تصور مقترح لتحويل جامعة الأزهر إلى منظمة متعلمة

أ.م. د/ أحمد سمير فوزي عبد الله

أستاذ أصول التربية المساعد بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة

ملخص الدراسة:

استهدفت الدراسة الوقوف على درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وكذا بناء تصور مقترح يمكن من خلاله تحويل جامعة الأزهر إلى منظمة متعلمة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (٣٨١) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الأزهر. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها أن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة على إجمالي أبعاد المنظمة المتعلمة تبعا لمتغير النوع ، لصالح الاناث من أعضاء هيئة التدريس، وعدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة على إجمالي أبعاد المنظمة المتعلمة تبعا لمتغير نوع الكلية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة على إجمالي أبعاد المنظمة المتعلمة تبعا لمتغير الموقع الجغرافي، لصالح أعضاء هيئة التدريس المنتسبين لكليات العاصمة، وكذا ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة على إجمالي أبعاد المنظمة المتعلمة تبعا لمتغير الرتبة الأكاديمية، لصالح فئة أستاذ مساعد، هذا بالإضافة إلى عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة على إجمالي أبعاد المنظمة المتعلمة تبعا لمتغير المركز الوظيفي. واختتمت الدراسة بوضع تصور مقترح لتحويل جامعة الأزهر إلى منظمة متعلمة. وقد تم تحكيم هذا التصور من قبل مجموعة من خبراء التربية، اتفقوا جميعا على أن التصور المقترح الموضوع ملائم لتحويل جامعة الأزهر إلى منظمة متعلمة، حيث توفرت به معايير المنهجية العلمية المطلوبة، إلى جانب اتفاقه مع التوجهات المعاصرة في إدارة مؤسسات التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح، وجامعة الأزهر، ومنظمة متعلمة.

A Proposed Perspective to Transform Al-Azhar University into a Learning Organization

By:

Dr. Ahmad Samir Fawzy Abdul-Allah

ABSTRACT

The current study aimed at detecting the availability of the learning organization dimensions at Al-Azhar University from the viewpoints of the faculty members. More than that, the study developed a proposed perspective for transforming Al-Azhar University into a learning organization. The study adopted the descriptive method and made use of a questionnaire administered to the study participants, totaling 381 faculty members, at Al-Azhar University for collecting the target data. The results of the study revealed that the degree of the availability of the learning organization dimensions at Al-Azhar University from the viewpoints of faculty members was average. There were statistically significant differences at (0.05) level in the responses of the study participants to all the dimensions of the learning organization in the light of the gender variable in favor of the females. There were no statistically significant differences at (0.05) level in the responses of the study participants to all the dimensions of the learning organization in the light of the faculty type variable. There were statistically significant differences at (0.05) level in the responses of the study participants to all the dimensions of the learning organization in the light of the geographical location variable in favor of the faculty members at the faculties located in the capital of Egypt. There were statistically significant differences at (0.05) level in the responses of the study participants to all the dimensions of the learning organization in the light of the academic rank in favor of the assistant professors. There were no statistically significant differences at (0.05) level in the responses of the study participants to all the dimensions of the learning organization in the light of the career status variable. The study concluded with a proposed perspective for transforming Al-Azhar University into a learning organization. The proposed perspective was validated by a group of education experts who confirmed its suitability for transforming Al-Azhar University into a learning organization. Furthermore, the proposed perspective is

compatible with the scientific methodology and the contemporary trends in the management of higher educational institutions.

Keywords: perspective, Al-Azhar University, learning organization.

مقدمة:

فرض عصر المعلوماتية الذي نعيش فيه على جميع المنظمات – وفي طليعتها الجامعات– تغيير ممارساتها ومسلماتها، وإعادة التفكير بكل أنشطتها، والنظر من جديد في وظائفها، وكيفية توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل، وتطوير الأداء الجامعي، وبالتالي تطوير المجتمع، كما فرض على تلك المنظمات الأخذ بمفاهيم قيادة إدارية جديدة؛ محورها التحول في اتجاه منظمات متعلمة. (Wu, 2006,p.3) .

وتقع علي الجامعات مسؤولية التصدي للتحديات والمساهمة في وضع حلول للمشكلات باعتبارها من أهم منظمات المجتمع – إن لم تكن أهمها بالكلية – التي تمتلك القدرات العلمية والفكرية متمثلة فيما يطرح من أفكار وتوجهات من قبل مجتمع التعلم المهني بها وفي مقدمتهم أعضاء هيئة التدريس، وبما تضمه من تخصصات علمية ونظرية، وبما يتوافر لديها من مراكز بحثية ومصادر ونظم معلوماتية. والواقع أن أعضاء هيئة التدريس عامة أكاديميون متخصصون في مجالاتهم يعملون في الأساس ، مع عدم رفضهم الانخراط في عمل تعاوني. وتزداد استقلاليتهم في حال وجود مديرين أكاديميين متخصصين. وفي سبيل تحول الجامعة إلي منظمة متعلمة فإن علي أعضاء هيئة التدريس أن يصبحوا شركاء مع الطلاب في عملية التعلم (Whit& Rita,2005,p.295). والتحدي الذي يواجهه أعضاء هيئة التدريس هنا هو استيفاء حاجات التعلم، فهم على دراية بأن التعلم عملية مستمرة، وأن التغيير لابد أن يحدث. وليس هناك حلولا ثابتة وسريعة، لذا فهم يشجعون التجريب، والتأمل، للوقوف على التطورات الجديدة في مجالهم. ويؤمنون بان عليهم أن يكونوا قادة قادرين علي مواكبة التطور وممتلكين لشبكات المعرفة حتى يكونوا فاعلين وإلا يكون التراجع والانحدار من الأعلى إلي الأسفل هو المتوقع (برودترك،١٩٩٨، ص١٥٠).

كما أن عضو هيئة التدريس الذي تحتاج إليه الجامعة كمنظمة متعلمة يجب أن يكون ذا إمكانات ومؤهلات، ومواصفات نوعية ومتطورة تتواءم والتطورات التي يشهدها العالم في مضمار التعليم العالي، فهو معلم، وباحث ومرب، وعضو فاعل في خدمة مجتمعه والمجتمع الإنساني، وهذه المواصفات توجب أن تسعي الجامعات إلى تهيئة جميع الظروف الملائمة لتحسين جودة أدائه، وتجديد معارفه وتطوير مهاراته، وزيادة خبراته وفاعليته، والارتقاء بدوره التعليمي والأكاديمي، والتربوي، والاجتماعي، وزيادة إنتاجه

العلمي(جرار،٢٠٠٥، ص٩٣). ويجب توفير الدعم المؤسسي(الجامعي) لدور عضو هيئة التدريس بصفته معلما ومنظما ومديرا للعملية التربوية، ووضع نظام محدد ومؤسس لتوثيق الجهد التعليمي وتقويمه. (خصاونة،٢٠٠٥، ص٣٥).

لذلك يجمع العديد من الباحثين علي أن مؤسسات التعليم العالي مطالبة باعتماد أنموذجا جديدا ينقلها من الاكتفاء علي ما تعرف إلي مداومة التعلم وتحقيق ما تحلم به من جودة؛ لتصبح منظمات متعلمة، من خلال التركيز على أهمية واستمرارية التعليم والتعلم معا، وزيادة مقدرة أعضاء هيئة التدريس علي تحقيق النتائج التي يرغبون فيها (Duke,2002,p.30; Smith,2004; Srikanthan& Dalrymple,p.175).

ومن الجدير بالذكر، ان الجامعات التي ترفض أن تتغير لن تستمر؛ الأمر الذي يتطلب من الجامعات استيعاب شروط التغيير والمقدرة علي التجديد، وإعادة الحيوية للمنظمة، الأمر الذي ينحو بها تجاه منظمة متعلمة. إن مقدرة المنظمة علي التعلم هو مفتاحها للبقاء والنمو، فالمنظمة المتعلمة ليست فقط القادرة علي التكيف، بل بالأحرى هي المنتجة أيضا(Reece,2004) .

مشكلة الدراسة:

تنطلق مشكلة الدراسة من أن جامعة الأزهر تعاني من جملة من المعوقات والمشكلات؛ تؤكدها نتائج دراسات عديدة، لعل من أهمها دراسة (نصر،٢٠٠٢، ص٢٤)، التي توصلت نتائجها إلى انخفاض الاتصالات الأفقية، وتراكم الاتصالات الراسية بالجامعة وكلياتها، وقلة توافر وسائل اتصال فعالة بين كليات الجامعة وإداراتها. ودراسة (جلال،٢٠٠٩، ص ص ١٧١-١٧٢)، التي توصلت نتائجها إلي قلة توظيف واستثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العمليات الإدارية بكليات جامعة الأزهر، فضلا عن وجود معوقات مادية متمثلة في القصور في الأجهزة والبنية التحتية التكنولوجية بهذه الكليات، ومعوقات بشرية متمثلة في قلة إلمام كثير من الأفراد بهذه الكليات باستخدام وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ودراسة (نصار، وعبد العليم،٢٠١٢، ص٢٢٩، ص٢٣١)، التي توصلت نتائجها إلي أن الهيكل التنظيمي بكليات جامعة الأزهر يمثل بشكله الحالي عائقا لعملية التمكين الإداري من خلال ما يعانيه من قلة توافر مبدأ مشاركة جميع العاملين بالكلية في اتخاذ القرار، وندرة تفويض السلطة وتحمل المسؤولية، وعدم إعطاء الكلية الاستقلالية في اختيار قياداتها وفق معايير الكفاءة العلمية والإدارية، وضعف الانفتاح علي المجتمع من خلال قلة الروابط والصلات بين الكلية ومجتمعها

المحلي. ودراسة (حنفي،٢٠٠٢، ص٣٦)، التي توصلت إلى أن ثمة مجموعة من العوامل المؤثرة علي العمل الفريقي لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر؛ لعل من أهمها أن بعض الأفراد داخل الفريق يعملون لمصلحتهم الشخصية وليس لصالح المجموع أو الفريق، وتصميم عدد من أعضاء الفريق على العمل معا دون الآخرين، فضلا عن عدم حصول الأعضاء علي برامج تدريبية في مجال فرق العمل، بالإضافة إلي قلة توجه الأقسام العلمية نحو العمل الفريقي. ودراسة (نور، ٢٠٠٣، ص٣١١)، التي توصلت إلى أن أعضاء هيئة التدريس لا يستخدمون الحوار والمناقشة في المحاضرة، كما أنهم لا يتقبلون وجهات نظر الطلاب المختلفة، فضلا عن سيادة أسلوب المحاضرة الإلقائية في التدريس، وقلة تشجعيهم للطلاب علي التعلم الذاتي، وندرة استخدامهم للأجهزة والوسائل التعليمية الحديثة، ودراسة (إبراهيم،٢٠١٢، ص ص٣٢-٣٣)، التي توصلت نتائجها إلي أن هناك قصورا في عملية دعم مبدأ تفويض السلطة لأعضاء هيئة التدريس، وقصور في مشاركتهم في اتخاذ القرارات، كما توصلت إلي أن هناك نقص في توفير نظم اتصالات فعالة تسهم في توفير المعلومات للقيادات في الوقت المناسب، فضلا عن نقص في عملية تفعيل قنوات الاتصال بين مختلف المستويات، كما توصلت إلى أن القيادات بحاجة إلى دورات تدريبية من أجل تنمية قدراتهم بما يحقق الأهداف المنشودة.

ولعل المشكلات السابقة التي تواجهها جامعة الأزهر تفرض عليها ضرورة تطوير أدائها، وتمكين المنتسبين إليها من التعلم المستمر وتبادل الخبرات والمعارف فيما بينهم، والتطوير في بنيتها من وقت لآخر، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال تحول الجامعة من كونها منظمة تقليدية إلى منظمة تغير عاجل على خط التعلم، أي التحول إلى منظمة متعلمة؛ الأمر الذي شكل دافعا لدى الباحث لإجراء الدراسة.

تساؤلات الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما الإطار الفكري والفلسفي للمنظمة المتعلمة؟

٢- ما درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٣- هل تختلف درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغيرات: الفرع (بنين/ بنات)، ونوع الكلية (شرعية وعربية/ نظرية/ عملية)، والموقع الجغرافي للكلية (وجه قبلي/ عاصمة/ وجه بحري)،

والرتبة الأكاديمية (مدرس/ أستاذ مساعد/أستاذ)، والمركز الوظيفي(شغل أو يشغل حاليا منصبا إداريا، لم يشغل منصبا إداريا).

٤- ما التصور المقترح لتحويل جامعة الأزهر إلي منظمة متعلمة؟

أهداف الدراسة:

حاولت الدراسة تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على الإطار الفكري والفلسفي للمنظمة المتعلمة.

٢- الكشف عن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .

٣- التعرف علي الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة علي درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأزهر تبعا لمتغيرات: الفرع، ونوع الكلية، والموقع الجغرافي لها، والرتبة الأكاديمية، والمركز الوظيفي.

٤- وضع تصور مقترح لتحويل جامعة الأزهر إلى منظمة متعلمة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها:

١- تتناول نموذج المنظمة المتعلمة كمدخل للتطوير في جامعة الأزهر وهو من أحدث المداخل الإدارية.

٢- تقدم صورة لمتخذي القرار عن مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأزهر وكيفية الاستفادة منها في إدارة التغيير.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لأهم الدراسات العربية والأجنبية ذات الارتباط بموضوع الدراسة، والتي روعي في ترتيبها وضع الأحدث منها أولا. فقد حاولت دراسة (إسراء الذبيان، ومنيرة الشرمان، ٢٠١٧) بناء استراتيجية مقترحة لتحويل الجامعات الأردنية الرسمية إلي منظمات متعلمة من وجهة نظر القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس فيها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة وزعت علي عينة الدراسة البالغ عددها(٢١٦) قائدا أكاديميا، وعضو هيئة تدريس. وتوصلت الدراسة إلي عدة نتائج كان من أهمها: أن درجة توافر متطلبات تحويل الجامعات

الأردنية الرسمية إلي منظمات متعلمة كانت بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية حول إمكانية تحويل الجامعات الأردنية الرسمية إلى منظمات متعلمة تعزي لمتغير المسمى الوظيفي. وقد تكون الهيكل العام للاستراتيجية المقترحة من ست مراحل تمثلت في: التخطيط، وتحليل الأبعاد البيئية، ووضع استراتيجيات التخطيط وصياغتها إجرائيا، ووضع البرامج وتنفيذها، وتقييم الاستراتيجية وفاعليتها، وتصديق الاستراتيجية.

كما استهدفت دراسة(الصرايرة، والصنمور،٢٠١٧) التعرف علي درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية. ولتحقيق هدفها استخدمت المنهج الوصفي مستعينة بالاستبانة التي طورها مارسك وواتكنز (Marrsick& Watkins,1999)، وتم التأكد من صدقها وثباتها. واشتملت عينة الدراسة علي(٧٥) مديرا تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وكشفت النتائج أن درجة توافر أبعاد منظمة التعلم في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية كانت متوسطة بشكل عام، ولكل بعد من الأبعاد الثلاثة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي دلالة(٠٥و) في درجة توافر أبعاد منظمة التعلم ترجع إلي متغيرات: النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة.

واستهدفت دراسة (العنزي،٢٠١٦) الكشف عن مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها علي عينة قوامها (١٠٨) عضوا من أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة تبوك، وأظهرت نتائج الدراسة أن مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها كان متوسطا، حيث جاء مجال النماذج الذهنية في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، بينما حظيت مجالات (التمكن الشخصي لأعضاء هيئة التدريس، والرؤية المشتركة، والتفكير النظمي، وتعلم الفريق) على درجة متوسطة. كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي دلالة(٠٥و) في استجابات أعضاء هيئة التدريس علي مجال(تعلم الفريق) ترجع إلى متغير التخصص؛ لصالح أصحاب التخصصات الأدبية، وكذا وجود فروق علي مجال(التمكن الشخصي) تعزي إلي متغير النوع؛ لصالح الذكور، وأيضا وجود فروق علي ذات المجال تعزي إلي متغير طبيعة العمل؛ لصالح من يعملون في الإدارة والتدريس، مقارنة بزملائهم ممن يعلمون في التدريس فقط.

أما دراسة (الديحاني، ٢٠١٥) فقد استهدفت التعرف علي العلاقة بين أبعاد المنظمة المتعلمة والقيادة التحويلية لدى القيادات الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة

التدريس في جامعة الكويت. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن مستعينة بأداتين من إعداد الباحث تم تطبيقهما علي عينة قوامها(٣٨٤) مشاركا. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها ما يلي: (١) أن نسبة ٣٣%من المشاركين تولوا مناصب قيادية في الجامعة،(٢) الاستجابة على جميع المحاور في الأداتين كانت في المدى المتوسط،(٣) العلاقة ايجابية طردية بين أبعاد المنظمة المتعلمة والقيادة التحويلية لدى القيادات الجامعية من وجهة نظر المشاركين من أعضاء هيئة التدريس،(٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول توفر أبعاد المنظمة المتعلمة لدى القيادات الجامعية تعزي إلي نوع الكلية، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة،(٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول توفر محاور القيادة التحويلية لدى القيادات الجامعية تعزي إلى نوع الكلية، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة،(٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياديين حول أبعاد المنظمة المتعلمة لدى القيادات الجامعية مقارنة بغير القياديين من أفراد عينة الدراسة،(٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياديين حول محاور القيادة التحويلية لدى القيادات الجامعية مقارنة بغير القياديين من أفراد عينة الدراسة.

بينما استهدفت دراسة كل من (العياصرة، والحارثي،٢٠١٥) التعرف إلى درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها علي عينة قوامها(٦٧١) معلمة من معلمات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنات التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الطائف للعام الدراسي٢٠١٤/٢٠١٥م. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة كبيرة. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزي لمتغير عدد سنوات الخبرة علي الأداة ككل، وعلي مجال تمكين المعلمات من تكوين رؤية جماعية مشتركة، ولصالح المعلمات ذوات الخبرة أكثر من ١٠ سنوات. هذا بالإضافة إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة المديرات لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة تعزي لمتغيري المؤهل العلمي، والتخصص علي الأداة ككل، أو على أي من مجالات الدراسة السبعة.

كما استهدفت دراسة (العتيبي، وهيفاء إبراهيم،٢٠١٥) معرفة درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة وعلاقتها بتمكين العاملين بجامعة الطائف، ومعرفة درجة اختلاف

وجهات نظر العاملين باختلاف متغيرات: النوع، والتخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها علي عينة قوامها (٨٩٧) إداريا وفنيا بجامعة الطائف. وتوصلت الدراسة إلى أن توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بجامعة الطائف من وجهة نظر العاملين فيها كان بدرجة متوسطة، وأن تمكين العاملين بجامعة الطائف من وجهة نظرهم أيضا كان بدرجة متوسطة، وكذا وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠٥و) بين درجات توفر أبعاد المنظمة المتعلمة، وتمكين العاملين. كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين آراء أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغيرات: النوع، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوي دلالة(٠٥و) تعزي لمتغير النوع في بعد تشجيع التعاون والتعلم الجماعي للمنظمة المتعلمة لصالح الذكور، وكذا وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(٠٥و) بين آراء أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغيري التخصص، وعدد الدورات التدريبية لصالح الإداري، ومن(١٠) دورات فأكثر، ومن(٥) إلي اقل من ١٠دورات، ومن(١) إلي اقل من (٥) دورات، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا تعزي لعدد الدورات التدريبية في بعدي تمكين العاملين: معني العمل، والتأثير.

واستهدفت دراسة (المزروع،٢٠١٥) التعرف إلى درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود لمقومات المنظمة المتعلمة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها علي عينة قوامها (١٣٦) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. وخلصت الدراسة إلى أن مقومات المنظمة المتعلمة تمارس من قبل أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة عدا محور تعلم الفريق فهو يمارس بدرجة متوسطة، هذا بالإضافة إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة ترجع لمتغيرات: النوع، والرتبة الأكاديمية، والتخصص.

كما استهدفت دراسة(ولاء عبد الله، وسحر أبو راضي،٢٠١٤) التعرف إلى الإطار النظري والفكري للمنظمة المتعلمة وإمكانية الاستفادة منه في تطوير كليات التربية، وكذا الكشف عن واقع كلية التربية ببنها في ضوء نماذج المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وأيضا محاولة وضع استراتيجية مقترحة لتطوير كليات التربية في ضوء متطلبات بناء المنظمة المتعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب دراسة الحالة، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن كلية التربية لا تشجع العمل الفريقي باعتباره من مصادر التنمية المهنية لأعضاء هيئة

التدريس، كما لا تبذل الكلية جهودا كبيرة في وضع أفكار داعمة لعمليات التطوير الخاصة بالتعليم والتعلم وفق رؤية مشتركة ومتبادلة بين أعضاء هيئة التدريس وبين القيادة الإدارية، كما لا يوجد بالكلية نظام لقياس فجوات الأداء الخاصة بأعضاء هيئة التدريس يتم الاستفادة منها في التطوير. وأيضا لا تربط الكلية بين الموارد البشرية التي تمتلكها والأصول المادية بطريقة فعالة حتى تنجح في تحقيق أهدافها التنظيمية. وتحتاج كلية التربية إلى وضع مجموعة من السياسات والبرامج المواكبة للمستجدات في مجال نظريات التعليم والتعلم، كما تحتاج الكلية إلي مزيد من التحسين المستمر لكافة العمليات التي تتم بداخلها لضمان تحقيق أفضل للنتائج.

واستهدفت دراسة (العرفج،٢٠١١) التعرف على واقع جامعة الملك فيصل من حيث تبنيها لمفهوم المنظمات المتعلمة، وتقديم توصيات من شانها الارتقاء بأداء الجامعة المتعلق بتنمية معارفها ورأسمالها الفكري. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة أبعاد المنظمة المتعلمة لماركواردت، والتي تم تطبيقها علي عينة قوامها (١١٢) فردا من المنتسبين إلي الجامعة من أعضاء هيئة التدريس والموظفين العاملين بها على مستوى الكليات والعمادات المساندة والإدارات المختلفة. وقد أظهرت النتائج أن تبني الجامعة لأبعاد المنظمات المتعلمة هو عند مستوى متوسط.

وقد هدفت دراسة ضحى خضر، وخصاونة (٢٠١١) إلى تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطويرها لقياس درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة لدي أفراد عينة الدراسة، البالغ عددهم (٢٨٩) عضوا من أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعة الأردنية للعام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م. وقد تكونت هذه الاستبانة من سبعة مجالات هي: التمكن الشخصي، والنماذج الذهنية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق، والتفكير النظمي، والتعلم التنظيمي، وإدارة المعرفة. وبينت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمجالات المنظمة المتعلمة كبيرة في مجالات التمكن الشخصي، والنماذج الذهنية، وتعلم الفريق، ومتوسطة في مجالات التفكير النظمي، وإدارة المعرفة، والتعلم التنظيمي، والرؤية المشتركة. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة تعزي لمتغير المركز الوظيفي، ولصالح المراكز الوظيفية(نائب عميد، ومساعد عميد، وعضو هيئة تدريس) في مجالات تعلم الفريق، والتعلم التنظيمي، وعلي الأداة الكلية. وكذا وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس

في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة تعزي لمتغير الرتبة الأكاديمية، ولصالح الرتب الأكاديمية (أستاذ، وأستاذ مشارك) في مجالات تعلم الفريق، والتفكير النظمي، والتعلم التنظيمي، وعلي الأداة الكلية، بينما كانت الفروق لصالح الرتبة الأكاديمية (مدرس) في مجال إدارة المعرفة. هذا بالإضافة إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمجالات المنظمة المتعلمة تعزي لمتغير نوع الكلية في جميع مجالات الدراسة، وعلي الأداة الكلية. وفي ضوء نتائج الدراسة تم التوصية باستخدام الأنموذج المطور في هذه الدراسة لتحويل الجامعة الأردنية الي منظمة متعلمة.

وحاولت دراسة (أبو حشيش، ومرتجي، ٢٠١١) التعرف إلى مدي توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها، والكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة تبعا لمتغير(النوع، والتخصص، وسنوات الخدمة، وطبيعة العمل)، ووضع بعض المقترحات لتطوير الجامعة في ضوء مفهوم المنظمة المتعلمة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة أبعاد المنظمة المتعلمة (DLOQ) المطورة بواسطة watkins&marsick,1993 والمكونة من سبعة أبعاد تمثل خصائص المنظمة المتعلمة الرئيسة . وتوصلت الدراسة إلي أن جميع أبعاد الاستبانة حصلت علي درجة متوسطة، ولم توجد فروق لصالح التخصص علي جميع أبعاد الاستبانة باستثناء بعد" ربط المنظمة بالبيئة الخارجية" حيث وجدت فروق لصالح كليات العلوم، وأيضا لم توجد فروق تبعا لمتغير سنوات الخدمة علي جميع أبعاد الاستبانة باستثناء البعد الرابع" إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم" حيث وجدت فروق لصالح سنوات الخدمة أكثر من١٠ سنوات، والبعد السادس" ربط المنظمة بالبيئة الخارجية" حيث وجدت فروق لصالح سنوات الخدمة أقل من ٥ سنوات، وكذا لم توجد فروق حسب طبيعة العمل باستثناء بعد" إيجاد فرص التعلم المستمر" حيث وجدت فروق لصالح الإداريين، هذا بالإضافة إلي وجود فروق تبعا لمتغير النوع الاجتماعي علي جميع الأبعاد، ولصالح الإناث باستثناء البعد الرابع " إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم"، والبعد السابع "القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم" حيث تبين عدم وجود فروق بينهما.

وأجرى كان(Can,2011) دراسة هدفت إلي الكشف عن الأنشطة التي تعمل علي تطوير مفهوم المنظمة المتعلمة في المدارس الأساسية. وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة، أن المنظمة المتعلمة تحتاج للتخطيط الفعال قبل أن تبدأ بممارسة أعمالها. ويجب أن تتضمن الثقافة التنظيمية للمنظمة المتعلمة أنشطة مثل: الاجتماعات الدورية،

والنوادي التربوية، والبيئات المدرسية الآمنة، وأخيرا تضم المنظمة المتعلمة نظاما للمكافآت والترقيات، ورؤية مشتركة للرسالة والهدف.

واستهدفت دراسة عبابنة (٢٠١٠) التعرف إلى درجة ممارسة المعلمين والإداريين في مدارس المرحلتين الأساسية والمتوسطة في مدينة مصراته الليبية للتفكير النظمي، والكشف عن مقدار الاختلاف في تلك الدرجة حسب متغيرات : الوظيفة، والنوع، ومستوي المدرسة، والمؤهل، والخبرة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٤) معلما، و(٣٩) إداريا . وتوصلت الدراسة إلي أن هناك وعيا ببعض جوانب التفكير النظمي، وأن حوالي ٧٠% من ممارسات ذلك التفكير تؤدي بدرجة متوسطة أو قليلة، إضافة إلي وجود فروق في درجة الممارسة لصالح الإناث، وأصحاب الخبرة الأطول.

أما دراسة زايد، وآخرون (٢٠٠٩) فقد هدفت التعرف إلى مفهوم المنظمة المتعلمة وخصائصها وتقييم الإمكانات ذات الصلة بهذا المفهوم في قطاعات الهيئة الملكية بالجيل. واستخدمت الدراسة نموذج مارسك وواتكنز. وتكونت عينة الدراسة من(٢١١) موظفا بالهيئة . وأشارت النتائج إلي أن اقل أبعاد المنظمة المتعلمة توافرا في القطاعات الرئيسة بالهيئة هو تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، وأكثر الأبعاد توافرا هو تشجيع الحوار والاستفسار. هذا بالإضافة إلي أن النظم القائمة لا تسمح بالمشاركة في عمليات التخطيط، والتنظيم، ووضع الاستراتيجيات، وهي غير مناسبة للاتجاهات الحديثة في الإدارة مثل التعلم التنظيمي، والمنظمات المتعلمة، وإنشاء نظم المعرفة والتعلم.

واستهدفت دراسة الحكيم، وآخرون(٢٠٠٩) إلقاء الضوء على إمكانية استخدام أدوات التعلم التنظيمي في بيئة التعليم الجامعي ودورها في تحقيق الأداء المتميز، وهل لدي الجامعة برامج للاستفادة من عمليات التعلم التنظيمي في تعزيز إمكانية نجاح الأداء المتميز لعينة الدراسة، والتي تكونت من(٢٢) قائدا من جميع القيادات الإدارية في جامعة الكوفة . وتوصلت الدراسة إلي إمكانية تبني أدوات التعلم التنظيمي من قبل الجامعة قيد الدراسة لأنها في الأساس تعد منظمة معرفية، وأن استخدام أدوات التعلم التنظيمي يمكن الجامعة من تحقيق الأداء المتميز في عملها، كما أن تبني تلك الأدوات وتكييفها بما يلائم بيئة التعليم الجامعي يخلق ثقافة تنظيمية تدعم الأداء المتميز في الجامعة، هذا بالإضافة إلى أن أفراد عينة الدراسة متفقون تماما وبشكل واضح حول أدوات التعلم التنظيمي، وحول خصائص منظمات الأعمال ذات الأداء المتميز، الأمر الذي يعني انه في حال استخدام هذه الخصائص من قبل الجامعة فان ذلك يمكنها من تحقيق التميز في أعمالها.

واستهدفت دراسة العصيمي(٢٠٠٨) تحديد درجة ممارسة عملية التعلم التنظيمي في جامعة أم القرى بالسعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها علي جميع القيادات الأكاديمية بالجامعة والبالغ عددهم(١٦٠) قائدا أكاديميا. وبينت النتائج ان الممارسات المتعلقة بمجال التعلم التنظيمي بالجامعة في محاوره الثلاثة: استراتيجية التعلم التنظيمي، والبنية التنظيمية الداعمة للتعلم التنظيمي، والثقافة التنظيمية تتم بدرجة متوسطة.

بينما هدفت دراسة الرجوب (٢٠٠٨) اختبار إمكانية تطبيق مفهوم التعلم التنظيمي في جامعة اليرموك بالأردن من وجهة نظر الإداريين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها علي عينة قوامها(١٨٩) إداريا. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن جامعة اليرموك تطبق التعلم التنظيمي بأبعاده المختلفة، والتي جاء في المرتبة الأولى منها نظام التقنية، تلاه نظام المعرفة، وأخيرا نظام التحول التنظيمي. كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الإداريين (أفراد عينة الدراسة) نحو توفر عناصر الأنظمة الفرعية في المنظمة المتعلمة في الوحدات التنظيمية التي يعملون بها تعزي لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والمسمى الوظيفي، وعدد الموظفين في الوحدة التنظيمية.

وحاولت دراسة أبو خضير(٢٠٠٦) التعرف إلى آراء موظفي معهد الإدارة العامة نحو توافر عناصر الأنظمة الفرعية الخمسة للمنظمة المتعلمة: نظام التعلم، ونظام التحول التنظيمي، ونظام تمكين الأفراد، ونظام إدارة المعرفة، ونظام التقنية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها علي عينة قوامها(٧٨٠) فردا من الموظفين والموظفات العاملين بمعهد الإدارة العامة في المملكة العربية السعودية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نظام التقنية جاء في المرتبة الأولي من حيث درجة توافر عناصره في المعهد، يليه نظام إدارة المعرفة، ثم نظام التحول التنظيمي، ثم نظام تمكين الأفراد، وأخيرا نظام التعلم. كما أظهرت النتائج أن الاتجاه العام لأفراد عينة الدراسة يميل إلي تأييد توافر عناصر نظام التقنية، ونظام إدارة المعرفة، ونظام التحول بدرجة كبيرة في المعهد، في حين يميل الي توافر بقية عناصر النظام بدرجة متوسطة. هذا بالإضافة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمقر العمل، والمؤهل العلمي، ونوع الوظيفة، وسنوات الخبرة.

وأجرى بيرو(Berrio,2006) دراسة بهدف تقييم جامعة أوهايو كمنظمة متعلمة في الولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة

نموذج ماركواردت (marquardt model,1996) التي شملت خمسة أبعاد للمنظمة المتعلمة وهي: التعلم، والفرد، والمنظمة، والتكنولوجيا، والمعرفة. والتي تم تطبيقها علي عينة قوامها(٤٣٤) موظفا. وقد أظهرت النتائج وجود مستوي مرتفع من تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في تلك الجامعة، كما بينت النتائج أن بعد المنظمة قد احتل المرتبة الأولي من بين أبعاد المنظمة المتعلمة، بينما احتل بعد التكنولوجيا المرتبة الاخيرة.

واستهدفت دراسة ويو(Wu ,2006) الكشف عن درجة ممارسة الجامعات والكليات في تايوان لمجالات المنظمة المتعلمة، وإدارة الجودة الشاملة والعلاقة بينهما، ودور كل منهما في تطوير وتحسين الأداء. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانتين إحداهما لإدارة الجودة الشاملة، والأخرى للمنظمة المتعلمة؛ تم تطبيقهما على عينة قوامها(١٠٣٤) عاملا من العاملين في الجامعات والكليات في تايوان. وقد أظهرت نتائج الدراسة ان درجة ممارسة العاملين في الجامعات والكليات لمجالات إدارة الجودة الشاملة، والمنظمة المتعلمة فوق المتوسط. وقد وجدت فروق دالة إحصائيا في تلك الدرجة تعزي لمتغير الموقع الجغرافي للكلية، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغيرات النوع، والمؤهل، والدرجة العلمية.

وقد أجرت أماني أبو جزر(٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى بناء مشروع مقترح لإدارة المعرفة في الجامعات الرسمية الأردنية بناء علي تعرف واقع إدارة المعرفة فيها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها علي عينة قوامها(٢٤٠) فردا من العمداء، ونوابهم، ومساعديهم، ورؤساء الأقسام في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة العلوم والتكنولوجيا، وجامعة البلقاء (المركز)، وجامعة آل البيت، وجامعة مؤتة، والجامعة الهاشمية، وجامعة الحسين بن طلال. وأظهرت نتائج الدراسة واقع إدارة المعرفة في الجامعات الرسمية الأردنية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذا الواقع تعزي إلى متغير الجامعة. واعتمادا علي النتائج تم بناء المشروع المقترح باعتماد المنهجية العلمية في صياغة أهداف المشروع، وتحديد محتواه، وتهيئة كل مستلزمات نجاحه من حيث المواصفات، والوقت، والميزانية، وإمكانية عمل المشروع حسب رأي المحكمين وتطبيقه في الجامعات الرسمية الأردنية، وفي أي مجتمع دراسة مشابه باعتبار إمكانية عمله.

وقد سعي آي هوا (Ai-huai,2005) في دراسته التي أجراها في جامعة خاصة بتايوان إلي الكشف عما إذا كان مفهوم المنظمة المتعلمة والمنتشر في الثقافة الغربية يمكن تطبيقه أكاديميا في تايوان. لذا حاولت هذه الدراسة اختبار درجة مقدرة جامعة

أوشين الخاصة Ocean University علي التغيير في محتواها الفكري فيما يخص مجالين من مجالات المنظمة المتعلمة وهما: تعلم الفريق، وفريق العمل. وبالعودة إلى الأدب التربوي فقد اتخذت هذه الدراسة الأنموذج الذي قدمه شاين Schein,1996 والخاص بهذين المجالين؛ إذ اعتمدت الدراسة علي أداة المقابلات المكثفة والمفصلة لأربع فرق في تلك الجامعة، من بينها فريق العمل في رئاسة الجامعة. وبتحليل البيانات التي جمعت من خلال المشاهدات، والملاحظات الدقيقة والمكثفة لهذه الفرق، والحكم علي درجة انسجامها مع مفهوم وخصائص المنظمة المتعلمة. وقد أكدت نتائج الدراسة ان هناك علاقة ايجابية بين الثقافة والتعليم من جهة، والتغيير الذي أظهرته فرق العمل الأربعة من جهة أخري. ويبقي هناك بعض الفلق حول صعوبة تغيير قناعات أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة، فهم يمتلكون ثقافاتهم، ومعتقداتهم الراسخة، واهتماماتهم الشخصية، وجميعها أمور تعرقل عمليات التغيير والتحول الي منظمة متعلمة.

