مجلة العلوم التربوية
جـامعـــة قطـــــر

تاريخ الاستلام: 2023/02/25 | تاريخ التحكيم: 2023/03/18 | تاريخ القبـول: 2023/04/06

OPEN ACCESS

نَمذَجـةُ البِنيـة العامليَّـة للتعلُّـم التنظيمـي فـي المـدارسِ الحُكوميـة: دراسـةٌ تطبيقيةٌ على محافظةِ جنوبِ الباطِنة بسلطنةِ عُمان

ياسر فتحي الهنداوي المهدي

رئيس المجموعة البحثية للإدارة والقيادة التربوية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس–سلطنة عمان

yfathy@squ.edu.om

آسية بنت حسن البلوشي[1]، خالصة بنت سالم بن حمد الحارثي[2]

ملخص

هدفت الدراسة إلى اختبار مدى ملاءمة نموذج قياس رباعي الأبعاد للتعلم التنظيمي في المدارس، يشمل المناخ القائم على الثقة والتعاون ، وتقديم المبادرات، والرسالة المشتركة والمراقبة، والإنماء المهني. كما سعت إلى التعرف على تصورات المعلمين حول مدى ممارسة أبعاد التعلم التنظيمي في المدارس الحكومية بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان، وتحديد الفروق بين المعلمين والمعلمات في هذه الممارسات بناءً على الجنس. اعتمدت الدراسة على المنهج الكمِّي باستخدام أسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية لاختبار نموذج البنية العاملية للتعلم التنظيمي، على عينة مكونة من 383 معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج مطابقة جيدة للبيانات الميدانية التي قدمها المعلمون في سلطنة عُمان مع النموذج المقترح بأبعاده الأربعة. كما كشفت عن مستوى متوسط في ممارسة التعلم التنظيمي في جميع الأبعاد، مع وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى إلى متغير الجنس، لصالح الإناث. وقد فُسِّرت النتائج وقُدِّمت مجموعة من التوصيات والمقترحات للبحوث المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: التعلم التنظيمي، النمذجة بالمعادلة البنائية، المدارس الحكومية، سلطنة عُمان

1 مديرة مدرسة، وزارة التربية والتعليم–سلطنة عمان. asya.alblooshi@moe.om

2 رئيسة قسم، وزارة التربية والتعليم–سلطنة عمان. khalsa-alharthy@moe.om

للاقتباس: المهدي، ياسر والبلوشي، آسية والحارثي، خالصة. (2024). نَمذَجةُ البِنية العامليَّة للتعلُّم التنظيمي في المدارسِ الحُكومية: دراسةٌ تطبيقيةٌ على محافظةِ جنوبِ الباطِنة بسلطنةِ عُمان، **مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، 24**(3)، ص9–36. https:// doi.org/10.29117/jes.2024.0190

© 2024، المهدي والبلوشي والحارثي، الجهة المرخص لها: الجهة المرخص لها: مجلة العلوم التربوية، دار نشر جامعة قطر. نُشرت هذه المقالة البحثية وفقًا لشروط Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). تسمح هذه الرخصة بالاستخدام غير التجاري، وينبغي نسبة العمل إلى صاحبه، مع بيان أي تعديلات عليه. كما تتيح حرية نسخ، وتوزيع، ونقل العمل بأي شكل من الأشكال، أو بأية وسيلة، ومزجه وتحويله والبناء عليه، طالما يُنسب العمل الأصلي إلى المؤلف. https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

Journal of
Educational Sciences
Qatar University

Received: 25/02/2023 | Peer-reviewed: 18/03/2023 | Accepted: 06/04/2023

OPEN ACCESS

Modeling the Factorial Structure of Organizational Learning in Public Schools: An Empirical study in Al Batinah South in the Sultanate of Oman

Yasser F. Hendawy Al-Mahdy

Head of the Educational Administration and Leadership Research Group, College of Education, Sultan Qaboos University–Sultanate of Oman

yfathy@squ.edu.om

Asia Hassan AL-Blooshi[1], Khalsa Salim Hamed AL-Harthi[2]

Abstract

The study aimed to assess the fit of a four-dimensional measurement model of organizational learning in schools, covering trust and collaborative climate, initiative-taking, shared and monitored mission, and professional development. It also examined teachers' perceptions regarding the extent to which these dimensions are practiced in public schools in Al Batinah South Governorate, Oman, and investigated differences based on gender . A quantitative approach was used, with structural equation modeling applied to data from 383 teachers. The results showed a good fit between the field data and the proposed model. The study also found a moderate degree of organizational learning practices across all dimensions, with statistically significant differences favoring female teachers. The study concluded with recommendations and directions for future research.

Keywords: Organizational learning; Structural equation modeling; Public schools; Sultanate of Oman

1 School Principal, Ministry of Education–Sultanate of Oman. asya.alblooshi@moe.om

2 Head of Department, Ministry of Education–Sultanate of Oman. khalsa-alharthy@moe.om

Cite this article as: Al-Mahdy, Y. F. H., AL-Blooshi, A. H., & AL-Harthi, K. S. H. (2024). Modeling the Factorial Structure of Organizational Learning in Public Schools: An Empirical study in Al Batinah South in the Sultanate of Oman. *Journal of Educational Sciences, Qatar University, 24*(3), pp. 9-36. https://doi.org/10.29117/jes.2024.0190

© 2024, Al-Mahdy, AL-Blooshi, & AL-Harthi, licensee, JES & QU Press. This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0), which permits non-commercial use of the material, appropriate credit, and indication if changes in the material were made. You can copy and redistribute the material in any medium or format as well as remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited. https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

مقدمة

يشهد العالم ثورة معرفية وتكنولوجية سريعة، أثَّرت في جميع القطاعات المجتمعية، ومن ضمنها قطاع التعليم؛ مما يفرض على النظام التعليمي ضرورة مواكبة هذا التطور، وعلى المدارس العمل بوصفِها منظماتٍ مُتعلمة Learning Organization تؤدي أدوارًا غير تقليدية في بيئة تنافسية؛ إذ لم يعد دورها يقتصر على التدريس أو التعليم فقط؛ بل ارتبط ارتباطًا وثيقًا بالتنمية المستدامة ومواكبة المستجدات في عالم المعرفة بوجهٍ عام.

ويعدُّ التعلم التنظيمي (Organizational Learning) من الموضوعات المتجددة المرتبطة بالممارسات الإدارية في مختلِف جوانبها، وله دور محوري في تطوير أداء المؤسسات وتحسينه، سواء في قطاع الأعمال أو المؤسسات التعليمية، وبفضل الفوائد الإيجابية التي تَحققت بعد تبني هذا المفهوم وتطبيقه، ومع التطورات المتسارعة، تحتاج المؤسسات إلى تعزيز وتيرة التعلم لمواكبة هذه التغيرات، ومن ثَم يعدُّ التعلم التنظيمي ضرورة لا غنى عنها للمؤسسات التي تسعى إلى تحقيق النجاح المستمر والتميز.

وفي إطار توجُّه الإدارة للتركيز على تطوير الممارسات الداعمة للتعلم المستمر في المؤسسات المختلفة، يأتي تعزيز قدرة الموظفين على التعلم التنظيمي مدخلًا فاعلًا لتحقيق ذلك التطوير؛ فالتعلم التنظيمي «عملية استثمار خبرات وتجارب المنظمة والأفراد العاملين بها، ورصد المعلومات الناجمة عن هذه الخبرات والتجارب في ذاكرة المنظمة، ثم مراجعتها من حين لآخر للاستفادة منها في حل المشكلات التي تواجهها» (المليجي، 2010: 208). في حين يرى السالم (2007: 49) أن التعلم التنظيمي «جهدٌ متواصل تمارسه المنظمة في بناء المعرفة وتنظيمها وتحسينها؛ بهدف الوصول إلى معان مشتركة يمكن الاستفادة منها في حل المشكلات التي تواجهها، وميزة هذا الجهد المتواصل أنه مشتق أساسًا من خبرات وتجارب أعضاء المنظمة». ويتميز التعلم التنظيمي بأنه عملية مستمرة تحدث تلقائيًا، وتعبر عن ثقافة المنظمة ونشاطها (أبو النصر، 2012). ويجري تفعيلها في المستويات الأربعة (الفرد، وفِرق العمل، وبين الفِرق، والمنظمة ككل) في الوقت نفسه، وتتدفق المعلومات والمعرفة بيسر وسهولة إلى جميع مستويات المنظمة (جبلاق وأبودان، 2017). وقد أشارت الكثير من الدراسات إلى أهمية التعلم التنظيمي من خلال الدور الذي تقوم به في المؤسسات؛ إذ ارتبط التعلم التنظيمي ارتباطًا إيجابيًا بالابتكار التنظيمي (Hsiao & Chang, 2011)؛ فهو يطور المعرفة ويوزعها داخل المؤسسة (Chiva et al., 2007)، ويعد عاملًا حيويًا للأداء المستدام (Hosseini et al., 2020)، كما أن ممارسات التعلم التنظيمي يمكن أن تحسن من القيادة بين المعلمين (Mansor et al., 2021)، وتجعل الأفراد أكثر ثقة وكفاءة مهنية (Collinson & Cook, 2013).

وتتفق العديد من الدراسات على أن التعلم التنظيمي يتضمن ثلاثة مستويات أساسية، على النحو التالي:

- مستوى التعلم الفردي: وهو التعلم الذي يكون على مستوى الفرد، ويتطلب الحصول على أفكار ومعلومات تراكمية، أو جديدة، وفهمها وتفسيرها وتجريبها، ثم تعديل السلوك تبعًا للنتائج التي حُصِل عليها باستخدام العمليات المفاهيمية والمعرفية (Odor, 2018). ومن الأمثلة على فرص التعلم الفردية: التعلم الذاتي، والتعلم

من زملاء العمل، والتعلم الإلكتروني، وخبرات العمل اليومية، والمهام الخاصة في المشاريع، والرؤى الشخصية (Marquardt, 2011). ويُعدُّ التعلم الفردي شرطًا أساسيًا وضروريًا لتعلم الفرق والمنظمات، ويجب أن يكون الأفراد الذين يشكلون هذه الفرق والمنظمات أفرادًا يتعلمون ومنفتحين على التطور، ومع ذلك، فإن تعلم الأفراد على نحوٍ فردي فقط لا يعني أن الفرق والمؤسسات تتعلم؛ فلكي تتعلم الفرق والمؤسسات يحتاج المتعلمون إلى نقل هذه المعرفة إلى مستويات أعلى ومشاركتها (Alanoğlu & Demirtaş, 2016).

