مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي العام بمدينة دمشق

د. رنا الزين *

الملخص

هدف البحث إلى تعرّف مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة دمشق، من وجهة نظر أفراد عينة البحث، إلى جانب تعرف الفروق بين درجات إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيرات البحث (الجنس والمؤهل العلمي و سنوات الخبرة). و اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام استبانة مؤلفة من (52) بنداً، وزعت على عينة البحث التي شملت (200) معلماً ومعلمة من العاملين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة دمشق. وبينت نتائج البحث أن درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة دمشق من وجهة نظر عينة البحث كانت متوسطة. كما بين البحث عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للاستبانة تعزى لمتغير الجنس، بينما أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً على الدرجة الكلية للاستبانة تعزى لمتغير المؤهل العلمي و لصالح حملة شهادة المعهد المتوسط والإجازة الجامعية، وإلى وجود فروق دالة إحصائياً على الدرجة الكلية للاستبانة تعزى لمتغير سنوات الخبرة و لصالح أقل من 5 سنوات.

* قسم التربية المقارنة– كلية التربية – جامعة دمشق.

Availability of the Learning Organization Dimensions in the First Cycle of Basic Education Schools in Damascus City

Dr. Rana AL-Zaben*

Abstract

The aim of this research was to know the availability of the learning organization dimensions in the schools of the first cycle of basic education in Damascus from the point of view of the members of the research sample, as well as the differences in the answers' grades of the sample members according to the research variables (gender, qualification and years of experience). The research used the analytical descriptive method, and a questionnaire consisting of (52) items was used and was distributed to a sample of (200) teachers working in the schools of the first cycle of basic education in Damascus city. The results showed that the degree of the availability of the learning organization dimensions in the schools of the first cycle of basic education in Damascus city from the point of view of the research sample was medium. In addition, the research also showed that there were no significant differences between the averages of the individuals' responses of the research sample due to the gender variable. In contrast, there were statistically significant differences due to the scientific qualification variable in favor of the holders of both the intermediate institute certificate and the university degree. Moreover, there were statistically significant differences due to the years of experience for those of less than five years.

* Department of Comparative Education - Faculty of Education – Damascus University - Syria .

المقدمة:

تعد المدرسة، كمؤسسة تعليمية، واحدة من تلك المؤسسات المهمة التي تواجه اليوم تحديات الحداثة المتسارعة بمفاهيمها وإجراءاتها، الأمر الذي يجعلها مطالبة بالتعلم بشكل أسرع من أي وقت مضى وقادرة على حث المعلمين أن يصبحوا " عمال معرفة " من أجل التعامل بفعالية مع الضغوط المتزايدة في بيئة سريعة التغيير.

ومن هنا، يرى عدد متزايد من الباحثين ضرورة إعادة النظر إلى المدارس على أنها "منظمات متعلمة " "Learning Organisations " كونها تعدُّ النوع المثالي للتنظيم المدرسي و للتعامل مع البيئة الخارجية المتغيرة، بالإضافة إلى كونها قادرة على إدارة عملية التغيير والابتكار وزيادة الفعالية التنظيمية التي تعمل على تحسين نتائج العملية التعليمية ككل (Kools & Stoll, 2016, p.10).

و يعد مفهوم المنظمة المتعلمة من المفاهيم الحديثة التي تم الأخذ بها و تبنيها كاتجاه معاصر في إدارة المؤسسات التعليمة، فمفهوم المدرسة كمنظمة متعلمة School as Learning Organisation (SLO)، والمعروف أيضاً باسم المدرسة المتعلمة، قد نجح في إلهام عقول الباحثين والمعلمين وصانعي السياسات في جميع أنحاء العالم لمدة 25 عاماً تقريباً، مما أدى إلى إحراز تقدم في تطوير المفهوم سواء في البحث أو الممارسة (Kools & Stoll, 2016, p.10)، حيث يقول دونالد شون Donald Schon: أصبحت المنظمة القادرة على التعلم فكرة شائعة منذ التسعينات ". هذه الفترة تمثل مرحلة في تطور المنظمات بشكل عام والمدارس على وجه الخصوص. كما يتزامن ظهور هذا المفهوم تاريخياً، مع ظهور حركة الجودة من جهة والإدارة التشاركية من جهة أخرى، وذلك بغية البحث عن منظمات مرنة، أكثر تفاعلية، قادرة على إحداث التغيير في السياق التعليمي في وقت مبكر من خلال السعي إلى مستوى عالٍ من الكفاءة.

وقد أثبتت المنظمة المتعلمة (أو المؤهلة) أنها منظمة مهنية، منفتحة، قادرة على التواصل والتفاعل، وهي منظمة تركز على العمليات والمهارات الفردية والجماعية (Bouvier, 2001, p.33, 83).

ولذلك يمكن القول إن المدرسة المتقدمة اليوم هي المدرسة المتعلمة التي تركز على تماسكها والتي تعتمد على التفاعل والابتكار، وتقوم على تنمية معارف ومهارات مديري المدارس، وتعمل على بناء الشعور الجماعي للعمل فيها، وهي التي تسعى إلى استبدال التقييم بالمراقبة وتعزيز ثقافة " التغذية الراجعة " والمواجهة وحل المشكلات. إن المدرسة كمنظمة متعلمة، هي التي تضع نفسها في منطق حل المشكلات لمعالجة الاختلالات الوظيفية، والتي تشجع على التغيير لمواجهة بعض الممارسات السلبية الراسخة، وهي التي تبحث دائماً عن سبل عمل جديدة مع تطوير ثقافة الابتكار(Bouvier, 2001, p.12).

إن فكرة المدرسة كمنظمة متعلمة تعني ضمناً التعلم، وهذه القدرة على التعلم تختلف من مدرسة لأخرى. حيث يتوقف نجاح عملية التعلم على الإداريين بالدرجة الأولى والمعلمين بالدرجة الثانية ومدى اهتمامهم بعملية التعلم وخلق جو يجري فيه التعلم التنظيمي بشكل فعال. كما تعتمد المنظمة المدرسية المتعلمة على الأهداف والهياكل والتقنيات والموارد في تسهيل عملية اكتساب وتطوير المعارف وإضفاء الطابع الرسمي على المعرفة بشكل جماعي وتنظيمي.

وقد عملت العديد من الدول المتقدمة على تحويل مدارسها الابتدائية منها و الثانوية إلى منظمات متعلمة رائدة كهولندا وكندا وأستراليا والبرازيل وإنكلترا (OECD, 2016) وذلك بهدف مواكبة التغيير والابتكار والتطوير. من هنا نتساءل عما إذا كانت المدرسة السورية، بحلقتها الأولى بشكل خاص، توضح اليوم ولو بشكل جزئي فكرة " المنظمة المتعلمة " أو " المدرسة المتعلمة " ولا سيما أن التعليم الأساسي في سورية قد شهد في الآونة الأخيرة الكثير من الإصلاحات التي تتطلب من المدرسة أن تكون منظمة متعلمة قادرة على التعامل مع هذا التغيير والتطوير، وبخاصة في ظل الأزمة الحالية التي تعيشها سورية اليوم.

أولاً: مشكلة البحث وأسئلته:

تحتاج المدرسة، لكي تكون منظمة متعلمة بكل أبعادها، إلى توفير الدعم والوقت للعاملين فيها والسماح لهم باستخدام كل ما هو متاح من إمكانات وموارد ومهارات. وربما هذا ما نحتاجه نحن اليوم في المدارس السورية، وبخاصة التعليم الأساسي منها، لكي تتحول إلى مدارس متعلمة رائدة، قادرة على الدخول في عجلة التغيير والتطوير والابتكار وقادرة أيضاً على مواجهة مشكلات عديدة مثل الصفوف المكتظة وضعف التأهيل العلمي للمعلم (عرابي، 2018)، وغيرها من التحديات التي تتطلب من العاملين في المدرسة، إداريين ومعلمين، السعي نحو التعلم التنظيمي المستمر. وانطلاقاً من الأهمية التي أشارت إليها الدراسات، كدراسة كولز وستول (Kools & Stoll, 2016)، حول مدى فاعلية تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في تحسين عمل المدرسة واستمراريتها، ونظراً لقلة الدراسات المحلية التي تحدثت عن مدى توفر هذه الأبعاد في المجال التربوي في سورية، جاء موضوع هذا البحث الذي تتحدد مشكلته بالسؤال الرئيس الآتي:

ما مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة دمشق ؟ ومن هذا السؤال تتفرع الأسئلة الآتية:

1- ما المنظمة المتعلمة من حيث مفهومها وخصائصها ونماذجها ؟
2- ما المدرسة كمنظمة المتعلمة من حيث مفهومها وخصائصها ؟
3- ما مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة دمشق من وجهة نظر عينة البحث ؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة دمشق من وجهة نظر عينة البحث وذلك تبعاً للمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة)؟

ثانياً: أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي من عدة اعتبارات أهمها:

1- أهمية دراسة أبعاد المنظمة المتعلمة كونها تعد من أحد أهم الاتجاهات المعاصرة في الإصلاح والتطوير المدرسي.

