دراسة مقارنة للمدرسة المتعلمة في اليابان وأستراليا وإمكانية الإفادة منها في مصر

إعداد

د.أميرة رمضان عبد الهادي حسن

مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية .جامعة كفر الشيخ

القسم الأول: الإطار العام للبحث

مقدمة:

يواجه العالم في الآونة الأخيرة تطورا هائلا وسريعا في جميع نواحى الحياة. والمنظمة التربوية كغيرها من المنظمات؛ تواجه تحديات مختلفة مما يدفعها إلى التحول إلى منظمة متعلمة يمكنها مواكبة هذه التغيرات.

فالمنظمة المتعلمة هى منظمة القرن الحادي والعشرين الذي يتسم بسرعة التغيرات وكثرة التحديات، وتوليد المعرفة وإدارتها، والاهتمام برأس المال الفكري والعنصر البشري تقديرا وثقة وتحفيزا على التعلم والابتكار والمشاركة في صياغة الرؤية وبلورة الاستراتيجية وصناعة القرار(١).

وتختلف المنظمات في مدى استجابتها للمتغيرات ومواجهتها للتحديات التي تشهدها بيئتها الداخلية أو الخارجية باختلاف نوعية وخصائص مواردها البشرية، ورؤيتها لأهمية التعلم التنظيمي لبناء المنظمات المتعلمة القادرة على الاستمرار والتنافس ومواجهات التحديات(٢).

وبذلك فإن المنظمات تتعلم كما يتعلم الإنسان؛ في البداية يفهم ما حوله ومن ثم يصبح الجدارة التي تعتمد عليها المنظمة. ولم تعد المنظمات تكتفى بالتعلم وإنما تبحث عن الطرق التي تجعلها تحقق التعلم الأسرع والأعمق. إذ أن تحول المنظمات إلى منظمات تعلم يمثل نقلة نوعية جوهرية في نشاطات المنظمات والأعمال، بعد أن أصبح التعلم مصدرا رئيسيا للميزة التنافسية المستدامة[٣].

والتحول إلى منظمة متعلمة يمكن المنظمات من تنوع مصادر معلوماتها من داخل المنظمة (مثل خبرات المديرين والعاملين، وبرامج التدريب والتطوير)، ومن خارجها (مثل العلاقات مع مختلف مؤسسات المجتمع، ووسائل الإعلام). وهذا التعلم يمكن المنظمات من توفير بيئة ثقافية فعالة ومشجعة على التفكير وتوليد الأفكار الجديدة التي تحقق الميزة التنافسية[٤].

وفى ظل مفهوم المدرسة المتعلمة يتم التأكيد على إتاحة التعلم للجميع، من خلال إمدادهم بالمعارف والمعلومات اللازمة وتشجيعهم على اكتسابها، لذا فإنه يمكن تمثيل المدرسة كما لو كانت شخصا يتعلم ويعالج المعلومات، مما ينعكس على خبرة العاملين بها، ومن ثم جودة أدائها ككل.

كما أن المنظمة المتعلمة تمتلك أهدافا تنظيمية من الواقع الذي يحتم مشاركة جميع العاملين في المخزون المعرفي الخاص بها، والعمل على تعزيزه بما لديهم من تجارب وخبرات اكتسبوها عبر الزمن[٥].

وتنتج المدرسة المتعلمة معارف وقيم وسلوكيات جديدة على المستويات كافة بين الأفراد وفرق العمل وعلى مستوى المدرسة ككل، حيث يتعلم الأفراد جزءا من أنشطتهم اليومية نتيجة تفاعلاتهم مع بعضهم البعض ومع العالم الخارجي، كما تتعلم فرق العمل عندما يتعاون أفرادها لتحقيق أهداف مشتركة، وتتعلم المدرسة ككل نتيجة للتغذية الراجعة من البيئة.

وتهتم العديد من الدول المتقدمة ببناء المدرسة المتعلمة، ففي اليابان يتضح مفهوم المدرسة المتعلمة من عدة مشروعات للشراكة بين الجامعة ــ المدرسة، ومنها مشروع الشراكة بين جامعة ناجويا The Nagoya University ولجنة التعليم في مدينة توكاي في قلب اليابان Toki City Board of Education in Central Japan حيث تم اختيار أساتذة وباحثين من جامعة ناجويا، وخبراء من لجنة التعليم بمدينة توكاي، ومعلمين من مدرسة فوكيشيما الثانوية لصغار السن Fukishima Junior High School لإعداد خطط واستراتيجيات جديدة للتعلم التنظيمي بالمدارس، مما أسهم في إعادة هيكلة الثقافة التنظيمية بالمدرسة كمنظمة متعلمة(٦).

أما مفهوم المدرسة ــ كمنظمة متعلمة في أستراليا ــ قد تم بحثه كجزء من مشروع بحثي يطلق عليه القيادة لتحقيق التعلم التنظيمي ونواتج تعلم الطالب Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes (LOLSO) المعمول من قبل المجلس الأسترالي للبحث Australian Research Council (ARC) ويركز المشروع على بحث طبيعة القيادة ودورها في تشجيع ودعم التعلم التنظيمي، وبحث تأثير القيادة والتعلم التنظيمي على نواتج تعلم الطالب(٧).

مشكلة البحث:

على الرغم مما يحظى به التعليم قبل الجامعى بجمهورية مصر العربية من اهتمام كبير من قبل الوزارة، والجهود المستمرة التي تبذلها لإصلاحه، إلا أن واقع المدرسة المصرية يزخر بالعديد من المؤشرات التي يستدل منها على وجود قصور في إدارة المدرسة وضعف قدرتها على استغلال المعلومات المتاحة لبناء معرفة جديدة، وأنها ليست بنمط المدرسة المتعلمة ــ التي تضع الخطط والاستراتيجيات والآليات بهدف زيادة قدرتها على التكيف مع التغيرات السريعة في البيئة ومواجهة التحديات ــ

وذلك لقلة الاستفادة من المداخل الإدارية الحديثة القادرة على تطوير الممارسات الإدارية والتنظيمية بها، ومن هذه المؤشرات ما يلي:

- الانتقادات الموجهة إلى المدرسة المصرية والتى تشكك في قدرتها على الاستجابة لظاهرة المعلوماتية، ومن أبرز تلك الانتقادات: قصور دور المدرسة في تنمية العقلية العلمية لدى الطلاب، مع قصور أداء قيادات الإدارة المدرسية لبعض المهام المتوقعة منهم(٨).
- ضعف الاستعداد لتقبل التغيير أو التعامل مع متغيرات العصر، وقتل روح المبادرة الفردية(٩).
- الافتقار إلى الرؤية والرسالة، والتقويم والذاتى، وخطة للتطوير في كل مدرسة، وكفاءة وفعالية القيادة المدرسية لتفى بمتطلبات الإصلاح، والافتقار إلى السلطة المتاحة للقيادة المدرسية لتمكينها من إصلاح العملية التعليمية على مستوى المدرسة، والعبء الزائد الذي يعانيه الهيكل التنظيمي للمدرسة، وزيادة عدد الإداريين وتداخل المسئوليات بين المستويات الإدارية(١٠).
- تضاؤل دور المدرسة إلى حد كبير كمصدر من مصادر المعرفة مقارنة بالمصادر الأخرى للمعرفة، بالإضافة إلى ضعف قدرة المدرسة والمؤسسات التعليمية في مجال توظيف المصادر المتنوعة والمتاحة من المعلومات، واستخدامها الاستخدام الأمثل(١١).
- افتقار المدرسة المصرية إلى المناخ التنظيمي الجيد الذي يسمح بمشاركة العاملين في إدارة العمل المدرسي، ويشجع على العمل الجماعي والتعاوني ويؤكد على لغة الحوار وتنمية العلاقات الإنسانية بين العاملين والقيادات المدرسية(١٢).

- تراجع مستوى التعليم قبل الجامعى، وتدنى قدرته على مواجهة المتغيرات الاقتصادية والتكنولوجية، وسيادة نمط التدريس القائم على الحفظ والتلقين، وسيادة نمط التقويم التقليدى الذي يقيس القدرة على الحفظ والاستذكار[١٢].

ووفقا لما سبق عرضه من أوجه قصور وسلبيات تعوق تحول المدرسة المصرية إلى مدرسة متعلمة تهتم بالتعلم التنظيمي، يسعى البحث للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن الإفادة من خبرتى اليابان وأستراليا فى بناء المدرسة المتعلمة في مصر ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما الأسس الفكرية لبناء المدرسة المتعلمة؟
٢- ما واقع المدرسة المتعلمة في اليابان؟
٣- ما واقع المدرسة المتعلمة في أستراليا؟
٤- ما مدى إمكانية الاستفادة من خبرتى اليابان وأستراليا في بناء المدرسة المتعلمة في مصر؟
٥- ما المقترحات الإجرائية التي يمكن أن تسهم في بناء المدرسة المتعلمة في مصر بما يتناسب مع الإطار الثقافي للمجتمع المصري؟

حدود البحث:

يسير البحث في نطاق الحدود الآتية:

أولا: حدود مجالية:

يقتصر البحث على دراسة المدرسة المتعلمة في مرحلة التعليم ما قبل الجامعى من حيث المفهوم، ومبررات الأخذ بها، والخصائص، والركائز، والنماذج، وعلاقتها بإدارة المعرفة، والعوامل المؤثرة فيها.

ثانيا: حدود مكانية:

تقتصر الحدود المكانية على المدرسة المتعلمة في كل من اليابان وأستراليا، **كما يلي:**

١- اليابان: من خلال دراسة مشروع الشراكة بين جامعة ناجويا The Nagoya University، ولجنة التعليم في مدينة توكاي Toki City Board of Education، وتطبيقه على مدرسة فوكيشيما الثانوية لصغار السن Fukishima Junior High School.

٢- أستراليا: من خلال دراسة مشروع القيادة لتحقيق التعلم التنظيمي ونواتج تعلم الطالب (LOLSO) الممول من قبل المجلس الأسترالي للبحث Australian Research Council (ARC).

ثالثا: حدود زمنية:

يقتصر البحث على دراسة الواقع الراهن للمدرسة المتعلمة في كل من اليابان وأستراليا.

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على الأسس الفكرية لبناء المدرسة المتعلمة.
٢- الوقوف على الواقع الراهن للمدرسة المتعلمة في اليابان.
٣- الوقوف على الواقع الراهن للمدرسة المتعلمة في أستراليا.
٤- التوصل إلى مدى إمكانية الاستفادة من خبرتي اليابان وأستراليا في بناء المدرسة المتعلمة في مصر.

٥- التوصل إلى مقترحات إجرائية يمكن أن تسهم في بناء المدرسة المتعلمة في مصر بما يتناسب مع الإطار الثقافي للمجتمع المصري.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث فى:

١- أنه يتناول مدخل التعلم التنظيمي باعتباره أحد المداخل الحديثة التي تسعى المنظمات بأنواعها كافة لتبنيه في ضوء التحديات التي فرضها عصر المعرفة.

٢- أنه يهتم ببناء المدرسة كمنظمة متعلمة، فالتغير الذي يحدث في عالم الأعمال اليوم يرافقه تغير في المهارات التي يحتاجها عالم الغد؛ عالم يصبح فيه التعلم المفتاح الأساسى للنجاح والتفوق والمزايا التنافسية المستدامة، ولعل هذا كله يحتاج إلى موارد بشرية متعلمة تتمتع بالقدرة على مواجهة العوامل البيئية سريعة التغير.

٣- إن التعلم هو القاعدة الحقيقية للابتكار، فالتعلم يحول الابتكار من نشاط متخصص وممارسة فردية للمبتكر، إلى ممارسة سلوكية في المنظمة المتعلمة ككل.

منهج البحث:

فى ضوء مشكلة البحث وأهدافه، فإن البحث الراهن يعتمد على المنهج المقارن، والذي تتحدد أبعاده **فيما يلي**[١٤]:

- البعد التاريخي: والذي يختص بدراسة نشأة الظاهرة التعليمية موضوع البحث وعلاقتها بالظواهر الأخرى ذات العلاقة، وكذلك علاقتها بمجتمعها بالدول المختارة للبحث.
- البعد الوصفي: ويتم على مستويين: يختص الأول بدراسة الظاهرة التعليمية في وضعها المعياري، ويهتم الآخر بدراستها في الدول المختارة للبحث.
- البعد التحليلي الثقافي: ويختص هذا البعد باظهار القوى والعوامل الثقافية المسئولة عن الوضع الراهن للظاهرة التعليمية.

- البعد المقارن التفسيري: ويقصد بهذا البعد تحديد أوجه التشابه والاختلاف للظاهرة التعليمية في دول البحث، وتفسيرها في ضوء العلوم الاجتماعية ذات العلاقة بالظاهرة.
- البعد التنبؤي: ويعكس هذا البعد الجانب النفعي أو الإصلاحي للمقارنة، ولكن نحو استشراف للمستقبل التربوي للظاهرة التعليمية موضوع البحث للدولة التي تعاني من مشكلات بشأنها.

وفى ضوء ما تقدم يمكن إجمال الخطوات الرئيسة التي يسير عليها البحث الحالي وفقا للمنهج المقارن على النحو التالي:

١- بيان التطور التاريخي لمتغير البحث (المدرسة المتعلمة) نظريا وفى دول المقارنة (اليابان وأستراليا).
٢- وصف شامل للمدرسة المتعلمة نظريا وفى دول المقارنة.
٣- إجراء التحليل الثقافي لواقع المدرسة المتعلمة في دول المقارنة لبيان الظهير الثقافي الفاعل في تلك الدول.
٤- عقد المقارنة التفسيرية لبيان أوجه التشابه والاختلاف لواقع المدرسة المتعلمة في اليابان وأستراليا وتفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة.
٥- طرح إجراءات مقترحة لبناء المدرسة المتعلمة في مصر بما يتناسب مع الإطار الثقافي للمجتمع المصري.

مصطلحات البحث:

تتحدد مصطلحات البحث فى:

المدرسة المتعلمة Learning School :

تعرف المنظمة المتعلمة بأنها المنظمة التي تتعلم جماعيا وبشكل فعال، وتعمل باستمرار على تحسين قدرتها في إدارة واستخدام المعرفة، وتمكين الأفراد من خلال إتاحة فرص التعلم داخل وخارج المنظمة، واستخدام التقنية لتنظيم التعلم والإنتاج[١٥].

كما تعرف بأنها المنظمة التي تشجع أعضائها على التعلم ، وتشجع تبادل المعلومات بين العاملين، ومن ثم تحقق قوة عمل أكثر معرفة، مما يؤدي إلى خلق منظمة مرنة للغاية، حيث يقبل العاملين على الأفكار الجديدة ويتكيفون معها ويتبادلونها من خلال رؤية مشتركة[١٦].

كما يمكن تعريفها بأنها المنظمة التي تعمل باستمرار على زيادة قدراتها وطاقاتها لتشكيل المستقبل، فهي منظمة ذات فلسفة تتنبأ بالتغيير وتستعد له، وتمنح العاملين قدرا من المرونة والحرية في التفكير، مما يحفزهم على العمل الجماعي لابتكار نماذج وطرق جديدة في التفكير[١٧].

وينظر البعض إلى المنظمة المتعلمة كمنظمة تسهم في إحداث تغيير جذري بها، وتمكن أعضائها من الإسهام في تحديد وحل المشكلات باستمرار[١٨]. إلا أن هذا التعريف يقتصر على حل مشكلات العمل التي لا تمثل إلا الحلقة الأولى في التعلم.

كذلك تعرف المنظمة المتعلمة بأنها المنظمة التي يقوم كل فرد من العاملين فيها بتحديد المشكلات وحلها، بما يجعل المنظمة قادرة على أن تغير وتحسن باستمرار من أجل زيادة قدرتها على النمو والتعلم وتنفيذ رسالتها[١٩]. وهذا التعريف يتخطى التعريف

السابق (حل المشكلات) إلى تعزيز القدرة؛ الأمر الذي يجعل التعلم يتجاوز المشكلات والاستجابة لها، ومن ثم تعميم الاستجابة إلى بناء القدرة (في أبعادها السلوكية والتنظيمية)؛ وهو أهم ما يميز المنظمة المتعلمة.

وفى ضوء ما تقدم، يمكن استخلاص تعريفًا إجرائيًا للمدرسة المتعلمة يتفق وطبيعة البحث الحالي مؤداه أن المدرسة المتعلمة هى المدرسة التي تتعلم جماعيا وبشكل فعال، وتعمل باستمرار على تحسين قدرتها في إدارة واستخدام المعرفة، وتمكن أعضاءها من الإسهام في تحديد وحل المشكلات مما يجعل المدرسة قادرة على النمو والتعلم والتنبؤ بالتغيير والاستعداد له بشكل جماعي.

الدراسات السابقة:

أجريت عدة دراسات عربية وأخرى أجنبية في مجال المنظمة المتعلمة (ومنها المدرسة المتعلمة)، يمكن توضيح أهم ما توصلت إليه بعض هذه الدراسات فيما يلي:

أولا: الدراسات العربية:

من الدراسات العربية التي اهتمت بالمنظمة المتعلمة **ما يلي:**

١-"التعلم التنظيمي مدخل لبناء المنظمات القابلة للتعلم، ١٩٩٨م"(٢٠).

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على مفهوم التعلم التنظيمي ووصف الآليات التي يمكن من خلالها بناء المنظمة القابلة للتعلم في البيئة المصرية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن هناك مجموعة من المعوقات التي تحول دون فعالية عملية التعلم في المنظمات؛ منها: غياب القيادة الواعية بأهمية التعلم التنظيمي، الافتقار إلى السياسات التي يجب اتخاذها لتبني مفهوم المنظمة المتعلمة، وغياب الوعي بثقافة التعلم التنظيمي.