- مستوى التعلم الجماعي (الفريقي): ويكون في مجموعة من فِرق التعلم والمجموعات الخاصة التي تكتسب المعرفة، وتعمل على نحوٍ دائم على تحقيق مشاركتها ونقلها بصورة صحيحة إلى جميع الأعضاء أولًا ثم إلى المنظمة (السالم، 2014).
- التعلم على مستوى المنظمة: في هذا المستوى تُتبادَل المعرفة والمعلومات والخبرات بين الأفراد بغض النظر عن مستوياتهم التنظيمية، التي على أساسها يمكن تغيير الإجراءات والأنظمة التي تعيق عملية التعلم وتسبب المشكلات، ويعتمد نجاح المنظمة على الدوام بمدى قدرتها على اكتساب المعلومات والمهارات باستمرار وتبادلها بسرعة، والعمل على اكتشاف طاقات التعلم لدى جميع أفرادها، وتقويمها والاستفادة منها لصالح المنظمة (السالم، 2014).

وأشار السالم (2007) إلى أن عملية الربط بين مستويات التعلم الثلاثة تتم من خلال توفُّر نظم الاتصالات الفعالة، إضافة إلى الشفافية والوضوح، وإتاحة المعلومات للجميع، وتكامل المعلومات التي يؤديها الأفراد.

وتشير الأدبيات إلى أن من الواجب أن يكون اهتمام المدارس بالتعلم التنظيمي أكثر بكثير من القطاعات الأخرى؛ فمهمة المدرسة في قطاع التعليم تكمن في تقديم الخدمات التعليمية مباشرةً، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي أو التعلم على مستوى المدرسة (Kaçmaz & Serinkan, 2016). ويعدُّ التعلم التنظيمي عنصرًا أساسيًا لفعالية المدرسة، لا سيما في ضوء المعرفة المتنامية في المجتمعات المعاصرة (Schechter & Qadach, 2012). فالتعلم التنظيمي يوفر مسارًا مستدامًا للتغيير في المدارس، وفرصة للتجديد المستمر من الداخل (Collinson et al., 2006)، ويساعد على بناء المعرفة اللازمة للحفاظ على نمو المدرسة واستمراريتها، وتعدُّ قدرة الحصول على المعرفة عاملًا مميزًا بين مدرسة وأخرى (Novitasari et al., 2020). وفي هذا الإطار يؤكد شيشتر وأتارتشي (Schechter & Atarchi, 2014) على ضرورة تطوير المدارس لأنشطة تعلم جماعية، وعمليات يمكنها إنتاج المعرفة الجديدة والمتنوعة للمعلمين، وتعزيز إيمانهم المشترك بقدراتهم على مواكبة البيئات الديناميكية وغير المستقرة.

ويؤدي قائد المدرسة دورًا مهمًا في تسيير العملية التربوية وإنجاحها، ودعم التغيير الإيجابي؛ ولذلك فإن تحقيق التعلم التنظيمي بحاجة إلى قيادات ذات مستوى عالٍ من الكفاءة والفاعلية، ولديهم القدرة على التأثير في الأفراد وإلهامهم وحَفْزهم لإبراز قدراتهم وطاقاتهم وتنميتها بما يخدم العملية التعليمية والتربوية (العسيري، 2019). فنهج

القيادة الذي يركز على التعلم يؤثر بطريقةٍ مباشرة أو غير مباشرة في جودة التدريس وإنجازات الطلبة (Qadach et al., 2020)؛ إذ يوفر قادة المدارس الإلهام والتحفيز والدعم للمعلمين، ويقدم المعلمون بدورهم المزيد من الأنشطة المبتكرة للطلبة (Hsiao & Chang, 2011).

وقد توصل سيلنس وزملاؤه (Silins et al., 2002; Silins & Mulford, 2005) إلى وجود أربعة أبعاد/ بِنى عاملية تشكل مضمون التعلم التنظيمي في المدارس، وهي على النحو التالي:

1. **المناخ القائم على الثقة والتعاون** (Trusting and collaborative climate): الذي يحدد إلى أي مدى يدعم المناخ المدرسي وثقافتها العمل التعاوني، ومشاركة المعلومات، والتواصل المفتوح، حيث يكون التعاون معيارًا، وتكون المناقشة بين الزملاء قائمة على الانفتاح والصراحة، ويسعى المعلمون للحصول على معلومات لتحسين عملهم.
2. **تقديم المبادرات** (Taking initiatives): الذي يحدد إلى أي مدى يدعم قادة المدارس مبادراتِ المعلمين للتطوير، وتشجيعهم على الاستفسار والحوار، وتمكينهم المشاركة في صناعة القرارات، ومن ثم يشعر المعلمون بالتقدير لمبادراتهم، والقدرة على اتخاذ القرارات، والاستقلالية، وحرية التجربة، والمجازفة.
3. **الرسالة المشتركة والمراقبة** (Shared and monitored mission): الذي يحدد مدى مشاركة المعلمين في جميع جوانب العمل المدرسي، بما في ذلك القرارات المدرسية المهمة، والمراجعة المستمرة، وهذا البعد مؤشر لمدى تشجيع الثقافة المدرسية على الفحص النقدي للممارسات الحالية، والتعلم المستمر من أجل التحسين، ومدى مواكبة المعلمين للأحداث الخارجية التي قد تؤثر في مدرستهم.
4. **الإنماء المهني** (Professional development): ويشير إلى مدى مشاركة المعلمين في الإنماء المهني المستمر؛ إذ تعدُّ القراءة المهنية وغيرها من أساليب التنمية المهنية الأخرى مصدرًا للتعلم، ويعدُّ تطوير المهارات للعمل والتعلم للفِرق أمرا مهمًا، ويمكن طلب المشورة الخارجية حسب الحاجة، إضافة إلى أن قادة المدارس يقدمون كل ما يمكنهم من دعم لتعزيز الإنماء المهني. ويحدد هذا البعد مدى مواكبة المعلمين لأفضل الممارسات التعليمية الحديثة.

وفي سلطنة عمان أدرك القائمون على التعليم ضرورة مواجهة التغيرات والتطورات المتسارعة لدفع العملية التعليمية والارتقاء بها؛ فقدمت السلطنة العديد من أشكال الدعم الإداري والفني؛ لتعزيز التعلم التنظيمي ورفع مستواه، من خلال تنفيذ مجموعة من المشاريع التطويرية والإستراتيجية مثل: مشروع نظام تطوير الأداء المدرسي (وزارة التربية والتعليم، 2009 أ)، والتوجه نحو جعل المدرسة وحدة للإنماء المهني (الهنائي والحبسية، 2011)، وإنشاء المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين (وزارة التربية والتعليم، 2014)، والاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040، إلى جانب إطلاق جائزة الإجادة التربوية للمعلم العماني (وزارة التربية والتعليم، 2018)، ويشير دليل مهام الوظائف

المدرسية والأنصبة المعتمدة لها في سلطنة عمان إلى العديد من المسؤوليات التي تتناغم مع دور المعلم في تعزيز التعلم التنظيمي بالمدرسة، مثل: المشاركة مع المعلمين في مناقشة الموضوعات المهنية والإدارية وطرحها، والمشاركة في برامج الإنماء المهني، وتطوير المعارف المهنية، وتعزيز الخبرات العملية (وزارة التربية والتعليم، 2015).

الدراساتُ السابقة

سعت دراسة آل هديل (2018) إلى التعرف على واقع التعلم التنظيمي في المدارس الحكومية بمحافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية، وعلاقتها بواقع ممارسة السلوك القيادي التحويلي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتُمد على المنهج الوصفي، واستُخدمت استبانة طُبِقت على (30) مديرًا، و(476) معلمًا، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة إدارات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة بيشة لواقع التعلم التنظيمي جاءت بدرجة «متوسطة» من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

وأجرى درادكة والشريف (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة التعلم التنظيمي ومعوقات تطبيقه لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي، وأُعدَّت استبانة طُبِّقت على عينة الدراسة وهم (449) وكيلًا ومعلمًا، وأشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة التعلم التنظيمي لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف كانت متوسطة.

وسعت دراسة البستنجي (2019) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة العاصمة عمان للتعلم التنظيمي، ومعيقات تطبيقه من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة كان الاعتماد على المنهج الوصفي، واستُخدمت استبانة طُبِّقت على 400 معلم ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس كانت بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة ياستيباش وباتوراي (Yastibas & Baturay, 2021) إلى تحديد العلاقة بين التعلم التنظيمي، وقيادة القسم، وقيادة المعلمين، والرضا الوظيفي، ولتحقيق أهداف الدراسة كان الاعتماد على المنهج الكمي، واستُخدمت مجموعة من الاستبانات طُبِّقت على 96 مدربًا تركيًا للغة الإنجليزية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقات ذات دلالة إحصائية بين هذه المتغيرات، وإلى أن قيادة القسم والرضا الوظيفي يمكن أن تتنبأ بالتعلم التنظيمي على نحوٍ إيجابي وتفسير الـ 74% من التباين في التعلم التنظيمي.

وهدفت دراسة كيزيلوغلو (Kızıloğlu, 2021) إلى التعرف على تأثير أنماط القيادة في التعلم التنظيمي في المدارس الثانوية بتركيا، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتُمد على المنهج الوصفي، واستُخدمت استبانة طُبِّقت على 310 من معلمي المدارس الثانوية. توصلت الدراسة إلى أن أساليب القيادة لها تأثير كبير في التعلم التنظيمي، وأن أنماط القيادة التحويلية والمعاملات تؤثر إيجابيًّا في التعلم التنظيمي، وأن الثقافة التنظيمية تتوسط العلاقة بين أنماط القيادة والتعلم التنظيمي.

وأجرى عواد (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التعلم التنظيمي، ومستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية بالمحافظات الجنوبية بفلسطين من وجهة نظر المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي، وطُبِّقت استبانة على 417 معلمًا ومعلمة بمدارس وكالة الغوث. توصلت الدراسة إلى أن مستوى التعلم التنظيمي ومستوى الإبداع الإداري جاءا بدرجة مرتفعة، وإلى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين التعلم التنظيمي والإبداع الإداري.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في وصف مشكلة الدراسة، وتحديد البنية العاملية للتعلم التنظيمي، والأداة المناسبة لجمع البيانات، وفي التفسير والمناقشة للنتائج التي توصلت إليها الدراسة.