2-قلة الدراسات أو الأبحاث المحلية التي تناولت مفهوم المنظمة المتعلمة في المجال التربوي في الجمهورية العربية السورية.

3-أهمية ما يمكن أن يقدمه هذا البحث من نتائج و مقترحات يمكن الإفادة منها من قبل المعنيين في مجال التعليم في سورية سواء كانوا إداريين أو معلمين أو أصحاب قرار.

ثالثاً: أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1-تعرف المنظمة المتعلمة من حيث مفهومها، وخصائصها، ونماذجها.

2- تعرف المدرسة كالمنظمة المتعلمة، مفهومها، وخصائصها.

3-تعرف مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي العام بمدينة دمشق من وجهة نظر عينة البحث.

4- الكشف عن دلالة تأثير المتغيرات المستقلة على استجابات عينة البحث: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

رابعاً: فرضيات البحث:

يقوم البحث على ثلاث فرضيات هي:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة الخاصة بمدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي العام بمدينة دمشق تعزى لمتغير الجنس.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة الخاصة بمدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي العام بمدينة دمشق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة الخاصة بمدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي العام بمدينة دمشق تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

خامساً: منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على دراسة واقع ظاهرة من الظواهر دراسة وصفية للوصول إلى أسباب هذه الظاهرة والعوامل التي تؤثر وتتحكم فيها واستخلاص النتائج لتعميمها (الوادي، الزعبي، 201، ص 174).

سادساً: مجتمع وعينة البحث:

1- **المجتمع الأصلي للبحث:** تمثَّلَ المجتمع الأصلي للبحث في جميع معلمي ومعلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي العام بمدينة دمشق فقط والبالغ عددهم (3558) معلماً ومعلمة (إحصاءات دائرة التخطيط في وزارة التربية، 2018).

2- **عينة البحث:** من أجل ضمان التمثيل تم اعتماد العينة العشوائية في السحب والتي تتكون من (200) معلماً ومعلمة من العاملين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة دمشق أي ما نسبته (5.62%) من المجتمع الأصلي للبحث.

سابعاً: حدود البحث:

1- **الحدود البشرية:** وهي عبارة عن عينة عشوائية مكونة من (200) من المعلمين العاملين بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي العام بمدينة دمشق.

2- **الحدود المكانية:** وتشمل مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي العام في مدينة دمشق.

3- **الحدود الزمانية:** حيث تم تطبيق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2018-2019.

4- **الحدود الموضوعية:** وتتحدد بقياس مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي العام بمدينة دمشق من وجهة نظر عينة البحث.

ثامناً: متغيرات البحث:

1- المتغيرات المستقلة وتشمل:

- الجنس (أنثى، ذكر).
- المؤهل العلمي (معهد متوسط، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي، دراسات عليا).
- عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

2- المتغيرات التابعة وتشمل: إجابات أفراد عينة البحث على الاستبانة حول مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي العام.

تاسعاً: مصطلحات البحث:

1- المنظمة المتعلمة Learning Organisation:

يُعرِّف سينج Senge المنظمة المتعلمة أنها المنظمة التي يعمل فيها الأفراد على تطوير قدراتهم باستمرار بهدف تحقيق النتائج التي يرغبون في تحقيقها، حيث يتم فيها تطوير أنماط جديدة و واسعة من التفكير، وكما يتم فيها تعيين الطموح الجماعي مجاناً ويتعلم أفرادها باستمرار كيفية التعلم معاً (Senge, 2004, p. 8).

ويمكن تعريف المنظمة المتعلمة إجرائياً أنها: المنظمة التي تتيح لأفرادها فرصة التعلم المستمر، وتشجع التعاون بينهم بغية تطوير قدراتهم وتحقيق أهدافهم وحل القضايا

والمشكلات المختلفة التي يواجهونها في العمل، وتتبنى منهجاً للتفكير الجماعي لفهم جميع المتغيرات الداخلية والخارجية والتكيف معها.

2-المدرسة كمنظمة متعلمة School as Learning Organisation:

يُعرِّف بوفيير Bouvier المدرسة كمنظمة تعليمية أنها نظام للعمل والتعلم الجماعي، الذي يتعلم باستمرار، والذي يستفيد من معارفه وخبراته ومهاراته من أجل تحقيق أهدافه وذلك وفقاً لتطورات بيئته وموارده وثقافته وتمثيلات مجموعات الجهات الفاعلة فيه (Bouvier, 2001, p.33).

ويمكن تعريف المدرسة كمنظمة المتعلمة إجرائياً أنها: المدرسة التي تسعى نحو التعلم المستمر، والتي تقوم على تطوير أدائها من خلال وضع رؤية وأهداف مشتركة، والتي توفر بيئة داعمة للتعلم الجماعي والتعاوني، وتشجع على الحوار والاستفسار والابتكار، وتهتم بالمحيط الخارجي للمدرسة وتتعاون معه، وتسعى لأن تكون قيادة داعمة للتطوير والتحسين.

عاشراً: الدراسات السابقة:

سنعرض في هذا البحث أهم الدراسات العربية والأجنبية التي قامت الباحثة بالعودة إليها والاستفادة منها حول موضوع المنظمة المتعلمة على النحو الآتي:

1-دراسة بارك (Park, 2008) بعنوان: " فعالية نموذج منظمة سينج المتعلمة مع معلمي المدارس الثانوية المهنية في سيول ميغالوبوليس "

" Validation of Senge's Learning Organization Model with Teachers of Vocational High Schools at the Seoul Megalopolis "

قامت هذه الدراسة بقياس وتطبيق نموذج البعد الخامس لسينج (1990) للمنظمة المتعلمة على المعلمين في (17) مدرسة ثانوية مهنية تقع في مدينة سيول الكبرى في كوريا الجنوبية. ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي وطبق استبانة على عينة بلغت (976) معلماً مهنياً وأكاديمياً متفرغاً في مدارس التجارة العامة والمدارس التقنية

والفنية في مدينة سيول الكبرى وذلك لقياس مفهوم المنظمة المتعلمة في السياقات المدرسية. وقد دعمت نتائج البحث فكرة المنظمة المتعلمة والمفاهيم المرتبطة بها.

وعلى الرغم من أنها وضعت في البداية على خلفية الثقافة الغربية، يمكن أن تنطبق على سياق المدرسة الكورية الجنوبية، مما يعكس الثقافة الآسيوية.

2- دراسة ويليمز (Williams, *et al.* 2008) بعنوان: " تحويل المدارس لمنظمات متعلمة: الدعائم والعوائق للإصلاح التربوي "

" Transforming Schools into Learning Organizations: Supports and Barriers to Educational Reform "

هدفت هذه الدراسة إلى فحص الجهود المتواصلة في تحويل مدارس مقاطعة " نيو برونسويك " في كندا إلى منظمات متعلمة، حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي واستخدم الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة العشوائية (51) مدرسة في خمس مناطق. وخلصت الدراسة بعدد من النتائج أهمها: وجود نقاط قوة وعوائق في المجالات الأربعة " الثقافة، القيادة، التدريس، النمو المهني "، وكانت حسب الترتيب الآتي " التدريس ثم الثقافة ثم النمو المهني ثم القيادة ".