٢-"**التعلم التنظيمي مدخل لتحول المدرسة المصرية إلى منظمة تعلم، ٢٠٠٠م**"[٢١].

هدفت الدراسة إلى وضع تصورا مقترحا يمكن من خلاله تحويل المدرسة المصرية إلى منظمة تعلم، والتعرف على مفهوم التعلم التنظيمي، ومداخله، وموجهاته، ونماذجه. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن إتمام مراحل التعلم التنظيمي وتحويل المدرسة إلى منظمة تعلم يحتاج إلى عدة متطلبات منها، تعلم الفريق، وبناء الرؤية المشتركة، وفهم العلاقات المتداخلة التي تؤثر وتتأثر بسلوك المنظمات ونجاحها، وأن تحول المدرسة المصرية إلى منظمة تعلم أمر مهم ويمكن تحقيقه.

٣-"**التعلم التنظيمي والتحول من الضعف الإداري إلى التميز في إدارة الأداء الإداري للدولة، ٢٠٠٣م**"[٢٢].

هدفت الدراسة إلى التعرف على الركائز الأساسية للمنظمة، والوقوف على التحديات التي تقابل المنظمات العامة بالجهاز الإداري في الدول العربية، والسمات التي يجب توافرها بتلك المنظمات للتحول إلى التميز في إدارة الأداء. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت إلى مجموعة نتائج بشأن سمات التحول إلى التميز في إدارة الأداء في الجهاز الإداري للدولة ومنها وجود نظام للتخطيط الاستراتيجي بوجه عام ليكون مصدرا لوضع الأهداف المتعلقة بأوجه نشاط المنظمة كافة، واعتبار عملية إدارة الأداء مدخلاً للتحسين والتطوير المستمر، وتبني مفاهيم الجودة الشاملة في كل ما تقوم به المنظمة.

٤-"**تأثير ثقافة التمكين والقيادة التحويلية على المنظمة المتعلمة، ٢٠٠٩م**"[٢٣].

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تأثير ثقافة التمكين (الفني والإداري) والقيادة التحويلية على المنظمة المتعلمة في مجموعة شركات طلال أبوغزالة في

الأردن. وتبنت الدراسة المنهج الوصفي الميداني، وتم استخدام استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة، وتوصلت إلى أن هناك تأثير للمتغير المستقل (ثقافة التمكين) عند مستوى دلالة ٠,٠١ على المتغير التابع (المنظمة المتعلمة)، كما أن هناك تأثير للمتغير المستقل (القيادة التحويلية) عند مستوى ٠,٠١ على المتغير التابع (المنظمة المتعلمة).

٥- **"المنظمة المتعلمة وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية: دراسة حالة القطاعات الرئيسة في الهيئة الملكية بالجبيل، ٢٠٠٩م"(٢٤).**

هدفت الدراسة إلى تقييم الإمكانات ذات الصلة بمفهوم المنظمة المتعلمة في القطاعات الرئيسة بالهيئة الملكية بالجبيل التي تدير أكبر المدن الصناعية في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام نموذج (مارسك وواتكنز Marsick & Watkins) للمنظمة المتعلمة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. ومن النتائج التي توصلت إليها أن أقل أبعاد المنظمة المتعلمة توافرا في القطاعات الرئيسة بالهيئة الملكية بالجبيل هما: تمكين الأفراد نحو رؤية مشتركة، وإنشاء نظم المعرفة والتعلم، في حين كان أكثر الأبعاد توافرا هو: تشجيع الاستفسار والحوار.

٦-**"مجتمعات التعلم مدخل لضمان الجودة في المدارس الثانوية ــ دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات، ٢٠٠٩م"(٢٥).**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم مجتمعات التعلم، وأهميته التربوية، وتحليل ودراسة مدى تواجد مجتمعات التعلم في بعض المدارس الثانوية بدولة الإمارات، وكيفية تحويل المدارس الثانوية بالإمارات إلى مجتمعات للتعلم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك معوقات عديدة تعترض تحويل مدارس الإمارات إلى مجتمعات تعلم، كما توصلت إلى أن

تحويل المدارس الثانوية إلى مجتمعات تعلم يتطلب نشر ثقافة التنمية المهنية داخل المجتمع المدرسي.

٧-"مفهوم المنظمة المتعلمة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، ٢٠١٠م"(٢٦).

هدفت الدراسة إلى تحديد أبرز خصائص المنظمة المتعلمة من منظور أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية، واستكشاف أهم العوامل التنظيمية والثقافية الداعمة لتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة. وتبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلى. واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات من المبحوثين. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها أن قيام الإدارة بوضع خطط واضحة محددة لتعليم وتدريب الأفراد في المنظمة يساعد على نجاح التغيير الاستراتيجي، وأن ممارسة التعلم التنظيمي يختلف باختلاف دعم الإدارة العليا ونوع النشاط وحجم المنظمة، وأن البعد الثقافي لممارسة التعلم التنظيمي كان أكثر المتغيرات ارتباطا باحداث التغيير الاستراتيجي.

٨-"أثر خصائص المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي ــ دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية، ٢٠١٠م"(٢٧).

هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن أثر خصائص المنظمة في تحقيق التميز المؤسسي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت إلى مجموعة من النتائج منها: توجه الوزارة نحو استخدام مدخل منهجية التعلم التفاعلى، وتركيز الوزارة في إنجاز عملها على فرق العمل وذلك لدعم تبادل المعرفة بين عامليها، واتباع الوزارة لأسلوب رشيد في إدارة مواردها المالية، وإقامة الوزارة للدورات التخصصية الهادفة لبيان أهمية التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

أجريت العديد من الدراسات الأجنبية في مجال المنظمة المتعلمة ، ويركز البحث الحالي على بعض هذه الدراسات، ويمكن توضيحها فيما يلي:

١-"دراسة العلاقة بين خصائص المنظمة المتعلمة وتبني التغيير، والإبداع، والأداء التنظيمي، ٢٠٠٥م"[٢٨].

هدفت الدراسة إلى بيان طبيعة العلاقة بين خصائص المنظمة المتعلمة وكل من تبني التغيير، والإبداع، والأداء التنظيمي. وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٠٠ فرد من العاملين في أقسام تكنولوجيا المعلومات في المصانع الكبرى في الولايات المتحدة الأمريكية، بالإضافة إلى ٢٥٦ فردا من العاملين في شركات التأمين الصحي. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين خصائص المنظمة المتعلمة وتبني التغيير، بالإضافة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بينها وبين الإبداع والأداء التنظيمي.

٢-"المنظمة المتعلمة والتحول: استراتيجيات لتحسين الأداء، ٢٠٠٩م"[٢٩].

هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين المنظمة المتعلمة والتدريب من خلال استراتيجيات التعلم وإدارة المعرفة لتحسين الأداء وتحقيق الميزة التنافسية. وعملت الدراسة على التركيز على التعلم والمعرفة، واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحسين الأداء وربط التعلم الفردي والتعلم التنظيمي، والتركيز على الدراسات السابقة في المجال. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية تؤكد أن المنظمة المتعلمة هى أكثر قدرة على نقل التدريب. وتمثلت نتائج الدراسة في أهمية التعلم التنظيمي والتدريب كعوامل رئيسية لتحسين الأداء وتحقيق الميزة التنافسية. وأن إيجاد العلاقة بين المنظمة المتعلمة والتدريب يؤدي إلى تحسين الأداء وتعظيم الفوائد المكتسبة وتمكين المنظمات من البقاء في دائرة التنافسية في مواجهة المنافسة العالمية والبيئة المتغيرة باستمرار والظروف الاقتصادية غير المستقرة. وتتمثل أهمية الدراسة في تقديم اتجاه ذا أهمية من البحوث

ذات الصلة بوجود علاقة بين المنظمة المتعلمة والتدريب وبناء الاستراتيجيات لتيسير التعلم وإدارة المعرفة.

٣-"المنظمة المتعلمة: الاختلافات في مستويات تنظيمية متباينة، ٢٠١٠م"(٣٠).

هدفت الدراسة إلى فحص تصورات المديرين والمشرفين والعاملين من مختلف المنظمات ذات الصلة بالأبعاد السبعة للمنظمة المتعلمة، وأيضا ذات الصلة ببعدي المعرفة والأداء المالي. وقد تم قياس تصورات ١٤٣ عضوا من مختلف المستويات التنظيمية في أربع منظمات، ومقارنة الأبعاد باستخدام استبيان المنظمة المتعلمة. وأشارت نتائج تحليل التباين إلى تأثير مستوى التنظيم على أبعاد المنظمة المتعلمة وعلى بعدي الأداء. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اثنين من أبعاد التعلم (التمكين، ونظام الاتصال)، كما أشارت النتائج الخاصة بالأداء إلى أن المديرين أعلى من المشرفين والعاملين بالنسبة للأداء المالي. وأوضحت النتائج العملية للدراسة الحاجة إلى مزيد من التواصل والمشاركة بين المستويات المختلفة في المنظمة، وتمكين العاملين من استخدام المعلومات والمشاركة في اتخاذ القرار.

٤-"إنشاء منظمة متعلمة ابتكارية، ٢٠١٠م"(٣١).

هدفت الدراسة إلى توضيح كيفية تحويل المنظمة إلى منظمة متعلمة ابتكارية حيث ناقشت الدراسة دورة حياة المعرفة The Life Cycle of Knowledge في المنظمة، وعرض الأساس النظري والفكري للتعلم الابتكاري. كما قدمت الدراسة أمثلة على التعلم الابتكاري، تبعه وصف لطبيعة توزيع العمل، والأهداف الكامنة وراء أداء العمل، والاحتياجات المعرفية للمتعلمين في المنظمة. ثم انتهت الدراسة بتوضيح وصفا للتكنولوجيا الداعمة اللازمة لتحويل المنظمة إلى منظمة متعلمة.

٥-"العوامل المؤثرة في استدامة التعلم التنظيمي في المنظمات غير الربحية، ٢٠١٠"[٣٢].

هدفت الدراسة إلى توسيع نطاق دراسة التعلم التنظيمي والعوامل التي تؤثر في البيئات التنظيمية. وقد تم استخدام مناهج البحث الكمية والنوعية في الدراسة، وتم تحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام التحليل النوعي لمعامل ارتباط (بيرسون) وتحليل الانحدار المتعدد. وأشارت نتائج الدراسة إلى توافر الدافعية الفردية للتعلم، والثقافة التنظيمية التي لها تأثير واضح على استدامة التعلم التنظيمي في المنظمات غير الربحية. وتمثلت حدود البحث في توضيح العوامل المؤثرة في التعلم بالمنظمات. وأوضحت الدراسة المفاهيم والنظريات ذات الصلة، كما ركزت حدود الدراسة على المنظمات غير الربحية، والتعلم التنظيمي بها، ودور الإدارة والقيادة في دعم التعلم بها، وتمكين العاملين من التعلم بشكل فعال، وتشجيع المبادرات وإنتاج الأفكار الجديدة، وتعزيز العمل الجماعي وفرق العمل، وتنمية الثقافة التنظيمية لضمان تحسين الأداء الكلي للمنظمة.

تعليق على الدراسات السابقة:

أوضحت الدراسات السابقة الاهتمام بدراسة المنظمة المتعلمة من حيث مفهومها، وخصائصها، ونماذجها المختلفة ومبررات الأخذ بها، وأن بعضها قد اهتم بدراسة المنظمة المتعلمة وتطبيقاتها في دولة الباحث مثل السعودية أو الإمارات العربية، ومحاولة التوصل إلى آليات لكيفية تحويل المنظمات إلى منظمات متعلمة. كما تناولت بعض الدراسات التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة كمدخل لتحويل المدرسة المصرية إلى مدرسة متعلمة وكيفية وضع تصور مقترح لذلك.

ويختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في جوانب متعددة من أبرزها ما يلي:

- أن معظم الدراسات السابقة ركزت في تناولها للمنظمة المتعلمة على منظمات الأعمال والشركات، بينما ركز البحث الحالي على المدرسة المتعلمة.
- أن معظم الدراسات السابقة استخدمت منهج البحث الوصفي، بينما استخدم البحث الحالي منهج البحث المقارن.
- أن معظم الدراسات السابقة اقتصرت على دراسة المنظمة المتعلمة في الدولة التي ينتمى إليها الباحث فقط، بينما أهتم البحث الحالي بدراسة الخبرات الدولية في هذا المجال ومحاولة الإفادة منها في مصر.

وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في جوانب متعددة منها:

- إبراز أهمية البحث الحالي ومبررات القيام به.
- تدعيم بعض الجوانب المتعلقة بالتعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة.
- الإطار النظري للمنظمة المتعلمة ومفهومها وخصائصها ومبررات الأخذ بها.
- نتائج الدراسات السابقة، وما توصلت إليه، ومحاولة استكمال ما انتهت إليه الدراسات السابقة.

خطوات البحث:

تنقسم خطوات البحث إلى ما يلي:

الخطوة الأولى : الإطار العام للبحث، وقد تم تناوله.

الخطوة الثانية : الإطار النظري والفكري لبناء المدرسة المتعلمة.

الخطوة الثالثة : واقع المدرسة المتعلمة في اليابان.

الخطوة الرابعة : واقع المدرسة المتعلمة في أستراليا.

الخطوة الخامسة : التحليل المقارن وإجراءات مقترحة للإسهام في بناء المدرسة المتعلمة في مصر.

ويمكن توضيح الإطار النظري للبحث في الجزء التالي.

القسم الثاني: بناء المدرسة المتعلمة (إطار نظري)

إن بقاء المنظمات ونجاحها يعتمد على قدرتها على التحول إلى منظمات متعلمة وممارسة التعلم الذى يعمل على تعزيز ما لديها من تجارب وخبرات، ويحتم مشاركة جميع العاملين في المخزون المعرفى الخاص بها. هذا وتتوجه المنظمات الى تحويل ماتعلمته الى منتجات أو خدمات، وعلاقات، وعمليات متطورة جديدة تصل بها الى السوق وبشكل أفضل وأسرع مما يأتى به المنافسون، وهذا يفسر اتجاه المنظمات إلى مكافأة من يتجه نحو التعلم بنفس القدر الذى يكافئ به الأداء المتميز .

أولا: ماهية المدرسة المتعلمة:

بدأت فكرة المنظمة المتعلمة منذ السعبينيات من القرن العشرين، حيث تم اشتقاقها من عمل (ارجريس وسكون Argyris & Schon) عام ١٩٧٨م عن التعلم التنظيمي، كما تعزى إلى الدراسات التي قام بها (ريفانز Revans) عام ١٩٨٣م[٣٣].

وتمتد جذور المنظمة المتعلمة إلى طريقة البحث العلمي ونظرية التنظيم والتنظيم العضوي، كما يعزى مصطلح المنظمة المتعلمة إلى ما أشار إليه بيترسينج Peter Senge حول مسئولية المنظمات عن التكيف مع تطورات العالم المعاصر ومواكبته، وأن تحقيق تلك المسئولية يتطلب تحول المنظمات إلى منظمات تعليمية وتعلمية[٣٤].

وفى مجال الإدارة توجد علاقة عضوية بين التعلم والمنظمات، محورها الأساسي التركيز على أهمية العنصر البشري، وضرورة تنميته المستمرة، بما يرقى

بأدائه، ويسهم في تحسين أداء المنظمة ككل، ويتوافق مع متطلبات عصر المعرفة، لذلك برزت مصطلحات إدارية تمتزج بعملية التعلم بشكل أو بآخر، من أهمها: التعلم التنظيمي، والمنظمة المتعلمة، وإدارة المعرفة(٣٥).

لقد كانت المشكلة الأساسية التي واجهت عمل المنظمات خلال القرن الماضي مشكلة مهارية تنفيذية بالدرجة الأولى، انطلاقا من مبدأ التخصص وتقسيم العمل التقليدي، واعتماده على الأداء النمطي الروتيني الذي لا يحتاج إلى معلومات ومعارف واسعة.. إلى أن تحولت هذه المنظمات بشكل نوعي من الإنتاج السلعي إلى الإنتاج الخدمي المعرفي في نهاية القرن الماضي أو ما يسمى باقتصاد المعرفة بفعل المتغيرات المعرفية والتقنية على وسائل وقوى الإنتاج(٣٦).

والمنظمة المتعلمة هى منظمة تدار بشكل واع ومنظم حيث إن عملية التعلم تعد إحدى العناصر الجوهرية في قيمها وأهدافها، وتسعى إلى بناء هيكل يساعد على تسهيل عملية التعلم، وتهتم بتقييم مستويات التعلم والتطور التنظيمي، كما أنها تستمر في بناء قيادة تساعد الأفراد على تحقيق أهدافهم وأهداف المنظمة(٣٧).

ويتعلم الأفراد في المنظمة المتعلمة مهارات التفاعل الاجتماعى وكيفية تنمية مهاراتهم ذاتيا، وطرق التفاعل مع الجماعات الأخرى. كما تتعلم المنظمة ككل كيف تفكر وتتصرف استراتيجيا لتستجيب للتغيرات البيئية المتلاحقة. وتعرف المنظمات التي تبحث عن المستقبل بأنها منظمات متعلمة Learning Organization، ولا يقصد بالمنظمة المتعلمة هى المنظمة التي تبحث عن معلومات من الخارج وتدمجها في أنظمتها الداخلية، وإنما هى التي تكون عمليات التعلم جزءا من كيانها ونسيجها(٣٨). وهناك ثلاثة أنواع متداخلة من عمليات التعلم، وهى(٣٩):

١- التعلم التشغيلي Operational Learning :

يعتمد على جهود المنظمة لتطوير عملياتها الرئيسة ؛ فالتعلم التشغيلي يعني كيفية أدائنا لواجباتنا الوظيفية على أحسن وجه ممكن لخدمة العملاء، وأن تقوم بتصحيح ما يقع من أخطاء بصورة مستمرة.

