

مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر العاملين فيها

## The Availability of the Dimensions of Learning Organization of Al-Azhar Institutes from the Viewpoint of its Employees

عصام رمضان

Essam Ramadan

قسم اصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين

بريد الكتروني: dr.essam47@hotmail.com

تاريخ التسليم: (2013/9/1)، تاريخ القبول: (2013/12/23)

### ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر العاملين فيها، والكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيرات (نوع الوظيفة، ومرحلة التعليم، والجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي بالاعتماد على استبيان أبعاد المنظمة المتعلمة (DLOQ) لنموذج مارسك وواتكنز Watkins & Marsick والتي تكون من (43) فقرة تم التأكد من صدقها وثباتها الذي بلغ معاملته (0,91)، ثم تطبيقه على عينة عشوائية طبقية من العاملين بالمعاهد الأزهرية قدرها (443) للعام الدراسي 2013/2012م. وبينت نتائج الدراسة أن جميع أبعاد المقياس قد حصلت على درجة متوسطة، وكانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في تقدير درجات عينة الدراسة بشكل عام تبعاً لمتغيرات نوع الوظيفة ومرحلة التعليم والجنس والمؤهل العلمي بينما لم توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وفي ضوء النتائج اقترحت الدراسة عدد من التوصيات كان أهمها أن تتبنى المعاهد الأزهرية ترسيخ مفهوم المنظمة المتعلمة لدى العاملين بالمعاهد الأزهرية، ووضع تحول المعاهد الأزهرية إلى منظمة متعلمة كهدف استراتيجي، وزيادة التوجه نحو اللامركزية في اتخاذ القرارات، وتطوير نظم الاقتراحات، وربط المعاهد ببيئتها الخارجية.

**الكلمات المفتاحية:** المنظمة المتعلمة، التعلم التنظيمي، المعاهد الأزهرية.

### Abstract

This study aimed to identify the availability of the dimensions of learning organization of Al-Azhar institutes from the viewpoint of its

employees and to detect differences in the responses of the sample according to the variables of (Type of job, education, gender, academic qualification and years of experiences), And in order to achieve the purposes of the study, descriptive survey method was used depending on the dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) for the model of Maersk & Watkins Which consisted of (43) items that were confirmed of Validity and reliability and its Coefficient reached (0,91), then applied to a stratified random sample of workers at Al- Azhar institutes was approximately (443) for the academic year 2012/2013. The results of the study showed that all the dimensions of the scale have got a medium degree, and the differences were statistically significant at the level of (0.05) in the estimation of the degrees of the study sample is generally attributed to a variable type of job, education level, gender and academic qualification, While there was no statistically significant difference due to the variable years of experience. In light of the results, the study suggested a number of recommendations and the most important of it is that Al- Azhar institutes adopt establishing the concept of learning organization for workers at Al- Azhar institutes, and to convert Al-Azhar institutes to learning organization as a strategic objective, beside increasing trend towards decentralization in decision-making, in addition to the development of proposals and relate the institutes by external environment.

**Key words:** Learning organization, organizational learning, Al-Azhar institutes.

#### المقدمة

إن أي كيان منظومي في المجتمع بدءاً من الهيئات الكبرى، حتى أصغر كيان خدمي - حكومي أو أهلي- كلها يستثمر، وإذا كان بعضها يستثمر المال وبعضها يستثمر الخدمات -تتمية الموارد البشرية-، فإن القاسم المشترك في أعلى ما يملكون هو المعرفة التي ترقى من خلال التعلم، وكلما تحقق التعلم بشروطه الإيجابية نمت المعرفة لدى العنصر البشري الذي يعد مفتاح النجاح في كافة المنظومات صغيرها وكبيرها، فافتقاد عناصر مادية وإنشائية أمور يمكن تعويضها إذا توفر العنصر البشري الفاعل ذو العلم والبصيرة والعكس صحيح؛ فمن الممكن أن تتوفر العناصر المادية والإنشائية والتقنية ويفتقد العنصر البشري فيصبح ما قبله هدر للإمكانات.

ولقد فرضت التغييرات المتسارعة التي حدثت في القرن الحادي والعشرين واقعاً جديداً على المؤسسات بمختلف اختصاصاتها، مما أكد على حاجة هذه المؤسسات إلى التطوير والتحديث من خلال عمليات التعلم الدائم والمستمر، وهنا برزت فكرة تحول تلك المؤسسات إلى ما يعرف باسم المنظمات المتعلمة والذي أشار إليه بيتر سينغ (3, 1990, Senge)، ووصفها بالمنظمات التي يتم فيها إيجاد نتائج يرغبها الأفراد العاملون من خلال توسيع قدراتهم واعتماد أنماط جديدة وشاملة في التفكير يعبر عنها بالطموحات الجماعية، حيث إن جوهر عمل هؤلاء الأفراد في تلك المنظمات هو أن يتعلم الأفراد باستمرار كيف أن يتعلموا معاً.

ويلاحظ أن فكرة المنظمة المتعلمة انتقلت من ميدان التجارة والصناعة إلى ميدان المؤسسات التربوية، مع ضرورة أن تتحول هذه المؤسسات سواء كانت مدارس أو كليات متوسطة أو معاهد أو جامعات إلى منظمة متعلمة، لتكون لديها القدرة على البقاء والمنافسة وكذلك القدرة على التكيف مع المتغيرات والمستجدات والتحديات العالمية، وتجدر الإشارة أنه استجابة لظهور مفهوم المنظمة المتعلمة قد صاحبه ظهور بعض المصطلحات الأخرى التي تناولتها أدبيات البحث التربوي بالتحليل والدراسة، لعل من أهمها مصطلح التعلم التنظيمي (Organization Learning).

ولتوضيح الفرق بين التعلم التنظيمي (Organization Learning) (OL)، والمنظمة المتعلمة (Learning Organization) (LO)، نجد أن التعلم التنظيمي يشير إلى العمليات أو الأنشطة التي تتعلم من خلالها المنظمة، وذلك من حيث المهارات والعمليات والأنشطة والأدوات التي تُنتج هذا التعلم، بالإضافة إلى أنه يركز على المتعلمين الأفراد، بينما المنظمة المتعلمة تمثل الشكل التنظيمي الذي يحدد القدرة على التعلم ونواتج التعلم وذلك بالتركيز على خصائصها وأبعادها وأنظمتها، كما أن التركيز ينصب في منظمة التعلم ليس على المتعلمين في المستوى الفردي فقط، بل أيضاً على مستوى الجماعة، والمستويات التنظيمية (Lewis, et al., 2008; 290, Awbrey, et al., 2005; 186).

كما أن التغيير في الهيكل التنظيمي لأي منظمة جراء عملية التعلم بأسلوب مرن يعكس رؤية الإدارة العليا في تحويل المنظمة من وضعها الهرمي التقليدي إلى هيكل مرن لمنظمة متعلمة ومعاصرة حيث يسري أثر التعلم الشخصي والجماعي ويتحول ليصب في القاعدة المعرفية للمنظمة، وهذا هو بالضبط ما طرحه كل من هني وزميله مونفورد (Honey & Mumford, 1992) في هرمهما الذي سمي باسمهما والذي يعكس مستويات التعلم وفقاً لمستويات التنظيم الإدارية المكونة للهيكل التنظيمي لمنظمة متعلمة كما في الشكل التالي.



شكل (1): مستويات التنظيم الإداري المكون للهيكل التنظيمي لمنظمة متعلمة\*.

\*المصدر: بتصريف من الباحث اعتماداً على (Honey & Mumford, 1992).

ولكي تواكب المدارس هذه المتغيرات كان لزاماً على التربويين تبني تطبيق مفهوم المدرسة المتعلمة التي يتمحور عملها حول مبدأ التربية المستدامة، بمعنى أن التعلم عملية مستمرة مدى الحياة، وأن الجميع لديه القابلية للتعلم. (Abdul, 2000)، وباعتبار المدرسة من أهم المنظمات الخدمية بحكم طبيعتها عملها ووظائفها وبما تمتلكه من انتشار واسع في كافة المجتمعات وبنية معرفية قوية تتمثل في وجود العناصر البشرية والتقنية ما هي إلا منظمات تعلم، وهذا يتطلب أن تتم عملية التعلم في جميع مستوياتها الإدارية والفنية بصورة متميزة، للحفاظ على كفاءتها وفعاليتها وقدرتها على الاستمرار.

وتتمتع المنظمات المتعلمة بمجموعة من الخصائص كما أشار إليها العلي وقنديلي والعمري (Alali and Gandhiji & Al Omari, 2009) أهمها "أن يشعر العاملون فيها بأنهم يقدمون عملاً مهماً لصالحهم ولصالح العالم، وأن كل فرد فيها معني بطريقة أو بأخرى بالنمو والتقدم وتحسين قدراته الإبداعية، ويكون عمل الأفراد بمجموعهم أكثر ذكاءً من عملهم منفصلين -التركيز على فرق العمل-، وتصبح المنظمة معتمدة على قاعدة المعرفة من خلال تخزينها للمعارف وخاصة الضمنية منها، وتستمد الرؤية المشتركة من المستويات الإدارية جميعها، ويكون العاملون مدعويين للتعلم عن ماذا يجري في كل المستويات الإدارية بحيث يشعر الفرد فيها بالحرية بعيداً عن افتراضات وتحيز الآخرين، ويعامل كل فرد الآخر كزميل في إطار من الاحترام والثقة فيما يقوله ويفعله، فضلاً عن أن للفرد حرية التجريب واتخاذ المخاطرة والوصول إلى النتائج بانفتاح تام".

وبمراجعة خصائص مدرسة المستقبل من وجهة نظر الطويل وعبابنة (Altaweel and Abbabneh, 2009) وجد أن المدرسة القادرة على تحقيق رؤيتها ورسالتها في المستقبل هي المدرسة المتعلمة، والتي تعمل على توفير التطوير المهني المستمر للعاملين، ومن ثم تحقيق التحسين المستمر للممارسات التعليمية، وزيادة تحصيل الطلاب.

وكانعكاس للخصائص السابق ذكرها على المدارس كمنظمات متعلمة؛ يوضح الجدول التالي الفرق بين خصائص المدرسة بمفهومها التقليدي والمدرسة المتعلمة.