3- دراسة جيرمود (Germaud, 2010) بعنوان: " المؤسسة المدرسية كمجتمع من المتعلمين "

" L'Etablissement Scolaire comme Communauté d'Apprenants "

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف التحولات في الممارسات المهنية للمعلمين في فريبورغ السويسرية وذلك داخل المؤسسة المدرسية والتي تعد مكاناً اجتماعياً أساسياً حيث الابتكارات البناءة التي تتم بشكل جماعي. وللوصول لأهداف البحث اتبع الباحث المنهج الوصفي حيث قام باختيار ثلاث مؤسسات مدرسية وأجرى مقابلة شبه مقننة مع ثلاثة معلمين من كل مدرسة. ومن النتائج التي توصل إليها الباحث، أن التطوير المهني والتنظيمي الفعال للمدرسين يعتمد على سياسة المدرسة، التي تضع محاور للعمل والتي لا تزال مفككة حتى

الآن، كما يعتمد على الاهتمام بتحسين تعلم جميع الطلاب، وعلى تصميم وتنفيذ مشروعٍ مؤسسي يركز على تحسين ممارسات التدريس. كما تُظْهِر نتائج البحث أن المعلمين بحاجة إلى الدخول في مثل هذا الديناميك النظامي والجمع بين التعليم ونهج التعلم والعمل على تنظيم عملهم ككل من أجل الابتكار في فصولهم الدراسية.

4- دراسة مولوي (Moloi, 2010) بعنوان: " كيف تستطيع المدارس أن تبني منظمات متعلمة في السياقات التربوية الصعبة ؟

" How Can Schools Build Learning Organisations in Difficult Education Contexts? "

هدفت الدراسة إلى معرفة كيف تستطيع المدارس أن تبني منظمات متعلمة في السياقات التربوية الصعبة. ولتحقيق هدف البحث قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي و أجرى مقابلات شخصية مع عينة من (16) معلماً، في مقاطعة جاوتنج في أمريكا، وقد تم سؤالهم عن خبرتهم بالمنظمة المتعلمة وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن التزام المعلم بالتعلم الذاتي يعزز تحصيل الطالب.

5- دراسة كان (Can, 2011) بعنوان: " تطوير أنشطة المنظمات المتعلمة في المدارس الابتدائية "

" Developing Activities of Learning Organizations in Primary Schools "

هدفت الدراسة إلى تعرف أنواع الأنشطة المتبعة لتطوير منظمة متعلمة في المدارس الابتدائية في تركيا. ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي من خلال مراجعة التقارير والوثائق الأدبية وإجراء المقابلات للإجابة عن أسئلة البحث. طبقت هذه الدراسة في (8) مدارس ابتدائية حكومية و خاصة موزعة في ثلاث مناطق وتألفت عينة البحث من (9) إداريين و (24) معلماً يعملون في هذه المدارس. وتؤكد نتائج البحث أنه لا يوجد في المدارس الابتدائية فهم كاف لمفهوم المدرسة المتعلمة والمنظمة المتعلمة،

كما أنه لا يوجد أنشطة مخططة بما فيه الكفاية لتحقيق ذلك. كما أن الأنشطة الضرورية التي لابد من توافرها في المدرسة المتعلمة توجد على مستوى محدود.

6- دراسة جبران (2011) بعنوان: " المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن"

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات المعلمين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة ونحو مديريهم كقادة تعليميين في الأردن. وقد شارك في الدراسة (439) معلماً من أفراد عينة مقصودة. أما الأداة فهي استبانة مكونة من جزأين رئيسين: الأول عبارة عن (30) فقرة موزعة على أربعة مجالات للمدرسة كمنظمة متعلمة، والثاني عبارة عن(32) فقرة موزعة على ستة مجالات للمدير كقائد تعليمي. وقد أظهرت النتائج تقديراً متوسطاً نسبياً لوصف المدرسة كمنظمة متعلمة. وبالنسبة للمديرين كقادة تعليميين فقد أورد المشاركون درجة متوسطة للمدير كقائد تعليمي. وقد أظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تبعاً لخصائصهم الشخصية باستثناء متغير الجنس حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين لصالح الذكور.

7- دراسة البنا (2012) بعنوان: " درجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظة غزة وسبل تفعيلها "

هدف الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظة غزة و سبل تفعيلها. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث قام بتطبيق أداة الاستبانة التي تشمل أبعاد المنظمة المتعلمة، والمقسمة إلى سبعة مجالات، على عينة من (405) معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط درجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة جاء بدرجة متوسطة للمجالات الستة الأولى وبدرجة مرتفعة للمجال السابع. ولعل أبرز ما أوصت به الدراسة، عقد دورات للإداريين والمعلمين لتوضيح أسلوب المنظمة المتعلمة

وسبل تفعيلها، إعادة هيكلة المدارس وفقاً لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة، إتاحة الحرية في العمل و توجيهه نحو العمل الجماعي.

8- دراسة ساي رات و آخرون (Sai-rat, *et al.* 2015) بعنوان: " نموذج لتطوير التعلم التنظيمي لشبكة المدرسة الابتدائية في إطار مكتب لجنة التعليم الأساسي "

" Model of Learning Organizational Development of Primary School Network under the Office of Basic Education Commission "

قامت هذه الدراسة على ثلاثة أهداف وهي: دراسة واقع ومشكلات المنظمة المتعلمة الخاصة بشبكة المدارس الابتدائية، تطوير نموذج منظمة متعلمة لها ودراسة نتائج التحليلات التي أجريت باستخدام نموذج المنظمة المتعلمة لتحديد كيفية تطوير هذه الشبكة. ولذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال دراسة الأدبيات المتعلقة بذلك مع استخدام الاستبانة وإجراء مقابلات شبه منظمة. وتم إجراء الدراسة في مجموعة المدارس (2) في مقاطعة ناكو، تحت إشراف مكتب خدمات منطقة التعليم الابتدائي (3) في محافظة كالاسين في تايلند، بما في ذلك (121) مجموعة مستهدفة.

و تُظْهِرُ نتائج البحث أن الوضع الحالي للمنظمة المتعلمة لشبكة المدارس الابتدائية والمشكلات المرتبطة بها تتوضع في مستويات معتدلة وعالية، حيث يشمل نموذج المنظمة المتعلمة للمدرسة الابتدائية تطوير مهارات العاملين في المدارس في شبكة تشجع على الانخراط في التطوير، كما أدى تنفيذ نموذج التعلم التنظيمي إلى حصول شبكة المدارس الابتدائية على درجات أعلى في اختبارات ما بعد التطوير مقارنة مع اختبارات ما قبل التطوير وقدمت الرضا على أعلى مستوى .

9- دراسة كولز و ستول (Kools & Stoll, 2016) بعنوان: " ما الذي يجعل المدرسة منظمة متعلمة ؟ "

" What Makes a School a Learning Organisation? "

هدفت هذه الدراسة إلى وضع نموذج للمدرسة كمنظمة متعلمة من خلال عمل دراسة تحليلية لأدبيات المنظمة المتعلمة بشكل عام و ضمن سياق المدرسة بغية الوصول إلى نموذج مطور ومتكامل للمدرسة كمنظمة متعلمة قابل للتطبيق في المنظمات المدرسية المعاصرة. ومن نتائج الدراسة وضع نموذج متكامل للمدرسة كمنظمة متعلمة يركز فيه المسعى الجماعي على تطوير رؤية مشتركة تركز على تعلم جميع الطلاب، إنشاء ودعم فرص التعلم المستمر لجميع الموظفين، تعزيز التعلم الجماعي والتعاون بين جميع الموظفين، تشجيع ثقافة الاستفسار والابتكار والاستكشاف، تضمين أنظمة لجمع وتبادل المعرفة والتعلم، التعلم مع ومن البيئة الخارجية ونظام التعلم الأوسع ونمذجة وقيادة التعلم المتنامية.