أما دراسة برادفورد(Bradford,2004) فقد استهدفت معرفة درجة ممارسة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية مجتمع ألينويس Illinois الأمريكية لمجالات الكلية المتعلمة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها علي جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية والبالغ عددهم(٤٨) عضوا بواقع(٣٨) من الذكور، و(١٠) من الإناث، استجاب منهم(٣٢) عضوا بواقع(٢٣) من الذكور، و(٩) من الإناث. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه تم ممارسة جميع المجالات بدرجة كبيرة، وكانت أكثر المجالات ممارسة هي الرؤية، واستخدام التكنولوجيا، في حين كانت القيادة، ونقل المعرفة أقل المجالات استخدما. وكانت الفروق دالة إحصائيا حسب متغير المؤهل لصالح حملة الدكتوراه، وحسب متغير المركز الوظيفي لصالح عضو هيئة التدريس مقارنة برؤساء الأقسام والعمداء، ولم تكن الفروق دالة إحصائيا حسب متغير النوع.

وفيما يخص الدراسة النوعية التي أجراها ريك(Recce,2004) في اثنتين من الجامعات الرسمية في غرب استراليا، وكانت إحداهما جامعة بحثية، والأخرى جامعة خاصة بالتدريس، فقد هدفت إلي معرفة المشكلات التي تعيق تحول الجامعات الاسترالية إلي جامعات متعلمة. وقد سعت الدراسة من خلال أداتي المقابلة، ودراسة الحالة إلي معرفة آراء عينة الدراسة والمكونة من(٣٢) عضو هيئة تدريس في هاتين الجامعتين حول عشرة مجالات قدمتها الدراسة، باعتبارها ضرورية لتصبح الجامعة منظمة متعلمة، هي: القيادة، والرؤية المشتركة، وثقافة المنظمة، وإدارة الموارد البشرية، وخدمة المجتمع، والتسهيلات والمرونة، والموارد، والابتكار، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأخيرا

الوصول إلي العالمية. وقد كشفت نتائج الدراسة أن جميع هذه المجالات مهمة لتصبح الجامعات الاسترالية منظمات متعلمة، وأن أكثر هذه المجالات أهمية هي: القيادة، والرؤية المشتركة، وإدارة الموارد البشرية، وإدارة الموارد المادية، في حين جاءت المجالات الأخرى بدرجة أقل أهمية. وبناء علي هذه النتائج فقد قدمت الدراسة أنموذجا لما يجب أن تكون عليه الجامعات الاسترالية لتصبح جامعات متعلمة.

واستهدفت دراسة درادر(Drader,2004) الكشف عن التحديات التي تواجه جامعة مالاسبينا Malaspina University في إدارة التغيير المتزايد في مختلف المستويات وآلية تطور الجامعة لتصبح منظمة متعلمة. كما بحثت الدراسة في استراتيجيات إدارة التغيير التي يمكن تطبيقها في هذه الجامعة، باعتبار أن المنظمة المتعلمة أكثر مقدرة علي إدارة التغيير بفاعلية عالية. وقد اقتصر مجتمع الدراسة علي أعضاء كلية مالاسبينا الجامعية، واستخدمت الاستبانة ذات الأسئلة المفتوحة كأداة لجمع البيانات. وأكدت نتائج الدراسة على أن زيادة مستوى التعليم في الجامعة هو الأساس الأهم للمنظمة المتعلمة، كما أن زيادة مقدرتها على إدارة التغيير يعد مهما كذلك، ولذا فقد اقترحت الدراسة عددا من الاستراتيجيات التي يمكن تنفيذها في الجامعة لإدارة التغيير فيها كمنظمة متعلمة.

وقد سعي لن (Lin,2004) من خلال دراسته التي أجراها في جامعة آيداهو Idaho University في شمال غرب الولايات المتحدة الأمريكية إلى معرفة العمليات المستخدمة في المنظمات المتعلمة، وآليات تطبيقها في الجامعات، وعلاقتها ببرنامج تطوير مهني يتم تنفيذه في جامعة آيداهو. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها علي جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. وقد عنونت هذه الاستبانة بقائمة المنظمة المتعلمة والتطوير المهني، وبذا تضمنت مقياسين أحدهما لقياس درجة ممارسة الجامعة لمجالات المنظمة المتعلمة التي قدمها بيتر سينج Peter Senge، والآخر لقياس برنامج التطوير المهني ودرجة تحقق أهدافه. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مجالات المنظمة المتعلمة لم تتحقق بقدر ما تحققت أهداف برنامج التطوير المهني في هذه الجامعة.

أما دراسة أبو تينة (Abu- Tineh,2003) فقد استهدفت اختبار العلاقة بين نمط القيادة كما يتصوره مديرو المدارس، وممارسة معلميهم للضوابط الخمسة للمدرسة المتعلمة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها علي عينة قوامها(١٤٤) معلما في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في إحدى المناطق

التعليميةLeon Country في ولاية فلوريدا الأمريكية. وكان من أهم نتائج الدراسة أن ممارسة المعلمين الذكور لضوابط المنظمة المتعلمة أكثر من ممارسة المعلمات الإناث، كما تقل ممارسة المعلمين لضوابط المنظمة المتعلمة بزيادة عدد سنوات الخدمة، هذا بالإضافة إلي أن ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لضوابط المنظمة المتعلمة أكثر من زملائهم معلمي المرحلة المتوسطة.

وحاولت دراسة ميوس(Muse,2000) الكشف عن درجة تفصيل أعضاء هيئة التدريس في جامعة أوبرن الأمريكية لعدد من مجالات المنظمة المتعلمة، وما إذا كانت تلك الدرجة تختلف باختلاف متغيرات(نوع الكلية، وحجم الكلية، ومستوي الكلية، والنوع، والرتبة الأكاديمية، والخبرة). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها علي عينة قوامها(٥٧٦) عضو هيئة تدريس. وقد اشتملت الاستبانة علي أربعة مجالات تمثل عناصر المنظمة المتعلمة من وجهة نظر الباحث، هي: الدعم المنظمي، والالتزام الاجتماعي، والالتزام المنظمي، والعدالة المنظمية. وأشارت نتائج الدراسة إلي أن أعضاء هيئة التدريس يفضلون بعدي الدعم المنظمي، والالتزام الاجتماعي بدرجة متساوية، أكثر من تفصيلهم لبعدي الالتزام المنظمي، والعدالة المنظمية، كما أنه لا توجد فروق تذكر لمتغيرات الدراسة، وليس هناك علاقة بين هذه المتغيرات ودرجة تفصيل أفراد عينة الدراسة لأبعاد المنظمة المتعلمة الأربعة.

التعليق علي الدراسات السابقة:

من عرض الدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يلي:

١- الدراسات التي تناولت تحول الجامعات المصرية إلى منظمات متعلمة تتسم بالنقص الشديد.

٢- إذا كانت الدراسات الخاصة بتحول الجامعات المصرية إلى منظمات متعلمة تتسم بالنقص الشديد فإن تلك التي تتناول تحول جامعة الأزهر إلى منظمة متعلمة أكثر قلة إن لم تكن نادرة، فلا توجد سوى دراسة إسراء الذبيان، ومنيرة الشرمان (٢٠١٧)، التي تطرقت إلي بناء استراتيجية مقترحة لتحويل الجامعات الأردنية الرسمية إلي منظمات متعلمة من وجهة نظر القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس فيها.

٣- تمثلت الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع أبعاد منظمة التعلم في إحدى عشرة دراسة هي: دراسة كان (Can,2011)، ودراسة بيرو (Berrio,2006)، ودراسة ويو (Wu,2006)، ودراسة آي هوا (Ai- hua,2005)، ودراسة براد فورد (Brad

(ford,2004، ودراسة ريك (Recce,2004)، ودراسة درادر(Drader,2004)، ودراسة لن(Lin,2004)، ودراسة أبو تينة (Abu- Tineh,2003)، ودراسة ميوس (Muse,2000) .

٤- تمثلت الدراسات التي تم إجراءها في البيئة الأردنية في ست دراسات هي دراسة الضرايرة، والصنمور (٢٠١٧)، ودراسة إسراء الذبيان، ومنيرة الشرمان(٢٠١٧)، ودراسة ضحي خضر، وخصاونة (٢٠١١)، ودراسة الرجوب (٢٠٠٨)، ودراسة أماني أبو جزر(٢٠٠٥). بينما تمثلت الدراسات التي تم إجراؤها في البيئة السعودية في سبعة دراسات هي: دراسة العنزي (٢٠١٦)، ودراسة العياصرة، والحارثي(٢٠١٥)، ودراسة العتيبي، وهيفاء إبراهيم (٢٠١٥)، ودراسة العرفج (٢٠١١)، ودراسة زايد، وآخرون(٢٠٠٩)، ودراسة العصيمي (٢٠٠٨)، ودراسة أبو خضير (٢٠٠٦). وفيما يتعلق بالدراسات التي تم إجراؤها في البيئة المصرية فقد تمثلت في دراسة واحدة هي دراسة ولاء عبد الله، وسحر أبو راضي (٢٠١٤). كما تمثلت الدراسات التي تم إجراؤها في البيئة الفلسطينية في دراسة واحدة هي دراسة أبو حشيش، ومرتجي(٢٠١١). أما عن الدراسات التي تم إجراؤها في البيئة الكويتية فقد تمثلت أيضا في دراسة واحدة هي دراسة الديحاني (٢٠١٥). وبالنسبة للدراسات التي أجريت في البيئة الليبية فقد كانت دراسة واحدة هي دراسة عبابنة (٢٠١٠). كما تمثلت الدراسات التي أجريت في البيئة العراقية في دراسة واحدة هي دراسة الحكيم، وآخرون (٢٠٠٩).

الإطار النظري للدراسة:

يتناول الإطار النظري للدراسة بعضا من الجوانب التي تتمثل في: مفهوم المنظمة المتعلمة، وخصائصها، والسياسة التعليمية لجامعة الأزهر، وسمات جامعة الأزهر، وبناء المنظمات المتعلمة، ومبررات التحول نحو المنظمة المتعلمة، والمنظمات المتعلمة كأنظمة مفتوحة، ونماذج المنظمة المتعلمة، ويختتم الإطار النظري للدراسة بمعوقات التحول نحو المنظمة المتعلمة.

مفهوم المنظمة المتعلمة:

يعد مفهوم المنظمة المتعلمة أحد المفاهيم المتنامية في العديد من المجالات التي من أهمها: مجال إدارة الموارد البشرية، والأنظمة المدرسية. وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم المنظمة المتعلمة، فقد عرفها سينج (Senge,1990) بأنها المنظمة التي من خلالها يمكن للأفراد زيادة كفاءتهم الذاتية من اجل تحقيق نتائج أفضل، وتعزيز أنماط

جديدة للتفكير، وإطلاق العنان للطموح الجماعي، ومثابرة الأفراد من اجل التعلم مع بعضهم البعض.

في حين عرفها بيدلر، وبرجويني، وبويديل (Pedler,Burgoyne& Boydell,1991,p.79) بأنها المنظمة التي تسهل عملية التعلم لجميع أعضائها، كما تقوم بتطوير نفسها طبقا للسياق.

بينما عرفتها واتكنز، ومارسك (Watkins& Marsick,1993) بأنها تلك المنظمة التي تتعلم بصورة مستمرة وتقوم بالتطوير في بنيتها من وقت لآخر.

بينما عرفها جارفن (Garvin,1993,p.82) بأنها تلك المنظمة الهادفة إلي بناء واكتساب ونقل المعرفة وتعديل سلوكيات الأفراد داخل المؤسسة من اجل تحقيق معارف ورؤى جديدة.

كما عرفها شوجرمان (sugerman,1998,p.3) بأنها: المنظمة التي تحفز أفرادها على المشاركة فيها كمبدعين من خلال عمليات التعديل والتغيير لقواعد العمل، بالإضافة إلى أنها المنظمة التي تستفيد من الطاقات الناتجة عن عمليات التعلم الفردية والجماعية.

بينما عرفها كل من ليثوود، ولويس(Leithwood& Louis,1998) بأنها: تلك المنظمة التي تمتلك قائدا يدعم توجهات عمل الفريق، والتعلم المستمر، وممارسات العمل المنتجة.

كما عرفها درافت (Draft,2000,p.40) بأنها المنظمة التي يحدد فيها كل واحد من العاملين المشكلات ويقوم بحلها بما يجعل المنظمة قادرة على أن تجرب وتغير وتحسن باستمرار من أجل زيادة قدرتها على النمو والتعلم وتحقيق أغراضها.

وتوصل ماركواردت (Marquardt,2002) إلي أن المنظمة المتعلمة هي المنظمة التي تتعلم بطريقة جماعية وبشكل فعال، وتعمل علي تحسين مقدرتها علي إدارة المعرفة واستخدامها باستمرار، وتمكين الأفراد من التعلم داخل المنظمة وخارجها، واستخدام التقنية لتنظيم التعلم والإنتاج.

في حين عرفها جريجو، وجيروى، ورايت (Griego, Geroy& Wright,2000,p.9) بأنها المنظمة التي تنمي المخرج التعليمي اعتمادا علي الأداء الفعال المتحقق من خلال الوعي المتزايد.

كما عرفها أولوك (Auluck,2002,p.112) بأنها: المنظمة القادرة علي خلق وتبادل ونقل المعرفة، وتعديل سلوك أفرادها بناء علي تلك المعرفة.

بينما عرفها (Dineen & Noe,2003,p.5) بأنها المنظمة التي يواصل فيها الأفراد العاملون محاولة تعلم أشياء جديدة وتطبيق ما تعلموه في تحسين جودة المنتج أو الخدمة.

كما عرفها أرمسترنج، وفولي (Armstrong& FoLey,2003,p.77) بأنها المنظمة التي تمتلك العديد من الرؤى، والقيم، والافتراضات، والسلوكيات والتي تدعم بيئة التعلم؛ والعمليات التي تعزز من تعلم الأفراد وتطورهم من خلال تحديد احتياجاتهم التعليمية وتسهيل عملية التعلم؛ والبني الخاصة بالرؤى والقيم والافتراضات الخاصة بالمؤسسة التي تدعم أنشطة التعلم ليتم تقويتها ودمجها داخل بنية العمل.

وعرفها (درة،٢٠٠٤،ص٦٢) بأنها المؤسسة التي تنسج في كيانها مقدرة مستمرة علي التعلم والتكيف والتغير، فقيمها وسياساتها وأنظمتها وهياكلها تشجع وتسرع التعلم لجميع العاملين فيها.

وعرفها مايلونين (Moilanen,2005,p.73) بأنها: المنظمة التي يتم إدارتها بصورة واعية من خلال التعلم الذي يعد مكونا رئيسا في قيم المنظمة ورؤيتها وأهدافها.

في حين عرفها شونهراز (Chunharas,2006,p.4) بأنها المنظمة التي يتم تنظيم بيئتها بما ييسر عملية التعلم وتبادل المعارف بين أعضاء المنظمة أو العاملين فيها.

كما عرفها كل من كاستانيدا، وروز(Castaneda& Rios,2007,p.365) بأنها المنظمة التي تسعى إلي التعلم وتبني التعلم التنظيمي بهدف التطوير المستمر.

وعرفها كل من برسنات، وسابارنس (Bersenaite& Saparnis,2007,p.24) بأنها منظمة تمتلك أهدافا تنظيمية محددة تتطلب مشاركة الموظفين في تبادل المعرفة والخبرات فيما بينهم.

بينما عرفها (عثمان،٢٠٠٨، ص٢٥) بأنها المنظمة التي تقدم تسهيلات التعلم لجميع أعضائها لتكون قادرة علي تغيير وتحسين نفسها باستمرار، لتحقيق أهدافها وأهداف أعضائها وأهداف المجتمع الذي تعمل فيه.

كما عرفها كل من (عبابنة، والطويل،٢٠٠٩، ص٨٣) بأنها المنظمة التي يتم فيها ممارسة التعلم الفردي والمنظمي بشكل تلقائي مستمر لتحقيق التكيف مع المتغيرات

الداخلية والخارجية، والاندماج مع البيئة، والانطلاق نحو التميز والإبداع، وتحقيق الأهداف بأقصى درجات الكفاءة والفعالية.

وعرفها (حمود،٢٠١٠، ص٧٧) بأنها منظمة المعرفة التي تمتلك البيئة التكنولوجية القادرة علي تطبيق إدارة المعرفة في عملياتها الإدارية، وتمتلك الثقافة التنظيمية التي تمكن العاملين من إنجاز الأهداف الاستراتيجية للمنظمة، من خلال تبادل الأفكار والمعلومات المتاحة لديهم.

وعرفها روبرت سون (Robertson,2015) بأنها المنظمة القائمة علي الإدارة الذاتية، ومن ثم فالعلاقات بين الأقران تعتبر من العناصر الضرورية، أكثر من التوزيع الهرمي أو الإجماع.

وفي ضوء ما سبق عرضه من تعريفات للمنظمة المتعلمة، يتبني الباحث تعريفا إجرائيا للمنظمة المتعلمة فيعرفها على أنها: المنظمة التي يتعلم أفرادها من بعضهم البعض بشكل مستمر وبطريقة تضمن تحقيق أهداف تلك المنظمة وتعمل علي تحقيق تميزها وتفردها عن غيرها من المنظمات التقليدية.

الإطار الفكري والفلسفي لمفهوم المنظمة المتعلمة:

يمكن إرجاع جذور المنظمة المتعلمة إلي عهد المدرسة العلمية التي ركز فيها فردريك تايلور، وهنري فايول علي ضرورة تعلم العامل كي ينجز العمل. وعلي الرغم من العلاقة الهرمية بين المدير والعامل، وهذا اعتبار ضمني فلدي العامل ما يمكن أن يسهم به في تطوير المنظمة. وتختلف فكرة منظمة التعلم عن مفهوم المصنع قديما، ومفاهيم "تايلور" في الإدارة، فقد كان يقسم العمل إلى أجزاء ويحدد لكل عامل الجزء الذي ينبغي عليه القيام به، أما فكرة منظمة التعلم فتركز علي العمل الجماعي إذ يشارك الجميع في فهم المهمة المنوطة بهم، ويستفاد من معارف ومهارات وإمكانيات وخبرات كل فرد من الفريق للقيام بالمهمة، فالمهمة التي يسعون إلى انجازها ليست ثابتة بل متطورة بفعل التقدم العلمي والمعرفي والتقني، لذلك لزم العمل الجماعي وظهرت الحاجة إلي الاستفادة من جميع العقول في كل مؤسسة سواء أكانت إنتاجية أم خدمية حكومية أم خاصة(حيدر،٢٠٠٤، ص٢٢).

ولقد أفاض علماء النفس التربوي في وضع النظريات التي تفسر عملية التعلم الفردي، إلا أن الاهتمام بالتعلم الجماعي في المنظمات تأخر إلي عهد قريب، بعد انتشار الفكر المنظمي منذ مطلع الخمسينات من القرن الماضي؛ فقد عرفه سينج وزملاؤه

(Senge, et.al,2000) بأنه الاختبار المستمر للخبرات، وتحويل هذه الخبرات إلي معارف يسهل الحصول عليها من قبل المنظمة ككل.

ومن أساسيات التعلم الجماعي مفهوما التعلم المنظمي Organizational Learning (OL)، والمنظمة المتعلمة(LO)Learning Organization، وبالرغم من أن المفهوم الاول مقدمة الثاني، إلا أن كثيرا من الباحثين يعد المفهومين مختلفين، حيث يعد التعلم المنظمي مفهوما قديما نسبيا؛ إذ يعود إلي الخمسينيات عندما ذكره هيربرت سيمونHerpert Simon لأول مرة عام ١٩٥٣ من القرن الماضي في نظريات النظم الحيوية والنظم الإدارية؛ والذي يعني مجموعة العمليات والإجراءات والرسائل التي تتخذها المنظمة لزيادة مقدرتها علي التغيير المستمر والتكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية لتحقيق أقصي درجة ممكنة من الأهداف المرغوب فيها (EndLik,2001). بينما يعد مفهوم المنظمة المتعلمة حديثا نسبيا، فقد ظهر أول مرة عام ١٩٩٠ علي يد سينج (Senge,1990) في كتابه الضابط الخامس: الفن والممارسة في المنظمة المتعلمة، حيث أطلق علي المنظمات التي تمارس التعلم المنظمي، ويصبح هذا التعلم سمة مهمة في كيانها اسم "منظمات متعلمة"، وعدها بأنها تلك المنظمات التي يعمل الأفراد فيها باستمرار علي زيادة مدركاتهم في تحقيق النتائج التي يرغبون فيها، باتخاذ أنماط من التفكير والطموح الجماعي، ويتعلم الجميع باستمرار كيف يتعلمون معا. ويُلحظ من هذا التعريف أنه يركز علي تعلم الأفراد بشكل منفصل وتحقيقهم لقدر مهم من التمكن الشخصي، ثم دمج هذه الكفايات والمهارات مع العاملين الآخرين ضمن رؤية وعمل جماعي موحد ينتج عنه تحقيق التعلم المنظمي.

وقد تم بلورة مصطلح المنظمة المتعلمة في أعمال Watkins& Marsicks,1993 في كتاب من تأليفهم تحت عنوان: نحت منظمة التعلم: دروس في فن وعلم التغيير المنهجي. وفي هذا الكتاب، قاما بوصف التجارب الواعدة من اجل بناء ثقافة تعلم عبر ستة مكونات أساسية، كما انتهيا بالتغيرات اللازمة في أربعة مستويات للمنظمة المتعلمة (الفرد، والفريق، والمنظمة، والمجتمع). ولقد لاحظا كيف أن الاستعارة الخاصة بمصطلح (نحت) تتوافق بصورة كبيرة مع المنظمة المتعلمة؛ لأنها تتناول بناء وتصميم رؤية فعالة لوصف السياق المستهدف، باستخدام موارد متاحة ومناسبة(Watkins& Marsick,1993,p.257).

ولقد أورد Watkins& Marsicks,1993 أن الهدف الأساسي من كتابهما هو مساعدة الفرد على أن يدرك أنه لا يوجد للآن تمثال منحوت واضح- المنظمة المتعلمة-

ولإظهار أن بعض المنظمات قد بدأت تغير نفسها لتصبح منظمات متعلمة. والكتاب ليس كتاب استراتيجيات ولكنه عبارة عن تحليل للسمات، والخصائص، والجهود المبذولة للمنظمات المتعلمة الصاعدة، والذي سوي يساعد الفرد علي بناء المقررات وتحديد الممارسات من اجل بناء منظومة التعلم الخاصة به. (Watkins & Marsick, 1993, P. 260)

ولقد لاحظ Watkins& Marsicks,1993 أنه للبدء في تصميم المنظمة المتعلمة، فيجب علي الفرد أن يبدأ أولا في الدراسة الدقيقة لطاقة المنظمة أو قدرتها على التعلم والتغيير في أربعة مستويات(Watkins& Marsick,1993,p.262)، تتمثل في: التغير في سلوك الفرد ومعرفته ودوافعه وقدرته على التعلم، والتغير في قدرة المجموعة علي التحديث والتطوير وتوليد المعرفة الجديدة، والتغير في طاقة المنظمة علي التحديث وإنتاج المعرفة الجديدة، والتغير في الطاقة الشاملة للمجتمع الأصغر والأكبر من خلال جودة حياة داخل سياق العمل والعديد من الأساليب الأخرى.

ولقد انتهي واتكنز، ومارسك إلي تحديد سبعة سمات أساسية للمنظمة المتعلمة تتمثل في: الاستمرارية، والتشارك، والتحقيق والتقنين، والارتباط، والجماعية، وبناء القدرة الاستيعابية. وهذه السمات من شأنها أن تضمن النمو الذاتي للمنظمة المتعلمة (Watkins& Marsick,1993,p.279).

كما أشار واتكنز، ومارسك (Watkins& Marsicks,1996) إلى أن المنظمة المتعلمة ليست غاية وإنما هي وسيلة أو رحلة؛ فهي تتضمن العديد من المبادئ الأساسية والتي من الممكن استخدامها من اجل تصميم بنية مرنة للاحتياجات الخاصة بالفرد. والمنظمة المتعلمة يجب ان تقوم بالاتي:

- أن يتم تضمينها في البنية التحتية، وليس في قسم التدريب، باعتبارها أحد السبل السائدة من اجل بناء، وتحقيق، ونشر المعرفة.
- بناء عادة تعلم لدى الأفراد في ثقافة المنظمة، ومن ثم تسيطر روح البحث والاستقصاء، والمبادرة، والتفكير التجريبي.
- مراجعة رأس المال المعرفي في المنظمة بصوره منتظمة، ودراسة مستويات النمو من أجل إزالة عوائق التعلم (Wtkins& Masicks,1996,pp.282-283).

ولقد اكتملت النظرية تقريبا في عام١٩٩٩، حيث تشارك Watkins& Marsick في كتاب آخر أسمياه؛ تسهيل المنظمة المتعلمة: جعل التعلم بنية عظيمة. ولقد تناول

الكتاب النموذج النهائي للمنظمة المتعلمة، وقدم الأسس السبعة لهذه المنظمة تقديم الاستراتيجية القيادية للإدارة. ورغب المؤلفان في جعل تعريف المنظمة المتعلمة أكثر إجرائية، حيث عرفاها بأنها تلك المنظمة التي تتسم بالتعلم المستمر من أجل النمو المستمر، كما تتسم بالقدرة علي تطوير وتغيير نفسها (Marsick& Watinks,1999).

ولقد ركز الكتاب سابق الاشارة إليه على الاستراتيجيات اللازمة لبناء المنظمة المتعلمة، حيث أشار واتكنز، ومارسك أن القادة يبرزون كحراس أساسيين للتغيير وهم من يجب عليهم تغيير أنفسهم من اجل تحقيق نمذجة عملية التعلم، كما ذكرا أن الخطوة الأولي في تحقيق المنظمة المتعلمة تتمثل في تغيير دور القادة، كما أنه من الواضح أن الأفراد لا يمكنهم التفكير بالخارج ويغيرون الطريقة التي يتم بها أداء الأشياء إذا لم يكن هناك دعم من المراكز الأعلى، والقادة يجب أن يقدموا البيئة الآمنة حيث يمكن للأفراد أن يسلكوا سلوكيات جديدة، وأن يدركوا أنه من المتوقع منهم أن يغيروا الحالة الراهنة. ويتمثل الموقف المثالي للمنظمة المتعلمة في أن يقوم القادة بنمذجة التعلم (Watkins& Marsicks,1999,p.159)

وفي حقيقة الأمر فإن فكرة المنظمة المتعلمة قد تأثرت بأدبيات المجتمع المتعلم، واقتصاد المعرفة، والتعلم التنظيمي. وتعد نقطة الانطلاق في هذه الأفكار كلها واحدة وهي أن هناك تغيرا مستمرا يستلزم تعلما مستمرا. وبما أن العصر الحديث يتسم بسمة واحدة؛ هي عدم الثبات أو التغير المستمر، لذا فان النجاح متوقف علي مقدرة الأفراد علي التعامل مع هذا التغير من خلال التعلم المستمر. فالمؤسسات والمجتمعات تفتقد الاستقرار مما يجعلها في تحول دائم، فلم تعد هناك ظروف مستقرة تدوم مدي الحياة، ومن هنا فإن على الأفراد أن يتعلموا كيف يكونوا متعلمين حاذقين، وليس عليهم فقط تحويل مؤسساتهم استجابة للظروف الجديدة ومتطلباتها، بل إعادة تشكيل مؤسساتهم وتطويرها لتصبح أنظمة متعلمة أي قادرة علي إحداث التحولات (Adrianna,2005,p,11).

خصائص المنظمة المتعلمة:

أشار العديد من الباحثين (swieringa& wierdsma, 1992, tosey, Visser& Saunders, 2012, pp. 290-291) إلى أن المنظمات المتعلمة تتسم بالعديد من الخصائص، لعل من أهمها ما يلي:

- عدم وجود نماذج للقيادة، حيث لا يوجد قادة أو منسقون، فالجميع ببساطة أفراد داخل المنظمة.

- تبعاً للثقة في الأفراد داخل المنظمة فلا حاجة لتوقيعات الحضور أو الانصراف.
- الأفراد يعملون فيما يرغبون ومع الأفراد الذين يرغبون في العمل معهم.
- الأفراد يمكنهم تجريب العناصر الجديدة بسهولة، حيث إنهم لا يخافون من ارتكاب الأخطاء.
- الشفافية هي إحدى السمات الضرورية في هذه المنظمة، فجميع المعلومات متاحة للجميع.
- الأفراد يصنفون من خلال الأدوار وليس من خلال الوظائف أو المسميات الوظيفية، وهذا من شأنه تحقيق المرونة.
- فرق العمل والعمل في مجموعات أحد أهم السمات الضرورية، وفي الحقيقة تميل هذه المنظمات نحو التركيز على أداء الفريق.
- أي فرد داخل المنظمة من الممكن أن يتخذ العديد من القرارات بشأن أي قضية من القضايا، ولكن من الضروري أن يطلب النصيحة من الخبراء والمتخصصين.
- توافر برامج للتدوير من أجل تقديم أفراد جدد داخل المنظمة.
- تعد الصراعات من الأمور الطبيعية في هذه المنظمة، ولذا فدائما ما يتم الاعتماد على إجراءات لإنهاء تلك الصراعات متعددة الخطوات.
- بيئة المنظمة المتعلمة تساعد على التأمل والتفكر والجلوس بهدوء.
- تدعم هذه المنظمة بصورة كبيرة البعد عن الرسمية من خلال التأكيد على أهمية المشاعر الوجدانية، والحياة الشخصية، والآمال، والطموحات، والحدس، والشك، .. الخ.
- التكيف مع بيئة التعلم بصورة مستمرة.
- الأفراد دائما ما يتم دعوتهم للمشاركة في حوارات واستقصاءات بشأن نمو المنظمة، وأغراضها، وقيمها والافتراضات النظرية الخاصة بها، والتي ترتبط بصورة كبيرة بالتعلم ثلاثي الحلقة.

ويتحقق التعلم ثلاثي الحلقة (swieringa & wierdsma, 1992; tosey, 2012,et.al, p.300) عندما تكون المبادئ الأساسية للمنظمة محل جدل ونقاش، بما يضمن تطوير مبادئ جديدة، يمكن من خلالها أن تنتقل المنظمة إلي

مرحلة لاحقة. وهذا المستوى من التعليم يعتبر من الأمثلة الرائدة والذي يتفوق على نظام التعلم أحادي أو ثنائي الحلقة، كما يضمن تناول الأطر الرئيسة والحاكمة للمنظمة، وأغراضها، ومبادئها الأساسية، والعديد من المكونات الأخرى التي تحكم المتغيرات أو الأدوار أو المهمة الخاصة بالمنظمة.

وقد استعرض (الكساسبة، والفاعوري، والعميان، ٢٠١٠، ص٣٣) ثلاثة مفاهيم للمنظمة المتعلمة تعبر عن قوة التعلم في تحويل الرؤية إلى واقع؛ الأول منها أن هذه المنظمة تسهل التعلم لجميع أعضائها مما يمكنها من التحول الذاتي بشكل مستمر، والثاني أن منظمة التعلم توسع مقدرتها على التوصل إلي نتائج مرغوبة فعلاً، وتوفر المجال للطموح الجماعي وتمكن العاملين من تعلم كيف يتعلمون من بعضهم البعض، ويتم فيها رعاية أنماط التفكير الجديدة، والثالث أنها توفر المهارة في إيجاد المعرفة واكتسابها ونقلها، وتعمل على تعديل سلوكها بما ينعكس على إيجاد معارف جديدة.

كما ذكر سكيونسايكين، بالفوكيوت، بالكيوناز (skuncikiene, Balvociute& Balciunas, 2009, p. 60) خصائص أخرى للمنظمة المتعلمة منها: إتاحة الفرصة للجميع للتعلم بالتعاون والعمل المشترك في مناخ تنظيمي قابل للتطور باستمرار، والفاعلية والتفاوض في التعامل بين الأقسام في المنظمة الواحدة، وتصميم الوظائف والأدوار في الهيكل التنظيمي بأساليب تمكن المنظمة من التطور في الوقت الذي تتوفر لديها القدرة على الاستجابة والتفاعل مع المتغيرات البيئية، والتعامل مع العاملين في الوظائف ذات الاتصال المباشر مع الجمهور عل أساس أنها أدوات للرصد البيئي قادرة على تنمية الوعي والتفاعل الايجابي إلى أقصى حد، وتنمية التباين الإيجابي بين الأفراد، فالاختلاف بين الأفراد لا يتم تشجيعه فقط، وإنما ينظر إليه كحالة صحية لتنشيط عملية التعلم والإبداع.

كما تتبنى المنظمة المتعلمة قيما وثقافة مختلفة يمكن إجمالها في: الكل أهم من الجزء والحدود بين الأجزاء قليلة ليسمح ذلك بحرية تدفق المعلومات والأفكار من خلال التنسيق والتعلم المستمر، والمساواة قيمة أساسية حيث تحرص المنظمة المتعلمة على العدالة والمساواة كعنصر جوهري في ثقافتها وهو ما يؤكد على تعامل الجميع بعناية واحترام مما يعزز من إيجاد المناخ الآمن والوثوق به للتجريب حتى ولو نتج عن ذلك التجريب خطأ فلا بأس به من أجل تعزيز عملية التعلم، هذا بالإضافة إلي أن ثقافة المنظمة المتعلمة تشجع على اتخاذ المخاطرة والتحسين والتغيير، فالقيمة الأساسية

للمنظمة المتعلمة تكمن في فتح الأبواب للإبداع والتحسين والمكافأة عليهما حتى لربما تكافئ المخطئ لتشجعه على التعلم والنمو. (العمري، ٢٠٠٩، ص٢٧).

بينما أضاف باركيوس (Barcus, 2007, p.3, p.4) خصائص أخرى تميز المنظمة المتعلمة وهي كالتالي:

- القيادة التعليمية؛ حيث تضطلع القيادة في منظمات التعلم بأدوار جديدة غير الأدوار التقليدية.
- المشاركة الفعالة؛ حيث يشترك الجميع في وضع الاستراتيجيات وتنفيذها بحيث لا تكون حكراً على فئة دون غيرها.
- التمكين؛ ويعني ترك حرية التصرف للعاملين من خلال الممارسة والتدريب وإعطائهم الصلاحيات وتوفير المعلومات لهم ومنحهم الثقة بالنفس.
- فرق العمل؛ وتتكون هذه الفرق من موظفين ذوي مهارات مختلفة، ولأعضاء الفريق الصلاحية في التغيير واتخاذ القرارات.
- حرية المعلومات؛ حيث يجب أن تكون المنظمات ذات شفافية في الأداء وأن توفير إمكانية الحصول على المعلومات يكون لكل أعضائها.

ويرى (العلي، وقندلجي، والعمري ٢٠٠٦، ص٣٣٤) أن المنظمات المتعلمة تتمتع بمجموعة من الخصائص لعل من أهمها: شعور العاملين فيها بأنهم يقدمون عملا مهما لصالحهم ولصالح المجتمع، وأن كل فرد فيها معني بطريقة أو بأخرى بالنمو والتقدم وتحسين قدراته الإبداعية، وأن عمل الأفراد بمجموعهم أكثر ذكاء من عملهم منفصلين (التركيز على فرق العمل)، وتصبح المنظمة معتمدة على قاعدة معرفية من خلال تخزينها للمعارف وخاصة الضمنية منها، وأن الرؤية المشتركة تستمد من المستويات الإدارية جميعها، ويكون العاملين مدعوين للتعلم عن ماذا يجري في جميع المستويات الإدارية بحيث يشعر الفرد فيها بالحرية بعيداً عن افتراضات وتحيز الآخرين، ويعامل كل فرد الآخر كزميل في إطار من الاحترام والثقة فيما يقوله ويفعله، فضلا عن أن للفرد حرية التجريب واتخاذ المخاطر والوصول إلي النتائج بانفتاح تام، فلا أحد يخاف من أنه سيقتل من جراء خطأ يرتكبه.

