إقرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل عنوان :

درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها ، وعلاقتها برضاهم الوظيفي

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة اليه حيثما ورد، بأن الرسالة ككل، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

DECLARATION

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name: اسم الطالب: محمد إبراهيم خليل أبو زيد

Signature: التوقيع:

Date: التاريخ: ٢٠١٣/٨/٣١ م

الجـــامعة الإسـلامية – غـزة
الـــدراسات الـــــعليـا
كـلية الـــــــــتربيـــــة
قسم أصول التربية/الإدارة التربوية

درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها ، وعلاقتها برضاهم الوظيفي

إعداد الباحث
محمد إبراهيم خليل أبو زيد

إشراف
الأستاذ الدكتور/ عليان عبد الله الحولي

قُدِّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في أصول التربية تخصص إدارة تربوية من كلية التربية – الجامعة الإسلامية بغزة

1434هـ - 2013م

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا
هاتف داخلي: 1150

الرقم Ref ج س غ/35/
التاريخ Date 2013/08/31

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحث/ **محمد ابراهيم خليل أبوزيد** لنيل درجة الماجستير في **كلية *التربية*/ قسم أصول التربية–الإدارة التربوية** وموضوعها:

درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها، وعلاقتها برضاهم الوظيفي

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم السبت 24 شوال 1434هـ، الموافق 2013/08/31م الساعة التاسعة صباحاً بمبني طيبة، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

أ.د. عليان عبد الله الحولي	مشرفاً ورئيساً	.....
د. محمد عثمان الأغا	مناقشاً داخلياً	.....
د. محمود إبراهيم خلف الله	مناقشاً خارجياً	.....

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحث درجة الماجستير في كلية *التربية*/قسم أصول التربية–الإدارة التربوية.

واللجنة إذ تمنحه هذه الدرجة فإنها توصيه بتقوى الله ولزوم طاعته وأن يسخر علمه في خدمة دينه ووطنه.

والله ولي التوفيق،،،

مساعد نائب الرئيس للدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 هاتف ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

بسم الله الرحمن الرحيم

وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ
مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ
إِلَّا قَلِيلًا ﴿85﴾

سورة الإسراء

الإهداء

من واحات الكَلِم الخميلة ، و قطوفه الذليلة ، أقتطف هذه الإهداءات ، أصنع منها أجمل الباقات ، أهديها لمن استحقوها ، راجياً أن يقبلوها .

- فلروح والدي رحمه الله رحمة واسعة ، وأسكنه فسيح الجنان اليانعة .
- ولروح أخي وليد ، طيَّب الله ثراه ، وجعل الجنة مثوانا ومثواه .
- ولوالدتي الحانية ، ذات المشاعر السامية ، أطال الله عمرها في حسن عمل ، ففي رضاها رضا الله ، وبه يتحقق الأمل .
- ولخير من ساند وساعد ، زوجتي صاحبة الأيادي ، وأم أولادي : هيثم ، وأحمد ، وشهد ، وأنس ، وزينة ، أدامكم الله لي قرة عينْ ولا كتب لنا فراقاً ولا بينْ .
- ولعدتي وعتادي ، وعترتي وإيادي ، إخوتي وأخواتي ، أغلى ما أهداني أبواي ، وأجمل ما رزقني مولاي .
- ومسك الختامْ لأساتذتي الكرامْ ، مشاعلُ العلمِ والأدبْ ، ومناهلُ الفوزِ بالأَرَبْ ، جعلنا الله وعِلْمَنا في ميزان حسناتكم .

الباحث

محمد إبراهيم أبو زيد

شكر وتقدير

قال رسول الله ﷺ : ﴿ لا يشكرُ اللهَ من لا يشكرُ الناسَ ﴾

رواه الإمام احمد والإمام البخاري .

من هذا المنطلق النبويّ ، والهدي المحمديّ ، وجب علينا أن نقدم الشكرَ لأهله المستحقين له ، والذين قدموا المساعدة في إخراج هذه الرسالة على صورتها البهية ، سواء بالنصيحة ، أو المعرفة ، وكان ذلك على حساب وقتهم وجهدهم ، وأخص منهم بالذكر :

- ✓ رئاسةَ الجامعة الإسلامية وإدارتَها ، وعمادةَ الدراسات العليا .
- ✓ أعضاءَ هيئة التدريس الأفاضل بكلية التربية عموماً ، وبقسم أصول التربية خصوصاً .
- ✓ الأستاذَ الدكتور عليان عبد الله الحولي عميدَ كليةِ التربية والذي تفضَّل بالإشراف على رسالتي فوجدت منه العلمَ الزاخر ، والعطاءَ الوافر ، والنصحَ السديد ، والتوجيهَ الرشيد ، والحكمةَ العالية ، ورحابة الصدر.
- ✓ السيدين الفاضلين عضوي لجنة المناقشة الدكتور محمد عثمان الأغا عضو لجنة المناقشة الداخلي ، والدكتور محمود إبراهيم خلف الله عضو لجنة المناقشة الخارجي ، لتفضلهما بقبول مناقشة الرسالة ، ولدورهما الكبير في إثرائها ، وإغنائها من واسع علمهما ووافر خبرتهما .
- ✓ السادةَ المحكِّمين لما قدَّموه من نصيحة ، ومشورة ، ومعونة في إخراج الاستبانة بصورتها الحالية وأخصُّ بالذكر منهم الدكتور : صالح أمين عبابنة المحاضرَ بجامعة 7 أكتوبر بليبيا الذي لم يبخل بنصائحه رغم انشغاله وضيق وقته .
- ✓ السادةَ مديري المناطق التعليمية بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة ، ومساعديهم لتعاونهم وتقديم التسهيلات اللازمة لتطبيق الاستبانة بمدارسهم .
- ✓ السادةَ مديري ومديراتِ مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة ، والذين أبدَوْا تعاوناً كبيراً في تعبئة الاستبانة بكل موضوعية .

- ✓ زملائي الأفاضل جميعاً العاملين معي في مدرسة ذكور بني سهيلا الإعدادية وأخصُّ منهم بالذكر كلاً من : مدير المدرسة ناصر أبو شقير ، والمعلمين : سليمان أبو جراد ، ومحمد السميري ، ومحمود عبد الهادي ، وحاتم فارس ، والأَخوين الفاضلين : محمد أصرف ، ومحمد شويدح .
- ✓ أمِّي التي ما بخلت عليَّ بالدعاء ، زوجتي الغالية التي تحمَّلت ازدواجيتي ، أبنائي الذين صبروا على انشغالي ، إخوتي وأخواتي وأخصُّ منهم بالذكر أخي بسام الذي ساهم في طباعة أجزاءٍ من الرسالة .
- ✓ إلى كل من ساهم وساعد ولم يبخل علينا بالعطاء أو بالدعاء .

لهم مني جميعاً كل الحب والوفاء

وأخيراً أرجو الله أن يجعل عملي هذا خالصاً متقبلاً لوجهه الكريم ، وأن يجعله في ميزان حسناتي يوم القيامة ، إنه على كل شيء قدير .

الباحث

ملخص الدراسة

" درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها، وعلاقتها برضاهم الوظيفي " .

الباحث : محمد إبراهيم أبو زيد المشرف : أ. د. عليان عبد الله الحولي

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها، وعلاقتها برضاهم الوظيفي، وللإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وذلك لملاءمته لموضوع الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام أداتين، هما: استبانة قياس درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها، وقد تكونت من (35) فقرة ، وُزّعت على (5) مجالات هي: (التمكن الشخصي، النماذج العقلية، الرؤية المشتركة، العمل الفريقي، التفكير النظمي)، واستبانة لقياس درجة الرضا الوظيفي لمديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة، وقد تكونت من (28) فقرة، وُزّعت على (4) مجالات هي: (أعباء المؤسسة، العلاقة مع المعلمين، الترقيات والحوافز، العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة للعام الدراسي (2012 – 2013 م) والبالغ عددهم (245) مديراً ومديرة، وقد بلغت عينة الدراسة (198) مديراً ومديرة بنسبة (80.82 %) من أفراد مجتمع الدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها:

1. أظهرت نتائج الدراسة أنّ المتوسط الحسابي النسبي الكلي لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة بلغ (74%) وبدرجة توافر كبيرة.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة تُعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، وكذلك لمتغير مستوى المدرسة وذلك لصالح المدارس الابتدائية.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة تُعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة، وكذلك متغير المؤهل العلمي عدا بُعد التفكير النُظمي حيث وُجدت فروق لصالح بكالوريوس/ ليسانس.

4. أظهرت نتائج الدراسة أنّ المتوسط الحسابي النسبي الكلي لدرجة الرضا الوظيفي لمديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة بلغ (77%) وبدرجة رضا كبيرة.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث ومديراتِها في محافظات غزة لدرجة رضاهم الوظيفي تُعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث في مجالات (الترقيات والحوافز، العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور)، وكذلك لمتغير مستوى المدرسة وذلك لصالح المدارس الابتدائية.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث ومديراتِها في محافظات غزة لدرجة رضاهم الوظيفي تُعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة عدا مجال العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور وذلك لصالح المديرين العاملين لسنوات خدمة أقل من (5 سنوات).
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث ومديراتِها في محافظات غزة لدرجة رضاهم الوظيفي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي عدا مجالي العلاقة مع المعلمين ، والترقيات والحوافز حيث وُجدت فروق لصالح بكالوريوس / ليسانس.
8. توجد علاقة ارتباطية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث ومديراتِها في محافظات غزة لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة ودرجة رضاهم الوظيفي.

وبناءً على نتائج الدراسة، كان من أهم توصياتها:

1. نشر ثقافة التعلم من خلال (الدورات التدريبية، ورش العمل، .....) .
2. توفير الأمن الوظيفي لمديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة ليتمكنوا من العمل في جو مريح.
3. تزويد المدارس بالمستلزمات التي تساهم في إيجاد بيئات تعليمية مناسبة وسليمة.
4. إشراكُ المعلمين في بناء رؤىً مدرسيةٍ مناسبةٍ وإيجابيةٍ.
5. تعزيز جسور الثقة والتواصل وتوطيد العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

ABSTRACT

Availability degree of learning organization dimensions in UNRWA schools in Gaza governorates from the school principals' perspectives and its relation to their job satisfaction.

Researcher: Mohammed Ibrahim Abu Zeid
Supervised by: Professor: Auliyan A. S. El-Holy

This study aimed at examining the availability degree of learning organization dimensions in UNRWA schools in Gaza governorates from the school principals' perspectives and its relation to their job satisfaction. The researcher used the descriptive analytical approach and designed two questionnaires: The 1st questionnaire was used to measure the availability degree of learning organization dimensions in UNRWA schools in Gaza governorates. It consisted of 35 items which fell into 5 dimensions: the personal capacity, Mental models, Shared vision, Teamwork, and organizational thinking. The 2nd questionnaire was used to measure the school principals' job satisfaction. It consisted of 28 items which fell into 4 domains: Organizational workload, the relation with teachers, promotion & incentives and the relation with the students and their parents. The population of the study consisted of all 245 school principals in UNRWA Gaza schools for the 2012-2013 scholastic year. The sample consists of 198 school principals with active response rate of %80.

The study reached the following findings:

1. The availability degree of learning organization dimensions in UNRWA schools in Gaza governorates from the school principals' perspectives was rated as high, with a proportional weight (%74).
2. The results showed statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the availability degree of learning organization dimensions in UNRWA schools in Gaza related to gender in favor of female and also related to school level in favor of elementary schools.
3. The results showed no statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the availability degree of learning organization dimensions in UNRWA schools in Gaza governorates related to years of service or academic qualifications except for the organizational thinking dimension that showed differences in favor of the bachelor degree.
4. The degree of school principals' job satisfaction in UNRWA schools in Gaza governorates from the school principals' perspectives was

rated as high, with a proportional weight (%77).

5. The results showed statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of school principals' job satisfaction in UNRWA schools in Gaza governorates related gender in favor of female in the domains: promotion & incentives and the relation with the students and their parents. The results also showed differences related to school level in favor of elementary schools.
6. The results showed no statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of school principals' job satisfaction in UNRWA schools in Gaza governorates related to years of service except the domain: the relation with the students and their parents in favor of the school principals with less than 5 years of service.
7. The results showed no statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of school principals' job satisfaction in UNRWA schools in Gaza governorates related academic qualifications except the domains: the relation with teachers and promotion & incentives that showed differences in favor of the bachelor degree.
8. The study showed a strong positive correlation which is statistically significant at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the availability degree of learning organization dimensions in UNRWA schools in Gaza governorates from the school principals' perspectives and their job satisfaction scores.

Study recommendations:

1. Dissemination of culture of learning through workshops and training courses.
2. Job security for the UNRWA school principals should be strengthened to work in more comfortable atmosphere.
3. Learning equipments and facilities should be provided for UNRWA schools to create positive and secure learning environment.
4. Teachers should be involved in designing more suitable and positive scholastic vision.
5. Enhancing confidence, communication and good relations between schools and local community.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
▪ الإهداء	ب
▪ الشكر والتقدير	ت
▪ ملخص الدراسة باللغة العربية	ج
▪ ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية Abstract	خ
▪ قائمة المحتويات	ذ
▪ قائمة الجداول	س
▪ قائمة الأشكال	ض
▪ قائمة الملاحق	ط
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	1
▪ المقدمة	2
▪ أسئلة الدراسة	7
▪ فروض الدراسة	8
▪ أهداف الدراسة	9
▪ أهمية الدراسة	9
▪ حدود الدراسة	11
▪ مصطلحات الدراسة	11
الفصل الثاني : الإطار النظري للدراسة	14
▪ المحور الأول / المنظمة المتعلمة	15
▪ نشأة مفهوم المنظمة المتعلمة	16
▪ مفهوم المنظمة المتعلمة	18
▪ أنماط التعلم في المنظمة المتعلمة	21
▪ الحاجة إلى المنظمة المتعلمة	25
▪ خصائص المنظمة المتعلمة	27
▪ عناصر المنظمة المتعلمة	31
▪ بناء المنظمة المتعلمة	33

الموضوع	الصفحة
▪ دور القادة في المنظمة المتعلمة	37
▪ معيقات التحول إلى منظمة متعلمة	39
▪ المدرسة كمنظمة متعلمة	41
▪ أبعاد المنظمة المتعلمة	43
1- التمكن الشخصي	44
2- النماذج العقلية	46
3- الرؤية المشتركة	48
4- تعلم الفريق	51
5- التفكير النُظمي	53
المحور الثاني / الرضا الوظيفي	57
▪ مفهوم الرضا الوظيفي	58
▪ الرضا الوظيفي من منظور إسلامي	60
▪ أهمية الرضا الوظيفي	63
▪ العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي	65
▪ أنواع الرضا الوظيفي	76
▪ الرضا الوظيفي لدى مدير المدرسة	77
▪ أبعاد الرضا الوظيفي في الدراسة الحالية	80
▪ العلاقة بين أبعاد المنظمة المتعلمة والرضا الوظيفي	81
الفصل الثالث : الدراسات السابقة	83
المحور الأول / المنظمة المتعلمة	84
أولاً : الدراسات العربية	84
ثانياً : الدراسات الأجنبية	94
المحور الثاني / الرضا الوظيفي	102
أولاً : الدراسات العربية	102
ثانياً : الدراسات الأجنبية	111
▪ التعقيب على الدراسات السابقة	118
أولاً : التعقيب على الدراسات المتعلقة بالمنظمة المتعلمة	118

الموضوع	الصفحة
ثانياً : التعقيب على الدراسات المتعلقة بالرضا الوظيفي	120
الفصل الرابع : الطريقة والإجراءات	122
▪ مقدمة	123
▪ منهج الدراسة	123
▪ مجتمع الدراسة	123
▪ عينة الدراسة	124
▪ أداة الدراسة	125
▪ صدق وثبات الاستبانة	127
▪ إجراءات الاستبانة	137
▪ المعالجات الإحصائية	138
الفصل الخامس : نتائج الدراسة وتفسيرها	139
▪ مقدمة	140
▪ المحك المعتمد في الدراسة	140
▪ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	141
▪ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	157
▪ النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	164
▪ النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	179
▪ النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	188
▪ توصيات الدراسة	189
▪ مقترحات الدراسة	190
▪ المراجع	191
▪ الملاحق	

قائمة الجداول

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
(2.1)	أنماط التعلم في المنظمة المتعلمة	22
(2.2)	مقارنة بين خصائص المنظمة التقليدية وخصائص المنظمة المتعلمة	29
(2.3)	أبعاد المنظمة المتعلمة في بعض الدراسات السابقة	43
(2.4)	العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي	65
(4.1)	مجتمع الدراسة (مديري المدارس)	123
(4.2)	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها	124
(4.3)	توزيع فقرات استبانة المنظمة المتعلمة على المجالات	125
(4.4)	توزيع فقرات استبانة الرضا الوظيفي على المجالات	126
(4.5)	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول (التمكن الشخصي) والدرجة الكلية لهذا المجال	128
(4.6)	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني (النماذج العقلية) والدرجة الكلية لهذا المجال	129
(4.7)	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث (الرؤية المشتركة) والدرجة الكلية لهذا المجال	129
(4.8)	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع (العمل الفريقي) والدرجة الكلية لهذا المجال	130
(4.9)	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الخامس (التفكير النظمي) والدرجة الكلية لهذا المجال	131
(4.10)	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول (أعباء المؤسسة) والدرجة الكلية لهذا المجال	131
(4.11)	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني (العلاقة مع المعلمين) والدرجة الكلية لهذا المجال	132
(4.12)	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث (الترقيات والحوافز) والدرجة الكلية لهذا المجال	132

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
(4.13)	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع (العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور) والدرجة الكلية لهذا المجال	133
(4.14)	معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات استبانة المنظمة المتعلمة والدرجة الكلية للاستبانة	134
(4.15)	معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات استبانة الرضا الوظيفي والدرجة الكلية للاستبانة	134
(4.16)	معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات استبانة المنظمة المتعلمة وكذلك الاستبانة ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل	135
(4.17)	معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات استبانة الرضا الوظيفي وكذلك الاستبانة ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل	136
(4.18)	معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات استبانة المنظمة المتعلمة وكذلك للاستبانة ككل	136
(4.19)	معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات استبانة الرضا الوظيفي وكذلك للاستبانة ككل	137
(5.1)	المحك المعتمد في الدراسة	140
(5.2)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي والقيمة الاحتماليةSig لكل مجال من مجالات استبانة المنظمة المتعلمة وقيمة جميع المجالات معاً	141
(5.3)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي والقيمة الاحتمالية Sig وقيمة الاختبار لفقرات المجال الأول (التمكن الشخصي)	144
(5.4)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي والقيمة الاحتمالية Sig وقيمة الاختبار لفقرات المجال الثاني (النماذج العقلية)	147
(5.5)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي والقيمة الاحتمالية Sig وقيمة الاختبار لفقرات المجال الثاني (الرؤية المشتركة)	149

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
(5.6)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي والقيمة الاحتمالية Sig وقيمة الاختبار لفقرات المجال الثاني (العمل الفريقي)	152
(5.7)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي والقيمة الاحتمالية Sig وقيمة الاختبار لفقرات المجال الثاني (التفكير النظمي)	155
(5.8)	تحليل اختبار T للمقارنة بين تقديرات أفراد العينة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير الجنس	157
(5.9)	تحليل اختبار T للمقارنة بين تقديرات أفراد العينة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير مستوى المدرسة	159
(5.10)	تحليل اختبار التباين الأحادي (ANOVA) للمقارنة بين تقديرات حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير سنوات الخدمة	161
(5.11)	تحليل اختبار T للمقارنة بين تقديرات أفراد العينة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي	162
(5.12)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي والقيمة الاحتماليةSig وقيمة الاختبار لكل مجال من مجالات استبانة الرضا الوظيفي وقيمة جميع المجالات معاً	164
(5.13)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي والقيمة الاحتماليةSig وقيمة الاختبار لفقرات المجال الأول (أعباء المؤسسة)	168
(5.14)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي والقيمة الاحتماليةSig وقيمة الاختبار لفقرات المجال الثاني (العلاقة مع المعلمين)	171
(5.15)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي والقيمة الاحتماليةSig وقيمة الاختبار لفقرات المجال الثالث (الترقيات والحوافز)	173
(5.16)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي والقيمة الاحتماليةSig وقيمة الاختبار لفقرات المجال الرابع (العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور)	176
(5.17)	تحليل اختبار T للمقارنة بين تقديرات أفراد العينة حول درجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس	179

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
(5.18)	تحليل اختبار T للمقارنة بين تقديرات أفراد العينة حول درجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير مستوى المدرسة	181
(5.19)	تحليل اختبار التباين الأحادي (ANOVA) للمقارنة بين تقديرات حول درجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير سنوات الخدمة	183
(5.20)	اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق في درجة الرضا الوظيفي في جميع فقرات الاستبانة وفقا لمتغير عدد سنوات الخدمة	184
(5.21)	اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق في درجة الرضا الوظيفي في المجال الرابع (العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور) وفقا لمتغير عدد سنوات الخدمة	184
(5.22)	تحليل اختبار T للمقارنة بين تقديرات أفراد العينة حول درجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي	186
(5.23)	معامل الارتباط بيرسون بين درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة ودرجة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس	188

قائمة الأشكال

رقم الشكل	الموضوع	الصفحة
(**2.1**)	المنظمة التقليدية والمنظمة المتعلمة	30
(**2.2**)	عناصر المنظمة المتعلمة	32
(**2.3**)	مكونات منظمة التعلم	34
(**2.4**)	أبعاد المنظمة المتعلمة	56
(**2.5**)	نموذج الرضا الوظيفي في الإسلام	62
(**2.6**)	هرم ماسلو للحاجات	70

قائمة الملاحق

الرقم	الموضوع
(1)	الاستبانتان في صورتهما الأولية
(2)	الاستبانتان في صورتهما النهائية
(3)	قائمة بأسماء المحكَّمين
(4)	كتاب تسهيل مهمة لدائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث في غزة
(5)	الخطة الإجرائية

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- مقدمة
- مشكلة الدراسة وأسئلتها
- فروض الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

❖ **مقدمة**

يشهد العصر الذي نعيش فيه تطوراً سريعاً ، وتقدماً كبيراً في شتى مناحي الحياة العلمية والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية ، والسياسية بفضل ما أنتجه العقل البشري من مخترعات ومكتشفات، لاسيما في مجال وسائل الاتصال الذي جعل من العالم بأسره قرية صغيرة .

ومع بداية الألفية الثالثة بدأت كثير من الأمم الجادة مراجعة حياتها ، حيث قامت بوقفة مع ذاتها، تراجع أعمالها وتقوّم أداءَها ، وتحلّل نقاط الضعف والقوة فيها ، وتحدّد فرص التطوير وخياراته ؛ حتى يكون لها مكان على الخارطة الإنسانية ، وسبيل ذلك بمراجعة أنظمتها التربوية والتعليمية مراجعة جذرية مستمرة للاطمئنان على قدراتها في إعداد الأجيال لمجتمع القرن الحادي والعشرين(جبران ، 2011: 428) .

ولقد انبثق عن هذه التطورات والتغيرات تحديات ضخمة أمام المؤسسات التعليمية استدعى إعادة النظر في رسالاتها وأهدافها ، وفرض على القائمين عليها إجراء تحوّلات رئيسة في هياكلها ومناهجها وطرق عملها ومن هذه المؤسسات : المدرسة .

وقد أخذت النظرة إلى المدرسة كمؤسسة تعليمية تتطور في ظل الانفجار المعرفي والتقدم التقني، حيث لم يعد دورها يقتصر على تلقين المتعلمين المعلومات فحسب ، بل أصبحت هي المسؤولة عن توفير المناخ المناسب لنمو شخصية المتعلمين في شتى جوانبها العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية ، ليكونوا مواطنين صالحين لأوطانهم وأمتهم .

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

وقد أدى الإقبال الهائل على المدرسة كبيئة تعليمية سليمة للنشء في عصر الثورة المعلوماتية إلى تغير واضح في وظيفتها ، وتطور بارز لدور العاملين فيها من المهام الملقاة على عاتقهم والمسؤوليات المنوطة بهم ، وقد أشار ريد (Reid ,1998) إلى أن العديد من المنظمات (ومنها المدارس) يجب أن تسعى إلى التعلم المستمر ، والوصول إلى طور المنظمة المتعلمة ، بل يجب أن يكافح مديرو المدارس والمعلمون إلى أن تصبح مدارسهم منظمات متعلمة (عبابنة ، 2009 : 148) .

ويعتبر مفهوم المنظمة المتعلمة من المفاهيم الإدارية الحديثة التي ظهرت في أوائل التسعينيات ويشير(الرشدان،2011) إلى أن مفهوم المنظمات المتعلمة أصبح ذا أهمية كبيرة ، وله انعكاسات هامة على عالم التعليم والتعلّم ، وللكيانات التنظيمية والمؤسسات ومنظمات الأعمال على اختلاف مستوياتها وأهدافها ، وهو بالتالي يقدم تحدياً كبيراً وبطرق مختلفة للممارسات التقليدية والأشكال البيروقراطية في الإدارة والتنظيم ، والتي سادت عبر القرنين

الأخيرين ، ومن هذا التصور يمكن اعتبار مفهوم المنظمات المتعلمة بمفاهيمها الحديثة بمثابة انتقال فكري وعملي من مفاهيم البيروقراطية القديمة لمفاهيم المنظمات الحديثة (الرشدان،2011) .

http://jordants.org/jtsn/index.php/technology/electronics/86- .2011-10-26-08-46-10

ويُجمع العديد من المفكرين المعاصرين على أن بقاء المنظمات ونجاحَها في الظروف المعاصرة يعتمد على مقدرتها على التحول إلى منظماتٍ متعلمةٍ وممارسةِ التعلمِ المنظم باستمرار ، وأن يتصف سياقها الثقافي بالدينامية، والمرونة والقدرة على التكيف السريع مع المتغيرات ، مما يهيئ لها فرصاً أفضل للبقاء والتقدم والمنافسة ، وتعد مقدرة أي منظمة على التعلم بصورة أفضل من منافسيها شرطاً أساسياً لزيادة مقدرتها على الاستجابة بصورة فعالة ومبتكرة للمتغيرات البيئية ، وتحقيق أهدافها بأعلى فعالية ممكنة (عبابنة ، 2007 : 1) .

إن المنظمة التربوية تحتاج أكثر من غيرها من المنظمات إلى التعليم المستمر ، لأن الإنسان يشكّل معظمَ مدخلاتِها وعملياتِها ومخرجاتِها ، وهي تعمل على إعداد الأفراد ، ليس للعيش في الحاضر فقط بما يمتاز به من سرعة التغير في مختلف مناحي الحياة ، بل للعيش في المستقبل الذي يصعب التنبؤ به .

وسرعان ما وجد مفهوم المنظمة المتعلمة طريقه في المنظمات التربوية ، فأخذ المربون يدعون إلى المدرسة المتعلمة التي تهتم بالتعليم والتعلم ، وينخرط جميع العاملين بها في عملية تحسين جماعية يتحمل مسؤوليتها الجميع ، فالمدير يتحول إلى قائد لعملية التعلم ؛ ليوفر فرصاً تعليمية ، ويوفر تغذيةً راجعةً ويعزز الثقة والنجاح ، ذلك أن عملية التعلم هي عملية استراتيجية متواصلة في النظام العام للمدرسة ، يشترك في تحقيقها الجميع بطاقات لا حدود لها (عطاري وآخرون ، 2007 : 107) .

إن تطبيق مفهومِ منظماتِ التعلم في المدارس وخصائصِه، وسماتِه، ومعاييرِه، وأساليبِه، ومبادئِه ، هو أحد ركائز النجاح والوصول للأهداف المنشودة ، ورفع مستويات الكفاءة والفعالية في أداء جميع العاملين وتشجيعهم على التعلم المستمر .

ويعتبر بيتر سينج (Peter senge) أول من لفت الأنظار إلى مفهوم منظمات التعلم في كتابه الموسوم المجال الخامس (The Fifth Discipline) الذي صدر في عام (1990) ، ورأى فيه أن منظمات أواخر القرن العشرين ، إذا ما أرادت أن تبقى وتستمر لتعبر إلى رحاب القرن الحادي والعشرين لابد لها أن تركيز على تعلمها في مجالات خمسة هي : الإتقان الشخصي ، والنماذج العقلية ، وبناء الفرق ، والرؤية المشتركة ، والتفكير النظمي (طرخان ، 2005 : 5) .

وتتمتع المنظمات المتعلمة بمجموعة من الخصائص أهمها " أن يشعر العاملون فيها بأنهم يقدمون عملاً مهماً لصالحهم ولصالح العالم ، وأن كل فرد فيها معنيٌّ بطريقة أو بأخرى بالنمو والتقدم وتحسين قدراته الإبداعية ،ويكون عمل الأفراد بمجموعهم أكثر إنتاجاً من عملهم منفصلين (العلي وآخرون ، 2006 : 334) .

وقد حظي موضوع المنظمة المتعلمة باهتمام الباحثين الأجانب منذ التسعينيات من القرن الماضي، وأصبح هناك توجه عام لتحويل المدرسة إلى منظمة متعلمة ومن هذه الدراسات دراسة (Dufour , 1997) ، ودراسة (Brandt , 2003) ، ودراسة (Imants , 2003) ، ودراسة (Pang , 2005) ، وحاول العديد من الباحثين وضع ضوابط ،أو أبعاد ،أو معايير للمنظمة المتعلمة من خلال دراسات عدة منها : دراسات (Watkins & Marsick , 1993 , 1996 , 1999) ، ودراسة(Goh , 1998) ، ودراسة (Silins et al , 2002) ، وقد اهتم العديد من الباحثين العرب بالموضوع ، وازدادت الكتابات في الآونة الأخيرة فتناولت بعض الدراسات موضوع المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمين ومنها دراسة(عبد القادر ، 2000) والتي تناولت دور التعلم التنظيمي في جعل المدارس منظمات تعلم ،ودراسة(عبابنة ، 2007) والتي تناولت المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة الواقع والتطلعات ، ودراسة(جبران، 2011) والتي تناولت المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن ، كما اهتم بعض الباحثين بتناول الموضوع من ناحية المديرين ومن هذه الدراسات دراسة (عاشور ،2009) والتي تناولت تصورات المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد ، لتطبيق ضوابط سينج في المنظمة المتعلمة ، ودراسة (عبابنة ، 2009) والتي تناولت تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة ، وكذلك تناولت بعض الدراسات المحلية هذا الموضوع في مؤسسات مختلفة ومنها دراسة(أبوعاذرة ، 2007) والتي تناولت خصائص المنظمة المتعلمة وتأثيرها على أداء مركز التطوير التربوي في الأونروا بغزة ، ودراسة (صبَّاح ، 2011) والتي تناولت واقع تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة على شركة الاتصالات الفلسطينية في قطاع غزة ، ودراسة(أبوحشيش ومرتجى ، 2011) والتي تناولت مدى توافر أبعاد المنظمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها.

ومن خلال الكتابات والتي بدأت تزداد سواءٌ على مستوى الوطن العربي عامة أو محافظات غزة خاصة حول مفهوم المنظمة المتعلمة ظهر جلياً اهتمام الباحثين بهذا الموضوع ، وبدا أهمية تبني مفهوم المنظمة المتعلمة وتطبيقها في مختلف المؤسسات وخاصة المدارس وذلك بالتحول من الأنظمة التقليدية إلى الأنظمة المتعلمة.

لذا فإنه يجب على المنظمات التربوية وخصوصاً المدرسة أن تكون منظمات متعلمة قادرة على تجديد ذاتها ، حتى تواكب التغيرات ، وتستطيع أن تلبي الاحتياجات المجتمعية المتغيرة بتغير

العصر ، وتغير احتياجاته ومتطلباته . ويعتبر التعلم التنظيمي أحد المداخل الأساسية التي أبرزتها الأدبيات الحديثة التي تسهم في جعل المدرسة منظمة تعلم (زناتي ، 2004 : 2) .

ومما لا شك فيه أن القائمين على دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية يسعون بشكل واضح وجلي إلى تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة ، وذلك من خلال إيلاء الدائرة وعبر مركز التطوير التربوي اهتماماً كبيراً بالموضوع ، وإدراجه ضمن دورات معهد التربية التي يتلقاها المديرون ومساعدوهم عند تعيينهم في هذه الوظائف ، وما كان ذلك ليكون إلا لشعورهم بأهمية تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة ، أو حتى على الأقل السعي إلى تطبيقه قدر المستطاع ، وذلك لجعل هذه المدارس قادرة على تلبية حاجات المتعلمين من جهة ، ومواكبةً للتطورات في مجال التعليم والتعلم التي طالت جميع المؤسسات التعليمية دون استثناء من جهة أخرى .

ومما لاشك فيه أن تطوير المؤسسات التعليمية وتحديث أدوارها ورفع كفاءة العاملين فيها وتنمية كفاياتهم الأدائية في ظل عصر العولمة يحتّم وجود رضا وظيفي عند هؤلاء ؛ لأن موضوع الرضا الوظيفي هو أحد الموضوعات الهامة لسير المؤسسة التعليمية حسب الخطة المحددة لها ، كما أنه يساهم في تحقيق أهدافها بشكل فاعل ، فالفرد الذي يرتفع رضاه عن العمل يزداد حماسةً له ، مما يعني زيادة انتمائه للوظيفة والمؤسسة التي يعمل فيها وزيادة الإنتاج ، وإن قلت الدافعية لديه جاء المردود عكسياً .

ويرى بعض الباحثين أن مفهوم الرضا الوظيفي هو شعور الفرد بالراحة النفسية بعد القيام بإشباع حاجاته وتحقيق أهدافه . ومن هنا وجد الباحث (Super,1953) أن رضا الفرد عن عمله يتوقف على المدى الذي يجد فيه منفذاً مناسباً لقدراته وميوله وسماته الشخصية ، ويتوقف أيضاً على موقعه العلمي وعلى طريقة الحياة التي يستطيع بها أن يلعب الدور الذي يتمشى مع نموه وخبراته (الزعبي ، 2011 : 17) .

ويمثل الرضا الوظيفي الاتجاهات النفسية للعاملين تجاه عملهم ، ومدى ارتياحهم وسعادتهم في العمل ، وعلى الأخص بالنسبة لعناصر أساسية في العمل مثل الأجر ، وسياسات المنظمة ، والرؤساء، والزملاء ، والمرؤوسين ، وفرص النمو والترقي ، وفرص تحقيق الذات ، وغيرها من العناصر(ديري ، 2011 : 45) .

ويتكون الرضا الوظيفي من عدد من الاتجاهات والمشاعر نحو الوظيفة التي تعبر عن مدى الإشباع الذي يعتقد الفرد أنه يحصل عليه من عمله ، وكلما كان اعتقاد الفرد إيجابياً كانت مشاعره إيجابية ، ودرجة رضاه عالية ، ودرجة الرضا عن العمل تمثل سلوكاً ضمنياً ، أو مستتراً ، يكمن في وجدان الفرد ، وقد تظل هذه المشاعر كامنة في نفس الفرد ، وقد تظهر في سلوكه الخارجي الظاهر (الشرايدة ، 2010 : 60) .

إن رضا الفرد عن عمله يمكن اعتباره نتاجاً لاتجاهات مختلفة يحملها الفرد نحو مهنته ونحو عوامل متعلقة بها ، ونحو الحياة بوجه عام (فليه وعبد المجيد ، 2005 : 259) .

وقد أشار كل من جان و هولدي (Gunn & Holdway,1986) إلى أن الرضا الوظيفي لمديري المدارس يتحقق من خلال شعورهم بالإنجاز حال كونهم مديرين ، ومدى تأثير العمل في حياتهم الخاصة ، بالإضافة إلى مدى تجاوب المعلمين معهم ، وفي المقابل فقد أكد بوجلر (Bogler,1999) إلى أنه كلما كانت نظرة مديري المدارس لمهنتهم تتمحور حول حياتهم كانوا أكثر رضاً (الأغبري ، 2002 : 170) .

وقد اهتمت العديد من الدراسات الأجنبية بموضوع الرضا الوظيفي لمديري المدارس ومن هذه الدراسات: دراسة (Lombardo,2005) ، ودراسة (Stemple,2004) ، ودراسة (Newby,1999)، وتناولت دراسات أخرى موضوع الرضا الوظيفي لمديري المدارس وعلاقتها ببعض المتغيرات ومن هذه الدراسات دراسة (Federici& Skadvik,2012) ، ودراسة (Hulpia& Devos,2009)، ودراسة (Chinapha,2008) ، ودراسة (Johnson & Holdway,2006) .

وتناولت العديد من الدراسات العربية موضوع الرضا الوظيفي لمديري المدارس منها دراسة (البلادي ، 2011) ، ودراسة (البابطين ، 2007) ، ودراسة (اليماني وأبو قحوص ، 2005)، ودراسة (السرحان ، 2003) ، ودراسة (تيم ، 1999) ، واهتمت دراسات عربية أخرى بموضوع الرضا الوظيفي لمديري المدارس وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل دراسة (عياد ، 2010) ، ودراسة (الزهراني ، 2008) ، ودراسة (العلي ، 2009) ، ودراسة (القاروط ، 2006) .

و من خلال ما تقدم يتبين أهمية الرضا الوظيفي لمديري المدارس والذي يعتبر من أهم العوامل ذات التأثير الإيجابي في تحسين أداء العاملين في المدرسة ، والمساهمة الفاعلة في تطوير العملية التعليمية .

إن تحول المدرسة التقليدية إلى مدرسة متعلمة والنجاح في تبني مفهوم المنظمة المتعلمة والالتزام بأبعادها قد يقود إلى زيادة في درجة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس ، وتسعى هذه للتحقق من وجود علاقة بين درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة ودرجة الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات هذه المدارس .

ومن خلال عمل الباحث كنائب مدير في مدارس وكالة الغوث الدولية وتلقيه الدورات ، ومن خلال حضوره لورشات عمل وقناعته في أهمية أن تتحول المدرسة من مدرسة تقليدية إلى مدرسة متعلمة يتم من خلالها توفير التطوير المهني للعاملين بشكل مستمر ، مما يؤدي إلى تحسين الممارسات التعليمية ، وزيادة تحصيل الطلبة .

ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث للكشف عن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمديرين ، لاقتناع الباحث الشديد بأنَ تبنّي فكرة المدرسة كمنظمة متعلمة من قبل مديري المدارس ومحاولة تطبيقها في مدارسهم سيكون له أثر كبير في تحسين العمل المدرسي ، وبالتالي تحسين نوعية المخرجات وجودتها .

❖ أسئلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

" ما **درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها، وعلاقتها بالرضا الوظيفي لديهم؟** "

وقد انبثق من التساؤل الرئيس السابق التساؤلات الفرعية التالية:

1- ما درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (**$\alpha \leq 0.05$**) في متوسط تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارسهم تعزى للمتغيرات التالية : (مستوى المدرسة – الجنس – عدد سنوات الخدمة كمدير مدرسة – المؤهل العلمي) ؟

3- ما درجة الرضا الوظيفي لدى مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة ؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (**$\alpha \leq 0.05$**) في متوسط تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لدرجة الرضا الوظيفي تعزى للمتغيرات التالية: (مستوى المدرسة – الجنس – عدد سنوات الخدمة كمدير مدرسة – المؤهل العلمي) ؟

5- هل توجد علاقة بين درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة ودرجة الرضا الوظيفي لدى مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة ؟

❖ **فروض الدراسة**

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (**0.05**≥α) في متوسط تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارسهم تعزى لمتغير الجنس (ذكر – أنثى) .

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (**0.05**≥α) في متوسط تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارسهم تعزى لمتغير مستوى المدرسة (ابتدائي – إعدادي) .

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (**0.05**≥α) في متوسط تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارسهم تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة كمدير مدرسة (أقل من 5 سنوات ، 5-10 سنوات ، أكثر من 10 سنوات) .

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (**0.05**≥α) في متوسط تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارسهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ليسانس / بكالوريوس – ماجستير فأعلى) .

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (**0.05**≥α) في متوسط تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لدرجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس (ذكر – أنثى) .

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (**0.05**≥α) في متوسط تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لدرجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير مستوى المدرسة (ابتدائي – إعدادي) .

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (**0.05**≥α) في متوسط تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لدرجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة كمدير مدرسة (أقل من 5 سنوات ، 5-10 سنوات ، أكثر من 10 سنوات) .

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (**0.05**≥α) في متوسط تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لدرجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ليسانس / بكالوريوس – ماجستير فأعلى) .

9 – لا توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى (**0.05**≥α) بين متوسط تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة ومتوسط تقديراتهم لدرجة الرضا الوظيفي .

❖ أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى :

1- قياس درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها .

2- الكشف عن دلالة الفروق في متوسطات تقديرات مديري المدارس لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات الدراسة (مستوى المدرسة – الجنس – عدد سنوات الخدمة كمدير مدرسة – المؤهل العلمي) .

3- تحديد درجة الرضا الوظيفي لدى مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة .

4- الكشف عن دلالة الفروق في متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لدرجة رضاهم الوظيفي تعزى لمتغيرات الدراسة (مستوى المدرسة– الجنس – عدد سنوات الخدمة كمدير مدرسة – المؤهل العلمي) .

5- تحديد العلاقة بين متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة ومتوسط تقديراتهم لدرجة الرضا الوظيفي .

❖ أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من ارتباطها بمفهوم المنظمة المتعلمة والذي يعتبر من أحدث المفاهيم الإدارية التي تحدث نقلة نوعية داخل المدرسة وخارجها ، وتجعلها تواكب التغير المستمر فتحافظ على بقائها واستمرارها ، وتستطيع أن تتنبأ بالمشكلات المستقبلية فتتجنبها وتعمل على دعم التنمية المهنية المستمرة بتشجيعها لثقافات التعلم واحترامها وتوفير الأجواء لها .

ومن هنا جاءت هذه الدراسة عن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر مديريها وعلاقتها برضاهم الوظيفي لاعتقاد الباحث بأن التبني الصحيح لهذا النوع من المفاهيم الإدارية وتطبيقها في المدارس سيكون له الأثر الكبير في تحسين أداء المدارس وتطويره بشكل عام ومدارس وكالة الغوث بشكل خاص ورفع كفاءتها .

وتكمن أهمية الدراسة في الجوانب التالية :

1- أنها تتناول مفهوماً من أحدث المفاهيم الإدارية وهو المنظمة المتعلمة ، وتلقي الضوء على الاتجاهات الحديثة والمعاصرة التي تناولته، ومدى تطبيقه في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة.

2- تعتبر الدراسة الأولى – حسب علم الباحث – التي تناولت درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة .

3- تقدم الدراسة – إن شاء الله – صورة حقيقية للقائمين على العملية التعليمية التعلمية في دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث عن مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة .

4- تقدم الدراسة – إن شاء الله – صورة حقيقية للقائمين على العملية التعليمية التعلمية في دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث عن درجة الرضا الوظيفي لمديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة .

5- تعد الدراسة الوحيدة – حسب علم الباحث – التي ربطت بين تقديرات المديرين لتوافر أبعاد المنظمة المتعلمة ورضاهم الوظيفي .

6- قد تسهم هذه الدراسة في زيادة اهتمام مديري مدارس وكالة الغوث بالعمل على تحويل مدارسهم من منظمات تقليدية إلى منظمات متعلمة .

7- قد يستفيد من هذه الدراسة العاملون في مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث ، ومديرو المدارس، والباحثون والدارسون في موضوع المنظمات المتعلمة بشكل خاص .

❖ **حدود الدراسة**

تحدد الدراسة بالحدود التالية :

1- الحد اللغوي : استخدم الباحث اللغتين العربية والإنجليزية .

2- الحد الموضوعي (الأكاديمي) :

- التعرف إلى درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر مديريها ضمن الأبعاد التي حددها بيتر سينج (Peter Senge).
- تحديد درجة الرضا الوظيفي لمديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة ضمن المجالات التالية : (أعباء المؤسسة – العلاقة مع المعلمين – الترقيات والحوافز – العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور) .
- تحديد علاقة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر مديريها بدرجة الرضا الوظيفي لديهم .

3- الحد المكاني : اقتصرت الدراسة على محافظات غزة .

4- الحد المؤسسي : يقتصر على المدارس الابتدائية والإعدادية التابعة لوكالة الغوث بمحافظات غزة.

5- **الحد البشري** : اقتصرت الدراسة على مديري مدارس وكالة الغوث ومديراتِها في محافظات غزة.

6- **الحد الزماني** :طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012-2013 م.

❖ **مصطلحات الدراسة**

1- المنظمة المتعلمة :

تعرف المنظمة المتعلمة بأنها : " المنظمة التي تعمل باستمرار على زيادة قدرتها وطاقتها على تشكيل المستقبل الذي ترغب في تحقيقه من خلال التنبؤ بالتغيير والاستعداد له والاستجابة لمتطلباته " (Senge , 1994:8) .

وتعرف أيضاً بأنها : " مؤسسة تتعلم ، وتشجع التعلم بين العاملين فيها ، وتعزز تبادل المعلومات بين العاملين فتخلق قوة عاملة ترتقي فيها المعرفة باستمرار ، فيما يترتب على ذلك وجود منظمة على درجة عالية من المرونة ، ويكون فيها العاملون أكثر تقبلاً للأفكار الجديدة وأقدر تكيفاً مع التغيرات ، في إطار رؤية مشتركة للجميع " (Kazimierz , 2003) (الوارد في : طرخان ، 2005 : 5).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها : " المدرسة التي تتعلم وتشجع التعلم باستمرار، لجميع العاملين فيها والعمل على رفع كفاياتهم ، وكفايات الطلاب من خلال العمل الفريقي ، وتشجيع التعاون والحوار ، ودعم الإبداع والتطوير المستمر والتنبؤ بالتغيير والاستعداد للمستقبل ، بحيث يتم تحقيق أهداف المدرسة بكفاءة وفعالية " .

2- أبعاد المنظمة المتعلمة :

من خلال اطلاع الباحث على تعريف أبعاد المنظمة لبيتر سينج يعرف الباحث أبعاد المنظمة المتعلمة إجرائياً بأنها : " تلك الاستراتيجيات والأدوات التي يجب الإلمام بها من قبل كل مدرسة تسعى للتحول إلى منظمة متعلمة " ، وتتمحور هذه الأنشطة تحت خمسة أبعاد رئيسة وهي :

- ❖ التفكير النظمي **(Systematic Thinking).**
- ❖ تمكن الأفراد **(Personal Mastery) .**
- ❖ نماذج العمليات العقلية **(Mental Process Model) .**
- ❖ بناء الرؤى المشتركة **(Shared Vision).**
- ❖ التعلم الفريقي **(Team Learning) .**

3- مدارس وكالة الغوث :

" أي مؤسسة تعليمية غير حكومية أو خاصة تديرها أو تشرف عليها وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين ، وتقوم بتدريس المنهاج المتبع في المدارس الحكومية " (وزارة التربية والتعليم العالي ، 2007 : 5) .

4- مدير المدرسة :

" هو الموظف المكلف من دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث لإدارة المدرسة ، وقيادتها ، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة فيها ، والمشرف الدائم فيها لضمان سير العملية التربوية ، وتنسيق جهود العاملين فيها ، وتوجيههم ، وتقويم أعمالهم من أجل تحقيق رسالة المدرسة والأهداف العامة للتربية" (نشرات وكالة الغوث ، 2006) .

5- محافظات غزة :

هي جزء من السهل الساحلي تبلغ مساحته (365) كم مربع ، ويمتد هذا الجزء على الشاطئ الشرقي للبحر المتوسط بطول (45) كم ، وبعرض ما بين (6 – 12) كم ، ومع قيام السلطة الوطنية الفلسطينية تم تقسيم قطاع غزة إدارياً إلى خمس محافظات وهي :

" محافظة شمال غزة ، ومحافظة غزة ، ومحافظة الوسطى ، ومحافظة خان يونس ، ومحافظة رفح " (وزارة التخطيط والتعاون الدولي الفلسطينية ، 1997 : 14) .

6- الرضا الوظيفي :

يعرفه (عبد الخالق ، 1982) بأنه : " الحالة التي يتكامل فيها الفرد مع وظيفته وعمله فيصبح إنساناً تستغرقه الوظيفة ويتفاعل معها من خلال طموحه الوظيفي ورغبته في النمو والتقدم ، وتحقيق أهدافه الاجتماعية من خلالها ، ويمكن تسمية الفرد حينئذ بالشخص المتكامل " (عبد الخالق ، 1982 :78) .

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه : " الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة من مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة على مقياس الرضا الوظيفي المستخدم في هذه الدراسة " .

الفصل الثانـي

الإطار النـظري للدراسة

- المحور الأول : المنظمة المتعلمة
- المحور الثاني : الرضا الوظيفي

المحور الأول : المنظمة المتعلمة

تعتبر المنظمة المتعلمة منظمة القرن الحادي والعشرين الذي يتميز بسرعة التغير ، والتحديات العالمية في شتى المجالات ، والثورات التكنولوجية المتلاحقة ، حيث يعتبر مفهوم المنظمة المتعلمة من المفاهيم التي شاعت حديثاً ، وبدأ استخدامها في الشركات والمصانع ، ثم انتقلت حديثاً إلى مجال التعليم حيث يسعى المربون إلى تطبيق هذا المفهوم لتتحول المدارس من شكلها التقليدي إلى مدارس متعلمة تسعى إلى التعلم المستمر؛ من خلال جهود العاملين فيها وسعيهم الدؤوب والمستمر للتطور وإحداث التغيير .

ومما لا شك فيه أن مفهوم المنظمة المتعلمة والموضوعات التي يشتمل عليها واحدٌ من أكثر المجالات الإدارية حداثةً واهتماماً في الآونة الأخيرة ، ويجد المتتبع للأدبيات العلمية اختلافات واضحة بين رجال الفكر ، فيما يتعلق بدراسة المنظمة المتعلمة ، ويرجع ذلك إلى أن مفهوم المنظمة المتعلمة يضم عدداً كبيراً من المفاهيم والقضايا المتأصلة في مجالات علمية محددة (الفاعوري ، 2008 : ك) .

ولأن المنظمات المتعلمة تمتلك فلسفةً جديدةً في مجال العمل الإداري تؤكد على ضرورة إيجاد واكتساب المعرفة ونقلها بسرعة إلى جميع المستويات الإدارية ، وهي التي تملك قوة وقابلية مضاعفة على التعلم والتكيف والتغيير (السالم ، 2005 ، 33) .

ورغم أن منظري المنظمة المتعلمة استهدفوا عالم العمل والشركات ولم يستهدفوا جمهور التربويين إلا أن أفكار المنظمة المتعلمة تنطبق على عالم التربية بل إن كثيراً من التربويين يشعرون بأن هذه الأفكار ليست خاصة بعالم العمل بل بالتعلم الإنساني وطرق التفكير والتفاعل الجديدة التي نحتاج إليها في القرن الحادي والعشرين قرن التغيير والاعتماد المتبادل ، وفوق ذلك لا يوجد في أفكار المنظمة المتعلمة ما يفصل التربية عن عالم العمل بل يمكن القول :إن مقولات المنظمة المتعلمة مقولات تربوية أكثر منها اقتصادية (عطاري وآخرون ، 2007 : 347) .

وهكذا فرض هذا العصر على جميع المنظمات – وفي طليعتها المنظمات التربوية – تغيير ممارساتها ومسلماتها ، وإعادة التفكير بكل أنشطتها ، وتطوير أدائها ، والأخذ بمفاهيم قيادة إدارية جديدة ، محورها التحول لتصبح منظمات متعلمة (سلطان وخضر ، 27:2010) .

وسنورد فيما يلي بشيء من التفصيل موضوع المنظمة المتعلمة .

❖ نشأة مفهوم المنظمة المتعلمة

لم يكن ظهور مفهوم المنظمة المتعلمة فجائياً أو ضمن مرحلة زمنية قصيرة، بل تطور ضمن مراحل متدرجة وعلى امتداد سنوات طويلة ، فوصف المنظمة بالنظام المتعلم أو الساعية إلى التعلم، ليس بجديد .. فقد وجد في الإدارة العلمية كيف كان تايلور (Taylor) يحاول نقل ما يعرفه من مبادئ الإدارة العلمية إلى العاملين ؛ لتكون المنظمة أكثر كفاءة .

ورأينا المحاولات التي قدمها فايول (Fayoul) من أجل تعليم المديرين جملة من المبادئ الإدارية من أجل ضمان نجاحهم في العمل الإداري .وأيضاً كيف ركز ماكس ويبر (Max Weber) عبقريته في كيفية إدارة المنظمات الكبيرة ، وما الاشتراطات التي يجب توفيرها في المنظمة من أجل النجاح في تحسين إنتاجية العاملين وزيادة فاعلية المنظمات وكفاءتِها في تحقيق أهدافها (السالم ، 2005 : 22) .

ويتضح من خلال الكتابات في هذا الموضوع أن فكرة المنظمة المتعلمة قد بدأت منذ السبعينيات من القرن العشرين ، حيث اشتقت من عمل أرجريس و سكون (Argyris & Schon ,1978) عن التعلم التنظيمي ، كما تعزى إلى الدراسات التي قام بها ريفانس (Revans , 1983) .

وتذكر كورس (Cors,2003) بأن مؤسسي مفهوم منظمة التعلم هم بيتر سينج " Peter Senge " وكريس أرجريس " Chris Argyris " و دونالد سكون " Donald Schon " ، و مارجريت ويتلي " Margaret Wheatley " (Cors,2003: 4) ، ويذكر بنيامين (Benjamin, 2009) أن من مؤسسي مفهوم منظمة التعلم أيضاً مارسيك وواتكنز " Marsick & Watkins " و بدلر وبويدل وبورجوين " Pedller & Boydell & Burgoyne " حيث تناولوا مفاهيم مختلفة للمنظمات المتعلمة وقدموا بديلاً متماسكاً لمنظور تغير الأنظمة الموجودة داخل المدرسة (Benjamin, 2009:19-20).

ويعتبر الظهور الحقيقي لهذا المفهوم – بوصفه توجهاً إدارياً جديداً – في عام (1990) عندما نشر سينج (Senge,1990) كتابه الموسوم بالضابط الخامس (The fifth discipline) عن مسؤولية المنظمات عن التكيف مع التطورات التي يشهدها العالم المعاصر ، والتي تتسم بالتغيرات السريعة والفوضى والاضطراب ، مما يتطلب التحول من منظمات تقليدية إلى منظمات تعليمية تعلمية (الشريفي وآخرون ، 2012 : 210) .

وقد انطلق مصطلح المنظمة المتعلمة من البحث في التعلم المنظمي ، حيث يعد مفهوم التعلم المنظمي مفهوم قديم نسبياً يعود إلى الخمسينيات عندما ذكره هيربرت سيمون (Herpert Simon) لأول مرة عام 1953 من القرن الماضي، حيث انتشر في نظريات النظم الحيوية والنظم الإدارية ، وقد عرفه سيمون على أنه " الوعي المتنامي بالمشكلات النظمية والنجاح في تحديد هذه المشكلات وعلاجها من قبل الأفراد العاملين في المنظمات ، بما ينعكس على عناصر ومخرجات المنظمة ذاتها " (الطويل و عبابنة ، 2009 : 71) . وتؤكد العديد من الدراسات على وجود درجة من التشابه بين المنظمة المتعلمة والتعلم المنظمي وهي تأكيد أهمية وحيوية التعلم ، وأن الأفراد وما يملكون من مهارات وخبرات هم العامل الأساسي في تفوق المنظمة ، ويعد التعلم المنظمي مقدمة وشرط سابق ودائم لتكوين المنظمة المتعلمة (عبابنة ، 2007 : 30) .

وقد شاع مفهوم المنظمة المتعلمة في أوائل السبعينيات من القرن الماضي من قبل التربويين الأساسيين مثل : شاين (Schien , 1985) ، وسينج (Senge,1990) ، وغارفين (Garvin,1993) ، وأشارت كيزر (Kezeir , 2005) إلى أن سبب ظهور المنظمة المتعلمة هو أن الأمريكان وجدوا أنفسهم غير قادرين على مواجهة تحديات البيئة الخارجية في منظماتهم في ظل سيادة الثقافات البيروقراطية غير المرنة ، والأعمال الروتينية التي تحد من التفكير الإبداعي ؛ لذا جاءت المنظمة المتعلمة القابلة للتكيف والمرونة ، والمعتمدة على التجربة والتجديد ، ويعد نموذج سينج(Senge ,1990) النموذج المثالي من بين النماذج التي قدمها العلماء (سلطان وخضر ، 2010 : 34) .

وفي هذا الإطار تقول ديرلوف (Derlof , 2002) : إن عليكم نسيان أفكاركم القديمة البالية بشأن القيادة ، وإن أعظم المؤسسات نجاحاً في التسعينيات ستكون ما يطلق عليه اسم المؤسسة المتعلمة ، ويرى بعض الباحثين أن المنظمات التي تتبنى مفهوم المنظمة المتعلمة تسعى إلى توفير فرص التعلم المستمر واستخدامه في تحقيق الأهداف ، وربط أداء العامل بأداء منظمته ، وتشجيع البحث والحوار والمشاركة والإبداع كمصدر للطاقة والقدرات والتجديد والتفاعل مع البيئة (الحواجرة ، 2010 : 225) .

وقد ازدادت الكتابات في الآونة الأخيرة عن موضوع المنظمة المتعلمة وتبني هذا المفهوم ومحاولة تطبيقه في الكثير من المؤسسات وخاصةً المدارس وتحولها من أنظمة تقليدية إلى أنظمة متعلمة .

❖ مفهوم المنظمة المتعلمة

إن مفهوم المنظمة المتعلمة حديث نسبياً حيث بدأ تداوله بشكل كبير وازداد انتشاره في بداية التسعينيات من القرن الماضي ، عندما ظهر لأول مرة عام (1990) على يد الأب الروحي للمنظمة المتعلمة بيتر سينج (PeterSenge) في كتابه الضابط الخامس (The fifth discipline) ، وقد بين سينج (Senge) أنه لا أحد يستطيع أن يضع مفهوماً معيارياً محدداً للمنظمة المتعلمة .

ونظراً لأن مفهوم المنظمة المتعلمة مفهوم جديد في الفكر الإداري المعاصر ، ولأنه سيكون من الصعوبة إيجاد اتفاق موحد حول ماهيته نظراً لاحتوائه على عدد كبير من المفاهيم والقضايا المتصلة في مجالات علمية متعددة ، اتجه الباحثون إلى دراسته من زوايا متعددة ، ومن منظور مختلف ، كل بحسب الزاوية أو المنطق الذي اعتمده كوسيلة للبناء ، وهو السبب الرئيس لهذا التباين (السالم ، 2005 : 29-30) .

وقد تباينت التعريفات التي قدمها الباحثون والمفكرون عن المنظمة المتعلمة باختلاف مذاهبهم الفلسفية ، وتنوع تجاربهم ، وتعدد تخصصاتهم ، وسنورد فيما يلي أبرز التعريفات التي تناولت مفهوم المنظمة المتعلمة .

عرفها سينج (Senge , 1994) بأنها : " المنظمة المتعلمة تعمل باستمرار على زيادة قدراتها وطاقاتها لتشكيل المستقبل الذي ترغب في تحقيقه ، خلال التنبؤ بالتغيير والاستعداد له والاستجابة لمتطلباته " (Senge ,1994 : 4) .

ويضيف سينج (Senge 2004 ,) بأنها : " منظمة 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 باستمرار (Senge , 2004 : 8) .

ويلاحظ من التعريفات السابقة تركيزها على الجانب الإنساني في المنظمة ، حيث يتعلم الأفراد أولاً كفايات ومهارات تمكنهم من تحقيق قدر مهم من التمكن الشخصي ، ثم تدمج هذه الكفايات والمهارات مع العاملين الآخرين ضمن رؤية المؤسسة ورسالتها في عمل جماعي موحد ينتج عنه تحقيق الأهداف المرغوب فيها (الطويل وعبابنة ، 2009 : 86) .

ويعرفها بيدلر (Pedller, 1995) مؤلف كتاب الشركة المتعلمة (The learning company) أنها : " المنظمات التي تسعى لوضع الأسس اللازمة لتسهيل عملية التعلم ، وتكيف نفسها لتتلاءم مع هذه العمليات " ويتضمن هذا المفهوم نقطتين أساسيتين :

أ. ضمان استمرارية عمليات التعلم وتطوير قدرات العاملين بالمنظمة .

ب. التطوير الذاتي المتواصل للمنظمة ككل ، والعمل على وضع قنوات تربط تعلم الأفراد بسياسات المنظمة واستراتيجياتها (Pedller, 1995: 23).

ويعرفها مويلانين (Moilanen , 2001) بأنها : " منظمة تدار بشكل واعٍ ومنظم من خلال التركيز على عملية التعلم ، باعتبارها أحد العناصر الجوهرية في قيمها ورؤاها وأهدافها كما في عملياتها اليومية (Moilanen , 2001 : 7) .

ونستنتج من خلال هذا التعريف أن المنظمة يجب أن تعمل على إزالة العوائق التي تقف أمام عملية التعلم ، وتحتاج هذه المنظمات إلى إدارة واعية ومنظمة تركز على التعلم بالمشاركة والعمل الفريقي .