10- دراسة الحاجي محمد (2017) بعنوان: " متطلبات تطوير المدرسة الثانوية بمنطقة الأحساء في ضوء المنظمة المتعلمة "

هدفت الدراسة إلى الوقوف على متطلبات تطوير المدرسة الثانوية بمنطقة الأحساء في ضوء أبعاد المنظمة المتعلمة.

ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة من (330) من العاملين بالمدرسة الثانوية بمنطقة الأحساء. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير الجنس حول كل من درجة التوافر والأهمية. بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بحسب متغير الوظيفة. وبلغت إجمالي درجة التوفر 38.05% فيما كانت الأهمية 87.03%.

أحدَ عشر: التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال ما سبق نلحظ أن جميع الدراسات تشترك مع البحث الحالي من جانب موضوع البحث حيث تناولت مفهوم المنظمة المتعلمة والتي أكدت أهمية الأخذ بهذا المفهوم لما له دور كبير في تحسين مهارات المعلمين وتحسين تحصيل الطلاب. كما أشارت إلى مدى الأخذ به ومعوقات ومتطلبات تطبيقه. لكنها تختلف عن الدراسة الحالية كونها أُجريت في دول عربية وأجنبية مختلفة وفي بيئات تعليمية مختلفة عن الدراسة الحالية والتي تقيس مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة دمشق في الجمهورية العربية السورية.

أوجه الإفادة من الدراسات السابقة:

ساعدت الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للبحث وتحديد منهجه ومتغيراته واختيار الأداة المناسبة له.

الإطار النظري للبحث:

مفهوم المنظمة المتعلمة:

تعد المنظمة المتعلمة من الاتجاهات المعاصرة التي تهتم بإدارة المعرفة بشكل منهجي منظم من خلال التحفيز على المشاركة والتعلم الجماعي والابتكار في وضع الرؤية وتحديد الاستراتيجيات واتخاذ القرارات.

وقد أصبح مفهوم المنظمة المتعلمة من المفاهيم المستخدمة على نطاق واسع بعد أن قام سينج Senge بتأليف كتابه " النظام الخامس، فن وممارسة المنظمة المتعلمة " والتي صدرت الطبعة الأولى منه في عام 1990. والتي عرفها أنها المنظمة التي تساعد الأفراد على تطوير قدراتهم باستمرار وبشكل الجماعي (Senge, 2004, p. 8).

ثم قام باحثون آخرون بوضع تصور للمنظمة المتعلمة وتحديد خصائصها فكان هناك العديد من التعاريف ومن بين هؤلاء واتكينز ومارسيك Marsick & Watkins

الذين عرفاها أنها المنظمة التي تتصف باستمرارية التعلم بغية التحسن المستمر و التي تتصف أيضاً بالقدرة على تطوير عملها بنفسها (Marsick & Watkins, 1999, p.10).

كما يعرف نجم (2005) المنظمة المتعلمة أنها " المنظمة التي طورت القدرة على التكيف والتغير المستمر، لأن جميع أعضائها يقومون بدور فعال في تحديد حل القضايا المختلفة المرتبطة بالعمل" (نجم، 2005، ص32).

ويشار إلى المنظمة المتعلمة من قبل القاضي (2015) على أنها المنظمة التي " تقوم بشكل مسبق باكتساب وإيجاد ونقل المعرفة الجديدة التي تقوم بتغيير سلوكها باستمرار، على أساس تلك المعرفة الجديدة وعلى أساس النظرة المستقبلية الثاقبة " (القاضي، 2015، ص99).

نستنتج مما سبق أن جميع التعاريف، على الرغم من التباين البسيط بينها، تتفق بالمفهوم العام للمنظمة المتعلمة والتي يمكن أن نعرفها أنها المنظمة التي تقوم على إدارة وتطوير المعرفة من خلال التعلم الجماعي المستمر لأفرادها، القادرة على وضع رؤية واستراتيجيات تسعى لتحقيقها من خلال النشاط التعاوني.

خصائص المنظمة المتعلمة :

إن المنظمة المتعلمة تقوم على افتراضات مفادها أن التعلم بالمشاركة يكون أكثر فاعلية واستمرارية وأن كل تجربة هي فرصة للتعلم. ومن ثمَّ تمتاز المنظمة المتعلمة وفق كيركا (Kerka, 1995) بالعديد من الخصائص منها:

- توفير فرص التعلم المستمر.
- استخدام التعلم للوصول إلى الأهداف.
- ربط الأداء الفردي بالأداء التنظيمي.
- تعزيز الاستقصاء والحوار والمشاركة.
- احتضان الجهد الإبداعي كمصدر للطاقة والتجديد.
- الوعي المستمر بالتفاعل مع البيئة.

وترى كيركا (Kerka, 1995) أن الضوابط الخمسة التي وضعها سينج (Senge, 1990) هي مفاتيح تحقيق هذا النوع من التنظيم والتي هي: التمكن الشخصي، والنماذج الذهنية، والرؤية المشتركة، وفريق التعلم، والتفكير النظمي (Kerka, 1995, p.3).

نماذج المنظمة المتعلمة:

تعددت نماذج المنظمة المتعلمة، لكن النموذج الذي اعتمدته الباحثة في هذه الدراسة هو نموذج واتكينز ومارسيك (Watkins & Marsick, 1997) بأبعاده السبعة و الذي يعد نموذجاً مطوراً للمنظمة المتعلمة، تبنى وجهات نظر أكثر وصفية تؤكد التعلم من خلال التعاون، والقيم المشتركة والمساءلة الجماعية. ويجمع نموذج منظمة التعلم الخاصة بهم بين المكونات التنظيمية الآتية: الأفراد والعمليات والبنية وأسس التعلم في سياق العمل. ويشمل هذا النموذج الخاص بالتعلم المستمر على سبعة أبعاد، حيث يحدث التعلم في ثلاثة مستويات تعليمية مترابطة وهي: مستوى الأفراد، مستوى الجماعات والمستوى التنظيمي. أما الأبعاد السبعة التي يقوم عليها وفق المستويات الثلاثة السابقة هي:

- **مستوى الأفراد:**
  1- خلق فرص للتعلم المستمر.
  2- تشجيع الاستفهام و الحوار.
- **مستوى الجماعات:**
  3- تشجيع التعاون والتعلم الجماعي.
- **المستوى التنظيمي:**
  4- إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة و التعلم.
  5- تمكين الأفراد لجمعهم حول رؤية مشتركة.
  6- القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم.
  7- ربط المنظمة بالبيئة الخارجية (Ortenblad, 2013, p. 16).

ونلحظ أن نموذج واتكينز ومارسيك Watkins & Marsick يعترف بأهمية التعلم المستمر وينظران إليه كبعد في حد ذاته. كما يعد الحوار عنصراً أساسياً في التعلم الجماعي وبناء الرؤية المشتركة وتطوير نماذج ذهنية مشتركة ويرتبط أيضاً بشكل أكثر صراحة بالاستفسار من خلال تضمين دورة التغذية الراجعة.

مفهوم المدرسة كمنظمة متعلمة وخصائصها:

على الرغم من أن الأدب الخاص بالمدرسة كمنظمة متعلمة أو المدرسة المتعلمة ينمو بشكل مطرد منذ التسعينات، إلا أنه أقل انتشاراً من مؤلفات المنظمة المتعلمة التي تتعامل غالباً مع المنظمات في القطاع الخاص. ومثل القطاعات الأخرى، يفتقر المفهوم إلى الوضوح. وعلى الرغم من أن العديد من الباحثين قد وضعوا المفهوم في قلب مناقشاتهم الأكاديمية، وغالباً ما ناقشوا واحداً أو أكثر من خصائصه الرئيسة، فقد فشل العديد منهم في تحديد تعريف واضح للمدرسة كمنظمة متعلمة (Kools & Stoll, 2016, p. 21).