وقد أشار أجاجلو (Agaaglu, 2006, p.23) إلى أن منظمات التعلم تتميز بالآتي:

- لها القدرة على إيجاد حلول بديلة لأزمات التمويل وكيفية حصولها على الموارد اللازمة لتشغيلها في ضوء الخبرات والتجارب.
- تساعد على خلق ثقافة تنظيمية موحدة.
- تيسر عملية انتقال المعلومات وإداراتها حتى يمكن الاستفادة منها بطريقة مثلى.
- تدعم عملية التنمية المهنية المستمرة والذاتية للأفراد العاملين بالمنظمة على اختلاف مستوياتهم التعليمية والوظيفية.
- تحقق رسالة المؤسسة وأهدافها.
- تلبي توقعات المسئولين عن المنظمة والعاملين فيها، والمتعاملين معها والمستفيدين منها.
- إدارة التغيرات المؤثرة في المؤسسة والتعامل معها بكفاءة وفاعلية سواء كانت هذه التغيرات مرتبطة بالبيئة الداخلية (تحدي نقاط القوة والضعف) أم خارجية (تحدي الفرص والتهديدات).
- إمكانية صنع واستخدام قرارات رشيدة ومستقبلية معتمده على بيانات ومعلومات دقيقة وكافية وبدائل متعددة.
- تساعد على الاستغلال الأمثل للإمكانات المتاحة، وإتاحة خيارات واسعة أمام المتعلمين من خلال تطبيق مبدأ التعلم في أي وقت، وكذلك فرص تحقيق التوجيه الذاتي للمتعلم وطرق التقويم الذاتي.
- تكثيف الميزات التنافسية للمنظمة (التركيز على أفضل ما يمكن أن تفعله).
- القدرة على تسويق مخرجاتها إلي سوق العمل في ظل ظروف السوق المتغيرة.
- تتضمن فكرا مستقلا، وإعطاء الأفراد الأمل في تحسين الوضع القائم.
- تتطابق مع الجزء الأساسي لإنسانيتنا وهو الحاجة للتعلم ولتحسين بيئتنا وأن نكون فاعلين.
- تتضمن فوائد مالية متأصلة عن طريق تحويل مكان العمل إلي مكان عمل يعمل بشكل جيد ويقدر موظفيه بنفس الشكل.

وقد وصف اليكسيو (Alexiou, 2005, p.22) المنظمة المتعلمة بأنها تلك المنظمة التي تتجاوز الأهداف المتعلقة بتعظيم الربحية قصيرة الأجل، وتُشعر العاملين

بأنهم يقدمون عملاً لصالحهم وصالح المجتمع، وكل فرد فيها معني بالنمو والتقدم وتحسين قدراته الإبداعية، ويعامل كل فرد فيها الآخرين معاملة الزملاء في إطار من الاحترام والثقة، فضلا عن التركيز على العمل الفريقي.

كما أكد (الكبيسي، ٢٠٠٥م، ص٣٥) على أن المنظمة المتعلمة تتميز عن غيرها من المنظمات بنمط قيادتها التعليمية، وحرصها على تعلم أساليب التفكير والتحليل والحوار وتبادل الأفكار والمعلومات مع الآخرين، والهيكلة التنظيمية التعليمية التي تساعدها على إثراء المعرفة ونشرها في كافة المستويات التنظيمية، وتشكيل اللجان وفرق العمل، وبطاقتها البشرية التي تمتلك المهارة والثقة بالنفس وقوة التأثير في الآخرين والقدرة على التصرف والتحرك بفاعلية.

ولعل أبرز ما يميز المنظمة المتعلمة، التوافق الحقيقي بين الصفات الشخصية للأفراد في المنظمة، وما لديهم من قيم ودوافع وأهداف مع الخصائص الوظيفية للمنظمة، حيث يتجه الموظف إلي المنظمة المتعلمة التي لديها وظائف وأنظمة تتفق مع اهتماماته وقيمة ودوافعه، كما أن المنظمة المتعلمة تجذب إليها كل من يتفق معها في بيئتها المتعلمة. (Simonaitien Leonavien& Zvirdauskas, 2004).

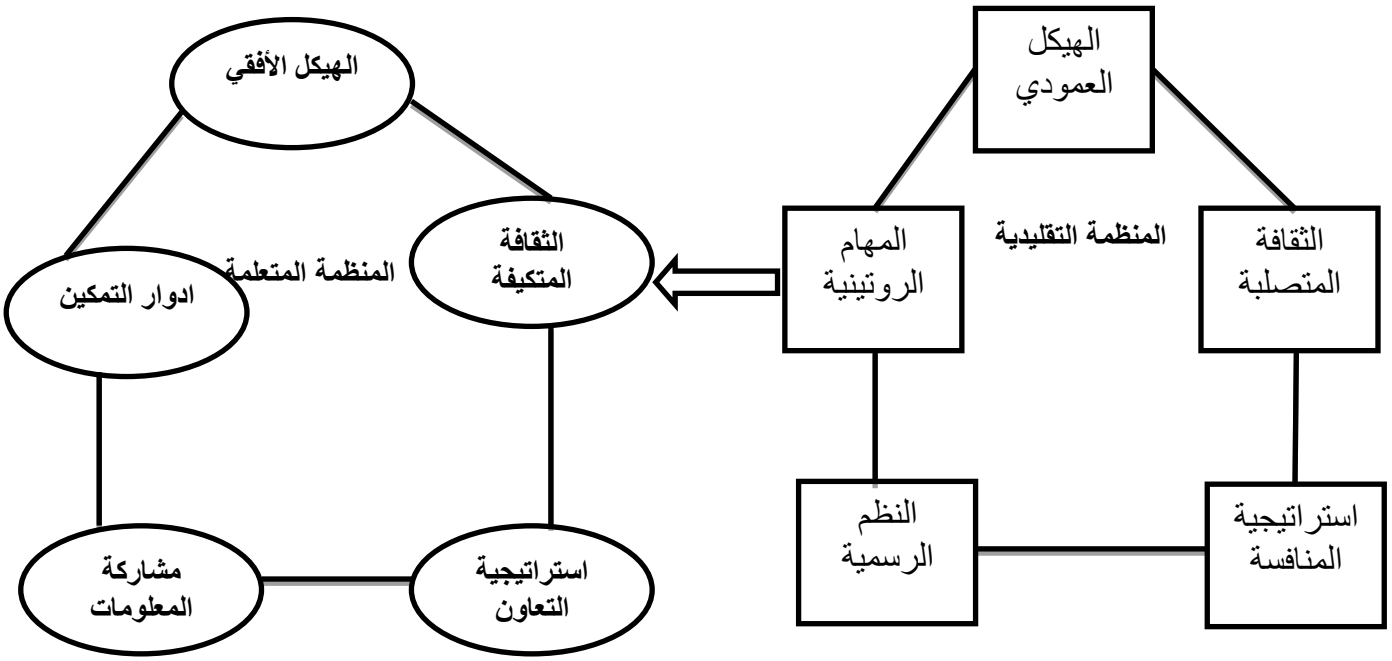
كما يذكر (عثمان، ٢٠٠٨، ص٢٦) أن من سمات المنظمة المتعلمة أنها: توفر فرص تعلم مستمرة للعاملين، وتستخدم التعلم للوصول إلي تحقيق الأهداف، وتربط انجاز الأفراد مع إنجاز المنظمة، وتسمح بمناقشات مفتوحة تمكن العاملين من المشاركة بدون مجازفة أو خوف، وتتفاعل وتتكيف بشكل مستمر مع بيئتها الخارجية، وترفع من القيمة الاقتصادية للمعرفة، وتبين كيفية تطبيق تلك المعرفة وقياس نموها في المنظمة.

بينما يرى ماركواردت (Marquardt, 2002) أن المنظمة المتعلمة تتميز بأنها: تشجع العاملين على المشاركة في اتخاذ القرارات، وتستخدم التفكير النظمي في التعامل مع المواقف وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وتطور وتستحدث خدمات وعمليات وإجراءات جديدة بشكل سريع، وتنقل المعرفة بين أجزائها وبين غيرها من المنظمات بسرعة وسهولة، وتستثمر الموارد البشرية في جميع المستويات الإدارية بأقصى طاقة ممكنة، وتستثير عمليات التحسين، وتستقطب أفضل الطاقات البشرية المؤهلة.

ويتضح مما سبق أن المنظمات المتعلمة تعد نمطا جديدا من المنظمات يمكن موجبه للعاملين والإداريين أن يقودوا أنفسهم، ويقودوا من هم أعلى منهم في المستوى التنظيمي ممن لديهم الصلاحيات، ويقودوا زملائهم. ويسمح لهؤلاء أن يفعلوا الشيء نفسه

بحرية، فالكل يتعلم من تجاربه، وتجارب الآخرين، فلا يتكرر الخطأ ويعزز النجاح تمهيدا لإحداث التغيير المستقبلي. (الكبيسي، ٢٠٠٥ ، ص ٣٥)

كما يميز (العلي، وقندلجي، والعمري، ٢٠٠٦، ص٣٣٥) بين المنظمة التقليدية، والمنظمة المتعلمة، وذلك من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (١) يوضح الفرق بين المنظمة التقليدية والمنظمة المتعلمة

ويتضح من الشكل السابق أن التحول من المنظمة التقليدية إلي المنظمة المتعلمة يقتضي التحول من الهياكل العمودية إلي الأفقية، ومن المهام الروتينية إلي أدوار التمكين، ومن أنظمة الرقابة الرسمية إلي مشاركة المعلومات، ومن استراتيجية المنافسة إلى استراتيجية التعاون، ومن الثقافة المتصلبة إلي الثقافة المتكيفة.

ومن جهة أخرى يتم الانتقال من نمط المنظمات التقليدية التي تعمل في بيئة ثابتة نسبياً إلي منظمات متعلمة تعمل في بيئة مضطرة وسريعة التقلب، من خلال إحداث تغييرات استراتيجية شاملة في مكوناتها. والتغيير الاستراتيجي هو حركة المنظمة بعيدا عن حالتها الحالية نحو حالة مستقبلية مرغوبة لزيادة قدرتها التنافسية، وللوصول إلي تلك الحالة تتبع المنظمة أسلوب التغيير الجذري (الثوري)، أو التغيير التدريجي. وتعد إعادة

الهندسة، وإعادة الهيكلة، والإبداع طرائق أساسية للقيام بالتغيير الاستراتيجي للمنظمة. (Hill & Jones, 2001, p.488).

كما تتسم المنظمة المتعلمة بعدد من السمات التي تميزها عن المنظمة التقليدية، والتي أوضحها براون (Brown, 2001, p.270) في النقاط الخمس التالية:

١- شكل التنظيم؛ فالهيكل العمودي (الرأسي) للمنظمة التقليدية لا يسمح بنشر وتوزيع المعرفة، كما في الهيكل الأفقي للمنظمة المتعلمة الذي يزيل الحدود بين الوظائف والدوائر بالمنظمة.

٢- طبيعة المهام والوظائف؛ فالمنظمة المتعلمة تحول المهام الروتينية إلي أدوار التمكين، أي جعل العاملين قادرين على التصرف والتحرك بفاعلية ومرونة بإعطائهم الصلاحيات القانونية وتوفير مصادر القوة الأخرى.

٣- أنظمة الرقابة؛ حيث تتسم المنظمة المتعلمة بالانتقال من الرسمية إلي المشاركة بالمعلومات، عبر فتح قنوات الاتصال فيما بين العاملين وبالتالي الوصول إلي التعلم.

٤- استراتيجية المنظمة؛ حيث يتوافر بالمنظمة المتعلمة استراتيجية الاستخدام الأفضل والفعال للموارد المادية والبشرية، وتتيح للعاملين فرص تقديم المقترحات والحلول الأفضل للمشكلات، وإتاحة كافة الفرص للتعلم.

٥- الثقافة التنظيمية؛ حيث تمتلك المنظمات المتعلمة مجموعة من القيم، والمعتقدات، والمناهج المشتركة بين أفرادها، وعندما تركز القيم والمعتقدات على قيمة التعلم وتحث عليه وتسعى إلي إشاعته، فإنها تكون عنصراً مهماً وإيجابياً في المنظمة لتتكيف وتتطور.

وفي ذات السياق أوضح ماركواردت (Marquardt, 2002) الفرق بين المنظمة التقليدية، والمنظمة المتعلمة، في عدة أبعاد، تتضح من خلال الجدول التالي:

جدول (١) الفرق بين المنظمة التقليدية، والمنظمة المتعلمة.

البعد	المنظمة التقليدية	المنظمة المتعلمة
الواجبات الأساسية	مادية	عقلية
العلاقات	هرمية	أفقية (زميل- زميل)

المستويات الإدارية	متعددة	قليلة
البناء التنظيمي	وظيفي	فرق عمل متفاعلة
الحدود	ثابتة	متحركة
أسلوب الإدارة	أوتوقراطي	ديمقراطي (مشاركة)
الثقافة السائدة	الطاعة وتنفيذ الأوامر	الالتزام بتحقيق النتائج
الأفراد	متجانسون	مختلفون
التركيز الاستراتيجي	الفاعلية	الابتكار

وتجدر الإشارة إلى أنه فيما سبق تمت الإشارة إلي خصائص المنظمة المتعلمة بصفة عامة، أيا ما كان نوع تلك المنظمة سواء كانت مدرسة أو معهد أو جامعة، وفيما يلي تتم الإشارة بصفة خاصة إلي الخصائص التي تميز الجامعة المتعلمة على النحو التالي:

١- بيئة العمل؛ حيث تتصف تلك البيئة بالثقة والتعاون وتشجع الاتصالات المفتوحة، وتثمن التنوع وتدعم التدبر والتفكير النقدي، وتشجع الأفراد على طرح الأسئلة والتحدي والنقاش لكافة قضايا التعليم والتعلم، وتشاطر المعلومات وتشجع المشاركة في اتخاذ القرار، ويتوفر لديها خطة منهجية لتحديد المشكلات ومعالجتها وحلها على مستوى الجامعة، وهي جامعة منفتحة على تجريب أساليب جديدة وتتعلم من الخبرات الذاتية والتجارب السابقة وتجارب الآخرين، وتشجع اكتساب المعرفة وخاصة الجديدة، وتيسر نقل تلك المعرفة بسرعة وفعالية في أرجائها (Glenys, 1999, p.135).

٢- التحسين المستمر للأداء؛ وذلك من خلال التغذية الراجعة وإثراء القاعدة المعرفية وصقل المهارات وتخصيص كافة مستلزمات التطور المهني من أموال ووقت.

٣- متابعة ومراجعة رسالة الجامعة وأهدافها؛ وذلك من خلال وضع القيم والممارسات وأنماط العمل السائدة موضع تساؤل في ضوء أهداف الجامعة ورؤيتها ورسالتها، بل وإعادة النظر في جدوى تلك الأهداف.

٤- المبادرة والإقدام؛ حيث يُسمح بالتجريب وطرح البدائل بعد أن توضع الممارسات السائدة موضوع تساؤل، ويتطلب ذلك النظر إلي الأخطاء باعتبارها فرصا للتعلم وتوسيع دائرة المعرفة والارتقاء بالمهارات (خضر، ٢٠٠٩، ص٩٣).

٥- القيادة التحويلية؛ حيث يتحول المديرون في الجامعة المتعلمة من قادة تعليميين إلي قادة تعلم يتخذون عملاً قيادياً مسئولا لإيجاد ثقافة تنظيمية تثري نمو وتطور جميع العاملين في المنظمة، ويوفرون فرصا تعليمية ويقدمون تغذية راجعة ويعززون الثقة بالإنجاز ويبدون اهتماما بالنجاح المهني للعاملين، وبهذا يصبح التعلم ممكنا. فعلي القادة إبداء التزام واضح بإحداث وتعميم التعلم المؤسسي وجعل ذلك جزءا لا يتجزأ من التخطيط الاستراتيجي للمنظمة، كما أن عليهم قياس التعلم التنظيمي ومتابعة ونشر الوعي به وإضفاء الأهمية علية، أي توفير الدعم للتعلم ومتابعته وليس إملاءه (Friedman, Friedman& Pollack , 2005, p.33).

٦- إيجابية أعضاء هيئة التدريس؛ حيث يرى (عيسان، ٢٠٠٧، ص ٣٦١) أن أهم نقطة في المنظمة المتعلمة أن العاملين لديهم القدرة على تعديل الأنظمة والهياكل التنظيمية التي يعملون فيها، وفي هذا تحول في النظر لأعضاء هيئة التدريس من كونهم منفذين سلبيين يقومون برد الفعل والتنفيذ إلي النظرة إليهم كمشاركين نشطين قادرين على تشكيل الواقع والتأثير في المستقبل، فإدراكهم لأنفسهم كأعضاء فاعلين له ارتباط قوي بإدراكهم لجامعاتهم كمنظمات متعلمة، ويتطلب هذا تعميق الحس المهني في العمل، بحيث يصبح البحث والعمل الجماعي جزءاً لا يتجزأ من ممارسة أعضاء هيئة التدريس، وحينئذ يصبح التعلم التنظيمي نتيجة حتمية.

وإذا كان البحث قد تناول فيما سبق سمات وخصائص الجامعة المتعلمة، فإنه من الأهمية بمكان الإشارة إلي جامعة الأزهر من حيث السياسة التعليمية لها من ناحية، وسماتها وخصائصها من ناحية أخرى، وذلك على اعتبار أن البحث يصبو في هدفه الرئيس إلي وضع تصور مقترح لتحويل جامعة الأزهر إلي منظمة متعلمة.

السياسة التعليمية لجامعة الأزهر:

جامعة الأزهر هي امتدادا طبيعي للأزهر الشريف، وتعد أقدم المعاهد العلمية الإسلامية وأشهرها، وتحكم سياسة جامعة الأزهر التعليمية وتوجهها الخطوات والمبادئ الرئيسة التالية (جامعة الأزهر، ١٩٩٦م، ص١٠):

- أن تكون جامعة الأزهر مفتوحة الأبواب لكل مسلم يطلب العلم والمعرفة التخصصية وللراغبين في دراسة الدين الإسلامي دراسة متعمقة واعية.
- أن تسعى جامعة الأزهر من وراء ذلك إلي تحقيق نوع من الوحدة الفكرية بين أبناء العالم الإسلامي، وأن تعمل على تماسكهم وتنمية انتمائهم للإسلام.

- أن تعني في مناهجها وبرامجها التعليمية بكل ما يقوي الروح الإسلامية وينمي الشعور الوطني، وأن تظل كما كانت منارة للإسلام، ومنهلا خصبا للعروبة.
- أن تتابع النشاط العلمي العالمي، وتستفيد منه وتشارك في إنمائه وتطويره، وذلك بتوثيق الصلة مع جامعات العالم، ومؤسسات البحث العلمي، وتبادل الزيارات العلمية، واستيفاء الكفايات النادرة.
- أن تعد لمصر وللعالم علماء وخبراء ذوي ثقافة متكاملة تجمع بين مطالب الدنيا المادية ومطالب الدين، مؤهلين لخدمة مجتمعاتهم، والمشاركة في بنائها.
- أن توفر للأجيال القادمة ما تحتاج إليه من القيادات العلمية والدينية الرائدة.

سمات جامعة الأزهر:

نظراً لخصوصية رسالة جامعة الأزهر فقد تميزت بالعديد من الاختصاصات، التي نص عليها قانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١م، بشأن إعادة تنظيم الأزهر والهيئات التي يشملها، فيما يلي (القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١م، ص١٥):

- تختص جامعة الأزهر بكل ما يتعلق بالتعليم العالي الأزهري وبالبحوث التي تتصل بهذا التعليم أو تترتب عليه.
- تقوم الجامعة على حفظ التراث الإسلامي ودراسته وتجليته ونشره.
- تؤدي رسالة الإسلام إلي الناس، وتعمل على إظهار حقيقته وأثرة في تقدم البشر، وكفالة السعادة لهم في الدنيا والآخرة.
- تهتم ببعث الحضارة العربية والتراث العربي والفكري والروحي للأمة العربية.
- تعمل على تزويد العالم الإسلامي والوطن العربي بالعلماء العاملين الذين يجمعون إلي الإيمان بالله والثقة بالنفس وقوة الروح التفقه في العقيدة والشريعة ولغة القرآن كفاية علمية وعملية ومهنية لتأكيد الصلة بين الدين والحياة.
- تعمل على تأهيل عالم الدين للمشاركة في جميع أنواع النشاط والإنتاج والريادة، وعالم الدنيا للمشاركة في الدعوة إلي الله بالحكمة والموعظة الحسنة.
- تعني بتوثيق الروابط الثقافية والعلمية مع الجامعات والهيئات العلمية والإسلامية والعربية والأجنبية.

بناء المنظمات المتعلمة:

يبدأ بناء المنظمات المتعلمة عند التغيير والتحول من الثقافة التقليدية الهرمية إلي ثقافة التعلم، التي تتجسد في العمل بروح الفريق بهدف مساعدة جميع أفراد المنظمة على استمرارية التعلم وربطه بالواقع، وتنمية المهارات التي من أهمها: مهارات الاستماع وإبداء الرأي، واستخدام أسلوب المناقشة المفتوحة، والبحث، والأسئلة الناقدة والأفكار البديلة، وهذا يُظهر بجلاء أهمية بناء ثقافة تعلم تقوم على التخلص من العلاقات الهرمية والأخذ بالعلاقات الأفقية التي يحترم فيها الجميع وتقدر آرائهم وإسهاماتهم، (حيدر، وسالم، ٢٠٠٦م، ص٤٥). ويذكر لي (lee, 2004) أن من أبرز العوامل المساعدة لبناء وتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة: وضوح الأهداف التنظيمية، والقيادة، وفرق العمل، وحل المشكلات الجماعية، والاتصالات (lee, 2004).

كما يؤكد جوسيفيسين (Juceviciene, 2009, p.30) على أن المنظمة المتعلمة لابد أن توفر أمرين أساسيين أولهما: ضمان استمرارية عمليات التعلم وتطوير قدرات العاملين بالمنظمة، والتطوير الذاتي المتواصل للمنظمة ككل، وثانيهما: العمل على وضع قنوات تربط تعلم الأفراد بسياسات المنظمة وإستراتيجياتها.

ويضيف بوين، ووار، وروز، وبو (Bowen, Ware, Rose& Powe 2007, p. 204,) . بأن من المرتكزات التي يجب إتباعها للتحول من مؤسسات الإنتاج إلي مؤسسات المعرفة؛ تسهيل التعليم والإفادة من البيئة الخارجية، والإفادة من معارف الآخرين، والحفاظ على ذاكرة المنظمة، ومكافأة التعلم.

ويذكر (الحكيم،٢٠٠٩م، ص١٠٥) أربعة متطلبات أساسية لبناء المنظمة المتعلمة تتمثل في: تعزيز التعلم المستمر، وتشجيع التعلم الثانوي، وتحفيز القادة للتعلم الفردي والجماعي، وتطوير أنماط تفكيرية حديثة.

كما أشار كل من (Boyle, 2002, p.12; Carroll,1998,P.708, Collision & Parcel, 2004, Hyatt,1998,Karash 2002; and Nutley & Davies,2000, p. 320) إلى عدة خطوات لبناء المنظمة المتعلمة لعل من أهمها: الانخراط والالتزام التام للوصول إلي منظمة متعلمة، ورعاية التغيير والاستعداد للتغير، وإدارة المعرفة وتناقلها مخترقة الحدود المادية والذهنية، وتشجيع ورعاية التعلم الجماعي، والبحث عن الممارسات الناجحة بين المديريات والأقسام وتقديم الدعم والتقدير والمكافأة (catch the employee doing

something write)، وقبول المخاطرة والتسامح مع الأخطاء، والإيمان بقدرة الفرد على الإبداع، وبناء العلاقات وتحفيز الاتصال مع الآخرين وفيما بينهم، والتعلم اللانهائي؛ والذي يتضمن التعلم القبلي learn before، والتعلم المرافق learn during، والتعلم البعدي learn after، وتشجيع مبادرات المراجعة والتساؤل، والمعرفة للجميع والثقة بالجميع والانفتاح على الجميع. وباختصار فإن بناء المنظمة المتعلمة يقوم على الإيمان الحقيقي بمنظومة القيمة التي تستند عليها المنظمة المتعلمة، والاستعداد لترسيخ تلك المنظومة ممارسة وسلوكاً.

وفي ذات السياق صنف (بكار، ٢٠٠٢) الاستراتيجية الرئيسية لبناء المنظمة المتعلمة على النحو التالي: التفكير النظمي، والتعلم التنظيمي، والدور القيادي، وبناء فرق التعلم، وثقافة التعلم التنظيمية، وإدارة المعرفة.

وقد أشارت كل من (سوزان سلطان، وضحى خضر، ٢٠١٠، ص٥٥) إلى بعض تلك الاستراتيجيات متمثلة في: بناء الرؤية المشتركة، وتشجيع وممارسة التفكير النظمي، وتطوير التمكن الشخصي، والتعامل مع النماذج الذهنية، والعناية بكيفية التعلم، ودعم الفريق، وتطوير الحوار التنظيمي.

كما أشارت (الشملة، ٢٠٠٥، ص ٦٢) إلى أن بناء المنظمات المتعلمة يتطلب توافر مجموعة من المتطلبات الأساسية لعل من أهمها ما يلي:

١- النقلة الفكرية؛ ويتعلق هذا الأمر بمتخذي القرار في المنظمة؛ إذ لابد من توافر أساليب فكرية وتحليلية جديدة من اجل التعامل مع الشكل الجديد للعالم بأجزائه وعلاقاته المختلفة.

٢- منح العاملين التعلم المستمر طيلة الحياة الوظيفية؛ إذ لابد من العمل تجاه تحويل الأفراد العاملين إلي ما يسمى عمال المعرفة knowledge workers، وذلك من خلال توفير مستويات تعليمية وتدريبية أفضل تمكن أولئك الأفراد من التعلم من خلال الخبرات والممارسات اليومية والفرص المتاحة.

٣- التعلم المنظمي وتطوير المهارات القابلة للنقل.

٤- التفوق والبراعة الشخصية، حيث تسعى المنظمات الراغبة بالنجاح والاستمرار إلي التميز في جميع جوانب عملها وبما فيها التميز في امتلاك المهارات والتفوق وتحقيق طاقات خلاقة مبدعة وهو ما يتحقق من خلال التعلم المستمر للفرد والذي يعد

الأساس لتوسيع القدرات الشخصية للوصول إلى أقصى ما يمكن الوصول إليه من نتائج في جميع النواحي وبما يمكن من بناء المنظمات المتعلمة.

وفي ذات السياق يرى (الوقفي، ٢٠٠١، ص ص ١٢- ١٣) أن من العناصر والدعائم التي ترتكز عليها المنظمة لكي تصبح منظمة متعلمة ما يلي:

- اعتماد المنظمة على الأفكار والمهارات والخبرات، وتشجيع الأنشطة المرتكزة على الإبداع.
- اعتماد المنظمة على الديمقراطية بدل البيروقراطية، أي أن تفتح المنظمة مجالا للنقد وتوجيه الملاحظات من قبل العاملين، ومشاركتهم في اتخاذ القرارات.
- ارتكاز عمل المنظمة على التعلم قبل البدء بالعمل وأثناءه وبعد انتهاءه، لأن التعلم هو العملية الوحيدة الداعمة لاكتساب المعرفة وتشاركها وتطبيقها وعليه يتعين على المنظمة تحديد مصادر المعرفة والاهتمام بتحصيلها بشكل دقيق وجدي ووضعها في أوعية مناسبة لحفظها وتسهيل عملية نشرها فيما بعد.
- توفير البنية التحتية الملائمة لتقنية المعلومات، أي إنشاء بنية تحتية للمعلومات والاتصالات تتميز بمرونة عالية.

مبررات التحول نحو المنظمة المتعلمة:

لقد بدأ الاهتمام بالمنظمات المتعلمة بعدما أصبحت مفاهيم الجودة الشاملة، والهندرة، وغيرها غير كافية لتحقيق نتائج أفضل. فعلي الرغم من أهمية تلك المفاهيم، إلا أن متطلبات تنفيذها وإمكانات نجاحها أو فشلها تعتمد على عوامل إنسانية كمعارف ومهارات الأشخاص، كما أنها تتطلب عمليات إدارية معقده قد لا يسهل توفيرها في أي منظمة، ومن هنا جاء الاهتمام بمفهوم المنظمات المتعلمة على خلفية أن المفاهيم أو المبادرات السابقة لا تعمل بذاتها، وأن هناك أشياء أخرى مطلوبة ومن ضمنها: التعامل مع التغيرات السريعة وغير المتوقعة والتي لا تستطيع فرق العمل الحالية الاستجابة لها بفعالية، وتوفير مرونة كافية للتعامل مع ظروف متغيرة وأحيانا تتغير بشكل ديناميكي، بالإضافة إلي تمكين موظفي الواجهة الإدارية **Front – Line staff** للاستجابة الفورية وبشكل مبادر لاحتياجات العملاء عوضا عن التقيد بعمليات إدارية محددة سلفاً (الرشدان، ٢٠١١، ص٥٠٦).

وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم المنظمات المتعلمة لا يقتصر على المزيد من التدريب، حيث يساعد التدريب على تطوير المعارف والمهارات، ولكن المنظمة المتعلمة تتضمن تطوير مستوى أعلى من المعارف والمهارات والتي يمكن تحديدها بأربعة مستويات تتمثل في: المستوى الأول، ويشمل تعلم الحقائق والمعارف والعمليات والإجراءات، والمستوى الثاني، ويتضمن تعلم مهارات وظيفية جديدة، والمستوى الثالث، ويشمل التعلم للتكيف، والمستوى الرابع، ويشمل التعلم للتعلم ويقصد به الخلق والإبداع وصياغة المستقبل وليس مجرد التكيف معه. وفي هذا المستوى يتم ممارسة التحدي لجميع الافتراضات والمعارف (الرشدان،٢٠١١، ص٥٠٦).

كما يرى كاراش (Karash, 1995) أن المنظمات المتعلمة تعد بيئة صحية أكثر من غيرها لأنها؛ تغذي التفكير الإبداعي المستقل، وتزيد من القدرة على إدارة التغيير، وتحسن نوعية المنتج، وتضمن بيئة عمل على درجة عالية من الالتزام، وتطمئن الأفراد على أن الأمور ستتحسن، وتطلق العنان لنتائج أفضل، وأخيرا فإنها تستجيب لحاجة إنسانية أساسية وهي الحاجة للتعلم والتطور.

ولعل من الإضافات التي تحققها رؤية المنظمات المتعلمة؛ أن تصبح المنظمات على درجة عالية من الكفاءة والفعالية، وأن تحقق درجة أعلي من رضا العملاء ومستوى أفضل من الجودة والنوعية والإنتاجية، وأن تكون بيئة داعمة للعمل. وقد تم تطوير مفهوم المنظمات المتعلمة كأداة لإدارة الأعمال وإدارة المنظمات لتحقيق مستويات متقدمة من الإنتاجية والكفاءة، كما تم تطبيق مفاهيم وأسس المنظمات المتعلمة في الكثير من المنظمات والشركات الكبرى مثل شركة شل، وشركة البترول البريطانية (BP)، والشركة البريطانية للطاقة British Energy العاملة في مجال الطاقة النووية والتي طبقت أسس المنظمات المتعلمة لضمان درجة عالية من الأمان والسلامة المهنية في بيئة العمل (الرشدان، ٢٠١١ ، ص٥٠٧).

وقد ذكر سينج (senge, 1996, p.37) مجموعة من الأسباب الدافعة للتحول نحو المنظمة المتعلمة لعل من أهمها ما يلي: الحصول على الأداء المتميز على مستوى الفرد والمنظمة ككل، وتحسين جودة السلع المنتجة والخدمات المقدمة عن طريق الإبداع والبحث والتطوير، وكسب العملاء والمحافظة عليهم من خلال تلبية حاجاتهم ورغباتهم ومقابلة توقعاتهم، والحصول على الموارد البشرية الملتزمة بالعمل الجاد والمتماسكة فيما بينها، وأخيرا حاجة العصر الحديث للمنظمات المتعلمة.

وفي ذات السياق أشار ثوماس وألن (Thomas & allen, 2006, pp. 132-133) إلى عدد من المبررات التي تبين الحاجة إلي تبني مفهوم المنظمة المتعلمة، وهي:

- العالمية؛ حيث تحقق العديد من المنظمات الاقتصادية أرباحا، وتقدم خدمات خارج موطنها الأصلي، وهذا ما يعكس مقدرتها على التعلم من خبراتها وتجاربها السابقة.
- تكنولوجيا المعلومات: حيث عملت تكنولوجيا المعلومات على إحداث تغييرات جوهرية في أسس المنافسة بين الأعمال، نظراً لما لها من دور كبير في تحقيق أهداف المنظمات، وفي زيادة مقدرتها على التوجه نحو التغيير الاستراتيجي، لتكون قادرة على التجديد والإبداع والمنافسة.
- التغير في أساليب العمل؛ فقد شهدت السنوات الأخيرة من القرن العشرين كثيرا من التغيرات والتطورات في أساليب العمل، وبشكل جذري، فلم يعد الموظفون يشغلون المكاتب، بل أصبحوا يعملون متقاربين من بعضهم. وانتقلت المنظمات من إدارة الجودة التي فرضت نفسها في الثمانينات، إلي التوجه نحو إعادة هندسة العمليات الإدارية في التسعينيات، ومن ثم التحول في أساليب العمل وطرقه في القرن الحادي والعشرين، إذ اتجهت المنظمات إلي تطوير عملياتها، وابتكار أساليب جديدة في أداء العمل لتكون قادرة على إدارة التغيير والتطوير المستمرين.
- زيادة تأثير المستفيدين من المنظمة، حيث تسعى المنظمات بمختلف أنواعها إلي كسب رضا المستفيدين والمحافظة عليهم، لأنهم يمتلكون قوة تأثير في تحديد خطة سير العمل للمنظمات واستراتيجياتها في تنفيذ عملياتها. ومن هذا المنطلق اهتمت المنظمات الحديثة بتوظيف جميع إمكاناتها وطاقاتها بكفاءة وفاعلية، للبحث عن أحدث الأساليب التي تحقق الميزة التنافسية لها.
- المعرفة؛ إذ تعد المعرفة من الركائز المهمة لأي منظمة ومن أهم مصادر الثروة. ويعد العنصر البشري المصدر الرئيس القادر على توليد المعرفة بشكل مستمر في كل ركن من أركان المنظمة. كما تعد المعرفة مصدراً ضروريا لزيادة مقدرة العاملين على تحسين الأداء وتطويره على المستويات الفردية والجماعية والتنظيمية.
- تطوير أدوار العاملين وتوقعاتهم؛ حيث تزداد أهمية الموارد البشرية مع تزايد خبراتها وتعلمها، وذلك على عكس الموارد الأخرى التي تتناقص قيمتها مع الاستخدام والتقادم. لذا تسعى المنظمات الحديثة إلي جذب صناع المعرفة واستقطابهم والاحتفاظ

بهم وتحفيزهم، والعمل على توفير البيئة المناسبة المشجعة لهم على أداء مهامهم على الوجه الأكمل.

وقد استطاع كاراش (Karash, 1996) الوقوف على أسباب عديدة تدفع نحو ضرورة تحول الجامعات إلى منظمات متعلمة، لعل من أهمها ما يلي:

- الحصول على أداء متميز والرغبة في تحقيق ميزة تنافسية.
- تجنب الفشل وحالات التدهور.
- تحسين وتطوير نوعية المنتجات والخدمات التي يتم تقديمها للزبائن.
- تحسين القدرة في إدارة التغيير المخطط.
- تفهم المشكلات والمخاطر بشكل أعمق.
- التفاعل الأوسع مع المجتمع،
- شحذ همم العاملين بالجامعة نحو التزام وتفاعل أكثر في العمل.
- تحقيق الاستقلالية والتحرر.
- التعرف الأشمل على حقيقة التفاعل فيما بين الأنشطة التنظيمية.

المنظمات المتعلمة كأنظمة مفتوحة:

تعد المنظمة المتعلمة أحد أفضل الأمثلة على الأنظمة المفتوحة، كما أشار بذلك العديد من الباحثين (Ahrenfelt, 2001, Argyris& Schon, 1996, Granberg & Ohlsson, 2000, Mulford, 2000, Morgan, 1986, Senge,1999, O' Connor & McDermott, 1997). ويمكن تعريف النظام على أنه مجموعة متصلة من العناصر فيما بينها، والأنظمة الفرعية التي يمكن رؤيتها على أنها بني مستقلة فيما بينها وأجزاء معتمد عليها في بنية متكاملة كوحدة واحدة في الوقت ذاته (O' Connor & McDermott, 1996). ويمكن تعريف الجامعة على أنها منظومة أو نظام، حيث تعتبر الأقسام والتخصصات أمثلة على الأنظمة الفرعية داخل المنظومة الأكبر. كما أن القسم أو التخصص يعتبر في حد ذاته بنية منفصلة. ولكن في ذات الوقت تعتبر هذه الأجزاء مكونة للبنية الأكبر "الجامعة".