أما واتكنز وجلومبسكي (Watkins & Golembiewski , 1995) فيريان أنها : المنظمة التي تقوم ببناء أنظمة لها القدرة والقابلية للحصول على المعرفة ضمن خطة طويلة الأجل، تمكنها من إجراء عمليات تغيير مستمرة(Watkins&Golembiewski ,1995 : 88).

وقد عرفها 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" (أبو حشيش ومرتجى ، 2011 : 402) .

واستنتجت (النسور، 2010) بعد استعراضها لمجموعة من التعريفات بأن المنظمة المتعلمة هي : " منظمة متمكنة من اكتساب المعرفة وتسعى لتطوير المهارات المعززة لفهم وإدراك إدارتها ، وتعبر عن رؤية مستقبلية بتركيزها على أن المنظمة نشاط اجتماعي ، وأنها تتبنى العلاقات التعاونية من أجل تقوية المعرفة والخبرة والقدرات وأساليب الإنجاز" (النسور ، 2010 : 16) .

ويعرفها (العلي وآخرون ، 2006) بأنها : " المنظمة التي تطور باستمرار قدراتها على التكيف والتغيير من خلال سلسلة التفكير والتفاعل مع التغير " (العلي وآخرون ، 2006 : 334) .

ويلاحظ من التعريفات السابقة أن المنظمة المتعلمة يجب أن تسعى دائماً للتغيير والتطوير والتكيف معهما ، ولا تكتفي بما هو موجود ، وتعمل جاهدةً على تبني استراتيجية التعلم والحصول على المعرفة ؛ وذلك لتحقيق التطور المستمر في أدائها ومواكبة كافة المستجدات في جميع المجالات .

وقد أورد (البغدادي والعبادي ، 2009) عدة تعريفات للمنظمة المتعلمة :

- منظمة تسهل التعلم للجميع من أعضائها ودائماً تنقل نفسها إلى مواقع أفضل .
- هي تلك المنظمة التي تقوم بشكل مسبق باكتساب ، وإيجاد ، ونقل المعرفة الجديدة والتي تقوم بتغيير سلوكها باستمرار على أساس تلك المعرفة الجديدة وعلى أساس النظرة المستقبلية.
- منظمة تملك طاقة للتحسين المستمر لفاعليتها ، ولأعضائها ، لإيجاد طرائق أفضل وجديدة، لتنظيم جهودهم باتجاه تحقيق الأهداف والتي هي مهمة لهم .
- تلك المنظمة التي يكون فيها كل فرد مشغول في تعريف وحل المشكلات والتحسين المستمر ؛ مما يمكن المنظمة من التحسين والتجريب باستمرار ، وبهذا تزداد جدارتها (البغدادي والعبادي ، 2009 : 48 – 49) .

من خلال ما تقدم نجد أن هناك الكثير من الاجتهادات والمحاولات لتعريف وتحديد مفهوم المنظمات المتعلمة ، ومع هذا التعدد في التعريفات إلا أن هناك اتفاقاً عاماً بين معظم الكتَّاب والباحثين على أن المنظمات المتعلمة هي التي :

- تسعى وبشكل مستمر إلى تعزيز قدراتها على اكتساب وتطوير وإيجاد المعرفة.
- تعمل على صياغة رؤيتها ومستقبلها على أساس مخرجات هذه المعرفة .
- تتبنى رؤية مشتركة للعاملين لتحقيق أهداف المنظمة .
- تحقق التغير والتكيف المنظمي الذي يتناسب والتغير في البيئة الخارجية .
- تحتاج إلى تكاتف جهود القاعدة والقمة ولا تتحقق بجهود الإدارة العليا فقط .

❖ أنماط التعلم في المنظمة المتعلمة

تسعى جميع المنظمات والمؤسسات إلى التطور وخاصة في زمن الثورة المعرفية والتكنولوجية الهائلة التي يتميز بها هذا العصر ، ومن ضمن هذه المؤسسات المدارس فهي مطالبةٌ أكثر من أي وقت بأن تواكب التطورات والتغيرات والمستجدات ، وذلك لترسيخ ثقافة التعلم المستمر في المدرسة لدى إدارتها ومعلميها وطلبتها .

وقد أشار سينج (Senge,2004) إلى أن الحاجة إلى فهم التعلم وكيفية تعلم المنظمات وتحقيق التراكم في هذا التعلم (تراكم معرفي بالأساس) هي اليوم أكثر إلحاحاً من أي وقت مضى ، وأضاف إلى أن النموذج القديم (الإدارة الأعلى تفكر) The top thinks والمستويات الإدارية الأخرى تطبق The local acts لم يعد مفيداً ولا يستطيع البقاء في عالم المنافسة القائم على التعلم (Senge,2004:262-263) .

إن من أهم التحديات التي تواجه المنظمات هو كيف تستطيع كل منظمة أن تدمج الأفراد في عملية التعلم ، وكيف تستطيع أن تتعلم بدرجة أسرع من المنافسين وربما قد يصبح التعلم المصدر الوحيد للميزة التنافسية المؤكدة (ياسين ، 2007 : 123) .

والمدرسة التي تقودها إدارة تسعى لبناء منظمة تعلم لابد أن تضمن التزاماً عالياً من كل أفرادها العاملين بضرورة التعلم ، فيما تمنح القيادة المدرسية اهتماماً خاصاً للارتقاء بالجوانب المعرفية والمهارية للهيئة التعليمية العاملة فيها ، وبناء " شراكة تعلم " مع جميع المستفيدين من التعلم (طرخان ، 2005 : 11) .

ويؤكد (نجم ، 2005) على أن ثمة فرقاً بين التدريب والتعليم وبين التعلم حيث إنه في التدريب والتعليم هناك حالة ساكنة يتم نقلها من الخبير إلى المتدرب أو الطالب بكل ما يعنيه ذلك من هرمية واتصال أحادي الاتجاه في الغالب ، ولكن مع التعلم فإن انتقال المعرفة أو الخبرة أو المهارة يتم بطريقة التبادل والتفاعل والتشارك بين الطرفين في علاقة تتجاوز الجانب الرسمي إلى اللا رسمي ، ومن النقل الآلي إلى التفاعل الإنساني (نجم ، 2005 : 244) .

وهذا ما تسعى إليه المنظمة المتعلمة وهو أنه ومن خلال التعلم لا يتم اكتساب المعلومات الجديدة فحسب وإنما توسيع القدرة على إنجاز الأهداف (خيرة،2011: 18).

ويتضح من خلال ما سبق أن التعلم ضروري لكل مؤسسة تسعى لأن تكون منظمة متعلمة ، ولا يكون التعلم متمركزاً في صانعي القرار أو الإدارة العليا بل يجب أن يكون سمة لكل من يعمل في المؤسسة وأن ينتشر في كل أرجائها ويصبح جزءاً رئيساً من عملياتها ، وقد تناولت العديد من الكتابات موضوع أنماط التعلم في المنظمة المتعلمة وسنورد بعضها كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (2.1)
أنماط التعلم في المنظمة المتعلمة

Senge 1990	Pedller 1995	Guns 1997	Garrat 2001
♦ التعلم الفردي ♦ التعلم الفريقي (الجماعي) ♦ التعلم المنظمي	♦ التعلم المعرفي ♦ تعلم مهارات عمل جديدة ♦ التعلم للتكيف ♦ تتعلم لكي تتعلم	♦ تعلم المهمة ♦ التعلم الثقافي ♦ التعلم المنظمي ♦ تعلم القيادة ♦ التعلم الاستراتيجي ♦ التعلم الريادي ♦ التعلم التأملي ♦ التعلم التحويلي ♦ التعلم الفريقي	♦ التعلم السياسي ♦ التعلم التشغيلي ♦ التعلم الاستراتيجي

المصدر : الباحث اعتماداً على الأدبيات

ويلاحظ من خلال الجدول السابق أن هناك اتفاقاً في بعض أنماط التعلم واختلاف في أنماط أخرى ، ويرجع ذلك لاختلاف نظرة كل منهم للتعلم ، وسنورد بشيء من التفصيل أنماط التعلم عند سينج (Senge) وذلك لمناسبتها موضوع الدراسة .

1. التعلم الفردي :

يحدث التعلم الفردي عندما يكتسب الفرد معرفة جديدة ، أو يكتشف مشكلات ويصححها عن طريق التغيير في السلوك والافتراضات لزيادة قدراته الاستيعابية (السالم ، 2005 : 65).

وتضيف (خيرة ، 2011) أن التعلم الفردي هو التغير الدائم نسبياً في سلوك الفرد ويحدث نتيجةً للخبرة المكتسبة من التجارب أو الممارسات السابقة والتي يتم تدعيمها عن طريق التغذية العكسية بشكل معين ، وللتعلم مبادئ محددة ، فلكي يتعلم الفرد لابد أن يكون لديه هدف معين يسعى إلى تحقيقه ، وأن يمتلك رغبة في التعلم ، وقدرة على التعلم ، إذن فالتعلم الفردي هو عملية إيجاد واكتساب المعارف من طرف الفرد (خيرة ، 2011 : 20) .

2. التعلم الفريقي (الجماعي) :

يحدث التعلم الفريقي في فرق التعلم و المجموعات الخاصة التي تكتسب المعرفة ، وتعمل بشكل دائم على تحقيق مشاركتها ونقلها بصورة صحيحة لجميع الأعضاء أولاً ثم إلى المنظمة (السالم ، 2005 : 65) .

ويؤكد سينج (Senge) أنه لا يكفي أن يتعلم شخص واحد ثم يقوم بتحديد ما تحتاجه المنظمة ويتبعه الباقون ، وأنّ المنظمة التي ستنجح في المستقبل هي التي تكتشف كيف تستفيد من طاقة التعلم لدى جميع أفرادها (السويدان ، 2002 :7) .

3. التعلم المنظمي :

لقد ظلت الحاجة إلى أن تتغير المنظمات بصورة متواصلة ، والشغل الشاغل لمنظِّري التعلم التنظيمي . ومثلما هو الحال مع الأفراد ، لا بد أن تواجه المنظمات دائماً جوانب جديدة وغير مألوفة في ظروفها .

والحاجة آخذة في النمو في هذا الزمن المتسم باضطراد الاقتصاد والتغير التكنولوجي المتسارع (توفيق ، 2007 : 113) .

ويعتبر التعلم المنظمي بأنه الوسيلة التي من خلالها يكتشف الأفراد في المنظمات باستمرار كيف أنهم هم الذين يشكلون الواقع الذين يعملون فيه ، وأن باستطاعتهم تغيير الواقع (الطويل وعبابنة ، 2009 : 72) .

وقد سلَّم سينج (Senge) بأن هناك منظماتٍ كثيرةً تعاني حالة " عجز عن التعلم " ، ولعلاج هذا المرض وتعظيم قدرة المنظمة على التعلم طرح " المنظمة المعتمدة على التعلم " كنموذج عملي ، وقد ذهب إلى أن المنظمة المعتمدة على التعلم لديها القدرة على ممارسة التعلم التوليدي والتعلم التكيفي كمصدرين مستدامين للميزة التنافسية (توفيق ، 2007 : 114) .

ويرتكز التعلم المنظمي على التفكير الجماعي والتعلم المستمر الهادف إلى تمكين العاملين وتحسين أداء المؤسسة والارتقاء بها إلى التميز وزيادة قدراتها على التكيف مع التحديات العالمية الحالية والمستقبلية (خيرة ، 2011 : 23) .

ويعرف (السالم ، 2005) التعلم المنظمي بأنه : " الحالة التي يتم فيها تبادل المعرفة والمعلومات والخبرات بين الأفراد ، بغض النظر عن مستوياتهم التنظيمية ، والتي يتم على أساسها تغيير في الإجراءات والأنظمة التي تعيق عملية التعلم وتسبب المشكلات " (السالم ، 2005 :65).

ولتحقيق التعلم المنظمي في المؤسسة يجب توافر عدة شروط جوهرية تقف في مقدمتها استقطاب المعرفة التنظيمية ، تطوير ثقافة التعلم ، تحديث الذاكرة التنظيمية والمشاركة بالمعرفة الموجودة في ذاكرة المنظمة وحسب الطلب ، وذلك من خلال وسائل البحث والتطوير ، والتدريب وأدوات دعم الأداء (ياسين ، 2007 : 124 – 125) .

وقد أوضح لاشواي (Lashway , 1998) أن هناك مجموعةً من التغيرات التي يجب إجراؤها في المدرسة لنجاح تطبيق التعلم المنظمي وهي :

1. توفير الوقت اللازم للمدرسين للتأمل في العمل معاً .
2. توفير وسائل اتصال وتواصل فاعلة بين العاملين في المدرسة كالاجتماعات غير الرسمية والبريد الالكتروني .
3. التأكيد على سبل الحوار بدلاً من النقاش ، والبعد عن إصدار الأحكام ، وفحص الفرضيات وكل ما من شأنه إيجاد أنماطٍ من التعلم الجماعي .
4. التعلم في مجموعات صغيرة حيث يمكن إثارة الدافعية وتعزيز المشاركة بين المدرسين .

وأضاف أن التعلم التنظيمي الناجح في المدرسة يتطلب إعادة التفكير في دور القائد التربوي، حيث يجب أن ينظر إلى دور كل من القائد والمدير والمساعدين كقادة تعليميين مسئولين عن مساعدة المدرسة ، ويجب أن يكون ترسيخ الرؤية المشتركة جزءاً من دورهم الجديد ، كما يجب أن

يتجه القادة إلى البنى التنظيمية ، واقتناص الفرص أثناء العمل ونشر المعلومات التي تعمل على ضبط سير العمل المدرسي (Lashway , 1998).
http://www.edpsycinteractive.org/files/lrnorg.html

ويتضح مما تقدم أن الأفراد يتعلمون ، وكذلك المنظمات تتعلم ، وأنّ علم المنظمة أكبر من مجموع علم أفرادها ، وأن العامل الرئيس هو كيف ننقل علم الفرد إلى المنظمة ككل ، وكذلك فإن أنماط التعلم الثلاثة التي تم ذكرها متكاملة فيما بينها فالتعلم الفردي ينمي ويدعم التعلم الجماعي والعكس صحيح ، والتعلم الجماعي يدعم التعلم المنظمي ويطور المنظمة ويرتقي بها إلى منظمة متعلمة .

❖ الحاجة إلى المنظمة المتعلمة

أدت التطورات التكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية المتعددة إلى تغير بيئة العمل ، وظهور المنافسة الحادة بين المنظمات من أجل البقاء والاستمرار ، ولم تعد المؤسسات التربوية ومنها المدارس استثناءً ، بل أصبحت مطالبةً أكثر من أي وقت مضى بأن تواكب المستجدات العلمية والتغيرات المتتالية ، وأن تتحول إلى نظام دائم التعلم والتطوير ، فالمنظمة المتعلمة مفهوم إداري حديث وواعد ، يجب أن تتبناه المؤسسات التربوية .

ومن هنا أصبح لزاماً على قيادات المنظمات أن يخلصوا أنفسهم ويخلصوا منظماتهم من الأفكار والممارسات التقليدية والأشكال الهرمية ، والتي في الغالب تعيق عملية التغيير (الرشدان ، 2011).

وتشير كثير من الدراسات إلى وجود عديد من المبررات المؤدية إلى الحاجة للمنظمة المتعلمة، وقد عرضت بعض العوامل التي تفاعلت معاً لتبرز الحاجة للتحول إلى المنظمات المتعلمة منها:

- العولمة والتقنية .
- التحول الجوهري في عالم العمل .
- زيادة تأثير العميل والمعرفة .
- تغير أدوار وتوقعات العمال .

ويُذكر أن هذه العوامل مجتمعة تبرز ظهور المنظمات المتعلمة التي تحرص على اكتساب المعرفة وتوظيفها ونشرها ، وعلى تنمية القدرة على التعلم ، وتوفير بيئة تنظيمية مشجعة على التعلم الذاتي والمستمر (سلطان وخضر ، 2010 :23) .

وقد استطاع كاراش (Karash , 1995) الوقوف على أسباب عديدة تدفع بالمديرين نحو ضرورة التحول إلى منظمات متعلمة من بينها :

- لأننا نريد أداءً متميزاً ونرغب في تحقيق مزية تنافسية .
- لكي نتجنب الفشل وحالات التدهور .
- لكي نحسن قدراتنا في إدارة التغيير المخطط .
- من أجل شحذ همم العاملين في المنظمة نحو التزام وتفاعل أكثر في العمل .

http://world.std.com/~rkarash/GW-OL/ (Karash , 1995) .

وقد أضاف (السالم ، 2005) بعض الأمور منها :

- أن منظمات التعلم تعزز الأمل في نفوس العاملين في أن الأشياء ستكون أفضل في المستقبل .
- تهيئ منظمات التعلم للعاملين مناخاً ملائماً لأفكارهم الخلاقة .
- تقدم للعاملين مكاناً آمناً لتبني المخاطر الناجمة عن استخدام الأفكار الجديدة والسلوكيات والتحديات المطلوبة لتجاوز الواقع واكتشاف المجهول .
- يتم فيها احترام آراء كل شخص ، وأن الكمية التي تستطيع تقديمها لا تتحدد أهميتها بمركزه الوظيفي ، بل ما تملكه من أهمية في حد ذاتها . (السالم ، 2005 : 34-35) .

وقد أشار (Thomas & Allen,2006) لعددٍ من المبررات التي تبين الحاجة إلى تبني مفهوم المنظمة المتعلمة وهي : العالمية، وتكنولوجيا المعلومات ، والتغير في أساليب العمل ، زيادة تأثير المستفيدين ، المعرفة ، وتطوير أداء العاملين وتوقعاتهم (Thomas & Allen,2006: 123) .

وقد أضاف كاراش (Karash,1995) أن المنظمات المتعلمة هي بيئة صحية أكثر من غيرها لأنها:

- تغذي التفكير الإبداعي والمستقل .
- تزيد من قدراتنا على إدارة التغيير .
- تحسِّن النوعية .

- تضمن بيئة عمل فيها درجة عالية من الالتزام .
- تطمئن الأفراد على أن الأمور ستتحسن .
- تطلق العنان لنتائج أفضل .
- تستجيب لحاجة إنسانية أساسية وهي الحاجة للتعلم والتطور (Karash,1995).

ومن خلال استعراض وجهات النظر السابقة نجد أن هناك حاجةً ملحةً لتحول المدارس إلى منظمات متعلمة كي تستطيع مواكبة التطور والتقدم ، ولتستجيب لحاجة الإنسان من التعلم وتسد حاجته منه وزيادة المعرفة ويتضح ذلك في أن :

- التعامل مع التغيرات السريعة وغير المتوقعة يلزمها التحول من المنظمة التقليدية إلى المنظمة المتعلمة .
- المنظمة المتعلمة تتضمن تطوير مستوى أعلى من المعارف والمهارات .
- التعلم في المنظمة من أهم أسس نجاحها وبقائها واستمرارها .
- من خلال تبني مفهوم المنظمة المتعلمة يتم التأسيس لمستويات أعلى من الالتزام الشخصي والإبداع لدى العاملين .
- نريد منظمة التعلم حتى نكون قادرين على إنتاج أشياء مميزة وغير عادية في بيئة دائمة التغير.

❖ خصائص المنظمة المتعلمة

تعددت آراء الكُتّاب والباحثين حول خصائص المنظمة المتعلمة ، وما يميزها عن غيرها من المنظمات التقليدية ، وقبل تناول هذه الخصائص لابد من التنويه إلى أنّ هذه المنظمات ليس من السهل الوصول إليها ، ومن الضروري توفر أكبر قدر ممكن من هذه الخصائص لتوفير المناخ والبيئة التنظيمية التي يمكن توصيفها بالمنظمة المتعلمة وسنورد فيما يلي أهم خصائص المنظمات المتعلمة كما أشار إليها مجموعة من الكُتاب والباحثين :

- يتوفر لديها بيئة تنظيمية تغذي التعلم وتحرص على التعلم الجماعي والفردي .
- تستخدم نتائج التعلم للتحسين المستمر .
- تحرص على توفير الرؤية المشتركة .
- تستند أسس الحوافز والمكافأة فيها على الإبداع والابتكار (الرشدان ، 2011) .
- توفر فرص مستمرة للتعلم .
- تربط الأداء الفردي مع الأداء المؤسسي .
- نقل المعرفة بين أجزاء المنظمة وبين غيرها من المنظمات بسرعة وسهولة .

- استقطاب أفضل الطاقات البشرية المؤهلة (النسور ،2010 : 20) .
- التعلم من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات (البغدادي والعبادي ،2009 :72) .

وبحسب مجموعة من الباحثين تذكر (خضر ، 2009) أن المنظمة المتعلمة ينبغي أن تتصف بعدة خصائص منها :

- توفير فرص التعلم المستمر .
- استخدام التعلم في الوصول إلى تحقيق أهدافها .
- ربط الأداء الفردي بالأداء التنظيمي .
- تشجيع الاستفسار والحوار .
- التفاعل المستمر مع البيئة .
- التعاون .
- تعلم الفريق .
- زيادة مقدرة الأفراد على صياغة رؤية مشتركة .
- تشجيع التطور الذاتي المستمر للعاملين وزيادة مقدرتهم وطاقتهم ، وإثارة طاقات الابتكار لديهم .
- توفير مرونة عالية في التفاعل مع البيئة والمشاركة في اتخاذ القرارات (خضر ، 2009 : 79) .

ويشير (العلي وآخرون ، 2006) إلى أن المنظمة المتعلمة تتمتع بالخصائص الآتية :

- يشعر العاملون فيها بأنهم يقدمون عملاً مهماً لصالحهم ولصالح العالم .
- كل فرد فيها معني بطريقة أو بأخرى بالنمو والتقدم وتحسين قدراتهم الإبداعية .
- عمل الأفراد بمجموعتهم أكثر ذكاءً من عملهم منفصلين (التركيز على فرق العمل) .
- تصبح المنظمة معتمدة على قاعدة المعرفة من خلال تخزينها للمعارف وخاصة الضمنية منها.
- تستمد الرؤية المشتركة من المستويات الإدارية جميعها .
- العاملون مدعوون للتعلم عما يجري في كل المستويات الإدارية .
- يعامل كل فرد الآخر كزميل في إطار من الاحترام والثقة فيما يقوله ويفعله (العلي وآخرون ، 2006 : 334) .

وعلى الرغم من أن المنظمة المتعلمة تتميز عن غيرها من المنظمات بسمات عديدة ، إلا أن معظم علماء الإدارة والباحثين في التنظيم يجمعون على أنّ السرعة في التعلم هي السمة الرئيسة التي تتصف بها المنظمة المتعلمة (سلطان وخضر ، 2010 : 40) .

وقد حدد الباحثون مجموعة من الخصائص التي تميز منظمة التعلم عن غيرها من المنظمات التقليدية والجدول التالي يوضح أهمية ما يميز الاثنين من خصائص :

جدول رقم (2 . 2)

مقارنة بين خصائص المنظمة التقليدية وخصائص المنظمة المتعلمة

خصائص المنظمة التقليدية	خصائص المنظمة المتعلمة
❖ تمتلك هيكل تنظيمي عمودي	❖ تمتلك هيكل تنظيمي أفقي
❖ تمتلك ثقافة جامدة غير متطورة	❖ تمتلك ثقافة مكيفة ومتطورة مع البيئة
❖ تقوم بالمهام وفقاً للإجراءات الروتينية شديدة التعقيد في أكثر الأحيان	❖ تقوم بالمهام وفقاً لتفويض الأدوار وتمكين العاملين
❖ تعتمد استراتيجية تنافسية في التعامل مع المنافسين .	❖ تعتمد استراتيجية تفاوضية تعاونية عند التعامل مع المنافسين
❖ تعتمد النظم الرسمية لإنجاز الأعمال	❖ تعتمد أسلوب المشاركة بالمعلومات لإنجاز الأعمال
❖ تعتمد وجهة النظر التي تركز على الفرد أكثر من الجماعة في الإنتاج والتدريب وتقويم الأداء وتقديم الحوافز	❖ تعتمد وجهة النظر التي تركز على الجماعة في التعلم المنظمي والإنتاج وتقويم الأداء وتقديم الحوافز
❖ يعتمد أسلوب المركزية في أكثر الأحيان في اتخاذ القرارات	❖ يعتمد أسلوب التحفيز الايجابي أكثر من اعتمادها أسلوب التحفيز السلبي
❖ نظام شبه مغلق تجاه البيئة الخارجية	❖ نظام مفتوح ومكيف مع البيئة الخارجية
❖ القدرة الضعيفة على التكيف مع البيئة .	❖ القدرة العالية على التكيف مع البيئة
❖ معاملتها مع العاملين لا يشجعهم على الإبداع والابتكار وتجريب الابتكارات المبدعة	❖ تعاملهم مع العاملين يشجعهم على الإبداع والابتكار وتجريب ما تم ابتكاره في التطبيق العملي للوصول إلى نتائج أفضل
❖ قدرتها ضعيفة للاستفادة من تجاربها الماضية لضعف أو انعدام عنايتها بالذاكرة التنظيمية	❖ قدرتها عالية للاستفادة من تجاربها الماضية لوجود ذاكرة تنظيمية لديها معتني بها .
❖ تعتمد الأساليب التقليدية في حل المشكلات التي تواجهها باستمرار والتي لا تعتمد أسلوب البحث العلمي	❖ تعتمد أسلوب البحث العلمي في حلها للمشكلات التي قد تواجهها وفق أساليب علمية مبتكرة ومبدعة .
❖ تكون ثقة العاملين بسياساتها ضعيفة .	❖ تكون ثقة العاملين بسياساتها قوية .

المصدر : (طاهر ، 2011 : 129)

ومن أجل توافر الخصائص السابقة يقتضي التحول من المنظمة التقليدية إلى المنظمة المتعلمة من خلال التحول من الهياكل العمودية إلى الأفقية ، ومن المهام الروتينية إلى أدوار التمكين ، ومن أنظمة الرقابة الرسمية إلى مشاركة المعلومات ، ومن استراتيجية المنافسة إلى استراتيجية التعاون ، ومن الثقة المتصلبة إلى الثقافة المتكيفة (العلي وآخرون ، 2006 : 335-336) .

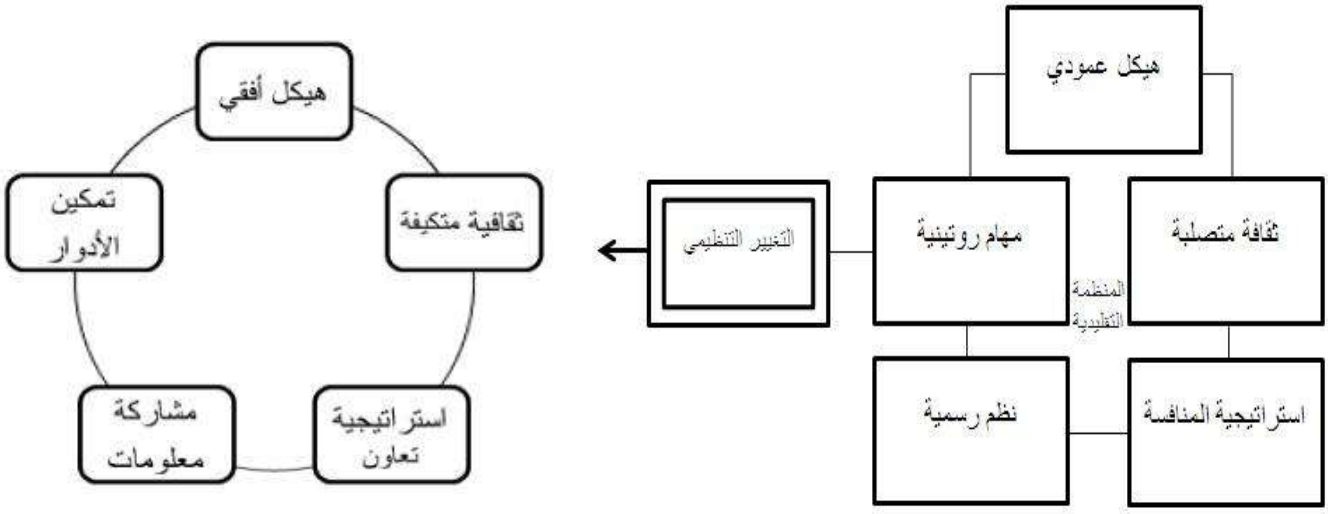
وبالنظر إلى الخصائص السابقة التي تم استعراضها يجد الباحث أنها تركز على :

- الحرص على التعلم المستمر واستخدام نتائجه في التحسين سواء كان فردياً أو جماعياً .
- الاهتمام بالعمل الجماعي (الفريقي) داخل المنظمة .
- الحرص على توفر الرؤية المشتركة من جميع المستويات .
- الاهتمام بالمعرفة وسرعة نقلها وتداولها بين جميع أجزاء المنظمة .
- وجود مرونة في الهياكل التنظيمية .
- التأكيد على الإبداع و الابتكار لدى الأفراد بما يخدم مصلحة المنظمة .

وتقتضي عملية التغيير التنظيمي التحول في المنظمات من منظمات تقليدية إلى منظمات تعليمية تختلف عنها في عناصرها الخمسة الأساسية ويوضح الشكل (2 . 1) جوهر هذا التحول :

شكل (1 .2)

المنظمة التقليدية والمنظمة المتعلمة



بيئة مستقرة –الأداء الكفؤ بيئة مضطربة– منظمة تعلمية

المصدر : (العلي وآخرون ،335:2006)

وفيما يلي توضيح لهذا التحول الذي يظهر في الشكل السابق :

1. من الهياكل العمودية إلى الهياكل الأفقية :

إذ لا يناسب الهيكل العمودي المنظمة التعلمية لأنه يوجد مسافات بين المديرين والعاملين ، بينما الهيكل الأفقي يوجد تدفقات في العمليات أكثر من الإدارات الوظيفية ، كما أنه يزيل الحدود بين الوظائف ويؤسس إلى فرق العمل الموجه ذاتياً .

2. من المهام الروتينية إلى أدوار التمكين :

المهمة جزء من العمل الذي يسند إلى الشخص ، بينما الدور جزء من النظام الاجتماعي الحركي الذي يوفر للشخص المسؤولية ويسمح له باستخدام قدراته ويتيح له حرية التصرف لمقابلة الهدف .

3. من أنظمة الرقابة الرسمية إلى مشاركة المعلومات :

تخدم المعلومات أغراضاً مختلفة ، لذلك فإن توسيع نطاق المشاركة فيها يحافظ على وظائف المنظمة ويجعلها تعمل في المستويات الفضلى ، سواء تعلق الأمر باتخاذ القرارات أو في فتح قنوات الاتصالات مع العاملين مما يتيح فرص التعلم من الجميع وللجميع .

4. من استراتيجية المنافسة إلى استراتيجية التعاون :

حرصت المنظمات على فرض استراتيجية الاستخدام الأفضل للموارد لمواجهة المنافسين ، لكن المنظمات التعلمية تحاول تجميع الأعمال من خلال تمكين العاملين ومشاركتهم في تطوير الاستراتيجية ، فهم يعرفون الحاجات والحلول والمشاركة في عمل الاستراتيجية ، كما أن استراتيجية التعاون وحتى مع المنافس تتيح للأعمال فرص التعلم والتكيف مع البيئة المحيطة ولا أدل على ذلك مما توفره استراتيجيات التحالفات والعمل المشترك .

5. من الثقافة المتصلبة إلى الثقافة المتكيفة :

تقتضي ضرورات التغيير المنظمي ألا تكون الثقافة التنظيمية متصلبة ، إذ لا يمكن للمنظمة معها التكيف مع البيئة المحيطة والاستجابة للتغيير ، لكن المنظمات التعلمية تشجع على الانفتاح وازالة الحدود والجودة واتخاذ المخاطرة والتحسين المستمر لمقابلة حاجات التغيير (العلي وآخرون ، 2006 : 335 – 336) .

❖ عناصر المنظمة المتعلمة

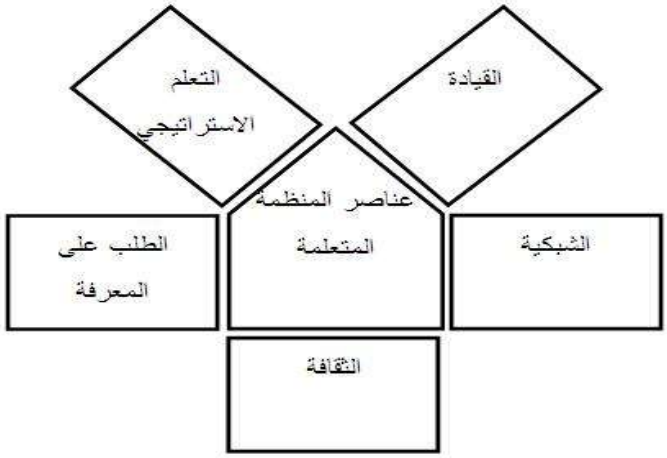
تتميز المنظمة المتعلمة بمجموعة من العناصر التي تتفاعل مع بعضها البعض تفاعلاً شبكياً وقد ذكر (البغدادي والعبادي ، 2009) خمسة من هذه العناصر وهي :

1. **القيـادة** : حيث تضطلع القيادة في المنظمة المتعلمة بأدوار جديدة غير الأدوار التقليدية للمدير، كما أن له مهاراتٍ جديدةً تنسجم والمنظمة المتعلمة ، وتتحدد الأدوار الجديدة لقائد التعلم في ثلاثة أمور هي: المصمم ، والمعلم ، والراعي .
2. **الشـبكية** : حيث إن الهرمية تعمل ضد التعلم ليس فقط لأن المعلومات وعناصر المعرفة ستتركز في قمة المنظمة دون تقاسمها مع الحد الأدنى ، وإنما أيضاً لأنها توجد عقبات المكانة والتقسيم الوظيفي الذي يمنع التقاسم .
3. **الثقافـة** : إن المنظمة المتعلمة كنمط جديد لابد أن تتبنى وتطور ثقافة تنظيمية جديدة تقوم على التقاسم والانفتاح والشفافية والتحسين المستمر الذي يرتكز على التعلم المستمر.
4. **الـتعلم الاسـتراتيجي** : وتتسم المنظمات المتعلمة بالتعلم الاستراتيجي ؛ الذي يجعل الاستراتيجية مرنة بقدر غير مسبوق ، ولاشك أن التعلم الاستراتيجي يصبح ضرورة لأنه الأساس في تطوير الاستراتيجية الانبثاقية الجديدة في المرحلة القادمة .
5. **الطلب على المعرفة** : إن المنظمة المتعلمة تتسم بأنها تميل أكثر فأكثر إلى أن تكون ميزة تنافسية تقوم على المعرفة سواء في اكتساب المعرفة من خارج المنظمة أو توليد المعرفة من داخل المنظمة (البغدادي والعبادي ، 2009 : 79-80) .

ويتضح ذلك من الشكل التالي :

شكل (2.2)

عناصر المنظمة المتعلمة



المصدر :(البغدادي و العبادي ،81:2009)

وتضيف (صقر ، 2003) أن المنظمة المتعلمة تتكون من خمس ركائز أساسية تتفاعل مع بعضها البعض وهي :

1. القيادة المشتركة .
2. الثقافة وتتضمن : تمكين العاملين ، تنمية الإحساس بالجماعة ، والتعلم المستمر .
3. الاستراتيجية .
4. تصميم المنظمة .
5. استخدام المعلومات (صقر ، 2003 : 137 – 139) .

ويتضح للباحث مما تقدم أن المدرسة كمؤسسة تربوية إذا ما أُريد لها أن تتحول إلى منظمة متعلمة ، فإنه يجب عليها امتلاك مجموعة من العناصر تتفاعل مع بعضها البعض لكي يتم هذا التحول ويؤتي ثماره ، وأهم هذه العناصر هي :

- القيادة ودورها الرائد في تنسيق الجهود والدعم والمساندة للعاملين في المؤسسة .
- العاملون ورغبتهم في التطور .
- التفاعل والانسجام بين القيادة والعاملين والعمل بشكل فريقي مما يعمل على سهولة اكتساب وتبادل المعرفة سواء كان داخل المؤسسة أو خارجها ، ويطور أداءها ويجعلها تنافس المؤسسات الأخرى وتكون في الريادة .
- نشر ثقافة التغيير في المؤسسة والتعلم بشكل مستمر .
- اكتساب وتوليد المعرفة وتداولها داخل وخارج المؤسسة .

❖ بناء المنظمة المتعلمة

يتطلب التحول من المنظمة التقليدية إلى المنظمة المتعلمة جهداً كبيراً من قِبل أعضاء هذه المنظمات ، ولكن الأهم هو القناعة والإيمان لديهم بضرورة التغيير نحو الأفضل ، والسعي الدائم للتحسين المستمر .

وعلى الرغم من توضيح الأمور التي تميز المنظمات التقليدية عن المنظمات المتعلمة ، إلا أنه ليس هناك أسلوبٌ أو طريقةٌ محددة أو وصفة يمكن اتباعها لتتحول المنظمة إلى منظمة متعلمة (سلطان وخضر ، 2010 : 76) .

تعتمد أنشطة بناء المنظمة المتعلمة على عدد من العناصر والقدرات والقيم الفردية والجماعية والتنظيمية اللازمة للتطوير، وقد طور هيت (Hitt , 1995) ثمانية عناصر والتي سماها (8– S) وهي :

1- **قيم مشتركة** : وتمثل المعتقدات الأساسية الخاصة بسبب وجود المنظمة ، وما الأشياء المهمة لها ، وكيف ستتعامل مع جميع الأطراف ذات المصلحة من وجود المنظمة .

2- **النمط القيادي المحفز** .

3- **الاستراتيجية** : التي غرضها الاكتشاف والتكيف .

4- **الهيكل التنظيمي** : والذي يوضح الأدوار والمسؤوليات والعلاقات والذي يتصف بدرجة عالية من المرونة والاستجابة .

5- **الموارد البشرية** : وأهمها أفراد لديهم ميول نحو التعلم والاكتشاف ويحملون مهارات وقدرات.

6- **المهارات** : وهي الأساسيات التي يتميز بها العاملون في المنظمة .

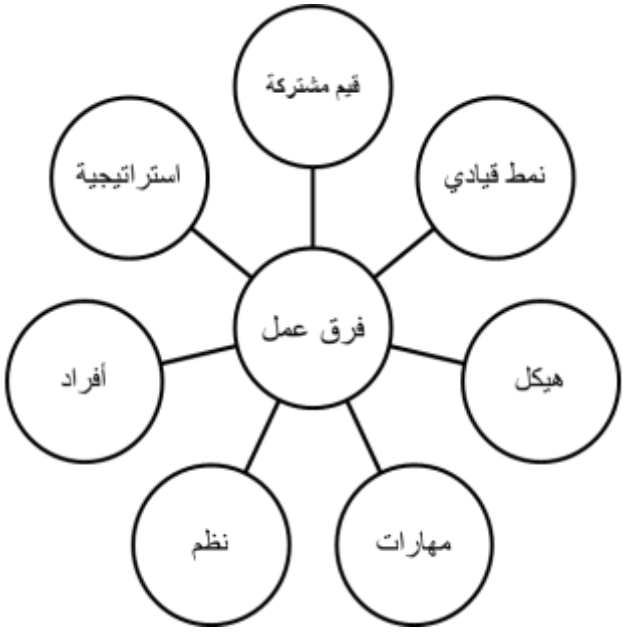
7- **النظم** : وهي الطرق الخاصة بتحويل المعلومات ونشرها وتبادلها بين أطراف المنظمة .

8- **فرق العمل** : والتي تتعلم بطاقة أكبر من طاقات التعلم الفردية(السالم، 2005: 96 – 97).

ويوضح الشكل التالي مكونات منظمة التعلم والأزمة لبنائها :

شكل (4. 2)

مكونات منظمة التعلم



المصدر : (السالم ، 96:2005) نقلاً عن (Hitt,1995)

وقد ذكر (الرشدان ، 2011) أن مجموعة من الكتّاب أشاروا إلى عدد من الخطوات والمراحل التي يستوجب القيام بها وتحقيقها للوصول إلى منظمة متعلمة ومنها :

- الانخراط والالتزام التام للوصول إلى منظمة متعلمة .

- رعاية التغيير والاستعداد للتغيير .
- إدارة المعرفة وتناقلها مخترقاً الحدود المادية والذهنية .
- تشجيع ورعاية التعلم الجماعي .
- البحث عن الممارسات الناجحة بين الأقسام وتقديم الدعم والتقدير والمكافأة .
- قبول المخاطرة والتسامح مع الأخطاء .
- الإيمان بقدرة الفرد على الإبداع .
- بناء العلاقات وتحفيز الاتصال مع الآخرين وفيما بينهم .
- التعلم اللانهائي (قبلي – مرافق –بعدي) .
- تشجيع مبادرات المراجعة والتساؤل .
- المعرفة بالجميع والثقة بالجميع والانفتاح على الجميع .

واستطاع كلاين وساندريس (Kline & Saunders , 1998) اقتراح عشر خطوات لتحويل المنظمة التقليدية إلى منظمة متعلمة في كتابهم Ten Steps to a Learning Organization والخطوات العشر هي :

1. تقييم ثقافة التعلم في المنظمة ، لمعرفة ما هو العمل وما هي المهمة الواجب إنجازها.
2. تشجيع الإيجابيات لتحقيق التغيرات المؤدية إلى بناء المنظمة المتعلمة .
3. توفير بيئة عمل آمنة من أجل التفكير .
4. مكافأة المجازفة ، والاهتمام بتشجيع الجرأة ، والإيمان بأن كل خطوة جديدة تفتح فرصاً للأفراد للتعلم كيف يكونون أكثر نجاحاً .
5. مساعدة الأفراد ليصبحوا مصدراً للآخرين .
6. تركيز قوة التعلم في العمل .
7. تحديد الرؤية بشكل جماعي لضمان نجاحها .
8. توظيف الرؤى الجديدة عملياً .
9. ربط الأنظمة التي من شأنها تحقيق التعلم .
10. العرض على جمهور المستفيدين (Martinette , 2002 : 14) نقلاً عن (Kline & Saunders , 1998) .

وأوضح لاشواي (Lashway,1998) أن هناك مجموعةً من التغيرات التي يجب إجراؤها في المدرسة للتحول إلى منظمة متعلمة وهذه التغيرات هي :

- توفير الوقت اللازم للمدرسين للتأمل في العمل معاً ، مثل توفير وقت مجدول أسبوعياً .

- توفير وسائل اتصال وتواصل فاعلة بين العاملين في المدرسة مثل الاجتماعات غير الرسمية والبريد الإلكتروني .
- التأكيد على سبل الحوار بدلاً من النقاش ، والبحث عن الفهم العام ، والبعد عن إصدار الأحكام ، وفحص الفرضيات ، والمشاركة في المعتقدات ، وكل ما من شأنه أن يساعد على إيجاد أنماط جديدة من التعلم الجماعي .
- التعلم في مجموعات صغيرة ، حيث يمكن إثارة دافعية الأفراد للعمل والتطوير ، وتعزيز المشاركة الانفعالية بين المدرسين (Lashway , 1998).

وأشار سوانشين (Suwannachin , 2003) إلى ضرورة توافر ثمانية ظروف لتصبح المدرسة متعلمة وهي :

- القيادة المدرسية .
- التركيب المدرسي .
- الثقافة المدرسية .
- المجتمع المدرسي .
- رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها العامة .
- عملية صناعة القرار فيها .
- عمليات الاتصال والتفاعل المتوافرة في المدرسة .
- التسهيلات المدرسية والمصادر (Suwannachin , 2003: 3079).

وللوصول إلى المدرسة المتعلمة يحتاج ذلك توفر ظروف مساعدة أخرى تشجع تعلم المعلمين وهي :

- تعاون المعلمين .
- التشارك بالسلطة والقوة .
- المساواة بين المعلمين (عبابنة ، 2007 : 43) .

من خلال ما تقدم يرى الباحث أن بناء المنظمة المتعلمة ، والتحول بالمدرسة إلى منظمة متعلمة يقوم على الإيمان الحقيقي من قِبل أفراد المدرسة سواءٌ كانوا معلمين أو مديرين أو قادة بالتغيير والتطوير ، وترسيخ ذلك ممارسة وسلوكاً .

❖ دور القادة في المنظمة المتعلمة

يعتبر القادة الذين يتبنون التعلم بأنهم مفتاح المنظمة المتعلمة ، فهم يفكرون استراتيجياً حول كيفية استخدام التعلم للانتقال بالمنظمة في إطار الاتجاهات الحديثة (Lunenburg & Ornestein , 2012 : 25) .

ويعتمد نجاح المدرسة كمنظمة متعلمة على عدة عوامل من أبرزها القادة ، حيث يتطلب الأمر إعادة التفكير في دور القائد التربوي ، وقد ميز سينج (Senge , 1996) بين ثلاثة أنواع من القادة الذين يساهمون في بناء المنظمات المتعلمة ، مرتبطين بثلاثة ظروف منظمية مختلفة وهؤلاء القادة هم :

القادة الميدانيون : وهم القادة المباشرون للوحدات التي يتكون منها النظام ، ولديهم المقدرة على توفير التجارب لاختبار فرص التعلم الجديدة ، والتي تقود إلى تحسين نتائج الأعمال .

القادة التنفيذيون : وهم قادة المنظمات ويوفرون الدعم للقادة المحليين ، ويطورون تعلم البنى التحتية ، ويقودون بالقدوة ثقافة التعلم في المنظمة .

القادة البنّاؤون :ويوجدون في أي موقع منظمي ، وهم قادرون على التحرك بحرية في المنظمة لإيجاد الأشخاص الراغبين بإحداث التغيير ، أو المساعدة في توفير التجارب المنظمية ، والمساعدة في نشر التعلم الجديد (عبابنة ، 2007 : 45) .

وقد أكد سينج (Senge,2004) على أهمية دور القائد في المنظمة المتعلمة وحدد ثلاثة أدوار للقائد والتي من شأنها أن تعيد صياغة دور القيادة التقليدية في إدارة المنظمات ، وهذه الأدوار هي:

1- **المصمم (المخطط)** :وهو الذي يضطلع بتحديد الغرض والاتجاه العام ، وصنع الاستراتيجية والسياسات والهياكل الملائمة وهو المسئول عن بناء أساس جوهر القيم واستخدامها وإدخالها في قرارات العمل (Senge,2004:316).

أما (الرشدان ، 2011) فقد حدد هذا الدور بثلاث طرق هي :

- إيجاد رؤية مشتركة .
- تحديد السياسات والاستراتيجيات .
- توفير عمليات تعلم فعالة . (الرشدان ، 2011) .

2. المعلم : وينظر للقائد كرئيس للفريق الذي يتعامل مع النماذج أو الأطر الذهنية والفكرية للمنظمة ، ووفق هذا الدور على القائد أن يرى المفاهيم بدرجة ومستوى أبعد من مجرد الظروف والحالات السطحية للمشكلات القائمة (الرشدان ، 2011) ، وكذلك يوضح المسلمات المخطط لها ، ويرى نماذج السلوك ، ويطور منحى التفكير النظمي لحل المشكلات ، وتشجيع النمو المهني

والتطوير ، وتنفيذ التعلم الحقيقي الذي يتجاوز تذكر السياسات وإغفال تطبيقها في أساليب العمل (سلطان وخضر ، 2010 : 82) .

3-الموجه (الرائد) : ويشير هذا الدور لسلوك واتجاهات القائد بحيث يشعر القائد بأنه جزء أكبر وأهم وأن دوره ليس ليقود ، بل ليقدم خدمة للتنظيم للوصول به لوضع أفضل وأعظم ويعيد صياغة الأطر العملية والإدارية التي يعمل من خلالها التنظيم (الرشدان ، 2011) .

وقد سمى (سلطان وخضر ، 2010) هذا الدور بالمراقب أي هم المراقبون لرسالة المنظمة وحمايتها ، والتأكد من فهم القيم المنظمي وممارستها ، والالتزام بالهدف الأعلى للمنظمة ،والالتزام بالسلوك الأخلاقي ودعم الأفراد في المنظمة ، وبدون الجوهر الأخلاقي في المنظمة لن يكون القادة قادرين على إيجاد ثقافة المنظمة المتعلمة (سلطان وخضر ، 2010 : 82) .

ويمكن تلخيص دور المدير في تحويل المدرسة إلى منظمة متعلمة في المجالات التالية :

- **الرؤيـة والأهداف** : وذلك من خلال سعي المدير لتوليد إجماع على أولويات المدرسة وأهدافها مما يعطي إحساساً للجميع بوجود هدف عام .
- **الثقـة** : وذلك بإشاعة المدير لجو من العناية والثقة بين أعضاء هيئة التدريس ، وروح الاحترام والتفاعل مع الطلاب وإظهار الإرادة للتغيير .
- **الهيكل التنظيمي** : الذي يتميز بالمشاركة في صنع القرار ، التفويض ، القيادة المشاركة ، وتشجيع استقلالية العاملين .
- **الحفز الذهني** : وذلك بتشجيع المدير للعاملين للتفكير فيما يحاولون تحقيقه وكيفية تحقيقه ، وتوفير فرص التعلم من بعضهم والانهماك في عملية تعلم مستمر .
- **الدعم الفردي** : وذلك بتقديم الدعم المعنوي للعاملين تقديراً لأعمالهم وأخذ آرائهم بعين الاعتبار عند اتخاذ القرار .
- **توقعات الأداء** : وذلك ببلورة توقعات عالية لدى المدير من العاملين (عطاري وآخرون ، 2007 : 357 – 358) .

ويتضح للباحث أن دور القادة في المنظمة بارز ومهم حيث يجب عليهم التعلم من خبراتهم وتجاربهم ، والسعي الدؤوب لرعاية ودعم الأفراد ، وتوطيد العلاقات ، وزيادة الاهتمام والتحفيز بالمبادرين والأفكار الجديدة الخلاقة ، والعمل على التأكيد بشكل مستمر على أهمية الوصول إلى الرؤية المشتركة للمنظمة وتطويرها ؛ مما يعود بالنفع على الجميع ، ويبرز دور القادة في المدارس

بهذه الأدوار وعلى جميع المديرين في المدارس أن يتحولوا لقادة في مدارسهم حتى يستطيعوا أن يتحولوا بمدارسهم إلى منظمات متعلمة .

❖ معيقات التحول إلى منظمة متعلمة

إن تطبيق وامتلاك المدارس لأبعاد المنظمة المتعلمة يعد نقلة نوعية في النظم التربوية ، حيث تتعلم المدارس وتتطور من خلال نفسها ، والأفراد الذين يعملون بها ، ومن خلال التفاعل بين الخبرات الذاتية ، والإفادة من خبرات المجتمعات التعليمية .

ولا يتم التحول إلى المنظمة المتعلمة من خلال التوجه التقني وحسب (الذي يركز على النتائج أكثر من التفاعل والعمليات) بل ومن خلال التوجه الاجتماعي الذي يركز كذلك على العمليات والتفاعل بين العاملين ، ونجاح هذه المنظمة يحتاج إلى التزام على مستوى الفرد والجماعة وإلى مساهمة جميع العاملين ، ويقتضي ذلك وجود أنظمة وآليات وعمليات تستخدم لتعزيز إمكانات العاملين وتحقيق أهداف مستدامة للمنظمة وبيئتها (عيسان وآخرون ، 2007 : 349) .

إلا أن هذا التحول تواجهه مجموعة من المعيقات والتي لابد من التغلب عليها لتتحول المدرسة إلى منظمة متعلمة ومنها :

1- **معيقات داخلية منها :**

أ. غياب القيادات التنظيمية الواعية .

ب. إحجام القيادات التنظيمية عن تبني أي مفهوم لتحسين المنظمة .

ج. ميل القيادات التنظيمية للحفاظ على الوضع الراهن .

2- **معيقات خارجية وتشمل :**

أ. التغيرات الخارجية المفروضة على المدرسة كالسياسات التربوية.

ب. اختلاف المنظمات من حيث الحجم والموارد وما يترتب عليه من أنظمة اتصال وصنع القرار .

ج. تقاعس المسئولين عن تخصيص موارد كبيرة للتعلم والتدريب .

3- **معيقات فردية منها :**

أ. ميل الأفراد لحماية صورهم الإيجابية والإبلاغ عن نجاحاتهم وتجنب الإبلاغ عن حالات الفشل .

ب. اعتقاد بعض العاملين أن المعرفة ملكة شخصية ، ومصدر للقوة والتفاوت.

ج. تنوع حاجات الأفراد النفسية (جبران ، 2011 :434 – 435).

وتضيف (سلطان وخضر، 2010) مجموعة من المعيقات منها :

- الثقافة التنظيمية السائدة في المنظمة لروح التعاون .
- اتسام بيئة العمل بالقلق .
- تقييد صلاحيات المديرين .
- قلة الوقت اللازم للتفكير .
- زيادة الأعباء .
- عدم توفر مستوى عالٍ من الوعي بمفهوم التعلم والتحديات التي تواجه المنظمات .
- عدم توفر درجة عالية من الالتزام لدى العاملين .
- الافتقار إلى التنسيق .
- عدم المشاركة في صنع القرارات (سلطان وخضر ، 2010 : 80) .

وأمّا (السالم ، 2005) فيرى أنّ هناك مجموعةً أخرى من المعيقات تتمثل في :

- عدم توافر الأموال الكافية لتحقيق التعلم .
- عدم الانسجام بين رؤى المعلمين الخاصة بمستقبل المنظمة وما تحمله الإدارة من رؤى.
- التمسك بالأفكار القديمة ورفض التغيير .
- عدم انتظام المعلومات ووقتها .
- عدم تقبل المعلمين لفلسفة التعلم الجماعي .
- عدم اهتمام الإدارة بأفكار العاملين (السالم ، 2005 : 79 – 92) .

وأورد كان (Can,2011) مجموعة من معيقات تحول المدارس إلى منظمات متعلمة منها :

- معيقات تتعلق بالمدرسة (عدم كفاية الوقت ، كثرة الأعباء والمسؤوليات الملقاة على عاتق العاملين بالمدرسة ، عمليات التدريب ، عادات طاقم التدريس) .
- التغيرات والاختلافات بين المدارس .
- قلة الدعم من الإدارة العليا .
- نقص الحب للمهنة وقلة الدافعية .
- عدم توافر التكنولوجيا المناسبة في التعليم .
- غياب المحفزات المادية .
- ازدحام الفصول بأعداد كبيرة من الطلاب .

- الاختبارات وأنظمة التقييم المتبعة (Can,2011: 6259-6258)

ولا شك في أن تطبيق أي مفهوم جديد أو تبني نمط إداري سيواجه بمجموعة من المعيقات والتحديات ، ولكن على المدرسة التي تسعى للتحول إلى منظمة متعلمة محاولة التغلب على هذه المعيقات والتحديات ، وعدم الاستسلام لها وذلك بتكاتف جميع العاملين في المدرسة ، وينبع ذلك من خلال القناعات التي يحملها هؤلاء العاملون وإصرارهم على الوصول إلى مكانة مرموقة ، وأن تتصف مدارسهم بميزة تنافسية تختلف عن غيرها من المدارس .

❖ المدرسة كمنظمة متعلمة

إن المدرسة من أهم المؤسسات التربوية التي يجب أن تُجري تحولات رئيسة في هياكلها التنظيمية وبنيتها المعرفية ؛ وذلك لمواكبة التطورات والمستجدات الحديثة ، حيث تأخذ المدرسة على عاتقها تربية الجيل وعليه فهي مضطرة لإجراء تغيرات تتواكب مع الأحداث الجارية وتتناسب مع متطلبات العصر، وبالتالي أصبح من الضرورة تحول المدرسة التقليدية إلى المدرسة المتعلمة .

فالمدرسة كمؤسسة اجتماعية وقائدة لعملية التغيير المجتمعي عليها التحرك لتصبح منظمة متعلمة ، ومن هذا المنظور فقد عدّ برايك وزملاؤه التعلم المنظمي توجهاً عاماً للهيئة التدريسية نحو التجريب والإبداع ، ويكمن نجاحه في مقدرة المدرسة على أداء المهمات بشكل جماعي ، وفهم وتطبيق الأفكار الجديدة حول التعلم والتعليم (الطويل وعبابنة ، 2009 : 102) .

وقد أوضحت براندت (Brandt, 2003) عشرة شواهد تحدد فيما إذا كانت المدرسة تعمل كمنظمة متعلمة وهي :

- تمتلك المدرسة المتعلمة تركيباً حافزاً يشجع التكيف المستمر مع المتغيرات الداخلية والخارجية ، وقد يكون هذا الحافز مادياً أو معنوياً .
- تمتلك المدرسة المتعلمة أهدافاً مشتركة قابلة للتحقيق تتحدى مقدرات العاملين.
- تمتلك المدرسة المتعلمة عاملين قادرين على تحديد مرحلة التطور التي تمر بها مدارسهم.
- تمتلك المدرسة المتعلمة المقدرة على اقتناص المعرفة الجديدة ودمجها في السياق المدرسي بما يخدم أغراضها .
- تمتلك المدرسة المتعلمة قاعدة معرفية وعمليات تمكنها من إبداع الأفكار الجديدة المناسبة لها .
- تحول المدرسة المتعلمة المعلومات المتوفرة لديها بطرق مختلفة بما يخدم مصالحها.

- تمتلك المدرسة المتعلمة المقدرة على الحصول على التغذية الراجعة لخريجيها من المجتمع وأولياء أمور الطلبة ، وللخدمات التعليمية التي تقدمها من الطلبة أنفسهم ، مما يستلزم توفر الانفتاح والثقة بالنفس .
- تمتلك المدرسة المتعلمة المقدرة على المراجعة المستمرة لعمليات التعليم والتعلم التي تتم فيها .
- تمتلك المدرسة المتعلمة ثقافة منظمية داعمة لتعلم الجميع : العاملين والطلبة .
- المدرسة المتعلمة هي نظام مفتوح حساس للبيئة الخارجية ، وما يحدث فيها من تغيرات اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية أو علمية (Brandt , 2003 : 66) .

ويذكر كان (Can,2011) أن هناك أنشطة يجب أن تمارسها المدرسة المتعلمة منها:

- عقد اجتماعات للمعلمين ، واجتماعات الأندية التربوية بشكل منتظم .
- عقد اجتماعات وظيفية حول إدارة الجودة .
- فتح مكتبة المدرسة بشكل دائم ، وتشجيع الطلاب على قراءة الكتب .
- عقد لقاءات تربوية في كل فصل من فصول المدرسة .
- الاحتفال بنجاح الأفراد والمجموعات وإحياء المناسبات المختلفة .
- التعاون المستمر مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي .
- القيام بالرحلات .
- الاهتمام بتفعيل الأندية المختلفة في المدرسة وتفعيل أنشطتها .
- إيجاد رؤية مدرسية قوية مع إعطاء أهمية لثقافة التعليم المستمر لدى الفريق.
- تشجيع السلوكيات القيادية .
- تشجيع المعلمين الذين يطورون أنفسهم .
- تفعيل أنشطة من أجل المشاركة والتطوير في رؤية وأهداف المدرسة . (Can,2011: 6258)

ولوحظ أيضاً أن وكالة الغوث الدولية قد اهتمت بهذا الموضوع منذ مطلع القرن الحالي وذلك في إطار تبنيها لمشروع " المدرسة كوحدة للتطوير " ، وقد وجدت أن موضوع المدرسة كمنظمة للتعلم أصبح ضرورياً وملحاً ليتم تناوله في ضوء الاتجاهات الحديثة في القيادة والإدارة وبما يساعد القيادات التعليمية والإدارية والهيئات التعليمية في وكالة الغوث على مواكبة المفاهيم المعاصرة ومتابعة التجديدات في ميادين التطوير الفني والإداري بما يساهم بالتحسين المستمر ، والتغيير الفعال ، وقد أدرجت وكالة الغوث هذا الموضوع كحلقة دراسية في برنامج الإدارة المدرسية الذي يتلقاه المديرون المساعدون عند تعيينهم .

❖ أبعاد المنظمة المتعلمة

تناولت العديد من الأبحاث والكتابات أبعاد المنظمة المتعلمة ، واختلفت هذه الكتابات بحسب وجهة نظر واضعيها ، وطريقة تفكيرهم ، ونتاج خبراتهم في هذا المجال .

وكما يرى جارفين(Garvin , 1993: 80) فلا يوجد وصف شامل لمفهوم وأبعاد وخصائص المنظمة المتعلمة ، ولذلك سنورد بعضاً مما أوردته الكتابات عن موضوع أبعاد المنظمة المتعلمة ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (3 . 2)

أبعاد المنظمة المتعلمة في بعض الدراسات السابقة

الدراسة	الأبعاد	المصدر
(Senge ,1990)	التفكير النظمي – التمكن الشخصي – النماذج العقلية – الرؤية المشتركة – تعلم الفريق	(Senge , 1990)
(Pedller, et al. ,1991)	وجود خطة استراتيجية – المشاركة الجماعية في وضع السياسات – المشاركة في صنع المعلومات وتوزيعها – التقويم والضبط المستمرين – التغيير الداخلي المستمر – وجود نظام مرن للمكافآت – تفويض الصلاحيات – عدم وجود حدود للعاملين – التعلم الجماعي – توفير مناخ ملائم للتعلم – السعي المستمر للتطوير المهني والشخصي .	(الطويل وعبابنة، 2009 : 107)
(Marsick & Watkins , 1993)	إيجاد فرص للتعلم المستمر– تشجيع الاستفهام والحوار– تشجيع التعاون والتعلم الجماعي – تمكين العاملين لجمعهم نحو رؤية مشتركة – إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم – ربط المنظمة بالبيئة الخارجية –القيادة الاستراتيجية .	(زايد وآخرون ، 2009 : 5)
(Moilanen , 2001)	الدوافع المحركة – تحديد الهدف – الاستطلاع والاستفهام – التمكين – التقييم)	(Moilanen , 2001 :17)
(Sudharatua & Lee , 2004)	القيم الثقافية – التزام الإدارة والتمكين – الاتصال – نقل المعرفة – خصائص العاملين – نمو وتطوير الأداء .	(البغدادي ، 2008 : 61)

المصدر : الباحث اعتماداً على الأدبيات

لقد اعتمدت هذه الدراسة على الأبعاد التي وضعها سينج (Senge) حيث تعد هذه الأبعاد – من وجهة نظر الباحث – هي الأبعاد الأساسية التي يجب أن تتوفر في أي منظمة لاعتبارها منظمة متعلمة ولذلك سنتناولها بشيء من التفصيل :

1. التمكن الشخصي Personal Mastery

ويعني المستوى العالي من الإتقان العلمي والاحتراف المهني ، ويمكن الوصول إلى هذه الدرجة من الاحتراف المهني بتبنّي نهج التعلم المستمر ، مما يجعل الفرد أكثر مقدرة على التحقيق الفاعل للأهداف المرغوب فيها (عبابنة ، 2007 : 34) .