٢- تعلم النظم Systemic Learning:

يعتمد تعلم النظم على فكرة أن المنظمة عبارة عن مجموعة معقدة من النظم المتداخلة. ويحدث تعلم النظم عندما تقوم المنظمات بإحداث تغييرات ليس فقط في إجراءات العمل، وإنما في قيم وسياسات وقواعد تلك المنظمة، ويركز تعلم النظم على تحسين أداء المنظمة ككل، وليس الاهتمام فقط بتحسين أداء نظام بمعزل عن النظم الأخرى.

٣- تعلم التحول Transformational Learning :

يقصد به عملية التحسين المستمر للمنظمة العامة. ويتضمن تعلم التحول كلا من التعلم التنظيمي وتعلم النظم في عملية مستمرة لتحقيق التغيير.

مما سبق يتضح أنه في ظل مفهوم المدرسة المتعلمة (كمنظمة متعلمة) يتم التأكيد على إتاحة التعلم للجميع، والتعلم يعبر عن تعديل سلوك العاملين من خلال تزويدهم بالمعارف والمعلومات اللازمة، حيث يتعلم الأفراد جزءا من أنشطتهم اليومية نتيجة تفاعلاتهم مع بعضهم البعض ومع العالم الخارجي، كما تتعلم الجماعات عندما يتعاون أفرادها لتحقيق أهداف مشتركة، وتتعلم المدرسة ككل نتيجة التغذية الراجعة من البيئة، وتتم ترجمة المعرفة المتعلمة إلى أهداف جديدة وإجراءات وخطط تحدد فيها الأدوار والمهام وتوضح بها معايير النجاح.

والتعلم التنظيمي مفهوم يربط بين مصطلحي التعلم والمنظمة، فالتعلم يعبر عن تعديل سلوك العاملين من خلال تزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة؛ وبذلك يمكن اعتبار المنظمة شخصا يتعلم ويعالج المعلومات، مما ينعكس على خبرة العاملين بها، ومن ثم جودة أدائها[٤٠].

بينما يرى آخرون أن التعلم التنظيمي هو "الوسيلة التي من خلالها يكتشف الأفراد في المنظمات باستمرار كيف أنهم هم الذين يشكلون الواقع الذين يعملون فيه وكيف أنهم باستطاعتهم تغيير ذلك الواقع"[٤١].

ويرى البعض أنه لا يوجد اختلاف بين مفهومي التعلم التنظيمي Organizational Learning، والمنظمة المتعلمة Learning Organization، إلا أن كثيرا من الأدبيات تركز في التعلم التنظيمي على العمليات المتضمنة في كل من التعلم الفردى والجماعي داخل المنظمات، وتتعامل مع المنظمة المتعلمة على أنها عملية اكتساب ونقل المعرفة والمهارات والقيم التي تتراكم عبر الزمن سواء كانت ملحوظة أو غير ملحوظة، والتى تؤدي لتغيير في السلوك الكامن للمؤسسة[٤٢]. كما أن التعلم التنظيمي يشير إلى العملية في حين أن المنظمة المتعلمة مفهوم يركز على كيان أو موضوع التعلم[٤٣].

مما سبق يتضح أن المدرسة المتعلمة تبنى على أسس واضحة من الموارد المعلوماتية والمعرفية، والموارد البشرية القادرة على الإبداع والابتكار، تستطيع أن ترسم استراتيجياتها ضمن سيناريوهات واضحة المعالم تحاكى المستقبل الذي يتسم بالغموض والمخاطرة.

ثانيا: مبررات الأخذ بمفهوم المدرسة المتعلمة:

تواجه المدرسة العديد من التحديات والتى تبرز حاجة المدرسة للتحول إلى منظمة متعلمة. ومن أبرز تلك التحديات[٤٤]:

١- العالمية:

تحقق العالمية نجاحا في الاقتصاد وسوق المال والتعليم، نتيجة للمنافسة الحادة بين المنظمات من أجل الاستمرار والانتشار والإنتاج.

٢- التغيير والإصلاح التربوي:

حيث يتم الإسراع بعمليات التغيير والإصلاح التربوي، من خلال تحطيم البيروقراطية والاهتمام باللامركزية والمشاركة وجعل المدرسة الوحدة الأساسية المسئولة عن صنع وإدارة التغييرات التربوية.

٣- تكنولوجيا المعلومات:

إن أحد عناصر التوجه نحو التغيير الاستراتيجي في العالم هو التجديد والإبداع التكنولوجي، وتحديدا، فإن تكنولوجيا المعلومات عملت وبشكل جذري على تغيير أسس المنافسة وتحقيق أهداف المنظمات.

٤- تغير أدوار المدرسة:

حيث أصبح على المدرسة في ــ القرن الحادي والعشرين ــ أن تكون قادرة على إدارة التغيير في مجتمع المعرفة والمعلوماتية، وإيجاد جيل جديد من الطلاب قادر على التفكير والإبداع، والأخذ بمعايير الجودة والاعتماد والمحاسبية.

٥- **الاهتمام بمدخل الإدارة الذاتية:**

حيث تزايد الاهتمام الدولي بالإدارة الذاتية للمدرسة، وإعطاء المدرسة المزيد من السلطة والمسئولية والتمكين والاستقلالية، بحيث تتحول المدرسة إلى منظمة تدير وتقيم وتعلم نفسها بنفسها.

٦- **المعرفة:**

أصبحت المعلومات أهم مصادر الثروة، وصارت المعرفة أكثر أهمية للمنظمات، وأضحى العنصر البشري المصدر الرئيس لقوة المنظمة، فالمعرفة ضرورية لزيادة قدرة العاملين على تحسين الأداء وتطويره ولتحقيق الميزة التنافسية للمنظمة.

٧- **تطور أدوار وتوقعات العاملين:**

إن المعرفة والرؤية الناتجة عن تعلم العاملين تزداد قيمتها مع الاستخدام والممارسة، لذا فإن الأمر يتطلب من المنظمة أن تحسن جذب واستقطاب صناع المعرفة والحرص على تحفيزهم وتوفير بيئة مشجعة لهم.

ولعل ما سبق يفسر تزايد الاتجاه العالمي نحو تدعيم فكرة أو مفهوم المدرسة المتعلمة التي تحرص على اكتساب المعرفة وتوظيفها ونشرها بين قادتها وجميع العاملين بها.

ثالثا: خصائص المدرسة المتعلمة:

توجد العديد من الخصائص التي تميز المدرسة المتعلمة والتى تحتضن عمليات التعليم والتغيير والتحسين المستمر والإبداع والابتكار، **وفيما يلي مجموعة من هذه الخصائص:**

١- اتباع منهجية البحث العلمي وطرق التفكير المنظومي كأسس في التخطيط والتفكير واتخاذ القرارات[٤٥].

٢- انسياب المعرفة وتدفقها في قطاعات المدرسة المختلفة، وميل مستوى التطور المعرفي ودرجة استخدام المعرفة وتوظيفها في العمليات إلى التعادل بين قطاعات المدرسة ومستوياتها التنظيمية المختلفة، أى أن المدرسة في حالة من التوازن المعرفي[٤٦].

٣- زيادة قدرة المدرسة على التكيف والتوافق مع المتغيرات التي تطرأ عليها، والاستجابة لمتطلبات المجتمع[٤٧].

٤- وجود قوة دافعة للتعلم المستمر والتحصيل العلمي والتعلم وتوليد المعرفة وتطبيقها[٤٨].

٥- تحديد الغرض الذي يتم من أجله التعلم واكتساب المعرفة، حيث تقوم المدرسة المتعلمة بتحديد هدفها المعرفي، وهذا يقود إلى تحديد نوع المعرفة التي تحتاجها المنظمة، وتحديد النشاطات اللازمة للحصول على المعرفة، وكذلك الأفراد القادرين على ذلك وتطبيقها ومتابعة التطبيق[٤٩].

٦- زيادة القدرة المؤسسية، والإقدام على المخاطر دون خوف[٥٠].

٧- زيادة القدرة الابتكارية والإبداعية للمدرسة[٥١].

٨- الحفاظ على تماسك الأفراد بالمدرسة ووحدتها في ظل الظروف المتغيرة[٥٢].

٩- تدعيم عملية التنمية المهنية المستمرة والذاتية لجميع العاملين بالمدرسة على اختلاف مستوياتهم التعليمية والوظيفية[٥٣].

١٠- الحصول على أداء متميز على مستوى الفرد وعلى مستوى المدرسة ككل[٥٤].

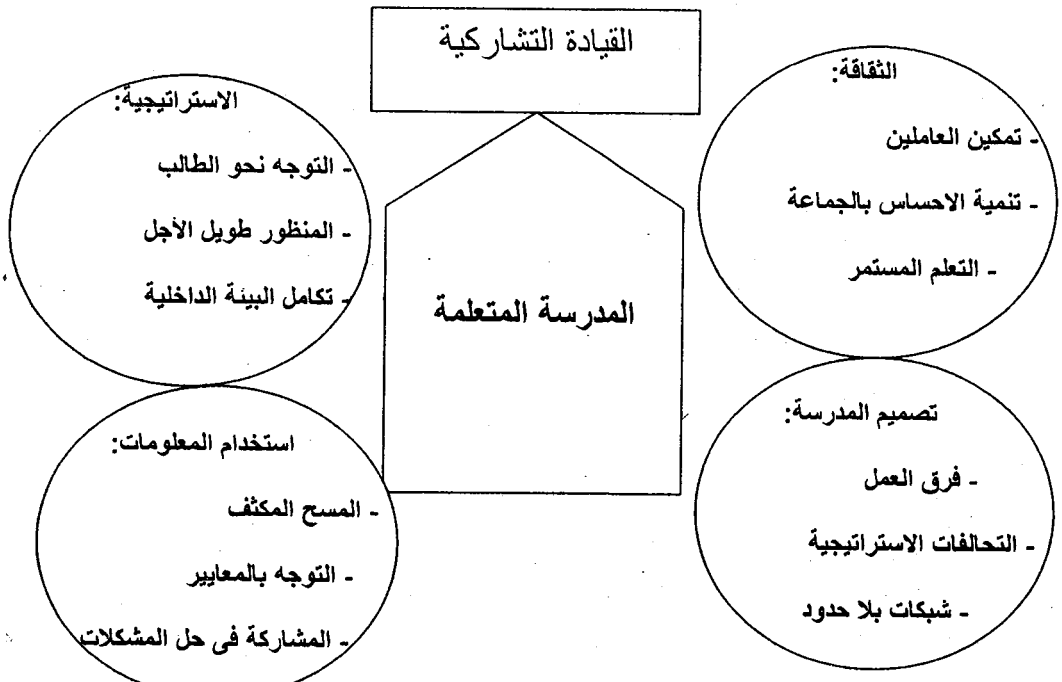
١١- التمكين الإداري للعاملين[٥٥].

١٢- التعلم من الخبرات الذاتية والخبرات المتميزة للغير[٥٦].

فى ضوء ما سبق، يمكن القول إن المدرسة المتعلمة تتميز بسعيها الدائم للحصول على المعرفة لمواكبة التغيرات المحيطة بها، وتطوير المهارات لفهم وإدراك إدارتها، وتعبيرها عن رؤية مستقبلية بتركيزها على العلاقات التعاونية من أجل تقوية المعرفة وتحقيق الإنجاز.

رابعا: الركائز الأساسية للمدرسة المتعلمة:

يمكن توضيح الركائز الأساسية للمدرسة المتعلمة، كما بالشكل التالي:



Source: Hellriegel, D., (*et al.*), Management, (Washington: International Thomson Publishing, 1999), p. 436.

تقوم المدرسة المتعلمة (كما هو موضح بالشكل) على خمس ركائز تتفاعل مع بعضها البعض وهي[٥٧]:

١- القيادة التشاركية:

وهى القيادة التي تشجع العاملين على المشاركة في اتخاذ القرار، وتخلق ثقافة تدعم وتساند أهداف وجهود المدرسة؛ قيادة قادرة على تهيئة البيئة المناسبة لتعلم أفراد المدرسة وتضمن استمرار التعلم وتوظيفه في إحداث تعلم حقيقي لدى الطالب، قيادة تشجع على الإلتزام الجماعي بمبادئ إرشادية، تحدد بوضوح ما يعتقده أعضاء المدرسة وما يسعون إلى تحقيقه. وهذه المبادئ لا تحدد فقط من قبل مواقع قيادية بل الأهم أن تكون متجسدة في عقول وقلوب جميع العاملين في المدرسة.

٢- الثقافة:

حيث تتبني المدرسة المتعلمة ثقافة تنظيمية جديدة تقوم على تمكين العاملين، وتنمية الإحساس بالجماعة، والتحسين المستمر، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

أ- تمكين العاملين:

حيث تشجع المدرسة المتعلمة العاملين بها على المحاولة والتجريب، واستخدام مداخل جديدة، والابتكار، فالتمكين يتيح سبلا لتكامل المهام، ويسمح للعاملين بالتوحد مع أهداف المنظمة. فالعاملين الذين يتم تمكينهم يسعون دائما لإيجاد طرق أفضل لتحقيق الأهداف. كما أن نجاح أى تجربة يعتمد إلى حد كبير على مشاركة أهل الخبرة، كما يزيد تواصل الأجيال من قيمة هذا النجاح، وذلك لأنه يحقق نجاحا على مستوى تنمية الموارد البشرية وتأهيل الشباب لمؤسسات المستقبل من خلال تبادل الحكمة والمعرفة والخبرة بين جيل الرواد وجيل الشباب.

ب- تنمية الإحساس بالجماعة:

تعمل المدرسة المتعلمة على تنمية الإحساس بالجماعة وذلك من خلال:

- تنمية الثقة والتعاون واحترام الجميع بعضهم بعضا، حيث تتسم الجماعة بالقدرة على الاتصال المفتوح الصادق، والقدرة على حل المشكلات دون تحويلها إلى إدارة أخرى أو تصعيدها إلى أعلى الهيكل التنظيمي.
- تَقَبُّلُ الصراع والمناقشات كتفاعلات مقبولة تؤدي إلى إيجابية العلاقات.
- تعاون العاملين نظرا لرغبتهم في التعاون، ليس لأنهم مضطرون إلى ذلك.
- بذل الجهود الإضافية اللازمة لإيجاد بدائل متعددة لحل المشكلات.

جـ- التعلم المستمر:

تعمل المدرسة المتعلمة على تشجيع التعلم من خلال:

- تشجيع الأفراد على التعلم بطرق متعددة.
- المشاركة في اتخاذ القرار.
- تحمل العاملين مسئولية تحديد المشكلات وإيجاد الحلول لها.
- الهياكل التنظيمية المسطحة التي تعتمد على عمل الفريق، وتيسر عملية التعلم نظرا لمشاركة العاملين في مجال واسع من الأنشطة، والعمل مع بعضهم البعض مما يتيح للفرد إمكانية التعلم من الآخرين.
- التدريب لضمان التعليم المستمر.

٣- **الاستراتيجية:**

حيث تتمثل استراتيجية المدرسة المتعلمة في التوجه نحو الطالب، والمنظور طويل الأجل، وتكامل البيئة الداخلية، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

أ- التوجه نحو الطالب: فالهدف الرئيس للمدرسة المتعلمة هو الطالب كمخرج نهائي للعملية التعليمية بما يكتسبه من معارف ومهارات واتجاهات.

ب- المنظور طويل الأجل: حيث يعد المنظور طويل الأجل مطلبا حاسما للمدرسة المتعلمة، فالتعلم والتغيير يحتاج لتخطيط طويل المدى.

جـ- تكامل البيئة الداخلية: ويقصد به أن تتكامل التخصصات والأقسام وأدوار الأفراد لتحقيق الأهداف المنشودة.

٤- **تصميم المنظمة (المدرسة):**

وتشمل هذه الركيزة فرق العمل، والتحالفات الاستراتيجية، والشبكات اللامحدودة بين المدارس المحلية والدُولية.

٥- **استخدام المعلومات:**

وتشمل هذه الركيزة المسح المكثف للبيئة الداخلية والخارجية والتوجه بالمعايير، والمشاركة في حل المشكلات.

كما يوضح (جارفن Garvin) خمس ركائز للمدرسة المتعلمة تتمثل فيما يلي[٥٨]:

١- حل المشكلات نظميا، والتفكير من منظور نظمي، واستخدام الأدوات والأساليب الإحصائية لتحسين عمليات صنع القرار.

٢- الاختبار والتجريب بطرق جديدة، والتأكد من تدفق الأفكار الجديدة والمبتكرة.

٣- التعلم من الخبرة المتراكمة، وتدوين الدروس المتعلمة (النجاحات والإخفاقات) بشكل يتيح للأفراد الوصول إليها والإطلاع عليها وهذا ما يسمى بالذاكرة التنظيمية.

٤- التعلم من خبرات الآخرين، فالنظر إلى المنظمات الأخرى يمكن أن يكون أرضا خصبة للأفكار ومحفزا للتفكير الإبداعي.

٥- نقل المعرفة بسرعة وكفاءة إلى داخل وخارج المنظمة.

يتضح مما سبق أن هناك ركائز أساسية للمدرسة المتعلمة. وإن كان لكل المدارس القدرة على التعلم، فمن غير المعقول أن تكون كلها قادرة على التعلم بشكل جيد. كما يمكن أن يتعلم الفرد من دون أن يشرك المدرسة في حصيلة ماتعلمه، وبإمكان المدرسة القيام بنفس الدور أيضا، فتحجب معرفتها عن الآخرين. أما المدرسة المتعلمة فهى تلك المدرسة التي تملك قوة وقابلية مضاعفة على التعلم والتكيف والتغيير. إنها مدرسة يتم فيها تحليل عمليات التعلم وتطويرها ورصدها وربطها بإحكام مع الأهداف الإبداعية للمدرسة.