مشكلةُ الدراسة

رغم الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان في مجال رفع مستوى التعلم التنظيمي بالمدارس، فإن الواقع يشير إلى وجود بعض التحديات وأوجه القصور ضمن أبعاد التعلم التنظيمي ومبادئها؛ إذ كشفت الدراسات بعضًا من الإشكاليات ذات العلاقة بأبعاد التعلم التنظيمي (المناخ القائم على الثقة والتعاون، وتقديم المبادرات، والرسالة المشتركة والمراقبة، والإنماء المهني) في المدارس الحكومية في سلطنة عمان، مثل: وجود قصور في البرامج التأهيلية المقدمة للمعلمين للتعامل مع موضوعات التنمية المستدامة (الهدابية، 2018)، وقصور في تعزيز التعلم المِهْني للتحسين والتطوير المستمر للمعلمين (إبراهيم والشهومي، 2018 أ)، وقلة تركيز برامج الإنماء المهني على تعزيز العمل التعاوني بين المعلمين (المسكري، 2017)، ووجود حاجة إلى دعم مجتمعات التعلم المهني في المدارس، وإحداث تحول نوعي فيها، والحاجة إلى تعزيز دور المعلمين بوصفهم منتجين للمعرفة (الحجرية وأمبوسعيدي، 2019)، وندرة المصادر والمراجع المهنية الفاعلة للمعلمين بالمدرسة، وقصور في مساعدة المعلمين على تقييم ممارساتهم المهنية وتطويرها، وتشجيعهم على تبادل الزيارات مع معلمي المدارس الأخرى، وعلى حضور الاجتماعات والمؤتمرات التربوية (الحراصي، 2017)، ووجود قصور في مناقشة مديري المدارس للمشكلات التعليمية مع المعلمين، وفي تشجيع المعلمين على تبادل الأفكار التدريسية فيما بينهم (إبراهيم والشهومي، 2018 ب).

ورغم تلك الإشكاليات، فإن من الصعب إصدار حكم على درجة ممارسة التعلم التنظيمي في مدارس سلطنة عمان، خاصة في ظل ندرة الدراسات التي بحثت في هذا الموضوع؛ ولذلك من المهم البحث والكشف عن درجة ممارسة التعلم التنظيمي في السياق العماني، خاصةً في ظل الاهتمام المتزايد للسلطنة بنوعية التعليم وجودته، والبناء والتنمية للموارد البشرية التي تحتاج إليها السلطنة في المرحلة الجديدة لتنفيذ رؤية عمان 2040، وكذلك في ظل وجود فروق معترف بها رسميًا في مستويات تعلم الطلبة لصالح الإناث، بحسب ما أشارت إليه نتائج الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (2017)، وتأسيسا على ما سبق يمكن بلوَرةُ مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية.

أسئلةُ الدراسة

1. ما نموذج البنية العاملية للتعلم التنظيمي في المدارس الحكومية بسلطنة عمان؟
2. ما درجة ممارسة المعلمين لأبعاد التعلم التنظيمي في المدارس الحكومية بسلطنة عمان؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين حول درجة ممارسة التعلم التنظيمي تُعزى إلى متغير جنس المعلمين (ذكور/ إناث)؟

أهدافُ الدراسة

هدفت الدراسة إلى التحقق من البنية العاملية للتعلم التنظيمي في السياق العُماني، ومن ثَم الكشف عن درجة ممارسة التعلم التنظيمي في المدارس الحكومية بسلطنة عمان، بالإضافة إلى تحديد الفروق في تصورات المعلمين حول درجة ممارسة التعلم التنظيمي، وذلك طبقًا لمتغير جنس المعلمين (ذكور/ إناث).

حدودُ الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على ممارسات التعلم التنظيمي بالمدارس وفقًا لتصورات المعلمين حسب نموذج سيلنس ومالفورد (Silins & Mulford, 2005) رباعي الأبعاد (المناخ القائم على الثقة والتعاون، وتقديم المبادرات، والرسالة المشتركة والمراقبة، والإنماء المهني) كونه نموذجًا بارزًا في الأدبيات، وُظِّف ونال الاعترافَ به في المجال التربوي في سياقات دولية متنوعة.

كما اقتصرت الدراسة على الكشف عن الفروق طبقا لمتغير الجنس؛ نظرا لوجود فروق معترف بها رسميًا في مستويات تعلم الطلبة في سلطنة عُمان لصالح الإناث (الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (2017).

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان.

الحدود الزمانية: طُبِّقت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني من العام 2022/2021م.

أهميةُ الدراسة

للدراسة أهمية نظرية وتطبيقية؛ فمن الناحية النظرية تأتي الدراسة الحالية مواكبة لتوجهات الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040، ولرؤية عمان 2040 التي تدعم التعليم الشامل والتعلم المستدام، وتمكين القدرات البشرية في التعليم. كما يُؤمَل أن تُسهم هذه الدراسة في إثراء الأدب النظري عن التعلم التنظيمي، وإثارة اهتمام الباحثين

التربويين لإجراء مزيد من البحوث في هذا المجال، ومن جانب آخر، تُقدم الدراسة الحالية تعريبًا واختبارًا للبنية العاملية لمقياس التعلم التنظيمي، الأمر الذي يتيح فرصة الاستفادة من المقياس في إجراء البحوث العلمية، وفي قياس واقع التعلم التنظيمي على مستوى المدارس الحكومية بسلطنة عمان والدول العربية.

ومن الناحية التطبيقية، يؤمَل أن تساعد النتائج الميدانية للدراسة كلًا من: القيادات في وزارة التربية والتعليم، وفي المديريات العامة للتربية والتعليم في محافظات السلطنة، وإدارات المدارس، في تعرُّف درجة ممارسة التعلم التنظيمي، ومن ثَم إتاحة فرصة لتلك القيادات للمبادرة في تطوير سياسات، وأنظمة، وبرامج تربوية داعمة للتعلم التنظيمي في المدارس، بما يُعزز الفاعلية التعليمية للمدرسة والعاملين فيها.

مصطلحاتُ الدراسة

التعلم التنظيمي (Organizational Learning): هو «العملية التي يتعلم من خلالها الأفرادُ المعرفة، ويشاركونها مع الأعضاء الآخرين في المنظمة، ويفسرون هذه المعرفة المشتركة على نحوٍ متبادل، وفي النهاية حفظها في الذاكرة التنظيمية؛ لاستخدامها من قِبل جميع الأعضاء» (Alanoğlu & Demirtaş, 2016: 35).

وتعرف الدراسة الحالية التعلم التنظيمي إجرائيًا بأنه: عملية تبادُل الخبرات وتشارُك المعرفة بين المعلمين في ظل مناخ من الثقة والتعاون والمبادرة بينهم في انتاج المعرفة والإنماء المهني في ظل الرسالة المشتركة للمدرسة، ويكون قياس ذلك في الدراسة الحالية عبر أربعة أبعاد أساسية تشمل: المناخ القائم على الثقة والتعاون، وتقديم المبادرات، والرسالة المشتركة والمراقبة، والإنماء المهني.

منهجُ الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الكمي Quantitative Approach باستخدام أسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية Structural Equation Modeling.

مجتمعُ الدراسةِ وعينتُها

ضمَّ مجتمع الدراسة جميع معلمي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة، البالغ عددهم (1827) معلمًا ومعلمة، موزعين على ست ولايات، وذلك حسب إحصاءات الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية للعام الدراسي 2021/2020 (وزارة التربية والتعليم، 2021)، وقد تكونت عينة الدراسة من (383) معلمًا ومعلمة من مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة جنوب الباطنة، وهم يمثلون ما نسبته 21% من مجتمع الدراسة، وقد جرى اختيارهم بأسلوب العينة المتاحة Convening Sample؛ فقد وُزع المقياس إلكترونيًا على مجتمع الدراسة، وقد استجاب عدد 197 من الإناث بنسبة (51%) من عينة الدراسة، و186 للذكور بنسبة (49%).

أداةُ الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية مقياس سيلنس ومالفورد (Silins & Mulford, 2005)، الذي يتكون من 25 عبارة؛ للكشف عن تصورات المعلمين حول ممارسات التعلم التنظيمي في المدارس، ويتكوَّن هذا المقياس من أربعة أبعاد للتعلم التنظيمي: بُعد المناخ القائم على الثقة والتعاون (Trusting and collaborative climate)، وبُعد تقديم المبادرات (Taking initiatives)، وبُعد الرسالة المشتركة والمراقبة (Shared and monitored mission)، وبُعد الإنماء المهني (Professional development).

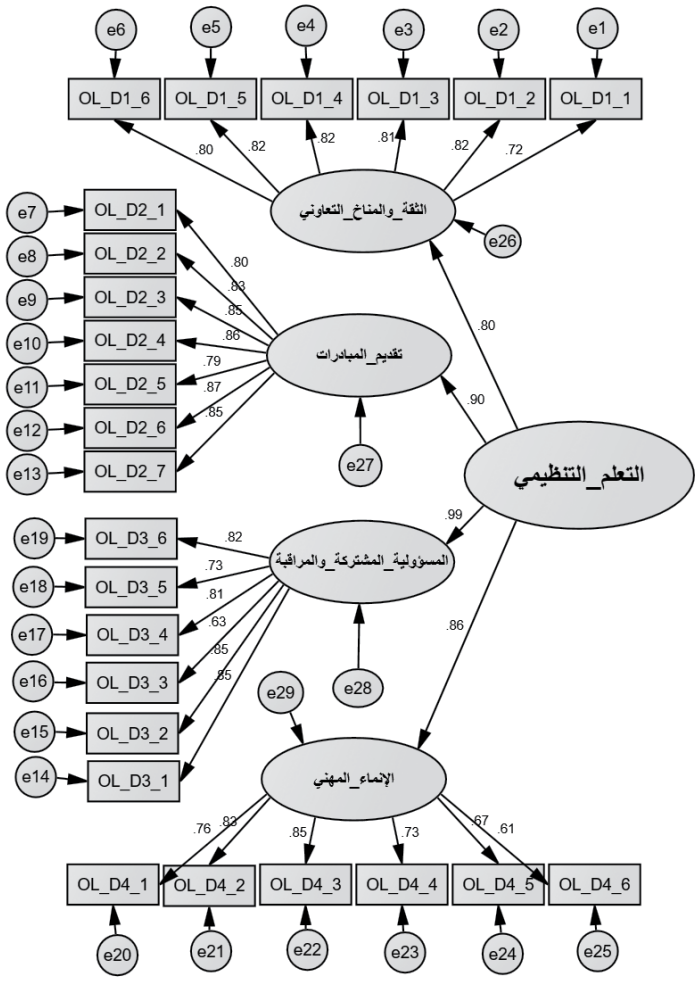
الخصائص السيكومترية للمِقياس

يتميز مقياس سيلنس ومالفورد (Silins & Mulford, 2005) المستخدم في الدراسة بشمولية أبعاده، وملاءمتها مع سياق الممارسات المهنية للمعلمين في سلطنة عمان، كما أنه يتميز بثباته المرتفع في إطار استجابات المعلمين في سياقات تعليمية مختلفة، وفق ما ظهر في عدد من الدراسات السابقة الحديثة، مثل: دراسة ياستيباش وباتوراي (Yastibaş & Baturay, 2021)، ودراسة كيزلوغلو (Kızıloğlu, 2021). وقد حُسِب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين العبارات والمحاور التي تنتمي إليها ما بين (0.75-0.94)، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على أن مقياس الدراسة يتمتع بمؤشرات صدق ذاتي جيدة، كما تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient)، بين (0.89-0.95)، وبذلك فهي تفوق المعيار الموصَى به (0.70) في الدراسات الوصفية، (Nunnally & Bernstein, 1994)، وبذلك يتأكد ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق على عينة الدراسة.