ويرى (السالم ، 2005) أنه لابد أن يمتلك الفرد القدرة على التصرف الذاتي والانفتاح على الآخرين والتفاعل معهم في إطار العمل الفريقي (السالم ، 2005 : 40) .

ويذكر سينج (Senge , 2004) أن هذا الضابط يشكل مستوى متقدم من الفعالية ، سواء على المستوى الشخصي أو المهني ، حيث يكون التعلم والتطور الشخصي ، فالأشخاص ذوو الإتقان دائماً يطورون مقدراتهم للوصول للنتائج التي يرغبونها بطريقة مبدعة (Senge, 2004 :126) .

ويعد ضابط الإتقان الشخصي روح المنظمة المتعلمة ، والتعلم لدى المتقن لايعني زيادة حصيلة المعلومات لديه ، بل زيادة مقدراته في تحقيق النتائج التي يبتغيها ، وهذا التعلم مستمر طوال الحياة ، ولا يمكن أن يكون هناك منظمة متعلمة مالم يكن لديها أفراد يتعلمون بمختلف مستوياتهم ، ويرتبط الإتقان الشخصي بالإبداع ، فالإتقان يقف وراء الكفاءة والمهارات ، ومرتبط بالروح المنفتحة والمتطورة (سلطان وخضر ، 2010 : 14) .

ويهتم المتقنون بقضيتين هما :

أ- التنقيح الدائم لما هو مهم بالنسبة لهم ، إذ يعود عجز الناس في التعامل مع المشاكل بشكل جيد إلى عجزهم في الوصول لنظرة صحيحة عما هو مهم بالنسبة لهم .

ب- التعلم باستمرار بهدف رؤية الواقع بمزيد من الوضوح ، فكثيراً ما يسود اعتقاد خاطئ بين الأفراد في العمل أنهم يعملون بالشكل المناسب ، والوضع على ما يرام ، بينما الحقيقة غير ذلك (Senge , 2004 : 126 – 127) .

وهذا يولد لديهم حالة تسمى التوتر الإبداعي وهي حالة ناتجة عن ملاحظة الفرق بين ما هو على أرض الواقع وما هو مأمول ، ويحملون مجموعة من الصفات أهمها :

- لديهم إحساس عالٍ بالأهداف المنسجمة مع رؤاهم ، ومراميهم .
- يرون الواقع بوضوح .
- يعملون بشكل جيد بوجود قوى التغيير حيث يكون دورهم التفاعل مع هذه القوى.
- محبون للبحث بعمق وباستمرار من أجل رؤية الحقيقة بشكل أفضل وأدق.
- يشعرون بارتباطهم مع الآخرين .
- يقدمون التضحية .
- لديهم المقدرة على التأثير والتفاعل.
- يعيشون في تعلم مستمر.
- يدركون بدقة مستوى درايتهم وكفاءتهم ، ومدى حاجاتهم لمداومة نموهم المهني
- لديهم ثقة عالية بأنفسهم (سلطان وخضر ، 2010 : 44- 45) .

وقد أوضح بانج (Pang , 2003) أن تجسيد التمكن الشخصي ليس المقدرة على تحقيق النتائج فقط ، بل التمكن من الطرق والأساليب اللازمة لتحقيق هذه النتائج .

إن الدور الرئيس للمعلمين في المدارس المتعلمة هو إعلاء تمكنهم وتعزيز مقدرتهم على تدارس المعرفة مع تلاميذهم داخل الصف وخارجه ، وتجريب كل الطرق الممكنة لتسهيل تعلم تلاميذهم ، لذا فإن تمكن المعلم في المبحث الذي يدرسه يرتبط بمقدرته على التعامل مع المدى الواسع للمعرفة ، مما يؤكد ضرورة توفير برامج تطوير مهني مناسبة لكل معلم ، وتشجيع التعلم الفردي المستمر للمعلمين ودعمه (الطويل وعبابنة ، 2009 : 112) .

إن تحقيق التمكن الشخصي من وجهة نظر (عيسان وآخرون ، 2007) يتطلب :

- أن يكون لدى المعلم إدراكٌ واضحٌ للواقع الحالي ، بدون تحيز أو ضبابية في التصور ، مما يسهل عليه رؤية القيود والمعيقات التي تعترض تحقيق الهدف .
- تغييراً في نمط التفكير ، بحيث يستخدم العقل والحس والإحساس والحدس ، ليرى الأشياء في إطارها الأوسع (عطاري وآخرون ، 2007 ، 350) .

ويضيف (عاشور ، 2009) بأن التمكن الشخصي هو قدرة المديرين والمعلمين والعاملين العلمية والمهنية اللازمة لنقل المعرفة والقيم والاتجاهات المرغوب فيها إلى الطلبة ، وتجريب كل

الاستراتيجيات الممكنة لتسهيل عملية تعلم الطلبة ، من خلال توفير برامج وأنشطة تساهم في تنمية هؤلاء العاملين مهنياً ، ودعم التعلم الفردي والجماعي (عاشور ، 2009 : 3) .

مما تقدم يتضح للباحث أهمية الفرد في المنظمة ، وطموحه ، ومحاولته الوصول للإتقان وذلك من خلال اهتمامه بتحقيق النتائج التي يرغبها ، ومن خلال التعلم المستمر .

2. النماذج العقلية Mental Models

وهو البعد الثاني من الأبعاد التي حددها سينج (Senge) ويقصد به التفوق أو البراعة الذاتية ، إذ تشير إلى قيام أعضاء المنظمة بتوضيح رؤيتهم المستقبلية وتعميمها بشكل مستمر والتركيز على الطاقات والقدرات ، وزيادة القدرة على التحمل والصبر ، والعمل بمنتهى الموضوعية (Senge , 2004 : 10) ، ويضيف سينج (Senge) بأنها افتراضات عميقة الجذور ، وتعميمات ، أو حتى صورٌ تؤثر على كيفية فهمنا للعالم وكيفية اتخاذ الإجراءات المناسبة (Senge , 2004 :126) .

ويركز هذا البعد على الانفتاح المطلوب بين العاملين لكشف مواطن الضعف في طرق التحليل إلى البيئة المحيطة لتحقيق أهداف المنظمة ، وذلك بتشجيع تبني طرق تفكير وأساليب تحليلية ذهنية قابلة للتغير والتحديث من خلال التفاعل مع الآخرين استجابة لما يستجد من ظروف ، بدلاً من التمسك والتعنت بالأفكار الشخصية غير الواقعية في أداء المهام (جبران ، 2011 : 432) .

وتقوم المنظمات بالتعرف إلى النماذج العقلية لأفرادها واختبارها من خلال :

- الأدوات التي تطور الإدراك الشخصي .
- المهارات الانعكاسية له .
- تهيئة البنى التحتية التي تمارس تأسيس (مأسسة) الممارسة المنتظمة مع النماذج العقلية .
- توفير أجواء ثقافية تدعم الاستفسار وحب الاستطلاع وتتحدى التفكير .

وهذا يتطلب بيئة من الانفتاح ، يكون لها انعكاس على بيئة العمل ، وكلها تحتاج لمهارات يفتقدها الكثيرون من الإداريين ، في المنظمات التقليدية التي تقوم معتقداتها على الإدارة ، والتنظيم، والسيطرة ، أما في المنظمات المتعلمة فالعقيدة الجديدة تتمثل في الرؤية ، والقيم ، والنماذج العقلية (سلطان وخضر ، 2010 : 46) .

ويضيف بانج (Pang , 2003) أن هذا البعد يركز على تطوير وعي كل من العاملين بمواقفه ومدركاته ، ومواقف ومدركات الآخرين في المدرسة ، إن معرفة النماذج العقلية يساعد في تحديد وتوضيح الأحداث الجارية في المدرسة ، بالرغم من أن معظم النماذج العقلية في المدارس لا يمكن مناقشتها لكونها غير معلنة وخافية عن النظر ، إلا أن من أهم الأمور في المدرسة المتعلمة هي اختيار هذه النماذج وكشفها ، وتطوير المقدرة على أن يتحدث كل من العاملين بأمان (عبابنة ، 2007 : 36).

ومن الأمثلة على النماذج العقلية السائدة في بعض المدارس ، أن بعض الإداريين يرون أن التغيير المدرسي يمكن إحداثه بإنفاق المزيد من الأموال ، بينما المعلمون مقتنعون بأن التلاميذ لا يرغبون بالدراسة ، ومهما بذلوا من جهد معهم لا فائدة منه ، وكذلك قد يحس الأب الذي لم يستطع الحصول على الثانوية العامة بالدونية من المعلمين ، فلا يسأل عن تعلم ابنه ، وباعتقاد المعلمين أن هذا الأب غير مهتم بابنه ، وكذلك فإن المعلم الذي درس طفلاً معيناً عدة سنوات يكوِّن فكرة معينة عنه ، ولا ينتبه للتغييرات التي تحدث لهذا الطالب ، ووجود مثل هذه النماذج العقلية تحد من مقدرة المدرسة على التغيير (عبابنة ، 2007 : 36) .

إن الاعتماد على فكرة معينة راسخة مسبقاً في ذهن الفرد تشكل عائقاً في معظم الأحيان من الوصول إلى الحلول الحقيقية وذلك لأن التفكير ينصب في اتجاه واحد ، وهذا يعيق ممارسة التفكير ؛ بما يؤثر سلباً على سلوك الفرد والذي ينعكس بدوره على المنظمة ، لذلك لابد من بناء نماذج ذهنية قوية تبعد الأفراد عن الأفكار غير المنتظمة .

وتذكر (خيرة ، 2011) أن هناك نوعين من المهارات اللازمة لبناء النماذج الذهنية :

- **التأمل** : الذي يترتب عليه الإبطاء في عمليات التفكير من أجل زيادة الوعي بالطريقة التي تشكل النماذج الذهنية .
- **الاستفسار** : الذي يترتب عليه إجراء المحادثات وتقاسم الرؤى وتطوير المعرفة حول افتراضات الفرد والآخرين (خيرة ، 2011 : 101) .

ولتحقيق درجة مناسبة من تجانس النماذج العقلية لدى مدخلات النظم البشرية يفرض بانج (Pang , 2003) على الإداريين والمعلمين في المدارس إجراء تحول جذري في نماذجهم الشخصية في ضوء البنى المنظمية المدرسية وأنماط العمليات والسلطة فيها ، كما يجب عليهم تطوير سيناريوهات تؤكد على الحيوية بدلاً من الخمول ، والمبادرة بدلاً من الاعتمادية ، والمرونة

بـدلاً مـن الجمـود ، والتعـاون بـدلاً مـن التنـافس ، والانفتـاح بـدلاً مـن الانغـلاق ، والاستقصـاء الديمقراطي بدلاً من الدكتاتورية (الطويل وعبابنة ، 2009 : 114 – 115) .

ومـا يجـب قولـه : إن الهـدف مـن ممارسـة تعلـم النمـاذج العقليـة لـيس بالضـرورة الاتفـاق أو التقارب بل اختبار هذه النماذج أمام المواقف الطارئة ، والتعرف لأفضلها ، ومن خلال هذه النماذج العقلية المتنوعة نصل لحالة من التكامل في المنظمة .

من خلال ما تقدم يتضح للباحث أن هذا البعد ضروري في المدارس ، ويجب على جميع العاملين في المدرسة عدم الاعتماد على معتقداتهم السابقة أو أفكارهم التي كوّنوها عن شيء معين كـالطلاب ، أو العمـل داخـل المدرسـة واسـتحالة التغييـر للأفضـل ، بـل يجـب علـيهم أن يجتهـدوا ويعملوا سوياً من أجل التغيير للأفضل من خلال التفكير الإيجابي والجاد الساعي لتغيير حقيقي داخل المدرسة أو حتى خارجها .

3. الرؤية المشتركة Shared Vision

وتشير إلى قدرة أعضاء المنظمة على بناء صورة مشتركة لمستقبل المنظمة التي يسعون في الوصول إليها وتحقيقها (Senge , 2004 : 11) .

ويضـيف سينج (Senge) بـأن الرؤيـة المشـتركة تتمثـل فـي الإجابـة علـى السـؤال التـالي : " **مـاذا نريـد أن نبتكـر؟** " مثـل الـرؤى الشخصـية التـي هـي عبـارة عـن صـور أو تصـورات النـاس المحمولة في عقولهم وقلوبهم ، وبقدر ما تتشارك صور تلك الرؤى التي يحملها الأفراد في المنظمة ، فـإن ذلـك ينـتج شـعوراً بالقواسـم المشـتركة المنتشـرة داخـل المنظمـة ويـوفر ذلـك تماسـكاً للأنشـطة المتنوعة (Senge ,2004 : 191) .

ويـدل هـذا البعـد علـى القـدرة والالتـزام الحقيقـي مـن العـاملين نحـو الرؤيـة المؤسسـية بحيـث ينظـر العـاملون إلـى مسـتقبل المنظمـة وأهدافها برؤيـة ثاقبـة ناجحـة ؛ ممـا يـؤدي إلـى توحيـد جهودهم فـي وضـع خطـة عمـل مشـتركة للوصـول إلـى المسـتقبل المنشـود ، وتحقيـق الأهـداف المرجـوة ، كمـا تـؤدي الرؤيـة المشـتركة إلـى تزويـد الأفكـار بالطاقـة اللازمـة للتعلـم والتصـرف بمـا يتفـق مـع غـرض التنظـيم وتوجهاته المستقبلة (جبران ، 2011 : 432) .

إن بناء الرؤية المشتركة يمثل قلب المنظمة المتعلمة ، ووجود الرؤية المشتركة يلهم ويوحد العاملين للعمل الجماعي ، وإذا تم بناء الرؤية بشكل صحيح فإن الأفراد سيكافحون من أجل تعلم ما يلزم لتحقيقها ، وعندما تمتلك منظمة رؤيةً مشتركة ، ومستوى عالياً من التمكن الشخصي ، تتولد القوة التي تسوق التغيير الابتكاري الذي يعبر عن الفرق بين الرؤية المستقبلية والواقع الحالي ، والذي يؤدي مع توفر التزام حقيقي عند الأفراد إلى تحقيق المنظمة المتميز لأهدافها (عبابنة ، 2007 : 37) .

وتضيف (خيرة ، 2011) : إن بناء رؤية مشتركة للمنظمة المتعلمة يستند إلى النظر للمنظمة المتعلمة على أنها نسق من الجماعات المتداخلة التي تتألق حول معنى مشترك ، وتتقاسم هدف مشترك ، ويتعامل أعضاؤها كمتطوعين لا تفرض عليهم الإدارة العليا سلطة رسمية ، وإنما تنتشر الرؤية المشتركة بين الأفراد من خلال الاتصال الشخصي اعتماداً على الشبكات غير الرسمية التي تسمح بالحديث بحرية وسهولة وتؤدي إلى إحداث تغيرات عميقة في الثقافة (خيرة ، 2011 : 101) .

وفي المدارس يجب أن يقوم المعلمون والإداريون بالعمل معاً للالتزام بتطوير رؤى مشتركة للمستقبل الذي يعملون لإيجاده ، لأنه عندما تأتي الرؤية من أعلى – أي من المستويات الإدارية العليا – وتفرض على المعلمين في الصفوف يكون غالباً مصيرها الإهمال ، وبخاصة عند حدوث الأزمات حيث تتوه الرؤى ، لذا فإنه من الأجدى أن تتشارك من خلال المدرسة البشرية من طلبة ومعلمين وإداريين للعمل معاً على تطوير الرؤية التي يرونها ضمن تبصر رغبات وطموحات المجتمع ، ويفترض أن تراعي عملية تطوير الرؤية المشتركة الكلية في المدرسة تطوير رؤية مشتركة فرعية في غرفة الصف تحظى بقبول الطلبة عبر مشاركتهم في بلورتها ، وتعزيز إحساسهم بأن رأيهم مسموع ويحظى بالتقدير ، لا أن يطلب المعلم من التلاميذ أن يطوروا رؤية تستند إلى رغبة فوقية ، كما يفترض أن توضح لهم السبل الإجرائية ؛ لتجسيد هذه الرؤية ضمن مراعاة بذل جهد مقصود لتعرف حقيقة مقدراتهم على تحقيقها ، وتبصر واحترام و مناقشة الأبدال الإجرائية التي يقترحونها (الطويل وعبابنة ، 2009 : 116) .

ويتم تطوير الرؤية المشتركة وفق ما يلي :

- **تطوير الرؤى الشخصية** : بحيث تتشابه مع الرؤية العامة للمنظمة ، ويكون مجموع الرؤى الشخصية يتكامل ليعطي الرؤية العامة .
- **الالتزام بالرؤية** : ويعني ذلك أن الأفراد سيكونون متحمسين لتحقيقها ، وستكون أدوارهم واضحة في العمل ، ولن يضيعوا الأوقات في البحث عما سيعملون .

- **إرساء الرؤية ضمن مجموعة من الأفكار المحدودة التي تجيب عن ثلاثة أسئلة :** ما هي الرؤية ؟ وما الرسالة أي لماذا هذه المنظمة قائمة ؟ ما القيم الجوهرية التي ستحكم التصرف في المنظمة ؟
- **التركيز على الرؤية الإيجابية مقابل الرؤية السلبية :** وهي الرؤية التي تبحث في الأشياء الإيجابية التي تود تحقيقها ، وليس الأشياء السلبية التي تود التخلص منها .
- **الاهتمام بالتوتر الإبداعي ، والالتزام بالواقع ،** فالناس الأكثر إبداعاً يدركون رؤاهم ويفهمون الواقع والفجوة بينه وبين الرؤية ، فلا تقبل الرؤى الخيالية في المنظمات المتعلمة ، باعتبار أن الرؤى المقبولة تمكن الناس من تفهم الواقع في ضوئها .
- **تتجذر الرؤى وتنتشر بوجود التعزيز والوضوح والاتصال والالتزام**

(سلطان وخضر ، 2010: 49) .

وتتسم الرؤية المشتركة لدى منظمات التعلم بعدد من السمات ومن أبرزها :

- تؤمن بأن الإنسان قيمة ، وأنه الرصيد الحقيقي للمنظمة .
- تنظر إلى المستقبل من خلال استيعابها للواقع الراهن .
- تجعل التأمل جزءاً لا يتجزأ من الأداء .
- تعتبر التخطيط والتقويم مصدرين للتعلم .
- تقوم بالتغيير وفق أولويات صحيحة .
- تلاحظ مدى تطورها الذاتي بصورته الشاملة .
- تهتم بالميادين الجديدة .
- تؤمن بالتدفق الحر للمعلومات .
- تتعلم من نفسها .
- تعتبر نفسها منظمة تعلم مدى الحياة .
- تستخدم ما وراء التعلم (Metalearning) (طرخان ، 2005 : 9) .

ولنشر الرؤية المشتركة بين العاملين داخل المدرسة فإن هناك ضرورةً لاستخدام سبل الاتصال والتواصل المتبعة في المدرسة ، ويمكن الإفادة من تكنولوجيا الحاسوب مثل مجموعات النقاش والبريد الإلكتروني حيث يتحدث الأفراد بحرية وبلا محددات (عبابنة ، 2007 : 37- 38) .

إن التحول الناجح إلى المنظمة المتعلمة يتطلب وجود رؤية مشتركة يشترك فيها كل من له علاقة بالمدرسة ، ويتجسد ذلك في المدارس بوجود المجالس المدرسية التي تتشكل ويكون أعضاؤها من العاملين في المدرسة ، وأولياء الأمور ، والطلبة ، ومن خلالها يمكن تحديد الرؤية

المشتركة والعمل على تبنيها من الجميع ، والالتزام بها ، ويتضح أيضاً للباحث أن هذه الرؤية يجب أن يسهل نشرها بين الأعضاء ، وذلك لكسب ولائهم لها، والعمل بشكل جاد للوصول إلى تحقيق هذه الرؤية .

4. تعلم الفريق Team Learning

يمكن للفرق أن تتعلم ليس فقط من أجل تحقيق نتائج جيدة من خلال الحوار ، وتبادل الآراء ووجهات النظر حول القضايا والموضوعات المختلفة ، ولكن أيضاً إتاحة الفرصة لأعضاء المنظمة لتطوير أنفسهم أحسن مما يحققونه من عملهم الفردي (Senge,2004:12) . ويؤكد سينج (Senge) بأن نجاح تعلم الفريق يكون في إتقان ممارسات الحوار والنقاش ، وهما أمران تخلط بينهما الفرق ، ففي الحوار يكون هناك مجال لاستكشاف حر وخلاق للقضايا المعقدة والدقيقة ، حيث يستمع الأفراد لبعضهم البعض بشكل عميق ، ويتم التخلي عن وجهات النظر غير المرغوبة على مستوى الفرد ، أما في النقاش فيتم تقديم وجهات نظر مختلفة ويتم الدفاع عنها والبحث عن أفضل الوجهات من أجل دعم النقاش الذي يجب أن يكون في ذلك الوقت، ويضيف سينج (Senge) : إن الحوار والنقاش متكاملان ، لكن معظم الفرق لا تمتلك القدرة على التمييز بينهما والتحرك بوعي بينهما (Senge,2004:221) .

ويرى (عاشور ، 2009) أن تعلم الفريق أو التعلم الجماعي هو عملية تنظيم وتطوير قدرات وإمكانات العاملين في المدرسة لتحقيق أعلى مستوى ممكن من التعلم ، وسعي جميع المتعلمين إلى استثمار الإمكانات والفرص التعليمية المتاحة داخل المدرسة وخارجها ، ضمن منظومة تعلم حديثة ومطورة (عاشور ، 2009 : 4) .

ولا بد أن يشعر فريق العمل بثقة كبيرة من أجل أن يواصل التعلم الفعال ومشاركة المعرفة (Hishamudin et al , 2010 : 119) .

وللفرق المتعلمة ثلاثة أبعاد رئيسة أشار إليها سينج (Senge,2004) وهي :

البعد الأول : ضرورة التفكير بعمق في القضايا المعقدة ، فعلى الفرق التعلم ، وكيف يجعلون الطاقة الذكائية للجماعة أكبر من المجموع الجبري لذكاءات الأفراد .

البعد الثاني : هناك حاجة للتجديد والمشاركة التي تقودها الثقة .

البعد الثالث : يلعب أعضاء الفريق الدور نفسه مع أي فريق آخر ، أي إذا اجتمع فريق عمل بفريق عمل آخر فإنهم يتشاركون للتعلم معاً ليصبحوا فريقاً واحداً (Senge,2004:221-220).

وقد حددت (خيرة ، 2011) مجموعة من الخطوات تعمل على دعم تعلم الفريق وهي :

أ. مكافأة الفرق على التعلم الذي ساهموا به في المنظمة .

ب. تطوير أنشطة تعلم الفريق وممارستها .

ج. فتح باب الحوار ، فالحوار هو وسيلة التي تفتح مناخاً للتفاهم المشترك الذي يتصف بالهدوء ، ويشمل على الاستفهام والتأمل ، ويؤدي إلى فهم الافتراضات الجماعية والوصول إلى المعاني العقلية (خيرة ، 102:2011) .

وتؤكد العديد من الكتابات على أن هناك ظروفاً مدرسيةً تساعد على نجاح العلاقة التعليمية التعلمية في المدرسة منها ضرورة توافر مناخ منظمي يتسم بالأمن والثقة والحوار المفتوح والوعي بالعوامل التي تسهل التلاقح المعرفي بين الأفراد أو بين الجماعات ، وهذا يتطلب أن يثق الإداريون ليس فقط بالتزام المعلمين المهني وفاعليتهم ، بل بمقدرتهم أيضاً على التعلم كأفراد وكفريق ، مما يجعل المدرسة كلها مستعدة لإجراء التجديدات التربوية اللازمة.

ويضيف بانج (Pang,2003) أن تعلم الفريق مهارة جماعية يمكن تعلمها وترسيخها عبر توفير مديري المدارس للبيئات المناسبة التي يستطيع فيها الأفراد توضيح وجهات نظرهم قبل اتخاذ القرارات ، وتوفير وسائل الاتصال والتواصل بأشكالها المتعددة لتقييم وتأمل الممارسات التربوية للعمل التعاوني والتشاركي مع الآخرين ، والتعلم منهم ، والتعلم معهم ، وهذا من شأنه أن يعزز مفاهيم تعلم الفريق ، ومن ثم تحسين الأداء المدرسي (الطويل وعبابنة ، 2009 : 118) .

وحتى تكون الفرق ناجحة يجب أن تتاح لها إدارة لها ثقافة وعمليات وأنظمة وعلاقات خاصة و مميزة وبشكل عام يجب أن تتوفر لها ثمان خصائص :

أ. هدف واضح .

ب. توجه نحو النتائج .

ج. كفايات ملائمة .

د. التزام موحد .

هـ. مناخ تعاوني .

و. مقاييس إبداعية .

ز. دعم خارجي وتثمين (اعتراف) .

ح. قيادة منضبطة (عطاري وآخرون ، 2007 ، 352) .

ويستنتج الباحث من خلال ما تقدم أن تعلم الفرد أهمية كبرى ، وستزيد هذه الأهمية إذا تم نقل هذا التعلم والمعرفة المكتسبة إلى الجماعة ، وذلك عن طريق فرق التعلم والتي يجب أن تكون موجودة في المدرسة ؛ لأن معرفة المجموعة سيكون حتماً أكبر من مجموع معرفة أفرادها ، والمهم في الأمر هو كيفية نقل هذا العلم وهذه المعرفة إلى المدرسة ككل إن الحل هو اعتماد فرق التعلم ، فعلى العاملين في المدارس وخاصة الإداريين العمل على تشكيل الفرق بمختلف أشكالها ، وأنواعها وعدم الاعتماد على الأفراد كأفراد ، وبذلك ستعم الفائدة وينتقل أثر التعلم ، ويمتد إلى جميع أجزاء المدرسة بدلاً من أن يتركز في أفراد معينين ، كما وأن انتشار فرق التعلم في المدرسة سيؤدي حتماً إلى زيادة العلاقات بين أفرادها والتي لها أكبر الأثر في تقدم المدرسة في شتى المجالات حيث إنه من الخصائص المميزة للفريق أنه مجموعة تتعلم كيف تتعلم .

5. التفكير النظمي System Thinking

وهو إطار مفاهيمي ومجموعة من المعارف والأدوات التي يتم تطويرها على مر السنين ، من أجل الحصول على أنماط أكثر وضوحاً ، تساعدنا في معرفة كيفية تغييرها بفاعلية (Senge , 2004 : 10) ، ويضيف (جبران ، 2011) بأنه : " القدرة على تكوين رؤية واضحة وكاملة للعلاقات المتداخلة للنظام ، وبدونه ستكون المجالات الأخرى معزولة ولن تحقق أهدافها " ، فالتفكير المنتظم يتكامل معها لتشكل النظام بشكل كامل ، ويوفر هذا المجال هيكلية فكرية لربط الأحداث والقرارات بعضها ببعض لتكون النظرة شمولية لجميع الأحداث والفعاليات لاتخاذ قرارات أكثر واقعية (جبران ، 2011 : 431) .

ويعرفه (عاشور ، 2009) بأنه : " مقدرة العاملين في المدرسة على فهم العلاقات المتشابكة في عملية التعلم ضمن مجموعة ضوابط مدرسية تربطها أسس وقوانين وإجراءات محددة ، تساهم في إحداث التغيير المطلوب في العملية التعليمية والتي تبنى على اتخاذ قرارات هادفة ومحددة " (عاشور ، 2009 : 3) .

وقد أطلق سينج (Senge) على هذا البعد بالبعد (الضابط) الخامس ، في كتابه The fifth discipline وذلك لأنه يشكل حجر الأساس لأبعاد (ضوابط) المنظمة المتعلمة ، فجميع أبعاد المنظمة المتعلمة تركز على الرؤية الكلية لا رؤية الأجزاء ، ورؤية الناس مشاركين فعالين في تشكيل واقعهم وحاضرهم لصناعة المستقبل ، ودون التفكير النظمي من الصعب تكامل أبعاد المنظمة المتعلمة لأنه يعلم المنظمات كيف تفكر عن العالم الذي تعيش فيه (سلطان وخضر ، 2010 : 42) .

فالتفكير النظمي معني بتعزيز المقدرة على فهم امتداد شبكة العلاقات المعقدة خلال مجموعة من العوامل المنظمية ، فلا يوجد شيء في المدرسة يعمل وحده ، وهو يستوعب الأبعاد الأربعة السابقة ويدمجها في جسم واحد من النظرية والتطبيق ، مما يوجب على الإداريين والمعلمين رؤية المدرسة بهذا النموذج الذي يؤكد على ضرورة رؤية شبكة العلاقات البينية أكثر من رؤية علاقة سبب ونتيجة ، ويستند التفكير النظمي إلى :

- تبصر طبيعة العلاقات الداخلية والتركيز عليها ، وليس النظر إلى سلسلة العلاقات السببية فقط.
- تبصر عمليات التغير أكثر من النظر إلى العمليات واللقطات الفجائية (الطويل وعبابنة ، 2009 : 119 – 120) .

وقد وضع سينج (Senge ,2004) قواعد أساسية في التفكير النظمي وهي :

- مشكلات اليوم تأتي من حلول الأمس .
- كلما زاد الضغط على النظام التربوي تقهقر إلى الخلف .
- ينمو السلوك للأفضل قبل أن ينمو للأسوأ .
- الطرق السهلة غالباً ما تقود للخلف .
- العلاج يمكن أن يكون أسوأ من المرض .
- الحل الأسرع هو الأبطأ .
- السبب والنتيجة غير مرتبطتين بالمكان والزمان .
- التغييرات الصغيرة قد تعطي نتائج كبيرة .
- تستطيع الحصول على الطعام ، ولكن لا تستطيع أكله دفعة واحدة .
- قسمة الفيل الكبير إلى نصفين لا تعطي فيلين صغيرين .
- لا مجال للنوم (Senge , 2004 : 42 – 52) .

و خَلُص (Leon , 2008) إلى أهم العادات التي يجب أن يتحلى بها المفكر المنظمي وهي:

- يسعى لفهم الصورة الكاملة وليس منظراً منها .
- يغير وجهة نظره ليحقق المزيد من الفهم .
- يبحث عن تداخل المتغيرات .
- يحدد العلاقة السببية .
- يفهم الوسائل التي تؤثر بها النماذج العقلية على الحاضر والمستقبل .

- يعرض افتراضاته للاختبار المستمر .
- يفهم المسارات القصيرة والممتدة للأحداث .
- يحدد متى وأين تؤثر الأحداث .
- يركز على البناء الشامل ، وليس العيوب .
- يركز على فهم العلاقات البينية للمشكلة ، وليس الإسراع في حلها .
- يعمد إلى فهم أنماط التعلم ، وتركيباتها ، والنماذج العقلية السائدة فيها لفهم الأحداث .
- يراقب نتائج الأحداث ويربطها بالحاجات (Leon , 2008:18).

وللتفكير النظمي تطبيقات في السياق المدرسي حيث دعت بينسون (Benson,2001) إلى اعتبار التفكير النظمي استراتيجية تدريس جديدة ، يستخدمها المعلمون في الغرفة الصفية ، لأنها تساعد على بقاء التعلم لدى الطلبة، وتمنحهم القدرة على رؤية العلاقات المتداخلة ،وتفاعلاتها الدينامية ؛ مما يعزز لديهم المقدرة على حل المشكلات ، واتخاذ القرار الرشيد في المستقبل ، بينما توصلت بريشافيه (Prichavvdhi , 2003) إلى أن التفكير النظمي يساعد القادة التربويين في إعداد وتنفيذ الخطط الاستراتيجية الفاعلة لإدارة التغيير في النظم الإنسانية المعقدة (عبابنة ، 2010 : 6) .

ويتضح للباحث مما تقدم أهمية التفكير النظمي كبعد يجمع الأبعاد الأربعة التي سبقته ، وذلك لأنه يركز على الصورة الشاملة ، والرؤية الكلية لا رؤية الأجزاء، ويبرز فيه تلاقح الأفكار وترابطها وتكامل الرؤى والتفاعل بين العناصر بشكل منهجي يفضي إلى نتائج محددة .

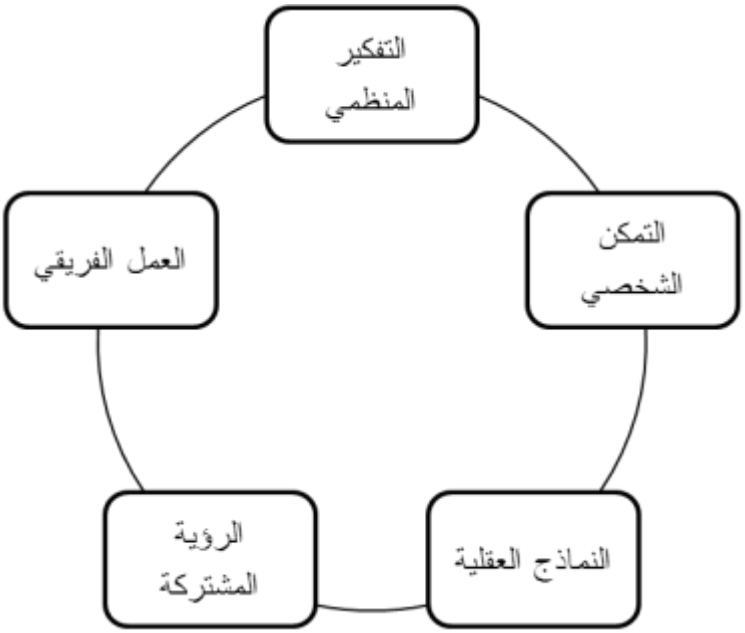
ومن خلال استعراضنا للأبعاد الخمسة التمكن الشخصي ، النماذج العقلية ، الرؤية المشتركة ، تعليم الفريق ، والتفكير المنظمي يتضح لنا أهمية تبني المدارس لهذه الأبعاد لكي تستطيع التحول من مدرسة تقليدية إلى مدرسة متعلمة تعمل على تنمية قدرة العاملين فيها والطلبة على القيام بواجباتهم والوصول بمدارسهم إلى مؤسسات ذات ميزة تنافسية تتميز عن غيرها ، وتصل إلى أهدافها بتكامل وتناسق الجهود سواءٌ أكانت داخل المدرسة أو خارجها .

ومن الملاحظ أن بُعدي التمكن الشخصي والنماذج العقلية تعتمد على الأفراد ، بينما الرؤى المشتركة وتعلم الفريق فإنها تعتمد بشكل أساسي على الجماعات ، أما التفكير النظمي فهو ضروري على مستوى المدرسة ككل سواءٌ أكانت أفراد أو جماعات .

إن هذه الأبعاد مترابطة ومتكاملة وغير قابلة للفصل ، حيث لا غنى عن أية منها لضمان نجاح التحول إلى منظمة متعلمة كما يتضح في الشكل التالي :

شكل (2. 3)

أبعاد المنظمة المتعلمة



المصدر : (خيرة ، 105:2011)

وفي ختام الحديث عن المنظمة المتعلمة نأمل أن تعمل مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة على تطوير مقدرتها في التحول إلى منظمات متعلمة ، وامتلاك أبعاد المنظمة المتعلمة سالفة الذكر ، وتغيير تصورات العاملين حول الدور التقليدي للمدارس والبدء بالتغيير سعياً لتقديم تعليم عالي الجودة للطلبة وذلك من خلال معلمين وإداريين دائمي التعلم ، وإيجاد المناخ المدرسي المناسب ، وتوفير كل ما تحتاجه المدارس للتحول إلى منظمات متعلمة ، كما ولا ننسى أنه يجب أن يكون هناك دعم من المستويات العليا ممثلة في دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث ، ومديريات المناطق التعليمية المنتشرة في أنحاء محافظات غزة .

المحور الثاني : الرضا الوظيفي

الرضا الوظيفي أو الرضا عن العمل كان ولا يزال من أهم الموضوعات التي حظيت باهتمام الباحثين والدارسين ، وذلك انطلاقاً من المقولة التي تقول : إن الفرد الراضي عن عمله يكون أكثر إنتاجاً وإبداعاً وحماسةً ويزداد إقباله على العمل ، ويزداد أيضاً انتماؤه لوظيفته وللمنظمة ، بما ينعكس على إنتاجية العاملين ، ورفع الروح المعنوية لديهم ، وكذلك بقدر ما يكون الفرد راضياً عن عمله بقدر ما يكون راضياً عن حياته والعكس صحيح .

وعلى الرغم من وجود العديد من الاتجاهات الخاصة بالعمل ، فإن الرضا الوظيفي أهم ظاهرة نالت اهتماماً كبيراً من قِبل الباحثين والعلماء السلوكيين ، ويعبر الرضا الوظيفي عن مشاعر السعادة الناتجة عن تصور الفرد تجاه الوظيفة ؛ إذ إن هذه المشاعر تعطي للوظيفة قيمة مهمة تتمثل برغبة الفرد في العمل وما يحيط به (عباس ، 2003 : 175) .

ويمثل الرضا الوظيفي مطلباً أساسياً وهدفاً رئيساً ينشده الجميع ، لأن عدم توافر الحد الأدنى من الرضا لدى الفرد ، لا سيما في مجال التعليم قد يكون له انعكاسات خطيرة على مستوى العملية التعليمية بشكل عام ، ومخرجاتها على وجه الخصوص ، خاصة إذا ما ارتبط ذلك بمديري المدارس الذين يمثلون قمة هرم الإدارات المدرسية (الأغبري ، 2002 : 170).

ويشكل الرضا الوظيفي لمدير المدرسة مسألة مهمة بالنسبة له ، إذ إن إحساسه بضخامة المسؤولية الملقاة على عاتقه تستوجب توافر القدر الكافي من رضاه عن عمله ، كما أنها تعكس مدى عطائه للقيام بهذه المسؤولية ، ومدى استعداده لبذل المزيد من الجهد في تحسين هذا العمل الذي ينتج عن تقدير المجتمع له ، خاصة بعد أن تعددت جوانب رسالة المدرسة في خدمة المجتمع (الهدهود ، 387:1994) .

ولا يؤثر الرضا عن العمل لدى مدير المدرسة على أدائه داخل مدرسته فحسب ، بل يمتد هذا الرضا إلى خارج إطار العمل حيث يشير (منصور ، 2010) إلى أن ارتفاع مؤشر الرضا عن العمل له تأثير ايجابي خارج العمل ، فقد وجد أن الأفراد الأكثر رضا عن العمل ، يكونون أكثر رضا عن وقت فراغهم وخاصة مع عائلاتهم ، وكذلك أكثر رضا عن الحياة بصفة عامة (منصور ، 2010 : 796) .

ومما لا شك فيه أنّ مدير المدرسة في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة قد أُلقي على عاتقه الكثير من الأعباء خاصة في السنوات الخمس الأخيرة ، حيث أصبح هو المسئول الأول عن مدرسته في جميع جوانبها سواءٌ الماديةُ منها أو البشرية ، وأخذ على عاتقه القيادة وتحمل المسؤولية بشكل كامل ، وعليه فقد توجب علينا دراسة الرضا الوظيفي لديه ، وذلك للتعرف إلى درجة رضاه عن عمله كمسئول يحتل أعلى الهرم الإداري للمدرسة .

❖ مفهوم الرضا الوظيفي

الرضا كما تشير بعض المعاجم اللغوية هو : اسم مقصور ضد السَّخط ، وارتضاه : رآه له أهلاً ، ورضي عنه : أحبه وأقبل عليه (ابن منظور ، 1994 ، 323).

أما معجم التراث الأمريكي فقد عرّف الرضا بأنه : " تحقيق وإشباع رغبة أو حاجة شهوة أو ميل " ، كما عرّف المعجم السلوكي (Wolman) الرضا بأنه : " حالة السرور لدى الكائن العضوي عندما يحقق هدف ميوله الدافعية السائدة " (الشرايدة ، 2010 : 63) .

وقد تعددت المصطلحات التي شاع استخدامها للتعبير عن المشاعر النفسية التي يشعر بها الفرد تجاه عمله ، ومن هذه المصطلحات : الرضا الوظيفي ، الرضا عن العمل ، الاتجاه النفسي نحو العمل .

وهذه المصطلحات وإن اختلفت تفصيلات مدلولاتها إلا أنها تشير بصفة عامة إلى مجموع المشاعر الوجدانية التي يشعر بها الفرد نحو العمل الذي يشغله ، وهذه المشاعر قد تكون سلبية أو إيجابية ، وهي تعبر عن مدى الإشباع الذي يتصور الفرد أنه يحققه من عمله ، فكلما تصور الفرد أن عمله يحقق له إشباعاً كبيراً لحاجاته كانت مشاعره نحو العمل إيجابية ، أي كلما كان راضياً عن عمله ، وكلما تصور الفرد أن عمله لا يحقق له الإشباع المناسب لحاجاته أو كلما كان تصور الفرد أن عمله يحرمه من هذا الإشباع كانت مشاعره نحو العمل سلبية ، أي كان غير راضٍ عن عمله (عاشور ، 1982 : 168 – 169) .

ولم يتفق الباحثون والكُتاب على تعريف محدد للرضا الوظيفي ، ويعود عدم الاتفاق إلى الاختلاف في القيم والمعتقدات ومحاور الاهتمام ، وكذلك الاختلاف في الظروف والبيئة المحيطة ، وسنتناول مجموعة من التعريفات من مجموعة من الجوانب .

فقد رأى البعض أن الرضا عن العمل هو عبارة عن مشاعر العاملين تجاه أعمالهم ومنها :

تعريف (فليه وعبد المجيد ، 2005) بأنه : " مشاعر الفرد تجاه وظيفته والناتج عن الإدراك الحالي لما تقدمه الوظيفة إليه ، وإدراكه لما ينبغي أن يحصل عليه من الوظيفة "، وقد عرفاه أيضاً بأنه : " محصلة لعدد من الخبرات المحبوبة وغير المحبوبة المرتبطة بالعمل ، ومن تقديره للعمل وإرادته ومن مدى نجاحه الشخصي أو فشله في تحقيق الأهداف الشخصية في الحياة " (فليه وعبد المجيد ، 2005 : 259) .

وتعريف (ديري ، 2011) بأنه : " الاتجاهات النفسية للعاملين تجاه أعمالهم ، ومدى ارتياحهم وسعادتهم في العمل " (ديري ، 2011 : 45) .

وتعريف (النجار وراغب ، 1992) بأنه : " الحالة الشخصية للفرد العامل التي تعبر عن مدى قبوله العام لمجموعة العوامل الوظيفية المحيطة ببيئة العمل " (النجار وراغب ، 162:1992) .

وتعريف (عبد الباقي ، 2004) بأنه : " الرضا عن العمل هو عبارة عن مشاعر العاملين تجاه أعمالهم " (عبد الباقي ، 2004 : 172) .

وذهب البعض إلى أن الرضا عن العمل هو: " درجة إشباع العمل لحاجات الفرد " ومنها :

تعريف (بدر ، 1997) بأنه : " درجة إشباع حاجات الفرد على العمل أو نتيجة العمل " (بدر ، 1997 : 155).

وتعريف (عبد الباقي ، 2003) بأنه : " درجة إشباع حاجات الفرد ، ويتحقق هذا الإشباع من عوامل متعددة منها ما يتعلق ببيئة العمل ، وبعضها يتعلق بالوظيفة التي يشغلها الفرد ، وهذه العوامل تجعل الفرد راضياً عن عمله ومحققاً لطموحاته ورغباته ومتناسباً مع ما يريده الفرد من عمله ، وبين ما يحصل عليه في الواقع أو يفوق توقعاته منه " (عبد الباقي ، 2003 :231) .

وتعريف (الرحاحلة وعزام ، 2011) بأنه :" اتجاه يعبر الفرد العامل بمقتضاه عن شعوره بالقناعة أو عدم القناعة تجاه موقف أو سلوك معين " (الرحاحلة وعزام ، 2011 : 251) .

بينما ركز البعض على محتوى بيئة العمل والعوامل المؤثرة في الرضا عنه ومن هذه التعريفات :

يرى فروم (Vroom) أن الرضا الوظيفي هو : " المدى الذي توفر معه الوظيفة لشاغلها نتائج ذات قيمة إيجابية : أي أنّ عبارة الرضا ترادف التكافؤ ، وأنه الاتجاهات المؤثرة على الأفراد تجاه عملهم وأدواتهم المهنية (أحمد ، 2007 : 7) .

ويعرفه (عبد الخالق ، 1982) بأنه : " الحالة التي يتكامل فيها الفرد مع وظيفته وعمله ، فيصبح إنساناً تستغرقه الوظيفة ويتفاعل معها من خلال طموحه الوظيفي ، ورغبته في النمو والتقدم ، وتحقيق أهدافه الاجتماعية " (عبد الخالق ، 1982: 78) .

من خلال استعراض الباحث لتعريفات الرضا الوظيفي سالفة الذكر يتضح للباحث أن الرضا الوظيفي هو محصلة لتلك المجموعات الثلاثة حيث أنّ هذه التعريفات تشير في معظمها إلى أنّ الرضا عن العمل أو الرضا الوظيفي هو حالة نفسية يشعر بها الفرد ، وهي ناتجة عن العديد من العوامل منها ما يتعلق بالفرد نفسه ، ومنها ما يتعلق بجماعة العمل ، وبيئة العمل ، ومن هنا تنبع أهمية دراسة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس والعوامل المتعلقة بها لما له من تأثير على سير العملية التعليمية والتربوية ، وتأثير مباشر على تقدم المجتمع وتطوره .

❖ الرضا الوظيفي من منظور إسلامي

بدأ الاهتمام بموضوع الرضا الوظيفي في العصر الحديث في الربع الثاني من القرن العشرين ، لكن هذا المفهوم هو مفهوم قديم وبخاصة في التراث الإسلامي ، حيث أشير إليه في القرآن الكريم ، والأحاديث النبوية الشريفة ، وكتابات علماء المسلمين .

ففي القرآن الكريم وردت كلمة الرضا في العديد من الآيات ومنها قوله تعالى : "قَالَ اللَّهُ هَٰذَا يَوْمُ يَنفَعُ الصَّادِقِينَ صِدْقُهُمْ ۚ لَهُمْ جَنَّاتٌ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا رَّضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ ۚ ذَٰلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ" (المائدة : 119) .

وكذلك قال تعالى : "يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ، ارْجِعِي إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً ، فَادْخُلِي فِي عِبَادِي ، وَادْخُلِي جَنَّتِي "(الفجر : 28).

وقال تعالى : "جَزَاؤُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ جَنَّاتُ عَدْنٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا رَّضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ ۚ ذَٰلِكَ لِمَنْ خَشِيَ رَبَّهُ" (البينة : 8).

وقد ورد عن رسول الله صلى الله عليه وسلم عدد من الأحاديث منها قوله : " ارضَ بما قسم الله لك تكن أغنى الناس " (الألباني ، 2000 : 82) ، وقوله كذلك : " إن عظم الجزاء مع عظم البلاء ، وإن الله تعالى إذا أحبّ قوماً ابتلاهم فمن رضي فله الرضى ومن سخط فله السُّخط " (الألباني ،2000 : 424) .

أما عن كتابات المسلمين فقد أورد الصابوني في تفسيره لقوله تعالى : "وَلَسَوْفَ يُعْطِيكَ رَبُّكَ فَتَرْضَىٰ"(الضحى : 5)، أن الله سبحانه وتعالى في الدار الآخرة يعطي سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم حتى يرضيَه في أمته (الشرايدة ، 62:2010) .

وقد أوردت (فلمبان ، 2008) بأنّ : " الرضا ثمرة الجهد في الدنيا وغاية الحياة ، وهو من أعلى مقامات المقربين ومنتهى الإحسان في العمل والمكافآت ، والرضا المتبادل بين الخالق والمخلوق هو الفوز العظيم وهما ليسا أمرين متضادين أو منفصلين ، وإنما تقوم العلاقة بينهما على أساس أن أحدهما موجب للآخر وتحقيقهما قمة المقامات " (فلمبان ، 2008 : 41) .

وقد تطرقت (الشيخ ، 1997) لعمل نموذج إسلامي للرضا الوظيفي ، وقد بيّنت فيه أبعاد النموذج الإسلامي المقترح للرضا الوظيفي وهي كالتالي :

1. التربية الإسلامية .
2. التعليم .
3. القيم .
4. إنجازات العمل الصالح .
5. الرضا عن الحياة ، وقد حددت متغيرات الرضا في الحياة كالآتي :
   - الأمن .
   - الصحة .
   - الحالة الاجتماعية .
   - العلاقة الاجتماعية .

6-الرضا عن العمل ، وقد حددت متغيراته في النقاط التالية : (الأجر – فرص الترقية – العلاقة مع الرؤساء – العلاقة مع الزملاء – الأمن الوظيفي – المشاركة – التوافق بين الفرد ووظيفته – محتوى الوظيفة) .

7-مخرجات العمل .

8-رضا الله تعالى .

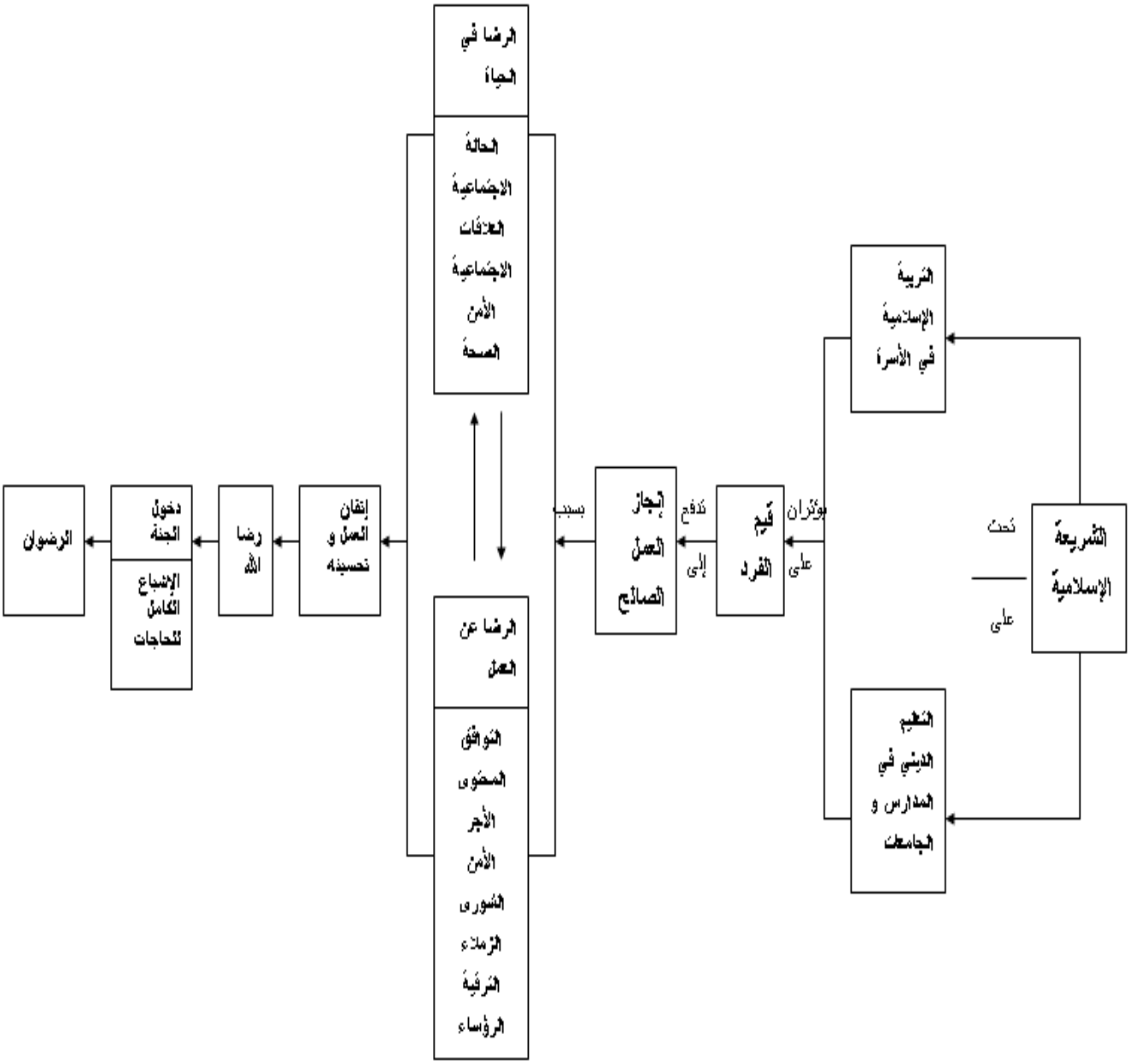
9-الإشباع الكامل في الجنة .

10-الرضوان (الشيخ ، 1997 : 295 – 328) .

والشكل التالي يوضح نموذج الرضا في الإسلام (نموذج مقترح) .

شكل (5 . 2)

نموذج الرضا في الإسلام (نموذج مقترح)



المصدر : (الشيخ ، 1997 : 294)

ويتضح للباحث مما تقدم أن الباحثين قد أغفلوا النماذج الإسلامية في الرضا الوظيفي واتجهوا لأخذ مقاييس الرضا من منظور غير إسلامي ، ولا شك أنه من الواجب علينا ألا نغفل دور علماء الغرب فيما وصلوا إليه لكن مع عدم إغفال كامل للفكر الإداري والعلوم الإنسانية من المنظور الإسلامي لأن الفكر الإسلامي خصبٌ في مجال الدوافع والحوافز ، وخير دليل على ذلك الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة الدالة على ذلك .

❖ أهمية الرضا الوظيفي

يعتبر العنصر البشري من أهم العناصر المؤثرة في إنتاجية العمل ، كما أنه الثروة الحقيقية التي تمتلكها المؤسسات والتي من خلاله تستطيع أن تحقق مرادها ، ولقد أصبحت الاتجاهات الحديثة تركز على العنصر البشري كرأس مال تستثمر فيه ، لأن الاستثمار في العنصر البشري يترتب عليه زيادة الإنتاج في باقي المجالات ، وقد ترتب على إهمال العنصر البشري في بعض المؤسسات أن تخلفت ونقص إنتاجها ؛ لذا كان من الضروري الحرص على توفير درجة عالية من الرضا لدى العاملين لما له من أهمية في زيادة الإنتاجية وقله الغياب عن العمل .

والرضا ليس سحراً يُؤتى أو قراراً يصدر من قِبل الإدارة العليا ، إنما هو ثمرة العديد من الجهود التي تضخها المؤسسة في هذا الميدان ، ويدرك الاستشاريون في هذا المجال أنه من السهل أن تحقق الرضا الوظيفي ولكن يتطلب منك جهوداً مضنية لكي تُوجد الموظف الراضي (الزعبي ، 19:2011) .

وقد أورد (البلادي ، 2011) عدداً من الأسباب التي تدعو إلى الاهتمام بالرضا الوظيفي وهي على النحو التالي :

- إن ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي يؤدي إلى انخفاض نسبة غياب العاملين في المؤسسات المهنية المختلفة .
- إن ارتفاع درجة الرضا الوظيفي يؤدي إلى ارتفاع درجة الطموح لدى العاملين في المؤسسات المختلفة .
- كلما ارتفع مستوى الرضا الوظيفي يكون الفرد أكثر رضا عن وقت فراغه وخاصة مع عائلته وكذلك أكثر رضا عن الحياة بصفة عامة .
- إن العاملين الأكثر رضا عن عملهم يكونون أقل عرضة لحوادث العمل .
- هناك علاقة ما بين الرضا الوظيفي والإنتاجية في العمل ، فكلما كان هناك درجة عالية من الرضا الوظيفي أدى ذلك غالباً إلى زيادة الإنتاج .
- إن العاملين الأكثر رضا عن العمل ، غالباً أقل في حوادث العمل (البلادي ، 17:2011).

وتضيف كيبلر (Kebler,1994) بأنه : " إذا كانت لديك وظيفة تحقق لك الرضا فستصبح تلقائياً أكثر نجاحاً " وسبب ذلك هو :

- أنك حين تشعر بالرضا تطلق العنان لحماسك وقدراتك الإبداعية .

- أنك حين تشعر بالسعادة تكون أكثر إيجابية مما يجعل من حولك أيضاً أكثر إيجابية .
- الرضا الوظيفي يسعد الإدارة إذ عندما يشعر الموظف بالرضا يُسعِد رؤساءه في العمل .
- الشعور القوي بالرضا الوظيفي يمكّن من بناء علاقات أفضل مع الزملاء والرؤساء فالشعور بالرضا صفة معدية .
- عند تحقق الرضا لا يبحث الموظف عن سبل للتهرب من العمل ، بل على العكس يبحث عن مهام ذات قيمة أكبر .
- الشعور بالرضا يزيد من التركيز ويقلل الأخطاء (Kebler,1994:15) .

وقد أشارت (السلوم ، 2003) إلى أن دراسة الرضا الوظيفي ذاتُ أهمية كبيرة بالنسبة للإدارة ، فعن طريق دراسة الرضا الوظيفي تتعرف على مشاعر الأفراد واتجاهاتهم المتعددة نحو مختلف جوانب العملية الإدارية ، ويتم ذلك بالتعرف إلى جوانب القصور ومحاولة تلافيها ، ويتم أيضاً معرفة المشكلات التي تهم العاملين لوضع الحلول المناسبة التي تكفل للمنظمة التقدم وزيادة الإنتاجية (السلوم ، 2003 : 32) .

ويعد الرضا الوظيفي أو المهني كما ذكر (البديوي ، 2006) من الموضوعات التي ينبغي أن تظل موضعاً للبحث والدراسة بين فترة وأخرى عند القادة ومشرفي الإدارات والمهتمين بالتطوير الإداري في العمل ، وذلك لأسباب متعددة ، فما يرضى عنه الفرد حالياً قد لا يرضيه مستقبلاً ، وأيضاً لتأثر رضا الفرد بالتغير في مراحل حياته فما لا يُعد مرضياً حالياً قد يكون مرضياً في المستقبل .

ويعتبر الرضا الوظيفي أحد العناصر المهمة في تحقيق الأمن والاستقرار النفسي والفكري والوظيفي للأفراد العاملين بمختلف المستويات الإدارية ، حيث يدفعهم طوعاً إلى زيادة الإنتاج وهو في نهاية المطاف ما تنشده المنظمة بغض النظر عن طبيعة نشاطها (الأغبري ، 2002 : 17).

مما سبق يجد الباحث بأن تحقيق الرضا الوظيفي له أهمية كبيرة فهو يعمل على التقليل من الانقطاع عن العمل ، والتقليل من المشكلات داخل العمل ، والعمل بجد طوال وقت الدوام ، ويتضح ذلك من خلال معاملة الموظفين لبعضهم البعض وقلة أخطائهم ، وزيادة دافعيتهم واستعدادهم الدائم للعمل ، وحتى في قضائهم لوقت الراحة وكل ذلك يأتي في مصلحة المؤسسة التي يعملون بها .

❖ العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي

تطور مفهوم الرضا الوظيفي من النظرة المبسطة على أنه شعور عام يحمله الفرد نحو عمله أو وظيفته إلى نظرة مركبة تحدد جوانب متعددة للرضا الوظيفي ، وتبيّن مكوناته والعوامل المؤثرة فيه ، ونتيجة لهذه النظرة فقد اختلفت الدراسات في التسميات ، فقد ذكرها البعض على أنها أبعاد الرضا الوظيفي ، وذكرها البعض على أنها محدّدات الرضا الوظيفي ، وذكرها آخرون بأنها عوامل مؤثرة في الرضا الوظيفي ، ورغم هذه الاختلافات في المسميات إلا أنها تتفق جميعها في المضمون .