والجامعة لا يمكن أن تكون جامعة بدون الأقسام والتخصصات، كما أن الأقسام والتخصصات لا يمكن أن تكون موجودة بدون وجود الجامعة.

ولقد أوضح برن بوم Brinbaum, 1988، واوكونور، ومك ديرموت (O' Connor & McDermott, 1997)، السمات الخاصة بالأنظمة المفتوحة وعلاقاتها وتفاعلها مع البيئة، بالإضافة إلي قدرتها على مسح واكتشاف التغيرات في هذه البيئة. وهذا يعني أن الأنظمة المفتوحة تقيس الفجوة بين الوضع الحالي، والوضع المستقبلي المأمول، والذي يمكن رؤيته على أنه سعى حثيث من أجل تحقيق علاقة ثابتة مع البيئة. وعندما تظهر القياسات حالة من عدم التوازن، تغير الأنظمة المفتوحة من بنيتها الداخلية عند الضرورة من أجل الحفاظ على التوازن (Brinbaum, 1988, Morgan, 1986, O' Connor & McDermott , Sporn,1999 1997). وتسمى هذه العملية "اتجاه النظام لحماية الاستقرار الداخلي" أو التنظيم الذاتي، حيث إن مورجان (Morgan, 2000) أكد وأشار إلى أن المنظمات المتعلمة لها القدرة على التعلم من البيئة، ولكن على الرغم من ذلك فالتفاعل مع البيئة هو عملية متبادلة. ويتوقف كلا العاملين على الآخر بطريقة منطقية. وكنتيجة لذلك، فالمنظمة المتعلمة تؤثر أيضا في البيئة.

ولقد أشارت العديد من الأبحاث بشأن تكيف الجامعة، أنه من الممكن اعتبار الجامعة على أنها مؤسسة بيروقراطية، أو أنها ترتبط بالكليات. كما يمكن رؤيتها على أنها مؤسسة أقل انفتاحاً. وبالتالي فهي منظمة مغلقة أو أقل تفاعلا، وحينئذ تكون قدرتها أقل على مسح واكتشاف التغيرات التي من الممكن أن تؤثر فيها (Argyris& O' connor & McDermott, 1997, Schon, 1996,. وبطريقة أخرى، فالمنظمات المغلقة أو الأقل انفتاحا لديها قدرة أقل على التعلم من البيئة.

ولا تتعلق طاقة الأنظمة المفتوحة للتعلم فقط بالبيئة، ولكنها تعتمد وبصورة كبيرة على العلاقات الداخلية بين العديد من النقاط المختلفة. (Clarck, 1983, P.200, Morgan, 1986, O' Connor & McDermott, 1997,and Weick, 2000, p.135). فالجامعات قد تعتبر بصورة غير منضبطة أنظمة، حيث تتم العديد من التفاعلات الداخلية وقد تكون محدودة أو ممنوعة، اعتمادا على قوة الاقتران، والتي قد تعمل في أسوأ الحالات على إعاقة عملية التعلم. ومن وجهه نظر

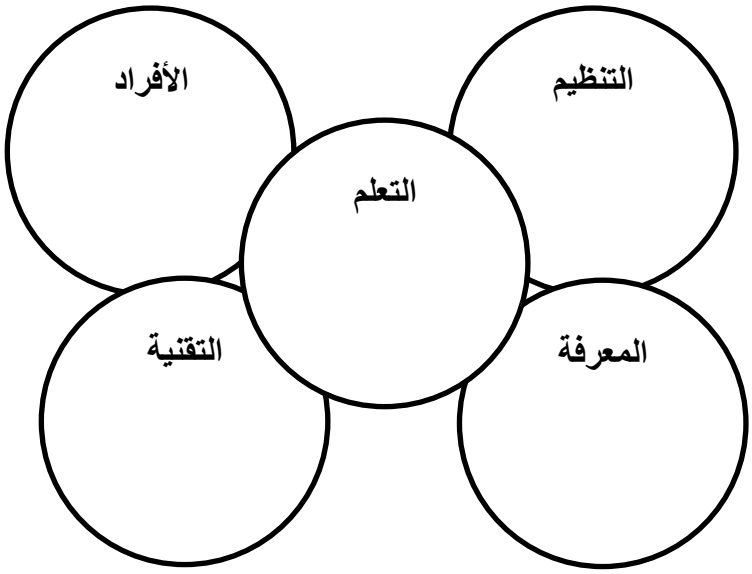
أخرى، فالمنظمات المتعلمة تتطلب وجود روابط قوية حيث تتفاعل الأجزاء بصورة مستمرة وتتعلم من بعضها البعض. ولقد ذكر كلارك (Clark, 1987, p.20) أن الأنماط الإدارية قد تتطور بصورة كبيرة لتصبح أكثر بيروقراطية، بما قد يزيد من العلاقات بين الأجزاء والمنظمة الكائنة. ويعني هذا، أن النمط الإداري يميل لتضييق الروابط داخل الجامعات، والتي يجب أن تعمل على زيادة طاقتها للتعلم.

نماذج المنظمة المتعلمة:

توجد نماذج عديدة للمنظمة المتعلمة، يمكن الإشارة إلى بعضها فيما يلى:

نموذج ماركواردت marquardt model :

توصل ماركواردت (Marquardt, 1996, p.41) بعد تجاربه الطويلة في مجالي التعلم التنظيمي، وتطوير المنظمات إلي نموذج للمنظمة المتعلمة يتكون من خمسة أنظمة فرعية ضرورية لتحقيق التعلم التنظيمي والحفاظ على استمراريته، وهي: التعلم، والتنظيم، والأفراد، والمعرفة، والتقنية. وبواسطة هذه الأنظمة الفرعية جميعاً تعزز وتقوي عملية التعلم بالمنظمة. ويتداخل نظام التعلم مع بقية الأنظمة الفرعية ويتفاعل معها، وتتكامل هذه الأنظمة معاً لتحويل المنظمة إلي منظمة متعلمة. ويمكن تلخيص نموذج ماركواردت في الشكل التالي:



شكل رقم (٢) يوضح نموذج ماركواردت للمنظمة المتعلمة

نموذج مارسك وواتكنز (Marsick and Watkins model):

قدمت كل من مارسك وواتكنز عام ١٩٩٩م نموذجا متكاملا للمنظمة المتعلمة مبنيا على تعريفهم للمنظمة المتعلمة. ويحدد هذا النموذج عنصرين أساسيين للمنظمة المتعلمة متكاملين ومتداخلين مع بعضهما البعض في التأثير على قدرة المنظمة على التغيير والتطوير، وهما الأفراد، والبناء التنظيمي. ويركز هذا النموذج على التعلم المستمر لجميع مستويات التعلم التنظيمي (مستوى الأفراد، ومستوى الجماعات، والمستوى التنظيمي)، حيث يشتمل كل عنصر على مجموعة من العناصر الفرعية التي تتداخل فيما بينها لتكون الأبعاد السبعة للمنظمة المتعلمة، وهي: خلق فرص للتعلم المستمر، وتشجيع الاستقصاء والحوار، وتشجيع التعاون والتعلم الجماعي، وتمكين العاملين من رؤية جماعية مشتركة، وإنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم، وربط المنظمة بالبيئة الخارجية، والقيادة الاستراتيجية. وفيما يلي توضيح موجز لهذه الأبعاد (Marsick & Watkins, 1999):

١- خلق فرص للتعلم المستمر؛ ومعناه أن التعلم مصمم داخل بنية العمل، ومن ثم فالأفراد من الممكن أن يحققوا التعلم من خلال الفرص الوظيفية.

٢- تشجيع الاستقصاء والحوار؛ بمعنى أن تدعم المنظمة ثقافة البحث والاستقصاء، والتغذية الراجعة، والتجريب، كما يمكن للأفراد اكتساب مهارات التفكير العقلي الإنتاجي للتعبير عن رؤاهم والقدرة على الاستماع والاستقصاء في الرؤى الخاصة بالآخرين.

٣- تشجيع التشارك والعمل بالفريق؛ ومعناه أن العمل مصمم طبقا لمجموعات من أجل تحقيق الاستفادة من الأنماط المختلفة للتفكير، كما أن المجموعات من المتوقع أن تتعلم من بعضها البعض وتعمل مع بعضها البعض، حيث إن التعاون يتم تقييمه من خلال ثقافة المنظمة، ويقدم له المكافآت.

٤- بناء الأنظمة من أجل تحقيق ومشاركة التعلم؛ بمعنى أن الأنظمة التكنولوجية المتقدمة وغير المتقدمة، البسيطة والمعقدة، يتم بناؤها والحفاظ عليها. والاعتماد عليها من أجل مشاركة التعلم، كما أن فريق العمل له حق الوصول لهذه الأنظمة التكنولوجية البسيطة والمعقدة.

٥- دفع الأفراد نحو تحقيق رؤية جماعية (التمكين)؛ ومعناه أن أفراد المنظمة يتم دمجهم دائما في سياق التعلم، كما يطبقون رؤية مشتركة، ويتم توزيع المسؤوليات بينهم، بحيث يكون لديهم الدافعية للتعلم بشأن ما هم مسؤولون عن القيام به.

٦- ربط المنظمة بالبيئة الخاصة بها؛ بمعني أن ترتبط المنظمة بالمجتمع الخارجي كما يتم مساعدة الأفراد من أجل رؤية أثر الأعمال التي يقومون بها على المنظمة التي يعملون بها، كما يقوم الأفراد بمسح وتقييم البيئة، ويستخدمون المعلومات من أجل ضبط ممارسات العمل.

٧- نموذج القادة ودعم التعلم: ومعناه أن يستخدم القادة التعلم بصورة استراتيجية من أجل تحقيق نتائج التعلم؛ نموذج القادة، والريادة، وتدعيم عملية التعلم.

نموذج العتيبي (Al- Otaibi model):

قام العتيبي Al- Otaibi ، بإعداد نموذج للمنظمة المتعلمة بعد أن قام بمراجعة مفاهيم المنظمة المتعلمة وممارساتها وأساليب تقويمها، ويتكون النموذج من ثلاثة أنظمة فرعية وأربعة عشر متغيراً (Al- Otaibi, 2000, P.116) تتمثل في:

- نظام المنظمة، ويتضمن ثمانية متغيرات هي: هوية المنظمة، ورؤيتها، واستراتيجيتها، وبناؤها الهيكلي، ونظامها وأساليبها، والعاملون بالمنظمة، والمهارات، والأهداف الرئيسة.
- نظام التعلم، ويتضمن أربعة متغيرات هي: التوجه نحو التعلم بالمنظمة، وإدارة المعرفة، وأنشطة التعلم ومستواها، وتسهيلات التعلم المتوفرة بالمنظمة.
- نظام الثقافة الاجتماعية، ويتضمن متغيرين هما: أنماط السلوك المشتقة من القيم الاجتماعية، والاتجاهات الثقافية.

نموذج مايلونين Moilanen model:

اقترح مايلونين Moilanen نموذجا للمنظمة المتعلمة مكونا من خمسة أبعاد رئيسية (Moilanen, 2001, p.14) تتلخص في:

- الدوافع المحركة driving forces: ويقصد بها مدى سعي قيادة المنظمة إلي وضع الهياكل والأنظمة والعمليات التي تساعد الأفراد وتشجعهم على تطوير مهاراتهم في عمليات التعلم، وتزيل العوائق التي من الممكن أن تعترض سبيل الاستفادة من معارفهم وخبراتهم.
- تحديد الهدف finding the purpose: ويقصد به مدى وجود رؤية تنظيمية وأهداف مشتركة تكون مرتبطة باستراتيجية المنظمة واتجاهاتها، كما يشير إلي ارتباط أهداف المنظمة برغبة الأفراد في تعلم مهارات وأشياء جديدة.

- **الاستطلاع والاستفهام questioning: ويضم عناصر للتعرف على طبيعة البيئة التنظيمية الداخلية ومدى وجود العوامل التي تساعد الأفراد على تصحيح نماذجهم الذهنية وتحسين مستوى تعلمهم الفردي والجماعي.**
- **التمكين empowering: ويشير إلي مدى استخدام الأساليب المناسبة التي تمنح الأفراد فرصا للتعلم، وتعمل على تعزيز عملية التعلم ضمن فرق العمل وكيفية الاستفادة من معارف الأفراد وخبراتهم.**
- **التقييم evaluating: ويعني الاهتمام بنتائج التصرفات والأعمال التي تتلاءم مع خطط التطوير التنظيمي، ومدى افساح المجال لفرق العمل بتقييم نتائج أعمالها ذاتيا.**

نموذج سينج Senge model:

حدد سينج (Senge, 1990) خمسة ضوابط (disciplines) للمنظمة المتعلمة، تتمثل في:

١- التمكن الشخصي personal mastery:

ويقصد به المستوى العالي من الإتقان العلمي والمهني لدى المتخصصين. ويمكن الوصول إلي هذه الدرجة من الاحتراف المهني بتبني منهج التعلم المستمر، مما يجعل الفرد قادرا على تحقيق الأهداف المرغوب فيها. ولا تتعلم المنظمات إلا بتعلم أعضائها ولهذه القاعدة مكونان مهمان هما: أن يحدد الشخص الهدف أي ما يريد إنجازه، ثم يحدد الإجراءات التي تضمن الوصول إلي الهدف. والهدف هنا يكون صالحا على المدى البعيد، فهو ليس هدفا مرتبطا بوقت محدد، وهذه هي فكرة التعلم مدى الحياة. وللوصول إلى التمكن الشخصي فعلى الفرد أن يكون لديه مقياس يقيس مدى قربه من الهدف. وتبدأ هذه المرحلة عندما لا يقتنع المرء بالوضع الحالي، مما يدفعه نحو تغييره. ويتطلب التمكن الشخصي أن يكون لدى المرء إدراك واضح للواقع الحالي، أي أن يرى الحقيقة بدون تحيز أو إساءة تصوير، فهو بذلك يري القيود والمعوقات التي تعترض تحقيق الهدف، ويوظف هذه القيود والمعوقات لمصلحته لأنه لا يعمل بدون معوقات (Senge,2007).

كما يتطلب التمكن الشخص تغييرا في نمط التفكير، واستخدام العقل والحدس والإحساس، أي يرى المرء الاشياء في إطارها الأوسع، ويدرك موقعه منها، وصلته بها، وتأثره بها وتأثيره فيها، ويدرك الترابط، والتقاطع، والتفاعل، والعلاقات، وأوجه التماثل،

والفروق، وارتباط الجزء بالكل، والكل بالجزء، ومن خلط هذا بذاك (Smith, 1998, p.121).

٢- النماذج الذهنية mental models:

هي مجموعة الافتراضات والتعميمات والصور التي يحملها أفراد المنظمة وتؤثر إيجابا أو سلبا على تصوراتهم. وهذه النماذج هي التي تشكل تحيزاتهم. ولتعرف النماذج العقلية للعاملين لابد من اختبارها، وذلك بوضعهم في جو من الحوار المستمر لمختلف القضايا، وبخاصة القضايا الخلافية، مما يؤدي إلي معرفة كيف يتصرف هؤلاء الأفراد في المواقف المختلفة، وأن الفشل في تعرف النماذج العقلية للعاملين يؤدي إلى الفشل في إيجاد التفكير النظمي في المؤسسة (Senge, 1990; Senge,2000 & et.al.)

كما أن النماذج الذهنية هي الصوت الداخلي القائل (إذا فعلت كذا بالطريقة كذا سيحدث كذا). وتشكل تجارب الحياة عقول الأفراد ونماذجهم الذهنية. وبالمقابل تشكل النماذج تجارب الآخرين وتفسرها لنا. وكثيرا ما يخطئ الأفراد في تفسير الواقع، وبالتالي ينصب هجومهم على الأعراض الجانبية لمشكلاتهم بدلا من تعرف الأشياء الحقيقية الكامنة وراءها، وتصحيح تلك الأسباب (السويدان، ٢٠٠١، ص١١). ويتطرق (جاد الرب، ٢٠٠٦، ص١٣). لما يعرف بالنماذج الذهنية المتصدعة، إذ يفكر أصحاب هذه النماذج بالحصول على المكاسب، والمزايا التنافسية وانفرادهم بهذه المكاسب، وعدم حصول منافسيهم على هذه المزايا والمكاسب، وهذا يعكس مفهوم الصراع السلبي. وهناك أنموذج ذهني آخر يقوم فيه كل المشاركين بتحقيق المكاسب، والعمل معا وتبادل الأهداف، والمكاسب من شخص لآخر، وبذلك فإنهم يكسبون معا أفضل مما يعملون ضد بعضهم البعض.

ومن الأمثلة على النماذج العقلية السائدة في بعض المدارس رؤية الإداريين أن التغيير المدرسي يمكن إحداثه بإنفاق المزيد من الأموال، بينما المعلمون مقتنعون أن التلاميذ لا يرغبون في الدراسة، وكذلك قد يحس الأب الذي لم يستطع الحصول على الثانوية العامة بالدونية من المعلمين، فلا يسأل عن تعلم ابنه، فيعتقد المعلمون أن هذا الأب غير مهتم بتعلم ابنه، وكذلك فإن المعلم الذي درس طالبا ما عدة سنوات يكون فكرة محددة عنه، ولا ينتبه للتغييرات التي تحدث لهذا الطالب. إن وجود مثل هذه النماذج العقلية وغيرها تحد من مقدرة المدرسة على التغيير (عبابنة، والطويل، ٢٠٠٩، ص٩٥).

الرؤية المشتركة shared vision:

تبدأ الرؤية المشتركة من الأفراد. ورؤية الأفراد في المنظمة هي شيء ما يمكنهم من الأداء الوظيفي بثقة واطمئنان، فهي عبارة عن الصورة الذهنية العقلية النشطة، أي أنها صورة نابضة بالحياة، وغالبا ما تكون هدفا يرغب الأفراد في تحقيقه. وتبني الرؤية المشتركة للمنظمة من خلال الرؤية الفردية أو الشخصية للعاملين فيها، وللقادة في منظمات التعلم، وتتم من خلال تفاعل الأفراد في المنظمة. ويكمن دور القائد هنا في المشاركة برؤيته مع رؤى الآخرين أي العاملين في المنظمة، ويظهر دوره في تشجيع العاملين على المساهمة برؤيتهم لاستنباط رؤية المنظمة. وبذلك فإن رؤية المنظمة هي عبارة عن مجموعة الرؤى الشخصية ورؤى القادة ورؤى الآخرين، وتذوب هذه الرؤى لتكون رؤية المنظمة. ومن لا يشترك في بناء رؤية المنظمة هو فرد سلبي وغريب عن المنظمة (Ortenblad, 2007, p.115). ويرى (جواد، ٢٠٠٠، ص٢٩) أن الرؤية المشتركة، هي صورة جماعية مثلي قابلة للتحقيق في المستقبل، وتبدأ تلك الرؤية بفرد يعتقد أن رؤيته صواب، ويأتي ذلك من خلال حوار متعمق مع الذات فهي عملية نفاذ إلى القلب " فالذين ينظرون إلي الخارج يحلمون، والذين ينظرون إلي الداخل يستيقظون". هذه الرؤية التي تنبع من الداخل هي صورة ذهنية حية للمستقبل الذي نريده على المدى البعيد.

ويشير الواقع إلي أنه عندما تمتلك منظمة رؤية مشتركة، ومستوى عاليا من التمكن الشخصي تتولد القوة التي تسوق التغيير، والتي أطلق عليها سينجي (Senge, 1990) "التوتر الابتكاري" الذي يعبر عن الفرق بين الرؤية المستقبلية والواقع الحالي، والذي يؤدي مع توفر التزام حقيقي عند الأفراد إلى تحقيق المنظمة المتميزة لأهدافها.

وفي حقيقة الأمر، فإنه يمكن الوصول إلي الرؤية المشتركة من خلال مناقشة أهداف المنظمة بين العاملين قدر المستطاع. وهذا يتطلب من المنظمات المتعلمة أن تؤمن حقوق أعضائها لتجعلهم أكثر إيمانا بأهدافها، ومن هذه الحقوق حق الأعضاء في المعرفة والتعلم، والمشاركة في اتخاذ القرارات وخاصة المتعلقة بمصيرهم، وتأمين بيئة العمل المناسبة لهم من حيث المواءمة الجسدية والعقلية ومن ناحية توافقهم مع قيمهم لتكون بيئة مساعدة على الإبداع والتطور، والشعور بالانتماء لمنظومة العمل والمنظمة التي يعملون فيها والاعتزاز بهذا الانتماء (مرعي، ٢٠١٣، ص١٤٨).

تعلم الفريق team learning:

يعد الفريق مجموعة من الأفراد يعملون معاً ومكان عملهم هو مكان لإنجازهم معاً، وهم الذين يقررون رئيسهم فيختارونه، ويكون بينهم تفاعل مباشر، ودرجة من الاعتماد المتبادل بينهم لإنجاز المهام لتحقيق الأهداف. وغالباً ما تكون فرق العمل موجهه ذاتياً، فهي مجموعة عمل طبيعية من العاملين الذين يعتمدون على أنفسهم، وعلى بعضهم البعض، ويشتركون في معظم أو كل الأدوار المطلوبة منهم، وتتوافر لقادتهم مهارات متكافئة لإنجاز المهام العامة، وهم من يحددون أهداف الأداء، ومنهج وطريقة العمل، ومحاسبة أنفسهم داخل فرق العمل (Freed, 2001).

ويمكن تحديد أربع مراحل متسلسلة متدرجة يتم المرور بها لتصبح مجموعة الأفراد فريقا يمكن ان يتعلموا سويا وهي ما يسمي بشروط تشكيل الفريق، وهذه المراحل تتمثل في (Nonaka & Takuchi, 1995):

- **التشكيل forming: أي توفر الحد الأدنى من الحس، والانتماء للفريق، وتبدأ بتحديد الأهداف، وبلورة المهام.**
- **العصف storming: فبعد التشكيل تبدأ مرحلة مشوبة بالتوتر حول القواعد التي سيعمل الفريق وفقا لها.**
- **التطبيع norming: وتتمثل في تقبل الأدوار وتبلور شعور الفريق، ويتم تبادل المعلومات والأفكار والآراء بحرية، ويقبل مبدأ اتخاذ القرارات وفقا لمبدأ التفاوض بين أعضاء الفريق.**
- **الأداء performing: وتبدأ هذه المرحلة عندما تتحقق مستويات مثلى في الإنتاج، والنوعية، واتخاذ القرار، وتوزيع المصادر، والاعتماد المتبادل، وتتعمق مفاهيم الثقة بين الأعضاء.**

وتجدر الإشارة إلى أن التعلم الفريقي هو عملية تنظيم وتطوير قدرات مجموعة الأفراد الذين يعملون معاً لتحقيق النتائج التي يرغبون فيها، ومن ثم فهو يعني سعي مجموعة الأفراد العاملين للتعلم فيما بينهم، أو اقتناص المعرفة من البيئة الخارجية وتوزيعها على الجميع. ويعتمد نجاح التعلم الفريقي على توفير الرؤية المشتركة والتمكن الشخصي للأفراد (عبابنة، ٢٠٠٧، ص٨٥). ويرى سينج (Senge, 1990,P.313)

أن وحدة التعلم الأساسية في المنظمات المعاصرة هي الفريق وليس الأفراد. وإذا لم يستطع الأفراد تحييد افتراضاتهم والانخراط في حوار مستمر فلن يستطيع هذا الفريق التعلم، ومن ثم لن تتعلم المنظمة ككل. إن تحقيق ذكاء وقدرة جمعية أكبر من ذكاءات وقدرات مجموع الأفراد، يمكن أن يعزز تعلم الفريق داخل غرفة الصف، حيث يحتاج كل فرد إلى الآخرين لتحقيق هدف متبادل، وهو تطوير مهاراتهم معاً من أجل إنجاح التغيير المدرسي.

كما أن التعلم الفريقي يعد مهارة جماعية يمكن تعلمها وترسيخها عبر توفير البيئات المناسبة التي يستطيع فيها الأفراد توضيح وجهات نظرهم قبل اتخاذ القرارات، وتوفير وسائل الاتصال باتجاهين لتقييم وتأمل الممارسات التربوية ونقل الخبرات بين العاملين، مما يساعد على إيجاد الظروف المناسبة للعمل التعاوني مع الآخرين، والتعلم منهم، والتعلم معهم، وهذا من شأنه أن يعزز مفاهيم تعلم الفريق، و من ثم تحسين الأداء الجامعي (Pang, 2003).

وتظهر أهمية فرق التعلم من خلال تأثيرها على المنظمة، إذ تعمل على تشكيل الهوية التنظيمية من خلال التفاعل المشترك والعلاقات التي تربط بين الفرق في مختلف المستويات التنظيمية. وكذلك من خلال تأثير المنظمة على الفرق إذ تتأثر فرق التعلم بالنظام الكلي الذي يضم ثقافة المنظمة واستراتيجياتها وسياساتها التنظيمية المختلفة، وتأثرها بأنماط القيادة وخصائصها والبنية التحتية التكنولوجية والمعلوماتية التي توفرها. (Wu, Chwan& Jeng, 2002,p.178).

ولكي تستفيد المنظمة من فرق التعلم عليها أن تسعي إلي تحقيق استقلالية الفرق في إدارة وتنظيم ذاتها، وتحديد أهدافها وثقافتها وطريقة عملها مع الابقاء على التناسق والتوازن مع الاتجاهات التنظيمية. وكلماً زادت درجة استقلالية الفريق في حل المشكلات، وصنع القرارات، وتحمل المسؤوليات كلما نجح في عملية التعلم بشكل أفضل. هذا ومن الخطأ تكوين فريق التعلم مع بقاء المنظمات على نفس المقدرات والسياسات التنظيمية الموجودة، دون سعي إلي تطويرها وتغييرها لتتلاءم مع أوضاع الفرق الجديدة. (بكار، ٢٠٠٢، ص٤٢).

التفكير النظمي systems thinking:

تعود مبادئ هذا المفهوم إلي القرن الثالث الميلادي، وإلى دعوة بلوتينوس الإغريقي plotins إلي رؤية الأوضاع، والنظم بشكل كلي، والتعلم من العلاقات التي تربط بينها، إذ يرى أن كل الأشياء مليئة بالعلاقات والمؤشرات، والحكيم من يتعلم عن كل شيء

بدلالة الآخر. (Campbell & Cairns, 1994). ويعتبر سينج Senge من أدخل هذا المفهوم إلي أدبيات المنظمة المتعلمة. ويركز التفكير النظمي على القوى والعلاقات المتبادلة بين أجزاء النظام والتي تؤثر أكثر من العوامل الخارجية على تشكيل سلوك النظام. والتفكير النظمي قائم على أولوية أو أسبقية الكل على الجزء، وهو بذلك نقيض كثير من مناهج التعلم السائدة القائمة على تفكيك الكل إلى أجزاء ودراسة كل جزء على حدة، ثم التوصل إلي استنتاجات تنطبق على الكل. هذه الطريقة الخطية الآلية في التفكير لم تعد فعالة في دراسة المشكلات العصرية؛ ذلك أن معظم القضايا المهمة اليوم مترابطة بشكل لا يلاءم. السببية الخطية، والبديل هنا هو السببية الدائرية إذ يكون كل متغير سببا هنا ونتيجة هناك كالعلاقة بين الاقتصاد والبطالة مثلاً. وما يميز النظام أنه لا يمكن فهمه بمعزل عن مكوناته، إذ لا يعتمد سلوك النظام على ما يقوم به كل جزء فيه، بل على كيفية تفاعله مع بقية المكونات، وكيفية انسجامه مع النظام الأكبر الذي يشكل هو جزءا منه، ومعنى ذلك أنه قد تكون هناك عوامل خارج السياق المباشر للنظام وتؤثر فيه (Senge,2007).

ومن الجدير بالذكر أن التغيرات السريعة والمستمرة في مكونات وعلاقات الأنظمة جعلت من الصعوبة بمكان التنبؤ بهذه التغيرات وتوقع سلوكياتها، مما أضعف مقدرة النماذج الذهنية للأفراد على فهم طبيعة المنظمات الكبيرة والمعقدة واستيعاب جذور مشكلاتها، ومن هنا أصبح من المهم اتخاذ أنماط تفكيرية حديثة للنظر إلي المنظمة ككل كنظام شامل له ارتباطاته الداخلية والخارجية، فلم يعد مقبولا فصل تلك الأنظمة والأجزاء ودراستها منفصلة عن النظام الكلي (Mckenna, 1995). ومن هنا ظهرت الحاجة للتفكير النظمي بسبب تداخل المتغيرات وتأثير القوى الخارجية وغيرها؛ مما يستلزم النظر إلى الكل وليس الجزء. وبمجرد قبول التفكير النظمي يمكن تحسين تعلم الأفراد ليتوجهوا نحو فهم النظام ككل من خلال دعم الأفراد بالمهارات والأدوات التي تمكنهم من التعلم، ومن فهم وملاحظة أنماط السلوك السائدة في النظم التي يعملون فيها (جاد الرب، ٢٠٠٦، ص٢٥).

ويؤكد سينج (Senge, 1990) على أهمية التفكير النظمي، إذ إنه يساعد على تجنب وضع الحول المؤقتة المنفصلة للمشكلات في المنظمة، ويسمح بحدوث فهم أفضل لشبكة العلاقات بين وحدات المنظمة وأفرادها، مما يؤدي إلي حلول ناجحة للمشكلات، ويضمن شمولية إحداث التغيير اللازم والانطلاق الأسلم نحو المستقبل. إن التفكير النظمي هو القادر على فهم التداخلات والتفاعلات في النظم التربوية الدينامية المعقدة.

ويحتاج ذلك التفكير إلي قادة يستطيعون رؤية كل جامعة بوصفها منظمة معقدة بمكوناتها المنفصلة، ويجعلهم قادرين على اتخاذ القرارات المرتبطة بتحسين تحصيل الطلاب، وهكذا يصبح التفكير النظمي مندمجا في العملية التربوية. (Thornton & Perreautt, 2004, p. 225).

وفي حقيقة الأمر فإن لمدخل التفكير النظمي تطبيقات عملية في الواقع الملموس، حيث إنه يعد وسيلة مهمة من وسائل تعلم الأفراد. وقد قام (السويدان، ٢٠٠١م، ص٣٦) بتشكيل ثمانية من النماذج الشائعة للسلوكيات الخاطئة التي تقع ضمن المدخل النظمي والتي اعتبرت كأدوات للتشخيص وإيجاد الحلول وهي:

١- الحلول الفاشلة (fixes that fail): ويقصد بها استخدام حلول قصيرة الأمد لتطبيقها على أعراض مشكلة ما، مما يؤدي إلي اختفاء الأعراض، ولكن قد يزيد المشكلة الكامنة وراءها.

٢- مأساة الاشتراك (tragedy of the commons): ويُعنى بها محاولة كل فرد مضاعفة منافعه بأقصى درجة ممكنة لصالحه هو، وعندها يعاني الجميع ويصبحون في مشكلة لأن كل فرد يسعى لتحقيق مصالحة هو وحده فقط.

٣- التصعيد (escalation): إذ تقوم منظمة ما بتصرف ما تفسرة منظمة أخرى على أنه تهديد لها، لذا فإنها ترد عليه بتصرف يمثل تهديدا أكبر، وبهذا تتوالى أفعال التصعيد وردود الأفعال حتى يفقد كل منهما السيطرة.

٤- تحويل الأعباء (shifting the burden): ويحدث عندما تتحقق نتائج إيجابية نتيجة إجراء قصير المدى، مما يشجع على إعادة استخدام هذا الإجراء لعدة مرات، وبالتالي يقل الاهتمام بالإجراءات التصحيحية التي كان يفترض اتخاذها لحل المشكلة، فتفقد الإجراءات الأولى جدواها مع الزمن.

٥- حدود النجاح (limits to growth): وهي عملية هدفها تسريع النمو أو التوسع لمرحلة ما ثم يبدأ هذا النمو بالتباطؤ إلي مرحلة التوقف أو الانهيار، فمرحلة النمو هذه سببتها عملية التغذية من المقدرات المميزة والإيجابية، أما التباطؤ فد نتج عن ردة فعل معينه للنمو، وقد تكون أتت من الداخل أو الخارج أو ناتجة عن قيود جديدة فرضت نفسها.

٦- النجاح للناجحين (success to the successful): فالنجاح يولد نجاحاً، فمن يحصل على دعم أكثر تزيد لديه احتمالات النجاح، مما يجعله يحصل على موارد

أكبر في المستقبل، وفي نفس الوقت فإن من كانوا أقل حظاً ستكون احتمالات فشلهم في المستقبل أكثر.

٧- الأهداف الضائعة (eroding goals): في بعض الأحيان تغفل المنظمة عن أهدافها الأساسية التي أنشئت من أجلها في خضم ما تواجهه من تحديات وضغوطات كثيرة.

٨- النمو وانخفاض الاستثمار (growth and under investment): إذ تصل المنظمة إلي قمة النمو، ثم تبدأ بتخفيض المستوى لاستيعاب المزيد من النمو بدلا من استثمار رؤوس الأموال.

معوقات التحول نحو المنظمة المتعلمة:

يرى (السالم، ٢٠٠٨، ص٦٧)، وجود معوقات تحول دون تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة، تتمثل في: الأنماط الدفاعية على مستوى المنظمة كتجنب الاتصالات المباشرة والمناقشات العلنية بخصوص الموضوعات الحساسة، والسيطرة على المناقشات العامة من أجل تجنب أو منع ظهور المشاعر السلبية، والاحتفاظ بوجهة النظر الخاصة وعدم التصريح بها أمام الآخرين، وعدم انتظام المعلومات ودقتها، وعدم توافر الوقت والمال الكافي للتعليم، وتدني مستويات دافعية العاملين، وعدم تقبل العاملين لفلسفة التعلم التنظيمي.

كما أن هناك معوقات أخرى تحول دون تحقيق التعلم التنظيمي، يمكن تصنيفها إلي معوقات تنظيمية داخلية، ومعوقات تنظيمية خارجية، ومعوقات فردية. أما فيما يتعلق بالمعوقات التنظيمية الداخلية، فيذكر (العصيمي، ٢٠٠٨) أن من أهم تلك المعوقات غياب القيادات التنظيمية الواعية بأهمية التعلم التنظيمي، وتغير المعرفة على المستويين الفردي والتنظيمي بشكل مستمر، وثقافة المنظمة التي تحول دون تشجيع الأفراد على التعلم، ووجود الهياكل الهرمية، وضيق ومحدودية الوقت التي تعيق التطوير الفردي والمشاركة الجماعية. وأما ما يرتبط بالمعوقات التنظيمات الخارجية فيذكر (العصيمي، ٢٠٠٨م) أيضا أن من أهمها: التغيرات الخارجية المفروضة على المنظمة كالسياسات الحكومية والعمليات المركزية، والاختلافات الثقافية بين المنظمات من حيث الحجم والموارد، والتي تحد من قدرة المنظمة المتعلمة على التعلم من تجارب المنظمات الأخرى.

وبالنسبة للمعوقات الفردية فيذكر (Lee, 2004) أن من أبرزها: قلة بناء فرق العمل، وضعف نظام الاتصال بين الموظفين، وتجزئة القسم إلي عدة دوائر، والاعتقاد

الخاطئ لدى المديرين بأن التعلم التنظيمي يتطلب فقط عقد الدورات التي تثقل كاهل ميزانية المنظمة، وضعف المعرفة بالتفكير المنظمي، ومحدودية معرفة المديرين بالتعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة، وقله الحوافز لتطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة من قبل المديرين في القطاع العام.

وبالإضافة إلى ما سبق، فإن من أهم معوقات بناء المنظمة المتعلمة: الروتين وعدم التفاعل مع المستجدات، وقله الموارد المالية، وعدم مشاركة الأفراد في اتخاذ القرار، ووجود ضغط في العمل، وكثرة التنقلات بين الموظفين، والمحسوبية في المشاركة في الدورات التدريبية، فضلا عن وجود أفراد يقاومون التغيير. (O'connor & Kotze, 2008, p.176).