نتائجُ الدراسة ومناقشتُها

نتائجُ السؤال الأول: ما نموذج البنية العاملية للتعلم التنظيمي في المدارس الحكومية بسلطنة عمان؟

اختُبر الصدق العاملي لمقياس الدراسة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis CFA)؛ وذلك للتحقق من جودة مطابقة البيانات الميدانية التي جمعها المعلمون في سلطنة عمان مع النموذج الفكري لقياس التعلم التنظيمي. وقد استند الحكمُ على جودة نموذج القياس إلى محكين أساسيين، أولهما: درجة التشبعات العاملية للعبارات على الأبعاد، وتشبه الأبعاد على العامل العام (التعلم التنظيمي)، بحيث لا تقل عن المعيار الموصى به للتشبع (0.60) (Hair et al., 2010)، أما المحك الثاني فهو: مؤشرات حسن المطابقة التي أظهرتها المعالجات الإحصائية في برنامج AMOS، وتحديدًا مؤشر نسبة مربع كاي x2/df، ومؤشر المطابقة المقارن CFI، ومؤشر توكر-لويس TLI، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA؛ إذ إن ملاءمة المؤشرين CFI وTLI تكون مقبولة إذا جاءت بقيمة لا تقل عن (0.90)، وممتازة إذا تجاوزت (0.95)، كما تتطلب الملاءمة المقبولة للبيانات أن تكون قيمة مؤشر RMSEA أقل (0.08)، وأقل من (0.06) لتكون ممتازة (Schreiber et al., 2006; Cheung & Rensvold, 2002)، وشكل (1) يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس التعلُّم التنظيمي.



chi-square=737.114; df=271; p-value=.000; CFI=.938; TLI=.932; RMSEA=.067

شكل (1): النموذج العاملي التوكيدي لمقياس التعلم التنظيمي

تُظهر نتائج التحليل العاملي التوكيدي -كما يتضح في الشكل -1 تشبعات عاملية مناسبة للعبارات على الأبعاد، وللأبعاد على المتغير العام (التعلم التنظيمي)، فهي تفوق (0.60)، ومن جانب آخر، تكشف النتائج عن مؤشرات مطابقة جيدة للمقياس؛ فقد بلغت قيمة نسبة مربع كاي x2/df (737.114/271= 2.72)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (0.938)، ومؤشر توكر-لويس TLI (0.932)، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA (0.067).

وبناء على النتائج السابقة، يظهر أن الأبعاد الأربعة (المناخ القائم على الثقة والتعاون، وتقديم المبادرات، والرسالة المشتركة والمراقبة، والإنماء المهني) وكذلك فقراتها؛ تُشكل مجتمعةً مؤشراتِ قياس مناسبة للتعلم التنظيمي في السياق التعليمي بسلطنة عمان، ويُستنتج من ذلك جودة المطابقة بين البيانات الميدانية في المدارس (السياق العُماني) مع النموذج الفكري للتعلم التنظيمي، وهو ما يتفق مع النتائج التي جرى التوصل إليها في سياقات تعليمية متنوعة كما في دراسات كل من (Kızıloğlu, 2021; Silins & Mulford, 2005; Yastibaş & Baturay, 2021).

نتائج السؤال الثاني: ما درجة ممارسة المعلمين لأبعاد التعلم التنظيمي في المدارس الحكومية بسلطنة عمان؟

للإجابة عن السؤال الثاني، وللحكم على المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على مقياس التعلم التنظيمي، اعتمدت الدراسة على معيار الحكم الذي أشار إليه سيكران وبوجي (Sekaran & Bougie, 2006)، للحكم على المتوسطات في حالة مقياس ليكرت المكون من خمس نقاط، وذلك من خلال تحديد ثلاث فئات للحكم على المتوسطات الحسابية، وهي: منخفضة (يساوي أو أقل من 2.99)، ومتوسطة من (3-3.99)، ومرتفعة (يساوي 4 أو أكثر)، وقد استُخدِم هذا المعيار في عدد من الدراسات، مثل دراسة: جوناسيكيرا وبالاسوبراماني (Gunasekera & Balasubramani, 2020)، أونغار وآخرين (Ungar et al., 2022). وجدول (1) يكشف عن درجة ممارسة التعلم التنظيمي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان.

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور التعلم التنظيمي

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
1	المناخ القائم على الثقة	3.99	0.72	متوسطة	2
2	تقديم المبادرات	4.07	0.81	مرتفعة	1
3	الرسالة المشتركة والمراقبة	3.80	0.78	متوسطة	3
4	الإنماء المهني	3.63	0.78	متوسطة	4
	التعلم التنظيمي ككل	**3.88**	**0.69**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول (1) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدارسة على محاور التعلم التنظيمي تراوحت بين (3.63–4.07)، وبانحرافات معيارية بين (0.72–0.81)، وذلك بدرجة ممارسة متوسطة للتعلم التنظيمي، وقد جاء بُعد تقديم المبادرات في مُقدمة الأبعاد، بدرجة ممارسة مرتفعة، بمتوسط حسابي (4.07)، في حين جاء بُعد المناخ القائم على الثقة والتعاون في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.99) وبدرجة ممارسة متوسطة، أما في المرتبة الثالثة فقد جاء بُعد الرسالة المشتركة والمراقبة بمتوسط حسابي (3.80)، وذلك بدرجة ممارسة متوسطة، وجاء في المرتبة الأخيرة بُعد الإنماء المهني بمتوسط حسابي (3.63)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

وفي إطار النتائج السابقة، يمكن الإشارة إلى أن مستوى التعلم التنظيمي دون المأمول، مقارنةً بالعديد من الجهود التي تبذلها منظومة العمل بالوزارة والمديريات التعليمية والمدارس؛ لتعزيز التعلم التنظيمي في المدارس، وتفعيل مجتمعات التعلم المهني، سواء عبر مشروع نظام تطوير الأداء المدرسي (وزارة التربية والتعليم، 2009 أ)، ومشروع المدرسة وحدة للإنماء المهني (الهنائي والحبسية، 2011)، وكذلك عبر أدوار المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين (وزارة التربية والتعليم، 2014)، وإطلاق مسابقة جائزة الإجادة التربوية للمعلم العماني (وزارة التربية والتعليم، 2018)، وغيرها من الجهود.

وبصورة عامة، يمكن أن يُعزى هذا المستوى للتعلم التنظيمي في المدارس إلى عدم وجود تقسيمٍ مختص

في الهيكل التنظيمي على مستوى المدارس والمديريات، مسؤولٍ عن تحسين هذا التعلم ومتابعته بصورته الشاملة والمتكاملة داخل المدرسة، خاصة في ظل غياب التقييم المنظومي للمدرسة، والتمحور على التقييم الفردي عبر العاملين فيها. وفي هذا الإطار توصلت دراسة اليعربي (2012) إلى وجود قصور في التقويم الذاتي للمدرسة، ووجود قصور في دور النظام في غرس ثقافة التقويم الذاتي، وتوصلت دراسة البوسعيدي (2011) إلى وجود انخفاض في مقارنة الأداء الفعلي للمدرسة، مع الأهداف التي حُدِدت بداية العام الدراسي للمدرسة. ومن جانب آخر، يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى غياب الأدلة الاسترشادية ذات الطابع الإجرائي، التي تساعد المدارس والعاملين فيها على تبني فكر وأساليب منظمة للتعلم التنظيمي. إن مثل هذه الأدلة من شأنها مساعدةُ أعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية في المدارس على تخصيص وقت وجهد مناسب للتعلم في خضم الأعباء الإدارية والتدريسية التي يعانون منها، ومن شأنها توجيهُهم لأفضل الممارسات في التعلم التنظيمي، وتختصر عليها الكثير من الأساليب التي قد لا تتناسب مع أولويات التطوير بالمدرسة.

تتوافق نتيجة الدراسة الحالية بشأن المستوى المتوسط للتعلم التنظيمي، مع نتائج دراسة الحرملية (2015) التي توصلت إلى أن درجة فاعلية المدرسة بصفتها وحدةً للإنماء المهني للمعلمين بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان متوسطة، ومع نتائج دراسة الرواحية (2014)، التي توصلت إلى أن أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الحكومي بسلطنة عمان تتوفر بدرجة متوسطة، وأن درجة توفر الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية حسب معايير القيادة المدرسية توجد بدرجة متوسطة.

وفي إطار نتائج الدراسة الحالية، جاء بُعد تقديم المبادرات أعلى ممارسات التعلم التنظيمي في المدارس، وبدرجة ممارسة مرتفعة، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن مدير المدرسة يشجِّع المعلمين على تقديم المبادرات، وتطبيق أفكار وتجارب جديدة في بيئة العمل، كما أنه يكرِّم المبادرات المتميزة، ويهيئُ المناخ المدرسي المحفز والمشجع للمعلمين، كما أكدت نتائج دراسة الشعيلي وإبراهيم (2020)، والسالمية (2021)، والبوسعيدي والناصر (2016). كما تركز استمارات تقييم مديري المدارس على امتلاك مدير المدرسة لبعض الكفايات الإدارية التي قد تُسهم في ارتفاع مستوى تقديم المعلمين للمبادرات في البيئة المدرسية، مثل: القدرة على تشجيع العاملين على المبادأة والإبداع، وطرح الأفكار الجديدة، والقدرة على التغيير (وزارة التربية والتعليم، 2009 ب).

