٣٦,٧٢٢)	٤,٦١	٠,٩٤٤
سنوات الخبرة من ٦ - ١٠ (م=٢٢,١١١)	-	* ١,٥٥٥

* دالة على مستوى ($\alpha = 0.05$).

يلاحظ من الجدول رقم (٦) وجود فروق دالة إحصائياً على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات المديرين ذوي سنوات الخبرة من (٦ - ١٠)، وذوي الخبرة فوق ١٠ سنوات لصالح المديرين ذوي الخبرة فوق (١٠) سنوات. وتعنى هذه النتيجة تشابه تقديرات مديرى المدارس على الرغم من اختلاف خبراتهم في الإدارة للأداء ككل ولحالاتها الأربع الأولى، وكان اختلافهم في مجال التفكير النظمي. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة عبابة (٢٠٠٧) ما عدا ما يخص مجال التفكير النظمي، وتختلف مع نتائج دراسة (Jones-Mann, 2007) التي كانت الفروق فيها لصالح المديرين ذوي الخبرة الأقل.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة، يمكن استخلاص التوصيات الآتية:

١. أن يتبنى النظام التربوي الرسمي الليبي خطة تطوير شاملة للممارسات المدرسية، تعتمد على تحويل المدارس إلى منظمات متعلمة، وذلك بنشر ثقافة التعلم المنظمي، والمنظمة المتعلمة بين العاملين في المدارس العامة، حتى تكون قادرة على إحداث التغيير المنظر من برامج التطوير التربوي، التي بدأت الجهات الرسمية تنفيذها في الجماهيرية، ويمكنها استخدام النموذج الذي طوره عبابة والطويل (٢٠٠٩)، أو أي نموذج آخر ضمن إجراءات التطوير.
٢. أن يعمل مديرى المدارس على توفير الظروف المدرسية الازمة لتنمية أسلوب التعلم الفريقي بين العاملين، مثل الاتفاق على موعد محدد يلتقي فيه العاملون لتبادل الخبرات والتجارب التربوية، وتبادل الزيارات الصيفية بين المعلمين، وتأمل الممارسات المدرسية، وآثارها في تحصيل الطلبة.
٣. أن تعمل اللجنة الشعبية العامة للتعليم في ليبيا على إكمال مشروعها لتأهيل كافة المعلمين حسب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعقد دورات متخصصة للمعلمين مثل الرخصة

- الدولية لقيادة الحاسوب ICDL .
٤. أن تعمل اللجنة الشعبية للتعليم على رفع مستوى التمكّن الشخصي للمعلمين بتوفير برامج تأهيل مهني في أثناء الخدمة بالتعاون مع كليات التربية في الجامعات المحلية.
٥. أن تعمل الإدارات التعليمية في المناطق التعليمية والمدارس على إعادة تقييم البنى الداخلية لعملية الاتصال، والتفاعل الاجتماعي، وحل المشكلات، والثقافة التنظيمية السائدة فيها، لتسهيل نشر ثقافة التعلم المنظمي .
٦. إجراء دراسات مشابهة في الدول العربية، وفي مناطق أخرى من الجماهيرية لدراسة مدى ممارسة التعلم المنظمي والمنظمة المتعلمة على مستوى إدارات التعليم في المناطق المختلفة والمدارس. ودراسة العلاقة بين أبعاد المدرسة المتعلمة، وعوامل مدرسية مثل: تحصيل الطلبة، وأنماط القيادة السائدة، والمناخ المنظمي، وحجم المدرسة.

المراجع

- درة، عبد الباري إبراهيم (٢٠٠٤). المنظمة الساعية للتعلم. رسالة المعلم، ٤٣(٢)، ٦٠-٦٣.
- الطویل، هانی عبد الرحمن، عباينة، صالح احمد (٢٠٠٩). المدرسة المتعلمة: مدرسة المستقبل، (ط١). عمان: دار وائل للنشر.
- عواينة، صالح احمد (٢٠٠٧). المدرسة الأردنية كمنظومة متعلمة: الواقع والتطورات. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان ،الأردن.
- عواينة، صالح احمد، والطویل، هانی عبد الرحمن (٢٠٠٩). درجة ممارسة العاملين في المدارس الحكومية الأردنية لضوابط المدرسة المتعلمة حسب إطار سينجي:أنموذج مقترن. مجلة دراسات/العلوم التربوية، ٣٦(٢)، ٤٦-٤٣.
- عطاري، عارف توفيق وعيسان، صالحه عبد الله (٢٠٠٣). المدرسة المتعلمة بوصفها أحد بدائل التعلم الحديثة . ندوة أنماط التعليم الحديثة المعقدة بتاريخ ١٨-٢٠٠٣/٥/٢٠ ،جامعة السلطان قابوس واتحاد الجامعات العربية، مسقط ،سلطنة عمان.
- اللجنة الشعبية العامة للتعليم (٢٠٠٨). تطور التعليم: التقرير الوطني للجماهيرية العظمى. مؤتمر التربية الدولي ، الدورة (٤٨)، جنيف ٢٥-٢٨/١١/٢٠٠٨ .
- هيحان، عبد الرحمن. (١٩٩٨). التعلم المنظمي: مدخل لبناء المنظمات القابلة للتعلم. مجلة الإدارة العامة، ٣٧(٤)، ٦٧٥-٧١٢.