يهدف بعض العلماء إلى تحديد مفهوم المدرسة كمنظمة متعلمة، و منهم سينج وآخرون (Senge, *et al*. 2012)، بقولهم: "هي تلك المدارس التي تستطيع أن تنشأ نفسها من جديد، بحيث تكون حيوية وتتجدد على نحو مستدام ليس عن طريق الأمر أو القيادة، وليس عن طريق التنظيم، ولكن عن طريق اتخاذ اتجاه التعلم، وهذا يعني إشراك الجميع في النظام في التعبير عن تطلعاتهم وبناء وعيهم وتطوير قدراتهم معاً، ففي المدرسة التي تتعلم، يتعرف الأشخاص الذين ربما كانوا تقليدياً على الشك في بعضهم بعضاً (أولياء الأمور، والمعلمون، والمربون، ورجال الأعمال المحليين، والإداريون، وأعضاء النقابات، والأشخاص الموجودون داخل أسوار المدرسة، والطلاب، والبالغون) يدركون مصالحهم المشتركة في مستقبل النظام المدرسي والأشياء التي يمكنهم تعلمها من بعضهم بعضاً" (Senge, *et al*, 2012, p.5).

ويعرف كل من كولز وستول (Kools & Stoll, 2016) المدرسة كمنظمة متعلمة أنها المدرسة التعليمية التي تتمتع ب " القدرة على التغيير والتكيف بشكل روتيني مع

البيئات والظروف الجديدة حيث يتعلم أعضاؤها، منفردين ومجتمعين، طريقهم لتحقيق رؤيتهم" (Kools and Stoll, 2016, p.5).

ويعرفها البنا (2012) أنها " المدرسة التي تسعى باستمرار لتطوير ذاتها بتبني استراتيجيات، قائمة على التعلم المستمر، وتعمل على توسيع قدراتها، وتطلق المجال للمعلمين للتعلم من بعضهم البعض و كذلك الطلاب، وتدعم الإبداع والتطوير والتغيير المستمر، وتنتقل من ثقافة التعليم إلى ثقافة التعلم، لتحقيق أهدافها بطرق أكثر فاعلة وكفاءة " (البنا،2012، ص9).

مما سبق نجد أن جميع التعاريف الخاصة بالمدرسة كمنظمة متعلمة تشترك في المعنى العام للمفهوم وعليه يمكن القول إن المدرسة كمنظمة متعلمة تظهر العديد من الخصائص وهي:

- ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالبيئة الخارجية المتغيرة بسرعة.
- تؤكد بشدة أهمية التعلم الفردي والجماعي والتنظيمي مع الاستقصاء وحل المشكلات والتجريب كمحرك رئيسي للتغيير والإبداع في التعليم.
- تؤكد أهمية معتقدات وقيم وقواعد الموظفين للتعلم المستمر والتعاوني ، والعمليات والاستراتيجيات والهياكل اللازمة لتهيئة الظروف لمثل هذا التعلم والتجربة والابتكار(Kools & Stoll, 2016, p. 24).

وسنرى من خلال تحليل معطيات الدراسة الميدانية مدى قرب مدارس التعليم الأساسي العام بحلقته الأولى من خصاص المدرسة كمنظمة متعلمة.

الإطار الميداني:

مجتمع البحث وعينته وأدواته:

1-**المجتمع الأصلي:** يشمل المجتمع الأصلي للبحث جميع المعلمين العاملين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي العام بمدينة دمشق فقط، و البالغ

عددهم (3558) معلماً و معلمة للعام الدراسي 2018 (إحصاءات دائرة التخطيط في وزارة التربية، 2018).

2- **عينة البحث:** من أجل ضمان تمثيل المجتمع الأصلي للبحث تم اعتماد العينة العشوائية في السحب وتتكون من (200) معلماً ومعلمة من العاملين في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي العام بمدينة دمشق أي ما نسبته (5.62%) من المجتمع الأصلي للبحث، موزعة وفق الجدول (1).

الجدول (1): توزع أفراد عينة البحث وفق متغيرات البحث

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	أنثى	171	85.5
	ذكر	29	14.5
	المجموع	200	100
المؤهل العلمي	معهد متوسط	55	27.5
	إجازة جامعية	101	50.5
	دبلوم تأهيل تربوي	31	15.5
	دراسات عليا	13	6.5
	المجموع	200	100
مستوى الخبرة	أقل من 5 سنوات	70	35
	من 5 إلى 10 سنوات	44	22
	أكثر من 10 سنوات	86	43
	المجموع	200	100

3- أداة البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث اعتمدت الباحثة أداة الاستبانة و صممتها في ضوء أبعاد نموذج واتكينز ومارسيك للمنظمة المتعلمة (Watkins & Marsick, 1997)، وفي ضوء الأبعاد السبعة التي توصلت إليها دراسة كولز وستول (Kools & Stoll, 2016) للمدرسة كمنظمة متعلمة، بالإضافة إلى الإستفادة من الأدبيات الدراسات السابقة الأخرى التي تناولت موضوع المنظمة المتعلمة. واشتملت الأداة قبل التحكيم على (46) وبعد التحكيم، أصبحت مكونة من (52) فقرة موزعة على سبعة مجالات، هي:

- توفير فرص التعلم المستمر لجميع المعلمين في المدرسة.
- تشجيع ثقافة الحوار والاستفسار والابتكار.
- تشجيع التعلم الجماعي والتعاون بين جميع المعلمين.
- إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم في المدرسة.
- تمكين المعلمين من رؤية جماعية مشتركة تتمحور حول تعلم جميع التلاميذ.
- ربط المدرسة بالبيئة الخارجية.
- القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم.

دراسة صدق وثبات الاستبانة:

1-صدق الاستبانة:

لدراسة الصدق، تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدرسية في كلية التربية بجامعة دمشق البالغ عددهم (6) محكمين، وذلك للتأكد من أن فقرات الأداة تقيس ما وضعت لقياسه، وبناء عليه تم إضافة بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر من حيث الصياغة.

2-ثبات الاستبانة:

تم حساب معامل ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وذلك بعد تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (52) من معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. والجدول (2) يوضح معامل الثبات الكلي ولكل مجال من المجالات:

الجدول (2): قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	1	2	3	4	5	6	7	الكلي
قيمة الثبات ألفا	0.84	0.75	0.87	0.82	0.91	0.82	0.86	0.96

بناء على الجدول (2) نلحظ أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة وللاستبانة ككل هي قيم مرتفعة وهذا يعني أن الاستبانة ثابتة ويؤخذ بها.

الجدول (3): قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية و معادلة سبيرمان

قيم معامل الثبات		
للنصف الأول من الاستبانة	للنصف الثاني من الاستبانة	للاستبانة ككل وفق معادلة سبيرمان
0.93	0.94	0.88

بناء على الجدول (3) نلحظ أن قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وفق معادلة سبيرمان للاستبانة ككل بلغت (0.88) وهي قيمة ثبات جيدة، تدل على صلاحية الاستبانة للاستخدام.

إجراءات البحث:

بعد التأكد من ثبات الأداة وصلاحيتها للاستخدام، طبقت الباحثة الاستبانة في الفصل الأول من العام الدراسي 2018-2019 في مختلف مدارس مدينة دمشق، وذلك على أفراد عينة البحث والبالغ عددهم (200)، وطلبت من المعلمين وضع إشارة في المكان الذي يوافق رأيهم في السلم الخماسي جانب كل فقرة. ثم تم جمع جميع الاستبانات الموزعة من أجل تفريغها وتحليلها.