الدراسة الميدانية

أولا: أهداف الدراسة الميدانية.

تستهدف الدراسة الميدانية التعرف على مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ثانيا: أداة الدراسة الميدانية.

استخدمت الدراسة استبانة أبعاد المنظمة المتعلمة (DLOQ) (Dimensions of Learning Organization Questionnaire) المطورة بواسطة واتكنز ومارسك (Watkins& Marsick, 1999)، والذي قام زايد وآخرون (٢٠٠٩) بترجمتها إلى اللغة العربية، كما قام الباحث بإجراء بعض التعديلات عليها بما يتناسب وبيئة جامعة الأزهر. وقد تكونت الاستبانة من (٤٣) فقرة تقيس ثلاثة مستويات، هي: مستوى الفرد: وتقيسه الفقرات من (١-١٣)، ومستوى الفريق أو الجماعة: وتقيسه الفقرات من (١٤-١٩)، والمستوى التنظيمي: وتقيسه الفقرات من (٢٠- ٤٣).

١-وصف أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من ثلاثة محاور ، وقد كان المحور الأول بعنوان مستوي الفرد، وتم قياسه باستخدام (١٣) عبارة ، بينما كان المحور الثاني بعنوان مستوي الفريق أو الجماعة، وتم قياسه باستخدام (٦) عبارات، في حين كان المحور الثالث بعنوان المستوي التنظيمي، وتم قياسه باستخدام (٢٤) عبارة. ويوضح الجدول () عدد العبارات في كل محور من محاور أداة الدراسة، وقد استخدمت الدراسة مقياس ليكرت Likert الخماسي لتحديد درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

جدول (٢) وصف أداة الدراسة

المستوي	البعد	عدد العبارات
مستوي الفرد	إيجاد فرص للتعلم المستمر	٧
	تشجيع الحوار والاستفسار	٦
	الإجمالي	١٣
مستوي الفريق أو الجماعة	تشجيع التعلم والتعاون الجماعي	٦
المستوي التنظيمي	إنشاء أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم	٦

	تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة	٦
	ربط المنظمة بالبيئة الخارجية	٦
	القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم	٦
	الإجمالي	٢٤
إجمالي أداة الدراسة		٤٣

٢- صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق الأداة باستخدام صدق المحتوى، وذلك بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال التربية وعلم النفس بلغ عددهم (١٢) محكما. وقد أبدى هؤلاء المحكمين آرائهم وذلك فيما يتعلق بالأداة وفقراتها ومدى ملائمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة، وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور المندرجة تحته، ومدى وضوح الفقرة وسلامة صياغتها واقتراح طرق تحسينها بالإشارة بالحذف أو البقاء أو التعديل. وفي ضوء الملاحظات التي اقترحها هؤلاء المحكمين، أجريت بعض التعديلات على الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، واحتفظت الاستبانة بفقراتها كاملة من غير حذف أو إضافة.

٣- ثبات أداة الدراسة Reliability:

قام الباحث بحساب ثبات العوامل المستخرجة من الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ علي أفراد العينة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٣) معاملات ألفا كرونباخ لثبات أداة الدراسة

المستوي	البعد	معامل الفا كرونباخ	الصدق الذاتي
مستوي الفرد	إيجاد فرص للتعلم المستمر	٠.٨٤	٠.٩١
	تشجيع الحوار والاستفسار	٠.٨١	٠.٩٠
	الإجمالي	٠.٩٠	٠.٩٥
مستوي الفريق أو الجماعة	تشجيع التعلم والتعاون الجماعي	٠.٨٦	٠.٩٣
المستوي التنظيمي	إنشاء أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم	٠.٩٠	٠.٩٥
	تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة	٠.٩٢	٠.٩٦
	ربط المنظمة بالبيئة الخارجية	٠.٩٢	٠.٩٦

	القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم	٠.٩٢	٠.٩٦
	الإجمالي	٠.٩٧	٠.٩٨
إجمالي أداة الدراسة		٠.٩٧	٠.٩٩

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لثبات أداة الدراسة قد بلغت (٠.٩٧)، كما أن معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة جاءت جميعها مرتفعة؛ حيث تراوحت في الفترة ما بين (٠.٨٦-٠.٩٧). ويشير تحليل الثبات إلى الثبات الجيد للأداة، وبالتالي الثقة في نتائج الدراسة الميدانية وسلامة البناء عليها. كما يتضح من ذات الجدول أن الصدق الذاتي لأداة الدراسة قد بلغ (٠.٩٩)، كما أن الصدق الذاتي لمحاور أداة الدراسة جميعها جاء مرتفعا؛ حيث تراوح في الفترة ما بين (٠.٩٣-٠.٩٨).

ثالثاً: مجتمع وعينة الدراسة الميدانية:

قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة علي عينة بلغ قوامها (٤٠٠) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الأزهر، في العام الجامعي ٢٠١٧/ ٢٠١٨. وعند تفريغ البيانات تم استبعاد استمارات المفحوصين الذين لم يكملوا البيانات الأولية، أو الذين لم يستجيبوا على بعض أجزاء الأداة، ومن ثم أصبحت العينة النهائية (٣٨١) عضو هيئة تدريس، وفيما يلي وصف العينة المستفتاة بحسب متغيرات الدراسة:

- **وصف عينة الدراسة بحسب كليات الجامعة:**

جدول (٤) وصف عينة الدراسة بحسب كليات الجامعة

الكلية	العدد	النسبة المئوية
لغة عربية الزقازيق	١٨	%٤.٧٢
أسنان بنين	١٢	%٣.١٥
علوم بنات	١٤	%٣.٦٧
الإعلام بنين القاهرة	١٠	%٢.٦٢
لغة عربية بنين جرجا	١٨	%٤.٧٢
دراسات إسلامية بنات سوهاج	٢١	%٥.٥١
بنات أسيوط	٢٤	%٦.٣٠
تجارة بنين القاهرة	١٠	%٢.٦٢
كلية الدراسات الإسلامية والعربية بنين	٤٥	%١١.٨١
الدراسات الإسلامية والعربية بنات الاسكندرية	٢٢	%٥.٧٧
دراسات إسلامية بنات دمنهور	١٥	%٣.٩٤

شريعة وقانون بنين دمنهور	١٦	%٤.٢٠
كلية تربية بنين القاهرة	١٨	%٤.٧٢
كلية العلوم بنين القاهرة	١٥	%٣.٩٤
دراسات إسلامية بنات القاهرة	٢٠	%٥.٢٥
أسنان بنات القاهرة	٨	%٢.١٠
كلية الدعوة القاهرة	٩	%٢.٣٦
كلية الدراسات الإنسانية بنات القاهرة	٢٠	%٥.٢٥
لغة عربية إيتاي البارود بنين	١٤	%٣.٦٧
تربية تفهنا الأشراف	٢٤	%٦.٣٠
شرعي وعربي بحري	١٠	%٢.٦٢
كلية الهندسة بنين قنا	١٤	%٣.٦٧
شرعي وعربي قبلي	١	%٠.٢٦
كلية الإعلام	٣	%٠.٧٩
الإجمالي	٣٨١	%١٠٠.٠٠

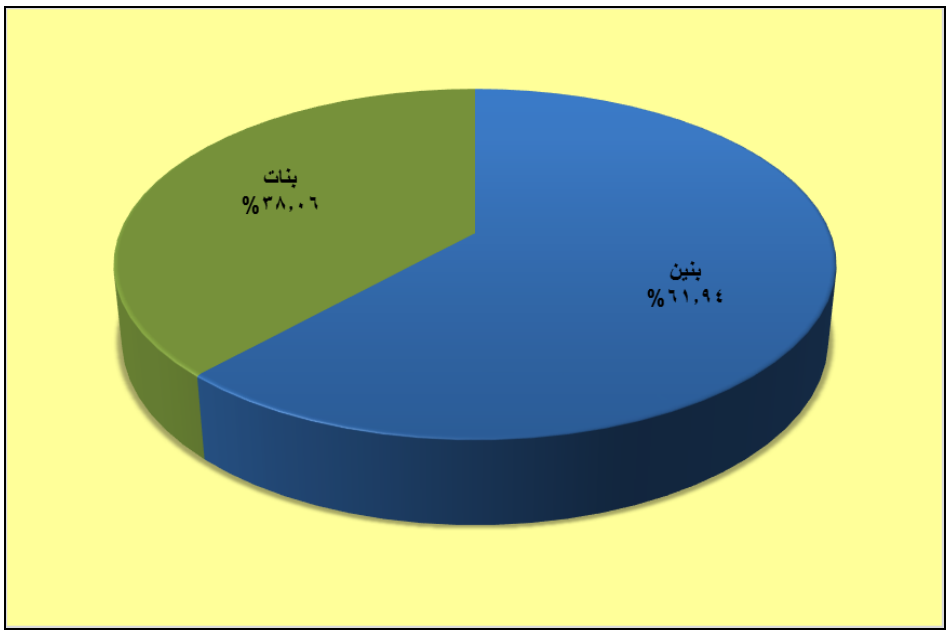
- **وصف عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة:**

جدول (٥) وصف عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة

المتغير		العدد	النسبة المئوية
الفرع	بنين	٢٣٦	%٦١.٩٤
	بنات	١٤٥	%٣٨.٠٦
نوع الكلية	شرعية وعربية	١٩٧	%٥١.٧١
	نظرية	١٢١	%٣١.٧٦
	عملية	٦٣	%١٦.٥٤
الموقع الجغرافي	وجه قبلي	١٠٧	%٢٨.٠٨
	عاصمة	١٥٥	%٤٠.٦٨
	وجه بحري	١١٩	%٣١.٢٣
الرتبة الأكاديمية	مدرس	١٦٧	%٤٣.٨٣
	أستاذ مساعد	١٠٨	%٢٨.٣٥
	أستاذ	١٠٦	%٢٧.٨٢
المركز الوظيفي	شغلت أو أشغل منصبا إداريا	١٢٣	%٣٢.٢٨
	لم أشغل منصبا إداريا	٢٥٨	%٦٧.٧٢
الإجمالي		٣٨١	%١٠٠.٠٠

- وصف عينة الدراسة بحسب متغير الفرع (بنين/ بنات):

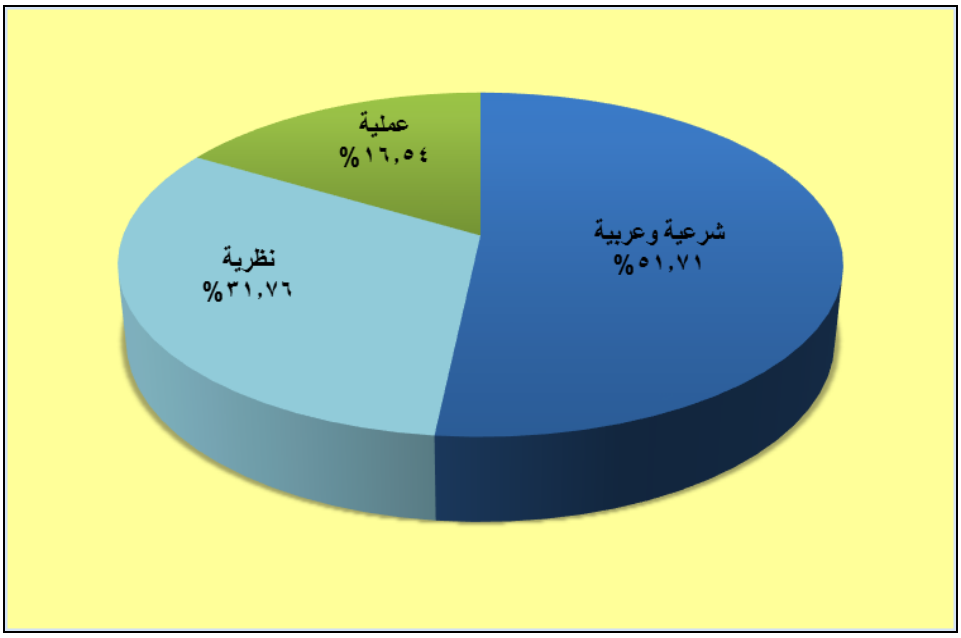
يتضح من الجدول (٥) أن عينة الدراسة قد تضمنت (٢٣٦) عضو هيئة تدريس من فئة البنين بنسبة مئوية (٦١.٩٤%)، و(١٤٥) عضو هيئة تدريس من فئة البنات بنسبة مئوية (٣٨.٠٦%)، وهو ما يتضح بالشكل التالي:



شكل رقم (٣) يوضح وصف عينة الدراسة بحسب متغير الفرع (بنين/ بنات)

- وصف عينة الدراسة بحسب متغير نوع الكلية (شرعية وعربية/ نظرية/ عملية):

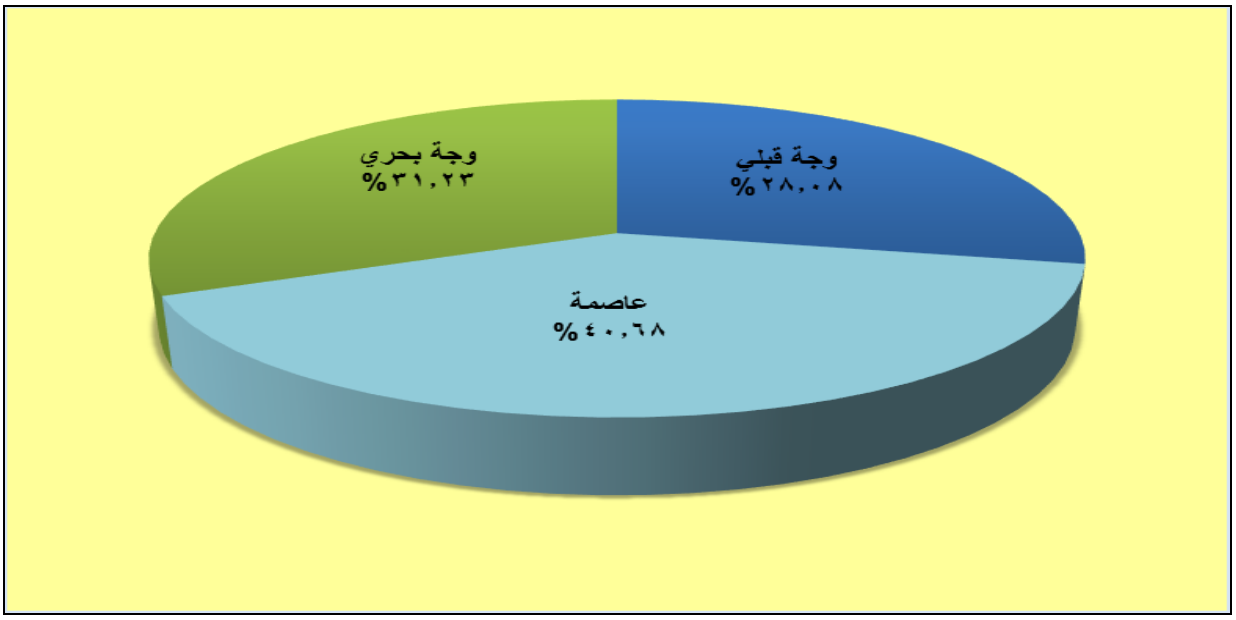
يتضح من الجدول (٥) أن عينة الدراسة قد تضمنت (١٩٧) عضو هيئة تدريس من الكليات الشرعية والعربية بنسبة مئوية (٥١.٧١%)، و(١٢١) عضو هيئة تدريس من الكليات النظرية بنسبة مئوية (٣١.٧٦%)، و(٦٣) عضو هيئة تدريس من الكليات العملية بنسبة مئوية (١٦.٥٤%)، وهو ما يتضح بالشكل التالي.



شكل رقم (٤) يوضح وصف عينة الدراسة بحسب متغير نوع الكلية(شرعية وعربية/ نظرية/ عملية)

- **وصف عينة الدراسة بحسب متغير الموقع الجغرافي (قبلي/ عاصمة/ بحري):**

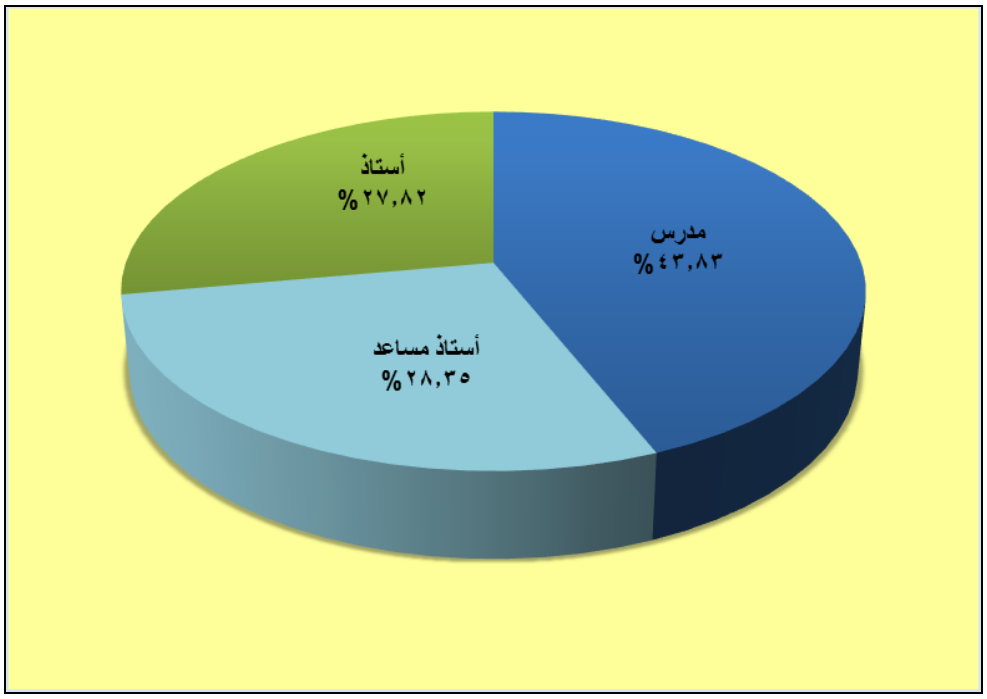
يتضح من الجدول (٥) أن عينة الدراسة قد تضمنت (١٠٧) عضو هيئة تدريس من كليات الوجه القبلي بنسبة مئوية (٢٨.٠٨%)، و(١٥٥) عضو هيئة تدريس من كليات العاصمة بنسبة مئوية (٤٠.٦٨%)، و(١١٩) عضو هيئة تدريس من كليات الوجه البحري بنسبة مئوية (٣١.٢٣%)، وهو ما يتضح بالشكل التالي.



شكل رقم (٥) يوضح وصف عينة الدراسة بحسب متغير الموقع الجغرافي(قبلي/ عاصمة/ بحري)

- وصف عينة الدراسة بحسب متغير الرتبة الأكاديمية (مدرس/ أستاذ مساعد/ أستاذ):

يتضح من الجدول (٥) أن عينة الدراسة قد تضمنت (١٦٧) عضو هيئة تدريس من فئة مدرس بنسبة مئوية (٤٣.٨٣%)، و(١٠٨) عضو هيئة تدريس من فئة أستاذ مساعد بنسبة مئوية (٢٨.٣٥%)، و(١٠٦) عضو هيئة تدريس من فئة أستاذ بنسبة مئوية (٢٧.٨٢%)، وهو ما يتضح بالشكل التالي.

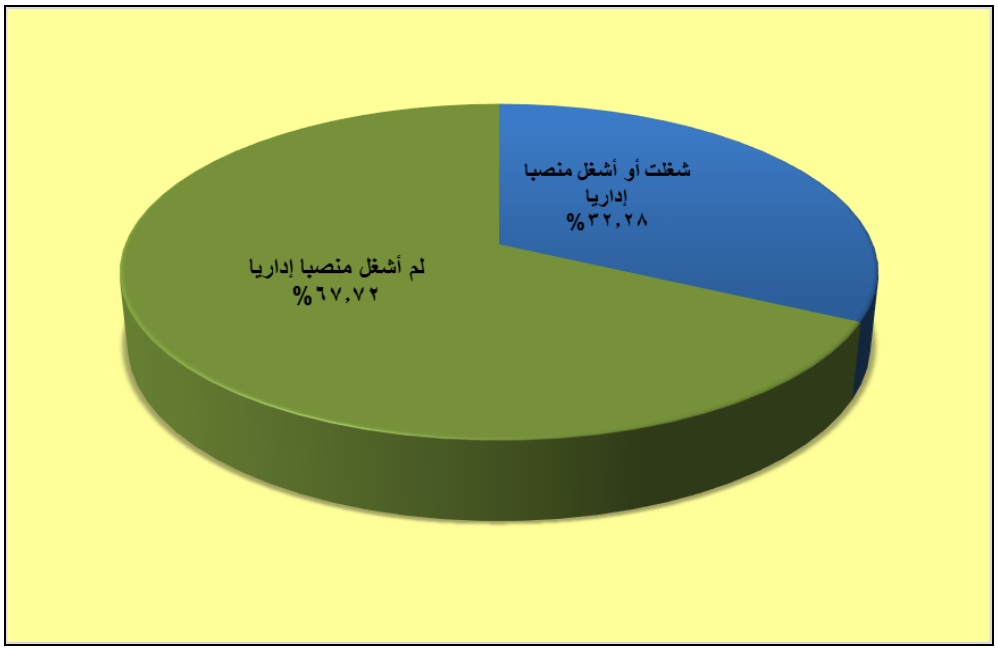


شكل رقم (٦) يوضح وصف عينة الدراسة بحسب متغير الرتبة الأكاديمية (مدرس/ أستاذ مساعد/ أستاذ)

- وصف عينة الدراسة بحسب متغير المركز الوظيفي (شغلت أو أشغل حاليا منصبا إداريا/ لم أشغل منصبا إداريا):

يتضح من الجدول (٥) أن عينة الدراسة قد تضمنت (١٢٣) عضو هيئة تدريس من فئة من شغل أو يشغل حاليا منصبا إداريا بنسبة مئوية (٣٢.٢٨%)، و(٢٥٨) عضو

هيئة تدريس من فئة من لم يشغل منصبا إداريا بنسبة مئوية (٦٧.٧٢%)، وهو ما يتضح بالشكل التالي.



شكل رقم (٧) يوضح وصف عينة الدراسة بحسب متغير المركز الوظيفي(شغلت أو أشغل حاليا منصبا إداريا/ لم أشغل منصبا إداريا)

رابعا: عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية.

يتم عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية من خلال عرض النتائج الإجمالية للمحاور، ثم دراسة الفروق في استجابات أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة (الفرع – نوع الكلية – الموقع الجغرافي – الرتبة الأكاديمية – المركز الوظيفي)، وأخيرا دراسة النتائج التفصيلية للعبارات الخاصة بكل محور.

أ- النتائج الإجمالية لمحاور الدراسة:

يوضح الجدول (٦) المتوسط الحسابي العام، وفترة الثقة للمتوسط عند مستوى ثقة ٩٥%، والانحراف المعياري، ومعامل الاختلاف، والمتوسط الموزون، ودرجة التوفر لكل محور من محاور الدراسة.

جدول (٦) النتائج الإجمالية لمحاور الدراسة

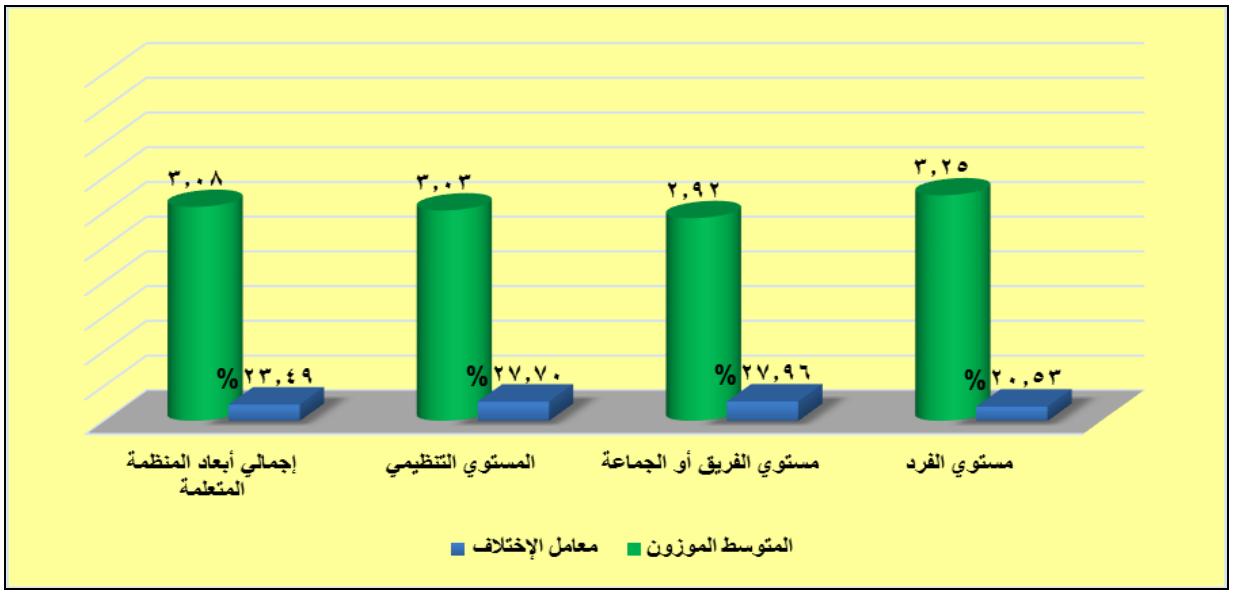
المستوي	المتوسط الحسابي	فترة الثقة للمتوسط عند مستوي ٩٥%		الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	المتوسط الموزون	درجة التوافر	الترتيب
		الحد الأدنى	الحد الأعلى					
مستوي الفرد	٤٢.٢١	٤١.٣٤	٤٣.٠٨	٨.٦٧	%٢٠.٥٣	٣.٢٥	متوسطة	١
مستوي الفريق أو الجماعة	١٧.٥١	١٧.٠٢	١٨.٠١	٤.٩	%٢٧.٩٦	٢.٩٢	متوسطة	٣
المستوي التنظيمي	٧٢.٧	٧٠.٦٧	٧٤.٧٢	٢٠.١٤	%٢٧.٧٠	٣.٠٣	متوسطة	٢
إجمالي أبعاد المنظمة المتعلمة	١٣٢.٤٢	١٢٩.٢٨	١٣٥.٥٥	٣١.١١	%٢٣.٤٩	٣.٠٨	متوسطة	_

ويتضح من الجدول السابق أن درجة توفر إجمالي محاور الدراسة تقع في مستوى متوسطة، بمتوسط موزون (٣.٠٨)، وبترتيب المحاور تنازليا بحسب المتوسط الموزون لدرجة التوافر يلاحظ أن محور مستوي الفرد يأتي في المرتبة الأولى بمتوسط موزون (٣.٢٥)، يليه محور المستوي التنظيمي بمتوسط موزون (٣.٠٣)، يليه محور مستوي الفريق أو الجماعة بمتوسط موزون (٢.٩٢). ويمكن تفسير ذلك بأن أعضاء هيئة التدريس كل واحد منهم يكون حريصا على أن يعامل زميله باحترام، ولا يكون لديه أي مانع من أن يقضي وقتا في بناء الثقة بينه وبين زميله. كما أن أعضاء هيئة التدريس لا يخافون من الوقوع في الأخطاء، لأنهم يرون أن التعلم يحدث نتيجة الاستفادة من تلك الأخطاء، كما يستمع أعضاء هيئة التدريس بانتباه لوجهات نظر زملائهم قبل التحدث إليهم، هذا بالإضافة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يقدمون لبعضهم البعض التغذية الراجعة الأمينة والمخلصة.

أما المستوى التنظيمي فقد جاء في المرتبة الثانية ، حيث إن جامعة الأزهر تعمل مع المجتمع المحلي لتلبية الاحتياجات المتبادلة، كما أنها تتيح لأعضاء هيئة التدريس الحصول على المعلومات التي يحتاجونها في أي وقت بسرعة وسهولة عن طريق مكتبات الكليات، والمكتبة المركزية. كما أنها تتيح البرامج التدريبية لجميع أعضاء هيئة التدريس بها مثل برامج تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بمركز تنمية القدرات بكية التربية بنين بالقاهرة، واشراك الجامعة أعضاء هيئة التدريس في وضع رؤيتها ورسالتها، كما تهتم

الجامعة بمعرفة أثر قراراتها في الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس، هذا بالإضافة إلى احتفاظ الجامعة بقاعدة بيانات محدثة عن مهارات أعضاء هيئة التدريس.

وبالنسبة لمستوى الفريق فقد جاء في المرتبة الأخيرة، حيث إن أعضاء هيئة التدريس يميلون إلى العمل الفريقي من خلال البحوث التشاركية، أيضا من خلال المقررات الجامعية التي سعت الجامعة إلى توحيدها على مستوى الأقسام المتناظرة بالكليات. كما أن أعضاء هيئة التدريس يراجعون تفكيرهم نتيجة للمناقشات الجادة التي تتم بينهم، هذا بالإضافة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يكافئون على انجازاتهم كفريق عمل من قبل الجامعة. ويوضح الشكل التالي النتائج الإجمالية لمحاور الدراسة.



شكل رقم (٨) يوضح النتائج الإجمالية لمحاور الدراسة

دراسة الارتباط بين أبعاد المنظمة المتعلمة:

للتعرف على معاملات الارتباط بين المستويات تم حساب معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٧) مصفوفة الارتباط بين محاور الدراسة

المستوي		مستوي الفريق أو الجماعة	المستوي التنظيمي	إجمالي أبعاد المنظمة المتعلمة
مستوي الفرد	معامل ارتباط	٠.٧٥	٠.٦٩	٠.٨٤
	الدلالة الإحصا	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠
مستوي الفريق أو الجماع	معامل ارتباط		٠.٨١	٠.٨٩
	الدلالة الإحصا		٠.٠٠	٠.٠٠

المستوي التنظيمي	معامل ارتباط			٠.٩٧
	الدلالة الإحصا			٠.٠٠

ويتضح من الجدول السابق وجود ارتباط طردي دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين محاور الدراسة، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين تلك المحاور(مستوى الفرد، ومستوى الفريق أو الجماعة، والمستوى التنظيمي) في الفترة من (٠.٦٩-٠.٨١). وهي تشير إلى ارتباط قوي بين أبعاد المنظمة المتعلمة. ويمكن تفسير ذلك بأن كل بعد من أبعاد المنظمة المتعلمة يؤثر في البعد الآخر ويتأثر به.

ب- دراسة الفروق في المحاور بحسب متغيرات الدراسة:

١- دراسة الفروق في المحاور بحسب متغير الفرع (بنين/ بنات):

لدراسة الفروق في المحاور بحسب متغير الفرع تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار التاء t-test للفرع (بنين/ بنات) على أداة الكشف عن مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٨) دراسة الفروق في المحاور بحسب متغير الفرع (بنين/ بنات)

المستوي	الفرع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	درجة التوافر	قيمة التاء	الدلالة الإحصائية
مستوي الفرد	بنين	٢٣٦	٤١.٩٧	٨.٠٤	٣.٢٣	متوسطة	-٠.٦٩	٠.٤٩
	بنات	١٤٥	٤٢.٦٠	٩.٦١	٣.٢٨	متوسطة		
مستوي الفريق أو الجماعة	بنين	٢٣٦	١٧.٠٣	٤.٧٣	٢.٨٤	متوسطة	-٢.٤٩	٠.٠١
	بنات	١٤٥	١٨.٣٠	٥.٠٧	٣.٠٥	متوسطة		
المستوي التنظيمي	بنين	٢٣٦	٦٩.٦٨	١٩.٩٧	٢.٩٠	متوسطة	-٣.٨٠	٠.٠٠
	بنات	١٤٥	٧٧.٦١	١٩.٥١	٣.٢٣	متوسطة		
إجمالي أبعاد المنظمة المتعلمة	بنين	٢٣٦	١٢٨.٦٧	٣٠.١١	٢.٩٩	متوسطة	-٣.٠٣	٠.٠٠
	بنات	١٤٥	١٣٨.٥١	٣١.٨٤	٣.٢٢	متوسطة		

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **المحور الأول (مستوي الفرد):**

كانت قيمة التاء (٠.٦٩) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٤٩)، وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥). وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة

(بنات) بمتوسط موزون (٣.٢٨)، وأقل المتوسطات لفئة (بنين) بمتوسط موزون (٣.٢٣).

- المحور الثاني (مستوي الفريق):

كانت قيمة التاء (٢.٤٩) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٠١)، وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥). وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (بنات) بمتوسط موزون (٣.٠٥)، وأقل المتوسطات لفئة (بنين) بمتوسط موزون (٢.٨٤).

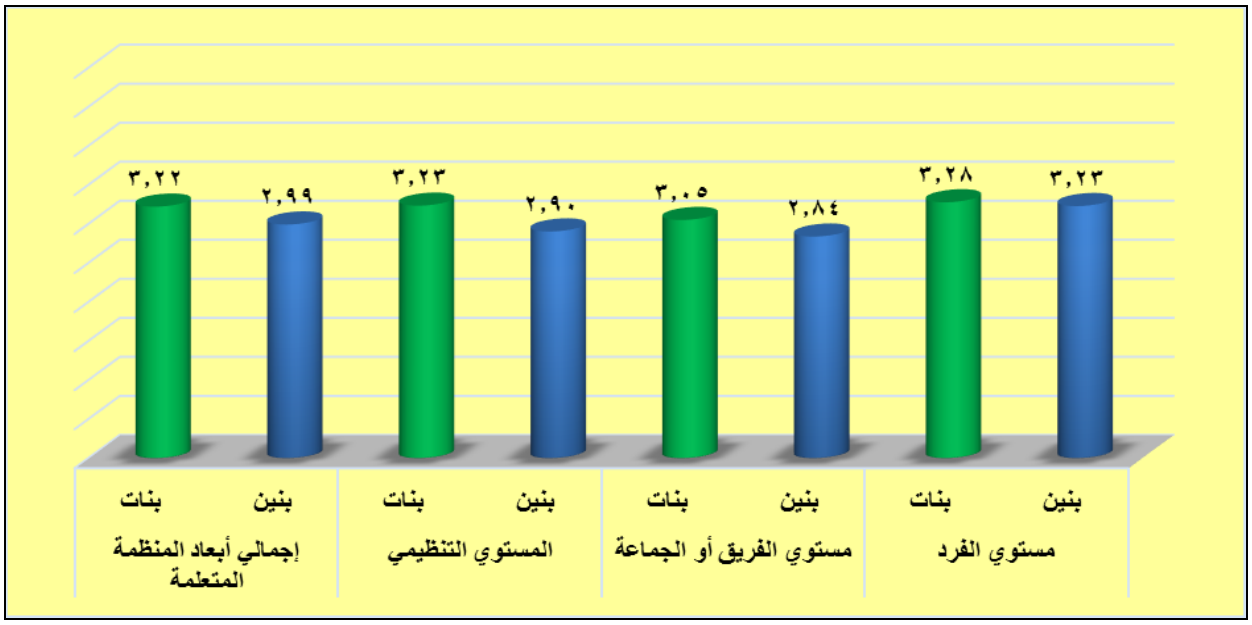
- المحور الثالث (المستوي التنظيمي):

كانت قيمة التاء (٣.٨) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٠٠)، وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (بنات) بمتوسط موزون (٣.٢٣)، وأقل المتوسطات لفئة (بنين) بمتوسط موزون (٢.٩).

- (إجمالي أبعاد المنظمة المتعلمة):

كانت قيمة التاء (٣.٠٣) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٠٠)، وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥). وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (بنات) بمتوسط موزون (٣.٢٢)، وأقل المتوسطات لفئة (بنين) بمتوسط موزون (٢.٩٩).ويمكن تفسير ذلك بأن أعضاء هيئة التدريس من الاناث يفضلن البقاء في كلياتهن بالجامعة وعدم النقل أو الانتداب منها إلى كليات أخرى بنفس الجامعة، الأمر الذي يجعلهن أكثر احتكاكا بالكليات المنتسبين إليها وبالأبعاد المتوفرة فيها والتي تعد أبعادا للمنظمة المتعلمة. ويوضح الشكل

التـالي المتوسـطات الموزونـة لاسـتجابات أفـراد عينـة الدراسـة بحسـب متغيـر الفـرع.