خامسا: نماذج بناء المدرسة كمنظمة متعلمة:

لا يوجد تعريف محدد للمنظمة المتعلمة، أو مدخل محدد أو استراتيجية معينة تتبعها المنظمات للتحول إلى منظمات متعلمة، ولذلك نجد أن هناك العديد من النماذج للمنظمة المتعلمة التي تعكس وجهة نظر واضعيها وطريقة تفكيرهم، ونتائج خبراتهم في هذا المجال وفيما يلي عرض لخمسة نماذج للمنظمة المتعلمة والتى تعد من أهم النماذج التي تناولتها الأدبيات البحثية.

١- نموذج بيتر سينج Peter Senge Model :

وضع هذا النموذج بيتر سينج عام ١٩٩٠م، الذي يعد مبتكر فكرة المنظمة المتعلمة، وقد وضع سينج خمسة أسس ينبغي أن تلتزم بها المنظمة التي تسعى إلى أن تكون منظمة متعلمة وهي على النحو التالي[٥٩]:

الأساس الأول: التفكير النظمي Systemic Thinking: وهو منهج يقوم على رؤية الكل بدلا من الجزء، ورؤية العلاقات البينية التي تربط بين أجزاء النظام فضلا عن التركيز على الأجزاء ذاتها.

الأساس الثاني: التميز الشخصي Personal Mastery: وهو العمل باستمرار على توضيح الرؤية الشخصية بدقة، ورؤية الواقع بموضوعية مما يساعد على تركيز الجهود، والمثابرة على تحقيق ما يطمح الفرد في تحقيقه.

الأساس الثالث: النماذج الذهنية Mental Models: وهى تلك الافتراضات والصور الذهنية الراسخة في الأعماق، والتى تؤثر في تصور الناس للعالم وتفسيرهم للأحداث من حولهم وكيفية التعامل معها.

الأساس الرابع: الرؤية المشتركة Shared Vision: وهى قدرة مجموعة من الأفراد على رسم صورة مشتركة أو متماثلة للمستقبل المنشود.

الأساس الخامس: التعلم بالفريق Team Learning: وهى العملية التي يتم بموجبها تنظيم وترتيب وتوحيد جهود مجموعة من الأفراد لتحقيق النتائج التي يرغبون في تحقيقها.

٢- نموذج مارسك وواتكنز Marsick and Watkins Model :

قدم كلا من مارسك وواتكنز Marsick & Watkins عام ١٩٩٣م نموذجا متكاملا للمنظمة المتعلمة مبنيا على تعريفهم للمنظمة المتعلمة ويحدد هذا النموج عنصرين أساسيين للمنظمة المتعلمة متكاملين ومتداخلين في التأثير على قدرة المنظمة، وهما الأفراد والبناء التنظيمي، ويركز هذا النموذج على التعلم المستمر لجميع مستويات التعلم التنظيمي (مستوى الأفراد، مستوى الجماعات، المستوى التنظيمي)، حيث يشتمل كل عنصر على مجموعة من العناصر الفرعية التي تتداخل فيما بينها لتكون الأبعاد السبعة للمنظمة المتعلمة، وهى[٦٠]:

١- خلق فرص للتعلم المستمر.

٢- تشجيع الاستفهام والحوار.

٣- تشجيع التعاون والتعلم الجماعي.

٤- تمكين العاملين لجمعهم نحو رؤية مشتركة.

٥- إنشاء أنظمة للمشاركة في التعلم وتوليد المعرفة.

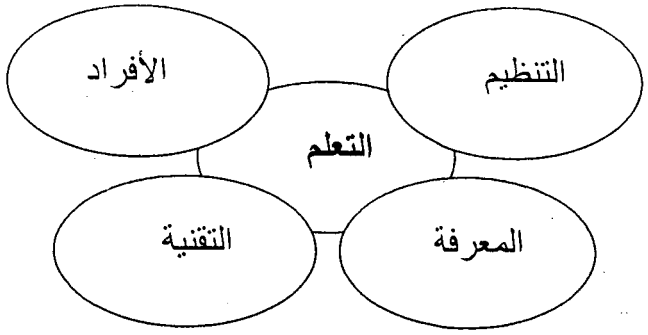
٦- ربط المنظمة بالبيئة الخارجية.

٧- القيادة الاستراتيجية.

٣- نموذج ماركواردت Marquardt Model :

توصل ماركواردت Marquardt إلى نموذج للمنظمة المتعلمة عام ١٩٩٦م يتكون من خمسة أنظمة فرعية ضرورية لتحقيق التعلم التنظيمي، وهي: التعلم، والتنظيم، والأفراد، والمعرفة، والتقنية. ويتفاعل نظام التعلم مع جميع الأنظمة الفرعية لتحويل المنظمة إلى منظمة متعلمة[٦١]. والشكل التالي يوضح نموذج ماركواردت:

شكل يوضح نموذج ماركواردت Marquardt Model للمنظمة المتعلمة



Source: Marquardt, M., Building the Learning Organization: Mastering the Five Elements for Corporate Learning, (Balo Alto, U.S.A.: Davis Black Inc. Publishing, 2002), p. 24.

٤- **نموذج أدليسون Addleson Model:**

توصل أدليسون Addleson إلى تحديد نموذج للمنظمة المتعلمة أطلق عليه البَدَهِيَّات الأربعة The Four Axioms للمنظمة المتعلمة. وأطلق أدليسون عبر نموذجه عددا من البَدَهِيَّات **يمكن إيجازها فيما يلي**[٦٢]:

أ- تعمل المنظمة المتعلمة على اكتساب المعرفة وتطوير المهارات التي تقوي الفهم.

ب- تمثل المنظمة المتعلمة رؤية جديدة تركز على أن التنظيم نشاط اجتماعي، وتنشأ هذه المنظمة من خلال التعاون.

جـ- تبني المنظمة المتعلمة العلاقات التعاونية من أجل الوصول إلى القوة المستمرة من خلال تباين المعرفة والتجارب والخبرات والطرق والأساليب التي يستخدمها الأفراد في إنجاز المهام.

د- يستطيع الأفراد بعملهم وتعاونهم معا أن ينجزوا من المهمات والأعمال أكثر مما يستطيعون فعله وهم فرادى.

٥- **نموذج مايلونين Moilanen Model:**

أقترح مايلونين Moilanen عام ٢٠٠١م نموذجا للمنظمة المتعلمة وأطلق عليه The Learning Organization Diamond مكون من خمسة أبعاد رئيسية وهي[٦٣]:

١- **الدوافع المحركة Driving Forces:** يقصد بها مدى سعى قيادة المنظمة إلى وضع الهياكل والأنظمة والعمليات التي تساعد الأفراد وتشجعهم على تطوير مهاراتهم في عمليات التعلم، والتصدى للعوائق التي من الممكن أن تعترض سبيل الاستفادة من معارفهم وخبراتهم.

٢- **تحديد الهدف Finding the Purpose:** يقصد به مدى وجود رؤية تنظيمية وأهداف مشتركة، تكون مرتبطة باستراتيجية المنظمة واتجاهاتها، ورغبة الأفراد في تعلم معارف ومهارات جديدة.

٣- **الاستفهام Questioning:** يضم عناصر للتعرف على طبيعة البيئة التنظيمية الداخلية ومدى وجود عوامل تساعد الأفراد على تصحيح نماذجهم الذهنية وتحسين مستوى تعلمهم الفردي والجماعي.

٤- **التمكين Empowerment:** يشير إلى مدى استخدام الأساليب المناسبة التي تمنح الأفراد فرصا للتعلم، وتعمل على تعزيز عملية التعلم ضمن فرق العمل وكيفية الاستفادة من معارف الأفراد وخبراتهم.

٥- **التقييم Evaluating:** يعنى الاهتمام بالحكم على نتائج الأعمال التي تتلاءم مع خطط التطوير التنظيمي، وإفساح المجال لفرق العمل لتقييم نتائج أعمالها ذاتيا.

مما سبق يتضح أنه يوجد مجموعة من النماذج لبناء المدرسة كمنظمة متعلمة وأن لكل نموذج مجموعة من الاستراتيجيات الضرورية لنجاح هذا البناء، ومن هذه النماذج: نموذج سينج، ونموج مارسك وواتكنز، ونموذج ماركواردت، ونموذج أدليسون، ونموذج مايلونين.

سادسا: المدرسة المتعلمة وعلاقتها بإدارة المعرفة:

تعد إدارة المعرفة Knowledge Management من المداخل الرئيسة التي أبرزتها الأدبيات الحديثة، والتى تؤثر بشكل مباشر في فعالية المنظمات، وقدرتها على التعلم، وكفاءة أعضائها في التعامل مع ما يعترضهم من مواقف يومية حتى يستطيعوا بناء مستقبلهم[٦٤].

وقد تناول الباحثون مفهوم إدارة المعرفة من رؤى متعددة، فمنهم من تناولها من المنظور التقني بأنها تجسيد العمليات التنظيمية التي تبحث باستمرار في قدرة تقنية المعلومات على معالجة البيانات والمعلومات وقدرة الابتكار للأفراد[٦٥].

ومنهم من تناول مفهوم إدارة المعرفة على أنها عملية، تشير إلى تلك العمليات والاستراتيجيات الخاصة بتحديد، وتوليد، وتحويل المعرفة بهدف تعزيز التنافسية[٦٦].

وتعد إدارة المعرفة إطار العمل الذي من خلاله ترى المنظمة جميع عملياتها كعمليات لإدارة المعرفة، وبناء على هذه النظرة فإن جميع عمليات الإدارة تتضمن إيجاد، وتوزيع، وتطبيق، وتجديد المعرفة للحفاظ على المنظمة وبقائها[٦٧].

وتتمثل أهمية إدارة المعرفة **فيما يلي**[٦٨]:

١- دعم القيادة واتخاذ القرار.

٢- توفير الميزة التنافسية.

٣- زيادة الإنتاجية وتحقيق الأهداف.

٤- تشجيع التعلم؛ بإتاحة فرص التعلم للأفراد والجماعات من خلال معرفة متجددة تتصدى للمشكلات.

٥- المشاركة في أفضل الممارسات من خلال العمليات.

٦- تمكين العاملين.

٧- دعم الابتكار والإبداع.

وبذلك تسعى إدارة المعرفة إلى رصد مصادر المعرفة الداخلية والخارجية وتحليلها وتفسيرها للتعرف على ما تنطوي عليه من تغيرات لها تأثير على عمليات المنظمة، وبذلك تعتبر عملية الرصد والتحليل البداية الحقيقية للتعلم التنظيمي. ويمكن

القول بأن المنظمة التي تستثمر آليات البحث عن مصادر المعرفة وتحليلها ثم إتاحتها لأعضائها، إنما تهيئ البيئة الصالحة لنشأة ونمو التعلم التنظيمي(٦٩).

ويعتمد المعنى الواسع لإدارة المعرفة في المنظمات على تبني الإدارة وإعلانها لنظم المعرفة التي يتم استخدامها في الأنشطة والممارسات والبرامج والسياسات داخل المنظمة. وبالتالي فإن بقاء المنظمة يعتمد بشكل مباشر وأساسى على قدرتها التنافسية **ويتوقف على**(٧٠):

- جودة ما تملكه من ثروة وأصول للمعرفة.
- التطبيق الناجح لهذه الأصول في كل ما تقوم به من أنشطة في إدارة أعمالها.
- إدراكها لقيمة ما تمتلكه من أصول وثروة المعرفة.

من جانب آخر، فإن القيادات الإدارية المؤمنة بمفاهيم إدارة المعرفة، والساعية إلى تدعيم تطبيقاتها في المنظمة هي الأساس في تسريع التعلم التنظيمي من خلال ممارساتهم الديمقراطية، وعدم احتكار المعرفة وحق اتخاذ القرار، وتمكين العاملين ذوى المعرفة، وإتاحة حرية التفكير وتحمل المسئوليات، والمحاولة والتجريب، مما يحفزهم على استخدام ما لديهم من معارف وأفكار، ومن ثم الانتقال بالممارسة التنظيمية من مستوى إلى آخر وفق تطورات المواقف ومتطلباتها، وبذلك تحفزهم على تسريع وتعميق التعلم التنظيمي، **ومن أهم مداخل تسريع التعلم التنظيمي**(٧١):

- تيسير وتوسيع دوائر وحلقات الاتصال في المنظمة، بحيث يتاح للأفراد تبادل الخبرات ومناقشة التجارب الفردية وتكوين مفاهيم ورؤى مشتركة.
- تنمية وتعميق أساليب العمل الجماعي وفرق العمل.
- إيجاد ثقافية تنظيمية تدعم التعلم والمبادرات الفكرية.

- الانفتاح واتباع منهجية شفافية الإدارة.
- تنمية فرص وإمكانات استخدام منهجية التفكير المنظومي.
- تنمية آليات تحفيز التفكير في مشكلات العمل، وذلك من خلال حلقات البحث، وورش العمل، وجلسات العصف الذهني.

وتأتى إدارة المعرفة كإحدى الأبعاد الرئيسة للمنظمة المتعلمة والتى تؤدي إلى التحسين والتطوير المستمر في الأداء من خلال عملية التعلم المستمر، إذ تتضمن الأبعاد الرئيسة للمنظمة المتعلمة: الرؤية والقيادة Vision & Leadership، وإدارة المعرفة والاتصال Knowledge Management & Communication، وثقافة التعلم Learning Culture[٧٢].

وبذلك فإن أهمية المعرفة تفرض على القادة الاهتمام بإدارتها والربط بينها وبين رؤية المنظمة، والاهتمام بتوصيل المعرفة الصحيحة في الوقت المناسب وفى المكان الصحيح لحل المشكلات التي تواجه المنظمة، ولذا فإن بناء نظام لإدارة المعرفة يعتمد على عدد من العناصر الأساسية من بينها: رصد المعرفة المتاحة وجمعها، وتنظيم المعرفة وتوزيعها، وتلاحم المعرفة ودمجها لتحويلها إلى أفعال إيجابية، بالإضافة إلى التدريب المستمر للعاملين لضمان جودة الأداء[٧٣].

ومن العرض السابق، يتضح الدور الفعال الذي تلعبه إدارة المعرفة لإحداث التعلم التنظيمي داخل المنظمات المتعلمة (ومنها المدرسة المتعلمة)، وذلك من خلال الانفتاح على المعرفة، وتبادلها بين العاملين، وتشجيع العمل الجماعي وفرق العمل، وتمكين العاملين، وتدعيم الابتكار والإبداع.

سابعا: العوامل المؤثرة في المدرسة المتعلمة:

تتمثل العوامل المؤثرة في المدرسة المتعلمة في العوامل الداعمة لها، والعوامل المعوقة لها، **وفيما يلي توضيح لتلك العوامل:**

١- العوامل الداعمة لبناء المدرسة المتعلمة:

تتمثل العوامل الداعمة لبناء المدرسة المتعلمة فيما يلي:

أ- القيادة الإدارية الواعية المدركة لآليات التعلم التنظيمي القائمة على المبادأة، والمبادرة، والقادرة على الإبداع والتغيير(٧٤).

ب- بناء الثقافة المدرسية المتميزة القائمة على العمل الجماعي، وتبادل الأفكار والحوار، وتشجيع التعلم الذاتى المستمر، وقيم الإبداع والتجديد(٧٥).

جـ- وضوح أدوار العاملين وواجباتهم الوظيفية ومشاركتهم في صنع القرار المدرسي(٧٦).

د- كفاءة عملية الاتصال داخل المدرسة، ودرجة تدفق وانسياب المعلومات داخل المستويات المختلفة بالمدرسة بسهولة ويسر دون إعاقات(٧٧).

هـ- استثمار طاقات العاملين وتحفيزهم على التعلم من أجل تحسين أدائهم(٧٨).

و- تيسير تعلم الأفراد للمعرفة والمهارات التطبيقية، وتحقيق مخرجات تتسم بالجودة(٧٩).

ز- تهيئة مناخ اجتماعى ييسر التفاعل بين الأفراد والجماعات، وييسر انتقال الخبرات ومناقشتها(٨٠).

ح- التركيز على الإبداع والابتكار والتفكير الخلاق(٨١).

طـــ- ضعف الاستعداد للمخاطرة، وتجريب مداخل جديدة لتحسين الأداء.

تأسيسا على ما سبق، فإن من العوامل ما يدعم بناء المدرسة المتعلمة، ومنها ما يعوق بنائها، وهذه العوامل منها ما يرتبط بالإدارة والقيادة المدرسية، ومنها ما يـــرتبط بثقافتها ومناخها، ومنها ما يرتبط بالعاملين بها، ومنها ما يرتبط بالبيئة التنظيمية، ومنها ما يرتبط بالمؤثرات الخارجية.

القسم الثالث: واقع المدرسة المتعلمة في اليابان

تحاول الدول من خلال إدارتها الحديثة تقديم خدمات راقية وحضارية وفقا للأسس والنظريات الادارية الحديثة، لضمان الوصول الى الأداء المتميز، كما أن نجاح المنظمات المعاصرة فى تحقيق أهدافها يعتمد على كفاءة وفعالية الموارد البشرية. وتتعامل المنظمات مع هذه التحديات من خلال تطبيق مداخل حديثة، تؤدى الى تميز المنظمة. ومن أهم المداخل الإدارية الحديثة المستخدمة لبناء القدرات التنافسية فى اليابان مدخل التعلم التنظيمى وتطبيق مفهوم المدرسة المتعلمة .