نتائج البحث وتفسيرها:

لحساب درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق وفق تقدير أفراد عينة البحث، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور وللاستبانة ككل وتحديد درجة التوفر كما يأتي:

الجدول (4): معيار درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة دمشق

مقياس ليكرت الخماسي	المتوسط الحسابي	درجة التوفر
1	1.00-1.79	غير متوفرة
2	1.80-2.59	ضعيفة
3	2.60-3.39	متوسطة
4	3.40-4.19	كبيرة
5	4.20-5.00	كبيرة جداً

وقد تم وضع معيار درجة التوفر من طريق طرح الحدود العليا والدنيا من مقياس ليكرت، ثم تقسيمه على عدد فئات المقياس وذلك وفق المعادلة الآتية : 5–1 ÷ 5 = 0.8

النتائج المتعلقة بالسؤال: ما مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة دمشق من وجهة نظر عينة البحث ؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الرتبي مع تحديد درجة التوفر والرتبة لكل مجال من مجالات الاستبانة السبعة وللاستبانة ككل.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد الاستبانة للدرجة الكلية

م	أبعاد الاستبانة	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الرتبة
1	توفير فرص التعلم المستمر لجميع المعلمين في المدرسة	9	3.42	.69	كبيرة	3
2	تشجيع ثقافة الحوار والاستفسار والابتكار	7	3.60	.63	كبيرة	1
3	تشجيع التعلم الجماعي والتعاون بين جميع المعلمين	8	3.31	.75	متوسطة	6
4	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم في المدرسة	7	2.99	.76	متوسطة	7
5	تمكين المعلمين من رؤية جماعية مشتركة تتمحور حول تعلم جميع التلاميذ	8	3.37	.78	متوسطة	4
6	ربط المدرسة بالبيئة الخارجية	6	3.33	.79	متوسطة	5
7	القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم	7	3.56	.89	كبيرة	2
–	**الدرجة الكلية**	52	3.37	.64	متوسطة	–

يلحظ من الجدول (4) أن الدرجة الكلية لتوفر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق جاءت متوسطة، بمتوسط (3.37). مما يدل على أن مدراس الحلقة الأولى لا تتبع نهج المنظمة المتعلمة بكل تفاصيله أنها

ولا تزال نوعاً ما تسير وفق مسارها التقليدي في إدارة مواردها. وقد تعود هذه النتيجة إلى حداثة المفهوم وعدم وجود مناخ مدرسي يدعم تطبيقه.

إن قيمة المتوسط الحسابي للأبعاد السبعة تراوحت بين (3.60) و(2.99) مما يشير إلى وجود تقارب فيما يتعلق بمدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة والتي جاءت بين كبيرة ومتوسطة.

وبحسب الترتيب التنازلي لقيمة المتوسطات الحسابية نجد أن البعد الثاني (تشجيع ثقافة الحوار والاستفسار والابتكار) قد جاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.60) وبدرجة توفر كبيرة، مما قد يدل على وجود بيئة مدرسية تدعم هذا الاتجاه وتعمل على تعزيزه لدى المعلمين وكما أنه من الممكن أن يدل أيضاً على رغبة المعلمين بتطوير مهاراتهم وحل مشكلاتهم الصفية وذلك بالإفادة من تجارب المعلمين الآخرين وآرائهم.

وجاء البُعد السابع (القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم) في المرتبة الثانية بمتوسط (3.56) وبدرجة توفر كبيرة، ومن ثمَّ يمكن القول إن قيادة الإدراة المدرسية تحاول أن تدعم ثقافة التعلم التنظيمي وتعمل على تعزيزها بين المعلمين بغية رفع مستوى المدرسة التعليمي والتربوي.

يليه في المرتبة الثالثة البعد الأول (توفير فرص التعلم المستمر لجميع المعلمين في المدرسة) بمتوسط حسابي (3.42) وبدرجة توفر متوسطة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى بيئة تعليمية قد لا تشجع بشكل فعلي المعلمين على تحسين ممارستهم الصفية. بالاضافة إلى قلة الوقت والموارد اللازمة وندرة المكافآت التي تدعم تعلم المعلمين وتطوير أنفسهم مهنياً داخل المدرسة.

ثم جاء في المرتبة الرابعة البعد الخامس (تمكين المعلمين من رؤية جماعية مشتركة تتمحور حول تعلم جميع التلاميذ) بمتوسط حسابي (3.37) وبدرجة توفر متوسطة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى مركزية القرار التربوي التعليمي التي تمنع القيادة المدرسية

من الأخذ برأي المعلمين في وضع رؤية و أهداف خاصة بالمدرسة والاكتفاء فقط بالقيام بتوجيههم نحو تحقيق الأهداف مع مراقبة آلية التنفيذ.

ويأتي في المرتبة الخامسة البعد السادس (ربط المدرسة بالبيئة الخارجية) بمتوسط حسابي (3.33)، وبدرجة توفر متوسطة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قلة التسهيلات والوقت والخبرة التي تساعد المدرسة على القيام بهذه العملية.

جاء في المرتبة السادسة البعد الثالث (تشجيع التعلم الجماعي والتعاون بين جميع المعلمين) بمتوسط حسابي (3.31)، و بدرجة توفر متوسطة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فلسفة المجتمع ومؤسساته التعليمية التي ربما لا تشجع ثقافة العمل الجماعي والتعاوني الفريقي وتدعم ثقافة العمل الفردي التنافسي وتعمل على ترسيخه سواء من خلال المكافآت أو التدريب المهني.

وجاء في المرتبة السابعة و الأخيرة البعد الرابع (إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة و التعلم في المدرسة) بمتوسط حسابي (2.99). ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى نقص الموارد المالية والتقنية والفنية التي تساعد المدرسة على بناء هذا النوع من الأنظمة.

وترى الباحثة أن نتيجة هذا السؤال كانت متناسبة مع واقع الإدارة المدرسية وطبيعتها التي تتم في ظل إدارة تربوية شديدة المركزية، وفي ظل غياب الموارد المالية والفنية، الأمر الذي يعيق تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة بأبعادها السبعة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة جيرمود (Germaud, 2010) ودراسة كان (Can, 2011) ودراسة (البنا، 2012) ودراسة (جبران، 2011). بينما تختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة ساي رات و آخرون (Sai-rat, *et al*. 2015) ودراسة بارك (Park, 2008).

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة الخاصة بمدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي العام بمدينة دمشق تعزى لمتغير الجنس.

للإجابة عن هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب المتوسطات و الانحرافات المعيارية باستخدام اختبار (T Test) للعينات المستقلة الخاصة باستجابات عينة البحث من حيث الجنس (أنثى، ذكر) نحو كل بعد من أبعاد المنظمة المتعلمة وللدرجة الكلية.

الجدول (6): نتائج اختبار (T Test) لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق وفقاً لمتغير الجنس

البعد	متغير الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
1	أنثى	171	3.4548	.66342	198	1.69	.09	غير دال
	ذكر	29	3.2222	.80453				
2	أنثى	171	3.6307	.61157	198	1.44	.15	غير دال
	ذكر	29	3.4483	.73513				
3	أنثى	171	3.3085	.73016	198	.016	.99	غير دال
	ذكر	29	3.3060	.85929				
4	أنثى	171	3.0284	.74708	198	1.91	.06	غير دال
	ذكر	29	2.7389	.80547				
5	أنثى	171	3.3940	.76095	198	1.21	.23	غير دال
	ذكر	29	3.2026	.91272				
6	أنثى	171	3.3704	.74267	198	1.84	.07	غير دال
	ذكر	29	3.0805	.99165				
7	أنثى	171	3.5948	.88995	198	1.46	.15	غير دال
	ذكر	29	3.3350	.86499				
الدرجة الكلية	أنثى	171	3.3983	.61435	198	1.58	.12	غير دال
	ذكر	29	3.1963	.76003				

يُلحظ من الجدول (6) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي إجابات أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير الجنس (أنثى، ذكر)، سواء لكل بُعدٍ من أبعاد الاستبانة أو للدرجة الكلية التي تمثل الاستبانة ككل، ومن ثمَّ نقبل الفرضية التي تقول: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة الخاصة بمدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي العام بمدينة دمشق تعزى لمتغير الجنس ". وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الذكور والإناث يخضعون للمعاملة المدرسية نفسها، ويواجهون الظروف والمشكلات نفسها، ويمارسون مهنتهم التعليمية في سياق مدرسي متشابه إلى حدٍ كبير. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الحاجي محمد، 2017) ودراسة (البنا، 2012) وتختلف مع دراسة (جبران، 2011).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة الخاصة بمدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي العام بمدينة دمشق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للإجابة عن هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين درجات أفراد عينة البحث على استبانة درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة لمتغير المؤهل العلمي (معهد متوسط، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي، دراسات عليا) وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) نحو كل بعد من أبعاد المنظمة المتعلمة وللدرجة الكلية. ثم استخدمت الباحثة اختبار LSD للمقارنات البعدية.