شكل رقم (٩) يوضح المتوسطات الموزونة لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغير الفرع (بنين/ بنات)

٢- دراسة الفروق في المحاور بحسب متغير نوع الكلية (شرعية وعربية/ نظرية/ عملية):

لدراسة الفروق في المحاور بحسب متغير نوع الكلية تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار (ف) لنوع الكلية (شرعية وعربية/ نظرية/ عملية) على أداة الكشف عن مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٩) دراسة الفروق في المحاور بحسب متغير نوع الكلية(شرعية وعربية/ نظرية/ عملية)

المستوي	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	درجة التوافر	قيمة الفاء	الدلالة الإحصائية
مستوي الفرد	شرعية وعربية	١٩٧	٤٢.٥٥	٨.٩٠	٣.٢٧	متوسطة	٠.٤١	٠.٦٦
	نظرية	١٢١	٤١.٦٤	٨.٥٩	٣.٢٠	متوسطة		
	عملية	٦٣	٤٢.٢٥	٨.١٢	٣.٢٥	متوسطة		
مستوي الفريق أو الجماعة	شرعية وعربية	١٩٧	١٧.٧٠	٥.١١	٢.٩٥	متوسطة	٠.٣٦	٠.٧٠
	نظرية	١٢١	١٧.٢٢	٥.٠٥	٢.٨٧	متوسطة		

	عملية	٦٣	١٧.٤٨	٣.٨٥	٢.٩١	متوسطة		
المستوي التنظيمي	شرعية وعربية	١٩٧	٧٤.٦٣	١٩.٥٥	٣.١١	متوسطة	٢.٢٩	٠.١٠
	نظرية	١٢١	٧١.٥٨	٢٢.٧١	٢.٩٨	متوسطة		
	عملية	٦٣	٦٨.٧٩	١٥.٨١	٢.٨٧	متوسطة		
إجمالي أبعاد المنظمة المتعلمة	شرعية وعربية	١٩٧	١٣٤.٨٨	٣١.٣٠	٣.١٤	متوسطة	١.٣٦	٠.٢٦
	نظرية	١٢١	١٣٠.٤٤	٣٤.٠٨	٣.٠٣	متوسطة		
	عملية	٦٣	١٢٨.٥٢	٢٣.٣٢	٢.٩٩	متوسطة		

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **المحور الأول (مستوي الفرد):**

كانت قيمة الفاء (٠.٤١) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٦٦)، وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥). وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (شرعية وعربية) بمتوسط موزون (٣.٢٧)، يليها فئة (عملية) بمتوسط موزون (٣.٢٥)، وكانت أقل المتوسطات لفئة (نظرية) بمتوسط موزون (٣.٢).

- **المحور الثاني (مستوي الفريق أو الجماعة):**

كانت قيمة الفاء (٠.٣٦) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٧)، وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥). وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (شرعية وعربية) بمتوسط موزون (٢.٩٥)، يليها فئة (عملية) بمتوسط موزون (٢.٩١)، وكانت أقل المتوسطات لفئة (نظرية) بمتوسط موزون (٢.٨٧).

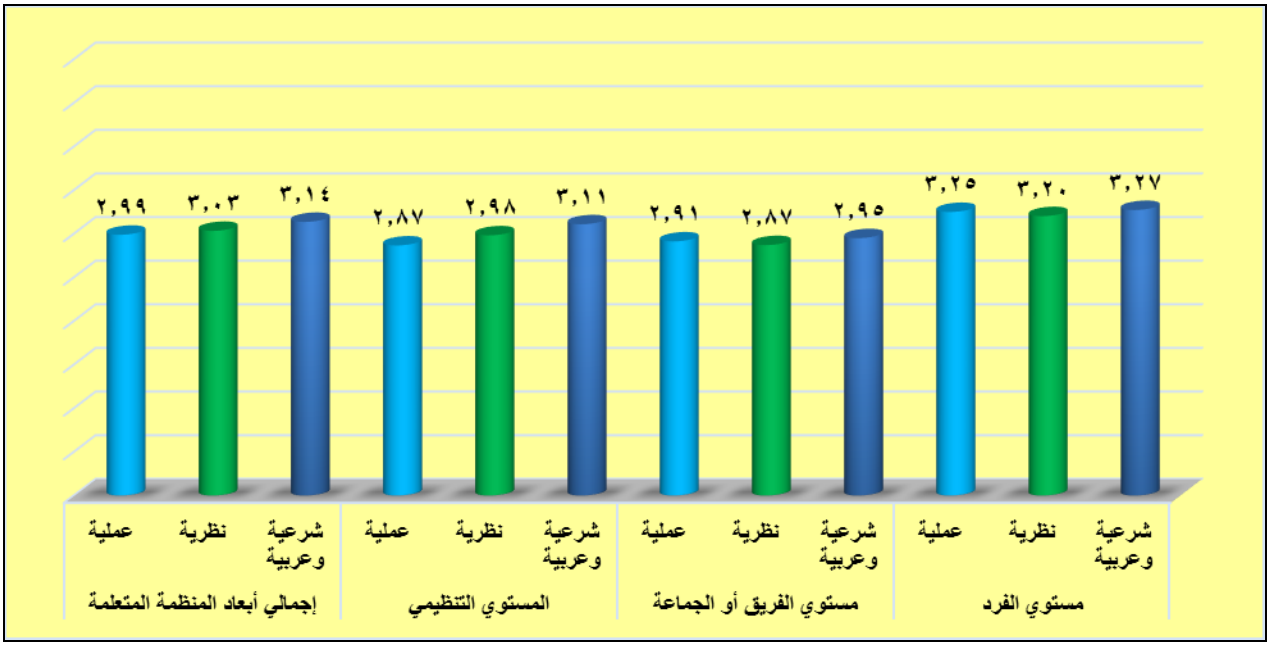
- **المحور الثالث (المستوي التنظيمي):**

كانت قيمة الفاء (٢.٢٩) بدلالة إحصائية قدرها (٠.١)، وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (شرعية وعربية) بمتوسط موزون (٣.١١)، يليها فئة (نظرية) بمتوسط موزون (٢.٩٨)، وكانت أقل المتوسطات لفئة (عملية) بمتوسط موزون (٢.٨٧).

- **(إجمالي أبعاد المنظمة المتعلمة):**

كانت قيمة الفاء (١.٣٦) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٢٦)، وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (شرعية وعربية) بمتوسط موزون (٣.١٤)، يليها فئة (نظرية) بمتوسط موزون (٣.٠٣)،

وكانت أقل المتوسطات لفئة (عملية) بمتوسط موزون (٢.٩٩). ويمكن تفسير ذلك بأن جميع أعضاء هيئة التدريس من أصحاب التخصصات المختلفة (الشرعية والعربية، والنظرية، والعملية) يعملون في جامعة واحدة لها خطة استراتيجية واحدة، ورؤية ورسالة واحدة، وغايات وأهداف استراتيجية واحدة، ونظام إداري واحد، الأمر الذي يصعب معه وجود فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات المختلفة على درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأزهر. ويوضح الشكل التالي المتوسطات الموزونة لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير نوع الكلية.



شكل رقم (١٠) يوضح المتوسطات الموزونة لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير نوع الكلية (شرعية وعربية/ نظرية/ عملية).

٣- دراسة الفروق في المحاور بحسب متغير الموقع الجغرافي (وجه قبلي/ عاصمة/ وجه بحري):

لدراسة الفروق في المحاور بحسب متغير الموقع الجغرافي تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار (ف) للموقع الجغرافي (وجه قبلي/ عاصمة/ وجه بحري) على أداة الكشف عن مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٠) دراسة الفروق في المحاور بحسب متغير الموقع الجغرافي (وجه قبلي/ عاصمة/ وجه بحري)

المستوي	الموقع الجغرافي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	درجة التوافر	قيمة الفاء	الدلالة الإحصائية
مستوي الفرد	وجه قبلي	١٠٧	٤٠.٥١	٨.٤١	٣.١٢	متوسطة	٣.١١	٠.٠٥
	عاصمة	١٥٥	٤٣.١٨	٩.٢٦	٣.٣٢	متوسطة		
	وجه بحري	١١٩	٤٢.٤٧	٧.٩٠	٣.٢٧	كبيرة		
مستوي الفريق أو الجماعة	وجه قبلي	١٠٧	١٦.٢٣	٤.٥٥	٢.٧١	متوسطة	٧.٠٩	٠.٠٠
	عاصمة	١٥٥	١٨.٥٠	٥.٠٨	٣.٠٨	متوسطة		
	وجه بحري	١١٩	١٧.٣٧	٤.٧٠	٢.٨٩	متوسطة		
المستوي التنظيمي	وجه قبلي	١٠٧	٦٥.٩٩	١٧.٢٥	٢.٧٥	متوسطة	٩.٠٦	٠.٠٠
	عاصمة	١٥٥	٧٦.٣٢	٢٢.٠٥	٣.١٨	متوسطة		
	وجه بحري	١١٩	٧٤.٠١	١٨.٥٦	٣.٠٨	متوسطة		
إجمالي أبعاد المنظمة المتعلمة	وجه قبلي	١٠٧	١٢٢.٧٤	٢٦.٩١	٢.٨٥	متوسطة	٨.٠٩	٠.٠٠
	عاصمة	١٥٥	١٣٨.٠٠	٣٣.٩٨	٣.٢١	متوسطة		
	وجه بحري	١١٩	١٣٣.٨٥	٢٨.٨٤	٣.١١	متوسطة		

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **المحور الأول (مستوي الفرد):**

كانت قيمة الفاء (٣.١١) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٠٥)، وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥). وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (عاصمة) بمتوسط موزون (٣.٣٢)، يليها فئة (وجه بحري) بمتوسط موزون (٣.٢٧)، وكانت أقل المتوسطات لفئة (وجه قبلي) بمتوسط موزون (٣.١٢).

- **المحور الثاني (مستوي الفريق أو الجماعة):**

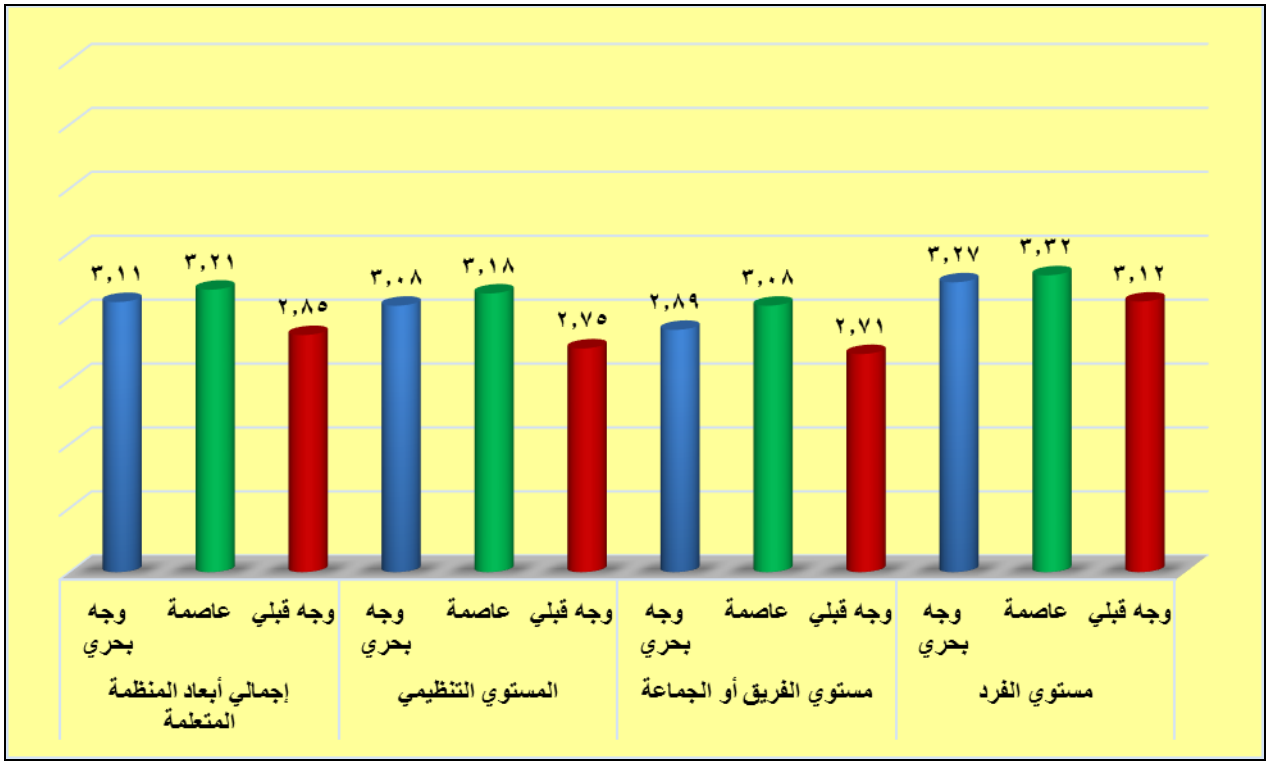
كانت قيمة الفاء (٧.٠٩) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٠٠)، وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥). وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (عاصمة) بمتوسط موزون (٣.٠٨)، يليها فئة (وجه بحري) بمتوسط موزون (٢.٨٩). وكانت أقل المتوسطات لفئة (وجه قبلي) بمتوسط موزون (٢.٧١).

- **المحور الثالث (المستوي التنظيمي):**

كانت قيمة الفاء (٩.٠٦) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٠٠٠)، وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥). وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (عاصمة) بمتوسط موزون (٣.١٨) يليها فئة (وجه بحري) بمتوسط موزون (٣.٠٨)، وكانت أقل المتوسطات لفئة (وجه قبلي) بمتوسط موزون (٢.٧٥).

- (إجمالي أبعاد المنظمة المتعلمة):

كانت قيمة الفاء (٨.٠٩) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٠٠٠)، وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (عاصمة) بمتوسط موزون (٣.٢١)، يليها فئة (وجه بحري) بمتوسط موزون (٣.١١)، وكانت أقل المتوسطات لفئة (وجه قبلي) بمتوسط موزون (٢.٨٥). ويمكن تفسير ذلك بأن أعضاء هيئة التدريس المنتسبين لكليات العاصمة من حيث قربهم من قيادات الجامعة ومن موطن اتخاذ القرار وأحيانا المشاركة فيه، ومن حيث وفرة الدورات التدريبية، وكذا سهولة الاشتراك في المؤتمرات والندوات التي تعقدها الجامعة بالقاهرة؛ ولجميع ما سبق فإنهم يشعرون بالجامعة كمنظمة متعلمة أكثر من أقرانهم من أعضاء هيئة التدريس المنتسبين لكليات الوجه البحري، والقبلي. ويوضح الشكل التالي المتوسطات الموزونة لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير الموقع الجغرافي.



شكل رقم (١١) يوضح المتوسطات الموزونة لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير الموقع الجغرافي(وجه قبلي/ عاصمة/ وجه بحري)

المقارنات البعدية بطريقة شافية :

فيما يلي نتائج اختبار شافية للتعرف على اتجاهات الفروق في المحاور التي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار النسبة الفائية بحسب متغيرالموقع الجغرافي (وجه قبلي/ عاصمة/ وجه بحري).

جدول (١١) نتائج اختبار شافيه للفروق في المحاور بحسب متغير الموقع الجغرافي (وجه قبلي/ عاصمة/ وجه بحري)

المستوي	الموقع الجغرافي(أ)	الموقع الجغرافي(ب)	الفرق بين المتوسطين(أ-ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية	
مستوي الفرد	وجه قبلي	عاصمة	-٢.٦٧	١.٠٨	٠.٠١	دالة
		وجه بحري	-١.٩٦	١.١٥	٠.٠٩	غير دالة
	عاصمة	وجه بحري	٠.٧١	١.٠٥	٠.٥٠	غير دالة
مستوي الفريق أو الجماعة	وجه قبلي	عاصمة	-٢.٢٧	٠.٦١	٠.٠٠	دالة
		وجه بحري	-١.١٤	٠.٦٤	٠.٠٨	غير دالة
	عاصمة	وجه بحري	١.١٣	٠.٥٩	٠.٠٥	دالة
المستوي التنظيمي	وجه قبلي	عاصمة	-١٠.٣٣	٢.٤٨	٠.٠٠	دالة
		وجه بحري	-٨.٠٢	٢.٦٣	٠.٠٠	دالة
	عاصمة	وجه بحري	٢.٣١	٢.٤٠	٠.٣٤	غير دالة
إجمالي أبعاد المنظمة المتعلمة	وجه قبلي	عاصمة	-١٥.٢٦	٣.٨٤	٠.٠٠	دالة
		وجه بحري	-١١.١١	٤.٠٧	٠.٠١	دالة
	عاصمة	وجه بحري	٤.١٥	٣.٧٢	٠.٢٧	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **مستوي الفرد: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة (وجه قبلي)، وفئة (عاصمة) لصالح فئة (عاصمة)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة بين فئة (عاصمة)، وفئة (وجه بحري) من جهة، وبين فئة (وجه قبلي)، وفئة (وجه بحري) من جهة أخرى.**
- **مستوي الفريق أو الجماعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي (وجه قبلي)، و(وجه بحري)، وفئة (عاصمة) لصالح فئة (عاصمة) ، بينما لا توجد فروق ذات دلالة بين فئة (وجه قبلي)، وفئة (وجه بحري).**

- **المستوي التنظيمي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة (وجه قبلي) وفئتي (عاصمة) و (وجه بحري) لصالح فئتي (عاصمة) و (وجه بحري)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة بين فئة (عاصمة) وفئة (وجه بحري).**
- **إجمالي أبعاد المنظمة المتعلمة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة (وجه قبلي)، وفئتي (عاصمة)، و (وجه بحري) لصالح فئتي (عاصمة)، و(وجه بحري)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة بين فئة (عاصمة)، وفئة (وجه بحري).**

٤- دراسة الفروق في المحاور بحسب متغير الرتبة الأكاديمية(مدرس/ أستاذ مساعد/ أستاذ):

لدراسة الفروق في المحاور بحسب متغير الرتبة الأكاديمية تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار (ف) للرتبة الأكاديمية (مدرس/ أستاذ مساعد/ أستاذ) على أداة الكشف عن مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٢) دراسة الفروق في المحاور بحسب متغير الرتبة الأكاديمية (مدرس / أستاذ مساعد / أستاذ)

المستوي	الرتبة الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	درجة التوافر	قيمة الفاء	الدلالة الإحصائية
مستوي الفرد	مدرس	١٦٧	٤٠.٩٧	٩.١٢	٣.١٥	متوسطة	٦.٧٩	٠.٠٠
	أستاذ مساعد	١٠٨	٤٤.٧٤	٧.٧٠	٣.٤٤	كبيرة		
	أستاذ	١٠٦	٤١.٥٨	٨.٣٩	٣.٢٠	متوسطة		
مستوي الفريق أو الجماعة	مدرس	١٦٧	١٦.٨١	٤.٨٦	٢.٨٠	متوسطة	٣.٨٣	٠.٠٢
	أستاذ مساعد	١٠٨	١٨.٤٥	٤.٩٨	٣.٠٨	متوسطة		
	أستاذ	١٠٦	١٧.٦٦	٤.٧٤	٢.٩٤	متوسطة		
المستوي التنظيمي	مدرس	١٦٧	٧٠.١٦	٢٠.٢٥	٢.٩٢	متوسطة	٤.١٣	٠.٠٢
	أستاذ مساعد	١٠٨	٧٧.١٩	١٩.٧٦	٣.٢٢	متوسطة		
	أستاذ	١٠٦	٧٢.١١	١٩.٧٦	٣.٠٠	متوسطة		
إجمالي أبعاد المنظمة المتعلمة	مدرس	١٦٧	١٢٧.٩٣	٣١.٧٤	٢.٩٨	متوسطة	٥.٤٧	٠.٠٠
	أستاذ مساعد	١٠٨	١٤٠.٣٩	٢٩.٦٥	٣.٢٦	متوسطة		
	أستاذ	١٠٦	١٣١.٣٦	٣٠.٢٥	٣.٠٥	متوسطة		

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **المحور الأول (مستوي الفرد):**

كانت قيمة الفاء (٦.٧٩) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٠٠)، وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥). وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (أستاذ مساعد) بمتوسط موزون (٣.٤٤)، يليها فئة (أستاذ) بمتوسط موزون (٣.٢)، وكانت أقل المتوسطات لفئة (مدرس) بمتوسط موزون (٣.١٥).

- **المحور الثاني (مستوي الفريق أو الجماعة):**

كانت قيمة الفاء (٣.٨٣) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٠٢)، وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥). وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (أستاذ مساعد) بمتوسط موزون (٣.٠٨)، يليها فئة (أستاذ) بمتوسط موزون (٢.٩٤)، وكانت أقل المتوسطات لفئة (مدرس) بمتوسط موزون (٢.٨).

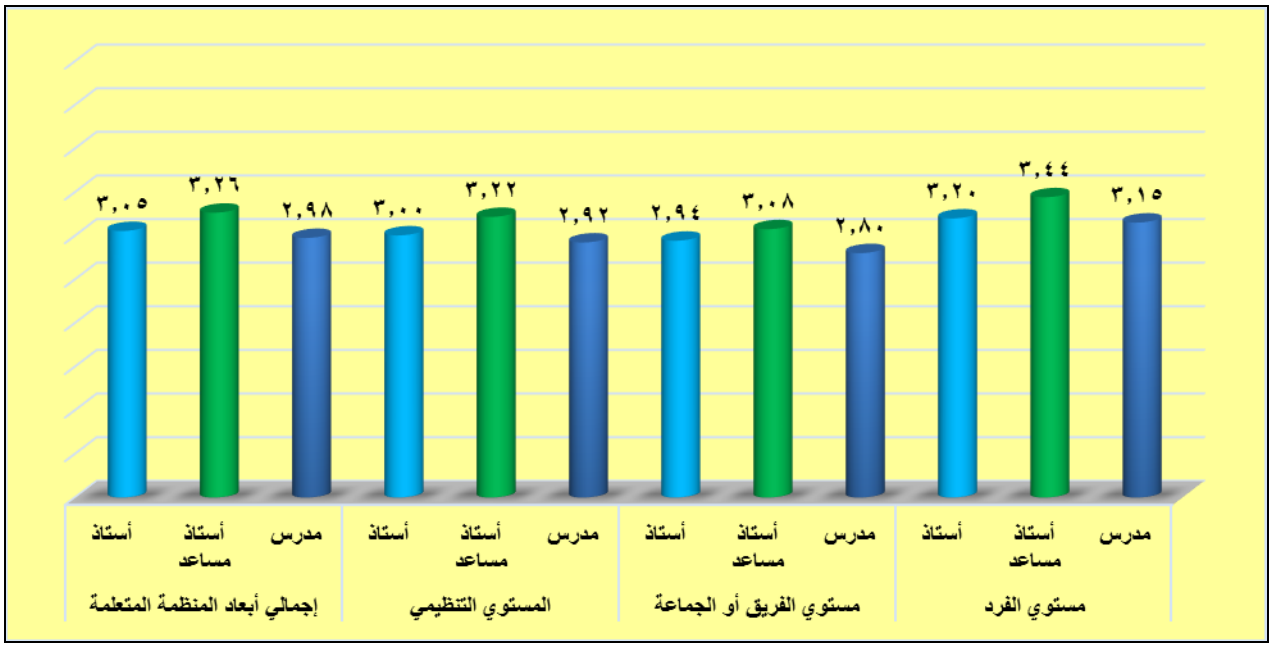
- **المحور الثالث (المستوي التنظيمي):**

كانت قيمة الفاء (٤.١٣) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٠٢)، وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥). وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (أستاذ مساعد) بمتوسط موزون (٣.٢٢)، يليها فئة (أستاذ) بمتوسط موزون (٣)، وكانت أقل المتوسطات لفئة (مدرس) بمتوسط موزون (٢.٩٢).

- **(إجمالي أبعاد المنظمة المتعلمة):**

كانت قيمة الفاء (٥.٤٧) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٠٠)، وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥). وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (أستاذ مساعد) بمتوسط موزون (٣.٢٦)، يليها فئة (أستاذ) بمتوسط موزون (٣.٠٥)، وكانت أقل المتوسطات لفئة (مدرس) بمتوسط موزون (٢.٩٨). ويمكن تفسير ذلك بأن أعضاء هيئة التدريس من الأساتذة المساعدين يكون اهتمامهم بالجامعة وبأبعاد المنظمة المتعلمة المتوفرة فيها أكثر من أعضاء هيئة التدريس من المدرسين والأساتذة، على اعتبار أن هذه الفئة (أستاذ مساعد) تكون أكثر حرصا من غيرها على الحضور بالجامعة وإجراء الدراسات والبحوث المختلفة، والمشاركة في المؤتمرات والندوات، وذلك من

أجل الترقي والحصول على درجة أستاذ. ويوضح الشكل التالي المتوسطات الموزونة لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير الرتبة الأكاديمية.



شكل رقم (١٢) يوضح المتوسطات الموزونة لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير الرتبة الأكاديمية(مدرس / أستاذ مساعد / أستاذ)

المقارنات البعدية بطريقة شافية :

فيما يلي نتائج اختبار شافية للتعرف على اتجاهات الفروق في المحاور التي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار النسبة الفائية بحسب متغير الرتبة الأكاديمية(مدرس / أستاذ مساعد / أستاذ)

جدول (١٣) نتائج اختبار شافيه للفروق في المحاور بحسب متغير الرتبة الأكاديمية(مدرس / أستاذ مساعد / أستاذ)

المستوي	(أ) الرتبة الاكاديمية	(ب) الرتبة الاكاديمية	الفرق بين المتوسطين (أ-ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية	
مستوي الفرد	مدرس	أستاذ مساعد	٣.٧٧-	١.٠٥	٠.٠٠	دالة
		أستاذ	٠.٦١-	١.٠٦	٠.٥٦	غير دالة
	أستاذ مساعد	أستاذ	٣.١٦	١.١٧	٠.٠١	دالة
مستوي الفريق أو الجماعة	مدرس	أستاذ مساعد	١.٦٥-	٠.٦٠	٠.٠١	دالة
		أستاذ	٠.٨٥-	٠.٦٠	٠.١٦	غير دالة
	أستاذ مساعد	أستاذ	٠.٧٩	٠.٦٦	٠.٢٣	غير دالة

المستوي التنظيمي	مدرس	أستاذ مساعد	-٧.٠٤	٢.٤٧	٠.٠٠	دالة
		أستاذ	-١.٩٦	٢.٤٨	٠.٤٣	غير دالة
	أستاذ مساعد	أستاذ	٥.٠٨	٢.٧٣	٠.٠٦	غير دالة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **مستوي الفرد: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة (مدرس)، وفئة (أستاذ مساعد)، وفئة (أستاذ) لصالح فئة (أستاذ مساعد)، كما توجد فروق ذات دلالة بين فئة (أستاذ مساعد)، وفئة (أستاذ) لصالح فئة (أستاذ مساعد).**

- **مستوي الفريق أو الجماعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة (مدرس)، وفئة (أستاذ مساعد)، وفئة (أستاذ) لصالح فئة (أستاذ مساعد)، كما لا توجد فروق ذات دلالة بين فئة (أستاذ مساعد) وفئة (أستاذ).**

- **المستوي التنظيمي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة (مدرس)، وفئة (أستاذ مساعد)، وفئة (أستاذ) لصالح فئة (أستاذ مساعد) كما لا توجد فروق ذات دلالة بين فئة (أستاذ مساعد) وفئة (أستاذ)**

٥- دراسة الفروق في المحاور بحسب متغير المركز الوظيفي (من شغل أو يشغل حاليا منصبا إداريا/ من لم يشغل منصبا إداريا):

لدراسة الفروق في المحاور بحسب متغير المركز الوظيفي تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار (ف) للمركز الوظيفي (من شغل أو يشغل حاليا منصبا إداريا/ من لم يشغل منصبا إداريا) على أداة الكشف عن مدى توفر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٤) دراسة الفروق في المحاور بحسب متغير المركز الوظيفي(من شغل أو يشغل حاليا منصبا إداريا/ من لم يشغل منصبا إداريا)

المستوي	المركز الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	درجة التوافر	قيمة التاء	الدلالة الإحصائية
مستوي الفرد	شغلت أو أشغل منصبا	١٢٣	٤٢.٢٩	٧.٩٤	٣.٢٥	متوسطة	٠.١٣	٠.٩٠
	لم أشغل منصبا	٢٥٨	٤٢.١٧	٩.٠١	٣.٢٤	متوسطة		
مستوي الفريق أو الجماعة	شغلت أو أشغل	١٢٣	١٧.٦٣	٤.٩٢	٢.٩٤	متوسطة	٠.٣٤	٠.٧٤

	لم أشغل منصبا	٢٥٨	١٧.٤٥	٤.٨٩	٢.٩١	متوسطة		
المستوي التنظيمي	شغلت أو أشغل	١٢٣	٧٣.٢٠	١٩.٧٢	٣.٠٥	متوسطة	٠.٣٤	٠.٧٣
	لم أشغل منصبا	٢٥٨	٧٢.٤٥	٢٠.٣٧	٣.٠٢	متوسطة		
إجمالى أبعاد المنظمة المتعلمة	شغلت أو أشغل	١٢٣	١٣٣.١٣	٢٩.٩٢	٣.١٠	متوسطة	٠.٣١	٠.٧٦
	لم أشغل منصبا	٢٥٨	١٣٢.٠٨	٣١.٧١	٣.٠٧	متوسطة		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **المحور الأول (مستوي الفرد):**

كانت قيمة التاء (٠.١٣) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٩)، وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (شغلت أو أشغل منصبا إداريا) بمتوسط موزون (٣.٢٥)، وكانت أقل المتوسطات لفئة (لم أشغل منصبا إداريا) بمتوسط موزون (٣.٢٤).

- **المحور الثاني (مستوي الفريق أو الجماعة):**

كانت قيمة التاء (٠.٣٤) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٧٤)، وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (شغلت أو أشغل منصبا إداريا) بمتوسط موزون (٢.٩٤)، وكانت أقل المتوسطات لفئة (لم أشغل منصبا إداريا) بمتوسط موزون (٢.٩١).

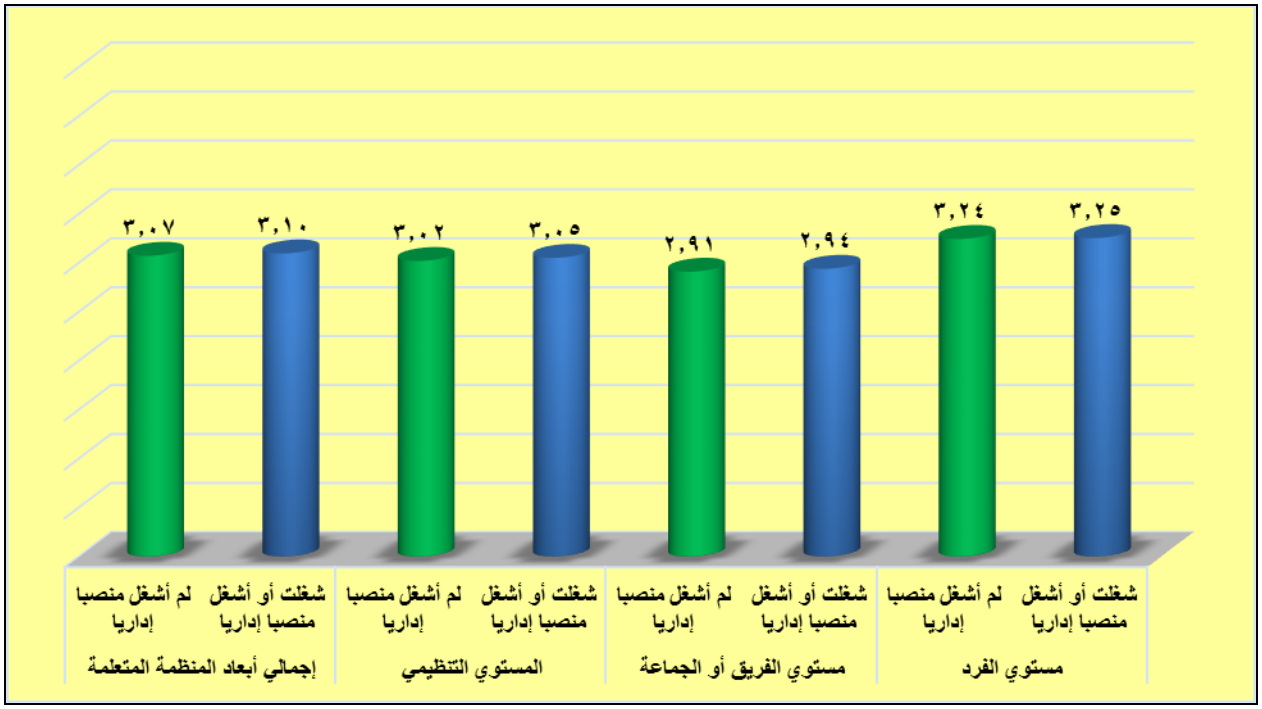
- **المحور الثالث (المستوي التنظيمي):**

كانت قيمة التاء (٠.٣٤) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٧٣)، وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (شغلت أو أشغل منصبا إداريا) بمتوسط موزون (٣.٠٥)، وكانت أقل المتوسطات لفئة (لم أشغل منصبا إداريا) بمتوسط موزون (٣.٠٢).

- **(إجمالي أبعاد المنظمة المتعلمة):**

كانت قيمة التاء (٠.٣١) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٧٦)، وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (شغلت أو أشغل منصبا إداريا) بمتوسط موزون (٣.١)، وكانت أقل المتوسطات لفئة (لم أشغل منصبا إداريا) بمتوسط موزون (٣.٠٧). ويمكن تفسير ذلك بأن من شغل أو يشغل

منصبا إداريا بقسمه أو بكليته أو بجامعته هو زميل لعضو هيئة تدريس لم يشغل منصبا إداريا وجميعهم يعملون في ضوء نفس اللوائح والقوانين والامكانيات والموارد، وبالتالي لا توجد بينهم فروق في درجة استجاباتهم على توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بالجامعة. ويوضح الشكل التالي المتوسطات الموزونة لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير المركز الوظيفي.



شكل رقم (١٣) يوضح المتوسطات الموزونة لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير المركز الوظيفي(من شغل أو يشغل حاليا منصبا إداريا/ من لم يشغل منصبا إداريا).

جـ- النتائج التفصيلية للعبارات:

- نتائج عبارات المحور الأول: مستوي الفرد:

جدول (١٥) نتائج العبارات الخاصة بمستوي الفرد.