فهناك العديد من العوامل التي تؤثر في الرضا الوظيفي ، وسنتناول هذه العوامل من عدة وجهات نظر ، ويتضح ذلك في الجدول التالي :

جدول (2.4)

العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي

الدراسة	العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي	المصدر
Weis,et al , (1967)	تم تحديد (20) عاملاً أبرزها : استثمار القدرات ، والإنجاز ، والنشاط ، والتقدم الوظيفي ، والسلطة ، والزملاء ، والإشراف ، وسياسة العمل ، والاستقلالية ، والراتب ، والتقدير ، والأمن ، والاستقرار	(العمري ، 1992 : 16)
Davis	**أ. الجوانب التي لها صلة مباشرة بالعمل :** ♦ كفاية الإشراف المباشر ♦ طبيعة العمل نفسه ♦ العلاقة مع الزملاء في العمل ب. الجوانب التي تتصل بظروف وجوانب العمل : ♦ تحديد الأهداف في التنظيم ♦ تحقيق العدالة والموضوعية في العمل ♦ الحالة الصحية والبدنية والذهنية	(الشرايدة ، 2010 : 98 – 99)

(عبد الخالق ، 1982)	**أ. العوامل الذاتية** وهذه العوامل تمضي في مجموعتين : ♦ عوامل تتعلق بقدرات ومهارات العاملين أنفسهم مثل (الفئات العمرية ، والحالة التعليمية ، ومدة الخبرة ، والعمل السابق) . ♦ عوامل تتعلق بمستوى الدافعية لدى العاملين وقوة تأثير دوافع العمل لديهم . **ب. العوامل التنظيمية** وهي عوامل تتعلق بالتنظيم ذاته ، وما يسود هذا التنظيم من أوضاع أو علاقات وظيفية ترتبط بالوظيفة والموظف منها : ♦ الرضا عن نظم وأساليب وإجراءات العمل . ♦ الرضا عن العلاقة بالرؤساء والزملاء . ♦ الرضا عن ظروف وشروط العمل . ♦ الرضا عن الوظيفة وما تتيحه لشاغلها من إشباعات . **ج. العوامل النظمية (البيئية)** وهي عوامل ترتبط بالبيئة وتأثيرها النظمي على الموظف ومنها (الانتماء الاجتماعي ، ونظرة المجتمع للموظف ، ومدى تقديره لدوره ، وما يسود المجتمع بمؤسساته ونظمه من أوضاع وقيم) .	(عبد الخالق ، 1982 : 82 – 84)

(المشعان ، 1993)	♦ العوامل الذاتية (الحالة الصحية – الحالة النفسية – السمات الشخصية) ♦ عوامل مرتبطة بالمهنة (طبيعة عمل الفرد في العمل – مدى مناسبة العمل له) ♦ عوامل مرتبطة بالإدارة (علاقة الفرد بالإدارة) ♦ عوامل مرتبطة بالرؤساء (طبيعة العلاقة الاجتماعية والنفسية بين المدير وزملائه) ♦ عوامل مرتبطة بظروف العمل (الأجور – بيئة العمل – فرص التدريب) ♦ علاقة المدير بآليات العمل (تكنولوجيا الاتصال – استخدام الحاسوب) ♦ علاقة المدير بالبيئة الاجتماعية خارج العمل (الأسرة – النوادي – المساجد)	(الجمالية ، 2008 : 164 – 165)
(ماهر ، 2002)	**أ. المسببات التنظيمية للرضا ومنها :** ♦ نظام العوائد ♦ الإشراف ♦ تصميم العمل ♦ ظروف عمل جديدة **ب. المسببات الشخصية للرضا ومنها :** ♦ احترام الذات ♦ تحمل الضغوط ♦ المكانة الاجتماعية ♦ الرضا العام عن الحياة	(ماهر ، 2002 : 242 – 243)

(حسان والعجمي ، 2007)	♦ الأهداف المتبادلة والمشتركة ♦ احتمالات النجاح ♦ عبء العمل ومضمونه ♦ نوع الإشراف ونمط الإدارة ♦ المناخ المدرسي ♦ المكانة الاجتماعية وتقدير الآخرين ♦ تحمل الفرد للإحباطات ♦ ساعات العمل والراحة ♦ العائد المادي والبدلات ♦ العمر ومدة الخبرة التدريبية ♦ الجنس ♦ المستوى الدراسي والتأهيل التربوي ♦ التدريب	(حسان والعجمي ، 2007 : 383 – 384)

المصدر : الباحث اعتماداً على الأدبيات

ويلاحظ أن الرضا عن العمل يمثل الإشباعات التي يحصل عليها الفرد من المصادر المختلفة التي ترتبط في تصوره بالوظيفة التي يشغلها ، وبالتالي فبقدر ما تمثل هذه الوظيفة مصدر إشباعات له بقدر ما يزيد رضاه عن هذه الوظيفة ، ويزداد بالتالي ارتباطه بها ، ويتضح من الجدول السابق أن هناك مجموعة من العوامل منها ما يتعلق بالفرد نفسه ، ومنها ما يتعلق بطبيعة العمل ونظمه ، والتي تؤثر في الرضا الوظيفي وسنتناول أهم هذه العوامل والمحددات بشيء من التفصيل :

1. إمكانية الفرد وقدراته ومعرفته بالعمل :

يتوقف الأداء على متغيري الرغبة في العمل والقدرة والمعرفة ، إن إناطة أعمال أو مهام تتناسب مع قدرة ومعرفة العاملين يؤدي إلى تدعيم أدائهم وهذا ينعكس على الرضا الذي يتحقق لهم جراء ذلك ، ولذلك فإن تهيئة البرامج التدريبية والتطويرية لرفع قدرات وإمكانات ومعرفة العاملين يساهم في شعورهم بأهميتهم في المنظمة ويترتب على ذلك ارتفاع في رضاهم(عباس، 2003 : 177).

2. **الأجر** :

حيث إن الأجر لا يمثل مصدر إشباع إلا للحاجات الدنيا ، وأن توافره لا يسبب الرضا أو السعادة ، وإنما يمنع فقط مشاعر الاستياء من أن تستحوذ على الفرد (عباس ، 2003 : 176) ، ويضيف (القريوتي ،1990) بأن أي مؤسسة جادة في المحافظة على العناصر الجيدة فيها فلابد أن تضع نظاماً مقبولاً للأجور بحيث يتوفر فيه العدالة ، ويجب أن يشعر العامل بأن ما يتقاضاه من أجر يتناسب مع ما يقدمه من عمل ، كذلك شعوره بأن أجره يتساوى مع نظرائه في المؤسسات المنافسة وإلا فإنه سيحاول جاهداً الانتقال إلى مؤسسات تعطيه شروط عمل وأجور أفضل (القريوتي ، 1990 : 142) .

ويمكن إرجاع مستوى الأجر والزيادة السنوية المصاحبة له إلى مجموعة من العوامل التي يمكن إدراجها في مجموعتين :

- عوامل ترتبط بالفرد مثل " العمر – السمات الشخصية " .
- عوامل ترتبط بالوظيفة مثل " مستوى الأجر – المستوى الوظيفي " (مرسي ، 2004 : 139 – 141) .

3. **محتوى العمل** :

رغم أنّ طبيعة وتكوين المهام التي يؤديها الفرد في عمله تلعب دوراً هاماً في التأثير على رضاه عن عمله ، إلا أن الاهتمام بدراسة أثر محتوى العمل على الرضا يعتبر حديث نسبياً ، فالمتغيرات المتصلة بمحتوى العمل مثل المسؤولية التي يحتويها العمل ، وطبيعة أنشطة العمل ، وفرص الإنجاز التي يوفرها ، والنمو الذي يتيحه الفرد وأيضاً تقدير الآخرين تمثل المتغيرات المسببة لمشاعر الرضا وهي :

أ. **درجة تنوع مهام العمل** : يمكن القول: إنه كلما كانت درجة تنوع مهام العمل عالية زاد الرضا عن العمل والعكس .

ب. **درجة السيطرة الذاتية المتاحة للفرد** : وفيها يمكن الافتراض بأنه كلما زادت الحرية في اختيار طرق أداء العمل ، والسرعة التي يؤدي بها العمل زاد رضاه عن العمل .

ج. **استثمار الفرد لقدراته** : إنّ استخدام الفرد لقدراته يمثل إشباع حاجة تحقيق الذات في هرم (ماسلو) للحاجات والتي تمثل قمة الهرم كما في الشكل التالي :

شكل (2. 6)

هرم ماسلو للحاجات

المصدر : (رضوان ، 1994 : 24)

د. **خبرات النجاح والفشل في العمل** : فتحقيق الفرد لمستوى أداء يقل عن مستوى طموحه يثير لديه الإحساس بالفشل ، وتحقيقه لمستوى أداء يزيد عن مستوى طموحه أو يعادله ، يثير لديه الإحساس بالنجاح ، وأثر خبرات النجاح والفشل على الرضا عن العمل تتوقف على درجة تقديره واعتزازه (فليه وعبد المجيد ، 2005 : 262) .

4. **فرص الترقية** :

إن العامل المحدد لأثر فرص الترقية على الرضا عن العمل هو طموح أو توقعات الفرد عن فرص الترقية ، فكلما كان طموح الفرد أو توقعات الترقية لديه أكبر مما هو متاح فعلاً كلما قلّ رضاه عن العمل والعكس ، ويمكن القول بأن أثر الترقية الفعلية على الرضا تتوقف على مدى توقعه لها ، فحصول الفرد على ترقية لم يتوقعها تحقق له سعادة أكبر عن حالة كون هذه الترقية متوقعة والعكس صحيح ، فعدم حصول فرد كان توقعه للترقية كبيراً يُحدث له استياءً أكبر من حالة كون هذه الترقية غير متوقعة . (فليه وعبد المجيد ، 2005 : 262 – 263) .

والمنظمة التي تتيح للأفراد فرصة الترقية وفقاً للكفاءة تساهم في تحقيق الرضا الوظيفي ، إذ إن إشباع الحاجات العليا (التطور والنمو) ذو أهمية لدى الأفراد ذوي الحاجات العليا (عباس ، 2003 : 177) .

ويتضمن الرضا عن فرص الترقية ما يلي :

- وجود سياسة واضحة لتخطيط المستقبل الوظيفي .
- نمو الوظيفة التي يشغلها الموظف وارتباطه بها عند نموها .
- توافر التأهيل المناسب للعاملين بالمؤسسة لشغل الوظائف الأعلى

(الحيدر وبن طالب ، 2005 : 41) .

وتتدخل مجموعة المتغيرات الشخصية والتنظيمية في تحديد اتجاهات عملية الترقي وأولوية مستحقيها والتي يمكن إدراجها تحت :

أ. السلم الوظيفي .

ب. الفترة الزمنية .

ج. دعم القيادة .

د. العمر والمستوى التعليمي .

هـ. القدرة / الأقدمية (مرسي ، 2004 : 135 – 137) .

5. نمط الإشراف (القيادة) :

يعتبر الإشراف الجيد على المرؤوسين وحسن معاملتهم من العوامل المؤثرة في رضا العاملين، ويتضح ذلك من خلال توصل مجموعة من الدراسات إلى وجود علاقة بين نمط الإشراف والرضا الوظيفي ؛ حيث إنه بالدرجة التي يكون المدير حساساً لحاجات مرؤوسيه ومشاعرهم ، فإنه يكسب ولاءهم له ورضاهم عن عملهم ، ويجب أن نورد تحفظاً صغيراً ، وهو أن تأثير المدير على رضا الأفراد عن عملهم يتوقف على درجة سيطرته على الحوافز ووسائل الإشباع التي يعتمد عليها مرؤوسيه .

ويتوقف – أيضاً – على الخصائص الشخصية للمرؤوسين أنفسهم ، فوسائل الإشباع والحوافز التي تحت سيطرته تزيد من تأثير سلوك المدير إزاء مرؤوسيه على رضاهم عن العمل ، فالمدير الذي يفوض سلطات وحريات واسعة لمرؤوسين يفضلون الاستقلال في العمل ، ويتمتعون بقدرات عالية ، تشبع احتياجاتهم ، وتحقق رضاهم عن العمل ، أما المدير الذي يفوض تلك الحريات الواسعة لأفراد يفضلون المسؤولية المحدودة بقدرات منخفضة فهو يخلق ارتباكاً وتوتراً لدى مرؤوسيه ويثير بذلك استياءهم تجاه العمل (فليه وعبد المجيد ، 2005 : 263) .

ويتضمن رضا العاملين عن نمط الإشراف ما يلي :

- إظهار روح الصداقة في العمل .
- مساندة المرؤوسين وتقديم المعونة عند الطلب .

- عدالة الرؤساء في معاملة المرؤوسين .
- التركيز على نقاط القوة عند المرؤوس بدلاً من التركيز على نقاط الضعف (الشرايدة ، 2010 : 103) .

ويذكر (جواد ، 2000) أنّ من أهم مواصفات الإشراف الذي يُوجد درجة أعلى من الرضا :

- الأمر بالمستطاع .
- تكريم الإنجاز الجيد والمتميز .
- مشاطرة المرؤوسين مسراتهم وأحزانهم .
- إيجاد مناخ مشبع بروح المودة .
- تشجيع الأعمال الجيدة والابتكارات الفردية والجماعية (عياد ،2010 : 112) .

وتضيف (عباس ، 2003) أن هناك علاقةً بين نمط القيادة ورضا العاملين ، فالنمط القيادي الديمقراطي يؤدي إلى تنمية المشاعر الإيجابية نحو العمل والمنظمة لدى الأفراد العاملين ، حيث يشعرون بأنهم مركز اهتمام القائد والعكس يكون في ظل القيادة الأوتوقراطية إذ إن هذا الأسلوب في القيادة يؤدي إلى تبلور مشاعر الاستياء وعدم الرضا (عباس ، 2003 : 177 – 178) .

6. جماعة العمل :

تعتبر علاقة العاملين ببعضهم في وحدة العمل من أهم العوامل التي تلعب دوراً مهماً في مدى تعلّق العاملين بوظائفهم ، واندماجهم في العمل ، حيث تعمل المؤسسات بشكل دائم على توفير أجواء تسود فيها العلاقات الودية الطيبة ، وتوفير فرص التعاون والتفاهم فيما بينهم ، وكذلك مع الإدارة وبالتالي يزداد رضاهم الوظيفي .

وتؤثر جماعة العمل على رضا الفرد بقدر ما تمثله هذه الجماعة من مصدر منفعة أو مصدر توتر له ، فتفاعل الفرد في العمل مع زملائه يحقق تبادل للمنافع بينه وبينهم ، أما إذا كانت جماعة العمل مصدراً لرضا الفرد / العامل عن عمله وكان تفاعل الفرد مع زملائه يوجد توتراً لديه أو يعيق إشباعه لحاجاته أو وصوله لأهدافه اعتبر ذلك جماعة العمل مسبباً لاستيائه عن عمله ، هذا بالإضافة إلى أن أثر جماعة العمل على الرضا يتوقف على مدى توفر قوة الحاجة إلى الانتماء لدى الفرد ، فزيادة هذه الحاجة تؤثر في التفاعل مع جماعة العمل على درجة الرضا تأثيراً كبيراً .

فالمنافع الناتجة عن التفاعل مع جماعة العمل تكون كبيرة والتوتر الناشئ عن هذا التفاعل يكون أيضاً كبيراً عندما تكون حاجة الفرد إلى الانتماء قوية . أما عندما تكون هذه الحاجة ضعيفة

فـــإن أثـــر منـــافع أو التعامـــل مـــع جماعـــة العمـــل عليـــه يكـــون ضـــعيفاً (فليه وعبد المجيد، 2005 : 263) .

ويتضمن الرضا عن مجموعة العمل ما يلي :

- ♦ الانسجام الشخصي بين أعضاء المجموعة .
- ♦ التقارب في المستوى الثقافي وفي الخلفية العملية والفكرية .
- ♦ تقارب القيم والعادات الخاصة بالمجموعة (الشرايدة ، 2010 : 103) .

ويضيف (عاشور ، 1982) بأنه كلما كانت مجموعة العمل متعاونة ومتحابة حققت رضاً أكثر من جانب العاملين عن أعمالهم (عاشور ، 1982 : 178) .

وتشير العديد من الدراسات إلى مجموعة من العوامل التي تتدخل في تحديد مستوى الالتزام والتجانس بين أفراد الجماعة ومنها :

- ♦ حجم الجماعة .
- ♦ التفاعل بين أفراد الجماعة .
- ♦ محتوى الوظيفة (مرسي ، 2004 : 130 – 131) .

7. ساعات العمل :

يعتبر عدد ساعات العمل وفترات الراحة من أهم العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي ، ولقد ركزت الدراسات التي تناولت ساعات العمل على ثلاث نواحي وهي :

- ♦ ساعات العمل .
- ♦ فترات الراحة .
- ♦ مرونة اختيار ساعات العمل .

ويمكننا أن نفترض أنه بالقدر الذي توفر فيه ساعات العمل حرية استخدام وقت الراحة وتزيد من هذا الوقت بالقدر الذي يزيد الرضا عن العمل ، وبالقدر الذي تتعارض ساعات العمل مع وقت الراحة والحرية في استخدامه بالقدر الذي ينخفض به الرضا عن العمل .

وتجدر الإشارة إلى تأثير ساعات العمل على الإجهاد ، فإطالة وقت العمل يؤدي إلى الإجهاد وبالتالي انخفاض معنوي عن العمل . وطبيعي أنه كلما زادت كثافة الجهد المبذول في كل وحدة زمـــن كـــان أثـــر وقـــت العمـــل علـــى الإجهـــاد وعلـــى درجـــة الاســـتياء أكبـــر (عاشور ، 1982 : 179 – 180) .

8. ظروف العمل الفيزيقية :

وهي العوامل التي تتعلق بظروف العمل الطبيعية أو المادية داخل المنظمة التي يعمل بها الفرد مثل: الإضاءة ودرجة الحرارة وطريقة تصميم المكتب والتهوية والرطوبة والضوضاء والنظافة ووضع الفرد أثناء تأديته للعمل، والتي لها أثر مباشر على رضا الفرد عن وظيفته.

وانطلاقاً من تأثيرها على درجة تحمل الفرد فإنها تؤثر على درجة تقبله لبيئة العمل وبالتالي رضاه عن عمله، كما تشير الكثير من الدراسات إلى أن لسوء الظروف المادية ووضعيات العمل غير المريحة علاقةً كبيرة بعدم رضاه ، وملاءمتها تؤدي إلى إحساسه بالارتياح النفسي والرضا الوظيفي (عاشور ، 1983 : 151) .

ولا تخفى علينا أهمية المكانة الاجتماعية والاقتصادية للوظيفة كمحدد مهم للرضا الوظيفي ، وأن أهمية هذا العامل ترجع لثقافة المجتمع وتقديره للعمل (البلادي ، 2011 : 47) .

وفي دراسة حديثة أشار (الزعبي ، 2008) في كتابة الموسوم :

" Job design and employee performance and well bein"

إلى أنّ عوامل تحديد الرضا الوظيفي والدافعية وما يرتبط بهما من رفع للأداء البشري تتمحور في عشرة عوامل أساسية هي :

1. **مهمات تحتوي على تحدي :**

وتشير إلى درجة توفر مهام يشعر الموظف من خلالها أنه يستخدم مهاراته الذهنية ، ويمكن للعمل أن يكون ذُا تحدٍ إذا احتوى على تجدد وتنوع في المهام ، فالعمل الروتيني يسبب الملل ويؤدي إلى الشعور بالإحباط والفشل . وفي مثل هذه الحالات يؤدي هذا الأمر إلى ردود فعل انفعالية سلبية انخفاض الرضا الوظيفي .

2. **الحصول على التغذية الراجعة :**

وتشير إلى الدرجة التي يوفر فيها العمل معلومات عن أداء الموظف ونقاط قوته ونقاط ضعفه، ويجب أن تكون التغذية الراجعة هنا ذات مصادر متعددة مثل تغذية راجعة من المشرفين، الرؤساء ، الزملاء ، ومن العمل نفسه .

3. **التدريب المستمر :**

ويشير إلى درجة استثمار المؤسسة لطاقات وإمكانات الموظف أو العامل بحيث يتم تدريبه وتطوير مهاراته .

4- زيادة مستوى التحكم :

ويشير إلى درجة وجود الفرصة لدى الموظف للتحكم بالمهام التي يقوم بها بحيث يقرر متى البدء ومتى الانتهاء وطول مدة المهمة ، فيتحكم بكل معطيات العمل قدر الإمكان .

5-وجود مدير داعم :

ويشير هذا الأمر إلى درجة دعم المدير للموظف من ناحية التوجيه الجيد دون سيطرة ، والمعاملة الجيدة والقرب من الموظفين .

6-وجود زملاء داعمين :

وتشير إلى مقدار الدعم الذي يلقاه الموظف من زملائه في العمل بحيث يستطيع الاطمئنان إليهم وطلب مساعدتهم إذا ما احتاجها .

7-وجود توازن إيجابي بين الحياة الأسرية والعمل :

وتشير إلى درجة توفير العمل الدعم للحياة الأسرية للموظف مثل عدم وجود تعارض بين الأدوار في العمل والأدوار في الحياة ، وأيضاً بُعد المنزل أو أزمة المواصلات أو غيرها من العوامل التي تُوجد نوعاً من التوتر والضغط النفسي عند الموظف .

8-الأجر المنصف :

وتشير إلى درجة شعور الموظف بالعدل والإنصاف من ناحية الأجر بحيث يشعر بالعدالة بين ما يقدمه إلى المؤسسة من جهد وخبرة وبين ما يأخذه من المؤسسة من أجور وتعويضات .

9-وجود التقدير المعنوي للموظف :

ويشير هذا الأمر إلى مدى توفير العمل لبرامج تزيد من الإطراء وشعور الموظف أو العامل بالتقدير المعنوي وأنه ليس مجرد أجير إنما شخص تعتمد عليه المؤسسة بشكل كبير.

10.الشعور بالأمن الوظيفي :

ويشير إلى درجة شعور الموظف بأمان وظيفي وانخفاض احتمالية أن يفصل من عمله في الحاضر أو المستقبل (الزعبي ، 2011 : 21 – 23) .

ويرى الباحث أنه لا يوجد اختلاف جوهري في آراء الباحثين حول العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي حتى وإن اختلفت التصنيفات لها أو مسمياتها .

وعلى الرغم من اقتناع الباحث بأن العوامل التي تؤثر في الرضا الوظيفي كثيرة ومتنوعة ، بعضها يتعلق بمستوى العمل ومتطلباته ، وبعضها الآخر يتعلق بشخصية الفرد ودوافعه ، وبعضها يختص بالعلاقات بين الزملاء والرؤساء فإن معرفة بعض من هذه العوامل تمكننا من أن نحسن فيها بالنسبة لمديري المدارس بما يرفع من رضاهم خاصة وأنه أُلقي على كاهلهم الكثير من المهام.

❖ أنواع الرضا الوظيفي

تشير التعريفات المتعلقة بالرضا الوظيفي في سياقها على أنه ذلك الشعور بالارتياح النفسي في بيئة العمل ، سواء أكان موجهاً نحو زملاء العمل أو محتوى العمل أو ظروف العمل ، وبما أنه أيضاً هناك اختلافات في درجة الرضا الوظيفي خلال الحياة الوظيفية ، فإنه يمكننا تقسيم الرضا إلى عدة أنواع وفقاً لاعتبارات معينة كالتالي :

أ. أنواع الرضا الوظيفي باعتبار شموليته :

1. **الرضا الوظيفي الداخلي :**

   ويتعلق بالجوانب الذاتية للموظف مثل : الاعتراف، والتقدير، والقبول، والشعور بالتمكن والإنجاز، والتعبير عن الذات .

2. **الرضا الوظيفي الخارجي :**

   ويتعلق بالجوانب الخارجية البيئية للموظف في محيط العمل مثل : المدير، وزملاء العمل وطبيعة العمل ونمطه.

3. **الرضا الكلي العام :**

   وهو مجمل الشعور بالرضا الوظيفي تجاه الأبعاد الداخلية والخارجية معاً .

ب. أنواع الرضا الوظيفي باعتبار زمنه :

1- الرضا الوظيفي المتوقع :

ويشعر الموظف بهذا النوع من خلال عملية الأداء الوظيفي إذا كان متوقعاً أنّ ما يبذله من جهد يتناسب مع هدف المهمة .

2- الرضا الوظيفي الفعلي :

يشعر الموظف بهذا النوع من الرضا بعد مرحلة الرضا الوظيفي المتوقع ، عندما يحقق الهدف فيشعر حينها بالرضا الوظيفي (فلمبان ، 2008 : 65) .

ويرى الباحث أن الرضا الوظيفي لمديري المدارس مهم بنوعيه الأول والذي يريد من خلاله أن ينال رضا العاملين معه والمسؤولين عنه وبالتالي يصل بمجمل شعوره للرضا الذي ينشده ، والثاني والذي يريد من خلاله أن يقوم بأدائه لعمله على أكمل وجه وأن يكون أداؤه الفعلي مثل المتوقع أو أفضل ، وبهذا يحصل التكامل بين النوعين سالفي الذكر .

❖ الرضا الوظيفي لدى مدير المدرسة

يعتبر مدير المدرسة هو الشخص المكلف من قِبل إدارة التعليم العليا بإدارة كافة شؤون المدرسة ، وتتعدد المهام الملقاة على عاتقه منها مهامٌ فنية ومهام إدارية وغيرُها من المهام التي أوكلت إليه نتيجة التطورات والتغيرات الحديثة المتلاحقة في هذه المرحلة التعليمية ، ولكي ينجح مدير المدرسة في قيادة مدرسته وتحقيق أهدافها وإرضاء المجتمع الذي تنتمي إليه كان من الضروري أن يتمتع برضا عن عمله حيث يمثل الرضا عن العمل أحد أهم العوامل التي تساعد مدير المدرسة على النجاح المهني ، وأن انخفاض مستوى الرضا عن العمل قد يؤثر سلباً على أدائهم المهني .

وقد انصب الاهتمام في العقود الأخيرة على دراسة الرضا الوظيفي كموضوع لدراسات عديدة في مؤسسات القطاعين العام والخاص ، وكان الاهتمام ملحوظاً بدراسة رضا المعلمين في المدارس، بينما أعطي القليل من الاهتمام للرضا الوظيفيء لمديري المدارس (المخاريز ، 2012 : 25).

ويعد الرضا الوظيفي للمديرين من أهم العوامل ذات التأثير الإيجابي نحو بذل المزيد من الجهود باتجاه تحسين وتطوير أدائهم وبالتالي تطوير العملية التعليمية ، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الرضا الوظيفي لمديري المدارس يتحقق من خلال شعورهم بالإنجاز حال كونهم

مديرين ، وتضيف الدراسات بأنه كلما كانت نظرة مديري المدارس لمهنتهم تتمحور حول حياتهم كانوا أكثر رضاً (الأغبري ، 2002 : 170) .

ولكي يقوم مدير المدرسة بدوره الهام في قيادة المدرسة نحو تحقيق أهدافها لابد أن يكون راضياً عن عمله ويدفعه هذا الرضا إلى بذل المزيد من الجهد والإخلاص والجدية في العمل ، إن الاقتناع بالعمل والرضا عنه يدفع المدير نحو الإنجاز وبذل المزيد من الجهد (القاروط ، 2006 : 3).

ولزيادة الرضا الوظيفي عند المديرين بشكل عام ومديري المدارس بشكل خاص كان من الواجب حفزهم للقيام بأعمالهم وأدائها على أكمل وجه ، وهناك عدة أساليب لحفز المديرين منها:

- **إسناد عمل مثير للمدير**

يوجد لدى الإداريين رغبة شديدة في استخدام وتطوير قدراتهم ، وأن تنسجم مهامهم ومسؤولياتهم وسلطاتهم مع تلك القدرات ، بالإضافة إلى حاجة تطوير أعمالهم ووظائفهم . كذلك يرغب الإداريون في الحصول على المعلومات من خلال قنوات التغذية الراجعة لمعرفة نتائج ما يقومون به من مهام .

- **منح المكافأة**

وذلك بمنح المكانة والمركز الوظيفي المرموق وما يرافقه من حقوق وامتيازات وظيفية كاللقب الوظيفي ، وحجم المكتب ، وتصميم المكتب ، والتجهيزات المكتبية من أدوات وأثاث .

- **الحث على تبوء مركز قيادي**

وتمثل الحاجة بأن يكون الفرد قائداً بين الزملاء في العمل .

- **تشجيع المنافسة**

تشجيع المنافسة الإيجابية في الحصول على العوائد والمكافآت التنظيمية كالترقية والتقدير والاحترام.

- **منح الحوافز النقدية**

تمارس الحوافز النقدية تأثيراً قوياً لا بسبب قدرتها على إشباع الحاجات الفسيولوجية فحسب ، وإنما أيضاً بسبب قدرتها على إشباع الحاجات العليا كالشهرة والقوة والاحترام وغالباً ما يُنظر

للحـــوافز النقديـــة كمؤشـــر لنجـــاح وتميـــز الرؤســـاء فـــي الإنجـــاز وتحقيـــق الأهـــداف (العميان ، 2005 : 300 – 301) .

ويمكن تقسيم الحوافز التي يمكن الحصول عليها إلى نوعين :

أ. حوافز كامنة في أداء العمل

قد يكون مصدرها طبيعة النشاط المطلوب أدائه في العمل، وسواء أكان مصدر الحوافز سلوك الأداء أو نتائج الإنجاز في العمل ، فإن كليهما يمثل مصادر متعلقة بالأداء ذاته وبمحتوى وطبيعة العمل الذي يقوم به الفرد .

ب. الحوافز الخارجية

وهي تلك الحوافز التي يحصل عليها الفرد من البيئة الخارجية المحيطة بالعمل مثل الأجور والمكافآت ، والترقية ، والظروف التي يؤدى فيها العمل ، ونمط قيادة المسؤول ، والعلاقة مع الزملاء (عاشور ، 1982 : 93) .

ويتضح للباحث مما تقدم أن الحوافز مهمة لمدير المدرسة خاصة إذا كانت تتفق وحاجته حيث إن هذا الاتفاق يزيد من فاعلية هذه الحوافز ، كما أن مقدار الحافز له تأثير أيضاً حيث أنه كلما زادت مقادير الحوافز المعطاة زاد أثرها وفاعليتها في تحريك الدافعية للحصول على هذه الحوافز ، وكما تبين مما سبق فإن هناك تنوعاً في الحوافز حيث لا تقتصر على الحوافز المادية فقط وإنما هناك حوافز معنوية وهي مهمة بقدر يكاد يكون أكبر من الحوافز المادية .

وكما أن الرضا لمدير المدرسة مهم وله تأثير إيجابي ومردود نفسي طيب إذا ما تحقق ، فإن مدير المدرسة مطالب أيضاً بتوفير الأجواء الإيجابية للعاملين معه وتحقيق الرضا لديهم ، ومن ثم زيادة أدائهم وإنتاجهم ، وتحقيق الأهداف التربوية المرجوة بكفاءة وفاعلية ، ويمكن أن يتم ذلك عبر تنمية العلاقات الإنسانية السليمة المعتدلة المتوازنة ، ومن الأدوار التي من شأنها أن تنمي هذه العلاقات :

- أن يؤمن مدير المدرسة بقيمة كل معلم وإداري وطالب في المدرسة .
- أن يوفر الأجواء الهادئة المريحة لمرؤوسيه بعيداً عن القلق والتوتر والصراع .
- أن يتعامل مع مرؤوسيه بود وصداقة واحترام .
- تفعيل الزيارات وتبادلها مع رؤسائه ومرؤوسيه .
- التكافل الاجتماعي ومساعدة المرؤوسين في حل مشكلاتهم الخاصة والأسرية .
- الترحيب بأداء المرؤوسين مهما كانت قيمتها .

- التعامل بعدالة وإنصاف مع مرؤوسيه وعدم التحيز أو التعصب (أبو الكشك ، 2006 : 124 – 126) .

وجدير بالذكر أن ثمة عوامل تؤثر على مدير المدرسة عند قيامه بتأدية مهامه ووظائفه المختلفة ، وهذه العوامل قد يكون لها أثرها الإيجابي مما يزيد من فاعلية عطائه وإنجازه ويزيد من رضاه عن عمله ، وقد يكون لها أثر سلبي فتؤدي إلى التعطيل وتقف حائلاً دون تمكنه من أدائه لعمله ومن هذه العوامل :

- طبيعة النظام السياسي المتبع في البلاد وفلسفته وأهدافه ومدى ما يسمح به من لا مركزية.
- طبيعة التعليم الذي تقدمه المدرسة ، ومرحلة الدراسة فيها ، وحجمها ، ومدى قربها أو بعد موقعها من مكان السلطة المركزية .
- القيم والمفاهيم الخلقية السائدة في المجتمع ، وتوقعات أولياء الأمور والطلاب من مؤسساتهم التربوية ومن مديري المدارس وما يقدمونه من خدمات .
- مدى مرونة القوانين واللوائح التي تصدرها السلطات التربوية المركزية، وما تملكه من وعي وخبرة إدارية حديثة .
- مدى ما تمارسه الإدارة التربوية المركزية من سلطات لمتابعة ومراقبة وتوجيه وتقويم أعمال مديري المدارس التابعة لها (ربيع ، 2006 : 66 – 67) .

❖ أبعاد الرضا الوظيفي في الدراسة الحالية

يرى الباحث أنه من الضروري توضيح واستعراض أبعاد الرضا الوظيفي في هذه الدراسة وذلك بهدف الوقوف على المقصود بكل منها ، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات المتعلقة بالرضا الوظيفي وكذلك معايشة مديري المدارس ومشاهدتهم وتحمل جزءاً من أعبائهم ومشاركتهم الكثير من مهامهم ، فقد تم تحديد مجموعة الأبعاد التي سيتم دراستها ، وحصر هذه الأبعاد يمكننا من قياس الرضا الوظيفي الذي يعتبر مهماً لجميع العاملين وعلى رأسهم مدير المدرسة الذي يتولى قيادة المدرسة والمسؤول عن كل العاملين فيها وعن أدائها وعلاقاتها ، وقد تم تحديد هذه الأبعاد في أعباء المؤسسة ، والعلاقة مع المعلمين ، والترقيات والحوافز ، والعلاقة مع الطلبة والمجتمع المحلي حيث إن هذه الأبعاد – من وجهة نظر الباحث – هي الأهم والتي يجب دراستها للتعرف إلى درجة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس ، وبالتالي المساهمة في تغيير إيجابي في سلوكه وأدائه تجاه وظيفته .

أولاً : أعباء المؤسسة :

يتعلق هذا البُعد بدرجة شعور مدير المدرسة على تحمله لأعباء المدرسة من مهام إدارية وفنية ومسؤوليات ملقاة على عاتقه ، وعن شعوره بالإرهاق من حجم المهام المطلوبة منه وتوفر فرص للإبداع والحصول على مكانة اجتماعية نتيجة قيامه بعمله .

ثانياً : العلاقة مع المعلمين :

يتعلق هذا البُعد بعلاقة مدير المدرسة وتفاعله مع المعلمين ، بحيث تربطه بهم علاقة ودية ، مما يعزز مكانته الاجتماعية بينهم ، الأمر الذي يؤدي إلى رضاه في عمله ومن ثم إقباله على العمل بروح إيجابية تمكنه من زيادة الإنتاج .

ثالثاً : الترقيات والحوافز :

يتعلق هذا البعد فيما يحصل عليه مدير المدرسة من ترقيات وحوافز مادية ومعنوية تؤدي إلى تغيير ايجابي في سلوكه وأدائه تجاه وظيفته ، وأيضاً شعور مدير المدرسة بالأمن الوظيفي من حيث حصوله على وظيفة دائمة ومستقرة تمنحه الاستقرار النفسي والاجتماعي والاقتصادي ، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين أدائه في العمل وزيادة اطمئنانه على العيش حياة كريمة .

رابعاً : العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور :

يتعلق هذا البُعد بسلوك الطلبة ورغبتهم في التعلم وزيادة مستواهم التحصيلي ، وكذلك بأولياء الأمور كجزء من المجتمع المحلي ومدى متابعتهم لأبنائهم وعلاقتهم مع المدرسة ، مما يسهم في توطيد علاقتهم مع المدرسة ورسم صورة إيجابية عنها مما يعزز من مكانتها في المجتمع وزيادة احترام المجتمع للمدرسة وينعكس ذلك ايجابياً على الطلبة سواء أكان سلوكياً أو تحصيلياً .

❖ **العلاقة بين أبعاد المنظمة المتعلمة والرضا الوظيفي**

تناولنا في الإطار النظري موضوع المنظمة المتعلمة وموضوع الرضا الوظيفي كل على حدة، ولكن السؤال الذي يطرح نفسه " هل هناك علاقة بين أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة والرضا الوظيفي لمديري هذه المدارس ؟ " .

يمكن القول في هذا الإطار أنه من المتوقع أن تؤثر توافر أبعاد المنظمة المتعلمة تأثيراً إيجابياً على الرضا الوظيفي لمديري المدارس ؛ حيث إنّ المدرسة كمنظمة متعلمة _ حسب ما تم الإشارة إليه في الإطار النظري _ تساهم بشكل فاعل في تطوير أداء العاملين ، وتعمل على زيادة التعاون فيما بينهم في إيجاد رؤية مشتركة هادفة ، كما أنّ المدرسة التي تنعت بإفائها لتكامل أبعاد المنظمة المتعلمة تدفع بالعاملين إلى العمل الفريقي ؛ مما يذلل المعيقات ويسهل الصعوبات ؛

الأمر الذي يترتب عليه إيجاد مناخات مريحة للعمل لا سيما في وجود الأعباء الثقيلة الملقاة على كاهل العاملين في المدارس خاصة المديرين حيث اتسعت دوائر المهمات وهذا يؤكد لدى الباحث قناعة بوجود علاقة طردية بين درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة ودرجة الرضا الوظيفي لدى مديري هذه المدارس ، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى تأكيده .

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- مقدمة
- المحور الأول : المنظمة المتعلمة
  - أ- دراسات عربية
  - ب- دراسات أجنبية
- المحور الثاني : الرضا الوظيفي
  - أ- دراسات عربية
  - ب- دراسات أجنبية
- التعقيب على الدراسات السابقة

مقدمة

يعتبر تبني مفهوم المنظمة المتعلمة في المؤسسات التربوية حاجةً ملحة في عصر ثورة المعلومات والتكنولوجيا ، حيث وجب على هذه المؤسسات أن تتميز بالعمل والتفكير الجماعي معتمدةً مبدأ التعلم مدى الحياة ، ويتطلب ذلك وجود رضا وظيفي للأفراد وخاصة مدير المدرسة حيث إن توفر الرضا الوظيفي يعتبر عنصراً هاماً لنجاحه في عمله ، ويوفر له المناخ الملائم الذي يعمل على تحقيق الأهداف التي يصبو إليها .

وهذا الربط بين المنظمة المتعلمة والرضا الوظيفي ألزم الباحث الاطلاع على ما استطاع الوصول إليه من الدراسات السابقة العربية والأجنبية في محورين أساسيين هما :

- المحور الأول : المنظمة المتعلمة
- المحور الثاني : الرضا الوظيفي

و سيتم عرضها مرتبة وفقاً للتسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم .

المحور الأول : المنظمة المتعلمة

أولاً / الدراسات العربية

1. دراسة (البنا ، 2012 م) بعنوان :

" درجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيلها "

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية وسبل تفعيلها ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت أداة الدراسة المستخدمة استبانة أبعاد المنظمة المتعلمة والمكونة من (55) فقرة وموزعة على (7) مجالات وهي :(توفير فرص التعلم المستمر ، تشجيع الحوار والاستفسار ، تشجيع التعلم التعاوني الجماعي ، إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم ، تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة ، ربط المدرسة بالبيئة الخارجية ، القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم) .

وتكون مجتمع الدراسة من (4048) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام (2011 –2012 م) ، وقد تكونت عينة الدراسة من (405) معلماً ومعلمة تم أخذهم بطريقة عشوائية تناسبية .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- درجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة كانت متوسطة (64.2 %) .
- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى للمتغيرات (الجنس – المؤهل العلمي –التخصص – سنوات الخدمة) .
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير المديرية وذلك لصالح مديرية غرب غزة .

وقد أوصت الدراسة بما يلي :

- عقد دورات تدريبية و ورشات عمل لمديري المدارس والمعلمين لتوضيح أسلوب المنظمة المتعلمة وكيفية تفعيله في المدارس .
- ضرورة إعادة هيكلة المدارس وفقاً لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة .
- توجيه الاهتمام نحو أهمية استدامة التعلم .
- توجيه الاهتمام نحو العمل الجماعي ، والتفكير النظمي .
- العمل على توفير الميزانيات اللازمة من قبل الإدارات العليا ، لدعم استخدام استراتيجيات المنظمة المتعلمة داخل المدارس .

2 . دراسة (جبران ، 2011 م) بعنوان :

" **المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن** ".

هدفت الدراسة للكشف عن تصورات المعلمين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة ، ونحو مديريهم كقادة تعليميين في الأردن ، وذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة الأربعة حول تصورات المعلمين في الأردن نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة ، وتصورات المعلمين نحو مديريهم

كقادة تعليميين ، والكشف عن وجود علاقة بين تصورات المعلمين نحو كل من مدارسهم كمنظمات متعلمة ومديريهم كقادة تعليميين ، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ، و كانت أداة الدراسة المستخدمة عبارة عن استبانة مقسمة إلى جزأين :

الأول : وصف المدرسة كمنظمة متعلمة ، وقد وزع الباحث فقرات الأداة على أربعة مجالات وهي (النمو المهني – الهيكل التنظيمي – التجريب – المناخ) .

الثاني : المديرون كقادة تعليميين .

وتمثلت عينة الدراسة في مجموعة قصدية من المعلمين في مدارس محافظة إربد . شمال الأردن للعام الدراسي 2009 . 2010 بلغت 439 معلماً .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- وصف المعلمون المدرسة كمنظمة متعلمة بدرجة متوسطة (3.14) حيث حظي مجال المناخ بأعلى المتوسطات يليه مجال النمو المهني .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تبعاً لخصائصهم الشخصية باستثناء متغير الجنس حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين لصالح الذكور .

وقد أوصت الدراسة بما يلي :

- العمل على تدريب المديرين على مهارات بناء المناخ الإيجابي للمؤسسة التعليمية .
- دراسة الأسباب التي تجعل المعلمين يرون مديريهم لا يمارسون دورهم في التحفيز والتشجيع والتعزيز بالشكل المطلوب .
- إجراء دراسات لاحقة تستخدم مناهج بحث أخرى ومتغيرات أخرى ، ودراسات تربط بين المدرسة كمنظمة تعلم والرضا الوظيفي ، وبين المديرين كقادة تعليميين والمناخ التنظيمي .

3. دراسة (المهدي والحربي ،2010 م) بعنوان :

"المدرسة المتعلمة : مدى قدرة مديري المدارس المصرية والسعودية على تحويل مدارسهم إلى منظمات متعلمة . دراسة استكشافية ".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى خصائص المنظمات المتعلمة ، وتحديد مدى قدرة مديري المدارس في مصر و السعودية على دعم هذه الخصائص في مدارسهم ، والكشف عن المعيقات التي تعيق – من وجهة نظرهم – تحول مدارسهم إلى مدارس متعلمة .

وقد استخدم الباحثان التحليل العاملي الاستكشافي ، وكانت أداة الدراسة المستخدمة هي استبانة تتكون من خمسة أبعاد أساسية لبناء المدرسة المتعلمة وهي : التجريب والتجديد ، دعم البحث العلمي ، والتمكين والالتزام القيادي ، وإدارة المعرفة ، ووضوح رؤية المدرسة ورسالتها .

وتضمنت عينة البحث فئتين من مراحل تعليمية مختلفة :

الفئة الأولى : من مديري المدارس (247 مدير مدرسة منهم 136 مدير مصري ، و111 مدير سعودي) . **الفئة الثانية** : من المعلمين (533 معلم منهم 312 معلم مصري و221 معلم سعودي) ؛ حيث تم استخدام عينة المديرين في تطوير أداة الدراسة وإجراء التحليل العاملي للتأكد من صدق الأداة ، علاوة على معرفة أداء عينة المديرين في معوقات تحول مدارسهم إلى مدارس متعلمة ، ومقترحاتهم للتغلب عليها ، بينما تم تطبيق أداة الدراسة على عينة المعلمين للحكم على مدى مساهمة مديري المدارس في دعم خصائص المنظمة المتعلمة في مدارسهم ، وتحري الموضوعية ، وتفادي التقديرات الذاتية للمديرين .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- النسبة الكلية لممارسة المديرين الداعمة لخصائص المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمين هي (0.52) في مصر و (0.66) في السعودية . وهي نسب ليست مرتفعة وإن كانت أكثر توافراً لدى العينة السعودية وقد كانت أعلى الأبعاد تقديراً 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 .

وقد أوصت الدراسة بما يلي :

- العمل على دعم قدرات بناء خصائص المنظمات المتعلمة .
- العمل على تحويل المدارس المصرية والسعودية إلى مدارس متعلمة .

4. دراسة (الكندية ، 2009) بعنوان :

" تصور مقترح لتحويل مدارس التعليم ما بعد الأساسي (11 – 12) بسلطنة عُمان إلى منظمات متعلمة " .

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتحويل مدارس التعليم ما بعد الأساسي (الصفين 11 – 12) بسلطنة عُمان إلى منظمات متعلمة ، من خلال التعرف إلى الأسس الفكرية للمنظمة المتعلمة ، والتعرف كذلك إلى واقع ممارسة العاملين بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان لبعض مبادئ المنظمة المتعلمة ، كما هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى للمتغيرات التالية : (النوع – المؤهل الدراسي – الخبرة – المستوى الوظيفي) .

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت أداة الدراسة الرئيسة المستخدمة هي الاستبانة والتي تكونت من خمسة محاور هي : (إدارة التحول التنظيمي – إدارة التعلم – إدارة المعرفة – إدارة التكنولوجيا – تمكين العاملين) .

وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين بمدارس التعليم العام ما بعد الأساسي (الصفين 11 – 12) بسلطنة عُمان ، وقد تم اختيار (590) فرداً من العاملين بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط .

وقد كان من أهم نتائج الدراسة :

- درجة ممارسة العاملين لبعض مبادئ المنظمة المتعلمة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي (الصفين 11 – 12) كانت متوسطة في كل محاور الدراسة ، وترتبت المحاور الخمسة تنازلياً على النحو التالي :

(إدارة التحول التنظيمي – تمكين العاملين – إدارة المعرفة – إدارة التعلم – إدارة التكنولوجيا) .

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى لمتغير :
  - النوع : وذلك لصالح الإناث .
  - المؤهل الدراسي : وذلك لصالح البكالوريوس والدبلوم العالي .
  - المستوى الوظيفي : وذلك لصالح المدير ومساعد المدير .
- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة عدا محور (إدارة المعرفة) وذلك لصالح سنوات الخبرة الطويلة " 11 سنة فأكثر " .

وقد توصلت الدراسة إلى :

وضع تصور مقترح باستخدام مدخل النظم لتحويل مدارس التعليم ما بعد الأساسي (الصفين 11 – 12) بسلطنة عُمان إلى منظمات متعلمة .

5. دراسة (عبابنة ، 2009 م) بعنوان :

" **تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة** "

هدفت الدراسة إلى استقصاء تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة ، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التي تتمحور حول تقديرات مديري المدارس لمدارسهم كمنظمات متعلمة ، واختلاف هذه التقديرات مع بعض المتغيرات .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ، وكانت أداة الدراسة هي استبانة " المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة " التي طورها عبابنة عام (2007) بعد مواءمتها مع البيئة الليبية ، وقد توزعت

الاستبانة في خمسة مجالات يمثل كل منها أحد أبعاد المنظمة المتعلمة وهي : الرؤية المشتركة ، التفكير النظمي ، النماذج العقلية ، البراعة الشخصية ، والتعلم الفريقي " .

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الأساسية والمتوسطة في ليبيا ، وفي حين تكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الأساسية والمتوسطة في مدينة مصراتة والبالغ عددهم (50) مديراً.

وقد كان من أهم نتائج الدراسة :

- العاملون في المدارس الليبية يمارسون جميع مجالات المدرسة المتعلمة بدرجة متوسطة (2.76) ما عدا مجال التعلم الفريقي فقد كانت درجة ممارسته قليلة (2.54) .
- كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لمستوى الدراسة وذلك لصالح المدارس المتوسطة، ولم تكن الفروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيري مؤهل المدير أو خبرته.

وقد أوصت الدراسة بما يلي :

- ضرورة اعتماد خطة تطوير شاملة للممارسات المدرسية تعمل على تحويل المدارس إلى منظمات متعلمة وذلك بنشر ثقافة التعلم المنظمي ، والمنظمة المتعلمة في المدارس العامة .
- أن يعمل مديرو المدارس على توفير الظروف المدرسية اللازمة لتنمية أسلوب التعلم الفريقي بين العاملين .

6. **دراسة (عاشور، 2009 م) بعنوان :**

" **تصورات المدراء والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد لتطبيق ضوابط " سينج " في المنظمة المتعلمة** " .

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى تصورات المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد لتطبيق ضوابط (بيتر سينج) في المنظمة المتعلمة، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد لتطبيق ضوابط المنظمة المتعلمة تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة . وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت أداة الدراسة هي استبانة تكونت من خمسة مجالات وهي : التفكير النظمي ، التمكن الشخصي ، النماذج الذهنية ، بناء رؤية مشتركة ، والتعلم الجماعي .

وتكون مجتمع الدراسة من جميع المدراء والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد والبالغ عددهم (5074) منهم (274) مديراً ومديرة و(4800) معلماً ومعلمة ، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية (150) مديراً ومديرة و (700) معلماً ومعلمة.

وقد كان من أهم نتائج الدراسة :

- أن تصورات المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد لتطبيق ضوابط سينج في المنظمة المتعلمة جاءت بدرجة متوسطة (3.3) .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي على جميع المجالات وللأداة ككل ،وجاءت الفروق لصالح الإناث .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المديرين والمعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة .

وقد أوصت الدراسة بما يلي :

- عقد ورشات تعليمية وندوات تثقيفية لجميع العاملين في المدارس الثانوية تتعلق بالمنظمة المتعلمة ، للتعرف إلى مفهومها وضوابطها وإمكانية تطبيقها في مدارسهم .
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات المتعلقة بضوابط(سينج) في المنظمة المتعلمة لتطبيقها في المدارس الأردنية .

7. دراسة (أبو عاذرة ، 2007 م) بعنوان :

"Learning Organization characteristics and their impact on the performance of education development center in UNRWA".

" **خصائص المنظمة المتعلمة وتأثيرها على أداء مركز التطوير التربوي في الأونروا – غزة** "

هدفت الدراسة التي أجريت على مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث الدولية في غزة إلى قياس مدى توفر خصائص منظمة التعلم ومدى انعكاس ذلك على أداء مركز التطوير كما يقدرها العاملون في مركز التطوير .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأسلوب الدراسة الميدانية ، وكانت أداة الدراسة هي استبانة التي قسمت إلى مجالات وهي : التعليم على المستوى الفردي ، التعلم على المستوى الفريقي ، التعلم على مستوى مركز التطوير ككل ، وفعالية أداء المؤسسة .

وقد تكونت عينة الدراسة من (83) مشرفاً من المشرفين في مركز التطوير وهم مجتمع الدراسة وهم جميع أعضاء المركز .

وقد كان من أهم نتائج الدراسة :

- مستوى توفر خصائص منظمة التعلم في مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث ضعيفة على كافة المستويات.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توفر خصائص منظمة التعلم بين مشرفي مركز التطوير التربوي تعزى لمتغيرات : الخبرة ، الجنس ، التخصص .

- يوجد ارتباط موجب قوي بين مستوى توفر خصائص منظمة التعلم في مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث الدولية بغزة ومستوى الأداء على كافة المستويات .
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توفر خصائص منظمة التعلم بين مشرفي مركز التطوير التربوي يعود لمتغير الدرجة العلمية لصالح حملة البكالوريوس عنه لحملة الدكتوراة.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توفر خصائص منظمة التعلم بين مشرفي مركز التطوير يعود لمتغير الخبرة بين حملة درجة الماجستير وزملائهم من حملة البكالوريوس .
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توفر خصائص منظمة التعلم بين مشرفي مركز التطوير التربوي يعود لمتغير الدرجة العلمية لصالح حملة الماجستير عنه لحملة درجة الدكتوراة .

وقد أوصت الدراسة بما يلي :

- ضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء مركز التطوير التربوي لتوضيح أهمية خصائص المنظمة المتعلمة .
- التركيز على خصائص منظمة التعلم في جميع مستويات مركز التطوير التربوي .
- تعزيز العمل الفريقي والتفكير النظمي .
- القيام بدراسات أخرى لخصائص المنظمة المتعلمة على منظمات أخرى .

8. **دراسة (عبابنة ، 2007 م) بعنوان :**

" **المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة : الواقع والتطلعات** " .

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع ممارسة المدرسة الحكومية الأردنية لخصائص المدرسة كمنظمة متعلمة حسب إطار سينج ، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بممارسة العاملين في المدرسة الأردنية للضوابط الخمسة التي وضعها سينج للمنظمة المتعلمة وهي (التمكن الشخصي ، النماذج العقلية ، الرؤية المشتركة ، تعلم الفريق ، التفكير النظمي) ، والكشف عن وجود علاقة بين درجة ممارسة العاملين للضوابط الخمسة وبعض المتغيرات .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت أداة الدراسة المستخدمة هي " استبانة المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة " ؛ حيث تكونت من مجالات خمسة وهي : التمكن الشخصي ، النماذج العقلية ، الرؤية المشتركة ، تعلم الفريق ، التفكير النظمي .

وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في المدارس الحكومية الأردنية في نهاية العام (2005/ 2006) ، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية تكونت من (875) من العاملين في المدارس الحكومية ضمت (701) معلماً ، و(174) إدارياً .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- يمارس العاملون في المدارس الأردنية الضوابط الخمسة للمدرسة كمنظمة متعلمة بدرجة متوسطة ، وذلك لجميع الضوابط وللأداة ككل .
- تترتب الضوابط الخمسة تنازلياً حسب ممارستها في المدرسة الأردنية على النحو الآتي : التمكن الشخصي ، التفكير النظمي ، النماذج العقلية ، الرؤية المشتركة ، تعلم الفريق .
- وجود فروق دالة إحصائياً على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة ممارسة العاملين في المدرسة الأردنية لضوابط المدرسة كمنظمة متعلمة لمتغيرات المركز الوظيفي لصالح الإداريين ، ومستوى المدرسة لصالح المدارس الأساسية ، والنوع الاجتماعي لصالح الإناث .
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة ممارسة العاملين في المدرسة الأردنية لضوابط المدرسة كمنظمة متعلمة تبعاً لمتغيري المؤهل والخبرة.

وقدم الباحث أنموذجاً مقترحاً لتحويل المدارس الأردنية إلى منظمات متعلمة .

وقد أوصت الدراسة بما يلي :

- أن تتبنى وزارة التربية والتعليم خطة متكاملة لتحويل مدارسها إلى منظمات متعلمة .
- إجراء المزيد من الدراسات حول المدارس المتعلمة ، وعلاقتها ببعض المتغيرات المدرسية .

9. دراسة (أبو خضير ، 2006 م) بعنوان :

" **إدارة التعلم التنظيمي في معهد الإدارة العامة بالمملكة العربية السعودية – تصور مقترح لتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة** " .

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لإدارة التعلم التنظيمي لتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة بمعهد الإدارة العامة في المملكة السعودية وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بآراء موظفي معهد الإدارة العامة نحو توافر عناصر الأنظمة الفرعية الخمسة للمنظمة المتعلمة وتشمل : (نظام التحول التنظيمي ، نظام تمكين الأفراد ، نظام إدارة المعرفة ، نظام التقنية) ، والكشف عن وجود فروق دالة إحصائياً بين آراء موظفي المعهد نحو توافر عناصر الأنظمة الفرعية الخمسة للمنظمة المتعلمة تبعاً لبعض المتغيرات ، وجاهزية الأنظمة الفرعية في المعهد لتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة وفقاً لمقياس ماركردت للمنظمة المتعلمة .

وقد استخدمت الباحثة مزيج من مناهج البحث العلمي وهي : منهج البحث الوصفي الوثائقي لبناء الخلفية النظرية للموضوع وتحديد النموذج الذي ستنتهجه الدراسة في تحقيق أهدافها ، كما استخدم المنهج الوصفي التحليلي لتقييم إمكانات المعهد ذات الصلة بممارسة التعلم التنظيمي وتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة في المعهد ، واستخدم منهج النظم في بناء التصور المقترح لتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة في المعهد ، وقد اعتمدت الدراسة الحالية في جميع بياناتها على مقياس ماركردت للمنظمة المتعلمة بعد أن قامت الباحثة بترجمته وإجراء بعض التعديلات ليكون ملائماً للاستخدام في بيئة العمل السعودية ، واستخدمت الباحثة أسلوب المقابلة الشخصية لإجراء مقابلات شخصية مع بعض الشخصيات القيادية المسؤولة عن برنامج حكومة دبي للأداء المتميز للتعرف عن قرب إلى تفاصيل تجربتهم في تطبيق بعض ممارسات التعلم التنظيمي ضمن إطار برنامج حكومة دبي للأداء المتميز .

وتكون مجتمع الدراسة من جميع موظفي وموظفات معهد الإدارة العامة في المملكة العربية السعودية ، الإداريين وأعضاء هيئة التدريب وشاغلي الوظائف التعليمية والتخصصية والثقافية والاجتماعية الموجودين على رأس العمل في فترة إجراء الدراسة في المركز الرئيسي للمعهد بالرياض وفروعه الثلاثة : فرع منطقة مكة المكرمة في محافظة جدة ، وفرع المنطقة الشرقية في مدينة الدمّام ، والفرع النسائي بالرياض والبالغ عددهم (780) فرداً .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- حصل كل من نظام التقنية ونظام إدارة المعرفة على المرتبتين الأولى والثانية من حيث درجة توافر عناصرهما في المعهد ، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن الاتجاه العام لأفراد الدراسة يميل إلى تأييد توافر عناصر النظامين بدرجة كبيرة .
- يتفق أفراد الدراسة على توافر (50 %) من عناصر نظام التحول التنظيمي بدرجة كبيرة ، في حين توافرت بقية عناصر النظام بدرجة متوسطة ، وجاء نظام التحول التنظيمي في المرتبة الثالثة ، ونظام تمكين الأفراد في المرتبة الرابعة ، واحتل نظام التعلم المرتبة الخامسة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء موظفي معهد الإدارة العامة نحو توافر عناصر الأنظمة الفرعية الخمسة للمنظمة المتعلمة بالمعهد تبعاً لمتغيرات : (مقر العمل ، المؤهل العلمي ، نوع الوظيفة ، سنوات الخبرة) .

وقدمت الباحثة تصوراً مقترحاً لإدارة التعلم التنظيمي لتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة في معهد الإدارة العامة ومن أبرز عملياته : تنمية وعي وإدراك القيادات الإدارية العليا في المعهد بأهمية الحاجة إلى تبني مفهوم التعلم التنظيمي لتحويل المعهد إلى منظمة متعلمة ، والتهيئة الثقافية والتنظيمية لتطبيق المفهوم بالمعهد .

ثانياً / الدراسات الأجنبية

1. دراسة (Can , 2011) بعنوان :

"Developing activities of learning organizations in primary schools" .

" تطور نشاطات المنظمات المتعلمة في المدارس الأساسية " – تركيا –

هدفت الدراسة إلى التعرف للأنشطة التي تهدف إلى تطوير المنظمة المتعلمة في المدارس الأساسية .

وقد استخدم في الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، وكانت أداة الدراسة المستخدمة هي الاستبانة بالإضافة للمقابلات .

وتكون مجتمع الدراسة من المدارس الحكومية والخاصة الأساسية والطاقم التدريسي في كل من " عنتاب ، وقيصرية ، و كهرمان " وبلغت عينة الدراسة (8) مدارس أساسية في(3) مراكز ، و(9) مديرين ، و(24) معلم يعملون في هذه المدارس .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- هناك اتفاق حول مفهوم المدرسة كمنظمة متعلمة وأن أساسه حول التعلم المستمر للجميع بما في ذلك المعلمون والمديرون .
- أدرج المستجيبون من معلمين ومديرين (16) نشاط تكون المدرسة من خلالها منظمة تعلم .
- أظهرت النتائج بأن المدارس الأساسية لا تملك خصائص المنظمة المتعلمة لكن يمكن أن يتم القيام ببعض الأنشطة المتعلقة بالمدرسة المتعلمة .

2- (دراسة Moloi, 2010) بعنوان:

How can schools build learning organizations in difficult education contexts?

كيف يمكن للمدارس أن تبني المنظمات المتعلمة في السياقات التربوية العسيرة؟

– جاوتنج – جنوب أفريقيا

هدفت الدراسة إلى التعرف على ما هية المنظمة المتعلمة ، وكيف يمكن للمدارس التي تعمل في السياقات التربوية العسيرة أن تتبنى مفهوم المنظمة المتعلمة ؟

واستخدمت الدراسة المنهج النوعي ، وكانت أداة الدراسة الرئيسة هي المقابلات الشخصية ، وبلغت عينة الدراسة (16) معلم من مقاطعة جاوتنج ، وتم سؤالهم عن خبرتهم بالمنظمة المتعلمة .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- بناء المؤسسة التعليمية في الظروف التعليمية الصعبة يتطلب معلمين ذوي كفاءة تعليمية خاصة ليقدموا تدريس فعال من أجل تحصيل مدرسي عالي .
- التفاعل اليومي بين المعلمين يعزز من تفهم المعلم لضرورة تحقيق الهدف من العملية التعليمية .
- العمل ضمن فريق يعزز الانتماء للمؤسسة التعليمية وبالتالي يعزز التعاون بين العاملين .
- التفكير في العمل بشكل دائم يعطي المعلمين قدرة على تشخيص أخطائهم ويوسع أفق المعلمين للعمل بشكل أفضل مستقبلاً .
- الحوار بين المعلمين له أهمية كبيرة في تبادل الخبرات وحل المشكلات ، كما أنّ الحوار بين المعلمين ومدير المدرسة وتقبله للنقد البنّاء يصب في مصلحة بناء مؤسسة تعليمية .
- وجود أهمية لعمل المدير كقائد تربوي ناجح بعيداً عن الأساليب الأوتوقراطية ، وأن يكون مدير تشاركي صاحب رؤية .