**جدول (1): مقارنة بين خصائص المدرسة التقليدية والمدرسة المتعلمة\*.**

م	خصائص المدرسة التقليدية	خصائص المدرسة المتعلمة
1	تمتلك هيكل تنظيمي عمودي.	تمتلك هيكل تنظيمي أفقي
2	تمتلك ثقافة جامدة غير متطورة.	تمتلك ثقافة توافقية ومتطورة مع البيئة.
3	تؤدي المهام وفقاً للإجراءات الروتينية شديدة التعقيد في أكثر الأحيان.	تؤدي المهام وفقاً لتفويض الأدوار وتمكين العاملين.
4	تعتمد على استراتيجية تنافسية في التعامل مع المدارس الأخرى.	تعتمد على استراتيجية تفاوضية تعاونية عند التعامل مع المدارس الأخرى.
5	تتبنى النظم الرسمية لإنجاز الأعمال.	تتبنى أسلوب المشاركة بالمعلومات لإنجاز الأعمال.
6	تنتهج أسلوب التدريب التقليدي والتعلم التقني لزيادة مهارة عاملها.	تنتهج أسلوب التحفيز لتشجيع عاملها على التعلم التنظيمي لتحسين مستويات أدائها لإنجاز المهام بتميز وإبداع.
7	تؤكد على وجهة النظر التي تركز على الفرد أكثر من الجماعة في الإنتاج والتدريب وتقييم الأداء وتقديم الحوافز.	تؤكد على وجهة النظر التي تركز على الجماعة في التعلم المنظمي والإنتاج وتقييم الأداء وتقديم الحوافز.
8	تعتمد على معايير الأداء الوصفية المتعلقة بالسلوك اليومي والصفات الشخصية عند تقييم أداء عاملها والتي غالباً لا تتعلق بالإنجاز.	تعتمد على المعايير الكمية والنوعية لتقييم إنجاز عاملها لتحديد درجة التميز والإبداع تبعاً لهذه المعايير التي لها علاقة مباشرة بالإنجاز.
9	تعتمد أسلوب المركزية كثيراً في اتخاذ القرارات.	تعتمد أسلوب تفويض الصلاحيات والمشاركة في اتخاذ القرارات في أغلب الأحيان.
10	تطبق أسلوب التحفيز السلبي-العقوبات- أكثر من أسلوب التحفيز الإيجابي.	تطبق أسلوب التحفيز الإيجابي أكثر من أسلوب التحفيز السلبي.
11	نظامها شبه مغلق تجاه البيئة الخارجية.	نظامها مفتوح ومتوافق مع البيئة الخارجية.

...تابع جدول رقم (1)

م	خصائص المدرسة التقليدية	خصائص المدرسة المتعلمة
12	المناخ الوظيفي لا يشجع العاملين على الإبداع والابتكار وتجريب الابتكارات المبدعة.	المناخ الوظيفي يشجع العاملين على الإبداع والابتكار وتجريب ما تم ابتكاره في التطبيق العملي للوصول إلى نتائج أفضل.
13	قدرتها ضعيفة للاستفادة من تجاربها الماضية لضعف عنايتها بالذاكرة التنظيمية أو انعدامها في أكثر الأحيان.	قدرتها عالية للاستفادة من تجاربها الماضية لوجود ذاكرة تنظيمية لديها معتنى بها.
14	تتبنى الأساليب التقليدية في حل المشاكل التي تواجهها باستمرار.	تعتمد أسلوب البحث العلمي في حلها للمشاكل التي قد تواجهها.
15	تكون ثقة العاملين بسياساتها ضعيفة.	تكون ثقة العاملين بسياساتها قوية.

\* المصدر: بتصريف من الباحث بناء على الأدبيات التربوية.

وعلى منحنى آخر، تناولت الأدبيات التربوية المدارس كمنظمات متعلمة من أكثر من منظور، فمنها من بحث مقدار تطبيق العاملين في المدارس لأبعاد المدرسة المتعلمة أو العلاقة بين القيادة التحويلية وقيادة المنظمات المتعلمة؛ وعلاقة التعلم المنظمي بتحصيل الطلاب، والمناخ المنظمي السائد في المدارس المتعلمة... الخ، إلا أنه وبالتركيز على الأدبيات التربوية التي هدفت إلى تحديد درجة تطبيق أبعاد المدرسة كمنظمة متعلمة وترتيب تلك الأبعاد من منظور العاملين بها وتأثيرها ببعض المتغيرات المستقلة، أشارت نتائج دراسة عبابنة (Abbabneh, 2007) أن العاملين بالمدارس الأردنية يمارسون الضوابط الخمسة للمدرسة كمنظمة متعلمة بدرجة متوسطة، وذلك لجميع الضوابط وللأداة ككل، كما تم ترتيبها وفقاً لنتائج الدراسة على النحو التالي: التمكن الشخصي، التفكير النظمي، النماذج العقلية، الرؤية المشتركة، تعلم الفريق؛ كما كانت هناك فروق دالة إحصائية لدرجة ممارسة أبعاد المدرسة المتعلمة تعزى لمتغيرات: المركز الوظيفي لصالح الإداريين، ومستوى المدرسة لصالح المدارس الأساسية، والنوع الاجتماعي لصالح الإناث، ولم تكن الفروق دالة لمتغيري المؤهل والخبرة.

وفي تساؤل عن إمكانية تحول المدرسة كمنظمة إلى منظمة متعلمة؟، أشارت دراسة غاندولفي (Gandolfi, 2006) إلى أنه لا يوجد حالياً تنظيمات مدرسية في تايوان على أي مستوى يمكن القول عنها بأنها منظمات تعلم حقيقية، وعلى الرغم من تأكيد العديد من النماذج على عمليات المنظمة المتعلمة، إلا أن هذه النماذج من وجهة نظر الدراسة لا تكون كافية للتحويل الجذري الناجح للمدرسة كمنظمة إلى منظمة متعلمة، وفي محاولة لتحديد تصورات المدراء والمعلمين بالمدارس الثانوية الحكومية الأردنية بمحافظة إربد لتطبيق ضوابط سينج في المنظمة المتعلمة، أشارت نتائج دراسة عاشور (Ashour, 2009) إلى أن تصورات عينة الدراسة نحو تطبيق المبادئ الخمسة جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث على جميع المجالات، بينما كانت هناك فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجال التمكن الشخصي لصالح حملة المؤهل العلمي بكالوريوس، ولم توجد فروق دالة في باقي المتغيرات.

ولتحديد مدى فاعلية وجدوى مفهوم المنظمة المتعلمة عند تطبيقها على المدارس الأمريكية من وجهة نظر العاملين بتلك المدارس، أشارت نتائج دراسة بنجامين (Benjamin, 2009) أن أداة DLOQ تعتبر مقياس جيد في المدارس، حيث حصلت الأبعاد السبعة لهذه الأداة على أعلى الأوزان النسبية، وأظهرت درجة موثوقية جيدة، حيث جاء البعد السابع (القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم) بأعلى معامل ثبات وأقلها البعد الأول (إيجاد فرص للتعليم المستمر).

وفي السياق ذاته، وللكشف عن تصورات المعلمين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة ونحو مديريهم كقادة تعليميين في الأردن، أظهرت نتائج دراسة جبران (Jubran, 2011) تقديراً متوسطاً نسبياً لوصف المدرسة كمنظمة متعلمة وهذا يعني أن المعلمين لم يعترفوا بوضوح أن مدارسهم منظمات متعلمة، وتبين كذلك عدم وجود فروق دالة بين المشاركين تبعاً لمتغيرات العمر والمؤهل والخبرة باستثناء متغير الجنس؛ حيث جاءت الفروق بين المعلمين دالة لصالح الذكور.

ولاستقصاء مدى توافر خصائص المنظمة المتعلمة في المدارس العمانية من وجهة نظر المعلمين ودور المدير كقائد تعلم ومدى الارتباط بين الأمرين، أشارت نتائج دراسة عطاري وعيسان (Attari & Esan, 2007) إلى أن عينة الدراسة يصفون مدارسهم إجمالاً وصفاً معتدلاً كمدارس متعلمة؛ إلا أنهم يوردون معدلاً أعلى للمديرين كقادة تعلم، وأنه توجد فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير العمر في محوري المجال المهني والتجريب وأنه في الحالتين كان اتجاه الدلالة لصالح الفئة الأكبر سناً، كما وجدت فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنسية لصالح العمانيين ومتغير الخبرة لصالح الأكثر خبرة، بينما لم توجد فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل التعليمي.

ولتحديد الأنشطة والإجراءات اللازمة لتطوير المنظمة المتعلمة بالمدارس الابتدائية بتركيا، أشارت دراسة كان (can, 2011) أن الوعي بمفهوم المدرسة المتعلمة، أو المنظمة المتعلمة بما تشمله من إجراءات مخطط لها لا يوجد على نحو كافي، على الرغم من وجود مستوى محدود من الأنشطة الضرورية التي تقدمها المدرسة كمنظمة متعلمة، كما أكدت النتائج على ضرورة الأخذ في الاعتبار رضا الطلاب، والمعلمين، والآباء والبيئة عند تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة.

وعلى نفس السياق ذاته، تناولت دراسة ريكبولو (Recep lu, 2013) تحليل آراء معلمي المدارس الابتدائية بمحافظة كاستامونو التركية نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة في ضوء بعض المتغيرات، أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو تصوراتهم تبعاً لمتغير الجنس أو الخبرة أو موقفهم من استخدام السلطة لدى مديري مدارسهم، في حين كانت هناك فروق دالة إحصائية تبعاً لأعمار عينة الدراسة ومدى قابليتهم للعمل ضمن فريق واستخدامهم لتكنولوجيا التعليم، وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات يتم فيها أخذ آراء الطلاب والمعلمين والمديرين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة مع تحديد أوجه القصور والمشاكل التعليمية التي تقف أمام تطبيق هذا المفهوم بالمدارس وتصميم طرق فعالة لتحسين التعلم المنظمي كبناء للمنظمة المتعلمة.

وفي محاولة لاستقصاء تقديرات مديري المدارس الأساسية والمتوسطة العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة، أشارت نتائج دراسة عباينة (Abbabneh, 2011) إلى أن عينة العاملين بالمدارس الليبية يمارسون جميع مجالات المدرسة المتعلمة بدرجة متوسطة، عدا مجال التعلم الفرقي كانت درجة ممارسته قليلة، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المدرسة لصالح مديري مدارس التعليم المتوسط، ولم توجد فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغيري المؤهل والخبرة.

ولمعرفة مدى توافر مقومات المنظمة المتعلمة بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة الدقهلية من وجهة نظر المعلمين، أشارت نتائج دراسة أحمد (Ahmed, 2010) أنّ درجة توافر مقومات المنظمة المتعلمة بمدارس التعليم الأساسي جاءت متوسطة للمقومات السبع من وجهة نظر عينة الدراسة، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، التخصص، المرحلة، المنطقة، الخبرة وذلك لصالح الإناث وذوي التخصص النظري ومعلمي المدارس الإعدادية ومعلمي مدارس الحضر وذوي الخبرة من 10 سنوات فأكثر.

وعلى نفس السياق، ولتحديد مدى قدرة مديري المدارس في مصر والسعودية على دعم خصائص المنظمة المتعلمة بمدارسهم، والكشف عن المعوقات التي تعوق تحول مدارسهم إلى مدارس متعلمة، أشارت نتائج دراسة الهنداوي والحربي (ALHindawi, and Al Harbi, 2010) أن النسبة الكلية لممارسة المديرين الداعمة لخصائص المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمين هي (0.52) في مصر و(0.66) في السعودية وهذه النسب إجمالاً ليست مرتفعة، وكانت أعلى الأبعاد تقديرًا من وجهة نظر المعلمين في مصر هو بُعد إدارة المعرفة وأقلها هو بُعد التمكين والالتزام القيادي، بينما كانت أعلى الأبعاد في رأي العينة السعودية هو بُعد ممارسة التجديد والتجريب؛ وأقلها هو بُعد دعم البحث والتعلم.