أولا: طبيعة المدرسة المتعلمة في اليابان:

لقد نشأ مفهوم أو مصطلح المدرسة المتعلمة وتجسد في نظم التفكير من خلال نموذج (سينج) عام ١٩٩٠م (Senge's, 1990)، حيث إن التفكير يعمل على دمج المعرفة مؤكدا على أن الكل أكبر من مجموع الأجزاء، ويتجاوز ذلك إلى اختيار وبحث الترابط والاندماج والعلاقات البينية بين الأشياء. وتعمل المدرسة المتعلمة على تشجيع التعلم، والعمل الجماعي وتنمية الخبرات، والمشاركة في صنع القرار، وتمكين العاملين[٨٤].

وتقوم المدرسة المتعلمة في اليابان على أساس نظام التدريب المستخدم في معظم المدارس اليابانية وهو نظام التدريب القائم على المدرسة A School-Based

Training System وهو نظام بحثي تعاوني يتم في المدرسة خلال عملية التعليم ــ التعلم باستخدام دوائر/حلقات الجودة ذات الطبيعة العملية. وتتمثل أنشطة هذه الحلقات في إثارة الأسئلة، والتخطيط، والأداء، والملاحظة، والتأمل، وإعادة التخطيط، والتى لها تأثير فعال على تحسين أداء المعلمين، وتحقيق التنافسية، والتطوير، والتغيير، وتحسين نتائج تعلم الطالب، وإدراك المعلمين لدورهم الرئيس في بناء مستقبل المدرسة[٨٥].

ومن الأمثلة التي توضح مفهوم المدرسة المتعلمة في اليابان، مشروع الشراكة بين الجامعة والمدرسة، من خلال مشروع الشراكة بين جامعة ناجويا The Nagoya University، ولجنة التعليم في مدينة توكاي في قلب اليابان Toki City Board of Education in the Central Japan، ويوضح هذا المشروع الشراكة الفعالة بين أساتذة الجامعة والمدارس لتطوير مدارس لها القدرة على التعلم التنظيمي الذاتى الموجه نحو التغيير والتحسين[٨٦] [٨٧].

ويقوم البحث بالتركيز على دراسة مدرسة فوكيشيما الثانوية لصغار السن Fukishima Junior High School كإحدى المدارس المتعلمة بمدينة توكاي اليابانية Tokai City.

وتعرف المدرسة المتعلمة من خلال هذا المشروع بأنها المدرسة التي لديها القدرة على التعلم باستمرار، وتوليد المعرفة، وإدارة التغيير، والتحسين المستمر. وفيها تعتبر عملية التعليم والتعلم جهد تعاوني، يتم فيه تبادل للخبرات والأفكار بين مجموعة من الأفراد، واكتساب المعارف والمهارات عن طريق التدريب[٨٨].

وتقوم المدرسة المتعلمة اليابانية على مجموعة من الأسس منها[٨٩]:

- التعرف على المشكلات ومحاولة التغلب عليها.

- التعلم من الخبرات السابقة.
- اكتساب معارف جديدة.
- التغيير والتطوير.

أما المرتكزات التي تبني عليها مدرسة فوكيشيما الثانوية لصغار السن فتتمثل فى[٩٠]: بنية المدرسة، والمشاركة في صنع واتخاذ القرار، والمسئوليات المشتركة والأنشطة التعاونية، والمعرفة، والقيادة، والتغذية الراجعة، والمحاسبية .

• ويمر التعلم التنظيمي بمدرسة فوكيشيما الثانوية لصغار السن، وفقا لنظام التدريب القائم على المدرسة (سابق الذكر)، بالمراحل الآتية[٩١]:

١- التخطيط Planning :

ويتم في هذه المرحلة تحديد المشكلة، وإعداد خطة شاملة ومتكاملة عن الموضوع المراد بحثه، وابتكار خطط دراسية جديدة. حيث تحدد إدارة المدرسة لقاء يقوم فيه جميع المعلمين بمناقشة الموضوع البحثي المرتبط بالعملية التعليمية والذي تم اختياره وتحديده من قبل. ومن أمثلة الموضوعات البحثية: كيفية تحسين التفاعل بين المعلم والمتعلم، حيث يطرح الموضوع، ويقوم المعلمون بمناقشة وطرح أساليب وطرق التدريس الفعالة في جميع الصفوف والمواد الدراسية وإعداد مجموعة من الخطط الشاملة والمتكاملة، ثم طرح طرق لتحسين الخطط الدراسية قبل تنفيذها.

٢- التنفيذ Implementing :

ويتم في هذه المرحلة تنفيذ خطة الدرس بصورة تجريبية، أى تقديم الدرس بصورته الجديدة، وفيها يقوم أحد المعلمين بتقديم الدرس بالصورة المبتكرة بالتعاون مع زملائه، حيث يقوم عدد من المعلمين بملاحظة سير العملية التعليمية، من حيث كيفية

إدارة المعلم للموقف التعليمي، ومتابعة الأنشطة التي تجرى داخل الفصل، ومتابعة نواتج تعلم الطلاب.

٣- التأمل Reflecting :

وفى هذه المرحلة يجتمع المعلمون مرة أخرى للمشاركة في فحص البيانات التي تم ملاحظتها، وتقييم مدى فعالية الأدوات المستخدمة وطرق التدريس، وأساليب التدريس ونواتج تعلم الطلاب.

٤- المراجعة Revising :

وفى هذه المرحلة، وبناء على الملاحظات التي سجلها المعلمون في المرحلة السابقة، يتم اقتراح استراتيجيات جديدة لعملية التعليم والتعلم، ومنها أنشطة التعلم الذاتى، وأنشطة التنمية المهنية، وأيضا اقتراح خطوات عملية يتم اتخاذها بناء على تعلم الطلاب وذلك لإثراء العملية التعليمية.

مما سبق يتضح لنا أن التعلم التنظيمي من خلال حلقات الجودة بمدرسة فوكيشيما اليابانية يتيح للمعلمين **ما يلي**[٩٢]:

- التفكير في الخيارات المتاحة لهم.
- اختيار الطرق والأساليب التي تيسر لهم الأنشطة داخل الفصل.
- إثارة ومتعة حقيقية أثناء التنفيذ.
- العمل الجماعي والمشاركة التعاونية.
- تمكين المعلمين من اتخاذ القرار.
- خلق معرفة مهنية جديدة.

- التنمية المهنية المستمرة.
- الوعى بالتحديات التي تواجههم.

مما سبق يتضح أن مفهوم المدرسة المتعلمة في اليابان يرتكز بصورة رئيسة على نظام التدريب المستخدم في معظم المدارس اليابانية وهو نظام التدريب القائم على المدرسة والذي يتكون من مجموعة مراحل تتمثل في التخطيط، والتنفيذ، والتأمل، والمراجعة.

ثانيا: أبعاد المدرسة المتعلمة في اليابان:

تتمثل أبعاد المدرسة المتعلمة في اليابان فيما يلي:

١- السمات التنظيمية Organizational Features:

تتبع المنظمات المتعلمة بصفة عامة في اليابان نموذج (سينج Senge) وذلك لما تتمتع به من شعبية في المجتمعات الغربية، وتتميز المدرسة المتعلمة في اليابان بالبنية اللامركزية الأفقية Horizontal Decentralized Structure. فالعمل الجماعي يعزز من البنية الأفقية من خلال تبادل الخبرات أثناء الحوار والمناقشة والتى يطلق عليها مهارة الفريق Team skill. وبذلك تتمثل اللامركزية في النموذج الياباني في الفرق والبنيات متعددة الوظائف، ففى هذه البنيات يكون لدى العاملين القدرة على أداء جميع المهام المطلوبة لإنتاج المخرج النهائى[٩٣].

وبسبب البنية اللامركزية للمنظمة المتعلمة يعتبر التدخل الإداري في المستويات الدنيا محدودا، ويطلق مورجان Morgan على هذا السلوك الحد الأدنى للمواصفات، ويعنى بذلك أن هناك قواعد وقوانين محددة للعاملين. ومع ذلك يختلف دور المديرين بين النماذج المختلفة، فبالنسبة لنموذج سينج (Senge, 1990) يلعب القادة دورا محوريا في تشجيع وتنظيم وإرشاد الفريق[٩٤].

ويرى الباحث أندرو سكوت Anderew Scott في دراسته عن فرق المعلمين أن دور القائد حيوى للغاية، ولذلك فهو يقترح أن تكون القيادة الأساس السادس لنموذج (سينج) المكون من خمسة أسس وهى (التفكير المنظومي، والتميز الشخصى، والنماذج الذهنية، والرؤية المشتركة، وفريق التعلم)[٩٥].

ويعرف فروين Fruin دور الإدارة الرئيس بأنه دور إنشائى لتحقيق أهداف المنظمة وتحقيق الاتصال بالمجتمع الخارجي. ويقترح كل من (نوناكا وتاكوشي Nonaka and Takeuchi) أن تأخذ الإدارة ثلاثة أوضاع؛ قمة ــ وسط ــ قاع Up – Middle – Bottom، وفيه يحفز المدير (من موقعه المتوسط) فريق العمل نحو تحقيق الهدف الذي تحدده (الإدارة العليا)، وبذلك فإن طبقة العاملين (الإدارة الدنيا) هى المسئولة عن حل المشكلات بذاتها[٩٦].

ومن بين السمات التنظيمية المتعددة التي تكون المفاهيم الرئيسة في نظرية المنظمة المتعلمة اليابانية، يركز البحث الحالي على البنية متعددة الوظائف Multifunctional Structure[٩٧].

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن كيف ترتبط البنية متعددة الوظائف بالتعلم؟ وما سبب وجود بنية متعددة الوظائف في المنظمات المتعلمة اليابانية؟

٢- العملية التعلمية Learning Process :

يمتلك كلا من نموذج (سينج) والنموذج الياباني للمنظمة المتعلمة الصفات الرئيسة للتعلم التنظيمي بصفة عامة، فهو يتصف بالتعلم المستمر، والموجه نحو الطالب، ويشتمل على تعلم أكثر تعقيدا ويتطلب كمية هائلة من المعلومات (فمن غير الممكن تقسيم المعلومات إلى شعب أو أقسام). ومع ذلك تختلف العمليات التعليمية بين النموذجين وترتبط الاختلافات بالسمات التنظيمية بصورة مباشرة[٩٨].

ففى النظرية اليابانية للمنظمة المتعلمة تشتمل العملية التعليمية على: التعلم بالعمل Learning by doing، والتدريب الرسمي Formal Training، والدراسة الذاتية Self-study، والتعلم من الآخرين Learning from Others. ويعتبر التعلم بالعمل من أكثر طرق التعلم أهمية، ولذا تصبح البنية متعددة الوظائف من أهم السمات التنظيمية لتعلم الأفراد، فهى تمنح المتعلم الفرصة لتعلم مهام مختلفة وهى السمة الأولى التي يحتاجها فريق العمل في التعلم التنظيمي(٩٩).

وقد أوضح سينج خمسة أسس لتعلم الفرد، ولكن الخبرة ليست الركن الرئيس في عملية التعلم لدى سينج، فهو يشير إلى أن الفكرة التي تدعو إلى أن الخبرة هى أكثر طرق التعلم فعالية بمثابة وَهْم. فبنية الفريق لها دور محوري في السماح بتبادل الخبرات والمعلومات، وهذا التبادل المعرفي يرتقى بمستوى المعرفة لدى الفرد(١٠٠).

وطبقا لرأى (فروين ونوناكا وتاكوشى) فإن السمات المبنية داخل جدران Built in المنظمات المتعلمة اليابانية تيسر عملية التعلم التنظيمي. وإن سبب التركيز في دراسة حلقات المعلمين على البنية متعددة الوظائف يرجع إلى أن أهمية التعلم تتمثل في نتائجه، وبذلك يصبح المعلمون متعددو الوظائف والمهام، بالإضافة إلى اكتسابهم نوعا جديدا من المعرفة(١٠١).

ويصف (نوناكا وتاكوشى) التعلم التنظيمي في المنظمات المتعلمة اليابانية بأنه عملية تواصل حلزونية تتم بين الفرد والفريق والإدارة. ويعتمد التعلم الفردى على التعلم التنظيمي والعكس.

٤- قيم التعلم Learning Values:

تلعب قيم التعلم دورا رئيسا في نظرية سينج، حيث يرى أن كيفية تفكير الفرد في التعلم من أهم السمات التنظيمية، وتطبيق أو تفعيل أسس التعلم التنظيمي الخمسة لسينج يتطلب تغيير طريقة التفكير(١٠٢).

ويرى فروين تطور نموذج المدرسة المتعلمة اليابانية من منظور تكنولوجي، فيشير إلى أن النموذج بدأ في فترة ما قبل الحرب، وتطور في فترة ما بعد الحرب استجابة لظروف اقتصادية. ويقترح نوناكا وتاكوشى أن الخصائص التعليمية مثل التعلم بالعقل والجسد، والمعرفة المكتسبة بمثابة ممارسات فكرية يمكن أن تقود إلى ثقافة الساموراي اليابانية وذلك في سياق البيئة الاجتماعية والتاريخية وتأثيرها في تحديد القيم الثقافية، كما أنها تكشف في المقابل عن قيم التعلم التي ترتبط بالخصائص التعليمية كما هو الحال بالنسبة لنموذج سينج(١٠٣).

مما سبق يتضح أن أبعاد المدرسة المتعلمة في اليابان تعتمد بصورة رئيسة على نموذج سينج، وأنها تتمثل في ثلاثة أبعاد رئيسة هى السمات التنظيمية، والعملية التعليمية، وقيم التعلم. كما أن هناك عدد من الاستراتيجيات تستخدمها المدارس اليابانية حتى تصبح مدارس متعلمة.

ثالثا: استراتيجيات بناء المدرسة المتعلمة في اليابان:

لقد طور (سينج Senge, 1990) نظرية القيادة المشتركة A Theory of Shared Leadership Common Vision للتعلم التنظيمي، والتى تتضمن القيادة المشتركة والرؤية العامة، والمهمة التعاونية Collaborative Mission لنشر التعلم التنظيمي.

وتطبيق هذه النظرية على المجتمع الياباني يتضح من خلال الشراكة بين الجامعة والمدرسة من خلال عدة مشروعات منها مشروع الشراكة بين جامعة ناجويا The Nagoya University ولجنة التعليم في مدينة توكاي في قلب اليابان Toki City Board of Education in The Japan؛ حيث تم اختيار أساتذة وباحثين من جامعة ناجويا، ومعلمين من مدارس مدينة توكاي لإعداد خطط واستراتيجيات جديدة للتعلم التنظيمي بالمدارس، مما أسهم في إعادة هيكلة الثقافة التنظيمية بالمدرسة كمنظمة متعلمة(١٠٤).

ومن أهم الاستراتيجيات التي توصل إليها فريق المشروع لتحويل المدرسة اليابانية إلى مدرسة متعلمة (١٠٥):

١- اجتماع الشركاء Partner's Meeting :

وتتمثل تلك الاستراتيجية في إتاحة الفرصة للباحثين والمعلمين ليشاركوا بعضهم البعض في حوارات تأخذ طابع المصداقية والشفافية. وقد نظمت مدرسة فوكيشيما عدة لقاءات غير رسمية (نمط شائع الاستخدام إلى حد ما في اليابان) والتى تعتبر أكثر فعالية من الاجتماعات الرسمية.

٢- بناء علاقات للأفكار المشتركة Building Relationships for Sharing : Ideas

حيث يتم عقد اجتماعات رسمية وأخرى غير رسمية لتعزيز الحوارات وتبادل الأفكار بين الأفراد والجماعات لتقديم مقترحاتهم حول المهام المشتركة والأنشطة التعاونية، وفيها يعمل جميع المشاركين على إيجاد مناخ إيجابى يساعد على تبادل الخبرات واحترام الآراء.

٣- توضيح أدوار المشاركينَ في الأنشطة التعاونية

Clarifying the Roles of Participants in Collaborative Activities:

وهنا يتم التعرف على الأدوار والمهام الخاصة بكل مشارك مثل: تنفيذ خطة الدرس، وتسجيل أنشطة العملية التعليمية، وملاحظة أداء الطلاب خلال الدرس، وملاحظة عملية تفاعل المعلم والطالب، وتلخيص وكتابة تقارير عن المناقشات، والتغذية الراجعة بعد الدرس.

٤- إيجاد واستخدام لغة مشتركة **Establishment and Use of A Common language**

بالرغم من أن قضاء الوقت في محاولة إيجاد لغة مشتركة بين المشاركين أمر يتصف بالصعوبة والملل، إلا أن له أهمية قصوى حيث إن المشاركين من أساتذة الجامعة والباحثين والمعلمين كل منهم له وجهات نظر ورؤى وقيم وتوقعات مختلفة.

٥- التركيز على كل من العملية والنتائج **Highlight Both the Process and Outcomes**

فالمدارس بصفة عامة تكون تحت ضغوط متزايدة للحصول على نتائج ملموسة، ولكى تستمر الشراكة بين المدرسة والجامعة يجب أن يؤخذ ذلك بعين الاعتبار، وأن يتضح للمدرسة كيفية تقييم النتائج والمخرجات وبذلك لا يتم فقط التركيز على العملية وإنما على النتائج أيضا.

٦- البحث عن مهمة/رسالة مشتركة **Search for A Common Mission**

ويقصد بها البحث عن نقاط وعلاقات مشتركة بين المديرين والمعلمين والطلاب يمكن الاعتماد عليها، ويتطلب ذلك توافر مهارة الاستماع الجيد إلى الآخرين، وتيسير التواصل والتفاعل بين المعلمين والطلاب وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع.

فالعلاقات المشتركة بين تلك الأطراف تمكن القائمين على العمل من فهم كيفية إسهام الشراكة بين المدرسة والجامعة في تحقيق الأهداف من خلال اللغة المشتركة لتحقيق المهمة/الرسالة المشتركة.