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

- Argyris, C. & Schon, D.A. (1978). **Organizational learning: A theory of action perspective**, London: Addison-Wesley.
- Cibulka, J., Coursey, S., Nakayama, M., Price, J. & Stewart, S. (2000). Schools as learning organizations: a review of the literature. **National partnership for excellence and accountability in teaching**, Washington, DC.
- Cecil, V. Martinette Jr.(2002). **Learning organizations and leadership style: executive leadership**. An applied research project: Virginia.
- Chen, J., Pan, H., Wei, H., Chang, M. and Wang, L. (2004). The study for the factors of affecting learning organization in current taiwanese schools. **Journal of Education and Psychology**, 27(2),307-324.
- Dalin, P.(1996). Can schools learn? Preparing for the 21st century. **NASSP Bulletin**, 80(576). 9-15
- Endlik, N. (2001). **An investigation of the nexus between strategic planning and organizational learning**. unpublished doctoral dissertation at virginia polytechnic institute and state university, Virginia USA.
- Garvin, D. (1993). Building learning organizations (electronic version). **Harvard Business Review**, 71(4), 78–91.
- Goh, S. (1998).Toward a learning organization: The strategic building blocks. **S.A.M. Advanced Management Journal**, 63(2), 15-20.
- Greene, T. S., (2001). **Schools as learning organization**. DAI 61/11A, 4240.
- Imants, J. (2003).Two Basic mechanisms for organizational learning in schools (electronic version). **European Journal of Teacher Education**, 26(3) 293-311.
- Jones-Mann, T. (2007). **Connecticut charter school principals' beliefs about professional learning organizations & professional development**. Unpublished doctoral dissertation, Capella University, USA.
- Kelly, D. (2001). Senge's learning organization concepts applied to one vocational school faculty (peter senge).**DAI-A** 61/07, 2678.
- Leithwood, K. & Louis, K. (1998). **Organizational learning in schools: an introduction**, in: k. leithwood and k. louis (eds) **organizational learning in schools** (Lisse, Swets & Zeitlinger), Netherlands.
- Marrack, V.(2006). **Understanding the conditions that support beginning teachers implementation of the information and communication technology in secondary science classrooms**. Unpublished master theses, Publication number AAT MR15374, Queens University, Canada.

- Mulford, W. Silins, H. Leithwood, K. (2005). Educational leadership for organizational learning and improved student outcomes. book Review by N. g. **Journal of Educational Administration.** 43(3), 330-332.
- Ortenblad, A. (2002). A Typology of the Idea of Learning Organization (Electronic Version). **Management Learning,** (33), 213-230.
- Pang, K. (2003). **Transforming Schools into Learning Organizations.** The Hong Kong Institute of Educational Research and the Chinese University Press. Retrieved 4, 2009, from: <http://qcrc.qef.org.hk/proposal/2003/2003-0755/2003-0755-P01-36726>.
- Pang, K. (2005). Transforming schools into learning organizations: operationalization of peter senge's framework. **The fifth international conference on knowledge, culture and change in organizations**, Greece, 19-22 July 2005.
- Senge, P. (1990). **The fifth discipline: The art and practice of the learning organization**, New York: Doubleday.
- Senge, P. (1996). Rethinking leadership in the learning organization (electronic version). **The Systems Thinker,** 7(1),1-6.
- Senge, P., Roberts C., Ross, R., Smith, B. & Kleiner, A. (1994). **The fifth discipline fieldbook: strategies and tools for building a learning organization.** New York: Currency Doubleday
- Senge, P. Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). **Schools that learn.** New York: Doubleday.
- Silins, H., Zarins, S., Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to schools? (electronic version). **International Education Journal,** 3(1), 24-33.
- Reid, M. (1998). **School boards as learning organizations.** Master thesis, Mount Saint Vincent University.
- Thompson, S., Gregg, L. & Niska, J. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning (electronic version). **Research in Middle Level Education,** 28(1), 35-55.
- Thornton B., Pelter G. & Perreault G. (2004).Systems Thinking: Skill to Improve Student Achievement (Electronic Version). **The Clearing House.**77(5), 222-228.

- Watkins, K. & Marsick, V.(1993).**Sculpting the learning organization: lessons in the art of systemic change.** Sanfrancisco: Jossey-Bass.
- Watkins, K. & Marsick, V.(1996). In action: Creating the learning organization. **ASTD**, 1(1), 265-284.
- Watkins, K. & Marsick, V.(1999). Sculpting the learning organization: New forms of working and organizing. **NASSP Bulletin**, (83), 78-87.