وبالحديث عن أبعاد المنظمة المتعلمة (DLO) نجد أن العديد من الدراسات التربوية تناولتها من أكثر من منظور، بحسب وجهة نظر واضعيها وطريقة تفكيرهم، ونتائج خبرتهم في هذا المجال، إلا أن أغلب الأدبيات التربوية التي ناقشت تحول المدرسة إلى منظمة متعلمة اعتمدت على أبعاد نموذج مارسيك وواتكنز (Marsick & Watkins, 1993)، والذي يشير إلى أن التعلم في المنظمة المتعلمة يحدث عبر ثلاثة مستويات من التعلم وهي التعلم الفردي والتعلم الفرقي "الجماعي" والتعلم المنظمي، ليشتمل كل مستوى على مجموعة من العناصر الفرعية التي تتداخل فيما بينها لتكون الأبعاد السبعة للمنظمة المتعلمة، ولقد تم تطوير هذا النموذج من قبل العديد من الباحثين ليصبح نموذج شامل لبناء وتصميم المنظمة المتعلمة (Ayupp & Perumal, 2008; Dymock & McCarthy, 2006; Kumar & Idris, 2006; Song, Kim, & Kolb, 2009).

حيث وضح يانج وزملاؤه (Yang et al, 2004: 40) أبعاد المنظمة المتعلمة السبعة ضمن مستويات التعلم الثلاثة، حيث يشمل مستوى التعلم الفردي على بعدين اثنين وهما التعلم المستمر والحوار والاستفسار وهما أول بعدين، ويشمل المستوى الثاني -التعلم الفرقي- على



البعد الثالث وهو بعد التعلم التعاوني الجماعي، أما المستوى الثالث -التعلم المنظمي- من مستويات التعلم فتشمل على الأبعاد الأربعة الأخيرة وهي بعد أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم وبعد الرؤية الجماعية المشتركة وبعد ربط المنظمة بالبيئة الخارجية وبعد القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم .

ولقياس هذه الأبعاد قدمت واتكنز ومارسيك (Watkins & Marsick, 1997) مقياس أبعاد المنظمة المتعلمة (DLOQ) The Dimensions of Learning Organization Questionnaire للوقوف على مدى استخدام المنظمة ودعمها للثلاثة مستويات للتعلم السابق ذكرها-الفردية و الفرقية و المنظمي-؛ ولقد أشارت العديد من الدراسات التربوية إلى مدى شمولية وصدق وثبات هذا المقياس من حيث تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة على المؤسسات التربوية مثل المدارس (Basim, et al., 2007, Yang, et al., 2004, Moilanen, 2005)

#### مشكلة الدراسة

إن الدافع للتعلم يمثل إحدى احتياجات الطبيعة الإنسانية المتوفرة لدى الجميع، وبصفة خاصة هؤلاء الأفراد الذين توجد لديهم رؤية معينة لتعلم ما هو جديد (Senge, 2002)، ومع ذلك في المدارس كل خطوة يتم تطبيقها فيما يتعلق بعملية التعليم والتعلم يجب أن تكون منصوص عليها داخل الشكل التقليدي المتعارف عليه مع الأخذ في الاعتبار الحدود الصارمة في آليات هذا التطبيق، كما أن بناء المدرسة المتعلمة يعتمد على "تغيير طرق تفكير العاملين بتلك المدارس من حيث توفير وقت مناسب للتعلم المنظمي، وزيادة مشاركة العاملين في تيسير أعمال المدرسة، وتطبيق أسلوب القيادة التحويلية، والعمل بروح الفريق، بالإضافة إلى ضرورة تغيير الثقافة المدرسية وحسن اختيار العاملين وتوفير مناخ عمل منظمي جيد" (Zederayko, 2000).

وبالرغم من وضوح الأمور التي تميز المنظمات التقليدية عن المنظمات المتعلمة، إلا أنه كما يشير البعض (Sultan and Khedr, 2010, p. 17) ليس هناك أسلوباً أو طريقة محددة يمكن اتباعها لتتحول المدرسة إلى منظمة متعلمة، وعلى الرغم أيضاً من أهمية تناول المنظمة المتعلمة وتوطينها بالتعليم المصري كأحد أهم الاتجاهات الحديثة للإصلاح المدرسي، وسعي الجهات المعنية بصفة مستمرة بتطبيق بعض مبادرات التحسين المدرسي المتعددة والتي منها تطبيق الجودة الشاملة وتأهيل المدارس للحصول على الاعتماد الأكاديمي، وباعتبار أن المعاهد الأزهرية جزءاً لا يتجزأ من المنظومة التعليمية بمصر، فإن المتابع للإصلاحات التعليمية التي سعى إليها قطاع المعاهد الأزهرية إلى تنفيذها في السنوات الأخيرة يجد أنها تؤكد على بعض مقومات المنظمة المتعلمة، كالاهتمام بالتنمية المهنية المستدامة وإنشاء مركزاً لضمان الجودة والتدريب بقطاع المعاهد الأزهرية، مهمته وضع خطة استراتيجية لضمان جودة التعليم بالمعاهد الأزهرية وخططاً للتحسين والتنمية المهنية المستدامة للعاملين بما لا يتعارض مع خصوصية الأزهر الشريف.

بالإضافة إلى إنشاء وحدات للجودة والتدريب بكل معهد أزهرى لتعزيز التعلم المستمر، وتشجيع مفهوم الشراكة المجتمعية والذي يعزز مقوم تحقيق رسالة الأزهر الشريف ممثل في معاهد الأزهرية ببيئته المحيطة، إلا أن الواقع المعاش لتلك المعاهد وفي ضوء نتائج العديد من الدراسات التي تناولت تقويم العملية التعليمية بالمعاهد الأزهرية- يشير إلى أن هذه الإصلاحات ظلت عند مستوى الآمال والطموحات وأختصرت في هياكل تنظيمية شكلية -على الورق-، دون أن تتحول إلى ممارسات حقيقية تغير في الأداء التنظيمي وتطور في الكفايات البشرية.

ونظراً لقلّة الدراسات التي تناولت المعاهد الأزهرية كمنظمات متعلمة-في حدود علم الباحث- جاءت هذه الدراسة لتحديد مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية، سعياً لوضع رؤية تطويرية لها بما يجعلها معاهد متعلمة تشجع على التعلم المنظمي.

وبناءً عليه فقد أمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر العاملين فيها؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (نوع الوظيفة، مرحلة التعليم، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

#### أهداف الدراسة

تحاول الدراسة تحقيق الأهداف التالية

1. الكشف عن مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر العاملين فيها.
2. التعرف إلى الفروق في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات (نوع الوظيفة، مرحلة التعليم، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
3. تحديد بعض المقترحات لتطوير المعاهد الأزهرية في ضوء مفهوم المنظمة المتعلمة.

#### أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها

1. تناولها لنموذج المنظمة المتعلمة كمدخل للتطوير في المعاهد الأزهرية وهو من أحدث مداخل التطوير والإصلاح المدرسي.
2. تنامي الدراسات التربوية التي تدعو لتبني تطبيق المنظمة المتعلمة بالمدارس.
3. يتوقع أن يستفيد من هذه الدراسة كل من:

- مسئولو التعليم الأزهرى بشكل عام، بتحسين أساليب المشاركة والتعاون والرؤية المشتركة.

- شيوخ ووكلاء المعاهد الأزهرية، حيث يصبح المدير قائد الإبداع والتغيير بما يتناسب مع التقدم المعرفي السريع.
- المشرفون التربويون، حيث تصبح مهمة المشرفين التربويين أسهل عما سبق عن طريق تقديم التوجيهات والتعليمات السريعة للمعلمين.
- معلمو المعاهد الأزهرية، حيث يصبح المعلم طالب يطلب العلم ويوصله لطلابه.
- طلبة المعاهد الأزهرية، فيصبحوا قادرين على التعلم بأنفسهم ويتحقق مبدأ التعلم المستمر.

#### مصطلحات الدراسة

**المنظمة المتعلمة:** تناولت العديد من الأدبيات التربوية مفهوم المنظمة المتعلمة من منظورات عدة، فيعرفها سينغ (5, 1990, Senge) بأنها "منظمات يعمل فيها الأفراد باستمرار على زيادة قدراتهم في تحقيق النتائج التي يرغبون فيها والتي يتم فيها مساندة وتشجيع وجود نماذج جديدة وشاملة للتفكير ويطلق فيها المجال لطموحات الجماعة للتعلم من بعضهم البعض كمجموعات"، كما عرفتها كل من مارسيك وواتكنز (Marsick & Watkins, 1999) بأنها "المنظمة التي تتعلم وتحول نفسها باستمرار، وذلك من خلال تبني استراتيجية للتعلم المستمر تتكامل وتسير جنباً إلى جنب مع الأنشطة والأعمال التي تقوم بها المنظمة لتحقيق التطوير المستمر".

وتعرفها الدراسة الحالية بأنها "هي المنظمة التي يتم فيها التعلم الفردي والجماعي بشكل دائم ومستمر، ورفع كفاءة العاملين في المنظمة للتكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية والعمل ضمن فريق عمل جماعي واعي في ظل وجود رؤية مشتركة لتحقيق أهداف تلك المنظمة".

**المدرسة المتعلمة:** يعرفها جبران (Jubran, 2011, p.430) بأنها "المدرسة التي يمارس فيها التعلم الفردي والتنظيمي للمعلمين والإداريين بشكل مستمر، لتحقيق الاندماج مع البيئة، والتكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية وفق رؤية واضحة من العمل الجماعي، والانطلاق نحو التميز والابتكار، وتحقيق التعلم مدى الحياة بأقصى درجات الكفاءة والفاعلية".

كما يعرفها أحمد (Ahmed, 2010, p.403) بأنها "المدرسة التي تطور من إجراءاتها على نحو مستمر لتتوافق مع الظروف المتغيرة لتتنجز أهدافها بكفاءة أعلى، من خلال تهيئة بيئة مدرسية تشجع التعلم الجماعي، والتشارك المعرفي، وعبر قيادة مدرسية تملك رؤية استراتيجية وتسهم في تمكين العاملين فيها، وتتيح فضاءً واسعاً من الحوار الداخلي والتفاعل مع بيئتها المحيطة".

ويعد أقرب التعريفات إلى الدراسة الحالية تعريف سيلنز وآخرون (Silins, et al., 2002) من أن المدرسة كمنظمة متعلمة "عبارة عن منظمة تعمل على تطوير أهداف مشتركة،

وتعزز من بيئات التعلم والتعليم التعاوني وتوفر فرص للتطوير المهني المستمر، بجانب تشجيع المبادرات البناءة، واستعراض جميع الجوانب المتعلقة والمؤثرة في طبيعة العمل المدرسي".