الجدول (7): نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	الدلالة الاحصائية
1	بين المجموعات	3.841	3	1.280	2.77	.04	دال
	داخل المجموعات	90.445	196	.461			
	المجموع	94.286	199				
2	بين المجموعات	2.494	3	.831	2.11	.10	غير دال
	داخل المجموعات	77.045	196	.393			
	المجموع	79.539	199				
3	بين المجموعات	5.758	3	1.919	3.56	.01	دال
	داخل المجموعات	105.550	196	.539			
	المجموع	111.309	199				
4	بين المجموعات	4.409	3	1.470	2.60	.05	غير دال
	داخل المجموعات	110.717	196	.565			
	المجموع	115.126	199				
5	بين المجموعات	5.773	3	1.924	3.23	.02	دال
	داخل المجموعات	116.899	196	.596			
	المجموع	122.672	199				
6	بين المجموعات	3.009	3	1.003	1.63	.18	غير دال
	داخل المجموعات	120.375	196	.614			
	المجموع	123.384	199				
7	بين المجموعات	8.868	3	2.956	3.90	.01	دال
	داخل المجموعات	148.397	196	.757			
	المجموع	157.265	199				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4.381	3	1.460	3.72	.01	دال
	داخل المجموعات	76.968	196	.393			
	المجموع	81.349	199	1.280			

يتضح من الجدول (7) أن الفروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لكل من البعد الأول و الثالث والخامس والسابع وللدرجة الكلية، وبالمقابل كانت هذه الفروق غير دالة إحصائياً لكل من البعد الثاني والرابع والسادس. ولتحديد دلالة الفروق قامت الباحثة

باستخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية، بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي، كما جاء في الجدول (8).

الجدول (8): نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية بين متوسطات درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لكل من البعد الأول والثالث والخامس والسابع وللدرجة الكلية

البعد	التوافق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي		فرق المتوسط	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
1	معهد متوسط	إجازة جامعية	.07423	.51	غير دال
		دبلوم تأهيل تربوي	.41551*	.01	دال
		دراسات عليا	.22113	.29	غير دال
	إجازة جامعية	دبلوم تأهيل تربوي	.34128*	.01	دال
		دراسات عليا	.14691	.46	غير دال
	دراسات عليا	دبلوم تأهيل تربوي	.19438	.39	غير دال
3	معهد متوسط	إجازة جامعية	.15097	.22	غير دال
		دبلوم تأهيل تربوي	.40572*	.01	دال
		دراسات عليا	.60175*	.01	دال
	إجازة جامعية	دبلوم تأهيل تربوي	.25475	.09	غير دال
		دراسات عليا	.45078*	.04	دال
	دبلوم تأهيل تربوي	دراسات عليا	.19603	.42	غير دال
5	معهد متوسط	إجازة جامعية	.04473	.73	غير دال
		دبلوم تأهيل تربوي	.46393*	.01	دال
		دراسات عليا	.35909	.13	غير دال
	إجازة جامعية	دبلوم تأهيل تربوي	.41920*	.01	دال
		دراسات عليا	.31436	.17	غير دال
	دراسات عليا	دبلوم تأهيل تربوي	.10484	.68	غير دال
7	معهد متوسط	دبلوم تأهيل تربوي	.54772*	.01	دال
		دراسات عليا	.39281	.14	غير دال
	إجازة جامعية	معهد متوسط	.00008	1.00	غير دال
		دبلوم تأهيل تربوي	.54779*	.00	دال
		دراسات عليا	.39288	.13	غير دال
	دراسات عليا	دبلوم تأهيل تربوي	.15491	.59	غير دال
الدرجة الكلية	معهد متوسط	إجازة جامعية	.08603	.41	غير دال
		دبلوم تأهيل تربوي	.42405*	.00	دال
		دراسات عليا	.34059	.08	غير دال
	إجازة جامعية	دبلوم تأهيل تربوي	.33802*	.01	دال
		دراسات عليا	.25456	.17	غير دال
	دراسات عليا	دبلوم تأهيل تربوي	.08346	.69	غير دال

يتضح من الجدول (8) أن الفروق في مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، في البعد الأول لصالح المعهد المتوسط مقارنة مع ذوي التأهيل العلمي دبلوم التأهيل التربوي، ولصالح الإجازة الجامعية مقارنة مع ذوي التأهيل العلمي دبلوم التأهيل التربوي، وفي البعد الثالث لصالح المعهد المتوسط مقارنة مع ذوي التأهيل العلمي دبلوم التأهيل التربوي والدراسات العليا، ولصالح الإجازة الجامعية مقارنة مع ذوي التأهيل العلمي دراسات عليا، وفي البعد الخامس لصالح المعهد المتوسط مقارنة مع ذوي التأهيل العلمي دبلوم التأهيل التربوي، ولصالح الإجازة الجامعية مقارنة مع ذوي التأهيل العلمي دبلوم التأهيل التربوي، وفي البعد السابع لصالح المعهد المتوسط مقارنة مع ذوي التأهيل العلمي دبلوم التأهيل التربوي، ولصالح الإجازة الجامعية مقارنة مع ذوي التأهيل العلمي دبلوم التأهيل التربوي، وفي الدرجة الكلية لصالح المعهد المتوسط مقارنة مع ذوي التأهيل العلمي دبلوم التأهيل التربوي، ولصالح الإجازة الجامعية مقارنة مع ذوي التأهيل العلمي دبلوم التأهيل التربوي. وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية القائلة:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة الخاصة بمدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي العام بمدينة دمشق تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

وتفسر الباحثة وجود هذه الفروق، التي جاءت لصالح المعهد المتوسط بالمرتبة الأولى ولصالح الإجازة الجامعية بالمرتبة الثانية، إلى أن حاجة معلمي المؤهل العلمي الأدنى في المدرسة إلى التعلم والتدريب المستمر، قد تجعلهم أكثر إسهاماً في تحويل المدرسة لمنظمة متعلمة. كما أن رغبتهم في حل المشكلات التعليمية تجعلهم أكثر

مشاركة في عملية الحوار والاستفسار، وأكثر تعاوناً سواء مع الإدارة أو المعلمين الآخرين أو المجتمع الخارجي. بالمقابل إن أصحاب المؤهل العلمي الأعلى قد عملوا على تطوير أدائهم و تعزيز معرفتهم التربوية والتعليمية من خلال انغماسهم في مجال الدراسات التربوية العليا لأنهم لم يجدوا في بيئتهم المدرسية المناخ المناسب الذي يسمح لهم بالتعلم المهني المستمر. تختلف هذه الدراسة عن دراسة (جبران، 2011) ودراسة (البنا، 2012).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة الخاصة بمدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي العام بمدينة دمشق تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

للإجابة عن هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين درجات أفراد عينة البحث على استبانة درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10سنوات) وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) نحو كل بعد من أبعاد المنظمة المتعلمة وللدرجة الكلية. ثم استخدمت الباحثة اختبار LSD للمقارنات البعدية.

الجدول (9): نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	الدلالة الإحصائية
1	بين المجموعات	1.661	2	.831	1.77	.17	غير دال
	داخل المجموعات	92.625	197	.470			
	المجموع	94.286	199				
2	بين المجموعات	.231	2	.115	.29	.75	غير دال
	داخل المجموعات	79.309	197	.403			
	المجموع	79.539	199				
3	بين المجموعات	1.165	2	.583	1.04	.35	غير دال
	داخل المجموعات	110.143	197	.559			
	المجموع	111.309	199				
4	بين المجموعات	4.178	2	2.089	3.71	.03	دال
	داخل المجموعات	110.948	197	.563			
	المجموع	115.126	199				
5	بين المجموعات	6.175	2	3.087	5.22	.01	دال
	داخل المجموعات	116.497	197	.591			
	المجموع	122.672	199				
6	بين المجموعات	3.216	2	1.608	2.64	.07	غير دال
	داخل المجموعات	120.168	197	.610			
	المجموع	123.384	199				
7	بين المجموعات	7.018	2	3.509	4.60	.01	دال
	داخل المجموعات	150.248	197	.763			
	المجموع	157.265	199				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.593	2	1.296	3.24	.04	دال
	داخل المجموعات	78.757	197	.400			
	المجموع	81.349	199	.831			

يتضح من الجدول (9) أن الفروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لكل من البعد الرابع والخامس والسابع وللدرجة الكلية، بالمقابل كانت هذه الفروق غير دالة إحصائياً لكل من البعد الأول والثاني والثالث والسادس. ولتحديد دلالة الفروق قامت

الباحثة باستخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية، بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة، كما جاء في الجدول (10).