٧- **البحث عن رؤية وقيم مشتركة Look for Shared Values/Vision**

ويقصد بها البحث عن رؤية وقيم وأفكار مشتركة يمكن نقلها من مواقع التدريس والتعليم إلى مواقع الإدارة والقيادة؛ فاشتراك المعلمين في إيجاد نموذج جديد للتعليم والتعلم، وإيجاد رؤية مشتركة للعمل الجماعي يتيح لهم الفرصة للتغيير ومشاركة الإدارة في اتخاذ القرار من خلال القيادة التشاركية، وكذلك طلب الدعم من الإدارة حتى يمكنهم تحقيق أهدافهم.

٨- **بناء ثقافة تعاونية في المدرسة**

Building A Culture of Collaboration in Schools:

ويقصد بها أن بعض المعلمين قد يفتقدون الرغبة في التعاون مع الفريق البحثي الجامعي والاحتفاظ بكل المعلومات لأنفسهم، مما يتطلب تغيير تلك المعتقدات لديهم من خلال نشر الثقافة التنظيمية التعاونية التي تنمى قيم العمل الجماعي وروح الفريق والمهمة المشتركة. وأن الشراكة بين المدرسة والجامعة ليست بهدف تقييم أداء المعلمين وإنما التوصل إلى استراتيجية جديدة للتعلم، وتحسين العملية التعليمية والارتقاء بالمدرسة ككل.

٩- **إدراك احتياج التغيير إلى وقت Recognize that Change Takes Time**

حيث إن اجتماع المعلمين مع أساتذة الجامعة في حلقات الجودة من أجل تبادل الخبرات وإجراء بحوث تعاونية يستغرق كثيرا من الوقت، فالوقت عامل مهم لتجميع

البيانات، والتحليل والتأمل، والتفكير في المهمة المشتركة، والحاجات الفردية للطلبة، و خطط التحسين.

وبذلك فقد برهنت مشروعات الشراكة بين المدرسة والجامعة على أن الارتقاء بجودة التعليم، وتعزيز العملية التعليمية يرتبط بصورة مباشرة باستراتيجيات التعلم التنظيمي والتحول إلى نمط المدرسة المتعلمة.

القسم الرابع: واقع المدرسة المتعلمة في أستراليا

يقدم مفهوم المدرسة كمنظمة متعلمة ثقافة دينامية تكيفية تهدف إلى التغيير، ومجموعة من الاستراتيجيات لمواجهة احتياجات المجتمع الأسترالي بصفة عامة، واحتياجات المتعلمين بصفة خاصة من خلال تهيئة مناخ مدرسي إيجابى يسوده الثقة والتعاون.

أولا: طبيعة المدرسة المتعلمة في أستراليا:

إن مفهوم المدرسة ــ كمنظمة متعلمة في أستراليا ــ قد تم بحثه كجزء من مشروع بحثي يطلق عليه (القيادة لتحقيق التعلم التنظيمي ونواتج تعلم الطالب) Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes (LOLSO) والممول من قبل المجلس الأسترالي للبحث Australian Research Council (ARC)، حيث تم تصميم المشروع لمواجهة الحاجة لزيادة الفهم لمبادرات إعادة بناء المدارس التي تهدف إلى تغيير الممارسات المدرسية بهدف دعم تعلم الطالب. ويركز المشروع على بحث طبيعة القيادة ودورها في تشجيع ودعم التعلم التنظيمي Organizational Learning (OL)، وبحث تأثير كل من القيادة والتعلم التنظيمي على نواتج تعلم الطالب. يضم هذا المشروع جامعة فلندرز في جنوب أستراليا Flinders University of South Australia، وجامعة تسمانيا The University

of Tasmania، ووزارة التعليم في جنوب أستراليا The South Australian Department of Educational، ووزارة التعليم في تسمانيا The Tasmanian Department of Educational، ومركز تنمية القيادات ــ جامعة تورنتو The Centre for Leadership Development, University of Toronto.[١٠٦].

وقد تم دعم المشروع بواسطة سلطات التعليم المختصة بالولاية، بهدف بحث واستكشاف طبيعة المدراس كمنظمات متعلمة، ووفقا لأهداف البحث يشير التعلم التنظيمي إلى الأسلوب الذي يقوم فيه جميع العاملين بالمدرسة ككل وبشكل جماعي وعلى أساس متواصل ومستمر بالتعلم، ووضع ما يتعلمونه في نطاق الاستخدام والتطبيق[١٠٧].

وقد قام (جونستون Johnston, 1998) باستخدام ضوابط (سينج Senge) كإطار للتحليل بإجراء بحث لمدارس فكتوريا الثانوية Victorian Secondary Schools لاكتشاف مدى تطورها كمدرسة متعلمة وقد تم تحديد أربع سمات تدل على نمو وتطور المدرسة كمنظمة متعلمة، وتمثلت تلك السمات فى[١٠٨]:

١- بنية تعاونية شاملة.

٢- قنوات اتصال فعالة.

٣- برامج متكاملة للتنمية المهنية.

٤- قيادة مرتكزة على التعلم.

وقد أدرك جونستون أن هناك جانبين رئيسيين يجب التعامل معهما، أولهما: الحاجة إلى تصميم استراتيجيات عملية واقعية لتشجيع التعلم التنظيمي، والثاني: تحديد النواتج الملائمة التي يمكن قياسها في المدارس المتعلمة. كما أن المدرسة المتعلمة في

أستراليا هى مدارس ذات رؤية واضحة للتدريس. والأهداف التعليمية Learning Goals، ولديها توقعات مرتفعة لنواتج تعلم الطلاب، وتدعم العلاقات الإنسانية بين أعضائها، وتعمل على تمكين معلميها مما يعزز من أدائهم، ويخلق شبكة مترابطة من ثقافة تكيفية دينامية التغير في سياق محلى[١٠٩].

وتتمثل العناصر الرئيسة للمدرسة المتعلمة في أستراليا فيما يلي[١١٠]:

- الجهد الجماعي المنسق لتحقيق الأهداف المشتركة.
- الالتزام النشط بالتطور والنمو المستمر.
- نشر أفضل الممارسات داخل المدرسة.
- الشبكات الأفقية لتدفق المعلومات.
- الانفتاح على المجتمع الخارجي.
- فهم النظام الديناميكى للعمل.

ثانيا: أبعاد المدرسة المتعلمة في أستراليا:

تضمنت المرحلة الأولى لمشروع (LOLSO) تحديد أبعاد المدرسة المتعلمة في بعض المدارس الثانويةِ كمنظمات متعلمة. فقد قام أعضاء المشروع بعمل بحث مسحي لـــ ٢٥٠٣ معلم ومدير في ٩٦ مدرسة ثانوية لتحديد مدى إدراكهم لمفهوم المدرسة كمنظمة متعلمة، ووجهة نظرهم عن إدارة المدرسة وطبيعة القيادة المدرسية، وقد أسفر تحليل الاستجابات المرتبطة بطبيعة المدرسة المتعلمة عن تحديد أربعة أبعاد اتسمت بها المدارس الثانوية كمنظمات متعلمة[١١١]. **وتتمثل تلك الأبعاد فيما يلي:**

١- الثقة والمناخ التعاوني: Trusting and Collaborative Climate:

يشير هذا البعد إلى مشاركة المعلمين في صنع القرار، وصياغة رؤية المدرسة وأهدافها، والتواصل المفتوح، وتدفق المعلومات وانسيابها بوضوح وشفافية، وبين أولياء الأمور وأعضاء المجتمع الخارجي [١١٠].

ويمكن توضيح العبارات الإجرائية المرتبطة بهذا البعد كالآتي[١١٣]:

- مشاركة المعلمين في صنع واتخاذ القرار.
- القضايا الحساسة يمكن طرحها للنقاش.
- المناقشات بين الزملاء صادقة وصريحة.
- الرؤية والأهداف تم صياغتها بشكل جماعي.
- وحدة الاتجاه وروح العمل الجماعي.
- تبادل المعلومات بفعالية مع الأباء وأعضاء المجتمع.
- دعم التعاون بين العاملين.
- سيادة روح الثقة والتواصل.
- تشجيع لغة الحوار والنقاش الحر وتقييم ونقد الآراء.

٢- المهمة المشتركة Shared Mission :

تشير إلى ثقافة المدرسة التي تشجع البحث، والتعلم المستمر، والتطوير والتحسين، ومواكبة التطورات الحديثة، وعلاقاتها بالمجتمع الخارجي. كما تعبر المهمة المشتركة عن مدى اشتراك المعلمون في جميع جوانب العمل المدرسي متضمنا اتخاذ القرار، وتبادل المعلومات والخبرات، والانفتاح على المجتمع الخارجي[١١٤].

ويمكن توضيح العبارات الإجرائية المرتبطة بهذا البعد كالآتي[١١٥]:

- اتفاق المناهج مع رؤية وأهداف المدرسة.
- ملاحظة مدى التقدم في تحقيق الرؤية والأهداف.
- رصد العوامل البيئية التي قد تؤثر على رؤية وأهداف المدرسة.
- ملاحظة فعالية وكفاءة البرنامج التدريسي.
- فحص الممارسات التدريسية بشكل حاسم.
- اشتراك المعلمين في برامج التنمية المهنية المستمرة.
- اشتراك المعلمين في عضوية النقابات والهيئات المهنية.

٣- المبادرة والمخاطرة Taking Initiatives and Risks:

تشير إلى مدى تشجيع إدارة المدرسة للمعلمين على المحاولة والتجريب وإطلاق الأفكار والمخاطرة لتحقيق الابتكار، والحوار والاستفسار، وتعزيز الأفكار الإبداعية عن طريق المكافآت المادية والمعنوية[١١٦].

ويمكن توضيح العبارات الإجرائية المرتبطة بهذا البعد كالآتي[١١٧]:

- استعداد وتقبل الإدارة للتغيير.
- شعور العاملين بالحرية في التفكير وإبداء الرأي.
- دعم مبادرات المعلمين وتجاربهم ومخاطراتهم.
- تقييم المعلمين لتجاربهم بموضوعية.
- تشجيع الاستقصاء والحوار البناء.
- مكافأة الأفكار الجديدة والمبتكرة.

٤- التنمية المهنية Professional Development :

تشير إلى مدى إتاحة المعرفة والمهارات للعاملين بهدف التحسين المستمر والمتواصل لأدائهم(١١٨).

ويمكن توضيح العبارات الإجرائية المرتبطة بهذا البعد كالآتي(١١٩):

- اشتراك المعلمين في برامج التنمية المهنية المستمرة.
- ارتباط برامج التنمية المهنية بواقع وقضايا المدرسة.
- الانفتاح على خبرات المدارس الأخرى.
- سيادة مناخ داعم للتنمية المهنية المتواصلة.
- توفير احتياجات التنمية المهنية المستمرة.
- تشجيع العاملين على التعلم الجماعي وتبادل الخبرات.

كما قدم التحليل اللاحق لاستجابات المعلمين دليلا تجريبيا على الصياغة المفاهيمية للممارسات القيادة التي تشجع التعلم التنظيمي، وذلك من خلال الأبعاد الستة التالية(١٢٠):

١- الرؤية والأهداف Vision and Goals:

يقصد بها مدى إشراك القادة للعاملين في تشكيل رؤية المدرسة وأولوياتها، والأهداف العامة لها، مما يعطى انطباعًا بوحدة الهدف.

٢- الثقافة Culture :

يقصد بها مدى تهيئة القادة مُناخًا من الاهتمام والثقة بين هيئة العاملين بحيث يصبحون في حالة تواصل حقيقي مع الطلاب، وتسود لديهم الرغبة في تغيير ممارساتهم في ضوء المفاهيم الجديدة.

٣- البنية Structure :

يقصد بها مدى قدرة القادة على إعادة تشكيل بنية المدرسة بحيث تشجع على المشاركة في اتخاذ القرار وتفويض السلطة والقيادة الموزعة.

٤- الإثارة العقلية Intellectual Stimulation:

يقصد بها مدى تشجيع القادة للعاملين على التفكير مليا والتأمل فيما يحاولون تحقيقه من أهداف ونواتج تعلم الطلاب، ومدى تيسيرهم الفرص لتبادل المعلومات والخبرات وإطلاق الأفكار الجديدة.

٥- الدعم الفردي Individual Support :

يقصد به مدى تقديم القادة للدعم الإنساني، وتقدير كل مجهود تم بذله على حدة، وإعطاء أهمية لكل رأى أو وجهة نظر فردية.

٦- توقع الأداء Performance Expectation :

يقصد به مدى توقع القادة لارتفاع أداء المعلمين والطلاب، والإبداع والابتكار.

وقد أوضح (Louis, 1998) أن هناك ارتباط وثيق بين جودة الحياة العملية للمعلم والتزامه وإحساسه بالكفاءة، حيث حدد سبعة معايير لقياس جودة الحياة العملية[١٢١]:

المعيار الأول : المشاركة الفعالة في صنع واتخاذ القرار.

المعيار الثانى : الإجراءات المدرسية التي تسهم في تنمية الإحساس بالكفاءة مثل التغذية الراجعة.

المعيار الثالث : التوافق بين الأهداف الشخصية والأهداف المدرسية.

المعيار الرابع : ملاءمة المصادر والموارد لتنفيذ المهام الموكلة.

المعيار الخامس : إتاحة الفرصة لاستخدام المعلومات والمهارات والتجربة والمخاطرة.

المعيار السادس : توافر برامج التنمية المهنية المستمرة.

المعيار السابع : الاحترام والثقة المتبادلة بين الإدارة والعاملين.

ويسهم تمكين المعلمين بدور فعال في دعم اشتراك المعلم في قيادة المدرسة، فالمدرسة المتعلمة تشجع المعلمين على القيام بأدوار قيادية غير رسمية. وقد وصف Harrison and Limbac المعلمين الذين يقومون بأدوار قيادية غير رسمية بأنهم يعملون في ضوء واقع المدرسة ككل وليس فصولهم فقط، ويدعمون زملاءهم من خلال التعاون المهنى المستمر، ويسهمون في بناء رؤية وأهداف المدرسة، وهؤلاء المعلمين هم الذين يتطوعون للقيام بالمشروعات الجديدة، ويتم اختيارهم من بين المتطوعين من قبل نظرائهم ومديريهم [١٢٢].

وفى مرحلة أخرى من مشروع (LOLSO) تم الحصول على بيانات البحث المسحي من ٣٥٠٠ طالب من مدارس المشروع. وأثمرت الدراسة عن بيانات خاصة بالبيئة التربوية لأسرة الطالب، وتأثير أداء المعلم على تحصيل الطالب، ومفهوم الذات لدى الطلاب، والمشاركة والاندماج في المدرسة، وحضور الطالب. ومن خلال هذه البيانات تم دراسة العلاقة بين القيادة المدرسية والتعلم التنظيمي ونواتج تعلم الطالب[١٢٣]. وتركز الدراسة على ثلاثة أنواع من المتغيرات الدراسية تتمثل فى: متغيرات السياق المدرسي، ومتغيرات داخلية بالمدرسة، ومتغيرات نواتج تعلم الطالب. وفيما يلي عرض مختصر لهذه المتغيرات[١٢٤]:

١- متغيرات السياق المدرسي School Context Variables :

وتتضمن بعدين، الأول يتمثل في الوضع الاجتماعي الاقتصادي للطالب (Socio-Economic Status (SES)، والثاني يتمثل في حجم المدرسة. وقد تم تحديد الوضع الاجتماعي الاقتصادي للطالب، وحجم المدرسة كعوامل تؤثر في أداء الطالب

وهناك سبع استراتيجيات لبناء المدرسة المتعلمة في أستراليا وهى[١٢٦]:

١- **المسح البيئي Environmental Scanning :**

يشير إلى الأنشطة المدرسية التي تسهم في توسيع نطاق اكتساب المعلومات، والسياسة والنظرية والتطبيق التي تؤثر في عمليه صنع واتخاذ القرار وتطور ونمو المدرسة.

٢- **تحديد الرؤية والأهداف Vision and Goals :**

يشير إلى الإحساس بوحدة الهدف والاتجاه والالتزام به، وترابط الأعضاء الذي يقود الأعمال والمهام والقرارات المدرسية اليومية والاستراتيجية.

٣- **تحقيق التعاون Collaboration :**

يشير إلى مدى توافر مناخ مفتوح تسوده الثقة والمصداقية والشفافية التي تعزز التعاون والمشاركة والاندماج في أداء الأعمال والمهام المدرسية.

٤- **تبني المبادرات والمخاطرات Taking Initiative and Risks :**

تشير إلى مدى تقبل واستعداد إدارة المدرسة للتغيير، ودعم الحرية وروح المخاطرة والتجربة، وذلك لتحقيق النمو المهني الشخصي والمدرسي ككل.

٥- **المراجعة Review :**

تشير إلى مدى تقييم وفحص البرامج والممارسات، وتحديد نقاط الضعف والقوة.

٦- **الإدراك والتعزيز Recognition and Reinforcement :**

يشير إلى مدى وجود إدراك صادق وواقعي، وتقييم الجهود والمبادرات والأفكار الجديدة، ودعمها عن طريق المكافآت.

٧- **التنمية المهنية المستمرة Continuous Professional Development:**

تشير إلى مدى توافر البرامج التدريبية الحديثة للعاملين لتطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات بما يعمل على تحسين أدائهم وأداء المدرسة ككل.

تأسيسا على ما سبق، يتضح أن المدرسة كمنظمة متعلمة في أستراليا لها رؤية واضحة وعميقة للتدريس ولتحديد الأهداف التعليمية، وتعمل على تمكين معلميها بما يعزز من أدائهم، ولديها توقعات مرتفعة لنواتج تعلم الطلاب، بما يمكنهم من مواجهة تحديات المستقبل.