وتعرفها الدراسة الحالية بأنها المدرسة "التي تسعى باستمرار لتطوير ذاتها من خلال تبني استراتيجيات قائمة على التعلم المستمر تعمل على توسيع قدراتها، وإطلاق المجال لكافة العاملين بها والطلاب للتعلم من بعضهم البعض، وتدعم الإبداع والتغيير والتطوير المستمر، وتنتقل من ثقافة التعليم إلى ثقافة التعلم".

#### محددات الدراسة

تحدد الدراسة بالحدود التالية

- الحد الأكاديمي: ويتمثل في أبعاد المنظمة المتعلمة.
- الحد البشري: تقتصر الدراسة على عينة عشوائية من العاملين بالمعاهد الأزهرية بمصر.
- الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني لعام 2012/2013م.
- الحد المكاني: تم التطبيق بمحافظة (القاهرة-الإسكندرية-المنيا-سوهاج).

#### منهج الدراسة

انطلاقاً من طبيعة البحث والبيانات المطلوبة لتحقيق أهدافها استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي حيث يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها ويحلها.

#### مجتمع الدراسة وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من العاملين بالمعاهد الأزهرية بمحافظة (القاهرة-الإسكندرية-المنيا-سوهاج)، ولقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية، حيث بلغ مجمل أفراد العينة (443) فرداً ما نسبته (8.3%) تقريباً من مجموع مجتمع الدراسة، ويبين الجدول رقم (2) توزيع أفراد العينة على الخصائص الشخصية.

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة.

المتغير	العدد	النسبة المئوية
نوع الوظيفة	شيخ/وكيل المعهد	32
	معلم	321
	إداري	90
مرحلة التعليم	ابتدائي	146
	إعدادي	124

...تابع جدول رقم (2)

النسبة المئوية	العدد	المتغير	
39.1%	173	ثانوي	الجنس
54.4%	241	ذكر	
45.6%	202	أنثى	
24.8%	110	أقل من بكالوريوس	المؤهل العلمي
64.1%	284	بكالوريوس أو ليسانس	
11.1%	49	أكثر من بكالوريوس	
25.3%	112	أقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة
74.7%	331	5 سنوات فأكثر	
100%	443	الإجمالي	

#### أداة الدراسة

تم بناء أداة الدراسة بالاعتماد على استبيان أبعاد المنظمة المتعلمة Learning Organization Questionnaire (DLOQ) المطور بواسطة مارسيك واتكنز (Watkins & Marsick, 1997) والذي يتكون من سبعة أبعاد تمثل خصائص المنظمة المتعلمة الرئيسية، وقد تم إجراء بعض التعديلات على المقياس حتى يلائم أهداف البحث والبيئة المصرية التي سيطبق فيها، حيث تكونت الاستبانة من (43) فقرة اشتمل الجزء الأول منها على معلومات عامة عن عنوان الدراسة وهدفها، كما اشتمل أيضاً على بيانات عامة عن المبحوث شملت: نوع الوظيفة، مرحلة التعليم، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

أما الجزء الثاني من الاستبانة فقد قسم إلى قسمين: أبعاد الدراسة فقرات كل بعد، على النحو الآتي:

1. إيجاد فرص للتعلم المستمر (7 فقرات).
2. تشجيع الحوار والاستفسار (6 فقرات).
3. تشجيع التعلم والتعاون الجماعي (6 فقرات).
4. إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم (6 فقرات).
5. تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة (6 فقرات).
6. ربط المدرسة بالبيئة الخارجية (6 فقرات).
7. القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم (6 فقرات).

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي لتقييم إجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة بحيث تأخذ درجة التوافر بدرجة كبيرة (3) درجات، والتوافر بدرجة متوسطة (2) درجات، والتوافر

بدرجة ضعيفة تأخذ (1) درجة، ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت الدراسة على حساب الوزن النسبي المبين في الجدول رقم (3).

جدول (3): يوضح سلم مقياس المنظمة المتعلمة\*.

الأسلوب	المستوى	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
المتوسط الحسابي	أكبر من (2.34)	من (1.67): (2.33)	أقل من (1.66)	
الوزن النسبي	أكبر من 78.0%	من 55.0%: 77.9%	أقل من 55.0%	

#### صدق الأداة وثباتها

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم الاعتماد على طريقة صدق المحكمين؛ لذا عرضت الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر بلغ عددهم (11) مُحكِّمًا، وذلك لاستطلاع رأيهم حول ملائمة عبارات الاستبانة للبعد الذي تقيسه، ومدى وضوح صياغتها وملاءمتها للتطبيق في البيئة المصرية بالمعاهد الأزهرية، وتقدير الوزن النسبي لأبعاد النماذج السبعة، ولقد تم اعتماد الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) من المحكمين وحذف الفقرات التي لم تحصل على هذه النسبة من الاتفاق.

ولقياس ثبات الأداة تم استخدام معامل (ألفا-كرونباخ) للثبات بطريقة الاتساق الداخلي، حيث تراوحت معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة بين (0.71-0.85)، بينما بلغ معامل ثبات الأداة الكلية (0.91) وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به؛ وجدول (4) يبين قيم ثبات الأداة الكلية، والأبعاد السبعة الفرعية لها.

جدول (4): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس المنظمة المتعلمة.

م	البعد	معامل الثبات
1	إيجاد فرص للتعلم المستمر.	0.74
2	تشجيع الحوار والاستفسار.	0.75
3	تشجيع التعلم والتعاون الجماعي.	0.71
4	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم.	0.76
5	تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة.	0.77
6	ربط المدرسة بالبيئة الخارجية.	0.73
7	القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم.	0.85
	<b>الثبات الكلي للأداة</b>	<b>0.91</b>

\* تم حساب الوزن النسبي من خلال إيجاد خارج قسمة المتوسط الحسابي لكل مجال على أقصى درجة للاستجابة وهي (3).

### المعالجات الإحصائية

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل المعلومات، حيث استخدمت المعالجات الإحصائية التالية:

1. مقياس الاتساق الداخلي (معامل ألفا -كرونباخ) (Cronbach's Alpha Coefficient).
2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من أجل تحديد تصورات العينة حول مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمعاهدهم الأزهرية وترتيبها تبعاً لأهميتها من وجهة نظرهم.
3. اختبار (T-test)، للتعرف على دلالات الفروق بين المتوسطات لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة.
4. تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وذلك للوقوف على الفروق بين متغيرات نوع الوظيفة ومرحلة التعليم والمؤهل العلمي بالنسبة لأبعاد الدراسة، واختبار (تشفية) للمقارنات البعدية للمتوسطات.

### عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

#### أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

"ما مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر العاملين فيها؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية، والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد المنظمة المتعلمة والتي احتوتها استبانة الدراسة، والنتائج في الجدول رقم (5) تبين ذلك.

**جدول (5):** المتوسطات الحسابية والوزن النسبي ودرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية لعينة الدراسة مرتبة تنازلياً.

م	البعد	الرتبة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة التوافر
2	تشجيع الحوار والاستفسار.	1	2.22	74.1%	متوسطة
3	تشجيع التعلم والتعاون الجامعي.	2	1.97	65.7%	متوسطة
7	القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم.	3	1.94	64.7%	متوسطة
1	إيجاد فرص للتعلم المستمر.	4	1.93	64.6%	متوسطة
5	تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة.	5	1.86	62.2%	متوسطة
6	ربط المدرسة بالبيئة الخارجية.	6	1.86	62.0%	متوسطة
4	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم.	7	1.77	59.2%	متوسطة
	الدرجة الكلية للأبعاد		1.93	64.6%	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (5) أنّ درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية جاءت متوسطة للأبعاد السبع والدرجة الكلية وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة، حيث تراوح الوزن النسبي لأبعاد الأداة بين (59.2%-74%)، وجاء في المرتبة الأولى بعد تشجيع الحوار والاستفسار من حيث توافره بوزن نسبي (74.1%)، يليه بعد تشجيع التعلم والتعاون الجامعي بوزن نسبي (65.7%)، في حين جاء بالمرتبة الأخيرة بعد إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم بوزن نسبي (59.2%)، ويمكن تفسير ما سبق من أن هناك قدر كبير من التجانس في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمعاهدهم الأزهرية، كما تدل هذه النتيجة أيضًا على وجود درجة متوسطة من المعوقات حالت دون تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المعاهد الأزهرية وفي نفس الوقت يعد مؤشرًا جيدًا إلى محاولة التلخيص منها.

وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسة كل من عبابنة (Abbabneh, 2007) وعاشور (Ashour, 2009) وجبران (Jubran, 2011) وكان (can, 2011) وعبابنة (Abbabneh, 2011) وأحمد (Ahmed, 2010) والهنداوي والحربي (ALHindawi, 2010) ، والتي أشارت إلى توسط توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدراس.

ولتحديد مدى استجابة أفراد العينة على فقرات كل بعد بصورة تفصيلية تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والترتيب النسبي للفقرات مبينه كما يلي:

#### البعد الأول: إيجاد فرص للتعلم المستمر

من خلال عرض المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لفقرات بعد " إيجاد فرص للتعلم المستمر " في الجدول رقم (6)، أشارت النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (1.32، 2.25).

**جدول (6):** المتوسطات الحسابية والوزن النسبي لبعد إيجاد فرص للتعلم المستمر مرتبة تنازليًا.

رقم الفقرة	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة التوافر
3	يساعد بعضنا البعض على التعلم واكتساب الخبرات.	1	2.25	75.0%	متوسطة
1	تتم مناقشة أخطاء العمل بأمانة بهدف التعلم والاستفادة منها.	2	2.04	68.3%	متوسطة
5	ينظر للمشكلات التعليمية باعتبارها فرصًا للتعلم.	3	1.97	65.9%	متوسطة
2	تحدد المهارات اللازمة لإنجاز المهام المستقبلية وتطوير الأداء.	4	1.88	62.6%	متوسطة
6	يتم مكافأة من يتعلم جديدًا أو يحصل على درجة مهنية أعلى.	5	1.79	59.7%	متوسطة



...تابع جدول رقم (6)

رقم الفقرة	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة التوافر
4	يتم تخصيص الوقت الكافي لدعم عملية التعلم واكتساب الخبرة والمهارة.	6	1.56	52.2%	متوسطة
7	يتم توفير الموارد المادية والمالية لدعم عملية التعلم واكتساب الخبرة.	7	1.32	44.3%	ضعيفة
<b>الدرجة الكلية للبعد</b>			<b>1.93</b>	<b>64.6%</b>	<b>متوسطة</b>

يتضح من الجدول رقم (6) أن جميع الفقرات تراوحت بين نسبة ضعيفة ومتوسطة، حيث أن هناك ستة فقرات في هذا البعد كانت ذات نسبة مئوية متوسطة بين (52.2%، 75%)، حيث حصلت العبارة (3) "مساعدة العاملين بالمعاهد الأزهرية لبعضهم البعض على التعلم واكتساب الخبرات" على أعلى نسبة مئوية وهي (75%)؛ ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك العاملين بالمعاهد الأزهرية أن عمليات التطوير الناجحة تحتاج إلى العمل الجماعي المشترك، وأن هناك شبه اتفاق على أن التعلم يكون بمستوى جمعي وليس فردي انعزالي واكتمال دورة المعرفة فيما بينهم.