3-دراسة (Chang & Lee , 2007) بعنوان :

" A study on relationship among leadership, organizational culture, the operation of learning organization and employees' job satisfaction".

" **دراسة العلاقة بين القيادة والثقافة التنظيمية ، وبين مفهوم المنظمة المتعلمة ورضا الموظفين**"

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين القيادة والثقافة التنظيمية ، وعملية التعلم والرضا الوظيفي .

واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتم تصميم استبانة كمية كأداة للدراسة وزعت على العاملين في المؤسسات التعليمية ومؤسسات البحث العلمي الكبرى في تايوان .

وقد تم إرسال (1000) نسخة بالبريد الالكتروني جاءت منها (134) رداً صحيحاً .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- يمكن للقيادة والثقافة التنظيمية أن تؤثر تأثيراً كبيراً على مفهوم المنظمة المتعلمة .

- عملية التعلم لها تأثير إيجابي كبير على الرضا الوظيفي للموظفين .
- زيادة عدد العاملين في مجال المعرفة في تايوان يؤدي إلى استحالة تلبية مطالب العاملين من خلال القيادة التقليدية .

4-دراسة (Kapusuzoglu , 2007) بعنوان :

"An Analysis of Changing Roles of School Administrators in Forming a New School Culture in Learning Organizations" .

" **تحليل الأدوار المتغيرة لمديري المدارس لتشكيل ثقافة مدرسية جديدة في المنظمات المتعلمة** " **– تركيا** –

هدفت الدراسة إلى تحليل الأدوار المتغيرة لمديري المدارس من أجل الوصول إلى المدارس المتعلمة من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين .

وقد استخدم في الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، وكانت أداة الدراسة المستخدمة هي الاستبانة .

وتكونت عينة الدراسة من (50) معلم ، و (50) مدير ، و(14) مشرف وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- وجود فروق بين وجهات نظر كل من المديرين المعلمين حول الطرق الضرورية الواجب اتباعها لإدراك التغيير في ثقافة المدرسة ولكن الفروق ليست دالة إحصائياً .
- وجود تقارب بين وجهة نظر كل من المديرين والمشرفين حول هذه القضية ، فجميع الموضوعات يوجد بها تشابه من وجهات النظر في دور مديري المدارس في تغيير ثقافة المنظمة .

وقد أوصت الدراسة بما يلي :

- تدريب المديرين والمعلمين بشكل منتظم حول مفاهيم الإدارة المعاصرة .
- تشجيع المديرين والمعلمين للحصول على درجات الماجستير والدكتوراة .

5- (دراسة Matin et al : 2007) بعنوان:

"Comparing Organizational Learning Rates in Public and Province of Iran" Non-Profit Schools in Qom

" مقارنة تقديرات التعلم التنظيمي في المدارس العامة والمدارس اللاربحية في محافظة كوم بإيران " – إيران –

هدفت الدراسة إلى التعرف لتقديرات المدارس العامة العليا و المدارس اللاربحية التعلم التنظيمي العليا كما هدفت الدراسة أيضا إلى إعداد إرشادات وظيفية يمكن لمديري المدارس أن يستخدموها لتطوير منظمات التعلم .

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي , وكانت أداة الدراسة الرئيسة هي الاستبانة وتكونت عينة الدراسة من 43 مدرسة عامة و 43 مدرسة لاربحية.

وكان من أهم نتائج الدراسة:

توجد فروق في تقديرات التعلم التنظيمي بين المدارس العامة والمدارس اللاربحية : في جميع الخصائص ,حيث حصلت المدارس اللاربحية على تقديرات أعلى من المدارس العامة.

وقد أوصت الدراسة بما يلي:

- تطبيق مفهوم منظمة التعلم في المدارس.
- إعادة هيكلة المدارس وفقاً لاتجاهات منظمة التعلم.
- وجوب تطبيق أبعاد منظمة التعلم على كافة المستويات التربوية.
- قبول فلسفة منظمة التعلم في المستويات الإدارية التربوية المختلفة .
- لبناء مدرسة التعلم , لابد من تقليص البيروقراطية وتمتع مديري المدارس بمزيد من السلطة والحرية.
- الاستفادة من الخصائص التي وضعتها الدراسة لبناء مدرسة التعلم.

6- (دراسة Moloi et al, 2006) بعنوان:

"Educators' perceptions of the school as a learning organization in the Vanderbijlpark-North District, South Africa"

"تصورات المعلمين للمدرسة كمنظمة متعلمة في مقاطعة شمال" فانديربيجلبارك," بجنوب أفريقيا– "جنوب أفريقيا–

هدفت الدراسة إلى التعرف على المكونات الأساسية اللازمة للمدارس كي تعمل كمنظمات متعلمة كما هدفت للتعرف إلى تصورات المعلمين بخصوص هذه المكونات الأساسية ، وتقديم توجيهات ربما يستخدمها المعلمون لتحويل مدارسهم إلى منظمات متعلمة.

واستخدمت الدراسة المنهج الكمي ، وكانت أداة الدراسة الرئيسية هي الاستبانة ، وتكونت عينة الدراسة من (1000) معلم موزعين على(50) مدرسة (20 مدرسة أساسية و30 مدرسة ثانوية).

وكان من أهم نتائج الدراسة:

- أن ضوابط منظمة التعلم الخمس (الإتقان الشخصي ،والنماذج العقلية ،والرؤية المشتركة ،والعمل الجماعي ، والتفكير النظمي) تدمج بعاملين وهما : المناخ التعاوني والمعتقدات الشخصية.
- تصبح المدرسة منظمة متعلمة من خلال استخدام هذه الضوابط الخمس بإيجابية .

7-دراسة (Izham et al 2006) بعنوان :

"School as Learning Organization: The Role of Principal's Transformational Leadership in Promoting Teacher Engagement"

" **المدرسة كمنظمة متعلمة : دور القيادة التحويلية لدى المديرين في تعزيز إشراك المعلمين** " **– ماليزيا –**

هدفت الدراسة لدراسة العلاقة بين القيادة التحويلية لدى مديري المدارس ونشاط المعلم نحو تحويل المدارس إلى منظمات متعلمة من وجهة نظر المعلمين .

وقد استخدم في الدراسة المنهج الكمي المسحي ، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسة في الدراسة وكانت مجالات الاستبانة هي (التمكن الشخصي – النماذج العقلية – الرؤية المشتركة – العمل الفريقي – التفكير النظمي).

وقد تكونت عينة الدراسة من (285) معلماً من معلمي المدارس الثانوية .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- مستوى القيادة التحويلية المستخدم من قبل المديرين في المدارس ومقدار أنشطة المنظمة المتعلمة التي يمارسها المعلمون مرتفعة (4.07) .
- هناك علاقة متوسطة دالة إحصائياً بين القيادة التحويلية التي يستخدمها المديرون وممارسات المعلمين للمنظمات المتعلمة بموجبها .

8- دراسة (Dougherty, 2005) بعنوان :

" The Relationship Between Professional Learning Communities and Student Achievement in Elementary Schools " .

" **العلاقة بين المجتمعات المدرسية المتعلمة وتحصيل الطلبة في المدارس الابتدائية** "

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المجتمعات المهنية المتعلمة وتحصيل الطلبة في المدارس الابتدائية في كاليفورنيا .

واشتملت عينة الدراسة على (80) مدير مدرسة من المدارس ذات الأداء المرتفع والمدارس ذات الأداء المتوسط ، واستخدم في الدراسة الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات.

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- تصورات مديري المدارس ذات الأداء المرتفع لتطبيق ضوابط سينج في المنظمة المتعلمة كانت بدرجة كبيرة .
- تصورات مديري المدارس ذات الأداء المتوسط جاءت بدرجة متوسطة .

هناك فروق دالة إحصائياً في مجالي الرؤية المشتركة و التفكير النظمي وذلك لصالح المدارس ذات الأداء المرتفع .

9 - دراسة (Pang , 2005) بعنوان :

"Transforming Schools into Learning Organizations: Operationalization of Peter Senge's Framework " .

" **تحويل المدارس إلى منظمات متعلمة حسب إطار سينجي** " **– هونغ كونغ** –

هدفت الدراسة للتعرف إلى كيفية تحويل المدارس إلى منظمات متعلمة حسب إطار سينجي في هونغ كونغ .

وقد استخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت أداة الدراسة المستخدمة هي الاستبانة لقياس مقدار تطبيق عشرة مدارس ابتدائية ، ومثلها من المدارس الثانوية لضوابط المنظمة المتعلمة.

وقد تكونت عينة الدراسة من (852) معلماً من هذه المدارس .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- المدارس المشاركة أظهرت تفاوتاً في درجة ممارستها للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة.
- ضابط التمكن الشخصي هو الأكثر ممارسة ، وضابط النماذج العقلية هو الأقل ممارسة في هذه المدارس .
- ساهمت الدراسة في تحسين المدارس بتزويدها بأداة تكشف مقدار ممارستها للتعلم المنظمي.

- تزويد المدارس بالإطار النظري للمدارس كمنظمات متعلمة يسلط الضوء على ممارستها ، ويساعدها على التحول إلى منظمة متعلمة .

10- دراسة (Abu- Tineh , 2003) بعنوان :

" Exploring the Relationship between the Perceived Leadership Style of Principals and their Practice of the Five Disciplines of Learning School" .

" **العلاقة بين نمط القيادة لمديري المدارس وممارسة مدارسهم للضوابط الخمسة للمدارس المتعلمة " – الولايات المتحدة الأمريكية –**

هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين نمط القيادة كما يتصوره مديرو المدارس ، وممارسة معلميهم للضوابط الخمسة للمدارس المتعلمة .

وقد استخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، واستُخدمت استبانتان كأداتين للدراسة وهما :

أ- استبانة نمط القيادة التي طورها (Bass & Avaolio) عام 2000 .

ب-استبانة قائمة المنظمة المتعلمة التي طورها (Wyckoff) عام 1998 .

وقد تكونت عينة الدراسة من (144) معلماً في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في إحدى المناطق التعليمية في ولاية فلوريدا الأمريكية .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- لنمط القيادة تأثير إيجابي على ممارسة المعلمين للضوابط الخمسة ، وأكثرها تأثيراً نمط القيادة التحويلية .
- ممارسة المعلمين لضوابط المنظمة المتعلمة أكثر من ممارسة المعلمات .
- تقل ممارسة المعلمين لضوابط المنظمة المتعلمة بزيادة عدد سنوات الخدمة للمعلمين (علاقة عكسية) .
- ممارسة معلمي المدارس الابتدائية لضوابط المدرسة المتعلمة أكثر من زملائهم معلمي المرحلة المتوسطة .

11-**دراسة (Kemple , 2003) بعنوان :**

" The Extent to Which Teachers and Principals Perceive High school as Learning Organization " .

" **تصورات معلمي وإداريي المدارس العليا لمدارسهم كمنظمات متعلمة** "

– الولايات المتحدة الأمريكية –

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة المدارس العليا في ولاية ميتشغان للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة حسب وجهة نظر الإداريين والمعلمين العاملين فيها ، وعلاقة ذلك مع حجم المدرسة.

وقد استخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، واستخدمت استبانة قائمة المنظمة المتعلمة التي طورها (Wyckoff) عام 1998 كأداة للدراسة .

وقد تكونت عينة الدراسة من (90) مدرسة كبيرة ، و (90) مدرسة صغيرة ، وقد أجاب على الاستبانة مدير المدرسة وثلاثة من معلمي كل مدرسة تم اختيارهم عشوائياً .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- درجة ممارسة المدارس العليا للضوابط الخمسة كانت متوسطة للأداة ككل .
- تقديرات المديرين لمدارسهم كمنظمات متعلمة أعلى من تقديرات المعلمين بدلالة إحصائية ، مهما كان حجم المدرسة .
- تقديرات معلمي المدارس الصغيرة لمدارسهم كمنظمات متعلمة أعلى من تقديرات معلمي المدارس الكبيرة .

المحور الثاني : الرضا الوظيفي

أولاً / الدراسات العربية

1- دراسة (المخاريز ، 2012) بعنوان :

" **أثر النمط الإداري والجنس وسنوات خبرة المدير وموقع المدرسة على الرضا الوظيفي لمدراء المدارس الثانوية والإلزامية بمحافظة المفرق** " .

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر النمط الإداري والجنس وسنوات خبرة المدير وموقع المدرسة على الرضا الوظيفي لمديري المدارس الثانوية والإلزامية بمحافظة المفرق .

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت أداة الدراسة الرئيسة هي الاستبانة .

وقد تكون مجتمع الدراسة من مديري (40) مدرسة تابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة المفرق (10 ثانوية و 30 إلزامية) ، وتم اختيار (6) مدارس ثانوية (4 ذكور و 2 إناث) ، و (10) مدارس إلزامية (6 ذكور و4 إناث) كعينة للدراسة .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- ♦ لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لرضا مديري المدارس من حيث مستوى المدرسة (ثانوي – إلزامي) ، وسنوات الخدمة .
- ♦ توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لرضا مديري المدارس من حيث الجنس وذلك لصالح الإناث .
- ♦ تميُز المديرين أصحاب النمط التسلطي برضا أعلى من أصحاب النمط الاستشاري والتشاركي .

2- دراسة (البلادي ، 2011 م) بعنوان :

" **الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم** " .

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة الرضا الوظيفي لدى مديري المرحلة المتوسطة بمدينة مكة عن الوظيفة والعائد من الوظيفة (مادي – معنوي) ، والعلاقات الإنسانية ، واتجاهات الطلاب وأولياء أمورهم نحو عملية التعليم والتعلم .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ، وكانت أداة الدراسة المستخدمة هي استبانة مينيسوتا لقياس الرضا الوظيفي ، ترجمة للعربية (العديلي ، 1995) .

وتكونت عينة الدراسة من (78) مديراً من مديري المدارس المتوسطة بالتعليم العام الحكومي العاملين في مدارس التعليم العام للبنين الثانوية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة للعام الدراسي (2010 – 2011 م) وهم يشكلون مجتمع الدراسة كاملاً .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة في الرضا عن الوظيفة ، والعائد من الوظيفة (مادي – معنوي) ، والعلاقات الإنسانية كان بدرجة عالية .
- مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المرحلة المتوسطة بمدينة مكة في الرضا عن اتجاهات الطلاب وأولياء أمورهم نحو عملية التعليم والتعلم من وجهة نظرهم كان بدرجة متوسطة .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير مكتب التربية والتعلم التابعة له المدرسة وذلك لصالح مكتب الوسط والغرب ، وكذلك توجد فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة وذلك لصالح مديري المدارس الذين خبرتهم 15 سنة إلى أقل من 20 سنة ، والذين خبرتهم 20 سنة فأكثر على الذين خبرتهم أقل من 5 سنوات ، والذين خبرتهم من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات والذين خبرتهم من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة، ونوع المبنى وذلك لصالح مديري المدارس الذين يعملون في المدارس الحكومية غير المستأجرة ، والمؤهل التعليمي وذلك لصالح مديري المدارس الذين مؤهلهم بكالوريوس .

وقد أوصت الدراسة بما يلي :

- ضرورة تعزيز وعي مديري المدارس المتوسطة بأهمية الشعور بالرضا الوظيفي .
- رفع مستوى الرضا الوظيفي لدى المديرين من خلال إعطائهم الصلاحيات المناسبة لاتخاذ القرارات بخصوص ما يعترض العمل المدرسي من مشكلات .

3- دراسة (عياد ، 2010 م) بعنوان :

" **درجة الانتماء المهني لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي** "

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة الانتماء المهني لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي ، وأثر الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة على العلاقة بين الانتماء المهني والرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة .

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة والتي تكونت من (78) فقرة موزعة على مجالين رئيسين هما الانتماء المهني والرضا الوظيفي ، وكانت مجالات الرضا الوظيفي التي تم استخدامها هي :

- مجال العلاقة مع المعلمين .

- مجال الدورات والتدريب .
- مجال طبيعة الوظيفة والعمل .
- مجال العلاقة مع مديرية التربية والتعليم .
- مجال أنظمة الترقيات والحوافز .
- مجال الراتب .

وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية بمحافظات غزة للعام الدراسي (2009 –2010 م) والبالغ عددهم (129) بواقع (50) مديراً و (79) مديرة ، وشملت عينة الدراسة (100) من مديري ومديرات المدارس .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- بلغت درجة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة 77.53 % .
- توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الانتماء المهني والرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وهي علاقة طردية .
- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدرجة الرضا الوظيفي تُعزَى للمتغيرات (الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخدمة) .

وقد أوصت الدراسة بما يلي :

- تعديل نظام الرواتب بحيث يتناسب مع غلاء المعيشة لتحقيق حياة كريمة لمدير المدرسة .
- إعادة صياغة قوانين الخدمة المدنية وربطها بمفاهيم المسؤولية الاجتماعية والعدالة والكفاءة.
- العمل على تطوير الأنظمة والتعليمات المطبقة في وزارة التربية والتعليم العالي وخصوصاً نظام تقييم مديري المدارس الثانوية .
- تطوير أنظمة الترقيات والحوافز بحيث تلبي حاجات وطموحات مديري المدارس بشكل عادل .
- ينبغي على وزارة التربية والتعليم العالي العمل على زيادة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من خلال زيادة الحوافز المادية والمعنوية ووضوح النظام والترقيات وزيادة العلاقات الاجتماعية .

4- دراسة (الحارثي ، 2009) بعنوان :

المناخ التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الطائف من وجهة نظرهم .

هدفت الدراسة إلى تقصي علاقة المناخ التنظيمي بالرضا الوظيفي من وجهن نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية .

واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي في دراسته ، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة الرئيسة.

وتكون مجتمع الدراسة من (40) مديراً .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي.

وقد أوصت الدراسة بما يلي :

- ضرورة تبني تطوير الإدارة التربوية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من خلال التدريب العملي الميداني حول تفعيل المناخ التنظيمي .
- إتاحة الفرصة لمنسوبي التربية والتعليم من مديرين بمواصلة الدراسات العليا لزيادة التأهيل والحصول على مؤهلات أعلى .

5- دراسة (الجمالية ، 2008) بعنوان :

" **ضغوط العمل والحياة وعلاقتها بالرضا المهني لمديري التعليم الأساسي بمحافظة مسقط** " .

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المهارات اللازمة للتعايش مع ضغوط الحياة والعمل لدى مديري التعليم الأساسي بسلطنة عُمان وتأثير ذلك على درجة رضاهم عن عملهم .

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، وكانت أداة الدراسة هي مقياس الرضا المهني لمديري مدارس التعليم الأساسي والمكون من (56) مفردة ، تعبر كل منها عن درجة رضا المدير عن عمله وعلاقته بزملائه ، بالإضافة إلى التعبير عن رضاه عن حياته الخاصة .

واشتمل مجتمع الدراسة على جميع مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط والبالغ عددهم (164) مديراً ومديرة ، وتكونت عينة الدراسة من (92) مديراً ومديرة .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- مديرو ومديرات المدارس راضون عن عملهم بنسبة (3.7) .
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات عينة الدراسة للرضا عن العمل تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح المديرات .
- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات عينة الدراسة للرضا عن العمل تعزى لمتغير المؤهل الدراسي ، ومتغير الخبرة .

وقد أوصت الدراسة بما يلي :

- تخفيف الأعباء الإدارية عن مديري التعليم الأساسي وتوفير الخدمات اللازمة لتسهيل مهام أعمالهم .
- توفير برامج التدريب المناسبة لمديري التعليم الأساسي لإكسابهم المهارات اللازمة لنجاحهم المهني وتسهيل قيامهم بمهامهم الإدارية .
- رفع المستوى المادي لمديري مدارس التعليم الأساسي ليتمكنوا من القيام بمهامهم بنجاح .

6- دراسة (البابطين ، 2007) بعنوان :

" **الرضا الوظيفي لمديري مدارس التعليم العام** " **– المملكة العربية السعودية –**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى عينة من مديري التعليم العام التابع لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ، وكانت أداة الدراسة الرئيسة هي الاستبانة والتي تكونت من (50) فقرة موزعة على خمسة محاور وهي : (طبيعة العمل – التعامل مع المعلمين – التعامل مع مشرفي الإدارة المدرسية – المكانة الاجتماعية – الراتب الشهري) .

وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية المشاركين في الدورة التدريبية لمديري المدارس (الابتدائية – الإعدادية – الثانوية) وعددهم (145) مديراً ومديرة ، وقد تم تطبيق الاستبانة على جميع أفراد المجتمع الأصلي .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس كان متوسطاً (2.86) .
- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات عينة الدراسة للرضا الوظيفي تعزى لمتغيرات الدراسة وهي المرحلة التعليمية ، والخبرة ، والتدريب .

وقد أوصت الدراسة بما يلي :

- زيادة الفرص لمديري المدارس لمواصلة الدراسات العليا .
- توفير الكوادر البشرية المدربة والمُعِينة لمدير المدرسة لإنجاز مهامه كالسكرتير .
- العمل على تهيئة أفراد المجتمع بأهمية رفع مستوى المكانة الاجتماعية لمديري المدارس .
- توفير الأدوات والأجهزة اللازمة للعمل المدرسي .
- العمل على تقليل الأعباء الملقاة على مدير المدرسة .

7- دراسة (القاروط ، 2006 م) بعنوان :

" **الجدية في العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية** " .

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الجدية في العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر مدراء المدارس أنفسهم ، كما هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير كل من متغيرات (النوع الاجتماعي ، والمؤهل العلمي ، والخبرة الإدارية والراتب الشهري وموقع المدرسة ومستوى المدرسة) على مستوى الجدية في العمل لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي الميداني ، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانتين وهما استبانة الجدية في العمل واستبانة لقياس الرضا الوظيفي .

وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية خلال العام 2005 / 2006 م والبالغ عددهم (642) مديراً ومديرة من محافظات شمال الضفة الغربية ، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (221) مديراً ومديرة ثم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية بما نسبته (35 %) تقريباً من مجتمع الدراسة .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- ♦ درجة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية كانت متوسطة .
- ♦ ترتيب مجالات الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية جاء على النحو التالي : مجال العلاقات مع المعلمين – مجال الدورات والتدريب – مجال طبيعة الوظيفة والعمل – مجال العلاقة مع مديرة التربية والتعليم – مجال أنظمة الترقيات والحوافز – مجال الراتب الشهري .
- ♦ وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين الجدية في العمل والرضا الوظيفي حيث وصلت قيمة الارتباط إلى (0.37) .

وقد أوصت الدراسة بما يلي :

- ♦ ضرورة وضع نظام فعال للحوافز والمكافآت المادية والمعنوية مما ينعكس إيجابياً على سلوك المديرين ويلبي احتياجاتهم وطموحاتهم .
- ♦ ضرورة وضع هيكل للأجور والرواتب للعمل على تحقيق مستوى عال من الإشباع للحاجات والرضا الوظيفي .

8- **دراسة (صادق وآخرون ، 2003) بعنوان :**

" **الرضا عن العمل وعلاقته بالرضا عن الاتصال لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام بدولة قطر** " .

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين الرضا عن العمل والرضا عن الاتصال لدى مديري ومديرات التعليم العام بدولة قطر .

وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي ، وكانت أداة الدراسة المستخدمة هي الاستبانة والمكونة من (19) فقرة .

واشتمل مجتمع الدراسة على (192) مديراً ومديرة للمراحل التعليمية الثلاثة (ابتدائي – إعدادي – ثانوي) وقد تم تطبيق الاستبانة على المجتمع الأصلي كاملاً .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- توفر الرضا عن العمل لدى مديري ومديرات المدارس أعلى من المتوسط (86 %) .
- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات عينة الدراسة للرضا عن العمل تعزى لمتغير الجنس ، ومستوى الخبرة .
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات عينة الدراسة للرضا عن العمل تعزى لمتغير المرحلة التعليمية وذلك لصالح المدارس الابتدائية .

وقد أوصت الدراسة بما يلي :

- ضرورة الاهتمام بتحسين رواتب مديري المدارس ، وربط الترقية الوظيفية لمدير المدرسة لمرحلة تعليمية أعلى بترقية مالية .
- ضرورة القيام بمزيد من البحث في المرحلة الإعدادية وذلك لتدني الرضا عن العمل عندهم.

9- **دراسة (الأغبري ، 2002 م) بعنوان :**

" **الرضا الوظيفي لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية – المملكة العربية السعودية ، دراسة ميدانية** " .

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى عينة من مديري التعليم العام بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية ، والتعرف على العناصر التي نالت أعلى مستوى من الرضا الوظيفي وتلك التي نالت أدنى مستوى فيه ، وتناولت الدراسة العلاقة بين الرضا الوظيفي وبعض المتغيرات .

وصمم الباحث أداته وهي عبارة عن استبانة ، وتكونت عينة الدراسة من (83) مديراً ومديرة.

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- مستوى الرضا الوظيفي عن الراتب الشهري والشعور بالإنجاز والرضا عن تعاون المعلمين والإحساس بالأمن والاستقرار الوظيفي ، يمثل المستوى الأعلى للرضا لدى أفراد العينة .
- عدم وجود علاقة ارتباط دالة بين الرضا الوظيفي وبين متغيرات الدراسة وهي (نوع المبنى المدرسي ، المرحلة التعليمية ، سنوات الخبرة و عامل السن) .

10- دراسة (الرويلي ، 2002 م) بعنوان :

" الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمنطقة الحدود الشمالية – دراسة ميدانية " .

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية ، والتعرف على مدى اختلاف درجة الرضا الوظيفي لدى المديرين والمديرات وعلاقتها ببعض المتغيرات .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقام بتصميم استبانة الدراسة وتطبيقها على مديري ومديرات المدارس .

وتكونت عينة الدراسة من (167) مديراً ومديرة وهم مجتمع الدراسة .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- درجة الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس بصفة عامة متوسطة .
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا الوظيفي لدى المديرين والمديرات في البعد الكلي وفي جميع مجالات الدراسة ما عدا (مجال المكانة الاجتماعية) ، حيث وجدت فروق لصالح المديرات .
- وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا الوظيفي العام في مجالي (ظروف العمل وفرص النمو والتقدم الوظيفي) بين مديري ومديرات المدارس تعزى للمرحلة التعليمية وذلك لصالح المرحلة الابتدائية.

11- دراسة (العنزي ، 2001 م) بعنوان :

" العلاقة بين درجة الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي لمديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية – المملكة العربية السعودية " .

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الرضا الوظيفي لمديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية التعليمية ، كما هدفت للتعرف على درجة الأداء الوظيفي لديهم ، والعلاقة بين درجة الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي ، وعلاقتهما ببعض المتغيرات .

وقد استخدم الباحث استبيان الرضا الوظيفي من إعداد العديلي ، وآخر تقرير حصل عليه المديرون والمديرات وذلك من خلال نموذج تقويم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التعليمية والمعمول به في وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات .

وتكون مجتمع الدراسة من (42) مديراً ومديرة للمدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية وهم عينة الدراسة .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- الاتجاه العام للرضا الوظيفي لمجتمع الدراسة متوسط .

لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغيرات الدراسة وهي (الجنس ، المؤهل) .

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا الوظيفي تعزى للخبرة الإدارية وذلك في جميع أبعاد المقياس عدا البعد الثالث حيث كان الفروق لذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) وكلاً من ذوي الخبرة (أقل من 3 سنوات) ، (من 3 – 6 سنوات) ،(من 7 – 10 سنوات) ، وذلك لصالح فئات الخبرة الثلاث الأخيرة ، وأيضاً في البعد الرابع حيث كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين فئة الخبرة (من 3 – 6) سنوات حيث كانوا هم الأعلى في درجة الرضا الوظيفي .
- لا توجد علاقة ارتباطية بين درجة الأداء الوظيفي ودرجة الرضا الوظيفي لدى المديرين والمديرات .

وقد أوصت الدراسة بما يلي :

- ضرورة الاهتمام برفع مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية .
- تشجيع الإدارة التعليمية لعقد اللقاءات الدورية بين المديرين لمناقشة القضايا التربوية التي تهمهم والصعوبات التي تواجههم في عملهم.
- بناء جسور العلاقات الإنسانية الجيدة بين الإدارة التعليمية ومديري المدارس ومشاورتهم حال نقلهم من مدرسة إلى أخرى .

12- دراسة (تيم ، 1999 م) بعنوان :

" **الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين** "

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات الشمال في فلسطين من وجهة نظر المديرين أنفسهم من خلال سبعة مجالات هي : (العلاقة مع إدارة التعليم ، والعلاقة مع المعلمين ، وأعباء العمل ، وفرص التدريب ، والاستقرار

الوظيفي ، والراتب ، والإشراف التربوي) ومن ثم تعرف أثر كل من المؤهل العلمي ، وعدد سنوات الخبرة والنوع الاجتماعي على الرضا الوظيفي .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت أداة الدراسة المستخدمة هي الاستبانة .

وتكون مجتمع الدراسة من (335) مديراً ومديرة في إحدى عشرة مديرية في محافظات الشمال في فلسطين ، وقد تم اختيار عينة الدراسة والتي بلغت (214) مديراً ومديرة بالطريقة العشوائية .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- درجة رضا مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات الشمال في فلسطين كانت متوسطة ، حيث كان متوسطاً في ثلاث مجالات : فرص التدريب ، والاستقرار الوظيفي ، والعلاقة مع غدارة التعليم ، وجاء الرضا متدنياً في مجالين هما : أعباء العمل ، والراتب .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الخبرة في المجالات التالية : العلاقة مع المعلمين ، وأعباء العمل ، وفرص التدريب ، وظهر هناك فروق في أربعة مجالات هي : العلاقة مع إدارة التعليم ، والاستقرار الوظيفي ، والإشراف التربوي ، والراتب وذلك لصالح المديرين من ذوي الخبرة الطويلة (11 سنة فما فوق) .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير النوع الاجتماعي على جميع مجالات الدراسة ما عدا مجالي الاستقرار الوظيفي ، والراتب وجاءت الفروق لصالح المديرين الذكور .

ثانياً / الدراسات الأجنبية

1- دراسة (Sangeeta& Kumar , 2013) بعنوان :

" Astudy of job satisfaction of secondary schools principals NCT DELHI "

" دراسة الرضا الوظيفي لمديري المدارس الثانوية في دلهي " – الهند –

هدفت الدراسة إلى تقييم مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية في دلهي ، كما هدفت لتحديد مستويات الرضا لمديري المدارس وفقاً لمتغيرات الجنس ، والعمر ، والخبرة ، وموقع المدرسة ، وحجم المدرسة .

وقد تكونت عينة الدراسة من (120) مدير مدرسة ثانوية من مدارس حكومية ، وخاصة في ولاية دلهي .

واستخدم الباحث المنهج الوصفي ، وكانت أداة الدراسة الرئيسة هي استبانة مينيسوتا لقياس الرضا الوظيفي .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- ♦ يزداد الرضا الوظيفي لدى المديرين وذلك تبعاً لمتغير العمر حيث أظهرت النتائج زيادة الرضا عند صغار السن من المديرين عن متوسطي العمر ، وهناك زيادة في الرضا عند المديرين الذين تزيد أعمارهم عن (55) سنة ولكن بدرجة أقل من صغار السن .
- ♦ المديرين في المدارس الحضرية أكثر رضا من المديرين في المدارس الريفية .
- ♦ يزداد رضا مديري المدارس بزيادة حجم المدرسة .

وقد أوصت الدراسة بما يلي :

- ♦ أن تنفذ مثل هذه الدراسة في مستويات أخرى من المدارس كالمدارس الأساسية ، والابتدائية ، والعليا ، وحتى الكليات .
- ♦ تنفيذ هذه الدراسة على عينة أخرى مثل الإداريين ، والمشرفين ، والمعلمين .
- ♦ إجراء دراسة مقارنة بين مدارس أساسية ، وعليا ، وثانوية ، أو تنفذ دراسة مقارنة بين معلمين ، ومديرين .

2- دراسة (Federici & Skaalvik , 2012) بعنوان :

" Principal self-efficacy: relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit" .

" **الكفاءة الذاتية للمديرين وعلاقتها بالاحتراق النفسي والرضا الوظيفي ودافعية التخلص** "

- النرويج -

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمديرين وكل من الاحتراق النفسي ، والرضا الوظيفي ، ودافعية التخلص .

تم قياس الكفاءة الذاتية للمديرين بوساطة جدول متقدم حديث متعدد الأبعاد يسمى الجدول النرويجي للكفاءة الذاتية للمديرين ، وتم قياس الاحتراق النفسي بوساطة بأداة ماسلاش للاحتراق النفسي ، أما الرضا الوظيفي ودافعية التخلص فقد تم قياسهما بوساطة مستويين تم تطويرهما لهذه الدراسة .

واشتملت عينة الدراسة على (1818) مديراً نرويجياً ، وكانت أداة الدراسة المستخدمة هي الاستبانة الإلكترونية .

وقد كان من أهم نتائج الدراسة :

- ♦ هناك علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية للمديرين والرضا الوظيفي ودافعية التخلص .

- هناك علاقة سلبية بين الكفاءة الذاتية للمديرين والاحتراق النفسي .
- هناك علاقة سلبية بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي .

3- دراسة (Brown,2009) بعنوان :

" Job Satisfaction of High School Principals in commonwealth of Virginia "

الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية في الكومنولث بولاية فيرجينيا – الولايات المتحدة الأمريكية –

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية في كومنولث ولاية فيرجينيا .

واستخدمت الدراسة استبانة مينيسوتا (MSQ) كأداة رئيسة للدراسة ، وكان المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي التحليلي .

وشملت هذه الدراسة جميع مديري المدارس الثانوية في ولاية فيرجينيا والذين كانت عناوينهم الالكترونية مدرجة ضمن دليل المدارس الثانوية في الولاية للعام الدراسي 2008 /2009 م وعددهم (302) بريد إلكتروني لمديري المدارس ، واستجاب منهم (169) مدير مدرسة بنسبة 59% .

وكان من أهم النتائج :

- الرضا الوظيفي بشكل عام لدى مديري المدارس في ولاية فيرجينيا كان متوسطاً .
- مستوى الرضا الوظيفي للمديرين كان أعلى في مجالات الخدمة الاجتماعية والتحصيل والنشاط .
- مستوى الرضا الوظيفي كان منخفضاً في مجالات السلطة والاستقلالية والتعويض المادي .

4- دراسة (Taylor , 2007) بعنوان :

" Job Satisfaction Among High School Assistant Principals in Seven Florida Counties" .

" **الرضا الوظيفي للمديرين المساعدين في المدارس العليا في المقاطعات السبعة لولاية فلوريدا**"

– الولايات المتحدة الأمريكية –

هدفت الدراسة إلى بيان مستوى الرضا الوظيفي لدى المديرين المساعدين في المدارس العليا بمقاطعات ولاية فلوريدا السبعة .

وقد تكون عينة الدراسة من (218) مديراً مساعداً استجاب منهم (128) مديراً مساعداً .

واستخدم في هذه الدراسة استبيان مينيسوتا للرضا الوظيفي كأداة لجمع البيانات .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- 74 % من المديرين المساعدين أظهروا رضاهم الوظيفي بشكل عام .
- هناك مديرين مساعدين لا يوجد لديهم رضا على رواتبهم أكثر من أي شيء آخر .
- هناك ارتباط بين العمر والمنصب فكلما زاد عمر المديرين المساعدين قل اهتمامهم بأن يصبحوا مديرين للمدارس العليا .

5- دراسة (Lombardo , 2005) بعنوان :

" Astudy Of Job Satisfaction Among High School Principals In Pennsylvania" .

" **الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس العليا في بنسيلفينيا**" – **الولايات المتحدة الأمريكية –**

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الرضا الوظيفي الكلي عند مديري المدارس في ولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية والكشف عن العلاقة بين الرضا الوظيفي الداخلي والخارجي وعلاقتها بالمتغيرات التالية : العمر – النوع – مستوى التعليم – العرق – الراتب – سنوات الخبرة – عدد المديرين المساعدين – عدد سنوات وجود المدرسة في المنطقة – مستوى الدعم الاقتصادي للمدرسة من المجتمع – حجم المدرسة .

واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت أداة الدراسة المستخدمة هي الاستبانة .

وقد تكونت عينة الدراسة من (225) مدير ، و (80) مديرة مدرسة عليا .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- معدل الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس في بنسلفانيا جاء متوسطاً .
- هناك متغير واحد أثر في الرضا الوظيفي وهو العمر .

6- دراسة (Wheelis,2005) بعنوان :

" The Relationship Between School Performance Scores And Job Satisfaction Of Principals in Louisiana "

العلاقة بين نتائج الأداء المدرسي والرضا الوظيفي لمديري المدارس في لويزيانا – الولايات المتحدة الأمريكية–

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين نتائج الأداء المدرسي والرضا الوظيفي لمديري المدارس في ولاية لويزيانا .

واستخدم الباحث كأداة رئيسة للدراسة استبانة إحصائية شملت ثلاثة أسئلة إحصائية وثلاثة أسئلة أخرى مفتوحة .

وقد كان المنهج المستخدم في الدراسة هو المنهج الوصفي .
واشتملت عينة الدراسة (1328) من مديري المدارس العليا والمتوسطة والدنيا في ولاية لويزيانا .

وكان من أهم النتائج :

- لا يوجد اختلافات في الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس سواء أكان ذلك جوهرياً أو عرضياً أو عاماً .
- 64% من مديري المدارس كان لديهم درجة عالية من الرضا الوظيفي وذلك في مجال العمل مع الطلاب .

7- دراسة (Stemple, 2004) بعنوان :

" Job Satisfaction of High School Principals in Virginia "

الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس في ولاية فيرجينيا – الولايات المتحدة الأمريكية –

هدفت الدراسة إلى قياس الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية في ولاية فيرجينيا .
واستخدم الباحث في هذه الدراسة الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة وهي استبانة مينيسوتا (MSQ) والتي تم إرسالها الكترونياً لمديري المدارس الثانوية .
وقد كان المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي التحليلي .
واشتملت عينة الدراسة على (183) مدير مدرسة ثانوية في ولاية فيرجينيا .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- درجة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية في ولاية فيرجينيا كانت متوسطة بشكل عام .
- المديرين الذين لديهم ثلاثة مديرين مساعدين كان رضاهم الوظيفي أعلى من المديرين الذين لديهم عدد أقل .
- درجة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس كانت متدنية في مجال التعويضات .

8- دراسة (Brogan, 2003) بعنوان :

" Job Satisfaction of Idaho High School Principals "

الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية في ايداهو – الولايات المتحدة الأمريكية –

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المداس الثانوية في ايداهو .

واستخدم الباحث الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة ، وكانت متغيرات الدراسة المستخدمة في هذه الاستبانة هي : (الجنس – عدد سنوات الخدمة – المؤهل العلمي – عدد المديرين المساعدين) .
وقد كان المنهج المستخدم في الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي .
واشتملت عينة الدراسة على (128) مدير مدرسة ثانوية في ايداهو .

وكان من أهم النتائج :

- المديرون لديهم رضا ذاتي عن العمل أكثر من المديرات بقليل.
- المديرون الذين لديهم عدد أكبر من المديرين المساعدين كان رضاهم أكبر من أولئك الذين لديهم عدد من المديرين المساعدين أقل.

9- **دراسة (Waskiewicz , 1999) بعنوان :**

" VARIABLES THAT CONTRIBUTE TO JOB SATISFACTION IN SECONDARY SCHOOL ASSISTANT PRINCIPALS ".

" **المتغيرات التي تساهم في الرضا الوظيفي لمساعدي مديري المدارس الثانوية** "

– الولايات المتحدة الأمريكية –

هدفت الدراسة إلى تحديد المتغيرات التي تبين الرضا الوظيفي لدى مساعدي مديري المدارس الثانوية ، وبتحديد تلك المتغيرات يمكن بذل المزيد من الجهد للتخفيف والحد من الآثار المترتبة عن عدم الرضا الوظيفي وتعزيز تلك المتغيرات التي تؤدي إلى الرضا .
وقد استخدم الباحث استبيان مينيسوتا للرضا الوظيفي بالإضافة إلى اختبار آخر طور من قبل الباحث نفسه ، وقد تكون الاستبيان من ثلاث مقاييس وهي الارتياح الداخلي ، والارتياح الخارجي ، والرضا الوظيفي بشكل عام .
وتكونت عينة الدراسة من (400) مدير مساعد وهم جميعاً أعضاء في الجمعية الوطنية لمديري المدارس الثانوية ، وقد استجاب للمسح (291) مساعداً .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- رضا المديرين المساعدين عن وظائفهم بشكل عام كان بدرجة متوسطة .
- وجود أثر مهم للمتغيرات (العمر ، و التعويض ، وفرص التقدم) في عدم الرضا الداخلي والخارجي والرضا بشكل عام .
- وجود أثر مهم لمتغيرات (العلاقات بالمشرف ، والقدرة على الاستفادة) في الرضا الوظيفي .
- لا يوجد أثر للمتغيرات (الطموحات المهنية ، و مشاعر الإنصاف عند التعويض) في الرضا الوظيفي .

10- **دراسة (Newby , 1999) بعنوان :**

" JOB SATISFACTION OF MIDDLE SCHOOL PRINCIPALS IN VIRGINIA "

" الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس المتوسطة في ولاية فرجينيا "

– الولايات المتحدة الأمريكية –

هدفت الدراسة إلى تقييم الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة في ولاية فرجينيا وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس وهو : " ما هو مستوى الرضا الوظيفي العام لمديري المدارس المتوسطة في ولاية فرجينيا " ، بالإضافة إلى التعرف إلى مدى اختلاف الرضا الوظيفي حسب المتغيرات السكانية ، والعمر ، والدرجة ، والخبرة ، وموقع المدرسة ، وحجم المدرسة .

وقد استخدم الباحث استبيان مينيسوتا للرضا الوظيفي .

وتكونت عينة الدراسة من (188) مدير من مديري المدارس المتوسطة في منطقة فرجينيا التعليمية للعام 1997 – 1998 م .

وكان من أهم نتائج الدراسة :

- مستوى الرضا الوظيفي لدى أفراد العينة بشكل عام كان بدرجة متوسطة .
- أكثر البنود رضا لدى المديرين كان الخدمة الاجتماعية وأقلها التعويض .
- هناك فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا الوظيفي في متغير الجنس وذلك لصالح الإناث .
- هناك فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا الوظيفي لصالح المديرين الأقل والأكبر سناً عن متوسطي العمر .
- هناك فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا الوظيفي لصالح المديرين الحاصلين على درجات علمية أقل من ماجستير ودكتوراة .
- هناك فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا الوظيفي وذلك لصالح المديرين من أطراف المدن عن المديرين في المناطق الحضرية والريفية .
- هناك فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا الوظيفي لصالح مديري المدارس الكبيرة جداً عن مديري المدارس الصغيرة .

التعقيب على الدراسات السابقة :

أولاً / التعقيب على الدراسات المتعلقة بالمنظمة المتعلمة :

❖ تناولت الدراسات السابقة موضوع المنظمة المتعلمة من عدة جوانب فقد تناولت إمكانية تحويل المدارس إلى منظمات متعلمة مثل دراسات (المهدي والحربي، 2010)، (أبو خضير ، 2006) ، (عبابنة ، 2007) ، وتناولت بعض الدراسات موضوع تقديرات مديري المدارس لمدارسهم كمنظمات متعلمة مثل دراسات (عبابنة ، 2009)، (عاشور ، 2009) ، (Kemple , 2003) ، (Pang , 2005)، وتناولت بعض الدراسات موضوع التفكير النظمي كأحد أبعاد المنظمة المتعلمة مثل دراسة(عبابنة ، 2010) ، وتناولت دراسات أخرى العلاقة بين مفهوم المنظمة المتعلمة وعلاقتها ببعض المفاهيم مثل دراسة (جبران ، 2011) ، (Abu- Tineh , 2003)، (Chang & Lee , 2007) ودراسة خصائص المنظمة المتعلمة مثل دراسة (أبو عاذرة ، 2007) ، وتناولت دراسات أخرى درجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة مثل دراسة (البنا ، 2012) .

❖ **وقد اتفقت الدراسات السابقة في :**

1- أهمية تحويل المؤسسات وخاصة المدارس من منظمات تقليدية إلى منظمات متعلمة .

2- ممارسة العاملين في المدارس لأبعاد (ضوابط) المنظمة المتعلمة ومنها : الرؤية المشتركة ، التفكير النظمي ، النماذج العقلية ، البراعة الشخصية ، التعلم الفريقي ، إدارة المعرفة ، التمكين والالتزام القيادي ، التجديد والتجريب بدرجات متفاوتة .

3- مفهوم المدرسة كمنظمة متعلمة وأن أساس ذلك هو التعلم المستمر للجميع بما في ذلك المعلمون والمديرون .

4- أن أدوار مديري المدارس تتمثل في تغيير ثقافة المدرسة ، وكذلك هناك تأثير إيجابي لأنماط القيادة المتبعة من مديري المدارس على ممارسة المعلمين لضوابط المنظمة المتعلمة.

5- وجود مجموعة من العوامل التي تساهم في بناء منظمة التعلم في المدارس منها (الثقة ، والمناخ التعاوني ، وأخذ المبادرة ، والمهام المشتركة ، والنمو المهني المستمر) .

6- أن تقديرات مديري المدارس لمدارسهم كمنظمات متعلمة أعلى من تقديرات المعلمين .

7- أن الدراسات المتعلقة بموضوع المنظمة المتعلمة تساهم في تزويد المدارس بالإطار النظري مما يساعدها على التحول إلى منظمات متعلمة .

8- إيضاح اهتمام المديرين في تطوير أداء مدارسهم من خلال تبنيهم لمفهوم المنظمة المتعلمة.

❖ **أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :**

- من حيث الموضوع :

تناولت الدراسة الحالية درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة لدى (Peter Senge) وعلاقته بالرضا الوظيفي من وجهة نظر مديري المدارس حيث لم يتم الربط بين المفهومين في الدراسات السابقة .

- من حيث المنهج المستخدم :

اتفقت الدراسة الحالية مع مجموعة من الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسات (البنا ، 2012) ، ودراسة (Matin ,et al , 2007) ، ودراسة(عاشور ، 2009) ، ودراسة (Chang & Lee , 2007) ، ودراسة (أبو عاذرة ، 2007)، واختلفت مع بعض الدراسات مثل دراسات(جبران ، 2011) ،(عبابنة ، 2010)، (عبابنة ، 2009) ،(Mann & Tamara , 2007) ، (Can , 2011) ، (Moloi , 2010)، (Moloi , 2006) حيث استخدمت مناهج أخرى مثل : المنهج الوصفي ، والمنهج الكمي ، والمنهج النوعي .

- من حيث المجتمع والعينة :

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في مجتمع وعينة الدراسة مثل دراسات (عبابنة ، 2009) ، (Dougherty, 2005) ، (Mann & Tamara , 2007) ، حيث إن مجتمع وعينة الدراسة هي مديرو المدارس ، واختلفت مع بعض الدراسات مثل دراسة (البنا ، 2012) حيث كانت عينة الدراسة من المعلمين ، ودراسة (أبو عاذرة ، 2007) حيث كانت عينة الدراسة هي المشرفين التربويين، ودراسة (عاشور ، 2007) حيث تكونت عينة الدراسة من المعلمين بالإضافة للمديرين .

- من حيث الأدوات المستخدمة :

استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة واتفقت في ذلك مع معظم الدراسات السابقة عدا دراسة (Can , 2011) ، ودراسة (البنا ، 2012) حيث استخدمت المقابلة كأداة أخرى للدراسة مع الاستبانة ، ودراسة (Moloi , 2010) حيث استخدمت المقابلة الشخصية كأداة رئيسة للدراسة .

ثانياً / التعقيب على الدراسات المتعلقة بالرضا الوظيفي:

❖ تناولت الدراسات السابقة موضوع الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة أو الثانوية مثل دراسات (البلادي ، 2011) ، (Lombardo , 2005) ، بينما تناولت بعض الدراسات السابقة الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات مثل دراسات (عياد ، 2010) ،(الحارثي ، 2009) ،(العنزي ، 2002) ،(القاروط ، 2006) ، (Taylo,2007) ، (Federici & Skaalvik 2012) .

❖ **وقد اتفقت الدراسات السابقة في :**

1- أن الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس كان في الغالب متوسطاً .

2- أن الرضا الوظيفي كان متدنياً غالباً في مجال الراتب وأعباء العمل .

3- أهمية الرضا الوظيفي لمديري المدارس على أدائهم لأعمالهم والقيام بها على أكمل وجه.

❖ **أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :**

- من حيث الموضوع :

تناولت الدراسة الحالية موضوع الرضا الوظيفي مرتبطاً بدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة وهو ما لم يدرس من قبل .

- من حيث المنهج المستخدم :

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي متفقة مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (عياد ، 2010) ، (Lombardo , 2005) ، وتختلف في ذلك مع بعض الدراسات السابقة مثل : دراسة (البلادي ، 2011) ، (الحارثي ، 2009) ، (القاروط ، 2006) حيث يستخدم مناهج أخرى.

- من حيث الأدوات المستخدمة :

تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدامها للاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التالي :

1- تحديد اسم الدراسة حيث كانت إحدى توصيات دراسة (جبران ، 2011) إجراء دراسات تتعلق بالمنظمة المتعلمة وعلاقتها بالرضا الوظيفي ، وكذلك توصيات دراسات أخرى مثل دراسة (عاشور ، 2009) ، ودراسة (أبو عاذرة ، 2007) .

2- كتابة مقدمة الدراسة وصياغة أسئلة الدراسة وفروضها .

3- تجنب دراسة قضايا سبق دراستها من قبل الدارسين .

4- عقد مقارنة بين الدراسات السابقة والحالية .

5- التعرف إلى كيفية تصميم أداة الدراسة (الاستبانة) وتحديد منهج الدراسة .

6- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة ، ومنهجية الدراسة ، ومعالجة البيانات .

7- تحديد الإطار العام لهذه الدراسة وإعداد الإطار النظري .

8- الاستفادة من النتائج في تقديم التوصيات والمقترحات .

9- التعرف إلى عدد كبير من المراجع والكتب والدوريات التي سيعتمد عليها الباحث في دراسته.

أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة :

1- تعتبر الدراسة الأولى – حسب علم الباحث – التي تتناول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة .

2- تعد الدراسة الوحيدة – حسب علم الباحث – التي ربطت بين تقديرات المديرين لتوافر أبعاد المنظمة المتعلمة ورضاهم الوظيفي.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

- مقدمة
- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أداة الدراسة
- صدق وثبات الاستبانة
- إجراءات الدراسة
- المعالجات الإحصائية

❖ مقدمة

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدارسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدارسة، وكذلك إعداد أداة الدارسة المستخدمة (الاستبانتين) والتأكد من مدى صدقهما وثباتهما، وخطوات الدراسة وإجراءاتها، والمعالجات الإحصائية التي استُخدمت لتحليل البيانات، وفيما يلي وصفٌ لهذه الإجراءات :

❖ منهج الدارسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهجِ الوصفيِّ التحليليِّ، الذي يعرِّفه (الأغا ، 2000) بأنه : " طريقةٌ في البحث عن الحاضر، ويهدف إلى تجهيز بيانات لإثبات فروضٍ معينةٍ تمهيداً للإجابة على تساؤلات محددة – سلفاً – بدقة تتعلق بالظواهر الحالية، والأحداث الراهنة التي يمكن جمعُ المعلوماتِ عنها في زمن إجراء البحث، وذلك باستخدام أدوات مناسبة " (الأغا ، 2000 ، 75).

ويعتبر هذا المنهج هو الأنسب لموضوع هذه الدراسة ، وذلك للوقوف على المشكلة وتحليلها ومقارنتها بغيرها من الظواهر و المشكلات.

❖ مجتمع الدارسة

تكوَّن مجتمعُ الدراسة من جميع مديري المدارس العاملين بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، و عددهم (245) مديراً ومديرةً في العام الدراسي / 2012 2013م، موزعين كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (1 – 4)

مجتمع الدراسة(مديرو المدارس)

	ذكور	إناث	المجموع	النسبة المئوية
الابتدائي	70	78	148	60.4%
الإعدادي	44	53	97	39.6%
المجموع	114	131	245	100%
النسبة	46.5%	53.5%	100%	

المصدر : (إحصائيات مركز التطوير التربوي ،2013)

❖ عينة الدارسة

تكونت عينة الدارسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة المكون من (245) مديراً ومديرة . وقد قام الباحث بتقسيم عينة الدارسة إلى :

- **عينة استطلاعية:**

تم اختيار (30) مديراً ومديرة عشوائيًا و تم تطبيق أداة الدراسة عليهم من أجل قياس صدق وثبات أداة الدارسة والعمل على تقنين الأداة وتطويرها، وتم استبعاد هذه العينة عند تطبيق الدارسة الفعلية.

- **عينة فعلية :**

بعد استبعاد العينة الاستطلاعية و عددها (30) فرداً بقي (215) فرداً ثم طبقت أداة الدارسة عليهم وقد استجاب (168) بنسبة (78%) ،وتعد هذه النسبة كافية بشكل كبير من أجل تطبيق أداة الدراسة ، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول (2 – 4)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	الفئات	عدد أفراد عينة الدراسة	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	82	%48.8
	أنثى	86	%51.2
	المجموع	168	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس / ليسانس	143	%85.1
	ماجستير فأعلى	25	%14.9
	المجموع	168	%100
مستوى المدرسة	ابتدائي	98	%58.3
	إعدادي	70	%41.7
	المجموع	168	%100
عدد سنوات الخدمة كمدير مدرسة	أقل من 5 سنوات	41	%24.4
	من 5 – 10 سنوات	52	%31
	أكثر من 10 سنوات	75	%44.6
	المجموع	168	%100

❖ أداة الدارسة

تكونت أداة الدراسة من قسمين هما:

القسم الأول : واشتمل على رسالة توضيحية لمديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة حول هدف الدراسة، إضافةً إلى البيانات الأولية (متغيرات الدراسة) وهي كالتالي:

- الجنس(ذكر، أنثى).
- مستوى المدرسة (ابتدائي، إعدادي).
- المؤهل العلمي (بكالوريوس / ليسانس، ماجستير فأعلى).
- عدد سنوات الخدمة كمدير مدرسة (أقل من 5 سنوات، من 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

القسم الثاني: وقد تكون هذا القسم من استبانتين هما:

أ. **استبانة لقياس " درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر مديريها "** ،والاستبانة مكونة من (35) فقرة موزعة على (5) مجالات والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3 – 4)

توزيع فقرات استبانة المنظمة المتعلمة على المجالات

م	المجال	عدد الفقرات
1	التمكن الشخصي	7
2	النماذج العقلية	7
3	الرؤية المشتركة	7
4	العمل الفريقي	7
5	التفكير النظمي	7
المجموع		**35**

ب. **استبانة قياس " درجة الرضا الوظيفي لدى مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظرهم "** ،واشتملت الاستبانة على (28) فقرة موزعة على (4) مجالات والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (4 – 4)

توزيع فقرات استبانة الرضا الوظيفي على المجالات

م	المجال	عدد الفقرات
1	أعباء المؤسسة	7
2	العلاقة مع المعلمين	7
3	الترقيات والحوافز	7
4	العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور	7
المجموع		**28**

وقد اعتمد الباحث في بناء الاستبانتين على المصادر التالية:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والاستفادة منها في بناء الاستبانتين واختيار مجالاتهما، وصياغة فقراتهما.
- استشارة بعض المتخصصين في مجال الإدارة التربوية، وبعض مديري المناطق التعليمية، وبعض مديري المدارس بوكالة الغوث وذلك عن طريق المقابلات غير الرسمية.

ومن ثمّ قام الباحث بتصميم الاستبانتين وفقاً للخطوات التالية:

- تحديد المجالات الرئيسة لكل استبانة.
- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال.
- عرض الاستبانتين على المشرف لاختبار مدى ملاءمتهما لجمع البيانات.
- تعديل الاستبانتين بشكل أولي حسبما يراه المشرف مناسباً.
- إعدادا لاستبانتين في صورتهما الأولية والتي شملت (56) فقرة ، موزعة على (5) مجالات لاستبانة المنظمة المتعلمة ، و (41) فقرة ، موزعة على (4) مجالات لاستبانة الرضا الوظيفي.
- عرض الاستبانتين على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في الإدارة التربوية في الجامعات الفلسطينية والعربية، وبعض العاملين في وزارة التربية

والتعليم العالي ووكالة الغوث الدولية بغزة حيث بلغ عددهم (21) محكّماً، كما هو مبين في ملحق (3) .

- بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكّمون تم حذف بعض الفقرات ، وتعديل وصياغة فقرات أخرى ، وقد بلغ عدد فقرات استبانة المنظمة المتعلمة في صورتها النهائية (35) فقرة موزعة على (5) مجالات ، وعدد فقرات استبانة الرضا الوظيفي (28) فقرة موزعة على (4) مجالات .

❖ صدق الاستبانة

ويقصد به : " مدى تحقيق الأداة للغرض الذي أعدت من أجله فتقيس ما وضعت لقياسه فقط " (الأغا ، 2002 : 121) .وقد قام الباحث بالتأكد من صدق الأداة بطريقتين :

- **صدق المحكمين :**

ويعني " تمثيل العناصر التي تتضمنها الأداة للبعد الذي تقيسه ، وتمثيل الأبعاد للسمة المقيسة (الأغا ، 2002 : 122) .وقد تم عرض الاستبانتين على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال الإدارة التربوية من جامعة 7 أكتوبر في ليبيا ، وجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية ،والجامعة الإسلامية بغزة ، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى، وجامعة القدس المفتوحة ، وبعض العاملين في دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية بغزة ، ووزارة التربية والتعليم العالي من أجل التأكد من سلامة بناء الاستبانتين ،وقد استجاب الباحث لآراء المحكمين وقام بعمل ما يلزم من حذف وتعديل وإضافة ؛ ليصبح عدد فقرات الاستبانتين :(35) فقرة لاستبانة المنظمة المتعلمة، و (28) فقرة لاستبانة الرضا الوظيفي.

- **صدق الاتساق الداخلي :**

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) مدير ومديرة مدرسة من مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة ، وقد تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه ، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) . والجداول التالية توضح ذلك .

1.نتائج صدق الاتساق الداخلي لكل فقرة من فقرات استبانة المنظمة المتعلمة مع المجال الذي تنتمي إليه الفقرة :

جدول (5 – 4)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول (التمكن الشخصي) والدرجة الكلية لهذا المجال

م	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتماليةSig
1	يتقن المعلمون مهارات التدريس اللازمة للمباحث التي يدرسونها.	.598**	.000
2	يدمج المعلمون وسائل التكنولوجيا الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم.	.678**	.000
3	يشارك المعلمون في حضور ورش العمل والندوات المخصصة لرفع كفاياتهم المهنية.	.649**	.000
4	يبادر المعلمون إلى تحمل الأعباء.	.671**	.000
5	يسعى المعلمون إلى معرفة الجديد في تخصصاتهم العلمية للتمكن منها.	.782**	.000
6	يواكب المعلمون المستجدات الحديثة في مجالي التعليم والتعلم.	.866**	.000
7	تتوفر الرغبة والدافعية لدى المعلمين في البحث عن فرص التعلم داخل المدرسة وخارجها.	.839**	.000

*الارتباط دالٌ إحصائياً عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملاتِ الارتباط بين فقرات المجال الأول والدرجة الكلية لفقرات المجال دالةٌ إحصائياً عند مستوى دلالة($\alpha \geq 0.05$) لجميع فقرات المجال، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.866 – 0.598) ،وهذا يدل على أن فقرات هذا المجال صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (6 – 4)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني (النماذج العقلية) والدرجة الكلية لهذا المجال

م	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
1	يرحب العاملون بالمناقشات الموجهة للتنمية المهنية المستمرة.	.753**	.000
2	يطرح العاملون القضايا التي تهتم بالعمل دون تردد.	.818**	.000
3	يقتنع المعلمون في المدرسة بمقدرتهم على تحسين تعلّم طلبتهم.	.748**	.000
4	تتصف المناقشات بين العاملين بالأمانة والصراحة.	.782**	.000
5	تهدف اجتماعات العاملين إلى تحقيق تعلّم متبادل.	.788**	.000
6	يتم تشجيع وجهات نظر المعلمين المتعددة والمنتمية.	.626**	.000
7	ينجز المعلمون المهام الموكلة إليهم بكفاءة وفعالية في الوقت المحدد.	.603**	.000

*الارتباط دالٌ إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

من الملاحظ في الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين فقرات المجال الثاني والدرجة الكلية لفقرات المجال دالة إحصائيا عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) لجميع فقرات المجال، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.818 – 0.603) ،وهذا يدل على أن فقرات هذا المجال صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (7 – 4)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث (الرؤية المشتركة) والدرجة الكلية لهذا المجال

م	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
1	يشارك المعلمون في بناء رؤية محددة للمدرسة.	.659**	.000
2	تنطلق رؤية المدرسة من منظومة القيم المشتركة للمدرسة والمجتمع.	.666**	.000
3	تهدف رؤية المدرسة إلى توجيه جهود العاملين نحو المستقبل.	.804**	.000
4	يتعرف جميع المعلمين أهمية رؤية المدرسة في تحقيق النجاح المطلوب.	.806**	.000
5	يلتزم المعلمون بتنفيذ الأهداف التي تسعى لتحقيق الرؤية.	.688**	.000
6	يشارك المعلمون في مناقشة الخطط التطويرية للمدرسة مع إدارتهم.	.771**	.000
7	تتم مراجعة الرؤية المدرسية بشكل دائم ومستمر.	.678**	.000

*الارتباط دالٌ إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$)

من الملاحظ في الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين فقرات المجال الثالث والدرجة الكلية لفقرات المجال دالةٌ إحصائيا عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) لجميع فقرات المجال، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.806 – 0.659) ،وهذا يدل على أن فقرات هذا المجال صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (8 – 4)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع (العمل الفريقي) والدرجة الكلية لهذا المجال

م	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
1	تعمل المدرسة بروح الفريق.	.829**	.000
2	يتم اختيار فرق العمل بناءً على امتلاكهم مهارات تلائم عملهم.	.826**	.000
3	تَستخدم الإدارة المدرسية أساليب متنوعة ومشجعة للتواصل بين المعلمين .	.776**	.000
4	يُشارك المعلمون في اللجان المدرسية بفاعلية.	.802**	.000
5	تأخذ الإدارة المدرسية بتوصيات فرق العمل.	.748**	.000
6	يتبادل المعلمون الخبرات من خلال (اللقاءات – الزيارات الصفية – الندوات – ورشات العمل) باستمرار.	.830**	.000
7	يقدم المعلمون العون للمعلمين الجدد والبدلاء.	.768**	.000

*الارتباط دالٌ إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

من الملاحظ في الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين فقرات المجال الرابع والدرجة الكلية لفقرات المجال دالةٌ إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لجميع فقرات المجال، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.830 – 0.748) ،وهذا يدل على أن فقرات هذا المجال صادقةٌ لما وضعت لقياسه.