العبارة		الاستجابات					الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	الترتيب	مربع كاي
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا				
توفر الجامعة وقتا لأعضاء	ك	٤٨	١٤٠	١٤٦	٣١	١٦	٠.٩٦	٣.٤٥	٤	٢٠٢.١٦
	%	%١٢.٦٠	%٣٦.٧٥	%٣٨.٣٢	%٨.١٤	%٤.٢٠				
عرض أعضاء هيئة	ك	٢٩	١١٢	١٤٨	٦٤	٢٨	١.٠٢	٣.١٣	٩	١٤٦.١٥

التدريس لوجهة	%	%٧.٦١	%٢٩.٤٠	%٣٨.٨٥	%١٦.٨٠	%٧.٣٥				
يحدد أعضاء هيئة التدريس ما يحتاجونه	ك	٤٩	١٣٩	١٢١	٥٠	٢٢	١.٠٥	٣.٣٨	٦	١٣٥.٣٦
	%	%١٢.٨٦	%٣٦.٤٨	%٣١.٧٦	%١٣.١٢	%٥.٧٧				
يعامل أعضاء هيئة التدريس بعضهم	ك	١٣٧	١٥٤	٧٢	١٥	٣	٠.٨٨	٤.٠٧	١	٢٤٧.٦٥
	%	%٣٥.٩٦	%٤٠.٤٢	%١٨.٩٠	%٣.٩٤	%٠.٧٩				
يقضي أعضاء هيئة التدريس وقتا في بناء	ك	٥٢	١٥٥	١٢٣	٣٤	١٧	٠.٩٩	٣.٥٠	٣	١٨٧.٢٨
	%	%١٣.٦٥	%٤٠.٦٨	%٣٢.٢٨	%٨.٩٢	%٤.٤٦				
يناقش أعضاء هيئة التدريس بصراحة ما	ك	٤٣	١٣٢	١٤٤	٤٢	٢٠	١.٠٠	٣.٣٦	٧	١٧٢.٤٥
	%	%١١.٢٩	%٣٤.٦٥	%٣٧.٨٠	%١١.٠٢	%٥.٢٥				
يزود أعضاء هيئة التدريس بعضهم	ك	٣٨	١١٦	١٤٦	٥٦	٢٥	١.٠٣	٣.٢٣	٨	١٤٣.٦٣
	%	%٩.٩٧	%٣٠.٤٥	%٣٨.٣٢	%١٤.٧٠	%٦.٥٦				
يتعامل أعضاء هيئة التدريس مع المشكلات	ك	٤٢	١٥١	١٣٦	٣٧	١٥	٠.٩٥	٣.٤٤	٥	٢٠٥.٠٢
	%	%١١.٠٢	%٣٩.٦٣	%٣٥.٧٠	%٩.٧١	%٣.٩٤				
يُصغي أعضاء هيئة التدريس لوجهات	ك	٤٨	١٦٥	١٢١	٤١	٦	٠.٩٠	٣.٥٥	٢	٢٢١.١٩
	%	%١٢.٦٠	%٤٣.٣١	%٣١.٧٦	%١٠.٧٦	%١.٥٧				
يساعد أعضاء هيئة التدريس بعضهم	ك	٧١	١٢٦	١٣٦	٣٩	٩	٠.٩٨	٣.٥٥	٢	١٥٧.٢٥
	%	%١٨.٦٤	%٣٣.٠٧	%٣٥.٧٠	%١٠.٢٤	%٢.٣٦				
يستطيع أعضاء هيئة التدريس تدبير	ك	١٣	٣٧	١١٤	١٠٣	١١٤	١.١٠	٢.٣٠	١٢	١١٩.٥١
	%	%٣.٤١	%٩.٧١	%٢٩.٩٢	%٢٧.٠٣	%٢٩.٩٢				
تكافأ الجامعة أعضاء هيئة التدريس	ك	١٢	٣٧	١١٨	١١٢	١٠٢	١.٠٧	٢.٣٣	١١	١٢٢.٧٤
	%	%٣.١٥	%٩.٧١	%٣٠.٩٧	%٢٩.٤٠	%٢٦.٧٧				
يشجع أعضاء هيئة التدريس بعضهم	ك	٢٥	٧٦	١٦٣	٨١	٣٦	١.٠٢	٢.٩٣	١٠	١٥٤.٧٩
	%	%٦.٥٦	%١٩.٩٥	%٤٢.٧٨	%٢١.٢٦	%٩.٤٥				

يتضح من الجدول السابق أن عبارات محور مستوى الفرد قد جاءت بدرجات توفر قليلة ومتوسطة وكبيرة، حيث تراوحت المتوسطات الموزونة للعبارات في الفترة (٢.٣٠-٤.٠٧). وبترتيب العبارات تنازليا بحسب المتوسط الموزون يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- **يعامل أعضاء هيئة التدريس بعضهم البعض باحترام، بمتوسط موزون٤.٠٧، وانحراف معياري٠.٨٨**

- **يساعد أعضاء هيئة التدريس بعضهم بعضا بهدف التعلم والاستفادة من التجارب، بمتوسط موزون٣.٥٥، وانحراف معياري ٠.٩٨**
- **يُصغي أعضاء هيئة التدريس لوجهات نظر الآخرين قبل التحدث معهم، بمتوسط موزون٣.٥٥، وانحراف معياري ٠.٩٠**
- **يقضي أعضاء هيئة التدريس وقتا في بناء الثقة فيما بينهم، بمتوسط موزون ٣.٥٠، وانحراف معياري٠.٩٩**
- **توفر الجامعة وقتا لأعضاء هيئة التدريس لدعم عملية التعلم، بمتوسط موزون٣.٤٥، وانحراف معياري٠.٩٦**
- **يتعامل أعضاء هيئة التدريس مع المشكلات التي تواجههم باعتبارها فرصا للتعلم، بمتوسط موزون٣.٤٤، وانحراف معياري ٠.٩٥**
- **يحدد أعضاء هيئة التدريس ما يحتاجونه من مهارات لإنجاز مهامهم المستقبلية، بمتوسط موزون ٣.٣٨، وانحراف معياري١.٠٥.**
- **يناقش أعضاء هيئة التدريس بصراحة ما يقعون فيه من أخطاء بهدف التعلم والاستفادة، بمتوسط موزون٣.٣٦، وانحراف معياري ١.٠٠.**
- **يزود أعضاء هيئة التدريس بعضهم بعضا بتغذية راجعة منفتحة وأمينة، بمتوسط موزون٣.٢٣، وانحراف معياري١.٠٣.**
- **عرض أعضاء هيئة التدريس لوجهة نظرهم لا يعفيهم من سماع وجهة نظر الزملاء، بمتوسط موزون٣.١٣ ، وانحراف معياري١.٠٢.**
- **يشجع أعضاء هيئة التدريس بعضهم بعضا على أن يسألوا الآخرين " لماذا " بغض النظر عن موقعهم الوظيفي، بمتوسط موزون٢.٩٣، وانحراف معياري ١.٠٢.**
- **تكافأ الجامعة أعضاء هيئة التدريس على تعلمهم مهارات جديدة، بمتوسط موزون٢.٣٣، وانحراف معياري١.٠٧.**
- **يستطيع أعضاء هيئة التدريس تدبير الامكانات اللازمة لدعم تعلمهم وتطوير إمكاناتهم، بمتوسط موزون٢.٣٠، وانحراف معياري١.١٠.**

- **نتائج عبارات المحور الثاني: مستوي الفريق أو الجماعة:**

جدول (١٦) نتائج العبارات الخاصة بمستوى الفريق أو الجماعة

العبارة		الاستجابات					الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	الترتيب	مربع كاي
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا				
تكافأ الجامعة أعضاء هيئة التدريس على إنجازاتهم	ك	١٣	٥٤	١١٦	٩٣	١٠٥	١.١٣	٢.٤١	٦	٩٤.٢٦
	%	%٣.٤١	%١٤.١٧	%٣٠.٤٥	%٢٤.٤١	%٢٧.٥٦				
تراجع الهيئة التدريسية تفكيرها نتيجة للمناقشات	ك	٢٩	١٠٢	١٤٩	٧٥	٢٦	١.٠٢	٣.٠٩	٢	١٤٠.٦١
	%	%٧.٦١	%٢٦.٧٧	%٣٩.١١	%١٩.٦٩	%٦.٨٢				
تعامل الجامعة أعضاء هيئة التدريس على قدم المساواة بغض النظر	ك	٢١	١٠٤	١٣٤	٧٢	٥٠	١.١٠	٢.٩٣	٤	١٠٣.٢١
	%	%٥.٥١	%٢٧.٣٠	%٣٥.١٧	%١٨.٩٠	%١٣.١٢				
تتمتع الهيئة التدريسية بحرية لتكييف أهدافها حسب	ك	٢٦	٩٦	١٥٥	٨٠	٢٤	٠.٩٩	٣.٠٥	٣	١٥٥.٦٥
	%	%٦.٨٢	%٢٥.٢٠	%٤٠.٦٨	%٢١.٠٠	%٦.٣٠				
تركز الهيئة التدريسية على مهمتها كفريق،	ك	٣٥	٩٦	١٥٩	٦٤	٢٧	١.٠٣	٣.١٣	١	١٥١.١١
	%	%٩.١٩	%٢٥.٢٠	%٤١.٧٣	%١٦.٨٠	%٧.٠٩				
يثق أعضاء هيئة التدريس في أن إدارة الجامعة	ك	٢٨	٨٣	١٤١	٨١	٤٨	١.١١	٢.٩٠	٥	٩٦.٩٤
	%	%٧.٣٥	%٢١.٧٨	%٣٧.٠١	%٢١.٢٦	%١٢.٦٠				

يتضح من الجدول السابق أن عبارات محور مستوى الفريق أو الجماعة قد جاءت بدرجات توفر قليلة ومتوسطة حيث تراوحت المتوسطات الموزونة للعبارات في الفترة (٢.٤١-٣.١٣). وبترتيب العبارات تنازليا بحسب المتوسط الموزون يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- **تركز الهيئة التدريسية على مهمتها كفريق، وكيف يمكن أن يعمل بشكل جيد، بمتوسط موزون٣.١٣، وانحراف معياري ١.٠٣.**
- **تراجع الهيئة التدريسية تفكيرها نتيجة للمناقشات الجادة التي تتم بين أعضائها، بمتوسط موزون٣.٠٩، وانحراف معياري ١.٠٢**
- **تتمتع الهيئة التدريسية بحرية لتكييف أهدافها حسب حاجة الجامعة، بمتوسط موزون ٣.٠٥، وانحراف معياري٠.٩٩**

- **تعامل الجامعة أعضاء هيئة التدريس على قدم المساواة بغض النظر عما بينهم من اختلافات في الدرجة الأكاديمية أو الثقافة أو غيرها، بمتوسط موزون٢.٩٣، وانحراف معياري١.١٠.**
- **يثق أعضاء هيئة التدريس في أن إدارة الجامعة ستعمل في ضوء توصياتهم. بمتوسط موزون٢.٩٠، وانحراف معياري ١.١١**
- **تكافأ الجامعة أعضاء هيئة التدريس على إنجازاتهم كفريق عمل، بمتوسط موزون ٢.٤١، وانحراف معياري ١.١٣.**
- **نتائج عبارات المحور الثالث: المستوى التنظيمي:**

جدول (١٧) نتائج العبارات الخاصة بالمستوى التنظيمي

العبارة		الاستجابات					الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	الترتيب	مربع كاي
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا				
تستخدم الجامعة وسائل الاتصال	ك	٤٣	٨٣	١٥٤	٦٣	٣٨	١.١١	٣.٠٨	٢	١١٥.٩٤
	%	%١١.٢٩	%٢١.٧٨	%٤٠.٤٢	%١٦.٥٤	%٩.٩٧				
تبتكر الجامعة النظم لقياس الفجوة بين	ك	٢٠	٧١	١٥٤	٩٣	٤٣	١.٠٣	٢.٨٢	١٥	١٣٩.٤١
	%	%٥.٢٥	%١٨.٦٤	%٤٠.٤٢	%٢٤.٤١	%١١.٢٩				
تعمل الجامعة مع المجتمع المحلي	ك	٢٣	٨٤	١٥٧	٧٦	٤١	١.٠٤	٢.٩٣	٨	١٣٩.٨٨
	%	%٦.٠٤	%٢٢.٠٥	%٤١.٢١	%١٩.٩٥	%١٠.٧٦				
تمنح الجامعة أعضاء هيئة التدريس	ك	٣١	٨٦	١٥٩	٧٣	٣٢	١.٠٤	٣.٠٣	٥	١٤٣.٨٢
	%	%٨.١٤	%٢٢.٥٧	%٤١.٧٣	%١٩.١٦	%٨.٤٠				
تُقيم الجامعة المدخلات والمخرجات لكل برنامج	ك	٢٢	٨١	١٦٢	٨٢	٣٤	١.٠١	٢.٩٣	٨	١٥٩.٢٨
	%	%٥.٧٧	%٢١.٢٦	%٤٢.٥٢	%٢١.٥٢	%٨.٩٢				
تُفوض الجامعة أعضاء هيئة التدريس	ك	٣٦	٥٦	١٥١	٨٤	٥٤	١.١٣	٢.٨٣	١٤	١٠٧.٢٥
	%	%٩.٤٥	%١٤.٧٠	%٣٩.٦٣	%٢٢.٠٥	%١٤.١٧				
تُمكن الجامعة أعضاء هيئة التدريس من	ك	١٧	٨٥	١٤٩	٨٠	٥٠	١.٠٦	٢.٨٤	١٣	١٢٥.٧٦
	%	%٤.٤٦	%٢٢.٣١	%٣٩.١١	%٢١.٠٠	%١٣.١٢				
تهتم الجامعة بمعرفة أثر قراراتها في الروح	ك	٢١	٥٣	١٣٤	١٠٢	٧١	١.١١	٢.٦١	١٩	٩٩.٩٨
	%	%٥.٥١	%١٣.٩١	%٣٥.١٧	%٢٦.٧٧	%١٨.٦٤				
تحتفظ الجامعة بقاعدة بيانات	ك	٢٨	٨٢	١٣٩	٨٦	٤٦	١.١٠	٢.٩٠	١٠	٩٥.٩٢
	%	%٧.٣٥	%٢١.٥٢	%٣٦.٤٨	%٢٢.٥٧	%١٢.٠٧				

تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس	ك	٢٨	١٠٤	١٣٤	٧٢	٤٣	١.١٠	٣.٠١	٦	٩٩.١٧
	%	%٧.٣٥	%٢٧.٣٠	%٣٥.١٧	%١٨.٩٠	%١١.٢٩				
تتيح الجامعة البرامج التدريبية	ك	٣٠	١٠٠	١٣٥	٧٥	٤١	١.١٠	٣.٠١	٦	٩٧.١٠
	%	%٧.٨٧	%٢٦.٢٥	%٣٥.٤٣	%١٩.٦٩	%١٠.٧٦				
تدعم الجامعة أعضاء هيئة التدريس	ك	٢٢	٨٧	١٣٤	٩٠	٤٨	١.٠٩	٢.٨٦	١٢	٩٦.٨٦
	%	%٥.٧٧	%٢٢.٨٣	%٣٥.١٧	%٢٣.٦٢	%١٢.٦٠				
يبحث القادة الإداريون في الجامعة باستمرار	ك	٢٥	٨٠	١٥٥	٨٩	٣٢	١.٠٢	٢.٩٤	٧	١٤٣.٨٧
	%	%٦.٥٦	%٢١.٠٠	%٤٠.٦٨	%٢٣.٣٦	%٨.٤٠				
تساند الجامعة أعضاء هيئة التدريس	ك	٢٤	٥٠	١٤٥	١٠٦	٥٦	١.٠٧	٢.٦٩	١٧	١٢٣.٩٠
	%	%٦.٣٠	%١٣.١٢	%٣٨.٠٦	%٢٧.٨٢	%١٤.٧٠				
تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس	ك	١٤	٧٦	١٦٤	٨٢	٤٥	١.٠٠	٢.٨٢	١٥	١٦٥.١٥
	%	%٣.٦٧	%١٩.٩٥	%٤٣.٠٤	%٢١.٥٢	%١١.٨١				
تساعد الجامعة أعضاء هيئة التدريس	ك	١٦	٦٣	١٣٩	٩٥	٦٨	١.٠٨	٢.٦٤	١٨	١٠٧.١٢
	%	%٤.٢٠	%١٦.٥٤	%٣٦.٤٨	%٢٤.٩٣	%١٧.٨٥				
يدعم القادة الإداريون بالجامعة طلبات	ك	٢١	٧٥	١٦٠	٨٩	٣٦	١.٠١	٢.٨٨	١١	١٥٥.٥٢
	%	%٥.٥١	%١٩.٦٩	%٤١.٩٩	%٢٣.٣٦	%٩.٤٥				
يدرب القادة الإداريون أعضاء هيئة التدريس	ك	٢٠	٧٦	١٤٩	٨٣	٥٣	١.٠٧	٢.٨١	١٦	١١٨.٦٧
	%	%٥.٢٥	%١٩.٩٥	%٣٩.١١	%٢١.٧٨	%١٣.٩١				
تدعو الجامعة أعضاء هيئة التدريس بها	ك	٣٦	١٠٣	١٢٩	٧٠	٤٣	١.١٣	٣.٠٥	٣	٨٢.١٩
	%	%٩.٤٥	%٢٧.٠٣	%٣٣.٨٦	%١٨.٣٧	%١١.٢٩				
يشارك القادة الإداريون في الجامعة	ك	٢٣	٧٧	١٦٢	٨٦	٣٣	١.٠١	٢.٩٢	٩	١٥٩.٥١
	%	%٦.٠٤	%٢٠.٢١	%٤٢.٥٢	%٢٢.٥٧	%٨.٦٦				
تضع الجامعة في اعتبارها الاستفادة من	ك	٢١	٧٥	١٥٥	٩٣	٣٧	١.٠٢	٢.٨٧	١٢	١٤٥.٣٦
	%	%٥.٥١	%١٩.٦٩	%٤٠.٦٨	%٢٤.٤١	%٩.٧١				
يدعم القادة الإداريون أعضاء هيئة التدريس من	ك	٢١	١٠٠	١٦٢	٧٠	٢٨	٠.٩٨	٣.٠٤	٤	١٧٥.٠٢
	%	%٥.٥١	%٢٦.٢٥	%٤٢.٥٢	%١٨.٣٧	%٧.٣٥				
تتبنى الجامعة نظاما لتطوير	ك	٢٠	٩٩	١٦٧	٦٤	٣١	٠.٩٨	٣.٠٣	٥	١٨٥.٢٣
	%	%٥.٢٥	%٢٥.٩٨	%٤٣.٨٣	%١٦.٨٠	%٨.١٤				
يحرص القادة الإداريون على تطابق	ك	٤١	١٢٥	١٣٤	٥٤	٢٧	١.٠٦	٣.٢٦	١	١٢٩.٥٩
	%	%١٠.٧٦	%٣٢.٨١	%٣٥.١٧	%١٤.١٧	%٧.٠٩				

يتضح من الجدول السابق أن عبارات محور المستوى التنظيمي قد جاءت بدرجات توفر متوسطة وكبيرة حيث تراوحت المتوسطات الموزونة للعبارات في الفترة (٢.٦١-٣.٢٦). وبترتيب العبارات تنازليا بحسب المتوسط الموزون يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- **يحرص القادة الإداريون على تطابق قراراتهم وأفعالهم مع قيم الجامعة وأعرافها، بمتوسط موزون٣.٢٦ ، وانحراف معياري١.٠٦.**
- **تستخدم الجامعة وسائل الاتصال المتبادل (لوحات الإعلانات الالكترونية، الاجتماعات المفتوحة، نظم الاقتراحات، ....الخ) بشكل منظم، بمتوسط موزون٣.٠٨، وانحراف معياري ١.١١.**
- **تدعو الجامعة أعضاء هيئة التدريس بها للإسهام في وضع رؤيتها، بمتوسط موزون ٣.٠٥، وانحراف معياري١.١٣.**
- **يدعم القادة الإداريون أعضاء هيئة التدريس من أجل تنفيذ رؤية الجامعة وخططها، بمتوسط موزون٣.٠٤ ، وانحراف معياري٠.٩٨.**
- **تتبنى الجامعة نظاما لتطوير رؤيتها من خلال المستويات الإدارية المختلفة ومجموعات العمل، بمتوسط موزون٣.٠٣، وانحراف معياري٠.٩٨.**
- **تمنح الجامعة أعضاء هيئة التدريس حرية الاختيار في كيفية إنجاز المهمات، بمتوسط موزون٣.٠٣، وانحراف معياري ١.٠٤.**
- **تتيح الجامعة البرامج التدريبية لجميع أعضاء هيئة التدريس باستمرار، بمتوسط موزون٣.٠١، وانحراف معياري١.١٠.**
- **تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على التفكير من منظور عالمي، بمتوسط موزون ٣.٠١ ، وانحراف معياري١.١٠.**
- **يبحث القادة الإداريون في الجامعة باستمرار عن فرص التعلم، بمتوسط موزون٢.٩٤، وانحراف معياري١.٠٢.**
- **تُقيم الجامعة المدخلات والمخرجات لكل برنامج تدريبي، بمتوسط موزون٢.٩٣، وانحراف معياري ١.٠١.**
- **تعمل الجامعة مع المجتمع المحلي لتلبية الحاجات المتبادلة، بمتوسط موزون٢.٩٣، وانحراف معياري١.٠٤.**

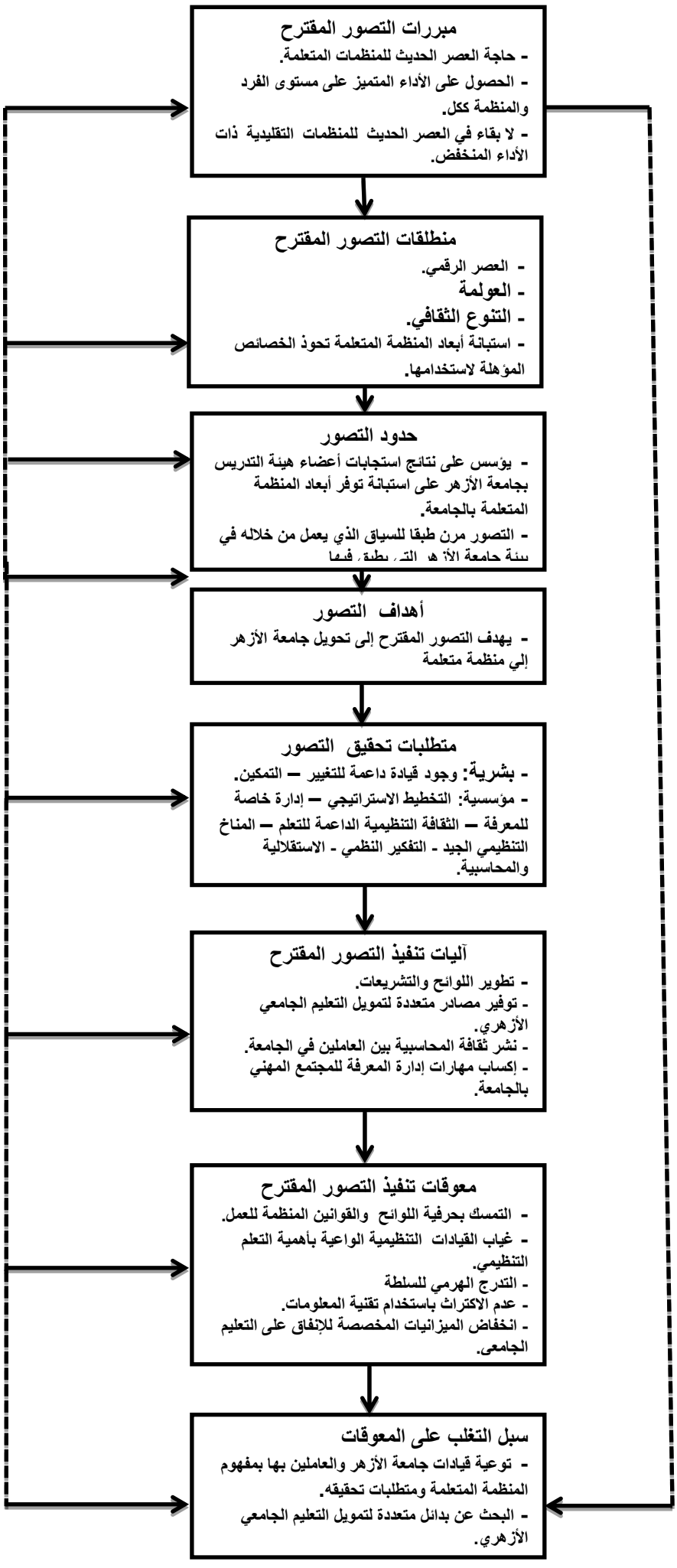
- **يشارك القادة الإداريون في الجامعة أعضاء هيئة التدريس في المعلومات الحديثة عن الاتجاهات التنظيمية، بمتوسط موزون ٢.٩٢، وانحراف معياري ١.٠١.**
- **تحتفظ الجامعة بقاعدة بيانات محدثة عن مهارات أعضاء هيئة التدريس، بمتوسط موزون ٢.٩٠، وانحراف معياري ١.١٠.**
- **يدعم القادة الإداريون بالجامعة طلبات أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بفرص التعلم والتدريب، بمتوسط موزون ٢.٨٨، وانحراف معياري ١.٠١.**
- **تضع الجامعة في اعتبارها الاستفادة من وجهات نظر المستفيدين من خدماتها في عملية اتخاذ القرار، بمتوسط موزون ٢.٨٧، وانحراف معياري ١.٠٢.**
- **تدعم الجامعة أعضاء هيئة التدريس ذوي المبادرات البناءة محسوبة المخاطر، بمتوسط موزون ٢.٨٦، وانحراف معياري ١.٠٩.**
- **تُمكن الجامعة أعضاء هيئة التدريس من الحصول على المعلومات المطلوبة في أي وقت بسرعة وبسهولة، بمتوسط موزون ٢.٨٤، وانحراف معياري ١.٠٦.**
- **تُفوض الجامعة أعضاء هيئة التدريس للقيام بالرقابة على الموارد المطلوبة لإنجاز عملهم، بمتوسط موزون ٢.٨٣ ، وانحراف معياري ١.١٣.**
- **تبتكر الجامعة النظم لقياس الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المتوقع، بمتوسط موزون ٢.٨٢، وانحراف معياري ١.٠٣.**
- **تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على الحصول على ما يحتاجونه من معلومات للتعامل مع ما قد يواجهونه من مشكلات، بمتوسط موزون ٢.٨٢، وانحراف معياري ١.٠٠.**
- **يدرب القادة الإداريون أعضاء هيئة التدريس طبقا لاحتياجاتهم، بمتوسط موزون ٢.٨١، وانحراف معياري ١.٠٧.**
- **تساند الجامعة أعضاء هيئة التدريس ذوي حب المغامرة في العمل، بمتوسط موزون ٢.٦٩، وانحراف معياري ١.٠٧.**
- **تساعد الجامعة أعضاء هيئة التدريس على الموازنة بين متطلبات العمل ومتطلبات العائلة، بمتوسط موزون ٢.٦٤، وانحراف معياري ١.٠٨.**
- **تهتم الجامعة بمعرفة أثر قراراتها في الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس، بمتوسط موزون ٢.٦١ ، وانحراف معياري ١.١١.**

التصور المقترح لتحويل جامعة الأزهر إلى منظمة متعلمة

مقدمه:

في ضوء الإطار النظري للدراسة، وفي ضوء نتائج الدراسة الميدانية، وكذا في ضوء المشكلات التي تعاني منها جامعة الأزهر، يعرض الجزء التالي، التصور المقترح لتحويل جامعة الأزهر إلي منظمة متعلمة، وبوضع ذلك التصور، يكون التساؤل الرابع والأخير من تساؤلات الدراسة قد تمت الإجابة عليه كسابقيه من تساؤلات.

هذا وقد أسفر التحليل المنهجي والإحصائي لاستبانة أبعاد المنظمة المتعلمة، التي تم تطويرها بواسطة Marsick & Watkins, 1993، والتي تم استخدامها وتطبيقها من قبل الباحث على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر، عن توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأزهر بدرجة متوسطة. وبناء على ذلك فإنه سوف يتم لاحقا تأسيس المتطلبات التربوية الخاصة بتحويل جامعة الأزهر إلي منظمة متعلمة، وبمعني آخر وضع تلك المتطلبات في حالة عمل أو إجراء أو تنفيذ، بحيث يمكن لجامعة الأزهر بناء على تلك المتطلبات أن تكون قادرة على التحول إلي منظمة متعلمة.



شكل رقم (١) يوضح مكونات التصور المقترح لتحويل جامعة الأزهر إلى منظمة متعلمة

مبررات التصور المقترح:

للتصور المقترح مجموعة من المبررات لعل من أهمها: التعامل مع التغيرات السريعة وغير المتوقعة، وحاجة العصر الحديث للمنظمات المتعلمة، وتحسين وتطوير نوعية المنتجات والخدمات التي يتم تقديمها للزبائن عن طريق الابداع والبحث والتطوير، والحصول على الأداء المتميز على مستوى الفرد والمنظمة ككل، واستجابة المنظمات المتعلمة للحاجة للتعلم والتطور، وضمان المنظمات المتعلمة لتوفير بيئة عمل على درجة عالية من الالتزام، هذا بالإضافة إلى أنه لا بقاء في العصر الحديث للمنظمات التقليدية ذات الأداء المنخفض.

منطلقات التصور المقترح:

يعتمد التصور المقترح على جملة من المنطلقات الأساسية يتعلق بعضا منها بالتحديات التي تواجه التعليم الجامعي الأزهري، كالعصر الرقمي، والعولمة وآثارها في المجال التربوي، والتنوع الثقافي، إضافة إلى ظهور بعض المفاهيم الحديثة كاقتصاد المعرفة، وإدارة المعرفة، والجامعة الافتراضية. هذا بينما يتعلق البعض الآخر من تلك المنطلقات بالإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة متمثلة في تطبيق استبانة أبعاد المنظمة المتعلمة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر، والتي استهدفت الوقوف على درجة توفر تلك الأبعاد بالجامعة من وجهة نظرهم.

حدود التصور المقترح:

يؤسس التصور المقترح على نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر على استبانة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة بالجامعة، والتصور مرن طبقا للسياق الذي يعمل من خلاله في بيئة جامعة الأزهر التي يطبق فيها.

أهداف التصور المقترح:

يهدف التصور المقترح إلى تحويل جامعة الأزهر إلي منظمة متعلمة؛ بما يمكنها من التغلب على جوانب القصور التي تعاني منها، ويسهم في تطويرها في ضوء التحديات التي تواجهها.

متطلبات تحقيق التصور المقترح:

يتطلب تحقيق التصور المقترح مجموعة من المعايير التي يمكن إدراجها في: التخطيط الاستراتيجي، والقيادة الداعمة للتغيير، وإدارة المعرفة، والثقافة التنظيمية الداعمة للتعلم، والمناخ التنظيمي الجيد، والتمكين، والتفكير النظمي، والاستقلالية والمحاسبية. وقد تم استخلاص تلك المعايير من قراءة الأدبيات والدراسات السابقة. ويتحقق كل معيار من تلك المعايير من خلال مجموعة من المؤشرات السلوكية. وفيما يلي بيان ذلك.

١- التخطيط الاستراتيجي: ويتحقق ذلك المعيار من خلال المؤشرات السلوكية التالية:

- **أن يكون للجامعة رؤية ورسالة معتمدة ومعلنة.**
- **مشاركة جميع العاملين في إعداد رؤية الجامعة ورسالتها.**
- **أن تعبر رؤية الجامعة ورسالتها عن دورها التعليمي والبحثي والمجتمعي.**
- **أن يكون للجامعة غايات وأهداف استراتيجية واضحة.**
- **أن يكون للجامعة خطة استراتيجية واضحة معتمده ومتكاملة العناصر وقابلة للتنفيذ.**
- **أن تستفيد الجامعة من النماذج العلمية الرائدة عند وضع خطتها الاستراتيجية.**
- **أن تشارك الجامعة المعنيين بوضع الخطة الاستراتيجية.**
- **أن تحدد الجامعة الفرص والتهديدات الداخلية والخارجية.**
- **أن تقوم الجامعة بمتابعة تطبيق الخطة الاستراتيجية.**

٢- القيادة الداعمة للتغيير: ويتحقق ذلك المعيار من خلال المؤشرات السلوكية التالية:

- **قيام القيادة بوضع خطط خاصة بالتغيير والعمل على تحقيقها.**
- **تجديد القيادة في مسئوليات العاملين حسب احتياجات العمل.**
- **بحث القيادة بشكل مستمر عن فرص التعلم المناسبة للعاملين.**
- **ادراك القيادة مفهوم منظمة التعلم ومتطلبات تطبيقه في الجامعة.**
- **حرص القيادة على إعداد صف ثاني من القيادات، لديه اقتناع بفكرة منظمة التعلم.**
- **تميز القيادة بالمرونة في تطبيق اللوائح والقوانين المعمول بها في الجامعة.**

- تحديد القيادة بالتنسيق مع العاملين برامج التدريب اللازمة لهم.
- مناقشة القيادة مع العاملين المشكلات التي يمكن أن تعوق تحقيق أهداف الجامعة.
- تشجيع العاملين بالجامعة على العمل الفريقي وجعله أساسا لعملية التعلم.
- تشجيع العاملين بالجامعة على تقديم إبداعات متواصلة تمكن الجامعة من التكيف المتواصل مع متطلبات البيئة المتجددة.
- أن تسيطر القيادة الجامعية على الأحداث وتسير معها ولا تتصرف نتيجة لها.
- منح القيادة العاملين فترات راحة من أجل البدء في مراجعات تحليلية للعمليات الخاصة بالجامعة.
- توضيح القيادة الجامعية رؤيتها للعاملين بالجامعة .
- توفير القيادة برامج للتدوير من أجل تقديم أفراد جدد داخل الجامعة.
- نشر ثقافة التعلم من خلال الأخطاء، دون تطبيق أية عقوبات، للمساعدة على حدوث عملية التعلم.
- أن تمتلك القيادة المعرفة الجيدة بالأهداف الاقتصادية الخاصة بالمنظمة.
- تقبل القيادة النقد القائم على أسس منطقية.

٣- إدارة المعرفة: ويتحقق ذلك المعيار من خلال المؤشرات السلوكية التالية:

- أن تمتلك الجامعة نظم وبني هيكلية تضمن تصنيف المعرفة المهمة وخزنها وإتاحتها لمن يحتاجها ويقدر على استخدامها.
- أن تطور الجامعة داخليا وخارجيا وباستمرار استراتيجيات وأساليب المشاركة في المعلومات.
- تأسيس إدارة خاصة للمعرفة، يتولى مهامها (مدير إدارة المعرفة)، من أجل تسهيل عملية الاتصال بين العاملين في جميع المستويات التنظيمية.
- أن يتوافر بالجامعة النظم الإلكترونية متعددة الأعراض في جميع التسهيلات الخاصة بالتعلم، كالتدريب، وعقد المؤتمرات وغير ذلك.
- توفير الجامعة لمشروعات تختبر فيها الأساليب الجديدة التي أدخلتها على السلع والخدمات الخاصة بها.

- **تأكيد الجامعة المستمر على الدور الحيوي لإنتاج المعرفة والاستفادة منها في تطوير السلع والخدمات الجامعية بشكل إبداعي.**
- **مقارنة أداء الجامعة بأداء الجامعات ذات الأداء المتميز.**
- **تشكيل فرق العمل في الجامعة من الأقسام والإدارات المختلفة من أجل تبادل الخبرات والمعارف.**
- **تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين بصورة دورية، واتخاذ الإجراءات الملائمة لتنفيذ البرامج الملبية لاحتياجات التدريب.**
- **وعي العاملين في الجامعة بأهمية التشارك المعرفي والتعلم المستمر مع الآخرين.**
- **اعلام قيادة الجامعة العاملين بنتائج تقييم الأداء، ومناقشهم فيها عند الضرورة، واستخدام النتائج للمحاسبة وتحسين الأداء.**
- **جذب الجامعة صناع المعرفة واستقطابهم والاحتفاظ بهم وتحفيزهم، والعمل على توفير البيئة المناسبة المشجعة لهم على أداء مهامهم على الوجه الأكمل.**
- **وضع رؤية واضحة لكيفية إدارة الأصول المعرفية ورأس المال الفكري في مجالات البحث العلمي والتدريس، وخدمة المجتمع بشكل فعال، يشترك فيها جميع أعضاء هيئة التدريس، والأفراد العاملين بالجامعة.**
- **إنشاء نظام معلوماتي بالجامعة يتكون من قواعد بيانات خاصة بكل من أعضاء هيئة التدريس، والعاملين، والشئون المالية والإدارية والقانونية، وإنشاء مكتبة الكترونية بكل كلية تتيح الاتصال بقواعد البيانات العالمية.**
- **إنشاء بنية تدعم إدارة المعرفة، بحيث تشمل الموارد المالية والتكنولوجية والبشرية.**
- **التزام الإدارة العليا بتدعيم عمليات إدارة المعرفة في كافة وحدات المؤسسة وتشجيع العاملين على تطبيق وممارسة إدارة المعرفة التنظيمية.**
- **تحسين البيئة التعليمية الجامعية، من خلال تطوير شبكات الاتصالات والمعلومات بالجامعة ورفع كفاءتها وتطوير مواقع الكليات على شبكة الانترنت وكذا تطوير البريد الالكتروني لأعضاء هيئة التدريس.**
- **تفعيل قنوات تبادل المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من خلال عقد المؤتمرات العلمية والندوات، وحلقات البحث العلمية، والاهتمام بالبحوث البينية**

القائمة على الفرق البحثية، وتيسير إجراءات الاشتراك في الجمعيات العلمية العالمية، وكذلك تسهيل إجراءات النشر العلمي بالدوريات العلمية.