بينما حصلت الفقرة (7) "يتم توفير الموارد المادية والمالية لدعم عملية التعلم واكتساب الخبرة" على نسبة مئوية ضعيفة وهي (44.3%)؛ ويعزى ذلك إلى انخفاض ميزانية التعليم الأزهرية والتي لا تتناسب مع أعداد الطلاب بالمعاهد الأزهرية، وعدم وجود مصادر بديلة مقترحة لتمويل التعليم قبل الجامعي بالأزهر.

#### البعد الثاني: تشجيع الحوار والاستفسار

جدول (7): المتوسطات الحسابية والوزن النسبي لبعده تشجيع الحوار والاستفسار مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة التوافر
5	تبادل الاحترام والتقدير مع بعضنا البعض.	1	2.57	85.7%	كبيرة
1	تبادل المعلومات فيما بيننا بصراحة ومصداقية.	2	2.40	80.0%	كبيرة
6	نهتم ببناء وتعزيز جسور الثقة فيما بيننا.	3	2.29	76.5%	متوسطة
2	نصغي لوجهات نظر الآخرين قبل التعبير عن وجهة نظرنا.	4	2.13	71.14%	متوسطة
4	يناح عرض وجهات النظر الخاصة بنا، ويستفسر أيضاً عن وجهات نظر الآخرين.	5	2.02	67.4%	متوسطة
3	يتم التشجيع على إثارة الاسئلة حول السبب أو الحكمة من إجراءات أو قرارات تتخذ بغض النظر عن موقعنا الوظيفي.	6	1.51	50.3%	ضعيفة
<b>الدرجة الكلية للبعد</b>			<b>2.22</b>	<b>74.1%</b>	<b>متوسطة</b>

نلاحظ من الجدول السابق أن الفقرتين (5) و(1) حصلتا على نسبة مئوية كبيرة وهما على الترتيب (85.7%، 80.0%) من حيث "احترام وتقدير العاملين بالمعاهد الأزهرية لبعضهم البعض وتبادلهم المعلومات فيما بينهم بكل صراحة ومصداقية"، ويعزى ذلك إلى تأصل الأخلاق الإسلامية في نفوس العاملين بالمعاهد الأزهرية والتي تنطلق من رسالة الأزهر وضرورة التأسي بأخلاق الرسول صلى الله عليه وسلم.

بينما تراوحت باقي فقرات البعد على نسب مئوية متوسطة ما بين (67.4%، 76.5%)؛ عدا الفقرة رقم (3) فقد بلغت النسبة المئوية للوزن النسبي لها (50.3%) وهي درجة ضعيفة من حيث "تشجيع العاملين بالمعاهد الأزهرية على إثارة الأسئلة حول السبب أو الحكمة من إجراءات أو قرارات تتخذ بغض النظر عن موقعهم الوظيفي"، ويعزى ذلك إلى المركزية الشديدة في اتخاذ القرار على مستوى إدارة المعاهد الأزهرية والتي تتلقى تعليماتها من قطاع المعاهد الأزهرية، والتي غالبًا لا تترك لها هامشاً من الحرية في اتخاذ القرارات، ومن ثم يتم تبني استراتيجيات لا تتناسب مع آليات تطبيق تلك القرارات.

### البعد الثالث: تشجيع التعلم والتعاون الجماعي

**جدول (8):** المتوسطات الحسابية والوزن النسبي لبعد تشجيع التعلم والتعاون الجماعي مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة التوافر
6	يركز اعضاء فرق العمل على مهمتهم كمجموعة، والعمل بشكل جيد.	1	2.12	70.8%	متوسطة
2	يتعامل اعضاء الفريق بالتساوي بغض النظر عن وظائفهم، أو أي اختلافات أخرى.	2	2.07	69.2%	متوسطة
4	يتم مكافأة فرق العمل على إنجازاتهم المتعددة.	3	1.61	53.7%	ضعيفة
1	يعطي كل فرد في فريق العمل الحرية لموائمة أهدافه وفقاً لتطور فاعلية الأداء المطلوبة.	4	1.57	52.5%	ضعيفة
5	تتوفر الثقة لدى فرق العمل في ان إدارة المعهد ستأخذ بتوصياتهم.	5	1.45	48.3%	ضعيفة
3	يراجع اعضاء فريق العمل أفكارهم نتيجة لمناقشات المجموعة أو المعلومات التي تم جمعها مؤخراً.	6	1.26	42.1%	ضعيفة
<b>الدرجة الكلية للبعد</b>			<b>1.97</b>	<b>65.7%</b>	<b>متوسطة</b>

يتبين من الجدول رقم (8) أن الفقرتين (6) و(2) حصلتا على نسبة مئوية متوسطة وهما على الترتيب (70.8%، 69.2%) من حيث "تركيز فرق العمل بالمعاهد الأزهرية على مهمتهم

بشكل جيد، والتعامل فيما بينهم بالتساوي بغض النظر عن أي اختلافات وظيفية أو أخرى"، ويعزى ذلك كانعكاس إيجابي كبير لدرجة الفقرتين (5) و(1) بجدول (7) في بعد تشجيع الحوار والاستفسار؛ والفقرة (3) بجدول (6) في بعد إيجاد فرص للتعلم المستمر.

بينما جاءت باقي فقرات هذا البعد بنسب مئوية ضعيفة تراوحت ما بين (42.1%، 53.7%)؛ من حيث "قلة مكافأة فرق العمل على إنجازاتهم، وانخفاض المساحة المتوفرة لحرية توفيق الأوضاع حسب الأداء المطلوب، وانعدام الثقة في تنفيذ إدارة المعهد لتوصياتهم، بجانب ضعف توافر عمليات مراجعة أفكار فريق العمل لتتواءم مع عمليات التغذية المرتدة"، ويعزى ذلك إلى عدم كفاية الدعم المقدم للعاملين بالمعاهد الأزهرية مقابل إنجازاتهم نظراً لارتباط نظام المكافآت بالمعاهد بجملة من اللوائح والأنظمة التي تعيق توفرها، وباعتبار أن البيروقراطية والروتين هما النمطان السائدان بالمعاهد الأزهرية انعكس ذلك على مساحة الحرية في توفيق الأوضاع، ومن ثم ظهر انعدام الثقة في الأخذ بتوصياتهم، بجانب تنافي استعدادهم لتغيير نماذجهم الذهنية نتيجة ما يستجد من معلومات ومعرفة، ومن ثم التمسك بالاستراتيجيات والأهداف القديمة المتوفرة لديهم.

#### البعد الرابع: إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم

جدول (9): المتوسطات الحسابية والوزن النسبي لبعد إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة التوافر
6	تتاح كافة الخبرات المستفادة من التجارب السابقة للجميع.	1	1.89	63.2%	متوسطة
4	تتوفر قاعدة بيانات حديثة عن مهارات ومؤهلات كافة العاملين.	2	1.80	60.1%	متوسطة
1	تستخدم أساليب التواصل المتبادلة لعرض وجهات النظر بشكل اعتيادي مثل (صندوق الاقتراحات، لوحات الإعلانات، والاجتماعات المفتوحة...إلخ).	3	1.76	58.9%	متوسطة
3	يتم متابعة مردود نتائج ما ينفق من وقت ومصادر على عمليات التدريب لنقل مهارتنا.	4	1.63	54.4%	ضعيفة
2	يتم الحصول على المعلومات المطلوبة بسرعة وسهولة، وفي أي وقت.	5	1.43	47.8%	ضعيفة
5	يتم ابتكار نظاماً لقياس الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المتوقع.	6	1.19	39.8%	ضعيفة
	الدرجة الكلية للبعد		1.77	59.2%	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (9) أن جميع الفقرات هذا البعد تراوحت بين نسبة ضعيفة ومتوسطة، حيث كانت الفقرات ذات الأرقام (6، 4، 1) ذات نسبة مئوية متوسطة تراوحت بين (58,9%، 63.2%)، بينما جاءت النسبة المئوية للفقرات ذات الأرقام (3، 2، 5) ضعيفة تراوحت بين (39.8%، 54.4%)، من حيث "عملية التغذية المرتدة لعمليات التدريب، وتوفير المعلومات بسرعة وسهولة، وابتكار نظم الأداء" ويعزو الباحث ما تقدم إلى انخفاض رضا العاملين بالمعاهد الأزهرية نحو عمليات التدريب التي قد لا تتوافق مع احتياجاتهم التدريبية، بجانب تعدد المستويات الإدارية في الهيكل التنظيمي بالمعاهد الأزهرية مما يؤدي إلى صعوبة الاتصال وبالتالي إعاقة تبادل المعلومات والمعرفة فيما بينهم، بالإضافة إلى وجود مستوى متواضع من استخدام أنظمة واضحة لقياس الأداء بتلك المعاهد مثل بطاقات الأداء المتوازن.

#### البعد الخامس: تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة

جدول (10): المتوسطات الحسابية والوزن النسبي لبعد تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة التوافر
3	يُدعى الجميع للمساهمة في إثراء رؤية المعهد الاستراتيجية.	1	1.91	63.8%	متوسطة
5	تدعم المبادرات البناءة التي يتخذها العاملون في أداء واجباتهم.	2	1.91	63.7%	متوسطة
1	يكرم العاملون على المبادرات التي يقدمها كل منهم.	3	1.76	58.7%	متوسطة
4	يتم تمكيننا من التحكم بالمصادر والتجهيزات الضرورية لإنجاز الأعمال.	4	1.68	56.0%	متوسطة
2	تتاح حرية الاختيار عند تنفيذ واجبات العمل.	5	1.48	49.5%	ضعيفة
6	يتم تبني رؤى موحدة عبر المستويات الإدارية المختلفة ومجموعات العمل.	6	1.40	46.8%	ضعيفة
<b>الدرجة الكلية للبعد</b>			<b>1.86</b>	<b>62.2%</b>	<b>متوسطة</b>

نلاحظ من الجدول رقم (10) أن جميع الفقرات كانت ذات درجة متوسطة، عدا الفقرتين (2، 6) فقد جاءت النسبة المئوية لهما بدرجة ضعيفة حيث كانتا (49.5%، 46.8%) على التوالي، من حيث "حرية الاختيار عند تنفيذ المهام، وتبني رؤى موحدة على كافة المستويات الإدارية"، ويعزو الباحث ذلك إلى وجود قصور في تعزيز مفهوم المنظمة المتعلمة بالمعاهد

الأزهرية، ووجود رغبة ضعيفة لدى القيادات الإدارية بالمعاهد الأزهرية لتشجيع العاملين في تحمل مسؤولية قراراتهم، نظرًا لتطبيق البيروقراطية والتي تستند إلى مبدأ الهيراركية- التسلسل الرئاسي أو التدرج الهرمي للسلطات- والمركزية مما يجعل فرصة التفويض والتمكين تتحقق بدرجة متوسطة.