جدول (9 – 4)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الخامس (التفكير النظمي) والدرجة الكلية لهذا المجال

م	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتماليةSig
1	يَنظر المعلمون إلى المدرسة على أنها مجتمع مصغر من المجتمع المحلي.	.737**	.000
2	يرى المعلمون أن تعلم طلبتهم يتأثر بالظروف المتنوعة في المجتمع.	.577**	.000
3	يستخدم المعلمون الأساليب العلمية في حل المشكلات.	.821**	.000
4	يُطوّر المعلمون مقدرتهم على التعامل بنجاح مع الظروف المتغيرة.	.777**	.000
5	يشعر كل معلم داخل المدرسة بأنه قائد تربوي في موقعه.	.733**	.000
6	يقدم المعلمون أفكاراً وحلولاً مبدعة للمشكلات المدرسية.	.859**	.000
7	يُراجع المعلمون تأثير ممارساتهم على أداء الطلبة باستمرار.	.777**	.000

*الارتباط دالٌ إحصائياً عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$)

من الملاحظ في الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين فقرات المجال الخامس والدرجة الكلية لفقرات المجال دالة إحصائيا عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) لجميع فقرات المجال، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.859 – 0.577) ،وهذا يدل على أن فقرات هذا المجال صادقة لما وضعت لقياسه.

2.نتائج صدق الاتساق الداخلي لكل فقرة من فقرات استبانة الرضا الوظيفي مع المجال الذي تنتمي إليه الفقرة :

جدول (10 – 4)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول (أعباء المؤسسة) والدرجة الكلية لهذا المجال

م	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتماليةSig
1	أشعر بالراحة أثناء تأديتي لعملي.	.774**	.000
2	تتناسب حجم الأعمال التي أقوم بها مع قدراتي.	.787**	.000
3	يوفر لي العمل فرصة لاستثمار طاقاتي و إمكاناتي.	.813**	.000
4	تتيح الإدارة العليا الصلاحيات الكافية لأداء مهماتي.	.731**	.000
5	أشعر بفاعلية الأداء والإنجاز عند قيامي بعملي.	.800**	.000
6	يمنحني العمل مكانةً اجتماعيةً جيدةً في المجتمع.	.749**	.000
7	تتيح الوظيفة لي فرصة الإبداع في عملي.	.798**	.000

*الارتباط دالٌ إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

من الملاحظ في الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين فقرات المجال الأول والدرجة الكلية لفقرات المجال دالة إحصائيا عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) لجميع فقرات المجال، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.813 – 0.731) ،وهذا يدل على أن فقرات هذا المجال صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (11 – 4)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني(العلاقة مع المعلمين) والدرجة الكلية لهذا المجال

م	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
1	يسود مناخ الاحترام والتقدير بين المدير و المعلمين.	.824**	.000
2	يلتزم المعلمون بتعليمات إدارة المدرسة.	.831**	.000
3	يعمل المعلمون مع الإدارة بروح الفريق.	.874**	.000
4	يسعى المعلمون إلى تنمية العلاقات الإيجابية مع مدير المدرسة.	.862**	.000
5	يشارك المعلمون في صنع القرارات.	.761**	.000
6	يُقدّر المعلمون الخدمات التي تقدمها الإدارة المدرسية لهم.	.771**	.000
7	يؤدي المعلمون المهام الموكلة إليهم بإخلاص.	.776**	.000

*الارتباط دالٌ إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين فقرات المجال الثاني والدرجة الكلية لفقرات المجال دالة إحصائياً عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) لجميع فقرات المجال، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.874 – 0.761) ،وهذا يدل على أن فقرات هذا المجال صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (12 – 4)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث (الترقيات والحوافز) والدرجة الكلية لهذا المجال

م	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
1	يتناسب راتبي مع حجم العمل الذي أؤديه.	.732**	.000
2	يوفر راتبي فرصاً مناسبةً لتأمين مستقبلي.	.729**	.000
3	أشعر بأن أفكاري موضع تقدير لدى المسئولين.	.729**	.000
4	توفر لي الوظيفة فرصة الحصول على الحوافز المعنوية (كُتب شكر، شهادات تقدير، ...).	.741**	.000
5	تتصف معايير الترقية في وكالة الغوث بالوضوح.	.660**	.000
6	أشعر بالأمن الوظيفي في عملي الذي أقوم به.	.664**	.000
7	أنال التقدير السنوي المناسب لأدائي.	.597**	.000

*الارتباط دالٌ إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

من الملاحظ في الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين فقرات المجال الثالث والدرجة الكلية لفقرات المجال دالة إحصائياً عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) لجميع فقرات المجال، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.741 – 0.597) ،وهذا يدل على أن فقرات هذا المجال صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (13 – 4)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع (العلاقة مع الطلبة و أولياء الأمور) والدرجة الكلية لهذا المجال

م	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
1	أتواصل مع جماعة البرلمان الطلابي بشكل دائم ومفتوح.	.732**	.000
2	يلتزم الطلبة بتنفيذ التعليمات المدرسية.	.722**	.000
3	يلتزم الطلبة بقواعد السلوك وتعليمات الانضباط والاحترام.	.790**	.000
4	أُطلع أولياء الأمور على رؤية ورسالة المدرسة وما قد يصاحبها من تغيرات.	.678**	.000
5	يُتابع أولياء الأمور تحصيل أبنائهم من خلال الزيارات المتكررة للمدرسة.	.772**	.000
6	أجتمع بالمجلس المدرسي بشكل دوري للتباحث في الأمور الخاصة بالمدرسة.	.674**	.000
7	يشارك أولياء الأمور في المناسبات المدرسية المختلفة (اجتماعات – ندوات – احتفالات).	.674**	.000

*الارتباط دالٌ إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

من الملاحظ في الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين فقرات المجال الرابع والدرجة الكلية لفقرات المجال دالة إحصائياً عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) لجميع فقرات المجال ، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.790 – 0.674) ،وهذا يدل على أن فقرات هذا المجال صادقة لما وضعت لقياسه.

❖ **الصدق البنائي :**

يُعتبر الصدقُ البنائيُّ أحدَ مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها وتحقيقها ، ويبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

1.معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات استبانة المنظمة المتعلمة والدرجة الكلية للاستبانة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (14 – 4)

معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات استبانة المنظمة المتعلمة والدرجة الكلية للاستبانة

م	المجال	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
1	التمكن الشخصي	.817**	.000
2	النماذج العقلية	.885**	.000
3	الرؤية المشتركة	.865**	.000
4	العمل الفريقي	.892**	.000
5	التفكير النظمي	.888**	.000

*الارتباط دالٌ إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

من الملاحظ في الجدول السابق معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائياً وبدرجة قوية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) ،وبذلك تعتبر جميع مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

2.معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات استبانة الرضا الوظيفي والدرجة الكلية للاستبانة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (15 – 4)

معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات استبانة الرضا الوظيفي والدرجة الكلية للاستبانة

م	المجال	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
1	أعباء المؤسسة	.876**	.000
2	العلاقة مع المعلمين	.884**	.000
3	الترقيات والحوافز	.811**	.000
4	العلاقة مع الطلبة و أولياء الأمور	.839**	.000

*الارتباط دالٌ إحصائياً عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$)

من الملاحظ في الجدول السابق أن معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائياً وبدرجة قوية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) ،وبذلك تعتبر جميع مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

❖ **ثبات الاستبانة**

ويقصد بالثبات " الحصول على نفس النتائج عند تكرار القياس باستخدام الأداة نفسها في الظروف نفسها " (الأغا ، 2002 : 123) .

وقد استخدم الباحث طريقتين لقياس ثبات الاستبانتين هما : طريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ حسب التالي:

➢ **طريقة التجزئة النصفية:**

قام الباحث بتجزئة كل استبانة إلى قسمين (الفقرات الفردية ، الفقرات الزوجية) ثم إيجاد معامل الارتباط بيرسون (r) بين القسمين ، وبعد ذلك تم إيجاد معادلة جتمان (Guttman) للتجزئة النصفية بسبب عدم تساوي الفقرات الفردية والزوجية في استبانة المنظمة المتعلمة وكذلك استبانة الرضا الوظيفي والجداول التالية تبين ذلك:

جدول (16 – 4)

معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات استبانة المنظمة المتعلمة وكذلك الاستبانة ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل

المجالات	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	الارتباط بعد التعديل
التمكن الشخصي	7	0.725	0.840
النماذج العقلية	7	0.767	0.867
الرؤية المشتركة	7	0.751	0.857
العمل الفريقي	7	0.858	0.913
التفكير النظمي	7	0.871	0.930
المجموع	**35**	**0.848**	**0.972**

تم استخدام معامل جتمان لأن النصفين غيرُ متساويين

من الملاحظ أن معامل الثبات في الجدول السابق يزيد عن (0.972) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية جدا من الثبات.

جدول (17 – 4)

معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات استبانة الرضا الوظيفي وكذلك الاستبانة ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل

المجالات	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	الارتباط بعد التعديل
أعباء المؤسسة	7	0.802	0.890
العلاقة مع المعلمين	7	0.865	0.927
الترقيات والحوافز	7	0.742	0.839
العلاقة مع الطلبة و أولياء الأمور	7	0.714	0.829
المجموع	**28**	**0.921**	**0.959**

تم استخدام عامل جتمان لأن النصفين غيرُ متساويين

من الملاحظ أن معامل الثبات في الجدول السابق يزيد عن (0.959) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية جدا من الثبات.

- **طريقة معامل ألفا كرونباخ:**

وتعد طريقة ألفا كرونباخ من أشهر الطرق في قياس ثبات الأداة ، وتكشف هذه الطريقة مدى تشتت درجات المستجيبين والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (18 – 4)

معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات استبانة المنظمة المتعلمة وكذلك للاستبانة ككل

المجالات	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
التمكن الشخصي	7	0.853
النماذج العقلية	7	0.857
الرؤية المشتركة	7	0.842
العمل الفريقي	7	0.903
التفكير النظمي	7	0.875
المجموع	**35**	**0.959**

من الملاحظ من خلال الجدول السابق أن معامل ألفا كرونباخ يزيد عن (0.959)وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية جدا من الثبات.

جدول (19 – 4)

معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات استبانة الرضا الوظيفي وكذلك للاستبانة ككل

المجالات	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
أعباء المؤسسة	7	0.890
العلاقة مع المعلمين	7	0.915
الترقيات والحوافز	7	0.810
العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور	7	0.844
المجموع	**28**	**0.944**

من الملاحظ من خلال الجدول السابق أن معامل ألفا كرونباخ يزيد عن(0.944)وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية جدا من الثبات.

وبعد أن تأكد الباحث من صدق وثبات الاستبانتين، وبعد إجراء التعديلات خرجت الاستبانتان بصورتهما النهائية ملحق رقم (2) وهذا يجعل الباحث مطمئناً لتطبيق الاستبانتين على عينة الدارسة لتحقيق أهداف الدارسة.

❖ **إجراءات الدارسة**

قام الباحث بإجراء الدراسة وفقا لخطوات الآتية :

- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.
- توجيه كتاب من عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية إلى وكالة الغوث الدولية لتسهيل مهمة الباحث على الموافقة لتطبيق الاستبانة في جميع مدارس وكالة الغوث.
- الحصول على الموافقة المطلوبة من الجهات ذات الاختصاص لإجراء الدراسة.
- قيام الباحث بإرسال الاستبانة إلكترونياً عبر البريد الإلكتروني لأفراد عينة الدراسة.
- الحصول على استجابات عينة الدراسة , واستبعاد الاستبانات التي لا تستوفي الشروط المطلوبة عند تعبئتها ، ثم إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ومعالجتها إحصائياً من خلال برنامج "SPSS " .
- استخراج النتائج ، ومناقشتها ، ومقارنتها مع الدراسات السابقة العربية ، و الأجنبية ، وتفسير تلك النتائج ، ومن ثم تقديم ووضع الاقتراحات والتوصيات المناسبة.

❖ **المعالجات الإحصائية**

قام الباحث بتحليل الاستبانة من خلال البرنامج الإحصائي SPSS ،حيث استخدم الاختبارات المعلمية وذلك لكبر حجم عينة الدراسة حيث بلغت (168) مديراً ومديرة ، وقد استخدم الباحث مجموعة من الاختبارات الإحصائية :

- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك لمعرفة خصائص العينة ومستوى شيوع الظاهرة محل البحث لدى العينة.

- اختبار " ت " لعينتين مستقلتين (T-test Independent) وذلك لبيان الاختلاف بين استجابات أفراد العينة في متغيرات الدراسة الأساسية باختلاف خصائصهم الديموغرافية والمتعلقة بالمتغيرات التالية : (الجنس – مستوى المدرسة – المؤهل العلمي) .

- اختبار تحليل التباين الأحادي : (One – Way Anova) هو الذي يعتمد على بيان تأثير متغيرٍ مستقلٍ واحدٍ به أكثر من مستويين على متغير تابع متصل ، حيث يفيد هذا الأسلوب بالإجابة على الفروض المتعلقة بالفروق بين متغيرين لهما أكثر من مستويين " . عدد سنوات الخدمة كمدير مدرسة "

- اختبار شفيه للمقارنة البعدية: (Scheffe Post Hoc Test) . وذلك للكشف عن اتجاه الفروق لدى العينة إن وجدت.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

- مقدمة .
- المحك المعتمد في الدراسة .
- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول .
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني .
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث .
- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع .
- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس .
- توصيات الدراسة .
- مقترحات الدراسة .

❖ مقدمة

تناول الباحث في هذا الفصل الإجابة عن تساؤلات الدراسة ، مع استعراض لأهم النتائج التي ظهرت من خلال تحليل فقرات الاستبانتين ، وذلك بهدف التعرف إلى درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر مديريها وعلاقتها برضاهم الوظيفي .

لذا تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانتي الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة التي سيتم عرضها وتحليلها في هذا الفصل .

❖ المحك المعتمد في الدراسة

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة قام الباحث بالرجوع إلى الأدب التربوي الخاص بالمقاييس المحكية ، وكذلك بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت المقياس الخماسي نفسه لتحديد مستوى الاستجابة حيث تم تحديد طول الخلايا في مقياس (ليكرت) الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5 – 1 = 4) ، ومن ثمّ تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية (4 ÷ 5 = 0.8) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول التالي (أبو عامر ، 2008 : 176) :

جدول (1– 5)

المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة التوافر
1 – 1.8	%20 – %36	قليلة جداً
أكبر من 1.8 – 2.6	أكبر من 36% – 52%	قليلة
أكبر من 2.6 – 3.4	أكبر من 52% – 68%	متوسطة
أكبر من 3.4 – 4.2	أكبر من 68% – 84%	كبيرة
أكبر من 4.2 – 5	أكبر من 84% – 100%	كبيرة جداً

الإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على : " **ما درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها ؟** " .

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والأوزان النسبية لكل مجال من مجالات استبانة المنظمة المتعلمة ، وللمقياس ككل ، وفق مقياس (ليكرت) الخماسي ، ووفق المحك المعتمد في الدراسة كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (2 – 5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي والقيمة الاحتماليةSig لكل مجال من مجالات استبانة المنظمة المتعلمة وقيمة جميع المجالات معاً (N=168)

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	**التمكن الشخصي**	3.378	0.540	0.68	6.768	.000	**5**
2	**النماذج العقلية**	3.69	0.482	0.74	13.958	.000	**3**
3	**الرؤية المشتركة**	3.84	0.475	0.77	17.204	.000	**2**
4	**العمل الفريقي**	4.02	0.544	0.80	18.167	.000	**1**
5	**التفكير النظمي**	3.62	0.538	0.72	11.224	.000	**4**
	جميع فقرات الاستبانة	**3.71**	**0.448**	**0.74**	**15.402**	**.000**	

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

1. تترتب الأبعاد الخمسة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية على النحو التالي : العمل الفريقي ، الرؤية المشتركة ، النماذج العقلية ، التفكير النظمي ، التمكن الشخصي .
2. تتراوح المتوسطات الحسابية للأبعاد الخمسة بين (4.02) كحد أعلى لبُعد العمل الفريقي، و (3.378) كحد أدنى لبُعد التمكن الشخصي وتعني هذه النتيجة أن :

أ. أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة تتوافر بدرجة كبيرة عدا بُعد التمكن الشخصي فيتوافر بدرجة متوسطة .

ب. مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة تسير في الاتجاه الصحيح فيما يخص تحولها لمنظمات متعلمة .

3. حصل بُعد " **العمل الفريقي** " على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.02) ، وبوزن نسبي (80%) ، وبدرجة توافر كبيرة ، وتُعزى هذه النتيجة إلى :

أ- إيمان وقناعة العاملين في المدارس من معلمين ومديرين بضرورة تبني العمل الفريقي وممارسته ليتم تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المدرسة ، والعمل على تطوير الأداء المدرسي .

ب- تشجيع إدارة التعليم بوكالة الغوث للعمل الفريقي والتأكيد عليه من خلال ورش العمل والدورات التدريبية التي يتلقاها المعلمون والمديرون لتنمية هذه المهارة .

ت- قناعة المديرين بأن أي تطبيق لمفهوم جديد يحتاج إلى تعلم وتدريب بشكل جماعي ليُكتب له النجاح ، وأن أي عملية تطوير ناجحة تحتاج إلى العمل الجماعي المشترك .

4. جاء بُعد " **الرؤية المشتركة** " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.84) وبوزن نسبي (77%) ، وبدرجة توافر كبيرة ، وتُعزى هذه النتيجة إلى :

أ- قناعة واهتمام مديري المدارس ومعلميهم بضرورة وجود رؤية مشتركة يعمل الجميع على تحقيقها .

ب- اهتمام دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث على التخطيط الاستراتيجي .

ت- وجود التزام من المعلمين بتنفيذ جميع الأهداف والخطوات الساعية لتحقيق الرؤية المشتركة .

ث- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمديري المدارس حول التخطيط الاستراتيجي وضرورة تبني رؤية واضحة لكل مدرسة تسعى لتحقيقها في ضوء رؤية الدائرة .

ج- تبني دائرة التربية والتعليم لمشروع " المدرسة وحدة للتطوير " مما أدى إلى الاهتمام بموضوع الرؤية .

5. وجاء بُعد " **النماذج العقلية** " في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.69) وبوزن نسبي (74%) ، وبدرجة توافر كبيرة ، وتُعزى هذه النتيجة إلى :

أ- ارتفاع درجة الوعي عند المعلمين في منطلقاتهم الفكرية ، ونظرتهم المستقبلية لمدارسهم .

ب- تشجيع الأفكار الجديدة والمبادرات الإبداعية وهو الأساس للمنظمة المتعلمة.

6. وجاء بُعد " **التفكير النظمي** " في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.62) وبوزن نسبي (72%) ، وبدرجة توافر كبيرة ، وتُعزى هذه النتيجة إلى :

أ- وجود فهم لدى العاملين في المدارس لتأثر الأحداث التربوية بشبكة من العلاقات.
ب- إدراك مديري المدارس والمعلمين على أن المدرسة هي جزء من المجتمع وأن كل ما يحدث فيها يؤثر ويتأثر وهو نتاج لما يدور حولها .
ت- إيمان العاملين بأهمية البيئة المحيطة وتأثيرها في عمليتي التعليم والتعلم .

7. وجاء بُعد " **التمكن الشخصي** " في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.378) وبوزن نسبي (68%) ، وبدرجة توافر متوسطة ، وتشير هذه النتيجة إلى وجود ظاهرة في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وهي: ضعف الرغبة والدافعية لدى الكثير من المعلمين في تنمية مقدرتهم المهنية سواءٌ داخل المدرسة أو خارجها ، والعمل على تطوير أنفسهم ، واستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة المعينة على التعلم ، واكتفاء المعلمين بما هو موجود بين دفتي الكتاب المدرسي ، مما يؤثر على مستوى الطلاب خاصةً في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي السريع ، وتُعزى هذه النتيجة إلى :

أ- قلة الحوافز المادية والمعنوية التي يتلقاها المعلمون .
ب- شعور الكثير من المعلمين بأنهم قد حققوا ما يريدون بحصولهم على الوظيفة .
ت- قناعة الكثير من المعلمين بأنهم قد وصلوا لمرحلة كافية من التأهيل .

8. درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها هي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى أن مفهوم المنظمة المتعلمة ليس غريباً عن مديري المدارس حيث إن أحد لقاءات دورة الإدارة المدرسية التي يتلقونها عند تعيينهم هو " المنظمة المتعلمة " ، علاوةً على المبادرات والبرامج التي تطبقها الوكالة من حين لآخر مثل " المدرسة مركز للتطوير " وهي شديدة الصلة بموضوع المنظمة المتعلمة.

وجاءت هذه النتيجة مختلفة مع نتائج دراسة (عبابنة ، 2009) حيث يمارس العاملون في المدارس الليبية أبعاد المنظمة المتعلمة الخامسة بدرجة متوسطة عدا مجال التعلم الفريقي فقد كانت درجة ممارسته قليلة ، ودراسة (عاشور ، 2009) حيث كانت تصورات المديرين والمعلمين لأبعاد المنظمة المتعلمة بدرجة متوسطة ، ودراسة (عبابنة ، 2007) حيث يمارس العاملون في المدارس الأردنية أبعاد المنظمة المتعلمة بدرجة متوسطة ، ودراسة (Pang , 2005) حيث إن بُعد التمكن الشخصي هو البُعد الأكثر

ممارسةً ، وبُعد النماذج العقلية هو الأقل ممارسةً ، ودراسة (Kemple , 2003) حيث كانت درجة الممارسة لأبعاد المنظمة المتعلمة بدرجة متوسطة .

ولتفصيل النتائج قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات مجالات استبانة المنظمة المتعلمة والجداول التالية توضح ذلك :

المجال الأول : " التمكن الشخصي "

جدول (3 – 5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي والقيمة الاحتمالية Sig وقيمة الاختبار لفقرات المجال الأول (التمكن الشخصي) (N=168)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	يتقن المعلمون مهارات التدريس اللازمة للمباحث التي يدرسونها .	3.68	0.675	0.74	9.773	.000	**2**
2	يدمج المعلمون وسائل التكنولوجيا الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم.	3.18	0.671	0.64	2.611	.005	**6**
3	يشارك المعلمون في حضور ورش العمل والندوات المخصصة لرفع كفاياتهم المهنية .	3.74	0.747	0.75	9.667	.000	**1**
4	يبادر المعلمون إلى تحمل الأعباء .	3.45	0.742	0.69	5.836	.000	**3**
5	يسعى المعلمون إلى معرفة الجديد في تخصصاتهم العلمية للتمكن منها.	3.19	0.78	0.64	2.381	.010	**5**
6	يواكب المعلمون المستجدات الحديثة في مجالي التعليم والتعلم .	3.21	0.774	0.64	2.664	.005	**4**
7	تتوفر الرغبة والدافعية لدى المعلمين في البحث عن فرص التعلم داخل المدرسة وخارجها.	3.18	0.789	0.64	2.222	.014	**6**
	جميع فقرات المجال الأول	**3.38**	**0.5404**	**0.68**	**6.768**	**.000**	

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أن جميع المتوسطات الحسابية لفقرات مجال " **التمكن الشخصي** " تنحصر بين (3.18 – 3.74) حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.38) وبوزن نسبي (68%) ،وهذا يعني أنه يتوافر بدرجة متوسطة وذلك حسب المحك المعتمد في الدراسة.

- حصلت الفقرة رقم (3) والتي تنص على : " **يشارك المعلمون في حضور ورش العمل والندوات المخصصة لرفع كفاياتهم المهنية** " على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.74) ، وبوزن نسبي (75%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى :

1. أن مشاركة المعلمين في حضور ورش العمل والندوات المخصصة لرفع كفاياتهم المهنية يعتبر جزءاً أساسياً من عملهم .

2. تعتبر الندوات وورش العمل بيئة خصبة لإظهار قدرات الكثير من المعلمين الأمر الذي يدفعهم لحضورها .

3.مساهمة الندوات وورش العمل في رفع كفايات المعلمين المهنية؛ مما يترتب عليه زيادة تحصيل طلابهم خاصةً في ظل المنافسة القائمة بين المعلمين والمدارس للحصول على المراكز المتميزة في الاختبارات الموحدة التي تُعقد في نهاية كل فصل دراسي . وتختلف هذه النتيجة مع بعض الدراسات كدراسة (عاشور ، 2009) والتي أشارت إلى أنّ اهتمام العاملين بورش العمل والندوات ذات العلاقة بطبيعة أعمالهم جاءت بدرجة متوسطة .

- حصلت الفقرة رقم (1) والتي تنص على " **يتقن المعلمون مهارات التدريس اللازمة للمباحث التي يدرسونها** " على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.68) ، وبوزن نسبي (74%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى أن :

1. تشترط وكالة الغوث أن يكون المتقدم لاختبار وظيفة معلم حاصلاً على نسبة 75% فما فوق في التقدير الجامعي .
2. يتقدم المعلمون لاختبار تحريري ، ومقابلة شخصية ؛ مما يُسهم في اختيار المعلمين الأكثر كفاءة .
3. تلقّي المعلمين في وكالة الغوث عند تعيينهم دورة تدريبية لمدة عام كامل ، حيث يتم فيها تناول موضوعات مختلفة منها مهارات وطرق تدريس المواد المختلفة كلٌ في تخصصه .
4. وجود مديري المدارس كمشرفين مقيمين الأمر الذي يمكنهم من متابعة امتلاك المعلمين لهذه المهارات .
5. الاستعانة بالمختصين التربويين (المشرفين) في حال وجود قصور عند أحد المعلمين والعمل على دعمهم ومساعدتهم في امتلاك بعض مهارات التدريس .

- حصلت الفقرة رقم (2) والتي تنص على " **يدمج المعلمون وسائل التكنولوجيا الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم**" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.18) ، وبوزن نسبي (64%) وهي درجة متوسطة ، ويعزو الباحث ذلك إلى أن :

1- طول المقررات الدراسية يجعل الكثير من المعلمين لا يستخدمون وسائل التكنولوجيا الحديثة .
2- عملية دمج وسائل التكنولوجيا في عملية التدريس تتطلب كفايات خاصة قد لا يمتلكها كثير من المعلمين.
3- تحتاج هذه الدروس إلى الكثير من الوقت والجهد في إعدادها مما يجعل المعلمين يحجمون عن استخدامها .
4- قدرة المدارس في توفير وسائل التكنولوجيا الحديثة محدودة .
5- عدم توفر وسائل التكنولوجيا الحديثة في كل غرفة صفية مما يزيد من صعوبة استخدامها .
6- قلة توافر الدعم من الإدارة المدرسية والزملاء . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عاشور ، 2009) ، ودراسة (عبابنة ، 2007) والتي أشارت إلى استخدام العاملين للتكنولوجيا الحديثة بدرجة متوسطة ، بينما تختلف مع نتيجة دراسة (عبابنة ، 2009) والتي أشارت إلى استخدام العاملين للتكنولوجيا الحديثة بدرجة قليلة .

- حصلت الفقرة رقم (7) والتي تنص على " **تتوفر الرغبة والدافعية لدى المعلمين في البحث عن فرص التعلم داخل المدرسة وخارجها** " على المرتبة الأخيرة بالمشاركة مع الفقرة (2) بمتوسط حسابي (3.18) ، وبوزن نسبي (64%) وهي درجة متوسطة ، ويعزو الباحث ذلك إلى :

1- انخفاض مستوى الدافعية مردُّه كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم من تحضير للدروس ، ومناوبة ، وتربية صف ، والمشاركة في اللجان المدرسية المختلفة .
2- إغفال العديد من مديري المدارس لأهمية التعلم بالأقران ؛ مما يجعل فرص التعلم داخل المدرسة محدودة .
3- عدم حصول المعلمين على الحوافز الكافية عند بحثهم عن فرص تعلم جديدة سواءٌ داخل المدرسة أو خارجها . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عاشور ، 2009) والتي أشارت إلى توفر الرغبة عند العاملين في البحث عن فرص التعلم داخل وخارج محيط

المدرسة بدرجة متوسطة ، بينما تختلف مع نتيجة دراسة (عبابنة ، 2007) والتي أشارت إلى إقبال العاملين على فرص التعلم داخل المدرسة وخارجها بدرجة كبيرة .

المجال الثاني : " النماذج العقلية "

جدول (4 – 5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي والقيمة الاحتمالية Sig وقيمة الاختبار لفقرات المجال الثاني (النماذج العقلية) (N=168)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	يرحب العاملون بالمناقشات الموجهة للتنمية المهنية المستمرة.	3.47	.743	0.69	6.104	.000	**7**
2	يطرح العاملون القضايا التي تهتم بالعمل دون تردد .	3.59	.754	0.72	7.527	.000	**6**
3	يقتنع المعلمون في المدرسة بمقدرتهم على تحسين تعلم طلبتهم .	3.70	.669	0.74	10.171	.000	**3**
4	تتصف المناقشات بين العاملين بالأمانة والصراحة .	3.70	.685	0.74	9.935	.000	**3**
5	تهدف اجتماعات العاملين إلى تحقيق تعلم متبادل .	3.79	.620	0.76	12.311	.000	**2**
6	يتم تشجيع وجهات نظر المعلمين المتعددة والمنتمية .	3.99	.518	0.80	18.505	.000	**1**
7	ينجز المعلمون المهام الموكلة إليهم بكفاءة وفعالية في الوقت المحدد .	3.62	.570	0.72	10.496	.000	**5**
	جميع فقرات المجال الثاني	**3.69**	**.482**	**0.74**	**13.958**	**.000**	

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن جميع المتوسطات الحسابية لفقرات مجال " **النماذج العقلية** " تنحصر بين (3.47 – 3.99) ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.69) وبوزن نسبي (74%) ، وهذا يعني أنه يتوافر بدرجة كبيرة وذلك حسب المحك المعتمد في الدراسة .

- حصلت الفقرة رقم (6) والتي تنص على " **يتم تشجيع وجهات نظر المعلمين المتعددة والمنتمية** " على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.99) ، وبوزن نسبي (80%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى :

1. سعي المديرين الدؤوب إلى جعل مدارسهم منظمات متعلمة ؛ مما يستدعي منهم تشجيع وجهات نظر المعلمين ، حيث إنهم يعتبرون أن أفكار معلميهم إذا ما تم تبنيها فإنها ستشكل ضمانة لحسن التنفيذ وسلاسة المراقبة ودقة التقويم .
2. استخدام نسبة كبيرة من مديري المدارس للأنماط الديمقراطية في قيادتهم للمدرسة ؛ مما يزيد من تشجيع وجهات النظر المختلفة . وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (البنا ، 2012) والتي أشارت إلى أنّ تشجيع الإدارة المدرسية المعلمين على إبداء اقتراحاتهم البنّاءة داخل المدرسة جاء بدرجة متوسطة ، ودراسة (عاشور ، 2009) والتي أشارت إلى أنّ تشجيع المدرسة وجهات النظر المتعددة والمناقشات الهادفة جاءت بدرجة متوسطة ، ودراسة (عبابنة ، 2007) والتي أشارت إلى أنه يتم تشجيع وجهات النظر المتعددة والنقاشات المفتوحة بدرجة متوسطة .

- حصلت الفقرة رقم (5) والتي تنص على " **تهدف اجتماعات العاملين إلى تحقيق تعلم متبادل** " على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.79) ، وبوزن نسبي (76%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى أن :

1. الاجتماعات يسودها غالباً جو مريح بعيداً عن التوجيه المباشر ؛ الأمر الذي يجعل تبادل المعلومات وتلاقحها أكثر سهولة ويؤدي إلى تعلم متبادل ومثمر .
2. وجود مواعيد خاصة باجتماعات اللجان المختلفة مما يزيد من تحقيق التعلم المتبادل. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عاشور ، 2009) والتي توصلت إلى أنّ اجتماعات المدرسة تهدف إلى التركيز على تحقيق نتاجات تعليمية نوعية جاءت بدرجة متوسطة ، ودراسة (عبابنة ، 2007) والتي توصلت إلى أنّ هدف اجتماعات المدرسة تحقيق نتاجات تربوية جاء بدرجة متوسطة .

- حصلت الفقرة رقم (2) والتي تنص على " **يطرح العاملون القضايا التي تهتم بالعمل دون تردد**" على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.59) ، وبوزن نسبي(72%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى :

1. إعطاء المديرين الحرية للمعلمين أثناء الاجتماعات بالحديث عن القضايا التي تهمهم .

2. توفر أيام محددة لاجتماعات اللجان مخصصة لطرح القضايا التي تهتم بالعمل .
3. عقد اتحاد الموظفين وبالتعاون مع إدارة التعليم بالوكالة اجتماعاً سنوياً في كل منطقة تعليمية لمناقشة الأمور التي تهتم بالعمل . وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عاشور ، 2009) والتي أشارت إلى أنّ طرح العاملين القضايا التي تهتم بالعمل دون خوف أو تردد جاءت بدرجة متوسطة ، ودراسة (عبابنة ، 2007) والتي أشارت إلى إمكانية طرح القضايا الحساسة للنقاش بدرجة متوسطة .
4. حصلت الفقرة رقم (1) والتي تنص على " **يرحب العاملون بالمناقشات الموجهة للتنمية المهنية المستمرة** " على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.47) ، وبوزن نسبي(69%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الكثير من العاملين يعتقدون بأنهم قد وصلوا إلى المرحلة الكافية من التأهيل ، وأن أي مناقشة حول أدائهم تعتبر عيباً أو نقيصةً . وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عاشور ، 2009) والتي أشارت إلى أنّ ترحيب العاملين بالمناقشات الموجهة للتنمية المهنية المستمرة تمارس بدرجة متوسطة ، ودراسة (عبابنة ، 2007) والتي أشارت إلى حدوث مناقشات مهنية مستمرة بين العاملين في المدرسة بدرجة متوسطة .

المجال الثالث : الرؤية المشتركة

جدول (5 – 5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي والقيمة الاحتماليةSig وقيمة الاختبار لفقرات المجال الثالث (الرؤية المشتركة) (N=168)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	يشارك المعلمون في بناء رؤية محددة للمدرسة.	3.68	.707	0.74	9.343	.000	**6**
2	تنطلق رؤية المدرسة من منظومة القيم المشتركة للمدرسة والمجتمع	4.01	.696	0.80	14.088	.000	**2**
3	تهدف رؤية المدرسة إلى توجيه جهود العاملين نحو المستقبل .	4.15	.639	0.83	17.446	.000	**1**
4	يتعرف جميع المعلمين أهمية رؤية المدرسة في تحقيق النجاح المطلوب .	3.89	.630	0.78	13.748	.000	**3**
5	يلتزم المعلمون بتنفيذ الأهداف التي تسعى لتحقيق الرؤية .	3.83	.500	0.77	16.081	.000	**4**
6	يشارك المعلمون في مناقشة الخطط التطويرية للمدرسة مع إدارتهم .	3.77	.629	0.75	11.797	.000	**5**
7	تتم مراجعة الرؤية المدرسية بشكل دائم ومستمر.	3.56	.797	0.71	6.856	.000	**7**
	جميع فقرات المجال الثالث	**3.84**	**.47**	**0.77**	**17.20**	**.000**	

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن جميع المتوسطات الحسابية لفقرات مجال " **الرؤية المشتركة** " تنحصر بين (3.56 – 4.15) ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.84) وبوزن نسبي (77%) ، وهذا يعني أنه يتوافر بدرجة كبيرة وذلك حسب المحك المعتمد في الدراسة .

- حصلت الفقرة رقم (3) والتي تنص على " **تهدف رؤية المدرسة إلى توجيه جهود العاملين نحو المستقبل** " على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.15) ، وبوزن نسبي (83%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى أن :

1. رؤية المدرسة من العناصر الرئيسة في بناء منظمة متعلمة وتساهم في توجيه الجهود نحو بناء جيل أفضل في المستقبل .
2. قناعة مديري المدارس وفهمهم الكامل لمعنى الرؤية وارتباطها بالمستقبل ؛ مما يجعل وضعهم رؤى لمدارسهم هو أحد أهم أهداف النظرة المستقبلية .
3. اهتمام الكثير من المديرين بالتخطيط الاستراتيجي والذي تلقوا عليه العديد من الدورات وورش العمل .
4. حصول العديد من المديرين على درجة الماجستير أو الدكتوراة مما يزيد من وعيهم بالرؤية وأهمية تبنيها وتوجيهها نحو المستقبل . وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (البنا ، 2012) والتي أشارت إلى أنّ تطوير الإدارة المدرسية لرؤيتها بناءً على استشراف المستقيل تُمارس بدرجة متوسطة .

- حصلت الفقرة رقم (2) والتي تنص على " **تنطلق رؤية المدرسة من منظومة القيم المشتركة للمدرسة والمجتمع** " على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.01) ، وبوزن نسبي (80%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى :

1. إدراك المديرين لمعنى الرؤية حيث تلقوا تدريبات في المجمعات الخاصة بالمدرسة مركز للتطوير في بداية الألفية الثالثة .
2. قناعة المديرين بأن العمل على القواسم المشتركة بين المدرسة والمجتمع أمر يسهل مهامهم الأدائية .

- حصلت الفقرة رقم (1) والتي تنص على " **يشارك المعلمون في بناء رؤية محددة للمدرسة** " على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.68) ، وبوزن نسبي (74%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى :

1. اعتقاد المديرين بأن بناء رؤية المدرسة يحتاج إلى قدرات ومهارات خاصة قد لا تتوفر عند الكثير من المعلمين .
2. ضعف تلقي المعلمين التدريب الكافي فيما يخص موضوع الرؤية .
3. تشكيل فرق التطوير بالمدرسة المختصة بوضع الرؤية والتي تشمل وجود من (4-5) معلمين بالإضافة لمدير المدرسة يقلل من مشاركة المعلمين .وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات (عاشور ، 2009) ، ودراسة (عبابنة ، 2007) والتي أشارت إلى أنّه يتم بناء الرؤى والأهداف المدرسية بالتعاون مع جميع العاملين جاء بدرجة متوسطة.

- حصلت الفقرة رقم (7) والتي تنص على " **تتم مراجعة الرؤية المدرسية بشكل دائم ومستمر** " على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.56) ، وبوزن نسبي (71%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى أن :

1. الرؤية والقيم التي تنبثق منها ثابتة إلى حد ما وبالتالي لا يستدعي ذلك مراجعة الرؤية بشكل مستمر .
2. الإدارة العليا بوكالة الغوث باتت لا تعير الرؤية المدرسية اهتماماً بنفس الدرجة التي كانت سائدة في الماضي ، ويتضح ذلك من خلال الخطط المدرسية التي تُطلب من مديري المدارس في بداية العام الدراسي . ملحق رقم (5)

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عاشور ، 2009) والتي أشارت إلى أنه يتم مراجعة الرؤية المدرسية بشكل دائم ومستمر بدرجة متوسطة ، بينما دراسة (عبابنة ، 2007) أشارت إلى أنه تتم مراجعة مستمرة لرؤية المدرسة بدرجة قليلة .

المجال الرابع : العمل الفريقي

جدول (6 – 5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي والقيمة الاحتماليةSig وقيمة الاختبار لفقرات المجال الرابع (العمل الفريقي) (N=168)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	تعمل المدرسة بروح الفريق .	4.06	.716	0.81	14.414	.000	**3**
2	يتم اختيار فرق العمل بناءً على امتلاكهم مهارات تلائم عملهم .	4.04	.747	0.81	13.540	.000	**5**
3	تَستخدم الإدارة المدرسية أساليب متنوعة ومشجعة للتواصل بين المعلمين .	4.18	.639	0.84	17.928	.000	**1**
4	يُشارك المعلمون في اللجان المدرسية بفاعلية.	3.83	.757	0.77	10.629	.000	**7**
5	تأخذ الإدارة المدرسية بتوصيات فرق العمل .	4.06	.545	0.81	18.927	.000	**3**
6	يتبادل المعلمون الخبرات من خلال (اللقاءات –الزيارات الصفية – الندوات – ورش العمل) باستمرار .	3.88	.716	0.78	11.952	.000	**6**
7	يقدم المعلمون العون للمعلمين الجدد والبدلاء .	4.07	.643	0.81	16.195	.000	**2**
	جميع فقرات المجال الرابع	**4.02**	**.544**	**0.80**	**18.167**	**.000**	

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن جميع المتوسطات الحسابية لفقرات مجال " **العمل الفريقي** " تنحصر بين (3.83 – 4.18) ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.02) وبوزن نسبي (80%) ، وهذا يعني أنه يتوافر بدرجة كبيرة وذلك حسب المحك المعتمد في الدراسة .
- حصلت الفقرة رقم (3) والتي تنص على " **تستخدم الإدارة المدرسية أساليب متنوعة ومشجعة للتواصل بين المعلمين** " على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.18) ، وبوزن نسبي (84%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى أن:

1. ازدحام العمل الإداري وكثرة متغيراته فرضت على إدارات المدارس البحث عن أكثر من وسيلة للتواصل .
2. قناعة المديرين بأن التواصل يصب في مصلحة المدرسة ويحقق أهدافها .

3. توافر وسائل الاتصال الحديثة كالبريد الالكتروني ، والرسائل القصيرة ، والهواتف المحمولة .
4. اهتمام إدارة الوكالة بموضوع التواصل وعقد ورش عمل وأيام دراسية لمديري المدارس والمعلمين .
5. إيمان المديرين والمعلمين بأنّ عمليات التطوير المدرسي الناجح تحتاج إلى تواصل ولقاءات بأشكال مختلفة كي يمكن تحقيقها . وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عاشور ، 2009) والتي أشارت إلى أنّ الإدارة المدرسية تستخدم أساليب متنوعة ومشجّعة للتواصل مع العاملين بدرجة متوسطة ، ودراسة (عبابنة ، 2007) والتي أشارت إلى استخدام الإداريين طرقاً مختلفة لتشجيع التواصل بين العاملين بدرجة متوسطة .

- حصلت الفقرة رقم (7) والتي تنص على " **يقدم المعلمون العون للمعلمين الجدد والبدلاء** "على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.07) ، وبوزن نسبي (81%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى :

1. حرص المديرين على دمج المعلمين الجدد والبدلاء مع أقرانهم من المعلمين القدامى باعتبارها مهمة أساسية من مهماتهم .
2. غَيْرة معلمي التخصص الواحد كفيلة بأن تجعلهم يحتضنون هؤلاء المعلمين ؛ وذلك لتحقيق نسب نجاح في الاختبارات الموحدة والمنافسة على مستوى المدرسة والمنطقة .
3. المعلمون الجدد والبدلاء لديهم تقبل للاستفادة من خبرة المعلمين القدامى مما يسهل هذه المهمة ؛ وذلك لتزداد خبرتهم وفرصهم عند التقدم لاختبارات التوظيف . وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عاشور ، 2009) والتي توصلت إلى أنّه يتعاون المعلمون مع المعلم الجديد ويقدمون له الدعم اللازم بدرجة متوسطة ، بينما دراسة (عبابنة ، 2007) والتي أشارت إلى أنّ العاملين يقدمون العون والدعم للمعلم الجديد بدرجة قليلة .

- حصلت الفقرة رقم (6) والتي تنص على " **يتبادل المعلمون الخبرات من خلال (اللقاءات – الزيارات الصفية – الندوات – ورش العمل) باستمرار** " على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.88) ، وبوزن نسبي (78%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى :

1. زيادة الأعباء الملقاة على عاتق مدير المدرسة مما يؤدي إلى الاعتماد على هذه الطرق لزيادة التطوير المهني للمعلمين .
2. رغبة المعلمين في الاستفادة من خبرات بعضهم البعض .
3. إدراج إدارة المدرسة هذه اللقاءات والزيارات ضمن الخطة المدرسية مما يؤدي إلى تنفيذها .
4. اهتمام مديري المدارس بعملية توجيه الأقران كأحد الطرق التي تزيد من النمو المهني للمعلمين
5. كثرة المعلمين العاملين على نظام المياومة والبدلاء مما يجعل الاعتماد على هذه الأساليب في النمو والتطوير المهني هو الأنجح . وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عاشور ، 2009) والتي أشارت إلى أنّ المعلمين يتبادلون الخبرات والزيارات الصفية بدرجة متوسطة ، بينما توصلت دراسة (عبابنة ، 2009) ، ودراسة (عبابنة ، 2007) إلى أنّ المعلمين يتبادلون الزيارات الصفية بدرجة قليلة .

- حصلت الفقرة رقم (4) والتي تنص على " **يُشارك المعلمون في اللجان المدرسية بفاعلية** " على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.83) ، وبوزن نسبي (77%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى :

1. قناعة المعلمين بأنّ العمل والانخراط في اللجان المدرسية هو جزء من عملهم الرسمي داخل المدرسة .
2. محاولة بعض المعلمين إظهار أنفسهم وقدراتهم من خلال المشاركة في اللجان المدرسية .
3. ميل المعلمين للمشاركة في اللجان المدرسية لينالوا التقدير المناسب لأدائهم في نهاية العام الدراسي .
4. حث مديري المدارس للمعلمين على اهمية اللجان المدرسية وأهمية العمل الفريقي في تحقيق أهداف المدرسة .

المجال الخامس : التفكير النظمي

جدول (7 – 5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي والقيمة الاحتماليةSig وقيمة الاختبار لفقرات المجال الخامس (التفكير النظمي) (N=168)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	يَنظر المعلمون إلى المدرسة على أنها مجتمع مصغر من المجتمع المحلي .	3.95	.678	0.79	13.542	.000	**2**
2	يرى المعلمون أن تعلم طلبتهم يتأثر بالظروف المتنوعة في المجتمع .	4.12	.653	0.82	16.573	.000	**1**
3	يستخدم المعلمون الأساليب العلمية في حل المشكلات.	3.41	.782	0.68	5.146	.000	**6**
4	يُطوّر المعلمون مقدرتهم على التعامل بنجاح مع الظروف المتغيرة .	3.50	.635	0.70	7.634	.000	**5**
5	يشعر كل معلم داخل المدرسة بأنه قائد تربوي في موقعه .	3.56	.712	0.71	7.680	.000	**3**
6	يقدم المعلمون أفكاراً وحلولاً مبدعة للمشكلات المدرسية.	3.31	.790	0.66	3.786	.000	**7**
7	يُراجع المعلمون تأثير ممارساتهم على أداء الطلبة باستمرار .	3.51	.715	0.70	6.928	.000	**4**
	جميع فقرات المجال الخامس	**3.62**	**.538**	**0.72**	**11.22**	**.000**	

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن جميع المتوسطات الحسابية لفقرات مجال " **التفكير النظمي** " تنحصر بين (3.31 – 4.12) ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.62) وبوزن نسبي (72%) ، وهذا يعني أنه يتوافر بدرجة كبيرة وذلك حسب المحك المعتمد في الدراسة .
- حصلت الفقرة رقم (2) والتي تنص على " **يرى المعلمون أن تعلم طلبتهم يتأثر بالظروف المتنوعة في المجتمع** " على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.12) ، وبوزن نسبي (82%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى قناعة المعلمين بأن تعلم طلبتهم يتأثر بالظروف المحيطة سواءٌ أكانت سياسيةً ، أو اقتصاديةً ، أو اجتماعيةً، ويبدو

ذلك جلياً من خلال الواقع الفلسطيني وما يمر به من انقسام وحروب متتالية وتأثيرها على تعلم الطلبة . وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عاشور ، 2009) والتي أشارت إلى أنّه:" يعتقد العاملون في المدرسة بأنّ أي سلوك تربوي داخل المدرسة ينتج عن مجموعة من المؤثرات في محيط العمل جاء بدرجة كبيرة .

- حصلت الفقرة رقم (1) والتي تنص على " **ينظر المعلمون إلى المدرسة على أنها مجتمع مصغر من المجتمع المحلي** " على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.95) ، وبوزن نسبي (79%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى قناعة المعلمين أن المدرسة هي حياة اجتماعية مصغرة تُمارس فيها شتى أنواع العلاقات الاجتماعية ، وتُمهد إلى حياة اجتماعية ناجحة في المستقبل . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عاشور ، 2009) ، ودراسة (عبابنة ، 2007) والتي أشارت إلى أنّ العاملين ينظرون إلى المدرسة على أنها مجتمع مصغر من المجتمع المحلي المحيط بدرجة كبيرة .

- حصلت الفقرة رقم (3) والتي تنص على " **يستخدم المعلمون الأساليب العلمية في حل المشكلات** " على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.41) ، وبوزن نسبي(68%) وهي درجة متوسطة ، ويعزو الباحث ذلك إلى :

1. قلة وعي بعض المعلمين بالأساليب العلمية في حل المشكلات التي تواجههم .
2. اتباع المنهجية العلمية يتطلب وقتاً وجهداً وتجريباً قد لا يروق للكثير من المعلمين .
3. ضعف اهتمام المديرين بتوجيه أنظار المعلمين للبحوث الإجرائية وجدواها .

- حصلت الفقرة رقم (6) والتي تنص على " **يُقدم المعلمون أفكاراً وحلولاً مبدعة للمشكلات المدرسية** " على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.31) ، وبوزن نسبي (66%) وهي درجة متوسطة ، ويعزو الباحث ذلك إلى :

1. اعتقاد بعض المعلمين بأن الإبداع في حل المشكلات هي من اختصاص إدارة المدرسة .
2. المبدعون غالباً ما يكونون قلائل وينطبق ذلك على مجتمع المعلمين مما يقلل من تقديم أفكار مبدعة .
3. الإبداع قد يكون مكلفاً للمعلمين بالوقت والجهد وبالتالي يصعب اللجوء إليه .
4. استئثار بعض المديرين بمشكلاتهم وعدم طلب المساعدة من المعلمين ؛ مما يحد من تقديم الحلول للمشكلات .

الإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على : " **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لتوافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارسهم تعزى للمتغيرات التالية : (نوع المدرسة – الجنس – سنوات الخدمة – المؤهل العلمي) ؟** .

وللإجابة على هذا السؤال تم اختبار الفرضيات (1،2،3،4) حسب التالي :

اختبار الفرضية الأولى والتي تنص على : " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارسهم تعزى لمتغير الجنس (ذكر – أنثى)** " .

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار T لعينتين مستقلتين وذلك للتعرف إلى دلالة الفروق في كل مجال من مجالات استبانة المنظمة المتعلمة، وكذلك الاستبانة ككل.

جدول (8 – 5)

تحليل اختبار T للمقارنة بين تقديرات أفراد العينة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى)

م	المجال	المرحلة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية sig	مستوى الدلالة
1	التمكن الشخصي	ذكر	82	3.34	.56153	-1.03	0.153	غير دال
		أنثى	86	3.46	.49786			
2	النماذج العقلية	ذكر	82	3.67	.48149	-.50	0.308	غير دال
		أنثى	86	3.73	.48747			
3	الرؤية المشتركة	ذكر	82	3.75	.42983	-2.53	0.007	دال
		أنثى	86	4.01	.51532			
4	العمل الفريقي	ذكر	82	3.94	.51730	-1.91	0.029	دال
		أنثى	86	4.16	.57166			
5	التفكير النظمي	ذكر	82	3.53	.56252	-2.42	0.009	دال
		أنثى	86	3.80	.44570			
	جميع فقرات الاستبانة	**ذكر**	**82**	**3.65**	**.44589**	**-1.92**	**0.029**	دال
		أنثى	**86**	**3.83**	**.43279**			

يلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية لجميع فقرات الاستبانة بلغت (0.029) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة حول توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بشكل عام تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث ، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالمجالين الأول والثاني .

ويعزو الباحث وجود فروق في المجالات الثالث والرابع والخامس إلى أن :

1. المديرات والمعلمات لديهن ميلٌ أكبر لتطبيق التعليمات وقَبول الاقتراحات المتعلقة بالتطوير أكثر من المديرين والمعلمين .
2. مهنة التعليم تحقق للمديرات والمعلمات الطموحات الشخصية التي يسعَيْن إليها .
3. وجود روح المنافسة بين المعلمات أنفسهن بدرجة أكبر من المعلمين .
4. روح المنافسة بين الطالبات أكبر من الطلاب مما يتطلب من المعلمات البحث عن كل ما هو جديد لتلبية طموحات وميول الطالبات في عملية التعليم والتعلم .

في حين لم توجد فروق في بُعدي التمكن الشخصي والنماذج العقلية وذلك لأنهما يعتبران من القواسم المشتركة بين المعلمين والمعلمات ومن المتطلبات الأساسية لمهام أي معلم .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (عاشور ، 2009) والتي أشارت إلى وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً في تصورات المديرين والمعلمين لتطبيق ضوابط المنظمة المتعلمة لصالح الإناث ، ودراسة (عبابنة ، 2007) والتي أظهرت نتائجها وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً في تقديرات العاملين في المدرسة الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تُعزَى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة(البنا ، 2012) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالةٍ إحصائياً في متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية تُعزى لمتغير الجنس ، ودراسة (Abu Athra , 2007) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً في مستوى توفر خصائص منظمة التعلم بين مشرفي مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث تبعاً لمتغير الجنس ، أما دراسة (جبران ، 2011) فقد أشارت نتائجها إلى وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً في تقديرات المعلمين لمدارسهم كمنظمات متعلمة تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور، ودراسة (Abu Tineh , 2003) والتي أظهرت فروقاً دالةً إحصائياً في تقديرات المعلمين لممارسة مدارسهم لضوابط المنظمة المتعلمة الخمسة تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور .

<u>اختبار الفرضية الثانية :</u> والتي تنص على " **لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارسهم تعزى لمتغير مستوى المدرسة (ابتدائي – إعدادي)** " .

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار T لعينتين مستقلتين وذلك للتعرف إلى دلالة الفروق في كل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك الاستبانة ككل.

جدول (9 – 5)

تحليل اختبار T للمقارنة بين تقديرات أفراد العينة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير مستوى المدرسة (ابتدائي ، إعدادي)

م	المجال	المرحلة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية sig	مستوى الدلالة
1	التمكن الشخصي	ابتدائي	98	3.51	0.58	2.77	.003	دال
		إعدادي	70	3.21	0.45			
2	النماذج العقلية	ابتدائي	98	3.78	0.46	1.85	.034	دال
		إعدادي	70	3.59	0.49			
3	الرؤية المشتركة	ابتدائي	98	3.93	0.50	2.01	.024	دال
		إعدادي	70	3.73	0.42			
4	العمل الفريقي	ابتدائي	98	4.11	0.60	1.81	.037	دال
		إعدادي	70	3.91	0.45			
5	التفكير النظمي	ابتدائي	98	3.74	0.57	2.38	.010	دال
		إعدادي	70	3.48	0.47			
	جميع فقرات الاستبانة	**ابتدائي**	**98**	**3.81**	**0.47**	**2.52**	**0.007**	دال
		إعدادي	**70**	**3.59**	**0.39**			

يلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية لجميع فقرات الاستبانة بلغت (0.007) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وعليه توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ بين تقديرات أفراد العينة حول توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بشكل عام تعزى لمتغير مستوى المدرسة لصالح المدارس الابتدائية في جميع المجالات .ويعزو الباحث ذلك إلى أن :

1. جُلَّ العاملين بالمدارس الابتدائية تكون تخصصاتهم العلمية عامة مثل معلم الصف والتي تحتاج إلى العمل الجماعي ، بعكس العاملين في المدارس الإعدادية حيث تظهر التخصصية ومن ثَمّ الفردية في العمل .
2. غالباً ما يكون عدد العاملين في المدارس الابتدائية أقل من عدد العاملين في المدارس الإعدادية مما ييسر توافر الحوار المهني والشخصي ، ومن ثَمّ التعلم الجماعي والتوافق المهني .
3. التركيز من مديري المدارس الابتدائية والعاملين فيها على العمل داخل المدرسة بشكل جماعي بعيداً عن ضغوط الاختبارات الموحدة والتي تُعقد في المدارس الإعدادية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج ودراسة (عبابنة ، 2007) والتي أشارت إلى وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً في تقديرات العاملين في المدرسة الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تُعزى لمتغير مستوى المدرسة وذلك لصالح المدارس الابتدائية ، ودراسة (Abu Tineh , 2003)والتي أظهرت فروقاً دالةً إحصائياً في تقديرات المعلمين لممارسة مدارسهم لضوابط المنظمة المتعلمة الخمسة تبعاً لمتغير مستوى المدرسة وذلك لصالح المدارس الابتدائية ، ودراسة (Kemple , 2003) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات معلمي المدارس الصغيرة لمدارسهم كمنظمات متعلمة أعلى من تقديرات معلمي المدارس الكبيرة.

<u>اختبار الفرضية الثالثة :</u> والتي تنص على " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارسهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات ، 5-10 سنوات ، أكثر من 10 سنوات)** " .

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار التباين الأحادي (ANOVA) وذلك للتعرف على دلالة الفروق في كل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك الاستبانة ككل.

جدول (10 – 5)

تحليل اختبار التباين الأحادي (ANOVA) للمقارنة بين تقديرات حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 ، 5–10 ، أكثر من 10 سنوات)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الاختبار F	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة
التمكن الشخصي	بين المجموعات	.414	2	.207	.704	.497	غير دال
	داخل المجموعات	26.745	91	.294			
	المجموع	27.159	93				
النماذج العقلية	بين المجموعات	.325	2	.163	.696	.501	غير دال
	داخل المجموعات	21.248	91	.233			
	المجموع	21.574	93				
الرؤية المشتركة	بين المجموعات	.364	2	.182	.804	.451	غير دال
	داخل المجموعات	20.577	91	.226			
	المجموع	20.941	93				
العمل الفريقي	بين المجموعات	.807	2	.403	1.371	.259	غير دال
	داخل المجموعات	26.761	91	.294			
	المجموع	27.568	93				
التفكير النظمي	بين المجموعات	1.117	2	.558	1.967	.146	غير دال
	داخل المجموعات	25.832	91	.284			
	المجموع	26.948	93				
جميع فقرات الاستبانة	**بين المجموعات**	**.550**	**2**	**.275**	**1.382**	**.256**	**غير دال**
	داخل المجموعات	**18.094**	**91**	**.199**			
	المجموع	**18.643**	**93**				

يلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية sig أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع فقرات الاستبانة وكذلك في الاستبانة ككل وعليه لا يوجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ حول تقديرات أفراد العينة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة كمدير مدرسة. ويعزو الباحث ذلك إلى أن :

1. مفهوم المنظمة المتعلمة هو مفهومٌ إداريٌ جديد بدأ تطبيقه حديثاً في مجال التربية.

2. ممارسات المنظمات المتعلمة والتي تضمنتها الاستبانة عامة ومن السهل ملاحظتها من قِبل المديرين سواءٌ الجددُ أو القدامى .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (البنا ، 2012)والتي أشارت إلى عدم وجودِ فروقٍ دالةٍ إحصائياً في متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية تُعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة، ودراسة (جبران ، 2011) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لمدارسهم كمنظمات متعلمة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة ، ودراسة (عبابنة ، 2009)والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة ، ودراسة (عاشور ، 2009) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تصورات المديرين والمعلمين لتطبيق ضوابط المنظمة المتعلمة تُعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة ، ودراسة (عبابنة ، 2007) والتي أشارت إلى عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً في تقديرات العاملين في المدرسة الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تُعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة .
وتختلف مع دراسة (Abu Tineh , 2003) والتي أظهرت فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لممارسة مدارسهم لضوابط المنظمة المتعلمة الخمسة تُعزى لمتغير سنوات الخدمة حيث تقل ممارسة أبعاد المنظمة المتعلمة بزيادة عدد سنوات الخدمة .