القسم الخامس: التحليل المقارن، والإجراءات المقترحة لبناء مدرسة متعلمة في مصر

يتضمن هذا القسم من البحث التحليل المقارن للمدرسة المتعلمة في اليابان وأستراليا. كما يتضمن طرحا لإجراءات مقترحة للإسهام في بناء مدرسة متعلمة في مصر في ضوء الاستفادة من خبرة اليابان وأستراليا.

أولا: التحليل المقارن:

يعتبر التشابه والاختلاف في مجال الدراسات التربوية المقارنة أمرا نسبيا، وهو ضرورة منهجية. وفي ضوء ذلك يعرض البحث جوانب التشابه والاختلاف بين الخبرتين اللتان تم تناولهما، ثم نتائج البحث.

١- أوجه التشابه والاختلاف:

من خلال العرض السابق لخبرتَيْ اليابان وأستراليا في مجال المدرسة المتعلمة، يمكن بيان أوجه التشابه والاختلاف من خلال ما تناوله البحث من محاور على النحو التالي:

أ- طبيعة المدرسة المتعلمة:

تتشابه الدولتان محل الدراسة فيما بينها من حيث الطبيعة فالمدرسة المتعلمة تشجع التعلم الجماعي، وتعمل باستمرار على تحسين قدرتها على إدارة المعرفة واستخدامها، وتشجع تبادل المعلومات بين العاملين، وتمنح العاملين بها قدرا من المرونة والحرية في التفكير، والمشاركة في اتخاذ القرار.

ويرجع الاختلاف بينهما إلى الخلفية التي ترجع إليها المدرسة المتعلمة، ففى اليابان يرجع الأساس في نشأة المدرسة المتعلمة إلى النظام التدريبى القائم على المدرسة، وهو نظام بحثي تعاوني شائع الاستخدام في المدراس اليابانية، يتم باستخدام حلقات/دوائر الجودة ومن أبرز الأمثلة على مفهوم المدرسة المتعلمة في اليابان هو مشروع الشراكة بين الجامعة والمدرسة. أما في أستراليا فقد تم دراسة المدرسة المتعلمة في اطار المشروعات البحثية ضمن مشروع (القيادة والتعلم التنظيمي ونواتج تعلم الطالب LOLSO)، حيث يركز البحث على طبيعة المشاركات القيادية في تشجيع ودعم التعلم التنظيمي، وبحث تأثير القيادة والتعلم التنظيمي على نواتج تعلم الطالب.

ب- أبعاد المدرسة المتعلمة:

تتشابه الدولتان محل الدراسة فيما بينها من حيث أبعاد المدرسة المتعلمة التي تشمل تشجيع التعلم واكتساب المعرفة، والعمل الجماعي، وتمكين المعلمين، وتشجيع التجربة والمخاطرة، والقيادة التشاركية، والتنمية المهنية المستمرة.

ويتمثل الاختلاف بينهما في تركيز المدرسة المتعلمة في اليابان على البنية اللامركزية الأفقية التي تمثل الفرق والبنيات متعددة الوظائف، وتركيزها أيضا على العملية التعليمية التي تشتمل على التعلم بالعمل، والتدريب الرسمي، والدراسة الذاتية، والتعلم من الآخرين، وتركيزها على قيم العمل. أما أبعاد المدرسة المتعلمة في أستراليا فهى تتركز في الثقة والمناخ التعاوني، والمهمة المشتركة، والمبادرة والمخاطرة، والتنمية المهنية.

جـ- استراتيجيات بناء المدرسة المتعلمة:

تتشابه الدولتان محل الدراسة في استراتيجيات بناء المدرسة المتعلمة التي تتضمن بناء ثقافة تعاونية، وتحديد رؤية ومهمة مشتركة، وتحديد أدوار المشاركين، والاهتمام بنواتج تعلم الطلاب.

ويتمثل الاختلاف بينهما في استراتيجيات بناء المدرسة المتعلمة في اليابان والتي تتحدد في تسع استراتيجيات هى: اجتماع الشركاء، وبناء علاقات للأفكار المشتركة، وإيجاد واستخدام لغة مشتركة، والتركيز على كل من العملية والنتائج، والبحث عن مهمة / رسالة مشتركة، والبحث عن رؤية وقيم مشتركة، وبناء ثقافة تعاونية، وإدراك احتياج التغيير إلى وقت. أما استراتيجيات بناء المدرسة المتعلمة في أستراليا فهي تتحدد في سبع استراتيجيات هي: المسح البيئي، وتحديد الرؤية والأهداف، وتحقيق التعاون، وتبني المبادرات والمخاطرات، والمراجعة، والإدراك والتعزيز، والتنمية المهنية المستمرة.

مما سبق يتضح وجود العديد من أوجه التشابه بين المدرسة المتعلمة في اليابان وأستراليا، أما أوجه الاختلاف فهي ترجع إلى الاختلاف في طبيعة المجتمع وما يؤثر فيه من قوى وعوامل ثقافية مختلفة.

٢- نتائج البحث:

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج يمكن الاستفادة منها لبناء مدرسة متعلمة في مصر، **تتمثل هذه النتائج في:**

- إن مفهوم المدرسة المتعلمة أصبح مفهوما أساسيا للنهوض بالتعليم وتحقيق جودته.
- إن نجاح بناء المدرسة المتعلمة يعتمد على مدى تفهم فلسفة وطبيعة المنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي.
- إن الأطر الثقافية العالمية كالعولمة ومجتمع المعرفة ومجتمع التعلم لها تأثير واضح في ظهور مصطلح المدرسة المتعلمة.
- إن المدرسة المتعلمة لها خصائصها وأبعادها، ونماذج معينة تبنى في ضوئها.
- إن استراتيجيات بناء المدرسة المتعلمة متعددة، وأن كل مجتمع عليه أن يحدد الاستراتيجيات التي تتناسب معه.

- إن الأخذ بمفهوم المدرسة المتعلمة في مصر يحتاج إلى مزيد من الدعم الحكومي والأهلي والإيمان الصادق من القيادة السياسية والتنفيذية بأهمية هذا المفهوم للنهوض بالتعليم.
- إن الأخذ بمفهوم المدرسة المتعلمة وتحديد استراتيجيات بنائها يتم بمشاركة المؤسسات التعليمية وأعضاء المجتمع والخبراء، وفى ضوء خبرات الدول المتقدمة مع مراعاة الظروف الخاصة بكل مجتمع.
- إن الأخذ بمفهوم المدرسة المتعلمة يقتضى اتخاذ سياسات وإجراءات معينة، لا تتحقق إلا في مجتمعات بمواصفات معينة، مجتمعات تدعوا إلى الحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان وتشجع الإبداع والابتكار.

ثانيا: الإجراءات المقترحة لبناء مدرسة متعلمة في مصر:

فى إطار الدراسة المقارنة للمدرسة المتعلمة في اليابان وأستراليا يمكن التأكيد على بعض الإجراءات التي تسهم في بناء مدرسة متعلمة في مصر من خلال الإفادة من هاتين الخبرتين وفى ضوء معطيات المجتمع المصري، **وتتمثل هذه الإجراءات فيما يلى :**

١- تطوير القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم:

ويتمثل ذلك فيما يلي:

أ- ترسيخ مفهوم المدرسة المتعلمة لدى العاملين من خلال عقد الدورات والندوات وورش العمل.

ب- وضع تحول المدرسة المصرية إلى مدرسة متعلمة كهدف استراتيجي.

جـ- الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في هذا المجال.

د- تشجيع المديرين على إشراك العاملين في المعلومات الخاصة بالتوجهات العالمية، واتجاهات المنظمة المتعلمة، خلال الاجتماعات واللقاءات.

٢- **إنشاء نظم للتعلم وتبادل المعرفة والمعلومات:**

ويتمثل ذلك فيما يلي:

أ- إنشاء شبكة للنظم المعرفية الحديثة التي تسمح بتبادل المعلومات.

ب- توثيق وإتاحة الدروس المستفادة من خبرات الدول المتقدمة من خلال شبكة النظم المعرفية، والتقارير، والعروض التقديمية.

جـ- تشجيع العاملين وتحفيزهم على تقاسم المعرفة وتبادل المعلومات والآراء، واستحداث الأنظمة التي تدعم ذلك مثل ربطها بتقويم الأداء الوظيفي.

٣- **تشجيع التعلم الفردي من خلال إتاحة فرص التعلم المستمر:**

ويتمثل ذلك فيما يلي:

أ- تخصيص مادة في لوائح التوظيف باسم المكافآت والحوافز، وإضافة الفقرات الخاصة بمكافآت التعلم والتنمية المهنية مثل:

- مكافأة العاملين عند حصولهم على مؤهل أعلى وهو على رأس العمل.
- مكافأة العاملين عند حصولهم على شهادة تخصصية.
- مساهمة الوزارة في جزء من تكاليف التعليم للعاملين الذين يدرسون على حسابهم الخاص وهم على رأس العمل.

ب- وضع حدا سنويا أدنى من التدريب للعاملين يجب عليهم إتمامه.

٤- **تمكين العاملين ونشر رؤية مشتركة:**

ويتم ذلك كما يلي:

أ- إتاحة الفرصة للعاملين لتحديد أهداف العمل والاستراتيجيات المناسبة لإنجازه، واتخاذ القرارات فيما يخص أعمالهم.

ب- تشجيع العاملين على الابتكار وتجريب الأفكار الجديدة، وتوفير الإمكانات اللازمة لهم ومكافآتهم على مبادراتهم.

جـ- التوجه نحو اللامركزية في اتخاذ القرارات عن طريق تخفيض الصلاحيات الإدارية لمستويات أقل.

٥- تشجيع التعلم والتعاون الجماعي:

ويتم ذلك من خلال:

أ- وضع نظام خاص لمكافآة الإنجازات الجماعية.

ب- الاحتفال بالإنجازات الجماعية على مستوى المدرسة.

جـ- الاتجاه نحو تشكيل فرق العمل داخل الإدارة أو على مستوى الإدارات لإنجاز المهام وحل المشكلات وتطوير الأداء، والحرص على تنوع خبرات فريق العمل، وتبادل الأدوار.

د- استحداث بعض البرامج التدريبية لتنمية قدرات العاملين على العمل كمجموعة وبناء فرق العمل.

٦- تشجيع الاستفسار والحوار والتجريب:

ويتم ذلك من خلال:

أ- تطوير نظام للمقترحات تشرف عليه لجنة خاصة، ووضع إجراءات واضحة ومنشورة تضمن فعالية هذا النظام.

ب- التركيز على الثقافة والمهارات التي تعزز الحوار والنقاش وإبداء الرأي، والشفافية في تبادل المعلومات، وضمان الحصول على التغذية الراجعة مع التركيز على قيم المدرسة وتعزيزها من خلال مكافأة العاملين (القدوة الحسنة) أصحاب السلوك المرغوب.

٧- ربط المدرسة ببيئتها الخارجية:

ويتم ذلك من خلال:

أ- إجراء استقصاء دوري لقياس الرضا الوظيفي للعاملين.

ب- الأخذ في الاعتبار تأثير القرارات على الأطراف الأخرى الداخلية والخارجية وهو ما يعرف بالحساسية التنظيمية.

جـ- القيام بعمليات مسح دوري للبيئة الخارجية للتعرف على ما يطرأ عليها من تغيرات ودراسة تأثيرها على المدرسة، واتخاذ ما يلزم بشأنها، لكى تكون ذات سلوك استباقي و نظرة مستقبلية.

د- التعاون مع الجامعات لدعم وتشجيع البحوث -ماديا ومعنويا- التي تخدم توجهات المدرسة المتعلمة.

ويبقى القول بأنه يتضح من خلال البحث أهمية تطبيق مفهوم المدرسة المتعلمة، كمدخل من المداخل الإدارية الحديثة، ومدى حاجة المجتمع المصرى لتطبيق هذا النمط من المدارس، ومحاولة الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة فى هذا المجال حتى يمكنه مواكبة التغيرات ومواجهة التحديات .

المراجع والهوامش:

(١) Davis D. & Daley B., "The Learning Organization and Its Dimensions as Key Factors in Firms' Performance", **Human Resource Development International**, Vol. 11, No.1, 2, p. 65.

(٢) Carmeli, Abraham & Sheaffer Zachary, "How Learning Leadership and Organizational Learning from Failures Enhance Perceived Organizational Capacity to Adapt to the Task Environment", **The Journal of Applied Behavioral Science**, Vol. 44, No.4, 2, 2008, p. 469.

(٣) أكرم سالم: **المنظمات المتعلمة - منظمات التعلم قاعدة الابتكار والخبرة** ، متاح على:

http://78.93.43.169/Ar/SDP/Media Center/... المنظمات المتعلمة 30%.pdf., (5/1/2011).

(٤) Buckley, Finian & Monks, Kathy, "Responding to Managers Learning Needs: Insights from Ireland", **Journal of Management Education**, Vol. 32, No.2, 2008, p. 147.

(٥) مؤيد السالم ، وعبدالرسول الحياتي: "مستويات التعلم التنظيمي وعلاقتها بأداء المنظمة: دراسة حالة في مستشفى أردني" ، **المجلة العربية للإدارة**، المجلد (٢٧)، العدد الأول، ص ٢٨.

(٦) Sarker Arani, M.R., (*et al.*)," Delivering Jugyou Kenkyuu for Reframing Schools as Learning Organizations: An Examination of the Process of Japanese School Change", **Nogoya Journal of Education and Human Development,** Vol. 3, p. 26.

(٧) Silinins, Halia & Mulford, Bill, **Towards and Optimistic Future: Schools as Learning Organizations, Effect on Teacher Leadership and Students Outcomes**,p.3 of 12, http://www.aareedu.au/oopap/silooz73.htm (3/2/2011).

(٨) فتحي درويش عشيبة، وعلى الرءوف نصار: "دور المدرسة الثانوية العامة في إعداد الطلاب لمجتمع المعلوماتية"، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، العدد (٤٥)، سبتمبر ٢٠٠٣ ، ص ص ٢٧٧ ، ٢٧٨.

(١٠) فيليب اسكاروس: **جودة المدرسة الثانوية العامة من منظور الطلاب: دراسة تحليلية**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٥، ص ٤٥.

(١١) وزارة التربية والتعليم: **الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي فى مصر، نحو نقلة نوعية فى التعليم (٢٠٠٧/٢٠٠٨ - ٢٠١١/٢٠١٢)**، برنامج الإصلاح المتمركز حول المدرسة، ص١٣٣.

(١٢) رئاسة الجمهورية: **تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا**، الدورة الثلاثون، ٢٠٠٤، ص ٧٦.

(١٣) عزة أحمد الحسيني، وإيمان زغلول راغب: "الثقة التنظيمية وفعالية الأداء المدرسي بجمهورية مصر العربية"، **مجلة التربية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد (١٧)، ديسمبر ٢٠٠٥، ص ص ٩٣-٩٥.

(١٤) وزارة التربية والتعليم: **الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي فى مصر، مرجع سابق**، ص٢٨٥.

(١٥) شاكر محمد فتحي، وهمام بدراوي زيدان: **التربية المقارنة: المنهج - الأساليب - التطبيقات**، مجموعة النيل العربية، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ص ٩٣-٩٧.

(١٥) Marquardt, M. J., **Building the Learning Organization: Mastering the Five Elements for Corporate Learning**, (Palo Alto, USA: Davies-Black Inc., 2002), p.

(١٦) هدى صقر: "المنظمة المتعلمة فى عصر تكنولوجيا المعلومات"، **المؤتمر العلمي السابع والعشرون للإحصاء وتطبيقات علوم الحاسب والاستثمار فى مجالات وتقنيات الإدارة الحديثة**، جامعة القاهرة، القاهرة، ٢٠٠٢، ص ٢.

(١٧) Drejer, A., "Organizational Learning and Competence Development", **The Learning Organization**, Vol.7, No.4, p. 206.

(١٨) Rowden W.R., "The Learning Organization and Strategic Change", **Advanced Management Journal**, Vol. 66, No.3, p. 11

(١٩) Kuntson, K.A. & Miranda, A. and Washell C., "The Connection between School Culture and Leadership Social Interest in Learning Organization", **The Journal of Individual Psychology**, Vol.6, No.1, p. 34.

(٢٠) عبدالرحمن أحمد هيجان: "التعلم التنظيمي مدخل لبناء المنظمات القابلة للتعلم"، **مجلة الإدارة العامة** ، المجلد(٣٧)، العدد (٤)، ١٩٩٨.

(٢١) نهلة عبدالقادر هاشم: "التعلم التنظيمي مدخل لتحويل المدرسة المصرية إلى منظمة تعلم"، **مجلة التربية والتنمية**، العدد (١٩)، ٢٠٠٠.

(٢٢) هدى صقر: "المنظمة المتعلمة والتحول من الضعف الإداري إلى التميز فى إدارة الأداء الإداري للدولة"، **المؤتمر السنوي العام الرابع فى الإدارة، القيادة الإبداعية لتطوير وتنمية المؤسسات فى الوطن العربي**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، دمشق، ١٣-١٦ أكتوبر ٢٠٠٣.

(٢٣) محمد مفضى الكساسبة، وعبير حمود الفاعوري، وكفاية محمد طه عبد الله: "تأثير ثقافة التمكين والقيادة التحويلية على المنظمة المتعلمة"، **المجلة الأردنية فى إدارة الأعمال**، المجلد (٥٩)، العدد (١)، ٢٠٠٩.

(٢٤) عبدالناصر حسين رياض وآخرون: "المنظمة المتعلمة وتطبيقاتها فى المملكة العربية السعودية: دراسة حالة القطاعات الرئيسية فى الهيئة الملكية بالجبيل"، **المؤتمر الدولى للتنمية الإدارية، نحو أداء متميز فى القطاع الحكومي**، قاعة الملك فيصل للمؤتمرات، الرياض، ١-٤ نوفمبر ٢٠٠٩.