أما حصول بُعد «الإنماء المهني» على المرتبة الأخيرة وبدرجة ممارسة متوسطة ضمن التعلم التنظيمي؛ فقد يُعزى إلى كثرة الأعباء التدريسية والإدارية المطالب بها المعلم داخل الصف وخارجه؛ فقد توصلت دراسة البدري (2014) إلى وجود مجموعة من المعوقات التي تحد من فاعلية برامج التنمية المهنية للمعلمين، منها: كثرة الأعباء المدرسية، وتزامن وقت تنفيذ البرنامج مع أوقات التدريس، وقلة تركيزها على الاحتياجات الفعلية للمعلم. وقد يُعزى كذلك إلى أن بعض المدارس لا يوجد بها قاعات مخصصة ومزودة بالأجهزة اللازمة لتنفيذ برامج الإنماء المهني؛ فقد أشارت دراسة الحرملية (2015) إلى وجود قصور في تجهيز القاعات وتوفير التسهيلات اللازمة لتنفيذ برامج الإنماء المهني، وتوصلت دراسة صلاح الدين والمسكرية (2017) إلى وجود قصور في دور الوزارة من حيث توفير الإمكانات المادية الكافية لتقديم البرامج المناسبة للإنماء المهني.

وللتفصيل في مستوى ممارسات التعلم التنظيمي، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المحاور الأربعة، وذلك على النحو التالي:

البُعد الأول: المناخ القائم على الثقة والتعاون

استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات البُعد الأول، كما هي موضحة في جدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بُعد المناخ القائم على الثقة والتعاون

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
6	يوجد حوار مهني مستمر بين المعلمين في هذه المدرسة.	4.05	0.84	مرتفعة	1
5	يستعان بالزملاء للاستفادة من خبراتهم بصفتهم مصادر للتعلم.	4.03	0.86	مرتفعة	2
3	يسعى معظم المعلمين في هذه المدرسة بنشاط للحصول على المعلومات لتحسين بيئة العمل.	4.01	0.83	مرتفعة	3
2	يقدم المعلمون الدعم المتبادل فيما بينهم.	4.00	0.85	مرتفعة	4
1	تتسم المناقشات بين معلمي المدرسة بالموضوعية والصراحة.	3.93	0.95	متوسطة	5
4	يتقبل معلمو المدرسة الآراء المختلفة فيما بينهم.	3.88	0.88	متوسطة	6
	المتوسط الحسابي ككل	**3.99**	**0.72**	**متوسطة**	

يتبين من الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية لعبارات بُعد المناخ القائم على الثقة والتعاون تراوحت بين (3.88-4.05)؛ فقد جاءت في المرتبة الأولى العبارة (6) التي نصُّها «يوجد حوار مهني مستمر بين المعلمين في هذه المدرسة»، وتليها عبارة «يُستعان بالزملاء للاستفادة من خبراتهم بصفتهم مصادر للتعلم»، وعبارة «يسعى معظم المعلمين في هذه المدرسة بنشاط للحصول على المعلومات لتحسين بيئة العمل»، وأيضًا «يقدم المعلمون الدعم المتبادل فيما بينهم»، فقد جاءت العبارات الأربع بمستوى ممارسة مرتفعة بمتوسطات حسابية بين (4.00-4.05).

يُلاحظ من العبارات الأربع التي جاءت في مُقدمة ممارسات بُعد «المناخ القائم على الثقة والتعاون» أنها تشير بصراحةٍ إلى ممارسات التعاون والعمل الجماعي بين المعلمين، وقد يُعزى ذلك إلى الأدوار التي أضفاها نظام تطوير الأداء المدرسي المُطبق من الوزارة على ممارسات مديري المدارس والمعلمين الأوائل، من حيث التركيز على تشكيل مجموعة من اللجان والفرق الرسمية في المدارس، وفق اختصاصات محددة، مثل فريق التطوير والتحسين، الأمر الذي ساعد على نشر ثقافة العمل الجماعي، وهذا التفسير يتوافق مع نتائج دراسة الشعيلي وإبراهيم (2020)، التي توصلت إلى أن مدير المدرسة يشجِّع المعلمين على العمل الجماعي؛ للحصول على خبرات حديثة وتطبيقها في مجال عملهم، ويوفر فرصًا متنوعة للعمل الجماعي من خلال الحوارات والمناقشات الهادفة المفتوحة، ويشجع المعلمين على

تقديم الملاحظات المتعلقة بالممارسات التعليمية لزملائهم. كما يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى الفكر المهني الذي يعمل عليه المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين منذ نشأته عام 1994م، عبر برامجه المختلفة التي تركِّز على بث روح التعاون، والعمل في فريق، ونشر ثقافة وممارسات مجتمعات التعلم المهني الفاعلة.

البُعد الثاني: تقديمُ المبادَرات

استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات البُعد الثاني، كما هي موضحة في جدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بُعد تقديم المبادرات

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
9	يدعم مدير المدرسة مبادرات المعلمين.	4.20	0.89	مرتفعة	1
8	يتصف مدير المدرسة بالانفتاح وتقبل التغيير.	4.16	0.93	مرتفعة	2
11	يكافئ مدير المدرسة المعلمين المبادرين.	4.09	1.01	مرتفعة	3
7	يوفر مدير المدرسة بيئة آمنة لحماية الأشخاص المبادرين.	4.07	0.86	مرتفعة	4
13	يحظى أي فريق عمل بالتقدير في البيئة المدرسية.	4.05	0.96	مرتفعة	5
12	يشعر المعلمون بحرية التجريب والمبادرة.	3.99	0.97	متوسطة	6
10	يهتم مدير المدرسة بتمكين المعلمين من اتخاذ القرارات.	3.97	0.98	متوسطة	7
	المتوسط الحسابي ككل	**4.07**	**0.81**	**مرتفعة**	

يتبين من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لعبارات بُعد تقديم المبادرات تراوحت بين (3.97-4.20)، جاءت أعلاها العبارة (9) التي نصُّها «يدعم مدير المدرسة مبادرات المعلمين» بمتوسط حسابي (4.20)، تليها عبارة «يتصف مدير المدرسة بالانفتاح وتقبل التغيير»، وبدرجة ممارسة مرتفعة، في حين جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة (10) التي نصُّها «يهتم مدير المدرسة بتمكين المعلمين من اتخاذ القرارات» بمتوسط حسابي بلغ (3.97) وبدرجة ممارسة متوسطة.

وفي إطار هذه النتائج، يتضح وجود ممارسات بمستوى مرتفع لمدير المدرسة من خلال دعم مبادرات المعلمين، والانفتاح على التغيير، وهو ما يمكن أن يُعزى إلى الاختصاصات الوظيفية التي شرعتها بطاقة الوصف الوظيفي لمدير المدرسة، وكذلك استمارة تقييم أداء مدير المدرسة التي تتضمن بنودًا محوريةً تركز على عمله على تحفيز المعلمين على الإبداع والابتكار، والحرص على تطوير الممارسات في العمل المدرسي باستمرار، وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج دراسة الشعيلي وإبراهيم (2020)، التي توصلت إلى أن مدير المدرسة يقدم كل أشكال الدعم للمعلمين، ويتيح لهم

الفرص لتقديم المبادرات لتطوير العمل المدرسي بدرجة عالية، ويحفز الأداء المتميز والأساليب والأعمال المبتكرة، وأنه يوفر مناخًا تعاونيًا يطبِّق المعلمون من خلاله أساليبَ جديدةً في العمل، ويشجع المجتمع المدرسي على خوض تجارب تعليمية جديدة، وتتفق أيضا مع ما توصلت إليه دراسة السالمية (2021) من أن مدير المدرسة يحفز المعلمين للقيام بمشاريع ومبادرات تعليمية متجددة بدرجة كبيرة.

ومن جانب آخر، يظهر في نتائج عبارات هذا البُعد أن ممارسات مديري المدارس في تمكين المعلمين من اتخاذ القرارات جاءت بدرجة متوسطة، وربما يعود ذلك إلى وجود قصور في ثقافة تفويض المسؤوليات للمعلمين في بعض المواقف، وقصور في تحفيزهم وتشجيعهم على المشاركة في حل المشكلات التي تواجهها المدرسة في بعض الأحيان، وهذا ما أكدته نتائج دراسة اليعقوبية والغنبوصي والعاني (2015)، والكندي وحماد والمهدي (2022)، وإبراهيم والشهومي (2018 أ)، والعامري (2022).

البُعد الثالث: الرسالةُ المشتَرَكة والمُراقبة

استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات البُعد الثالث، كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بُعد الرسالة المشتركة والمراقبة

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
19	يراقب مدير المدرسة والمعلمون فاعلية البرامج التدريسية بانتظام.	4.00	0.87	مرتفعة	1
15	يوجد في المدرسة فهم واضح للرسالة والأهداف المشتركة.	3.90	0.92	متوسطة	2
17	يتشارك المعلمون والإداريون في إدارة التعلم وحل المشكلات معًا.	3.84	0.93	متوسطة	3
18	يهتم المعلمون بمشاركة معلوماتهم مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي.	3.75	0.90	متوسطة	4
14	تُتاح للمعلمين الفرصة للمشاركة في عملية صنع القرارات المدرسية المهمة.	3.73	1.06	متوسطة	5
16	تُقيَّم الممارسات الحالية على نحوٍ ناقد.	3.55	1.01	متوسطة	6
	المتوسط الحسابي ككل	**3.80**	**0.78**	**متوسطة**	

يتبين من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لعبارات الرسالة المشتركة والمراقبة تراوحت بين (3.55-4.00)؛

إذ جاءت غالبية العبارات بدرجة ممارسة متوسطة، وهي تتمحور حول المشاركة في الرؤية والأهداف داخل المنظومة المدرسية، وفي حل المشكلات، ومشاركة المعلومات مع أولياء الأمور.