#### البعد السادس: ربط المدرسة بالبيئة الخارجية

**جدول (11):** المتوسطات الحسابية والوزن النسبي لبعده ربط المدرسة بالبيئة الخارجية مرتبة تنازليًا.

رقم الفقرة	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة التوافر
2	يُدعم العمل بمبدأ الشمولية في التفكير عند معالجة مشكلات العمل المختلفة.	1	1.95	65.1%	متوسطة
6	يتم تشجيع العاملين على الحصول على إجابات ومعلومات من الإدارات المختلفة للاستفادة منها.	2	1.80	60.1%	متوسطة
3	يتم التأكيد على أخذ وجهة نظر الطلاب وأولياء الأمور عند اتخاذ القرارات المختلفة.	3	1.75	58.3%	متوسطة
4	يُهتم بمعرفة أثر القرارات الإدارية على معنويات جميع العاملين.	4	1.60	53.4%	متوسطة
5	يتم التعاون مع كافة الجهات ذات الصلة بالعملية التعليمية من أجل تبادل المنافع.	5	1.45	48.3%	ضعيفة
1	يتم الموازنة بين متطلبات العمل واحتياجاتنا الشخصية.	6	1.44	48.0%	ضعيفة
	<b>الدرجة الكلية للبعد</b>		<b>1.86</b>	<b>62.0%</b>	<b>متوسطة</b>

يتضح من الجدول رقم (11) أن جميع الفقرات كانت ذات درجة متوسطة، عدا الفقرتين (5، 1) فقد جاءت النسبة المئوية لهما بدرجة ضعيفة حيث كانتا (48.3%، 48.0%) على التوالي، من حيث "التعاون مع الجهات المعنية بالعملية التعليمية، والموازنة بين الاحتياجات الشخصية ومتطلبات العمل" ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك أفراد العينة لانخفاض فاعلية الدعم الخارجي في تطوير المعاهد الأزهرية على المستويين الإداري والتعليمي، كما أن حرص إدارة المعاهد على تطبيق الأنظمة واللوائح المعمول بها دون الالتفات إلى حاجات العاملين الشخصية بدرجة كافية، أدى إلى عدم الموازنة بين متطلبات العمل واحتياجاتهم الشخصية.

## البعد السابع: القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم

جدول (12): المتوسطات الحسابية والوزن النسبي لبعد القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم مرتبة تنازليًا.

رقم الفقرة	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة التوافر
3	تشجع قيادة المعهد العاملين للقيام بمسئولياتهم من أجل تنفيذ رؤية المعهد وخطته.	1	2.134	71.1%	متوسطة
2	تبحث قيادة المعهد باستمرار عن فرص تطوير الأداء.	2	1.98	66.2%	متوسطة
5	تحرص قيادة المعهد على تطابق كافة الأنشطة والإجراءات مع قيم المعهد التربوية.	3	1.95	65.1%	متوسطة
1	تدعم قيادة المعهد طلبات العاملين بخصوص فرص التنمية المهنية والتدريب.	4	1.91	63.8%	متوسطة
4	تلعب قيادة المعهد أدوار المدربين والمرشدين الناصحين لمن يقومون بتدريبهم.	5	1.47	49.2%	ضعيفة
6	تشارك قيادة المعهد العاملين بالمعلومات المحدثة ليواكبوا التوجهات العالمية في المجال التعليمي.	6	1.41	47.0%	ضعيفة
<b>الدرجة الكلية للبعد</b>			<b>1.94</b>	<b>64.7%</b>	<b>متوسطة</b>

يبين الجدول رقم (12) أن جميع الفقرات كانت ذات درجة متوسطة، عدا الفقرتين (4، 6) فقد جاءت النسبة المئوية لهما بدرجة ضعيفة حيث كانتا (49.2%، 47.0%) على التوالي، من حيث "دور القيادة كمدربين ومرشدين، والتشارك بالمعلومات الحديثة مع العاملين"، ويعزو الباحث ذلك إلى عينة الدراسة ترى أن كثيرًا من شيوخ ووكلاء المعاهد يمارسون دورهم الإداري فحسب، في ظل اعتقاد مترسخ أن هذه هي المهمة الرئيسة بعيدًا عن ممارسة ما يعزز بناء البيئة الإيجابية للمؤسسة المتعلمة، أو التشارك بالمعلومات الحديثة مع العاملين.

## ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير (نوع الوظيفة، مرحلة التعليم، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟"

### النتائج المتعلقة بمتغير نوع الوظيفة

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروقات في تقديرات العينة نحو مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة، والجدول رقم (13) يبين ذلك.

**جدول (13):** نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق تقديرات العينة نحو تحديد مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة تبعاً لمتغير الوظيفة.

مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	مصدر التباين	بعد
*0.000	10.17	2.396	4.793	2	بين المجموعات	إيجاد فرص للتعليم المستمر.
		0.236	103.632	440	داخل المجموعات	
			108.424	442	المجموع الكلي	
0.077	2.58	0.581	1.161	2	بين المجموعات	تشجيع الحوار والاستفسار.
		0.225	99.001	440	داخل المجموعات	
			100.162	442	المجموع الكلي	
*0.006	5.12	1.295	2.590	2	بين المجموعات	تشجيع التعلم والتعاون الجماعي.
		0.253	111.177	440	داخل المجموعات	
			113.767	442	المجموع الكلي	
*0.000	11.03	2.889	5.777	2	بين المجموعات	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم.
		0.262	115.201	440	داخل المجموعات	
			120.978	442	المجموع الكلي	
*0.000	11.94	3.779	7.557	2	بين المجموعات	تمكين الأفراد من رؤية جماعة مشتركة.
		0.316	139.163	440	داخل المجموعات	
			146.720	442	المجموع الكلي	
*0.000	11.89	3.047	6.093	2	بين المجموعات	ربط المدرسة بالبيئة الخارجية.
		0.256	112.712	440	داخل المجموعات	
			118.805	442	المجموع الكلي	
*0.000	12.38	4.229	8.457	2	بين المجموعات	القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم.
		0.342	150.261	440	داخل المجموعات	
			158.718	442	المجموع الكلي	
*0.000	12.13	1.976	3.952	2	الدرجة الكلية	
		0.163	71.674	440		
			75.627	442		

× تبدأ حدود الدلالة عند مستوي (0.05) ودرجة حرية (440، 2) عند القيمة (3.00).

يتضح من الجدول رقم(13) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $(\alpha = 0.05)$  في جميع أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية تعزى لمتغير نوع الوظيفة، عدا بعد تشجيع الحوار والاستفسار.

ولمعرفة مصدر الفروق استخدم اختبار (شيفيه/Scheffe) للفروق البعدية كما يبينه الجدول (14).

**جدول (14): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لأبعاد الاستبانة.**

إداري	معلم	شيخ/ وكيل	المجموعة	بعد
0.149-	0.108		شيخ/ وكيل	1. إيجاد فرص للتعلم المستمر.
*0.258-			معلم	
			إداري	
0.164-	0.198-		شيخ/ وكيل	2. تشجيع الحوار والاستفسار.
0.033			معلم	
			إداري	
0.174-	0.016		شيخ/ وكيل	3. تشجيع التعلم والتعاون الجماعي.
*0.191-			معلم	
			إداري	
0.213-	0.073		شيخ/ وكيل	4. إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم.
*0.286-			معلم	
			إداري	
0.290-	0.036		شيخ/ وكيل	5. تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة.
*0.327-			معلم	
			إداري	
0.093-	0.189		شيخ/ وكيل	6. ربط المدرسة بالبيئة الخارجية.
*0.282-			معلم	
			إداري	
0.287-	0.058		شيخ/ وكيل	7. القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم.
*0.346-			معلم	
			إداري	
0.196-	0.040		شيخ/ وكيل	الدرجة الكلية
*0.237-			معلم	
			إداري	

× دال عند مستوى 0.05



يتضح من الجدول رقم (14) أن هناك فروق دالة إحصائية في جميع أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية -عدا بعد تشجيع الحوار والاستفسار-بين المعلمين والإداريين بالمعاهد الأزهرية لصالح عينة الإداريين، وربما يعزى ذلك إلى أنّ الإداريين دائماً ما يكسبهم مجال تخصصهم واقعية وإجرائية أكثر إذ يقيسون الأشياء بالأفعال والنتائج أكثر مما يقيسوها بالأقوال، وربما لأن المعلمين ترسخت لديهم قناعة أن تطوير معاهدهم للتحويل إلى منظمات متعلمة تتركز على الجوانب الإدارية والتنظيمية في المقام الأول والأخير، وهو ما يشير بشكل أو بآخر إلى أن تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية يختلف باختلاف المستويات الوظيفية، وأنه لا توجد رؤية موحدة لتطبيق هذا المفهوم بين عينة الدراسة، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة عباينة (Abbabneh, 2007) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإداريين نحو درجة ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس.

#### النتائج المتعلقة بمتغير مرحلة التعليم

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروقات في تقديرات العينة نحو مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة، والجدول رقم (15) يبين ذلك.

**جدول (15):** نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق تقديرات العينة نحو تحديد مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة تبعاً لمتغير مرحلة التعليم.

مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	مصدر التباين	بعد
0.30	1.20	0.294	0.58	2	بين المجموعات	إيجاد فرص للتعلم المستمر.
		0.24	107.8	440	داخل المجموعات	
			108.4	442	المجموع الكلي	
0.35	1.04	0.23	0.47	2	بين المجموعات	تشجيع الحوار والاستفسار.
		0.22	99.69	440	داخل المجموعات	
			100.16	442	المجموع الكلي	
*0.000	8.06	2.01	4.02	2	بين المجموعات	تشجيع التعلم والتعاون الجماعي.
		0.24	109.74	440	داخل المجموعات	
			113.76	442	المجموع الكلي	
0.08	2.51	0.68	1.36	2	بين المجموعات	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم.
		0.27	119.61	440	داخل المجموعات	
			120.97	442	المجموع الكلي	

...تابع جدول رقم (15)

مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	مصدر التباين	بعد
*0.001	7.50	2.42	4.83	2	بين المجموعات	تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة.
		0.32	141.88	440	داخل المجموعات	
			146.72	442	المجموع الكلي	
0.137	1.99	0.53	1.068	2	بين المجموعات	ربط المدرسة بالبيئة الخارجية.
		0.26	117.73	440	داخل المجموعات	
			118.80	442	المجموع الكلي	
*0.004	5.71	2.01	4.02	2	بين المجموعات	القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم.
		0.35	154.69	440	داخل المجموعات	
			158.71	442	المجموع الكلي	
*0.006	5.14	0.86	1.72	2		الدرجة الكلية
		0.16	73.89	440		
			75.62	442		

× تبدأ حدود الدلالة عند مستوي (0.05) ودرجة حرية (2، 440) عند القيمة (3.00).