(٢٥) أحمد حسين الصغير: "مجتمعات التعلم مدخل لضمان الجودة فى المدارس الثانوية - دراسة ميدانية فى مجتمع الإمارات"، **مجلة التربية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، السنة (١٢)، العدد (٢٦)، نوفمبر ٢٠٠٩.

(٢٦) كامل الحواجرة: "مفهوم المنظمة المتعلمة فى الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية"، **المجلة الأردنية فى إدارة الأعمال**، المجلد (٦)، العدد (١)، ٢٠١٠.

(٢٧) أسماء سالم النسور: أثر خصائص المنظمة المتعلمة فى تحقيق التميز المؤسسي - دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالى والبحث العلمى الأردنية، رسالة ماجستير، قسم إدارة الأعمال، جامعة الشرق الأوسط - كلية الأعمال، عمان، مايو ٢٠١٠.

(28) Kontoghiorghes, C., (*et al.,*), "Examining the Relationship Adaptation, Innovation and Organizational Performance", **Working Paper**,(London: Leicester University, Center of Labor Market Study, 2005).

(29) Weldy, Teresa G., "Learning Organization and Transfer: Strategies for Improving Performance", **Learning Organization**, Vol. 16, No.1, 2009

(30) William E., "The Learning Organization: Variations at Different Organizational Levels", **Learning Organization**, Vol.17, No.5, 2010.

(31) Salisbury, Mark, "Creating and Innovative Learning Organization", **International Journal on E-Learning**, Vol.9, No.1, Jan., 2010.

(32) Prugsanatz, Raphaella, "Factors that Influence Organizational Learning Sustainability in Non-Profit Organizations", **Learning Organization**, Vol.17, No.3, 2010

(33) Nancy Dixon, **Organization Learning & Learning Organization**, 1994, http://book.google.com, (3/2/2011).

(٣٤) مؤيد سعيد السالم: **منظمات التعلم**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، ٢٠٠٥، ص ٣٢.

(٣٥) عادل عبدالفتاح سلامة: "رؤية العدد: التعلم التنظيمي"، **مجلة التربية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد (٢٢)، مايو ٢٠٠٨، ص ١٠.

(٣٦) سلوى عبد اللطيف محمد شرف: **بناء المنظمة المتعلمة عن طريق إدارة المعرفة**، متاح على:

http://hr.paluniv.edu.ps/hrd/index.php?view=article&id=73%, (5/2/2011).

(37) Moilamen, Raili, "Diagnostic Tools for Learning Organization", **The Learning Organization**, Vol. 8, No.1, 2001, p. 8

(٣٨) أيتن محمود سامح المرجوشي: **تقييم الأداء المؤسسي فى المنظمات العامة الدولية**، دار النشر للجامعات، القاهرة، ٢٠٠٨، ص ١٣٤.

(39) Swanson, Richard & Elwook Holton, **Results: How to Assess Performance, Learning and Perceptions in Organizations**, (California: Benett-Koehler Publisher Inc., 1999), p. 233.

(40) Silivia Cherardi, **Organizational Learning**, In: Malcolm Warner (Ed.), Pocket International of Business and Management, (London: International Thomson Publishing Inc. Press, 1997), p. 230.

(٤١) طارق حسن محمد الأمين: "التعلم التنظيمي وتقويم الأداء فى مراكز خدمة مراجعي المؤسسات العامة الخدمية (نموذج مقترح)"، **دورية الإدارة العامة**، الرياض، المجلد (٤٦)، العدد (٢)، مايو ٢٠٠٦، ص١٤٨.

(42) Vakola, M. & Rezgui, Y., "Organizational Learning and Innovation in the Construction Industry", **The Learning Organization**, Vol. 7, No. 4, 2000, p. 179.

(43) Ortenblad, Anders, "On Differences between Organizational Learning and Learning Organization", **Learning Organization Journal**, Vol. 8, No. 3, 2001, p. 127.

(٤٤) **تم الرجوع إلى:**

- محمد عيد عتريس: "تفعيل دور مدير المدرسة فى تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالتعليم قبل الجامعي في ضوء مدخل المدرسة كمجتمع تعلم"، **مجلة التربية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، السنة (١٣)، العدد (٢٩)، أغسطس ٢٠١٠، ص ص ٣٣، ٣٤.

- كامل محمد الحواجرة: "المنظمة المتعلمة والاستعداد التنظيمي المدرك للتغير الاستراتيجي"، **مجلة علوم إنسانية**، السنة (٧)، العدد (٤٥)، يناير ٢٠١٠. متاح على:. www.ULUM.NL, (3/1/2011)

- Thomas, K. & Allen, S., "The Learning Organization: Ameta-analysis of Themes in Literature", **The learning Organization, the Learning Organization**, Vol. 13, No.2, pp. 123-129.

- James, C., "Designing Learning Organization", **Organizational Dynamics** Vol. 32, No. 1, 2003, p. 63.

- كامل محمد الحواجرة: "المنظمة المتعلمة والاستعداد التنظيمي المدرك للتغير الاستراتيجي"، **مجلة علوم إنسانية**، السنة (٧)، العدد (٤٥)، يناير ٢٠١٠. متاح على: www.ULUM.NL, (3/1/2011) .

(٤٥) **إدارة المعرفة ومفاهيم التعلم التنظيمي**، متاح على:

www.ao-academy.org/docs/idarat-alma3rifah-2203009.pdf, (15/1/2011).

(٤٦) منقذ محمد، وعادل حرفوش: **نظرية المنظمة والسلوك التنظيمي**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، ٢٠٠٠، ص ٥٣٦.

(47) Balasu Bramanian, V., **Organizational Learning and Information System**, http://www.E.papyrus.com/personal/orglrn.html, (7/1/2011).

(٤٨) كلثوم بن ثامر، وحنان عروق: **المعرفة الإبداعية ودورها فى الرفع من أداء المنظمات المعاصرة**، متاح على: http://www.aecfkh.org/articles-action-show-id-30.htm, (10/1/2011)

(٤٩) **المرجع السابق**.

(٥٠) عزاوي عمر: "مؤسسات المعرفة وثقافة المؤسسات الاقتصادية - رؤية مستقبلية"، **مجلة الباحث**، العدد(٤)، ٢٠٠٦، متاح على:

http://www.rcweb.luedld.net/rc4/07_OGX%20Azaoui_A_Ok.pdf,(18/1/2011)

(٥١) **المرجع السابق**، ص ٥٨.

(٥٢) أحمد محمد غانم، وأسامة محمود قرني: "تحسين الفعالية التنظيمية للجامعات المصرية فى ضوء مدخل التعلم التنظيمي"، **مجلة دراسات فى التعليم الجامعي**، مركز تطوير التعليم الجامعي - جامعة عين شمس، العدد (٥)، ديسمبر ٢٠٠٣، ص ١٠١.

(٥٣) **المرجع السابق**، ص ١٠١.

(٥٤) جهاد صياح بني هاني: "أساسيات بناء المنظمة المتعلمة فى الشركات الصناعية الأردنية - دراسة ميدانية على شركات صناعة البرمجيات فى الأردن"، **المجلة الأردنية فى إدارة الأعمال**، المجلد (٣)، العدد (٤)، ٢٠٠٧، ص ٣٢.

(٥٥) أكرم سالم، **مرجع سابق**.

(٥٦) عادل زايد: "التعلم التنظيمي"، فى: على محمد عبدالحافظ السلمي: **قراءات فى إدارة الموارد البشرية**، معهد الإدارة المتقدمة، مركز جدة للتدريب، جدة، ٢٠٠٠، ص ٣٨٥.

(٥٧) تم الرجوع إلى:

- هدى صقر: "المنظمة المتعلمة والتحول من الضعف الإداري إلى التميز فى إدارة الأداء الإداري للدولة"، **مرجع سابق**، ص ص ١٣٧-١٤٠.

- يحيى عبد الحميد إبراهيم: **التحديات الإدارية وإعداد قيادات المستقبل**، دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة، ٢٠٠١، ص ١٥٢.

- **مفهوم المدرسة المتعلمة**، متاح على: http://sites.google.com/site/modernteaching strategies/school-educated, (11/2/2011)

- Hellriegel, D., (*et al.*), **Management**, (Washington: International Thomson, Publishing, 1999), p. 431.

(٥٨) تم الرجوع إلى:

- عادل هادى البغدادي، وهاشم فوزي العبادي: **التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة وعلاقتهما بالمفاهيم الإدارية المعاصرة**، مؤسسة الوراق ، عمان، ٢٠١٠، ص ٤٢.

- هانى عبدالرحمن الطويل، وصالح أحمد عبابنة: **المدرسة المتعلمة (مدرسة المستقبل)**، دار وائل للنشر، عمان، ٢٠٠٩، ص ٦٧.

(59) Senge, P., **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization**, (New York: Doubleday Dell Publishing Group, 2006), pp. 55-59.

(60) Marsick, V., Watkins, K., **Facilitating Learning Organizations: Making Learning Count**, (Brookfield, VT: Gower Publishing, 1999), pp. 65-67.

(61) Markquardt, M., **Op. Cit.**, p. 43.

(62) Addleson, M., **What is Learning Organization**, 1998, http://pos.gmu,edu/home/perspective.ns, (7/2/2011).

(63) Moilanen, Raili, **Op. Cit.,** pp. 6-20.

(64) Paul Hildreth, Chriskimble, **The Quality of Knowledge**, http://www.systems.thinkingorg/kmmnt/kmgnt.htm, (7/1/2011)

(65) Leonard D., "The Web, The Millennium and the Digital Evolution of Distance Education", **Technical Communication Quarterly**, Vol. 8, No. 1, 1999, p. 2.

(66) Mc Cambell, A., S. & Clare, L., M., "Knowledge Management: The New Challenge for the 21st Century", **Journal of Knowledge Management**, Vol. 3, No.3, 1999, p. 2.

(٦٧) هدى صقر: "الإدارة الشاملة للمعرفة ورأس المال الذهني"، مؤتمر إدارة **المعرفة فى حقبة العولمة**، جامعة القاهرة، القاهرة، ١٨-٢٠ فبراير ٢٠٠٣، ص ١٢.

(68) Wick, Corey, "Knowledge Management and Leadership Opportunities for Technical Communicators", **Technical Communication**, Vol. 47, Issue 4, p. 514.

(٦٩) على محمد عبد الحافظ السلمى: **إدارة التميز: نماذج وتقنيات الإدارة فى عصر المعرفة**، دار غريب للطباعة، القاهرة، ٢٠٠٢، ص ٢٣١.

(٧٠) هدى صقر: "المنظمة المتعلمة والتحول من الضعف الإداري إلى التميز فى إدارة الأداء الإداري للدولة"، **مرجع سابق**، ص ١٤٢.

(٧١) إدارة المعرفة ومفاهيم التعلم التنظيمي، **مرجع سابق** .

(٧٢) هدى صقر: "المنظمة المتعلمة والتحول من الضعف الإداري إلى التميز فى إدارة الأداء الإداري للدولة" ، **مرجع سابق**، ص ١٤٣.

(٧٣) أحمد محمد ناصف: "رؤية تحليلية معاصرة لتحديث الأداء فى المنظمات العربية من خلال استخدام التقنيات المعلوماتية المتقدمة"، المؤتمر العربي الثاني في الإدارة، **الإدارة والقيادة الإبداعية فى مواجهة التحديات المعاصرة للإدارة العربية**، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، ٢٠٠١، ص ٦٤٥.

(٧٤) أمين محمد النبوي: **مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس، سلسلة آفاق تربوية متجددة**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٨، ص ١٥٣.

(٧٥) محمد عيد عتريس، **مرجع سابق**، ص ٣٩.

(76) Jay Liebowitz, **Building Organizational Intelligence: A knowledge Management Primary**, (New York: CK Press Ltd., 2000), p. 43.

(٧٧) محمد عيد عتريس، **مرجع سابق**، ص ٣٩.

(٧٨) على محمد عبد الحافظ السلمى، **مرجع سابق**، ص ٢٣٤.

(٧٩) **المرجع السابق**، ص ٢٣٤.

(٨٠) إدارة المعرفة ومفاهيم التعلم التنظيمي (مرجع سابق) .

(81) Goh, Swee Seang, **Maleysia**, In: Jajima Takashi (Ed.), Learning Organization (Tokyo: Asian Productivity Organization, 2001), p. 102.

(٨٢) محمد عيد عتريس، **مرجع سابق**، ص ٤٠.

(٨٣) تم الرجوع إلى:

- أحمد حسين الصغير: **مجتمعات التعلم - نموذج لتحسين الممارسات المهنية فى المدارس**، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩، ص ١٨٣.
- محمد عيد عتريس، **مرجع سابق**، ص ص ٤١ ، ٤٢.
- Jay Liebowitz, **Op. Cit.**, pp. 9-10.

(84) Levin, B.B. & Rock, T.C., "The Effects of Collaborative Action Research on Pre-Service and Experienced Teacher Partners in Professional Development Schools", **Journal of Teacher Education**, Vol. 54, No.2, p. 135.

(85) Sarker Arani, M.R., (*et al.*), **Op.Cit.**, p. 26

(86) **Ibid**, p. 27.

(٨٧) .

(88) Lewis, C., (*et al.*), "A Deeper Look at Lesson Study", **Journal of Educational Leadership**, February, 2004, p. 18.

(89) Marks, H.M. & Louis K.S. & Printy S., **The Capacity for Organizational Learning**. In: Leith Wood K. (Ed.), Understanding Schools as Intelligent Systems, (Stanford: JAI Press, 2000), p. 242.

(90) **Ibid**., p. 249.

(91) Sarker Arani, M.R. (*et al.*), **Op. Cit.,** pp. 28-30.

(92) Matoba, M. & Sarker A., **Ethnography for Teacher's Professional Development: Japanese Approach of Investigation on Classroom**

Activities, In: Popor. C. & (*et al.*), Comparative Education and Teacher Training, Vol. 4, (Bulgaria: Sofia (Eds). Comparative Education Society, 2006), p. 116.

(93) Maki, Jane, W., **Schools as Learning Organizations, How Japanese Teachers Learn to Perform Non-Instructional Tasks**, Ph.D. Diss., The University of British Columbia, April, 2001, p. 28

(94) Sarker Arani, M.R., (*et al.*), **Op. Cit.**, p. 39

(95) **Ibid**, p.41

(96) Ingersol, Richard M., "Organizational Control in Secondary Schools", **Harvard Educational Review**, Vol. 64, Summer, 1994, p. 72.

(97) **Ibid**, p. 102.

(98) Scott, Andrew M. , **Towards a Theory of School Administrative Team Learning**, Ph.D. Diss, University of Toronto, 1996, p. 54.

(99) Mohan, Barbara M., **Creative Tension: A Secondary School's Journey Towards a Learning Focus**, Ph.D. Diss., University of Calgary, 1995, p. 71.

(100) Maki, Jane, W., **Op. Cit.**, p. 24.

(101) Ingersol, Richard M., **Op. Cit.**, p. 83.

(102) Scott, Andrew M., **Op. Cit.**, p. 60.

(103) Maki, Jane, W., **Op. Cit.**, p. 28.

(104) Schratz, M.," From Teaching to Leading and Learning", **A Paper Presented at the International Conference on Preparing Teachers for A Changing Contact**, The Institute of Education, University of London, London, , 3-6 May, 2006, p.73.

(١٠٥) تم الرجوع الى:

- Sarker Arani, M.R. (*et al.*), **Op. Cit.**, pp. 31-34

- Schratz, M.,**Op.Cit.**, p.73.

([106]) Slinins, Halia & Mulford, Bill, **Op. Cit.**, p.5 of 12 .

([107]) Johnston, C., **Leadership and The Learning Organization in Self Managing Schools**, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Meboume, Victoria, 1998, p. 42.

([108]) Silins Halia, "What Characteristics and Processes Define a School as A learning Organization? Is This A Useful Concept to Apply to Schools?", **International Education Journal**, Vol.3, No.1, 2002, p. 27

([109]) Hodges, A., "Web of Support for personalized, Academic Foundation", **A Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**, New Orleans, LA, April, 2000, p. 84.

([110]) Leithwood K. & Leonard L. and Sharratt, L., "Conditions Fostering Organizational Learning in Schools", **Educational Administration Quarterly**, Vol. 34, No. 2, p. 245.

([111]) Silins Halia, **Op. Cit.**, p. 30.

([112]) Ogawa, R.T. & Bassert, S.T., "Leadership and Organizational Quality", **Educational Administration Quarterly**, Vol. 31, No. 2, p. 22.

([113]) **Ibid**, p. 225.

([114]) Leithrrood K. & Leonard L. and Sharrat, L., **Op. Cit.**, p. 252.

([115]) **Ibid**, p. 252.

([116]) Silins Halia, **Op. Cit.**, p. 32.

([117]) **Ibid**, p. 33.

(118) **Ibid**, p. 33.

(119) **Ibid,** p. 34.

(120) Peters, J., (*et al.*), "Restructuring and Organizational Culture", **National Schools Network Research Paper**, No. 4, 1996, p. 64.

(121) Louis, K., S., "Effects of Teacher Quality of Work life in Secondary Schools on Commitment and Sense of Efficacy", **School Effectiveness and School Improvement**, Vol. 9, No. 1, 1998, pp. 24-26.

(122) Peters, J. (*et al.*), **Op. Cit.**, p. 71.

(123) **Ibid**, p. 75.

(124) Silins Halia, **Op. Cit.**, pp. 35-37

(125) Leithwood K., Leonard L., & Sharratt, L., **Op. Cit.,** p. 261.

(126) Hodges, A., **Op. Cit.,** pp. 71-73.