وقد يُعزى ضعف المشاركة إلى المركزية المدرسية في اتخاذ القرارات، الذي يتعارض مع متطلبات التعلم التنظيمي؛ إذ تقتصر المشاركة غالبًا على مجلس إدارة المدرسة، ولا يُشرَك المعلمون فيها بصورة مستمرة، ومن ثَمَّ تقل فرص تعلمهم من مواقف العمل المدرسي، وتقل مشاركتهم في تحمل المسؤولية المدرسية المشتركة؛ فقد توصلت دراسة اليعقوبية والغنبوصي والعاني (2015) إلى وجود قصور في تفويض المسؤوليات للعاملين بالمدرسة، وقلة إشراكهم في حل المشكلات التي تواجها المدرسة، وتوصلت دراسة الكندي وحماد والمهدي (2022) إلى أن واقع تمكين المعلم في مجال المشاركة في صنع القرار متوسطة.

البُعد الرابع: الإنماءُ المهْني

استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات البُعد الرابع، كما هي موضحة في جدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بُعد الإنماء المهني

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
20	يتابع المعلمون المستجدات التربوية الحديثة لمعرفة أفضل الممارسات.	3.96	0.87	متوسطة	1
25	يشارك المعلمون في برامج الإنماء المهني المستمر.	3.88	0.94	متوسطة	2
21	يستفيد المعلمون من القراءات المهنية استفادةً جيدة.	3.81	0.87	متوسطة	3
22	يتلقى مجموعة من المعلمين تدريبًا على كيفية العمل والتعلم في إطار مجموعة من فرق العمل.	3.64	0.99	متوسطة	4
23	يُستعان بالخبراء والمدربين من خارج المدرسة.	3.36	1.12	متوسطة	5
24	يمتلك المعلمون الوقت الكافي للإنماء المهني.	3.12	1.16	متوسطة	6
	المتوسط الحسابي ككل	**3.63**	**0.78**	**متوسطة**	

يتبين من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لعبارات بُعد الإنماء المهني تراوحت بين (3.12–3.96)؛ إذ كانت العبارة (20) التي نصُّها «يتابع المعلمون المستجدات التربوية الحديثة لمعرفة أفضل الممارسات» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.96) وبدرجة ممارسة متوسطة، تليها عبارة «يشارك المعلمون في برامج الإنماء المهني».

وربما يُعزى المستوى المتوسط لممارسات التعلم المهني إلى انشغال المعلمين بأعباء الأعمال التدريسية، والأعمال

الإدارية التي يكلفون بها، مثل: المناوبة، وحصص الاحتياط، وأعمال المراقبة والتصحيح، وهو ما أكدته نتائج العبارة (24)، التي جاءت بأقل متوسط حسابي في ممارسات التعلم التنظيمي، ونصُّها «يمتلك المعلمون الوقت الكافي للإنماء المهني». وبصورة عامة، تتوافق نتائج عبارات بُعد الإنماء المهني مع ما توصلت له دراستا المهدي والحارثية (2021)، والعامري (2022)، اللتان توصلتا إلى أن المعلمين يتابعون المستجدات المعاصرة في مجال عملهم بدرجة متوسطة.

النتائجُ المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين حول درجة ممارسة التعلم التنظيمي تُعزى إلى متغيِّر جنس المعلمين (ذكور/ إناث)؟

استُخدم اختبار «ت» للعينات المستقلة (Independent-Samples T Test)؛ لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في درجة ممارسة التعلم التنظيمي وفقا لمتغير الجنس، وجدول (6) يوضح هذه النتائج.

جدول (6): نتائج اختبار (ت) للفروق في درجة ممارسة التعلم التنظيمي وفقا لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المناخ القائم على الثقة والتعاون	ذكر	186	3.87	0.78	3.18	381	0.002
	أنثى	197	4.10	0.64			
تقديم المبادرات	ذكر	186	3.86	0.92	5.06	381	0.000
	أنثى	197	4.27	0.64			
الرسالة المشتركة والمراقبة	ذكر	186	3.63	0.88	4.19	381	0.000
	أنثى	197	3.95	0.63			
الإنماء المهني	ذكر	186	3.44	0.83	4.76	381	0.000
	أنثى	197	3.81	0.69			
المتوسط الحسابي ككل	**ذكر**	**186**	**3.71**	**0.76**	**4.94**	**381**	**0.000**
	أنثى	**197**	**4.04**	**0.57**			

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة التعلم التنظيمي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة تُعزى إلى متغير الجنس؛ فقد كانت قيمة «ت» الاحتمالية أقل من مستوى الدلالة (0.05) في جميع المحاور الفرعية، وعلى مستوى الدرجة الكلية، وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية يتضح أن هذه الفروق كانت جميعها لصالح الإناث، وقد يُعزى ذلك إلى كون المعلمات الإناث، مقارنة بالذكور، أكثر التزامًا بتطوير مهاراتهن، وتبادل الخبرات بينهن، وأكثر تجاوبًا مع متطلبات تطوير منظومة العمل المدرسي، والتفاعل مع المشرفين التربويين وإدارات المدارس، وهو ما يفسر حرصهن على الالتحاق ببرامج الدراسات العليا المتاحة من وزارة التربية والتعليم، وفي هذا الشأن كشف التقرير السنوي لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2019/2018 أن

إجمالي المعلمين المفرغين للدراسة في مختلف الجامعات في عام (2019) بلغ (202) دارسًا، منهم (62) معلمًا و(140) معلمة، بنسبة (71%) من إجمالي الدارسين (وزارة التربية والتعليم، 2019). وفي إطار نتائج هذا السؤال، كشفت نتائج الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (2017) تفوُّق الطالبات الإناث في مستويات التعلم مقارنة بالذكور، الأمر الذي قد يوحي باحتمالية أن يكون لممارسات التعلم التنظيمي للمعلمات انعكاسات على نتائج تعلم الطالبات الإناث، وهو ما يتطلب الاستقصاء العلمي المنهج للبحث في تأثيرات التعلم التنظيمي بنتائج تعلم الطلبة في مدارس السلطنة.

وبوجهٍ عام، تتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي أُجريت في سياقات تعليمية مختلفة، مثل دراستي: الرقيشية (2015)، وعواد (2021)، اللتيْن توصلتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة التعلم التنظيمي تُعزى إلى متغير الجنس، ولصالح الإناث، في حين أنها تختلف مع دراسات أخرى مثل دراسَتَي: جبلاق وأبي دان (2017)، والبستنجي (2019)، اللتين توصلتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة التعلم التنظيمي تُعزى إلى متغير الجنس، الأمر الذي يبين أن الفروق في التعلم التنظيمي وفقًا لجنس المعلمين يعتمد على السياقات التعليمية التي يجري فيها.

وفي إطار جميع النتائج والتفسيرات والمناقشات السابقة، نوجز ما توصلت له الدراسة الحالية من نتائج في الآتي:

1. حقَّق نموذج قياس التعلم التنظيمي المكون من أربعة أبعاد: المناخ القائم على الثقة والتعاون، وتقديم المبادرات، والرسالة المشتركة والمراقبة، والإنماء المهني، مؤشراتِ مطابقة جيدة في السياق التعليمي في المدارس الحكومية بسلطنة عمان.
2. درجةُ ممارسة التعلم التنظيمي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة ممارسة متوسطة في الاستبانة ككل، وجاء بُعد «تقديم المبادرات» في المرتبة الأولى، وبدرجة ممارسة مرتفعة، يليه بُعد المناخ القائم على الثقة والتعاون، ومن ثم بُعد الرسالة المشتركة والرقابة، وأخيرًا بُعد «الإنماء المهني»، وذلك بدرجة ممارسة متوسطة للأبعاد الثلاثة.
3. وجودُ فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة التعلم التنظيمي تُعْزَى إلى متغير الجنس، في جميع المحاور الفرعية، وعلى مستوى الدرجة الكلية؛ وذلك لصالح الإناث.

توصياتُ الدراسة

1. اضطلاعُ مركز التدريب بالمحافظة ودوائر الإشراف التربوي بالتدريب والتمكين لمديري المدارس والمعلمين من مهارات توظيف التعلم التنظيمي بمفاهيمه وأساليبه الشاملة.
2. إعدادُ دليل إجرائي حول أساليب التعلم التنظيمي الفاعل وممارساته يستهدف إدارات المدارس والمعلمين.

3. توفيرُ الإمكانيات المادية والبشرية والتقنية لدعم برامج الإنماء المهني في المدارس، مثل: تخصيص قاعات وأوقات مخصصة للتدريب، وتوفير أجهزة عرض ومدربين متخصصين.
4. مساعدةُ مديري المدارس والمعلمين الأوائل على تبني أساليب منظمة لتعزيز المناخ القائم على الثقة والتعاون بين المعلمين.
5. نشرُ ثقافة العمل التشاركي والتعاوني في وضع برامج المدرسة، وتقييمها، ورفع إحساس المعلمين بالمسؤولية الجماعية تجاه تطوير تعلم الطلبة، وتحسين فاعلية العملية التعليمية التعلمية داخل المدرسة.
6. إيجادُ بدائل وأدوات متنوعة تساعد على تعزيز التعلم التنظيمي، مثل: إنشاء مكتبة إلكترونية في البوابة التعليمية، وتفعيل المنتديات التربوية فيها، وعقد برامج تبادل زيارات وملتقيات حوارية بين المعلمين في المدارس.
7. تطويرُ بطاقة الوصف الوظيفي لإدارات المدارس والمعلمين بتضمينها عددًا من المسؤوليات والممارسات المرتبطة بالتعلم التنظيمي.

دراساتٌ مستقبلية مقترَحة

1. العواملُ المؤثرة في التعلم التنظيمي في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان.
2. متطلباتُ تعزيز التعلم التنظيمي في المدارس الحكومية بسلطنة عمان.
3. دورُ التعلم التنظيمي في تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان.
4. تأثيرُ التعلم التنظيمي في نتائج تحصيل الطلبة في المدارس الحكومية بسلطنة عمان.

المَراجع

أولًا: العَربيَّة

إبراهيم، حسام الدين والشهومي، سعيد. (2018 أ). درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 101، 193–226.

_____. (2018 ب). دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية، **مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 29**(116)، 335–376.

إبراهيم، حسام الدين والصوافية، أنيسة. (2020). درجة تطبيق المعلمين لمعايير التعليم في نظام تطوير الأداء المدرسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان. **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**، 18، 101–128.

أبو النصر، مدحت. (2012). **الإدارة بالمعرفة ومنظمات التعلم**. المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.