- الإدارة الاستراتيجية للأصول المعرفية بالجامعة وكلياتها، حيث يتطلب تحقيق جودة التعليم تحديد المعرفة التنظيمية الكامنة للمؤسسة والتي تتمثل في القيم والمعايير والاتجاهات التي توجه سلوك الأفراد العاملين في الجامعة، كما يتطلب ذلك تحديد القيم الاستراتيجية الموجهة لخطط الجامعة وتوجهاتها المستقبلية، ويتم ذلك من خلال إدارة الأنواع المختلفة للمعرفة التنظيمية بالجامعة، والتي تتمثل في المعرفة الظاهرة والكامنة، والمعرفة الداخلية والخارجية، ومدى إمكانية تحويلها.
- التحول نحو الهياكل الشبكية بدلا من الهياكل البيروقراطية، مع إتاحة المشاركة بالمعلومات وتشجيع التعاون مما يتطلب نظم معلومات داعمة لذلك.
- إدارة سلسلة القيم Value Chain Management بالجامعة، حيث إن مؤسسات التعليم الجامعي لا توجد منعزلة عن بعضها البعض، ولكنها توجد على شكل سلاسل قيم، بحيث تكون لكل إدارة داخل المؤسسة قيمتها من المعرفة.

٤- الثقافة التنظيمية الداعمة للتعلم: ويتحقق ذلك المعيار من خلال المؤشرات السلوكية التالية:

- ترسيخ ثقافة التعلم التنظيمي بين العاملين في جامعة الأزهر.
- نقل ثقافة منظمة التعلم إلي العاملين بالجامعة عن طريق الشعارات، والطقوس، والاحتفالات، والقيم والأعراف، والمكافآت التنظيمية.
- تقديم الجامعة أنموذجا أخلاقيا يحتذى به الطلاب .
- تبني الجامعة منظومة من القيم توجه العمل بها.
- حرص القادة والعاملون بالجامعة على اتساق أفعالهم مع قيم وأعراف الجامعة.
- أن تتسم تعاملات الجامعة كمنظمة مع منظمات المجتمع الأخرى بالصدق والشفافية.
- أن تكون الثقافة السائدة في المنظمة ملائمة لتوليد المعرفة ونقلها.
- نشر ثقافة التفكر والتأمل بين العاملين في الجامعة.

٥- المناخ التنظيمي: ويتحقق ذلك المعيار من خلال المؤشرات السلوكية التالية:

- توفير الجامعة مناخا يحقق تطورا في القدرة البنائية، والثقافية، والقيادية للتعلم.

- **توفير الجامعة بيئة للتفاعل الاجتماعي تحدد كيفية استخدام المعرفة في مواقف وظروف معينة.**
- **توافر الثقة بين القيادات الجامعية والعاملين.**
- **تفعيل الجامعة الأنشطة التي توثق العلاقات الإنسانية بين العاملين.**
- **اتاحة الفرصة الكاملة للعاملين للتشاور والتعبير عن الآراء.**
- **حرص الجامعة على معرفة أثر قراراتها على الروح المعنوية للعاملين.**
- **توفير الجامعة لبيئة تعليمية داعمة تعطي للعاملين الحرية في التصرف والتعلم من أخطائهم.**

٦- التمكين: ويتحقق ذلك المعيار من خلال المؤشرات السلوكية التالية:

- **بذل الجامعة قصارى جهدها من أجل تطوير وتدعيم الأفراد العاملين بها ليكونوا قادرين على التعلم والانجاز.**
- **أن تكون الصلاحيات بالجامعة لا مركزية ويتم تحويلها إلي الآخرين.**
- **ممارسة قادة الجامعة دور المدربين والموجهين والمسهلين لعملية تعلم الموظفين.**
- **تبادل الجامعة المعلومات مع المستهلكين بشكل جيد للحصول على آرائهم بخصوص التعلم وتحسين السلع والخدمات.**
- **إشراك الجامعة في القرارات الخاصة بالعملية التعليمية الجهات الخارجية كالموردين والجمعيات العلمية والمهنية والمجتمع المحلي.**
- **تفويض الجامعة الصلاحيات للعاملين بما يتناسب ومسؤولياتهم وقدراتهم على التعلم.**
- **تطوير الجامعة مواردها البشرية بحيث تحوذ التمكن والقدرة على انجاز الوظائف وتعلم المهام.**
- **إشراك القيادة الجامعية العاملين في حل المشكلات واتخاذ القرارات.**
- **تأكيد ثقة قيادات الجامعة في مرؤوسيهم وإمدادهم بمزيد من المعلومات، وحرية التصرف والاختيار.**
- **شعور الموظفين بقدرتهم على التصرف ذاتيا في التعامل مع الأزمات بدلا من انتظار الأوامر والتوجيهات من الإدارة العليا.**

- احترام أفكار فرق العمل من قبل القيادة الجامعية وأخذها بجدية.
- مكافأة قيادات الجامعة العاملين ذوي السلوكيات والتصرفات الإدارية المقبولة.
- توفير قيادات الجامعة التدريب الملائم للعاملين بالجامعة لإكسابهم المعرفة والمهارة والأدوات اللازمة للتصرف الفعال بصفة مستمرة.

٧- **التفكير النظمي**: ويتحقق ذلك المعيار من خلال المؤشرات السلوكية التالية:

- إحداث الجامعة التوافق بين المقررات التي تقدمها مع معايير التخصصات المتعارف عليها عالمياً.
- تعزيز مكانة الأستاذ الجامعي واحترامه.
- تطوير نظم عمل الجامعة الإداري بشكل مستمر.
- التعديل الدوري للبرامج الأكاديمية بما يخدم حاجات سوق العمل.
- حرص الجامعة على المزاوجة بين النظرية والتطبيق في العملية التعليمية التعلمية.
- حرص الجامعة على أن تكون نسبة عدد الطلبة لكل عضو هيئة تدريس متسقة مع المعايير العالمية المعتمدة.
- اعتماد المناهج في الجامعة بعد دراسة حاجات سوق العمل.
- مناقشة الخيارات الخاصة بالمناهج التعليمية بحرية لاختيار أفضها عند الشروع بالتطورات والتغيير فيها.
- استغلال الجامعة للمرافق والإمكانات المتوافرة لديها واستخدامها استخداما صحيحا.
- تقدير الجامعة للحاجات المستقبلية لسوق العمل وفق رؤية شاملة.
- بحث الجامعة عن حلول إبداعية لردم الهوة بين مخرجاتها وحاجات سوق العمل.
- الأخذ بعين الاعتبار حاجات سوق العمل عند قبول الطلبة في التخصصات المختلفة.
- تقييم الجامعة للمدخلات والعمليات والمخرجات عند تنفيذ التغييرات.
- استفادة الجامعة من خبرات جامعات عالمية مشهود لها بالتميز.
- استعانة الجامعة بخبرات مختصين محليا وعالمياً عند التخطيط لبرامجها المختلفة.
- توافر قاعدة بيانات بالجامعة حول حاجات سوق العمل من التخصصات المختلفة.

- **اعتماد الجامعة بناء القدرات والمهارات بعيدا عن القولبة النمطية.**
- **مراعاة الجامعة لأن يكون عدد الطلبة في الصفوف والمرافق متسقا مع المعايير العالمية.**

٨- الاستقلالية والمحاسبية: ويتحقق ذلك المعيار من خلال المؤشرات السلوكية التالية:

- **تقييم أداء العاملين بالجامعة في ضوء معايير الأداء القومية.**
- **الحرية الكاملة للجامعة في تصريف شئونها المالية في ضوء تشريعاتها.**
- **وضع الجامعة لبدائل حقيقية ومتنوعة للتمويل بما يمكنها من أداء رسالتها.**
- **تنسيق الجامعة بين أجهزة الرقابة المالية والإدارية بما لا يؤثر على مصلحة العمل.**
- **تمتع الجامعة بالاستقلال الأكاديمي وأن تكون هناك حدود وضوابط لتدخل الجهات الأخرى في عملها.**
- **نشر إدارة الجامعة لثقافة المحاسبية بين العاملين.**
- **تطبيق مبدأ المساءلة والمحاسبية بشكل مستمر بما يضمن سرعة اكتشاف الأخطاء وتحسين الأداء.**

آليات تحقيق التصور المقترح:

إن الانتقال بالتصور المقترح من حيز النظرية إلي حيز التطبيق من خلال إعماله في الواقع التعليمي، لا يمكن أن يتم دون جملة من الإجراءات والاستراتيجيات والآليات الهادفة إلي تحقيق هذا التصور. وتعتمد تلك الآليات على تطوير اللوائح والتشريعات، وتوفير مصادر متعددة لتمويل التعليم الجامعي الأزهري، ونشر ثقافة الجودة بين العاملين في جامعة الأزهر، وكذا نشر ثقافة المحاسبية بين العاملين في الجامعة، وتوفير مناخ تنظيمي فاعل(ثقافة للتعلم التنظيمي)، هذا بالإضافة إلى إكساب مهارات إدارة المعرفة للمجتمع المهني بالجامعة.

معوقات تنفيذ التصور المقترح:

إن تحويل جامعة الأزهر من منظمة تقليدية إلي منظمة متعلمة قد يواجه بجملة من المعوقات التي تواجه التنفيذ. وقد يرجع بعض تلك المعوقات إلي القيادات الأكاديمية والإدارية ذاتها كخشيتها من الأخذ بالتجديدات التي لا تعرف مدى نجاحها أو فشلها فيها، وذلك مقابل تخليها عن موروث خبراتي أطمأنت له، وكذا غياب القيادات التنظيمية الواعية بأهمية التعلم التنظيمي، وقلة الحوافز لتطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة من قبل قيادات الجامعة، كما قد يرجع بعضا من تلك المعوقات إلي التمسك بحرفية اللوائح والقوانين المنظمة للعمل، والتمسك أيضا بالتدرج الهرمي للسلطة وما ينجم عنه من ضعف التواصل بين الرؤساء ومرؤوسيهم، هذا بالإضافة إلي قلة الموارد المالية وانخفاض الميزانيات والاهتمام بالإنفاق على جوانب محددة قد لا تصل مباشرة إلي جوهر العملية التعليمية.

سبل التغلب على المعوقات:

حتى يمكن التغلب على معوقات تحويل جامعة الأزهر إلى منظمة متعلمة فإنه يمكن القيام بما يلي:

- توعية قيادات جامعة الأزهر والعاملين بها بمفهوم المنظمة المتعلمة ومتطلبات تحقيقه، وتعدد الفوائد والإيجابيات المترتبة على تحويل جامعة الأزهر إلي منظمة متعلمة.
- البحث عن بدائل متعددة لتمويل التعليم الجامعي الأزهري بجانب التمويل الحكومي، وذلك من خلال التمويل الذاتي من داخل الجامعة، عن طريق تبني مفهوم الجامعة المنتجة، والتوسع في إنشاء الوحدات ذات الطابع الخاص، ومراكز التأهيل التربوي بكليات جامعة الأزهر على مستوى محافظات جمهورية مصر العربية.

تحكيم التصور المقترح:

تم تحكيم التصور المقترح من قبل (١٤)[*] أستاذا من خبراء التربية في مجال أصول التربية، والتربية الاسلامية، والادارة والتخطيط والدراسات المقارنة، وعلم النفس، والمناهج. وقد تمثلت معايير الحكم على مدى مناسبة، أو عدم مناسبة التصور المقترح لتحويل جامعة الأزهر إلى منظمة متعلمة في السلامة العلمية لمنهجية بناء التصور المقترح، والشمولية والتكامل لعناصر التصور، وكذا التحديد والوضوح لعناصر التصور، واتفاق التصور المقترح مع فلسفة جامعة الأزهر وأهدافها، وكذا اتفاق التصور مع

التوجهات الحديثة في إدارة مؤسسات التعليم العالي، وأخيرا اتسام التصور المقترح بالواقعية وقابلية التنفيذ. وقد اتفقت عينة الخبراء جميعها على توفر معايير الحكم السابقة على مناسبة التصور المقترح لتحويل جامعة الأزهر إلى منظمة متعلمة، مع إبداء بعض الملاحظات التي تم أخذها في الاعتبار عند صياغة التصور النهائي.

(*) أسماء السادة المحكمين كالتالي :-

١- أ.د/ إبراهيم عبد الرافع مصطفى السمدوني.
٢- أ.د/ أحمد مهدي مصطفى ابراهيم.
٣- أ.د/ جمال فرغل الهواري.
٤- أ.د/ حسن عبد المالك محمود.
٥- أ.د/ حسن مختار حسين.
٦- أ.د/ حسين عبد العزيز الدريني.
٧- أ.د/ حشمت عبد الحكم محمدين فراج.
٨- أ.د/ عبد القوي عبد الغني محمد.
٩- أ.د/ محمد المصيلحي سالم.
١٠- أ.د/ محمد سعد محمد علي.
١١- أ.د/ محمد عبد السلام العجمي
١٢- أ.د/ محمد يوسف نصر.
١٣- أ.د/ محمود عبده فرج.
١٤- أ.د/ محمود يوسف الشيخ.

• المراجع:

إبراهيم، إبراهيم أحمد السيد (٢٠١٢). دور المناخ التنظيمي في نشر ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الأزهر بالدقهلية، *مجلة كلية التربية ببنها*، العدد ٨٩، الجزء الثاني، ص ص ٣٢-٣٣.

أبو جزر، أماني (٢٠٠٥). *مشروع مقترح لإدارة المعرفة في الجامعات الرسمية الأردنية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

أبو حشيش، بسام محمد، ومرتجي، زكي رمزي (٢٠١١). " مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها "، *مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية)*، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، ص ص ٣٩٧-٤٣٨.

أبو خضير، إيمان (٢٠٠٦). *إدارة التعلم التنظيمي في معهد الإدارة العامة بالمملكة العربية السعودية. تصور مقترح لتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود.

برودترك، أوتو (١٩٩٨). " التعلم والإبداع التنظيمي: أدوات إعادة إحياء الخدمة العامة "، *المجلة الدولية للعلوم الإدارية*، المجلد (٣)، العدد (١)، ص ص ١٤١-١٦٤.

بكار، براء (٢٠٠٢). *" إدارة الإبداع في المنظمات المتعلمة "*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

بكار، براء (٢٠٠٢). *" إدارة الإبداع في المنظمات المتعلمة: دراسة حالة ميدانية على شركة الاتصالات الأردنية موبايلكم "*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

جاد الرب، سيد (٢٠٠٦). *إدارة الموارد الفكرية والمعرفية في منظمات الأعمال العصرية*، منشورات جامعة قناة السويس.

جامعة الأزهر (١٩٩٦). جامعة الأزهر في سطور، العلاقات العامة.

جرار، صلاح (٢٠٠٥). " سبل تحسين جودة الأداء لعضو هيئة التدريس في كليات الآداب "، *المجلة الثقافية*، الجامعة الأردنية، (٦٥، ٦٤)، ص ص ٨٨-٩٧.

جلال، أبو بكر أحمد صديق (٢٠٠٩). *تطوير إدارة جامعة الأزهر باستخدام مدخل إعادة الهندسة في ضوء الإدارة الالكترونية* ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

جمهورية مصر العربية: *القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١م، بشأن إعادة تنظيم الأزهر والهيئات التي يشملها ولائحته التنفيذية الصادرة بقرار رئيس الجمهورية رقم (٢٥٠) لسنة ١٩٧٥م، وفقاً لآخر التعديلات*.

جواد، شوقي (٢٠٠٠). *إدارة الاستراتيجيات*، عمان: مكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

الحكيم، ليث علي يوسف (٢٠٠٩). دور أدوات التعلم التنظيمي في تحقيق الأداء الجامعي المتميز: دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في جامعة الكوفة، *مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية*، المجلد ١١، العدد٢، ص ص ٩٤-١١٩.

حمود، خضير (٢٠١٠). *منظمة المعرفة*، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

حيدر، عبد اللطيف (٢٠٠٤). الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأمارات العربية المتحدة، المجلد ٢١، ص ص ١-٤٤.

حيدر، عبد اللطيف، وسالم، محمد المصيلحي (٢٠٠٦). " دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها "، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأمارات، المجلد ٢١، العدد ٢٣، ص ص ٣١-٥٨.

خصاونة، سامي (٢٠٠٥). " جامعة المستقبل في الأردن، آراء وأفكار واقتراحات"، *المجلة الثقافية*، (٦٤/ ٥٦)، ص ص ١٥-٥٥.

خضر، ضحى حيدر (٢٠٠٩). نحو رؤية جديدة لمؤسسات التعليم العالي (في ضوء مفهوم المنظمة المتعلمة)، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، العدد ٧١، الجزء الأول، ص ص ٧٥-٩٨.

خضر، ضحى حيدر، وخصاونة، سامي عبد الله (٢٠١١). "تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية"، *مجلة دراسات، العلوم التربوية*، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد ٣٨، ملحق ٥، ص ص ١٦٥٢-١٦٨١.

خليفة، محمد حنفي (٢٠٠٢). مهارات قيادة الفريق- مدى توافرها وأساليب تنميتها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر، *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، العدد ١٠٤، ص ص ٣٦- ٧٠.

درة، عبد الباري إبراهيم (٢٠٠٤). المنظمة الساعية للتعلم، *رسالة المعلم*، عمان، الأردن، المجلد٢، العدد ٤٣، ص ص ٦٠-٦٣.

الديحاني، سلطان غالب (٢٠١٥). أبعاد المنظمة المتعلمة والقيادة التحويلية والعلاقة بينهما لدى القيادات الجامعية في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *المجلة التربوية*، المجلد (٢٩)، العدد ١١٦، ص ص ١٥-١٠٢.

الذبيان، إسراء محمد، والشرمان، منيرة محمود (٢٠١٧). استراتيجية مقترحة لتحويل الجامعات الأردنية الرسمية إلي منظمات متعلمة من وجهه نظر القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس فيها، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، الأردن، مجلد ٤٤، عدد ٤، ملحق٤، ص ص ٣١٧-٣٣٨.

الرجوب، غادة (٢٠٠٨). *" التعلم التنظيمي من وجهة نظر الإداريين في جامعة اليرموك "*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الرشدان، يحيى (٢٠١١). *المنظمات المتعلمة في عصر العولمة*، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

زايد، عبد الناصر، وبوبشيت، خالد أحمد، والمطيري، ذعار شجاع ضيف الله (٢٠٠٩). المنظمة المتعلمة وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية (دراسة حالة). القطاعات الرئيسية في الهيئة الملكية بالجبيل، بحث مقدم إلي المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية"*نحو أداء متميز في القطاع الحكومي "*، المنعقد في الفترة من ١-٤/١١/٢٠٠٩م.

السالم، مؤيد (٢٠٠٨). *نظرية المنظمة والهيكل والتصميم*، عمان: دار وائل.

سلطان، سوزان، وخضر، ضحى (٢٠١٠). *المؤسسات التربوية كمنظمات متعلمة*، عمان: دار الفكر.

السويدان، وطارق (٢٠٠١). *المنظمة المتعلمة: كيف يتعلم الإنسان؟ وكيف تتعلم المنظمات؟*، بيروت: دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع.

الشملة، ميسون عبدالله أحمد (٢٠٠٥). *مقومات التحول نحو المنظمات المتعلمة: دراسة تشخيصية في عينة من المنظمات / محافظة نينوى*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، العراق.

الصرايرة، خالد أحمد، والضمور، رياض أحمد (٢٠١٧). أبعاد منظمة التعلم في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك في الأردن، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، الأردن، المجلد ٤٤، العدد٤، محلق٣، ص ص ١٢٧-١٤٦.

عبابنة، صالح (٢٠١٠). درجة ممارسة العاملين في المدارس العامة في ليبيا للتفكير النظمي من وجهة نظرهم، *مجلة علوم إنسانية*، العدد ٤٥.

عبابنة، صالح أحمد (٢٠٠٧). *" المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة: الواقع والتطلعات "*، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية "، عمان، الأردن.

عبابنة، صالح أحمد، والطويل، هاني عبد الرحمن (٢٠٠٩). " درجة ممارسة العاملين في مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن لضوابط المنظمة المتعلمة حسب إطار سينجي: أنموذج مقترح "، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد ٣٦ (ملحق)، ص ص ٨٠-١٢٠.

عبد الله، ولاء محمود، وأبو راضي، سحر محمد (٢٠١٤). استراتيجية مقترحة لتطوير كليات التربية في ضوء نماذج المنظمة المتعلمة (دراسة حالة)، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، السعودية، العدد ٥٦، الجزء الثاني، ص ص ٣٢٧-٣٨٨.

العتيبي، تركي بن كديميس، وإبراهيم، هيفاء بنت عبد العزيز سليمان (٢٠١٥). درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة وعلاقتها بتمكين العاملين بجامعة الطائف، *مجلة الثقافة والتنمية*، العدد (٩٢)، ص ص ١٦٧-٢٢٥.

عثمان، آيسل (٢٠٠٨). " المنظمة التعلمية والتعلم المنظمي "، *مجلة دراسات الإدارة المعاصرة*، المجلد٢، العدد٥، ص ص ٢٢-٣١.

العرفج، عبد المحسن (٢٠١١). مدى تطبيق أبعاد المنظمات المتعلمة في الجامعات السعودية: دراسة حالة على جامعة الملك فيصل- *مجلة آفاق جديدة*، ٢٣ (١، ٢)، ص ص ٨٤-١٠٩.

العصيمي، عواطف (٢٠٠٨). *" التعلم التنظيمي ودوره في عملية التغيير الاستراتيجي في الجامعات السعودية "*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

العلي، عبد الستار، وقندلجي، عامر، والعمري، غسان (٢٠٠٦). *المدخل إلي إدارة المعرفة*، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العمري، غسان عيسى إبراهيم (٢٠٠٩). دور الروافد الفكرية والجذور الإدارية لإدارة المعرفة في بناء تكنولوجيا المعرفة، *أبحاث اقتصادية وإدارية*، العدد السادس، جامعة عمان العربية، الأردن، ص ٢٧- ٥٥.

العنزي، سعود عيد الحثربي (٢٠١٦). مدى امتلاك جامعة تبوك لمعايير المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، العدد ٧، ص ص ١٠٥-١٤٦.

العياصرة، معن، والحارثي، خلود (٢٠١٥). " درجة ممارسة مديرات الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة "، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، المجلد ١١، العدد١، ص ص ٣١-٤٣.

الكبيسي، عامر خضير (٢٠٠٥). *إدارة المعرفة وتطوير المنظمات*، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الكساسبة، محمد، والفاعوري، عبير، وعبد الله، كفاية (٢٠١٠). " تأثير ثقافة التمكين والقيادة التحويلية على المنظمة المتعلمة "، *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، المجلد٥، العدد (١)، ص ص ١٩-٤٥.

مرعي، معوض حسن (٢٠١٣). " تقويم مراكز البحث التربوي كمنظمات متعلمة من وجهة نظر العاملين فيها – دراسة ميدانية "، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي (أنموذجا) "، *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، العدد (٩٦)، ص ص ١٣٧-١٥٩.

المزروع، شذى مزروع عبد الله (٢٠١٥). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمقومات المنظمة المتعلمة في جامعة الملك سعود: دراسة وصفية تحليلية، *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، غزة، فلسطين، المجلد٥، العدد ٢، ص ص ٤٢٣-٤٥٢.

نجم، نجم عبود (٢٠٠٥). *إدارة المعرفة: المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات*، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

نصار، على عبد الرؤوف، وعبد العليم، رمضان محمود (٢٠١٢). متطلبات تطبيق الاعتماد الأكاديمي بكليتي التربية جامعة الأزهر ومدى توافرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، المجلد العاشر، العدد الأول، ص ٢٢٩، ص ٢٣١.

نصر، محمد يوسف مرسي (٢٠٠٢). *تطوير الإدارة الجامعية في ظل التوسع في إنشاء الكليات الإقليمية بجامعة الأزهر*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

نور، حسين محمد (٢٠٠٣). اتجاهات طلاب كلية التربية جامعة الأزهر نحو التعلم الذاتي " دراسة ميدانية "، *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، العدد ١١٩، ص ٣١١-٣٦٠.

الوقفي، علي عوض (٢٠٠١). *" تغيير ثقافة المنظمة كمدخل استراتيجي للنهوض بمنظمات الأعمال في ظل الأزمات المعاصرة- دراسة ميدانية على البنوك التجارية الأردنية "*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جدارا، الأردن.

Abu-Tineh, A. M. (2004). *Exploring the relationship between the perceived leadership style of principals and their teachers' practice of the five disciplines of learning schools.* (Doctoral Dissertation, Florida State University).

Agaoglu, E. (2006). The Reflection of the Learning Organization Concept to School of Education. *Online Submission*, *7*(1), 132-148.

Ahrenfelt, B. (2001). *Förändring som tillstånd*: att leda förändrings- och utvecklingsarbete i företag och organisationer.

Al - Otaibi, S. (2000). *The learning organization. Development of a conceptual model and an instrument for assessment in Saudi Arabia*. (DBA, University of Hull).

Alexiou, A. (2005). A tale of the field: reading power and gender in the learning organization. *Studies in continuing education*, *27*(1), 17-31.

Armstrong, A., & Foley, P. (2003). Foundations for a learning organization: organization learning mechanisms. *The Learning Organization*, *10*(2), 74-82.

Auluck, R. (2002). Benchmarking: a tool for facilitating organizational learning?. *Public Administration and Development: The International Journal of Management Research and Practice*, *22*(2), 109-122.

Barcus, S. A. (2007). *The Impact of organizational learning and training on multiple job satisfaction factors*. (MA Thesis, University of North Texas).

Berrio, A. A. (2007, August). Assessing the learning organization profile of ohio state university extension using the systems-

linked organizational model. In *PICMET'07-2007 Portland International Conference on Management of Engineering & Technology* (pp. 1542-1547). IEEE.

Bersėnaitė, J., & Šaparnis, G. (2007). Assessment of Features, State and Success Factors of a Learning Organisation: Aspect of Staff Opinions, *Social Research*, 1(9), 20-27.

Birnbaum, R., & Edelson, P. J. (1989). *How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership.* San Francisco: Jossey- Bass Publishers.

Bowen, G. L., Ware, W. B., Rose, R. A., & Powers, J. D. (2007). Assessing the functioning of schools as learning organizations. *Children & Schools*, *29*(4), 199-208.

Boyle, E. (2002). A critical appraisal of the performance of Royal Dutch Shell as a learning organisation in the 1990s. *The Learning Organization*, *9*(1), 6-18.

Bradford, P. F. (2000). Illinois community college presidents' perceptions of leadership for creating or maintaining learning colleges. DAI ERIC ED 479223.

Brown, L. M., & Posner, B. Z. (2001). Exploring the relationship between learning and leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, *22*(6), 274-280.

Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. USA: Broadway Business.

Can, N. (2011). Developing activities of learning organizations in primary schools. *African Journal of Business Management*, *5*(15), 6256-6260.

Carroll, J. S. (1998). Organizational learning activities in high-hazard industries: the logics underlying self-analysis. *Journal of Management studies*, *35*(6), 699-717.

Castañeda, D., & Rios, M. F. (2007). From individual learning to organizational learning. In *ECKM2007-Proceedings of the 8th European Conference on Knowledge Management: ECKM* (p. 192). Academic Conferences Limited.

Chiang, A. H. (2005, June). The university as a learning organization: A case study of teamwork and team learning in a private university in Taiwan. In *Proceedings of HERDSA Annual Conference* (pp. 101-109).

Chunharas, S. (2006). An interactive integrative approach to translating knowledge and building a" learning organization" in health services management. *Bulletin of the World Health Organization*, *84*, 652-657.

Clark, B. R. (1986). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. USA: Univ of California Press.

Clark, B. R. (Ed.). (1987). *The academic profession: National, disciplinary, and institutional settings*. USA: Univ of California Press.

Collison, C., & Parcell, G. (2007). *Learning to fly: practical knowledge management from leading and learning organizations*. UK: John Wiley & Sons.

Davie, H. T., & Nutley, S. M. (2000). Developing learning organisations in the new NHS. *Bmj*, *320*(7240), 998-1001.

Dineen, B. R., & Noe, R. A. (2003). The Impact of team fluidity and its implications for human resource management research and practice. In *Research in Personnel and Human Resources Management* (pp. 1-37). Emerald Group Publishing Limited.

Drader, A. (2004). *Malaspina university colleges as learning organization.* (Doctoral Dissertation, University of Royal Roads, Dissertation Abstracts International, AAT MQ 86606).

Draft, R. (2000). Management. USA: Cengage Learning.

Duke, C. (2002). The morning after the millennium: building the long-haul learning university. *International Journal of Lifelong Education*, *21*(1), 24-36.

Endlich, N. A. (2001). *An investigation of the nexus between strategic planning and organizational learning.* (Doctoral dissertation, Virginia Tech).

Fahey, R. (1998). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization.* Currency. New York.

Freed, J. E. (2001). Why become a learning organization?. *About Campus*, *5*(6), 16-21.

Friedman, H. H., Friedman, L. W., & Pollack, S. (2005). Transforming a university from a teaching organization to a learning organization. *Review of Business*, *26*(3), 31-36.

Garwin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard business review*, *71*(4), 73-91.

Gephart, M. A., Marsick, V. J., Van Buren, M. E., Spiro, M. S., & Senge, P. (1996). Learning organizations come alive. *Training & Development*, *50*(12), 34-46.

Granberg, O., & Ohlsson, J. (2014). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Studentlitteratur AB.

Griego, O. V., Geroy, G. D., & Wright, P. C. (2000). Predictors of learning organizations: a human resource development practitioner's perspective. *The Learning Organization*, *7*(1), 5-12.

Hill, C. & Jones, G. (2001). *Strategic management theory, 5th ed.* USA: Houghton Mifflin Co.

Hyatt, J. (1998). A Rough Guide to Change. London: Charities.

Juceviciene, P. (2009). The alternative trajectories towards the learning organization. *Social Sciences (1392-0758)*, *64*(2).

Karash, R. (1995). Why a learning organization? Navran Associates Newsletter.

Karash, R. (2002). Dialog on learning organizations. Available at: http// www.learning.com/html

Kezar, A. (2005). What campuses need to know about organizational learning and the learning organization. *New Directions for Higher Education*, *2005*(131), 7-22.

Lee, T. P. (2004). Using Systems Thinking to Improve Organizational Learning in the Public Sector: Perspective of Public Officials. *Thunghai University: Taiwan*.

Leithwood, K. & Louis, K. (1998). Organizational learning in schools: An introduction, in: K. Leithwood and K. Louis (eds).

Organizational learning in schools (Lisse, Swets and Zeitlinger), Netherlands.

Lin, H. (2004). *A study of learning organization and faculty development in higher education.* (Doctoral dissertation, University of Idaho).

Macdonald, S. (1995). Learning to change: An information perspective on learning in the organization. *Organization Science*, *6*(5), 557-568.

Macdonald, S. (1995). Learning to change: An information perspective on learning in the organization. *Organization Science*, *6*(5), 557-568.

Marquardt, M. J. (2011). *Building the learning organization: Mastering the five elements for corporate learning*. Hachette UK.

Marquardt, M.J. (2002). *Building the learning organization: Measuring the five elements for corporate learning, (2nd ed.).* USA : Davies- Black, Inc. publishing.

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1999). *Facilitating learning organizations: Making learning count*. Gower Publishing, Ltd..

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1999). *Facilitating learning organizations: Making learning count*. UK: Gower Publishing, Ltd..

Moilanen, R. (2001). Diagnostic tools for learning organizations. *The learning organization*, *8*(1), 6-20.

Moilanen, R. (2005). Diagnosing and measuring learning organizations. *The Learning Organization*, *12*(1), 71-89.

Morgan, G. (1986). *Images of organization thousand oaks.* UK: SAGE publications.

Mulford, B. (2000). Organizational learning and educational change. In Hargreaves , A liberman, A, Fullan, M & Hopkins, D. (ed) (2000). *International Hardbook of Educational Change*, vol. 5 (1), London: Kluwer International Hand books of Education.

Muse, W. V. J. (2000). *A study of faculty's perception of worker alienation and degree of favorability toward learning organization theory.* DAI. NO AAT 9939631.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford university press.

O'Conner, J., & McDermott, I. (1997). *The art of systems thinking: Essential skills for creativity and problem solving.* San Francisco: Thorsons.

O'Connor, N., & Kotze, B. (2008). 'Learning Organizations': a clinician's primer. *Australasian Psychiatry, 16*(3), 173-178.

Ortenblad, A. (2007) Senge's many faces: problem or opportunity?, *The Learning Organization, 14*(2).108–122

Pang, K. N. (2003). *Transforming school into learning organizations*. China: The Hong Kong Institute of Educational Research and the Chinese University Press.

Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1991*). The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development. UK* McGraw-Hill.

Reece, P. D. (2004). *Universities as learning organizations: how can Australian universities become learning organizations?* (Doctoral dissertation, Murdoch University).

Robertson, B. J. (2015). *Holacracy: The new management system for a rapidly changing world*. USA: Henry Holt and Company.

Schön, D., & Argyris, C. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

Senge, P. M. (1991). The fifth discipline, the art and practice of the learning organization. *Performance+ Instruction*, *30*(5), 37-37.

Senge, P. M. (1992). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. Milsons Point*. New South Wales Australia, Random house Australia.

Senge, P., & Cambron-McCabe, N. L. T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A.(2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.

Simonaitien, B., Leonavičienė, R., & Žvirdauskas, D. (2004). Manifestation of Leader's Communicative and Educational Abilities as a Premise for Learning Organisation Development. *Social Sciences (1392-0758)*, *46*(4).

Skuncikiene, S., Balvociute, R., & Balciunas, S. (2009). Exploring characteristics of a learning organization as learning environment. *Socialiniai tyrimai/Social Research*, *1*(15), 64-75.

Smith, B. H. (2003). *The university as a learning organization: Developing a conceptual model* (Doctoral dissertation, Montana

State University-Bozeman, College of Education, Health & Human Development).

Smith, J. (1998). An ongoing learning dialogue: an experiential model in progress. *Empowerment in Organizations*, *6*(4), 119-123.

Sporn, B. (1999). *Adaptive University Structures: An Analysis of Adaptation to Socioeconomic Environments of US and European Universities. Higher Education Policy Series 54*. Taylor and Francis, Inc.,

Srikanthan, G., & Dalrymple, J. F. (2007). A conceptual overview of a holistic model for quality in higher education. *International Journal of Educational Management*, *21*(3), 173-193.

Sugarman, B. (1997). Learning, working, managing, sharing: The new paradigm of the learning organization. *The Journal of Pedagogy, Pluralism & Practice*. 5, 1-15.

Swieringa, J., Wierdsma, A., & Swieringa, J. (1992). *Becoming a learning organization: Beyond the learning curve*. Wokingham: Addison-Wesley.

Thomas, K., & Allen, S. (2006). The learning organisation: a meta-analysis of themes in literature. *The learning organization*, *13*(2), 123-139.

Thornton, B., Peltier, G., & Perreault, G. (2004). Systems thinking: A skill to improve student achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *77*(5), 222-230.

Tosey, P., Visser, M., & Saunders, M. N. (2012). The origins and conceptualizations of 'triple-loop'learning: A critical review. *Management Learning*, *43*(3), 291-307.

Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. Jossey-Bass Inc., 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.

Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1996). In action. *Creating the Learning Organization. Alexandria VA: American Society for Training and Development*.

Weick, K.E. (2000). Educational organizations as loosely- coupled systems. In Dill, D. (ed). (2000). *The nature of academic organization,* New York: Lemma Publishers, PP. 125-145.

Wu, S. H. (2006). *Improvement of school performance: Implementing total quality management and learning organization in selected technological universities, technological colleges, and colleges for professional training in Taiwan* (pp. 1-206). Spalding University.

Wu, W. Y., Chiang, C. Y., & Jiang, J. S. (2002). Interrelationships between TMT management styles and organizational innovation. *Industrial Management & Data Systems*, *102*(3), 171-183.