ينتضح من الجدول رقم (15) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) على ثلاثة أبعاد من أبعاد المنظمة المتعلمة تمثلت في تشجيع التعلم والتعاون الجماعي؛ وتمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة؛ والقيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم والدرجة الكلية لأبعاد الاستبانة. ولمعرفة مصدر الفروق استخدم اختبار (شيفيه/Scheffe) للفروق البعدية كما يبينه الجدول رقم (16).

**جدول (16):** يوضح نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجالات الاستبانة.

المجال	المجموعة	ابتدائي	اعدادي	الثانوي
1. إيجاد فرص للتعلم المستمر.	ابتدائي		0.062	0.026-
	اعدادي			0.089-
	الثانوي			
2. تشجيع الحوار والاستفسار.	ابتدائي		0.081	0.020
	اعدادي			0.060-
	الثانوي			

...تابع جدول رقم (16)

المجال	المجموعة	ابتدائي	اعدادي	الثانوي
3. تشجيع التعلم والتعاون الجماعي.	ابتدائي		0.146	0.089-
	اعدادي			0.235-*
	الثانوي			
4. إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم.	ابتدائي		0.049	0.084-
	اعدادي			0.133-
	الثانوي			
5. تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة.	ابتدائي		0.023	0.202-*
	اعدادي			0.225-*
	الثانوي			
6. ربط المدرسة بالبيئة الخارجية.	ابتدائي		0.045	0.073-
	اعدادي			0.118-
	الثانوي			
7. القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم.	ابتدائي		0.203*	0.014-
	اعدادي			0.218-*
	الثانوي			
الدرجة الكلية	ابتدائي		0.087	0.067-
	اعدادي			0.154-*
	الثانوي			

\* دال عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول رقم (16) أن هناك فروق دالة إحصائية على أبعاد تشجيع التعلم والتعاون الجماعي؛ وتمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة؛ والقيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم والدرجة الكلية لأبعاد الاستبانة، بين العاملين بمعاهد التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي لصالح التعليم الثانوي، وكانت هناك فروق دالة إحصائية على بعد تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة بين العاملين بمعاهد التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي لصالح التعليم الثانوي ويعزى الباحث ما سبق إلى طبيعة مرحلة التعليم الثانوي وما تتطلبه مناهجها ومشكلات طلابها من ضرورة توافر رؤية جماعية مشتركة بين العاملين؛ ووجود استراتيجية لدى قيادتها في تشجيع وتدعيم التعلم والتعاون الجماعي.

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية على بعد القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم بين العاملين بمعاهد التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي لصالح التعليم الابتدائي، ويعزى إلى أن التعليم الابتدائي بالمعاهد الأزهرية يتطلب الكثير من تتضافر الجهود من قبل قيادة تلك المعاهد فيما يتعلق بتطوير الأداء والتأكيد على تطابق كافة الأنشطة والإجراءات مع قيم التعليم الأزهرية

خاصة أنه تعليم مشترك بين البنين والبنات، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة عباينة (Abbabneh, 2007) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المدارس الأساسية نحو درجة ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس.

#### النتائج المتعلقة بمتغير الجنس

للإجابة عن هذا السؤال فيما يتعلق بمتغير الجنس تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لإيجاد الفروقات في تقديرات العينة نحو مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة، والجدول رقم (17) يبين ذلك.

**جدول (17):** نتائج اختبار(ت) للمجموعات المستقلة للعينة على مجالات الاستبانة تبعًا لمتغير الجنس.

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	الفرق	الإناث=202		الذكور=241		البعد
			الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
*0.004	2.87	0.13	0.46	1.86	0.51	1.99	إيجاد فرص للتعلم المستمر.
*0.002	3.13	0.14	0.51	2.14	0.43	2.28	تشجيع الحوار والاستفسار.
*0.001	3.42	0.16	0.50	1.88	0.49	2.04	تشجيع التعلم والتعاون الجماعي.
*0.000	4.26	0.21	0.54	1.66	0.48	1.87	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم.
*0.002	3.19	0.18	0.65	1.76	0.48	1.94	تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة.
*0.000	3.71	0.18	0.52	1.76	0.50	1.94	ربط المدرسة بالبيئة الخارجية.
*0.003	2.99	0.18	0.65	1.84	0.54	2.02	القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم.
<b>*0.000</b>	<b>4.36</b>	<b>0.17</b>	<b>0.43</b>	<b>1.84</b>	<b>0.38</b>	<b>2.01</b>	<b>الدرجات الكلية</b>

\* تبدأ حدود الدلالة عند مستوي (0.05) ودرجة حرية (441) عند القيمة (1.96).

يتضح من الجدول رقم (17) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في جميع أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية بين الذكور والإناث ولصالح الذكور، ويعزى ذلك إلى أن العاملين بالمعاهد الأزهرية من الذكور دائماً هم الأكثر احتكاكاً والأكثر قرباً من الممارسات والأنشطة على اختلافها، من فرق عمل واتصال مع الجهات الخارجية وأولياء الأمور، مما يجعل أحكامهم أكثر واقعية حول مدى تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية، عكس الإناث من العاملين بتلك المعاهد حيث يقل تواجدهم أو الاعتماد عليهن في تطبيق الممارسات أو الأنشطة السابق ذكرها، واتفقت تلك النتيجة مع نتائج دراسة جبران (Jubran, 2011) والتي بينت أن هناك فروق دالة إحصائية لصالح الذكور في وصف مدارسهم كمنظمات متعلمة، بينما اختلفت مع نتائج دراسة كل من عبابنة (Abbabneh, 2007) ودراسة أحمد (2010) وعاشور (Ashour, 2009) والتي أشارت أن الفروق لصالح الإناث، وقد يعزى ذلك إلى خصوصية التعليم الأزهرى الذي قد يغلب فيها إجماع الإناث عن إبداء آرائهم بحرية عكس نظرهم في أي تعليم آخر.

#### النتائج المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروقات في تقديرات العينة نحو مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة، والجدول رقم (18) يبين ذلك.

**جدول (18):** نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في تقديرات العينة نحو تحديد مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

البعد	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
إيجاد فرص للتعلم المستمر.	بين المجموعات	2	5.827	2.913	12.49	*0.000
	داخل المجموعات	440	102.59	0.233		
	المجموع الكلي	442	108.42			
تشجيع الحوار والاستفسار	بين المجموعات	2	0.868	0.434	1.92	0.147
	داخل المجموعات	440	99.294	0.226		
	المجموع الكلي	442	100.16			
تشجيع التعلم والتعاون الجماعي.	بين المجموعات	2	5.355	2.677	10.86	*0.000
	داخل المجموعات	440	108.41	0.246		
	المجموع الكلي	442	113.76			
إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم.	بين المجموعات	2	3.405	1.703	6.37	*0.002
	داخل المجموعات	440	117.57	0.267		
	المجموع الكلي	442	120.97			

... تابع جدول رقم (18)

البعد	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة.	بين المجموعات	2	4.458	2.229	6.89	*0.001
	داخل المجموعات	440	142.26	0.323		
	المجموع الكلي	442	146.72			
ربط المدرسة بالبيئة الخارجية.	بين المجموعات	2	5.226	2.613	10.12	*0.000
	داخل المجموعات	440	113.57	0.258		
	المجموع الكلي	442	118.80			
القيادة الاستراتيجية الدائمة للتعليم.	بين المجموعات	2	14.128	7.064	21.49	*0.000
	داخل المجموعات	440	144.59	0.329		
	المجموع الكلي	442	158.71			
الدرجة الكلية		2	4.702	2.351	14.58	*0.000
		440	70.925	0.161		
		442	75.627			

\* تبدأ حدود الدلالة عند مستوي (0.05) ودرجة حرية (2، 440) عند القيمة (3.00).  
 يتضح من الجدول رقم (18) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في جميع أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، عدا بعد تشجيع الحوار والاستفسار. ولمعرفة مصدر الفروق استخدم اختبار (شيفيه/Scheffe) للفروق البعدية كما يبينه الجدول رقم (19).

جدول (19): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لأبعاد الاستبانة.

البعد	المجموعة	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس/ليسانس	أكثر من بكالوريوس
1. إيجاد فرص للتعلم المستمر.	أقل من بكالوريوس		*0.253	*0.312
	بكالوريوس/ليسانس			0.059
	أكثر من بكالوريوس			
2. تشجيع الحوار والاستفسار.	أقل من بكالوريوس		-0.312	-0.059
	بكالوريوس/ليسانس			0.001
	أكثر من بكالوريوس			

...تابع جدول رقم (19)

البعد	المجموعة	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس/ليسانس	أكثر من بكالوريوس
3. تشجيع التعلم والتعاون الجماعي.	أقل من بكالوريوس		*0.256	*0.240
	بكالوريوس/ليسانس			0.016-
4. إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم.	أقل من بكالوريوس		*0.198	*0.224
	بكالوريوس/ليسانس			0.026
5. تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة.	أقل من بكالوريوس		*0.208	*0.302
	بكالوريوس/ليسانس			0.093
6. ربط المدرسة بالبيئة الخارجية.	أقل من بكالوريوس		*0.256	0.181
	بكالوريوس/ليسانس			0.075-
7. القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم.	أقل من بكالوريوس		*0.379	*0.522
	بكالوريوس/ليسانس			0.143
الدرجة الكلية	أقل من بكالوريوس		*0.235	*0.255
	بكالوريوس/ليسانس			0.019
	أكثر من بكالوريوس			

\* دال عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول رقم (19) أن هناك فروق دالة إحصائية في جميع أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية -عدا بعدي تشجيع الحوار والاستفسار وربط المدرسة بالبيئة الخارجية- بين عينة الدراسة ذوي المؤهلات أقل من البكالوريوس وذوي المؤهلات أكثر من البكالوريوس، لصالح ذوي المؤهلات أقل من البكالوريوس؛ كما توجد فروق دالة إحصائية في جميع أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية -عدا بعد تشجيع الحوار والاستفسار- بين عينة الدراسة ذوي المؤهلات أقل من البكالوريوس وذوي المؤهلات بكالوريوس/ليسانس، لصالح ذوي المؤهلات أقل من البكالوريوس؛ ويعزى ذلك إلى أن عينة الدراسة من ذوي المؤهلات أقل من البكالوريوس يتوقعون دائما الحصول على صلاحيات ومعلومات أكبر بجانب ارتفاع الدافعية لديهم في تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة، عكس عينة الدراسة من ذوي المؤهلات البكالوريوس فأكثر والذي

يساعدهم مؤهلهم العلمي في إدراك وفهم الحقائق بشكل أفضل، وتحديد المستويات والممارسات الواقعية لأبعاد المنظمة المتعلمة التي يمكن لمعاهدهم تطبيقها أو الوصول إليها، وتختلف تلك النتيجة مع نتائج دراسة وعيابة (Abbabneh, 2011) وجبران (Jubran, 2011) وعيابة (Abbabneh, 2007) وعطاري وعيسان (Attari& Esan, 2007) والتي أشارت على عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل.