آل هديل، عبد الله. (2018). واقع ممارسة السلوك القيادي التحويلي وعلاقته بالتعلم التنظيمي في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة بيشة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2**(14)، 1–36.

البدري، سليمة. (2014). **مدى فاعلية برامج التنمية المهنية الموجهة لمعلمي التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة **نزوى**، سلطنة عمان.

البستنجي، رزان. (2019). **درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة العاصمة عمان للتعلم التنظيمي ومعيقات تطبيقه من وجهة نظر المعلمين** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

البوسعيدي، حمد. (2011). **الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل في سلطنة عمان** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، الأردن.

البوسعيدي، حمد والناصر، عبد المجيد. (2016). تطوير مهارات مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان في ضوء إدارة المعرفة. **عالم التربية، 17**(54)، 175–236.

جبلاق، علي وأبو دان، كندا. (2017). دور التعلم التنظيمي في دعم التمكين النفسي: دراسة تطبيقية على المدارس الثانوية الخاصة في مدينة حلب. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإدارية والاقتصادية، 2**(7)، 215–226.

الحجرية، فاطمة وأمبوسعيدي، عبد الله. (2019). مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة وفقًا لمبادئ منحنى التعلم الثلاثي لدى معلمي العلوم في سلطنة عمان وتأثيره في الأداء التدريسي لهم. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 15**(3)، 275–291.

الحراصي، حارب. (2017). **القيادة التحويلية لدى مديري التعليم الأساسي في محافظة الداخلية في سلطنة عمان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لمعلميهم** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى، سلطنة عمان.

الحراصي، راشد. (2011). **فاعلية دور المعلم الأول بوصفه مشرفًا مقيمًا في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى، سلطنة عمان.

الحرملية، ليلى. (2015). **فاعلية المدرسة كوحدة للإنماء المهني للمعلمين بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظرهم** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

درادكة، أمجد والشريف، علي. (2018). التعلم التنظيمي ومعوقات تطبيقه لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 12**(1)، 65-97.

الرقيشية، عائشة. (2015). **أبعاد التعلم التنظيمي وعلاقتها بتنمية رأس المال البشري لدى معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى، سلطنة عمان.

الرواحية، بدرية. (2014). **تصور مقترح لتفعيل الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الحكومي في سلطنة عمان** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

السالم، مؤيد. (2007). **منظمات التعلم**. المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر.

_____. (2014). **إدارة المعرفة التنظيمية**. دار الكتاب الجامعي، بيروت، لبنان.

السالمية، حميدة. (2021). **درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الداخلية بسلطنة عمان** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى، سلطنة عمان.

الشعيلي، سيف وإبراهيم، حسام الدين. (2020). دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 126، 465-491.

صلاح الدين، نسرين والمسكرية، تهاني. (2017). تطوير برامج الإنماء المهني للمعلمين بسلطنة عمان في ضوء متطلبات التنمية المهنية المستدامة. **مجلة التربية**، 174، 558-634.

العامري، فيصل. (2022). **واقع قيادة المعلم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط من وجهة نظر المعلمين** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

العسيري، علي. (2019). درجة توافر الكفايات الإدارية لدى قادة المدارس الابتدائية بمحافظة حفر الباطن لتطبيق التعلم التنظيمي. **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل**، 20، 105-123.

عواد، أيوب. (2021). **التعلم التنظيمي وعلاقته بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأقصى، فلسطين.

الكندي، راشد وحماد، وحيد والمهدي، ياسر. (2022). درجة تمكين المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة مسقط بسلطنة عمان من وجهة نظرهم. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 18**(1)، 167-184.

المسكري، علياء. (2017). **تطوير برامج الإنماء المهني للمعلمين بسلطنة عمان بالإفادة من خبرة سنغافورة – دراسة مقارنة** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

المليجي، رضا. (2010). **إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي**. مؤسسة طيبة للنشر، القاهرة، مصر.

المهدي، ياسر والحارثية، خالصة. (2021). القيادة التعليمية والفاعلية المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، **المجلة التربوية، 35**(139)، 283-321.

الهدابية، هاجر. (2018). **واقع تضمين التعليم الأساسي بسلطنة عمان لأهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

الهنائي، سلمان والحبسية، رضية. (2011). **دليل إرشادي حول المدرسة وحدة للإنماء المهني**. مسقط، سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم. (2009أ). **دليل نظام تطوير الأداء المدرسي**. مسقط، سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم. (2009ب). **دليل عمل الإدارة المدرسية**. مسقط، سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم. (2014). **بيانات عن المركز**. المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، مسقط، سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم. (2015). **دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها**. مسقط، سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم. (2018). **دليل جائزة الإجادة التربوية للمعلم العماني**. مسقط، سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم. (2019). **التقرير السنوي للتعليم في سلطنة عمان**. مسقط، سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم. (2021). **الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية**. مسقط، سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية. (2017). **تقييم النظام التعليمي لسلطنة عُمان: الصفوف 1–12**. سلطنة عُمان.

اليعربي، سلطان. (2012). **فاعلية نظام تطوير الأداء المدرسي في غرس ثقافة التقويم الذاتي في مدارس سلطنة عمان** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، الأردن.

اليعقوبية، سوسن والغنبوصي، سالم والعاني، وجيهة. (2015). درجة ممارسة القيادة الموزعة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 4**(3)، 78–99.

ثانيًا: الأجنبية

References:

Abu Al-Naṣir, M. (2012). *Al-'idārah bi al-ma'rifah wa munaẓmāt al-ta'līm* (in Arabic). Cairo: al-majmūah al-'arabiyah lil-tadrīb wa al-nashir.

Alanoğlu, M., & Demirtas, Z. (2016). The Relationships between Organizational Learning Level, School Effectiveness and Organizational Citizenship Behavior. *Journal of Education and Training Studies, 4*(4), 35-44.

Al-'Asīrī, 'A. (2019). Darajat tawāfur al-kifayāt al'idāriyah ladá qādat al-madāris al-'ibtidā'iyah bi muḥāfaẓat hafr al-bāṭin li taṭbīq al-ta'alum al-tanẓīmī (in Arabic). *AL-Majalah AL-'ilmiyah li Jāmi'at AL-Malik Faysal, 20,* 105-123.

Al-Badrī, S. (2014). *Effectiveness of professional development programs oriented to post-basic education teachers in the Sultante of Oman* (*Risālat mājistīr ghayr manshūrah*) (in Arabic). Jāmi'at Nizwá, Oman.

Al-Bastanjī, R. (2019). *The Practice degree of government basic principles for organizational learning in the capital Amman and its implementation obstacles from teachers perspective (Risālat mājistīr ghayr manshūrah)* (in Arabic). Jāmi'at Al-Sharq Al-'awsaṭ, Jordan.

Al-Busa'īdī, Ḥ. & al-Nāṣir, 'A. (2016). Taṭwīr mahārat mudirī madāris al-ta'līm mā ba'd al-'asāsī bi Salṭanat 'Umān fi ḍaw'i 'idārat al-ma'rifah (in Arabic). *The World of Education, 17*(54), 175-236.

Al-Busa'īdī, Ḥ. (2011). *Administrative competencies for basic schools superintendents in light of future school requirements in the Sultanate of Oman (Risālat mājistīr ghayr manshūrah)* (in Arabic). Jāmi'at Mu'atah, Jordan.

Al-Hadābī, H. (2018). *The reality of the inclusion of basic education in the Sultanate of Oman of the objectives of education for sustainable development (Risālat mājistīr ghayr manshūrah)* (in Arabic). Jāmi'at Al-Sultān Qabūs, Oman.

Āl-Hadīl, 'A. (2018). The reality of the practice of transformational leadership behavior and its relation to organizational learning in public secondary schools in Bisha governorate (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, 2*(14), 1–36.

Al-Hajari, F. & Ambusaidi, A. (2019). The level of collaborative knowledge creation according to the principles of the Trialogical Learning Approach and its impact on the teaching performance in Oman (in Arabic). *Al-majalah al-'urduniyah fi al-'ulūm al-tarbawiyah, 15*(3), 275-291.

Al-Ḥarāṣī, Ḥ. (2017). *Transformational leadership among basic education principals in Al Dakhiliyah Governorate in the Sultanate of Oman and its relationship with the organizational commitment of their teachers* (*Risālat mājistīr ghayr manshūrah*) (in Arabic). Jāmi'at Nizwā, Oman.

Al-Ḥarāṣī, R. (2011). *The effectiveness of the senior teachers' role as residential supervisor in post basic schools in the Sultanate of Oman* (*Risālat mājistīr ghayr manshūrah*) (in Arabic). Jāmi'at Nizwā, Oman.

al-Ḥarmaliyah, L. (2015). *School effectiveness as a unit of teachers professional development as perceived by teachers in basic education schools in Sultanate of Oman (Risālat mājistīr ghayr manshūrah*) (in Arabic). Jāmi'at Al-Sultān Qabūs, Oman.

Al-Hinā'ī, S. & Al-Ḥabsīyah, R. (2011). *Dalīl 'irshādī ḥawl al-madrasah wiḥdat lil 'inmā' al-mihani* (in Arabic). Masqaṭ, Oman.

Al-Kendi, R., Hammad, W., & Al-Mahdy, Y. (2020). The degree of teachers' empowerment in public schools in Muscat governorate in the Sultanate of Oman from their point of view (in Arabic). *Al-Majalah Al-'Urduniyah fi Al-'Ulūm Al-Tarbawiyah, 18*(1), 167-184.

Al-Mahdī, Y. & AL-Hārthiyah, K. (2021). Instructional Leadership and School Effectiveness in Basic Education Schools in the Sultanate of Oman (in Arabic). *The Educational Journal, 35*(139), 283-321.

Al-Ma'marī, F. (2022). *Wāqi' qiyādat al-mu'alim fi madāris al-ta'līm al'asāsī bi muḥāfaẓat Masqaṭ min wijahat naẓar al-mu'alimīn (Risālat mājistīr ghayr manshūrah*) (in Arabic). Jāmi'at Al-Sultān Qabūs, Oman.

Al-Maskriyah, 'A. (2017). *Developing the professional development programs for teachers in the Sultanate of Oman by drawing on the experience of Singapore (Risālat mājistīr ghayr manshūrah*) (in Arabic). Jāmi'at Al-Sultān Qabūs, Oman.