<u>اختبار الفرضية الرابعة :</u> والتي تنص على " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارسهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ليسانس / بكالوريوس – ماجستير فأعلى)** " .

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار T لعينتين مستقلتين وذلك للتعرف إلى دلالة الفروق في كل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك الاستبانة ككل.

جدول (11 – 5)

تحليل اختبار T للمقارنة بين تقديرات أفراد العينة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ليسانس / بكالوريوس – ماجستير فأعلى)

م	المجال	المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتماليةsig	مستوى الدلالة
1	التمكن الشخصي	بكالوريوس/ليسانس	143	3.36	0.54	-.423	.336	غير دال
		ماجستير فأكثر	25	3.42	0.55			
2	النماذج العقلية	بكالوريوس/ليسانس	143	3.70	0.47	.349	.364	غير دال
		ماجستير فأكثر	25	3.66	0.54			
3	الرؤية المشتركة	بكالوريوس/ليسانس	143	3.88	0.48	1.628	.053	غير دال
		ماجستير فأكثر	25	3.69	0.42			
4	العمل الفريقي	بكالوريوس/ليسانس	143	4.07	0.52	1.565	.061	غير دال
		ماجستير فأكثر	25	3.86	0.60			
5	التفكير النظمي	بكالوريوس/ليسانس	143	3.68	0.50	1.984	.025	دال
		ماجستير فأكثر	25	3.42	0.63			
	جميع فقرات الاستبانة	**بكالوريوس/ليسانس**	**143**	**3.74**	**0.44**	**1.151**	**.126**	غير دال
		ماجستير فأكثر	**25**	**3.61**	**0.48**			

يُلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية لجميع فقرات الاستبانة بلغت (0.126) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وعليه لا توجد فروق ذاتٌ دلالةٍ إحصائيةٍ بين تقديرات أفراد العينة حول توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بشكل عام تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وكذلك الأمر في جميع المجالات لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عدا المجال الخامس المتعلق بالتفكير النظمي حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح بكالوريوس /ليسانس .

ويعزو الباحث عدم وجود فروق بين حملة البكالوريوس والليسانس وذوي المؤهلات العليا في مجالات (التمكن الشخصي ، النماذج العقلية ، الرؤية المشتركة ، العمل الفريقي) إلى اعتبار هذه المهارات هي مهارات أساسية للعمل المدرسي الناجح في حين جاءت الفروق في مجال التفكير النظمي ، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المديرين الحاصلين على درجات ماجستير فأعلى أصبح لديهم آفاقٌ ورؤى أوسع من أقرانهم حملة البكالوريوس / الليسانس ، مما يدفعهم إلى الطموح للعمل على تغيير واقع مدارسهم بالشكل الذي يتلاءم مع ما تلقوه خلال دراستهم العليا .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (عاشور، 2009) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تصورات المديرين والمعلمين لتطبيق ضوابط المنظمة المتعلمة في مجال التفكير النظمي وذلك لصالح حملة البكالوريوس / الليسانس ، وتتفق جزئياً مع دراسة(عبابنة ، 2007) في وجود فروق في أحد المجالات وهو مجال التمكن الشخصي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (البنا ، 2012) والتي أشارت إلى عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً في متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي ، ودراسة (جبران ، 2011) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لمدارسهم كمنظمات متعلمة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ، ودراسة (عبابنة ، 2009) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تصورات المديرين والمعلمين لتطبيق ضوابط المنظمة المتعلمة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي ،ودراسة (أبو خضير ، 2006) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين آراء موظفي معهد الإدارة العامة نحو توافر عناصر الأنظمة الفرعية للمنظمة المتعلمة بالمعهد تُعزى لمتغير المؤهل العلمي .

الإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على : " **ما درجة الرضا الوظيفي لدى مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة ؟** " .

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والأوزان النسبية لكل مجال من مجالات استبانة الرضا الوظيفي ، وللمقياس ككل ، وفق المحك المعتمد في الدراسة كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (12 – 5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي والقيمة الاحتمالية Sig وقيمة الاختبار لكل مجال من مجالات استبانة الرضا الوظيفي وقيمة جميع المجالات معاً (N=168)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	أعباء المؤسسة	4.01	0.58	0.80	16.80	0.00	**2**
2	العلاقة مع المعلمين	4.02	0.54	0.80	18.09	0.00	**1**
3	الترقيات والحوافز	3.48	0.58	0.70	7.90	0.00	**4**
4	العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور	3.80	0.53	0.76	14.62	0.00	**3**
	جميع فقرات الاستبانة	3.83	0.48	0.77	16.76	0.00	

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- المستوى الكلي لجميع الأبعاد والتي تمثل درجة الرضا الوظيفي لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة كان بدرجة عالية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.83)

حسب المحك المعتمد في الدراسة . وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (البلادي ، 2011) والتي أشارت إلى أنّ درجة الرضا الوظيفي لدى مديري مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة كانت عالية ، ودراسة (عياد ، 2010) والتي أظهرت نتائجها أنّ درجة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة كانت عالية ، ودراسة (صادق وآخرون ، 2003) والتي أشارت إلى أنّ الرضا عن العمل لدى مديري ومديرات التعليم العام بدولة قطر كانت كبيرة . وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Brown,2005) والتي أظهرت نتائجها أنّ الرضا الوظيفي بشكل عام لدى مديري المدارس في ولاية فيرجينيا كان متوسطاً ، ودراسة (القاروط ، 2006) والتي أشارت إلى أنّ درجة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية كانت متوسطة ، ودراسة (Stemple,2004) والتي أظهرت نتائجُها أنّ درجة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية في ولاية فيرجينيا كانت متوسطة بشكل عام ، ودراسة (الرويلي ، 2002) والتي أشارت إلى أنّ درجة الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات التعليم العام بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية كانت متوسطة .

- تترتب الأبعاد الأربعة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية على النحو التالي :

العلاقة مع المعلمين ، أعباء المؤسسة ، العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور، الترقيات والحوافز.

- تتراوح المتوسطات الحسابية للأبعاد الأربعة بين (4.02) كحد أعلى لبُعد العلاقة مع المعلمين ، و (3.48) كحد أدنى لبُعد الترقيات والحوافز .

- حصل بُعد " **العلاقة مع المعلمين** " على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.02) ، وبوزن نسبي (80%) ، وبدرجة توافر كبيرة ، وتُعزى هذه النتيجة إلى :

أ- اهتمام مديري المدارس بتنمية العلاقة مع المعلمين وتوفير مناخ عمل فاعل وإيجابي .

ب- كلما زادت العلاقة مع المعلمين ازدادت رغبة المعلمين في العمل بتفانٍ والقيام بكل ما هو مطلوب بشكل أفضل مما يعود على المدرسة بالنفع .

ت- قناعة المديرين بأهمية العمل الجماعي والمناقشة والتشاور . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (البلادي ، 2011) والتي أظهرت نتائجها أنّ درجة رضا مديري مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة عن بُعد العلاقات الإنسانية كانت كبيرة ، ودراسة (صادق وآخرون ، 2003) والتي أشارت إلى أنّ درجة رضا مديري ومديرات مدارس التعليم العام بدولة قطر عن بُعد العلاقة مع المعلمين كانت

كبيرة. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (عياد ، 2010) والتي أشارت إلى أنّ درجة رضا مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة عن بُعد العلاقة مع المعلمين كانت كبيرة جداً ، ودراسة (البابطين ، 2007) والتي أشارت إلى أنّ درجة رضا مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية عن مجال العلاقة مع المعلمين كانت متوسطة ، ودراسة (القاروط ، 2006) والتي أظهرت نتائجها أنّ درجة رضا مديري المدارس الثانوية بمحافظات شمال الضفة الغربية عن بُعد العلاقة مع المعلمين كانت كبيرة جداً .

- حصل بُعد " **أعباء المؤسسة**" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.01) ، وبوزن نسبي (80%) ، وبدرجة توافر كبيرة ، وتُعزى هذه النتيجة إلى أن :

أ- معظم المديرين يدركون عند تقدمهم لوظيفة مدير مدرسة المهام والأعباء التي سيقومون بها والمطلوبة منهم .

ب- يتم انتقاء الأكفأ والأصلح لوظيفة مدير مدرسة من خلال التقدم لاختبار تحريري ، ثمّ مقابلة شخصية .

ت- المكانة الاجتماعية التي تمنحها الوظيفة للمديرين تجعلهم يتحملون هذه الأعباء.

ث- وجود مدير مساعد وسكرتير ومرشد مدرسي ومنسق مبادرة ؛ مما يُسهم في توزيع الأدوار وتحمل الأعباء .

ج- قيام العديد من المديرين بممارسة تفويض الصلاحيات مما يقلل من تحمل كافة الأعباء . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عياد ، 2010) والتي أشارت إلى أنّ درجة رضا مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة عن مجال طبيعة الوظيفة كانت كبيرة جداً، ودراسة (القاروط ، 2006) حيث أظهرت نتائجها أنّ درجة رضا مديري المدارس الثانوية بمحافظات شمال الضفة الغربية عن بُعد الرضا عن الوظيفة كانت كبيرة جداً . وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (البابطين ، 2007) والتي أشارت إلى أنّ درجة رضا مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية عن مجال طبيعة العمل كانت قليلة .

- حصل بُعد " **العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور**" على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.80) ، وبوزن نسبي (76%) ، وبدرجة توافر كبيرة ، وتُعزى هذه النتيجة إلى :

أ- شعور مديري المدارس بالإنجاز الذي يحققونه في مدارسهم في نهاية كل فصل دراسي مع ظهور نتيجة الاختبارات الموحدة .

ب- سعي المديرين الدؤوب إلى تحسين مستوى طلابهم وإيمانهم برسالتهم تجاه الطلاب تجعلهم يُقبلون على أداء مهامهم بنشاط وحيوية .

ت- العلاقة الطيبة التي تربط مديري المدارس بأولياء الأمور سواءٌ من خلال المجلس المدرسي أو مشاركة مدير المدرسة في المناسبات المختلفة ، أو مشاركة أولياء الأمور في الندوات والاحتفالات مما يساهم في توطيد هذه العلاقة .

ث- تقدير أولياء الأمور للمدير والمعلمين من خلال إيمانهم بأهمية التعليم وما يحققه في المجتمع .

ج- الاجتماعات الدورية والمستمرة مع الطلاب من خلال البرلمانات الطلابية تزيد من العلاقة الطيبة . وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (البلادي ، 2011) والتي أظهرت نتائجها أنّ درجة رضا مديري مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة عن بُعد الرضا عن اتجاهات الطلاب وأولياء أمورهم كانت متوسطة.

- حصل بُعد " **الترقيات والحوافز** " على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.48) ، وبوزن نسبي (70%) ، وبدرجة توافر كبيرة ورغم أنها كبيرة إلا أنها قريبة جداً من المتوسطة، وتُعزى هذه النتيجة إلى أن :

أ- هناك قصور في النواحي المادية والرواتب حيث يشعر المديرون بأنهم يبذلون جهداً يستحقون عليه أكثر مما يتقاضون .

ب- ضعف الشعور لدى مديري المدارس بالأمن الوظيفي.

ت- شعور الكثير من مديري المدارس بأنهم لا يحصلون على التقدير السنوي المناسب لأدائهم .

ح- شعور العديد من المديرين بأنّ الراتب الذي يتقاضونه قد لا يوفر فرصاً مناسبة لتأمين مستقبلهم . وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (البلادي ، 2011) والتي أظهرت نتائجها أنّ درجة رضا مديري مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة عن بُعد الرضا عن العائد المعنوي والمادي كانت كبيرة . وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (عياد ، 2010) والتي أشارت إلى أنّ درجة رضا مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة عن مجال أنظمة الترقيات والحوافز كانت متوسطة ، و دراسة (البابطين ، 2007) والتي أشارت إلى أنّ درجة رضا مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية عن مجال الراتب الشهري كانت قليلة ، ودراسة (القاروط ، 2006) حيث أظهرت نتائجها أنّ

درجة رضا مديري المدارس الثانوية بمحافظات شمال الضفة الغربية عن بُعد الترقيات والحوافز كانت متوسطة ، ودراسة (صادق وآخرون ، 2003) والتي أشارت إلى أنّ رضا مديري ومديرات التعليم العام بدولة قطر عن بُعد الترقيات والحوافز كانت متوسطة .

ولتفصيل النتائج قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات مجالات استبانة الرضا الوظيفي والجداول التالية توضح ذلك :

المجال الأول : " أعباء المؤسسة "

جدول (13 – 5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي والقيمة الاحتماليةSig وقيمة الاختبار لفقرات المجال الأول (أعباء المؤسسة) (N=168)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	أشعر بالراحة أثناء تأديتي لعملي .	4.03	0.80	0.81	12.57	0.00	**4**
2	تتناسب حجم الأعمال التي أقوم بها مع قدراتي .	4.06	0.72	0.81	14.41	0.00	**3**
3	يوفر لي العمل فرصة لاستثمار طاقاتي وإمكاناتي.	4.01	0.71	0.80	13.78	0.00	**5**
4	تتيح الإدارة العليا الصلاحيات الكافية لأداء مهماتي .	3.63	0.84	0.73	7.23	0.00	**7**
5	أشعر بفاعلية الأداء والانجاز عند قيامي بعملي .	4.14	0.71	0.83	15.49	0.00	**2**
6	يمنحني العمل مكانة اجتماعية جيدة في المجتمع.	4.27	0.72	0.85	17.02	0.00	**1**
7	تتيح الوظيفة لي فرصة الإبداع في عملي .	3.94	0.74	0.79	12.18	0.00	**6**
	جميع فقرات المجال الأول	**4.01**	**0.58**	**0.80**	**16.80**	**0.00**	

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن جميع المتوسطات الحسابية لفقرات مجال " **أعباء المؤسسة** " تنحصر بين (3.47 – 3.99) ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.69) وبوزن نسبي (74%) ، وهذا يعني أنه يتوافر بدرجة كبيرة وذلك حسب المحك المعتمد في الدراسة .

- حصلت الفقرة رقم (6) والتي تنص على " **يمنحني العمل مكانةً اجتماعية جيدة في المجتمع** " على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.27) ، وبوزن نسبي (85%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى :

1. تقدير المجتمع للعلم و التعليم مما يزيد من تقدير المجتمع لمدير المدرسة ويمنحه مكانة اجتماعية جيدة .

2. الطلب الاجتماعي على التعليم في المجتمع الفلسطيني .

3. شعور مدير المدرسة بأنّه يخدم المجتمع من خلال المشاركة في تربية الأبناء ؛ وعليه يقدّر المجتمع من يُساهم في تربية أبنائهم .

4. ارتباط المدارس بالمجتمع من خلال الزيارات التي يقوم بها طاقم التدريس وعلى رأسهم مدير المدرسة تزيد من المكانة الاجتماعية .

5.العلاقات التي يبنيها مدير المدرسة من خلال اجتماعاته مع المجلس المدرسي والذي يكون أعضاؤه في الغالب من أولياء الأمور الذين هم من وجهاء المجتمع . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الأغبري ، 2002) والتي أشارت إلى أنّ قناعة مدير المدرسة بالمكانة والمنزلة الاجتماعية التي يحظى بها كانت بدرجة كبيرة . وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (البلادي ، 2011) والتي أظهرت أنّ نظرة المجتمع لمهنة مدير المدرسة جاءت بدرجة كبيرة جداً ، ودراسة (عياد ، 2010) والتي أظهرت أنّ تقديرات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لعبارة " تحقق لي وظيفتي مكانة اجتماعية جيدة " جاءت بدرجة كبيرة جداً ، ودراسة (القاروط ، 2006) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية لعبارة " إتاحة وظيفتي المكانة الاجتماعية الجيدة " جاءت بدرجة كبيرة جداً ، ودراسة (البابطين ، 2007) والتي أظهرت أنّ تقديرات مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لعبارة " مستوى تقدير أفراد المجتمع لمنصب مدير المدرسة " جاءت بدرجة متوسطة .

- حصلت الفقرة رقم (5) والتي تنص على " **أشعر بفاعلية الأداء والإنجاز عند قيامي بعملي** " على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.14) ، وبوزن نسبي (83%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى أن :

1.نتائج الاختبارات الموحدة والتي تُعقد في نهاية كل فصل دراسي (مرتين في السنة) تُظهر نتائج المدارس وبالتالي فهي تكون دليل على الإنجاز والفاعلية في العمل .

2.النتائج في الأعمال الإدارية بشكل عام تظهر نتائجها بسرعة ؛ مما يساعد في معرفة فاعلية الأداء والإنجاز .

3. التغذية الراجعة التي يتلقاها المديرون من معلميهم على قراراتهم الإدارية والفنية تعتبر عوامل محفزة و إيجابية . و تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الأغبري ، 2002) والتي أشارت نتائجها إلى أن تقديرات مديري مدارس التعليم العام في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية لعبارة " شعورك بالإنجاز " جاءت بدرجة كبيرة . وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (القاروط ، 2006) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية لعبارة " إتاحة وظيفتي الشعور بفاعلية الأداء والإنجاز في عملي " جاءت بدرجة كبيرة جداً .

- حصلت الفقرة رقم (7) والتي تنص على " **تتيح الوظيفة لي فرصة الإبداع في عملي** " على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.94) ، وبوزن نسبي (79%) وهي درجة كبيرة ، وتعتبر هذه الدرجة مناسبة ويعزو الباحث حصولها على المرتبة قبل الأخيرة إلى أنّ :

1.الجوانب الإدارية ليس سهلاً الإبداعُ فيها لوجود النسقِ الوظيفيّ ووضوح متطلبات العمل.

2. قد لا يمتلكُ بعض المديرين مهارةَ الإبداع .

3. الإبداع يعود لشخصية المدير نفسِه وبالتالي تختلف من شخص لآخر .

4. الصلاحيات الممنوحة للمديرين ليست مطلقةً بحيث تحقق لهم فرص الإبداع . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عياد ، 2010) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة لعبارة " تتيح وظيفتي فرصة الإبداع في عملي " جاءت بدرجة كبيرة ، ودراسة (القاروط ، 2006) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية لعبارة " إتاحة وظيفتي فرص الإبداع في عملي " جاءت بدرجة كبيرة .

- حصلت الفقرة رقم (4) والتي تنص على " **تتيح الإدارة العليا الصلاحيات الكافية لأداء مهماتي** " على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.63) ، وبوزن نسبي (73%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى قناعة بعض المديرين بأنهم لا يتلقون الدعم والمساندة الكافية من الإدارة العليا عند اتخاذهم بعضَ القرارات ، ويفسرون ذلك بأنه نقص في الصلاحيات . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (البلادي ، 2011) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري المدارس المتوسطة بمدينة مكة المكرمة لعبارة " الصلاحيات المُعطاة لك في العمل " جاءت بدرجة كبيرة ، ودراسة (عياد ، 2010) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات

مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة لعبارة " يمنحني مدير المنطقة التعليمية تفويضاً لسلطات معيّنة " جاءت بدرجة كبيرة . وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الأغبري، 2002) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري مدارس المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية لعبارة " رضاك عن السلطات والصلاحيات الممنوحة لك " جاءت بدرجة متوسطة .

المجال الثاني : العلاقة مع المعلمين

جدول (14 – 5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي والقيمة الاحتماليةSig وقيمة الاختبار لفقرات المجال الثاني (العلاقة مع المعلمين) (N=168)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	يسود مناخ الاحترام والتقدير بين المدير والمعلمين.	4.30	0.67	0.86	18.80	0.00	**1**
2	يلتزم المعلمون بتعليمات إدارة المدرسة .	4.10	0.61	0.82	17.53	0.00	**3**
3	يعمل المعلمون مع الإدارة بروح الفريق .	4.02	0.72	0.80	13.79	0.00	**4**
4	يسعى المعلمون إلى تنمية العلاقات الإيجابية مع مدير المدرسة .	4.12	0.73	0.82	14.81	0.00	**2**
5	يشارك المعلمون في صنع القرارات .	3.86	0.58	0.77	14.42	0.00	**6**
6	يُقدّر المعلمون الخدمات التي تقدمها الإدارة المدرسية لهم .	3.84	0.66	0.77	12.33	0.00	**7**
7	يؤدي المعلمون المهام الموكلة إليهم بإخلاص .	3.88	0.72	0.78	11.95	0.00	**5**
	جميع فقرات المجال الثاني	**4.02**	**0.54**	**0.80**	**18.09**	**0.00**	

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن جميع المتوسطات الحسابية لفقرات مجال " **العلاقة مع المعلمين** " تنحصر بين (3.84 – 4.30) ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.02) وبوزن نسبي (80%) ، وهذا يعني أنه يتوافر بدرجة كبيرة وذلك حسب المحك المعتمد في الدراسة .
- حصلت الفقرة رقم (1) والتي تنص على " **يسود مُناخ الاحترام والتقدير بين المدير والمعلمين** " على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.30) ، وبوزن نسبي (86%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى :

1.الأساس في العمل وخاصة في المؤسسات التربوية والتعليمية عي العلاقات الإنسانية .

2. جميع العاملين في المدرسة سواءٌ مديرُ المدرسة ، أو المعلمون ، أو الإداريون ، وحتى الأذنةُ هم موظفون وبالتالي فيجب أن يسودَ بينهم الاحترام .

3. خصوصية المهنة حيث يعمل المدير والمعلمون في بيئة تربوية ويجب أن يكونوا قدوة للطلاب والمجتمع بشكل عام في علاقاتهم مع بعضهم البعض .

4. بناء وتقوية العلاقة الطيبة بين المدير و المعلمين تعتبر ركيزة أساسية من ركائز العمل و التأثير في المعلمين . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (البابطين ، 2007) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لعبارة " مستوى التعاون بينك وبين زملائك " كانت بدرجة كبيرة ، ودراسة (الأغبري ، 2002) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية لعبارة " رضاك عن تعاون المعلمين " جاءت بدرجة كبيرة . وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (عياد ، 2010) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة لعبارة " يسود مناخ من الاحترام بيني وبين المعلمين في بيئة العمل " جاءت بدرجة كبيرة جداً ، ودراسة (القاروط ، 2006) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية لعبارة " سيادة مُناخ من الاحترام بيني وبين المعلمين في بيئة العمل " كانت كبيرة جداً .

- حصلت الفقرة رقم (4) والتي تنص على " **يسعى المعلمون إلى تنمية العلاقات الإيجابية مع مدير المدرسة** " على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.12) ، وبوزن نسبي (82%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ الثقافة السائدة في المجتمع هي احترام وتقدير المسئول ، إضافةً إلى قناعة المعلمين بضرورة توفر مُناخ إيجابي مناسب داخل المدرسة وذلك بوجود علاقة طيبة مع المديرين . وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (القاروط ، 2006) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية لعبارة " تنمية العلاقات الإنسانية " جاءت بدرجة كبيرة جداً.

- حصلت الفقرة رقم (5) والتي تنص على " **يُشارك المعلمون في صنع القرارات** " على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.86) ، وبوزن نسبي (77%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى :

1. استخدام مديري المدارس للأسلوب التشاركي والديمقراطي .

2. تفويض مديري المدارس للكثير من الصلاحيات للمعلمين مما يؤدي إلى توسع في إدراكهم ومشاركتهم في صنع القرار . وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (عياد ، 2010) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة لعبارة " أُشرك المعلمين في اتخاذ القرارات " جاءت بدرجة كبيرة جداً ، ودراسة (القاروط ، 2006) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية لعبارة " إتاحة الفرصة للمعلمين في صُنع القرارات " كانت كبيرة جداً .

- حصلت الفقرة رقم (6) والتي تنص على " **يُقدّر المعلمون الخدمات التي تُقدمها الإدارة المدرسية لهم** " على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.84) ، وبوزن نسبي (77%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى :

1. شعور المديرين باحترام وتقدير المعلمين لهم .

2. تعاون المعلمين في تنفيذ القرارات الصادرة عن الإدارة .وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (البابطين ، 2007) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لعبارة " مستوى اعتراف زملائك بالجهد الذي تبذله في العمل " جاءت بدرجة متوسطة ، ودراسة (القاروط ، 2006) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية لعبارة " نظرة المعلمين إلى عملي " جاءت بدرجة كبيرة جداً .

المجال الثالث : الترقيات والحوافز

جدول (15- 5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي والقيمة الاحتماليةSig وقيمة الاختبار لفقرات المجال الثالث (الترقيات والحوافز) (N=168)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	يتناسب راتبي مع حجم العمل الذي أؤديه .	3.45	0.89	0.69	4.88	0.00	**6**
2	يوفر راتبي فرصاً مناسبة لتأمين مستقبلي .	3.46	0.85	0.69	5.21	0.00	**5**
3	أشعر بأن أفكاري موضع تقدير لدى المسئولين .	3.80	0.63	0.76	12.24	0.00	**1**
4	توفر لي الوظيفة فرصة الحصول على الحوافز المعنوية (كُتب شكر ، شهادات تقدير ، ...) .	3.60	0.85	0.72	6.82	0.00	**2**
5	تتصف معايير الترقية في وكالة الغوث بالوضوح	3.49	0.80	0.70	5.93	0.00	**4**
6	أشعر بالأمن الوظيفي في عملي الذي أقوم به .	3.02	1.10	0.60	0.19	0.21	**7**
7	أنال التقدير السنوي المناسب لأدائي .	3.52	0.80	0.70	6.32	0.00	**3**
	جميع فقرات المجال الثالث	**3.48**	**0.58**	**0.70**	**7.90**	**0.00**	

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن جميع المتوسطات الحسابية لفقرات مجال " **الترقيات والحوافز** " تنحصر بين (3.02 – 3.80) ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.48) وبوزن نسبي (70%) ، وهذا يعني أنه يتوافر بدرجة كبيرة وذلك حسب المحك المعتمد في الدراسة .

- حصلت الفقرة رقم (3) والتي تنص على " **أشعر بأن أفكاري موضع تقدير لدى المسئولين** " على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.80) ، وبوزن نسبي (76%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى :

1. وجود علاقات إنسانية تربط بين مديري المدارس ومسئوليهم وعددهم قليل نتج عنه التعاون البنّاء.

2. انفتاح المسئولين على إدارات المدارس جعلهم يُقدّرون الأعباء التي يتحملونها وبالتالي أصبحت آراؤهم موضع تقدير .

3. شعور مديري المدارس بأنّ التعاون والتفاهم بينهم وبين المسئولين مهم وأساسي لنجاح المدير في إدارته .

4. تعاون المسئولين وتقديرهم لعمل مدير المدرسة يمثل مصدر أساسي ومهم لرضاهم الوظيفي . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (البلادي ، 2011) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري المدارس المتوسطة بمدينة مكة المكرمة لعبارة " التقدير الذي تجده من قبل المشرف المختص في العمل " جاءت بدرجة كبيرة ، ودراسة (القاروط ، 2006) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية لعبارة " ملاقاة اقتراحاتي موافقة من قِبل المسئولين " جاءت بدرجة كبيرة . وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الأغبري ، 2002) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية لعبارة " رضاك عن تقدير الجهات المشرفة بإنجازاتك " جاءت بدرجة متوسطة .

- حصلت الفقرة رقم (4) والتي تنص على " **توفر لي الوظيفة فرصة الحصول على الحوافز المعنوية (كُتب شكر ، شهادات تقدير ، ....)** " على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.60) ، وبوزن نسبي (72%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى:

1.أنّ النجاحات التي يصنعها المديرون لا يمكن إخفاؤها ، وغالباً ما يتلقون عليها الدعم المعنوي .

2. غياب الحوافز المادية تجعل من الحوافز المعنوية البديل الوحيد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عياد، 2010) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة لعبارة " توفر لي وظيفتي فرص الحصول على الحوافز المعنوية " بدرجة كبيرة . وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (القاروط ، 2006) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية لعبارة " توفر وظيفتي فرص الحصول على الحوافز المعنوية " جاءت بدرجة قليلة .

- حصلت الفقرة رقم (1) والتي تنص على " **يتناسب راتبي مع حجم العمل الذي أؤديه** " على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.45) ، وبوزن نسبي (69%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ :

1.المهام المطلوبة من مديري المدارس و التي يؤدونها داخل وخارج المدرسة كبيرة ومتعددة .

2. نقص في عدد المديرين المساعدين ؛ مما يزيد عبءَ العمل ويجعلهم لا يشعرون بعدالة الراتب مع حجم العمل الذي يقومون به . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الأغبري ، 2002) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية لعبارة " شعورك بالرضا عن الراتب الشهري " جاءت بدرجة كبيرة . وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (عياد، 2010) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لعبارة " أشعر بأن الراتب الذي أتقاضاه يتناسب مع حجم العمل الذي أقوم به " جاءت بدرجة قليلة ، ودراسة (البلادي ، 2011) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري المدارس المتوسطة بمدينة مكة المكرمة لعبارة " تناسب الراتب الذي تتقاضاه مع العمل الذي تؤديه " جاءت بدرجة عالية جداً .

- حصلت الفقرة رقم (6) والتي تنص على " **أشعر بالأمن الوظيفي في عملي الذي أقوم به**" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.02) ، وبوزن نسبي (60%) وهي درجة متوسطة ، ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ :

1.الاعتداءات المتكررة على الموظفين في المدارس من المجتمع المحلي .

2. اعتداءات من قِبل بعض الطلاب على الموظفين في المدارس مما يقلل من شعورهم بالأمن الوظيفي .

3. تعامل إدارة الوكالة مع أي شكوى تصل إليها ضد أي موظف ومحاسبته حتى لو كانت الشكوى كيدية .

4. لا تقف إدارة وكالة الغوث مع الموظف في أي مشكلة أو شكوى تصل إليها منه .

5. الموظفون في دائرة التعليم يُعتبرون هم الحلقةَ الأضعفَ وبالتالي لا يشعرون بالأمن الوظيفي . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (البابطين ، 2007) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لعبارة " مستوى الأمن الوظيفي في إدارة المدرسة " جاءت بدرجة متوسطة . وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (البلادي ، 2011) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري المدارس المتوسطة بمدينة مكة المكرمة لعبارة " ما تتيحه لك وظيفتك من الشعور بالاطمئنان لضمان استمرارها " جاءت بدرجة كبيرة ، ودراسة (الأغبري ، 2002) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية لعبارة " إحساسك بالأمن والاستقرار الوظيفي " جاءت بدرجة عالية .

المجال الرابع : العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور

جدول (16 – 5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي والقيمة الاحتماليةSig وقيمة الاختبار لفقرات المجال الرابع (العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور) (N=168)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	أتواصل مع جماعة البرلمان الطلابي بشكل دائم ومفتوح.	3.98	0.76	0.80	12.46	0.00	**1**
2	يلتزم الطلبة بتنفيذ التعليمات المدرسية .	3.82	0.72	0.76	11.06	0.00	**5**
3	يلتزم الطلبة بقواعد السلوك وتعليمات الانضباط والاحترام .	3.72	0.69	0.74	10.10	0.00	**6**
4	أُطلع أولياء الأمور على رؤية ورسالة المدرسة وما قد يصاحبها من تغيرات .	3.86	0.68	0.77	12.26	0.00	**3**
5	يُتابع أولياء الأمور تحصيل أبنائهم من خلال الزيارات المتكررة للمدرسة .	3.48	0.92	0.70	5.02	0.00	**7**
6	أجتمع بالمجلس المدرسي بشكل دوري للتباحث في الأمور الخاصة بالمدرسة .	3.93	0.64	0.79	13.95	0.00	**2**
7	يشارك أولياء الأمور في المناسبات المدرسية المختلفة (اجتماعات – ندوات – احتفالات) .	3.83	0.73	0.77	11.05	0.00	**4**
	جميع فقرات المجال الرابع	**3.80**	**0.53**	**0.76**	**14.62**	**0.00**	

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن جميع المتوسطات الحسابية لفقرات مجال " **العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور** " تنحصر بين (3.48 – 3.98) ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.80) وبوزن نسبي (76%) ، وهذا يعني أنه يتوافر بدرجة كبيرة وذلك حسب المحك المعتمد في الدراسة .

- حصلت الفقرة رقم (1) والتي تنص على " **أتواصل مع جماعة البرلمان الطلابي بشكل دائم ومفتوح** " على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.98) ، وبوزن نسبي (80%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى :

1.تقدير المديرين لأهمية البرلمان الطلابي ودوره في مساعدة الإدارة لضمان تنفيذ وتمرير قرارات محددة .

2. الأفكار التي تصل من الطلبة هي أفكار نقية وبنّاءة ويُمكن الاستفادة منها في تطوير العمل المدرسي.

3. عمل المديرين على إشاعة جو من الحرية والديمقراطية بالتقائه بالطلاب وعدم تهميشهم لأن المدارس قد وجدت من أجلهم .

4. حب معظم المديرين التعرفَ إلى المشكلات التي تواجههم والعمل على حلها وذلك من خلال الطلاب أنفسهم .

5. اهتمام إدارة وكالة الغوث بالبرلمانات الطلابية ودعمها مادياً عن طريق توفير رحلة سنوية على الأقل لطلاب البرلمان الطلابي .

6. مساهمة المديرين من خلال هذه الاجتماعات في صُنع قيادات طلابية وهي من المهام الأساسية للمدرسة .

- حصلت الفقرة رقم (6) والتي تنص على " **أجتمع بالمجلس المدرسي بشكل دوري للتباحث في الأمور الخاصة بالمدرسة** " على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.93) ، وبوزن نسبي (79%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى :

1.إيمان وقناعة المديرين بأنّ المجلس المدرسي هو الجسم الوحيد الذي يُمثّل جميع المعنيين بالعملية التعليمية (إدارة المدرسة – معلمين – طلبة – أولياء أمور) .

2. اهتمام إدارة الوكالة بالمجتمع المحلي وضرورة توطيد العلاقة معه ، وأفضل الطرق لذلك هو الاجتماع بشكل دوري مع المجلس المدرسي .

3. مساعدة أعضاء المجلس المدرسي لمدير المدرسة في حل بعض المشكلات التي قد تواجهه أثناء عمله .

- حصلت الفقرة رقم (3) والتي تنص على " **يلتزم الطلبة بقواعد السلوك وتعليمات الانضباط والاحترام** " على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.72) ، وبوزن نسبي (74%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى :

1. ضعف دعم الإدارة العليا لمبادرة الانضباط والاحترام في الآونة الأخيرة مما أدّى إلى تراجع في أنشطتها .

2. ضعف إدراك بعض الطلبة لأهمية الالتزام بقواعد السلوك وتعليمات الانضباط والاحترام.

3. اطلاع الطلاب على جميع القرارات التي تمنع العقاب بجميع أشكاله مما أدى إلى قلة التزام الطلبة بقواعد الانضباط .

4. دعم معظم أولياء الأمور لأبنائهم في المدارس حتى عندما يخطئون مما ساعد في ضعف الالتزام بقواعد الانضباط والاحترام . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الأغبري ، 2002) والتي أظهرت أنّ تقديرات مديري مدارس المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية لعبارة " تقديرك لانضباط الطلاب وأخلاقهم " جاءت بدرجة كبيرة . وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (البلادي ، 2011) والتي أشارت إلى أنّ تقديرات مديري المدارس المتوسطة بمدينة مكة المكرمة لعبارة " سلوك الطلاب داخل المدرسة " جاءت بدرجة متوسطة .

- حصلت الفقرة رقم (5) والتي تنص على " **يُتابع أولياء الأمور تحصيل أبنائهم من خلال الزيارات المتكررة للمدرسة** " على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.48) ، وبوزن نسبي (70%) وهي درجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى :

1. انشغال أولياء الأمور في هموم الحياة المختلفة والصعبة .

2. الخبرات الصادمة التي يتلقاها أولياء الأمور في زيارتهم لأبنائهم والمتمثلة في بعض الردود القاسية من المعلمين مما يجعلهم لا يعودون مرة أخرى للمدرسة .

3. اعتقاد بعض أولياء الأمور أنّ التعليم ينحصر في المدرسة فقط ولا يعي الدور الهام للأسرة في رفع مستوى الأبناء التعليمي .

4. تعارض أوقات الدوام المدرسي مع أوقات دوام أولياء الأمور في أعمالهم مما يصعّب عليهم مهمة الخروج لمتابعة تحصيل أبنائهم .

5. اعتقاد بعض أولياء الأمور بأنّ أبناءهم ليسوا بحاجة لمتابعتهم .

4.الإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على: " **هل توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات مديري مدارسِ وكالةِ الغوثِ بمحافظات غزة لدرجة الرضا الوظيفي تُعزى للمتغيرات التالية : (نوع المدرسة – الجنس – سنوات الخدمة – المؤهل العلمي) ؟** " .وللإجابة على هذا السؤال تم اختبار الفرضيات (5،6،7،8) حسب التالي :

<u>اختبار الفرضية الخامسة</u> والتي تنص على :" **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لدرجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس (ذكر – أنثى)** " .

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار T لعينتين مستقلتين وذلك للتعرف على دلالة الفروق في كل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك الاستبانة ككل.

جدول (17 – 5)

تحليل اختبار T للمقارنة بين تقديرات أفراد العينة حول درجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى)

م	المجال	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتماليةsig	مستوى الدلالة
1	أعباء المؤسسة	ذكر	82	3.96	0.57	-1.14	0.13	غير دال
		أنثى	86	4.10	0.60			
2	العلاقة مع المعلمين	ذكر	82	3.96	0.55	-1.32	0.09	غير دال
		أنثى	86	4.12	0.52			
3	الترقيات والحوافز	ذكر	82	3.37	0.60	-2.39	0.01	دال
		أنثى	86	3.67	0.52			
4	العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور	ذكر	82	3.70	0.53	-2.48	0.01	دال
		أنثى	86	3.98	0.49			
	جميع فقرات الاستبانة	**ذكر**	**82**	**3.75**	**0.47**	**-2.17**	**0.02**	دال
		أنثى	**86**	**3.97**	**0.47**			

يلاحظ من الجدول السابق أن القيمةَ الاحتماليةَ لجميع فقرات الاستبانة بلغت (0.02) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وعليه توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ بين تقديرات أفراد العينة حول الرضا الوظيفي بشكل عام تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الثالث والرابع و لصالح الإناث أيضاً ، في حين لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجالين الأول والثاني .

ويمكن تفسير ذلك إلى :

1. أن مديراتِ المدارس قد لبّى وصولُهن لهذه الوظيفة طموحَهن وبالتالي ارتفع رضاهن الوظيفي .
2. بيئة العمل الفيزيقية الملائمة في مدارس الإناث حيث قلة المشكلات ، والهدوء في هذه المدارس بخلاف مدارس الذكور التي تزداد فيها المشكلات بشكل طبيعي مما يزيد من الأعباء .

أما بالنسبة لمجالي (أعباء المؤسسة ، والعلاقة مع المعلمين) فيمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس إلى أنّ :

1. أعباء المؤسسة والمهام الرئيسة يتساوى فيها المديرون والمديرات على حدٍ سواء.
2. بناء جسور من العلاقة الطيبة مع الهيئة التدريسية تعتبر ركيزةً أساسيةً من ركائز عمل مدير المدرسة والتي يحتاج إليها الطرفان بنفس الدرجة .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (المخاريز ، 2012) والتي أشارت إلى وجود فروق دالةٍ إحصائياً في درجة الرضا الوظيفي لمدراء الدارس الثانوية والإلزامية بمحافظة المفرق تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث ، ودراسة (الجمالية ، 2008) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً لدرجة الرضا المهني لمديري التعليم الأساسي بمحافظة مسقط تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث ، ودراسة (الرويلي ، 2002) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام الحكومي بالمنطقة الشمالية بالمملكة العربية السعودية تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث .

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (عياد ، 2010) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا الوظيفي لمديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تبعاً لمتغير الجنس ، ودراسة (صادق وآخرون ، 2003) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا عن العمل لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام بدولة قطر تبعاً لمتغير الجنس ، ودراسة (العنزي ، 2001) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا

الوظيفي لمديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية تبعاً لمتغير الجنس ، ودراسة (Lombardo , 2005) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس العليا في ولاية (بنسيلفينيا) تبعاً لمتغير الجنس .

اختبار الفرضية السادسة والتي تنص على :" **لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لدرجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير مستوى المدرسة (ابتدائي – إعدادي) .**

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار T لعينتين مستقلتين وذلك للتعرف إلى دلالة الفروق في كل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك الاستبانة ككل.

جدول (18 – 5)

تحليل اختبار T للمقارنة بين تقديرات أفراد العينة حول درجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير مستوى المدرسة (ابتدائي ، إعدادي)

م	المجال	مستوى المدرسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتماليةsig	مستوى الدلالة
1	أعباء المؤسسة	ابتدائي	98	4.13	0.53	2.19	0.02	دال
		إعدادي	70	3.87	0.62			
2	العلاقة مع المعلمين	ابتدائي	98	4.14	0.51	2.45	0.01	دال
		إعدادي	70	3.87	0.55			
3	الترقيات والحوافز	ابتدائي	98	3.58	0.52	1.90	0.03	دال
		إعدادي	70	3.35	0.64			
4	العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور	ابتدائي	98	3.97	0.49	3.67	0.00	دال
		إعدادي	70	3.59	0.51			
	جميع فقرات الاستبانة	**ابتدائي**	**98**	**3.95**	**0.42**	**2.99**	**0.00**	**دال**
		إعدادي	**70**	**3.67**	**0.50**			

يلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية لجميع فقرات الاستبانة بلغت (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة حول الرضا الوظيفي في جميع المجالات تبعاً لمتغير مستوى المدرسة لصالح المدارس الابتدائية ، ويمكن تفسير ذلك بأن :

1. حجم العمل في المدارس الإعدادية أكبر منها في المدارس الابتدائية وبالرغم من ذلك تتساوى الرواتب .
2. معظم العاملين في المدارس الابتدائية هم من الإناث حتى في مدارس الذكور الابتدائية.
3. معظم المدارس الابتدائية تبدأ من الصف الأول حتى الصف الثالث أو الرابع على الأكثر ؛ مما يقلل من المشكلات الناتجة عن الطلبة في هذه المدارس وضغوط العمل.
4. قِصر اليوم الدراسي في المدارس الابتدائية عنه في المدارس الإعدادية .
5. عدم اشتراك معظم المدارس الابتدائية في الاختبارات الموحدة ؛ مما يقلل من الضغوط وبالتالي يزداد الرضا الوظيفي .

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (صادق وآخرون ، 2003) والتي أظهرت وجودَ فروقٍ دالةٍ إحصائياً في درجة الرضا عن العمل لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام بدولة قطر تبعاً لمتغير مستوى المدرسة وذلك لصالح المدارس الابتدائية ، ودراسة (الرويلي ، 2002)والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام الحكومي بالمنطقة الشمالية بالمملكة العربية السعودية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية وذلك لصالح المدارس الابتدائية .

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (المخاريز ، 2012) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا الوظيفي لمديري المدارس الثانوية والإلزامية بمحافظة المفرق تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية وذلك لصالح المدارس الإلزامية ، ودراسة (البابطين ، 2007) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا الوظيفي لمديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، ودراسة (الأغبري ، 2002) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً لدرجة الرضا الوظيفي لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية ، ودراسة (Lombardo , 2005) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس العليا في ولاية (بنسيلفينيا) تبعاً لمتغير مستوى المدرسة .

<u>اختبار الفرضية السابعة :</u> والتي تنص على " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لدرجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات ، 5-10 سنوات ، أكثر من 10 سنوات)** " .

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار التباين الأحادي (ANOVA) وذلك للتعرف على دلالة الفروق في كل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك الاستبانة ككل.

جدول (19 – 5)

تحليل اختبار التباين الأحادي (ANOVA) للمقارنة بين تقديرات حول درجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من سنوات5 ، من 5–10 سنوات، 10 سنوات فما فوق)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الاختبار F	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة
أعباء المؤسسة	بين المجموعات	1.964	2	.982	3.015	.054	غير دال
	داخل المجموعات	29.636	91	.326			
	المجموع	31.599	93				
العلاقة مع المعلمين	بين المجموعات	1.237	2	.618	2.134	.124	غير دال
	داخل المجموعات	26.375	91	.290			
	المجموع	27.612	93				
الترقيات والحوافز	بين المجموعات	1.186	2	.593	1.764	.177	غير دال
	داخل المجموعات	30.585	91	.336			
	المجموع	31.771	93				
العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور	بين المجموعات	2.217	2	1.109	4.183	.018	دال
	داخل المجموعات	24.118	91	.265			
	المجموع	26.335	93				
جميع فقرات الاستبانة	**بين المجموعات**	**1.600**	**2**	**.800**	**3.702**	**.028**	**دال**
	داخل المجموعات	**19.663**	**91**	**.216**			
	المجموع	**21.263**	**93**				

يلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية sig أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المجال الأول والثاني والثالث ، وعليه لا توجد أي فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بهذه

المجالات ، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بفقرات الاستبانة ككل وكذلك المجال الرابع المتعلق بالعلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور .

وللكشف عن طبيعة هذه الفروق قام الباحث باختبار(شيفيه) البعدي للتعرف على اتجاهات هذه الفروق.

جدول (20 – 5)

اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق في درجة الرضا الوظيفي في جميع فقرات الاستبانة وفقا لمتغير عدد سنوات الخدمة

المتغير الأول	المتغير الثاني	الفرق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة
أقل من 5 سنوات (متوسط=3.98)	من 5 –10 سنوات (متوسط=3.64)	0.34	0.037	دال

يتضح من الجدول السابق أن المديرين العاملين لسنوات خدمة أقل من (5 سنوات) لديهم رضا وظيفي يفوق العاملين لسنوات خدمة من (5–10 سنوات) بشكل عام في حين لا توجد أي فروق بين باقي الفئات.

جدول (21 – 5)

اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق في درجة الرضا الوظيفي في المجال الرابع (العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور) وفقاً لمتغير عدد سنوات الخدمة

المتغير الأول	المتغير الثاني	الفرق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة
أقل من 5 سنوات (متوسط= 4.01)	من 5 –10 سنوات (متوسط=3.60)	0.41	0.020	دال

يتضح من الجدول السابق أن المديرين العاملين لسنوات خدمة أقل من (5 سنوات) لديهم رضا وظيفي يفوق العاملين لسنوات خدمة من (5–10 سنوات) فيما يتعلق في المجال الرابع (العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور) في حين لا توجد أي فروق بين باقي الفئات ، في حين أن فئة المديرين العاملين لفترة أكثر من 10 سنوات كان لديهم موقف متوسط بين الفئتين الأخريين وهو ما جعلهم لا يظهرون أي فروق مع أي طرف آخر ، ويمكن تفسير ذلك بأنّ مجالات (أعباء المؤسسة ، والعلاقة مع المعلمين ، والترقيات والحوافز) يشترك فيها جميع المديرين وبنفس الدرجة

رغم اختلاف مدة الخدمة لديهم ، أما فيما يتعلق بمجال (العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور) فيمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المديرين ذوي مدة الخدمة الأقل من (5سنوات) إلى:

1. أنّ هذه الفئة من المديرين حديثة التعيين ؛ مما يجعل لديهم اندفاع نحو العمل ونشاط زائد لإثبات الذات في مجال الطلبة والعمل على تحسين مستواهم السلوكي والتحصيلي .
2. سعي هؤلاء المديرين إلى توطيد العلاقة بأولياء الأمور أكثر من المديرين ذوي مدة الخدمة من (5 – 10 سنوات) ، أما المديرون ذوو مدة الخدمة الأطول من (10 سنوات) فقد ترسخت لديهم قناعة بروتينية العمل فيما يتعلق بالطلاب وأولياء الأمور ، وبحكم مدة خدمتهم الطويلة يكون لديهم المقدرة على التعامل مع كل ظروف العمل وتحسينه .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية جزئياً مع نتائج دراسة (البلادي ، 2011) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً لدرجة الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة بمدينة مكة المكرمة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة وذلك لصالح المديرين الذين خبرتهم من (15) سنة إلى أقل من (20) سنة ، والذين خبرتهم (20) سنة فأكثر على الذين خبرتهم أقل من (5) سنوات ، والذين خبرتهم من (5) سنوات إلى أقل من (10) سنوات ، والذين خبرتهم من (10) سنوات إلى أقل من (15) سنة.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (المخاريز ، 2012)والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا الوظيفي لمديري الدارس الثانوية والإلزامية بمحافظة المفرق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة ، ودراسة (عياد ، 2010) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا الوظيفي لمديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة، ودراسة (البابطين ، 2007) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا الوظيفي لمديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة ، ودراسة (صادق وآخرون ، 2003) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا عن العمل لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام بدولة قطر تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة ، ودراسة(Lombardo , 2005) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس العليا في ولاية (بنسيلفينيا) تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة .

<u>اختبار الفرضية الثامنة</u> والتي تنص على : " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لدرجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ليسانس / بكالوريوس – ماجستير فأعلى)** " .

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار T لعينتين مستقلتين وذلك للتعرف على دلالة الفروق في كل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك الاستبانة ككل.

جدول (22 – 5)

تحليل اختبار T للمقارنة بين تقديرات أفراد العينة حول درجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ليسانس / بكالوريوس – ماجستير فأعلى)

م	المجال	المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية sig	مستوى الدلالة
1	أعباء المؤسسة	بكالوريوس/ليسانس	143	4.06	0.52	1.49	0.07	غير دال
		ماجستير فأكثر	25	3.84	0.75			
2	العلاقة مع المعلمين	بكالوريوس/ليسانس	143	4.09	0.46	1.94	0.03	دال
		ماجستير فأكثر	25	3.76	0.73			
3	الترقيات والحوافز	بكالوريوس/ليسانس	143	3.55	0.56	2.22	0.01	دال
		ماجستير فأكثر	25	3.23	0.62			
4	العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور	بكالوريوس/ليسانس	143	3.86	0.45	1.52	0.07	غير دال
		ماجستير فأكثر	25	3.60	0.73			
	جميع فقرات الاستبانة	**بكالوريوس/ليسانس**	**143**	**3.89**	**0.41**	**1.93**	**0.03**	**دال**
		ماجستير فأكثر	**25**	**3.61**	**0.63**			

يُلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية لجميع فقرات الاستبانة بلغت (0.03) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة حول درجة الرضا الوظيفي بشكل عام تعزى لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح المديرين الحاملين لشهادة بكالوريوس أو ليسانس ، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجالين الثاني والثالث ولصالح المديرين الحاملين لشهادة بكالوريوس أو ليسانس أيضاً ، ويمكن تفسير عدم وجود فروق في مجال أعباء المؤسسة كونها موحدة بين جميع المديرين باختلاف مؤهلاتهم العلمية ، وكذلك في مجال العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور فإنّ بناء علاقة إيجابية معهم هي مطلب أساسي لأي مدير مدرسة بصرف النظر عن مؤهله العلمي ، أما فيما يخص مجال العلاقة مع المعلمين فيمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المديرين حملة البكالوريوس / الليسانس هو شعورهم بأنهم أقرب إلى المعلمين ، وأنهم قد يحتاجون إليهم في بعض الأعمال وتحمل الأعباء معهم ، بينما المديرون حملة الشهادات ماجستير فأعلى قد يصيبهم بعض الغرور

بسبب المؤهل الذي يحملونه ، أمّا في مجال الترقيات والحوافز فيفسر الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المديرين حملة البكالوريوس / الليسانس هو شعورهم بأنهم يحصلون على ما يستحقون وذلك لتساويهم في الرواتب والحوافز مع حملة الشهادات العليا ، ويؤكد ذلك أنَّ المديرين حملة الشهادات ماجستير فأعلى لا يتلقون أي علاوات أو زيادات مقابل المؤهل العلمي .

وتتفق ودراسة (Newby , 1999) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس المتوسطة في ولاية (فيرجينيا) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح المديرين الحاصلين على درجات علمية أقل من ماجستير ودكتوراة .
وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (البلادي ، 2011) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً لدرجة الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة بمدينة مكة المكرمة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح المديرين حملة الدراسات العليا ، و دراسة (عياد ، 2010)والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا الوظيفي لمديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ، ودراسة (الجمالية ، 2008) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً لدرجة الرضا المهني لمديري التعليم الأساسي بمحافظة مسقط تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ، ودراسة (العنزي ، 2001) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا الوظيفي لمديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي .

الإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص على : " **هل توجد علاقة بين درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة ودرجة الرضا الوظيفي لدى مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة ؟** "

وللإجابة على هذا السؤال تم اختبار الفرضية التاسعة والتي تنص على :

" **لا توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة ومتوسط تقديراتهم لدرجة الرضا الوظيفي** " .

تم احتساب معامل الارتباط بيرسون لاختبار الفرضية السابقة حسب التالي :

جدول (23 – 5)

معامل الارتباط بيرسون بين درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة ودرجة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس

معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
0.802	0.000

يلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية تساوي (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وعليه فإنه توجد علاقة ارتباط بين درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة ودرجة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.802) وهي قيمة قوية وعليه توجد علاقة ارتباط طردية قوية بين درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة ودرجة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس ، ويمكن تفسير ذلك بأنه كلما توافرت أبعاد المنظمة المتعلمة ازداد التعاون بين الإدارة والمعلمين ، وبين المعلمين أنفسهم ، وتوطدت العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور ؛ مما يزيد من الرضا الوظيفي لدى المديرين ، ومما يؤكد هذه العلاقة القوية حصول بُعد (العمل الفريقي) في المنظمة المتعلمة ، وبُعد (العلاقة مع المعلمين) في الرضا الوظيفي على المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة وكلاهما يصب في بوتقةٍ واحدة .

❖ **التوصيات**

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإنّ الباحث يوصي بما يلي :

أولاً : توصيات خاصة بزيادة تحقق أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة

1. نشر ثقافة التعلم عن طريق (الدورات التدريبية ، ورش العمل ، .....) .

2. عقد حلقات نقاشية مستمرة ودورية بين العاملين بمشاركة الإدارة العليا .

3. تزويد المدارس بالمستلزمات التي تساهم في إيجاد بيئات تعليمية مناسبة وسليمة داخلها .

4. إشراكُ المعلمين في بناء رؤىً مدرسيةٍ مناسبةٍ وإيجابيةٍ .

5. تفعيلُ أدوارِ المعلمين وحثُّهم على المشاركةِ الإيجابيةِ في أنشطةِ اللجانِ المدرسية .

6. عقدُ ورش عمل للمعلمين حولَ أهميةِ دمجِ وسائل التكنولوجيا الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم.

7. العمل على زيادة الدافعية لدى المعلمين في البحث عن فرص التعلم داخل المدرسة وخارجها.

8. تهيئة الظروف الملائمة للمعلمين لتبادل الخبرات فيما بينهم وزيادة نموهم المهني .

9. إشراك المعلمين في تطوير أفكار وحلول للمشكلات التي تواجههم عن طريق تفعيل البحوث الإجرائية .

10. إتاحة الفرصة للمعلمين للمشاركة في صُنع القرارات في حدود صلاحياتهم .

11. تصميم برامج تدريبية تتلاءم مع احتياجات العاملين .

12. تفعيل برامج توجيه الأقران بين معلمي التخصص الواحد .

13. تطوير المعلمين لقدرتهم ذاتياً في استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة عي عملية التعليم والتعلم.

14. إصدار مجلة فصلية على مستوى المناطق التعليمية تتناول أحدث المستجدات العلمية التي يتم تناولها في المقررات الدراسية.

ثانياً : توصيات خاصة بزيادة الرضا الوظيفي لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة

1. إتاحة الصلاحيات الكافية لمديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة ليتمكنوا من أداء مهامهم .

2. توفير الحوافز المناسبة لمديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لتتناسب مع المهام التي يؤدونها ، ومع مؤهلاتهم العلمية .

3. توفير الأمن الوظيفي لمديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة ليتمكنوا من العمل في جو مريح .

4. زيادة الاهتمام بمبادرة الانضباط والاحترام ودعمها مادياً بالشكل المناسب كي تحقق أهدافها المنشودة .

5. تشجيع العاملين بوضع نظام للمكافآت والحوافز خاصة للمبدعين .

6. تعزيز جسور الثقة والتواصل وتوطيد العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي .

7. عقدُ لقاءاتٍ تربويةٍ دوريةٍ لأولياء الأمور بهدف حثِّهم على متابعة أبنائِهم داخلَ المدارس .

المقترحات:

يُعد مفهوم المنظمة المتعلمة من المفاهيم الإدارية الهامة والحديثة في الميدان التربوي بشكلٍ عام ، وفي الميدان التعليمي بشكلٍ خاص ، ولإلقاء المزيد من الضوء على هذا المفهوم فإنَّ الباحث يقترح العناوين التالية لدراسات مستقبلية :

- مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث والمدارس الحكومية في محافظات غزة (دراسة مقارنة) .
- تصور مقترح لتحويل مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة إلى منظمات متعلمة .
- مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر معلميها وعلاقتها بكفاياتهم التدريسية .
- العلاقة بين درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة ومتغيرات أخرى مثل (نمط القيادة ، المُناخ التنظيمي ، الأداء المهني ، إدارة التغيير ، إدارة المعرفة ، ...) .
- أثر توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة على المستوى التحصيلي للطلبة .
- الكفايات اللازمة لتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة.

المراجع والمصادر

أولاً / المصادر

❖ القرآن الكريم

ثانياً / المراجع العربية:

1- ابن منظور ، محمد بن مكرم (1994) . **لسان العرب** ، المجلد الرابع عشر . بيروت : دار صادر.

2- أبو الكشك ، محمد نايف (2006) . **الإدارة المدرسية المعاصرة** . عمّان : دار جرير للنشر والتوزيع .

3- أبو حشيش ، بسام ومرتجى ، زكي (2011) . مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها . **مجلة الجامعة الإسلامية** ، سلسلة الدراسات الإنسانية ، 19 (2) ، 397 – 438 .

4- أبو خضير ، إيمان (2006). إدارة التعلم التنظيمي في معهد الإدارة العامة بالمملكة العربية السعودية : تصور مقترح لتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة . **أطروحة دكتوراة غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

5- أبو عاذرة ، فريد (2007) . خصائص المنظمة المتعلمة وتأثيرها على أداء مركز التطوير التربوي في الأونروا – غزة . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين .

6- أبو عامر ، آمال (2008) . واقع الجودة الإدارية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الإداريين وسبل تطويره . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

7- الأغا ، إحسان (2000) . **البحث التربوي** . غزة : مطبعة الأمل التجارية.

8- الأغا ، إحسان (2002) . **البحث التربوي** ، ط 4 . الجامعة الإسلامية ، غزة .

9- الأغبري ، عبد الصمد (2002) . الرضا الوظيفي لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية (دراسة ميدانية) . **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية** ، (159) ، 169 – 197 ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت .

10- الألباني ، محمد ناصر الدين (2000) . **صحيح الجامع الصغير وزيادته** ، ج (1) ، ط (3) . الكويت : جمعية إحياء التراث .

11- الأونروا ، دائرة التربية والتعليم (2006) . **برنامج دورة الإدارة المدرسية** . معهد التربية ، عمان .

12- الأونروا ، دائرة التربية والتعليم (2013) . **إحصائيات مركز التطوير التربوي** . غزة .
13- أحمد ، حسن محمد (2007) . الرضا الوظيفي لدى القائم بالاتصال في الصحافة الفلسطينية : دراسة ميدانية في قطاع غزة . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين .
14- البابطين ، عبد الرحمن (2007) . الرضا الوظيفي لمديري مدارس التعليم العام . **مجلة كلية التربية** ، جامعة بنها ، 17 (70) ، 134 – 177 .
15- بدر ، حامد أحمد (1997) . **السلوك التنظيمي** . الكويت : دار القلم للنشر والتوزيع .
16- البديوي ، محمود (2006) . الرضا الوظيفي والقيادة الفعالة . **المجلة الاقتصادية**– النسخة الالكترونية ، ع (4740) .
17- البغدادي ، عادل هادي (2008) . العلاقة بين خصائص المنظمة المتعلمة وجاهزيتها للتغيير – دراسة مقارنة في كليتين من كليات التعليم العالي الخاص ببغداد . **مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية** ، 10 (1) ، 57 – 78 .
18- البغدادي ، عادل والعبادي ، هاشم (2009) . **التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة وعلاقتهما بالمفاهيم الإدارية المعاصرة** . عمّان : مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع .
19- البلادي ، صالح (2011) . الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية .
20- البنا ، شادي (2012) . درجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيلها . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين .
21- توفيق ، عبد الرحمن (2007) . **الإدارة بالمعرفة** ، ط 2 . القاهرة : مركز الخبرات المهنية للإدارة – بميك .
22- تيم ، حسن محمد (1999) . الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، الجامعة الأردنية ، عمّان ، الأردن .
23- جبران ، علي محمد (2011) . المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن. **مجلة الجامعة الإسلامية** ، سلسلة العلوم الإنسانية ، 19 (1) ، 427 – 458 .
24- الجمالية ، فوزية (2008) . ضغوط العمل والحياة وعلاقتها بالرضا المهني لمديري التعليم الأساسي بمحافظة مسقط . **مجلة كلية التربية** ، جامعة الإسكندرية ، 18 (2) ، 161 – 204 .