الجدول (10): نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية بين متوسطات درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير مستوى الخبرة

البعد	التوافق تبعاً لمتغير مستوى الخبرة		فرق المتوسط		القيمة الاحتمالية
4	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	.20918	.15	غير دال
		أكثر من 10 سنوات	.32795*	.01	دال
	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	.11877	.39	غير دال
5	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	.22386	.13	غير دال
		أكثر من 10 سنوات	.40000*	.00	دال
	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	.11877	.39	غير دال
7	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	.29759	.08	غير دال
		أكثر من 10 سنوات	.42202*	.00	دال
	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	.12443	.44	غير دال
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	.13746	.26	غير دال
		أكثر من 10 سنوات	.25915*	.01	دال
	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	.12169	.30	غير دال

يتضح من الجدول (10) أن الفروق في مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، في البعد الرابع والخامس والسابع والدرجة الكلية لصالح ذوي سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات مقارنة مع ذوي سنوات الخبرة أكثر من 10 سنوات. وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية القائلة: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة الخاصة بمدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي العام بمدينة دمشق تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة".

وتفسر الباحثة وجود هذه الفروق، التي جاءت لصالح (أقل من 5 سنوات)، إلى أن المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأقل في المدرسة قد يكون لديهم أفكار وطموحات مهنية

تجعلهم أكثر رغبة بالعمل الجماعي التعاوني وأكثر تعاوناً مع الإدارة من أجل تطوير ممارساتهم وتحسين تحصيل تلاميذهم، ومن ثمَّ خلق بيئة قريبة من بيئة المنظمة المتعلمة. بالمقابل إن خبرة المعلمين أصحاب سنوات الخبرة الأعلى تجعلهم يدركون أن واقع المدرسة الحالي بإمكاناتها المادية والفنية وبقيادتها لم تعد قادرة على النهوض بهم مهنياً ولا تتعاون معهم من أجل خلق بيئة تتسم بسمات المنظمة المتعلمة. وتختلف نتيجة هذه الدراسة عن دراسة (جبران، 2011) ودراسة (البنا، 2012).

اثنا عشر: نتائج البحث ومقترحاته:

من نتائج البحث:

- إن درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة دمشق من وجهة نظر عينة البحث كانت بدرجة توفر متوسطة، بمتوسط حسابي قدره (3.37).
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للاستبانة تعزى لمتغير الجنس (أنثى، ذكر).
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للاستبانة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة شهادة المعهد المتوسط والإجازة الجامعية.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للاستبانة تعزى لمتغير سنوات الخبرة و لصالح أقل من 5 سنوات.

وخلصت الباحثة في ضوء نتائج الدراسة إلى المقترحات الآتية:

- العمل على تثقيف الكوادر الإدارية في المدرسة بمفهوم المنظمة المتعلمة وكيفية الأخذ بأبعادها.
- مراعاة احتياجات المعلمين المعنوية والنفسية ومساعدتهم على خلق بيئة مدرسية متعلمة بغية النهوض بالعملية التربوية التعليمية.
- الاهتمام بالتدريب المستمر أثناء الخدمة لكي يكون المعلم على اطلاع على كل ما هو جديد في مجال التربية ومن ثمَّ زيادة معرفته وقدرته على تبادل المعرفة مع المعلمين الآخرين.
- تشجيع مشاريع الإصلاح المدرسية التي تحث جميع العاملين في المدرسة على تطوير ممارساتهم من خلال تعلم جماعي منظم.
- توفير الموارد المالية والتقنية والفنية التي تسمح للمعلمين بالتعلم المستمر الفردي والجماعي.
- توزيع المهام والمسؤوليات على جميع الأفراد العاملين في المدرسة مع التركيز على العمل الفريقي الجماعي.
- منح الإدارة المدرسية الصلاحيات الكافية التي تمكنها من وضع رؤية مشتركة تناسب واقعها وحاجاتها.

المراجع:References:

المراجع العربية:

1. البنا، شادي (2012). درجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظة غزة و سبل تفعيله، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، الجامعة الاسلامية.
2. الحاجي محمد، سميرة (2017). " متطلبات تطوير المدرسة الثانوية بمنطقة الأحساء في ضوء المنظمة المتعلمة، مجلة كلية التربية "، جامعة الأزهر، العدد 172، الجزء الثاني، 613-712.
3. جبران، علي محمد (2011). " المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن"، مجلة الجامعة الإسلامية، العدد الأول، المجلد التاسع عشر، 427-458.
4. السهلي، أسيل (2017). دور المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي لدى مكاتب الإشراف التربوي في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود.
5. عرابي، بلال (2018). بناء سورية وإعمارها في التعليم، الإعمار والبناء في سورية، عدد خاص، 149-172.
6. القاضي، محمد يوسف (2015). السلوك التنظيمي، عمان، الأردن، الأكاديميون للنشر والتوزيع.
7. نجم، عبود نجم (2005). إدارة المعرفة: المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات، عمان، الأردن، مؤسسة الرواق النشرو التوزيع.
8. الوادي، محمود والزعبي، علي (2011). أساليب البحث العلمي، مدخل منهجي تطبيقي، عمان، الأردن، دار المناهج.

المراجع الأجنبية:

1. Bouvier, Alain (2001) L'Etablissement Scolaire Apprenant, l'Etablissement Scolaire et son Management dans la Perspective de la Conduite de Changement, Paris, France, Hachette.
2. Can, Niyazi (2011) "Developing Activities of Learning Organizations in Primary Schools",African Journal of Business Management, 5(15), 6256-6260.
3. Germaud, Bertrand (2010), "L'Etablissement Scolaire comme Communauté d'Apprenants", Formation et pratiques d'enseignement en questions, (11), 175-191.
4. Kerka, Sandra (1995), The Learning Organization. Myths and Realities, US, ERIC.
5. Kools, Marco & Stoll, Louise (2016), What Makes a School a Learning Organisation ? University College London, OECD.
6. Marsick, Victoria J. & Watkins, Karen E. (1999), Facilitating Learning Organizations: Making Learning Count, UK, Gower.
7. Moloi, Kholeka Constance (2010), "How Can Schools Build Learning Organisations in Difficult Education Contexts?", South African Journal of Education, 30, 621-633.
8. OECD (2016), What Makes a School a Learning Organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers, Paris, France, OECD Publishing.
9. Ortenblad, Anders (2013), Handbook of Research on the Learning Organization, USA, Edward.
10. Park, Joo Ho (2008), " Validation of Senge'sLearning Organization Model with Teachers of Vocational High Schools at the Seoul Megalopolis ", Asia Pacific Education Review, 9(3), 270-284
11. Sai-rat, Wipa,Tesaputa, Kowat&Sriampai, Anan (2015),"Model of Learning Organizational Development of Primary School Network under the Office of Basic Education Commission", Canadian Center of Science and Education, International Education Studies, 8(7), 218-228.

12. Senge, Peter. (2004), The Fifth Discipline : the Art and Practice of the Learning Organisation, New York, USA, Currency Doubleday.
13. Senge, Peter,Cambron, Nelad H., Lucas, Timothy, Smith, Bryan, Dutton, Janis &Kleiner, Art(2012), Schools that Learn, New York, USA, Gower.
14. Watkins, Karen E. &Marsick, Victoria J. (1997), Dimensions of the Learning Organization Questionnaire, Warwick, RI: Partners for the Learning Organization.
15. Williams, Raymond B., Brien, Ken & Leblanc, Janelle (2008), "Transforming Schools into Learning Organizations: Supports and Barriers to Educational Reform", Canadian Journal of Educational Administration and Policy, (134), 1-32.