Al-Milijī, R. (2010). *'Idārat al-ma'rifah wa al-ta'alum al-tanẓīmi* (in Arabic). Cairo: Muasasat Ṭybah lil Nashr.

Al-Rawahiyah, B. (2014). *A Proposal to activate the leadership practices that support the professional learning communities in schools of public education in the Sultanate of Oman (Risālat mājistīr ghayr manshūrah*) (in Arabic). Jāmi'at Al-Sultān Qabūs, Oman.

Al-Ruqayshiyah, 'A. (2015). *The relationship between dimensions of organizational learning and human capital development of teachers in post-basic education schools in the governorate of Dakhiliah in the Sultanate of Oman* (*Risālat mājistīr ghayr manshūrah*) (in Arabic). Jāmi'at Nizwā, Oman.

Al-Sālim, M. (2007*). Learning Organizations* (in Arabic). Cairo: al-majmūah al-'arabiyah lil-tanmiah al-'idāryah.

Al-Sālim, M. (2014*). 'Idārat al-ma'rifah al-tanẓīmiyah* (in Arabic). Beirut: dār al-kitāb al-jāmi'ī.

Al-Sālmiyah, Ḥ. (2021). *Darajat mumārasat al-qiyādah al-mustadāmah ladaa mudirī al-madāris al-ḥukūmiyah fi muḥāfaẓat Al-Dākhiliyah bi Salṭanat 'Uman* (*Risālat mājistīr ghayr manshūrah*) (in Arabic). Jāmi'at Nizwā, Oman.

Al-Shu'aylī, S. & 'Ibrāhīm, H. (2020). Dawr mudīrī al-madāris fi bina' mujtama'āt al-ta'alum al-mihani fi muḥāfaẓat Shamāl Al-Sharqiyah bi Salṭanat 'Uman min wijahat naẓar al-mu'alimīn (in Arabic). *Journal of Arabic Studies in Education & Psychologyn, 126*, 465-491.

Al-Yaqoobi, S., Al-Ani, W., & Al-Ghanboosi, S. (2015). The practicing of distributed leadership in basic schools and its relation to some demographic variables in the Sultanate of Oman (in Arabic). *Al-Majalah Al-Tarbawiyah Al-Duwaliyah Al-Mutakhaṣiṣah, 4*(3), 78-99.

Al-Ya'rubī, S. (2012). *The efficiency of school development system in implementation of self-evaluation culture in Sultanate of Oman's schools (Risālat mājistīr ghayr manshūrah)* (in Arabic). Jāmi'at Mu'atah, Jordan.

'Awād, 'A. (2021). *Organizational learning and its relationship to administrative creativity among school principals at UNRWA in the southern governorates of Palestine. Risālat mājistīr ghayr manshūrah*) (in Arabic). Jāmi'at Al-'Aqsā, Palestine.

Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling, 9*(2), 233–255.

Chiva, R., Alegre, J., & Lapiedra, R. (2007). Measuring organisational learning capability among the workforces. *International Journal of Manpower, 28*(3), 224-242.

Collinson, V., & Cook, T. F. (2013). Organizational learning: Leading innovations. *International Journal of Educational Leadership and Management, 1*(1), 69-98.

Collinson, V., Cook, T. F., & Conley, S. (2006). Organizational learning in schools and school systems: Improving learning, teaching, and leading. Theory into practice, 45(2), 107-116.

Darādkah, A. & Al-Sharīf, 'A. (2018). Al-Ta'alum al-tanẓiymī wa mu'awiqāt taṭbiqih ladā mudiri al-madāris al-thānawiyah min wijhat naẓar al-wukala' wa al-mu'alimīn (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, 12*(1), 65-97.

Gunasekera, C., & Balasubramani, R. (2020). Use of information communication technology by school teachers in information provision: An analysis of Sri Lankan perspective. *Library Philosophy & Practice (e-journal). 4152.*

Hair, J., Black, W., Babin, B. & Anderson, R.E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7th ed.). NJ: Pearson Prentice Hall.

Hosseini, S. H., Hajipour, E., Kaffashpoor, A., & Darikandeh, A. (2020). The mediating effect of organizational culture in the relationship of leadership style with organizational learning. *Journal of human Behavior in the social environment, 30*(3), 279-288.

Hsiao, H. C., & Chang, J. C. (2011). The role of organizational learning in transformational leadership and organizational innovation. Asia Pacific Education Review, 12(4), 621-631.

Ibrahim, H. & Al-Sawafiya, A. (2020). The degree of application of Teachers to education standards in the school

performance development system in North-Alsharqia Governorate in the Sultanate of Oman (in Arabic). *Majalat buhūth ʻarabiyah fi majalat al-tarbiyah al-nawʻiyah, 18,* 101-128.

Ibrahim, H. & Al-Shuhumi, S. (2018a). The availability degree of teacher leadership standards in the sultanate of Oman from the school principals' viewpoint.(in Arabic) *Journal of Arabic Studies in Education & Psychology, 101*, 193-226.

Ibrahim, H. & Al-Shuhumi, S. (2018b). The role of school principals in building professional learning communities in the sultanate of Oman from the school administration supervisors' viewpoint (in Arabic). *Majalat kuliyat al-tarbiyah, Jāmiʻat Banha, 29*(116), 335-376.

Jiblāq, ʻA. & Abu dān, K. (2017). Dawri al-taʻlum al-tanẓiymī fi daʻmi al-tamkīn al-nafsī: dirāsah taṭbiqiyah ʻlaa al-madāris al-thānawiyah al-khāsah fi madīnat Ḥalba (in Arabic). *Al-Quds Open University for Administrative & Economic Research, 2*(7), 215-226.

Kaçmaz, R., & Serinkan, C. (2016). Research on levels of organizational learning in educational institutions. International Journal of Organizational Leadership, 5, 285-298.

Kızıloğlu, M. (2021). The impact of school principal's leadership styles on organizational learning: Mediating effect of organizational culture. Business & Management Studies: An International Journal, 9(3), 822-834.

Mansor, M., Jizat, J. E. M., Ishak, R., & Ponimin, N. F. (2021). The Relationship between workplace learning and sustainable leadership of Perak Secondary School teachers. *Management Research Journal, 10*, 132-145.

Marquardt, M. J. (2011). *Building the learning organization: Achieving strategic advantage through a commitment to learning*. Hachette UK.

Ministry of Education (2009a). *School Performance Development System Guide* (in Arabic). MOE, Oman.

Ministry of Education (2015). *School jobs and approved workloads' guide* (in Arabic). MOE, Oman.

Ministry of Education (2021). *The Annual Educational statistics book* (in Arabic). MOE, Oman.

Ministry of Education and Federation of New Zealand Educational Organizations (2017). *Assessment of the educational system of the Sultanate of Oman: Grades 1-12* (in Arabic). MOE, Oman.

Novitasari, D., Yuwono, T., Cahyono, Y., Asbari, M., Sajudin, M., Radita, F. R., & Asnaini, S. W. (2020). Effect of hard skills, soft skills, organizational learning and innovation capability on indonesian teachers' performance during Covid-19 pandemic. Solid State Technology, 63(6), 2927-2952.

Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). The assessment of reliability. Psychometric Theory, 3, 248-292.

Odor, H. O. (2018). A literature review on organizational learning and learning organizations. *International Journal of Economics & Management Sciences*, *7*(1), 1-6.

Qadach, M., Schechter, C., & Da'as, R. A. (2020). From principals to teachers to students: Exploring an integrative model for predicting students' achievements. Educational Administration Quarterly, 56(5), 736-778.

Salāh Al-Diyn, N. & Al-Maskriyah, T. (2017). Taṭwīr barāmij al-'inmaʾ al-mihanī lil muʻalimīn bi Salṭanat ʻUman fi ḍaw'i mutaṭalabāt al-tanmiyah al-mihaniyah al-mustadāmah (in Arabic). *Journal of Education, 174,* 558-634.

Schechter, C. & Atarchi, L. (2014). The meaning and measure of organizational learning mechanisms in secondary

schools. *Educational Administration Quarterly*, *50*(4), 577-609.

Schechter, C., & Qadach, M. (2012). Toward an organizational model of change in elementary schools: The contribution of organizational learning mechanisms. *Educational Administration Quarterly*, *48*(1), 116-153.

Schreiber, J., Stage, F., King, J., Nora, A., & Barlow, E. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research, 99*(6), 323–337.

Sekaran, U., Bougie, R. (2016). *Research Methods for Business: A Skill Building Approach*. John Wiley & Sons.

Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly, 38*(5), 613-642.

Silins, H., & Mulford, W. R. (2005). Organisational Learning Questionnaire-Quality Evidence. *Leading & Managing, 11*(2), 46-54.

Ungar, R., Wu, L., MacLeod, S., Tkatch, R., Huang, J., Kraemer, S., ... & Yeh, C. (2022). The impact of COVID-19 on older adults: Results from an annual survey. *Geriatric Nursing, 44*, 131-136.

Wizārat al-Tarbiyah wa al-Ta'alīm (2009b). *Dalīl 'amal al-'idārāt al-madrasiyah* (in Arabic). MOE, Oman.

Wizārat al-Tarbiyah wa al-Ta'alīm (2014). *Bayānāt 'an al-Markaz al-Takhaṣuṣī li-Altadrīb al-Mihanī li-Al-mu'alimīn* (in Arabic). Oman.

Wizārat al-Tarbiyah wa al-Ta'alīm (2018). *Dalīl ja'izat al-'ijādah al-tarbawiyah lil mu'alim al-'umānī* (in Arabic). MOE, Oman.

Wizārat al-Tarbiyah wa al-Ta'alīm (2019). *Al-Taqrīr al-sanawī lil-ta'līm fi Salṭanat 'Umān* (in Arabic). MOE, Oman.

Yastibaş, A. E. & Baturay, M. H. (2021). Association of organizational learning with leadership, job satisfaction and engagement in an EFL setting. *Journal of English Teaching, 7*(2), 101-117.

تصريحات ختامية:

- يصرح المؤلف/ المؤلفون بالحصول على موافقة الأشخاص المتطوعين للمشاركة في الدراسة وعلى الموافقات المؤسسية اللازمة.
- تتوفر البيانات الناتجة و/ أو المحلَّلة المتصلة بهذه الدراسة من المؤلف المراسل عند الطلب.

Final declarations:

- The authors declare that they got the required voluntary human participants consent to participate in the study as well as the necessary institutional approvals.
- The datasets generated and/or analyzed during the current study are available from the corresponding author upon reasonable request.