25- الحارثي ، عبد الله عوض (2009) . المناخ التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الطائف من وجهة نظرهم . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية .

26- حسان ، حسن والعجمي ، محمد (2007) . **الإدارة التربوية** . عمّان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

27- الحواجرة ، كامل محمد (2010) . المنظمة المتعلمة والاستعداد التنظيمي المدرك للتغير الاستراتيجي . **مجلة علوم إنسانية** ، السنة السابعة ، ع 45 ، 1 – 30 .

28- الحواجرة ، كامل محمد (2010) . مفهوم المنظمة المتعلمة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية . **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال** ، 6 (1)، 225 – 230 .

29- الحيدر ، عبد المحسن وبن طالب ، إبراهيم (2005) . الرضا الوظيفي لدى العاملين في القطاع الصحي في مدينة الرياض (بحث ميداني) . **معهد الإدارة العامة للبحوث** ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

30- خضر ، ضحى حيدر (2009) . نحو رؤية جديدة لمؤسسات التعليم العالي " في ضوء مفهوم المنظمة المتعلمة " . **مجلة كلية التربية** ، جامعة المنصورة ، العدد 71 ، الجزء الأول ، 74 – 98 .

31- خيرة ، عيشوش (2011) . التعلم التنظيمي كمدخل لتحسين أداء المؤسسة " دراسة حالة مؤسسة سونطرك " .**رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة تلمسان ، الجزائر .

32- ديري، زاهد محمد (2011). **السلوك التنظيمي**. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

33- ربيع ، هادي مشعان (2006) . **المدير المدرسي الناجح** . عمّان : مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع .

34- الرحاحلة ، عبد الرازق وعزام ، زكريا (2011) . **السلوك التنظيمي في المنظمات** . عمّان : مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع .

35- الرشدان ، يحيى (2011) . المنظمات المتعلمة في عصر العولمة . ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الأول " **منظمات متميزة في بيئة متجددة** " 25 – 27 / 10 / 2011 ، جامعة جدارا ،الأردن .استرجع بتاريخ 17 / 10 / 2012 م .

http://jordants.org/jtsn/index.php/technology/electronics/86-2011-10-26-08-46-10

36- رضوان ، شفيق (1994) . **السلوكية والإدارة** . بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع .

37- الرويلي ، نواف (2002) . الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات مدارس التعليم الحكومي بمنطقة الحدود الشمالية " دراسة ميدانية " . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

38- زايد ، عبد الناصر و بوبشيت ، خالد والمطيري ، ذعار (2009) . المنظمة المتعلمة وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية ، دراسة حالة : القطاعات الرئيسية في الهيئة الملكية بالجبيل . **المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية نحو أداء متميز في القطاع الحكومي** ، نوفمبر 2009 ، الرياض .

39- الزعبي ، مروان طاهر (2011). **الرضا الوظيفي مفهومه، طرق قياسه، تفسير درجاته، وأساليب زيادته في العمل**. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

40- زناتي ، أمل (2004) . تطوير الأداء الإداري بالمدرسة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية في ضوء مدخل التعلم التنظيمي . **رسالة دكتوراة غير منشورة** ، جامعة عين شمس ، جمهورية مصر العربية .

41- السالم ، مؤيد سعيد (2005) . **منظمات التعلم** ، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية : القاهرة .

42- سلطان ، سوزان أكرم وخضر ، ضحى حيدر (2010) . **المؤسسات التربوية كمنظمات متعلمة** . عمّان : دار الفكر ناشرون وموزعون .

43- السلوم ، سعاد (2003) . عوامل ضغوط العمل التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمشرفات الإداريات . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

44- السويدان ، طارق (2002) . **المنظمة المتعلمة** / كيف يتعلم الإنسان ؟ وكيف تتعلم المنظمات ؟ . بيروت : دار ابن حزم .

45- الشرايدة ، سالم تيسير (2010) . **الرضا الوظيفي أطر نظرية و تطبيقيات عملية** . عمان : دار الصفا للنشر والتوزيع .

46- الشريفي ، عباس والصرايرة ، خالد والناظر ، ملك (2012) . درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس . **مجلة العلوم التربوية** ، ع (1) ، 204 – 257 .

47- الشيخ ، سوسن سالم (1997) . دراسة النموذج الإسلامي للرضا الوظيفي " نموذج مقترح " . **المجلة العلمية لكلية التجارة فرع جامعة الأزهر للبنات** ، ع (13) ، 273 – 337 .

48- صادق ، حصة والدرويش ، أنيسة والعماري ، بدرية (2003) . الرضا عن العمل وعلاقته بالرضا عن الاتصال لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام بدولة قطر . **مجلة العلوم التربوية** ، ع (3) ، 19 – 60 .

49- صقر ، هدى (2003) . المنظمة المتعلمة والتحول من الضعف الإداري إلى التميز في إدارة الأداء الإداري للدولة . المؤتمر السنوي العام الرابع في الإدارة " **القيادة الإبداعية لتطوير وتنمية المؤسسات في الوطن العربي** " ، 13 – 16 أكتوبر 2003 . دمشق .

50- طاهر ، فاضل جميل (2011) . تأثير أبعاد التعلم المنظمي في توافر أبعاد المنظمة المتعلمة " دراسة وصفية تحليلية لآراء عينة من العاملين في وزارة التخطيط العراقية " . **مجلة العلوم الاقتصادية** ، 17 (64) ، 118 – 142 .

51- طرخان ، محمد عبد القادر (2005) . **المدرسة كمنظمة للتعلم ، مفهومها ، وأهميتها ، وخصائصها ، وأساليب تطويرها** . عمان : معهد التربية .

52- الطويل ، هاني وعبابنة ، صالح (2009) . **المدرسة المتعلمة مدرسة المستقبل** . عمّان : دار وائل للنشر والتوزيع .

23-عاشور ، أحمد صقر (1982) . **السلوك الإنساني في المنظمات** . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

53- عاشور ، أحمد صقر (1983) . **الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي** . بيروت : دار النهضة العربية للطباعة والنشر .

54- عاشور ، محمد علي (2009) . تصورات المدراء والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد لتطبيق ضوابط (سينج) في المنظمة المتعلمة . **مجلة الساتل** ، 3 (7) ، 115 – 146 .

55- عبابنة ، صالح (2007) . المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة : الواقع والتطلعات . **أطروحة دكتوراة غير منشورة** ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.

56- عبابنة ، صالح (2009) . تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة . **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، 12 (4) ، 145 – 166 .

57- عبابنة ، صالح (2010) . درجة ممارسة العاملين في المدارس العامة في ليبيا للتفكير النظمي من وجهة نظرهم . **مجلة علوم إنسانية** ، السنة السابعة ، ع 45 ، 1 – 19.

58- عباس ، سهيلة محمد (2003) . **إدارة الموارد البشرية " مدخل استراتيجي** " . عمّان : دار وائل للنشر والتوزيع .

59- عبد الباقي ، صلاح الدين محمد (2003) . **السلوك التنظيمي : مدخل تطبيقي معاصر** . الإسكندرية : دار الجامعة الجديدة .

60- عبد الباقي ، صلاح الدين محمد (2004) . **السلوك الفعال في المنظمات**. الإسكندرية : دار الجامعة الجديدة .

61- عبد الخالق ، ناصف (1982) . الرضا الوظيفي وأثره على إنتاجية العمل . **مجلة العلوم الاجتماعية** ، جامعة الكويت ، السنة العاشرة ، ع (3) ، 73 – 106 .

62- عطاري ، عارف وعيسان ، صالحة والعاني ، وجيهة (2007) . **اتجاهات حديثة في التربية** . عمّان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

63- العلي ، عبد الستار وقنديلجي ، عامر والعمري ، غسان (2006) . **المدخل إلى إدارة المعرفة** .عمّان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

64- العمري ، خالد (1992) . مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس في الأردن وعلاقته ببعض خصائصهم الشخصية والوظيفية . **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات** ، 7 (2) ، 11 – 36 .

65- العميان ، محمود سلمان (2005) . **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال** ، ط 3 . عمّان : دار وائل للنشر والتوزيع .

66- العنزي ، عطا الله (2001) . العلاقة بين الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي لمديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية التعليمية . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية .

67- عياد ، أسامة (2010) . درجة الانتماء المهني لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين .

68- الفاعوري ، رفعت عبد الحليم (2008) . المنظمة المتعلمة والإبداع . **المجلة العربية للإدارة** ، 28 (2) ، ك – ن .

69- فلمبان ، إيناس فؤاد (2008) . الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية .

70- فليه، فاروق وعبد المجيد، السيد محمد (2005). **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

71- القاروط ، صادق (2006) . الجدية في العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .

72- القريوتي ، محمد قاسم (1990) . **إدارة الأفراد** : المرشد العلمي في تطبيق الأساليب العلمية في إدارة شؤون العاملين في القطاعين العام والخاص . عمّان : شركة المطابع النموذجية.

73- الكندية ، مياسة بنت عبد الله (2009) . تصور مقترح لتحويل مدارس التعليم ما بعد الأساسي (11- 12) بسلطنة عُمان إلى منظمات متعلمة . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة السلطان قابوس ، مسقط ، عُمان .

74- كيبلر ، كاي (2003) . **تحقيق الرضاء الوظيفي** (ترجمة خالد العامري) . القاهرة : دار الفاروق للنشر والتوزيع . (العمل الأصلي نُشر في عام 1994) .

75- ماهر ، أحمد (2002) . **السلوك التنظيمي " مدخل بناء المهارات "** ، ط (8). الإسكندرية : الدار الجامعية .

76- المخاريز ، لافي صالح (2012) . أثر النط الإداري والجنس وسنوات خبرة المدير وموقع المدرسة على الرضا الوظيفي لمراء المدارس الثانوية والإلزامية بمحافظة المفرق . **مجلة الثقافة والتنمية** ، ع (59) ، 19 – 31 .

77- مرسي ، محمد حسن (2004) . **السلوك التنظيمي في الإدارة التربوية** . الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر .

78- منصور ، مجيد مصطفى (2010) . درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية في فلسطين . **مجلة جامعة الأزهر بغزة** ، سلسلة العلوم الإنسانية ، 12 (1) ، 795 – 838 .

78- المهدي ، ياسر والحربي ، قاسم (2010) . **المدرسة المتعلمة : مدى قدرة مديري المدارس المصرية والسعودية على تحويل مدارسهم إلى منظمات متعلمة " دراسة استكشافية "** . الملخص العربي للدراسة على الانترنت ، استرجع بتاريخ 22/ 10 / 2012 م .http://dryasserhendawy.arabblogs.com.

79- النجار ، نبيل وراغب ، مدحت (1992) . **إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية** . القاهرة : الشركة العربية للنشر والتوزيع .

80 – نجم ، نجم عبود (2005) . **إدارة المعرفة** ، المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات . عمّان : الوراق للنشر والتوزيع .

81-النسور ، أسماء سالم (2010) . أثر خصائص المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي " دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي والبحث الأردنية " . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة الشرق الأوسط ، عمّان ، الأردن .

82-الهدهود ، دلال (1994) . العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي لدى نظار وناظرات مدارس التعليم العام في دولة الكويت . **مجلة كلية التربية** ، جامعة المنصورة ، ع (26) ، 380 – 397 .

83-وزارة التربية والتعليم العالي (2007) . **إحصاءات عن التعليم العام في محافظات غزة** . الإدارة العامة للتخطيط ، غزة .

84-وزارة التخطيط والتعاون الدولي (1997) . **الإصدار الأول** . السلطة الوطنية الفلسطينية ، فلسطين .

85-ياسين ، سعد غالب (2007) . **إدارة المعرفة** " المفاهيم ، النظم ، التقنيات " . عمّان : دار المناهج للنشر والتوزيع .

ثالثاً / المراجع الأجنبية :

1- Abu-Tineh, A. (2003). Exploring the Relationship between the Perceived Leadership Style of Principals and their Practice of the Five Disciplines of Learning Schools. **Unpublished Doctoral Dissertation** , Florida State University , USA**.**

2- Benjamin, Donna (2009) : The Learning Organization : Validation of the DLOQ with School Staff, **. Unpublished Ph.D. Dissertation** , School Psychology , Alfred University .

3- Brandt, Ron (2003) : Is this school a learning organization? 10 ways to tell, **Journal of staff development** . Vol(24), NO (1), 64 - 71 .

4- Brogan, G. (2003). Job satisfaction of Idaho high school principals. **Unpublished doctoral dissertation**, Idaho State University, Pocatello, ID.

5- Brown, S. R. (2009 **) .** JOB SATISFACTION OF HIGH SCHOOL PRINCIPALS IN THE COMMONWEALTH OF VIRGINIA . **Unpublished Doctoral Dissertation** , Virginia Polytechnic Institute and State University ,Blacksburg, Virginia ,USA

6-Can, Niyazi (2011) . Developing activities of learning organizations in primary schools, **African Journal of Business Management,** 5 (15) , 6256-6260 .

7-Cors, Rebecca (2003) : What Is a Learning Organization? Reflections on the Literature and Practitioner Perspectives , **Organizational Learning for Environmental Management**, University of Wisconsin-Madison

8- Dougherty, E.M. (2005). The Relationship Between Professional Learning Communities and Student Achievement in Elementary Schools. **Unpublished Dissertation** at University of La Verne, California, USA.

9- Hishamudin, Md& Saludin, Mohamad&Shuin, Md& Keling Md & Ajis, Md & Nam Roland (2010) : Learning organization elements as determinants of organizational performance of non-profit organizations (NPOs) in Singapore . **International NGO Journal**, Vol 5 (5) , 117-128 .

10-Izham, Mohd & Hamzah, Mohd & Yakop, Fuziah & Nordin, Norazah & Rahman, Saemah (2011) . School as Learning Organization: The Role of Principal's Transformational Leadership in Promoting Teacher Engagement . **World Applied Sciences Journal ,** 14, 58-63 .

11- Garvin, D. (1993). Building Learning Organizations (Electronic Version)**Harvard Business Review**, 71 (4), 78–91.

12- Kapusuzoglu, Saduman (2007) . An Analysis of Changing Roles of School Administrators in Forming a New School Culture in Learning Organizations, **World Applied Sciences Journal ,** 2 **,** 734-740 .

13- Karash, R.(1995). Why a Learning Organization? Navran Associates Newsletter. Retrieved April 8, 2013 , from :http://world.std.com/~rkarash/GW-OL/

14- Kemple, S. (2003).The Extent to Which Teachers and Principals Perceive High school as Learning Organization. **AAT 3080101 DAI-A**.

15-Lashway, L. (1998). Creating a learning organization. **Retrieved April 5, 2013 , from :**http://www.edpsycinteractive.org/files/lrnorg.html

16-León, J.(2008). Systems Thinking: The Key for the Creation of Truly Desired Futures**, International Journal of Reality Therapy**. 27(I)15-20.

17-Lunenburg, Fred & Ornstein, Allan (2012) : **Educational Administration : Concepts and Practices** , USA : Linda Schreiber-Ganster

18- Lombardo , Robert . (2005) . Astudy of job satisfaction among high school principals in Pennsylvania . **Unpublished Doctoral Dissertation** , Seton University , USA .

19- Martinette C. V. (2002) : Learning Organization and Leadership Style . **Lynchburg Fire & EMS Department**, Lynchburg : Virginia .

20- Mann , J.& Tamara ,M.(2007) . Connecticut charter school principals belief about professional learning organization and professional development .**Ph.D.CAPELLA UNIVERSIT** .

21- Matin , Hassan & Jandaghi , Gholamreza & Moini , Boshra (2007) : "Comparing Organizational Learning Rates in Public and Non-Profit Schools in Qom Province of Iran" . **Journal of Applied Quantitative Methods** 2(4), 396-408 .

22-Moilanen, Raili (2001) : Diagnosing tool for learning organizations, **The Learning Organization**, 8(1), 6-20 .

23-Moloi, K.& Grobler, B.& Graveet (2006) : Educators' perceptions of the school as a learning organization in the Vanderbijlpark-North District, South Africa, **South African Journal of Education**, 22(2), 88-94 .

24- Moloi, Kholeka Constance (2010) : How can schools build learning organizations in difficult education contexts? , **South African Journal of Education**, Vol 30, 621-633 .

25- Newby, E.J. (1999) . JOB SATISFACTION of MIDDLE SCHOOL PRINCIPALS in VIRGINIA . **Unpublished Doctoral Dissertation** , Virginia Polytechnic Institute and State University , USA .

26- Pang, K.N. (2005).Transforming Schools into Learning Organizations. **Retrieved December 1, 2012 , from :** http://www.academia.edu/1351377/Issue_No._17

27- Peddler, M. (1995) ." A guide to learning organization" . **Industrial and commercial training** , 27 (4) , 21 – 25 .

28- Roger , F.& Skaalvic , E.(2012) . Principal self-efficacy: relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit . **Social Psychology of Education** , 15 (3), 295-320 .

29- Sangeeta & Jitedra K. (2013). A study of job satisfaction of secondary schools principals NCT DELHI **. Educational Confab,** 2 (2) , 15 – 23 .

30 - Senge, P. (1994). **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization.** New York: Doubleday.

31-Senge, P.M. (2004) : **The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization**, New York, Doubleday.

32- Suwannachin, C. (2003) . Planning for a learning organization in a private vocational school in Thailand . **Retrieved March 25, 2013 , from :**http://elib.uum.edu.my/kip/Record/ukm03288511 .

33- Su-Chao Chang, Ming-Shing Lee. (2007) . A study on relationship among leadership, organizational culture, the operation of learning organization and employees' job satisfaction. **The Learning Organization** , 14 (2) , 155-185.

34- Stemple,J. D. (2004) . JOB SATISFACTION OF HIGH SCHOOL PRINCIPALS IN VIRGINIA . **Unpublished Doctoral Dissertation**, Virginia Polytechnic Institute and State University ,Blacksburg, Virginia ,USA .

35- Taylor , John.(2007) . Job Satisfaction Among High School Assistant Principals in Seven Florida Counties .**Unpublished Doctoral Dissertation** , University of South Florida , USA .

36- Thomas, K. & Allen, S. (2006) . "The learning organization: a meta-analysis of themes in literature" .**Learning Organization**, The, 13 (2),123 – 139.

37-Waskiewicz , Stanley , (1999) . VARIABLES THAT CONTRIBUTE TO JOB SATISFACTION OF SECONDARY SCHOOL ASSISTANT PRINCIPALS . **Unpublished Doctoral Dissertation** , Virginia Polytechnic Institute and State University , USA .

38- Wheelis, V. L. (2005). The relationship between school performance scores and job satisfaction of principals in Louisiana. **Unpublished doctoral dissertation**, Louisiana Tech, Ruston, LA.

الملاحق

ملحق رقم (1)

الاستبانة في صورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة

عمادة الدراسات العليا

كلية التربية

قسم أصول التربية – الإدارة التربوية

السيد / ..... حفظه الله

الموضوع / تحكيم استبانة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان : " **درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها، وعلاقتها برضاهم الوظيفي** " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أصول التربية / الإدارة التربوية، وقد أعد الباحث الاستبانة المرفقة وتتكون من قسمين :

القسم الأول : وقد صمم لقياس درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها في الأبعاد التالية (**التمكن الشخصي – النماذج العقلية – الرؤية المشتركة – العمل الفريقي – التفكير النظمي**) .

القسم الثاني : وقد صمم لقياس درجة الرضا الوظيفي لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة في الأبعاد التالية (**أعباء المؤسسة – العلاقة مع المعلمين – الترقيات والحوافز – العلاقة مع الطلبة والمجتمع المحلي**) .

ونظراً لما تتمتعون به من مكانة تربوية هامة ومرموقة، فإنني أرجو من سيادتكم التكرم بإبداء رأيكم في فقرات الاستبانة، ومدى ملاءمتها للأبعاد المذكورة وذلك بوضع إشارة (√) أمام الفقرة المناسبة وإجراء التعديل اللازم على الفقرة غير المناسبة أو اقتراح الصيغة التي ترونها مناسبة .

شاكراً لكم جهودكم

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير

الباحث

القسم الأول : فقرات المنظمة المتعلمة

الرقم	البُعد وفقراته	ملائمة	غير ملائمة	التعديل إن وجد
أولاً : بُعد التمكن الشخصي				
1	يتقن المعلمون مهارات التدريس اللازمة للمباحث التي يدرسونها .			
2	يوظف المعلمون وسائل التكنولوجيا الحديثة في مجال تخصصاتهم .			
3	يستخدم المعلمون مصادر أخرى للمعرفة غير الكتاب المدرسي في التدريس .			
4	يشارك المعلمون في حضور ورش العمل والندوات التي تساهم في رفع كفاياتهم المهنية .			
5	يواكب المعلمون المستجدات الحديثة في مجالي التعليم والتعلم .			
6	يسعى المعلمون إلى معرفة الجديد في تخصصاتهم العلمية للتمكن منه.			
7	تولي إدارة المدرسة اهتماماً كبيراً في مجال تنمية العاملين مهنياً .			
8	تتوفر الرغبة والدافعية لدى العاملين في البحث عن فرص التعلم داخل وخارج محيط المدرسة.			
9	يتحمل العاملون بالمدرسة أعباء أداء المهمات المعقدة والمتعددة .			
10	يتم تقديم الدعم اللازم للعاملين لمساعدتهم على التعلم المستمر وتطوير كفاياتهم المهنية .			
11	تشجع الإدارة المدرسية العاملين المبدعين في مجال تخصصاتهم .			
ثانياً : بُعد النماذج العقلية				
1	يرحب العاملون بالمناقشات الموجهة للتنمية المهنية المستمرة .			
2	يطرح العاملون القضايا التي تهتم بالعمل دون خوف أو تردد .			

الرقم	البُعد وفقراته	ملائمة	غير ملائمة	التعديل إن وجد
3	يسعى العاملون لمناقشة القضايا والممارسات المتعلقة بالعمل.			
4	تهيئ الإدارة المدرسية مناخاً مناسباً لتقديم آراء متقاربة حول بعض القضايا التربوية.			
5	تسعى الإدارة المدرسية إلى تحديث السياسات والإجراءات المتعلقة بالعمل باستمرار.			
6	تتصف المناقشات بين العاملين بالأمانة والصراحة.			
7	تهدف اجتماعات العاملين إلى تحقيق نتاجات تربوية.			
8	يتم تشجيع وجهات نظر العاملين المتعددة والهادفة.			
9	يقتنع المعلمون في المدرسة بمقدرتهم على تحسين تعلم طلبتهم.			
10	ينجز العاملون المهام الموكلة إليهم بكفاءة عالية .			
ثالثاً : بُعد الرؤية المشتركة				
1	يشارك العاملون في بناء رؤية وأهداف المدرسة .			
2	تركز الرؤية الخاصة بالمدرسة على تعلم الطلبة .			
3	تهدف رؤية المدرسة إلى تحقيق أهداف واقعية.			
4	يدرك جميع العاملين رؤية المدرسة وأهدافها.			
5	يؤمن العاملون بالرؤية التي تساهم في نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها .			
6	يُترك للمعلمين حرية الاختيار عند تنفيذ واجبات العمل			
7	يلتزم العاملون بتنفيذ الأعمال التي تسعى لتحقيق الرؤية .			
8	يلتزم العاملون بتحقيق الشعارات التربوية التي تتبناها المدرسة .			
9	يشارك العاملون في مناقشة الخطط التطويرية للمدرسة مع إدارتهم .			
10	يشترك جميع العاملين في ممارسة السلطة والمسؤولية.			
11	تتم مراجعة الرؤية المدرسية بشكل دائم ومستمر .			

الرقم	البُعد وفقراته	ملائمة	غير ملائمة	التعديل إن وجد
12	يعتبر العاملون أن نجاح المدرسة في مهمتها نجاح للجميع .			
رابعاً : بُعد العمل الفريقي				
1	يسود الجو المدرسي العمل بروح الفريق .			
2	تنتشر روح تبادل الأدوار والمساندة بين أعضاء الفريق المدرسي.			
3	تهتم الإدارة المدرسية بالمبادرات الإبداعية والتطويرية في عمليتي التعليم والتعلم .			
4	تَستخدم الإدارة المدرسية أساليب متنوعة ومشجعة للتواصل مع العاملين.			
5	يتم اختيار فرق العمل بناءً على امتلاكهم مهارات تتلاءم مع طبيعة عملهم.			
6	توجد علاقات تشاركية وعمل جماعي بنَاء بين العاملين .			
7	يُشارك جميع العاملين في اللجان المدرسية بفاعلية .			
8	تنتشر الثقة والاحترام المتبادل بين أعضاء الفريق المدرسي .			
9	تأخذ الإدارة المدرسية بتوصيات فرق العمل .			
10	تتحول الأخطاء التي تصدر عن العاملين كأفراد أو فرق عمل إلى خبرات تعليمية بناءة .			
11	يقدم المعلمون الدعم والمؤازرة والتوجيه المهني المفيد للمعلم الجديد .			
12	يتبادل المعلمون الخبرات والزيارات الصفية باستمرار .			
خامساً : بُعد التفكير النظمي				
1	يَعتبر العاملون المشكلات المدرسية أعراضاً لظروف متنوعة .			
2	يَنظر العاملون إلى المدرسة على أنها مجتمع مصغر من المجتمع المحلي .			

الرقم	البُعد وفقراته	ملائمة	غير ملائمة	التعديل إن وجد
3	يرى المعلمون أن تعلم طلبتهم يتأثر بالظروف المتنوعة في المجتمع .			
4	يمتلك العاملون مهارات عالية لجمع البيانات وتصنيفها وتحديثها .			
5	يُطوّر العاملون مقدرتهم على التعامل بنجاح مع الظروف المتغيرة .			
6	يتم تبصر البيئة الخارجية لإدخال الجديد إلى المدرسة			
7	يشعر كل معلم داخل المدرسة بأنه قائد تربوي في موقعه .			
8	يتم تفويض الصلاحيات للعاملين كونهم قادة تربويين.			
9	يتم تعزيز العاملين عند تقديمهم لإبداع أو حل مبتكر لمشكلة مدرسية.			
10	يُراجع المعلمون تأثير ممارساتهم على أداء الطلبة باستمرار.			
11	تستفيد المدرسة من التصدي للضغوط والمشكلات التي تواجه العاملين في تعزيز عملية التعلم.			

القسم الثاني : الرضا الوظيفي

الرقم	البُعد وفقراته	ملائمة	غير ملائمة	التعديل إن وجد
أولاً : بُعد أعباء المؤسسة				
1	يشعر مدير المدرسة بالراحة أثناء تأديته لعمله .			
2	تتناسب حجم الأعمال التي يقوم بها مدير المدرسة مع قدراته .			
3	يوجد وضوح للمهام والمسؤوليات المنوطة بمدير المدرسة .			
4	توفر الوظيفة فرصة لاستثمار طاقات المدير وإمكاناته .			
5	تتيح الإدارة العليا الصلاحيات الكافية لأداء المدير			

الرقم	البُعد وفقراته	ملائمة	غير ملائمة	التعديل إن وجد
	لمهماته .			
6	يشعر مدير المدرسة بفاعلية الأداء والانجاز عند قيامه بعمله .			
7	تمنح الوظيفة مدير المدرسة مكانة اجتماعية جيدة في المجتمع .			
8	تتيح الوظيفة لمدير المدرسة فرصة الإبداع في عمله.			
9	يشعر مدير المدرسة بالإرهاق من حجم المهام التي يؤديها .			
10	يتوفر لمدير المدرسة الوسائل المعينة على أداء مهامه بسهولة ويسر .			
ثانياً : بُعد العلاقة مع المعلمين				
1	يسود مناخ الاحترام والتقدير بين المدير والمعلمين .			
2	ينظر المعلمون إلى المدير نظرة إيجابية.			
3	يعمل المعلمون مع الإدارة بروح الفريق .			
4	يلتزم المعلمون بالتعليمات الإدارية.			
5	تسعى الإدارة المدرسية إلى تنمية العلاقات الإنسانية الإيجابية مع المعلمين .			
6	تتيح الإدارة المدرسية للمعلمين المشاركة في صنع القرارات .			
7	يُقدّر المعلمون الخدمات التي تقدمها الإدارة لهم .			
8	يؤدي المعلمون المهام الموكلة إليهم بجدية وإخلاص.			
9	تتسم علاقة الإدارة مع المعلمين بالتفاهم والتعاون.			
10	تتيح الوظيفة لمدير المدرسة إقامة علاقات اجتماعية مع المعلمين .			
ثالثاً : بُعد الترقيات والحوافز				
1	يتناسب راتب مدير المدرسة مع حجم العمل الذي يؤديه .			
2	يوفر الراتب لمدير المدرسة فرصاً مناسبة لتأمين			

الرقم	البُعد وفقراته	ملائمة	غير ملائمة	التعديل إن وجد
	مستقبله .			
3	يلبي راتب مدير المدرسة مستوى طموحه .			
4	يوفر الراتب لمدير المدرسة حياة كريمة مريحة .			
5	يشعر مدير المدرسة بالعدالة في الترقيات .			
6	ترتبط الترقيات بالكفاية وفعالية الأداء .			
7	يشعر مدير المدرسة بالأمن الوظيفي في عمله الذي يقوم به .			
8	يشعر مدير المدرسة بأن الزيادة السنوية في الراتب مناسبة .			
9	توفر الوظيفة لمدير المدرسة الحصول على الحوافز المعنوية .			
10	تساعد الوظيفة مدير المدرسة الحصول على فرص التقدم والترقية في العمل .			
11	تقدم تسهيلات لمدير المدرسة للحصول على مؤهل علمي أعلى .			
رابعاً : بُعد العلاقة مع الطلبة والمجتمع المحلي				
1	تتسم اتجاهات الطلبة نحو الإدارة بالإيجابية.			
2	يلتزم الطلبة بتنفيذ التعليمات المدرسية .			
3	يتميز سلوك الطلبة داخل المدرسة بالسوي.			
4	يوجد لدى الطلبة رغبة في التعلم.			
5	يتحسن مستوى تحصيل الطلبة تدريجياً.			
6	يُتابع أولياء الأمور تحصيل أبنائهم.			
7	يتفهم أولياء الأمور ضرورة العلاقة الايجابية بين المدرسة والأسرة .			
8	تساهم مؤسسات المجتمع المحلي في أنشطة المدرسة			
9	يتعاون المجتمع المحلي مع المدرسة في معالجة مشكلات الطلبة .			
10	يساهم أولياء الأمور في سد احتياجات المدرسة .			

ملحق رقم (2)

الاستبانة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة

عمادة الدراسات العليا

كلية التربية

قسم أصول التربية – الإدارة التربوية

استبيان

موجه للسادة / مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة

السيد/ة مدير/ة المدرسة ..... المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يشرفني أن أضع بين أيديكم هذا الاستبيان كأداة رئيسة لجمع البيانات المتعلقة بدراسة ميدانية للحصول على درجة الماجستير في أصول التربية / الإدارة التربوية وهي بعنوان :

" **درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها، وعلاقتها برضاهم الوظيفي** "

يتكون هذا الاستبيان من قسمين :

القسم الأول : وقد صمم لقياس درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها ويتكون من (35) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي : **(التمكن الشخصي – النماذج العقلية – الرؤية المشتركة – العمل الفريقي – التفكير النظمي).**

القسم الثاني : وقد صمم لقياس درجة الرضا الوظيفي لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة ويتكون من (28) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي : **(أعباء المؤسسة – العلاقة مع المعلمين – الترقيات والحوافز – العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور) .**

لذا أرجو التكرم بقراءة كل فقرة ، وتحديد درجة موافقتك وذلك بوضع إشارة (√) في العمود المناسب أمامها.

كلنا أمل في إجابتكم عن فقرات الاستبيان بدقة وموضوعية علماً بأن البيانات التي ستدلي بها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

شاكراً لكم جهودكم

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير

الباحث

البيانات الأولية

يُرجى وضع إشارة (√) في المربع المقابل للعبارة الدّالة :

1. **الجنس** :ذكر أنثى ☐ ☐
2. **مستوى المدرسة** :ابتدائي إعدادي ☐ ☐
3. **المؤهل العلمي** :بكالوريوس / ليسانس ماجستير ☐ فأعلى ☐
4. **عدد سنوات الخدمة كمدير مدرسة** :أقل من 5 سنوات ☐ من 5- 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

القسم الأول :"**درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها** "

المنظمة المتعلمة ويعرفها الباحث إجرائياً : " المدرسة التي تتعلم وتشجع التعلم باستمرار، لجميع العاملين فيها والعمل على رفع كفاياتهم ، وكذلك الطلاب من خلال العمل الفريقي ، وتشجيع التعاون والحوار ، ودعم الإبداع والتطوير المستمر ، بحيث يتم تحقيق أهداف المدرسة بكفاءة وفعالية " .

الرقم	**المجال الأول : التمكن الشخصي** ويقصد به : " المستوى العالي من الإتقان العلمي والاحتراف المهني المتخصص لجميع العاملين بالمدرسة " .	**درجة التوافر**				
		مرتفعة جدا	**مرتفعة**	**متوسطة**	**منخفضة**	**منخفضة جدا**
1	يتقن المعلمون مهارات التدريس اللازمة للمباحث التي يدرسونها .					
2	يدمج المعلمون وسائل التكنولوجيا الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم.					
3	يشارك المعلمون في حضور ورش العمل والندوات المخصصة لرفع كفاياتهم المهنية .					
4	يبادر المعلمون إلى تحمل الأعباء .					
5	يسعى المعلمون إلى معرفة الجديد في تخصصاتهم العلمية للتمكن منها.					
6	يواكب المعلمون المستجدات الحديثة في مجالي التعليم والتعلم .					
7	تتوفر الرغبة والدافعية لدى المعلمين في البحث عن فرص التعلم داخل المدرسة وخارجها .					
الرقم	**المجال الثاني : النماذج العقلية** ويقصد به : " مجموعة الافتراضات والتعميمات والصور التي يحملها أفراد المدرسة نحو أنفسهم وطلبتهم ومهنتهم ، وتؤثر إيجاباً أو سلباً على ممارساتهم المدرسية " .	**درجة التوافر**				
		مرتفعة جدا	**مرتفعة**	**متوسطة**	**منخفضة**	**منخفضة جدا**
1	يرحب العاملون بالمناقشات الموجهة للتنمية المهنية المستمرة .					
2	يطرح العاملون القضايا التي تهتم بالعمل دون تردد .					
3	يقتنع المعلمون في المدرسة بمقدرتهم على تحسين تعلم طلبتهم .					
4	تتصف المناقشات بين العاملين بالأمانة والصراحة .					

5	تهدف اجتماعات العاملين إلى تحقيق تعلم متبادل .					
6	يتم تشجيع وجهات نظر المعلمين المتعددة والمنتمية .					
7	ينجز المعلمون المهام الموكلة إليهم بكفاءة وفعالية في الوقت المحدد .					
الرقم	**المجال الثالث : الرؤية المشتركة** ويقصد به : " الصورة الجماعية التي يتبناها العاملون لما ستكون عليه المدرسة في المستقبل " .	**درجة التوافر**				
		مرتفعة جدا	**مرتفعة**	**متوسطة**	**منخفضة**	**منخفضة جدا**
1	يشارك المعلمون في بناء رؤية محددة للمدرسة .					
2	تنطلق رؤية المدرسة من منظومة القيم المشتركة للمدرسة والمجتمع .					
3	تهدف رؤية المدرسة إلى توجيه جهود العاملين نحو المستقبل.					
4	يتعرف جميع المعلمين أهمية رؤية المدرسة في تحقيق النجاح المطلوب.					
5	يلتزم المعلمون بتنفيذ الأهداف التي تسعى لتحقيق الرؤية .					
6	يشارك المعلمون في مناقشة الخطط التطويرية للمدرسة مع إدارتهم .					
7	تتم مراجعة الرؤية المدرسية بشكل دائم ومستمر .					
الرقم	**المجال الرابع : العمل الفريقي** ويقصد به : " عملية سعي العاملين على نشر المعارف والمهارات والقيم فيما بينهم ، واقتناص المعرفة من البيئة الخارجية وتوزيعها على الجميع " .	**درجة التوافر**				
		مرتفعة جدا	**مرتفعة**	**متوسطة**	**منخفضة**	**منخفضة جدا**
1	تعمل المدرسة بروح الفريق .					
2	يتم اختيار فرق العمل بناءً على امتلاكهم مهارات تلائم عملهم .					
3	تَستخدم الإدارة المدرسية أساليب متنوعة ومشجعة للتواصل بين المعلمين.					
4	يُشارك المعلمون في اللجان المدرسية بفاعلية.					
5	تأخذ الإدارة المدرسية بتوصيات فرق العمل .					
6	يتبادل المعلمون الخبرات من خلال (اللقاءات –الزيارات الصفية – الندوات – ورش العمل) باستمرار .					
7	يقدم المعلمون العون للمعلمين الجدد والبدلاء .					
الرقم	**المجال الخامس : التفكير النظمي** ويقصد به : " مقدرة العاملين بالمدرسة على فهم العلاقات الشبكية التي تشكل الممارسات التربوية من خلال مجموعة العوامل المدرسية والاجتماعية والثقافية وتفاعلاتها الدينامية " .	**درجة التوافر**				
		مرتفعة جدا	**مرتفعة**	**متوسطة**	**منخفضة**	**منخفضة جدا**
1	يَنظر المعلمون إلى المدرسة على أنها مجتمع مصغر من المجتمع المحلي .					
2	يرى المعلمون أن تعلم طلبتهم يتأثر بالظروف المتنوعة في المجتمع .					
3	يستخدم المعلمون الأساليب العلمية في حل المشكلات .					
4	يُطوّر المعلمون مقدرتهم على التعامل بنجاح مع الظروف المتغيرة .					

5	يشعر كل معلم داخل المدرسة بأنه قائد تربوي في موقعه .					
6	يقدم المعلمون أفكاراً وحلولاً مبدعة للمشكلات المدرسية .					
7	يُراجع المعلمون تأثير ممارساتهم على أداء الطلبة باستمرار .					

القسم الثاني :درجة الرضا الوظيفي لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة

الرضا الوظيفي ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه : " الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة من مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة على مقياس الرضا الوظيفي المستخدم في هذه الدراسة"

الرقم	**المجال الأول : أعباء المؤسسة** ويقصد به : " تحمل مدير المدرسة لأعباء المؤسسة من مهام إدارية وفنية ومسؤوليات أخرى ، وشعوره بالإرهاق منها ، وتوفير فرص للإبداع وحصوله على مكانة اجتماعية نتيجة قيامه بعمله " .	**الدرجة**				
		مرتفعة جدا	**مرتفعة**	**متوسطة**	**منخفضة**	**منخفضة جدا**
1	أشعر بالراحة أثناء تأديتي لعملي .					
2	تتناسب حجم الأعمال التي أقوم بها مع قدراتي .					
3	يوفر لي العمل فرصة لاستثمار طاقاتي وإمكاناتي .					
4	تتيح الإدارة العليا الصلاحيات الكافية لأداء مهماتي .					
5	أشعر بفاعلية الأداء والانجاز عند قيامي بعملي.					
6	يمنحني العمل مكانة اجتماعية جيدة في المجتمع.					
7	تتيح الوظيفة لي فرصة الإبداع في عملي .					
الرقم	**المجال الثاني : العلاقة مع المعلمين** ويقصد به : " تفاعل مدير المدرسة مع المعلمين وارتباطه بعلاقة ودية معهم ، وتعزيز مكانته الاجتماعية بينهم " .	**الدرجة**				
		مرتفعة جدا	**مرتفعة**	**متوسطة**	**منخفضة**	**منخفضة جدا**
1	يسود مناخ الاحترام والتقدير بين المدير والمعلمين .					
2	يلتزم المعلمون بتعليمات إدارة المدرسة .					
3	يعمل المعلمون مع الإدارة بروح الفريق .					
4	يسعى المعلمون إلى تنمية العلاقات الإيجابية مع مدير المدرسة .					
5	يشارك المعلمون في صنع القرارات .					

6	يُقدّر المعلمون الخدمات التي تقدمها الإدارة المدرسية لهم .					
7	يؤدي المعلمون المهام الموكلة إليهم بإخلاص .					
الرقم	**المجال الثالث : الترقيات والحوافز** ويقصد به : " حصول مدير المدرسة على ترقيات وحوافز مادية ومعنوية تؤدي إلى تغير إيجابي في سلوكه وأدائه تجاه وظيفته " .	**الدرجة**				
		مرتفعة جدا	**مرتفعة**	**متوسطة**	**منخفضة**	**منخفضة جدا**
1	يتناسب راتبي مع حجم العمل الذي أؤديه .					
2	يوفر راتبي فرصاً مناسبة لتأمين مستقبلي .					
3	أشعر بأن أفكاري موضع تقدير لدى المسؤولين.					
4	توفر لي الوظيفة فرصة الحصول على الحوافز المعنوية (كُتب شكر ، شهادات تقدير ، ...).					
5	تتصف معايير الترقية في وكالة الغوث بالوضوح					
6	أشعر بالأمن الوظيفي في عملي الذي أقوم به .					
7	أنال التقدير السنوي المناسب لأدائي .					
الرقم	**المجال الرابع : العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور** ويقصد به : " علاقة مدير المدرسة مع الطلبة وسلوكهم ورغبتهم في التعلم ، ومدى تفاعل أولياء الأمور وعلاقتهم مع المدرسة " .	**الدرجة**				
		مرتفعة جدا	**مرتفعة**	**متوسطة**	**منخفضة**	**منخفضة جدا**
1	أتواصل مع جماعة البرلمان الطلابي بشكل دائم ومفتوح .					
2	يلتزم الطلبة بتنفيذ التعليمات المدرسية .					
3	يلتزم الطلبة بقواعد السلوك وتعليمات الانضباط والاحترام .					
4	أُطلع أولياء الأمور على رؤية ورسالة المدرسة وما قد يصاحبها من تغيرات .					
5	يُتابع أولياء الأمور تحصيل أبنائهم من خلال الزيارات المتكررة للمدرسة .					
6	أجتمع بالمجلس المدرسي بشكل دوري للتباحث في الأمور الخاصة بالمدرسة .					
7	يشارك أولياء الأمور في المناسبات المدرسية المختلفة (اجتماعات – ندوات – احتفالات) .					

ملحق رقم (3)

كشف بأسماء السادة المحكمين

الرقم	الاسم	مكان العمل
1	د. صالح أمين عبابنة	جامعة 7 أكتوبر – ليبيا
2	د. عبد الرحمن البابطين	جامعة الملك سعود – المملكة العربية السعودية
3	أ.د. فؤاد علي العاجز	الجامعة الإسلامية
4	د. محمد عثمان الأغا	الجامعة الإسلامية
5	د. سليمان المزين	الجامعة الإسلامية
6	د. فايز كمال شلدان	الجامعة الإسلامية
7	د. إياد الدجني	الجامعة الإسلامية
8	د. محمود الحمضيات	وكالة الغوث الدولية
9	د. نايف العطار	وكالة الغوث الدولية
10	أ. ناصر أبو شقير	وكالة الغوث الدولية
11	د. محمد أبو شقير	وزارة التربية والتعليم العالي
12	د. مروان سليم الأغا	جامعة الأزهر
13	د. محمد هاشم أغا	جامعة الأزهر
14	أ.د. صلاح حماد	جامعة الأقصى
15	د. رائد الحجار	جامعة الأقصى
16	د. محمود خلف الله	جامعة الأقصى
17	د. حسين أبو جزر	جامعة الأقصى
18	د. رندة شرير	جامعة الأقصى
19	د. رأفت العوضي	جامعة القدس المفتوحة
20	أ. نضال المصري	جامعة القدس المفتوحة
21	أ. محمد أحمد الأغا	جامعة القدس المفتوحة

ملحق رقم (4)

كتاب تسهيل مهمة الباحث

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا

هاتف داخلي: 1150

الرقم ..... ج س غ/35/ Ref .....
التاريخ ..... 2013/05/12م Date .....

الأخ الدكتور/ محمود الحمضيات حفظه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالب ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالب/ **محمد ابراهيم خليل أبوزيد**، برقم جامعي **120110258** المسجل في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص **أصول التربية – الإدارة التربوية**، وذلك بهدف تطبيق أدوات دراسته والحصول علي المعلومات التي تساعده في إعداد دراسته للماجستير والتي بعنوان

درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها، وعلاقتها برضاهم الوظيفي

والله ولي التوفيق،،،

عميـــد الدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

صورة إلى:-
- الملف.

ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف +970 (8) 286 0700 Tel: فاكس +970 (8) 286 0800 Fax: P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

ملحق رقم (5)

الخطة المدرسية الإجرائية للعام الدراسي 2012 / 2013

مدرسة ذكور بني سهيلا الإعدادية " أ " للاجئين

المقدمة /الخلفية

1- التحصيل الدراسي

أولاً : نظرة شمولية :

حققت المدرسة في العام 2012/2011م الترتيب الأول على مدارس الذكور في المنطقة الشرقية وبمتوسط درجات بلغ ***49.78 من 80*** وبتقدم مقداره **2.02** درجة عن العام الماضي ، كما حققت المدرسة تقدماً مهماً على مستوى خان يونس بحصولها على الترتيب الرابع من أصل أحد عشر مدرسة إعدادية ذكور ، وبمقارنة نتائج تحصيل المدرسة بنتائج مدارس القطاع الإعدادية نجد ترتيب المدرسة هو 28 من 55 مدرسة . وهذا يشكل فخراً لإدارة المدرسة والعاملين فيها، ومن دراسة تحليلية للنتائج في جميع المباحث يتكشف حاجتنا للتركيز على ما يلي:

المرحلة الابتدائية (لغة عربية ، لغة إنجليزية ، الرياضيات و الاجتماعيات)

المرحلة الإعدادية (اللغة الإنجليزية ،العلوم ، الرياضيات)

ثانياً: نظرة تفصيلية:

فيما يلي شرح تفصيلي للواقع في مجال التحصيل .

في الرياضيات/

ضعف في امتلاك وحفظ الحقائق الأساسية في الضرب لدى طلاب الرابع والخامس.

ضعف في التمكن من الأعداد الصحيحة والعمليات عليها في الصف السابع .

ضعف في مهارة تحليل العبارة التربيعية للصف الثامن .

ضعف في التعامل مع أسئلة الاختيار من متعدد خصوصاً في المرحلة الابتدائية .

في اللغة الإنجليزية /

ضعف في الكتابة hand writing وفي الإملاء dictation

في العلوم /يرجع ضعف التحصيل في العلوم في المرحلتين الابتدائية والإعدادية إلى نظرية الطرق التي يتبعها المعلمون في التدريس ونقص التجارب والعروض العملية ، كما يعاني الطلاب في مهارة تفسير الظواهر العلمية .

في اللغة العربية/يوجد ضعف واضح في مهارات الكتابة والخط والقراءة في جميع المراحل وضعف في تحليل الصور البلاغية في المرحلة الإعدادية.

في الاجتماعيات يعاني طلاب المرحلة الابتدائية من ضعف في التعامل مع الخرائط الجغرافية رسماً وقراءة .

2. الانضباط والاحترام

. قطعت المدرسة شوطاً جيداً فيما يخص الانضباط والاحترام، ومازال لدينا مشوار طويل خصوصاً فيما يخص بعض الممارسات مثل تعزيز مشاركة المعلمين وأولياء الأمور في أنشطة المبادرة، وفي علاقة الطلاب ببعضهم والتزامهم بالقوانين وسيكون لنا خطة خاصة لأنشطة الاحترام والانضباط.

3. المدرسة والمجتمع

ـ تلقت المدرسة دعماً جيداً من المجتمع المحلي من خلال مجلس آباء واع ومتفهم ، ومشاركة جيدة في الأنشطة المدرسية ، ولكن مازلنا بحاجة لزيارات أولياء الأمور المخططة ومشاركتهم في متابعة تحصيل أبنائهم .

4. كفايات المعلمين العامة

قامت المدرسة برصد حاجات المعلمين المهنية في عشر كفايات وتبين وجود حاجات ملحة لرفع كفايات مجموعة كبيرة من المعلمين في

(توظيف بدائل العقاب البدني . استخدام السبورة الذكية . بناء الاختبارات التحصيلية . التعامل مع الانترنت . استخدام الحاسوب وورد + p.p)

مواطن القوة الرئيسة

ـ طاقم تدريسي منتم في معظمه للمهنة وبه كفاءات تصلح لقيادة التدريب الداخلي، وبذل ويبذل جهداً طيباً نحو التغيير .

. إدارة مدرسية تعرف معنى وأهمية التخطيط وتجيد توزيع الأدوار وجمع الناس على الهدف .

. مجلس مدرسي متفهم وداعم يشارك فيه رجال من المجتمع يمثلون الصفوة المستعدة للتطوع .

مواطن الضعف الرئيسة

. طلاب يأتون ضعفاء من المدارس المشتركة المصدرة لهم وهذا العام زاد عدد شعب الرابع ليصل إلى تسع شعب وهي الحلقة الأضعف .

. بعض المعلمين بحاجة إلى جهد جبار لتطوير أدائهم .

. ضعف الحالة الاقتصادية والثقافية للبيئة المحيطة .

. بناء مدرسي تنقصه المرافق والساحات والإمكانات التشغيلية ، ويعج بأعداد ضخمة من الطلاب (1485 طالباً) .

<u>الأولويات والأهداف</u>

<u>1. الأولويات :</u>

1) حاجة طلاب المرحلة الابتدائية لتحسين مستوى تعلم مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية
2) حاجة طلاب التاسع والثامن والسابع إلى إتقان مهارة تحليل الصور البلاغية وتفسيرها .
3) حاجة معلمي العلوم في المدرسة لتحسين استخدام الوسيلة التعليمية والتجارب العملية .
4) حاجة طلاب السابع إلى إتقان التعامل مع الأعداد الصحيحة والعمليات عليها في الرياضيات .
5) حاجة طلاب الرابع والخامس لإتقان وحفظ حقائق الضرب والقسمة الأساسية الرياضيات .
6) حاجة طلاب الرابع والخامس والسادس إلى التعامل الصحيح مع أسئلة الاختيار من متعدد في الرياضيات .
7) حاجة معلمي اللغة الإنجليزية لرفع كفاياتهم في تدريس مهارة الكتابة والإملاء .(طلاب لا يكتبون).
8) حاجة المدرسة للاستمرار في أنشطة مبادرة الاحترام والانضباط في .(خطة خاصة)
9) حاجة معلمي المدرسة للتدرب على مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات .
10) حاجة المدرسة إلى إنشاء مكتبة متكاملة .

<u>2. الأهداف</u>

انطلاقاً من الحاجات التي تشعر المدرسة بأولويتها تضع المدرسة الأهداف التالية للعام الدراسي الحالي 2012 .2013م (الأهداف التسعة الأولى ستشكل قوام الخطة الأساسية ، والأهداف الأخرى سترد في الخطة التنفيذية) .

1) تحسين تعلم طلاب المرحلة الابتدائية لمهارات القراءة والكتابة (القراءة الجهرية المعبرة . تجويد الخط العربي)
2) تحسين تعلم طلاب التاسع والثامن والسابع لتحليل الصور البلاغية في القراءة والنصوص .
3) رفع كفاية معلمي العلوم في توظيف الوسيلة التعليمية والتجارب العملية .
4) تحسين تعلم الطلاب لمهارة تفسير الظواهر العلمية .
5) تحسين تعلم طلاب الصف السابع لوحدة الأعداد الصحيحة والعمليات عليها .
6) تحسين تعلم طلاب الصف الثامن لتحليل العبارة التربيعية .
7) تحسين امتلاك طلاب الرابع والخامس للحقائق الأساسية في الضرب والقسمة .
8) تحسين تعامل طلاب الصف الرابع والخامس والسادس مع أسئلة الاختيار من متعدد في الرياضيات.

9) رفع كفاية معلمي اللغة الإنجليزية في توظيف تقنيات تجويد الخط والإملاء لدى طلاب المدرسة.
10) إكساب المعلمين مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات .
11) إكساب المعلمين مهارة إعداد الاختبارات التحصيلية والخطط العلاجية .
12) إنشاء مكتبة مدرسية مطابقة للمواصفات .

ملاحظة أهداف وخطة خاصة بأنشطة مبادرة الاحترام والانضباط .

خطة العمل

م	الأهداف	الأنشطة الرئيسة
.1	تحسين تعلم طلاب المرحلة الابتدائية لمهارات القراءة والكتابة (القراءة الجهرية المعبرة . تجويد الخط العربي)	1. تخطيط وتنفيذ وتقويم ورشة عمل لجميع معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية حول القراءة الجهرية
		2. تخطيط وتنفيذ وتقويم درس تدريبي لتأكيد التدريب في الورشة السابقة (1)
		3. تخطيط وتنفيذ وتقويم ورشة عمل لجميع معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية حول تدريس الخط.
		4. تخطيط وتنفيذ وتقويم درس تدريبي لتأكيد التدريب في الورشة السابقة (3)
		5. " اختبارات قصيرة من إعداد وتنفيذ وتحليل الإدارة المدرسية تركز على مهارات القراءة والخط . 6. تنظيم حملة لتحسين القراءة والخط وتقويم أثرها يشارك فيها الأهالي.
.2	**تحسين تعلم طلاب التاسع والثامن والسابع لتحليل الصور البلاغية في القراءة والنصوص .**	1. تخطيط وتنفيذ وتقويم ورشة عمل لجميع معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية حول التذوق الفني في دروس النصوص .
		2. تخطيط وتنفيذ وتقويم درس تدريبي لتأكيد التدريب في الورشة السابقة
		3. إعداد وتنفيذ وتقويم مادة إثرائية حول الصور البلاغية في دروس الفصل الثاني

3.	رفع كفاية معلمي العلوم في توظيف الوسيلة التعليمية والتجارب العملية .	1. تخطيط وتنفيذ وتقويم ورشة عمل لمعلمي العلوم حول الوسيلة التعليمية والتجارب العلمية
		2. إعداد وتنفيذ وتقويم درس تدريبي حول مهارة توظيف الوسيلة والتجربة العلمية .
		3.إعداد وتوزيع دليل الوسيلة التعليمية في أنشطة العلوم للفصل الدراسي الثاني في جميع المراحل.

4.	**تحسين تعلم الطلاب لمهارة تفسير الظواهر العلمية .**	1. تصميم وتنفيذ وتقويم ورشة عمل لمعلمي العلوم حول أسئلة التفسير إعدادها وتنفيذها وتقويمها
		2. إعداد وتوزيع وتقويم أثر مادة إثرائية في أسئلة التفسير في وحدتين من وحدات المبحث لكل مرحلة .

5.	تحسين تعلم طلاب الصف السابع لوحدة الأعداد الصحيحة والعمليات عليها	1.تخطيط وتنفيذ وتقويم لقاء تربوي لمعلمي الرياضيات في السابع حول تدريس الموضوع .
		2. إعداد وتوزيع مادة إثرائية حول الأعداد الصحيحة والعمليات عليها في الصف السابع .
		3. إعداد وتنفيذ وتقويم وتحليل اختبار تحصيلي لقياس التمكن من الموضوع .

6.	تحسين تعلم طلاب الصف الثامن لتحليل العبارة التربيعية	1.تخطيط وتنفيذ وتقويم لقاء تربوي لمعلمي الرياضيات في الثامن حول تدريس الموضوع (العبارة التربيعية).
		2. إعداد وتوزيع وتقويم أثر مادة إثرائية حول الموضوع .
		3. إعداد وتنفيذ وتقويم درس تدريبي حول تدريس تحليل العبارة التربيعية .
		4. إعداد وتنفيذ وتقويم وتحليل اختبار تحصيلي لقياس التمكن من الموضوع .

7.	**تحسين امتلاك طلاب الرابع والخامس للحقائق الأساسية في الضرب والقسمة**	1.تخطيط وتنفيذ وتقويم لقاء تربوي لمعلمي الرياضيات في الرابع والخامس حول تدريس(حقائق الضرب والقسمة)
		2. إطلاق حملة باسم أنا أحفظ الحقائق الأساسية أضرب وأقسم

.8	تحسين تعامل طلاب الصف الرابع والخامس والسادس مع أسئلة الاختيار من متعدد في الرياضيات..	1.تخطيط وتنفيذ وتقويم لقاء تربوي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية حول(الأسئلة الموضوعية)
		2. إعداد وتوزيع وتقويم أثر مادة إثرائية في الأسئلة الموضوعية لوحدة في الفصل الأول وأخرى في الفصل الثاني
		3. إعداد وتنفيذ وتقويم وتحليل اختبار تحصيلي لقياس التمكن من التعامل مع الأسئلة الموضوعية.

.9	**رفع كفاية معلمي اللغة الإنجليزية في توظيف تقنيات تجويد الخط والإملاء لدى طلاب المدرسة .**	1.تخطيط وتنفيذ وتقويم لقاء تربوي لمعلمي اللغة الإنجليزية حول(hand writing &dictation)
		2.تخطيط وتنفيذ وتقويم درس تدريبي حول المهارتين
		3. تخطيط وتنفيذ حملة أنا أكتب وبخط جيد في اللغة الإنجليزية .

<u>الموارد والمصادر</u>

النشاط	***الموارد اللازمة***	***مصادرها***
(1.1)	قائد للورشة والتدريب	مشرف المادة
(2.1)	لوازم الدرس التدريبي	لجنة اللغة العربية
(3.1)	قائد للورشة والتدريب	مشرف المادة
(4.1)	لوازم الدرس التدريبي	لجنة اللغة العربية
(5.1)	الحاسوب / ماكنة التصوير ولوازمها	المدرسة
(6.1)	حوافز ومطبوعات وضيافة للقاءات مع الأهالي	المدرسة

النشاط	***الموارد اللازمة***	***مصادرها***
(1.2)	قائد للورشة والتدريب	المدرسة (المعلم حاتم فارس)
(2.2)	لوازم الدروس التدريبية	لجنة اللغة العربية
(3.2)	الحاسوب / ماكنة التصوير ولوازمها	المدرسة

النشاط	الموارد اللازمة	مصادرها
(1.3)	مواد تدريبية للورشة	مشرف العلوم أ. اسماعيل كلاب
(2.3)	لوازم الدروس التدريبية	المدرسة
(3.3)	الحاسوب / ماكنة التصوير ولوازمها	المدرسة

النشاط	الموارد اللازمة	مصادرها
(1.4)	مواد تدريبية للورشة	مشرف العلوم أ. اسماعيل كلاب
(2.4)	الحاسوب / ماكنة التصوير ولوازمها	المدرسة

النشاط	الموارد اللازمة	مصادرها
(1.5)	لوازم اللقاء التربوي	مشرف الرياضيات د. يحي ماضي
(2.5)	الحاسوب / ماكنة التصوير (مصدر مالي)	المدرسة
(3.5)	اختبارات	المدرسة

النشاط	الموارد اللازمة	مصادرها
(1.6)	لوازم اللقاء التربوي	مشرف الرياضيات د. يحي ماضي
(2.6)	الحاسوب / ماكنة التصوير (مصدر مالي)	المدرسة
(3.6)	لوازم الدرس التدريبي	المدرسة
(4.6)	اختبارات	المدرسة

النشاط	الموارد اللازمة	مصادرها
(1.7)	لوازم اللقاء التربوي	مشرف المادة د. يحيى ماضي
(2.7)	حوافز ومواد مطبوعة (مصدر مالي)	المدرسة

النشاط	الموارد اللازمة	مصادرها
(1.8)	لوازم اللقاء التربوي	مشرف المادة أ. نبيل الحج
(2.8)	حوافز ومواد مطبوعة (مصدر مالي)	المدرسة
(3.8)	دفاتر وجوائز للطلاب	المدرسة

النشاط	الموارد اللازمة	مصادرها
(1.9)	لوازم اللقاء التربوي	مشرف المادة د. يحيى ماضي
(2.9)	لوازم الدرس التدريبي	المدرسة
(3.9)	اختبارات	المدرسة

الصعوبات والمعوقات

الصعوبات / المعوقات	الأبدال والحلول
طلاب في الصف الرابع للمرة الأولى وهم الحلقة الأضعف على مستوى القطاع	برامج وحملات للارتقاء بالمهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات
ثلاث معلمين يومي في تخصص واحد هو العلوم وواحد في التربية الإسلامية	برنامج تنمية مهنية خاص بالمعلمين الجدد
مدير مساعد واحد	المزيد من التفويض للعاملين
ثقافة العنف السائدة في البيئة الموجودة فيها المدرسة	الصبر والصبر والتركيز على القيم والنمذجة
عدم وجود مكتبة مدرسية	مشاريع تحسينية للبناء والبيئة المدرسية
ضعف أداء السكرتير في التعامل مع برامج الأفس	إلحاقه بالتدريب
انشغال المشرفين	قيادة الأنشطة بالجهود الذاتية
تواجد طلاب التاسع مع طلاب الرابع يشكل هاجساً للمدرسة	الرقابة وإجراءات إدارية خاصة
طلاب الرابع من عبسان صغار والمسافة التي يقطعوها كبيرة ونتوقع تأخر وصولهم	التعاقد مع وسيلة مواصلات رخيصة لنقلهم
نقل طلاب في منتصف العام الدراسي للقرارة	التنظيم والاستعداد المسبق