#### النتائج المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة

للإجابة عن هذا السؤال فيما يتعلق بمتغير الخبرة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لإيجاد الفروقات في تقديرات العينة نحو مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة، والجدول رقم (20) يبين ذلك.

**جدول (20):** نتائج اختبار(ت) للمجموعات المستقلة للعينة على أبعاد الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	الفرق	5 سنوات فأكثر=331		أقل من 5سنوات=112		البعد
			الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
0.07	1.81-	0.1-	0.48	1.96	0.51	1.86	إيجاد فرص للتعلم المستمر.
*0.01	2.61-	0.15-	0.43	2.26	0.56	2.11	تشجيع الحوار والاستفسار.
0.82	0.22-	0.01-	0.49	1.97	0.55	1.96	تشجيع التعلم والتعاون الجماعي.
0.75	0.31-	0.02-	0.51	1.78	0.55	1.76	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم.
0.139	1.48	0.11	0.51	1.83	0.710	1.94	تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة.
0.58	0.54-	0.03-	0.50	1.86	0.55	1.83	ربط المدرسة بالبيئة الخارجية.
0.80	0.24-	0.01-	0.58	1.94	0.64	1.93	القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم.
<b>0.48</b>	<b>0.69-</b>	<b>0.03-</b>	<b>0.39</b>	<b>1.94</b>	<b>0.45</b>	<b>1.91</b>	<b>الدرجة الكلية</b>

\* تبدأ حدود الدلالة عند مستوي(0.05) ودرجة حرية (441) عند القيمة (1.96).



يتضح من الجدول رقم (20) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) لبعده تشجيع الحوار والاستفسار بين ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات وذوي الخبرة الأكثر من 5 سنوات لصالح ذوي الخبرة الأكثر من 5 سنوات، ويعزى ذلك إلى أن العاملين من ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات لديهم قابلية للتفاعل والمبادرة في مجال الحوار والمناقشة وتبادل المعلومات.

بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على باقي أبعاد الاستبانة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ويعزى ذلك إلى أن تصورات العاملين نحو مدى تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية جاءت متقاربة ولم تتأثر بسنوات الخبرة، واتفقت تلك النتيجة مع نتائج دراسة وعبانة (Abbabneh, 2011) وجبران (Jubran, 2011) وعبانة (Abbabneh, 2007) وعاشور (Ashour, 2009) والتي أشارت إلى أن الخبرة لا تؤثر على رؤية عينة الدراسة نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة، وختلفت مع نتائج دراسة عطاري وعيسان (Attari & Esan, 2007) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح عينة الدراسة الأكثر خبرة نحو وصف مدارسهم كمدارس متعلمة.

#### أهم التوصيات المقترحة لتطوير المعاهد الأزهرية في ضوء مفهوم المنظمة المتعلمة

في ضوء ما أسفر عنه الإطار النظري وما أوضحتها الدراسة الميدانية من نتائج، يمكن تحديد بعض التوصيات المقترحة لتعزيز تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية، كالتالي:

- وضع آليات لتعزيز عملية التعلم التنظيمي في المعاهد الأزهرية من خلال استحداث برامج تدريبية تعزز ثقافة التعلم الجماعي.
- وضع استراتيجية شاملة لتبني أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية تأخذ بعين الاعتبار البعد الاستراتيجي والتنظيمي والثقافي لهذه العملية تمكن من تطبيق أفضل الممارسات للتعلم.
- عقد المؤتمرات والدورات التي تسهم في ترسيخ مفهوم المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية لزيادة وعي العاملين بهذا المفهوم.
- إزالة عوائق وموانع ومعوقات اكتساب المعرفة وتنميتها، وزيادة التوجه نحو اللامركزية في اتخاذ القرارات وتفويض السلطات بالمعاهد الأزهرية.
- تطوير نظام للمقترحات على مستوى المعاهد الأزهرية للتعرف على أهم المشكلات التي تحد من تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة بتلك المعاهد.
- إتاحة الفرصة للعاملين بالمعاهد الأزهرية في وضع أهداف العمل والاستراتيجيات المناسبة لإنجازه، واتخاذ القرارات فيما يخص أعمالهم بغض النظر الموقع الوظيفي لهم.

- توفير موارد مادية ومالية تدعم عملية التعلم واكتساب الخبرة بين العاملين بالمعاهد الأزهرية، مع وضع نظام خاص لمكافأة الإنجازات الجماعية.
- تعزيز الحوار والنقاش وإبداء الرأي والشفافية في تبادل المعلومات بين العاملين بالمعاهد الأزهرية وضمان الحصول على التغذية الراجعة مع التركيز على خصوصية التعليم الأزهرية؛ والأخذ بعين الاعتبار تأثير القرارات الإدارية على كافة أطراف العملية التعليمية.
- إجراء استقصاء دوري لقياس الرضا الوظيفي للعاملين بالمعاهد الأزهرية حول مدى تطبيق أهم مقترحاتهم من قبل الإدارة.
- تشجيع العاملين وتحفيزهم على تقاسم المعرفة وتبادل المعلومات ووضع الأنظمة التي تدعم ذلك مثل: ربطها بتقويم الأداء الوظيفي.
- وضع مقاييس للأداء على جميع مستويات تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية، ومتابعتها باستمرار مثل استخدام بطاقات الأداء المتوازن.
- تأسيس ذاكرة تنظيمية للمعاهد الأزهرية تتضمن مستودعات للمعلومات والمعارف تُوثق الخبرات المهنية للعاملين وممارساتهم الناجحة وأخطائهم.

#### References (Arabic & English)

- Abbabneh, Saleh Ahmed Amin. (2007). *Jordanian school as a learning organization: reality and aspirations*. (Unpublished Ph.D. thesis). University of Jordan. Amman. Jordan.
- Abbabneh, Saleh Ahmed Amin. (2011). *Libyan Public Schools' Principals Perceptive of Their Schools as A Learning Organization*, Journal of Educational and Psychological Sciences. 12 (4). 146-166.
- Abdul Qadir, Nahla Mustafa. (2000). *Organizational learning gateway to convert the Egyptian school of learning organizations*. Journal of Education and Development. Cairo. 8 (19). 171-202.
- Ahmed, Ashraf Saeed. (2010). *Basic education schools as a learning organizations educated "An Empirical Study in Dakahlia Governorate*. Journal of the Faculty of Education-Azhar University. 144 (3). 399-435.

- Alali, Abdul Sattar Gandhiji, Amer Al Omari, Ghassan. (2009). *The Entrance to the knowledge management*. Dar march for publication and distribution. Amman, Jordan
- ALHindawi, & Yasser Al Harbi, Qasim. (2010). *Learning School educated: the ability of school administrators Egyptian and Saudi Arabia to convert their schools to Learning organizations "exploratory study. Summary Arab to study online*. Retrieve 05/31/2013 AD is available at:  
  
<http://dryasserhendawy.arabblogs.com/%D9%85%D9%84%D8%AE%D8%B5%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AF%D8%B1%D8%B3%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85%D8%A9.doc>
- Altaweel, Hani Abdel-Rahman & Abbabneh, Saleh Ahmed. (2009). *Learning School: School of the Future*. Dar Wael for publication. Amman.
- Ashour, M. (2009). *The possibility of Applying Senge's Learning Organization Principles in Irbid Public High Schools As Perceived By Principals and Teachers*, Academic Leadership the online Journal. 7(4). 33-40.
- Attari, Arif & Esan, Salha. (2007). *School as a learning organization - Exploratory study in some schools in the Sultanate of Oman*. The first conference on the management of human resources development in contemporary organizations June 2 to 5 Yarmouk University. 171-202.
- Ayupp, K. & Perumal, A. (2008). *A learning organization: exploring employees' perceptions*. Management & Change. 12(2). 29-46.
- Basim, H. Sesen, H. & Korkmazyurek, H. (2007). *A Turkish Translation. Validity and Reliability Study of the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*. World Applied Sciences Journal. 2 (4). 368-374.

- Benjamin, D. (2009). *The Learning Organization: Validation of the DLOQ with School Staff*. Unpublished Ph.D. Dissertation. School Psychology. Alfred University.
- Can, N. (2011). *Developing activities of learning organizations in primary schools*. African Journal of Business Management. 5(15). 6256-6260.
- Dymock, D. & McCarthy, C. (2006). *Towards a learning organization? Employee perceptions*. The Learning Organization. 13(5). 525-537.
- Gandolfi, F. (2006). *Can a School Organization be transformed into a Learning Organization?* Contemporary Management Research. 2(1). 57-72.
- Honey, P. & Mumford, A. (1992). *The Manual of Learning Styles*, Maidenhead: Peter Honey Publications.
- Jubran, A. (2011). *The School as Learning Organization and the Principal as Instructional Leader as Perceived by Teachers in Jordan* Journal of Islamic University (Humanities series). 19 (1). 427-458.
- Kumar, N. & Idris, K. (2006). *An examination of educational institutions' knowledge performance: Analysis. Implications. And outlines for future research*. The Learning Organization. 13(1). 96-117.
- Lewis, Ngesu; Benjamin & Wambua Kyalo; Juda, Ndiku; & Marcella, Mwaka. (2008). *Universities as learning organizations: Implications and challenges*, Educational Research and Review. 3(9). 289-293.
- Marsick, V & Watkins, K. (1993). *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change*. (Jossey-Bass Management).

- Marsick, V. & Watkins, K. (1999). *Facilitating learning organizations: making learning count*. Brookfield. V.t: Gower.
- Moilanen, R. (2005). *Diagnosing and measuring learning organizations*. The Learning Organization. 12(1). 71-89.
- Recepto Lu, E. (2013). *Opinions of Primary School Teachers on Learning Organizations*, World Applied Sciences Journal. 21 (4). 623-630.
- Senge P. (2002). *The Fifth Discipline*. (Trans. A. & A. Dldeniz Doğukan), Istanbul. Yapi Kredi Bank Publications
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Silins, H. Zarins, S. & Mulford, B. (2002). *What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools?* International Education Journal. 3(1). 24-32.
- Song, J. Kim, H. & Kolb, J. (2009). *The effect of learning organization culture on the relationship between interpersonal trust and organizational commitment*. [Article]. Human Resource Development Quarterly. 20(2). 147-167.
- Sultan, Susan Akram & Khedr, Duha Haider. (2010). *Educational institutions as a learning organizations*, Thought House Publishers & Distributors. Amman. Jordan.
- Watkins, K. & Marsick, V. (1997). *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire [survey]*. Warwick. RI: Partners for the Learning Organization.
- Yang, B. Watkins, K. & Marsick, V. (2004). *The construct validity of the Learning Organization: Dimensions. Measurement. and Validation*. Human Resource Development Quarterly. 15(1). 83-90.

- Yang, B. Watkins, K. & Marsick, V. J. (2004). *The construct of the learning organization: dimensions. Measurement. And validation.* Human Resource Development Quarterly. 15(1). pp. 31-56.
- Zederayko, G. (2000). *Variables in schools becoming learning organizations.* Unpublished doctoral dissertation. The University of Montana.